

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

2016/1
(11. évfolyam)

Alapító főszerkesztő
Erdélyi Margit

Főszerkesztő
H. Nagy Péter

Szerkesztőbizottság

Prof. PhDr. Cséfalvay Zsolt, PhD.; Prof. PhDr. Erdélyi Margit, CSc.; Prof. Dr. Hans-Joachim Fischer; Doc. PhDr. Soňa Gabzdilová, CSc.; Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD. (elnök); PaedDr. Juhász György, PhD.; Doc. PaedDr. Zita Jenisová, PhD.; Dr. Kalmár Melinda; Prof. Dr. Kéri Katalin; Doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl, PhD.; Dr. habil. PhDr. Liszka József, PhD.; Prof. Anna Mazurkiewich, PhD.; Dr. habil. Nagy Ádám, PhD.; Prof. Dr. Szabó András, DrSc.; Dr. habil. Szarka László, CSc.; Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.; Dr. habil. Vass Vilmos, PhD.

A szám anyagát lektorálták

Prof. PhDr. Alabán Ferenc, CSc.; Dr. habil. Horváth Kornélia, PhD.; Dr. habil. Lőrincz Julianna, PhD.; Prof. Dr. Pukánszky Béla, DSc.; Simon Szabolcs, PhD.; PaedDr. Strédl Terézia, PhD.

Olvasószerkesztő

Dr. habil. Keserű József, PhD.

English abstracts reviewed by

PaedDr. Andrea Puskás, PhD.

Realizované s finančnou podporou Úradu vlády SR

– program Kultúra národnostných menšín

2016



Eruditio – 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.: +421-35-3260-829 • E-mail: hnagy.peter@ujvs.sk • Szerkesztőségi munkatárs: Mgr. Ing. Nagy Beáta • Borító és nyomdai előkészítés: Grafis Media, s.r.o. • Nyomta: Grafis Media, s.r.o. Gesztenyefa sor 4525/1A, 929 01 Dunaszerdahely • ISSN 1336-8893 • EV 2179/08 • 2016. május • <http://pf.ujvs.sk/hu/tudomany/publikaciok/eruditio-educatio.html>

Példányszám: 200 • A kiadvány nem árusítható.

Eruditio – 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.: +421-35-3260-829 • E-mail: hnagy.peter@ujvs.sk • Redakčná asistentka: Mgr. Ing. Beata Nagyova • Obal a tlačiarenská príprava: Grafis Media, s.r.o. • Tlač: Grafis Media, s.r.o. Gaštanový rad 4525/1A, 92901 Dunajská Streda • ISSN 1336-8893 • EV 2179/08 • Máj 2016 • <http://pf.ujvs.sk/hu/tudomany/publikaciok/eruditio-educatio.html>

Náklad: 200 ks • Periodikum je nepredajné.

Tartalom

TANULMÁNYOK

Nagy Ádám:

Hasonlóságok és különbségek a szociálpedagógia és az ifjúsági munka között 5

Sántha Kálmán:

A neveléstudományi vizsgálatok új eleme: téri információk
számítógépes feldolgozása 31

Szabó Tünde:

Oktatásügyi reformok és megvalósításuk 39

Lőrincz Julianna:

A nonverbális jelek verbalizált változatai a műfordításokban 51

Vajda Károly:

A nemi státus és irodalmi ontológia: Irodalmi megfontolások
Ricarda Huch első regénye kapcsán 61

Baka L. Patrik:

Hús és fém: Scott Westerfeld steampunk trilógiája 73

RECENZIÓK

Cs. Jónás Erzsébet:

Kiss Tímea: Retorika, fordítás, módszertan: Alakzatok Ady Endre költészetében 97

Nagy Ádám:

Trencsényi László: Impakt faktor: Neveléstudományi tanulmányok 1974–2014;
Trencsényi László: Miskolci pedagógiai tükör:
Tanulmányok, kutatási jelentések 1993–2004;
Trencsényi László: Az iskola belső világa: Tanulmányok 1989–2003 102

Kováts-Németh Mária:

Tölgyesi József: Szuhács János pedagógiai és közéleti munkássága 106

Mártonffy Marcell:

Karl Vajda: Kurze Literaturgeschichte 1880–1945 110

Vrábel Tünde:

Petróczi Éva: Prédikátorok és poéták 112

ESEMÉNYEK

Baka L. Patrik:

Egy vár, egy lovagi étterem és tudósok nem feltétlenül szakállal...
azaz FTDK-kalandtúra 2015 115

Baka L. Patrik:

Fantasztikum, tudomány és foci: Tudomány heti rendezvények
a Selye János Egyetem Tanárképző Karán 117

SZERZŐINK. 119

Hasonlóságok és különbségek a szociálpedagógia és az ifjúsági munka között

Nagy Ádám

Similarities and Differences Between Social Pedagogy and Youth Work Abstract

It is important for society that young people can recognize and accept social norms and are able to transform and transmit themselves. However, the school does not consider some elements in this socialization process as its own. Furthermore, there is no pedagogical institution anymore which can solve all pedagogical situations. Both social pedagogy and youth work set themselves over the traditional institutional framework, and try to involve the spaces 'beyond the walls'. In the present work we compare two similar but not the same pedagogical visions, we look at the common elements and distinctive differences. We note: both concepts require more and more space in the 20th–21st century.

Key words: youth work, social pedagogy, youth affairs, leisure time pedagogy

Kulcsszavak: ifjúsági munka, szociálpedagógia, ifjúsági ügyek, szabadidő-pedagógia

A társadalomnak érdeke, hogy a felnövekvő korosztályok ismerjék és elfogadják azokat a társadalmi normákat, amelyekben élünk, s hogy maguk is képesek legyenek azok átörökítésére, alakítására. Ugyanakkor az iskola ezen szocializációs folyamatnak bizonyos elemeit nem tekinti sajátjának (Nagy 2015). Mollenhauer szerint (Mollenhauer 2000) ugyanis ma már nincs olyan nevelési terület, amely a pedagógiai problémahelyzetek mindegyikével meg tudna birkózni. Mind a szociálpedagógia, mind az ifjúsági munka azt tűzi ki maga elé, hogy a hagyományos intézményi kereteken túllátva, a „falakon túli” tereket is bevonja a pedagógiai cselekvésbe, neveléstudományi gondolkodásba.

A szociálpedagógia mindig is a neveléstudomány mostohagyermeké volt (Giesecke 2000), hiszen az intézményekben gondolkodók elsősorban az iskola falai között képzeltek a „normális” szocializációt, míg az erre valamiért képtelenek maradtak a szociálpedagógia számára. A XX. század végén azonban a szociálpedagógia újraértelmezésével – a becki kockázattársadalomban többé vagy kevésbé, de mindenki veszélyeztetett (Beck 2003) – kiszélesedett annak ügyfélköre, így a szakmában dolgozók és a képzésben részt vevők létszáma is megnőtt (Kozma–Tomasz 2000), követeli saját emancipációját.

A szociálpedagógia és az ifjúsági munka együtt, de egymás mellett fejlődött (Tuggener 2000), utóbbi a szociálpedagógiából táplálkozik, de eltér attól. Alapvetően a felnőtté válásra irányul, de nem minden mozzanata pedagógiai célzatú tevékenység. Az ifjúsági munka a kommunikatív önszabályozás területe, amelynek nevelési koncepciója kifejezetten bátorítja a kérdésfeltevést, az önállóságot, az autonóm megközelítést (Mollenhauer 2000). Pedagógiai jelentősége, hogy

ügyfélközpontú és nincs előzetesen elrendelt tartalom, módszer vagy forma, azt a benne részt vevők alkotják. A pedagógiailag felhatalmazott személy nem gyakorol közvetlen és kizárólagosan követendő befolyást a folyamatokra, így nem tölti be a hagyományos tanár szerepét. Ugyanakkor az ifjúsági munka kísérőtevékenység, nem a hagyományos intézmények helyett, hanem azok mellett folytatja tevékenységét. Nem egyszerűen a hagyományos intézményi tér kibővítése, hanem lényege épp ellentmondásosságában és változatosságában rejlik, amely sokkal inkább „modellezi” a való világot, mint a hagyományos pedagógiai intézmények zárttsága és tervezettsége (Mollenhauer 2000).

Jelen munkában összevetjük a két hasonló, de mégsem ugyanolyan pedagógiai elképzelést, számba vesszük a közös elemeket és a jellegzetes különbségeket, azzal, hogy tudomásul vesszük: mindkét koncepció a XX–XXI. század pedagógiájának egyre nagyobb területet követelő terepe.

1. A hagyományos pedagógia elégtelensége – a „formabontó” pedagógiák szükségessége

Minden intézményesített nevelés a korábbi hatalmi helyzetet termeli és teremti újra (Mollenhauer 2000). Az iskola – immanens tulajdonságainál fogva – kénytelen a tanulók személyiségét egyformán kezelni, az egyén személyisége emiatt épp az iskolán kívül (a szociálpedagógia tevékenységi területén) fog megnyilvánulni. Míg az iskola az oktatáshoz szükséges fegyelem megteremtésében érdekelt, addig a szociálpedagógia a (lelki-szellemi) szükségletek iránti érzékenységet tartja szem előtt (Niemeyer 2000), így az iskola csak „távolságot tartva” ad segítséget a személyes identitás kiteljesítéséhez (Giesecke 2000).

„Az iskola evolúciós szempontból [...] nagyon fontos intézmény, neki köszönhetjük a modern államok demokratikus berendezéseit. [...] iskola nélkül nem lenne modern társadalom” (Csányi 2011). De nem kizárólag azért, mert megtanít írni, olvasni, hanem mert mintegy „mellékesen” (de Csányi szerint evolúciós melléktermékekből sokszor lesz szelekciós előny, vö.: rejtett tanterv) megtanít a tanár, de általában a hatalom elleni lázadásra is.¹ Fóti (Fóti 2009) épp e hatalom lebontásában látja az iskola funkcióinak beteljesülését.

Az intézményesített pedagógia térben a tanár ezen intézményből és szerepből kiindulva gondolkodik, semmint „a gyermekek és fiatalok szocializációjának perspektívájából”. Továbbá a túlzottan teljesítményorientált, a szükségleteket

1 „Az iskola kicsiben az adott társadalmi rendszert mintázza. A tanító és a bűdös kölykök konfliktusainak képében egyszerűsített modellje a zsarnok és a nép szembenállásának. Amint az iskola működni kezd, megindul a harc a zsarnok ellen. Elgáncsolják a tanítót a padsorok között vagy a kabátjára egy „Hülye vagyok” cédulát ragasztanak. [...] A nép rájön, hogy az ellenállás nem reménytelen. Nincsen teljesen kiszolgáltatva a zsarnoknak, és még a szemetesládába is el lehet bújni, és ott az óra alatt brekegni, amitől a zsarnok feje alaposan megfájdul. Az ellenállás persze áldozatokkal jár, de ha egy forradalmár fenekére nyilvánosan tíz botütést mérnek és az ezt összeszorított szájjal, némán elviseli, akkor még a szomszéd osztálybeli lányok is elragadtatva fogják őt délután üdvözlőlni, ami hosszú távon a szaporodási sikereit is növelheti, ami nem elhanyagolható szelekciós szempont. Az iskolába tehát a bűdös kölykök tulajdonképpen [...] azért járnak, hogy az ellenállás legkülönfélébb formáit kitanulják, és azokat majd felnőtt életükben is sikeresen alkalmazzák a társadalomban megjelenő elnyomás ellen” (Csányi 2010).

kevésbé figyelembe vevő intézmény maga járul hozzá a szocializáció folyamatának veszélyeztetéséhez (Giesecke 2000). Az intézményesített iskolarendszer arra törekszik, hogy a generációs szocializációs folyamatokat lehetőleg egy intézménybe terelje. Akik képtelenek ezen intézményes keretrendszernek eleget tenni, azok az intézményen kívül rekednek (Giesecke 2000). Emellett a Zinnecker szerinti iskolai életszakasz épp az iskolában nem teljesezhet ki, mert ott nem ismerik el a fiatalok megnövekedett önállóságát, ami a társadalom más szegmenseiben már régen elfogadott; az iskola még mindig a hagyományos ifjúságképet konzerválja. Bár az iskola elér bizonyos integrációs teljesítményt, azonban épp verseny- és szelekciós mechanizmusai miatt nem mozdítja elő igazán a társadalmi integrációt (Böhnisch 2000).

Niemeyer szerint (Niemeyer 2000) felmerül az a kérdés is, hogy ki testálta az intézményes pedagógiára azt a jogot, hogy a nevelési folyamatot pusztán a nevelő-növendék viszonyában értelmezze, és ehhez már csak adalék az intézményi nevelés életidegensége. Az egész napos iskola olyan hatalmat adott a tanár kezébe, amelyek korlátait semmi nem garantálja, pedig ezek a garanciák még a menhelyeken, a zárt osztályokon, a kolostorokban vagy a börtönökben is megtalálhatóak (Illich 1971). Illich azt is kifogásolja (Illich 1971), hogy a társadalom végiggondolás nélkül fogadta el az iskoláztatás azon premisszáit, amelyek szerint: a gyerekek az iskolában a helye, az iskolában a gyerekek tanulnak és a gyerekek csak az iskolában taníthatóak. Az iskola logikája szerint a tanulás a tanítás eredménye, azonban tudásunk többségét az iskolán kívül szerezzük meg (Illich 1971; vö. nemformális és informális tanulás), pl. „korcsoportos társaiktól, képregényekből, véletlenszerű megfigyelésekből” (Illich 1971). „A tanárok és a miniszterek az egyetlenek, akik felhatalmazva érzik magukat arra, hogy [engedély nélkül] beleüssék az orrukat az emberek magánügyeibe” (Illich 1971).

Az oktatási rendszer elitközpontúsága nem megkönnyíti, hanem megnehezíti az iskolai ifjúsági korszakba való átlépést, hiszen éppen „a válság és stagnáló övezetekben szelektál és diszkriminál erőteljesen [...] ezáltal nem csökkenti, hanem növeli a származási, területi egyenlőtlenségeket [...] és végképpen válasz nélkül hagyja az iskolai ifjúsági korszakban a fiatalok veszélyeztetettségét, és közönyös a fiatalok sebezhetőségével szemben” (Azzopardi – Furlong – Stalder 2003). Az egyenrangú személy-személy közötti (interperszonális) kapcsolatok fájó hiányát mutatja az iskola, ahol az előre meghatározott hatalmi helyzetek (tanár-diák) dominanciája miatt, elméletben is alig-alig kerülhet sor az egyenrangú kapcsolatra. Még a „nyitott iskolák” is küzdenek ezzel a feszültséggel, sőt az önkormányzati intézményrendszerbe erősen integrálódott gyermekvédelemhez kötődő formációk is (Nagy – Trencsényi 2012).

Továbbmenve, bár a társadalomban élve valamennyien részesei vagyunk különféle szerveződéseknek, csoportoknak, társaságoknak, szerencsés esetben közösségeknek, az iskola a mesterségesen összeállított (korosztályilag többnyire homogén) és hierarchizált csoportok világa. Ilyen tekintetben az iskolában jóformán lehetőség sincs a szabadon alakuló és csoportszerepet di-

namikusan változtató csoportok világára. Az alternatív iskolák rendre beleütköznek ebbe a kihívásba. Gyakori, hogy elbuknak, csak néhány esetben kerül sor – alapvetően alternatív formák között – ilyen közösségek kialakítására (Nagy – Trencsényi 2012).

Az együttműködésre nem építő, csupán versengésen alapuló oktatási rendszerek (a legtöbb közép-európai oktatási szerkezet ilyen) nem építenek nyílt társadalmi hálókat (OECD 2015). Megtanuljuk, hogy nem bízhatunk az intézményekben, ezért kikerüljük őket, de nem építünk új intézményeket, mert akkor a szervezett együttműködésre kellene támaszkodnunk, amit szabadságunk korlátjaként és gyarapodásunk gátjaként élnénk meg (Matolcsi 2007).

Az iskola sokszor nem lát a „tanórán túl”, miközben klasszikusok írnak az osztály kettős életéről, a pad alatti forradalomról, nyolcéves háborúról, evolúciós melléktermékből szelekciós előnyről (Domokos 1935; Buzás 1961; Karácsony 1999; Karácsony 1946; Csányi 2011). Az iskola funkcionális megközelítésével nehezen tűri a hibát, így ténylegesen tanulásellenes, hiszen a tanulás sokszor hibákon keresztül gördül előre (Winkler 2000). Nem érzékeli, hogy a hálózatok, a virtuális tér milyen kulturális változásokat idéz elő, mi történik a digitális térben a fiatalokkal és azok közösségeivel (miközben ezzel kapcsolatban is jelzések tucatjai látnak napvilágot). Pedig az iskolának – észlelve, hogy a fiatalok mennyi időt töltenek a világhálón – most kell eldöntenie: végképp kiutasítja az információs átalakulás társadalomformáló erejét, ezzel elszakítva magát a valóságtól, vagy igyekszik maga is alkalmazkodni a földrengésszerű változásokhoz.

Ugyancsak nem jellemző, hogy az iskola támogatni tudná az egyént az identitáskérdések viszonylatában: hogy hogyan formáljuk válaszainkat, hogyan reagálunk az ingerekre, hogyan szervezzük, fejezzük ki, fejlesztjük magunkat, testi, lelki és szellemi énünket.² Alapvetően az iskolai keretek között nincs mód a laissez faire (lásd még: önfejlesztés, önkifejezés, önmegvalósítás) pedagógia előnyeinek felhasználására. Ritka alternatív kivételeket tart csak számon a pedagógiatörténet.

Az iskola szaktárgyi világában gyakorlatilag elveszik minden, ami az egyén jövőjét érinti. A fiatal a tantárgyi szerkezetben alig kap (hatékony) támogatást az életstratégia, személyes és szakmai jövőtervezés, az elhelyezkedéshez szükséges kompetenciák tudatosítása, a karriertervezés stb. kapcsán.

Az iskolában elsősorban az „értükön” túlmutató „velük” alkotás tevékenysége is korlátozott. Az iskola alig ad terepet olyan saját, konkrét céllal rendelkező egyedi tevékenységsorozatra, amely fiataloknak és/vagy fiatalokkal készül, időben behatárolt (projekt), s olyan védett környezetet biztosít, ahol egy

² Gondoljunk csak a diákokat az órai kereteken túlmutató pl. művészet által nevelő vezetők számtalan esetére. Ezek túlnyomó többségében a rendező, karnagy, festőművész stb. a fiatalos művészeti tevékenységet, kifejezésmódot, üzeneteket vállalva konfliktusba kerül az iskola – olykor a politikai hatalommal egybefonódott, olykor ettől akár függetlenedő – intézményével, s ha a fiatalok mellett dönt, az jobbra az iskolából való kivonulással jár. Szerencsés eset, ha közművelődési vagy kulturális intézmény, szintér készen áll a befogadásra, mediálásra.

esetleges kudarc következményét a pedagógiai figyelem csökkenteni képes (vö. iskolai köztársaság típusú diákönkormányzatok, Trencsényi 2014). Gondoljunk csak arra, hogy a fősodorba tartozó iskolák mennyire képtelenek kezelni a tanórán túl- és tanórákon átnyúló, önálló célrendszerrel rendelkező elképzeléseket.

Alig van mód – s ma nem is elvárás az iskolával szemben – a szolgáltatásjellegű feladatokban való részvételre, legyen ez rendszeres jellegű vagy intenzív alapú ifjúság tevékenység (klub, tábor stb.). Ha van is erre lehetőség, az az előre meghatározott hatalmi helyzetek szabályai szerint történik (Trencsényi 2007).

Az iskola nem (vagy alig, de bizonyosan nem hatékonyan) segíti a fiatalok részvételét a köz dolgaiban (Fóti 2009). Általában nem jellemzi az intézményeket a közösség ügyeiből részt kérő, abba bevonódó tevékenységek összessége, a demokratikus működés és intézményrendszer jobb interiorizálását célzó tevékenységek, vagy az emberi jogok megismerésének, befogadásának gyakorlásának módjai stb. Nem vagy alig (sokszor sajátos, alternatív öndefiníció mellett) értelmezi a gyermeki jogokat, a fiatalok jogait. Nem tudatosítja, hogy a mindenkori államnak a gyermeki jogok érvényesítésével kapcsolatosan fennálló kötelezettségei vannak (sőt gyakran a pedagógusok politikai világnézetüktől függetlenül sokallják a törvényben kodifikált gyermeki jogokat). Kevésbé foglalkozik az iskolarendszer a jogtudatossággal, az ügyféli, közpolgári³ mivolttal sem, sokszor „és hol vannak a kötelességek” fogalmilag blőd felkiáltásával (Nagy 2008). A szentlőrinci kísérlet, a jánoshalmi iskolapélda vagy az igazlító napok példáján keresztül is csak ritka cáfolatokra (Neill 2009; Fóti 2009)⁴ ad módot a pedagógiatörténet (Gomboczné Erdei 2015). Még akkor is így van, ha elvéve különböző civil ifjúsági „utópiák” szegélyezik az iskola határain túlnyúló ifjúsági kezdeményezéseket (Bezenye, Levél, Túrje gyermekönkormányzatai [Trencsényi 1994], a Zabhegyező-modell, de beszélhetünk itt az iskolába kívülről beható – néha elfogadott, néha számkivetett – próbálkozásokról: a bűnmegelőzési előadástól a disputa-körökig).

Sőt a világunk attól lesz élhető, ha a citoyen attitűd, az altruizmus, az önkéntesség megélhető valóság lesz. Az iskolában ennek kritériumaiból (szabad akarat, baráti körön való túlmutatás, anyagi ellentételezés hiánya, közjó mozzanat) leginkább a szabad akarat jelleg hiányzik, az iskola kötelezettségesség alig ad teret a ténylegesen szabad akaratból származó proszociális tevékenységre.

A tanórai logika – sokszor homogén – világa jórészt nem ad módot a kultúrák közötti érzékenyítésre sem. Sőt Hunyadi vizsgálatai azt igazolják (Hunyadi 1977), hogy az iskola nem szünteti meg az külső társadalmi egyenlőtlenségeket, hanem kreál belsőt is, egy tanulási norma alapú presztízrendszerrel, amely minden más kapcsolatot is áthat. Az interkulturális tanulás nem csak a kulturális,

3 A közpolgárt itt nemcsak egy adott ország jogokkal felruházott személyeként (állampolgár) értjük, hanem a közjóért cselekvő, öntudatos polgár értelemben.

4 És itt ezen példákat válasszuk külön az iskola-köztársaságok modelljétől, amely korántsem mindig követi a sokféle szocializációs minta átadásának igényét.

nemzeti, etnikai, vallási hovatartozás különbözőségeire való érzékenyítést foglalja magában, e körbe tartoznak a „hétköznapi másságok” is: a fogyatékosok, a nemi különbözőségek, a szexuális identitások, ideológiai másként gondolkodások, életkori, generációs vagy akár földrajzi különbözőségek (Nagy – Trencsényi 2012). „Szép” példája ennek, amikor Vietnamból származó gyerekeknek kell megtanulni rovásírással leírni a nevüket.

Nem az iskolarendszer kompetenciája a fiatalt nem csak diákként látni, így nem is különösen érdekes számára a társadalmilag tagolt ifjúsági rétegek vizsgálata, s ugyanígy nem foglalkozik az iskolarendszer a fiatallal, mint nem csak diákkal kapcsolatos társadalmi tervezéssel (s nem is feladata, minden totalizáló iskolaelképzelés ellenére sem, hiszen az autonóm személyiség pedagógiailag jórészt kívánatos(?) kialakulásának egyik feltétele a sokszínű, sokféle mintából összeálló, összeállítandó identitás). Igaz ez még akkor is, ha néhány érdekes – szükségből erényt kovácsoló – unikum érhető tetten Makarenkó kommunáitól, Sztzehlo Gaudipoliszán át, Mintz ping-pong szakköréig (Trencsényi 2014; Mintz 2012, Nagy – Trencsényi 2012). Gondoljuk csak meg, hány iskolában végeznek az érintettek élethelyzetét-életmódját-problémáit valóban feltáró, módszertanilag alapos ifjúságkutatást vagy következik ebből – részben a tanuláson, tanórán kívüli teret is felölelő, a sokszínűséget értéknek tekintő – ifjúsági tervezés.

Nem értelmezi az iskola a fiatalt, mint leendő munkavállalót-vállalkozót-munkanélkülit, mint fogyasztót-kultúratermelőt, de nincs más társadalmi intézmény sem, amely a fiatalok lokális, nemzeti és európai identitásával, politikai és vallási szocializációjával, mobilitásával, annak következményeivel, vagy akár migrációjával foglalkozna.

Az iskola intézményében alig tud mit kezdeni a peremre szorult csoportok sajátos közösségalkotási, fogyasztási, tanulási stb. struktúrájával (lásd még pl. Bernstein nyelvi kódjai, vagy Bourdieu tőkefogalma⁵), a társadalom normáitól ilyen vagy olyan irányban elhajlóakkal, devianciákkal, de akár a bűnelkövetéssel vagy áldozattá válással. Az iskola csak kiegészítő tevékenységként foglalkozik a tantárgyi falakon túlmutató nehézségekkel (társadalmi egyenlőtlenségek, depriváció, deviancia, tanulási nehézségek, prevenció-egészségfejlesztés stb.) (Kozma 1999).

Sokszor még nehezebb a helyzet, ha az iskola megpróbálja ezeket a feladatokat felvállalni, mert szerkezete, folyamatai, hatalmi struktúrája nem teszi igazán alkalmassá azt ezen helyzetek kezelésére.

A fentiek természetesen semmilyen módon nem tartanak igényt egy teljes iskolakritika-struktúra jogára, még csak nem is átfogó iskolaelemzések (azt lásd Goodmantól Illichig; Goodman 1960; Illich 1971), csakis abból a szempontból próbálják összeszedni az iskola mint nevelési-szocializációs intézmény hiatusait, amennyiben azok megalapozzák az iskolán kívüli pedagógiai elképzelések – főképp a szociálpedagógia és az ifjúsági munka – létjogosultságát.

5 (Bernstein 1975), (Bourdieu 2004), (Bourdieu 1978). „A szülők segítségével gyerekkorban elsajátított kulturális tőke nyújtotta előnyök nem pótolhatók az iskolában, amely tényleges funkciója az egyenlőtlenségi rendszer újratermelése” (V. Pók 2011).

2. A szociálpedagógia és az ifjúsági munka eredete

A XIX–XX. század fordulóján elterjedt, az 1850-es években először használt szociálpedagógia fogalma már önmagában annak beismerése, hogy a nevelés közösségi folyamat és nem csak egy nevelőtől függő viszony (Natorp 2000), sőt a szociálpedagógia léte a szociális és pedagógia veszélyeztettség beismerését is jelenti tulajdonképpen (Winkler 2000).

A szociálpedagógiai gondolkodás mindig is megkérdőjelezte a tekintélyalapú nevelés létjogosultságát, de legalábbis primátusát (lásd Natorp, Baumer vagy akár Neill Summerhillje [Neill 2009], de akár ide sorolhatjuk Pestalozzi Lénárd és Gertrúdját vagy Stansi leveleit [Pestalozzi 1959]⁶ vagy Key Gyermekek évszázadát [Key 1976]), helyette a gyerek érdekeit véve alapul, amely egyaránt jelenti az autonóm kiteljesedést és a társadalmi beilleszkedés szempontjait. A szociálpedagógia kialakulása jórészt annak köszönhető, hogy az iskola nem kárpótolhatott a premodern korból a modernitásba való átmenet során a családi, szomszédsági környezet megváltozásáért (Niemeyer 2000). A szociálpedagógia kialakulásában vélhetőleg szerepet játszott az is, hogy a modernításban a pedagógiai individualizmus csaknem kizárólagos teret nyert a neveléstudományban (Schlieper 2000).

Wroczyński (Wroczyński 2000) szerint a modern társadalom kifejlődésében erős volt a hit abban, hogy az ifjúsági nevelés valamennyi problémájára az iskolai oktatás választ lesz képes adni, többek közt lehetőséget teremtve arra, hogy mindenki azonos helyzetből kezdje meg pályáját. Ugyanakkor a tankötelezettség bevezetése egyedül nem volt képes a modernitásba való átmenetet kezelni, ezért szükséges volt a szociálpedagógiai intézmények életre hívása (Giesecke 2000). A szociálpedagógia – de Wroczyński (Wroczyński 2000) helyesebbnek tekinti a társadalompedagógia elnevezést – kialakulása épp ennek a remények a kudarcát, illetve az arra adott választ jelentette (amely persze nem jelenti azt, hogy az iskola nem segített ezen meritokratikus elképzeléshez, de azt mindenképp, hogy nem az iskola az egyetlen, pusztán az első lépés ezen az úton). Sőt épp az iskola „hozta felszínre az életpálya megindítását biztosító feltételek bonyolultságát”, ekkor lettek nyilvánvalók a végletekig eltérő előfeltételek (Wroczyński 2000).

Giesecke szerint míg az iskola történelmileg top-down szerkezet (az elit felől teljesedett ki és lett valamennyi társadalmi csoport számára elérhető), addig a szociálpedagógia bottom-up fejlődött (Giesecke 2000), hiszen először a társadalom leszakadó részei számára vált elérhetővé, a hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozás kapcsán alakult ki, s teljesedett úgy, hogy valamennyi fiatal számára hozzáférhető lett. Ennek tükrében míg korábban a szociálpedagógia elsőrendű feladatának a társadalom leszakadó rétegeivel, illetve a testi, szellemi, szociális okból akadályozottakkal, veszélyeztetettekkel (Schlieper 2000) való pedagógiai munkát értették (pl. szegénygondozás, büntetés-végrehajtás), mára ez a teljes társadalmi spektrumot átfogó szolgáltatássá vált,

6 A büntetés csak elvadíja őket – írja Pestalozzi.

mégpedig úgy, hogy a hagyományos kliensek számára a szociálpedagógia megmarad „kemény szociálpedagógiának”, addig a többi fiatalnak egyfajta „szoft szociálpedagógiaként” jelenik meg (Kozma – Tomasz 2000) (mondván, hogy a mentálhigiéniá, a ventiálláció azok számára is szükségesek, akik nem küzdenek deklasszációs, szociokulturális vagy lelki kihívásokkal). Ez utóbbi szociálpedagógia feladata az ifjúsági jóllét biztosítása, ami a társadalomtudományos és a neveléstudomány metszéspontjában lévő tevékenység (Niemeyer 2000).

Míg a szociálpedagógia alapvetően az iskolarendszer logikájába nem beférő gyermekeket célozza meg, addig az ifjúsági munka eredete a középosztálybeli fiatalokhoz vezethető vissza. Az ifjúsági munka tulajdonképpen a szociálpedagógiából vált önállóvá (Hamalainen 2012), sőt a 60-70-es évek fordulójáig alapvetően szociálpedagógiai alapokon nyugodott (Bradford 2011) a fiatalok felnőtté válásának problémáira fókuszáló, az egyszerre autonóm és önszabályozó, de közösségi egyént a tapasztalati tanulás útján elérni kívánó gyakorlatot jelentve.

Az ezredfordulóra – a kockázattársadalom fogalmi terében – e definíción túlnyúlva, a fiatalok identitás-kockázatait, viselkedés-kockázatait, életstratégiai-kockázatait értelmezve inkább az egyenlőség került előtérbe: az ifjúsági munka feladata az egyenlőtlenségek minden formájának felszámolásához és a fiatalok egyenlő esélyeihez való hozzájárulás az egyén, a csoport és a társadalom szintjén, támogatva a fiatalokat a felnőtté válás folyamatában. Ebben az időben jelent meg a specializált ifjúsági munka (ifjúsági munka hátrányos helyzetűekkel, ifjúsági munka önmagukkal küzdő melegekkel, ifjúsági munka feketékkel). Az ezredforduló után, napjainkig a pedagógiai meghatározás erősödött fel: az ifjúsági munka a fiatalok önkéntes részvételére alapozott pedagógiai lehetőségeket kihasználó tevékenység. Az ifjúsági munka ma már nemcsak ifjúsági szervezetekben, ifjúsági házakban, hanem új szolgáltatási területeken is utat tör magának (Thole 2000); az utcai szociális munka ifjúsági megfelelője a felkereső ifjúsági munka, a kalandparkok, a szurkolói projektek, a közösségi programok, az ifjúsági tanácsadás mind-mind a megújult ifjúsági munka sajátja.

3. A szociálpedagógia és az ifjúsági munka meghatározása, célkitűzése

Baumer szerint a szociálpedagógia mindaz, ami nevelés, de nem iskola és nem család, azaz a nevelés e „harmadik terep” elmélete és gyakorlata, minden pedagógiai territóriumot magába foglalva, ami az iskolán és a családon kívül esik (Baumer 1929). Nohl a fogalmat a gondozóneveléssel azonosítja (Nohl 2000), s terepének az ifjúságvédelem helyett az ifjúsággondozást tekinti, amely nemcsak a kezelést, de a megelőzést is szem előtt tartja, sarkallva az egyént a felelősségvállalásra. Mollenhauer (Mollenhauer 2000) az intézményi eszközök összességét érti a fogalom alatt. Schlieper pontatlannak tartja ezen megfogalmazásokat. Szerinte sem az ifjúsággondozás állami tevékenysége, sem az iskolán és családon kívüli nevelés nem fedi le jól a szociálpedagógia fogalmát, mert a családon és iskolán belül is folyik szociális nevelés, másfelől míg az ál-

lami nevelés feladata például a szakképzés, addig az nem része a szociálpedagógiának (Schlieper 2000). Mollenhauer is túlmegy a Baumer-féle meghatározáson, mondván, hogy az csak pragmatikus szempontokat jelentene. Véleménye szerint a szociálpedagógia lényegét az egyén társadalomba illeszkedése, illetve a generációk egymáshoz való viszonya jelenti (Mollenhauer 2000). Míg a segítségnyújtás mint közösségi tevékenység értelmezhető pedagógia nélkül, a pedagógia és a szociálpedagógia nem értelmezhető a környezet hiányában. Rauschenbach (Rauschenbach 2000) szerint a szociálpedagógia nem egyértelmű területet jelöl ki magának, a baumeri kategória értelmében a felnőttképzés, a gyógypedagógia és a szakmai képzés is a szociálpedagógia része lenne, márpedig ez ténylegesen nincs így.

Schlieper (Schlieper 2000) a szociálpedagógiát egyenesen tudományos diszciplínának tartja, míg ennek gyakorlatát szociális nevelésnek nevezi. Értelmezésében hiába tekintjük a társadalmi környezetet, amikor a nevelés során mindig az egyes egyén közvetlen és sosem átlagos környezete hat csupán. Míg Baumer (Baumer 1929) a szociálpedagógiát a pedagógia egyik szegmensének tartja, addig Natorp (Natorp 2000) a konstruktivista pedagógia talaján állva a szociálpedagógiát tartja általában a tényleges pedagógiának, mert szerinte a nevelés egyáltalán és elvileg sem lehetséges a társadalmi környezethez való viszonyulás nélkül. Natorp tehát a szociálpedagógiát nem a pedagógia egy részterületének ismeri el, hanem a pedagógia egyfajta értelmezésének, amely nem az egyént, hanem a közösséget állítja középpontba (Natorp 2000), ezzel tulajdonképpen egyenlőségelet téve a pedagógia és szociálpedagógia között. A sokféle elképzelés okán nem véletlenül jegyzi meg Tuggener (Tuggener 2000), hogy a szociálpedagógia sokrétű gyakorlati alkalmazása fordított arányban áll egyértelműségével.

Míg a szociálpedagógia sok szerző értelmezésében (Nohl 2000; Rauschenbach 2000) tartalmazza az óvodai nevelés, a nevelőintézeti nevelés, a szegénygondozás, a gyámügy tevékenységet stb. addig ezzel szemben az ifjúsági munka ennek pusztán egy részét, a fiatalokkal szabadidőben végzett szolgáltatásalapú (azaz nem hatósági és nem kötelezettségalapú) tevékenységet foglalja magában, ahol akár az a terep is nevel, amelyben a cselekvés történik, de nemcsak a nevelési szituációkat, de a teljes szocializációs teret vonjuk be az értelmezésbe. Azaz az ifjúsági munka bővíti és szűkíti is a szociálpedagógiai értelmezési keretet.

Az ifjúsági munka igen erős szálakkal kötődik a szabadidőhöz, hiszen azok az elvárások, amelyeket a fiatalok az ifjúsági munkával kapcsolatban támasztanak, épp a hagyományos pedagógiai intézmények látókörén kívül eső szabadidős területekre vonatkoznak (Mollenhauer 2000).

Müller különbséget tesz általános és speciális ifjúsági munka között. Utóbbi egyes meghatározott, különböző sajátosságokkal bíró csoportokkal történik, míg előbbi nem kötődik társadalmi kényszerhelyzetekhez, sem társadalmi részérdekekhez, abban sokszor „a fiatalok együtt beszélgetnek, együtt cselekednek, vagy csupán együtt vannak” (Müller 2000). Azaz nem az ifjúsági munka

valamifajta végterméke a fontos, hanem az, hogy a fiatalokat hozzásegíti, hogy saját magát alkotta csoportokban szocializálódjanak.

Taylor szerint az ifjúsági munka jellemzői az önkéntesség, a nyílt végűség és a személyközpontúság (Taylor 2012). Devlin viszont öt aspektusát látta az ifjúsági munkának (Devlin 2012):

- A nem formális tanuláson keresztül a segítő és a fiatal közötti új típusú viszony létrejötte;
- A globális megközelítés, ami a fiatal teljes személyiségének fejlesztését jelenti;
- A szabad választás és az önkéntes részvétel elve a fiatal számára;
- Az egyéni és társadalmi, közösségi fejlesztés egysége;
- Az ifjúsági munka fontosságának elismerése.

Giesecke szerint az ifjúsági munka terepeként értelmezett, iskolától független intézményi térben a felnövekvő generációk érdekében való cselekvés sokszor a társadalom elvárásai ellenében történik (Giesecke 2000). Emiatt is elvileg is hibás lépés az ifjúsági munka integrálása az iskolába, napközibe, mert az iskola nem alakíthatja ki az ilyenfajta tér megvalósításához szükséges feltételeket (Giesecke 2000).

Az ifjúsági munka jellegzetességei Mollenhauer (Mollenhauer 2000) szerint:

- A nevelési szabályrendszer intenzitása tekintetében: bár van szerepük itt is az előre meghatározott normáknak és kereteknek, azok jelentősége jóval kisebb, mint a társadalmi szankciók terhére nyögő iskolák esetében.
- Didaktikai sajátosságok tekintetében: a nevelési tartalmak – eltérően az iskolától – itt nincsenek már előre meghatározva, sokkal inkább a kommunikáció során folyamatszerűen keletkeznek.
- Társadalmi funkció szerint: az ifjúsági munka terén belül csak a résztvevők döntenek bizonyos szerkezetek, intézmények létrehozásáról, megváltoztatásáról, eleve elrendelt elem nincs.
- Módszerek szerint: az ifjúsági munka módszertani repertoárja jóval bővebb bármely másfajta pedagógiai tevékenységénél.
- Korcsoport szerint: az ifjúsági munka csak fiatalokkal foglalkozik.

Ehhez a következő feltételek társulnak:

- A részvétel önkéntessége: a kényszer hiánya – beleértve az absztrakt kényszerektől való mentességet is – miatt vélhetőleg a résztvevők befogadás iránti nyitottsága jóval nagyobb, mint a „kikerülhetetlen pedagógiai intézményekben”.
- A pedagógiai trükkök tilalma: nem állítja a szükségleteket olyan célok érdekében, amelyeket a résztvevők maguktól nem akarnának elérni.
- A motiváció: az érdeklődés határozza meg az ifjúsági munka tartalmát.

Mairesse szerint az ifjúsági munka fő célja, hogy a fiataloknak lehetőséget adjon saját jövőjük alakítására, azaz bevonja és integrálja a fiatalokat a társadalomba (Mairesse 2009). Verschelden az ifjúsági munka pedagógiájának alapjait így rögzíti: útmutatás elvárás nélkül („guidance without dictation”) (Verschelden et al. 2009). Jól összevág ez Karácsony Sándor megfogalmazásával: „főbűnöm

az, hogy mindenáron tanítani és nevelni akartam, pedig félreérthetetlen jeleket kaptam arra, hogy szeressem az én kis felebarátaimat, úgy mint magam” (Karácsy 1998). Eközben Verschelden hangsúlyozza, hogy az ifjúsági munka pedagógiai céljai sosem lehetnek függetlenek a társadalmi kontextustól (Verschelden et al. 2009). Ilyen értelemben az ifjúsági munka jól körülhatárolható, ám „befejezetlen” meghatározású tevékenység, mert egy állandóan változó, fejlődő gyakorlatot jelez (Davies 2009). Ennél továbbmegy Sinczuch, aki szerint az ifjúsági munka tucatnyi aktivitás, de pusztán gyakorlat, amelyet tulajdonképpen az egymást követő generációk alakítottak ki (Sinczuch 2009). Coussée az ifjúsági munkára mint a fiatalok társadalmi érzékenységét elősegítő erőteljes oktatási eszközre tekint (Coussée 2009). Szerinte az ifjúsági munka sokoldalú és többértékű gyakorlat sokszínű témákban és terepeken, amely a legkülönbözőbb fiatalokat kívánja elérni a strukturálatlan aktivitásoktól a tervezett programokig tartó íven (Coussée 2009). Kátai (Kátai 2006) megfogalmazásában az ifjúsági munka a fiatalokra irányuló komplex pedagógiai és szolgáltató folyamatok összességének gyakorlata.

Az Európai Bizottság szerint az ifjúsági munka a fiatalok felé irányuló olyan cselekvés, amelyben ezen fiatalok önként vesznek részt, és amelyek a személyes és szociális fejlődésük elősegítését célozzák a nonformális és informális tanulás eszközeivel (European Commission 2015). A meghatározás tehát nem teszi függővé az ifjúsági munkát a konkrét tevékenységtől, sem annak környezetétől. Ezen értelmezés szerint az ifjúsági munka két tengelyen értelmezhető: a célcsoport és a célok szerint. „A célcsoport tengely az univerzális, minden fiatal számára nyitott tevékenységektől a másik végletig, egy szűk, specifikus csoportra irányuló ifjúsági munkáig terjed. A célok tengelye a személyes fejlődés nagyon általános céljától a konkrét problémaköröket érintő ifjúsági munkáig húzódik” (European Union 2014), de ezeknek is vonzónak kell lenniük a fiatalok számára (önkéntesség), nonformális eszközöket kell használnak és ki kell tűzniük a személyes és szociális fejlődést. Ezen értelmezést tekintve a formális oktatási rendszer keretein belül is lehetséges az ifjúsági munka, ha az önkéntes részvételre csábít, nonformális tanulási módszereket használ, valamint a személyes és szociális fejlődést szolgálja. Ez a meghatározás a sport és kulturális tevékenységektől úgy tesz különbséget, hogy a célrendszert és a tevékenységet venné górcső alá, azaz azok a sportesemények, amelyek elsősorban a teljesítményfokozásról szólnak nem tekinthetők ifjúsági munkának, függetlenül a fiatalok önkéntes részvételétől.

Ebben az – általunk nem osztott – értelmezésben ifjúsági munkát végeznek azok is, akik nem a fiatalt mint egyént, hanem az ifjúságot mint társadalmi csoportot tartják figyelmük fókuszban. Azaz az ifjúsági szervezeti finanszírozás tervezését végző költségvetési szakemberek, az ifjúsági irodák normarendszerét kontrolláló adminisztrátorok, vagy a képzések követelményrendszerének kidolgozását folytató szakértők, ad absurdum az ifjúsági törvényt szorgalmazó politikusok is ifjúsági munkát végeznének. Annál is inkább nehezen érthetünk egyet ezzel az elképzeléssel, mert az Európai Bizottság ezen dokumentuma

szerint (European Commission 2015) az ifjúsági és szociális munka közötti különbség abban áll, hogy a szociális munkában a fiataloknak kötelező részt venni (SIC!), míg az ifjúsági munka önkéntes (hiába hasonló a személyes és szociális kompetenciafejlesztés, lehet területe a megelőzés vagy a társadalmi befogadás és hiába a nonformális tanulási elemek). Hovatovább a szabadidő kifejezésnek ezen értelmezésben nincs jelentősége, az csak időintervallumot határoz meg, ahol valamilyen tevékenység (ifjúsági munka, sporttevékenység, kulturális tevékenység, szociális munka) megvalósul, nem véve figyelembe, hogy a fiatalok számára a szabadidő az identitáskeresés egy speciális szegmense. E meghatározásban ugyanis a szabadidős tevékenység arra utal, amelynek ugyan eleme a szórakoztatás és a vonzó mivolt, de nem célozza a fiatalok személyes és szociális fejlődését. Ez a tétel egyszerűen összekeveri a szabadidős tevékenységet a szórakoztató tevékenységgel. Hiszen szórakoztató tevékenység elképzelhető a szabadidőn kívül is, és a szabadidőben sem csak szórakoztató tevékenység folyhat.⁷

4. A szociálpedagógia és az ifjúsági munka keretbefoglaló elmélete

Mind a szociálpedagógia, mind az ifjúsági munka két fő hagyományt tekint sajátjának: egyfelől a neveléstudományt, másfelől a szociális munkát.

Diesterweg, a szociálpedagógia fogalom vélhetőleg első használója is valószínűleg azt kívánta kifejezni, hogy a fogalomnak egyszerre van pedagógiai és szociális „felelőssége” (Tuggener 2000), egyszerre a neveléstudományi és a szociálismunka-diskurzus része (Rauschenbach 2000). „A szociálpedagógia kialakulása a neveléstudományon belül történt, de később a szociális munkával ötvözve új tudományággá nőtte ki magát, amelyben mindkét elem egyformán fontos szerepet tölt be” – mondja Thiersch (Thiersch 2000). Thole (Thole 2000) ennek alapján a szociálpedagógia négy modelljét vázolja föl:

- A szociálpedagógia, miképp az iskolapedagógia, az összehasonlító pedagógia vagy a pedagógiatörténet a pedagógia egyik ága, amely a közösségi életre nevelés koncepcióját teszi magáévá az iskolán kívüli területeken, így elmélete alapján hely illeti meg a neveléstudományon belül.
- A szociálpedagógia a szociális munka „gondozástudománya”.
- A szociálpedagógia egyszerre a társadalomtudományok és a neveléstudományok része, mert sem a „szociálismunka-tudomány”, sem a neveléstudomány nem képes egyedül a szociálpedagógia számára kizárólagos vonatkoztatási rendszert jelenteni.
- A szociálpedagógia egyfajta tudományos „vándorként” hol kreatív-művész, hol gyógyító-empata, de nem keres tudományos otthont magának, „önmaga óhaj-tása szerint tudományos hontalan”.

⁷ Más helyen „az ifjúsági munka egyfajta társadalmi és pedagógiai gyakorlat, amit persze hozzá kell igazítani a nagyon változatos történelmi, földrajzi és társadalmi környezethez, de mindig vannak ezen különbözőség alapjául szolgáló, közös megegyezések, amelyeket aztán újraserkeszt a gyakorlat és a közélet” (Coussée 2010). Ezen definíció alátámasztja a sokat hangoztatott pedagógiai relevanciát, de tartalmában nem sokat tesz hozzá az ifjúsági munka meghatározásának megértéséhez.

Thiersch (Thiersch 2000) szerint a szociálpedagógiának (de a teljes neveléstudománynak is) feltétlen szükséges (lenne) megnyílnia a szociális feladatok előtt, a szociálpedagógia nemcsak neveléstudományi, de szociális munkába gyökerekkel is rendelkezik. Tuggener arra hívja fel a figyelmet (Tuggener 2000), hogy a szociális munkában a tanácsadás mindig is a problémakezelés bevált módja volt, amely egyenrangú partneri viszonyokat feltételez, amit viszont a pedagógia sokszor csak hierarchikusan, nevelő-nevelt viszonyban volt képes értelmezni. Nem véletlen, hogy míg a pedagógia igyekezett nagy hatósugarú elméleteket felállítani, ezzel zárva be és téve statikussá, valamint lassan reagálóvá önmagát, addig a szociális munka nyitott és dinamikus maradt a társadalmi vonatkozásokat tekintve. Ugyanakkor szerinte bármilyen humán tevékenységben – ha máshogy nem, rejtve – benne van a nevelési szándék. Niemeier szerint a szociálpedagógia „a sorsukra hagyottak egységes pedagógiai és pszichológiai koncepciója” (Niemeier 2000), míg Thiersch szerint (Thiersch 2000) a szociálpedagógia a nehéz helyzetben lévők kompenzációs lehetősége. Mollenhauer (Mollenhauer 2000) a szociálpedagógiában egyfelől az alsóbb néprétegek felemelésének, másfelől a társadalmi tények megismerésének és értelmezésének szándékát látja, amelynek zászlaja alatt a legkülönbözőbb pedagógiai szándékok és célok állnak össze (vö.: a szociálpedagógia magyar fejlődésének értelmezésével: nemzetnevelés, tehetséggondozás, szabadiskola stb.).

