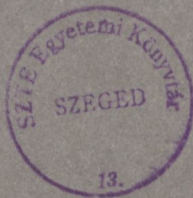


57096

2007 SZEP 2 8



57096
AF 323

ISKOLAKULTÚRA

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XVII. évfolyam, 2007. május

Apró Tibor
tanár, Újkígyós

Géczy János
tanszékvezető docens,
Veszprém, Pannon Egyetem,
BTK, Antropológia és Etika
Tanszék,
docens, Pécs, PTE, BTK,
Neveléstudományi Intézet,
főszerkesztő, Iskolakultúra

Gombos Katalin
egyetemi hallgató,
Pécs, PTE, BTK

Gordon Győri János
tanár, Budapest, ELTE,
Radnóti Miklós Gyakorló
Iskola

Halmi Tamás
középiskolai tanár,
Komló, Nagy László
Gimnázium

Husz Mária
Ph.D, CSc., egyetemi docens,
Pécs, PTE, Felnőttképzési és
Emberi Erőforrás Fejlesztési
Kar, Kultúratudományi Intézet

Kelemen Elemér
ny. főiskolai tanár,
Budapest, ELTE, Tanító- és
Óvóképző Főiskolai Kar

Nagy József
DSc., tudományos tanácsadó,
Szeged, SZTE, BTK,
Pedagógiai és Pszichológiai
Intézet, Neveléstudományi
Tanszék

Radics Katalin
Ph.D hallgató,
Budapest, ELTE, Nyugat és
kora program

Soproni Zsuzsanna
egyetemi tanársegéd,
Piliscsaba, PPKE,
BTK, Germanisztikai Intézet

Szarka Emese
egyetemi hallgató,
Budapest, ELTE, BTK,
Tanárképző Főiskolai Kar

Végh Balázs Béla
egyetemi adjunktus,
Szatmárnémeti, Babes-Bolyai
Tudományegyetem,
Pszichológiai és
Neveléstudományi Kar

Főszerkesztő:

Géczy János
e-mail: geczijanosa@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály
e-mail: andorm@t-online.hu

Csikos Csaba
e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Csizér Kata
e-mail: weinkata@yahoo.com

Gelencsér Gábor
e-mail: gelencser@emc.elte.hu

Kojanitz László
e-mail: kojanit@freemail.hu

Mészáros György
e-mail: gyurmatya@gmail.com

H. Nagy Péter (Érsekújvár)
e-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás olvasószerkesztő
e-mail: remjt@chello.hu

Takács Viola
e-mail: takacsviola@freemail.hu

Tarján Tamás
e-mail: tarjan.tamas.arakhel@gmail.com

Trencsényi László
e-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén
e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
e-mail: vega2000bt@gmail.com

Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**
e-mail: iskolakultura@gmail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Gaál Zoltán, rektor

Kiadja a Pannon Egyetem

tanulmány

Kelemen Elemér Az általános iskoláról – a 60. évforduló után	3
Nagy József Az íráskészség kritériumorientált fejlődése és fejlesztése	16
Radics Katalin Az ős Kaján és Georg Bendemann	23
Halmi Tamás Két verselemzés	34
Végh Balázs Béla Tündéerkertünk gyermekversei	39
Gombos Katalin A gyerekklóra reneszánsza	42
Szarka Emese A remitológizálás egyik modern kori magyar „jelensége”	59
Husz Mária Az eredetiség élménye	81
Géczi János A tudás átadásának formái a patrisztikában	101

szemle

Soproni Zsuzsanna Angol nyelvtanárok a doktori képzésben	123
Apró Tibor Nyelvtanítás, nyelvtanulás európai színvonalon	137

kritika

Gordon Györi János Bevezetés a pedagógiai komparasztikába Kozma Tamás (2006): Az összehasonlító neveléstudomány alapjai	141
--	-----

contents

148

Az általános iskoláról – a 60. évforduló után

A kerek évforduló köszöntése, sajnos, elmaradt. Elsősorban önkritikus, s csak másodjára kritikai ez a megjegyezés, ám tény: 2005-ben nemigen esett szó iskolatörténetünk egyik legjelentősebb eseményéről, az általános iskola megteremtéséről. Hallgattunk róla, mintha egy szégyellnivaló kapcsolatból származó, törvénytelen gyerekekről lenne szó. Holott az általános iskola a magyarországi oktatásügyi modernizáció egyik legnagyobb vívmánya, a modern tömegoktatás megvalósításának – ellentmondásai és korlátjai ellenére is – mérföldkövet jelentő eredménye volt.

Elöljáróban – mindenekelőtt – idézzük fel a hatvan (hatvankét) évvel ezelőtti helyzetet, az általános iskola születési körülményeit. Milyen is volt a magyar közoktatás állapota néhány héttel, hónappal a második világháború befejezése után?

Az iskolaépületek, tantermek csaknem fele romokban hevert, szinte teljesen megsemmisült; tönkrementek, elpusztultak az iskolai berendezések, felszerelések is. Nyomasztó volt a pedagógushiány, a tanítóknak mintegy tíz százaléka hadifogságba került, Nyugatra menekült vagy igazolás alatt állt. Az 1944/45-ös csonka tanév zűrzavarát fokozta a fejekben és a lelkekben okozott felmérhetetlen kár, amelynek bűnjeljei, a háborús propaganda, az irredentizmus, az antidemokratizmus, az antiszemitizmus tovább éltek a tankönyvekben, az iskolai nevelőmunka, a tanítás szellemiségében. Az első tanügyi rendelkezések okkal sürgették a tankönyvek revízióját, a demokratikus, humanista elvek érvényre juttatását. Az iskoláért aggódó közvélemény kétségek és remények között tekintett a következő, immár békésnek ígérkező 1945/46-os tanév elé.

Ebben a feszült, várakozással teli légkörben szinte bombaként robbant egy várt, ám mégis váratlan esemény. 1945. augusztus 16-án napvilágot látott az ideiglenes kormány 6650/1945. ME sz. rendelete, amely kimondta, hogy „a népiskola I–VIII. és a gimnázium, illetőleg a polgári iskola I–IV. osztálya helyett »általános iskola« elnevezéssel új iskolát kell szervezni”. (1) Az ezt követő – 37.000/1945. sz. – vallás- és közoktatásügyi miniszteri rendelet egységesen az általános iskola 5. osztályává minősítette a gimnázium és a polgári iskola első osztályát; az iskolafenntartók szerint megosztott népiskolák 5. osztálya esetén pedig – 50 fő felett – az eredetileg tervezett kötelező előírással szemben kölcsönös együttműködést ajánlott.

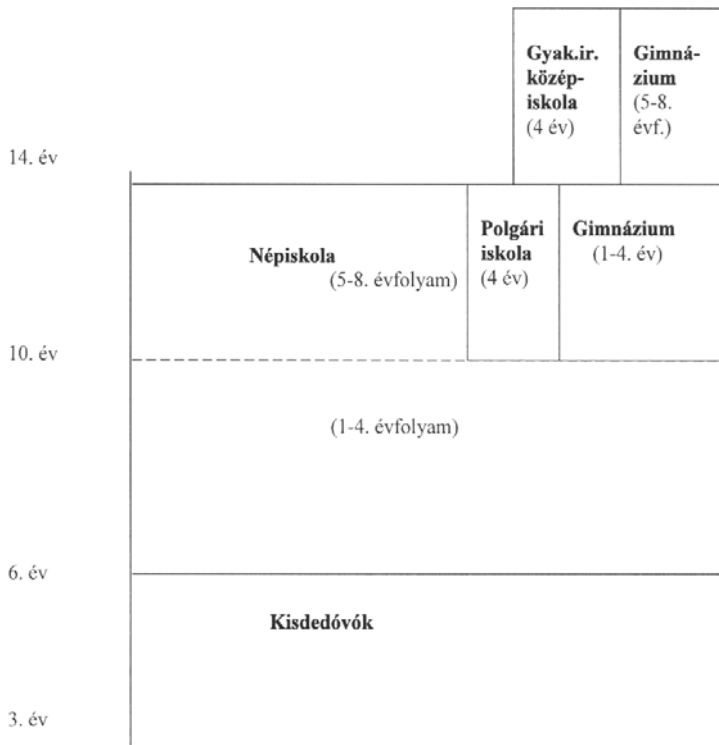
A váratlanul gyors intézkedések keltette bizonytanságot fokozta, hogy az oktatás tartalmát meghatározó miniszteri rendelet, miszerint az első osztályban a népiskolai elsőosztályos, az ötödik osztályban pedig a polgári iskola módosított elsőosztályos tanterve az irányadó, csak megkésve, szeptember folyamán jelent meg. A módosított tanterv az ötödik osztály heti 30 órájából 5 órás szabad sávot biztosított – az iskolák helyi döntése alapján – a szabadon választható gyakorlati foglalkozásra, vagy idegennyelv-oktatásra, vagy az ének-zenei nevelésre.

Mielőtt az általános iskolát létrehozó rendelet közvetlen előzményeiről, hatásáról és következményeiről esne szó, vessünk egy pillantást a korabeli magyarországi iskolarendszerre! Ennek legszembeötlőbb vonása az iskolafenntartók szerinti megosztottság, illet-

ve az egyházi iskolafenntartók igen magas, kétharmados aránya volt, ami a korábbi – sikertelen – szekularizációs, illetve államosítási törekvések ellenére az egyházak, kiváltképpen a római katolikus egyház erőteljes – az állami tevékenységgel is összefonódó – oktatáspolitikai befolyását, monopolisztikus helyzetét tükrözte.

A másik jellegzetesség a magyarországi iskolaszervezet sajátos, a nemzetközi tendenciáktól eltérő 20. századi fejlődési iránya, bizonyos mértékű torzulása, amely már évtizedek óta állandó viták tárgya volt, s különböző szakmai és politikai körök részéről több-irányú kritika tárgyát képezte.

A modern magyarországi iskolarendszer alapját jelentő Eötvös-féle népoktatási törvény (1868) – még teljes szinkronban az akkori korszak nemzetközi fejlődési irányaival – sikerrel oldotta meg a 6–12 éves korosztálynak a tankötelezettség bevezetésén alapuló iskoláztatását, elősegítette az oktatásügy nagyarányú hazai expanzióját. Már a 19. század végén felmerült azonban a rendszer továbbfejlesztésének igénye, a 10–14 éves korosztály rendszeres iskoláztatásának – társadalmi-gazdasági és művelődési szempontból egyaránt indokolt – szükségessége, ami azután a 20. században vált erős kihívássá. Így került napirendre a századforduló táján, mind pedagógiai-szakmai programként (ld. Nagy László, Imre Sándor, Iskolai Reformbizottság), mind társadalompolitikai követelésként (ld. szociáldemokrata munkásmozgalom, polgári radikalizmus), a kötelező, ingyenes, nyolcosztályos – mi több, az állami – általános népiskola kérdése, aminek „forradalmi” megvalósítására 1918/19-ben megalapozatlanul, voluntarista módon történt sikertelen kísérlet.



1. ábra. A magyar iskolarendszer, 1940

A két világháború közötti korszak oktatáspolitikája – radikális változtatás helyett – a meglévő rendszer óvatos, konzervatív reformjával kísérletezett: a népiskola nyolcosztályossá fejlesztésével (1940), a polgári iskola rangemelésével (1927) és – saját 1924-es re-

formját felülbírálván – az egységes gimnázium (1934), majd a középfokú szakképzés (1938) megteremtésével. Ez a reform gyakorlatilag a 10–14 éves korosztály iskoláztatásának további – gazdasági-társadalmi helyzetükhöz igazodó, lényegében osztályszempontok szerinti – elkülönítését, a társadalmi-mobilizációs esélykülönbségek szentesítését jelentette, amin a különféle „tehetségmentő” mozgalmak tiszteletre méltó erőfeszítései sem változtathattak. Ez az iskolaszervezet tehát – szakmai és politikai szempontokból egyaránt – joggal képezte kritika tárgyát (ld. Karácsony Sándor és Földes Ferenc; az MSZDP: Kéthly Anna, Szeder Ferenc; a „népiesek”: Németh László és mások, illetve a Független Kisgazda Párt ezzel kapcsolatos véleményét).

Ennek a helyzetnek a meghaladásában, az évtizedek óta követelt és sürgetett iskolareform alapkérdésében, azaz a nyolcosztályos általános iskola megteremtésében tehát mind a koalíciós pártok, mind a haladó szakmai közvélemény széles körű egyetértésével, támogatásával lehetett számolni. Jóval megosztottabb volt azonban még a baloldalinak számítható közvélemény is az állam és az egyház oktatáshoz való viszonyának, főképp a szekularizációnak a megítélésében.

A megvalósítás ellentmondásai

A koalíciós korszak politikai főszereplői – pártprogramjaikkal bizonyíthatóan – határozott és világos oktatáspolitikai elképzelésekkel rendelkeztek, amelyek közös tartalma a magyar oktatási rendszer viszonylagos elmaradottságának felszámolása, demokratikus átalakítása, továbbfejlesztése volt. Súlyos politikai konfliktusok forrását képezte azonban, hogy az oktatásügy halaszthatatlan reformja elválaszthatatlanul összefonódott a magyar társadalmi és politikai viszonyok polgári demokratikus átalakításának, megkésített modernizációjának olyan elemi követelményeivel, mint például a származási előjogok felszámolása, a mezőgazdasági tulajdonviszonyok átrendezése, az állam és az egyház szétválasztása, a kényszer nélküli, szabad vallásgyakorlás biztosítása stb.

A korszak oktatáspolitikai vitáit tehát egyfelől a koalíciós pártok demokratikus törekvései – s mögöttük az egyre markánsabban kirajzolódó MKP-program: a közoktatási rendszer közvetlen politikai és ideológiai céloktól vezérelt, szovjet típusú átalakítása – determinálta, másfelől viszont többnyire merev, konzervatív és anakronisztikus felfogást és elutasító magatartást tapasztalhatunk az egyházak, különösképpen a katolikus egyház, személy szerint Mindszenty hercegprímás részéről a szükséges és elkerülhetetlen reformlépésekkel szemben is (ld. a tankönyvi revízió vagy a fakultatív vallásoktatás kérdését).

A közoktatásügyi igazgatás – lényegében változatlan – Hóman-féle rendszere ugyanakkor nemcsak követhető példát, hanem adaptálható szervezetet is kínált a kormányzati oktatáspolitikai törekvések érvényesítésére; alkalmas eszköz volt a közoktatás – társadalmi és politikai konszenzust egyaránt mellőző, rendeleti úton zajló – reformjának kezdetben polgári demokratikus, később – s mindinkább – autoriter jellegű, kizárólagos politikai-hatalmi érdekeket szolgáló, szovjet típusú végrehajtására.

Az általános iskola trójai falovában a mindenféle pluralizmust türelmetlenül elutasító, s ha kell, könyörtelen eszközökkel felszámoló, új típusú etatizmus jelent meg a magyar oktatás történetében, amely sem az iskolatípusok, s a későbbiekben majd az iskolafenntartás tekintetében sem volt hajlandó elfogadni, elismerni az alternatív megoldásokat, a másságot, nem is beszélve az oktatás tartalmi kérdéseiről, a tantervekről és a tankönyvekről, valamint a nevelés jellegéről.

A központi tanügyigazgatás politikai túlsúlyát jól példázza az általános iskola rendeleti úton történt bevezetése és sorsának további alakulása. Ebben az intézményben, amint erre korábban már utaltunk, az előző évtizedek és az új történelmi korszak demokratikus iskolapolitikájának alapvető és közös követelményei összegződtek: a modern tömegoktatás, az általános, egységes, kötelező és ingyenes nyolcosztályos „népiskola” igénye. Létrehozása azonban a szakmai közmegegyezést, a kívánatos politikai kompromisszumokat és a szükséges feltételek megteremtésének biztosítékait egyaránt mellőző politikai, kormányzati döntés volt – az alternatívákat nem ismerő kizárólagosság jegyében. Az általános iskola trójai falovában a mindenféle pluralizmust türelmetlenül elutasító, s ha kell, könyörtelen eszközökkel felszámoló, új típusú etatizmus jelent meg a magyar oktatás történetében, amely sem az iskolatípusok, s a későbbiekben majd az iskolafenntartás tekintetében nem volt hajlandó elfogadni, elismerni az alternatív megoldásokat, a máságot, nem is beszélt az oktatás tartalmi kérdéseiről, a tantervekről és a tankönyvekről, valamint a nevelés jellegéről. Ez a változás egyébként a mindinkább pártirányítás alá kerülő Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének pálfordulásaiban is tükröződött, így például az általános iskola ügyének kezdetben még a szakmai közvéleményt is kifejező, kritikus és konstruktív támogatásában, majd az 1948-as és a '48 utáni „fordulatok” kritikátlan elfogadásában és kiszolgálásában.

A kormányrendelet közvetlen előzményei, előkészítése is igazolja az erőviszonyok fentebb jelzett alakulását. Az áprilisban megalakult Országos Köznevelési Tanács – a tankönyvrevízió és a pedagógusok demokratikus átképzésének kezdeményezésével egyidejűleg – szinte azonnal napirendre tűzte az oktatás demokratikus reformját, és elvileg állást foglalt a nyolcosztályos általános iskola mellett, hangsúlyozva azonban a további munkálatok és az érdemi szakmai viták szükségességét. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban ugyanakkor – Kovács Máté irányításával – felgyorsultak a köznevelés továbbfejlesztésével kapcsolatos munkálatok, s az új iskola szerkezetéről (négy évfolyamos elemi + három irányú folytatás: gimnázium, polgári iskola és falusi, ún. „népi gimnázium” vagy egységes, nyolcosztályos „általános” iskola), az ingyenességről, illetve a – polgári iskolai, gimnáziumi – tandíj megőrzéséről, valamint a latinoktatás jövőjéről kibontakozó vitákat félretolva, továbbá a még kiérlelten tantervi elgondolásokon túllépve, megszületett a koalíciós pártok részéről szinte egyöntetűen támogatott, csupán egyes kisgazda képviselők által vitatott, illetve kifogásolt döntés – kiváltva az egyházi körök és az őket támogató ellenzéki pártok érthetően indulatos ellenállását. A végig nem vitt viták az új iskolatípus céljáról, tartalmáról, belső szerkezetéről, bevezetésének anyagi, tárgyi, intézményi és személyi feltételeiről, majd a gyors többségi döntés és a lehetséges kompromisszumok helyett a nyílt konfrontáció felvállalása azonban mintegy genetikailag kódolta az általános iskolával kapcsolatos társadalmi, politikai és szakmai konfliktusokat, és számos vonatkozásban előrevetítette a következő évek, évtizedek működési zavarait.

A jobb- és baloldali pártjai, de a koalíciós partnerek között is, ám főképpen az egyházakkal kiéleződő, kenyértörésig vezető, nyílt konfliktusok – a tankönyvi revízió, a fakultatív hitoktatás, az általános iskola, majd a szekularizáció, illetve az államosítás kérdésében – akár az ország és a magyar oktatásügy sürgető polgári demokratikus átalakítása szükségzerű velejárójának, a megkésett modernizáció elkerülhetetlen „társadalmi költségének” is tekinthetők. A következő években azonban, a politikai közélet rejtett, majd egyre leplezetlenebb bolsevizálódása nyomán ezek a megnyilvánulások – a klerikális reakció elleni küzdelem és a fokozódó osztályharc jelszavával – a társadalom és az ország feletti korlátlan uralom megszerzésének, a totalitárius hatalomgyakorlásnak durva és elfogadhatatlan elveit és módszereit képezték.

Az általános iskolával kapcsolatos intézkedések szükségképpen vezettek tehát a korábbi gazdasági és politikai hatalmuk elvesztését követően társadalmi szerepük korlátozásától is tartó egyházak tiltakozásához, majd ellenállásához. Az viszont sajnálatos tény,

hogy az egyházak, mindenekelőtt a Mindszentyh vezette katolikus egyház – iskoláik és az iskolák révén élvezett társadalmi-közéleti befolyásuk védelmében – hátráltatták, sőt bojkottálták az oktatási rendszer elodázhatatlan polgári és demokratikus átalakulását, az általános iskola megszervezését, azaz az oktatásügy elkerülhetetlen modernizációját. Az iskolaállamosítás ennek az ellentmondásos történelmi folyamatnak a végleges, kétségtelenül erőszakos, bolsevik típusú lezárását jelentette a „fordulat évében”, 1948-ban.

Az iskolareform gerjesztette feszültségekre utalva meg kell említenünk továbbá azt a tartózkodást, illetve társadalmi ellenállást is, amellyel a rendszeres iskolalátogatásra kötelezett 13–14 éves korosztályra is igényt formáló általános iskolát a lakosság széles rétegei, elsősorban a földhöz jutott kisparasztnok fogadták, nyilvánvalóan „munkaerő-gazdálkodási” okokból.

Az általános iskola létrehozását övező konfliktusok körét végül az oktatásirányítási, illetve szakmai kérdésekre szűkítve, néhány további – a későbbiekben ismételtelten visszatérő – problémát említhetünk.

A parlamentáris eljárásnak, törvényi szintű szabályozásának a hazai hagyományoktól és a nemzetközi gyakorlattól eltérő mellőzése, amely a körütekintés nélküli és türelmetlen voluntarizmus jellegzetes megnyilvánulása volt, mintegy előrevetítette az oktatásügy törvények nélküli és törvényen kívül szabályozásának és irányításának későbbi, pártállami gyakorlatát.

Nem zárult megnyugtatóan az iskolaszervezetet érintő vita sem. Elsősorban a feltételek nyilvánvaló hiánya miatt jogos aggályok merülhettek fel – a polgári iskola és a gimnázium teljesítményével összehasonlítva – az új iskolatípus felső tagozatának várható színvonalát illetően. Az ún. „latin-háború” és a latin nyelvoktatás nyílt vagy burkolt továbbélése vagy erőltetett, feltételek nélküli bevezetése egyes intézményekben nem csupán az elitoktatás utóvédharcának tekinthető, hanem az általános iskolával szemben később is jogosan megfogalmazott minőségi igényeknek sajátos, a továbbtanulási lehetőségekre, esélyekre aggodalommal tekintő kifejeződése volt.

A minőség, az oktatási tartalom kérdésére egyébként biztató választ adott az 1945-ös ideiglenes tantervi megoldás után az általános iskola 1946-ban elfogadott első, teljes tanterve, amelynek gyors ütemű kidolgozásában oroszánrészt vállalt az Országos Köznevelési Tanács, illetve személy szerint az OKT ügyvezető igazgatója, Kiss Árpád. A tanterv mértéktartóan, a politikai-világnézeti semlegesség jegyében megfogalmazott célrendszerre – az ti., hogy „az általános iskola feladata, hogy a tanulót egységes nemzeti műveltséghez juttassa, minden irányú továbbnevelésre és önévelésre képessé tegye és közösségi életünk tudatos és erkölcsös tagjává nevelje” (2) – humanista és demokratikus társadalomszemlélettel és korszerű – szociológiai és pszichológiai alapozottságú – pedagógiai elvekkel társult, s mindez jól tükröződött a tanterv belső, tantárgyi irányjaiban és az egyes tantárgyak korszerűnek mondható tananyagában is. Kiemelendő a felső tagozatos óratervek heti hatórás, fakultációs célokat szolgáló szabad időkerete, amely a fentebb vázolt pedagógiai elvek jegyében a tanulók – képességeikhez és érdeklődésükhöz igazodó – differenciált nevelését, képzését szolgál(hat)ta volna az általános iskolát illető, uniformizálásra utaló vádakkal szemben.

Kétségtelen viszont, hogy az iskolák többségének körülményei ellene hatottak a differenciált képességfejlesztés szándékának, és az iskolák színvonalát is meghatározó, eltérő lehetőségek az esélyegyenlőtlenség beprogramozását jelentették a közoktatási rendszerbe. A későbbiek során éppen ezek a különbségek szolgáltak érvként a fakultáció felszámolása mellett – az uniformizálásra törekvő tartalmi egység és az egységesen kötelező tananyag túlterhelésre vezető, szakadatlan bővítése jegyében.

Az általános iskola megteremtését kísérő ellentmondások sorában utalnunk kell a működés alapvető intézményi, tárgyi és személyi feltételeinek kezdeti és majd évtizedekig elhúzódó, prolongáló hiányaira is.

Elsőként az általános iskola bázisát jelentő, felekezeti széttagolt népiskola-hálózat elaprózottságát, eredetileg is rossz állapotú és a háború következtében katasztrofálisan lepusztult épületállományát, valamint az alapvető iskolai felszerelések tartós hiányát említhetjük, amelyeknek az integrált, nyolcosztályos iskola igényeihez igazodó pótlása, bővítése, fejlesztése a későbbi időszakok impozáns erőfeszítései ellenére is meghaladta az autarkiaira berendezkedett, megalomán fejlesztésekbe bonyolódó magyar népgazdaság reális lehetőségeit. Különösen szembeötlővé vált az iskola- és tanteremhiány az erőltetett városiasodás és a nagyarányú belső migráció nyomán felduzzadt városi-nagyvárosi környezetben, az új lakótelepeken, ahol például az 1980-as években még a két, sőt három műszakos iskolai oktatás sem ment ritkaságszámba.

Az általános iskola megszervezésével és általánossá tételével kapcsolatos másik súlyos gond a pedagóguskérdés, elsősorban értelemszerűen a felső tagozatos szaktanár-elátottság megoldatlansága volt. A polgári iskolai és gimnáziumi tanárok adott létszáma ennek akkor sem jelenthette volna fedezetét, ha a későbbi években, az államosítás után nem következik be a szerzetes tanárok tömeges visszalépése, illetve eltávolítása, ami az államosított gimnáziumokban is súlyos tanárhiányt eredményezett. A szaktanárképzés körüli viták elhúzódása, illetve az alsó és a felső tagozatra egyaránt képesítő, egységes általános iskolai pedagógusképzést favorizáló, elhibázott döntés elodázta, késleltette a megoldást. A szaktanárhiányt így elsősorban a tanítók szaktanrfolyamokon történő felkészítésével enyhítették, ami viszont – tetézve a tanítóképzés körüli bizonytalanságokkal, majd a középfokú képzés megszüntetésével – tanítóhiányt gerjesztett, amit a „kifutó” tanítóképzők és az 1945-től szervezett tanfolyamok, a „dolgozók tanítóképzői” csak részlegesen kompenzálhattak.

Az 1947-ben Budapesten és Szegeden, majd 1949-ben Debrecenben és Pécsen létesített pedagógiai főiskolák eredeti koncepciója – a tanítói és a szaktanári munka tradicionális különbségei folytán és a maximalista célok teljesíthetlensége miatt – csakhamar módosult, kialakult a pedagógiai – később tanárképző – főiskolák sajátos profilja: a felső tagozatos szaktanárképzés, aminek színvonala – legalábbis átmenetileg – érthető módon elmaradt az etalonnak számító polgári iskolai tanárképzés, illetve a Szegeden megszüntetett, pedagógiai főiskolává átalakított Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola elismerten magas színvonalától. 1950-től aztán a tanítóképzés is visszatért a régi kerékvágásba, azzal a különbséggel, hogy a korábban ötéves képzési idő egy négyéves, érettségivel záruló és – nyilvánvalóan munkaerő-gazdálkodási kényszerből is – egy egyéves, iskolai gyakorlatban töltendő és képesítő vizsgával befejeződő szakaszra tagolódott, ami óhatatlanul visszalépést jelentett, mind a korábbi gyakorlathoz, mind pedig az érettségi utáni felsőfokú akadémiai jellegű tanítóképzés terveihez képest.

Az útkeresés és az átszervezések nehézségeivel és kedvezőtlen hatásaival is súlyosbíttott szakemberhiány tovább növelte az egyes iskolák közötti különbségeket, gátolta az általános iskola megvalósulását, „általánossá” válását. A kezdetektől kimutatható, váltakozó mértékű pedagógushiány szükségképpen együtt járt a tömeges képzés kényszermegoldásaival, a minőségi engedményeket jelentő esti és levelező képzés aránytalan térhódításával, sőt – még az 1980-as években is – a „képesítés nélküli” pedagógus paradoxonjának állandósulásával.

Növekvő feszültségek

A társadalmi-politikai közmegegyezés, a szakmai megalapozottság és a feltételrendszer törvényi garanciáinak hiánya az új oktatáspolitikai konstrukció, az általános iskola (és a kiépülő új közoktatási rendszer) olyan kritikus pontjaivá váltak, amelyek kedvezőtlen hatásai – időszakonként feloldhatatlannak tűnő ellentmondások formájában – végigkísérték az általános iskola hatvanéves történetét, árnyékot vetve a 20. század legjelentősebb hazai művelődéspolitikai vívmányára.

Álljon itt, a fentiek igazolására, néhány – meglehet, önkényesen kiragadott – statisztikai adat a későbbi évekből, évtizedekből. A kis létszámú, összevont tanulócsoportos iskolák száma – település-földrajzi viszonyaink és a felgyorsuló népességmozgás következtében – 1950 és 1970 között 1133-ról 1376-ra nőtt. Ugyanebben az intervallumban 49,7-ről mindössze 35,4-re módosult az egy tanteremre jutó tanulók száma, s a 40 főt meghaladó tanulócsoportok aránya is csak 32,2 százalékra csökkent a kezdeti 39,1 százalékhoz viszonyítva. Az általános iskolát 16 éves korukig elvégző fiatalok aránya ugyan az 1950-es 62,5 százalékról 1970-ig 90 százalék fölé emelkedett, de a hiányzó 10 százalék azt mutatja, hogy az „általános” jelző még 25 év múltán sem fedte teljesen a valóságot. (3)

A statisztikai átlagok ráadásul nagy területi – regionális, térségi – különbségeket, a falvak és a városok, valamint Budapest között egyre növekvő szakadékokat takartak, mind az alapvető statisztikai mutatókat, például az iskolába járás, a bukások és a lemorzsolódás adatait, mind az iskolák eredményeit, a tanulói teljesítményeket illetően. Ez utóbbiakról az 1970-es évektől rendelkezünk – Nagy József és munkatársainak mérései, Kiss Árpád és az IEA-vizsgálatok jóvoltából – megbízható, összemérhető adatokkal. Az 1960–1970-es évektől viszont már azt is tudhattuk – Gázsó Ferenc és munkatársai, valamint Ferge Zsuzsa, Kozma Tamás szociológiai vizsgálatait alapján –, hogy az iskolák közötti különbségek, a teljesítménybeli lemaradások mögött olyan súlyos társadalmi problémák húzódnak meg, amelyek hatásával szemben eszköztelenek, tehetetlenek az iskolák. Az általános iskola jelzésértékű válságtünetei tehát nemcsak az oktatási rendszer sajátos gondjait, hanem a társadalom alapvető működési zavarait is jelezték.

Kétségtelen tény az is, hogy az általános iskola, illetve a magyar közoktatási rendszer fejlődési rendellenességei szoros korrelációt mutattak a népgazdaság, az államháztartás szűkmarkúságával, maradékelvű szűklátókörűségével. A politika mulasztásaira utal, hogy az első évtizedekben – akár nemzetközi összehasonlításban, akár a fejlesztés nyilvánvaló szükségleteihez mérten – rendkívül alacsony az oktatás részesedési hányada a nemzeti össztermékből (GDP): 1950-ben 2,6; 1960-ban 3,21; 1970-ben 3,33 százalék. (4) Ezek az adatok önmagukban is kézenfekvő magyarázatát adják közoktatásunk tartósan mostoha körülményeinek, az általános iskola időszakos – például a középfokú oktatást favorizáló 1961-es oktatási törvény nyomán különösen jól kimutatható – ellehetetlenülésének.

A fenti tények, mutatók ismeretében is igazságtalan lenne azonban az intézmény intenzív fejlődési időszakának, a hatvanas, hetvenes, nyolcvanas évek általános iskolájának sommás, egyoldalúan negatív megítélése. Méltánytalan lenne önmagunkkal szemben is, hiszen – nem függetlenül természetesen az adott (és okkal bírált) társadalmi-politikai rendszertől és annak nyilvánvaló korlátjaitól – az általános iskola így vagy úgy megíthető állapota és teljesítménye egy egész ország, a korabeli magyar társadalom, a nemzet teljesítménye volt.

Az általános iskola megszervezésével és általánossá tételével kapcsolatos másik súlyos gond a pedagóguskérdés, elsősorban értelemszerűen a felső tagozatos szaktanár-ellátottság megoldatlansága volt. A polgári iskolai és gimnáziumi tanárok adott létszáma ennek akkor sem jelenthette volna fedezetét, ha a későbbi években, az államosítás után nem következik be a szerzetes tanárok tömeges visszalépése, illetve eltávolítása, ami az államosított gimnáziumokban is súlyos tanárhiányt okozott.

Lássuk tehát, mi található a képzeletbeli mérleg másik serpenyőjében! Az alábbi adatok az 1960–1985-ös relációt mutatják, az esetenkénti eltéréseket ettől külön is jelezzük. (5)

Az osztálytermi célú helyiségek száma ebben az időszakban 24.733-ról 43.800-ra emelkedett. Ez utóbbi változás következtében (és demográfiai okokból is) az 1950-es 34,9-es átlaggal szemben 14,7-re csökkent az egy pedagógusra jutó tanulószám. A szakrendszerű oktatás aránya 43,8-ról 97,1 százalékra, a szakosan tartott felső tagozatos órák aránya 58,0-ról 89,5 százalékra változott. Az 1970-es 48,5-höz képest a tanulók 79,7 százaléka vehetett, vett részt szakköri foglalkozásokon; a kedvezményes étkeztetésben részesülők 7,9-es aránya 54,2 százalékra, a napközis ellátást igénybevevők 8,1-es aránya 42,7 százalékra emelkedett. Amíg 1950-ben a 16 éves korú fiatalok 37,5 százaléka nem végezte el az általános iskola nyolc osztályát, 1985-ben ez az arány csupán 4,4 százalék volt. A továbbtanulók hányada ebben a negyedszázadban 59,5-ről 85,5 százalékra emelkedett. Az itt felsorolt adatok kiegészülhetnek még a felnőttoktatás, a „dolgozók általános iskolájának” adataival, amelynek révén évente több tízezer – 1960-ban például 100 000 – felnőtt számára nyílt lehetőség az alapiskola elvégzésére, többségükben olyanoknak, akiknek korábban anyagi-társadalmi helyzetük miatt nem volt módjuk iskolába járni.

Elmélyülő válság

Mégis, mi lehet a magyarázata annak, hogy az 1980-as években, azaz a rendszerváltást megelőző évtizedben megszorodtak és felerősödtek az általános iskola működését, tevékenységét, társadalmi szerepét illető kritikák? (6)

Az egyik, korábban már említett ok, a 60-as évek álreformjában megnyilvánuló stratégiai-oktatáspolitikai irányváltás, amely a középiskolai oktatás általánossá tételének megtévesztő, később nyilvánvaló kudarcokhoz, az ígéretet visszavonásához vezető jelszavával egyrészt szőnyeg alá söpörte a közoktatási rendszer alapintézményének, az általános iskolának egyre sokasodó problémáit, másrészt az iskolarendszer reálisnak tűnő fejlesztése, a tíz évfolyamos alapiskola kiépítése helyett a teljes középfokú oktatás általánossá tételét tűzte napirendre. (7) Ugyancsak az alapproblémák elkendőzése, a rendszer lényegi átalakításának, az érdemi reformoknak az elodázása jellemezte a következő évtizedek oktatáspolitikai alapdokumentumait, az MSZMP KB 1972. évi határozatát, valamint az 1982-es „Állásfoglalást”. (8)

A mindinkább kezelhetetlennek tűnő működési zavarokat csak tovább fokozták a demográfiai változások, az iskolás korosztályok gyors létszámnövekedése, valamint a belső migráció, a városiasodás gyorsuló üteme. Az intézményhálózat krónikus elégtelensége és aránytalansága különösen szembeötlő volt a nagyvárosi lakótelepek zsúfolt, több műszakban oktató iskolái és a hátrányos helyzetűeknek tekinthető kistelepek, térségek elhanyagolt, lepusztuló (kis)iskolái esetén. Ráadásul újra tetőzött a pedagógushiány; a pedagógusképzési kapacitások, főleg az esti és a levelező képzés „csúcsra járatása” ellenére – például a fővárosban is – nőtt a képesítés nélküliek száma és aránya, nemcsak az ún. „hiányszakmák” (ének, rajz, testnevelés) esetén, hanem az alsó tagozaton is. E jelenség hátterében egyre markánsabban mutatkozott meg az anyagi és presztízs okokra visszavezethető pályaelhagyás. A működés elemi feltételeinek krónikus és kezelhetetlennek tűnő hiánya mind nyilvánvalóbban összefüggött az anyagi ráfordítások elégtelenségével. 1985-ben például egy általános iskolai tanulóra vetítve kb. 13.500 forint volt az állami költségvetés hozzájárulása, amit – egyre növekvő mértékben és aránytalanul – a családi források egészítettek, egészíthettek ki.

Növelte az általános iskola körüli feszültséget az egymást követő tantervi reformok sorozata, különösen az 1978. évi, amely – elvileg helyes törekvései, számos pozitív vonása ellenére – az egyoldalú ismeretközlésnek, az iskolai maximalizmusnak és az aránytalan tanulói terhelésnek az eluralkodásához, valamint a tankönyvekben és taneszközökben

is testet öltő, az alternatív megoldásokat kizáró egyoldalúságokhoz, valóságos „módszer-tani diktatúrához” vezetett. Ez a tantervi gyakorlat mindinkább ellentmondott a pedagógusok időközben törvényben is deklarált szakmai önállóságának és az iskolai autonómiának, és fittyet hányt a szakma korrekciós kísérleteire és helyi megoldásokat kereső reformpróbálkozásaira. (9)

A rendszerváltás előtti évtizedben mindinkább tanúi lehettünk annak, hogy a – gazdasági reformok nyomán „szabadversenyesező” és a társadalom egyre erőteljesebb tagolódását is tükröző, leképező – közoktatásban, sőt a közoktatás „általános, egységes, közös és ingyenes” alapintézményében is felerősödött a szelekció. Az elitoktatás logikájának nyílt és durva térnyerése, felülről lefelé irányuló nyomása pedig már az alsó tagozaton is legalizálta a kiválogatásnak alapuló, „szakosított tantervű” osztályokat, sőt becsempészte a „felvételi vizsgát” a tankötelezettség intézményébe, és – az „iskola-előkészítés” kiszélesítésére hivatkozva – sikeres lépéseket tett a kisgyermeknevelés intézményének, az óvodának az „iskolásítására” is.

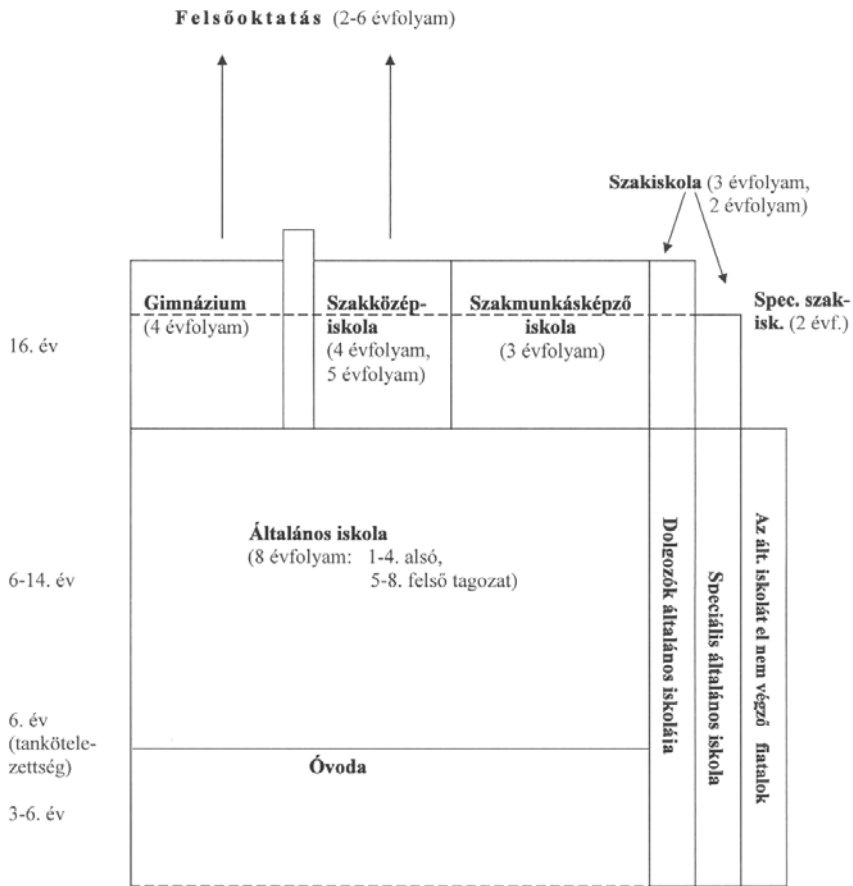
Nem meglepő tehát, hogy az új társadalmi kihívások, a súlyosbodó oktatási-nevelési problémák, a romló élet- és munkakörülmények és más egyéb tényezők hatására elbizonytalanodó pedagógustársadalom jelentős hányada tehetetlennek érezte magát az iskolára zúduló változásokkal, így például a nyelvi és szociokulturális hátrányok vagy akár a tehetségnevelés iskolai, pedagógiai kezelésének új követelményeivel szemben. Ez a folyamat szükségképpen vezetett az intézmény diszfunkcionalitásának hallgatóságos, majd nyílt beismeréséhez, aminek következtében egyre nyilvánvalóbbá vált az oktatásiügyi változások elkerülhetetlensége – a közoktatás egészét és az általános iskolát illetően egyaránt.

A továbbfejlesztés perspektívái

Az oktatási törvény 1990. évi módosítása azonban – az alapoktatás felhalmozódott problémáinak a tankötelezettség időtartamának várható kiterjesztésére is tekintő, távlatos megoldása helyett – a kisebb ellenállás irányába engedte elmozdulni a rendszert: visszaállította a nyolc- és bevezette a hatosztályos gimnáziumot. Ezzel a döntéssel – kétségtelesenül erős társadalmi nyomásra, a közoktatás minőségével okkal elégedetlen társadalmi elit követeléseinek és az egyházak restaurációs igényének eleget téve – anakronisztikus módon (újra)intézményesítette a korai szelekciót, és legitímálta az általános iskola „trónfosztását”. (10) (2., 3. ábra)

A következő évek kapkodó, egymásnak is ellentmondó oktatáspolitikai intézkedései is ezt, az általános iskolával kapcsolatban kialakult bizonytalanságot és zavart tükrözték. Az 1993-as közoktatási törvény (11) az alapvizsgával záruló tíz évfolyamos általános iskola, azaz – lényegében – egy emelt szintű „népiskola” irányába tett tétova lépéseket, miközben megerősítette az alsó középfokú oktatásnak iskolarendszerünk korábbi fejlődési szakaszára jellemző, a nemzetközi trendektől merőben elütő differenciálódását, és szentesítette a korai, tehát a tíz, illetve tizenkét éves korra leszállított iskolaválasztási kényszert.

1994 után kísérlet történt az iskolarendszer jó irányú szerkezeti átalakításának tartalmi eszközökkel történő befolyásolására. Az 1995-ben elfogadott Nemzeti alaptanterv (12) négy évről hat évre szándékozta kiterjeszteni az iskolai kezdő szakaszt, s ezáltal az iskolarendszer szerkezetét az ISCED-rendszer belső tagozódásához kívánta igazítani. (13) Az 1998-as kormányváltást követő törvénymódosítás azonban ismételten rögzítette a 8 évfolyamosnak deklarált alapiskola 4+4-es belső tagozódását, ugyanakkor jóváhagyta a negyedik, illetve hatodik évfolyamot követő kilépés lehetőségét a nyolc és hat évfolyamos gimnáziumokba, azaz szentesítette a nyolc évfolyamos általános iskola megbontását, s a virtuálisan négy és hat évfolyamosra redukált, megcsonkított általános iskolák hallgatólagos leminősítését. Történt mindez abban az időszakban, amikor is a közoktatási törvény 1996-os módosítása az iskolába lépés kötelezettségét jelentő hatodik életévüket 1998.



2. ábra. A magyar iskolarendszer, 1990

szeptember 1-jén betöltő gyermekek számára a 12 éves, tehát a 18. éves korig tartó tankötelezettséget írta elő. (14)

Ha szemügyre vesszük a mai magyar iskolarendszer szerkezeti ábráját, megállapíthatjuk, hogy nálunk – szemben például a skandináv vagy az angolszász országok iskolaszervezetével, ahol is az egységes, közös képzési szakasz a 9., illetve a 10. iskolai évfolyam végéig terjed ki – igen korán, a negyedik, illetve a hatodik iskolai év után következik be az a szerkezeti differenciálódás, ami szükségképpen együtt jár a továbbtanulási lehetőségeket, a későbbi életutat meghatározó iskolaválasztási kényszerrel. Ezt a sorsválasztó döntést pedig – az iskolák területi-földrajzi elérhetősége mellett – elsősorban a szülők gazdasági, társadalmi és kulturális helyzete határozza meg. A korai szelekció ugyanakkor rontja a 18. életévig terjedő kötelező oktatás esélyeit is, hiszen a rendszer alapintézményét képező általános iskolák egy részében a felsőbb osztályok „kilúgozódásához”, az intézmény devalválódásához vezet, ami szükségképpen együtt járhat a működési feltételek további romlásával is.

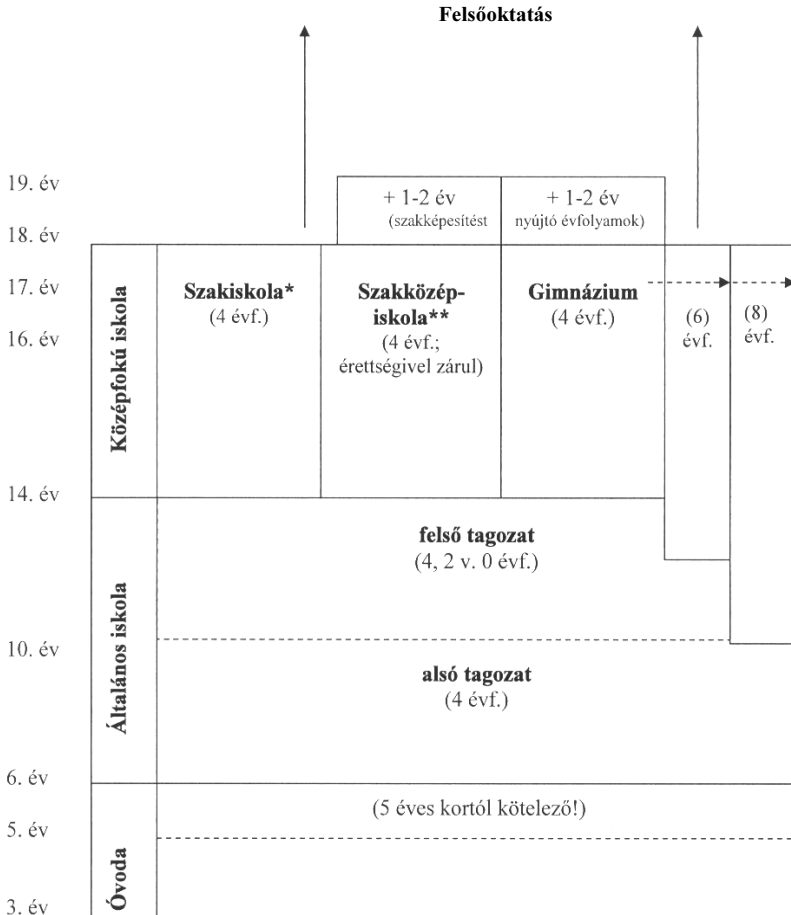
Erre a tendenciára az utóbbi évek sokasodó válságjelei is figyelmeztetnek. A hazai monitorvizsgálatok, illetve a nemzetközi tanulói teljesítményvizsgálatok (PISA-2000, PISA-2003) (15) iskolarendszerünk egészének romló teljesítménye mellett szelekciós hajlamának és szegregációs hatásainak erősödésére utalnak. A szétnyíló olló szárai a települések különböző típusai és az egyes térségek, régiók közötti – már-már szakadékká mélyülő – különb-

ségeket jelzik. A válságjelek természetesen túlmutatnak az iskolán, a magyar gazdaság és társadalom mélyen húzódo működési zavaraira hívják fel a figyelmet.

A nemzetközi – különösen a skandináv és az angolszász – gyakorlat a jelzett problémák iskolai és társadalmi szintű kezelésére és megoldásuk kedvező esélyeire egyaránt jól hasznosítható példákat és tapasztalatokat kínál.

Ezek egyik köre az iskolai munka hagyományainktól sok tekintetben eltérő tartalmi szabályozása, az ismeretközpontúságot felváltó készség- és képességfejlesztés, az ún. kompetencia alapú képzés, valamint a pedagógiai kultúra – képzést és továbbképzést egyaránt érintő – megújítása, átalakítása. A tartalmi szabályozás kulcskérdése az általános iskola vonatkozásában a kanonizált tananyag viszonylagos teljességre törekvő zártságának a feloldása, átrendezése, amihez jó keretet ad a Nemzeti alaptanterv. Rendkívül fontos a négyről hat évre táguló kezdő szakasz alapozó funkciójának erősítése az iskolai továbbhaladás, valamint a későbbi pályaválasztás szempontjából döntő értelmi, érzelmi, szociális stb. kompetenciák kialakítása és fejlesztése.

A másik problémakör, az ún. hátrányos helyzet mérséklése, túlmutat az iskola, az oktatásügy illetékességén, alapvető gazdaság- és társadalompolitikai kérdéseket érint. Ami azonban feltétlenül az oktatásügyre is tartozik, az egyrészt az iskolahálózat aránytalanságainak megszüntetése, a hátrányos helyzetű települések, kistérségek iskoláinak felzár-



3. ábra. A magyar iskolarendszer, 2005

kóztatása – iskolaszervezeti korrekciók, kistérségi összefogás révén; másrészt a pedagógiai és szociálpolitikai eszközök kombinált alkalmazásán alapuló életminőség- és életesély-javítás (óvoda, étkezés, tankönyvellátás, a szociális-kulturális különbségekre tekintő, differenciált pedagógiai tevékenység stb.).

*

A hatvanéves általános iskola eredményekben és ellentmondásokban gazdag történetének vázlatos áttekintése két – összegző – megállapításra kínál lehetőséget.

Az általános iskola megteremtése – történelmi jelentőségét tekintve – a magyar társadalom és a hazai közművelődés polgári demokratikus átalakulásának fordulópontja, a modern magyarországi oktatási rendszer kiépülésének, európai léptékű átalakulásának, fejlesztésének meghatározó eseménye volt. Szerepe, jelentősége méltán hasonlítható Eötvös Józsefnek a rendszer alapjait lerakó, 1868. évi népiskolai törvényéhez.

Ez a megállapítás azonban nem mond ellent annak a következtetésnek, hogy a gazdasági fejlődés követelményei és a megváltozott társadalmi-művelődési igények túlléptek rajta, meghaladják az általa kínált lehetőségeket. Az általános iskola perspektíváját napjainkban – a nemzetközi fejlődés trendjeihez igazodóan – a hattól tizennyolc éves korig tartó tankötelezettség nyomán 12 évfolyamra bővülő – kötelező – iskoláztatás új, kiépülő rendszerébe való betagozódás, az iskolai kezdő szakasz alapozó funkciójának megerősítése és a tizenhat éves korig tartó közös képzési szakasz orientációs szerepének kialakítása jelentheti – iskolaszervezeti és tartalmi szempontból egyaránt. Az általános iskola jövője tehát – az egykori hatosztályos elemi népiskola sorsához hasonlóan – „a megszűntetve megőrzés”, az új iskolaszervezeti keretekbe illeszkedő megújulás. (16)

Jegyzet

- (1) Az ideiglenes nemzeti kormány 6650/1945. ME sz. rendelete az általános iskola szervezése tárgyában. *Köznevelés*, 1. (1945) 4. 7.
- (2) Tanterv az általános iskola számára. Kiad. a magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter 75.000/1946. VKM számú rendeletével. OKT, Budapest. (1946) 14.
- (3) Az itt közölt statisztikai adatok forrása: Oktatás, művelődés, 1950–1985. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest 1986. 52–57.
- (4) Uo. 16.
- (5) Uo. 52–57., 59.
- (6) Andor, 1980, 1981; Várhegyi, 1985.
- (7) Ld. Az 1961:III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. *Magyar Közlöny*, (1961) 73. 566–570.
- (8) V. ö.: *Az állami oktatás helyzete és fejlesztési feladatai*. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1972. június 15-i határozata. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. (1972) – *Az állami oktatásról szóló, 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei*. Az MSZMP KB 1982. április 7-i állásfoglalása. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. (1982)

- (9) Kelemen, 1987, 1989.

- (10) Az 1990. évi XXIII. törvény az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény módosításáról. *Magyar Közlöny*, 22. 454–465. Vö.: Kelemen, 2003/b.

- (11) Kelemen, 2003/b.

- (12) Ld. *Nemzeti alaptanterv (1995)*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.

- (13) Az ISCED az oktatás szintjeinek és programjainak a leírását szolgáló nemzetközi rendszer. Szintek, programok elnevezése: 0 alapfokot megelőző oktatás (2/3. – 5/7. évig); 1 alapfokú oktatás (5/7. – 10/12. évig); 2 alsó középfokú oktatás (10/12. – 14–16. évig); 3 felső középfokú oktatás (14/16. – 18/19. évig); 4 posztsekunder, nem felsőfokú oktatás (18/19. évtől); 5 felső fokú oktatás (18/19. évtől); 6 felső fokú oktatás második (tudományos képzés megszerzéséhez vezető) szakasza.

- (14) Kelemen, 2003/b.

- (15) Vö. Báthory, 2002; Kelemen, 2003/a.

- (16) Az általános iskola 60. évfordulója alkalmából Mezőkövesden – 2006. április 19-én – rendezett Borsod-Abaúj-Zemplén megyei pedagógiai tanácskozáson elhangzott előadás alapján.

Irodalom

- Andor Mihály (1980, 1981): Dolgozatok az iskoláról. *Mozgó Világ*, 12., 1.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. ÖNKÖNET, Budapest.
- Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 9–20.
- Bényei Miklós (2005): *Kovács Máté*. OPKM, Budapest. (Tudós tanárok, tanár tudósok.)
- Ferge Zsuzsa (1974): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gaszó Ferenc (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Horváth Márton (1975): *A népi demokrácia oktatási rendszere (1945–1948)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth Márton (1978): *Közoktatás-politika és általános iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kardos József – Kornidesz Mihály (1999, szerk.): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből I. 1945–1953., II. 1954–1972*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kardos József (1997): A magyar iskola elmúlt évtizedei, 1945–1990. In: Balogh László (szerk.): *Iskola a magyar társadalom történetében*. OPKM, Budapest. 69–79.
- Kardos József (2003): Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-időszak oktatáspolitikája. *Iskolakultúra*, 6–7. 73–80.
- Kelemen Elemér (1987): Az általános iskola helyzete, fejlesztésének feladatai. *Pedagógiai Szemle*, 11. 1901–1107.
- Kelemen Elemér (1989): Az általános iskola fejlesztésének időszerű kérdései. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. 611–615.
- Kelemen Elemér (1994): A magyar oktatási törvénykezés története. Problématörténeti vázlat. In: Kelemen Elemér – Setényi János: *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. FPI, Budapest. (Bárczy István Könyvtár, 1.)
- Kelemen Elemér (2003/a): A PISA-vizsgálat eredményeinek közoktatás-politikai konzekvenciái. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 21–33.
- Kelemen Elemér (2003/b): A rendszerváltás és az iskola. *Iskolakultúra*, 6–7. 81–87.
- Kelemen Elemér (2003/c): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében, 1945–1990. A korszak oktatási reformjainak természetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 25–32.
- Kiss Árpád (1982): Az általános iskola mint kultúrpolitikai probléma. *Köznevelés*, 37. 12.
- Knausz Imre (1990): Az általános iskola létrehozása, 1945–1948. *Pedagógiai Szemle*, 1. 3–13.
- Kovács Éva – Pöcze Gábor (1988): *Az állami iskola-monopólium kialakulása Magyarországon. Vita az iskola államosításáról*. OPKM, Budapest. (Neveléstörténeti Füzetek, 9.)
- Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy József (2001): Mi lesz veled oktatási rendszer? *Educatio*, 4. 625–635.
- Németh László (1986): *Művelődéspolitikai írások*. Múzsák Kiadó, Budapest.
- Orbán Sándor (1955): Az egységes állami iskola megteremtése. In: Laczkó Miklós (szerk.): *Tanulmányok a magyar népi demokrácia történetéből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 543–584.
- Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Várhegyi György (1985, szerk.): *Hiány és feszültség az általános iskolában*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Zátonyi Sándor (2006): Hatvan éves az általános iskola. *Iskolakultúra*, 2. 49–58.

Az íráskészség kritériumorientált fejlődése és fejlesztése

A Mozaik Kiadónál jelenik meg A hagyományos pedagógiai kultúra csődje című munka. A kompetenciaalapú kritériumorientált PEDAGÓGIA lehetősége című könyv, amely a személyiség alarendszerének (operációs rendszerének) folyamatos kritériumorientált fejlesztéséről szól. Az előzetesként közölt 8. fejezet az íráskészséggel szemlélteti az alapkészségek, alapképességek eredményes és hatékony fejlesztésének feltételeit, lehetőségeit és módjait.

A szakirodalmi előzményekre támaszkodva, a jelen fejezetben a kezdeti írástanítást, a rajzoló íráskészség kiépülését követő, 3–9. évfolyamokon lezajló készségfejlesztéssel foglalkozom. Ebben az esetben a kiépültséget a harmadik évfolyamtól már nem kell értékelni (a néhány százaléknyi diszgráfias eset vizsgálata ennek a kutatásnak nem feladata). A rajzoló íráskészség sokéves használat, gyakorlás eredményeként válik optimális használhatóságú, gyakorlottságú kiírt íráskészséggé. Mint már korábban példaként említettem, az íráskészség az általánosan képző közoktatásban azok közé a ritka pszichikus komponensek közé tartozik, amelyeknek a produktumát, vagyis az írásminőséget: az olvashatóságot és a külalakot is értékelni kell. A fejezet célja, hogy a KORREKT (KOMPETENCIAALAPÚ KRITÉRIUMORIENTÁLT DIAGNOSZTIKUS FEJLESZTŐ) értékeléssel feltárt kiírt íráskészség (az optimális gyakorlottság) elsajátítási folyamatát és az optimális írásminőség alakulását ismertesse.

Teszt és mérés

Az íráskészség (az írástechnika) mérésének legegyszerűbb és általánosan használt eszköze a megfelelő szöveg másolása. A másolandó szöveggel szembeni követelmények: összefüggő cselekményes tartalom, amely a nyolcéves gyerekek élményvilágával, vágyaival rezonál, amely nem tartalmaz többszörösen összetett bonyolult mondatokat, amelynek a szemléletes, tapasztalati szókincse a nyolcévesek számára nem tartalmaz olyan ismeretlen szavakat, melyek miatt az olvasóban a kontextus nem konstruálódhat. A szöveg terjedelme 700–1000 betűnyi legyen (amit kutatásaink szerint 5 perc alatt csak néhány kivételes adottságú felnőtt tud teljesen lemásolni). Sokféle tartalmú, terjedelmű szöveggel kísérleteztünk, végül is az országos reprezentatív felmérés céljaira Gárdonyi Géza meséiből választottuk a következőket: *Nagyapó meséi, A bűvös kör, Cseresznye, Semmi se lehetetlen, Milyen magas a torony?* Mind az öt változat szerepelt minden felmérésben, de mindenki csak az egyik ráeső változatot másolta. A másolás pontosan öt percig tartott. A felmérés instrukciója az olvashatóságra, a külalakra és a gyakorlottságra is felhívja a figyelmet: „A feladat az, hogy öt perc alatt olvashatóan és szépen minél többet másoljatok le a szövegből.”

A felmérés a szegedi kutatóműhely szokásos gyakorlata szerint úgy történt, hogy jeleztük az iskoláknak: a tanév közepén milyen felmérésekhez küldünk tesztek (azok másolásra alkalmas mesterkópiáit). A sokszorosításáért és a felmérés lebonyolításáért az iskolák a következő tanévben megkapják az országos helyzetképhez viszonyított eredményeiket. A sok jelentkező közül sorsolással választjuk ki a szükséges nagyságú réteg

mintát. A felmérés 2006 első hónapjaiban valósult meg a 3., 5., 7. és a 9. évfolyamokon. A feldolgozásban az évfolyamok sorrendjében 1777, 1534, 1420 és 1550 tanuló adatai vettek részt. Ebben a tanulmányban a mintákat háttérváltozók szerint nem bontjuk rész-mintákra. Csak az öt tesztváltozat átlagait és szórásait számoltuk ki külön-külön, melyek szerint pedagógiai szempontból nincs szignifikáns különbség a tesztváltozatok között. Ezért a továbbiakban eltekintünk a tesztváltozatoktól.

A javítás/kódolás a következő módon történt. Az első bekezdésben leírtak értelmében az öt perc alatt lemásolt betűk számát kellett megállapítani, és az olvashatóságot, valamint a külalakot kellett értékelni. Tízbetűnként sorszámozott szöveg segítségével kellett a lemásolt betűk számát megállapítani (a lemásolt szöveg utolsó szavait kellett a számozott szövegben megkeresni, és az ott szereplő szám alapján kellett a megfelelő számot beírni a megadott helyre). Az olvashatóság és a külalak értékeléséhez 5–5 fénymásolt mintát kaptak az értékelők, akik ennek segítségével az osztályozás szokásos ötfokú rangskálájával jellemezhetik az olvashatóságot és a külalakot. 1: olvashatatlan, 2: alig olvasható, 3: elfogadhatóan olvasható, 4: jól olvasható, 5: tökéletesen olvasható. 1: nagyon csúnya, 2: csúnya, 3: elfogadható, 4: szép, 5: nagyon szép. (Különböző fokszámú rangskálákkal kísérleteztünk, ez a felmérés értékelése is egy nagyobb fokszámú skálával történt, de végül is az osztályozáshoz használt változat bizonyult a legegyszerűbbnek, legkevésbé munkaigényesnek. Ennek előnyeit lásd később.)

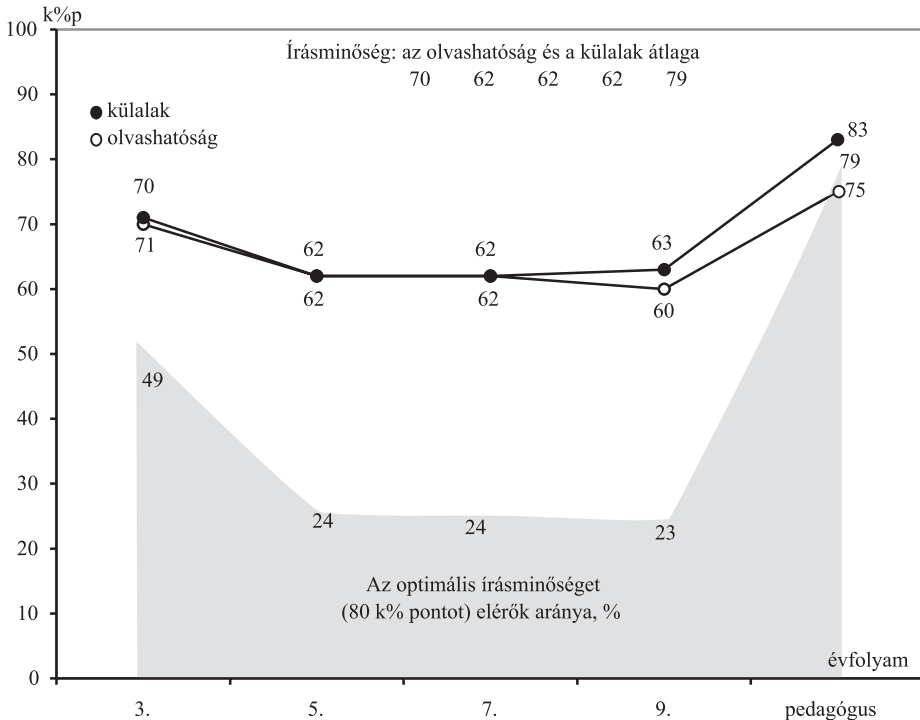
Az 5. fejezetben (megjelent az Iskolakultúra 2006. 12. számában) leírtaknak megfelelően dolgoztuk ki a gyakorlottság és az írásmínőség értékelésének kritériumait (viszonyítási alapjait). Az íráskészséget rendszeresen használó felnőttek esetünkben a tanárjelöltek és a gyakorló pedagógusok lehetnek. Körükben különböző méréseket végeztünk. Ezek közül egy 161 fős hallgatói és egy 284 fős pedagógusi minta alapján kaptuk az alábbi kritériumokat. Az írásmínőség előkészítő szintje: 20–49, kezdő szintje: 50–59, haladó szintje: 60–69, befejező szintje: 70–79, optimális szintje: 80–100 k%p (KORREKT százalékpont). A pedagógiai gyakorlatban az olvashatóság és a külalak eredményének tízszeres összege adja a k%p-ot (például 4+3 tízszerese 70 k%p, az értelmezést és az indoklást lásd a következő alfejezetben). Az íráskészség gyakorlottságának előkészítő szintje: 0–39, kezdő szintje: 40–49, haladó szintje: 50–59, befejező szintje: 60–69, optimális szintje: 70-< k%. Szerencsés egybeesésnek köszönhetően a másolt szöveg percenként leírt betűinek száma átszámítás nélkül k%-nak tekinthető (az értelmezést és az indoklást lásd az utolsó alfejezetben).

Az írásmínőség alakulása

Közismert az írás olvashatóságának és igénytelen külalakjának problémája, a 6. fejezetben ennek okairól már volt szó: az alkalmatlan írásmódról, a szépírási gyakorlatok mellőzéséről vagy korai abbahagyásáról, a rajzoló íráskészség kiírt íráskészséggé fejlesztésének elmulasztásáról. Az íráskészség elsajátítási folyamatának valóságos helyzetét azonban mind a mai napig nem ismerjük, és ennek köveztében a lehetséges és szükséges tennivalók sem tisztázhatók. Az előző alfejezetben ismertetett felmérés adatait feldolgozva az írásmínőség alakulását az 1. és a 2. ábra szemlélteti.

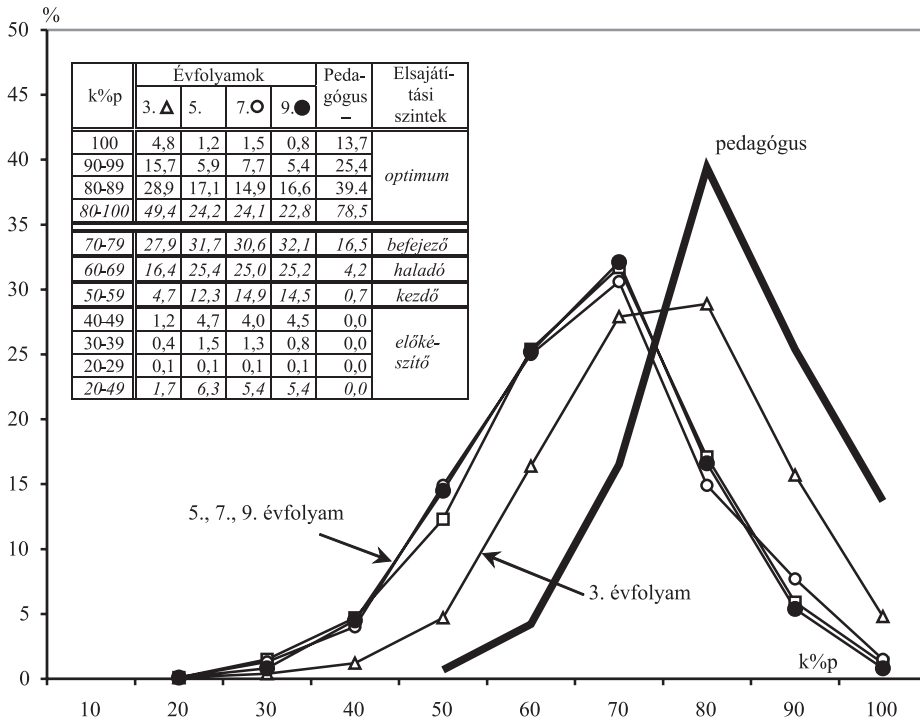
Mindenekelőtt azt célszerű figyelembe venni, hogy az adatok értelmében az évfolyamonkénti országos átlagokat tekintve az olvashatóság és a külalak között nincsen figyelemre érdemlő különbség. Ettől eltérően a pedagógusok viszonyítási alapként használt írásmínőségének két összetevője számottevően különbözik. A külalak 83, az olvashatóság pedig csak 75 k%p. Ez a tapasztalattal egybehangzóan azt jelzi, hogy a kiírt íráskészség külalakja rendezett, tetszetős lehet, de az olvashatósága a sajátos betűk és a kapcsolási módok miatt első tekintetre nehézkes lehet. Ugyanakkor a sajátosságokat felismerve, elsajátítható az ilyen íráások könnyed olvashatósága. E szép, de eleinte nehezen olvasható írás megjelenésének kezdete csak a 9. évfolyamon mutatkozik meg. Ennek az lehet a magya-

rázata, hogy a kiírt íráskészséggel rendelkező kilencedikes tanulók aránya viszonylag magas, 73 k%. Mindazonáltal a közel azonos átlagok nem azt jelentik, hogy az írásminőség két tulajdonsága azonos, ezért az egyik elhagyható. Ugyanis az egyes tanulónál egy, ritkábban két értékkel is különbözik a kétféle minőségi mutató, de ezek a különbségek arányosan váltakoznak. (Például az egyik tanulónál 3 és 4, a másikonál 4 és 3 az eredmény.) Ezért mindkét minőséget értékelni kell, de célszerű összevont mutatót képezni.



1. ábra. Az írásminőség alakulása

Mint az előző alfejezetben említettem, nem kell százalékban kifejezett átlagot számolni, mert például a 3+4 átlagából százalékot számolva (a maximum öttel), a 70, és a 3+4 tízszerese is 70 k%p. A 2. ábra szembevető és döbbenetes adata, mely szerint az írásminőség 70 k%p-os eredménye az 5. évfolyam közepéig 62-re zuhan, és a 9. évfolyam közepéig ez az állapot változatlan marad. Az írásminőség magas eredményei az alsó évfolyamokon a rajzoló íráskészségnek köszönhetők. A nagyon lassú rajzolással jól olvasható és rendezett írásminőség érhető el. Természetesen ezeken az évfolyamokon is vannak olvashatatlan és ákom-bákom írásminőséget produkáló tanulók, de a többség időkorlát nélkül rajzolja a betűket. A negyedikben, különösen pedig az ötödikben, amikor eszközként kellene használni az írást, a nagyon lassú rajzolás alkalmatlanná válik. Az idő szorításában a gyakorlatlan íráskészség széteső, olvashatatlan írásminőséget produkál. És mivel az íráskészség fejlesztésével az iskola a rajzoló íráskészség megtanítása után nem foglalkozik, az írásminőség az ötödikes visszaesés után változatlan marad. Ugyanez tükröződik az optimális írásminőséget (a 80 k%p-ot) elérők arányában is. A 3. évfolyam közepén a tanulók 49 százalékának optimális az írásminősége, ami az 5. évfolyam közepéig felére csökken, és a továbbiakban ez az arány változatlan marad.



2. ábra. Az írásmínőség különbségei

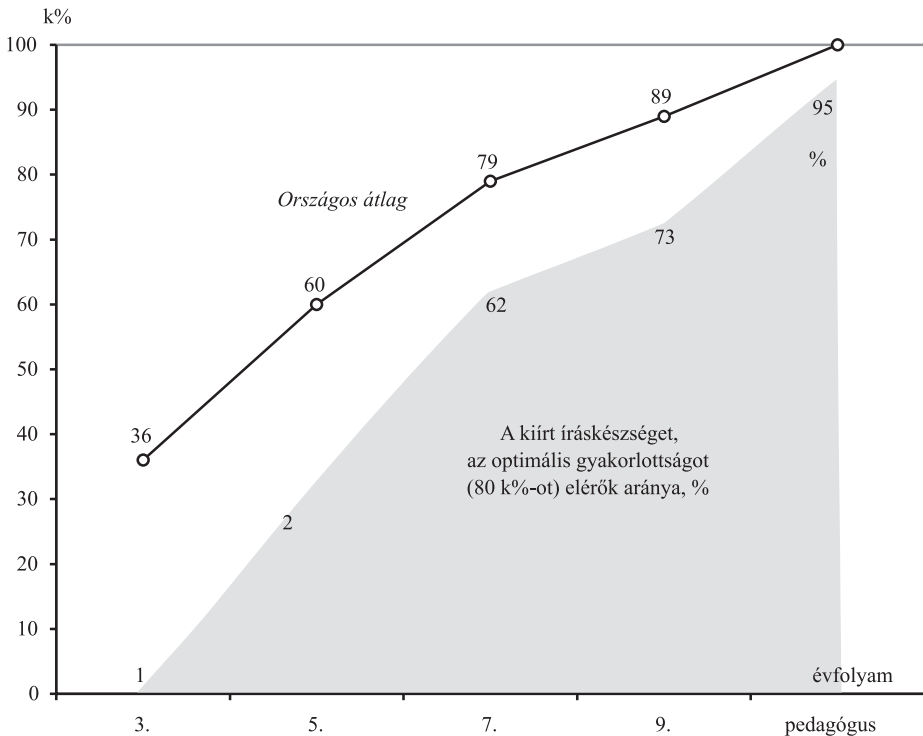
Ha az írásmínőség átlagának és az optimumot elérők arányának alakulásán túl az írásmínőség tanulók és pedagógusok közötti különbségeinek alakulását is megvizsgáljuk, akkor a 2. ábrán olvasható helyzetképet kapjuk. A különbségek eloszlását 10 k%p-os kategóriánként vizsgálva a 3. évfolyam utáni visszaesés, majd az 5. évfolyamtól a 9. évfolyam közepéig következő stagnálás egyértelmű. A 3. évfolyam közepén rajzoló íráskészséggel a tanulók 4,8 százaléka produkál 100 k%p-os írásmínőséget. Az 5. évfolyam közepéig, amikor a rajzoló íráskészség rendkívüli lassúsága miatt alkalmatlanná válik a gyakorlati funkciójú írásra, ez az arány negyedére csökken, és közelítően ezen a szinten marad. A különbségek eloszlásának megfelelően a visszaesés fokozatosan csökkenő, majd az átlag alatt fokozatosan növekvő tendenciát mutat, és a 30–39 k%p-os kategóriában az alacsonyabb írásmínőséget produkáló aránya négyeszerre növekszik, de a stagnálás nem egyértelmű.

Feltűnő, hogy azoknak a tanulóknak az aránya, akiknek az írásmínősége az olvashatóság és a külalak szerint is elégtelen (hagyományos minősítő jelzőt használva), az 5. évfolyamon nem növekszik az arány, minden évfolyamon 0,1 százalékot tesz ki. Mivel a súlyos szervi fogyatékosok nem vettek részt a felmérésben, megkockáztatom a feltételezést: mindössze ennyi a súlyos (kezelhetetlen, nem kezelt) diszgráfias tanuló. Az adatok szerint a többi, mintegy 5 százalék körüli diszgráfias eset számottevő késéssel fejlődőnek, kezelhetőnek mondható. A további 10–15 százaléknyi diszgráfias tünetet produkáló tanuló nagy valószínűséggel a hagyományos pedagógiai kultúra, a fejlesztést abbahagyó stratégia következménye. Ugyanis a 3. évfolyamon a kezdő szintet elérő tanulók aránya 4,7 százalék. A csak kezdő szintet elérő tanulók aránya a további évfolyamokon nem csökken, hanem 10–15 százaléknyra növekszik és ezen a szinten stagnál. A 2. ábra eloszlási görbéi is megerősítik az eddigi következtetéseket. Az 5–9. évfolyamon az azonos eloszlási görbék a visszaesett stagnálást mutatják és bizonyítják. (A probléma megoldását segítő tennivalókat lásd a fejezet utolsó bekezdésében.)

A kiírt íráskészség elsajátítási folyamata

A első alfejezet utolsó mondatában előrebocsátottam: szerencsés egybeesésnek köszönhetően a másolt szöveg percnként leírt betűinek száma átszámítás nélkül k%-nak tekinthető. Ugyanis a tanárjelöltek átlagosan 98, a pedagógusok pedig 106 betűvel másolták a megadott szöveget. Gyakorlati szempontból nem követünk el hibát, ha a két minta 102-es átlagát, vagyis a gyakorlott felnőttek átlagát percnként 100 betűnek vesszük. Ha az átlagot 100 százaléknak tekintjük, akkor a percnkénti 100 betű 100 százalék. Ebben az esetben a másolt szöveg percnként leírt betűinek száma az átlaghoz viszonyított százalék. (Ha például a percnként leírt betűk száma 70, akkor $70/100=0,7$, vagyis 70 százalék).

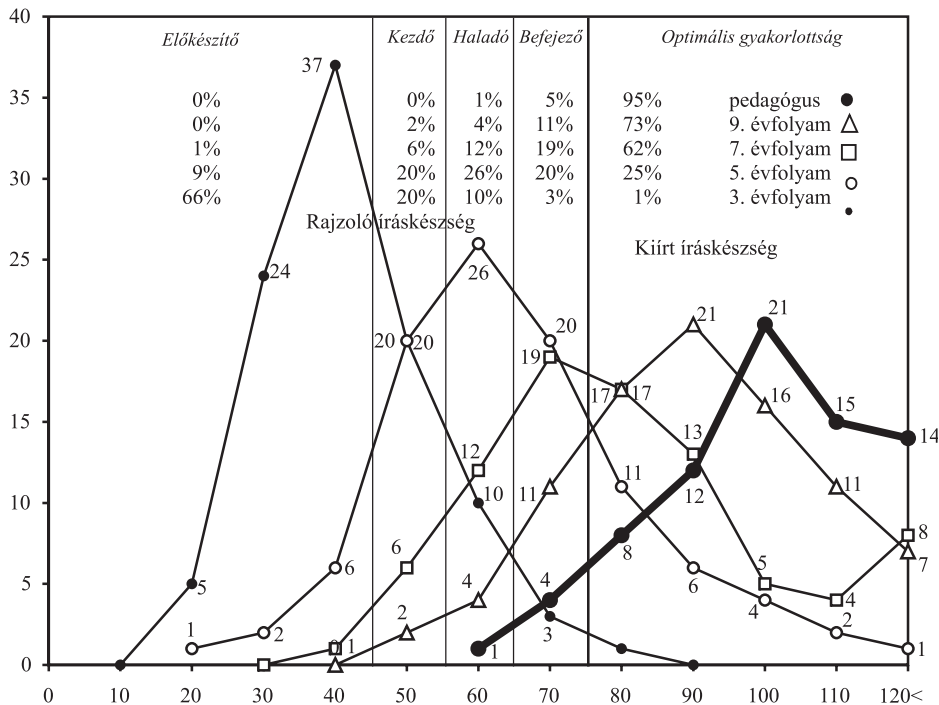
Az 5. fejezetben az szerepel, hogy az optimális gyakorlottság kritériuma (legelső határa) a gyakorlott felnőtt eredmények szórásának kétszerese. A pedagógusok eredményeinek szórása 24,5, a kétszeres szórás tehát 49. Ennek következtében a kritérium $106-49=57$ betű/perc lehetne. Mivel az eloszlás szélsőségesen jobbra aszimmetrikus (lásd a 3. ábrát), ezért a kétszeres szórással kapott kritérium túlságosan alacsony szintet jelölne meg elérendő célként. Ilyen esetekben a normális eloszlás figyelembevételével a második szórás alatti 4–5 százaléknyi esetből indulhatunk ki. Amint a 3. ábrán a pedagógusok eredményeinek eloszlása mutatja, 70 betű/perc lehet az optimális gyakorlottság kritériuma, ami azt lenti, hogy a gyakorló használatot addig kell folytatni, amíg minden ép tanuló el nem éri legalább ezt a szintet. Tekintettel arra, hogy ez az értékelés nem az értékeltek (a tanulók) átlagához viszonyító normaorientált értékelési mód, hanem az optimális gyakorlottságú (az antropológiai optimumú) populáció átlaga és szórása alapján meghatározott kritériumhoz viszonyító kritériumorientált értékelési mód, ezért ezt jelezni kell. Ennek értelmében az íráskészség optimális gyakorlottságának kritériuma: 70 k%.



