

András Ferenc

Pannon Egyetem MFTK AET

Egymás szemében

Megérteni a másikat, eligazodni a pergő hétköznapokban – folyamatosan előttünk álló kihívás. Sőt, a helyes értelmezés, a félreértések kiküszöbölésének igénye át- meg átszövi nemcsak a valóságos világot, hanem az ember által teremtettet szintúgy. A ponyvától a klasszikus művekig számtalan irodalmi alkotás építi bonyodalmaikat a tévedések játékára, különféle bűnügyek, rejtélyek kibogozására. A szereplők jellemét markánsan meghatározza a jelek és jelentések olvasásának képessége, legyen az erdei-vadászos, mesebeli nyomolvasás, vagy az emberek tetteinek, szavainak, titkos üzeneteinek értő kezelése. Aki könnyen félrevezethető, aki nem tudja megkülönböztetni a látszatot és a valóságot – nos, őt a legjobb esetben egy bohókás, szimpatikus alakként értékeljük, de legbelül mindannyian tudjuk, hogy bizony csak egy sajnálatra méltó, örök balek lehet.

A valóság értéke tiszteletet parancsol. A tisztelet kivívásához nincs is másra szükség, elegendő a helyes értés, a mélyen látás erénye. Az efféle ranghoz nem szükséges a siker hagyományos kelléktára: elbűvölő mosoly, báj és szépség, fizikai erő, szálkás izomzat, hatalom, hírnév, pénz vagy trón. A görög drámák poros, vak jósa, az indián törzsek kortalanul vén varázslója, a galaktikus kalandok Yodája értéket hordoz, de egészen másmilyent, mint amit a szülők álmodnak a karrier előtt álló gyermekeiknek. A valót mélyen értő hősök megjelenése nem hivalkodik – csendet hordoz. A rájuk irányuló tisztelet egyúttal rájuk irányuló figyelem, ami nem tűri a zajt. Csend honol bensőjükben, s a környezetük moraja is elnémul, amint felbukkannak. Ha megszólalnak, röviden beszélnek, mert a lényeg mindig tömör, pár mondatos. Nem sok, nem kevés – elegendő.

A világ, a másik megértésének képessége korántsem a bölcsek kizárólagos erénye. Egy csendes hőst mindenki magában hordoz. Mindenki, aki ért, s annyiban, amennyiben ért. A mélyen-látás, a mélyen-értés bajnokainak tisztelete épp abban gyökerezik, hogy tudjuk, milyen roppant jelentős tudásuk értéke. No de mit értünk azalatt, hogy valaki érti a másikat? „Értelek téged!”, „Értem, amit mondasz!” – vajon mit jelentenek ezek a mondatok?

A szituáció színpadra valóan egyszerű, és első pillantásra nyilvánvalóan nyelvi jelleget. Két ember, szemtől szemben áll, fűrészsző tekintetüket a másikra szegezve próbálják megérteni egymás szavait, jeleit, rezdüléseit. A feladat nehézsége származhat abból, hogy a két fél eltérő nyelvet beszél. Quine (1960) antropológusa azzal a feladattal érkezik egy idegen törzshöz, hogy ismeretlen nyelvükről szótárt készítsen. Két nyelv, két kultúra képviselője találkozásakor vajon mi áll rendelkezésükre ahhoz, hogy megértsék egymást? Radikális fordítás, így nevezi Quine ezt a szituációt, amikor közvetítő nyelv hiányában kell megérteni a másikat. A radikális fordítás A-B nyelvek viszonyát kutatja, szűkebben azt, hogy az aktuális nyelvhasználat megfigyelhető jelenségei közül melyek szolgálhatnak támpontul a jelentések rögzítéséhez.

Quine tanítványa, Donald Davidson (1973) mestere kifejezésére utalva bevezeti a radikális interpretáció fogalmát. Míg Quine gondolat kísérletében két teljesen idegen nyelv fordítási szótárának problémája fogalmazódik meg, addig Davidson a radikális interpretációban a nyelvet tudó és a semmiféle nyelvet nem tudó gyermek kapcsolatára kérdez rá. Hogyan tanuljuk meg az első nyelvet? Nem két nyelv viszonyáról, jelentéseik megfeleltetéséről van itt szó, hanem a jelentések felbukkanásáról, a megértés eredeti feltételeinek körvonalazásáról. Davidson azokat a kritériumokat keresi, melyek nélkül nem beszélhetünk a nyelv ismeretéről, a nyelv tanulásáról. A radikális interpretáció a nyelv nélküli állapotból a nyelvibe érkezés pillanatát feszegeti, a zéróból az A-ba jutás útját, azaz A-0 reláció lép az A-B helyébe.

A másik megértésének problémája mindazonáltal leginkább hétköznapi szituációinkból ismert. Az A-A modellről van jelenleg szó: vajon hogyan értik meg egymást az azonos nyelvet beszélők?

Dolgozatom címét Szilvási Lajos egykoron igen népszerű regényének címétől kölcsönöztem. A könnyed olvasmánynak tartott műre való utalással egyrészt azt kívánom hangsúlyozni, hogy a probléma, ami előttünk áll, nem valamiféle elvont, mélyenszántó elméleti kihívás, hanem a mindennapi helyzetek húsbavágó problémája. Másrészt a mű napló jellegű alapstruktúrája kiválóan megfelel az A-A modell elemeinek vázolására.

Kiindulópontként álljon itt Szilvási regényének a Könyv-Molynál megjelent rövid ismertetése: „...voltageppen két napló, két tizenhét éves diák – Attila és Tamara – naplója Szilvási új regénye. Élmények és reflexiók, amelyeket a 20. század negyedik negyedének küszöbén, 1975 nyarán vetettek papírra mind a ketten, önkéntelenül – s ezért őszintén – vallva arról, milyenek is egymás szemében, és milyen a szemükben a világ, a szűkebb és tágabb társadalom, mely megannyi hatással formálja, megannyi ellentmondással kényszeríti gondolkodásra és ítélezésre a serdülő fiú és a serdülő lány belül is ellentmondásos egyéniségét. Szülők, akik nehezen értik és értetik meg magukat gyermekeikkel, és kamaszok, akik nehezen vagy sehogy se értik és értetik meg magukat a felnőttekkel, tehát serdülők és felnőttek egyaránt olyan élethelyzetekkel, konfliktusokkal találkoznak ebben a történetben, amelyek akár »a saját életükből« is származhattak volna ezekre a lapokra.” A-A modell, mindenki ugyanazt a nyelvet beszéli, ugyanazon közösség és hagyomány része, de vajon értjük-e egymást? Honnan tudjuk egyes értelmezéseinkről, hogy helyesek, s mitől ébredünk rá egy másik esetén, hogy félreértésről van szó? Mi a helyes és a félreértés a kritériuma?

Tegyük fel, hogy mi is naplót vezetünk, estéként lejegyezzük az aznapi történéseket, ki mit mondott, s amit mondott, azt hogyan értettük. Visszalapozunk, s jól kirajzolódik értelmezéseink története, hogy mi és minek hatására módosult. Ahogyan épp Szilvási Lajos Tamarája írja Attiláról: „Egy hétig azzal gyötörtem magam, hogy kiszorítsam az életemből. Esztelen kis tyúk voltam, egy hétig kínlódtam, ahelyett, hogy megértettem volna őt, és egy pillanat alatt megbocsátottam volna neki.” Valami megváltozott. Volt egy hét, amíg Tamara tévúton járt, de aztán megértette Attilát. A helytelen értelmezését helyesre cserélte. Vajon mi változott? Mielőtt a változásra magyarázatot keresünk, vessünk egy pillantást azokra a tényezőkre, amelyek nem változnak, mindig jelen vannak, s ebben az értelemben megváltoztathatatlanok.

Egyéni perspektíva

Először is kiküszöbölhetetlennek tűnik Tamara perspektívája, az a téridő-pozíció, ahonnan a világra tekint, benne Attilára. Nem arról van szó, hogy egy adott személy időről időre ne módosíthatná nézeteit, ismereteit, a rendelkezésre álló információinak állapotát-mennyiségét. Épp ellenkezőleg, ezek a változások jól észlelhetőek, tagadhatatlanul jelen vannak. Még a mozdulatlan szemlélő mellett is halad a világ, pillanatról pillanatra másképp süt a nap, más szelek fújnak – és ez alól természetesen ő maga sem kivétel, nem érintetlen. Az értelmezés mindazonáltal adott perspektívához kötött, szituációba vagyunk vetve. Lehet egyeztetés és vita tárgya bármilyen tartalom-téma, de a keret, a szereplők, ahol, s akik közt mindez lezajlik, szükségképpen tételezett.

A naplóirás és tágabban az értelmezés minden pillanatában jogosultságaink véges készletével rendelkezünk. Egy szeletét látjuk a világnak térben, időben, hagyományainkban. Nem is akárhogyan, egy bizonyos perspektívából, melynek alapja személyes identitásunk kökemény tézise: akkor és onnan, ahol éppen az adott időpontban voltunk, kizárólag mi láthattuk a világot – egyszerre, ugyanabban az időben nem töltheti ki két személy egyazon teret. Önazonosságunk mélyén téridőben elfoglalt helyünk története húzódik, mint egyediségünk alapja.

Ennek a hétköznapi evidenciának, amennyiben az értelmezés egyik kritériumaként kezeljük, döntő következménye van. Nincsen értelmezés értelmező nélkül, s nincsen értelmező téridőbe ágyazott identitás nélkül. Felcserélhetetlen perspektívák összefüggő hálózata körvonalazódik. Nyomon követhetjük a másikat, de a helyébe nem léphetünk az identitásvesztés kockázata nélkül. Az így felépülő modell feszültsége kézzel tapintható. Hozzáférhetővé tenni mások számára a kizárólagos pozíciókból feltáruuló világot, és érthetővé tenni magunk számára a kizárólag öelöttük feltáruuló világot – ez a kihívás.

A felcserélhetetlenség közvetlen következménye, hogy egy kommunikációs szituációban a részt vevő felek nem a másik által értett jelentésekről, hanem pusztán a neki tulajdonított jelentésekről jogosultak beszélni. A jelentéstulajdonítás kulcsfontosságú mozzanat, a másik megértésének kizárólagos útja. Nem bújhatunk a másik bőrébe az azonosulás szintjén, mert ezzel sérülne az identitás kritériuma, megszűnne a részt vevő felek megkülönböztetésének alapja.

Jelentés és jelentéstulajdonítás

Mindezek fényében kiinduló kérdésünk, a „mit értünk azalatt, hogy valaki érti a másikat?“, így módosul: „minek alapján tulajdonítunk jelentést a másik fél kifejezéseinek?“. Kézenfekvő válasznak tűnik, hogy a másik fél kifejezéseinek értelmezésekor az adott nyelv szótári jelentése, közös nyelvhasználati szabályrendszere nyújt támpontot. Nem kell azonban különösen mélyre ásni ahhoz, hogy nyilvánvalóvá váljon, a szótári forma ismerete talán szükséges, de semmiképpen sem lehet elégséges a megértés során. Számptalan nyelvi forma, kommunikációs üzenet jelentése épül arra, hogy mást kell érteni a kifejezés alatt, mint amit a szótári forma hordoz. Értjük az iróniát, a viccet, a nyelvi bakit, az elszólást, bizonyos esetekben még akkor is, ha kívül esnek mindenféle nyelvi normán, megszokott elváráson. Sőt, a szótári alak jelentésének ismerete akkor sem elegendő, ha nem térünk el az adott kifejezés bevett értelmétől. Az olyan hétköznapi kifejezések, mint „minden rendben“, „időben érkezem“, „szokás szerint“, és sorolhatnánk, csakis a nyelvhasználó személyek és körülmények együttes ismeretével nyerhetik el jelentésüket.

Minek alapján tulajdonítunk jelentést a másik fél kifejezéseinek? Mire tekintünk ennek során? A megnyilvánuló szándéka, intenciója döntő jelentőséggel bír (*Grice*,

1997). Akkor értjük a másikat, ha tudjuk, hogy mit akar – mit akar közölni. Ki kell hámoznunk a szavakban rejlő mondanivalót. Ha világosabbá szeretnénk tenni a hallottakat, visszakérdezzük: „azt akarod mondani, hogy...?”. Akkor értjük a másikat, ha tudjuk, hogy mit akar, ha ismerjük a szándékát, hogy mit kíván elérni.

Kézenfekvő válasznak tűnik, hogy a másik fél kifejezéseinek értelmezésekor az adott nyelv szótári jelentése, közös nyelvhasználati szabályrendszere nyújt támpontot. Nem kell azonban különösen mélyre ásni ahhoz, hogy nyilvánvalóvá váljon, a szótári forma ismerete talán szükséges, de semmiképpen sem lehet elégséges a megértés során. Számtalan nyelvi forma, kommunikációs üzenet jelentése épül arra, hogy mást kell érteni a kifejezés alatt, mint amit a szótári forma hordoz.

Értjük az iróniát, a viccet, a nyelvi bakit, az elszólást, bizonyos esetekben még akkor is, ha kívül esnek mindenféle nyelvi normán, megszokott elváráson. Sőt, a szótári alak jelentésének ismerete akkor sem elegendő, ha nem térünk el az adott kifejezés bevett értelmétől. Az olyan hétköznapi kifejezések, mint „minden rendben”, „időben érkezem”, „szokás szerint”, és sorolhatnánk, csakis a nyelvhasználó személyek és körülmények együttes ismeretével nyerhetik el jelentésüket.

akkor még nem tudjuk, hogy lehetséges-e. Ezzel szemben a megértés feltételeinek feltárása abból indul ki, hogy szükségképpen lehetséges a megértés. A „semmi sem érthető” mondatnak csak aktuális használatban van jelentése, átfogó, elméleti értelemben perfor-

A szándék, az intenció jelentés-meghatározó szerepe nemcsak alapvető, hanem egyúttal komoly nehézségek forrása. Kezdve azzal, hogy a szándék sohasem közvetlenül, hanem különféle manifesztációin keresztül válik megfigyelhetővé. Súlyosabb problémának tűnik azonban az előbb említett individuumok felcserélhetetlenségének kritériuma. A jelentéstulajdonítás mikéntjét a szándéktulajdonításra vezettük most vissza, s jól látható, hogy amilyen módon nem tudhatjuk, mi jár a másik fejében, úgy azt sem tudhatjuk, mi lakozik a szívében. Sőt, ezzel az új paraméterrel nyilvánvaló módon bonyolultabb lett a képlet. A kommunikáló felek motivációs bázisának megfejtése a szubjektív emóciók megoszthatatlanságának mocsaras talajára vezet bennünket.

Szkeptikus ellenvetésekről

Ez az a pont, ahol fontos felhívni a figyelmet a másik fél megértésének folyamatában és a megértés feltételeinek felkutatásában mutatkozó sorrendi eltérésre. A modell nehézségeinek összegyűjtése ugyanis könnyen azt a látszatot eredményezheti, hogy szkeptikus álláspontot leszünk kénytelenek elfogadni. Amennyiben ugyanis lehetetlen a másik fejébe, illetve szándékába látni, úgy lehetetlen lesz őt megérteni. Amikor lemondunk a másik által szándékolt jelentés fogalmáról, s azt az általunk neki tulajdonított jelentésre cseréljük, akkor felsejlik a szubjektivizmus és a relativizmus veszélye. Látni kell azonban, hogy a megértés hétköznapi gyakorlata és a megértési folyamat feltételeinek feltárása egymástól radikálisan eltérő eljárások, ellentétes kezdőpontból indulnak. A hétköznapi kommunikációink során arra törekszünk, hogy a nem értés állapotából eljussunk a másik megértéséhez, amelyről Ezzel szemben a megértés feltételeinek feltárása abból indul ki, hogy szükségképpen lehetséges a megértés. A „semmi sem érthető” mondatnak csak aktuális használatban van jelentése, átfogó, elméleti értelemben perfor-

matív önellentmondást tartalmaz. Azaz amennyiben igaz, úgy értelmetlen, amennyiben értelmes, úgy hamis. A megértés lehetőségének elfogadása minden értelmezési folyamat előfeltétele. A vázolt modell nehézségei problémát jelenthetnek, a megértés lehetőségének átfogó tagadására azonban nem jogosítanak.

Meglátásom szerint ezen átfogó tagadás jogosulatlanságához kapcsolható Georg Henrik von Wright híres „megengedés elve” mellett szóló érve. Wright (1951) a deontikus logika szótárának kidolgozója, a téma meghatározó művét 1951-ben publikálta, de maga az irányzat az osztrák Ernst Mallytól (1926) eredeztethető. Wright (1985, 537. o.) az irányzatról így fogalmaz: „A deontikus logikának az a rendszere, amelyet ebben a cikkben körvonalazunk, aktusok (és aktusok végrehajtás-függvényei) kötelező, megengedett, tilos és más (leszármazott) deontikus jellegéről szóló kijelentéseket (és kijelentések igazságfüggvényeit) vizsgál.” A jelentéstulajdonítás normatív jellege révén kapcsolódik a deontikus szótárhoz. Azaz amennyiben a jelentéstulajdonítás mozzanata elköteleződést igényel, annyiban számolnunk kell a deontikus szótár fogalomhasználati szabályaival.¹

A megengedés elve a következő kérdés kapcsán merül fel: „Adott aktusok deontikus tartományának deontikus egységei logikailag függetlenek egymástól, ami azt jelenti, hogy igazak vagy hamisak lehetnek az igazság-értékek bármilyen kombinációja esetén. Mégis van egy pont, ahol ez a függetlenség kétségbe vonható. Lehetnek-e az összes deontikus egységek hamisak?” (Wright, 1985, 542. o.) Wright is jelzi, hogy az elv megjelenik olyan modális fogalmak kontextusában is, mint az alethikus modalitások, ahol ez úgy fogalmazható meg, hogy tagadnunk kell, miszerint egy kijelentés és annak negációja egyaránt lehetetlen. A jelentéstulajdonítás mozzanata végül is nem más, mint elköteleződés egy individualizált szándékra épülő, kijelentésben megnyilvánuló értelmezés mellett. A lehetetlenség itt azt fejezi ki, hogy tagadnunk kell, miszerint az elköteleződés az értelmezés és annak negációja mellett egyaránt lehetetlen. Tagadnunk kell, mert ellentmondást tartalmaz – valamelyiknek lehetségesnek kell lennie. Nézzük az érvet Wright szellemében.

Egy adott elköteleződésre vonatkoztatva az átfogó tiltás elfogadása azt eredményezi, hogy mind maga az értelmezés, mind a negációja tilos. Azaz el kell fogadni a következő konjunkciót: $\sim(PI) \& \sim(P\sim I)$ (P, mint „permitted”, I, mint interpretáció). Kiolvassa: sem I, sem $\sim I$ nem megengedett. Mivel egy értelmezést vagy végrehajtottunk, vagy nem hajtottunk végre, harmadik lehetőség nincs, ezért ez azt jelenti, hogy tilos bárhogyan is értelmeznünk. Vajon tartalmaz-e logikai ellentmondást ennek elfogadása? Wright érvét követve megmutathatjuk, hogy igen. A konjunkció második tagja ugyanis, miszerint $\sim I$ nem megengedett, átfogalmazható úgy, hogy I kötelező, ugyanis $\sim(P\sim I)$ felírható ebben a formában: OI (O, mint obligatory), kiolvassa: a nem megengedett $\sim I$ ekvivalens a kötelező I-vel. Vagyis a „tilos bárhogyan is értelmeznünk” nem jelent mást, mint hogy egy adott cselekedetet egyszerűen kötelező és tilos végrehajtani. Azaz nem lehet egy elköteleződési tartomány valamennyi egysége hamis. Wright (1985, 543. o.) a korlátozást „megengedés elvének” nevezi, amely szerint „bármely adott aktus vagy maga megengedett, vagy a negációja megengedett.”

Társas karakterjegy

Az individuumok felcserélhetlenségének bezártságából a kommunikáció társas karakterjegye nyújt kitörési pontot. A kommunikáció résztvevői szükségképpen különböznek, ugyanakkor szükségképpen hasonlóak. Ez a hasonlóság biztosítja a megértés alapját. De mit értsünk hasonlóság alatt és hogyan zajlik az erre épülő megértési folyamat?

A megértés egyfajta összhang. Akkor értjük a másikat, ha megnyilvánulásainak többféle lehetséges jelentése közül azt tulajdonítjuk neki, amit ő maga tulajdonított. No de milyen elv igazít el bennünket afelől, hogy a többféle lehetséges jelentés közül melyiket tulajdonítsuk a másik kifejezéseinek? Saját értelmezésünk egyfajta exportálását hajtjuk végre. Észelve

a másik megnyilvánulását úgy értelmezzük, ahogyan az ő helyében mi tennénk. A jelentéstulajdonítás mozzanata az indokok adásának-kérésének racionális hálójába helyezi a szereplőket, s egyúttal gátat vet a parttalan, az önkényes értelmezésnek, ugyanis az indoklási kényszer az egyén hatókörén kívül eső tényezők figyelembevételét is megköveteli.

Az egyik fél akkor érti meg a másikat, ha látja szavainak, tetteinek indokait. Nem akárhogyan látja, hanem közös emberi nézőpontból, amiben osztoznak. Az értetlenség, a zavar akkor támad, amikor az adott indokok alapján valaki nem úgy érti a dolgokat, ahogyan mi értenénk, s mindaddig tart, amíg nem tárul fel az eltérés mibenléte. A másikat meg nem érteni vagy jelentéstulajdonításainak indokait nem ismerni – ugyanaz.

„Mit értünk azalatt, hogy valaki érti a másikat?” – hangzott kiinduló kérdésünk. „Értelek téged!”, „Értem, amit mondasz!” – vajon mit jelentenek az eddigiek alapján ezek a mondatok? Nos, a régi arisztotelészi válaszhoz jutottunk, miszerint a tudás az okok ismerete – érteni az egyént indokainak az ismeretében áll. Szükséges az okok és indokok megkülönböztetése, mivel az embert nemcsak a tőle független külső tényezők, hanem szabad döntései és annak következményei egyaránt meghatározzák. A jelentéstulajdonítás normatív jellege nem pusztán azt igényli, hogy tudjuk, milyen az ember, hanem azt is, hogy milyennek kellene lennie. Ez utóbbi a szabad akarat, a morál, a helyes választás problémaköréhez vezet bennünket.

Vajon miben áll a tudása a vak jósnak, az indián varázslónak, a vén jedi lovagnak? Miért tudják ők mélyebben megfejtetni az emberek szavait, mint bárki más? A helyes, illetve a helytelen jelentéstulajdonítás kifejezés jogosultsága megköveteli a mércét, melynek alapján e kettő elválasztható. A „mélyen látás” metafora kétségkívül arra utal, hogy valamilyen módon jelen van és megragadható ez a mérték. Továbbá arra, hogy a közösség tagjai ezt nem azonos eredménnyel képesek megközelíteni.

Fentebb úgy fogalmaztam, hogy a valóság értése tiszteletet parancsol, s ennek alapja a mélyen látás erénye. Úgy tűnik, amennyiben a megértést a jelentéstulajdonításhoz, a jelentéstulajdonítást pedig a szándéktulajdonításhoz kötjük, úgy a valóság fogalmát nem meríti ki az, ami van, hanem meghatározó tényezőként valóságosnak szükséges elfogadni azt, aminek lennie kell. Az ontológiánk efféle bővítését az indokolja, hogy megértés alatt nem pusztá fogalomhasználatot, hanem a helyes-helytelen használat megkülönböztetésének képességét értjük. A megkülönböztetés sohasem privát ügy, hanem közösségi játszma, az indokok adásának-kérésnek társas folyamata.

Irodalomjegyzék

András Ferenc (2013): A helyes ösvény mint kötelesség. In: Bertók Rózsa és Barcsi Tamás (szerk.): *Etikák, identitások, perspektívák*. Ethosz Tudományos Egyesület, Pécs. 63–68.

Davidson, D. (1973): Radical Interpretation. *Dialectica*, 27. 314–328. = uő (2001): uaz. In: *Inquiries into Truth and interpretation*. Clarendon Press, Oxford.

Grice, P. (1997): Jelentés. In: Pléh Csaba, Siklaki István és Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv – Kommunikáció – cselekvés*. Osiris, Budapest. 188–197.

Mally, E. (1926): *Grundgesetze des Sollens: Elemente der Logik des Willens*. Leuschner und Lubensky, Universitäts-Buchhandlung, Graz.

Quine, W. V. O. (1960): *Word and object*. MIT Press, MA.

Wright, G. H. von (1951): Deontic Logic. *Mind*, 60. 1–15. Magyarul: Wright, G. H. von (1985): Deontikus logika. In: Copi, I. M. és Gould, J. A. (szerk.): *Kortárs-tanulmányok a logikaelmélet kérdéseiről*. Gondolat, Budapest. 531–554.

Jegyzet

¹ Wright érvevel egy dolgozatomban már foglalkoztam, melyet itt alethikus-episztemikus aspektusra vonatkoztatva felhasználok: *András*, 2013.

Andrássy György

Pécsi Tudományegyetem ÁJK

Nyelvek és nyelvi jogok a térben

Térhez kötöttek lennének a nyelvi jogok, vagy legalábbis bizonyos nyelvi jogok? Attól függően tehát, hogy hol él valaki, más és más nyelvi jogok illetik meg? Milyen természetű jogok akkor a nyelvi jogok és milyen természetű a nyelvi igazságosság? És megoldhatók-e azok a problémák, amelyek a nyelvi jogok körében – és persze nemcsak magyar összefüggésben – időről időre fölmerülnek?

Bevezetés

A nyelvi jogok problémája a nyelvkülönbség vagy nyelvi sokféleség jelenségéhez kapcsolódik. A jelenség Magyarországon régtől fogva ismert, már Szent István kitért rá Imre hercegnek írt *Intelmeiben*, mindazonáltal a nyelvi jogok kérdése a 18. században kezdett komolyabb ügygé válni: akkor, amikor már látszott, hogy a latin nyelvet nem lehet megtartani az ország hivatalos nyelveként. A helyzetet kiélezte, hogy II. József 1784-ben kelt nyelvrendelete a németet kívánta Magyarországot hivatalos nyelvévé tenni, majd 1790-ben megkezdődött az a folyamat, amely 1844-ben elvezetett a magyar nyelv hivatalos nyelvvé nyilvánításához. A magyar nyelv államnyelvi jogállását a kiegyezést követően ismét törvénybe iktatta a magyar országgyűlés: az 1868. évi XLIV. tc. ezzel kapcsolatos rendelkezési ugyanakkor széles körben kötelezővé – esetenként csak lehetővé – tették az országban élő más nemzetiségek nyelvének hivatalos használatát is; emellett minden gyermeknek lehetőleg az anyanyelvén kellett biztosítani a kötelező iskoláztatást, s még a magyar bankjegyeket is tíz nyelven feliratozták.¹ Minderre a korabeli Európában – Ausztriát nem számítva – nem volt példa, az országban élő nemzetiségek mégsem voltak elégedettek, s csak néhány évtizeddel később, a magyarosítási törekvések idején kezdték felismerni e szabályozás értékeit.

Magyarországtól az első világháború után a győztes nagyhatalmak elcsatolták területének mintegy 2/3-át, aminek következtében magyarok milliói rekedtek az ország új határain kívül. A magyar nyelv hivatalos nyelv maradt Magyarországon, de nem maradt hivatalos nyelv az elszakított területeken. Ettől kezdve ezért egészen más nyelvi jogai vannak a magyar anyanyelvű embereknek Magyarországon és a szomszédos államokban.² Élnek persze magyarok a történelmi Magyarország területén kívül is, hiszen az európai kivándorlási hullámokból a magyarok is kivették a részüket: az utóbbi mintegy két évszázadban Magyarországról és a szomszédos országokból igen sok magyar vándorolt ki és telepedett le a nagyvilágban. Az így kialakuló diaszpóra magyarságnak a nyelvi jogai ismét különböznek mind a mai Magyarország területén élő magyarok, mind a szomszédos országokban élő magyarok nyelvi jogaitól: a diaszpórában élő magyarok – szemben a Magyarországon élő magyarokkal – nem élvezik a hivatalos nyelvi jogokat, minthogy a magyar nyelv nem hivatalos nyelv azokban az államokban, ahol élnek, de nem élveznek olyan kisebbségi nyelvi jogokat sem, mint amilyeneket a szomszédos államokban élő magyar anyanyelvű személyek. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy a Magyarországon és a nagyvilágban élő magyarok általában elégedettek nyelvi jogaikkal,

jóllehet ezek a jogok nagyon különböznek egymástól, ugyanakkor némely szomszédos országban az ott élő magyarok elégedetlenek a nyelvi jogaikkal, melyek gyengébbek ugyan a magyarországi magyarok nyelvi jogainál, de jóval erősebbek a diaszpórában élő magyarokat megillető nyelvi jogoknál.

A kirajzolódó kép elgondolkodtató: térhez kötöttek lennének a nyelvi jogok, vagy legalábbis bizonyos nyelvi jogok? Attól függően tehát, hogy hol él valaki, más és más nyelvi jogok illetik meg? Milyen természetű jogok akkor a nyelvi jogok és milyen természetű a nyelvi igazságosság? És megoldhatók-e azok a problémák, amelyek a nyelvi jogok körében – és persze nemcsak magyar összefüggésben – időről időre fölmerülnek?

Mindezekkel kapcsolatban három tételt igyekszem megvilágítani és igazolni az alábbiakban. Az első az, hogy a filozófia sokat foglalkozik a nyelvvel, ugyancsak sokat foglalkozik a jogokkal, de nagyon kevésbé törődik a nyelvi jogokkal, holott lenne fontos mondandója – a filozófiának ily módon van egy bizonyos adóssága a nyelvi jogokkal kapcsolatban. A második tétel úgy hangzik, hogy a jogtudomány, főként a nemzetközi jog tudománya régtől fogva számon tartja és vizsgálja a nyelvi jogokat, de jobbra csak a kisebbségi nyelvi jogokat, s úgy tűnik, ez a megközelítés súlyos elméleti zavarokhoz vezet – így aztán van mit tennie a jogtudománynak is. A harmadik tétel végül az, hogy bár a hivatalos nyelv intézményéhez kötődő problémákról általában azt tartják, hogy ezek elméleti engedmények nélkül megoldhatatlanok, lehetséges e problémáknak olyan megoldása is, amely nem, vagy csak jóval kisebb mértékben igényel ilyen engedményeket, s e megoldásban kulcsszerepet játszik a térhez kötöttség.

A nyelvi jogok és a filozófia

A filozófusok a nyelvi fordulat óta megkülönböztetett figyelmet szentelnek a nyelvnek; ezt jól mutatja, hogy egy ideje már a filozófia külön ágaként tartják számon a nyelv-filozófiát. Ezért legalábbis meglepő, hogy a filozófusok a legutóbbi időkig szinte egyáltalán nem foglalkoztak a nyelvi jogok kérdésével. Nehéz megérteni, hogy miközben a nyelvvel kapcsolatban már úgyszólván minden apróságot vizsgálat tárgyává tettek, sokáig kívül maradt a látókörükön ez az érzékeny kérdéskör. Még furcsább a helyzet, ha figyelembe vesszük, hogy a filozófusok immár több mint 300 éve nagy buzgalommal vizsgálják, hogy megilletik-e az embereket bizonyos természetes vagy emberi jogok, s ha igen, melyek ezek, ám hosszú időn át föl sem vetették a nyelvi jogok kérdését. Hobbes, Locke vagy Rousseau esetében ez még talán érthető, Millnél már kevésbé, Rawls-nál viszont már érthetetlen.

Akadtak persze régebben is filozófusok, gondolkodók, akik foglalkoztak a nyelvi jogok kérdésével. Közéjük tartozott Eötvös József, akinek a 19. század uralkodó eszméiről szóló – 1853-ban és 1856-ban megjelent – könyvéről egy korabeli francia recenzens azt írta, hogy a szabadság kérdését „magasabb nézőpontból tárgyalja, mint Mill munkája”.³ Nos, Eötvös ebben a könyvében komoly elemzést adott a nyelvkülönbségről, s a vele kapcsolatos problémák megoldásának lehetőségeiről is.

Mintegy fél évszázaddal később, 1907-ben jelent meg Otto Bauer (1907) könyve *A nemzetiségi kérdés és a szociáldemokrácia* címmel, és bár Bauer Eötvöstől eltérően marxista-szociáldemokrata nézőpontból vizsgálta a nyelvkülönbség kérdését, Eötvöshöz hasonlóan az autonómia elvének alkalmazásában látta a megoldás lehetőségét.

Szintén elvi, filozófiai alapokra támaszkodott az első világháború után létrehozott nemzetközi kisebbségvédelmi rendszer, bár ennek kimunkálásában a filozófiának inkább csak közvetve jutott szerep.⁴ Mindenesetre a kisebbségvédelmi rendszer létrejöttét a liberalizmus győzelmeiként ünnepelték az USA-ban (vö. *Kymlicka*, 1991, 210. o.), s a rendszernek volt némi filozófiai visszhangja is.

A második világháború után a kisebbségvédelem háttérbe szorult: meghatározóvá vált az a nézet, hogy amennyiben mindenki számára biztosított az emberi jogok élvezete, nincs is szükség rá. A filozófusoknak e változáshoz sem volt sok közük, a filozófia mégis belekeveredett azokba a vitákba, amelyeket e felfogás hívei vívtak a kisebbségi jogok híveivel. Ez a vita ugyanis egyre inkább összekapcsolódott az amerikai filozófián belül zajló egyik vitával: „Az a kevés teoretikus, aki az 1970-es és 80-as években foglalkozott a témával, feltételezte, hogy a kisebbségi jogokról folyó vita lényegét tekintve azonos a »liberálisok« és »kommunitáriusok« közötti (vagy az »individualisták« és a »kollektivisták« közötti) vitával.” (*Kymlicka*, 2001, 18. o.) S ez a kevés teoretikus a kisebbségi jogok elismerésének híveit tekintette kommunitáriusnak, illetőleg „kollektivistának”, a kisebbségi jogok elismerésének ellenzőit pedig liberálisnak, illetőleg „individualistának”.

Vagyis, míg az első világháború után még a liberalizmus győzelmeként ünnepelték a kisebbségvédelmet, addig a második világháború után egyre inkább a liberalizmussal filozófiailag szemben álló törekvésnéként fogták fel – és mindehhez a kortárs filozófusoknak egyik esetben sem volt túl sok közük.

Az igazi változást a 20. század utolsó két évtizede hozta meg, amikor valóban megélnékvált és elmélyült a filozófiai érdeklődés a nemzeti, etnikai és kulturális sokféleséggel, valamint a nyelvi, etnikai és kulturális jogokkal kapcsolatban, s ez igen hamar érdemleges eredményekhez is vezetett: kibontakozott egy új filozófiai irányzat, amelyet általában liberális kulturalizmusnak neveznek. Az irányzat képviselői ugyan számos ponton mindmáig eltérő álláspontot foglalnak el, de mindannyian kritikusan viszonyulnak az 1989 előtti időszak uralkodó felfogásához. A fordulatról és annak jelentőségéről Kymlicka, az irányzat legismertebb filozófusa egy helyütt a következőket írta: „Véleményem szerint ez az igazságosságról szóló vita a végéhez közeledik. Mint korábban már megjegyeztem, sok tennivaló van még hátra a bevándorló multikulturalizmus és a kisebbségi nacionalizmus különféle formái igazságosságának értékelésével kapcsolatban. De annak az általánosabb kérdésnek a szempontjából, hogy vajon a kisebbségi jogok természetük-nél fogva igazságtalanok-e, a vitának vége: a kisebbségi jogok védelmezői győzelmet arattak.” (*Kymlicka*, 2001, 33. o.)⁵

A filozófia ezzel kétségkívül törlesztett valamit a nyelvi jogokkal kapcsolatban felhalmozott adósságából. A folyamat azonban – úgy tűnik – elakadt, mivel az irányzat Kymlicka és Patten által képviselt fő vonulata a lényegét illetően lehorgonyzott annál az álláspontonál, hogy az egyéni emberi jogokat ki kell egészíteni bizonyos kisebbségi jogokkal, s hogy meg kell találni egy új nemzeti, regionális vagy transznacionális mechanizmust, melynek keretében a kormányzatok elszámoltathatók mind az emberi jogok, mind pedig a kisebbségi jogok tiszteletben tartásáért (vö. *Kymlicka*, 2001, 88. o.). Ez azonban – ahogy én látom – még távolról sem tekinthető a filozófiai feladat kielégítő megoldásának.

De mi lehet a megoldás és milyen úton lehet oda eljutni? A magam részéről úgy vélem, a filozófia voltaképpen magában hordja ezt a megoldást, csak elő kell belőle hívni: kifejezetté kell tenni azt, ami egyelőre még csak rejtetten, implicit módon van meg benne. Ez egyebek közt az alábbi két úton lehetséges: egyrészt olyan jelentős hatású filozófiai érveknek a nyelvi jogok kérdésére való alkalmazásával, amely érvekkel egyes nem nyelvi emberi jogok elismerését indokolták, másrészt pedig bizonyos, már széles körben elismert nem nyelvi emberi jogok nyelvi implikációinak a kibontásával. Lássunk ezekre egy-egy példát.

Kezdjük egy jelentős hatású filozófiai érveléssel; azzal, amely egykor engem vezetett el a nyelvszabadság eszméjéhez. Az érv John Rawls *Az igazságosság elmélete* című művéből való. Helyezkedjünk bele ezért Rawls igazságosság-elméletébe: abba az elméletbe, amely a Platóntól kiinduló hagyományt követve a „jól berendezett” társadalom alapvető elveiről, illetve ezeknek az elveknek a felismeréséről, elfogadásáról és igazolásáról szól

(Rawls, 1997, 23., 27., 37–42. o.). Az elmélet – Rawls (1997, 12. o.) szavaival – „a társadalmi szerződés elméletének Locke, Rousseau és Kant által képviselt hagyományos elméletéhez” kapcsolódik, ennek az elméletnek az „általánosítása és – az elvonatkoztatást illetően – magasabb szintre emelése”.

Képzelnék most el ezen az elméleten belül a Rawls által gondosan felvázolt „eredeti helyzetet”, vagyis azt a helyzetet, amely ebben az elméletben „ugyanazt a szerepet tölti be, mint a társadalmi szerződés hagyományos elméletében a természeti állapot” (Rawls, 1997, 31. o.). Ez a helyzet Rawlsnál már „pusztán hipotetikus” állapot, mely az igazságosság, illetve a jól berendezett társadalom alapvető elveinek felismerését szolgálja; egyebek közt azzal, hogy a szerződő felek „a tudatlanság fátyla mögött” választják meg a szóban forgó elveket (Rawls, 1997, 12., 23., 30–33. o.).

Ebben az eredeti helyzetben a szerződő felek tudják például, hogy különféle vallási és erkölcsi meggyőződéseik vannak, de nem tudják, hogy mely vallás vagy erkölcsi meggyőződés követői, s hogy saját vallási vagy erkölcsi felfogásuk többségben vagy kisebbségben van-e társadalmukban. Az eldöntendő kérdés számukra az, hogy milyen elvet fogadjanak el a polgárok szabadságainak korlátozására, illetve szabályozására. És Rawls (1997, 252. o.) úgy vélte, a felek számára ilyen körülmények között „az egyenlő lelkiismereti szabadság” az egyedüli elv, amelyet elismerhetnek.

„Nem tehetik kockára szabadságukat annak megengedésével, hogy az uralkodó vallási vagy erkölcsi tan tetszése szerint üldözhesse vagy elnyomhassa a többi vallást vagy erkölcsi felfogást. Még ha föltesszük is (vitathatóan), hogy valószínűbb, hogy valakiről majd az derül ki, hogy a többséghez tartozik (már ha van többség), ez a hazardírozás arra vallana, hogy az illető nem vette komolyan az emberek vallási vagy erkölcsi meggyőződéseit, illetve nem értékelte nagyra a szabadságot e meggyőződések gyakorlására. Ám nem hagyhatnák jóvá a felek a hasznosság elvét sem. Ebben az esetben ugyanis szabadságuk alá lenne vetve a társadalmi érdekek latolgatásának, s felhatalmazást adnának korlátozására, ha ez a vágyak teljesülésének nagyobb, végső egyenlegéhez vezetne.” (Rawls, 1997, 252–253. o.)

De nem képzelhetjük-e el éppígy – merült fel bennem egykor a gondolat –, hogy az eredeti helyzetben a szerződő felek azt is tudják, hogy különféle nyelveket beszélnek, hogy különféle nyelvűek, ám nem tudják, hogy mely nyelv a sajátjuk, s hogy saját nyelvük többségben vagy kisebbségben van-e társadalmukban? Nos, nyilván elképzelhetjük, sőt el is kell képelnünk, hiszen amellett, hogy az embereknek különféle vallási és erkölcsi meggyőződéseik vannak, tény az is, hogy az embereknek különböző nyelveik vannak, hogy más és más nyelven élnek az életüket. Nem lehet kétséges továbbá, hogy vallásukhoz és erkölcsi meggyőződésükhez hasonlóan nyelvük is alapvető jelentőségű számukra, hiszen nyelv nélkül nem is tudnának emberi életet élni, ám sokan közülük csak egyetlen nyelvet beszélnek és értenek, a sajátjukat, s még azok is, akik beszélnek és értenek egy vagy több más nyelvet is, rendszerint a sajátjukat beszélik és értik a legjobban, s a sajátjukat használják a legszívesebben és a leggyakrabban. Következésképpen abba az eldöntendő kérdésbe, hogy a szerződő felek milyen elvet fogadjanak el a polgárok szabadságainak korlátozására, illetve szabályozására, beletartozik a nyelvi kérdés is.

És vajon mely elv lenne elfogadható a felek számára ilyen körülmények között? Nos, úgy tűnik – vontam le a következtetést –, hogy „az egyenlő nyelv szabadság” az egyedüli elv, amelyet a felek elismerhetnének. Nem tehetnék kockára ugyanis szabadságukat annak megengedésével, hogy az uralkodó nyelv tetszése szerint üldözhesse vagy elnyomhassa a többi nyelvet. Még ha föltesszük is (vitathatóan), hogy valószínűbb, hogy valakiről majd az derül ki, hogy a többséghez, a nyelvi többséghez tartozik (már ha van többség), ez a hazardírozás arra vallana, hogy az illető nem vette komolyan az emberek

nyelvének értékét, illetve nem értékelte nagyra a szabadságot e nyelvek használatára. Ám nem hagyhatnák jóvá a felek a hasznosság elvét sem. Ebben az esetben ugyanis szabadságuk, nyelvszabadságuk alá lenne vetve a társadalmi érdekek latolgatásának, s felhatalmazást adnának korlátozására, ha ez a vágyak teljesülésének nagyobb végső egyenlegéhez vezetne.

Nagyjából így szólt tehát az érvelésem a nyelvszabadság mellett: nem tettem mást, csak alkalmaztam Rawls érvét a nyelvi kérdésre (vö. *Andrássy*, 1993, 2. o.). Megjegyzem, Rawls (252. o. 8. lábjegyzet) maga is utalt az ilyen alkalmazási lehetőségekre, hiszen az egyenlő lelkiismereti szabadság megindokolását így vezette be: „az erre az esetre vonatkozó indoklás általánosítható – ha nem is mindig ugyanazzal a meggyőző erővel – más szabadságokra vonatkozóan is”.

Lássunk ezek után egy példát arra, hogy miként lehet kibontani ugyanezt a nyelvi jogot egy már elismert nem nyelvi emberi jogból. Az, hogy minden embernek vannak bizonyos természetes vagy emberi jogai, már a 18. században széles körben elfogadott nézetté vált, nem kis részben a jogokra vonatkozó filozófiai vizsgálódásoknak köszönhetően. Mindenesetre ez idő tájt Európában már „jogi közhelynek számított”, hogy az „élethez és testi épséghez való jogban” benne foglaltatik „a tagok szabad használatához való jog”, amelyből többek között „a haj és körmök tetszés szerinti vágásához való természetes jog” is következik. Szinte minden tankönyv kifejtette továbbá „az érzék- és beszélőszervek szabad használatának jogát” (vö. *Sólyom*, 1985, 13. o.), ám ebből sem a filozófusok, sem a jogászok nem vontak le további következtetéseket, holott lehetett és kellett is volna. Nézzük meg, hogyan!

A beszélőszervek beszéd céljára használhatók, beszélni viszont csak valamely nyelven lehet; minthogy pedig az emberek különféle nyelveken beszélnek, óhatatlanul fölmerül a kérdés, hogy vajon mely nyelven vagy nyelveken van joga minden embernek a beszélőszervek szabad használatának természetes jogához.

Nos, elméleti megközelítésben úgy tűnik, mindenkinek elsősorban a saját nyelvén van joga beszélőszervének szabad használatához,

hiszen sokan nem is képesek a saját nyelvükön kívül más nyelven beszélni. Ha tehát joguk van beszélőszerveik szabad használatához és csak a saját nyelvüket beszélik, akkor joguk kell legyen ahhoz, hogy ezen a nyelven élvezzék a beszélőszerveik használatához való jogukat. De mely nyelven vagy nyelveken van joguk beszélőszerveik szabad használatához azoknak a személyeknek, akik a saját nyelvükön kívül beszélnek még egy vagy

Ha azonban mindenkinek joga van beszélőszerve szabad használatához a saját nyelvén és bármely más nyelven is, akkor nyilván joga van mindenkinek ahhoz is, hogy alkalmasint ő döntse el, hogy mely nyelven kívánja a beszélőszervét használni. Ez viszont azt jelenti, hogy mindenkinek természetes vagy emberi joga van egy még csak kevéssé ismert szabadsághoz, a nyelvválasztás szabadságához vagy nyelvszabadsághoz. És véleményem szerint ez az a következtetés, amelyet le kellett volna vonniuk mind a filozófusoknak, mind a jogászoknak már legkésőbb a 19. században. Ehhez képest a nyelvszabadság még mindig csak implicit módon része az emberi jogok filozófiájának. Sovány vigasz, hogy a nyelvszabadság egyelőre hiányzik az emberi jogok legtöbb jogi dokumentumából is.

több más nyelvet is? Elvben elképzelhető, hogy csak azon az egy vagy több nyelven, amely különbözik a saját nyelvüktől. Gondoljunk azonban bele, hogy az anyanyelvét, az első nyelvét senki nem választja; ahhoz tehát, hogy valaki megtanulhasson egynél több nyelven beszélni, már kell legyen saját nyelve. S mivel eleinte csak ezt a nyelvet beszél, joga kell legyen ahhoz, hogy beszélőszerveit ezen a nyelven használja, ám abban a pillanatban, amint megtanult egy másik nyelvet, el kellene veszítenie ezt a jogát, s innen kezdve csak az újonnan megtanult nyelven lenne joga beszélőszervei szabad használatához. Talán nem szükséges a további vonzatokat esetelni ahhoz, hogy belássuk: mindez teljességgel irracionális. A dolog tehát valóban úgy áll, hogy mindenkinek elsősorban a saját nyelvén van joga beszélőszerveinek szabad használatához.

Joga van azonban mindenkinek a saját nyelvén kívül bármely más nyelven is beszélőszerve szabad használatához. E jog hiányában ugyanis még akár az is megtörténhetne, hogy ellehetetlenül a nyelvi érintkezés a különböző nyelvű emberek között, ez pedig ismét teljességgel irracionális lenne.