Winkler szerint (Winkler 2000) a szociálpedagógia feladata a piacgazdaság-beli kockázatok feldolgozása. A szociálpedagógia ma már nemcsak krízisszituációkban jelenik meg, hanem annak prevencióját is magáénak tekinti. Már nem a problémahelyzetek kezelése a feladata, hanem olyan képességek, készségek kialakítása, amelyek lehetővé teszik a társadalomba illeszkedést és ezen problémahelyzetek megelőzését. Miközben a szociálpedagógia társadalmi lényt szintetizál az egyénből, aközben meg is kell szabadítsa a társadalmi determinációtól (Winkler 2000).

Thiersch szerint (Thiersch 2000) a választásos életrajzi modell elterjedése okán már nem lehetséges az univerzális tanácsadói (tulajdonképpen döntés a fiatal helyett) szemlélet, azt fel kell váltania a segítő attitűd („mindenki a saját életének legnagyobb szakértője”). Ennek tükrében míg Tuggener (Tuggener 2000) szerint a szociálpedagógia – hiszen a szegénygondozás pedagógizálását tűzi ki célként maga elé, de nincs általában pedagógiai arculata – tulajdonképpen szociális munka, amely fejlődéstörténetileg az önkéntesség, professzionalizálódás, modern szociális munka szakaszokra osztható, addig Thiersch szerint (Thiersch 2000) a szociálpedagógia intézményesülése és professzionalizálódása kifejezetten elkerülendő. Szerinte a szociálpedagógiai feladatok szélesebb körűvé válása integrálta a sikeres életvilágokat a szolgáltatási szerkezetébe. Ugyanakkor más kompetenciák szükségesek az általános értelemben vett terhes-, családi vagy pályaválasztási tanácsadáshoz, mint a függő vagy bűnözésben érintett fiatalokhoz. Különbséget tesz a szociális munka pedagógiai vonatkozásai és az antropológiai vonatkozású ún. szociálmunka között (korosztályra való tekintet nélkül a segítségre szorulókkal kapcsolatos legáltalánosabban fogalmazott tanulási és életve-

zetési tevékenységek támogatása). Fischer (Niemeyer 2000) azt jelzi, hogy a szociálpedagógia a szociális szakmák egy új csoportját jelöli. Trost és Mollenhauer (Schlieper 2000) a szociális munka alapdiszciplinájaként értelmezi a szociálpedagógiát, amelynek célja visszavezetni az embereket az elszigeteltségből a társadalmi egységbe. Ennek kapcsán Schlieper (Schlieper 2000) arra hívja fel a figyelmet, hogy ezzel épp a pedagógiai célokat veszítjük szem elől.

Nohl fentiekkel ellentétben a szociálpedagógiát a pedagógia részének tekintette, igaz, hogy a szabadidős intézményeken túlmenően ahhoz szociális munka típusú tevékenységeket és hatósági jogositványokat rendelt (ifjúságvédelmi hivatal, Nohl 2000; Niemeyer 2000), amely az ifjúsági munka értelmezéssel kifejezetten ellentétes. Értelmezésükben a szociálpedagógia felöleli a házassági tanácsadástól a terhességi támogatáson át a csecsemőgondozáson és szülőltámogatáson, valamint nevelési tanácsadón keresztül az óvodáig, napköziig, pályaválasztási tanácsadóig és népfőiskoláig tartó ívet (Nohl 2000). Nohl azért is vitázik a szociálismunka-megközelítéssel, mert szerinte szociálpolitikának ellentétes pólusra van szüksége, hogy az egyéni felelősségvállalás is megjelenjen, ugyanis a problémás helyzet nem pusztán a körülmények függvénye, abban az egyéni felelősségvállalás – legalább a kilábalásban – keresendő.

Schlieper szerint (Schlieper 2000) a szociálpedagógia nem pusztán „elsőségyenyújtás”, hanem „az egész nevelési immanens jellemvonása”, közösség általi közösségre nevelés. Ugyanakkor Natorp szerint nem is az egyes ember a szociálpedagógia célcsoportja, hanem maga a közösség, s célja ennek formálása (Natorp 2000). Ezzel kapcsolatban arra hívja fel Schlieper a figyelmet (Schlieper 2000), hogy a közösségek mégis csak tagjaik céljainak előmozdításában kell érdekeltek legyenek, így bár az ember társas lény, de nem az egyén van a közösség jólétéért, hanem a közösség az egyénért. Ezen félreértés, félremagyarázás „állami pedagógiává” emelt torzítót láthatjuk a kommunisztikus, de akár a nemzeti-szocialista törekvésekben (Schlieper 2000), amely a tömegbefolyásoláshoz ugyan lehet elegendő, a neveléshez azonban nem. Schlieper emellett elutasítja a szociális nevelés teljes pedagógiai térre normarendszerként kiterjesztett megjelenését és „szociális egészhez” való igazítás értelmezését is (azt pedig végképp, hogy a szociálpedagógia valamely iskolai tantárgyba integrálódjék vagy vegye át annak helyét). A szociálpedagógia fő feladatának azt tekinti, hogy összhangba hozza, hogy a nevelés közösségben, szociális kapcsolatok hálójában zajlik, ugyanakkor a „műveltségzés” az egyéni autonóm, önhatalmú személyen történik (Schlieper 2000).

Karácsony – aki szociálpedagógusként is értelmezhető (vö.: partneri viszony kialakítása, holisztikus megközelítés, Karácsony 2000) – a nevelést indirekt tevékenységnek tartja, amely a társas léten, társas lélektanon alapul, ahol a felek egyenrangúak. A nevelő minden helyzetben nevel, s a nevelési helyzetben nem a módszereken, hanem az egymás közti kapcsolat mélységén van a hangsúly. A tanulási folyamatban mindkét fél aktív szereplő, amely az egymásrahatások tükrében lehet csak és lesz eredményes (Karácsony 2004), különösen a tanítási órán kívüli tevékenységek nevelési fontossága terén (Karácsony 2002).

Az ifjúsági munkát is két megközelítés jellemzi (Siurala 2012): az egyik a fiatalot mint önálló entitást, teljes egészét kezeli; a másik a fiatalra mint a társadalmi integrációs folyamatában résztvevőre tekint. Más megközelítésben az ifjúsági munkát két fő elképzelés szegélyezi: egyfelől, hogy az a pedagógia egy szelete szociális irányulttsággal (kulcsszavai: önrányítás, részvétel, önképzés), másfelől, hogy az szociális munka egyik eleme pedagógiai irányulttsággal (kulcsszavai: esélyegyenlőség, közösség, kultúra) (Hamalainen 2012). Mollenhauer (Mollenhauer 2000) igyekszik elhelyezni az ifjúsági munkát a szociálpedagógián, pedagógián belül, kiemelve, hogy az ifjúsági munka nemcsak a szociálpedagógiára, de az egész pedagógiára újszerűen hatott. Müller (Müller 2000) szerint az ifjúsági munka megváltoztatta és kitágította a nevelés fogalmát. Ellentétben az iskolával kétségtelenül nincs olyan általános szabályzata, amely a társadalom által megkívánt tanulási folyamatokat és célokat összegezné (vö.: alaptantervek és kerettantervek), mindazonáltal szerinte ez nem egy hiányzó darabja az ifjúsági munkának, hanem a karakterének jellegzetessége. Spence (Spence 2011) is kiemeli: ellentétben a szociális munkával és az iskolai pedagógiával az ifjúsági munkának nincs napirendszerű célkitűzése a fiatalok számára, a nemformális tanulás módszertana épp ennek kiiktatásával teremti meg a nyitottságot.

Az ifjúsági munka tekintetében a pedagógiai lehetőségeket Deltuva négyelemű szerkezetben (1. táblázat) láttatja (Deltuva 2014):

- Nemformális képzés: leginkább ifjúsági szervezetek és központok által gondozott szociális és személye kompetenciafejlesztő tevékenység. A módszerek és a tartalom a fiatalok és a képző közös megegyezésén alapul, az értékelés többnyire formatív alapokon nyugszik.
- Interaktív tanítás: leginkább a formális curriculumot bővíti interaktív elemekkel, kompetenciafejlesztő attitűddel sokszor túlmutatva a tantárgyi logikán.
- Kiterjesztett oktatás (additional education): főleg speciális területeken ad képzést (zene, művészetek, sport stb.), a tartalmakat és a módszereket az oktatóért felelős tárca felügyeli.
- Hagyományos tanítás: leginkább a konvencionális tudás megismerését célozza.

	Nemformális alapok	Formális alapok
Felhatalmazó-részvevő megközelítés	nemformális képzés	interaktív tanítás
Direkt oktató megközelítés	kiterjesztett oktatás	hagyományos tanítás

1. táblázat, *Képzési terek és módszerek (Deltuva 2014)*

Miképp van az ifjúsági munkának pedagógiai elmélete, úgy lehet szociális tevékenységbeli elmélete is (Mollenhauer 2000). Hamalainen (Hamalainen 2012) szerint az ifjúsági munka kapcsolódásai egyszerre a szociális munkához és a szociálpedagógiához is kötik, ugyanis a szociális problémák pedagógia eszközökkel történő kezelését tűzi ki célul. Az ifjúsági munka tehát egyszerre

pedagógiai és társadalmi gyakorlat (Coussée 2010). Ha a társadalmi kapcsolódásokat nem vesszük figyelembe, akkor tulajdonképpen csak egy egyedi pedagógiai megközelítésről van szó, amely nem önálló ifjúsági munka többé, hanem a pedagógiai gyakorlat – ha mégoly sajátos – része csupán. Ha nincs mögötte társadalmi, kulturális kapocs, akkor tulajdonképpen az ifjúsági munkát olyan eszköznek tekintjük, amely egy más által meghatározott probléma megoldásában segíthet ugyan, de magának a problémának az azonosításában nem vehet részt. Sőt ez esetben sokszor az alsóbb és a felsőbb társadalmi rétegek fiataljai között lévő társadalmi szakadék, kulturális olló nem záródik, hanem tovább mélyül, nyílik. Ha a pedagógiát tüntetjük el a képletből, akkor pedig épp a megoldásokhoz nem juthatunk közelebb (Coussée 2010).

Miután az ifjúsági munka egyszerre tartozik a szociális jólét intézményeihez és az oktatási rendszerhez (Mairesse 2009), így nem csoda, hogy bizonyos országokban a szociálpedagógiai hagyomány erősebb az ifjúsági munka kapcsán (pl. Németország), más országokban (pl. Nagy-Britannia) a szociális munkakapcsolatok az erősebbek (Coussée 2009). Manapság egyre inkább annak lehetünk a tanúi, ahogy az ifjúsági munka az önkéntesség irányából a megfizetett, képzett, „professzionális” irányba fordul (Nagy-Britannia, Hollandia) (Coussée 2010).

Van Ewijk (van Ewijk 2010) szerint az ifjúsági munkának öt modellje van: a gyógyító elképzelés, a képző modell, az igazság-modell, a gazdasági modell és a szociális modell. Verschelden más felosztást alkalmaz, szerinte az ifjúsági munka három megközelítése lehetséges (Verschelden et al. 2009):

- A szociálpedagógiai megközelítés olyan perspektívát ad az ifjúsági munkának, amely tartalmazza a társadalmi, politikai és kulturális aspektusokat, s amely alátámasztja a kritikus reflexiókat a társadalom pedagógiai intézményeinek tekintetében.
- A kulturális megközelítés szerint arra helyezi a hangsúlyt, hogy az elszemélytelenítő folyamatokat ellenpontozza és az egyént helyezi előtérbe a társadalmi környezetben.
- A szociális munka megközelítés a fiatalok kitörési esélyeire helyezi a hangsúlyt, módot adva szélesebb értelemben a tágabb szociális munka környezetet átforgalmazására (Verschelden et al. 2009).

Hamalainen a két hagyomány ellenében az ifjúságügy három hagyományát értelmezi (Hamalainen 2012):

- A fejlődépszichológiai szempont (Rousseau-ig visszavezetve) az életpályán átívelő emberi fejlődés pszichológiai folyamataiból, illetve annak egy részéből (fiatalok) vezeti le a fiatalok világát;
- A szociológiai megközelítés (Durkheimben gyökerezve) a generációs sajátosságok, a szocializáció a társadalmi beilleszkedés és zavarai területéről értelmezi az ifjúságot;
- A szociálpedagógiai gyökerek (Herbarttól és Pestalozzitol eredeztetve), amely társadalmi vonatkozásokat visz a pedagógia világába túllépve a pedagógia individuális megközelítésén.

Bradford szerint (Bradford 2011) az ifjúsági munkának három irányzata van azzal, hogy mindegyik az önkéntességen és a részvételen alapul:

- Az egyik a szabadidős irányultságú ifjúságsegítők által szervezett aktivitások (ifjúsági klubokban, rendezvényeken, táborokban);
- A másik a terápiás irány, ahol az ifjúsági információ, tanácsadás s segítség, konzultáció van a középpontban;
- A harmadik az edukációs, pedagógiai irány, amely értelmezésben az ifjúságsegítők segítenek megérteni a kapcsolódásokat a közpolgári, egészségvilág-beli stb. világokhoz.

Coussée az ifjúsági munkával kapcsolatban azt húzza alá, hogy az ifjúsági munka egyszerre pszichológiai-pedagógiai és szociológiai-társadalmi gyökerű, hiszen támogatnia kell a fiatalok autonóm polgárrá válását és azt, hogy megtalálják helyüket a társadalomban (Coussée 2010). Az ifjúsági munka tulajdonképpen az egyén és a társadalom közötti szociálpedagógiai pufferzóna (Coussée et al. 2010), a vágyott szociális „rend” pedagógiai eszköze (Coussée 2010). Ilyen értelemben az ifjúsági munka integrációs eszköz is: e szociális befogadás és a felnőtt társadalomba való beilleszkedés eszköze. Az ifjúsági munka – megközelítését tekintve – a „vedd el, vagy hagyd ott” (take it or leave it) álláspontjára helyezkedik, amely jelentősen eltér a formális oktatási rendszer megközelítésétől (Coussée et al. 2010).

Az európai fősodor az ifjúsági munkát egyfajta háromszögben értelmezi (ún. mágikus háromszög, Milmeister – Williamson 2006; Williamson 2002; Williamson 2007 Chisholm et al. 2011) ahol az ifjúságkutatás (mint elmélet), az ifjúságpolitika (mint közpolitika) és az ifjúsági munka (mint gyakorlat) hat egymásra (együtt: ifjúságügy).

Más modellben az ifjúsági munkát tartalmazó ifjúságügy fogalma és modellje igyekszik integrált módon számba venni a fiatalokkal való foglalkozás kapcsán szükségesnek tűnő feladatokat, amelyek többek között tartalmazzák az ifjúsági kezdeményezések támogatását, a részvételi lehetőség megteremtését, az érintett korosztályok döntéshozatali folyamatokba történő bevonását, az ifjúsági szervezetek, közösségek támogatási rendszereit, az ifjúságkutatást, a tervezést, valamint a fiatalok és a jogi alrendszer viszonyának vizsgálatát is. A modell ifjúságügy néven egységes szerkezetbe foglalja a fiatalokkal való foglalkozás szempontjából az olyan – a gyakorlatban sokszor látott, de töredezett, egységesen nem értelmezett – elemeket, mint a drogügyek, a táborozás vagy fesztiválok, az ifjúsági irodák, a részvétel-bevonás vagy a nyugdíj. Alapja az egyénnel/közösséggel kapcsolatos tevékenység közvetlen (konkrét), közvetett (absztrakt) mivolta. A modell középpontjában maga az egyén (illetőleg közössége) áll, akikkel, amelyekkel a (pedagógiai) tevékenység folyik. Esetünkben ifjúságügynek a szabadidőben, önkéntesen az ifjúsági korosztályokkal végzett tevékenység értendő.

- A belső héjon belül azon tevékenységek köre található, amelyek közvetlen szereplője az egyén vagy közösség (ifjúsági munka). Az ifjúsági munka területei

esetében tehát azokat a terepeket vesszük számba, ahol szorosan az ifjúsági generációkkal és azok tagjaival kapcsolatban történik tevékenység. Ifjúsági munkának nevezzük mindazokat a tevékenységeket, amelyek az ifjúsági korosztályok és a velük közvetlen kapcsolatban lévő szereplők közötti interakciókban jelennek meg. Az érintett korosztályok élethelyzetéből adódó sajátos problémáinak megoldását, társadalmi részvételük kialakítását segítő, az ő részvételükre és sajátos szakmai eszközrendszerre alapozó társadalom-, közösség- és személyes fejlesztő, segítő munka. Az ifjúsági munka kulcsszavai: énkép-kiteljesítés, önismeret, öntevékenység, közösségi párbeszéd, csoportszocializáció, kihívásokra való felkészítés, szabadidős tevékenységek, informális tanulás. Az ifjúsági munka leginkább a fejlesztés irányát magukban hordozó tényezőkhöz kapcsolódik (személyiség, közösség, csoport-, terület-, településfejlesztés stb.) mindezek a támogatás, az újítás és megújulás előjelét, ígéretét és szükségletét mutatják, mint ahogy a „helyzetbe hozás”, bátorítás, bevonás fogalmi is. Magában foglalja a szolidaritás, a különbözőségek elfogadásának aktív képessége és készsége (és ennek részeként az empátia fejlesztése) fogalomköreit. Szolgáltatási kínálata annyiban különbözik az üzleti világ ifjúsági szolgáltatásaitól, hogy (elvben) bárki számára hozzáférhető, ún. alacsonyküszöbű szolgáltatás, azaz igénybevétele nem függ pénzügyi vagy egyéb előzetes feltételektől.

- A középső hagymahéjba (ifjúsági szakma) tartozik minden olyan tevékenység, amely csak közvetett módon kerül kapcsolatba magával az egyénnel (közösséggel), „pusztán” szervezi azt, megadja kereteit és megalkotja absztrakcióját. Az ifjúsági szakma területeinek nevezzük tehát azokat a szegmenseket, ahol a közvetlen munkánál elvonatkoztatottabb módon – az absztrakció egy magasabb szintjén – folyik érdeklődésben a munka. Ez mindazon tevékenységeket tartalmazza, amely tartalmában, módszertanában segítséget adhat a közvetlenül a fiatalokkal interakcióban lévő ifjúsági munkának. Ez tehát az absztrakció magasabb szintjén elhelyezkedő tevékenységösszeség, amelynek feladata az ifjúsági munka „háttérének” biztosítása.
- A külső hagymahéj (ifjúság és társadalom) a horizontális ifjúsági megközelítés terepe, a más szakmához történő kapcsolódások helyezkednek el. Horizontális ifjúsági tevékenységekhez tartozik minden olyan tevékenység, amelynek az ifjúsági korosztályokkal kapcsolatos szerepe van és részben más „ügy” (oktatás, szociális munka, kultúra, gazdaság stb.) profiljába tartozik. Ilyen a családtervezési kompetenciáktól és támogatási rendszerektől a munkaerőpiaci és a vállalkozói kompetenciák fejlesztésén keresztül a gyermeksegélyezési rendszeren, a tanulás-támogatáson át az ifjúsági média, kultúra területe.

5. A szociálpedagógia és az ifjúsági munka feladatai

Winkler szerint (Winkler 2000) a szociálpedagógiának – az iskola mintája alapján – is intézményesedni szükséges, hiszen a posztmodernben összetett és ellentmondásossá vált szocializáció (Giesecke 2000) miatt a pedagógiailag tervezett tér is átalakul. Megtervezni csak egyes részeit lehet (pl. iskolai ok-

tatás), ezért szükséges a korrekciós rendszerek beépítése. Mára ugyanis nem lehetséges egyetlen intézményben az összes szocializációs feladatot teljesíteni, ezért a szocializáció a pedagógiailag tervezett intézmények kontextusában értelmezhető csupán, s az egyes intézmények itt kell meghatározzák pedagógiai feladatukat (Giesecke 2000). Az iskola ezen – csökkentett – feladata kifejezetten feltételezi az iskolán túli pedagógiai terek létét. E terek kitöltésére a szociálpedagógia alkalmas eszköz lehet, akkor is, ha annak térbeli és időbeli kiterjeszhetősége jóval csekélyebb, mint az iskolai téré. Ma ugyanis míg az iskola rendelkezik feladatértelmezéssel, a szociálpedagógiában nincs pontos és egységes szakmai profil, forma és módszertár (Rauschenbach 2000), de ettől függetlenül a szociálpedagógiának az iskolai közeg diszfunkcióival is meg kell küzdenie. Így válhat a szociálpedagógia egyenrangú partnerré a tervezett pedagógiai térrel. Fischer szerint pedig a szociálpedagógia önmaga felszámolására törekedve arra keresi a választ, hogy lehetséges-e az iskola és a család újrapedagógizálása, amely révén az iskolán és családon túli nevelés feleslegessé válik (Niemeyer 2000).

Míg korábban a neveléstanban a közösségi szempontok megjelenést kellett követelni, addig a nevelés szociális oldalának túlhangsúlyozása (vagy akár kizárólagosságának emlegetése) is csapdahelyzetet eredményezett (Schlieper 2000), amelybe a szociálpedagógiai diszciplína alapító atyái is nemegyszer beleestek: a nevelés és a neveléstan egyszerre individuális és szociális kell legyen. A helyzet kettősségére Niemeyer mutat rá: egyfelől a szociálpedagógiának még hosszú utat kell megtennie, hogy egyenrangú nevelési tudomány legyen, másfelől viszont az iskolai pedagógia egyáltalán nem foglalkozik a „sorsára hagyott ifjúság problémájával” (Niemeyer 2000) és „feltételezhetően nem is fog ezen a területen illetékességre szert tenni” (Niemeyer 2000).⁸

Thole (Thole 2000) szerint viszont a szociálpedagógiának nincs tényleges identitása, elméleti értelmezése esetleges és nem minden releváns szereplő által osztott, gyakorlati helye nem mindig világos, a képzés nem egységes, hivatkozási pontjai és koordinátái nem stabilak, nincs zárt szemantikai rendszere, sőt alapfogalmai is vitatottak. Rauschenbach (Rauschenbach 2000) szerint a fogalomnak nincs diszciplináris önazonossága. Sőt már a szociálpedagógia kifejezés is maradványkategóriát ír le, s a tudományág már elnevezése által hátrányba kerül: a fogalom nem önmagáért beszél, nincsenek analógiái és képei, nem ébreszt egységes asszociációt, pusztán egy mestersegesen megalkotott műszó, így mindig magyarázatra szorul. A tudományos közösség elvitatja tudományos identitását és túl gyakorlatiasnak tartja, a szakmai terep számára túlságosan általános és elméleti. Holott itt egyfajta kölcsönös tanulási folyamat is lehetővé válna: a tudományos logika az elméleti,

⁸ Winkler (Winkler 2000) azt jegyzi meg, hogy a szociálpedagógiának nemcsak a szociális ellátórendszerben-pedagógiai infrastruktúrában van szerepe, hanem a társadalmi témák értelmezésében és tematizálásában (szociológia és politológiai szempontrendszer) is. Winkler is a közéletet tematizáló szociálpedagógia mellett tör lándzsát (Winkler 2000) a kizárólag klinikai-gyógyító önértelmezéssel szemben.

általános fejlesztések terén, míg a szakmai tapasztalat a gyakorlati norma-rendszer kapcsán adhatja kiindulópontot, kapcsolódást, csatlakozási lehetőséget a másoknak (Thole 2000).

Nem feledhetjük azt sem, hogy Thole (Thole 2003) szerint „a szociálpedagógia önazonossága egyelőre változatlanul az azonosság hiányában rejlik: a szociálpedagógiának nincs egyértelmű és világos helye a gyakorlatban, a képzésnek nincs egységes arculata, nincsen minden képviselője által egyaránt elfogadott tudományos alapja, nem rendelkezik stabil elméleti, tudományos és szakmai koordinátákkal és hivatkozási pontokkal.” A szociálpedagógia meghatározása ugyani rendkívül heterogén (Hamalainen 2012), többek között jelenti:⁹

- az oktatás egyik elméletét és gyakorlatát, amely a szociális ügyeket kitüntetetten kezeli;
- egy tételt, a társadalmi fejlődés érdekében a képzés fontosságáról;
- egy társadalmi mozgalmat, ami a társadalmi fejlődésben a képzés fontosságát húzza alá;
- egy oktatáselméleti szabályt, az oktatás egy speciális szeletét, illetve egy független diszciplínát;
- a szociális munka egy rendszerét, amely a szociális kirekesztés kezelését a képzésben látja.

Az ifjúsági munka hasonlóképpen maga is identitáskrizissel küzd, mert egyszerre kell megfeleljen a szociális integráció feladatának és a mai (értsd: digitális) társadalmi kihívásoknak (Lorenz 2009). Miután az ifjúkori minták is pluralizálódtak, sokszor a szociokulturális önállóság és beszűkülés között nivellálnak (Böhnisch 2000). Így az ifjúsági munka nemcsak a felnövekedéshez szükséges támogatást kell megadja, hanem a jelenorientáltság miatt épp a jelenhez kötődő élethelyzetek kezeléséhez is hozzá kell járuljon. Annál is inkább, mert sokak számára nem kiterjesztetten jelenik meg az ifjúkor, hanem szociális vagy egyéb okokból megrövidül.

Az identitáskrizist jellemzi, hogy miközben az ifjúsági munka elfogadja a különbségeket és a sokszínűséget, aközben egyenlőséget és összetartozást tűzi zászlajára (Coussée 2010). Ezzel kapcsolatban Lorenz két forgatókönyvet vázol fel az ifjúsági munka (és más humánszolgáltatások) jövőjét illetően: a funkcionalista megközelítés szerint nem a paradigmák vitája a lényeges, hanem az eredményesség, a szolgáltatást igénybevevők érdekei, s ebből

⁹ A szociálpedagógia (Hamalainen 2012) céljai tulajdonképpen nem mondanak ellent az ifjúsági munkának, bár a hangsúlyok máshova esnek:

- a fiatalok jóllétének képzésen keresztüli növelése;
- a szocializációs folyamatok erősítése;
- a demokrácia növelése az oktatásban;
- társadalmi és kulturális haladás;
- az oktatás társadalmi viszonyainak láthatóvá tétele;
- pedagógiai segítség nyújtása a szükséghelyzetben lévőknek.

Újabbban nem is szociálpedagógiáról, hanem szociálpedagógiai szemléletről beszélhetünk (Hamalainen 2012).

a szempontból érdektelen a „munka” nyelvi szerkezete (szociális, ifjúsági stb.). A szimbolikus megközelítés szerint pedig a „mi voltunk itt előbb” kompetenciaháborújában viszont csak az ügyfelek veszhetnek (Lorenz 2009).

Verscheiden öt ellentétet azonosít az ifjúsági munkában:

- Az ifjúsági munka történetisége: ennek kapcsán az a kérdés, hogy az ifjúsági munkát ifjúsági vagy szociális kérdésként fogalmazzuk meg: az ifjúsági kérdésként a fiatalokat, mint elkülönült társadalmi csoportot kell láthatóvá tenni a társadalomban, szociális kérdésként az ifjúsági munka a szociális egyenlőtlenségek csökkentésének eszköze.
- Az ifjúsági munka pedagógiája: általában a fiatalokkal, illetve a hátrányos helyzetűekkel végzett munka közti szakadék miatt kialakulhat a fősodor vs. kívülállók ellentéte.
- Az ifjúsági munka önképe: ez esetben a társadalmi trendekre, a fiatalok szükségleteire való válaszadási képesség rugalmassága és komplexitása a kérdés, azaz hogy ne egyszerűsítsük le az ifjúsági munkát egy-egy módszerre vagy eszközre, hanem használjuk annak komplexitását.
- Az ifjúsági munka közpolitikája: e tekintetben fontos, hogy az ifjúsági munka egy komplex társadalmi gyakorlat, mert ennek hiányában épp azt a tágabb képet veszítjük el, amely reagálni képes a társadalmi problémákra, változásokra.
- Az ifjúsági munka gyakorlata: az egyéni aspirációk és közösségi elvárások ellentétpárja azt mutatja, hogy az egyik nélkül a másik nem vezet sikerre, ugyanis az egyén felől közelítve mód nyílik az autonóm személyiség támogatására, de nincs erő annak végrehajtására, míg a rendszer perspektívájában a koncepció vezethet tévutakra, bár a végrehajtáshoz való erő megvan.

Coussée (Coussée 2009) szerint az ifjúsági munka ma három fő problémával küzd:

- Az ifjúsági munka elmélete pedagógiai alapozású, de a gyakorlatban alig finanszírozott;
- Az ifjúsági munka politikai alapjai elveszítik az egyéni megközelítés fontosságát;
- Az ifjúsági munka – eredete szerint – a középosztály ifjúsági mozgalmából fejlődött ki, s máig magukon hordják ennek jellegzetességeit (míg a szociálpedagógia épp az alsóbb néprétegekben nyert először táptalajt).

A XXI. századra a szociálpedagógiai és az ifjúsági munka értelmezés – bár más-más utakon (vö.: hatósági feladatok vs. szabadidős alapozás) – hasonló feladattértelemezésre jutottak: a választásos életrajz kapcsán az autonóm életvilágok sokféleségének támogatása és a társadalomba való beilleszkedésnek összeegyeztetése a felnövés folyamat során¹⁰, annak érdekében, hogy az életpálya nagyobb törésektől mentes folytonossága megőrizhető legyen.

10 Vö.: a magyarországi Nemzeti Ifjúsági Stratégia küldetésével.

Irodalom

Azzopardi, Anthony – Furlong, Andy – Stalder, Barbara (2003): *Sebezhető ifjúság. Sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában – perspektívák*. Szeged: Belvedere.

Baumer, Gertrud (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In *Handbuch der Pädagogik 5. Sozialpädagogik*. Szerk. Nohl, Herman – Pallat, Ludwig. Weinheim – Basel.

Beck, Ulrich (2003): *A kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba*. Budapest: Századvég.

Bernstein, Basil (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In *Társadalom és nyelv*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése*. Budapest: Gondolat.

Bourdieu, Pierre (2004): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In *A társadalmi rétegződés komponensei*. Szerk. Angelusz Róbert. Budapest: ÚMK.

Böhnisch, Lothar (2000): A gyermek- és ifjúkor szociálpedagógiája. In *Szociálpedagógia*. Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.

Buzás László (1961): *Az „Új Iskola” pedagógiája*, Budapest: Tankönyvkiadó.

Bradford, Simon (2011): Modernising youth work: from the universal to the particular and back again. In *European Youth Studies. Integrating research, policy and practice*. Szerk. Chisholm, Lynne – Kovacheva, Siyka – Merico, Maurizio. Innsbruck: M. A. EYS Consortium.

Chisholm, Lynne – Kovacheva, Siyka – Merico, Maurizio – Devlin, Maurice – Jenkins, David, Karsten, Andreas (2011): The social construction of youth and the triangle between youth research, youth policy and youth work in Europe. In *European Youth Studies. Integrating research, policy and practice*. Szerk. Chisholm, Lynne – Kovacheva, Siyka – Merico, Maurizio. Innsbruck: M. A. EYS Consortium.

Coussée, Filip (2009): The relevance of youth work's history. In *The history of youth work in Europe. Relevance for youth policy today*. Szerk. Verschelden, Griet – Coussée, Filip – Van de Walle, Tineke – Williamson, Howard. Strasbourg: Council of Europe.

Coussée, Filip (2010): The history of youth work. Re-socialising the youth question? In *The history of youth work in Europe. Relevance for youth policy today. Volume 2*. Szerk. Coussée, Filip – Verschelden, Griet – Van de Walle, Tineke – Mędlińska, Marta – Williamson, Howard. Strasbourg: Council of Europe.

Coussée, Filip – Verschelden, Griet – Van de Walle, Tineke – Mędlińska, Marta – Williamson, Howard (2010): The history of European youth work and its relevance for youth policy today – Conclusions. In *The history of youth work in Europe. Relevance for youth policy today. Volume 2*. Szerk. Coussée, Filip – Verschelden, Griet – Van de Walle, Tineke – Mędlińska, Marta – Williamson, Howard. Strasbourg: Council of Europe.

Csányi Vilmos (2011): *Társadalom és ember*. Budapest: Gondolat.

Davies, Bernard (2009): Defined by history: youth work in the UK. In *The history of youth work in Europe. Relevance for youth policy today*. Szerk. Verschelden, Griet – Coussée, Filip – Van de Walle, Tineke – Williamson, Howard. Strasbourg: Council of Europe.

Deltuva, Artūras (2014): A story of youth work in Lithuania. In *The history of youth work in Europe. Relevance for today's youth policy. Volume 4*. Szerk. Taru, Marti – Coussée, Filip – Williamson, Howard. Strasbourg: Council of Europe.

- Devlin, Maurice (2012): Youth work professionalism and professionalisation in Europe. In *The history of youth work in Europe. Relevance for youth policy today. Volume 3*. Szerk. Coussée, Filip – Verschelden, Griet – Williamson, Howard. Strasbourg: Council of Europe.
- Dwyer, Peter – Wyn, Johanna (2006): Új irányok az ifjúsági életszakaszok átmeneteinek kutatásában. In *Ifjúságszociológia*. Szerk. Gábor Kálmán – Jancsák Csaba. Szeged: Belvedere Meridionale.
- European Commission (2015): *Quality Youth Work. A common framework for the further development of youth work. Report from the Expert Group on Youth Work. Quality Systems in the EU Member States*. Brussels.
- European Union (2014): *Working with young people. The value of youth work in the European Union. Country reports*. http://ec.europa.eu/youth/library/study/youth-work-countries_en.pdf [Letöltve: 2015.04.01.]
- European Union (2014): *Working with young people. The value of youth work in the European Union. Country Report. Hungary*. http://ec.europa.eu/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf [Letöltve: 2015.04.01.]
- Fóti Péter (2009): *Útmutató rebellis tanároknak (gyerekeknek és szülőknek)*. Budapest: Saxum Kiadó.
- Gáspár László (1984): *A szentlőrinci kísérlet*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Gáspár László (1997): *Neveléstudomány*. Budapest: Okker.
- Giesecke, Hermann (2000): Iskola és szociálpedagógia. In *Szociálpedagógia*. Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Gomboczné Erdei Mónika (2015): Tanulói részvétel öt magyarországi iskolában. *Iskolakultúra* 2015/október.
- Goodman, Paul (1960): *Growing Up Absurd. Problems of Youth in the Organized Society*. New York: Vintage.
- Hamalainen, Jarmo (2012): Development psychology, youth sociology and social pedagogy. Three perspectives on youth work and youth work policy. In *The history of youth work in Europe. Relevance for youth policy today. Volume 3*. Szerk. Coussée, Filip – Verschelden, Griet – Williamson, Howard. Strasbourg: Council of Europe.
- Hunyadi Györgyné (1977): *Kollektivitás az iskolai osztályokban. A közösségi beállítódás struktúrájának meghatározói*, Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society*. Calder and Boyers.
- Karácsony Sándor (2004): *A magyarok istene*. Budapest: Széphalom Könyvműhely.
- Karácsony Sándor (2002): *Ocsúdó magyarság. Szokásrendszer és pedagógia*. Budapest: Széphalom Könyvműhely.
- Karácsony Sándor (2000): Kísérleti parasztgimnázium Földesen. In *Szociálpedagógia*. Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.
- Karácsony Sándor (1999): *A nyolcéves háború*. Pécel: Csökmei kör.
- Karácsony Sándor (1998): *A csucsai front. Egy tanár és egy osztály története*. Kolozsvár: NIS Kiadó.
- Karácsony Sándor (1946): *A pad alatti forradalom*. Budapest: Exodus.

Key, Ellen (1976) : *A gyermekek évszázada*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Kozma Tamás (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába. A nevelésszociológia alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Kozma Tamás – Tomasz Gábor (szerk.) (2003): *Szociálpedagógia*. Budapest: Osiris.

Lorenz, Walter (2009): The function of history in the debate on social work. In *The history of youth work in Europe. Relevance for youth policy today*. Szerk. Verschelden, Griet – Coussée, Filip – Van de Walle, Tineke – Williamson, Howard. Strasbourg: Council of Europe.

Magyar Köztársaság Országgyűlése: *88/2009-es Országgyűlési határozat a Nemzeti Ifjúsági Stratégiáról*.

Mairesse, Pierre (2009): Youth work and policy at European level. In *The history of youth work in Europe. Relevance for youth policy today*. Szerk. Verschelden, Griet – Coussée, Filip – Van de Walle, Tineke – Williamson, Howard. Strasbourg: Council of Europe.

Makai Éva (2000): *Szétszakadt és meg nem font hálók. Iskolai gyermekvédelem a '90-es években*. Okker.

Matolcsi Zsuzsa (2013): Az iskolai közösségi szolgálat bevezetése. *Új Pedagógiai Szemle* 2013/3–4.

Milmeister, Marianne – Williamson, Howard (szerk.) (2006): *Dialogues and networks. Organising exchanges between youth field actors*. Luxembourg: Scientiphic Éditions PHI.

Mintz, J. (2012): *Ping-pong story*. www.demokratikusnevelés.hu/ping-pong.html [Letöltve: 2012.11.23.]

Mollenhauer, Klaus (2000): A szociálpedagógia eredete az ipari társadalomban. A szociálpedagógiai gondolkodás és cselekvés szerkezetének vizsgálata. In *Szociálpedagógia*. Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.

Mollenhauer, Klaus (2000): Mi az ifjúsági munka? Harmadik kísérlet egy elméletalkotásra. In *Szociálpedagógia*. Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.

Müller, W. C. (2000): Mi az ifjúsági munka? Első kísérlet egy elméletalkotásra. In *Szociálpedagógia*. Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.

Nagy Ádám (szerk.) (2008): *Ifjúságügy. Ifjúsági szakma, ifjúsági munka*. Budapest: Palócvilág–Új Mandátum.

Nagy Ádám (szerk.) (2015): *Miből lehetne a cserebogár? Jelentés az ifjúságügyről 2014–2015*. Budapest: Ifjúság szakmai Együttműködési Tanácskozás.

Nagy Ádám – Nizák Péter – Vercseg Ilona (2014): *Civil társadalom-nonprofit világ*. Budapest: Új Ifjúsági Szemle Alapítvány.

Natorp, Paul (2000): Nevelés és közösség. In *Szociálpedagógia*. Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.

Neill, A. S. (2009): *Summerhill. A pedagógia csendes forradalma*. Piliscsaba: Kétezerégy Kiadó.

Niemeyer, Christian (2000): A weimari szociálpedagógia keletkezése és válsága. In *Szociálpedagógia*. Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.

Nohl, Hermann (2000): Nevelési szándék az állami ifjúságvédelemben. In *Szociálpedagógia*. Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.

OECD (2015): *Education at glance – 2014*. <http://www.oecd.org/edu/eag.htm> [Letöltve: 2015.10.18.]

Pestalozzi, Johann Heinrich (1959): *Johann Heinrich Pestalozzi levele egy barátjához*

stansi tartózkodásáról. <http://mek.oszk.hu/03300/03332/03332.htm#2> [Letöltve: 2016.01.08.]

V. Pók Katalin (2011): *Az oktatási rendszer átalakulása.* www.inco.hu/inco8/tudaster/cikk0h.htm [Letöltve: 2011.12.30.]

Rauschenbach, Thomas (2000): Szociálpedagógia – tudományos diszciplína előkép nélkül. In *Szociálpedagógia.* Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.

Schlieper, Friedrich (2000): A szociális nevelés értelme és a szociálpedagógia feladatköre. In *Szociálpedagógia.* Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.

Sinczuch, Marcin (2009): Poland: the ideological background to youth work. In *The history of youth work in Europe. Relevance for youth policy today.* Szerk. Verschelden, Griet – Coussée, Filip – Van de Walle, Tineke – Williamson, Howard. Strasbourg: Council of Europe.

Siurala, L. (2012): History of European youth policies and questions for the future. In *The history of youth work in Europe. Relevance for youth policy today. Volume 3.* Szerk. Coussée, Filip – Verschelden, Griet – Williamson, Howard. Strasbourg: Council of Europe.

Somogyi József (2000): Iskolaügy és tehetségvédelem. In *Szociálpedagógia.* Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.

Spence, Jean (2011): What do youth workers do? Communicate youth work. In *European Youth Studies. Integrating research, policy and practice.* Szerk. Chisholm, Lynne – Kovacheva, Siyka – Merico, Maurizio. Innsbruck: M. A. EYS Consortium.

Taylor, T. (2012): From social education to positive youth development. In *The history of youth work in Europe. Relevance for youth policy today. Volume 3.* Szerk. Coussée, Filip – Verschelden, Griet – Williamson, Howard. Strasbourg: Council of Europe.

Thiersch, Hans (2000): Szociálpedagógia és neveléstudomány. In *Szociálpedagógia.* Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.

Thiersch, Hans (2000): A sorsukra hagyott fiatalok. In *Szociálpedagógia.* Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.

Thole, Werner (2000): Szociálpedagógia két különböző szintéren. In *Szociálpedagógia.* Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.

Trencsényi Imre (szerk.) (1994): *Települési gyermek- és ifjúsági önkormányzatok Magyarországon. Települési gyermek- és ifjúsági önkormányzatok Franciaországban.* Budapest: TGYSE.

Trencsényi László (1995): Az iskola szervezete, belső világa. In *A nevelés társadalmi alapjai.* Szerk. Bakacsiné Gulyás Mária. Szeged: JGYTF Kiadó.

Trencsényi László (2007): Az iskola funkcióiról a nevelési intézmények történeti rendszertanában. In *Pedagógián innen és túl.* Szerk. Kiss Éva. Pécs–Veszprém.

Trencsényi László (2014): Az iskola-köz társaságok történetéből. In *Impakt faktor. Neveléstudományi tanulmányok 1974–2014.* Budapest: Fapadoskönyv.

Tuggener, Heinrich (2000): Szociális munka. In *Szociálpedagógia.* Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.

Van Ewijk, Hans (2010): Youth work in the Netherlands. History and future direction. In *The history of youth work in Europe. Relevance for youth policy today. Volume 2.* Szerk. Coussée, Filip – Verschelden, Griet – Van de Walle, Tineke – Mędlińska, Marta – Williamson, Howard. Strasbourg: Council of Europe.

Verschelden, Griet – Coussée, Filip – Van de Walle, Tineke – Williamson, Howard (2009):

The history of European youth work and its relevance for youth policy today. In *The history of youth work in Europe. Relevance for youth policy today*. Szerk. Verschelden, Griet – Coussée, Filip – Van de Walle, Tineke – Williamson, Howard. Strasbourg: Council of Europe.

Williamson, Howard (2002): *Supporting young people in Europe. Principles, policy and practice*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Williamson, Howard (2007): A complex but increasingly coherent journey? The emergence of „youth policy” in Europe. *Youth and Policy* 95/2007.

Winkler, Michael (2000): A modern társadalom és szociálpedagógiája. In *Szociálpedagógia*. Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.

Wroczyński, Ryszard (2000): A társadalompedagógia területe és feladatai. In *Szociálpedagógia*. Szerk. Kozma Tamás – Tomasz Gábor. Budapest: Osiris.

A neveléstudományi vizsgálatok új eleme: téri információk számítógépes feldolgozása

Sántha Kálmán

A New Element in Pedagogy: Computer Processing of Spatial Information

Abstract

The study focuses on the introduction of a new area in pedagogy. It draws attention to the connections between Computer Assisted Qualitative Data Analysis and Geo-reference. To reveal the connections, this paper illustrates the application of a cognitive map, Google Earth and GIS-technology (Geographic Information System) by means of empirical research. Furthermore, it points out the future possibilities of the cooperation with softwares (like MAXQDA) that are suitable for qualitative data analysis.

Key words: Computer Assisted Qualitative Data Analysis, Geographic Information System, Data-Triangulation, Geo-reference

Kulcsszavak: számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés, GIS, adatok triangulációja, geo-referencia

Bevezetés

A tudomány és a technika gyors fejlődése minden tudományterületen, így a neveléstudományi kutatások világában is tetten érhető. A kvantitatív, a kvalitatív vagy a kombinált paradigma szerint felépített és kivitelezett neveléstudományi vizsgálatokban ma már egyre inkább feltűnnek modern szoftveres alkalmazások is, amelyek túl azon, hogy segítik, gyorsítják az adatfeldolgozást, biztosíthatják a többdimenzionalitást is az elemzések számára.

Jelen írásunkban a neveléstudományi vizsgálatok új területének bemutatására fókuszálunk, felhívjuk a figyelmet a téri információk, a geo-referenciák és a modern szoftverek kvalitatív pedagógiai kutatásokban való megjelenésére. A tanulmány kettős funkciót kíván betölteni, egyrészt figyel a geo-referenciák teoretikus hátterének illusztrálására, másrészt pedig példán keresztül, empirikus vizsgálat segítségével illusztrálja a témakör gyakorlatban történő alkalmazhatóságát. A tanulmány alapvető kvalitatív kutatómódszertani ismereteket feltételez, ezért bizonyos fogalmakat (pl. trianguláció) nem magyaráz, hanem azok kutatásban betölthető szerepét illusztrálja, kiemelt figyelmet fordítva az adatok triangulációjára (a triangulációról részletesen lásd Sántha 2015 kötetét).

Innovációk a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzésben

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés rendkívül gyorsan fejlődő terület, a szoftverfejlesztők igyekeznek azonnal megfelelni az egyre összetettebb kutatói igényeknek. Ennek köszönhetően a szoftververziók újabb és újabb funk-

ciókkal egészülnek ki, melyek lehetővé teszik a kutatási témák több perspektívából történő megközelítését is. A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés (Computer Assisted Qualitative Data Analysis) világában a 'big three', vagyis az ATLAS.ti, a MAXQDA és az NVivo szoftverek (Cisneros Puebla Davidson 2012) újabb verziói innovációk tekintetében rendkívül összetettek, többek között például a kvantitatív és a kvalitatív adatok integrációjának biztosítása, vagy a módszertani kombinációt elősegítő funkciók mellett központi figyelem illeti a vizuális adatok feldolgozhatóságát is. Ezzel lehetővé teszik a téri információk, a geo-referenciák kvalitatív projektekbe történő beemelését, valamint akár a GIS-technológia (Geographic Information System) és a kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverek konvergenciájának megvalósítását is. Innovációk tekintetében derűlátók lehetünk, hiszen a kvalitatív adatok elemzésére alkalmas szoftverek fejlesztése folyamatos, így állíthatjuk, hogy a következő évtizedek az adatfeldolgozás terén is további előrelépést eredményezhetnek (Davidson – Di Gregorio 2011; Davidson 2012).

A kvalitatív adatok elemzésére alkalmas szoftverek modern funkcióit – lásd a geo-referenciák alkalmazását – a tudományterületek különbözőképpen használják: például a szociológia, a társadalomföldrajz különböző kontextusban már alkalmazza a geo-információkat (lásd Cisneros Puebla 2008 vizsgálatait), amelyek más területen, például Participatory Budgeting témában (Freitas 2012) is megjelennek. Ezért a pedagógiai vizsgálatok számára is releváns lehet a téri információk kvalitatív projektekbe történő beemelése. Hogyan történhet mindez? A kérdés releváns, hiszen a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés során elsősorban a tér fizikai értelmezése válik lehetővé, továbbá a szoftverek segítségével bepillantást nyerhetünk a társadalmi, szociális szinten feltűnő térértelmezés problematikájába is.

Technológiai determinizmus és/vagy kreativitás?

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés fokozatos térnyerésével párhuzamosan felerősödik azon kritikusok hangja is, akik összefüggést vélnek felfedezni a szoftverek alkalmazása és a kvalitatív vizsgálatokat átszövő és meghatározó kreativitás között olyan értelemben, hogy a számítógép használata csökkentheti a kutatói kreativitást, gondolkodást. Mindennek akár hatása lehet az elméletgenerálásra is, hiszen így az elemzés gépiessé válhat, a technológiai determinizmus (a programok vezérlik az elemzés folyamatát, nem a kutató) lesz úrrá a kvalitatív vizsgálatokon (Agar 1991; Corbin Strauss 2015).