3. ábra. Az íráskészség gyakorlottságának fejlődése

Az íráskészség gyakorltságának átlagos fejlődését a 4. ábra mutatja. A 3. évfolyam közepén a tanulók 36 betűt tudnak percenként lemásolni. Most nem mértük az elsősök és a másodosok gyakorltságát, de korábbi vizsgálataink alapján tudjuk, hogy az 1. évfolyam végén perenként átlagosan 6–8 betűt tudnak lerajzolni. A 3. évfolyam közepéig elért 36 betű/perc azt jelenti, hogy másfél tanév alatt ötszörösére-hatszorosára növekedett a percenként leírt betűk száma. Az évenkénti növekedés az 1. évfolyam közepe és a 3. évfolyam közepe között 18, a következő két év alatt évi 12, majd 10, végül a 7. és a 9. évfolyam között évi 5 a percenként leírt betűk számának növekedése. Az általános iskolából kilépő tanulók a 8. évfolyam végén átlagosan 75 betűt tudnak percenként lemásolni.

Ha azt vizsgáljuk, hogy a kiírt íráskészség elsajátítása, vagyis legalább a percenkénti 70 betű leírásának (a 70 k%-nak) az elérése hogyan alakul, az eredményesebb fejlesztés szempontjából fontos ismeretek birtokába juthatunk. Talán az a legfontosabb tény, hogy a 3. évfolyam közepén már van egy százaléknyi tanuló, aki kiírt íráskészséggel rendelkezik. Másfél tanévvel később, a 4. évfolyam végéig arányuk 20 százaléknyira növekszik. Ez azt jelenti, hogy 8–9 éves kortól az íráskészség fejlődése már nem érésfüggő. Ugyanerre a következtetésre jutottam az írásmozgás-koordináció (az írásmozgás-készség) fejlődésével kapcsolatban (lásd a 7. fejezetet). E tények alapján az a hipotézis fogalmazható meg, hogy nincsen éresbeli akadálya a kiírt íráskészség elsajátításának a 6. évfolyam végéig. (E hipotézis vizsgálatára, értelmezésére rövidesen visszatérek.) Az átlagos fejlődéssel kapcsolatban még azt érdemes kiemelni, hogy az általános iskola 8. évfolyamából kilépők mintegy 70 százaléka spontán módon eljut a kiírt íráskészség szintjére. Vagyis a végzős tanulók 30 százaléka rajzoló íráskészséggel fejezi be az általános iskolai tanulmányait. Kérdés, hogy mi történne, ha a gyakorltság spontán fejlődését tudatosan segítenénk. Továbbá az is kérdés, hogy miért lenne előnyös, ha a kiírt íráskészséget mindenki korábban sajátítaná el (a válaszokat lásd a fejezet utolsó bekezdésében).



4. ábra. Az íráskészség gyakorlottság szerinti különbségei

A gyakorlott felnőttek között a minimum 50, a maximum pedig 182 betű/perc. Egy néhány soros 200 betűs szöveget az előbbi felnőtt 4, az utóbbi alig több mint egy perc alatt tud lemásolni. Az időszükséglet négyszeres különbsége a gyakorlott felnőttek között kivételes eset, ezreléknyien fordulnak elő a két szélső értéken. Viszont a 65 és 165 betű/perc körüli fejlettségük már néhány százaléknyan vannak, időszükségletük különbsége két és félszeres. A 3. évfolyamon 5 százaléknyan tanulónak legalább 10 percre van szüksége a 200 szavas szöveg lemásolására. Ugyanakkor a harmadikosok 13 százaléka legfőljebb 4 perc alatt elvégzi a másolást. A 200 betű időszükséglete az ötödikesek 3 százaléknak több mint 7 perc, illetve 3 százaléknak kevesebb mint 2 perc. A hetedikeseknél több mint 5 és kevesebb mint 1,5 perc. Végül a kilencedikeseknél több mint 4 és kevesebb, mint 1,5 perc. Vagyis a gyakorlatlanoknak kétszer-háromszor annyi időre van szükségük ugyanannak a szövegnek a leírására, mint a gyakorlottabb osztálytársaiknak.

A 4. ábra az évfolyamként vizsgált tanulók és a gyakorlott felnőttek különbségeinek eloszlását szemlélteti íráskészségük gyakorlottsága szerint az elsajátítási folyamat öt szintjének figyelembevételével. Miután az optimumot elérők arányait már megvizsgáltuk, és az előző bekezdésben a szélsőséges különbségeket is elemeztük, az elsajátítási folyamat alacsonyabb szintjeit érdemes még megismerni. A gyakorlottság előkészítő (a 40 k%-nál alacsonyabb) szintje nemcsak nagyon időigényes, hanem a betűk és kapcsolásuk lerajzolása a figyelem összpontosítását igényli, az írás tartalma ezért még háttérbe szorul. A 3. évfolyam közepén a tanulók 66 százaléka számára az írás még dominánsan rajzolási feladat. Ez természetesnek tekinthető, bár érdemes lenne kísérleteket végezni, hogy lehet-e, érdemes-e, szabad-e csökkenteni a 3. évfolyam közepéig az előkészítő szintű tanulók arányát. Az viszont már a hagyományos pedagógiai kultúra kudarcát jelenti, hogy még az 5. évfolyam közepén is a tanulók 9 százaléka megreked az előkészítő szinten. A kezdő és a haladó szintű fejlettség gyakorlati célra, tanórai jegyzetelésre, házi feladat írására keservesen, demotiváló hatással használható. Az ötödikben 46, a hetedikben 18, de még a kilencedikben is 6 százalék az ilyen tanulók aránya.

Pedagógiai tanulságok

Jelenleg és a belátható jövőben a tanórai és az otthoni tanulás rendszeresen igényli a kézírás. A csoportos, a kooperatív cselekvő/tevékeny tanulás a motiváltság és a szociális készségek fejlődése szempontjából általánosan elismert lehetőség. Használatának terjedése azonban különböző feltételek teljesülésétől függ. A kísérletileg bizonyított hatékonyságú eszközrendszer mellett a fejlett íráskészség is fontos feltétel. Ugyanis a cselekvő/tevékeny tanulás az íráskészség rendszeres használatát igényli. Az íráskészség jelenlegi időrabló fejletlensége miatt a cselekvő/tevékeny tanulás terjedésének egyik alapvető gátja. Ha a megismert adatok alapján meggondoljuk, hogy az iskolai tanévek alatt a tanórákon és otthon mennyi időt posztulunk el a fejletlen íráskészség miatt, akkor belátható, hogy a szándékos fejlesztésre fordított idő megtérül. Különösen akkor, ha az íráskészség fejlesztése a tantárgyi tartalmak tanulását segíti. Vagyis nem arról van szó, hogy az íráskészség fejlesztését drillszerű l'art pour l'art direkt gyakorlatokkal kellene megvalósítani. A szokásos fejlesztést és használatot kiegészítve, az a megoldás lehet eredményes, ha a tantárgyi tartalmak legfontosabb mondatait a megismerés, a feldolgozás után a tanulók le is másolják. Köztudott, hogy a tanulandó tartalom leírása, kijegyzetelése segíti az elsajátítást. A tantárgyi témák néhány legfontosabb mondatának 2–3 perces rendszeres, naponta ismétlődő tanórai és otthoni másolása (a jó olvashatóságot és az igényes külalakot is elvárva) évek alatt, remélhetőleg a 6. évfolyam végéig a tanulók többségében elősegítheti a kiírt íráskészség kialakulását. (1)

Jegyzet

(1) A felmérés az Oktatási Minisztérium anyagi támogatásával valósult meg. A felmérést és az adatfel-

dolgozást a Sulinova Kht. szegedi Képességfejlesztési Kutatóközpontja végezte.

Az ős Kaján és Georg Bendemann

Ady és Kafka

Nem újdonság, hogy a századfordulós és a huszadik századi irodalom egy-egy régióán belül hasonlóságokat mutat. Viszont talán szokatlan, ha különböző műnemhez tartozó műveket is megkísérlünk összehasonlítani, ezzel nem csupán a szerzők felfogásbeli rokonságára hívva fel a figyelmet, hanem a műnemek határának esetlegességére is.

Ady Endre 1907-es *Az ős Kaján* című cikluscímadó költeménye és Franz Kafka 1912-ben keletkezett *Az ítélet* című novellája egyaránt a személyiség széthullásának drámájáról szól, ha más-más módon és következtetésekkel is, ezen kívül mindkét mű a művészet geneziséről és huszadik századi szerepéről ad sajátos képet.

Basch Lóránt 1961-ben egy addig kevésbé ismert Kafka-levele hívta fel a figyelmet. Franz Kafka ismert egy Robert Klopstock nevű, magyar származású tüdőorvost, ő küldhetett el Kafkának egy Ady-fordításkötetet. Ez valószínűleg Franyó Zoltán fordítása lehetett, amely 1921-ben, Hatvany Lajos szerkesztésében jelent meg. Kafka 1922. november 22-iki levelében megköszönte Klopstocknak az Ady-könyvet, s erre a levélre hívja föl Basch a figyelmet. Kafka bírálja a fordítást, de ugyanakkor sejti, hogy a fordítás torzítása mögött igazi művész rejtőzik, akivel bizonyos téren rokonságot is érez: „– Nem vagyok rokona senkinek – mondja ő [Ady], ebben is rokon velem”, céloz Kafka a *Szeretném, ha szeretnének* kötet vezérversére.

Láng Gusztáv (1969) nem ismerte ezt a levelet, mégis párhuzamokat talált Ady és Kafka között, többek között a művész életéről, a szerelemről, a halálról alkotott elképzelésekben, az alkotás módjában. Különösen érdekes az, hogy Láng abban is hasonlóságot vélt felfedezni, ahogyan a két író a korához viszonyul.

Kafka: “Amennyire tudom, semmit sem hoztam magammal az élet követelményeiből, csak az általános emberi gyengeséget. És vele – ebben a tekintetben ez roppant hatalom – erőteljesen magamba fogadtam korom negatívumát, amely végül is igen közel áll hozzám, amely ellen küzdeni soha sincs jogom, de bizonyos fokig jogom van képviselni.” (Fischer, 1964, 194.)

Ady: “...zagyva, törpe, céltalan napok gyermekei vagyunk...elvesztek az eszmék, biztató kórusai az ember tragédiájának... S miket írunk, óh, nem mérközhetnek a gazdagabb korban élt hamvadó eszmeóriások nagyságos írásaival, de éppen úgy lelkei e silány kor-nak, mint az övéik voltak az elrohant boldog korszakokban...” (A fiatalok. *Szerda*, 1900. március 29. AEÖPM I₂ 259–260.) A kor negatívumát, silányságát mindketten érzékelték, s ugyanakkor úgy érezték, hogy mégis, ezt is kifejezi művészetük.

Szász János – aki már tudott az Ady-Kafka életrajzi párhuzamról – a társtalanságérzetben, magánykomplexusban látott rokonságot (1972). Ady Lédához, illetve Kafka Milenához fűződő érzelmeit is hasonlóan látja. Szerinte mindkét művész az elidegenedést panaszolja föl. Véleménye szerint Kafka nem lép föl a változtatás igényével, de művei a változtatásra hívják fel a figyelmet, Ady pedig eljut a változtatás akarásáig. Szász szerint a párhuzamok alapja „egy letűnt, de azért még nem annyira távoli világ ellentmondásaiból fakadó összefüggés-rendszer, különösen az egykori Osztrák-Magyar-

Monarchia s általában Európa század eleji korvalóságának törvényszerűségei”. A közös tér és a közös korszak, melyben éltek, minden bizonnyal hasonló művészi megoldásokhoz is vezethettek.

A két művész írásról alkotott elképzeléseit azonban leginkább műveikben követhetjük nyomon. Nézőpontunkból nem is igazán lényeges, hogy tudtak-e egymásról, inkább az, hogy műveik hogyan lépnek egymással kapcsolatba.

Az ős Kaján értelmezésének lehetőségei

Kétségtelen, *Az ős Kaján* értelmezési lehetőségeinek skálája rendkívül széles, értelmezői mindig saját szájuk íze szerinti jelentést tulajdoníthattak neki. A legfőbb kérdés, amely fölvetődött, hogy ki is ez az ős Kaján. Az első értelmező maga a költő, aki Földessy kérdésére, hogy mit vagy kit jelent az ős Kaján, azt válaszolta: „az Élet vagy ha úgy tetszik: a Költészet” (Földessy, 1949, 69.). Ez a megfogalmazás, bár sokatmondó, mégis egy sor megválaszolatlan kérdést hagy maga után. Először is: ezek szerint az élet és költészet egymással fölcserélhető fogalmak Adynál? Másodszor: a megfogalmazás nagyon általános, az ember konkrétabb válaszra vágyik. Harmadszor: ha az ős Kaján a költészet vagy az azzal azonosított élet, akkor hogyhalál végződik a költemény? Az értelmezések ezen a ponton válnak szét: míg Schöpflin Aladár (1934/2005, 128–131.) szerint az ős Kaján a romlás, ami a lelket a bűn felé sodorja, addig Király István (1970, 540–556.) az életigenlést látja győzedelmeskedni a versben. Varga József (1977, 231.) szerint a „mit ér az ember, ha magyar” a vers központi kérdése, és Ilia Mihály (1966, 51.) is a vers magyar kontextusát hangsúlyozza, az ős Kaján szerinte az élet vagy a sors, de a sajátosan magyar sors. Vezér Erzsébet (1969, 210.) az istenes verseket látja előlegeződni a műben, merthogy az én ugyanúgy perlekedik az ős Kajánnal, mint később Istennel. Ezzel szemben Vatai László (1963, 193.) az ős Kajánt pogány démonnak látja, „mágikus kultúrák és késői költők pogány istene”-nek. A legelmélyültebb értelmezés Láng Gusztáv (1983) és Tverdota György (1999), akik pedig *Az ős Kajánban* Apolló és Dionüszosz egyesülését fedezik fel, miként Nietzsche *A tragédia születése* című művében, mely által a művészet létrejön. Úgy tűnik, hogy az értelmezések, mint egyébként sok más Ady-vers esetében, ellentétpárok mentén mozognak: élet – halál, magyar sors – egyetemes sors, kelet – Nyugat, pogányság – kereszténység, Apolló – Dionüszosz. Ezek az ellentétpárok a művészet fogalmában olvadnak föl. Az eddig említett elemzések még egy valamiben közösek: igényt tartanak arra, hogy feltárják az egyetlen lehetséges igazságot, a mű értelmét, ennyiben statikusak, állóképszerűek. Pedig a mű értelme örökös mozgásban van: ez a dinamika érvényesül az értelmezések időbeli egymásutánjában, de az egy-szerű olvasás során is.

A jelentés elbizonytalanodása *Az ős Kajánban*

Az olvasás során arra lehetünk figyelmesek, hogy ez a költemény történetet mond el, narratív struktúrája van, és az ős Kaján mibenléte ebben a történetben bontakozik ki, mozdul előre. Ez alkalommal a művet nem lírai műként kíséreljük meg értelmezni, hanem elbeszélésként. Ez a történet lehet első olvasatban egy vidéki magyar ívázat képe, amikor is leitatják a beszélőt, aki minden ellenkezése ellenére a történet végére az asztal alatt köt ki. A beszélőt azonosíthatjuk akár Adyval is: Révész (1935) visszaemlékezése, miszerint a költemény egy átívott éjszaka után keletkezett, ezt az azonosítást csak megerősítheti. Ezt a fajta olvasást azonban már a cím megzavarja: a benne szereplő Kaján melléknév főnevesítése és nagybetűvel való írása, valamint a hozzárendelt „ős” jelző lehetetlenné teszi, hogy szó szerinti értelemben fogjuk fel a jelentést. Nem tudunk azonban jelentést sem hozzá rendelni, nem tudjuk, ez a nyelvi jel a valóság mely részére utal:

hiszen Kaján személynév nem létezik, a (műveltebb) olvasó Kain bibliai alakjával hozhatja összefüggésbe, aki megölte testvérét, Ábelt. (És az Adyt ismerő rögtön a *Kain megölte Ábelt* című, a *Minden Titkok Versei* kötetben megjelent versre gondolhat, ami viszont csak további elbizonytalanodásra ad alkalmat: hiszen ott Káin azonos Ábellel, mintegy az „én” két pólusa, és Káin nem a rossz megtestesítője, mert neki rosszabb.) Vagy a kaján melléknév lép az asszociációs körbe: akkor ez a „főhóst” jellemezné, beszélő név lenne: olyasvalakiről lehet szó, aki „kajánul”, kárörvendően vigyorog a másik kudarcán, szenvedésén.

Az első versszak képei: a bíbor palást, a paripa, a zeneszerszám. A címszereplőről való tudásunk bővül: a bíbor palást főpapra utalhat, a bíbor szín pedig előhívja a *Halál rokona* ciklusban megjelent *Párizsban járt az Ősz* című vers „füstösek, furcsák, búsak, bíborak” sorát, melyben a bíbor jelző a dalokra vonatkozik. Itt is, a dal is szerepel a „rímek ősi hajnalán” sorban. Rögtön a költészet istenére gondolhatunk, például az Ady által jól ismert görög mitológia Apollójára, aki viszont az ábrázolások szerint nem bort ivó, duhaj isten. Az olvasó, ahelyett, hogy megnyugodna, újabb rejtély, újabb ellentmondás előtt áll. Az időmeghatározás sem egyértelműbb: „A rímek ősi hajnalán”. A költészet ősi kezdeteire gondolhatunk, ami magában homályos, és amiről kevés tudható, de ráadásul ezzel szemben áll a helymegjelölés határozottsága: „mellém ült le”.

A következő, második versszakban ezt a „talán Kain, talán isten” személyt borozás közben találjuk. Ő az aktív, a leitató, az elbeszélő én csak hallgatja a nótázását. Itt a magyarság ivászat képe bontakozik ki. De a kibontakozó életképet az időmeghatározás bizonytalanítja el: „Piros hajnalok hosszú sorban / Suhannak el”. A harmadik versszakban annyival bővül az olvasó tudása, hogy ezt a titokzatos alakot táncolni látja, ami a diónüszösi ünnepségekre utalhat. Pontosabban: semmi nem utal arra, hogy a táncolni látott alak az ős Kaján. Az elbeszélő csak annyit árul el: „Szent Kelet vesztett boldogsága”, és „Ez a gyalázatos jelen”, meg „És a kicifrált köd-jövendő”. Ezek a kijelentések grammatikailag az előző versszakban említett „piros hajnalok”-ra is vonatkozhatnak, vagy csupán önmagukra vonatkoznak, és megszemélyesített fogalmakká válnak. Ezen kívül megtudjuk, hogy a lírai én és az ős Kaján birkóznak, de nem tudjuk meg, hogy miért, mi az oka ennek a harcnak. A negyedik egység (versszak) a beszélő és az ős Kaján ellentétével indít, de ős Kajánról nem tudunk meg többet, mit amit eddig is tudtunk, mármint hogy bíborszínű a ruhája, ezzel inkább az első versszakra utal vissza a költő. A feszület és a gyertya nem csupán a ravatalozás képét juttathatja eszünkbe, a vér és később a bor említése (4. vsz.: „S az asztalon ömlik a bor”, 6. vsz.: „Véres asztalon a pohár”) ebben az összefüggésben a szentmiseáldozatra asszociáltathat, ami viszont nem más, mint Krisztus életáldozatának szakrális ismétlése, bemutatása.

Csakhogy ki itt az áldozat, és ki a bűnös? A beszélő az áldozat és az ős Kaján a gyilkos? És miért történik és mit hoz ez az áldozat? Az 5. versszakban a történet időbeliségéről kapunk új információt: „Ó-Babilon ideje óta”. Ez részben visszautal az első versszakban említett „a rímek ősi hajnalán” sorra, mivel szintén ősi időkről van szó, részben újat mond Babilon említésével. Ó-Babilon említése azonban nem egyértelműsíti, hogy miről is van szó, az ősi idők említésén túl. A bibliai történet a meg nem egyezésről és az építés sikertelenségéről, a nyelvek keletkezéséről hogyan függhet össze az ábrázolt eseménysorral, a birkózással? Ha a sort az első versszak „rímek ősi hajnalán” sorára rimeltetjük, akkor a nyelv keletkezésének és a költészet keletkezésének mitikus idejébe térünk vissza. Eszerint a költészet és a nyelv egymással egyszerre keletkezett, és a beszélő saját énjének létét az ősidőkre vezeti vissza. Ezzel megkérdőjeleződik életének végessége, vagy legalábbis születésének időpontja a végtelenbe megy vissza, istenül – ami viszont ellentmond a mű végi eseménynek, a főszereplő halálának, hiszen ha a kezdő időpont a végtelen, a záró időpont nem lehet a véges időben. Hacsak föl nem tesszük, hogy maga a vers írásának időpontja sem a véges időben van. De visszatérve az Ó-Babilon témára, ezt nemcsak egye-

temes értelemben, hanem a magyarságra vonatkoztatva is fel lehet fogni, mint ahogy Ilia Mihály is tette. Valóban, a protestáns írók esetében és Adynál is Babilon említése a magyarság szétszakítottságát, az összefogás hiányát jelezte, és a későbbi „Mit ér az ember, ha magyar?” sor is az értelmezés magyar vonatkozását erősíti. A „céda ős” említése az előbb említett problémára, miszerint a beszélő létezése az ősidőkre vezethető vissza, magyarázatot adhat. Az őstre való hivatkozás gyakori Adynál, ezzel gyakorta magyarságát igazolja, amikor magyartalansággal vádolják (lásd például a közismert „Góg és Magóg fia vagyok én” kezdetű verset). Itt viszont az őstre való utalással az ős Kajánhoz való viszonyát igazolja, s azt az ősi felfogást hirdeti, hogy az ős lelke tovább él az utódokban. Ugyanakkor az ős Kajánról bővül a tudásunk: a beszélő vele való viszonya úr-szolga, feljebbvaló-alárendelt viszony, hiszen „apa”, „császár”, „isten” a titulusa (leszámitva az egy „cimbora” megnevezést). A 4. versszak sorai („En rossz zsakettben bóbiskálok, / Az ős Kaján vállán bibor.”) így nyernek értelmet. Ha ős Kaján az apa, a beszélő csak a fiú lehet. Ha ős Kaján a császár, akkor a beszélő az ő alattvalója. Ha ős Kaján isten, akkor a beszélő az ő híve. A hatodik versszak sokat mond el az ős Kajánról: Apollónak nevezik, de kor-

Az ősapa egyúttal a halhatatlan isten volt a szemükben, akinek halála érthetetlen és szörnyű. Hogy kiengeszteljék, áldozatot kellett hozni: ez az áldozat gyakran az apa legidősebb fia volt, később a kultikus királygilkosságoknak is ez volt a háttere. Az ős Kajánban elbeszélte történet hasonló lehet egy ilyen kultikus cselekménysorhoz, ahol az ősapa-isten áldozatot követel, aki viszont saját fia.

hely – amely két dolog ellentétes egymással. Az arc gúnyosságára is itt történik utalás, amely viszont a Kaján nevet első ízben magyarázza. A történet folytatódik: viadal, torna zajlik a két szereplő között. De mégse a két szereplő mozgását jelöli az elbeszélő, hanem egy tárgyét: a pohár bujdosik. És a viadalon kifolyt emberi vére is csak az asztal véressége utal. A hetedik egységben nincs lényegi új információ az ős Kajánról, ugyanúgy az úr és apa megnevezés található, mint eddig, viszont az elbeszélés továbblendül a párbeszéddel, melyben a szereplő kegyelemért könyörög. A nyolcadik egység az ős Kajánról „kajánságát” újfent igazolja, merthogy „kacag”. A viadal eseményeire csak utólag következtethetünk a törött lant és törött szív kifejezésekből. A következőkben több versszakon át a szereplő könyörög a viadal befejezéséért, az eseménysor itt nem megy tovább, és ős Kajánról se tudunk meg többet. A 16–17., az utolsó két versszak ős Kaján „kivonulása”. Vissza a történet kezdetére, ős Kaján paripájára, a mulatozásra, jelezve, hogy a címszereplő mindezt folytatja, szemben az „én”-nek nevezett szereplővel, aki élete végéhez ér.

Ős Kaján kiléte a történet során a Káin › pap › Apolló – Dionüszosz › az elbeszélő ősi lelke › cimbora, apa, császár, isten jelentésmezőkben mozog, azonban soha nem egyértelműsödik a történet folyamán.

Az ős Kaján mint szimbolikus történet

A történet jól strukturált: egyértelmű kezdőpontja, amikor ős Kaján leül a szereplőnk mellé, végpontja pedig az ős Kaján kivonulása és a szereplő halála. A közbeeső térben és időben zajlik a viadal a két szereplő között. Az idő egyrészt meghatározott, másrészt meghatározatlan, mert a végtelenbe nyúlik vissza. A bonyodalom hiányzik: nem tudjuk, mi az oka a küzdelemnek, és hogy mikor kezdődött. A kibontakozó küzdelem mellett mintha másik szálon is futna a cselekmény.

A történet értelmezhető az apa-fiú konfliktus kontextusában. Zolnay Vilmos (1971/1983) a művészet eredetéről írt könyvében úgy értelmezi a művészet születését, hogy az kultikus hagyománnyal van összefüggésben, abból ered. Az emberiség történetének hajnalán az ősi csoportokban az ifjak átvették az ősapától a hatalmat, azáltal, hogy megölték. Azonban ez a tett elviselhetetlenné vált, hiszen az ősapa egyúttal a halhatatlan isten volt a szemükben, akinek halála érthetetlen és szörnyű. Hogy kiengeszteljék, áldozatot kellett hozni: ez az áldozat gyakran az apa legidősebb fia volt, később a kultikus királygyilkosságoknak is ez volt a háttere. *Az ős Kajánban* elbeszélte történet hasonló lehet egy ilyen kultikus cselekménysorhoz, ahol az ősapa-isten áldozatot követel, aki viszont saját fia. A fiú halála tehát áldozathozatal jellegű (erre utal a vér és bor, a katolikus liturgia szertartásának elemei), életéért ugyan könyörög, de a kezdetektől tudja jól, hogy mi lesz a vég. Az ilyenfajta értelmezés azért is lehetséges, mert Ady az írást ilyenfajta kultikus cselekedetnek fogta fel, életáldozatnak. (Vesd össze például a Verlaine-ről és Carrière-ről írott cikkét: VU 1910. június 26.; AEÖPM X. 68.)

Az ős Kaján intertextuális vonatkozásai

A szöveg folyamatosan utal más, az európai vagy magyar hagyományban jól ismert történetekre, melyek éhatatlanul befolyásolják a szöveg értését.

A „Feszület, két gyertya, komorság” sor az értelmezők többsége szerint (Földessy, 1949 óta) Arany Tetemre hívás című balladáját szólaltatja meg. Azonban ezzel kapcsolatban csak a balladai sajátosságokat említik (lásd *Király*, 1970), és kiemelik, hogy ezek erre Az ős Kajánra is érvényesek, ezzel egyébként epikus jellegét nem tagadva, de azt nem említik, hogy az Ady-vers jelentését hogyan befolyásolhatja az Arany-ballada. Az Arany-ballada ugyanis nem másról szól, mint szerelmi okból elkövetett öngyilkosságról. Bárcezi Benőt holtan találják az erdőben, senki se tudja, ki lehetett gyilkosa. A ballada ennek a rejtélynek és megoldásának a története. Az apa kutat a fia gyilkosa után, s a felravalozott halott sebének vérezése lesz a tanú: ha a gyilkos megjelenik, vérezni kezd a seb. A fiú ellenségei mind megjelennek, de a seb nem vérzik. Végül a titkos szerető, Kund Abigél hívja elő a seb vézését. Azonban, mint kiderül, nem ő a gyilkos, ő csak a fiú kezébe adta a gyilkos fegyvert, játszott a szerelmével, aki azt állította, hogy megöli magát, ha a lány nem mond igent. A fiú beteljesítette állítását. Az öngyilkosság az Ady-művel kapcsolatban szintén lehetséges megfejtése a rejtélyes történetnek, ha a művet úgy fogjuk fel, mint a kettészakadt, skizofrén „én” harcát önmagával, ami halállal végződik.

A másik történet bibliai. „Uram, bocsásd el bús szolgádat” – hangzik a 14. sor elején, utalva Simeon történetére (*Lukács*, 2,25–30). Simeon az evangélium tanúsága szerint igaz ember volt, aki azt a kinyilatkoztatást kapta, hogy nem hal meg, amíg meg nem látta a Messiást. Egyszer aztán a Szentlélek indíttatására elment a templomba, ahová szülei éppen bevitték a kis Jézust. Meglátván az Üdvözítőt, így szólt: „Most bocsásd el, Uram, szolgádat beszéded szerint békességgel, mert meglátták szemeim üdvösségemet”. A történet az ős Kaján és a főszereplő küzdelmének tetőpontján idéződik be a szövegbe, amikor a főszereplő már belefáradt a küzdelembe, és feladná már a harcot. Az Uram megszólítás ős Kaján isteni jellegét erősíti. A bibliai történet lényege, az üdvözítő megpillantása, azonban kimarad az Ady-műből. Ehelyett a következő sorokban ezt olvashatjuk, és ezek a sorok csak az üdvözítő megpillantásának helyén értelmezhetőek: „Nincs semmi már, csak: a Bizony, / Az ős Bizony, a biztos romlás.” Az üdvözülés reménye helyett a romlás bizonyossága kap hangsúlyt ezáltal, a történet végét is előrevetítve.

Az ítélet. A keletkezés körülményei, Kafka munkamódszere.

Ha az *Az ős Kajánt* történetet elmesélő, epikus műként fogtuk fel, egy nagy harc ábrázolásának, akkor összehasonlítható egy epikus művel, nevezetesen Kafka *Az ítélet* című elbeszélésével. (Kafka, 1989, 68–82.) Szembetűnő különbség a két mű között (a műnemek különbségén túl), hogy Kafka művének nem a művészet a középponti témája, valamint hogy Kafka nem alkot mitologikus alakokat, hanem reális, köznapi szereplők a hősei. De mindkét mű nagyszabású víziót ábrázol, melyben az apa-fiú konfliktus középponti jelentőségű. Mielőtt azonban a két „történetet” hasonlítanánk össze, érdemes Kafka munkamódszereiről és az elbeszélés keletkezéséről is szót ejteni, mert ez sokban hasonlít Ady éjszakai alkotásmódjához, illetve összefüggésben van a mű vizionárius jellegével.

Az ítéletet 1912. szeptember 22-ről 23-ra virradó éjszakán, körülbelül nyolc óra alatt írta le Kafka. Egyébként is jellemző munkamódszere, hogy éjszaka szeretett dolgozni (a délelőtti hivatali munka után délután aludt egy pár órát, s általában egyórás séta és a vacsora után kezdett el dolgozni, este 11 óra felé). Ez az éjszakai, magányos, kísérteties hangulat a művek hangulatában is fellelhető. Ady szintén éjszaka szeretett verset írni, *Az ős Kaján* megírásához Révész Béla (1935) elmondása szerint egy borozó társaságból hazajövet, éjszaka kezdett hozzá, majd három napig folytatta a Böllöni György által küldött tramini bor társaságában. Ha Révész Béla tudósítása nem is tekinthető teljes mértékben megbízhatónak, de a vers keletkezésének hangulatát valószínűleg hűen visszaadja: Ady bormámorban, gyakran nappal is ágyban maradván alkothatta ezt a művét. Visszatérve Kafkára, ő a tízes években megfeszítetten dolgozott: 1912 őszén keletkeztek első nagy munkái: az *Amerika* nagy része vagy *Az átváltozás*. 1912 augusztusában ismerte meg későbbi menyasszonyát, Felice Bauert. Mivel Felice Berlinben dolgozott, hosszantartó levelezés kezdődött meg köztük, tervezték, hogy karácsonykor viszontlátják egymást. Ez azonban nem valósult meg, mert Kafka minden külső irritációtól félt, ami az az írásban megzavarhatta volna. Ez volt Kafka első házassági kísérlete, melyet aztán több is követett, de végül semelyik eljegyzés nem végződött házassággal. Az elmondottak azért lehetnek lényegesek, mert *Az ítélet* alcíme: *Történet Felice B. kisasszonynak* (vesd össze Wagenbach 1964, 74–88.)

Egy pszichoanalitikus olvasat lehetősége

Az ítéletben elmesélt történet néhány mondatban összefoglalható. Georg, egy fiatal kereskedő, hosszú vívódás után megírja barátjának, hogy eljegyezte magát egy bizonyos Frieda Brandenfelddel. A barát évekkal ezelőtt Oroszországba menekült, és azóta ott él magányosan. Georg elújságolja apjának, hogy megírta ezt a levelet Pétervárra. Eközben Georg önvádat kezd érezni, hogy nem törődik eleget az apjával. Majd az apa váratlanul vádbeszédet intéz a fiúhoz, és „fulladásos vízhalálra” ítéli. A fiú ezután valóban öngyilkos lesz, a vízbe veti magát.

A történet belső történés kivetítődése, szokványos cselekményként nehezen értelmezhető. Ezt alátámasztja az elbeszélő szerepének elemzése. Az elbeszélő szubjektív, ha Georgról van szó. A novella elején tudósít arról, hogy Georg Bendemann kereskedő szobájában ül és éppen megír egy levelet. Belelát Georg gondolataiba („Azon tűnődött,” 68.), aki pétervári barátjáról elmélkedik, s végül arra az elhatározásra jut, hogy megírja neki eljegyzését. Aztán egyre inkább a párbeszéd uralja a művet, s az elbeszélő csak semleges megjegyzéseket tesz: „felelte az apa”, „mondta Georg”. Továbbra is ismeri azonban Georg érzéseit: „A nem túlságosan tiszta fehérnemű önváddal töltötte el” (77.) vagy „Szörnyű érzés fogta el, amikor az ágyhoz vezető néhány lépést megtéve észrevette, hogy apja közben az orlánccal játszik a mellén.” (77.) Tudósít arról is amit Georg csak „belső szemével” láthat: „Látta őt [pétervári barátját], elveszve a messzi Oroszor-

szágban. Az üres, kirabolt üzlet ajtajában látta.” (78.) Máskor idézőjelben közli Georg gondolatait: „>>Most mindjárt előredől – gondolta Georg<<”, de ez a ritkább eset. A többi szereplő, az apa, a menyasszony, a barát gondolataiba viszont nem látunk így bele, csak Georg gondolataiból, illetve a párbeszédéből ismerjük meg őket. Ezekben az esetekben tehát objektív az elbeszélő. Mindez azt eredményezi, hogy a novellában megjelenő világ a Georg által látott világ. Csupán a novella első és utolsó bekezdése ad valamiféle objektív leírást a külvilágról. („Vasárnap délelőtt történt, gyönyörű tavaszi időben.” illetve „E pillanatban szinte végtelen forgalom hullámzott a hídon.”)

Belátható, hogy a történetet racionális alapon, a józan ész elvei szerint nem lehet értelmezni, például nincs semmi megmagyarázható előzménye az apa vádbeszédének, csak a belső lelki élet folyamatai ismeretében érthetők a mozzanatok, a novella magában hordja a pszichoanalitikus elemzés lehetőségét, ahogy erre Wiebrecht Ries is utal (1987, 39–47.) A mű elkészülte utáni napon Kafka naplójába ezt írta „Gedanken an Freud natürlich” („természetesen Freudra vonatkozó gondolatok”), feltehetőleg tehát nem áll távol a szerző gondolatvilágától egy ilyen értelmezés. Úgy is olvashatjuk a novellát (vagy egyes részeit), mint egy álmot, egy különös víziót, leginkább az apa „Nem!” (77.) kiáltásától kezdve.

A mű középpontjában az apa-fiú viszony áll. Georg nem úgy viszonyul apjához, mint felnőtt ember a felnőtthez, hanem a kisgyerek nézőpontjából látja az apját („apám még most is óriás”, 73.), úgy kötődik apjához, mint gyerek a felnőtthez. Az is erre vall, hogy rögtön apjához viszi a megírt levelet. Az apa szobájában sötét van, a gyerekekben az a kép élhet, hogy az „óriás” apa a sötétben valamikor megfenyítette, és most is ezt teheti. Fél az apjától, büntudatot is érez irányában, de ugyanakkor erősen kötődik hozzá. A fiú az ágyba viszi apját, miközben az apa az óralánccal játszik, ami jelképezheti azt is, hogy az élet ideje az apa kezében van. Utána betakarja az apját, ami azt a tudatalatti tartalmat fejezheti ki, hogy eltemeti, illetve el szeretné temetni, ugyanis a gyerek, illetve idős szülő kapcsolatban a szülőről való gondoskodás mellett gyakran az a tudatalatti tartalom is jelen van, hogy a gyerek az idős szülő halálát kívánja. Az apa „Nem” kiáltásával hirtelen váltás következik be, az elbeszélés átvált a csak álomszerű síkra. A tudattalan a tudatba jut, az ártatlanság érzete tudattalan büntudatba csúszik át. Az ész törvényei nem érvényesek többé, logikai síkon érthetetlen az apa reakciója. Minden az ellentétébe fordul át. A fiú hatalmas megszűnik, az apa lesz hatalmas. Az apa eddig azt állította, hogy nem ismeri a barátot, most viszont hirtelen kiderül, hogy jó kapcsolatban van vele. Az apa vádbeszédet intéz a fiához, melyben hangsúlyozza az anyához való kötődést (de ezt a menyasszonyra viszi át, az ilyenfajta eltolás jellemző az álmokra), és az ödipuszi ölés-kísérletet (78–79.). Továbbá, hogy a fiú elárulta a barátot az asszonyra való igény, a gyerekkortól való szakadni vágyás, az apa üzletének átvétele által. Hangsúlyozza még az apa elhanyagolását is.

A víziónak életrajzi vonatkozása is van: a műbeli apa és Franz Kafka édesapja között hasonlóságokat figyelhetünk meg. A kis Franz Kafka ritkán látta szüleit, mert apja rengeteget dolgozott az üzletben, és általában édesanyja is segített neki. Így szakácsnék, szobalányok „nevelték föl”, illetve később a francia nevelőnő. Az apa tevékenysége arra korlátozódott, hogy az asztalnál rövid parancsokat, utasításokat adott fiának, melyek a fiú számára gyakran rejtélyesek, érthetetlenek voltak, és az amúgy is érzékeny gyereket inkább félelemmel töltötték el, és elbizonytalanították. Ebből az apa-fiú kapcsolatból később se tudott kitörni. (vesd össze *Wagenbach* 1964, 9–25.) A *Levél apámhoz* című műből (*Kafka*, 7–68.) kiderül, hogy képtelen a házasságra, pedig ez jelenthetné az apa-fiú kötődésből való kiszakadást, *Az ítélet* című novellában pedig az apa akadályozza meg a házasságot, amely ugyanúgy megghiúsul, mint Kafka életében.

Az apa-fiú kapcsolaton túl jelentős a novellában Georg és a barát kapcsolata. A barát évekként ezelőtt elmenekült Oroszországba, ott magányos életet él: „nincs kapcsolata honfitársai ottani kolóniájával, ám a helybeli családokkal sem áll jóformán semmiféle társa-

dalmi érintkezésben, s így végképp agglégénységre adta a fejét.” (69.) Georg nem számol be neki élete fontos eseményeiről, utoljára anyja haláláról értesítette, amire a barát egy száraz hangvétellű levéllel válaszolt. Azóta Georg csak jelentéktelen eseményekről ír neki. „Ha tehát azt akarjuk, hogy akár a levélkapcsolat fennmaradjon, tulajdonképpen nem közhölhetünk vele semmit, olyasmit sem, amit különben a legtávolabbi ismerősnek is gátlás nélkül megemlítenénk.” (69–70.) „Így Georg megelégedett azzal, hogy mindig jelentéktelen eseményekről írjon”. (71.) Kapcsolatuk igen furcsa, torz baráti kapcsolat, sőt inkább egy ilyen kapcsolat hiánya. Georg az eljegyzéséről sem akar írni neki, mondván, hogy a barát vesztesnek érezné magát. Végül a menyasszony kérésére mégis ír, és éppen az esküvő lenne az alkalom, ahol újra találkozhatnának, azonban az apa megghiúsítja ezt a tervet.

Az apát és a barátot nemcsak úgy foghatjuk fel, mint egy eseménysorozat szereplőit, hanem mint Georg személyiségének részeit. Freud három részre bontja az emberi pszichét: ösztön-én (az öröklött rész, amit születésünkkel magunkkal hozunk), én (közvetítő az ösztön-én és a külvilág között), felettes-én (a szülői befolyás folytatója). Az én feladata az önfenntartás, ez úgy lehetséges, hogyha alkalmazkodni tud a külvilághoz, és kordában tudja tartani az ösztön-ént. Ha mármost a novellában keressük ezek megfelelőit, párhuzamokra

Az ős Kajánt a Kafka-novella felől olvasva, nem áll távol tőle egy pszichoanalitikus elemzés lehetősége, hiszen a két szereplő felfogható úgy, mint a személyiség két része (Hegedűs is felfigyelt arra, hogy verseiben Ady a modern mélylélektan tényeit, folyamatait előre felfedezte és átélte), s így a mű egy belső vívódás ábrázolása lehet, mely az „én” összeomlásával, öngyilkossággal végződik.

bukkanhatunk. Az én maga Georg lehet, az apa pedig Georg felettes énje. Problematikusabb a barát – ösztön-én párhuzam. A barátról nem tudunk meg sokat, csak annyit, hogy messze van, és hogy Georg gyermekkori jóbarátja. Ez jelképezheti azt is, hogy a tudattalanban elrejtve létezik, a kapcsolat körülményesen tartható vele. Freud szerint az ént kétfelől érheti támadás: egyrészt a felettes én részéről, másrészt az ösztön-én felől. A felettes én és az ösztön-én gyakran szövetségre lép a szorongatott én ellen, és ha ez nem elég erős, akkor összeroppanhat. A kető a novellában is összekapcsolódik, és megsemmisítik Georgot. (vesd össze 80.: „barátodhoz pompás szövetség fűz”) Ez azonban azért is sikerülhet, mert az „apa-barát” konfiguráció egy Georg által elnyomott igazságot reprezentál: ez a tendencia, ami Georgban megvan, az önrombolás (Freud az erosz

mellett halálösztönről is beszélt). Érdekes, amit az apa a fiú szemére ró: „Most tehát tudod, mi van még rajtad kívül, eddig magadról tudtál csupán! Ártatlan gyerek voltál valójában, még inkább voltál azonban ördögi ember!” A fiú ezek szerint nem tudott fölnőni, énje nem erősödött meg ehhez eléggé, apjától függő viszonyban maradt (a novellában utal még erre az, hogy csak most veszi észre, hogy nem gondoskodott az apjáról). Freud azt mondja, hogy az a sok gonoszság, ami az álmokban kifejezést nyer, nem más, mint az ember gyermeki, infantilis, tehát ártatlan vágyai, így hozható összefüggésbe az „ártatlan gyerek” és az „ördögi ember”. Végül a fiú végrehajtja magán az ítéletet, és a vízbe ugrik. Utolsó szavai: „Kedves szüleim, hiszen mindig szerettelek benneteket!” A víz általában a születéssel kapcsolatos szimbólum, hiszen a magzat a magzatvízben él és abból jön ki. Így Georg tette újjászületést is hordozhat magában. A novella utolsó mondatában – mely németül így hangzik: „In diesem Augenblick ging über die Brücke ein geradezu unendlicher Verkehr.” – a német Verkehr (közlekedés) szó a Geschlechts-verkehr (nemi érintkezés) vagy Vereinigung (közösülés) szót is asszociálhatja, ami összefüggésben van az emberiség örök körforgásával, újjászületésével, amit egyébként a mondat sugall, a monotónián túl.

A személyiség széthullott, stabilitása szétért. Hogy külső vagy belső erők miatt, az nem egyértelmű. Lehet úgy értelmezni, hogy az apa a hatalom megszemélyesítője (ami egyébként Kafka más műveiben személytelenül van jelen, például *A perben*), a társadalomban létező hatalomviszonyok az apa-fiú viszonyban fejeződnek ki sűrítetten, de gondolhatjuk azt is, hogy a Georgban lévő belső erők bomlasztják szét a személyiségét.

Az apa-fiú konfliktus Ady és Kafka művének is központi alkotóeleme. Ugyanúgy hallal végződik mindkét mű, Ady versének szereplője holtan terül el az asztal alatt a történet végén, Kafka főszereplője a vízbe veti magát, de tulajdonképpen az apa parancsára. *Az ős Kajánt* a Kafka-novella felől olvasva, nem áll távol tőle egy pszichoanalitikus elemzés lehetősége, hiszen a két szereplő felfogható úgy, mint a személyiség két része (Hegedűs is felfigyelt arra, hogy verseiben Ady a modern mélylélektan tényeit, folyamatait előre felfedezte és átélte; 1989, 31.), s így a mű egy belső vívódás ábrázolása lehet, mely az „én” összeomlásával, öngyilkossággal végződik. Az ős Kaján ebben az esetben megjelenítheti a felettes „én”-t és egyúttal az „ösztön”-ént is az „én”-nel szemben, hiszen egyszerre apa és cimborá, uralkodó és duhaj barát. Ezt a fajta megközelítést támasztja alá több olyan, a *Vér és arany* kötetben szereplő Ady-vers, amelyekben az én kettéhasadását figyelhetjük meg, például az *Egy ismerős kisfiú*, *Sírni, sírni, sírni*.

Visszatérés a történethez. A narratív identitás.

Ma már azt is tudjuk, hogy az „én”-ről alkotott elképzelések és a történetmesélés szoros összefügg, mégpedig a narratív identitás fogalmában (lásd erről például *Thomka*, 2001, 203–211.), mely összeköti a narratíva és a személyiség fogalmait. MacIntyre (1999, 274–303.) szerint a személyiség saját élettörténete, illetve annak a közösségnek a története alapján határozható meg, melybe született. Az én egysége eszerint tehát egy narratíva egységében fogalmazódik meg, mely összekapcsolja egymással a születést, az életet és a halált, mint egy történet kezdetét, közepét és végét. Az „én” tehát maga az „én” története. Ugyanakkor az „én” története más történeteknek is része, s így a hagyomány része és hordozója is. MacIntyre számára lényeges a „megérthetőség” fogalma, ez ugyanis az összekötő kapocs a cselekvés és az elbeszélés között. Előfordul, hogy egy érthetőnek látszó történet hirtelen érthetetlen epizódokból álló sztorivá alakul át, erre példa lehet Kafkánál K. története *A kastélyban* és *A perben*. De általában a cselekvés lényeges eleme, hogy érthető. Az ember lényeges tulajdonsága, hogy történetet mondó élőlény, s ez igaz az ember cselekedeteire és fikcióira is. MacIntyre az egyes élet egységét „az egyetlen életben testet öltő elbeszélés egységében” (1999, 193.) látja. MacIntyre gondolatának lényeges eleme, hogy a narratív identitás az élet egységét biztosítja, tehát e szerint az elképzelés szerint az élet egysége megfogalmazható, létező entitás. Másik lényeges eleme, hogy nem tesz különbséget történet és fikció között. Nem így azonban Ricoeur, aki szintén használja a narratív identitás fogalmát, de különbséget tesz élet és fikció között. (1999, 398.) A szerző, elbeszélő és szereplő viszonya ugyanis problematikusvá válik, ha áttérünk az írásról az életre. Különösen a szerző fogalma problematikus, mert saját élettörténetünknek hogyan lehetnénk egyúttal szerzője is. Másik nehézség a kezdet és a vég fogalmának értelmezésével van. A valós életben ugyanis nincs elbeszélő kezdet (saját születéséről legfeljebb szüleim tudnak beszámolni) és vég (halálomról pedig majd túlélőim számolhatnak be, én magam sosem tudom elbeszélni). Valós élet és fikció azonban nem zárják ki egymást, hanem inkább összefüggnek egymással.

A narratív identitás fogalma azért érdekes a számunkra, mert benne ellentmondások nélkül egyesíthető a személyiség már felvetett problematikája és a történetmesélés. Ezzel a fogalommal élve, mindkét mű az „én” meghatározásának kísérletéről szólhat egy történeten keresztül. Ady az idők kezdetéig vezet vissza az „én”-t és annak cselekvéssorát, hangsúlyozva ezzel a hagyomány kontinuitását és alkotó szerepét az identitás létre-

jöttében, Kafka egy rövidebb szegmenst választott ki, de ez jelképes értelmű, magában foglalhatja az egész életutat a születéstől a halálig.

Az ős Kaján felfoghatjuk tehát úgy, mint kísérletet az „én” egységének elbeszélésére. A nehézség a Ricoeur által is említett szerző-elbeszélő-szereplő hármásának elkülönítésében van: csak látszólag könnyű eldönteni, hogy heterodiegetikus vagy homodiegetikus narrátorról van-e szó. Ha a főszereplő a történet elbeszélője is egyúttal, amit az egyes szám első személy sugall, és a főhős meghal a történet végén, akkor ki az, aki elbeszéli a történetet? A már halott főszereplő erre nem lehet képes, hiszen nem él. Ha az „elnyúlók az asztal alatt” sort úgy értelmezzük, hogy „meghalok”, akkor ezt az elbeszélő nem mondhatja, legfeljebb jövő időben, hogy: „meg fogok halni”, hiszen saját haláláról senki sem számolhat be. Vagy azt tételezzük fel tehát, hogy az egyes szám első személyű elbeszélő nem azonos a főszereplővel, vagy azt, hogy az írás egybeesik a leírt közdelem idejével, és utolsó sora a közeljövőre utal. Az első esetben, ha az elbeszélő és a főszereplő személye kettéválik, akkor nem csupán az ős Kaján – főhős – reláció létezik, hanem az ős Kaján-főhős – elbeszélő hármasa. S ha ős Kaján és főhős kettősét az „én” két részeként is értelmezhettük, akkor az „én” most tovább bonyolódik, három részre szakad. Ez a fajta értelmezés a történet fikció-jellegét hangsúlyozná. Ha azonban az írás idejét a történet idejével azonosítjuk, akkor az élethez állna közelebb a mű, egy élet-darab lenne. Minthogy semelyik értelmezés nem kizárható, a mű fikció és élet határán lebeg.

A Kafka-novella esetében nem merül fel ilyen probléma, mert ott az elbeszélő egyértelműen heterodiegetikus. Itt inkább a MacIntyre említette „megérthetőség” fogalma játszhat szerepet. Ugyanis Georg, a főhős története egy bizonyos pontig érhető, utána, az apa „nem” kiáltásától kezdve érthetlenné válik. Pontosabban, az eddigi nézőpont szerint válik érthetlenné, és az elbeszélés folyamán újrainrodik az apa nézőpontja szerint. A történet újrainrodása Georg identitásának újrainrodását is jelenti egyúttal. Az ártatlan gyerek „ördögi ember”-ré válik az apa nézőpontja szerint, s kimondatik rá az ítélet, fulladásos vízhalálra ítéli az apa; ami egyben visszatérés a címhez is; a címet csak az (újraírt) történet vége felől érthetjük meg. Nem válik tehát véglegesen értelmetlenné a cselekvéssor, de újraértelmeződik; egyúttal pedig a személyiség identitása is relativizálódik, Georg identitása gyökeresen átalakul, ugyanakkor ezt az átalakulást nem viseli el Georg énje, egyúttal a halálát is jelenti.

A művészet keletkezésének tematizálása

Ha a Kafka-novella felől nézve *Az ős Kaján* a személyiség drámája lehet, akkor a Kafka-novella az Ady-mű felől nézve a művészetéről is szólhat. Eddig ugyanis a Kafka-mű egyik fontos részletét figyelmen kívül hagytuk: ez pedig Georg levelének a jelentősége.

Az elbeszélés azzal kezdődik, hogy Georg egy szép napos vasárnap délelőtt befejezte barátjának írt levelét, amelyről később kiderül, hogy Georg benne életének döntő eseményéről, eljegyzéséről számol be. Az elbeszélést felfoghatjuk úgy is, mint ennek a levélnek a történetét, a levelet pedig mint műalkotást. A történet ebből a szemszögből úgy bontakozik ki, mint az írásról szóló szimbolikus mese. Az első, előkészítő részben a levél megírásának előzményeiről értesülhetünk: tudjuk, hogy Georg csak jelentéktelen dolgokról írt a barátjának, egyben azt is tudjuk, hogy e kapcsolat fenntartásának egyetlen módja a levelezés. Az ominózus levél megírását végül Georg menyasszonya kényszeríti ki, Georg inkább hallgatna az eseményről, nehogy megbántsa a barátot, aki magányos. A levél megírását követően Georg a levelet oly fontosnak ítéli, hogy kényszert érez arra, hogy megmutassa apjának. Az apa-fiú kapcsolatban gyökeres változás ezután megy végbe, először Georg rádöbben apja gyámoltalanságára, idős korából adódó gyengeségére, ám kiderül, hogy ez csak látszólagos, végül az apa kerekedik felül, s ítélkezik a fiú fölé. Az apa érvelésében az írásnak fontos szerep jut: kijelenti, hogy ő már rég megírta a

barátnak Georg eljegyzését, valamint, hogy állandó kapcsolatban van vele. Amikor Georgnak szemrehányásokat tesz, azt is megemlíti, hogy Georg az írószereket nem tudta előle eldugni, így képes volt leveleket írni, s ezzel megakadályozta, hogy a fiú fölébe kerüljön. Innentől fogva a levélről nem kerül említés az elbeszélésben, de az apa kijelentésével, miszerint ő már rég megírta, amit Georg akart, értelmét is veszti. Feltehetjük, hogy Georg öngyilkosságakor a zsebében maradt levél vele együtt veszett el. A levél megírásának jelentősége túlmutat egy köznapi levél jelentőségén: a novellabeli levél végül is a főszereplő pusztulásához vezet. Megírása kísérlet volt arra, hogy Georg megoszsa életének leglényegesebb eseményét egy számára fontos emberrel, ám ez kudarcba fulladt. A levél megírása nem egyszerűen egy esemény rögzítésére szolgál, hanem életmegnyilvánulás, a kommunikáció eszköze. A fiú, Georg halála pedig áldozathozatal, engesztelő áldozat azért, amiért szembe mert szállni az apjával, s így azonos a már említett kultikus eseménnyel.

Irodalom

- Ady Endre (1990): *Összes prózai művei I.* Sajtó alá rendezte Vezér Erzsébet. Akadémiai Kiadó, Budapest. (rövidítve: AEÖPM I₂)
- Ady Endre (1973): *Összes prózai művei X.* Sajtó alá rendezte Láng József és Vezér Erzsébet. Akadémiai Kiadó, Budapest. (rövidítve: AEÖPM X.)
- Basch Lóránt (1961): Franz Kafka – Adyról és Karinthyról. *Nagyvilág*, 10. 1579–1580.
- Fischer, Ernst (1964): Kafka. In: *Partatlan realizmus?* Európa Könyvkiadó, Budapest. 191–232.
- Földessy Gyula (1949): *Ady minden titkai.* Athenaeum, Budapest
- Hegedűs Loránt (1989): *Nyitás a végtelenre.* Szabadság téri Református Egyházközség, Budapest.
- Ilia Mihály (1966): Egy vers értelmezésének lehetőségei. Ady Endre: Az ős Kaján. In: Horváth Károly és Tamás Attila (szerk.): *Acta historiae litterarum hungaricarum.* Tomus VI. József Attila Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Szeged.
- Kafka, Franz (1989): *Az éhezőművész.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Király István (1970): *Ady Endre.* I. Magvető, Budapest.
- Láng Gusztáv (1969): A modern Ady. *Nyelv-és Irodalomtudományi Közlemények*, 2. 265–275.
- Láng Gusztáv (1983): Kiskatedra. Verselemzés. *Utunk*, 15. 6.
- MacIntyre, Alasdair (1999): *Az erény nyomában.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Révész Béla (1935): *Ady trilógiája.* Nova Irodalmi Intézet, Budapest. 87–91.
- Ricoeur, Paul (1999): *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Ries, Wiebrecht (1987): *Franz Kafka.* Artemis Verlag, München u. Zürich.
- Schöpflin Aladár (1934/2005): *Ady Endre.* Polis Könyvkiadó, Kolozsvár.
- Szász János (1972): Ady és Kafka. *A Hét*, 24. 6.
- Thomka Beáta (2001): *Beszél egy hang. Elbeszélők, poétikák.* Kijárat Kiadó, Budapest.
- Tverdota György (1999): Kicsoda az ős Kaján? *Irodalomtörténeti Közlemények*, 3–4. 398–408.
- Vatai László (1963): *Az Isten szörnyetege.* Washington.
- Varga József (1977): *Ady és kora.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Vezér Erzsébet (1969): *Ady Endre élete és pályája.* Gondolat, Budapest.
- Wagenbach, Klaus (1964): *Franz Kafka.* Rowolt Taschenbuch Verlag GmbH, Hamburg.
- Zolnay Vilmos (1971/1983): *A művészetek eredete.* Magvető Könyvkiadó, Budapest.

Két verselemzés

Petri György: Felirat; Várady Szabolcs: Amíg ide vissza

Kultusz és kritika (reflektálatlan rajongás és szakmai megbecsülés) ma kevés költői életművet tüntet ki együttes figyelmével olyan fokon, mint Petri Györgyét. (Példaként az elmúlt évtizedekből Pilinszky János lírája juthat még eszünkbe.) Várady Szabolcs költőként, műfordítóként, az Európa Könyvkiadó munkatársaként és a Holmi szerkesztőjeként hosszú évek, sőt évtizedek óta meghatározó szereplője irodalmunknak.

Petri György csakhamar – ha nem csalódunk, már életében – klasszicizálódott művészetét (mint az „önmagától is távolságot tartó beszéd” [Kulcsár Szabó Ernő] megvalósulás-formáinak gazdag együttesét) a depoetizált nyelv, az alulretorizáltság, a lefelé stilizáltság fogalmaival szokás megközelíteni. Kiemelve a költőszerep radikális átértékelésére tett poétikai erőfeszítésnek s a politikai jelentésirányok felszabadításának a fontosságát; valamint a dezillúziós világkép dacára is megőrzött fegyelmezett önértelmező igény és szigorú kritikai látásmód szakadatlan meglétét. Mind e jellemzők részben a most kiválasztott szöveget is leírják; de csak részben – s meglehetősen, éppenséggel kisebb részben.

A *Felirat* nem tartozik a leggyakrabban idézett Petri-művek közé. De nem is az „ismeretlenek” vagy el nem ismertek közül való. A Petri György költészetével foglalkozó munkák rendre érintik a *Körülírt zuhanás* című kötet (1974) e versét is. Mindössze nyolc sorból áll:

Felirat

A kaktusz és homok kora elközeleg –
a barátságunk vége.
Vége, ti kedvesek, a szerelemnek.
A szeretet
betokozódik,
szél hordja,
és kemény lesz, mint a kvarc.
Jelen van – jelt nem ad.

A vers „apokaliptikus érzékelésvilága” (Keresztury Tibor), a „világ lehülésének” s az „embertelenné válás”-nak (Fodor Géza) a tapasztalata, a vershelyzet, melyben „a fájdalom már nem igényel magyarázatot” (Radnóti Sándor) – a legkülönbözőbb elemzésekben közös értelmezési alapként jelennek meg. A *Felirat* a pusztulás tematizálásába, az apokaliptikus jövőkép fölvezetésébe a vég és a negativitás több emblematikus alakzatát bevonja (stiláris és retorikai eljárások útján, versnyelvi és verstani eszközöket mozgósítva). (Mintegy – katasztrófizáló áthangolással – a Paul Celan-i *Fonálnapok* szellemében ténykedve: „...van / még dalolni való / az emberen túl.” [Ford. Lator László.]) A legfontosabbak: a növényi („kaktusz”) és ásványi („homok”) lét lélettől mérsékelten érintett, sivatagi közege a nyitó jelenetezésben; a „vége” sorzáró és sorkezdő helyzetben történő megismétlése; a zártság, az elérhetetlenség, a tehetetlenség és a kiszolgáltatottság jelenléte a „betokozódik” és „szél hordja” kifejezésekben; az alliterációval („kemény” – „kvarc”) nyomatékosított visszavonhatatlanság (melyben a „kvarc” szó hangzasképlete

hasonló módon testesíti meg az általa jelölteket, mint például Kosztolányi Őszi reggeli-jében a „sötétmaragd” jelzőé); az utolsó előtti sor vézsjóslóan ereszkedő (trochaikus) lejtése; a „Jelen van – jelt nem ad” formulában a szótóismétléssel és hangszerkezeti párhuzammal (e-e-a – e-e-a) határozottá tett, összegző zárlat.

Erdemes a kötetkompozíció kontextusára is figyelmet fordítani. A *Körülírt zuhanás* három utolsó verse, sorrendben: *Szeretők*, *Felirat*, *Kegy*. Gondos kötetzárlat, távlatos poétikai gesztus. A három szöveget a látásmód sötétsége, az epigrammatikus tömörség, az egyszavas cím s a jambikus megformáltság hézagtalanul rendelheti egymás mellé. A *Szeretők* hat soros darab: „Kihasadt, mézbelű / szilván halódó méh. / Együtt / pörkölődnek, rohadnak, / aranyá, feketévé / az elhagyatott kertben.” A *Kegy* ennél is rövidebb; csupán öt sor alkotja: „a szórakozott sors kihez kegyes / nagyon hirtelen könnyű lesz / derűs üres / ujjá hegyén megtartja a halál / tojáshéjat a vízsugár”. A sorrend logikussága zavarba ejtően tiszta. A *Szeretők* még az együttlét helyzetét kapcsolja a pusztulás és elhagyatottság növekvő képzetéhez – az arany és a fekete ellentétében figyelmeztetve az adott állapot visszafordíthatatlan romlékonyságára. A *Felirat* az iménti édenkert-allúziót a jóval fenyegetőbb apokalipszis-vízióra cseréli; az együttlétről beszámolás helyett már csak a megszólítás (távolságot jelölő s azt tematizáló) erejében bízhatva. A folyamat végpontja a *Kegy* szövegvalósága. A korábbi két vers egymástól is elütő személyességét itt általánosító, egyetemesítő hatású, de alapvetően személytelen harmadik személyű megszólalásmód váltja föl; az üresedő pátoz helyét a tragizált (ön)iróniának a rímek groteszk játékaival s a „derűs” – „üres” tükörszerkezettel is fokozott szemléletmódja veszi át; az elmaradó központosítás a veszteség és a végső könnyűség élményét egyszerre sugallja; s aligha véletlenül ez a legrövidebb (s tematikusan [„halál”]) is a legkilátaltalanabb darab a három közül. S ne feledjük el: a veszteség és elveszettség témájának e mindegyre fokozódó hatású színre vitele kötetzárlatként tölti be szerepét. . .

A szöveg önmagában, illetve a szövegkörnyezettel összefüggésben érvényesített olvasata egyaránt a végső pusztulást megelőlegező beszédként, az apokalipszis elhallgatás felé irányuló retorikájaként bírja szóra a művet – az elemzések többségében. Ám néhány tényező elbizonytalaníthatja az olvasót; a vers – mint egyfajta „esztétikai imperatívus” (Novalis) – kikényszeríthet, előhívhat más értelmezéseket is. A legszembeütőbb talán, hogy bár az emberi világban következik be, a pusztulás nem közvetlenül az embert, hanem az (értékvonzatos) absztrakciókat (barátság, szerelem, szeretet) éri. Utóbbi a záró sor tanúsága szerint paradox létmódot nyer: „Jelen van – jelt nem ad.” Vagyis megtapasztalható jelenléttel bír, holott nincs jele a létének. E paradoxon föloldásának lehetséges módja, ha – az „elközeleg” és a „lesz” szóhasználata nyomán – az utolsó sor jelen idejét jövő időként értjük újra. Ez azonban a pusztulás valóságát is a (közelebbről meg nem határozott) jövő időbe utalja (távolítja el). Ha pedig, szó szerint olvasva, jelen-

Személyesség és személytelenség, dalszerűség és epigrammatikusság, verstani összetettség és mondattani árnyaltság, dialogikus beszédforma és önreflexív nyelviség, élményszerűség és filozofikum: a versről beszélve olyan fogalmakat volt alkalmunk játékba hozni, melyek nemcsak a mű jelentőségének, de e jelentőség poétikai mibenlétének szóra bírásában is, úgy hisszük, komoly segítséget nyújtottak. Ezzel reményeink szerint amellettt sikerült érveket fősorakoztatnunk, hogy Várady Szabolcs alkotása, amely a pillanat igéző tisztaságát poetizálja, igézően tiszta műformaként ajánlja föl magát az olvasónak.

beli létet tulajdonítunk a betokozódott és jelt nem adó szeretetnek, azt tapasztalhatjuk: a vers állít valamit, miközben önnön nyelvi megformáltsága (lexikai összetétele) ellene vall az állításban rögzítetteknek... Vegyük észre: a vers a barátság, a szerelem és a szeretet elmúlásáról beszél, közben azonban – mi egyebet is tehetne – a barátság, a szerelem és a szeretet szavakat használja mégis. Vagyis nyelvi értelemben jelenvalóvá teszi és létükben megörökíti az elbúcsúztatott értékfogalmakat. Hasonló „kettősjátékot” űz a szöveg a verstan szintjén is, amikor a kiüresedő világról szólva első három sorában három klasszikus európai sorfajta von játékba. A francia alexandrin (első sor), az anekreóni hebes (második sor) s a blank verse alkotóelemeként közismert hatodfeles jambusi sor (harmadik) egyidejűleg kelti a megőrzött klasszicitás (s a megőrző kulturális emlékezet) hatalmának, illetőleg – ellenkező megközelítésben – a humánkultúrától való búcsúvétel alaki jegyének képzetét. Az archaizáló „elközeleget” s a rilkei dikciót idéző „Vége, ti kedvesek, a szerelemnek” ugyancsak fölemlíthető e ponton. („Szeretnék klasszikus, lezárt / rendet vinni a pusztulásba” – fogalmazott az *Ábránd* című vers, ars poeticus elszántsággal, az 1990-es *Valami ismeretlen* lapjain.) S még két megjegyzés: formálisan az epigrammatikus jelleg ellenére sem egészíti ki a címet az egyébként odaérthető *Sír*-előtag; s nem mellékesen mintha a számszimbolikai igény is makacsul valamely magasabb értékvalóság rendjéhez kötné a szöveget: a 8 sor a címmel együtt már 9, a (hiány alakzataként fölfogható) sorközzel pedig 10 lesz (hagyományosan mindhárom szám transzcendálható jelképiséget hordoz). Összefoglalva: mintha a vers szándéka (a szöveg többektől értelmezett intenciója, a vélelmezhető költői eltervezés) és a nyelv akarata kerülne itt ellentétbe egymással. S minthogyha az derülne ki: most is, mint annyiszor, a nyelv az utolsó szó...

„De ami marad, csak a költők műve” – szól a *Visszaemlékezés* című Hölderlin-vers elhíresült zárlata (Tandori Dezső fordításában). E számtalan módon (el)érthető sor, ha helyesen értjük (félre), ugyanarról (is) beszél, amit a barát és pályatárs szavai érintenek. Azok szerint ugyanis nem más, hanem a vers volna az, „ami megmarad, mert minden sor, amit / leírunk, a halál ellen íratik, már ha ér valamit” (Várad Szabolcs: *Petri sírjánál*).

*

Várad Szabolcs költői életműve két karcsú kötetben (*Ha már itt vagy*, 1981; *Hátha nem úgy van*, 1988) s egy életműösszegző munkában (*A rejtett kijárat*, 2003) összefoglalható volt. Lírájának főbb vonásairól s korszakos jelentőségéről nem oly régen egy recenzió ürügyén igyekeztünk szólni. (Halmai Tamás: Levált súlyok fölél. [Várad Szabolcs: *A rejtett kijárat*]. *Alföld*, [2004] 8, 87–91.) Ezúttal egyetlen, kiemelkedőnek érzett versét próbáljuk elemző értelmezéssel megközelíteni.

Az *Amíg ide vissza* című alkotás az 1981-es, első Várad-kötetben volt olvasható, s utóbb természetesen *A rejtett kijárat* anyagában is helyét találta.

Amíg ide vissza

Amíg ide visszataláltat
szanaszét széledtedből
egy pontba összerántva,
amíg átsöpör rajtad, kisöpör,
levált súlyok fölél dob a gyönyör
átfényesülve – édesem! –
portalán, tiszta térbe
tódulhat be, akármí.

A címadás jellegzetesnek tekinthető: a három, azonos hosszúságú szó együttesének visszafogott eleganciája egyfelől, az egyes elemek saját fogalmi jelentést, önálló szótári értelmet nélkülöző természete másfelől – e kettősség a költő egész életművét átható dilemmára, a hagyományos lírayelvek, poétikák, kultúrafölfogások és humanizmusok kérdé-

sességére (kérdéssé tételére) mutat vissza. A mindössze nyolc sorból álló kiskompozícióban azonban olyan poétika érvényesülését látjuk, amelynek időszerűségét, történeti tartóhatóságát éppen a Várady-féle lírai törekvések kérdőjelezték meg. A vers kompakt szerkesztése s idillt tematizáló intenciója a klasszikus formai tökély igénye és az aggálytalanul kiterjesztett világkép egyneműsége ellen beszélő, az ironia, a kétegyenlőség és a viszonylagosítás módszertanával élő Várady-líra közegében sajátos helyiértékre tesz szert.

A művet egyetlen összetett mondat alkotja, melynek főmondata csak a 7-8. sorban jelenik meg (a megelőző sorok időhatározói alárendeléssel kapcsolódnak ehhez). A késleltetés e mondattani eszköze nem csupán az olvasói várakozás feszültségét növeli: a zártság, a lezártág képzetét is nyomatékosabbá teszi. (Ehhez járul, ezt erősíti az astrofikus megformáltság tömörsége is.)

A versforma legjellemzőbb jegye az epigrammatikus tömörség s a változó szótagszám mellett is megőrzött, jambusokon nyugvó dalszerűség; egy rímmel (kisöpör – gyönyör) s egy rímhatású sorkapcsolattal (visszatalálat – összerántva). Verstani szempontból a 6. sor okoz némi törést, aminek a fent jelzett szintaktikai megoldáshoz hasonlóan késleltető szerepet tulajdoníthatunk: a jambikus verselést e ponton a szöveg fölfüggeszti (hiszen nagy alkaioszi sorra rendezi beszédét), hogy végül két anakreóni sorban sűrűsödhessék össze a zárlat.

A mondat- és verstani megalkotottság mellett figyelmet érdemel, hogy az alkotói műgond a központozás kialakításában is igen magas szinten működik közre. Vessző, pont, kettőspont, gondolat- és felkiáltójel: erről a szűkös terjedelem dacára is rendkívül gondos, szokatlanul szabatos formális rendről az Arany-féle központozási gyakorlat legendás (és legendásan tudatos) pontosságigénye – mint az olvasót, az olvasást megtisztelő előzékenység – juthat eszünkbe; talán nem alaptalanul.

Az addig-amíg mondattani-logikai szerkezet a vers által mondottak időbeliségének, időhöz kötöttségének (tulajdonképpen: pillanatnyiségének) fontosságát hangsúlyozza. Az „amíg” szó háromszori előfordulása (a címben, illetve az 1. és a 4. sorban) olvasatunkban a gyönyör, a tisztaság időlegességének, feltételeességének számszerű jelölője, jelképies kifejezője.

Miféle gyönyörörről, miféle tisztaságról lehet szó? A „gyönyör” mint cselekvő alany s az „édesem! édesem!” felkiáltás aránylag egyértelműen igazítja el az olvasatot. Eszerint a vers tárgya a szerelemtől áthatott testi együttlét eksztázisa, a közös-kölcsönös önkívüllet szó szerint értett létállapota, a beteljesedés megtisztító-személytelenítő élménye. Az én-elhagyás, a feloldódás és felemelkedés katarzisa, az éntelenség tiszta öröme. Vagyis a végig személyesség és személytelenség (személytelenülés) közt formálódó versnyelv s a megszólítás mindvégig működtetett alakzata a ki beszél, kihez és mikor kérdéseit is csak bizonyos értelemben teszi megválaszolhatatlanná. Abban az értelemben, hogy bár világosnak tetszik, milyen helyzetben szólal meg (vagy legalábbis milyen helyzetről beszél), aki megszólal, az kevésbé eldönthető: a másikkal fordul-e vagy önmagával kommunikál, általános címzetthez szól vagy az aktuális olvasóhoz intézi beszédét a vers alanya. (S hogy a közbetoldott megszólítás [„édesem! édesem!”] alanya ugyanaz-e, mint a vers egészéé...) Ám ez, úgy hisszük, nem lényegi, mert a vers alapvető jelentésirányait nem befolyásoló kérdés.

Sokkal fontosabbnak tűnnek föl azok a nyelvi-poétikai fogások, amelyek alapján valóban igazolhatónak gondoljuk kiinduló tételünket: kiemelkedő alkotással, avagy, amint bátrabb értők mondani szokták, remekművel állunk szemközt. Néhány ilyen jellegzeteséget már szóba hoztunk. A következők is hasonlóan jellegzőnek látszanak:

A soráthajlások (négy van belőlük!) a szövegegység zavartalanságában s a versbeszéd természetességében működnek közre. Az alliterációk (szana-szét – széledtedből, tiszta – térbe – tódulhat) a hangzás esztétikáját fokozzák. (Megjegyzendő: az sz-ek betűrímével összekapcsolt két szó éppen a széttartás eseményét beszéli el...) A rendhagyó toldaléko-

lás poétikai többletében (visszatalálat, széledtedből) a művészi erély egyszerre kelti válsztékosság, régiesség és egyedi költői lelemény hatását. Az igekötők diszkrétan precíz játéka (átsöpör – kisöpör) „fordított” figura etymologicaként jut szerephez. Az 5. sor („levált súlyok fölé dob a gyönyör”) trópusának filozofikus szépségében a metaforikus képalkotás és a fogalmias elvontság kivételes poétikai harmóniában találkozik. A záró két sor mondattani tagoltságának tükörszerkezete (a vesszőhasználat 3–4 és 4–3 szótagarányt eredményez) ezzel rokon, ehhez illeszkedően harmonikus rendben összegzi a vers tapasztalatát.

S nem hagyhatjuk említetlenül azt sem: a személytelenülés/személytelenítés már föl- említett folyamata a nyelvi megalkotottság szintjein akadálytalan biztonsággal vonul végig. A személyesség mozzanatának csupán toldalékokban (széledtedből, édesem) s mind- össze egyetlen névmásban (rajtad) van érkezőse megjelenni – hogy azután végképp kiik- tatódják a versbeszéd grammatikájából, a vers jelenetezéséből. Az önreflexív nyelviség emlékezetes példáját kapjuk a 4. sor végén: az „átsöpör rajtad, kisöpör” fokozásos alak- zatában a második elem (kisöpör) várható vonzata (téged) elmarad; a szöveg ezzel mint- egy formálisan is színre viszi, amiről beszél, a „kisöprés”, az eltávolítás, az éntelenítés aktusát. Ide köthető megoldás az „átfényesülve” kétértelműsége (a gyönyör vagy a meg- szólított fényesül át?): az állapothatározó kételytelen bizonyossággal mutat rá az ese- mény sor létminőséget módosító hatására, ám eldönthetetlenül hagyja, a személyre magá- ra vagy az azt eltávolító, fölemelő, eltüntető élményszerűsége utal-e.

Az önreflexív jelleg egyébiránt a zárlatban is értelmezhető: a „portalan, tiszta tér” ki- fejezés – a lehetséges referenciák mellett – a műforma klasszikus tisztaságára is könny- nyűszerrel (vissza)vonatkoztatható; a „tódulhat be” kitétel pedig – elsődleges jelentése in túl – ugyancsak olvasható úgy is: az anakreóni sorok klasszicitása az, ami ide, a vers nyelvi terébe „betódul”.

Személyesség és személytelenség, dalszerűség és epigramatikusság, verstani összetett- ség és mondattani árnyaltság, dialogikus beszédforma és önreflexív nyelviség, élményszer- rűség és filozofikum: a versről beszélve olyan fogalmakat volt alkalmunk játékba hozni, melyek nemcsak a mű jelentőségének, de e jelentőség poétikai mibenlétének szóra bírásá- ban is, úgy hisszük, komoly segítséget nyújtottak. Ezzel reményeink szerint amellet sike- rült érveket fölsorakoztatnunk, hogy Várady Szabolcs alkotása, amely a pillanat igéző tisz- tóságát poetizálja, igézően tiszta műformaként ajánlja föl magát az olvasónak.

Tündéerkertünk gyermekversei

2004-ben a Hargita Kiadóhivatal erdélyi magyar gyermekverskötetet jelentetett meg Tündéerkert címmel Ferenczes István és Fekete Vince társszerkesztésében. Ez a szerencsés helyzet alkalom arra, hogy szót ejtsünk az erdélyi magyar gyermeklíráról, észrevételeket fogalmazzunk meg egyrészt a választott kötetcímmel, másrészt magával az antológiával kapcsolatban.

A felnőtt irodalom szokásrendjéhez hasonlóan a gyermekköltészet bírálatában is elvárható a szerzett olvasói tapasztalat és a szakirodalmi kompetencia. Az elvárásoknak ez a kettős horizontja hozzásegít, hogy kellő alázattal közeledhessünk a gyermekirodalomhoz, és a megfelelő szintű értelmezéssel beemelhessük az irodalomról folytatott általános diskurzusba.

A klasszikus angol gyermekirodalom közismert toposza a kert, és „karrierje” kiterjed szinte minden irodalmi műfajra. Koronként, szerzőnként és műfajonként más-más jelentésrétegek rakódtak rá, bejárva a szimbólummá válás rögzös útjait is. Emiatt elsőleges jelentése körülírással rekonstruálható: a gyermek első találkozásának helyszíne a természettel, benne a növény- és állatvilág titkaival, valamint a hozzájuk kapcsolódó egzotikummal. A klasszikus pedagógia szerint a kertben eltöltött idő alkalom a gyermeki gondolkodást és viselkedést szabályozó értékrendek elsajátítására. R. L. Stevenson *Gyermekkert* című könyvében egy Viktória-korabeli, jó családban nevelkedő kisgyermek hangján szólaltatja meg verseit a természetről, apró örömek és bánatok, valóságos félelmek és képzeletbeli kalandok érzékeny lenyomataiként. F. H. Bunett *A titkos kert* című regényében Mary és Colin barátsága egy kertnyi természet romantikus körülményei között alakul, és válik életre szólóvá.

Ferenczes István és Fekete Vince versgyűjteményének a címe szintén toposzközei helyzetben képzelhető el, azzal a megjegyzéssel, hogy itt a kert eredetét tekintve nem gyermekirodalmi, hanem sajátos történelmi, művelődéstörténeti szimbólum. A 17. századi Erdély jelképévé vált „tündéerkert” a magyar művelődéstörténetben fokozatosan töltődött fel mitikus és szimbolikus értékekkel. Ráadásul a kortárs erdélyi olvasónak a konkrét szocializációs életteret, a tapasztalatszerzés földrajzi-társadalmi közegét is jelentheti: találkozást a természettel, a történelmi múlttal és a tradíciókban gazdag erdélyi társadalommal. Ez a versgyűjtemény újabb esélyt ad arra, hogy a gyermekirodalom is kanonizálja a maga számára Erdélyt, illetve annak kultúrtörténeti szimbólumát, a „tündéerkertet”, ráadásul toposz-megerősítő visszhangra találhatnak benne a világirodalmi minták is. Közben nem feledkezhetünk meg ebben a kanonizáló gesztusban rejtőzködő anakronizmusról sem: az angoloknál a 19. századi késő romantikában vált általánosan elfogadottá a kert toposza, nálunk pedig Móricz nevezetes történelmi regénytrilógiája hitelesíti, és a történelemtudomány véglegesíti a 20. században. Amikor a 21. század elején a gyermekirodalom újra felfedezzi, és tovább élteni az Erdély-kultuszt, megelevenedik a hozzá kapcsolódó történelmi romantika is.

A szerkesztők által kiválasztott kötet cím hitelesítésekor számolnunk kell tehát a gazdag asszociációs háttérrel és a kialakult befogadói attitűddel. Mindkettőt az erős hagyománykultusz, az ún. transzszilván értékrend határozza meg. Nem csoda, ha ebben a művelődéstörténeti közegben gigondolt kötet címhez és versantológiához előítéletekkel kö-

zelít az olvasó: sajátos értékeket kér számon, olyanokat, amelyek nem mindig gyermekirodalmi vetetésűek. Egyik nyelvi közhelyünket parafrázálva, a cím kötelezi a szerkesztőket, mint ahogyan a fémjelzés a minőséget szavatolja a nemes ékszeren. Tudva azt, hogy a gyermekirodalomban is kötelező a minőség, az ilyen reprezentatív versgyűjteménynek szerepe lehet az irodalmi ízlés formálásában és fenntartásában. Irodalmi toposz voltánál fogva már a kötet címnek is kánonképző ereje van: befolyásolja a szerzők és a szövegek kiválasztását.