Ha azonban mindenkinek joga van beszélőszerve szabad használatához a saját nyelvén és bármely más nyelven is, akkor nyilván joga van mindenkinek ahhoz is, hogy alkalmasint ő döntse el, hogy mely nyelven kívánja a beszélőszervét használni. Ez viszont azt jelenti, hogy mindenkinek természetes vagy emberi joga van egy még csak kevésbé ismert szabadsághoz, a nyelvválasztás szabadságához vagy nyelvszabadsághoz. És véleményem szerint ez az a következtetés, amelyet le kellett volna vonniuk mind a filozófusoknak, mind a jogászoknak már legkésőbb a 19. században. Ehhez képest a nyelvszabadság még mindig csak implicit módon része az emberi jogok filozófiájának. Sovány vigasz, hogy a nyelvszabadság egyelőre hiányzik az emberi jogok legtöbb jogi dokumentumából is.

A nyelvi jogok és a nemzetközi jog

A 20. század elején a nemzetközi jogi gondolkodásban kezdett eluralkodni egy olyan szemlélet, amely a nyelvi jogokkal összefüggésben mind a mai napig erősen érezteti hatását. A kisebbségi szemléletről van szó. Ennek elterjedésében döntő szerepet játszott, hogy az első világháború után a győztes nagyhatalmak létrehoztak egy olyan nemzetközi jogi rendszert, amely a faji, vallási és nyelvi kisebbségek védelmét szolgálta. Sajnos e rendszerrel kapcsolatban számos félreértés keletkezett: szívsósan tartja magát például az a nézet, hogy a rendszer főként kisebbségi jogokat, köztük kisebbségi nyelvi jogokat ismert el. Az igazság ezzel szemben az, hogy a rendszer magvát alkotó rendelkezések főként polgári és politikai jogokat, azaz szabadságjogokat ismertek el minden állampolgár számára, s csak mintegy kiegészítésül ismertek el néhány kisebbségi jogot. Témánk szempontjából különösen fontos a rendszer modellszerződésének, a Lengyel Kisebbségi Szerződésnek a 7. cikke, s ezen belül a (3) bekezdés, mely így hangzott:

„Egyetlen lengyel állampolgár sem korlátozható egyetlen nyelv szabad használatában sem a magánérintkezésben, a kereskedelemben, a vallási életben, a sajtó útján történő vagy bármilyen természetű közzététel terén vagy a nyilvános gyűléseken.”
(vö. *Halmosy*, 1983, 87. o.)

Nyilvánvaló, hogy ez a rendelkezés a nyelvhasználat szabadságát vagy röviden a nyelvszabadságot ismerte el; ennek ellenére úgy szokták értelmezni, hogy a kisebbségekhez tartozó személyek jogát ismerte el a saját nyelvük használatára egy bizonyos körben (ld. pl. *Cloude*, 1955, 18–19. o.; *Capotorti*, 1979, 18–19. o.; *Thornberry*, 1991, 42–43. o.; *de Varennes*, 1996, 26–27. o.; *Szalayné*, 2003, 89–90. és 92. o.; minderről bővebben ld.

Andrássy, 2013, 238–261. o.). Ez az interpretáció kétszeresen is hibás: egyfelől a jog alanyai nem a nyelvi kisebbségekhez tartozó személyek voltak, hanem minden lengyel állampolgár, másfelől pedig a rendelkezés nem csupán a saját nyelv, hanem bármely nyelv szabad használatának jogát ismerte el.

A II. világháború kitörésének idejére összeomlott a nemzetközi kisebbségvédelmi rendszer, s a háború után nem állították helyre működését. Az események új irányt vettek: létrejött egy új világszervezet, az ENSZ, amely már Alapokmányában elkötelezte magát az emberi jogok tiszteletben tartása mellett, s ezt követően meg is kezdődtek az emberi jogok kodifikálására irányuló munkálatok. Ezzel ismét megnyílt a lehetőség a nyelvszabadság nemzetközi elismerése előtt, és pedig minden eddiginél ígéretesebb módon, hiszen most már nem egy kisebbségvédelmi rendszer jogának kimunkálása volt napirenden, hanem az emberi jogok nemzetközi elismerése.

Eppen ezért nehéz megérteni, hogy 1948-ban, amikor az ENSZ Közgyűlése elfogadta az *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát*, hogyan hagyhatta ki ebből a nyelvszabadságot. Még nehezebb azonban megérteni, hogy az ENSZ Közgyűlése később, 1966-ban egy kisebbségi nyelvi jogot ismert el a *Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmányának* 27. cikkében. A cikk szövege így szól:

„Azokban az államokban, ahol etnikai, vallási vagy nyelvi kisebbségek léteznek, az ilyen kisebbségekhez tartozó személyektől nem lehet megtagadni azt a jogot, hogy csoportjuk más tagjaival közösségben saját kultúrájukat élvezzék, hogy saját vallásukat vallják és gyakorolják, vagy hogy saját nyelvüket használják.”

Az *Egyezségokmány* e cikke három jogot ismer el: az etnikai kisebbségekhez tartozó személyek számára a saját kultúra élvezetéhez, a vallási kisebbségekhez tartozó személyek számára a saját vallás megvallásához és gyakorlásához, s a nyelvi kisebbségekhez tartozó személyek számára a saját nyelv használatához való jogot (*Capotorti*, 1979, 590. o. 17. lábjegyzet). Ha a cikk szövegéből kiemeljük a nyelvi jogot, az alábbi eredményt kapjuk:

„Azokban az államokban, ahol [...] nyelvi kisebbségek léteznek, az ilyen kisebbségekhez tartozó személyektől nem lehet megtagadni azt a jogot, hogy csoportjuk más tagjaival közösségben [...] saját nyelvüket használják.”

A szövegnek – ahogy én látom – két nagy hibája van: az egyik a jog alanyaival, a másik a jog tartalmával kapcsolatos. A jog alanyait illetően a probléma a következő: miért csak a nyelvi kisebbségekhez tartozó személyektől nem lehet megtagadni azt a jogot, hogy a saját nyelvüket használják, más szóval a nyelvi többséghez tartozó személyektől miért lehet megtagadni ugyanezt a jogot? Ez teljesen irracionális, és nyilvánvaló, hogy az ENSZ Közgyűlése sem kívánta ezt lehetővé tenni. A jogalany-meghatározás ettől még persze hibás, s ezért ki kellene javítani, ami nem is lenne nehéz: ki kellene mondani, hogy senkitől sem lehet megtagadni a jogot, hogy a saját nyelvét használja, vagy hogy mindenkinek joga van a saját nyelve használatához.

Az *Egyezségokmány* 27. cikke véleményem szerint hibásan definiálja az általa elismert nyelvi jog tartalmát is. Egyetértek azzal, hogy a jogalanyoktól nem lehet megtagadni a saját nyelvük használatához való jogot. De miért ne tanulhatnának és használhatnának más nyelvet is, ha úgy akarják? Ezt a jogot miért lehet tőlük megtagadni? Ez ellentmond minden ésszerűségnek, s nyilvánvaló, hogy az ENSZ Közgyűlése sem kívánta lehetővé tenni ezt a korlátozást.

Ha a mondottakból kiindulva kijavítjuk a 27. cikkben elismert nyelvi jog tartalmának definícióját, akkor azt kapjuk, hogy a jogalanyoktól nem lehet megtagadni sem azt a jogot, hogy a saját nyelvüket használják, sem pedig azt a jogot, hogy más nyelveket hasz-

náljanak. Ez esetben viszont nyilván nem lehet megtagadni tőlük azt a jogot sem, hogy adott körülmények között ők válasszák meg, hogy mely nyelvet fogják használni. Ez azonban azt jelenti, hogy a jogalanyoktól nem lehet megtagadni a jogot az általuk használt nyelv megválasztásához, más szóval a nyelvszabadsághoz. Eszerint az *Egyezségokmány* megalkotóinak a 27. cikkben elismert nyelvi jog tartalmát úgy kellett volna meghatározniuk, hogy a jogalanyoktól nem lehet megtagadni a jogot a nyelvszabadsághoz.

Az emberi jogok univerzális nemzetközi jogának ezek a nyelvi jogokkal kapcsolatos gyengeségei természetesen nem maradtak következmények nélkül a regionális nemzetközi jog fejlődésére sem: Európában a nyelvi jogok nemzetközi elismerésére már egy külön kisebbségvédelmi egyezményben került sor, éspedig úgy, hogy az *Emberi Jogok Európai Egyezménye* nem tartalmazza az *Egyezségokmány* 27. cikkében foglalt nyelvi jogot sem.

A jogalkotás gyengeségeit a joggyakorlat sokszor szintén továbbörökíti, de olykor ellensúlyozza vagy ki is javítja, s ez áll a *Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmányára* is. Az Egyezségokmánnyal kapcsolatos joggyakorlatot elsősorban az ENSZ Emberi Jogi Bizottsága alakítja, s a Bizottság a Ballantyne, Davidson, McIntyre ügyben adott jogértelmezésével továbbörökítette azt a hibát, amelyet az *Egyezségokmány* megalkotói az *Egyezségokmány* 27. cikkében elismert nyelvi jog jogalanyainak hibás definiálásával követtek el. Másfelől viszont a Bizottság ugyanebben az ügyben kerülő úton korigálta is ezt a jogalkotói hibát, sőt korigálta a 27. cikkben elismert nyelvi jog tartalmának meghatározása során elkövetett jogalkotói hibát is, amikor kimondta, hogy az *Egyezségokmány* 19. cikkében elismert kifejezési szabadság magában foglalja az összes ember, így a nyelvi többséghez tartozó valamennyi személy szabadságát is „önmaga kifejezésére a maga által választott nyelven”. Ezzel az Emberi Jogi Bizottság elismerte minden ember jogát a nyelvszabadsághoz, s ily módon némiképp pótolta a nyelvszabadság jogalkotói elismerésének hiányát.

A hivatalos nyelv problémájának megoldásához: a tér szerepe

A nyelvszabadság – mint láttuk – magánéleti szabadság, a tágabb értelemben vett magánélet szféráira terjed ki. Kérdés, milyen következtetések adódnak a nyelvhasználat közéleti színtereire, a hivatalos nyelvhasználatra vonatkozóan. A hivatalos nyelvvel kapcsolatos problémák túlnyomó többsége abból fakad, hogy az államok csak egy, legfeljebb két-három élő nyelvet választanak hivatalos nyelvvé⁶, s így azoknak a személyeknek, akiknek a nyelve megegyezik a hivatalos nyelvvel vagy az ilyen nyelvek egyikével, lehetővé teszik, másoktól viszont megtagadják, hogy saját nyelvüket hivatalos nyelvként is használják. Ez azonban megkülönböztetés, amely sérti a diszkrimináció tilalmát, de sérti az egyenlő jogvédelemhez való jogot is: más szóval az államok gyakorlata többszörösen is emberi jogokat sért, és ezért igazságtalan. A szóban forgó jogsérelmek, illetve igazságtalanságok kiküszöbölésére régi, már-már klasszikus források szerint (ezekről ld. *Pool*, 1991) csak két lehetőség kínálkozik: az egyik az, hogy a világ minden államában hivatalos nyelvvé teszik az összes ember nyelvét, vagyis az összes élő nyelvet, a másik pedig az, hogy a világ minden államában egy vagy több olyan nyelvet nyilvánítanak hivatalos nyelvvé, amely nem azonos egyetlen ember saját nyelvével sem.⁷ Egyik megoldás sem látszik azonban sem ésszerűnek, sem kivihetőnek a jelenlegi körülmények között. Az első azért nem, mert az élő nyelvek száma jelenleg mintegy 7000, és még elképzelni is nehéz, hogy minden államnak 7000 hivatalos nyelve legyen. A másik megoldás pedig azért tűnik irracionálisnak és irreálisnak, mert egyebek közt azt jelentené, hogy senkinek sem lenne joga a saját nyelvén tanulni.

Mi lehet akkor az a megoldás, amely igazságos, s egyúttal gyakorlati szempontból is kivitelezhető nagyobb nehézségek nélkül? Véleményem szerint először is fel kell ismer-

ni, hogy mindenkinek emberi joga van a saját nyelve hivatalos nyelvként való használatához. Ennek belátásához forduljunk az *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata* felé.

A *Nyilatkozat* 10. cikke elismeri mindenki jogát a független és pártatlan bírósághoz, 26. cikke pedig elismeri mindenki jogát az oktatáshoz. De vajon mely nyelven gyakorolhatók e jogok? Erről mindkét cikk hallgat. Márpedig rendes körülmények között „bíróági tárgyalást” tartani lehetetlen valamely nyelv használata nélkül, és rendes körülmények között nem lehetséges „elemi oktatás”, „technikai és szakoktatás” és „felsőoktatás” sem legalább egy nyelv használata nélkül. Ha azonban ez így van, akkor a kérdés eleve emberi jogi kérdés, s így szükségképpen emberi jogi lesz a rá adott válasz is. De mi lehet ez a válasz?

Nézetem szerint az, hogy mindenkinek a saját nyelvén van elsősorban joga a független és pártatlan bíróság előtti tárgyaláshoz és az oktatáshoz is. Így kell ennek lennie, hiszen nagyon sok ember nem is beszél más nyelvet a sajátján kívül: ha pedig ezeknek az embereknek joguk van a független bíróság előtti tárgyaláshoz és az oktatáshoz, akkor joguk kell legyen ahhoz is, hogy a saját nyelvükön élvezzék ezeket a jogokat. De joguk kell legyen e jogok saját nyelven való élvezetéhez azoknak is, akik a saját nyelvükön kívül beszélnek egy vagy több más nyelvet is. Ha ugyanis nem így lenne, ez azt jelentené, hogy abban a pillanatban, amikor valaki megtanul egy nyelvet a sajátján kívül, elveszíti a jogát ahhoz, hogy a saját nyelvén élvezze a független és pártatlan bíróság előtti tárgyaláshoz, valamint az oktatáshoz való jogát, ami viszont teljes képtelenség és irracionális. Ezért mindenkinek valóban a saját nyelvén van elsősorban joga az *Egyetemes Nyilatkozat* 10. és 26. cikkében elismert jogokhoz. Ez pedig azt jelenti, hogy mindenkinek emberi joga van a saját nyelve hivatalos nyelvként való használatához és a saját nyelvű oktatáshoz.

Ha viszont ez igaz, akkor – úgy tűnik – minden államban hivatalos nyelv⁸ kell tenni minden ember nyelvét, vagyis az összes élő nyelvet, ami azonban, tekintve, hogy az élő nyelvek száma jelenleg mintegy 7000⁹, irracionális és egyelőre kivethetetlenek is látszik. Lehetséges-e ezek után olyan megoldás, amely nem vagy csak minimális mértékben igényel elméleti kompromisszumokat és ésszerűen átültethető a gyakorlatba is?

Véleményem szerint lehetséges. Ennek felismeréséhez észre kell vennünk, hogy abban a következtetésben, mely szerint „ha mindenkinek emberi joga van a saját nyelve hivatalos nyelvként való használatához, akkor minden államban hivatalos nyelv^{vé} kell tenni valamennyi ember nyelvét”, van egy rejtett, ki nem mondott előfeltevés: az, hogy mindenkinek mindenhol joga van az emberi jogokhoz.

Csakhogy vannak olyan emberi jogok is, amelyek mindenkit megilletnek, de nem mindenhol. A legjobb példát erre a politikai jogok szolgáltatják. Az *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának* 21. cikke, s közelebbről e cikk (1) bekezdése például így hangzik:

„Mindenkinek joga van ahhoz, hogy részt vegyen hazája közügyeinek igazgatásában közvetlenül vagy szabadon választott képviselők útján.”

Eszerint a szóban forgó politikai jogok mindenkit megilletnek, de nem mindenhol. És ilyen jognak kell lennie a saját nyelv hivatalos nyelvként való használatának jogának is: ha ugyanis olyan jog lenne, amely mindenkit megillet mindenhol, akkor – mint láttuk – a világ minden államában hivatalos nyelv^{vé} kellene tenni mintegy 7000 nyelvet. Ha azonban a saját nyelv hivatalos nyelvként való használatának joga mindenkit megillet, de nem mindenhol, akkor már nem kell minden államban hivatalos nyelv^{vé} tenni minden nyelvet, s ez már mindjárt ésszerűnek tűnik.

De vajon hol, a világ mely országában van joga mindenkinek ahhoz, hogy a saját nyelvét hivatalos nyelvként is használja?

Tegyük fel a kérdést először úgy, hogy vajon joga van-e bárkinek is ahhoz, hogy a saját nyelvét hivatalos nyelvként használja azokban az államokban, ahol ezt a nyelvet nem vagy csak alkalmilag beszélik? Nyilván nincs, hiszen azok, akiknek ez a nyelv a saját

nyelvük, gyakorlatilag nem is élveznék ezt a jogukat. Következésképpen mindenkinek csak azokban az országokban van joga ehhez, ahol ezt a nyelvet beszélik is. S ez ésszerűnek és igazságosnak is látszik.

De vajon joga van-e bárkinek is ahhoz, hogy a saját nyelvét hivatalos nyelvként használja azokban az államokban, ahol ezt a nyelvet csak nemrég óta beszélik? A válasz ismét nemleges. Azokban az országokban ugyanis, ahol ezt a nyelvet csak nemrég óta beszélik, e nyelvet többnyire olyan személyek beszélik, akik bevándorlók vagy bevándorlók leszármazottai.¹⁰ Ha azonban e személyeknek joguk lenne ahhoz, hogy a saját nyelvüket hivatalos nyelvként használják az őket vagy a felmenőiket befogadó államokban, akkor előbb-utóbb ismét kialakulna az a helyzet, hogy mindenkinek mindenhol joga van a saját nyelve hivatalos nyelvként való használatához az egész világon. Márpedig ez – mint láttuk – irracionális. Az ilyen személyeknek ezért nincs joguk ahhoz, hogy a saját nyelvüket hivatalos nyelvként használják új hazájukban.¹¹ Ami persze nem jelenti azt, hogy e személyeket egyáltalán ne illetné meg ez a jog valahol a világon; természetesen őket is megilleti ez a jog, csak nem a befogadó országokban.

De akkor végső soron hol van joga mindenkinek ahhoz, hogy a saját nyelvét hivatalos nyelvként használja? Nyilván azokban az országokban, ahol a saját nyelve régtől fogva, hagyományosan beszélt nyelv.

Kérdés azonban, hogy vajon megilletnek-e mindenkit minden ilyen államban ezek a jogok? Tegyük fel, hogy nem; ez esetben viszont, mivel mindenkit megilletnek e jogok valahol a világon, lennie kell legalább egy olyan országnak mindenki számára, amelyben a saját nyelvét régtől fogva, hagyományosan beszélik, és amelyben őt is megilletik a szóban forgó jogok. De melyik ez az állam? Nos, ez különféle tényezők függvénye, de végső soron minden személy esetében meghatározható. Lássuk a főbb eseteket!

Kezdjük azokkal a személyekkel, akik egy olyan országban élnek, ahol a nyelvüket régtől fogva, hagyományosan beszélik és ők épp a nyelvet régtől fogva, hagyományosan beszélő közösségből származnak. Az ilyen személyeknek bizonyosan ebben az országban van joguk ahhoz, hogy a saját nyelvüket hivatalos nyelvként is használják. Ha ugyanis azokat a személyeket, akik a szóban forgó közösségből származnak, nem illeti meg a jog a saját nyelvük használatához, akkor ebben az országban senkit sem illethet meg ez a jog, hiszen kizárólag e személyek és közösségük miatt minősül az ország olyan országnak, ahol az adott nyelvet régtől fogva, hagyományosan beszélik.

Vegyük most azokat a személyeket, akik nem egy olyan országban élnek vagy tartózkodnak, ahol a nyelvüket régtől fogva, hagyományosan beszélik. A legtöbb ilyen személy bevándorló vagy bevándorlók leszármazottja, de ide sorolhatók a turisták stb. is. Nekik – mint láttuk – nem ebben az országban van joguk a saját nyelvük hivatalos nyelvként való használatához. De akkor vajon hol? Nyilván abban az országban, ahová az a terület tartozik, ahonnan származnak (és ahol a nyelvüket régtől fogva, hagyományosan beszélik).

Vegyük végül azokat a személyeket, akik egy olyan országban élnek, ahol a saját nyelvüket régtől fogva, hagyományosan beszélik, de ők maguk nem abból a közösségből származnak, amely ezt a nyelvet itt hagyományosan beszéli. Ilyen személyek mindenekelőtt azok a bevándorlók, vagy leszármazottaik, akiknek a saját nyelve megváltozott, akik tehát nyelvcsere estek át, és ennek folytán lett a nyelvük azonos új hazájuk hivatalos nyelvével vagy hivatalos nyelveinek egyikével. Vajon mely országban van joguk e személyeknek ahhoz, hogy a saját nyelvüket hivatalos nyelvként is használják? Nyilván itt, az új hazájukban.

Fölmerülnek persze további részletkérdések és más természetű kérdések is, például abból fakadóan, hogy számos élő nyelvnek nincs írásbelisége, s az ilyen nyelvek aligha lehetnek modern értelemben vett hivatalos nyelvek. Milyen hatással van ez a körülmény az ilyen nyelvek beszélőinek arra a jogára, hogy a saját nyelvüket hivatalos nyelvként is használhatják? Nos, ezt és a többi kérdést ez a tanulmány már nem tárgyalhatja.

Irodalomjegyzék

- Andrássy György (1993): Etnikai kisebbségek és emberi jogok. *Regio*, 4. 2. sz. http://www.matarika.hu/cikk_list.php?fusz_kovetk=5252&elozo=E1%C5%91z%C5%91+sz%C3%A1m&fusz_eloz=5254
- Andrássy György (2013): *Nyelvszabadság*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Bauer, O. (1907): *Die Nationalitätsfrage und die Sozialdemokratie*. Volksbuchhandlung Brand.
- Capotorti, Fr. (1979): *Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*. United Nations, New York.
- Cloude, I. (1955): *National Minorities: An international Problem*. Greenwood Press Publishers, New York.
- Halmosy, D. (1983): *Nemzetközi szerződések 1918–1945*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó – Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Hobhouse, L. T. (1928): *Social Evolution and Political Theory*. Columbia University Press, New York.
- Kymlicka, W. (1991): *Liberalism, community and culture*. Clarendon Press, Oxford.
- Kymlicka, W. (1995): *Multicultural citizenship*. Clarendon Press, Oxford.
DOI: 10.1093/0198290918.001.0001
- Kymlicka, W. (2001): *Politics in the Vernacular*. Oxford University Press, Oxford.
DOI: 10.1093/0199240981.001.0001
- Laboulay, E. (1860): L'état et ses limites. *Revue Nationale et Étrangere*.
- Patten, A. (2006): Who Should Have Official Language Rights? *Supreme Court Law Review*.
- Pool, J. (1991): The Official Language Problem. *American Political Science Review*, 85. 2. sz. 495–497. DOI: 10.2307/1963171
- Rawls, J. (1997): *Az igazságosság elmélete*. Osiris, Budapest.
- Sólyom László (1985): Mit szabad és mit nem? *Valóság*, 8. sz.
- Szalayné Sándor Erzsébet (2003): *A kisebbségvédelem nemzetközi jogi intézményrendszere a 20. században*. MTA Kisebbségkutató Intézet – Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Thornberry, P. (1991): *International Law and the Rights of Minorities*. Clarendon Press, Oxford.
- de Varennes, F. (1996): *Language, Minorities and Human Rights*. Martinus Nijhoff Publishers, Hague.

Jegyzetek

- ¹ Igaz, a hús koronás bankjegy egyik oldalán magyar, a másikon pedig német nyelvűek voltak a fő feliratok, de azért a bankjegyen apró betűkkel további nyolc nyelven is el lehetett olvasni azt, hogy hús korona.
- ² A képet némileg árnyalja, hogy a magyar nyelv regionális szinten ismét hivatalos nyelv lett Szlovéniában és hivatalos használatban levő nyelvvé vált Jugoszláviában, illetve Szerbiában (Vajdaság), valamint néhány magyarlakta ausztriai településen.
- ³ A recenzió szerzője (Laboulay, 1860, 183. o.) John Stuart Mill *A szabadságról* című munkájára utal, mely munka szintén tárgya volt recenziójának.
- ⁴ Leginkább úgy, hogy Wilson elnök és munkatársai olyan javaslatokat terjesztettek elő, amelyek tükrözték az amerikai jogfelfogás elvi alapjait, s ennek folytán a kisebbségvédelmi rendszer rendelkezései nagyrészt összhangban is álltak ezekkel az alapokkal, vagyis azokkal az elvekkel, melyek végső soron az emberi jogokban gyökereznek (vö. pl. Cloude, 1955, 19–20. o.).
- ⁵ Az idézet előtti néhány bekezdés rövidített formában a nyelvszabadságról írt könyvem egy részletét (Andrássy, 2013, 45–46. o.) ismétli meg.
- ⁶ Vannak persze kivételek: Dél-Afrikában például 11 hivatalos nyelv van.
- ⁷ Ilyen nyelvek például a kihalt nyelvek, köztük a latin, valamint a mesterséges nyelvek, köztük az eszperantó.
- ⁸ A legtöbb államban a hivatalos nyelv egyben közoktatási nyelv is, ezért a továbbiakban a hivatalos nyelv fogalmába beleérttem a közoktatási nyelvet is.
- ⁹ Vö. 2015. 06. 26-i megtekintés, *Ethnologue*, <https://www.ethnologue.com/world>
- ¹⁰ Lehetnek persze erőszakkal betelepült személyek vagy leszármazottak is, vagyis hódítók, de az is lehet, hogy erőszakkal kitelepítettek (az ezzel kapcsolatos speciális problémákról ld. Patten, 2006).
- ¹¹ Erre a következtetésre jutott egyebek közt Kymlicka (1995) és Patten (2006, 101–115. o.). A következtetést megerősíti továbbá, hogy a befogadó államok nem szokták a bevándorlók nyelveit hivatalos nyelvvé tenni, de maguk a bevándorlók és leszármazottak sem állnak elő ilyen igénnyel.

Bodó Julianna

Sapientia EMTE, MTK

Határátlépések, térbeélések

Migránsok a transznacionális térben

Napjainkban a migráció a társadalomkutatók kiemelt témájává vált. Különösen nagy érdeklődésre tart számot a munkavállalás céljából történő migráció, az a jelenség, amelynek során az emberek lakóhelyüktől távol vállalnak munkát, nagyon gyakran egy másik országban, saját országuktól akár nagyon messze keresve jó munkavállalási lehetőséget. A jelenség nyilván nem újkeletű: különböző korszakokban, különböző térségekben az éppen adott politikai, gazdasági, társadalmi helyzetnek megfelelően alakult a vándorlás iránya, dinamikája, a benne részt vevők összetétele.

A napjainkban különösen megnövekedett vándorlási kedv magyarázatának sok összetevője van, ugyanis olyan világméretű trendről beszélhetünk, amelynek specifikumai egyrészt a globális makrotényezőktől, másrészt pedig az egyes országokra, térségekre, régiókra, településekre jellemző társadalmi-kulturális jellemzőktől függően alakulnak. A kelet-európai térségben azt tapasztaljuk, hogy a rendszerváltás utáni munkamigráció intenzívvé válása beleilleszkedik azokba a világméretű trendekbe, amelyek a globalizáció korát jellemzik: a határokon átnyúló gazdasági/társadalmi/kulturális folyamatok, a nemzetközi szabályozások serkentik és elősegítik azt, hogy bárki átlépesse saját országa határait, és szülőföldjétől távol keressen munkát, ott, ahol saját megítélése, elképzelése, tervei, lehetőségei szerint jobb körülményeket talál. Nagyon gyakran azt is eldöntheti, hogy a külföldi munkát milyen hosszú időre vállalja, hogyan alakít ki egy sajátos életformát, amely ideiglenesen vagy hosszabb időre a vándorlás, az ide-oda mozgás életmódját jelenti majd számára. Nem hanyagolhatók el ugyanakkor azok a szempontok sem, amelyek a határok átlépésének kulturális meghatározottságait adják: milyen az a praxis, amely a határok átlépését szabályozza, vannak-e ennek közösségszabályozott mechanizmusai, vagy ez ma már egyénileg szervezett gyakorlat. Vannak-e a kibocsátó közegnek olyan sajátos kulturális hagyományai, amelyek a mai globális tendenciák mellett is megadják az illető helyre jellemző kilépési, mobilitási formákat?

A határokon átlépő ember – a migráció mint az emberi létállapot egyik lehetséges formája

Napjaink emberének szembeszökően intenzívvé váló vándorlása sok kérdést vet fel, ezeknek egyike magának a mozgásnak mint emberi léthelyzetnek a problematikáját is előtérbe helyezi. Felveti ugyanis azt a kérdést, hogy melyik a természetes állapota az embernek: a helyhez kötöttség vagy a mobilitás. Melyiket tekinthetjük „valódi” létformának: az egy helyen élést vagy az egyik helyről a másikra történő vándorlást? A territorializmus szemlélete a kultúrák földhözköttöttségét mint természetes állapotot kezeli: az identitáskonstrukciók is ennek megfelelően „földhöz kötöttek”. Az individuumok

ilyenformán akkor lehetnek részesei valamilyen „kötöttségnek”, amennyiben egyetlen helyhez tartoznak csupán, ez az egyetlen hely pedig a társadalmi csoporthoz, a kultúrához való kötődésüket is biztosítja. Nem véletlen, hogy ehhez a szemlélethez olyan metaforikus fogalmak kapcsolódnak, amelyek a társadalomtudományoktól sem idegenek, és amelyek az ember természetes létállapotát a helyhez kötöttség állapotaként tételezik: a gyökér, a fa metaforái jelennek meg, amelyek egyfajta biológiai-növényi létállapothoz kapcsolják az identitások építésének egyetlen lehetséges módozatát. Innen továbblépve, a helyváltoztatás is a földhöz kötöttség metaforái által nyer értelmezést: a vándorlás, a mozgás az elgyökértelenedés metaforájával válik megragadhatóvá, ez pedig a kiszakítotttság és a számkivetettség jelentéseit generálja (*Malkki, 2006*).

A territorializmus szemléletével ellentétbe állítható a deterritorializáció szemlélete, amely arra hívja fel a figyelmet, hogy a kizárólag egyetlen térhez köthető identitáskonstrukciók meglazulnak, az individuumnak lehetősége van arra, hogy átlépje a fizikai, politikai és kulturális határokat, ezzel együtt pedig kialakítson egy „kultúrák közti teret”, amely új identitáskonstrukciók lehetőségét is hordozza (*Niedermüller, 2005*). A térhez kötődés kizárólagossága fellazul, a mozgás nem természetellenes állapot többé. A deterritorializáció elméletéhez a transznacionalizmus elmélete kapcsolódik, mely azokat a megváltozott életformákat teszi vizsgálat tárgyává, amelyek napjaink globalizált világában alakultak ki. A transznacionális életforma lehetővé teszi, hogy az emberek egyszerre több térhez is kapcsolódjanak ugyanabban az időben, identitásukat nemcsak egy térhez való kapcsolódásuk által építsék, hanem azt ebben a köztes térben alakítsák ki. A migráló ember számára ez azt jelenti, hogy a határok átlépése, a kimozdulás, a helyváltoztatás által nem kell föltétlenül gyökértelenné válnia, kiszakadnia. Létrehozhat egy olyan sajátos, transznacionálisnak nevezhető életformát, amely nem a negatív megítélések, a valamtól való megfosztottság mentén válik leírhatóvá. A két vagy több hely között történő mozgás akár hosszú ideig tartó életformát is jelenthet, és új, tartós identitások kialakítását is lehetővé teszi (*Glick Schiller, Basch és Szanton, 1997; De Haas, 2010; Schiffauer és Werner, 2004*).

A rendszerváltás után nagy lendülettel elinduló kelet-európai külföldi munkamigráció dinamizmusa mit sem csökkent az utóbbi években. Különböző országokban, különböző térségekben megvannak a nyilvánvaló különbségek – a sok hasonló vonás mellett –, de annyi mindenképpen nyilvánvaló, hogy egy olyan társadalmi jelenséggel állunk szemben, amelynek vizsgálata, a kutatások tapasztalata egykori fogalmaink felülrétékelését is maga után vonja. Ha röviden vázolni szeretném, melyek ezek a sajátos jellegek, amelyek a deterritorializáció és a transznacionalizmus jeleit mutatják, és amelyek a nemzetközi trendekhez is közelítik térségünk migrációs gyakorlatát, a következő jellegzetességeket kell megemlítenem (természetesen csak vázlatosan, a teljesség igénye nélkül).

Az elmúlt évtizedekben azt tapasztalhattuk, hogy lazulnak a mozgást, a határok átlépését gátló tényezők. Ezek a tényezők igen sokrétűek, ide sorolható például az utazás egyszerűbbé válása. Lerövidül az utazási idő, olcsóbb is lesz, a fizikai távolságok tehát könnyen legyőzhetőek, az utazással járó anyagi megterhelés is jelentősen csökken. Talán még fontosabb az itt említetknél az a tényező, hogy a távolságok könnyű áthidalása csökkenti azt az érzést, ami az egyik hely elhagyásából fakad, vagyis nem kelti az elszakadás érzését. Amennyiben a helyváltoztatás nem jelent áthidalhatatlan akadályokat, a migráns úgy hagyja el kibocsátó környezetét, hogy bármikor visszatérhet oda, tehát nem kell az otthontalanság tartós állapotával szembenéznie.

Nem elhanyagolható tényező a kommunikációs lehetőségek javulása sem: a migráló ember könnyedén tud kapcsolatot tartani mindkét hellyel, legyen fizikailag épp bármelyikhez kötve. A kommunikációs eszközök mindenki számára elérhetőek, és a bármikori kapcsolatfelvétel lehetősége szintén az elszakadás érzését enyhíti. A határok átjárhatókká váltak: ez vonatkozik most már nemcsak a fizikai határok átlépésére, hanem a politikai

határok könnyebb átjárhatóságára is. Ebben a tekintetben maguk a kelet-európai rendszerváltások jelentették a nagy változást, de nem hanyagolhatók el azok az 1989 óta napjainkig bekövetkezett, a határok átlépését könnyítő szabályozások sem, amelyek egyszerűbbé és „természetessé” tették az egyik országból a másikba vándorlást. Az elmúlt két és fél évtized alatt ezen a téren sok olyan feloldás történt, amely a külföldi munkavállalók számára lehetővé tette, hogy migrációs gyakorlataikat leegyszerűsítsék, és a „normalitás”, a mindennapiság egyik formájaként éljék meg. Fontos tényezőként említendőek ugyanakkor azok a globális változások, amelyek a külföldi munkavállalás legalizálása terén történtek. Több ország megnyitotta munkaerőpiacát (vagy annak valamelyik szegmensét) a külföldi munkavállalók előtt, és ez jórészt véget vetett a feketemunkának, ez az új helyzet pedig, a közvetlen rendszerváltás utáni helyzethez viszonyítva, hozzájárult ahhoz, hogy a munkavállalás céljából külföldre vándorlók számára a határok átlépése könnyebbé és magától értetődőbbé váljon.

Éjtsünk még szót a továbbiakban a transznacionális migráció néhány fontos aspektusáról. A transznacionális elméletek a múlt század utolsó évtizedében erősödtek meg, mintegy következményeként azoknak a változásoknak, amelyek a globalizáció nyomán következtek be. Témánk szempontjából azon szegmenseknek van most nagyobb jelentőségük, amelyek a migrációval való összefüggésben jelennek meg. Azok a migránsok, akik hosszabb ideig tartózkodnak egy, az otthonuktól távoli fizikai-társadalmi-kulturális térben (vagy több alkalommal váltogatják helyüket két vagy több tér között), képesek lesznek arra, hogy mindkét helyhez kötődjenek – szimultán módon, ugyanabban az időben. Nem kell tehát teljesen megszakítaniuk a kibocsátó közeggel kapcsolataikat akkor sem, amikor hosszabb ideig tartózkodnak a befogadó ország környezetében. Ugyanakkor létrehozhatnak kapcsolatokat a befogadó közegben is, és ez nem jelenti az otthoni környezettől való elszakadást. A szimultán beágyazódás mindkét közeg esetében működhet – természetesen a két környezet más-más szegmenseihez kapcsolódva, és eltérő intenzitással. A témával kapcsolatos antropológiai elemzések (*Glick Schiller, Basch és Szanton, 1997*) jegyzik meg, hogy a migránsoknak nem kell asszimilálódnuk a befogadó környezetbe, de nem is kell kiszakadniuk a kibocsátó közegből. A kultúraváltás ebben az értelemben nem kötelező, a migráns mozoghat egy olyan „kultúrák közötti térben”, amely mindkét irányba lehetővé teszi a kötődéseket. A határok átlépése nem jelent tehát elgyökeretlenedést, hisz a migránsnak nem kell „kitépnie a gyökereit”, távollétében ugyanis kapcsolatokat tart fenn az otthoni közeggel, informálódik kibocsátó környezetének számára fontos hírei felől, hazautazik a kiemelt eseményekre, de akár intézményes kapcsolatokat is működtethet. Ezzel egyidőben úgy van jelen a befogadó társadalomban is, hogy ott is „benne él” a világban, intézményesített formában, szabályozott módon, amely lehetővé teszi számára, hogy „idegenségét” ne a teljes elutasítás és háritás formájában kelljen megélnie.

A bemutatott következő részében arra törekszem, hogy a fenti kijelentéseket saját kutatásaim terepén, az ott szerzett tapasztalatokkal illusztráljam.

Transznacionális jegyek napjaink székelyföldi munkamigrációjában

A rendszerváltás utáni időszakban a Székelyföld térségében nagyon hamar beindult a külföldi munkamigráció. A folyamat azóta sem lanyhult, mondhatni, dinamikája csak erősödött: egyre több társadalmi réteget érint, az életkori kategóriák tekintetében is nagy a változatosság. Férfiak és nők egyaránt részt vesznek a folyamatban, családosak és családalapítás előtt állók, különböző iskolázottságú egyének, falusi és városi környezetből, egyre többen választják az otthontól távol történő, hosszabb-rövidebb ideig tartó munkavégzést. Az okok és célok igen változatosak, mint ahogy a külföldi munkaerőpiacon betöltött pozíciók is

nagyon sokfélék. A célországok köre az idő folyamán kibővült, és az is nagyon változatos képet mutat, hogy ki mennyi időt tölt külföldön, hány alkalommal megy ki, mennyi időre tervezi ezt az életformát. A csikszeredai KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja keretében már a kilencvenes évek első felében módszeresen kezdtük vizsgálni a térségből külföldre irányuló munkamigrációt. Később a Sapia – EMTE társadalomtudományi tanszéke keretében létrejött munkacsoport is bekapcsolódott a vizsgálatokba. Vizsgálódásaink mögött a kulturális antropológia szemlélete áll, módszereink is ehhez a diszciplínához kapcsolódnak. Munkánk során több száz beszélgetést folytattunk a térségből külföldre vándorló munkamigránsokkal, arra törekedve, hogy az általuk elmondottakat behelyezzük a térség társadalmi-kulturális kontextusába, ekképp próbálva megrajzolni napjaink térségi migrációjának legfontosabb jellemzőit. Több csoportos és egyéni projekt zajlott le, publikációk egész sora született a témában (Bodó, 1996, 2007, 2009; Biró, 1994, 1995). A továbbiakban az általunk végzett munkamigrációs kutatásoknak csupán arra a szegmensére szorítkozom, amelyek a határok átlépésének változó tendenciáira, illetve a jelenség transznacionalizálódásának jeleire utalnak.

A kilencvenes évek migrációs gyakorlatának néhány jellemző vonása

Első lépésben arra szeretnék utalni, ami a székelyföldi térség munkamigrációjának sajátos jegyeként értelmezhető. Olyan vidékről van szó, ahol az otthonról távol történő munkavállalás nem újkeletű gyakorlat. A térség migrációjának történetét áttekintve (Oláh, 1996) azt látjuk, hogy az itt lakók számára időről időre, az adott politikai-gazdasági körülményeknek megfelelő módon, az életvezetés különböző felmerülő kérdéseinek megoldására megfelelő gyakorlatnak bizonyult az otthonról távoli munkakeresés. Ha az otthoni közeg nem tette lehetővé, hogy a térség kulturális előírásainak megfelelően lehessen kialakítani az életmódot, akkor az emberek – a közösségi normák előírásainak megfelelően – valahol távol kerestek munkát: a környező vagy távolabbi városokban, az ország más térségeiben, vagy egyenesen külföldön. Sokszor választották ezt az életmódot annak érdekében, hogy el tudják érni a közösségi elvárásoknak megfelelő életszínvonalat.

Ennek fényében nem meglepő, hogy 1989 decembere után nagyon hamar beindult a külföldi, munkavállalási célú migráció. Ahogy a határok megnyíltak, hirtelen nagyon sokan elindultak külföldre munkát keresni. Első, a témára irányuló kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a vendégmunka milyen hatást gyakorol a kibocsátó környezetre. Azt láttuk, hogy ennek az első időszaknak a gyakorlata az előző években felhalmozott hiányok gyors pótlására törekszik (új fogyasztási cikkek beszerzése, lakások felszereltségének javítása, a családi gazdaság eszközparkjának bővítése), de az életvezetést igen kevésbé befolyásolja. Ezzel a megfigyeléssel szorosan összefügg az a kutatási tapasztalat, amely jelen téma szempontjából fontosnak mutatkozik: a külföldi munkavállalás során megtörtént a határok fizikai átlépése, de azzal együtt azok mentális megerősítése is végbement. Hogyan zajlott le ez a gyakorlat? A migránsok ebben az időszakban egy hosszú, elzárt korszak után léptek ki egy másik világba. Mindennapi életvezetésük, gondolkodásmodjuk olyannyira eltért a külföldön tapasztaltaktól, hogy szinte minden találkozási pont a másság érzetét hívta elő belőlük. Ez az időszak, az akkori migrációs szándékok, célok, még igen kevésbé kedveztek annak, hogy a két világ bármilyen módon közeledhetett volna egymáshoz. Az is hozzájárult ehhez a fizikai és mentális távolságtartáshoz, hogy a székelyföldi külföldi munkavállalók a kilépések első évtizedében olyannyira kizárólagosan az otthoni világ hiányainak pótlására összpontosítottak, hogy az idegen világ igen kevés felületével alakítottak ki érintkezési pontokat. De ha lebontjuk ezen magatartás összetevőit, még sok aspektusa kirajzolódik az elhatárolódás, a határmegvonás gyakorlatának. Nézzünk meg néhányat ezek közül.

Utazás, a fizikai határok átlépése

Az utazás, a fizikai határok konkrét átlépése sok akadályba ütközött a rendszerváltást közvetlenül követő korszakban. A székelyföldi migránsok fő célországa a kilencvenes években Magyarország volt, de még ennek a határnak az átlépése sem volt mindig zökkenőmentes. Evről évre különböző, alig követhető hivatalos eljárások léptek életbe, amelyek szabályozták a határátlépést: megfelelő pénzüsszeggel, biztosítással, meghívóval, bevallott vagy bizonyított szándékkal és csak korlátozott időszakra lehetett kilépni az országból – még olyan helyre is, ahol nem volt vízumkényszer. Változott az is, hogy mikor mennyi pénze lehetett vagy épp nem lehetett az utazónak, mit volt ajánlatos vagy épp nem ajánlatos vinnie, melyik indok volt elfogadható vagy titkolnivaló, mikor az átlépésnél az utazási szándék felől kérdezősködtek a hivataloságok. A megszorítások időnként átjárhatóak voltak, de akkor is megnehezítették a munkavállalók helyzetét. Ezekkel a változó, és olykor a hatóságok szeszélyei szerint is működő szabályokkal a kilépés „a nagy kalanddá” vált, amelyre stratégiákat kellett kidolgozni, kooperációs mechanizmusokat bevetni, rögtönözni és időnként kockáztatni. Ilyen körülmények között a kilépés semmiképp sem volt „természetes”, „magától értetődő”, a mindennapok részét képező gyakorlat. A határok ilyen módon nem leépültek, hanem egyfajta, a munkavállaló (akinek külföldi munkavégzési szándékát jól el kellett titkolnia) számára nehezen legyőzhető akadály szimbólumaivá váltak. Egy ideig az országból kilépők számára a külföldön megengedett tartózkodás időtartama harminc napra korlátozódott. (Ennél hosszabb időszakra már vízumkérelmet kellett benyújtani, de ez igen idő- és pénzigényes művelet volt, ennél is nehezebbnek bizonyult viszont megfelelő indokot igazolni. Feketemunka esetén pedig ez teljesen lehetetlen volt.) A vendégmunkások természetesen megtalálták a módját a hosszabb külföldi tartózkodásnak: elég volt akár néhány órára visszautazni a határ túoldalára, hogy egy újabb harmincnapos időszakra biztosítsák maguknak a szabályos külföldi tartózkodást. A hatóságokkal való sikeres összejátszásról is beszámoltak interjúalanyaink: az összegyűjtött útleveleket valaki átvitte a határon, és fizetség ellenében beleütötték a megváltó pecsétet. Amikor pedig épp egy olyan szabályozás lépett életbe, amelynek megfelelően száz márka költőpénzt kellett felmutatni a határátlépés fejében, a külföldre járó autóbuszok sofőrjei rutinos, jól bejárt módon osztották szét utasaik között a „mutogatós százmárkásokat”, melyeket az utasok az átlépés után visszaszolgáltattak a gépkocsivezetőnek, aki jól eltette azokat a következő hasonló alkalomra. Sorolni lehetne még azokat a praktikákat, amelyekkel sikeresen áthidalták a határátlépés elé támasztott akadályokat. Bár a fenti módokat bevált módon, rutinosan alkalmazták, ezek a technikák nem váltak a határok „lebontásának” eszközeivé, hanem inkább megerősítették azokat.

A kommunikáció lehetőségei

A kommunikációs lehetőségek ebben az időszakban igen nehézkesek voltak, ugyanakkor költségesek. A mobiltelefon elterjedtsége még nem volt jellemző, az internetes kommunikáció lehetőségei sem léteztek még ezekben az években. A kapcsolattartás az otthoniakkal tehát komoly akadályokba ütközött. A vendégmunkás ritkán engedte meg magának az időigényes és költséges telefonálást, más módja a kapcsolattartásnak pedig nem volt. A hagyományos levélírás nyilván mindenkinek rendelkezésére állt, de a lassúság miatt nem tette lehetővé a naprakész informálódást az otthoniakról. Egyik beszélgetőpartnerünk azt mesélte el, hogy miután több hetes távollét után végre telefonon felhívta őt Magyarországon dolgozó férje, mindketten annyira elérzékenyültek, hogy végül is csak sírni tudtak a telefonba, mondani már semmit sem bírtak egymásnak. A kilépés tehát

gyakorlatilag hosszú időre megszakította a kapcsolatot a két világ között, nem volt mód arra, hogy az otthonától távol tartózkodó vendégmunkás értesüljön az otthoni hírekről, eseményekről, nem is beszélve az intenzív társadalmi bennlevés gyakorlatáról, amire általában nem nyílt lehetőség.

Munkavégzés az idegen világban

Még volt egy nagyon fontos oka annak, hogy a két világ közti szimbolikus határvonal megerősödött a mindennapi vendégmunkás gyakorlat által: a külföldi munka illegális volta. Ebben a korszakban ugyanis a munkavállalók nagy része nem hivatalosan dolgozott Magyarországon (vagy másutt). A feketemunka sok olyan problémát vetett fel, amelynek kivédésére hasonlóan kidolgozott (vagy még sokkal megterhelőbb) technikákra volt szükség, mint a fizikai határok átlépése tekintetében. A feketén dolgozó külföldi munkavállaló állandó rejtőzködésre kényszerült, és már csak ezért sem tudott olyan transznacionális életmódot kialakítani, amelyről az előző fejezetben szó esett (erre majd csak egy későbbi időszakban nyílik lehetőség). Rejtőzködni kellett a hivatalosságok elől, amelyek ellenőrzésétől, leleplezésétől állandóan tartani kellett. A leleplezés komoly következményekkel járt, legrosszabb esetben a kitiltást vonta maga után, amely épp a vendégmunka célját hiúsította meg hosszú időre. Megbetegedni sem volt ajánlatos, mert a feketén dolgozó munkavállalónak semmilyen egészségügyi ellátás nem járt. A vendégmunkás ezzel a rejtőzködő életformával semmiképp sem találhatta meg azt a módot, amely által a kinti világba úgy léphetett volna be, hogy ne érezze szüntelenül kívülállóknak magát.

