

ERUDITIO – EDUCATIO

A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata
Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne
Research Journal of the Faculty of Education of J. Selye University

2014/4
(9. évfolyam)

Alapító főszerkesztő:

Erdélyi Margit

Főszerkesztő:

Liszka József

Szerkesztőbizottság:

Prof. Ing. Albert Sándor, CSc.; Prof. PhDr. Cséfalvay Zsolt, PhD.; RNDR. Csiba Peter, PhD.; Prof. PhDr. Erdélyi Margit, CSc. (elnök); Prof. Dr. Hans-Joachim Fischer; Prof. Dr. Földes Csaba, DrSc.; Prof. Dr. Kovátsné Németh Mária; doc. PhDr. Liszka József, PhD.; Prof. PhDr. ThDr. Peres Imre, PhD.; Prof. PhDr. PaeDr Perhács János, CSc.; Prof. Ing. Stoffa Veronika, CSc.; Prof. Dr. Szabó András, DrSc.; Prof. Dr. Szabó Péter, PhD.; doc. Szarka László, CSc.; doc. Dr. Tölgyesi József; Prof. Dr. Varga J. János, DSc.

A szám anyagát lektorálták:

doc. PaedDr. Benyovszky Krisztián, PhD.; doc. Dr. Horváth Kornélia; Prof. Dr. Keszler Borbála, DSc.; Prof. PhDr. Lanstyák István, PhD.; doc. Dr. Liszka József, PhD.; doc. Dr. Lőrincz Julianna, PhD.; Dr. Mudriczki Judit, PhD.; Dr. Osztróluczky Sarolta, PhD.; doc. dr. habil Pethő József; Prof. Dr. Pukánszky Béla; doc. Dr. Simigné dr. Fenyő Sarolta; doc. Simon Attila, PhD.; doc. dr. habil Sturm László; doc. Szarka László, CSc.; Prof. Dr. Voigt Vilmos, DSc.

Olvasószerkesztő:

Vajda Barnabás

English abstracts reviewed by:

Andrea Puskás

Realizované s finančnou podporou Úradu vlády SR – program Kultúra národnostných menšín

2014



Erditio – Educatio • A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata • Megjelenik évente négy alkalommal • Kiadja a Selye János Egyetem Tanárképző Kara (Komárom) • IČO 37 961 632 • A szerkesztőség címe: Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 • Tel.: +421-35-3260-627 • E-mail: liskaj@selyeuni.sk • Szerkesztőségi munkatárs: Hanusz Szilvia • Borító és nyomdai előkészítés: Szabolcs Liszka - Cool Design, Komárno • Nyomta: Tribun EU s. r. o., Brno • ISSN 1336-8893 • EV 2179/08 • 2014 december

Erditio – Educatio • Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne • vychádza 4x ročne • Vydáva Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho (Komárno) • IČO 37 961 632 • Adresa redakcie: Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 • Tel.: +421-35-35-3260-627 • E-mail: liskaj@selyeuni.sk • Redakčná asistentka: Szilvia Hanusz • Obal a tlačiarenská príprava: Szabolcs Liszka - Cool Design, Komárno • Tlač: Tribun EU s. r. o., Brno • ISSN 1336-8893 • EV 2179/08 • december 2014

Tartalom

TANULMÁNYOK	5
<i>H. Nagy Péter:</i> Illyés Gyula költészetének alapvonásai. Történeti-poétikai vázlat	5
<i>Horváth Kornélia:</i> A „szó mint olyan” Oszip Mandelstam költészetfelfogásában	13
<i>Czetter Ibolya:</i> A rekanonizálódó Márai a középiskolai tankönyvekben	24
<i>Liszka József:</i> A Kőműves Kelemenné ballada változatai a szlovákiai magyar tankönyvekben. Tanulságok és problémafelvetés	33
<i>Botiková, Marta:</i> A női emlékezetéről	43
<i>Cs. Jónás Erzsébet:</i> Rokonságnevek és fordítás. Adalékok a nyelvhasználat magyar-orosz kognitív stiliztikájához	50
<i>Bakos Anita:</i> Az Ulwila – színes kotta módszer	68
<i>Kőrösi Gábor–Esztelecki Péter–Muhi B. Béla:</i> A „Blended Learning”-en alapuló saját „inverz” oktatási modell alkalmazásának lehetőségei a számítástechnikai oktatásban	81
<i>Gaucsík István:</i> „Áldemokrácia” vagy „lenti és fenti” találkozása?	99
RECENZÍÓK	111
Szabó András: Szepességtől Biharig. Protestantizmus, irodalom és művelődés Magyarországon a 16–18. században (<i>Horváth Csaba Péter</i>)	111
Magyar–szlovák, szlovák–magyar jogi szakszótár. Maďarsko–slovenský, slovensko–maďarský právnický odborný slovník. <i>Cserba Lajos–Mede István– Nagy Andrea szerk. (Pongó István)</i>	116
<i>Pukánszky Béla:</i> A nőnevelés története (<i>Horváthová Kinga</i>)	120
HÍREK	125
<i>Nagy Melinda–Strédl Terézia:</i> A beiskolázás optimális feltételei (Komárom, 2014. november 11.)	125
<i>Nagy Melinda:</i> Az élő szervezetek élettana és genetikája, adaptáció és környezet (Komárom, 2014. december 5.)	127

JUBILEUM129

Liszka József:

A százesztendő's Tekla néni129

Horváth Kornélia:

Szabó András hatvanéves133

SZERZŐINK135

Illyés Gyula költészetének alapvonásai

Történeti-poétikai vázlat

H. Nagy Péter

The Basic Features of Gyula Illyés's Poetry. A Historical-Poetical Outline

Abstract

The study delineates the poetic modes of Gyula Illyés's poetry. It summarises the linguistic attitude of the author's representative literary ideal, highlighting and analysing in details two pieces of poetry from the oeuvre, namely *Haza, a magasban* and *Egy mondat a zsarnokságról*. It also touches upon how the intertextual connection with contemporary poetry might ensure the survival of the Illyés lyre. The latter is pointed out by invoking a poem by András Ferenc Kovács and one by Tibor Zalán.

Key words: representative literature, role poetry, linguistic materiality, string of signifiers

Kulcsszavak: képviseleti irodalom, szereplíra, nyelvi materialitás, jelölőlánc

Illyés Gyula (1902–1983) pályakezdése több szállal kötődik az avantgárd mozgalmakhoz. Párizsi tartózkodása alatt megismerkedik Cocteau-val, Reverdyvel, Tzarával, Bretonnal, Aragonnal; első verseit, műfordításait főként emigráns folyóiratok – *Ék, Ma, Új Előre* – közlik. Első kötete, a *Nehéz föld* ugyanakkor az avantgárd poétikáktól távolodva egy pedagógiai-hasznossági célzatú, ábrázolás-elvű epikus verstípus megjelenéséről tanúskodik, mely később összekapcsolódik a közérdekű, nyilvános beszéd retorikájával, a drámai monológra emlékeztető megszólalással. Illyés tudatosan vállalja azt a szerepfelfogást, mely szerint a művész mindig képviselője annak a közösségnek, amelynek nyelvén keresztül esztétikai viszonyt teremt a világgal. (Például *Magyarok* című naplójegyzetei egyetlen kérdés köré csoportosulnak: Mit jelent magyarnak lenni, mi a magyarság?) A népi írók folyóiratának, a *Válasznak* a munkatársai közé tartozik; Babits halála után a *Nyugat* örökébe lépő *Magyar Csillagot* szerkeszti. Az 1945 utáni magyar kultúrában döntő szerepet játszó költő életművében a képviseleti irodalomeszmény válik elsődlegessé a klasszikus modern és az avantgárd hagyományból is építkezve. Még hozzá modellképző érvénnyel, hiszen közel négy évtizeden át jelentős művek sorával erősíti meg a szociális szerepértelmezésű irodalom folytonosságát. Vitathatatlan alkotói tekintélyét a két világháború között írt művei alapozzák meg, s noha elsősorban lírikusnak számít, a széppróza és a közírás stílusjegyeit sajátosan ötvöző epikáját szintén hagyományteremtő alkotások félmjelzik. Néhány szóban kitérünk ezek egyikére.

Az 1936-ban megjelenő *Puszták népe* elismerést vált ki irodalmi körökben, de megrendülést is kelt. A mű a vallomásos és a tárgyas-elbeszélő epika konvencióinak újszerű összehangolásával ad képet a dunántúli uradalmi cselédség

emberalatti létkörülményeiről. Babits Mihály a Nyugatban a következőket írja róla: „Lélegzet-visszafojtva, megmagyarázhatatlan szorongással és titkos bűntudattal figyeljük a reflektor fénykörében az ismeretlen lények mozgását, akik mégis testvéreink, az egzotikus néptörzs életét s különös szertartásait, mely mégis a mi törzsünk. Az író semmit sem hallgat el, szinte nem marad kérdésünk, mikor becsuktuk a könyvet, csak csodálkozásunk. Csodás művészet ez, amely elfelejti, hogy művészet: az egyszerű, kristálytisza mondatokban maga az emberi tények gazdag sokasága beszél, s szinte észrevétlenül vezet, míg egyszer csak fölszisszenünk a megdöbbenéstől, mert megértettük a lelket, a megértetetlent.”

Illyés alkotása nem egyszerűen irodalmias ténybeszámolót ad, mint a szociográfiák általában, hanem a hatásesztétikai többértelműség egyik alapelvét bontakoztatja ki. Ugyanis közvetlen elbeszélői útmutatások nélkül döbrent rá egy addig másként ismert, elképzeltetlenül sivár valóságra. S közben annak is tanúi lehetünk, hogyan válik ez a szemléleti váltás egyúttal személyes etikai dilemmájává a maga egykori környezetével szembesülő elbeszélőnek. A világ hirtelen másként látása az emberi szituáltság önreflexiójává alakul, és így kényszeríti ki az identitás kérdésének újrafogalmazását: „Hányan kerültek föl a tiszta, szabad levegőre, a szabad gondolkodás világába, hogy hírt vigyenek a lentmaradtak életéről? Tán senki. [...] Nagy ritkán előfordult, hogy a pusztáról valaki felsőbb szellemi körbe emelkedett; a puszta szelleméből semmit sem vitt magával. Nem is vihett. A nyers állati bőr finom szattján állapotáig nem megy át több áztatáson, cserzésen, gyúráson, vakaráson, mint a pusztai fiú, aki valami csodás véletlen folytán középiskolába jut, és tagja lesz a látható társadalomnak.” S éppen a láthatatlan viszonyok és az élettöredékek felidézése készíti elő az elbeszélő önértelmezésének új irányát.

Illyés alkotásának végén az elmondottak részlegességére irányítja a figyelmet az elbeszélő, majd az olvasó közösségvállalására hívja fel a figyelmet: „Természetesen nem mondtam el mindent. Így is túl sokat markoltam. Akárhol nyúltam az »anyagba«, ezerfelől tekeredtek ujjamra a szálak – hogyan kössek most, befejezésül, tetszetős bogot belőlük? [...] Egy nép élete forog kockán. Mi az orvosság? Az az olvasóra is tartozik annyira, mint az íróra, hisz ő is tudja már, amit az író tud. Akik a »megoldás« nélkül a könyvet csonkának érzik, és folytatását várnák – folytatást várok azoktól én is. Nekik ajánlom munkámat.” E zárlatban körvonalazódik tehát az az írói program, mely szerint az irodalom képes túlmutatni önmagán, s amely az illyési esztétika egyik alappillére lesz. Ugyanakkor a *Puszták népe* – említett sajátosságai szerint – egyik mintájává válik az irodalmi szociográfia műfajának, megújítva annak szövegszervező eljárásait. A továbbiakban a szerző költészetével foglalkozunk részletesebben.

Illyés költészetének főbb jellemzői

A dolgok szemlélhetőségének váratlan elmozdítása, az átmenet nélküli távlat-változtatás olyan meghatározó jegye Illyés költészetének, melyet korai avantgárd verseiből örökít tovább. Lírája a 30-as évektől programosan újnépies irányba fordul: az élményjelleg és a zsáneres-epikus vonások felerősödése azzal jár együtt, hogy a versek valamilyen társadalmi, etikai, politikai stb. természetű kérdésre adott válaszként nyerhetnek elsődleges értelmet. A művek esztétikai üzenete ily módon a befogadónak is elsősorban a szociális énjét szólítja meg, és az olvasó közösségi-kollektív érzületére hat (pl. egyén és közösség, sors és szociális környezet, individuális és nemzeti azonosságtudat viszonylataiban nyer jelentést). Ugyanakkor verseinek egynemű esztétikai összhatása a széttartó impulzusok kiegyenlítődő dinamikájából keletkezik.

Az újnépies konvenciótól való eltávolodást jelzi 1956-os *Kézfogások* című kötetének gondolati lírája. A létbölcséleti reflexió felerősödésére utalnak olyan versei, mint például *A reformáció genfi emlékműve előtt* vagy a *Bartók*. Az Illyés-líra a 60-as évek elejére ily módon azt a dialogikus-ellentétező verstípust teljesíti ki létösszegző igénnyel, amely folyamatosan egy közösségérdekű, nyilvános lírai beszédmód alapjául szolgált. Elsősorban a közösséggel együtt alkotó szándékban találva rá a költészet értelmére: „Ide teszem az akácról az illatot. / Ide teszem a Dunáról a fényt, / leányról a mosolyt, a fiúról a dacot; / ebből csinálok költeményt, / hogy gazdagodjatok. // Mert az illat a fán mégsem kevesebb, / sem a vízen a fény; / a lány s fiú csak szebb s elevenebb / s magam is több vagyok, ha én / általam erősödtetek. // Semmiből nem lesz semmi? S ára van / mindennek, ami valamire jó? / Babrálva e világ dolgaiban / valami mégis ujdonan / marad kezünkben, olvasó!” (*A költő felel*) Ez a költői szerepértelmezés ekkor már nem alkotástechnikailag, inkább a magatartás szellemi komolyságával éri el hatását.

Illyés költészete tehát – belső dialogikussága ellenére – határozottan fenntartja a versbeli beszélő egyeduralmát a szöveg fölött. Verseiben ritkán kap hangot az a létszemléleti eredetű kétely, amely a 20. századi ember megváltozott metafizikai helyzetére adható válaszok viszonylagosságából keletkezett. Az Illyés-líra értékbiztonsága ezért úgyszólván folyamatos ellentétben áll a későmodernség egyik legfontosabb alaptapasztalatával, mely éppen az általa problémátlanul elfogadott alapokra kérdez rá. A továbbiakban két jelentős költeménnyel foglalkozunk.

Haza, a magasban

A *Haza, a magasban* (1938) alighanem az életmű azon darabjai közé sorolható, melyeknek közlésmódjában erőteljesen érvényesül az asszertív intenció alapképlete („Figyelj hát és tanuld a példát”, „az a való, mit én látok” stb.). A vers

transzparenciáját olyan felszólító szerkezetek strukturálják, melyek a beszélő kijelentéseinek igazságérvényét mindvégig az én kontrollja alatt tartják (pl. „Dörmögj, testvér, egy sor Petőfit, / köréd varázskör teremtődik”; „te mondd magadban, behunyt szemmel, / csak mondd a szókat, miktől egyszer / futó homokok, népek, házak / Magyarországgá összeálltak” stb.). Annak ellenére tehát, hogy a költemény egyes szám második személyű alanyt konstruál, nem tekinthető önmegszólítónak. Ebben az esetben ugyanis a te létesülése nem rendelhető hozzá maradéktalanul a szövegben beszélő én hangjához, s ez egyben én és te elválaszthatóságát is jelzi. A *Haza, a magasban* ily módon a megszólított körülhatárolhatatlan identitását alárendeli az én felnagytított pozíciójának.

E távolságból következően a beszélő mintegy átadja, kinyilvánítja mondanóját a tételezett hallgatónak („fegyvert szereztem, bűv-igéket. // Már meg is osztom, ha elmondom, / milyen e biztos, titkos otthon”), aki a vers retorikájában valóban nem jut szóhoz („te mondd magadban”). Mindez összefüggésbe hozható a lírai én nyelvbe vetett hitével, mely egyfelől a szavak teremtő erejének tematizációjában (pl. „mondd a szókat, miktől egyszer / futó homokok, népek, házak / Magyarországgá összeálltak”); másfelől a kijelentések biztosra vett, megingathatatlan hatásának előrejelzésében (pl. „Lapuljanak bár ezredévig / némán, mint visszhang, ha nem kérdik / szavaid annál meglepőbbet / dörögnek majd a kérdezőknek”); harmadrészt az egyirányúsított kommunikáció üzenetének („áll az én hazám már, / védőbben minden magasságnál”) kételymentes továbbíthatóságában nyilvánul meg. A vers éppen ezért a vállalt szerep folytonosságának biztosításában – közössé(givé) tételében („Mert nem ijeszt, mi csak ijeszthet, / nem ölhet, mi csak ölne *minket*” [kiemelés tőlem]) –, az emlékezet fenntartásában láttatja a „haza” egységének stabilitását. Ennek példájaként a beszélő öndefiniálása (identitásának rögzítése: „Igy maradok meg hírvivőnek / őrzeni kincses temetőket”) a „messzehangzóan is néma”, de majd „felelő”, válaszkepes szavak jelentésének tervezhetőségét hivatott garantálni.

Ugyanakkor Illyés költeményének áttetszősége – legalábbis néhány ponton – kérdésessé válhat. A „meg is osztom, ha elmondom” beszédaktusa arra is utalhat, hogy az intenció nem alapozhatja meg a jelentést. Vagyis e „megosztás” az „üzenet” feldarabolódásaként, parcialitásba való átmeneteként, végső soron a jelentés kontrollálhatatlanságának jelzéseként értelmezhető, melyet éppen a „kimondás”, azaz a nyelv anyagszerűsége idéz elő. A vers ebből a szempontból a „bűv-igék” elrejtésének performativitását is színre viszi. Ezt támaszthatja alá a „némaság” egyre bővülő szinonimalánca („Dörmögj”, „mondd magadban” stb.), a kiáltást ellenpontozó „messzehangzóan is néma” paradoxitása, és nem utolsósorban a zárlat jelenetézése, mely a „temetőként” azonosított hagyomány élettelenisége és a beszélő halálának konnotációja szerint a kimondatlanság véglegesítéseként is olvasható: „Igy maradok meg hírvivőnek / őrzni kincses temetőket. / Homlokon lőhetnek, ha tetszik, / mi ott fészkel, égbemenekszik.” Szintén ide köthető a beszélő azon felszólítás-sorozata, mely nyelven kívüli

tapasztalatok „begyűjtésére” irányul (pl. „szedd össze, pajtás, amit láttál”; „Mint Noé a bárkába egykor, / hozz fajtát minden gondolatból, / ábrándok árvult szerepét is, / álmaid állatseregét is”). Az ily módon felhalmozott „javak” szubjektív potenciálja pedig kapcsolatba hozható az emlékezet múltorientált karakterével („új hont a mult időkben / fürkészni”) és hozzáférhetetlenségének („temető”) felismerésével. A *Haza, a magasban* e jelölők dinamikája alapján tehát önnön beszédképtelenségével is szembeíthető, melyet a nyelv ellenállása tesz lehetővé. Pontosán ezért rendkívül feltűnő, hogy a költemény megformáltságában a hangzás poétikája többnyire éppen akkor kerekedik felül a konstatív állítások/ felszólítások „ideologikumán”, amikor a beszélő nem-nyelvi összefüggésekre terelné a figyelmet: „ábrándok árvult szerepét is, / álmaid állatseregét is”; „Karolva könyvem kebelemre, / nevetve nézek ellenemre” stb. (kiemelések tőlem) A szöveg ilyen jellegű (önreferenciális) szegmentumai a „lírai kód” áthelyeződése mentén engedik érvényesülni a költészet tartományain túlhatni szándékozó jelentésképzés kisiklásának nyomait.

Illyés versének interpretálhatósága – a fentiek szerint – legalább annyira függhet az én „beiródásának” műveleteitől, mint amennyire a beszélő intencionált stratégiáinak „túlfuttatásától”, illetve azok líraiságba történő „visszahátrálásának” potenciáljaitól is. E horizontból nyíló játéktér a szemantikai motiváció beszűkülését ugyanúgy magába foglalhatja, mint az azokról leváló retorikai alakzatok kimozdítását. A szöveg ilyen értelemben meghagyja kérdésként, hogy a szavak vagy letéteményesei egyfajta szubjektív valóságnak („az a való, mit én látok”), mely egybeesik a tételezett nem-individuális igazsággal, vagy nem képesek felidézni azt („mint délibábot, / fordítva látom a világot”). Ebből következően a cím is több referenciájú jelölőként funkcionálhat: a „haza, a magasban” vagy eredete a beszélő által reprezentált tudásnak („Mi gondom! – áll az én hazám már, / védőbbsen minden magasságnál”), vagy virtuális helye az én konstruálta realitásnak („Mert ha sehol is: otthon állok / mert az a való, mit én látok”), vagy célja a gondolat mozgásának („Homlokon lóhatnak, ha tetszik, / mi ott fészkel, égbemenekszik”). A „haza” perspektivikus konkretizációi közül persze nem zárható ki az sem, hogy az elhatárolódás mikéntjét teszi mérlegre egy olyan nézőpont, mely a deklarált értékindex megfordításából (pl. a „magasság” ironikus távlatlanságából) vagy semlegesítéséből indul ki.

Vessünk egy pillantást a vers utóéletére. Kovács András Ferenc *Kövek a magasban* című alkotása már formai tekintetben is (háromsoros aax, bxb stb. rímképletű strófák) intertextuális kapcsolatot létesít Ady Endre *A föl-földobott kő* című művével. A *Kövek a magasban* azonban Illyés *Haza, a magasban* című költeményén keresztül teremt olyan produktív kapcsolatot *A föl-földobott kő* üzenetével, melynek eredményeként Kovács András Ferenc verse az Ady-vers – Illyés közbejöttével megformált – palinódiájaként is olvasható. A vers persze számos egyéb összefüggéssel is eljátszik. Címe például olyan palimpszesztként tűnhet elének, mely egymásra írja a „Föl-földobott kő” és a „Haza, a magasban”

kiemelt szavait. Méghozzá úgy, hogy az Illyés-mű utótagját megtartja, de az Ady-darab centrális jelölőjét többes számban idézi. Ez a módosítás nem pusztán a két vers dialógusba való bevonására utalhat, hanem arra is, hogy az egyik felől tekintve a másik megváltozott félként vesz részt az inszenírozott párbeszédben. Így olyan megfordítható viszony alakulhat ki közöttük, melynek eredményeként hol az egyik perspektívájából közelíthetünk a másikhoz, hol az utóbbi nézetéből kapunk rálátást az előbbire. Tehát az Ady-vers és az Illyés-darab „összeolvasása” olyan konstellációban valósul meg, melyekben láthatóvá válnak a horizontkapcsolódás történeti modelljei.

Egy mondat a zsarnokságról

Illyés *Egy mondat a zsarnokságról* című alkotása 1950-ben keletkezett, majd az *Irodalmi Újság* 1956. november 2-i számában jelent meg. A vers egyetlen, sokszorosán összetett mondatból áll, melynek szintaktikai szerkezete a „hol... ott... nemcsak... mert” grammatikai viszonyok ismétlődéseire épül. A vers retorikája ily módon nem pusztán célirányos, hanem körkörös is, mely egyetlen alakzat (a zsarnokság) folyamatos újradefiniálását végzi el.

A költemény első nagyobb egysége a „hol zsarnokság van, ott zsarnokság van, nemcsak” az X-ben és az Y-ban szerkezetet működteti. Vagyis mindenekelőtt olyan dolgokat sorol fel, melyek köztudottan a zsarnokság megnyilvánulási formái: pl. börtön, vallatás, kivégzés, ideológiai elnyomás stb. Ugyanakkor utal ezek hatására is (jajsikoly, könnyek), majd a zsarnokság emlékművét megalapozó, fenntartó „intézményekre” tereli a figyelmet (szobor, képterm). Ezután a beszélő megállapítja, hogy a zsarnokság mindenütt tetten érhető: „Hol zsarnokság van, ott van / jelenvalóan / mindenekben, ahogy rég istened sem.” Az első egység vége tehát a zsarnokság jelenlétét, áttételeességét mondja ki és az egyes szám második személy beléptetésével zárul. (Természetesen a versnek egyéb tagolása is elképzelhető.)

A második nagyobb részt tehát úgy készíti elő az első, hogy nyitva hagyja a kérdést, a felsoroltakon kívül még hol érhető tetten a zsarnokság hatása. Ebből kiindulva a második egység az emberek közötti viszonyokba beépülő zsarnokságról beszél (óvoda, apai tanács, anya mosolya, kézfogás, légyott stb.). Fontos utalássíkja a szövegnek, hogy több ponton a zsarnokságot nyelvi megnyilvánulásokként értelmezi (felelgetés, könyvsorok, szólamok, vallomás, szó-mámor stb.). Vagyis az emberek közötti kapcsolatok és a nyelv egyaránt a zsarnokságot fenntartó, erősítő formációkként jelennek meg. Emellett a beszélő egy általános „te”-hez szólva az egyénekbe hatoló zsarnokságról is szót ejt (álmaidban, képzeletedben stb.). Vagyis a zsarnokságot a mindennapokba beépülő, uniformizáló formaként is körülírja. Az egyéni viszonyok után a világ konstrukcióját meghatározó zsarnokság kerül előtérbe (a Tejút aknamező, a csillag kémlelő ablak,

az égi sátor munkatábor stb.). A párhuzamok tehát arra terelik a figyelmet, hogy a zsarnokság áttételességéből következő látásmód a világ szerkezetét, értésmódját is meghatározza. A második részt záró versszak – visszautalva az előző végére – emlékhöz hasonlítja a zsarnokságot: „Mint a betegség, / veled megy, mint az emlék.” Azaz valami olyanhoz, amit immateriálisan magunkban hordozunk.

A következő strófák az elemekkel helyezik egy szintre a zsarnokságot, majd kitérítve a vers idődimenzióját, jövőorientált viszonyként is kibontják: „S mert minden célban ott van, / ott van a holnapodban, / gondolatodban, / minden mozdulatodban; // mint víz a medret, / követed és teremted.” Vagyis a zsarnokság eszerint úgy épül be minden dolog közé, hogy folyamatosan újralétesül a dolgok által. Ugyanakkor „ő” kínál látásmódot is a dolgok értelmezhetőségéhez, sőt nem lehet függetlenedni sem „tőle”: „mindenki szem a láncban; [...] magad is zsarnokság vagy”. Eszerint a zsarnokság eredete meghatározhatatlaná válik, ok és cél is egyben, melyet a dolgok rendje tart működésben. (Alátámaszthatja ezt az ismétlődő „hol zsarnokság van, / ott zsarnokság van” sorok önjáró retorikája is.)

A vers negyedik, záró egységét a többes szám megjelenése különíti el az előzőtől („így járunk vaksötétben”). Az utolsó három versszak emellett a „minden hiában” bibliai elvét (*A Prédikátor könyve*) mondja ki, miközben utal a dal hiábavalóságára is: „minden hiában, / a dal is, az ilyen hű, / akármilyen mű”. E sorokat ugyanakkor visszavonatkozathatjuk magára a versre is, amely ezáltal a saját kudarcát jelenti be: nem képes leleplezni a zsarnokságot (maga is szem a láncban, a zsarnokságból keletkezik, mely a vers kifizése szerint mindent túléli, az ubikvitás kvintesszenciája). Mindez retorikai megalkotottságából is következik, hiszen a szöveg úgy tartja mozgásban a zsarnokság alakzatát, hogy folyamatosan újabb és újabb összefüggésbe ágyazva el is különbözteti önmagától. A jelölők játéka így módon a „zsarnokság” végleges (értsd: lezárható) definiálhatóságát kérdőjelezi meg.

A vers jelentőségét az is bizonyítja, hogy később számos mű idézi valamilyen formában. Csak egyetlen példa. Zalán Tibor *Mentholos görögdinnye* című kompozíciója az Illyés-vers híres kijelentését torzítja el: „! hol járnokság van / ott sárnokság van!” Zalán Tibor megoldása – kihasználva a jelölők játékát – nemcsak a „zsarnokság” végleges definiálhatóságát, hanem egyáltalán a szavak reprezentáció-elvű funkcióját kérdőjelezi meg („járnokság” – „sárnokság”). Ezt a képi mozzanat is alátámasztja, mivel a töredékeket pusztán a keret vonatkoztatja egymásra a kompozíción belül. Ugyanakkor éppen a keret utal arra, hogy a szöveg határai lezárhatatlanok, a szavak mögött szavak állnak mint referenciák. Ez a megoldás is nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy a *Mentholos görögdinnye* poétikai eljárásait a neoavantgárd mechanizáló, személytelenítő technikáival hozzuk kapcsolatba, amelyet – ezek szerint – az Illyés-vers retorikai-mediális viselkedése is megelőlegez.

Alighanem igazat adhatunk Halmai Tamásnak, aki szerint az Illyés-líra beszédképessége a kortárs költészet aktualizációs lehetőségein múlik, „vagyis könnyen lehet, hogy Illyés lírájához ma elsősorban az Illyés-versekkel párbeszédet kezdeményező-folytató műalkotások horizontján vezet út...” Ha ez így van, az Illyés-líra egésze korántsem tekinthető „kánonivá konzerválódott” képződménynek.

Irodalom

Halmai Tamás (2008): Haza a versben. Az Illyés-líra időszerűségének kérdéséhez. In uő: *Közelítések, távlatok*. Dunaszerdahely: NAP Kiadó, 72–84. p.

Kulcsár Szabó Ernő (1993): *A magyar irodalom története 1945–1991*. Budapest: Argumentum Kiadó.

Kulcsár Szabó Ernő (1998): Az (ön)függőség retorikája. Az Illyés-líra kriptotextusai. In uő: *A megértés alakzatai*. Debrecen: Csokonai Kiadó, 103–132. p.

A „szó mint olyan” Oszip Mandelstam költészetfelfogásában

Horváth Kornélia

“The word as such” in Osip Mandelstam’s Understanding of Poetry

Abstract

Osip Mandelstam was an excellent poet of Russian literature in the first three decades of the 21st century. He is a prominent representative – with Nikolai Gumilyev and Anna Ahmatova – of the poetic tendency or group called *acmeism* in Russia. His conception of the word as creative energy, as a symbol and existing body seems very original, especially in the mirror of the structuralist and deconstructive concepts of literature in the second half of the 20th century. On the other hand, it keeps a productive dialogue with the thoughts of such contemporaneous authors as Friedrich Nietzsche, Henri Bergson, Martin Heidegger, Mikhail Bakhtin or the Hungarian Lajos Fülep.

Key words: acmeism, word, object, sensualism, body, text, articulation, architectonics, organic poetics

Kulcsszavak: akmeizmus, szó, tárgy, érzékelés, test, szöveg, artikuláció, architektonika, organikus poétika

„A mai ember nem ismeri a csupán fizikai éhséget, vagy a csupán szellemi táplálékot. Számára a szó – test, s az egyszerű kenyér is – öröm és titok.”

(Mandelstam 1992, 6)¹

„A költészet legfőbb valósága – a szó mint olyan.”

(Mandelstam 1992, 28)

Oszip Mandelstam (1891–1938) a 20. század első fele lírájának kiemelkedő, a korszak orosz költészetében esztétikai szempontból szinte csak Borisz Paszternakkal és Anna Ahmatovával mérhető alakja. Munkásságát azonban a magyar nyelvű irodalomtörténeti és irodalomkritikai reflexió szinte alig említi², s irodalmi köztudatunk jószereivel nem ismeri a szerző nevét sem, miközben meglehetősen jól tájékozódik az időszak francia, német, de még angol vagy olasz nyelvű költői műveit és szerzőit illetően is. Pedig Mandelstam olyan, a hazai kulturális

-
- 1 Mivel Mandelstam itt hivatkozott esztétikai-poétikai írásai magyar nyelven e kötetben hozzáférhetőek, idézésükkor erre a könyvre támaszkodom. A magyar fordítás esetleges módosítását minden esetben jelzem.
 - 2 Szemben például a 20. századi német irodalomtudománnyal, amelynek nem kisebb képviselője foglalkozott behatóan – más orosz szerzők mellett – Mandelstam munkásságával, mint Renate Lachmann (vö. Lachmann 1984).

befogadásban legalábbis számon tartott orosz költőkkel alkotott közös vagy adott esetben éppen szembenálló költészeti platformot, mint Alekszandr Blok, Velimir Hlebnyikov, Vlagyimir Majakovszkij, Innokentyij Annyszenszkij, Marina Cvetajeva, s a már említett Ahmatova és Paszternak, valamint olyan prózaírókkal, mint Jevgenyij Zamjatyin, Fjodor Szologub, Alekszej Remizov, Andrej Belij vagy Mihail Bulgakov. A leninista-sztálinista korszakban alkotó, korábban Párizsban, Svájcban, Olaszországban megforduló, a heidelbergi, majd a pétervári egyetemen germanisztikát és romanisztikát tanuló Mandelstam Gumiljovval együtt egy új költészeti irányzatot hirdetett meg még az 1910-es évek második felében, amelyet *akmeizmus*nak neveztek el, s amelynek alapvetései sok tekintetben emlékeztetnek a magyar klasszikus modernségnek elsősorban a Babits által képviselt vonulatára (különösen az antik, Mandelstamnál elsődlegesen a görög kultúra gondolkodás- és költészetformáló erejét, illetve Dante *Isteni Színjáték*ának univerzális költői potenciálját és hatását illetően), valamint a lírai későmodernség gyakorta tárgyiasként, vagy objektív líraként emlegetett beállítódására és költői praxisára.³

Mandelstam életéről röviden annyit, hogy az 1930-as évek sztálini időszakban kétszer tartóztatták le, vetették börtönbe s küldték száműzetésbe, illetve munkatáborba: 1934-ben – ekkor három évet töltött Moszkvától távol – egy Sztálinról írt epigrammájáért, illetve 1938-ban: e második száműzetés során lelte halálát egy távol-keleti, Vlagyivosztk közeli lágerben. Életéről, az őt körülvevő politikai és művészeti történésekről, illetve Mandelstamnak a költészethez való viszonyáról igencsak árnyalt, impresszív és megrázó beszámolót nyújt feleségének, Nagyezsda Mandelstamnak a párizsi Ymca-Press kiadónál megjelent visszaemlékezése.⁴

Élet és költészet Mandelstam gondolkodásában nemcsak az utolsó években, a személyes-társadalmi élettapasztalatok hatására, de kezdettől fogva, a görög eszmény és minta alapján kölcsönös, mélyen egzisztenciális, s ebből következően *nem tematikus* viszonyba lép egymással.⁵ A költészet és az élet alapja Mandelstam számára a szó. A szó a mandelstami felfogásban egyszerre hétköznapi és költői, vagyis a költészet nem a szó egy különleges formáját,

3 Mint ismert, a későmodern tárgyas magyar líra sok tekintetben éppen Babits költészetének bizonyos ismérveiben leli meg a gyökereit, legalábbis Nemes Nagy Ágnes híres könyvében töle eredezteti az objektív költészet jellemző sajátosságait (vö. Nemes Nagy 1998).

4 A másodszer is elhurcolt Mandelstam felesége így ír a történetek megéléséről: „Majdnem az egész napomat az erdőben töltöttem [ahol bogyós gyümölcsöket gyűjtött élelemként, H. K.], s hazatérőben mindig meglassítottam lépteimet: egyre azt vártam, hogy most majd mindjárt elébem jön O. M., mert kiengedték a börtönből. Hát el lehet hinni, hogy egy embert elvisznek otthonról, és csak úgy egyszerűen elteszik láb alól? Nem lehet elhinni, csak az eszünkkel lehet tudni. Tudtuk, de elhinni nem bírtuk.” (Mandelstam N. 1990, 378)

5 Ezt a viszonyt jól példázza egyik feljegyzése: „Csak nálunk fontos a költészet, nálunk meg is ölnek érte.” Idézi: Erdődi Gábor, *Utószó*. In Mandelstam 1992, 133. Vagy másutt: „Valójában meglepő, hogy mindenki csak bajlódik a költőkkel, de sehogy sem tudnak megszabadulni tőlük.” (Mandelstam 1992, 7)

magasabbrendű státuszát képviseli, nem egy emeltebb fokozatot jelent a mindennapokban használt „zéró” szinthez képest,⁶ hanem eleven létezőként irányítja az életet éppúgy, mint a szóművészetet, vagyis az irodalmat. Ez utóbbit persze akkor, ha a beszélő/író ember érzékeli a szó eme eleven energiáját: „A költészet legfőbb valósága: a szó mint olyan. Most például, mikor gondolataimat a lehető legpontosabban, de nem költői formában akarom kifejtetni, valójában a tudattal beszélek, nem a szóval.” (Mandelstam 1992, 28) Mandelstam élet- és költészet szemléletében a szó egyszerre a kultúra történetének sűrítője és hordozója, s érzi, anyagszerű *test*, eleven tárgy, mely a hétköznapi érintkezés közvetlen bizalmasságát és mindennapiságát úgy képes szolgálni, hogy egyszer mind szimbólumként is működik.

Mandelstam felfogása a szóról mint szimbólumról ugyanakkor radikálisan és reflektáltan szembehelyezkedik a francia és orosz szimbolisták szimbólumértelmezésével, mely az orosz költő és gondolkodó szerint éppen az *érzékelésnek, s vele együtt a lét érzékelésének és érzetének* nélkülözhetetlen mozzanatát felejtik ki a szimbólumképzés és -használat folyamatából.⁷ Mandelstam meglátásában a professzionális szimbolizmus az érzékelés teljes destrukciójához vezet: „Semmi sem valódi, semmi sem eredeti. A »kapcsolatok«, asszociációk szörnyű kontratánca, egymásra-íntegtetése, bólintgatása.” (Mandelstam 1992, 23) A szimbolizmus és az avantgárd helyébe Mandelstam szerint a „tárgy-szó eleven költészete” lép (Mandelstam 1992, 27). A tárgyaknak és szavaknak, pontosabban minden „tárgy-szónak” (mivel a kettő egységében gondolkodik), s a róluk alkotott képzeteknek⁸ Mandelstam antropológiai, néhol pedig egyenesen biológiai értelmet tulajdonít: „A képzeteket nemcsak a tudat objektív realitásként lehet vizsgálat tárgyává tenni, de emberi szervekként is, pontosan úgy, ahogy a májat és a szívet.” S hozzáteszi: „Épp ez az igazi szimbolizmus, a szimbólumoktól mint használati tárgyaktól övezve, ahol a költő úgy birtokolja a szó-képzeteket [pontosabb fordításban: a szóbeli képzeteket, H. K.], mint

6 Szemben például az 1970-es években a liége-i újretorikusok meghatározásaival a nyelvi szintekről, valamint a hétköznapi és az irodalmi nyelvhasználat fokozatbeli különbségéről. Vö. Gruppo µ. (J. Dubois, F. Edeline, J. M. Klinckenberg, Ph. Minguet, F. Pire, H. Triron): *Introduzione. Poetica e retorica = Retorica generale*, trad. di Mauro Wolf [eredeti, francia nyelvű kiadás: 1970], Milano, Bompiani, 1976, 33–34. p. E kötetük bevezetőjében tétélesen kifejtett nyelvszemléleti elvek képezik második, immár kifejezetten a költészet retorikáját tárgyaló könyvük elméleti alapjait. Vö. Dubois–Edeline–Klinckenberg–Minguet 1977). Hasonló felfogású retorikák születtek a ’60-as évek végétől egészen a 80-as évekig a nyugat-európai, elsősorban francia és olasz strukturalista kutatók tollából. Vö. például Todorov 1967; Genette 1966; Genette 1969; Genette 1972; Cohen 1966; Greimas 1966; Le Guern 1973; Cerisola 1983.

7 Eszerint határozza meg az általa és Gumiljov által létre hívott új kulturális-irodalmi szemléletmód és irányzat szellemiségét is: „Az akmeizmus elrugaskodásból született: El a szimbolizmustól, éljen az eleven rózsza!” – ez volt az eredeti jelszava.” (Mandelstam: *A szó természetrajzáról*. In Mandelstam 1992, 25)

8 A képzet Humboldtól, illetve ukrán-orosz követőjétől, Potebnyától eredő fogalom, amely nem pszichológiai, hanem szigorúan nyelvészeti terminusként értendő. Alternatív megnevezése a „belső forma”. Vö. Humboldt 1985, valamint Potebnya 2002.

saját szerveit.” (Mandelstam 1992, 25–26) Mindezek alapján egy sajátos organikus költészetelmélet létrehozásában gondolkodik, amely az irodalomtörténeti evolúció és kánon helyett⁹ a költészet belső működés módján alapszik: „A szóra alkalmazva, a szóképzetek [az eredetiben: a szóbeli képzetek, H. K.] ilyen felfogása tág, új perspektívát nyit meg, és lehetővé teszi, hogy egy olyan organikus poétika létrehozásáról álmodozzunk, amely nem törvényhozói, hanem biológiai jellegű, amely megszünteti a kánont az organizmus egyfajta belső közéletése jegyében, és fel van vértézve a biológia-tudomány minden ismérvével.” (Mandelstam 1992, 24–25)¹⁰

Lényeges ugyanakkor, hogy a ‘szó’ (*szlovo*) az oroszban nem pusztán az egyedi szóalak vagy lexéma jelentésében használatos, de jelenthet nyelvet, egyszeri és egyedi megnyilatkozást, diszkurzust, sőt beszéd- illetve irodalmi műfajt is.¹¹ E sokszoros jelentéslehetőségből Mandelstam írásai a műfajiság kivételével valamennyire építenek, miközben persze folyamatosan szem előtt tartják a „szót mint olyant”, mint a lírai verses költészet elementáris és legfőbb építőkövét. Hozzátehetjük: a *szlovo* szó jelentésének poliszemantikus és poli-fonikus természetét más Mandelstam-kortárs orosz elméletről is kiaknázták a nyelvről, az irodalomról és a költészetről vagy éppen a regényről kifejtett munkáikban, köztük nem utolsósorban a tett filozófiájának, a regénynek és Dosztojevskij poétikájának kiváló teoretikusa, Mihail Bahtyin (vö. Bahtyin 2007, 107–343; Bahtyin 2001).

9 Érdemes itt felidézni Mandelstamnak az irodalom folytonosságára és közvetve az irodalomtörténetre vonatkozó szavait: „Az irodalom számára az evolúció-elmélet különösen veszélyes, a haladás-elmélet meg egyenesen végzetes. [...] Az irodalomban semmiféle »jobbulás«, semmiféle haladás nem lehetséges, egyszerűen azért, mert nincs ilyen irodalmi gép és nincs »cél«, ahová másoknál gyorsabban kellene odavágtatni.” (Mandelstam 1992, 13)

10 Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a „biológiai” irányultságot Mandelstam nem abszolutizálja, s ugyanebben az 1922-es cikkében körvonalazza, noha némileg metaforikus módon, annak korlátait is egy költészetelmélet lehetséges megalapozásában: „De máris felrémlik előttem az akmeizmussal szembeni számos ellenvetés lehetősége, számos kételkedő reagálás már erre a kezdeti megfogalmazásra is, az álszimbolizmus kríziséhez hasonlatosan. A pusztán biológiai analógia nem alkalmas egy poétika felépítésére.

A biológiai analógia jó és termékeny, de abszolutizált alkalmazása egy újabb kánonhoz, a biológiai kánonhoz vezet, amely nem kevésbé nyomasztó és tűrhetetlen, mint az álszimboliztáé. A művészet fiziológiai felfogásában a »gótikus lélek józan szakadéka« sejlik.” (Mandelstam 1992, 27)

11 Vö. egy fordítói jegyzettel: „A [...] *szlovo* az orosz nyelvben jelentheti 1. a nyelvi rendszer önmagában álló elemét (szójel, szótári szó); 2. a szót mint jelentésteli megnyilatkozást, a nyelvet *in actu*, »valakinek a szava« jelentésben (a hős szava, az alaki szó, elbeszélői szó, a szerző szava); 3. beszédmódot, diszkurzust, esztétikai értelemben vett szerzői nyelvet (prózanyelvet, költői nyelvet, regénynyelvet); 4. műfajt, mégpedig igen tág határok között: például az *Ének Igor hadáról*, az *Ilarion metropolita elmélekedése*, valamint a *Vlagyimiri Szerapion harmadik prédikációja* című művek eredeti orosz műfajmegjelölésében egyaránt a *szlovo* szerepel.” (Bahtyin 2007, 107)

Mandelstam a testként felfogott szó mibenlétét az orosz nyelv „hellenisztikus” természetével magyarázza, s e metaforikus állítását a következőképp fejti ki: „Az orosz nyelv hellenisztikusságát azonosíthatjuk életszerűségével, lét-teliségeivel. A szó hellenisztikus értelemben nem más, mint *tevékeny test, amely eseménybe oldódik*.” (Mandelstam 1992 15, kiem. H. K.) A létbeli esemény-jelleg pedig szimbólummá avatja a hétköznapi használati tárgyat, s fordítva, a mindennapok tárgyi reáliáit szimbolizálja: „Hellenisztikus értelemben a szimbólum is használati tárgy, és mivel minden tárgy, amelyet az ember szent körébe vonnak be, használati tárggyá válik, következésképp szimbólummá is lesz.” (Mandelstam 1992, 22)¹² „A hellenizmus – írja továbbá Mandelstam – nem más, mint égetett cserép, edényfogó, tejesköcsög, házi szerszám, edény – minden, ami körülveszi a testet.” Ez „az ember közömbös tárgyak helyett tudatos eszközökkel való körülvétele, a tárgyak használati tárgyakká alakítása, a környező világ átemberesítése, áthevítése a legkifinomultabb teleologikus meleggel.” (Mandelstam 1992, 22)

A hellenizmus az orosz költő elgondolásában az egyszerre hétköznapi tárgyként és a nyelv megalapozó elemeként értett szó étellel átítatott és a halállal szerves kapcsolatot tartó szakralitásában rejlik, mely végső soron a szubjektum önfelismerésének és létben való szituálásának nélkülözhetetlen alapját jelenti. „A hellenizmus az az örök kályha, amely mellett ott ül az ember, és belső hevének rokonaként értékeli a kályha melegét. Végül, a hellenizmus – egyiptomi halottas bárka, amelybe az ember földi bolyongásának folytatására mindent elhelyeznek – az illatszerez üvegcsét, a tükröcskéket és a fésűket. A hellenizmus a bergsoni értelemben vett rendszer, amelyet az ember úgy bont ki maga körül, mint az események legyezőjét, megszabadulván az időbeli összefüggésektől, s amely az emberi »Énen« keresztül a belső kapcsolatoknak van alárendelve.” (Mandelstam 1992, 22)

De miből nyeri a szó a maga tárgyi-anyagszerű, ugyanakkor szimbólumképző természetét? Mandelstam nem hagy kétséget afelől, hogy a szó a maga testlétét *az artikulált hangzásnak* köszönheti, amit a maga részéről „a szabad megtestesülés rejtélye”-ként határoz meg. A „szabad megtestesülés rejtélyét” pedig az orosz nyelv hellenisztikus világlátásának sajátos következményeként ismeri föl, mely lehetővé teszi a szó „hangzó és beszélő testté” válását.¹³ Ezt a gondolatát másutt egy 19. század végi orosz költő verse példáján így argumentálja: „De Tyutcsjev köve, amely »a hegyről legördülve megült a völgyben, s amely

12 Erdődi Gábor fordításán némileg módosítottam, H. K.

13 „Az orosz nyelv hellenisztikus. Egy sor történelmi körülmény folytán a hellén kultúra eleven erői, átengedvén a nyugatot a latin befolyásnak, s rövid ideig elidőzvé a gyermektelen Bizáncban, az orosz nyelv ölére igyekeztek, neki kölcsönözvén a hellenisztikus világlátás sajátos titkát: a szabad megtestesülés rejtélyét – ezért válhatott ilyen hangzó és beszélő testté.” (Mandelstam 1992, 15)

nem tudni, maga-magától vetette le magát vagy gondolkodó kéz hajította le« – *maga a szó* (kiem. H. K.). Az anyag ember-hangja e váratlan zuhanás közben úgy szól, mint a tagolt beszéd.” (Mandelstam 1992, 29)

Ez az idézet több aspektusból is megfontolandónak tűnik. A „maga-magától” lezuhanó, önnön zuhanását kiváltó, illetve a „gondolkodó kéz” által mozgásba hozott „szó-kő” kettőssége¹⁴ különösebb erőszak nélkül párhuzamba állítható ama, részlegesen a modernség és későmodernség viszonyát is jellemző 20. századi irodalomtörténeti problematikával, amelyet elméletileg a nyelv uralhatóságának/uralhatatlanságának, ismét másképpen a nyelv önkényes és konvención alapuló karakterének (vö. Saussure 1967), versus öntörvényűségének, belső *energeia*- (lásd Humboldt),¹⁵ azaz örökké tevékeny létezőmódjának kérdéseként szokás megfogalmazni. Még izgalmasabb azonban az iménti idézet második mondata („Az anyag ember-hangja e váratlan zuhanás közben úgy szól, mint a tagolt beszéd”), mely a szó anyagiságát, pontosabban *az anyag mozgását* „ember-hangként”, humán megnyilatkozásként azonosítja, amit tagolt, azaz fonetikailag megformált, artikulált beszédként értelmez.¹⁶

Mindez immár a nyelvhez való viszony, s ezen belül a szó struktúrájának és működési mechanizmusának kérdését is fölveti. Szerzőnk a „tárgy-szó eleven költészeté”-ről beszélve¹⁷ tudományos módon vizsgálja a szó mint olyan szerkezetének és működésének problémáit: „Mi legyen a szónak önnön

14 A kő szimbolikus fontossága Mandelstam munkásságában több alkalommal megmutatkozik. Így például első, 1910-ben megjelent verseskötete éppen a *Kő* címet viseli. De fölöttébb izgalmasak a kő kvázi kultúráképző szerepéről tett megnyilatkozásai is a *Beszélgetés Dantéről* című kései, 1933-as esszéjében: „[...] ráeszméltem, hogy a kő amolyan időjárási napló, afféle meteorológiai alvadék. A kő nem más, mint maga az atmoszferikus térből kikapcsolt és a funkcionális térbe rejtett időjárás. Ahhoz, hogy ezt megértsük, el kell képzelnünk, hogy minden geológiai változást, még a nagy vetődéseket is le lehet bontani az időjárás elemeire. Ebben az értelemben a meteorológia elsődlegesebb az ásványtannál, körülfogja, körbemosza, keretbe foglalja, és értelmet ad neki. Azok a gyönyörű oldalak, amelyeket Novalis, a bányász az aknász mesterségnek szentel, konkretizálják a kő és a kultúra kölcsönös viszonyát, és a kultúrát – azáltal, hogy fejlődését a kőzetekéhez hasonlítják – a kő-időjárásból magyarázzák.” (Mandelstam 1992, 126)

15 A humboldti gondolkodásmóddal Mandelstam nemcsak heidelbergi tanulmányai során szembesülhetett, de orosz lévén nagyon jól ismerhette a kiváló Humboldt-követő ukrán származású nyelvteoretikus és nyelvtörténész, Alekszandr Potebnya írásait. Nem utolsósorban éppen az akmeisták által gyakran kárhóztatott és ellentétes előjelű elrugaszkodási pontként emlegetett orosz szimbolisták révén, akik a maguk részéről nagy mértékben Potebnya nyelvelméletének kritikájára alapozták teoretikus meglátásaikat.