A kérdés ettől bonyolultabb, hiszen úgy véljük, hogy a szoftverek növelik a kvalitatív vizsgálatok módszertani tudatosságát, rendszerezik, könnyen átláthatóvá teszik az adathalmazt, ezzel gyorsítják az elemzés folyamatát, egyúttal biztosítva a fogalmi szintű és a hálózati szintű munkát (Sántha 2013, 2015). Használatuk előtt, még a kutatási folyamat tervezési fázisában célszerű többféle szoftvert kipróbálni és a programfunkciók áttekintése mellett indokolt akár szubjektív tényezőket is figyelembe venni a szoftverválasztás során (pl. tetszik vagy

sem a felhasználói felület). Egyetértünk Dömsödy (2014) azon megállapításával, hogy nem létezik olyan szoftver, amely minden körülmények között ideális lehet.

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés történeti fejlődésének szakaszai (lásd erről Sántha 2009) napjainkban újabb irányzattal egészíthetők ki, hiszen előtérbe került a más szoftvekkal (pl. GIS, Google Earth) való kapcsolatépítés is. Ez a tény az előbbieken felvetett problémákat más megvilágításba helyezi, hiszen a térbeli információk felhasználásával, a geo-referenciák alkalmazásával olyan új lehetőségek nyíltak meg a kvalitatív elemzések előtt, amelyek szoftverek nélkül, pusztán a kutatói kreativitásra, gondolkodásra hagyatkozva nem válhattak volna lehetővé. E kapcsolódási pontokra és módszertani megoldásokra világítunk rá a tanulmányban közölt empirikus vizsgálat bemutatása során is.

Geo-referenciák feltűnése a kvalitatív elemzésekben

Stefer (2011) direkt és indirekt geo-referenciákat különböztet meg. A direkt referenciák esetén a tér egy egyértelműen meghatározott, koordinátákkal leírt pontjához biztosítjuk az adatok pontos térbeli hozzárendelését. Például ha egy pedagógussal interjút készítünk a saját intézménye környezetéről vagy architektúrájáról, akkor az iskolaépület pontos GPS-koordinátáinak megadásával látathatóvá válik (a szoftverek segítségével) az interjú során az épület is – ekkor geo-linkkel garantálhatjuk a szöveges és téri információk adatainak összekapcsolását. A geo-link tehát egy szöveg vagy kép és egy GPS-koordinátákkal ellátott hely közötti kapcsolatteremtésre alkalmas a Google Earth segítségével (Sántha 2013, 2015). A geo-link a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés világának viszonylag új eleme, lehetővé teszi a társadalmi világunk térbeli koordinátáinak megjelenítését, segíti a térbeli vonatkozások tartalomlemező eljárásokba való bevonását is (Kuckartz 2012). Ez azt is jelenti, hogy a további elemzési folyamatban a geo-linkre klikkelve megjeleníthető a vonatkozó hely (város, utca, domborzat) is. Az ilyen linkekkel a társadalomtudományi adatok környezete térképezhető fel.

Az indirekt referenciák nem egy definiált ponthoz, hanem a tér meghatározott részéhez rendelnek adatokat: például egy megye népsűrűségét illusztrálhatjuk térkép segítségével, de ilyenek azok az egészségügyi kutatások is, amelyek arra kíváncsiak, hogy léteznek-e szisztematikus mintázatok adott földrajzi helyek és az ott élők gyenge egészségére vonatkozóan (Fielding 2012). A pedagógia világában a geo-referenciák értékes információkat hordozhatnak például a tanulói teljesítménykülönbségek és a lakóhely, településtípus szerinti összefüggéseinek vizsgálatkor.

A geo-referenciák kvalitatív vizsgálatokban való alkalmazása segít a térhátasok elemzésében is. Egy neveléstudományi vizsgálat során figyelmet fordíthatunk arra a kérdésre is, hogy miként befolyásolja a tér a tanulók viselkedését, életmódját az iskolában. Az iskolai térérendezésnél elemezhető, hogy az intézmény biztosítja-e az egyéni tér, a közösségi tér kialakításának le-

hetőségét, hiszen mindezek fontos paraméterei a tanulási tér kialakulásának. A tér, a viselkedés és az életmód közötti összefüggések feltárásánál a biológia tudománya is segítségünkre lehet a téri információkkal karöltve: az életközösségekhez számos ökológiai környezet rendelhető hozzá, a közösség elemeire ugyanabban az időpontban más és más környezet hat. Vagyis például a tanulók tanulmányi teljesítményének elemzésekor célszerű figyelembe venni a különböző környezeti hatásokat is; a kérdést továbbgondolva igaz ez a különböző földrajzi egységekben élők viselkedésének, szokásainak feltárásakor is (Sántha 2013, 2015).

Geo-referenciák és az adatok triangulációja

Általános értelmezés szerint az adatok triangulációja eltérő időpontban és helyen, különböző forrásból, eltérő személyektől, valamint más technikai megvalósítással gyűjtött adatokkal való munkát jelenti. Így időbeli, térbeli és személyi dimenziók különíthetők el az adatok triangulációja során, ezáltal biztosítható a komplex adathalmazzal való munka. A geo-referenciák a kvalitatív kutatómódszertanban az adatok triangulációjához járulnak hozzá, hiszen számos háttérinformációt szolgáltatnak és minimalizálják annak a veszélyét, hogy kevés és korlátozott információval dolgozzunk. Továbbá csökkentik a kezdeti benyomások, szubjektív nézetek vizsgálatra gyakorolt hatását is (Sántha 2015).

Tegyük fel, hogy a geo-referenciákat a pedagógiai architektúra témakörben egy iskolaépület mikro- és makrokörnyezetének elemzésénél használjuk. Honnan gyűjthetők a vizsgálat számára releváns adatok? Többféle forrás is rendelkezésre állhat: az iskoláról megfigyeléseket végezhetünk, míg az iskola klienseivel interjúkat készíthetünk, továbbá korabeli vagy aktuális újságcikkeket, fotókat kereshetünk, valamint alapozhatunk a modern technika által kínált lehetőségekre, a Geographic Information System adataira is. Így az épület földrajzi paramétereinek, GPS koordinátáinak függvényében az iskoláról műholdas vagy utcai nézeteket ábrázoló felvételek birtokába kerülhetünk. E sokoldalú megközelítéssel az eredmények teljesíthetik a komplementaritás elvét, vagyis kiegészíthetik egymást és hozzájárulhatnak a téma minél alaposabb feltárásához (Kelle Erzberger 2002; Sántha 2015).

A téri információk számítógépes megjelenítése és elemzése egy neveléstudományi vizsgálatban

A téri információk neveléstudományi vizsgálatokban való alkalmazhatóságát kitűnően illusztrálja Vámos Tibor (2013) vizsgálata. Sántha Kálmán szakmai irányítása mellett Vámos Tibor pedagógus, továbbképzésben részt vevő hallgató szakdolgozatában egy iskola funkcionális tereinek elemzésére vállalkozott. Az iskola funkcionális tereinek vizsgálatához a szerző kitűnően illusztrálta a földrajzi információk neveléstudományi kutatásban való alkalmazhatóságát, hiszen használta a Google Earth és a Quantum GIS szoftvereket is. Ezzel utat nyitott

további kvalitatív elemzések számára, hiszen a vizsgálat folytatható lenne a Google Earth, a Quantum GIS és a MAXQDA szoftverek lehetséges kapcsolódási pontjainak feltárásával is (pl. a szöveges kommentárok kvalitatív jellegű feldolgozásával).

A vizsgálat alapkoncepciója szerint az iskola a pedagógusok és a tanulók szemében nem homogén egységként, hanem különböző jelentőségű, épített, szubjektív, pedagógiai vagy saját terek szövevényeként jelenik meg. Az iskolai terekre vonatkozó tanulói elképzelések elemzése összetett pedagógiai, pszichológiai és kutatómódszertani ismereteket igényel, ezért nem célszerű figyelmen kívül hagyni azt, hogy a hitek, nézetek vizsgálata nehezen számszerűsíthető, így indokolt a kvalitatív vagy a kombinált paradigma jellegzetességei alapján haladni az elemzés során.

A kutatás során a tanulók iskolai térre vonatkozó tudattartalmainak vizsgálata mentális térkép (kognitív térkép) segítségével valósult meg (Vámos 2013). A mentális térkép grafikus interjútechnikaként is felfogható, amely során a vizsgálatba bevont személyek önállóan készítenek rajzot, térképet. A térképkészítés strukturálatlan, kötetlen (free recall), illetve strukturált, kötött (oriented recall) technikájú lehet. Előbbi esetén a vizsgálatban részt vevők a feladat meghatározásán kívül minden további instrukció nélkül, üres lapon rajzolnak. Így a térkép szabad felidézés eredménye lesz. A kötött felidézés során a közreműködők a térkép jellegét, térbeliségét, tartalmi elemeit befolyásoló szempontokat kapnak, így bizonyos elemek, például a terület határai, tájékozódási pontok, irányok előre megadottak (Sántha 2007, 2015).

A vizsgálatban Vámos (2013) mindkét technika alkalmazásával készített kognitív térképeket egy középiskola 11. és 12. évfolyamos tanulóival (N=47). A térképek anonimitása biztosított volt.

Először a kötetlen kognitív térképek elkészítése történt meg egy A4-es lapon azért, hogy a strukturált térképekhez szükséges elsődleges információk ne befolyásolják a szabad felidézés rajzait. A szabad felidézés során készült rajzok induktív logika szerinti kódolásával fő és alkategóriák álltak rendelkezésre: három főkategória (bejáratra vonatkozó rajzi elemek, az udvart és az épületet érintő információk) és azok részegységei (kapu, porta-bejárat, sportpálya, udvari padok, növényzet, kerítés, egyéb részletek, az udvarra vonatkozó szöveges megjegyzések, tornatermek, környezetvédelmi laborok, tantermek épületszárnyak és szintek szerint, büfé, ebédlő, könyvtár, tanári, irodák, illemhelyek, nevesített folyosók, épületre vonatkozó megjegyzések) jelentek meg. Majd a kötetlen felidézés eredményeinek további elemzése történt a berajzolt, valamint a megnevezett elemek és gyakoriságuk, illetve a rajzi elemekhez fűzött megjegyzések alapján. Mindezek lehetővé tették a csomópontokra, a törésvonalakra és az útvonalakra való következtetést.

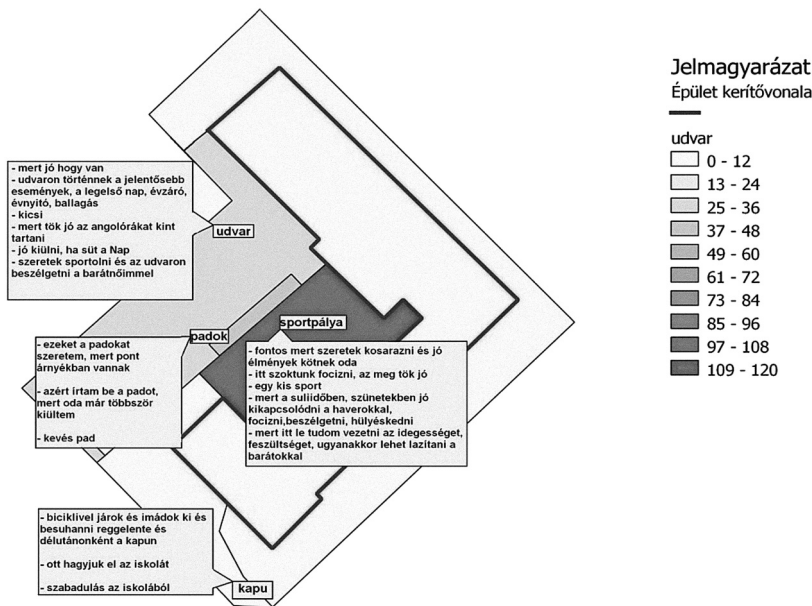
A kötetlen felidézés után a strukturált térképkészítés következett: a fektetett helyzetű A4-es lap szélső részén az iskola legforgalmasabb csomópontja és annak közvetlen környezete előre rögzítésre került. A feladat a csomópontból kiindulva a térkép folytatása volt. Az így elkészült kognitív térképek nem tartal-

maztak megjegyzést, ezért a vizsgálat fókuszába ekkor az iskolaszárnyak kiterjedésének elemzése került. Az előre berajzolt csomópont és környezete lehetőségét biztosított arra, hogy a szkennelt rajzokat valós térképi pontokhoz illesztve, a rajzolt épületszárnyak hosszúsága és kiterjedése mérhetővé váljon (Vámos 2013).

Az eredmények térképi interpretálását a Quantum GIS térinformatikai szoftver segítette. A szoftver lehetőséget biztosított a pont- és vonalszerű, avagy kiterjedéssel rendelkező adatok térbeli elhelyezésére, koordinátákkal való ellátására. Így vizsgálhatóvá vált a térbeli elrendeződés, illetve az eredmények térképekként is megjeleníthetők. Ezen a ponton a vizsgálat jövőbeni kiterjesztésébe bekapcsolható a számítógéppel támogatott kvalitatív adat-elemzés is, hiszen pl. a MAXQDA szoftverrel a térképek kommentárjainak elemzése is megvalósítható lenne (lásd 1. ábra). Továbbá a vizsgálat más irányú, szintén a geo-referenciákat figyelembe vevő irányra foglalkozhatna a MAXQDA és a Google Earth kapcsolódási lehetőségeivel úgy, hogy a vizsgált intézmény GPS-koordinátáinak megadásával az iskolaépület is beemelhető a kvalitatív projektbe.

A vizsgálat utolsó fázisában, a térképelemzés után az iskola összesített mentális térképének elkészítése következett (példaként az 1. ábrán az iskolaudvarról készített rajzot használjuk). A térkép első rétege a helyiségek, objektumok megnevezésének gyakorisága alapján született térkép. A következő réteget a csomópontok alkották, míg a harmadik réteg az iskola külső és belső tagoltságát megadó építmények (falak, kerítések) berajzoltsága alapján készült. Továbbá a következő réteget az egyes helyekhez kapcsolódó megjegyzések alkották. E szöveges adatok további feldolgozás alá vonhatók a vizsgálat jövőbeni kiterjesztése során. Végül az iskolai tér funkcióinak (személyes élettér, tanulási tér és pedagógiai interakciók tere, kommunikációs tér, rekreációs tér – lásd erről Hercz Sántha 2009 tanulmányát) helyiségekhez való rendelése, valamint ezek csomópontokkal történő lefedése következett, ami a két réteg térképi metszetéhez vezetett. Ez a terek jelentőségén keresztül a hely funkciójának megítélését tükrözi.

Az eredmények alapján a kognitív térképek alkalmasak a tanulói útvonalak és csomópontok felderítésére, ugyanis a rajzok szerint megállapított útvonalak és csomópontok megegyeztek a mindennapok tapasztalataival. A tanulói mentális térképeken a személyes élettér és rekreációs tér funkcióval rendelkező terek alkották a legfőbb iskolai csomópontokat, továbbá a tanulási tér és a pedagógiai interakciók terei nagy épületen belüli kiterjedésük ellenére jellemzően nem váltak csomóponttá. A pedagógiai terek közül kiemelkedtek, csomópont szerepet kaptak a tanulói aktivitásra fókuszáló tevékenységek helyiségei, melyek a tanulók megjegyzései alapján is kedvelt helyei az intézménynek.



1. ábra Az iskolaudvar mentális térképe a tanulói megjegyzésekkel és a számított csomóponti értékekkel

Forrás: Vámos Tibor (2013): Funkcionális terek vizsgálata egy kispesti szakközépiskolában. Iskolám, ahogy a diákok látják. Székesfehérvár: Szakdolgozat, Kodolányi János Főiskola. 27. p. (Konzulens: Sántha Kálmán); Sántha 2015. 114. p.

Összegzés

A téri információk megjelenése a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés folyamatában új perspektívát jelent az adatelemzés számára, hiszen új technikai megoldásokkal bővült a kvalitatív kutatómódszertan tárháza és terminológiája. Reményeink szerint a jövő neveléstudományi vizsgálata is hasznosítani fogják a téri információk által nyújtott lehetőségeket, hiszen e diszciplínának is számos olyan területe van (pl. architektúra, iskolaépületek mikro- és makrokörnyezetének feltérképezése, régiók, településtípusok szerinti tanulói teljesítményvizsgálatok), ahol a háttérinformációk hozzájárulhatnak a szakszerűen felépített és kivitelezett vizsgálathoz. Továbbá a programozók fejlesztéseinek köszönhetően a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés számára is új dimenziók nyíltak meg, átértékelve és helyenként felülírva ezzel a korábbi, a szoftverhasználat és a kvalitatív elemzések kapcsolatát érintő nézeteket.

Irodalom

Agar, Michael (1991): The right brain strikes back. In *Using computers in qualitative research*. Szerk. Fielding, Nigel G. – Lee, Raymond M. London: Sage, 181–194. p.

Cisneros Puebla, César A. (2008): *Developing the convergence of CAQDAS and GIS*. CAQDAS Free Seminar, University of Surrey UK, 12. november, 2008.

https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:552m_1ntel. [Letöltve: 2012.10.06.]

Cisneros Puebla, César A. Davidson, Judith (2012): Qualitative Computing and Qualitative Research: Addressing the Challenges of Technology and Globalization. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 13/2, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202285>. [Letöltve: 2012.11.02.]

Corbin, Juliet Strauss, Anselm (2015): *A kvalitatív kutatás alapjai*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Davidson, Judith Di Gregorio, Silvana (2011): Qualitative research, technology, and global change. In *Qualitative inquiry and global crises*. Szerk. Denzin, Norman K. Giardina, Michael. California, 79–96. p.

Davidson, Judith (2012): The Journal Project: Qualitative Computing and the Technology/Aesthetics Divide in Qualitative Research. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 13/2. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202152>. [Letöltve: 2012.11.02.]

Dömsödy Andrea (2014): A számítógéppel segített kvalitatív adatfeldolgozás néhány módszertani kérdése. In *Neveléstudományi kutatások közben. Válogatás doktori hallgatók munkáiból*. Szerk. Szabolcs Éva Garai Imre. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 21–27. p.

Fielding, Nigel (2012): The Diverse Worlds and Research Practices of Qualitative Software. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 13/2. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202124>. [Letöltve: 2012.09.06.]

Freitas, Francisco (2012): From Data to Information: Exchanging and Analysing an Extensive Dataset Between Different Software Packages. *CAQD 2012: 14th Conference on Computer-Aided Qualitative Data Analysis*. 2012.03.07-10. Marburg. www.caqd.de/component/content/article/125-archiv [Letöltve: 2013.03.13.]

Hercz Mária Sántha Kálmán (2009): Pedagógiai terek iskolai implementációja. *Iskolakultúra* 29/9, 78–95. p.

Kelle, Udo Erzberger, Christian (2002): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Szerk. Flick, Uwe von Kardorff, Ernst Steinke, Ines. Hamburg: Rowohlt Verlag, 299–309. p.

Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Juventa.

Sántha Kálmán (2007): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In *A tanárítás válás folyamata*. Szerk. Falus Iván. Budapest: Gondolat Kiadó, 177–243. p.

Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Kiadó.

Sántha Kálmán (2013): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Budapest: Eötvös József Kiadó.

Sántha Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Budapest: Eötvös József Kiadó.

Stefer, Claus (2011): *Georeferenzierung und mögliche Einsatzfelder in qualitativer Sozialforschung*. <http://www.MAXQDA.de/download/Georeferenzierung.pdf>. [Letöltve: 2012.09.02.]

Vámos Tibor (2013): *Funkcionális terek vizsgálata egy kispesti szakközépiskolában. Iskolám, ahogy a diákok látják. Szakdolgozat*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.

Oktatásügyi reformok és megvalósításuk

Szabó Tünde

Education Reforms and their Implementation

Abstract

The paper deals with education reforms that have affected the educational system from the establishment of the Slovak Republic (1993). However, most of these reforms could not be implemented entirely. The aim of our research is to examine the process of these reforms. The second part of the study focuses on the 245/2008 n. Educational Act and curricular transformation. A significant part of our research deals with the differences caused by curricular transformation in Hungarian language and literature curriculums for grammar schools.

Key words: educational reforms, curricular transformation, curriculum

Kulcsszavak: oktatásügyi reform, kurrikuláris transzformáció, tanterv

A Szlovák Köztársaság megalakulását követően több próbálkozásra is sor került az iskolaügy megreformálását illetően. E reformok nagy része azonban nem tudott teljes egészében megvalósulni. Jelen tanulmányban az 1993-tól, a Szlovák Köztársaság megalakulásának évétől kezdődő törekvéseket mutatjuk be, majd pedig azok pozitív, esetlegesen negatív hatását a magyar tannyelvű iskolák szempontjából. A megvalósítás érdekében tett lépéseket vizsgáljuk. A tanulmány második része a legtöbb változást hozó 245/2008 számú új oktatási törvény előtti és utáni magyar nyelv és irodalom tantárgyra vonatkozó tantervek közti egyes különbségek megvilágításával foglalkozik. Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy miben változtak a kurrikuláris transzformációt követően a tantervek, és e változás valóban pozitív eredményeket hozott-e. Vizsgálódásunk a magyar tannyelvű négyosztályos gimnáziumok magyar nyelv és irodalom tantárgyának tananyagát feldolgozó tantervre összpontosít a kurrikuláris transzformáció előtt és után.

Kisebbségi oktatáspolitikai

Az 1994-es választásokat követően Vladimír Mečiar kormánya több szempontból is negatív hatást gyakorolt a szlovákiai magyarságra. Az oktatási tárca a Szlovák Nemzeti Párt kezébe került Eva Slavkovská oktatásügyi miniszter vezetésével. Újra felmerült az ún. alternatív oktatás¹ bevezetésének szándéka,

¹ A kétnyelvű ún. alternatív oktatás koncepciójának bevezetése azzal járt volna, hogy a magyar tannyelvű iskolákban az egyes, eddig magyarul oktatott tantárgyakat szlovák nyelven oktatják. E koncepció első fokát már az óvoda szintjén meg akarták valósítani, majd kiterjeszteni az oktatás többi szintjére is (Dolnik 2006, 30–35).

melynek célja a kétnyelvű oktatás létrehozása a magyar tannyelvű iskolákban, elősegítve ezzel a balansz kétnyelvűséget (Simon 2010, 84–85). 1995. június 12-én az oktatási minisztérium jóváhagyta a kétnyelvű oktatás koncepciójáról szóló tervezetet (Simon 2006, 192). A szlovákiai magyarság köreiből ez nagy felháborodást keltett több ízben is. Az 1990-es 542. számú törvény megváltoztatásával az oktatási intézmények vezetőit kizárólag a minisztérium nevezhette ki. Ez a módosulás lehetővé tette azon iskolaigazgatók azonnali hatállyal történő leváltását, akik ellenszegültek az alternatív oktatás bevezetésének. A Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége² és a szlovákiai magyar szülők több tüntetés alkalmával is tiltakoztak a minisztérium ezzel kapcsolatos döntései ellen (Simon 2006, 191). A következő elégedetlenséget kiváltó ok a pedagógiai dokumentáció nyelvének megváltoztatása volt. Az eddigi kétnyelvű pedagógiai dokumentációt a 270/1995 sz. államnyelvtörvényre³ hivatkozva szlovák nyelvre változtatták (Lanstyák 2000, 88). A magyar tannyelvű iskolákat szlovák nyelvű bizonyítványok kiadására kötelezték, ami újabb tiltakozásokat eredményezett. A magyar tannyelvű iskolák felszámolása és gyengítése érdekében tett próbálkozások a Mečiar-kormány leváltásával megszűntek. 1998-ban a parlamenti választásokat követően megalakult az első Dzurinda-kormány, mely koalíciónak tagja lett a Magyar Koalíció Pártja. Ennek köszönhetően a magyar iskolarendszer újra biztos helyet kapott a szlovákiai oktatási rendszerben (László 2004, 199). Az Európai Unióba való belépést követően a Szlovák Köztársaság oktatási rendszerét nyilván befolyásolják az EU által előírt dokumentumok is.

2. Oktatásügyi reformok a Szlovák Köztársaságban

2.1. A Konstantin- és a Millénium-tervezet

1994-ben az oktatási minisztérium Ľubomír Harach iskolaügyi miniszter vezetésével bemutatta a Konstantin-tervezetet⁴, melynek célja egy teljes körű, komplex iskolaügyi reform volt. Megvalósítására azonban nem volt lehetőség, mivel még ugyanebben az évben új iskolaügyi minisztert neveztek ki (Eva Slavkovská), és a tervezet feledésbe merült (Humajová 2008, 14).

1999-ben egy újabb törekvés indult Millénium-tervezet címen, amely az oktatás megreformálását célozta meg. Azonban a konkrét célok hiányából adódóan megvalósíthatatlan volt. Elengedhetetlen volt egy új oktatási törvény létrehozása, amelyre egészen 2008-ig nem került sor. E törvény hiánya ellehetetlenítette az egyes törekvések megvalósítását. A Millénium-tervezetre úgy tekintettek, mint az oktatási reform víziójára, amely az elkövetkezendő 10–15 évre szóló oktatási

2 A Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége a szlovákiai magyar pedagógusok és tanügyi dolgozók jogilag önálló, civil szervezete, melynek székhelye Komáromban található. A szövetség alapszabályában olvasható, hogy a Szlovenszkói Általános Magyar Tanítóegyesület jogutódjaként tekint magára. A szövetség az anyanyelvű nevelés és oktatás megővését és fejlesztését tekinti feladatának. További információk megtekinthetők a szervezet honlapján: <http://www.szmpsz.sk/szmpsz/index.php?handler=home>

3 270/1995 Zákon Národnej rady Slovenskej republiky o štátnom jazyku Slovenskej republiky

4 Projekt Konštantín – Národný program výchovy a vzdelávania

koncepció kidolgozását foglalja magába. Ugyanakkor a megvalósítása teljes egészében nem sikerült, mégis olyan jogszabályok hatályba lépését segítette elő, amelyek lényeges változást eredményeztek az oktatásügy terén. Két fontos jogszabályt emelnénk ki: Az oktatásügyi államigazgatásról és az iskolai önkormányzatról szóló 596/2003 sz. törvény⁵ és Az alap- és középiskolák, valamint az oktatási intézmények finanszírozásáról szóló 597/2003 sz. törvény.⁶ A már hosszú ideje szükséges iskolaügyi reform egy kisebb része ennek köszönhetően megvalósult, mivel a 29/1984 sz. közoktatási törvény mellett e két dokumentum is hozzájárult az oktatás szabályozásához az új oktatási törvény hatályba lépéséig (Humajová 2008, 14–16).

Az 596/2003 sz. jogszabály tíz fejezete többek között meghatározza az államigazgatás szerveit, az iskolaigazgatóra vonatkozó rendelkezéseket, a községek és az önkormányzatok hatásköreit, a kerületi tanügyi hivatal feladatait, az állami tanfelügyelet kötelezettségeit, a Szlovák Köztársaság Oktatási Minisztériumára vonatkozó feladatköröket, az iskolák és oktatási intézmények hálózataira vonatkozó rendelkezéseket, az oktatási intézmények létrehozásának lehetőségeit, az önkormányzatokra vonatkozó rendelkezéseket. Továbbá lehetővé teszi a magyar tannyelvű iskolákban a kétnyelvű pedagógiai dokumentáció vezetését is (Dolník 2004, 36–39). A vele egyidőben, azaz 2004. január 1-jén hatályba lépett 597/2003 sz. jogszabály hasonlóképpen, mint az 596/2003 a szlovákiai oktatásügy egyik fontos lépése volt. E törvény szabályozza a regionális szervezettségű oktatás finanszírozásának forrásait és a minisztérium és belügyminisztérium költségvetéseit. Külön fejezetek írják elő az állami iskolák, az állami óvodák és oktatási intézmények, az egyházi iskolák és a magániskolák finanszírozására vonatkozó jogszabályokat. A finanszírozás decentralizációja az iskolaügyi reform kezdetének tulajdonítható.

Az Európai Unióhoz való csatlakozás az oktatás területén is változtatásokat követelt. Az oktatásnak az Európai Unió által előírt dokumentumoknak megfelelően kell megvalósulnia. 2004 februárjában az oktatási minisztérium egy újabb reformalkotó tervezetet nyújt be, melyben az egész életen át tartó tanulás koncepcióját vázolja fel. A dokumentum a Millénium-tervezethez köthető, és az Európai Bizottság által előírt Memorandum az egész életen át tartó tanulásról⁷ című dokumentummal van összhangban (Humajová – Pupala 2008, 28).

2004 decemberében az Állami Pedagógiai Intézet nyilvánosságra hozza az OECD tagállamaiban végzett 2003-as PISA-mérések/tesztek eredményeit. Szlovákia 2003-ban csatlakozott az OECD tagállamai közé. A mérések eredményei erőteljesen tükrözik a szlovákiai oktatásügy hiányosságait. Kiragadva az olvasási készségeket és a szövegértést, Szlovákia a 40 felsorolt OECD-országból

5 Az oktatásügyi államigazgatásról és az iskolai önkormányzatról szóló 596/2003 sz. törvény (Zákon č.596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve) magyar és szlovák nyelven letölthető: <http://www.onkormanyzas.sk/>

6 Az alap- és középiskolák, valamint az oktatási intézmények finanszírozásáról szóló 597/2003 sz. törvény (Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovani základných škôl, stredných škôl a školských zariadení) magyar és szlovák nyelven letölthető: <http://www.onkormanyzas.sk/>

7 Konceptcia celoživotného vzdelávania

a 31. helyet foglalja el. Az összehasonlított országok közül a diákok 28%-a elérte a 4. vagy az annál magasabb 5. szintet. A Szlovák Köztársaság, Mexikó és Törökország kivételével, ahol az olvasási, szövegértési készségek legmagasabb, azaz 5. szintjét a tanulók közül átlagban öt tanulóból egy éri el. Szlovákia azok közé az OECD-országok közé tartozik, ahol a 15 éves tanulók 20 vagy több mint 20%-a legfeljebb csak az 1-es szintet érte el. Az eredmények összességéből látható, hogy a 15 éves tanulók szövegértési képességei az OECD tagállamaihoz képest átlagon aluliak. Ennek következtében az államigazgatás számára is világgossá vált, hogy szükségszerű az oktatásügyi reform megvalósítása.

2005 júniusában Ivan Mikloš miniszterelnök-helyettes előterjeszti Szlovákia konkurenciaképességének stratégiáját 2010-ig – A lisaboni stratégia Szlovákia részére⁸, melynek elsődleges célja a regionális oktatás színvonalának növelése. Júliusban a kormány elfogadja a javaslatot MINERVA néven. Ekkor is megfogalmazódik az oktatásügyi reformálásának igénye, azonban e tervet sem jelöl meg konkrét javaslatokat a rendszer megváltoztatására (Humajová – Pupala 2008, 28). Az iskolaügyi reform egy új közoktatási törvény hiányában csak kis lépekkel halad előre.

2.2. Az új oktatási törvény és annak előzményei

2007 áprilisában Ján Mikolaj oktatásügyi miniszter kinevez egy Kurrikuláris Tanácsot, melynek feladata a reform levezetése és annak koordinációja. Azonban ez a szerv 2008 szeptemberéig nem adott ki semmilyen koncepcionális anyagot, amely pozitív irányba mozdítaná a reform végrehajtását. További tanácsok kinevezése sem hozott eredményt. Ugyanakkor az események felgyorsultak. Még ez év júniusában a kormány elfogadja jogalkotói szándékát az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó törvényt illetően, és az oktatási programok kétszintű modelljének koncepcióját⁹, majd pedig az idegen nyelvek oktatásának koncepcióját az alap- és középiskolákban.¹⁰ Októberben Ján Mikolaj kinevezi az állami nevelési és oktatási program kidolgozásáért felelős csoportot,¹¹ melynek tagjai döntő része az említett Kurrikuláris Tanácsban részt vett. Decemberben, a karácsonyi szünet alatt a kormány nyilvánosságra hozza az új oktatási törvény tervezetét, és annak nyilvános véleményezését kéri. Ezután 2008 márciusában a kormány elfogadja az új oktatási törvény tervezetét, amit 2008. május 22-én a Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsa is jóváhagy. A 245/2008 oktatási törvény 2008. szeptember 1-jével lép hatályba (Vö. Humajová – Pupala 2008, 30).

A törvény hatályba lépése előtt több olyan dokumentum, törvény és rendelet volt érvényben, amelyek az oktatást szabályozták:

8 Stratégia konkurencieschopnosti Slovenska do roku 2010 – Lisabonská stratégia pre Slovensko

9 Koncepcia dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov v oblasti odborného vzdelávania a príprav v Slovenskej republike

10 Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a v stredných školách

11 Pracovná skupina pre tvorbu štátného programu výchovy a vzdelávania

- A Szlovák Köztársaság Alkotmánya 460/1992¹²
- 29/1984 sz. közoktatási törvény – az alap- és középiskolák rendszeréről szóló törvény¹³
- Az oktatásügyi államigazgatásról és az iskolai önkormányzatról szóló 596/2003 sz. törvény¹⁴
- Az alap- és középiskolák, valamint az oktatási intézmények finanszírozásáról szóló 597/2003 sz. törvény¹⁵

Különös tekintettel a kisebbségi oktatásra fontos ide sorolni a következő dokumentumokat:

- 1100/2007 – A kisebbségek oktatásáról és neveléséről szóló 1100/2007 sz. koncepció¹⁶
- Nemzetközi dokumentumok:
 - Kisebbségvédelmi Keretegyezmény (1995)¹⁷
 - A Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája (2001)¹⁸

Tanulmányunkban elsődlegesen az anyanyelvi oktatással foglalkozunk, ezért fontosnak véljük a 1100/2007 sz. koncepció rövid ismertetését. A kisebbségek oktatását és nevelését meghatározó, 2007-ben előterjesztett koncepció lefekteti, hogy a magyar tannyelvű iskolák szerves részét képezik a Szlovák Köztársaság oktatási rendszerének, továbbá az ezekben az intézményekben megszerzett képzettség megegyezik a szlovák tannyelvű iskolákban szerzettel. A koncepció célja többek között az oktató-nevelő folyamat tökéletesítése, a kommunikációs készségek anyanyelven és az államnyelven egyaránt történő fejlesztése, a magyar tannyelvű iskolák innovációja, az itt történő oktatás minőségének és hatékonyságának növelése. Ugyanakkor a szlovák nyelv oktatásának módszertani változtatásait és a pedagógusok továbbképzésére fektetett nagyobb hangsúlyt is szorgalmazza. Itt megjegyezzük, hogy a szlovák nyelv oktatásának módszertani változásait, idegen nyelvként történő oktatásának szükségét a Szlovák – Magyar Vegyes Bizottság 2013. december 11-ei ülésén Ján Jaraba, a szlovák oktatási minisztérium kisebbségi oktatásért felelős osztályának a vezetője nyilvánosan is elismerte (Új Szó 2013, 12).

Visszatérve a szóban forgó koncepcióhoz, amely három fő területet jelöl meg, miszerint a következő fejlesztéseket kell véghezvinni:

- Az oktatás és nevelés tartalmának a fejlesztése a kisebbségi tannyelvű oktatási intézményekben.
- Az oktatás és nevelés minőségének a fejlesztése a kisebbségi tannyelvű oktatási intézményekben.
- Az oktató-nevelő folyamat anyagi és technikai biztosítása.

12 Ústava Slovenskej republiky

13 Zákon č. 29/1984 o sústave základných a stredných škôl (školský zákon)

14 Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve

15 Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení

16 Koncepcia výchovy a vzdelávania národnostných menšín, Letölthető:

<https://www.minedu.sk/data/att/948.pdf>

17 Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín

18 Európska charta regionálnych alebo menšinových jazykov

Az oktatás és nevelés tartalmának korszerűsítése a kulcskompetenciák fejlesztésén keresztül történik. A kompetenciaalapú oktatás a kurrikuláris transzformáció alapgondolata, amely a következő nyolc kulcskompetenciát jelöli meg (Križ 2008, 35):

- Az anyanyelvi kommunikáció
- Az idegen nyelvi kommunikáció
- Matematikai kompetencia – az alapvető kompetenciák a tudomány és technika területén
- Digitális kompetencia
- A tanulás technikájának elsajátítása
- Közösségi és társadalmi kompetenciák
- Vállalkozó szellemiség
- Kulturális tudatosság és kifejezés (ford. Sz. T., vö. Simon 2010, 89)

A kisebbségek oktatásáról és neveléséről szóló 1100/2007 sz. koncepció alapján e nyolc kompetencia elsajátítása a következő készségek fejlesztését segíti elő:

- A kommunikációs készségek fejlesztése, melybe beletartozik az írás, az olvasás, a szövegértés, a szövegalkotás elsajátítása anyanyelven és az államnyelven egyaránt. Irodalmi szövegek feldolgozása, illetve értelmezése, amely elősegíti a perszonális és interperszonális készségek fejlődését, és ugyancsak fejleszti az anyanyelven történő gondolkodást. Továbbá megalapozza a pozitív viszony kialakítását az államalkotó nemzethez, a saját nemzetiséghez és a Szlovák Köztársaságban élő további nemzetiségek tagjaihoz.
- A kapcsolatlétesítés képességének fejlesztése más nemzetekkel és a többségi nemzet tagjaival.
- Az interkulturalitás eszméjének elfogadása, mely a különböző etnikai, nyelvi, kulturális, vallási különbségek felismerésében és elfogadásában nyilvánul meg. A kultúrák közötti kapcsolatok felismerése és ezen kultúrák elismerése.
- A régió kiemelkedő személyiségeinek, valamint a többségi nemzet kultúráját gyarapító személyiségeinek ismerete.

A kulcskompetenciák fejlesztésén kívül a koncepció megállapítja az államnyelv irodalmi és köznyelvi változata elsajátításának fontosságát. Kötelezi a kisebbségek oktatási rendszereit, hogy biztosítsák a lehetőséget az államnyelv ilyen szintű elsajátításra.

Az oktatás és nevelés minőségének a fejlesztése című pontban a pedagógus kötelezettségeit foglalja össze. Az oktató-nevelő folyamat materiális és technikai eszközei alatt a koncepció a tankönyveket, valamint technikai segédeszközöket érti. A kisebbségek nyelvén oktató intézmények kötelesek az oktatási minisztérium által jóváhagyott tankönyveket használni, amelyek a szlovák tannyelvű oktatási intézményekben használt tankönyvek fordításai. A magyar kisebbség esetében (hasonlóan, mint a többi kisebbség esetében) kivételt képeznek a magyar tankönyvek és az idegen nyelvek oktatásra használt tankönyvek.

2.3. Pedagógiai dokumentumok – Állami oktatási program, Iskolai oktatási program

A kurrikuláris transzformáció ötlete először 2005 decemberében kerül nyilvánosságra. Az Állami Pedagógiai Intézet ismerteti a tervezetet, amely a középiskolákban folyó oktatás tartalmának változtatásaira irányul (Humajová – Pupala 2008, 29). A realizáció azonban még várat magára egészen 2008-ig. Az új oktatási törvény hatályba lépésével megkezdődnek a tantervekben történő változások, amelyek a kétpillérű tantervi szabályozást eredményezik. A decentralizáció következtében az iskolák nagyobb autonómiában részesülnek, ami azt jelenti, hogy minden iskolának kötelessége kidolgozni az egyes tantárgyakra a saját iskolai oktatási programját. Továbbá az iskolák rendelkeznek olyan plusz óraszámmal, amely az adott intézmény döntése szerint használható fel. Az egyes tantárgyak és az azokra szánt órák számát a kerettantervek (műveltségtervek) határozzák meg. A magyar tannyelvű alapiskola alsó tagozatán a négy évfolyamban összesen 10, a felső tagozaton az öt évfolyamban összesen 20, a nyolc és négy osztályos gimnáziumokban pedig 32 óra áll az egyes intézmények rendelkezésére.

A tananyag tartalma és az oktatási célok az új oktatási törvény hatályba lépésétől kezdődően az ún. állami oktatási program által van meghatározva. A két pilléren nyugvó oktatási rendszer lényege abban rejlik, hogy az oktatási minisztérium és az Állami Pedagógiai Intézet kiadja az állami oktatási programot¹⁹, amely alapján az iskolák kidolgozzák az iskolai oktatási programot.²⁰ „Az iskolai oktatási program olyan helyi, iskolai tanterv, melyben elsősorban a regionális színezetű és helyi körülményekhez igazodó tananyagtartalmak jelennek meg. Minden iskola a saját pedagógiai koncepciója alapján készíti el, tekintettel az iskola prioritásaira, szakirányultságára, lehetőségeire és hagyományaira.” (Simon 2010, 90) Az állami oktatási programot az ISCED²¹ (International Standard Classification of Education)

19 Štátny vzdelávací program

20 Školský vzdelávací program

21 Több fokozata létezik, amelyek részletesen megtekinthetők a következő honlapon:

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/iscsed3_spu_uprava.pdf

ISCED 0 – vzdelávanie prebiehajúce v materských školách – óvodák számára

ISCED 1 – 1. stupeň základnej školy (1.–4. ročník) – az alapiskola 1. fokozata, alsó tagozat, 1-4. osztályig

ISCED 2 – 2. stupeň základnej školy (5.–9. ročník) a nižšie ročníky 5 až 8-ročných gymnázií

akonzervatórií (po ročník, ktorý zodpovedá 9. ročníku základnej školy) – az alapiskola 2. fokozata, felső tagozat, 5-9. osztály számára

ISCED 2A – 2. stupeň základnej školy – az alapiskola felső tagozata számára

ISCED 2B – ukončené povinné vzdelávanie v rámci neukončeného odborného vzdelávania – a kötelező iskolalátogatás befejezése, szakmai végzettség nélkül

ISCED 2C – Zaučenie v odbore – szakmára (szakra) való betanítás

ISCED 3 – do vyššej sekundárnej úrovne sa zaraďujú štvorročné gymnáziá avyššie ročníky 5 až 8-ročných gymnázií (všeobecné vzdelávanie), stredné odborné školy (vrátane vyšších ročníkov konzervatórií) a stredné odborné učilištia (odborné vzdelávanie), középiskolai oktatás – másodfokú oktatás – gimnáziumok, szakközépiskolák, szakmunkásképzők, konzervatóriumok

ISCED 3A – stredné (všeobecné) vzdelávanie smaturitou (gymnázium) – gimnáziumok számára

ISCED 3B – stredné odborné vzdelávanie s maturitou – érettségivel végződő közép fokú oktatás – szakközépiskolák számára

ISCED 3C – Stredné odborné vzdelávanie – szakmunkásképzők számára

besorolás (klasszifikációs norma) alapján készítették el, amit Európa-szerte és a nemzetközi szervezetek (UNESCO, OCED) is elfogadtak.

3. Kurrikuláris transzformáció

A kurrikuláris transzformáció által bekövetkezett változásokat két tanterv összehasonlításával szemléltetjük. Különös odafigyelést fordítunk az értő olvasásra, mivel az e téren lévő hiányosságok jelenleg is megoldásra váró problémának minősülnek. Mindkét tanterv a gimnáziumok számára oktatott tananyagot rendszerezi. Az első 2003-ból származik, Csicsay Károly és Csicsay Sarolta (továbbiakban MNy1)²² kidolgozásában, a második pedig 2008-ból Csicsay Károly, Kulcsár Mónika és Simon Szabolcs (továbbiakban MNy2)²³ munkája, az új jelölés alapján ISCED 3A. Az alapvető különbségek – eltekintve a tantervreformtól – a következők: a MNy1 kétnyelvű, először magyar nyelven, majd pedig szlovák nyelven foglalja össze a tananyag tartalmát, ezzel szemben a MNy2 szlovák nyelvű. A MNy1 tartalmazza a kerettantervet, míg a MNy2 az óraszámokat nem jelöli. A 2008-as reform óta külön dokumentum szabja meg az egyes tantárgyak heti óraszámát (lásd 2.3.).

A transzformáció legkiemelkedőbb célja az oktatás teljes tartalmi átalakítása. E cél érdekében módosították a tanterveket is. A MNy2 egy taxonomikus egység, amely évfolyamok szerint felosztja a magyar nyelv és irodalom tananyagát, azonban nem határoz meg konkrét célokat. A tananyag tartalom meghatározását és évfolyamok szerinti felosztását megelőzően egy oldal terjedelemben feldolgozza a tantárgy általános céljait és feladatait. E bevezető alapján a magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatása során a következő célok elérése javasolt:

- anyanyelvi kultúra fejlesztése
- az irodalmi műveltség megalapozása
- a tanulók felkészítése a különböző kommunikációs helyzetek megoldására
- a tanulók kellő anyanyelvi ismereteinek megszerzése az önműveléshez és a további ismeretek elsajátításához
- az irodalom és az olvasás megkedveltetése
- a nemzeti irodalomra való összpontosítás
- összekötő hidat képezzen a nyelvek és a kultúrák között

A legfőbb különbség a célok megfogalmazásban figyelhető meg. A MNy2 kiválasztja a tantárgy funkcióját, amely a magyar nyelv és az anyanyelvű oktatás fontosságát és a célokat hangsúlyozza. Az utóbbit évfolyam szerinti lebontásban dolgozza fel.

Tartalmilag a tananyag csupán néhány változtatáson esett át. E módosulásokat a jelen tanulmányban nem kívánjuk megvizsgálni. A tananyag felosztását

22 Letölthető: http://www.infovek.sk/predmety/madarcina/dokumenty/tanterv_nyolcosztalyos_gimnaziumok.pdf

23 Letölthető: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf

illetően azonban kiemeljük, hogy az állami oktatási program kettő helyett három egységre osztja azt: nyelvi kommunikáció; kommunikáció és fogalmazás; irodalom. E három egységen belül vázlatosan felosztja a tananyagtartalmat, majd megjelöli az elvárandó tudástartalmat és az elsajátítandó készségeket. A MNy2 különválasztja a tantárgy funkcióját – a magyar nyelv és az anyanyelvű oktatás fontosságát hangsúlyozza – és a célokat. Az utóbbit évfolyam szerinti lebontásban dolgozza fel. A tantárgy általános céljai a következők:

- A kognitív készségek elsajátítása – a magyar mint anyanyelv, és a magyar mint az oktatás nyelve. Kiemeli a fontosságát a további ismeretek sikeres elsajátítása érdekében.
- A nyelvi kompetenciák fejlesztése annak érdekében, hogy a tanuló képes legyen az államnyelv és más nyelvek elsajátításra. E tekintetben fontos a magyar nyelv és irodalom tantárgy magas óraszám (az óraszám meg kell, hogy egyezzen a szlovák tananyagnyelvi iskolák szlovák nyelv óraszámával). Ha hiányosságok tapasztalhatók anyanyelvi szinten, akkor az államnyelv és egyéb nyelvek elsajátítása sikertelenné válhat.
- A nyelvi helyzet ismerete: a magyar és a szlovák nyelv egymásra való hatása – kontaktusjelenségek, az ebből adódó nyelvi bizonytalanság kiküszöbölése.
- A nyelvi készségek olyan szintre fejlesztése, hogy a tanuló képes legyen bármilyen kommunikációs helyzet megoldására.

Az általános célokon kívül, mint már feljebb említettük, minden évfolyamra külön lebontásban meg vannak szabva az elsajátítandó készségek. Kiemeljük közülük a szövegértésre vonatkozókat:

- közepesen nehéz szövegek értő olvasása
- az olvasási élmény reprodukciója
- kulcsszavak kikeresése
- a jelentős és kevésbé jelentős információk elkülönítése
- a szereplők értékelése és a köztük lévő kapcsolat felismerése
- az olvasott mű fő gondolatának kiemelése
- irodalmi szövegek összehasonlítása.

Az első és a második évfolyamban megjelölt szövegértési készségek általánosan, mint ahogy feljebb látható, viszont a harmadik és negyedik évfolyamban specifikus készségek elsajátítása kívánatos, amelyek a tananyagtartalomhoz kapcsolódnak. Ilyenek például Ady Endre szimbolizmusának összevetése a francia szimbolistákkal, vagy felismerni Németh László művében a női lélek megnyilvánulásait különböző aspektusokból.