A munkavégzéssel kapcsolatos határmegvonásnak volt még egy sajátos vonása. A vendégmunkás legtöbb esetben azzal a határozott céllal érkezett külföldre, hogy a kint keresett pénzzel pótolja családi háztartása hiányait, amelyek a rendszerváltást megelőző időszakban igencsak felhalmozódtak. Ezek a határozott célok ma már látszanak olyan komoly, nagy céloknak, de ha megpróbálunk visszahelyezkedni annak a korszaknak a körülményei közé, mindjárt érthetővé válik, hogy ezeknek a célkitűzéseknek a konkrét realitásokon túl igen erős szimbolikus jelentésük is volt. A színes televízió, az automata mosógép, a gyerekek szánt farmernadrág, a feleségnek vásárolt divatos cipő, a dobozos üdítő és a csokoládé, amivel minden rokont, barátot, ismerőst, szomszédot meg kellett ajándékozni a hazatéréskor, nem kis erőfeszítést és lemondást kívánt a munkamigráns részéről, ugyanakkor az otthoni életvezetési, kapcsolattartási normák kötelező parancsaként működött. Ezek az elvárások szabták meg a külföldön dolgozó vendégmunkás számára a munkaidőt, a szabadidőt és annak eltöltési módját, az egész külföldi tartózkodás megszervezési módozatát. Ennek következtében a vendégmunkás minden idejét munkára fordította, szabadidőt gyakorlatilag nem engedélyezhetett magának. Nem volt ideje tehát arra, hogy „élje” a kinti világot, azt megismerje, beélje azokat a lehetőségeket, amelyek által szorosabb kapcsolatot alakíthatott volna ki annak bármilyen szegmensével. A külföldön keresett pénz szigorú beosztása csak tovább fokozta ezt a helyzetet: a megkeresett pénzt az utolsó fillérig az otthoni hiányok betöltésére kellett fordítani, a kapcsolattartási normáknak eleget tenni kívánó igyekezet szerint beosztani. Így minden kinttartózkodás az otthoni célok elérésére irányult, és nem adott lehetőséget a külföldi környezet „mehódítására”, amely a határok lazítását tette volna lehetővé.

Ezáltal egy mentális határ képződött a munkamigráns és környezete között, amelyet még súlyosbított a környezet elutasító, lekezelő, lenéző volta. Magyarországon ideiglenesen munkát vállaló székelyföldi migráns esetében mindezt még tetézte az a jelenség, amelyet elemzéseinkben a „lerománózás” műszóval illetünk. Mit takar ez a fogalom? A többszáz beszélgetés, amelyet munkamigránsokkal készítettünk, szinte mindegyikében

arról számol be az interjúalany, hogy Magyarországon az ottaniak románoknak nevezték őket. Ez a székelyföldiek identitástudatát igen érzékenyen érintő „lefokozás”, eltávolítás nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy a székelyföldiek erős határvonalat érezzenek a helyiek és önmaguk között, ennek lebontására az adott körülmények mellett igen kevés mód kínálkozott. A „lerománózás” visszautasítása olyan gesztusokat, nyelvi és akár fizikai agressziót eredményezett, ami elégtételként, a visszatérés után otthon elmesélhető hőstörténetként jól funkcionált ugyan, de a közeledést nem szolgálta. Egyik beszélgetőpartnerünk igen vehemens átéléssel idézte fel azt a bizonyára gyakran elmesélt történetet, amikor az építőtelepen, ahol dolgozott, egyik helyi munkatársa „belekerült a malteros-ládába”, miután másként nem lehetett őt meggyőzni arról, hogy Székelyföldről érkezett munkatársa nem román.

Mentális elhatárolódások

Említésre érdemes még a mentális elhatárolódásnak az a gyakorlata, amellyel a hazatérők narrációiban találkoztunk. A kinti tapasztalatok elmesélése során számtalanszor fordultak elő olyan nyelvi fordulatok, amelyek a lefokozás eszközeivel éltek, vagy az egyes történeteket lekerekítve, a lezáró epizódokkal azokat mintegy hőstörténetté alakították át, amely által a mesélő került a narratívában a győztes helyzetébe. Így a narratívák szintjén, az elmesélés folyamán az „ők” és a „mi” világa közti határvonalat húzták meg. Ezek az epizódok nemcsak egyszerűen a különbségeket mesélték el, hanem az elhatárolódásokat építették.

A fentiekben felsorolt fizikai és mentális határépítések tehát sokkal inkább az otthoni és a kinti világ különbözőségét erősítették meg, semmint enyhítették, leépítették volna azokat.

Változások a munkamigrációban – a kétezres évek új trendjei

A továbbiakban a kilencvenes évek után folytatódó migrációs gyakorlat módosulásait vázolom, kiemelve azokat az aspektusokat, amelyek trendszerű változásokat mutatnak. Jelesen a transznacionális migráció ismérveinek a megjelenéséről van szó, amelyek alapvetően megváltoztatták a Székelyföldről külföldre irányuló munkamigráció jellegét. Mindenekelőtt azt kell megjegyezmem, hogy a migráció dinamikája tovább növekedett, a fiatal generáció egyre markánsabban jelent meg a külföldön munkát keresők körében, a nők részvétele is egyre inkább növekvő tendenciát mutatott. A célszágok száma is nőtt, és már nem Magyarország lett a migránsok első számú célpontja. A folyamat eme változásának okai nagyon összetettek (gazdasági, politikai, társadalmi), de ezen írás keretében ezek részletezésére nem vállalkozhatom. Céloom csupán az, hogy a makro- és mikrotársadalmi folyamatok előterében zajló migrációs trendek változásainak azokra az aspektusaira figyeljek, amelyek a vizsgált régióra jellemző módon mutatják azokat a változásokat, amelyek a migrációs folyamat két végpontja (kibocsátó és befogadó közeg) közti kapcsolat működési módjára jellemzőek. Az előző fejezetben a kilencvenes évek trendjeit jelezve azt láttuk, hogy a migráció a két világ, a saját és az idegen, az ők és a mi elhatárolódásának mechanizmusait termelte ki. A kétezres évek elejétől már megváltozni látszik ez a kép. A határvonalak meglazulnak, az elhatárolódási tendenciák gyengülnek, a munkamigránsok praxisaiban sokkal több az idegenség, a másság iránti megengedő, vagy akár elfogadó gesztus. Érvényes mindez a fizikai határok átlépésére is, és a mentális határvonalak lebontására is. Ha a fentiekben jellemzett, kilencvenes évekbeli trendek átalakulását figyeljük, a következő kép rajzolódik ki. Ez a kép természetesen igen vázlatos lesz, hisz arra törekszik, hogy az évek során felhalmozódott kutatási tapasztalatokból

kiválasszon olyan trendszerű, de szemléletes összetevőt, amely a változások jeleit hordozza magán, és szemlélteti a határvonalak meggyengülését, valamint a transznacionális migrációs formák irányába történő elmozdulást.

Határátlépés – új szabályokkal

Az utazási lehetőségek napjainkra lényegesen megváltoztak. A legfontosabb jellemzők egyike a gyors helyváltoztatás lehetősége, mely távoli országokba utazás esetében is alkalmat ad a két hely közötti kapcsolat viszonylag egyszerű megteremtésére. Az utazás anyagilag is elérhetőbb, habár még ma is ez az egyik legnagyobb akadálya a munkamigránsok gyakoribb hazalátogatásának. Fontos tényező a térbeli távolságok leküzdésében, hogy az országhatárok átlépésére régebb jellemző elriasztó és körülményes hivatalos procedúrák lényegesen leegyszerűsödtek. Ma már a határok átlépése nem támaszt olyan akadályokat, amelyek leküzdéséhez az előbbi fejezetben említett technikákra lenne szükség. Ez pedig azzal jár, hogy a határátlépés körülményes és kockázatos vállalkozásból egyszerű, mindennapi eljárássá változott. Az utazás ilyenformán nem „a nagy kilépés” többé, hanem egy „normális”, természetes művelet. A kilépés-visszalépés leegyszerűsödött volta az otthonról való eltávolodást és visszatérést olyan természetes állapotá változtatta, amely nem jár kockázatokkal a határok átlépése tekintetében.

Kommunikáció a két világ között – a kapcsolatépítés új formái

Szó esett a kommunikációs lehetőségekről is, ami jelentős tényező a két világ közti kapcsolattartás szempontjából. Nem mindegy, hogy a migránsnak az otthonától való eltávozás esetében meg kell-e szakítania kapcsolatát a kibocsátó környezettel, vagy megvan a lehetősége a rendszeres kommunikációnak. A kilencvenes évek óta elterjedt új kommunikációs eszközök ma már mindenki számára elérhetőek, anyagi vonatkozásban sem jelentenek legyőzhetetlen akadályt a kapcsolatot működtetők számára. A családtagok napi kapcsolatot tudnak kialakítani a mobiltelefonok, az internet segítségével, ezek gyorsak és mindig kéznél vannak. Az előbb említettem annak a fiatal házaspárnak az esetét, amelynek tagjai a férj külföldre utazása nyomán csak hetekkel később kerültek telefonközelbe egymással. Hadd említsek itt most egy másik történetet, amely jól jelzi a változást. Egy fiatal lány szövi be migrációs történetébe a következő epizódot: szezonális mezőgazdasági munkát vállalt egy nyugat-európai országban, de ez a munka számára túl nagy megpróbáltatást jelentett, mivel otthon nem szokott hozzá az ilyen munkavégzéshez. Egyfajta próbának, kihívásnak tekintette ezt a vállalkozását, és semmiképpen sem akart megfutamodni. Nagy segítséget jelentett számára ugyanakkor, hogy a mezőn is ott volt a zsebében mobiltelefonja, otthonról gyakran felhívták családtagjai, barátai. Sokszor ez a hívás nem is jelentett beszélgetést, csak egy megcsengetést, jelzését annak, hogy az otthoniak gondolnak rá, együtt éreznek vele. Példák sokaságát lehetne sorolni, amelyekben a kapcsolattartásnak ez a leegyszerűsödött volta lehetőséget teremt arra, hogy a migráló egyén az otthontól távoli létet ne a teljes elszakadás állapotaként élje meg.

De nemcsak a személyes kapcsolatok működtetése terén mutatkoznak meg a változás jelei. Migráns beszélgetőpartnereink gyakran számoltak be arról is, hogy nemcsak a családtagokkal, barátokkal tartanak intenzív kapcsolatot, hanem az otthoni világ különböző más szegmensei felől is tájékozódnak, mert ezáltal nem veszítik el a kapcsolatot az otthoni történésekkel, a fizikai távolság ellenére sem „esnek ki” az otthoni eseményekből. A lokális hírekről az otthoniak tájékoztatják őket, de a tágabb régió eseményeit is követik a helyi vagy regionális hírportálokon. Beszámolnak például arról, hogy miként értesül-

nek otthoni lakóhelyük híreiről; olyan beszélgetőpartnerünk is volt, aki elárulta, hogy amíg otthon élt, a közéleti-politikai hírek nem nagyon érdekelték, de amióta külföldön lakik, figyelemmel követi azokat az internet adta lehetőségek által. Azért van erre szüksége, mert így nem érzi magát annyira távol az otthoni történésektől, bármikor vissza tud kapcsolódni az otthoni közegbe. Ezzel párhuzamosan az is megfigyelhető (habár a beszélgetésekben ritkábban tértek ki erre), hogy figyelnek a befogadó közeg történéseire is.

Szólni kell ugyanakkor azokról a lehetőségekről is, amelyeket a közösségi média által lehet kihasználni. A migránsok külön csoportokat hoznak létre a befogadó országban élő honfitársaikkal, vagy saját régiójukbeli migránsokkal. De az otthoniakkal történő gyors, közvetlen hangú kapcsolatoknak is ez lett a legmegfelelőbb eszköze. Van, aki szülővárosa webkameráját mindennap megnézi, hogy lássa élőben a helyszínt, milyen a mozgás a főtéren, vagy hogy épp süt-e a nap otthon.

A munka világa – rejtőzködés nélkül

A kilencvenes évek migránsainak időhasználatára épp az volt jellemző, hogy vagy nem is rendelkeztek szabadidővel, vagy egy nagyon szűk térre visszahúzódva töltötték el azt. Ma már egyre többször találkozunk olyan magatartással, amely a külföldi munkavállalást nem csak a pénzszerzés lehetőségének tekinti, hanem egy másik világgal való megismerkedés alkalmának is – legyen szó a másik világ kulturális kínálatairól, természeti adottságairól, szórakozási vagy tanulási lehetőségeiről. A migráns ma már ezeket is igyekszik kihasználni, beélve, megismerve ezzel a másik, az otthonától fizikailag távol lévő helyet. A határok tehát – fizikai és mentális értelemben – valamelyest lebomlanak a transznacionális életforma ezen elemeinek megjelenése által.

A munkavállalás terén nagyon sok olyan változás történt az elmúlt időszakban, amely megváltoztatta a migráns attitűdöket a határátlépések, a terek használatának vonatkozásában. A kilencvenes években szinte kizárólagos feketemunkát lassan felváltotta a hivatalos munkavállalás gyakorlata. Ha nem is szűnt meg teljesen az illegális külföldi munkavégzés, mára jóval nagyobb azok száma, akik az érvényben lévő szabályozások alapján hivatalos munkavállalói engedéllyel dolgoznak külföldön. Ez teljesen más térbeelési mechanizmusokat hívott életre. A munkamigráns nem kényszerül rejtőzködésre, a befogadó ország olyan hellyé válik számára, ahol törvényesen tartózkodik és dolgozik. Ez a helyzet lehetővé tesz a hely „beélését”, hisz – habár továbbra sem az a hely az otthona – nem a lebukástól való veszély határozza meg az ott-tartózkodást. Az utóbbi években készített interjúkban egyre többen mesélnek arról, hogy szabadidejükben miképp használják ki a befogadó közeg lehetőségeit: utaznak, tanulnak, szórakoznak, vásárolgatnak, sportolnak, ismerkednek a kinti világgal. Nem a bezárkózás jellemző tehát napjaink vendégmunkás-magatartására, hanem egyfajta nyitottság, a térhasználat szabadsága. Ez már egy olyan transznacionális jelleg, amely a szimultán több helyen élést mutatja.

Említettem a szabadidő használatát, ennek megváltozása is figyelemre méltó mozzanat. A kilencvenes évek migránsainak időhasználatára épp az volt jellemző, hogy

vagy nem is rendelkeztek szabadidővel, vagy egy nagyon szűk térre visszahúzódva töltötték el azt. Ma már egyre többször találkozunk olyan magatartással, amely a külföldi munkavállalást nem csak a pénzszerzés lehetőségének tekinti, hanem egy másik világgal való megismerkedés alkalmának is – legyen szó a másik világ kulturális kínálatáról, természeti adottságairól, szórakozási vagy tanulási lehetőségeiről. A migráns ma már ezeket is igyekszik kihasználni, beélve, megismerve ezzel a másikat, az otthonától fizikailag távol lévő helyet. A határok tehát – fizikai és mentális értelemben – valamelyest lebomlanak a transznacionális életforma ezen elemeinek megjelenése által.

Mentális közeledések, határbontások

A befogadó környezethez viszonyuló, a narratívák elemzésekor kibontakozó attitűdökből is az látszik, hogy kevesebb a határmegerősítő mechanizmus. A kilencvenes évek migrációs történeteiben elég gyakoriak voltak a kinti, a külföldi emberekkel kapcsolatos, a nagy történetbe külön kis önálló történetként beillesztett események, amelyek az ellenséges magatartásokat, a lekezelő vagy identitásmegkérdőjelező eseteket „tették helyre” úgy, hogy abból a vendégmunkás „került ki győztesen”. Úgy tűnik, hogy ezekre az utólagos, verbális, narratív „helyretevésekre” sokkal kevésbé van szükség, mint másfél évtizeddel ezelőtt.

Említést érdemel egy másik jelenség is: a munkamigránsok beszámolóiban sokkal több olyan epizóddal találkozunk, amelyek nem az azonnali elutasítást tartalmazzák az idegen világ másságával szemben, hanem reflektáló, megengedő vagy akár elfogadó módon kezelnek az otthoni világtól merőben eltérő, a befogadó környezetben tapasztalt jelenségeket. A befogadó környezet változatos aspektusaival szemben jelentkeznek ezek az új viszonyulások, attól függően, hogy a munkaerőpiac épp melyik területén dolgozik a külföldi munkavállaló: gyermeknevelés, a szabadidő megszervezése, az életvezetés számos eleme, az épített környezet, az emberi kapcsolatok, a munkakörülmények, a mindennapi élet megszervezése, a biztonságos mindennapok és még sorolhatnánk. A negatív megítélések nem tűntek el teljesen, a kritikus megjegyzések továbbra is jelen vannak, de már nem kizárólagos jellemzői az idegen világgal való találkozás megélésének. Az elfogadásnak, a másságra figyelésnek ez a reflektív módja a külföldi munka helyszínét kitágítja (nemcsak a konkrét munkavégzés helye többé), sokkal inkább beélhetővé teszi, mint az elutasító és bezárkózó magatartás.

Összefoglaló gondolatok

A munkamigráció napjaink társadalmában kiemelkedő intenzitású, dinamikájú, gyakoriságú jelenség. A kérdés vizsgálata nyomán megmutatkoznak azok a trendek is, amelyek nemcsak a dimenziók növekedésére utalnak, hanem a jelenség természetében bekövetkező trendszerű változásokra is rávilágítanak. Egy ilyen változás a migráció transznacionálizálódása, amely azt mutatja, hogy a migráló ember képes azonos időben beélni egynél több helyet. A fizikai, kulturális, társadalmi határok átlépése napjaink migránsai számára nem a teljes elszakadást vagy a teljes asszimilálódást jelenti. Kialakíthat egy olyan életformát, amelyben megőrzi kapcsolódását a kibocsátó környezethez, ugyanakkor megteheremtheti a kötődéseket a befogadó környezethez is. A Székelyföldön a rendszerváltás óta működő erőteljes munkamigrációs folyamat is jelzi már a transznacionális migrációnak ezeket a trendjeit. Mind a magatartások, mind a mentalitások szintjén megtapasztalható ez a változás. Az ide irányuló kutatási eredmények arra is felhívják a figyelmet, hogy egy rendkívül komplex jelenséggel állunk szemben, amely a kibocsátó és a befogadó közeg

szempontjából egyaránt figyelmet érdemel, és – jelen írás fő témájára utalva – elgondolkodásra késztet a különböző természetű határok megerősítésének/gyengítésének, a különböző terek beélési lehetőségeinek változó természetét illetően is.

Irodalomjegyzék

- Biró A. Zoltán (1994): Adalékok a vándorló ember ikonográfiájához. Migrációs folyamatok a Székelyföldön 1985–1989. In: Sik Endre és Tóth Judit (szerk.): *Jönnék? Mennek? Maradnak? MTA PTi, nemzetközi Migráció Kutatócsoport évkönyve*. Budapest, 19–39. Angol nyelven: Biró, A. Z. (1995): The Socio-Cultural Bases of the Migration Process in Eastern Transylvania, 1985–1989. In: Sik, E. és Tóth, J. (szerk.): *Refugees and Migrants: Hungary at a Crossroads. Yearbook of the Research Group on international Migration, the Institute for Political Science of the H.A.s.* Budapest. 237–244.
- Bodó Julianna (1996, szerk.): *Elvándorlók? Vendégmunka és életforma a Székelyföldön*. Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda.
- Bodó Julianna (2008): *Diskurzusok és életutak a migráció tükrében*. Scientia Humana, Budapest.
- Bodó Julianna és Biró A. Zoltán (2009): Értékek a transznacionális térben. Székelyföldi munkamigránssok értékorientációi. *Antropológiai Műhely*, 15. sz. 7–36.
- Bodó Julianna (2009): Transznacionális migráció – kutatási lehetőségek. In: Bodó Julianna és Kiss Adél (szerk.): *Kultúra – kommunikáció – innováció. A KAB Alkalmazott Társadalomtudományi Szakbizottság konferenciái. Csíkszereda, 2008. október 10., Csíkszereda, 2009. október 29.* Státus Kiadó, Csíkszereda. 32–40.
- De Haas, H. (2009): *Mobility and Human Development*. UNDP, New York.
- De Haas, H. (2010): Migration and development: a theoretical perspective. *International Migration Review*, 44. 1. sz. 1–38.
DOI: [10.1111/j.1747-7379.2009.00804.x](https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2009.00804.x)
- Glick Schiller, N., Basch, L. és Szanton, B. C. (1997): From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. In: Pries, L. (szerk.): *Transnational Migration. Sociale Welt*. Sonderband 12. NOMOS, Baden-Baden.
- Niedermüller Péter (2005): A lokalitás metamorfózisai. *Replika*, 56–57. sz. 33–44.
- Malkki, L. (2006): Nemzeti földrajz: A népek gyökerei és a nemzeti identitás territorializálás a tudományos irodalomban és a menekültek között. *Replika*, 56–57. sz. 61–80.
- Oláh Sándor (1996): A kilépés társadalmi feltételei a Székelyföldön. In: Bodó Julianna (szerk.): *Elvándorlók? Vendégmunka és életforma a Székelyföldön*. Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda. 51–68.
- Schiffauer, W. (2004): Félelem a különbözőségtől. Új áramlatok a kultúr- és szociálintropológiában. In: Biczó Gábor (szerk.): *Az idegen. Variációk Simmeltől Derridáig*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 151–161.

Csehy Zoltán

Comenius Egyetem, Pozsony

A térré lett idő

Metaforikus és konkrét térátlépési stratégiák a modern klasszikus zenében, különös tekintettel a lírai szövegek metamorfózisaira

„A zene egyik legdöntőbb jelentőségű tényezője az idő. Harmónia nélküli zene elképzelhető (ilyen például az egyszólamú népzene), dallam nélküli zene is van (ilyen például a jazz ütőhangszer-improvizációja), de olyan zene, melynek ne lenne időtartama, nincsen” – írja Pongrácz Zoltán (1971, 89. o.). A zenei tér hosszú ideig leginkább akusztikus térként, úgynevezett átviteli közegként játszott kiemelten fontos szerepet: „hangszerként”, „tényezőként” való megszólaltatása elsősorban a modern kor érdeme. Ligeti György ugyancsak erre a zenetörténeti tapasztalatra hívja fel a figyelmet: a zenei tér elsősorban a „hangvisszaadás minősége” szempontjából játszott szerepet, nem pedig a formai-tartalmi vagy befogadói-értelmezői aspektusok felől. Sőt, még azt a kijelentést is megkockáztatja, hogy: „Az olyan zene hallgatásakor, amelyet a harmóniai kapcsolatok logikája ural, a forma időbeli előrehaladása annyira igénybe veszi a figyelmünket, hogy a tér, amelyben ez az időbeli vándorlás végbemegy, eltűnik előlünk” (Ligeti, 2010, 184. o.).

A tér–zene–tapasztalás (Wörner, 2007, 609. o.) poétikai lehetőségeinek tudatos kiaknázása a huszadik század zenéjében egyre fontosabbá válik: a térinstallációs stratégiák legkülönfélébb megvalósulásai egyre jelentékenyebben szólnak bele a zene önazonosságának megképződési folyamatába. A térátlépési stratégiák között alapvetően két irányulás, illetve azok dinamikája érvényesül.

Az első tendencia a koncertterem (az ideális akusztikus tér) defetiszálásával függ össze. A terem totális hangzástérré válik, ahogy a hangszer térbeli materialitása is „szóhoz jut”, hiszen az eddig csak „normatív” hangzások előcsalogatására alkalmas eszköz immár gyakorta totális zenei konfigurációként értelmezhető tárgyként jelenik meg (azaz „nem rendeltetésszerűen” is megszólaltatható). A zene kilép a neki szentelt „szakrális” térből, Cage szétülteti zenészeit, hangzó szigetek jönnek létre, osztott hangszórócsoportok lépnek működésbe stb. Ez sokféleképp realizálódhat: jellemző stratégia a befogadó és előadó tereinek kölcsönös, tudatos „megsértése” (pl. Stockhausen, Eötvös munkáiban), a zene kimenekítése a természetes térbe, illetve szokatlan térben való észlelése (pl. Cage egyes műveiben), esetleg extrém terek hangzéseffektusainak kiaknázása (pl. Stockhausen: *Helikopter-kvartett*). Ligeti (2010, 186. o.) a „térbeli zene” felfutásának okát az elektroakusztikus apparátus felfejlődésével magyarázza, s a zene e létmódja már „a hangzások térbeli artikulációját a forma lényeges elemeként” érvényesíti.

A másik tendencia összetettebb mechanizmusokon alapszik, hiszen eredendően térarchitektúrák zenei leképezéséről van szó. A zenei ekphraszisz műfaja egy-egy térbeli

anyagisággal rendelkező műalkotás (szobor, festmény, épület) zenébe írásából áll. De lehetséges olyan változata is, melynek során a művész eleve hangsobrokat hoz létre, s a térbeliség nem origója, hanem megvalósulása, szerves komponense a műalkotásnak (pl. Bill Fontana hanginstallációi).

A térarchitektúrák leképezése kompozíciós effektusokban is megnyilvánulhat: egyszerű példa a grafikus zene, kottából grafikába és fordítva megvalósuló térátlépés, az

egy-egy hangszercsoportok, zenészek vizuális vagy térpoétikus elhelyezése (Stockhausen [1992] *Szombat* című operájában pl. Lucifer 25 méteres arcát a zenekar elhelyezkedése formázza meg, pl. a bal szemöldököt egy ütős, két kolompos és nyolc erdei kürtös alkotja, és így tovább).

Az első tendencia a koncertterem (az ideális akusztikus tér) defetiszizálásával függ össze. A terem totális hangzástérre válik, ahogy a hangszer térbeli materialitása is „szóhoz jut”, hiszen az eddig csak „normatív” hangzások előcsalogatására alkalmas eszköz immár gyakorlata totális zenei konfigurációként értelmezhető tárgyként jelenik meg (azaz „nem rendeltetésszerűen” is megszólaltatható).

A zene kilép a neki szentelt „szakrális” térből, Cage szétülteti zenészeit, hangzó szigetek jönnek létre, osztott hangszercsoportok lépnek működésbe stb. Ez sokféleképp realizálódhat: jellemző stratégia a befogadó és előadó tereinek kölcsönös, tudatos „megsértése” (pl.

Stockhausen, Eötvös munkáiban), a zene kimenekítése a természetes térbe, illetve szokatlan térben való észlelése (pl. Cage egyes műveiben), esetleg extrém terek hangzástérjeinek kiaknázása (pl. Stockhausen: Helikopter-kvartett).

„A műnek magában kell foglalnia a környezetét, mindig kísérleti jellegű (haladási iránya ismeretlen)” – írja Cage (1994, 199. o.). Ez a környezettudatos kontextualizálás nem pusztán a zenei befogadás során kialakuló valóságos és asszociatív térképzetek felerősítésekor érvényesül, hanem a zaj, a zörej, a csönd, az elhallgatás megjelenítésekor is működőképes, sőt olykor a műalkotás létrejöttét is megakadályozhatja vagy felszámolhatja. A hangerőhöz társított közelséget, távolságot, a rezgési idő érzékeléséből fakadó mélység- és magasságérzetet, a hanglétra, a lépcső (skála) térképzeteit minden zenehallgatás eleve aktiválja. A tér azonban konstitutív erőként kezd el funkcionálni már Webern zenéjében is: Ligeti (2010, 188. o.) kiemeli, hogy „Webern zenéjében majdnem teljesen megtörténik az időfolyamat kivételése [...] a képzeletbeli térbe, mégpedig a motívumalakok és megfordításaik állandóan jelenlévő kölcsönössége révén”, hiszen nála a térbeli visszatérés kerül az időbeli visszatérés lehetetlenségének helyére, s a korábbi vagy későbbi mint világos időkategória elveszti a jelentőségét. Ide sorolhatóak továbbá a metaforikus térkezelés olyan esetei is, mint amilyen pl. Zimmermann térbe robbanó időkezelése, melynek során az időstruktúra gömbszerű térképződménnyé alakul át, vagy a klasszikus angyaltest–hangszer metafora. A hangzástömbök aránytani, térmértani meghatározottsága, architektúrája (pl. Xenakis munkáiban) hasonlóan eredeti utat jelent.

A tárgy térbelisége tudatosan kelthet zenei hatást: a kínai Huainanban található Piao-house egy szárnyas zongora alakú építmény, melynek oldalához egy hegedű támaszkodik. A hegedű testén keresztül lehet feljutni a zongorába, s mintegy beférközni a hang-

szerház belső világába. Az éktelen giccs világosan figyelmeztet a funkcióra, ugyanakkor az épület épp kárhozatos harsánysága miatt nem szólalhat meg. Az építészeti megfontolás térpoétikája komolytalanná degradálja a vállalkozás esztétikai programját. Ha viszont a Los Angeles-i Walt Disney Concert Hall épületegyüttesét nézzük, a tér „zeneisége” kelt elemi hatást: Esa-Pekka Salonen *Wing on Wing* című szimfonikus költeménye lényegében az épület zenébe írása. A címben szereplő szárny amellett, hogy Corinna Hesse értelmezése szerint elsősorban hajózási terminus, mely a szélérő befogásának legjobb módját jelöli (Salonen, 2005), nemcsak angyal-, hanem épületszárnyat is sejtet: a zene áhítatos és titokzatos jellege mellé (ezt a két szoprán szóló megjelenése is fokozza) a hajózás allegorikus értelmezéstömkelege zárkózik fel. A 25 és fél perces zenemű a koncertterem építője, Frank O. Gehry művészetét előtt tiszteleg. Az építés megszólaltatott, modifikált hangja, mondhatnánk kissé patetikusan, lényegében a beavatott ödüsszeuszi emberé, aki a technikai csábítás szirénjei közt hajózott ki a kreativitás tengerére. Az általa tervezett épület a hullámverést, a morajló tengert, az áramlást, magát a tárgyiasult kihívást idézi, egyike a kortárs építészet vitathatatlan remekléseinek. A zene kettős térképzetet kelt: az épület fizikai és metaforikus valóságát. A mű felénél zenei lépcsőfokok sokaságát érzékeljük, vagy ha tetszik, a tudat megnyíló örvényeit, melyek az emberi hang zsongásában és az angyali szférát megidéző harangkondulásban oldódnak fel. Az örvénylés, a fokozás, a felismerés, a tudatosulás és a rácsodálkozás gesztusrendszereit működteti. A szirénhangok eltűnése és felbukkanása a víz ősprincípiumának kiemelésére is szolgál. Már Horatius kikel egy ódájában a tenger istenét hajókkal háborgató ember önhiitt tudásvágya és világhódító birtokvágya ellen, s rámutat a hajózás technikai tökélyének látszatos mivoltára. Salonen ezért is rendeli az építész munkája mellé az angyalokat, a misztika mellé a szakrális tudást. A szirének csábítása az önpusztítást is megidézi, de a heroizmus lehetőségét is magában hordozza. A fantázia lényének megjelenését ellenpontosza az emberi hang tagoló jelenléte és egy dél-kaliforniai halfajta félelmetes hangjának belekompónálása a műbe: az ember pozíciója köztes, ő már kilépőben van a természetből, ő már a technikai világ univerzumában él, s erre a szinte akváriummal változó épületben megelevenedő, éneklő hal döbbsenti rá.

A zenei lejegyzés konvenciói régóta lehetővé teszik egy-egy személy nevének zenébe írását: ez hagyományosan is megtörténhet, mégpedig a notáción, a konvencionális jelrendszeren belül. A notáció és a zenei grafika (egyszerűsítve: egyértelmű jel és asszociatív kép) elkülönítését Ligeti György végezte el, noha elismeri, hogy a két technika időnként találkozik. A notáció jelrendszer, mely a zene létrejöttét eredményezi, zenei viszonyokat ír le, a zenei grafika ezzel szemben nem alkot jelrendszert, ugyanakkor ábrázolhat olyan folyamatokat, melyek az asszociatív alapú zene létrejöttéhez elengedhetetlenek, ám a zenei grafika nem transzformálható, értéke „saját magában van: abban, hogyan jelenik meg mint esztétikai tárgy, és hogy milyen minőségű mint vizuális alakzat” (Ligeti, 2010, 199. o.).

Van olyan eset is, tehetnénk hozzá, amikor egy partitúra notáció és grafika felőli kettős olvasata teljesen egyenértékű. Sylvano Bussotti *Raragramma* című opusának partitúrája lényegében a RARA szó színes grafikai megjelenítése a kottavonalak terében: a partitúra itt tehát nem pusztán hanganyag, hanem egyúttal látványos, színes kép is. Itt létezik hagyományos értelmű notáció is és grafika is: a látványban létező kép a megszólalás maga, a zenébe írt név a notációban bujkáló grafika. Szemléletes és célirányos lejegyzés alakul át hangzáson túli képpé, egy a zenei narratíván élősködő képi hipernarratíva válik itt világossá. Bussotti természetesen inadekvát notációt is alkalmaz (*Pieces de chair II.*), illetve látszólagos mintázatok nyomán generál grafikus értelemben ihlető forrást, mely alapján a zenész komponálja meg a művet, melyet aztán akár hagyományos (abb) notációval is le lehet jegyezni. A zenei grafika lényegében architektuálisan a notációra vezethető vissza, de térfoglalási agresszivitásának köszönhetően kisebb-nagyobb mértékben fel is számolhatja azt.

A kép lehet grafikaként, vizuális kompozícióként értelmezett partitúra, illetve (mint Stockhausennel kapcsolatban említettük) a zenei megvalósulás folyamatában kialakított tárgy. „Cage partitúrái olyan zseniálisak, olyan gyönyörűen cirkalmasak voltak, hogy múzeumokban állították ki őket” – írta H. C. Schonberg (2006, 632. o.).

A zene képpé válásával ellentétes irányú folyamat a kép vagy tárgy zenévé válása. John Cage híres *Atlas Eclipticalis* című műve pl. a csillagterkép (Antonín Becvár cseh csillagász 1958-as atlasza) és a kotta, illetve a zenei notációra használt papír mintázatainak egybejátszásán alapszik, de olyan kompozíció is született, mely közvetlenül a notációs papír hibáira épül. Cage *Ryoanji* című művének alap gondolata a tér zenei transzformációja: a zeneszerző által észlelt 15 kő ábrázolásán alapszik.

A lírai szöveg helyzete zenei térben különösen bonyolult a térátlépési stratégiák tükrében.

Nemegyszer a lírai szöveg elveszti önazonosságát, önmagán túli jelentésekkel telítődik – a zenei tér felemészti, amennyiben a lírai szöveg különösen „agresszív” zenei térbe kerül. Morton Feldman (2000) *Neither* című operája például teljes egészében felemészti, szótagfoszlányaira bontja Samuel Beckett librettóját: egy tizenhat soros verset. A darab és a vers is az identitás és az árnyékidentitás, külső és belső árnyak, érzékletek analízisével foglalkozik. A kimondhatatlanság, az én otthontalansága, kirekesztettsége idegen térbe helyezve abszolút kiszolgáltatottjává válik az érzéki észleleteknek, benyomásoknak, melyek az opera belső cselekményét döntő részt kiteszik. Beckett verse szinte szótagokra, hangokra lebontva jelenik meg az opera egyes részein. A mű kíméletlen ismétlések és sokszor egyenesen monoton, lassan mozduló modifikációk sorozata: egy-egy tonális gesztus lebontásának folyamata a szoprán szöveglebontó tevékenységével összhangban nyúlik az elviselhetőség határáig. A szöveg egésze a hallgató számára kevésbé észlelhető, annak hangulata és rejtett tartalmai viszont annál inkább feltárulkoznak előtte: az intimitás pórsége valóban sokkoló erejű lehet, ha megfelelő rendezői koncepcióval párosul. Az időnként depresszív, halk dinamikájú, máskor kifejezetten hipnotikus erejű, éterinek hangzó zene egyszerre nyújt kommentátori teret a lényegében értelmileg érzékelhetetlen szöveghez, és egyszerre kebelezi be, avatja önnön terének tájékozódási pontjaivá a roncsolt fragmentumokat.

„én azt szeretném, ha minden darabom egyforma volna, de hiányzik belőlem az ehhez szükséges önfegyelem. Azt szeretném, ha darabjaim mindig ugyanazt a területet járnák be. Egyetlen új hangszer belépése már mindent megváltoztat” – nyilatkozta Feldman (*Varga*, 1986, 120. o.)

A *Neither* egy lelkiállapot-kiráadás, mely a belső koncentráció diadalaként analizál egy bonyolult, teljességgel mindvégig kiismerhetetlen tudattartalmat, de hát a határozatlanság, a döntésképtelenség lírai elemzése eleve nem is járhat túlságosan határozott felismerésekkel. A darabot az indeterminizmus jellemzi: célja egy új időérzet megteremtése a mű megszólaltatási módjainak felszabadítása, valamint a hangok, struktúrák egymástól való függetlenítése révén. Az azonosíthatóság hiányának poétikus és teremtő energiát tulajdonító zeneszerzők a közömbös külvilág véletlen zaj- és zenei effektusai felé fordulnak, miközben a forma teljes egészében megnyílik, és felszámolja zenetörténeti beágyazottságát.

A szöveg primátusának megszüntetése, a konkrét jelentés helyett asszociatív/érzelmi/metaforikus oldódás, beleveszés korábban is ismert stratégiának számított: „A 20. század első felében született vokális művek túlnyomó részében a szerzők továbbra is a »szöveg-megzenésítés« feltétlen elvéhez ragaszkodnak: a jelentést hordozó hangzókat egy vagy több, pontosan rögzített hangmagasságban énekelendő hangnak feleltetik meg” – írja Wörner (2007, 582. o.), majd felhívja a figyelmet a schönbergi énekbeszédre, illetve a

Debussy-féle „bocchiusa dalra”, melyben a zeneszerző a szótestekből csak a magánhangzókat használja fel. A szöveg elsősorban zenei konstelláció lesz, „hanganyag”, formai értelemben azonban termeghatározó is lehet (pl. antitetikus szerkezetek, szólam-szabályozás, repetitív gesztusok) – a zenei tér materializálja, anyagi összetevőire bontja, majd fokozatosan saját részévé teszi. A szövegszerkezet maradhat érintetlen akkor is, ha a zenei tagolás radikalizmusa eltávolítja az elvben szabályos szótagszekvenciákat egymástól, és az az értelem rovására történő csonkolásnak hat. A fonetikus beszéd és zenei szerkezetek érzelmi töltete között kialakuló dinamika végletekig fokozása a szóérthetőség megszüntetése (pl. Feldman, Nono műveiben), melyből egyenesen következik a sorrend megbontása, illetve az egyes elemek egyidejű egymásra rétegződései. Az új értelem egy új, fonetikus struktúrát, nyelv fölötti nyelvet konstruál (pl. Ligeti: *Aventures, Nouvelles Aventures*). A térbeli artikuláció formakomponenssé válik, a hang pedig nyelvként működik, miközben a nyelv hanggá, univerzális jellé alakul. A szemantikai helyére az affektív lép: Feldmannál nem a vers válik operává, hanem az opera játszódik le a versben.

Ugyanakkor a lírai szöveg rejtett tartalmainak felfedése (értelmi szempontból akár) továbbra is lehet zeneszerzői feladat. Ilyenkor a szöveg a zenei térben lepleződik le, mint pl. Eötvös Péter *Atlantis* című művében Weöres Sándor kriptogrammája:

„a látATLAN TISZta viláért
mely nem az évekkEL SÜLLYEDT habokba a redőtlen szerelMI KORszakért ami
folyton elsötétült
így szülte a TÖRT ÉNT a világtalant s a törzs NEM IS MERI egymásban feloldani
többé
a semmiből éleSEN KIált”

Eötvös egy bariton és egy fiúszoprán egybehangzó duettjeként szólaltatja meg a szöveg-részt: a törzsszöveget a férfi, a kriptogrammát a fiú énekli. Az első tételben szereplő, értelmi egységekbe nem szerveződő szótagok érteleminváziója ez, a szöveg genézisének kozmológiája. Ez a teremtődés-állapot a teremtődő értelem mindenkori egyértelműsítettségének katasztrófája is.

A zenei tér a zenés színházban kezdettől érvényesül: ez a színházi tér részint össz-művészeti jellegű, részint (történeti értelemben) a száműzetés helye (nem vokális művek esetében). A lírai szövegek operai térbe kerülve epikásodásnak indulnak: a zenei/drámái tér természetszerűleg hipernarratívába szervez „független” szövegeket is. A lírai szöveg ilyenkor önmagán túli dimenziókat nyer, s önazonossága az oldódó függetlenségből átszűszik a zenedrámái konstellációba. E szövegek – Lawrence Kramer fogalmával élve – hermeneutikai ablakokként funkcionálnak, melyeken keresztül a zenéből kilátni a „társadalmi-szellemi valóságba” (*Kodaj*, 2005, 131. o.). A hermeneutikai ablakok hármasságából (textuális elemek, idézetek és utalások, strukturális trópusok) épp a szöveg tűnhet a legegységesebben megragadhatónak. Kurtág György (1995) *Keringő* című darabja például Pilinszky versmondásának sajátos kíséretévé válik: Pilinszky szavai valójában a nyelv zenéje, a vers átlépése a zene terébe, miközben a (megkettőzött) zongora váratlanul a vers textusának és formájának megelevenedése lesz („A zongorát befutja a borostyán”).

A lírai szövegekből felépített hagyományos zenei/drámái/színházi térre szolgáljon példaként David Del Tredici *Brother* című operája.¹ Del Tredici műve nem vérbeli opera, sokkal inkább egy dramatizált, dramatizálható, nyolc szövegre épített dalciklus, noha a munkát a szerző maga is színpadi művei közt tartja számon. John Kelly, az ősbemutató előadója és a szövegeknyv összeállítója négy saját, a meleg szerelmi és szexuális élet és a nagyváros viszonyát taglaló szubkulturális karakterű versét is beiktatta. Egy szerelmes homoszexuális férfi lelki világába nyerünk betekintést, a sötét bárók magányába, a meleg fürdők világába, a társadalmi elszigeteltség, a távkapcsolat kínjaiba. A „brother” szó ero-

tikus töltetet nyer, miközben összes más jelentésárnyalatát is megőrzi. Az első költemény (Kelly műve) irdatlan egocentrizmusával tüntet. A „Szerettem” tómonddal induló és az „Élni fogok” fordulattal záruló vers izokólonok sorozata (minden sor azonos nyelvtani szerkezetű), mind a huszonnyolc sora az ’én’ szóval kezdődik. A zenei térben idegesítően hangsúlyossá tett én lassan kivonja magát a koherensnek vélt identitás fennhatósága alól. Ezt egy Ginsberg-vers (*Personal Ad*) követi, mely lényegében egy hirdetés szövege: az én itt már határozott identitást kap, igaz, a megnyilatkozási formához illően stílizáltat. Kelly újabb versei következnek, melyek a létszorongatottságról éppúgy tudósítanak, mint a titkos szerelem körülményeiről: „az ajtót jól bezárni, ez itt a szabály / elrejtteni a szegényt / és visszafogni a számkivetettséget / egy fél órára / ebben a minimotelben / ebben a koszos sötét szobában”. A koszos szoba titkos terét megjelenítő zene a zártság és a kontrollálhatatlan spontaneitás dinamikájára épít. Paul Monette költeménye (*Here*) egy döbbenetes sirató és kesergés az AIDS-ben elsovadt partner (Roger Horowitz) halálán, Jaime Manrique verse pedig egy fiatalon, homoszexualitása miatt megkínzott és brutálisan megölt meleg fiú, Matthew Shepard (1976–1998) sorsán keresztül szembesít a huszadik század végén még mindig eleven homofóbia kérdéskörével. A privát tér társadalmi térré tágítása az én-ek felől elgondolt mi- és ök-struktúrák megkonstruálása miatt válik érdekessé. Matthew Shepard lelke a költeményben elhagyja a meggyötört testet és a mennybe szállva megdicsőül: a szakrális tér utalásos zenei megformálása ismét hermeneutikai ablakként funkcionál. A mű hetedik egységét Lewis Carroll *Alíz Csodaországban* című művének megidézése követi (*Acrostic song*), majd ismét Kelly-vers következik, méghozzá a címadó, fájdalmas hangú költemény. A földrajzi távolság miatti kesergés és a keserves nosztalgia, illetve könnyes emlékidézés kétségbeesett segélykiáltásként hat. A dal végén egy hang olaszul elszámol 1-től 13-ig (tredici), megidézve, illetve kimondva a zeneszerző nevét.

A lírai szöveg a leggyakrabban metaforikus zenei térbe kerülve nyer új egzisztenciát – a lírai szöveg költői térképzeteket kelt, vagy ekpraszisz jelleget ölt, a metaforikus zenei tér és a szöveg „terei” találkoznak.

Luigi Dallapiccola (2003) *Ulisse* című operája, mely lényegében Kavafisz *Ithaka* című versének szétírása és szétszálazása, Francois-Gildas Tual ötletes megfigyelése szerint a megfeszített íj ívéhez hasonlatos szerkezetet mutat, melynek két szélső feszpontja Kalüpszó lélegzetelállítóan szép nyitó áriája („son soli, un’altra volta”) és Odüsszeusz zeneileg rokon záró monológja („no, non sono le Furie ad avventarsi”), a Poszeidón hatalmát megidéző zenekari részlet a Pénélopé és Odüsszeusz találkozását megjelenítő zenekari betét szimmetrikus megfelelője, ahogy Nauszikaá labdajáték-jelenete is rokonítható Melanthó bizarr (halál)táncának zenei megformálásával. Az Odüsszeusz-történet központi képe: az íj felajzása zeneileg rajzolódik ki az opera zenei térben. Ez a hangzási struktúrákkal kirajzolt „kép” mintegy vizualizálja magát az operát is, azaz az idő ismét érzékelhető térré válik. S e térszerkezet rejti magában a mű központi szimbólumát, az értelmezhetőség egyik góciát.