16 A szó mint *artikulált hangzás*, mint *cselekvés*, mint *cselekvő test* és ennek okán mint létbeli, *egzisztenciális esemény* elgondolása igencsak egybecseng a Mandelstam-kortárs, ám öt túlélő Bahtyin hasonló meglátásaival (vö. Bahtyin 2007). De nem idegen a magyar Nemes Nagy Ágnesztől sem, akinek esszéi helyett most csak két verséből idézünk: „Valami zümmögés: a kérge-foszlott, / pikkelyes gyökerű fenyőfaoszlop / roppant törzsében most halad / egy paleolit távirat.” (*Fenyő*) illetve: „mint egy hír, tölgy alakban, / mely elfárad megfejtetlenül.” (*Éjszakai tölgyfa*) (vö. Nemes Nagy 1995, 83 és 111)

17 „A romantikusok és idealisták helyére, a tiszta szimbólumról és az elvont szó-esztétikáról arisztokratikusan álmodozók helyére, a szimbolizmus, futurizmus és imazsinizmus helyére megérkezett a tárgy-szó eleven költészet.” (Mandelstam 1992, 27)

jelentéséhez való viszonyával? Ez talán csak nem jobbágyi függőség? Hisz a szó nem egyenlő a tárggyal. Jelentése nem magának a tárgynak a lefordítása. [...] tudományos értelemben a leghelyesebb a szót [...] szóbeli képzetként szemlélni. Ily módon kiküszöbölhető a forma és a tartalom kérdése, [miszerint] – a fonetika maga a forma, minden más pedig a tartalom. Az a kérdés is kiküszöbölhető, hogy mi az elsődleges jelentőségű: a szó vagy annak hangzó természete.” (Mandelstam 1992, 24)¹⁸

Látható, hogy Mandelstam a szó hangformáját és jelentését – vagy ezt a ma használatos, szemiotikai eredetű terminusokra fordítva: a „jelölőt” és a „jelöltet” – sajátos és egységes organizmusként gondolja el, és semmiképp sem kívánja e kettőt szembeállítani. Jól mutatja ezt alábbi okfejtése: „A szó képzete a jelenségek bonyolult komplexuma, kapcsolat, »rendszer«. A szó jelentését úgy szemlélhetjük, mint egy papírlampion belsejében égő gyertyát, és fordítva, a szó képzete, az úgynevezett fonéma is elhelyezkedhet a szó jelentésén belül, mint ugyanazon gyertya ugyanazon lampion belsejében.” (Mandelstam 1992, 24)¹⁹ S még inkább megvilágítóak a szóra mint tárgyra és mint testre vonatkozó alábbi szavai: „Az eleven szó nem jelöli a tárgyat, hanem szabadon választja mintegy lakóhelyéül az egyik-másik tárgyi jelentést, tárgyiságot, drága testet. A tárgy körül a szó úgy lebeg, szabadon, mint a lélek a már elhagyott, de el nem feledett test körül.” (Mandelstam 1992, 8–9)

Ez a mandelstami szófelfogás egy saussure-iánus alapozottságú strukturalista, illetve poszt-strukturalista jel- és jelentéskonceptus felől aligha érthető meg, illetve rögtön a „logocentrizmus” meglehetősen általánosító, elnagyolt és téves vádját váltaná ki.²⁰ Távrolról sem idegen azonban ez az elgondolás egy korábbi európai, német hagyománytól, jelesül Humboldtnek a nyelvvel kapcsolatos azon elgondolásától, miszerint az „ember a hangok világával veszi körül magát, hogy befogadja a tárgyak világát”, vagyis „az ember a tárgyakkal [...] kizárólag úgy él, ahogy a nyelv elé vezeti őket.” (Humboldt 1985, 106) A nyelv pedig Humboldt-nál is „szükségszerűen kötve van ahhoz, hogy kapcsolatba lépjen az artikulált hanggal; máskülönben a gondolkodás nem érhetne el kelendő világosságot, a képzet nem válhatna fogalomná. A gondolat, a hangképző

18 Erdődi Gábor fordításán némileg módosítottam, H. K.

19 Erdődi Gábor fordítását kissé módosítottam, H. K. Megvilágítóak lehetnek itt Potebnya szavai: „Ezért azt mondhatjuk, hogy bármely szó eredendően három elemből áll: a tagolt hangok egységéből, azaz a jelentés külső *jeléből*; a képzetből, azaz a jelentés *belső jeléből* és magából a *jelentésből*. Másképpen szólva, a *jelentés jele* ekkor kettős módon létezik: mint hang és mint képzet.” (Potebnya 2002, 148)

20 A *logosz* platóni értelmezésének kérdése kapcsán lásd Simon Attila Platón *Phaidrosz*ának 264 c részéhez kapcsolódó jegyzetét: „Szókratész itt a beszédet (*logosz*) és az írást (*grammēna*) nem különbözteti meg egymástól. »Diskurzusról« van szó, melynek esetében jelenleg egyre megy, hogy szó- vagy írásbeli (a *logosz* egyébként már önmagában is jelenthet »szöveget«). Vö. *Államférfi* 277 c, *Philébosz* 66 d, *Gorgiasz* 505 d, *Timaios* 69 b, *Törvények* 752 a.” (Platón 2005, 75)

eszközök és a hallás elválaszthatatlan nyelvvé kapcsolódása az emberi természet meg nem változtatható, eredeti, tovább nem magyarázható szerkezetében rejlik.” (Humboldt 1985, 65)

Hozzá kell tennünk ugyanakkor, hogy Derrida, nem véletlenül éppen Nietzsche kapcsán (gondoljunk csak Nietzsche *Retorikájának* harmadik fejezetére, mely *A retorikusság viszonya a nyelvhez* címet viseli [Nietzsche 1997, különösen 20–25]) érzékel valamit az artikulált hangtest és a nyelvi jelentésképzés közötti kapcsolatból, midőn megállapítja, hogy „Nietzsche olyan mértékben fellazítja a metaforika határait, hogy minden fonikus kifejezésnek metaforikus erőt tulajdonít” (Derrida 1997, 33), s ehhez lábjegyzetben még hozzáfűzi: „Ez elég különös módon annyi, mint minden jelölt a jelölt metaforájává változtatni.” (Derrida 1997, 33)

Mandelstam a szó szerkezetét és működésmódját az irodalmi szöveg létmódjának és hatásmechanizmusának felelteti meg, támaszkodva az orosz *slovo* (‘szó’) további, tágabb ‘nyelv’, ‘beszéd’, ‘mondás’ jelentéseire. S itt érthetjük meg hellenizmusát: nála a szó mint test a létben betöltött helyünket, „testünket” jelöli; a *Beszélgetés Dantéről* című munkájában ez a gondolat a következőképpen artikulálódik: „beszélni annyi, mint állandóan úton lenni”. (Mandelstam 1992, 94) S mindez alighanem Platon *Phaidroszában* leli meg szellemi gyökerét: „Mind den beszédnek olyan felépítésűnek kell lennie, mint egy élőlénynek: legyen önálló »teste«, nem hiányozhat se a feje, se a lába, vagyis az írásnak is kell hogy legyen eleje, közepe, vége, amelyek egymáshoz is és az egészhez is illeszkednek.” (Platón 2005, 75)

Ebből következően a mandelstami szó fogalma a létrejött irodalmi szöveget, a *szövegtestet* is jelöli, átfogja, és ezáltal mintegy megsemmisíti forma és tartalom mesterségesen létrehozott kettősségét. „A versbeszéd minden periódusát – akár sor, akár szakasz vagy kerek lírai kompozíció – egyetlen szónak kell tekinteni.” (Mandelstam 1992, 93) Mandelstam számára a mintaadó példát Dante *Isteni Színjátéka* jelenti, amelynek formaképzését a kristály szerkezetéhez hasonlítja, ugyanakkor kizárólag a metafora segítségével tartja leírhatónak: „Ahogy erőmhöz képest behatolok az *Isteni Színjáték* szerkezetébe, arra a következtetésre jutok, hogy az egész költemény voltaképpen egyetlenegy, egységes, széttördelhetetlen versszakot alkot. Helyesebben nem is versszakot, hanem kristálytani alakzatot, vagyis testet. Ezt a költeményt teljesen áthatja a szakadatlan formaképző lendület. [...] Csakis a metafora segítségével fedezhetjük fel annak a formaképző ösztönnek kézzelfogható helyét, amellyel Dante összeűjtögette és formába öntötte terzináit.” (Mandelstam 1992, 95)

Forma és tartalom tehát éppen nem oppozicionális, hanem egymást kölcsönösen feltételező és átható viszonyban ragadható meg, mely viszony sosem statikus, hanem ellenkezőleg, a szövegdinamikában valósul meg.²¹ „A meleg

21 „[Dante]... teológiája a dinamika edénye volt.” (Mandelstam 1992, 110)

agyagkorsó nyakára tett, tapintható tenyér szempontjából a korsó éppen attól kapja a formáját, hogy meleg. A melegség ebben az esetben előbbre való a formánál, és a szobrászati funkciót éppen ez tölti be.” (Mandelstam 1992, 110)²² Mandelstam a szóra vonatkoztatva kijelenti, hogyha pusztán a szó értelmét tekintenénk tartalomnak, úgy minden mást, ami a szóban rejlik, el kellene felednünk mint lényegtelen, mint „mechanikus fölösleget”, amely nem segíti, hanem éppen akadályozza a gondolat úgymond gyors közvetítését (Mandelstam 1992, 28). Márpedig, mint azt a 19. század második felében Potebnya leszögezte, a nyelv nem a gondolat átadásaként működik: ez csak akkor volna lehetséges, ha egy adott szó vagy egy irodalmi mű esetén mindannyian ugyanazt gondolnánk, noha mindennapi tapasztalatunk, hogy a nyelv és a gondolkodásunk folyamatosan „dolgozik”, vagyis nem lefordítható kódokban gondolkodunk és beszélünk. Ellenkezőleg, minden nyelvi (verbális) megnyilatkozás és ebből következően minden irodalmi megnyilatkozás csak egyet érhet el a megértés terén: felébreszt(het)ji a befogadóban a saját gondolatát (Potebnya 2002, 154), s így módon beindíthatja a gondolkodás kölcsönös, mert egymásra utalt, dialogikus,

22 Érdekes, hogy Mandelstammal nagyjából egy időben, az 1920-as és '30-as években nemzetközi viszonylatban számos tudós is hasonlóképpen gondolkodik „forma” és „tartalom”, illetve inkább „forma” és „anyag” viszonyáról. A magyarok közül itt említhető Fülep Lajos több írása, köztük például az 1925-ös *A mai művészet válsága* című esszé. „A művészet világát a formák világának szoktuk nevezni s helyesen, hogyha formán nem is valami üres absztrakciót értünk. A műalkotás [...] a forma és anyag abszolút egysége, olyan egysége, melyben az anyagnak egészen formává, a formának egészen anyaggá kellett válnia [...]”. Mi több, magát az »anyagot« Fülep eleve a megformáltság vagy preformáltság létmódusában tételezi: »anyag« a művészi formával kapcsolatban s a szó eredeti értelmében tulajdonképpen soha nem fordul elő; a műformához rendelt »anyag«, akármilyen állapotában nézzük, már megformált valami, sohasem az indifferencia, hanem a meghatározottság állapotában levő anyag, amelyhez nem koordinálható bármely forma, hanem meghatározott formát követel; szóval nem pusztá »anyag«, hanem mindig valamilyen »tartalom«, »téma«. (Fülep 1976) Másfelől Mihail Bahtyin *A tartalom, az anyag és a forma* című 1924-ben írt, de csak 1975-ben publikált tanulmányában kritikával illeti a „külsődleges”, természettudományos formafelfogást, s az anyag és a forma viszonyát az alábbi triadikus kölcsönrelációban határozza meg: „A tartalom: 1. csupán a forma egyik mozzanata; 2. csupán az anyag egyik mozzanata”. (Bahtyin 1985, 66–67, illetve 99). Jurij Tinyanov híres, a '20-as évek végén keletkezett munkájában a formát „kibontakozó és dinamikus egységesülés”-ként írja le, s nyomatékosan elutasítja a forma + tartalom = pohár + bor hasonlatot, mely szerint a forma pohár vagy kehely, amelybe a tartalom, azaz a bor mintegy „beleömlik”, s eszerint a kettő minden gond nélkül mechanikusan szétválasztható. (vö. Tinyanov 1981, 139) S végül igencsak hasonló gondolatokat olvashatunk Bergsonnak ugyanebben az időszakban született meghatározó művében, *A teremtő fejlődésben*. Bergson itt a tartam fogalmát teremtő időként értelmezi, ami valaminek a létrehozására, megalkotására, megújítására irányul; az újítást pedig a forma fogalmával kapcsolja össze: „[...] a tartam feltalálást jelent, formák teremtését, valami tökéletesen újnak folytonos kidolgozását.” A forma Bergsonnál az élet formájaként értelmeződik, gondolatrendszere ezért aligha teszi lehetővé „szubsztancia” és forma, vagy éppen jelentés és forma szétválasztását (Bergson 1930, 16). „A változás nem lévén egyéb, mint valamely Forma erőkifejtése saját megvalósulása felé, ez a megvalósulás minden, amit fontos megismernünk. Kétségtelen, hogy ez a valóság sohasem teljes: ez az, amit az antik filozófia úgy fejez ki, hogy nem veszünk észre formát anyag nélkül. De ha a változó tárgyat egy bizonyos lényeges pillanatában, delepontján nézzük, mondhatjuk, hogy ott sűrölja a maga értelmi formáját. Ebbe az értelmi, eszményi, úgyszólván határ-formába fogózik tudományunk.” (Bergson 1930, 311–312. kiem. H. K.)

az egyéni gondolati erőfeszítést tekintve mégis mindenkor a szubjektumba helyeződő és a szubjektum feladataként megformálódó aktusát és az ismétlődő aktusokból felépülő folyamatát.

Nos, az így értelmezett forma fogalom, mely immár a befogadó aktív tevékenységét is magában foglalja, evidens módon meghatározza magának a versnek a mandelstami elgondolását, amelyet az orosz költő – vélhetően nem utolsósorban Potebnya nyelvészeti és költészetelméleti munkái nyomán haladva (vö. Potebnya 2002, 155–156) – a szó mintájára képzel el, egyszersmind azonban háromdimenziós, valódi élőlénynek, s létező térnek tekint, mely *spatium* a költészet és a kultúra történetével átítatott, szemantikus és költőileg (versnyelvi és poétikai szempontból) megformált térként koncipiálódik. (Mindez ismételtén párhuzamot mutat Bahtyin felfogásával, ezúttal jelesül az *architektonika* irodalomelméleti értelemben alkalmazott bahtyini fogalmával; vö. Bahtyin 2004, 9–38.) Mandelstam számára így a költő nem más, mint építőmunkás, aki a kövekből katedrális emel, midőn verset alkot: „A sikeres építkezés első feltétele: a tér három dimenziója iránti őszinte, mélységes áhítat, hogy azt ne béklyónak lássuk vagy véletlen balszerencsének, hanem istenadta palotának.” (Mandelstam 1992, 30) „Az akmeizmus szelleme azoknak való, akik az építés szellemétől megszállottan nem mondanak le kishitűen saját súlyosságukról, hanem örömmel elfogadják azt, hogy felébresszék és kihasználják a súlyban építészeti szunnyadó erőket.” (Mandelstam 1992, 29) Mindezek nyomán az orosz költő a következőképpen artikulálja az akmeista költészetnek a tárgyszóhoz és a léthez való viszonyát (Mandelstam szavai ez utóbbi vonatkozásban – s nem itt először – Heidegger létező-, mű- és dologfelfogásához hasonlíthatóak): „Szeressétek a tárgyak létét jobban, mint magukat a tárgyakat, és a saját léteteket jobban, mint saját magatokat – íme az akmeizmus legfőbb parancsolata.” (Heidegger 1988, 31)

Irodalom

Bahtyin, Mihail (1985): A tartalom, az anyag és a forma a verbális művészetben. In uő.: *A szó az életben és költészetben*. Ford. Könczöl Csaba. Budapest: Európa, 55–161. p.

Bahtyin, Mihail (2001): *Dosztojevszkij poétikájának problémái*. Ford. Hetesi István, Könczöl Csaba, S. Horváth Géza, Szőke Katalin, Budapest: Osiris /Sapientia Humana/

Bahtyin, Mihail (2004): *A szerző és a hős*. Ford. Patkós Éva. Budapest: Osiris-Gond Cura Alapítvány.

Bahtyin, Mihail (2007): *A tett filozófiája. A szó a regényben*. Budapest: Gond-Cura Alapítvány.

Bergson, Henri (1930): *A teremtő fejlődés*. Budapest: MTA.

Cerisola, Pier Luigi (1983): *Trattato di retorica e semiotica letteraria*. Brescia: La Scuola.

Cohen, Jean (1966): *Structure du langage poétique*. Paris: Flammarion.

Derrida, Jacques (1997): A fehér mitológia. In *Az irodalom elméletei V.* Thomka Beáta szerk. Pécs: Jelenkor.

Dubois, Jacques–Edeline, Francis–Klinkenberg, Jean-Marie–Minguet, Philippe (1977): *Rhétorique de la poésie.* Bruxelles: Complexe.

Fülep Lajos (1976): A mai művészet válsága [1925] In uő.: *Művészet és világnézet. Cikkék, tanulmányok 1920–1970.* Budapest: Magvető, 315–316. p.

Genette, Gerard (1966): *Figures I.* Paris: Seuil, Tel Quel.

Genette, Gerard (1969): *Figures II.* Paris: Seuil, Tel Quel.

Genette, Gerard (1972): *Figures III.* Paris: Seuil, Tel Quel.

Greimas, Algirdas (1966): *Sémantique structurale.* Paris: Larousse.

Heidegger, Martin (1988): *A műalkotás eredete.* Ford. Bacsó Béla. Budapest: Európa.

Humboldt, Wilhelm von (1985): Az emberi nyelvek szerkezetének különbözőségéről és ennek az emberi nem fejlődésére gyakorolt hatásáról (1836). Ford. Rajnai László. In Uő.: *Válogatott írásai.* Budapest: Európa, 71–115. p.

Lachmann, Renate (1984): Bachtins Dialogizität und die Mythopoetik als Paradigma dialogisierter Lyrik. In *Das Gespräch.* Stierle, K. és Warning R. szerk. München: Fink, 489–523. p.

Le Guern, Michel (1973): *Sémantique de la métaphore et de la métonymie.* Paris: Larousse.

Mandelstam, Nagyezsda (1990): *Emlékeim.* Ford. Pór Judit. Budapest: Magvető.

Mandelstam, Oszip (1992): *Árnyak tánca. Esztétikai írások.* Vál., szerk. és utószó Erdődi Gábor. Budapest: Széphalom Könyvműhely.

Nemes Nagy Ágnes (1997): *Összegyűjtött versei.* Szöveggond. Lengyel Balázs. Budapest: Osiris.

Nemes Nagy Ágnes (1998): *A hegyi költő. Vázlat Babits lírájáról.* Budapest: Kairosz.

Nietzsche, Friedrich (1997): Retorika. Ford. Boros János, Csordás Gábor, Orbán Jolán. In *Az irodalom elméletei IV.* Thomka Beáta szerk. Pécs: Jelenkor, 5–49. p.

Platón (2005): *Phaidrosz.* Ford. Kövendi Dénes, átdolgozta, jegyzetek és kommentár Simon Attila, szerk. Miklós Tamás. Budapest: Atlantisz.

Potebnya, Alekszandr (2002): A szó és sajátosságai. Beszéd és megértés. Ford. Horváth Kornélia. In *Poétika és nyelvelmélet. Válogatás Alekszandr Potebnya, Alekszandr Veszolovszkij, Olga Frejdenberg elméleti műveiből.* Kovács Árpád szerk. Budapest: Argumentum, 147–153. p.

Saussure, Ferdinand de (1967): A nyelvi jel természete. In uő.: *Bevezetés az általános nyelvészetbe.* Ford. B. Lőrinczy Éva. Budapest: Gondolat, 91–96. p.

Tinyanov, Jurij (1981): A versnyelv problémája. In uő.: *Az irodalmi tény.* Budapest: Gondolat.

Todorov, Tzvetan (1967): *Littérature et signification.* Paris: Larousse.

A rekanonizálódó Márai a középiskolai tankönyvekben¹

Czetter Ibolya

Márai Re-Canonized in Secondary School Textbooks

Abstract

Sándor Márai, one of the most successful Hungarian writers, has returned to become the part of the Hungarian literary awareness after 50 years of silence. It took only a short period of time for the reception of his works to be completed. His institutional authorization began in the 1990s and since then both the research and the publication of his works have taken a significant step forward, resulting in a considerable cult surrounding the writer. Márai's appreciation borders myth-making, he is discussed with the rhetoric of superlatives.

Becoming part of the core curriculum and the related school textbooks is the most determining sign of the acceptance and retention of the literary canon. The paper sets out to investigate how Márai's oeuvre has been approached in the Hungarian textbooks of literature published after 1989. By analysing and evaluating the chapters both in terms of their content and methodological approach I have attempted to provide an overview of how the individual course books present Márai as a novelist.

Key words: textbook, literary canon, re-canonization, course book analysis, textbook analysis

Kulcsszavak: irodalmi kánon, rekanonizáció, tankönyvkutatás

Rohonyi Zoltán meghatározása szerint „a kánon [...] nem csupán szövegek, szerzők, beszédmódok halmaza, hanem a kiválasztásukat meghatározó kommentár és az önálló értelmezés szerves rendszere, amelyet lezárás és nyitás, az előírás és annak folyamatos tagadása jellemez”. (Rohonyi 2001, 8) E definíció magában foglalja azt a szembetűnő sajátosságot, hogy a kánon a kulturális szféra rendezőelvéként folyamatosan átalakul, változik. Mozgó, dinamikus jellegéből következően kiemelhet, előtérbe helyezhet korábban perifériára szorított, másod-, harmadvonalbeli, esetleg még hátrább sorolt szerzőket, de előfordulhat, hogy a rendíthetetlennek hitt értékek megrendülnek, s esetleg kihullanak az irodalmi tudatból olyan alkotók és művek, amelyek korábban meghatározó(a)k voltak. Pomogáts Béla egy, a kánonképzés elvi kérdéseit boncolgató tanulmányában kiemeli, hogy „az irodalmi kánonok körül zajló szellemi csatáknak valójában nincs olyan stratégiája, amely teoretikusan vitákon felül meg tudná alapozni a kánonképzés, a kánon-átalakításműveleteit”, s felhívja a figyelmet az irodalmi érték fogalma körüli bizonytalanságra. (Pomogáts 2007, 925) A problémát leginkább az okozza, hogy az irodalom értékkritériumait nem lehet

¹ A tankönyvek szakmaisága, módszertani kérdései című szimpóziumon, A Selye János Egyetem Tanárképző Karán 2014. április 25-én elhangzott előadás tanulmányát átalakított változata.

kizárólag irodalmi szempontokkal megadni, belejátszanak ugyanis az értékfogalom kialakításába bizonyos irodalmon kívüli minőségek is, mint például bizonyos történelmi, morális és intellektuális értékek.

A kánon általában nem független az adott kor hatalmi struktúrájától, ideológiai erőterétől, amikor az esztétikai szempontok más megfontolásoknak rendelődnek alá. Az irodalompolitika drasztikusan beleszólhat az irodalom öntörvényű interakciójába, folyamataiba. Az 1945 előtti irodalomtörténet-írás Pomogáts szerint négy nagyobb irányt, tendenciát jelölt ki, amely meghatározta az értékszemléletet, az értéktrendeket, az érték kiválasztás szempontrendszerét még a második világháborút követően is. Ezek a következők voltak: a konzervatív, a népi, a szocreál és a nyugatos. Az ötvenes években a szocreál kiszorította az összes többi, s csak a hatvanas években változott a helyzet, amikor az értékek pluralizálódása következtében az akadémiai irodalomtörténetek által szentesített kánonba visszakerültek a népi és a nyugatos hagyományok. „Ekkoriban térhettek vissza a magyar irodalmi kánon magaslatára olyan írók, mint Babits Mihály, Krúdy Gyula, Szabó Lőrinc, Németh László, Tamási Áron, Kodolányi János, és velük együtt az avantgárd irodalom nagymestere: Kassák Lajos. Mi több, a hetvenes–nyolcvanas évek folyamán a huszadik század legtöbb kiváló íróját hivatalosan is kanonizálta az irodalomtörténet-írás, így a korábban említettek mellett Weöres Sándort, Szentkuthy Miklóst, Pilinszky Jánost, Nemes Nagy Ágneszt, Mészöly Miklóst is, akiket korábban mint polgári írástudókat részben vagy egészében elutasított. Emellett kirajzolódott egy újszerű József Attila-, Nagy Lajos- és Déry Tibor-kép is, amely ezeket az írókat már nem pusztán mint az úgynevezett „szocialista irodalom” klasszikusait mutatta be, hanem mint modern irodalmunk jeles mestereit. Egyedül a nyugati (emigrációs) magyar irodalom nagy egyéniségei, például Márai Sándor, Cs. Szabó László, Szabó Zoltán és Hátár Győző maradtak kívül a hivatalos kanonizációs rendszeren; az ő befogadásuk, az ő kanonizálásuk is megtörtént aztán a nyolcvanas évek második felében, és teljes mértékben a rendszerváltozás után. Ismét a hivatalos értékrend körében kaptak helyet a korábban elutasított konzervatív írók, mint Herczeg Ferenc, és a vallásos irodalom képviselői, mint Sík Sándor és Mécs László. Ugyancsak bekerültek a hivatalos magyar (magyarországi) irodalmi kánonba a kisebbségi magyar irodalmak kiváló egyéniségei is, például az erdélyi Kós Károly, Áprily Lajos, Reményik Sándor, Dsida Jenő, Szabédi László, Sütő András, Kányádi Sándor, Szilágyi Domokos, a felvidéki Fábry Zoltán, Dobos László, Tózsér Árpád, és a délvidéki Szirmai Károly, Herceg János és Tolnai Ottó.” (Pomogáts 2007, 927)

Márai Sándor különös sorsú író a magyar irodalomban. A teljes tiltástól a legnagyobb ismertségig jutott el, mára egész világot bejáró sikerével találkozhatunk. Aligha téved, aki a 20. század legsikeresebb magyar írójának gondolja őt. Mintegy fél évszázad hallgatás után tért vissza az irodalmi köztudatba, s recepciója irodalomszociológiai értelemben néhány év alatt történt meg.

Életműve kétszeresen is a tiltott jelzöt viselte, egyfelől azért, mert a kommunista diktatúra évtizedeiben írásait indexre tették, másfelől azért, mert a szovjet csapatok magyarországi tartózkodásáig ő maga zárkózott el műveinek kiadásától, forgalmazásától. A rendszerváltozást követően azonban ez a helyzet gyökeresen megváltozott, megindult műveinek kiadása, a hatalmas korpuszt jelentő életmű kutatása, s mára a folyamatos eszmecsere légkörében (többek közt a kortársi tendenciákhoz való viszonyáról, a külföldi recepcióban lezajlott kérdésekről, érték- és művészetszemléletének hatásairól, nyelvfelfogásáról, vagy épp a rekanonizáció problémáiról stb. folyik a diskurzus) a mérleg megvonásánál, a szintézisalkotásnál tartunk. Életműve újra és újra játékba hozza akár a mitológiai hagyományt, de megidézi Krúdyt, Kosztolányit és másokat, s úgy tűnik, hogy az újraértelmezés, az intertextualitás, a művek folyamatos párbeszéde a legfőbb kánonképző alakzat.

Intézményes autorizációja már a kilencvenes évek elején megindult, az akkor írott tankönyvekben, igaz, nem hosszan és nem részletekbe menően, már önálló bekezdést, majd fejezetet kapott. Azóta a kiadás, a kutatás is óriásit lépett előre, valóságos kultusza bontakozott ki, önálló köteteket lehetne megtölteni az egyes művekről írott elemzésekkel, valóságos publikációs robbanásnak vagyunk tanúi. Már-már a másik véglet, a túlmagasztalás, a feltétlen védelem jutott osztályrészéül, tapasztalható, hogy egyfajta kultikus tér övezi, megítélése a kánoni mitizálásba csap át: legendák képződnek körülötte, a szuperlatívuszok retorikájával beszélnek róla. Márai iskolapéldája annak, hogy műveiről a kulturális közösség majd minden tagja tud valamit, részben az iskolai oktatásból, nagyobb részben az elektronikus médiumokból, a filmadaptációkból, s nagyon meghatározza a róla kialakított képet, hogy szinte minden társadalmi ünnepen idézik gondolatait. Ezek az ismeretek többnyire klisészerű, rendszerbe szerveződő, általában sztereotip állítások, amelyek semmilyen visszaigazolásra nem lelnek a szövegekben. Forrásuk valamely ideologikus félreértés, a szoros olvasástól eltekintő legitimáció, amely a kreatív egyszerűsítést a megértés elé helyezi.

A kánon széleskörű elfogadásának és fenntartásának a legmeghatározóbb tényezője a tankönyvbeli megjelenés. Dolgozatomban azt vizsgálom, hogy az 1989 után megjelent tankönyvek milyen módon dolgozzák fel Márai Sándor életművét. Az idei évtől a sokszínű tankönyvpiac átalakul, hiszen a központosító törekvések következtében két kiadó, a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, valamint az Apáczai Kiadó kapta meg a kiadás jogát. Hogy milyen tananyagot tanítunk, azt a Nemzeti Alaptanterv előírásai, majd a tartalmi szabályozás következő szintje, a kerettantervek rögzítik. Az egyes iskolatípusokban és oktatási szakaszokban a kerettantervek határozzák meg a nevelés és oktatás céljait, a tantárgyi rendszert, az egyes tantárgyak témaköreit, tartalmát, a tantárgyak évfolyamonkénti követelményeit, a tantárgyközi tudás- és készségterületek fejlesztésének feladatait, és közlik a követelmények teljesítéséhez rendelkezésre

álló, illetve ajánlott időkeretet. Az intézmény szakmai önállóságát a kerettantervekben kötelező tartalommal nem szabályozott időkeret szabad felhasználása, a módszertani szabadság, az engedélyezett kerettantervek közötti választás, illetve az egyedi tantervek engedélyeztetési lehetősége biztosítja. A központi kerettanterv (amelynek A és B változata van érvényben, az A változat a négy, illetve a nyolc osztályos gimnáziumok és középiskolák számára, a B változat pedig a négy osztályos gimnáziumok számára) egyaránt előírja a Márai Sándor életművével való foglalkozást a 12. osztályban, a portrék fejezetben, ahol a 20. századi magyar irodalom néhány jelentős alkotójával ismerkedhetnek meg a diákok, többek közt Szabó Lőrinc, Pilinszky János, Weöres Sándor és Ottlik Géza társaságában.

Az A változat szerint a tanuló választhat, hogy kivel ismerkedik meg: Márai egy-két alkotása vagy Ottlik Géza egyik műve közül, az ismereti követelmények között az szerepel, hogy az életműből néhány epikus szemelvény (az *Egy polgár vallomásai*, *A gyertyák csonkig égnek*, a *Naplók* alapján), esszé-részlet (*Füves könyv*) és egy lírai alkotás (*Halotti beszéd*) kínálja a választéket.

A négy évfolyamos középiskolák számára íródott B jelű magyar nyelv és irodalom kerettantervi változat alternatívát kínál azok számára, akik a szigorúan kronologikus szervezés mellett keresik a más elvek mentén történő haladás lehetőségét. Tananyagában ez is a NAT-ra épít, s a közép- és emelt szintű érettségi követelmények a meghatározóak benne. E kerettanterv legfőbb tartalmi jellemzője, hogy a tanterv hangsúlyosan épít a korunkra jellemző medializáltságra, fontosnak tartja az IKT-eszközök használatát, továbbá hangsúlyos szerepet kapnak a kortárs és a populáris irodalom, a vizuális kultúra jelenségei. A kerettanterv tükrözi az irodalom tanításának módszertani változásait és az irodalomtudományban az utóbbi évtizedek során bekövetkezett szemléletbeli átalakulásokat. Összességében az asszociatív, problémacentrikus és élményközpontú, kreatív irodalomtanítás eszményét képviseli. A kerettanterv B változatában Máraival a következő helyeken találkozunk: a 11-12. osztályban először Kosztolányi életművének feldolgozásakor kerül szóba neve, a *Halotti beszéd* tárgyalásakor, összehasonlító elemzés, értelmezés keretében Kosztolányi Dezső és Juhász Gyula azonos című versével együtt. Majd Krúdy Szindbád-történeteinek jobb megértését segíti elő Márai *Szindbád hazamegy* című palimpszeszt-regényének, valamint Huszárik Zoltán *Szindbád*-filmjének együttes feldolgozása. A polgári kultúra, a polgári identitás megértéséhez nélkülözhetetlen Márai néhány művének olvasása, ezért a tanterv a két világháború közötti polgári irodalom megismertetéséhez Márai regényeiből ajánl szemelvényeket. A következő fejezet illetve tematikus egység: a 20. század középső és utolsó harmadának, a 21. század első évtizedeinek művészeti irányzatai és műfajai, amelyben a történelem és az irodalom sajátos viszonyrendszeréről esik szó, itt ajánlják a terv kidolgozói Márai műveit, s még egyszer a portrék között is megtaláljuk a nevét, az említett művek részleteinek kiemelésével s egy kis világirodalmi kitekintéssel: Márai népszerűsége Európában – irodalmunk a nagyvilágban fejezetcím alatt.

A szakiskolák kerettantervében is felbukkan Márai neve a javasolt szerzők között. Ez meglepő, hiszen alig találkoznak néhány alkotóval tanulmányaik során. Ennek a tantervi programnak ugyanis megvallott célja, hogy nem ismereteket kínál, hanem a szemléletet alakítja, azt mutatja meg, hogy érdemes tanulni, fogódzókhoz jutni. Olyan tudást és képességeket fejleszt, amelyek a mai világban elengedhetetlenek a boldoguláshoz. A magyar nyelv és irodalom tantárgyat a többi közismereti tárggyal egységben dolgozzák fel, ez az úgynevezett KOMA = kommunikáció – magyar nyelv és irodalom műveltségterület. Az irodalmi szövegválogatás során nem törekednek semmilyen kánon követésére vagy irodalomtörténeti áttekintésre, nem irodalomtörténetet, szerzőket, nagy műveket tanítanak, hanem egy-egy mű adott témához kapcsolódásával azt próbálják megmutatni, hogy az irodalmi szöveg is lehet érdekes, és kapcsolódhat a diákok mindennapjaihoz. Sajnos, a tantervhez készült, már napvilágot látott tankönyvvel még nem találkoztam.

A tantervi anyagokban való tájékozódás alapján nyilvánvaló, hogy Márainak nagy szerepe van a 20. századi magyar irodalom folyamataiban, a magyar művészi nyelv történetében, irodalmi és nyelvi eszménye máig hat. Egyetértve Rónay Lászlóval, a Márairól kialakult kép azt tükrözi, hogy: „A XX. század egyik legjelentősebb és legnépszerűbb prózaírója volt. [...] Manapság szinte mindegyik világnyelvre lefordították regényeit, s általában úgy becsülik, mint az európai polgári szemlélet és hagyomány utóvédjét. Életműve még nem zárult le, hiszen hagyatékából egyre-másra bukkannak elő még kiadatlan alkotásai. Rendkívül eredeti gondolkodó, elvhűsége, különleges személyisége is az érdeklődés középpontjába helyezi.” (Rónay 2005)

Az 1989 után megjelent középiskolai tankönyvekben áttekintettem, hogyan jelenik meg Márai, milyen pályaképet rajzolnak róla a tankönyvírók, az életműnek mely vonatkozásait emelik ki, milyen értékhangsúlyokkal emlegetik az egyes műveket. Érdekel, hogy milyen minősítések, értékelések hangzanak el vele kapcsolatban, milyen szaktudományos apparátussal dolgozzák fel a fejezeteket, s koncepcionális, elvi kérdések is foglalkoztattak: milyen szemléletben, milyen módszertani keretben tárgyalják.

A legrégebbi feldolgozás a Dr. Mohácsy Károly – Vasy Géza szerzőpáros Krónika Nova Kiadónál 1999-ben megjelent, a középiskolák 4. osztálya számára készült tankönyvben olvasható. A szerzők egy tömbnyi fejezetben rövid pályaképet vázolnak fel. Érezhető, hogy a kutatás akkori állapotában csak néhány elnagyolt, általános kijelentésre szorítkoznak, óvatosak. Utalnak az író polgári osztályhoz tartozásának ambivalens viszonyára, a homo aestheticus eszme képviselőjeként aposztrofálják, s hangsúlyozzák elvhű magatartását. Az életművet értékelve a legtökéletesebb alkotásnak az *Egy polgár vallomása-ít* tekintik, s felsorolják legismertebb munkáit: a *Csutorát*, *Naplóit*, a *Halotti beszédet* (akkor még 1950-es keltezéssel!), a *Föld! Föld!...-et*, a *Garrenek művét*. A 2006-os, átdolgozott kiadás Márai-fejezetén már látszik, hogy időközben óriásit

lépett előre hét esztendő alatt a kutatás, a recepció hangsúlyai is módosultak. Nemcsak a portré lett gazdagabb, hanem a jóval árnyaltabb, informatívabb és terjedelmében is megnövelt rész jelzi, hogy Márai a beérkezett és kanonizált szerzőnek járó értékelést kapja. A tankönyvben a rekanonizáció is szóba kerül, a szerzők megemlítik, hogy az 1930-as években Márai már nemzedékének elismert írója volt, akit aztán bolsevizmusellenessége, emigrációja és polgári értékrendje miatt következetesen kiiktattak a hazai szellemi életből. A szerzőpáros a monográfiákban, albumokban közölt életrajzi adatokat is igyekezett pontosítani, bővebb kontextusban, tágabb kitekintéssel rajzolják meg a pályaképet. Elismerően hangoztatják a nagy író szellemi függetlensége megőrzéséért tett erőfeszítését. Kritikai észrevételek is helyet kaptak a magasztaló passzusok mellett: megjegyzik, hogy az életmű egyenetlen, s kárhozzátják időnként modoros stílusa miatt. A tankönyvi fejezet megváltozott külsőt kapott: kiemelésekkel, lapszálon külön sávokban érdekes információkat olvashatnak a diákok, s inspiráló kérdéseket is kapnak a további kutatásokhoz. A tankönyv fekete-fehér képeket tartalmaz.

Domonkos Péter Irodalom IV. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001 a négy és hatosztályos középiskolák számára című tankönyve a magyar irodalomtörténeti folyamatban a Nyugat második nemzedékének legnagyobbjai között említi Márait, kiemeli, hogy urbánus és az emigráns írók egyike. A rövid és szükségképp elnagyolt tankönyvi ismertetés után szaktekintélyekre, neves irodalomtudósokra hivatkozva az ő írásaik alapján dolgozza fel Domonkos az életmű méltatását és végzi el az egyes művek értelmezését. A fejezetben előbb a klasszikus modernség második hullámának alkotóiról olvashatunk. Márai két világ határán született, hovatartozását és alkotói stílusát, látásmódját is ez a kettősség jellemzi, ezt a határhelyzetet, s az ebből következő átmenetiséget szeretné tudatosítani, megértetni a tanulókkal a rövid szakszöveg. Az író a hagyományos modernség értékrendjével jellemezhető, ugyanakkor érzékeli ezeknek az értékeknek a bomlását, relatívvá válását. „Felismeri, hogy az új korszakban a viszonylagosság, a másság, a deviancia, a személyiség harmóniájának hiánya már elengedhetetlen az én kiteljesedéséhez, s tökéletesen felméri ezeknek az ellentmondásoknak a kiegyensúlyozott létet ellehetetlenítő hatását” – olvashatjuk az összegezést. (Domonkos 2001, 110) Tolcsvai Nagy Gábor kifejezésével: a nyelvi bizonyosságot keresi, a tökéletességre törekvő irodalmi nyelvi sztenđerdet képviseli, de tisztában van ezen értékek meghaladottságával. A Márai-pályaképet bemutató fejezet rövid életrajzi kivonattal indul, megismerteti a diákokkal Márai életének néhány momentumát. A curriculum vitae a sok műfajú szerzőre hívja fel a figyelmet, aki szinte valamennyi műformában maradandót alkotott: regényben, vallomásban, esszében, színjátékban, publicisztikában, versben stb. – érthetetlen azonban, hogy a *Napló* után miért éppen az 1957-es dátum szerepel a könyvben. Hiszen az 1943–44-es naplóval indul a sorozat, s az első kötet volt a legnevesebb darabja az akkor még az úgynevezett zsáksorozatban megjelent (nem teljes) akadémiai kiadásnak. Ugyancsak érthet-

len, hogy a sok fontos információ helyett miért azt hangsúlyozza a szerző, hogy „legjellemzőbb művei [...] az esszé, a regény és az emlékirat határán mozgó, meghatározhatatlan műfajú, személyes reflexiókat tartalmazó könyvei, például az *Európa elrablása*”. (120) A diákoknak nincs mihez kötni ezeket az ismereteket, hiszen nincs olvasmányélményük, összevethető tapasztalatuk. S megvilágítatlan marad a polgári életforma, az emigrációs lét kérdésköre is. A *Halotti beszédről* részletes elemzést kapunk, s az *Egy polgár vallomásait* (Györffy Miklós nyomán) árnyaltan közelíti meg a szerző, ebben a részben egészíti ki az életrajzot, a főbb állomásokhoz hozzáfűzi az életrajzi tényeket. Apróbb pontatlanságokkal itt is találkozhatunk, előbb 1934-es keltezéssel szerepel a könyvben az *Egy polgár...* (később már helyesen 1934–35-re változik), s találhatunk egy ellenőrizetlen tényt az életrajzi összefüggések között: Lola, Márai felesége mint szép színésznő (sic!) említődik a tankönyvszövegben. Tudjuk, hogy volt kapcsolata Márainak színésznőkkel, Tolnay Klárával és Mezei Máriával, de hogy Matzner Ilona (Lola) is az lett volna, ez számomra is új információ volt.

A fejlődés- és családragényként egyaránt jellemezhető *Egy polgár vallomásairól* nagyon alapos és sok szempontú, világirodalmi párhuzamokkal megvilágított elemzést olvashatunk. A lapszéli keretekben érdekes életrajzi és szakirodalmi összefüggésekről értesülünk, s a képillusztrációkat is kreatív módon az értelmezéshez hozzá lehet rendelni. A tankönyvszöveg és a szakirodalom felhasználásával megírt részek nyelvezete között nagy a kontraszt, tanári segítség, kommentár és feldolgozás nélkül aligha boldogul egy átlagos képességű középiskolás.

A legteljesebb portrét és a legpontosabb pályaképet Pethőné Nagy Csilla tankönyveiből ismerhetjük meg (Pethőné 2005; Pethőné 2012). Szaktudományosan korszerű, módszertanilag előremutató, kompetenciafejlesztésre, a kooperatív munkára helyezi a hangsúlyt, interaktív-reflektív eljárásai alapján a legátgondoltabb tankönyv ma Magyarországon, s ez a magas színvonal a Márai fejezetben is tükröződik. Külön részben mutatja be a lírikust és az epikust, árnyaltan jelöli ki a kánonban elfoglalt helyét. A magyar próza élvonalába sorolja a szerzőt, kiemelve és részletes elemzéssel bemutatva az *Egy polgár vallomásainak* kivételes értékeit. A tankönyv legújabb kiadása színes, képanyagában és feladataiban is változatos.

Egy egész fejezetet kap a tankönyvben a legismertebb vers, a *Halotti beszéd*. Egyéb lírai művekről nem esik szó, hiszen Márai nem ebben a műfajban alkotott maradandót. A *Halotti beszéd* keletkezése körüli bizonytalanságot a szerző úgy oldja fel, hogy 1950 és 1952 közé teszi a megírás idejét, egyébként Fűzfa Balázs tankönyvét leszámítva egyik munkában sem szerepel helyesen ez az adat. Márai irodalomtörténeti helyét Domonkoshoz hasonlóan ő is a Nyugat második nemzedékének tagjai között jelöli ki: „A hagyományos modernség jelképiséggel ötvözött, hűvösen tartózkodó, a világszerúséget kiegyensúlyozott arányokban újrateremtő újklasszikus epikáját a harmincas években alakítja ki, [...]

alkotói egyénisége a későbbiek során sem változik” – állapítja meg Pethóné. A szerző kitér Márai szellemi mestereinek, Nietzscheknek, Ortégának és Spenglernek az író gondolkodására és írásművészetére gyakorolt hatására, s megemlíti a sztoikus filozófiával való kapcsolatát is. Mint említettem, a tankönyvi elemzések között a regényes életrajz kapja a legtöbb figyelmet, de Pethóné nagyon körültekintően jár el, s szóba hozza az önéletrajziség módozataiként a *Szindbád hazamegy*, *A gyertyák csonkig égnek*, valamint a *Sértődöttek* című regényt is, majd az emigráció idején keletkezett művekkel ismerteti meg a diákokat; így kerül szóba a *Föld, föld!...*, a *Garrenek műve* regényciklus. Az egyes művekhez fűzött kommentárok, reflexiók, az elemzések helytállóak, nagy szakmai tapasztalat és hozzáértés, alapos felkészültség sugárzik a tankönyvekből.

A modern szemléletű taneszközök közt van Fűzfa Balázs tankönyve, amelynek felépítése, szemlélete és beszédmódja is újszerű. (Fűzfa 2008) Gondolkodtató, problémamegoldó feladatokkal inspirálja a diákokat az ismeretszerzésre. Színes, magazinszerű, internetes hivatkozásokat is tartalmaz, blogbejegyzéseket idéz, tehát alkalmazkodik vagy elébe megy a mai fiatalság elvárásainak, épít a korunkra jellemző mediatizáltságra. Nem lineárisan és kronologikusan tervezi a tananyagot, hanem koncentrikusan, célja a világértés és értelmezés készségeinek, képességeinek a kialakítása. Összefüggésrendszerben gondolkodik, magasabb nézőpontból ad áttekintést egy-egy témáról, s az új olvasási szokásokhoz is alkalmazkodik. A Máraival foglalkozó fejezet legnagyobb újdonsága számomra a tankönyvszöveg modalitása volt, az a személyes, közvetlen hangvétel, amellyel megszólítja a középiskolásokat: megosztja saját gondolatait, olvasmányélményéről is számot ad. Élményszerűvé teszi a kapcsolatot közte és a feltételezett befogadójával. Érdekességeket idéz pl. a *Füves könyvből*, így próbálja felkelteni az érdeklődést az életmű egyéb, középiskolások számára nehezebben befogadható darabjai iránt. Ő is a legnagyobbak közt jelöli ki Márai Sándor helyét a magyar próza történetében. Egy kissé pesszimisztikus implikációjú felütéssel indít a tankönyvszerző: „Neki is [ti. Márainak] a világraszóló magyar tehetségek sorsa jutott osztályrészül. Életének nagyobbik felét nem itthon, nem abban a nyelvi környezetben élte le, melynek egyik legnagyobb mestere és alakítója volt.” (Fűzfa 2008, 148) A tankönyvíró az egész fejezetben érvényesíti a szubjektív hangütést, s koncepciója, időnként prekonceptiója, elfogódottságai, nézetei átütnek a szövegen. A *gyertyákkal* kapcsolatban – a hazai fanyalgó irodalmárokkal szemben – kiáll a regény poétikai és egyéb értékei mellett, s így összegez: „Kicsit filozofál is, kicsit szerelmes is, kicsit férfias is – olyan, amilyennek egy rendes regénynek lennie kell.” Majd így folytatja: „S ugyanilyen légüres térbe kerülünk, ugyanilyen kettősség-érzés lesz úrrá a szemlélődőn, ha azt kérdezzük: mit kezdünk Márai prózapoétikai modernségével? Hisz azt a fajta nézőpontváltásos (ironikus?) technikát, amelyet ő a *Béke Ithakában* (1952!) című regényében megvalósított, azóta sem nagyon művelte úgy senki. Azt a stílusbravúrt és szerepjátékot pedig, amelyet a Casanovát újraíró (parafrazáló) *Vendégjáték Bolzanóban* (1940), illetve mindenekelőtt a Krúdy

előtt tisztelgő *Szindbád hazamegy* (1940) varázslata nyújt a kalandra és nyelvi gyönyörűsége éhes olvasónak, felülmúlni aligha lehetséges.” (Fűzfa 2008, 149) Ha valakinek kétsége támadna tehát Márai nagyságát illetően, ezek a mondatok végérvényesen meggyőzik az ellenkezőjéről. Sőt, a művek méltatása során egy kissé túl is értékeli Fűzfa Márai posztmodernségét. Egyenesen azt állítja, hogy a *Halotti beszéd* jellegzetesen posztmodern alkotás. Jóllehet a *Halotti beszéd* evokáló, alludáló, intertextuális beszédmódja egyértelműen érzékelhető, s a *Szindbád hazamegy* című regényben a hangkeverés, a polifónia hangsúlyos, mégis túlzás volna ennek alapján a posztmodern szerzők közé sorolni Márait.

Mindkét utóbb említett tankönyvről (más-más okokból) elmondható, hogy csak a kiváló képességű, önálló gondolkodásra és kreatív munkára képes diákok tudnak tanulni belőle. Összegezve: a rendszerváltozást követően napvilágot látott tankönyvek mindegyike központi helyen szerepelteti a bestsellerré vált Márait, egyértelműen kinyilvánítva, hogy a hivatalos kánon részévé vált. Általában közösek az életmű értékhangsúlyai, a szerzők igyekeztek nyomon követni a tudományos eredményeket, lépést tartanak a kiadás és a kutatás terén bekövetkezett változásokkal. A kánont az élő irodalom írja, amelynek részese nemcsak az író és műve, hanem a közönség, az olvasók imaginárius közössége. A kritika és a tankönyvek sokat tehetnek azért, hogy a klisékkel és az öröklött igazságokkal szemben a szövegek értékét helyezzük előtérbe.

Irodalom

Fűzfa Balázs (2008): *Irodalom_12*, Budapest: Krónika Nova Kiadó.

Domonkos Péter (2001): *Irodalom*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Mohácsy Károly–Vasy Géza (1999): *Irodalom a középiskolák 4. osztálya számára*. Budapest: Krónika Nova Kiadó.

Mohácsy Károly–Vasy Géza (2006): *Irodalom*. Budapest Krónika: Nova Kiadó.

Pethőné Nagy Csilla (2005): *Irodalom. Tankönyv a szakközépiskolák számára*. Budapest: Korona Kiadó.

Pethőné Nagy Csilla (2004): *Irodalomkönyv*. Budapest: Korona Kiadó.

Pethőné Nagy Csilla (2012): *Irodalom*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

Pomogáts Béla (2007): Az irodalmi kánonok átrendeződése és Kós Károly. In „*Nem súlyed az emberiség!*”...Album amicorum Szörényi László LX. születésnapjára. Budapest: MTA Irodalomtudományi Intézet, 925–927. p.

Rohonyi Zoltán (2001): *Irodalmi kánon és kanonizáció*. Budapest: Osiris.

Rónay László (2005): *Márai Sándor*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

A Kőműves Kelemenné ballada változatai a szlovákiai magyar tankönyvekben¹

Tanulságok és problémafelvetés

Liszka József

The Variations of the Ballad of “Kőműves Kelemenné” in Hungarian Textbooks in Slovakia. Lessons and Problem Identification.

Abstract

The paper investigates the occurrence of the variations of a popular Hungarian folk ballad in Hungarian textbooks and literature course books in Slovakia. In addition, it examines how the passages in these textbooks influence oral, folk poetry. Furthermore, the paper points out some problems and shortcomings regarding the professionalism and actuality of the usage of folklore, more narrowly of folk poetry material in the currently used textbooks.