2012-ben megkezdődött a tantervek általános revíziója az oktatás minden szintjén, amely során lehetőséget kaptak a gyakorlatban lévő pedagógusok és iskolaigazgatók a tantervek bírálására, értékelésére, illetve szakmai hozzászólásaik kifejtésére. Ez évben érettségiznek az első iskolai oktatási program szerint oktatott abszolvensek, az alapiskola első szintjén végeznek a 4. évfolyamosok, és az ezt követő iskolai évben befejezik az első ciklust az alapiskola felső tagozatos tanulói is. Az első véleménynyilvánításra 2012. március–április között került

sor. A fórumot az Állami Pedagógiai Intézet honlapján lehetett véleményezni és követni. A revízió célja az általános és specifikus oktatási célok pontosítása, továbbá a kulcskompetenciák újragondolása.²⁴

4. Összegzés

Tanulmányunkban bemutattuk az oktatásügyi reform hosszas lefolyását. Az írás első felében az alternatív oktatás bevezetésére tett próbálkozásokat és az ellene szóló tiltakozásokat ismertettük, amelyeknek köszönhetően az alternatív oktatás koncepciója nem valósult meg. Majd részletesen leírtuk Lubomír Harach iskolaügyi miniszter reformkezdeményezésétől kezdődően a 245/2008 sz. új oktatási törvény hatályba lépéséig történő eseményeket. Bemutattuk az egyes reformpróbálkozásokat, az ezeket megfogalmazó koncepciókat, majd azon törvényeket, amelyek e lépéseknek köszönhetően hatályba léptek. Tekintettel arra, hogy kutatási területünk a magyar tannyelvű oktatásra összpontosít, részletesen foglalkoztunk a 1100/2007-es kisebbségek neveléséről és oktatásáról szóló koncepcióval. A tanulmány második felében a 245/2008-as oktatási törvény által előírt dokumentumokat ismertettük és vizsgáltuk egyben. Végül pedig szemléltettük a kurrikuláris transzformáció előtti és utáni magyar nyelv és irodalom tantervekben felfedezhető különbségeket, különös tekintettel az olvasási készségekre. Ez alapján megállapítottuk, hogy a két tanterv közti főbb eltérések a célok megfogalmazásban nyilvánulnak meg. A tananyag tartalmának változtatásai nem bizonyultak számottevőnek.

A kurrikuláris transzformáció lényegében a kompetenciaalapú oktatás bevezetését tűzte célul. Érezhetően szükség volt e reform végrehajtására, azonban ha a sikerességét a PISA-mérések eredményei tükrében figyeljük meg, akkor megállapíthatjuk, hogy a tantervekben lévő konkrét célok megfogalmazása nem elégséges a készségek elsajátításához. A PISA-mérések alapján az alapiskolát befejező szlovákiai tanulók szövegértési készsége 2003-tól nem javult. Elenyésző különbségek fedezhetők fel a pontszámok között. Ha az oktatás ezen szintjén a tanulók szövegértési készségei ennyire gyengének minősülnek, felmerül a kérdés, hogy az általunk ismertetett ISCED 3A-ban megfogalmazott célok teljesítésére képesek lesznek-e. Az ISCED 2 célmeghatározása alapján az alapiskola 9. osztályos tanulóinak már el kellett volna sajátítaniuk az értő olvasást és a sikeres szövegprodukciónak. Azonban a PISA-mérések eredményei alapján ez nem valósult meg kellő szinten.

Tanulmányunk célja az iskolaügyi reform, illetve a kurrikuláris transzformáció lefolyásának bemutatása volt. Úgy véljük, hogy a témában további kutatások és pontosítások újabb eredményeket hozhatnak, esetlegesen kiküszöbölhetik az eddigi hiányosságokat. Ennek értelmében egyetértünk Simon Szabolcs következő megállapításával: „Minden bizonnyal kedvező történés, hogy Szlovákiában is megmozdult a közoktatás állóvize. Pozitív tényként kell elfogadnunk

24 A revízió részletes leírása megtalálható: <http://sku.sk/clanok-127-diskusne-forum-spu.html>

az új törvény megalkotására irányuló szándékot is. Önmagában ez azonban nem elég. Az önmagában korszerűnek tekinthető modellt, melyet a két pilléren nyugvó tantervi szabályozás jelent, megfelelő tartalommal kell megtölteni.” (Simon 2010, 93)

Irodalom

Dolnik Erzsébet (2004): Iskolarendszerek, törvényalkotás az iskolaügy területén In *Magyarok Szlovákiában (1989–2004)*. Összefoglaló jelentés. A rendszerváltástól az Európai Unió csatlakozásig. I. kötet. Somorja – Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó, 19–46. p.

Humajová, Zuzana – Kríž, Martin – Pupala, Branislav – Zajac, Peter (2008): *Vzdelávanie pre život. Reforma školstva v súvislostiach*. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika.

Humajová, Zuzana (2008): Etapy rozvoja Slovenského školského systému In *Vzdelávanie pre život. Reforma školstva v súvislostiach*. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika, 9–160. p.

Kríž, Martin (2008): Dôvody a ciele kurikulárnej transformácie. In *Vzdelávanie pre život, Reforma školstva v súvislostiach*. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika, 33–48. p.

Lanstyák István (2000): *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest – Pozsony: Osiris Kiadó–Kalligram Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.

László Béla (2004): A magyar oktatásügy In *Magyarok Szlovákiában (1989–2004)*. Összefoglaló jelentés. A rendszerváltástól az Európai Unió csatlakozásig. I. kötet. Somorja – Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó, 183–246. p.

Simon Attila (2006): Az iskolák védelméért folytatott küzdelem In *Magyarok Szlovákiában. Oktatásügy. VII. kötet*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet, 191–197. p.

Simon Szabolcs (2010): Kétnyelvűség és tanterv-átalakítás Szlovákiában In *Nyelvi szondázások*. Dunaszerdahely: Lilium Aurum.

Új Szó 2013.12.12. <http://uj szo.com/online/kozelet/2013/12/12/solymos-megtort-a-jeg-idegen-nyelv-lehet-a-szlovak-a-magyar-iskolakban>

A nonverbális jelek verbalizált változatai a műfordításokban

Lőrincz Julianna

Verbalization of Nonverbal Signs in the Literary Translation

Abstract

In direct human communication verbal and non-verbal signs play an important role in message creation, transmission, and in the presentation of the different elements of the communication situation. In literary communication the role of non-verbal signals are taken over by their verbalised variants. The paper examines the most important types and functions of non-verbal communication. The verbalised nonverbal characteristics of the source text are compared to their target language variants.

Key words: nonverbal-signs, meta-communication, verbalisation of non-verbal signs, literary translation

Kulcsszavak: nonverbális kód, metakommunikáció, verbalizáció, műfordítások

Bevezetés

A kommunikáció az ember mindennapi életének része. Az emberek közötti tudati jellegű, szervező, felhívó, befolyásoló funkció nélküli kommunikáció hiányában az emberi társadalmak sem jöhettek volna létre.

A kommunikáció fogalmának sokféle értelmezése van az egyes tudományokban. Tágabb értelemben mindenfajta információátadást a kommunikáció körébe sorolhatunk. Szűkebb értelemben azonban az egyirányú információátadást meg kell különböztetnünk a kommunikációtól. A visszacsatolás nélküli egyoldalú közlés során nem jön létre interakció az ágensek között, míg az azonnali visszacsatolást lehetővé tevő kommunikációban a partnerek interakciót, kölcsönös tevékenységet folytatnak. Wacha Imre az egyszerű információátadást hiányos kódú kommunikációnak (írásbeliség), míg a kommunikációs ágensek interakciójaként létrejövő közvetlen kommunikációt teljes kódú, más néven totális kommunikációnak nevezi, amelyben a felek azonos térben és időben alkalmazzák mind a verbális, mind pedig a nonverbális kódot (Wacha 1994).

A közvetlen emberi kommunikáció sikeréhez a kommunikátorok közös aktív tevékenységére van szükség, amelyet addig tartanak fenn, amíg azt a kommunikációs szituáció szükségessé teszi. A közvetlen emberi kommunikációban az adó és a vevő közös verbális és nonverbális kódot alkalmaznak. A kódhoz tartozó jelek jelentésének és a jelek használati szabályainak ismerete pedig alapfeltétele az üzenet megértésének (Buda 1986).

Az emberi kommunikáció fejlődésében párhuzamosan jött létre a nonverbális kód mellett a verbális kód. A nonverbális kódnak lehetett elsőbbsége, mivel a beszédhangok kialakulása, majd ezeknek konvencionális jelentéssel bíró verbális jelekké kapcsolódása több évezredes fejlődés eredménye. A beszéd kialakulásának kezdeti szakaszában az egyének és csoportok közötti érintkezés az utánzó hangadáson kívül arckifejezéssel, testtartással, kar- és kézgesztusokkal, valamint paralingvisztikai elemek (hanglejtés, hangszín, hangereő stb.) segítségével történt (Fodor 2001).

1. A nonverbális kód jelei

A nonverbális kód jeleinek használata az emberi kommunikáció jelentős részét teszi ki. Egyes nonverbális jeleknek, például a gesztusoknak, mimikának fiziológiai funkciójuk is van az emberi test működéséből következően. Ilyenek például az arcon lévő jelzések: az elpirulás, elsápadás. Másrészt a verbális kódot kísérő, azt kiegészítő jelzések, amelyek a hozzájuk kapcsolt társadalmi meg egyezés alapján létrejött konvencionális jelentéssel együtt raktározódnak el az azonos kultúrában élő, azonos jelrendszereket használó emberek kollektív tudatában. Például a fejrázás a különböző kultúrákban jelenthet igent (magyar, angol, orosz) vagy nemet (bolgár). A megértés alapfeltétele a közös nonverbális jelek jelentésének ismerete. A nonverbális jelek nem ismerete, vagy nem megfelelő (inkongruens) alkalmazása pedig kommunikációs zavar forrása lehet.

A nonverbális jeleket különbözőképpen csoportosítják a kommunikáció szakirodalmában. Buda Béla a jeleknek a kommunikációban betöltött funkciója szerint a következő típusokat különbözteti meg:

1. *A közlő személyről szóló vagy a közlő álláspontját kifejező jelek tükrözhetik:*
 - a személy érzelmi állapotát: öröm, bánat, szomorúság, undor, harag, jókedv, rosszkedv stb.
 - személyes tulajdonságait: önbizalom vagy annak hiánya, pontosság, szétszórtság
 - a kommunikációs partnerek egymáshoz való viszonyát: kooperációs készség, dominancia, elutasítás stb.
2. *A kommunikáció folyamatára, az interakció struktúrájára utaló jelek funkciója lehet:*
 - az interakció megnyitása: pl. térköz kialakítása, szemkontaktus létrehozása, figyelmes arckifejezés, meghajlás stb.
 - a kapcsolat fenntartása, az interakció biztosítása: fejbólintás, szemkontaktus, test-, kéz-, lábtartás (a partner felé fordulás) stb.
 - az interakció befejezésének jelzése: a távolság növelése, a testtartás megváltoztatása, órára pillantás stb.
3. *A szóbeli közlésre vonatkozó nonverbális jelek funkciója: a kommunikációs partnerek közléshez való viszonyának tükrözése vagy annak értelmezése.*

A legtöbb szakirodalomban a következő nonverbális jeltípusokat különböztetik meg: mimika, gesztusok, testtartás, kinezika (mozgás), proxemika (térközszabályozás), emblémák, kronémika (vö. Buda 1986; Wacha 1994; Wacha 2011). Idetartoznak a *paralingvisztikai elemek* (a vokális csatorna elemei) is, amelyek szintén befolyásolják a verbális közlést. Paralingvisztikai elemek például a hanglejtés, beszédtempó, hangerő, szünet stb. Ezeket a fonetikai szakirodalomban szupraszegmentális eszközöknek nevezik (Kassai 1998).

A paralingvisztikai jelzések egy-egy szónak, mondatnak a megszokott jelentésétől eltérő jelentést is kölcsönözhetnek, de az egész közlést is megváltoztathatják. Például a hangsúly, a beszédtempó, a szünet különböző típusai. Ezek használata kultúrafüggő, de egyénileg is változhat. Egyes vokális jelzések manipulációs eszközök is lehetnek. Például a színészi játékban, de a személyes partnerkapcsolatokban is. A hangadáshoz tartozó olyan jelzés, mint a nevetés is kommunikációs jelzés (Simigné Fenyő – Dadvandipour 2011). A verbális kommunikáció teljes hiánya, a *hallgatás*, a *csend* is fontos információhordozó a kommunikációban (Gordon 2010).

A verbális és nonverbális jelek kongruenciája (összhangja) esetén a kommunikáció sikeres lesz, az összhang hiánya, az inkongruencia következménye a kommunikáció sikertelensége, az adó által továbbított információ vevő általi téves értelmezése. De a beszélő szándékosan is félrevezetheti a hallgatót (interperszonális megtévesztés) (vö. Buda 1986; Horváth 2011; Griffin 2003).

Buda Béla megjegyzi, hogy a nem verbális csatorna jelei nehezen különíthetők el aszerint, hogy azok csupán a test működésének fiziológiai jelei, vagy pedig meghatározott funkciójuk van a kommunikációban: „Nagyon nehéz meghatározni a csatornákat úgy, hogy elkülönítsük őket a fiziológiai expressziótól vagy pedig a kommunikációs funkciótól, amelyet a csatorna a közlési folyamatban betölt. Csupán egyes csatornák különülnek el ténylegesen, a legtöbbnek elkülönítése értelmetlen, ha az interakciók szintjén maradunk, csak diagnosztikailag vihető végbe” (Buda 1986, 82).

Vera Birkenbihl (Birkenbihl 2001) a testbeszéd-jelzések között a testtartást, mimikát, gesztusokat, távolságtartást és a vokális csatornához tartozó tónust említi meg mint legfontosabb nonverbális jelzéseket. A pillanatnyi testtartás mellett ide sorolja annak változásait is, mint pl. a test súlypontjának áthelyezését vagy a lábkeresztvezést. A mimika fogalmába pedig beleért minden olyan jelzést, amely az arcon megfigyelhető, így pl. az elpirulást, elsápadást is (Birkenbihl 2001, 44–45, hivatkozik rá Barra 2014, 30). A szerző azonban nem különbözteti meg az intencionális és intencionálatlan kommunikációs gesztusokat, mint pl. az elpirulást az arcizmok által létrehozott olyan gesztusoktól, mint a mosolygás. Barra rámutat arra is, hogy: „A tekintetünkkel való »viselkedés« több szerző szerint is része a mimikának, és a vokális megnyilvánulásainkat is – akár verbálisak, akár nem – ugyancsak a testünk (egyébként elsődlegesen más funkciókra »szakosodott«) részeivel produkáljuk” (Barra 2014, 30).

A nonverbális kód jeleivel közvetített üzenetet a szakirodalomban sokan metakommunikációnak is nevezik. Ugyanakkor a metakommunikáció a szakirodalom

nagy részében (pl. Buda 1986; Birkenbihl 2001; Forgó 2011; Hatvani et al. 2012) a kommunikációról szóló kommunikációt jelenti, amely a kommunikációs folyamat különböző tényezőiről nyújt információt, így például a kommunikációs partnerek kapcsolatáról, a közlés tartalmához, a kommunikációs szituációhoz fűződő viszonyokról. De fontos szerepe van a metakommunikációnak a kommunikáció igazságértékének vagy manipuláltságának kifejezésében, vagy éppen ennek felismerésében, a kommunikátor magatartásának értékelésében stb. (vö. Buda 1986; Hatvani et al. 2012).

A nonverbális kommunikáció metakommunikációként történő értelmezése azonban erősen leszűkíti a nonverbális jelek jelentésének értelmezését. A jelek különböző funkciója, szemantikai tartalma miatt nem helytálló minden nonverbális jelzés útján közvetített információtartalom metakommunikációként való fel fogása, mert a nonverbális jelek a verbális jelekkel azonos módon elsődleges információkat is kifejezhetnek (Hatvani et al. 2012). Jellegetes példája ennek a pantomim. Nem minden nonverbális jelzést tarthatunk metakommunikációnak, „tehát a nem verbális jelek használata csak akkor tekinthető metakommunikációnak, ha az a közléseink nem tudatos(ult) és nem szándékos változata” (Forgó 2011).

Az emberek a másoktól érkező üzeneteket közös tudásuk alapján értékelik. Ezt az adott kultúra értékei, gondolkodásmintái határozzák meg (Hall 1966). Az azonos kultúrához tartozó egyének a közös verbális kódokon kívül közös nonverbális jeleket is segítségül hívnak az információ közléséhez és értelmezéséhez.

2. A nonverbális jelek verbalizációja

Az írás is a beszéd egy változata, amelyben azonban a nem verbális elemeket érzékelhetővé, láthatóvá kell tennie a szövegalkotónak, hogy a szöveg vevője adekvát módon tudja értelmezni, azaz dekódolni tudja a teljes kódú kommunikációt. Az írott szövegben a testbeszéd jeleinek jelzésére verbális jeleket használunk. Az irodalmi kommunikációban az író is verbális jelekkel közvetíti a testbeszéd-jeleket. „Az irodalmi alkotás verbális alapanyagú művészet lévén, az író kénytelen nyelvi kódot használni a valóságban különböző kóddal és más-más csatornákon oda-vissza áramló információátadás céljából, és lineárisan megjeleníteni azt, ami másképpen dimenzionálódik a valóság természetes közegeben” (R. Molnár 1999, 500–501).

Nézzünk néhány példát a nonverbális jelek verbalizálására Kosztolányi Dezső *Aranyrákány* című regényéből:

(1) „Várt kicsit, *bólintgatott*”

(2) „Novák *csóválta fejét*”

(3) „...és fehér félharisnyát (viselt), mely ki-kivillant, *hogy lábait keresztbe téve a nadrágja fölhúzódott.*”

(4) „*Nem mosolygott.* Komoly volt, nagyon komoly”

(5) „Mindenki *nevetett.*”

3. A verbalizált nonverbális jelek a fordításban

Dolgozatom következő részében a verbalizált nonverbális jelek és fordítási variánsaik egybevetésekor az intencionált és az intencionálatlan jeleket együtt vizsgálom. A forrásnyelvi és célnyelvi verbális jelváltozatok elemzésekor a testbeszéd-jelzések statikus és dinamikus variánsait egyaránt elemzem (Birkenbihl 2001). Vizsgálatomhoz a példákat Örkény István *Tóték* angol, valamint Kosztolányi Dezső *Édes Anna* angol és *Pacsirta* című regényének angol és orosz fordításából merítettem.

3.1. A mimikai jelzések vagy ezek hiánya

- (6) Mariska *rámosolygott az* urára. (Örkény: *Tóték*)
Mariska *smiled at* her husband. 'Mariska *rámosolygott a* férjére.'
- (7) Tót *kifejezéstelen arccal nézett rá*, és valamit *morgott a foga* közt. (Örkény: *Tóték*)
Toth *stared at him blankly and muttered* something *between his teeth*.
'Tót *kifejezéstelen arccal nézett rá*, és valamit *morgott a foga* között.'
- (8) Tóték *csodálkozva néztek föl*. (Örkény: *Tóték*)
The Toths *looked up in utter disbelief*. 'Tóték mélységesen *hitetlenkedve néztek föl*.'
- (9) *Döbbsenten meredt rá* (az asszony). (Kosztolányi: *Pacsirta*)
She gaped at him, utterly astounded. 'Ő (az asszony) csak *bámult rá*, teljesen *megdöbbsenne*.'
- (10) Mariska és Ágika ott maradtak, álltak, a sötétbe *meresztették a szemüket*. (Örkény: *Tóték*)
Mariska and Agi *stayed behind staring into the dark*. 'Mariska és Ági ott maradtak, a sötétbe *bámulva*.'

A (6), (7), (9) mondatokban a nonverbális jelek adekvát, szó szerinti fordításával találkozunk. A (8) mondat angol nyelvű változatában a mimikai kifejezés jelentése megváltozott, a forrásnyelvi csodálkozás és a célnyelvi szövegben megjelenő hitetlenkedés nem azonos jelentésű, pragmatikai jelentésváltozás jött létre a fordításban. A (10) mondat angol variánsában a nonverbális elem verbalizált változatának stílusminősítése változott meg, ami szintén pragmatikai jelentésváltozást eredményezett: a szemét mereszti 'merően néz' jelentésű kifejezés intenzívebb szemmozgásra utal, míg az angol *staring* 'bámulva' jelentésű igenév ezt a jelentést nem adja vissza.

Nézzük meg a *mimikai jelek* verbalizált változatainak orosz fordítási variánsait!

- (11) ...a palánk mögül *nézett rá eszelősen*, és kérte, hogy segítsen rajta. (Kosztolányi: *Pacsirta*)
...(она) *обезумело косящая* на него из-за забора, *взывающая о помощи*.
'(a lány) *tébolyodottan lesett rá* a kerítés mögül, segítséget kérve.'

A magyar *nézett rá* eszelősen verbalizált nonverbális jelzésnek adekvát variánsa az orosz *обезумело косящая* 'tébolyodottan lesett rá' orosz kifejezés.

(12) (Az őrnagy) *Rámosolygott* Tótra, Tótnéra, Ágikára... (Örkény: *Tóték*)

He smiled at Toth, then at Mariska, and finally at Agi.

'*Rámosolygott* Tótra, aztán Mariskára, végül Ágira.'

(13) ... hol az asszony az ágyban aggódva leste, hogy mi történt, *homlokát ráncolva* kérdezte magától, hogy miért *nevet* az ura. (Kosztolányi: *Pacsirta*)

Angol variáns: ...where his wife, *with knitted brows*, tried to follow what was going on.

'...ahol a felesége, *összevont szemöldökkel* próbálta követni, mi történik.'

Orosz variáns: ...где жена, *встрепенувшись*, стала гадать, в чем дело, отчего *хохочет* муж. '...ahol a feleség, *összerezzenve*, kezdte találgatni, miért *hahotázik* a férje.'

A (12), (13) mondat angol változatában a fordító más mimikai gesztussal helyettesítette az eredeti verbalizált mimikai jeleket. A belső diskurzusra utalás is kimaradt a szövegből, így az egész szövegrész jelentése megváltozott. Az orosz változat sem adekvát megfelelője a forrásnyelvnek, mivel a *встрепенувшись* 'összerezzenve' múlt idejű határozói igenév az egész test mozgására utal, a *хохочет* 'hahotázik' ige pedig intenzívebb jelentésű szinonimája az eredeti igének.

(14) (Ákos) *száját-orrát förtelmesen elhúzta...*

Angol változat: ...*he pulled the most hideous of faces*. '...a legförtelmesebbre húzta az arcát.'

Orosz változat: ...заорал Акош, как можно некрасивей *морща нос и растягивая губы*.

'...ordított fel Ákos, a lehető legcsúnyábban *fintorítva az orrát és elhúzva a száját...*'

A (14) példamondat orosz variánsában dinamikusabbá vált a mimika az eredetitől eltérő verbalizálás révén, és ezt az eltéréshez az is hozzájárul, hogy a fordító betoldotta a *морща* 'fintorítva' határozói igenevet. Az angol variánsban viszont elmaradt a mimika részletezése. Mindkét esetben megváltozott a forrásnyelvi jelzések jelentése.

3.2. Kézesztusok

(15) Tót *nem mozdult*. Még *intésre emelte karját...* (Örkény: *Tóték*)

Toth didn't move. Still holding his arm in waving position...

'Tót *nem mozdult*. Még mindig *lendítő helyzetben tartotta a karját...*'

(16) (A fiú) Aztán *arcára tapasztotta két kezét*, ki akart rohanni. (Kosztolányi: *Nero, a véres költő*)

...then, *covering his face with his hands*, he was about to rush from the room.

'...aztán, *eltakarva kezével az arcát*, készült hogy kirohanjon a szobából.'

A (15) példa angol változata adekvát az eredetivel, a (16) szövegrész angol változatában is csak minimális pragmatikai jelentésváltozást figyelhetünk. A magyar változatban intenzívebb jelzést érzékelünk: szorongás, félelem érzékelhető a görcsös arctakarásban.

3.3. Testtartás, testmozgás

(17) (Tót) *térde egészen belemerevedett a behajlított tartásba.* (Örkény: *Tóték*)
...his knees had become rigid in their new position '...térde merevvé vált az új helyzetben'

(18) Ekkor azonban (Tót) *kihúzta magát, és szeretteitől közrefogva, emelt fővel, szép, büszke lépteivel elindult hazafelé.* (Örkény: *Tóték*)
Then he stretched himself out, and, flanked by his family, his head held high, he set off for home filled with pride and confidence. 'Aztán kihúzta magát, és mellette a családjával, fejét magasra emelve, elindult hazafelé telve büszkeséggel és bizalommal.'

A (18) angol variánsban adekvát a testbeszéd érzékeltetése.

(19) De alig ejtette ki ezt, *torkát görcs szorította össze, lehanyatlott a zsölylyébe, és zokogni kezdett.*

Angol változat: *But he had hardly finished uttering these words when a sudden spasm seized his throat and he collapsed into the armchair, sobbing.*

'De alig fejezte be e szavak kimondását, egy hirtelen görcs ragadta meg a torkát, és behanyatlott a fotelba, zokogva.'

Orosz változat: *Но горло у него перехватило и, упав в кресло, он зарыдал.* 'De a torkát valami megmarkolta és beleesve a fotelba, zokogni kezdett.'

A (19) példában komplex testbeszédjelek verbalizált változatait alkalmazza az író. Mind az angol, mind az orosz variáns adekvát megfelelője az eredeti jelek verbalizált változatainak.

3.4. A nevetés

(20) Micsoda kutyakomédia? Bál volt itt? – és úgy nevetett, hogy *köhögött, elfulladt a szava.* – Min nevensz?

Angol változat: *What kind of nonsense have you been up to? Been having a ball, have we? and he laughed so loud that he coughed, choking on his words. 'Milyen ostobaság volt itt? Bál volt, ugye? és úgy nevetett, hogy köhögött, elfulladt a szava.'*

Orosz változat: *Что здесь было? – грубо, как и по приходе, спросил он, останюясь опять посреди комнаты. – Что за балаган? Бал, что ли? И снова расхохотался так, что даже закашлялся, захлебнувшись. 'Mi volt itt? – kérdezte durván, mint akkor kérdezte, amikor megjött, ismét a szoba közepén megállva. – Miféle bohózat? Bál vagy mi? És újból hahotázni kezdett, ráadásul köhögött, fuldokolva.'*

A (20) szövegrész angol és orosz fordításaiban a nevetés különböző intenzitású fokozatainak verbalizált nonverbális jelzései adekvátan tükröződnek mindkét idegen nyelvű variánsban. Az orosz variánsban a nevetett *расхохотался* 'hahotázni kezdett' szinonima durvább az eredeténél, a pragmatikai jelentés itt is megváltozott az eredetihez viszonyítva.

Összegzés

A nonverbális jelzések és a metakommunikáció fogalmak értelmezése kapcsán terminológiai átfedésekkel találkozunk mind a hazai, mind pedig a nemzetközi szakirodalomban. Többen metakommunikációnak tartják a nonverbális kóddal történő kommunikációt. Ez azonban a nonverbális kommunikáció fogalmának leszűkítését jelenti (vö. László – H. Varga 2005; R. Molnár 1999). Nem minden nonverbális jelzés metakommunikáció, csak a verbális közlést kísérő intencionálatlan nonverbális jelekkel közvetített információt tarthatjuk metakommunikációnak (vö. Forgó 2011, Hatvani et al. 2012). A nonverbális jeleket verbális jelekkel közvetítjük az írott szövegben. A nonverbális jelek verbalizálása az idegen nyelvre fordításhoz hasonló fordítási folyamat. A nonverbális jelek verbalizált változatainak fordítása pedig többszörös fordítás.

Dolgozatomban a verbalizált nonverbális jelek fordítási kérdéseit vizsgáltam magyar szövegek angol és orosz fordítási változataiban. Az elemzett példák egy része esetében mind az angol, mind az orosz változatok adekvát megfelelői a magyar verbalizált jeleknek. Mivel az eredeti szövegekkel minden szempontból azonos fordításról nem beszélhetünk az egyes szavak jelentéstartományainak eltérései miatt, az elsődleges fogalmi jelentések azonossága mellett az esetek nagy részében pragmatikai jelentésbeli eltérések jönnek létre a fordított változatokban, amelyek azonban az üzenet megértését lényegesen nem befolyásolják.

Irodalom

- Barra Mária (2014): A beszédjellemzők és a testbeszéd-jellemzők összefüggései a közvetlen emberi kommunikációban. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program. doktori.btk.elte.hu/lingv/barramaria/diss.pdf [Letöltve: 2015.10.24.]
- Birkenbihl, Vera F. (2001): Testbeszéd. Budapest: Trivium Kiadó.
- Buda Béla (1986): A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Budapest: Animula.
- Forgó Sándor (2011): Bevezetés a kommunikációelméletbe. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_03_a_kommelmélet_alapjai_s_corm_09/38_a_metakommunikci.html [Letöltve: 2015.10.20.]
- Gordon, Thomas (2010): T.E.T. – A tanári hatékonyság fejlesztése. Gordon Kiadó Magyarország Kft.
- Griffin, Em (2003): Bevezetés a kommunikációelméletbe. Budapest: Harmat Kiadó.
- Hall, E. T. (1966, 1987): Rejtett dimenziók. Budapest: Gondolat.

- Hatvani Andrea – Budaházy-Mester Dolli – Dr. Héjja-Nagy Katalin (2012): Tanári személyiségfejlesztés és attitűdformálás. http://www.ektf.hu/hefoppalyazat/tanszemfejl/a_metakommunikci.html [Letöltve: 2012.10.12.]
- Hollós János (2013): Bevezetés a kommunikációelméletbe. A hírek értéke. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Horváth Béla (2011): A kommunikáció elméletéről. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/komm_elm/index.html [Letöltve: 2015.11.14.]
- Kassai Ilona (1998): Fonetika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Klaudy Kinga – Simigné Fenyő Sarolta (2000): Angol–magyar fordítástechnika. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kosztolányi Dezső (1974): Aranysárkány. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Kosztolányi Dezső (1961): Pacsirta. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó. http://www.babelmatrix.org/index.php?page=work&tran_id=3175 [Letöltve: 2015.10.25.]
- Kosztolányi, Dezső (é. n.): Sylark. Translated by Richard Aczel. New York: CEU Press, 164–169. p.
- Костолани, Деже (é. n.): Жаворонок. Перевод Олега Россиянова. Художественная литература, Москва.
- László Melinda – H. Varga Gyula (2005): Nem verbális jelek verbalizálása magyar írók elbeszéléseiben In A magyar szemiotika negyedfél évtized után. Szerk. Balázs Géza – H. Varga Gyula – Veszelszki Ágnes. Budapest – Eger: Líceum Kiadó, 70–86. p. (Magyar Szemiotikai Tanulmányok, 7–8.)
- R. Molnár Emma (1999): Vokális jelek verbalizálása szépirodalmi szövegben. In Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. XIII. Anyanyelv-oktatási napok Eger, 1998. július 7–10. Szerk. V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság, 498–505. p.
- Örkény István (2005): Válogatott kisregények – Tóték. Macskajáték. Rózsakiállítás. Budapest: Új Palatinus Könyvesház Kft.
- Pease, Allan (2012): Testbeszéd. Budapest: Park Kiadó.
- Simigné Fenyő Sarolta – Dadvandipour Zsuzsanna (2011): Nevetés és nevetetés a bohócdoktorok szereplése során. Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények 6/1, 199–214. p.
- The flower show (Tóték in English). Translated by Clara Gyorgyey. Budapest: Corvina. Source of the quotation. 165–169. p. www.babelmatrix.org/works/hu/.../Tóték/en/3481-The_flower_show [Letöltve: 2015.10.25.]

A nemi státus és irodalmi ontológia

Irodalmi megfontolások Ricarda Huch első regénye kapcsán

Vajda Károly

Gender Status and Literary Ontology: Literary Considerations about Ricarda Huch's First Novel

Abstract

The following reading of Ricarda Huch's *Erinnerungen von Ludolf Ursleu dem Jüngeren* analyses the role and the ontological significance of the masculine homo-diegetic narrator. However, the paper also aims to examine his development during the process of narration, at the same time, and to investigate the social and cultural concepts of masculinities and femininities. This discussion of gender theory is rooted in a hermeneutical and fundamental ontological analysis of the specific, literary or fictional, mode of existence of individual human beings (there-being [Da-sein]).

Key words: gender theory, narratology, hermeneutics, ontology, trauma, Ricarda Huch

Kulcsszavak: gender-elmélet, narratológia, hermeneutika, ontológia, trauma, Ricarda Huch

Ricarda Huch német író 1893-ban megjelent első regénye kapcsán jelen írásunk homlokkerében az irodalmi nőiség, nőesség irodalomontológiai kérdése áll. Mitől női a női irodalom? Mi teszi, mi avatja az irodalmat nőivé? A női szerző? A főhős női mi-volta? A női elbeszélő? Hármuk közül bármelyik? Legalább kettő, esetleg mindhárom egyidejű adottsága?

Az irodalom nőiségének, ritkábban férfi(as)ságának kérdését az utóbbi évek amerikai és nyugat-európai irodalomtudományában főképpen a társadalmi nemek koncepciója köré szerveződő tudományos diskurzusok emelték az irodalomelméleti érdeklődés homlokkerébe. A természetes és a társadalmi nem közötti különbségtétel rávilágított a diszkurzív hagyomány azon burkolt, olykor teljesen rejtett tendenciájára, hogy a normatív identitás szociális rendszerét a diskurzustól független, az ember ontológia státusából fakadó esszenciális adottságként láttassa. A gender-elmélet tudományos célkitűzése ebből következően minden kultúra- és irodalomtudományi relevanciája dacára elsődlegesen társadalompolitikai jellegű. Még bizony kultúratudományi elméletként is egyértelmű társadalmi feladatmeghatározást implikál. Voltaképpen a nő, a társadalmi és kulturális szerepeiben évszázadokon, évezredekken keresztül korlátozott, restriktív helyzetére még szavakat és megfelelő diskurzusformákat sem mindig találó nő (Herman 2011, 44) áll a kutatások tematikus középpontjában. A voltaképpeni feladat nem más, mint a nőnek mint a kultúra és a társadalom hatalmi erőtereinek kiszolgáltatott emberi lénynek az értelmezése, emancipációja: fölszabadítása és megváltása. Épp ebben a társadalmi célszerűségben tárandók föl a nemileg meghatározó és hagyományosan restriktív társadalmi diskurzusok hatás-

mechanizmusai. Az irodalom történeti kutatásában ez elsődlegesen a női perspektívák lassú térnyerésének genderspecifikus elősegítését és részben dokumentációját jelenti, illetve azt az erőfeszítést, mellyel az irodalomtörténeti kánon megfelelő, női szempontú bővítése jár.

Az irodalomtudomány poetológiai meghatározottsága miatt ugyanakkor a társadalmi nemek elmélete felől történő megközelítések kivédhetetlenül a produkcióesztétikai szemléletmód újbóli elhatalmasodásához vezetnek. Ennek elsődleges oka abban keresendő, hogy a gender-elmélet köré szerveződő diskurzus a társadalmi nem koncepcióját és a hozzá kötődő identitásmintázatokat egyazon társadalmon és korszakon belül konstansnak föltételezi. Ez viszont nehezen egyeztethető össze az irodalmat befogadók óhatatlanul váltakozó társadalmi nemével, illetve a főhős és a vele azonosuló befogadó társadalmi nemének esetleges differenciájával. Ráadásul a női princípium a társadalmi hatalomgyakorlás konvenciókra épülő hatásmechanizmusai közepette látszólag csakis akkor érvényesülhet átütő erővel, ha kellő öntudattal és eréllyel képes föllépni, azaz ha az irodalmi nőiség auktoriális adottság. Ha a szerző, az író férfi, s „csak” a főhőse vagy az elbeszélője nő, azonnal fölmerül a kétely, nem veszi-e át „a női kód felett” az uralmat „a lepezett férfi nézőpont érdekeltisége” (Kulcsár Szabó Ernő 1996, 213). Ilyenkor kérdés, nem a férfi princípium perget-e a fikció mézédés gyönyörén át csalfa női nektárt, hogy titokban annál inkább elhatalmasodjék az elnyomott női princípium fölött.

A férfi szerző irodalmi elbeszélője ezen auktoriális szemléletmód számára, ha mégoly meggyőző, sőt lenyűgöző is, mint például Esterházy Péter Csokonai Lilije, csalfa férfiszeszély lehet csupán. A férfi szerző e felfogás szerint voltaképpen saját tesztoszteronjába meríti pennáját. Hősnőit vagy női elbeszélőit önnön életének férfissággal, ne kerteljünk, férfi izzadsággal átítatott anyagából gyúrja, tán épp azért, hogy példát statuáljon belőle és „megölje” vagy legalábbis „megnyomorítsa” (Hock 2006, 14). A női alakját teremtő, megalkotó férfi író tehát sok esetben lényegében, mert hogy épp férfiúi lényében elfogadhatatlan a társadalmi nem koncepciója köré szerveződő irodalomtudomány számára, legalábbis női irodalom szerzőjeként.

Föltűnő ugyanakkor, hogy fordított irányba már nem járható ez az előítéletekkel sűrűn szegélyezett kényszerpálya. A női szerzők férfi hőseivel, elbeszélőivel szemben többnyire egyáltalán nem merül föl a férfiatlanság gyötrő kérdése. E szerzőközpontú megközelítés elméleti úton át nem világított és ilyen formában persze meg sem fogalmazott alaptézise szerint az írónők asztalán két üvegcsé áll: szabadon dönthetnek afelelől, hogy pennájukat tesztoszteronba vagy progeszteronba mártják-e.

A vázolt előítéletességen túl érdemes fölfigyelnünk ugyanakkor arra is, hogy ez az elméleti determináltsága tekintetében reflektálatlan, de alapvetésében egészen Arisztotelész *Poétikájáig* visszanyúló szerzőközpontú megközelítés sűrűn él a metafizikai anyagtanból kölcsönzött konnotációkkal. A szerző e fölfogás szerint önnönmaga élményanyagából merít, ezt az átélésen alapuló anyagot dolgozza föl, dolgozza bele a szerző szöveggé tárgyiasuló műalkotásába, hisz az irodalom nem más, mint olyan alkotóművészet, mesterség, mely a nyelv elemi anyagtörmelékéből teremti meg a maga alkotásait (Lotman, 1973, 18 k.), szövege létrahozásakor a nyelv anyagát dolgozza meg (Huber 2006, 263; Sanmann 2013, 240), alakítja az alaktalant, megkomponálja

a megkomponálatlant, átlényegíti a lényegtelenet (Poszler 2006, 414). Olybá tűnhetik tehát, hogy női anyagot csak női szerző formálhat autentikusan. A megélt élet amorf élményanyagában csak író nő esetén szunnyad már az irodalmi alkotásfolyamat előtt nőiség. Az író társadalmi neme tehát olyan megkerülhetetlen teremtő mozzanatként, tényként tételeződik, mely érvényre jut a végül megalkotott irodalmi mű artefakticitásában is. Vagyis a platóni költészetkritika hosszú árnyával leszámoló, az irodalom filozófiai jelentőségét megteremtő, tudományos vizsgálatának episztemológiai jogalapját mintegy létrehozó arisztotelészi kézműves-analógia olyan alkotásközpontú, poetológiai szemléletmódhoz vezet a társadalmi nem koncepciójával történő kiegészülése során, melyben megkerülhetetlen kényszer, hogy a női irodalmat végtére is a nők által írt irodalommal azonosítsuk, ahogy ezt a magyar nyelvterületen az utóbbi években talán hatástörténetileg is legjelentősebbnek mutatkozó, a női irodalom kérdéskörének szentelt tanulmánykötet (Varga 2009) magától értődő evidenciával ki is vitelezi.

Ugyanakkor az is kétségtelen, hogy a visegrádi országokban – fejlődési megkésettységük okán – a gender-elméleti megközelítésnek konkrét kultúra- és irodalomtudományi relevanciáján messze túlmutató társadalmi tétje van. Terjedésén is múlhatik, hogy a mindenkor honi tudományos közvélekedésben fordulat áll-e be, teret nyerhetnek-e olyan jellemzően női, nőies perspektívák, melyek a nyugati féltekén a tudományos közgondolkodásban nem csak polgárjogot, de meglehetősen relevanciát is nyertek az utóbbi időben, sőt már alapvetően megkerülhetetlennek is bizonyultak. Bővíülhet-e a kánon akár visszamenőlegesen is olyan irodalommal, melyet női szerzők tettek lehetővé? A maguk irodalom-, tudomány- és intézménytörténeti jelentőségének megfelelően tárgyalhatók-e azok az irodalmi szocializálódással kapcsolatos jelenségek, melyek egyebek között azt is eredményezték, hogy a magyar egyetemeken elvétve és szinte mindig magánkezdeményezésként találhatók csak a női irodalom kérdéseit kutató műhelyek.

Mindazonáltal a mégoly progresszív jellegű társadalomtudományi célzatosság óhatatlanul azzal a kellemetlen irodalomtudományi hozadékkal járhat, hogy tekintettel a megkésetttség helyzetére, s az azt előidéző társadalmi konvenciók intézményesült, de gyakorta zsigeri és tudatalatti késztetéseire, a társadalmi nemek elméletéből kiinduló kutatások eredményeinek prezentációja konszenzuskereső módon történik, s a modifikálandó közgondolkodással való úgymond fölösleges, a gender-elmélet említett célkitűzésének megvalósulását veszélyeztető konfliktusokat, többek között a fogalmi innovációból fakadó feszültségeket, így például a produkcióesztétikai szemléletmód túlzott tényerésének kritikáját igyekszünk elkerülni.

Az ebből a diskurzív szituátságból fakadó irodalomelméleti dilemma kettős jellegű és röviden a következő: a gender-elmélet célkitűzései a szexus, tehát a biológiai nem meghatározta társadalmi nemnek a génusszal, vagyis a műnemmél, az irodalmi nemmel szembeni fölértékelődéséhez vezetnek. Ebből viszont tudománytörténeti okokból a biografizmus, az életrajzi megközelítés kényszere fakad (Zsadányi 2003, 223). Márpedig a szerzői életrajzot az irodalmi vizsgálatok tengelyévé kijelölő, az arisztotelészi poetológia műalkotásfogalmát a szerzői életútra kivetítő és az életmű fogalmát részben kidolgozó, részben kiteljesítő elméleti kezdeményezések néhány évtizede megtapasztalt, mert hogy az irodalomelmélet szinte minden körében végigszenyvedett kudarca

még él oly elevenséggel az emlékezetünkben, hogy kételyek ébredjenek bennünk ennek az útnak a járhatósága, járandósága felől. Ehhez a kollektív kételyhez személyes dilemma is társul. Mind a *szexus*, mind a *génusz* fogalma metafizikai meghatározottságú, hermeneutikailag és ontológiailag meglehetősen kevéssé átvilágított koncepció. Okunk van tehát az elméleti megalapozottság hiányából fakadó bizonytalanság hangoltságában viszonyulni hozzájuk, ami alábbi gondolatmenetünk egy pontján innovációra, a politológia metafizikai alapozású hagyományával való szakításra és a fundamentálonológia felé történő fordulásra sarkall majd.

Ricarda Huch első regényének vizsgálatakor olyan részben irodalomontológiai, részben befogadáselméleti fordulatot javasolunk a társadalmi nem irodalomtudományi alkalmazása előtt, mely szakít a poetológiai látásmód kézműves analógián alapuló metafizikai anyagtanának implikációival, s „kiszabadítja” az irodalmat „a szavak anyagából, és aktuális léthez segíti” (Jauss 1980, 17). Ugyanakkor ez a befogadáshermeneutikai irányváltás megkerülhetetlenné teszi a szerzői biografizmustól való eltávolodást is.

Voltaképp kár. Mert hát Ricarda Huch kapcsán oly gördülékenyen volna vázolható a mind kultúr-, mind pedig tudománytörténetileg tanulságos életrajz. Hiszen az 1864-ben az alsó-szászországi Braunschweigban született történettudós, tanár, költő és regényíró nemzedéke egyik első diplomát szerző női alakja volt. Életútja sem érdektelen. Sőt talán a viharos az a jelző, mellyel a legrövidebben és legtalálóbban jellemezhető. Tizenhat évesen beleszeret nővére férjébe, saját unokatestvérebe, a voltaképpen vele azonos keresztnévű Richard Huchba, viszonyt kezdeményez és tart fenn vele, majd huszonkét évesen teljesen önállóan Zürichbe költözik, leérettségizik, s ami ekkor ott már lehetséges, bár még meglehetősen szokatlan, másutt Európában viszont még lehetetlen: nő létére beiratkozik az egyetemre. Filozófiát, történelmet és irodalomtudományt hallgat. Nem elégszik meg az egyetemi végzettséggel. 1892-ben Zürichben történettudományi értekezéssel ledoktorál. A női értelmiségi életút nehézségét jellemzi, hogy a városi könyvtárban eleinte fizetetlen segédmunkatársként alkalmazzák csak. A friss diplomás a női szerepek lehetőségeinek látványos kitérítésére törekszik. Elszántság és meglehetősen erős küldetéstudat jellemzi. A Ricarda Huchot alkalmazó könyvtár becsületére legyen mondva, hogy mindössze két esztendő elmúltával titkárnői státusszal honorálták erőfeszítéseit, azaz szerény keretek között ahhoz hasonlóan teremtik meg neki az alkotás anyagi hátterét, ahogy egykoron Ágoston herceg wolfenbütteli könyvtára Lessing számára. Ebből az időből származnak az író első irodalmi szárnypróbálgatásai is, ahogy az életrajzi konvenciók hagyományában fogalmazzunk illenék. A könyvtári szolgálatból történő kilépését követően Ricarda Huch Zürichben, illetve Brémában dolgozik tanárnőként, majd Ermanno Ceconi fogorvos feleségeként éli életét Bécsben, Triestben és főképpen Münchenben. Férje egy időben Thomas Mann gyerekeinek fogorvosa is. Az új század első évtizedének közepén nővére elválk Richárdtól, Ricarda pedig a férjétől. 1907-ben összeházasodnak, majd három év múltán az oly viharos szerelemből kötött házasság zátonyra fut. A szerelmi életének válsága dacára Huch legaktívabb írói éve jönnék. Irodalom és történettudományi munkák vegyeseen. A húszas évek végére elismert, kimagasló alakja kora szellemi életének. Ricarda Huch

a Harmadik Birodalom idején az ún. belső emigráció, az értelmiségi rezsimkritikusok táborához tartozik, következetes és bátor ellenzője mindannak, ami náci. Ezt adott esetben – nem éppen meleg hangú levelek formájában – meg is írja a hozzá forduló, esetleges együttműködő készségét fürkésző náci potentátoknak. Érdekes mozzanat ugyanakkor, hogy a rezsimet kimért keménységgel kritizáló író nő nyolcvanadik születésnapja alkalmából Goebbels és Hitler is személyes táviratban gratulál, holott sem az idő, 1944-et írunk, sem Huch kvázi persona non grata mivolta nem indokolta ezt a fajta figyelmességet. Joggal föltételezhetjük tehát a történelem e firtora fölött méltán, hogy az ekkor már jelentős történészi és irodalmi munkásságot magáénak tudó karakán nő még a Harmadik Birodalom legfőbb vezetése számára is evidenciában tartott fogalom, egyfajta viszonyítási pont. Tekintély. A tekintélyelvűséggel elvi okokból szemben álló tekintély. Igaz, sem a birodalmi propagandaminiszter, sem maga a vezér és kancellár nem tudhatta, hogy a nyolcvan éves író nő a Hitler-ellenes merénylet holdudvarához tartozik, ahogyan azt sem, hogy precízen dokumentálja a náccal szembeni belső ellenállás mártírjainak életét, hogy a háború közelgő vége után emléket állíthasson nekik. Az NDK és az NSZK megalapítását ugyan már nem élhette meg a nyolcvanhárom éves korában elhunyt író nő, de a náci idők végeztével még reprezentálhatta a nem náci Németország értelmiségét: ő nyitotta meg az Első Német Írókongresszust és tagja, valamint korelnöke lett a türingiai tartományi gyűlésnek.

Mivel számunkra csak tévútként járható az életrajzi orientáció ösvénye, ezért az előbbi bekezdést az írónia zárójelbe tesszük, s a női szerepeket, az ezekkel kapcsolatos társadalmi konvenciókkal viaskodó nőket nem Ricarda Huchban magában keressük. Az általa írt irodalom sokkal inkább csábíthat az irodalom női jellegét fürkésző kutatásra. Jelen írásunkban, első regényére, az 1893-ban megjelent *Erinnerungen von Ludolf Ursleu dem Jüngeren-re* (A fiatalabb Ludolf Ursleu visszaemlékezései) szorítkozunk. A regénynek nincs még sem magyar, sem szlovák, sem pedig cseh fordítása. Lengyelül viszont 1983-ban megjelent *Wspomnienia Ludolfa Ursleu Junióra* címen.