Ligeti György (2010, 121. o.) Webern ötödik bagatelljének kromatikus mezejét analízálva jut arra a fontos következtetésre, hogy Webern „a szimmetrikusan elrendezett hangközöket aszimmetrikusan vezeti tovább. Zeneszerzői gondolkodásának alapját egy szigorú konstruktív gerinc alkotja, ezt azonban a megkomponált formában elfedik a többé-kevésbé szabadon kialakuló struktúrák. Ez a fajta zeneszerzői munkamódszer se nem erőltetetten rendezett, se nem teljesen kötetlen: a szabadság és a rend szerencsés egyensúlya valósul meg benne”. Ligeti felhívja még a figyelmet a belső harmóniai átrétegződések szerepére a harmóniai mezők határain belül és azokat áthágva. Ezt egy remek hasonlattal szemlélteti: a pókháló-effektussal, melynek lényege, hogy egy lazán széthúzott pókhálónak először csak a mintázata torzul, de a szálai nem változnak, ha viszont erősebben húzzuk szét, a szálak is megváltoznak, egyesek elszakadnak, mások

a szomszéd szálakkal alkotnak gomolyokat. Az új szerkezet szabálytalanságában őrzi az egykori szabályosságot. Weöres atonális-disszonáns jellegű, a kritika által értetlenül fogadott *Tizenkettedik szimfóniája* pontosan ilyen szövegpókháló: a harmonikus szövegmezőn egyszer csak irdatlan lyukak keletkeznek a szövegtágulás következtében (bővebben ld. Csehy, 2013). Weöresnél is érzékelhető a hagyományos forma, a rejtett szimmetriák (rekonstruálható) rendszere, de a torzulás evidens jelenléte is. A torzulás mértéke azonban nem olyan mértékű, hogy ne lehetne visszakövetkeztetni a „roncsolás” előtti állapotra magára. Weöresnél a nyelv, a forma és a műfaj mítoszáról van szó, azokról az elmosódásoktól, áttűnésekről, áthallásokról, melyek az érthetőség iránti elkötelezettségünk mániákusságának állítanak görbe tükröt. A szöveg teljesen zenei szervezettségű lesz: az értelmi kondicionálás marginalizálódik, illetve asszociatív marad. Maga a költő ezt így összegzi: „Ez öt tételből áll. Nem irodalmi, hanem zenei motívumra épült, nagyon egyszerű motívumra: alma ring az ágon. Ennek variációi és permutációi után végül más szóanyagra porlik szét a vers.” (Weöres, 1993, 307. o.) A versvégi „mágikus négyzet” paródiából könnyen eljutunk Webernig:

sátor
a répa
téved
opera
flótás

Azaz:

sator
arepo
tenet
opera
rotas

Anton Webern *Út a tizenkét hanggal való komponáláshoz* című híres, 1932. március 2-án megtartott előadásának végén is felbukkan a mágikus négyzet, hiszen ebből a kusból kiolvasható a tizenkétfokú technika lényege maga: a sor (Reihe), a tükörfordítás, a rákfordítás és a tükör-rákfordítás egyenértékűsége. Maga Webern (1965, 99–100. o.) is felhívja a figyelmet a dodekafón komponálás, illetve a szerializmus egyes technikáinak irodalmi gyökérzetére: „...ez nem csak a zenében van így. Analógia erre a nyelv. A legnagyobb lelkesedéssel töltött el, hogy Shakespeare-nél a szókezdő hangokban és rímekben szintén ilyen összefüggések vehetők észre. Sőt még rákfordítású mondat is akad”.

A mágikus négyzet roncsolt szövegtere mintegy „megfejtése” lesz a Weöres-vers zenéjének. Mágikus karakterű képi forma megzenésítésére példa Magolcsay Nagy Gábor egyik mandalájának Hérincs Dániel általi zenébe írása: a mandala körformája és a kvintkör adta hasonlósági analógia generálja azt a variációsorozatot, mely a szavak variálható hangtestének kapcsolódási lehetőségeit determinálja, s a kör szabályos terében lezajló mozgások analízisévé válik.²

James Dillon (2009) *Philomela* című operájában a hang képpé válása különösen erőteljes térpoétikát valósít meg. A főhősnőt megerősokolása után megfosztják a nyelvtől, így az éneklésre is képtelenné válik, márpedig az éneklés az opera elemi létmódja. A nyelv kitépése, a nyelvtől való megfosztottság allegorikus értelmet nyer: a létezés szótlanná tétele, a verbális halál nem feltétlenül zárja le a kommunikációs lehetőségeket, és korántsem jelenti a történetmesélés végét. A hang képpé alakulása lényegi átváltozás a hatalmas ívű átváltozás-történetben, melyet az artikulált vagy artikulálatlan hang és a

csönd vagy a csönd felé tartó hörgés kidolgozott ellentéte mélyít tovább. „Philomela, a dalok szerelmese, nem képes énekelni, s így a kifejezés új formáit kellett felfedezni” – írta a zeneszerző, s e bizarr helyzet egyszersmind kitágítja az opera különleges hangzásvilágának lehetőségeit, mely kivált a nyelv kivágása utáni tátogó, elektronikus hangfoszlányok bejátszásával kiegészített tercettben akkumulálódik. A darab egyik kulcsképe a „szövösék”, mely önálló zenei nyelvet kap, s ez a metaforikus tárgy valóságos emblémaként uralni kezdi a darabot. Philomela a nyelvét keresi, és így énekel: „Ó, anyám, hol van az én nyelvem? A mindent elnyelő tiszta úr hüvelyében.” A nyelv nélküli éneklés, a nyelv függetlenedése és feloldódása a semmiben a szöveg, a zene, a szöveg materialitásának elemi nyújtás érzékelteti.

A zene térré és a tér zenévé transzformálásának számos módját ismerjük: a fenti eszme-futtatás természetesen csak vázolni képes a probléma lényegi vonásait. A konkrét térrel dolgozó, azt a formába applikáló zenei megoldások mellett az imaginárius és metaforikus terek jelentésteremtő ihleterejét lehetetlen nem figyelembe venni még akkor is, ha a zenetörténet hosszabb, klasszikus vonulata (leszámítva a színházi teret) a zenét elsősorban az idő és az időtlenség dimenziói felől gondolta el.

Irodalomjegyzék

- Cage, J. (1994): Üres értelem. In: uő: *A csend. Válogatott írások*. Jelenkor, Pécs. 199.
- Csehy Zoltán (2013): Lapok egy égő partitúrából. Weöres Sándor néhány esete a disszonanciával, az atonalitással és a hagyomány zenei kisiklásával. *Irodalmi Szemle*, 56. 8. sz. 17–33.
- Dallapiccola, L. (2003): *Ulisse*. Naive (V 4960).
- Dillon, J. (2009): *Philomela*. Aeon (AECD 0986).
- Feldman, M. (2000): *Neither*. Col legno (WWE 20081).
- Kodaj Dániel (2005): Értelem szövedéke, hangok. Feminista és posztmodern olvasatok az amerikai új zenetudományban. *Replika*, 8. 49–50. sz. 131.
- Ligeti György (2010): A tér szerepe a mai zenében. In: uő: *Válogatott írásai*. Rózsavölgyi, Budapest. 184–189.
- Ligeti György (2010): Új notáció – kommunikációs eszköz vagy öncél? In: uő: *Válogatott írásai*. Rózsavölgyi, Budapest. 197–209.
- Ligeti György (2010): Webern harmóniavilága. In: uő: *Válogatott írásai*. Rózsavölgyi, Budapest. 121.
- Pongrácz Zoltán (1971): *Mai zene, mai hangjegyvírás*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Salonen, E.-P. (2005): *Wing on Wing*. Deutsche Grammophon (0289 477 5375 9 GH).
- Schonberg, H. C. (2006): *A nagy zeneszerzők élete*. Európa, Budapest.
- Stockhausen, K. (1992): *Samstag*. Stockhausen Verlag (CD 34 A–D).
- Varga Bálint András (1986): *3 kérdés 82 zeneszerző*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Webern, A. (1965): *Előadások, levelek, írások*. Zeneműkiadó, Budapest. 73–100.
- Weöres Sándor (1993): A szimfóniákról, az elfelejtett versekről. Czigány György rádióbeszélgetése Weöres Sándorral. In: Domokos Mátvás (szerk.): *Egyedül mindenkivel. Weöres Sándor beszélgetései, nyilatkozatai, vallomásai*. Szépirodalmi, Budapest.
- Works by Kurtág György*. (1995) Hungaroton, Budapest (HCD 31290).
- Wörner, K. H. (2007): *A zene története*. Vivace, Budapest.

Jegyzetek

¹ A mű ebben a változatban nem jelent meg hanghordozón, ám a Kelly-versekre írt dalok és a Matthew Shepard halálát elbeszélő dal hozzáférhető a *Secret music* című, 2001-ben megjelent Del Tredici-CD-n, mely a CRI gondozásában látott napvilágot (878). A Kelly-versek a *Brother*, a Shepard-dal a *Three baritone songs* című sorozatban lelhető föl. A Jaime Manrique versére komponált dalt Chris Pedro Trakas éneкли, zongorán mindkét esetben maga a zeneszerző kísér. Az *Acrostic song* számos CD-n és számos változatban meghallgatható: a legszebb felvétel Solti

György és Barbara Hendricks nevéhez fűződik (*Final Alice*, Decca, 1981, 442 9955), de hozzáférhető pl. a Coro kiadásában megjelent *Samuel Barber: Agnus dei. An American collection* című 2005-ben kiadott albumon (16031), vagy a Crystal gondozásában 1995-ben megjelent *Bach and noodles* címűn (657) is pl. szaxofon és zongora változatban.

² A mű prezentációja a debreceni KULTműhelyek Országos Konferenciájának Irodalom és interdiszciplinaritás című ülészakán hangzott el.

Faragó Kornélia

Újvidéki Egyetem

Közelségek és distanciák

A térbeli létérzés határ(talanság)airól

Az egyre gazdagabb határdiskurzusból azt szűrhetjük le, hogy meg kell tanulni a határra mint komplex értelemformára, mint a közömbösség jelentéseinek felszámolására, mint javaslatra, mint a radikális másság ígéretére, mint az át-tévedési félelmek léttéreként tekinteni, s nem kizárólag mint akadályoztatási alakzatra.

Aki értelmezni kívánja a határ problémáját, annak nem, illetve nem csupán az átlépésére kell törekednie – egy differenciált szemlélet érdekében. Mindenekelőtt annak a gondolkodásnak a megnyitására van szükség, „melyben a határok nem korlátok, hanem kezdetek, az átkelés, a mozgás helyei”, s amely szerint „ha meg kellene határozni a modern szubjektumot, talán határszubjektum lenne” (Chambers, 2002, 471. o.), de még ezzel is csak azt mutatjuk fel, amin túl kellene lépnünk. Bár egy határszubjektumként értelmezhető ember a nyitott perspektíva összes lehetséges formáját a sajátjának szeretné tudni, sok esetben nem is az átlépést magát kívánja megélni, hanem a határok közül való kitérés lehetőségének folytonosságát. Az átlépés lehetőségét mint állandóságot, egyáltalán a lehetőségek, a nyitott perspektívák fennállását mint stabilitást. Már a bizonyosság megvonásának szimbolikus vetületei is érzékenyen érinthetik. Oto Horvat (2014) *sabo megállt* című regényének (amely 2015-ben bekerült a legrangosabb szerb irodalmi díjra jelölt alkotások legszűkebb körébe) első oldalán olvassuk a következő mondatokat:

„Amikor néhány nappal ezelőtt megkértem apámat, hogy adja kölcsön a kofferjét ehhez az utazáshoz, egy pillanatra düh és csalódottság látszott az arcán, hogy ilyesmit merészeltem kérni. A családi tabu megtört. Valamely érthetetlen okból az apám kötődött ehhez a kofferhez, habár már vagy tizenöt éve nem utazott sehová. Rendszeresen levette a szekrény tetejéről, kiszellőztette, letörölte róla a port, de soha, semmilyen utazásra el nem indult. Úgy emlékszem, soha nem is volt nagy utazó. Emlékezetem szerint, előttem sohasem is beszélt az utazási terveiről, bár ez természetesen nem jelentette azt, hogy nem is gondolt rájuk, hogy nem érzett nosztalgiát valamely utazások iránt. Lehet, hogy ezt a koffert álombeli utazásaira őrizte.”

E koffer tárgyi szimbolikájában az elbeszélés tetten éri az egykori nyitottság-élmények iránti nosztalgiát, de a jövőbeli lehetőségesség biztosítékát is, az örök készenlétet az útra kelésre, a mentális valóságú terekbe való átlépés vonatkozásában is. Ha a határt az utazás-képzet szempontjából kísérjük meg megérteni, akkor lain Chambers nyomán örökös indulásról, a migráns perspektíva fenntartásának alapvető szükségletéről is beszélnünk kell. A migráns perspektíváról¹ mint a lét nélkülözhetetlen tartozékáról, mint egy olyan távlatiaságról, amely a kimozdulás, az átlépés szükségességének és az átjutás lehetőségességének a tudatában formálódik. Elbeszélések sokasága jellemzi a volt Jugoszlávia geokulturális térségeit éppen a migráns perspektíva működtetésével.

Az apa, bár már nem vágyik utazni, „megismerni és elismerni egy távolságot, egy különbséget, amely lehetővé teszi a tapasztalatot” (Chambers, 2002, 473–474. o.), a

lehetőségesség érzésétől mégsem szeretne megválni. A koffer jel-funkciót vesz fel: az emigráns perspektíva birtoklásának tárgyi jelétől való (akár átmeneti) megfosztottság kiüresíti a lehetőség-érzet tereit. A szöveg sugallatai alapján, bár a tényleges kimozdulás igénye már régen kiveszett a figurából, mégis életbevágóan fontos lebonthatónak tudnia a „határ uralmát” (Foucault) Pontosabban a behatárolások, az elhatárolódások narratívájának uralmát. Mert maga a határ úgy is felfogható, mint a lét topológiájából kiiktathatatlan, konstitutív elem. Gondoljunk például az embert személyként, vagy mondjuk kisebbségként definiáló határok problémájára.

„Horizontális síkon viszont a határok hasznos, sőt szükséges formái a létezésünknek: a jelenlét csak ekképpen válik lehetőséggé. A behatárolások azonban a saját határaink iránti szolgálatkészséget, cinkosságot fejezik ki, a korlátozó hatalmak megkövéredését. A behatárolások a másik kizárása révén elért önaffirmációk. Az embernek nem ilyen értelemben kell konvergenseknek, »monoton« és »korlátozott« individuumnak lennie.” (Scrima, 1999, 53—54. o.)

A határ, bár a distinkciónál szól, alapjelentése szerint nem az átjárhatatlanságról. A megnyílás, az átjárás nehézségei nem magának a határnak a jellemzői. Ennek felmutatásához olyan alkotások felé kell fordulnunk, amelyek valamilyen módon megszabadítják a határ értelmezését az átjárhatatlanság jelentéseitől, újraolvasztatják és újragondolztatják velünk a fogalom megnyithatóságának kérdéseit. Ugyanis, ahogyan egy Foucault-értelmezés láttatja, a határ „az, ami mint életünk közelsége feltárul számunkra, a választóvonalak hálózata szerint, felosztások, összevonások, elmozdulási utak szelvényezett tereként adódik. Ha minden, ami van, határ által az, ami, és a határnak nincs határtalan forrása, akkor maga a határ a határtalan” (Sutyák, 2007, 22. o.).

A geopolitikai értelemben elbeszél, intenzív határteremtés hatalmi jellegű. A határlétesítés ugyanis a hatalom önleltetésének a része. Az átjutás – mint a számtalan közismert határnarratíva alapján levonhatjuk – domináns formációiban a korlátozó hatalom elszévedése, kijátszása, leküzdése, esetleges engedékenységeinek felhasználása. Paradoxonként érzékeljük, hogy miközben a globalizáció a határtalanság ígéreteként mutatkozik,

Paradoxonként érzékeljük, hogy miközben a globalizáció a határtalanság ígéreteként mutatkozik, folyamatosak a határlétesítések, a falépítések, mert semmilyen hatalmi struktúra, semmilyen térhódítás sem tud meglenni a határjelentések manipulálása nélkül. A határtalanság ideológiája az áru szabad útját szervezi, s bár az emberét már kevésbé, e két vonatkozási viszonylatot folyamatosan variálja, időről időre átmozgatja, kikövetelt nyitásokkal és váratlan gátakkal, az éppen aktuális érdek-helyzeteknek megfelelően. Végző soron, az áruval ellentétben, az embernek van is egy gravitációja a föld irányában, amelyet otthonának tekint, amely ilyen értelemben épül be az identitásába. Jelenkori tapasztalataink szerint a határtalanság-diskurzus, domináns gesztusaiban, tulajdonképpen újabbnál újabb határokat teremt, kidolgozva a határoltóság és a határtalanság dialektikáját.

folyamatosak a határlétesítések, a falépítések, mert semmilyen hatalmi struktúra, semmilyen térhódítás sem tud megenni a határjelentések manipulálása nélkül. A határtalanság ideológiája az áru szabad útját szervezi, s bár az emberét már kevésbé, e két vonatkozási viszonylatot folytonosan variálja, időről időre átmozgatja, kikövetelt nyitásokkal és váratlan gátakkal, az éppen aktuális érdek-helyzeteknek megfelelően. Végső soron, az áruval ellentétben, az embernek van is egy gravitációja a föld irányában, amelyet otthonának tekint, amely ilyen értelemben épül be az identitásába. Jelenkori tapasztalataink szerint a határtalanság-diskurzus, domináns gesztusaiban, tulajdonképpen újabbnál újabb határokat teremt, kidolgozva a határoltság és a határtalanság dialektikáját.

Másként rajzolja ki az átlépés helyét és idejét a kívülség megélésének vágya, és megint másként a távozás megtapasztalásának kényszere, az előzményi kontextusok, az egyéni motivációs állapotok, az egyéni és a közösségi narratívákban kirajzolódó jelentéstartalmi sajátosságok milyensége. Az átlépés mint önkéntes téri választás a személy önmagán való túlterjedésének lehetőségével, saját kontextusainak a kiterjesztésével kecsegtet. Az identitásváltozatok közti választás lehetőségének az érzete mindig kiváltja a mérlegelő gyötrődést. A helyváltoztatás, az intim közelségek, a tágítási tendenciák, a szűkös hermeneutikai mozgástér bővítésére való igény, a területkiterjesztési vágy, a radikális másság ígérete segíti a térváltásra való elhatározást. Aki elszánja magát az átlépésre, tisztában van azzal, hogy veszteségeket kell megélnie. A veszteségeket az új, pozitív tapasztalatok sem pótolhatják, mert a veszteségek pótolhatatlanok. Ezek a kettősségek létmeghatározó feszültségeket teremtenek. E feszültségek csökkentésére a szubjektum érzelmi tudatában hordozza mindazt, amitől eltávolodott, s tárgyakat vesz magához. A kofferrel a családi történet egy részét viszi magával, hogy, mint mondja, az idegenben való tartózkodása könnyebb legyen. „Lesz egy olyan tárgyam, amely közvetlen kapcsolatban van a múltammal, azzal, ami vagyok, azzal, aminek hiszem magamat.” (Horvat, 2014, 8. o.) Nyilvánvaló, hogy a koffer egy olyan tárgyi elem, amely képes ellátni a migráns perspektíva szimbolikus képviselőjét is.

E tanulmány keretei nem teszik lehetővé, hogy az átlépés az identitás társas-téri konstrukciójának megváltozását illetően is értelmezést nyerjen. Mindenesetre szögezzük le, hogy az új dimenzióba való áttérést a búcsú érzelmvilága szinte mindig beleágyazza a kérdésbe, hogy mivel kárpótolhat a távolság, amely felszámolja a testi kontaktus lehetőségét, és kizárja az érzékszerveket az elhagyottak további megismeréséből, az arc aktivitását, a szaglást, a tapintás intimitását? A távozás nyomán létesülő írásos kommunikáció is rávilágít a hollétek eltérő szemantikai viszonyaira, minden egyes kérdéshez más értelmezési terepet nyújt az előzményektől való térbeli elszakítottság, a felidézett kontextus halványulása, a közös evidenciabázis lassú kiürülése, elhomályosulása, vagy éppen megtagadása. A szemantikai összehangoltságok gyengülésével megváltoznak a hangsúlyok. Az is bizonyos, hogy más a jelentéstartalmi konszenzus fenntartására való törekvés, más a távolság viszonzyszabályzó ereje az ideiglenesnek tervezett, mint a véglegesnek tűnő helyváltoztatás esetében. Mindkét esetben másként működik a distancia mint inspirációs forrás.

A narratív én-reprezentációk egyik eszköze és célja annak a felvázolása, hogyan viszonyul, hogyan viszonyulhat az alany a saját határaihoz, illetve ahhoz, ami távolságot tart vele szemben, és hogyan a közeli, az őt közvetlenül övező vonatkozásokhoz, szűkebb létereinek szigorú körülrajzoltságához. Ami nem enged közel magához, az bizonyosan felkelti azt a vágyat, hogy egyre közelebb menjünk hozzá. A térváltás aktusában olykor egyszerűen csak a szorító, sőt fojtogató közelségek elviselhetetlensége kerül elutasításra:

„Nálam mindig már a kezdetekben megjelenik az a brutális, irracionális vágy, hogy megtagadjam, ellökjem azt, ami közel van (beleértve a valóságos világot is) és elmenjek valahová máshová – ahogyan az is, hogy a végük felé taszítsam a dolgot, hogy a túloldalra kerüljek.” (Baudrillard, 2000, 113. o.)

Az átkerülési mozzanatnak és a túloldaliságnak a felvillantása bevezeti a határjelentés dialektikus mivoltának a témáját. Szinte megköveteli, hogy szót ejtsünk arról, hogy ha az elbeszélés a tapasztalat határaitól beszél, a belüliség élményéről, akkor természetesen feltételezi a külső, a kívüliség létezését is. Az átléptetés poétikai művelete nem tűri a tér-telenség képzetét. A mai kommunikációs térátjárások révén a dichotómiák mozgásának a dekonstrukciója sem maradhat ki a gondolkodásból, az itt–ott, a közelség–távolság kettősségének viszonylagos bonyolultsága. A határ dinamicitásában tükröződő kettősségek az elválasztó funkció mellé emelik az összekapcsoló funkciót is. Maga az átlépésképzet is valamiféle behatároltságról szól, de oly módon, hogy egyben szóba hozza a megnyílás képzetkörét is, a „másik tér” meglétének bizonyosságát. A saját határainak átlépésének vonatkozásban is. Mindig fel kell tennünk a kérdést, hogy a test vagy csupán a szellem színekdochás mozdulata-e a térátlépés. Összetettebb látás- és beszédmódot követel meg, ha a test és a szellem közös akciói komplex jelentésállományként építik az elbeszélést.

Van Tolnai Ottónak egy szövege *A pompeji szerelmese* című kötetben, *Tigristincs* a címe, amelyben (az elbeszélő egy korábbi novelláját felidézve) folyamatosan munkál-
nak az átlépés, a távolságteremtés, az országból való „kiverekedés” mozzanatai. Orosz István elhatározza, hogy távozik az országból: „Örökre Amerikába költözik” (Tolnai, 2007, 6. o.). Azokat a mondatokat idézem, amelyekkel a térbeli elszakadásra való felkészülést mint az odatartozási reflex megnyilvánulását közvetíti a narrátor, egy sajátos egzisztenciális térközben tartva Orosz Istvánt. A migráns perspektíva keresi itt a helyét a geokulturális kötöttségek viszonyhálójában. A köztes-testiség legintenzívebb szellemi pillanatait ragadja meg az elbeszélés. Orosz ugyanis már eladta a házát, de az indulás napjának hajnalán, mielőtt barátaival a belgrádi repülőtérre indult volna,

„még egyszer utoljára, szépen, aprólékosan felsöpörte a ház előtti gidres-gödrös téglajárdát. A novella valójában erről a különös reflexről szólt. Arról az utolsó söprögetésről. Ő akkor nem tudhatta, hogy valóban az utolsó, nem tudhatta, hogy Amerikában nincsenek járdák. Arról, ahogyan évtizedek során beidegződött mozdulatokkal, ritmusban haladt tégláról téglára. [...] Akárha minden egyes téglától búcsút akart volna venni, mert már rég nem voltak egyformák, sok eltörött, akárha valami hernyótalpas lény, amfibia talán, mászott volna végig rajtuk, sajátos profilt kaptak az idő folyamán. Nem kerti söprút használt, piros nyelű cirkot, amilyennel a bolt olajos padlóját is söpörte, ugyanis városkánk messze híres volt a söprűgyáráról. Az a járda azért volt olyan különös, erről persze nem érkeztem említést tenni abban a novellában, mert túléggett téglából készült, majdhogynem klinkerből, amelyhez a téglagyári munkások könnyen hozzájutottak.” (Tolnai, 2007, 6–7. o.)

A másság vonatkozásában kibontakozó értelem-összefüggések az identitás képzetét megalapozó járda kapcsán jelennek meg. Az eljövendő másik térben nincsenek járdák, az évtizedek során beidegződött mozdulatok elveszítik irányulásuk tárgyát. A hiánymozzanatot éppen abban jelöli meg az elbeszélő, ami az otthoni terekhez való mély odatartozás jelölője, amely kiváltja az utolsó, meghitt kontaktusban tetten érhető búcsú gesztusát, a söprögetési reflexet. Orosz tégláról téglára halad, mert különböznek ezek a szimbolikus mintázatok, és a létalap minden dimenziójától szeretne búcsút venni. Az elemek „sajátos profilt kaptak az idők folyamán”, és így egyenként kötődik a mozaik minden eleméhez. A klinker szilárd és tartós alapot biztosít az emberi létezéshez, s otthoni terekben viszonylag könnyen hozzá is lehet jutni. Az idegen tériességnek egy kevésbé biztonságos rendje rajzolódik ki, hiszen a térátlépéssel előálló járdahiány éppen ezt a szilárd talapzatot vonja ki a jövő létezéséből. Az idők folyamán bevesződő sajátos profilokat. Az olyan, hosszadalmasan kiforráló minőségeket, amelyeket az átlépéstől számítandó, múlt-hiányos időkben mindenképpen nélkülözni kell.

A térátlépések céljai és indokai sokfélék, a figurák a szabadságszerzés külső tereibe lépve olykor éppen a radikális másság metaforáit keresik, ahogyan az imént idézett Jean Baudrillard (2000, 115. o.) fogalmaz:

„Nem szerezhethünk meg több szabadságot innen belülről, már semmit sem szerezhethünk meg többé belülről. Akkor már inkább átmegegyek egy másik világba, egy radikális másságba, amelynek nincs szüksége rám ahhoz, hogy létezni tudjon – és ennek a másságnak a szememben Amerika a metaforája.”

A kivonulás, a térelhagyás antropológiai tértapasztalata az irodalmi reprezentációban sokszor nyer patetikus értelmezést. Általában véve megrendítő az az érzéskomplexum, amit a határzónában látunk kibontakozni. Az előbbi Tolnai-féle betéttörténet finom páto-szát építi majd le a továbbiakban a határtapasztalat ironikus-szarkasztikus megjelenítése, amikor hímzett vászonzacskóba töltött, istentelenül büdös „tigriscincsel”, azaz tigris-ürülékkel küldi a szereplőit a határzónába, és így, a rendőrkutyák elrettentésével hajtja végre a sikeres határátlépési kísérletet (három sikertelent követően), eltörölve az átjutás minden emelkedettségét. Eltörölve a határsértés közhelyesen felemelő izgalmainak unalmát, a határ fetiszizálása ellenében hat az elbeszélés. Az ironikus határátlépő gesztus szubverzív energiákat hordoz: ameddig ugyanis fetiszizáljuk, addig erősítjük a határ hatalmi mechanizmus-rendszerét.

Az is felmerül a történetben, szinte észrevétlenül mélyítve az iróniát, hogy általában véve egy ilyen zacskóval kellene közlekedniük a szereplőknek, vagy egyenesen be kellene kenni magukat a zacskó tartalmával, a szabad mozgásvonalak, az átjárhatóságok, a határtalanságok megteremtésének érdekében. A foucault-i gondolatmenetet parafrázálva a határ leginkább abban a gesztusban létezik, amely „diadalmasan átmetszi és megtagadja”.

„A határ és a határsértés egymás adósai létük sűrűségéért: nem létezik határ, amely tökéletesen áthághatatlan volna; ugyanakkor üres hivalkodás lenne a határsértés, amely csupán egy illuzórikus vagy árnyyszerű határt hágná át. Ám létezik-e igazán a határ azon gesztuson kívül, amely diadalmasan átmetszi és megtagadja? [...] Vajon nem merül-e ki a határsértés abban a pillanatban, amikor áthágja a határt, hiszen az idő eme pontján kívül sehol sem létezik?” (Foucault, 1999, 74. o.)

Ezért nem szabad az átlépést diadalra juttatni, ezért kell az ironikus szférában tartani az átmetszés tényét. Amely narratívák hagyják, hogy a határ-átlépés patetikus vonatkozás-rendje szervezze a gondolkodást, azok tulajdonképpen affirmálják az elkülönülések értelemszféráját. A határsértés csak átüti egy villanásnyi időre a zárlatot, de a megsemmisítésére nem törekszik „a határsértés újra meg újra nekiveselkedik, hogy áthágjon egy vonalat, amely azonmód összeczárul mögötte, emlékét is alig őrizve az elbizonytalanosdásnak, s amely újra visszavonul, egészen az áthághatatlanság horizontjáig” (Foucault, 1999, 74. o.).

A *pompeji filatelista* című Tolnai-szöveg elbeszélője szorosan egymás mellé helyezi a határtalanság és a határoltság élményét, s megmutatja, hogy milyen könnyen fordul át az egyik a másikba, mintha az egyik meglenne a másikban. Azt is mondhatnánk, hogy *A pompeji filatelista* a határmentiség léttudatát az át-tévedés félelmeinek elbeszélésével közvetíti, formázza meg. A határsáv olyan gondolatokat hív életre, amelyek két elhatárolódási tendencia mezsgyéjén a térbeli létérzés határ(talanság)airól szólnak, egy olyan kettősségről, amelyben a határtalan és a behatárolt egymás felé orientálódnak, majdnem-hogy egyelényegűek. Az elbeszélő vízililiomért megy be a tóba:

„próbálok gyorsan kicibálni néhányat, [...] az észbontó rizómaszövedékből. Hiszen ez a rizóma [...] morfondírozom nyakig vízbe merülve immár, hihetetlenül összefüggő szönyeget képez. *semmi sem tagolja, határolja...* Éppen amikor kezemben a szép csokorral el akarok indulni kifelé, egy félig megdőlt karóra leszek figyelmes. Már előbb is észrevettem, amikor megcsúsztam, benne akartam megkapaszkodni. De úgy tűnt, már eldülőfélben van, inkább megmerültem egy kicsit. A felső részén három csík: kék-piros-fehér. Nem a határ ez már itt, szólok ki, pánikommat leplezve, a csokor mögé dugva sáros arcom, Jutkának. De úgy tűnik, mondja, nehogy beljebb menj! [...] Remélem, mondom, félve lépkedve kifelé a gyönyörű sárga liliomokkal mellemen, nincs elaknásítva, nem maradt itt egy-két akna a vasfüggönyből, mert, minden jel szerint, a vasfüggöny aknagumói a rizómaszönyeget sem kímélnék, felszaggatnák, egyedül talán csak azok lennének képesek felszaggatni, tagolni...” (Tolnai, 2007, 85. o.)

Az elbeszélő, a gyönyörű sárga liliomokkal a mellén, a határtalant hordozza, azt a rizóma-képzetet, amelyet semmi sem tagol, semmi sem határol, de amelyet az elaknásítás, a határ-gondolkodás radikális megnyilvánulása bármely pillanatban szétrombolhat, kitehet a drámai széttagolódásnak, a tragikusan új forma-képződésnek.

Szót kell ejteni arról is, hogy a határ, „egy másik világot” körvonalazva, bevezeti a megkülönböztetés fogalmát. A határ nem más, mint a megkülönböztetés, az elkülönítés, az egyedítő feltárás egyik alapeszköze: túljutva rajta, a szubjektum önmagától is elkülönözik. Ebben rejlik az átlépés frenetikus élményisége, öröme, illetőleg tragédiája. Egy lehetséges értelmezés szerint a kulturális térképzéssel előálló megkülönböztetési kényszer, a végtelen perspektívával szemben, kiírja a világból a közömbösség jelentéseit. Újra Baudrillard-ra hivatkoznék, aki szerint a végtelen perspektíva terepe, amit ő a sivatagi térrel azonosít, a közömbösség jelentéseivel köthető. „Amikor a civilizált világban bármiféle szabadsággal akarunk gondolkodni, komoly erőfeszítéseket kell tennünk, hiszen a megkülönböztetés kényszere és a kultúra azonnal sarokba szorít minket” (Baudrillard, 2000, 108. o.). Amerikai tapasztalatai kapcsán mondja, hogy az, amit itt tapasztalt meg, az ember egyfajta „különbségen túli állapotban”, az „nem filozófiai, hanem inkább térszerű, mobil szabadság, a test és a mozgás szabadsága” (Baudrillard, 2000, 110. o.). Minthogy azonban annak is meg kell nyilvánulnia, hogy a test végtére is kulturális reprezentáció, törekvéseinknek arra kell irányulniuk, hogy felfedjék a filozófiai szabadság szféráját, amely nem egyenlíthető ki a térszerű, a mobil szabadsággal, a test és a mozgás szabadságával. Az absztrakt térszerűség fogalmiságot nem tud teremteni, s vannak olyan gondolkodások is, amelyek szerint a sivatagban mint kultúra- és ideológiahiányos térben a hatalom alternatívái sem képződnek meg.

A térátlépésre összpontosító narratíva-elemzések jelentékeny különbségként mutatják fel, hogy az odaátival való kapcsolat megragadása-e a cél, a lelassult, vagy teljesen lebénult otthoni tapasztalat mozgásba hozása, vagy éppen az innenső oldallal való teljes szakítás, az eltávolodás, a puszta kívülre kerülés. A távolságok eltörlésére irányuló kísérlet is átlépésekkel jár. Az átlépésben már a legközelebbi is úgy értelmeződik, mint a határ túloldala. A terek közti váltás, az egyik térből a másikba való átlépés úgy is megjelenhet a történetben, mint az egyoldalú perspektívák fogságából való kilépés, a tudásszélesítés aktusa, amely aktus nyomán konstitutív változás játszódik le. Gondoljunk például azokra az elbeszélésekre, amelyekben a határsértőt, akinek hősiessége, tragédiája éppen ennek a választóvonalnak a természetéből fakadhat, a határ hozza létre. A térátlépések a tapasztalat feldarabolódását hozzák magukkal. A tapasztalat alanyának a darabokra törését, tulajdonképeni önelvesztését:

„miközben a határsértő úgy tesz, mintha elfoglalna egy területet, valójában szét-szórja szubjektumát a határ két oldalára, itt is van, ott is, ide-oda siklik, csak éppen nem ugyanaz a szubjektum immár; észrevétlenül darabokra tört a tapasztalat alánya... [...] A határ olyan tapasztalat, ami feldarabolja a tapasztalót – ez az ára a határsértésnek” (Sutyák Tibort idézi *Deczki*, 2008, 178. o.)

Ezek a mondatok egy szélesítő gondolkodásban azt is megvilágíthatják, hogy miért kelnek útra azok, akik valamilyen csalódásból, valamilyen sikertelenségi élménykörből szeretnének kilépni. Az általában önkereső, sőt önmegtaláló jellegűnek felfogott utazás ebben a gondolkodásban átalakul. Vagyis az önismereti szembesülést egy önelvesztési folyamat részeként jelenítheti meg az elbeszélés. A térátlépés tapasztalatát felvállalók, az önmaguktól való megszabadulást keresve, voltaképpen a „darabokra törés egzisztenciális kalandját” (*Deczki*, 2008, 179. o.) élik meg, mint ahogyan a tudásszerzés vonatkozásában megfogalmazódik:

„ki kell lépni a szabály, a rend, a norma területéről, majd visszatérni; ide-oda ingázni a határ két oldalán. Míg közben szép lassan és biztosan elveszítjük önmagunkat” (*Deczki*, 2008, 178. o.)

Az önmagát vesztett én másikként áll szemben a Másikkal. A transzperszonális problémák felmerülése, a testi részvétel a másik életében, a közös tér filozófiája, a másik terébe való behatolás, de az elhagyott közös tér felszámolódása is bevonhatja a beszédrendbe a proxematikai gondolkodást. A közvetlen testi reprezentáció felől tekintve a határértelmezés olyan új vonatkozásai is kibontakozhatnak, amelyek főként az arcról szólnak mint a behatároltság meghaladásnak eszközéről.

„A határok kialakulnak. A határok javasolnak. De nem kényszerítenek, mert akkor megszűnne a szabadság, a lét »állapota«. A határok arcot javasolnak neked. Az arc pedig a narcizmus patológiáját leszámítva az első kilépés a behatároltságokból, a behatároltság meghaladása. Mivel az arc a másik felé van fordítva, túl az individuális behatároltságokon. Látok, így a mindennel lépek kommunikációba.” (*Scrima*, 1999, 54. o.)

A kérdés csak az, hogy az átkerülés átalakulásaiban a szakítás – újra-elhelyeződés intenzitásában formálódó arcnak vannak-e olyan aspektusai, amelyek képesek felszakítani önnön határait. A kitörőlődőfélben lévő, illetve kitörölt arcnak van-e tekintete?

Irodalomjegyzék

- Baudrillard, J. (2000): *Az utolsó előtti pillanat. (A közömbös paroxista)*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Carter, P. (1992): *Living in a new country. History, Travelling and Lanuage*. Faber & Faber, London.
- Chambers, I. (2002): Vándorlás, kultúra, identitás. *Helikon*, 4. sz.
- Deczki Sarolta (2008): Megszabadulni önmagunktól. *Asapecto*, 1. sz.
- Foucault, Michel (1999): Előszó a határsértéshez. In: uő: *Nyelv a végtelenhez*. Latin Betűk, Debrecen.
- Horvat, O. (2014): *sabo je stao*. Agora, Zrenjanin – Novi Sad.
- Scrima, A. (1999): *Az idegen és a zarándok*. Koinónia Könyvkiadó, Kolozsvár.
- Sutyák Tibor (2007): *Michel Foucault gondolkodása*. Attraktor, Máriabesenyő–Gödöllő.
- Tolnai Ottó (2007): *A pompeji szerelmesek. Fejezetek az infaustusból*. Alexandra Kiadó, Budapest.

Jegyzetek

1 „Egy autentikus módon migráns perspektíva talán azon a megérzésen alapul, hogy az itt és ott közötti opposzió maga is kulturális konstrukció, annak a gondolkodásnak a következménye, amely rögzített entitásokkal dolgozik és oppozicionálisan határozza

meg őket. Kezdődhetne azzal, hogy a mozgást nem az indulás és az érkezés rögzített pontjai közti kényszerű átmenetnek tekintjük, hanem a világban való létezés egy módjának” (Carter, 1992, 101. o., idézi: Chambers, 2002, 473. o.)

Földes Györgyi

MTA BTK Irodalomtudományi Intézet

A nyelv mint ellenség

Agota Kristof szövegei

Agota Kristof Trilógiája – különösen, mióta az első részből készült film Szász János rendezésében komoly nemzetközi sikereket aratott (Karloly Vary Kristály Glóbusz-díj, Oscar-díj döntő) – rendkívül népszerű mű Franciaországban is, mint ahogy az író más szövegei (regények, novellák, drámák) úgyszintén. A Trilógiában éppúgy, mint Agota Kristof számos más szövegében (Az analfabéta, Tegnap, s több novella) az emigráns/bevándorló alakja, a Másiknak ez a reprezentációja gyakran előfordul. Sajátságos narratív szövegeljárások miatt, melyekre a legérdekesebb példák éppen a Trilógiában fordulnak elő (amely szövegben sokrétű játékot fedezhetünk fel a cselekmény elemeivel, a szereplőkkel mint testi létezőkkel, továbbá a nevekkel, személyes névmásokkal és bizonyos narrációs eljárásokkal), ezt a narratív életművet úgy is tekinthetjük, mint amelynek legfontosabb tétjei láthatóvá tenni az emigrációs identitás komplexitását, a határátlépés motívumát felhasználva rámutatni a vele járó transzgressziókra, és érthetővé tenni azt a sajátos nyelvvesztést, amely mindamelletti nyelvi nyereséggé is értékelhető. Az utóbbi lépés megtételéhez az ezzel a veszteséggel-nyereséggel születő új nyelvet a Másik nyelvének kell tekintenünk, amelyet Deleuze és Guattari nyomán nomádnak, Homi K. Bhabha kifejezésével élve hibridnek, Donna Haraway manifesztuma után pedig kiborgnak is nevezhetünk.

Agota Kristof 1956-ban, 21 évesen hagyta el Magyarországot férjével és karonülő gyermekével. Minthogy nem tudott franciául, Neufchâtel-ben munkásnőként helyezkedett el egy óragyárban. Autodidakta módon tanult franciául, szótárakkal, és stílusgyakorlatokkal fejlesztette írástudását: így kezdődik irodalmi pályafutása, előbb drámai művekkel, s csak később prózával (noha a gimnáziumban már írt verseket). Így lesz belőle magyar származású, franciául író magyar szerző, vagy másképp Svájcban letelepedett magyar bevándorló, aki franciául ír: helyzete mindenképpen felemás.

Ez a tapasztalat – sehová nem tartozni, két világ között lebegni – néha direkt módon is megjelenik a szövegeiben: „Hazamegyek az otthonomba, ami nekem nem volt soha, vagy ha igen, túl régen volt ahhoz, hogy emlékezek rá, márpedig akkor soha nem volt az igazi otthonom.” (Kristof, 2007, 12. o.) (az *otthon* című novella). Vagy a *Trilógiában*:

„Úgy megyek el, hogy senkit és semmit nem hagyok magam mögött. [...] Befut a vonat, felszállok. Csak egy bőröndöm van. Semmivel sem viszek többet el innen, mint amennyivel érkeztem. Ebben a gazdag és szabad országban én nem szereztem vagyont. Turistavízumom van a szülőhazámba, csak egy hónapra érvényes, de meghosszabbítható.” (Kristof, 2003, 359. o.)

Vagy *A csatorna* című novellában bemutatott lázálomban, mikor is a főszereplő visszatér szülővárosába, és a tűz pusztította utcákon elveszítetten bolyong, nyomában egy pumával, s nem találja a régi házukat, amelyben fiát hagyta. A bevándorló alakja a Másiké, a kisebbségiekhez tartozó külföldié, s mint ilyennek, el kell viselnie a többségi társadalom dominanciájának terhét, ugyanakkor átmeneti helyzetben is van, a halott zónában, a senki földjén.

Nem véletlen, hogy a *Trilógia* nagymamája – aki maga is bevándorló és ténylegesen analfabéta – ugyancsak határvidéken lakik unokáival, s életének egy bizonyos szakaszában Lucas T. is. Itt élve, s főként innen elindulva lehet a leginkább átlépni a határt földrajzi értelemben (mint ahogy az ikerpár egyik tagja teszi), de ugyanígy morális és/vagy testi értelemben is, átlépni a tiltások emelte korlátokon.

Melyek a ma is érvényes alapvető tiltások? A pedofília és az incesztus, márpedig ezekben a szövegekben ilyesféle bűnöknek többször is tanúi lehetünk. Az ikrek tapasztalatai is értelmezhetők így éppen, de az áthágás, a transzgresszió (és vele együtt minden oppozicionális rendszer szubverziója) még erősebb Nyúlászaj esetében, aki egy kutyával közösül, vagy a homoszexuális és pedofil német tisztnél, akinek a gyerekeknek a fejére kell vizelniük, vagy éppen az ebben a zónában kibontakozó vérfertőző szerelmeket illetően: Yasmine és apja kapcsolata fizikai értelemben is itt zajlik, de Klaus incesztuózus szerelmének féltestvére, Sarah iránt – legalábbis metaforikusan – ugyancsak a határvidéken található végső oka. A vérfertőzés témája – amely a legegvidensebb minden transzgresszió közül – amúgy Kristof életművében számos esetben megjelenik, lásd például Sandor gyöngéd érzelmeit (Caro)line iránt a *Tegnapban*, vagy a *Line nővérem, Lanoé fivérem* című novellát. (Egyébként Lévi-Strauss [1949] szerint a vérfertőzés tilalma a par excellence tiltás: kivételes és paradox, mivel egyszerre kulturális és univerzális, ami más esetekben kizárt: Lévi-Strauss ugyanis úgy gondolja, az embernél az univerzális általában a természet rendjéből ered és a spontaneitás jellemzi; és amit norma szabályoz, az a kultúra része, továbbá a relativitás és az egyediség attribútumait mutatja fel).

Ha pedig térben, esetleg földrajzilag gondolkodunk: Michèle Bajolle (2000) *un passé contraignant* című könyvében a „külföldet”, a határon túli területet a Deleuze–Guattari-féle nomád térrel azonosítja. Mivel a kommunista Magyarország, a *Trilógia* egyik fontos színhelye zárt tér, szögesdróttal körülvett és aknákkal védett terület, a határon való átlépés egyenlősíthető a nyílt térbe, vagy másképp a Deleuze és Guattari által a *Mille plateaux*-ban bemutatott nomád térbe (posztmodern térbe) való átmenetellel. A nomád tere szabad, homogén, egyetlen síkból áll, ahol ő bármely irányba mozoghat. Bár a nomádnak megvan a saját területe, és bizonyos utakat követ, ezek az utak nem a mindenkori által használt, megszokott utak: ezek csak az övéi. S bár számos referenciapont is létezik a számára, pihenőhelyek, a nomád megint és megint útra kel, hogy átmeneti, függő állapotba, a deterritorializáció állapotába kerüljön (Deleuze és Guattari, 1980, 471. o.). Ehhez még azt is hozzátehetjük, hogy a francia filozófuspáros ezt a fajta teret a modern kapitalizmushoz köti, a kivándorlás célországának gazdasági rendszeréhez, vagyis annak az országának, amelyet a szereplők elhagytak, kommunisztává lett szülőföldjük helyett választanak. A *Mille plateaux* szerint a posztmodern kapitalizmus éppen a nomadizmus helyével azonosítható. Mireille Buydens azt írja ezen kapcsolatról:

„Ha perverz módon használjuk a »sima tér« fogalmát, feltehetjük magunknak a kérdést, hogy vajon a simaság nem alkalmas modell-e a finansziális posztkapitalizmus elképzelésére, amelyben az értékpapírokkal kapcsolatos áramlások összekoncentrálnak, nekiiromodnak vagy megcsúsznak, elmozdulnak, s olyan »törvények« szerint »ragozódnak«, amelyeknek több kapcsolatuk van a viharos időjárás titokzatos szükségszerűségével, mint az előrejelzésekre képes tudományokkal.”

Illetve magát a könyvet is idézhetjük:

„a beágyazott (vagy inkább beágyazó) nemzetközi kapitalizmus kiegészítő és domináns szintjén, egy új »sima tér« keletkezett, ahol a tőke elérte »abszolút« sebességét. [...] A multik egyfajta deterritorializált sima teret hoznak létre, ahol is a helyfoglalási pontok mint csereüzletek pólusai rendkívüli módon függetlenednek a barázdáltság hagyományos útvonalaitól.” (Deleuze és Guattari, 1980, 614. o., ld. Buydens, 2003, 135–136. o.; idézi: Bessis, é.n.)

Megjegyzés: természetesen a nyílt és sima tér legreprezentatívabb motívuma a sivatag, mely képződmény a szerző önéletrajzi könyvében, *Az analfabétában* – noha más nézőpontból – kötődik az immigráció és emigráció teréhez (*A sivatag* című szöveg):

„Hogyan is magyarázhatnám el neki [ti. a busz ellenőrének – F. Gy.] anélkül, hogy megbántanám, és azzal a kevéske szóval, amit tudok, hogy az ő gyönyörű hazája csak sivatag a számunkra, menekültek számára, sivatag, amin át kell kelniünk, hogy megérkezzünk oda, amit úgy hívnak, »beilleszkedés«, »asszimiláció«. Ebben a pillanatban még azt se tudom, hogy néhányan soha nem érkeznek el odáig.” (Kristof, 2007, 47–50. o.)

A szövegekben a narráció szintjén is folyamatos határátlépéseknek vagyunk tanúi, tudniillik a keretváltásoknál, és ezzel együtt a narrátor nyelvi értelemben vett személyének megváltozásánál. Ez egy gyakran előforduló jelenség, és az olvasó nem tudja követni, ki beszél (nem tudja névről beazonosítani), továbbá nem tudja ellenőrizni a narrátor szavahihetőségét sem: a keret mozgásai a történetet illetően is mozgásokat (csúszásokat) idéznek elő, és bizonytalanná teszik az identitást.