Key words: folklore, folk poetry, ballads, textbooks, Slovakia, Hungarian

Kulcsszavak: folklór, népköltészet, balladák, tankönyvek, szlovákiai magyar

Alcímében problémafelvetésnek aposztrofált előadásom voltaképpen amolyan melléktermékként született. A Kőműves Kelemenné ballada néhány, a Zoborvidéken újabban (azaz az 1960-as évektől) előkerült változatainak lehetséges nyomtatott forrásai után kutatva jutottam el többek között a tankönyvekhez (vö. Liszka 2013, 115–139; Liszka 2014a).

Ahhoz azonban, hogy a problémakört a maga egészében lássuk, vissza kell nyúlni a kezdetekhez. Ne ijedjenek meg, nem Ádámnál és Évánál, de még csak nem is a régi görögöknél kezdem, ám Kriza Jánosig (1811–1875) mégiscsak vissza kell nyúlni. Köztudomású, hogy az erdélyi unitárius püspök 1863-ban adta ki méltán híres népköltési gyűjteményének, a *Vadrózsáknak* első kötetét², amelynek szerény, de öntudatos előszavát a következő mondattal zárja: „Beszéljen már tovább a két Kádár Kata, Bátori Boldizsár s a szép Julia, Kőműves Kelemennével s a többi társaik, és fedezzék ők is a mi sokféle gyarlóságainkat” (Kriza 1863, VIII). Láthatjuk tehát, hogy a csaknem hatszáz oldalnyi népköltészeti szövegből néhányadmagával a Kőműves Kelemenné balladáját is kiemelendően tartotta maga a kötet összeállítója, Kriza János is. Nos, a ballada ilyenén előtérbe

1 A tankönyvek szakmaisága, módszertani kérdései című szimpóziumon, A Selye János Egyetem Tanárképző Karán 2014. április 25-én elhangzott előadás tanulmányá átalakított változata.

2 Megjegyzem, hogy azóta, konkrétan tavaly, megjelent a hátrahagyott kéziratok feldolgozása eredményeként egy ugyanolyan vastkos második kötet (Kriza 2013), s még egy hasonlóan az anyaga maradt kéziratban.

kerülése a következő években csak folytatódott, hiszen az történt, hogy a gyűjteményben közölt néhány ballada (éppen a Kőműves Kelemenné, illetve a Molnár Anna történetéről szóló) olvasásakor Iulian Grozescu (1839–1872) román irodalomtörténész, publicista úgy vélte, hogy ezek közönséges hamisítványok: román eredetiből való fordítások. A *Fővárosi Lapok*ban Egy pár székely „vadrózsáról” címmel 1864-ben megjelent írásában plágiummal vádolta meg Krizát. Hosszan kigyózó disputa kerekedett ebből (Arany János *Vadrózsa-pörnek* nevezte el később ezt az eseményt), aminek végeredménye az lett, hogy mind a román, mind a magyar népköltészeti gyűjtők serény munkába fogtak a maguk igazának bizonyítására (vö. Alexics 1897; Faragó 2005, 595–602). Elég gyorsan kiderült, hogy Kriza esetében szó sincs plágiumról, hanem valóban *mindkét nép folklórájában ismert balladatípussal* van dolgunk. A Kőműves Kelemenné vonatkozásában az is világossá vált, hogy egész Dél-Kelet-Európában, akár Elő-Ázsiában meglévő jelenséggel állunk szemben. Ez által (is) azonban, hogy a Kőműves Kelemenné balladája ennyire a figyelem középpontjába került, egyszerűen még inkább kiemelődött a Kriza-gyűjtemény többi balladája közül, még ismertebbé, népszerűbbé vált, egyes változatai populáris gyűjteményekbe kerültek, majd rövidesen az iskolai tankönyvekbe is. Amikor Vargyas Lajos az 1950-es években elkezdett a ballada eredetével foglalkozni, meglehetősen közismert balladatípusnak volt már mondható, miközben az autentikus lejegyzések mégis szinte csak a Székelyföldre és a moldvai magyarság körére korlátozódtak. A magyar nyelvterület egyéb részeiről csak néhány (inkább prózai) töredéket sikerült Vargyasnak számba vennie. A balladatípus nem ismert északi és nyugati szomszédainknál sem. Noha a Vargyas által a magyar nyelvterületen számbavett negyvenöt variáns³ szinte mindegyikét a Székelyföldön és a moldvai magyarok körében jegyezték fel, feltételezi, hogy korábban az egész nyelvterületen ismert volt.⁴ A 20. századra viszont (Vargyas szerint) már csak az archaikus kultúrájú magyar térségekben őrződött meg, amit egy, a két világháború között lejegyzett zoborvidéki töredék is bizonyítani látszik (Vargyas 1959; Vargyas 1976, 13–43. Vö. Voigt 1968). Vargyas, hogy bizonyosságot nyerjen, 1960-ban arra biztatta Ág Tibort, végezzen felderítő gyűjtőmunkát a Zoborvidéken. Nos, Ág Tibornak

3 Ezek száma 1991-ben már 87 volt, amiből hatvanat a Székelyföldön jegyezték le a kutatók (Albert 1993, 169), tehát lényegében ezeknek az újabb változatoknak a felbukkanása (ahogy arról a továbbiakban részletesen lesz szó) sem változtat az elsődleges elterjedési térképen.

4 Csak érintőlegesen tartozik ide, hogy időközben Magyar Zoltánnak az egykori Torna megyéből a ballada négy „prózává oldódott” variánsát sikerült dokumentálnia. Arra, hogy „e ballada tornai ismerete mennyire tekinthető a helyi hagyományvilág szervesült folklórörökségének”, nem ad (nem is adhat) egyértelmű választ, mindenesetre a *prózává oldódás* kifejezés eufemisztikus használatával úgy tűnik, nem is zárja ki annak lehetőségét (Magyar 2011, 41–42 és 105–106). Magam inkább iskolában tanult, olvasott történetek továbbmondásának érzem őket, és előzetesen inkább a folklorizáció, refolklorizáció kategóriájába sorolom. Jelen dolgozat kereteit azonban szétfeszítené, ha most ezek aprólékos filológiai elemzésébe kezdenénk.

ekkor valóban sikerült Zsérén egy többé-kevésbé ép változatot lejegyeznie, majd a következő két évtizedben még Nyitracsehiben, Alsóbodokon és Pogrányban bukkant föl a ballada néhány változata. Mára a térségből mindösszesen hét variánsa, variánsstöredéke áll rendelkezésünkre.

Mivel ezek a szövegek már önmagukban is felvetettek bizonyos problémát (pl. a bennük következetesen Déva vára szerepel, holott kézenfekvőbb lett volna ugyanezt a történetet a gimesi várhoz kapcsolni), továbbá kutatástörténeti bizonytalanságok is mutatkoztak, elkezdtem a variánsok forrásait nyomtatott előképekben keresni.

Így kerültek látókörömbe tehát az iskolai tankönyvek (olvasókönyvek, illetve a magyar irodalom tankönyvei, szöveggyűjteményei). Sem tér, sem szükség nincs itt most arra, hogy megismételjem e kutatás tanulságait. Legyen elég most annyi, hogy a szóban forgó, az állítólagos zaborvidéki szóbeliségből lejegyzett változatok közül kettő egyértelműen tankönyvből való kései megtanulás eredményének tekinthető (a többi egy népszerű daloskönyben közreadott szöveg variálása), és semmiképpen nem tekinthetőek a helyi oralitás szerves részének (a problémát részletesebben és további irodalommal lásd: Liszka 2014a).

A továbbiakban nézzünk az említett zaborvidéki változatok közül kettőt, illetve azoknak a tankönyvekben fellelhető további variánsait, feltételezhető forrásait. Még el szeretném mondani, hogy kutatási témámból adódóan (mivel a ballada zaborvidéki variánsainak a lehetséges forrásait kerestem) természetesen kizárólag szlovákiai magyar, illetve a mai szlovákia területén is használt tankönyveket vizsgáltam, hiszen arra volt esély, hogy ezek valamelyikéből kerültek át szövegek a zaborvidéki szóbeliségbe. A jövőben nem lenne érdektelen úgy általában is áttekinteni a magyar (tehát magyarországi, romániai, szerbiai stb.) tankönyvtermést, és számba venni, vajon ezekben milyen intenzitással és hányféle variánsban van jelen a Kőműves Kelemenné balladája.

A Suba Imre által 1978-ban Nyitracsehiben előadott, és Ág Tibor által közzétett töredék a *Vadrózsák* variánsára vezethető vissza, ám vélhetően nem közvetlenül magából a székely népköltési gyűjteményből, hanem tankönyvi áttétellel került az adatközlő repertoárjába. Jelenleg két szlovákiai magyar tankönyvet is tudok (nyilván lehet akár több is), ahol szerepel ez a változat. Az egyik a Cvengros Béla által szerkesztett magyar olvasókönyv a középiskolák első osztálya számára (Cvengros 1922, 30–33), a másik pedig az Orbán Gábor szerkesztette magyar olvasókönyv a polgári iskolák első osztálya számára (Orbán 1938, 19–22). Az alábbiakban az említett variánsoknak csak néhány kezdő sorát vetem itt egybe:

Kriza János változata (1863):

*Tizenkét kőmíves esszetanakodék,
Magoss Déva várát, hogy fölépítenék,
Hogy fölépítenék félvéka ezüstért,
Félvéka ezüstért, félvéka aranyért.
Déva városához meg is megjelöntek,
Magoss Déva várhoz hezzá is kezdöttek,
A mit raktak délig, leomlott estére.
A mit raktak estig, leomlott röggere.*

(Kriza 1863, 314)

Cvengros Béla változata (1922):

*Tizenkét kőmíves összetanakodék,
Magas Déva várát, hogy felépítenék.
Hogy felépítenék fél véka ezüstért,
Fél véka ezüstért, fél véka aranyért.
Déva városához meg is megjelentek,
Magas Déva várhoz hozzá is kezdettek;
Amit raktak délig, leomlott estére.
Amit raktak estig, leomlott reggelre.*

(Cvengros 1922, 30)

Orbán Gábor változata (1938):

*Tizenkét kőmíves összetanakodék,
Magas Déva várát, hogy fölépítenék.
Hogy felépítenék félvéka ezüstért,
Félvéka ezüstért, félvéka aranyért.
Déva városához meg is megjelentek,
Magas Déva várhoz hozzá is kezdettek.
Amit raktak délig, leomlott estére.
Amit raktak estig, leomlott reggelre.*

Orbán 1938, 19

Suba Imre változata (1978):

*Tizenkét kőmíves összetanakodék,
Magas Déva várát, hogy fölépítenék.
Hogy fölépítenék fél véka ezüstért,
Fél véka ezüstért, fél véka aranyért,
Magas Déva várhoz hozzá is kezdettek,
Amit raktak délig, leomlott estére.*

(Ág 2001, 92)

A fenti változatokból bajos megállapítani, hogy melyik lehetett a közvetlen forrás, csupán annyit konstatálhatunk, hogy az adatközlő még a töredékre is töredékesen emlékezett (közben két sor kiesett az emlékezetéből).

A ballada legkésőbbi, 1987-es, Schusztér Éva által lejegyzett zoborvidéki változata (Ág 2001, 93–96) már dialektológiai szempontból is gyanút kelthet az olvasóban. A leomlott, ledőlt igét a Zoborvidéken nem mondják ugyanis úgy, hogy *leduvadt*. Az *Új Magyar Tájszótár* szerint a szó lényegében a Székelyföldön ismeretes, példáit Kirborosnyóról, illetve éppen a Kőműves Kelemenné változat megfelelő sorát idézve Csikverebesről hozza: *Akit nappal raktak, az éj-jel leduvadt* (ÚMTSz 1992, 764)⁵. Így aztán feltételezhető, hogy a Csanádi Imre és Vargyas Lajos által összeállított *Röpülj páva, röpjölj* című, balladákat és balladás népdalokat tartalmazó gyűjteményében megjelent, Lajtha László által lejegyzett szövegformát (Csanádi–Vargyas 1954, 72–74) vehette illetve dolgozhatta át Ozorai Ferenc, s építette be a csehszlovákiai, magyar tannyelvű, általános műveltséget nyújtó iskolák 7. évfolyama számára összeállított *Magyar irodalmi olvasókönyvébe* (Ozorai 1954, 22–23)⁶. A Schusztér Éva által lejegyzett szöveg ennek némileg romlott változata.

5 Ismereteim szerint a székelyföldi variánsokban is egyedülálló ez a kifejezés. A Faragó József nevével fémjelzett három „összesítő válogatás”, az ószékely, a régi erdélyi és a csángómagyar balladákat tartalmazó gyűjtemények mindösszesen a ballada tizenöt variánsát hozzák, de köztük csak az itt is idézendő, csikverebesi változatban szerepel a *leduvadt* kifejezés (Faragó 1998; Faragó 2002; Faragó 2006).

6 A ballada megjelent a tankönyv második kiadásában is (Ozorai 1957, 25–27), a negyedik, átdolgozott kiadásban viszont már nem kapott helyet (Ozorai 1960).

Most sem idézem a teljes balladaváltozatokat, mindössze ízelítőként egymás mellett hozom a csíkverebesi, illetve a tankönyvben közölt és később a zoborvidéki szóbeliségből (?) lejegyzett változat néhány sorát:

Csíkverebesi változat:

*Egyszer elindula tizenkét kőműves,
Tizenkettő közül Kőműves Kelemen,*

*Hogy felépítsék ők magos Déva várát,
Hogy felépítsék ők magos Déva várát*

*Egy véka aranyér, egy véka ezüstér,
Egy véka aranyér, egy véka ezüstér.*

*Akit nappal raktak, az éjjel leduvadt;
Akit éjjel raktak, az nappal leduvadt.*

(Csanádi–Vargyas 1954, 72)

Az 1954-es tankönyv-változat:

*Elindult, elindult,
Tizenegy kőműves,*

*A tizenkettedik:
Kelemen kőműves.*

*Hogy fölépítenék
Magas Dévavárát.
Amit nappal raktak,*

*Éjjel leduvada;
Amit éjjel raktak,
Leduvadt nappalra.*

(Ozorai 1954, 22)

A Pogrányban 1987-ben rögzített változat:

*Elindult, elindult,
Tizenkét kőműves,*

*A tizenkettedik,
Kelemen Kőműves.*

*Hogy fölépítenék,
Magas Déva várát,
Amit nappal raktak,
Éjjel ledúvadott.*

*Amit éjjel raktak,
Ledúvadtt nappalra,*

(Ág 2001, 93)

Szembetűnő, hogy az első változat jelentősen eltér a másik kettőtől, főleg a *leduvadt* kifejezés használata miatt mégis úgy vélem, hogy Ozorai Ferenc számára ez a variáns volt a kiindulási alap. Ezt aztán részben átköltötte, részben más variánsokból vett sorokkal egészítette ki⁷. Mindaközben azt a magyarázatot sem tartom kizártnak, hogy Ozorai esetleg egy, számomra egyelőre ismeretlen, harmadik forrásból merített. A korabeli tankönyvek és egyéb nyomtatott források (sajtó, kalendáriumok, daloskönyvek stb.) további módszeres vizsgálatával a fentebb bemutatott variánsok nyilván egyéb nyomtatott előképei is kimutathatóak lesznek, de – véleményem szerint – már ennyi is bőven bizonyítja, hogy a Kőműves Kelemenné balladájának a Zoborvidéken rögzített változatai nem a helyi, többszáz éves színhagyományban gyökereznek, hanem másodlagosan váltak (még abban sem vagyok biztos, hogy a szóbeliség, hanem inkább úgy fogalmaznék, hogy) a helyi tudás részévé.

Összesen harminchárom szlovákiai magyar olyan típusú tankönyvet néztem át, amiben feltételezni lehetett, hogy esetleg a Kőműves Kelemenné ballada szövege előfordulhat. Miután megtaláltam a zoborvidéki változatok vélhető forrásait, tovább nem keresgéltem. Még egy további változatot találtam a kilencéves alapiskolák nyolcadik évfolyamának szánt *Magyar irodalmi olvasókönyvben* (Párkány–Bauer–Mócsi–Csanda 1961, 200–202), aminek az összeállítói ugyan nem jelölték meg a forrását, de lehet tudni, hogy szintén székellyföldi, Kodály Zoltán által 1910-ben közreadott variánsról van szó. Tudomásom szerint ez közvetlen hatással a helyi szóbeliségre (vagy: helyi tudásra) nem volt hatással.

⁷ A teljes változatok egybevetését lásd: Liszka 2014a, 24–25.

Megjegyzem, hogy a nemrégiben egy másik ballada, a máriacelli leány ponyvaballadájának a szóbeliségben való felbukkanásával is foglalkoztam, ahol arra a következtetésre jutottam, hogy a népszerű ponyvanyomtatványokon a 19. századtól magyarul, szlovákul, csehül (és valószínűleg németül) terjedt szöveg, ami a 20. században bekerült a magyar tankönyvekbe is, költők is feldolgozták, templomokban különféle alkalmakkor ma is előadják, szóval egy rendkívül népszerű csodatörténetről van szó, ám – úgy tűnik – mégsem lett szerves része a magyar szóbeliségnek, a magyar folklórnak (vö. Liszka 2013, 141–164; Liszka 2014b).

Miközben a tankönyveket egy adott népballada előfordulását szem előtt tartva nagyon is céltudatosan vizsgálgattam, természetesen nem tudtam nem odafigyelni az egyéb, a népköltéssel kapcsolatba hozható anyagokra sem, így aztán kutakodásaim végtermékeként mind a folklorisztika, mind a tankönyvírás számára leszűrhető tanulságok és megoldandó problémák egyaránt felvetődtek. Végezetül ezeket kísérem meg röviden számba venni:

1. A szövegfolklorisztika számára kérdés, hogy a tananyagba is bekerült, más források alapján is népszerűnek tekinthető szövegek olykor miért nem válnak később mégsem a szájhagyomány, a folklór szerves részévé? A Falu végén kurtakocsmá folklorizálódott változatai nem hogy a magyar, hanem még a szerb folklór részét is képezik. A Kőműves Kelemenné balladája, ami a Székelyföldön a szájhagyomány szerves része (volt?), tehát a „néptől” korántsem idegen alkotás, a Zoborvidéken jó esetben is legfeljebb a szülési fájdalomig jutott el.

Azt tekinthetjük a szájhagyomány szerves részének, ami – noha akár nyomtatott előképre megy is vissza, de – generációról generációra szóban is terjed, értelemszerűen variánsokban jelenik meg. Ha egy szöveget memoriterként a gyerek megtanulta az iskolában, s arra akár felnőtt korában is emlékszik, szükség esetén (pl. a néprajzkutatónak) jól-rosszul vissza tudja mondani, önmagában még nem a szájhagyomány része.

De most inkább a tankönyvírással kapcsolatos észrevételeimet igyekszem megfogalmazni:

2. Ahogyan az ismert költők verseit sem úgy közöljük, hogy *műköltészet* (hanem a szerző nevével), úgy a népköltészeti alkotások közlése során (tankönyvekben is!) szükséges megjelölni, hogy *az adott változatot hol és mikor jegyezték föl*. Ez a tankönyvek esetében nagyon sok esetben nem így van (népmese, népköltés, népballada vagy magyar népmese, magyar népköltés stb. megjelölések szerepelnek). Az efféle általános megjelölések azt sugallják, hogy egyrészt az adott szöveg például az egész magyar nyelvterületen ismert, másrészt, hogy csak és kizárólag ott honos. Miközben a legtöbb népköltészeti alkotás *nemzetközi*, általában megvannak tehát a szlovák, cseh, német stb. megfelelői; az adott

tankönyvben olvasható változatot pedig konkrétan valamelyik településen, egy meghatározott adatközlőtől jegyezték le. Egy következő, egy másik településen, más adatközlőtől lejegyzett variáns lehet, hogy egészen más hangulatú, s az is lehet, hogy a magyar nyelvterület többi részéről nem is rendelkezünk lejegyzett variánsokkal. Ismerjük viszont szlovák vagy német megfelelőit. (Ha a gyerek kőbe vésettnek gondol egy-egy népköltészeti alkotást, akkor ha idővel egy másik variánsra akad, joggal háborodik föl, hogy ő ezt másként tanulta. De ha ott van a gyűjtés helye, a pedagógus el is magyarázza neki, hogy a népköltészetre éppen a *variánsok* a jellemzőek, akkor egyszerűen fölfogható ez már egy ötödikes tanuló számára is. Egy-egy Mátyás-történetet Garay János, Czuczor Gergely vagy Tompa Mihály is feldolgozott, az egyiket a másik után olvasva mégsincs az emberben az az érzés, hogy én ezt másként tudtam. Csak a másik költő másként írta. Hasonló a helyzet a népköltészet variánsaival is: más helyen, más adatközlő, másként mondta...)

3. A népköltészetéről *általában* (ebben az esetben nagyon aláhúznám az *általánosítás* tényét!) mint *kincsről* beszélni (amelyet „írástudatlan emberek, a nép szülőttei” hoztak létre, vagy más megfogalmazásban „a nép széles körében keletkeztek”) nemhogy túlzás, de anakronizmus is. A folklorisztika ezen a romantikus szemléleten már réges-rég túl van. Ma már tudjuk, hogy a *nép nem költ*, hanem minden egyes népköltészeti alkotásnak megvolt egyszer a maga szerzője, legfeljebb a neve nem maradt fenn. Azt is tudjuk továbbá, hogy amint nem minden *műköltészeti* alkotás bír automatikusan esztétikai értékkel (tehát: noha minden vers vers, de nem minden vers jó vers, miközben attól még irodalom), ugyanúgy mechanikusan minden *népköltészeti* alkotás sem tekinthető értéknek, gyöngyszemnek, a tarka mezők pompázó szépséges virágszálának (hogy csak néhány elcsépelet hasonlatot említsek). Mindamellert természetesen a szövegfolklorisztika számára hasznosak, fontosak lehetnek azok a töredékek, félresikerült változatok is, amelyeket egyébként isten ments egy reprezentatív gyűjteménybe beválogatni. Hasonlóan, ahogy az irodalmár számára lehet mondanivalója Lisznyai Kálmán vagy Szabolcska Mihály verseinek, ám ezeket nem feltétlenül kell memoriterként az iskolai oktatásba is bevinni. Miközben azt is látom, hogy előbbi még be is került: az összeállító lelke rajta!

4. Végezetül fel kell tenni a kérdést, hogy van-e helye, legyen-e helye a népköltészetnek a szépirodalmi kánonban. Amennyiben igen (ezt abból gondolom, hogy az irodalmi olvasókönyvekben rendszeresen jelennek meg népköltészeti alkotások), akkor viszont talán meg lehetne fontolni, hogy az előkészítés folyamatába (írás, szerkesztés, de legalább lektorálás) szövegfolkloristát is bevonjunk. Egy, a népköltészet szakértője (mert az azért más, mint egy jó esetben magyar irodalom szakos pedagógus) tudna olyan szempontokat javasolni, netán írni, amelyek a folklorisztika mai eredményeit tükröznék és nem száz évvel ezelőtti állapotokat. Gondoltam, hogy behozok egy konkrét könyvet,

de talán nincs szükség a konkretizálására, hiszen tapasztalataim alapján általános jelenségről van szó (pontosítok: a régebbi irodalmi olvasókönyvek mint ha közelebb álltak volna a folklorisztika akkori eredményeihez, mint a maiak a mostaniakhoz). Ilyeneket tapasztalok, hogy egy irodalmi olvasókönyv, amelynek súlypontja (!) a népköltészet, illetve az irodalmi folklorizmus, a következő felhasznált irodalmat tünteti föl (fölsorolom, mert nem sok az egész, és abban a formában, ahogy a tankönyvben is szerepel):

„Révai Nagy Lexikona

Magyar Értelmező Kéziszótár, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003

Magyar Irodalmi Lexikon, Kassák Kiadó, Budapest

Magyar szólások és közmondások, Metropolis Kiadó, Budapest, 1998

Mohácsi Károly–Abaffy Lászlóné: Irodalmi olvasókönyv 5. Krónika Nova Kiadó, Budapest, 2001

Balkovitzné Cynolter Magda: Szövegértelmezések. Mozaik Kiadó, Szeged, 2002.”

Mit mondjak? Amennyiben az egyelőre homályban hagyott kilétű tankönyv szerkesztői valóban ennyiből és ezekből dolgoztak, nem is lehet elvárni, hogy a magyar folklorisztika legfrissebb teljesítményei helyet kaphassanak a tananyagban. Arról persze, hogy esetleg a szlovák folklorisztika eredményeiből is bekerüljön ez-az, már nem is álmodom!

Aztán, ha legalább lektoráltatnák ezeket a tankönyveket a megfelelő tudományágak szakembereivel (jelen esetben szövegfolkloristákkal), akkor nem kerülhetnének ilyen mondatok a megtanulandóak közé: „A magyar népmese-gyűjtés Magyarországon a XVIII. században kezdődött Erdélyi János munkásságával.”

Ez a mondat több sebből is vérzik. Ugyanis:

- a) a magyar népmese-gyűjtés nem a 18., hanem a 19. században kezdődött;
- b) annál is kevésbé kezdődhetett Erdélyi Jánossal a 18. században, mivel Erdélyi 1814-ben született;
- c) de még a 19. században sem Erdélyi János, hanem Gaál György tevékenységétől számítjuk a magyar népmese-kutatás megindulását (1822).

Nem folytatom, de egy következő alkalomra szívesen készítek aprólékosabb elemzést is az éppen most használatos irodalomkönyvek népköltészeti vonatkozásairól.

A szövegben említett tankönyvek

Cvengros Béla szerk. (1922): *Magyar olvasókönyv a Csehszlovák Köztársaság magyar tan-nyelvű középiskoláinak első osztálya számára*. Košice: A szerző saját kiadása.

Mayer Imre (1923): *Olvasókönyv a magyar nyelv és irodalom tanításához. Magyar tanítási nyelvű kereskedelmi akadémiák számára*. Praha: A Cseh Grafikai Unió R. T.

Orbán Gábor szerk. (1938): *Magyar olvasókönyv a polgári iskolák I. osztálya számára*. Praha: Állami Könyvkiadóvállalat.

Ozori Ferenc (1954): *Magyar irodalmi olvasókönyv a csehszlovákiai, magyar tannyelvű, általános műveltséget nyújtó iskolák 7. évfolyama számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Ozori Ferenc (1957³): *Magyar irodalmi olvasókönyv a csehszlovákiai, magyar tannyelvű, általános műveltséget nyújtó iskolák 7. évfolyama számára*. 2. kiadás. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Ozori Ferenc (1960⁴): *Magyar irodalmi olvasókönyv a csehszlovákiai, magyar tannyelvű, általános műveltséget nyújtó iskolák 7. évfolyama számára*. Negyedik, átdolgozott kiadás. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Párkány Antal–Bauer Károly–Mócsi Ferenc–Csanda Sándor szerk. (1961): *Magyar irodalmi olvasókönyv. Átmeneti tanulmányi szöveg az alapfokú kilencéves iskolák 8. évfolyama számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Irodalom

Ág Tibor (1961a): „Kőműves Kelemen” a Zoborvidéken. *Néprajzi Közlemények* 6/1, 90–93. p.

Ág Tibor (1961b): Kőműves Kelemen balladájának változata a Zobor vidékéről. *Irodalmi Szemle* 4, 72–73. p.

Ág Tibor (1996): *Ki népei, vári vagytok? Válogatás a szlovákiai magyar tájak népzenei hagyományairól*. Komárom–Dunaszerdahely: Szlovákiai Magyar Néprajzi Társaság–Lilium Aurum Kiadó /Népismereti Könyvtár 6./

Ág Tibor (2000): A szlovákiai magyar népballada-kutatás múltjából. *Acta Ethnologica Danubiana* 1, 83–96. p.

Ág Tibor (2001): *Csináltassunk hírharangot. Nyitra-vidéki népballadák*. Dunaszerdahely: Csevadok Dunaszerdahelyi Területi Választmánya /Gyurcsó István Alapítvány Könyvek 22./

Ág Tibor (2012): Kunyhók öröksége. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 14/2, 131–138. p.

Ág Tibor–Sima Ferenc (1979): *Vételessék ki szóló szívem. Szlovákiai magyar népballadák*. Bratislava: Madách Kiadó.

Albert Ernő (1993): Adatok a háromszéki cigányokról és költészetükről. In *Cigány Néprajzi Tanulmányok 1. Cigány népi kultúra a Kárpát-medencében a 18–19. században*. Bódi Zsuzsanna közreműködésével szerk. Barna Gábor. Budapest: Magyar Néprajzi Társaság, 151–173. p. /A magyarországi nemzetiségek néprajza/

Alexics György (1897): Vadrózsapör. *Ethnographia* 7, 73–88., 184–192., 279–290., 362–377. p.

Csanádi Imre–Vargyas Lajos (1954): *Röpülj páva, röpülj. Magyar népballadák és balladás dalok*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.

Faragó József (1998): *Ószékely népballadák*. Összesítő válogatás Faragó József gondozásában, bevezető tanulmánnyal és jegyzetekkel. Bukarest–Kolozsvár: Kriterion Könyvkiadó.

Faragó József (2002): *Csángómagyar népballadák*. Összesítő válogatás Faragó József gondozásában, bevezető tanulmánnyal és jegyzetekkel. Kolozsvár: Kriterion Könyvkiadó.

Faragó József (2005): *Ismét a balladák földjén. Válogatott tanulmányok, cikkek*. Kolozsvár: Kriterion Könyvkiadó.

Faragó József (2006): *Régi erdélyi népballadák*. Összesítő válogatás Faragó József és Olosz Katalin gondozásában, bevezető tanulmánnyal és jegyzetekkel. Kolozsvár: Kriterion Könyvkiadó.

Kriza János (1863): *Vadrózsák. Székely népköltési gyűjtemény*. Első kötet. Kolozsvártt: Stein János Erd. Muz. Egyleti Könyvtár Bizománya.

Kriza János (2013): *Vadrózsák. Erdélyi néphagyományok*. Második kötet. Kriza János és gyűjtői körének szétszórta hagyatékát összegyűjtötte, szerkesztette, bevezető tanulmánnyal és jegyzetekkel közzéteszi Olosz Katalin. Kolozsvár: Kriza János Néprajzi Társaság.

Liszka József (2013): *Átmenetek. Folklor és nem-folklor határán*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara /Monographiae Comaromienses 12./

Liszka József (2014a): Hol ringtak a bölcsők? Kérdések és válaszkiegészítések a Kőműves Kelemenné balladájával kapcsolatban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 16, 2014/1, 3–32. p.

Liszka József (2014b): Na hraniciach populárnej literatúry a ľudovej slovesnosti. K jednej maďarsko-slovensko-českej pútnickej legende a k jej medzinárodným súvislostiam. *Národopisná revue* 24, 2014/2, 101–116. p.

Liszka József szerk. (2009): *Nyitra vidéki népballadák Arany A. László hagyatékából*. Szerkesztette, a kísérő tanulmányt és a jegyzeteket írta Liszka József. A kotta- és képanyagot válogatta, gondozta Nagy Myrtil. H.n.: Fórum Kisebbségkutató Intézet /Jelek a térben 2./

Magyar Zoltán (2011): *Torna felé vezet egy út... Torna megyei népballadák*. Budapest: Balassi Kiadó /Magyar Népköltészet Tára 11./

ÚMTSz (1992): *Új magyar tájszótár*. Harmadik kötet. B. Lőrinczy Éva főszerk. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Vargyas Lajos (1959): Kutatások a népballada középkori történetében. III. A „Kőműves Kelemen” eredete. *Néprajzi Értesítő* 41, 5–73. p.

Vargyas Lajos (1976): *A magyar népballada és Európa I–II*. Budapest: Zeneműkiadó.

Voigt Vilmos (1968): Vargyas Lajos: Researches into the Mediaeval History of Folk Ballad. *Irodalomtörténeti Közlemények* 77, 251–256. p.

A női emlékezetről¹

Botiková, Marta

About Female Memory

Abstract

The text deals with the history and development of using the oral history method in social science, mostly in social sciences and humanities (ethnology, qualitative sociology, recent history, and the history of everyday life). A special branch of the oral history method works with autobiographical narrations and narratives. This is effectively used in feminist research, which gives voice to women who had been rarely considered to be the subjects of history. Narrations or texts written by the informants (diaries, letters, etc.) are all very important sources of knowledge for disciplines based on the (contextualized) interpretation of the constructed image of reality. They contain not only the individual messages of the narrators or writers, but also the social meaning of the content.

Key words: oral history method, autobiographical narratives, research methods

Kulcsszavak: oral history, életrajzi elbeszélés, kutatási módszerek

Az írott vagy elbeszélte biográfiai szövegek iránti érdeklődésem 1993-ra nyúlik vissza, amikor egy tanulmányút keretében rövid látogatást tettem a Bécsi Egyetem Bölcsészettudományi Karának Gazdaság- és Társadalomtörténeti Intézetében (*Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte*). Abban az időben folyt az intézet dokumentációs gyűjteményében lévő – különböző kutatási projektekben összegyűjtött – mintegy 700 életrajzi szöveg feldolgozása. Noha a dokumentumok ilyen eljárással való gyűjtéséről és feldolgozásáról korábban is hallottam és olvastam, azonban nagyon izgalmas és inspiráló volt látni is az ott felhalmozott anyagot.

Az *oral history* – mint módszer, téma, illetve a társadalomtudományi kutatásnak szentelt speciális forma – története, tudományos szervezetei, iskolái és kiterjedt irodalma napjainkra szinte áttekinthetetlené vált. Jelen esetben nem a módszer egyes nemzeti jellegzetességeivel, eredményeivel foglalkozunk, hiszen ezek a rendelkezésre álló szlovák, cseh és egyéb áttekintő irodalomban hozzáférhetőek (Hlôšková 2005, 67–70; Vaněk 2007, 25–61, Ramšak 2003, 65–76 stb.), mindössze arra mutatunk rá ismételten, hogy a módszer fejlesztése a társadalom demokratizálódási folyamataihoz és a történelem általános demokratizálódásához is kapcsolódik (Vaněk 2007, 19). Az *oral history*ban főleg a peremhelyzetben lévő társadalmi rétegek kapnak szót, azok, akiket kiszorítottak vagy kiszorítanak a köztudatból, valamint azok, akiket az írott történelem

1 Részlet a szerző *K antropológii životného cyklu. Kultúra a spôsob života ženskými očami na Slovensku v 20. storočí* [Az életciklusok antropológiájához. Kultúra és életmód női szemmel a 20. századi Szlovákiában] (Bratislava, Univerzita Komenského, 2008) című munkájából, 3–9. p. A fordítás a SJE TTK szociológia szakos hallgatóinak a 2013/2014-es tanévben tartott, Szlovák szakszövegolvasás és fordítás című kurzus keretében készült.

nem vagy csak érintőlegesen említ. Ahogy az említett csoport irányába, hasonlóan az általuk elbeszélte események iránt sem mutatott korábban érdeklődést az írott történelem. A közönyösség betudható e történetek hétköznapiságának, illetve annak, hogy különböző okokból nem lehetett róluk beszélni, esetleg voltak jobb témák.

Az Egyesült Államokban, ahonnan az *oral history* kutatási módszer ered, az egyik irányzat a prominens személyek életrajzi elbeszéléseire koncentrált, aminek segítségével a történelem fehér foltjait töltötték ki. A kvalitatív szociológia ilyen típusú kutatásokba való belépésével a társadalmi spektrum – amelyet a kutatók az említett módszerrel térképeztek fel – szélesebbé vált.

Annak ellenére, hogy az emlékek írásos rögzítésének nálunk volt hagyománya (Vaněk, 2007, 55), a keleti blokk országaiban – Csehszlovákiát is beleértve – a társadalmi és politikai feltételeknek megfelelően az *oral history* a totalitárius rezsim bukása, 1989 után kezdhett fejlődni. Amikor a kilencvenes évek közepén nálunk először vetődött fel az *oral history* módszer alkalmazása, és ennek keretén belül az önéletrajzok segítségével végzett kutatás lehetősége, az elbeszéléseket (elbeszélte élettörténeteket) a történészek forrásaiként tartották számon (Mannová 1996). A társadalmi valóság megismerésére a biográfiai módszer – buktatóival együtt, mint például a *csend percei* (Kusá 1996), ami az interjú legitim része – igazoltan bevált (Kusá 1993).

Nyilvánvaló, hogy az etnológusok közül leginkább a folkloristák voltak felkészülve az életrajzi források elemzésére. Ezt mutatja korai érdeklődésük például az emlékek elbeszélése iránt (Michalek 1971), amelyet az *oral history* szerves részeként értelmezhetünk. Ezt a módszert a folkloristák a *memorat* terminológiai változataként kezelték (Leščák 1996). Azonban – ahogy Jana Nosková (is) helyesen megjegyezte – a folkloristák egyrészt elősegítették az *oral history* fogalom bevezetését, mindazonáltal jelentősen csökkentették annak fontosságát azáltal, hogy nem mint kutatási módszert, hanem (mindenekelőtt) a múltbeli események elbeszélését, mint narratívumot tartották szem előtt (Nosková 2007, 28). Úgy gondolom, a két megközelítés – a kutatási módszer és a műfajelemzés – nem zárja ki egymást. A megértés érdekében célszerű a szerzőnek munkája bevezetésében tisztázni, hogy az *oral history* melyik értelmezését alkalmazza (Hlůšková 1996, 323; Veselská 2005, 137).

Metodikai korlátaink tudatosítása érdekében fontos megemlíteni J. Alan gondolatait (Alan 2003, 2), aki rámutat arra, hogy az objektivisták szociológiájában a strukturált interjú kérdéseire többnyire általános válaszokat, bizonyos értelemben „kipreparált valóságot” kapunk. A kvalitatív szociológiai kutatásban a konstruktív hozzáállás a legproduktívabb, amely viszont szintén számtalan kockázattal jár. Elsőként a túlintepretálás veszélyét említem (Kiczková 2006a, 107). A kutató főként a hétköznapi világában érezheti azt, hogy legalább olyan szakértője a témának, mint az elbeszélő. Néha olyan helyzetbe kerülhetünk, amikor tájékozottabbnak érezzük magunkat, mint az adatközlő, és hiányozhat az elbeszélő meghallgatásához, az érdeklődés fenntartásához szükséges kutatói alázat.

Ezt a dilemmát a kutató és az elbeszélő valósága közti megfelelő távolságtartás hiánya okozza (Alan 2003, 2; Beňušková 1996, 26). A kutató szakértői álláspontjából értelmezheti, saját céljaira használhatja a válaszokat. Itt mutatkozik meg az életrajzi módszerek egyik előnye, azaz hogy a leírások, tények, történetek és események kiválasztását és értékelését, miként az elbeszélés kezdeményezését is elsősorban a mesélőre bízzák.

Az önéletrajzi elbeszélések vonzó néprajzi források is egyben. Ezen elbeszélések a mindennapi élet témáival, valamint a hétköznapi kultúrájának ábrázolásával/képével telítettek. Ilyen típusú példát a már említett osztrák kollégák kutatásai szolgáltattak, akik néhány évtizede életrajzi adatok alapján a legváltozatosabb témákat – a mindennapi élet kultúrjelenségeitől a politikai történetekig – dolgozzák fel (Beňušková 1992; Herzánová 2003). Tudományterületünkön az egyéni élettörténetek kutatása terén – a tudományos találkozók és konferenciák (Profantová 2005) visszajelzései alapján – a mindennapi élet stratégiái, a családi élet (Smolinska 1992) és a nagyhatású történelmi események következményeivel való megbirkózás témái iránt mutatkozik nagy érdeklődés.

A 20. század 70-es éveiben az európai országok történelemtudományának fejlődése új irányt vett, amely antropológiai megközelítései miatt a „történelem alulnézetben” elnevezést kapta (Herzánová 2003, 65). A történelmi kutatás effajta új eljárásaihoz az új források keresése is szorosan kapcsolódik. Ezek közé tartoznak az ún. *egodokumentumok* – önéletrajzok, életrajzi jegyzetek, végrendeletek, bírósági jelentések stb. Ezek a dokumentumok a mindennapi életet, valamint az egyént, mint túlélő szubjektumot, a történelmi események alakítóját érintik (Herzánová 2006, 66). Az fent említett eljárások a szlovákiai etnológiai kutatásokban csak marginálisan jelentek meg. Ezt a módszert különösen azok a kutatók kedvelték, akik az önéletrajzi forrásokat, az életmód és az élet különböző összefüggéseinek kutatásához forrásként alkalmazták – akár egy kivételes népművész jellemzéséhez (Kiliánová 1992), akár egy nő ábrázolásához, akinek elbeszélte és lejegyzette élettörténete irodalmi forrás jellegét mutatja (Hlôšková 1998). Az önéletrajzi elbeszélő módszer alkalmazásának egyedi és konkrét példája az etnológusoknak a holokauszttal (Salner 1995a; Salner 1997; Vrsgulová 2002; Vrsgulová 2007), és egyéb más témákkal foglalkozó kutatói tevékenysége, amelyeknél az *oral history* módszer hatékonynak bizonyult, akárcsak az információk hozzáférhetősége, az akkor még tabu témák, valamint nem kevésbé az eljárás alkalmazhatósága kapcsán (Vrsgulová 2005a; Vrsgulová 2005b).

Nagyjából ugyanebben az időben indult egy nemzetközi feminista projekt is. A nők emlékezete (a szocializmusban), melynek interdiszciplináris jellege volt, és amelyben azzal a céllal vettem részt, hogy a néprajzi kutatásaimban kihasználjam a biográfiai módszert. A projekt célja, amelyben lehetőségem volt rész venni, az volt, hogy annak lehetőségét kínálja a nők számára, hogy kifejezzék, megfogalmazzák élettapasztalatukat. Az elbeszélések felbecsülhetetlen értékű képet, leírások mozaikját, történeteket és véleményeket adnak, amelyek minden egyes elbeszélőt jellemeznek, bemutat, ugyanakkor láttatják azt a kort, amelyben ezek a nők éltek (Botiková 2001, 244–245).

Az életrajzi elbeszélés vagy interjú kutatási módszerét, amely feminista perspektívához kapcsolódik, már részletesen ismertettük (Kiczková 2006). Egyértelmű, hogy az életrajzi előadás a mesélő identitásának megerősítésének része, amely az esetek többségében pozitív felhangot kap. Egy másik tapasztalat, amely az életrajzi elbeszélésekből, illetve az *oral history* szélesebb értelmezéséből ered, a múlt eseményeinek értékelése, a mi esetünkben az elbeszélő – mint jelenlévő – helyzetéből. Nem kizárólag az események bemutatásáról van szó, hanem az elbeszélő saját múltjára, tapasztalataira való reflexióról, miközben nem vitatható, hogy az elbeszélések valamilyen módon tükrözik a társadalmi tapasztalatot és gyakorlatot is (Kiczková 2006, 50). A szubjektív elbeszélés és az objektív valóság közti állandó feszültség megpecsételi az életrajzi forrás felfogását és elemzését. Marianne Kamp tanulmányában Saidat Shamsievü üzbug újságíró életrajzának három verziója jó példa arra, hogy az egyén miképp szerkeszti életrajzát. Az élet felépítéséről vallott elképzelések az adott kor tényeitől, politikai és társadalmi értékeitől függenek, változnak (Herzánová 2005, 159). Megmutatkozott, hogy az elbeszélők és az életrajzot lejegyzők az életüket kompakt módon próbálták elmondani úgy, hogy a történetet, valamint az életünk értelmet kapjon. Az elbeszélő ezen legitim joga ellentétben áll a történelmi eseményekkel, mivel azok gyakran leképezései az ideológiák és kormányzati rendszerek hibás eljárásainak (Herzánová 2005, 161). Amennyiben abból indulunk ki, hogy az „elbeszélőt (esetünkben önéletrajzi) interjúban arra ösztönözzük, hogy spontán elbeszélésben saját élményeivel, személyes tapasztalataival együtt kollektív életrajzi-történelmi eseményeket közvetítsen” (Schutze 1999, 33), nem kell kételkednünk abban, hogy a biográfiai anyagokat akár az élet megismerésének forrásaiként is használjuk. Érthető, hogy az életrajzi módszerben látják az egyik módját annak, hogy összekapcsolják a hermeneutikai/értelmezés módszerét a kulturális és a társadalmi struktúrák, folyamatok szisztematikus elemzésével (Mannová 1999, 37).

Az etnológusok, valamint a kultúr- és szociálintropológusok számára az említett eljárások azért indokoltak, mivel olyan „anyaggal” dolgoznak, mint például a nyelv illetve a szó. Amíg a természettudományok számára teljesen ismeretlen a „szó”, mint tárgy, amelyre fókuszálni kellene, a szociológia [és az etnológia – MB] számára a szavak alapvető jelentőségű hordozók (Alan 2003, 4). A szavak, a szóbeli vagy írásbeli közlés/tájékoztatás – a tárgyi és a képi dokumentumok mellett – egyik fő forrása, amelyekre a vizsgált témával kapcsolatos tudásunkat építjük. A szavak értelme segítségünkre van a háttérinformációk megfejtésében, amelyet a kommunikáció alatt végzett megfigyelések folyamán szerzünk. Itt érvényesül az elbeszélő iránti empátia valamint a kutató reflexióképessége, amely az elbeszélés kontextusát szélesíti/tágítja (részletesebben Ramšak 2003, 102–105). Az összefüggések megértéséhez természetesen szükséges más forrásokból származó információkat találni és azokat tanulmányozni. Még így is előfordulhat, hogy az előadásban saját értelmezéseinket fedezzük fel, amelyek nem feltétlenül azonosak az elbeszélő értelmezésével. Itt szükséges megállapítani, hogy az életrajzi interjú résztvevői részéről a valóság konstruálásáról van szó.

A következő fejezetek² célja a nők életrajzi elbeszélésein keresztül megismerni, hogy az életmód-elbeszélésekben miként ábrázolják a kiválasztott jelenségeket és összefüggéseket, valamint ezek a mozaikképek miként állnak össze a hétköznapok kulturális jelenségeivé. Különösen azon témák érdekelnek minket, amelyek az etnológiai, illetve történelmi és antropológiai kutatások tárgyát képezik. Az ábrázolt jelenségeket és összefüggéseket életciklusokon belül figyeljük, vagyis azt, hogy ezek minként fűződnek az elbeszélők egyes élettörténeteikhez.

Érdekelni fog bennünket, hogy az életrajzi elbeszélésekben, az átfogó, nagy történelmi események felfogásán belül miként jelennek meg az életmód konkrét lehetőségei. Létezik néhány tudományosan vagy publicisztikailag tárgyiasult történelmi raszter a 20. század történetének kultúrtörténeti és földrajzi értelmezéséhez, melyet olyan dátumok vagy évszámok (pl. 1918, 1938, 1945, 1948, 1968, 1989) alkotnak, amelyekre csak részben támaszkodhatunk. Fontosak lesznek a dátumok és az évek, amelyeket a mesélők életrajzi elbeszéléseikben hangsúlyosan jelennek meg. Ezek mutatnak rá a történelmi korszak az elbeszélők által való szubjektív felfogására.

Az életmódhoz való viszonyulást az etnológiai szempontjából próbáljuk megállapítani, azt tehát, hogy az egyes társadalmi csoportok és pozíciók képviselői elbeszéléseikben valóban saját specifikus életmódjuk képét alkották-e meg. Bourdieu szerint minden egyes pozíciócsoportnak bizonyos habitus (szokás) felel meg. A habitus generatív és egységesítő elv, amely a pozíciókra tipikus kapcsolatjellemzőkből egyedi életmódot hoz létre, azaz egy egészet, amelyben egyesül az egyén választása, tulajdona (amit birtokol) és gyakorlati tevékenységei (Bourdieu 1998, 14–16). Amennyiben megmutatkozik egy társadalmi csoport egységes életmódja, rá kell mutatni, milyen társadalmi, gazdasági és kulturális tényezők voltak döntőek a stílus kialakításában.

A nőkre való fókuszálásunk nem véletlen (részletesebben Kiczková 2006, 9–14). Megállapíthatjuk, a nőknek kevés lehetőségük adódott arra, hogy beszéljenek magukról. A meglepett reakciók – „*És az életemről szeretne hallani?*”; „*Hisz tőlem soha senki ilyet nem kérdezett*”; „*Az én életem nem érdekes*” – mintha a beszélgetések állandó indításai lennének. Az anyagokra való első olvasói visszajelzések – külföldi felmérésekből származó (Frýdová 1998; Frýdová 2007 és más) adatok – alapján az ilyen típusú olvasmányok nagy közérdeklődésre tartanak számot.

A „Nők emlékezete” c. projekt szlovák kutatónőinek csoportja két tucat különböző korú nővel készített interjú gyűjtött össze. Az elbeszélők különböző társadalmi-gazdasági hátteret, iskolázottsági és szakmai karriert képviselnek, olyan nők, akiknek élettörténete a családi ciklus különböző szerkezeti változatait jelenítik meg – a többgyerekes anyáktól a különböző okok miatt egész

2 A szerző az eredeti kötet következő fejezeteire utal, amelyek közlése itt sajnos nem áll módunkban. A szerk. megj.

életükben egyedülálló (nem férjezett) személyekig. A kutatás fontos dimenziója a hagyománykövetés, bizonyos érték-örökségek átadása, az életfelfogás alakítása valamint a konfliktus vagy a harmónia megfigyelése az ideális és valós élethelyzet között.

Az életrajzi történetek mesélőit a következő három generációs csoportra lehet osztani: 1930 előtt, 1930–1950 között és 1950 után születettek. A csoportok képviselői nemcsak kutatásunk idejéig megélt „abszolút” életkorokban különböznek, hanem legfőképpen életszakaszaikban, melyekben a – „nagy” történelem szempontjából fontos társadalmi viszonyok és a politikai rendszerek változásaihoz kapcsolódó – jelentős eseményeket megélték.

Nyilvánvaló, hogy „minden élettörténetnek, minden élettörténetről szóló elbeszélésnek az individuális mellett szociális oldala is van” (Nosková 2007, 20). Az elbeszélők elsősorban önmagukat képviselik, ám ugyancsak széles skáláját látatják a szociális-gazdasági és kulturális (továbbá etnikai) háttérnek, amelyektől elvárjuk, hogy az elbeszéléseikben valamilyen módon megjelenjenek.

(Bartal Mária ford.)

Irodalom

Alan, Josef (1989): *Etapy života očami sociologie*. Praha: Panorama

Beňušková, Zuzana (1996): Náčrt využitia metódy oral history v spoločenskovedných disciplínach. *Etnologické rozpravy* 3/1, 24–30. p.

Botiková, Marta (2001): Pamäť zien (za socializmu). *Slovenský národopis* 49, 244–246. p.

Bourdieu, Pierre (1998): *Teorie jednaní*. Praha: Karolinum, Nakladatelství Univerzity Karlovy

Frýdová, Pavla ed. (1998): *Všetchny naše včerejšky I., II.* Praha: Nadace Gender Studies

Frýdová, Pavla (2007): *Ženská vydrží víc než člověk. Dvacáté století v životních příbězích deseti žen*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny

Herzánová, Ľubica (2005): Autobiografie, denníky a životné zápisky ako prameň pri výskume staroby v Bratislave a vo Viedni. In *Malé dejiny veľkých udalostí II.* Zost. Profanová, Zuzana. Etnologické štúdie 13. Bratislava: Ústav etnológie SAV, Ústav pamäti národa, 150–168. p.

Hlôšková, Hana (2005): Folklór a folklorizmus. K terminológii a koncepciám v aktuálnom diskurze. *Etnologické rozpravy* 12/1, 16–26. p.