Az erdélyi magyar gyermeklírát nyolc évtizedét átfogó válogatás lehetőséget kínál a költészet változásainak vizsgálatára is, ill. annak a kikövetkeztetésére, hogy a kánonok változása hogyan befolyásolja az irodalmi ízlés alakulását a gyermekköltészetben a népnemzetitől a posztmodernig. A szakolvasó elváráshorizontja hol megegyezik, hol eltér a szerkesztőkétől. Ám a kötet létjogosultságát illetően mindannyian egyetérthetünk abban, hogy az eddigi reprezentatív gyermekvers-antológiák esetlegesen válogattak erdélyi költőktől verseket: T. Aszódi Éva (szerk.) *Cini-cini muzsika*. Móra Könyvkiadó, 1992; *Friss tinta*. Págyony – Csimota, 2005; Lengyel Anna (szerk.) *Kóc-kóc*. Holnap, 2005. Némileg kompenzatorikus jellegűek a hazai szerkesztésű és kiadású versgyűjtemények: Székely Erzsébet (szerk.) *Költőgető*. Kriterion, 1983; Csetriné Lingvaj Katalin (szerk.) *Aranyos pillangó*. Kriterion, 2002. Ezek a versgyűjtemények (a 2005-ös kiadványokat kivéve) a közoktatás tantervi elvárásainak, ún. eszközértékeknek igyekeztek megfelelni, leginkább az óvodai és az elemi oktatás igényeit elégítették ki. Ezzel együtt is méltányolnunk kell, hogy nem szorult ki teljesen az erdélyi magyar gyermekköltészet az irodalmi köztudatból.

A Tündérbkert az antológiák sztárszerzőin kívül másokat is szerepeltet, szám szerint ötvenegyet, változatosságot teremtve a befogadásban. Nagyon fontos és értékelendő mozzanat ez, és figyelmeztetés az irodalomkritika számára: a gyermekköltészet (-irodalom) olyan potenciális kutatási terület, amely felfedezésre vár. Meg lehetne vitatni például a szerkesztők által érvényesített történetiséget, ez a szempont elegánsan átugorja az irodalmi irányzatokat, amelyekre csak esetlegesen következtethetünk.

A *Tündérbkert* az antológiák sztárszerzőin kívül másokat is szerepeltet, szám szerint ötvenegyet, változatosságot teremtve a befogadásban. Nagyon fontos és értékelendő mozzanat ez, és figyelmeztetés az irodalomkritika számára: a gyermekköltészet (-irodalom) olyan potenciális kutatási terület, amely felfedezésre vár. Meg lehetne vitatni

például a szerkesztők által érvényesített történetiséget, ez a szempont elegánsan átugorja az irodalmi irányzatokat, amelyekre csak esetlegesen következtethetünk. A kötetben nem érvényesül a gyermekvers-összeállításokban szokásos tematikus vagy befogadói életkor szerinti szerkesztési elv sem. A történeti szemléletet némileg ellensúlyozza, hogy az egyes költői életművön belül értékszemponitú a szelekció. A szerkesztők vagy olyan verseket vesznek át, amelyeknek már van biztos antológia-karrierjük, vagy a szerzőnek van már kanonizált életműve, és helyiel-közzel gyermekverssel is próbálkozott. Mindkét esetben szükséges a bizonyosság, csak megfelelő formakultúrával rendelkező költők tudnak jó gyermekverseket írni. Akinek nincs kellő presztízse sem a felnőtt, sem pedig a gyermekirodalomban, bizonyítási kényszerből könnyen epigonizmusra vetemedik. A mintakövetők leginkább Weöres Sándor, Nemes Nagy Ágnes verseit és a svéd gyermekverseket célozzák meg. Főleg emiatt férközik esztétikai egyenlenség az antológia versanyagába. Másrészt bármennyire is toleráns és demokratikus a gyermekirodalom, az er-

délyiséget önmagában nem tekinthetjük értékmandátumnak egy versösszeállításban. Bár csábítóak a témában rejlő lehetőségek, sem alkalmunk, sem terünk nincs arra, hogy megvitassuk a transzszilvanizmus esztétikai kánonját. Megtette ezt már a két világháború közötti erdélyi magyar íróársadalom és az örökségre apelláló utókor.

A *Tündérváltók* ébresztgeti azt a szunnyadó irodalom-recepciót, amelyet Páskándi Géza találóan „gettósításnak” nevez, azaz, hogy többféle magyar gyermekirodalomban gondolkozunk. Mint minden egyébre erre is van precedens, pl. *Csodalámpa*. Szlovákiai magyar költők gyermekversei szerk. Farkas József, Kalligram, Pozsony, 1998; *Négyágú síp – gyermekhangra*. A határon túli újabb kisebbségi magyar gyermeklíra antológiája. (Válogatta Komáromy Sándor [2000] Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.) Emlékeztetés nélkül is állandó vibrációra és oxcillációra kényszerül az erdélyi magyar irodalmi tudat: hol felemeli, hol lesújtja saját regionalitása. Időnként benne találja meg önigazolását, máskor meg belőle merít ellenérveket önmaga megcáfolására.

Az eddigiek összegezéséeként elmondható, hogy a *Tündérváltók* az erdélyi magyar gyermeklíra első reprezentatív antológiája. Megvan benne a szükséges ösztönző és felhajtó erő egy részletekbe menő elemzési kísérlethez: korszakonként áttekinteni a gyermekköltészetet, számba venni szerzőit, törekvéseit és általánosabb jellemzőit. Természetesen a teljesség igénye nélkül.



Folk Ballads Of Southern Europe

A Kessinger Publishing könyveiből

A gyereklíra reneszánsza

A vers hatását a gyerekekre befolyásolhatja az is, hogy ösztönösen érzékelik, kihez is beszél a mű, ki voltaképpen a költői szöveg alánya: ő maga, vagy éppen a felnőtt közvetítő? Napjaink gyereklírása egyre inkább számol ezzel a tapasztalattal, miáltal beszédmódjában, nyelvezetében, s tematikájában is határozott felfrissülést hoz az évtizedek során némileg megcsontosodott gyerekversek világába.

A gyerekek találkozási pontja az irodalommal társadalmilag irányított, kulturális tradíciókon alapuló folyamat, s a szelekció jó ideig – óvodás és kisiskolás korban biztosan – a felnőttek preferenciáin alapul. A felnőtt pedig elsősorban a „miről?” és a „hogyan?” kérdések mentén rostál, vagyis figyelme elsősorban a versek „mondani- valójára” és „stílusára” koncentrál. Pedig a kisgyerek befogadása sokkal inkább olyan finom receptorok működésén alapul, melyek a vers hangzását, hangulatát tapintják ki, jóformán értelmétől függetlenül.

Sokszor elhangzott már, hogy a jövő nemzedék olvasóvá nevelésének vagy inkább lelkesítésének felelősségében valamennyien (szülők, pedagógusok, a könyvpiac szereplői, általában olvasó és nem olvasó felnőttek) osztozunk. Köztudott az is, hogy eme „lelkesítés” csak úgy mehet végbe, ha belátjuk: a mai, technicizált, nyitottabb világban élő gyerek sok szempontból már a múlt század utolsó harmadában felnövő gyerektől is különbözik (mindamelllett, hogy a „gyerekségről” alkotott képünk e 30 év alatt nem sokat változott). Más jelek, más referenciák szólítják meg őket. Ugyanakkor ennek a belátásnak számtalan akadálya van, többek közt az egyik legjellemzőbb, hogy a gyerekirodalomban gyakran megkérdőjelezzük „az új” létjogosultságát (pedig a „felnőtt” lírában ez természetes, sőt keresett tulajdonság). „Való-e igazán gyerekeknek?” – kérdezzük, s a választást könnyű kikerülni egy olyan kimeríthetetlen gazdagságú, nemzetközi szinten is egyedülállóan magas színvonalú klasszikus gyerekköltészeti anyag birtokában, mint amilyen a miénk. Hiszen a „biztonságos” témavilággal és hagyományos formai eszközökkel megjelenő költészet is bőségesen „ellátja” az olvasni/olvasásra serkenteni vágyókat. Az az irodalom, ami nem ennyire „kiszámítható”, gyakran értékei ellenére is háttérbe szorul.

Úgy gondolom tehát, hogy a „diskurzusok társadalmi kisajátításának” jelensége, melyről Foucault beszél (1991), a gyerekirodalommal kapcsolatban is érzékelhető: vagyis, bár mindenkinek joga van bármilyen diskurzushoz hozzáférni, az oktatás, a könyvkiadás intézményrendszere, s esetünkben a szülő is jelentősen részt vesz a „diskurzusok elosztásában”, egyfajta szűrő szerepet tölt be a gyermeki befogadás lehetőségének megteremtése előtt: van amihez enged hozzáférni, van amihez nem. A könyvpiac szereplői az „eladhatóság” szempontja szerint rostálnak, s így a könyvpiac olcsó, igénytelen kiadványokkal fedi el a valódi, magas színvonalú gyerekirodalom kínálatát. Az óvodai és iskolai intézményrendszer, valamint a szülő pedig elsősorban pedagógiai szempontokat vesz figyelembe választásakor, s ezáltal a berögzült olvasói elvárásokat megbolygató, a korábbi gyerekirodalmi tabukat sorra ledöntő mai gyereklíra is csak nehezen tud áttörni a gyerekbefogadóhoz. Mindez nehezíti a gyerekirodalmi kánon bővülését, holott a gyereklíra ma is (akárcsak az 50–60–70-es években) kivételesen jó helyzetben van szerzői tekintetében, hiszen a kortárs költők színe-java ír gyerekek számára is verseket. Gondoljunk akár csak az utóbbi néhány évben megjelent kötetek között Varró Dániel, Kukorel-

ly Endre, Szilágyi Ákos, Kovács András Ferenc, Lackfi János, Tóth Krisztina, Zalán Tibor, Vörös István, Eörsi István, Bella István, Pintér Lajos alkotásaira. De említhetjük a *Friss tinta!* című gyerekvers antológiát is, mely méltó folytatója a *Cini-cini muzsika* című sok évtizedes gyűjteménynek, hiszen nemcsak kiegészíti a ma is élő alkotók tollából származó kortárs gyerekversek legnépszerűbb darabjaival, s kanalizálja azokat a műveket is, melyek önálló kötetben még nem jelentek meg, de szemléletében is újszerű. Az új antológia versei – akárcsak a fent említett szerzők munkái – határozottan kiszélesítik a tradicionális gyerekklíra tematikáját, megreformálják eszköztárát és beszédmódját, s tesz ezeket úgy, hogy közben megőrzik a hagyomány sokféle rétegéhez való kapcsolódásukat, s így bármelyiküknek fontos szerepe lehet egy szélesebbkörű befogadói szemléletváltásban, a kortárs líra alkotásai felé való nyitásban.

Hogy közelebbről nézve mi lehet vonzó egy mai gyerek számára a kortárs gyerekversekben, és milyen elemei válhatnak ki távolságtartást például egy szülőből vagy pedagógusból – ezekre a kérdésekre a válaszok nem csupán magukban a szövegekben, de tágabb összefüggésben a több mint másfél évszázada halmozódó gyerekversek története mélyén keresendők. Feltárásukhoz továbbra is Foucault (*Foucault*, 1991, 2000, 2001) fogalomrendszerét használom segítségként.

Diskurzusok mentén leírható gyerekirodalom

Az „irodalom” fogalmának és a gyerekségről való gondolkodásnak változásai által befolyásolt „gyerekirodalom” fogalmát és lineárisan leírható történetét már kellő részletességgel feltárta a irodalomtörténeti és főként a pedagógiai szakirodalom. (1) A korábbi kutatásokból leszűrhető tanulságok alapján felismerhető, hogy a történeti folyamatok mögött meghúzódó összefüggések alapján három diskurzus bontakozik ki a gyerekversek területén: egy pedagógiai, egy pszichológiai és egy esztétikai irányultságú beszédmód. Foucault olvasása mentén az egyes diskurzusok mélyebb ismérveire is rátalálhatunk:

A gyerek mint „konstruktum” az önálló gyerekirodalom megszületése előtt csupán relációban szerepelt művészetünkben – pl. a kiszolgáltatottság, ártatlanság, tisztaság jelképeként, vagyis alakja valójában felnőtt élmények megjelenítésének eszköze volt. A 19. század és a 20. század első felének gyerekirodalmát uraló pedagógiai irányultságú diskurzus pedig folyamatosan újratermelte ezt a „megosztási alakzatot”, vagyis valójában nem szólaltatta meg a gyermeket, csak a felnőtt – hozzá intézett – beszédét. A didaktikus tartalmakat megszólaltató versek így mint egy „még nem kész embert”, mint egy „tökéletlen felnőttet” rajzolták elénk a gyermeket.

Amellett, hogy a pedagógiai intézményrendszer (az óvoda és az iskola) folyamatosan (ma is) biztosítja a pedagógiai diskurzus fennmaradását, vagyis a költészet mögött erkölcsi tanulságot, lelki épülést elősegítő, avagy különböző informatív tartalmak keresését – már a 20. század elején megjelent egy olyan pszichológiai irányultságú irodalmi diskurzus is, mely egészen máshogy viszonyul a gyerekekhez: leginkább „titokzatos zseniként”, akinek létmódjába a felnőtt is visszavágyik. A „gyermeki” ilyen típusú megjelenése rendkívül termékenyítően hatott a „felnőtt irodalomra” is. A klasszikus irodalomtörténet egyik legkedveltebb motívumává vált a gyerek, a gyerekség csodája, sajátos világlátása, érzékenysége, játékosága mely indokolja alkotások sokaságának utólagos gyerekverssé minősítését (ld. akár Szabó Lőrinc, Babits, Kosztolányi, József Attila, stb. verseinek gyerek motívumait, pl. az 1943-ban megjelenő, Aszódi Éva és Binét Ágnes által szerkesztett *Versék könyvében*). „Felnőtt” és „gyerek” ugyanakkor itt még mindig két külön világgént létezik, csak a felnőtt „tekintet” változott meg: nem lefelé, hanem felfelé irányul.

Döntően ez utóbbi diskurzus mentén születnek meg aztán a 20. század második felének gyerekirodalmi alkotásai, immár azok is, melyeket tudatosan gyerekversekbe szántak

(Weöres Sándortól Nemes Nagy Ágnesen át Tandoriig, s hosszan sorolhatnánk a gyerek-költészet virágkorszakának alkotóit). Ugyanakkor a pszichológiai irányultságú diskurzussal összefonódva, Weöres gyerek-költészetbe is átplántált verszenei programja jegyében kialakult az a fajta esztétikai irányultságú diskurzus is, mely már egyáltalán nem tesz különbséget felnőttnek és gyereknek szánt költészet között, mely azt vallja, hogy „Mind den vers utólag gyermekverssé nyilvánítható, ami nem elvont, nem komplikált, dallamos, ritmikus, a hangzásával, dinamikájával hat. Ami csak egyszerű életdarabkákat tartalmaz. (...) Az ilyen utólag gyermekverssé nyilvánított versek 1:1 arányban állnak az olvasóval, tehát nem oktatják ki.” (Weöres, 1993, 225.) Weöres tehát felszámolja a didaktikus gyerekversek által felállított „megosztási alakzatot“, illetve fejtegetőre állítja azt: „...a legtöbb felnőtt, ha gyerekeknek ír, a gyermeket kezdetleges, együgyű lénynek tekinti, akihez le kell ereszkedni, én viszont a gyermeket kristályosan egyszerű, kozmikus lénynek ismerem és felemelkedni igyekszem az ő értelmén kívüli, ősi fantáziavilágába. Szerintem nem a gyerek a még-tökéletlen felnőtt, hanem a felnőtt a már-tökéletlen gyermek.” (Weöres, 1998, 417–418.) A pszichológiai diskurzus jellemzőit integráló esztétikai diskurzus lényege, hogy dominánsan poétikai eszközök által kívánja megragadni a gyermeki gondolkodás és érzékelés, valamint a még nem automatizálódott nyelv sajátosságait.

A posztmodern kor gyerekirodalma szinte minden „tilalmat” elvet, s szabad utat enged a „bárminek”. Elveti a „gyerekeknek csak szépet és jót” felnőtt-hazugságát, felszámolja a gyermek-költészet korábbi prűdériáját, feltöri a nyelvi (például „csúnya” szavak, szleng) és a tematikus tabukat (például élet-problémák, halál stb.)

Például ritmus- és hangzásjátékokkal, szó-játékokkal, szokatlan társítású, illogikus költői képekkel, ellentétekre és ismétlődésre épülő alakzatokkal, stb.

A múlt század vége felé haladva pedig a gyerekek számára (is) alkotó szerzők törekvése egyre inkább a kettejük közti megosztást kiváltó „tudás fegyverzetének” letétele (Foucault, 1991, 870.) lesz, valamint a nyelv viszszaírási célja a gyereknyelv felé (csak törekvésről lehet szó, hiszen ez teljességében sosem megvalósítható). Ezen folyamatok napjaink gyereklírájában egyre intenzívebben érzékelhetőek. Mindezek velejárójaként, a korábbi kulturális mítoszokon továbblépve, egy új, modernebb, technicizáltabb világkép és kulturális program jegyében a mai gyereket

öntörvényűbbnek, kevésbé naivnak látjuk és ábrázoljuk, mint korábban.

Ugyanebben a történeti folyamatban változások tárhatóak fel az egyes diskurzusokkal szembeni, társadalom által gyakorolt „kizáró eljárások” (Foucault, 1991, 869.) tekintetében is: hiszen koronként változik annak megítélése, hogy mi az, ami nem kerülhet egy gyerek kezébe, vagyis mi esik „tilalom” alá. Míg a pedagógiai diskurzusba ágyazott gyerekirodalom a könnyen befogadható nevelési tartalmak megfogalmazása érdekében amellet érvelt, hogy a magas esztétikai értékeket képviselő művek a gyerekek számára érthetetlenek, csakúgy, mint a népköltészet alkotásai, addig a 20. század második felében kibontakozó modern gyerekirodalom jóformán mindent kivet magából, ami nem képvisel esztétikai értékeket, s a Weöres Sándor által megnyitott úton „rehabilitálja” a népköltészetet is. Ezen folyamatok sajátos fordulatoként pedig a posztmodern kor gyerekirodalma szinte minden „tilalmat” elvet, s szabad utat enged a „bárminek”. Elveti a „gyerekeknek csak szépet és jót” felnőtt-hazugságát, felszámolja a gyermek-költészet korábbi prűdériáját, feltöri a nyelvi (pl. „csúnya” szavak, szleng) és a tematikus tabukat (pl. élet-problémák, halál stb.) Bár ez a szabadság csak azzal a megszorítással igaz, hogy a „bárminek” továbbra is magas esztétikai mércével mérhető kontextusban kell megnyilvánulnia – sajátos, hogy ezt a gyakorlatban legtöbbször a szerző személye garantálja. (2)

A következőkben ezen kérdésfeltevések mentén szeretném megvizsgálni napjaink gyerekköltészeti alkotásainak kiemelkedő darabjait: néhány verskötetet és egy olyan verses regényt, mely a két műfaj határán mozog ugyan, de nyomatékosan hordoz lírai elemeket. Érdeklődésem középpontjában tehát a következő kérdések állnak: egyes beszéd-módok milyen „megosztási alakzatokat” termelnek ki felnőtt alkotó/közvetítő és gyerek befogadó között; mely diskurzus milyen „tilalmait”, „kizáró eljárásait” tekintik magukra nézve kötelezőnek, vagy épp mennyiben szabadítja fel a korábbiakat; miként élnek a „tudás fegyverzetével”, illetve hogyan próbálnak lemondani róla – egy konstruált gyerekbefogadó lehetséges elvárásainak minél teljesebb megközelítése érdekében. Végül: beszélhetünk-e egy újfajta (pl. „posztmodern”/„kritikai”/„megengedő”) diskurzus kialakulásáról, mely a korábbi „megosztási alakzatok” átírásában, lebontásában, a „tudás fegyverzetének” letételében és a „kizáró eljárások” elvetésében érdekelt?

Varró Dániel: *Túl a Maszat-hegyen* (2003)

A verses regény (vagy akár posztmodern elbeszélő költemény) több szempontból is megújulást hoz a gyerekirodalom 20. század végére kissé megfáradt, a rutinszerű gesztusokból kiutat nem találó alkotásai közé. Mégpedig úgy, hogy a kortárs költőgeneráció nyelvi diskurzusát, önreflexív hajlamú, ironikus/önironikus beszédmódját, transztextuális kapcsolatokra építő humorát (paródia, travesztia, parafrázis stb.), a posztmodern írástechnika eszközeit (pl. merőben különböző nyelvi és kulturális regiszterek dialógusba állítását) bátran a gyerekirodalom területére importálja. S teszi ezt úgy, hogy közben nem mond le a gyerekirodalom előzőekben megrajzolt három diskurzusának, vagyis a 20. század értékes gyerekirodalmi hagyományainak továbbviteléről sem. Van benne pedagógia (meglepő, de nem is kevés!), némi pszichológia, esztétikai színvonala, s főleg esztétikai irányultsága pedig kétségbevonhatatlan.

Mint már szó volt róla, a hagyományos gyerekirodalom alkotásai (főként a didaktikus diskurzushoz tartozóak, de ugyanúgy a pszichológiai is, csak empatikusabban) rendszerint olyan kétpólusú, hierarchikus alakzatokat konstruálnak, melyben a kommunikáció egyirányú: felnőtt beszél gyerekeknek, s a gyerek csupán passzív befogadó. A *Túl a Maszat-hegyen* egyik érdekessége éppen az, hogy míg egyfelől Varró is felállítja ezt a klasszikus „megosztási alakzatot”, egyszersmind felmutatja a hierarchia megfordításának fiktív lehetőségét is, miszerint a műben megalkotott gyerekolvasó a megjelenített szerző fölé kerekedve aktívan befolyásolhatja a mű alakulását, elvárásaival nyomást gyakorolhat rá.

A mű által konstruált befogadó és szerző mibenlétének pontosabb vizsgálatához Szegedy-Maszák Mihály narratológiai terminusaihoz fordulok (1995), aki háromféle olvasó közt tesz különbséget: az egyik a „történetbefogadó”, aki a szövegben megszólított személy, a második a „teremtett olvasó”, aki olyan, az adott mű igényeinek megfelelő résztvevő a közlés folyamatában, akinek fel kell ismernie bizonyos kapcsolódásokat, a harmadik pedig a „tényleges olvasó”, aki a műhöz képest kívül helyezkedik el. S hasonlóképpen megkülönböztethetjük a „mű teremtette szerzőt” a történet elbeszélőjétől, csakúgy, mint az életrajzi értelemben vett írótól. A „teremtett szerző” megnyilvánulásai egy olyan fikción kívüli hangon szólnak, mely gyakran – mint metatextuális hely – zárójellel, illetve gondolatjelekkel van elkülönítve a főszövegtől. (De esetünkben ez a hang gyakran beleszövődik az egyébként is folyton csapongó, fecsegő elbeszélő kiterő szövegeibe is.)

A Varró-mű különösen nagy hangsúlyt fektet egy „történetbefogadó” megkonstruálására, akit a mű által „teremtett szerző” lépten-nyomon megszólít. Az egész mű tulajdonképpen ezzel a gesztussal kezdődik: „Kedves kis olvasók, sziasztok,/ Elmondok nektek egy mesét.” További megszólításai során következetesen kiformalódik a „történetbefogadó” lényegi karaktere, miszerint egy gyerekről, pontosan gyerekekről van szó: „kis olvasóim”, „Te sok kis nyájas olvasó”, „kölkök/ (...) E kis mesét, amit pedig/ Direkt a

számotokra költök.“, „Szasztok hát, skacok...”, stb. A „történetbefogadók” efféle megformálását erősíti az a tény is, hogy a „teremtett szerző” magát velük szemben „Dani bácsiként” fogalmazza meg.

Ha pedig megvizsgáljuk a műben megszólaló állandó elbeszélő folyton változó beszédhelyzeteit, látható, hogy hol a komoly krónikás, hol a Költő, hol egy játékos mesemondó, hol egy kezdő kalandregényíró, sőt bábjátékos szerepébe bújik, máskor pedig az okos felnőtt, a pedagógus, vagy éppen a maga is komolytalan, „nagy gyerek” beszédmódját alkalmazza. Ezek a szerepek felfoghatóak úgy is, mint a foucaulti értelemben vett „megosztási alakzatokat” implikáló, illetve azokat negligáló formulák. Hiszen a Varró-szöveg sajátossága éppen az, hogy felállítja, s egyszersmind meg is szünteti ezt a megosztást.

A fenti idézetek épp ahhoz a beszédmódhoz tartoznak, melyben létrejön a klasszikus hierarchikus alakzat: „Dani bácsi mesét mond a kedves kis gyerekeknek“. Ehhez hasonló következményei vannak annak is, mikor az elbeszélő a mindentudó krónikás szerepében szólal meg, mely beszédmód az egész regényen keresztül érezhető (de csak az utolsó fejezetben válik objektivitássá, mikor a főhős felkéri az elbeszélőt, hogy egy piszkebokorban elhelyezkedve írja le kis tehenes füzetébe a Paca cár ellen vívott nagy csata minden részletét). Vagy ugyanígy, mikor a pedagógus szerepébe bújva az a szándék hajtja, hogy kedvet csináljon az olvasáshoz, s a tévénéző gyerekekből olvasókat neveljen: „Bizonyos Puskin Sándor írta, (...) Majd olvassátok el“, vagy: „Bent járunk már a könyvbe jócskán,/ Ki itt tart, annak pacsi jár,/ Jutalmul, nyájas olvasócskám/ Ma csámcsoghatsz a vacsinál,/ És ugrálhatsz a hintaszéken/ (Apukádékkal megbeszéltem) –”, illetve még egy példa: „E vers valóban fordítás./ Belagcholy Days volt a címe,/ És én lefordítottam, íme,/ Nektek, ti gyarló gyermekek,/ Kik nem beszéltek nyelveket./ Bámuljátok csupán a tévén/ A batmant meg a pokemont,/ Mi lelketekbe beleront,/ És elbutultok ezek révén./ De más az én mesém! Mi dorgál –/ De épülésekre szolgál.”). Emellett pedagógiai szándék – merőben másként – a didaktikus gyerekköltészet hagyományát felidézve is megnyilvánul, például mikor a sokáig Büdös Pizsamázóként kémkedő Felöltözött Ödön győzködi Maszat Jankát, hogy fürödjön meg: „Hidd el, jobb tisztán, rendezetten!” – hangzik, akárcsak a régi „megjavult a rossz gyerek” típusú átváltozást nevelő szándékkal megverselő klapanciákban.

Az elbeszélő attitűdje ugyanakkor sokszor egy bábjátékoséhoz is hasonlít, aki egyszerre tart kapcsolatot szereplőivel – míg mozgatja őket, beszél is hozzájuk – és (elképzel) közönségével. Ez a beszédmód megosztás tekintetében köztes helyzetet teremt.

Végül két olyan beszédmód is megjelenik a szövegben, mely átírja a klasszikus „megosztási alakzatot” (bár hangvétele ironikus/önironikus): egyrészt az elbeszélő mindvégig igyekszik a mai gyerekolvasó elvárásait megcélozva egy fantasztikus kalandregényíró képében megmutakozni, ám lépten-nyomon kiesik szerepéből. Ezzel az egyébként általa képviselt hierarchikus szólam is változásokon megy keresztül, az elbeszélő „hatalmi beszédmódját” a „történetbefogadó” veszi át: „Mesém túl nyúlós, maszatos./ Kis olvasóm, te unsz, te tiszta/ Ideg vagy már, rám ripakodsz:/ Jaj, Dani bácsi, vegye észre./ Kit érdekel, mi jut eszébe?/ Nem kell ide a sok szöveg./ A sztorit lökje már, öreg./ Mi volt az emailben? Ki írta?/ Véletlenül jött vagy direkt?/ Aki küldte azzal mi lett?/ Mért málbe írta, nem papírra?/ Kinek szánta, és mért vajon?/ A többit hagyja, vén majom.”

Önostorozása, amiért nem halad elég gyorsan a történet, mert figyelme minduntalan elterelődik, a kalandregényíró szereppel való azonosulásról árulkodik: „Szólj rám, ha eltérnék a tárgytól,/ Te sok kis nyájas olvasó”. Ugyanakkor ennek ellentmondó megnyilatkozásai is vannak, melyekben mind intellektuális, mind erkölcsi értelemben elhatárolja magát saját szövegének egyes architextusaitól („Amúgy szörnyűek is szerintem/ Ezek a Harry Potterek“). Miközben kritizálja, az utolsó sorban leleplezi magát: „Hajszol sikert, és hajt hatást,/ Várom is már a folytatást.” Vagyis őt is hatalmába kerítette a gyerekek ál-

tal olyannyira kedvelt bestseller, így távolságtartása, kritikája részben csak póz a nagybetűs Költő részérő, aki a Költészet nevében mond bírálatot a ponyvairodalom ellen.

Amellett, hogy Varró hol felállítja, hol lebontja a felnőtt-gyerek megosztáson alapuló konstrukciót, egy másik játékot is játszik: a szöveg konzisztenciájának megtartásával, mégis elkülöníthető elemekkel szól külön felnőtthöz és gyerekekhez. Ugyanis míg a mese-regény egy gyerek befogadót szólít meg – ahogy láthattuk –, addig a mű közvetetten egy másik olvasót is konstruál, aki szinte bizonyos, hogy csak felnőtt lehet. A szöveg „teremtett olvasójától” ugyanis nem kevesebbet vár el, mint hogy járatos legyen szinte az egész kanonizált irodalomtörténeti hagyományban. Hiszen olyan irodalmi alakokat idéz meg, mint pl. Homérosz, Puskin, Vörösmarty, Petőfi, Arany, Ady, Weöres, Parti Nagy stb. A mű nemcsak irodalmi arcképcsarnok, de valóságos verstörténeti antológia is egyben: Varró körülbelül 20 különféle versformát kezel bravúros könnyedséggel. A történet nagy részét Anyegin-strófában meséli el, de a csatajelenet egy hexameteres mini-eposzként működik (invokációval, enumerációval, epikus jelzőkkel) és Vörösmarty *Zalán...*-jét idézi, ugyanakkor a történet „útjának felén” a dantei tercínák veszik át a főszerepet, a betétversekben József Attila- és Ady-parafrázisokra ismerhetünk (vö. A kék szemű, daliás Luk gróf – Ady: *A Sion-hegy alatt*, illetve A Bús, Piros Vödör dala – József Attila: *Születésnapomra*), stb. A sor még hosszan folytatható lenne, de talán ennyi is elég annak megerősítésére, miszerint a műnek van egy olyan rétege, ami a gyerek-befogadó számára valószínűleg nem tárul fel, hiszen befogadói horizontja szűkebb előzetes tudás alapján lép dialógusba a művel. Ugyanakkor ezzel mégsem csorbul műélvezete, csupán az általa befogadott és megalkotott szöveg más lesz, mint egy felnőtt olvasóé. Nincs ebben semmi különös, hiszen a felnőtt befogadók olvasata is más és más lesz, előzetes olvasói tapasztalatuk függvényében.

„Gyerek” és „felnőtt” mibenlétének, szerepeinek variatív újragondolásán túl a Varró-mű a korábbi évszázadok foucaulti értelemben vett „kizáró eljárásainak” feloldásában is érdekelt. Költői nyelvének jellegzetes poétikai ismérve, hogy a mai technikai világunk tipikus tárgyainak és jelenségeinek (mobil, sms, email, internet, laptop, számítógépes játékok, hamburger, óriáskólás, popcornos moziélmény stb.) megidézésével alkotott képei és a legjellegzetesebb köznyelvi kifejezések, szleng szavak (csávó, hapsi, nyomulás, majré, para), sőt finomabb káromkodások („a francba!”, „tök hülyék”), illetve tabuszavak (pisi, kaka, orrturkálás) keverednek irodalmi klasszikusoktól vett jelöletlen idézetekkel vagy hangzanak el olyan kanonizált költői formában, mint amilyenek Dante tercínái, vagy az eposzi hexameterek. A köznyelviség, az élőszóbeliség, a populáris regiszterekből vett szóhasználat ebben a szöveggörnyezetben, sokszor emelkedett hangnemű sorok közt váratlanságával meglepő és egyben humoros hatást is kelt. Ugyanakkor ezek a patettek a mai olvasó – főleg egy gyerek – számára a felismerés erejével hatnak, vagyis a mű világába való beleélést is szolgálják. Többek közt ez adja a mű revelatív erejét, hiszen az egyébként kivételes színvonalú magyar gyerekirodalmi hagyomány továbbélésének gyenge pontja éppen az, hogy a mai gyerek befogadó nem talál kapcsolódási pontokat az irodalmi mű és saját világa között. Vagyis a befogadó által feltett kérdésekre sok kanonikus irodalmi alkotásból már nem érkezik válasz.

Kukorelly Endre: *Samunadrág* (2005)

Kukorelly kötetének nyíltan kimondott szándéka, hogy a tanulságokat rímbe szedő versikék tömegével, a „gazdagerzsis”, „rímes-mesés” poétikával, sőt általában véve a Weöres által megteremtett modern gyerekklóltészeti hagyományokkal, költői formanyelvvvel szembehelyezkedjen, illetve hogy a neoavantgard költészet eszközeivel és saját „kukorelly” nyelvezetével átírja azt. A *Samunadrág* tehát tudatosan a didaktikai és esztétikai diskurzus ellen íródik.

Célja mindemellett az, hogy a gyermeki gondolkodásra és a még nem automatizálódott nyelvhasználatra való tudatos rájátszás, illetve egy sajátos világrendet felépítő, a konvencióktól eltérő szabályok szerint működő gyereknyelv imitációja által megkísérelje „letenni a tudás fegyverzetét”, egy olyan beszédmódot megteremtve ezzel, mely a lehetőségek szerint leginkább megközelíti a gyermeki gondolkodást.

A kötet versein keresztül egy olyan gyerek szemüvegén át érzékeljük a világot, aki ezen világ számos jelenségével – legyen az természeti vagy transzcendens – a tévéképernyőn keresztül találkozik: onnan ismeri meg az állatokat vagy a Jézuskát. Talán az ebbéli tanulságokat is levonva, a szerzőnek legkisebb mértékben sincs olyan szándéka, hogy a vélt gyerekolvasó fantáziamunkájára építsen, vagy képzelet útján elérhető élményekhez juttassa befogadóit. Világképe sokkal inkább realitásnak mondható (ellentétben a weöresi szürrealisztikus látásmóddal), mely a fantázia helyett pusztán a memóriára támaszkodik. A kötet verseit tehát antimetaforikus, antiszimbolista látásmód jellemzi, a valóság konkrét, köznapi elemeiből építkezik, amihez egy alulretorizált, köznyelvi szavakat használó beszédmódot választ. Tétézi mindezt fogyasztói világunk befolyása: a pénzen vásárolható dolgok központi, gondolatbénító szerepe, ám ezt inkább tényként könyveli el a szerző, nem konstruál áldozatot a gyerekekből, nem akarja megszépíteni a körülötte való világot, sem pedig őt magát „jobb irányba” terelgetni. Nem tanít és nem esztétizál. Ehelyett általában véve a gyerekekkel s a gyerekséggel szembeni alázat és csodálat határozza meg a versek hangulatát (mely beszédmód a pszichológiai diskurzusra jellemző), a felnőtt szerephez való ironikus, önironikus magatartással egybekötve.

Mai technikai világunk tipikus tárgyainak és jelenségeinek (mobil, sms, email, internet, laptop, számítógépes játékok, hamburger, óriáskólás, popcornos moziélmény stb.) megidézésével alkotott képei és a legjellegzetesebb köznyelvi kifejezések, szleng szavak (csávó, hapsi, nyomulás, majré, para), sőt finomabb káromkodások („a francba!”, „tök hülyék”), illetve tabuszavak (pisi, kaka, orrturkálás) keverednek irodalmi klasszikusoktól vett jelöletlen idézetekkel vagy hangzanak el olyan kanonizált költői formában, mint amilyenek Dante tercínái vagy az eposzi hexameterek.

Ugyanakkor a „gyermekség” gyereknézőpontból való ábrázolása, illetve a gyerektudat világépítő mechanizmusainak rekonstruálása a gyereknyelv imitációja által felkelt néhány olyan kérdést, mellyel – a „megosztási alakzatok” vizsgálatát folytatva – érdemes kicsit mélyebben is foglalkozni:

Kukorelly kötete a felnőtt-gyerek közti hierarchikus viszonyt feltételező „megosztási alakzatok” termelésének látszólagos el-

kerülésével egy „öt és háromnegyed éves” kislány nézőpontjába helyezkedve mutatja be annak hétköznapjait családi-, illetve óvodai környezetben. A kötetben beszélő önanonossága azonban némileg problematikus, hiszen nem mindig egy azonos módon meghatározható „én” beszédeként fogható fel. Az önreflexív megszólalásokon túl azokra a szöveg helyekre gondolok, ahol a kislány szájába adott egyes szám első személyű szövegek mögül lépten-nyomon átdereng a felnőtt tapasztalata, világlátása, gondolkodásmódja. Pl.: „kitalálok mindenféle valóságot”, „semmit beszélek mindenkivel” (*Jóvalgyo*), hiszen ezek a mondatok nyilvánvalóan a felnőtt ítéletét közvetítik, a gyerek számára nincs többféle valóság, és amit beszél az nem „semmi”! Ugyanígy szinte elszórásszerűek azok a helyzetek is, ahol a kávészag, vagy a konyakmeggy jelenik meg csábításként (a *Reggels*, illetve *Betegsé* című versekben). Tulajdonképpen lehetséges, hogy egyfajta felnőtt nosz-

talgia rejtett megszólalásáról van szó inkább, a gyerekség és a gyerekkor állapotának élményszerű leírásáról (az élményszerűség hordozója a Bandi nevű szereplő), mely a felnőtt gyerek-élményét adják vissza (s ez a tükör a gyerek számára furcsa is lehet). Ezáltal a szerző akarata ellenére is felállítja a jellemző felnőtt-gyerek konstrukciót, hiszen a felnőtt olyan tudás birtokában beszél a gyerekről, mellyel ez utóbbi nem rendelkezik.

Feltehetően Kukorelly írásmódjának azon általános jellegzetessége bukkan fel itt is, miszerint „mindig a saját hangját részesíti előnyben, nem pedig a műfajét” (Farkas, 1996, 179.) Ennek következménye viszont, hogy felszínre kerül az az általános probléma, hogy a legtöbb gyerekvers számol egy felnőtt/szülői közvetítő szereppel – abból az egyszerű okból kifolyólag, hogy egy kisgyerek még nem tud, vagy nem olyan jól tud olvasni – s így sokszor azon kapható, hogy nem is a gyerekek, hanem az odaképzelt szülőnek beszél. Anélkül, hogy belemélyülnénk egy lehetséges gyerek-befogadó olvasási stratégiájának részben pszichológiai kérdéskörébe, megkockáztatnám azt a feltételezést, hogy a gyermeki nézőpont ellenére sem könnyen jön létre azonosulás, ha egy felnőtt mosolyog mögötte azon, hogy a gyerekek milyenek látják a világot, hogyan élnek meg bizonyos szituációkat stb. (A tudatosan „kettős olvashatóságra” építő versek – ld. Kovács András Ferenc vagy Szilágyi Ákos verseit – mentesülnek ettől a csapdától, ugyanis nem választanak célközönséget, így nincs szerep, melyből kieshetnének. Az ún. szülői gyerekverseknek viszont, mint Lackfi Jánosé vagy Tóth Krisztináé, ugyanezzel a problémával kell számolniuk.) A felnőtt gyerek-élményének megosztásán alapuló, ún. „gyerek-száj” típusú, tulajdonképpen ál-gyerekversek közé tartozik pl. a *Kaptamró* című vers – gyerekháborgás az értetlen felnőttel szemben, Gondosh – a gondos háziasszonnyal szembeni összeférhetetlen elvárásokról stb. Két vers különösen kitűnik közülük azzal, hogy zárlatában meg is szólaltatja ezt a felnőtt hangot: „Felelős tényező/ mondta mindezt, állván a (Nagymező/ utca és az Ó) sarkára,/ mert megsértődött marhára.” (*Nemvagy*), vagy a *Teljese* csattanószerű megszólalásában: „Selyem, te majom.”, mely a vers egyetlen mondata, ami nem a Bandi nevű felnőtt szereplő házassági ajánlatán felháborodó, de azért a habfehér ruhát megálmódó kislány szájából hangzik el.

Kukorelly írásmódja ugyanakkor nem csak a fentiek miatt zavarbaejtő, de azért is, mert ironikus (vagyis ki nem mondott, csak beleértett) hagyománykritikáját is az óvodás kislány szájába adja, illetve (egy vers erejéig, *Volt 1x1 medve*) a legtipikusabb gyerekvers szereplővel, egy mackóval mondatja ki. Sőt, az egész kötetre ez a hol szeretetteljes, hol humoros, hol gúnyos ironia hangvétele a jellemző.

Annak megvilágítására, hogy miért lehet problematikus a kilencvenes évek elejétől kanonizált pozícióban lévő ironikus beszédmód gyerekirodalmi kontextusban való szereplése, kiindulópontunk lehet Gadamer felismerése (1990), miszerint léteznek a nyelvi magatartásnak olyan formái, melyek a kommunikatív folyamatban ellenállást fejtenek ki a szövegeződéssel szemben. Ezek egyik formája az olyan antitextus, mint pl. a tréfa, vagy az ironia. Ez utóbbi lényege, hogy valaki az ellenkezőjét mondja annak, amit gondol, de biztos lehet benne, hogy amit gondolt, azt megértik. Írott formában való működése (mikor sem a hanglejtés, sem a kísérő gesztikuláció nem segítheti jelölését) a kommunikatív megegyezéstől és „egy hordozó egyetértés” meglététől függ. Véleményem szerint itt ragadható meg az ironia gyerekversekben való megjelenésének hátulütője, hogy a szerző egy olyan kimondatlan feltételhez köti a szöveg értelmezhetőségét, mely a gyermeki gondolkodásnak nem feltétlenül sajátja (még akkor sem, ha nem kötjük magunkat a naív, ártatlan gyerektudat sztereotípiájához). Így a *Samunadrág* verseiben is hiába a gyereknézőpont felállítása, ha a rejtett negáció eljárása által megnehezíti az azonosulást egy gyerek olvasó/hallgató számára (az ironia törést okoz a létrejött konzisztenciában). Vagyis ennek a negatív attitűdnek következményei kell hogy legyenek egy feltételezett gyerekbefogadó oldaláról is. De az értelmezőben esetlegesen felmerülő kérdés – miszerint működhet-e ez a fajta írásmód a gyereklírában? – nyitva marad, mivel objektíven nem

megválaszolható. (Szubjektív meglátásom viszont az, hogy míg Varró az ironikus nyelvhasználat mellett rendkívül komolyan veszi magát mint gyerekeknek író költőt – szinte küldetésszerepet tulajdonít írásának – és vele együtt feltételezett közönségét is, addig Kukorelly esetében mindkét fronton érzek némi távolságtartást, idegenkedést.)

Kukorelly azonban nem csak ironikus, de önironikus is. Ez az önirónia pedig a kötet egy állandóan visszatérő szereplőjéhez társul (ld. a *Mutattá, Sokgyer, Jóelegá, ASamuká, Teljese, Fölébre, Olyanzo* című verseket), a már említett Bandi nevű egyénhez (3), aki szombat délutánonként érkezik a beszélő kislány lakásába annak apukájával, akivel együtt fociznak. Az a jó benne, hogy a fejére lehet mászni, mikor leül a konyhában és lehet dörzsölni a kopasz fejét, és „pfüj, de fini” borostás puszit ad és sütit hoz a cukrászdából. Ugyanakkor „úgy látszik gyagya”, mert minden csínytevésen nevet és feleségül is akarja venni az elbeszélőt, „Pedig én öt és háromnegyed vagyok,/ ő meg öreg, legalább száz”/és ezen nevetgél./ Ezen bír nevetni! Saját magán.”

Kukorelly kötetének egyértelműbb eredményei vannak viszont a régi referenciák felszámolásában, mégpedig a mai, 21. századi (már a 20. századitól is különböző!) gyerekvilág másságának közvetítésével. A *Samunadrág* – Varró művéhez hasonlóan – határozott támadást indít a hagyományos gyerekversekre mért „kizáró eljárásokkal” szemben. Egyfelől átírja a kanonikus gyerekverseket, mintegy korszerűvé téve a versek hagyományos tematikai jegyeit: úgy mutat be hétköznapi életdarabkákat, hogy ábrázolásából teljesen hiányzik a nevelő szándék. A költő úgy gyönyörködik ebben az öntörvényű világban, ahogy van. Egy dacos kislány és helyenként egy rosszcsonk kisfiú életének családi és óvodai jeleneteit látjuk, akik se nem a fejlődéstörténetek rosszból lett jó gyerekei, se nem a mitikus mesevilág tündérei, hanem izig-vérig mai gyerekek: tévéznek, videóznak, „pléjsztésönöznek“, fantát isznak. És persze nehezen ébrednek fel, nem fogadnak szót, rendetlenek, rámásznak a vendég fejére, hisztiznek stb. Maguk a gyerekek mellett pedig az állatok a tradicionális gyerekversek leggyakoribb szereplői (e típus legnagyobb közhelyei: az elesett állat meggyógyítása, a megszemélyesített állatok emberi környezetben való ténykedése stb.), s *Samunadrágban* is meglehetősen sok olyan vers van, melynek tárgya az állatvilág, ám egészen rendhagyó módon nyúl ehhez a témához is. Előfordul, hogy modern technológiai világunk kontextusába helyezve nem is a természetábrázolás részeként, hanem tévéműsorként jelennek meg az állatok (*Mutattá*), vagy ún. „zöld versekben“, melyekben Kukorelly mint veszélyben lévő, megmentendő világot mutatja be a természetet. (Egyébként ez az egyetlen olyan vonatkozása a kötetnek, mely a nevelő felnőttel való azonosulásról árulkodik. Hasonló attitűd Varrónál is megnyilvánult, ld. a „pacaeresztő gépbogarak” nyomán hogy „fonnyad el fű, fa , virág/ s lesz csupa paca a világ“, illetve Szilágyi Ákos kötetében is szerepe van.) Az efféle versekben megszokott költői tájleíró ábrázolásról nincs szó, inkább csak az élőlények felsorolása történik meg, mintegy leltárkészítésként (pl. a *Legszob* című versben: „Szép dolgok ám az állatok”, „csak ki ne halna”), antiszimbolikus képalkotás jellemzi: szépek és kész. „Zöld vers” a *Jóelegá* is, melyben egy kirándulásélmény jelenik meg: „Eldobják a nejlönflakont, kettőt fölszedtem,/ az is jó volt, beledobtam a kukába.” vagy a *Verseny*, melyben azon versenyeznek, hogy ki bír több bodobácsot begyűjteni egy gyufásskatulyába „Védelmi célból./ Hogy rája ne tapossál a nagy trampli talpaddal.“, sőt a bodobács szó értelmezésébe is bele van rejtve ez az attitűd: „Nem báncs, hanem bács, nem tudja!” Rendhagyó az a fajta ábrázolásmód is, mely leszámol azzal a felelőtlen magatartással, mely az állatokat egyfajta plüssjátékként szerepeltette. Ezekkel szemben Kukorelly állatai „szerencsétlen kis bodobácsok“, „szegény, szerencsétlen kis békák”, „szegény, árva lótetű” (*Verseny*), s persze a halmozás alakzata itt is felveti az irónia szerepét, de a pedagógiai motívum akkor is tagadhatatlan. Nem túl szívderítő az *Öreglór* sem, mely már-már a gyerekversek negatív átírásának tekinthető Dr. Doolittle nevében: „Öreg ló reszketeg,/ szegény tehén beteg”, vagyis a befogadó felelősségérzetét is megpiszkálja. Határozottabban ironikus a

hangvétele annak a természetleíró versnek (*Mennyis*), melyben teljesen elvetve a vers általi tanítás látens elvét egy gyereknézőpontból ábrázolt kerttet mutat be a kislány téves interpretációival: „tulipán, ibolya, most kettőt említek,/ paradicsom, paprika, retek”, „sőt harkály kerepel”, vagy olyan banális megállapítások, mint, hogy „az állat nem növény”.

Másfelől Kukorelly kötete nemcsak átírja a hagyományos gyerekversek témáit, de fel is törli a tematikus tabukat s leszámol a korábbi prűdériával, jólneveltséggel, példamutatással. A hetvenes években népszerűvé váló svéd gyerekversekhez hasonlóan (de egészen újszerűen) olyan életproblémákat emel be a gyerekeknek szóló irodalomba, mint a halál, szociális problémák, szülői gyengeségek stb., melyektől sokáig távol tartották ezt a korosztályt.

A szülő tekintélyvesztése a gyerekdac megnyilvánulásain keresztül egy olyan beszédhelyzetet teremt a *Samunadrág* számos versében, melyben a gyerek egyes szám első személyben kritikus vizsgálat alá veszi az őt nevelni kívánó szülőket, sőt az egész felnőttvilágot. Hol igaza van, hol nincs, de egyértelműen érezhető, hogy ebben a vizsgálatban a szülő sokszor teljesen elveszti tekintélyét: „Akkor meg mit ugrál [apu], csak azért mert kövérebb! Azért, mert nagyobb a cipője, nagyobb a feje...” (*Múltkor*) Megjelenik a tipikus szülői szólások kifigurázása, ahol a gyerek sértett hozzáállása távolságtartóan ironikus: „Leülök, akkor keljek föl, na persze./ Miért mindig olyankor./(...) és, édes Istenem, menjek már odébb, rendbe’ van./ Be lesz fejezve, okés,” (*Leülöka*). Tabudöntő a felnőtt-kudarckra irányuló figyelem megnyilvánulása is, vagyis az arra való rámutatás, hogy ők is „rosszalkodnak”: „Komputer előtt ül apukám, vagy cigizik./(...)Anyukám is cigizik, pedig leszoktak.” (*Kompute*). Ezeknek a verseknek az alaphangja, hogy „Nehéz az élet.” (*Vanamit*) – mint már említettem – a svéd típusú gyerekversekre hasonlít, ám különbségként észlelhető, hogy míg a svéd gyerekversek amúgy is lázadó korban lévő kamasz olvasói könnyen azonosulhattak a problémáikkal foglalkozó én-beszélővel, addig ez Kukorellynél talán nem ilyen egyértelmű. Hiszen egy olyan korosztályt szólít meg, melyre sokkal inkább a szülő által nyújtandó biztonság keresése jellemző, ellenállása inkább csak pillanatnyi makacskodás, semmint lázadás. Talán ezért is van, hogy minden kritika mögött ott érződik azért az a megnyugtató tény is, hogy „családunk szeretet-alapú” (*VanIkis*).

A gyerekversek kontextusában eddig szokatlannak számító témák közé tartozik a társadalmi problémák kérdéseinek felvetése is. Például a *Vettünk* című versben, ahol már a cím és a műben szereplő hajléktalanok életmódja közti éles kontraszt is feszültséget hordoz, s ezt a sornyi mondatok ponttal záródó kopogása, a vers szükségességére csak megerősíti. Ám ennél is messzebb merészkedik a szerző, mikor a *Mindenk* című darabban a gyerekhálóról ír, azokról, akik 6 éves koruk előtt meghaltak, mégpedig minden tragikus felhang nélkül. Mintegy logikai gyakorlatként készíti számvetést: “Mindenki 6 éves/ lesz vagy volt,/ az egész népség./ Nem kétes!/ Ha csak meg nem holt,/ de akkor már a Mennyországba’hat./ Nahát!/ Semmi kétség,/ ott fix, hogy meglesz a hatás./ A folyton tartó nyugtatás.” Gyerekversek közt megdöbbentő ez a témakezelés, ugyanakkor belátható, hogy ilyen szókimondó tényleg csak egy gyerek lehet.

Tóth Krisztina: *A londoni mackók* (2003)

A kortárs gyerekversekben egyre határozottabban kirajzolódó tendenciákkal ellentétben Tóth Krisztina bőrröndbe csomagolt verses füzetének sem nyelvkritikai, sem hagyománykritikai motivációja nincs, bennük sokkal inkább a 20. századi gyerekversek hagyományoknak napjaink tipikus életkörülményeire történő átírását fedezhetjük fel. Írasmódja mindhárom tradicionális diskurzust integrálja. A didaktikus diskurzushoz tartozó szövegekhez hasonlóan versei – szülő-gyerek szereposztásban – felállítják a megszokott „megosztási alakzatot”, ám beszédmódja mégsem képez hierarchikus viszonylatot a két

pólus között, hiszen – ahogy a pszichológiai irányultságú diskurzus képviselői – a „gyermeki” létmód érzékenységének, játékoságának, sajátos világlátásának hiteles megragadására törekszik. S teszi mindezt a gyerekversekben Weöres által meghirdetett esztétikai program elkötelezett követőjeként, a weöresi formahagyományok folytatójaként.

Közelebbről nézve, *A londoni mackók* és *A tigris* című füzetek kivételével párosan megjelenő versek első darabja mindig a Marci nevű 4 éves hétköznapijainak, kérdéseinek, játékaiknak tesz részesévé (műfajuk gyakran a klasszikus helyzetdal, pl. *Marci öltözik, Marci és a vonat, Marci kertészkedik, Marci szerel, Marci mosogat, Marci a fürdőszobában*), s ezt mindig egy líraibb hangvételű mű követi (pl.: *Takarodó, Este lett, Tündérek, Ármjáték, Altató*), mely a nappalok nyüzsgéséből az este nyugalomába, a realitásból a fikcióba: az álomvilágba, a képzelet, mese területére vezeti az olvasót.

Poétikai jegyeik és tematikájuk a füzetek első, Marci hétköznapiját bemutató darabjait a 20. század első felében uralkodó (ld. *Zsuzsi segít anyukának-típus*), de igényesebb, esz-

tétizáltabb formájában a 21. század második felében is népszerű (ld. Gazdag Erzsébet és követői) „rímes-mesés” gyerekversek hagyományához köti. Különbség köztük viszont, hogy a költő nem csempész a versekbe didaktikus nevelési szándékot, helyette egy új, szolidáris gyerekperspektívát használ (akár csak a svéd gyerekversek): Marci nem jó példát mutat, mikor mosogat, épp hogy csínytevővé válik a felnőtteket utánzó buzgalma: „lemossa a falat, széket,/ a szőnyeget meg a képet,/ hogy fog a mama örülni,/ már csak el kell majd törölni.” Mindemellett a gyerek környezet vagy a szülő-gyerek kapcsolat idillizálására sem törekszik: Gazdag Erzsébet (főleg ma már teljesen) hiteltelen falusi hangulatai helyett reális, 21. századi városi helyszínen vagyunk, ahol a Mama folyton telefonál, sminkel stb. és Marci is egy mai kisgyerek átlagos életét éli, anélkül, hogy ezt az ábrázolást akár egy felnőtt nosztalgikus kép becsúsztatása meghamisítaná. (Ugyanakkor előfordul a kötetben néhány mondókába forduló, hangszerelésében is kissé leereszkedőbb, „gügyögösebb” darab, mint pl.

A kötet verseit antimetaforikus, antiszimbolista látásmód jellemzi, a valóság konkrét, köznapielemeiből építkezik, amihez egy alulretorizált, köznyelvi szavakat használó beszédmódot választ. Tetézi mindezt fogyasztói világunk befolyása: a pénzen vásárolható dolgok központi, gondolatbénító szerepe, ám ezt inkább tényként könyvel el a szerző, nem konstruál áldozatot a gyerekekből, nem akarja megcsépelni a körülötte való világot, sem pedig őt magát „jobb irányba” terelgetni. Nem tanít és nem esztétizál.

a *Kiscipők* („Lóg a fűző, háp-háp/ megy a kacsaláb-láb”) vagy a Marcipán („Hamm, bekapta valaki”), sőt, talán a címadó vers is ilyen („Itt van, itt van, itt van ez a mackóka,/ ki látszik a paplan alól az orra.”, de a versek alaptónusára nem ez jellemző.)

A füzetek verspárijai közül mindig a második helyen szereplő, általánosan az altató műfaját képviselő költemények alakzatosságra, költői képek sokaságára, ritmusra, zeneiségre épülve valóban a Weöres-hagyomány méltó, magas esztétikai igényről tanuskodó folytatói. Különösen figyelmet érdemel az *Altató* című, mely azáltal az őszinte magatartás által emelkedik ki a gyerekeknek írt, megszámlálhatatlan mennyiségű altatódal közül, hogy témaként egyszerre bátran és érzékenyen vállalni meri a halál és az elalvás közti párhuzamot.

Összességében Tóth Krisztina mint gyerekvers költő legnagyobb erénye talán az, hogy sikerül megvalósítania azt a nem is olyan könnyű feladatot, hogy úgy beszéljen gyerek nyelven, gyerek szemlélettel, hogy a kikerülhetetlen felnőtt interpretáció belesugárzása a

„gyerekbeszédbe” ne legyen zavaró. Hiszen a kötetben többféle hang is megszólal: hol a gyerek őszinte, mindenre rácsodálkozó, a világot saját törvényei szerint értelmező hangja, hol a biztonságot nyújtó, megnyugtató anyahang, hol az önironikus női hang. Hangvétele pedig egyszerre játékos és lírai, humoros és intim. Tóth Krisztinának sikerül egyszerre gyerek és felnőtt tudással a gyermek és felnőtt látószöveget finoman egymásbaját szania azáltal, hogy a versben beszélő szerepének – akár egy versen belüli – váltakozása ellenére a hangvétel, a beszédmód, a tónus nem változik alapvetően – egy „kétszemélyes Én beszél” (*Reményi*, 2003) Marci hangján. A kötet tehát messze eltávolodott a hagyományos gyerekvers oktató stílusától, melyből teljesen hiányzott a lírai én önkifejezésének lehetősége.

Lackfi János: *A buta felnőtt* (2004) és a *Bögge család* (2005)

Lackfi János és Tóth Krisztina gyerekverseit nemcsak a hagyománnyal szembeni afirmatív magatartás köti össze, vagy az ún. „szülői gyerekvers” típusjegyeinek felmutatása, hanem mindenekelőtt az a fajta beszédmód, mely Lackfi első kötetének címében is tematizálódik. Arra az attitűdre gondolok, melyet Weöres Sándor nyilatkozataiban már többször is megfogalmazott, s melyet gyerekversként (is) kiadott költeményei hüen igazolnak, miszerint (ahogy már korábban is idéztem): „a gyermeket kristályosan egyszerű, kozmikus lénynek ismerem és felemelkedni igyekszem az ő értelmén kívüli, ősi fantázia-világába. Szerintem nem a gyerek a még-tökéletlen felnőtt, hanem a felnőtt a már-tökéletlen gyermek.” Vagyis Lackfi kötetcíme a modern gyerekfelfogás alapvető diskurzív jellegzetességére való utalás, a pszichológiai diskurzust integráló esztétikai irányultságú beszédmódnak határozott felvállalása, ami egyfajta értelmező, összegző magatartást is tükröz. A kötet nyitóverse ki is fejti ezt a tételt: a gyerekek valami olyat tudnak, amit a felnőttek már nem, vagy egyszerűen csak lusták felfedezni, s így csak a gyerekeken keresztül tudják megélni újra titoknak, érdekesnek a világot. („A sok felnőtt egyre butább,/ és nem értik a világot./ Egyszerűen élnek bele”, „Majd egymás mellé leülünk,/ lábunk ázik a világvégi/ tóban, és a fiam nekem/ a mindenséget elmeséli.”) Vagyis ezekben a versekben a felnőttek zárt világa áll szemben a gyerek mindenre nyitott világával. Az Apa, mint költői én itt köztes helyzetben van: egyszerre buta felnőtt és kíváncsi gyerek, „aki lassan egyre kevésbé gyerek,/ féltőn törpe és óriás között” – idézhetjük a záróvers (*Törpe és óriás között*) utolsó sorait, mely az *Árnyékszínházzal* együtt a felnőtt gyerek-kori énjére és élményeire való visszaemlékezés. Ez az értelmezés így a kötet nyitó és záró darabját keretversekként olvassa, a versek az immár apaként megszólaló egykori gyerek alapattitűdjét tükrözik: a gyerek még korlátokat nem ismerő képzeletével a világ láthatatlan arcát próbálja megközelíteni. A tipikus „megosztási alakzatban” a szerepek felcserélődnek: a tudás nem a felnőttnél, hanem a gyereknél van!

A buta felnőtt Huzavona című ciklusának egyik érdekes jellegzetessége a lírai én szerepének változatossága, mely sorozatos (de mindig követhető) nézőpontváltásokkal jár. Itt is megjelenik az a fajta „ál-gyerekvers”, melyben egy gyerekéről (egy másik felnőttnek) mesélő apa hangját halljuk, vagyis miáltal a szerző el akarja kerülni a „gügyögő” gyerekversek ismérveit, olyan helyzetbe kerül, melyben nem mer mesélni a gyerekeknek, csak a gyerekről, tehát a gyerek inkább csak szereplője a versnek. Ilyenek például *A buta felnőtt, Lézerlámpa, Dinók és emberek* című versek. Ugyanakkor megjelenik a gyereket megszólító apa is, aki pl. a *Bújócskában* (József Attila képét kölcsönkérve) Istenről mesél. A ciklus más verseiben pedig maga a gyerek (pl. *Kiutálás, Fiúk dala, Szerelem*), illetve gyerekek (pl. *Kocsikázás, Lányok dala*) birtokolják a lírai én szerepét. A gyereket körülvevő világról szólnak ezek a versek, általában konkrét élményeket saját szavaikkal elbeszélve, erősen magukon viselve a svéd típusú gyerekversek jegyeit (ugyanerre a kapcsolódásra utal a már említett nyelvi egyszerűség és szókimondó felnőtt kritika is). Hét-

köznapri gyerek-szótár és felnőtt szleng keveredik nyelvezetében, mind nyelvi, mind tematikus szinten szemérmeskedés nélkül.

A korábbi gyerekköltészeti tabuk figyelmen kívül hagyása, a prudériával való leszámolás egyébként Lackfi mindkét kötetére jellemző. Hogy csak egy-két példát említsek: „Ha beülünk a kocsiba/.../ hányni kell és rosszul vagyunk.“, vagy az erőszak: „Az összes lány dilis,/ azt, hogy miről susog,/ hiába is vered,/ nem mondja meg: titok.“, vagy: „mind nyelvet nyújtogat,/ s ha felrúgod ezért,/ bög és árulkodik: még te kapsz büntetést.” (*Fiúk dala*) A *Bögre családban* még inkább jellemző ez a szokimondó, őszinte magatartás: problematizálódik a fiúvécé és lányvécé közti választás („A vécé nem szól, mindegy neki,/ fiúpisi vagy lánypisi.“), sőt a nyilvános illemhelyekkel kapcsolatban még a pedofília jelensége is bekerül a szövegvilágába („de Mama nem engedi be,/ mert sok rossz bácsi jár ide”). (4) Lackfi tehát nem úgy képzeli el a gyerekverset, hogy annak feltétlenül valami szépről, magasztosról, tanulságosról kell szólnia, ő azt a valóságot írja le, amit lát – a gyerekekkel megélt szituációkból adódóan persze többnyire humorosan, játékosan. Pl. a röptében leütozt és az ablakon szétmázolt légy, a légyvéres asztal nem megszóított képei a gyerekköltészetnek, pedig mindig is része lehetett a gyerekek által megélt világnak, s ezért bár „Kicsit gusztustalan,/ De nagyon érdekes.”

Az első kötet második, *Mesterkedők* című ciklusában ugyanakkor egy olyan szürrealisztikus képi világot tár fel előttünk a költő, mely a hétköznapiak egy-egy személyiségét, tárgyát, élőlényét kiemeli a valóság keretei közül és egy varázslatos fantáziavilágba helyezi, vagyis mégis mer mesélni! Például az újságok kis lapozható házak, „rajtuk a színes ablakok, mindegyiken kivigyorog/ egy miniszter vagy egy színész...“, s bár ezek az alakok zajos éjszakai életet élnek „A szorgalmas betűbogarak/ mindezt észre sem veszik,/ araszolnak csendben tovább/ végtelen hosszú/ sorokon át.” (*Lapozható házak*) (5) Itt már nem a felnőtt élményeinek leírásával van dolgunk, mégcsak nem is a gyerekelmények rekonstruálásával. A költő allegorikus úton a körülöttünk lévő világ elemeinek az ember számára láthatatlan életébe enged bepillantást: hogy mit csinálnak az újságban szereplő figurák éjszakánként, hogy táncol az aranytetejű házban „sok lángoló alak” míg mi a tűznél melegszünk, vagy hogyan utazik a bor a pohárig, melynek „gömbjébe beleül/...mint kettévágott/ óriás szőlőszem mosolya”. A teljes ciklus Weöres szürrealisztikus látásmódját idézi meg, azzal a különbséggel, hogy a költőelőd mitikus, sejtelmes világa helyett Lackfié hétköznapiabb, képi világa pedig teljes kifejtettségével zártabb. Mára már közhely, hogy a gyerekek mennyire fogékonyak az efféle vizualitáson alapuló allegóriákra, képzeletjátékokra, hiszen „Amikor a költő megeleveníti a tárgyat, megszemélyesíti a fogalmat, egy ősbibbi információs csatornán közlekedik értelmünkhöz, melyen ma is könnyebben, gyorsabban halad a gondolat.” – írja Fónagy Iván (2001, 281.) az allegória, mint kifejtett, folyamatos metafora kapcsán. A metafora ontogenezisével összefüggésben kifejti azt is, hogy az óvodás gyerekek már tökéletesen értik és használják a metaforákat, ugyanis szemléletük, gondolkodásmódjuk eleve „metaforikus”. (Fónagy, 2001, 174.) (Kukorelly viszont épp ennek a tételnek megy ellene.)

Az elmúlt években született gyerekköltészeti művek közül különösképp kiemelhetőek azon szerzők munkái, akik az esztétikai diskurzus fő jellegzetességének felmutatásával eleve elutasítva a „felnőtt” – „gyerek” megosztáson alapuló paradigmát, kötetüket a „Versek kicsiknek, nagyoknak” (Kovács András Ferenc: *Vásárhelyi vásár, Vig toportyán*), illetve „Versek felnőtt és fel nem nőtt gyermekeknek” (Szilágyi Ákos: *Cet ecetben, Kuszi-Muszi-Alamuszi*) alcímmel látták el. Ez az ún. „kettős olvashatóság” egy olyan beszédmódot tesz lehetővé a költeményekben, mely elkerüli azt a gyerekirodalomban gyakran (elbeszélő és költői szövegekben egyaránt) problematikus helyzetbe kerülő kérdést, amit a „felnőtt beszél gyerekeknek felnőttnél” / „felnőtt beszél felnőttnak gyerekekül” / „felnőtt beszél felnőttnak gyerekről” típusú, nem egyszer csupán rejtőzködő formában fellelhető alakzatok okozhatnak, amennyiben a szövegek maguk valami másnak a kommunikálására vannak berendezkedve.

Kovács András Ferenc: *Vásárhelyi vásár* (2003), *Víg toportyán* (2005)

Gyerekversként is olvasható kötetekben Kovács András Ferenc figyelme – s ez költészetéről általában elmondható – elsősorban az intertextuális és architektonikus kapcsolatok, az archaikus beszédmód és a dialogikus nyelvhasználat által kifejeződő „versnyelv-művelés” (*Kulcsár-Szabó Zoltán*, 1997, 140.) felé irányul. Vagyis mikor a legklasszikusabbnak számító, ám a kortárs gyerekklírában egyre gyakrabban kritika alá vett, ironikus szerepkörbe kerülő tájleíró költeményeket ír, állat-, vagy gyerekszereplőket alkalmaz, rajtuk keresztül „helyes” vagy „helytelen” élethelyzeteket mutat be, nem akar nevelni, sem gyerekbőrbe bújni, csupán „felkeresi” ezeket az élményeket, „ritmikai idézetek” segítségével újrateremti a hagyomány ezen pontjait, megismétli „hangzásukat”, átéli, eljátsza vagy humoros megvilágításba helyezi klasszikus szerepeit. S teszi ezt anélkül, hogy szövegei bármiféle, a vélt befogadó felé irányuló „szándékolttságot” hordoznának. A határozott esztétikai irányultság valamiféle „kulturális memória” (*Kulcsár Szabó*, 1994, 190.) fenntartásának lehetőségét kívánja megteremteni, mely a klasszikus folklorisztikus és gyerekklírai műfajok (mint a rimes állatmese, népdal, zsánereköltemény stb.) továbbírhatóságának szószólója. A *Víg toportyán* legtöbb versének középpontjában például egy-egy megszemélyesített állatfigura áll: pl. *Libuka meg a taliga*, *Taligás kandúr*, *Egérnóta*, *Szegény egér nótája*, *Cimpike*, *Peppino Paviani*, *Víg toportyán* stb. (Mindazonáltal az antropomorfizált állatszereplők életének általában humoros – gyermekirodalomban meglehetősen szokványos – jeleneteit leíró sorok közé is becsémpész néhányat, melyek azzal hatnak újszerűen hogy technikai világunk tipikus tárgyait, pl. a számítógép egerét is életre keltik: ld. az *Óreg egerek tánca*, vagy a *Jackie, a kompjúter egere* című verseket).

A régies, illetve erdélyi tájnyelvi kifejezések gyönyörű szavakkal gazdagítják a mai posztmodern költészet által kedvenc humorforrásként kiaknázott, amerikanizálódó, köznyelvi, populáris regiszter által elárasztott költői nyelvet. Olyan szavakra, kifejezésekre gondolok, mint: „zsinatolnak”, „berbécs”, „csikásznak a csikaszkok”, „pincegádor”, „kétkedden”, „szuszék”, „vadcsitkó”, „nyakásszon”, „vincellér”, (a Toldiból már ismerős) „toportyán”, „bucsálódhat”, „ángyó”, stb. Ugyanígy az erdélyi táj- és településnevek sorozata, különösen a *Vásárhelyi vásárban* (Gernyeszeg, Sáromberke, Háromszék, Küküllők, Bögöz, Egeres, Toldalag, Pürkeréc, Gagy stb.), illetve a *Víg toportyánban* is szerepel két vers, mely kimondottan a helységnevből származó nyelvi humorra épül (*A gagyi atyafiak*, *Tetítleni atyafiak*) Mindemellett fontos megjegyezni, hogy a falusi környezetnek nem idillként, nem nosztalgikus hangnemben, hanem jelenkori valóságként való megidézése is egyedülállónak számít a mai gyerekklírában.

Szilágyi Ákos: *Cet ecetben* (2003), *Kuszi-Muszi-Alamuszi. Dalok a holdbéli nyúlról* (2004)

Szilágyi Ákos mindkét kötetét a posztmodern gyerekklíra remeke: Kovács András Ferencnél is feltűnőbben nélkülözi a didaktikus és a pszichológiai diskurzus elemeit, tekintve, hogy verseiben a szavak pusztán hangzása által keltett örömet használja fel fő hatáskeltő eszközként. A különféle állatnevek variálásával szerveződő szövegek – mely variációk a szavak hangalakjával való játékból keletkeznek – kizárólag a versritmussal, a zeneiséggel, az alakzatos formaisággal hatnak Weöres (gyerek)verseit, illetve a neoavantgard fonikus költészet hangzásvilágát megidézve. A versek titka, hogy nem megosztó szerepkörökben gondolkodva, s nem mímtelt játékossággal, hanem keresetlenül őszinte gyermeki látásmóddal idézik meg a gyerekek világteremtő nyelvkísérleteit/nyelvtérítő világmegismerésük felnőtt számára is izgalmas útjait.

Az első kötet versei kivétel nélkül valóságos és képzeletbeli halak (illetve a hal formai tulajdonságait magukon hordozó élőlények, mint a cet vagy a delfin) megszemélyesített

alakjához kapcsolódnak. Ugyanakkor egy más olvasatban a szöveg maga is rávilágít (ld. *Könnyhalak* c. verset), hogy a halak metaforaként is funkcionálnak, vagyis leginkább „szóhalakról” és „rímhalakról” van szó, melyekre az jellemző, hogy kizárólag a „a nyelv és a poézis határozza meg mozgásukat.” (...) „szó-halakkal van dolgom, akár a gyerekeknek. A költői képesség szerintem nem is más, mint a gyermek nyelvi érzékelésmódjának és világerzékelésének megőrződése valakiben és tudatos-tudattalan formai alkalmazása. Ennek a szemléletmódnak a lényege az, hogy a szavak és a dolgok azonosak egymással, s hogy szavainkkal teremtjük a világot. ... Minden versben szó-halak úszkálnak, virgonckodnak, bukfenceznek, ahány rím, annyi csobbanás.” (*Fenyő*, 2003, 5.)

Szilágyi egyik gyerekvers kötetében sem bújik gyerek szerepbe hogy megidézzé saját világukat, még csak az sem mondható, hogy mesélő felnőttként szól. Versei visszavezetik a nyelvet annak még kialakulóban lévő, kísérletező jeleihez, még képlékeny állapotához, a világmegismerő szándék tapogatózó (s ezáltal gyakran humoros féleredményekre támaszkodó) időszakához, mely a gyerekekben a felismerés, a felnőttekben az új-

raélés élményével járhat. Az emberiség őslapota és a gyerekkor közt párhuzamot vonó, illetve a gyermeki fejlődést az emberiség fejlődésének miniatürizált másaként feltételező ún. ontogenetikus elméletek motívumai is megidéződhetnek olvasatunkban. Ezt erősíti a második kötet témaválasztása is, Szilágyi ugyanis Jorge Luis Borgestől idéz egy vallásos-mitikus történetet: mikor Buddha éhezett, egy nyúl tűzbe vetette magát, hogy megehesse, s ezért Buddha kárpótlásul a holdra küldte a lelkét, ahol az egy varázsmozsárban a halhatatlanság elixírjének alkotórészeit tördeli.

Leleményes nyelvi játékoságon és köznyelvis fordulatokon alapuló humora, ritmikailag megformált, néha már-már nyelvtörővé tekert szófüzérei ellenállhatatlanul magukkal ragadják hallgatóságát. Hallgatóságát, mivel az első kötethez sajátos módon egy CD melléklet is társul, melyen maga a szerző mondja, éneklő költeményeit.

Sikerül megoldania azt a nem is olyan könnyű feladatot, hogy úgy beszéljen gyerek nyelven, gyerek szemlélettel, hogy a kikerülhetetlen felnőtt interpretáció belesugárzása a „gyerekbeszédbe“ ne legyen zavaró. Hiszen a kötetben többféle hang is megszólal: hol a gyerek őszinte, mindenre rácsodálkozó, a világot saját törvényei szerint értelmező hangja, hol a biztonságot nyújtó, megnyugtató anyahang, hol az önironikus női hang.

Azzal, hogy ily módon hangzóvá teszi a verset, nemcsak egyfajta interpretációját adja annak, de visszavezeti a költészetet az élszóhoz, az énekléshez, a ráolvasáshoz, a kántálásához. A líra (s a gyereklíra még inkább) egyébként is „követeli” a megszólaltatást, hiszen a költői forma hatása amúgy is elválaszthatatlan a hangzástól, az artikulációtól, az intonációtól. Ebben különbözik a vers a prózától: a gyerekek is rögtön meg akarják szólaltatni, megtanulják kérés nélkül is és csak mondják, mondják....

A *Kuszi-Muszi-Alamuszi* ugyanígy a szó és hangzás rítusának költészete, melyet egymással ellentétes irányú mozgások tartanak feszültségben: míg a kötet mottójában előrejelzett történet egyre inkább széthullik az egymásra következő versekben, s az egyes fragmentumok egyre távolabb kerülnek egymástól, addig a szertelen rímek által teremtett ritmus egyre inkább elengedve a szavak béklyóját, mind határozottabban egy zenei alakzattá kezd összeállni. A folyamat csúcspontja a *Jön a Rettentő* című vers, melynek végkifejlete erősen ritmizált, jelentés nélküli hangutánzó effektusokban oldódik fel („diri-dim-bum-bum diri-dim-bum-bum/ diri-dim-diri dim-bum-bum...”).

A hangzás bővölete teszi mellékessé azt is, hogy számtalan olyan utalás van egyes versekben, mely a gyerekeknek nem valószínű, hogy kinyílik (pl.: „delfinszagú rokonság”, „odaadnám – de miért/országom egy kifliért?”, „száját tátja hiszen már/ az a delfin vizen jár” a *Napdelfinből*, vagy a Weöres kőbékájával indító kép: „kőbeka ül s néz – kábakő!/ koppan a kőkobak -/ üsd le hát idő hú bakó/ míg új kockát dobok” a *Bölcs ebiből*). Emellett a szövegek intertextuális mezejében számtalan gyerekmondóka („Hej, pacatánc, pacatánc,/ Pacasógor, mit kívánc?// Nem kívánok egyebet,/ Hogy egyem a begyedet“), gyerekdal („pacsatánc“), szólás-mondás („Kot-kot-kot-kot, tok-tok-tok -./ Minden napra egy titok!“), nyelvtörő („Mit kérsz, kárász, kis kárász,/ Mit báméskodsz, tán ráérsz?“) átírása is szerepel, mely kimondottan a gyerekbefogadót szólítja meg. Sőt, a naprakész olvasónak a „kék tőfűzetben élő pocakos pacahallal“ való találkozáskor bizonyosan Varró Dániel meseregénye jut eszébe. A jelentés egyébként is másodlagos szerepet játszik ebben a költészetben, hiszen az értelemadás általában csak utólagos. Igazán „mondani-valója” talán egyedül a „zöld daloknak” van, ahogy ő nevezi azokat a darabokat, melyek a természeti katasztrófák veszélyére és a környezetvédelem fontosságára hívják fel a figyelmet: ilyen pl. a *Kárász-hivogató*, a *Piranha*, vagy a *Vízafogó* („Vízafogó Duna-víz,/ Most zománcíz kátrányíz,/ Tisztítsuk meg izibe,/ Viza legyen vizibe!”).

Úgy gondolom, hogy összességében ezeknek a kortárs gyerekvers köteteknek nagy szerepük lehet abban, hogy eldöntsék, a megváltozott esztétikai kritériumrendszerben élő (a posztmodern nyelvi tapasztalatokat, illetve a neoavantgard poétikai technikákat integráló), általában alulretorizált, alsó nyelvi regisztereket is megjelenítő, gyakran ironikus beszédmódban megszólaló, mai technikai világunk kontextusába helyezett költészet képes lesz-e áttörni a gyerek-befogadókat is kontroll alatt tartó olvasói előítéleteken, vagy a *Cini-cini muzsika* sokadik kiadása lesz a 21. század gyerekköltészeti alapműve is? (Kérdezem ezt anélkül, hogy az említett antológia értékeit kicsinyíteni akarnám.) A kérdés nyitott, de annyi bizonyosan állítható, hogy a tanulmányban vizsgált művek mindegyike magas szintű kísérlete annak a vállalkozásnak, hogy a mai gyerek befogadó is kapcsolódási pontokat találjon a költészeti művek és saját világa között. A mindenki által ismert és elismert klasszikus gyerekköltészeti művekkel szemben előnyük lehet a kortárs referenciák megszólaltatása, a humor hangsúlyos (nem egyszer akár versszervező) szerepe, mely tényezők ráadásul tudatosan figyelmen kívül hagyják a korábbi diskurzusokat sújtó társadalmi „tilalmakat”. Emellett vonzó lehet bennük a tradicionális „felnőtt-gyerek” típusú „megosztási alakzat” egyre gyakoribb felbontása, illetve a hierarchikus szerepek felcserélése is – amennyiben hiteles gesztusokon alapul – s termékeny lehetőségeket láthatunk bennük a sajátos gyermeki gondolkodásmód és a még nem automatizálódott gyereknyelv megragadására vonatkozólag is.

Jegyzet

(1) Megállapítást nyert, hogy a gyerekirodalomként kezelt szövegegyüttes nem állandó, mibenléte kulturálisan programozott elvek szerint meghatározott, vagyis végkövetkeztetésként kimondható, hogy „gyerekirodalom az, amit akként kezelnek”. (Dobszay, 2004)

(2) A gyerekirodalom diskurzusain keresztül értelmezhető lenne az a folyamat is, hogy a szerző és kommentár nélküli mondókák, dajkarímek köréből a még mindig nagyrészt névtelen, vagy legalábbis nem kiemelt szerzői pozícióból megszólaló didaktikus gyerekköltészetből hogyan jutunk a ma már határozottan szerzői „presztizsértékkel” (Nemes Nagy Ágnes kifejezése) funkcionáló és a pedagógiai, illetve pszichológiai tudományterületekhez való besorolás után egyre inkább irodalomelméleti érdeklődésre is számot tartó gyerekköltészethez.