A regény nyolc évvel Thomas Mann *A Buddenbrook ház-a* előtt jelent meg, s ha megengedett némi irodalomtörténeti írónia, bőven kölcsönöz, vagy ahogyan irodalomtörténeti eufemizmussal mondani szokás: „elővételez” (Clark 2008, 72) a világhírű férfi pályatárs korszakos művéből ezt-azt. A regény itt is a Hanza-városok egyikében játszódik. Az elbeszélés egy szétesőfélben lévő kereskedőcsalád történetét bontja ki. Olyan családot, ahol a rossz szóval patriarchálisnak mondott rendezettség dacára lehetséges, ha nem is egészen konfliktusmentes, hogy a fiatal főhősnőt nem szakítják el szeretteitől és nem adják leányneveldébe, hanem inkább a francia ajkú Svájcból hoznak neki nálánál öt évvel idősebb nevelőnőt. A regény főhősnője felnőttként is megőrzi önállóságát. Rendre maga dönt további sorsa felől. Nem enged például az anyagi érdek nyomásának, s nem házasodik össze tehetős rokonnal még akkor sem, ha ezzel megmenthetné családját az anyagi romlástól. Döntésének családon belüli elfogadásában nagy szerepe van integráns személyiségének, műveltségének és tapintatos érzékenységének. Ugyanakkor az érdekházasság megtagadása az a pont is, amikor a család sorsában végleges fordulat áll be és megkezdődik a tragédiába torkolló hanyatlás. A főhősnő édesanyja kis-

vártatva meghal. Pár évvel később a családi vállalat végleg csődbe megy. Az apa pedig maga tesz pontot élete végére.

S ha már Thomas Mann neve fölmerült, érdemes megfigyelni, hogy szemben *A Buddenbrook ház*, tehát a Nobel-díjas férfi író első regényének csupán látszólagosan semleges, valójában mindentudó és meglehetősen konvencionálisan auktorriális elbeszélőjével, a női író első regényének elbeszélői instanciája személyes. A Genette fogalmával élve homodiegetikus elbeszélő a főhősnő, Galeide Ursleu bátyja. Gyermek és fiatalkorának történetét meséli el az elbeszéléshez képesti távoli jövőből visszatekintve.

Az elbeszélés első bekezdése Luther Márton életének egyik traumatikus élményét idézi meg (Huch 1989, 5). A széles körben ismert történet szerint a későbbi teológus és reformátor átéli, ahogy beszélgetőpartnerét villám sújtja halálra. A trauma-metaforává váló villám nemcsak a regény hőseinek sorsát előrevetítő prokatalapszis, hanem annak vallomások jelzése is, hogy a férfi elbeszélő által elbeszéltek regény voltaképpen narratív traumaterápia eredménye. Már a regény nyitánya hangsúlyozza tehát, hogy az elbeszélésnek mint vallomások és értelmezői aktusok sűrű folyamatának mennyire komoly egzisztenciális tétje van.

A lelki traumával szembenező regény sarok- és fordulópontja, hogy az elbeszélés főhősnője, Galeide a nálánál valamivel idősebb unokatestvérébe, Ezardba, annak házasságkötése és első házasság éveit eltelte után szeretetbe. A szerelem elementáris és kölcsönös szenvedéllyé fokozódik. A helyzetet pedig tetézi, hogy a megcsalt feleség, a Galeidénél csupán öt évvel idősebb Lucile, aki eredetét tekintve svájci, francia ajkú és katolikus, csak jövendőbeli férje és a házasság kedvéért, leendő apósa nyomására válik protestánsná, kamaszkorában még a főhősnő nevelője, legközelebbi barátnője és bizalmasa volt. Az elbeszélő irodalmat inicializáló traumájához elvezető első esemény tehát az elhagyott asszony, a megcsalt barátnő traumatikus krízise, melyet a férj és az ifjúkor legfőbb bizalmasa okoz. Galeide és Ezard kölcsönös vonzalma akkor válik igazán legyűrhetetlenné, amikor az időközben a tiltott szerelem elől a genfi konzervatóriumba szökött Galeide apja temetésére hazaérkezik. Az események ettől kezdve fölgyorsulnak. A Galeidét elvenni akaró Ezard kérését, egyezzen bele a válásba, Lucile elutasítja. Galeide Lucile halálát kívánja. Mintha e kívánság teljesülne csak be, első mozzanatát tekintve irracionális, lefolyása szerint viszont kauzális eseménysor veszi kezdetét. Ezard és Lucile kislánya a városban tomboló kolerában megbetegszik és meghal. A lányát, tehát férjéhez fűződő szerelmének gyümölcsét elvesztő, a gyermek halott testét hisztérikusan ölelgető és csókolgató Lucile-t Ezard nem inti megfontoltságra, noha tudatában van a fertőzésveszélynek. A depresszióból mély gyászba eső feleség el is kapja a kórt és belehal. A Lucile-t ápoló Ludolf és Ezard együtt mennek vissza a húghoz, illetve unokahúghoz: „– Galeide, mondta visszafogott hangon Ezard, miközben még a küszöbön sem jutott túl, Lucile meghalt. Nyomban egymás karjaiba estek és könnyekben törtek ki. [...] Mindennek sok éve már, senki sem gondol már erre. Ezard is, Galeide is éppúgy halott már, mint Lucile, aki miattuk halt meg és enyészett el. S abban a pillanatban a boldog jövendő helyett, melynek forró keblére oly erőszakosan vágódtak, a halált ölelték magukhoz” (Huch 1989, 332). Galeide halálának prolepszisével zárul a Lucile halálát

elbeszélő fejezet, jelezve, hogy a főhősnő halála a vetélytársnő tragikus végzetének különös, kauzális, de nem közvetlen következménye.

A haldokló Lucile Ludolfnak elrebegett végakarata szerint ugyanis a halottat szülőföldjén temetik el. Mint korábban az apa temetése, úgy most a halott feleség és vetélytársnő búcsúztatása hozza el a túlélők sorsában bekövetkező újabb sorsszerű fordulatot. Az élettörténet végzetessége, a szerelem sorsszerűségének kérdésköre ekkor kerül a recepció élményhorizontjának középpontjába, ahogy erre a legkorábbi szakirodalom is föl hívja a figyelmet (Biese 1909, 656). A végzet asszonya Ricarda Huchnál ugyanakkor jellemzően egy férfi: a temetés miatt ugyanis összetalálkozik Galeide Gaspard-ral, Lucile öccsével. Egymásba szeretnek. Gaspard fejébe veszi, hogy feleségül veszi sógora unokatestvérét. Galeide ugyanakkor saját, Gaspard iránti vonzalmát futó szeszélynek, ifjonti hevületnek, alkalmasint tréfának tartja, s életét továbbra is csak Ezard mellett tudja elképzelni.

Galeide és Ezard meneküléshez hasonlatos gyorsasággal térnek haza észak-németországi otthonukba. S mintha a sors boldog fordulattal jutalmazná a szerelmesek egymás melletti kitartását, Ezard komoly üzleti sikereket ér el, vissza is vásárolja Ludolf és Galeide gyermekkori nagypolgári otthonát. Már az egyházi esküvőt tervezik, amikor Galeidét furcsa nyugtalanság keríti hatalmába. Érti, hogy józanságának, racionalitásának minden erejével küzdenie kell az ellen, hogy a szerelem, az erotikus vonzalom irracionalitása el ne hatalmasodjék rajta. A hálószobájában éjszaka nyugtalanul föl alá járkáló nővér az őt kérdőre vonó Ludolfnak meg is vallja, nem bírja magát tovább türtöztetni: „- Emlékszel még, mondta, ahogy tréfából bele akartam szeretni Gaspard-ba. Nos, valóban beleszerettem. De mihelyst e szavakat kimondta, mintha vissza is akarta volna vonni azokat: - Nem, mégsem, hiszen csöppet sem szeretem. Hisz tudod, hogy Ezardot szeretem és soha, soha nem tudnék mást szeretni. Esküszöm, hogy Ezardot szeretem, hogy nem érzek másként az irányában, mint eddig bármikor, mióta szeretem. Másról van szó. Gaspard levett a lábamról. Nem tudom, miként lehetséges ez egyáltalán, mégis így van. Megbabonázott és elbájolt, másként nem lehet. Teljesen tanácstalan vagyok” (Huch 1989, 349). E tanácstalanság egyre inkább hatalmába keríti Galeidét. Szemben a kezdetben Lucile-be, majd Galeidébe szerelmes Ezarddal, Galeide az új szerelmet részint hűtlenségként éli meg, részint pedig hatalmába keríti a mulandóságnak az érzelmek állhatatlanságában megmutatkozó tudata, s ez megfosztja attól a gyermeki, kislányos képességétől, hogy átadja magát érzelmeinek és az ebből fakadó boldogságnak (Huch 1989, 355). Épp amikor, ha immár a korábbi viharos önátadás nélkül is, de újból helyreállni látszik Ezard és Galeide meghitt kettőse (Huch 1989, 364 sk.), megérkezik Gaspard levele, melyben bejelenti látogatását. Galeidén ekkor teljesen elhatalmasodik a vágy. A Gaspard és Galeide közti első párbeszéd ugyanakkor végzetesnek bizonyul. A szerelmi élvődés egyik pontján a hol németül, hol franciául beszélő, Galeide tépelődéséről vajmi keveset tudó fiatal férfi Galeide azon kérdésére, hogy vonzalmát bizonyítandó kivesse-e magát az ablakon, tréfából igennel felel. Játéknak gondolja a dolgot, s ki akarja élvezni a szeretett nő fölötti, az evidensnek tartott visszafordulás kínos pillanatában megnyilvánuló férfiúi uralmát, hisz senki sem veti ki magát az ablakon szerelemből. Galeide viszont fölkacag és megteszi. Ezard még egyszer magához öleli kihűlő testét. A három

férfi élete az imádott nő, illetve a szeretett hűg varázslatos egyénisége nélkül értelmét veszti és kiüresedett banalitásban telik. Ezard él néhány évet, s ötvenévesen meghal egy szerencsétlenül lezajló megfázás szövődményében. Ludolf kolostorba vonul, nem vallási fordulat okán, hanem a világtól való elvonultság békessége utáni vágyból. Gaspard viszont talán vezeklésből, de mindenképpen katolikus hitétől vezetve valóban szerzetes lesz. Ludolf pedig megbocsájt neki.

A Huch-filológia részben biografikus, részben szerzőcentrikus szemszögéből nézve az a körülmény, hogy a regény elbeszélőjét Ludolfnak hívják, aligha véletlen. Ricarda Huch szintén író, s így a közvélemény látókörébe is került testvérbátyját ugyanis Rudolfnak hívják. A névválasztás és a szerző életrajzával megfigyelhető párhuzamok óhatatlanul fölvetik a tudományosan nehezen megválaszolható kérdést: a regény vajon mennyiben érthető annak a traumatizáló élménynek az irodalmi meghaladásaként, föloldásaként, mely az írónő saját, házasságtörő és nem mellékesen családdromboló szereleméből fakadt. A regényben elbeszélő és a nyilvánosan ki nem beszélhető egyéni életút közötti párhuzamok számosak. Ugyanakkor az elbeszélés fiktitivásának és az egyéni életút fakticitásának illetően egybevetése hermeneutikailag bajosan vihető végig. Ricarda Huch élettörténete nem irodalmi elbeszélés, így nem közelíthető meg az irodalmi megértés létmódjában, ami legalábbis ontológiailag kizárja az irodalomimmanens összehasonlítás lehetőségét. Az ebbe az irányba puhatolózó biografikus kérdés, tehát ha épp a főhősnőben keresnénk az írónőt, vagy némi kurucos fordulattal az írónőben a főhősnőt, valójában éppen az irodalmi elbeszélésről, illetve az elbeszélés irodalmiságáról terelné el a figyelmünket, ugyanakkor olyan töményen produkcióesztétikai képzettársításokra indítana, hogy aligha léphetnénk ki a politológiai szemléletmód perspektívájából épp a természetes nem kérdéseinek irodalomontológiai látókörébe.

Fölmerül viszont az irodalomontológiailag is releváns kérdés, miért férfi elbeszélői instanciára bizza Ricarda Huch az elbeszélést. A szakirodalomban jócskán elterjedt, ízig-veéig produkcióesztétikai közvélekedés szerint a hol egy távoli jövőből visszaemlékező, hol pedig a közvetlenül megélt élmény érintettségéből elbeszélő férfi narratív instanciája a női szerzőt hivatott némiképpen eltávolítani az önéletrajzi párhuzamosság interferenciáinak erőteréből (Catani 2005, 298). Ez a produkciópszichológiai magyarázat, bármilyen frappáns is, a számunkra elfogadhatatlan, hiszen az irodalom jelenségkörén kívüli magyarázattal szolgál. Irodalomtudományos szempontból tehát megválaszolatlanul hagyja a kérdést: miért nem választ a női író a női főhős mellé női elbeszélőt? Társadalomkritikai szempontból jóval progresszívabb lenne ez a megoldás. Miért hitelesíti jobban az elbeszélő elbeszélői mivoltát a főhősétől eltérő természetes neme? Mitől autentikusabb elbeszélője a női főhős életének és halálának a férfi elbeszélő? A produkcióesztétikai szemléletmód ugyan fölvetethetné, hogy nem arra vezethető-e vissza az elbeszélő férfi mivolta, hogy a női szerző visszaretten saját írásmódjának radikalitásától, s elébe megy a kortárs irodalmi nyilvánosság elvárásának. Bár nem célunk a recepció folyamatán kívül rekedő mozzanatokat mérlegelni, e magyarázat akkor is kétségeket ébresztene bennünk, ha járhatónak tartanánk az ilyen szerző- és intenciócentrikus megközelítések úttalan ösvényeit. Az elbeszélés tartalma a vilmosi és viktoriánus Európában eleve oly mér-

tékben botrányos, ami ma nehezen elképzelhető, s aligha lett volna fokozható, pl. azáltal, hogy hűg nagy nővér beszéli el az esetet.

Az elbeszélő nemi státusára vonatkozó kérdésre hermeneutikailag megalapozott választ kell adnunk. S ez elsődlegesen épp azt jelenti, hogy föl kel tudnia tární és meg kell tudnia világitani a férfi elbeszélő indokoltságának ontológiai és recepcióhermeneutikai összefüggéseit.

Az eltérő természetes nemhez tartozás a szavakba nehezen foglalható ösztönök differenciájához vezet. A női elbeszélő számára a női főhős kevésbé volna talány, az érthetelenség, vagy a nehezen értődőség mozzanatai fölött a hasonló élmények ösztönösen fölüllemelnék. Márpedig Huch regényének jól kivehető alaptörökvése, hogy az ember, ha tetszik, az emberiség ösztönössége és tudatossága közötti feszültségek kérdéskörével épp az elmúlás temporális dimenziójában szembesítsen. Az elbeszélő testvéri mivolta jól érthető. A közös gyermekkor és a szoros családi összetartozás biztosítja a főhősnővel a meghitt őszinteséget, az azonos nemzedékhez tartozás pedig szavatolja az életút hasonló időbeli perspektíváját, ugyanakkor a megértési horizontnak a társadalom nemzedékről nemzedékre zajló fejlődéséből következő eltolódásával sem kell így számot vetni. A közös gyermekkor és neveltetés, a testvéri empátia és felelősségérzet létközössége egyedül az eltérő ösztönök láttán válik ön maga számára kérdésessé, talányossá. Nem a megkérdőjelezés kérdésessége ez ugyanakkor. A testvéri szeretet köteléke az elbeszélés során sosem lazul. A talányosság ugyanakkor szükséges ahhoz, hogy a másik megértése ne magától értődjék, hanem hiteles, azaz lelki tusakodás eredménye legyen. Esetleges női elbeszélő számára a főhősnő nőisége egzisztenciális adottságában akkor is nyilvánvaló volna, ha épp meglepetést is okozna. A férfi az, aki nem láthatja a másiban saját nőiségének tükröződését és ezért arra kényszerül, hogy értelmezze, ha kell, újraértelmezze a nemi differencia mögött fölsejlt egyetemes emberi létezés tőle idegen identifikációs mintázatba rajzolódó alapvonásait. Paradox módon itt épp a megértés tökéletlensége vezethet el a mélyebb megismerés soha meg nem állapodó és ezért soha meg nem is állapítható állapotába.

A regény legszebb példája erre talán éppen Galeide halála, mely persze nem technikai okból következik be, tehát nem azért, mert a kezdő, s a regényírásban ezért még meglehetősen járatlan szerző „az én konstitutív idegenségének tapasztalatát” másképpen nem tudja földolgozni (Prauss 1995, 265). A halál sorsszerű és pillanatnyi időre megvilágító erejű, ahogy erre a regény első bekezdésének a lutheri élettörténetet föl-elevenítő villámmetaforája előre is utal. Az öngyilkosság a vonzalmán fölülkerekedni képtelen, az érzelem rabságában egyenlőségen alapuló partneri státusát elvesztő nő kétségbeesett tette. Két férfi van jelen. Gaspard a potenciális szerető és Ludolf a báty. „Gaspard nyugodt pillantást vetett utána, mosolygott is hozzá, s azt gondolhatta magában, vajon hogy szabadul ki ebből a hurokból. Előtte hagyom egy kicsit ficánkolni, mint a kifogott halat hagyják, mielőtt visszadobnák. Nekem viszont elállt a lélegzetem. Láttam is előre, és ugyanakkor sejteni sem mertem. Tudtam, mi fog most következni, s mégsem bírtam föl fogni. Galeide egy szempillantás alatt az ablakpárkányon termett. Állt ott teljes nagyságában fölegyeneseve és a keret dacára szabadon. Aztán vidáman elnevette magát. Jóleső, kislányos, csengő-bongó nevetés volt. Akkor szokott így kacagni, ha tréfálkozni szottyant kedve. Igen, őt nevette ki, a Gáspárt, de mekkora árat

fizetett ezért? Egész csodálatos, ifjú életével, a vissza nem adhatóval! Még szerte sem foszlott édes kacagásának ezüstös hangja, amikor már holtan feküdt a virágzó liliomok közt a házunk előtti ágyáson” (Huch 1989, 379). Az ösztönből fakadó irracionális érthetlenségét a báty épp azért értheti meg behatóbban, azaz behatolóbban, mint egy nővér vagy hűg tehetné, mert az azonos ösztönökből fakadó evidencia nem adott a számára. Egzisztenciálisan „másutt” van és nem „ugyanott”, be kell előbb hatolnia a másik ittlét ittjébe, ahogy a heideggeri fundamentálonológia fogalmaz. Ludolfnak ugyanakkor Gaspard-ral szemben adott a gyermekkor közös élményének és Galeide személyiségének ebből fakadó mélyebb, meghittebb ismerete. Ezért áll el a lélegzete. Ezért hatolhat be egy szempillantásnyi idővel korábban Galeide létének épp végkiteljesedő befejezettségébe, mintsem az evidenssé, mindnyájukkal megtörténtté válnék.

A regény ilyen szempontból nemcsak a narratív terápia médiuma, hanem a traumaföldolgozás folyamatából fakadóan egyfajta nevelődésregény is. Jellemzően nem a főhősnek, hanem az elbeszélő nevelődésének regénye. Ez a fajta megértésben való gyarapodás Ludolf önértelmezésében is jól nyomon követhető.

A regény főhősnőjének testvérbátyja az elbeszélés kezdetekor az elbeszélendő történések súlya alatt talán össze is roppanva, de mindenképpen erősen megrendülve már az egyik híres svájci kolostorba, a Szent Jakab-zarándokút egyik állomását képező rendházába visszavonultan él. A katolikus kolostori környezet jól sejteti azt a lelki vihart, mely az északnémet föld protestáns fiát a déli Svájc katolikus szerzetesi közösségébe sodorta.

A *vihar* amúgy az elbeszélőtől magától kölcsönzött metafora. A regényt nyitó első fejezet prokataléptikus példázatának központi képe: „Hajóm egészen tűrhető út után hirtelen nagy viharba került és zátonyra futott, engem meg a partra vetett az ár. Nem révbe értem, hanem úgy okádott ki magából a fergeg, mint valami Robinsont. Kopár szigetem és túlpartom pedig nem más, mint Einsiedeln kolostora. Itt lakom tehát, és az élet immár örökre a kolostorfalakon túl hever. De kegyes volt hozzám a sors, s ha élnem immár nem is adatik meg, halott sem vagyok még, hanem a partról visszatekinthetek azokra a roppant vizekre, melyeken áthajóztam, s számba vehetem utazásom. Mindig is úgy gondoltam, hogy az életben a szemlélődés a legszebb. Ám aki a pompás körmenetben elvegyül, a forogtag porát nyeli, álarcá mögött izzad és levegő után kapkod, ugyan mit nyer drága álruhájából és az őt körülvevő ünnepi látványosságból? Mindezt nem is látja, csak talán azt, ami hozzá a legközelebb van, de azt sem tökéletesen. Aki viszont odafönn áll a balkon magasán vagy a kertkapura hágott föl, vagy akár csak a tető eresze mögül kandikál is elő pipiskedve, már annak is minden a szeme elé tárul, mintha maga volna a jóisten, s mindent az ő mulattatására rendeznének. – Hasonló gyönyört érzek, amikor hagyom, hogy tovaszállt életem napjai, mint valami körmenet vonuljanak el előttem. [...] Parancsomra gyorsítanak vagy lassítanak, ahogy tetszik, és a legszebb, legkülönlegesebb [alakokat] idézhetem magam elé, hogy jobban szemügyre vehessem és meg is érinthessem őket. Ebben az értelemben írom élményeim történetét, elrejtőzködve mindenki elől; hisz aligha kerekedik ebből jámbor legenda” (Huch 1989, 6 k.). A körmenet- és a vihar-hasonlatban is meg megcsillan Dilthey élmény-hermeneutikájának alapfogalma az *Erlebnis*, vagyis az az alapgondolat, hogy a velünk megtörténő eseményeket egész lényünkől, egész

létünkben, egész életünkben értjük, érthetjük igazán (vö. Dilthey 1985, 126), azaz hogy a „megismerés [...] megélés *dolga: élettény*” (Balassa 1990, 176). Ezért mondhatja Ludolf az utolsó fejezetben, hogy a regény voltaképpen az ő életének könyve (Huch 1989, 326).

Ugyanakkor a regény első fejezetéből idézett mondatok arról tanúskodnak, hogy a személyes és homodiegetikus elbeszélő saját érintettségét és irodalomontológiai meghatározottságát ekkor még félreérti. Akkor és csakis akkor mászhatnak föl ugyanis a balkonra és parancsolhatná azt, hogy vonuljanak el lelki szemei előtt élete eseményei, torpanjanak meg, illetve gyorsuljanak föl, ha Thomas Mann-i auktoriális elbeszélővel volna dolgunk. Olyasvalakivel tehát, aki elbeszélni mesterien tud, de élni egyáltalán nem, hiszen az elbeszélés *alter deus*aként az elbeszélte világ, az elbeszélte életek fölött lebeg, s elbeszélői mindenhatóságán csupán az a csorba eshetik, hogy nem lehet a maga teremtette narratív világ hőse, nem bonyolódhatik bele szereplőként a történesekbe, azaz nem válhatik elbeszélése és saját sorsa hatálya alá rendelt hőssé. A Ricarda Huch-i elbeszélő ezzel szemben él, saját és testvére életét beszéli el, hőse, azaz szenvedő, traumatizált részese az elbeszélésnek, s ebből fakadóan elbeszélőnek *kell*, a regénytörténet kollektív létezésének egzisztenciális kényszere. Az elbeszélő nem választja a szavait. Azok tódulnak, ömlenek, mint viharba került hajójába a toronymagas hullámok.

Az elbeszélő értésnek ez az eltérő modalitása lételméleti szempontból teljesen más alapszituációba veti az elbeszélőt. Ilyen értelemben Ludolf elbeszélése nem más, mint az irodalmi narráció körmenet-példázatában elővételezett auktoriális perspektívájának beszédes cáfolata. Jól jellemzi azt a fejlődési ívet, melyet az elbeszélő elbeszélése végére érve végigjár, hogy az emberi életet magát immár nem a mindenható istenhez hasonlítja, épp ellenkezőleg, immár a teremtett világ parányi létezőjeként tekint magára: „Hiszen mi is az emberi élet? Mint az égből aláhulló esőcseppek, úgy szeljük át a ránk szabott szeletnyi időt, s közben a sors szele hány-vet ide-oda. A szél is, a sors is a maga megváltoztathatatlan törvénye szerint jár. De mit is tud erről az a víz-csepp, mely a játékszerük?” (Huch 1989, 328)

Az elbeszélő a regény végére lemond a poétika kézműves analógiájából megkezdhetetlenül fakadó diszponibilitásról. Narrációja nem művészet, melyet művel, hanem eseménysor, mely megérett vele. Esendőségének, emberi mivoltának, egzisztenciális státusának megértése. A megértés ugyanakkor itt ontológiailag gondolandó el. Amire a megértésben képesek vagyunk, mondja Heidegger, az nem konkrét valami, hanem a létezés mint egzisztálás (Heidegger 1986, 143). A másik utólagos, épp a halála, tehát „legsajátabb, abszolút és meghaladhatatlan lehetősége” (Heidegger 1986, 250, 258–259) felőli elbeszélése és megértése a másik létezésének tanúsítását és elvesztése traumájának föloldását jelenti (vö. Menyhért 2008, 164), méghozzá épp a másik létezésének elmúlásában bekövetkező kiteljesedtségében (vö. „Das Erreichen der Gänze des Daseins im Tode”, Heidegger 1986, 237) való osztozás képtelenségének, valamint a búcsúakaj gyermeki könnyedségének egzisztenciális megértését. Az elbeszélő megértette, megélte, megelézte és megeléztette elbeszélés élmény, élet, életút is egyben. Élő halandóság („Vorlaufen zum Tode”, Heidegger 1986, 267 és 302).

Ricarda Huch első regénye irodalomtörtéti szempontból azért és annyiban női irodalom, amennyiben egy jellegzetesen férfi elbeszélőnek az elbeszélés fikcionális életterében betöltött egzisztenciális státusa kontrasztív és paradox módon megérthetővé, azaz átélhetővé, átlétezhetővé teszi az általa minden mozzanatában meg nem érthető, mert férfiként át nem élhető főhős női létezését. Az irodalom létezését kiteljesítő adottsága ugyanis, hogy társadalmi nemre való tekintet nélkül, de a társadalmi nemtől nem függetlenül, hanem adott esetben azt kiiktatva, a recepció idejére fölfüggesztve teremti meg annak a lehetőségét, hogy ontológiai értelemben megérthessük a női létezés egy individualitásában és aktualitásában adott példáját. Ilyen értelemben a női irodalom akként való megértése a recepció irodalomtörtéti, tehát egzisztenciális mozzanata, lehetősége.

Irodalom

- Balassa Péter (1990): *Észjárások és formák*. Budapest: Tankönyvkiadó, 321 p.
- Biese, Alfred (1909): *Deutsche Literaturgeschichte. Bd 3*. München: Beck, 741 p.
- Catani, Stephanie (2005): *Das fiktive Geschlecht. Weiblichkeit in anthropologischen Entwürfen und literarischen Texten zwischen 1885 und 1925*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 357 p.
- Clark, Linda L. (2008): *Women and achievement in nineteenth-century Europe*. New York: Cambridge University Press, 292 p.
- Dilthey, Wilhelm (1985): *Das Erlebnis und die Dichtung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 334 p.
- Heidegger, Martin (1986): *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer, 445 p.
- Herman, Judit (2011): *Trauma és gyógyulás*. Budapest: Háttér, 346 p.
- Hock Bea (2006): „Makacs és zavarba ejtő történelmi újrakezdés”. *Világosság* 4/4, 11-17 p.
- Huber, Christoph (2006): Wort- und Bildnetze zum Textbegriff im nachlassischen mittelhochdeutschen Romanprolog. In *Im Wortfeld des Textes*. Szerk. Dicke, Gerd. Berlin: de Gruyter, 409 p.
- Huch, Ricarda (1989): *Erinnerungen von Ludolf Ursleu dem Jüngeren*. Leipzig: Insel, 347 p.
- Jauss, Hans Robert (1980): Az irodalomtörténet mint az irodalomtudomány provokációja. *Helikon* 1-2, 8–39. p.
- Kulcsár Szabó Ernő (1996): *Esterházy Péter*. Pozsony: Kalligram, 286 p.
- Lotman, Jurij Mihajlovics. (1973): *Szöveg, modell, típus*. Budapest: Gondolat, 407 p.
- Menyhért Anna (2008): *Elmondani az elmondhatatlant. Trauma és irodalom*. Budapest: Anonymus-Ráció, 237 p.
- Poszler György (2006): *Ars poetica. Ars teoretica*. Budapest: Magvető, 936 p.
- Prauss, Gabriela (1995): Fremdheitserfahrungen. Zum fiktionalen Umgang mit Persönlichkeitsentwürfen in einem autobiographisch geprägten Roman Ricarda Huchs. In *Geschriebenes Leben. Autobiographik von Frauen*. Szerk. Holdenried, Michaela. Berlin: Schmidt, 256–265 p.
- Sanmann, Angela (2013): *Poetische Interaktion. Französisch-deutsche Lyrikübersetzung bei Friedhelm Kemp, Paul Celan, Ludwig Harig, Volker Braun*. Berlin: de Gruyter, 393 p.
- Varga Virág (szerk.) (2009): *Nő, tükör, írás*. Budapest: Ráció, 494 p.
- Zsadányi Edit (2003): A test anygala. Parti Nagy Lajos Sárbogárdi Jolánt ír. In *Egytucat. Kortárs magyar írók női szemmel*. Budapest: Kijarat, 221–234. p.

Hús és fém

Scott Westerfeld steampunk trilógiája

Baka L. Patrik

Flesh and metal: A Steampunk Trilogy by Scott Westerfeld

Abstract

The paper contains an analysis of Scott Westerfeld's popular young adult Leviathan trilogy with a special emphasis paid to the author's world-building strategies, and focuses on the interlocking questions of the genre of alternate history and the steampunk sub-genre.

Key words: steampunk, alternate history, biopunk, teslapunk, strategies for text organization, world-building

Kulcsszavak: steampunk, alternatív történelem, biopunk, teslapunk, szövegszervezési stratégiák, világépítés

Az alternatív történelmi (más néven allohistorikus) regény műfaja, s a vele szoros rokonságban¹ álló steampunk is alapvetően angolszász termékként aposztrofálható. Előbbi irányzat azért, mert annak tulajdonképpeni reneszánszáért Philip K. Dick 1962-es megjelenésű műve, *Az ember a Fellegvárban* felel, míg az utóbbit a kaliforniai író-triumvirátus, K. W. Jeter, Tim Powers és James P. Blaylock kötetei alapozták meg, majd a cyberpunk alapítóatyáinak, William Gibsonnak és Bruce Sterlingnek a kooperációjából fogant regény, *A gépezet* indította el világhódító útjára. Mindkét irányzatnak voltak persze előzményei. A steampunk nosztalgikus vonalának Jules Verne és H. G. Wells munkái jelentik az alapját, Dick opusának kapcsán pedig azért beszélhetünk újjászületésről, mert az allohistorikus történetek első manifesztációi már az ókorban megjelentek, többek között Titus Livius tollából. A két irányzat eredőinek és az első jelentősebb műveknek a bemutatása azonban nem képezi részét jelen dolgozat vizsgálódási horizontjának – mindezt mások, másutt már egyébként is hibátlanul elvégezték (vö. Rondaar 2014; Keserű – H. Nagy 2011). Ehelyett álljanak itt inkább az alternatív történelem és a steampunk angolszász specifikumai; ezek bemutatása ugyanis megfelelő kiindulási pontnak tűnik a Scott Westerfeld jegyezte Leviatán-trilógia (*Leviatán; Behemót; Góliát*) elemzéséhez, univerzumának bemutatásához.

1 A kettő kapcsolata – mivel egyik is, másik is a „Mi lett volna, ha...?” dilemma mentén szerveződik, csak a steampunk a gőzerőt használó társadalmat tematizálva jellemzően a viktoriánus korba helyezi cselekményét – lényegében úgy foglaltható össze, hogy minden ami gőzpunk, egyben alternatív történelem is. Ez vica versa persze már nem működik, így az allohistorikus zsáner a steampunk fölérendelt műfajaként is felfogható.

Említett opusával Dick azon allohistorikus regények táborhelyét jelölte ki, melyek töréspontként – szakterminussal élve divergáló (Rosenfeld 2007, 151) vagy neuralgikus pontként (H. Nagy 2009, 27) – a második világháborút választják, tehát eljátszanak a gondolattal, hogy mi lett volna, ha a világegészből nem a szövetségesek, hanem a tengelyhatalmak kerültek volna ki győztesekként. A táborhely azóta voltaképpen polisszá terebélyesedett, hiszen ez az a vonulat, amelyet a legtöbb alternatív történelmi szerző választ.² A világ felét felemészítő kommunista terror helyett a bolygó egészét bekebelező fasiszta alternatíva minden kétséget kizáróan félelmetes lehetőség, mégis mára épp az írók általi közkedveltsége csorbitja leginkább a felvetésben rejlő döbbenetet; mondhatnánk, minél több ilyen divergáló pontot felvonultató kötet jelenik meg, annál inkább kimerül a téma – a regények egymást ismétlővé, kliséssé válhatnak. Innen nézve feltételezhető, hogy nálunk, Európában, az allohistorikus műfajt tekintve ez lesz a legkorábban kiapadó vonulat (ha nem az már most is). Amennyiben viszont az Egyesült Államok könyvtermése felől tekintünk a zsánerre, úgy ide csatlakozik még az amerikai polgárháború eltérő kimenetelének boncolgatása is, melyet éppúgy a közkedveltsége tesz az angolszász térség második – urambocsá’ – legelcsépeltebb divergáló pontjává. Ez a mi Európa-központú perspektívánk esetében kizárólag azért nem érződik annyira, mert felőlünk nézve az „csak” egy óceánon túli esemény volt, ami alig érezte hatását az öreg kontinensen, nem úgy, mint a korábban említett, hiszen a nagyszüleink még ma is szívesen mesélnek a dübörgő náci és szovjet tankokról, amelyek éppúgy elhaladhattak ott, ahol e szöveg íródott, mint ahogy ott is, ahol az olvasó e mondat végére ért. Az általunk megkerülhetetlennek értékelt magyar alternatív történelmi regény, Trenka Csaba Gábor *Egyenlítői Magyar Afrikája* noha éppúgy a második világegésznél tör, cselekményének színterét azonban – mint az a kötetcímből is kitűnik – az anyaország helyett annak gyarmatán, Afrikában jelöli ki, úgy, hogy lényegében egyetlen jelenete sem játszódik az európai Magyarországon. Ennek köszönhetően a kvázi szokványos dilemmából kiindulva egy szokatlan eredményt és világot teremt, amit érzékeny esztétikus nyelvezettel, sokszor lírizált prózai utószöveggel fest meg (Baka 2014). Egy másik hazai darab, az ifjú szerzőpáros, Pintér Bence és Pintér Máté első kötete, *A szivarhajó utolsó útja* épp az eddigi példák ellensúlyaként volna megemlíthető, hiszen annak divergáló pontja főként a kelet-közép-európai térség számára jelentős. A hátlapszöveg nyitánya nem kíván különösebb kommentárt: „Az 1848-49-es szabadságharcot megnyertük, és megvalósult Kossuth Lajos nagy álma, a Dunai Konföderáció!” A két Pintér munkája jól jelzi, a történelem dúskál az olyan dilemmákban, amelyek továbbgondolása – egy jól megírt regény esetében legalábbis – gond nélkül lehet olyan gyümölcsöző, mint egy második világháborús törés.

Az alternatív történelmi regény műfajához hasonlóan a steampunknak is

² Érdeemes megtekinteni az Uchronia nevezetű, online felületet, amely arra törekszik, hogy a világon megjelenő összes alternatív történelmi regényt egybegyűjtse; az itt következő, alfelületre irányító link az 1939–1945 közötti töréspontokkal operáló regények listájára visz: <http://www.uchronia.net/bib.cgi/diverge.html?o=1500>

megvannak a maga jellemzői, sőt ennek konvenciói talán még feszesebbnek mondhatók. Ha ugyanis a gőzpunkot leválasztjuk a tőle eredő, kvázi al-almúfajok garmadájáról, amelyek az allohistorikus művek eljárása szerint a történelem legkülönbélebb korába helyezik cselekményüket, úgy, hogy az éra technológiájában rejlő lehetőségeket a végletekig felturbózzák – pl. kőjárgányt vezető ősemberek (stonepunk), lézerfegyverekkel küzdő római gladiátorok (latinpunk), drótnélküli konferenciabeszélgetést folytató kerekasztal lovagjai (middlepunk) –, akkor a tényleges steampunk művek szinte kizárólag a viktoriánus korban játszódhatnak, s a technológiájuk – legyen az bármilyen fejlett – fogaskerek és gőz hajtotta kell, hogy legyen. Gibson és Sterling regénye óta továbbá az ide tartozó művek java a klasszikusokra jellemző nosztalgikus technológiafelfogás helyett a fejlődés árnyoldalaira és a társadalomra gyakorolt negatív hatásaira is – nyomor, kítaszítotttság – felhívja a figyelmet. Az így kirajzolódó melankolikus steampunk irányzat tehát szem előtt tartja a kor szociális problémáit is, legyen szó akár a társadalmi rétegek – hierarchikus elrendeződés, arisztokraták vs. munkások –, akár a nemek – konzervatív, férfiközpontú klubok vs. női emancipációért küzdő mozgalmak (szüfraszettek) – közti különbségekről. A gőzpunk érzékenysége a kítaszítottak és a perifériára jutottak iránt a cyberpunkhoz fűződő, rokoni szálaiból ered (Gross é. n.)

A felvezetésből, úgy hisszük, ennyi épp elég, a továbbiakban essen szó inkább arról, hogy miben is más és miben radikálisan új Scott Westerfeld trilógiája; hogy a szokványosnak mondható divergáló pontok helyett felvázolt alternatív első világháború mellett milyen műfajközi kapcsolatháló fon a szálak közé, miközben saját világát szövi; miközben a steampunk, az alternatív történelem, és egyéb irányzatok könyvespolcán megkerülhetetlenné teszi önmagát. Dolgozatunk szövegcentrikus lesz, és elsősorban azt kívánja bemutatni, hogy miként épül fel egy, a miénktől merőben eltérő világ az irodalom eszköztára által.

A narrációban (is ott) rejlő kettősség

A Leviatán-trilógia világával való azonosulást – más szóval a beleélést – nagyban elősegíti, hogy olvasóként mindvégig két karakter, a saját dinasztiája elől bujkáló Hohenberg – alias Habsburg – Sándor herceg és a fiúnak öltözött közrendű aeronauta, Deryn – alias Dylan – Sharp horizontjából szemléljük az eseményeket, s e nézőpontok szisztematikusan, két-két fejezetenként váltakoznak. A két főhős története körülbelül az első regény felénél fonódik össze, s a rövidebb eltávolodásoktól eltekintve a trilógia végéig egymás mellett fut; az egyik karakter fejezetében a másik általában központi szereplőként és tényezőként jelenik meg, s fordítva.

A narrátor heterodiegetikus és onnipotens, de kizárólag az aktuálisan futtatott szál főszereplőjének lát bele a fejébe, annak tudásán, emlékein, tapasztalatain, szemléletmódján és az általa látottakon túl nem rendelkezik többletismerettel; a világra és vonatkozásaira tett megjegyzései végig a szereplő tudása mentén szerveződnek. Az egyik vagy másik főhőshöz képest az olvasó

mindazonáltal végig többlettudással bír, ami az őket egymáshoz fűző szoros kapcsolatra nézvést igen fontos előny, a világ megismerése viszont továbbra is fokozatosan zajlik és korlátozott marad. A regény a karakterváltáshoz hasonlóan a fokalizációt is váltogatja, s noha azok a szövegrészek, amelyek a belső fokalizáció mentén épülnek fel, a szövegtördelésben nem bírnak önálló jelöléssel – például kurzíval –, a szereplő belső hangjának/gondolatainak térnyerése a vonatkozó szakaszokban mégis jól érzékelhető. Akárha az egyes fejezetek is hullámoznának: hol távolabbról, hol közelebről, hol belülről, hol kívülről látjuk a szereplőket. Abból adódóan pedig, hogy két nézőpontkarakter váltakozik, egy fejezeten belül egyszerre lehet jelen a belső fokalizáció a külsővel, hiszen azon túl, hogy a nézőpontkarakter a saját érzéseit is megfogalmazza, közben a másikat, a rajta látottakat s az általa mondottakat is értékelheti. Annyi mindenre bizonyos, hogy az egyes fejezetek narrátora mindvégig nyílt marad, és rendkívül őszintén értékel.

A szöveget Keith Thompson számtalan, mesteri illusztrációja kíséri végig, melyek az elsőtől az utolsóig megőrzik a karakterek vonásait. A regényillusztrációk megítélése mindazonáltal kétélű lehet. Akad olvasó, akinek stabilabbá tesz a világot, akár egy film vagy képregény, mindeközben azonban a befogadó képzelőerejének felfüggesztését is lehetővé teszik; a kevesebb olvasói elmemunka pedig a megélést és a világ belsővé válását is nehezítheti.

A két karakterhorizontnak mindezen felül többletjelentése, szövegvilág-építő funkciója is van, a két eltérő személyen, a lányon és a fiún túl ugyanis két szembenálló társadalmi, politikai, ideológiai, kulturális oldalt, s egyszersmind irodalmi szubzsánert is képviselnek. Az egymást értékelő karakterekkel nézetek és irodalmi irányzatok minősítik egymást; feszülnek egymásnak. Lássuk, miként...

A barkácsok pöfögő gőzmasinái

– Központi hatalmak helyett steampunk-szövetség

A Leviatán-trilógia univerzuma alapvetően egy olyan törés mentén szerveződik, melynek eredője noha a mi valóságunk 1914 környéki nagyhatalmi politikájában keresendő, a szembenálló felek különbözőségét azonban Westerfeld még markánsabbá teszi azzal, hogy könyvében két világépítési stratégiát, pontosabban peremirodalmi szubzsánert is ütköztet általuk. A háború kirobbantásáért felelős központi hatalmak a Leviatán-trilógiában barkács (clanker) államokként jelennek meg, melyek társadalma a gépi technológián alapul. Noha a gőzenergiával működtetett masinériák (steampunk) végig központi szerepben maradnak, a gépépítők nem vetik meg sem a fogaskerekes technológiát (clockpunk), sem pedig a dízelmeghajtású szerkezeteket (dieselpunk). Innen nézve a Leviatán barkácsai nem pusztán a szó szoros értelmében vett és szűken felfogott gőzpunk lehetőségeit használják ki, de annak al-alműfajaira is kiterjesztik technológiájukat; Westerfeld az irányzat egészét ruhazza rájuk.

Mindezt persze indokoltá teszi a regény cselekményének ideje, hiszen az a klasszikus steampunk művekkel ellentétben nem a szigorúan vett viktoriá-

nus korban, de az után, brit horizontból szemlélve már V. György király regnálása alatt játszódik, amit legfeljebb posztviktoriánus korként aposztrofálhatnánk. Ez indokoltta teszi a puszta gőzenergián futó technológiáknál fejlettebb innovációk felbukkanását, még úgy is, hogy e kifejezéseket a -punk szubzsánerek biztosította felturbózott világ keretein belül használjuk. A viktoriánus koron való túllépés, karöltve a steampunk kezdeti konvencióinak meghaladásával pedig még valamit feltételez: egy szubzsáner korábbi teljesítményeinek meghaladását... de erről később. Itt következzen inkább néhány szövegrész, amelyek a steampunk-hatalmak világát festik meg:

Amikor Sándor megpillantotta a lépegetőt, halkan felkiáltott. / Magasabb volt, mint az istálló, két fémlába mélyen belesüppedt a nyergelőtér talajába. Úgy festett, mintha egy darwinista szörnyeteg lapult volna a sötétben. / Ez nem gyakorlómasina volt, hanem valódi hadigépezet, egy Küklopsz gyártmányú viharjáró. Hasába ágyút építettek, füstölőház nagyságú fejről két MG-08-as géppuska nézett előre. [...] A duruzsoló gépezet hasi csapóajtaja úgy nézett ki, mint egy harapáshoz lehajoló óriási ragadozó állkapcsa. (Westerfeld 2009, 15–17, 18)

A másik gépezet még kilométerekre volt, kétszer olyan magas, mint a fák. Hat gigászi lába sietség nélkül mozgott, de az ágyúfedélzeten emberek futkostak, akár a hangyák, jelzőzászlókat lengetve és az ágyútornyokat kezelve. Oldalán nevének betűi terpeszkedtek: S.M.S. *Beowulf*.³ (Westerfeld 2009, 61)

A *Herkules* nem tartozott a legnagyobb földi hajók közé, amit láttak, de nyolc, pókéhoz hasonló hosszú lábával valóban fűrgének tűnt. A kémények tömkelege erős motorokat sejtetett. [...] – Látja azt a kakasülőt? – mutatott Klopp egy magas árbocra, mely a fregatt ágyúfedélzetéről magasodott. Két apró alak állt a tetején lévő padozaton. – Az a kilátótorny nem tartozik a szokványos felszerelések közé. (Westerfeld 2009, 205–206)

A fenti szövegrészek mindegyike a német-osztrák-magyar hadászat egy-egy meghatározó masinériáját mutatja be – melyek megfelelően érzékeltetett, improzans méretei jól igazodnak a hellén és germán mitológiából vett megnevezéseikhez –, s általuk a barkács militarizmus lehetőségeit és léptékét is. A kötetben megjelenő steampunk masinák legjava lépegető, tehát lánctalpak helyett fogaskerekek, gőzgépek vagy dízelmotorok hajtotta lábakon jár. A sci-fi világokban jártas olvasó ezeket elképzelve – látva – s eredőjüket keresve menthetetlenül két kivitelezési módra, illetve látványvilágra asszociál(hat). Az első és egyben legautentikusabb a Barry Stonnenfeld rendezte *Vadiúj Vadnyugat* (Wild Wild West) című steampunk mozi Amerikája, ahol ugyancsak fogaskerekes lábakon járó óriástartalakkal és gőzmozdonyokkal találkozhatunk. A másik pedig a világ egyik legismertebb űroperája, George Lucas *Csillagok háborúja* (Star Wars) univerzuma, amely a lánctalpas megoldás helyett szintén lépegető gépezetek egész tárházát vonultatja fel, megannyi pár lábon. A mi univerzumunkban máig előnyt élvező lánctalpakat a *Leviatán* megmosolyogtató kritikával illeti:

Hogyan másként közlekedhetne egy harci gépezet? Lánctalpakon, mint egy ósdi mezőgazdasági traktor? / Milyen lehetetlen ötlet. (Westerfeld 2009, 403)

3 S.M.S., a „Seiner Majestät Schiff” rövidítése, jelentése: Őfelsége hajója – Hivatkozás az eredetiben (B.L.P.)

Tetszetős újítás azonban a szárazföldi lépegetők kvázi haditengerészeti megjelenítése, ami a *Beowulf* és a *Herkules* bemutatásáért felelős citátumokból kitérnek. A lábak ellenére a szöveg is „földi hajóként” és „fregattokként” emlegeti őket, amelyek „(ágyú)fedélzettel” és „árboccal” rendelkeznek, a „kéményeik” is gőzhajókat idéznek, s a legénységük is matrózok módján tevékenykedik rajtuk. A szárazföldi és vízi gépek rokonítása ráadásul korántsem önkényes, hiszen a korabeli haditengerészet – „ideát” is – könnyebben volt felpáncélozható és lövegekkel ellátható – az északiak már az amerikai polgárháborúban is páncélozott hadihajókkal, a monitorokkal vonták blokádnak alá a délieket (vö. *Múlt-kor* 2011) –, mint bármiféle szárazföldi, önmeghajtású szerkezet, leszámítva persze a kijelölt pályán közlekedő vonatokat, amelyek előrehaladását körülbelül annyira segítették elő a sínek, mint a hajókét a víz.