Kiczková, Zuzana (2006a): Vy/rozprávaná a pre/žitá biografía. Interpretačná analýza naratívneho interview. In *Histórie žien. Aspekty písania a čítania*. Eds. Cviková, Jana – Juráňová, Jana – Kobová, Ľubica. Bratislava: Aspekt, 96–112. p.

Kiliánová, Gabriela (1992): Twentieth-century folklorism of rural Slovakia. A case study. In *Folklore, Folklorism and National Identification. The Slovak Cultural Context*. Bratislava: ÚET SAV, 50–63. p.

Kusá, Zuzana (1996): Dilemy nad tichom v autobiografických rozprávaniach. *Etnologické rozpravy* 3/1, 38–48. p.

Leščák, Milan (1986): Hodnotové a znakové aspekty skúmania etnokultúrnych tradícií. *Slovenský národopis* 34, 105–111. p.

Mannová, Elena (1996): Oral history a historiografia. *Etnologické rozpravy* 3/1, 31–37. p.

Nosková, Jana (2007): *Reemigrace a udíslování volyňských Čechů v interpererčných aktérů a odborné literatury*. Brno: Ústav evropské etnologie FF MU.

Profantová, Zuzana zost. (2005): *Malé dejiny veľkých udalostí v Česko(a)Slovensku po roku 1948, 1968, 1989. I a II*. Etnologické štúdie 13. Bratislava: ÚEt SAV a Ústava pamäti národa, Tomáš Písecký–ARM 333.

Ramšak, Mojca (2003): *Portret glasov. Raziskave živlenskih zgodb v etnologiji – na primeru koroških Slovencev*. Ljubljana: Društvo za proučevanje zgodovine, antropologije in književnosti.

Salner, Peter (1995): Prespanka. In *Encyklopedia ľudovej kultúry Slovenska 2*. Bratislava: Veda, 82. p.

Salner, Peter (1997): *Prežili holokaust*. Bratislava: Veda.

Schutze, Fritz (1999): Naratívni interview ve studiích interakčního pole. *Biograf* 20, 33–51. p.

Smolinska, Teresa (1992): *Rozdina o sobie. Folklorystyczny aspekt rodzinnej tradycji kulturovej*. Opole.

Vaněk, Miroslav–Mücke, Pavel–Pelikánová, Hana (2007): *Naslouchat hlasům paměti. Teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR – Fakulta humanitných studií UK.

Vrzgulová, Monika zost. (2002): *Videli sme holokaust*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku.

Vrzgulová, Monika (2005a): Ústne histórie 20. storočia a výučba dejín. In *Malé dejiny veľkých udalostí v Česko(a)Slovensku po roku 1948, 1968, 1989. I*. Zost. Zuzana Profantová. Etnologické štúdie 13. Bratislava: ÚEt SAV a Ústav pamäti národa, Tomáš Písecký – ARM 333, 206–214. p.

Vrzgulová, Monika (2005b): Biografická metóda a výskum živnostníkov v mestskom prostredí. In *Socioprofesijné skupiny – subkultúry v meste*. Zost. Košťalová, Katarína.) Banská Bystrica: Ústav vedy a výdkumu UMB, 27–35. p.

Vrzgulová, Monika (2007): *Deti holokaustu*. Bratislava: Dokumentačné stredisko holokaustu.

Rokonságnevek és fordítás

Adalékok a nyelvhasználat magyar-orosz kognitív stilisztikájához

Cs. Jónás Erzsébet

Kinship Names and Translation. Contributions to the Hungarian – Russian Cognitive Stylistics of Language Usage

Abstract

Genealogical terminology, naming kinship relations. These lexical units vary from culture to culture. According to folklore, in *descriptive kinship terminology* a kinship expression (term), lexeme represents a specified kinship relationship. *Classifying kinship terminologies* designate more kinship relations by a single kinship term. Hungarian kinship terminology is of mixed type. In many cases the Slavic family terminology dissects names according to the functions of the economical big family. Descriptive terminology is stronger there. For example, distinguishing between the Hungarian *sógor* (brother-in-law) and *sógornő* (sister-in-law) by several names in Russian according to the husband's or wife's side.

Cognitive stylistics complements language analysis with speech analysis belonging to communication. Such analysis concerns the use of lexemes in different contexts and pays attention to their socio-culturally determined representation in the text.

The translator must exercise particular care during translation when working with kinship terminology. In the dynamics of meaning creation and style attribution, the translation highly reflects the cultural and linguistic differences between the two languages. With the help of a Russian short fiction, *Régi fényképek* (Old Photos) by Ljudmila Ulickaja, and its Hungarian translation we present the possible matching modes in the usage of Slavic and Hungarian genealogical terminology.

Key words: genealogical, descriptive, classifying terminology, cognitive stylistics, Hungarian-Russian comparison, the socio-cultural context

Kulcsszavak: genealógiai, leíró, osztályozó terminológia, kognitív stilisztika, magyar-orosz egybevetés, szociokulturális kontextus

1. A rokonságnevek használata, a genealógiai terminológia

A családbeli viszonyok megnevezésegyüttesét rokonsági, genealógiai terminológiának nevezzük. Az egyes rokonok, *rokonsági* relációk megnevezésére az ún. rokonsági terminusok szolgálnak, ezeknek több típusát különböztetjük meg. A rendszerezés a le- és felmenő rokonsági megnevezéseken kívül megkülönböztet *hivatkozó* és *megszólító* terminust. A feleség apja megnevezésére férje részéről hivatkozó terminusként az *após* kifejezés használatos, megszólítóként pedig az „após” legfeljebb viccesen hangozhat el. Odaforduláskor az „apuka”, „apám” vagy „keresztnév + bácsi” kifejezést használják. Újabban a „keresztnév + tegező forma” is szokás lett.

A hivatkozó rokonsági terminológia osztályozása két nagy csoportot különít el. A rokonsági terminológiák osztályozásával elsőként az amerikai L. H. Morgan (1818–81) foglalkozott, és két nagy csoportot különböztetett meg. A *leíró rokonsági terminológiáknál* egy-egy rokonsági kifejezés (terminus), lexéma egy-egy meghatározott rokonsági viszonyt jelent. Különválasztja az egyenesági és az oldalági rokonokat. A legtisztább típusoknál (pl. az észti nyelvben) csak az egyenes ági rokonokat nevezik meg önálló kifejezéssel, az összes többi rokonsági viszonyt csak körülírva, összetétellel lehet megjelölni. Így külön terminus van az „*apa*” megnevezésére, a „*nagybácsi*”-t pedig „*apám fivére*” kifejezéssel illetik. Ehhez a típushoz tartoznak egyebek között a fejlett kultúrájú népek rokonsági terminológiái, így a magyar rokonsági terminológia is – véli a kutatók egy része (vö. Bodrogi 1961). Az *osztályozó rokonsági terminológiák* az egyenes ági és az oldalági rokonokat együtt csoportosítják, tehát több rokonsági viszonyt jelölnek egyetlen rokonsági terminussal.

A magyar rokonsági terminológia vegyes típusú. Bár túlnyomó többségben a leíró terminológiák csoportjába tartozik, hiszen nagyszámú egyenes ági rokonsági viszonyokat jelentő önálló terminológiával rendelkezik. A magyar rokonsági terminológia szigorúan különválasztja a *vérokonságot* (konzangvinikus rokonság), a *házassági rokonságot* (affinialis rokonság) és a *műrokonságot*. Legfeljebb a megszólításnál tesz kivételt (az *anyós*, *após* terminus csak leíró, de nem megszólító kifejezés, helyette *apa-anya* és változatai használatosabbak). A többi ugor nyelvhez hasonlóan ügyel a korkülönbségek terminológiai jelzésére (*báty*, *öcs*, *néne*, *húg* stb.), amit a többi európai nép legfeljebb körülírással tud kifejezni (pl. német: *mein jüngerer Bruder* = *öcsém*). (Vö. Bodrogi 1962; Morvay 1981)

A Nyelvművelő kézikönyv így irányít el a kérdéskörben: A vérségi (le- és felmenő), oldalági, házassági rokoni kapcsolatok, illetve fokozatok megnevezései különösen a régiségben és a népnyelvben meglehetősen nagy változatosságot és ingadozást mutatnak. A köznyelvben azonban kialakult és megállapodott bizonyos idevágó szóhasználat. Megkülönböztetünk:

- vérségi rokoni kapcsolatokat (apa, anya, testvér);
- oldalági vérségi rokonságot (nagyénéni, nagybácsi);
- felvett vagy házassági rokoni viszonyokat (sógor);
- művi rokonság (keresztszülő, koma). (Vö. Kovalovszky 1985, 596–598; Szilágyi 2014; Kósa-Szánthó 2014.)

A magyaroknál nincs egységes rokonsági terminológia, mert egymás mellett egy kiscsaládi viszonyokat tükröző városi, és egy, a megszűnő nagycsaládi rendszernek megfelelő falusi különíthető el.

2. Világismerés, konceptualizáció, jelentésképzés

Egy nyelvi kifejezés valamely világbeli dolog, folyamat tapasztalati alapú fogalmi megkonstruálásán alapul, amely mindig valamilyen (a konceptualizáló által meghatározott) fogalmi perspektívából történik. Ugyanazt a dolgot, folyamatot sokféleképpen meg lehet konstruálni fogalmilag és ennek megfelelően szemantikailag. A nyelv dinamikus jellege megmutatkozik a szemantikai szerkezetek különböző szintű fogalmi kidolgozásában: egy fogalom egy kontextusban lehet erősen sematikus, de megvalósulásában (ez az instanciáció) lehet részletesen kidolgozott is.

A nyelvi jelentés tapasztalati alapú, kategorizáció és konceptualizáció révén alakul ki. A nyelvi kifejezések jelentése túlnyomórészt a „népi” kategorizáció révén jön létre, tehát a mindennapi tapasztalatok nem tudományos feldolgozásával (Tolcsvai Nagy 2010a, 155).

Látható a jelentésképzésben a szűkítő, bővítő tendencia. A magyar a finnugor népekhez hasonlóan kor szerint csoportosít (*báty, öcs, nővér, hűg*). Míg a magyar kor szerint is megkülönbözteti az azonos szintű rokonsági viszonyt, az orosz sok más nyelvhez hasonlóan a grammatikai nem kategóriájával megerősítve a biológiai nemre is utal (*брат, сестра, бабушка, дед*). Nem érthetünk azonban egyet azzal a felfogással, amely a sok rokonsági viszonyt külön-külön megnevezéssel illető leíró terminológiát „a fejlett kultúrájú népek rokonsági terminológiájának” nevezi. Ez ugyanis a nagycsalád egymásrautaltságával, a gazdasági szerkezettel függ csupán össze. Az iparosodással fokozatosan sorvadásnak indult a külön-külön megnevezés, mivel nem volt rá közvetlenül szükség. A családterminológia kultúrája más területeken fejlődött tovább. Az ősi finnugor népeknek s a mai utódaiknak a kultúrája legalább olyan fejlettnak mondható, mint a korábban városiasodott életformájú népeké. Csupán a kultúra bizonyos szegmensei aspektuálisan más területen teremtettek elmélyültebb, differenciáltabb fogalmi világot.

A tendencia inkább az, hogy a városiasodással egyszerűsödik a rokonsági terminológia. Hasonlóan ahhoz, ahogy a nyelv több területén a funkcióvesztés és a praktikum jegyében a régi nyelvhelyességi, grammatikai minták is elkopnak, fokozatosan elhalnak. A magyarban ilyen például az ikes igeragozás, az oroszban a rendhagyó igeszemlélet-képzési, igeragozási típusok. Így kopnak el a régies *ipa, napa, ángya* stb. terminusok. Épp ezek archaikus stílusértéke kapcsán beszélünk kell azokról a stílusjegyekről, amelyek a temporális dimenzió mentén a régies és újszerű nyelvi formákat kísérik.

A nagycsaládi gazdálkodási struktúrát, amely a soktagú rokonság külön-külön megnevezését igényelte, felváltotta a napjainkban is domináns mikroközösség, a kiscsalád vagy magcsalád. Az egyenesági rokonok megnevezése már legfeljebb négy-öt fokozatig ismert és használatos. A további kapcsolatokat e terminusok használatával körülírásként jelöli a nyelv. Ennek bemutatására

álljon is egy magyar felmenővel rendelkező, New Yorkban született fiatal énekes-szóval készített riport részlete, aki 2014-ben Magyarországot képviselte az Eurovíziós Dalfesztiválon Koppenhágában. (Mán 2014)¹

A nyelvhasználat dinamikusan változó elemei kapcsán a szemantikai vizsgálat jelentősen hozzájárul a stilisztika értékelítettség elemzéséhez egyrészt a szóhangulat, vagyis a szó érzelmi konnotációi, másrészt a jelentésváltozás, azaz a szóképek tárgyalása esetén (vö. Szikszainé 2007, 32; Kövecses 2005, 59–68). A szemantikai paraméterek kijelölése a kognitív nyelvészet lexikára vonatkozó keret-szemantikai kutatásaihoz vezet. A lexikális egységek mögött a világra felhalmozott tudásnak, az úgynevezett fogalmi, enciklopedikus alapú ismereteknek kell megjelenniük (vö. Andor 2005).

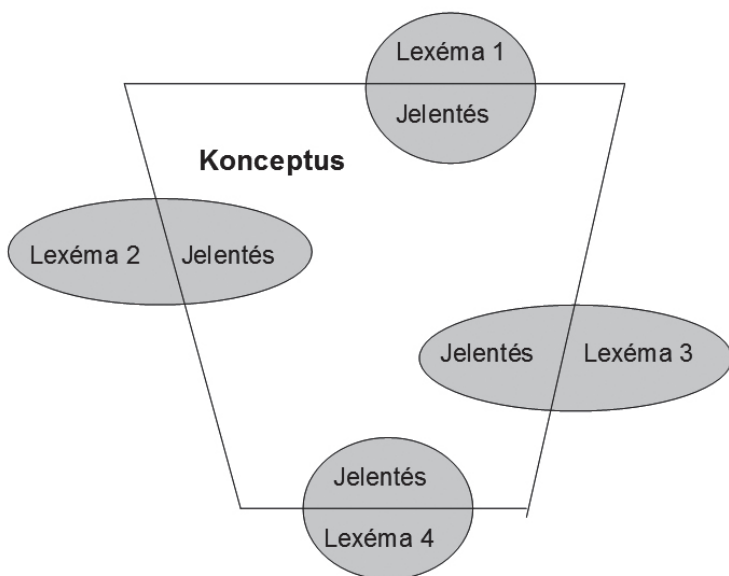
A nyelv filológiai és logikai megközelítése mellett a nyelvhasználat pragmatikai elemzése a huszadik században az érdeklődés középpontjába került (vö. Gecső 2001). De egyre nagyobb figyelem kíséri a szociokulturális tényezők nyelvhasználatot befolyásoló jelenlétét is (Tátrai 2011; Tolcsvai Nagy 2013). A pragmatikai szemléletmód azért hasznosítható kiemelt helyen a funkcionális fordításstilisztikai elemzésekben, mert nem a különböző nyelvi egységek azonosításának és meghatározásának feladatára összpontosít, hanem a nyelvi tevékenységhez a szociokulturális és kognitív feltételekből kiindulva közelít. Az aktuális kontextusok viszonyai között a megnyilatkozás dinamikus jelentésképzését vizsgálja. Fontos szerepet tulajdonít a társadalmi, kulturális változások hátterében levő temporalitásnak. Ezek együttes, sőt egymást kölcsönösen feltételező alkalmazásával közelít a nyelvi jelenségekhez, így a fordításhoz is (Tátrai 2011, 18).

A jelentésképzés folyamatában a szemantikai paraméterek kijelölése a kognitív nyelvészet lexikára vonatkozó keret-szemantikai kutatásaihoz vezet. A lexikális egységek mögött a világra vonatkozó tudásnak, az úgynevezett fogalmi, enciklopedikus alapú ismereteknek kell megjelenniük. A jó szótáraknak ilyen keret alapú pragmatikai megközelítést kellene követniük, hogy segédeszközként akár a fordító, akár a nyelvet tanuló szolgálatába állhassanak (Andor 2005, 18–22). Vagyis egy univerzális jelentés mellett a kommunikatív használatra, a pragmatikai kontextus bemutatására és a konceptuális keret példákon keresztül történő bemutatására, a határok ilyen módon történő kijelölésére kellene törekedni.

A kognitív stilisztika a nyelv elemzését a kommunikációhoz tartozó beszéd-elemzéssel egészíti ki. Az ilyen elemzés a lexémák különféle kontextusokban történő használatára irányul, ezek szövegben való szociokulturális meghatározottságú reprezentációjára figyel, arra, hogy hogyan jelennek meg a különféle szótárakban és kézikönyvekben – pl. a családterminológia enciklopedikus feldolgozásában – a konceptusokba foglalt ítéletek, azok meghatározásai. A jelentésképzés kognitív folyamata a nyelvi tevékenységben mint végső nyelvi

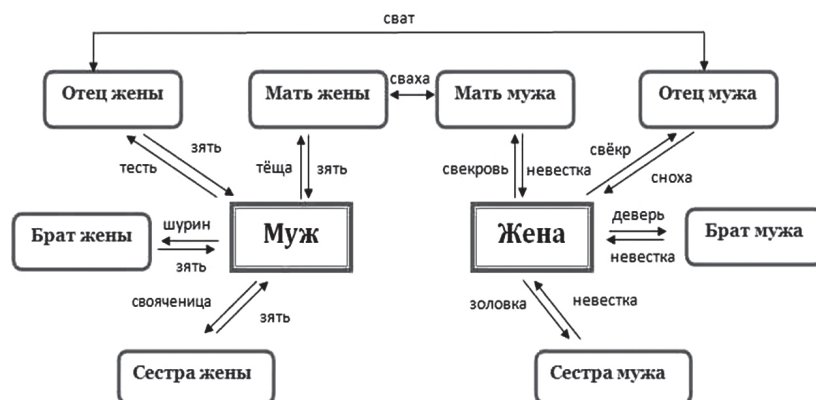
1 A keretes riportrészlet a dolgozat végén a mellékletben található.

produktumban reprezentálódik. Ezt vagy mi magunk „gyártjuk”, vagy másoktól készen kapjuk. Ezek a nyelvi formák nem izoláltak, hanem mindig olyan környezetben jönnek létre, amelyekben a legkülönbözőbb asszociációk, az intellektuális és emocionális reakciók, spontán visszaemlékezések jelennek meg. Bennük a kommunikatív partnereknek és szituációknak intuitív és tudatos minősítése megy végben. Elválaszthatatlanok attól a szociokulturális közegetől, amelynek szerves részét alkotják. Az emberi tapasztalat megszakíthatatlan mozgásban levő áramlatának részei, s tükrözik azokat az univerzális és egyedi körülményeket, amelyekben létrejöttek (vö. Tolcsvai Nagy 2010, 21–45; Bańcerowski 2008, 26). A fogalmi keret a családterminológia esetében is a lexémákon keresztül közvetített jelentés-összetevőket fogja össze:



1. ábra: Konceptus, lexéma, jelentés

Példaként vessünk egybe az orosz családterminológia egyetlen szeletét a magyar megfelelőjével. A leíró, megnevező lexika ebben az esetben tartalmazza a férj és a feleség házastársának szüleire, testvéreire vonatkozó rokonságneveket. Magyarul ezek mindkét irányban ugyanolyan megnevezések: *nász, nászasszony, anyós, após, vő, meny, sógor, sógornő*. Az oroszban viszont a *nász, nászasszony* kivételével minden viszonylat más-más megnevezést kap. Az ábrán ahány nyíl, annyi külön orosz terminus látható (2. ábra):



2. ábra: Orosz genealógiai terminológia (após, anyós, vő, meny, sógor, sógornő a férj és a feleség oldaláról)

Az orosz nyelvben két-két szó létezik az anyós és az após megnevezésére, attól függően, hogy a férj vagy a feleség szempontjából történik-e. A *sógor* és a *sógornő* megnevezése még nagyobb változatosságot mutat. A magyar *sógor* lexémának az oroszban négy szótári megfelelője van, a *sógornőnek* három. A sógor lehet a *férj fivére* (деверь), a *feleség fivére* (шурин), a *nővér férje* (зять) és a *feleség nővére*nek a *fivére* (свояк), és ezt a négyféle alapon megkülönböztethető rokonsági viszonyt az orosz nyelv négy lexikai egységgel nevezi meg. Annak ellenére, hogy a *sógornő* is egy ugyanilyen viszonyrendszer része, a magyar *sógornő* szónak már csak három orosz megfelelője van: a *férj nővérét* (золовка), a *feleség nővérét* (свояченица) és a *fivér feleségét* (невестка) jelölő lexikai egység. A szótár szerint a *férj nővére*nek a *férjét* jelölő terminus az oroszban önálló lexémaként nem létezik. Azt tapasztaljuk, hogy az orosz nyelv a *sógor* rokonsági viszonyaival kapcsolatban részletesebb, mint a *sógornő* esetében.

A rokoni kapcsolatoknak ez a fajta részletezése az 1861-es jobbágyfelszabadítás előtti időkre vezethető vissza, amikor a nagycsaládon belül fontos volt a társadalmi szerepek meghatározása. Az 1900-as években bekövetkezett politikai és társadalmi változásokat követően a nyelvhasználat is sokat változott. Napjainkban már egyáltalán nincs szükség rá, hogy a rokonsági kapcsolatokat egyetlen szóval nevezzék meg. A szótárban található rokonnevek helyett gyakran a körülírásos változatot használják, például a *шурин* / *sógor* helyett azt mondják: *брат жены* / *a feleségem fiútestvére* (Bryson 1990). A magyar *testvér* szónak az oroszban és a németben egyáltalán nincs szó szerinti megfelelője, bár az angolban létezik a *sibling* főnév, mégis inkább a testvéri viszonyt konkrétan, részletesebben megnevező *brother and sister* kifejezést használják. Ugyanilyen részletező az orosz *брат и сестра* (Lendvai 1998; Simigné 2003, 101–102).

2. Stílustulajdonítás, interkulturális érintkezések, temporalitás

A jelentésképzés és a stílustulajdonítás dinamikájában a fordítás a két nyelv kulturális és nyelvi különbségeit kiemelten tükrözi. A stílus interszubjektív és interaktív funkcionálását a stílus összetettségében lehet megragadni. A stílus szövegben funkcionál, közös figyelmi és referenciális jelenetben, megértett beszédhelyzetben jön létre a nyelvi megformáltság aktuális értékei révén. A nyelvi megformáltságnak két forrása különíthető el: a szociokulturális tényezők és a nyelvi potenciál. A szociokulturális tényezők a stílus olyan összetevői, amelyeket „egy közösség, egy kultúra alakít ki, tart fenn, kulturális attribúciók révén értelmet rendelve megformáltsági típusokhoz, de amelyek nem következnek feltétlenül és kizárólag a nyelvi rendszeren belüli jellemzőkből és viszonyokból” (Tolcsvai Nagy 2012, 22).

A rokonsági nevek megnevező terminológiai rendszere a lexikológia kérdéskörébe tartozik, míg a megszólítási formák legfontosabb jegyei inkább a stilsztika körébe utalhatók. A megszólításban az érzelem, a tiszteletadás, az alá-fölérendeltség a rokoni fokozatnak megfelelő megszólító lexémáján túl a magyarban az igeformákkal is kifejeződik (tegezés, magázás, tetszikelés) (vö. Domonkosi 2002, 68–113). Ugyanezt vehetjük észre a távol-keleti kultúrákban, a japánban, a koreaiiban, a kínaiiban is.

A családi megszólítások terén egyre erőteljesebben érvényesül napjaink nyelvhasználatában a *szolidaritás, az összetartozás* kifejezése. A tegező forma a családmagon belül, a nagyszülők megszólításában, a távolabbi rokonok körében, az azonos generációhoz tartozók között illetve a fiatalabbakat tekintve már egy generációs különbséggel is általánossá vált. A nominális megszólítás terén a családi viszonylat jellegét jelölő szerepfőnevek az idősebb generációhoz fordulva érvényesülnek (Domonkosi 2002, 214).

A nyelvi stílus eszközök feladata többek között a befogadó figyelmének irányítása, valaminek a kiemelése. A denotáción túl valamilyen konnotatív jelentés létrehozásával, a nyelvi elem új helyzetbe hozásával járul hozzá a szöveg aktuális jelentésképzéséhez. A kognitív nyelvészet ezt úgy fogalmazza meg, hogy a megnyilatkozás (esetünkben a rokonsági megszólítás) műveleti szempontból figyelemirányítási aktus (beszédesemény), szerkezeti szempontból figyelemirányítási egység, amelyet a diskurzus egyik résztvevője, „a megnyilatkozóként fellépő beszélő vagy író – a maga kontextusfüggő perspektívájából reprezentálódó közlésével – a másik résztvevő(k) mentális irányultságát (figyelmét, megértését) befolyásolja a diskurzus világában” (Tátrai 2011, 71).

Péter Mihály a megszólítás stilsztikáját vizsgálva megállapította, hogy a megszólítások mindig a nyelvhasználat szociokulturális, társadalmi hátterének a vetülete, s legtöbbször érzelemkifejező szemantikai elemet is tartalmaz. A névmás- és az igehasználatra vonatkozóan a tegezés mindig közelebbi kapcsolat velejárója, de ez a közelség különböző érzelmi előjelű lehet (vö. Péter 1991, 112–116).

Tolcsvai Nagy Gábor a nyelvi tartományok stíluslehetőségeit a hangzás, a szótár, a mondat és a jelentés keretében jelöli meg, szerkezetileg a szöveg-szerkezeti stílusjellemzőket és a módosított alakzatrendszerrel emeli ki. A szociokulturális tényezőket az alábbiak szerint bontja:

- a magatartás mentén: durva, bizalmas, közömbös, választékos;
- a helyzet mentén: informális, közömbös, formális;
- az érték mentén: értékmegvonó (ironikus, gúnyos), közömbös, értéktelítő (patetikus);
- az idő mentén: közömbös, régies, újszerű;
- a hagyományozott, intézményes nyelvváltozatok mentén: sztenderd, irodalmi nyelv, nyelvjárások, városi népnyelv, diáknyelv, a szépirodalom történeti stílusrétegei stb. (Tolcsvai Nagy 2012, 37–39).

A családi viszonyokban használatos megszólítások a stílustulajdonításban részt vevő elemek gazdag tárházát mutatják fel. A zárt, otthonközpontú nukleáris családon belül napjainkban átértékelődik a hierarchiára épülő pozicionális szereprendszer, s a hagyományos viszonyok felbomlása megszólításban is nyomon követhető (Domonkosi 2002, 69). A megszólításban a szerepfőnevek szerepe csökken, s a nyelvi egyenrangúság ma már oda vezet, hogy akár a gyerek a szülőt keresztnévén tegezve szólíthatja.

- Szülők megszólítása: *apa-anya, apu-anyu, apukám-anyukám, édesapa-édesanya, édesapám-édesanyám stb.*
- Nagyszülők megszólítása: *nagyapa-nagy mama, papa-mama, tata, papó stb.*
- A gyereke megszólítása: *kisfiám-kislányom, fiám-lányom, fiacskám, gyermek-gyermekeim stb.*
- Az unokák megszólítása napjainkban a kisunokám helyett a többi megszólítással egyetemben közös becéző formák: *kicsim, csillagom, tündérikém, bogaram stb.* (vö. Domonkosi 2002, 70–87).

Az oroszban ugyanígy nagy változatosságot mutat a nyelvhasználat:

- Отец: (megszólításban *папа, папенька, папаня, папка, папочка, папуля, тятя, тятка, тятенька, батя, батька, батяня, папán;* груб. *папаша*)
- Мать (megszólításban *мама, маменька, маманя, мамка, мамочка, мамуля, матушка, мамán;* груб. *мамаша*)
- Сын (megszólításban *сын, сынулька, сыночек, сына, сына*)
- Дочь (megszólításban *дочка, дочурка, доченька;* устар. *дочь, дщерь, доча*)

- Дед (megszólításban *дедушка, деда, дедка, дедуля, дедуся, дедок*)
- Бабушка (megszólításban *ба, баба, бабка, бабуля, бабуся*)
- Внук (megszólításban *внучок*)
- Внучка (megszólításban *внученька*) (vö. Rodsztvo – wikipedia.ru 2014.)

3. A fordítás mint „fövenyre épített ház”. A családterminológia fordításstilisztikai kérdései

A családterminológia idegen nyelvi megfeleltetéseinél a szociokulturális háttér intim személyközi jellege miatt különösen figyelni kell azokra a jelentésképző, stílustulajdonító összetevőkre, amelyek a külső és belső személyközi viszonyokat tükrözik, s célnyelvi szinten érzékeltetik. A képi eszközrendszerhez hasonlóan a családterminológia adekvát fordításához is négy paramétert jelölhetünk ki tartalmi szinten:

1. A szemantikai információ adekvát átadása az eredeti kifejezés világából;
2. Az érzelmi-értékelő információ adekvát átadása;
3. Az expresszív információ adekvát átadása;
4. A szociokulturális információ adekvát átadása (vö. Fjodorov 2002, 334–373).

Albert Sándor adta címül ezt a Máté evangéliumából vett metaforát fordításelméleti és nyelvfilozófiai munkájának (Albert 2011), A Károli Gáspár-féle bibliafordítás idézete (Máté 6. 26.) jól tükrözi a fordítás folyamatának és eredményének állandó dinamizmusát, mozgását a temporalitás, a szociokulturális háttér, a nyelvállapot és nyelvhasználat változásának függvényében.

A fordítás kognitív szempontból nem más, mint alapvetően fogalmi szerkezetek, vagyis konceptusok leképezése egy forrásnyelvi konstrukcióból egy célnyelvi konstrukcióba. Ez a morfoszintaktikai, fonológiai és pragmatikai vonatkozású művelet tartalmazza azokat a kulturológiai mozzanatokat is, amelyek a célnyelvi megértéshez nélkülözhetetlenek (Tolcsvai Nagy 2010a, 153).

A fordításstilisztika vizsgálati lehetőségeit a kognitív nyelvészet kutatásai, a befogadásesztétika, a hermeneutika, a holista funkcionális stilisztika, a szövegtan újabb irányba tágitják ki. A világmegismerés folyamatának leképeződése és a temporalitás kérdése a fordítás folyamatában többszörösen nyomon követhető, hiszen itt két, sőt három világlátás, kognitív, nyelvi és magatartásesztétikai világkép találkozik: az eredeti nyelvi formák világa, a fordító és a célnyelvi olvasó vagy nyelvhasználó szövegértelmezése.

A műfordítás az idegen nyelvű irodalom létezési módja. Miközben tökéletes tartalmi leképezést sohasem tud elérni a célnyelvi szövegben, minden alkalommal kísérletet tesz ennek újabb megközelítésére.

Ljudmila Jevgenjevna *Ulickaja* írói munkássága az egyik legérdekesebb jelenség az orosz irodalomban a 20–21. század fordulóján. Műveiben nemcsak a szovjet időszak korrajzát, hanem írói szövegkezelésében az európai posztmodern irányzatainak és az orosz próza tradicionális vonulatainak jelértékű lenyomatait látjuk.

Az író 1943-ban Baskíriában született, ahol szülei evakuációban éltek. A háború után a család visszatért Moszkvába. Ljudmila egyetemi tanulmányait az MGU biológia szakán végezte. Kutatóbiológusként helyezkedett el, de a 70-es években az akadémia genetikai kutatóintézetéből a szamizdat irodalomban való részvétele miatt eltávolították. Ezt követően kezdett hivatásszerűen írással és civil közéleti tevékenységgel foglalkozni. Könyveit huszonöt nyelvre fordították le. Magyar tolmácsolója többek között a debreceni Goretity József irodalomtörténész, műfordító. Őt leghíresebb regénye a „*Médea és gyermekei*”, az „*Odaadó hívetek, Surik*”, a „*Daniel Stein, tolmács*”, a „*Kukockij esetei*” és a „*Zöld sátor*”.

Ljudmila Ulickaja regényei után 2012-ben személyes hangú publicisztikai kötettel jelentkezett. Az *Örökbecsű limlom* magyarul 2013-ban szintén Goretity József fordításában jelent meg. A kötet egyik önéletrajzi írása a *Régi fényképek*, amely az író családfájának történetével foglalkozik. Ez a rövid írás alkalmat kínál többek között a rokonságnevek magyar-orosz összevetésére, s e téren bizonyos nyelvhasználati tendenciák felvázolására.

A *Régi fényképek* néhány családi fotó kapcsán az író családfáját mutatja be. A rövid visszaemlékezés alapján figyelmet érdemel az orosz családterminológia nyelvhasználati sajátosságainak és a magyar fordítás rokonsági terminológiájának összevetése. Kitűnik, hogy a nyelvi különbségtétel alapja nemcsak a két nyelv rendszerének, grammatikai kategóriáinak különbsége, amilyen például a nyelvtani nem, hanem a két kultúra világlátásának eltérő aspektusa, a jelentésképzésben a fogalom más-más tulajdonságának előtérbe helyezése. Ulickaja hivatkozó terminológiát használ, tehát nincsenek a visszaemlékezésben a rokonsági viszonyokban használatos megszólítások. A magyar fordítás nyelviileg korrekt, így az eltérések semmiképp se nyelvtani, lexikális hibák, hanem stilisztikai jellegűek. Az alább idézendő szövegből a könnyebbség kedvéért félkövér kurzív betűkkel azokat a részleteket emeljük ki, amelyek a rokonsági viszonyok hivatkozó szavait tartalmazzák. Ugyanilyen okból a bal oldali oszlopban előbb a magyar fordítást, jobbra pedig az eredeti szövegmegfelelést adjuk meg pontosan követve az elbeszélés menetét. Tematizáltan egy-egy gondolati egység határát vízszintes vonallal jelöljük az összefüggő szövegben:

Ulickaja L.: Régi fényképek (2013)	Улицкая, Л.: Старые фотографии (2012)
<p>Nem akarom felhasználni annak a ma már létező laboratóriumnak a szolgáltatásait, amely a gének szerkezetéről szerzett végtelen ismeretek alapján elképesztő információkkal szolgál a <i>családfákról</i>. Elég az a kevés is, amit a saját <i>őseimről</i> tudok (nem régebbre visszanyúlva, mint <i>öt nemzedék</i>).</p>	<p>Я не собираюсь воспользоваться услугами уже существующей лаборатории, которая сегодня дает на основании безмерно расширившихся знаний о структуре генов ошеломляющие сведения о <i>родословных</i>. Мне достаточно того немногого, — что я знаю о своих <i>предках</i> (не дальше пятого колена).</p>
<p>Van két fénykép a hálószobám falán. Az egyiket a hatvanadik születésnapomra kaptam ajándékban az <i>unokanővéremtől</i>, Olja Bulgakovától.</p>	<p>Существует два фотодокумента, висящие у меня в спальне. Одну из фотографий подарила мне к шестидесятилетию моя <i>троюродная сестра</i> Оля Булгакова.</p>
<p>Ezen a fotón közös <i>dédapánk</i>, az órásmester Galperin látható.</p>	<p>На ней запечатлен наш общий <i>прадед</i> часовщик Гальперин.</p>
<p>A másik képen (...) könyvek. A könyvek Mihailéi, <i>nagyanyám bátyjéi</i> voltak.</p>	<p>На второй фотографии (...)книги. Книги принадлежали Михаилу, <i>старшему брату</i> моей бабушки.</p>
<p>Gyermekkoromból emlékszem a bőrkötéses, arany könyvgerincekre a moszkvai lakásból, amely a Vorotnyikovszkij közben volt – a mai napig ott lakik az <i>unokája</i>, Olja Bulgakova a <i>férjével</i>, (...), a <i>lányával</i> (...) és a kis <i>unokájával</i>, Aliszával.</p>	<p>С детства я помню золотые и кожаные корешки в его квартире в Москве, в Воротниковском переулке, — там по сей день живет его <i>внучка</i> Оля Булгакова с <i>мужем</i> Сашей Ситниковым, <i>дочкой</i> Наташей и <i>внучкой</i> Алисой.</p>
<p>A <i>nagyanyám</i>, Marija Petrovna, az órásmester <i>lánya</i> Jakov Ulickijhez ment férjhez. Az ő frigyükből született 1916-ban az <i>apám</i>, Jevgenyij. (...) A múlt évben megtaláltam a <i>nagyszülőik</i> levelezését.</p>	<p><i>Бабушка</i> Мария Петровна, <i>дочь</i> этого часовщика, вышла замуж за моего <i>деда</i> Якова Улицкого. От союза Марии Петровны и Якова Утицкого родился в 1916 году мой <i>отец</i> Евгений. (...)В прошлом году я открыла переписку <i>бабушки</i> и <i>дедушки</i>.</p>
<p>Anyai ágon Ginzburgok vagyunk. A Ginzburgokról fennmaradt legrégebbi fotó a XIX. század végén készült. (...) Egy idős zsidó férfit ábrázol kipában. Ő a mi <i>ősapánk</i>, egyben az én <i>ükapám</i>, Iszaak Ginzburg.</p>	<p>По материнской линии — Гинзбурги. Самая старая семейная фотография Гинзбургов сделана в конце XIX века.(...) На ней изображен старый еврей в ермолке. Это <i>отценачальник</i> наш, Исаак Гинзбург, мой <i>прапрадед</i>.</p>
<p>Én Baskíriában, egy Davlekanovo nevű faluban születtem. (...) A rönkházban ott lakott a háziasszony, a <i>nagyanyám</i>, <i>anyám</i>, <i>anyám öccse</i>, Viktor, Szonya néni.</p>	<p>Я родилась в Башкирии, в деревне Давлеканово. (...)В избе жила хозяйка, <i>бабушка</i>, <i>мама</i>, <i>мамин младший брат</i> Виктор, тетя Соня.</p>

Jelena <i>nagyaným</i> meg Szonya úgy szerették egymást, mint a <i>testvérek</i> , de nem azok voltak, hanem <i>nagynéni</i> és <i>unokahúg</i> .	Моя <i>бабушка</i> Елена и Соня любили друг друга как <i>сестры</i> , но были не сестры, а <i>тетка</i> с <i>племянницей</i> .
Szonya <i>fia</i> a háború első napjaiban bevonult önkéntesként, a <i>férje</i> pedig, a <i>nagyapám</i> <i>öccse</i> , Julij szintén a fronton szolgált.	Сын Сони ушел в первые дни войны добровольцем, и <i>муж</i> , <i>дедов брат</i> Юлий, тоже был на фронте.
A <i>fiaim</i> az <i>apjuk</i> nevét viselik, ahogy ez manapság elfogadott. Az <i>unokatestvéreim</i> mindannyian felvették az <i>anyjuk</i> orosz nevét, amint ez akkoriban szokás volt.	Мои <i>сыновья</i> носят фамилию <i>отца</i> , как это теперь принято. Мои <i>двоюродные братья</i> все взяли русские фамилии <i>матерей</i> , как тогда было принято.
(Ulickaja 2013)	Ulickaja 2012)

Az életrajzi leírás rokonsági terminológiáját összevetve a magyar és az orosz nyelvben két nagy csoportot különíthetünk el. Az egyikben a terminológia, s a mögötti felfejthető világlátás közel azonos:

MAGYAR	OROSZ
<i>őseimről</i>	о своих <i>предках</i>
<i>unokanővérem</i>	<i>моя троюродная сестра</i>
<i>unokája</i>	<i>внучка</i>
közös <i>dédapánk</i>	наш общий <i>прадед</i>
<i>nagyaným</i> <i>bátyjái</i>	<i>старшему брату моей бабушки.</i>
<i>férjével</i> ,	с <i>мужем</i>
<i>lányával</i>	<i>дочкой</i>
<i>nagyaným</i>	<i>бабушка</i>
<i>frigyükből</i>	от <i>союза</i>
<i>apám</i>	мой <i>отец</i>
<i>ükapám</i>	<i>прапрадед.</i>
<i>anyám</i> <i>öccse</i>	<i>мамин младший брат</i>
<i>nagynéni</i> és <i>unokahúg</i>	<i>тетка с племянницей.</i>
<i>fia</i>	<i>сын</i>

Mégis vannak különbségek. A magyar *ősöket* az orosz *elődök*-nek nevezi. A *dédapára* csak egy előképzővel utal: *пра*-. Ugyanezzel az előképzővel, azt duplázva nevezi meg az *ükapát* is. Ez szerkezetét tekintve osztályozó terminológia a magyar leíróval szemben. Hasonló módon a *báty* mint idősebb fiútestvér az oroszban nem kap külön terminust, analitikusan körülírva nevezi meg: *idősebb fiútestvér*. Ugyanígy jár el az *öcs* esetében a korbeli különbséget figyelembe véve: *fiatalabb fiútestvér*. A *nagy mama* terminus viszont a magyarban képződik analitikus, osztályozó összetétellel. A *nagy*-előtag mintegy a fölötte levő korosztályra utal, míg az oroszban önálló terminus mind a *nagy mama*, mind a *nagy apa*: *бабушка*, *дед(ушка)*. Ugyanígy képződik a szülő testvéreire vonatkozóan a magyarban a *nagynéni*, *nagybácsi*, miközben az orosz ezt önálló megneve-

zéssel illeti. Itt a *memka* (*nagynéni*) alakkal találkozunk. Az *unokanővér*, *unokahúg* a magyarban az *unoka*- előtaggal utal a közös nagyszülőhöz való viszonyra, s a korosztálybeli különbségre. Az orosz leíró terminust, az *unokahúg* megfelelőjeként az egy törzshöz, nemzetséghez (*племя*) tartozó női rokon megnevezést használja erre a rokonsági fokra: *племянница*. Az *unokanővér* viszont az orosz terminológiában – Ulickaja szövege szerint – osztályozó rokonsági terminológiával „*harmad unokatestvérként (nővéreként)*” a felmenő generációk számát jelöli.

A másik csoportba azokat a terminusokat gyűjthetjük össze, amelyekben nagyobb távolságot tart a két nyelv mind a perspektívában, mint a szalencia, az egyes tulajdonságok előtérbe helyezés szerint. Különböző módon, más-más oldaláról, szűkítéssel, bővítéssel, olykor metaforikusan nevezi meg a fogalmat:

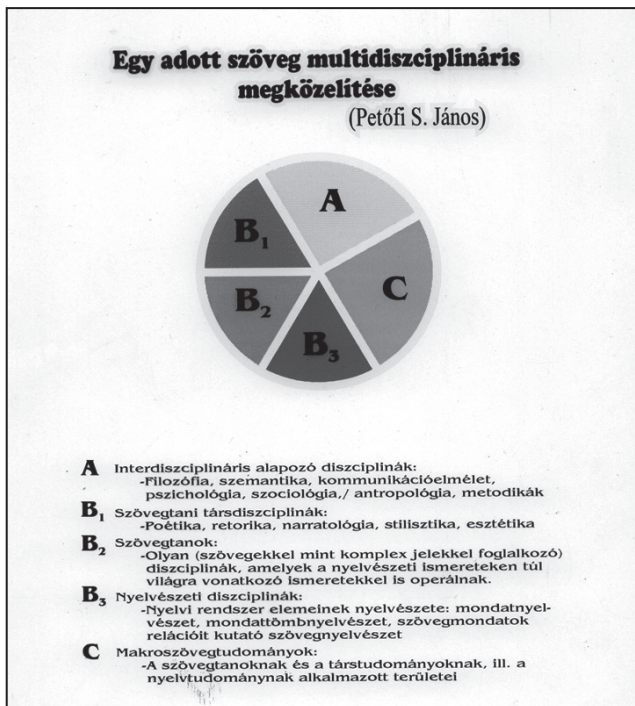
MAGYAR	OROSZ
<i>családfákról</i>	о родословных
nem régebbre visszanyúlva, mint öt <i>nemzedék</i>	не дальше пятого колена
<i>nagyszülők</i> levelezését	переписку бабушки и дедушки.
<i>ősapánk</i>	Отценаачальник
<i>testvérek</i>	Сестры
<i>nagyapám</i> <i>öccse</i>	дедов брат
<i>unokatestvéreim</i>	двоюродные братья

A *családfa* magyar szó orosz megfelelője szélesebb merítéssel nevezi meg az egy *törzshöz*, nagy családnak, nemzetséghez (*род*) tartozást: *nemzetségfa*, *nemzetségi tábla* (*родословное древо*, *родословная таблица*). A szövegben oroszul szó szerint a *nemzetségbeliekről* van szó. Ulickaja orosz szövegében a „nem régebbre visszanyúlva, mint öt *nemzedék*” archaikus, metaforikus kifejezés. A *csomópontot* is jelentő *izületre* utalva metaforikus nyelvi formában nevezi meg az ötödik *nemzedékváltást*, fordulót: „не дальше пятого колена”. A *koleno* „*térd(izület)*” távoli, (az értelmező szótárban nyolcadik) archaikus jelentése ‘*elágazás a nemzetségben*’ (vö. Ozsegov 1987). Funkcionálisan megfelel a magyar ősi, ugor eredetű *íz* szavunknak, amelyet a *hetedíziglen* vagy az *ízíg-véríg* fordulatban is használunk. A jelentése *nemzedék*. Pl. *Harmad-negyed ízig büntették a családot* (vö. Eöry 2007). A fordítás az orosz stílusérték archaikus árnyalatának megőrzésével az adott helyen talán így lett volna jobb: „*csupán ötödízig(len) visszavezetve*”. A (*nagy*)*szülők*, *testvérek* csoportterminológiát az orosz nem ismeri. Körülírja a fogalmat az összetevők megnevezésével: *nagy-tata* és *nagyapa* (*бабушка и дедушка*). Ugyanígy jár el az *unokatestvér* esetében, amikor szűkítve konkretizál. A szövegben *unokafivérek* (*двоюродные братья*) szerepelnek. A tágabb *testvérek* csoportmegnevezés helyén más alkalommal oroszul a szűkített *nővérek* (*сестры*) terminus áll. A magyar fordítás alkalmanként szintén konkretizál, szűkít, amikor a *дедов брат* (*nagyapám fivére*) kifejezést a kort is figyelembe vevő *nagyapám öccse* fordulattal adja vissza. Más esetben tágabb kört megnevező csoportnevet használ az orosznál, amikor *unokatestvéreim* fordulattal él az *unokafivéreim* (*двоюродные братья*)

helyett. Érdekesség az *ősapánk* terminus orosz megfelelőjének perspektívája is. Míg a magyar az időbeli távolságot hozza előtérbe az *ős-* összetételben, az orosz az atyák közötti rangsort, a vezető szerepet emeli ki (*начальник* azaz *vezető személy, vezető személy, vezető személy*) az *atyák vezére* jelentésű képzett szóval él (*отца-начальник*).

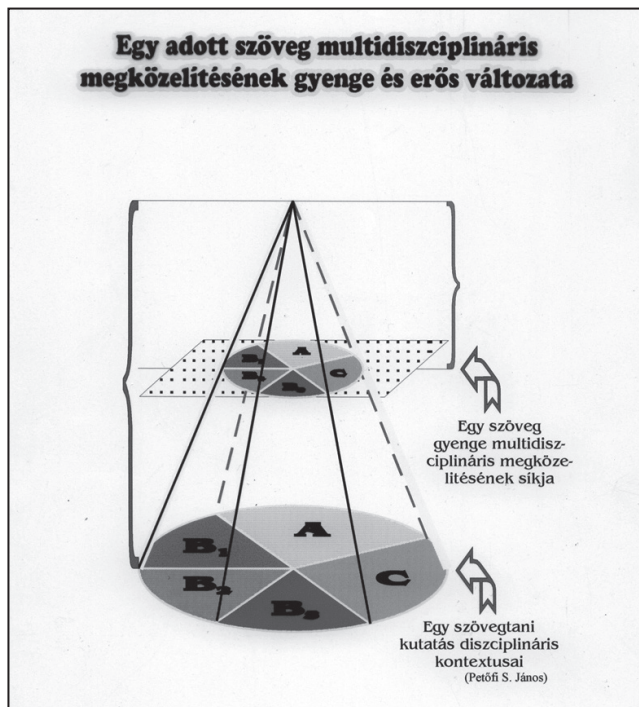
4. Összegzés

A jelentésképzés kognitív folyamata a nyelvi tevékenységben mint végső produktumban reprezentálódik. A műfordítások is ilyen produktumok, amelyek nem izoláltak, hanem mindig olyan környezetben jönnek létre, amelyekben a legkülönbözőbb asszociációk, intellektuális és emocionális reakciók, spontán visszaemlékezések jelennek meg. Ezekben a produktumokban a kommunikatív partnereknek és szituációknak intuitív és tudatos minősítése megy végben. Elválaszthatatlanok attól a közegetől, amelynek szerves részét alkotják, minthogy az emberi tapasztalat megszakíthatatlan mozgásban levő áramlatának részei, s tükrözik azokat az univerzális és egyedi körülményeket, amelyekben létrejöttek (vö. Bańcerowski 2008, 26). E körülmények vizsgálata különböző tudományterületek bevonását igényli (3. ábra) (vö. Petőfi S.J. 1991,15–36).



3. ábra: A nyelvvizsgálat tudományterületei

A vizsgálati területek mélysége mindig viszonylagos, hiszen a nyelv és a világmegismerés dinamikus változása következtében teljes megismerést soha nem lehet elérni. A vizsgálat szubjektív oldala is kiemelt fontosságú. A nyelvhasználat szociokulturális, társadalmi háttere, a kulturális emlékezet mintázata, a temporalitás összetevője meghatározza a vizsgálat perspektíváját, s az előtérbe helyezett elemek, csoportok milyenségét (4. ábra):



4. ábra: A jelentés feltárásának szintjei

Irodalom

Albert Sándor (2011): „A főnyre épített ház”. *A fordításelmélet tudomány- és nyelvfilozófiai alapjai*. Budapest: Áron Kiadó.

Andor József (2005): Kognitív grammatika: A tudomány jelenlegi állása és kapcsolódó kérdések: Interjú Ronald Langackerrel. In *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXI*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 13–42. p.

Bañcerowski Janusz (2008): *A világ nyelvi képe*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Benyovszky Krisztián (2010): Konnotáció és fordítás. In *Szó és betű szerint a világ*. Jeney Éva szerk. Budapest: Balassi Kiadó, 13–30. p.

- Bíró Bernadett (2004): A vogul rokonságnevek rendszere és morfológiai felépítése. *Nyelvtudományi közlemények* 101, 32–56. p. <http://www.nytud.hu/nyk/101/birovogrok.pdf> (2014-09-10)
- Bodrogi Tibor (1961): A magyar rokonsági terminológia vizsgálatának néhány kérdése. *Műveltség és Hagyomány* 3, 129–148. p.
- Bodrogi Tibor (1962): *Társadalmak születése*. Budapest: Gondolat.
- Bryson Bill (1990): *Mother Tongue*. London: Penguin Group.
- Domonkosi Ágnes (2002): *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézet kiadványa 79.
- Eöry Vilma főszerk. (2007): *Értelmező szótár +*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Fjodorov, A. V. (2002). Федоров А. В. *Основы общей теории перевода*. Москва: «Филология - Три», Санкт-Петербург: «Фил.фак. СПбГУ»
- Gecső Tamás (2001): Szükség van-e a filológiára? *Magyar Nyelvőr* 125/3, 268–281. p. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1253/125301.htm> (2014-09-01)
- Grétsy László–Kovalovszky Miklós szerk. (1985): *Nyelvművelő kézikönyv I–II*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- http://www.adatbank.ro/html/alcim_pdf9858.pdf (2014-07-24)
- Kósa-Szánthó Vilma (2014): A rokonságterminológia városiasodásának folyamata. In *Erdélyi Magyar Adatbank* 147–158. http://www.adatbank.ro/html/alcim_pdf12464.pdf (2014-07-24)
- Kovalovszky Miklós (1985): Rokonságnevek helyes használata. In *Nyelvművelő kézikönyv II*. Grétsy László–Kovalovszky Miklós főszerk. Budapest: Akadémiai Kiadó, 596–598. p.
- Kövecses Zoltán (2005): *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest: Typotex.
- Lendvai Endre (1998): *Az orosz szó jelentéstana*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Mán László (2014): Ősei földjén énekelt, a Running is szól! Interjú Kállay-Saunders Andrással, aki hazánkat képviseli az Eurovíziós Dalfesztiválon. *Kelet-Magyarország* 2014. április 26.
- Martinkó András (2001): *A szó jelentése*. Szeged: Lazi Kiadó.
- Maszlova V. (2007): Маслова В. А. *Введение в когнитивную лингвистику*. Москва: Изд. «Флинта», Изд. «Наука».
- Morvay Judit (1981): Rokonság. In *Magyar néprajzi lexikon* 4. Ortutay Gyula főszerk. Budapest: Akadémiai Kiadó, 363–364. p.
- Ozsegov (1987): Ожегов, С. И. *Словарь русского языка*. Москва: «Русский язык».
- Péter Mihály (1991): *A nyelvi érzelmekifejezés eszközei és módjai*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Petőfi S. János (1991): A nyelvi műalkotás elemzésének néhány aspektusa. *A humán kommunikáció szemiotikai elmélete felé*. Szeged: JGYTF, 15–36. p.