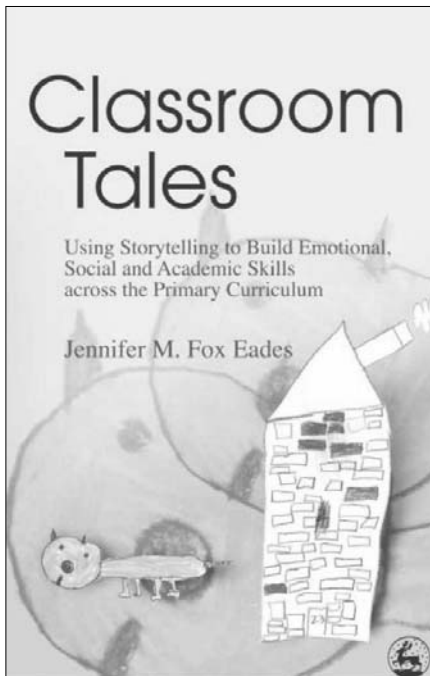
(3) Ki ne gondolna rögtön a szerzőre – főleg miután tudható, hogy barátai gyerekeinek, Hankának és Samunak ajánlotta kötetét – „de beazonosítása tulajdonképpen mellékes. Maga Kukorelly is több helyen reflektál a nyelv önállóan működtető mechanizmusára, illetve magára az írásfolyamatra. Például a *Kicsit majd kevesebbet járkálok* című kötetben (2001) „És nem teszek különbséget köztem meg a szöveg beszélője közt,/ a különbség, ez jéghideg törvény, magától áll be.” (Leírások (4)). (Egyébként Varró ugyanígy beleírja magát könyvébe.)

(4) Ez nemzetközi tendencia egyébként: külföldön tematikusan osztályozzák a gyerekirodalom termékeit, s a fent említett témaköröket mind alaposan körbejárták már.

Irodalom

Dobszay Ambrus (2004): Gondolatok a gyermekversek megközelítéséről. *Új forrás*, 2.
 Farkas Zsolt (1996): *Kukorelly Endre*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.
 Fenyő D. György (2003): Szilágyi Ákost kérdeztük. In: *Csodaceruza*, 11. 5–8.
 Fónagy Iván (2001): *A költői nyelvről*. Corvina Könyvkiadó, Budapest.
 Foucault, M. (1991): A diskurzus rendje. *Holmi*, 7. 868–887.
 Foucault, M. (2000): *A szavak és a dolgok*. Osiris Kiadó, Budapest.
 Foucault, M. (2001): *A tudás archeológiája*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
 Gadamer, H. G. (1990): Szöveg és interpretáció. In: Bacsó Béla (szerk.): *Szöveg és interpretáció*. Budapest.
 Kulcsár Szabó Ernő (1994): Poesis memoriae... In: *Az új kritika dilemmái. Az irodalomértés helyzete az ezredvégen*. Balassi Kiadó, Budapest. 190.

Kulcsár-Szabó Zoltán (1997): A líra (olvasás) lehetőségei a '90-es években. „Hangok, jelek” Kovács András Ferencről. In: *Az olvasás lehetőségei*. Kijárat Kiadó, József Attila Kör, Budapest. 140.
 Reményi József Tamás (2003): Megy a kezem. *Nép-szabadság*, március 14.
 Szegedy-Maszák Mihály (1995): Az irodalmi mű alaktani hatáselméletéről. In: *„Minta a szőnyegen”*. Balassi Kiadó, Budapest.
 Szigeti Csaba (1993): A himfarkas bőre. In: *A himfarkas bőre*. Jelenkor Kiadó, Pécs. 205.
 Weöres Sándor (1993): A magyar gyerekvers. Gergely Ágnes beszélgetése Weöres Sándorral. In: Domokos Mátyás (szerk.): *Egyedül mindenkivel. Weöres Sándor beszélgetései, nyilatkozatai, vallomásai*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 225.
 Weöres Sándor (1998): Levél Trencsényi-Waldapfel Imréhez 1944. február 11-én. In: Bata Imre – Nemeskéri Erika (szerk.): *Egybegyűjtött levelek*. Pesti Szalon, Budapest. II. 417–418.



A Jessica Kingsley Publishers könyveiből

A remitológizálás egyik modern kori magyar „jelensége”

Böszörményi Gyula Álom-világa

„Fel nem tudom fogni, miként létezhet olyan növény,
aminek minden levelén, ágbogán,
de még a törzsén és a gyökerén is egész világok bújnak meg.
Ki ültette ezt a zöldségszörnyet?
És hol áll, mibe kapaszkodik, ki öntözi és...?”

Gergő és az álmovámpírok

Ha egy kicsit a mítoszok korába révülünk léleekben (amikor még valóban hittek abban, amit látni/képzelnéi véltek) és egy kicsit elhisszük, hogy a (varázs)térképekben és egyéb könyvekben útmutató teremtmények élnek, akkor már az is természetesnek fog tűnni, hogy Böszörményi regényeiben egy Csörge nevű lény lakik. „Bűvereje segítségével úgy elvarázsolta az olvasókat, hogy azóta az író már a negyedik folytatást veti papírra.” (1) – írja a szerző (vagy inkább Csallókapui Zürmögő Tanarilla tündér a 2005. március 19-ei naplóbejegyzésében?) beleszöve saját magát is egy utalás erejéig sorozatának negyedik kötetébe.

Az antikvitás és a középkor világának látásmódja, ontológiája alapvetően transzcendentális volt. A kézzelfogható, materiális világ mögött egy abszolútumot, egy spirituális szubsztanciát feltételezett. Az élet minden eseménye mögött egy vele párhuzamosan működő misztikus létszféra is működött.

Az alteritás hermeneutikája

Az alteritás számára a világ egy isteni organizmus – ez a hermeneutika a létet átfogó mitológikus szemléletből fakadt –, amely egyszerre artikulálódik és el is rejtőzik a számunkra elérhető, látható világgal és világ elől. Tehát van egyfelől az ember földi, itteni léte, amit valóságnak tart, és másfelől az isteni tökéletes szféra, amelyet teljesen elérni és kiismerni nem lehet, csupán megérezni. Böszörményi Gyula bepillantást enged ebbe a más világba Gergőék történetén keresztül, élénk tárva egy olyan megértési módot, amikor minden tárgy, esemény jelent valamit, önmagán túlra mutatva egy magasabb, felettük álló lényegre. Azt a konfliktushelyzetet ábrázolja, amikor már szinte teljesen elvált a művészet az élet hétköznapijaitól a regény szereplőinek világában, s ugyanez kezdetét vette a szellemvilágban is. Az egység bomlásnak indult a természet és a „másik” világ között.

A mítoszokról, mondákról, legendákról és mesékről könnyűszerrel bárki tájékozódhat a szakirodalomban. A tudomány világában persze olykor egymásnak ellentmondó álláspontokkal, „definíciókkal” találkozunk. (2)

A különböző népek mesehagyományozására vonatkozó adatok és a mese meghatározása területén nem ritkán nehéz egyöntetű véleményt alkotni. Hosszú ideig élt a mesék mitológiai és genetikus felfogásának nézete (főként a Grimm fivéreknek köszönhetően).

Napjaink meseértelmezése színes palettát mutat. Egyre többen foglalkoznak nemzeti mesekincsek és mesélő közösségek vizsgálatával, megnőtt az irodalomtudományi meseértelmezés népszerűsége, közkedveltek a pszichoanalitikai vizsgálatok (Jung, von Franz, Campbell, Bettelheim stb. nyomán), a strukturalista felfogás is érvényre jutott (Lévi-Strauss, akinek szemében a mitológia elsősorban tudattalan logikai műveletek színtere, az ellentmondások feloldásának logikai eszköze, s aki a jungiánus és egyéb lélektani értelmezéseket túl könnyűnek és a nyelvfilozófusok módján való okoskodásnak tekintette (3)); a mese morfológiájának elemzése (V. J. Propp), illetve van példa meseesztétikai tanulmányokra is (Rudolf Schenda) és még folytathatnánk a példák sorát.

Egyfelől szerencsének könyvelhetjük el, hogy a hazai könyvpiacra sok kiváló feldolgozás és modern mese szerepel, mint például Darvasi László *Trapitija*, a Japánban széles rajongó táborral rendelkező Marék Veronika eredeti *Boribon* sorozata és *KippKopp* gesztenyegyermekai, Szijj Ferenc *Szuromberek királyfi* meseregénye, Tárcsai Szabó Tibor (4) vagy Varró Dániel *Túl a Maszat-hegyen* verses meseregénye (5), de az interaktív meseirodalom úttörőjét is említhetnénk, Zalaba Zsuzsát, a *Csutka manó* megteremtőjét. (6) Másrészt azonban hiányoznak azok a mesemondói és értelmezői közösségek, amelyek igényelnék ezt. Ennek egyik oka az lehet, hogy a mesemondás specializált mesemondót, alkalmat és közönséget kíván. A kilencvenes évek *Ki mit tud? -jain* még volt rá lehetőség, hogy mesélő kedvű tehetséges mesemondók csillogtassák meg tudásukat, sajnos a műsor utolsó éveiben közülük is egyre kevesebben álltak színpadra. Boldizsár Ildikó mindezek mellett felhívja a figyelmünket arra, hogy az elmúlt 9–10 év alatt „a mese mint műfaj sohasem kapott akkora figyelmet, mint napjainkban. Ez a figyelem nemcsak szakmai figyelem, hanem az értő és egyre érdeklődőbb olvasók figyelme is. A népmesével kapcsolatos előadásokra rengetegen kíváncsiak, egyre nagyobb kör igényli, hogy meseelemző szemináriumokon vehessen részt, s bármely kutatói irányzat rendez konferenciát vagy tart csupán egy-egy előadást, óriási érdeklődés mutatkozik iránta.” (7)

A Gergő történetnek, mint meseregénynek, amellet, hogy egy kiemelkedő és képzeletet provokáló önálló alkotás, lényeges szerepet tölt be forrása is: alapanyaga a magyar néphagyományokra épül, amelyeket mondáinkban, eredetmagyarázó elbeszéléseinkben és hiedelemtörténeteinkben (8) egyaránt fellelhetünk.

Álomlélek – az éberek legszabadabb része

A 20. századi irodalomban fellelhető különböző mítoszfeldolgozások az irodalomtudomány területén egy népszerű, sajátos iskola, a rituális-mitológiai kritika megjelenésében kaptak vizsgálati teret. Ehhez a körhöz tartozott Frye, Maud Bodkin és még sokan mások. (9) Meletyinszkij *A huszadik századi nyugati mítosz-elméletekben* írja: „felkutatják ezeknek az íróknak a műveiben a mitológiai motívumokat, szimbólumokat és metaforákat, legyenek azok tudatosak vagy tudattalanok, de ezen túlmenően bizonyos rituális sémáknak, különösen iniciációs szertartásoknak a leírását is, mint ami egyenértékű a halálnak és az új születésének pszichológiai archetípusával.” (10)

A szimbólumok és az archetipikus képek szempontjából ideális műközpontú, poétikai összehasonlító vizsgálat alanyainak tűnnek a gyermekirodalom körébe tartozó művek, a fantasy-k és a sci-fik, persze a romantika, a szimbolizmus és a szürrealizmus kora is kedvelt táptalaja (volt) az ilyen jellegű elemzéseknek most maradjunk a 20–21. századnál, és vessünk egy pillantást Gergőék csapatára.

A következőkben Böszörményi Gergő-sorozatának első könyvét vizsgáljuk meg közelebbről, önkényesen kiemelve néhány fontosabbnak tartott motívumot, mivel úgy véljük, e kortárs regény kiválóan viszi tovább („testesíti meg”) a magyar (és nem magyar) hitvilág ma már el-elhomályosuló kincseit. Induljunk ki abból az Eco-i nézetből, hogy „a műalkotás alapvetően többértelmű üzenet, egyetlen jelölőben együtt élő jelentések sokasá-

ga.” (11) Ebből következik, hogy a mi mitopoetikus elemzésünk is csupán egy lehetséges olvasati stratégia, amely igyekszik lehetőleg minél a kristályfény színesebb spektrumában rávilágítani a regényfolyamra. Persze kérdés marad mindvégig, hogy „vajon képesek vagyunk-e olyannyira végletesen elvonatkoztatni történetileg meghatározott értelmezői pozícióinktól, hogy úgy lássuk a művet, mint egy kristályt?” (12)

El-hívás

Diószegi Vilmos *Samanizmus* című könyvében rámutat arra, hogy a jakutok hogyan hozzák összefüggésbe az elhívás idejét a sámán képességeinek fokával. Szerintük a leg híresebb neofitát 3–5, a középszerűeket 5–9, a silányakat pedig 12–18 éves korukban hívják el először, méghozzá megbetegítéssel. A regénybeli magyar táltos avatása a jakutok szemében a középszerű és a silány között mozog. Ugyanis apja 6 éves korában halt meg, feltételezhetjük, hogy Farkas ekkor kísérli meg először elhívni, de 13 éves, amikor elfogadja Toportyán „meghívását”: a beavatandó előtt megjelenik egy természetfeletti állat alakú lény (ami az avatandó vallási élményének kozmikus struktúráját igazolja), és hívja őt. (Zsófi visszatérő álmaiban Settenke, a denevér tölti be ezt a szerepet.)

Gergő további sámánvonásaira utal még, hogy burokban született; anyja erjesztett kancatejjel kínálta egykori diákársait, felmerülhet bennünk, hogy talán a fiút is sokáig tejjel itatta; illetve az álmvilágban megvív egy félelme által teremtett bikával, szemébe néz, s az megszelídül. (13)

Pizsamáján álmában beavatási jelképek tarkállanak (14); fél a vihartól; nem akar lovagolni Farkason, húzódozik a sámánságtól – tehát minden „adottsága” megvan ahhoz, hogy táltossá váljon. A mű második felében tanúi lehetünk annak, hogy a neofita hogyan lép a sámánná vezető ösvényre.

A történetből, mint beavatási eseménysorból hiányzik a mesehős feldarabolása, amely a sámánná avatás része és funkciója megegyezik a varázskönyvből való tanulással. (15) Ennek célja, hogy le tudja győzni a sárkányt – Hollót. Nisan, a mongol sólyomsámánno így vall erről:

„A kinzás már nem volt megengedett, mikor az Elhívástügyi Főjurta hivatalnokai hozzám érkeztek. [...] Az utóbbi száz évben megváltozott a révülők világa. Sámánná válni nem kötelesség, hanem egyszerű állásajánlat kérdése.” (16)

A beavatás inkább erkölcsi és társadalmi oktatásra korlátozódik, nem foglal magában semmiféle kegyetlen csonkítást. Ezzel tehetünk egy kitérőt Böszörményi játékos, minden ízében „mesés”, neologizáló szóteremtő stílusára (17), amelyből hiányzik mindenfajta brutalitás és kegyetlenség. Humora és szóban-levése olyan mély lét-tudatról árulkodik, amelynek birtokában biztos és gyöngéd kézzel vezeti az olvasót – legyen az akár gyerek, akár felnőtt. Bizonyoságot tesz amellet, hogy lehet a magyar mitológiát bárki számára élvezetesen, egyszerűen és könnyedén hozzáférhetővé tenni, méghozzá jó meséhez és mesélőhöz illően tanítva-vezetve kultúrkincsünk értékeit felmutatni.

A mesének nélkülözhetetlen kelléke a 'beavatott' személye: a hős, aki avatásának további részeiben – miután az álmok által elhívták őt, és mert a „törzs” is úgy akarja – elsajátítja a sámántechnikákat, a mitológiájukat és genealógiájukat; tanúbizonyoságot tesz önbizalmáról, bátorságáról stb., végül felmászik a tetejetlen fára (18), amelynek közvetítésével közelebb kerülhet, és kapcsolatba léphet az istenséggel, Sárkánnyal vagy éppen önmagával.

Lovász Andrea kritikai elemzésében (19) kifogásolja a sámán „igazi” foglalkozását, a gyógyítást, amely háttérbe szorul a cselekményben. Hódfarok nénén és Boglárka tea főzetein kívül azonban Gergő az egyik legnagyobb gyógyító adottsággal, a psychopompos képességével is bír, lelkeket ment/vezet, többek között hazavezető utat mutat az eltévedt és kiábrándult sámánok lelkének.

A táltosvilág egyik kiemelkedő emblémája, ahol a szabadlelkek vándorolnak, a tetején fa. A világfa (20) a lelkek hazája. A középpontban a par excellence szent helyen, a „világ közepén” – amely világot reprezentálhatja a ház vagy a sámán jurtája – áll a főisten világoszlópa, amely az eget tartja.

Ezen a fán vándorolnak az ősök szellemei minden égből visszaigézhetően, minél régebben haltak el, annál távolabbi égbe jutva. Ha a hetedikben is letelt idejük, visszatérnek az evilágba, állatokba (általában madárba), így várják az életfán, hogy a vérségi közösség aszszonyai közül valaki teherbe essen. A legtávolabbi égben lakik a közösség megistenült őse. Csak a táltos, azaz a beavatott láthatja meg. Ilyen beavatott lesz Gergő is, hiszen háromszor is megmássza a fát, megjárja az alvilágot, mígnem elnyeri a sámán titulust.

*A 20. századi irodalomban fel-
lelhető különböző mítoszfel-
dolgozások az irodalomtudomány
területén egy népszerű, sajátos
iskola, a rituális-mitológiai kriti-
ka megjelenésében kaptak vizs-
gálati teret. Ehhez a körhöz tar-
tozott Frye, Maud Bodkin és
még sokan mások. Meletyinszkij
A huszadik századi nyugati mí-
tosz-elméletekben írja: „felkutat-
ták ezeknek az íróknak a műve-
iben a mitológiai motívumokat,
szimbólumokat és metaforákat,
legyenek azok tudatosak vagy
tudattalanok, de ezen túlmenő-
en bizonyos rituális sémáknak,
különösen iniciációs szertartá-
soknak a leírását is, mint ami
egyenértékű a halálnak és az új
születésének pszichológiai
archetípusával.”*

„A Világfa a Teljesség. Lombszintjén megtalálod a holnapot, a reményeket, az összes mesét és történetet, s azok szereplőit. De ott léteznek a révülők, az álomfogók és más lények is, akiket csak lehunyt szemmel láthatsz. A Világfa te vagy.” (21)

A regényben a táltosi fa a Világfa varázserejével rendelkezik; következképpen alkalmas arra, hogy az avatandó az Axis Mundira, vagyis az élet és a szakralitás kel- lős közepébe jusson rajta. Felfelé haladva, útközben népmeséinkben a Szél, a Hold és a Nap anyjával / öregasszonyokkal találkozik, akiktől útbaigazítást kap. A regényben különböző próbatételeket áll ki; találkozik a gyökereknél lakó „Élet anyó”-val, aki minden reggel a napsugarak hegyére tűz egy-egy lelket, és elküldi a való világba, hogy megszülethessen (22); egy-egy segítő sámán szellemével vagy éppen az Álomfogókkal. „Veszélyes átkelése” hasonlatos Odüsszeusz bolyongásaihoz vagy a Bolygó Sziklákon, a vándorszirteken való átjutáshoz. Mindezen mitikus képek és folklorikus klisék azt fejezik ki, hogy a szellem világának eléréséhez létmód-változásra van szükség, meg kell érni. Gergő így fogadja el végül erejét, a benne rejlő képességeket, kiválasztottságát, s felnő – feladatához.

A történetben (s ez a sorozat minden egyes kötetére fennáll) az egész Természet hierofániaként tárul föl, különösen egy megszentelt és levédett térben: a Bagoly-bükki-völgyben. A szent térség egyszerre imago mundi és a szellemi lények jelenléte által (illetve annak az isteni lénynek a jelenléte által, akinek a nevében összegyűltek) megszentelt világ, ami csak erősíti az éberek szférájától való különbözőzést.

A mitikus szintet egy archaikus mitikus-kozmozgonikus szemléletnek még az újkori európai hiedelmekben és szövegekben is tükröződő maradványai képviselik. Eszerint az emberi világ egy olyan horizontális antropocentrikus rendszer, ahol a tér határai annak emberi megszervezéséig terjednek: a határon kívüli idegen világ nem emberi, hanem természetfölötti, (olykor halotti) másvilág. A saját világ az egyetlen emberi világ, az ezzel szembenálló idegen világ a nem-világ, a káosz. A két világ, ahogy pl. Meletyinszkij,

Ivanov, Eliade és mások – különböző indoeurópai mitológiákra érvényesen – leírták, egy dichotomikus oppozíciórendszerrel jellemezhető, amelynek legfontosabb tagjai: kint-bent, emberi-természetfeletti, rendezett-kaotikus, natura-kultúra stb.

Ez az oppozíciórendszer alapvetően az élet és halál szférájának a kettőssége, ami a szervezett/rendezett teret és a szervezetlen/rendezetlen káoszt jelenti. A saját lakóhely az egyetlen emberi világ, a centrum a perifériával szemben: a világ közepe. A periféria az archaikus térképzetek szerint az egyetlen ismert világot, a szociális teret körülölelő káosz (amiből az első teremtő aktussal létrejött a kozmosz). Ez a nem emberi világ egyfajta földi másvilág, halottak birodalma, démonok lakóhelye, az európai népi hiedelemrendszerekben is démonokkal van benépesítve: erdei szellemek, betegségdémonok, vámpírok, sárkányok, tündérek lakják, amelyek innen támadnak az emberi településekre: betegség, járványokat, jágesőt hoznak, ellopják a termést. Ennek részletes és izgalmas leírásával találkozhatunk a *Gergő és a táltosviadal* című harmadik regényben.

A legtöbb vallás esetében az istenek szent ligetekben vagy templomokban élnek, és ugyanúgy elkülönülnek, mint ahogyan a király a palotájában, vagy ahogyan a Révülők világa elkülönül a többiekétől. Az istenek birodalmát az emberek néha meglátogatják, vagy éppen az istenek látogatnak el az emberekhez. Máskülönb az ember széthullana, ezért kell ezeket a hatalmakat időről időre kihozni az emberek közé. A Rend megbomlana, mint ahogyan a hitetlenség bomlasztó jelei már meg is mutatkoznak a mesebeli völgy résztvevői között.

A Legfőbb Lény és Holló epifániája

A Legfőbb Lény gyakran hiányzik a beavatási szertartásokból – amelyek a kisebb, alacsonyabb rangú szellemekkel való kapcsolatfelvételre korlátozódnak – vagy éppen démoni, demiurgoszi hatalomként tűnik fel. Megtudjuk a regényből, hogy a táltosoknak szellemi energiájuk által egy védőerjű világhálóra kellene összekapcsolódnuk, hogy a Sárkány ne ébredjen fel. Azonban ez a Legfőbb Lény ki van szolgáltatva az Apollónia képében megjelenő Hollónak, aki hatalomátvételre és pusztításra törekszik.

„...a szörnyeteg egyáltalán nem gonosz. Csak olyan, mint az a kisgyerek, akit véletlenül magára hagytak a szülei egy nyüzsgő bevásárlóközpontban. A Hetek nem rabként tartották fogva, inkább úgy, mint egy pátyolgatásra szoruló, kedves barátot. Holló azonban letépte a Sárkány mágikus köteleit, majd kicsapta őt a való, és a szellemvilágba. S mivel ez a mindennél és mindenkinél ősbibb lény hirtelen egyedül maradt, éhes volt, és senki se törődött vele, természetes, hogy megrémült. Ezért engedelmeskedett Hollónak, akiről úgy hitte: az utolsó révülők, aki még gondol rá.” (23)

Nem ez az első pszichológiai magyarázat, amely a gonosz erő védelmére kel. A második kötetben dr. Produktról, Gergő „agyfurkászáról” derül ki, hogy az álomvilágban pusztítást visz végbe azért, hogy kiszabadítsa a Legfőbb Gonoszt az Emberlélek Cellájából, s szolgálja azt.

„A legfőbb gonosz csakis az ember lelkében születhet meg, s élhet. Erősödhet. Ez a cella pusztán jelkép.” „Azok találták ki a gonosz nagyurat, akik mögé akarnak bújni, hogy elrejtésük saját aljas tetteiket. Akik rá hivatkoznak, mikor kérdőre vonják őket. És az olyanok teremtik képzeletükkel, mint te, szegény doktor: mert magányos és rémült ember voltál, akinek szüksége volna egy mindenkinél hatalmasabb és szigorúbb... Hm. Apára.” (24)

Az első és harmadik kötetben szereplő Sárkány esetében sokkal inkább egy pozitív alakkal van dolgunk; ahogyan azt a kínai hagyomány is őrzi – az európai mitológiával ellentétben – egy világfenntartó képe elevenedik meg előttünk, amely a kozmikus rend férfiprincipiumát, azaz a kreativitást, a dinamizmust, a változáshoz szükséges erőt képviseli (25), és a természeti erőket is ő irányítja. A biztonságot és védelmet jelentő Világhálóból

kiszabaduló Sárkány pusztít, míg ha biztonságban van, a Hetek kérésének eleget téve, lenyelve a Napot és a Holdat uralkodik az idő felett, s megállásra készíti azt.

A Sárkány = a természet-fenntartó,

„valaha szabadon kószált a világban. Leginkább az álmok birodalmát kedvelte, de az ősidőkben valós alakjában is gyakran megjelent az éberek szeme előtt, csak a révülők értették, ki ő. Az éberek ma már nem hisznek a létezésében, csupán a tudománnyal magyarázzák, ha valahol kiönt a folyó, vagy reng a föld, pedig ezek a jelenségek mind arról árulkodnak, hogy a Sárkány arra járt.” (26)

A Hetek dolga, hogy jól tartsák, gondozzák és óvják, mert „ha a Sárkány elszabadul, a szellemvilágban a rémálmok veszik át a hatalmat. A való világban pedig természeti csapások, katasztrófák, betegségek pusztítják el az ébereket.” (27) A Hét Révülő, akiket Sárkányörökként ismernek a bűbajosok vigyázzák „az Egyensúlyt a való- és az álomvilág között, életben tartva a mágikus Világhálót, melyek szálai lélektől lélekig húzódnak. (28) Tehát a szereplőknek kozmikus célja a Sárkányt visszajuttatni energiáhaló-birodalmának biztonságába.

A Gergő és a táltosviadalban ismét előkerül a Legfőbb Lény, úgy mint aki vigyázza a két bika, Kende jó és rossz oldalának harcát Szemes (a Nap) és a Hold korongja között elhelyezkedve. Fontos különbség a magyar és a nyugati varázslók hiedelmében, hogy a nyugati varázslók hitében nincs helye a Védő Sárkánynak, függetlenítik magukat tőle, úgy vélik, erejüket és bűbáj képességüket maguknak köszönhetik.

„Azt gondolják, hogy a varázserejük velük születet adottság, s nem kapják sehonnan, senkitől. Éppen emiatt a felfogásbeli különbség miatt nem jönnek ki egymással a révülők és a nyugati varázslók. [...] Nincs ezzel semmi baj. Ha mindenki egyformán gondolkodna, rettenetesen unalmas hely volna a világ.” (29)

Visszatérve az eget tartó világoszlopra, azt gyakran díszítik a sas képével. A sas tiszteletben tartása nem csak annak köszönhető, hogy a madarak között ő számít „királynak”. Például a burjátok mítoszában fennmaradt egy olyan történet, miszerint az első „emberi” sámán sástól származott. Azért tettük idézőjelbe az „emberi” szót, mivel a hiedelem szerint maga a sas volt az első sámán, legalábbis ennek szánták a nyugati istenek (a keleti istenek a sötét oldalhoz tartoznak, míg a nyugatiak a jó oldalt képviselik), hogy az a ronító szellemektől óvja meg az embereket. A sas azonban nem beszélt az emberek nyelvét, így megvédeni sem tudta magát a rázúduló nyilaktól, amiket az emberek azért lőttek ki, hogy elfogják és megöljék. A madár ekkor a nyugati szellemek parancsára rászállt egy fa tövében alvó asszonyra és teherbe ejtette. A sas nemzette fiú lett tehát az első sámán. A sast egyes változatokban helyettesítheti kakukk, holló, galamb vagy „fiktív” madár, mint a mongoloknál a garuda – attól függően, hogy az adott közösség melyik madarat ruházza fel a „madarak legfőbbike” megjelöléssel. *A Gergő és az álomfogókban*, illetve a *Gergő és a táltosviadalban* a Sárkány szerepe emlékeztet valamifajta ős-sámánra.

Minden egyes beavatási rítus során a legnagyobb küzdelem a sárkány legyőzése, amelyet a pszichoanalitikusok a bennünk dúló sötét erők megszemélyesítésében látnak, félelmeink leküzdésében. (30) Böszörményi regénye ezen aspektust nem csupán bensővé és személyes harccá teszi (Gergő szembenézése apja halálával – amikor elnyeli a Sárkány szeme, találkozik révülő apjának szellemével és végre elbúcsúzik tőle –, illetve „új” családjával). Nem is egyetlen népcsoport problematikájává, hanem egyetemessé tágítja, hiszen Magyarország és a Föld is végveszélybe kerülhet, ha nem állítják meg időben az elemek féktelen tombolását, ami a Sárkánynak köszönhető.

A másik kitüntetett lény a holló. Szimbolikáján végigtekintve (31), azt láthatjuk, hogy vészjósló rikoltozása, fekete tolla és dögevő természete miatt khtonikus, démonikus, a holtak birodalmával és a véres csatákkal van kapcsolatban, s a rossz hírnöke. Nem véletlen, hogy az irodalomban leggyakrabban negatív jelentésben szerepel – gondoljunk Shakespeare *Machbethjére*, ahol a véres gonosztett előhírnöke, vagy E. A. Poe közkedvelt *A holló* című versére; Arany János *Vörös Rébék* című balladájában is megtaláljuk a varjak párjaként. Emellett, különösen az északi mitológiákban közvetítőnek tekintik böl-

csesség és butaság között, akárcsak a női és a férfi princípium között. A mítoszokban ketős, vagyis antropo- és zoomorf természetű lényként jelenik meg, és közbülső szerepet tölt be az emberi és az állati szféra között. (32) A mongol sámánok pedig egyenesen segítőszellemként tisztelik.

Legenda szól arról, hogy a tolla eredetileg fehér volt, de Apollón fecsegése büntetéséül feketére változtatta, vagy (egy másik hagyomány szerint) azért, mert az isten vízért küldte, de a madár inkább kivárta, míg egy fügefafa éretlen termése megérik, s csak aztán teljesítette megbízatását. (33) Az észak-amerikai indiánoknál és a sarkkörüli törzsekénél ő a fényhozó és teremtő szellem, prométheuszi figura; fényt és tüzet adott az embereknek, csak hogy jósága közben annyira megégette magát, hogy fekete lett.

A kereszténység körében negatív megítélést kapott, mivel a vízözön idején Noéhoz nem tért vissza, ráadásul hullát evett. A galamb viszont elhozta az olajágat, nem esett kísértésbe – pontosabban a történet nem szól róla. Mivel azonban minden ellentétben benne rejlik az ellenkező oldal magva, a hollók nagyon kegyes madaraknak is minősültek, minthogy eledelt horrtak Illésnek a pusztában, és – a népi hiedelem szerint – Szent Jánosnak is Patmosz szigetén. „Ennek értelmében a holló Isten követe, s mennyei segítséget hoz a szenteknek, mindenekelőtt a remetéknek”. (34) Ha nem is mennyei segítséget, de mindenestre valami addig ismeretlen érzést visz Kobzos Béla szívébe: elbájolja a szerelem élményével, a regény végén pedig Apollónia is részesül ebben a „misztériumban”. Férjhez megy Bélához – immár nem Hollóként, hanem „csak” Apollóniaként, megtisztulva:

„a szerelem bűbája emberi szavakkal úgysem kifejezhető. [...] Ekkor csönd lett. S ez a csönd volt az igazi szertartás. Gergő, s mindenki más is, egyetlen pillanatra átérezhette, mi lakik Béla és Apollónia szívében, mióta egymásba szerettek. Most megpillanthatták a világmindenség legősbibb bűbáját.” (35)

A Hollót hárman táplálják (36), amint az a regényből kiderül: Lebeke – tőle kapja hatalmát a betegségek és a szellemek fölött –, Odvas – az ereje és kitartása birtokosa, általa ért szót az állatokkal, növényekkel – és Ouroborosz, aki az átváltozás képességével látja el. A három segítő lény a Világfa három részéről jött, s a regény végén Ouroborosz visszatérhet az Alsó Világba őrizni a Világfa gyökerét; Odvas, a baobabfa a Középső Világba, ővni a fa törzsét és végül Lebeke a Felső Világba, hogy a Világfa lombja is biztonságban legyen. (37)

Ahol megjelenik, az életet elszívja, negatív energiafelhőket generál maga körül, így sorvad el a citromfa vagy válik a jelenlétében komorrá a környezete. Apollónia megjelenése is démonikus – rótvörös hajával, komikus (olykor parodisztikus) „plázaciacs” átváltozó (38) művészetével.

Holló célja uralkodni a világ felett, kiszabadítani a Sárkányt, hogy általa pusztuljon el az Éberek világa és a Szellemvilág. Mozgatórugója a hatalomvágy és a féltékenység Boglárkára, akit Vackor néne méltóbbnak tartott a vajákos mesterség kitanulására, mint Apollóniát (aki akkor még Sarolta névre hallgatott). Bűnre, az Éberek üresedett és materiális kincsek utáni hajszára korlátozódott világára csábítja el a Hetek sámánjait (39), egymás ellen fordítja a különböző égben járó szellembirodalmak lakóit.

A második részben (*Gergő és a bűbájketrec*) Lúdvérc/a Megbízó/dr. Produk a nagy elenség, akit le kell győzni, a harmadikban (*Gergő és a táltosviadal*) nincs egy központi megátalkodott és eredendően rossz „főgonosz”, bár a világ sorsa ugyanúgy veszélybe kerül. Az egyik Kende „sárkánya”, a táltos saját sötét oldalával való harc, ami 9 évente ismétlődik, ez a bikaviadal. Ezzel párhuzamosan és ezzel összefüggésben, mivel Kende meggyengül, nyílik egy átjáró a Gyökérvilágból és a tündérek birodalmából a Valóságba, illetve a Tetejetlen Fa bármelyik szintjére át lehet „suttynni”.

Zsófi és a Feledés Lehelletének átkától elnévtelenedett faluban tudjuk meg, hogy Lúdvérc „A bűbajosok történelmének első, s így minden boszorkány ősanijának tekinthető

banyája”. (40) Nem pusztítható el, ahogyan az örök „Jó” sem, csupán erejéből veszíthet. Varázsereje egyre nő a banyának, méghozzá a Valóságban jelen levő „mesemocsok” által ontott, emberek által kiötlött gonoszszágból:

„az éber gyerekekre zúdított műsorok és játékok szinte felrobbannak az erőszaktól. Éppen erre van szükségem! Még néhány hétig nézem őket, teljesítek két tucat pályát zombi-irtásból, s úgy feltöltődöm sötét varázserővel, hogy Kende sem áll meg előttem.” (41)

Az ősi ellenséggel találkozhatunk ismét *Zsófi és a boszorkányplázában*, ahol Holló visszatér egy röpké jelenés idejére, s kilétére jobban fény derül: két méteres gomolygó lényként jelenik meg. Ő „Lúdvérc bűbajos lova, mikor a Valóságban jár, mindig belebújik egy-egy szerencsétlen révülő testébe. Legutóbb például Bogi barátja, Apollónia volt az, aki magával cipelte a varázslótörténelem egyik legkegyetlenebb, bűbájosságra képes és értelemmel bíró táltos lovát.” (217.) A ló táltosa ellen fordul, kiderül, hogy erőszakkal állították a Sötét oldalra:

„Emlékezz, banya! Az ősidőkben étellel teli, holdas homlokú, fényes szőrű kiscsikó voltam. A ménes óvott a pusztai széltől, anyám soha nem távolodott el tőlem két patadobbanásnál messzebb. Azután megjelentél te! Sötét árny az éjszakából, szárnysuhogás a föld gyomrából, vijjogó halál az erdők mélyéről. Megölted anyámat és apámat [...] mindezt azért, mert meg akartál szerezni.”

„Az éber gyerekekre zúdított műsorok és játékok szinte felrobbannak az erőszaktól. Éppen erre van szükségem! Még néhány hétig nézem őket, teljesítek két tucat pályát zombi-irtásból, s úgy feltöltődöm sötét varázserővel, hogy Kende sem áll meg előttem.

(Aztán egy nap, hogy saját bőrét mentse, Lúdvérc tölgyfává változtatta. Hunor és Magor a fából máglyát raktak, ám egy elguruló makktermésből Holló ismét fatestet növesztett. Bűbajos hatalmánál fogva egy arra járó pásztorgyereket magába zárt, a testét magára öltötte, azóta alakváltoztatóként bolyong a Valóság és az Álomvilág között bosszúra éhesen.)

A regény azzal fejeződik be, hogy mindkét démonikus lény a Regösök Bűvkódexébe ugrik, ami valójában egy bűbájsapda. Valaha ebbe dobták a révülők a legveszedelmesebb ellenfeleiket, hogy a Világfa

Gyökérszintjére küldjék a gonosz erőket. Hogy Lúdvérc miért éppen ezt a menekülési módot választotta lova elől, az nem teljesen világos, de számíthatunk rá, hogy egy következő regényben még találkozunk velük, és ezt is jobban megértjük. A regényeket egymás után olvasva egyre inkább úgy tűnik, hogy bár külön-külön is megállják a helyüket, mégis, egybefűzve őket válik kerekébbé és letisztultabbá a mesebeli hitvilág, egyáltalán, az összefüggések, titkok, a világ(ok) működés(i)nek rendszere.

A valóság betörése a regénybe – a regény betörése a valóságba?

Lovász Andrea egyes észrevételeivel nem értünk egyet a Harry Potter regények és a Gergő allúziók bokszt ringbe illő mérkőzésének ítéletalkotó láttatása során. Sokkal inkább szorgalmaznánk egy pusztán összehasonlító elemzési módot, amely mentes a plagizálás felvetéseitől. Könnyelmű kijelentés lenne részünkről azt állítani, hogy egyszerű Harry Potter parafrázissal van dolgunk. (42) Ennél sokkal színesebb regény (ciklus) „penderült elő” Böszörményi billentyűzetéből. Természetesen Lovász Andrea interpretációs kísérlete is hasznos, hiszen nézőpontja egy lehetséges perspektívából láttat, és további interpretációs (ellen)vélemények megírására buzdíthat. Azt se feledjük el, hogy minden műalkotás [...] virtuálisan végtelen számú lehetséges olvasat felé nyitott. (43)

Csak gazdagíthatja interpretációs megértésünket, ha egymást kizáró nézeteket és megoldásokat fogadunk el – ahogyan azt Umberto Eco a nyitott mű poétikájáról mondja (44), hiszen így új perspektívákat és nagyobb információmennyiséget hoznak létre.

Lovász Böszörményi és Rowling összevetésekor hangsúlyozza, hogy bár a cselekményvezetése Böszörményinek a Harry Potter-könyvekhez hasonlóan „a tündérmesék jól ismert dramaturgiáját alkalmazza: a hős útra kel (elhagyja az addigi varázstalan környezetét), és (itt háromszintű) próbatételek után segítőkkel legyőzi a gonoszt. Az út végén, Harryhez hasonlóan Gergő is szemtől szemben találkozik és megvív a gonosszal, és győztesként kerül ki az összecsapásból. Böszörményi könyve annyiban tér el a hagyományos mesei dramaturgiától, hogy Holló nem pusztul el (ill. nem vonul vissza, hogy egy következő kötetben még erősebben térjen vissza, ahogyan ez Rowlingnál történik), hanem minden klasszikus mesei szabályt és etikai rendet felrúgva megjavul (pontosabban szerelmese álmában kiváltja őt a rémálomba való száműzetéstől, így bűbájos képességeiért cserébe büntetlenül viszatérhet a való világba), a világalmai ambícióktól hajtott gátlástalan Hollóból szerelmes, csitriként viselkedő nő lesz.” (45) Azonban nem hagyható figyelmen kívül a regény többi része sem, hiszen úgy tűnik, Holló nem azonos Apollóniával, csupán testének és elméjének ideiglenes bitorlója, így már egyáltalán nem tűnik olyan banálisnak Apollónia megjavulása, annak ellenére, hogy mindvégig úgy tudjuk, részese volt Gergő apja halálának, ráadásul éveken át megtévesztette a Réti családot. Gergő számúzná is őt a rémálmok országába, ám éppen apja az, aki erről lebeszéli: ő már megbocsátott neki, tudja, hogy Holló gonosz-sága egy féltékenység rontásnak köszönhető, s hiába lenne minden bosszú, az apa nem jöhet többé vissza az éberek világába. „a bosszúval önként vennél magadra olyan rontást, ami lassan megmérgezné a lelked.” (46) Itt a krisztusi tanítás üzenetére asszociálhat az olvasó, hogy szeressük ellenségeinket, tudjunk megbocsátani és engedjük el a fájdalmainkat. Totális szembenállást jelent ez a „kinyilatkoztatás” az Éberek társadalmával és jelen kultúránk szocializált kliséivel; ugyanakkor párhuzamba állítható Zsófi gondolataival a regény elején: „Kigúnyoltak, mikor a Fák Napján a tölgyek bölcsességéről beszéltem, és mert szebbnek látom az őzeket a sportautónál. De ez engem nem érdekel.” (47)

Hej, regő rejtem

A fölemelkedéssel, a repüléssel stb. a transzcendenciára és egyben a szabadságra tesz szert az ember. Áttör egy szintet, s ez azt mutatja, hogy az egyén „fölfelé” haladta meg az emberi létállapotot, kilépett testéből, levetette azt, túllépte, hogy szellemi létmódra jusson. A „szellemként viselkedés” e vágya egyetemesen elterjedt, és nem kötődik az emberiség történetének egy-egy adott pillanatához. Ezért fedezhetjük fel ugyanazokat a motívumokat William Blake költészetében, vagy Hieronymus Bosch képein, vagy éppen Jókai Mór rejtett-mitológikus regényeiben.

A sámán vagy az orvosságos ember a vallásokban a misztikusok, mesterek, tanítók szerepét tölti be, akik példaként szolgálnak arra, hogy ők már átléptek, már túljutottak önmagukon. Szabadok, s ezáltal hasonlóvá váltak a szellemekhez és más természetfölötti lényekhez. (48) A szellemekhez való hasonulást, illetve a szellemvilághoz való tartozást mutatja az is, hogy Gergő állattá lényegül: a beavató és segítő állat isteni lényegével azonosulni látszik, hiszen táltosi hivatását csak Farkassal együtt töltheti be.

A mesékben nagyon gyakran úgy jut le valaki a mélyebb régiókba, hogy beleesik egy kútba, egy lyukba vagy egy rejtett ajtó mögötti lépcsőn jut el egy sötét helyiségbe, ahogyan Gergő a pincébe. A *Zsófi és a boszorkánypláza* c. regényben mint megszokott jelenség tűnik már ez fel, a család tudja, ha Gergő „pincézni” megy, akkor az álmvilágban tesz utazásokat. Ez már tudatos(abb) hozzáállást jelöl, hiszen öntudatlanul, álomba zuhanások nélkül, irányítottan, lépésről lépésre is le lehet jutni és kapcsolatba lehet lépni a benső világgal.

A beavatási halál és feltámadás élménye nemcsak hogy gyökeresen megváltoztatja az újonc ontológiai helyzetét azáltal, hogy kiszakad a profán létből egy időre, hanem egy-szersmind annak a minden vallásban közös revelációval, hogy az ember a világmindenség része, emberfölötti lények teremtménye, kreációja, feltárja előtte az emberi lét és a világ szentségét.

Az evolúciós megközelítési mód szerint a mítosz a tudat olyan fejlődési szakasza, amely történetileg megelőzi az írott irodalom kialakulását. Ebből a szempontból az irodalomnak csak a mítosz pusztulófélben levő „maradványa” jut táplálékul, ráadásul még ő maga is közreműködik a pusztulás előmozdításában. E nézet magában implikál(hat)ja a „jó és a rossz”, a „kevesebb és a több” binaritását és értékítéletét, amelyet távol áll tőlünk sugallni. A tipológiai szemlélet ezzel szemben azt a felfogást fejezi ki, hogy a mitológia és az írott irodalom kölcsönhatásban létezik, az írott irodalom előtt létező mítoszok írásban fenn maradt maradványai alapanyagul szolgálnak, s egy-egy későbbi szöveg ezek izomorfja (variánsa). Ezeket az intertextuális háló „bizonyítékai”-nak tekinthetjük. Mindemellett természetesen nem kívánunk szélsőséges és egyoldalú felfogást képviselni az irodalmat kizárólag a mítosz terminusaival magyarázni és a művészetet feloldani a mitológiák tárházában.

Ha Bogi fia Farkast vagy Kendét megpróbálnánk elhelyezni a különböző korokban, azt látnánk, hogy az ősi társadalmakban valamiféle transzcendentális tudás birtokosa, az isteni igazság misztikus körébe tartozik. A „klasszikus kor”, a középkor valószínűleg a devianssal és a veszéllyel, boszorkányival azonosította volna és elkülönítésre, netán halálra ítélte volna. A 19. századra kialakult diszkurzus viszont az ilyen a fajta (anakronisztikusan – atavisztikusan felbukkanó) bolond(ság)ra utaló tüneteket gyógyszeres kezeléssel és sürgős elzárással kezelte volna. A 20. század, Freud pszichoanalízise új módon kezdett volna rá figyelni, titkos, tudatalatti értelmet felfedezve Barboncás Döme esőt őrő „mormogásában”. A 21. század eleje, amelyben a regény is íródott (de a 20. század végét is említhetnénk), „végül” egy olyan diszkurzust eredményezhet, amely ismét az ősihez áll közel. Tudniillik, hogy Kende egy ezoterikus tudás birtokosa, akit csak a „beavatottak” érthetnek meg, klubdelutánokon némi elixírré (sic) vágyva közös révüléseken is részt lehet vele együtt venni, ahol kialakulna egy stabil hallgató és követő bázisa, amely – jelenlegi korunkat figyelemmel kísérve – egyre nőne, szelíden küzdve azért, hogy mindenki visszatérhessen Önmagához, kiteljesedjen, és harmóniába kerüljön önmagával és a világ-egyetemmel. A regényben azonban ez távolról sem áll fenn; Nemcsókné legszívesebben feljelenené vagy diliházba záratná a pincében lovakat tartó és éjjelente porolókön átlevitáló házmestert, ahogyan Apollónia és dr. Produk sürgősen kezeltetné a rémálmokkal gyötört és furcsa dolgokat látó Gergőt. (49) „Az éberek ostobasága szintén a szellemvilágból táplálkozik, ezért erős. Ma pedig ott tartunk, hogy egyszerűen bolondoknak néznek minket. Kénytelenek vagyunk titokban tartani a képességeinket.” (50)

A 19. század végén növekvő érdeklődéssel fordultak az írók, kritikusok, filozófusok, szociológusok, etnológusok a mítoszok iránt (érdekes módon a képzőművészet terén szinte folyamatosan nyomon követhető ez a fajta érdeklődés), s egyfajta sajátos remitológizációs folyamat vette kezdetét. A 20. századi (lassan posztmodern szövegeken nevelkedett) irodalmi olvasóközönség is előszeretettel forgat fantasy-kat, sci-fiket, az egyiptomi fáraók életét feldolgozó tudományos-történeti horizontba beállított krimiket, egyre terjednek a különböző szerepjátékok is, amelyekben régmúlt mítoszok keverednek modern korunk képeivel, s így tulajdonképpen a különböző mitológiai rendszerek kölcsönösen egymásba játszódnak, felcserélődnek.

Böszörményi Gyula a magyar mese vagy ifjúsági regényirodalom palettáján egy hiányzó színfoltot (azt is mondhatnánk: űrt) látszik betölteni regénysorozatával. Mivel az oly gyakran és sajnálkozva (lásd pl. Arany Jánosnál vagy a reformkor idején Vörösmarty eposz-kísérleteinél) felemlgetett (hiányzó) ősi magyar mitológiát úgy dolgozza fel és

építi be egy modern kontextusba, jelen korunk világába, hogy közben egy harmadik dimenziót is sikerül teremtenie, többek között éppen a nyelv segítségével, pontosabban a sajátos „böszörményis” nyelvezet (51) és neológizmusok közvetítésével.

Könyvedén észrevehető Böszörményi regényeinek egyik vonzó oldala, ami miatt oly hamar megtörténik a preferált olvasói azonosulás a gyermekek, kamaszok számára, ez pedig az a saját világu(n)k, amelyben nap mint nap ébren éldegélünk. (52) Másrésztől a nyelvi leleményessége (amire már utaltunk), „bübájos” humora és a magyar népmesei / mitologikus hagyományban előforduló alakok, lidércek, Sárkány, turul, az Ágas nevű csodaszarvas és két őrizője Hunor és Magor. Sőt, korunk híres személyiségei is megidéződnek, többek között Fábry Sándor alias Sanyesz rémtündér; Szabó Gyula színész, akinek hangján nemzedékek nőttek fel, hiszen ő mondta a *Magyar népmeséket* a Magyar Televízióban és ugyancsak ő kölcsönözte hangját többek között Columbo nyomozónak, Bubó dokornak, hangja szerepelt a Pumukli sorozatban is, Frakk kedvéért pedig megtanult ugatva beszélni és énekelni; vagy Dr. Csernus Imre. (53)

A high-tech világ ironikus kritikája a filozófiai mélységek megszólaltatását teszi lehetővé, már az egész Álomföld és Tetejetlen Világfa köré szőtt tekervényes meseszál reflexiója ontológiai kérdések kapuit döngeti. Így jutunk el a Lao-ce s Dzsung-ce által is feltett dilemmáig (*Gergő és az álomvámpírok*, 381.): a révülők álmodják, mondjuk a galetkiket, vagy mi álmodjuk a révülöket? Mennyire lehet valóságos egy álomban látott álom vagy egy álomban látott számunkra addig teljesen elképzelhetetlen lény? Tudunk-e, merünk-e hinni álmodó benső szemünknek, egyáltalán: van-e értelme mindezzel foglalkozni? Nos, erre egyértelmű igennel felel az a több száz gyerek és felnőtt, akik a sorozat hatására például álomnaplót kezdtek el vezetni, s az életükben felbukkanó „véletlenekeket” is egyre jobban számon tartják.

Tehát mindez együtt tesz „varázslatos” hatást a befogadói olvasóközönségre. Harmadrészt még említhetnénk a szappanoperák vagy éppen a jó krimik egyik jellemző vonását: idejében félbeszakításokat egy-egy epizód végén, gyors színhely és cselekmény váltásokat alkalmaz, amivel az izgalmat és odafigyelést folyamatosan ébren tartja.

Lovász Andrea egyik fő kritikai meglátása, hogy a regényben ontológiai differencia tételeződik, mivel az álomvilág (mint túl-világ, ahol az ősök szellemei tanyáznak) csak dimenzióváltással közelíthető meg, „reális és transzcendens benne különválnak”, így „e világ varázslatai is funkcionális meghatározottságukban definiálhatók”, nem pedig a létezés meghatározottságában. Véleményünk szerint a két szféra nem válik el egymástól, hiszen a történet maga is arra buzdít, hogy keressük meg az elveszett, elfeledett másik dimenziót, ami egykor szervesen hozzánk tartozott, s vele egyek voltunk, legalábbis „egészebbek”, mint teljes felébredettségünkben, amely valójában inkább a tudat közömbös és álom nélküli álmához hasonlatos.

A beavatásokban a cél minden esetben a teljességi állapot felidézése, az idő és a történelem annihilálása, feloldása, az ellentétes princípiumok nosztalgikus egyé forrasztása volt. Perszonális síkon az ilyen „újraegyesülési” folyamat megvalósítása nemcsak a legbonyolultabb iniciatív rituálék és extázistehnikák előtt állt célként, de az olyan, látszólag egyszerűbb sémák esetén is, mint egy pap áldozatbemutatása vagy egy adott vallás hívőjének imája. Azt is mondhatnánk, hogy minden hierophania a regressus ad unitatem megvalósulását, az „álomidő” visszaidézését jelentette.

Ilyen álomidőről vallanak az ausztráliai bennszülöttek (54), akik a mítoszi időt álomidőnek nevezik, amikor az ősök/istenek még a földön jártak. Miután véghezvitték tetteiket a földön, az ősök visszatértek aludni, és csurungákká változtak. Róheim Géza 1928-ban egy expedíció során Közép-Ausztráliában élő népek szokásait tanulmányozta. Tapasztalatairól *A csurunga népe* című könyvében számolt be. Ebből megtudjuk, hogy a vidék bennszülötteinek hite szerint a születés úgy történik, hogy az ősök szellemei beköltöznek a csurungába (55), amely egy keskeny, ovális alakú fadarab, felületén különféle ábrákkal,

amelyeket csak a beavatott tud „elolvasni”. A nők és avatatlanok elől gondosan elrejtik a szent barlangokban. Minden közép-ausztráliai bennszülöttnak van csurungája, „hiszen ebből keletkezett, ebben élt, mielőtt megtalálta az utat az anyaméhbe” (56) – és csak a férfi láthatja, érintheti saját eredetét. Tehát van egy csurunga (57), amit a születésükkor kapnak, és bizonyos beavatási (férfivá, felnőtté avatás) szertartások után minden férfi kap még egy csurungát (namatuna) (58), majd „a mythikus korszak valamelyik herosza kiszemel magának egy asszonyt” (59); a zsinórra fűzött fadarabot a levegőben megforgatja, erre a benne levő szellem (ratapa) behatol a nő méhébe, és onnan újjászületik. A csurunga tehát egy hely, illetve egy csatorna, amin keresztül a halottak az életbe visszatérnek, képletesen újjászülik magukat. Ez a nép komolyan vallja azt a felfogást, hogy a férfi közreműködése nélkül is születhet gyermek, ezt támasztja alá az a gondolatuk is, hogy még férfi is szülhet gyermeket, ha a ratapa a csurungából belemegy. (60) A csurunga „tudatosságáról” a *Zsófi és a boszorkánypláza* című kötetben még több feltárul előttünk.

Az evolúciós megközelítési mód szerint a mítosz a tudat olyan fejlődési szakasza, amely történetileg megelőzi az írott irodalom kialakulását. Ebből a szempontból az irodalomnak csak a mítosz pusztulófélben levő „maradványa” jut táplálékul, ráadásul még ő maga is közreműködik a pusztulás előmozdításában. E nézet magában implicál(hat)ja a „jó és a rossz”, a „kevesebb és a több” binaritását és értékítéletét, amelyet távol áll tőlünk sugallni.

„Az Álomidő varázslénye, aki egykor belefáradt abba, hogy megteremtse a folyókat, ligeteket, állatokat és szeleket, ezért lefeküdt aludni – s lett belőle csurunga. Azóta szendergett, olykor kissé felriadva, mert a sámán, akinek odaadta magát, néha kért valamit. Ő teljesítette, ha jónak látta, majd tovább aludt, mert a teremtést nem könnyű kipihenni.”

A kő alakú metamorfózis azonban nem vetett véget az Álomidőnek, a hétköznapi életüket élő emberek tevékenységében folytatódott. Az Álomidő és a hétköznapi világ összefonódása mindig valamilyen rituális eseményben sűrűsödik össze: táncolás és éneklés, a szent helyek látogatása vagy a mítoszok és álmodás által. Ilyenkor a rejtett dolgok transzformáció révén megjelenhetnek a formák világában is. Ezek emelik át az Álmot a múltból a jelenbe. (61) Az Álomvilágból tekintve a fizikai síkra, amelynek varázstalansága „irreális”.

A két dimenzió egymásba hozható. Ezt láthatjuk, amikor Gergő és Zsófi viaskodása során a gyermekszoba falára a védőállataik képeinek árnyéka vetül, vagy amikor Gergő a szabír-magyaroktól (62) álomajándékot kap – később ők lesznek azok, akik a Hadak Útján elriasztják Sárkányt sastollas vesszőikkel (63) – egy farkasfogakból álló nyakláncot, ami jelként funkcionál, s ebből ismeri fel másodszer, hogy az álmai alapja reális és valamire ösztönözni kívánja. Először a két gyerek dulakodása közben kerül sor az alétheia felismerésére, amikor Zsófi ráismer Gergő mellkasán a három madárkarom és az álmában látottak összefüggésére. Ám a fiú ekkor még hitetlenül és tiltakozva vesz erről tudomást. Amikor megkapja a következő jelet, hirtelen megérti, hogy feladata van: Rúzspiros motorjában szétválasztja az egymással viaskodó kígyót és sast, amely világosan utal arra, hogy „a harc elkezdődött” (64) a szellemvilág és az éberek világa között. Mozdulni kell az ego gondolatai nélkül, ösztönösen, belülről. Ebben a percben maya fátyla fellebben, és álom nélkül képes bepillantást nyerni a „mátrix” mögé, a mitikus szféra lényei, illetve az álmában látott világ közé. A farkasfogakból készült nyakláncot hordva az áthallások és átlátások száma szaporodik, a két párhuzamosan létező dimenzió könnyűszerrel elérhetővé válik. (65)

A mesékben nélkülözhetetlen csodás elemekben is bővelkedik a cselekmény. A mágiikus eszközök között említhetjük a csurungát, amit ha valaki a tulajdonosán kívül megérint, annak álomtestvérvé válik, és maga is irányítani tudja a követ. (Nisan sámánt a kő Zsófi akaratan keresztül egyesíti az őrző szellemével, táltos állatával, a sólyommal). De ott vannak a lelkeket őrző kókusz korsók, bűvös tükör, repülő szőnyegek, a boszorkányok kellékei, védelmi talizmán (66) és megemlíthetjük a woodoo szertartásokra emlékeztető fekete mágiához tartozó ceremóniáját Ördögszekér Kholu ausztrál utánczó mágusnak, aki megpróbál belenyúlni a fizikai világba. A Bagoly-bükki-völgyet is magában foglaló maketten pusztítást akar végezni, hogy az utánczó mágia hatására az azon való tett megismétlődjék, csak nagyban, messze északon, ahol is vízár köszönt be ennek hatására.

Álmon innen, álmon túl

„Tessék, én megmondtam előre! – csendült fel a félhomályból egy diadalittas, női hang. – Pontosan azt találtam, amit vártam.” Lovász Andrea kap egy kitűnően megoldott kedves fricskát Böszörményitől. A *Gergő és a táltosviadalban* (3. regény) a meseíró szán neki egy ötoldalmi epizódszerepet is – pontosabban egy „fodros, rózsaszín hálóköntösbe öltözött, kedvesen duci, meztlábás, megnyerő arcú” hölgynek, kinek fején „hatalmasra bodorított, mérnöki pontossággal megtervezett, festettvörös hajköltemény pompázik”, s aki kezében egy lúdtollal Lovász Andrea *A komplementaritás varázsa* c. írásából vett idézetekkel szemrevételezi a Kilenc Jurta Szövetségének Világfa csúcán székelő központjának kiürült helyét. A Max Lüthi törvénye szerint nem is létező Gergő-történet mesevilágát tanulmányozó hölgy szerint a nyugati varázslók (értsd Harry Potterék és a Gyűrűk urai) világa szervezettebb és erősebb. Zsófi, aki véletlenül összetalálkozik vele, nem áll le vitatkozni a bűvigéket ontó tudományos dolgokkal traktáló, érdeklődő és néha még ál-mában is velük foglalkozó nővel, mivel sürgős „kideríteni valója” van. Ezzel mintegy olyan „üzenetet” is továbbít(hat) az (értő) olvasónak, hogy ennél a fajta „tudományosan értelmezői valóságnál” a gyerekek, a révülők (stb.) számára fontosabb dolgok játszanak szerepet; az ő cselekmény iránti és a világ sorsáért aggódó érdeklődésüket az ehhez hasonló értelmezések nem befolyásolják.

Az álomvilág – kellékeivel együtt – bármennyire is evidensnek tekinthető sok szereplő szemszögéből, mégsem annyira „szürrealisztikus fantáziatobzódás” mint ahogyan azt a kritikus megjegyzi (67), mégis csak valamiféle csoda és a transzcendens numinózus behatolása töri át a profán lét szféráját. A révülés által a másik világban teremtés egyfelől saját lelki világunkban való rendrakást is jelent, amelynek egyik lehetséges projekciója a mitikus sárkány és ennek a való világban látható képei a tomboló pusztítások (környezetszennyezés, természeti katasztrófák, érzelmi és érzéki devalválódás) – amennyiben rendtelenség uralkodik a lelkekben. (68) Másfelől egy transzcendens szférának a megismerése és visszahelyezkedés ebbe, megtalálva ismét azt az ősi harmóniát, amely egykor az őstársadalmak szintjén még jellemezte az emberiséget, úgy mint a hagyományok, az ősök tisztelete stb.

A pólusok egyikén az abszolút historikus lét térben és időben meghatározott, metafizikailag dezorganizált és dezintegrált egyéne (pl. a Csipetke utca profán szomszédai), a másikon viszont a Kozmosz organikus ritmusának, az „örök visszatérés” spiráljának szolgálatában legitimitást nyert – és ennyiben ahistorikus – személyisége áll (táltosok, révülők és Bagoly-bükki-völgy többi meghívottja).

A műben az álom két szintéren mozog. Az egyik az, amikor a gyerekek még nem tulajdonítanak jelentőséget nekik és csak az éjjelente, az „átélt” események során tapasztalják meg a más világokat. A másik szintér pedig az, amikor nem szükséges se éjjel, se mély álom ahhoz, hogy ezekbe a világokba eljussanak, hanem önként és bármikor ki tudnak váltani egy rév-állapotot. Vagyis megtanulják kezelni és irányítani a lélekkutatásokat.

A mese arról tesz tanúságot, hogy a világnak egy törvényeket nem mutató, a praktikus logikái oldallal éppen ellentétes pólusú valóságát az ember nem lefokozott, hanem cselekvő szellemmel élte át, formázta meg, tette művészetté.

Az éberek folyamatosan álmodnak – ezzel átélnek az Álomidőt (69) –, s az álmodók újra és újra felébrednek, mert egyik világ sem teljes a maga nemében, mióta megtörtént a kiszakadás s az ember projekciókat termel és keres.

Szerintünk – Lovással ellentétben – Gergő „csodavilága” nagyon is megváltoztatja a valóságképünket, mivel kitágítja azt és segít ráismerni a hiper-modern-csúcstechnikás-plázázós-fogyasztói-társadalmunk ártalmas hatásaira, hogy az mennyire képes kiüresíteni és hitetlenné, vakká tenni a lelkeket. Hiszen a két világ között nincs fal – bármikor, bárki rábukkanhat a pincéjében egy dimenziókapura – a kettő együtt létezik, a szellemvilágból ide (a Földre) is révülhetnek entitások, ez oda-vissza működik, csak éppen attól függ, ki és mikor veszi észre, hogyan lát. (70) S hogy az emberek rendelkeznek teremtoi képességgel, mert mindaz, amit gondolatainkban „megálmodnak”, pozitív vagy negatív energiával látnak el, a szellemvilágra is kihat.

Amikor Gergő feloldódik a sárkány szemében, akkor kezdi csak igazán látni azt, ami benne van; megismerni és elfogadni a lelke mélyén rejtőző lények, álmok, vágyak és kétségek pusztító és egyben teremtő sokaságát. Ez ad neki erőt, s az igazi beavatása – ami már 7 éve várat magára (a mágikus szám esetében gondoljunk a sámán 7 évig való bolyongására beavatása előtt (71)) – végre megtörténhet a kórházi ágy mellett az apjától történő búcsúzásban.

Azt sem hisszük, hogy az olvasói célkorosztály kizárólag gyerekekből állna, mint ahogyan arról már sok mesével (is) foglalkozó kutató nem egyszer írt, a (nép)meséket a közösség felnőtt tagjai alkották, szerkesztették, formálták, s egyes költői tehetségű írók finomítva, „átköltve” variánsokban adták tovább (pl. Andersen, Benedek Elek). Ilyen értelemben a gyermekirodalom mese műfajának körébe is óvatosabban sorolnánk az ifjúsági regényt.

Ahol a realitás és a fikció összeér

Mint ahogy az többnyire lenni szokott, a regények szereplői hol valós alakok, hol kitalált figurák, hol félvalós/félal alakok. Itt sincsen ez másként, mégis, Böszörményi írásai annyiban különböznek a szokványos mese- és ifjúsági regényektől, hogy valós helyszíneket szerepeltet (az Erdélyben levő Aragyásza barlang, Börzsöny, Pilis, Óbuda, Csiptetke utca, Aranytíz Művelődési központ, 3-as metróvonal stb.), valós szereplőket (Szilvi a metróvezető), amivel csak jobban fokozza – Rudolf Otto szavaival élve – a „szent” megjelenését a profánban, illetve ennek misztikáját. A regény kitalált világa (vajásokok találkozója a Bagoly-bükki-völgyben, tündérek röpködése a metró aluljáróban) több helyen is érintkezik a regényen kívüli, (már korábban, a regény megírása előtt létezett) valós világunkkal, betör ebbe a szférába, s megtelíti egy transzcendens térerővel. Persze ez visszafelé is elgondolható: miként lép be a mi valóságnak tekintett világunk egy írói fogás által az Álomvilág évezredek óta létező szereplőinek birodalmába.

Gergő apja több kötetben is feltűnik egy-egy röpke, de meghatározó jelenet erejéig. A második kötetben, *Gergő és a bűbájketreben* Gergőt a gög és a becsvágy már-már teljesen a hatalmába keríti, s világalomra törne, amikor az apjának mindenfajta erőszakos vagy kérlelő szembeszállás ellenére sikerül jobb útra térítenie. „Most pedig hagyjatok békén, mert úgy döntöttem, hogy minden világok uralkodója leszek! [...] Felnöttem és most elfoglalom a trónomat.” Az elhunyt apa árnyelke egyszerűen leül és csak nézi fiát, amint az éppen készülőne elfoglalni az Emberlélek Cellájának trónját.

„A férfi csak ült, állát a tenyerébe támasztotta, és arcán tiszta, őszinte kíváncsiság tükröződött. [...] A fiú akkor is maga előtt látta az apja bizalommal teli tekintetét, mikor nem nézett rá. S ettől hirtelen olyan végtelenül nevelésnek érezte, hogy ő legyen a világok korlátlan ura.”

A *Gergő és a táltosvaidalban* szintén része van fia megmentésében. A *Határvidék őrzőjeként* találkozunk vele, akit (mint ismeretlen férfit) az *Aranytíz* nevű helyen keres fel információkért Zsófi és egy wicca társa. Majd Gergő is megpillantja Éjjél Lin táv-bűbájosképzős tanonc íriszében, végül „személyesen” is búcsút vehet tőle, a regény végén, Kende halála után. Otthagyva a Gyökérszintet, azért jött át apja a Valóságba, hogy az arra nyitott gyerekekből varázserő különítményt hozzon létre, hogy megfékezzék a tündérvilág apró népét, s ne legyen Vad Hajsza, mint egykor, amikor a Tündérvilág lerohanta és felbolydította a valóságot. Van nála levelező tagozat is, azaz „táv-bűbájosképző”.

Az Aranytíz szerepeltetése tehát valós alapokon nyugszik (akárcsak a metró alagútban fellelhető titkos ajtó).

2004 szeptemberétől megalakult és havi rendszerességgel működik az Aranyalma-Álomfogó Klub, melynek helyszíne a Budapesten található Aranytíz Művelődési Központ.

„Aranytíznek kettős tere, tárulj! /Aranytízben éber szeme, zárulj! /Aranytízben révülő legyen a látó! /Aranytízbe gyűljön az álomjáró!” (*Gergő és a táltosvaidal*)

Minden hónap első vasárnapján, 10h és 13h között tartanak foglalkozásokat, ahol Álomfogó-szerepjáték, az Alma Zenekar koncertje, és egyéb remek programok várnak minden érdeklődőt. Ezen kívül Álomfogó Nyári Varázstudó táborban is részt vehetnek az érdeklődők, egyéb találkozókról pedig a honlapon (www.alomfogok.hu) lehet tájékozódni.

2002 novembere óta (ekkor jelent meg a Magyar Könyvklub gondozásában Böszörményi Gyula *Gergő és az álomfogók* című meseregénye, majd idővel ennek folytatásai) a regények sikere töretlen. Olvassák gyerekek és felnőttek egyaránt, s különösen népszerű a pedagógusok, könyvtárosok körében, akiknek lehetőségük van a regény háttérvilágának részletesebb megismerésére és megismertetésére.

A táv-bűbájosképző sem pusztá fikció. Lehetősége van bárkinek kijárni ezt a fajta 3 éves „iskolát” is.

Az Álomfogó oktatási program (táv-bűbájosképző) postai úton, levelező formában tartja a kapcsolatot a gyerekekkel. Első lépésként az érdeklődők ún. Jurtát, „szakágat” (Vajákosok, Vadászok, Sámánok, Dobolók, Boszorkányok, Varázslók, Garabonciások, Álomlányok, Ósök Jurtája) választhatnak maguknak, melybe felvételüket kérhetik.

A Jurták mindegyike kapcsolódik valamely iskolai tananyaghoz vagy bővebb, tudományos, ismeretterjesztő témához. A gyerekekhez postán vagy a „Tudókon” keresztül feladatlapokat (pl. rejtvények, folytatásos mese, régi népszokások gyűjteménye, színes képek stb.) szaktanárok állították össze, különös tekintettel arra, hogy az iskolában (5–8. osztály) tanultakat színesen, érdekesen átismételjék, kiegészítsék. Ők pontozzák, esetenként külön jutalomkönyvekkel, nyereményekkel, apróságokkal díjazták azokat. (Van oklevél, diplomaosztó, ünnepi avatások és még sok más.)

A felnőttek (ők a Tudók) önkéntes aktív segítő és buzdító részvételén keresztül eljutnak a feladatlapok a diákokhoz, s a kitöltött feladatlapokat időben postázzák az Álomfogó-központba, hogy a gyerekek megkaphassák a következő forduló anyagát.

Az Álomfogó-varázslat valódi célja: szórakoztatva oktatni, kiegészíteni és kisegíteni az iskolai képzést, és megszerettetni a gyerekekkel a kreatív tanulást.

„Névre” szólóan

Egyetérthetünk Goldziher Ignáccal abban, miszerint (és számos más, mítoszmodszert alkalmazó boncolgatásai szerint) az ókori herosok és heroinák nem jelképei a napnak, hajnalnak stb., mert nem jelképezik azokat, hanem a hősök, istenek nevei éppen úgy jelölik, megnevezik őket, mint sol, lux stb. (72) Vagyis a kezdetek kezdetén az emberi szellem számos névvel ruházta fel a természeti jelenségeket (73), s csak fejlődésünk egy későbbi fokán állva feledkeztünk meg e szavak eredeti jelentéséről, és azokat tulajdonnevekként, amit pedig je-

lölnek, személyekként, esetenként pedig állatként fogtuk/fogjuk fel – mint azt Sárkány esetében láttuk. Mivel a mítoszokban előforduló nevek eredetileg nem személynevek, az erre alkalmazott nyelvészeti módszer által érthetőek meg – vélte Goldziher Ignác. Tény, hogy a szanszkrit nyelv ismerete megteremtette az összehasonlító nyelvészet tudományát és a görög-római mítoszkörben is felismerte az ind hagyományokat és hasonmásokat. Etimológiai kutatások sora vette kezdetét az 1800-as évek végén, és tudományosan is kimutatták, hogy mindazon hősnevek, melyeket például Homérosztól és Hésziodosztól ismerünk, nem (csupán) tulajdonnevek (eredendően), hanem éppoly elnevezések, akár e szavaink: világos, bolyongó, fényes stb., továbbá hogy ezek nem egyebek, mint sokoldalú nevei ugyanannak a dolognak: a napnak és az égnek. A mítoszrendszerzés nem állt meg a pusztán leíró nyelvészetnél, hanem az összehasonlító jelleg az egyes mitológiai alakok egymáshoz való viszonyára is kiterjedt. Ebben az értelmezésben tulajdonképpen nem másról van szó, mint egyetlen alanyról. Vagyis ilyen értelemben a Gergő és Zsófi-sorozat cselekményének ágensei – mint mitológiai hősök / alakmások – a természeti erők / jelenségek kivetülései. Ebben a hermeneutikai horizontban a regény szereplői úgy is olvashatók, mint a természeti erők antropomorfizált alakjai. Tehát nem (csak) Gergő és Sárkány harcáról szól, hanem a fény és a sötétség viszonyáról is.

A szimbólumokba rejtett ősképek, a névszimbolika által megjelenített őstípusok, valamint a névszimbolikával jelzett figurák bemutatta alaphelyzet olyan gondolati-szellemi konstrukció által jelennek meg, amelyben az irodalmi-kulturális allúziókból (mint amilyenek a népmesei hagyományok is) szerveződő álom a konkrét-egyedi és elvont-általános dichotómiáját reprezentálja.

A szimbólumokba rejtett ősképek, a névszimbolika által megjelenített őstípusok, valamint a névszimbolikával jelzett figurák bemutatta alaphelyzet olyan gondolati-szellemi konstrukció által jelennek meg, amelyben az irodalmi-kulturális allúziókból (mint amilyenek a népmesei hagyományok is) szerveződő álom a konkrét-egyedi és elvont-általános dichotómiáját reprezentálja. Az álom tehát szimbólum is, meg ennél jóval több, a regény(sorozat) alapköve, azt is mondhatnánk, hogy a regény álomutazások egymásutánjából szerveződik, pontosabban a két létszféra (éberek és révülők) kölcsönös egymásra hatásából.

Néhány névmagyarázat a lábjegyzetben is olvasható, itt most ettől eltekintünk és csupán felsorolás szintjén említünk pár beszélő nevet, mutatóba. Réti Boglárka (gyógyfűárus); Botlik Dénes (cipőpucoló); Kobzos Béla (vadász); Monyáros Tuba (dohánylidérc); Karto, Grá fia (varázstérképben lakó teremtmény); Zümmögő Tamarilla (tündér); Herend Slapaj (porcelánkészítő); Zabos Karamella (boszorkány), Kísértő Csorna (neve jelentését a szerző meg is magyarázza a regényben: kísértet, „rossz szellem”) és még sokan mások. A nevek hangutánzó és hangfestő hatással egyaránt élnek, s a jellemet, egy jellegzetes vonást, vagy éppen a szereplők foglalkozását hangsúlyozzák ki. (Ezeket érdemes lenne tovább vizsgálni, megérdemelne akár egy nyelvészeti szempontú elemzést is.)

Már a regény szereplőinek névadása is álom útján született. Böszörményi Gyula eredetileg a két testvért Attilának és Emesének nevezte el, ám Müller Péter Sziámi álma erőteljesebb hatást gyakorolt rá, aki azt a sugallatot kapta, hogy a két szereplő legyen Gergő és Zsófi. (74)

Záró révülés

Minden műalkotásban (legyen az képzőművészeti, szépirodalmi vagy bármilyen más) van valami mimézis, valami imitáció. Gadamerrel (75) egyetérthetünk abban, hogy itt nem valami már ismertnek az utánzásáról és esetleges kópia-reprodukálásról van szó, hanem

arról, hogy amit ábrázolunk, az a maga érzéki teljességében, felfoghatóságában válik jelenvalóvá – és tegyük hozzá gyakran újszerűvé.

Egymástól távol levő mítoszok azonosságaira többek között a jungiánus kollektív tudattalan is elfogadható magyarázattal szolgál, és sok olyan mítoszt, mondát, legendát és mesét említhetnénk, amelyeknél a tudatos imitáció játszott szerepet. Az egyik, modern korunk fantasy, sci-fi és meseírója tollából született hosszas és gondos rákészülés után. Nem egyszerűen mimézis vagy a magyar mitológikus kincs mesés reprodukciója tehát Böszörményi Gyula Gergő sorozata, hiszen máshogyan és mást láttat. Lényegében a mitológémák, motívumok és szimbólumok komparatistikai feltárása elősegíti az emlékezést, az egységben látást, s így az újrafelismerést.

Meletyinszkij hangsúlyozza, hogy a mítoszeremtés a 20. századi világirodalmi műalkotásokban mindenekelőtt „az ismétlődés, a ciklikusság, az emberi világ pszichológiai és történelmi »zárttsága« eszméjével párosul: hősök és azonosság sajátos »felcserélhetőségének«, következésképpen a különböző mitológiai rendszerek kölcsönös felcserélhetőségének eszméjével.” (76)

Említhetnénk Paulo Coelho írásait, James Joyce *Ulysses*-ét vagy Christoph Ransmayr *Az utolsó világot*, netán Szepes Mária regényeit, Müller Péter egyes drámáit és Böszörményi Gyulát; Zdzisław Beksiński, Salvador Dalí, Hundertwasser, Frida Kahlo (77) vagy a ma is élő szegedi Kass János képeit; Vangelis, Enigma, Ghymes, Kormorán, Ákos vagy éppen a meditációs zenéket. Olyan írókat, képzőművészeket és zeneszerzőket, akik nem tartják magukat (legalábbis fennhangon) „beavatottnak” és nem tartoznak okkult körökhöz – mégis tudatalattijukban a művészetük által kifejezésre juttatják azt az „elfeledett” tudást, ami in illo tempore könnyedén elérhető volt az arra érdemesek számára.

Jelen századunkban, és már a kilencvenes évek végétől egyre nagyobb szerepet kapott a hazai könyvpiacra is az ún. „ezoterikus irodalom”, tele „mesterkurzusokkal”, „angyal hírnökö-beavatási-ismerd meg önmagad-típusú” tanulmányokkal és regényekkel, amelyek kelendőségénél jól látható, milyen nagy szomjúság van jelenlegi kultúránkban a misztikára, a valamilyen égi hatalomhoz való tartozásra és a rítusokra – legyen ez akár mennyire is szemfényvesztő, csalogató, ál, profán vagy éppen anyagias is. A Harry Potter, Gyűrűk ura és Narnia-láz, a sci-fi hazai feltámadása is (végre!), de az is, ahogyan a közönség fogadja őket (78), mind-mind igazolni látszik, hogy a beavatási elemek ott élnek a modern ember (79) tudattalanjában. Mindezek tanúsítják azt a maga intenzitásában feltartóztatathatlan feszültséget, amellyel egy magasabb rendű állapot után vágyakozunk, amelyben az anyag szülte kategóriák megszűnnek vagy inkább oldódni látszanak. Ez a tömeges és spontán ragaszkodás szerintünk azt bizonyítja, hogy létünk legmélyén ma is fogékonyak vagyunk a „beavatási” forgatókönyvekre; vágyunk valamiféle titkos tudásra, amelyet isten(ek)nél, szellemeknél keresünk. S a beavatási elemek a vallási élmény egyébkénti struktúrái mellett még felismerhetőek a modern deszakralizált társadalom emberének képzeletében és álmaiban, amely korántsem meglepő, hiszen az ember „primordiális emlékezete” segítségével saját létmódjáról homo religious-ként vett tudomást.

A mese-csoda, az ellentétekből fölépült és ellentétekkel szétszabdalt világunkban a mesevilág a nem-létező ellentétek, a lerombolt határok világa: határok, ellentétek sehol sincsenek, az egyes jelenségek között mindenütt váratlan kapcsolatok jönnek létre és fel-támad a remény, hogy van másképp is.

Szociológiailag közelítve ehhez azt látjuk, hogy elemi erővel tör fel az emberekben a szabadulás és szabadság iránti vágy a napi rutinból, a mókuserékből, a fogyasztói társadalomból, hogy elszakítsa a földhöz való kötelékeket és megszabaduljon korlátaitól. Ezért újraél. A történeteket újra írjuk, újra megfestjük, újra megzenesítjük, és újra elmondjuk, eljártsszuk, elhisszük és elképzeljük, s így egy rejtett mitológiát illetve egy elfeledett vagy lefokozódott vallás törmelékeit hozzuk napvilágra – mert az újjászületés vágya elválaszthatatlan az emberi természettől.

Jegyzet

(1) *Gergő és az álmovámpirok*. Budapest, 2004, Magyar Könyvklub. 202.

(2) A részletesebb és minden szempontból tudományosan mérvadó olvasmányunk ajánljuk Jelezsar Meletyinszkij magyarul is megjelent *A mítosz poétikája* című összefoglaló munkáját. Alaposan végig tekintint a mítoszelméleteket és az irodalomtudomány kapcsolatát; beszél a mítosz, mese és eposz közötti összefüggésekről és különbözőségekről, továbbá figyelmet érdemel a XX. századi irodalom „mitologizmusáról” megjelent tanulmányok összevetése is; Joyce, Faulkner, Kafka és Thomas Mann művein keresztül kétségtelenné válik számukra, hogy a mítikus gondolkodás milyen mélyen jelen van nemcsak az irodalomban, de a mindennapi életünkben, nyelvünkben és gondolatvilágunkban. Meletyinszkij szemlélete sajátosan az irodalomtudományt képviseli, mégis, ahogyan bebizonyítja, hogy a „mitologizálás” a XX. századi irodalomban hogyan lesz szignifikáns része a szöveg megszerkesztésének, igen sokatmondó és a mítosz fogalmának lényegét is érinti. Egységes és pontos definíciókat a mai napig nehéz adni; pl. a mítosz kifejezésének jelentése a XX. században kibővült, ellentmondásossá vált. (Uő: A huszadik századi nyugati mítosz-elméletek. *Ethnographia*. 107.)

(3) Persze későbbi kritikuszai az ő strukturalista „skatulyáit” is hasonló egyoldalú kategorizációnak tekintették.