Külön említendő még a steampunk-hatalmak légierije, a Leviatán-trilógiában ugyanis ez sem áll meg a zeppelinek pusztán felpáncélozásánál – utóbbiak legelterjedtebb típusát *Kondornak* nevezik, ami ugyancsak (előre)utalás lehet a második világháborús Condor légióra (vö. *Múlt-kor* 2004) –, hanem a rotorlapátokkal működő gíropterek felfedezésével például remek felderítőgép kerül a szolgálatukba, ami kellő mennyiségű robbanóanyaggal ellátva akár egyfajta kamikazerepülőként is alkalmazható (Westerfeld 2010, 29–30). A hőléggalloonokon alapuló további technológiákkal a kvázi hétköznapi barkács életben is találkozhatunk: ide sorolható az isztambuli kizlár aga utasszállító hajója (Westerfeld 2010, 209), de a New Yorkban látott „légpárnás” taxi is (Westerfeld 2014, 437–438). Kétségtelen persze, hogy a három közlekedési szintér közül a légi a legfejlettebb – ez nem érvényes a darwinistákra –, ami viszont éppúgy a tulajdonképpeni korthúséget mutatja.

A militáns és légi szerkezeteken túl a barkács-világot egyéb, hétköznapi gépek is jellemzik. Itt említhetők a negyedik fejezetben bemutatásra kerülő vegyes technológiájú *Tokió* gőzpunk szerkezetei (Westerfeld 2014, 228), vagy az Isztambulban mázskáló bogártaxik; az oszmán lépegetők giccses állatjellege az abszolút puritán, szögletes germán megoldással szemben éppúgy többlettartalommal bír, de erről később.

A gép hat rovarlába megcsúszott a köveken, mintha szabályok karistoltak volna végig egy téglafalat. [...] [A] gyalogosok félreugráltak, ahogy a taxi bogárrágói feléjük tartottak. [...] A taxi befordult egy sarkon, de a padlója alatt csikorogtak a fogaskerekek, és égő fém szagát lehetett érezni. (Westerfeld 2010, 422, 428)

Alább az egykori, kelet és nyugat határát jelentő Konstantinápoly megrajzolásáért felelős szövegszakaszokat emeljük be – nagyobb merítésben –, annak demonstrálásaként, hogy miként is gőzölög és füstölög egy igazi barkács nagyváros. A technológia és jellegzeteségei a szövegépítésben is tükröződni látszanak, ami a textus mediális rétegzettségét erősíti: Konstantinápoly a gőzcsovek és kábelek útját követve szerveződik.

Füstpátyol lebegett minden fölött, melyet a számos gépezet és gyár köhögött fel, és eltakarta a lépegetőket a keskeny utcákon. A zavaros levegőben nem szállodtak hírnökmadarak; csak néhány kétfedeles repülőgép és gíropter suhant el a tetők fölött, a kötornyokat és a sörteként felmeredő, drótnélküli antennákat kerülgetve. / Különös volt elképzelni, hogy Sándor is ilyen helyről származik, mely tele van gépekkel és fémmel, mely alig él az embereket és a poloskákat leszámítva. [...] Az utcákon más lépegetők szekeret húztak. A legtöbbjük tevére vagy számárra hajazott, egyik pedig szarvas állatot formázott, amelyről Eddie Malone azt állította, vízibivaly. Egy omnibusz nagyságú fém szkarabeusz utasokat szállított a tömegben át. [...] A sikátor nem a Nagybazárba, vagy más nyitott utcára vitt – úgy látszott, önmagába csavarodik, gőzcsövek és kábelek sziszegő spiráljait követve. (Westerfeld 2010, 119–120, 136, 269)

Az első világháború kora azonban a filmipar szárnybontogatásának is az időszak. A trilógia harmadik részében ez a szál igen nagy jelentőségre tesz szert, az ebben rejlő önreflexiók feltárására azonban nekünk itt most nincs terünk – ezt egy önálló tanulmány végezhetné el kellő mélységben. Felillantunk azonban egy olyan szöveghelyet, ahol a lépegető nem ágyúcsővel céloz a főhősre, hanem kamerával. A karakter kezdeti félelme majd zavara többlettartalommal telítődik, hiszen a fegyver és a felvevőkészülék összetévesztése, s a kettő ily módon történő felcserélése a sajtómédiumokban rejlő erőt és egyszersmind fenyegetést is szimbolizálja.

A lépegető talapatok közelebb dübörögtek, kameráik fölemelkedtek, és hirtelen ragadozószerűnek látszottak. Derynt arra a skorpiólépegetőre emlékeztették, amelyek Gallipolinál elfogta az embereit. A kamerák még kicsit hasonlítottak is a barkács gépfegyverekre. (Westerfeld 2014, 306)

A Leviatán-trilógia steampunk pólusának azonban – a következő fejezetben bemutatásra kerülő biopunkkal ellentétben – van egy igen súlyos, vagy legalábbis annak tetsző hiányossága. Nem kerül ugyanis kifejtésre az, hogy kik és hogyan hajtották végre azt a technológiai áttörést vagy áttöréssorozatot, amely a gőzenergia felhasználását oly mértékben kiterjesztette, hogy a fentebb tárgyalt masinériák létrejöhessenek. Az architextualitás mentén persze megpróbálhatnánk felvázolni egy olyan forgatókönyvet, mely szerint a vonatkozó innovációk eredője egy másik regényben volna keresendő – például a szubzsáner expanziójáért felelős alfa műben, *A gépezetben*. Ez utóbbi opusban a brit matematikusnak, Charles Babbage-nek nem pusztán az első, de a második számkülönbözeti gépezettervét is sikerül megvalósítania, ami lényegében a számítógép gőzalapú variánsának feltalálásával egyenlő – neuralgikus pont (Singh 2007, 72–74). Gibson és Sterling művében ez egy olyan fejlődési dominóeffektushoz vezet, amely cirka százötven évvel korábbra helyezi az információtechnológiai forradalmat, tehát a mi tulajdonképpeni jelenünket. Azon túl viszont, hogy a Leviatán-trilógia és *A gépezet* is steampunk szövegek, semmilyen jel nem utal az összefonódásukra, nem beszélve arról, hogy – mint azt fentebb már elejtettük – Babbage brit volt, mely vonatkozás az első világháborús központi hatalmakkal szemben Nagy-Britanniát tehetné volna – s *A gépezetben* tette is – világhódító hatalommá. Mivel azonban Westerfeld univerzumában az angolok Darwin (vö. Gribbin 2004, 299, 308–310, 316–319, 322–327, 491–492)

tudománya mellett tették le a voksukat, Babbage fejlesztései náluk ténylegesen nem nyerhettek teret; igaz, a két tudós munkássága közti időbeli különbség az utóbbit juttatná előnyhöz. A trilógia első kötetében e prioritást jelölhetné annak egyértelművé válása, hogy melyik irányzat is volt kész korábban:

Emlékezett rá, mit mesélt Apa, hogyan festett London, mielőtt Darwin apó végrehajtotta volna varázslatát. Szénfüst borította az egész várost, a köd pedig olyan sűrű volt, hogy nappal is meg kellett gyújtani az utcai lámpásokat. A gőzkorszak legrosszabb szakaszában olyan sok korom és hamu lepte el a környező vidéket, hogy a pillangók szárnyán fekete foltok fejlődtek ki az álcázás érdekében. (Westerfeld 2009, 84)

E sorok által megfestett London kísértetiesen idézi a mi világunk ipari forradalmának kései, a fejlődés mellett a szennyezésben is csúcspontot döntögető szakaszát, melynek melankóliáját *A gépezet* univerzuma is végig magán hordozza. Az azonban a fentiek alapján is nyilvánvalóvá válik, hogy a vizsgált párhuzamos világban is régebb óta zakatol már a gőzerő, mint a „génebészet”, s ha a *Leviatán*-trilógiában egyetlen olyan passzus is olvasható volna, amely lehetővé tenné, hogy a németek csalogatták el Babbaget Nagy-Britanniából, aki így náluk foganatosíthatta igazán a tudományát, már fel is oldódna a zavar, felszámolódna a hiány. Ilyen szöveghely azonban nincs a három könyvben, minek folytán a két alkotás az architextualitáson túl nem kapcsolódik össze, s a Westerfeld-regények steampunk tudománya *A gépezet*ben látottakkal ellentétben nem nyer magyarázatot, hanem adatként értelmeződik. Az első könyv utószavában lényegében ezt erősíti meg a szerző is: „Ami a barkácsok találmányait illeti, azok kissé megelőzték a korukat” (Westerfeld 2009, 539). Kicsit alább majd szóba kerül még egy művön belüli kapcsolat, ami ha teljessel nem is, részleges magyarázattal mindazonáltal szolgál a gőzpunk-innovációkra nézvést, ehhez azonban szükséges megismernünk „Darwin apó varázslatát.” Lássuk...

A darwinisták lélegző koholmányai – Antant hatalmak helyett biopunk-szövetség

[M]ég Deryn születése előtt a nagy, szénnel táplált gépeket koholt állatok váltották fel, izmok és inak léptek a gőzkazánok és fogaskerekek helyére. Manapság csak a tűzhelektől, és nem a nagy gyáraktól származott a kémények füstje, és a vihar még ezt a mocskot is kisöpörte a levegőből. [...] Amikor Cook kezét nyújtott Derynnek, a lány érezte a brit büszkeséget, amellyel a nagyeszűek mindig eltöltötték. Itt volt valaki, aki magukba az élet láncába nyúlva a saját céljainak megfelelően alakította át azokat. (Westerfeld 2009, 84, 35)

Hiába nyilvánvaló, hogy a gőzerő kezdeti találmányai a koholmányokhoz képest korábban nyertek teret a *Leviatán*-trilógia univerzumában, mivel nem tudjuk, hogy a mi világunkban is lezajlott ipari forradalom eredményeihez képest „odaát” ki, mikor és hogyan végezte el a steampunk-technológiák kialakulásához szükséges fejlesztéseket, a legmarkánsabban kijelölhető történelmi és egyszersmind tudományos töréspontot a trilógia Charles Darwinjának felfedezése jelenti. Az evolúcióelmélet kidolgozójának töretlen népszerűségéről és tudományának tovább- és újragondolásairól szóló, *Charles Darwin, a popu-*

Iáris hős című cikkében H. Nagy Péter az itt elemzett regényeket is játékba hozza: „Scott Westerfeld *Leviatán*-trilógiájában ez a divergáló pont Darwin névéhez fűződik, aki a kutatásaiban még tovább jutott: felfedezte az örökítő anyagot is, és ez az esemény különleges élőlények (pl. óriási mitológiai állatok) létrehozását tette lehetővé. Valóban érdekes eljátszani a gondolattal, mi lett volna, ha Darwin ismeri Mendel kutatásait. Valószínűleg az evolúcióelmélet hamarabb vált volna elfogadottá, mint ahogy a valóságban történt, és persze más lenne a világ, ám Darwin így is eget rengető felfedezések elindítója volt. / Quammennel szólva – s ezt tudja jól a popkultúra is –: »belevont bennünket a küzdelmek és a változás kusza forgatagába.«” (H. Nagy 2015, 20). A neves természettudós a *Leviatán* világában tehát felfedezi a DNS-t, sőt sikerül úgy belenyúlania az „életfonalakba”, hogy új fajokat hoz létre. Ez voltaképpen a mai génebérszet eljárásaival egyenlő, s mivel a regénytrilógia eme pólusa a biopunk⁴ eljárásaival és lehetőségeivel operál, az egyes állatok DNS-ének módosítása a végletekig kitolódik. Darwin felfedezésének centrumba kerülését jelöli az is, hogy az alternatív univerzum két pólusának egyike konkrétan róla veszi a nevét, míg a barkácsok megnevezés ennél sokkal általánosabb, és több mérnök-feltaláló névéhez kötődhet.

Minekután az előző fejezetben a központi hatalmak helyét átvevő barkácsok milicista steampunk-fejlesztéseivel nyitottunk, itt is így teszünk, csak épp a másik oldal, a mi világunk antantjával azonosítható darwinisták (darwinist) organikus biopunk-hadászatát mutatjuk be:

[A Huxley-lebegő] volt az elsőnek koholt hidrogénfűjű, mely semmiben nem hasonlított a manapság használatos óriási, eleven léghajókra a gondoláikkal, hajtóműveikkel és megfigyelőfedélzeteikkel. / A huxley-t medúzák és más mérgező tengeri élőlények életláncából készítették, és maga is éppolyan veszedelmes volt. [...] [A] lüktető erek és artériák irizáló borostyánként futottak be áttetsző bőrét. A csápok a lány körül lebegtek a lágy szelvényben, pollent és rovarokat szíva be a fenti gyomorzsákba. / A hidrogénfűjűk persze valójában nem hidrogént lélegeznek, csupán kilehelik: belebűfögik a saját gázhólyagjukba. A gyomrukban élő baktériumok elemeire bontják az ételt – oxigénre, szénre és ami a legfontosabb, a levegőnél könnyebb hidrogénre. (Westerfeld 2009, 43, 48–49)

Mielőtt még rátérnénk a trilógia névadó szörnyeteg-„komplexumára”, talán érdemes pár megjegyzést fűzni az iménti koholmányhoz is, a huxley-lebegő névadása ugyanis korántsem esetleges: bevonja a darwini evolúciós elmélet mellett

4 A biopunk a sci-fi azon alműfaja, amely a '90-es évek elején különült el a cyberpunctól, alapvetően azért, mert amíg a cyberpunk jövőképe a technológiai szingularitás, addig a biopunké a szintetikus biológia és a felgyorsult biotechnológia mentén szerveződik. Amíg az előbbiben hackerek, addig az utóbbiban biohackerek tevékenykednek, akik a virtuális világok szoftverei helyett az élő szervezetek DNS-ét manipulálják, nem egy esetben mutánsokat hozva létre (A téma kapcsán lásd a *Wattpad Biopunk* szócikkét: <http://www.wattpad.com/2435338-sf-sub-genre-definitions-biopunk>). A *Leviatán*-trilógiában az „életfonalakat” újrászövő génebérszereket persze nem biohackereknek nevezik – ez a kifejezés a regényvilág posztviktoriánus korában értelmetlen volna, hiszen ott a számítástechnika legalapvetőbb jeleivel sem találkozunk, s ennek híján nincs még mit meghackelni – hacsak nem a DNS-t –, hanem darwinista „nagyeszűeknek”, akiknek a keménykalap – talán Darwin után – az ismertetőjegyük (vö. Westerfeld 2009, 326). A „nagyeszű” kifejezés mindazonáltal inkább a tudós szinonimája, hiszen a gépészmérnököket is így nevezik, csak épp – az általuk képviselt oldalt is jelölve – „barkács nagyeszűeknek”.

kiálló neves zoológus-biológust, Thomas H. Huxley-t, akit épp emiatt a vonatkozás miatt gúnyoltak „Darwin bulldogjának”. Huxley nevezte magát elsőként agnosztikusnak, mely szemlélet felől nemcsak a vallást közelítette meg, de tudóstársa kutatásait is, a bizonyítékok felsorakoztatása után azonban az evolúciós gondolat végletekig elkötelezett hívévé vált. A tudós 1860-as vitája az oxfordi püspökkel, Samuel Wilberforce-szal nagyban hozzájárult Darwin elméletének széleskörű elfogadtatásához (vö. Kampis é. n.; Gribbin 2004, 333). Westerfeldnél együtt teremtik meg az első koholmányokat, s a későbbiekben legendás brit légierő alapjának számító, első légbalonszerű fajzat sem hiába viseli Huxley nevét – ő volt az ötletgazda. Ugyanez érvényes a mitológiából előlépő krakenekre is (Westerfeld 2009, 145). Mint láthatjuk, az alternatív Huxley erősen vonzódott a medúzák életfonalaihoz.

Gigászi volt – nagyobb, mint a Szent Pál-székesegyház, hosszabb, mint az óceánjáró *Orion* csatahajó, amelyet előző héten a Temzén látott. A csillogó henger zeppelekre hajazott, de oldalán csillók mozgása pulzált, és körülötte szimbióta denevérek és madarak rajzottak. [...] A *Leviatán* testét egy bálna életfonalaiból alkották meg, de terveibe több száz másik fajt is beleszőttek, megszámlálhatatlan teremtmény kapcsolódott össze benne, akár egy stopperóra fogaskerekei. Koholt madarak rajai nyüzsgöttek körülötte – felderítők, harcosok, élelmet gyűjtő ragadozók. Deryn futárgyíkokat és más fajzatokat látott a bőrén futkosni. / Az aerológiai kézikönyv szerint a hidrogénfűjőket az apró dél-amerikai szigeteken mintázták meg, ahol Darwin a híres felfedezéseit tette. A *Leviatán* nem egyetlen szörny volt, hanem örökké változó egyensúlyú, kiterjedt életszövedék. (Westerfeld 2009, 88, 90)

A *Leviatán*, mint gigászi kígyó-sárkány-démon a héber mitológiában jelenik meg elsőként, egyfajta antikrisztusi szerepben, ami a tengeri mélységek szörnyetegeként az öskáoszt és a sötétséget szimbolizálja, s melyet az úrnak el kell pusztítania. A lény számos irodalmi alkotásban és megannyi formában jelenik meg, Westerfeld könyvében azonban minden fent felsorolt tulajdonságtól megtisztul. Nemhogy a káosz, de a harmonikus szimbiózis képviselője lesz a benne lüktető „organikus ökoszisztéma” által. Nem a veszély, de a menedék jelképe, és élő szervezetként mindvégig a halott gépek ellensúlya. Valamit mindazonáltal megőriz „istenkáromló” mivoltából: az ember – és minden más – teremtését felfüggesztő evolúciós elmélet atyjának koholmányaként megszűnik isten teremtette istenellenségnek lenni – hiszen nincs ki ellensége legyen –, és a sok apró lény egységbe kovácsolásával az önfenntartó – istent ugyancsak nélkülözni képes – természet rendezettségének szimbóluma lesz. A második kötet névadója, a *Behemót* a *Leviatán*hoz hasonlóan a zsidó-keresztény mitológiából ered; az imént bemutatott szörnyeteg tulajdonképpen ellentétpárja: egy szárazföldi óriás állatdémon. A regények legveszedelmesebb koholmányaként tűnik fel – tehát részben megőrzi eredőjének tulajdonságait –, ami egész csatahajókat képes eltüntetni. Valóságos mutáns, különböző ragadozók egyvelege, a hozzá képest már bevettnek számító óriás krakenek titáni „továbbkoholása” (Westerfeld 2010, 291). A két lényre, a *Leviatán*ra és a *Behemót*ra vonatkozóan történik azonban egy jelentős csúsztatás: mitológiai megjelenésükhöz képest közeget cserélnek. A *Behemót* lesz a tengeri szörnyeteg, a *Leviatán* pedig „felemelkedik” – a lég ura lesz.

Érdeemes egy bekezdést szánni a hidrogénfűjő már említett organikus ökoszisztémájára is, pontosabban annak önellátó és öngyógyító vonatkozásaira. Főhősnőnk a bálna belsejében (!) futó, alumíniumból készült kezelőúton bolyongva a koholmányok „lét-kulisszái mögé” is betekintést nyer, a *Leviatán* levegőben maradásáért felelős hidrogénhólyagoknál azonban sokkal érdekesebbnek találja a kaptárakat. A regény több pontján is méhésként – sőt kagylószakértőként is – hivatkoznak Darwinra, ami ugyancsak Westerfeld körültekintő nyomozását támasztja alá, hiszen állításaival a természettudós tényleges részszakterületeit nevezi meg (vö. Darwin é. n.). Mi azonban nem kanyarodunk el, maradunk a méheknél, ugyanis ezek a jószágok az üzemanyagfelelősök. Nyaranta – az általunk is ismert forgatókönyv szerint – a *Leviatán* alatt elterülő, virágzó mezőtengerre terelik őket, a nektárgyűjtögetés után pedig következhet is a mézkészítés. Ez utóbbi azonban nem a legénység kenyereire kerül, de a légbestia gyomrában működő baktériumokat táplálja, melyek „cserébe” aztán hidrogénnel látják el a „hajót,” ami a repülés és az öngyógyítás alapja is.⁵

Tipikus nagyeszű stratégia volt – nincs értelme új rendszert kidolgozni, amikor az ember kölcsönvehet egyet, amelyet az evolúció már finomra csiszolt. (Westerfeld 2009, 241)

A darwinista kreálmányok tekintélyes részéről az is elmondható továbbá, hogy valamiféle furcsa, s egyszersmind zavarba ejtő címerálatokként jelölői is országainak. Vagy talán inkább fordítva, az egyes nemzetekhez általunk is asszociatívan hozzárendelt állatok lesznek az érintett nációk által leginkább protezsált koholmányok. Az oroszok legveszedelmesebb szörnyei például a harci óriásmedvék, amelyekkel az Osztrák-Magyar Monarchia már a háború kezdetekor alig bír megbirkózni – mindez az 1914-es orosz gőzhenger (részletesebben lásd: Julier 1933) analógiája (Westerfeld 2014, 41–42). A cári hatalom önkénye a teremtményein is meglátszik: képesek például csak azért koholni egy kétfejű, fekete sasfajzatot, hogy az aztán – az uralkodó címerállata lévén – egyedülként szállíthassa a Romanovok üzeneteit (Westerfeld 2014, 11–12, 15).⁶ A britek a légi és tengeri bestiákban jeleskednek – a kor vezető tengeri hatalma voltak –, a mexikóiak már csak a spanyol eredet miatt is elefántméretű óriásbikákat használnak (Westerfeld 2014, 371, 391), a darwinizmus és a barkács pólus közt egyensúlyozó Japán politikája pedig a lovecrafti ihletésű, tengermélyből előmászó *kétlétű* kappákban nyilvánul meg (Westerfeld 2014, 181, 193). Ez

5 Hasonlóan leleményes megoldás a hajóban felgyülemlt szerves hulladékok ugyancsak baktériumok általi újrahasznosítása, minek során cukor, hidrogén és salak termelődik, ami a mézhez hasonló felhasználást nyer (Westerfeld 2014, 132).

6 Miatán főhőseink megvitatják a két fejből adódó problémákat – hogy a jelenség minden bizonnyal két agyat is feltételez, igaz, a madaraké jórészt látóidegekből áll, ami a látásukat sokkal fejlettebbé teszi, mint a gondolkodásukat, és, hogy ha a két fej két különböző repülési útvonalat látna jónak, úgy verekedéssel döntenek el, melyik a megfelelő irány –, a korabeli cimersizimbolika fonákjait is cinikus felhanggal tárgyalják meg. A régi, bizánci jelképet ugyanis a Romanovokon túl a Habsburgok is átvették – a kötetben utóbbiak jelképe, noha továbbra is kétfejű madarat ábrázol, fogaskerekekből és egyéb fém alkatrészekből áll össze –, a világi és isteni jogot is szimbolizálja, vagyis hogy a királyok hatalma az egetől származik. Az egyszerű polgárlány, Deryn erre tett megjegyzése figyelemreméltóan szarkasztikus, s egyszersmind felvilágosult: „– Hadd találjam ki, kicsoda rukkolt elő ezzel. Csak nem egy *király?*” (Westerfeld 2014, 22–23)

azonban csak a hadászati vonal, a mindennapokban használt lények közt ugyancsak sok lelemény akad.

A legapróbbak között említhetők a futárgyíkok, melyek a *Leviatán* egymástól távol tevékenykedő tisztjeinek üzeneteit is közvetítik, a bálna-léghajó hátán és testében futó csövekben haladva. Egyfajta organikus „felvevőkészülékeként” funkcionálnak, az üzeneteket ugyanis a közlő hangján „rögzítik”, majd „játsszák” le. A „felvétel” kezdetét és végét a küldők kulcsszavakkal adják a futárgyíkok tudtára, a célállomással egyetemben; ezek a parancskifejezések az állatkák életfonalába vannak kódolva, így születésüktől kezdve ösztönszerűen ismerik őket. A lények élő mivoltát bizonyítja azonban az a tulajdonságuk, hogy amikor félnek vagy idegesek, korábban „felvett” mondatok találomra összekombinált keverékeit motyogják, minek okán a *használóik* nem üzengethetnek velük kedvük szerint: egy légi csata közepén a futárgyíkok önkéntelenül is bárki titkait kikotyoghatják (Westerfeld 2009, 186). Hasonló életfonalakból „készült” a postapapagáj is, amely a futárgyíkkal egyetemben az aeronauták egyenruháit és a gondolák jelzéseit is képes felismerni, csak nem apró lábakon, de szárnyakon, sokkal tágabb mozgástéren belül végzi a feladatát. A vonatkozó szöveghelyen az evolúcióelmélet atyjának unokája, Nora Darwin Barlow arra is utal, hogy a madarak és a gyíkok több „nagyeszű” szerint is közös ősökkel rendelkeznek, ami a „méhész” elméletének paleontológiai keretekig történő kiterjesztését irányozza elő (vö. Westerfeld 2009, 199–200). Itt említhetők még a memóriabékák is, amelyekkel hosszabb anyagokat, például interjúkat vagy bírósági tárgyalásokat szokás „feljátszani” (Westerfeld 2010, 132).

A trilógia számos szöveghelyén a koholmányok fokozottan tárgyias felhasználásával is találkozunk. Többek között a Darwin-kortárs brit fizikus-matematikusról, William H. Spottiswoode-ról⁷ elnevezett kopoltyú tartozik ide, melyet már konkrétan szerkezetnek is neveznek. Öltözékérsze szalamandrabőröből és teknőcpáncélból készült, az azt összetartó lényt pedig számtalan kopoltyúfodor alkotja. Apró csápokkal, széndioxidforrást keresve furakodik viselője szájába, majd szimbiózisba lépve vele oxigénnel látja el. Ez a koholmány lényegében a bűvárfelszerelés organikus változata (vö. Westerfeld 2010, 313–315). Hasonlóan gyakorlatias a *Góliát*ban megjelenő, nyílt sebeket gyógyító szörnyecske is, amely tengeri makk módján tapad a páciens bőrére, csápjai pedig a sérülés mélyére hatolva fűzik össze az elszakadt inakat. A lényt cukros víz és napfény táplálja, ami arra enged következtetni, hogy állat és növény keverékéről van szó (Westerfeld 2014, 408).

Ha pedig már a növényeknél tartunk, egy bekezdés erejéig mindenképp érdemes a génkezelt flórára koncentrálni az eddig tárgyalt fauna helyett. Mi, s velünk együtt Westerfeld barkácsai is kivágjuk és azután dolgozzuk fel a fákat, készítjük el belőlük eszközeinket és bútorainkat. A darwinisták azonban nem gyilkolják az erdőt, csupán átalakítják azt – az életfonalába nyúlva képesek rá-

⁷ Életrajzát lásd a MacTutor History of Mathematics adatbázisában: <http://www-history.mcs.st-andrews.ac.uk/Biographies/Spottiswoode.html>.

birni a növényt, hogy a szükséges formára szabva növezzék kérgét, s így harmonikus részévé váljon például a Leviatánnak. A fák ily módon történő átalakításának, s vele a természetvédelemnek is hasonló alternatíváját mutatja be a hard SF egyik mestere, Greg Egan is. *Diaszpóra* című regényében az emberek azon ága, amely nem a gépi vagy programléletet választja, hanem önnön testének és környezetének tökéletesítését és harmóniába rendezését tűzi ki célul – ők a húsvérek –, az otthonait is a fákból, a fákból alakítja ki, úgy, hogy a DNS-ükbe nyúlva olyan alakúvá és belső elrendeződésűvé teszi őket, amelyet csak kíván (Egan 2013, 78–80). A fiatal szerző, Christopher Paolini a fantasy eszköztárával hoz létre hasonlót: *Elsősülött* című, impozáns regényében a tündék varázséneke alakítja a fák formáját (Paolini 2007, 238–243, 326–329, 387, 415 és másutt).

A lépcsők nem nyögtek fel a súlya alatt. A darwinisták fája koholt erdőkből származott, és könnyebb volt a természetes fánál, ám erősebb az acélnál is. A léghajó nem nyikorgott és csikorgott, mint egy vitorlás, hanem [...] élettől lüktetett. (Westerfeld 2010, 99; Westerfeld 2014, 155)

A koholás azonban nem feltétlenül csak egy hiánytalan szervrendszerrel bíró lényen, de annak egy részén is elvégezhető. Ha tehát egy olyan „eszközre” van szükség, mely funkciójának ellátásához pusztán egyetlen testrész, vagy inkább belsőség tulajdonságaira van szükség, úgy az a közegéről leválasztva önmagában is átalakítható. Ennek kissé zavarba ejtő példája az a tengerek és óceánok alatt futó kommunikációs idegháló, amely a Brit Birodalom minden szegletét hivatott összekötni. E kreálmány szövődékéről könnyen eszünkbe juthat a Pandora bolygó teljes flóráját és faunáját egyesítő, ugyancsak organikus kapcsolatháló, James Cameron *Avatar* című sikerfilmjéből. Ott a planéta végtelen őserdejének minden fája fonódik egybe, s a humanoid na'vik éppúgy képesek rákapcsolódni – hitük szerint ez a rendszer maga a természet-istennő, Ejva, akinek így ők is a részét képezik. Magyar vonatkozásban Brandon Hackett *Az ember könyve* című opusa volna játékba hozható, melyben az idegenek egy orgmirigynek nevezett szervvel rendelkeznek, s ennek köszönhetően rá tudnak kapcsolódni az Orgára, ami pedig a mi internetünkre kísértetiesen hasonlító központi háló, csak épp biológiai alapon. Westerfeld kommunikációs idegszövődéke nem melleleg éppúgy jelenthetné e technológia alapját, s talán jelenti is majd. A trilógia története azonban, mint tudjuk, az 1910-es évek első felében játszódik.

A víz alatti kábelrendszer, amely Britanniától Ausztráliáig és Japánig terjedt, egyike volt a darwinizmus háttorzongatóbb találmányainak. Mérföld hosszú idegszövet-szálak alkották, és úgy hálózta be a Brit Birodalmat, akár egyetlen organizmus, mely kódolt üzeneteket közvetített az óceán fenekén. (Westerfeld 2014, 246)

A fejezet zárásaként pár mondat erejéig térjünk még vissza a mitológiai koholmányokhoz, ezek létrehozásakor ugyanis sokszor nem pusztán a meglévő állapotok életfonalait használták és keverték, de már kihalt lényekét is. A Steven Spielberg *Jurassic Park*-ját idéző ötlet a darwinizmus keretei közt persze véd-

hető; a mi valóságunk génebeszetének lehetőségei éppúgy fantasztikusnak mutatkoznak. Ez a regényszál azonban összekapcsolható egy másikkal:

Sándor felidézte a mamutfajzatokról látott fényképeket – hatalmas, bozontos szibériai elefántfélék voltak, az első kihalt állatok, amelyeket a darwinisták visszahoztak. [...] [H]arci lények, amelyeket kihalt és óriási hüllők életfonalából koholtak. (Westerfeld 2009, 407; Westerfeld 2010, 101)

A teremtmény úgy festett, mint egy karcsú, homokszínű kutya, hosszú orral, és tigriscsíkokkal a farán. [...] – Egy tökéletesen egészséges erszényes farkas. – Dr. Barlow lenyúlt, hogy megvakargassa a szökdécselő állat fülét. – Más néven tasmán tigris. Bár a macskákkal való összehasonlítást dühítőnek tartjuk, nem igaz, Tazza? (Westerfeld 2009, 192–193)

Tazzában és a fentebb bemutatott szörnyecskékben van valami, ami ellentétes, és olyan is akad, ami közös. Nora Barlow erszényes farkasa nem koholmány, hanem egy Új-Guineában, Ausztráliában és Tasmaniában honos erszényes ragadozó... volt. A fajt 1936-ra a betelepülő európaiak kiirtották, vagyis a mi világunkban *már nem létezik* – ez a közös benne és Westerfeld többi krealmányában. Tazza a trilógia mindhárom kötetében sokat szerepel, tulajdonképpen ő az egyetlen nem koholt állat a műben, amiből kifolyólag a *Leviatán* univerzuma a miénknek még inkább az ellentétévé válik, de erről még lesz szó. Azzal, hogy a regény élőként és hangsúlyozottan természetesként szerepelteti a tasmán tigrist, fokozottan ráirányítja a figyelmet az állatvédelemre, és saját, szörnyekkel benépesített világa mellett a sajátunk kegyetlenségére is rávilágít. A *Leviatán* Darwin apójának köszönhetően azonban, „odaát” már a kihalt fajok megmentésére is van megoldás. Nálunk nincs hasonló; a ma esti halálnak nem akad holnapja. Reggel viszont még tehetünk valamit... A trilógia utolsó kötetének legutolsó oldalán a kedves olvasóra tekintő Tazza szeméből legalábbis ez olvasható ki (Westerfeld 2014, 579).

Versus. Találkozások

– ütközések, tabuk és babonák, harmonikus pacifizmus

Ami már a regénytrilógia legelső oldalán nyilvánvalóvá válik – Sándor barkács-darwinista csatát vív a játékaival (Westerfeld 2009, 7), majd kicsit később Deryn is ugyanezt teszi (Westerfeld 2009, 129) –, az az ellentét. A háború eleve elrendeltként értelmeződik az antagonisztikus felek között; a társadalmi, ideológiai, politikai, kulturális és persze szubszánrbeli különbségek feloldásának csakis egy megoldása van. Vagy mégsem? Noha hőseink sem tudatosítják ezt azonnal, az oldalak előrehaladtával mégis nyilvánvalóvá válik, hogy az egész történet az iménti kérdés eldöntése körül szerveződik majd, a szöveg metaforikus rétege pedig a választ is felkínálja, már a kezdetektől. Ezúton mi is arra kérjük a kedves olvasót, hogy lapozzon vissza a legelső idézett szövegrészre, amely a „Küklopsz gyártmányú viharjárót” mutatja be. Az a szöveg-szervezési eljárás, amellyel a szerző az első, tényleges fizikai valójában felrémlő lépegetőt egy „darwinista szörnyeteghez”, „hasi csapóajtját” pedig

egy „óriási ragadozó állkapcsához” teszi hasonlatossá, bravúros és egyszersmind válaszáértékű; mégsem feltétlenül antagonisztikus az, ami a (történeti) felszínen annak látszik? De akár tovább is mehetünk. A lépegetők lábait ugyanis folyamatosan egy pók lábaihoz hasonlítják, Sándor úgy tanul járni a Küklopszsal, ahogy egy ember tenné (Westerfeld 2009, 174), a szerkezet irányítása pedig mintha teste kereteinek kitérítése volna (Westerfeld 2010, 364–365), a gőzcsövek kígyók módjára sziszegnek, a gépezeteket pedig ugyanarra ösztökéli a füst, mint az élőlényeket, hiszen nem kibocsátják, de „felköhögik” azt. S ugyanez *vica versa* is érvényes: az először feltűnő Leviatán méretei egy csatahajó felemlegetésével ragadhatók csak meg, alakja zeppeleinre hajaz, a benne összeálló koholmány-szimbiózis pedig úgy „kapcsolódik össze, mint a stopperóra fogaskerekei.” A tenger alatt futó idegháló első analógiája éppúgy – mi más lehetne, mint – a kábelrendszer, s a koholt fák is csak a természetesekhez viszonyítva értelmezhetők; a felsorolt, jelöletlen származási helyű példák mindegyike a korábban idézett szöveghelyekről származik. Az ideológiák tipikus csapdája ez: önmaguk meghatározásához feltétlenül szükségük van az ellenségükre, saját hibáik és hiányosságaik felfüggesztésének legjobb módja pedig, ha a másik pólus hibáit nagyobbaként értelmezik. Egy szó mint száz: az ellentéte nélkül egyetlen ideológia sem létezne; nem lenne képes meghatározni önmagát. A barkács – darwinista szembenállásnak ugyanez az alapja, s a politikai érdekeken túl pusztán a különbözőségük is megfelelő indoknak tűnik egy háborúhoz.

Sándor egy pillanatra eltöprengett azon, hogy a németeknek talán végül mégis igaza volt. Ezeknek az istentelen teremtményeknek a léte talán valóban sértés a természetre nézve. Talán egy háború méltányos ár, ha megszabadíthatják tőlük a világot. (Westerfeld 2009, 292)

A kölcsönös lenézés adott, s ami az egyik fél számára önmaga értékét adja, az a másiknak a legmegfelelőbb támadási felület, megfűszerezve egy kis túlzással, sarkítással és a korlátoltságot maga után vonó magabiztossággal.

[E]gy elven léghajó nem fél egy kupac fogaskeréktől és motortól. [Másutt:] A barkácsok [f]éltek a koholt fajoktól, és imádták a gépeiket. Vajon azt gondolták, hogy lépegető szerkezeteik és zümmögő aeroplánjaik ellen tudnak állni Oroszország, Franciaország és Britannia darwinista erejének? [Vs.] Nemsokára Franciaország is elesik. Aztán gyors hadjárat [vagy ha úgy tetszik, blitzkrieg] következik a darwinista Oroszország és Britannia szigeterődje ellen. Vagy éppen elhúzódhat a háború, érveltek néhányan, de végül Németország győzedelmeskedni fog – a koholt állatok nem diadalmaskodhattak a barkács bátorság és acél fölött. (Westerfeld 2009, 180, 146; Westerfeld 2010, 250)

Ez azonban csak azoknak a látószöge, akik mindvégig ismeretlen idegenként tekintenek a másikra; akik a hadszíntereken való szembekerülésen túl nem találkoznak vele; nem látják annak értékeit, megoldásainak előnyeit. Főhőseink viszont – s általuk mi is – abba a különleges helyzetbe kerülnek, hogy bár ódzkodjanak ettől bármennyire is, egymás segítsége nélkül, egymás szerkezeteinek és koholmányainak híján nem menekülhetnek a közös (!) ellenség elől. A két fél, a két központi karakter korai szóváltásai persze csupa éllel vannak tele:

– Gépek! – kiáltotta Dylan. – Átkozottul haszontalanok. Bármikor inkább választok egy koholt fajt. / – Tényleg? – kérdezte Sándor. – A tudósaitoknak sikerült bármit kitenyészteniük, ami olyan sebesen száguld, mint egy vonat? / – Nem, de nektek barkácsoknak sikerült olyan vonatot gyártanotok, amelyik képes megszerezni a saját táplálékát, meggyógyítani magát vagy *szaporodni*? / – Szaporodni? – Sándor fölnevetett. Egy pillanatra elképzelt egy kis gyerekvagonokkal benépesített pályaudvart, ami aztán a szaporodási folyamat egyéb aspektusaira terelte gondolatait. – Persze, hogy nem. Milyen visszatérítő ötlet. / Ráadásul a vonatoknak sinekre van szükségük – mondta Dylan, ujjain számolva az érveket. – Egy elefántfajzat azonban bármilyen terepen keresztül tud vágni. / Mint ahogy a lépegetők is. / – A lépegetők a valódi szörnyecskékhöz képest semmik! Esetlenek, akár egy részeg majom, és még csak felkelni sem bírnak, ha elesnek! / Sándor felhorkant, bár ez utóbbi valóban igaz volt a nagyobb szárazföldi csatahajókra. / – Nos, ha a te „szörnyecskéid” valóban olyan csodálatosak, hogyan lőhetnek le a németek? Gondolom, *gépekkel*. (Westerfeld 2009, 342–343)

A *Leviatán* az első kötet közepén, ahol a két fő szál találkozik, lezuhan, s csak Sándorék segítségével tud elmenekülni, az egyébként őket is üldöző németek elől. Az óriás hidrogénfűjót a herceg viharjárójának motorjaival látják el, melyek által egyrészt sokkal gyorsabb lesz, másrészt a két technológia – és irodalmi irányzat – ötvözetét, mondhatni egyesülését kapjuk („bio-steampunk”?). A terv eleinte bár mindkét félből viszolygást vált ki – a barkácsok nehezen szokják meg a körülöttük lüktető, koholt életet, a darwinistáknak pedig a motorok bűgása idegen –, fokozatosan megismerik azonban az együttműködés és az özszeolvadás előnyeit.

Sándornak el kellett ismernie, a zakatoló dugattyúk és köpködő gyertyák bizarrul festettek a légbestia hullámozó oldala mellett, akár egy pillangó szárnyán a fogaskerekek. [...] Zajosak voltak és bűdösek, elég szikrát hánytak, hogy Derynre rájöjjön a frász, de az ördögbe is, hogy tolták a hajót! [...] – Most már valami új vagyunk – mondta. Egy kicsi belőlünk és egy kicsi belőlük! [...] Deryn úgy vélte, az elmúlt három hónapban hozzászokott a barkács motorokhoz, mint ahogy Sándor viszont kicsit darwinistává vált. A motorok remegése, amit a testében is érzett, mostanra természetessé vált... (Westerfeld 2010, 23; Westerfeld 2009, 508, 514)

Ennek érdekes párhuzama az angol és a német nyelv egymás mellé kerülése. Utóbbit – amelyre barkács beszédként is hivatkoznak, hiszen a németek a technológia elsőszámú képviselői –, noha a darwinisták eleinte keménynek és hidegnek értékelik, folyamatosan arra eszmélnek, hogy mennyire hasonlóan szerveződő és az övékkel rokon szótárú nyelv is az.

Különös, mennyi német szó volt majdnem olyan, mint az angol, amint a fül hozzászokott. (Westerfeld 2009, 418)

A két technológia azonban nemcsak a *Leviatán*on belül egészíti ki egymást, de a kötetekben előre haladva egyre nagyobb léptékű keveredésekkel szembesülünk. Az első ilyen – noha kissé idézőjelesen – Isztambulban kerül terítékre, ahol az egyébként már inkább barkácsnak számító állam lépegetői mind díszesek és állat formájúak – gondoljunk csak vissza a bogártaxira vagy a szkarabeuszforma omnibuszra –, szemben a németek puritán, szögletes szárazföldi hadihajóival. A szultán óriásmasinái például elefántalakúak, melyek

mozgatható ormánya arra (is) szolgál, hogy elterelgessék vele a lábatlankodó járókelőket (Westerfeld 2010, 125, 136). Az Oszmán Birodalomban a gépek állatalak-szimbolikája is jelentős, az iménti elefánt például a királyi hatalom jelképe, és a legenda szerint Mohamed próféta születését is elefánt jósolta meg (Westerfeld 2010, 126). Az állatformák azonban más jelzésértékkel is bírnak: a darwinisták erre alapozva nem mondanak le róluk, s igyekeznek a saját oldalukra állítani őket, hiszen a németekkel ellentétben az oszmánok még nem feledkeztek meg az életről.

A két technológia kompatibilitásának jóval markánsabb példája Japán. Rögtön közöljük Tokió írott látképét, de előbb érdemes megjegyezni, hogy az első világháborúban antant hatalomként szereplő Japán nem sokkal korábban a darwinista Oroszországgal vívott háborút, mely által a Távols-Kelet elsőszámú hatalmává, s egyszersmind világhatalommá vált – egy időre „ideát”, nálunk is (vö. Kolonits é. n.). Westerfeldnél azonban az 1904–1905-ös orosz-japán háborúban a felkelő nap országának nagy előnyt jelentett, hogy mindkét technológia lehetőségeit fel tudta vonultatni a cár koholmányaival szemben. Na de lássuk Tokiót, s aztán jöhet New York is:

Tokió utcáin gőzvilamosok, járókelők és teherhordó állatok nyüzsögtek. A reggeli napfény az épületekre telepedett, de a fölöttük függő papírlampionok füzére még mindig izzott. Mindegyiket villódzó rovarok kis rajjai töltötték meg, akár maroknyi csillagok. [...] A két technológia elegánsabban keveredett, mint várta. A vilamosok gőzfelhőt pöfögtek, de a legszűfoltabbakat ökörfajzatokhoz kötötték a nagyobb vonóerő érdekében. Néhány riksa rázkódott dizelmeghajtású, kétlábú lépegetők mögött; a többit zömök, pikkelyes lények húzták, amelyek nyugtalanító módon emlékeztették Sándort a kappákra. Az eget távirókábelek hálózta be, de rajtuk futárgyíkok futkostak, és csomaghordó sasok keringtek a felhők alatt. (Westerfeld 2014, 228)

A távolban tornyosuló emberi alak jelent meg. Olyan magas volt, akár a *Leviatán*, feltartott fátylaja lágy biolumineszcenciától és villódzó elektromos tekercektől izzott. / – A Szabadság-szobor. (Westerfeld 2014, 432)

Az Egyesült Államok ugyanis éppúgy keverék állam a történetben, noha ott nem olyan harmonikusan egészíti ki egymást a két technológia, mint Japánban. Ennek az ötven évvel korábban zajló amerikai polgárháború a legfőbb oka, melyben a barkács észak küzdött meg a darwinista déllel (Westerfeld 2014, 261–262); az ország még az első világégés idejére is megosztott volt – ahogy „ideát” is. Az USA háborúba való belepése s oldalválasztása ugyancsak nem volt magától értetődő, tekintettel a lakosság jókora hányadát kitevő német nációra; a trilógiában ez a vonal is kulcsfontosságú.

Azzal azonban, hogy az egyébként eleve elrendelten egymás ellentétéként és ellenségeként felfogott két technológia kompatibilisnek bizonyul, a konfliktus elsőrendű indoka is felszámolhatóvá válik. A két technológia *harmonikus* egymás mellett élése és lehetséges összefonódása a *pacifizmus* alapját képezi, miből adódóan a háború – mint minden háború – pusztán önös érdekek hatalompolitikájává válik. Innentől kezdve a béke megteremtése nem egyszerűen csak cél, de az egyetlen lehetséges erkölcsi és humánus vállalás lesz.

A steampunk és a biopunk összefonódásával egyetemben a technológiai elsőbbség dilemmája is kvázi eldöntetlen marad; Nora Darwin Barlow – aki végig az objektív tudományosság felől közelíti meg az egyes helyzeteket – a „Mi volt előbb, a tyúk vagy a tojás?” típusú, megválaszolhatatlan kérdéssel rokon kijelentést tesz:

- Legalább annyit kölcsönzünk az önök mérnöki tudományából, mint önök a miénkből. /
- Hogy mi a darwinistáktól kölcsönöznénk? – horkant fel Sándor. – Milyen abszurd elképzelés. / Igen, igaz – Dylan szólalt meg a helyiség másik felében. – Mr. Rigby azt mondja, ti barkácsok a mi példánk nélkül fel sem találtátok volna a lépegetőket. / – Dehogynem! – mondta Sándor, bár a kapcsolat soha eszébe sem jutott. (Westerfeld 2009, 403)

Az iménti szövegrész a trilógia gőzpunk-pólusának elemzésével foglalkozó fejezetünk végén felvetett problémás technológia-eredet kérdésre is részleges választ ad. Noha nem hoz egy olyan nevet, akihez egyértelműen köthetővé válna a viktoriánus kori ipar barkács tudományá történő felturbóztatása, azt azonban lehetővé teszi, hogy a mi világunktól való elkanyarodás az „itt” is, „ott” is megesett ipari forradalom ellenére ne géptechnológiai neuralgikus ponthoz kötődjön, hanem épp ellenkezőleg, Darwin természetfilozófiai áttöréséhez, amiről pedig a biopunk fejezetben volt szó. Hiszen ha a barkácsok lépegető-ötlete tényleg darwinista eredetű, az ó nagy áttöréseik az életfonal-manipuláláshoz viszonyítva később is megeshettek. Noha arra még így sem derül fény, hogy ki vagy kik hajtották végre a regénytrilógia steampunki nagy bumáját – csak néhány első világháború korabeli, egyszerre „ottani” s „itteni” barkács nagyeszűt ismerhetünk meg, mint amilyen Henry Ford, Thomas Alva Edison, Tojoda Szakicsi vagy épp Nikola Tesla –, letisztázódhat viszont a divergáló pont kérdése, ami pedig egy allohistorikus vonulattal ugyancsak rendelkező történetben igencsak kardinális jelentőségű.

A két technológia tehát egymás mellett él, és annak ellenére, hogy szemben áll, (lehet) egymás ötletei mentén építette fel önmagát – mint a már emlegetett ideológia, amely az ellensége viszonylatában körvonalazódik csak ki igazán. Ez a szinkrón létezés azonban nem jelenti azt, hogy egyforma mértékben logikusak, fejlődőképesek és védhetők is volnának.