Popova–Szytornyin (2007): Попова, З.Д., Стернин, И.А.: *Когнитивная лингвистика*. Москва: «Восток–Запад».

Simigné Fenyő Sarolta (2003): *Bevezetés az alkalmazott nyelvészetbe*. Miskolc: Miskolci Egyetem.

Szépe György (1972): A magyar rokonsági elnevezések néhány kérdése. *ÁNYT* 8: 181–199. p.

Sziksainé Nagy Irma (2007): *Magyar stilsztika*. Budapest: Osiris.

Szilágyi László (1943): *A rokonságnevek a hajdúsági nép nyelvében*. Debrecen: Magyar Népryelvkutató Intézet.

Szilágyi László (1942): A rokonságnevek a hajdúsági nép nyelvében. In *A Magyar Népryelv IV*. Bárczy Géza–Szabó T. Attila szerk. Debrecen–Kolozsvár, 337–362. p. Erdélyi Magyar Adatbank http://www.adatbank.ro/html/alcim_pdf9858.pdf (2014-07-24)

Tátrai Szilárd–Tolcsvai Nagy Gábor szerk. (2012): *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilsztikai tanulmányok*. Budapest: ELTE Stíluskutató csoport, 19–50. p.

Tátrai Szilárd (2011): *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális és kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Tolcsvai Nagy Gábor (2010): *Kognitív szemantika*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

Tolcsvai Nagy Gábor (2010a): Kálvin és a Károli-biblia nyelve. *Magyar Tudomány* 171/2, 152–158. p. <http://www.matud.iif.hu/2010/02/03.htm> (2011-08-29)

Tolcsvai Nagy Gábor (2012): *A stílus szociokulturális tényezőinek kognitív megalapozása*

In *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilsztikai tanulmányok*. Tátrai Szilárd–Tolcsvai Nagy Gábor szerk. Budapest: ELTE Stíluskutató Csoport, 18–49. p.

Tolcsvai Nagy Gábor (2013): *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.

Szépirodalmi források

Ulickaja, Ljudmila (2012): Улицкая, Л.: Старые фотографии. *Священный мусор*. Москва: «Астрель». http://www.e-reading.ws/chapter.php/1013893/7/Ulickaya_-_Svyaschennyj_musor_%28sbornik%29.html (2014-07-28)

Ulickaja, Ljudmila (2013): Régi fényképek. *Örökbecsű limlom*. Ford. Goretity József. Budapest: Magvető: 19–24. p.

Melléklet

Ősei földjén énekelt, a Running is szólt! Interjú Kállay-Saunders Andrással, aki hazánkat képviseli az Eurovíziós Dalfesztiválon. Kelet-Magyarország 2014. április 26. (részlet)

Azt tudjuk, hogy New York-ban születtél, édesanyád, Kállay Katalin révén magyar vér is csörgedezik az ereidben. Amerikában mennyire érezted, éreztetted a magyarságodat?

Kállay-Saunders András: Valóban, édesanyám magyar, és amikor a nevem alapján rákérdeztek, mindig büszkén mondtam, hogy magyar is vagyok. Otthon gyakorta beszéltünk így, egyébként nem sok lehetőségem volt rá New York-ban. Olyan viszont előfordult, hogy mellettem ketten magyarul beszéltek és amikor én is így szóltam hozzájuk, alaposan meglepődtek.

Gondolom, azt édesanyád elmesélte, hogy milyen híres család sarja, te mennyire voltál/vagy tisztában azzal, hogy egy ilyen rangos nemesi családdhoz tartozol?

Kállay-Saunders András: Édesanyám valóban elmondott mindent a származásáról, tudom, hogy Kállay Miklós személyében egy volt miniszterelnök is van a rokonaim között.

Pár hete találkoztál az említett miniszterelnök unokájával, Kállay Kristóffal és fiával. Ez volt az első találkozásod Kállayakkal?

Kállay-Saunders András: Igen, és nagyon jól éreztem magam. Meg is állapotunk hogy tartjuk a kapcsolatot és megünnepeljük, ha megnyerem a magyarországi versenyt. Végül az ünneplés még nem volt meg, erre majd Koppenhága után térünk vissza.

Őseid földjén jársz, hiszen megyénk ezen része egykoron Kállay-birtok volt. A közeli Kállósemyénben van például egy Kállay-kastély, megnéztétek?

Kállay-Saunders András: Sajnos erre most nem volt időm. Ám az biztos, hogy nyáron majd hosszabb időre visszatérek, hiszen meghívtak az augusztusi Kállay családi találkozóra. Már nagyon várom, mert minden érdekel a Kállay családról.

Mán László
man@inform.hu

A közös ős

– Kállay Imre a mi közös ősünk: ő András ükapjának a nagyapja, illetve az én nagyapám, Kállay Miklós dédapja – nyilatkozta nemrégiben a rokonai szálakról Kállay Kristóf (54), a híres kormányfő unokája.

Az Ulwila – színes kotta módszer¹

Bakos Anita

Ulwila – The Colour Score System

Abstract

The paper deals with the Ulwila music educational and music therapy method, the colour score system. Its main purpose is to present and describe this unique music educational method based on the colour score system, which is the only music educational method in Europe developed especially for children and adults with various types of disability. It has turned out that due to its simplicity the Ulwila method is appropriate not only for people with disabilities, but for everyone who cannot or does not want to learn the traditional notating or scoring system. The method is therefore applicable for kindergartens, schools, nursing homes and also for children with autism or other disabilities and for all families longing for playing music. In Slovakia, the Ulwila method is still unknown and unused. Out of this reason it is important to help the method become well-known and available for music teachers, special education teachers, therapists and other professionals, and thus develop the music education of people with mental or other disabilities in Slovakia.

Key words: music education, Ulwila method, colour score system, children

Kulcsszavak: zeneoktatás, Ulwila-módszer, színes kotta, gyermek **Kulcsszavak:** zeneoktatás, Ulwila-módszer, színes kotta, gyermek

Bevezető

„Legyen a zene mindenkié.”

(Kodály Zoltán)

Kodály Zoltán szavai méltán váltak zenészek, zenetanárok és zeneszeretők kedvelt mottójává, hiszen kifejezik mindazt, amire a zene hivatott. Ugyanez a mottó a fogyatékos gyermekek zenei tevékenységére, valamint zenetanulására vonatkozóan viszont már nem ennyire magától értetődő. Ha összegezzük a zenei írás-olvasás, szolfézs alapismereteket, azonnal egyértelművé válik, hogy sok esetben kihívás még az egészséges gyermekek számára is, fogyatékkal élő gyermekek

1 Ezúton szeretnék köszönetet mondani a Magyar Williams Szindróma Társaságnak, valamint a szlovákiai Spoločnosť Williamsovho Syndrómu és a csehországi Willik civil szervezeteknek, hogy lehetőséget biztosítottak önkéntesként a szervezetek megismerésére, különös figyelmet fordítva a zenei jellegű tevékenységeikre. Mindenben támogatták kutatásaimat, látogatásaim alkalmával minden kérdésemre készséggel feleltek, és minden szükséges adatot és anyagot a rendelkezésemre bocsátottak, valamint önkéntesként biztosították a fogyatékkal élő gyermekek és a velük való munka mélyreható megismerését, tapasztalatok és élmények szerzését. Általuk megismerkedtem a civil szféra szélesebb körű működésével és tevékenységével, más szervezetekkel és speciális intézményekkel is. Külön köszönet illeti a magyarországi szervezetet, ahol nyári táboruk alkalmával először találkozhattam az Ulwila-módszerrel. Végül, de nem utolsósorban a legnagyobb köszönet mégis a gyerekeket illeti, hogy megmutatták, mekkora örömeiket lelik a zenében.

számára pedig szinte teljesen lehetetlen elsajátítani néha még az egészen alapvető zenei ismereteket is. A helyzetet tovább nehezíti, hogy a fogyatékkal élő gyermekek lehetőségei a zenei intézményekbe való beiratkozásban is jelentősen korlátozva vannak. Márpedig a zene és annak jótékony hatása, szerepe a lelki és testi bajok gyógyításában, valamint a zenei nevelés szerepe a kognitív képességek fejlesztésében vitathatatlan, ahogy ezt már számos kutatás eredményei is bizonyították. Magyarországon Kokas Klára kutatási eredményei a legismertebbek ezen a téren, melyeket Képességfejlesztés zenei neveléssel c. könyvében összegzett. (Kokas 1972, 115–117) A zene gyógyító, nyugtató, serkentő hatását már több ezer évvel ezelőtt ismerték és tudatosan alkalmazták is az indiai, a görög és más népek bölcsei. A természeti népek ma is termékenységi táncot járnak, munka- és harci dalokkal biztatják magukat, az anyák pedig világszerte énekelve ringatják gyermekeiket. (Campbell 2008, 164)

A zeneterápiát a művészeti terápiákhoz soroljuk. E módszer a zenét, a zene elemeit (hang, ritmus, dallam, harmónia) használja annak érdekében, hogy a kommunikációt, az emberi kapcsolatokat, a mozgást, az önkifejezést fejleszteni tudja. (Zeleiová 2007, 27) Teszi mindezt azért, hogy erősítse az egyén képességeit, visszaállítsa sérült funkcióit, ezáltal életminőségét javítsa: „A művészet gyógyszer, gyógyító erő, az öngyógyítás egyik legfontosabb eszköze, módja. Mi másért jöttek volna létre a különböző művészeti ágak az emberiség hajnalán, ha nem a testi és a lelki bajok csökkentésére.”²

A fogyatékkal élő gyermekek számára a zenei foglalkozások lehetőségei leginkább a speciális oktatási intézmények, illetve civil szervezetek által biztosított zeneterápiás foglalkozásokra, azaz a zene terápiás céllal való alkalmazására korlátozódtak, mellőzve így zenei ismeretek elsajátítását, a zenetanulást. (Sacks 2009, 312) A címben említett Ulwila-módszer az első olyan zenepedagógiai módszer, amelyet fogyatékos gyermekek zenetanítására fejlesztettek ki, ezzel biztosítva a lehetőséget, hogy a zene és a zenetanulás valóban mindenki számára elérhető legyen. A tanulmány célja bemutatni ezt a rendkívüli és egyedi módszert, összefoglalva annak alapismereteit és alkalmazásának lehetőségeit. Mivel a módszer Szlovákiában eddig ismeretlen, kutatásunkban a külföldi, leginkább magyar és német szakirodalom felhasználásával gyűjtöttünk adatokat, valamint megfigyelés céljából felkerestünk olyan magyarországi civil szervezeteket, amelyek a módszert rendszeresen alkalmazzák. A szakirodalomból nyert információkat tehát kiegészítettük saját tapasztalatainkkal és élményeinkkel, így alkotva egy teljes, minden részletére kiterjedő képet az Ulwila, vagyis a színes kotta módszerről.

2 Vizi E. Szilveszter: http://www.beszed.hu/szabo_eva_a_Muveszetterapiak_es_a_szocialis_munka_lehetseges_kapcsolata Letöltve: 2011. 06. 27.

A kutatás tárgya, célja és alkalmazott módszerei

A kutatásunk tárgyát tehát az Ulwila, vagyis a színes kotta módszer képezi. A módszer Magyarországon már hosszú ideje ismert és használt a zenepedagógiában és -terápiában egyaránt, leginkább fogyatékos gyermekekkel való foglalkozások alkalmával. Több civil szervezet és speciális iskola is rendszeresen alkalmazza. Szlovákiában a módszer viszont teljesen ismeretlen, szlovákiai és cseh civil szervezetekben végzett önkéntes munkánk során szerzett tapasztalataink alapján tudtuk meg, hogy a módszerről még csak nem is hallottak eddig. A módszer megemlítése során viszont több zenetanár és civil szervezet is felfigyelt a módszer adta lehetőségekre, és kifejezték igényüket a módszer részletesebb megismerésére. Kutatásunkban tehát inspiráció és motiváció volt az a tény, hogy a módszer bemutatásával a szlovákiai zenepedagógiai és zeneoterápiás ismereteket új információkkal, lehetőségekkel gazdagíthatjuk, melyekből iskolai intézmények, pedagógusok és civil szervezetek egyaránt meríteni tudnak, ezzel is javítva a zeneoktatás és a fogyatékkal élők zenei jellegű foglalkozásainak minőségét. Kutatásunk tehát arra irányul, hogy összegyűjtsük, összegezzük és bemutassuk a módszerrel és annak alkalmazásával kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismereteket.

Kutatásunk elsődleges célja megismerni az Ulwila-módszert, annak módszertani és zenepedagógiai alapjait, alkalmazására vonatkozó instrukcióit, felkutatni a módszerről közzétett publikációkat és kiadványokat. Kutatásunk célja továbbá az összegyűjtött információkat feldolgozni, összegezni és bemutatni, így nyújtva egy egységes tájékoztatást és képet a módszerről.

Kutatásunkban alapvetően a módszerrel kapcsolatos magyar és idegen nyelvű szakirodalomra támaszkodtunk, azok áttekintésére, tanulmányozására. Ezek alapján a kompiláció módszerét alkalmaztuk, az összegyűjtött információkat elemeztük és osztályoztuk módszertani és zenepedagógiai szempontból. A módszerről megjelent publikációk száma magyar nyelven is nagyon kevés, a Down Alapítvány által kiadott kézikönyv mellett csupán néhány online cikk foglalkozik a témával, melyeket azok a civil szervezetek közölnek saját honlapjukon, amelyek zenés foglalkozásaik keretein belül alkalmazzák a módszert. Az információk pontosítása és hitelesítése érdekében minden adatot a módszer hivatalos németországi honlapján közzétett információkkal összevetve értelmeztünk. Az irodalmi áttekintés módszerét természetesen kiegészítettük a megfigyelés módszerével, hogy gyakorlati ismereteket is szerevezve teljes képet tudjunk kialakítani a módszerről. Megfigyelésünket a Magyar Williams Szindróma Társaság tette lehetővé évközi foglalkozásai és nyári táborainak látogatásai révén a 2011-es és 2012-es években, melyeken önkéntesként, a fogyatékos gyermekek segítőiként volt alkalmunk részt venni.

Kutatási eredmények az Ulwila-módszerről

Az Ulwila-módszer kidolgozója és névadója Heinrich Ullrich német zenetanár és gyógypedagógus. Ullrich a németországi Frankenthal város gyógypedagógiai iskolájának vezetőjeként az iskola pedagógiai programjába a zenét és a zenei nevelést tette első helyre. A speciális program keretében a tanulók közös reggeli énekléssel és tánccal kezdenek minden napot. Ezután a nap hátralévő részében a diákoknak további két zenés foglalkozásuk van. A zenekari próba még ezeken felül következik. Egyedi zenepedagógiai módszerét az értelmi fogyatékos gyerekek zeneoktatására fejlesztette ki, melyben szembeszáll azzal az általános nézettel, miszerint az értelmi fogyatékos gyermekek nem képesek dallamhangszeren játszani ill. több versszakos dalokat megtanulni. (Ullrich-Vető 1991, 20) Módszerét egyetemi tanárával, Wilberttel együtt dolgozta ki – innen a módszer elnevezése, Ullrich és Wilbert neveinek kezdőbetűiből: Ul-Wi-la.

Ullrich a zenei nevelés hét alapterületére épít módszerében, melyek a következők:







- éneklés,
- zenehallgatás,
- hangszeres zenélés,
- zenére mozgás, tánc,
- zeneszerzés,
- improvizáció,
- hangszerek készítése.

A hét alapterület magában foglal tehát minden olyan tevékenységet, ami a zenével, a zenei neveléssel kapcsolatos. A módszer további sajátossága a speciális, színes kottázási rendszer és az ehhez tartozó speciális hangszerek. A kottázás alapja, hogy a hangokat nem vonalrendszerben ábrázolja, mert az az értelmileg akadályozott gyermekek többségének áttekinthetetlen. Ullrich összeállította a színes kottarendszert, melyben a hangok magasságát az egyes színek jelölik, a színek a hangokkal párhuzamosan mélyülnek. Az egyes hangok kottában jelölt színei a következők:

A hang „abc-s” elnevezése	A hangot jelölő szín
C	Fekete
D	Barna
E	Kék
F	Zöld
G	Piros
A	Narancssárga
H	Citromsárga

1. táblázat: Az Ulwila-hangok színei

A színes hangjegyek közepén kis fehér vagy fekete pontok segítségével még két oktávot lehet leírni; a magasabb oktáv hangjait egy fehér, az alacsonyabb oktáv hangjait egy fekete színű belső körrel jelöli. A módszer lehetőséget ad a módosított hangok jelölésére is, ezt színekombinációkkal jelöli, pl. egy színes körrel, melynek egyik fele zöld (F hang), másik fele piros (G hang), így jelölve a „fisz” hangot. A kottarendszer nem alkalmaz kulcsokat, az egyes hangokat fekvésük szempontjából relatív módon kottázza le. A hangok és szünetek hosszúságát, illetve a ritmust alapvető geometriai formákkal, valamint az arányos körök számával jelöli, ahogy azt a következő táblázat mutatja:

Ritmusérték	A ritmusértéket jelölő forma
Negyed hang	
Fél hang	
Pontozott fél hang	
Egész hang	
Nyolcad hang	
Tizenhatod	

2. táblázat: Az Ulwila-ritmusértékek jelölése

Minden negyed hangot tehát egy színes kör jelöl, a nyolcad hangok jele a jobbra nyitott félkör, melyekből kettőt játszunk egy ütésre. A még rövidebb hangokat vonásokkal, téglalap alakkal jelöljük, ezek a tizenhatodok, melyekből négyet játszunk egy mérőütésre. Minden hang pedig, amely tovább tart, mint egy negyed hang, karikákból, félkörökből és vonáshangokból áll össze – így egy kör és félkör összekapcsolásával pontozott negyed, három karika összekapcsolásával pontozott fél hangot kapunk. A szüneteket negyed szünetenként egy színezetlen hatszög vagy karika jelöli, a nyolcadokat felezett üres hatszög vagy félkör. Az ütemvonalak helyett hangsúlyjeleket használ a hangsúlyos hang fölé helyezve.

Az Ulwila kottázási módszer alapvető jelöléseit a hangok magasságára és hosszúságára vonatkozóan a Melléklet 1. számú ábrája foglalja össze.

Ezt a kottázási módszert követve készülnek az Ulwila-kották és -partitúrák, melyekre néhány példát a Melléklet 2. és 4. ábrái szemléltetnek. A Melléklet 3. és 5. ábrái pedig az előbbi kottaképek hagyományos kottázási formáját szemléltetik, melyek alapján értelmezhetjük, elemezhetjük és összehasonlíthatjuk a kottaképeket. A speciális kották lényege, hogy nem igényelnek komplex gondolkodásmódot, sőt még a színek nevének ismeretét sem, csak a színek azonosításának képességét, valamint a ritmusérzékeléshez a hangsúlyok

perioditásának megérzését, minimális motorikus képességet. Módszertanilag tehát a kotta alkalmazása megvalósítható minden olyan esetben, amikor a gyermek nem képes a kottaolvasás ismereteit elsajátítani. Az Ábra 2. egy nagyon egyszerű német gyermekdal kottaképe, mely a legegyszerűbb, két hang terjedelmű dalok közé tartozik, mely esetében a hagyományos képpel való összehasonlítás során felfedezhetőek egyszerűsítés miatt alkalmazott módosítások. A legegyszerűbb magyar és szlovák gyermekdalok szintén ezt a hangterjedelmet veszik alapul, tehát a bemutatott minta alapján könnyedén elkészíthetőek a *Zsipp-zsupp*; *Csiga-biga, told ki szarvadat*; *Én kis kertem kerteltem*; *Szólj, szólj* és más dalok kottaképei. Az Ábra 4. egy többszólamú partitúrát mutat be, a dalrészlet az ismert *Morning has come* című *Cat Stevens*-dal első két sora, mely a 4. számú ábrán német nyelven színes kotta módszerrel leírva, az 5. számú ábrán hagyományos módon lekottázva látható. Az első képen a fő szólam mellett, mely alatt látható a szöveg, található még 3 kísérő szólam, tehát összességében egy négyszólamú partitúra láthatunk. Az előző példához képest ez minden tekintetben egy nehezebb mű, melyben hangterjedelem szempontjából megtalálható mind a 7 hang, tehát a teljes dúr hangsor, továbbá fekete és fehér kis körökkel jelölve az alsó és felső oktáv hangjai. A partitúra nem szab határokat az előadásmóddal kapcsolatosan, tehát a dal többféleképp is előadható: csak instrumentális változatban különböző hangszerekkel, énekelve hangszeres kísérettel, egy-egy kísérőszólam kihagyható illetve megduplázható. A bemutatott partitúra tehát rugalmasan alkalmazható az egyéni képességekhez mérten. Módszertanilag a többszólamú kamarajáték természetesen egy jóval komplexebb, bonyolultabb feladat, melyet hosszú felkészülés kell, hogy megelőzzön, fokozatosan bevezetve az egy-, illetve több kísérőszólam megszólaltatását.

A színes kottákban való eligazodást segíti továbbá, hogy a megfelelő hangmagasságokhoz tartozó színek megjelenjenek a speciális hangszereken is. Heinrich Ulrich a hangszereket hosszú évek kísérletezésével fejlesztette ki és maga építette meg, mindig ügyelvén arra, hogy egyszerűek és könnyen áttekinthetőek legyenek. (Vető–Ulrich 1997, 14) Fontos szempont volt, hogy a hangszerek többnyire fából készüljenek, hangjuk, zengésük szép és élvezetes legyen. Jelenleg a leggyakrabban alkalmazott hangszerek a következők:

- fúvós hangszerek: pánsípszerű sípok, furulya,
- húros hangszerek: szólócitera, akkordlant, akkordcitera, egyhúros basszus citerák,
- ütőhangszerek: metallofon, xilofon, asztali harangjáték, tubafon, basszus xilofon, dobok, cintányér, triangulum, és végül, de nem utolsónak sorban ugyanez a kottarendszer alkalmas arra is, hogy zongorát tanítsunk vele.

A fúvós hangszerek furulya-fejű, szorosan összeilleszthető sípokból állnak, a pánsíphoz hasonlítanak. Az alul nyitott sípok magas hangfekvésűek, s főként ezek játsszák a dallamot. Az alul zárt sípok középmagas, a hasonló felépítésű szájharmonikasípok pedig mély hangfekvésűek. A különböző méretű, egyhúros gitár és tízhúros citera is alkalmas a dallam, vagy kísérszólamok játsszására, az akkordciterák és az akkordlant előre kijelölt akkordjai pedig a kíséretet szolgáltatják. A nagybögő két húrján a basszus szólam játszható. Minden fúvós és pengetős hangszeren lehet C-dúrban diatonikusan és kromatikusan játszani. A módszer megengedi más hangszerekkel való közös muzsikálást is, felhasználhatjuk pl. az Orff-féle hangszercsaládot, vagy más saját készítésű ill. átépített, módosított hangszereket, pl. áthangolt gitárokat.

Az Ulwila-kézikönyvben a dalanyag hagyományosan lekottázva található, a partitúrákat a munkafüzetek segítségével több verzióban készíthetjük el a gyermekek számától és egyéni képességüktől függően. Ebben a kézikönyv semmiféle megkötést nem közöl, tehát ugyanazt a dalt többször is feldolgozhatjuk, a fokozatosság elvét követve előbb egyszerűen, majd fokozatosan bonyolítva, míg eljutunk a többszólamú kamarazenélésig. A hangszerelés terén is szabad kezdet ad a kézikönyv, ezzel biztosítva, hogy a gyermekeknek a megfelelő nehézségi szintű hangszert választhassuk, valamint lehetőséget ad akár más, saját hangszerekkel való kísérletezésre is. A lehetőségek tárháza így szinte végtelen, a határokat mindig a gyermekek egyéni szintje határozzák meg.

Mindezen felül minden esetben érdemes figyelembe venni, milyen kompetencia fejlesztésére helyezzük a hangsúlyt, a zenei tevékenységet mindig ennek megfelelően tervezzük meg. Ha például a szociális kompetencia és a kommunikáció területére fókuszálunk, akkor érdemes minél több szólamot, hangszert és gyermeket bevonni, akár egyszerű kíséretnek formájában, így fejlesztve a társas kapcsolatok kialakítását. Ha a mozgás ill. finommotoros mozgás fejlesztése a cél, akkor érdemes olyan hangszerekkel dolgozni, melynek megszólaltatása koordinált mozgást igényel, mint pl. citera, gitár. Ha a verbális és nonverbális kommunikáció területére összpontosítanánk figyelmünket, akkor minden esetben énekesző legyen az muzsikálás alapja, melyet csak egyszerű kísérettel segítünk. A célnak megfelelő zenei tevékenység összeállítása tehát a foglalkoztató, a pedagógus feladata, a kézikönyv csak útmutató.

A sérült gyermekekkel való munka során hatványozottan igazodni kell a gyermek egyéni képességeihez és értelmi szintjéhez, tehát a gyermekanyag variabilitásához rugalmasan alkalmazkodva tudunk csak hatékonyan dolgozni. A tevékenységek pontos, előre összeállított, tervszerű munkát igényelnek, melyek során a foglalkozást vezető személyen kívül nagyon fontos szerepe van

a segítőknek. A segítők azok az önkéntesek, akik a gyermekek munkáját segítik a foglalkozások során. Segítik a hangszer megszólaltatást, a kottakép követését és a közös muzsikálást.

Az Ulwila német módszert Vető Anna gyógypedagógus adaptálta magyarra 1991-ben, ezzel Magyarországon is megkezdődhetett az értelmileg sérült gyermekek zeneoktatása.³ Vető Heinrich Ullrich segítségével hozta létre a módszer magyar adaptációját, melyben mérlegelték és megfontolták a lehetőségeket, feltételeket, a fokozatosan nehezedő feladatot jelentő dalok listáját és azok hagyományos kottáinak átírását Ulwila-rendszerűvé, a zenekari partitúrák elkészítését, és az egyéni oktatás és a zenekarépítés legfontosabb szempontjait és lépéseit. Az első kísérleti csoporttal végzett munka során hamar megmutatkoztak a lehetőségek, Vető Anna és a zeneoktatásba bevont egyetemi hallgatók egyre nagyobb tapasztalatra tettek szert. Elsősorban a gyógypedagógusok körében keltett nagy érdeklődést. Egyre sürgetőbb igény jelentkezett a tanári kézikönyvre, melyet Vető Anna Heinrich Ullrich segítségével el is készített. Vető Anna segítségére voltak még főiskolai tanára, Urbán Károlyné módszertani útmutatásokkal, és Kövics Zoltán a dalok kiválasztásával és átírásával. A kézikönyvet 1997-ben adta ki a magyarországi Down Alapítvány H. Ullrich és A. Vető: *ULWILA Színeskotta - Tanári kézikönyv zeneoktatáshoz* címmel (Down Alapítvány Kiadó, Budapest, 1997). Ez a rendhagyó tanári kézikönyv azon pedagógusok, zenetanárok, gyógypedagógusok, óvónők, pszichológusok és szülők számára készült, akik az Ulwila-módszerrel szeretnének zenélni és zenét tanítani.

A kurzus része a kézikönyv és a hozzá tartozó kottafüzetek. A kurzus első lépése az alapkurzus, mely a kézikönyv mellett hat füzetbe osztott kottaanyagot tartalmaz, erre épül a haladó kurzus, mely klasszikus zenedarabok átírataiból áll. (Vető–Ullrich 1997, 13) Az alapkurzus kezdetben egyetlen hangot tartalmazó dalokból, pontosabban mondókákból áll, amelyhez fokozatosan adódnak az újabb hangok és ritmusok. A dalok egyre nehezednek, közben belép a kíséret, a végén pedig a kottaanyag eljut a többszólamú zenedarabokig. A kézikönyv klasszikus kottaképből vázolja a dalokat, a színes kottákat pedig a kézikönyvhöz tartozó kottafüzetekben lehet elkészíteni, a köröket a tanár vagy a gyermekek is kiszínezhetik. A dalok egyszerű kottaképe lehetőséget biztosít a tetszőleges hangszerelésre is, így az egyes dalok több változatban is elhangozhatnak.

Mint ahogyan a kottaanyag, úgy a zenetanulás és a hangszeres játék is igen apró lépésenként halad a fokozatosság elvét követve, alkalmazkodva a tanulók fejlettségi szintjéhez és haladási tempójához. Első lépésként a színek azonosítására fókuszál, majd a szünetek és hanghosszok megtanulására. Új dalok tanulása esetén a dalok éneklésével, a szöveg megismerésével kezd, ezután következik a hangszeres játék, többszólamúság esetén az egyes szólamok elsajátítása, végül az összejátszás. A zeneoktatást mindig összeköti a ritmusérzék fejlesztésével, figyelemfelkeltő játékokkal, zenehallgatással és tánccal. A kézikönyvben

3 http://www.beszed.hu/szabo_eva_a_Muveszetterapiak_es_a_szocialis_munka_lehetseges_kapcsolata. Letöltve: 2011. 06. 27.

szerepel a dal kottaképe és szövege, többszólamúság esetén a partitúra, az újdonság, vagyis az új tananyag ismertetése, melyeket módszertani javaslatok és további gyakorlatok egészítenek ki.

A módszer alkalmazásának lehetőségei a mai tapasztalatok alapján azonban messze túlmutatnak a fogyatékos gyermekek zenei képzésének lehetőségein. Heinrich Ullrich ugyanis kifejlesztette az Ulwila-kottáról hagyományos kottára való áttérés módszerét is, gondolva a jobb képességűekre, illetve azokra, akik a zenét kisgyermekként megkedvelve tovább szeretnének lépni. Ullrich tapasztalatai szerint (Vető–Ullrich 1997, 10) a színes kottából már játszani tudók könnyebben sajátítják el a hagyományos ötvonalas kottaképet, mint azok, akiknek kezdőként kell megbirkózniuk vele. Egyszerűsége miatt az Ulwila-módszer tehát a zenélni nem tudó, de arra vágyó ép gyermekek, bölcsődés és óvodás korú gyermekek, továbbá felnőttek, idősek esetében idősek otthonában is sikerrel alkalmazható, és az aktív zeneterápia is lehetővé válik segítségével. Ezzel a módszerrel közösségek és családok zenélhetnek együtt, hogy a zene ne arisztokratikus kiváltság, hanem mindenki számára elérhető legyen, hogy valóra válhassanak Kodály már említett szavai: „Legyen a zene mindenkié!”

A módszer alkalmazásának lehetőségeinél kiemelten fontos megemlíteni, hogy színes kotta alapján való egyéni, illetve közös zenélés egyszerűen beépíthető az óvodai zenés jellegű edukációs tevékenységekbe, illetve az alapiskolai zenei nevelés tanórák menetébe. A módszer alkalmazása több szempontból is indokolt lehet. Egyrészt nehezen elvárható az óvodás vagy alsó tagozatos gyermekektől, hogy zeneiskolai tanulmányok végzése nélkül elegendő zenei írás-olvasás képességekkel rendelkezzenek kottaolvasás vagy hangszeren való játszás tekintetében. Továbbá a zenei nevelés órák száma az évek alatt egyre csökken, sok esetben már csak heti egy, vagy kéthetente egy zeneórát tudnak biztosítani az iskolák. Könnyen belátható tény, hogy ilyen rövid időtartamban nehéz is lenne a gyermekekkel megtanítani annyi zeneelméleti ismeretet, hogy magabiztosan olvassanak egy- vagy többszólamú kottákat, partitúrákat. Ezáltal korlátozva van minden olyan lehetőség, ami a hangszeres zene, illetve kamarazene beiktatását jelenti az általános iskolai, valamint óvodai zenés tevékenységekbe. A módszer segítségével a pedagógus egyszerű és érdekes módon tudja bevezetni a gyermekeket a zene, az aktív hangszeres zene és a kamarazene világába. Másrészt a módszer jótékony és fejlesztő hatásai túlmutatnak az elméleti zenei ismeretszerzésen, mivel egyszerűsége és érdekessége miatt élvezetes és újszerű módját biztosítja a zenei tevékenységekkel egybekötött fejlesztő foglalkozások megvalósításának, melynek célja lehet a kulcskompetenciák fejlesztése, vagy más edukációs jellegű tevékenység. Kisebb korcsoport esetében összeköthető például a színek vagy a számok tanulásával, mozgáskoordináció-fejlesztéssel, továbbá óvis vagy kisiskolás korcsoportban is jótékony hatással bír az esztétikai érzék, zenei ízlés formálására, valamint a közös zenélés fejlesztő hatása a gyermekek szociális kompetenciájára, vagyis a társas kapcsolatokra nézve.

A szlovákiai zeneoktatás több különbséget mutat a magyarországihoz képest, melyek még inkább indokolják a módszer alkalmazását: a legfontosabb különbség a két ország zenei képzésében, hogy Szlovákiában nem a Kodály-módszer alapján történik a zeneoktatás az iskolákban, sőt sok esetben még a zeneiskolákban sem. Így tehát a Kodály-féle relatív szolmizáció, a ritmusértékek szótagolása („tá-ti”), a zene írás-olvasás alapkészségei az alapszintű zenei képzésben ismeretlenek a gyermekek számára. Ezzel pedig jelentősen korlátozva vannak a heti egy órában megvalósítható aktív muzsikálás lehetőségei. Ezeket a tényeket figyelembe véve a módszer alkalmazása akár az óvodai zenei jellegű edukációs tevékenységek, vagy az iskolai zenei nevelés órák keretén belül hatványozottan indokolt, bevezetése mindenképp új lehetőségeket biztosíthatna.

Befejezés

Ma Magyarországon több civil szervezet is sikerrel alkalmazza az Ulwila színes kotta zenepedagógiai módszert, mint pl. Down Alapítvány, Magyar Williams Szindróma Társaság, Parafónia Egyesület. Több Ulwila-zenekar is létezik, Budapesten a Parafónia Egyesület támogatásával működik az egyik legmagasabb szintű zenekar, mely színpadi fellépéseket és megjelent CD-ket mondhat magáénak. A civil szféra nemzetközi összetartása és a szomszédos szervezetek szoros együttműködése ellenére a módszer máig nem ismert és nem használt Szlovákiában. Pontosán emiatt fontos, hogy a módszer minél szélesebb körben, a zenetanárok, tanítók, nevelők, óvopedagógusok, gyógypedagógusok, terapeuták és más szakemberek számára is ismertté és elérhetővé váljon, ezáltal megkezdődjön Szlovákiában is az értelmi fogyatékos, illetve más fogyatékos-sággal élő gyermekek és felnőttek szakszerű zeneoktatása. Szükség lenne tehát a módszer szlovák nyelvű adaptálására, szlovák nyelvű kézikönyv megírására, kották és partitúrák átíratainak elkészítésére, kottafüzetek összeállítására, kurzusok és előadások megvalósítására, szakmai fórumokon történő propagálására, hogy a Szlovákiában aktívan működő szervezetek és intézmények is alkalmazhassák ezt a rendkívüli és egyedi zenepedagógiai módszert.

Kutató és feltáró munkánk eredményei tehát a szlovákiai zenepedagógiai kutatás területén eddig teljesen ismeretlen terület felé fordítják a figyelmet. Eredményeink elsődleges forrásként szolgálhatnak a módszer megismerésében Szlovákiában. Kutatásunk további lépései elsősorban a módszer széles körben való bemutatása iskolai intézményekben, civil szervezeteknek és szakmai fórumokon, valamint alkalmazásának bevezetése a fogyatékkal élő gyermekek zenei jellegű foglalkozásaiba, tevékenységébe. További célunk a módszer elemeinek bevezetése Szlovákiában az óvodai zenei jellegű foglalkozásokba, valamint az általános iskola alsó tagozatos zenei nevelésébe a zenei írás-olvasás játékos megalapozásaképp.

Irodalom

Campbell, Don (2008): *Mozart-űv effekt*. Praha: Eminent.

Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest: Zeneműkiadó.

Sacks, Oliver (2009): *Musicophilia. Příběhy o vlivu hudby na lidský mozek*. Praha: Dybbuk.

Sulyán Andrea (2004): Psalmus Humanus Napok. Integrált művészeti nevelés az iskolában és a családban. *Parlando. Zenepedagógiai folyóirat* [online]. 2004/6: <http://www.parlando.hu/Sulyan.htm>

Szabó Éva (2004): A művészetterápiák és a szociális munka lehetséges kapcsolata. In http://www.beszed.hu/szabo_eva_a_Muveszetterapiak_es_a_szocialis_munka_lehetseges_kapcsolata. Diplomamunka [online]. Budapest: ELTE BGGYF Kar.

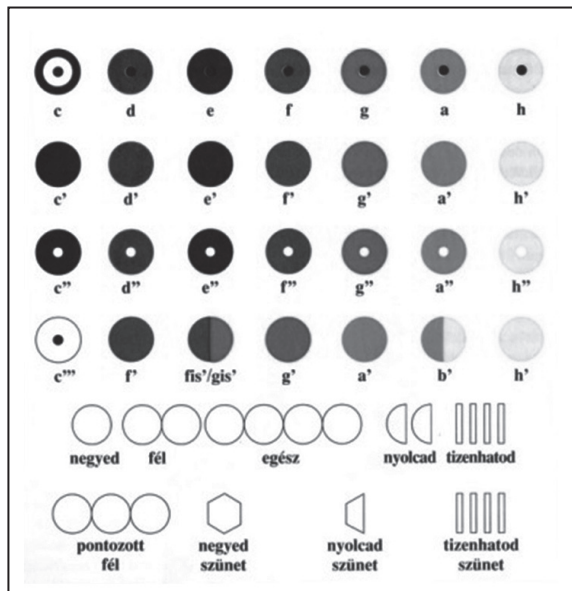
Vető Anna–Ullrich, Heinrich (1997): *ULWILA Színeskotta. Tanári kézikönyv zeneoktatáshoz*. Budapest: Down Alapítvány Kiadó.

Zeleiová, Jaroslava (2007): *Muzikoterapie. Východiská, koncepty, principy a praxe*. Praha: Portál.

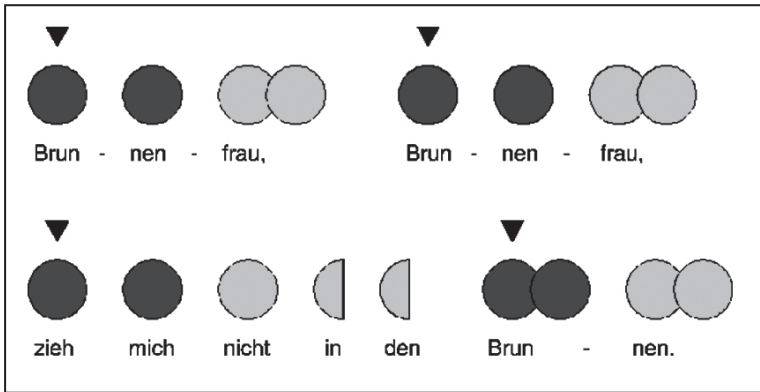
„A zene mindenkié” Egyesület [online]: www.parafonia.hu

Magyar Williams Szindróma Társaság [online]: www.williams.org.hu

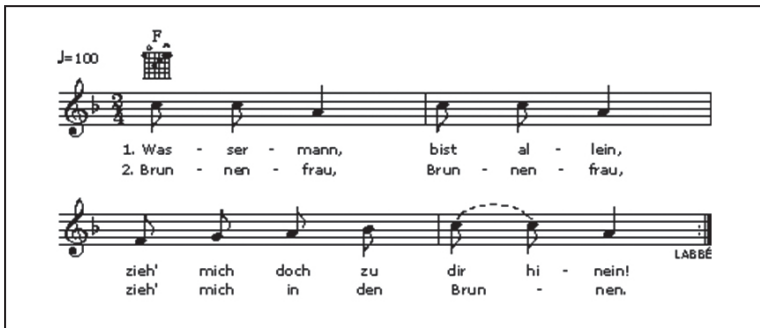
Melléklet



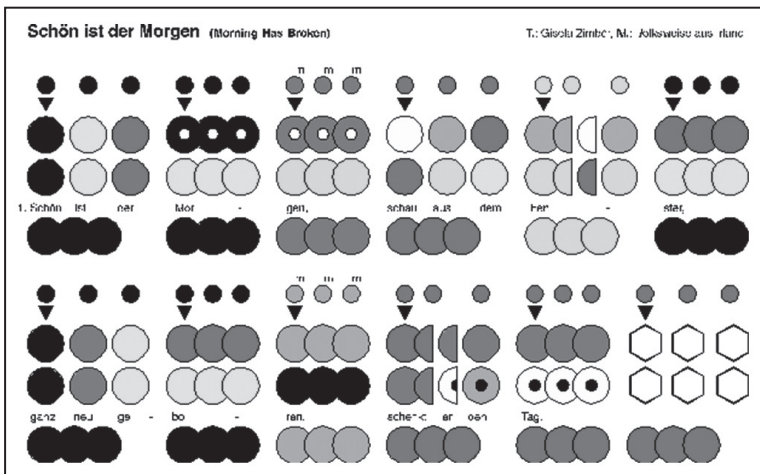
1.ábra: Ulwila-hangok



2. ábra: Ulwila-kotta 1



3. ábra: Hagymányos kotta 1



4. ábra: Ulwila-kotta 2

4 times

1. 4. Morn-ing has brok-en like the first
2. Sweet the rain's new fall, sun-lit from

C Dm G

morn-heav-ing. en. Black-bird has spo'
Like the first dew

F C Em

5. ábra: Hagymányos kotta 2

A „Blended Learning”-en alapuló saját „inverz” oktatási modell alkalmazásának lehetőségei a számítástechnikai oktatásban

Kőrösi Gábor – Esztelecki Péter – Muhi B. Béla

The Possibilities of the Application of an Own Inverse Education Model Based on Blended Learning in Teaching Information Technology

Abstract

According to our idea of inverse education, students learn alternately by the traditional teacher-guided practical or project based method and by the online tools at home. In the inverse class theoretical and practical education is reversed: the student reads the material at home, the theoretical part is revised together during the class, and then the students do practical tasks together. The effectiveness of the method has been investigated in an experiment consisting of 56 students, the attention of the students during the class in the inverse group, the understanding of course material and the results demonstrated that the idea worked and was effective.

Key words: talent support, information technology, inverse education, Blended Learning

Kulcsszavak: tehetséggondozás, számítástechnika, inverz-oktatás, Blended Learning

Az utóbbi években a világ számos területén egyre több és több pénzt fektetnek a számítástechnika oktatásába, azonban ennek ellenére találunk olyan területeket, amelyek mintha megrekedtek volna. Gondolunk itt elsősorban a számítástechnika és informatika, valamint a programozási nyelvek oktatására, amelyek világviszonylatban is több problémával küszködnek. (Informatics Europe & ACM 2013) Az Informatics Europe és ACM 2013-as jelentése szerint e területen számos ország, köztük az Európai Unió tagállamai is lemaradnak, mivel az iskolák és a tantervek megragadtak egy szinten, és a tanárok képzettsége és kompetenciája sem képes ezen változtatni.

Ha jól körbenézünk, látható, hogy az egész világ és ezen belül az Európai Unió is keresi és sürgeti az okok feltárását és országainak felzárkózását, hiszen a 21. században a digitális írástudás már nemcsak az Office csomag ismeretéből kell, hogy álljon. Erre a problémára hívja fel a figyelmet a Code.org Foundation is, melyet a világ vezető IT cégei alapítottak. A jövőre nézve ugyanis bármely gazdaság számára kulcsfontosságú lehet, hogy a benne élő emberek milyen szinten sajátították el a számítástechnika alapjait (Informatics Europe & ACM 2013).

Az OECD PISA 2012-es felmérése bebizonyította, ha megfelelően motivált a társadalom és az ország vezetése, akkor hihetetlen eredményeket lehet elérni. Ráműtettek arra, hogy akár már kisebb befektetés is jelentős javulást vonhat

maga után. 13 olyan országra hívja fel a figyelmet, amelyek anyagi és szellemi erőforrások ráfordítása után 2012-ben 2003-hoz képest sokkal jobban teljesítettek. (OECD 2012) Azonban mindettől eltekintve a pénz és technika minősége csak egy része a sikerességnek. Ahhoz, hogy tartós sikereket tudjunk elérni, változtatnunk kell a tanítás módszertanán is, melyet a mai modern társadalom és kultúra igényeihez kell igazítanunk. Mára egyre világosabbá válik az a tény, hogy az új oktatási intézmények újragondolásakor már nem kizárólag téglára és habarcsra kell hagyatkoznunk. (Alfred–Hope 2004)

Kutatásunkban a kialakult helyzet okaira kerestük a választ, és egy lehetséges megoldásként a fordított osztálytermi modell (*Flipped classroom*) alapjaira épülő saját elképzelést vizsgáltunk meg.

Elméleti keretek

Tisztában kell lennünk azzal a ténnyel, hogy az oktatás minősége nem haladhatja meg a benne lévő eszközök minőségét és a tanárok, képességét, mert a tanulók valójában e két összetevő „termékei” (OECD 2010). Ha azonban adottak a közel azonos oktatási feltételek, akkor mi miatt teljesítenek az OECD PISA felmérésben egyes régiók jól, amíg mások átlag alatt?

Lehetséges ok a tanár–diák–tananyag háromszög változásában rejlik, hiszen a tanulók tanuláshoz való viszonya már a múltban is folyamatosan romlott (Csapó 2000, 2002, 345–363), és bármely tapasztalt pedagógus állíthatja, hogy ez ma sincs másként. Hogy hogyan alakul a helyzet a jelenlegi években, arról az OECD tanulmányában kaphatunk információkat.

A PISA 2009-es felmérése rámutat arra a tényre, hogy elenyésző azoknak a diákoknak a száma, akik a „megértés-émlékezés” módszerével tanulnak. E helyett legtöbbször még mindig a memorizálással próbálják meg észben tartani a tanultakat, a tananyag megértése, értelmezése helyett annak változatlan formában reprodukálását, emellett a versenyszerű tanulási szituációkat részesítik előnyben (Molnár 2003, 155–133). Az OECD-országok közül ez kifejezetten hangsúlyos Magyarországon, Ausztriában és Lengyelországban (OECD 2009). A memorizálás azonban szinte lehetetlenné teszi az olyan tantárgyak tanítását, melynél a tudás alapköve a megértés.

Persze nemcsak a tanulóknak, hanem az őket tanító pedagógusban is rálelhetünk egy-két hiányosságra. Mert bár adott a modern eszközök tárháza, ez nem jár közvetlenül együtt a módszertani kultúra megújulásával, mivel legtöbbször a jól képzett és a számítástechnikában jártas pedagógusok is a hagyományos módszereket választják (Török–Kárpáti 2009, 227–259). Török és Kárpáti egy 2009-ben készült kutatása több ponton is rámutat arra a tényre, hogy az általuk vizsgált mintában egy-két tanár kivételével a legtöbb esetben (53%) a klasszikus módszerekkel tanítanak, még a résztvevők 33% egyáltalán nem használt új generációs módszert.

Egy 27 országot felölelő felmérésből (Kozma 2011, 3–18) kiderült, hogy a tanárok 66%-a engedélyezi, hogy a diákok használjanak számítógépet az órán, ám csak kevesebb mint 25%-uk veszi ezt igénybe a tanításhoz. Ami sajnálatos, hiszen a PISA 2006-os felmérés szerint 39 országban a 15 éves tanulók 86%-a használ otthon számítógépet, és 55%-uk az iskolában (OECD 2007). A „hagyományos” megközelítést nemcsak az európai oktatásban tapasztalhatjuk meg, hiszen máshol is hasonló gondokkal küzdenek. Amerikában az oktatási minisztérium által készített felmérés szerint a tanárok 83%-a használja az áteresztő technikát az interaktív helyett. (U.S. Department of Education 2001).

Megoldási lehetőségek

A számítástechnika oktatásának buktatóit keresve hol a diákokra, hol a tanárookra lehetne mutogatni, azonban nem szabad elfelejtenünk, hogy a jelenlegi modern társadalomban változnak az emberi viszonyok, az állam szerkezete, a társadalmi szervezetek, a hagyományos kultúra értékei, és átalakul az oktatás is. Az új technika „nem zárja tantermekbe és rendezi padosorokba” a diákokat, hiszen a világháló lehetőséget ad az egyéni tanulásra, neves előadók gazdag demonstrációs anyaggal illusztrált „tanóráinak” meghallgatására. (Sós 2009) Ehhez az amúgy is komplex problémához még hozzáadódik az a tény, hogy a gyerekek legtöbbször különböző képességekkel, jelentős képességszint-különbségekkel érkeznek az iskolába; egyesek átlag alatt, míg mások átlag felett teljesítenek. (Gömöry 2006, 213–229) Egyre elterjedtebb az a vélemény, hogy a modern világ problémáira annak eszközeivel kell válaszolni. A gondok megoldásaként Node (2003, 1–3) a következőket írja: „A jó tanár mindig változtatja az oktatási stratégiáit, módszereit, hogy megvalósíthassa céljait, ez azonban nem új keletű dolog. Újdonság azonban az, hogy a mai internet-alapú eszközök elősegítik a kommunikációt az interakcióval és a kollaboratív tanulással oly módon, ahogy eddig erre nem volt lehetőség. A mai új eszközök elérhetőségével a digitális tanulási technológiák lehetővé teszik az osztálytermi erőforrások elosztását.”