Ha egyetlen részletre figyelünk, a keretváltások teljesen átláthatóak is lehetnek: a kezdet kezdetétől tudjuk, hogy egy beékelte történetet olvasunk, valakinek (Peternek, Victorinak stb.) a kéziratát, hogy a narrátor egy álmod mesél éppen stb. A *Trilógián* belül azonban a keretezés szerkezete rizómaként is leírható, azaz egy olyan szöveggé, amelynek nagyon sok (nem hierarchizált) bejárata van, vagyis különböző szövegekből közelíthetjük meg a narrációját, és amelyben valamilyen rögzített jelentés keresése teljesen fölöslegesnek bizonyul. A két iker sorsát elmesélő *A nagy füzet*ről például csak később tudjuk meg, hogy irodalmi szöveg – minden, ami ott elmeséltetik, fikció (mármint fikció a fikcióban). Ráadásul a *Trilógiának* nevezett szövegegyüttes minden egyes narratológiai egysége – fejezetek, fejezetrészek, amely a narrátorok (Lucas[Claus] vagy Klaus) „életét meséli el” első szám első vagy harmadik személyben, sőt még az egyik főszereplő kihallgatása nyomán megírt jegyzőkönyv is – mind „hazugság”. Ezek egyfelől „fikciók a fikcióban”-nak (vagy ’mise en abyme’-nak) számítanak, másfelől mint fikciók inkompatibilisek egymással is: egyfolytában módosulnak, s így állandóan megrengetik a többi fikciót. A történetek szavahihetősége egyfolytában megkérdőjeleződik, de nem úgy, mint Kurosawa *A vihar kapujában* című filmjében (vagyis ezek az egységek nem különböző szereplők különféle történetverziói), itt a csúszások, rések, repedések, gyűrődések olyan mértékűek és bonyolultságúak, hogy már nem tudjuk, kik a narrátorok, hányan vannak

(egy van vagy kettő), hogy hívják őket (Claus, Lucas vagy Klaus), miként telt az életük, és hogy a cselekmény megannyi módosítása után vajon várhatunk-e egy újabb csavarra a regényben.

A hazugság eme fajtája alapozza meg a narrációt, és a hazugság mint minden fikció megalapozása erősen tematizálódik is a regényben. (Amúgy nemcsak ebben a könyvben, hanem a *Tegnap* címűben is, ahol a főhős – Sandor-Tobias – életének két verziója létezik, és amikor a kettő végre összeér, a szereplő abbahagyja az írást és lemond az irodalmi karrieréről.) A *Trilógia* harmadik része, *A harmadik hazugság* című valójában három hazugság története. Az események (miszerint az egyik fiú átszökik a határon egy férfival, aki aknára lép, majd a kamaszt letartóztatják a hatóságok) első szám harmadik személyben vannak elmesélve. A fiú azt állítja a rendőröknek, hogy Claus T-nek hívják, 18 éves, és a férfi az apja volt (elbeszélése összecsengeni látszik a történet előbbi verzióival – mármint hogy az ikrek feláldozták apjukat saját szabadságukért). A fejezet azonban így végződik:

„A gyerek aláírja a jegyzőkönyvet, amelyben három hazugság található. A férfi, akivel nekivágott a határnak, nem az apja. A gyerek nem tizenhét éves, hanem csak tizenöt. Nem Clausnak hívják.” (Kristof, 2013, 399. o.)

És mikor elmondja a rendőröknek, hogy író szeretne lenni, még azt is hozzáteszi:

„Nagyon szeretnék megtanulni írni a maguk nyelvén, de ez elég is nekem.” (Kristof, 2013, 402. o.)

Megtudjuk, hogy a Nagyanyánál – noha róla a továbbiakban kiderül, valójában nem a nagyanyjuk, hanem egy ismeretlen parasztasszony volt – ő már írogatott mindenféle történeteket füzetekbe, és *A nagy füzet*, a *Trilógia* első harmada az ő műve: az első regény ekként a „fikció a fikcióban” státusába csúszik át.

„Igazán kíváncsi lennék, mit tartalmaznak ezek a füzetek. Ez valami napló?”

Claus azt feleli:

Nem, ezek hazugságok.

Hazugságok?

Igen. Kitalált dolgok. Történetek, melyek nem igazak, de akár azok is lehetnének.” (Kristof, 2013, 403. o.)

Michèle Bajolle a skizofréniával magyarázza a narráció ezen trükkjeit a narrátor(ok)ra, a hangra, a legfontosabb motívumokra vonatkoztatva, illetve a test kezelését. Felteszi a kérdést, hogy vajon mit visz színre *A nagy füzet*: egy dualitást, amely mélyebbre nyúlva egynek bizonyul (vagyis a két szereplő olyan közel áll egymáshoz, hogy ők magukat egynek érzékelik), vagy inkább egy egységet, amely mélyebben véve kettős (azaz egyetlen skizofrén személyt). Szerinte szinte bizonyos, hogy a *Trilógia* hőse egyetlen személy: *A nagy füzet*ben láthatólag elválaszthatatlannak tűnő „mi”-nek egyetlen hangja van, s aztán, az egyik iker szökése után – vajon valódi szökés volt ez? – egy szereplő lép köztük színre, s benne megmutatkozik a teljes törés. Még az első részre vonatkoztatva: a gyerekek, miután megverik őket, „elszólják” magukat, ti. hogy „egyen vannak” (ez az elszólás csak a francia verzióban érzékelhető: egyes számban használják a testrészeiket, tehát: „notre corps”, „notre vue”, „notre tête”, „notre bouche” – „nos corps”, „nos vues”, „nos têtes”, „nos bouches” helyett). Így lesz teljes a két szereplő és a két név közötti zűrzavar (mely ezen kívül narrációs eljárásokban és anagrammatikus játékokban – Lucas/

Claus/Klaus – is megjelenik). A regény más szereplői mintegy bizonyítottak is tekintik ezt az egységet: például a rendőrség grafológiai vizsgálata során állítja, hogy Claus kézírata – melyet szerinte tesvére kezdett el, s ő folytatta később – egy egyszerű fikciót tartalmaz, és egyetlen kéz írta ugyanazon időben:

„Az írás azonban elejétől a végéig ugyanattól a kéztől származik, és a lapon az öregedés egyetlen jele sem fedezhető fel. A szöveg egésze egyhuzamban íródott, ugyanazon személy által, hat hónapnál nem régebben, tehát csakis Claus T. írhatta itt-tartózkodása alatt.”

Michèle Bajolle említett tanulmányában végül arra a következtetésre jut, hogy a *Trilógiában* a skizofrén elemek együttese és a szöveg posztmodern jellege szükségszerűen behozza az asszociációkat Deleuze és Guattari könyvét illetően, hiszen skizofrén állapot kötődik a nomád létehez is. A kapcsolat világos: a skizofrén (a modern nomád) deterritorializációját a végsőkéig viszi, azaz állandó menekülésben van (itt ismét felhívhatjuk a figyelmet a határhelyzet és a határátlépés fontosságára, erősen tematizált jellegére a regényben – ráadásul egyébként egészség és elmebetegség között elég széles határsáv húzódik, amelynek az orvosi neve éppen *borderline*).

Úgy tűnik azonban, hogy a főszereplők nem csupán fivérével azonosulnak (vagy legalábbis akarnak azonosulni), hanem más szereplőkkel is, legfőképp gyerekekkel (illetve rajtuk keresztül a saját fivérével). Klaus ezt a testvéri egyesülést leginkább saját nevelt fiával, Mathias-szal szeretné kiteljesíteni, de olykor más gyermekeket a hajdani saját magának látja. A pályaudvaron azt mondja a hordárfiúnak:

„– Látom, messzire sem tudnád vinni. Előtted én csináltam ezt a munkát.
A gyerek leteszi a bőröndöt:
– Ó, igen? Mikor?
– Amikor annyi idős voltam, mint te. Sok ideje már annak.”

A nőnél, aki felneveli, Klaus a születendő gyermek kiságyában alszik annak világra jöveteléig (azonosul az asszony magzatával), miközben olyan érzése is támad, hogy a megszületendő gyermek Lucas lesz (a három gyermek, Lucas/Klaus/Sarah így olvadnak egymásba):

„Minden alkalommal, amikor Antonia az ölében ringatott, éreztem a baba mozgásait, és azt hittem, Lucas az. Tévedtem. Antonia hasából egy kislány jött ki.”
(*Kristof*, 2013, 432. o.)

(Képzelt fúziók ezek, identifikációs fúziók, testi fúziók, vagyis minden határnak a lebontása, minden olyan határnak, amelyet a szereplőnek, a személyiségnek, az identitásnak, a testnek, a szexuális bináris rendszernek szokás tulajdonítani: az eredmény vajon értelmezhető egyfajta CsO-nak, szervnélküli testnek? Némileg kockázatos hipotézis, de talán nem minden megalapozás nélkül való.)

Egy másik fontos aspektus a nyelvi: Agota Kristof (2007, 30. o.) *Az analfabétájában* s különböző interjúiban azt állítja, valójában sohasem tanult meg tökéletesen franciául (sem írni, sem beszélni), ráadásul számára a francia egy „ellenséges” nyelvvé vált, amely folytonosan gyilkolja az anyanyelvét: gyökértelensége tehát alapvetően nyelvi jellegű.

Ebből a szempontból azt a fajta kisebbségi irodalmat műveli, amelyet Deleuze Kafkáról írott könyvében határoz meg, még ha Agota Kristof státusza amúgy teljesen más, mint a Prágában élő németajkú zsidó íróé volt a Monarchia idején. A két szerzőt összetartja

az írás – külső és belső – kényszere. Kafkát illetően Deleuze (1975, 42–43. o.) ezt egy paradoxonban fogalmazza meg: „a nem írás lehetetlensége, a németül írás lehetetlensége, a másképpen írás lehetetlensége”. Agota Kristof (2007, 57–61. o.) viszont ezt írja:

„Ezt a nyelvet nem én választottam. Számomra a sors, a véletlen, a körülmények által ez a nyelv adatott. Franciaul írni: erre vagyok kényszerítve. Mindez kihívás. Kihívás egy analfabéta számára.”

Márpedig az analfabéta itt a kisebbségi irodalom praxisát jelenti:

„Hány ember él ma olyan nyelvben, amely nem a sajátja? Hányan vannak, akik már, vagy még nem ismerik saját nyelvüket, és rosszul ismerik azt a többségi nyelvet, amelyet használni kényszerülnek? A bevándorlók, s főként gyermekeik problémájáról van szó. A kisebbségek problémájáról. A kisebbségi irodalom problémájáról, ami azonban mindannyiunkat érint: hogyan szakítsunk ki nyelvünkől egy olyan kisebbségi irodalmat, amely képes aláásni a nyelvet, és józan forradalmi vonal mentén elfojtani azt? Hogyan lesz valaki saját nyelvének nomádja, bevándorlója, cigánya? Kafka válasza: gyermeket bölcsőjéből kilopva, kifeszített kötélén táncolva.” (Deleuze, 1975, 40. o.)

A kisebbségi irodalom a domináns nyelvet idegenségben tartja a saját maga számára is, a szélsőségeiig, a végső határáig viszi el, azért, hogy kivonja hivatalos, a hatalom szolgálatában álló használatára irányítása alól, és intenzíven, nem utalásos módon alkalmazza (Duplay, 2003, 216. o.). A kisebbségi irodalom egyik jellemzője (a politika állandó jelenléte és a megnyilatkozás kollektív jellege mellett) a „nyelv deterritorializációja” (Deleuze, 1975, 33. o.). A regény nyelve két látszólag összeegyeztethetetlen vonással bír: egyrészt nem-referenciális, pl. *A nagy füzet*ben nincsenek tulajdonnevek: a gyerekek a Nagyvárosból érkeznek, az ikreket többnyire a „mi”, a többes szám első személy jelöli, s vagy a családi, vagy a társadalmi státusz helyettesíti a nevet (Anyánk, Nagyanya, a plébános, a tiszt), vagy csúfnevet használnak valaki megnevezésére (Nyúlszáj). Más megoldás:

„Nagyanya azt mondja ránk:

– Szukafattyak.

Az emberek azt mondják ránk:

– Boszorkányfajzat! Kurvafattyak!

– Mások meg azt:

– Hülyék! Csibészek! Taknyosok! Szamarak! Mocskosok! Disznók! Rohadékok! Dögök! Szarháziak! Akasztófavirágok! Gyilkospalánták!”

Kész bestiárium, amely teljes ellentétben áll az anya becéző szavaival:

„Kedveseim. Drágáim. Mindenségeim. Imádott kicsikéim.” (Kristof, 2013, 23–24. o.)

Első benyomásunk az lehet, hogy a másik vonás a fent bemutatottal tökéletes oppozícióban van. A kritika gyakran említi, hogy Agota Kristof szövegei nyelvileg rendkívül egyszerűek, minimalista írásmód jellemzi – egyfajta stílushatásként – az egész életművet. Ez a minimalizmus azonban (egyszerű szintakszis, korlátozott szókinccs) a figyelmetlen befogadó számára akár „kvázi-referenciálisnak” is tűnhet, amit az is megerősít, hogy a két naplóíró gyerek „ars poeticája” a teljes, minden érzelmet kiiktató objektivitásra épül, ámde ez az objektivitás és referencialitás illuzórikusnak bizonyul a szöveget teljesen feloldó bizonytalanságok, elcsúszások, hazugságok közepette.

„...igaznak kell lennie. Azt kell leírunk, ami van, amit látunk, amit hallunk, amit csinálunk. Tilos például azt írni, hogy »Nagyanya olyan, mint egy Boszorka«, de azt szabad írni, hogy »az emberek úgy nevezik Nagyanyát, hogy a Boszorka.«”
 „Azt írjuk, hogy »sok diót eszünk«, és nem azt, hogy »szeretjük a diót«, mivel a »szeret« bizonytalan szó, nem pontos és nem tárgyilagos”. (Kristof, 2013, 29. o.)

A kisebbségi irodalomnak ez a fontos sajátossága – amely „szándékosan megöl minden metaforát, minden szimbolizmust, csakúgy, mint minden kijelölést”, s ahol nincs sem szószerinti, sem átvitt jelentés, csak a szó által biztosított skálában hangulati állapotok – megjelenik Agota Kristofnál is, bár másképpen, mint a Deleuze számára a kisebbségi irodalom reprezentáns figurájának számító Kafkánál.

Ennek a minimalizmusnak mindazonáltal más oka is lehet: mint ahogy Cécile Kovács-házy (2003) is írja, Agota Kristof ugyan teljesen korrektül, nyelvtani hibák nélkül ír franciául, az általa választott nyelv elválik az irodalmi nyelvi regisztertől rövid, tömör volta miatt, ami Agota Kristof stílusát keményné, durvává teszi. Szerinte ez a stílussajátosság annak köszönhető, hogy a szerző a magyar nyelvet másolja, átteszi franciába – márpedig ő úgy látja, az állítmányból a kopulát olykor kihagyó magyar nyelv tömörebb a franciánál. (En ezt a véleményt kicsit árnyalnám: még ha ez az állítás igaz is lenne – de nem biztos, hogy mindig megállja a helyét –, Agota Kristof nyelvezete akkor is metszőbb és keményebb annál, semmint hogy erre az egyetlen okra vezessük vissza stílusjellemzőit.)

Agota Kristof egy olyan hibrid nyelvet alkot meg, amely soha nem létezett a két régebbi kereszteződésénél. Ez olyasféle hibrid vagy kiborg nyelv, amelyről például Donna Haraway beszél kiáltványában a gyarmati területekről származó nőírókkal – pl. Cherríe Moragával – kapcsolatban. Bár Agota Kristof nem színesbőrű nő és nem leszbikus, társadalmi helyzete (túlképzett munkás), bevándorló státusza, írói ambíciói melletti kitartása, hibrid nyelvhasználata és homályos körvonalú narrációs technikája, illetve (az előbbiekekkel együtt) saját identitása Haraway (2002) kiborgjaihoz lesz hasonlatossá (saját nemét ugyan az ellentétébe fordítja, de meg is zavarja, vagy homályossá is teszi egyszersemind):

„A kiborg a *gender* utáni kor teremtménye; nincs semmi köze a biszexualitáshoz, a preödipális szimbiózishoz, az el nem idegenedett munkához, vagy az organikus teljesség egyéb csábításaihoz, amelyek egy magasabb egység érdekében végleg kisajátítják a részek minden hatalmát. A kiborgnak bizonyos tekintetben nincs a nyugati értelemben vett eredettörténete, ami végső irónia, hiszen kiborg az a télosz is, amelyhez a Nyugat elvont individuációjában megjelenő megjelenő uralmi viszonyainak eszkalálódása vezet; a végső én, amely végre felszabadult minden függés alól; az ember az űrben. [...] A kiborg a részlegesség, az irónia, a meghittség és a perverzió elszánt híve. Oppozicionális, utópikus, és nélkülöz mindennemű ártatlanságot.”

Köztes állapotban lenni, sehová sem tartozni, határsávban lenni, miközben éppen áthaldunk rajta, ez a bevándorló élethelyzete – de vajon ez nem remek lehetőség is arra, hogy megtaláljuk szubverzív kifejezőmódunkat, mint ahogy azt a nomád, a hibrid, a kiborg teszi?

Irodalomjegyzék

- Bajolle, Michèle (2000): *un passé contraignant. double bind et transculturation*. Rodopi, Amsterdam – Atlanta, GA.
- Buydens, M. (2003): Espace lisse / espace strié. In: Sasso, R. és Villani, A. (szerk.): Le vocabulaire de Gilles Deleuze. *Les Cahiers de Noesis*, 3. sz. Printemps, 135–136., cité par Raphaël Bessis, *Le vocabulaire de Deleuze*, 2015. 06. 17-i megtekintés, http://www.caute.lautre.net/rubrique.php3?id_rubrique=133; http://vadeker.net/humanite/philosophie/vocabulaire_deleuze.pdf
- Deleuze, G. (1975): *Kafka*. Minuit, Paris.
- Deleuze, G. és Guattari, F. (1980): *Mille plateaux, 2. capitalisme et schizophrénie*. Minuit, Paris.
- Duplay, M. (2003): Littérature mineure. In: Sasso, R. és Villani, A. (szerk.): *Le vocabulaire de Gilles Deleuze, Les Cahiers de Noesis*, 3. sz. Printemps, Cité par: *Vocabulaire de Deleuze* (réalisé par Raphaël Bessis); <http://www.cite.uqam.ca/magnan/wiki/pmwiki.php/AER/VocabuDeleuze>; http://vadeker.net/humanite/philosophie/vocabulaire_deleuze.pdf (Letöltve: 2015. 06. 17.)
- Haraway, D. (2002): Kiborg-kiáltvány: tudomány, technológia és szocialista feminizmus az 1980-as években. In: Bókay Antal, Vilcsék Béla, Szamosi Gertrud és Sári László (szerk.): *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása*. Osiris, Budapest. 503–519.
- Kovács házy, C. (2003): La duplicité de la trilogie d'Agota Kristof. In: Szende, Th. és Máté, Gy. (szerk.): *Frontières et passages: actes du colloque franco-hongrois sur la traduction*. Lang, Bern. 129–140.
- Kristof, A. (2007): *Az analfabéta. Önéletrajzi írások*. Palatinus, Budapest.
- Kristof, A. (2007): *Mindegy. Novellák és színművek*. Cartaphilus, Budapest.
- Kristof, A. (2013): *Trilógia*. Cartaphilus, Budapest.
- Lévi-Strauss, C. (1949): *Les structures élémentaires de la parenté*. PUF, Paris.

Kis Endre

az MTA doktora, Eötvös Loránd Tudományegyetem – ORZSE

A szimmetria terei

A címben jelzett fogalom egy új filozófiai-tudásszociológiai diszciplína körvonalait rejtje magában. Az emberi gondolkodásban, fogalomalkotásban betöltött, jórészt máig is feltáratlannak megmaradó meghatározó és konstituáló jelentősége miatt a szimmetria jelenségére új tudásszociológia építhető. Ha a tudásszociológiát e fogalom széles értelmében a mindenkori tudás és különösen a filozófiai tudás társadalmi-történelmi megalapozásaként fogjuk fel, a szimmetria jelenségét az itt szóba jöhető lehetséges kauzalitások sorában különleges hely illetheti meg.

Asajátosan tudásszociológiai tudásmagyarázat nem az egyes kijelentésekhez vezető tárgyi vagy diszciplináris mozzanatokot veszi alapul, de e tárgyi vagy diszciplináris kereteken túlmutató, „távolabbi” meghatározásokat és motívumokat, ezért volt olyannyira magától értetődő, hogy a filozófiának és általában a tudásnak ez a keresett meta-tudománya csak a „szociológia” lehet.

Nyilvánvaló: a szimmetria-jelenségnek nagy esélyei vannak, hogy a szélesen értelmezett tudásszociológiában jelentős szerephez, esetleg önálló tudásszociológiai paradigma kialakításának esélyéhez juthasson. Az esélyek egyik szembeszökő oka éppen a szimmetria-jelenségnek a létező diszciplináktól való rendkívüli távolsága.

A szimmetria-jelenség tudásszociológiai esélyeinek másik kiemelkedő összetevője, hogy egy ráépített tudásszociológia (vagy egy tudásszociológiai jellegű, kisebb általánosítású diszciplína) a tudásszociológiák mindeddig legmeghatározóbb alap-kiindulópontjától eltérő új kiindulópontot jelenthet.

A szimmetria-jelenségre épített tudásszociológia az előzetes megfontolások alapján három, önmagában is teljes és értelmes kérdésfeltevés egyesítéséből jöhetne létre:

Ami a szimmetriát, mint a gondolkodás, a filozófia egy valóban lényegesen meghatározó összetevőjét illeti, e tekintetben a legáltalánosabb megfogalmazandó összefüggés a szimmetriának mint tudásszociológiailag minősített antropomorfizációnak a felfogása. A szimmetria ezen az áttételes, s mindenképpen specifikusan tudásszociológiai úton-módon önálló elméletalkotó tényezővé növi ki magát, s elméletalkotásának iránya és alap-tendenciája mindenképpen antropomorfizáló irányú.

A szimmetria jelensége a maga általánosságában azért tekinthető antropomorfnak, mert a gondolkodói tevékenység során lehetőségessé váló szimmetria-viszonyok realizálása az esetek túlnyomó többségében „antropomorf” módon megy végbe. A lehetőségessé váló szimmetria-viszonyok mintegy véget vetnek az aktuális megismerési folyamatnak, és olyan (elsősorban formális) keretben realizálódnak, amelyek már maguk válnak a további megismerési folyamat új keretévé.

A mindennapi tudat – amelynek szférájában természetesen az antropomorfizáció jelensége legitimnek, sőt, adekvátnak mondható – sokban megalapozója a tudományos megismerésnek, a szimmetria-jelenség pedig szerves összetevője. A mindennapi tudat működésének alapelvei sokban szorosan is össze vannak fonódva a szimmetria-jelenséggel.

Ezek közül az alapelvek közül most csak az ún. „spontán materializmus”-t említenénk, amelynek jegyében a mindennapi tudat elfogadja a konkrét és érzékelhető valóságot olyannak, amilyen (például a mindenkor sokak által megelőlegezett spirituális vagy metafizikus tartalmakkal szemben), és amennyiben ez a számára konkrétan adott valóság messzemenően a szimmetria elvei alapján van berendezve, úgy (más hasonló tartalmakkal együtt) a szimmetriát is el fogja fogadni az ő számára lehetséges és legitim módon antropomorf szemléleten belül valóságosnak. Ugyanezt a beállítódást erősíti a mindennapi tudat funkcionálásának, valóság-feldolgozásának egy másik meghatározó alapelve, az ún. „spontán harmonisztika” is. Ez az alapelv a mindennapi tudatnak azt az ugyancsak vezető beállítódását ragadja meg, amely szerint a mindennapi tudat ugyan teljes súlyában fel tudja mérni a valóság dinamikus és konfliktuózus természetét, mégsem tud meglenni a harmonisztika, az univerzalizmus átfogó feltevése nélkül. Nos, a „spontán harmonisztika” így értelmezett meghatározó szerepe a mindennapi tudat funkcionálásában egyben egyet jelent a szimmetria jelenségének teljes elfogadásával.

A mindennapi tudat általános funkcionálásának van azonban még egy olyan vonása, amelyik épp a maga általánosságában, azaz még az egyes konkrét alapelvektől is függetlenül elválaszthatatlanul köti össze a szimmetria-jelenséggel. Ez az átfogó jelenség, ami nélkül a mindennapi tudat valóságfeldolgozó funkciója gyakorlatilag annyira lehetetlen lenne, hogy az egyes konkrét alapelvek megfogalmazásához sem juthatnánk el, az analógia. Mivel az analógia, az analógiás gondolkodás bizonyos létező tartalmak, szerkezetek és fogalmak rövidere zárt, közvetlen, mindenképpen reflexió nélküli átvételét jelenti (miközben a reflexió hiánya a mindennapi tudat egyik meghatározó kritériuma), az analógiákkal átvett tartalmak eredeti szimmetria-viszonyai minden változás nélkül kerülhetnek a mindennapi tudat új tartalmi közé. Minden analógia minden szimmetria-viszonyának végső alapzata természetesen a test szimmetriája.

A nagy általánosságban antropomorfizáló hatásúnak nyilvánított szimmetria-jelenség kritikai tudásszociológiájának meghatározó összetevőjét jelentheti a szimmetria genealógiájának a (politikai) hatalom genealógiájával való összevetése.

A filozófiai tudásszociológia a korai újkortól kezdve tett már releváns hivatkozásokat az emberi tudás alapkategóriáinak a politikai hatalommal való kapcsolatára. Hatalmas őstudásszociológiai problematikát testesít meg például a humanizmus és a protestantizmus kritikus vitairat-irodalma, a maga módján egyetlen nagy tudásszociológiai kritikát testesített meg a felvilágosodás teoretikus és praktikus mozgalma, új felvirágzását hozta el ennek a gondolkodási iránynak a gyakorlatilag teljesen tudásszociológiai megalapozású újhegelianizmus, s mire szerves része lett a tudásszociológiai elem a Marxtól már jórészt függetlenül paradigmává váló „marxizmus”-nak, már el is érte nagy nemzetközi sikerét a nietzsche-i „új-felvilágosodás” tudásszociológiai paradigmája „minden értékek átértékelése”-vel. E hatalmas irányzatok (és sorozatos, sajátos ritmust követő reneszánszaik) mind tematizálták a maguk módján a tudás alaprendszereinek (posztmodernbe hajló kifejezéssel szólva: a „dolgok rendjé”-nek) és a politikai hatalomnak sajátosan genealogikus kapcsolatát.

Mindez azt is jelenti, hogy amennyiben a szimmetria-jelenség bármelyik változatban is része az adott tudás-alakzatoknak, természetes módon kerül kapcsolatba a politikai hatalommal, mint a társadalmi tudás konstitúciójának lehetséges kiindulópontjával.

Míndezek a nagy tudásszociológiai törekvések tudásszociológiai szempontból azonban mind összegeezhetőek voltak a Mannheim Károly-i léthezkötöttség paradigmájában. Ez azt jelentette, hogy a tudás alapkategóriáinak a politikai hatalom révén történő konstitúciója, illetve elosztása e paradigmán belül csak a léthezkötöttség tételezésén keresztül volt lehetséges.

A léthezkötöttségen alapuló paradigma azonban nem annyira a tudás alapjainak meghatározásaiban, mint inkább a filozófiai (politikai) diszkusszióban alkalmazott „ideoló-

gia”-gyanú jelenségének előtérbe kerülésében játszott szerepet. Ez azzal a természetes következménnyel járt, hogy a szimmetria-jelenség már ebből az okból sem játszhatott komolyabb szerepet a léthez-kötöttségre alapozott tudásszociológiában, hiszen egy szimmetria-viszony feltételezése érdemileg sohasem lehetett ideológia-gyanú tárgya.

Ha el akarjuk hagyni a léthezkötöttségi paradigmát, két út áll előttünk. Egyrészt foglalkozhatunk általánosságban egy, a szimmetria-jelenséggel foglalkozó tudásszociológia felépítésének problematikájával, másrészt kísérletet tehetünk arra, hogy a nagyon kevés (közelebről-távolabbról) nem léthezkötöttségi kiindulópontú tudásszociológián belül kísérreljük meg felmérni a szimmetria-jelenség helyét és szerepét.

A második lehetőséget előre véve, a nem-léthezkötöttségből kiinduló tudásszociológiai irányzatokat tekintve mindenképpen említésre kívánkozik a posztmodern gondolkodás kvázi-tudásszociológiai dimenziója, amelyen belül mindenképpen értelmesen lenne felvethető a szimmetria-jelenség tudásszociológiai megközelítése. A posztmodern gondolkodás radikálisan kitágította a tudásszociológiai gondolkodás, vagy ami azzal egyet jelent, a tudásszociológiai kritika körét, s ezzel ki is lépett a léthezkötöttségi paradigmán kívüli szellemi térbe.

A szimmetria-jelenség rendkívüli közelségben van az „ideológia” és a tiszta fogalmban vett „politikai hatalom” szférájához. A világ rendje, az érdekek harmóniája, a társadalmi szerkezet mind olyan képzetek, amelyek a viszonyok mindent meghatározó rendjét hivatottak megfogalmazni.

A társadalom ezen alapvető, magát a társadalmat és a társadalmiságot konstituáló rendjét (amely rendfogalom erre irányuló különleges elemzések nélkül is, mintegy önmagától elválik a társadalmi lét és reprodukció számos szintjén és szerkezeti pozíciójában megmutatókozó más és ugyancsak releváns rendfogalmaktól) olyan alapvető fogalmak is őrzik, mint a (magyarul sajnálatos módon így kifejezhetetlen) „Ordnungsmacht” vagy éppen a „rendtartó” székely falu, amelyeket teljességgel lehetetlen elképzelni a rend alapvető szimbolikus formái, így éppen a szimmetria-jelenség nélkül. Ezen a ponton tehát igazolódik a posztmodern tudás-genealógia.

A szimmetria-formában bizonyosan nem a társadalom valódi hatalmi viszonyrendszere képeződik le. Fenn és Lenn makulátlan fogalmi szimmetriát alkotnak, mégsem gondolhatja senki komolyan, hogy a fogalmi szimmetria, vagy bármely más szimmetria-viszony a fogalmak referencia-tartalmaira nézve igaz lehet. A történelem általunk ismert társadalmában a Fenn mindig jóval kisebb számú csoportot jelentett, mint a Lenn, s e két elem valóságos erőviszonyai minden módon leírhatók, csak éppen a szimmetria viszonyaként nem.

A minden közelebbi konkrét történeti és szociológiai vonástól megfosztott „hatalom” középponti szerepe meglehetősen egyértelműséggel utal ezen elmélet (kizárólagosnak semmiképpen sem tekinthető) új-baloldali eredetére. E nyomós történeti okokból eddig artikulálatlannak megmaradt új-baloldali eredet – paradox módon – egyszerre előnyöket és hátrányokat is jelent. Előnynek tekinthető a politikai hatalomnak az új-baloldali gondolkodásban konkretizált fogalmától való valamelyes elszakadása, azaz e hatalom egy új típusú fogalmának kidolgozása (amely épp a maga általánosságában már eredményesen tüntethető fel tudás-konstituáló erőként).

Hátránya e fogalomnak viszont éppen az, amit imént még előnyként tüntettünk fel. E hatalom-fogalom ugyanis olyan tartalmatlan, még spekulatíván sem meghatározott általánosságokban mozog, hogy majdhogynem lehetetlen fogalmi elemzése. Meg lehet ugyan nevezni a politikai hatalmat, mint a tudás alapzatainak végső meghatározóját, s ezzel mint a mindenkori tudás-alakzat genealógiájának valóságos eredetét, de magát az egész genealógiai folyamatot vagy annak releváns részeit nem lehet tudományos vagy filozófiai diskurzus tárgyává tenni.

A végső magyarázatként való megnevezés esetleges legitimizálása éppen a hozzávezető út távolsága, ezen út tudományos bejárásának lehetetlensége miatt majdnem teljesen izomorf helyzetet hoz létre azzal, ahogy a posztmodern gondolkodás a létezhetőségi paradigmát abszolút módon kitágítja. Végső soron mérlegelhető ez a kitágítás (hiszen a mindannyiunk által használt formális logika is tárgyává tehető egy ilyen radikális kitágításnak), de ennek éppen abszolút jellege szünteti meg a tudományos vagy a filozófiai kutatás valódi terepét (s ezzel voltaképpen tárgyát is).

A szimmetria-jelenség filozófiai kritikájának (ami mindig egy, a szimmetria-jelenségre építhető lehetséges tudásszociológia szerves fejezete is lehet) mindenekelőtt a fogalmi szimmetriák elemzésén kell alapulnia.

A fogalmi szimmetriák elemzése (elsősorban az egyes filozófiai rendszerekben és koncepciókban önmagukban, de kifelé haladó koncentrikus körökben már a különböző tudományok elvi-elméleti megalapozásaiban is) elsőprő többséggel mutatja ki, hogy a fogalmi szimmetriáknak mind alaptípusai, mind azok származékos típusai (így a Hegel által kivételesen kultivált „reflexiók” fogalmak) olyan filozófiai viszonyokat sugallnak, amelyek „valóságos viszony”-nak mutatják fel a fogalmi szimmetriákat.

A nyelvi és logikai rend e tapasztalat szerint általánosan és átfogóan, az egyes filozófiai rendszerek minősített eltéréseitől függetlenül nyúl át ezen a fogalmi rendszer által sugallt valóságkonstitúcióba.

A fogalmi szimmetria kritikai igényű kutatása, ha csak kezdeti formában is, de más tudományokból származik. Reinhart Koselleck *Az aszimmetrikus fogalmak történeti-politikai szemantikája* című munkájában jelentékeny kísérletet tesz a fogalmi szimmetria-aszimmetria tudományelméleti vizsgálatára, elsősorban a történettudomány néhány fogalom-párjának a közelmúltban bekövetkezett és a kutatás számára máig relevánsnak megmaradó kompromittálódása miatt.

Amit Koselleck aszimmetrikus ellenfogalmaknak nevez (a civilizáció-barbárság fogalmainak példáján), voltaképpen a fogalmi szimmetria útján jönnek létre. A Koselleck idézte példák kezdetben mind klasszikus fogalmi szimmetriák (maga a civilizáció-barbárság fogalom-pár is szimmetrikus, hiszen a fogalom-pár egésze kitölti az emberiség fogalmának egész terjedelmét).

A szimmetria azonban, mint Koselleck találóan érzékelteti, a politikai, társadalmi praxisban aszimmetrikussá válik (hiszen a fogalom-pár két tagja közül az egyik minden tartalmi és értékbeli pozitívumot magában összpontosít, amíg a másik szemantikai finomságokkal már egyáltalán nem jelölhető egyértelműséggel univerzális negatívummá, s amellet ugyancsak univerzális ellenségképpé válik).

Az így létrejövő aszimmetrikus fogalmak tehát nemcsak a szimmetrikus viszonyból jönnek létre, de maguk is elidegeníthetetlen részei a szimmetria-jelenségnek és a szimmetria-jelenség lehetséges tudásszociológiai kritikájának.

A fogalmi szimmetria kritikájának több problémakört kell felölelnie. Egyrészt foglalkoznia kell az önálló és tiszta formájú fogalmi szimmetriák problémájával, amelyek elsősorban az adott konkrét fogalom együttes, teljes kitöltésének és az adott fogalmi univerzum teljes kitöltéséből következő szimmetrikus megoszlású valóság-viszonyok kialakulását vizsgálják.

Elválik ettől (bár ugyancsak maradéktalanul a fogalmi szimmetriák problémakörének része) az aszimmetrikus fogalmi viszonyra váló fogalmi szimmetria, hiszen itt már nemcsak az a kutatás feladata, hogy kimutassa, hogy a „tiszta” fogalmi szimmetria a maga módján alakítja a valóságot, amennyiben a fogalmi szimmetria mögött kezdetben nem állnak „szimmetrikus” valóságos viszonyok, hanem már az is, hogy konkrétan mutassa ki az aszimmetrikus ellenfogalmak tartalmainak új szemantikáját, a módosult fogalomképzés történetét és annak okait. Az aszimmetrikus ellenfogalmak elemzése ki tudja mutat-

ni, hogy az eredetileg szimmetrikus (tudásszociológiailag már problematikus) fogalmak nem kis részben már ismét létezhőköttségi okokból válnak aszimmetrikussá.

Kelet felé haladva minden társadalom a maga fővárosának keleti felét tekinti a Balkán kapujának. E nem éppen a tudományos szellem dezantropomorf magaslatait emlékeztünkbe idéző megfogalmazásban meghúzódó aszimmetrikus ellenfogalom pár esetében nyilvánvaló, hogy önmagát (létezhőkötten) mindenki a civilizáció és nem a barbárság körébe sorolja, tökéletesen függetlenül attól, hogy egy határral arrébb (hasonló létezhőköttségi motívumokból következően) már ő válik barbárrá. A szimmetria tudásszociológiája ezen a ponton újra találkozik a létezhőköttségi paradigmával.

Célszerű megkülönböztetni az aszimmetrikus ellenfogalmak áttételes létezhőköttségtől eltérő közvetlen, vagy legalábbis nem oly mértékben áttételes létezhőköttségi szimmetria- vagy aszimmetrikus ellenfogalmakat, amelyek az irodalomban, a politikában vagy éppen a társadalmi lét folyamataiban nap mint nap újra születnek.

Egy költő (az egyik legnagyobb példa erre éppen az európai romantika egyik egyetemes költője, Petőfi Sándor) kezdheti verseinek jó részét „önmaga” és a „világ” tökéletes és tökéletesen létezhőkötött aszimmetrikus ellenfogalmakként való explicit meghatározásával. Egy politikai vagy politikai irányzat definiálhatja önmagát létezhőköttségi alapon aszimmetrikus ellenfogalomként („mi barbárok vagyunk”).

A szimmetria esetlegesen kidolgozandó tudásszociológiájának egyik nagy problémakörét a szimmetria-viszony kreativitásának neveznénk. Megszokott logikánk szerint nem tudatosul bennünk, hogy egy szimmetria-viszonynak elismert reláció óhatatlanul dinamikus folyamatokat indít el. Ez sajátos kreativitás, ami nagyon sokáig öntudatlan is maradhat. Ebben az esetben a szó szoros értelmében öntudatlan intellektuális mozgásokról is beszélhetünk.

Ha egy konkrét térben két elem a szimmetria viszonyába kerül egymással, maga ez a viszony, az e viszonyként való elismerés olyan mozgásokat indít el, amelyek irányukban kiegyenlítik, egyenjogúsítják a szóban forgó két elemet. Ennek van filozófiai-fogalmi, de van társadalmi, szociális és kulturális változata is. Egy ilyen viszony egyetlen keretfeltétele az, hogy a két elem ugyanabban a rendszerben lehessen értelmezhető.

A szimmetria-reláció immanens kreativitása nem önálló kauzális komponens, maga is számos egymástól eltérő kauzális sor kibontakozására épül. Nem önálló önszervező elv, nem is a pozitív metafizika egy válfaja, de az adott folyamat kibontakozásában részt vevő dinamikus kauzális sorok kölcsönhatásainak olyan általánosítható elvonatkoztatása, amelynek vizsgálatakor evidensen ki kell rajzolódnia annak a kauzalitásnak, ami a többi, azonosítható kauzális sortól független, önálló és kizárólag csak a szimmetria kreativitása által létrehozott kauzalitás. Ebben a fázisban a szimmetria-viszony érzékelése olyan sajátos differencia-mozzanat, amely bizonyító erejének belátása csak az adott kutatásnak abban a fázisában lehetséges, amikor a kutató nagy pontossággal meg tudja állapítani a valóban csak a szimmetria-viszonyhoz köthető önálló differencia-mozzanatot.

Ha egy konkrét térben két elem a szimmetria viszonyába kerül egymással, maga ez a viszony, az e viszonyként való elismertetés olyan mozgásokat indít el, amelyek irányukban kiegyenlítik, egyenjogúsítják a szóban forgó két elemet. Ennek van filozófiai-fogalmi, de van társadalmi, szociális és kulturális változata is. Egy ilyen viszony egyetlen keretfeltétele az, hogy a két elem ugyanabban a rendszerben lehessen értelmezhető.

Amikor valaki kihív valakit párbajra, a szimmetria-viszony kreativitása működésbe lép, akkor is, ha a két párbajozó fél minden tekintetben különbözik is egymástól. Pontosan ezt a mozzanatot érvényesíti nagy művészi hatással Krúdy Gyula számos, „A hírlapíró és a halál” tematikáját újrafogalmazó elbeszélésében, melyekben a hírlapíró győzi le az ezredest.

Amikor két csapat labdarúgó-mérkőzése örökrangadóként tárolódik a nézőközönség emlékezetében, a szimmetria-viszony kreativitása akkor is egy szintre emeli őket, ha amúgy igen eltérő játékerőt képviselnek.

Ha egy plurális pártrendszerben az egyik ellenzéki párt el tudja hitetni magáról, hogy ő a kormánypárt hiteles kihívója, a szimmetria kreativitása potenciálisan már az egyenrangúság attribútumával is felruházta.

Amikor valaki kihív valakit párbajra, a szimmetria-viszony kreativitása működésbe lép, akkor is, ha a két párbajozó fél minden tekintetben különbözik is egymástól. Pontosan ezt a mozzanatot érvényesíti nagy művészi hatással Krúdy Gyula számos, „A hírlapíró és a halál” tematikáját újrafogalmazó elbeszélésében, melyekben a hírlapíró győzi le az ezredest.

Amikor két csapat labdarúgó-mérkőzése örökrangadóként tárolódik a nézőközönség emlékezetében, a szimmetria-viszony kreativitása akkor is egy szintre emeli őket, ha amúgy igen eltérő játékerőt képviselnek.

Ha egy plurális pártrendszerben az egyik ellenzéki párt el tudja hitetni magáról, hogy ő a kormánypárt hiteles kihívója, a szimmetria kreativitása potenciálisan már az egyenrangúság attribútumával is felruházta.

Minden verseny, minden rivalitás meghatározó elemévé válhat ez a kreativitás, miközben egy ilyen ítélet kimondása csak akkor lehetséges, ha annak az esetnek a vizsgálatában egyszerre rendelkezünk az összes meghatározó kauzális összetevő ismeretével, és ezen oksági sorok elemzésébe be tudjuk építeni a szimmetria kreativitásának önálló mozzanatát is.

A módszertani nehézség ezen a ponton keletkezik: reduktív eljárások nagy sorát kell elvégeznünk, amelyek végeredményeképpen végül önállóan elválnak a szimmetria kreativitásának produktuma.

Nyilvánvaló, hogy a filozófiában e mozzanat reduktív kimutatása még annál is nehezebb feladatot jelent, mint a társadalmi és szociológiai szimmetria-viszonyok esetében. Ebben az esetben nemcsak olyan társadalmi aktorokkal van dolgunk, akiknek, akár tudnak, vagy nem tudnak arról, hogy a szimmetria kreativitásának terében tevékenykednek, szembe kell szállniuk akár magával a filozófussal is. A filozófiai szemantikának ráadásul megvan még az a tulajdonsága is, hogy az (a szemantika – K. E.) adott esetben a felvett szimmetria-viszonytól csak jelentős argumentációs távolságban legitimálja (visszamenőleg) a kiindulást. Ezért a már kimutatott szimmetria-viszony is nagyban veszíthet jelentőségéből, hiszen ha a gondolatmenet szemantikája egyszer már (visszamenőleg) igazolta saját magát, meglehetősen közömbös lehet az esetleges szimmetria-viszonyból való kiindulás.

Meg kell állnunk egy pillanatra Fichte gondolkodásánál, akinél a szimmetria-viszony különleges szerepet játszik. A számára történetileg adott módszertani vákuumban ugyanis ez helyettesíti mind az ismeretelméletet, mind a korábbi metafizikát, egybekapcsolván a kritიცista filozófia Fichte által megértett és elfogadott változatát a fogalmi szimmetriák felértékelésével.

Intenzív figyelmünkre érdemes a kifejezetten politikai szimmetria jelensége is. Az eltérő történelmi korok felsorakoztatásától eltekintve kiemelkedő fontosságúnak tűnik napjaink plurális demokratikus politikai berendezkedésében.

Formális demokráciaelméleti szempontból (s ez a jelző itt nem negatív) látszólag a politikai szimmetria, „a kétpártrendszer” egyáltalán nem tűnik automatikusan problematikusnak. Ebben a nem-pejoratíván értett demokráciaelméleti formalizmusban a legitimitáció megszerzésében az egypártrendszer (ami óhatatlanul a totalitarizmus valamelyik változatának tekinthető) elkerülése meghatározó. A valódi pluralizmus, illetve a valódi kétpártrendszer között nem szokás különbséget tenni. Ebben az egyenlő megítélésben jelent új típusú különbséget a szimmetria jelensége.

Egy társadalom valóságos politikai történéseiben az ilyen szimmetria létrejövetele, megszilárdulása, uralomra kerülése, majd valamilyen irányú megszakadása felismerhetetlenül olvad bele a hétköznapok eseményeibe. Az, hogy kezdetben sok, igen különböző párt van, majd hogy ezek különböző csoportosulásokra lépnek egymással, ezt követően pedig külön minőséget jelent az immár lecsökkent számú pártszövetségek harca, magától értetődő. Adott esetben éppen a koalíciókötés logikája zárja ki a további egyenrangú versenyből a harmadik és negyedik helyen álló pártot, hogy végül akár megkönnyebbülésnek is érezzék a megmaradt két párt kettősségét. Ezekben ekkor még felismerhetőek a társadalom számára az egykori valóságos pluralizmus körvonalai.

Ez az ív adott esetben akár egy vagy több évtizedet is igénybe vehet, amelynek következtében e folyamatok olyan mértékben is lelassulhatnak, hogy akár tökéletesen észrevétlenek is maradhatnak.

Amíg a 13 pártból 5 párt lesz, már el is felejtjük a kimaradó 8 párt vezetőjének nevét, s az a harmadik, aki a vezető két párt sikeres koalíciója miatt eljelentéktelenedik, inkább balszerencésnek tűnik szemünkben, mint a politikai egészet érő jelentős veszteségnek.

Abban a korszakban, amikor a két centrum felgyorsítja a kisebb tömörülések hozzájuk való csatlakozását, olyan, önmagában figyelemre ugyancsak nem méltatott jelenségek is fellépnek, mint a tartalmak homogenizál(ód)ása, az egyes árnyalatok radikális eltűnése, a tartalmi ajánlások lényegtelenné válása, az egyéni különbségek leértékelődése, az addigi érdekek és teljesítmények elfelejtése.

Minden abban az új funkcionális rendben nyeri csak el értelmét, amelyet a két pólus markáns kialakulása már eleve kijelölt számukra.

A szimmetria-jelenség önálló „munkája” már itt tetten érhető, a két centrum azonosítható megjelenésének korszakában már szembesülhetünk a szimmetria erejével. Statisztikai lehetetlenség, hogy a kettős viszony megjelenésének korszakában ezek nagyságrendjükénél, intenzitásuknál, szervezettségükénél vagy más tulajdonságuknál fogva valóban egyenlők lehessenek. Ebben a fázisban nem a politikai aktorok teremtik meg a szimmetrikus viszonyt, hanem a szimmetria-viszony teremti meg a politikai aktorok kiegyensúlyozottságát. Lehet a két centrum egymástól bármilyen távolságban is, a szimmetria-viszony megjelenése potenciálisan pillanatok alatt egyenlő erejűvé teszi őket.