A két fél egymás iránti lekicsinylését szemléltetni kívánó, fentebb idézett szövegrész szerint a barkácsok „féltek” a koholmányoktól. Ez adódhatna egyszerűen csak a fajzatok szörnyszerűségéből is, a központiak félelme azonban sokkal mélyebb, sőt egyenesen babonás, eredője pedig a keresztényi konzervativizmusban keresendő. Sándor neveltetésének kulcsmotívumai egyben birodalmának jellemzői is: arisztokratikus, vallásos, a pápa szava legalább olyan jelentőségű számára, mint a császáré, hisz a sorsban, amit isteni gondviselésnek nevez – pacifista feleszmélését követően az ifjú herceg például a fejébe veszi, hogy az ő isteni küldetése véget vetni a háborúnak –, és istentelen lényeknek, a pokol életre hívott démonainak tarja a koholmányokat, legalábbis eleinte. Idővel viszont, ahogy a rettegett, *idegen* szörny ismerős,

érző élőlényé válik, a világnézete is módosul, sőt Sándor a darwinisták haszon-koholmány felfogásán is túllép.

Szörnyű történeteket hallott a darwinista teremtményekről: tigris- és farkas-félvérek, életre keltett mitológiai szörnyek, állatok, amelyek emberként beszélnek és gondolkodnak, de nincsen lelkük. Azt mondták neki, hogy amikor ezeket az istentelen lényeket megalkották, démonok szellemei szállták meg őket – testet öltött, szintiszta gonosz mindegyik. [Később:] Sándor érezte, hogy a padló megmozdul alatta, de nem hitte, hogy a léghajó fordul. Aminek a félelmét egész életében sulykolták bele, az most testi valójában állt mellette. / És ő teljesen rábizta magát. (Westerfeld 2009, 288, 534)

A darwinisták biopunkja a barkácsok steampunkjához képest jóval felvilágosultabb. Ennek oka elsősorban Darwin sokat emlegetett felfedezése, s az abból adódó lehetőség, hogy kedvük szerint szabhatják át a természet korábbi kereteit. A koholó kultúrák kimondatlanul is eltávolodnak az isten teremtette világ legendájától, amit a módosított életfonalú szörnyecskek mitológiai – a Leviatán és a Behemót például konkrétan a zsidó-keresztény hiedelemvilágból kerülnek átvételre – megnevezése is jelez; ők valóban képessé válnak az olyan fajok megteremtésére, amelyek korábban csak a hit megszilárdítását elősegíteni kívánó, démonizált ellenség kreálmányai voltak. Amikor Sándor az isteni gondviselésről „papol”, a darwinisták mind homlok-ráncolva tekintenek rá, Deryn pedig visszatérő szópárbajokat vív a herceggel, melyekben végig egyszerű szerencsének nevezi azt, amit a trónörökös sorsnak. A természetfilozófia fonákjait ismerve a darwinisták felvilágosultabbak, nyitottabbak a világra és annak változásaira, s ami ugyancsak nem elhanyagolható, élő hússal szállnak szembe a halott fémmel. Ezt bizonyítja Deryn – Dylan – karakterének kitűnő retorikája is:

– Fantasztikus, ugye? – kérdezte Dylan. / – *Fantasztikus?* – Sándor torka összeszorult, szájában csipős íz áradt szét... A szelvényes boltív egy gigászi gerinc volt! – Ez... undorító. Egy állat belsejében vagyunk! [...] – Igen, de a zepplinjeitek bőre marhabélből készült. Az is olyan, mintha egy állat belsejében lennétek, nem? Mint ahogy a bőrkabát viselése is! / – De hát ez é! – habogta Sándor. / – Igaz – mondta Dylan, és elindult a fém kezelőúton Tazzával. – Ha jobban belegondolsz, halott állta belsejében tartózkodni sokkal borzalmasabb. Ti barkácsok igazán furcsa népség vagytok. (Westerfeld 2009, 332)

Mindazonáltal a darwinistáknak is megvannak a maguk korlátai, tabui és félelmei, melyek elsősorban épp abból adódnak, hogy talán túlságosan is beleavatkoznak a természet dolgaiba. A kötetben számos módosított életfonalú lényel találkozunk, sőt ezek abszolút fölénybe kerülnek a kvázi normális állatokhoz képest. Deryn például egyenesen megdöbben, amikor ilyet lát – lásd a Tazzáról szóló részt (Westerfeld 2009, 192–193). Ide kívánczik továbbá egy másik mellékszál is. Az elkötelezett, fajkoholó Britanniában belső ellentéteket szül a konzervatív majomluddita mozgalom – amely a mi világunk gépromboló ludditáinak lehet a párhuzama, vagy a géptechnológiát koholmányokra cserélő szigetországban egyszerűen csak fajzatgyűlölő csoportosulássá alakult át –, melynek tagjai nem pusztán ódzkodnak a szörnyecskektől, de a tudománynál is nagyobb szentségtörésnek tartják a természetes

lények keresztezését (Westerfeld 2009, 42). A barkácsok akár a biopunk-haltalmak belső felforgatóerejeként is támaszkodhatnak rájuk, igaz, a regény ezt a lehetőséget nem játssza ki.

A koholás korlátai közt feltétlenül szükséges megemlíteni a természetes kiválasztódásból következő, „az erősebb éli túl” elvet, melyet – noha sokan mághoz Darwinhoz kötnék – mégsem ő, hanem Herbert Spencer írt le elsőként (*Múlt-kor* 2014). A természetfilozófia nagyeszűi kísérletet tettek rá, hogy „kineveljék” a fajokból a gyengébbek elnyomására irányuló ösztönüket, de ezt mégsem sikerül elérniük (Westerfeld 2009, 139).

Az irányzat sérthetetlen tabuját az emberi életfonalak jelentik; homo sapiens sapiens nem ötvözhetnek semmilyen állattal, minek folytán a regény nem tartalmaz ember-mutáns vonulatot (vö. Westerfeld 2009, 137)⁸. Kényesen ügyelnek arra is, hogy a fajzataiknak ne hogy *öntudata*, s azt követően *személyisége* alakuljon ki. A szörnyecskéknek például ennek apropóján nem adnak nevet; egyszerűen csak a fajtájuk szerint hivatkoznak rájuk, amit vagy a felhasználási lehetőségeik, vagy pedig a koholásuk típusa szerint határoznak meg. A *Leviatán*nal sincs ez másként, a név alatt ugyanis a lények teljes szimbiózis-hálózatát értik, s nem pusztán az óriás hidrogénfűjót. Tazza viszont már innen nézve is kivételnek számít, hiszen őt sehol nem nevezik szimplán erszényes farkasnak vagy tasmán tigrisnek, de mindig a nevéen szólítják. A kreálmányok és a természetes állat illetően megkülönböztetése mindazonáltal korántsem indokolt, hiszen az előbbieket is bármikor vannak olyan értelmesek, mint ő. Deryn például nagy általánosságban jegyzi meg, hogy mindegyikük tudja, ki a gazdája, nem úgy, mint a gépek (Westerfeld 2010, 146), de a *Leviatán* bálna-részére is többen furcsán tekintenek, ahogy a zuhanást követően, a *Küklopsz* motoraival ellátva egyfajta függetlenségre tesz szert – pilóták nélkül maga választja ki a legmegfelelőbb utat a légáramlatok és termikek között. A viselkedésére többen azt mondják, hogy „megkergült”, hogy a zuhanás „összerázta az agyát” (Westerfeld 2009, 516; Westerfeld 2010, 48), de kívülről nézve valami egészen más is szóba jöhet: a bálna gondolkodó lényként, nem pedig eszközként kezd el működni, és élni.

A darwinisták lénykoholását Westerfeld remekül összefoglalja az első kötet utószavában: „A *Leviatán* tehát legalább annyira szól a lehetséges jövőkről, mint az alternatív múltról. Előrevetít egy olyan kort, amelyben a gépek élőlényekre fognak hasonlítani, az élőlényeket pedig úgy gyártják majd, mint a gépeket” (Westerfeld 2009, 540). Ez a „gyártás” azonban a darwinisták legvisszatetszőbb jellemzője, hiszen oly mértékben ártják bele magukat a természet folyamataiba, hogy a végén már egyenesen zavarba jönnek azoktól az állatoktól, amelyekről nem lehet megállapítani, hogy „mire valók” – Deryn épp ilyen helyzetbe kerül, amikor meglátja Tazzát (Westerfeld 2009, 192–193).

⁸ Az emberi gének meghackelésének remek példáját vázolja fel Paolo Bacigalupi A *felhúzzhatós lány* című sikerkönyvében, ahol Emiko, a módosított DNS-ű, „kitenyészett” szexjáték nemcsak a sorsa, de a belé táplált mesterséges ösztönök – mint amilyen a kényszerű önfeladás, önmegadás és az emberek iránt táplált alárendeltség – ellen is küzd.

Ez viszont az élet és az élőlények oly mértékű kizsákmányolása – az abszolút eszközként való felhasználás –, hogy részben buktatni látszik a darwinizmus remekbeszabottságát (vö. Westerfeld 2009, 402–404).

Új lehetőséget jelentenek viszont a tojásaikból előbújó *éleslátó lórik*, amelyek egyöntetűen levetkőzik az eddig tárgyalt, mondhatni konzervatív darwinista haszon-koholmány felfogást, ugyanis elképesztő képességeket villantanak fel: nem pusztán emberi szavak keverékeit képesek elmotyogni, de értelmes és éleslátó lények, amelyek már öntudattal is rendelkeznek. Sokkal gyorsabban tanulnak, mint az emberek, és sokszor hamarabb oldják meg a talányokat, vagy derítenek fényt valamilyen igazságra, mint a gazdáik. Dr. Barlow több helyütt is utalásokat tesz rá, hogy a kis lények képesek lehetnek józanabb belátásra bírni a barkács vezetőket, ami lényegében annyit takar, hogy általuk talán fontolóra vennék a darwinizmus irányába való nyitást (vö. Westerfeld 2010, 163, 170, 172, 177, 216–221, 403–404; Westerfeld 2014, 497). A korábbiak fényében továbbá az is jelzésértékű lehet, hogy a Sándorhoz került példánynak még neve is lesz. S ez még akkor is igaz, ha a *Bovril* eredetileg egy húskivonat.

A steampunk-biopunk irányzatok viadala mindazonáltal nem marad eldöntetlen, még annak ellenére sem, hogy a trilógia legnagyobb részében egymás kiegészítőiként tematizálódnak. Az elsőbbséget élvező kiválasztása a két fél jellegzetességeire nézvést sem lehet kérdéses: a kivágott fa az eleven, a fém a hús, a halott az élő viszonylatában nem élvezhet elsőbbséget – a két irodalmi alműfaj viadalát eldöntik a három könyvben körvonalazódó jellemzőik. A *Leviatán*-trilógiában a biopunk legyőzi a steampunkot.

Deryn a fejét csóválta. Sándor és emberei gyakran túl zajosnak találták a léghajót. Ám az élet maga is lármás, zavaros dolog volt a barkács szerkentyűk takaros óraműveihez képest. A *Leviatán* ökoszisztémája a száz összekapcsolódó fajjal sokkal összetettebb, mint bármely élettelen gépezet, és ezért kevésbé rendezett. De hát ettől érdekes a világ, gondolta Deryn; a valóságnak nincsenek fogaskerekei, és sosem lehet tudni, milyen meglepetések keverednek ki a káoszából. (Westerfeld 2014, 27)

Ezt erősíti a szerző is, amikor két darwinista koholmányt tesz meg az első és második kötet címadójául. Ám ott van még a harmadik óriás, a Góliát, amely a világ mindkét pólusára nézve fenyegetést jelent. A halálsugár pedig már steampunk szerkezet. Vagy mégsem?

A szikrázó, harmadik -punk – Nikola Tesla felemelkedése

Nikola Tesla a steampunk-regények gyakran visszatérő figurája, aki az irányzat szempontjából olyannyira jelentős, hogy azokat az opusokat, amelyeket az ő munkássága vagy annak továbbgondolása szövi át, *teslapunknak* is szokás nevezni. Tesla a mi valóságunkban is világhírű feltaláló volt, hiszen ő fektette le a rádió, a radar és a váltóáram alapelveit, de egyaránt számít örült lángelmének is, aki nem kevesebbet állított magáról, mint hogy képes megépíteni egy olyan szuperfegyvert, amellyel kétszázötven mérföld távolságból tízezer repülőgépet tud majd megsemmisíteni (*Múlt-kor* 2008). Veszedelemes találmányát – vagy

legalábbis annak munkatervét – halálsugárnak nevezte, amely viszont a mi univerzumunkban – Babbage második számkülönbözeti gépezetéhez hasonlóan – egyik államtól sem kapott támogatást (vö. Westerfeld 2010, 588). A *Leviatán*ban viszont sikerül elkészítenie az eszközt, aminek a neve: Góliát.

A tudós egyik találmányával, a Tesla-ágyúval már a *Behemótb*an találkozunk, ami tulajdonképpen egy „villámgenerátor” (Westerfeld 2010, 35). Tesla fejlesztéseit a trilógia világában eleinte a németek támogatják – minek folytán a fenti ágyút is ők vetik be –, ám ahogy a Monarchia lerohanja a tudós hazáját, Szerbiát, Sándorhoz hasonlóan ő is a másik oldalhoz pártol, ami egyfajta sorsközösséget teremt közte és a herceg között. Noha Tesla zavartalanul folytathatja ténykedését a vegyes Amerikában, a villámgenerátor óriási döbbenetet vált ki a darwinistákból, hiszen a korábbi barkács lehetőségeket túlszárnyalva, óriási fenyegetést jelent.

Nagy tűzgolyó formálódott a torony lábánál, majd gyorsan fölemelkedett, közben táncolt és villódzott. Amikor elérte a csúcst, mennydörgő dörrenés hallatszott. / Cikkakkos, kolosszális villámujjak nyújtóztak ki a Tesla-ágyból. Először átíveltek az égen, akár egy fehér tűzből álló fa, majd a *Leviatán* felé ugrottak, mintha csak megszimatoálták volna. A villám tüzes hálóként futott szét a légbestia bőrén, vakító hullámban áradt végig a hosszán. Az elektromosság egy szempillantás alatt háromszáz méterre terjedt a faroktól a fejig, és mohón átszökken a fém tartórudakra, amelyekre a hajtóműgondola volt fel-függesztve. [...] – Nyomorult barkácsok – mormolta Deryn. – Most már saját *villámot* is gyártanak. (Westerfeld 2010, 41, 56)

A történetben előrehaladva egyre nagyobb villámtornyokkal találkozunk – és Tesla egyéb innovációival is, mint amilyen például az elektromos kerítés (Westerfeld 2014, 86–89) vagy saját elektromos pálcája (Westerfeld 2014, 100), amellyel az orosz óriásmedvéket is könnyedén távol tudja tartani. Mindennek betetőzése a Góliát maga. Tesla szuperfegyverének korlátai végig a levegőben függenek, s amíg a zseni szerint egyetlen lövésével könnyedén elpusztítható Berlin vagy Bécs, mások úgy vélik, Tesla hírvérese és látványossághajhászása úgy, ahogy van, hazugságon alapszik.

– Mint látják – kiabálta túl Tesla a zümmögést –, képes vagyok a szobában található áramlatokat irányítani, még tízezer kilométer távolságból is. Képzeljék el, hogy egy vihart zabolázok meg ilyen messziről! Vagy akár magának a Földnek az elektromos töltését, amelyet úgy fókuszálhatok és célozhatok, akár egy reflektort! [...] – Góliát egy földrezonancia-ágyú, amely a bolygót használja kondenzátorként. Amit látni fog, a tiszta energia útja, ahogy alattunk a földből egészen a troposzféráig csap! (Westerfeld 2014, 252–253, 492)

A villámgenerátor megléte, egy letarolt erdő Szibériában, s a lángelme kissé labilis, korlátokat nem ismerő jelleme okot ad a félelemre. Kijelentései, melyek szerint egy több milliós nagyváros elpusztítása vállalható ár a háború befejezéséért, a második világháborús Truman elnökkel hozzák párhuzamba, Bécs és Berlin analógiája pedig Hiroshima és Nagaszaki lesz.

A regény azon szövegrészei, amelyek Tesla körül szerveződnek, folyamatosan olyan metaforikus kapcsolásokkal operálnak, amelyek az „elektromos-

ság” alakzatára épülnek – például Teslát „felvillanyozta”, hogy találkozhat Sándorral (Westerfeld 2014, 172) –, s a történet szintjén is minden az elektromosság hatása alá kerül: Tesla haja szanaszét áll, amikor a Góliátot kezeli (Westerfeld 2014, 525).

Azt azonban, hogy a harmadik irányzatnak, a teslapunknak milyen ráhatása lesz a steampunk-biopunk vetélkedésére, jelen írásnak se nem tiszte, se nem feladata elmondani, mint ahogy azt sem áruljuk el a kedves olvasónak, hogy Nikola Tesla óriásának fenyegető hatalma valóban a világbékét hozza-e el – bármekkora legyen is az ár –, vagy a tudós inkább csak egy olyasféle kakas, amely a saját érdemének tudja be a hajnalt.

Irodalom

- Bacigalupi, Paolo (2012): *A felhúzzhatós lány*. Ford. Horváth Norbert, Budapest: Ad Astra, 564 p.
- Baka L. Patrik (2014): Mi lett volna, ha. Magyar földön Afrikában... *Partitúra* 2014/1, 101–127. p.
- Biopunk*. Wattpad: <http://www.wattpad.com/2435338-sf-sub-genre-definitions-biopunk> [Letöltés: 2015.03.15.]
- Blaylock, James P (1992): *Lord Kelvin's Machine*, Sauk City: Arkham House, 262 p.
- Charles Darwin (é. n.): *A fajok eredete. Természetes kiválasztás útján*. Ford. Kampis György. Online elérhető: <http://mek.niif.hu/05000/05011/html/darwin0002.html> [Letöltés: 2015.03.21.]
- Dick, Philip K. (2010): *Az ember a fellelégvárban*. Ford. Gerevich T. András. Budapest: Agave Könyvek, 216 p.
- Divergence chronology 1940–1945*. Uchronia: <http://www.uchronia.net/bib.cgi/diverge.html?o=1500> [Letöltés: 2015.03.19.]
- Egan, Greg (2013): *Diaszpóra*. Ford. Huszár András, Budapest: Ad Astra, 408 p.
- Gibson, William – Sterling, Bruce (2005): *A gépezet*. Ford. Juhász Viktor, Budapest: Galaktika Fantasztikus Könyvek – Nagual Publishing, 444 p.
- Gribbin, John (2004): *A tudomány története 1543-tól napjainkig*. Ford. Dr. Both Előd, Budapest: Akkord Kiadó, 594 p.
- Gross, Cory (é. n.): Varieties of Steampunk Experience. *Steampunk Magazine* 1, 60–63. p. Online elérhető: <http://www.combustionbooks.org/downloads/SPM1-web.pdf> [Letöltés: 2015.03.04.]
- Hackett, Brandon (2012): *Az ember könyve*, Budapest: Agave Könyvek, 290 p.
- Jeter, Kevin W. (1990): Morlockok éjszakája. In Wells, Herbert G. – Friedell, Egon – Jeter, Kevin W.: *Utazások az időgéppel*. Ford. Koncz Éva – Ruzitska Mária – Morvay Nagy Péter. Budapest: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, 358 p.
- Julier Ferenc (1933): *1914–1918. A világháború magyar szemmel*. Budapest: Magyar Szemle Társaság. Online elérhető: <http://mek.oszk.hu/02200/02221/html/index.htm#tart> [Letöltés: 2015.03.21.]
- Kampis György (1999): *Darwin és a fajok eredete*. Online elérhető: <http://mek.niif.hu/05000/05011/html/darwin0001.html> [Letöltés: 2015.03.21.]

- Keserő József – H. Nagy Péter (szerk.) (2011): *Kontrafaktumok*. Komárom: Selye János Egyetem, 108 p.
- Kolonits Ferenc (é. n.): *Az András-kereszt és a felkelő nap háborúja, 1904–1905*.
Online elérhető: <http://epa.oszk.hu/00000/00018/00023/11.htm> [Letöltés: 2015.03.21.]
- Múlt-kor* (2004): *A Kondor-légió lebombázza Guernicát*.
Múlt-kor: <http://mult-kor.hu/cikk.php?id=3455> [Letöltés: 2015.03.14.]
- Múlt-kor* (2008): *Halálsugarakkal kísérletezett az elfeledett feltaláló*.
Múlt-kor: <http://mult-kor.hu/cikk.php?id=19698&print=1> [Letöltés: 2015.03.21.]
- Múlt-kor* (2011): *A páncélos hajó diadalútja*.
Múlt-kor: <http://mult-kor.hu/cikk.php?id=33953> [Letöltés: 2015.03.14.]
- Múlt-kor* (2014): *10 tény Darwinról*.
Múlt-kor: http://dev.mult-kor.hu/20140217_10_teny_darwinrol [Letöltés: 2015.03.21.]
- H. Nagy Péter (2009): Imaginárium IX. SF: A képzelet mesterei. *Opus* 2009/2, 23–32. p.
- H. Nagy Péter (2015): Charles Darwin, a populáris hős. *Új Szó*, 2015. február 7., 20. p.
Online elérhető: <http://uj szo.com/napilap/szalon/2015/02/07/charles-darwin-a-popularis-hos> [Letöltés: 2015.03.15.]
- Paolini, Christopher (2007): *Elsősülött*. Ford. Bihari György – Sóvágó Katalin, Budapest: Európa Könyvkiadó, 706 p.
- Pintér Bence – Pintér Máté (2012): *A szivarhajó utolsó útja. Fejezetek a Duna-menti Köztársaság történetéből*. Budapest: Agave Könyvek, 230 p.
- Powers, Tim (2001–2002): *Anubisz kapui I-II*. Ford. Juhász Viktor. Budapest: Valhalla Páholy, 566 p.
- Rondaar (2014): *Gőzerővel: A steampunk krónikája*. Galaktika online: <http://galaktika.hu/a-steampunk-kronikaja/> [Letöltés: 2015.03.19.]
- Rosenfeld, Gavriel D. (2007): Miért a kérdés, hogy „mi lett volna, ha ...?” Elméletek az alternatív történetírás szerepéről. Ford. Szélpál Livia. *AETAS* 2007/1., 147–160. p.
- Singh, Simon (2007): *Kódkönyv. A rejtjelzés és a rejtjelfejtés története*. Ford. Szentgyörgyi József. Budapest: Park Könyvkiadó, 400 p.
- Trenka Csaba Gábor (2010): *Egyenlítői Magyar Afrika*, Budapest: Agave Könyvek, 248 p.
- Verne, Jules (é. n.): *Nemo kapitány. Húszezer mérföld a tenger alatt*. Ford. Kilényi Mária. Online elérhető: <http://mek.oszk.hu/00500/00524/00524.pdf> [Letöltés: 2015.02.10.]
- Wells, Herbert G. (1990): Az időgép. In Wells, Herbert G. – Friedell, Egon – Jeter, Kevin W.: *Utazások az időgéppel*. Ford. Koncz Éva – Ruzitska Mária – Morvay Nagy Péter. Budapest: Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, 358 p.
- Westerfeld, Scott (2009): *Leviatán*. Ford. Kleinheincz Csilla, Budapest: Ad Astra, 540 p.
- Westerfeld, Scott (2010): *Behemót*. Ford. Kleinheincz Csilla, Budapest: Ad Astra, 588 p.
- Westerfeld, Scott (2014): *Góliát*. Ford. Kleinheincz Csilla, Budapest: Ciceró, 578 p.
- William Spottiswoode*. MacTutor History of Mathematics archive: <http://www-history.mcs.st-andrews.ac.uk/Biographies/Spottiswoode.html> [Letöltés: 2015.03.21.]

Kiss Tímea: *Retorika, fordítás, módszertan. Alakzatok Ady Endre költészetében*. Eger, 4 Pont Nyomda Kft., 2015. 353 p. ISBN 978-963-12-3912-6

Cs. Jónás Erzsébet

Kiss Tímea a Selye János Egyetemen 2014-ben szerzett PhD.-fokozatot. Kutatási témái többek között a retorikai alakzatok, olvasáskutatás, oktatásmódszertan. Jelen munkája, amely disszertációja átdolgozott, kiegészített változata, 2015-ben jelent meg Egerben. Benne Ady költészete kerül vizsgálat alá az alakzatok jelentésképző és struktúraszervező funkciója szempontrendszerének keretében.

A kötet három fő területet ölel fel. Az első a stilisztikából jó ismert alakzatokkal foglalkozik. A funkcionális stilisztika elemzési módszerét alkalmazva világít rá a szerző az ismétléses alakzatok és ezekhez kapcsolódó alakzatársulások működésére. Ady költészetéből számos jelentős vers tükrében mélyedhetünk el a stíluseszközök e csoportjának szövegszervező és jelentésképző szerepében. Különösen fontos az alakzatvizsgálat Ady költészetének idegen nyelvű tolmácsolásainak tükrében. Kiss Tímea ezért könyve második részében angol, olasz és szlovák műfordításokat elemez összehasonlító alakzatvizsgálati módszerekkel. A célnyelvi szövegvariánsok bizonyítottan igazolják, hogy a nyelvi kódokon alapuló szövegértés mellett az alakzatokhoz kapcsolódó jelentés-összetevőkön nyugvó szövegértelmezés adja a biztos fogódzót a fordító számára ahhoz, hogy Ady költészetének hiteles tolmácsolója lehessen. A kötet harmadik nagy egysége a szerző pedagógusi jártasságát mutatja be, amikor oktatásmódszertani kérdésekkel, a szlovákiai magyar irodalmi tantervekkel foglalkozik, s verselemzési mintákkal siet a gyakorló pedagógusok segítségére a költészet hatékonyabb tanulói befogadása érdekében.

Az elméleti bevezető (11–32) alapvetően fontos tájékozódást nyújt az elemzések további megértéséhez. A retorikai alakzatok történeti áttekintésével, stilisztikai funkcióival ismerkedhetünk meg. Az alakzatelméletek áttekintését követően Ady Endre köteteit vizsgálva mutatja be a szerző az alakzatok működését. Sorra veszi az Ady-életmű jelentős állomásainak számító köteteket, s azokból néhány kiemelt vers bemutatásával funkciójában, jelentésképzésének folyamatában tárja az olvasó elé az alakzatok szerepét. Helyesen állapítja meg, hogy a versszövegekben vizsgált alakzatoknak több funkciójuk van. Ilyen a szövegben uralkodó gondolat megerősítése, továbbfűzése, pontosítása, a remény, dac, türelmetlenség, szorongás kifejezése, a változás érzékeltetése, az összeegyeztetlenség hordozása, valamint a lírai én jelenlétének nyomatékosítása (59). Az elemzett alakzatok nemcsak a versekben jelennek meg rendező elvként, hanem a ciklusokban is. Az *Új versek* című kötetből (33–59) a *Góg és Magóg fia vagyok én, az Új Vizeken járok s A magyar Ugaron* kerül vizsgálat alá. Az Adyra jellemző adjekciós

alakzatokra, azokon belül az ismétléses alakzatokra összpontosít a szerző. Bemutatja a paralelizmus, az anafora, a gradáció, az epifora, az antitézis, a reddíció, a szinekdoché, a gemináció, az epizeuxis, a szimploké, a reduplikáció alakzatainak szövegszervező és jelentésképző funkcióját. A *Vér és arany* című kötetből (60–78) a címadó vers mellett a *Holnap elébe*, s *Az Értől az Océánig* című versek állnak az elemzés középpontjában. A *halottak élén* című kötet (79–97) alakzatközpontú értékelése mellett a szerző figyelme két vers tüzetesebb vizsgálatára irányul. Ezek a *Tovább a hajóval* és az *Akkor sincsen vége*. Érdekes és tanulságos fejezet Ady Karinthy-féle paródiájának bemutatása az *Így írtok ti* című kötetből (98–111). Érződik a szándék, hogy a szerző itt is már a műfordítóknak legnagyobb gondot okozó formai jellegzetességekre akarja irányítani a figyelmet. A karikatúra nem egy bizonyos művel, hanem egy bizonyos szerző modorával, modorosságával foglalkozik, egy-egy jól ismert szerzői stílus, műfaj vagy mű humoros utánzását jelenti. Míg azonban Ady esetében az eredeti versekben a képek a költői logika mentén kapcsolódnak, mély tartalmakat hordoznak, tehát funkciójuk van, az imitáció felfüggeszti a képiség logikáját, egységességét, és mintegy ötletszerűen, egymáshoz illesztett képhalmazként hozza létre a verseket. Ez is egyfajta interpretáció a paródia görbe tükrén keresztül.

Az irodalomból ismert közvetítő interpretációk, a versfordítások elemzése a kötet harmadik nagy egységében, a hatodik fejezetben olvashatók (112–218). Itt a szerző jó érzékkel tér vissza az alakzatvizsgálat funkcionális fordításstilisztikai elemzéséhez, amikor az angol, olasz, szlovák nyelven megjelent műfordításokat veszi sorra. A *Góg és Magóg fia vagyok én*, a *Héja-nász az avaron*, a *magyar Ugaron*, a *Párisban járt az Ősz*, az *Őrizem a szemed*, *Az eltévedt lovas* és az *Intés az őrzőkhöz* című versek fordításstilisztikai elemzése alfejezetekként jelennek meg. E fordítások arról tanúskodnak, hogy bennük nem az alakzatalkotás technikája, hanem a világlátás hasonlósága vagy különbözősége a lényeg, s az alakzatok adaptációja ennek szolgálatában áll. Tehát inkább az érdekelheti az elemzőt, hogy a fordítások saját képiségükkel milyen világot teremtenek a befogadó számára. A fordítástudománnyal foglalkozókat ez a fejezet számos tanulság levonására ösztönzi. Ezekből néhányat a recenzió ajánlásait követve is érdemes felemlíteni.

Walter Benjamin világhírű német nyelvész szerint a nagy műalkotások története számon tartja, hogy a nagy művek, így Ady alkotásai is „hogyan származnak forrásaikból, hogyan formálódnak a művész korában, hogyan élnek tovább, elvben örökké, a későbbi nemzedékek közegeiben. Ez utóbbit, ahogy napvilágra kerül, dicsőségnek nevezik. A közvetítésnél többet jelentő fordítások akkor jönnek létre, ha egy mű az utóélete során eléri dicső hírnevének korát. A fordítások tehát korántsem *szolgálják* a műveket [...] épp ellenkezőleg, saját létezésüket köszönhetik a műveknek. Bennük éri meg az eredeti mű élete mindig megújuló, legújabb és legátfogóbb kibontakozását” (Benjamin 2007, 185).

A szövegértelmezés a műfordítások szövegalkotó folyamatát megelőző fázis, amely meghatározza a nyelvi elemek, szerkezetek szinonimák kiválasztását. A dinamikus jelentésképzés folyamatában a fordító közvetítőként és társszerző-megnyilatkozóként az idegen nyelvi szövegből kiindulva a jelentésképzés különböző stratégiáit követi. Ebben a jelentésképzésben Ady költészetének alakzatai is jelentős szerepet kapnak. A kommunikációban érvényes megnyilatkozó és befogadói pozíció a fordítás esetében megfordul. A megnyilatkozó nyilvánvalóan az eredeti mű szerzője, s a fordító először befogadói nézőpontból kiindulva választ stratégiát. Majd maga is megnyilatkozóvá, társszerzővé válik a végső olvasóközönséghez képest, s így határozza meg a saját, fordításban realizálódó magatartását. A nyelv objektív, kódszerű oldalán kívül – amit az idegen nyelvi szöveg átültetésénél elengedhetetlennek tartunk – van a folyamatnak szubjektív oldala is. Ez közösségileg a fordító és befogadó részéről nagyfokú konvencionáltságot, vagyis hagyományokra épülő együttgondolkodást, egyénileg a fordító oldaláról saját nézőponton alapuló, nagyfokú begyakorlottságot követő stabil látásmódot jelent. „A nyelvi szimbólumok a világ dolgait és az azok közötti viszonyokat nem egyszerűen tükrözik, azaz nem a maguk objektív totalitásában jelenítik meg, hanem a kommunikációs igények függvényében valamilyen kiindulópontból fogalmilag megkonstruálják őket” (vö. Tátrai 2011, 102–125; Tolcsvai Nagy 2013, 129–170).

A konstruálás a fordításban nem csak a nyelvi kód- és szerkezetváltás szabályszerűségét jelenti. Benne van a fordítónak a temporálisan kötött célnyelvi kulturális emlékezetéből, a saját korának háttérismereteiből, az olvasó feltételezett befogadási horizontjáról és elvárásairól, az olvasóval megszerzett közös tudásából, világlátásából fakadó jelentésképzése. Ez kognitív megközelítésben a jelentésalkotás kulturálisan vezérelt evolúciós modellje, amelynek alapján a szöveg kialakul. Minden fordításnál és újrafordításnál végbemegy a jelentéses szövegelemek szaliens, azaz előtérbe helyező válogatása, bizonyos elemek szelektív kiemelése, mások elhallgatása, gyakran elhagyása (vö. Pethő 2011, 13–30). A fordító nem egyszer szűkíti vagy bővíti az eredeti szöveget. Az explikáció–implikáció kérdéskörét a fordítástudomány a fordítási technikák között a traduktológia és traduktográfia szempontjából is részletesen tárgyalja két nyelvi rendszer összevetésében (vö. Klaudy 2007, 155–168; Albert 2014, 31–46).

A pragmatikai tudatosság szerint a fordítónak az a szándéka, hogy a hipotetikus befogadói horizontot figyelembe véve a saját és az olvasó kommunikációs igényeit kielégítse. A műfordításban alapvetően a fordító szubjektív modalitása szabályozza tehát a jelentésképzés és a szövegalkotás mikéntjét. Ez az aspektusbeli modalitás a magyarázata, s egyben indoka a koronként és stílusonként változó újabb fordítások megjelenésének. Minden kor és minden fordító mást „olvas ki” a szövegből. A fordítás ilyen megközelítésből hasonlít a filozófiához is olyan értelemben, hogy ugyanúgy megkérdőjelezi a leképezés egyszerű sémáját a valós helyzet másolataként, reprodukciója-

ként, mint a filozófiai gondolkodás. Az eredeti és a műfordítás viszonyáról szólva visszamehetünk akár Kant elméletéig, amely a világleképezési modell tükrözési elméletének lehetetlenségét bizonyítja (vö. de Man 2007, 252).

Az Ady-versek célnyelvi szövegrepresentációinak elemzésében elsődlegesen a világ nyelvi képét vizsgáljuk. Az eredeti szöveget, valamint az eltelt idő miatt temporális dimenzióban az eredeti szöveggel diszkurzív viszonyban levő fordítói-befogadói szintet vesszük számba, s végül a fordító által feltételezett olvasói horizonttal vetjük össze. Azt vesszük górcső alá, hogy bizonyos stíuselemek előtérbe helyezése vagy háttérben hagyása vajon a szubjektív szövegértelmezés, a korstílus vagy az olvasói elvárás következménye-e. De a fordítás nem csupán közvetíti az eredeti művet – ami önmagában is megkérdőjelezhetetlen érték –, hanem létével egy elméleti, egyetemes igazságot is bizonyít: A fordításban elválaszthatatlan az eredeti műnek s a mindenkor befogadó szubjektív világlátásának célnyelvi szociokulturális beágyazottsága azoktól a – kognitív nyelvészet terminológiájával élve – nyelvi, stilisztikai sémáktól, keretektől, forgatókönyvektől, amelyek a világ nyelvi képében a saját kultúránk keretei között mindannyiunk tudatában ott élnek (Maszlova 2007, 52–73).

E kognitív nyelvészeti és fordításelméleti kitérő után Kiss Tímea könyvének nem kevésbé értékes harmadik egységét ajánljuk az olvasó figyelmébe (219–278). Ebben nagy segítséget kapnak a gyakorló magyartanárok a szlovákiai iskolák tananyagainak eredményesebb feldolgozásához, különös tekintettel Ady Endre jelentős verseire. A használatban lévő tankönyvek (Mohácsy Károly, valamint Kulcsár Sz. Zsuzsanna és Kulcsár Mónika munkái) bemutatását követően szól a szerző a szlovákiai tantervekről, majd a szakmódszertanra áttérve verselemzési mintákat, feladat- és kérdéssorokat kínál. Felmérések eredményeit ismerteti, amelyek mind nagy haszonnal forgathatók a határon túli magyartanítás eredményesebbé tételére.

A kötet befejező fejezete (279–307) rövidebb magyar és hosszabb szlovák nyelvű összefoglalóval ajánlja az olvasó figyelmébe ezt a sokoldalú kötetet. A gazdag szakirodalmi jegyzék, valamint a név- és tárgymutató (308–330) után a mellékletekben megtaláljuk az elemzett Ady-versek, s az angol, olasz, szlovák műfordítások jól hasznosítható teljes szövegét (331–353).

Kiss Tímea tanulmánykötete értékes, perspektivikus munka, további lehetőségeket kínál mind az alakzatvizsgálatban, mind a műfordítás-elemzésben, s előremutató az oktatásmódszertanban a tankönyvelemzés, tankönyvírás területein.

A könyv jelentős fejezeteit felölelő fordításkritikáról elmondható, hogy a műfordítás-elemzések a fordításstiliztikában nagy hozadékú, a gyakorlati hasznosítást is segítő tudományos igényességűek. Az irodalomkövetítés, a fordításokban tükröződő világmegismerés minden újrafordítás mozgatója. Ennek feltárása, az invariáns eredeti szöveggel történő összevetése minden kor folyamatos feladata. A megismeréstudomány, a kognitív nyelvészet a jelentésképzés, a stílustulajdonítás, a nyelvhasználat pragmatikai aspektusából az esztétikai jelekként működő szépirodalmi szövegekre a funkcionális stilisztikán keresztül

fókuszál. A nyelvben megélt világ átadása a nyelvi kommunikáció érték közvetítő, fontos feladata mind a műfordításban, mind az iskolai nyelv- és kultúraoktatásban. Ennek a feladatnak nyomon követését vállalja magára Kiss Tímea jelen munkájában.

Az alakzatvizsgálat Ady költészetében önmagában is fontos, lényegkiemelő elemzés, amely teljesebbé, sokoldalúbbá teszi Ady költészetéről összegyűjtött eddigi tudásunkat. Ennek az oktatásba, a műelemzésbe való beépítése a funkcionális stilisztika segítségével rendkívül fontos feladat. A szerző által a tanulók körében végzett felmérések, az elvégzett tankönyvelemzések megvilágítják a szlovákiai magyar irodalomoktatás állapotát, az ajánlott módosítások pedig konkrét segítséget nyújtanak a gyakorló tanároknak. Kiss Tímea elkötelezett magyartanárként segíti munkájával a határon túli magyartanítás eredményesebbé tételét.

Kiss Tímea jelen tanulmánykötete az irodalomtudomány, a nyelvészet, a fordítástudomány és az oktatásmódszertan számára is értékes hozadékot felmutató alkotás, amely az irodalmi és nyelvészeti stilisztikába és a kognitív keretű fordításstilisztikába sorolhatóan segíti a kutatás és fordítás iránt érdeklődők munkáját, de a pedagógusoknak az osztálytermekben is kamatoztathatóan az oktatásmódszertan terén is hasznos tanulságokkal szolgál.

Irodalom

- Albert Sándor (2014): *Fordítás – nyelv – filozófia*. Budapest: Áron Kiadó.
- Benjamin, Walter (2007): A műfordító feladata.
In *Kettős megvilágítás. Fordításelméleti írások*.
Szerk. Józán Ildikó – Jeney Éva – Hajdú Péter. Budapest: Balassi Kiadó, 183–195. p.
- Klaudy Kinga (2007): *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*.
Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- De Man, Paul (2007): Walter Benjamin A *műfordító feladata* című írásáról.
In *Kettős megvilágításban. Fordításelméleti írások*.
Szerk. Józán Ildikó – Jeney Éva – Hajdú Péter. Budapest: Balassi Kiadó, 240–267. p.
- Maszlova, V.A. (2007): Введение в когнитивную лингвистику. Москва: Изд. «Флинта», Изд. «Наука».
- Pethő József (2011): *Alakzat és jelentés. Az alakzatok stílus- és jelentésképző szerepe a szövegben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tátrai Szilárd (2011): *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2013): *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.

Trencsényi László: *Impakt faktor. Neveléstudományi tanulmányok 1974–2014*. Budapest: Fapadoskönyv.hu, 2014. 468 p. ISBN 9789633774748; Trencsényi László: *Miskolci pedagógiai tükör. Tanulmányok, kutatási jelentések 1993–2004*. Budapest: Fapadoskönyv.hu, 2014. 208 p. ISBN 9789633774755; Trencsényi László: *Az iskola belső világa. Tanulmányok 1989–2003*. Budapest: Fapadoskönyv.hu, 2015. 128 p. ISBN 9789633775875

Nagy Ádám

Trencsényi nem teaurálható csak írásos munkáin keresztül. Nemcsak azért, mert mintegy 1200, a Magyar Tudományos Művek Tárában fellelhető munkája összegyűjthetetlen, hanem mert a neveléstudós és pedagógus pályája nem tekinthető át pusztán írásain keresztül.

Trencsényi László egyfelől igazi posztmodern neveléstudós: mesélő. Nemcsak abban az értelemben, hogy a modernitásbeli történelem a posztmodernitásban történetekké, értelmezésekké, narratívákká válik szét, s ő ezen szétszalagolt elemeket szövi újra, hanem abban is, hogy történetei sokszor (bár kivételt is találunk szép számmal: lásd alább) nem paradigmatisztikus elméleti konstrukciók, hanem a premodernitást idéző tűz körüli a – szó legnemesebb értelmében – vett esszéisztikus történetek. E tűz körüli mesélő tanítást sokan támadják, nem ismerik el tudományos, neveléstudói teljesítménynek. A világ leírására az egyedi történeteken, példákon keresztüli bemutatás nem alkalmas – mondják. S miközben a partikuláristól az általánosságig eljutni akaró világunkban e történeteket, a történeteken keresztüli élethelyzetek elemzését, tűnődéseit kárhozzatják, aközben elfelejtkeznek arról, hogy a folyamatban nem a tanítás, hanem a tanulás a lényeges elem, s annak végbemenetele nem feltétlenül írható le az ellenoldali szereplő tevékenységével, de a tevékenység uniformizálásával semmiképp (vö. a posztmodernben az egyetlen út primátusának megszűnése). A modernitás nevelés-oktatás dichotómiából a „nevelt” tanulása a fontos és ezen esetben mindegy, hogy a „nevelő” célzata milyen. A nevelt nélkül – ha nem nyerjük meg a fiatal, jelen esetben az olvasót a szociális vagy kognitív tanulásra, a szabálykövetésre – ugyanis a hön áhitott nevelési-tanulási folyamat egyszerűen nem megy végbe.

A szerző – az ezer feletti írást válogatva – a szelektált munkákat hét kötetbe rendezte:

- Gyerekkulturális kritikai írásait a *Gyerekek színpadon, nézőtéren*; a gyerekirodalmat bemutató munkáit a *Gyerekirodalom A-tól Z-ig*;
- Pedagógiai publicisztikáit a *Portrék és útirajzok* és az *Írtam mérgemben és örömben*;
- Neveléstudományi munkái közül a miskolci egyetemi kutatásait a *Miskolci pedagógiai tükör*; az iskolával kapcsolatos elemzéseit *Az iskola belső világa*, elméleti tanulmányait pedig a jelzésértékű *Impakt faktor* című kötet szedi csokorba.

Ez utóbbit hármat véve górcső alá is 42 válogatott tanulmányt találunk, amely műfaji sokszínűsége nem teszi lehetővé az egységes kezelést. Van benne vita, esszé,

elméleti alapozó munka, összegző korrajz, elemzés, intézménytörténeti leírás, módszertani bemutató. E sokszínűség túlnövi a recenzensi kereteket, ezért a kötet legfőbb elméleti novumait mutatjuk be, hogy megbizonyítsuk: ezen modellek, konstruktumok, elemzések a kényes izlésű neveléstudósok számára sem hagyhatnak kételetyt az egyébként kétségtelenül elsősorban a történetmesélésben magát otthon érző szerző tudományos (értsd: elméleti, általános) munkásságáról. És, hogy az oly sokakból hiányzó – talán e szakmában mégiscsak kötelező(?) – emberi minőségről már ne is beszéljünk (vajon nem ugyanezeket a kritikákat kapta a szerző születése idején Karácsony Sándor?).

A miskolci pedagógiai tükör öt nagyobb lélegzetű kutatást mutat be. Van bennük desk research (Tanárképzés a Miskolci Egyetemen 1993–2003), amely a képzőintézmény 10 évének elemzése; primer adatfelvételre alapozott kutatás („Én igyekszem, de ellenem dolgoznak a külső elvárások”; Integrált közoktatási és (közművelődési) intézmények Borsod-Abaúj-Zemplén megyében az ezredfordulón), ahol előbbi a miskolci és környéki tanárok pedagógiáról alkotott képét igyekszik bemutatni, utóbbi az ÁMK-modell tulajdonképpeni bevétele vizsgálata; kvalitatív kutatás (Nehéz fiúk), amely interjúk és esettanulmányok etnografikus elemzése; s vegyes: kvalitatív-kvantitatív elemzés (Szociális hátrányok és az iskola), amely az iskolázottság és foglalkoztatási esélyek közötti összefüggést vizsgálja.

Az iskola belső világa is öt tanulmányt tartalmaz. Az iskola szerkezete, belső világa az idő, a tér, a tevékenység, a szerkezet és a kapcsolatok dimenziója mentén elemzi az iskola funkcióit és diszfunkcióit. Az iskola belső világáról – 1990 és 1995 között végzett empirikus kutatások alapján című tanulmány a tartalomelemzés, másodelemzés módszereivel próbál az iskolai világ jellegzetességeire, feszültségeire, néhol ellentmondásosságára rámutatni. A Látomás egy komp-iskola belső világáról egy nem létező kompetenciaközpontú iskola víziója, s az iskola mint társadalmi intézmény határait feszegeti. A töprengések a közösségről, iskolaközösségről már nemcsak feszegeti e határokat, de túl is lép rajtuk: a közösségek leírásánál tulajdonképpen nincs is szüksége az iskolafogalomra, még akkor sem, ha a tanulmány példái már az iskolaközösségek világába kalauzolnak vissza. A minőségbiztosítás és önismeret a minőségbiztosítás ürügyén a pedagógiai önreflexió hiányát panaszolja fel.

Az Impakt faktor harminckét anyagának egyik legtöbbször visszatérő és leginkább teoretikusan is kidolgozott modellje a nevelési szintek elmélete: itt Tencsényi végképp eldobja a – korábban is lelevett – nevelést csak az iskolán keresztül láttató szemüveggel. Rangsorolja a plurális polgári társadalmak nevelési-szocializációs pólusait, mégpedig intézményesültségi minőségüknek fogva. A szociálpedagógiai ihletettséggel bíró modell vitatja a hagyományosnak tekintett, ám történetileg igen fiatal, a polgárosodással kibontakozó nevelési-oktatási intézményeknek, elsősorban az iskolának tulajdonított kiemelt, kizárólagos szerepet, gondolata szerint az iskola csak egy – és korántsem az egyetlen – nevelési szint, ahol a nevelés-oktatás végbemegy. Így megkülönböztet:

- természetadta közösségeket és nevelési szinteket (család, rokonság, szomszédság, kortárs-csoport);

- állami – valamennyire az állam felügyelte, finanszírozta – intézményeket (gyermekorvosi rendelő, bölcsőde, iskola, óvoda, kollégium, nevelési tanácsadó, gyermekjóléti szolgálat, gyermekotthon, krízisotthon, javítóintézet, fiatalkorúak börtöne, nevelőintézet, művészeti iskola, általános művelődési központ, többcélú intézmény, művelődési ház, mozi, könyvtár, színház, múzeum, koncertterem, táncház, stadion);
- piaci szolgáltatókat (gyermekmegőrző, ifjúsági szórakozóhely – játéktér – disco, iskolán kívüli tanfolyamok, képzések [nyelviskola, gépjárművezető iskola, tánciskola], uszoda-tornacsarnok-edzőterem) és
- civil kezdeményezéseket (egyházak, gyermek- és serdülőszervezetek, sportegyesületek, kulturális egyesületek, művészeti egyesületek).

E rendszerre az is jellemző, hogy a fenti grádicsokban meghatározott szocializációs funkciók nem feltétlenül időben egymásutániságot jelentenek, hanem keverednek, az élet színességének bonyolultságában jutnak érvényre. Ugyanakkor rendszerben Trencsényi csak a tudatos aktorokat veszi számba (nem tagadva a „spontán” szocializációs hatások világát).