(4) Boldizsár Ildikó mesekutató azt írja róla, hogy „igazi mesélő, aki a könnyed történetmondás mellett nagy gondot fordít a nyelvi tisztaságra is. Meséit átszövik a nagy nyelvi leleménnyel alkotott szójátékok, valamint az eredeti jelentésükből kiemelt és új jelentéssel felruházott szavak. Az író humorral és bölcseséggel átszót meséi élvezetesekek, mulatságosak, izgalmasak, alkalmasak arra, hogy felébresszék a gyerekek kíváncsiságát és fejlesszék intellektusát, vagyis maradéktalanul megfelelnek a »jó mese« kritériumainak. Az igazi mesélők attól vannak igazi mesélővé, hogy más szemmel tudnak nézni a világra, és olyan apró titkokat fedeznek fel így és tesznek láthatóvá, amilyeneket más észre sem vesz. Tarcσαι Szabó Tibor is ilyen mesélő, és ezért érdemel megkülönböztetett figyelmet, mert sajnos nemcsak a mesék fogyasztóinak körülöttünk vészesen, hanem a mesemondók is.” Lektorai vélemény a *Pamuhihőke és Sámsemék* című könyvről. In <http://www.tarcσαιszabó.hu>

(5) Szele Bálint azt írja róla az *Árgus* 2004 áprilisi számában, hogy „A Túl a Maszat-hegyen egy szinte felfejthetetlen stílus kavalkád, a versbe ágyazott versek és stílusparódiák egyvelege. Utal arra, hogy a vers, a forma elidegeníthető, átsajátható, a költszet nem feltétlenül a költő személyiségének kivételése, nem is erkölcsi példázat vagy bármi más, hanem nyelvi alakzat, Pound szavaival élve »a legjobb szavak a legjobb sorrendben.«” www.argus.hu/2004_04/kr_szele.html

(6) Az alábbi honlapon keresztül a szerző nemzetközi gyermeklevezető-klubot működtet, és arra vállalkozik, hogy a kék Csutka manó életének további történeteit a gyermekek határozzák meg: www.csutkamano.hu

(7) Boldizsár Ildikó: *Mi lesz veled Hamupipőke?* <http://www.opkm.hu/konyvesnevelés/2003/2/18Boldizsar.html>

(8) A hiedelemtörténeteket is a mondák közé szokták sorolni, ilyenek például a mítikus állatokról (így a Turul is) szóló tárgykör, kozmogóniai mondák (pl. a világnak víz alól felhozott homokból való teremtése) vagy a természeti démonokról szóló mondák (pl. lidércék) és persze a táltos mondákat is érdemes kiemelniük – természeti démonokkal és táltosokkal mindegyik Gergő (és Zsófi) regényben találkozunk Böszörményinél.

A monda a görög „átadás, szó hagyomány” szóból ered, míg az orosz terminológiában elsősorban vallási tartalmú. Azokban a kultúrákban, amelyek nem tesznek különbséget a profán és szent történetek között, s amelyekben (tágabb értelemben) nem ment végbe váltás a vallási és mitológiai rendszerben, e műfajok különválasztása lehetetlen és nem is hiszszük, hogy feltétlenül szükséges mindennek egy-egy fogalmi ketrecet tákolni vagy éppen ilyenfajta kalodákba gyömöszölni, még ha az elemző interpretátor és a tudós elme felhőzetét jelentősen meg is könnyítik. Tokarev *Mitológiai enciklopédiájának* első kötete elég szép áttekintést, összevetést mutat a legendák és mítoszok (162–165.), mesék és mítoszok (187–190.) illetve a mondák és mítoszok (190–194.) stb. megkülönböztetése terén.

A folklórtudomány pontosan meghatározza a maga részéről, hogy mit tekint mítosznak és mondanak. A fő különbséget abban látja, „hogy a mítosz egy bizonyos vallási rendszeren és világképen belül ad választ a kérdésekre, míg az újabb kori népmonda már általában más választ ad a feltett kérdésekre, mint a vallás vagy a tudomány, tehát a vallásos, a tudományos és a népi világkép nem esik egybe, míg a régi mítoszoknál fedték egymást.” Dömötör Tekla: *Monda*. In uo. 284.

Voigt a mítosz tulajdonképpen hiedelemtörténetnek tekintti „amelynek azonban köznapi jelentésén túl van egy szimbolikus jelentése is. A mitológia a mítoszok rendszere, voltaképpen egész ideológia igényével lép fel...” In Voigt: *Miért hiszünk a hiedelmekben?* *Ethnographia*, Budapest, 1976, 565.

(9) Ez az elterjedt és igen divatos módszer nálunk nem igazán vert gyökeret. Sőt, Bókay Antal: *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban* című hatalmas összefoglaló munkája sem tesz említést a rituális-mitológiai iskoláról, noha a korai strukturalizmus kapcsán Frye mellett említés szintjén Bodkin neve is feltűnik. Meletyinszkijről sem esik szó. Vö. Bókay, i. m. 202–211.

Kiemelkedő összefoglaló művet láthatunk Robert Weimannál is: *Literaturgeschichte und Mythologie. Methodologische und historische Studien*. Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1971. Különösen a Literaturkritik als historisch-mythologisches System és a Literaturwissenschaft und Mythologie c. fejezeteket: 342–427.

(10) In *Ethnographia*, 1973, 105.

(11) Umberto Eco: *Nyitott mű*. Budapest, 1998, Európa. 54.

(12) Uo. 62.

(13) *A Gergő és a táltosviadalban* Kende vív meg a fekete bikával. „A két bika egy. Mikor a révülő leteszi a végső próbát, hogy táltossá váljon, kiszakad belőle természetének gonosz része. Attól kezdve minden kilencedik esztendőben találkoznak, hogy megküzdjenek egymással. Egyik sem hal meg, de amelyik győz, az uralkodik a táltos testén, a következő harcig.” (288.) A sámánok elhívásáról ld. Diószegi Vilmos: *A sámánhit emlékei*. Budapest, 1998, Akadémiai. 17–86, 342–396.

(14) *Gergő és az álomfogók*. 4.

(15) Vö. Kovács Ágnes: Az égig érő fa meséjének magyar redakciói és sámánisztikus motívumaik. *Ethnographia*, Hofer Tamás (szerk.) 1984, Akadémiai. 23.

(16) Böszörményi, i.m. 388.

(17) Pl. zavarkolódás, szuszókálás, lábat lógázva, suddulás (amikor rossz szél fúj meg és betegé tesz), ficerelő ficerre, csipantás, cickánás, motyorászás. De olyan régi vagy nyelvjárásban fellelhető kifejezéseinkkel is ritkán találkozunk a mai városi fiatal, mint „sublód”, vakondokok „pajorja”, a kocsi öreg „zetorja”, „klepetus”, „ispotály”, „stempli”, „csutora”, „sabalakter”.

(18) „A jelölt azért megy föl szimbolikusan az égbe, hogy a szent forrását magát vegye birtokba, átlényegítse saját ontológiai státusát, és a homo religiosus archetipusához, a sámánhoz váljék hasonlatossá.” Eliade: *Misztikus születések*. 152. Háromszor mássza meg (regényenként egyszer-egyszer), míg végül a harmadik regényben, elsnyeri a sámán tisztségét. „Az ősi törvény szerint a tanoncnak háromszor kell a Gyökérszintre lépnie, majd felfelé indulva a Törzsszintet át a Lombosintig jutnia, hogy a révülők népéhez tartozzon. Én ezt megtettem...” *Gergő és a táltosviadal*. 434.

Sok hiedelem szól a sámánok és fáik (oszlopaik, köteleik, póznáik) misztikus kapcsolatairól. Minden sámánnak van egy fája, gondolatban oda menekül, ha a harcban vereséget szenvedett. Ha a fát kivágják, a sámán meghal. Erről lásd részletesebben Eliade: *A sámánizmus*. Negyedik és nyolcadik fejezet. Budapest, 2002, Osiris.

(19) *A komplementaritás varázsa*. <http://epa.oszk.hu/00000/00016/00092/040216.htm>, illetve: Új Forrás 2004. 2. szám

(20) „Istenfa, lélekfa. A csúcsával lefelé tükröződve elképzelt, túlvilágba nyúló faóriás. Tükrökép jellege [Imago mundi: a világ tükröképe] elhomályosult, olyan mitikus óriásfává vált, amely a föld köldökét, vagyis a vérségi közösség szakrális középpontját (áldozati ligetét és temetkezőhelyét) köti össze az ég köldökével (a sarkcsillaggal). Lombjai között a Nap és a Hold, csúcán a húros hangszer. Minden ágán külön világ, s az elhalt ősök egy-egy csoportja tanyázik nemzedékek sorrendjében. Ezekre az ágakra mind nagyobb, kupolaszerűen egymás fölé rétegződő, félgömb alakú, az óriásfa törzse körül forgó hét égbolt borul, lyukai a csillagok. Az élők tere a központi világ. A hetedik ég peremén van a világ vége, s a hozzá tartozó földkorongban gyökerezik az Életfa,

tövénél az élőket tápláló tej és a holtak szellemeit életető vértóval, gyökerei között a kígyók, békák országvál.” *Korai magyar történeti lexikon (9–14. sz.)*, 186.

(21) *Gergő és a bűbájketrec*. Budapest, 2003, Magyar Könyvklub. 18.

(22) *Gergő és az álomfogók*. 258.

(23) *Gergő és az álomfogók*. 506.

(24) *Gergő és a bűbájketrec*. 468–469.

(25) A sárkányszimbólum megtalálható az összes, energiával, elektromos töltéssel kapcsolatos szó kínai írásjegyében. In Marie-Louise von Franz: *Archetipus minták a mesében*. Budapest, 1998, Édesvíz. 117. (Eme mitikus alak részletes jelentéskörével nem foglalkozunk, bőseges szakirodalmat találhat róla az érdeklődő másutt.)

(26) *Gergő és az álomfogók*. 411. És „Csakis a révülők láthatják valós alakjában. Ha tombolni kezd, az éberek csupán az eredményét pillantják meg. A váratlan hóvihart, lavinát, vulkánkitörést, árvizet, sáskajárást, jégesőt, ragályt vagy hurrikánt.” 183.

(27) Uo. 195.

(28) Uo. 196.

(29) *Gergő és a táltosviadal*. 349.

(30) „A pszichoanalízist egyenest a beavatás egy lefokozódott formájának, vagyis egy deszakralizált világ számára elérhető beavatásnak is lehetne tekinteni. A forgatókönyv még felismerhető”: az alázás motívuma, a sötét benső én erőivel való leszámolás és feloldás, megbocsátás próbatételei stb. „A sikeres analízis eredménye a személyiség integrációja, olyan lelki folyamat, ami némileg hasonlít az eredeti beavatások révén véghezvitt szellemi átalakuláshoz.” Lásd Eliade: *Misztikus születések*. 250. 56. végjegyzet. Továbbá vö. Gergő szavaival: „Ez az én sárkányom. [...] A saját szörnyetegem. Nem fog bántani, ha én... ha én ezt parancsolom neki.” *Gergő és az álomfogók*. 516.

Részben igaz Lovász meglátása, miszerint: „Így a felette aratott győzelemmel a hős nem elsősorban a „közösen” álmódott világot, hanem saját álomvilágát menti meg.” Ld. in i. m. Mégsem állíthatjuk, hogy a világban évek alatt halmozódó „bűn” és kísértés egyedül Gergőnek lenne tudható, hiszen már születése előtt ügyködött a Holló.

(31) Pál – Újvári: *Szimbólumtár*. Budapest, 2001, Bálasi. 218–219.

(32) Tokarev, i.m. 94–96.

(33) Hans Biedermann: *Szimbólumlexikon*. Budapest, 1996, Corvina. 164.

(34) Franz, i.m. 174.

(35) *Gergő és az álomfogók*. 539.

(36) *Gergő és az álomfogók*. 34.

(37) Holló küldi vissza őket. Ld. uo. 234.

(38) Számos hagyományban átváltozott asszony, a gr. mitológiában Korónisz, Phlegiasz lánya. In Biedermann, i.m. 175.

(39) Vö. *Gergő és az álomfogók*. 275, 303.

(40) *Zsófi és az elnévtelenedett falu*. Budapest, 2005, Jonathan Miller. 221.

(41) Uo. 176.

(42) Maga Böszörményi is azt hangsúlyozta, hogy „én soha nem akartam HP-klónt, másolatot írni. Az

első gondolattól kezdve azon igyekeztem, hogy Gergő más legyen; elevenebb, hihetőbb, akiről tudni lehet, hogy valóban itt él (-het) közöttünk.” *Gergő és a táltosviadal*. 471–472.

(43) Eco, i.m. 103. Mindezt részletesebben kifejti néhány oldallal korábban: a szövegbe „minden műhasználó belevisz konkrét egzisztenciális helyzetét, egyedien kondicionált érzékenységét, műveltségét, ízlését, preferenciáit és személyes előítéleteit, és így módon egyéni nézőpontja szerint érti meg az eredeti formát. [...] Ebben az értelemben tehát egy műalkotás, ez a befejezett, tökéletesen kalibrált szervezetének tökéletességébe zárt forma, szintén nyitott: ezernyi – megismételhetetlen egyediségét érintetlenül hagyó, ám egymástól eltérő – értelmezés lehetősége. Ekkor minden használat interpretáció is, kivetelezés is, mivel a mű minden használatban eredeti, új perspektíva szerint kel életre. 74.

(44) Uo. 194.

(45) Lovász, i. m.

(46) *Gergő és az álomfogók*. 518.

(47) Uo. 23.

(48) Eliade, 1999, 201–202.

(49) Holott „csak” a sámánjelölt tipikus tüneteit hordozza magán: „A betegségek, az álmok és a többé-kévesbé patogén önkívületek [...] a sámánállapot megannyi megközelítési módját jelentik.” In Eliade (2002): *A samanizmus*. Osiris, Budapest. 46.

(50) Meséli Boglárka Zsófinak. In *Gergő és az álomfogók*. 212.

(51) Ízelítőül álljon itt néhány példa: „Nézd! Vécédugulás elleni, antimagnetikus, önjáró csókukac!” (13.), „Anyá ne kezd már megint, hogy beszélnek a karalábék, és a répa éjjelente összejár a spenóttal!” (69.) A „külön bejáratú” hasonlatok közül: „Tekintete sötét volt, mint kanyar az alagútban.” (65.) „Kihúzta nyúlánk alakját, hogy mutassa; a rémület messze van tőle, mint csirke lábától a holdkráter.” (163.) Lidérc mondja lidércnek: „Különbem majd kihunysz, mint a nénikém ifjúsága!” (215.) In *Gergő és az álomfogók* (52) Vö.: A „kólák” és „multiplexek” világából érkező Gergővel („igazi városi fiú. Tudod: számítógép, haverok, motorok” 23.) való preferált olvasói azonosulás nemcsak az életkori és mentalitásbeli hasonlóságok miatt valósulhat meg könnyedén, hanem a teremtett fikciós világ sajátosságai miatt is. Ld. Lovász, i. m.

(53) „A Megbízóként ismert fickó robbantotta ki a Keszekusz-felkelést, ami majdnem a révülők bukásához vezetett. Szerencsére időben elfogták, teljes emléktörést hajtottak végre rajta, s azóta ismét hétköznapi, éber orvosként dolgozott, még hozzá egy tévécsatorna »bevállalós« pszichomókusaként.” *Gergő és a táltosviadal*, 259.

(54) Vö. Eliade, 2002, 132.

(55) *Csu* = titkos, rejtett, *runga* = saját. Tehát valami, ami az ember benső lényéhez közel áll, s (talán éppen ezért) titkolni való. In Róheim Géza: *A csurunga népe*. Budapest, 1992, Párbeszéd Könyvek. 29.

(56) Uo.

(57) Esetleg kapcsolatba hozható egyes amerikai törzsek kultúrájában megtalálható ún. zügattyúival. Er-

ről bővebben lásd: Mircea Eliade (1999): *Misztikus születések*. Európa, Budapest. 51–56.

(58) Az etnológusok búgófának nevezik. Róheim rávilágít arra, hogy ennek majdnem minden természeti nép avatási szertartásában kiemelt szerepe van. (A szerző a „primitív” kifejezést használja a természeti nép helyett, de ezt mára pejoratív és félreérthető olvasata miatt inkább elkerüljük – ahogyan ezt teszi sok más antropológus és néprajzkutató is, noha még Lévi-Strauss éppen azért mondott hálát, hogy eme fogalom véglegesen megszabadult „az etimológiai jelentéséből fakadt és ásatag evolucionizmustól táplált értelemzavaroktól” in Claude Lévi-Strauss: *Strukturális antropológia I*. Budapest, 2001, Osiris. 88.)

(59) Uo. 28.

(60) Róheim tovább vizsgálja a szüléssel, nemzéssel és szüléssel kapcsolatos álmokat, még hozzá freudianus módszerrel. Freud nézeteit alapul véve ír az Ödipus-komplexumról és a csurungáról, mint a szerelmi varázslás eszközéről, illetve mint fallikus szimbólumról.

(61) Vö. http://www.neprajz.hu/idokepek/idoiben_elni/alomido.html

(62) Erre mondja azt Lovász – amellyel szintén nem értünk egyet –, hogy nem lenne külföldön vagy fordításban hatalmas marketinggel sem sikeres a regény, „mert a deklarált, szövegszinten megjelenő egyetemesség ellenére a könyv varázsvilága, szereplői anynyira sajátosak (nem egy általános varázsvilág, hanem egy jól felismerhető hitvilág, mitológia elemeire alapozva), hogy az dekódolhatatlannak tűnhet. S a már említett bonyolult, követhetetlenül népes és színes varázsvilág is ezt a dekódolhatatlanságot eredményezheti.” Uo.

(63) Uo. 508.

(64) Uo. 90.

(65) Vö. az első találkozást Bélával, Apollónia fekete felhőt von maguk fölé és láthatatlan madárkarmával a vadász torkát szorongatja. Uo. 155.

(66) Amikor Wataturu sámántól egy krokodilfogat kap védelmül, ézáltal a rituális cselekedet által a saját erejéből is ad a fiúnak, illetve a táltos dobja (lova) ettől jobban tud repülni. A sámánisztikus képzet szerint, ha valaki a segítő állat testéből egy szőrszála, pikkelyre vagy tollpíhére tesz szert, annak elővétele megidézi az állat alakú szellemlényt vagy legalábbis a sámán erejét.

(67) Lovász, i.m. Ez még akkor sem tekinthető ennek, ha a sokféle álomnarrációt idéző ligetet vesszük számba: Réalmok Útvesztője, Beteljesült Álmok Ligete, Beteljesületlen Álmok Ligete, Szunnyadó-ösvény, Álomidő Játékterem.

(68) Az Éberek bűneiről egy szép leírás olvasható Odvas elbeszélésében. Ld. *Gergő és az álomfogók* 361.

(69) Eliade megnevezése a mitikus időkre vonatkozóan a *Misztikus születések* című munkájában.

(70) Nem véletlen, hogy Holló egyszer a sámánfi szemét akarja kivájni, de Kende fehér táltos lova megakadályozza benne. In *Gergő és az álomfogók*. 58.

(71) A hetes szám a sámánizmusban legalább olyan kitüntetett szerepet kap, mint népmeséinkben. Diószegi Vilmos az evenki sámánok világgképét tanulmányozva leírja, úgy képzeli, hogy a felső, középső és alsó világot egy hatalmas folyó köti össze, amely a keleti világból folyik az északiba. „Vannak sámánok, akik azt állítják, hogy ez a vidék még a világfolyó forrásvidékénél is távolabb terül el, hét égen vagy felhőn kell átvágnie annak, aki oda akar jutni. Ebbe a világba csak a sámánok juthatnak el. Itt él a fő gazdaszellem, a sámánok tanítója. A világfolyón a sámánok szerint hét, sőt kilenc vízés van.” A sámán dobavátása során hétszer kell, hogy nyomába eredjen a szarvas születési helyének, amelynek bőre a dobra került. In. Diószegi: *Samanizmus*. www.terebess.hu/keletkultinfo/dioszegi.html#4

Továbbá a többnyire hét éves korában kiválasztott gyermek hét éven keresztül megmérgettetik, vajon alkalmas-e a sámáni tisztség betöltésére vagy sem. A hetes szám előfordulásait nem kívánjuk tovább bővíteni, a sámánizmussal foglalkozó szakirodalom széles spektrumban előhozza ezt a témát.

(72) Goldziher Ignác: *A zsidóság lényege és fejlődése*, 385. A fentebbi részlet *A mítosztudomány jelen állásáról és új problémáiról* című 1876-ban a Nyelvtudományi Közleményekben 12. számában jelent meg. Egy ellennézetnek is hangot adhatunk. M. I. Sztjeblin-Kamenskij kérdésfeltevése egyszerre húz vissza bennünket a realitások talajára és vissza, a mítikus világ valós létezésének hitébe. Arra kérdez ugyanis rá, hogy miért nem fogadjuk el tényként, hogy a mitológiai hősként reális személynek, hiteles történelmi valóságnak tekintették egykor, tehát nem jelként vagy jelképként. „Más szóval: a mítoszkutató nem azzal a mítoszfogalommal áll szemben, amelyben a mítosz valóságként megélt fikció, tehát elképzelhetetlen, hogy valamit »jelentse«, hanem azzal, ami csupán volt mítosz valamikor, ám azáltal, hogy a mitológiai tudat helyébe a mai ember tudata került, a mítosztól tökéletesen idegen, sőt azzal ellentétes valamivé vált: olyan fikciót, amelyet fikcióként fogunk fel, és amely következőképpen »jelent« valamit.” *A mítosz*. Budapest, 1985, Kozmosz. 8–9. Böszörményi sorozata éppen ezt látszik megerősíteni: tényként látta, hogy a mesék, mítoszok, hiedelmek igazak (is lehetnek).

(73) „Az anyagi ember, minden estve a napot leáldozni látta, midőn tesz, a tengerparton lakó úgy látta, hogy a nap a tengerbe süllyed, és nemsokára ezután a hold fénye tűnik fel az égboltozaton, e két tünemény között okszerűségi viszonyt képzelt. A nap elsőkik a hold elől, mely őt szereti, víz alá bukkanik, hogy elrejtse magát, a hold pedig örökös a tenger színe fölött, míg várásából kifáradva odahagyja helyét. Ugyancsak midőn a nap leáldozik, a nappal tiszta kék eget vörös színben látja. A nap harcolt tehát a setétséggel, és iszonyú vereséget szenvedett, ott van a vér a veres égbolton, melyről a nap leszorult, és melyet most a setétség nagy tábora foglal el.” Goldziher, i.m. 385.

(74) Csak pár nevet nézünk meg közelebből. Gergő < Gergely 'Éberen örökös' (Ladó János – Bíró Ágnes: *Magyar utónévkönyv*. Budapest, 1998, Vin-

ce. 60.), aki a regény első változatában Böszörményi koncepciója szerint tehát még Attila volt, neve jelentése pedig 'atyácska' (33.). Zsófia = 'bölcsesség' (257.), róla tudjuk, hogy eredetileg Emese lett volna (a könyvben található két nyomdahiiba ennek „véletlen” lenyomata: ld. Böszörményi: 23–24.), minek jelentése 'anyácska' (168.). A mű szempontjából az 'atyácska' – 'anyácska' összecsengés kedvező és érdekes megvilágításba helyezte volna az interpretációs lehetőségeket. Alkalmat adott volna egy olyan olvasatra, miszerint a két mostohatestvér nem más, mint két kiválasztott sámán (tudjuk, hogy Gergő nélkül a Sárkány legyőzhetetlen, ő a kulcsmomentum, a Kiválasztott), akik demiurgosz-szerű szellemekként veszik kézbe majd a Csipetke utca, sőt az egész világ sorsát, isteneként fenntartva a Rendet. Harcuk a feminin entitás, Holló ellen pezte volna az egységnek a helyreállítására törekszik, hogy mindenképpen szükség van egy férfi-női istenpárra, szükségképpen az „atyára” is, nem lehet egyoldalúan teremteni se teremőnek lenni. Zsófiáról azonban kiderül, hogy nem sámán, hanem „csak” egy „bölcs” boszorkány. Ennek ellenére így is maradt mibe „kapaszkodni”, ugyanis Bogi fia Farkas szerepére kiválóan illik az „éberen örökös” jelzés, hiszen (éberen és révülve egyaránt) őrzzi az éberek világát.

Botlik Dénes és Réti Boglárka beszélő (vezeték) neve nomen est omen nem csak jellemükre utal, hanem Boglárka gyógyfűvekké váló vajakosságára; Dénes viszont a bor és mámor istenéhez Dionüszoszhoz való hasonlatossága ('Dionüszosznak ajánlott' 48.) kétséges, hacsak nem gondolunk arra a szinte extatikus állapotra, amibe hajlamos beletekeredni, ha lábbeliről van szó.

Kobzos Béla keresztneve etimológiailag valószínűleg a bél (37.) szóból származik, amely belső részt jelent, s mint tudjuk, a vadász fő tevékenysége az elejtett vadak preparálása, kibevezése és kitömése. A „Barboncás” erőteljesen hívó szó a garabonciásra, Döme pedig a görög termékenység- és vegetáció-istennő, Demeter nevéből származik (48.), amely jelentést szintén kapcsolhatjuk Kendéhez oly módon, hogy ő az egyetlen a hét főszámán közül, aki még közel áll Natura Anyához, aki még nem felejtette el, mi a feladatuk, s őrzzi az „Elő Tüzet”. A kobzos pedig a begyűjtőre, az állatok ellopására utalhat, nem pedig a hangszerre.

Apollónia nevével (145 és „Apolló” 30.) – aki egykor Sarolta volt ('fehér menyét' 235.) – ismétetlen hadilábon állunk. Úgy tűnik, értelmezésünk kudarcba fullad a fény és költészet istene és a fehér menyét közötti kapcsolatteremtés között, akárcsak Furdancs Pepe (Péter – köszikla?) és Gurbics Miksa (Miklós – győzelem + nép, vagy Mihály – Ki olyan, mint az isten?) vizsgálatánál.

(75) Gadamer, *A szép aktualitása*. 57.

(76) Meletyinszkij: *Ethnographia*. 104. Röviden vázolja a mítoszeremtést Faulknernél, Yeatsnél, Eliotnál is.

(77) Illetve férje és tanára Diego Rivera, aki Mexikóban, Párizsban és Amerikában hosszú ideig népszerűbb volt festményei és a politika iránti elkötelezett érdeklődése és – ha a házukban történő Trotsky elbúj-

tatására gondolunk – részvétele révén egyaránt, ám az elmúlt években felesége épp olyan (ha nem nagyobb) posztumusz elismerésre tett szert, különösen a Julie Taymor rendezte *Frida* (2002) amerikai életrajzi film elkészítése óta.

(78) Gondoljunk itt a legkülönfélébb Tolkien fan-klubokra, sci-fi és fantasy találkozókra, előadásokra,

vagy Böszörményinél maradv a www.alomfogok.hu weboldalra és még sorolhatnánk tovább.

(79) A „modern ember” és „modern világ” kifejezés alatt azon egyéneket, közösségeket értve, akiknek már nincs a szó szoros értelmében vett vallási élményük, akik deszakralizált életet élnek egy deszakralizált világban.

Irodalom

Biedermann, Hans (1996): *Szimbólumlexikon*. Corvina, Budapest.

Bókay Antal (1997): *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban*. Osiris, Budapest.

Böszörményi Gyula (2004): *Gergő és az álomfogók*. Magyar Könyvklub, Budapest.

Böszörményi Gyula (2005): *Gergő és az álomvámpírok*. Jonathan Miller, Budapest.

Böszörményi Gyula (2004): *Gergő és a táltosviadal*. Magyar Könyvklub, Budapest.

Böszörményi Gyula (2005): *Gergő és a bűbájketrec*. Magyar Könyvklub, Budapest.

Böszörményi Gyula (2005): *Zsófi és a boszorkánypláza*. Jonathan Miller, Budapest.

Böszörményi Gyula (2005): *Zsófi és az elnévtelenedett falu*. Jonathan Miller, Budapest.

Diószegi Vilmos (1998): *A sámánhit emlékei a magyar népi műveltségben*. Akadémiai, Budapest.

Diószegi Vilmos (1998): *Samanizmus*. Terebess, Budapest.

Diószegi Vilmos: *Samanizmus*. www.terebess.hu/keletkultinfo/dioszegi.html#4

Eco, Umberto (1998): *Nyitott mű*. Európa, Budapest.

Eliade, Mircea (2002): *A samanizmus*. Osiris, Budapest.

Eliade, Mircea (1999): *Misztikus születések*. Európa, Budapest.

von Franz, Marie-Louise (1998): *Archetipusok minták a mesében*. Édesvíz, Budapest.

von Franz, Marie-Louise (1992): *Női mesealakok*. Európa, Budapest.

Gadamer, H-G. (1994): *A szép aktualitása*. T-Twins, Budapest.

Goldziher Ignác (2000): *A zsidóság lényege és fejlődése*. Múlt és Jövő, Budapest.

Kovács Ágnes (1984): *Az égig érő fa meséjének magyar redakciói és sámánisztikus motívumaik*. *Ethnographia*, 16–26.

Kristó Gyula (1994, főszerk.): *Korai Magyar Történeti Lexikon (9–14. sz.)*. Akadémiai, Budapest.

Ladó János – Bíró Ágnes (1998): *Magyar utónévkönyv*. Vince, Budapest.

Lévi-Strauss, Claude (2001): *Strukturális antropológia I*. Osiris, Budapest.

Loszev, Alekszej (2000): *A mítosz dialektikája*. Európa, Budapest.

Lovász Andrea (2004): *A komplementaritás varázsa*. Böszörményi Gyula: *Gergő és az álomfogók*. <http://epa.oszk.hu/00000/00016/00092/040216.htm>; *Új Forrás*, 2.

Meletyinszkij, Jeleazar (1985): *A mítosz poétikája*. Gondolat, Budapest.

Pál József – Újvári Edit (2001 szerk.): *Szimbólumtár*. Balassi, Budapest.

Róheim Géza (1984): *A bűvös tükör*. Magvető, Budapest.

Róheim Géza (1992): *A csurunga népe*. Párbeszéd, Budapest.

Sztyebelin-Kamenszkij, M. I (1985): *A mítosz*. Kozmosz, Budapest.

Tokarev, Sz. A (1988, szerk.): *Mitológiai enciklopédia I*. Gondolat, Budapest.

Voigt Vilmos (1976): *Miért hiszünk a hiedelmekben?* *Ethnographia*, Budapest. 557–568.

Weimann, Robert (1971): *Literaturgeschichte und Mythologie. Methodologische und historische Studien*. Aufbau-Verlag Berlin und Weimar.

<http://www.alomfogok.hu>

http://www.argus.hu/2004_04/kr_szele.html

<http://www.csutkamano.hu>

http://www.neprajz.hu/idokepek/idooben_elni/alomido.html

<http://www.opkm.hu/konyvesneveles/2003/2/18Boldizsar.html>

<http://www.tarcsaiszabo.hu/>

Az eredetiség élménye

*„S nemde az emberekben és az állatokban már nyomban születésükkor megvan az a természet adta képesség, hogy érzékeljék mindazt a benyomást, mely a testen keresztül hatol a lélekbe? Ezek megfontolásának képessége azonban, lényegüket és hasznos voltukat tekintve, csak nagy nehezen, idővel, sok fáradság és nevelés útján válik sajátjukká – már akinek valóban sajátjává válik”
(Platón, 1984)*

*„Valójában az örökségturizmus legfontosabb kihívása éppen a múlt rekonstrukciója a jelenben, mégpedig az interpretáció által”
(Nuryanti, 1996)*

E tanulmány célja, hogy az örökségek szempontjából megvilágítsa a megértés, az élvezet és a megismerés gondolati háttérének viszonyát, az eredetiség (antropológiai) problémáit, az interpretáció és a prezentáció kérdéseit.

Az örökségekre épülő turizmus fő kihívása a múlt előállítás, bemutatással és közvetítéssel. Az örökség és a turizmus világa az örökségek helyszínén, különböző időbeli és térbeli dimenziók, tárgyak, emberek és gondolatok közötti kommunikáció és interakció során kapcsolódik egymásba. A különféle motivációkkal érkező, nem szakértő, esetleg tapasztalatlan látogató nem a történelmi valóság rideg tényeire vágyik, hanem értelmes, jelentésteli és szórakoztató élményre. Azonban nem feltétlenül képes létrehozni magának az értelmet és az ideális élményt, ezért szüksége van a látnivalók megfelelő (re)prezentálására, közvetítésére, bemutatására és értelmezésére. A környezet-változás és a klímaterápia elismert gyógymódok. A turizmus emellett élményterápia is. Az élmény pszichológiai értelemben jelentős hatású, hangsúlyos érzelmi átélés, emléke ismételt átélésre ösztönöz, varázsa azonban csak arra hat, aki befogadására kész. A pszichológiailag megalapozott, logikusan, hatásosan felépített és művészi szinten megvalósított interpretáció vezetheti el a látogatót saját élménytapasztalatához, amely optimális esetben áramlat-jellegű, önfeledt létélménnyé, önmegértési, világmegértési eseménnyé válhat. Ez az élmény áll a turizmus egész rendszerének a középpontjában, az örökségturizmusban pedig különös jelentőségre tesz szert.

Az örökségek esztétikai élvezete

A reflexív modernitás és az élménytársadalom jelenlegi körülményei között a megértés és az interpretáció – avagy tolmácsolás/közvetítés/bemutatás/prezentáció/reprezentáció – újfajta jelentőséget kapott. Ontológiai értelemben már az örökségképzésben aktív, kreatív szerepe van, a gyakorlatban pedig az örökséggel kapcsolatos összes szociokulturális szerveződést, fenntartási és fejlesztési feladatot áthatja. A történelem és a művészet mai működési és használati módjai messzemenően párhuzamosak a szélesebb értelemben vett kulturális örökség társadalmi létezésével és használati módjaival. Az emberiség kulturális öröksége, mint vonzerő, látványosság, a bemutatás, interpretáció során esztétikai entitássá, sajátos kultusszá válik, más rituálékhoz, ünnepekhez és szertartások-

hoz hasonlóan működik. Az esztétikai látásmód és „a turista látásmód”, az esztétikai tapasztalat és az utazás élményformái rokon struktúrákat mutatnak. (Urry, 1990; Maquet, 2003; Amirou, 2000) Az örökség szubjektív-motivációs viszonyai, vagyis a kulturális örökségturizmus esztétikai összefüggései, a turista és a művészetet átélő befogadó magatartásának rokon sajátosságai figyelemreméltóak. Érdekes ezért a megértés klasszikus és későmodern elméleteit kissé behatóbban szemügyre venni.

Szem előtt tartva azt, hogy az örökség mindig kultúrához kötött és relatív, valamint, hogy a közönség is szerteágazó várakozásokkal, kulturális kódkészlettel érkezik, örökséglátogatóként az ember sajátos hermeneutikai megértő cselekvést végez. A posztmodern lételméleti esztétika mesterének, Hans-Georg Gadamernek gondolatmenetében a megértés alapvetően előzetes struktúrára épül. A kultúra, a történelem dolgaival kapcsolatban különösen lehetetlen volna előzően elsajátított attitűdök, ítéletek nélkül értelmet alkotni. A belsővé vált tudáskészlet és ízlés a tekintélynek belénk ivódott formája, más szóval a hagyomány. A tradíció megélése, ismétlődő jelenné tétele interpretáció segítségével teszi lehetővé a jövőbeli vágyak, lehetőségek megteremtését is. A megértés így talál a hagyományra, amelyet feléleszt, és teremt is, hiszen a hagyomány maga is csupán a művek és a megértési események által létezhet. A hagyomány tartalmi elemekből áll, valami egésznek a megsejtése, ami újabb kérdéseket nyit fel, lehetőségeket állít a kérdező elé. (Gadamer, 1960, 212.) A hagyománynak ez a pozitív megítélése kikerüli az újabb kultúraelméletek (Foucault) fenntartásait a hagyomány elfojtó, a megértés mélységét korlátozó tendenciáival kapcsolatban csakúgy, mint a pszichoanalízis (Lacan) által hangsúlyozott, személyes, múltbeli vágyak és elfojtások problémáját. (Bókay, 1997, 320.) A hatástörténet egy éppen ott lévő hagyomány és a szubjektum közötti szituációban lép működésbe, amely meghatározza a szubjektivitást, és mutatja a megértés történeti létét.

A megértő dialógus előfeltétele a szemlélő látóköre, horizontja. Előzetes kulturális tapasztalataiból a szemlélő egy történeti kérdéshorizontot alakít ki, amely a jelenétől különbözik. Megértés akkor következik be, ha a történeti és a jelenbeli horizontok összeolvadnak. Idegen kultúrákkal való találkozás során az interpretációnak számolnia kell azaz, hogy az örökség csak az azt magában foglaló kulturális tradícióval együtt érthető, ezért azt éppen úgy tiszteletben kell tartania, mint az adott hallgatóság saját kultúráját. A klasszikus művészetszociológia szerint a horizontok kiegyenlítése a megfejtéshez szükséges kódok birtokában lehetséges, azaz az alkotás horizontjának a jelenbe emelésével, ugyanakkor a jelen horizontjának elmélyítésével. (Bourdieu, 1978) Ehhez közvetítő műveletekre van szükség.

Gadamer nyomán éppen az alkalmazást, azaz a felhasználásnak, a befogadásnak az eseményét érthetjük meg, mindjárt kétféle megközelítésben. Az egyik a nyelviség, a másik az érvényesség, vagyis az autentikusság kérdése. Az interpretáció, az értelmezés fogalmi közegeben a nyelv szavai az emberhez képest külsőlegesekek, szituációhoz kötöttek. Mivel maguk is tradícióba ágyazottak, úgy léteznek, hogy magukkal hozzák eredeti viszonyrendszerüket, nem jelölnek, hanem értelmet világítanak meg, létrehoznak. Nem visszatükröznek valamit, hanem megismételnek, újra előállítanak egy világot. A nyelv teszi lehetővé a világ létrehozását és megértését. A hermeneutika számára az interpretáció azt jelenti, hogy a megértéssel meghatározott világot szavakkal artikuláljuk. A beszéd, az értelmező beszélgetés által válik valóban létezővé az örökség.

„Nem igénylünk olyan naiv újrafelismerést, mely saját világunkat tárná ismét a szemünk elé valami maradandóvá rögzített érvényességben, hanem történelmünk nagy hagyományához is másságának teljes tudatában közeledünk, s épp ez által vagyunk képesek elsajátítani. Sőt ugyanez elmondható egészen más világok és kultúrák hagyományairól és műalkotásairól is, melyek nem gyakoroltak hatást az európai történelemre”. Ez összekapcsolódik „azzal a visszavonhatatlan igénnyel, hogy mindaz, amit látunk, és ami ott van, oly közvetlenül szól hozzánk, mintha azonosak volnánk vele.” (Gadamer, 1994, 22.)

Vezető szerepet játszik ebben a játék célnélküli értelmessége, a szimbólum, mint önmagunk újrafelismerésének lehetősége és az ünnep, mint olyan kommunikáció visszaszerzése, amelyben mindenki részesedik.

Az európai hermeneutikus hagyományban a megértés, esztétikai élmény/izlésélmény/ műélmény a néző, a téma és az esztétikai értékekkel rendelkező tárgy találkozásának eredménye. Az ízlésítélet, a tetszés vagy nem tetszés már mentális esemény. Művészeti alkotások, alkalmazott művészeti tárgyak, épületek és építészeti külső és belső terek értékelő befogadása során a háttérben az esztétikai minőségképzetekkel való szüntelen egybevetés mellett a megelőző ismeretek, elvárások, a műfaj-, vagy stíluseszmeny mértékei is szerepet játszanak. Egy maximális élményre számot tartó tárlatlátogatás vagy egy épület körbejárása maximális szellemi aktivitást igényel. Empirikus pszichológiai kutatások a legmagasabb örömmértékű, áramlat-jellegű, boldogító élmények feltételeként és velejárájaként a mély koncentrációt; a lehetőségek és a készségek közötti magas rendű összhangot; a folyamatos kontrollt; a megelégedettség érzését igazolták. Az áramlattevékenységek önmagukban hordozzák az ilyen állapotok kialakulásának lehetőségét. Könnyen elérhető kikapcsolódás a tudat újrendezésének képessége nélkül nem vált ki örömeélményt, a tökéletes élmény elérése energiaigényes feladat. (Csík-szentmihályi, 1997, 134.)

Antropológiai szempontból a „műtárgyak” szemlélése jellegzetes mentális jelenség, alanyi, érzéki-intellektuális tapasztalat. Az ember belefelejtkezik a látványba, élvezi az élményt, nem végez elemző-értelmező tevékenységet, a mindennapi én háttérbe szorul, az intenzív vizuális látvány az egész tudatot betölti, a szubjektum-objektum megkülönböztetése pedig kevésbé éles. A primer esztétikai érzékelésben, miközben a tárgyra összpontosítunk, nem merülnek fel történeti, stilisztikai, értékelő szempontok, a tárgyat egészként fogjuk fel, gyakorlati életünket felfüggesztjük, nyugalom és elkülönülés érzése hat át, amelyet nem zavarnak

meg a képzelet asszociatív játéka. Ez a kontemplatív magatartás különbözik a gondolkodástól és az érzelmektől, inkább az intuíciónhoz hasonlít. Az esztétikai élményre irányuló készség rendkívül közel áll ahhoz, ami a keleti tradíciókban a meditációt kíséri. A tárgy megjelenése számít, nem pedig a megléte. Elvész az idő, a tér, a testi való érzékelése, bár a tárggyal való azonosulás nem szünteti meg az én különállásának tudatosságát. Az esztétikai figyelem akármire irányulhat, de nem tartható fenn tovább, mint amit a tárgy igazol. Az esztétikai tárgy a szemlélőben érdeknélküli, összpontosított víziót kelt és tart fenn. (Maquet, 2003, 39–46.)

Az élmény maximuma mellett a személyiség aktuális pszichés állapota, a közvetítő közeg és az interpretáció-bemutatás mikéntjei az esztétikai befogadás számtalan részlegesebb, felszínebb vagy szubjektívebb válfaját hozhatják létre.

Az értelmezés, az interpretáció kérdése központi szerepet játszik a befogadás-esztétikában is. Gadamer tanítványa, Hans Robert Jauss az értelem létrehozását, életben tartását, titkát a befogadás eseményébe költözteti. A megértést egyfajta kulturális dialógusként írja le. A műalkotások, a szövegek a kérdező ember számára kérdéssé válnak az alkalmazás értelmében, vagyis, hogy mit jelent az az ő számára? Amennyiben a műtárgy megfelelő és a befogadó alkalmas rá, felépülhet egy eredeti és érdeklél telített kérdés, amire a mű válaszként

Látható, elérhető, lefotózható és hazavihető kulturális másságra van szükség, egyfajta előkészített, megszervezett valóságra.

Mindezek alapján vitatható, hogy mit is keresnek a turisták? Az autentikusságot vagy a hely és az alkalom egyszerűségét, ritkaságát, különlegességét, illetve ennek elérhetőségét, élménnyé alakíthatóságát?

fogható fel, tehát a befogadói kérdés ruházza fel értelemmel a művet/szöveget/látványt. Az esztétikai tapasztalat a hatás során hozza létre magát a művet.

„Az esztétikai magatartásban a szubjektum mindig eleve többet élvez, mint csak önmagát, amint el-sajátít valamilyen tapasztalatot a világ értelméről, amit számára egyrészt saját teremtő tevékenysége, másrészt a másik tapasztalatának átvétele tárhat fel, valamely harmadik helyeslése pedig megerősíthet. Az esztétikai élvezet, mely ily módon az érdek nélküli szemlélődés és a próbára tévő részvétel közötti le-beegésben jön létre, önmagunknak a más tapasztalatában megvalósuló érzékelésének egy módja.” (Jauss, 1999, 172.)

Az esztétikai tradíció három élvezeti területen alakította ki az esztétikai ízlés élményét: a poézis, az aisztézisz és a katarzis terepén. Mindháromnak meghatározó szerepe van az örökségek élvező megértésében is. A poézis, a „poétikus tudás”, produktív esztétikai alaptapasztalat, amely egyrészt a kreatív ember eszményével, másrészt az esztétikai tárgyak felismerésével kapcsolatosan játszik szerepet az esztétikai alanyok örökséglátogatóként való működésében. A történeti ember által teremtett, hatástermészetű tárgyak – élménytárgyak. Aisztézisznek nevezi Jauss (Arisztotelészt, Baumgartent, Fiedlert és Sartre-t követve) a megismerő látás és a látó újrafelismerés esztétikai élvezetét. Ez a receptív esztétikai alaptapasztalat az érzéki megismerés jogosságát tételezi a fogalmi ismeretek elsőbbségével szemben. A katarzis pedig a mű, vagyis egy képzeletbeli létmodell, életmód, cselekvési forma által a mindennapoktól eltávolodó befogadóban ébredt érzelmek élvezete. Olyan kommunikatív esztétikai alaptapasztalat, amely emberi voltunkhoz tartozik, elvezethet a hallgató és néző meggyőződésének megváltozásához, illetve indulataitól való megszabadulásához. Ehhez elegendő lehet egyébként a szemlélő magatartás is, amely „az észlelést megújítja, az észlelt tárgyat a másik világról szóló információként fogja fel, vagy az esztétikai ítéletben egy cselekvési szabályt sajátít el”. (Jauss, 1999, 176.) A néző végeredményben saját élettörténetével konfrontálódik. Az élménytárgyak (újra)alkotása, érzékelő meglátása/befogadása közben érzett öröm, és egy csúcserő (ön)évezete az, amely a motivált örökségturistákat újabb és újabb találkozásra készíti. A ritkaságszámba menő, kontemplációt feltételező katartikus azonosulás helyett jobbára az asszociatív, elragadtatott, és a csodáló azonosulás esélye nagyobb a „jelentős” örökségekkel való találkozás során.

A másik érintkező terület, a történetiség posztmodern felfogása is közelebb visz az interpretáció mai domináns funkcióinak felismeréséhez. Néhány szerző felveti, hogy maga a történeti tudás csupán ideologikus séma, amelyet a nyugati világ globálisan általánosít. A történetész víziója a teremtő erő, hiszen a lényeg nem az adatokban, hanem poétikus természetű perspektíváikban rejlik. Így maga is olyan interpretátor, aki a történeti értelmet saját élményeinek összerendeződéseiből építi fel.

A történetiség és a művészet mai feltételei között nem valami végérvényes, objektív értéktárként, követendő erkölcsi példaként élnek az örökségek, hanem egyre bővülő emberismereti és önismereti forrásként, élményartikulációként. A befogadói megértés és alkalmazás dominál, a kronologikus történeti folyamatot pedig felváltja a sokszálú, heterogén, egymással kölcsönösen játékba lépő közvetítés és megjelenítés. Nem a történelem, hanem az egyes, jelenlévő emlék az elsődleges, amelyet megérteni és átélni lehet, ezért mind az alkotás, mind a befogadás kifejezetten eseménytermészetű. A tények soraként felfogott történet helyébe a történet lép, az eseményben mindig valami önmagán túlmenő, teremtődő jelleg hoz létre összefüggéseket azáltal, hogy történetet alkot. (Ricoeurre hivatkozva *Bókay*, 1997, 453.) A megírás és az elolvasás eseménye sem leképezés, hanem egy megfoghatatlan élmény, érzés szóhoz juttatása. Nem megismerésszerűség, hanem cselekvésszerűség, lelki élményvalóság kialakítása. Minden interpretáció egy saját élményartikulációt dolgoz ki. A posztmodern esztétikában a befogadás valamilyen szinten újra-átélés, az állandó és a változó kreatív összekapcsolásán alapuló személyes világalgatózás. Az örökséginterpretáció tanulási funkcióinak is ebben az értelemben van esélyük érvényesülni.

Döntő fontosságú az interpretációs terv minősége és alkalmazhatósága, valamint a bemutatást végző személy pszichológiai felkészültsége a kulturális ütközések és paradoxonok elkerülésére.

Bíráói elmarasztalják az örökség-narratívákat szolgáltató turizmust abban, hogy a prezentációk a történelem felszínét érintik, amelyből önkényesen kiragadott esztétikai elemeket, mítosz-szerű elbeszéléseket konstruálnak. Az árnyalatok és finomságok elvesztésével az összetett és bonyolult történetek elvesztik az értelmezés és a jelentés lehetőségét. (*Boniface és Fowler, 1993, 149–164.*)

Az utóbbi évtizedek élménytársadalma olyan társadalmi közegeket hozott létre, amelyekben a tájékozódás kerete az egyszerűség és a bonyolultság, a rend és a spontaneitás, és helyet kapnak a létproblémák élményközpontú meghatározásai, mint az önmegvalósítás és a szórakozás. Izléscsoportok léteznek a társadalomban, egymásra vonatkoztatás nélkül. A népesség élményre orientáltsága, élménykereslete egyre növekszik, amit a nemzetközivé táult élmény piac habzsolva elégit ki, és gerjeszt. Különös fejlemény, hogy az élményeket kiváltó kulturális és művészi, életfilozófiai tartalmak keresése az interpretáció iránti érdeklődés mögé szorult. (*Schulze, 1992; 1998, 194–204.*) A hedonista műélvezetbe elválaszthatatlanul beletartozik az odautazás, az ott tartózkodás, szállás, étkezés, a társaság élménye is. A minta az elitektől indulhatott, ahogyan Heller Ágnes egyik művészetkritikájának indítása mutatja.

„Az idén nagy örömömre megint Bayreuthban sikerült töltenem egy hetet. Délután négytől este tízig jó epikureusok módjára odaadó élvezettel hallgattunk egy-egy Wagner zenedrámát, majd tíz után, mint minden évben, ugyanazokkal az újonnan szerzett barátokkal és ismerősökkel együtt felsétáltunk a szokásos vendéglőbe, hogy az élvezetet egy másfajta élvezettel, a borozgatással egybekötött beszélgetéssel toldjuk meg”. (*Heller, 2001, 30.*)

A magaskulturális szórakoztató értéket emeli ki a megítélés általános kritériumait közvetítő művészetkritika, kulturális sajtó is: izgalmas, unalmas, eredeti vagy epigon, tökéletes vagy hitvány. Eközben az élménykínálat (utazás, ruhadívat, kiállítás, látnivaló) folyamatos áramlása olyan fogyasztót termelt ki, akinek fontosabb a megszerzés a birtoklásnál, s elmélyülés helyett folyton a következő ajánlatra gondol. Az élvezethajhász cselekvés célja így soha be nem teljesül, az élmény nem nőhet a megszerzésére fordított eszközök egyenes arányában.

Az eredetiség és hitelesség vitái

Miközben teoretikus történészek a történetiség definiálásakor tág teret engednek az interpretáló és befogadó szubjektum aktivitásának, a turizmus egyre inkább a bio-politikai világ változásainak metaforájává válik, amelyben a (poszt)modernitás, a kapitalizmus és a globalizáció szolgáltatója a mindennapi élet számára a hitelesség és az eredet komplex jelentéseit. (*Smith, 2003, 21.*) A hagyomány, eredetiség, hitelesség és autentikusság fogalmi legélesebben a turizmus diskurzusaiban merülnek föl. Ennek oka a modern turizmus struktúrájában rejlik, ahol is a helyváltoztatás a munkaidő alól felszabadított idő keretében történik, kikapcsolódás és újdonságkeresés céljából. Megszabott időkeretben maximális élmény szerzése a turista célja, emiatt bizonyos szervezetségre és intézményesítésre van szükség, amely gazdasági, politikai és ideológiai következményekkel is jár. A globális élmény piac forgalma a centrum és a periféria között zajlik, ahol a lokalitás jelent vonzerőt. Ez a csere milliókat érint utazóként és fogadóként is, saját lakóhelyükön. A hangsúly a múlt, a más, az egzotikum megjelenéseivel való találkozáson van, hiszen a korlátozott időkeretek között mélyebb megismerés nemigen lehetséges. Látható, elérhető, lefotózható és hazavihető kulturális másságra van szükség, egyfajta előkészített, megszerzett valóságra. Mindezek alapján vitatható, hogy mit is keresnek a turisták? Az au-

tentikusságot vagy a hely és az alkalom egyszeriségét, ritkaságát, különlegességét, illetve ennek elérhetőségét, élménnyé alakíthatóságát? (*Wilhelm*, 2003, 169–170.)

Az örökség megalkotói és fogyaszthatóvá tevői, az örökséget birtokló – vagy abból kiszoruló – közösségek, valamint az azzal találkozni óhajító turisták számára az eredetiség-probléma más-más vetületei okoznak gondot. Jamal – Hill (2002, 103.) abban látja a lényegét, hogy az autentikusság soha nem egy egységes, statikus konstrukció, sem a dolgok vagy jelenségek lényegi tulajdonsága, hanem holisztikusabban szemlélve egy olyan koncepció, amelynek objektív, konstruált és/vagy tapasztalati dimenziói dialektikus egy-egyben állnak egymással, az emberrel és a turizmus világával.

Az autentikus lét hiteles termékké formálása a turisztikai másság piacának egyik legfontosabb pillére. Az autentikusság – annak ellenére, hogy a fogalomnak általánosan elfogadott definíciója nem ismeretes –, az örökségturizmus központi kérdése. Sok fajtája létezik, legtöbb egy különleges tárgyhoz, építményhez vagy helyszínhez kapcsolódik. (*Ashworth és Tunbridge*, 2000) Bemutatása gyakran a terület múltjának, épített és kulturális képének újratertemzésével jár.

Az örökség elsősorban a történelem és az épített környezet ábrázolásakor ütközik a hitelesség problémájába. A hiteles történelmi helyek, „az örökség gyöngyszemei” azok az általában kicsi, dramatikus történelmi forrásokkal rendelkező városok, amelyek extenzívek és sértetlenek, a múlt nyomait épen, érintetlenül őrzik, kis mértékben, vagy egyáltalán nem változtak. Dromard (1999, 32.), több mint ezer európai kastély, majorság, palota, kastélyszálló, múzeum és üdülőhely ismeretében, hitelességen a műemlékek belső kulturális értékeinek, eredeti funkcióinak és használatuk módjának, ugyanakkor a mi világunk számára képviselt értékeinek egyidejű tiszteletben tartását érti. Ez azt jelenti, hogy a helyreállítással és a bemutatás módjával megteremtett atmoszféra a döntő, ami nem egy korábbi hangulat tökéletes visszaállítása – hiszen nem tudhatni, milyen is volt valaha ez az atmoszféra –, hanem a mai használatnak megfelelő elrendezés, amely ép élményt tesz lehetővé. Mindez professzionális szakértők díszletezési, stilizálási, világítási megoldásait igényli, ugyanakkor a látogatók tájékoztatását a valódi és a másolat konkrét hitelességéről.

Mivel az autentikusság lényegében megfoghatatlan, az egyes helyek, események áruba bocsátása nem szüntetheti meg jelentőségüket. A helyreállított épületek, rekonstruált események és programok nem egyszerűen a hitelességük miatt vonzóak, hanem komplex utalásrendszerük, esztétikai entitásként való létezésük és élményszerű befogadhatóságuk miatt. A legeredetibb örökség is érdektelen lehet a turista számára, megformálatlansága, közvetítetlensége miatt. Viszont az örökségturizmusra jellemző elvárások számtalan variációja, valamint a bemutatott termékek „előállításának” indítékai és sajátos körülményei megkülönböztetett vonzerökké válhatnak.

Elkerülhetetlen lehet a múlt bizonyos módon való megjelenítése, ábrázolása. Egyes nézetek pontos történelmi bizonyítást tartanak szükségesnek mindannak a megértéséhez és tolmácsolásához, ami a helyiek politikai életéből, egy, a területhez kapcsolódó történelmi eseményből vagy egy ház történetéből bontakozik ki. Más kérdés az írott történelmi források tudományos pontossága. (*Butcher-Youngans*, 1993, 189.)

A hitelesség vonatkozik azokra az élményekre is, amelyeket a turisták hazavisznek magukkal. A turizmusirodalom tele van arra vonatkozó példákkal, hogy hogyan teszik próbára az örökség-események elterjedését, vagy melyik termékeket építik fel a valóssal és hitelessel teljessen ellentétesen. (*Timothy és Boyd*, 2003, 238.) Az élmény aktuális fogyasztása a hitelesség megerősítése is lehet.

Az eredetiség tipológiája az objektív eredetiségtől (történelmi helyek és műemlékek) a konstruált eredetiségig (események, művészeti tárgyak) és a mesterségesen létrehozott kulturális attrakciókig terjed, és nem mentes etikai felhangoktól. Figyelemre méltó E. M. Bruner négy részből álló tipológiája, amelyet Timothy – Boyd (2003, 238.) idéz. Az első a hiteles újratermelés, az eredetiség látszatának keltése, amellyel a legtöbb közvetítőnek

és menedzsernek az a célja, hogy az örökségi hely és annak szerepe hihető és meggyőző legyen. Bruner úgy gondolja, hogy a (múzeumi) szakemberek elsődleges feladata az, hogy hihetővé tegyék a helyszínt a látogató közönség számára. A hitelesség második jelentése, ha a helyszín nemcsak hasonlít az eredeti körülményekhez, hanem teljes és hibátlan másolata annak, történelmileg is precíz, amennyire csak a pontosság tudományos kutatás által garantálható. Az autentikus harmadik jelentése originális, másolt helyett. A szónak ebben az értelmében az újratерemtés vagy a változtatás bármely formája hiteltelenné tenné a helyszíneket. A hitelesség e fokát sok történelmi helyen nehéz elérni, hiszen annak ellenére, hogy néhány épület vagy műalkotás eredeti, a legtöbb esetben másokat is beillesztek, hogy teljessé tegyék a „kiállítás” képét. Az autentikusság radikális formája ezért a legtöbb esetben nem elérhető. A negyedik jelentés a tekintélyre vagy a törvényes elismerésre hivatkozik, igaz, gyakran felmerül a kérdés, ki illetékes hitelesítésre. Ennek értelmében egy helyszín akkor lehet hiteles, ha egy nemzet vagy közösség előtt kellően méltányolt, különleges történelmi jelentősége van, és ezt megfelelően reprezentálja.

A new salemi szabadtéri múzeum létezését például Illinois Állam törvényesítette (az Államok igazi New Salemeként). Ebben az esetben csak egy, az államok által elfogadott New Salem létezik, tehát ez a hiteles hely.

Az autentikusság az eseményturizmust és az etnoturizmust is lényegében érinti. Élénk elvárás a helyi életmód színvonal vagy muzeális megjelenítése. Wilhelm (2003) a Japánban élő ajnu népcsoport esetében mutatja ki, hogy a turisták számára színpadra vitt hagyományos előadások, szertartások, elkészített tárgyaik és épületeik egyértelműen közösségi identitásuk kifejeződései, együtt hozzák létre ezeket azért, hogy hagyományok mások számára is hozzáférhetővé váljanak. A kérdés, hogy mennyiben (re)prezentálják vagy hozzák létre ezeket a hagyományokat, az autentikusság-fogalom képlekenysége és az identitás-fogalom helyzetfüggősége miatt nem releváns. A fikció idővel hagyományvá válhat, amint azt a régebbi (debreceni virágkarnevál) és újabb keletű (gyulai kolbászfesztivál) magyar hagyományteremtő mozgalmak is példázzák. Ennek fordítottja is igaz: az elfelejtett, használatból kiszorult tárgyak a turisták csodálata miatt újra felértékelődhetnek a helyi közösség szemében (Magyarlukafa).

A turisták hitelesség-érzékelése

A francia nyelvterület eredetiség-kutatásai a volt gyarmatok nemzetépítési gyakorlatának, térségi identitásépítésének valóság-alapjára érzékenyek. A turizmusban értékesíthető „mintha-világélmény”-formákra, és a közöttük lévő szocioökonómiai és szociokulturális konfliktusokra fókuszálnak.

A szemlélődő turistát az időbeli, térbeli messzeség, a megszokott ismeretformáktól való távolság és a kulturálisan kitüntetett környezet teszi képessé a koncentrált részvételre, értelemtulajdonításra, esetleg értékelő magatartásra, önmegértésre és átélésre. A fizikai helyváltoztatás a feltétele annak, hogy mentálisan áthelyeződjön a szépség, az eredetiség, az autentikusság birodalmába és eljusson a látottak rejtett értelméhez. Mivel az eredeti tartalom évszázadokon keresztül elhomályosult ugyan, ám a fennmaradó forma érintetlenül maradt, a régmúlt idő és a kövek életkorának átélése különös élményt válthat ki a modern emberből.

Angolszász kutatók autentikusság körüli vitája két fő gondolatmenetet követ. Az első: a turisták keresik a hitelességet, a második: a valóság, amelyet, és ahogyan bemutatnak nekik, az a múlt eltorzítása. A vita tehát a turisták azon vágya körül forog egyrészt, hogy autentikus helyeket és élményeket keresnek, másrészt, hogy ezeket a helyeket az örökségipar elismeri-e, és hogy maguk a turisták végül felismerik-e, egyáltalán érdekli-e őket, hogy amit tapasztalnak, az felépített, színpadias.

A szemlélődő turistát az időbeli, térbeli messzeség, a megszokott ismeretformáktól való távolság és a kulturálisan kitüntetett környezet teszi képessé a koncentrált részvételre, értelemtulajdonításra, esetleg értékelő magatartásra, önmegértésre, és átélésre. A fizikai helyváltoztatás a feltétele annak, hogy mentálisan áthelyeződjön a szépség, az eredetiség, az autentikusság birodalmába, és eljusson a látottak rejtett értelméhez. Mivel az eredeti tartalom évszázadokon keresztül elhomályosulást ugyan, ám a fennmaradó forma érintetlenül maradt, a régmúlt idő és a kövek életkorának átélése különös élményt válthat ki a modern emberből. Alois Riegl ezt diffúz benyomásként írja le az életről, a jövőről és a halálról, az egyediség feloldódásáról az általánosban, az ember saját elkerülhetetlen visszatéréséről az örökkévalóságba. (*Amirou*, 2000, 71.) Ez a benyomás önmagában nem igényel tudományos, történeti vagy művészeti előképzettséget, mégis felkelti az érzékenységet és fogékonyságot, miközben a látogatók tömegének egyetértésében osztozik. A régiség-érték relatív, mivel a kollektív emlékezet különböző korú emlékeket (élő kultúrákat és az egzotizmust is) képes közel hozni vagy eltávolítani. Az örökség-minőség egyrészt összeköti a mitikus múltat a jelennel, amikor egy embercsoport egyidejű, közös eseményévé változik, másrészt saját belső esztétikai érvényességét meghaladva, egyenművé tesz minden múltbeli alkotást, azok eredeti céljától függetlenül. Az egyedüli érték-kritérium, hogy ellenálltak az idő múlásának. A régiség-érték tehát absztrahálja az eseményt, vagy a konkrét tényt és helyszínt, és csak a szubjektív, érzelmi hatást hívja elő. Ezt a Walter Benjamin-féle aurát erős képzeletbeliség hatja át, az autentikusság, az eredet iránti nosztalgia. Ez a fajta esztétikai viszony pozitív és populáris, *sensus communis* konstruálva kizárja a kételkedést az objektumok értéke felől.

A régiség-érték hermeneutikai, allegorikus és etikai hatásában nyilvánul meg a „turista-szemek” számára.

Hermeneutikus: elsősorban a transzcendenciához való kötődés, a mély értelem kivételes átcsillanása kelt művészi hatást. Gazdasági tanulmányok igazolják, hogy az egyházi épületek, a nagy búcsújáró helyek máig a leglátogatottabb turisztikai célpontok. (*Monferrand*, 1994, 39–45.) A múzeum is, mint a kulturális turizmus kitüntetett helye, ebből a szempontból közelebb áll a templomhoz, mint az iskolához. Lélekfinomítást kínáló, személyes és intim megértés-élmények helyszíne.

Allegorikus: a régiség-értéknek a kulturális örökséggel kapcsolatos második, allegorikus megnyilvánulása egy másfajta érzékenységekben, a kollektív képzeletre alapozott elragadtatásban fejeződik ki. A korszerűség és a modernitás az átlagos turista számára legáltalánosabban a nemzeti és politikai eseményekhez kötődő műemlékek esetében fogadható el, a másra vonatkozó allegorikus, archetipikus megjelenítés és a lehetséges aktualizálás miatt. A hivatalos művészet és a köztéri szobor-állítás az emlékhelyeket mindig is hatalmi helyeknek tekintette. A turista világképében a paloták hatalmi allegóriái ellenpontozzák a falu, a vidéki élet, a folklór világát, az igazi, az eredeti élet színtereit. (*Husz*, 2004)

Etikai: a turisták által keresett esztétikai hatások egy harmadik típusa a polgári erkölcs és a lelkiismeret megerősítésére vonatkozik. Az emberi pusztulás, a szenvedés és a félelem emlékművei a kollektív gyászmunka folyamatát tartják életben. Ezek a helyek (csatamezők, tömegsírok, náci lágerok) mint turisztikai vonzerők még rendezvényekkel, művészeti alkotásokkal is erősítik rituális szerepüket.

Örökséglátogatók kikérdezésére alapozva McIntosh és Prentice (1999) három pszicho-

lógiai folyamatra vezetik vissza az emberek képességét saját hiteles élményük megalkotására. Az első esetben megerősített képzettársítás tartalmazza a múlt és a jelen közti különbségekről való elképzeléseket. Azt ragadják meg, hogy milyenek voltak a dolgok a múltban, s ehhez képest felértékelik jelenlegi életüket. Kognitív érzékelési folyamat során új információkat sajátítanak el, valamit, amit azelőtt nem ismertek. Ebben a kategóriában az új, szerzett érzékeltek nem azonosak a személyes élményekkel. A harmadik folyamat a retroaktív asszociáció, amikor az emberek tapasztalataikat egy olyan múlthoz viszonyítják, amire képesek személyesen emlékezni. Az aktuális élmény kiváltja az emlékek újraátélését. Ebben az élményben a tárgyak és értelmezéseik nagymértékben meg személyesítetté válnak, és visszahoznak akár gyerekkori élményeket is.

A múlt idealizálásában fontos elem a szelektív emlékezet. Az emberek hajlamosak csak a jó időkre vagy pl. a történelemből a kellemes dolgokra emlékezni, figyelmen kívül hagyva, és ezzel kirekesztve emlékezetükből a negatív időket és helyzeteket. Ennek értelmében az örökség torzulttá válik, társadalmi és személyes szinten egyaránt. A szelektív memória parancsolja, hogy a házak áttelepítését, egy járvány szörnyű jeleneteit, a higiénia hiányát, az éhínséggel együtt járó nyomort és kint a gyarmati ültetvények finomkodó életéhez kapcsolt szimbólumokként ábrázolják, igazi valójuk helyett, és a harmadik világ népei örökségének részeként mutassák be, a turisták élvezetére. (Dann, 1998, 40.)

A személyes hitelesség egyéni élményből születik. Beállítottságuktól függően a turistáknak az örökség helyszínén, pusztán az emberekkel való kapcsolataik révén is lehet szubjektív hitelességélményük. (Cohen, 1988.) Így tehát lehet, hogy az egyik turista autentikus élményt él át, míg mások – ugyanazon a helyen – nem. Erre céloz Herbert (1995, 45.):

„Amikor a látogatók olyan élményt keresnek látogatásuk során, ami számukra jelentőségeltjes, vajon az élmény megközelíti-e a tényeket, vagy a kettőt (valóságot és élményt) el lehet-e egymástól különíteni? A válasz erre a kérdésre: valószínűleg nem. Ha az élmény a látogató számára hiteles, az már elég.”

Adott örökség bemutatásának módja a turisták különböző típusaihoz alkalmazkodik. A drága társasutazások tömegturistái az eredeti primitívet szeretnék meglátni, eltűnése előtti utolsó pillanatában. Szeretnének eredeti élményekben részesülni, de nem lemondva a nyugaton megszokott luxusellátásról. A reklámirodalom halmozza a „valódi”, „hiteles”, „eredeti” és az ezekhez hasonló kifejezéseket. A modern és az archaikus közötti feszültséget azzal igyekeznek feloldani, hogy a két világ fogalmait együtt használják: „Barbuda nem teljesen a világ vége, csak eddig nem fedezték fel”, vagy „el dugott hely, de könnyen megközelíthető”. (Böszörményi Nagy, 2002, 96.) A hirdetések és a prospektusok – amelyekből a tömegturista tájékozódik – a másság megjelenítői és az archaikus kulturális örökség interpretációi is. Az érintetlen környezetben létező benszülött kultúrákról nem etnográfiai és történeti tényeket közöl, hanem megerősít és kívánatosá tesz könnyen eladható romantikus-nosztalgikus sztereotípiákat a „vadakról”.

Az új turizmust képviselő alternatív turisták a tömegturizmussal szemben definiálják magukat, mivel ellenzik annak kizsákmányoló, autentikus kultúrákat kiárusító hatását. Az általuk forgatott túrelőkönyvek és útikönyvek az igazán eredetivel való találkozást csekély anyagi befektetés árán is elérhetőnek állítják be. Böszörményi Nagy szerint „az észak-thaiföldi túraszervezők szórólapjaikon egyedi élményeket, nem hivatásos, de a törzsekről bensőséges tudással rendelkező idegenvezetőket kínálnak a fiataloknak”. (2002, 98.) Számukra az autenticitást az izgalmas – mégis biztonságos jelzőpár hivatott exponálni.

Érvek szólnak azonban amellett, hogy a turisták – akár tudják, akár nem – ténylegesen nem keresik a hiteles élményeket. Álesemények, műtermékek és kitalált élmények kötődnek a turizmushoz, mert ez az, amire a turisták vágnak, amikor a valóság hamis érzetét dédelgetik. A mai élményhajhász turisták Urry (1990, 1995) meglátása szerint képesek észrevenni a turizmus színlelt természetét, sőt gyakran aktívan keresik a látszólagos élményeket, saját szórakozásukra. Általában tisztában vannak vele, hogy a helybeliek a turistáipar kivá-

nalmainak megfelelően interpretálják tradícióikat, élményeiket a másságról alkotott előzetes elképzeléseik szerint értelmezik, és az eklektikát értékelik a legtöbbre.

A fejlett turizmusipar tudja, hogy álmokkal kereskedik. A fáradt és a stressztől menekülő turista inkább az örömteli dolgokat fogadja el, mint a szigorúan eredetit, s valami romantikus, képzeletbeli életben szeretne megmártózni. A globalizált, anyagias világ csapdái elől menekülők örömmel kapnak azon a lehetőségen, hogy egy kis időt töltsenek egy távoli faluban, ahol nincs sem villanyáram, sem folyóvíz. Brown (1996) olyan történelmi helyekre hivatkozik, melyek „eredeti hamisítvány”- élményt nyújtanak, azaz alapvetően hamisak, de képesek igazi nosztalgia-érzéseket kelteni. Butler véleménye pedig korábbi fejtegetéseinket támasztja alá az örökségturizmusra is érvényes esztétikai típusú befogadás-modellről:

A legtöbb, turisták által választott és bizonyosan a tömegpiac által kijelölt célállomás sosem akart és nem is akar a való világból vett példa lenni. Egy nyaralás úti célja a legtöbb turista számára nem az igazi világ, hanem általában egy ábrándos, képzeletbeli világ... A jelen turistáinak többsége valami kellemes ámulatba esésre vár, még akkor is, ha a látvány mesterséges, mű és megrendezett. Leghőbb vágyuk, hogy hazavigyék magukkal felfrissült, boldog önmagukat, jó érzéseiket és emlékeiket. (*Timothy és Boyd*, 2003, 240.)

Megrendezett hitelesség és módosított örökség

Az örökség képes arra, hogy különböző módokon váljon értelmezhetővé egy adott kultúra valamely időszakában vagy különböző kultúrák között az idők folyamán. Egyidejűleg különböző, egymásnak esetleg ellentmondó felhasználási lehetőségeket rejt magában. Az idő – hely – örökség, valamint az örökös – örökség – látogató/turista hármas viszonyrendszerek megvalósulásai és az intézményesült közvetítésmódok konkrét működése dönti el, hogy az adott esemény hogyan prezentálható és reprezentálható.

Habár sok ember vágyik hiteles élményre, az animációnak mégis sokkal fontosabbnak kell lennie, mint a hitelességnek – véleledik Wall (1989), s az örökség kereskedelmi újratermelésének olyan jónak kell lennie, amennyire csak egy hiteles termék kielégítheti a turisták igényeit. (*Robb*, 1998)

A helyi közösségek által a turisták számára előadott „műsorok” megítélése nem egyértelmű. A népművészeti jellegű, kultikus események, előadások megítélése könnyebb. Smith (2003) bírálja azokat, akik úgy vélik, hogy a legtöbb turista korlátozott érzékelő-képességgel és esztétikai érzékkel bír; így tehát a bennszülött kultúrát néha olyan leegyszerűsített formában kell a számukra bemutatni, amely már veszélyezteti a művészi formát. Eszerint a turista nem elég „kifinomult” ahhoz, hogy érzékelje és felfogja a bennszülött közösségek komplexebb művészeti formáit (pl. a Bali szigeti kultúra és művészet, vagy a Jáva szigeti spirituális bábozás). Sok turista valóban egyszerűen csak valamiféle ízelítőt akar a helyi kultúrából, csak rá akar érezni annak ízére, és nem vágyik hosszadalmas tánc-, ének- vagy zenei előadásra, amely jelentős koncentrációt és állóképességet kívánna. Például a dél-indiai Kathalaki történet-játások hagyományosan egész éjszaka zajlanának a templomban, hindu közönség számára. A legtöbb turista azonban tökéletesen megelégszik egy másfél órás előadással egy színházban vagy kulturális központban. Ugyanez igaz néhány maori előadás esetében is. A maori kulturális bemutatókat is a szállodák vendégekörének igényeihez igazítják, szemben a marae hagyományosabb előadásaival. Ez nem feltétlenül teszi leegyszerűsítetté vagy nem-autentikussá az élményt, és nem veszélyezteti a művészek integritását sem. A kulturális élmény egyszerűen csak tömörített, sűrített lesz. A turisták ritkán értik meg a helyi nyelvet; ezért biztosítják a dalok és darabok fordítását, vagy valamiféle tolmácsolást. Ez minden bizonnyal inkább oktatási és tájékoztatási célt szolgál, semmint túlzottan leegyszerűsít. Irreális azt várni, hogy a turisták zöme a rendelkezésre álló rövid idő alatt a maga mélységében megértse a bennszülött kultúrát és művészetet, főként annak fényében, hogy egy sereg más látnivaló és esemény is vár még rá.

Ez ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a turisták feltétlenül felszínesek és könnyen becsap-
hatóak lennének. Fontos, hogy milyen maga a turista, milyen környezetbe, kik közé kerül,
milyen élményeket vár és milyen termékeket ajánlanak neki.

A helyi fesztiválok vonzereje különösen nagy, főként olyan országokban, mint például
India, amely híres az élethez, a valláshoz, a lelki élethez kapcsolódó színes ünnepe-
sekről. A látogató számára ezek az események általában autentikus kulturális élményt ad-
nak, mivel nem a turisták ízlésének megfelelően rendezik meg, és nem is módosítják azo-
kat, ha sok más kulturális előadás vagy bemutató esetében mindez nem is mondható el.
A bennszülött kulturális, művészeti és kézműves turizmus iránti növekvő érdeklődés se-
gítheti a kultúra folyamatosságának fenntartását, a hagyományok feleledését, ugyanak-
kor veszélyeztetheti is az adott művészi forma autentikusságát. (Smith, 2003, 128–129.)

A másik gyakorlat az „élő történelem” újrabemutatása (re-prezentációja), amely egy tel-
jes szituáció autentikus másolatát adja a nézőknek. Ez figyelhető meg például
Zengővárkonyban, ahol a nemzetközi Míves Tojás Múzeumnak helyt adó tájház udvarán,
turistacsoport érkezésekor – hagyományos megvendéglés mellett – a falu hagyományör-
ző csoportja, régi népviseletben, néptáncbemutatót tart. A létező és életben tartott táncdia-
lektusok, korszakok és alkalmak a megtervezett koreográfiában nyilvánvalóan jelentésüket
vesztik. Ehhez kapcsolódik Kirs-chenblatt és Gimblett (1998) leírása a történelmi újrate-
remtés három különböző idődimenziójáról:

Létezik egy megállított óra, melynek célja a tör-
ténelmi momentum újrateremése, ahol a szereplők
'képtelenek' bármely, a saját idejüket követő időpil-
lanatot elismerni. A másodiknál, bár az örökségi
helyszínek technikailag megállítják a történelem
óráját, újrateremve és állandóan újrajátszva az idő
egy pillanatát, az örökség-óra mégis ketyeg, ahogy
az idő előrehalad, és a helyszín idősödik. A harma-
dik óra a turista-óra, a turisták valóságosan megélt
ideje, amikor a helyszínen járnak. A szereplők,
akiknek meg kell próbálniuk 'elfelejteni' a jövőt,
miközben egy szokatlan múltat próbálnak újrate-
remteni, gyakran küszködnek a karakter megtartá-
sával, amikor a turisták valós idő-élményeivel konf-
rontálódnak. Mindez érdekes kihívást jelent minden résztvevő számára, a látogató számára is, aki kissé
idegesnek érezheti magát a szereplővel való találkozás látszólagos valóságisa miatt.

*Az eredetiség kelendősége a tu-
risztikai másság-piacon vissza-
hat az értékkeremtési folyama-
tokra. Helyettesítő, másolt,
„mintha-termékek” előállítására
késztet, ugyanakkor a társadal-
mi valóságról kialakult helyi tu-
dást tompítani kezdik az idege-
nek, az utazók tudatában élő
társadalomkép elemei.*

A nyugati turistáknak a primitívről táplált elképzelései hatására új hagyományok is te-
remődhetnek. A turizmus a kultúra és az örökség világában a látogatók fantáziájának
megvalósításává igyekszik válni, ez viszont, kritikusai szerint, nemcsak a múlt eltorzítá-
sához vezet, hanem a jelen kultúrájának is árt.

A lokális kultúra turisztikai adaptációja a maghrebi térségben a tradíciók másodlagos-rejtett tovább-
élésével és a konzumkínálat szezonon kívüli szüneteltetésével jár, ami a helyi lakosság ellenállását mu-
tatja a turizmus nyitott struktúráival szemben. Alapvető (iszlám) társadalomszervezési elvek és értékek,
ősi szokásjogok megváltoztatására, hagyománytalan közösségi-vallási integrációkra volt szükség, hogy
a turizmus divátjellegét kiszolgáló infrastruktúra megtelepedjen, a térben megjelenő identitás s a turisz-
tikai látványosságként kitalált eredetiség formát öltön. Az eredetiség kelendősége a turisztikai másság-
piacon visszahat az értékkeremtési folyamatokra. Helyettesítő, másolt, „mintha-termékek” előállítására
késztet, ugyanakkor a társadalmi valóságról kialakult helyi tudást tompítani kezdik az idegenek, az uta-
zók tudatában élő társadalomkép elemei. Kettős értékrend nyilvánul meg a nemzeti szimbólumhasználat
harsány nyugati módjaitól a szuvenírekig. A vállalkozó elit europaizáló törekvései pusztításhoz és hami-
sításhoz vezethetnek, mégsem a turizmus eredetiségforgalmazó programja határozza meg a helyi kultu-
rális rendszert, hanem a még megmaradó hagyomány, a túlélés és az érvényesülés törekvéseinek kényes
egyensúlya. (Braudel, 1996; Bourdieu, 1978; Roque, 1996; Barthes, 1999; Roussillon, 1998 alapján:
Gergely, 2003)

A turistaipar szervezői statikus, időtlen állapotban létező népekről szolgáltatnak bizonyosságot. Az örökség reklámozása olyan álomvilágot közvetít, mely a valós – és gyakran kellemetlen – történelmet sokkal kényelmesebb, nosztalgikusabb formákkal helyettesíti. A média idealizált és átromantizált képekkel állítja be a közhelyeket, s a turista gyakran visszahőköl, amikor a valóság nem olyan idilli, mint a média-képek. (Hewison, 1987, 10.) Az történik a hagyománnyal – az antropológusok szerint –, mint például a 19. századi afrikai gyarmatosítás idején: a gyarmatosítók olyan múltakat hoztak létre, amik számukra eredetinek tűntek, és figyelmen kívül hagyták a törzsi társadalmak létező történelemszemléletét (Böszörményi Nagy, 2002, 96.), amelyet most nehéz helyreállítani.

A megrendezett vagy színpadias hitelesség bizonyos értelemben visszaélés a valóság és a koholmány közti különbség megítélésének képességét nélkülöző turisták autentikus örökségélmények iránti vágyával, egyszerűségi és egyszerűségi hitelességét kiszolgáló fogadó közösségek „átalakítási” hajlandóságaival. Történetek szólnak arról, hogy a helyi közösségek tudatosan hoznak létre mesterséges hagyományokat és turistáknak szánt eseményeket, hogy valódi hagyományaik megőrizhessék. Kialakul egy előtér, vagyis azok a helyek, ahol a turisták kapcsolatba kerülnek a helyi környezettel, az emberekkel és egy háttér, melyhez korlátozzák a hozzáférést. A háttér ebben az összefüggésben hiteleset, igazit jelent, míg az előtér az építettet, megrendeztetet, hiteltelent jelöli, amit a turisták láthatnak és tapasztalhatnak. Ennek megfelelően működhetnek autentikus emberek autentikus környezetben, a háttér területen; autentikus emberek hiteltelen környezetben (backstage emberek frontstage helyzetben); hiteltelen emberek hiteltelen környezetben; hiteltelen emberek hiteles környezetben.