A legdrámaibb mozzanatot mégis attól a korszaktól érdemes datálni, amikor a két centrum erőviszonyai kiegyenlítődnek. Ettől kezdve már nem a szimmetria alakítja az aktorokat, de az aktorok viselkednek a szimmetria strukturális és logikai meghatározásai alapján.

A politikai demokrácia, a politikai mindennapok számtalan részletén áthatolva a már manifesztté váló, a kiegyenlítetttséghez közel jutó szimmetria a politikában ugyanis nem más, mint testet öltött barát-ellenség-viszony.

Ebben a helyzetben minden akció, minden szó, minden tett a várható politikai haszon reményében immár abból nyeri végső legitimitációját, hogy mennyit ér az „ellenséggel” vívott harcban. Nem kell ahhoz sem különösebb fantázia, sem a versengő felek túlzottan

negatívnak beállított hozzáállása, hogy szembe kelljen néznünk azzal a ténnyel, hogy ez a harc, a maga belső logikájától vezetettve, kiléphet a klasszikus demokrácia medréből.

A politikai retorika ugyanettől a logikától vezetettve szélsőségessé válhat, de az sem kevésbé egyértelmű, hogy egy-egy döntő helyzetben várható nagyobb anyagi lehetőségek sem utasíthatók el.

Ez a típusú politikai szimmetria, amelynek gyökerei a legdemokratikusabb helyzetben is létezhetnek, szinte saját logikáján fejleszti ki a demokrácián belüli türelmetlenséget, vagy egy, a demokrácián belül létrejövő kvázi-totalitarizmust, amelynek elméleti osztályozása jóval problematikusabb lehet, mint annak általános, mindenki által érzékelt valósága.

Irodalomjegyzék

- Destutt de Tracy, A. (1970): *Éléments d'idéologie*. Vol. 1–2. Paris. *pean Legacy*, **11**. 5. sz. August. 515–526. DOI: [10.1080/10848770600842861](https://doi.org/10.1080/10848770600842861)
- Foucault, M. (1969): *L'Archéologie du savoir*. Paris. Koselleck, R. (1997): *Az asszimétrikus ellenfogalmak történeti-politikai szemantikája*. Budapest.
- Friedrich, H. (1956): *Die Struktur der modernen Lyrik*. Hamburg. Koselleck, R. (2010): *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt am Main.
- Funke, M. (1974): *Ideologie und ihre Ideologie bei Nietzsche*. Stuttgart – Bad Canstatt. Lefebvre, H. (1968): *La vie quotidienne dans le monde moderne*. Paris.
- Gabel, J. (1987): *Mannheim et le marxisme hongrois*. Paris. Lukács, G. (1963): *Die Eigenart des Ästhetischen*. Neuwied.
- Glass, K. és Serloth, B. (1996, szerk.): *Mitteleuropäische Mythen und Wirklichkeiten. Ausformungen – Bedeutungen – Standortbestimmungen*. Wien–Torun. Mannheim, K. (1978): *Ideologie und Utopie*. 6. kiadás. Frankfurt am Main.
- Kiss, E. (1992): Die Grundprinzipien des modernen Alltagsbewusstseins im Spiegel ihrer Geschichte. *Prima Philosophia*, **5**. 3. sz. Juli–September. 279–293. Scheler, M. (1980): *Die Wissensformen und die Gesellschaft*. Bern–München.
- Kiss, E. (1997): Reconstructing Positive Political Metaphysics. In: *The European Legacy*, **1**. 6. sz. 2185–2198. DOI: [10.1080/10848779608579665](https://doi.org/10.1080/10848779608579665) Topitsch, E. (1978): *Vom Ursprung und Ende der Metaphysik*. Wien.
- Kiss, E. (2006): Hendrik de Man and Attila József. On Soft and Hard Conditions of Socialism. *The Euro-* Weyl, H. (1982): *Szimmetria*. Budapest.

Németh Zoltán

Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra

A migráns irodalom lehetőségei a közép-európai irodalmakban

A migráns irodalom terminusa a 80-as évektől kezdődően került be az irodalomtudomány diskurzusába, s olyan elméleti térrel került kapcsolatba, amelynek kulcsfogalmai a kisebbségi irodalom, a posztkolonializmus, a multikulturalizmus, a határátlépés, a vendégmunkás-irodalom, az inter- és transzkulturalitás, az otthontalanság, a hibriditás, a pluralizmus, a „patchwork-identitás”, a különösség, az asszimiláció, a kétnyelvűség, a kreolizáció, a globalizáció és a posztmodern, illetve posztmodernitás. A tanulmány az elméleti tér körüljárása és történeti párhuzamok elemzése után a közép-európai migráns irodalom lehetőségeivel foglalkozik, különös tekintettel a magyar irodalomra.

Elméleti tér

A nyugat-európai társadalmak az 1960-as évektől kezdődően fokozatosan multikulturális társadalmakká alakultak át a bevándorlás nyomán, s ez új tapasztalatokat jelentett az irodalom területén is. A migráns irodalom fogalma új nézőpontokat és identitáslehetőségeket jelenített meg, miközben szükségessé vált a fogalom irodalomelméleti és irodalomtörténeti pozicionálása is. A migráns irodalom fogalma természetes módon kötődött rá a posztkoloniális diskurzusra, amely a hatalom, vágy és szubjektivitás (Spivak, 1996, 453. o.) nyomán létrejövő alárendeltségi viszonyok ideológiai és kulturális hálójában manifesztálódott. Ahogy Homi K. Bhabha (1996, 484. o.) fogalmaz, „a posztkoloniális látásmód a Harmadik Világ országainak gyarmati hitvallásából és a kelet – nyugat, észak – dél geopolitikai felosztásán belül a »kisebbségek« diskurzusából formálódik meg”. Szerinte a „posztkoloniális teoretikus a kulturális értéknek [...] a hibrid – transznacionális és translacionális helyzetéből kiindulva kísérli meg történelmi és irodalmi vizsgálódásait és következtetéseit elrendezni.”

A posztkoloniális diskurzus a multikulturalizmus elméleti bázisára kapcsolódva és a kulturális antropológiához hasonlóan kultúra és szöveg egymásra hatásának, együttműködésének határfeszültségeiből építi fel jelentéseit, vagy ahogy Feischmidt Margit (1997, 7. o.) fogalmazza meg, a „sokféleség és a különbözőség társadalmi tapasztalatát jeleníti meg”, s az erről való „nyilvános beszéd központi kategóriáivá pedig a kultúrát, az identitást és a politikát teszi”. Mindez szoros összefüggésben áll a posztmodern művészet azon stratégiájával, amely a másságnak, a marginálisnak, az idegennek, az alárendeltnek adott hang megjelenése felől értelmezhető. A „kulturális relativizmusból fakadó tolerancia” (Fleras és Elliott, 1997, 30. o.), ahogy az Augie Fleras – Jean Leonard Elliott szerzőpáros fogalmaz, a szövegekben megjelenő kultúrák és identitások egyenértékűségének elve nyomán egy összetett, sokszínű kevert világot jelenít meg, amelyben – ahogy arra Stuart Hall (1997, 83. o.) utal – a hibriditás és a szinkretizmus, illetve a heterogenitás jelennek meg kreatív értéként.

A Fatemeh Pourjafari – Abdolali Vahidpour szerzőpáros a posztmodern kor és a globalizált társadalmak kialakulásával hozza párhuzamba a migráció jelenségét. Olyan korról írnak, amelyet egyrészt a mindent átható kommunikáció irányít (tévé, internet), a transzport logikája, másrészt a mobilitás és a határtalanság korszakáról beszélnek. Egy új nomadizáció figyelhető meg a 21. századi társadalomban, amely kulturális diverzióban ölt testet, és mindez új tapasztalatokat jelent az irodalomban, ezzel együtt újfajta írásmódot (Pourjafari és Vahidpour, 2013, 678–679. o.).

Nagy Hajnalka az osztrák, illetve a német irodalom kapcsán utal arra, hogy „az irodalomtudományban heves viták folynak arról is, milyen terminussal kellene illetni a bevándorlók irodalmát. Az eddig használatban lévő fogalmak – úgymint »külföldi«, »vendégmunkás«, az előbb említett »migrációs«, illetve »migráns« irodalom, avagy éppen »az idegenség irodalma« – egyike sem képes megragadni a szóban forgó irodalom valós természetét anélkül, hogy ezek a szerzőket ne nemzeti hovatartozásuk és életrajzi hátterük alapján határoznák meg, tovább mélyítve ezzel a »helybeliek« és a »külföldiek« közti szakadékat.” (Nagy, 2012, 10. o.) Seher Çakirra utal, aki szerint „A migráns irodalom (MIGRANTINNENLITERATUR) terminusa akarva-akaratlanul kizáró, diszkrimináló, beskatulyázó és kirekesztő.” (Nagy, 2012, 10. o.), majd Franco Biondit idézi: „Míg a származás egy etnikai, kulturális, szociális és családi eredet kifejezett és többé-kevésbé tudatos vállalását jelenti, addig a hovatartozás a »hozzátartozás« megélt tapasztalatára vonatkozik, legyen az egy társasághoz vagy egy egyetlen emberhez kötődő tartozás. Míg a származás tények (pl. dokumentált, generációkra visszamenő családi eredet) és szubjektív tételezések (pl. alacsony rangú személyek királyok általi nemesi kinevezése) alapján definiálható, addig a hovatartozás átléhető tapasztalatot és állandóan megújuló elismerést követel.” (Nagy, 2012, 10. o.) A migráns irodalom ebben a diskurzusban az „interkulturális”, illetve „transzkulturális” irodalom, valamint az „új világirodalom” kifejezésekkel helyettesítődik, miközben arról sem szabad megfeledkezni, hogy azok a kritikusok, akik „a migráns írók műveit tisztán esztétikai mércével kívánják megítélni, figyelmen kívül hagyva azok egyéni (származás, migráns lét) és társadalmi (diszkrimináció) vonatkozásait, éppen azokról a hatalmi viszonyokról feledkeznek meg, amelyek a művek létrejöttének alapvető feltételei voltak. A szövegek mélyrétegeibe ugyanis beleíródik a fennálló renddel szembeni ellenállás politikai aktsa.” (Nagy, 2012, 11. o.)

Ingeborg Kongslien (2006) a „bevándorló-irodalom” és a „bevándorló-író” kifejezések mellett az „emigráns irodalom”, a „világirodalom”, a „transznacionális” irodalom, a „migráns irodalom”, illetve a „multikulturális irodalom” terminusokat használja, miközben utal arra, hogy a „bevándorló-irodalom” kifejezés mára meglehetősen problematikusá vált. Graeme Dunphy (2001, 1–2. o.) a hollandiai török irodalom kapcsán olyan szociális adaptációs jelenségekre utal, amelyek nyomán etnikai kisebbségi szituációk megtapasztalása figyelhető meg, pontosabban perspektívaváltás az e-migránsból az immigráns felé, vagyis a „szülőföld”-hazától az „állandó lakhely”-hazáig.

A kivándorló és a bevándorló perspektívája közötti különbség messzemenő következtetések levonására ad alkalmat: ilyenek például a migráns irodalom nyelvét érintő kérdések. Ennek nyomán nemcsak az irodalom nyelve vetődik fel kérdésként, hogy tehát az író az anyanyelvén ír-e vagy pedig új hazája nyelvén, hanem az is, hogy a másik nyelv perspektívája, logikája, kifejezései milyen mértékben vannak jelen az irodalmi mű nyelvében. A nyelvváltó vagy nyelvörző írók mellett tehát a kétnyelvűség, a bilingvizmus problémája is fontos, és sok esetben generációs kérdésként jelenik meg. Más esetben viszont éppen a „nyelvtelenség”, a nyelvi idegenség, illetve a rontott, bevándorlók által használt nyelv kérdése vetődik fel, sőt Anna Kim egyenesen „kétnyelvű némaság”-ról beszél (Nagy, 2012, 14. o.).

A másik kérdés, hogy vajon a „migráns irodalom” terminusa a szerző identitására vonatkozik-e vagy a szöveg témájára, a migráció tapasztalatára. Mindkét esetben hete-

rogén kifejezésről van szó, hiszen migráns és migráns között óriási szakadék húzódhat, amely identitásként és irodalmi témaként is kifejeződhet. Ráadásul az irodalom sajátos logikája folytán a migráns író nem kötelezően ír migráns irodalmat, illetve migráns irodalmat írhat nem migráns szerző is. Sok esetben éppen a szöveg fölé írt szerzői név, illetve annak idegensége paratextusként irányítja és irányozza elő az olvasást.

További kérdés a migráns irodalomnak kisebbségi irodalomként való kezelése. Olyan bináris oppozíciók irányítják ebben az esetben a megközelítést, mint többségi – kisebbségi, betelepülő – nem betelepülő, őshonos kisebbségi – migráns kisebbségi, A, azaz anyanyelven író – B nyelven író stb. A kisebbségi irodalom kontextusa az eredet kérdését éppúgy a vizsgálódás tárgyává teszi, mint a történetiséget, illetve a lokális diskurzusok kérdését. A migráns irodalom specifikus irodalomként való kezelése egyúttal azzal is szembeesít, hogy sok olyan téma, nézőpont, irodalmi és kulturális hagyomány, nyelvhasználat és tapasztalat jelenik meg a kisebbségi és migráns irodalom által, amely a befogadó nyelvben egész egyszerűen nem volt meg. Vagyis a migráns és kisebbségi irodalom felveti az idegenség kérdését, s ezzel együtt a kánon kérdését is. Mindkét terület hermeneutikai problémaként is felvetődik, azaz a kisebbségi és migráns irodalom a folytonos, lezárhatatlan dialógus terepe is egyúttal.

Történelmi kontextus

Ha a történelmi kontextus felől értelmezzük a fogalmat, a magyar irodalomnak nevezett konglomerátum jelentős mennyisége kapcsolható lenne valamilyen formában a migráns irodalom jelenségéhez. A középkori magyarországi latin és magyar nyelvű irodalom nagy része betelepülő (főként itáliai és német) egyházi vagy világi személyek alkotása, illetve a középkori peregrináció következtében nagyon sok magyar írástudó tanult és alkotott külföldi egyetemeken (Anonymus és Janus Pannonius például). Az 1476 körül íródott *Szabács viadala* című, első magyar nyelvű históriás éneket idegenszerű nyelvi fordulatai miatt sokan hamisítványnak tartották, ma viszont elterjedtebb az a nézet, hogy egy nem magyar (valószínűleg német) anyanyelvű alkotó műve. Janus Pannonius életműve a kétszeres migráció kontextusában is értelmezhető: először a Magyarországról Itáliába kerülő diák, akit sokáig barbárnak tartottak; majd pedig a művelt itáliai írástudó, aki Magyarországra való költözése után is mindvégig idegen marad (mindkét tapasztalat műveiben is megjelenik). A reneszánsz idején Mátyás király udvara migráns értelmiségiekkel volt tele Galeotto Marziótól Antonio Bonfiniig. A reformáció idején a protestáns értelmiségiek jelentős százaléka tanult külföldön – Pesti Mizsér Gábor *Új Testamentuma* Bécsben jelent meg, Komjáti Benedek *Szent Pál leveleinek fordítása* Krakkóban, de ide sorolható Szenczi Molnár Albert vagy Szepsi Csombor Márton is útirajzaik

A másik kérdés, hogy vajon a „migráns irodalom” terminusa a szerző identitására vonatkozik-e vagy a szöveg témájára, a migráció tapasztalatára. Mindkét esetben heterogén kifejezésről van szó, hiszen migráns és migráns között óriási szakadék húzódhat, amely identitásként és irodalmi témaként is kifejeződhet. Ráadásul az irodalom sajátos logikája folytán a migráns író nem kötelezően ír migráns irodalmat, illetve migráns irodalmat írhat nem migráns szerző is. Sok esetben éppen a szöveg fölé írt szerzői név, illetve annak idegensége paratextusként irányítja és irányozza elő az olvasást.

által. A migráns irodalom kontextusába helyezhetők azok az írók, akik külföldi fogságuk idején váltak alkotóvá. Wathay Ferenc Isztambul mellett raboskodott négy évig, itt kezdett hozzá 1604-től saját vízfestményeivel díszített kéziratos kötetéhez, amelybe önéletrajzát is beírta. Kemény János két éven át tartó tatár fogsága alatt írta önéletrajzát 1657–59 között. II. Rákóczi Ferenc egyik önéletrajzi művét sem Magyarországon, és ráadásul nem magyarul írta. Mikes Kelemen *Törökországi levelei* pedig témájánál fogva is a migráns irodalom kategóriájába helyezhető. Az idegenség és az idegen nyelvi környezet a felvilágosodás korában is fontos kontextus, elég, ha Bessenyei Györgyre és a magyar testőrök szerepére utalunk – még akkor is így van, ha Bécs nem számított külföldnek a szó valódi értelmében. Kazinczy Ferenc *Fogságom naplója* című művébe is belekomponálódik a multikulturális környezet, a Csehországtól Ausztriáig bejárt börtönök sora, a börtönmadizmus. A korszak valódi migráns írója azonban Batsányi János, aki életének legnagyobb részét Linzben élte le. Az 1848/49-es szabadságharc utáni emigráció szerepe és tevékenysége közismert, a 20. századi társadalmi-politikai változások is elősegítették a migrációt. Hogy csak az irodalmi szempontból legismertebb jelenségekre utaljunk: a baloldali magyar értelmiségiek a Magyar Tanácsköztársaság után (Kassák Lajos és köre, Déry Tibor, Illyés Gyula), az 1945 utáni emigráció (Márai Sándor), az 1956 utáni emigráció (a párizsi Magyar Műhely neoavantgarde köre, Faludy György), az 1989 utáni kitelepülés.

Kortárs irodalom

A kortárs magyar irodalom, illetve a közép-európai irodalom kontextusában a migráció, illetve a migráns irodalom öt fő típusát különböztethetjük meg a szerzői identitás és a szövegek témájának keresztmetszetében:

A faluból a városba települők migrációs tapasztalatai. Különösen Háy János regényei foglalkoznak a témával, *A gyerek* (2007) és a *napra jutni* (2014) is a faluból a városba kerülő, a városi életmódhoz asszimilálódó, szüleitől, családtól elszakadó gyerek perspektívájából mondja el az értékrendváltás történetét. Háy nagy vitát kiváltó *Az asszimiláns* című esszéje is ezzel a kérdéssel foglalkozik, felvetve a kétkulturájúság, a nyelv és az identitás kérdéseit: „A nyelv, amiben a múltam eseményei zajlottak, különbözött attól a nyelvtől, amibe belekeveredtem. Nem csupán azért, mert nekem a hol a kapa, édesanyám? volt az alapmondat, míg a budapestieknek az anyu, hová megyünk nyaralni?, hogy nekem a sajt disznó volt, nekik ementáli, s a bogyósgyümölcsöt nem dekára, hanem mázsára mértük. Az a nyelv, amit én beszéltem, más nyelven túli támaszokkal bírt.” (Háy, 2008)

A határon túli magyar írók Magyarországra költözése. Időben és térben elkülönülő jelenségről van szó: az 1980-as években Erdélyből Magyarországra települők (Bodor Ádám, Csiki László, Bodor Pál), az 1990-es években a délszláv háború miatt Magyarországra költöző írók (Bozsik Péter, Balázs Attila, Orcsik Roland, Kollár Árpád), a nyugati emigrációból az 1989 után Magyarországra költöző írók (Faludy György, Papp Tibor, másodgenerációként Nagy Ildikó Noémi).

Közép-európai vonatkozásai miatt szükséges megemlíteni az 1945 utáni óriási lakosságmozgásokat, áttelepítéseket, kitelepítéseket, deportálásokat, málenkij robotot. Az országon belüli erőszakos népességmozgás volt az egyik nagy témája a csehszlovákiai magyar irodalomnak, a II. világháború után kitelepített szudétánemetek helyére deportált szlovákiai magyarok sorsa Dobos László, Mács József regényeiben, Gyurcsó István verseiben jelenik meg többek között. Másodgenerációs kitelepített ősökkel rendelkezik Bánki Éva, aki *Esőváros* (2004) című regényében is reflektál az elveszített múltra. Közép-európai kontextusban a lengyel irodalom nyújt sok példát: az óriási lakosságmozgás a határok nyugat felé való tolásával, illetve a kitelepített németek helyébe való

beköltözés témája Zyta Oryszyn 2012-es *ocalenie Atlantydy – Atlantisz megmentése* című regényében jelenik meg például. A téma világhírű feldolgozása a Romániából Németországba kitelepülő Hertha Müller regényeiben kapott világirodalmi jelentőségű dimenziókat, a Szovjetunióba deportált erdélyi németek sorsának megjelenítésével.

A Magyarországról kitelepülő magyar származású, vagy magyar, vagy bilingvális, vagy magyarul már nem író alkotók, sok esetben mégis magyar, kelet-közép-európai élményanyaggal: Márai Sándor, Ferdinandy György, Agota Kristof, Terézia Mora, Lorand Gaspar, Ilma Rakusa, Domonkos István, Melinda Nadj Abonji, Zsuzsanna Gahse, George Szirtes, Lehóczky Ágnes, Giorgio Pressburger.

A betelepülő írók. Közép-Európa fogalmának hasadtságába éppen a betelepülő irodalomnak a jelenléte, illetve hiánya íródik bele az eltérő társadalomépítés következtében. A régi Közép-Európa–fogalmak használhatatlanságára mutat rá az, hogy Ausztria és Németország 1945 után a Nyugat részévé vált, s mindkét államban a betelepülők irodalmaként felfogott migráns irodalom markáns jelenléte figyelhető meg. Ezzel szemben Közép-Európában, Lengyelországban, Csehországban, Szlovákiában, Magyarországon kevés erre utaló jelet találhatunk. A magyar irodalomból Marc Martin, Ayhan Gökhan, DaBo, azaz Damien Bonneau nevét említhetjük, de például Ayhan Gökhan Magyarországon született, magyarként szocializálódó költő, betelepülő apa leszármazottja, akinek műveiben leginkább hiányként van jelen a migráns irodalom tematikája.

Néhány közép-európai variáció a migráns irodalom témájára

Bár a közép-európai irodalmakban korántsem alakult ki olyan erőteljes migráns nézőpont, mint a nyugati irodalomban, a migráns irodalom lehetőségei, nyelvhasználata, tematikája néhány kortárs alkotásban markáns szerepet játszanak.

A betelepülő migráns irodalom témája a fiatal szlovák költő, Michal Habaj szövegalkotásában is jelen van. A szerző Anna Snegina álnéven két kötetet jelentetett meg: a *Pas de deux* (2003) és a *Básne z pozostalosti – Versek a hagyatékból* (2009) című verseskötetek a fikció szerint egy 1980-ban Oroszországban született, de gyermekkorát Pozsonyban töltő költő versei. A fiktív életrajz szerint Anna Snegina felváltva élt Moszkvában és Rakytká településen, 2003-tól az orosz M. I. Bresztynszkij nevű költő felesége, 2005 óta eltűnt. A misztifikációra utal maga a név, amely Szergej Jeszenyin *Anna sznyegina* című poémájából eredeztethető, amelyet Jeszenyin a szülőfalujában, Konsztantynovóban élő Ligijja Ivanovna Kasinához írt.

Az álneves irodalom mint a posztmodern irodalom egyik jellegzetes elbizonytalanító eljárása az idegenség alakzatain keresztül is kapcsolódik a migráns irodalom kódjaihoz, különösen, ha a szöveg fölé írt idegenszerű név is beleíródik a műértelmezésbe. Lan Pham Thi *Bílej kůň, žlutej drak – Fehér ló, sárga sárkány* (2009) című regényét sokáig egy csehországi vietnami szerző regényeként ünnepelte a szakma és a közvélemény Csehországban, rangos irodalmi díjat is kapott, amelyet a fiatal, tizenkilenc éves szerző nő videóüzenetben köszönt meg. A mű utótörténetének későbbi fejleményei aztán szinte egy krimi narrációját követték. Egyes állomásai: az „eltulajdonított” fotó, a folyamatosan adagolt, megrendezett leleplezés, az építkezési területen felvett videóüzenet stb. szinte kibogozhatatlanná tették a misztifikáció egyes fázisait. Ha rekonstruálni próbáljuk a történet részleteit, akkor egyértelművé válik, hogy a valódi szerző, Jan Cempírek egy vietnami álnév mögé bújva írta meg regényét, majd pedig az interneten talált rá Adam Robert Young ausztráliai fotós egy képére, amelyet a fotós barátnőjéről készített. A fotóst félrevezetve kérte el a képet, amelyen Le Ngoc Dung szerepelt, arcot adva a könyv borítóján Lan Pham Thinek. A későbbi siker nyomán feljásztott videófelvételhez, amelyen a fiktív író nő megköszöni a rangos díjat, egy másik lányt használt fel, egy csehországi

vietnami diáklány, The Thi Hong Nhung játszotta el Lan Pham Thi szerepét. A későbbi fejlemények azt valószínűsítik, hogy a leleplező cikksorozatok, amelyeket Jan Cempírek barátja, David Jan Žák tett közzé, előre megkomponált menetrendet követtek, vagyis Cempírek előre megbeszélte az egyes lépéseket barátjával, így használva fel céljaira és manipulálva a médiát.

Maga a regény több szinten játszik el a cseh-vietnami kettős identitással, a migráns irodalom rengeteg toposzát sűrítve magába. Minden fejezet élén egy vietnami mítosz részleteivel találkozunk, a dialógusokban a csehországi vietnamiak nyelvhasználata jelenik meg, sőt a regény cseh szövegébe a szereplők vietnami nyelve ékelődik, amelyet gyakran nem fordít a narrátor. A szokatlan, idegenszerű vietnami ünnepek a regény szerves részévé válnak éppúgy, ahogy a cseh társadalom látens rasszizmusa és idegengyűlölete is. Már a regény első fejezetében skinheadek akarják megverni, illetve verik meg a főhóst és unokatestvérét; a főhős nagybácsijának üzenetét felgyújtják, porig ég; a főszereplő szüleinek vendéglőjét ünnepélyesen megnyitó cseh polgármester toleranciáról és európaiságról szóló szónoklata után arról beszél a vendégekkel, hogy minden vietnami haza kéne küldeni, mert fekete áruval kereskednek, elveszik a csehek elől a munkát; a főhős a polgármester sofőrjében felismeri az egyik skinhead támadót.

Míg a cseh regény a migráns irodalom egyik első kelet-közép-európai változatának is tekinthető, s a sajátos vietnami-cseh nyelvhasználat és nézőpont színre vitele által teljesíti be az alárendeltnek adott hang stratégiáját, leleplezve a többségi társadalom intoleranciáját, addig a szlovákiai magyar Fábíán Nóra *A nagyváros meséi* (2002) című elbeszélés-kötete a kivándorló perspektívájából meséli el hőseinek kalandjait. A színhely London, szereplői angolok, elsőgenerációs bevándoroltak, illetve olyan, leggyakrabban színesbőrű vagy kelet-európai fiatalok, akik baby sitterként, au-pairként dolgoznak: Gerry, az agglegény, Jim, a bogaras férfi, aki nem tud elszakadni anyjától, Ibru, a török lány, Jörg, a fiatal német sebész, Alexandro, Liza és Raci, egy ötcsillagos szálloda alkalmazottai és a többiek. A szöveg főszereplői tehát olyan fiatalok, akik a peremvidékről (amely lehet India, Törökország vagy éppen Kelet-Közép-Európa) menekülnek a centrumba, jelesül Londonba, hogy ott a megélhetés legkülönbözőbb módozatait gyakorolhassák.

A nagyváros meséinek nyelve a jelen tapasztalatát megszólaltatva a szöveg antropológiai aspektusaira hívja fel a figyelmet. A multikulturális viszonyok és az idegen kultúrák találkozásai a munka, a szerelem és az erőszak világában jelennek meg. Olyan nyelv jön létre, amelyben a marginális, posztkoloniális vagy posztszocialista kultúrkörből származó egyének a piaccgazdaság és a jóléti társadalom középpontjában élik hétköznapjaikat. Fábíán Nóra elbeszéléseit a migráns irodalom terminusán belül nevezhetnénk baby sitter irodalomnak vagy au-pair irodalomnak is. A londoni multikulturális tér olyan nyelvnek ad lehetőséget, amely a multikulturalizmus, a hibriditás, a posztkoloniális nyelvhasználat regiszterein halad az idegenség és az identitás értelmezésében.

Befejezés

A migráns irodalom fogalmának többféle értelmezése lehetséges a közép-európai térben. A szűkebb fogalomhasználat, amely a nyugati diskurzusban a legelterjedtebb, kevés szöveg esetében releváns. A posztkommunista Közép-Európa ebben a pillanatban nem a migráció célállomása, és nem alakult ki nyugati típusú multikulturális társadalom sem. A bevándorlók irodalma ebben a pillanatban meglehetősen erőtlen a térség irodalmaiban. Jellemző, hogy az egyik legfontosabb szöveget sem migráns szerző írta, hanem a cseh Jan Cempírek, aki, imitálva a migráns irodalom témáit és nyelvhasználatát, (vietnami) álnevet felhasználva váltott ki sikert, majd felháborodást. Másrészt viszont a sajátos közép-európai térben a fogalom tágabb használata is érvényesíthető, s jelentős korpusz

áll rendelkezésre. A határátlépés szerepe az identitás és a szépirodalmi jelentés megalkotásában olyan kihívás a térség irodalmi és irodalomtörténeti számára, amelynek jelentősége valószínűleg nőni fog a következő évtizedekben.

Irodalomjegyzék

- Bhabha, H. K. (1996): A posztkoloniális és a posztmodern. *Helikon*, 42. 4. sz. 484–509.
- Dunphy, G. (2001): Migrant, Emigrant, Immigrant: Recent Developments in Turkish-Dutch Literature. *Neophilologus*, 85. sz. 1–23. 2015. 03. 21-i megtekintés, http://www.academia.edu/3455116/Migrant_Emigrant_Immigrant_Recent_Developments_in_Turkish-Dutch_Literature
- Feischmidt Margit (1997): Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest. 7–28.
- Fleras, A. és Elliott, J. L. (1997): A multikulturalizmus Kanadában: „a sokféleség felmagasztalása”. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest. 29–38.
- Hall, S. (1997): A kulturális identitásról. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest. 60–85.
- Háy János (2008): Az asszimiláns. *Élet és Irodalom*, 52. 49. sz. (december 5.) 2015. 03. 22-i megtekintés, http://www.es.hu/hay_janos;az_asszimilans;2008-12-08.html
- Kongslie, I. (2006): Migráns vagy multikulturális irodalom az északi országokban. *Lettre*, 61. sz. 2015. 03. 20-i megtekintés, <http://www.c3.hu/scripta/lettre/lettre61/kongslie.htm>
- Nagy Hajnalka (2012): Az irodalom senkiföldjén. Transzkulturális irodalom és osztrák kultúra. *Forrás*, 44. 10. sz. 2015. 03. 21-i megtekintés, <http://www.forrasfolyoirat.hu/1210/nagy.pdf>
- Pourjafari, F. és Vahidpour, A. (2014): Migration Literature: A Theoretical Perspective. *The Dawn Journal*, 3. 1. sz. 2015. 03. 19-i megtekintés, <http://thedawnjournal.com/wp-content/uploads/2013/12/2-Fatemeh-Pourjafari.pdf>
- Spivak, G. Ch. (1996): Szóra bírható-e az alárendelt? *Helikon*, 42. 4. sz. 450–483.

Sivádó Ákos

MTA BTK Filozófiai Intézet

Világátlépések: hogyan kondicionálja a cselekvési tér a társadalomtudományos magyarázatokat

A társadalomtudomány aspirációi között előkelő helyet foglalnak el olyan szempontok és célkitűzések, melyek valamennyi tudományos igénnyel fellépő vizsgálódás alapvető mozgatórugójának számítanak: a valóság egy bizonyos szegmensének intelligibilissé tétele, valamint jelenségeinek magyarázata.¹ Amennyiben azt várjuk el társadalomtudományainktól, hogy a társadalmi jelenségek közötti valós összefüggések érvényes magyarázataival szolgáljanak, úgy a tudománymetodológiai vitákat az elmúlt két évszázadban tematizáló megértés és magyarázat problémájával találjuk szembe magunkat. Ha a társadalomtudományok az általuk vizsgált jelenségek közötti valós összefüggésekről kívánnak számot adni, úgy elkerülhetetlen, hogy megértsék, interpretálják azokat – ha pedig érvényes magyarázatokkal szeretnének szolgálni, meggyőzően kell tudniuk érvelni amellett, hogy módszereik valóban alkalmasak azoknak a problémáknak a kezelésére, melyekre alkalmazzák őket.

A szélsőségesen interpretatív és radikálisan szcientista társadalomtudomány-konceptiók kivételével a két meghatározó fogalom általában együttesen van jelen a társadalomtudományok filozófiai megalapozását megkísérlő művekben, pusztán a hangsúlyok tolodhatnak el egyik vagy másik irányba. Az alábbi fejtegetésekben Manicas (2006) meglátásait követve azzal a feltételezéssel élek, hogy megértés és magyarázat kölcsönösen kiegészítik egymást, azaz a társadalmi jelenségek elemző leírása és interpretációja elősegítheti azok működési módjainak és hatásainak magyarázatát – a magyarázataink pedig újraértelmezéseket tesznek lehetővé.

A megértés, az interpretáció fontos komponense a társadalomtudományok módszertani eszköztárának: ahhoz, hogy valamilyen tömegmegmozdulást forradalomként vagy ünnepként értékeljünk, majd magyarázatot adjunk okairól és következményeiről, szükséges azt előzetesen valamilyen interpretációs keretben értelmeznünk. Az azonban rendkívül lényeges, hogy ténylegesen milyen interpretációs kerettel dolgozunk – mivel bizonyos szempontok figyelembevétele vagy figyelmen kívül hagyása torzíthatja perceptor-

ónkat, befolyásolva ezzel a későbbi magyarázatok jellegét is. A következőkben amellet kívánok érvelni, hogy a társadalomtudományos interpretáció meghatározó mértékben függ a vizsgált társadalom fogalmiságától, az abban a specifikus közegben értelmezhető cselekvési módoktól és személy-típusoktól. Amennyiben egy magyarázat-javaslat úgy kíván bizonyos jelenségekről számot adni, hogy ezekre a korlátokra nincs tekintettel, úgy annak érvényessége joggal vonható kétségbe, akármekkora adattömeggel és bármennyire finomhangolt elemzési eszköztárral dolgozzanak is a kutatók a magyarázatuk alátámasztása érdekében.

Mit magyaráz a társadalomtudomány?

Mielőtt az interpretáció természetéről és társadalmi jelenségekkel kapcsolatos sajátosságairól szó esne, fontos körülhatárolni, hogy egyáltalán milyen típusú jelenségeket interpretálnak a társadalomtudományok. A tudományok általában létezők bizonyos típusairól kívánnak érvényes és megbízható magyarázatokat adni: a természettudományok természeti törvényeiket általában fajtákra, az ún. természeti fajtákra fogalmazzák meg.² A társadalomtudományok ennek megfelelően a társadalmi jelenségekkel, a „társadalmi fajtákkal” foglalkoznak: azok kialakulását, fennmaradását, esetleges változásait magyarázzák, valamint számos esetben ezeknek a változásoknak az előrejelzését is feladatuknak tekintik. A társadalmi fajta (‘social kind’) vagy az emberi fajta (‘human kind’) terminusok nem tekintenek vissza a természeti fajtákéhoz hasonlóan hosszú múltra: a tudományfilozófiai diskurzusban csak a múlt század nyolcvanas éve óta használatosak. Mivel a továbbiakban a „társadalmi fajta” kategóriája kulcsszerepet kap az érvelésben, érdemes megvizsgálni, hogy található-e olyan differencia specífica, amely alkalmas lehet arra, hogy elkülönítse társadalmi fajtáinkat a természeti fajtáktól. Amennyiben kimutatható ilyen minőségi különbség közöttük, az a társadalomtudományos interpretációk érvényességére vonatkozóan is lényeges következményekkel járhat.

A társadalmi fajták jellemzőit vizsgálva azt találhatjuk, hogy azok több olyan tulajdonsággal is rendelkeznek, melyekkel nem kell számolnunk a természeti fajták esetében. Bhaskar (1979, 37–48. o.) három, míg Wendt (1999, 69–71. o.) négy sajátosságot említ:

1. A társadalmi fajták térben és időben is specifikusak, létük meghatározott helyhez és időszakhoz kötött.
2. A társadalmi fajták fogalmi természetűek: nem pusztán a megfigyelésük, de a kialakulásuk is függ annak a társadalomnak a fogalmiságától, melyben létrejönnek.
3. A társadalmi fajtákat emberi cselekedetek tartják fenn: aktív ágensok tevékenysége nélkül nem érdemes létező társadalmi fajtákról beszélni.
4. A társadalmi fajták kívülről (a társadalmi struktúra felől) meghatározottak: a különböző társadalmi szerepek csak más szerepekhez képest definiálhatók (pl. nem lehet valaki tanár anélkül, hogy a szerep birtokosát a definícióban a diákhöz képest pozícionálnánk) (Bhaskar, 1979, 37-48.; Wendt, 1999, 69, 71.).

Kérdés, hogy mennyiben tekinthetők ezek a tulajdonságok a társadalmi fajták szükséges és elégséges feltételeinek. A térbeli és időbeli meghatározottság (1) önmagában nem tűnik sem szükséges, sem elégséges feltételnek: számos természeti fajta szintén csak meghatározott területen jöhet létre (elég itt azokra a biológiai fajokra gondolni, amelyek evolúciós szempontból előnyös tulajdonságaikat kizárólag abban a környezetben alakíthatták ki, amelyben azok a sikeres adaptáció szempontjából elengedhetetlenek voltak), és ahogyan az ipari forradalom is csak bizonyos időszakban jellemezte az érintett társadalmakat, úgy például a dinoszauruszok is csak egy adott periódusban éltek a Földön. A másik három jellegzetesség viszont egyaránt abból következik, hogy a társadalmi fajták nem függetlenek attól a közösségtől, melyben létrejönnek: csak valamilyen

értelem-tulajdonítás és annak megfelelő társadalmi gyakorlat hozhatja létre és tarthatja fenn őket. A mesterséges létrehozás és fenntartás kritériuma (3) sem lesz azonban elégséges feltétel, hiszen a természeti fajták között is találhatunk olyanokat, melyek emberi beavatkozástól függetlenül nem jöttek volna létre (ilyenek például azok a kémiai elemek és izotópok, melyek a kutatói laboratóriumokban keletkeznek, vagy a különböző biológiai fajták keresztezésével létrehozott növény- és állatfajok).³ Ezzel kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy az „emberi beavatkozástól függetlenül nem jöttek volna létre” kitétel nem egyenértékű azzal, hogy anélkül nem is jöhettek volna létre. Teljességgel elképzelhetőek olyan természeti törvények, amelyek mellett például a fermium fellelhető lenne a természetben – olyan természeti törvényekről viszont értelmetlen volna beszélni, amelyek mellett a „házasság” vagy a „pénz” kategóriája fordulna elő természetes módon.

A fogalmi természet (2) ezzel szemben olyan sajátosságának tűnik, mely alkalmas lehet arra, hogy elhatárolja a társadalmi fajtákat a természetiektől. A fenti felsorolás második pontjában megfogalmazott állításhoz kapcsolódva azt mondhatjuk, hogy egy jelenség akkor tekinthető a társadalmi fajták közé tartozónak, ha legalább részben azáltal létezik (és lehet tudományos vizsgálódás tárgya), hogy fogalmat alkotunk róla. Ez a jellegzetesség motiválja Hacking (Hacking (1986), 222. o.) megjegyzését is az emberrel és társadalommal foglalkozó tudományok tevékenységéről: „Tudományaink néha olyan embereket alkotnak meg, melyek addig egy bizonyos értelemben nem léteztek.” Azaz a természettudományokkal szemben a társadalomtudományos kutatás nem feltétlenül kizárólag olyan jelenségekkel foglalkozik, melyek a kutatói tevékenységtől függetlenül is hozzáférhetőek voltak, hanem olyanokkal is, melyek azáltal váltak egyáltalán jelenségekkel, hogy fogalmat alkottunk róluk. Ez a megállapítás nem egyenértékű azzal, hogy a természettudományok is klasszifikálják az általuk vizsgált jelenségeket, és hogy ez a klasszifikáció nem egyértelműen az emberi beavatkozástól függetlenül létező természeti fajták közötti „határvonalak” megtalálását jelenti.⁴

A különböző, társadalmi viszonyokat leíró fogalmaink természetéből következik az is, hogy azokat a legtöbb esetben a társadalmi struktúrából kiindulva értelmezhetjük (4). Ez természetesen annak köszönhető, hogy a társadalmi szerepek létrejötte eleve fogalmi kapcsolatokra épül: ahhoz, hogy rendelkezessünk az „úr” fogalmával, szükség-szerűen rendelkezniünk kell a „szolga” fogalmával is. Egyiküket sem tudjuk definiálni a másik figyelembe vétele nélkül, ez azonban fogalmi természetük egyik sajátossága, azaz összhangban van azzal a megállapítással, hogy a társadalmi fajtákat a természeti fajtáktól elhatároló különbség azok viszonya az őket leíró fogalmainkhoz.⁵ Társadalmi fajta-fogalmaink létrehozásuk referenciájukat, és ezzel új nyelvhasználatot, valamint új társadalmi viszonyokat is keletkeztetnek. Összességében azt mondhatjuk tehát, hogy a társadalmi fajták természetiektől történő elkülönítésének szükséges és elégséges feltétele a következő: az adott fajta fennállását meghatározza, hogy rendelkezünk-e a fogalmával vagy sem. Ez a kritérium anélkül különbözteti meg a sajátosan emberi jelenségeket a természetiektől, hogy utalást tartalmazna olyan, számos további problémát felvető terminusokra, mint a „jelentés” vagy a „reprezentáció” – ugyanakkor alkalmas arra, hogy az emberi tevékenységek által létrehozott természeti fajtákat (mint például a fent említett fermiumot) ne sorolja be a társadalmiak körébe.

Ezen a ponton azonban szükséges egy újabb megkülönböztetést tennünk. Számos társadalomtudomány ugyanis olyan jelenségeket vizsgál, amelyek fogalmával a társadalom tagjai az esetek döntő többségében nem rendelkeznek. A közgazdaságtani vizsgálódások során rendszeresen alkalmazott kategóriák (határhaszon, likviditás-preferencia stb.) számos példát szolgáltatnak erre vonatkozóan, de említhetnénk akár szociológiai vagy szociálpszichológiai fogalmakat is (anómia, in-group attitűd stb.). Amennyiben mindezeket a fentiek alapján kívánjuk értelmezni, felmerülhet a kérdés, hogy hogyan tudhatnak a társadalomtudományok olyan fogalmakkal kapcsolatban informatív elméleteket megfo-

galmazni, amelyekkel a vizsgált populáció tagjai nem rendelkeznek. Nem tűnik ugyanis értelmezhetetlennek közösségünkben a határhaszon elméletének megfogalmazása, és amennyiben valaki nem is tudná, hogy mit is jelent az valójában, egy rövid ismertetés után valószínűleg alkalmazhatónak gondolná azt saját viselkedésével kapcsolatban is. Ez pedig ellentmondani látszik annak, hogy a társadalmi fajták fennállásához szükséges, hogy rendelkezünk fogalmukkal.

Kicsit közelebről szemügyre véve azonban azt találhatjuk, hogy az ellentmondásosság feloldható, amennyiben megkülönböztetjük egymástól a társadalmi és a társadalomtudományos fajtákat. Ez utóbbiakat az különíti el a hétköznapiak során használt társadalmi fajtáktól, hogy létrejöttük egy, a társadalmi valóság tudományos igényű tanulmányozását végző csoport, azaz a társadalomtudomány művelőinek tevékenységéhez kötődik. Ebből a szempontból érvényesnek tarthatjuk a Putnam (1975, 145–146. o.) által javasolt „nyelvi munkamegosztás” tézisét: ugyanúgy nem szükséges a társadalom nagy részének tisztában lennie a likviditás-preferencia fogalmával, ahogyan az alumíniumot sem muszáj tudniuk megkülönböztetni a molibdéntől. Ez ugyanis a „szakértők” (esetünkben a társadalomtudomány művelőinek) feladata, a hétköznapi világ cselekvői pedig semmivel sem lesznek kevésbé képesek eligazodni világukban, ha nem ismerik a tudományos terminológiát. A természettudományos hasonlóságok azonban ezen a ponton véget érnek, hiszen például a molibdénről tett kijelentéseink igazsága nem függ bizonyos társadalmi intézmények meglététől, a társadalomtudományos fajták azonban előfeltételezik egyéb társadalmi fajták fennállását az adott társadalomban.

A határhaszon mint társadalomtudományos fajta a neoklasszikus közgazdaságtan egyik univerzálisan alkalmazható elméletének kulcsfogalma, és alkalmazásával olyan kultúrák preferenciáiról is számot tudunk adni, amelyek akár még a „közgazdaságtan” fogalmával sincsenek tisztában. Tisztában kell legyenek azonban olyan fogalmakkal, amelyek alkalmassá teszik közgazdaságtani elméleteinket arra, hogy látszólag teljesen idegen kontextusban is magyarázóerővel bírjanak. Ismerniük kell tehát olyan fogalmakat, amelyek rendkívül hasonlóak a magyarázat alapját képező áru, ár, kereskedelem vagy érték fogalmakhoz. Ahol ezek a fogalmak teljes mértékben hiányoznak a hétköznapi élet menetéből, ott értelmetlenek maradnak az ezeken alapuló társadalomtudományos fajták segítségével adott magyarázatok is. Elképzelhetünk például egy közösséget, ahol a javak cseréje (amelyet ők egészen biztosan nem így hívnának) kizárólag teljesen véletlenszerűen választott tárgyak ajándékozására korlátozódik. Tárgyak ugyan léteznek ebben a társadalomban is, azonban ára egyiknek sincsen, nem is értelmezhetőek áruként, a társadalom tagjai pedig az ajándékozást nem tekintik kereskedelemnek, és nem is kapcsolnak csereértéket a tárgyaikhoz. Egy ilyen társadalomról sok minden elmondható (például az is, hogy hosszú távon valószínűleg nem lesz életképes), azonban a határhaszon elmélete segítségével nem adhatnánk érvényes magyarázatot az ilyen keretek között élő emberek vásárlási és fogyasztási szokásaira. Azaz társadalomtudományos fajtáink meglétéhez nem szükséges, hogy mint a társadalom tagjai, mindannyian rendelkezünk velük és használjuk őket hétköznapijaink során – azokkal a fogalmakkal azonban rendelkezniük kell, amelyekre a társadalomtudomány kategóriái „ráépülnek”.

A társadalomtudományok ennek alapján olyan létezőkkel foglalkoznak saját fajtáik kialakítása során, amelyek fogalmiságunknak köszönhetik létüket, és amelyek, mint azt Hacking kapcsán láthattuk, bizonyos értelemben nem léteztek azelőtt, hogy fogalmat alkottunk volna róluk. Amikor társadalomtudományos magyarázatokat kívánunk adni bizonyos, bennünket érdeklő társadalmi jelenségekkel kapcsolatos kérdésekre, olyan típusú jelenségeket kell tehát interpretálnunk, amelyek bizonyos értelemben nem léteztek a fogalomalkotás előtt. Joggal merülhet fel a kérdés, hogy mit is jelent valójában ez a „bizonyos értelemben” kitétel, és mennyiben támaszthat korlátokat a társadalomtudományos interpretációkkal szemben.

Mi is az, amit interpretálunk?