De itt található Az iskola köztársaságok története címmel jelzett tanulmány, amely némiképp becsapja az olvasót. Itt nem kizárólag történeti leírás, de az összehasonlító pedagógia legszebb hagyományait bíró elemzés látott ugyanis napvilágot, amelyhez hasonló gyűjtés és elemzés korábban nem volt hozzáférhető. Kezdvé a bemutatást a század eleji amerikai, skót, német, francia, orosz diákönkormányzatoktól (érdekes, hogy míg ezen önkormányzatokat Amerikában a demokrácianevelés, Európában az iskolai rendhez való hozzájárulás eszközének tekintették), bemutatva, ahogy ezek kinőtték magukat Új Iskolává, Gaudiopolisszá, de akár úttörővasúttá, pax-gyerekházakká, hajdúhadházi gyerekvárossá, csepeli Guszevóniává, s Gazdagrét, Pesterzsébet, Szada példáivá.

Hasonlóképp az alternatív nevelési színterek példáinak egyikeként – bár több tanulmányból építve fel – a kötet bemutatja Vészi Alfája nyomdokain a közoktatás és közművelődés metszéspontjában az Általános Művelődési Központok (ÁMK) szolgáltatáskínálatát.

Ugyanakkor hiányérzete támad több esetben is az olvasónak. Mintha a megsütött tortáról hiányoznának a gyertyák: míg a nevelési terepek esetében a szerző modellé formálja példáit, utóbb ezen modellalkotási kísérletek eltűnnek. Pedig napjaink magyar pedagógiai valóságában igencsak hiányzik az a mankó, amely a demokratikus érintettségű pedagógusoknak módszertani fogódzót adhatna az iskolaköztársaságok esetében a gyermekkori demokráciatanulás esz-közrendszeréhez, az ÁMK-k esetében az iskolán kívüli közösségi terepek szolgáltatáskínálatához stb.

Nemcsak mennyiségben, de kidolgozottságban, mondanivalóban, üzenetben is azok a tanulmányok, fejezetek, de akár mondatok a leggazdagabbak, amikor Trencsényi nemcsak az iskoláról, hanem általában a nevelésről, nemcsak a tanárról, hanem általában a pedagógusról, nemcsak az osztályról,

hanem általában a közösségről beszél. Magával ragadó ereje miatt is jól látszik: nemcsak intellektuálisan értelmezi így a neveléstudományt és saját magát, de emocionálisan is ez áll hozzá közelebb.

A többi kötetben a történeteké a főszerep. Persze – mint jeleztük – ezek nem egyszerű mesék, hanem a bemutatott tárgyon keresztül egy tudós útkeresésének, felismerésének, meggyőződésének leírásai, s ebben bizony benne van a tudományos nóvummal együtt a – recenzens által szándékosan félreértett – általános tanulság: a tudós bölcsessége és töprengése, a pedagógus emberszeretete és elfogadása, az ember lázadása és örök elégedetlensége. A lázadó hév, az esszéisztikus stílus és a kétségtelenül hiányérzetet keltő nagyvonalú – sokszor nemcsak a megszokás, hanem a továbbgombolyítandó tudásvágy miatt hiányzó – hivatkozáskezelés kapcsán világossá válik, hogy a modernításban gyökerező neveléstudósoknak mi is a sokat ismételt kifogása – fentiek jogosnak tűnő számonkérésén túl – Trencsényi szemléletével. A szerző ugyanis – ne vegye sértésnek se a recenzált, se az olvasó: értse úgy, ahogy a recenzens írni szándékozta – irigylésre méltóan „egy-ügyű”. Tulajdonképpen minden munkája a gyermek szemével vagy érdekében látja, láttatja a világot – ahogy a szerző fogalmaz: értő figyelemmel, feltételen elfogadással, gyerekeknek fogadott hűséggel – lett legyen szó szülői innovációkról, a gyermekvédelem intézményeiről, még azokban a munkákban is tetten érhető ez, amelyek bizottsági beszámolókból vállalkoznak egy-egy pedagógiai intézmény megmutatására. Ez az együgyűség azonban a hagyományos pedagógiai rész tudományokat (neveléstudomány, oktatástudomány, neveléstörténet) át- meg át- szabják, néha innen kanyarítva ki egy kicsit, néha ahhoz fűzve hozzá egy darabot. Ugyanakkor ma – amikor a gyerek-fiatal egy és oszthatatlanságának gondolata egyre erősebben jelenik meg a pedagógiai szakirodalomban – józan ésszel ez nem hátrányt, hanem épp versenyelőnyként kellene jelentsen.

Azzal kezdtük, hogy Trencsényi László egyik arca a neveléstudósé. Másfelől viszont gyakorló pedagógus. Míg a kötet megannyi megközelítésből az iskolán kívüli nevelési terepeket kutatja, elemzi: általános művelődési központtól, a gyerekkultúra műhelyein és tehetséggondozáson át a gyerekek egyesülési jogán és az egyenlő esélyeken keresztül, az alternatív pedagógiai terekig, a cselekvő Trencsényi tudatosan vállalt részese a szakmapolitikai folyamatoknak és a mindennapi pedagógiai térnek. Egyfelől missziójának tekinti bebizonyítani: ha az iskola kitüntetett szereplő is, nem az egyetlen, még csak nem is az „első az egyenlők közötti” a nevelés világában. Másfelől bármifajta ilyen torz gondolatmenetből következő hegemoniatörekvésének megálljt akar parancsolni. Szándékait értékelve: használ, nem tündököl.

Miképp Hankiss János *Hajnali három* című kötetét, vagy Robert Fulghum *Már az óvodában megtanultam mindent, amit tudni érdemes* című könyvét vétek egyszerre behabzsolni (értve ezalatt a lineáris és folytonos olvasást), akképp Trencsényi munkáival is így kell bánni: naponta csak egy-két szem ajánlott. Használni fog!

Tölgyesi József: *Szuhács János pedagógiai és közéleti munkássága*. Balatonfüred: Balatonfüred Városért Közalapítvány, 2015. 188 p. ISBN 978-963-9990-35-7

Kováts-Németh Mária

Sokan sokszor leírták már, hogy a XXI. században gyors, rohanó tempóban élünk. A legtöbb írás azt bizonygatja, hogy ez olyan kihívás, aminek meg kell felelni. A kérdést kevésbé válaszolják meg, hogy miben. Tudásban, munkában, életvezetésben? Egyiknek sem kedvez a gyors, rohanó tempó, mert elmarad a kulturális adaptáció. A felszínesség a látványnak kedvez, amivel – sajnos – gyors sikereket lehet elérni.

A tudás megszerzéséhez, az alapos munkához, az értékes élethez nyugalom és biztonság kell. Ez utóbbiak feltétele a jól átgondolt oktatáspolitikai, a mély tudással rendelkező oktatáspolitikusok, s a pedagógia elméletében és gyakorlatában jártas szakemberek.

Magyarország bővelkedik példaértékű oktatáspolitikával és európai szintű pedagógiai gyakorlattal, iskolaszervezéssel. Ezeket az értékeket viszont alaposan ismerni kell, újra kell gondolni értékeit, s támaszkodni kell azokra az elvekre, melyek nem „régiek, elavultak”, hanem alapok. Éppen úgy, mint a római jog a jogtudományban, s az európai és a sajátosan magyar kultúrában.

Ennek az újragondolásnak a szükségességét igazolja Tölgyesi Józsefnek, a *Neveléstörténet* folyóirat főszerkesztőjének legújabb könyve. Szép kivitelű, tartalmában igen figyelemre méltó neveléstörténeti tudományos munkát vehet az olvasó a kezébe, mely az Eötvös nevével fémjelzett 1868. évi 38. törvény nyomán életre hívott polgári iskola társadalomba való beágyazottságát mutatja be. Tölgyesi József, a polgári iskolák közismert kutatója, sajátos módon, a Felvidéken tanult, s onnan származó, Balatonfüreden kiteljesedő Suhács János tevékenységén keresztül mutatja meg azt a polgári iskolát, amely 80 éves működése alatt a Kárpát-medence szegényebb sorsú gyermekeinek nyújtott középszintű ismereteket. Az elemi iskola negyedik osztálya után választható, a fiúk számára hat-, a lányok számára négyosztályos polgári iskola célja az általános műveltség mellett a gyakorlatias szakismeretek (statisztika, könyvtel, mezeti gazdaságtan vagy ipartan, tekintettel a község és vidék szükségére) nyújtása volt. Továbbá a választható tárgyak bőségét kínálta (latin, francia, német, zene), ha „a község ereje” engedte. Valóságos helyi tantervek készültek az adott település polgári iskolájában.

Gondoljunk bele, hol volt ettől a XX–XXI. század helyi tantervi elgondolása a bő magyarázatokkal és a meg nem valósult, valósítható álmokkal. S hol vagyunk ma a pedagógus-elkötelezettséggel, a pálya presztízsével. Tölgyesi József ezekkel a kérdésekkel is szembesíti az olvasót könyvében, mintegy elgondolkodtatva, példát adva a konkrét eredeti dokumentumok feltárásával, s egy életút bemutatásával.

A helyszín Balatonfüred, ahol a lakosság száma csak 1949-ben haladta meg az 5000 főt, a polgári iskola alapításához kívánatos lélekszámot, de 1906-ban már el tudta indítani polgári iskoláját, mert a XIX. században bekövetkezett gazdasági, kulturális fejlődés alapvető szükséglete lett a magasabb szintű általános és gazdasági ismeretek elsajátítása a további gyarapodáshoz, s ezt a település vezetői felismerték. A polgári iskola létrejöttében jelentős szerepet töltött be Darányi Ignác, a térség országgyűlési képviselője, aki később földművelésügyi miniszter lett. Az intézmény 42 éves működése alatt több mint 2000 diák és felnőtt végezte el a polgári iskolát. S ahogy a szerző írja: „Az iskola gazdasági és kulturális szempontból egyaránt nyeresége volt Fürednek és a környékbeli településeknek. Nemcsak munkafoglalkozásra, továbbtanulásra készítették fel a diákokat, hanem olyan közösségi életre is, amelyet fiatalemberként, majd felnőttként eredményesen végezhetnek önmaguk és a környezetük számára.” A fiatalok a saját egyesületükből belenőttek a felnőttekébe. A tanárok identitásukkal, példájukkal jelentős hatást gyakoroltak, s szerepük meghatározó volt Füred „társadalmában”. A polgári életet (Anna-bálok, fürdőkultúra, helyi kórház, egyesületek, terménykiállítások stb.) reprezentáló „körzeti központba”, Füredre érkezett a vasútvonal megépítésével egy időben, 1909-ben egy felvidéki fiatalember, Szuhács János.

Szuhács János a Gömör vármegyei Ratkón született 1881. július 1-jén, s a helybéli egytanítós evangélikus kisiskolában kezdte meg iskolás éveit, majd a Sajógömörön a Szentiványi-féle alapítványi evangélikus polgári iskolában szerzett végbizonyítványt 1896-ban. Ez év őszén tanulmányait Losoncon, a négyéves Magyar Királyi Állami Tanítóképzőben folytatta. Elemi népiskolai jeles tanítói oklevelét 1900. június 26-án – a bizottság tagjain kívül – dr. Pacséri Károly királyi tanfelügyelő, a vizsgáló bizottság elnöke és Zayzon Dénes igazgató írta alá. A tanítói hivatást, a tanítóképzés küldetését kiválóan szemléltetik az 1900-as tanév évváró ünnepélyén megfogalmazottak: „Oda kell az ifjakat szoktatni, hogy tanulják meg, hogy csak idejüket, munkájukat, életüket lehet bérbe venni a kenyérért, de becsületüket, jellemüket, emberi méltóságukat soha... A szülők, a pedagógusok oktassanak arra, tegyék vérévé az ifjú nemzedéknek az egyetemességet, a lelki erőt, a tiszta karaktert” (26).

Szuhács János ezen útravaló jegyében kezdte meg működését Ivánkofalva magyar tanítási nyelvű evangélikus elemi iskolájában összevont tanulócsoporthal. Az iskolai és a kántori feladatok ellátása mellett elvégezte Lúgoson a néptanítók részére tartott gazdasági tanfolyamot is, melyről 1905-ben bizonyítványt kapott. Az ambiciózus fiatalember sikeres ösztöndíjpályázatával a budai polgári iskolai tanítóképzőben megszerezte a nyelv- és történettudományi szakcsoportból a felső nép- és polgári iskolai tanítói képesítést. A végzettség megszerzésével egy időben pályázott a vallás- és közoktatásügyi miniszternél polgári iskolai tanítói álláshelyre.

1909 nyarán dr. Ruzsicska Kálmán, Zala vármegye királyi tanfelügyelője arról értesítette Szuhács Jánost, hogy a vallás- és közoktatásügyi miniszter elfogadta benyújtott pályázatát, és a balatonfüredi állami polgári iskolába nyert beosztást. Már az 1909/1910-es tanévben megkapta a rendes tanítói kinevezését is, és a tanításon kívül még az internátus felügyeletét. A szakmailag jól felkészült Szuhács János követelményt támasztó, kritikus tanárként ismerte és ismertette a legújabb módszereket a tanári értekezleteken, tanulóitól megkövetelte a helyes magatartást és bírálta, értékelt az aktuális tankönyveket (47).

Működési bizonyítványok sora bizonyítja, hogy munkáját példás magatartással, lelkiismerettel, kellő szakismerettel, a tan- és nevelésügyet buzgó munkával, sikerrel végezte. 1913-ban saját költségen – pályázattal támogatással kiegészítve – többhetes tanulmányútra utazott Svájcba, a bentlakásos tanintézetek munkájának megismerése céljából. Pedagógiai gondolkodására nagy hatást gyakorolt a modern pedagógia cselekvésiskolája. A tapasztalatok új szint jelentettek a füredi polgári iskolában. Az iskolában megvalósított gyakorlat eredményeit közzé tette a *Néptanítók lapjában*, és a *Polgári Iskolai Közlönyben*. Szuhács János a középszintű intézmények rendszeres, módszeres értekezletek fő előadója lett.

Tölgyesi József Szuhács János életútjával olyan forrásértékű kötetet ad az olvasó kezébe, mely egyrészt a különböző társadalmi korszakok oktatáspolitikai, tanulmány szervezési intézkedések konkrét példáit és hatásait mutatja be, másrészt az iskolai élet, a tanrend követelményeinek, azok betartásának gyakorlati megvalósításával – önképzőkörök, ünnepek, kirándulások –, az elkötelezett tanítói, nevelői munkával példát ad az iskola presztízseről, feladatáról. Mindemellert képet kapunk a történelem okozta egyéni sorsokról, a trianoni menekültek anyaországi elhelyezkedéséről, s azokról az emberi gyarlóságokról is, melyek a Tanácsköztársaság intézkedései nyomán az iskolákban is megjelentek (58–62).

Az 1920-as évek második felében felmerült, hogy megszüntetik Füred egyetlen középszintű iskoláját. A község és a járás összefogott, és kérelemmel fordult a vallás- és közoktatási miniszterhez, miszerint, ha az iskola megszűnne, akkor „Balatonfüred és vidéke kulturális fejlődésében visszaesés fog beállni.” Klebelsberg Kunó a kérést méltányolta, az iskola megmaradt.

A polgári iskola fennállásának 60. évfordulója alkalmából 1930. június 9-én, pünkösd hétfőn, nagyszabású emlékünnepelet tartottak, ahol Szuhács János ünnepi beszédében hangsúlyozta: „Minden ember annyit ér, amennyit embertársainak használhat. Minden iskola is annyit ér, amennyit a közösségnek, az életnek használhat.” A polgári iskola gondolata a legnagyobb magyar, gróf Széchenyi István eszmevilágában született meg, s megteremtői Csenger Antal és Eötvös József voltak. A közoktatási rendszerben a munkaiskolát képviselte, kultúrprogramja vallásos, nemzeti, gyakorlati és szociális. Szuhács jól ismerte a nagy magyarok nemes céljait: a magyar polgári iskola be-

csülete és tekintélye az egész magyar nemzet felemelkedése. Nem véletlen, hogy a polgári iskola lobogóján a jelszavak: „Küzdeni és bízni rendületlenül!”

A fűredi polgári iskola tevékenysége az előbbi nemes gondolatot példázta/példázza. Az iskola fejlesztése mindig a község és a környék lakosságának érdekeit tartotta szem előtt. Így hozták létre – a '30-as évek középfokú iskoláinak reformjával egyidőben, 1933-ban – a polgári iskola felsőbb tagozataként a megszűnő Erzsébet szeretetházban „a Balatonvidék gazdasági viszonyainak megfelelő gyümölcs- és szőlőműves iskolát.”

Szuhács Jánosnak – munkássága 30 éves jubileuma alkalmából – Horthy Miklós kormányzó a „polgári iskola igazgató” címet adományozta. Ezzel nemcsak lelkiismeretes tanári, iskolaszervező munkáját, hanem mezőgazdasági tankönyvírói – *Növénytermelés, Gyümölcskertészet* – tevékenységét is elismerte. Ezek után a jeles szakemberre bízta Vas, Zala és Sopron vármegyék összes polgári iskolájában folyó mezőgazdasági oktatásnak az ellenőrzését és irányítását. Az intézmény utolsó évtizedében Szuhács János nyugdíjazása előtt négy évig a fűredi polgári iskola munkáját kinevezett igazgatóként is irányította.

Gyönyörű példáját mutatja be Tölgyesi József annak, mit tehet egy tanár a változó történelmi, társadalmi környezetben. Szuhács János, aki megalapította és több évtizeden keresztül vezette a Jókai ifjúsági önképzőkört, a háború éve alatt azt a célt tűzte ki, hogy tanítványai megismerjék a „visszatért területek írói és költői munkásságát.”

Hazaszeretetre nevelés, kultúráközvetítés vagy egyszerűen becsületre, helytállásra, életre nevelés? A kötet neveléstörténeti értéke igen jelentős. Az életút példa, az események feltárása 264 lábjegyzettel, a levéltári anyagok szemléltetésével kiválóan segítheti az új generáció elmélyülését a történelmi és a mai Magyarország iskoláztatási gyakorlatában, az iskolakultúrában.

Karl Vajda: *Kurze Literaturgeschichte 1880–1945*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara, 2015. ISBN 978-80-8122-138-5

Mártonffy Marcell

Didaktikai nézőpontból bármely, az irodalomtörténet meghatározott korszakával foglalkozó egyetemi tansegédlettel szemben indokolt lehet, de az irodalmi szövegek világára, közelebből pedig a mértékadó művekből felépülő, folyamatosan bővülő kánonra tekintve a kompromisszum megkerülhetetlenségével szembesül az az elvárás, hogy a sajátos műfajú traktátus egyszerre adjon számot a korszakon belül elkülöníthető rövidebb periódusok és az ezekben kibontakozó irányzatok főbb jellemzőiről, tájékoztasson megbízhatóan a filológia aktuális eredményeire támaszkodva az irodalom alakulástörténetévé összekapcsolódó jelenségekről, és nyújtson a hatástörténeti folyamatok megértését, valójában tehát az olvasó önmegértését elősegítő interpretációt néhány kiválasztott – lehetőleg a korszakhatár nyitottságát érzékeltető – műalkotásról. Vajda Károly munkája nem csupán az előbb vázolt általános szempontoknak, lényegsűrités és sokoldalú tájékoztatás egyidejű igényének tesz eleget egyenesen magas színvonalon. A szerző arra is kísérletet tesz, hogy az egyetemi irodalomoktatás során átültesse a gyakorlatba azt az irodalomontológiai felismerést, melyet különböző szempontok szerint és eltérő tudománytörténeti összefüggések mentén két német nyelvű, irodalomelméleti monográfiájában is részletesen kifejti (Vajda 2012, 94; Vajda 2014, 35), nevezetesen, hogy az ontológiai differencia az irodalomra is kiterjesztendő, tehát hogy az irodalom voltaképpen nem irodalmi létezők (irodalmi művek, szövegek) összessége, hanem az irodalman létező (az ember) specifikus létmódja. Ennek a XX. század hermeneutikai és recepcióesztétikai felismeréseinek érvényt szerezni törekvő igyekezetnek köszönhetően is értékelhető a közép-európai germanisztika figyelemre méltó teljesítményeként, hogy az óhatatlanul eklektikus – a megválogatott információkat és a diszkurzív egységek egyedi módon kidolgozott arányait konstrukcióba foglaló – egyetemi „jegyzet” a műfaját definiáló korlátozott terjedelem és célkitűzés dacára egy lehetségesnek mutakozó szintézis távlatában képződik meg.

Miként kaphat helyet e szintézis személyes invenciót feltételező többlete a német szakos tanárképzés programjához igazodó tömör összegzés szövegterében, amely már a nélkülözhetetlen ismeretanyag kijelölését is csak az erős szelektivitás szükségszerű igazságtalansága árán teszi lehetővé? A szerző számára a modern német irodalom első – a klasszikus és a kiteljesült másodmodernséget magába foglaló – nagy korszakának eseménytörténetét az teszi újra elbeszélhetővé és elbeszélendővé, ami az olvasás során „velünk történik” (6), amennyiben saját múltunkhoz intézett kérdéseink forrása a jelen (9). Ez a történetiség mibenlétére irányuló előfeltevés a tárgyalt – a naturalizmus 1880-as évekbeli megjelenésétől a második világháborúig: írás, történelem és morális-

politikai döntés kölcsönösségének radikális megnyilvánulásáig nyomon követett – időszak irodalmi fejleményeinek nem hallgatólagos kiindulópontjaként, hanem feltárt alapzatként jut szerkezetmeghatározó szerephez a summázatban. Az előszó (3–6) ugyanis a *Literaturgeschichte* szóösszetétel jelentésére összpontosít: az irodalomtörténetre mint elbeszélte történetre nyit perspektívát, s az olvasástapasztalat mint visszavetülő eredet narratívaképző működését járja körül. Az elméleti megalapozás korántsem a teoretikus hajlam fényűzése. Már azért sem terheli meg elvontságok ballasztjával a tanulás gyakorlatát, mert maga is gazdag fogalomtörténeti tudásanyagra épül, miközben példaadóan választékos, nem ritkán játékos, a nyelvi képzelőerőt ösztönző értekező stílusban közli belátásait. Az összefüggések elmélyítése azonban főként azért bizonyul nélkülözhetetlennek, mert az elbeszélésnek épp az alapvetésben előálló gondolati koherencia ad irányt és értelmet.

A legnevesebb szerzők (köztük olyan klasszikusok, mint Hauptmann és George, Hofmannsthal és Rilke, Kafka és Musil, Hesse és Benn) alkotói pályájának és egy-egy nevezetes alkotásának részletes elemzése mellett úgyszólván elfelejtett – legalábbis „tananyagban” ritkán szereplő – alkotók és alkotások is szóhoz jutnak a kötetben. Kiragadott példaként Ricarda Huch újromantikus novellája (*Fra Celeste*, 45–47), Jakob von Hoddis külön tanulmányban részletesebben is elemzett (Vajda 2013, 122–123), apokaliptikus hangoltságú expresszionista költeménye (72–74) vagy Hofmannsthal korai drámatörredéke (*Der Tod des Tizian*, 1892; 42–45) említhető: a kevésbé ismert, de paradigmikus érvényű szövegek fel- és bemutatása kivált invenciózus, a kánon megismertetésének mintegy kötelező feladatán túlmutató kísérlet. Az applikatív szövegrészek – a műértelmezések – nemcsak érzékletessé teszik az elméleti proposíciók és a tényadatok alkotta narratív-történeti struktúrát, hanem bennük, az előadó és a hallgatók (mint aktív befogadók) együttgondolkodásának médiumaiban teljesülhet e kiváló oktatási anyag és egyben erőteljes kismonográfia elsődleges intenciója: hogy az eseményekből kibontakozó történet eseményként keljen életre.

Irodalom

Vajda, Karl (2012): *Prolegomena zur Literaturontologie*. Frankfurt: Peter Lang. 308 p.

Vajda, Karl (2013): Diesseits, Jenseits, Abseits. Zur Apokalyptik des Expressionismus. *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2013*, 109–129. p.

Vajda, Karl (2014): *Das ungewisse Etwas. Das literarische Kunstwerk und seine Überwindung nach Heidegger*. Hamburg: Kovač. 273 p.

Petrőczy Éva: *Prédikátorok és poéták*. Komárom: Szlovákiai Református Keresztyén Egyház, 2015. 166 p. ISBN 978-80-89269-38-9

Vrábel Tünde

„A jelen az a pont, amelyben a múlt és jövő összetalálkozik, határállomás az időben, de minőségileg nem más, mint az a két terület, melyeket összeköt” – állítja a jelen idő természetéről az elismert német származású filozófus, Erich Fromm. Ha belegondolunk, hasonlóan van ez a régen élt fontos személyiségekkel is, akik nemcsak muzeális értéket képviselnek a számunkra, hanem mindennapjaink eleven részeként ma is benne élnek a köztudatban, és továbbra is közvetítik számunkra – továbbá az eljövendő nemzedékek számára – a szellemi kultúra egyik-másik üzenetét. Ezért is nagyon fontos feladata a jelenkornak, hogy megragadja a pillanatot, és megemlékezzen nagyjainkról, kiváltképpen kicsiny hazánk kiemelkedő szülőiteiről. Így tesz Petrőczy Éva József Attila-díjas költő, irodalomtörténész, a Selye János Egyetem egykori tanára, a Károli Gáspár Református Egyetem Puritanizmuskutató Intézetének nyugalmazott vezetője legújabb könyvében; tudniillik, arra a nemes feladatra vállalkozik, hogy az olvasókat személyesebb kapcsolatba hozza számos tizenhatodik és tizenhetedik századi, zömében teológiai végzettségű vallásos tollforgatóval.

Petrőczy Éva újdonsült – szám szerint a nyolcadik – tanulmánykötete 2015 első felében jelent meg a komáromi székhelyű Szlovákiai Református Keresztyén Egyház gondozásában. A közel kétszáz oldalas tudományos munka a *Prédikátorok és poéták* címet kapta, amely a Szlovákiai Református Keresztyén Egyház területéhez köthető vallásos szerzők életművét hozza megfogható közelségbe.

Jelen kötet megírásának alapgondolatával dr. Görözdí Zsolt dunaszerdahelyi lelképásztor, egyben a Selye János Egyetem Református Teológia Karának tanára hozakodott elő 2011 őszén, amikor egy szerdahelyi író-olvasó találkozó után azt javasolta a szerzőnek, hogy gyűjtse egy kötetbe már akkoriban is nagy számú, régióinkhoz kötődő, részben magyar, részben angol nyelven publikált tanulmányát.

A tanulmánykötet négy jól elkülöníthető részre tagolódik. Az első rész Szenci Molnár Albert alakjával és európai kapcsolataival foglalkozik, a második rész írásai a kassai lelkész-író, Czeglédi István személye körül forognak, a harmadik részben lehetőségünk nyílik arra, hogy az író irányművével bebarangoljunk az Alsó-Sztregovától egészen Révkomáromig terjedő térséget és megismerjük a betűvetésben is jártas kiválóságait, az utolsó részben végül angol nyelvű tanulmányokat olvashatunk, ez pedig térségünk külföldi képviselőjét segíti.

A munka első blokkja a Szenci Molnár Albert Európai kapcsolatai címet viseli, és három írást foglal magába. Az első tanulmány Szenci Molnár Albert Angliához és az angol puritanizmushoz fűződő kapcsolatát taglalja. Kitér arra a kérdésre is, hogy Szenci Molnár mit tett annak érdekében, hogy a puritaniz-

mus eszméje Magyarországon is szárnyra kapjon. A második írásban a szerző Szenci Molnár Albertnek a Bibliához fűződő nagyon személyes kapcsolatát vázolja fel, vagyis azt, hogy mit jelentett Szenci Molnár számára a Szentírás, és mi készítette őt arra, hogy újra – két ízben is – kiadja a Vizsolyi Bibliát. A harmadik írásban pedig Petrőczy Évának köszönhetően Szenci Molnár humorából kapunk egy kis ízelítőt.

A tanulmánykötet második részének címe: Czeglédi István, a kassai mártír-prédikátor. Itt négy írást találunk, amelyek mindegyike valamilyen formában kapcsolódik a mindenki által oly nagyra tartott kassai lelkipásztor személyéhez. Az első cikk több szempontból is fontos és kiemelendő: az Petrőczy Éva először bemutatja nekünk e fejezet „főszereplőjét”, Czeglédi Istvánt, elemzi Sárospatak és Kassa kapcsolatát, majd rátér Czeglédi leghíresebb gyászbeszédére – amely II. Rákóczi György temetésén hangzott el –, és próbálja azt méltóképpen elhelyezni Czeglédi életművében.

Az ezt követő írás a *Czeglédi István históriája* című 69 versszakos istenes balladát tárja elénk és azt vizsgálja, miként válhatott egy idős, megtört és szomorú véget ért lelkipásztor balladai hőssé, miként alapozódott meg a mű által a Czeglédi-mitosz, illetve milyen formában és hol maradt ránk ez az akár kuruc nótának is nevezhető szerzemény.

A második rész harmadik tanulmánya két sirató-dicsverssel foglalkozik, amelyekből az olvasó jobban megismerheti a két szerzőt – Czeglédi István két fiát –, idősebb Köleséri Sámuel és Czeglédi Pált. Az apa-fiu kapcsolatot boncolgató tanulmány megvilágítja azt is, miként vállalták fel a szomorú véget ért lelkipásztor fiai, hogy pályatársakként apjuk nyomdokaiba lépjenek.

A fejezet utolsó írása felfedi az olvasóközönségnek, hogy Czeglédi István nemcsak egy szelíd és sokat szenvedő mártírja volt Kassa városának. Hiszen volt egy erős, sőt humoros „másik arca” is. Az ellenreformáció idejében írt munkáiban (*Barátsági dorgálás*, *Dagon Le-dúlése*) a komikum segítségével próbált meg vigaszt nyújtani saját magának és környezetének, illetve a csipkelődés, a gúny, valamint a szatíra műfaja által kívánta feloldani a reformátusok alárendeltségi helyzetét.

A kötet harmadik, és egyben legterjedelmesebb része – Barangolás Alsó-Sztrégovától Losoncig és Révkomáromig – hat különálló tanulmányból áll. Az első írásból a „szelence-Velence” toposz kapcsán kiderül, hogy a puritán szerzők nagy valószínűséggel ismerhették Rimay János műveit; és ennek alapján az is nyilvánvalóvá válik, hogy a világi és egyházi irodalom nem különült el oly nagymértékben egymástól, mint ahogyan azt eddig feltételezték.

A fejezet következő írásában egy John Donne-vers német származású kör-möcbányai címzettjét, Michael Corvinus (Michael Raab) alakját ismerhetjük meg közelebbről.

Petrőczy Éva e kötetegység harmadik és negyedik tanulmányában egy kevésbé ismert alkalmi poétát, Felvinczi Sándort, majd a gyászévtized prófétai lelki-ületű túlélőjét, Csúzi Cseh Jakabot ismerteti meg az olvasókkal. A fejezet

ötödik írásában pedig a „Komárom Kazinczyja”-ként emlegetett Mindszenti Sámuel alakjára terelődik a szó, akiről méltán írt laudációt Csokonai Vitéz Mihály.

Végzetül a harmadik fejezet utolsó írásában Lippóci Miklós 1862. augusztus 17-i Kassán elhangzott templomszentelő beszédére helyeződik a hangsúly, amelynek segítségével megbizonyosodhatunk afelől, hogy Thököly Imre nemcsak a Habsburgok elleni harcban, hanem a vallási küzdelmekben – az evangélikusok védelmezőjeként – is fontos szerepet játszott.

A *Prédikációk és poéták* című tanulmánykötet figyelemfelkeltő külseje – a keménykötésű borítón szereplő régi Kassáról készült rézmetszet a múlt világába kalauzolja a kíváncsiskodókat –, színvilága (a kötet fedő- és hátlapján határozottan dominál a lila és a fehér szín) és pontos, elegáns belső elrendezése szemléletessé és élvezhetővé teszik a kötetet.

A mű elsődleges hozadéka az, hogy felhívja a figyelmet e felvidéki kötődésű – ismert és eddig mellőzött – vallásos lelkületű szerzőkre. Másodsorban, mint „háttérkönyv”, segítséget nyújthat a szlovákiai magyar teológus- és bölcsész-képzésben. Harmadszor, de nem utolsó sorban, a gördülékeny írói stílusnak köszönhetően lebilincselő olvasmányként szolgálhat – a szakemberek mellett – a téma iránt érdeklődő laikus olvasóknak is.

E kötet megírásával a szerzőnek nem titkolt célja volt az egyháztörténeti stúdiumok könyvkiállításának gyarapítása, valamint a régi magyar irodalom helyi sajátosságainak bemutatása. Tudomásom szerint a Felvidéken szolgáló református lelkipásztorok már most, nem sokkal a megjelenés után is haszonnal forgatják ezt a hiánypótló kiadványt.

Egy vár, egy lovagi étterem és tudósok nem feltétlenül szakállal... azaz FTDK-kalandtúra 2015

A kortárs populáris irodalomban, s azon belül is elsősorban a fantasyben megfigyelhető egyfajta tendencia, hogy amennyiben egy regényvilág olvasót gyönyörködtetően remekre sikerül, úgy az eredendően egykötetesre tervezett művek sokszor trilógiává bővülnek. Hogy mindegyik az egy könyvben megfoghatatlan világkiterjedés készíti-e a szerzőket, esetleg valamiféle kötődés, melynek okán maguk sem képesek megválni a sorok közt megépített univerzumtól, vagy ne adja ég, a befogadók folyamatos ostroma előtt hódolnak meg, a mi szempontunkból most mellékes. Ám hogy miként is kerül egymás mellé a trilógia, a vár, a lovagi étterem, a nem feltétlenül szakállas kutatók és a Tudományos Diákköri Konferenciák hazai csúcsummuma, annak felfejtésére talán az alábbiak megfelelőek lesznek. Ígérem, nem sorjában, és még csak véletlenül sem fontossági sorrendben haladok.

Az FTDK 2013-as reneszánsza óta két szlovákiai magyar tudományos fellegvárban kerül megrendezésre – hol Komáromban, hol pedig Nyitrán. A 2015-ös fordulóra az utóbbi, kicsit északabbra eső és kicsit hidegebb városban került sor, bár lehet, mindezért csak a kései, november 29–30-ai időpont tehető felelőssé. A vár-motívum tehát adott, végig ott volt – lebegett – előttünk, markánsan meghatározva a panorámát, s noha a falai közé konkrétan nem jutottunk be – időnként megesik az ilyen, még irodalmi hősökkel is –, az embernek sokszor volt olyan érzése, hogy azok az utcák csak felfelé képesek vinni. A középkori hangulatot tovább erősítette, hogy minden ebéd és vacsora egy jószerével lovaginak nevezhető étteremben került tálalásra, természetesen valahol nagyon magasan, ahová sokat kellett kutyagolni. Azokért az izékért mindazonáltal kétségkívül megérte, s bár a hallgatóság végül nem loptak nekem sem lovagi köpenyt, sem páncélt, s a sisak éppúgy elmaradt, mint ahogy a kard is – itt írva is ígérem, mindezért még sokszorosan bosszút állok, elvégre az ígéret szép szó... –, a sütemények kívül-belül, sőt még izre is olyanok voltak, mint egy költemény. Pontosabban mint szerelmesnek egy szerelmes költemény. Ennyit tehát a hangulatról, noha lehet, az étterem falait díszítő óriási kölelementálokról is érdemes volna megemlékezni még, amelyek megeshet, hogy Pribinát vagy Mojmir kivanták ábrázolni, én magam inkább mégis támadásra kész gólemeket láttam bennük. A fentiek fényében szinte már természetesnek tűnik, hogy magán a konferencián hosszú, ősz szakállú Merlinek, Gandalfok, Dumbledore-ok és Széklábak vegyenek részt. Kedves olvasóimnak azonban be kell valljam, hogy a magas sarkúban járó tudomány éppen ennyire mágikus tud lenni, igaz, mi magunk néhányan bepróbálkoztunk egy-egy kortárs szakállal, az előbbiekhöz mért sikerünk azonban kétségkívül elhanyagolható.

A tudományos varázspárbajokra a Közép-európai Tanulmányok Karának csarnokaiban került sor, s a vetítőt és a hangfalakat leszámítva kivétel nélkül szómágiával éltek a birokra kelő tanítványok; az egyes szekciókat értékelő mesterek pedig nagyokat hümmögtek, igaz, egy versenyzőt sem kellett komolyabban helyre tenniük, legfeljebb a terelgetés érvényesült... minden mezőny nagyon erős volt. Négy fórumról beszélhetünk: biológiai, irodalom-, nyelv- és társadalomtudományi szekcióról, ahol számaránysúlyukat tekintve jórészt a korábban már emlegetett két tudományos fellegvár hallgatói képviselték intézményüket, de Pozsonyban és Csehországban tanulók is erősítették a mezőnyt. A Selye János Egyetem már a 2013-as FTDK-reneszánsz óta kimutatható tendencia szerint elsősorban a társadalom- és irodalomtudományokban jeleskedik. Előbbiben Takács Klaudia harmadik, dr. Fazekas István pedig első helyezést ért el – Istvánnak ezúton gratulálnék *A megvádolt* című drámájának ősbemutatójához; fantasztikus teljesítmény! –, utóbbiban pedig Balogh Alexandra és Vida Barbara munkái értek el osztott harmadik helyezést. Ugyanebben a szekcióban *Teljes gözzel* című dolgozatom – mely a steampunk és az alternatív történelmi zsáner összefonódó kérdésirányaira koncentrált, első szakaszában a steampunk műfajelméletét tárgyalva, annak definiálásától az irányzat műfajközi kapcsolatainak boncolgatásán át a kezdeti művek bemutatásáig jutva el, a másodikban pedig Scott Westerfeld nagysikerű ifjúsági regénytrilógiáját, a *Leviatánt* helyezve terítékre, mely utóbbi szakaszt *Hús és fém* címen a kedves olvasó önálló tanulmányként olvashatja ugyanebben az *Eruditio – Educatio* számban – első helyezést ért el, és kijutott a 2017-es XXXIII. Országos Tudományos Diákköri Konferenciára. Ennek apropóján vált a *jelen szöveg* is egy remélt trilógia második részévé, hisz a tavalyi OTDK és ETDK szerepléseimről már írtam, s amíg most a 2015-ös nyitrai versengés fantasztikus legendáját énekeltem meg – a rímek elhagyásáért ezúton éppúgy bocsánatot kérek, mint a mesés hangnemért is –, egy ezután következő cikk könnyen lehet, a XXXIII. OTDK vérvivataros, esetleg cseresznyevirágzástól illatos napjairól szól majd... ki tudhatja még.

A második bekezdésben elejtettem egy mondatot, melyben a hallgatóimra hivatkoztam. Nos igen, ezért is volt *egy kicsit merőben más* ez az FTDK, mint az eddigiek: noha ugyancsak hallgatóként, de már doktoranduszként vettem részt rajta – az előző tudósítás óta változott ez meg az. Be kell valljam, mostanra valahogy úgy vagyok ezekkel a TDK-kal, mint a szöveg elején emlegetett fantasy szerzők a maguk regényeivel, akik nem bírják elengedni a világot, amit megálmodtak, s amibe valahol beleálmodták saját magukat is. Tédékázni ugyanis fantasztikus. Számomra legalábbis éppen annyira, mint amennyire ez a beszámoló is fantasyvé (próbálta) festeni a valóságot. Alig lehet elengedni... s éppen ezért ajánlom mindenkinek. Mert kétségkívül függőséget okoz. Egészségeset, mágiusait és tudományosait... úgyhogy, csak hajrá!

Baka L. Patrik

Fantasztikum, tudomány és foci

Tudomány heti rendezvények

a Selye János Egyetem Tanárképző Karán

A tudomány hete ismét számos érdekfeszítő előadással kecsegtetett a Selye János Egyetem hallgatói s a szélesebb érdeklődő közönség számára. A kari napokon – mely az intézmény Tanárképző Karának rendezvénysorozatát jelöli – domináns szerepbe került az irodalom, mely egyfajta összekötő kapocsként szolgált a központi előadások között. Az alábbiakban néhány emlékezetes pillanatot és gondolatot örökítünk meg.

Író-olvasó találkozó Moskát Anitával és Markovics Botonddal

Bábel fiai és *Horgonyhely* című köteteivel Moskát Anita üstökösként robbant be a magyar fantasy-irodalomba, s a Kleinheincz Csillával és Lőrinczy Judittal alkotott szerző-triumvirátusuk úgy tetszik, világszínvonalúvá emeli a műfaj hazai alkotásait. *A Morgonyhely* egy olyan, nők uralta univerzumot tár elénk, ahol a föld oda köti az embert, ahová született, s csak azoknak van esélyük a vándorlásra, a kitérésre és a hatalom megragadására, akik várandósak. A Brandon Hackett álnéven író Markovics Botond a magyar science fiction központi szerzője; legújabb regény-dilógiájának kötetei, *Az időutazás napja* és *Az időutazás tegnapija* arra a kérdésre keresik a választ, hogy milyen is lenne a világ, ha létezne időutazás.

A szövegalkotási folyamatban mindkét szerző központi szerepben említi a világépítést, mely amellet, hogy kikezdzhetetlen ok-okozatissággal kell bírjon, generálója is kell legyen a cselekmény konfliktusainak. Markovics arra hívta fel a figyelmet, hogy bár egy idegen civilizációnak mind kevésbé szabad antropomorfi jegyeket öltenie, mégsem válhat befogadhatatlanná az olvasók számára. Moskát fontos célként jelölte meg az újszerűséget, a kliséktől való távolmaradást és az egyes zsánerek s kánonok határain való egyensúlyozást, ezzel is hangsúlyozva az irodalom egységességét. Amíg Anita tízéves felkészülés után, egy írói önképzőkörben nyert tapasztalatokkal lépett a pályára, Botond önfejlesztő, egyszemélyes utat járt be. Mint bevallották, egyikük sem szeretne saját disztópiájában élni, hiszen köteteikben a szárnyaló tudományos eredményektől és a mágiától az élet nem válik jobbá és egyszerűbbé – veszélyesebbé válik! „Egy könyv egy élmény” – jegyzi meg Anita, értve ezt arra, hogy egyikük sem sorozatszerző, hisz kötetenként újabb és újabb – s ezt már mi tesszük hozzá: fantasztikusabbnál fantasztikusabb – világot alkotnak, amelyek révén lehetővé teszik nekünk, olvasóknak, hogy a valóság mindennapjain túl megannyi és egészen más életet élhessünk meg.

Kerekasztal-beszélgetés a tudományos tudás természetéről

A négy résztvevő tanár, Keserű József, H. Nagy Péter, Simon Attila és Zolczer Péter révén megszámlálhatatlan szakterület fonódott egybe, hogy együttes erővel nézzenek utána a tudományosság lényegének. Ahogy azt egybehangzóan megállapították, a tudományról nem lehet elég gyakran beszélni, hiszen az újabbnál újabb eredmények jószerevel percenként pontosítanak vagy írnak felül egy korábbi ismeretet, elképzelést. A ma teleszkópon át vizsgált galaxis egy 13 milliárd évvel ezelőtti állapotot tükröz, s a lezárt(nak hitt) történelmi folyamatokat újra- és újrafesti egy következő generációs értelmezés, sőt párhuzamos értékeléseik egyazon időben futnak egymás mellett. Noha a tények mindig ki vannak téve a velük foglalkozók értelmezésének, a tudomány jellemzően ezek ütköztetésekor, a párbeszéddel halad előre, mely a felvázolt elméletek konstrukciójában képes megvilágítani a hézagokat. A relativizáció persze jobban működik a humántudományok esetében; a természettudósok közt azért véresebbek a viták, mert ott egyszerre csak egyvalakinek lehet igaza. A négy kutató a tudomány lényegét nem is annyira a válaszokban, hanem inkább a kritikai gondolkodásban és a jól feltett kérdésekben látta, hiszen a folyamatosan úton levő tudományt ezek viszik előre.

Gazdag József – Foci és irodalom

A moderátor, Hipik Júlia kérésére irodalom- és íróajánlóval nyitó Gazdag először Hankiss Elemér munkásságáról tartott egy rögtönzött kiselőadást, ezt követően azonban hamar a *Kilátás az ezüstoffenyőkre* című első opusára terelődött a szó, mellyel szlovákiai magyar berkekben akkora irodalmi sikert aratott, amelyet korábban csak Grendelnek sikerült az *Éleslövészettel*. Mint ahogy azt az íróként és újságíróként, illetve irodalom- és fociörültként bemutatkozó Gazdag elárulta, új kötete, az *Új Szó* Focitipp-rovatában megjelent tárcáinak keresztmetszetéből álló *Egy futballfüggő naplójából* bár nem hozott akkora irodalmi díjözönt, sokkal közismertebbé vált. Noha a moderátor az új kötetbe került provokatív szövegek csípős humorában vélte felfedezni a siker okát, a szerző kétkedően reagált, mondván, a közelében élő napilapolvasókat inkább megbotránkoztatják, mint megneveltették a cikkei. A foci viszont az irodalmi bevezető után kétségkívül diadalmaskodott; a vendég és a közönség alig győzték egymásnak passzolni a kérdéseket, feleleteket. A magyar és nem magyar foci, a bunda és Puskás, a legenda mind terítékre kerültek, s bebizonyosodott, hogy sokak zsebébe épp Gazdag sokdimenziós focikönyve révén sikerült becsempészni az irodalmat. Az Önökében ott lapul már?

Baka L. Patrik

Mgr. Baka L. Patrik

doktorandusz hallgató
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: bakap@ujs.sk

Dr. Cs. Jónás Erzsébet

professor emerita
Nyíregyházi Főiskola
Bölcsészettudományi és Művészeti Kar
Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
H-4400 Nyíregyháza, Sóstói út 31/B
e-mail: jonase@nyf.hu

Dr. habil. Dr. Kováts-Németh Mária, CSc

egyetemi docens
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: nemethmaria@ujs.sk

Dr. habil. Lőrincz Julianna, PhD.

egyetemi docens
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: lorincz.julianna@ujs.sk

Mártonffy Marcell, PhD.

egyetemi docens
Andrássy Gyula Budapesti
Német Nyelvű Egyetem
H-1088 Budapest, Pollack Mihály tér 3.
e-mail: martonffy@pantelweb.hu

Dr. habil. Nagy Ádám, PhD.

egyetemi docens
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Neveléstudományi Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: nagy.adam@ujs.sk

Sántha Kálmán, PhD.

egyetemi docens
Pannon Egyetem
MFTK Neveléstudományi Intézet
H-8200 Veszprém, Egyetem u. 10.
e-mail: santhak@almos.uni-pannon.hu

Mgr. Szabó Tünde

doktorandusz hallgató
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: st0785@ujs.sk

Dr. habil Vajda Károly, PhD.

egyetemi docens
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Modern Filológiai Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: vajdak@ujs.sk

Mgr. Vrábel Tünde

doktorandusz hallgató
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: vt0860@ujs.sk

Dr. habil. PhDr. Liszka József, PhD., *Eruditio – Educatio* folyóiratunk egyik alapítója és 2015-ig főszerkesztője, valamint a Selye János Egyetem Tanárképző Kar számos könyvkiadványának felelős szerkesztője betöltötte 60. életévét.

A Magyar Tudományos Akadémia Dr. habil. Simon Attilának, PhD., a Selye János Egyetem Történelem Tanszéke vezetőjének ítélte az Arany János-díjat. A rangos elismerést Lovász László, az MTA elnöke adta át 2016. május 3-án Budapesten az alábbi indoklással: „Simon Attila egész tudományos pályafutását választott tudományszakához, a történettudományhoz és a kibocsátó közöshöz, a szlovákiai magyarsághoz való szilárd elkötelezettség jellemzi. Teljesítménye kutatóként, oktatóként és vezetőként egyaránt kimagasló.”

A Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége 2016 áprilisában Felvidéki Magyar Pedagógusdíjat adományozott a Selye János Egyetem Tanárképző Kara három munkatársának: Mgr. Orsovits Yvette-nek, PhD. és PaedDr. Szabó Edit-nek, PhD. a kiváló módszertani, nevelési, szakmai és tudományos eredményekért; valamint PaedDr. Strédl Teréziának, PhD. a szlovákiai magyar nyelvű oktatást támogató tevékenységéért.

Kollégáinknak gratulálunk, mindnyájuknak jó egészséget és jó munkát kíván a Selye János Egyetem Tanárképző Kar egész akadémiai közössége!