A színpadias-művészies hitelesség szorosan kapcsolódik a kultúra áruba bocsátásának gondolatához. A törzsi népek kultúrájáról megjelenő reprezentációk mellett, hogy elősegítik a sztereotípiák terjedését, azt sugalmazzák, hogy ők a nyugati turisták számára megvásárolható áruként léteznek. A manipulációk feltételezik a turisták ítéloképességének hiányát a helyek és élmények valódiságát illetően, amelyek pedig kulturális és szellemi jelentésüket a turisták fogyasztásának függvényében nyerik, miközben folyamatosan változik formájuk és funkciójuk. Emellett a hiteltelen élmények, tárgyak és események szolgáltatása az örökségi értékekben sokszor jelentős kárt okoz. Ahol szakadék van a történelmi valóság és a turisták elvárásai között, a fantázia szüleményeit csomagolják be és adják el. A turisták elvárásainak kiszolgálása fel is örölheti a kisebbségi kultúrákat, azok leegyszerűsítésével, 30 perces szórakoztató csomagba szorításával, olcsó szuvenírként való árusításával. (Ryan és Crofts, 1997, 900.) Ezáltal a kulturális örökség megváltozik, és néha amiatt, hogy turista attrakcióként kezelik, el is pusztul, mert semmitmondóvá válik azok számára, akik valaha hittek benne.

Az áruvá tett kultúra leggyakrabban idézett példájának egyike az Alarde – több száz éves ünnepség Fuenterrabiában, Spanyolországban –, mely valaha a helyi történelem fontos emlékünnepe volt. A turisták igényeinek kielégítése érdekében a városi önkormányzat elrendelte, hogy az Alarde-ünnepséget egy nap kétszer is adják elő, hogy több látogató figyelmét odavonzzák. Két év elteltével az ünnepség elvesztette a helyi közösséghez fűződő varázsát, és megszűnt a falubeliek ünnepévé lenni, turista-látványossággá vált, és a közösség vezetői számára egyre nehezebb feladatot jelentett a lakosok lelkesedésének felkeltése, részvételre ösztönzése. Életbevágó és izgalmas rituálé volt, melyben valaha kötelességüknek érezték, hogy részt vegyenek. Soha többé nem vettek benne részt a helyi lakosok. A rituálé fizetett résztvevők előadásává vált.

A jelentés elveszett. A vezetők döntése megsértette a rituálé eredeti jelentését, végérvényesen lerombolva hitelességét és az emberekre gyakorolt hatását. A helyi önkormányzatnak csak néhány percébe telt a döntéshozatal, és ezzel a cselekedettel azt érte el, hogy egy 350 éves rituálé kihalt. (Greenwood, 1989-t idézi Timothy és Boyd, 2003, 244.)

Az élményturistának összeállított csomagutak széles választékát kínálják a legfőbb látnivalók és desztinációk meglátogatását kísérő programoknak, mint vásárlás, evés, ivás és esti programok, amelyek részben kiegészítik, részben ellenpontosítják a fő élményt.

(Smith, 2003, 21.) Van, hogy maguk válnak attrakciókká, mint a „Legendás lakomák” félnapos programja, amelyet a Wéber Produkciós Kft. hozott létre, elsősorban külföldi csoportok részére – kapcsolódva a Magyar Turizmus Zrt. által meghirdetett gasztronómia és bor évéhez – a magyar történelem három jellegzetes időszakát felelevenítve:

Az Ópusztaszeri Történelmi Emlékparkban a honfoglalás, a tihanyi Apátsági Pincében a reneszánsz, a Gödöllői Királyi Kastélyban pedig a Monarchia korát idézik meg. A történészek, gasztronómusok és más szakemberek bevonásával megkomponált esetek során a vendégek időutazást tesznek a megidézett korba. Először megtekintik a helyszínt, a történelmi emlékeket, majd a vendéglátók – táncosok, zenészek, pincérek –korhű jelmezbe öltözve fogadják a csoportokat. Az adott est díszvendégének (Árpád vezér, Mátyás király, Erzsébet királyné) megérkezése és fogadása után, az ugyancsak korhű elemekkel feldíszített teremben, 4-5-fogásos, a korra jellemző ételekből készült vacsorát szolgálnak fel finom borok kíséretében. A lakoma közben az est krónikása ismerteti az adott kort, annak kultúráját, az udvar és a mindennapok életét, majd táncosok elevenítik fel divatos táncait. (*Gasztronómiai időutazás*, 2006)

Cohen (1979) az autentikus turista-élmények körében a szituációk következő tipológiai-át javasolja. Az első típusba tartoznak a valóban autentikus élmények, melyek esetében a szituáció „objektíven valós” és a turisták által is valósnak elfogadott. Ezek a találkozások inkább kívül esnek a „kitaposott turistaösvényeken”. A második típus a megrendezett eredetiség. Ez esetben a szituáció a turisták számára felépített és kitalált, de a turisták képtelenek megkülönböztetni ezt a valóságtól. Itt a szolgáltatást nyújtó egy hamisat mutat be valóságosként. A mátrix harmadik része az autentikusság tagadása, melyben a látvány/jelenet valódiként jelenik meg, a turisták mégis megkérdőjelezzék hitelességét. Az élmények negyedik típusa a kitalált hitelesség. Ebben az esetben az esemény vagy a helyszín felettébb hiteltelen, amit a turizmus létesítményei úgy mutatnak be, ahogyan azt a turisták látni akarják. Ez az álláspont nem vitatja, hogy a turistáknak lehetőségük lehet hiteles élmények érzékelésére a turistaeseményeken az emberekkel való találkozásuk során, hiszen azok az örökséglátogatók, akik azt érzik, hogy látogatásuk által tanultak és valódi bepillantást nyertek, nyilvánvalóan a hitelesség valamilyen formáját élték át.

A kulturális örökség interpretációja

Egy helyszín, dolog vagy szokás örökségi jelentőségét annak fontos történelmi, tudományos, kulturális, társadalmi, régészeti, építészeti, természeti vagy esztétikai jelentései és értékei adják, amely megmutatkozhat a megmunkálásban, a fekvésében, a használatában, az asszociációkban. Az értékelés és jelentéstulajdonítás különböző időkből különböző egyének és csoportok identitás- és emlékezetmunkája. A jelentések lehetnek kifejezetten kiváltottak, felidézettek vagy kinyilvánítottak. Az örökségértékek védelme és fenntartása sokban múlik azon, hogy miképpen prezentálják. Minden olyan mód, amely különböző narratívákat kiválasztva bemutatja és kiemeli a dolog használatának, előállításának vagy kezelésének örökségi jelentőségét, interpretáció. (*Heritage Interpretation Policy*, 2005) Segíti a látogatókat a látványtapasztalat jobb megértésében azzal, hogy az attrakció elemeit reális és/vagy virtuális módokon történelmi, társadalmi, politikai, gazdasági, földrajzi és kulturális kontextusba helyezi. Ontológiai felfogásban az örökségek és a helyszínek jelentőségének szerves része, amely maga jelentéseket választ ki, vagy konstruál, s határtalan fantáziával használ fel interpretáló médiát, eseményeket, foglalkozásokat, jelöléseket és közléseket. Az interpretáció az örökség-tulajdonosok identitásának része, akik megtapasztalhatják megosztani kultúrájukat és történelmüket. Erősíti a kapcsolatot az örökség és a közösség között. Amellett, hogy a megőrzés és a menedzsment része, biztosítja a történelmi kutatások eredményeihez való hozzáférést. Gondolatcserek és viták elősegítője lehet.

Az interpretáció a gyakorlatban azt a folyamatot jelenti, amelynek során annak a helynek a jelentőségét kommunikálják, illetve magyarázzák, amelyet a látogatók éppen meg-

tekintenek. Ez segíti a turistákat és más látogatókat abban, hogy a legjobban hasznosíthassák a nekik felkínált kulturális javakat (*Patin*, 2005, 98.), hogy megtapasztaljanak egy forrást vagy egy eseményt olyan módon, ahogyan másképpen nem tapasztalhatnák meg. Az angolszász eredetű koncepció lényege, hogy élő és komplex módon kommunikáljanak egy helyről, egy gyűjteményről, számot vetve annak különös sajátosságaival, sokrétű értékeivel, érdekeivel, valamint a látogatók különböző csoportjainak megértési szintjeivel. Az interpretáció lényegében egy jól meghatározható téma, amelyet tartalmas, szervezett és szórakoztató formában mutatnak be. Különbözik ez a gyakorlat a kulturális kínálat bizonyos hagyományos használati módjától, amely főként a tudományos megközelítésre támaszkodott, és nem vette figyelembe a közönség várakozásait, amikor útvonalakat és látogatási segédleteket alakított ki. A fejlett interpretációs gyakorlat felhasználja a területfejlesztés (támogatás és hozzáférés), a marketing (felhasználói csoportok, látogatói elvárások és vágyak) és az oktatásméletek (tanulási módszerek, tematikák) eredményeit. Végeredményben az örökség egész értékesítési stratégiája az interpretáción nyugszik.

Az interpretáció (bemutatás, tolmácsolás) definíciójának leggyakoribb elemei:

- ismereteket ad át, elmélyíti a téma iránti érzékenységet, segíti az örökség tudatos értékelését;

- felismerteti az attrakció fontosságát;

- irányítja és informálja a látogatókat;

- szórakoztat;

- élvezetes és tartalmas élményt kínál, inspirál, részvételre ösztönzi az embereket;

- elősegíti a környezeti tudatosságot;

- megérteti és elfogadtatja az örökség szervezetének (menedzsmentjének) elveit, céljait és működését.

Az interpretáció megtervezése

- épít az egyén elemzési és összehasonlítási képességére;

- egy téma bemutatására sokféle eszközt alkalmazhat, melyek együtt alakítják ki a látogató élményét;

- különböző igényeket elégíthet ki;

- kreativitást tételez fel;

- csak visszacsatolással lehet hatékony. (*Puczko és Rátz*, 2000, 122–126.)

A jól megtervezett és kivitelezett interpretáció viselkedésváltozásra készíteti és elégedettebbé teszi a látogatót, sikeresebbé a vállalkozást.

Az egyik ősforrás, F. Tilden (1977) alapelve, hogy az interpretáció olyan oktatási tevékenység, amely a jelentést és a kapcsolatokat inkább a tárgyak használatán keresztül, a közvetlen tapasztalat, instruktív média által világítja meg, mintsem egyszerűen a tényeket és az alakokat magyarázza. Az interakció leghatékonyabb formája a személyes interpretáció, de a gyenge minőségű élő interpretáció rosszabb bármi másnál.

Az interpretáció fenti, elterjedt filozófiájának leggyakoribb kritikája, hogy az adott örökségi helyszínen az interpretáció interferál, összeütközésbe kerül a látogatók egyéni tapasztalataival. Így, amikor egy individuum megismeri valaki másnak az értelmezését, soha többé nem lesz képes arra, hogy saját, közvetlen tapasztalata, élménye legyen arról a helyről. (*Moscardo*, 2000, 12.) Fennáll annak a veszélye, hogy hasznoszerzés érdekében végzik az interpretációt; az örökségi eseményeket és helyeket leegyszerűsítik annak érdekében, hogy találkozzon a látogatók érdeklődésével, vagy jelentéktelenné teszik, trivializálják őket (*Urry*, 1990) Ez történik akkor is, amikor az interpretáció show-ba megy át, a múlt jelentős helyszíneit érdekes turisztikai tájakká alakítják át, ahol maga a bemutatás fontosabbá válik, mint a közvetíteni szándékozott üzenet.

A bemutatás/interpretáció eredete és fejlődése

A Közel-Kelet és Ázsia ókori vadászainak, halászáinak, kereskedőinek és kézműveseinek elbeszélései mellett az ókori görög városállamokban is voltak a település bemutatásával foglalkozó személyek (periegetes). A szóbeli bemutatáson kívül írott tájékoztatók és ismertetők is készültek. (*Puczkó-Rátz*, 2000, 121.) A későbbi görög, római filozófusok (pl. Arisztotelész, Demokritosz és Szókratész) magyarázatot adtak a természetfeletti jelenségek természetes okaira a tanítványaik számára. A kulturális örökség-interpretációk egyik korai előde a 16. és 19. század közötti Grand Tour-hoz kötődik, amelynek során Britannia és Európa nemes ifjai tanulmányi célokból járták be a kontinenst, hogy megtapasztalják a híres kulturális és történelmi helyszíneket, művészeti gyűjteményeket és egyetemeiket. Összehasonlították a különféle kultúrákat, gazdasági és társadalmi struktúrákat, konfrontálták a régi emlékeket a realitással. Műtárgyakat és szuveníreket vásároltak, felvendítették a velencei látképműfajt, amely az interpretáció korai formájának tekinthető. Rousseau, Byron, Goethe útleírásokban, költeményekben ecsetelték élményeiket.

A 19. században már nemcsak az értelem, hanem az érzelem is motiválta az utazásokat. A romantika a középkor felé fordult, keresetté válnak a kereszténység színhelyei. Chateaubriand, Lamartine és Delacroix és mások szép, illusztrált utazási könyveket adtak ki, ezek a szövegek, akvarellek, rajzok, fotók hozzájárultak, hogy rögzüljön egy hierarchia a legfontosabb meglátogató helyekről és szabályozták a magyarázat és az elemzés módját. E mozgalmakat, tartalmakat és üzeneteket – amelyekre hatással volt a vallás, filozófia, természettudomány, irodalom és a művészetek – az idők során tovább erősítették és csiszolták a felfedezések, találmányok, rekordok és a tudományos eredmények, így váltak a mai interpretáció alapjaivá. Európában a műkinszrablásokkal tarkított múzeumügy és a nemzeti identitás harcai, patriotá előítéletek színezték át az épített örökség tanulmányozását, amely sokáig a látogató egyéni műveltségéhez kötődött.

A modernkori interpretációs gyakorlat elődei azok a „természeti idegenvezetések” is, amelyeket Észak-Amerika nyugati részén, a Sziklás Hegységben, valamint Új-Zéland és Ausztrália vidékein tartottak az 1800-as és a korai 1900-as években. Hamarosan elterjedt az épített, kulturális környezet bemutatása is. A régi épületeket, a múzeumokat és a régészeti helyszíneket is elérték a természeti vezetésekhöz hasonló intenzív interpretációs törekvések. (*Timothy és Boyd*, 2003, 196–197.) A 20. században az európai látogatók száma egyre nőtt, az államhoz tartozó történelmi emlékeknél biztosították a fogadást, a vezetést és a bemutatást. (*Patin*, 2005, 19.)

A modern turizmus a második világháború után alakult ki. Buszos utazásszervezők kulturális körutazásokat szerveztek, ismeretterjesztő vezetéssel, tehetősebb közönségnek. Magyarországon az idegenvezetés megbecsült szakmává vált. Az interpretáció fej-

A pécsi Ókeresztény Temető, a világörökség része, a belváros területén található, a helyi lakosság mindennapi élete azonban mégsem kapcsolódott szorosan össze az itt feltárt értékekkel. Ennek egyik oka lehetett az is, hogy a sírkamrák a föld alatt találhatók. Ahhoz, hogy a város lakói nyitottabbá, befogadóbbá váljanak a pécsi örökség-attrakciókkal szemben, a Pécs/Sopianae Örökség Közhasznú Társaság munkatársai – nagyformátumú vonzerőfejlesztés mellett – több programot kidolgoztak, és csatlakoztak nemzetközi kezdeményezésekhez is.

lődésének jelenlegi fázisát a fogyasztói társadalom intenzív és diverzifikált keresletéhez való alkalmazkodás, az örökségipar növekedése, a változó célok, interpretációs filozófiák és az interpretációs média új formái jelölik.

Egy nép és kulturális-természeti öröksége közötti kapcsolat a leggyakrabban olyan hagyományokban fejeződik ki, mint a népművészet, az elbeszélések, a népzene, az ételek, a kézművesség, s más tradicionális tevékenységek és cselekvések. Mindezek is az interpretáció hagyományos formáinak tekinthetők.

Az interpretáció funkciói

Oktatás

Az interpretáció a múlt demonstrálásával növeli a bemutatandó forrás megértését és megbecsülését, ha csak megéreztet is valamit abból, amit az interpretáló érez, egyfajta rácsodálkozást a történelmi környezet szépségére, változatosságára és komplexitására. (Nuryanti, 1997) Alapvető célja világszerte az oktatás és a művelődés.

Az interpretáció pedagógiai értéke formális és informális módon érvényesülhet. A formális oktatás alapvetően diákoknak szól, akik kötelező jelleggel, rögzített időtartamban, külső elismerésre és formális ismeretátadást várva, esetenként erőltetett figyelemmel reagálnak, céljuk az előrejutás, a siker. A történelmi helyszínek felkeresését elsősorban a történelem és a földrajz tantervbe építik be. A tanulmányi kirándulások legnépszerűbb kulturális örökségi helyszínei a történelmi épületek, múzeumok, színházak, kastélyok, technológiai központok. Jó lehetőség ez arra, hogy a diákok felismerjék, bensőségebben megismerjék a hely különösségét másokhoz képest, és használják a képzeletüket. Az iskolai célcsoportok friss közönsége a legfogékonyabb a helyszínek és a megőrzés iránt.

Az informális oktatás piaca nagyobb, mivel a legtöbb vakációs-turisztikai élménynek része az örökséglátogatás. Ebben az esetben a helyek jelentései és jelentősége nehezen lenne megragadható az interpretációs média segítségével nélkül. Az interpretációs programok vagy lehetőségek közönsége – a vizsgálatok szerint – élvezetesnek és gazdagító élménynek tartja a saját érdeklődésből szerzett tudást, ez a látogatásokat még jelentőségtelesebbé és érdekesebbé teszi. (Knudson és mtsai, 1995) Amint korábban láttuk, a „figyelmes” látogatók (érdeklődő, kíváncsi, éber résztvevők) hajlamosabbak arra, hogy tanuljanak, mint a „figyelmetlenek”, passzívak, akik nem tesznek fel kérdéseket és nem vesznek részt aktívan a vitákban. Az interpretáció eredményes lehet a figyelmes látogatói magatartás kiváltásában. (Stewart és mtsai, 1998) Történelmi helyszíneken végzett vizsgálatok alátámasztják, hogy a figyelmesebb örökséglátogatók – önkéntes részvétel, rugalmasabb tartózkodási idő keretében, külső kontroll és figyelmi kényszer nélkül, érdeklődésre, szórakozásra, kellemes időtöltésre beállítva is – sokat tanulnak az interpretáció révén.

Egy Prentice által 1998-ban, Discovery Point, Dundee, Scotlanban (a Discovery hajó otthona) végzett vizsgálat során a távozó látogatóknak olyan kérdéseket tettek fel, amelyekre a válasz a látogatásuk során kapott információkon alapult. A válaszolók többsége a hét kérdésből ötre adott helyes választ, és a helyesen válaszolók közül sokan a tudásukat az aktuális látogatásból nyerték, bár jelentős számban állították azt is, hogy már a látogatásukat megelőzően is ismerték a választ. Hasonlóképpen, Light 1995-ben négy, Wales-ben található ókori emlékműnél végzett felmérés során azt találta, hogy az összes örökségi helyszín-látogatók 92%-a érezte úgy hogy, tanult valamit a látogatás során. Ezek a látogatók számos olyan tesztkérdésre is helyesen válaszoltak, amelyek a bemutatott anyagon alapultak. (Ismerteti Timothy és Boyd, 2003, 198–199.)

A legtöbb örökségturista tanul valamit látogatásából. Motivációik, háttértudásuk, érdeklődésük a hely történelme iránt, valamint az interpretációs média használata és az arra irányuló figyelem, valamilyen szintű ismeretszerzést eredményez. Minél érdeklődőbb és tudásra vágyóbb a látogató, és minél jobb az interpretációs anyag bemutatása, annál hatékonyabb a tanulás. Sokak számára a tudásszomj a fő motiváció arra, hogy örökségi prezentációkat és helyszíneket látogassanak. Ez különösen a gyakori látogatókra igaz, míg a

rendszeretlenül és egyáltalán nem látogatók számára a tanulás általában is kevésbé fontos. (Thomas, 1989) Oktatási szempontból a múzeumlátogatók három csoportja tűnik ki: a magasan motivált látogatóknak egy csoportja, akik akarnak tanulni; egy kis csoport, akiknek van némi érdekük a tanulásban; egy nagyobb csoport, különböző fokú tanulási szándékkal, akiket azonban lehetne arra motiválni, hogy tanuljanak. (Light, 1995a, 129.)

Az interpretáció egy harmadik típusa a helyi közösségekre, a helybélieket körülvevő örökség megértésére (vagy annak pótlására) összpontosít. Ki más lenne alkalmasabb arra, hogy közvetítse az örökséget és a tapasztalatot a látogatók számára, mint akik minden nap az örökségben élnek és lélegznek? Ha olyan programokat kínálnak a helyi lakosoknak, amely gyarapítja tudásukat az örökségről, a lakosok ezt a tudást – alkalom adtán – meg fogják osztani a látogatókkal. Ez a fajta információcsere személyesebbé teszi a tapasztalatot, amelyet a látogatók magukkal visznek.

A pécsi Ókeresztény Temető, a világörökség része, a belváros területén található, a helyi lakosság mindennapi élete azonban mégsem kapcsolódott szorosan össze az itt feltárt értékekkel. Ennek egyik oka lehetett az is, hogy a sírkamrák a föld alatt találhatók. Ahhoz, hogy a város lakói nyitottabbá, befogadóbbá váljanak a pécsi örökség-attrakciókkal szemben, a Pécs/Sopiané Örökség Közhasznú Társaság munkatársai – nagyformátumú vonzerőfejlesztés mellett – több programot kidolgoztak, és csatlakoztak nemzetközi kezdeményezésekhez is.

Az „Évezredek öröksége” műveltségi játék 2004 óta évente megrendezésre kerül. A modell-értékű kezdeményezés a szakma és a városi média bevonásával azt a célt tűzte ki, hogy, a pécsiek szeme előtt zajló, és a lakosok aktív részvételét is megkívánó játék a gyermekeket megismertesse lakóhelyük értékeivel, s a „pécsiség” érzését erősítse. A több hétig tartó forduló folyamán a résztvevők megtanulják, hogyan lehet felismerni a megőrzésre, védelemre érdemes értékeket, és miért fontos megőrizni, továbbadni azokat. A helyi közösség pedig tanul együtt élni történelmi, kulturális örökségével, melynek csak magját képezi az ókeresztény emlékek jelenléte. (Jankó, 2005)

A nyilvánosság előtt zajló feladatmegoldások során észrevétlenül is beépül a jövő generációiba a fenntartható fejlődés alapelve, fejlődik a kulturális kontinuitás biztosítására való hajlam. Másutt közvetlenebb módszerek is sikeresek.

A kanadai Banff Nemzeti Parkban egy örökségturizmus stratégiai programot fejlesztettek ki 1994-ben, amely arra tanította a közösség tagjait, hogy ők maguk váljanak a tudás „csatornájává”, hordozójává, s tudásukat meg tudják osztani a parklátogatókkal. Ezáltal képessé tették a helyi lakosokat arra, hogy együttműködjenek a turistákkal és tulajdonképpen a termék részévé váljanak. (Timothy és Boyd, 2003, 201–202.)

A helyi lakosok Banffban jól fogadták ezt az önkéntes programot, és számos üzlet is arra bízta a munkavállalóit, hogy vegyenek részt benne.

Ezek a példák arra mutatnak, hogy az oktatásnak nemcsak a látogatókat, hanem a helyi közösségeket is meg kell céloznia, akiknek gyakran szükségük van erre annak az örökségi környezethez a megértéséhez, amelyben élnek. A szolgáltatók félre is érthetik a turisták igényeit, befolyásolhatják a nemzeti identitás képét, ahogy Thaiföld esete mutatja:

Az örökség prezentációját a thai turizmus szervezői a nemzeti történelem hivatalos változatának bemutatására használták fel, amely inkább a bennszülöttek számára volt értelmezhető és jelentős saját nosztalgikus érzelmeik és patriotizmusuk táplálására. A külföldi turisták így a turizmus más, Thaiföldön honos válfajait preferálják, míg az örökségből épp csak az útjukba esőt tekintik meg. (Kalocsai, 1998)

Entertainment – szórakozva tanulás

Az oktatás és a magas kultúra funkciója hosszú időn át annyira uralta az interpretáció gyakorlatát, hogy az öröm és az élvezet igénye fel sem merülhetett. Valójában az új muzeológia vette észre, hogy a múzeumi reprezentáció egyre inkább foglalkoztatja a kortárs társadalomtudatot, a kultúrtörténeti metaforakészlet pedig kereskedelmileg kihasználható, ha eltüntetik a szándékolt oktatási információt. (György, 2003, 130–131.) Ugyanakkor

még a kifejezetten szórakoztató prezentációknak is van valamilyen oktatási értéke, még ha az a tapasztalatnyújtásra és a látókörtágításra korlátozódik is. (Husz, 2005)

A szórakoztatás és a tanulás összeegyeztetésével megnő a helyszínek vonzereje. Schouten (1995, 260.) azt állítja, hogy az interpretáció az örökségi látogatásokat egyedi élményekké teheti, ha az UNIQUE elvét alkalmazzák. (Uncommon = nem mindennapi, Novelty = újdonság, Informative = információteli, Quality = minőség, Understanding = megértés és Emotions = érzelmek). Ennek a tapasztalatnak egy jelentős része a humor, amelyet néhány kutató különösen hatékonynak talált az oktatási és interpretációs kontextusban. (pl. Bruner, 1994). A humor fontos szerepet tölthet be az interpretáció számos formájában, ha a szellemességet lefordítják a külföldi látogatók számára. A humor felkelti a figyelmet, és érdekesebbé, részvételre alkalmassá, élvezhetővé teszi a tanulási környezetet. Bruner (1994, 410.) így élte át a személyes interpretáció egy szórakoztató módját:

Egyszer a helyreállított Mayflower-en, Plymouth-ban, láttam egy női idegenvezetőt, korabeli ruhában. Azt mondta nekem, hogy hosszú, fáradtságos utat tett meg az óceánon keresztül, elveszítette a férjét a hajóúton, és hogy magányosnak érzi magát ezen az óriási új vidéken. Aztán egyenesen a szemembe nézett, kacsintott, és én nem tudtam megmondani, vajon ez egy 1620-as évekbeli kacsintás volt-e vagy egy 1990-es évekbeli.

Az efféle megközelítés involválja és felszabadítja a látogatókat. Nem csupán leírja a történelmi eseményeket és embereket, hanem felkelt egy személyes érzést a történelem ama pillanatáról.

Az oktatás és a szórakoztatás közti potenciálisan nyereséges kapcsolat veszélye, ha a szórakoztatást túlzásba viszik. Ilyenkor – különösen magas technológia és tervezői média esetén – maga a médium válhat üzenetté. Kifizetődő lehet a „Disney hatás”, az erőltetett látvány megtapasztalása, amely a kellemes izgalmat hangsúlyozza az ismeret helyett.

A jó minőségű interpretáció működhethet úgy, mint egy, az örökségi helyhez hozzáadott vonzerő, és adoptálható a termékfejlesztés egy formájaként, különösen események rekonstruálása esetében. Tipikus hagyományőrző rendezvény a Visegrádi Várjátékok, és a Savaria Történelmi Karnevál Szombathelyen.

Egy országos hadijátékon több száz ember szerepel, jó részük a környező országokból jön. Általában fél nap alatt gyakorolják be a cselekménysort, és újabb fél nap az előadás, amikor a közönségnek parádéznak. Van, hogy az adott kor hétköznapjait is bemutatják, lakomákat vagy dalnokversenyeket reprodukálnak. (Magyar Narancs, 2006, október 10)

A látogatók hajlamosak, hogy jobban érezzék magukat az ún. „esemény napokon”, mint a hagyományos napokon, és általában tovább maradnak, amikor egy rekonstrukció zajlik. A történelmi események interpretációjának egyik leghatékonyabb módja, amikor a közösség magukat a látogatókat is bevonja a rekonstrukciós folyamatba.

Észak Amerikában egy kis Maine nevű közösségben a látogatók maguk jelentkezhettek arra, hogy különleges események résztvevői legyenek. A turisták játsszák azoknak az embereknek a szerepét, akik elfoglalták a falut az 1700-as években. Korabeli házakban élnek, és egy teljes hétig dolgoznak, esznek és élnek a „múltban”, nagyon ritka és becses módon megtapasztalva a történelmet. (Risk, 1994, 325.)

Az oktató és szórakoztató interpretáció fokozza az örökségmegőrzés tudatosságát, tulajdonosi érzetet teremt, és felkelti a vágyat a múlt maradványainak fenntartható megőrzésére.

Az interpretáció, mint kommunikációs folyamat, sokféle eszköz segítségével mutatja be a vendégeknek a helyszínt, annak értékeit, jelentőségét. A bemutatás módszere és tartalma inspirálja és provokálja a vendégeket, miáltal képesek lesznek a helyszínről minél több információt befogadni úgy, hogy közben szórakoznak, és olyan élményeket szereznek, melyeket hosszú távon megtartanak emlékezetükben.

Irodalom

- A. Gergely András (2003): Az autenticitástól az identitásig: térségi turizmus Tunéziában. In Fejős Z. – Szijártó Zs. (szerk.): *Helye(in)k, tárgya(in)k, képe(in)k*, Néprajzi Múzeum, Budapest. 180–198.
- Amirou, Rachid (2000): *Imaginaire du tourism culturel*. Presses Universitaires de France, Paris.
- Ashworth, G. J. – Tunbridge, J. E. (2000): *The Tourist-Historic City: Retrospect and prospect of managing the heritage city*. Pergamon, New York.
- Bókay Antal (1997): *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Boniface, Priscilla – Fowler, Peter J. (1993): *Heritage and Tourism in 'the Global Village'*. Routledge, London.
- Bourdieu, Pierre (1978): A művészeti észlelés szociológiai elméletének elemei. In Józsa Péter (szerk.): *Művészetszociológia*. KJK, Budapest. 175–201.
- Böszörményi Nagy K. (2002): Az eredetiség értékesítése – manipuláció a turizmus irodalmában. *Kultúra és Közösség*, 3. 95–99.
- Brown, D. (1996): Genuine fakes. In Selwyn, T. (ed.): *The Tourist Image: Myths and myth makin gin tourism*. Wiley, Chichester. 33–48.
- Bruner, E.M. (1994): 'Abraham Lincoln as authentic reproduction: a critique of postmodernism', *American Snthropologist*, 2, 397–415.
- Butcher-Youngans, S. (1993): *Historic House Museums: A practical handbook for thier care, preservation, and management*. Oxford University Press, New York.
- Cohen, E. (1979): Rethinking the sociology of tourism. *Annals of Tourism Reseaech*, 6, 18–35.
- Cohen, E. (1988): Authenticity and commoditization in tourism. *Annals of Tourism Research*, 15, 371–86.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow = Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 134.
- Dann, G. M. S. (1998): There's no business like old business": tourism, the nostalgia industry of future. In Theobald, W. F. (ed.): *Global Tourism*. Butterworth Heinemann, Oxford. 29–43.
- Dromard, Ch. (1999): 'A műemlékvédelem és a turizmus kapcsolata', *Turizmus Bulletin*, 1. 31–34.
- Gadamer, Hans-Georg (1960): *Igazság és módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest. (1984)
- Gadamer, Hans-Georg (1994): A szép aktualitása, a művészet, mint játék, szimbólum és ünnep. In Bacsó Béla (szerk.): *A szép aktualitása*. T-Twins Kiadó, Budapest.
- Gasztronómiai időutazás (2006): Legendás lakomák. *Turizmus Panoráma*, 6, 24.
- György Péter (2003): *Az eltörölt hely – a Múzeum*. Magvető, Budapest. 39.
- Heller Á. (2001): Mi a művészet? *Kritika*, 12, 30–32.
- Herbert, D. T. (1995): Heritage as literary place. In Hervert, D. T. (ed.): *Heritage, Tourism and Society*. Mansell, London.
- Heritage Interpretation Policy* (2005) endorsed by the Heritage Council of the New South Wales Heritage Office Australia www.heritage.hsw.gov.au/doc-s/interpretationpolicy.pdf
- Husz Mária (2004): Kulturális turizmus – vágy és képzelet. In Bodó László (szerk.): *Semper movere*. FEEFI, Pécs. 169–178.
- Husz Mária (2005): A Mézumpától az oltárkiállításig és tovább. *Tudásmenedzsmet*, 2. 38–50.
- Jamal, T. B. – Hill, S. (2002): The home and the world: (post)touristic spaces of (in)autenticity. In Dann, G. M. S. (ed.): *The Tourist as a Metaphor of the Social World*. CABI, Wallingford. 77–108.
- Jankó A. (2005): Évezredek öröksége, műveltségi játék. *Sopianae Krónika, az Örökség Ház hírlevele*. Pécs.
- Jauss, Hans Robert (1999): *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kalocsai Csilla (1998): Örökség, turizmus és világlafalu. In Fejős Zoltán (szerk.): *A turizmus mint kulturális rendszert*. Néprajzi Múzeum, Budapest. 197–202.
- Kirschenblatt-Gimblett, B. (1998): *Destination Culture: Tourism, Museums and Heritage*. University of California Press, Berkeley.
- Knudson, D. M. – Cable, T.T. – Beck, L. (1995): *Interpretation of Cultural and Natural Resources*. State College, Pa: Venture.
- Light, D. (1995a): Heritage as informal education. In Herbert, D. T. (ed.): *Heritage, Tourism and Society*. Mansell, London. 117–45.
- Maquet, Jacques (2003): *Az esztétikai tapasztalat. A vizuális művészetek – antropológus szemmel*. Csokonai Kiadó, Budapest.
- McIntosh, A. J. – Prentice, R. C. (1999): Affirming authenticity: consuming cultural heritage. *Annals of Tourism Reseaech*, 26, 589–612.
- Moscardo, G. (2000): Cultural and heritage tourism: the great debates. In Faulkner, B. – Moscardo, G. – Laws, E. (eds): *Tourism int he 21st Century: Lessons from experience*. Continuum, London. 3–17.
- Nuryanti, W. (1996): Heritage and postmodern tourism. *Annals of Tourism Research*, 2, 249–60.
- Nuryanti, W. (1997): Interpreting heritage for tourism: complexities and contradictions. In Nuryanti, W. (ed.): *Tourism and Heritage Management*, Gadjah Mada University Press, Yogyakarta. 114–22.
- Patin, Valéry (2005): *Tourisme et patrimoine*. La Documentation Française, Paris.
- Platón (1984): Plato: Theätet. In *Sämtl. Werke*, 4. kötet. (1958) alapján W. F. Otto – E. Grassi, Rowohlt, Hamburg.
- Puczko L. – Rátz T. (2000): *Az attrakciótól az élményig. A látogatómenedzsmet módszerei*. Geomédia Szakkönyvek, Budapest.
- Risk, P. (1994): People-based interpretation. In Harrison, R. (szerk.): *Manual of Heritage Management*, Butterworth Heinemann, Oxford. 320–30.
- Robb, J. G. (1998): Tourism and legends: archeology of heritage. *Annals of Torism Research*, 25, 579–96.
- Ryan, C. – Crotts, J. (1997): Carving and tourism: a Maori perspective. *Annals of Tourism Research*, 24, 898–918.

Schouten, F. F. J. (1995): Improving visitor care in heritage attractions. *Tourism Management*, 4, 259–61.

Schulze, G. (1992): A német szövetségi köztársaság kulturális átalakulása. In Wessely A. [szerk.] (1998): *A kultúra szociológiája*. Osiris Kiadó, Budapest. 186–205.

Smith, K. Melanie (2003): *Issues in Cultural Tourism Studies*. Routledge, London and New York.

Stewart, E. J. – Hayward, B. M. – Devlin, P. J. – Kirby, V. G. (1998): The „place of interpretation: a new approach to the evaluation of interpretation. *Tourism Management*, 3, 257–66.

Tilden, F. (1977): *Interpreting Our Heritage*. University of North Carolina Press, Chapel Hill.

Timothy, Dallen J. – Boyd, Stephen W. (2003): *Heritage Tourism*. Prentice Hall, London.

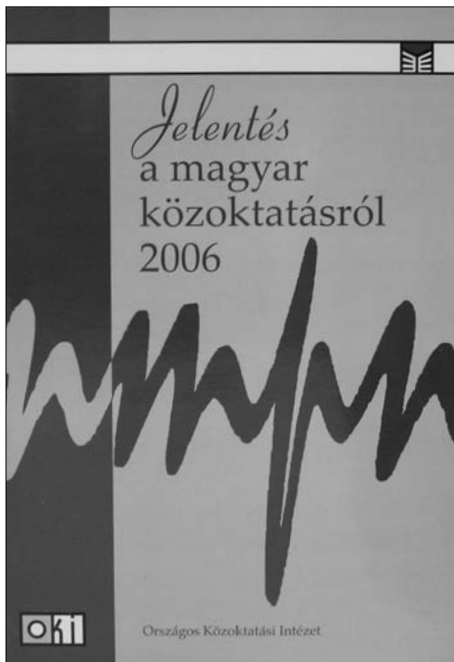
Urry, J. (1995): *Consuming Places*. Routledge, London.

Urry, John (1990): *The Tourist Gaze. Leisure and travel in Contemporary Societies*. Sage, London.

Ismerteti: Bódis Krisztina: Posztmodern turizmus. In Fejős Zoltán (szerk., 1998): *A turizmus mint kulturális rendszer*. Néprajzi Múzeum, Budapest. 194.

Wall, G. (1989): An international perspective on historic sites, recreation, and tourism. *Recreation Research Review*, 4, 10–14.

Wilhelm Gábor (2003): Az ősök földjén: japán etnoturizmus és az ajnu mozgalom. In Fejős Z. – Szijártó Zs. (szerk.): *Helye(in)k, tárgya(in)k, képe(in)k*. Néprajzi Múzeum, Budapest. 152–180.



Az OKI könyveiből

A tudás átadásának formái a patrisztikában

A magányos és a közös olvasási módok alapvetően arra szolgáltak, hogy az olvasók elegendő információt nyerjenek a hitigazságok magasabb rendű magyarázatához, végső soron a hitigazságokkal történő azonosuláshoz. Mégis, mi az, ami e korszakban ilyen vagy olyan módon bár, de rendszerbe foglalta az ismereteket, s az ismeretekhez való hozzáférés módjait? Melyek a tudás átadásának a középkor elejére bizonyosan jellemző eljárásai?

A rózsza, amelyet képként látott, hangokból kihallott, betűkből olvasott, esetleg az illata, színe és a tüskéssége révén a természetben megtapasztalt valaki, a középkor 5–6. századától a 12. századig egyetlen eszmét közvetített. A rózsza azonban fogalmilag kevésbé tűnt meghatározhatónak, mint azon jelentések által, amelyeket a vizuális és a verbális jelképekből lehetett kihüvelyezni. Az a mentális alakzat, amelyet e kor embere számára a rózsza képviselt, körvonalazottabbnak tűnt, mint amelyet akár külön, akár együttesen a vokalizás, a vizualitás, illetve a taktilitás ígért.

E korszak egyetlen intellektuális tevékenysége a meditatív olvasás, amelynek a célja az allegória-láncolatok fölötti hosszas töprengés. A szerzetes ismereteinek javát kizárólagosan a memóriájában tárolta, s ezt néha-néha egészítette ki újabbakkal, s akkor is többnyire felolvastak számára. A monasztikus ismeretekhez univerzum-szimbólumok utasították az érdeklődőt. Ilyennek tekinthető maga Krisztus alakja, az egyház, s természetesen a Biblia, illetve a templom. Mindezek enciklopédikusan foglalták magukba mind a tudást, mind a tudáshoz férés hasznos technikáit. Az egyház, a Biblia, a templom, avagy Krisztus alakja által képviselt univerzum egyes jellemzőit erőteljesebben hangsúlyozó jelképek közé tartozik a rózsza azzal, hogy a legértékeltőbb magatartást, életvezetést és szemléletet, az önfeláldozó mártírságot képviselte. A virág mindezekre emlékeztetett. A rózsza – a liliummal, a koronával, a kereszttel együtt – a keresztény antropológiai és etika önfeladásra utaló jeleként egy rendszimbólum-rendszer alkotója.

Nem csillagok, állatok, növények és tárgyak, nem események és történetek vették körül az embereket, hanem meditációval megnyíló értelmű jelek. Allegóriák, amelyek fölfejtéséhez a keresztény vallás ismeretei járultak hozzá. Általuk az összes teremtményről azonos módon gondoskodó, s mindegyikben megnyilvánuló teremtőhöz lehetett közel férközni.

Az univerzumról felhalmozott tudásról a septem artes liberales hét ars-a jóvoltából tudtak e korszak emberei rendszerben gondolkodni. Ez a műveltségegyüttes a Biblia és a hozzá csatolható szövegek fölötti elmélkedéshez szükséges helyes ismereteket tartalmazta, amelyek nélkül nem nyílhatott esély a kulturáltságra. Az ismeretekhez a helyes módon tanulás eljárásai is csatlakoztak: az ars memorandi, az emlékezet kiművelése állt legelől, s majd a tekintélyek képviselte hangsúlyok ismerete, a tudásmintázatokban való tájékozódás, mint például a Biblia alakjainak felidézése, az egyházjognak vagy a medicinában a humorálpáthológia alapelvének biztonságos kezelése.

A kérdések tárgyalási módja egyfajta keresztény eszmetörténetiség mentén történt. A rózsát főként a szem, az orr és a tapintás – a színt, a szagot, és a tüskét konstataáló érzéke-

lés – keresztény értelmezése szűrőjén keresztülbocsátott zsidó-őskeresztény-római hagyomány és a vértanúi és patrisztikai tradíció újra- és újramondásával tudták elbeszélni.

A monasztikus életerények körvonalazódása

A pogányság felszámolása másképpen ment végbe a Római Birodalom két felében. Keleten a keresztény állam feladatának tudta az oktatás és a művelődés intézményeinek kézben tartását. Az oktatás az állam érdekeit tudatosította és fenntartotta. A bizánci állam által irányított felsőoktatási intézményekben a hivatalnokokat képezték ki, s mivel számukra teológiát sosem tanítottak, a keleti, ortodox egyház láthatóan nem lehetett képes az oktatás monopóliumát megingatni, illetve megszerezni.

A Római Birodalom nyugati térfelében hiába került a kereszténység Constantinus megterése után államvállalási pozícióba, az egyház a tudás felhalmozásában, rendszerezésében és átörökítésében, ha más okból, de ugyancsak nem kerülhetett irányító szerepbe. Az iskolákat és az egyéb kulturális intézményeket szintén az állam tartotta fenn, de azok vezetői többnyire pogányok maradtak, s az egyház sem tekintette céljának saját iskolarendszer vagy tudományos műhely létrehozását. Ám amikor az 5. és 6. században a közoktatás Nyugaton széthullt, az állam finanszírozta, az állami érdekeket konzerváló intézmények hatása megszűnt s maradék nélkül megsemmisült, az egységes ismeretrendszer felvázolására és átörökítésére a politikától egyre kevésbé idegenkedő egyház vállalkozott.

A pogányok műveltségismertését tükröző septem artes liberales krisztianizálását a 6–8. század néhány kiváló, enciklopédikus ismeretekkel rendelkező szerzetese végezte el.

Ez időben egyes-egyedül a szerzetességen belül található írástudó csoportok juthattak értelmiségi szerephez. Mindenekelőtt – a keresztény világkép nyújtotta keret között magától értetődő módon – a vallás számára szükséges dokumentumok másolását végezték el, s nagy-nagy ritkán, ha arra megfelelő indokuk akadt, pl. nyelvészeti vagy kódex-szervezési útmutatást láttak el. Némelykor pedig néhány pogány tartalmú művet – ha ugyan a kézzel történő másolást, hatékonytalansága miatt, annak nevezhetjük – is sokszorosítottak. E szerzetesi műveltség karaktere meghatározta, hogy a rózsákról mely, korábban akár egyeduralgó vagy csupán individuális, netán esetlegesen kialakult ismeretek kerülhetnek be a kolostorok világába, s válhatnak a szerzetesi scriptoriumok és könyvtárak közvetítésével a keresztény tanítás és műveltség elemeivé.

A gondolkodás, a keresztény középkor 11–12. századig, a tekintélyelv érvényesülésére épült. A szerzetesség intézménye nem teremtette a kultúrát – a hagyományt a végtelenségig ismételte, s a repetíció során a 8. századig a latinítást dúsította fel, a 8–11. század között pedig a Karolingok germanitását. A műveltséget őrző szerzetesek soha nem vállalták az örökségük fölötti tépelődést, önálló véleményük kifejtését; az új gondolat helyett a régi megőrzése s áttekinthető rendszerezése volt az egyedüli feladatuk. A szerzetesek lemondtak a saját alkotótevékenységről, s arról is, hogy a lemásolt szövegek alapján ébredt reflexióikat írásban rögzítsék. A 8–9. századra jószerével valamennyi ókori szöveg lemásoltatott az angliai, az ír, az itáliai és a német, tehetséges és a munkájukat kitűnően megszervező szerzetesek által, többnyire latinul. A latin nyelv azonban nem mutatkozott a teljes irodalom nyelvének: a kortárs világi, azaz a pogány szövegek közül elemnyező rész mégis bejutott az apátsági könyvtárakba. Ugyancsak mostohán bántak a görög nyelven született alkotásokkal, az eredeti művek iránt egyáltalán nem, a másolatukért pedig alig-alig érdeklődtek az anyanyelvük mellett csupán latinul beszélő kolostorlakók. Az ókori szövegek corpora, a mediterráneum szöveggyűjteménye Európa nyugati térfelén, ahol az egyház egyetlen kulturális szerephez jutott csoportjának tagjai, a szerzetesek tevékenykedtek, az eredeti örökség mértékéhez viszonyítva erősen megfogyatkozott, s a világi és a görög része a semmibe tűnt. S velük együtt a bennük foglalt, rózsára vonatkozó ismeretanyag s rózsával változatosan kifejezhető gondolatok is.

A kereszténységet elfogadó, de intézményeiben mindvégig pogánynak megmaradt római kultúra kereszténnyé alakítására a szerzetesek vállalkoztak. A szerzetesi intézmény azonban nem a nyugati kereszténység találmánya, azt a római befolyás alatt álló egyház csak átvette és – ha máshol meg-meg is tagadta a latinitás birtokkezelő, vir bonus eszméjét – magához kapcsolta. A nyugati szerzetesi mozgalom alapjává az életvitel és a tevékenység szabályozása vált, s az ezt elvégző, a 6. században tevékenykedő Subiaco-i, majd Monte Cassino-i szerzetes, Benedek írta regulát a 9–10. században Európa-szerze általánosan elfogadták. A nyugati szerzetesség mentalitását, amely nem idegenkedett a földbirtoktól és a birtokkezeléstől, a nyugati kereszténységben I. Gergely az 5–6. században elfogadtatta. E szerzetesség – bármiféle tulajdontól elhatárolódó – előzménye keleten alakult ki, s akkor, amikor feltűnt Itáliában, Európa számára akadt egy másik – ír – alternatívája is.

A 3. században, Egyiptomban megjelent szerzetesek aszkétákként éltek. A szentség állapotát az ételről s a világ dolgairól lemondva kívánták elérni, s élelemmel ellátásuk, az életük megtartása a hívő közösség ájtosságának mércéjévé vált. A földrajzilag egyre terjedő keleti szerzetesség magányos férfijai a bennük hívő vallásos tömeg nélkül éhen pusztultak volna, mozgalmukat a nép vallásossága segítette. Utóbb egyszerű, lazán kapcsolódó szerzetesközösségek jöttek létre Egyiptomban és Szíriában, de ezek léte ugyancsak a társadalom jóindulatától és kegyességétől függött, és az irányzatnak semmi gazdasági alapja nem lehetett.

A keleti szerzetesek életmódját az egyházi szervezet s a püspöki rendszer kritikájának tekinthetjük. Mindezt a korabeli nyugati világ egyes térségeiben is vallották. A 4. században élt Tours-i Szent Márton (316 v. 317–397) sok társához hasonlóan rosszalotta keleti társai életmódját, ugyanakkor az írek is ferde szemmel nézték a hívek támogatását elváró megnyilvánulásokat. Az ír egyház elfogadta ugyan a püspökség intézményét és a püspöki méltóságot, de irányító szerephez nem a tisztségviselői szerepű, amúgy világi környezetben élő püspököket, hanem az egyházhhoz méltóbb életű, önállóbb kolostori apátokat jutatta. Az ír szerzetesség beépült a meglévő gazdasági és társadalmi szerkezetbe – miközben, miként a keletiekénél, attól nem különült el.

A skót szigeteken, francia és itáliai területen hittérítő, latinul kitűnően, s görögül is tudó ír Szent Kolumbán (540 k.–615) és sok apátságalapító társa a kelta szerzetesség kiválóságai közé emelkedtek, s így is a korai kereszténység egyszerű hitelveit vallották. Az ír és a keleti szerzetesség az egyre tekintélyesebb római központtal rendelkező nyugati kereszténység egyházának hierarchiáját sértette; a különbség köztük a műveltséghez való viszonyban rejlett. Amíg a keletiek passzívan, s a tudástól mintegy elzárkózva, a belsőre koncentrálnak, magányos hitéletre törekedtek, az ír szerzetesség nemcsak közösségi irányultságú, de a helyi és a keresztény kultúra ötvözésével próbálkozott. Nomád, miszionárius életmódjuk ellenére járatosnak mutatkoztak a magas kultúrában, s azt kreatívan fejlesztették tovább.

A bencések voltak az egyedüliek, akik agrár-kérdések iránt érdeklődtek, hiszen táplálkozásuk és életmódjuk növényi alapanyagokra épült. A szükséges élelmiszernövények s a hozzájuk ugyancsak hasonló gondoskodást igénylő gyógynövények a rómaiak kertészeti ismereteit örökül vállaló itáliai, hispániai, dél-francia szerzetesek jóvoltából maradtak meg. A pogány Vergilius, Cato, Collumella és Plinius műveit mezőgazdasági tanácsaik miatt őrizték meg a bencés kolostorok, s a szerzők hitetlenségéről a szerzetesek hajlamosak voltak megfeledezni.

Ha a parazita egyiptomi, illetve a liberális ír szerzetesség kerül a római püspökök figyelmének központjába, a rózsánövény kertészetével kapcsolatos antik ismeretek nem maradhattak volna fenn. A bencések voltak az egyedüliek, akik agrár-kérdések iránt érdeklődtek, hiszen táplálkozásuk és életmódjuk növényi alapanyagokra épült. A szükséges élelmiszernövények s a hozzájuk ugyancsak hasonló gondoskodást igénylő gyógynövények a rómaiak kertészeti ismereteit örökül vállaló itáliai, hispániai, dél-francia szerzetesek jóvoltából maradtak meg. A pogány Vergilius, Cato, Collumella és Plinius műveit mezőgazdasági tanácsaik miatt őrizték meg a bencés kolostorok, s a szerzők hitetlenségéről a szerzetesek hajlamosak voltak megfeledkezni.

A 8–9. században, a kereszténység észak felé terjedésével együtt, miként Európa lakóié, úgy a szerzetesek táplálkozási módja is megváltozott. A kereszténységet alapvetően átalakító germánság húsevése elfogadottá vált és követőkre talált, s ámbár ez nem csökkentethette a növekvő lakosság eltartásához szükséges mezőgazdaság szerepét, de fölértékelte az állattartását.

A korai szerzetesek Róma jóvoltából összekapcsolódó apátságai néhány évszázadon át Európa egyetlen jelentős gazdasági tényezőjének mutatkoztak, s akkor is például szolgáltak, amikor kialakultak a császárok és uralkodók birodalmi. A szerzetesi gazdálkodás, s az ahhoz szükséges tevékenységszervezés és gondolkodás legalább a 9–10. századig mind a püspöki, mind a világi földbirtokok számára mintának bizonyult, s csak ekkortájt alapozták jólétüket a püspökök és apátok a birtokgazdálkodás helyett (amúgy az 567-es tours-i zsinat által elrendelt, a szegénygondozás részeként elgondolt) tizedekre és a robotra.

A rózsza mint növény középkori kultúrában történő megtartásáért a földművelést, a kolostori kertészetet végző bencések a felelősek.

A rózsza köznapokban történő orvosbotanikai szerepeltetéséért s egyes szimbolikus alakzatai továbbélésének okául ugyancsak a Rómához kapcsolt, megrendszabályozott, Nursiai Szent Benedek reguláját követő szerzetesi mozgalom nevezendő meg. E férfiak ugyanis nem csak a testi munkához értettek: ha nem is magas kultúrájúak, de írástudók is voltak, akik képesek életüket áttekintően megszervezni, s a hitüknek rendelték alá mindenüket.

A nyugati szerzetesség elitkultúrához vonzódását az határozta meg, hogy a keletivel szemben a társadalom középső és felsőbb rétegeinek elképzelését követve alakult ki és arra figyelve működött. A szerzetesség kritériumai közé tartozott az olvasni tudás, így a kolostorok a műveltség őrzőivé váltak. A műveltségben előnyt nem találók, az analfabéták, leginkább a földművesek gyermekei, egészen a 12. századig nemigen kerülhettek az apátságok közelébe; akkor azonban a bencések ciszterci ágát képviselők egy új földművelési eljárást dolgoztak ki. Szerzetesnek ugyan nem, de laikus testvérnek elfogadták a paraszti származású férfiakat, akik mindezért a terjeszkedő apátságok gazdaságaiban, a közösség tagjaként, ámbár a hierarchiában alul elhelyezkedve, bérmentve dolgoztak.

A műveltség, s a munkálkodáshoz fontos, a rózsát bármi módon megidéző irodalom az egyetlen hatékony gazdálkodó helyre, az apátságokba húzódott vissza. Az itt élők a fellelhető szövegeket újra és újra elolvasták, s azzal, hogy – ha világképük rendjét követve, válogatva is, de – megőrizték azokat, élve tartottak valamit az antikvitás fogyatkozó szelleméből.

Cassiodorus 536-ban arra szólította fel Agapetus pápát, hogy a világiak helyett Rómában inkább létesítsen keresztény iskolákat. Cassiodorus, az osztrogót király titkára így egyszerre szorgalmazta az alexandriai mintát követő, magasan képző hely kialakítását, s azt, hogy abban a kereszténység számára fontos ismereteket tanítsanak. A kolostorok, e keresztény intézmények számára e kérdés fel sem vetődhetett, mivel a patrisztika előző századai már leválogatták azokat a pogány vagy tévelygő keresztény műveket, amelyek nem kerülhettek a szerzetesek kezébe. Cassiodorus megvalósította a calabiai Squillacében a tanult laikusok és szerzetesek keresztény másolóintézményét, s emellett ugyancsak világiak és klerikusok számára létrehozott egy enciklopédikus ismereteket nyújtó képzési helyet. A rómaiaktól örökölt enciklopédikus jelleget átvette és krisztianizálását

folytatta Izidor, Sevillában. Az ariánus udvarban élő keresztény elit, Izidor irányítása mellett, húsz év alatt újratemtette a műveltségképet és az azt továbbörökítő oktatási rendszert. Izidor 636-ra összeállt enciklopédiája Cassiodorus nyomán a hét szabad művészet keresztényiesített változatát tartalmazta, és olyan ismereteket foglalt össze, amelyek a medicinával, a természettel, a joggal, a kronológiával, a Bibliával, az egyházzal és annak szervezeteivel kapcsolatosak. A húsz kötetes izidori mű, az *Originum s. etymologiarum* a rózsákat mindenekelőtt az orvostudomány és a kertészet kapcsán említette. S mivel ez a mű, amely elvégezte a keresztény világkép, az azt követő antropológia s az annak megfelelő helyes műveltségkép összeegyeztetését, s mindennek leírta az intézményi átörökítését, nyolcszáz éven keresztül forrásul tekintette a nyugati tanítás, ez az enciklopédia a rózsákról szóló középkori és reneszánsz elképzelés alapjává is vált.

A 9. században a hispániai Izidorhoz hasonló jelentőségű, összegző munkát elvégzett személy a Fuldában élő, majd Mainz-i érsek, Hrabanus Maurus és jogi szabályozásban járatos tanítványa, Servatus Lupus. E germán szerzetesek és társaik enciklopédiája, miként a forrásai, nem eredeti alkotás, hanem az előzmények által megjelölt módon készült, azokkal azonos tartalmú kompiláció.

Mi az, aminek átörökítésére, a „vakfoltot” okozó, világképét követő mentalitásuk miatt, nem lehetett módjuk e szerzeteseknek? Az enciklopédikus jelleg azt ígérte, hogy ami a műben bennfoglalt, az hasznos, ami pedig nincs benne, nem is megjegyzendő része a világnak. Az enciklopédikus kódex-szervezést ugyan a rómaiak vezették be, de az összegző jelleggel bíró Biblia jeromosi fordítása és kanonizációja után annak arculatára a keresztények is törekedtek. Az enciklopédikus totalitás-képe megfelelt a nyugatiasan működő egyház ambíciójának, amely irányítása alatt akarta tudni immár mind a gazdasági-állami, mind a szellemi életet. Ez a műszervezés pedig azt sugallta, hogy a szöveg-corpushoz nem lehet újdonsült ismereteket fűzni, az elődök által már minden leírt és minden tudható. A tényanyag elrendezése, áttekinthetővé formázása ugyan a hagyományhoz méltó, de a felmenőkéhez nem hasonlítható jelentőségű feladat.

Az enciklopédikuságot a szimbólumokkal, allegóriákkal szemben is igényként támasztották. Azoknak a már korábban szerephez jutott jelképeknek lehetett nagyobb túlélési lehetőségük, amelyeket univerzálisabbá tudtak tágítani, s így érvényességük általánosabbá terebélyesedhetett. Ez a fajta, a dolgok hatókörét bővítő igyekezet szinte mindenben megnyilvánult. Amikor a görög származású VII. János pápa (705–707) idejében a római Santa Maria Antica freskóját elkészítették, a képeken a pápa a császárnői ruhában álló, koronás Szűz Máriától vette át a pápai jelképeket. S a fellángoló ereklyekultusz jegyében, a 8–11. század között készült templomok apszizmozaikjain a képek arról tanúskodnak, hogy az eddig külön-külön megjelenített, erényeket kifejező különféle paradicsomi virágok képileg összevonhatók: egyre több a fehér liliom és a piros rózsza jegyét magán viselő fehér-piros szirmú erényvirág és koszorú. A szentséggel megjelölt kézira-tok illuminációi között ugyanígy találkozhatunk hasonló szándékúakkal: az úgynevezett heraldikus rózsák is ilyenek. Mint a családi címereknél, a növények színükkel egy erényre, alakjukkal pedig a növény képviselte tartalomra utaltak. A kék és arany rozetták és rózsaképek megmutatják, hogy a rózsának mekkora kiterjedtségű a jelentéstartománya, egyben azt is, hol húzódik enciklopédikuságuk határa. De a kódexek szerveződése is e folyamat részeként tekinthető, amikor ha csupasz szöveg mellé kép illeszkedett, sőt ha az ügyes mesterek jóvoltából az ornamentális díszítettség növekedett, a kódex még enciklopédikusabb jelleget öltött.

Az enciklopédiát összeállító, illetve másoló szerzetes gondolatát nem tartalmazták tehát azok a kódexek, amelyek az isidorusi vagy a Hrabanus Maurus-i mintákat követték. Ezekből, a korabeli vélemények alapján: a tudás szükséges és meg nem haladható részleteiből egybeszervezhetővé vált a kereszténységhez szükséges teljes ismeretanyag. Amihez nem járult hozzá egyetlen görög nyelvű világi munka sem. A görög egyházatyák némely okfejtése ugyan latinul hozzáférhető maradt, de számuk nem több, mint a latin

világi irodalmához tartozó – orvosi, agronómiai, jogi, gyűjteményszervezői, végső soron a gyakorlati munkát elősegítő – műveké. S ha az enciklopédiák még esetleg hivatkoztak egy-két, a keresztény hit által nem kanonizálható szerzőre, e szerzők műveit az apátsági könyvgyűjtemények a legritkábban tartalmazhatták. A másolók a nyugati egyházatyák műveit, a szentek életét, a mise-, zsolozsma-, énekes- és himnuszkönyveket, az evangéliumokat, martirológiumokat, pontifikálékát, antifonáriumokat állították elő, és olyan kéziratokat, amelyek szorosan a keresztény hitélettel voltak kapcsolatban. Be kell látnunk, sem az enciklopédiák, sem pedig a könyvgyűjtemények nem arra szolgáltak, hogy a múlt teljes szövegüniverzumát megőrizzék, hanem a nyugati keresztény hagyományok kortársi jelenlétét szolgálták ki.

Ebben a keresztény karakterű enciklopédiában a rózsának piciny hely jutott. Kezdetben a mártírok s a legfőbb mártír, Jézus életerényét jelképezte. A mariológia megjelenésével a rózsza értékeléséhez az istenszülo anya, Mária is hozzájárulhatott.

A monasztikus enciklopédikuság nyomai világosan látszanak abban a 12. századi szövegben is, amelyben a szerző akár a végtelenségig tehetné egymás mellé az evilági hatalmasok erényeire utaló jelképeket. Boulogne apátja, Stephen 1126-ban írta abban az iratban, amely az egyháznak adományozott javakról számolt be:

Az evilági céltalanság helyett az Európán átvezető zarándokutak a megvilágosodás lehetőségét ígérték. A zarándokutak hárlózata mentén apátságok álltak – s az egyház intézményei és az azokban megfordultak együtt terjesztették az azokban látható cselekvések, jelképek és dolgok ismeretét.

...látva, hogy az idők ácsolata hogyan repedezik, s a világ hogyan szalad napról napra a romlásba, a pusztulásba; látva, hogy e földi világ múló pompája, a királyok, a császárok, hercegek és vagyonos emberek virágai, rózsakoszorúi és pálmaágai hogyan száradnak és fonnyadnak el; látva, ismét, hogy a halál hogyan kavargja, elegyíti egyetlen, zavaros tömeggé őket, és sodorja sebesen a sírgödör felé... (1)

A rózsakoszorú – a mártírságukat felajánló erényre utaló jelkép – keresztény és egyben enciklopédikus tartalmú, hiszen egyidejűleg ékítmény, erkölcsi minősítésre szolgáló viselet, földi tulajdonság hivatkozója, lelki szépség jegye, életet értékelő s egyben halálvirág s még sok minden más egyéb.

Érdemes megemlíteni a nem oktatási intézményekhez kötött tudásátadás középkori vál-

tozatait, hiszen ezek hozzájárultak a kulturális elit által kiformázott rózsaképzetek fenntartásához és terjesztéséhez. Nyilván, az oktatási intézményhez kötött, illetve a nem intézményes tudásátadásból már részesedett emberek ismereteit csupán támogatta, amíg a képzésben nem részesültekét pedig ki is alakította.

Az ariánusok elleni küzdelem eszközeként Ambrus a szertartásokat a díszruhák használatával, a karénekesekkel és a gyülekezet énekelgetésével gazdagabbá tette és létrehozta az ereklyék kultuszát. A szentek sírja fölött templomok épültek, abban a hiszemben, hogy a maradványok kapcsolatot teremtenek a két: az itteni is a mennyei világ között, s védelmet jelentenek a hozzájuk forduló számára. A szentek ereklyéi a 4. századtól kezdve nyolcszáz éven keresztül meghatározták a keresztény hitbuzgalmat. Az ereklyék birtoklása a vallási és a világi életben egyaránt hitelessé tette a tulajdonost: az oltáron, a csatában, a jogi viták során, a zarándoklaton s minden más eseményen hittek benne s támogató szerephez juttatták. Idővel az apátságok és érsekségek ereklyegyűjteményeket alakítottak ki, s a legfontosabb darabok kincset értek, hatásuk pedig a közösségre is kiterjedt. A tekintélyes gyűjtemények azáltal, hogy szentesítették a helyszínt, odavonzották a híveket. A csontok, tárgyak és mindenféle maradványok kultusza a 13. századig tartott, amikor a hitbuzgalom fókusza áttevődött az oltáriszentségre. A vértanú-akták és szenve-

déstörténetek népszerűsége együtt változott az ereklyék tiszteletével, s mert az írott forrásokban a férfi mártírok szenvedésjegyül a rózsákat kapták, e virágok az ereklyéket magukba foglaló kegytárgyakon, továbbá a kegytárgyakat használó liturgiához szükséges ruhákon és eszközökön, ugyan mellékes díszítményként is, de megjelenhettek.

A különleges szerepű helyszínekre zarándokutak vezetettek. A 4. századtól Róma volt a zarándoklatok legfőbb célpontja, sok jó keresztény törekedett arra, hogy életében legalább egyszer eljusson Szent Péter sírjáiig. Ha hozzá nem, akkor legalább annak ereklyéihez, aki vele valami okkal társíthatónak mutatkozik. II. Damasius pápa (1047–1048), aki mindezt ugyancsak szorgalmazta, a római katakombákban fekvők maradványaival igyekezett vonzóvá tenni a fizikailag és anyagilag is megterhelő vállalkozásokat. A csodák, a szent helyek és maradványok erejének megtapasztalása zarándoklatok elindítójává vált, s mindez némileg kárpótolt a földi élet keservei s a vallás által is támogatott kilátástalansága miatt. Az evilági céltalanság helyett az Európán átvezető zarándokutak a megvilágosodás lehetőségét ígérték. A zarándokutak hálózata mentén apátságok álltak – s az egyház intézményei és az azokban megfordultak együtt terjesztették az azokban látható cselekvések, jelképek és dolgok ismeretét.

Az első – még a 2. és 3. században lezajló – zarándoklatok célja ugyan Jeruzsálem volt, de a 6–7. századra a Nyugat szakrális középpontjává Róma vált. A késő középkori kánonjogászok értelmezése szerint a peregrinationes maiores, az ún. nagy zarándoklatok három helyre irányulhattak: a 637-ben már muszlim kézre került s a kereszties hadjáratok révén időlegesen ismét elérhető Jeruzsálemben, az apostolok sírjához, Rómába, s a 8–9. század fordulóján fölfedezett, de csak a 11. századtól népszerű Ibériai-félszigeti Santiago de Compostelába. Idősebb Szent Jakab apostol sírja a 12. századra a leglátogatottabb helyévé vált. Talán ennek ellensúlyozására is, VIII. Bonifác pápa 1300-at szentévének hirdette meg, amikor „a római népen kívül folyvást 200 ezer zarándok volt Rómában.” (2) A népszerűség eredményeként 50 évente ismételtlen meghirdették a szentévet.

A kisebb zarándoklatok által elérhető ismert úti célok száma a skolasztika vége táján megközelítette az 500-at. A vezető helyen Szent Márton tours-i sírja, a kisázsiai Miklós püspök dél-itáliai Bariban lévő nyughelye s a burgundiai Vézelay Mária Magdolna-, a német Trier Mátyás apostoltól származó, valamint Köln Háromkirályok-ereklyéi álltak.

A műveltség nyelvére, a latinra is tekinthetünk úgy, mint a nem intézményes tudásátadáshoz hozzájáruló médiumra. Az a hatás, amelyet a latinítás kifejtett, nemcsak abban mutatkozott meg, hogy az istentisztelet egyedül engedélyezett nyelve a latin, hogy a misékhez szükséges források latinul álltak rendelkezésre, s hogy a liturgiák és szent írások közvetítője, de az ezt a nyelvet használó nyugati egyház a rózsánövényt is bezárta a latin nyelv világába. Valamennyi nép nyelvén, ahol a nyugati kereszténység jelentette a civilizációs fölemelkedést, e növényt latin nevével, avagy az abból származtatott nemzeti néven nevezik. A rózsza a latinítás virága, s a növénynek legnagyobb részben e nyelv karaktere alakította ki az eszmei értelmét.

A 12. századig nyugaton a középkori latin egyeduralma megingathatatlanul mutatkozott, s ennek a nyelvi igénynek kevésbé a pápai irányítású egyház, mint inkább a frank uralkodók váltak fenntartóivá. Idővel a pápák úgyszintén elutasították a helyi nyelv használatát, elsőként VIII. János (872–882) tiltotta meg ezt, de nem szorgalmazták a görög és héber ismeretét sem, amelyek hiánya ugyancsak megnehezítette a Konstantinápoly és Róma közt zajló, amúgy szaggatottan és zaklatottan folyó beszédet. A görög hagyományok mentén alakult katolikus térség teológiailag vitaképesebb partnernek bizonyult volna, hiszen maguk számára lefordították a középkor nyugati klasszikusait, s tisztán értették azok fogalmait. A magába zárkózott latin nyelvű világot elmarasztaló Koniatész athéni metropolita okkal sajnálta le a római örökséggel hivatkozó nyugatiakat, mondván, azoknak tovább tartana fölfogni

... a görög nyelv báját és harmóniáját, mint egy szárnak, hogy megtanulja élvezni a lantmuzsikát, vagy egy ganajtűró bogárnak, hogy felfogja a rózsavíz illatának gyönyörűségét. (3)

A retorizált görög beszédmod ellenére érzékelhető, s éppen a megidézett rózsza által, hogy a nyugati és a keleti térség hagyományai mélyén még kitapintható a közös eredet. Most, átvitt értelemben, a rózsza fenséges illata ennek a jele.

A patrisztika rózsajelképeinek mintázata és középkori továbbélésük

A keresztények számára a rózsza a zsidó hagyomány virágából származott. A Mózesnek csipkebokorban megjelenő Úristen saját lényegét nevezte meg akkor, amikor úgy mutatkozott be, hogy ő az, Aki Van, azaz JAHVE. A semmi hasznosra nem jó, csak fájdalmat okozó tüskék és a köztük tűzként megjelenő Úristen kettőse a rózsajelképek között a kereszténység számára különösen sokszor felhasznált dualitás számára nyitotta meg a lehetőséget. A tüske e dualitás egyik pólusa, míg a szellem, a tűz színe – rózsává átvonatkoztatással – a másik. A rózsza által az abszolút létezőre vagy annak egyik szegmensére nyitja a szemét a hívő keresztény. A középkor rózsaképe mindezek alapján szerveződött.

A rózsza – természetes alakja vagy allegorikus használata által – a keresztény ókor egyik kivételezett növénye. A 3. századból származó *Traditio Apostolica* az ösliturgia följánlási adományai között sorolta fel a rózsát.

Néha virágot is ajánlanak fel: de csak rózsát és liliomot ajánlanak fel, mást nem. (4)

A rózsza keresztény allegorizációja – Órigenész *Énekek éneke*-értelmezésén kialakított módszer mindenre kiterjeszkedő eredményeként – ekkor kezdődött el.

A rózsza és a liliom mint növényeket megidéző, rájuk utaló szavak, mint jelképek s mint növények mind a szent szövegekben, mind – ahogy azt a *Traditio Apostolica* mutatta – a korai liturgiában jelen lehettek. De hogy miknek vagy minek, kiknek vagy kinek, s ha igen, kizárólagos vagy megengedő módon lesz-e a rózsza a jelképe, az évszázadok alatt körvonalazódott csupán. Az Órigenész által javasolt s a Biblián be is mutatott eltérő értelmezési lehetőségek együttes jelenlétének elfogadása elősegítette, hogy a rózsát ne csak növénynek, hanem különböző mélységű jelentéssel bíró jelképnek, illetve jelkép-együttesnek tudják. S az első évszázadokban – éppen a maszkulinitást hangsúlyozó római hagyomány keretei között – a virág a férfias erény keresztény legfontosabbjának, az életáldozatnak a jeleként élt tovább. A keresztények megváltó Krisztusához kötődött tehát. Jézus anyjához, a szentté csak a későbbi korokban minősült Máriához azonban már az éterizált szeretet virágaként társult.

A tekintélyelv

A dolgokról való gondolkodás a körvonalazódó Biblia, az apostolok, a különböző szentek s a hozzájuk kapcsolódó szövegek, a korai keresztény auktorok iránymutatása mentén történt a korai középkor Európájában. Tekintélyük kikezdzhetetlennek bizonyult, s kijelentéseik helyessége mellett mindenkor az mutatkozott legsúlyosabb érvként, hogy egykoron milyennek ítélte azt meg valamely másik szaktekintély. Minél hosszabb szöveg-hagyomány jött létre a kanonizáció folyamán, annál nagyobb súllyal számított az arra hivatkozás a mérleg serpenyőjében. Az angliai Jarrow-ban, ahol néhány száz magasan képzett szerzetes másolta a kódexeket, dolgozott, fordított, alkotott kommentárokat és történeti munkákat az utóbbi szentként tisztelt Beda Venerabilis (673–735). Beda arra figyelmeztette olvasóit, hogy a keresztény világ számára a hajdani keresztény szövegek mutatják meg az igazságot, nem pedig, még ha régebbiek is, a barbár források:

De sokkal óvatosabban kell szedni a hegyes tövisek között a rózsát, mint puha levelek között a liliumot[,] sokkal biztonságosabban lehet üdvös útmutatást keresni az egyházatyák írásaiban, mint a platonikusok lapjain. (5)

Az értékválasztás egyértelmű. Ugyan Beda nem tiltotta a pogány szerzők műveinek megismerését, de óvatosságra intett.

Nem csak ennyire nyíltan volt szokás az elődök álláspontját citálni. Az idézés rejtett formájára is akadt elég példa. Szent Jeromos *Commentarii in evangelium Matthaei*-jét (6) szó szerint idézte Beda, amikor maga is feltette a kérdést, s nyilván ugyanabban az erkölcsstani értelemben:

Mi piroslik úgy, mint a rózsza? Mi fehérlik úgy, mint a lilium? (7)

A piros és a fehér két erény színe, s hogy bizonyosan, azt a virágok hangsúlyozzák. S hogy a rózsához – egyfajta erény kifejtéséhez – egyetlen, az adott erényt hangsúlyozó szín tartozhat, egykor szintén maga Jeromos nyilvánította ki.

Kimegyünk a rétre, sok virága van: erre rózsza piroslik, arra liliumok fehérlenek, a virágok különbözőek. (8)

Beda Venerabilis a virágokkal megmutatott keresztény normákra utalt, amelyek nyilván a helyes életerényekről ugyanolyan megfellebbezhetetlen kijelentéssel bírtak, mint bármely szent vagy egyházatyá személye. Morális tartalmú látható, hallható, szagolható, ízlelhető, tapintható és akár olvasható felszólítások vették körül a középkor emberét, amelyek tekintélye megkérdőjelezhetetlen. A piros rózsza és a fehér lilium a középkor közepére olyan toposzá vált, amelyet nyakra-főre használt minden, a hagyományismeretét fitogtató írástudó. S nyilván nem tehettek mást az írástudatlanok sem.

A tekintélyelv megnyilatkozásának tekinthetjük tehát a kanonizált iratokra történő nyílt vagy akár közvetett hivatkozást is. Az erény mértékének jeleként Paschasius Radbertus (790–865) a rózsát *Expositio in Matheo* (VII. 56B, 9.2342) munkájában jerikói származékként írta le. A kiválasztottságra utaló jerikói rózsájának az előképe a *Sirák fia könyve* 24,14 ben fordult elő:

Magasra nőttem, mint Engedi pálmája, mint a jerikói rózsaulettvények

Jerikóra mint az ellenséges környezet ellenére felnövekvő és megmutatkozó erény virágba borulásának helyszínére – ellentétpárba állítottan – a 11–12. században sokat – s főként germánok – hivatkoznak, köztük Hildegard von Bingen (1098–1179), illetve Hermannus de Runa (12. sz. második fele). Ugyancsak szokásos, de a középkor minden évszázadára jellemző a rózsavirágzáshoz megfelelő környezetet (*Sirák fia könyvéből* közvetlenül vagy közvetetten átvett) bővizű patakkal, vízmellékkal, patakparttal jelezni. Ebben az átmeneti két évszázadban az ellentétekre épülő jelképekhez nemcsak Jerikó, Kánaán, de Jákob földje (Hermannus de Runa *Sermones festivales*), dávidi törzsök, Jesse törzsoke, zsidó származás s a tüske, illetve ezek együttesének használata (zsidó csipkebohor, kánaáni tüske) is hozzájárult.

Rupertus Tuitiensis (1075–1130), amikor a vízpartra ültetett rózsza képével a kitüntetett körülmények közé kerülés lehetőségére utalt, ugyan helytelenül Ézsaiásra hivatkozott, de ezzel együtt, ami a rózsaképet illeti: Sedulius Scottusra, Ágostonra és a zsidó hagyományra is.

Ézsaiás itt azt mondja: Hallgassatok meg engem, Isten teremtményei, és mint a bővizű patak partjára ültetett rózsza, teremjete. (9)

Az ír származású, az Aachen közelében található Liége-ben élt szerzetes Scottusnál (9. század) mindez:

Miként a bővízű patak partjára ültetett rózsza, teremjetek, miként a tömjén, bírtatok édes illatot. (10)

Szövegszerűen ő is Ágostont idézte, aki szerint:

... hallgassatok meg engem vizeknek isteni teremtményei, és mint a vízpartra ültetett rózsza, teremjetek. (11)

A jerikói rózsauiltetvényeket (12) főlemlegető *Sirák fia könyve* (héberül: *Jézusnak, Sirák fiának bölcs mondásai*) a latin keresztények katekum tanításában jutott szerephez. Az eredeti szöveg héber nyelven íródott, s az aláírás értelmében Sirák fia Eleázár fia, Jézusnak a műve. A munkát az Egyiptomban élő, görögül beszélő zsidók számára a szerző unokája fordította, kb. i. e. 132 után. A víz partján növekedő rózsza – egyébként botanikailag valószínűtlen – képe innen származott. *Sirák fia könyve* szerint ugyanis a hitet követők gazdagabbá válnak. Ezt előlegezi a kijelentés:

virulni fogtok, mint rózsza a víz mentén (13)

A középkor vége táján sem kezelték kevésbé tiszteletteljesen az amúgy egyre több helyről beszűrődött elemet tartalmazó szöveghagyomány elindítóit. Az írásosság önma-

A kereszténység államvallássá válását követően az a rózsza szerepelt a forrásokban a leggyakrabban, amely a mártírvér felidézője volt. A korábban a vérvesszeséggel járó katonai erényre utaló virág, amely Scipio afrikai katonáinak pajzsán vagy a győztes hadjáratot ünneplő felvonulások virágaként szerepelt, a Krisztusnak férfiass helytállással szolgáló keresztény férfiak legkiválóbbjainak értékelőjévé vált.

gában is értéket képviselt, ha pedig a szöveg kapcsolatba hozható volt egy tekintéllyel, annak élő jelenlétét is elfogadták. Egy töről fakad mindez a korra jellemző ereklyekultusszal. Ahogy ott az ereklyetárgyakkal való fizikai kapcsolat – a csók, akár a tárgygal való azonos légtér, a látvány – biztosította az ereklyében rejtő szentség átadódását, úgy a írásbeliség is egy olyan láncot ígért az olvasónak, amelynek kiindulópontjából a nyilvánlatkoztatott tudás árad felé.

Salimbene de Adam (1221–1290 k.) itáliai ferences szerzetes *Cronica* műve még ennek a tiszteletnek a jegyében készült. Az a részlet, amely a 4. század kappadókiai egyházatyája, Nagy Szent Bazsileiosz véleményét idézi, azért is érdekes, mert a középkori gyakorlattal ellentétben nem Szent Ambros *Hexameronjára*, hanem ritka kivételként annak baszileioszi forrására mutat rá.

Ezért boldog Basilius a Teremtés hat napjáról szóló könyvében, melyet görögül „Hexameronnak” neveznek, azt mondja, hogy a bűn előtt „tövis nélküli volt a rózsza, aztán pedig e virág szépségéhez tövis csatlakozott, hogy a kellemes gyönyör mellett egyaránt legyen számunkra szomorúság is, [hogy ezzel is] emlékezzünk a bűnre, amely miatt a föld arra ítéltetett, hogy nekünk tövis és sulymot teremjen”. (14)

Salimbene de Adam a skolasztika aggályosan űzött filológiai tisztázási igénye szerint járt el akkor, amikor okát adta a rózsza tüskéssé válásának. Ő amúgy tehát nem az elképzelést a nyugati kereszténységbe bevezető latin egyházatyát nevezte meg. A szöveg ennyiben az új szövegszervezési eljárásra utalt – de ennek jele továbbá az enciklopédikus megőrzés mellett a szöveg apró részekre tagolása. A patrisztika hagyománya mégis jelen volt: nemcsak abban a melankóliában, amelyet a szöveg magából áraszt, vagy abban a szemléletben, amely minden tapasztalat allegorikus értelmezését teszi kötelezővé, hanem abban az okfejtésben is, amelyben az elődök gondolatait szörnőmértéknek tekinti.