A társadalmi intézmények, szokások, folyamatok nem abban az értelemben részei a világnak, ahogy a fizikai tárgyak és élőlények azok. Kategóriarendszereink, melyek segítségével a sajátosan emberi tevékenység által létrehozott jelenségeket értelmezzük, számos esetben ugyanezen jelenségek létrejöttében szerepet játszó instrumentumok is egyben. Amikor egy társadalmi jelenséget magyarázni igyekszünk, leírást adunk bizonyos cselekvésekről – interpretálunk bizonyos viselkedésmintákat. Az, hogy a rendelkezésünkre álló leírások milyen készletéből válogathatunk, egyben azt is meghatározza, hogy milyen cselekvésekről és milyen típusú cselekvőkről alkothatunk egyáltalán képet. A pszichiátriai betegségek kategóriái jó példával szolgálnak erre Hacking vizsgálódásai-ban, a kategóriák és kategorizáltak viszonyára azonban már Michel Foucault is rávilágított. A bűnügyi eljárások és az állami büntetésvégrehajtás mechanizmusait elemezve a következőket írja:

„A pszichiátriai szakértelem, de még általánosabban a bűnügyi antropológia és a kriminológia [...] egyik funkciója éppen ez: azáltal, hogy a tudományos tudás tárgyaivá tehető dolgok körébe beemelik a bűncselekményeket, az ítéletvégrehajtást nem pusztán a kihágások természetével kapcsolatban ruházzák fel igazolható hatalommal, hanem az individuumokkal kapcsolatban is; nem is pusztán csak azzal kapcsolatban, hogy mit is tesznek ezek az individuumok, hanem azzal is, hogy mik is ezek az individuumok, és mivé válhatnak.” (Foucault, (1979), 18. o.)

Ez a gondolatmenet az alapja Hacking (1995a, 1998) példáinak is, melyekben a többszörösen összetett személyiség pszichiátriai kategóriáját vizsgálja, de megemlíthető még Arnold Davidson (1990) perverzokról szóló tanulmánya is, amely szintén valamilyen személy-kategória kialakulását és intézményes elterjedését elemzi. A példák egyaránt arra világítanak rá, hogy bizonyos társadalmi közegben bizonyos viselkedési módokat eltérően értelmezhetünk attól függően, hogy létezik-e a besorolásukhoz használt kategória vagy sem. Ahogyan Hacking fogalmaz, a cselekvésekről adható leírások nem pusztán a cselekvést magát, hanem a cselekvőt is meghatározzák – azaz annak módjait hozzák létre, ahogyan az adott közösségben egyáltalán személynek lehet lenni.

A társadalomtudományos magyarázatok számos olyan „emberi fajtát” és tevékenységi fajtát írnak le (és hoznak is létre ezáltal), melyek az általuk interpretált ágensek hétköznapi kategorizációitól eltérnek, ám a tudományos szférából leszivároghatva befolyásolhatják azokat. Ehhez azonban arra van szükség, hogy az újonnan létrehozott kategóriák és a kategorizáltak között interakció jöhessen létre – azaz működjön az a visszacsatolási mechanizmus, amely alapján Hacking (1995a) „interaktív fajtáknak” is nevezi az emberi fajtákat. A természeti jelenségektől eltérően a humán tudományok tárgyai maguk is tudatában lehetnek annak, hogy milyen kategóriarendszer segítségével írják le őket, azaz hogy milyen emberi fajtába tartoznak. Ezeket a fajtákat (azaz ezeket a személyiség-lehetőségeket) pedig elfogadhatják, elutasíthatják, vagy megkísérelhetik azokat megváltoztatni. A többszörösen összetett személyiségként kategorizáltak példája mindhárom lehetőségre rávilágít: az azonosulás és a tiltakozás mellett megfigyelhető, hogy a tudomány által ebbe a kategóriába sorolt emberek igyekeznek megváltoztatni a róluk kialakított képet – akár azáltal, hogy speciális klubokat alapítanak, akár pedig internetes oldalak létrehozásával.⁶ Ezt a fajta visszacsatolást nevezte Hacking (1995b) „hurkoló-hatásnak” (‘looping effect’), amely szintén olyan sajátossága a társadalmi fajtáknak, mellyel a természeti fajták nem rendelkeznek, és nem is rendelkezhetnek. Mindebből viszont következik, hogy az interaktív fajták jelen idejűek, azaz érvényességük nem terjed ki olyan periódusokra, amelyekben az általuk jellemzett emberekkel lehetetlen lenne

interakcióba lépniük. Azaz a többszörösen összetett személyiség fogalmának létrejötte és pszichiátriai szakkifejezéssé válásának megtörténte előtt a szó szoros értelmében nem létezhetek ilyen személyek – ahogyan perverzek sem lehettek azelőtt, hogy a szót jelenlegi értelmében definiálták volna. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ne lettek volna emberek, akiknek a viselkedése olyan jellegzetességeket mutatott, amelyeket a kriminológiai vagy a pszichiátriai szótárunk ma a „többszörösen összetett személyiség” vagy a „perverz” kategóriájának feleltetne meg. A fogalmak hiánya pusztán annyit jelent, hogy illegitim olyan terminusokban értelmezni bizonyos cselekvéseket, amelyek azok megtörténtekor nem álltak az adott társadalom tagjainak rendelkezésére. Foucault megjegyzései a büntetőjogi kategóriák „személykonstituáló” erejéről jellegzetesen a hatalmi mechanizmusok dinamikájának kritikai megvilágítását is céljukul tűzik ki – a tanulság azonban társadalomkritikai elköteleződés nélkül is általánosítható. Társadalomtudományos leírásaink egyben konstitúciós folyamatok is, az általuk leírt és interpretált cselekvések létrehoznak olyan jelenségeket, amelyek ebben az értelemben nem léteztek korábban: nem voltak fogalmi eszköztárunk részei, nem azonosíthatjuk őket akként, amiként az újonnan bevezetett kategóriarendszerek alapján megtehetjük.

Ennek értelmében azt is helytelen lenne állítani, hogy bizonyos következmények, melyek az új kategóriarendszerek fogalmi természetéből fakadnak, okságiak lennének. Ahogy Hacking (1995a, 82. o.) megjegyzi a többszörösen összetett személyiség kialakulásának feltételezett okaival kapcsolatban:

„Megfigyelhető, hogy egyesek a) hajlamosak a többszörösen összetett személyiség fogalmát a kora gyermekkori trauma terminusaiban definiálni, valamint b) azt állítani, mintha az egy felfedezés volna, hogy a többszörös személyiséget a gyermekkori trauma okozza. Nem kellene önmagunkat becsapva azt gondolnunk, hogy először definiáltuk a betegséget, majd felfedeztük az okát.”

Miután a többszörösen összetett személyiség (általánosan használatban lévő) fogalmából következik, hogy gyermekkori traumához köthető, nem közlünk új információt azzal, ha ezt elismételjük, immár oksági magyarázat formájába bújtatva. Hasonló logikát követ a társadalomtudományos magyarázatok nagy része: a befektetési hajlandóság visszaesését a bizalom hiányával magyarázva például könnyen abba a hibába eshetünk, hogy a két fogalmat egymás terminusaiban határozzuk meg. Ez azonban fogalmi kapcsolatot implikál, azaz értelmetlen lenne azt állítani, hogy valaki hajlandó befektetni bizonyos üzletbe anélkül, hogy azt is állítanánk, hogy megbízik a neki ajánlatot tevőkben.⁷ A konceptualizáció folyamata, melynek során a társadalomtudományok az általuk vizsgálni kívánt jelenségeket definiálják, konstitúciós folyamat is egyúttal: a meghatározások sok esetben megalkotják a vizsgálandó jelenségek fogalmait, elemzésükkel pedig azokról a fogalmi kapcsolatokról is számot adhatunk, amelyeket a definíciók implikálnak.⁸ Ezek a kapcsolatok pedig épp annyira nem szolgálhatnak oksági magyarázatok alapjául, amennyire a hackingi példában szereplő pszichiátriai fogalom sem alkalmas erre. Nem szükséges azonban kizárólag szigorú értelemben vett oksági magyarázatokat várni társadalomtudományainktól – olyannyira nem, hogy a módszertani vitákban a megértő/hermeneutikai oldal képviselői egyenesen lehetetlennek tartják azokat, éppen a társadalmi jelenségek fent említett sajátosságai miatt (l.d. ehhez: *Winch*, (1988) vagy *Taylor*, (1971).). Az oksági magyarázatok primátusának megkérdőjelezése azonban nem szükségszerűen jár együtt azzal, hogy a társadalomtudományoktól megtagadnánk mindennemű magyarázat lehetőségét. Alternatívaként a különösen a történettudományok által előnyben részesített narratív magyarázat modelljei említhetők meg, melyek relevanciája legújabbban a matematikai/statisztikai alapokon nyugvó szociológiai módszertan problémái kapcsán is felmerült (l.d. *Goldthorpe*, (2000;), *Abell*, (2004).).

Narratívák és interpretációk

A társadalomtudományokban (leghangsúlyosabban természetesen a történettudományban) szerephez jutó narratív magyarázatok lényegében koherens történetek formájában igyekeznek számot adni valamilyen társadalmi/történelmi jelenség kialakulásáról, megváltozásáról vagy eltűnéséről. A velük szemben támasztott követelmények mindenképpen megengedőbbek, mint az oksági magyarázatok érvényességét biztosító kritériumok, hiszen ezek a magyarázatok nem szükségszerű kapcsolatot tételeznek fel valamilyen *A* és *B* esemény között, hanem kontextusba helyezve próbálnak eseménysorként értelmezni bizonyos történéseket, jelenségeket.

Amennyiben egy társadalmi jelenségről vagy folyamatról (legyen az egy intézmény kialakulása, egy forradalom kirobbanása vagy akár egy gazdasági válság) kívánunk narratív magyarázatot adni, nem lépünk fel az általunk azonosított és lokalizált okok kérlelhetetlen szükségszerűséggel okozatukra gyakorolt hatásának igényével, pusztán igyekszünk a különböző történéseket logikailag koherens egymásutániségükben ábrázolni. Az a narratíva, amelyik például az abszolutisztikus uralkodó által kiszabott egyre nagyobb adóterhekből, valamint az önmagát egyre inkább eltartani képes polgári réteg gondolkodásmódjának változásaiból jut el a francia polgári forradalom kirobbanásáig, nem lép fel számos olyan igénnyel, amellyel egy, ugyanerről a jelenségről adott, ám a társadalmi jelenségek köreiben törvények meglétét feltételező oksági magyarázat fellépni kénytelen. Mindez természetesen nagyobb támadási felületet is biztosít a narratívák magyarázóerejével kapcsolatos ellenvetéseknek. A következőkben két, a narratív magyarázatok szempontjából végzetesnek tűnő ellenvetésre térek ki részletesen, majd az azokra adható válaszok után a társadalmi jelenségek fentebb leírt sajátosságainak fényében értelmezem újra a társadalomtudományos narratívák és az azokat lehetővé tevő interpretációk korlátait.

Burkolt oksági magyarázat vagy egyszerű fikció? – Ellenvetések

Az elsőként tárgyalandó ellenérv a pozitivistá társadalomtudomány-koncepciók felfogásából ered, és leginkább abban az elgondolásban érhető tetten, amely a narratívákat implicit törvényeket és elméleteket tartalmazó magyarázati modellekként értelmezi. Ennek legkorábbi megfogalmazása Carl Hempel nevéhez fűződik, és noha az annak alapját képező logikai pozitivistá tudományfelfogás mára már meghaladott, implikációi tovább élnek a társadalomtudományok metodológiai sajátosságait tárgyaló diskurzusban. Az ellenérv röviden a következő: egy egyedi történelmi/társadalmi jelenségről alkotott narratíva pusztán a felszínen tűnik radikálisan különbözőnek a peremfeltételeket és általános törvényeket tartalmazó „covering law” típusú magyarázatoktól, valójában azonban ugyanúgy sajátos partikuláris tényállásokat (peremfeltételek) egymáshoz kapcsoló biológiai, pszichológiai vagy közgazdaságtani törvényeket (általános törvények) tartalmaz, mint azok a magyarázatok, amelyekkel szemben alternatívaként kíván fellépni.

A narratíva, melyben beszámolunk például egy tőzsdekrach előzményeiről és lefo lyásáról⁹, következtetni enged bizonyos, a keresletet és kínálatot, valamint az emberi viselkedéseket szabályozó törvények meglétére, azonban mindezt a hétköznapi életre emlékeztető nyelvhasználattal teszi. Így az az érzésünk támadhat, hogy nem törvények és elméletek segítségével kínál magyarázatot – sőt, akár úgy is gondolhatjuk, hogy egy ehhez hasonló egyedi történelmi jelenséggel kapcsolatban nem is adhatunk törvényekre hivatkozó magyarázatot. Ez azonban nem több ennél az érzésnél, és amennyiben a narratíváinkat megalapozó összefüggéseket explicitté tesszük, feltárulnak a kezdeti feltételek

és az általános törvények. Ezek a törvények pedig azért maradhatnak pusztán háttérfeltételezések, mert maguktól értetődőeknek tartjuk őket, így kevésbé lesznek reflektáltak a hétköznapi diskurzusban. Az sem lehet probléma, hogy ezek a törvények jelenleg még nem bírnak az univerzális természettörvények általános erejével – ez ugyanis nem jelentheti azt, hogy a jövőben sem fognak ilyen rangra emelkedni.¹⁰

Ezen az alapon tagadni a narratívák létjogosultságát azonban kétélű fegyvernek bizonyulhat. Mint arra Megill (2007) rámutat, az ellenérv könnyedén megfordítható, és ugyanilyen egyszerűen szembeszegezhető a pozitivista magyarázati modellel is. Értelmes ugyanis felvetni azt a kérdést, hogy a felszínen szigorú általános törvényeket tartalmazó magyarázatok nem pusztán narratívák „csontvázai”-e valójában. Hogy ezt megválaszoljuk, nem kellene mást tennünk, mint végigmondanunk a kezdeti feltételek és általános törvények által adott magyarázatot a maga teljességében: az eredmény szintén *A* és *B* esemény egymásra következésének narratívája lenne. „Habár a diskurzus szintjén Hempel megfogalmazása nyilvánvalóan nem narratíva, olvasói könnyedén összerakhatják a mondatait *mint* narratívát, felszínre hozva a diskurzus mögötti történetet. És az olvasók valójában pontosan ezt is teszik (Megill, 2007, 70. o.). Ha pedig ezt teszik, úgy episztemikus értelemben nincs minőségi különbség a két magyarázati modell között: mindkét esetben valamilyen specifikus „miért?”-kérdésre kerestük a választ, és mindkét esetben kaptunk is erre vonatkozóan valamilyen típusú útmutatást. A magyarázat pedig éppen ugyanúgy lehet érvénytelen az egyik, mint a másik esetben: félreismerhetünk törvényeket és tévesen interpretálhatunk bizonyos jelenségeket, ezek egyike ellen sem véd meg bennünket a magyarázati modell belső logikája önmagában.

A következő, végzetesnek tűnő ellenvetés a narratívaalkotással szemben nem a törvényeken alapuló magyarázattal, hanem a fiktív elbeszélésekkel hozza azokat kapcsolatba. Amennyiben egy narratíva nem egyéb, mint bizonyos, időben egymást követő események bevezetés-tárgyalás-befejezés alapú elbeszélése, úgy két különböző szempontból is támadhatóvá válik. Egyrészt minden tudományos igénnyel fellépő narratívának ügyelnie kell arra, hogy valamilyen dokumentummal vagy egyéb tárgyi bizonyítékkal összhangban legyen, azaz ne lehessen bármilyen gondolati konstruktumot a jelenségek hiteles magyarázatának színében feltüntetni. Másrészt viszont épp a belső struktúrája miatt a narratíva inherensen hamis lesz, bármennyire is igyekszik az általa elbeszélteket megalapozni: a történelemben és a társadalomban ugyanis a jelenségek nem „kezdődnek” és nem „érnek véget”. Amennyiben pedig a narratíva ezt a látszatot igyekszik kelteni, úgy a befogadó számára nem lehet episztemikus értéke: nem megalapozott azt feltételeznünk, hogy igaz és érvényes magyarázatként szolgál.¹¹ Szélsőséges megfogalmazásban a narratív magyarázatok tulajdonképpen nem is magyarázatok a szó tudományos értelmében, hanem csupán az őket előterjesztő és elfogadásra felkínáló kutatók élénk fantáziájának termékei. Lévéen épp azok az összetevők hagyhatók figyelmen kívül az ilyen típusú magyarázatokban, melyek a tudományos, kauzális magyarázati modellekben a magyarázat érvényességét és megbízhatóságát hivatottak biztosítani, látszólag könnyedén tudománytalanként diszkreditálhatók a narratívákra alapuló magyarázat-javaslatok. Mint arra azonban Velleman (2003) rámutat, a narratív magyarázatok ereje (akár magyarázati erőként, akár egyéb típusú erőként fogjuk fel azt) nem abban rejlik, hogy a valóság – jelen esetben a történeti/társadalmi valóság – bizonyos szegmenseit a megfellebbezhetetlen objektivitás igényével valamilyen modell vagy séma alá sorolják. Ezt már csak azért sem tehetik, mert a történelmi valóság objektív realitásának kérdése maga is élénk vita tárgya¹² – és amennyiben a társadalmi jelenségeket fogalmi konstitúciójuk alapján különítjük el, azok realitása sem objektív, hanem csupán interszubjektív módon lesz garantálható. Az elbeszélés-jelleg pedig, noha valóban rendelkezik befejezéssel, nem jelenti azt (és valószínűleg a magyarázat befogadója számára sem egyenértékű azzal), hogy a történelem lezárult volna azon a ponton, ahol a partikuláris kérdés tárgyalása véget ért (*Vel-*

leman, 2003, 19–21. o.). Ennek analógiájára egyéb társadalmi jelenségek sem szűnnek meg létezni a narratíva végére – sőt, mint fentebb láthattuk, a narratíva számos esetben épp abban lehet segítségünkre, hogy bizonyos jelenségek kialakulásáról adjon számot.¹³

Korlátozott interpretációk

Ez természetesen még nem jelenti azt, hogy akármilyen narratíva helyesként és érvényesként lenne felfogható. Ahhoz azonban, hogy a társadalomtudományos interpretáció egy lehetséges korlátjáról szó eshessen, legalább elviekben meg kell engednünk annak lehetőségét, hogy az ilyen úton nyert ismeretek valóban ismeretek legyenek, ne csupán a képzelőerő valóságtól elrugaszkodott termékei. Ennek érdekében további korlátozásokra is szükségünk lesz, ha el szeretnénk dönteni, hogy az esetlegesen versengő interpretációk

Egy tudománytörténeti példa segíthet annak szemléltetésében, hogy milyen lényegi különbség adódik a természeti és társadalmi fajták konstitúciójának eltérő voltából az interpretációk megalkotása során.

Gad Prudovsky (1997) azt a kérdést igyekezett megválaszolni, hogy mennyiben tulajdoníthatunk bizonyos történelmi személyeknek olyan fogalmakat, melyeket azok a maguk idejében nem ismerhettek, és lingvisztikailag sem fogalmazhattak meg.

A példa Alexander Koyré Galilei-interpretációja, melyben Koyré olyan tömegfogalmat tulajdonít Galileinek, amellyel az nem rendelkezhetett, és amelyért későbbi kritikussai elmarasztalták. Prudovsky szerint azonban a tehetetlenségi tömeg fogalma már implicite benne foglaltatik Galilei érvelésében, mintegy anticipálva annak későbbi felfedezését és fogalmi kimunkálását.

és narratívák közül melyiknek adunk hitelt a többivel szemben. Egy lehetséges megoldást már Taylor (1971, 14. o.) is kínált, amikor az emberi jelenségekkel kapcsolatos interpretációk elfogadásának függvényeként a cselekvések és azok jelentésének koherenciáját tette meg: „Ezeket az olvasatokat azonban kizárólag más olvasatokkal szemben tudjuk egyáltalán megmagyarázni vagy igazolni [...] Amennyiben valaki az ilyen típusú olvasatot nem érti vagy nem fogadja el érvényesnek, az érvelés ezen nem változtathat.” Azaz az értelmezés belső koherenciája garantálná az értelmezés helyességét – és ha valaki szerint ennél többet, meggyőzőbbet kellene állítanunk felkínált értelmezésünk alátámasztására, úgy erre a felvetésre interpretatív kereteken belül nem leszünk képesek érdemben válaszolni.

Úgy vélem, ennél komolyabb megszorításokat is lehet és érdemes tenni a társadalomtudományos interpretációk érvényességével kapcsolatban. A jelenségek fogalmi természete és a fogalmaink segítségével „létrehozott” személytípusok kapcsán láthattuk, hogy azok nem pusztán a szigorú oksági magyarázatokkal kapcsolatban vetnek fel problémákat, hanem bármilyen magyarázat retrospektív érvényessége kapcsán is. Egy tudománytörténeti példa segíthet annak szemléltetésében, hogy milyen lényegi különbség adódik a természeti és társadalmi fajták konstitúciójának eltérő voltából az interpretációk megalkotása során. Gad Prudovsky (1997) azt a kérdést igyekezett megválaszolni, hogy mennyiben tulajdoníthatunk bizonyos történelmi személyeknek olyan fogalmakat, melyeket azok a maguk

idejében nem ismerhettek, és lingvisztikailag sem fogalmazhattak meg. A példa Alexander Koyré Galilei-interpretációja, melyben Koyré olyan tömegfogalmat tulajdonít Galileinek, amellyel az nem rendelkezhetett, és amelyért későbbi kritikusai elmarasztalták. Prudovsky szerint azonban a tehetetlenségi tömeg fogalma már impliciten benne foglaltatik Galilei érvelésében, mintegy anticipálva annak későbbi felfedezését és fogalmi kimunkálását.¹⁴ Ez pedig tudománytörténeti jelentőséggel bír, hiszen a modern tömegfogalmunk kialakulásának kezdeteiről alkothatunk képet a segítségével. Szigorúan véve a hackingi korlátozásokat a fogalmak természetével kapcsolatban azt mondhatnánk, hogy Galilei nem dolgozhatott a tehetetlenségi tömeg fogalmával, egész egyszerűen azért, mert ilyesmi az ő korában nem létezett. A tömeg azonban természeti jelenség, és amennyiben a dolgoknak létezik tömege, úgy azt Galilei felfedezhette volna, mint ahogyan később fel is fedezték. Így megengedhetővé válik a retrospektív fogalom-tulajdonítás, természetesen csak abban az esetben, ha nem gondoljuk azt, hogy Galilei ténylegesen tudatában volt ennek a később bekövetkezendő felfedezésnek.

Más a helyzet azonban társadalmi jelenségeinket tekintve, azokat ugyanis nem lehet anticipálni, nem várnak felfedezésre és nem találunk rájuk. Ennek következtében pedig egyetlen olyan, időben vagy térben távoli társadalmi berendezkedéssel kapcsolatban sem számíthatnak legitím interpretációknak azok, amelyek olyan fogalmi kerettel dolgoznak, mely a vizsgált társadalom tagjainak nem állhatott rendelkezésére. Egy idegen civilizáció hagyományainak például nem adhatjuk olyan interpretációját, amely szerint vallási rituáléikkal a fiatalkorú bűnelkövetők számának csökkenését célozzák, ha a vizsgált társas kontextusban a „fiatalkorú bűnelkövető” fogalma nem létezik. Épp azért nem, mert nem lehet számítani arra, hogy a közeljövőben felfedezik azt, vagy hogy az impliciten már kialakult bennük, pusztán a megfogalmazása várat magára. A megfogalmazás ebben az esetben ugyanis a létezés előfeltétele, a kettő elválasztása pedig a narratívánk intelligibilitását aknázná alá.

Konklúzió

A fentiekben a társadalomtudomány által vizsgált jelenségek természetét, illetve az azokról adott interpretációk és az azokkal kapcsolatban konstruált narratívák érvényességét vizsgálva azt igyekeztem kimutatni, hogy társadalmi jelenségeink fogalmi természetét két szempontból is alapvető hatással van (avagy annak ideális esetben hatással kellene lennie) tudományos vizsgálódásainkra. Egyrészt segítségével megindokolható, hogy a természettudományos módszertani megfontolások miért nem alkalmazhatók fenntartások nélkül a társadalmi jelenségek vizsgálatára, másrészt pedig annak is határt szab, hogy ezek a jelenségek milyen interpretációs keretben értelmezhetőek egyáltalán. Ez utóbbi korlátot azért is különösen fontos hangsúlyozni, mivel gyakran érik az interpretatív társadalomtudományokat „mindent szabad” típusú vádak. Ezekre éppen az ad alapot, hogy amennyiben a társadalom területén történő vizsgálódásainkat nem szabályozzák törvények és elméletek, úgy látszólag nincs, ami garantálná egy elfogadásra ajánlott interpretáció érvényességét. Ennyire viszont nem lehet megengedő az interpretatív társadalomtudomány, és a jelenségek fogalmi természetéből adódó korlátok határt is szabhatnak az értelmezések látszólag tetszőleges tartalmának.

Irodalomjegyzék

- Abell, P. (2004): Narrative Explanation: An Alternative to Variable-Centered Explanation? *Annual Review of Sociology*, **30**. 287–310. DOI: [10.1146/annurev.soc.29.010202.100113](https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100113)
- Beebe, H. és Sabbarton-Leary, N. (2010, szerk.): *The Semantics and Metaphysics of Natural Kinds*. Routledge, London. DOI: [10.4324/9780203852330](https://doi.org/10.4324/9780203852330)
- Bhaskar, R. (1979): *The Possibility of Naturalism*. Routledge, London.
- Campbell, J. K., O'Rourke, M. és Slater, M. H. (2011, szerk.): *Carving Nature at its Joints: Natural Kinds in Metaphysics and Science*. The MIT Press, Cambridge/MA. DOI: [10.7551/mitpress/9780262015936.001.0001](https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262015936.001.0001)
- Carr, D. (2008): Narrative Explanation and Its Malcontents. *History and Theory*, **47**. 1. sz. 19–30. DOI: [10.1111/j.1468-2303.2008.00433.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2008.00433.x)
- Cooper, R. (2004): Why Hacking is Wrong about Human Kinds. *The British Journal for the Philosophy of Science*, **55**. 1. sz. 73–85. DOI: [10.1093/bjps/55.1.73](https://doi.org/10.1093/bjps/55.1.73)
- Davidson, A. (1990): Closing up the Corpses: Diseases of Sexuality and the Emergence of the Psychiatric Style of Reasoning. In: Boolos, G. (szerk.): *Meaning and Method – Essays in Honor of Hilary Putnam*. Cambridge University Press, New York. 295–326.
- Demeter Tamás (2008): *Mentális fikcionalizmus*. Gondolat, Budapest.
- Flyvbjerg, B. (2001): *Making Social Science Matter*. Cambridge University Press, New York. DOI: [10.1017/cbo9780511810503](https://doi.org/10.1017/cbo9780511810503)
- Foucault, M. (1979) *Discipline and Punish – The Birth of the Prison*. Knopf Doubleday Publishing, New York.
- Goldstein, L. J. (1976): *Historical Knowing*. University of Texas Press, Austin.
- Goldthorpe, J. H. (2000) *On Sociology – Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford University Press, New York.
- Hacking, I. (1986): Making up People. In: Heller, T. (szerk.): *Reconstructing Individualism*. Stanford University Press, Stanford, CO. 222–236.
- Hacking, I. (1995a): *Rewriting the Soul*. Princeton University Press, Princeton.
- Hacking, I. (1995b): The Looping Effects of Human Kinds. In: Sperber, D., Premack, D. és Premack, A. (szerk.): *Causal Cognition. An interdisciplinary Approach*. Oxford University Press, Oxford.
- Haddock, A. (2002): Rewriting the Past: Description and its Consequences. *History of the Human Sciences*, **32**. sz. 3–24. DOI: [10.1177/004839310203200101](https://doi.org/10.1177/004839310203200101)
- Hawley, K. és Bird, A. (2011): What are Natural Kinds? *Philosophical Perspectives*, **25**. 1. sz. 205–221. DOI: [10.1111/j.1520-8583.2011.00212.x](https://doi.org/10.1111/j.1520-8583.2011.00212.x)
- Hempel, C. G. és Oppenheim, P. (1999): A tudományos magyarázat logikája. In: Forrai Gábor és Szege-di Péter (szerk.): *Tudományfilozófia – Szöveggyűjtemény*. Áron, Budapest. 109–129.
- Leudar, I. és Sharrock, W. (2002): Indeterminacy in the Past? *History of the Human Sciences*, **15**. sz. 95–115. DOI: [10.1177/0952695102015003169](https://doi.org/10.1177/0952695102015003169)
- Leudar, I. és Sharrock, W. (2003) Changing the Past? *History of the Human Sciences*, **16**. sz. 105–121. DOI: [10.1177/09526951030163006](https://doi.org/10.1177/09526951030163006)
- Megill, A. (2007): *Historical Knowledge, Historical Error*. Chicago University Press, Chicago.
- Mink, L. O. (1987): *Historical Understanding*. Cornell University Press, Ithaca – New York.
- Prudovsky, G. (1997): Can We Ascribe to Past Thinkers Concepts They Had No Linguistic Means to Express? *History and Theory*, **36**. 1. sz. 15–31. DOI: [10.1111/0018-2656.00002](https://doi.org/10.1111/0018-2656.00002)
- Putnam, H. (1975): The Meaning of 'Meaning'. In: uő: *Mind, Language and Reality*. Cambridge University Press, Cambridge. 215–271. DOI: [10.1017/cbo9780511625251](https://doi.org/10.1017/cbo9780511625251)
- Roth, P. A. (2002): Ways of Pastmaking. *History of the Human Sciences*, **15**. sz. 125–143. DOI: [10.1177/0952695102015004684](https://doi.org/10.1177/0952695102015004684)
- Roth, P. A. (2012): The Pasts. *History and Theory*, **51**. 3. sz. 313–339. DOI: [10.1111/j.1468-2303.2012.00630.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2012.00630.x)
- Sayer, A. (2010): *Method in Social Science: A Realist Approach*. Routledge, London.
- Sivadó Ákos (2010): Fajtáink eredete. *Magyar Filozófiai Szemle*, **1**. sz. 46–58.
- Taylor, Ch. (1971): Interpretation and the Sciences of Man. *The Review of Metaphysics*, **25**. 1. sz. 3–51.
- Velleman, J. D. (2003): Narrative Explanation. *The Philosophical Review*, **112**. 1. sz. 1–25. DOI: [10.1215/00318108-112-1-1](https://doi.org/10.1215/00318108-112-1-1)
- Weber, M. (1987): *Gazdaság és társadalom*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Wendt, A. (1999): *Social Theory of International Politics.*, Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9780511612183](https://doi.org/10.1017/cbo9780511612183)
- White, H. (1987): *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- White, H. (1997): *A történelem terhe*. Osiris, Budapest.
- Winch, P. (1988): *A társadalomtudomány eszméje és viszonya a filozófiához*. Akadémiai, Budapest.

Jegyzetek

¹ Már a szociológia 19. század végi klasszikusa, Max Weber (1987, 37–38. o.) is ekképp fogalmazta meg tudományterülete fő feladatát: „A szociológia [...] az a tudomány, amely a társadalmi cselekvés értelmező megértésére, és ezen keresztül a cselekvés menetének és hatásainak oksági magyarázatára törekszik.” Weber (1987), 37–38.

² A természeti fajták létével és metafizikájuk kérdéseivel kapcsolatban bőséges szakirodalom áll rendelkezésre az elmúlt évtizedekből. A legfrissebbek közül érdemes megemlíteni a Beebe és Sabbarton-Leary által 2010-ben, illetve a Campbell, O'Rourke és Slater által 2011-ben szerkesztett átfogó szöveggyűjteményeket, valamint Hawley és Bird (2011) tanulmányát.

³ Ennek kapcsán jogosan jegyzi meg Cooper (2004), hogy amennyiben pusztán a mesterséges előállíthatóságot tekintenénk a társadalmi fajtákat a természetiektől alapvetően elkülönítő sajátosságnak, úgy mindössze „nem különösebben hasznos” természeti fajtákat kapnánk eredményül.

⁴ A természeti fajták klasszifikálásának nehézségeivel Sivadó (2010) foglalkozik részletesen.

⁵ Ld. ehhez: Winch ((1988), 115–123. o.). A társadalmi és a mentális jelenségek között ebből a szempontból hasonlóságok fedezhetők fel – az emellett szóló érveket ld. Demeter ((2008), 102–114. o.).

⁶ Minderről részletesen ld. Hacking ((1995a)). A kategorizáltak internetes jelenlétére példa többek közt a <http://www.angelfire.com/wv/mpdrules/> oldala.

⁷ Természetesen bizonyos külső körülmények fennállása mellett. Amennyiben valakinek az élete múlik azon, hogy befektet-e avagy sem, a bizalom megléte vagy hiánya veszít fontosságából.

⁸ A társadalomtudományos konceptualizáció tudományos magyarázatokra tett hatásáról ld. Sayer ((2010)).

⁹ A példa Hempel és Oppenheim (1999) írásából származik, ld. Hempel-Oppenheim (1999).

¹⁰ A tudományfejlődés mint a potenciális társadalmi törvények felfedezésének motorja számos szempontból problematikus. A fentebb vázolt sajátosságok is megkérdőjelezzik ennek legitimitását, részletes kritikájához ld. Flyvbjerg (2001), 25–37. o.).

¹¹ A narratívák szükségszerűen hamis voltának problémái a legélesebben Hayden White írásaiban jelennek meg; ld. ehhez különösen White (1987), magyarul White (1997).

¹² Ennek kezdetéhez ld. Goldstein (1976) és Mink (1987), újabb tárgyalásához pedig Haddock (2002), Leudar és Sharrock (2002, 2003), valamint Roth (2002, 2012).

¹³ Egyéb, a narratív magyarázatokkal szemben megfogalmazott bírálatok részletes tárgyalásához ld. Carr (2008).

¹⁴ Prudovsky (1997), 25–26. o.). A gondolatmenet részletes rekonstrukcióját ld. Roth (2013), 23–25. o.).

Somogyvári Lajos

Pannon Egyetem MFTK TK

Munkára nevelés a szocialista pedagógiában: az orosz-szovjet előtörténet (1917–1958)

A munka és a pedagógia világa egymást kölcsönösen feltételező szféra, melyek különböző kapcsolatban voltak a történelem folyamán – ennek egyik jellemző formájáról szól írásom. A politechnikai képzés a munkára nevelés fogalomkörének sajátos elméleti és gyakorlati megvalósulása, mely a marxista ideológiában gyökerezik, az 1917 utáni orosz-szovjet neveléstudomány és pedagógia fejlődéstörténetéből bontható ki. Az elsődleges szempontot mindig is az ideológiai és a népgazdasági érdek váltakozó hangsúlyai jelentették a politechnikai képzésben, időszakonként változó reformpedagógiai hivatkozásokkal és legitimációval – átalakulásokkal és gyakori váltásokkal leírható történelmi folyamat alkotja írásom fő témáját, a munkára nevelés 1917 és 1958 közötti, orosz-szovjet fejlődéstörténetét.

Az ideológiai alapok – Marx és Engels

A kiindulópontot a 19. század kapitalista viszonyainak kritikája jelentette: a gyáripar és a gépesítés megnyomorító, elidegenítő hatásáról Marx és Engels számos írása tanúskodik – a tőkés fejlődés egyik legfontosabb következménye a szellemi és fizikai munka szétválása, a túlzott szakmai specializáció, ami korlátoltságot okoz (a szövegekhez ld. *Vág*, 1967, 34–56., 62–67., 70–72. o.). A cél a szétforgácsolt erők egyesítése, az ember felszabadítása a magántulajdon és a kapitalista munkamegosztás eltörlésével, a termelőerők bázisán. A gép és az automatizálás, amely korábban eltávolított és elidegenített, itt már a szellemi és fizikai munka egyesítését jelenti – az ellentmondás feloldását a társadalmi viszonyok különbsége jelentheti, bár ez a probléma nincs részletesen kifejtve Marxnál vagy Engelsnél. Az antikapitalizmus határozza meg a jövő elképzelését, amelyben fontos szerep jut a kommunista emberek nevelésének. Ebben a folyamatban kell a politechnikai képzést szemlélnünk az ideológia szerint. A politechnikai képzéssel kapcsolatban leg-többet hivatkozott marxi szöveghely 1866-ból való:

„Nevelésen három dolgot értünk.

Először: *szellemi nevelést*.

Másodszor: *Testi nevelést*, amelyet gimnasztikai iskolákban és katonai gyakorlatokkal nyújtanak.

Harmadszor: *Technológiai képzést*, amely közli valamennyi termelési folyamat általános alapelveit, és egyúttal bevezeti a gyermeket és az ifjút valamennyi szakma elemi szerszámainak gyakorlati használatába és kezelésébe.” (Karl Marx: *Instrukciók az ideiglenes Központi Tanács küldöttei számára*, ld. *Vág*, 1967, 105. o.)

A német eredeti konkrétabb a magyar fordításnál: „Geistige Bildung – Körperliche Ausbildung – Polytechnische Erziehung” (Marxot idézi: *Skiera*, 2009, 127. o.). Az idézetekből kibontható a későbbi szocialista pedagógia egyik alaptétele, az iskolareformok diskurzusaiban gyakran használt érv: a mindenoldalúan fejlett ember eszméje. A régi iskolával szemben az új nemcsak az intellektuális képességek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt: ugyanolyan fontos (ha nem fontosabb) a „kéz műveltsége” (*Sáska*, 2005b, 18. o.) – ami egyébként a reformpedagógiai mozgalmakkal érintkező gondolat – és a fizikai képzés, a testi nevelés. „Ahogyan a természet rendszerében fej és kéz összetartoznak, úgy egyesíti a munkafolyamat fejmunkát és kézmunkát.” (Marxot idézi: *Márkus*, 1971, 46. o.) A politechnikai képzés egyik első megfogalmazásában már jelen van a termelőmunka fontossága és valamennyi technikai alapkészség elsajátítása a növendékek által. Az idézettel kapcsolatos utolsó fontos megjegyzés a termelési folyamatok alapelveit illeti. Krupszkaja és Lenin más megközelítésben fogalmazza meg ugyanezt a tartalmat: a későbbiekben ismertetendő, az egész oktatási folyamatot átható politechnikai alapelv formájában. Marx *A tőkében* (*A gyermekek termelőmunkája és nevelése*, idézi: *Vág*, 1967, 121–122. o.) folytatja idevágó gondolatmenetét:

„A gyárrendszerből – ahogyan Robert Owennél részleteiben nyomon követhetjük – kisarjadt a csírája a *jövő nevelésének*, amely minden gyermek számára egy bizonyos koron túl összekapcsolja majd a *termelőmunkát az oktatással és a tornával*, nemcsak egyik módszerként a társadalmi termelés fokozására, hanem az egyetlen módszerként mindenoldalúan fejlett emberek termelésére.”

A három terület (szellemi, testi és politechnikai nevelés) összekapcsolásából vezeti le Marx a mindenoldalúan fejlett emberek termelésének szándékát. Két fontos, új elem bukkan itt elő: az egyik a jövő nevelésére vonatkozik, a másik oktatás és termelőmunka összekapcsolására. A szocialista pedagógia fontos jellemzője volt – minden gyakorlatiasága ellenére – a jövőre irányuló, némileg utópisztikus jelleg, a képzés céljául tekintett embereszmény megfogalmazása és az elérés útjainak felvázolása. Természetesen minden pedagógia teleologikus és célvezérelt, azonban a szocialista pedagógia esetében az ideológia (a kommunista társadalom megvalósításának távlati célja) dominanciája miatt nagyobb hangsúlyt kapott az alapul tekintett ideál. Eszmény és gyakorlat egymáshoz igazítása, illetve az oktatáspolitikai döntéseket befolyásoló, azokat alátámasztó praktikus és elméleti érvek változó erőssége sok konfliktushoz vezetett az iskolareformok bevezetésének idején. A termelőmunka és az oktatás-nevelés kombinációja volt az alapja ezeknek a reformoknak, a marxi indoklással (gazdasági és társadalmi érdekek) együtt ez az okfejtés képezte az alapját Hruscsov 1958-as előterjesztésének, ami megelőzte a szovjet oktatási törvényt, az iskolareformot.

A politechnikai képzés ideológiai megalapozását követően az orosz-szovjet pedagógia fejlődéstörténetét vázolom fel 1917 után. A politechnikai képzés szempontjából három nagyobb korszakra oszthatjuk fel a hruscsovi reformokat megelőző négy évtizedet:

1. a kísérletezés időszaka (1917–1931),
2. visszatérés a hagyományos iskolamodellhez a sztálini represszió idején (1931–1953),
3. a reform előzményei, Hruscsov hatalmi harcai (1953–1958).

A periodizáció alapjául szolgáló fordulópontok a következők: a bolsevik hatalomátvétel (1917), a pedagógiai kísérletezést lezáró párthatározatok (1931), Sztálin halála (1953) és a szovjet iskolarendszer átalakításának kezdete (1958). Valamennyi évszám oktatáspolitikai és ideológiai irányváltást jelöl – a Sztálin halálát követő váltás hosszan elhúzódó jellegűeltér a többi átalakulástól, amelyek hirtelen következtek be (ennek lehetséges okairól később lesz szó). A váltások minden esetben a hatalmi-politikai erőteréből indul-

tak ki, a felülről kikényszerített fordulatokat az oktatáspolitikai többi szereplője (pedagógusok, neveléstudomány, szülők, diákok) passzívan elszenvedte és érdekérvényesítő képességétől függően reagált rá – aktív kezdeményező szerepben csak az állampárt és az adminisztráció léphetett fel.

A kísérletezés időszaka – orosz-szovjet oktatáspolitikai 1917 és 1931 között

Az ideológia gyakorlatban való kipróbálásának és továbbfejlesztésének periódusa ez, az oktatáspolitikára döntő befolyást gyakorló főbb személyek Lenin, Krupszkaja és Lunacsarszkij voltak a hosszú húszas évtizedben, s ekkor működött Makarenko is, akinek személye átmenetet képez a harmincas évek felé (írásai az '50-es évek második felétől kezdenek el nagy hatást gyakorolni a pedagógiai diskurzusokra). A munkaiskola koncepcióját kidolgozó Blonszkijt szintén meg kell említeni ebben a felsorolásban, bár ő kilóg a sorból, hiszen a pedológia híveként hamar kiszorult a szovjet pedagógiai nyilvánosságból.

Lenin marxi alapokra helyezkedve már 1917 előtt az oktatás és a termelőmunka összekapcsolását hirdette, amit kiegészített az általános, ingyenes és kötelező oktatás pontjával és a 16 éves korig tartó tankötelezettséggel (az OSZDMP programja és annak átdolgozása – ld. Vág, 1967, 208–209., 271–272. o.). A hatalomra került bolsevikok bővítették célkitűzéseiket: az Oroszországi Kommunista (bolsevik) Párt programjában (1918) már „ingyenes és kötelező általános és politechnikai [...] oktatás” szerepel, ami a termelés minden ágával megismerteti a diákokat, elméletileg és gyakorlatilag egyaránt (Vág, 1967, 288–289. o.). A párt VIII. kongresszusa 1919-ben elfogadta az általános és politechnikai képzés bevezetését 17 éves tankötelezettséggel, valamint a tanítás és a társadalmilag hasznos munka (elmélet és gyakorlat) egységét. Lenin a társadalmilag hasznos munkát praktikus érdekek mentén értelmezte: a polgárháború és az intervenció éveiben a villamosítás¹, az élelmiszerhiány megoldása, az új szovjet hatalom védelme, az ipar és mezőgazdaság újraindítása voltak az elsődleges szempontok, amiket a fiatalság elé állított megoldandó feladatként a bolsevik vezető (Skatkin, 1963, 35. o.). A gazdasági tervszerűséget a közoktatás területére is ki akarta terjeszteni (Krupszkaja, 1966, 182. o.) – a húszas évek további oktatáspolitikája ezt a megállapítást némileg megkérdőjelezi. Lenin (1948, 418–424. o.) ehhez hozzátette, hogy a jövő kommunista társadalmának felépítéséhez tudományos alapok kellenek (újabb képzési célterület), melyek a gazdasági hatékonyságot is növelik, az iskolát nem szabad elszakítani az élettől. Csupa olyan gondolat, mely majd a huszados reformban is visszaköszön.

Habár Lenin többször is hangsúlyozta a politechnikai képzés azonnali bevezetését – „a lehetőséghez képest máris” (Vág, 1967, 312. o.) –, ez nem valósult meg. A gyakorlatban a hagyományos kézimunka (szabás, varrás, asztalosmunkák) éledt újjá politechnika címszó alatt (Skatkin, 1963, 38. o.), és nem a modern, termelő üzemekre alapított iskolaszervezés. A kényszerítő szakember-szükséglet felülírta a programokat: az 1920-as X. kongresszusra készülve Lenin módosította Krupszkaja téziseit, mivel szükségesnek tartotta a középfokú oktatás felsőbb évfolyamainak összevonását a technikai szakiskolákkal. Az eredeti célkitűzéshez képest ez kényszersmegoldás volt, amit Lenin is érezhetett, hiszen javaslatát így folytatta: „1. kerüljük el a korai szakosítást [...] 2. az összes technikai szakiskolákban biztosítsunk nagyobb teret az általánosan művelő tárgyaknak.” (Vág, 1967, 312. o.). Nem véletlen a pontosítás, hiszen a mindenoldalúan fejlett szocialista ember képzésének eszménye és az eredeti politechnikai elv sérült itt meg. A praxis előtérbe helyezése (ennek jelentőségéhez bővebben ld.: Krausz, 2008, 189–191. o.) és az ideológia hozzáigazítása a taktikai-gyakorlati elvekhez minden kommunista vezetőre jellemző lesz majd Lenin után.

Az oktatáspolitikát 1929-ig Lunacsarszkij vezette közoktatásügyi népbiztosként – munkatársai között ott volt Krupszkaja is, Lenin felesége. Az új oktatási rendszer megszervezése rögtön vitákat okozott a NARKOMPROS (a Közoktatásügyi Népbiztosság orosz betűszava) szervezetén belül, amely előrevetítette a későbbi frontvonalakat is a politechnika értelmezésében. Alapvetően két fő irány alakult ki: a petrográdi csoport Lunacsarszkij és Menzsinszkaja vezetésével a gyermek személyiségének teljes fejlesztését vallotta, a Dewey-féle 'activity school' módszerét követve. A reformpedagógiai progresszív elemek (főleg a tekintélyellenesség) később az egységes munkaiskoláról szóló rendeletre is rányomták a bélyegüket. A petrográdiak politechnikai képzés alatt a technikai alapkészségekkel való megismerkedést értették, amely iskolai tanműhelyekben folyik. Ezzel szemben a moszkvai csoport (Lepesinszkij és Pozner) túl akadémikusnak tartotta ezt az elképzelést – a politechnikát szerintük nem tanműhelyekben, hanem az életben kell elsajátítani, a mezőgazdasági és ipari munkában való részvétellel. Nem az egyéniséget, hanem a közösséget tartották a nevelés-oktatás alapjának – az iskola-kommunát a diákok számára egész évre szóló környezetként definiálták (a vita összefoglalása a következő művön alapult: Fitzpatrick, 1970). Ezek az elképzelések Makarenkónál bukkantak fel később, illetve a már említett rendelet iskolai önkormányzatról szóló részében. Az ellentétet a világhoz való aktív, kreatív odafordulás ('activity school') és az élethez szükséges gyakorlati ismeretek elképzelése (a marxi gondolat) között nem lehetett kibékíteni, így a már említett, 1918. október 16-án megjelent rendelet az egységes munkaiskoláról megpróbálta összeegyeztetni a szétartó elemeket. A húszas éveket meghatározó dokumentumot (a szöveget ld. Vág, 1977, 25–30. o.) részletesebben elemzem a továbbiakban.