Falus Iván meghatározása szerint a tanítási módszerek „az oktatás folyamatának állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra” (Falus 1998, 273–320). Mivel az előadás formája közvetve is kihatással van arra, hogy a nem természettudományos érdeklődésű tanulók az egyes tantárgyakat vagy még jobban megszeressék, vagy eltávolodjanak tőlük (Németh 1998), ezért mára már több új tanítási/tanulási módszerrel kísérleteznek. Ilyen például a *Self-learning* (önálló tanulás), vagy a *Blended Classroom* (fordított tanterem). Ezekben a modellekben arra a tényre összpontosítanak, hogy a tanároknak elsősorban a tanulás folyamatát kell beindítaniuk, például

az elsajátítási célra ösztönzéssel. Fel kell ébreszteni a diákokban az érzést, hogy a tanulásra fordított idő mennyiségével javul a tanulás megértése és gyarapodik a tudásuk önmagukhoz mérten (Fejes 2011, 21–50). Ezt természetesen lehetne versenyztetéssel is motiválni, ám a kutatók ennek használatától óva intenek, mert sikertelenség esetén az eredmény könnyen az ellenkező irányba viheti a tanulót. (Brophy 2004. idézi: Fejes 2011, 21–50)

A technika- és a módszertanváltás mellett többen párhuzamot vonnak (Rovai és Jordan 2004; Ehrenberg 2001, 1–30) a diákok száma és annak sikeressége között, hiszen az osztály mérete és légköre jelentősen befolyásolja a tanulás hatékonyságát. A nagy osztályok ugyanis limitálják a tanár lehetőségeit, mert nem képes minden egyes pillanatban az individuális munkára, és természetesen az iskola velejárója, hogy alkalomadtán ezek a tantermek zajosak és kaotikusak. Emiatt a pedagógus sokszor kénytelen kompenzálni, összeolvasztani a különböző módszereket, pedagógiai stílusokat, ami közvetlenül és közvetve kihat a tanulás minőségére és a diákok lelki állapotára. Több kutatás (Dee–West 2011, 23–46) is felhívja a figyelmet arra, hogy a kisebb csoportban való tanulás javíthatja a nem-kognitív tanulási képességet, illetve találunk olyat megközelítést is, amely kapcsolatot talál a létszámcsökkenés és a minőség javulása között (Ehrenberg 2001, 1–30; Piketty–Valdenaire 2006). Bár itt meg kell jegyezni, hogy ez valószínűleg kultúrafüggő is lehet, mivel míg Európában a kisebb osztályok teljesítenek jól, addig Sanghajban az olyan osztályokkal is sikereket tudnak elérni, melynek létszáma 35 fő feletti (OECD 2009). Erre már magyar kutatók is felhívták a figyelmet, mert tény, hogy bár 2000 óta javulás mutatkozik, azonban még mindig nem elhanyagolható a magyar diákok körében a kooperatív módszerrel szemben tanúsított ellenszenv (Németh és Habók 2006, 87–102). Ez a tény alátámasztja azt az elképzelést, miszerint a közép-európai nemzetek a kiscsoportos vagy az önálló munkakörnyezetben érzik jobban magukat.

Más tekintetben a kutatók már régóta keresik arra a kérdésre a választ, hogy mi lehet az oka a gyenge teljesítménynek az iskolákban. Egyik fő okot abban látják, hogy a gyengén teljesítő tanulókat gyakran szorongás jellemzi (Kürti 1988, 213–229). Több kutató rámutatott arra, hogy a szorongás gátolja az új ismeretek befogadását, felidézését és alkalmazását, így alulteljesítéshez vezet. (Gömöry 2006, 213–229)

További kutatások is alátámasztják azt a feltevést, hogy a kiscsoportos vagy individuális tanulási forma felválthatja a csoportos tanulást. Többek között ezt is vizsgálta a PISA-teszt (OECD 2009). E kutatás alapján megállapítható, hogy sok tanuló az önálló ismeretszerzést preferálja, és keresi az olyan helyzeteket, ahol:

- az ismeretszerzés folyamatát képes irányítani,
- a feladatok megoldásához tudatosan saját tanulási stratégiákat választhat ki,

- saját tapasztalatból szerzett ismereteket és képességeket használhat,
- valamint kellően motivált a tanulásban.

Ez az eredmény nem hozott nagy meglepetést, hiszen az önszabályozó tanulás (*selflearning*) hatékonysága már jól ismert (Della-Dora–Blanchard 1979, 83–105). A *selflearninget* tekinthetjük úgy, mint a megvalósítandó cél érdekében egybeforró akarati, érzelmi, cselekedeti és gondolkodási mechanizmust. (Schunk–Zimmerman 1994. idézi: Molnár 2002, 64) A dolog nem új keletű, hiszen az önálló tanulás folyamatát célzó kutatásokkal már találkozhattunk korábban is. (Uljens 1997)

Ígény az önálló-szabadabb tanulási formákra

Az önálló tanulási modulok lehetővé teszik, hogy a tanuló felülvizsgálja az egyes tartalmakat, vagy ha szükséges, előre tanulja azokat. (Alvarez 2005) A diákok egy jól szervezett iskolában nem passzív gépként dolgoznak, ahol csak a megkapott információt dolgozzák fel, hanem aktívan részt vesznek a munkában, melyet a már korábbi ismeretek és tapasztalatok alapján kialakított módon végeznek el (Goldman–Rakestraw 2000, 311–336). A tanuló legtöbbször képes a cél érdekében megfelelően és jól kezelni a saját tanulási módszereit, a meglévő tudás és információ forrásait, melyet az adott feladathoz legjobban illő stratégiával old meg (Zimmerman–Clearly 2009, 247–264). E képesség nemcsak az iskolás kor tekintetében, hanem a Life Long Learninghez (LLL) is szükséges (Boekaerts 2009, Ryan–Deci 2009). Az önálló tanulás mellett szól Papageorgiou és Jonhson (2005, 53–71) elmélete, mely szerint fiatal korban a konkrét fizikai megtapasztalás és az élmény döntően meghatározzák, hogy mely kognitív fejlettségi szakaszban milyen hosszú ideig marad meg a megtanult tananyag.

Az USA-ban és Nagy-Britanniában már 40–50 évvel ezelőtt megállapították, hogy az oktatás reformokra szorul. Legtöbb esetben ezek a tervek nem az oktatást vagy a tanárt, hanem a tanulást, a tanulót helyezik előtérbe, hangsúlyozva a különféle informális tanulási és képzési formák jelentőségét. Ilyenek például a tapasztalati tanulás, független tanulás, gyakorlati tanulás, nyitott tanulás, saját élményű tanulás, külső tanulás, médiatanulás, digitális oktatás stb. (Dézsi, 2010, 33–35)

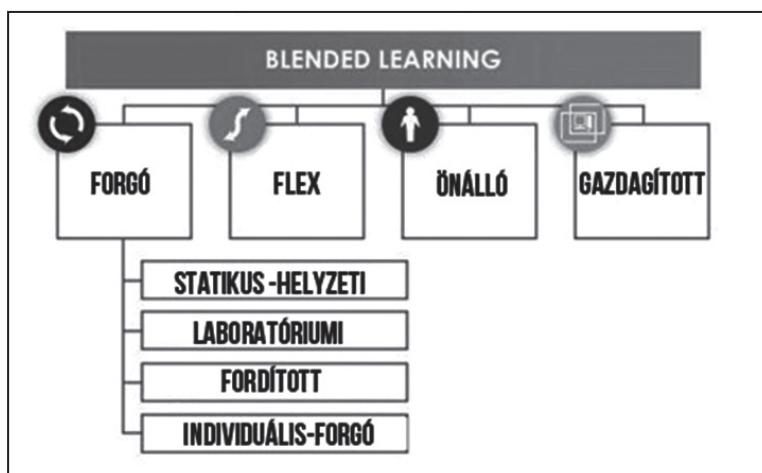
Az informális tanulási formákról olvashatunk Dézsi munkájában, akinek a meghatározása szerint az ilyen rendszerben, a tanulásban nem járnak fizikai együttléttel a gyakorlás, ismétlés, a tanulók önálló munkája tankönyvekkel, programozott anyagokkal, a tanulók önálló gyakorlati munkái, önellenőrzés, önértékelés. Dézsi szerint a következő informális tanítási módszerek ismertek (Dézsi 2010, 33–35):

- **Egyéni munka/Önképzés** (*Self Training*), amelynek során a tanulók a saját tanulási és munkatempójuknak megfelelően sajátítják el az ismereteket. Ez a tanulási forma feltételezi mindazokat az eszközöket, segédanyagokat, forrásokat, amelyek az új ismeretek elsajátításához szükségesek.
- **Tapasztalati tanulás** (*Experiential Learning*): a tanulást egy ciklikus fejlődési folyamatként értelmezte, amelyben a résztvevők először megszerznek valamilyen tapasztalatot, ezt követően elemzik és értelmezik. Ennek alapján kerül kialakításra vagy módosításra a saját tevékenység, majd megtörténik a megszerzett ismeretek kipróbálása új környezetben. Ebben az új szituációban szerzett tapasztalatokkal pedig a körforgás újraindul.
- **Szabad vagy független tanulás** (*Free or Independent Learning*): olyan tanulási gyakorlatra utal, amely nem kapcsolódik semmiféle oktatási intézményhez, nincs formális ellenőrzés vagy irányítás, a tanulás folyamatát a tanuló képességei, lehetőségei határozzák meg.
- **Munkával történő oktatás** (*On the Job Training*): az egyik legcélrányosabb oktatási forma, a gyakornoki tanulás megfelelője. Úgy is nevezik, hogy egy az egyben tanulás a munkában. Ez a módszer alatt azt értjük, amikor egy, az adott munkafolyamatban jártas személy szakértő instruktorrá válik, és a tanuló az ő irányításával tudja elsajátítani az adott munkafolyamatot.
- **Külsőtanulás** (*External Learning*): olyan tanulási forma, amely során a résztvevőknek nem kell bekapcsolódnuk egy formális képzésbe, hanem egyéb táv- vagy médiaoktatási eszközök segítségével valósul meg az ismeretszerzés.
- **Othontanulás** (*Home Learning*): nagyon közel áll a szabad illetve a tapasztalati tanuláshoz, a tanulás illetve a tanítás nem kötődik oktatási intézményhez. Jellemzően tanköteles gyermekek otthoni tanításának megjelölésére szolgál.
- **Távoktatás, távtanulás** (*Distance Learning, Distance Education*): jellemzője, hogy a képzés során a tanuló és a tanár közötti távolságot megfelelő eszközökkel át lehessen hidalni.
- **Médiatanulás** (*Learning by Media*): a független vagy szabad médiatanuláshoz hasonlítható. Sajátossága azonban a médiához való kötöttség, így a tanulás szabadságfoka a médiától, illetve a szolgáltatótól függ.
- **A digitális oktatás** (*Digital Education*): az ismeretátadás során alkalmazott technikai eszközök – elsősorban a számítógép és szoftverek – függvénye.
- **Blended-learning** vagy **b-learning**: az eddig tárgyalt oktatási/tanulási módszereket alapul véve alakult ki a vegyes tanulás módszere illetve fogalma, amely a hagyományos oktatási módszereket és a tipikus oktatási módszereket, köztük is elsősorban a **digitális oktatás** módszereit ötvözi.

Fordított tanterem (Flipped Classroom)

Az egyéni-önálló tanulás egyik kiváló eszköze a *Blended learning*, azon belül az ún. „fordított tanterem” módszere, melyben a hagyományos frontális előadások és gyakorlati házi feladatok eljárást megfordították (Rovai–Jordan 2004).

A *Blended learning* valójában a lehetőségek tárháza, az Internet és a digitális média kombinálásával kialakított osztálytermi forma, ahol akár a tanár és diáktársaink fizikai jelenléte nélkül vagy mellett is tanulhat (Norm 2012). A fordított tanteremben az óra keretein belül a kognitív, problémamegoldó módszerrel dolgoznak, míg a tananyag többi részét egy online, leggyakrabban CMS (Moodle) alapú felületen keresztül teszik közzé a tanárok. (Rovai–Jordan 2004) A CMS lehetővé teszi, hogy a fordított tanteremben a tevékenységek a tanteremben és az online felületen is megvalósuljanak. Például: a tanár képes a tananyag megosztására úgy, hogy közben meghatározza a beadási határidőket, a feladatok típusait stb. Az ilyen automatizált oldalak segítségével az oktatóknak több ideje marad az individuális munkára. (Schmidt 2002) Ezt a módszert már évek óta használják az online nyelviskolák eszközeként.



1. ábra: A Blended Learning felépítéséről (Heather–Michale 2012)

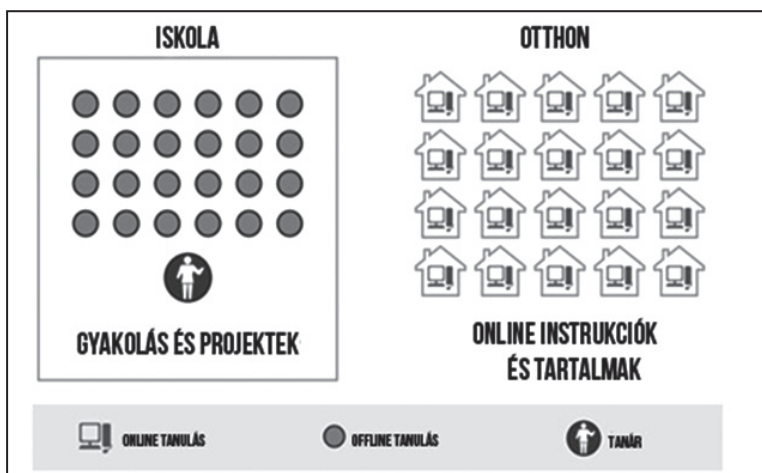
Természetesen a *Blended learning* ettől jóval összetettebb, hiszen több típusból és azon belül is több alosztályból épül fel. Az általános felépítését a 1. ábra szemlélteti (Heather–Michale 2012), melyen jól látható, hogy alapvetően négy alapkategóriából épül fel: a forgó, a flex, az önálló és a gazdagított modellből. Ezen belül a forgó modellt további négy egységre tagolhatjuk: a helyzeti, laboratóriumi, fordított és az individuális forgó modellre.

Bár a fordított osztályterem módszerében találkozhatunk tanár–diák kapcsolatrendszerrel, ám ennek ellenére kijelenthetjük, hogy nem lehet kizárólag erre a tanulási rendszerre támaszkodni, hiszen a tanulóknak szükségük van az iskolára és a tanárokra. Ha arra keressük a választ, hogy mi teszi az iskolát hatékonyvá, akkor érdemes Jennings és Greenberg munkáját áttekinteni. Észrevételeik alapján a tanulás megköveteli a rendezett és együttműködő környezetet a tanórán és azon kívül is (Jennings–Greenberg 2009, 491–525). Hiszen az iskolai légkör olyan hely, amely magába foglalja a hangulatot, a normákat, az értékeket és a tanár–diák kapcsolatot (OECD 2013b). A felsorolt értékek mellett azonban több előnyt is górcső alá vehetünk. Például a hátrányos helyzetű diákok motivációjának mozgatórugója legtöbbször maga az iskola és a tanár (Gamoran 1993, 1–12). Mindemellett az intézmény keretein belül társadalmi kapcsolatok és tanulást elősegítő környezet alakulhat ki (Birch–Ladd 1998, 934–946). A problémák megoldási módjának, nehézségeinek megbeszélése a diáktársakkal és a tanárral olyan tevékenységek, melyek hozzájárulnak a metakognitív képességek, és ezen keresztül a kognitív és általános intellektuális képességek fejlődéséhez (Adey 1999, 59–71). Alvarez (2005) álláspontja szerint sem a teljesen online, sem pedig a teljesen offline tanulási módszer nem elegendő az effektív munkához, ezért a legtöbb tanár a fordított tanuláshoz integrálja a modern és a hagyományos eszközöket.

Kutatásunk

Elképzelésünk szerint a hagyományos oktatást fel lehetne váltani a vegyes oktatással, ám az nem várható el, hogy egy tanár máról holnapra webfejlesztővé váljon, és létrehozva saját webbázisát, digitális tananyagok tömkelegével vértelje fel magát.

Kutatásunk során megpróbáltuk a tanulók önálló tanulásra való igényét (OECD 2012) és a *blended learning* lényegét ötvözni. Az inverz oktatásról alkotott elképzelésünk alapját elsősorban a *Blended Classroom* (tükrözött osztály) *Rotation* (forgó) modell adja (2. ábra), ahol a tanulók váltakozva tanulnak a hagyományos, tanár által vezérelt gyakorlati, vagy a projekt alapú módszerrel, valamint az otthoni online eszközökkel. Ebben a modellben a tananyag elsődleges szállítóeszköze az online felület. A tanulók a saját igényeik és tempójuk szerint oldhatják meg a gyakorlati feladatokat, például otthon a saját gépükön, melyet a tanár egy online kezelői felületen keresztül tud ellenőrizni. (Heather–Michale 2012)



2. ábra: A forgó modell felépítéséről (Heather S. és Michale B.H. 2012)

Osguthorpe és Graham (2003, 1–7) azonosították a fordított tanulás hat legfontosabb erényét:

- (1) pedagógiai gazdagsága
- (2) a tudáshoz való hozzáférés
- (3) a szociális interakció
- (4) a személyes iroda
- (5) költséghatékonyság
- (6) az egyszerű felülvizsgálat

Osguthorpe és Graham gondolatait, valamint a diákok igényeit alapul véve a következő lehetséges tanítási módszert dolgoztunk ki:

- A fordított osztályhoz hasonlóan megfordítottuk az elméleti és gyakorlati oktatást: a diák otthon olvassa át a tananyagot, míg az órán az elméleti részt közösen átismétlik a tanárral, majd diaktársaival közösen gyakorlati feladatokat oldanak meg.
- A tananyagot előre kidolgoztuk és közzétettük. Ez egy elméleti összefoglalóból és prezentációból állt.
- A tanulást elősegítendő a témát érintő, általunk javasolt linkbázist is átadtunk a tanulóknak.

Az inverz tanítási módszerünk a következőkben tért el a *Blended learning*től:

- Nincs online felület, sem tanulókövetés.
- A számítógép csak az információ elérésére és terjesztésére használtuk.

Bár elgondolásunk eltér az eddig használt modellektől, mégis találni hasonló kutatásokat, ahol a megszokott iskolai módszereket sikeresen kombinálták gyakorlati oktatással (Zitter–Hoeve 2012). Zitter és Hoeve kutatásában a hibrid tanítási módszer gyakorlati alkalmazását vizsgálták, mely módszerben a tanulók az iskola „elméleti síkját” állították szembe a „munkával tanulás” módszerével. Itt a tanulók a tudásuk egy részét nem az órán, hanem „élesben”, egy konkrét feladat elvégzése közben ismerhették meg, ami így tartósabb tudást eredményezett.

Vizsgálatunkkal elsősorban arra szerettünk volna választ kapni, hogy az inverz tanítási módszerrel hatékonyabbá válhat-e számítástechnika tanítása, és alkalmazható-e ez a módszer a diákok megváltozott szokásrendszerében. Vizsgálatunkban emellett a következő kérdésekre próbáltunk választ kapni:

- Vajon javít-e a teljesítményen az inverz tanítási módszer?
- Mennyivel javult a tananyag átláthatósága az órán?
- Melyik módszerrel kell többet tanulni?
- Tartósabb marad-e megszerzett tudás?
- Hogyan ítélik meg a tanulók a saját tudásukat az új módszerben?

Hipotézisünk

- A tanulók nagy részének a tanulási szokása mára megváltozott. Az elméleti órák alkalmával csak részben tudják/akarják felfogni és megérteni a tananyagot, hiszen a jelenlegi technikai eszközökkel saját maguk is képesek tanulni.
- Amennyiben az elméleti tananyagot előre feldolgozzák, úgy az órán közös ismétléssel mindenki számára érthetővé és átláthatóvá válik annak tartalma.
- Lehetőség nyílik rá, hogy előre megfogalmazódjanak a kérdések a tananyaggal kapcsolatban.
- Tartósabbá válik a megszerzett tudás.
- Feszültségmentessé válik a tanítás/tanulás, hiszen az állandó felkészültség következtében nem alakul ki a matematikai tantárgyra jellemző „matematikafóbia”, melyet legtöbbször a „mindenki érti, csak én nem” érzés vált ki.

Módszerek, mintavétel

Felmérésünket a szerbiai, zentai Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégiumban végeztük. Iskolánkban három szakra iratkozhatnak a diákok: természettudományi, képzőművészeti és sport szakirányra. A természettudományi

szakon, a 9–10. évfolyamon évi 167, míg a 11–12. osztályban évi 244 órában tanulnak számítástechnikát és programozást a diákok. Képzőművészeti szakon csak első évfolyamon évi 107, a sport szakon 8-tól 12-ig átlagosan évi 72 órában ismerkednek a számítástechnika alapjaival és a programozással.

Bár a diákok nagy része nehéz anyagi körülmények között él, mégis jellemzően rendelkeznek saját számítógéppel, illetve tanulási időben mindig hozzáférnek az iskola által biztosított digitális tantermekhez, ezáltal a lehetőség biztosított az önálló tanuláshoz.

A felmérésünket a természettudományi szakon végeztük el a programozási órák/tananyagok alkalmával, mivel itt találkozhatunk olyan anyagrészekkel, melyeknél az elméleti alapok ismerete nélkülözhetetlen a gyakorlati feladatok megértéséhez és kidolgozásához.

A 10. évfolyamtól a 12.-ig összesen 56 diák tanul. Minden osztályban két csoportot alakítottunk ki, amelyekben az egyik a hagyományos, míg a másik az inverz módszer alapján tanulta az adott tananyagot. A tanulókat megpróbáltuk úgy csoportosítani, hogy a programozási ismeretek átlagosan mindkét csoportban egyenlők legyenek.

Hagyományos módszer csoport

A hagyományos csoportban a már megszokott tanítási módszerrel a tanulók frontálisan ismerkedtek a tananyag elméleti részével, majd ezután felméréssel vizsgáltuk a megszerzett tudás mértékét. Következő lépésként önállóan gyakorlati feladatokat oldottak meg. A rákövetkező tanórán hasonló módszerekkel ismét felmértük a rögzített tudás mértékét, és ezt a felmérést egy hónap elteltével megismételtük. Minden felmérés alkalmával száz pontot lehetett összegyűjteni.

Inverz módszer csoport

Az inverz csoportban a tanulók az új tananyag elméleti részével otthon ismerkedtek meg. A tanóra elején felméréssel vizsgáltuk a megszerzett tudás mértékét, majd rövid közös áttekintés után önállóan gyakorlati feladatokat oldottak meg. A következő órán hasonló módszerekkel ismét felmértük a rögzített tudás mértékét, és ezt a felmérést egy hónap elteltével megismételtük. Minden felmérés alkalmával száz pontot lehetett összegyűjteni.

Eredmények feldolgoása

A vizsgálatban 56 tanuló vett részt, ebből 28-an az inverz módszeres csoportban, és 28-an a hagyományos csoportban. A résztvevők számát osztályokra lebontva az alábbi táblázat szemlélteti:

Osztály	Inverz	Hagyományos	Összesen
IV m. (12. évfolyam)	8	9	17
III m. (11. évfolyam)	10	10	20
II m. (10. évfolyam)	10	9	19
Összesen	28	28	56

1. táblázat: A minta évfolyam és csoportosítás szerinti felosztása

A tanulók először egy elméleti tesztet oldottak meg, majd egy gyakorlati feladatsort számítógépen, ezen eredmények a 2. táblázat Elmélet és Gyakorlat oszlopában vannak megjelenítve. Fontosnak tartottuk még megfigyelni, hogy a gyakorlati feladatot mennyi idő alatt dolgozzák ki a diákok (Gyak.idő – percekben kifejezve). Az inverz csapat tanulóiról rögzítettük, hogy ki mennyi időt töltött a tananyag elsajátításával (Tan.idő – percekben kifejezve). A hagyományos csoport esetében a tanulással eltöltött idő megegyezik a dupla tanóra hosszával. Következő órán egy újabb elméleti felmérőt írtak a tanulók (1. teszt), majd egy hónap elteltével ismét (2. teszt).

Kikértük a diákok véleményét arról, hogy szerintük az inverz módszer javított-e az egyéni teljesítményükön, a hagyományos csoport esetében pedig, hogy szerintük javítana-e az egyéni teljesítményükön az inverz módszer (Vél. 1). Továbbá arról is kikértük az inverz csoportos tanulók véleményét, hogy számukra mennyivel lett átláthatóbb a tananyag az órán, az eddigi órákhoz képest (Vél. 2).

Osztály		Elmélet	Gyakorlat	Gyak.idő	Tan.idő	1.teszt	2.teszt	Vél.1	Vél. 2
IV m.	Inverz	88,5	96	30,5	75,6	88,1	83,8	3,1	4,2
	Hagyományos	77,7	89,9	35,2	85	79,4	76,7	2,9	-
III m.	Inverz	97,5	75,8	37,1	69	93,8	75,2	4	4,3
	Hagyományos	85,9	65	40	90	83,8	72	3,4	-
II m.	Inverz	92	89,5	28,4	69,5	82	80,5	3,4	3,3
	Hagyományos	80,6	85	35,1	80	75	71,1	3,4	-

2. táblázat: Az elért eredmények és vélemények csoportonként

Az elméleti teszteken és a gyakorlati feladat esetében is legtöbb 100 pontot lehetett elérni. A véleményeket 1 és 5 között kellett pontozni (1 – egyáltalán nem értke egyet, 5 – teljes mértékben egyetérték).

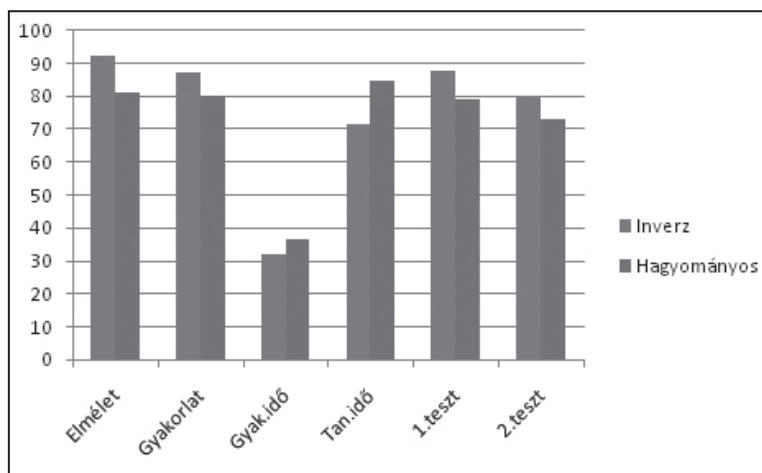
Ha átlagoljuk az inverz csoportok és a hagyományos csoportok teljesítményét, akkor látható, hogy az inverz csoport minden szempontból jobban teljesít.

Csoport	Elmélet		Gyakorlat		Gyak.idő		Tan.idő		1.teszt		2.teszt	
	át-lag	szórás	át-lag	szórás	át-lag	szórás	át-lag	szórás	át-lag	szórás	át-lag	szórás
Inverz	92,6	12,2	87,1	19	32	8,1	71,4	17,4	88	15	79,8	23,4
Hagyományos	81,4	16,7	80	27,3	36,8	7,6	85	4,2	79,4	14,3	73,3	22,7
Különbség	11,2		7,1		-4,8		-13,6		8,6		6,5	

3. táblázat: Az inverz és a hagyományos csoportokra számolt átlagok

Az elméleti tesztek eredményében van a legnagyobb különbség, az inverz csoport tanulói átlagban 11,2 ponttal szereztek többet, mint a hagyományos csoport. A gyakorlati feladatot 7,1 ponttal írták meg jobban, és átlagban közel 5 perccel kevesebb időre volt szükségük a feladatok megoldásához. A tanulási idő is csökkent, ám hozzá kell tenni, hogy az inverz csoportnak még szüksége volt plusz időre, amikor a tanárral átismétlik a tananyagot, és gyakorlati feladatokat oldottak meg, ezt nem fedi a 13,6 perc időnyereség, azonban ez a többletmunka meghozta gyümölcsét, mivel az inverz csoport tanulói mindkét további teszten jobban teljesítettek, mint a hagyományos csoport.

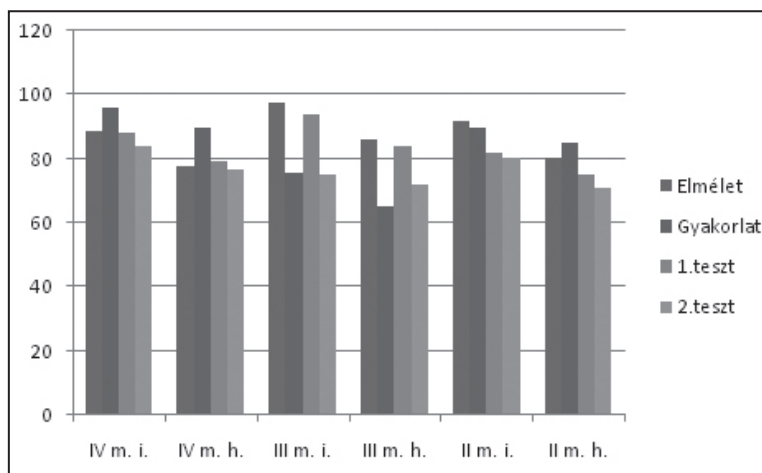
Megfigyelhető, hogy az elméleti és a gyakorlati teszt szórásai között kevesebb a különbség az inverz csoportnál, a két felmérőnél pedig közel azonos a szórás.



3. ábra: Az inverz és a hagyományos csoportokra számolt átlageredmények

Mivel minden osztályban másik elméleti és gyakorlati ellenőrzőt kellett a diákoknak kitölteni, továbbá másik ellenőrző teszteseteket is, ezért érdemes összehasonlítani az osztályon belüli csoportokat.

Ha egyenként megfigyeljük az osztályokat, és azon belül a csoportokat, akkor a grafikonról ugyanaz a tendencia állapítható meg, mint a csoportátlagokból.



4. ábra: Az osztályonkénti csoportokra számolt átlageredmények

A III. m osztályban közelítette meg legjobban a hagyományos csoport második felmérőjének az eredménye az inverz csoport eredményét, de még így is 3,2 ponttal jobbnak bizonyult az inverz csoport.

Különbség	Elmélet	Gyakorlat	Gyak.idő	Tan.idő	1.teszt	2.teszt
Különbség IV. m	10,8	6,1	-4,7	-9,4	8,7	7,1
Különbség III. m	11,6	10,8	-2,9	-21	10	3,2
Különbség II. m	11,4	4,5	-6,7	-10,5	7	9,4

4. táblázat: Az inverz és a hagyományos csoportok eredményei közötti különbségek

A kérdőívek alapján megállapítható, hogy a diákok kicsit idegenkednek a módszertől, de az inverz csoportban dolgozó tanulók valamennyivel kevésbé. Viszont a válaszaikból megállapítható, hogy így számukra átláthatóbb lett a tananyag.

Tanári szemszögből nézve sokkal könnyebb volt az inverz csapattal dolgozni, mivel a diákok már úgy érkeztek az iskolai órára, hogy otthon átnézték, megtanulták a tananyagot, és az órán már csak egy rövid tudáscsiszolásra volt szükség, esetleg néhány összetettebb dolgot kellett megmagyarázni, körülírni, hogy mindenki teljes mértékben megértse az adott tananyagot.

Összefoglaló

A jelenlegi kutatásunk a számítástechnika oktatásában tatóngó űr (*Informatics Europe & ACM* 2013) okaira és lehetséges megoldására kereste a választ. Áttekintettük a más kutatásokban észlelt ok-okozati viszonyokat, és válaszként az oktatás módszertanának újszerű megközelítésével ismerkedtünk meg. A számítástechnika oktatásának hiányosságai között szerepel az országok és oktatási minisztériumainak hozzáállása (OECD 2009), a tanárok tanulóikhoz és a tantárgyukhoz való viszonya/kompetenciája, valamint a diákok megváltozott szociális és tanulási rendszere. Mindezeket a problémákat észlelve, már több kutatás is foglalkozott az „alternatív” oktatási módszerekkel (Rovai–Jordan 2004; Ehrenberg 2001, 1–30), melynek legjelentősebb és úttörője a *Blended Learning* model. Ez a számunkra új oktatási módszert Amerikában és Angliában már régóta használják online kurzusokban, nyelvtanításban.

A *blended learning* lényege, hogy az órák egy rész iskolához kötött (elmélet), míg a többi órát (gyakorlat) otthon önállóan egy online „iskolában” kell átoldozni. A módszert több tanulmányban is bizonyítottan jól szerepelt (Norm 2012; Oliver, Martin–Trigwell 2005). Felmerülhet a kérdés, hogy miért nem használják olyan sokan? A válasz egyszerű, a módszer szépsége egyben a hátulütője

is. Ahhoz ugyanis, hogy felszabaduljon az iskola épülete, kell egy jól szerkesztett és könnyen kezelhető online tanterem. Egy ilyen rendszer beüzemelése, működtetése és tananyaggal való feltöltése viszont nem egyszerű.

Elméletünkben egy, a *blended learning* alapjaira épülő tézis lehetőségét vizsgáltuk meg a gyakorlatban. Az elképzelésünkben az óra elméleti részének megismerését a diákokra bíztuk (otthoni ismeretszerzés), még a gyakorlati részeket az órán közösen vagy individuálisan dolgoztuk ki. A hipotézisünk szerint az így kidolgozott tananyag tovább marad meg a diákban, mivel nemcsak szemlélője, hanem részese is az ismeretszerzésnek. A tananyag elméleti részét egy kidolgozott elméleti összefoglaló, prezentáció és egy ajánlott link gyűjtemény képezte. A tanulóra bízunk, hogy az általunk készített összefoglalónkból vagy az webről szerzi be a kívánt tananyagot, illetve ha kell, a tanártól vagy online szerezhet segítséget.

A kutatásunk alátámasztotta, hogy a hipotézisünk helytálló, mivel az eredmények alapján jól látható, hogy az inverz csoport tanulói jobban teljesítettek, mint a hagyományos csoport tagjai mind a négy felmérés alkalmával. Az inverz csoportosok több időt töltöttek összességében a tananyag elsajátításával, de a jobb eredmények mellett bizonyítható az is, hogy a megszerzett tudásuk időtállóbb lett.

Hasonló felmérést szeretnénk készíteni általános iskolás tanulókkal is. Kíváncsiak vagyunk a módszer hatékonyságára, szeretnénk megtudni, hogy vajon a fiatalabb diákok esetében is hasonló eredmények születnek-e.

Irodalom

Adey, Philip (1999): Gondolkodtató természettudomány. A természettudomány, az általános gondolkodási képesség kapuja. In *A 9–10 éves tanulók természettudományos problémamegoldó stratégiájának vizsgálata*. Revákné Markóczi Ibolya szerk. Szeged: Magyar Pedagógia 110/1, 53–71. p.

Alvarez, Susie (2005): Blended learning solutions. In *Encyclopedia of Educational Technology*. Szerk. B. Hoffman. San Diego: Department of Educational Technology.

Birch, Sondra–Garry, Ladd (1998): Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Developmental Psychology* 34/5, 34–46. p.

Boekaerts, Monique (2009): Goal-directed Behaviors in the Classroom. In *Handbook of Motivation at School*. Wentzel Kathryn–Wigfield Allan szerk. New York: Taylor Francis Group, 105–122. p.

Brophy, Jere (2004): Motivating student to learn. In *A tanulási motiváció új kutatási iránya: A célorientációs elmélet*. Fejes József Balázs. Szeged: Magyar Pedagógia 111/1, 25–51. p.

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 100/3, 343–366. p.

Csapó Benő (2002): *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris Kiadó.

Dee S., Thomas–West, Martin (2011): The Non-Cognitive Returnsto Class Size, *Educational Evaluation and Policy Analysis* 33/1, 23–46. p.

Della-Dora, Delmo–Lois Jerry Blanchard (1979): Moving Toward Self-Directed Learning. Association for Supervision and Curriculum Development. In *A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanulásához*. B. Németh Mária–Habók Anita szerk. Szeged: Magyar Pedagógia, 106/2, 83–105. p.

Dézi Zsolt (2010): A blended-learning módszer bevezetése a pénzügyőrök szakképzésébe. Zrínyi Miklós nemzetvédelmi egyetem. Hadtudományi Doktori Iskola. Budapest: *Doktori értekezés*, 33–35. p.

Ehrenberg, Ronald (2001): Class Size and Student Achievement. *Psychological Science in the Public Interest* 2/1, 1–30. p.

Falus Iván (1998): Az oktatás stratégiai és módszerei. In *Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Falus Iván szerk. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 273–320. p.

Fejes József Balázs (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: A célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia* 111/1, 25–51. p.

Gamoran, Adam (1993): Alternative Uses of Ability Grouping in Secondary Schools: Can We Bring High-Quality Instruction to Low-Ability Classes? *American Journal of Education* 102/1, 1–12. p.

Goldman, Susan, R.–Rakestraw, John, A. (2000): Structural Aspects of Constructing meaning from text, In *Handbook of Reading Research*. Kamil Michael, L.–Mosenthal Peter–Pearson David, P.–Rebecca Barr szerk. New York: Erlbaum 4, 311–336. p.

Gömöry Kornélia (2006): Tehetséges tanulók intelligenciájának, tanulási stratégiáinak, motivációjának és szorongásának fejlődése „normál”, illetve „válogatott osztályokban”. *Magyar Pedagógia* 106/3, 213–229. p.

Heather, Stacker–Michale, B. Horn (2012): Classifying K-12 Blended Learning. *Innsight institute*, 11–15. p.

Informatics Europe & ACM Europe Working Group on Informatics Education (2013): Informatics education: Europe cannot afford to miss the boat. *Report of the joint Informatics Europe & ACM Europe Working Group on Informatics Education*.

Jennings, Patricia, A.–Greenberg, Mark, T. (2009): The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research* 79/1, 491–525. p.

Kozma, Robert (2011): The Technological, Economic, and Social Contexts for Educational ICT Policy. In *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. Kozma Robert szerk. UNESCO Publishing, 3–18. p.

Kürti Jarmilla (1988): Az iskolai eredményesség és a szocializáció. In *Tehetséges tanulók intelligenciájának, tanulási stratégiáinak, motivációjának és szorongásának fejlődése „normál”, illetve „válogatott osztályokban”*. Szerk. Gömöry Kornélia. Szeged: Magyar Pedagógia, 106/3, 213–229. p.

Lakatosné Török Erika–Kárpáti Andrea (2009): Az informatikai kompetencia, a pedagógiai gyakorlat és az innovációs sikeresség összefüggései az európai digitális tananyagportál magyar kipróbálói csoportjában. *Magyar Pedagógia* 109/ 3, 227–259. p.

Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia* 102/1, 63–79. p.

Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia* 103/2, 155–173. p.

B. Németh Mária–Habók Anita (2006): A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia* 106/2, 83–105. p.

B. Németh Mária (1998): Iskolai és hasznosítható tudás: a természettudományos ismeretek alkalmazása. In *Az iskolai tudás*. Csapó Benő szerk. Budapest: Osiris Kiadó, 115–138. p.

Norm Friesen (2012): Report: Defining Blended Learning. *Educational Technology*.

OECD (2007): Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources. *OECD Publishing*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264032125-en>.

OECD (2010): PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement. Strategies and Practices. *OECD Publishing*, 3. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>

OECD (2013): PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student performance in Mathematics. Reading and Science. *OECD Publishing*, 1.

OECD (2013b): PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science. Problem Solving and Financial Literacy. *OECD Publishing*.

Oliver, Martin–Trigwell, Keith (2005): Can ‘Blended Learning’ Be Redeemed? *E-Learning and Digital Media* 2/1, 16–27. p.

Osguthorpe, Russel–Graham, Charles, R. (2003): Blended learning systems: Definitions and directions. In *Blended learning systems: definition, current trends, and future directions*. Szerk. Graham Charles, R. Brigham: Young University, 1–7. p.

Papageorgiou, George–Jonhson, Philip (2005): Do Particle Ideas Help or Hinder Pupils Understanding of Phenomena. In *A 9–10 éves tanulók természettudományos problémamegoldó stratégiájának vizsgálata*. Revákné Markóczi Ibolya szerk. Szeged: Magyar Pedagógia, 110/1, 53–71. p.

Rovai, Alfred, P.–Jordan, Hope, M. (2004): Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 5/2, 1–12. p.

Schmidt, Klaus (2002): The Web-Enhanced Classroom. *Journal of Industrial Technology* 18/ 2.

Schunk, H. Dale–Zimmerman, Barry, J. szerk. (1994): Self-Regulation of Learning and Performance. In *A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz*. B. Németh Mária–Habók Anita szerk. Szeged: Magyar Pedagógia 106/2, 83–105. p.

Sós Mária (2009): 10–14 éves diákok számítógép-használati szokásainak vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*.

The Node Learning Technologies Network (2003): The Node’s Guide to Blended Learning: Getting the Most out of Your Classroom and the Internet. *Node Learning Technologies Network*.

U.S. Department of Education. (2001): The condition of education 2001 (2001–072). *National Center for Educational Statistics*. Washington.

Uljens, Michael (1997): School Didactics and Learning. *Psychology Press Ltd*.

Zimmerman, J. Barry–Timothy, J. Cleary (2009): Motives to Self-regulate learning: A Social Cognitive Account. In *Handbook of Motivation in School*. Szerk. Wentzel Kathryn–Wigfield Allan, New York: Taylor Francis Group, 247–264. p.

„Áldemokrácia” vagy „lenti és fenti” találkozása? A magyarországi szövetkezeti rendszer (1886–1918)

Gaucsík István

“Pseudo-Democracy” or the Encounter of the “Below and Above”? The Hungarian Cooperative System (1886–1918)

Abstract

The study deals with the history of the Hungarian cooperative system between 1886–1918. The author examines the development of this structure and its most important characteristics in relation to the farming credit, money-market and economic policy. The German cooperative pattern deals mainly with the Hungarian adaptations of the Raiffeisen and Schulze-Delitzsch types. It pays special attention to the foundation of Hungarian cooperative centres (the National Credit Cooperative, Hangya). The study is characterized by two approaches: the first is the discovery of aims and steps of the state-sponsored cooperative centre organization, the second is the sociohistorical presentation of the local rural cooperative worlds.

Key words: cooperative system, cooperative movement, credit, building society

Kulcsszavak: szövetkezeti rendszer, szövetkezeti mozgalom, hitel, társadalom-építés

A magyarországi szövetkezeti mozgalomról és központokról az újabb szlovák historiográfiában negatív kép él, a cseh nem is foglalkozik velük. A kategorikus vélemények elsősorban „felülről” történt megalakításukat, a központ dirigizmusát, az állam dominanciáját, az arisztokraták szerepvállalásait, melyek a szövetkezés demokratikus eszméjét elsikkasztották, és a magyar nemzetiségpolitika „kiszolgálását”, a kisebbségi szlovák nyelvhasználat elnyomását róják fel. (Holec 1999, 69; Holec 2004, 99–100)

Szlovák részről valójában a magyarországi szövetkezeti rendszer és azon belül a szlovák szövetkezetek többszemponútú és árnyalt vizsgálata máig hiányzik. Bár a szerzők felhívják a figyelmet az 1918 előtti közép-európai gazdasági térre és a történelmi Magyarország kontextusának fontosságára (amelyekben az ismeretek, tapasztalatok és kulturális elemek transzfere is működött), mégis ezek az eszme-futtatások nem hoznak gyümölcsöt a szövetkezeti kutatások szintjén. (Holec 2006, 56–57)

A szövetkezeti mozgalmat kizárólagosan a hatalmi viszonyok kereteiben és a vélt vagy valós összefonódásokban látatják, melyek a szlovák szövetkezetekre nézve csak hátrányosak lehettek. A szlovák szövetkezeti hálózatok pedig, a diszkriminatív magyarosítás időszakában, a letéti bankok mellett, a szlovák nemzeti mozgalom tartópilléreiként szolgáltak. Ebben a gondolatmenetben a jelen által kikényszerített bizonyítás terhét, újraisméltendő legitimációkényszer

vélek felfedezni. Az interpretációk szerint a szövetkezetek gazdasági tevékenysége egyértelműen és egyirányúan a kollektív identitás és a nemzeti társadalom erősítése irányába mutatott. Ez a premissza, mármint a gazdaság így kijelölt „helye” a nemzetépítésben, azt sugallja, hogy a társadalom számára a gazdaság szférái a meghatározóak, míg a politika vagy a kultúra válik a gazdasági erők és programok kiszolgáltatottjává. Nem is szólva arról, hogy eszerint a nemzet előnyt élvez az egyéni és közösségi érdekek előtt. (Miklósi 2005)

A történész számára a kérdés nem az lehet, hogy a politikai érdekérvényesítést gazdaságilag hogyan támasszuk alá, hanem az, hogy a kultúra (nézetek, ideák, tapasztalatok, minták, személyi interakciók stb.) hogyan alakította, járta át a gazdaságot is, esetünkben az emberi együttműködés egyik szeletét, a szövetkezeti életet. A gazdaság így a kultúra részét képezi, még akkor is, ha profitorientált és nyereszkes hajlamú, de ugyanakkor a szolidaritás elemeit képes felmutatni. (Karikó 2006, 19–30) Erre pedig a szövetkezetek a legjobb példák.

A Magyar Királyságban, hasonlóan a cseh koronatartományokhoz, a 19. század első felétől kiépülő hitelrendszer keretei között kellett megtalálni – vagy legalábbis keresni, kikísérletezni – a mezőgazdasági hitelezés megfelelő(bb) formáit. Általában a hitelügylet és az agrárhitel váltak a gazdaságpolitika tengelyévé a 19. század második felében. A hitelszűke korabeli reális általánosságáról, illetve szektoronkénti nagyságáról azonban inkább feltevéseink vannak. Mind a mezőgazdasági termelés intenzifikálása, mind az üzemszerkezet átalakítása nagy, a gazdaságtörténet számára ismeretlen nagyságú tőkeinjekciót igényelt volna. Homályos az is, hogy a termelésfokozás letéteményesének tekintett kisbirtok működését mennyire akadályozta a tőkehiány. Tény, hogy a kisbirtokos hitelfelvétel a hitelszervezet intézményi hibáiba ütközött, illetve a kistermelők számára a személyi hitelezés nem állt rendelkezésre, drága jelzáloghitelt vagy rövid lejáratú kereskedelmi hitelt vehettek fel. Az uzsora és a takarékpénztári kölcsönök magas kamatlába itt lépett színre, lehetetlenné tette a kiscgazda hitelfelvételét.

Érdeemes kitekintnünk a Lajtán túli csehországi viszonyokra. A cseh történészek szintén az akut tőkehiányra és az agrárszféra megkésett fejlődésére mutatnak rá, ami még a vagyonosabb paraszti rétegek gazdálkodását is hátráltatta. A nagybirtok ellenben tőkével ellátott volt, üzemszervezete jobban megfelelt a kapitalista gazdálkodásnak. Ennek következtében a mezőgazdaság átalakulása lassú volt, és nem mutatható „egyenletességet”. Az 1880-as években a hitelek kamatszintje 6–8% között mozgott, amit a kistermelők nem tudtak megfizetni. A „városiak” kiscgazdák korlátozottan a Schultze–Delitzsch-féle szövetkezeteknél juthattak kis összegű, rövid lejáratú hitelekhez. A kontribúciós intézetek 1863-as létrehozása sem hozott változást, csak kivételes esetekben nyújtottak ilyen jellegű hiteleket. A járási gazdasági zálogintézetek hitelezéseit pedig

az alacsonyan tartott alaptőke és a betétmaximálás akadályozta, bár az adatsorok éppen a növekvő hitelekről árulkodnak (1885 és 1894 között több mint 2,5-szeresével megnöttek). (Plecháček 1984, 322–323, 327, 342, 356–257) Tulajdonképpen a cseh hitelviszonyokról szintén kusza adatok állnak rendelkezésre. A szemléletet nem a hitelezés formáinak és csatornáinak a bemutatása, hanem a szervezettörténet fejlődésére uralja.

Magyarországon a hitelrendszer önellentmondásával találkozhatunk. A megalakulásukkor filantropikus elveket és takarékoságot hirdető, a polgárosodást támogatni hivatott takarékpénztárak gyorsan haszonmaximáló letéti bankokká váltak, és a lassan egységesülő hitelpiacon helyi vagy regionális pozícióikat monopolizálták. Ez az intézményi forma már az üzletvezetés nagyobb szervezettségét követelte. (Vári 2008, 630–639) A takarékpénztárak által nyújtott jelzáloghitelek kamatszintjét 1877-ben 8%-ban határozták meg. A váltóhitel kamatmaximálására 1883-ban került sor. (A Magyar Nemzeti Bank története I. 1993, 268)

Az osztrák mintájú községi takarékpénztárak, melyek a nyereségorientáltságtól tartózkodtak, és a takarékoság eszméjét képviselve humanitárius és szociális üzletfelfogást képviseltek, Magyarországon végül nem jöttek létre, még a Bach-abszolutizmus direktív intézkedéseinek időszakában sem. Az intézetek vezetősége kivárt, kérvényezett, ettől a változtatástól ódzkodott. Tomka Béla ennek okát a városi autonómiák hiányában és a helyi társadalmak fejletlenségében jelölte meg. (Tomka 1996, 11) Bernát István megfogalmazása is ezzel a megállapítással cseng egybe: „Nem osztozom abban a felfogásban, hogy a nemzetünk alsóbb rétegeinél ne lett volna meg a hajlam a félretett fillérek révén a jövő nemzedéknek nagyobb jólétet és kényelmet biztosítani. Azok a tapasztalatok, melyeket e tekintetben a legutóbbi idők fejleményei révén tehetünk, erős bizonyíték amellett, hogy ez a felfogás téves. Abban a nézetben vagyok, hogy nálunk inkább a viszonyok voltak kedvezőtlenek, s ezeket áttörni egyesek erélyének ritkán sikerült.” (Bernát 1905, 6)

A nagybirtokosok hitelszükségletének kielégítésére szakosodott pénzintézetek (Magyar Földhitelintézet, Kisbirtokosok Országos Földhitelintézete) ugyan jogilag szövetkezetek voltak, azonban jelzáloghiteleikből a kisbirtokosok kimaradtak. A Magyar Földhitelintézet a 100 hold feletti birtokoknak nyújtott kölcsönöket, de a kisebb terjedelműeknek nem. Ennek a problémának a megoldására hozták létre 1873-ban a Kisbirtokosok Földhitelintézetét, amely azonban hűtlen kezelés után megbukott. Helyette 1879-ben a Kisbirtokosok Országos Földhitelintézetét szervezték meg. A kisbirtokosoknak nyújtandó legkisebb kölcsönt 300, a legmagasabbat 5000 forintnyi összegekben határozták meg. (Sebők 1993, 63–66; Kovács 2004, 128–134) A Magyar Földhitelintézetek Országos Szövetségének 1911-es alapításában a Magyar Földhitelintézet, a Kisbirtokosok Országos Földhitelintézete és az Országos Központi Hitelszövetkezet vett részt.

A szervezet „elsősorban ingatlanfeldarabolásoknak, telepítéseknek és más birtokpolitikai intézkedéseknek” a keresztülvitelét tűzte ki céljául. (1911. évi XV. törvénycikk 1911)

A 19. század utolsó évtizedében a pénzpiac országos egységesüléséről beszélhetünk. A kisebb régiókba is eljutottak a pénzügyi szolgáltatások, és ebben a vidéki takarékpénztáraknak volt fontos szerepük. A mezőgazdaság hitelszükséglete azonban, tehát a mezőgazdasági kis- és középhitel továbbra sem volt biztosított.

A gazdahitel intézményi biztosításának eszméjét és a hitelszövetkezeti hálózat kiépítését az agraráriusok karolták föl. A Gazdakör részéről a kormánynak 1884-ben benyújtott tervezet konkrét javaslatokat tartalmazott a hitelszövetkezetek kiépítésére, melyek a kisbirtokosok hitelszükségletét biztosították volna. (Vári 2008, 639–641; Vári 2009, 339–342)¹ Az első lépés, gróf Károlyi Sándor és a Pest megyei nagy- és középbirtokosok együttműködésének, a szövetkezeti és gazdaköri kezdeményezések találkozásának, nem utolsó sorban a külső tőkeforrások biztosításának eredményeképpen, a vármegye jelentős anyagi támogatásával, a Pestvármegyei Hitelszövetkezet alapítása volt 1886. december 19-én. Ez a szervezet a megyei hitelszövetkezetek központjának a szerepét is ellátta. (Csepregi 1926, 42–43; A magyar szövetkezés negyven éve 1938, 14–16) Az új szövetkezetek számára a Raiffeisen-minta alapján dolgozták ki az alapszabályokat.