Az analógiákban gondolkodás

Amikor Beda Szent Jeromos *Commentarii in evangelium Matthaei*-jét idézve arról beszélt, hogy a platonikus szövegek hasznához oly nehezen lehet hozzájutni, mint a tüskék között kibomlott rózsza virágához, s nem úgy az egyházatyákéhoz, akik munkájának eredménye, mint liliom a puha levelek között, könnyen megszerezhető, tulajdonképpen vétett a középkori gondolkodás algoritmusának hagyománya ellen. Az elutasított pogány filozófiát értékesnek ítélte azért, hogy egyes, a kereszténység számára bármi okkal felhasználható eredményét rózsának láttatta.

Beda működése előtt azonban megengedhetetlen volt az ilyen retorikai, gondolkodási és világszemléleti vétség. A 7. századi Isidorus Hispalensis *Etimológiáiban*, amúgy számtalan alkalommal, még úgy érvelt, hogy a dolgok közötti rokonság megállapítható, ha a dolgok tulajdonságai egymással megfeleltethetőek. Ez az identifikáció a korai görög orvoslásban Hippokratésznál, az élettudományi munkákban, Arisztotelésznál, Theophrasztosznál már megfigyelhető, de a bölcséleti és a filozófiai munkák meghatározásai sem mondtak le róla.

Az összevetéssel történt tárgymeghatározás legkülönbözőbb változatai bukkantak fel Isidorusnál. Plinius babérrózsza-meghatározását szinte szó szerint követve írta le:

A rhododendronnak, amit általában közönségesen lorandrumnak hívnak, levelei a babérfához hasonlatosak, virága olyan, mint a rózsza; mérgező fa. (15)

A levele alapján babérhoz, a virága szerint rózsához köthető közismert növény pliniusi körülírása megfelel Theophrasztosz vonatkozó szövegének. Ez az elv tovább terjeszthető, példázza, amikor az anyag sajátossága mentén történő, a hasonlóságra utaló névadást mutatta be.

Hasonlóképpen mások, miket az anyaguk tulajdonsága alapján neveznek el, mint a rózsaoajat a rózsáról, a ciprusolajat a ciprusfáról; ahonnan [ezek] saját anyaguk illatát magukon hordozzák. (16)

A rózsaoaj nevéhez azért juthat, mert lényegi azonosságot mutat a rózsával.

A logikával tartósan foglalkozó katalán Raimundus Lullus (1232–1316) *Ars brevis*-ében maga is ezen oknyomozó módszer követőjévé vált.

A bors ugyanis a saját fajtája szerint viselkedik, a rózsza is a sajátja szerint, a liliom is a sajátja szerint stb. (17)

Ezen elfogadott és a szerzetesek által kizárólagosan követésre méltatott interpretációs eljárás értelmében csakis a piros szín okán jutott a rózsza növény a nevéhez. Isidorus okfejtése ekkor azt a korai hellén hagyományt követte, amelyben a hajnalpír alapján kapta meg az istennő ujjja, nyaka s a homloka, illetve az égen kocsival vágató lovak szőre a színét.

A rózsza arról a virágfajtáról kapta a nevét, mely piros színnel pirosul. (18)

Ez a magyarázó elv, amely a természeti dolgok, s különösen az élőlények, de mint tapasztaltuk, az anyagok és a tulajdonságok közti rokonságot is felfedi, megfelelt a teremtett világgal való azon bánásmódnak is, amellyel Isidorus létrehozta a művét. A fogalmak és dolgok tartalmának a nevük rokoníthatósága mentén történt magyarázatát vezérlő szempontként használó enciklopédia címében utalt az univerzumot összefogó legfőbb elvre. Ahogy tulajdonképpen arra is, hogy Isten a világot a szavak által teremtette.

Érthető, ha Isidorus ugyancsak mélységes összefüggést talál a rózsza, a piros szín és az ilyen színű bor között. Etimológizálása erre a bizonyosság.

A rózsabor (*Roseum uinum*) az, ami vörös színű, a rózsza ugyanis piros. (19)

A vérre emlékeztető virág

A bor és a vér és a rózsza színe azonosan piros. E szín, a szellemhez kötődve, mély értelműnek tűnt már az antikvitásban, a patrisztikában pedig konzerválódott a keresztény jelentése. A vértanúakták és szenvedéstörténetek elképzelése szerint a piros vér, amelyben maga az istentől eredő emberi lélek található, nem csupán a kulturális elit tagjainak nézetét, de a legszélesebb keresztény körökét is tükrözte. Szent Ágoston a vörös színt, ha az a rózsáé, érthetően az erény ismertetőjegyének tartotta. A mártírok véráldozatára emlékeztető rózsza lesz, úgy tűnt néhány évszázadig, a keresztény rózszaallegóriák közül a vezető szerepű, sőt némelykor egyedülálló. Ez a rózsza, s oly sokszor hangzott ez el ebben a korban: a vértanúí, testet feláldozó, a lelket felajánló szeretet rózsája.

A kereszténység államvallássá válását követően az a rózsza szerepelt a forrásokban a leggyakrabban, amely a mártírvér felidézője volt. A korábban a vérvesztéssel járó katonai erényre utaló virág, amely Scipio afrikai katonáinak pajzsán vagy a győztes hadjáratot ünneplő felvonulások virágaként szerepelt, a Krisztusnak férfias helytállással szolgáló keresztény férfiak legkiválóbbjainak értékelőjévé vált. Chromatius Aquileiensis (–406) *Sermonesében* már toposz a mártírok véréből ragyogó rózsza. Ezer évvel később a német származású szerzetes, Christianus Campiliensis (–1329) *Officiájában* változatlanul ugyanazt állította, mint a korai keresztények:

Völgyek lilioma, szeretet rózsája, engeszteld ki Isten fiát a mi vétkeinkért.

A leghelyesebb szeretet hitünk igazságáért vérünket adni.

A patrisztika ismereteiben járatos francia bencés teológus, Paschasius Radbertus pontosan értette a szíromszínükben más, egymást mégis kiegészíteni tűnő két növény értelmét és a velük történő utalást.

...a völgyek lilioma az örökkévalóság vakító ragyogását jelképezi, és ugyancsak hogy a rózsza a szenvedő Krisztus vérének jelképezi. (20)

A rózsában megjelenő magas erkölcsiség nem emberi vélekedés, s az oka nem magában a rózsában keresendő. Az ájtatos bencés szerzetes azt, mint láttuk, Jézus véréből eredeztette.

Mert semmiféle mesterség nem képes bármi dolgot olyan tisztán színezní, hogy liliomként tündököljön és rózsaként pirosodjon, és ezek [a virágok] nem fáradoznak a festés színeivel önmagukat szépítve, ahogy a madarak sem [fáradoznak] vetéssel a földön, nem szönek, hogy előteremtsék azokat, amikbe takarózva felöltözhetnek. (21)

Paschasius Radbertus Mátéről írva ugyanezt a rózsza-momentumot emlegette. A vértanúsorsa beteljesedésére váró mártír nyugalma szerinte így abból fakadt, hogy a halála által Krisztus vérével megjegyzetté, azaz kiválasztottá vált. S a vértanúk a korabeli vélekedés szerint azon nyomban Krisztus színe elé kerültek, s az ő mennyei kertjében várták a végítéletet.

Hogy rózsaként pirosan ragyogjon Krisztus véréből bíborba öltözöten, mégis nagyon nyugodt volt. (22)

Ami számunkra azonban informatívabb: Paschasius Radbertus egybevethetőnek találta a liliommal összehasonlított szüzet a rózsával jelzett mártírral, abban a tekintetben, hogy a maga mértéke szerint mindkettő ragyogása azonos.

Bár a szüzességet, és ez az egész egyházban általános felfogás, különösen a szüzek liliomaival hasonlítják össze, ám a mártírságot a virágzó rózsákkal, minthogy mindkettő a ragyogásban a másikkal egy-egy tulajdonságával mérhető össze[:], míg egyikük saját és Krisztus vérével meghintve jerikói rózsaként pirosul pompásan, és a küzdelemből Krisztussal együtt az uralkodásra lép elő dicsőségesen, addig a szüzesség a liliom fehérségébe öltözöten a romlatlanság miatt maga úgy lép elő, mint akit az angyalokkal kell összehasonlítani. (23)

IX. Leó (1002–1054), illetve II. Urbán (1069–) pápához fűződik az aranyrózsa alapítása. A díjként átadott rózsát szentelő szöveg szerint

Ez a virág Krisztus királyt jelenti. (24)

Az Aranyrózsa nem más, mint egy ötvös által nemesféméből készített rózsaaág. A hosszú, tüskés gally hegyén levelek között megbújó rózsavirágokat találunk.

A legmagasabb pápai érdemrend, az Aranyrózsa értelmét III. Ince pápa (1160 v. 1161–1216) fejtette ki. Az érdemrend három anyagból: aranyból, mosuszból és balzsamból készül, mivel Jézus is annyi félebből: az isteni, az emberi lélekből, valamint az emberi testből.

Az érdemrendet azon személyek, illetve intézmények számára nyújtja át elismerésként a nyugati kereszténység vezetője, aki, illetve ami Krisztus és egyháza ügyét leghívebben szolgálja. Az ötvösmunkával aranyból készített rózsát minden esztendő Letaréján, nagyböjt negyedik vasárnapján áldja meg a pápa a római, a kinszenvedés ereklyéit őrző Jeruzsálemi Szent Kereszt Bazilikában. Erről a kiérdemelhető rózsáról, amelyről III. Ince azt mondta, hogy anyagában a Megváltó testére és lelkére emlékeztet, *Cronica* munkájában említést tett Salimbene de Adam (1221–1288) is.

A szóba került nap március 4-re esett, s Letare időpontjában, azaz Rózsavasárnap éppen holdfogyatkozás volt:

Ez a rózsa tehát aranyból van, és pézsmát meg balzsamot tartalmaz. (25)

A pápa a díjazási alkalomra újabb rózsát készíttetett. Kezdetben a rózsát csak férfiak kaphatták, s talán emiatt volt a neve az erényrózsa. Az első díjazott, akinek a nevét följegyezték, egy Anjou gróf volt; II. Urban 1096-ban ítélte meg a nemes ember számára a díjat. Az első nő, aki megkapta a rózsát, a szicíliai Johanna, a díj megalapítása után kétszázötven évvel, 1386-ban. Az aktust a nőkhöz való viszony értékelésének változásaként is értelmezhetjük.

A szerzetes-tanár Sigebertus Gemblacensis (1030–1112) *Passio ss. Thebeorum, Mauricii, Exuperii et soc.* története több ponton ugyanarra a középkori mentalitásra utalt, mint az ebben az időben használt, korábban említett rózsajelképek némelyike. A tövis arra emlékeztette a rózsát szemlélőt, hogy a test szenvedése megelőzi a lélek virágba borulását. A rózsa színe az élet egyetlen örömteli aktusára, a testi életről lemondásra, annak feláldozására utalt. A megszolgált jövő érdekében a földi élet elutasítására szólított fel ez a mű is:

A tisztaság rózsája és nem sápadtságukkal a violák tanúsítják a megöleendő érzéki test iránti szerelmet, melyben hevül és bágyad ara és jegyese kölcsönösen. (26)

Ugyanakkor a mártírok rózsájáról és szüzek liliomáról is beszélt passiója prológusában. (27) S a kortárs, a korai skolasztikus Petrus Abaelardus (1079–1142) a *Sermones* 33-ban Keresztelő Szent János kapcsán a mártírok rózsájáról beszélve egy állandósult szókapcsolattal ugyancsak élt. A francia Petrus Cellensis (1115–1183) szintén Jézus mellett álló jelképnek tudta s akként használta a rózsát, de a kereszttel hangsúlyt adott Isten fia és a neve miatt bármely keresztre feszített mártír szenvedésének. Ugyanakkor relativizálta a jelképnövény jelentőségét abban a kapcsolatban, amelyben mindeddig szorosan összekötve láttuk a rózsát Jézussal. A kereszt és a rózsa azonos életfa-értelme, amelyről az első keresztény bazilikák mozaikjai tudósítottak először, immár kezdett szertefoszlani.

Mit segít a Jézus keresztje mellett álló rózsa, mit a legszüziesebb külső a hőségben, pusztulásban, szélviharban? (28)

Az ehhez hasonló kétkedő megjegyzések ellenére a mártírok virága, a kiomlott vére utaló rózsa továbbra is a minden földiességtől megválni képes isten-férfiember tisztaságát képviselte. S mint a mártírok legfontosabbjának, Jézus Krisztusnak is megmaradt a középkor elejétől a legvégéig az egyik központi trópusa: s éppen az, amely leginkább ké-

pes visszaadni azt a keresztényinek tudott magatartást, amely szenvedésre és önfeláldozásra – azaz Jézus szeretetére – szólította a hívőket.

A szemérmesség, az erény, az igazság és a szeretet virága

A rózsát Isidorus a szüzesség virágának mondta, annak ellenére, hogy Szent Ágoston azt az erény és a szüzesség szemérmessége közös ismertetőjegyének tartotta. Az erény és a szüzesség fogalmai ebben az időben ugyan közel álltak egymáshoz, de megkülönböztetettek voltak. Miként az erény, a szüzesség is mindkét nemre vonatkozhatott, még ha a martirológiai források alapos átvizsgálása során arra a következtetésre jutunk is, hogy az erényesség tulajdonsága inkább a férfiakat, a szüzesség inkább a nőket illette. Amikor Jeromos megkérdezte, ugyan mi piroslik úgy, mint a rózsza, s mi fehérlik úgy, mint a liliom, a vértanú férfiakra és a szüzességüket Istennek áldozatul felajánló nőkre gondolt. Azokra az értékes tulajdonságú, közösségek példajaként szolgáló emberekre, akik vagy így, vagy úgy követték Krisztust, s ezzel őszinte hívéül szegődtek.

Cyprianus a keresztény egyházat a második században olyan kerthez hasonlította, amelyben a győzteseket vértől vörösre festett rózsakoszorúkkal fogadták, azokat pedig, akik a békében győztek, fehér liliomokból font koszorúk várták. (29) Arról, hogy e díjazás függ-e a nemtől, nem szólt. Ilyen szempont alapján Smaragdus (304) se különböztette meg a díjnövényeket. Aurelius Prudentius Clemens himnuszában ugyanakkor

Cyprianus a keresztény egyházat a második században olyan kerthez hasonlította, amelyben a győzteseket vértől vörösre festett rózsakoszorúkkal fogadták, azokat pedig, akik a békében győztek, fehér liliomokból font koszorúk várták.

váratlanul a betlehemi gyermekgyilkosság kisdedeinek juttatta a mártíromság rózsáját. A gyermekek mártíriumáról mindaddig nem esett szó. Az ugyancsak az ötödik század legelején meghalt Chromatius Aquileiensis sermójában azon szentek kongregációjáról emlékezett meg, amely szentkongregáció úgy ragyogott, mint a mártírok dicső véréből a szeretett rózsza. E szentek nem feltétlenül csak férfiak voltak. Ugyanakkor Elpis költő Péter és Pál apostolhoz írt verse szerint csupán férfiaknak járhatott a megtisztelő rózsza.

S a jeromosi kérdést ismételő Beda Venerabilis is elsősorban a testi szenvedésük révén szentséget vállalókra gondolt, s nem tarthatta fontosnak a nők és a férfiak erényvirág szerinti megkülönböztetését.

A virágok, mint a rózsza, a liliom vagy a viola fölelegetése egy-egy etikai tulajdonságra emlékeztetett – és segítségükkel az allegorikus értelemmel felruházott természet is ezt tette. De hogyhogy a rózsza ugyanolyan erősen kötődhetett a szentségre törekvő nőkhöz, mint a férfiakhoz? Hiszen ha az első keresztény mártírok történeteit áttekintjük, a rózsza, ha nem is kizárólagosan maszkulin karakterekkel ellátott növény, de többségében a férfiak szenvedésével kiérdemelt díját fejezte ki. Dorottya és Cecília történetében is felbukkantak, de mindkét esetben a paradicsomra utaló, allegorikusan értelmezendő díszítményekként. A rózsza véráldozatot jelentő, a szeretetet kifejező értelme sem tűnt el ezekben a történetekben, de a paradicsomi jelleg a hangsúlyosabb.

Az Isidorusnak tulajdonított kísérlet, hogy a rózsát a szüzesség allegóriájának ismerjék el, csupán az egyike a sok próbálzásnak, hogy az inkább liliom képviselte szüzességet a rózsára is átszarmaztassa:

Nőjön ... a rózsában a szent szüzesség szemérmessége. (30)

A *Liber sacramentorum Engolismensis* (9. század) szövege a rózsát mint a szemérmes-
séget allegorizáló növényt sorolta fel, s így az isidorusi, szűkebb értelmet képviselő el-
képzelést követte. Ugyanakkor a liliomnak, a női szüzekhez kezdetektől kapcsolt virág-
nak kizárólag a jámborságot tulajdonította.

Ne legyenek többé olyanok, akik bármilyen bűnhöz ragaszkodnak, sem olyanok, akik a vétkek rabjai,
hanem csak olyanok, kik az irántad való szeretettől hevülve virágzanak, mint a szemérmesség rózsája és
a jámborság lilioma. (31)

Hogy ez a kegyes hagyomány nem vált megszeghetetlen normává, vagy legalábbis a
növényekkel kifejezhető szemérmességnek többféle tartalmú változata vált elképzelhető-
vé, azt Balduinus de Forda (1120–1190) véleménye is alátámasztja.

A szemérmesség és erkölcsösség fehérlő liliom és pirosuló rózsza. (32)

Clairvaux-i Bernárd (1090–1153) az *Énekek éneke* alapján kertként elképzelhetőnek
láttatta mind a virágokban gazdag paradicsomot, mind az emberi erények gyűjteményét.
Bernárd elképzelése uralkodóvá vált. Ettől a pillanattól kezdett kifejlődni és elterjedni
széles körben a keresztény erkölcsbotanika s a virágnyelv. Balduinus de Forda kortársa a
liliomot, akárcsak a korai keresztények, továbbra is az emberi test erkölcsi makulátlan-
ságának tartotta, a rózsát azonban a jog és igazság (iustitia) allegóriájának mondta.

Ebben a kertben szeretett Urunk a növényeknek négy, messi földről, tudniillik a Paradicsomból ho-
zott fajtáját ültette el, a test erkölcsi tisztaságát, mely olyan, mint a liliom, a szellemi ártatlanság tekinté-
lyét, mely olyan, mint az izsóp, a gondolatok őszinte kimondását, mely olyan, mint a viola, a folytonos
munkálkodáshoz való jogot, amely olyan, mint a rózsza. (33)

Az *Epistolarium Guiberti* (12. század) gyűjtemény egyik szövege Szent Márton kapcsán
a rózsának három, mindeddig háttérben maradt jellemvonását emelte ki. Azt, hogy Márton
lelke szeretetében fölismerhető a kedvesség, illetve a gyönyörűség (amoenitas). Az áldozat
került itt, mégpedig az áldozathozó oldalára tekintve, minősítésre. S az pedig a szöveg szer-
zője számára – nyilván retorikai fogás eredményeként – rózsásnak minősült. A kedvesség
rózsájaként írta azt le az istenfélő szerző. Továbbá, hogy egyfajta érték-sorrend képezhető
a rózsából, az aranyból és a vérből. A kézirat szerzője megjegyezte, hogy ezek között a vér
a legértékesebb. S végül pedig az ékesítésre szolgáló virágokról esett szó:

...ahogyan az uralkodó Istent ékesíteni kell, úgy, mint a szüzek és a mártírok kettős virággal, azaz ró-
zsával és liliommal ékesítve, a bárányhoz való hasonlatosságot ezzel is hangsúlyozva ... (34)

A szöveg értelme szerint mind a szüzeket, mind a mártírokat szabadon meg lehet je-
gyezni mind rózsával s mind liliommal.

A rózsza és a liliom újra és újra definitíve is megkülönböztetődött. Az apácai életmód-
ra felkészítő elmélkedésre szánt irat szerint a véráldozat s az arra utaló rózsza a szellem-
hez, míg a véráldozat nélküli, azaz az erkölcsös test által elért szentség a testhez és a li-
liomhoz kapcsolódott.

A vér kiömlésében tehát rózsakoszorúval ékesítik Krisztus szűzét külsőleg, belülről a lelki békében li-
liomokkal, és fordítva pedig, ha a háborúk kardvágás nélkül emésztik fel a szívet, és nem karddal győz-
nek le, a rózsza a szellemhez tartozik, a liliom pedig az erkölcsös testhez. (35)

A 12. században írták azt a *Speculum virginumot*, amely az istennek tetszően élni kí-
vánó szüzek erkölcsét és tennivalóit vette számba s érvelt mellettük. Az illusztrált párbe-
széd egy apáca és lelki vezetője között zajlott. A német közegben született szerzetesi mű
az erények együttesét olyan kertnek írta le, amelyben igen kényes tulajdonságú s válto-
zatos növények növekednek. A békét hozó és igazságot termő növények között fehérlik
a tisztaság lilioma, a nagyrabecsülés sáfránya, az alázatosság violája, a szent tanítás illa-

tát lehelő nárdus, a vékony vesszőből csöpögő balsam és természetesen az erkölcsösség rózsája is. Ez a kert azért ily változatos, mert az isteni tekintetű szüzek ezrei a legforróbb szeretet színeivel sokasítják. A kertben annyiféle növény nevelkedik, ahány erény szükséges a szent élethez.

A helyes magatartást követők számára, akik a virágok jelentését figyelik, és ismerőik a virágnyelvnek, a rózsa a virágok eleje, éppen azért, mert az olthatatlan szeretet, amit jelöl, Krisztusra vonatkozik.

Mi másról lehet tehát szó a rózsa esetében, mint a szüzi életről, amely mindig szerepelt az íráskor áradatában, amikor éppen virágnyelv anyagával foglalkozó társalgás került elő, és hogy az egyházi élet más rendeletei között mintha a rózsa a többi virágnál szebben virágozna Krisztus szeretetében? (36)

S mindezért a nő, aki életét Krisztussal jegyzi el, rózsaként látható maga is.

A kolostorban Krisztus szüzei közé belépve a szűz olyan, mint az égen tündöklő Esthajnalcsillag, mint a paradicsomi rózsa, mint a gyönyörű olajfa az olajligetben, mint a szőlőfürt a szőlőkertben. (37)

Ezzel az okfejtéssel vált a rózsa a szüzesség jelképévé, rózsaaópolás pedig a szüzesség kultuszává.

A rózsa tehát [maga] a tisztelettel teli szüzesség, [és] ennek [ti. rózsának] elültetése a szüzesség szentsége. (38)

A kézikönyvecske számos példával járult évszázadokon át a rózsa lehetséges értelmezéseihez, de mindenekelőtt a kolostori életmód céljának feltárásához. Példák özönével szolgált a hozzá fordulónak. Elődöket is felsorolt, akiket akár példaként követhetett a jelölt:

Gondolj Rebekára, Ráchelre, Leára, a fáraó leányára, sőt Madian főpap lányaira, ők víz közelében jelennek meg, ami nem jelent mást, minthogy a szentéletű emberek mindig a szent iratok öntözése révén gyarapodnak, miként a vízpartra ültetett rózsa. (39)

Az etikai felvilágosítás összefoglalása sem maradhatott el. A kert s az annak láttatott erénygazdag Krisztus-jegyes az illatok és növények által jelképezett viola:

Az alázatosság eme illatúvegcséiben illatozik a viola, itt a kedves szemérmesség rózsája áraszt jó illatot, meg az erkölcsösség fehér lilioma, itt vannak a lelki gazdagság gyümölcsei, és végül itt a ciprus a nárdussal, nárdus a sáfránnyal, vad és nemesített fahéj, Libanon minden fájával, mirha és aloe az összes legkiválóbb kenőccsel, azaz a Krisztust teljes szeretettel kereső szüzek szívében lehet megtalálni mindenemű erény jóillatú füveit, melyeknek gyökerei a testnek és léleknek a tisztasága és alázatossága, de gyümölcse [ti. az erényeknek] a jótétemények gyakorlásában való szent szeretet édessége. (40)

Cristanus Campililiensis *Officia officiuma*, traktátusai vagy akár *Salutationes salutatioja* a 14. század elejének érdekes, olyan enciklopédikusan szervezett műveinek is tekinthetők, amelyekben a rózsaidézés legtöbb – amúgy ismert módú – formája megjelenik. S a szakrális szerephez jutott virágok között, néha már-már profanizáltabb módon, a rózsa testminősítésként is feltűnt:

Arcod dicsőséggel megifjodik, jobban pirulva, mint a rózsa, minden báj és öröm eltölt téged (41)

Az ájtatossági művek vallás által hitelesített rózsaképei azonban többségében nőkre vonatkoztatottak. Petronella isteni rózsa, a zsidó tövisbokrorról, a dávidi törzsokról új rózsaként származik Anna, Othilia paradicsomi rózsa, Ágnes rózsáknál ragyogóbb, s e rózsa égi harmatot permetez, Krisztina ugyancsak tövisről származó virág, Cecília olyan ragyogó, mint amikor liliomot kötnek rózsával össze, Mária bűnöktől megszabadított rózsa, illetve az ég termékeny rózsája. Másokat pedig többek között emígyen nevezett: szeretet rózsája, tövis nélküli virág, rózsás arcú.

A rózsa lehetséges jelentéseit, mint már mások is annyiszor, Cristanus Campililiensis költői munkáiban serényen egybegyűjtötte. Érthető, ha feladatául vállalta azon vonások

összegzését, amelyeket a rózsába belélatott. Az egyre univerzálisabb vonásokkal rendelkező s immár Krisztus anyjától való, máriainak tekintett rózsza reményteljes, vezérlő jelnek látszik. A 13–14. századra a rózsza megmarad ugyan a földi életből Krisztushoz elvezető jegynek, azonban, minthogy Mária attribútumává (is) vált, tulajdonságai egyre jobban feminizálódtak. A virág, mégha a lélekdús szereteről is referált, már korántsem csak azokra a személyekre s annyiféle erkölcsi vonásra utalt, mint ezer évvel korábban.

Üdvözlégy szép rózsza, üzd el tőlem a bágyasztó és gyűlölködő gyűlöletet, mindenek reménye, sánták lába, vakok világossága, némák szája add, hogy elkergessem a bűnös dolgokat, király iránti tisztelet, törvénytisztelet, ha [te] vezérelsz engem, vezess kegyes vezetéssel a kiválasztottak lakomájához, már engem csak te vezess, hogy jól érezzem magam Isten házában. (42)

Campililiensis *Versus metrici* éneke Máriát mártíromsága révén – akárcsak a keresztény középkor elejének-közepének férfi szentjeit, akik vértanúságuk nyomán rögvest a paradicsomba, Jézus közelébe emelkedtek – büntől mentes, mintegy helyreállított rózsának mondta.

Szűz Mária, rózsza, fényes égi alak, deli termet, büntől megszabadított rózsza, gyöttrő bajokra reményt lehelő, hatalmas, bortermő szőlőtőke, a bünt elkerülő erény, szőlővenyige fürtje, messze illatozó szőlő. (43)

Petrus Cellensis (1115–1183) Rúth-kommentárjában ugyanezt állította, még a minősítő kijelentés ellentétpárjának részeként, Jeromos *Vita Hilarionisának* retorikai alakzatát – s másokat: Szent Ambrust, Caesarius Arelatinest, Gregorius Magnust, Damaszkuszi Szent Jánost – követve és átalakítva:

A rózsza a Szűzanya, a tövis a zsidó egyház. (44)

Az állítás eredeti formája a zsidók számára fontos, Krisztus előtt hétszáz évvel élt Hoseás prófétától származott, s nála még így hangzott: Izraelnek virágoznia kell, mint a rózsának. (45)

Máriához, mint a legfőbb asszonyhoz, a vértanú fiat szülő Istenanyához a középkor végével vált tehát rendeltté a rózsza. Abban a sermóban, amely a *Gualtems de Sancto Victore* része, összegzett s mintegy az utókor számára felajánlott a Szűz valamennyi jellemzője. Amelyek közül jó néhányal megnevezhetővé váltak az arra érdemes asszonyok.

Ezért van, hogy gyakran emlegetik a mező virágát, a völgyek liliumát, rózsát, violát, és mivel mindezek szépségét, alakját, illatát és jó szagát felülmúlja a szűz ékessége, alakja és kedvessége, hozzá csatlakozik még más dolgok közül a szép formájúak és bájosak, mégpedig az illatos fák, sőt maguk a fűszerek és a kenőcsök is, azonkívül a madarak, pl. a galamb és a gerle. (46)

A humorápathológia

Az érett középkor idején a már teljesen feltárt és számtalan szempontból rendszerezett hagyomány hajszázrepedéseit is észrevették, s a teológia és a filozófia szigorú elvei mellett igyekeztek azokat eltüntetni. Ha a rózsza, a tűz elemhez illeszthető módon piros, akkor miért hideg minőségű? Ezt a kérdést a Párizsban tanult angol teológus, Thomas Cobham (1160 k.–1233/36) tette fel először, ámbár megválaszolni nem tudta:

Valóban, a rózsza vörös, mégis hideg, mint ahogy ez a dolgok természetével ellentétesnek látszik, mivel a hidegség a fehér szín szülőanyja, és a forróság a piros színé. (47)

E kérdés azonban megválaszolható, s hogy miként, abban Raimundus Lullus nyújt segítséget. Ő szenvedélyesen azt kutatta, hogy miként gondolhatók el teljességükben a fogalmak, és a szubsztanciát kereső skolasztikus vizsgálatai számára olyan, az elemi világból kiragadott tárgyakat választott, mint az ember, a kő vagy éppen a rózsza.

Amikor Raimundus Lullus (1232–1316) megkérdezte, hogyan jött létre a rózsza, a választ az antikvitásból ismert humorápathológia segítségével adta meg.

Miből van (honnan való) az a rózsá? A válasz az, hogy az a rózsá saját specifikus elemeiből, az alakból és az anyagból van, ezekkel a saját fajtája szerint viselkedik, és különbözik a lilium és a viola fajtájától. (48)

Arisztotelész botanikus tanítványa, Theophrasztosz leírta, s nyomán oly sokan, orvosok és laikusok ismételték: miként az antikvitásban elképzelt univerzum Elemi világának mind a kilenc szférája, a saját hierarchikus szintjén elhelyezkedő növények is a négy őselem keveredésének az eredményei. S ezen elképzelés szerint, mivel minden növény e négy elem vegyülékét más-más arányban tartalmazza, megjelenésük eltérő. Mi több: bármely növény szervei eltérő módon foglalják magukba az őselemeket, a gyökér inkább föld-, a gyümölcs pedig – különösen, ha a színe vörös, sárga, illetve fehér – a tűz elemének jellegét viseli magán.

A 13. századi ferences szerzetes, Raimundus Lullus *Ars generalis ultima* művében szoros rendezettséggel foglalta össze az orvostudomány kérdéseit. A skolasztika jellemző műfaja, az amúgy továbbra is enciklopédikusnak látott summa, amelyben a tárgyalt kérdések felosztása mind a tartalomban, mind a mű szerkezetében megjelent, Lullusnál, mint ebben a művében is, végtelenül kifinomulttá vált. Ismertette az orvostudomány alapjait, az egészséget jellemezve eljutott a betegség kritériumaihoz, leírta azt, miként hozta létre az orvos az első gyógyszert, majd az első gyógyszerkeverékből a másodikat. S afölött is eltöprengett, hogy milyen őselemek révén tudja tudományát alkalmazni esetenként az orvos. Kombinatorikusan létrehozott könyvének 2196. passzusában eljutott – egyre kisebb halmazokat képezvén – a gyógyteaig is.

2196 A gyógyteákban mely füveknek van nagyobb hatóerejük és melyeknek kisebb?

2197 Ha forrázatot készítünk a rózsából és a violából, közülük melyik a nagyobb hatóerejű? Hogyan tudja az orvos eldönteni, hogy főzetet vagy kenőcsöt adjon? (49)

Miként tud fontossági sorrendet felállítani az orvos az egyként hatékony szerek között? S miként lehet különböző növényeknek akár azonos jellegű tulajdonságuk? Mitől van, hogy valamely növények száraz jellegűek és szikkasztó hatásúak, mások pedig más-milyenek? A rózsát, elődei alkalmazott elveit elfogadva, Lullus is hidegnek – azaz a meleg típusú jellegek csökkentésére alkalmasnak – tartotta, miként a violát. A görögök és a rómaiak se gondoltak mást, amikor ezekből a növényekből fontak koszorút, s hűtötték vele testi vagy szellemi erőkifejtéstől forró homlokukat.

[Ez] a vonatkozó dolgokban a sajátosság segítségével van mellé helyezve. A sajátosság (specifikus) anyag is, alak is a jellemzők közé jut be; ugyanis miként ugyanaz a minőség, pontosabban ugyanaz a hidegség megvan a rózsában egyik specifikus alakja révén, és egy másik alakban, a violában, úgy ugyanaz az erény specifikus alakban és anyagban megvan az igazságban, és mások révén [ti. más alakban és anyagban] a tudásban, stb. (50)

Lullus kristálytiszta gondolkodásával feltett kérdései túlmutatnak a skolasztika tekintélyekkel apelláló rendszerezésén.

Továbbá azt kérdezi a gondolkodó ember: Ha a hideg és nedves fűtet [latuca] és a kiszáritott és hideg rózsát ugyanabba a gyümölcsfőzetbe teszük egyenlő súly és mérték szerint, a főzetben melyikük ér többet? (51)

Ahogy azzal is, hogy mert humoros lenni, amikor a meleg minőségű borsra féltékeny hideget és nedvességet említ. Nem tett ekkor mást, mint jóval később Paracelsus, aki azt állította – a humorálpáthológia antagonisztikus kezelési elvét kitágítva –, hogy a természet létrehozta mindennek az ellenszerét; ebben az esetben a meleg borsot a hideg kámmal, a csigával vagy a rózsával közömbösíthette.

Emiatt irigykedett a hideg és a nedvesség; és saját seregükkel (népükkel) kámmal, csigával, rózsával, indákkal pusztították el a borsot. (52)

Gondja volt azonban arra is, hogy a hűvösítő rózsza tüzes minősítést kapó jellegét is meghatározza – s mintegy skolasztikus részletezéssel megadta a növény, illetve a hűsítő gyógyhatású rózsalekvár és rózsapárlat leszármazását is.

És ennek magyarázatára előhozom a következő példát: A nap ereje hatékonyan hozza létre a rózsakert (élet)erejét, és a rózsakert (élet)ereje a rózsza (élet)erejét, és a rózsza [azt] az (élet)erőt, amit orvosi alanyként birtokol, úgymint a rózsás gyümölcsfőzetben vagy a rózsapárlatban. (53)

S mivel a rózsza a négy őselem elegyedése eredményeként valósult meg, nem csupán a fény hatását viseli magán. A növény tulajdonságai okaiként a többi őselem a felelős.

A rózsza száraz a földtől, hideg a víztől, a viola hideg a víztől és nedves a levegőtől; és így másokról is. (54)

A növényben megnyilvánuló őselem-minőségek kombinációjának alapos ismeretében érdemes – állította tehát Lullus – a betegségek némelyikének kezelésére a rózsát gyógyszerként felhasználni.

Thomas Cobham kérdésére a válasz tehát az, hogy a rózsát több elem keveredésének eredményeként látjuk olyannak, amilyen: pirossága a tűz őselemétől ered, míg egyéb, a medicinában gyógyításra használt viselkedését másnak, a szárító hatást a föld őselemének, a hidegségét pedig a víznek tulajdonítjuk a humorálpáthológiai szemlélet szerint.

A 9–13. századi római mozaikok

A római S. Stefano Rotondo apszisának a Golgota keresztjét ábrázoló mozaikja arra figyelmezteti nézőjét, hogy a 7. században, amikor készült az ábrázolás, illetve korábban, Jézus keresztjére, miként a római katonák pajzsukra, csapattestük zászlójára, arcképet erősítettek. A császárportré hadi státuszával mutat rokonságot a *S. Stefano Rotondo* keresztjének csúcsára erősített Krisztus-arc. A kereszt képet hordoz magán. S amikor a rómaiak hadierényre mutató rózsáját a vértanúk jeleként elfogadták a keresztények, annak mentén teheték ezt, hogy maguk is harci küzdelemnek láthatták a díjhoz vezető életutat.



1. ábra. A Golgota keresztjét ábrázoló 7. századi mozaik. Róma. S. Stefano Rotondo. (Belting, 2000, 108.)

A S. Stefano Rotondo képes keresztje, amely úgy magasodik fel, mintha csatába menetelő csapat előtt állna, a keresztény istennek kétszeres signuma. E kereszt egyenes le-

származottja annak a hagyománynak, amely a Constantinus utáni birodalom civil és katonai kultuszát jellemezte. E mozaikon Krisztus egyszerre hadvezér és megfeszített.

A kereszt virágos mezőben, peóniák és rózsák közül emelkedik ki. Allegorikusan tekintve a virágok hadtestje a csatában elesett mártirokból szerveződött.

Az ereklyekultusz és a zarándoklatok miatt oly sokat látogatott római templomok nagyban hozzájárultak az átalakuló keresztény jelképek népszerűsítéséhez Európa-szerte. A római templomok 9–11. században készült ékítményei, mindenekelőtt a mozaikok, arról vallanak, hogy a lassan erősödő Mária-tiszteletben a rózsák szerepe nem halványodott el. A korábban a keresztények számára maszkulin sajátással bíró növény ekkorra a nőalakhoz is hozzáilleszhetőnek bizonyult. A paradicsomban trónoló Máriához az édenhez korábban amúgy asszociált növények, a pálma, a lilium, a rózsza szegődtek. A 8–13. század között, a pápai környezethez tartozó templomok képi ábrázolásai szerint, e növények egyike sem tekinthető sajátosan Máriát jellemző élőlénynek – de mint minden szentet és vértanút, úgy Máriát is körbevehetik.

A 7. században épült Santa Maria in Dominica templom apszisának mozaikját a 9. században, I. Paszkál pápa (817–824) megbízására készítették. A paradicsomban angyalok

karával körbevett, trónoló, ölében gyermekét tartó Mária szinte fényűző rózsaföld közepén trónol, olyannyi piros virágú, alacsony bokor övezi. Ugyanilyen karakterű – közepüket megmutató, vérpiros – rózsák láthatók az ugyancsak 9. században élt II. Paszkál pápa alapította Santa Prasende mennyország-mozaikják. A bizánci mozaikkészítők a paradicsomot a hagyomány szerint báránnyal, pálmákkal és rózsákkal népesítették be. Ugyancsak rózsák találhatók a centrumban trónoló alak irányába siető szentek kezben vitt koszorúiban is.

A legenda szerint a 2. századi vértanú, Cecília és férje, Valerianus lakhelye fölé épült az 5. században a Santa Cecilia in Trastevere. A

A rózsát több elem keveredésének eredményeként látjuk olyannak, amilyen: pirossága a tűz őselemétől ered, míg egyéb, a medicinában gyógyításra használt viselkedését másnak, a szárító hatást a föld őselemének, a hidegségét pedig a víznek tulajdonítjuk a humorálpáthológiai szemlélet szerint.

templom renoválása során készült, paradicsomi tájat s abban apró rózsabokrokat is bemutató apszismozaik I. Paszkál pápa rendelete nyomán s az ő elképzelését tükrözve készült.

A római Santa Maria in Trastevere bazilikát a 3. században alapították, s a keresztények első hivatalos temploma volt Rómában. Az I. Callixtus pápa építette, nagy becsben tartott szent helyet a 12. században átalakították, s ami ma látható, az ebben a korban készült. A templom Pietro Cavallini által készített mozaikja a Mária-kultusz jegyében fogant: úgy a homlokzaton, mint az apszis gömbcikkelyében a Szűz látható. Az apszis mozaikja a Szűz megkoronázását mutatja, alatta Mária életének hat jelenete látható. Ezek az ábrázolásokon nem, de a képek közti ornamentális munkákban rózsaképek találhatók. A paradicsomi báránnyal a helyszínre utaló szokásos két növény a rózsza és a lilium, de ezek találhatók a trónszék lábánál is, míg a Jézus születését és a Mária halálát ábrázoló jelenetek mellett az ókori karakterű vázából felnövekvő életfák része a sokszirmú, piros virágoktól dús rózsagally. Ugyancsak a 12. században készült el a San Clemente apszismozaikja, amely a *Kereszt felmagasztalását* mutatta be. Az akantuszlevelek közül előtörő, sok lélek-galambtól ellepelt kereszt olyan életfa, amelyet számos madár és több-kevesbé stilizált virág – például piros rózsza – övez.

A Santa Maria Maggiore 13. században készült Szűz Mária-jeleneteinek alkotója Jacopo Torriti. A *Mária megkoronázása* apszismozaikon Krisztus és az istenanya trónja az édenben áll, körötte a tradíció megkívánta, erényekre utaló élőlények.

Az európai templomdíszítés főbb mintájául szolgáló római egyházépítészetben a paradicsom helyszínének jelzésére szolgáltak a vértanúi erényt jelképező rózsák, s e paradicsomban Mária is jelen volt. Mária és a rózsák közeledése azt jelezte, hogy Máriát olyan vértanúi erénnyel is elláthatónak találták, ami a korai kereszténységben kizárólag a férfúi nemhez tartozókat illette meg.

Összefoglalás

Ami a rózsaszimbolikát illeti, a 6. századtól a 13. századig az egyházatyák által hivatkozott, illetve kialakított elképzelés rögzült. Ennek magvával a Jézus-tisztelet mutatkozott. Számos, a gondolkodásra és mentalitásra jellemző eljárás járult hozzá a tradícióhoz, ilyenek találtak az ókori humorálpáthológia továbbélését, az analógiás következtetések magas arányát és a mozaikokkal történő képi ábrázolást, valamint a keresztény világ hozzájárulásaként a saját hagyományt kizárólagossá tevő tekintélyelvvel.

A rózsát fölhasználó maszkulin karakterű toposzok rögzültek, s ugyanazt a fordulatot számtalanszor felhasználta akár egy-egy szerző. A patrisztikai hagyományokat követő, egyházszervező Gregorius Magnus a tövises rózsza és a pelyvás mag, illetve a bogáncsos föld hasonlatát különösen kedvelte, hiszen több alkalommal is idézte. A rózsát említő középkori szövegek 15 százaléka a tüske/tövis kapcsán teszi ezt – s valamilyen negatív tartalmú kijelentés részeként.

A keresztény elképzelés szerint a tüske a bűnre emlékeztet. Beda Venerabilis, nyilván erkölcsi értelemben, a rózsaszedés nehézségét a tüskében látta. Sedulius Scottus maxímája szerint:

Az illatos rózsza a szúrós tövissel együtt növekszik. (55)

Ugyanezt állította a *Collectio canorum in V libris* 3,297. 27.

Petrus Damiani (1006-1072) a kánaáni tüskék közül kibomló bíbor rózsát említett. (56) Az *Epistolarium Guibertiben* tövisekkel védekező rózsza, fullánkkal hadakozó méh volt említve. A 12. században élt Petrus Cellensis Máriát rózsavirágnak, a zsidó egyházat tövisnek mondta, arra célozva, hogy Mária zsidó vallású volt. Salimbene de Adam *Cronicája* szerint bár tövisbokor termi a rózsát, a rózsza nem terem tövist. (57) Christianus Campilliensis Annát, Mária anyját látta olyan rózsának, amely zsidó csipkebokorról, a dávidi törzsökről támasztott új rózsát.

S túl e fájdalomt okozó képleteken mi az, ami a rózsák által még a tüskékhez hasonló mértékben tematizálódott? Az áldozathozatal, a zord körülmények ellenére megszülető dicsőség, az elmúlás, a halál, az érzéki test, a romlékony színű arc, a rettegés.

S Krisztusnak és mártírjainak ezzel a mély bánatú, evilágból elvágyakozó mentalitással közös gyökerű szenvedésének áhítása s a tisztelete. S hogy Mária személye – s az ő kapcsán a nőké –, úgy tűnt, exponáltabbá vált, arra indokul szolgált, hogy szerepe Jézus mellett jelölődött meg.

Jegyzet

(1) Johnson, 2005, 234–235.

(2) Chroniche di Giovanni, Matteo e Filippo Villani secondo le migliori stampe e corredate di note filologiche e storiche. I–II. Biblioteca classica Italiana. Secolo XIV. N 21. Trieste 1857–1858. I. 182. In Csukovits, 2004, 16.

(3) Johnson, 2005, 243.

(4) Erdő, 1983, 101.

(5) Uenerabilis, Beda: *In primam partem Samuhelis libri*. IV. II. 14.

(6) Hieronymus: *Commentarii in euangelium*

Matthaei. I. 873.

(7) Uenerabilis, Beda: *In Lucae euangelium expositio* I. 12.

(8) Hieronymus: *Tractatus lix in psalmos*. 77. 4.

(9) Tuitiensis, Rupertus: *De gloria et honore filii hominis super Matheum VI*. 507.

(10) Sedulius Scottus: *Collectaneum miscellaneum*. Divisio 66.

(11) Hipponensis, Augustinus: *Speculum* 23.

(12) *Sir* 29. 14.

(13) *Sir* 39. 13.

- (14) Salimbene de Adam: *Cronica*. 152. 22. (fol. ms. 251. col. d)
- (15) Hispalensis, Isidorus: *Etymologiarum siue Originum libri*. XX. XVII. 7.
- (16) Hispalensis, Isidorus: *Etymologiarum siue Originum libri*. XX. IV. 12.
- (17) Lullus, Raimundus: *Ars breuis*. (op. 126) pars 9.
- (18) Hispalensis, Isidorus: *Etymologiarum siue Originum libri*. XX. XVII. 9. 17.
- (19) Hispalensis, Isidorus: *Etymologiarum siue Originum libri*. XX. XX. 3. 5.
- (20) Radbertus, Paschasius: *Expositio in lamentationes Hieremiae. Libri quinque*. III.
- (21) Radbertus, Paschasius: *Expositio in Matheo*. IV.
- (22) Radbertus, Paschasius: *Expositio in Matheo*. VII. 327.
- (23) Radbertus, Paschasius: *Expositio in psalmum XLIV*. I. 515.
- (24) Szilárdfy, 2003. 323.
- (25) Salimbene de Adam. *Cronica*. 822. 6. (fol. ms. 445, col. c)
- (26) Gemblacensis, Sigebertus: *Passio ss. Thebeorum, Mauricii, Exuperii et soc.* III. 1058.
- (27) Gemblacensis, Sigebertus: *Passio ss. Thebeorum, Mauricii, Exuperii et soc.* prologus, 47.
- (28) Cellensis, Petrus: *Commentaria in Ruth commentarium*. I. I. 636.
- (29) *Epist. ad martyres* I,8 PL, valamint 4. 249. és 622. és Heinz-Mohr – Sommer, 1988, 132.
- (30) Isidorus (pseudo): *Testimonia diuinae scripturae*. <et patrum> 4.
- (31) *Liber sacramentorum Engolismensis*. 1847.
- (32) de Forda, Balduinus: *Sermones*. 13. 148.
- (33) Claraeuaensis, Bernardus: *Sententiae*. Series 3, sententia. 122. vol. 6,2, 230.
- (34) *Epistolarium Guiberti – Epistulae Guiberti (dubium)* 55.
- (35) *Speculum uirginum* 5.
- (36) *Speculum uirginum* 1.
- (37) *Speculum uirginum* 3.
- (38) *Speculum uirginum* 1.
- (39) *Speculum uirginum* 1.
- (40) *Speculum uirginum* 3.
- (41) Campililiensis, Christanus: *Officia officium*. 4.
- (42) Campililiensis, Christanus: *Salutationes salutatio*. 1.
- (43) Campililiensis, Christanus: *Uersus metrici*. carmen 4, 2.
- (44) Cellensis, Petrus: *Commentaria in Ruth*. I. 1.
- (45) Hos 14,6. In Heinz-Mohr – Sommer, 1988, 155–156.
- (46) *Gualtems de Sancto Uictore. Sermones*. XXI. sermo 10.
- (47) de Cobham, Thomas: *Sermones*. sermo. 23.
- (48) Lullus, Raimundus: *Ars compendiosa dei*. (op. 134) 1.
- (49) Lullus, Raimundus: *Ars generalis ultima*. 11,6.
- (50) Lullus, Raimundus: *Ars generalis ultima*. 9,9.
- (51) Lullus, Raimundus: *De ascensu et descensu intellectus*. 4.
- (52) Lullus, Raimundus: *Liber de consilio*. 3.
- (53) Lullus, Raimundus: *Liber de forma dei*. 4.
- (54) Lullus, Raimundus: *Liber de possibili et impossibili*. 3.
- (55) Scottus, Sedulius: *Collectaneum miscellaneum*. 66. 111.
- (56) Damiani, Petrus: *Sermones*. 33. 256.
- (57) Salimbene de Adam: *Cronica*. 356. 3.

Irodalom

- Beltng, H. (2000): *Kép és kultusz*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Heinz-Mohr, G. – Sommer, V. (1988): *Die Rose. Entfaltung eines Symbols*. Eugen Diederichs Verlag, München.
- Johnson, P. (1979) *A History of Christianity*. Halliday Lithograph Corporation West Hanover and Plympton, Massachusetts.
- Szilárdfy Z. (2003): *Ikonográfia – kultusztörténet*. Balassi Kiadó, Budapest.

Angol nyelvtanárok a doktori képzésben

Doktori tanulmányokat folytató angol nyelvtanárokat és tanárképzési szakembereket kérdeztünk arról, miben látják doktori tanulmányaik értékét, hogyan tudják az elsajátított ismereteket hasznosítani és mennyiben járul hozzá a képzés szakmai fejlődésükhöz.

A 21. század Magyarországon tíz pedagógus közül négy tanul és minden évben minden ötödik tanár első diplomáján túl további képesítést szerez. (Halász és Lanert, 2003) Közülük félszázan sincsenek, akik Ph.D. fokozatot szereznek, de a doktori tanulmányokat elkezdők száma ennél jóval magasabb. Aki angol nyelvtanárként keresi a kenyerét, vagy a tanárképzésben dolgozik, budapesti viszonylatban általában kétféle program közül választ. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Neveléstudományi Doktori Iskolájának két doktori programjára jelentkezhet: a Bölcsészettudományi Karon működő nyelvpedagógiai programra vagy a Pedagógiai és Pszichológiai Kar neveléstudományi programjára. Mindkét programban hangsúlyos szerepe van az elméleti képzésnek, ugyanakkor a hallgatók kutatással is foglalkoznak. Míg a nyelvpedagógiai programon a képzés angolul folyik, a pedagógiai karon magyarul.

Kevés kutatás foglalkozott eddig a tanárok szervezett továbbképzésének vizsgálatával, különös tekintettel a doktori szintű képzésekre. Tanárképzési, tehát első diplomás kontextusban vizsgáldott Kagan (1992) és rávilágított, hogy a tanárjelöltek kevésbé vizsgálják felül a képzést megelőzően, többnyire még diákként kialakított meggyőződéseiket és elképzeléseiket. A reflexió, illetve a szakmai fejlődés reflektív ciklusa azonban elengedhetetlen feltétele volna a tanári szaktudás fejlesztésének. (Wallace, 1998) Felmerül a kérdés, vajon a tanárjelöltekre jellemző rugalmatlanság és a reflexió hiánya jelenik-e meg a szervezett tanártovábbképzés doktori szintű formáját választó tapasztalt tanároknál is.

Kismintás kvalitatív tanulmányomban, amely előtanulmány egy nagyobb, az angoltanárok szakmai fejlődését vizsgáló kutatáshoz, arra kerestem a választ, hogy az iskolapadba újra beülő tanárok munkájára milyen hatással van egy erősen elméleti és kutatói szemléletű Ph.D. program. Hogyan látják doktori tanulmányaik értékét a gyakorló nyelvtanárok és tanárképzési szakemberek? Az interjútanulmány eredményei rávilágíthatnak arra, hogyan kapcsolódik elmélet, gyakorlat és kutatás a vizsgált tanárok szakmai fejlődésében és megtudhatjuk, hogy tanulmányaik mely aspektusát találják a résztvevők a leghasznosabbnak. Közvetetten, a tanulmány a hallgatók értékeléseként is felfogható, bár ez nem volt célja és a vizsgálati eszköz sem erre lett kifejlesztve.

Tanárjelöltreől tanár?

A szakmai fejlődés és forrásai

A szakmai fejlődés ma már minden szakmában alapkövetelmény. Mit jelent ez a pedagóguspályán? Olyan folyamatos, saját kezdeményezésből kiinduló önálló erőfeszítéseket, amelyek a tanár részéről új tudás, készségek megszerzésére és azok folyamatos továbbfejlesztésére irányulnak az első diploma megszerzését követően. Ebben tehát a tanár aktív szerepet játszik és az önfejlesztésen van a hangsúly. (Mann, 2005) (A szakmai fejlődés kifejezés a tanítási munka személyes, erkölcsi és etikai dimenzióit is felöleli.

Abból a feltételezésből indulunk ki, hogy pályája során egy tanár soha nem hagyhatja abba a tanulást. A tudás kutatása a pszichológiában örökké jelen lévő téma. A tudás ketős szerkezetei (Pléh, 2001) a tanári tudás tekintetében is érvényesek, elég emlékeznünk a tanárképzés főiskolai és egyetemi változataira nemcsak magyarországi vonatkozásban. Számos szerző foglalkozott már a tanári tudás komponenseivel és azok forrásaival. (Elliot, 1989; Kagan, 1992; Mann, 2005; Wallace, 1998) Egyre több figyelmet kaptak olyan fogalmak, mint a „kutató tanár”, a „reflektív gyakorlat”, vagy a „felfedező jellegű tanítás”. A tanári tudást a szakirodalom általában a következő elemekre bontja: szaktárgyi tudás, nyelvi kompetencia, mondattan, fonetika, pragmatika, a nyelvről való tudás, stb.; tapasztalati tudás; a kontextus ismerete (Mann, 2005; Wallace, 1991), az oktatási rendszer ismerete (Elliot, 1993), a diákok, iskolák, osztálytermek ismerete, önismeret (Kagan, 1992), vagy olyan tanári készségek, mint az interperszonális készségek, prezentációs készségek stb. A fentiekből következik, hogy tanárként számos forrásból meríthetünk. Mann (2005) meghatározásában a reflexió alapkövetelmény, míg a kutatás csupán választható lehetőség, és később hozzáteszi, hogy az önvizsgálat és önértékelés elengedhetetlenül szükségesek a fejlődéshez. A kollégákkal való együttműködés is szakmai fejlődéshez vezethet. (Roberts, 1998) A doktori képzés a fent említett valamennyi tevékenységre alkalmat teremthet: a reflexióra, a kutatásra, az önvizsgálatra, az önértékelésre és a kollégákkal történő együttműködésre egyaránt.

A szakmai fejlődés azt jelenti, hogy változások következnek be viselkedésünkben, szokásainkban, gondolkodásunkban vagy éppen önképünkben. Korthagen (2004) szerint a változások a tanári én különböző szintjein mehetnek végbe. A „hagyma” modellt alkalmazva rámutat arra, hogy a külső rétegeket érintő változások, vagyis a viselkedésbeli, kompetenciát érintő változások könnyebben, míg a belső rétegeket, a meggyőződéseket, önképet, szakmai hovatartozást, vagy a legbelül elhelyezkedő küldetéstudatot érintő változások sokkal nehezebben és fájdalmasabban zajlanak le.

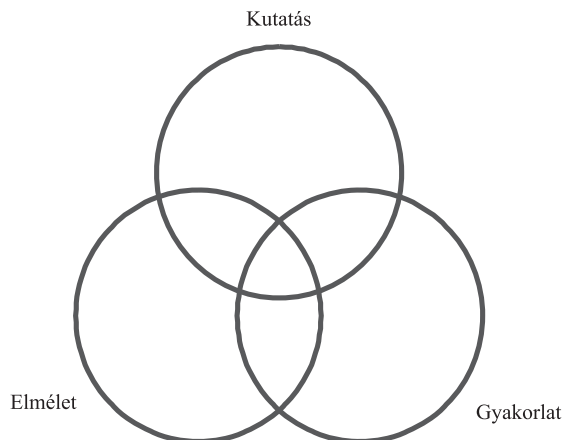
Elmélet, kutatás és gyakorlat

A szakirodalom igen részletesen tárgyalja az elmélet és gyakorlat közt lévő szakadék témáját. (Clarke, 1994; Nunan, 1993; Somekh, 1993; Stern, 1983) Widdowson azonban úgy érvel, hogy „az elmélet nem áll távol a gyakorlattól, csak értelmezi azt” (2003). Ezen felül, Widdowson annak az elképzelésnek a híve, hogy az alkalmazott nyelvészek közvetítő szerepet töltenek be a nyelvtanárok, azaz a gyakorlati szakemberek és a nyelvészek, azaz teoretikusok között. Már a kilencvenes évek elején Elbaz azt javasolta, hogy egy újfajta kutatási nyelvre van szükség, hogy a tanár hangja is hallhatóvá váljék a szakmában (1991). Hasonlóképpen, Allwright (1993) szerint a kutatást integrálni kell a tanításba, majd ezen iskola egy másik képviselője, Freeman, megalkotta a kutatótanár fogalmát (1998) Szesztay meghatározásában a gyakorló tanárok által végzett kutatás kilenc ismérve közül a legfontosabbak a gyakorlati indíttatás, a holisztikus és személyes tanulás értékelése, a másokkal való együttműködés és a reflexió. (2001)

A fenti áttekintést legjobban talán az *1. ábrán* szemléltethetjük. Az elméleti szakembereknek, gyakorló nyelvtanároknak és kutatóknak is helyet adó szakmai körökben és azok metszéspontjaiban bizonyára az Iskolakultúra valamennyi olvasója el tudja magát helyezni. Kérdés, hogy esetünkben a doktori hallgatók vajon hova helyezik magukat?

Ahogy Prabhu fogalmaz: a tanítás az, ahol az elméleteket kipróbálják és a tanárok által végzett kutatás által

„a tanítás intellektuális felfedezéssé válik – egy olyan folyamatá, amelyben kipróbáljuk elméleteinket, elfogadjuk, vagy az eredmények tükrében módosítjuk azokat. ... Ha megtapasztalunk a felfedezés folyamatát, megtapasztaljuk a szakmai fejlődést is – tanulunk egy kicsit a tanításról...” (1992)



1. ábra

A vizsgált minta és a vizsgálat módszere

Résztevők

Fontos megjegyezni, hogy a szerző maga is nyelvtanárként vállalkozott doktori tanulmányokra, ily módon résztvevő megfigyelőként is közreműködött a kutatás során.

Kismintás interjútanulmányunkban összesen nyolc 30 és 52 év közötti tanár vett részt, az idézett részletek ennek megfelelően R1-től R8-ig vannak jelölve. A vizsgálat érvényessége érdekében sokféle résztvevő került kiválasztásra. A nyolc interjúalany közül négy a nyelvpedagógiai doktori program, négy hallgató a neveléstudományi program hallgatója. Heten igen tapasztalt tanárok, két vagy három évtizedes tanári tapasztalattal a hátuk mögött, míg a legfiatalabb interjúalany kevésbé tapasztalt. A válaszadók közül hat tanár elsősorban a felsőoktatásban dolgozik, ketten középiskolában. Ennek ellenére a 6 résztvevő összesen hat különböző intézményben, három felsőoktatási intézményben, és három középiskolában dolgozik. Igen változatos életpályákra tekinthetnek vissza, többnyire általános iskolai vagy középiskolai munka után kerültek a felsőoktatásba, vagy maradtak a középiskolában, és váltak vezetőtanárrá, mentorrá (a résztvevőkről bővebben lásd az 1. táblázatot). Az interjúalanyok közül ketten nem magyar anyanyelvűek, egyikük angol anyanyelvű. Hat résztvevő nő, ketten férfiak. Az interjúalanyok közül hat jelenleg a doktori program hallgatója, bár valamennyien más fázisában vannak tanulmányaiknak, míg ketten már megszerezték az abszolutóriumot, mindazonáltal nem kívánják megírni disszertációjukat.

A vizsgálati eszköz

A vizsgálat részben kötött interjúkon alapul. A kérdésekkel a doktori képzés értékét kívántuk körüljárni a gyakorló angol nyelvtanárok, tanárképzők szempontjából. A kutatás természeténél fogva kvalitatív, hiszen célja tanárok gondolatainak, meggyőződéseinek, attitűdjeinek feltérképezése az interjúalanyok háttérének és kontextusának fényében.

A kérdéssor alkalmazását a Mezei (2006) által leírtakhoz hasonló validálási folyamat előzte meg, azaz a szakirodalom áttekintése, informális tájékozódás, szakértők bevonása, és ennek a folyamatnak része volt az első három interjú is. A végleges kérdéssor tartalmazta a három próbainterjú valamennyi kérdését, és mivel a próbainterjúk során nagy mennyiségű értékes adatmennyiség halmozódott fel, így a válaszok együttes elemzésére került sor.

1. táblázat. A résztvevők megoszlása nem, kor, munkahely, doktori iskola és tanítási tapasztalat szerint

Rész- vevő	Nem	Élet- kor	Doktori Iskola	Munkahely	Tapasztalat (év)		
					Általános iskolai	Középfokú oktatás	Felsőoktatás
R1	Nő	50–59	Nyelvpedagógia	középiszkola	Ø	23	8
R2	Férfi	50–59	Nyelvpedagógia	egyetem	Ø	4	16
R3	Nő	30–39	Nyelvpedagógia	középiszkola és egyetem	Ø	5	5
R4	Nő	40–49	Nyelvpedagógia	középiszkola	Ø	19	4
R5	Nő	40–49	Nyelvtudományi	egyetem	6	Ø	17
R6	Nő	30–39	Nyelvtudományi	főiskola	Ø	2	15
R7	Férfi	40–49	Nyelvtudományi	főiskola	2	7	18
R8	Nő	40–49	Nyelvtudományi	egyetem	Ø	8	9

A validálási eljárás eredményeképpen egy 27 kérdésből álló érvényes és megbízható kérdéssor alakult ki (részletesen lásd *1. függelék*). A kérdések egy része a tanári tudás komponenseit és általánosságban a doktori tanulmányokat folytató tanárok céljait, intézményeit kívánta körüljárni. A kérdések másik része a hallgatók attitűdvizsgálatát, motivációinak, várakozásainak, szükségleteinek, tapasztalatának feltérképezését tűzte ki célul, érintve a doktori képzésről kialakított meglátásaikat. Természetesen „mentő” kérdések is kidolgozásra kerültek, elkerülendő az adathiányt.

Az adatfelvétel

Az interjúk 2006 áprilisától decemberig készültek. Valamennyi interjúalany előzetes, részletes tájékoztatást kapott arról, hogy az interjú miről fog szólni. Az interjúk 25–60 percig tartottak és vagy a képzés helyén vagy a válaszadók munkahelyén készültek, két interjú kivételével, amely a kutató, illetve az interjúalany otthonában zajlott le. Valamennyi interjú a résztvevő anyanyelvén készült, egy kivételével, amely angolul zajlott, mert a kutató és a résztvevő más-más anyanyelvű. Az interjúkról felvétel készült, azok átírásra kerültek, és valamennyi interjúalany engedélyezte azok kutatásra történő felhasználását. Néhányan kisebb változtatásokat javasoltak a leírt változaton. A résztvevőkről alapvető személyes információk is rendelkezésre állnak.

Az adatok elemzése

Az interjúkat nem kérdésről kérdésre elemeztük, hiszen a kérdések szorosan összetartoznak és a válaszadók által leírt jelenségek csak saját kontextusukban voltak értelmezhetőek és jelentéssel bíróak. Ezért az adatokat a Szokolszky által fenomenológiai jelentéskondenzációnak nevezett (2004) módszerrel elemeztük, mely a kvalitatív interjúk

nemzetközi szakirodalmában is elfogadott elemzési módszer. (pl. *Maykut and Morehouse*, 1994). Eszerint első lépésben a szövegeket természetes jelentésegységekre bontottuk, majd központi témákat határoztunk meg. Kvantifikációt tehát ez az elemzési mód nem alkalmaz, viszont a hasonló jelenségeket a válaszadók által leírt kontextusban hagyja és törekszik azok lehető leggazdagabb leírására. Nyers adatként a 2. függelékben találunk vágtatlan interjúrészletet.

Eredmények

A vizsgálat dokumentálja azt az egyébként közismert jelenséget, hogy az instrumentális motiváció miatt doktori tanulmányokat végző hallgatók száma messzemenően meghaladja a belső motivációval rendelkezőkét.

Központi témák

A következőkben az interjúkban központi témaként előkerülő témák sorakoznak. A témák áttekintésénél vegyük figyelembe, hogy, elkerülendő a Hawthorne hatást, az interjúalanyoknak nem kifejezetten olyan kérdésekre kellett válaszolniuk, hogy vajon tanulnak-e olvasmányaikból, vagy hogy reflektív tanároknak tartják-e magukat. Azt is el kívántuk ezzel kerülni, hogy ne a helyes vagy a helyesnek vélt választ adják a résztvevők.

Gyakorlati szakemberek

A tanulmány legszembetűnőbb eredménye, hogy a résztvevők, egy kivétellel, mindannyian gyakorlati szakembereknek tartják magukat, vagy, ahogyan egyikük fogalmaz, „alapvetően tenyeres talpas gyakorlati embernek” (R5).

I: Elméleti, akadémikus szakember vagy, vagy gyakorlati szakembernek tartod magad? ... Vagy valami más?

R: Nem lettem elméleti vagy akadémikus szakember.

I: De gondoltad, hogy leszel, csak...

R: Hát én alapvetően biztos, hogy egy gyakorlati szakember vagyok. De kacérkodtam ezzel a másik oldallal, és ha lehetőségem lett volna rá, akár magánéletileg, főleg magánéletileg, mert szakmailag megvolt rá a lehetőségem, akkor szívesen váltottam volna. Hogy mennyire lennék abban jó, azt nem tudom, és nem is fogjuk most már megtudni. De alapvetően gyakorlati szakember vagyok. Hadd is éljem bele magam ebbe, mert most már ez van. (R4)

Ebben az esetben a doktori hallgató „magánéleti” indíttatásból nem vált elméleti szakemberré. Magyaratzéppen kell hozzáfűzni, hogy az interjúalany a családalapítás mellett döntött a doktori disszertáció megírása helyett.

Az interjúalanyok általában nem bizonytalankodtak ebben a kérdésben. Volt, aki csak szembehelyezkedett az elméleti megközelítésmóddal, amikor disszertációja témájáról kérdeztük: „amennyire lehetett a praktikumot kerestem ebben is, tehát nem akartam elméleti témát, csak olyasmit, amiről azt gondoltam, hogy talán hasznos is lesz” (R6).

Egy másik résztvevő igen határozottan állítja:

R: Igen, biztos, hogy nem vagyok elméleti szakember ... Tudok..., Tudok a nyelvükön, beszélem és írni is tudok azon a nyelven, tudok velük beszélgetni egy pár percig, és át tudom őket vágni. Tudok ezen a nyelven beszélni a hallgatókkal is, és akár évekig át tudom őket vágni. (R2)

Prabhu elképzelése, hogy a tanítás az, ahol az elméleteket érvényesítik, a következőképpen jelenik meg a kutatás egyik résztvevőjének megfogalmazásában:

I: Tapasztalatod szerint milyen tudásra van szüksége a tanárnak?

R: Nézd, szerintem mind gyakorlati, mind elméleti tudásra szükség van. Szükség van az elméletre, hogy rálátásod legyen, hogy ismereteket szerezz a tanári szakmáról. És aztán szükség van gyakorlatra is. És sze-

rintem egy állandó visszaforgatásra van szükség, visszatérésre az elmélethez. És aztán megint jön a gyakorlat, mert vannak újítások és jó tartani az iramot. És jó látni, hogy hogyan változnak a dolgok. (R1)

Alább egy másik példát láthatunk az elmélet és gyakorlat összjátékára:

Vannak kérdések, ezeket a kérdéseket elemezgetni lehet, kutatni, és a tapasztalatok, azok nagyon fontosak ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásában. És ezeket igenis vissza lehet forgatni a gyakorlatba. (R3)

Egy másik résztvevő meglemlíti, hogy a pszichológia tanítása gyakorlatiasabb is lehetne az egyetemen, ami megint az elméleti és gyakorlati ismeretek reflexív kapcsolatának fontosságát húzza alá.

Az interjúalanyok egyike sem gyakorlati, sem elméleti szakembernek nem tartotta magát. A következőképpen fogalmazott:

Elméletinek nem mondhatom magam, merthogy az elméleti, az szerintem nálam sokkal mélyebb elméleti alapokkal ... a X. Y., az én konzulensem, az egy elméleti szakember. (...) Gyakorlati szakembernek meg ... hát nyelvtanárnak tartom magam, nem vagyok metodikus, nem vagyok egy Z.Y., őt tartanám egy gyakorlati szakembernek, vagy egy W.Y., érted. Én egy nyelvtanár vagyok, akinek van bizonyos elméleti hátere, és bizonyos gyakorlati tudása is, amivel biztosan rendelkezem, de nem érzem magam egy metodika-gurunak vagy nem tudom minek. (R8)

Az 1. ábrán tehát a résztvevők többsége a gyakorlati szakemberek körébe helyezné magát, vagy az elmélettel kapcsolódó mezőbe. Valamelyest talán ellentmond ennek az a jelenség, hogy több résztvevő is kifejezte, azért kezdett doktori tanulmányokba, hogy „szélesebb perspektívában” (R8) lássa szakmáját, szerepét, vagy „nagyobb rálátása legyen” (R6).

Kutatok, tehát tanulok

Öt interjúalany egyértelműen kifejezte, hogy sokat tanult a kutatásából:

I: Tanári fejlődésben mi a szerepe a PhD-nek?

R: Mindenféleképpen tudatos tanárrá tett engem, nem mindig, próbálok odafigyelni azokra a dolgokra, főleg azokra, amik a kutatással kapcsolatosak. Az is jó, hogy én olyan kutatási területet választottam, aminek van gyakorlati vonzata is. Így azt tapasztalom nap mint nap a gyerekekkel. És, igen tehát erre oda tudok figyelni. Ez nem mindig sikerül, tehát van amikor elengedem magam, szóval nagyon ... tudatosabbá tett. (R3)

I: Akkor mondhatjuk, hogy van szerepe a szakmai fejlődésben?

R: A kutatásnak van, tehát mindaz, amit tudtam ... Nem is a kutatómódszertannak, hanem egész egyszerűen annak, amit ott tapasztaltam. (...) Tehát ilyen szempontból nagyon fontos része és nagyon sokat tanultam. Az egész országra kiterjedt a kutatás, valóságos képet alkottam arról, hogy milyenek az iskolák az országban, milyen problémákkal küzdenek, mi foglalkoztatja őket, kisváros, nagyváros, főváros, falu, tehát nagyon nagyon sok kontextust, pedagógiai kontextust ismertem meg. (R7)

Talán a Wallace-féle reflektív ciklus került a felszínre a következő részletekben is:

És most, hogy benne vagyok ebben a programban, sokat kell olvasnom és belekeveredtem a kutatásba, és kutatok és ettől többet reflektálok, és úgy látom, hogy jól csinálom, és jó úton járok, és persze új ötleteket meríték belőle ... (R1)

Hát én a saját kutatásomból tanultam a legtöbbet, a magam kárán, így tudnám összefoglalni. (R8)

Presztízis, tisztelet és hatalom

A Ph.D. megszerzése és a tudományos életbe való integrálódás világosan kiderül, hogy több presztízst és hatalmat jelent a résztvevők számára. Több résztvevő azt gondolja, hogy valami alapvetően hibás ebben a rendszerben:

Alapvetően nem tartom jó ötletnek. Tanárképzőktől doktori fokozatot várni. Azt gondolom, valahogy másképp kellene ezt a hierarchiát felépíteni. Másfajta kvalifikációkat kéne követelni ... például azt kéne megkövetelni, hogy menjenek vissza félállásban tanítani az oktatásba, és akkor prédikáljon, hogy mit miért csinál, ez például fontosabb, minthogy kérdőíveket állítsanak össze. (R5)

... majdnem politikai érzéseim a Ph.D.-ről nagyon erőssé váltak ... az az érzés, hogy ... vagy hogy ez a Ph.D. egy olyan rendszer része, ami a tudományos érdemeket helyezi a szakmai minőség csúcsára. És ez nem jól van. Hosszú távon ez egy hiba, veszélyes és rossz. És én nem akarok ennek részese lenni. Na ezt nagyon nehéz kimondani anélkül, hogy meg ne bántanál embereket. (R2)

Vagy máshol:

I: Lesz annak valamilyen hatása az angol nyelvtanításra, ha több angol tanár szerez Ph.D. fokozatot?

R: Igen, persze. De nem feltétlenül jó hatása lesz. De lesz. Hatalmuk lesz ... Valószínűleg ...

I: Több hatalmuk lesz, mint most?

R: Hát azt nem mondanám. Fel fogja őket szippantani a tudományos szakma, az élet tudományos oldala.

I: És ez több hatalmat jelent ...

R: És ez több hatalmat jelent, mert a tudományos szakembereknek van hatalma. És ezért mondom, hogy ez nem feltétlen jó hatalom. (R2)

A Ph.D. fokozat megszerzése nem csupán állásuk megtartását eredményezheti a résztvevők számára, hanem kikövezheti az utat a tudományos életben való előrejutáshoz. A gyakorlati szakemberek döntéshozó pozícióba történő előrejutása kedvező hatással lenne az oktatás egészére, ahogyan azt több interjúalany kifejti (Pl. R4, R5 és R6, Ld. az 2., 3. és 4. részleteket a 2. függelékben). A fentieket egy másik résztvevő is megerősíti: „és amit még remélnék, az talán a szülők, meg a gyerekek felől egyfajta tisztelet-visszaszerzést, mert az nem mindig van meg (R3)”. Egy másik résztvevő valószínűleg ugyanerre a jelenségre gondolt:

R: ... És úgy érzem, hogy több tiszteletet jelent, egyfelől önbecsülést és persze tisztelete mások részéről, és ez jó érzés.

I: Más tanárookra gondolsz, vagy más szakmabeliekre ...?

R: Hát alapvetően kollégákra.

I: Az iskolában ...?

R: Igen és a diákok részéről is. (R1)

Az a tény, hogy a résztvevők nagyra értékelnék, ha több tiszteletben lenne részük, talán arra utal, hogy jelenleg annak hiányát tapasztalják. Gyakran, a nyelvtanítást nem tekintik teljes jogú szakmának, és azt mondják a nyelvtanárokról, hogy „csak” nyelvet tanítanak.

Pénz, pénz, pénz

A kérdéssor egyetlen kérdése sem vonatkozott a résztvevők vagy intézményük, netán a doktori iskola gazdasági, pénzügyi hátterére. Mindazonáltal valamennyi résztvevő, miközben szakmai fejlődésének állomásairól kérdeztük, bőségesen utalt, többen pedig részletesen beszámoltak saját megélhetési nehézségeikről vagy intézményeik működési nehézségeiről. „Én nem tudok egy állásból megélni, sajnálom, ez van” mondja az egyik résztvevő (R8). A nyolc résztvevőből hat említette, hogy több állásban dolgozik, ahogyan az egyik interjúalany fogalmaz, ezek „külső munkák vagy azok a pluszmunkák, amikből élek és él a családom”; sőt, egyikük úgy vélte, hogy ez a tanári lét természetes velejárója:

Hát így, hogy azért egy vezetőtanárnak, heti 10 órája van, azért az nem 20. Hát, ha 20 órád van, szerintem akkor még egy kicsivel nehezebb. És aztán mennyit kell mellé dolgoznod, ahhoz, hogy mondjuk, megélj, és akkor mindegy, hogy 10 vagy 20 órád van... (R4)

Egy másik résztvevő némiképp más perspektívából a következőt teszi ehhez hozzá:

És ha a férjem nem keresne pénzt, ha nem lennék ebben a luxus helyzetben, hogy nem nekem kell el-tartani a családot, akkor valószínűleg nem engedném meg magamnak, hogy ezzel foglalkozzak. Ha megszerzem a fokozatot, akkor még csak egzisztenciálisan sem jelent semmit, az összes magyarországi egyetemen évek óta nem volt semmiféle promóció. (R5)

Még az a résztvevő is, aki nem beszél megélhetési nehézségekről, megjegyzi, hogy a gyakorló nyelvtanárok nem tudnak kutatni, „de nemcsak azért mert 20 órájuk van egy héten, hanem mert nem tudom még hány magánórát adnak” (R3).

Külön érdemes áttekinteni, hogy mit mondanak a résztvevők az intézmények szegénységéről, legyen az a résztvevő munkahelye vagy maga a doktori programot nyújtó egyetemi kar:

Tehát nincs pénz, megtanultam kezelni egy statisztikai programot, de a doktori iskolának nincs pénz kifizetni a licencet, ... (R5)

I: Van szerepe az intézménynek, ahol most dolgozol a Te doktori tanulmányaiddban? Támogatnak valahogy valamilyen kedvezményrel?

R: A főiskolára gondolsz most? Nem, semmilyen támogatást, pl. órakedvezményt nem kapok.. Sőt, szerintem nekik nem is érdekük, hogy mi Ph.D.-vel rendelkezünk. Mert ha fokozatot szerzünk, akkor többet kellene fizetniük, és mivel ennyire nincs pénz, lehet, hogy majd azt mondják, hogy fokozattal nyelvoktatói munkára nem tudnak alkalmazni, mert túlképzett leszek... (R6)

... amikor engem fölvettek, azt mondták, hogy 90-ből 25-öt fognak fölvenni. És a pénz miatt a végén nyolcvanvalahányat vetek föl, tehát gyakorlatilag senkit nem utasítottak el. (R7)

Idő, idő, idő

A tanárok időhiány miatt nem végeznek kutatásokat, állították már korábban külföldi kutatók. (vö. *Somekh*, 1993; *Freeman*, 1998). Hogy jobban megértsük, mire is vállalkozik Magyarországon egy tanár, aki, mint fent láttuk, majdnem biztos, hogy több állásban keresi a kenyerét, és ennek ellenére, vagy éppen ezen kényszer alatt doktori tanulmányokra adja a fejét, vizsgáljuk meg, hogyan találnak időt tanulmányaikra, kutatásaikra, olvasmányaikra.

Csak hétvégén és éjszaka és néha kiveszek egy napot, minden félévben kivehetek négy napot, és ez sokat segít, de főleg éjszaka. Dolgozom és tanulok, és tanulok és dolgozom egyfolytában. (R1)

I: Milyen tanácsot adnál valakinek, aki most jelentkezik?

R: Hát mérje fel erőviszonyait, leginkább azt, hogy mennyi ideje van. (R4)

És szinte egybehangzóan ugyanarra hívja fel a figyelmet a következő két résztvevő:

... néhány óra nem elég erre a munkára. Az segít, ha van olyan egy-egy egész nap, amikor reggel leülök és csak este kell felállnom. Akkor is rossz, hogy fel kell állnom, félbe kell hagynom. Addig viszont mindent ki kell zárni az életemből: nincs háztartás, nincs család, nincs a napi munkám, nincs semmi egyéb, hanem koncentráltan csak ezzel foglalkozom. (R6)

Mert ezt nem lehet úgy csinálni, hogy este akkor fél órát csinálod, hanem egybe kellene tömbök időben. És akkor sem lehet úgy csinálni, hogy reggel nyolctól éjjel 11-ig, még ha szabadná is teszed magad, mert agyilag nem bírod. (R8).

Metaforák

Oxford és társzerzői (1998) igen részletesen tanulmányozta a tanárok által használt metaforákat, hiszen azok a tanári gondolkodásba engednek betekintést. Jelen tanulmányban három metafora érdemel nagy figyelmet. Az egyik résztvevő a tanárképzési szakembereket autóvezetési oktatóhoz hasonlította:

Mindig metaforákban és hasonlatokban gondolkodom. Ez az egész olyan, mint az autóvezetés. A tanárképzőt egyfajta képesített autóvezetés-oktatónak látom. És a képesített oktatónak többre van szüksége, mint hogy jól tudjon autót vezetni. Tudnia kell a vezetésről. Ismernie kell az utakat és az autókat, a biztonságról sokat kell tudni és a megengedett legnagyobb sebességről és a KRESZ-ről. Úgy értem... Van egy csomó olyan terület, ... ezekről nem feltétlenül kell a tanulóknak beszélni, a tanuló ebben az esetben a tanárjelölt, de az oktató bármikor elő kell, hogy húzza ezeket a dolgokat. (R2)

A fent kifejtett nevelésfilozófia világosan jelzi, hogy a tanítás vagy tanárképzés célja, hogy lehetőséget teremtsünk a tanulásra. Talán arról is árulkodik, hogy a résztvevő szerint a tanítás inkább mesterség, mint művészet. Ezt az interjú egy későbbi szakaszában szintén egy metafora segítségével érthetjük meg:

Tehát ez a mesterség rész, és én azt hiszem, hogy ez a nagyobbik része a tanításnak. Ezek olyan dolgok, amiket azáltal tanulsz meg, hogy próbálsz csinálni, tanulsz abból, ahogy mások próbálják csinálni, olvasol róla, beszélés ezekről a dolgokról másokkal, és legfőképpen csak csinálsz és gyakorolsz, mint egy asztalos egy darab fán. Na hát ezt értem mesterség alatt. És számomra ez a tanítás legfontosabb része. Na, a hozzáadott rész, az a művészet, az az egyéni rész, a képzetet, a személyiség egy kicsiny része. És akkor ott jön be az öröm ... A legnagyobb ... A tanítás legörömtelibb része a művészi részből jön, ez a hab a tortán. De nem a torta, a torta az a mesterség. (R2)

Két másik tanárképzéssel is foglalkozó tanár más metaforát használt, amikor középiskolai munkájáról kérdeztük:

Hát inkább egy nagy könyv szeretnék lenni, amit a gyerek fellapozhat. És megtudhat belőle dolgokat. Sajnos sokszor nem ő dönti el, hogy mikor lapoz föl, és mit lapoz föl. Tehát valószínűleg én csak egy kötelező olvasmány lehetek. De, ... szóval ezzel azt akarom mondani, hogy a tanárnak van egy tudása, amiből szeretne, ha átjutna valami a gyerekeknek, de szeretné, hogyha az úgy menne át, hogy ő úgy érezze, hogy egy könyvet kinyitott és ő magának valamit felfedezett benne, vagy talált benne. És nem úgy hogy ilyen ... tölcserén keresztül beletöltik a fejébe. (R4)

I: (...) érdekeset írtál ide, úgyhogy muszáj vagyok feltenni a kérdést, hogy gondolod, hogy a tanár olyan, mint egy kertész?

R: Ez egy kissé elcséplét metafora, de nincs helyette jobb. Mert számomra ez fejezi ki mindazt az értelmi, érzelmi, tudásbeli tartalmat és kapcsolatot, amit egy tanár megtestesít számomra.

I: Tehát ez a gondozás? Segítem, hogy növekedjen? Ez az alapja?

R: Igen, de ha nem muszáj, nem nyírbálom feleslegesen. De nem is hagyom kipusztulni, azaz nem hagyom parlagon. Ugyanakkor hagyom növekedni és tudom, hogy mi mindenre van szüksége ahhoz, hogy még szebben nyíljon, virágozzon. (R6)

Élethosszig tartó tanulás

Valamennyi résztvevő szívesen tanul újat, sajátít el új készségeket, alátámasztva azt az elképzelést, hogy a tanárok pályájuk során ideális esetben sosem hagyják abba a tanulást. Tekintsük át, hogyan látja ezt négy résztvevő:

A tanulás az életem legfontosabb része, azt hiszem, ha nem csinálom, haszontalannak érzem magam, időpocsékolásnak. (R1)

Szeretem a szakmám, lenyűgöz a szakmám. És ha nem is lenne szükségem rá, akkor is akarnám azt a tudást. És akkor is szeretnék olvasni és beszélgetni róla, még ha látszólag eléggé elméleti dolgokról is van szó. (R2)

Igazából nagyon sok dolog van, ami így velem szembejön és azt gondolom, hogy na ez, ezzel szívesen foglalkoznék. De ez ... Az igény, vagy a vágy tehát ez így benn ... bennem..., nem a vágy, hanem ez a ennek a thrill-je, hogy egy témán dolgozol, és kijön a kezed alól valami, szóval ez bennem van, ez úgy bennem ragadt. És sok dolog van, ami feltűnik, hogy na ezt érdemes lenne megnézni. (R4)

... én mindig szeretek valami olyasmit beépíteni, tehát valamit szeretek még csinálni, ami egy kicsit az ember esztét csiszolja, vagy egy kicsit kényszerít arra, hogy valamit ... nyelvet tanulni, vagy M.Ed.-et végezni, mindig volt valami projektem, amit így futtattam, és akkor azt úgy csináltam mellette, tehát ez ilyen hagyományra vezethető vissza nálam. (R8)

A tudás iskolai és utcai alapú dimenzióival (Pléh, 2001) világosan tisztában vannak a program résztvevői, némelyek az előbbit, mások az utóbbit jobban magukénak érzik. Illusztrációként álljon itt egy példa a pragmatikusabb szemléletre:

I: Milyen tudásra van szüksége egy tanárnak?

R: Nekem az a véleményem, nem vagyok annyira tudáspárti, én a tapasztalatot sokkal nagyobb előnyben részesítem, tehát a tapasztalati tudásra van szüksége a tanárnak, tehát mindazt, amit megélt, amit reflexión keresztül feldolgozott magában, én azt hiszem, hogy nagyon tehát .. minél tovább csinálom ezt a szakmát, egyre inkább azt hiszem, hogy nagyon kis szerepe van az irodalomnak, meg hogy ki mit mond, hogy hogyan csináljuk a dolgokat. Én azt gondolom, hogy a pedagógia 90 %-ban arról szól, hogy mit élünk meg egy-egy tanítási élményben, szakmai élményben és az bennünk hogy alakul át. (R7)

A doktori képzés értéke

A legtöbb résztvevő hangot adott annak a véleményének, hogy doktori tanulmányaik értéket képviseltek szemükben. Általánosságban elmondható, hogy minél nagyobb volt a kényszer az egyes hallgató életében, annál kevésbé értékelte a doktori képzés nyújtotta tanulási lehetőségeket. Annak ellenére, hogy valamennyien elismerték a doktori fokozat értékét a magyar társadalomban és társítását a presztízzsel és hatalommal, valamennyien másképp látták a fokozat értékét, sőt három résztvevő rámutatott, hogy a doktori fokozat értéke csökken, mert megnőtt a programot elvégző hallgatók száma (R4, R7, R8; Ld. a 5. 6. és 7. részleteket a 2. függelékben).

Ami szakmai fejlődésüket illeti, többen úgy vélik, hogy profitáltak a doktori képzés és kutatás nyújtotta tanulási tapasztalatból. Ahogyan egy tanárképzésben is részt vevő tanár fogalmazott „ha részt veszel egy ilyen programban, szakmailag fejlődni fogsz” (R1, Ld. az idézet szövegkörnyezetét a 8. részletben a 2. függelékben). Több más résztvevő a „tudatosabb tanárrá válás” fontosságára hívta fel a figyelmet (R3, Ld. 9. részletet a 2. függelékben). Emellett a résztvevők azonban felhívják a figyelmet bizonyos hiányosságokra is:

I: Van szerepe a szakmai fejlődésben a doktori tanulmányaidnak?

R: Valami biztos van, ha más nem, akkor egy kicsit tudatosabban csinálók dolgokat talán. De azt gondolom, hogy elhanyagolható, egészen minimális, nem tudom konkretizálni...

I: Nem tudod használni, amit ott tanulsz ...

R: Ha összehasonlítom, ami a külföldi mesterképzésben, amennyire az segített és kézzel fogható volt, és kilóra szinte mérhető volt, amennyit adott nekem a napi munkámban, ahhoz képest egyszerűen szinte elenyésző. (R6)

Ismertem kutatási területeit iskolaigazgatóknak, akik ugyanarra a programra jártak. Saját hobby horse-ukat próbálták tovább erőltetni és egy más szintre fölvenni, és nagyjából arról szólt, hogy a már meglévő, tehát mit tudom én, az iskolaigazgató a saját iskolájáról írt egy hatástanulmányt, gyakorlatilag ez a PhD-je. Valami, amit tizenvalahány éve ismer kívülről-belülről és ezt el tudjuk fogadni doktorinak. És belevitt egy kis innovációt, ami ráadásul nem is volt igaz, amit ismertem belőle, tehát ráhúzta a száraz lepedőt a történetre és mint ilyen nem gondolom, hogy az iskola jobb lesz, vagy akár ő ettől jobb vezető lesz bármilyen szempontból. (R7)

... olyan nagyon sokat nem tudtam belőle áthozni a gyakorlatba, mert nem olyan jellegű tárgyakat tanítok, és ez meg nagyon nagy nehézség volt, merthogy közvetlenül nem kapcsolódott annyira, mint amit nekem csinálni kell. Még jobb lett volna, hogyha kapcsolódik. Jobban, erőteljesebben, az jó lett volna. (R8)

A hasznosság és hasznosulás kérdéseiben az egyik résztvevő különbséget tett a program hároméves szervezett képzése és a disszertáció megírása között: „Azt gondolom, hogy a három év, amit végigcsináltam, nagyon hasznos volt, még mindig hasznos”, bár később ambivalens érzésekről vall:

Hogy vajon a befektetett energia és idő, amit a három év alatt beletettem ... hogy az eredményezett-e valamilyen mérhető fejlődést a tanári készségeim terén? Hát nem igazán. Gondolom, le is ülhettem volna, olvashattam volna és ugyanazt a tudást el is sajátítottam volna. Persze vannak megfoghatatlan dolgok, mint az, hogy egy csapathoz tartozol, egy csoporthoz, annak az öröme, hogy olyan emberekkel dolgozhatsz, mint [...], például, ... [...], igen az intellektuális zsongás, az ösztönzés, ezt biztos te is tapasztalod, nem? Hát ez nehezen mérhető. Biztos vagyok benne, hogy ennek nem volt negatív hatása. Úgy-hogy igen, volt hatása, és az pozitív kellett, hogy legyen. (R2)

A résztvevők többféleképpen tudják hasznosítani a doktori képzés során elsajátított tudást és készségeket. Ez többnyire azonban a tanárképzésre, felsőoktatásra, vagy a szakdolgozati konzultációra, esetleg a tanárjelöltekkel történő konzultációra korlátozódik. Mégis, ahogy az egyik iskolai vezető-tanár megjegyezte, a tanárjelöltekkel való munka sok olyan praktikus és emberi elemet tartalmaz, amit a doktori képzés nem nyújt (R4 Ld. 10. részlet a 2. függelékben).

Összegzés

A jelen tanulmány célja az volt, hogy megvizsgálja, hogyan tudják valóságos tanítási környezetükben hasznosítani két erősen elméleti és kutatási fókuszú doktori képzési program hallgatói a megszerzett tudást és készségeket. Közvetetten, betekintést nyerhetünk abba, hogy hogyan formálódik a tanári szaktudás.

Nyolc korábbi, illetve jelenlegi hallgató megkérdezése alapján állíthatjuk, hogy többségük beszámolt valamilyen személyes és szakmai fejlődésről. Ennek ellenére, nem világos, hogy később saját osztálytermeik valóságában vajon vissza tudják-e tanítási munkájukba forgatni a megszerzett ismereteket, készségeket. A legtöbb résztvevő pesszimista volt abban a tekintetben, hogy a megszerzett tudást, tapasztalatot tanításukba át tudják-e csatornázni. A legtöbben olyan nehezen definiálható fejlődésről számoltak be, mint hogy „nagyobb rálátásuk” lett (R6, Ld. a 11. részletet a szövegkörnyezettel), de azért hangsúlyozzák, hogy „ettől nem tudom jobban csinálni, de jobb átlátásom, az van” (R8) Ez nem mond ellent más kutatások eredményeinek, amelyek a tanárképzésről készültek: a tanárképzés, bármilyen szintjéről is beszélünk, a lehetetlenre vállalkozik, amikor azokat a mélyen gyökerező meggyőződéseket próbálja megváltoztatni, amelyek egy tanár önazonosságához kötődnek. (vö. *Kagan*, 1992) Természetesen előfordulhat, hogy az elméleti képzés és kutatások során megszerzett tudást a résztvevők tudtukon kívül ültetik át a gyakorlatba, és emiatt nem tudnak erről beszámolni, azonban ha tekintetbe vesszük, hogy nagy tapasztalattal rendelkező tanárokról, tanárképzőkről és tudatos „tanulókról” van szó, ez kevésbé valószínű. A vizsgálatban két doktori iskola hallgatóival készítettünk interjúkat, és szembeötlő, hogy e tekintetben különbség van a résztvevők két csoportja között. A fenti megállapítás valószínűleg nem egyenlő mértékben igaz a két doktori programra, de a kis elemszám miatt ez biztosan nem állítható.

Ami a tanári tudás összetettségét illeti, a résztvevő tanárokról kiderült, hogy tisztában vannak a szükséges tudás sokrétűségével. Ezen felül, a résztvevők azonosítottak néhány olyan készséget, amelyet az elsődiplomás képzésben elhanyagoltnak vélnek, vagy amelyet csupán a tapasztalat során lehet elsajátítani. Ilyen készségre, tudásra példaként hozták a pedagógiai, pszichológiai ismereteket, a konfliktuskezelést vagy az interperszonális készségeket. A kutatásnak ez utóbbi eredménye aláhúzza Westerman tapasztalt és kezdő tanárok döntéshozatalát vizsgáló kutatási projektjének következtetését, miszerint nincs „rövidebb út a szakmai fejlődéshez”, azon mindenkinek végig kell mennie (1991).

A tanári tudás forrásait illetően a legmarkánsabban a reflexió jelent meg a résztvevők beszámolóiban, bár a másokkal történő együttműködés, illetve, még hangsúlyosabban, a kutatásból való tanulás is megjelent, míg az önvizsgálat és önértékelés nem került felszínre.

Ahhoz hogy megtudjuk, hogy a doktori képzés milyen szinteken eredményez változásokat a hallgatók gyakorlatában, hogy a változások a tanári én mely rétegeit érintik, vajon hagynak-e nyomot gondolkodásukban, meggyőződéseikben, vagy netán küldetésstudatukban (vö. *Korthagen*, 2004) és ha igen, miért mennek végbe ezek a folyamatok, további longitudinális kutatásra lenne szükség. Ezen felül, érdemes volna megvizsgálni, mivel segíthetők elő ezek a változások, hogy többet tudjunk arról, hogyan tanulunk mi, tanárok.

A fenti tanulmány leggyengébb pontja, hogy kis elemszámmal készült. Nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket a kutatásban résztvevők korlátozott száma miatt. A kényelmi mintavétel is torzíthatta az eredményeket, hiszen a megkérdezett hallgatók többsége a szerző ismeretségi köréből került ki. A tanulmányt más elemzők meglátásai is objektívebbé teheték volna. A mintában, csakúgy, mint a doktori képzésben általában, túlsúlyban voltak a felsőoktatásban dolgozó tanárok, ily módon alulreprezentálva a legnagyobb kontakt-órában az osztályteremben dolgozó középiskolai tanárokat.

1. függelék. Interjúkérdések

A tanárról

A tanári tudás

Milyen tudásra van szüksége egy tanárnak?

Szerinted a tanítás művészet vagy mesterség?

Születni kell ahhoz, hogy valakiből jó tanár legyen vagy a képzés során ez megtanulható?

Metafora?

Célok

A doktori fokozat megszerzése hogyan kapcsolódik hosszú távú terveidhez?

Intézményi háttér

Milyen szerepet játszik a Te doktori képzésedben az az intézmény, ahol dolgozol?

A doktori hallgatóról

Most Rólad, mint doktori hallgatóról szeretnék kérdezni!

Attitűd

Amikor tanárképzésben vettél részt, mit gondoltál a doktori fokozat megszerzéséről?

És most hogyan látod?

Mit jelentenek számodra a doktori tanulmányok?

Mi a doktori tanulmányaid szerepe szakmai fejlődésedben?

Motiváció

Ki javasolta, hogy doktori képzésben vegyél részt?

Miért jelentkeztél?

Mit gondoltál, hogy hol leszel 5 év múlva, amikor jelentkeztél?

Elvárások / Szükségletek / Tapasztalat

Milyen várakozásokkal tekintettél a doktori programra?

Ezeknek mennyiben felelt meg a program?

Milyen tanácsot adnál valakinek, aki most jelentkezik?

Fel tudnál idézni néhány kritikus pillanatot / eseményt / időszakot doktori tanulmányaid idejéről?

Hogyan tudsz/tudtál időt teremteni a tanulmányaidra, kutatásodra, olvasmányaidra?

Az oktatás nyelve angol/magyar? Mit gondolsz erről?

Kutatási terület

Hogyan választottad azt a kutatási területet, amin dolgozol/dolgoztál a disszertációd keretében?

(amennyiben a válaszadó nem kívánja befejezni a programot) Mi történt a kutatásoddal?

A doktori fokozat értéke

Van/Volt számodra annak előnye, hogy egyszerre tanulsz és tanítasz/tanultál és tanítottál?

Hátránya?

A doktori program mely aspektusai (voltak) a leghasznosabbak számodra?

Hogyan befolyásolta/befolyásolja tanításodat a doktori fokozat megszerzése?

Várhatóan hol fogsz dolgozni 5 év múlva?

Összességében minek tartod magad? Elméleti szakembernek, aki kutatásokat végez? Gyakorlati szakembernek, aki kutatásokat végez?

Milyen hatással lesznek a doktori fokozatot szerzett nyelvtanárok a magyarországi nyelvoktatásra?

És az oktatásra összességében?

2. függelék. Interjúrészletek

Megjegyzés: Jelen függelékben a cikkben nem szó szerint idézett interjúrészletek kaptak helyet. Az interjúalanyokat R1, R2 stb. jelzéssel különböztettük meg. A részletek abban a sorrendben jelennek meg, ahogyan a cikk tárgyalja azokat. Az idegen nyelven készült felvételek a szerző fordításában jelennek meg.

1. részlet

I: Ha megengeded, akkor visszatérnék ide, tehát a tanári tudásra. Milyen tudásra van szüksége a tanárnak? Tudom, hogy nagyon bonyolult a kérdés.

R: (sóhajt) Rettenetesen, igen.

I: Mégis milyen tudásra van szüksége?

R: Ma azt mondom, hogy ismernie kell azt a közeget, amiben tanít, tehát, ...

I: Az iskolát?

R: Nem, nem, azt a társadalmi gazdasági politikai közeget, amiben tanít, szerintem azt ismernie kell. Azzal tisztában kell lennie, hogy ... Mert azért ami történik szerintem ilyen nagyléptékű dolgokban, annak egy csomó hatása van az iskolára, ami itt nagyon kis dolgokban nyilvánul meg, de szerintem át kell látnia, vagy értenie kell ahhoz, hogy ... Ma ezt gondolom, 10 évvel ezelőtt nem ezt gondoltam volna szerintem. Csak sokkal inkább azt hiszem, áthatja az életünket. Meg ezek az oktatáspolitikai változások, tehát ezek mindenképpen arra kényszerítik a tanárt, hogy kinézzen az osztályteremből meg az osztálynaplóból. Hát aztán milyen tudásra van szüksége, hát nyilván a saját szakmáját kell jól tudnia. Meg hát emberekkel...

I: Az emberi tényezőt is emlegetted...

R: Meg emberekkel dolgozik, tehát az emberi kapcsolatok építésében is otthon kell lenni, azt hiszem, meg emberi konfliktusok kezelésében. Sokkal könnyebb felkészülni a tanításnak arra a részére, hogy majd meg kell tanítanom a Present Perfectet. Még az sem olyan nehéz, hogy hogyan tanítsam meg, mert ma már azért akár szakkönyvek, akár talán az egyetemi módszertanoktatás is erre jobban fölkészít, mint akár minket 20 évvel ezelőtt. De arra, arra sehol nem készítenek fel, hogy a konfliktusokat hogyan kezeljük, és hogyan oldjuk meg. Nyilván ezt meg csak gyakorlatban tanulja meg az ember. De ... és ezt nem tudom, hogy ezt hol tudná tanulni, nyilván, ami pszichológiatanítás alatt folyik az egyetemen, az nem erről szól. Bár szerintem azt lehetne gyakorlatiasabbá tenni. Nem tudom, most mi van, 20 évvel ezelőtt azt a Mérei-Binet könyvet kellett megtanulnunk, és akkor abból vizsgáztunk. Amit most nagyon érdeklődve olvasgatok, a saját gyerekeim kapcsán, de akkor semmit nem jelentett az égvilágon. És nem hiszem, hogy annak a könyvnek ma hasznát veszem, bármelyik helyzetben, amikor a gyereken, gyerekeken látok valamit, vagy a gyerekekkel kerülök kapcsolatba. És hát vezetőtanárként nyilván még egy másfajta viszonylatban is tudni kell dolgozni, tehát a tanárjelöltekkel. És nem biztos, hogy knowledge, inkább talán egy skill, amire megint lehet trenírozni, amit lehet fejleszteni. Tehát ilyesmi. (R4)

2. részlet

R: Hát ha ez azt jelentené, hogy olyanok PhD-znek és olyanok kerülnek döntési pozícióba, akik ... akik mást is ismernek, mint ezt a felső réteget, akár az academic világot, akkor az jót tenne talán az oktatásnak. (R4)

3. részlet

Azt gondolom, hogy itt van ez az akadémiai hierarchia, amiben jó, ha vannak embereink fönt. A döntéshozatal közelében. Tehát ebből a szempontból nem bánom, ha vannak olyan emberek, akinek komoly szakmai presztízse van és kari tanácsokban, és egyetemi szenátusokban és minisztériumi tárgyalászatoknál képviselni tudnak dolgokat. (R5)

4. részlet

I: Mit gondolsz, hogy lesz-e a hatása annak, hogy egyre többen szereznek nyelvtanárok közül is doktori fokozatot. Van ennek hatása a nyelvtanításra vagy az oktatáspolitikára?

R: A gyakorlati nyelvtanításra napi szinten szerintem nem lesz hatása. Az oktatáspolitikára talán, hogyha a megfelelő döntéshozó pozícióba kerülnek olyan emberek, akik kitartóan küzdenek az elveikért, és azért, amit szeretnének az elméletből a gyakorlatba átültetni. (...), Ha jó döntéseket hoz(hat)nak a megfelelő helyen a megfelelő időben, akkor igen. Például jelenleg a mesterképzés kidolgozásával foglalkozó tanárképzési bizottságra gondolok. És ha 5–10 év múlva a most doktori fokozatot szerző nyelvtanárok kerülnek hasonló döntéshozó pozícióba, akkor esetleg. (R6)

5. részlet

I: Mi a szemedben a Ph.D. értéke?

R: Hát ma azt gondolom, legalábbis úgy érzem, hogy boldog-boldogtalan Ph.D.-zik, tehát ez a szememben egy kicsit lecsökkentette a Ph.D. értékét. És hát mondhatjuk, hogy savanyú a szőlő, mert nekem most már végül is nem lesz. De én mindig azt mondtam, hogy az csináljon Ph.D.-t, akinek valami olyan ötlete, valami olyan újdonság született meg a fejében, amit érdemes kutatni, és érdemes megvizsgálni, hogy működik-e, nem működik, vagy van ez. (R4)

6. részlet

... szinte ott tartunk, hogy devalválódott a doktori fokozat abból a szempontból, hogy lassan már mindenki doktorit csinál, tehát kezd a doktori olyan szintre süllyedni, mint a szakdolgozat volt régen. A szakdolgozatok meg kezdenek olyan szintre süllyedni, mint egy szemináriumi dolgozat, vagy egy beadandó esszé az egyetemen... Valahol értékét veszti szerintem az egész. (R6)

7. részlet

I: Mit gondolsz, hogy milyen hatással lesz az, hogy egyre többen szereznek doktori fokozatot nyelvtanításban vagy tanárképzésben, most végül is mindegy.

R: Minden leértékelődik, ami azelőtt általános iskola volt, abból érettségi lett, ami érettségi volt, vagy ami egy főiskolai diploma volt, vagy mit tudom én egy B.A. abból érettségi szint lett. Akkor az M.A. lesz a, nem tudom, az lett egy ilyen első diploma, és akkor nyilván a Ph.D. Az ilyen, nem tudom minden második embernek lesz Ph.D.-ja. (R8)

8. részlet

I: Hatással lesznek a doktori fokozatot szerzett nyelvtanárok a magyarországi angol nyelvoktatásra? Most, hogy van egy ilyen program és egyre több ember szerez doktori fokozatot?

R: Igen határozottan. Két dologra lesz hatással. Egyfelől a szakmai fejlődésükre, tehát fejlődni fognak, ha egy ilyen programra járnak. És a képzés kötelező, tudod, most minden tanárnak kötelező továbbképzésekre jární. Tehát a reformok részeként a tanároknak tovább kell magukat képezniük és szakmailag fejlődniük. És ez majd a diákok eredményein is meg fog látszani. Végül is a végső cél az, hogy a diákok többet tanuljanak és jobban meg tanulják a dolgokat. És ha a tanárok fejlődnek és jobbá válnak, az a diákok eredményeire is hatással lesz. (R1)

9. részlet

I: Most hogy egyre több angoltanár szerzi meg a doktori fokozatot, szerinted ez milyen hatással lesz az angol nyelvtanításra Magyarországon?

R: Remélem, hogy tényleg ez tudatosabb tanárokat eredményez, vagyis hát hogy tudatosabbak lesznek a tanárok. Hogy jobban odafigyelnek azokra a dolgokra, amikről aztán itt szó van a doktorin. Több szemszögből is látják azt, amit csinálnak. Tehát nem érzik magukat úgy, hogy akkor nem érzik úgy magukat, azt szokták mondani, hogy az evolúció zsákutcája a tanár. Tehát hogy nem érzik ezt. Tehát hogy irány... Vannak kérdések, ezeket a kérdéseket akkor elemezgetni, lehet kutatni, és a tapasztalatok, azok nagyon fontosak ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásában. És ezeket igenis vissza lehet forgatni a gyakorlatba. (R3)

10. részlet

R: ... De amúgy például egy középiskolai tanárnak, őszintén szólva, ha nincsenek ilyen előrelépési céljai, nem gondolom, hogy erre [PhD képzésre] feltétlenül szüksége van. Ennek ellent mond az, hogy 2010-től vezető tanár csak az lehet, akinek PhD-je van. Amit én egy butaságnak tartok, mert szerintem a két dolognak nincs egyenes kapcsolata egymással és nincs összefüggés a kettő között, én úgy érzem. Nem lesz senki jobb vezetőtanár attól, hogy PhD-je van. Mert ez egy annál sokkal gyakorlatibb munka, mint amit ... azt hiszem a PhD sokkal elméletibb.

I: Bár érdekes, hogy azt mondtad, hogy pont a tanárjelöltekkel tudod hasznosítani azt, amit megtanultál.

R: Azt is mondtam, hogy csak ilyen közvetett módon. Tehát néha előjönnek, mondok olyasmit, amit én azért merek mondani, vagy állítani olyan bátran, mert én arról tanultam és tudom, hogy úgy van.

I: De nem túl gyakran ezek szerint akkor...

R: A mindennapi munkát, aminek ez az emberi ... sokkal nagyobb az emberi része ennek azt hiszem. Abban nyilván nem. (R4)

11. részlet

(...) ettől én nem leszek jobb tréner, nem leszek jobb. Talán tudom, hogy mit hol lehet megtalálni, mihez lehet nyúlni. És egy kicsit nagyobb rálátásom van bizonyos dolgokra, de azon kívül nem... (R6)

(A szerző köszönetet mond a résztvevőknek a tanulmány elkészítéséhez nyújtott segítségükért és őszinteségükért.)

Irodalom

- Allwright, D. (1993): Integrating 'research' and 'pedagogy': Appropriate criteria and practical possibilities. In Edge, J. – Richards, K. (eds.): *Teachers Develop Teachers Research*, 125–135. Heinemann, Oxford.
- Clarke, M. A. (1994): The dysfunctions of the theory/practice discourse. *TESOL Quarterly*, 28, 9–26.
- Elbaz, F. (1991): Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 1, 1–19.
- Elliott, J. (1993): Professional development in a land of choice and diversity: the future challenge for action research. In Bridges, D. – Kerry, T. (eds.), *Developing teachers professionally*, 23–50. Routledge, London.
- Freeman, D. (1998): *Doing teacher research: From enquiry to understanding*. Heinle and Heinle, Pacific Grove.
- Halász, G. – Lannert, J. (eds., 2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kagan, D. M. (1992): Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 2, 129–169.
- Korthagen, F. A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 1, 77–97.
- Mann, S. (2005): The language teacher's development. *Language Teaching*, 3, 104–111.
- Maykut, P. – Morehouse, R. (1994): *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. The Falmer Press, London.
- Mezei, G. (2006): Egy interjú kérdéssor validálása: a motivációs tanítási gyakorlat vizsgálata. *Iskolakultúra*, 10, 128–132.
- Nunan, D. (1993): Action research in language education. In Edge – Richards, 1993, 39–50.
- Oxford, R. L. – Tomlinson, S. – Barcelos, A. – Harrington, C. – Lavine, A. S., – Longhini A. (1998): Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3–50.
- Pléh, Cs. (2001): A tudás érvényessége és a kognitív pszichológia. *Iskolakultúra*, 8, 75–78.
- Prabhu, N. S. (1992): The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*, 26, 225–241.
- Somekh, B. (1993): Quality in educational research – the contribution of classroom teachers. In Edge – Richards, 1993, 26–38.
- Stern, H. H. (1983): Towards a conceptual framework. In Stern, H. H. (ed.): *Fundamental Concepts in Language Teaching*. 36–52. Oxford University Press, Oxford.
- Szesztay, M. (2001): *Professional development through research: a case study*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Exeter, UK.
- Szokolozszy, Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Wallace, M. J. (1998): *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westerman, D. A. (1991): Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42, 292–305.
- Widdowson, H. G. (1997): Approaches to second language teacher education. In Tucker, G. D. – Corson, D. (eds.): *Encyclopedia of Language and Education: Second Language Education*. 121–120. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht – Boston – London.
- Widdowson, H. G. (2003): The theory of practice. In Widdowson, H. G. (ed.): *Defining Issues in Language Teaching*. 1–18. Oxford University Press, Oxford.

Soproni Zsuzsanna
Piliscsaba, PPKE,
BTK, Germanisztikai Intézet

Nyelvtanítás, nyelvtanulás európai színvonalon

A Hueber-nyelvkönyvek értékmérői

A Max Hueber Verlag (Germany) teremtő, alkotó közösség, hiszen évtizedek óta országghatárokat átívelő, autentikus „Deutsch als Fremdsprache” tankönyvsorozatával megbízható, egyedi arculatú, sikeres könyvkiadást teremtett.

A kiadó korszerű szemléletű abban is, hogy megújult tankönyveinek tananyagát az Európai Tanács nyelvi követelményei szerint alakították. Az egyes nyelvi szintek leírása megtalálható az OKTATÁSI KÖZLÖNY XLVIII. évf. 2/I. számában (2004. február 11.) a 243/2003. (XII. 17.) kormányrendeletben, a 125–128. oldalakon.

A kötetek külső képében a formatervezettség, az esztétikus megjelenítés, a harmonikus színvilág, az illusztrativitás dominál. A nyelvkönyvek nyomdatechnikai kivitelezettsége igényes, a kartonált külső tartósságot, jól kezelhetőséget biztosít. A könyvek cím- és hátlapjai informatív gazdagságukkal a könyvekkel való ismerkedést kedvező módon segítik elő. Mindezen jegyek összességében motiváló hatást, a beavatottság képzetét keltik. A Hueber-tankönyvek nem csupán küllem, de a szellem tekintetében is igényes alkotások.

Nyelvi vonatkozásai vitathatatlanul értékesek; szókincstára páratlan gazdagságú, kiváló törekvéssel érzékelteti a 21. század nélkülözhetetlen nyelvi jelenségeit, a ma világában született fogalmakat jó érzékkel építi be a tananyagba.

A metodikai rendszer kimunkált, sokrétű, a pedagógiai, pszichológiai elveket a jól tanulhatóság érdekében sajátos gyakorlati rendszerré fejlesztette, ezáltal a nyelv hatékony elsajátítását is megalapozta. A változatosság, a célnak megfelelő komplex módszerek alkalmazása jó lehetőségeket teremt a nyelvtanár nyelvi kultúrájának, módszertani ismeretinek bővítésére is.

Gazdag és fokozatos megújulásra képes metodikai eszköztárának alapvető jellemzője a kommunikativitás. A kommunikatív központú nyelvtanítás rendíthetetlen és elkötelezett híve valamennyi Hueber-nyelvkönyv. Hiszen szerzői tudják: a nyelv az emberek alapvető gondolatközlésének eszköze, ezért az árnyalt, az igényes beszélt nyelv közvetítését kell szolgálnia. Mindezt szituációkra építő, dialogikus eljárásokkal, beszédre motiváló ábrák (rajzok, fényképek) használatával, hanganyagok biztosításával érik el.

A Hueber-nyelvkönyvek népszerűek, élménydús, hangulatos, kikristályosodott tapasztalatok sokaságával, érlelt módszeregyüttessel az élő nyelv közvetítésére, különböző tudásszintek elérésére hatékonyan készíti a tankönyvek használóit.

A továbbiakban vegyük sorra a *PINGPONG NEU 1*, a *THEMEN aktuell 2*, a *DELFIN 1* és a *TANGRAM Zertifikat Deutsch* kötetének néhány jellemzőjét.

A *PINGPONG NEU* három kötetéből álló tankönyvcsalád együttesen szolgálja a minősíthető nyelvvoktatás elérését. A tankönyvekhez munkafüzet, CD-lemez járul. Egyértelműen felső tagozatos nyelvtanulását erős motivációs bázisával (érdekesség, változatosság, játékos elemek, humoros pillanatok), anyanyelvi előismeretükre alapozó – kommunikatív nyelvtudást kialakító – igényes módszertani gazdagságával az eredményességet biztosítja. A fiatalos lendületű tankönyv 1. kötetét mutatjuk be.

A „Dein Deutschbuch” és a „Deutsch ist gar nicht so schwer” gondolatisága ölt testet a 12 témakört feldolgozó kiváló nyelvkönyv lapjain. A könyvvel való azonosulást, a nyelvtanulást megkedveltető, azt erősítő szándékát szimpatikus módon, eredeti pedagógiai, pszichológiai fogásokkal, metodikai éleslátással éri el. A könyvet használó felső tagozatos kisdíjak életkori sajátosságait jól ismerő szerzőpáros az előző elveit érzelmi vonatkozásokkal alapozza meg. A mesékből ismert és kedvelt figurák (Schneewittchen, Dornröschen, Hexe, Zwerg, Riese) rajzos és szöveges szerepeltetése, a gyermekrajzok meghittsége, az iskolába lépés ünnepi pillanatát megörökítő bájos fénykép, a humort előhívó, varázslatos Hampelmann révén valamennyi együttesen a „mein Deutschbuch” kellemes érzését és tudatát is erősítő motívumként van jelen.

Másik erőssége e kötetnek az oldott, ám nem parttalan ismeretközvetítés. Az egyes témakörök azonos szempontú tagoltsága, a rendszerszemlélet elvén kimunkált szerkezeti, tartalmi vonatkozások („Strukturierung in drei Themenkreise kurze, überschaubare Lerneinheiten innerhalb der Themenkreise”) igényes lehetőségeket teremtenek a játékos, humoros elemek célirányos alkalmazására. Az egyszerű, ötletes játékok (kártya- és társasjátékok) szervesen beépülnek a témakörök nyelvi anyagaiba, amelyek színt, hangulatosságot, érdekességet teremtenek, szórakozást nyújtanak az olykor száraz nyelvi ismeretek életre keltésére (4c – 41/6. Würfelspiel; 6/B – Schulhausspiel S. 64; 11 B – 125/5. Schwarzer Peter). A humor, a jó hangulat áthatja a könyv nyelvi anyagát, de biztos pontjai a „Na so was!”, „Witz” címszónál keresendők. A felsorakoztatott szempontok apró tényei oly erős és tartós érzelmi at-

titűdöt alakítanak ki az idegen nyelvvel ismerkedő tanítványainkban, amely alapján meggyőződve mondhatják: „Deutsch ist gar nicht so schwer”. Ez pedig az elmélyült tanuláshoz vezet, aminek feltételeit a tankönyv maximálisan biztosítja. A tankönyvet választó nyelvtanár segédkönyvet, tesztek is kap e tankönyvcsalád eredményes tanításához. Tájékozódását bővítheti (a Hueber www.hueber.de) internetes szolgáltatás igénybevételével.

„DIE ALTEN QUALITÄT IN NEUEM GEWAND” A *Themen aktuell 2* kötetének 2004. évi kiadása új megoldást hozott. Ez készítette a kiadót, hogy a VORWORT keretei között rámutasson néhány tényre:

- „Themen” und Themen neu” das ist eine Erfolgsgeschichte...”
- Was ist „das Geheimnis dieses Erfolgs”?

Míndezben túl beavat bennünket a tankönyvkiadásukat foglalkoztató gondolatokba is. Miközben klasszikussá vált sorozatuk (Deutsch als Fremdsprache) bevált marketing és metodikai tételeit ismerteti, sejteti a problematikát is. Álláspontjaiban valós érvek ütköznek egymással (1. „... dass man dieses Lehrwerk überhaupt nicht mehr verändern darf”; 2. „...unverwüstliche Langlebigkeit...”; 3. „... einen neuen Anstrich...”), végül az új tankönyvszerkezet kiadását a szokásos lehengerlő érv („...in den letzten Jahren auch die Welt in ein paar Punkten verändert”) egyértelműsítette. A „régí minőség új köntösben” szlogen az új megoldást jelenti, amit a címlapon blickfangosan feltüntet: Kursbuch + Arbeitsbuch. A kötethez CD-lemez is csatlakozik. Ha az előszón kívül a hátsó borítót is áttanulmányozzuk, megtudhatjuk: a tankönyv anyaga interneten is hozzáférhető, ahol tippeket és információkat is közzétesznek a felhasználóknak (www.themen-aktuell.de).

Térjünk át a nyelvkönyv szerkezeti kérdéskörére. Egyértelmű, hogy a *Themen aktuell 2* két kötetből áll, s ezen kötet a második, amelyben a 6. lecktől a 10. leckéig terjedő 5 tananyag változatos témákat dolgoz fel (Természet- és környezetvédelem; A németek külföldön és a külföldiek; Hírek, politika és történelem; Idős emberek; Könyvolvasás). A leckéket követő bőséges és jól áttekinthető nyelvtani összefoglaló kimunkált táblázatai, lényegre törő példamondatai, ragozási paradigmái tematikusan feldolgozzák a tankönyvi anyag nyelvtani ismereteit. A Grammatik c. szakaszt követi az Alphabetische Wortliste, amely a Kursbuch lapjain előforduló valamennyi szót az előfordulás oldalszámával adja meg. Az igéket teljes alakjukban, vonzatukkal közli, ami használatuk pontosságára készíteti a tanulókat. A betűrendes szószedet mint információs forrás nagyszámú, összesen 879db-os gyűjteménye a nyelvtanítás és tanulás folyamatában változatos módon hasznosítható. Az új megoldásként debütáló „tankönyvi munkafüzet” előszava hasznos tudnivalói közül kiemelésre kívánkozik az új metodikai telitalálat, amely a Wortschatz és a Grammatikstrukturen tárgyköréhez kapcsolódik. Az idegennyelv-tanulást megkönnyítő rendszerezett ismeretek valamennyi témához szervesen kapcsolódnak. Hiszen a téma szókincsét szófaji csoportokban a *Themen aktuell 1* könyv lexikai és nyelvtani struktúráját a *Themen aktuell 2* anyagával összevontan adja meg. A jól strukturált szószedet egyéni összesítem alapján 689 lexikai egységet tartalmaz. A munkafüzet feladatainak egy része az adott feladat utáni táblázatban, úrlapon, a hiányzó üres sorban megoldható, de képleírást, fogalmazást kívánó feladattípusok önálló füzetet igényelnek. Az önállóan elvégzett feladatok javítását a SCHLÜSSEL irányítja.

Melyek a tananyag nyelvi sajátosságai? A *Themen aktuell 2* az Európai Tanács nyelvi követelményei szerint az eredményes teljesítése érdekében valamennyi témát kommunikációra készítető, mindennapi nyelvi helyzeteket teremtő szituációk keretében dolgozza fel (pl.: véleménynyilvánítás, képleírás, időjárás jelentés). Egy-egy témakör 4–6 egységre tagolja nyelvi anyagát, melyeknek terjedelme egyenként 12 oldal. Ahogy a Huebertankönyvek speciális jegyeinél már említettük, a témákat bevezető képtábló, az egyes ismeretkörök feldolgozásához kötődő színes képek beszédre készítetnek, felidézik a mondanivalót, a tanultak használatára sarkallják a tanulókat. A szövegérzést hangzó anyagokhoz kapcsolódó kérdéssorok megválaszolásával, az elhangzott információk rendszerezésével, a hiányos mondatok kiegészítésével mélyíti el. A különböző műfajú (riport, inter-

jú, utazási prospektus, újságcikk, történelmi szakszöveg), egyenként oldalnyi szövegek olvasása, azt követő tolmácsolás és szövegértelmezés jó lehetőséget kínálnak arra, hogy a tanuló megtudjon „olyan mondatokat és gyakrabban használt kifejezéseket” érteni, amelyek „egyszerű és rutinszerű helyzetekben használatosak” de lehetőséget teremtenek a folyamatos információcserére is.

Tekintsük át a munkafüzet gyakorlatait! A nyelvismeret fejlesztését jól szolgálják a feladatok német nyelvű utasításai, amelyek rövidek, tömörek, a hozzájuk kapcsolódó magyarázatok alkalmazkodnak a tanulók nyelvismereti szintjéhez. Az egyszerűbb, a kevesebb tevékenységet kívánó, ám a feladatmegoldás rutinját jól fejlesztő feladatoktól a bonyolultabb, töprengésre is módot adó feladványokig változatos a munkafüzet feladatrendszere. Egy-egy leckéhez 20–30 feladat kapcsolódik, melynek többsége a munkafüzet lapjain oldható meg.

A lexikai készséget fejlesztő feladatok az új szavak, kifejezések használatát, azok bizonyos szempont szerinti rendszerezését kívánják meg:

- Welche Adjektive passen am besten?
- Ordnen Sie die Wendungen! (Fragewörter: wie?, wie oft?, wann?, wie lange?)

Az árnyalt szóhasználat aktivizálására szolgálnak a rokon értelmű és az ellentétes jelentésű szavak, továbbá a gyűjtőnevek használatára készített feladattípusok:

- Sagen Sie es anders. Verwenden Sie die folgenden Wörter.
- Was kann man nicht sagen?
- Welche Wörter werden definiert?

A kommunikatív készség fejlesztése érdekében a feladatok mondatai változatos szóhasználatukkal, különböző modalitású és szerkezetű mondataival példát szolgáltatnak a mondatalkotás elsajátításához, a szövegformálás eszközeinek megismeréséhez.

A grammatikai jellegű gyakorlatok nem száraz ismereteket kérnek számon, hanem szövegkörnyezetben, érdekes és változatos módszerekkel hívják elő a megfelelő tudásanyagot.

Milyen típusúak a nyelvtani feladatok? A kiegészítést, a megfelelő kérdőszavak kiválasztását, a megadott kérdőszavakhoz a nagy mennyiségű, különféle határozószók csoportosítását, a ragozott alakok behelyettesítését, elöljárószók használatát, nyelvtani szerkezetek átalakítását kívánják meg.

- Ergänzen Sie „für”, „gegen”, „mit”, „über”, „von”, „vor”, oder „zwischen” (Lektion 8.7)
- Bilden Sie Sätze mit „um...zu” oder „damit” (Lektion 7.22)
- Setzen Sie die Sätze ins Passiv. (Lektion 8.22)

Visszatérő, ám tartalmában változó feladattípus az „Ihre Grammatik”. Rendszerezést, szintetizálást, táblázatok kitöltésével járó, logikus gondolkodásra sarkalló feladatok megoldását kívánják az e típusú feladványok.

Megbízhatósága a Hueber-nyelvkönyveknek abban áll, hogy korszerűek és a jövőre orientáltak.

Az európai „A2” alapszintnek megfelelően segít, hogy az idegen nyelven kommunikáló „Le tudja írni nagyon egyszerű formában a viszonyulását valamihez, a közvetlen környezetében és olyan területeken, amelyek a legalapvetőbb szükségleteket érintik.”

E világos követelmény teljesítésére a tankönyvi és munkafüzeti anyagok változatos, informatív gazdaságú mikro- és makroszövegei, azok feldolgoztatását, sokrétű értelmezését szolgáló feladatok, a CD-s hangzóanyagok, az életteli színes képsorozatok összessége a biztosíték. A szövegolvasás, szövegértelmezés és beszédkészség láncolatát erősítő komplex feladatok magas szintűek, ezért a nyelvtanítás és – tanulás folyamatában – a visszatérő ismétlések alkalmával – az „A2” alapszint egy-egy részkövetelmény szerinti feldolgozása tervszerűen kívánatos.

Minden bizonnyal a tankönyvek és a hozzá szervesen kötődő munkafüzetek és hangzó anyagok szakszerű feltérképezése, a tanítási stratégiák megismerése maximálisan hozzájárul az igényes és modern nyelvtanítás hatékonyságához.

Apró Tibor

Bevezetés a pedagógiai komparatistikába

Kozma Tamás új könyvének az az egyik tanulsága, hogy azért nehéz összehasonlító pedagógiai szakembernek lenni – abban az értelemben, hogy az ember magával az összehasonlító pedagógiával mint tudománnyal foglalkozik –, mert akkor a pedagógiában mindenhez értenie kell, méghozzá sokkal szélesebben és mélyebben mint szokásos módon egy pedagógiai szakembernek.

A pedagógiai komparatistika alapjaiba csak akkor lehet megfelelő szakmai érvénnyel bevezetni abban még járatlan személyeket, ha a beavató a pedagógia elméletével, filozófiájával, történetével, architekturális kérdéseivel, szociológiájával, pszichológiájával, kulturális sajátosságaival, az iskoláskor előtti, alatti, utáni oktatás kérdéseivel, az elemi, a középszintű és a felső szintű oktatással, formális és nem-formális oktatással, a tantervmérettel, a pedagógusképzéssel és -továbbképzéssel, a didaktikával, a speciális képzési igényű diákok oktatásával, a tantárgyi és azon túli oktatás kérdéseivel, a nemzetközi léptékű társadalomtudományi kutatások elméletével és gyakorlatával, statisztikai és egyéb kutatási módszereivel és még számos más pedagógiai területtel tisztában van úgy, hogy az itt említett valamennyi szakmai kérdést képes a társadalmak, illetve a pedagógia finomabb és szélesebb kontextusaiba, folyamataiba ágyazva látni és láttatni. Képes nemzeti, nemzetközi, etnikai, illetve nagyobb kultúrkörökre jellemző pedagógiai folyamatokat évszázados mozgásaikban megragadni, s mindezt úgy, hogy olyan emberek számára, akik ezen ismeretek hiányában vannak, plasztikusan s egyben tudóshoz méltó objektivitással tudja megkonstruálni e tudás- és ismeretrendszer, miközben nem rejtheti el mindezen kérdések és általában is a pedagógiai komparatistika terén meglévő személyes érdekltségeit, mert különben nem eléggé hiteles mindaz, amit mond. Mindehhez hozzátartozik az is, hogy komparatív pedagógiai bevezetést csak úgy lehet írni, hogy az arra vállalko-

zó személy maga is gazdag nemzetközi tapasztalatokkal rendelkezik a pedagógia területén, szakmai ismeretségeken, tanulmányutakon, nemzetközi konferencián való részvételeken keresztül személyes tapasztalatával benne van a világ pedagógiai szakmai áramában. Ehhez nyelvismeret, finom szociális készség, anyagi háttér, az ismeretlen megismeréséhez elkerülhetetlenül szükséges magas fokú bizonytalanságtűrési képesség, türelem, szellemi erő és fizikai állóképesség kell, megfelelő családi és munkahelyi viszonyok, sok szerencse, és még mindig számtalan más összetevő mellett a nagy formátumú alkotókra jellemző kitartó, hosszú távú munkavégzés képessége is elengedhetetlen.

E bevezetővel talán azt is sikerült érzékeltetni, miért nem jellemző, hogy egy-egy országban évente-kétévente jelenjenek meg alapozó jellegű pedagógiai komparatistikai könyvek. Egyszerűen az maga egy több évtizedes szakmai kidolgozódási folyamat, amíg valakiből, aki a pedagógia tudománya iránt általánosan érdeklődik, igazán jártas komparativista lesz. És talán azt is meg lehetett sejtetni a fentiekből, hogy számos más, igencsak erős ok miatt – politikai/ideológiai, gazdasági és egyéb okok mellett – miért nem termettek az elmúlt évtizedek Magyarországon tucatjával a pedagógiai komparatisták. S mindezzel együtt talán azt is sikerült érzékeltetni, milyen nagy jelentőségű tény, hogy az Új Mandátum Könyvkiadó gondozásában most – 2006-ban – megjelent Kozma Tamás kötet, *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Nem szabad elfelejtenünk: a legjobb pillanatban látott napvilágot ez a mun-

ka, hiszen éppen mostantól kezdődően már nem lehet – reméljük, soha többé nem is lehet – Magyarországon úgy pedagógusi diplomához jutni az egyetemi tanárképzésben, hogy valaki ne tanulmányozta volna az összehasonlító pedagógia kérdéseit. De ha nem lenne is ez így rendeletileg, akkor is múlhatatlanul szükséges lenne, hogy a magyar pedagógustársadalom szélesre tárt ablakokon pillanthasson végre keresztül a nagyvilágra, és a neveléstudomány kérdéseit ne szűkös országhatárok és olykor provinciális szakmai keretek közé zárva, hanem nemzetközi szélességében lássa, ismerje, értse. Egyébként is lehetetlen lenne nem erre törekedni egy globalizálódó, a nemzeti jegyek megerősödésével párhuzamosan a nemzetköziesedés jegeit mutató oktatási világban.

Kozma Tamás egy történeti bevezetőre és négy nagyobb tematikus részre osztotta a kötetét.

A történeti bevezető az összehasonlító neveléstudomány történetét mutatja be, világosan elkülönítve bizonyos szakaszhatárokat, fejlődési pontokat. Mindenekelőtt ilyen természetesen az összehasonlító pedagógia megszületése az európai pedagógiában a 18. század végén, 19. század legelején, a társadalmi-kulturális kontextus fontosságát meghirdető Sadler, angol szakértő fellépése a 20. század fordulóján, majd az intézményi, szervezeti alapokra helyezett összehasonlító pedagógiai kutatás megindulásával, de még inkább hallatlanul gyors és nagy hatású megerősödésével a második világháborút követően. A 20. század végén a szakterület a robbanásszerű kibontakozást az elektronikus információhordozók új generációinak és ezzel is összefüggésben a globalizáció megerősödésének köszönheti. Fontos azt is látni, és a szerző láttatja is ebben a bevezetőben, hogy miközben az összehasonlító pedagógia tudomány eleinte zártan nemzeti érdeklődésű és érdekeltségű tudomány volt (mindenekelőtt angol, német, francia), az Egyesült Államok megerősödésével, a gyarmatbirodalmak fölbomlásával, az ázsiai/kelet-ázsiai régió fölemelkedésével, illetve Kelet-Európa új politikai státusával

és más folyamatokkal összhangban miként vált ez a tudományterület valóban internacionálissá. Ami természetesen azt is jelentette egyben, hogy az amerikai pedagógiai komparatiztikának éppúgy kialakultak a saját érdekeltségű kérdései és álláspontjai e szakterületen, mint a kontinentális szakembereknek. De nemcsak földrajzi-filozófiai, hanem természetesen tematikus csomópontképződések is lezajlottak és zajlanak mai napig is a komparatív pedagógiában, hiszen más-más kérdésfelvetései, más-más fogalmi rendszerei vannak példának okáért a posztkolonialista pedagógiai folyamatok kutatóinak, mint mondjuk a komparatív kurrikulumelmélet képviselőinek; a történeti összehasonlítások éppúgy önálló területté dolgozódtak ki, mint a rendszerelemzések, a statisztikai alapú összehasonlítások vagy a kulturális összehasonlításra alapuló elemzések. Ezzel együtt az elmúlt évszázadban erőteljesen intézményesült is e kutatási terület, már csak azért is, mert az oktatáspolitikai, a nemzetközi szakmai közélet és az egyetemi oktatás számára is kiemelten fontosá lett. Létrejötték például az UNESCO külföldi nemzeti pedagógiai intézményei, 1956-ban megalakult a Comparative Education Society of America (később: Comparative and International Education Society), hasonlóképp megszülettek az angol, német, francia, majd az egyéb nemzeti társaságok is, 1959-ben az IEA, nem sokkal később az európai és a világtársaságok (CESE, WCGES), valamint az egyetemi tanszékek sokasága, valamint a folyóiratok, mint például a Comparative Education. Ezek az intézménytípusok, illetve hálózatok, szervezetek jelentősen különböznek is egymástól, mivel van közöttük olyan, amelyik elsősorban a politikai és pénzügyi döntéshozók munkáját készíti elő és kíséri, illetve értékeli, míg mások a szakma nemzetközi kapcsolatainak fennmaradásáért és immánensen értett fejlődéséért felelősek; megint mások elsősorban kutatásokra orientálódnak, míg megint csak mások főképp az oktatást tekintik fő funkciójuknak; a folyóiratok pedig természetesen a pedagógiai komparatiztika te-

rületén főlhalmozódó tudás disszeminációját végzik.

A bevezető fejezet külön érdeme, hogy részletesen ismerteti a hazai összehasonlító neveléstudomány történetét is, bemutatva legfőbb alakjait és e személyek munkáit. Ily módon a hazai fejlődés a nemzetközi zajlások kontextusában jelenik meg, összekapcsolva némelyik társ-résztudomány hazai fejlődésével, főképp a pedagógiatörténettel. Míg azonban ezekből az adatokból megfelelően kiviláglik, hogy kik, miért és miben alkottak jelentőset a hazai pedagógiai komparatistikában, azt sajnos legjobb esetben is csak implicite lehet megérteni a fejezetből, hogy az összehasonlító neveléstudomány mely területeire *nem* volt reszpontzív vagy csupán megkésve lett az a magyar szakmai közélet, s ezeknek a „süketségeknek” vagy késői „meghallásoknak” milyen ára volt a hazai pedagógia általános alakulástörténetében, akár az elmélet, akár a pedagógiai gyakorlat terén. Ugyancsak sajnálható, hogy a szerző e bevezető részben nem helyezett elég hangsúlyt a pedagógiai komparatistika két nagy áramának elkülönítésére: az úgynevezett nemzetközi, illetve a szűkebben értett összehasonlító neveléstudomány (vagyis az international education és a comparative education) területeinek bemutatására, valamint ezek hasonlóságainak és különbségeinek elemzésére. Bár ez a döntés azzal a kétségtelenül nem elhanyagolható előnnyel járt, hogy a szerző nagyrészt kiiktathatta munkája egészéből a pedagógiai komparatistika történetének talán legtisztázhatatlanabb fogalompárosát, ugyanakkor azonban e döntésével alapvető distinkciók megértésétől is elvágta a területtel éppen most ismerkedni szándékozokat, azokat, akik például ily módon nehezen értelmezhetik, milyen finomabb, de tektonikus erejű szakmai mozgások vezettek példának okáért oda, hogy a Comparative Education Society of America-ból, mint említettük, Comparative and International Education Society lett az idők során.

A bevezető, orientáló fejezetet követő nagy fejezet azokat a nemzetközi kihívásokat veszi számba, amelyek okozói voltak a

komparatív pedagógia létrejöttének, illetve amelyek kezdetektől napjainkig a legfontosabb, s időben persze jelentősen változó természetű kérdéseket tették föl e tudományterületnek. Az oktatásügyet befolyásoló szélesebb társadalmi kontextus három fontos összetevőjéről van szó, a pedagógiát hatalmas megoldandó kérdések elé állító gazdasági, társadalmi és demográfiai kihívásokról. E fejezetben, illetve az alfejezetekben különösen jól kamatoztatja a szerző a széles társadalmi, történelmi, de mindenekelőtt szociológiai ismeretrendszerét; ennek is köszönhetően információkban gazdag, de minden elemében árnyalt leírását adja a fent említett három társadalmi terület legújabb kori változásainak, s annak, hogy mindezek miben, miért és miképp hozták helyzetbe a pedagógiát. A fejezet, illetve a benne foglalt részfejezetek azért is különösen hasznosak, mert a pedagógiai tevékenység számtalan elemének alakulástörténeti okrendszerét értheti meg belőle az olvasó. Egészen bizonyos, hogy mondjuk az a tanárszakos egyetemi hallgató, aki elmélyülten olvassa el ezeket a részeket, képes lesz megszabadulni korábbi naiv és laikus megközelítéseitől a pedagógia intézményesülési, jogi-szabályozási, tartalmi vagy egyéb kérdéseit illetően. Világossá válik számára, hogy az oktatás intézményesedése, a tanítási tartalmak, kimeneti rendszerek, certifikációs rendszerek vagy egyéb vonások egyáltalán nem véletlenül jelentek meg a pedagógiában, s váltak világszerte az oktatásügyet alapvetően meghatározó vonásokká. Hogy a demográfiai mozgások, a népességnövekedés, népességcsökkenés, országhatárokon belüli és kívüli migrációs mozgások nemcsak kísérik a pedagógiai rendszerek átalakulásait és működésmódját, hanem sok szempontból meg is határozzák azokat.

A következő nagy fejezet az oktatáspolitikáknak az előző kihívásokra adott válaszait elemzi komparatív kontextusban. A szerző hatalmas szakmai apparátussal mutatja be, hogy e válaszok, illetve a pedagógiának az előzőekben változatra adott válaszai-változásai milyen mélyreható mozgásokhoz vezettek a közoktatásban általa-

ban, illetve a szakképzésben, a felsőoktatásban és a felnőttoktatásban. E fejezetben nemcsak az a szemléletformáló, ahogy Kozma Tamás az oktatás valamennyi szintjét számba veszi, hanem és még inkább az, amilyen világos és korszerű szemléletet képvisel mindezen területek bemutatásakor. A nagy rendszerező szakemberekre jellemző módon Kozma Tamás könnyedén követhetővé és világossá teszi az olvasók számára, hogy mindazok a pedagógiai folyamatok, jelenségek, amelyek az elméleti és a praktizáló szakemberek, valamint az oktatáspolitikusok és a laikusok számára nagyon gyakran csak levegőben repkedő szlogenek vagy jobb esetben (?) érzelmektől túlfűtött pedagógiai mozgalmak formájában jelennek meg – kompetenciaközpontú tanulás, kooperatív tanulás, ismerettudás, tartalomtudás vagy egyebek – milyen mélyen beágyazottak a pedagógia egyetemes, társadalmi kihívások által kiváltott folyamataiba. Csak az olvasó felelőssége lehet, a szerzőé semmiképpen sem, ha a kötetnek ezeket a részeit végigolvasva még mindig nem érti, hogy miért vált vagy válik a belátható jövőben szükségessé a középfokú vagy akár a felsőoktatás eltömegesedése, az iskolák értékvilágának megváltozása, a szülő és az iskola kapcsolatának gyökeres átalakulása, a nem-formális oktatás vagy az oktatás piacszerű szereplőinek megerősödése, hogy mi szükség van a bolognai folyamatra és egyéb nagy átalakulási folyamatokra. E fejezetrészek, illetve alfejezetek igazán élővé teszik előttünk a jelen évtizedek oktatásügyi folyamatait, mivel a szerző igazi komparativistaként úgy ágyazta be ezeknek minden egyes részlelemét egy nagy, egyetemes folyamatba, hogy közben a kontinentális vagy nemzeti vagy egyéb csoportkülönbségek speciális jellemzőit is élesen megvilágítja. Különösen nagy értéke a könyv e részeinek az, hogy Kozma Tamás a globalizáció folyamatát és számos hasonló, a pedagógiát mélyen befolyásoló, sokak által indulatokkal terhesen kezelt jelenséget alapvetően nem értékminősítően és nem érzelmi alapon kezeli, hanem folyamatszerűségükben – s ennek köszönhe-

tően tudósi neutralitással – ragadja meg, miközben egyes pontokon az is világossá válik, hogy személyesen miképpen viszonyul mindezen folyamatokhoz, minthogy *van* személyes véleménye róluk és hatásaiokról. Vagyis a személyes szakmaiságot és a hagyományosabban értett – pozitivistástrukturalista – tudósi attitűdöt ugyancsak elismerésre méltó bölcsességgel ötvözi a könyv e részeiben (valójában a munka más pontjain is) a szerző.

Mindamellett az oktatáspolitikai választakat taglaló nagy fejezetben belül is külön figyelemre méltó a felsőoktatásra vonatkozó fejezet. Talán azért is, mert ma a hazai pedagógiának talán éppen ez, a pillanatok alatt itthon is a tömegoktatás részévé váló, s ezzel együtt a bolognai folyamat részeként gyökeresen átalakuló terület a legizgalmasabb, legtöbb vitát és értetlenséget kiváltó „forró pontja”. Kozma Tamás leírásából érthetővé válik az olvasó számára, hogy mindaz, ami a mai magyarországi felsőoktatásban zajlik, legalább annyira – sőt még inkább – összefügg az amerikai és a kelet-ázsiai társadalmi-technikai-gazdasági-demográfiai-oktatásügyi változásokkal, mint amennyire a hazai oktatási folyamatok elmúlt évtizedekbeli történéseivel. Minden dramatizálás nélkül: a hazai felsőoktatás átalakulása része annak a gigászi küzdelemnek, amellyel az oly nagy kulturális hagyományokkal rendelkező s éppenséggel az egyetemet mint oktatási-kulturális, sőt társadalmi különlegességet is valaha megte-remtő Európa még egyszer esélyt próbál magának teremteni a terciális oktatásban, s ezen keresztül a világ alakulását meghatározó társadalmi-gazdasági fejlődésben. Kozma Tamás leírásából egyértelművé válik, hogy miközben mai napig is joggal lehetünk büszkéek az európai szellem és kultúra e különleges teremtményére s annak összeurópai eredményeire, valójában végzetes késlekedések és lépéshibák sorozata zajlott le e téren az elmúlt korokban. A könyvben bemutatott összefüggések alapján mi magunk például úgy véljük, hogy talán az volt mindenekelőtt nagy hiba – éppen ennek megértéséhez voltak kevesek nekünk, európaiaknak a komparatív pedagó-

giai ismereteink! –, hogy azt gondoltuk, az Európa által megalkotott felsőoktatás ön-maga okán lehet mindig is, úgy és abban a formájában világvezető az oktatás e szintjén, mint ahogy az itt, a kontinensen megte-remtődött. Európa értetlenséggel, de még inkább lenézéssel, elutasítással kezelte az amerikai felsőoktatási modellt, s a legutóbbi tíz-tizenöt évig figyelembe sem vette, mi zajlik a felsőoktatás terén Kelet-Ázsiában. Kulcsfontosságú, hogy a mai magyar egye-temi hallgatók, a tanárképzésben részt ve-vők, a következő évtizedek leendő magyar pedagógusai – s tegyük hozzá önkritikusan (akinek nem inge, ne vegye magára): neve-léstudományt oktató tanáraik is, valamint az oktatáspolitikai szakemberek – nagyon alaposan áttanulmányozzák és megértsek mindazt, amiket könyvének e fejezetében Kozma Tamás a felsőoktatásról mond, fel-sőoktatás-szerkezettől a tandíjig, tartalom-tól a társadalommal-gazdasággal való kap-csolatig, virtuális felsőoktatástól a kisebb-ségi felsőoktatásig, egytől egyig valameny-nyi fontos kérdést, amit itt a szerző érint.

De hasonlóan fontos a következő, a fel-nőttoktatással foglalkozó alfejezet is. Nemcsak azért, mert – ma már azért ter-mészetesnek mondható gesztussal – a szerző az oktatási szintek taglalásában nem áll meg a felsőoktatás szintjén, hanem az élethossziglani tanulás további szaka-szait is áttekinti, hanem azért is, mert talán ebben a fejezetben olvashatni a legtöbb pedagógiai innovációról. A felnőttoktatás nemzetközi áttekintésével a szerző egy sor olyan oktatási formát is bemutat az olvasó-nak, amiket itthon még gyakran hallomás-ból sem ismernek sem a szakemberek, sem a szolgáltatók (intézmények, oktatók), sem a felhasználók (vagyis a felnőtt korú tanulók). Ez az alfejezet nagy mértékben hozzásegítheti, hogy az olvasó megérthes-se: a – már nem is annyira friss – Delors-jelentésben felvázolt oktatási víziók ma már sokkal kevésbé víziók, mint hova-to-vább a minket körülvevő realitás. Az Ivan Iljich-féle vagy egészen másképp iskolát-lanított társadalom, amely tulajdonképpen akár azzal a látszólag éppen ellentétes fo-lyamattal is összhangba hozható, ahogy a

társadalom totálisan tanuló társadalommá válik (csak éppen egy hagyományosan ér-tett intézményrendszer megléte és műkö-dése nélkül), a távoktatás hihetetlen lehe-tőségei, az oktatás piaci viszonyokba ágyazódása és hasonló folyamatok megis-merése segítségével az olvasóban két fon-tos megértés is megfogalmazódhat. Egy-részt érthetővé válhat számára, hogy az ipari társadalmak korát követően az infor-mációs korban miért vált a legnagyobb ér-tékké az emberi tudás, vagyis jól gondol-kozó társadalmak számára ma miért leg-alább olyan fontos értékteremtő hely az is-kola, az oktatás, mint valaha az arany-vagy gyémántbányák voltak. Másrészt megértheti, hogy az oktatás alakulását egyre inkább csak kis mértékben képesek központi, nemzeti hivatalok és oktatáspo-litikusok irányítani; az oktatás egyre na-gyobb erővel járja a maga társadalmi, pi-aci viszonyoktól (is) mélyen meghatáro-zott útját. A Kozma Tamás által írottakat átgondolva érthetővé válik, hogy ma már nem lehet az oktatásra úgy tekinteni, ahogy arra a felvilágosodás korában vagy a 19. század közepétől a 20. század köze-péig tekintettek; vagyis a nemzetközi fo-lyamatokat és ezek tapasztalatait áttekint-ve ma már józan szakmai értéssel nem le-het azt gondolni, hogy az oktatás valami olyasféle társadalmi alrendszer, amelynek minden összetevője tervezhető, szervezhe-tő, irányítható. Sokkal bölcsebben és sok-kal holisztikusabb szemlélettel lehet és ér-demes csak közeledni az oktatás témájá-hoz, olyasféle oktatáspolitikus attitűddel, amelynek körvonalai a világ számos pont-ján, így idehaza is ma még épphogy csak sejlenek, de nem látszanak világosan. An-nál is nehezebb és összetettebb ez a problé-ma, mert a holisztikusabb szemlélettel egyidőben a globalizáció miatt is szükség-szerűen kiépülő nemzetközi oktatási stan-dardek pedig a tervezés és a jogi kontroll erősödését is igénylik, vagyis egyszerre zajlik az oktatás nemzetközi világában két teljesen ellentétes előjelű folyamat.

A könyv utolsó nagy fejezetében az ok-tatási rendszereket veszi számba a szerző, három nagy rendszerről szólva: a konti-

nentális rendszerről, az atlanti rendszerről, valamint a harmadik világ rendszereiről. Különösen az első kettő, a kontinentális és az atlanti rendszer leírása gazdag és mély személyes-szakmai megértésen nyugvó, s ha ennyi szubjektivitást a recenzens megengedhet magának, akkor az mondható, hogy e kettő közül is az amerikai oktatásügyet taglaló leírás különösen nagyon informatív és érdekes. Nagy jelentőségű, hiánypótló fejezet ez, hiszen a pedagógiával foglalkozó, átlagosan tájékozott hazai szakember szinte semmit nem tud, ezért a legegyszerűbb sztereotípiákon túlmenően jószerével alig valamit is ért az atlanti világ pedagógiájából/-ról, hacsak véletlenül nem ismerte Zsigmond Anna és néhány más, itthoni pedagógiai szerző kevés számú írásainak egyikét az amerikai oktatásügyről. Az összehasonlító neveléstudomány-kötetnek ez az alfejezete plasztikusan, és főleg oktatásszociológiai szempontból igen árnyaltan mutatja be az amerikai oktatásügy történetileg kialakult, s ma az egész világ számára kihívást jelentő jellemzőit, rávilágítva az amerikai társadalomban és oktatásügyben újra és újra termelődő problémákra az egyenlőtlenség vagy más pedagógiai kérdések terén, s bemutatva az ezekre adott, az európai pedagógia számára nem ritkán sokkolóan ható válaszokat (mint például a tesztelés hagyományát, a szülők és iskolák kapcsolatának különleges rendszerét, az Európa felől nézve igencsak meglepő kurrikulum-hagyományokat és egyebeket).

Mindamellet az oktatási rendszereket a pedagógiai komparatívisztika eszközeivel bemutató résznek két nagy hiányossága is van. Az egyik az, hogy bár a szerző még könyve legelején utal arra, hogy a kulturális megértés a mai pedagógiai komparatívisztikának az egyik legfontosabb ága vagy jellemzője, ő maga csak igen kevés törekszik arra, hogy e fejezetben ennek konzekvenciáit levonja. Egyszerűbben fogalmazva: a három nagy oktatási rendszer történeti-társadalmi-szociológiai hátterét, az ezekben mutatkozó specifikumokat jóval gazdagabban meg lehet érteni e fejezeteiből, mint az emberkép, világlátás fino-

mabb és mélyrehatóbb különbségeit. Igaz, bevezető jellegű könyvről lévén szó, lehet, hogy ezt nem is igazán várhatnánk el a kötetből (bár mint leendő pedagógusok számára szemléletformáló gesztus, talán nem lett volna fölösleges e megközelítésmódot is beemlíteni a munkába, de legalábbis e záró alfejezetek valamelyikében kidolgozottabb példát mutatni rá). A másik hiba, pontosabban hiányosság azonban valóban érthetetlen: az oktatás nagy pedagógiai világrendszereinek bemutatásából kimaradt a kelet-ázsiai régió. Csak remélhetjük, hogy a könyv – egészen bizonyosan várható – következő kiadásában a szerző vagy egy munkatársa pótolni fogja ezt a hiányt.

A kötethez kapcsolódik egy olyan oktatási segédlet is, amelyet ma még meglehetősen kevés magyar szakkönyv vagy felsőoktatási tankönyv esetében találhatunk a hazai tankönyvpiacon: nevezetesen, a könyvhöz kapcsolódik egy cd, amely a kötet anyagának megtanítását és megtanulását egyaránt hasznosan segíti, oktatónak és oktatottnak egyaránt hasznos segédlet tehát. A cd tartalmazza a könyv ábráit, a grafikonokat, táblázatokat és egyéb vizuális anyagokat. Hasonlóképp, tartalmazza azokat az egyetemi óravázlatokat, amelyekre a könyv egyes fejezetei épülnek, lévén, hogy a könyv, ahogy azt a szerző a kötet bevezetőjében el is mondja, sok éves egyetemi összehasonlító pedagógiai oktatói tevékenységének eredményeként született. S ugyancsak roppant hasznosak azok a kérdések, feladatok, amelyek a könyv anyagának feldolgozását segítik. Nem baj, hogy ezek a kérdések-feladatok jelen esetben a nyomtatott könyvből hiányoznak, hiszen a cd megfelelően, sőt kiválóan betölti a tanítás/tanulás funkcióit e téren. Viszont fontos megjegyezni: kevés kérdés- és feladatsort ismerünk a hazai pedagógiából – annak bármely területéről, nem csak és nem éppen kizárólag az összehasonlító pedagógiából –, amely ennyire korszerű szemléletet tükröző és számos esetben mintaszerűen kidolgozott lenne, mint ez. A gondolkodtató, kreatív, ismeret-rögzítő és -bővítő feladatok didaktikailag hallatlanul értékes részét képezik a könyv-

nek. E kérdések-feladatok szerzője egyébként nem (csak) Kozma Tamás volt, hanem – vélhetőleg – az egyetemi tanítványai; így a cd-mellékleten található kérdés és feladatsor ékes bizonyítéka annak, hogy Kozma Tamás nemcsak mint oktatásügyi szakember – kutató, fejlesztő, részben oktatáspolitikus is – kimagasló, hanem gyakorló pedagógusként, oktatóként is. Jó szakmai meggyőződéssel állíthatjuk: a cd-n található kérdések és feladatok jelentősen hozzájárulnak, hozzájárulhatnak a hazai pedagógiai gyakorlat megújulásához, nemcsak a felsőoktatás, hanem a közép-szintű oktatás szintjén is.

Mégis, a CD-ről szólva nem tehetjük meg, hogy ne mutassunk rá az összehasonlító pedagógia alapjait taglaló könyv és melléklete egy roppant kellemetlen problémájára: nevezetesen arra, hogy a könyvben és mellékletében található ismeretanyag tartalmához képest méltatlanul-elfogadhatatlanul gyenge a képanyag egy részének minősége. Nem ismerjük a kiadvány keletkezésének pontos technikai és szerkesztési hátterét, de meg merjük kockáztatni: a szerző mint magánszemély gigantikus munkával gyűjtötte össze a kötethez (eredetileg nyilván az egyetemi oktatómunkához) szükséges hatalmas képi anyagot. Ám az internetről és más forrásokból összegyűjtött vizuális anyagok képi minősége hallatlanul változó. Több olyan ábra is van a könyvben, amelyben a betűk olyan gyengén láthatók csak, hogy nem böngészhetők ki, az ábrákban a kötet szerkesztői nem egységesítették a magyar vagy nem magyar feliratokat, és más bosszantó hibák is vannak. Biztos, hogy a kiadónak is lehetnek okai arra, hogy miért

nem gondozta megfelelőbben a kötet szakmailag hallatlanul értékes, és mint jeleztük, feltételezésünk szerint nagy erőfeszítéssel összegyűjtött ábraanyagát. Mégis, mint pedagógiai, társadalomtudományi kiadónak, az Új Mandátum Könyvkiadónak kötelessége lett volna megfelelőbben kezelnie a könyv vizuális anyagát, nem pedig – nincs rá jobb szavunk – hanyagul odavetnie az érdeklődő olvasók, az egyetemi hallgatók, a jövő pedagógusai és talán későbbi korok pedagógiai szakkönyvszerzői és -szerkesztői elé.

Ezzel együtt is: Kozma Tamás könyve a hazai pedagógia 2006-os könyvtermésének kimagasló jelentőségű darabja. Igazi hiánypótló munka, amelyet megismerve mi oktatók, kutatók, pedagógiai szakemberek, oktatáspolitikusok vagy érdeklődő laikusok a jövőben másképp tudunk itthon foglalkozni a pedagógia kérdéseivel, másképp tudunk gondolkozni róla, mint tudtunk annak előtte. Ablaknyitás ez a világ pedagógiájára, egy immár szabad demokráciából talán az első komolyabb körülmintés lehetősége a külvilágra, annak oktatásügyére. Friss szakmai levegő, szemléletformáló ajándék Kozma Tamástól mindannyiunknak. E munka önmagában hordozza értékét, ám ez az érték mégis nagy mértékben tőlünk, olvasóktól függ: annál többet ér ugyanis Kozma Tamás munkája, minél okosabban tanuljuk meg használni az értékeit.

Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. ÚMK, Budapest.

Gordon Győri János
ELTE, Radnóti Miklós Gyakorló Iskola

Articles

Elemér Kelemen

**About the primary school after
the sixtieth anniversary**

József Nagy

**The criterion-referenced development
of writing skills**

Katalin Radics

**The ancient Villain and Georg
Bendemann**

Tamás Halmi

Two poem interpretations

Balázs Béla Vég

The poems of our fairy garden

Katalin Gombos

The renaissance of children's poetry

Emese Szarka

Gergő and the dream vampires

Mária Husz

Experiencing the original

János Gécsi

Teaching forms in Patristics

Surveys

Zsuzsanna Soproni

English teachers in doctoral training

Tibor Apró

**Language teaching and learning at a
European level**

Reviews

János Gordon Győri

**Introduction to pedagogical
comparative studies**



Az OKI könyveiből

Szerkesztőség: Pannon Egyetem, BTK,
Iskolakultúra Szerkesztőség, 8200,
Veszprém, Vár u. 20.
tel: 06 30 2354558
e-mail: iskolakultura@freemail.hu

Elektronikus változat, közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

Pannon Egyetem, Veszprém

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy tér 1.), a Könyvtárellátó Kht. (Budapest, Váci u. 19.), a Magyar Lapterjesztő RT. (Budapest, Táblás u. 32.), a HÍRKER RT. (Budapest, Táblás u. 32.), valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető még közvetlenül a szerkesztőség címén. Előfizetési díj számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam 3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk példányai megvásárolhatók az OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), az Osiris Könyvesboltban (Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.), valamint az Írók Könyvesboltjában. (Budapest VI., Andrassy u. 45.)

1. *Kamarás István:*
Krisnások Magyarországon (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:*
A szöveg megközelítései (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Ilona:*
Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. *Csányi Erzsébet:*
Világirodalmi kontúr (2000)
5. *Fóris Ágota (szerk.):*
Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. *Takács Viola:*
A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. *Szépe György:*
Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. *Andor Mihály (szerk.):*
Romák és oktatás (2001)
9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva:*
Magyar tanító, 1901 (2001)
10. *Tüske László (szerk.):*
Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:*
A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.):*
Nyelv-pedagógia (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.):*
A cigányság társadalomismerete (2002)
14. *Fóris Ágota:*
Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter (szerk.):*
Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin:*
Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Géczy János:*
Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály:*
A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelencsér Gábor:*
Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács Viola:*
Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. *Lajtai L. László:*
Nemzetkép és iskola, 1777–1888 (2004)
22. *Franyó István:*
Biológiai műveltségünk (2004)
23. *Golnhofner Erzsébet:*
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948 (2004)
24. *Bárdos Jenő:*
Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. *Kamarás István:*
Olvasásügy (2005)
26. *Géczy János:*
Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. *Révay Valéria (szerk.):*
Nyelvészeti tanulmányok (2005)
28. *Pukánszky Béla:*
Gyermekszemlélet a 19. században (2005, 2006)
29. *Szépe György – Medve Anna (szerk.):*
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005, 2006)
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (szerk.):*
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. (2006)
31. *Géczy János:* Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány (2006)
32. *Kelemen Elemér:* A tanító a történelem sodrában (2007)

HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és
Kiadó Kft., Pécs**

Lapzárta: 2007. április 15.

Kelemen Elemér

Az általános iskoláról

– a 60. évforduló után

A kerek évforduló köszöntése, sajnos, elmaradt. Elsősorban önkritikus, s csak másodjára kritikai ez a megjegyzés, ám tény: 2005-ben nemigen esett szó iskolatörténetünk egyik legjelentősebb eseményéről, az általános iskola megteremtéséről. Hallgattunk róla, mintha egy szégyellnivaló kapcsolatból származó, törvénytelen gyermekről lenne szó. Holott az általános iskola a magyarországi oktatásügyi modernizáció egyik legnagyobb vívmánya, a modern tömegoktatás megvalósításának – ellentmondásai és korlátjai ellenére is – mérföldkövet jelentő eredménye volt.

Nagy József

Az íráskészség

kritériumorientált

fejlődése és fejlesztése

A Mozaik Kiadónál jelenik meg *A hagyományos pedagógiai kultúra csődje* című munka. *A kompetenciaalapú kritériumorientált PEDAGÓGIA lehetősége* című könyv, amely a személyiség alrendszerének (operációs rendszerének) folyamatos kritériumorientált fejlesztéséről szól. Az előzetesként közölt 8. fejezet az íráskészséggel szemlélteti az alapkészségek, alapképességek eredményes és hatékony fejlesztésének feltételeit, lehetőségeit és módjait.

Gombos Katalin

A gyereklíra reneszánsza

A vers hatását a gyerekekre befolyásolhatja az is, hogy őszönösen érzékelik, kihez is beszél a mű, ki voltaképpen a költői szöveg alanya: ő maga, vagy éppen a felnőtt közvetítő? Napjaink gyereklírája egyre inkább számol ezzel a tapasztalattal, miáltal beszédmódjában, nyelvezetében, s tematikájában is határozott felfrissülést hoz az évtizedek során némileg megcsontosodott gyerekversek világába.

Husz Mária

Az eredetiség élménye

E tanulmány célja, hogy az örökségek szempontjából megvilágítsa a megértés, az élvezet és a megismerés gondolati háttérének viszonyát, az eredetiség (antropológiai) problémáit, az interpretáció és a prezentáció kérdéseit. Az örökségekre épülő turizmus fő kihívása a múlt előállítás, bemutatással és közvetítéssel. Az örökség és a turizmus világa az örökségek helyszínén, különböző időbeli és térbeli dimenziók, tárgyak, emberek, és gondolatok közötti kommunikáció és interakció során kapcsolódik egymásba. A különféle motivációkkal érkező, nem szakértő, esetleg tapasztalatlan látogató nem a történelmi valóság rideg tényeire vágyik, hanem értelmes, jelentésteli és szórakoztató élményre. Azonban nem feltétlenül képes létrehozni magának az értelmet és az ideális élményt, ezért szüksége van a látnivalók megfelelő (re)prezentálására, közvetítésére, bemutatására és értelmezésére.



300, – Ft (ÁFA-val)