A Raiffeisen-szövetkezetben, szemben a Schultze–Delitzsch-szövetkezetekkel, nem az üzletrészek képzését tartották elsőrendűen fontosnak. Ez a modell eredetileg nem is tartalmazott üzletrészt. A tagok egyetemleges felelőssége is megfelelt, tehát a fedezetet a kisgazdák birtokai alkották. Schultzenál a tag személyi hitele rövid időre szólt, 3 hónapra. A Raiffeisen-féléknél hosszú lejáratú, rendszerint fél- vagy egyéves, a munkához szabott hitelt nyújtottak. A Raiffeisen-típusnál a kölcsönöket kötelezvényekre, nem váltókra adták. A kisebbeket a felvevő csak aláírta, a nagyobbaknál egy vagy két személy kezessége kellett. A hitel felhasználását szigorúan ellenőrizték. Ezek a szövetkezetek egy község területén alakultak, ahol a gazdák egymást ismerték, bíztak egymásban, a másik hitelképességéről, munkateljesítményéről és életmódjáról is

1 A 19. század első felében számos formája létezett a szövetkezésnek. Szakmai célokra vagy rendi szempontok szerint (tisztviselők, munkások) is megalakulhattak. A skálájuk színes volt, az egyesülési szellem és önségély megnyilvánulásainak tekinthetők. Fogyasztási egyleteket, anyagbeszerzésre, termelésre, pénzbeli kisegítésre és segélyezésre, biztosításra alapított egyesületeket találhatunk. Ilyen volt a Révkomáromi cs. kir. Szabadalmas Hajóbiztosító Társaság 1807-ben, vagy az Első Pestbudai Fogyasztási Szövetkezet. A szervezett hitelszövetkezeti mozgalom előtt természetesen működtek egyéb, hitelezéssel foglalkozó kölcsönös segély- vagy előlegegyletek (népbankok). Legfőbb jellegzetességük volt, hogy rövid, alapszabályilag meghatározott időre alakultak, melyet meg is hosszabbíthattak, és csak a helyi környezethez (falu, kisváros) kapcsolódtak. Például a Dunántúlon ún. „évtársulati hitelszövetkezetek” alakultak az 1860-as években, azaz minden évben újat alakítottak, általában 6 évre. A tagok heti vagy havi betéteket fizettek. Erdélyben 1855-ben alakult a Kolozsvári Kisegítő Pénztár.

tudomásuk volt. Ennél a szövetkezetnél osztalék sem volt, ezzel a spekulációt zárták ki. A nyereséget tartalékalap bővítésére és jótékony célokra fordították. A betétgyűjtés szintén a szövetkezet üzleti tőkéjét gyarapította. A Raiffeisen-főszövetkezet egy-egy gazdasági tevékenységre szakosodott „mellékszövetkezet” alakíthatott, úgymint pince-, tej-, állatbeszerző-, biztosítószövetkezeteket vagy kulturális-népművelő célokat szolgáló egyleteket. A főállású szövetkezeti vezetők tiszteletbeli állást foglaltak el, fizetést nem kaptak. Csak a pénztáros és könyvelő kapott munkájáért javadalmazást. (Csepregi 1926, 153–156)

Magyarországon tehát a Raiffeisen-típus vált követendő mintává, azonban kisebb mértékű módosításokkal. Az eredeti koncepció szerint a tagok korlátlan vagyoni felelősséget viseltek a hitelszövetkezet tartozásaiért, azonban a magyar alkalmazásban ez a felelősség a tagok üzletrészeinek kétszereséig terjedt. A Pest megyei hitelszövetkezetekben osztalékfizetés is volt az üzletrészek után, de annak nagyságát maximalizálták. A pénzfelesleget tartalékbővítésre, jótékonyági és közhasznú célokra fordították. A megszületett szervezet tehát „hibridszerűen” ötvözte a szövetkezet és a részvénytársaság jegyeit. Előzmények nélküli kezdeményezésként egyrészt a magyar jogkörnyezethez kellett alkalmazkodnia, másrészt a kormánnyal is jó viszonyt kellett ápolnia, nem utolsósorban a jövőbeli állami támogatás és a kedvezmények biztosításának reményében. A kezdet sikeres volt, és a lomb terebélyesedett. Papok, tanítók, jegyzők vállalták az alapításokat, és a gazdák alkották a szövetkezetek tagságának gerincét. A Pest megyei hitelszövetkezetek száma 1894-re elérte a 80-at, és több mint 23 ezer taggal rendelkeztek. (Vári 2009, 348–359)

A Károlyi-csoport eredetileg a megyei szintű és fenntartású szövetkezeti központok koncepcióját képviselte, de ezt a Tisza-kormány bukása után gyorsan korrigálták. A pesti központ országossá való kiszélesítése vált időszerűvé, mely az intézményesítéssel is kéz a kézben járt. A Szövetkezés című folyóirat 1890-ben indult, és 1894-ben a Pestvármegyei Hitelszövetkezet felvette a Hazai Szövetkezetek Központi Hitelintézete nevet, ugyanakkor szoros hitelkapcsolatot létesített a Pesti Hazai Első Takarékpénztárral. Üzletköre kibővült, takarékbetétek gyűjtésével és biztosítással is foglalkozott. (A magyar szövetkezés negyven éve 1938, 19–21) Az új intézménykép megalkotására, az állami ellenőrzés megjelenésével, végül 1898-ban, az Országos Központi Hitelszövetkezet (OKH) megszületésekor került sor. (Magyar hitelszövetkezeti törvények és törvényerejű rendeletek, 1932)²

Az OKH a kisbirtokosok hitelezésének biztosítását tartotta prioritásnak, főleg a váltó- és a középlejáratú hitelezést, ezenkívül kötvénykibocsátásokra is ráállt. A vidéki hitelpiacon monopolhelyzetbe került, tagszövetkezetei csak nála

2 A törvény elfogadását közel egy évtizednyi liberális-agrárius politikai küzdelem előzte meg. A törvényi szabályozásra azért is szükség volt, mert az álszövetkezeteket, melyeket a takarékpénztárak és antiszemita köpeny alatt „keresztény grüндerek” hoztak létre, a szövetkezeti eszme védelme és gazdasági megfontolások alapján korlátozni kellett.

vehettek fel hiteleket. A kisiparosoknak, ipari munkásoknak és vagyontalan falusi „munkásseregnek” nyújtott személyi hitel a polgárosodást egyengető eszköz volt. A szövetkezeti eszme népszerűsítésére és a rendszer „tökéletesítésére” ügyosztályokat hozott létre. Az OKH adminisztrációt kiépítették a szervezési, felügyeleti és ellenőrzési feladatok teljesítésére. Szervezete eltért a külföldi példától, mert nem vált el egymástól az „eszmei” és az üzleti irányítás. A szervezet négy feladatkört látott el: 1. A hitelközvetítést és pénzügyi tevékenységet (takaré- és folyószámlabetétek, kötvény- és jelzálogüzlet), 2. A tagszövetkezetek felügyeletét és ellenőrzését, 3. A szövetkezeti eszme fejlesztését és népszerűsítését (folyóiratok, sajtó, kongresszus), 4. „Különleges agrár- és szociálpolitikai feladatok.” (A huszonötéztendő 1923, 15–23; A harmincesztendő 1929, 12, 20–37)

	1899	1913
Szövetkezetek száma	712	2425
A működési körbe tartozó községek száma	2124	7761
Tagok száma	141.623	693.194
Üzletrészek száma	278.356	1.222.906
Üzletrészek értéke*	17.155.329	72.317.028
Takarékbetétállomány*	6.417.803	138.653.947
Tartalékalap*	685.444	14.693.594
Összkihelyezés*	29.470.343	323.901.283

1. tábkázat: Az Országos Központi Hitelszövetkezet fejlődése³

A magyarországi szövetkezeti rendszer másik tartóoszlopát, egyben az agrárius program, illetve a megszülető szövetkezeti eszménykép egyik, bár Károlyi Sándor által kevésbé értékelt részét, a fogyasztási szövetkezeteket tömörítő Hangya-központ alkotta. Az országos szövetkezeti hálózat következő lépcsőjének tekinthetjük.⁴

3 A magyar szövetkezés negyven éve 1938, 63. Az * jellel jelölt értékek pengőben értendők.

4 A magyar szövetkezeti irodalomban visszajáró toposzként szerepel a felülről történt tagszövetkezet-alapítás kihangsúlyozása és a központ úgymond nehézsége és bürokratizálódása, mely „tulajdonságok” a tagszövetkezetek működésében költségnövelő tényezőkként jelentek meg. Ellenben az interpretációk központi elemét képezi, hogy a központok fontos eredményeket értek el és sikeres társadalomszervező tevékenységet fejtettek ki. A bürokratizálódás okozta pluszkiadások és azok fedezete nincsenek konkrét példákon bemutatva. A központoszervezés kérdéséhez pedig annyit, lehetett-e másképp? Az összetett szervezési, üzleti és pénzforgalmi feladatok ellátására a centralizáció elkerülhetetlen volt. Úgy is fogalmazhatok, hogy a gyakorlati problémákra reflektálva, racionális lépések sorozataként, „vezéregyének” és érdekcsoportok programalkotásának eredményeképpen született meg egy-egy szövetkezeti központ. A tagszövetkezetek pedig eleve helyi jellegűek voltak, esetleg még a szűkebb vidék tartozott hatáskörükbe, helyi feladatok ellátására törekedtek vagy kisebb jelentőségű gazdasági tevékenységük folytán, ha jelentősebb tőkeforrásokat nem tudtak bevonni, lokálisak. Czettler Jenő szerint korlátozottak maradtak. Más kérdés a központ és tagszövetkezet közti közvetítő elemek, intézmények megléte vagy hiánya. A kirendeltségek természetesen nem lehettek „valódi középfokú szervezetek”. Ez egy utólagosan támasztott elvárás egy ideális szövetkezeti struktúrára vonatkozóan. Ezek a fiókszervezetek a regionális szintű kereskedelmi tevékenység, hitelközvetítés, áruforgalom és adminisztratív feladatok ellátására alakultak, más jogosítványuk nem volt és nem is lehetett. Vö. Czettler 1916, 12; Hunyadi 2007, 57–58.

A Hangya Fogyasztási, Értékesítő és Termelő Szövetkezet melyet a korabeli szövetkezettörténet „hazai” alapításként jellemzett, 1898. január 23-án alakult Károlyi Sándor nagy volumenű anyag támogatásával, illetve üzletrészjegyzésével. Ez a szervezet a támogató személyeket tekintve szorosan összefonódott a Magyar Gazdaszövetséggel. (Csepregi Horváth 1935, 6, 9–14, 18–20; Vári 2009, 514)

A Hangya az olcsó és minőségi áruellátás biztosítására és az áruuzsoratól való megszabadulásra törekedett. Szervezetét az értékesítés és többtermelés megszervezésére alakították ki. Az 1907-es alaptőkeemeléssel a pénzügyi konszolidációt érték el. Ellenőrzési kerületeket szerveztek, és 1907-ben megalkotották a nagyszombati kirendeltséget. (A Hangya Termelő-Értékesítő és Fogyasztási Szövetkezet 1923, 24–27)

A Hangya súlya és presztízse az 1900-as évek elejétől nőtt meg. Tagszövetkezeteinek épületei, boltjai a magyar vidék jellegzetes képét alkották. A szövetkezetek a falu ellátását segítették, beszerző és értékesítő tevékenységükkel a tagokat hozták előnybe, és egy-egy ágazatra szakosodott termelőegységeket hoztak létre. Céljaik között tehát a magánkereskedelem túlkapásaival szembeni védelem biztosítása és a megfelelő minőségű áruszolgáltatás szerepelt. A nyereséget a tagok között, vásárlásuk arányában, vásárlási visszatérítés formájában osztották szét és közhasznú célok magvalósítására fordították. A vidéki települések kisebb, széttagoltnak tekinthető fogyasztói szükségleteinek kielégítésére szakosodtak. Ez a szövetkezeti típus az alapvető szükségleti árucikkeket biztosította, kisebb rezsiköltséggel dolgozott és a kiskereskedelem monopolhelyzetével szállt szembe.⁵

A fogyasztási szövetkezetek indulása nem volt egyszerű. Az alapítóknak a helyi közömbösségtől kezdve a tapasztalatlanságon keresztül az előítéletekkel és rosszindulattal is meg kellett küzdeniük. Az alapítók-kezdemenyezők társadalmi státusa fontos súllyal bírt. Ugyanúgy, mint a hitelszövetkezeteknél, az arisztokraták és nagybirtokosok a fogyasztási szövetkezetek alapításában és működtetésében is nagyobb arányban vettek részt.

Ez látható a legelső fogyasztási szövetkezetnél, mely a szlovák Bars megyei Brogyán (Brodzany) községben alakult 1898. április 12-én. A szövetkezet alapítója és „vezetője”, a helyi földbirtokos, Oldenburg Friesenhof Natália hercegnő volt, akinek példaadása és buzgalma 183 gazdát készítetett belépésre. (Fabricius–Holec–Pešek–Virsik 1995, 51)

Egy másik példa, a vágkirályfai fogyasztási szövetkezet nehezebb vajúadásáról és a falusi társadalom megosztottságáról árulkodik. A szövetkezet létrehozását Janics Ferenc katolikus plébános és a népiskolai tanítók kezdeményezték.

5 *Hanza Szövetkezeti Újság*, 1934. 3. 1., 3–4.

Az alakuló közgyűlésre 1901. november 27-én került sor, azonban már az öttagú igazgatóság felállítása akadályokba ütközött. Néhány gazda azért nem vállalta a tisztséget, mert féltek nevüket adni a vállalkozáshoz, abban a hiszemben, hogy vagyonukat a majdani árverésnek teszik ki. Az ötszörös vagyoni szavatosság szintén riasztólag hatott, mert a vagyonosabbak úgy gondolták, hogy csőd esetén a pénzt csak rajtuk fogják behajtani. Az emlékiró Janics szerint, aki az ügyvezető igazgatói posztot látta el, kezdetben csak „kísérletezés” folyt. Végül a felvidéki „nagy kévekötő”, Meskó Pál rakott rendet. Agitációjának beszédes eredménye lett: 164 tag lépett be, 275 darab 10 koronás üzletrésszel, és a vágkirályfai szövetkezet a Magyar Gazdaszövetség „erkölcsi tagja” lett.

A gazdák távolságtartásnak vagy bizalmatlanságnak konkrét oka volt. Előzőleg a környéken (Érsekújvár, Sókszelőce, Vágfarkasd) álszövetkezetek okoztak anyagi veszteségeket a lakosoknak. A gazdák közti szociális különbségek természetesen fennmaradtak. Ennek egyik jele volt, hogy 1904-ben a vásárlás-visszatérítés rendszerét a nagygazdák nem hagyták jóvá. A vásárlások tekintetében sem voltak szolidárisak, azokat „más szatócs üzletben” is „eszközölték.” A kisbirtokosok meghatározó képvisellel bírtak a szövetkezet testületeiben. Az igazgatóságban heten voltak, a felügyelő bizottságban kilencen (és csak két tanító és egy molnár).

A plébános szavai a helyi értelmiségi szerepvállalás keserű tapasztalataira is rámutattak: „Legfájóbb, legkeserűbb érzés volt, mikor éveken keresztül látnunk kellett saját feleink nagy közönyösségét, kik vállvetett munka helyett ölse tett karokkal várták szájukba a sült galambot. Sőt nem egyszer kijutott az önérdek, a haszonlesés kemény vádjából is, igaz nem szemtől-szembe, hanem csak alattomban úgy, hogy nyílt sisakkal még védekeznünk sem lehetett ellene, de türelmünk fonala soha el nem szakadt, s nyílt homlokkal, nyugodt önérzettel s tiszta lelkiismerettel mondhatjuk, hogy az idő mindig nekünk adott igazat.” (Janics 1912, 11–13, 17. Az idézet uo. 31)

A szövetkezeti eszmével való visszaélésre is sor került. A negyedi gazdák összefogásával 1910-ben alapított fogyasztási szövetkezet, mely 1918-ig a Negyedi Polgárok Fogyasztási és Értékesítő Szövetkezete cégnevet viselte, az egyéni és familiáris érdekek hálójába került. A szövetkezet 1911. december 17-i közös igazgatósági és felügyelőbizottsági ülésén végleges döntés született a szövetkezeti székház építéséről. A telekvásárlásra már korábban, 1911. június 5-én sor került. Az épület 1912-re készült el, és senki sem gondolt arra, hogy alig egy évtized múlva a negyedi szövetkezeti tagok közötti viszály tárgyát képezi. A házat a tagok, összesen 28-an közös munkával építették. A pénz előteremtése azonban akadályokba ütközött, ezért a szövetkezetnek az építkezés kivitelezésére három módos gazda kölcsönzött tőkét 5% kamatra. A vagyonosabb gazdák csoportja nem szövetkezettámogató, hanem egyéni haszonszerző taktikát követett. A szövetkezeti székház tulajdonjogát titokban magukra írták.

Az ügyre csak 1920-ban derült fény. A vita elhúzódó pereskedésbe torkollott, mely a református-katolikus és nagygazda-kisgazda törésvonalakat a faluközösségen belül még jobban elmélyítette. (Gaucsik 2011, 153, 157)

	1900	1913	1918
Működő szövetkezetek száma	122	1251	2140
Tagok száma	22.533	189.742	658.267
Jegyzett alaptőke	727.972	5.046.024	27.161.656
Befizett alaptőke	367.110	4.759.825	26.783.890
Szövetkezetek összforgalma	2.922.174	57.753.091	250.196.877
Tartalékalapok	31.282	2.811.059	11.294.263
Tiszta nyereség	57.151	552.049	5.343.365
A központnál lebonyolított forgalom %-ban	44	63	50,8

2. táblázat: A Hangya néhány üzleti eredménye⁶

Az OKH és a Hangya hálózatán kívül még meg kell említeni a néppárti és keresztényszocialista politikai programokhoz kötődő Keresztény Szövetkezetek Központját, mely megalakulásától, 1901-től a Hangya konkurensének láttatta magát. A katolikus legény- és gazdakörök egyesülési tapasztalataira építő keresztény szövetkezetek a „nemzetfönntartó kisgazdaosztály” gazdasági-szociális felemelését és hitelellátását kívánták elérni. A Dunántúli Keresztény Fogyasztási Szövetkezeti Központ (melynek alapítója gróf Zichy Aladár volt) 1917-ben egyesült a Hangyával. (Csepregi Horváth 1926, 116–120)

Ezenkívül országos hatáskörű, az agrárokhoz kapcsolódó, a gazdasági területek szerint szakosodott nagyobb szövetkezetek is működtek. Ilyen volt a főleg gabonaértékesítéssel foglalkozó, 1888-ban alapított Magyar Gazdák Hadseregellátó Szövetkezete, melynek utódja lett 1891-ben a Magyar Mezőgazdák Szövetkezete. A Gazdák Biztosító Szövetkezetét 1899-ben 1 millió korona alaptőkével az Országos Magyar Gazdasági Egyesület a magas kartelldíjak és az egészségtelen jég- és tűzkárbiztosítás miatt hívta életre. Kezdetben tűz- és jégbiztosítással foglalkozott, majd tevékenységét kiterjesztette az állatbiztosításra is. (Csepregi Horváth 1926, 31–33) A Magyar Gazdaszövetség alapítása volt a Magyar Gazdák Vásárcsarnok Ellátó Szövetkezete, mely 1898 és 1913 között működött. A vidéki állattenyésztő szövetkezetek hálózatának kiépítését a Magyar Kölcsönös Állatbiztosító Társaság (1898) vállalta fel. A biztosítási ügyletek kiterjedtek a lovakra, szarvasmarhákra, betegségben elhullott haszonállatokra. (Csepregi Horváth 1926, 25–27)

6 A Hangya Termelő-Értékesítő és Fogyasztási Szövetkezet 1923, Melléklet. A táblázatban az összegek koronában értendőek. A filléreket nem jelöltem.

A korszak liberális tábora igyekezett dehonesztálni az agrárius elképzeléseket, melyek a magyarországi mezőgazdaság problémáira, strukturális gondjaira kerestek válaszokat. Bizonyos fokú átmeneti együttműködésre (a hitelszövetkezetek esetében) azonban mégis sor került. Az agrárizmussal szembehelyezkedők csoportja ugyan nagy volt, de mégsem tekinthető ideológiailag egységesnek.

A földbirtok védelme és a mezőgazdasági érdekvédelem jelszavai mögött például Beksics Gusztáv kizárólag retrográd és parciális érdekek képviselőjét, és álságos módon a közép- és kisbirtokos érdekek felhasználását látta. Az 1909-ben formálódó Nagyatádi-féle kiscgazda parasztagrárizmusa pedig mintha a nagybirtokos agrárizmus antitézisének jelenítette volna meg. (Kiss 2002, 239–257; Vári 2007, 88–108) Az első világháború végén Ignóty-Weigelsberg Hugó megkésett agrárizmuskritikája főleg Tisza István politikája és a földbirtokos különérdekek ellen irányult. (Ignóty 1917) Az összeomlás után Székfű Gyula sem nyilatkozott kedvezően a „főúri” és gentry agrárvédelemről. (Székfű 1920, 278) Szerinte a gentry önmaga akadályozta meg ezekben az elképzeléseknek a gyakorlatba ültetését, és az állami és nemzeti illúziók táplálásával tett lehetlenné minden konzervatív irányítású agrármozgalmat.

A Károlyi Sándorék által mérsékeltlen-defenzívan, jól-rosszul képviselt vagy képviselni kívánt társadalomszervezési egyensúlymodell eszméje végülis korán háttérbe szorult és fénye megkopott.

A 19. század közepétől számítható gazdasági, szociális és társadalomszervezeti, ugyanakkor életmód- és mentalitásbeli, valamint kulturális változások, maga a polgárosodás, a szövetkezeti életet is érintették. A monarchia nem egyirányú, területileg eltérő, aszinkron, ellentmondásoktól sem mentes, azonban nyilvánvaló tendenciaként jellemezhető gazdasági integrációja az egyes országrészek szövetkezeti struktúráinak kialakulására, általában a szövetkezés tudatosságának elterjedésére is jótékony hatással volt. (Good 1986, 90–112) A gazdaság-, illetve a közösségszervezés terén hazai alapokra támaszkodva a nyugati minták adaptációjára került sor.

A fentiekből nyilvánvaló, hogy az első Csehszlovák Köztársaság szövetkezeti rendszerének vizsgálatánál, a csehországi és szlovákiai, illetve kárpátaljai szövetkezeti hálózatok (vagy éppen a csehszlovákiai magyar szövetkezeti mozgalom) tanulmányozásánál nem lehet figyelmen kívül hagyni az impériumváltás előtti, a 20. századi társadalmi modernizációt megalapozó, s méltán meghatározó jelentőségűnek mondott osztrák birodalmi időszakot és a magyarországi előzményeket.

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

Irodalom

1911. évi XV. törvénycikk (1911): *1911. évi XV. törvénycikk a Magyar Földhitelintézetek Országos Szövetségéről és az 1894. évi V. törvénycikk némely rendelkezéseinek módosításáról, illetve kiegészítéséről.* <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7115>

A Hangya Termelő-Értékesítő és Fogyasztási Szövetkezet (1923): *A Hangya Termelő-Értékesítő és Fogyasztási Szövetkezet, a Magyar Gazdaszövetség Szövetkezeti Központja első 25 éve.* Budapest: A Hangya saját kiadása.

A huszonöttestendős (1923): *A huszonöttestendős Országos Központi Hitelszövetkezet 1898–1923.* Budapest: Pátria Rt.

A harmincesztendős (1929): *A harmincesztendős Országos Központi Hitelszövetkezet 1898–1928.* Budapest.

A Magyar Nemzeti Bank története I. (1993): A Magyar Nemzeti Bank története I. Az Osztrák Nemzeti Banktól a Magyar Nemzeti Bankig 1816–1924. Bácskai Tamás szerk. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Bernát István (1905): *A magyar földbirtok tehermentesítése.* Budapest: Kilián F. bizománya.

Csepregi Horváth János (1926): *A magyar szövetkezeti intézmény története.* I. kötet, Budapest: Magyarországi Szövetkezetek Szövetsége.

Csepregi Horváth János (1935): *A magyar szövetkezeti intézmény története.* II. kötet, Budapest: Pátria Rt.

Czettler Jenő (1916): *A hadirokkantak telepítése Magyarországon. Előadta Czettler Jenő a Magyar Társadalomtudományi Egyesület és a Magyar Gazdaszövetség által 1916. ápr. 14-én tartott rokkantügyi értekezleten.* Budapest: Stephaneum Nyomda R. T.

Fabricius, Miroslav – Holec, Roman – Pešek, Ján – Virsik, Oto (1995): *150 rokov slovenského družstevníctva. Víťazstvá a prehry.* Bratislava: Družstevná únia Slovenskej republiky.

Gaucsík István (2011): A negyedi fogyasztási szövetkezet. In *Negyed története.* Izsák Lajos szerk. Negyed. 153–162.

Good, F. David (1986): *Der wirtschaftliche Aufstieg des Habsburgerreiches 1750–1914.* Wien–Köln–Graz: Böhlau.

Holec, Roman (1999): *Hospodárska politika Uhorska z pohľadu slovenských ekonomických záujmov.* In *Slovensko na začiatku 20. storočia (Spoločnosť, štát a národ v súradniciach doby).* Podrimavský, Milan–Kováč, Dušan szerk. Bratislava: Historický ústav SAV.

Holec, Roman (2004): *Hospodárstvo.* In *Slovensko v 20. storočí. Na začiatku storočia 1901–1914.* Kováč, Dušan szerk. Bratislava: Veda, 81–126. p.

Holec, Roman (2006): *Hospodárske dejiny na Slovensku – stav a problémy výskumu. Česko-slovenská historická ročenka,* 41–58. p.

Hunyadi Attila (2007): *A magyar szövetkezeti intézményrendszer Erdélyben 1885–1918.* In *Szövetkezetek Erdélyben és Európában.* Somai József szerk. Kolozsvár: Romániai Magyar Közgazdász Társaság, 49–66. p.

Ignotus Pál (1917): A politika mögül. *Nyugat*, 1917/2, <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00214/06543.htm>

Janics Ferenc (1912): *Emlékkönyv Vágkirályfa és Vidéke Fogyasztási és Értékesítő Szövetkezet fennállásának X. évfordulójára 1902–1912*. Galánta: Első Galántai Könyvnyomda és Papírraktár.

Karikó Sándor (2006): A gazdaság és a kultúra heteroginitása. In: *Gazdaság és/vagy kultúra*. Karikó Sándor szerk. Budapest: Gondolat Kiadó, 19–30. p.

Kiss Mária Rita (2002): Szabadelvűek és agráriusok a XIX–XX. század fordulóján. *Politikatudományi Szemle*, 11/3–4, 239–257. p.

Kovács György (2004): A jelzálog-kibocsátáson alapuló hitelezés problémái történeti megközelítésben. In: *Pénzügyek a globalizációban*. Botos Katalin szerk. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Gazdaságtörténeti Kar, 128–134. p.

Magyar hitelszövetkezeti törvények és törvényerejű rendeletek (1932): *Magyar hitelszövetkezeti törvények és törvényerejű rendeletek*. Budapest: Kiadja az 1898. évi XXIII. t. c. alapján alakult Országos Központi Hitelszövetkezet.

Miklósi Zoltán (2005): A nacionalista politika történeti és elméleti perspektívában. *Confessio*, 29/3, http://www.reformatus.hu/confessio/2005_3/miklosi.htm

Plecháček, Ivo (1984): Zdroje zemědělského úvěru v českých zemích ve druhé polovině 19. století. *Hospodářske dějij–Economic history*, 12, 321–377. p.

A magyar szövetkezés negyven éve (1938): *A magyar szövetkezés negyven éve. Az Országos Központi Hitelszövetkezet munkája és eredményei*. A magyar szövetkezés negyven éve Károly szerk. Budapest: Pátria Irodalmi Vállalat és Nyomdai Részvénytársaság. „Pátria” Irodalmi Vállalat és Nyomdai Részvénytársaság

Sebők Éva (1993): A magyarországi földhitelintézetek az első világháború előtti években. *Kereskedelmi Szemle*, 34/9–10, 63–66. p.

Szekfű Gyula (1920): *Három nemzedék. Egy hanyatló kor története*. Budapest: Élet Irodalmi és Nyomdai Rt. kiadása.

Tomka Béla (1996): *A magyarországi pénzügyintézetek rövid története 1847–1945*. Budapest: Gondolat.

Vári András (2007): Német és magyar agráriusok, 1849–1909. *Korall*, 8/28–29, 88–108. p.

Vári András (2008): A magyarországi hitelszövetkezeti mozgalom megalapítása 1886–1894. *Századok*, 142/3, 629–671. p.

Vári András (2009): *Urak és gazdászok. Arisztokrácia, agrárértelmiség és agrárius mozgalom Magyarországon 1821–1898*. Budapest: Argumentum Kiadó.

Szabó András: *Szepességtől Biharig. Protestantizmus, irodalom és művelődés Magyarországon a 16–18. században*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara 2013, 281 p. ISBN 978-80-8122-082-1 /Monographiae Comaromienses 8./

Horváth Csaba Péter

Szabó András legújabb tanulmánykötetének kulcsszavai a kora újkori, azon belül elsősorban 16–17. századi Magyarország elsősorban protestáns művelődés-, egyház- és irodalomtörténetének csomópontjaira utalnak. A közölt cikkek többsége földrajzi értelemben a Käfer István terminológiája szerinti Felföld – a Dunától és az Ipolytól északra fekvő földrajzi térség – és Északkelet-Magyarország területén működő művelődési terek szerveződéséről és azok alakítóiról szól. Azonban a kötet hőseinek kapcsolatrendszere régiókon és országhatárokon keresztül ér, gondoljunk a külföldre, elsősorban a német nyelvterületre, majd később Németalföldre, majd Angliába peregrináló akadémikus, elsősorban klerikus akadémikus értelmiségünkre és a cseh–morva vidék humanistáival való élénk levelezésükre. A kötet hat tematikus egységből áll, melyek a művelődés földrajzi színterei (peregrináció, főnemesi udvar, mezőváros) és a helyi irodalmi hagyományok és műfajok (életrajzírás, politikai irodalom és Miskolci Csulyak István életműve) szerint szerveződnek.

A kötet első két tanulmánya bevezeti a továbbiak összefüggéseit, kijelöli igazodási pontjait és a szerző értelmezési módszertanát. Szabó András az első tanulmányban bemutatja, hogy a hódoltság területének mezővárosaiban (elsősorban Tolnán, majd Ráckeven és Pécsen) elsősorban Szegedi Kis István révén a reformáció térhódítása töretlen volt, innen minden nehézség ellenére többen megjárták a német egyetemeket, Philipp Melancthon hatása egyértelműen bizonyítható, erre a későbbiekben is bőven kitér. Másik összefoglaló tanulmánya a 17. századi felföldi művelődés színtereit írja le. A *Nemzetiségek és nyelvhasználat* című fejezetben írja: „a [magyar] nyelvi norma kialakulásában és fejlődésében különösen fontos szerepet játszik Károlyi Gáspár gönci református esperes és társainak református bibliafordítása...” (18), ezzel közvetve állást foglalva egy jelenleg is folyó vitában. Ez az álláspont véleményem szerint mindenképpen árnyalásra szorul, mivel kevésbé bizonyítható, hogy egy hatalmas méretű, elsősorban szószékre vagy olvasó állványra szánt, kevés példányszámban megjelent két kötetes bibliafordítás mennyiben lehetett hatással az irodalmi nyelvre. A 17. században a Szenci Molnár Albert (Hanau, 1608; Oppenheim, 1612; Amszterdam, 1645) és mások revideált kiadásai már valamivel könnyebben olvasható méretben és formában jelentek meg a könyvpiacra, de a reformáció nagy célját, hogy minden család könyvespolcán megjelenjen a Biblia, csak a 19. században érték el. Szabó kiemeli, hogy a 17. századra a Felföldön a különböző protestáns felekezetek előbb teológiai, majd egyházszervezeti különválásuk után mind városokban, mind a földesúri birtokokon nem egységesen, hanem mozaikszerűen alakultak ki és helyezkedtek el.

A német peregrinusokról szóló fejezetekben a szerző új kutatási eredményeiről számol be. Szabó Géza adattárát és Ritoókné Szalay Ágnesnek a wittenbergi magyar coetus és Melanchthon kapcsolatát vizsgáló kutatásait kiegészítve arra a következtetésre jut, hogy a diákegyesület nem feltétlenül nemzeti, hanem felekezeti szempontból különült el. A Melanchthon-tanítvány David Chytraeus és Magyarország kapcsolatát elemző tanulmányban olvashatunk a neves evangélikus teológus magyarországi látogatásáról (amelyet Joachim Edelingnek, Chytraeus tanítványának 1571-es *Hoedoporicon*jából ismerünk), melyet elsősorban lutheránus németek katonák között töltött. (Ez egy általános magyarországi kirándulásnak felelt meg, a nyugati határszélnél nem ment tovább, mert félt a törököktől.) Chytraeusra nagy hatást gyakorolt mestere, mert nemcsak teológiai nézetei, hanem a magyarokkal szembeni baráti elkötelezettsége is nyomot hagyott benne. Ennek ékes példája két, Szabó által közölt, eddig modern kiadásban nem közölt levél: az egyikben Baranyai Decsi Jánosnak írt, melyben Bánffy Ferenc genealógiáját kérte tőle (41–42), a másik pedig wittenbergi magyar coetus vezéralakjainak, Csaholyi Jánosnak, Thúri Mártonnak és Baranyai Decsinek szól (42). Mint látható, a konfesszionális különbségek nem akadályozták meg, hogy a humanisták kapcsolatba álljanak egymással. Szabó András a heidelbergi egyetem levéltárának felkeresésekor szembesült a ténnyel, hogy a többször erodálódott levéltár anyaga a magyar kutatás számára többnyire feltérképezetlen vagy ismeretlen, különös tekintettel a tanuló ifjúság életvitelével kapcsolatban (melyből a szerző tanulmányában néhány esetet be is mutat), éppen ezért csak „úgy kaphatunk teljes képet a magyarországi diákok heidelbergi peregrinációjáról, ha folytatjuk és kiegészítjük a már megkezdett anyaggyűjtést, s ennek anyagába a heidelbergi egyetemi levéltár adatait is beépítjük”. (50)

A városi polgárság mellett a főúri udvarok is kivették részüket a reformáció terjesztésében és a könyvkultúra támogatásában. Szabó csak érintőlegesen tér ki a magyar város- és népességtörténet eddigi egyik legjelentősebb (Szakály Ferenc sokat idézett munkája által kiváltott) vitájára, hogy a reformáció eredendően plebejus (városi-mezővárosi) vagy arisztokratikus (nemesi) alapon terjedt el inkább hazánkban. Mindkét lehetőség mellett fel lehet sorolni érveket és ellenérveket, de az igazság valahol a kettő között kell legyen. Szabó így fogalmaz: „A reformáció magyarországi térhódításában is ez a két társadalmi réteg játszott kiemelkedő szerepet: a mezővárosi polgárság adta a tömegbázist és a legtöbb lelkeszt, a főnemesség többsége pedig az aktív vagy kevésbé aktív támogatást.” (53) Gyakorta a nemesség körében is találkozhatunk versszerzőkkel. Balassi Bálint és Rimay János mellett az irodalomtörténet-írási hagyományban háttérbe szorult Némethi Ferenc, Rákóczi Zsigmond, Homonnai Drugeth István és Dóczy

Zsuzsanna költőnő, akiknek műveit Szabó röviden bemutatja és elemzi. E főnemesi családok – a többi felföldi és északkelet-magyarországi nemesi családdal együtt – nemcsak családi kapcsolatban álltak egymással, hanem minden valószínűség szerint ismerhették egymás műveit is. Szabó András kimutatta, hogy Homonnai Drugeth Isván *Vitézi ének és könyörgésének* Lucretia-versformája a Balassi-versszak közvetlen előzményének tekintendő. A 16. század utolsó harmadában már egyértelmű a Balassi- és Rímay-hatás a magyar nemesi költészetben. Szabó a kismarjai Bocskai család genealógiáját Benda Kálmán és Nagy László kutatásain túlmenő szempontok szerint tekinti át, ezzel is hozzájárulva Bocskai Istvánról és családjáról alkotott kép árnyalásához, színesítéséhez. Az 1588-as szikszói csatáról – melyről legfontosabb forrásunk Tardi György históriás éneke – írott tanulmányának több tanulsága is van. Többek között kiemeli, hogy Tardi műve a kötelező eposzi elemek felsorakoztatása és az antik elemek alkalmazása miatt a *Szigeti veszedelem* műfaji előzményének tekinthető, valamint a históriás ének a magyar propagandairódalom egyik legjelesebb képviselője, egy csata jelentőségének felnagyítása Zrínyi politikai tevékenységével is rokon. Thököly Sebestyén késmárki udvarában – melynek a későbbiekben nagyobb figyelmet kell tulajdonítanunk – szolgált fiatal korában Miskolci Csulyak István, a grafomán késő humanista prédikátor, akiről Szabó András bebizonyította, hogy a Fanchali Jób-kódexben a *Szép magyar komédia* másolója volt.

A Miskolci Csulyak Istvánról szóló könyvfejezet három tanulmányt tartalmaz. Az elsőben Szabó a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján ismerteti Miskolci Csulyak éndokumentumait. Elsődleges forrásunk Miskolci Csulyak fennmaradt időskori önéletírásában fennmaradt útinaplója, melyben peregrinációjáról ír, és nélkülözhetetlen várostörténeti adatokkal szolgál. A kötet szerzője a Heidelbergre vonatkozó részt és annak fordítását a megfelelő filológiai apparátussal és magyarázatokkal közli. Noha maga Miskolci Csulyak István nem ismerte Bocskait, és nem is láthatta, Tokaj-Hegyaljára való érkezésekor azonban látta a tizenöt éves háború pusztításait, és megtapasztalta a külföldi zsoldosok kegyetlenségét, akik gyűlöltek a magyarokat. Éppen ezért Bocskai Istvánról való két emlékbeszéde a korabeli protestáns közhangulatot idézik, amelynek középpontjában az Istentől küldetett szabadító állt. (Az más kérdés, hogy Bocskai nagy műve nem sokkal halála után összeomlott: Báthory Gábor nem lett sikeres erdélyi uralkodó, Illésházy István, Homonnai Drugeth Bálint és Mágocsy Ferenc pedig nem sokkal később meghalt.) Szabó András a terjedelmesebb, latin nyelvű beszédet közli (124–132).

A magyarországi hitújítás történetének vizsgálatakor a legnehezebb az átmeneti időszak, a reformáció korai történetének kutatása, mivel az elsődleges források a történelem viharai közt vagy megsemmisültek, vagy lappanganak

és feltáratlanok. Zoványi Jenő 1922-es monográfiája (*A reformáció Magyarországon 1565-ig*, Bp.) óta nem készült hasonló feldolgozás, csupán esettanulmányok foglalkoznak a magyarországi reformáció korai történetével. Az egyik legjelentősebb forrásbázist a reformátor-életrajzok jelentik – ezzel is követve a wittenbergi melanchthoniánus életrajzíró hagyományt. A magyar irodalomtörténet mindössze négy ilyen szöveget ismer ebből az időszakból (Leonhard Stöckel, Balsaráti Vítus János, Szikszai Fabricius Balázs és Szegedi Kis István életrajza). Őze Sándor Zoványi könyvét alapul véve – és talán a magyar egyháztörténet-írás egyik bizonytalan alapfelvetését csekély kritikával illetve – elsősorban a ferences rendi szerzeteseknek tulajdonította a reformáció terjesztését. Szabó András vitába száll vele, és tanulmánya végén felsorolja a szerinte vitatottan ferencendi reformátorokat, tanulmánya végén pedig megjegyzi: „A korai reformáció kutatásában egy új, nagyszabású anyaggyűjtés jelenthetne lényeges előrelépést, amely feldolgozná azokat a levéltárakat is, amelyeket a korábbi kutatások kihagytak. Egy ilyesfajta mennyiségi változás minőségi ugrást is eredményezhetne...” (141) A protestáns lelkészi és tanári archontológia (sematizmus) német nyelvterületen bevett műfaj, hazánkban azonban még mind a mai napig gyerekcipőben jár, szisztematikus adattárakat csak néhány protestáns egyházkerület adott ki, és ad ki folyamatosan (az internet világában már online adattárak is léteznek). Egy ilyen összeállítás készítéséhez érdekes terepet biztosít Kassa szabad királyi város a 16. század második felében háromnemzetiségű (de egyre inkább elmagyarosodó) népességével és felekezeti tagoltságával. Szabó a magyar prédikátorokat, segédprédikátorokat (káplánokat) és tanárokat szedte össze tanulmánya függelékében, megjegyezve, hogy a kassai archontológia csak a szlovák és német prédikátorok és tanítók összeírásával lenne teljes. Megállapítható, hogy az idő múlásával a kassai polgárok már a műveltebb, külföldön tanult (akadémikus) teológusokat részesítették előnyben a csupán itthon tanult (domiductus) tanítókkal szemben. Oktatástörténeti jelenséggel bír Thoraconymus Mátyásnak, egy feltehetően szlovák nemzetiségű akadémikus sárospataki tanárnak beszédeggyűjteménye. Az Országos Széchényi Könyvtár Kézirattárában Oct. Lat. 149-es raktári számon nyilvántartott kötetes kézirat első felét retorikai tankönyvként használták. Az egyes beszédek és levelek retorikai ismertetésén túl Szabó kiemeli, hogy „Magyarország területéről nem ismerünk olyan 16. századi kéziratot, amely egy, a *genus didascalicum*hoz tartozó oráció részeit ilyen módon mutatná meg a diákoknak” (162). A tanulmány talán legértékesebb része a kéziratot kötet első felének részletes leírása (163–169).

A felföldi kötődésű szerzők életrajzáról szóló fejezetek kiegészítik és bővítik eddigi ismereteinket a reformáció korai történetével kapcsolatban. Szabó András 2012-ben megjelent Károlyi Gáspár-monográfiájának tanulságait néhány ponton módosította a bibliafordító pályaképével kapcsolatban. A források csekély volta miatt nagyon nehéz megállapítani Károlyi életrajzát, viszont mind a korabeli férfi életszakasz-felosztási elméletek, mind életének biztosabb pontjai figyelembevételével a korábbi 1529–1530 körüli születési dátumot öt évvel későbbre tehetjük. Károlyi családnevének megfejtéséhez érdekes adalék lehet a „Radics” mellett a „Rados” családnév lehetősége is. Fiatalkori brassói tanulmányaival kapcsolatban Szabó arra az álláspontra helyezkedik, hogy az ottani műveltségeszmény továbbvitele miatt nem az ugyanazon nevű nagybányai bíró, hanem a bibliafordító járt a brassói iskolába. Ilosvai Benedek gyulafehérvári református plébános a Báthory István-korabeli Erdély egyik meghatározó alakja volt. A katolikus fejedelem unitárius többségű államot örökölt, ezért először a protestáns „belső ellenzéki” reformátusokat támogatta. Mivel sógornőjének, Bocskai Erzsébetnek kedvenc papja, Károlyi Péter nem kívánt Erdélybe menni, ezért Ilosvaira került a választása, akit az 1577-es pestisjárvány miatt bekövetkezett haláláig maga mellett tartott, és megkerülhetetlen szerepet játszott az erdélyi magyarság reformátussá tételében. A nyomtatott portré – mely az „én” reneszánsz korában való felfedezésével van összefüggésben – a késő humanizmus korában kezd elterjedtté válni, amikor a könyvnyomtatás lehetővé tette a fa-, majd később a rézmetszet sokszorosításának technikáját. Szabó András tanulmánya mindezt a magyarországi értelmiségi arcképeken keresztül mutatja be, gazdag képanyagot is mellékelve a cikk szövegéhez. A kötet utolsó tanulmánya különlegességként egy 18. századi lelkészsorsot mutat be: Nánási Fodor János 1754-es önéletírását Hoffer Endre adta ki hét részletben a Magyar Protestáns Egyházi és Iskolai Figyelmező nyolcadik évfolyamában (a kézirat mai lelőhelye sajnos ismeretlen). A felvilágosodás szekuláris gondolkodásmódja és a korszakban divatos „papmarasztalás” intézménye miatt egy hanyattatott sorsú, állandó vándorlásra kényszerített emberi sors tárul elénk. Irodalmi értéke miatt ez az önéletírás beilleszthető Bethlen Miklós és Kata műve mellé, egy új kiadás pedig beilleszthetné az irodalmi kánonba.

Összefoglalóan elmondható, hogy Szabó András tanulmánykötetének több tanulsága is van. Egyrészt a humán tudományok kutatójának érdemes egy-egy témát többször újra elővennie, mert látásmódja alakulásával mindig újabb dolgokat vehet észre és állapíthat meg korábbi témáival, jelen kötetben Károlyi Gáspár életével és Thoraconymus Mihály beszédgyűjteményével kapcsolatban. Ugyanakkor szem előtt kell tartanunk azt is, hogy a humanista irodalmi műveltség keretein belül minden mindennel összefügg, akár földrajzi, akár tema-

tikus vagy irodalmi tekintetben, ezt jól példázza a kötet tartalma: a különböző genealogikus kutatásoktól a város- és irodalomtörténeten át a mikrofilológián és eddig kiadatlan szövegközléseken keresztül a művészettörténetig több tudományterületet összefog. Éppen ezért nemcsak a szűk szakma, hanem a kor-szak és a Felföld története iránt érdeklődő bármely olvasó is nagy haszonnal forgathatja ezt a könyvet.

Magyar-szlovák, Szlovák-magyar jogi szakszótár. Maďarsko-slovenský, Slovensko-maďarský právnický odborný slovník. Cserba Lajos–Mede István–Nagy Andrea szerk. Miskolc: A Magyar Jogász Egylet Borsod-Abaúj-Zemplén megyei szervezete 2013, 59 + 61 p.

Pongó István

A szlovák-magyar és magyar-szlovák szótárírás mindeddig közepes terjedelmű kéziszótáraknál nem tudott nagyobb terjedelmű kétnyelvű szótárt produkálni. A jó tíz éve beharangozott és 2005/2006-ra ígért magyar-szlovák nagyszótár még mindig nem készült el. Mindez nem a sokszor magányosan dolgozó szótárírók hibájának róható fel, az ok sokkal inkább a mindenkori szlovákiai és magyarországi kultúrpolitikában keresendő. Az eddig megjelent magyar-szlovák és szlovák-magyar szakszótárak (műszaki, építészeti, könyvtárosi stb.) – összehasonlítva az angol-magyar vagy a német-magyar szakszótárakkal, de még az ezeknél valamivel kisebb terjedelmű angol-szlovák vagy német-szlovák (szak)szótárakkal – a magyar Akadémiai Kiadó rangskálája szerint is csak a kisebb vagy közepes nagyságú szintet érik el. Épp azért a szótárakkal valamilyen szinten kapcsolatba kerülő szakemberek, de még a laikusok is odafigyelnek, ha a magyar-szlovák viszonylatban valamilyen új kiadás kerül az asztalra.

Az interneten elektronikus formában elérhető szlovák-magyar szótár a közigazgatásban leggyakrabban használt és dél-szlovákiai viszonylatban legfontosabb szakkifejezéseket tartalmazza. A szótár (a szlovák szövegben a szerzők az ideillőbb „slovníček” – kis szótár kifejezést használják) kis türelemmel letölthető internetről. A szlovák-magyar terminológiai lista a www.bumm.sk honlap szerint 5 295 kifejezést és 142 jogi elnevezést tartalmaz. Persze az ilyen egyértelmű megállapítás eléggé pontatlan: a Gramma Nyelvi Iroda vezetése alatt összegyűjtött kifejezések legtöbbször belefér egy jogi szótárba is, erről meggyőződhetünk a Miskolcon 2013-ban kiadott szótár anyagával való összehasonlításakor.

Az egy kötetben megjelent szlovák-magyar és magyar-szlovák jogi szakszótár bemutatására 2013. január 11-én került sor a kassai Aranyzarvas panzióban egy kötetlen beszélgetés keretében. A magyar-szlovák jogi szakszótár kiadásának ötlete Mede Istvántól (1934–2010) ered, aki szükségét érezte, hogy a jogi szakkifejezések értelmezésére, fordítására fontos lenne kidolgozni egy, a mai kor követelményeinek megfelelő kétnyelvű szakszótárat.

A rendszerváltás óta a jogi kifejezések értelmezése is, sok más területhez hasonlóan, radikális változásokon esett át, és a rosszul értelmezett vagy rosszul fordított kifejezések sokszor gondot okozhattak. A különböző területek szakkifejezéseinek harmonizálása az Európai Unió számára is kihívást jelentenek. Az EU honlapján több terminológiai adatbázis is található. Sajnos hiányzik itt a szakképzett irányítás lexikográfusok részéről, az EU munkacsoportjai által felkínált, általában többnyelvű terminológia csak alapos ellenőrzés után használható.

Magyarországon és Szlovákiában egy mintegy harminc főből álló munkacsoport alakult, amelynek koordinátora a miskolci Cserba Lajos volt. Kihangsúlyozandó, hogy a feladatot mindenki, érezvén a munka társadalmi szükségességét, társadalmi munkában vállalta.

Mivel a jogi szakszótár szerzői nem lexikográfusok, ezért lemondtak a lemmatizálás elvégzéséről. A kifejezéseket nem a szótövek (lemmák) szerint csoportosítják, hanem egyszerű ábécérendben tüntetik fel a szavakat és szókapcsolatokat. Ez egy elektronikus megoldás esetében talán kevésbé zavaró, mivel a számítógép – és ehhez nem szükséges professzionális program sem – gyorsan megtalálja a beírt láncot. Viszont egy print-megoldás esetén – nem a bemutatandó szótár az egyetlen, amely ezt az egyszerű megoldást választja – ez a módszer néha zavaró lehet.

A szótár nem közöl nyelvtani vagy egyéb információt. A kivételt néhány helyen a címszó után zárójelben közölt magyar nyelvű magyarázatok jelentik. Két példát hozunk fel csak: a szlovák *monitoring* és *kapitalizácia* kifejezések után következnek a magyar megfelelők, utána zárójelben, dőlt betűvel a magyar nyelvű magyarázat. A magyar-szlovák oldalon a *monitoring* után minden grafikai megkülönböztetés után következik a magyarázat, és csak utána tüntetik fel a magyar megfelelőt. Ezt és néhány más következetlenséget, pl. a gondolatjelek nem mindig megfelelő használatát, a szótár újabb kiadásban kötetlen javítani és egységesíteni kell.

Nem éppen szerencsés megoldás, hogy a főnév szótári alakja (egyes szám első személy) mellett néhányszor külön szóalakban jelenik meg a többes számú alak (pl. *lehota* – *határidő*, *lehoty* – *határidők*), vagy a szerzők az ige infinitívuszát

tüntetik fel lexémaként a magyar szótárírásban használatos egyes szám harmadik személy helyett (ilyen pl. a recenzált szótárban *választani* alak a *választ* helyett)

Mivel a recenzenes nem jártas a szövevényes és számára sokszor érthetetlen jogi terminológiában, ezért a felsorolt példák egy részét inkább kérdésként, viszont a laikus (fordító) számára fontos problémaként értelmezhetők. Az itt feltüntetett példák kiválasztásában néhány helyen figyelembe vettük a szlovák kisebbségi kormányalelnöki hivatal 2012-ben elektronikus formában kiadott (Internetről letölthető) kifejezéseinek jegyzékét, amelyben „a hivatali ügyintézés során használt kifejezések találhatók meg szlovákul, illetve a kisebbségek nyelvén” (ld. a www.Gramma.sk honlapon feltüntetett magyarázatot).

Az *akcia* kifejezésnél a jogi szakszótár (a továbbiakban JSz) csupán a *részvény* magyar megfelelőit tünteti fel. Megtalálható még a szótárban a *zaknihovaná akcia* – *dematerializált részvény*. A Gramma elektronikus változata (ESz) feltünteti a *rendezvény, akció, esemény* magyar megfelelőket is. További fontos kifejezések, mint pl. *akcia bez nominálnej hodnoty – névérték nélküli részvény, banková akcia – bankrészvény, akcia na meno – névre szóló részvény* – hogy csak néhány olyat említsek, amelyek pl. megtalálhatók a cseh-francia-angol-német jogi szótárban, vagy a Qnell általános szlovák-magyar/magyar-szlovák online szótárban is –, nem kerültek be az említett szótárak egyikébe sem. Természetesen rengeteg példát hozhatnánk fel, amelyeket egy közepes kéziszótárban fel lehetne/kellene tüntetni. Maradjunk a szlovák példáknál: *akreditácia, akt, aktuár, akvizitér, alibi, amnestia, amnézia, arbiter, aplikácia, arbitráž, argument, audit* stb. A jogi szakszótár következő kiadásába – reméljük, a szlovák-magyar-szlovák szótárírás addigra legyőzi eddigi fásultságát, és a miskolci-kassai kezdeményezésnek folytatása lesz – ezeket és több száz más fontos kifejezést okvetlen fel kell venni.

Kétnyelvű szótárak egyik mindmáig megoldatlan problémája az ekvivalenciaviszonyok megadása. Csak néhány példát hozunk fel innen. A JSz-ban a *kvalifikovaný zamestnanec* – *betanított munkás* és a *kvalifikovaný pracovník* – *szakmunkás* példák találhatók. Eltekintve attól, hogy a *zamestnanec* legközelebbi magyar megfelelője az *alkalmazott*, a *pracovník*-é inkább a *dolgozó*, a megadott magyar megfelelőket pontosítani kellene. A *betanított munkás* szlovák megfelelői internetes adatok szerint a *vyškolený/zaškolený robotník/zamestnanec*.

A szlovák *likvidácia* magyar megfelelője a jogi szaknyelvben a JSz szerint *végelszámolás*, az ESz ugyanennek a *felszámolás* magyar megfelelőjét tünteti fel.

A *várományos – čakatel'* (JSz) fel lehetett volna tüntetni az *ašpirant, uchádzač* vagy *dedič* kifejezéseket is.

A *zamestnanecká akcia* magyar megfelelője *dolgozói részvény* (JSz) ill. *alkalmazotti részvény* (ESz), a különbség nemcsak stilisztikai, hanem statisztikai jellegű. A magyarban mindkét kifejezés megtalálható, de a *dolgozói részvény* kifejezés jóval gyakoribb, mint az *alkalmazotti részvény* (6950 ill. 53 internet-találat).

A *vérfertőzés* szlovák megfelelőjeként a JSz *súlož medzi príbuznými* szókapcsolatot tünteti, amely az egynyelvű szlovák szótárak adatai szerint a szaknyelvi *incest* és a köznyelvi *krvismilstvo* körülírása.

Csak néhány olyan kifejezést soroltunk fel, amelyek egy későbbi kiadásban javításra és bővítésre szorulnak. A szótár egész sor olyan kifejezést tartalmaz, amelyeket a szótárhasználó más magyar-szlovák szótárban nem talál meg. Csak néhány példával illusztrálnánk ezt a magyar-szlovák oldalról: *végrehajtás elrendelése – nariadenie exekúcie; végrehajtás felfüggesztése – odklad exekúcie; végrehajtás foganosítása – výkon exekúcie; végrehajtás korlátozása iránti kereset – návrh na obmedzenie predmetu exekúcie; végrehajtás szünetelése – prerušenie exekúcie* és több hasonló kifejezés.

A *dolog elleni erőszakkal elkövetett lopás* (mintegy 3490 internet-utalás) – *krádež spáchaná vlámaním* (a szlovák szaknyelvi alak *krádež vlámaním*) megtalálható mindkét nyelvirányban. A szótár viszont nem tünteti fel a *betöréses lopás* (mintegy 31 000 internet-utalás) kifejezést, amelynek a szlovákban a *krádež vlámaním*, vagy ritkábban a *lúpežná krádež* szókapcsolat felel meg. A magyar jogi kifejezések közti szubtilis szaknyelvi különbséget a nem szakember nem érzékeli. A szlovák megfelelőik megadása itt sem könnyű feladat, az árnyalatnyi tartalmi különbségek érzékeltetése magyarázatra szorul.

Végül egy utolsó megjegyzés az egybeírás és különírás kérdéséhez. A magyar helyesírási tanácsadók ajánlatai a nem magyar szakosok számára sokszor nehezen érthetőek. Szaknyelvi szövegekben is észlelhető a helyesírási tanácsadás meglehetősen benevolens értelmezése, azaz a különírás előnybe részesítése ott is, ahol a helyesírási szakkönyvek az egybeírást vagy a kötőjeles írást javasolják. A JSz szerzői is gyakran alkalmazzák ezt a technikát, amelyben sokan az ilyen tekintetben meglehetősen nagyvonalú angol nyelv hatását látják (csak néhány példa erre: *munkaidő formák, munkaidő csökkentés, orvos szakértői vélemény* stb.). Talán a magyar helyesírásban is hamarosan eljön az idő, amikor a helyesírás korifeusai fognak alkalmazkodni a többségi gyakorlathoz, és nem a nyelvhasználó többség a kisebbséghez.

A felsorolt és néhány esetben bizonyára a recenzens szubjektív rálátását tükröző példákkal a kétnyelvű (szak)szótárírás néhány problémájára próbáltunk rámutatni. Minden vélt vagy tényleges hibája ellenére fontos tény, hogy végre

megjelent egy magyar-szlovák/szlovák-magyar jogi szótár, amely alapja lehet egy ennél terjedelmesebb kétnyelvű jogi szakszótárnak, amely nemcsak a magyar és szlovák szakkifejezéseket tudja harmonizálni, hanem figyelembe veszi a lassan kialakuló közös európai jogi terminológiát is.¹

Pukánszky Béla: *A nőnevelés története*. Budapest: Gondolat Kiadó 2014, 228 p. ISBN 978 963 693 222 0

Horváthová Kinga

Pukánszky Béla fontos és érdekes művel járult hozzá a pedagógiatörténettel kapcsolatos irodalomhoz. Már csak azért is, mert olyan téma feldolgozására vállalkozott, amely – a szerző szavaival – a Hold túlsó oldalához hasonlít, mivel „az emberek évezredekig csak találgattak róla, és ismereteik ma is hiányosak” (Bevezetés, 9. o.). Ez a téma a nőnevelés történetének a bemutatása az ókortól a napjainkig.

A könyv szerkezetét tekintve 10 fejezetből áll. Az olvasó szempontjából pozitívum, hogy a legtöbbjüket a szerző további alfejezetekre bontotta, áttekinthetőbbé téve ezzel a munkát. Méltányolom, hogy a nők iskoláztatásával, közéleti szerepvállalásaikkal, munkahelyi lehetőségeikkel kapcsolatosan a szerző nyíltan kimondja, hogy „az ősidőktől fogva meggyökeresedett társadalmi előítéletek nagyon nehezen oldódnak” (209. o.). Annál is inkább, mert ez a kritikus meglátás épp egy férfitól származik.

A második fejezetben, amely a Lányok nevelése az ókorban címet viseli, nem meglepő a szerző konstatálása, hogy „a tradicionális ókori társadalmakban a férfiak játszottak domináns szerepet” (11. o.). Az sem meglepő, hogy a nőknek az állhatatosság, a szorgalom és a rendíthetetlen házastársi hűség szellemében kellett élniük. És az sem meglepő, hogy még ebben a – számunkra oly távolinak tűnő – korban is voltak tudós nők. Már miért ne lettek volna? Fény derül arra, hogy Spártában bizony nemcsak a férfiak részesültek szigorú testi nevelésben és katonai kiképzésben, hanem a lányok is.

1 A jogi szakszótár szerzőinek beleegyezésével a szótár anyaga bekerül a www.qnell.com honlapon található online szótárba. Általános online szótárról lévén szó szükséges lesz néhány változtatásra (nem kerülnek be a magyarázatok), a célnyelvi megfelelők megfelelő bővítésre. A netszótár mobil változata – bővítve immár jogi szakkifejezésekkel – 2015 tavaszán megjelenik Android és iOS platform alatt.

A könyv harmadik fejezetében, amely a Korai kereszténység és a nőnevelés címet viseli, a szerző felvázolja a nőkép olyan motívumait, mint például az Évától örökölt esendőség, a bűnre való különös fogékonyságban megnyilvánuló erkölcsi kikezdetőség, a szellemi alacsonyabb rendűség, fizikai gyengeség (20. o.). Itt szögezi le a szerző azt a megállapítást, mely szerint ez a nőkről alkotott kép, ez a fajta nő-imázs eltart egészen a 19. századig. Vajon tényleg csak addig?

A középkori nők nevelése, amely a könyv negyedik fejezete, számot ad különböző nézetekről a nőnevelésről. Természetes, hogy ezeket a nézeteket javarészt férfiak hangoztatták. Viszont éppúgy, mint az ókorban, a középkorban is éltek művelt, okos nők. A szerző itt Christine de Pisan nézeteit mutatja be. A negyedik fejezet érdekessége, hogy a szerző három szálon futtatja végig és mutatja be a középkori lányok neveltetésének felfogásait. Elénk tárulnak az apácák, a nemesi származásúak és a polgári lányok életre való felkészítésének sajátosságai.

Kíváncsiságomat felkeltette a humanista nőnevelésről és a reformáció nőképéről szóló 5. fejezetet. Kíváncsi voltam, mennyire hatottak a humanista eszmék a nőnevelés filozófiájára, a nőkép megváltoztatására. De már a fejezet bevezetőjében megtudjuk, hogy a 14–16. században sem alakult ki egyenlőség férfi és nő között (42. o.). Kivételt képez Morus Tamás képzeletbeli országában, az Utópiában, a fiúk és lányok egyforma neveltetése. Morus Tamás érdekes módon kapcsolódik egy kiváló középkori tudós, Rotterdami Erasmus neveléssel kapcsolatos eszméihez. Erasmus ugyanis igencsak nagyra becsülte Morus három rendkívül művelt lányát, közülük is leginkább Margaret nyerte el szimpátiáját. Erasmus őt tanította, Margaret pedig fordította műveit. Ugyanakkor Margaret nőalakja szolgált mintául Erasmus egyik neveléssel kapcsolatos gyűjteményében is. A reformáció kora egy kiemelkedő tudós nevéhez fűződik leginkább, aki Martin Luther volt. A nőneveléssel kapcsolatosan azt tudjuk meg róla, hogy ő tette meg az első lépéseket az intézményes leányoktatás érdekében (56. o.).

A könyv hatodik fejezetében, amely a Katolikus női tanítórendek címet viseli, olvashatunk az „orsolyiták” apácarendjéről és az „angolkisasszonyok” tanító rendjéről. Az orsolyiták rendjének említése azért fontos, mert ez volt az első, nem zárt szerzetesi közösségben, nem klauzúra alatt élő tanítórend. A rendet Angela Merici alapította 1535-ben, és a 4. században vértanúhalált halt ír királylányról, Szent Orsolyáról nevezte el. Az angolkisasszonyok rendjét 1611-ben alapította az angol Mary Ward, a rend nevét meghazudtolva nem Angliában (az anglikán egyház nem tette lehetővé katolikus lánynevelő intézetek létrehozását), hanem Flandriában. A rendek alapítói, nemesi származásuk ellenére, erős szociális érzéssel rendelkeztek, mivel tanaik a különböző társadalmi osztályokban élő nőket célozták. A nők nevelésével, tanításával kapcsolatosan igencsak

progresszív nézeteket vallottak. A lelki élet kegyességén alapuló harmonikus képességfejlesztést kívánták összekapcsolni a társadalmi életbe való beilleszkedés segítségével (66. o.). Ez a magasztos ideál sehogy sem illeszkedett bele az egyház és a társadalom nőkről alkotott tradicionális felfogásába.

Ezért sem meglepő, hogy a 17. és a 18. század elején (a korai újkorban) élő katolikus lelkipásztor és nőnevelő pedagógus, Fenelon tanaiban azt vallja, hogy a nőknek gyengébb és nyugtalanabb elméjük van, mint a férfiaknak, ezért nem helyes dolog olyan tanulmányokra fogni őket, melyek megzavarhatják (68. o.). Fenelon mellett egy tudós nőről is olvashatunk a könyv hetedik fejezetében, aki Anna Maria van Schurmann, holland és német nemesi szülők gyermeke. A nőkről és nevelésükről vallott nézetei viszont nem sokban térnek el a kor felfogásaitól. Schurmann konzervatív felfogásaitól ellentétben a francia teológus François Poullain de la Barre azért érdekes, mert a nőkről radikálisan más, védelmező nézeteket vallott. Később, a 96. oldalon azt olvashatjuk róla, hogy a radikális reformerek kis táborába tartozott, mivel a nők számára teljes egyenjogúságot követelt az oktatás-képzés minden területén.

A nyolcadik fejezetben a szerző már a 18. és a 19. századba kalauzolja olvasóit. Lenyűgözően elemzi Jean-Jacques Rousseau híres, *Emil vagy a nevelésről* című regényének főbb, nőneveléssel kapcsolatos mozzanatait. Ebben a regényben is kibontakozik az évszázadokon keresztül vallott dogma, amely a nők alacsonyabb rendűségéről szól. Rousseau mentségére legyen mondva, hogy a nőkről nem lekezelően, sértően írt, inkább csak konzervatív nézeteket vallott. Felfogása szerint a nő legyen szép, jó érzésű, társaságban szerény és tartózkodó, támasza a férjének (82–83. o.). Ez a filozófia sok követőre talált, főleg férfiak, apák körében, akik lányaikat Rousseau nézetei, tanácsai alapján készítették fel az életre – a férfiak mellett. Olvashatunk továbbá Johann Heinrich Pestalozzi Lénárd és Gertrúd regényéről is, amelyben Pestalozzi az eszményi édesanya archetípusát (91. o.) alapozta meg. Megismerhetjük Amalia Holst német író nő és Mary Wollstonecraft angol író nő radikális nézeteit a nők egyenjogúságáról.

A 18. század utolsó évtizedeitől kezdve Magyarországon rendkívül nagy mértékben megélnék az érdeklődés a nők társadalmi helyzete és a nőnevelés kérdéseiről, írja a szerző a 9. fejezet bevezetőjében. Részletesen elemezni a magyar szerzők nézeteit a nőneveléssel kapcsolatosan, amelyek javarészt a korabeli újságok hasábjain bontakoztak ki. A magyar reformkor jeles írója, Fáy András Rousseau-éhoz közeli nézeteket vall a nőneveléssel kapcsolatosan. A nőknél az tartja fontosnak, hogy legyenek boldogok, boldogítsanak és ne legyenek túlműveltek. Olvashatunk Brunszvik Teréz intézményalapító tevékenységéről, amely Fáyval összehasonlítva sokkal radikálisabb irányt követett. A nőnevelőintézet-alapítás terén említést érdemel Karacs Teréz és az ő miskolci

nőnevelője, ahol a tanításban a leendő családanyák szükségleteit helyezte előtérbe. Megjelennek az emancipációs követelmények is, amelyeket Teleki Blanka grófnő (Brunsztat Teréz unokahúga) képviselt, a nők szavazati jogát követelve.

Összegezve elmondható, hogy a 18. századi Magyarországon kevesen voltak, akik a nők számára a magasabb stúdiumot is javasolták, a férfiakéval minden tekintetben egyenlő művelődési lehetőségek biztosítását pedig senki sem javasolta (102. o.). A kilencedik fejezet ötödik egységében a szerző az iskolarendszerű lányoktatás fejlődéséről számol be. Követhetjük az 1845-ben megjelent rendelet alapján való fiúk és lányok rendi hovatarozás szerinti elkülönített oktatását, annak tartalmi eltéréseit. Korszerű lépésnek tekinthető az 1868. évi népoktatási törvény által előírt, 6–12 éves korig tartó tankötelezettség fiúk és lányok számára egyaránt, a fiúk és lányok (továbbra is elkülönített) oktatás, viszont annak tartalmi azonossága. Létrejöttek az állami tanító- és tanítónőképző intézetek. A 19. század második felében kezdtek megfogalmazódni azok az igyekvések, amelyek a nők számára magasabb művelődési lehetőséget követeltek. A nők felsőfokú iskoláztatása 1896-tól lett törvényből adódóan lehetséges. A 19. századi nőnevelésről szóló fejezetet a 6. egység zárja, amelynek a szerző nagyon találóan ezt a címet adta: Viták a nők társadalmi szerepéről és nevelésükről. Láthatjuk, miként járultak hozzá különböző hetilapok, illetve szaklapok, a maguk érték- és véleményformáló cikkeivel a nők társadalmi helyzetének javulásához.

A monográfia legterjedelmesebb, tizedik fejezete a 20. század történésein vezeti keresztül tisztelt olvasóit. Az első és második világháborúk és azok történései hatalmas változást eredményeztek a női szerepfelfogásban is. A szerző remekül érzékelteti, hogy ez a változás csupán átmeneti jellegű volt, nem tartott sokáig. A nők aktív bevonása a háborúkba, az iparba, a termelésbe egyrészt növelte társadalmi elismerésüket, másrészt viszont, természetesen a férfiakra nézve, veszélyt jelentett. Mivel kimozdultak otthonról, szélesedett a látókörük, megváltozott a világról alkotott képük, fontosnak és hasznosnak ítélték magukat, nem ritkán családfenntartókká is váltak, amit a gyakran munkaképtelenné vált katonák ellenszenvvel viseltek. Ismét erősödtek a hangok, amelyek a nők otthonmaradását követelték. Az 1920-as évekre ismét helyreállt a rend a nemi szerepek terén. Nem kis meglepetésemre a szerző kitér az anyaság és a csecsemőgondozás kialakuló elveinek ismertetésére, például a szoptatásra való nézetek felsorakoztatásával. Érintőlegesen ízelítőt kapunk a házasság újszerű felfogásából, ami a liberális Amerika szülöttje, és aminek a révén remekül sikerült a szerzőnek megragadnia a kulturális, társadalmi, erkölcsi ellentéteteket Amerika és a hagyományokat őrző Európa között.

A tizedik fejezet negyedik egységétől a szerző figyelme leginkább a magyarországi helyzetkép ecsetelésére korlátozódott, kronológiailag felosztva a huszadik századot a két világháború időszakára, az ötvenes évekig tartó korra és a második világháború utáni időszakra. A két világháború közötti időszakra a tradicionális feleség – édesanya – háziasszony felfogás volt a jellemző. Az alsó- és középfokú intézményes nőoktatás területén viszont az ötvenes évekre extenzív fejlődés állt be, amely tény nemcsak Magyarországra, de egész Európára jellemző volt. Magyarországon 1945-től mindkét nem számára egységes és kötelező nyolcosztályos általános iskolát, 1950-től pedig koedukált képzést vezettek be. A lányok középszinten való továbbtanulásának expanziója elsősorban a gimnáziumokban volt megfigyelhető (199. o.). A felsőfokú képzettség lehetősége a nők számára 1946-ban lett törvénybe foglalva.

A nők évtizedekig, sőt évszázadokig tartó negatív megkülönböztetése a jelenkorra is rányomja bélyegét. Ugyanis a magasabb egyetemi és kutatóintézeti munkakörökben, az akadémikusok körében, a kutatásokkal kapcsolatos döntéseket hozó testületekben továbbra is igen alacsony a nők aránya – szögezi le mintegy záróként Pukánszky Béla (208. o.).

A könyv nyelvezete érthető, jól olvasható. Amellett viszont sok kiegészítő magyarázatot, utalást, lábjegyzetet tartalmaz, ezzel is igazolva a szerző rendkívül mély témaismeretét. Kicsit hiányolom a könyv szintetizáló jellegű befejezését. De lehetséges, hogy a szerző ezt tudatosan azért nem tette meg, mert nem kívánta még jobban tágitani a szakadékat nők és férfiak között.

Az élvezetes és tanulságos olvasmány nemcsak pedagógiai szakirodalomként állja meg a helyét, de általánosan, történelmi vonatkozásban is gazdag ismeretterjesztő jelleggel is rendelkezik. Ezért gondolom, hogy a recenzált könyv minden modern ember könyvtárába odatartozik.

A beiskolázás optimális feltételei (Komárom, 2014. november 11.)

A Tudomány és Technika Hete keretében a SJE Tanárképző Kara Neveléstudományi Tanszéke és Biológia Tanszéke a fenti címen nemzetközi tudományos szimpóziumot szervezett, amely a két előző évben a nemzetiségi oktatás kutatási eredményeinek bemutatását megcélzó tudományos tanácskozások folytatása volt. Az idei évben, ahogy az a címből is kiderül, a szervezők a beiskolázás problémakörét járták körül.

A közoktatási törvény a beiskolázás fő kritériumának a hatodik életév betöltését írja elő az iskolakezdők számára. A pedagógiai gyakorlat azonban azt mutatja, hogy az életév betöltése csupán az egyik feltétele az iskolaérettségnek, amelyet ezenkívül befolyásol még a szocio-kulturális háttér, az egészséges testi-lelki fejlődés és a tanulók további lehetőségei, melyek rendkívül heterogének. További meghatározó tényező az iskolai közeg (a pedagógusok felkészültsége, az integrálás lehetőségei, az alkalmazott módszerek és a rendelkezésre álló segédeszközök, az iskola belső környezete stb.), ahová a gyermeket beiskolázzák.

A szimpóziumot a SJE Tanárképző Kar dékánja, Erdélyi Margit professzor asszony nyitotta meg. A szimpózium meghívott előadói három szekcióban tanácskoztak.

A nyitó előadást Ehrenhard Skiera professzor, a németországi Europa-Universität Flensburg egyetem oktatója tartotta *Einschulung und Schulanfang in internationaler Sicht – Regelungen, Rituale, pädagogische Leitlinien (Beiskolázás és iskolakezdés nemzetközi kitekintésben – szabályozási formák, rituálék, pedagógiai irányelvek)* címmel. Ezt követte Németh András professzornak, a Selye János Egyetem oktatójának *Iskolai sokszínűség és a beiskolázás alternatív lehetőségei* című előadása.



1. kép: Prof. Dr. phil. Skiera Ehrenhard, Dr. h.c. és prof. Dr. Németh András, DrSc., a konferencia előadói

Az iskolai közeg, a biológiai érettség mutatói és a beiskolázás természet-tudományi vonatkozásai c. szekciót Nagy Melinda vezette. A szekcióban Hill Katalin, az ELTE oktatója *A fenntartható életmódra nevelésről az iskolábalépés után* címmel tartott előadást, Teleki Aba, a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem oktatója pedig *Evolúciós kritériumok az oktatásban* címmel tartotta meg beszámolóját. A SJE további oktatói részéről K. Németh Mária: *Az élet része a tanulási környezet*; Szököl István: *Az ember hatékonyságának növelése a munkakörnyezet függvényében*; és Nagy Melinda: *Az első osztályos tanulók napirendje a biológus szemszögéből* című előadásai hangzottak el.

A pedagógiai-pszichológiai érettség mutatói szekciót Strédl Terézia vezette. A szekcióban elhangzott Partová Edita, a pozsonyi Comenius Egyetem oktatójának előadása *A matematikai alapfogalmak elsajátításának szintje iskolábalépéskor* címmel. Ezt Nagy Ádám, a SJE oktatójának *Mit is tudunk a mai gyerekekről és fiatalokról? – a szabadidő és a médiatér hatása* című előadása követte. A pozsonyi Állami Oktatási Intézet munkatársa, Ledneczka Gyöngyi az integráció feltételeiről számolt be a szlovákiai kisiskolákban. A SJE két további oktatójának előadásai: Szabóová Edita *A sikeres iskolakezdés feltételei az óvodapedagógusok és az alapiskola alsó tagozatos pedagógusainak szemszögéből*, és Strédl Terézia, *Iskolaérettség a számok tükrében – javaslatok és megoldások* című záró előadása hangzott el.

Mindhárom szekció munkáját vita követte. A rendezvénynek az előadókon és szervezőkön kívül 180 regisztrált résztvevője volt – egyetemi oktatók, a környékbeli közép- és alapiskolák pedagógusai, az egyetem óvóképzős, tanítóképzős és tanárképzős diákjai, akik megtöltötték a T404-es egyetemi előadótermet.

Nagy Melinda – Strédl Terézia

Az élő szervezetek élettana és genetikája, adaptáció és környezet (Komárom, 2014. december 5.)

A SJE Tanárképző Kara Biológia Tanszéke és az Eperjesi Egyetem Humán és Természettudományok Karának Biológia Tanszéke 2014. december 5-én tudományos szimpóziumot szervezett, „Az élő szervezetek élettana és genetikája, adaptáció és környezet” címmel. A szimpóziumot a KEGA „Emberek és állatok élettan, adaptáció és környezet” 016PU-4/2012 számú projekt támogatta.

A szimpózium teret biztosított az egyetemi és főiskolai oktatók, tudományos munkatársak, doktoranduszok és diákok számára az élő szervezetek élettanával, genetikájával, alkalmazkodásával és a környezettel összefüggő tudományos ismeretek megvitatására, oktatásba való beépítésének megtárgyalására.

A szimpóziumot a SJE Tanárképző Kar dékánja nevében Horváth Kinga dékánhelyettes asszony nyitotta meg. A megnyitó-beszédet követően Janka Poráčová projektvezető asszony tartott beszámolót a KEGA „Emberek és állatok élettan, adaptáció és környezet” 016PU-4/2012 számú projektről.

A szimpózium meghívott előadói a továbbiakban két szekcióban tanácskoztak. Az *Adaptáció és környezet* szekciót Janka Poráčová, az Eperjesi Egyetem oktatója vezette, az *Élettan és genetika* szekciót pedig Nagy Melinda, a SJE oktatója. Mindkét szekcióban kilenc előadás hangzott el. Előadók a SJE és a társrendező Eperjesi Egyetemen kívül más intézményekből is érkeztek: a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemről, a Nyugat-Magyarországi Egyetemről (Szombathelyről) és a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemről. A szekciók munkáját vita követte.



2. kép: A szimpózium résztvevői

A szekció-előadások után a hallgatók részvételével workshop zajlott. A workshopot Mária Zahatňanská, az Eperjesi Egyetem oktatója vezette. Ennek keretében négy hallgató rövid beszámolót tartott a konferencia témájával összefüggő záródolgozatuk vagy tudományos diákköri tevékenységük során végzett kutatásról.

A rendezvény előadásainak összefoglalói az *Physiology and Genetics of Organisms, Adaptation and Environment – Abstract Book* című absztrakt-kötetben jelentek meg angol nyelven.

Nagy Melinda

A százesztendős Tekla néni (Kissé megkésett) szubjektív sorok Dömötör Tekla centenáriumára kapcsán¹

Amikor a budapesti egyetemre kerültem, 1975-ben, Dömötör Tekla tanszék-vezető professzor asszony hatvanegy éves volt. Mi, diákok csak *Tekla néni*nek szólítottuk, és nagyon öregnek láttuk. Ez egyrészt nyilván a fiatalság sajátos nézőpontjának tudható be, másrészt annak is, hogy előadásai, szemináriumai alatt nemes egyszerűséggel hol a *Miklóst*, hol a *Tónit* emlegette (akikről aztán csak menet közben derült ki, hogy igen: Radnóti Miklósról és Szerb Antalról van szó), tehát olyan, rég halott klasszikusokat, akik annak idején legszűkebb baráti köréhez tartoztak, s akik szellemi nagyságához nekünk valaha a bokájukig is felérni teljesen esélytelennek láttuk, éreztük (jómagam érzem ma is, sőt ma még inkább!).

Dömötör Tekla a két világháború közti magyar szellemi életnek valóban a krémjével állott szoros, baráti kapcsolatban: Honti János², Devecseri Gábor, Kerényi Károly, Karinthy Cini (azaz Ferenc) vagy a *Tutus* (Ortutay Gyula) is sűrűn emlegetett hősei voltak az előadásait színező anekdotáknak. Alighanem neki köszönhetem, hogy a régészetről átpártoltam a néprajzhoz. Alapiskolás korom óta eltökélten készültem ugyanis arra, hogy archeológus lehessenek, de bejutni a régészetre, bármelyik egyetemen is, nem volt olyan egyszerű. Egyrészt minden évben Pozsonyban és Prágában (ahol az akkori Csehszlovákiában egyáltalán régészeti tanszékek működtek) nem is indítottak régészeti képzést (abban az esztendőben, amikor döntenem kellett, éppen nem), Magyarországra meg csak az államilag meghatározott helyekre lehetett jelentkezni. Abban az évben a többi között néprajzra igen, de történetesen régészetre nem. Valaki azt tanácsolta, válasszam a néprajzot, s ha már bekerültem, második szakként felvehetem mellé az archeológiát is. Nos, így is történt. Voltaképpen azt sem tudtam, hogy mi a néprajz (történelemből és szlovák irodalomból kellett felvételezni Pozsonyban!), de felvettek, s Budapestre kerülve első dolgom az volt, hogy második szakként a néprajzhoz hozzávettem a régészetet is. Dömötör Tekla első órái (Bevezetés a folklorisztikába) viszont elbűvöltek, hiszen nála a néprajz, konkrétan az ő esetében a folklorisztika, irodalmi, művészeti, kultúrtörténeti összefüggésekbe ágyazottan jelent meg. Sokkal emberibb, sokkal élőbb, sokkal izgalmasabb volt számomra, mint a meglehetősen száraz archeológia.

1 Dömötör Tekla 2014. január 13-án lett volna 100 éves.

2 Róla külön kötetben is megemlékezett: *Honti János*. Budapest: Akadémiai Kiadó 1975 /A múlt magyar tudósai/

Fél év sem telt el, s már a néprajz búv körébe kerültem. Nyilván olyan apróságok is afelé irányítottak, mint amikor például Tekla néni az egyik órán megemlített valamit, ami éppen akkor jelent meg az *ÉS*-ben. Ahogy ezt kimondta, néhány másodpercre megszakította a dohányzást (láncdohányosként nem egyszer egy időben két cigarettája is „üzemben volt”, egy a szájában, a másik a hamutartó peremén), szigorúan körbenézett: „Azt azért, gyerekek, remélem, tudják, hogy mi az az *ÉS*???” Nekem persze fogalmam sem volt, valakik valamit hümmögtek (szerintem nekik sem), de óra után azonnal szaladtam egy újságárushoz, és kértem egy *ÉS*-t. Aztán kaptam egy *Élet és Irodalmat*...

Azóta vagyok *ÉS*-olvasó...

Dömötör Tekla budapesti polgárcsaládban „valóban akkor született, amikor mondja” – ahogy Voigt Vilmos írja a 70. születésnapjára küldött köszöntőjében –, szóval 1914. január 13-án, majd félárvaként nőtt fel. A budapesti egyetem német–angol szakosként végezte, miközben Solymossy Sándor folklorisztikai előadásait is hallgatta. Doktori disszertációja a német passiójátékról szólt. Egy évet töltött a párizsi Sorbonne-on, közben megismerkedett azzal a baráti körrel, amelynek (talán) legnevesebb képviselőit fentebb már emlegettem.



1. kép: Dömötör Tekla Voigt Vilmos és Selmeczi László társaságában egy tanulmányi kirándulás során a Mosoni-Duna partján (Horváth Terézia felv. 1964)

A háború után a szakmában nem tudott elhelyezkedni. Először külügyi levelezőként próbálkozott, mivel a nagy nyugati nyelveket jól és szívesen beszélte... (Ide ismét kell egy személyes kitérő: egy alkalommal a tanszéki könyvtár katalógusában keresgéltem, ami a könyvtáros, Winkler Zsuzsa néni szobája előtt volt. Egyszer csak megjelent Tekla néni, elgyötört arccal, lehuppant egy székbe, s mondja, hogy *szörnyen fáj a fejem, Zsuzsám, nincs valami könnyű olvasmányod, amivel álomba tudnám magamat este ringatni?* Zsuzsa néni gondolkodott, majd előhúzott egy német nyelvű krimi, amit nemrég olvasott, s ezt nagyon ajánlja. Tekla néni a szerzőt ismerte, s konstata, hogy a célnak megfelel. Én meg, németes lévén ugyan, de el nem tudtam képzelni, hogyan lehet egy idegen nyelven olvasott – számomra vértizzasztó – könyv bárki számára is pihentető? Hogy értsem, ahhoz bizony meg kellett öregednem...) Megkeresve a gondolatmenet elhagyott fonalát: szóval a háború után külügyi levelezőként hasznosította nyelvtudását, mígnem Ortutay Gyula 1963-ban el nem hívta az ELTE Néprajzi Tanszékére, ahol először „csak” gyakorlatilag, majd 1968-tól kinevezve is tanszékvezető lett 1979-ig (mellesleg tanszékét, kicsinysége okán, hiszen alig több mint féltucatnyi belső, s nagyjából annyi külsős munkatársa volt, szóval tanszékét következetesen *tansámlinak* nevezte: *nem szék ez, gyerekek, csak sámlia...*). Szakmailag elsősorban a színháztörténet és az ahhoz kapcsolódó színjátékszerű szokások kérdésköre foglalkoztatta, megmutatkozott ez már doktori disszertációjának témáján is³ (mellesleg, mindig hangoztatta, hogy „aki tudósnak való, egész életén át a szakdolgozatát írja tovább”), majd későbbi témaválasztásain, habilitációs munkáján⁴, illetve akadémiai doktori disszertációján⁵. Később, miközben a népszokások problematikáját érintő ismereteit különféle áttekintésekben adta közre⁶, hát voltaképpen szervesen kapcsolódva ezekhez a korábbi kutatási területeihez a népi hitvilággal⁷, valamint a mondakutatással⁸ kezdett el behatóan foglalkozni. A magyar néprajz legutóbbi nagy, már jóval halála (1987) után megjelent szintézisében természetesen a népszokással foglalkozó vasok

3 *A passiójáték*. Budapest 1936. Lásd még: *Régi magyar vígjátékok*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó 1954; *A színjátszás funkciója falun*. Budapest: Színháztudományi Intézet 1960 / *Színházi Tanulmányok*/; szerk. Kardos Tiborral. *Régi magyar drámai emlékek I–II*. Budapest: Akadémiai Kiadó 1960; *Az újkori színjátszás kialakulása Kelet-Európában*. Budapest: Színháztudományi Intézet 1963 /*Színháztörténeti Könyvtár*/; *A népi színjátszás Európában*. Budapest: Színháztudományi Intézet 1966 /*Színházi Tanulmányok*/ stb.

4 *Naptári ünnepek – népi színjátszás*. Budapest: Akadémiai Kiadó 1964; több kiadásban is.

5 *A népszokások költészete*. Budapest: Akadémiai Kiadó 1974.

6 *Magyar népszokások*. Budapest: Corvina Kiadó 1972 /*Magyar Népművészet 6./* [több, idegen nyelvű kiadásokban is]; *Régi és mai magyar népszokások*. Budapest: Anyanyelvi Konferencia Védnöksége – Hazafiás Népfőnt 1986 /*Néprajz mindenkinek 3./*

7 *A magyar nép hiedelmvilága*. Budapest: Corvina Kiadó 1982; több, idegen nyelvű kiadásban is.

8 *Germán, kelta regék és mondák*. Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó 1976; több kiadásban is.

kötet főszerkesztése kapcsolódik a nevéhez.⁹ El kell mondani, hogy a korabeli, értsd ez alatt főleg az 1960–70-es évek európai folklorisztikájának egyik meghatározó alakja volt. Tagja volt különféle nemzetközi szakmai bizottságoknak, rendszeres szereplője a legjelentősebb nemzetközi kongresszusoknak, ez utóbbiakról a maga csípős humorával nekünk hallgatóknak is rendre beszámolt.

A fenti emlékezés írása során ismét elővettem önéletrajzi kötetét¹⁰, ami voltaképpen, a szó valódi értelmében nem is autobiográfia, hanem sokkal inkább valamiféle személyes korrajz, egy letűnt kor tükre személyes perspektívából. Nem tudtam letenni, ismét végig kellett olvasni. Ahogy újra kellene olvasni Honti Jánosról szóló megrázó kis kötetét, vagy a népszokások költészetét tárgyaló, ma is alapvető művét...

Végezetül egyik utolsó beszélgetésünk jut eszembe. Fogalmam sincs, mikor lehetett, talán az államvizsgán, vagy már utána valamikor. Olykor be szoktam ülni trécselni Tekla nénihez, s lehet, hogy ez valamiféle búcsúlátogatás volt? Mindenesetre tanácsokkal, szakmai tanácsokkal látott el. Nem emlékszem, hogy bármikor máskor mondott volna nekem hasonlóakat. Azzal kezdte, hogy most hazamegyek, s be kell, hogy lássuk, szakmailag eléggé el leszek ott zárva a tudomány nemzetközi vérkeringésétől (istenem, eszembe sem volt akkor a nemzetközi vérkeringés!, magyar tudományt akartam csinálni, magyarul!). Szóval, hogy ne vesszek el teljesen, azt tanácsolja, hogy figyeljem a szovjet néprajz eredményeit (mert, oroszul, ugye, a szlováknak is köszönhetően jól beszél? – nézett rám. Hogyne – válaszoltam nem sok meggyőződéssel). Szóval az oroszok nagyon figyelik a nyugati néprajz legfontosabb eredményeit is, és rajtuk keresztül megtudhatom, mi újság a nagyvilágban... Ezt akkor, abban a pillanatban elfelejtettem. Mondom: az én tervem a szlovákiai magyar néprajz fellendítése, magyar nyelvű tudományosság kialakítása Szlovákiában volt. Mindeközben még csak a szlovák vagy a cseh néprajz eredményeivel sem számoltam, nemhogy az oroszok segítségével informálódjak, mondjuk a dél-amerikai néprajzi irányzatokról...

És most, csaknem harmincöt év elteltével jutnak eszembe Dömötör Tekla szavai. Mennyire igaza volt!

És mennyire hosszanható lehet egy jó tanár személyisége...

Liszka József

9 *Magyar néprajz nyolc kötetben VII. Folklor 3. Népszokás. Néphit. Népi vallásosság.* Budapest: Akadémiai Kiadó 1990.

10 *Táltosok Pest-Budán és környékén.* Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó 1987.

Szabó András hatvanéves

Szabó Andrást személyesen 2011. februárban ismertem meg, amikor a Selye János Egyetem Tanárképző Karának Magyar Nyelv- és Irodalom Tanszékére kerültem. De természetesen már azelőtt is sokat olvastam és hallottam róla. Tudtam, hogy a régi magyarországi irodalom egyik legkiválóbb mai kutatója, hogy Károli Gáspár és Szenczi Molnár Albert életművéről több könyvet és tanulmányt publikált mint e szerzők kiemelkedő ismerője és szakértője, s hogy szakterülete általában a régi magyarországi humanista, illetve református irodalom és művelődéstörténet, valamint ezek kulturális-irodalmi hagyománya. Pályafutásának intézményi oldala sem volt ismeretlen előttem, hiszen irodalomtudományi körökben köztudott tény, hogy András nagydoktorként és egyetemi tanárként 1999-től vezeti a Károli Gáspár Református Egyetem Régi Magyar Irodalom Tanszékét, s az intézményben a későbbiekben dékán-, majd rektorhelyettesként, majd dékánként is működött. Mindezek mellett a 2000-es évek elején több évig dolgozott a veszprémi Pannon Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalom Tanszékének megbecsült tanáraként is.



2011 februárja, a Selye János Egyetemre kerülésem óta azonban nemcsak többrétűen, de másként, a személyes oldaláról is megismertem Andrást. Beszélgetéseink során vált világossá előttem mély református elkötelezettsége és elhivatottsága, amelynek alapja részben a családi indíttatásban és nevelésben lelhető fel (édesapja református lelkészként, édesanyja tanítónőként tevékenykedett), amiről: az északkelet-magyarországi Hencidáról, a falusi hívek szokásairól, a folyóban fürdésről, a hideg telekről, majd a debreceni kollégiumi éveiről többször mesélt. Tőle tudom, hogy egy évig Aszódon is tanított gimnáziumban, majd a Széchényi Könyvtár, illetve az MTA Irodalomtudományi Intézetének munkatársaként dolgozott jó másfél évtizedig. Ugyanakkor arról is tőle értesültem, hogy házassága elején, az 1980-as években, mikor még kicsik voltak a gyerekei, a főváros pesterzsébeti kerületében lakott egy olyan lakótelepen, ahol rendszeres volt a betörés és a testi sértés, s családjával ezért bizonyos félelemben éltek. Ő mesélte, hogy felnőtt lányának a hobbija a sziklamászás,

amelynek kedvéért sokszor utazik például az olasz Alpokba, s hogy fia pedig némileg az ő humán pályáját követve történészként az MTA Történettudományi Intézetében dolgozik. Két unokájáról – akik közül a második 2–3 éve született –, fejlődésükről, viselkedésükről, egészségükről, de legfőképp a nekik köszönhető boldogságról pedig még gyakrabban beszélünk.

Szabó András 2004-től dolgozik a Selye János Egyetem Tanárképző Karán, ahol a Nyelv- és Irodalomtudományi Doktoriskola szakfelelőseként, illetve a régi magyar irodalom kiemelkedő tanáráként nélkülözhetetlen oktatási és tudományos feladatokat lát el. Egyik doktorandusza éppen idén, 2014-ben védte meg sikerrel a nála írt PhD-disszertációját, ezzel is emelve a kar és egyetemünk tudományos presztízsét. Szabó András ugyanakkor mint a Tudományos Tanács tagja funkcióval bír az egyetemnek mint hivatali intézménynek a működésében is. Tanári elköteleződése, felelősségvállalása mindannyiunk számára nyilvánvaló. Emberként pedig figyelmes, rokonszenvező, s ami nem utolsó karaktervonás: *mindig nyugodt és derűs* – eltekintve az autóvezetés néhány megbocsátható pillanatától (sic!), de a nyugalom elvesztése ilyenkor is csak verbális szinten, s nem a cselekedetekben mutatkozik meg –, és szórakoztató, mivel sosincs híján az érdekesítő történeteknek – szóljanak azok a tudományról, a köz- vagy éppen a magánéletről.

Szabó András professzor idén, 2014 októberében ünnepelte hatvanadik születésnapját, s vele ünnepelt a SJE TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének minden oktatója és doktorandusza. S legyen ennek az ünneplésnek írásban is – ha nem is egy 16. vagy 17. századi protestáns kézirat formájában – marandó nyoma: *Isten éltesse, András!* Szívből gratulálunk Neked születésnapod alkalmából, s kívánunk további szép életutat és sikereket úgy a szakma, mint a családi élet terén. Szeretettel köszönt a Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék minden oktatója, doktorandusza és hallgatója nevében:

Horváth Kornélia

Mgr. Bakos Anita, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK–945 01 Komárno
e-mail: 1389873550@selyeuni.sk

Prof. PhDr. Botiková, Marta. CSc.

Katedra etnológie a muzeológie
Univerzita Komenského v Bratislave
Filozofická fakulta
Gondova 2
P.O.BOX 32
SK–814 99 Bratislava
e-mail: marta.botikova@uniba.sk

Dr. Czetter Ibolya PhD.

Nyugat-magyarországi Egyetem
Savaria Egyetemi Központ
Estétikai, Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
Károlyi Gáspár tér 4.
H – 9700 Szombathely
e-mail: czibolya@btk.nyime.hu

Esztelecki Péter Msc

Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégium Zenta
Glavni trg 3
SRB–24 400 Senta
e-mail: esztelecki@gmail.com

Gaucsík István, PhD.

Múzeum mesta Bratislavy
Radničná ul. č. 1
SK–81518 Bratislava
e-mail: gaucsikistvan@gmail.com

Horváth Csaba Péter

doktorandusz
Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Irodalomtudományi Doktori Iskola
Egyetem u. 1.
H–2087 Piliscsaba
e-mail: hcsabapeter@gmail.com

PaedDr. Horváthová, Kinga, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Neveléstudományi Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK–945 01 Komárno
e-mail: kingah@selyeuni.sk

doc. Dr. Horváth Kornélia, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK–945 01 Komárno
e-mail: kornelia.horvath71@gmail.com

Prof. Cs. Jónás Erzsébet, DSc.

Nyíregyházi Főiskola
Kelet- és Közép-európai Kutatóközpont
Sóstói út 31/b
H–4400 Nyíregyháza
e-mail: jonase@nyf.hu

Kőrösi Gábor Msc

Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégium Zenta
Predgradski Venac 19.
SRB–24 400 Senta
e-mail: imgaboy@gmail.com

doc. PhDr. Liszka József, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Neveléstudományi Tanszék
Bratislavská cesta 3322
P.O.Box 54
SK–945 01 Komárno
e-mail: liskajozsef@azet.sk

doc. Muhi B. Béla, PhD.

Educons Egyetem Közgazdasági Kar
Petra Drapsina 33
SRB–21 000 Novi Sad
e-mail: muhi.bela@gmail.com

H. Nagy Péter, PhD.

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK–945 01 Komárno
e-mail: h.nagyp@gmail.com

Dr. Pongó István

Steinfeldsiedlung 69, Stg. 9/5
A–2421 Kittsee
e-mail: sm.stefan@gmail.com

MONOGRAPHIAE COMAROMIENSES 14.



Strédl Terézia

Inkluzív pedagógia

avagy a gyógypedagógiáról másképp

UNIVERZITA J. SELYEHO – SELYE JÁNOS EGYETEM



Útmutató az Eruditio – Educatio szerzői számára

Az *Eruditio–Educatio* a Selye János Egyetem Tanárképző Karának negyedévenként megjelenő tudományos folyóirata (az 1. és 4. szám magyar, a 2. szlovák, a 3. pedig angol és német nyelven jelenik meg). A szakmai hitelességet egy nemzetközi szerkesztőbizottság és az a tény garantálja, hogy a beérkezett tanulmányokat a szerkesztőség független szakértőkkel lektoráltatja.

1. A kéziratokat digitális (MS WORD formátumban) kérjük.

2. A tanulmányok formai elrendezése:

- a tanulmány címe
- a tanulmány alcíme (ha van)
- a szerző neve
- angol nyelvű absztrakt (5–700 karakter), kulcsszavak angolul és magyarul vagy szlovákul vagy németül (az angolra fordítást szükség esetén a Kar magára vállalja; az idegen nyelvű számok esetében teljes tanulmányok fordítását sajnos nem tudjuk vállalni)
- amennyiben a tanulmány belső címei bizonyos fokozatosságot jeleznek, azt a belső címfokozatokat számozásával látjuk el (pl. 1., 1.1., 1.1.1., 1.2., 1.3. stb.), de más, önmagában logikus megoldás is elfogadható
- a szövegben kiemelések esetén lehetőleg kerüljük a boldot (félkövért). Helyette a *kurzív (dőntött)* betűtípus ajánlatos.
- az irodalmi hivatkozásokat a szövegben zárójelbe tesszük, rövidítések formájában: az idézett mű szerzőjének vezetékneve, az idézett mű megjelenésének évszáma, vessző, az idézett oldalszám (Erdélyi 2006, 69–70). A rövidítéseket a szöveg végén elhelyezett, szerzők szerinti alfabetikus irodalomjegyzék oldja fel (minden esetben kérjük a szerző keresztnevének a kiírását!!!). Pl.

Erdélyi Margit, L. (2006): Történelmi téma műfajváltásban. Sütő András Perzsák és A szuzai menyegző. *Eruditio – Educatio* 1/1, 68–76. p.

A fenti esetben a folyóiratcímet az évfolyamszám, majd per-vonallal ettől elválasztva a lapszám követi. Ettől vesszővel elválasztva jön az adott tanulmány első és utolsó oldalának lapszáma (köztük hosszú kötőjellel) és p.-vel (pagina rövidítése) zárva.

Amennyiben az idézett tanulmány egy gyűjteményes kötetben jelent meg, akkor a tanulmány címe után következik az In, majd egy betűköznyi kihagyással a *tanulmánykötet címe*. Pont. A tanulmánykötet szerkesztőjének neve. Pont. A megjelenés helye, kettőspont: a kiadó neve, majd legvégül az adott tanulmány kezdő és záró oldalszáma. Pl.

Čomajová, Olga (1986): A gömöri népi fazekasság kutatásáról a szlovák–magyar etnikai határ mentén. In *A III. Békéscsabai Nemzetközi Néprajzi Nemzetiségkutató Konferencia előadásai*. Szerk. Eperjessy Ernő–Krupa András. Budapest–Békéscsaba: Művelődési Minisztérium Nemzetiségi Önálló Osztálya, 393–399. p.

Folyóiratok, periodikák esetében az eljárása ugyanez (lásd fent!), csak nincsen In!

- Lapalji jegyzetekbe csupán a szerző olyan megjegyzései kerülnek, amelyek nem illeszkednek szervesen az adott szövegbe, a téma szempontjából mégis fontos kiegészítő információkkal bírnak.
- Ha az adott tanulmány valamilyen projektum keretében készült, az erre történő hivatkozás közvetlen a törzsszöveg után, egy sor kihagyással *kurzív* betűtípussal történik.
- Az egész végén kérjük a szerző hivatásának (pl. történész, nyelvész, politológus stb.) tudományos fokozatainak, jelenlegi munkahelyének, elérhetőségeinek (postai és e-mail-cím) a feltüntetését.
- A tanulmány ideális terjedelme 20–30 szerzői oldal (azaz 20–30 x 1800 = 36.000–54.000 karakter)
- A tanulmányhoz elengedhetetlenül szükséges képeket, táblázatokat, grafikonokat digitális formában, nem a szövegbe beépítve (ott csak helyüket megjelölve), külön fájl(ok)ban kérjük. Külön kérjük csatolni hozzájuk a megszámozott képaláírásokat.
- A tanulmányokat független szakértőkkel lektoráltatjuk. A szerzőt az eredményről csak akkor értesítjük, ha a lektorok javításokat, változtatásokat kérnek a szövegben vagy nem ajánlják a kézirat megjelentetését.

3. A recenziók formai elrendezése:

- egy-egy recenzió terjedelmileg *lehetőleg* ne haladja meg az 5.000 karaktert (nagyjából 3 normál oldalt)
- a recenzió címe az ismertetett mű bibliográfiai adatai az alábbi szempontok szerint:

A szerző neve (Simon Attila; idegen szerző esetében: Bausinger, Hermann): az *ismertetett mű címe*, a megjelenés helye, kiadója, éve, oldalszáma (minden esetben az ismertetett kötet utolsó számozott oldala a mérvadó!), ISBN-száma, ha a könyv sorozat része, akkor /zárójelbe a sorozatcím és a kötet száma/, esetleg ISSN-szám.

Az írásokat, elektronikus formában a következő e-mail-címre kérjük küldeni:
liskajozsef@azet.sk

A kéziratok számonkénti leadási határideje:

1. szám: január 31. (magyar)
2. szám: április 30. (szlovák)
3. szám: szeptember 30. (német, angol)
4. szám: október 31. (magyar)

MONOGRAPHIAE COMAROMIENSES 15.



Pukánszky Béla
A magyar iskolatörténet
és pedagógusképzés
paradigmái

UNIVERZITA J. SELYEHO – SELYE JÁNOS EGYETEM