Az általános és egységes képzés nagyon fontos koncepciót takart, ez pedig az esélyegyenlőség és a tudás demokratizmusának biztosítása, ami elvezetett az oktatás proletarizálásához, vagyis a munkás-parasztszármazású gyerekek automatikus előnyben részesítéséhez az iskoláztatásban.

Az általános és középfokot is magában foglaló egységes munkaiskola egyik fő alapelve a tanítás módszereként felfogott, társadalmilag hasznos termelőmunka lett. A 17 éves korig tartó „általánosan képző politechnikai

Az új oktatási rendszer megszervezése rögtön vitákat okozott a NARKOMPROS (a Közoktatásügyi Népbiztosság orosz betűszava) szervezetén belül, amely előrevetítette a későbbi frontvonalakat is a politechnika értelmezésében. Alapvetően két fő irány alakult ki: a petrográdi csoport Lunacsarszkij és Menzsinszkaja vezetésével a gyermek személyiségének teljes fejlesztését vallotta, a Dewey-féle 'activity school' módszerét követve. A reformpedagógiai progresszív elemek (főleg a tekintélyellenesség) később az egységes munkaiskoláról szóló rendeletre is rányomták a bélyegüket. A petrográdiak politechnikai képzés alatt a technikai alapkészségekkel való megismerkedést értették, amely iskolai tanműhelyekben folyik. Ezzel szemben a moszkvai csoport (Lepesinszkij és Pozner) túl akadémikusnak tartotta ezt az elképzelést – a politechnikát szerintük nem tanműhelyekben, hanem az életben kell elsajátítani, a mezőgazdasági és ipari munkában való részvétellel.

oktatás” fogalma érdekesen ötvözte magában az eltérő nézeteket. A termelési formák megismerése marxi eredetű, de a gyermek önként végzett, „alkotó jellegű és örömteli” munkája, az állampolgári nevelés és a régi típusú fegyelmezési formák eltörlése már tipikusan reformpedagógiai megfogalmazás. A régi iskola eltörlésének szándéka odáig vitte a rendelet íróit, hogy betöltötták a házi feladatot, a vizsgáztatást és bármiféle büntetést az iskolában. Ugyanakkor bekerült a jogi szövegbe a kollektív, közösségért végzett munka fontossága, továbbá az iskolai életet irányító, valamennyi tanulót és dolgozót magában foglaló Iskolatanács – ezek az elemek pedig a moszkvai csoport nézeteit tükrözték, jóllehet az önkormányzatiság számos reformpedagógiai elgondolásnak is a része. Az egyéges munkaiskola első fokozata (eredetileg 8 és 13 éves kor között) a munkára nevelés előkészítését szolgálta, a második fokozatban (13 és 17 éves kor között) lett volna a termelőmunkában való részvétel, fokozott hangsúllyal a kémia, technika és népgazdaság ismeretén (*Krupszkaja*, 1966, 11–12. o.).

A politechnika egyik korai gyakorlati megvalósítása Blonszkij nevéhez fűződik, aki 1918-ban Moszkvában munkaiskolát alapított – koncepciójában (*Blonszkij*, 1974) a munkára nevelés kooperáción alapuló közösségi nevelést jelent. Szembefordul Kerschensteiner szakmai kézműves iskolájával, amennyiben a tudományos technológiai fejlődés alapján álló sokoldalú képzést szorgalmazza, amely tudás a gyáripárban is kamatoztatható. Az életszükségletekből kiinduló, gépesített termelés az ideális nevelési terep, amelynek kiindulópontja a gyermeki kíváncsiság, az utánzásos játék. A reformpedagógiai (krupszkajai-lunacsarszkiji) vonalnak némiképp ellentmond az elhatárolódás az aktív szemléltetésre építő iskolától (ez Dewey iskolája), mivel Blonszkij nem ért egyet annak kulturális tartalmával. A parancsnokok által irányított csoportok képe inkább Makarenko nevelési elképzeléseire hasonlít.

Makarenko munkássága közismert a Gorkij-telep (1920–1928) és a Dzserszinszkij-kommuna (1928–1935) irodalommal stilizált történetéből, így elsősorban a politechnikai képzés szempontjából fontos elemeket emelem ki gondolkodásából (ehhez a következő munkákat vettem alapul: *Makarenko*, 1964, 1965; *Pataki*, 1988). A munka Makarenko számára pedagógiai és közösségalkotó szerepe miatt fontos. Az iskolát olyan gazdasági egységként fogta fel, ahol a nevelés és a termelés közvetlenül összekapcsolható, az általános képzés és a termelőmunka egysége lehet a mindenoldalúan fejlett emberek létrehozásának alapja. Elvetette a pszichológiai megközelítést és a pedagógiai elméletek túlbujánzását – ebben a tekintetben ellentétbe került korábbi mesterével, Krupszkajával és a húszas évek kísérletezésével –, mindig a tényekből és a nevelési-oktatási gyakorlatból indult ki a tevékenysége. A munkafolyamatok kivitelezésében nagy szerepet játszott a közösségi militarizálás esztétikuma (munkaosztagok, parancsnokok), a kölcsönös felelősség és önkormányzatiság eszméje. A társadalmi nevelés egyik szószólójaként Makarenko a családot olyan idejétmúlt intézménynek tartotta eleinte, mely el fog halni (Sulginnal és más túlzó baloldaliakkal együtt, ld. még az állam elhalásáról szóló lenini téziseket), s helyét a szocialista nevelőiskola veszi át.

Blonszkij, Makarenko és még néhány pedagógus meg tudta valósítani a munkaiskolát a gyakorlatban is, a nagy tervek és ígéretek többsége azonban papíron maradt, hiszen hiányoztak az anyagi, infrastrukturális és személyi feltételek a megvalósításhoz. Lunacsarszkij a munkaiskola alapelveinek felvázolásakor elismerte a reform részleges jellegét, az oktatási rendszer zűrzavarát, miközben tovább árnyalta az új munkaiskola szemléleti és gondolkodásbeli elemeit. A munkaelv szerinte „a világ aktív, mozgékony, alkotó megismerését” jelenti, Fröbel rendszerére alapozva, illetve a mezőgazdasági és ipari munkafolyamatok megismerését idősebb korban (*Vág*, 1977, 31–34. o.). A koncepció nagyon sok időt vett volna igénybe, aminek határokat szabtak a gazdasági igények és az oktatási rendszer teherbíróképessége – ezt jelzi, hogy 1921-ben a kormány leszálította a tankötelezettség korhatárát 17 évről 15 évre. Habár továbbra is hangoztatták

az elméleti pedagógiában az általános és politechnikai képzés elvét, de ez leginkább a konferenciák állandó témája maradt, és nem vált iskolai valósággá (*DeWitt*, 1968). Az új iskolatípust meg kellett védeni az uniformizálás és a munkaoktatáshoz hiányzó feltételek vádjaitól – Krupszkaja írásában (ld. *Vág*, 1977, 92–96. o.) nemcsak ezt tette meg, hanem a készülő tantervekről is beszámolt. Az egységes iskola II. fokozatában (13 éves kortól) első évfolyamon a nyersanyag-kitermelő ipart és a földművelést ismerik meg a diákok, második évben pedig feldolgozóiparral foglalkoznak – a hagyományos tantárgyakat is a termelőmunka elméletéhez, gyakorlatához igazítják a tervezet szerint. „Kerülni kell az enciklopedikus tudásra törekvést” Krupszkaja szerint, ami a régi könyviskola elleni újabb reformpedagógiai támadásként értékelhető, illetve a túlterhelés hagyományos problematikáját a közismeret megnyírbálásával oldja meg (nem véletlen, hogy a pedagógusok részéről támadások érték a koncepciót). Olyan új iskolatípusok is kialakultak ugyanebben az időszakban, melyek inkább a szűkebb körű, speciális szakképzéshez álltak közel – ilyenek voltak a Komszomol üzemi szakiskolái², vagy a parasztfiúság számára megszervezett hasonló intézmények. Krupszkaja ezeket a kompromisszumos formákat is politechnikai tartalommal kívánta megtölteni, több-kevesebb sikerrel (*Krupszkaja*, 1966, 21., 68., 159–160. o.).

Krupszkaja (1949, 1966) politechnikáról vallott nézeteit saját írásai, valamint a didaktikával foglalkozó Mihail Szkatkin és szerzőtársa szócikke alapján (*Cov'janov és Skatkin*³, 1994) foglalom össze. Krupszkaja a marxi-lenini diskurzusból indult ki, a tanítás és termelőmunka összekapcsolását a tömeges gyárípar és a modern mérnöki munka tudományos bázisán képzelte el. A politechnikát nem külön tantárgyként, egy-egy speciális munkakészség kifejlesztéseként (monotechnika) kezelte, hanem olyan alapelvként, mely minden tantárgyat át kell hasson. Az általános képzés alapján való politechnikai képzés hosszabb folyamat, de szükséges Krupszkaja szerint, mivel a munkásoknak a jövőben a technológiai és tudományos kihívások keltette változásokhoz fokozottabb mértékben kell majd alkalmazkodni. A munkaoktatás élettel való szorosabb kapcsolatát szorgalmazta azzal, hogy kritizálta az intézményeken belüli tanműhelyek gyakorlatát – a fiatalokat a gyárakba és földekre kell kivinni, hogy tapasztalatot szerezzenek.

A krupszkajai és lunacsarszkiji munkára nevelés legfőbb sajátossága a gyermeki egyéniségből kiinduló, mindenoldalú fejlesztés pszichológiai programja – szükségszerű volt, hogy ez a pedológiával érintkező elképzelés a harmincas évek sztálini fordulata után eltűnjön a pedagógiai diskurzusból (a folyamat részletesebb leírásához ld. *Sáska*, 2005), helyét a makarenkói kollektív munkaiskola ideálja vette át az elméletben. Krupszkaja szerint az iskolán kívül végzett munka főbb jellemzői a helyi gazdasági tevékenységekkel való kapcsolat, harmónia, aktivitás, tudatosság és az öröm (az első kivételével mindegyik pszichológiai eredetű). A megközelítésmód folyamánként egy később nagy karriert befutó kutatási irányt jelölt ki Krupszkaja a pszichotechnika fogalmával. A pszichotechnika a 20. század elejétől létező, alkalmazott lélektan, munka- és szervezetpszichológia volt, német és amerikai tudósok (például Stern, Münsterberg, Wundt, Emerson, Parsons; ld. *Fekete*, 1940) fejlesztették ki az optimális munkaszervezés és az eredményes munkavégzés érdekében – ennyiben rokoníthatóak ezek a vizsgálatok a hírhedt taylori módszerekkel. A burzsoá pszichotechnikát elveti Krupszkaja mint a kizsákmányolás egy újabb eszközét, az új szovjet pszichotechnikában elsősorban olyan pályaválasztási tanácsadást lát, amelyik feltérképezi az egyéni adottságokat és az ezeknek megfelelő munkaformákat – szoros kapcsolatban a pedológiával.

A húszas évek a progresszív kísérletek korszaka az orosz-szovjet közoktatásban (Dalton-terv, Winnetka-terv, Dewey és más reformpedagógusok módszereinek átvétele)⁴ – az oktatásirányítás pluralizmusa Lunacsarszkijnak és Krupszkajának volt köszönhető, akik személyesen támogatták az innovációkat. 1923-ra Krupszkaja vezetésével az Állami Tudományos Tanács⁵ pedagógiai szekciója kidolgozta az új tantervet a munkaiskolák-

nak: a *Komplex Program* felhasználta a reform- és kísérleti iskolák eddigi tapasztalatait. A tanterv funkcióit abszolutizáló szemlélet okozta, hogy a tananyag helyes elrendezésével és az időterv pontos betartásával Krupszkaja megoldhatónak vélte (vagy legalábbis ezt hirdette) a munkára nevelés egész problematikáját (*Krupszkaja*, 1966, 14–15. o.). Ezt követően széles körű vita bontakozott ki a progresszív irányzatokról, amiben már kritikus hangok is megszólaltak a kísérletezéssel kapcsolatban. A marxista pedagógusok többek között Dewey-t bírálták, mert kikerülte az osztályharc problematikáját, és nem akarta megváltoztatni a fennálló társadalmi viszonyokat, ezzel pedig a burzsoázia, az imperia- lizmus érdekeit szolgálja (*Mchitarjan*, 2000).

A húszas éveknek az 1931-es párhatarozat vetett véget. A tolsztoji „szabad nevelés” korszaka lezárult, a viták és pluralizmus helyét a hagyományos iskolamodell restaurációja vette át, annak minden következményével együtt. A politechnikai képzés és az egyéniség szempontjai háttérbe szorultak, hogy helyüket a tantárgyi-diszciplináris rendszer fegyelme és a közösség elsődlegessége vegye át. A politikai váltással együtt járt a pedagógiai hagyományok és kánon átértelmezése: Krupszkaja és Lunacsarszkij háttérbe szorult, Makarenko (időlegesen) az előtérbe került. Marx és Lenin állandó hivatkozási pontot jelentett, bár amikor Hruscsov az 1950-es évek második felében meghirdette a lenini alapelvekhez való visszatérést, akkor az már teljesen mást jelentett, mint a harmincas években a lenini életmű folytatása – legitimációs alapként – Sztálin számára.

A hagyományos iskolarendszer visszaállítása Sztálin idején (1931–1953)

Az 1931. szeptember 5-i KB-határozat radikális váltást hozott a szovjet oktatáspolitikában: a kísérletezésnek véget vetettek, a politechnizációt alárendelték az oktatási-tanítási célnak, ami egyet jelentett a munkára nevelés háttérbe szorulásával – habár jelszavak szintjén tovább élt a politechnikai oktatás, a kérdés komolyabban az ötvenes években került újra elő (*DeWitt*, 1968, 242–243. o.). Az 1931-es határozat szövege szerint (a forrást ld. *Daniels*, 1993, 187–188. o.) a korabeli szovjet iskola nem nyújtott elégséges, a technikai fejlődéshez szükséges, megalapozott diszciplináris tudást, röviden: el volt maradva a szocialista fejlődés szintjétől. A kétfrontos harc jól ismert toposza is előfordul a dokumentumban: a jobboldali elhajlás, a könyviskola visszaállítása ellen éppen úgy küzdeni kell, mint az iskola elhalásáról és a tanár szerepének redukációjáról szóló baloldali, opportunista nézetekkel. Valójában a tanári tekintélyt és a fegyelmet kell visszahelyezni a jogaiba, ezzel párhuzamosan pedig a pártszervezetek iskolák feletti felügyeletét és irányítását is erősítették az élesedő osztályharc szellemében.

A forrásból kitűnik az akadémiai tudás felértékelődése, amit a felsőfokra való felkészítés szándéka indokolt, ugyanis az iparosítás egyre több képzett szakembert igényelt (*Kairov*, 1958). Az ideológiai elem és a pártirányítás újra hangsúlyos szerepet kapott, a tradicionális iskolarendszer restaurációja együtt járt az ötfokozatú osztályozás visszaállításával, új tankönyvek bevezetésével. A hatalmi szimbólumok szintén a régi időket idézték (ez a háború alatt egészen az ortodoxiával való kibékülésig vezetett), a forradalmi legitimációt – hatalmi érdekből – a nemzeti váltotta fel. 1936-ban újabb határozat született, ezúttal a pedológiai eltávolodásról – a gyermektanulmányt és a pszichológiát anti-marxista pseudo-tudományként bélyegezték meg, és kitiltották az iskolából (*Zep- per* és *Brickman*, 1989, 34–35. o.). Az ugyanebben az évben kiadott szovjet alkotmány 121. cikkelye az általános és kötelező alap-, középfokú oktatás színhelyeként még megjelöli a gyárakat, állami gazdaságokat és traktorállomásokat (*Constitution...*, 1936, 230. o.), de ekkor már másként definiálták elmélet és gyakorlat lenini egységének elvét, mint a húszas években.⁶ Szkatkin, a Tanításmódszertani Intézet tagja az osztálytermi tanítást,

a tudomány alapjainak elsajátítását tekintette elsődlegesnek, amit csak kiegészít a gyakorlati alkalmazás, ez utóbbi szempont egyedül a munka-habitus kialakításában fontos (DeWitt, 1968, 244. o.).

A párt 1939-es, XVIII. kongresszusának előterjesztése még mindig a szovjet rendszer konszolidálásáról, a kulturális forradalom eredményeiről, a felsőoktatást elvégző minél több szakértő, az új intelligencia kialakításának szándékáról szolt (Stalin, 1978, 391–393. o.). A rendszer fő feladata a munkásosztály vezető szerepének biztosítása volt, a közoktatás ennek megfelelően széles területet ölelt át (gyárak, mezőgazdasági üzemek) – a munkára nevelésnek csak a színtere maradt meg 1936 és 1939 után mint az oktatás táptalaja. 1941 után újra előkerült a munka felhasználása a pedagógiában, de ez háborús szükségszerűség, a honvédelem érdeke volt: a gyerekek segítettek a mezőgazdasági begyűjtésben, a védelmi tevékenységben, az otthon maradt családok segítésében (Goncharov és Yesipov, 1947, 14., 67–70. o.).

A háború utáni években az iskolarendszer rekonstrukciója, az új világrend kialakítása, a nemzetközi viszonyok átrendeződése kötötte le a sztálini rendszer energiáit, a munkára nevelés kérdése a XIX. kongresszuson, 1952-ben vetődött fel újra. Ez az esemény már átmenetet képez az iskolareformként definiált változásokat előkészítő időszakhoz, s ez vezetett el az 1958-as szovjet közoktatási törvényhez. Ezt követően a Szovjetunióban és a szocialista blokk többi országában a nevelés-oktatás részévé tették a termelésben való részvételt, illetve annak előkészítését, a XIX. kongresszuson azonban még csak elkezdődött ez a folyamat. A párt két fő feladatot tűzött ki a közoktatás számára az ötödik ötéves terv keretében – hivatalosan Sztálin kezdeményezésére, de a generalisszimusz ekkor már kevesebbet szerepelt a korábbi kongresszusokhoz képest, a főbb előterjesztéseket Malenkov, Szaburov és Hruscsov tette. Az egyik cél az általános középfokú (tízosztályos) oktatás megteremtése volt, a másik pedig a politechnikai oktatásra való áttérés a középiskolákban (Az SZKP XIX. kongresszusának anyaga, 1952, 236., 285–286., 375. o.). A váltás újból gyors volt, hiszen fél évvel korábban Kairov, szovjet közoktatásügyi miniszter és a Neveléstudományi Akadémia elnöke magyar pedagógusok előtt tartott előadásában még egy szót sem ejtett a politechnikáról vagy a technológiai képzésről – az erről készült cikk 1952 áprilisában jelent meg a *Köznevelésben*, a kongresszus pedig ez év októberében már döntött a politéchnika bevezetéséről (idézi: Knausz, 1994, 88. o.).

Út az iskolareformig (1953–1958)

1952 és 1956 között a szovjet Neveléstudományi Akadémián belül számos vita zajlott a technológiai követelmények által állított kihívásokról, a termelés és oktatás összekapcsolásának módjairól. A Sztálin halálát követő olvadási folyamatba illeszkedett a különböző szakmai csoportok megjelenése, érdekeik artikulálása, ilyen volt például az akadémiai szféra megszólalása, Kairov 1955-ös jelentése a szovjet pedagógia helyzetéről és feladatairól. A hetvenes évek elejéről visszatekintő szemlélet (Nagy, 1971) a dogmatizmus felszámolásának tekintette Kairov megállapításait, melyek rehabilitálták a közösségi nevelés makarenkói, marxi alapokon nyugvó koncepcióját, és újraindították a lélektani kutatásokat.

Az 1956-os XX. SZKP-kongresszus nemcsak Hruscsov titkos, a sztálinizmus bűneit leleplező beszéde miatt volt fontos, az oktatás világában szintén fordulatot hozott.

Hruscsov hosszas beszámolójának kultúráról szóló részében elmarasztalta a szovjet iskolákat, mert „az oktatás bizonyos mértékben elszakadt az élettől, az iskolát végzetek nincsenek eléggé felkészülve a gyakorlati munkára”. A politéchnika bevezetése nagyon lassan halad előre, az Akadémia pedig „még mindig szólamokat hangoztat”, de semmit sem tesz a munkára nevelés gyakorlati megvalósításáért. A szakmának és a tudományos

életnek szóló figyelmeztetés a tennivalókat is felsorolta: az új tantárgyak, tantervek mellett termelési szakosítás is kell. Az iskola és élet kapcsolatát szorosabbra fűzve az ipari és mezőgazdasági üzemekben hozzá kell szoktatni a tanulókat a rendszeres munkához, ami előkészíti őket a középiskola elvégzése után a gyakorlati munkára. Hruscsov az általános műveltség megalapozását ezzel párhuzamosan hangsúlyozta – a felsőbb iskolába való utat is biztosítani kell a 10 osztályt elvégzett fiúk és lányok előtt (*Az SZKP XX. kongresszusa*, 1956, 97. o.). A pedagógiának tehát kétirányú politikai kívánságnak kellett megfelelnie: a hagyományos elméleti, tantárgyi tudás mellett a termelésbe való bevezetés is a feladata lett. A két elvárás együttes hatása aránytalan túlterhelést okozhatott, amit részben a későbbi iskolakísérletek bizonyítottak be.

A kérdés ideológiai vonzatoként a munka kommunista nevelésben betöltött szerepét említették az elfogadott irányelvek (*Az SZKP...*, 624. o.), ezt Hruscsov javaslatára összevontak az internátusi, kollégiumi rendszer kiépítésével: a februári határozat után 1956. szeptember elsejére felállt az új rendszer. A húszas években már felbukkant gondolatot elevenítették fel: a családi hatások gyengítésével az iskolai intézményrendszer játszik majd döntő szerepet az új szovjet ember felnevelésében (*Zepper és Brickman*, 2013, 42. o.), ebben a folyamatban pedig a munkára nevelés hangsúlyos szerepet fog kapni.

Az 1952-es és 1956-os kongresszus tehát egyaránt reformokat várt el a szovjet iskolától, aminek a szakma igyekezett is megfelelni. Az 1956 és 1958 közötti időszak a reformok bevezetéséről, előkészítéséről szólt. A viták eredményeként indították be az iskolakísérleteket, 585 iskolában, 8–10. évfolyamon, *A termelés alapjai* elnevezésű, új tantárgyat kezdték el tanítani (a Tanításmódszertani Intézet dolgozta ki ehhez az új tanterveket, tanmeneteket); Ukrajnában pedig az érettségi mellett a középiskolások szakmunkás végzettséget is kaptak (*Anweiler*, 1960, 22. o.; *Svecov és Rozenberg*, 1959). Az Akadémia új programot is kidolgozott az általános és politechnikai képzés összehangolására, az 1957–58-as tanévben a minisztérium iskoláinak 25 százaléka már eszerint működött, egy radikálisabb kísérleti formában pedig 25 iskola vett részt. Ezekben az intézményekben az iskolai hetet két részre osztották a 9–10. osztályban: a diákok három napot elmélettel foglalkoztak, három napot pedig a termelésben töltöttek. A tapasztalatok szerint ez az oktatásszervezési forma két-három évvel hosszabbította meg a tanulmányi időt (*Medlin*, 1958, 13. o.), ami igazolta azt a feltevést, hogy a szakma és az általános műveltség teljes és együttes elsajátítása túlfeszíti a középiskolai kereteket. Az 1957–58-as tanévben összesen 550 szovjet iskolában folytattak kísérleteket (*Ábent*, 1959, 859. o.), s ezek alapozták meg az egész szocialista blokkon végigsöpörő oktatási reformhullámot, a munkára nevelés intézményesítését. Az eredeti kezdeményezés azonban a hatvanas évek közepére mindenhol megbukott, és a politechnika egy kevésbé nagyívű, redukált formája valósult meg.

Irodalomjegyzék

Ábent Ferenc (1959): A szovjet közoktatás átszervezésének néhány tapasztalata. *Pedagógiai Szemle*, 859–876.

Anweiler, O. (1960): Probleme der Schulreformen in Osteuropa. *International Review of Education*, 6. 1. sz. 21–35. DOI: [10.1007/bf01416663](https://doi.org/10.1007/bf01416663)

Blonszkij, P. P. (1974): A munkaiskola. In: Ferge Zsuzsa és Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 481–501.

Constitution (Fundamental Law) of the Union of Soviet Socialist Republics. (1936) Kremlin, Moscow.

Cov'janov, G. S. és Skatkin, M. S. (1994): Nadezhda Krupskaya. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 24. 1–2. sz. 49–60. DOI: [10.1007/bf02199006](https://doi.org/10.1007/bf02199006)

Daniels, R. V. (1993, szerk.): *A Documentary History of Communism in Russia: From Lenin to Gorbachev*. University Press of New England, Lebanon.

- DeWitt, N. (1968): The October Revolution and Soviet Education. *Canadian Slavonic Papers*, 10. 3. sz. 235–253. DOI: [10.1080/00085006.1968.11091116](https://doi.org/10.1080/00085006.1968.11091116)
- Faludi Szilárd, Jausz Béla és Zibolen Endre (1965, szerk.): *A munkára nevelés hazai történetéből*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fekete Ferenc (1940): Az ember és a munka. *Korunk*, 7–8. sz. 596–604.
- Fitzpatrick, Sh. (1970): *The Commissariat of Enlightenment: Soviet Organization of Education and the Art under Lunacharsky*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Goncharov, N. K. és Yesipov, B. P. (1947): „I want to be like Stalin”. *From the Russian Text on Pedagogy*. The John Day Company, New York.
- The Great Soviet Encyclopedia. 3rd Edition.* (1970–1979). 2015. 01. 02-i megtekintés, <http://encyclopedia2.thefreedictionary.com/Skatkin%2c+-Mikhail+Nikolaevich>
- Kairov, I. A. (1959): Basic Questions Relating to School Reorganization. *Soviet Education*, 1. 2. sz. 5–12.
- Knausz Imre (1994): *A közoktatás Magyarországon, 1945–1956*. Kandidátusi disszertáció. 2015. 04. 12-i megtekintés, <http://mek.oszk.hu/10000/10080/>
- Koginov, G. (1951): A GOELRO-terv statisztikája. *Statisztikai Szemle*, május, 395–408.
- Krausz Tamás (2008): *Lenin. Társadalomelméleti rekonstrukció*. Napvilág, Budapest.
- Krupszkaja, N. K. (1949): *Válogatott pedagógiai tanulmányai*. Hungária Könyvkiadó, Budapest.
- Krupszkaja, N. K. (1966): *A munkára nevelésről és a politechnikai képzésről*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lenin (1948): *Marx, Engels, marxizmus*. Szikra, Budapest.
- Makarenko, A. S. (1964): *His Life and Work. Articles, Talks and reminiscences*. Foreign Languages Publishing House, Moscow.
- Makarenko, A. S. (1965): *Problems of Soviet School Education*. Progress Publishers, Moscow.
- Márkus György (1971): *Marxizmus és „antropológia”*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mchitarjan, I. (2000): John Dewey and the Development of Education in Russia before 1930 – Report on a Forgotten Reception. Oelkers, J. és Rhyn, H. (szerk.): *Dewey and European Education: General Problems and Case Studies*. Springer Science – Business Media Dordrecht, Dordrecht. 109–133.
- Medlin, W. K. (1958): Soviet Pedagogical Academy and the New School Plans. *Comparative Education Review*, 2. 2. sz. 12–14. DOI: [10.1086/444774](https://doi.org/10.1086/444774)
- Nagy Károly (1971): A nevelélmélet néhány időszaki kérdése. *Korunk*, 296–304.
- Pataki Ferenc (1988): *Makarenko élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2005a): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia-ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban. 2. rész. *Magyar Pedagógia*, 105. 1. sz. 83–99.
- Sáska Géza (2005b): *A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái. A gyermekközpontú ideológiák társadalomképe*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Skatkin, M. N. (1963): Marxist-Leninist Ideas on Polytechnical Education. In: Shapovalenko, S. G. (szerk.): *Polytechnical Education in the USSR*. UNESCO, Paris. 17–40.
- Skiera, E. (2009): *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine Kritische Einführung*. Oldenbourg Verlag, München.
- Stalin, J. V. (1978): *J. V. Stalin Works. Vol. 14. 1934–1940*. Red Star Press, London.
- Svecov, K. és Rozenberg, M. (1959): Az oktatás és termelőmunka egyesítésének tapasztalatai az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaságban. *Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 1020–1032.
- Az SZKP XIX. kongresszusának anyaga.* (1952) Szikra, Budapest.
- Az SZKP XX. kongresszusa.* (1956) Szikra, Budapest.
- Vág Ottó (1967, szerk.): *A marxista pedagógia története dokumentumokban. I. kötet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vág Ottó (1977, szerk.): *A marxista pedagógia története dokumentumokban. III. kötet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Waskowycz, H. (1976): *Georg Kerschensteiner und das Ukrainische Schulwesen*. Ukrainische Freie Universität, München.
- Zepper, J. T. és Brickman, W. W. (2013): *Russian and Soviet Education 1731–1989. A Multilingual Annotated Bibliography*. Routledge, New York – Abingdon.

Jegyzetek

1 Ez a cél a Krizsanovszkij által kidolgozott GOELRO-tervben fogalmazódott meg, ami egyben az egész népgazdaság helyreállítását is célul tűzte ki (ld. *Koginov*, 1951).

2 Az üzemi szakiskolákat (FZU) 1920 után a Komoszomol kezdeményezésére alapították, alsófokú szakképzés céljából. 3–4 év alatt általános, politechnikai és szakmai képzést nyújtottak, 1930 után a tanulmányi időt másfél-két évre csökkentették (általában az általánosan képző hét osztály után jöttek egyébként ide a tanulók), 1939-ben pedig átszervezték (*Krupszkaja*, 1966, 210. o.).

3 Szkatkin a húszas években az első közoktatástügyi kísérleti állomáson dolgozott – Sackijjal együtt –, itt fejezte be pedagógiai tanulmányait 1925-ben. A harmincas években tudományos kutató volt a moszkvai Tanítóképző Intézetben, 1945-től a Pedagógiai Akadémia keretében folytatta módszertani-didaktikai vizsgálatait, melyek a politechnikai oktatást is érintették. Több természettudományi tankönyv szerzője. (Az információk az 1970 és 1979 között összeállított Nagy Szovjet Enciklopédiából valók, a másik szerzőről nem találtam adatokat. Szkatkinhoz ld.: *Skatkin, Mikhail Nikolaevich* szócikk. In: *The Great Soviet Encyclopedia*, 3rd Edition (1970–1979).

4 Az orosz közoktatásnak voltak reformpedagógiai előzményei 1917 előttről is: ld. például a lenini kritikát Juzsakov 1897-es reformjavaslatairól (közli: *Vág*, 1967, 187–205. o.), vagy Kerschensteiner munkaiskola-koncepciójának hatását Ukrajnában (*Waskowycz*, 1976).

5 A Tanács 1919 és 1932 között, a Népbiztosság elméleti és módszertani központjaként működött, pedagógiai, művészeti és technikai szekcióval. Fő feladata a közoktatás elvi kérdéseinek és a tanterveknek a kidolgozása volt. Lunacsarszkij helyettese, a történész Pokrovszkij vezette a testületet, tagjai között ott volt Krupszkaja, Blonszkij, Sackij és Menzsinszkaja is. 1932 után a Népbiztosság Oktatásmódszertani Osztálya vette át feladatkörét (az információkhoz ld. *Krupszkaja*, 1966, 14., 157., 184., 210., 215. o.).

6 Ugyanakkor a szellemi és fizikai munka egyesítésének marxi gondolata újból előbukkant Sztálin egy 1935-ös beszédében, bár ezek a kijelentések leginkább az ideológiai dekórum részét képezték (a beszédet ld. *Stalin*, 1978, 89–111. o.).

Tóth Árpád műveinek receptiója

A szövegközpontú olvasás keretei között egyre nehezebben találja helyét a biográfia műfaja, annak ellenére, hogy egy megszülető interpretáció folyamán – amennyiben rendelkezésre áll ilyen – gyakran előkerül a szerzői életrajz. Kiemelkedő szerepet tölt be az említett műfaj keretein belül a kritikai életrajz, amelynek szerepét Hargittay Emil (2014) tisztázza tanulmányában: „Mennyivel nyújt többet a kritikai életrajz az életrajznál? Éppen a 'kritikai' jelzőben rejlik a lényeg, ami nem is elsősorban a korábbi életrajzok hibás adatainak, utalásainak felülvizsgálatát jelenti, hanem magát az irodalomkritikát: a kor, az életrajz és az életmű egységben láttatásának igényét, a tárgyalt szerző életrajzának narratíváját kronologikus rendben adva.” Az idézet ráirányítja a figyelmet arra, hogy ez a szerkesztési elv nagy segítséget nyújthat a szövegek elemzői számára is, mivel korábbi és lehetséges új szempontokat ismertet az életmű vonatkozásában.

Tóth Árpádról 1955-ben jelent meg az egyetlen olyan kiadvány, amelyet a kritikai életrajzok közé sorolhatunk, az azóta eltelt idő már más nyelvi és szemléleti elvárásokat támaszt az interpretátorral szemben, így időszerű lenne egy új kritikai életrajz megírása. Tóth Árpád műveinek egy évszázados receptiója Karinthy Frigyes (1910) kritikájával (*Tóth Árpád*) kezdődik, amely a *Nyugat* 3. évfolyamának 24. számában jelent meg. Azóta hat monográfia és kismonográfia (*Demeter*, 1934; *Tudósy*, 1943; *Kardos*, 1955; *Makay*, 1967; *Bakó*, 1992; *Tóth*, 1985), egy tudományos ülésszak (*Irodalomtörténet*, 1986) és egy, az *In memoriam* sorozatban megjelent kötet (*Márkus*, 2006) foglalkozik részletesen a költő szövegeinek értelmezésével. A felsorolt kiadványok mellett *A magyar irodalom története* V. kötetének vonatkozó fejezete tárgyalja részletesebben a teljes életművet. Jól mutatja az Tóth Árpád-szövegek marginalizált helyzetét Nemeskürty István (1983, 706–707. o.) nagyívű munkája, a *Diák, írj magyar éneket*, amely egy oldal erejéig foglalkozik a témával, s *A magyar irodalom története*i sorozat, amely Tóth Árpád egyetlen szövegét sem említi.

Cikkek, tanulmányok

Az első szöveg, amely Tóth Árpád költészetével foglalkozik, Karinthy Frigyes (1910) cikke, amely kritikai észrevételeket fogalmaz meg a kezdő költő poétikai és tematikai sajátosságai kapcsán. Bár Karinthy megállapításai a jelzett szövegek alapján (*Tavaszi elégia*, *Reggel*, *Légyvott*, *Holdtőlte*) helytállónak tűnnek, megfogalmazásának tétje messze felülmúlja az írói indulás kezdetének értő dokumentálását. Egy olyan hagyomány alapját fektette le Karinthy Frigyes, amelytől máig sem tudott, s úgy tűnik, nem is akar eltávolodni a Tóth Árpád-receptió; a költő szövegeiből kinövő metatextusok rendre azokat a nyelvi síkokat, világképi és poétikai frázisokat ismétlik, amelyet a kortárs kritikus több mint száz évvel ezelőtt – az életmű megszületésének hajnalán – megfogalmazott. A *Figyelő* rovatban megjelent kritikájának központi gondolata a szomorúság, a monotematikus karakter, a lexikális sík redukált volta, a stilisztikai, retorikai jegyek zsúfoltsága.

„Fejlődés, alakulás, valamely lírai lendület felé tartó tömörülése a lírikus eszméknek, pointe vagy akár csak éreztetése annak, hogy valami befejeződött: – mindegyik nyoma sincs a Tóth Árpád végtelenbe folyó, jajongó soraiban. Itt nem kezdenek el és nem fejeznek be semmit – folytatják a szomorúság gyötrelmes és meddő panaszát, ott, ahol elhagyta az élet és elhagyják ott, ahol az élet folytatni fogja. Ugyanazt a verset fonja tovább Tóth Árpád minden versében és a szálakat nyitva hagyja végén –, mintha azt mondaná: »s még több is van és a többi is mindig csak ez« vagy talán »s megint előlről« Babitscsal.” (Karinthy, 1910)

Ezt az irányt követi Babits Mihály (1917) hét évvel később, amikor – magát mester pozícióba helyezve – a *Lomha gályán* kötet kapcsán ismét a Tóth Árpád-szövegek tematikai monotonijára hívja fel a figyelmet, elismerve a versek szépségét, variabilitását:

„Nem lesz az ily poéta változatos: egyhúrú marad, de igaz és mélyhúrú. És azon az egy húron mégis nagy változatos tud kihozni majd, mert csöndes szivarfüstje mellett firkálva, próbálgatja egyre. Színben egy marad, de gazdag és finom lesz árnyalatokban.”

Az ismertett versekből kiolvasott szavak állandósult voltára máig – a teljes életmű ismeretében is – rendre utalnak a kritikusok. Karinthy (1910) alapszövege a következő domináns kifejezéseket emeli ki:

„Egy-egy szava, a tartós, örökké viszatérő alkalmazásban végre zenei szuggesztíót keltett: – »régí, régi«, »távoli, távoli«, »halk«, »fáradt«, »csöndes«, »szelíd«, »setét«, »ócska«, »furesca«, »szegény«, »bús«, »kecses«, »alél«, »lágý« –, amint e stereotip jelzők újra meg újra felbukkannak szomorú és igénytelen; sűrű főnevek árnyékában, mint ezüstös holdak a Saturnus mögött: – végre összeszoknak és megismerik egymást a szavak.”

Hasonlóan meghatározóvá vált Karinthy gondolata a poétikai eljárások, az ideológiai beágyazottság és a stílusirány rögzítésével, amelynek következtében a l'art pour l'art és az impresszionizmus – jelen cikkben ki nem fejtett – kezdeti érvényessége kritika nélkül szűrődik be a legtöbb értelmező megnyilatkozásai közé. Karinthy hívja fel az olvasók figyelmét a tragikus életrajzi háttér (betegség, szegénység, kiszolgáltatottság) és a költészet alaphangjainak viszonyára is, amely kijelentés szintén hagyományteremtővé vált.

Az első szöveg, amely Tóth Árpád költészetével foglalkozik, Karinthy Frigyes (1910) cikke, amely kritikai észrevételeket fogalmaz meg a kezdő költő poétikai és tematikai sajátosságai kapcsán. Bár Karinthy megállapításai a jelzett szövegek alapján (Tavaszi elégia, Reggel, Légyott, Holdtölte) helytállóan tűnnek, megfogalmazásának tétje messze felülmúlja az írói indulás kezdetének értő dokumentálását. Egy olyan hagyomány alapját fektette le Karinthy Frigyes, amelytől máig sem tudott, s úgy tűnik, nem is akar eltávolodni a Tóth Árpád-recepció; a költő szövegeiből kinövő metatextusok rendre azokat a nyelvi síkokat, világképi és poétikai frázisokat ismétlik, amelyet a kortárs kritikus több mint száz évvel ezelőtt – az életmű megszületésének hajnalán – megfogalmazott.

„Tóth Árpád l’art pour l’art művészete talán az egyetlen a legfrissebb művészetek között, mely nekünk, akik immáron újra az eszmei tartalom felé evezünk: mely nekünk érthető és szimpatikus. Lappangó tartalmak élő szervezetét érezzük impresszionizmusa mögött: az élet tartalmának tragikus érzését, s e tragikus érzés annál intenzívebb s mélyebb, mert megalkuvás nélkül s egészben szubjektív, nem szimbolikus.” (*Karinthy*, 1910)

Az ezredforduló mélyebb, poétikailag differenciáltabb elemzéseiei talán csak egyetlen új megállapítás került bele a recepció történetébe: a dekadencia. Makay Gusztáv kismonográfiaja az – immár lezártnak tekinthető – életmű teljes elemzését erre a szóra építi, következetesen utalva Karinthy említett megállapításaira. Karinthy Frigyes kritikája után hosszú ideig szinte semmi nem jelenik meg Tóth Árpád művészetére vonatkozóan, ha mégis, leginkább fordítói tevékenységét emelik ki.¹

A Tóth Árpád-recepció kontinuus jellegét mutatja a „mozaik-technika” időnkénti megemlézése. Babits Mihály 1934-ben vette észre azt az eljárást, hogy a vizsgált versek felépítése hasonlít a mozaikok összeállítására, a szavak keresett egymás mellé helyezéséhez. Ezt a technikát néhol „betűintarziá”-nak, néhol „kombináló pepecselés”-nek, néhol „virtuózan megoldott feladat”-nak nevezi (*Babits*, 1934). Bár a Babits-tanulmány még diákosnak titulálja ezt az eljárást, később Nemes Nagy Ágnes is átveszi a gondolatot, és az *Elégia egy reketyebokorhoz* vers képi elemzésének alapkövévé teszi. „A vers egyetlen alapképre épül [...] De ez a látomás nem fejlődik gyorsan. Tóth Árpád általában mozaikosan szerkeszt; egy-egy kép érvényét ritkán terjeszti túl egy-egy versszakon; ez a vers – egyetlen alapképével – kivételes az ő költői művében.” (*Nemes Nagy*, 2006, 277. o.) Ugyanezt a technikát említi két évvel később Rába György (2006) is, aki Tóth Árpád fordítói eljárását vizsgálja – néhol Szabó Lőrinc technikájával összevetve –, tanulmányának címéül pedig már az említett módszer elnevezését adja: *A mozaik-technika mestere*. Ez az értekezés leginkább a francia szimbolisták – köztük is elsősorban Samain – műveinek átültetése kapcsán azt állapítja meg, hogy a kialakult magyar változatok dekoratívabbak és „dekadensebbek” az eredeti szövegeknél, és ezt a hatást a mozaik-technika segítségével éri el a szerző.

A közel évszázados eredmények felülvizsgálatára vállalkozik Tamás Attila (2006) 1994-ben, amikor a Tóth Árpád műveiben kimutatott uralkodó stílusirányok kérdéskörét nyitja meg újra. Értekezésében részletesen megvizsgálja a korszak különböző látásmódjait, összeveti ezeket az életmű egyes darabjaival. A kialakult hagyomány szerint Tóth Árpád impresszionista költő, ám ennek általános érvényét egyetlen írás sem bizonyította, helyette a kanonizált szövegekből indultak ki az elemzők (esetleg a tételhez illeszkedő szövegek váltak – nem érdemtelenül – kanonikussá), és egy erősen szűkített szövegcsoporthoz alapján jellemezték a teljes életművet.

Tamás Attila (2006, 319–320. o.) esszéjében a népnemzeti irányzat az első, melynek hatását kimutatja ugyan, ám csak egy-két szöveg kapcsán érzi érvényesnek, így például az *Este*, az *Egy régi ház előtt*, az *Erdősél* és a *Vén zsvivány* egyes elemeit emeli ki, utalva a bennük alkalmazott zsánerekre („Vén kapukban nem köszönt / Pipás régi gazda”), népi szerszámok („vén gyalu”), tipikus alakok („vén zsvivány”, „vén betyár”) felbukkanására.

A századfordulós érzelmességet és a szimbolizmust is elsősorban a Tóth-versek képeiben érzi megragadhatónak, színező-áryaló szerepet tulajdonít nekik, az utóbbit elsősorban a színesztézia gyakori felbukkanására utalva érzi relevánsnak (*Tamás*, 2006, 322–323. o.). Több példát is hoz azonban a szimbolizmus és a szecesszió összekapcsolódására, melyet éppúgy érvényesnek tekint Ady költészetére, mint Tóth Árpád több sorára, kiemelve a dekorativitás stílusesszközét.

S bizony a kialakult közmegegyezéssel kezd vitát Tamás Attila, amikor egyenesen tagadja az impresszionizmus általános érvényét, egyedül a *Körúti hajnal* szöveggel kapcsolatosan véli tarthatónak az impresszionista vers elnevezést. A kijelentés radikális és hagyományt leromboló volta miatt álljon itt egy hosszabb idézet a tanulmányból.

„Elhanyagolják időnként annak kérdéseit, hogy – egyben-másban meglévő rokonságuk ellenére – az impresszionizmus könnyedén fellazított természeti színvilágai és a szecessziós piktúra egy részének telt, dekoratív, nagyívű vonalakkal körülhatárolt színfoltjai, vonaglóvá vagy éppen örvénylővé csavarodó ecsetnyomai nagyon is eltérnek egymástól. Tóth Árpádnál pedig minden bizonnyal a természetnek aligha minősíthető arany a leggyakoribb szín (mintegy félszáz előfordulással), de az ezüst, a bíbor vagy a telt mélyzöld sem ritka. A könnyedén mozduló, gyorsan változó-múló iránti fogékonyság – ami kétségkívül ott van az impresszionisták tulajdonságai közt – igazában ritkán társul Tóth Árpádnál színeknek, színhatásoknak az élményével. [...] A költő által „nagy impresszionista” jelzős szerkezettel megjelölt hajnal viszont valójában nem jellegzetesen impresszionista képet fest a sorok tanúsága szerint: ezüst ónnal rajzol felhőt az „álmodozva” pingált égboltra, aranylemez-keményeségű holdkoronggal fokozva annak hűvös dekorativitását (Hajnali szerenád). Az impresszionizmus jegyei a legsajátosabban – egyszersmind műremeknek a tényezőiként – egyedül a *Körúti hajnalban* jelennek meg.” (*Tamás*, 2006, 326. o.)

A *Körúti hajnal* elemzése során kiemelkedik még egyes megfogalmazások realista karaktere („szennyes, szürke hajnal”; „álmos vicék”), valamint a szerző rokonságot ismer fel az „akác részegen szította be” sor és a szimbolizmus irányzata között.

Az impresszionizmus életműre értett érvényességének kritikáját Fülöp Lajos (1986) veti fel, aki nemcsak Tóth Árpád szövegeire, hanem a skandináv és kelet-európai irodalmak egészére vonatkoztatja az „impresszionisztikus törekvések” megfogalmazást. Ugyanezzel a problémával szembesül Szikszainé Nagy Irma (2008) is, aki Tóth Árpád impresszionizmusának bemutatását a korábban említett szövegre, a *Körúti hajnalra* szűkíti, így – bár tudós módon ismerteti mind az impresszionizmus technikai és alkotás-lélektani jegyeit, mind az említett elégia stílári sajátosságait – kikerüli az életmű értékelését, stílusbeli meghatározását.²

A Tóth Árpád-recepció ismertetett darabjai jól mutatják azt az ívet, amely a kortársak első invencióitól, az aktuálisan megjelenő szövegek megfigyeléseitől indul el, eljut az ötvenes évek nagy összegző műveikig, majd folytatódik a részletező, gyakran tabukat döntőgető, az életmű egyes szegmenseit vizsgáló tanulmányokig. A felsoroltak mellett ki lehet még emelni Lator László (2006) írását, amely a versek természeti vonatkozásait állítja reflektorfénybe, vagy Barta János (2006) motívumelemzését, amelyben gyakran megjelenő képi elemeket (vegetációs motívumok, hold, csillag, hajó) foglal össze a szerző.

Monográfiák

Az első összefoglaló jellegű munka Demeter Alice (1934) doktori értekezése, amely máig a legszínesebb képet vázolja fel Tóth Árpád művészetével, poétikai eljárásaival kapcsolatban. A szerző egyrészt Sik Sándor előadásai nyomán fogalmazta meg dolgozatát³, illetve lehetősége volt még Oláh Gáborral⁴ beszélnie, aki szóbeli közlésekkel, információkkal egészítette ki a publikált tanulmányokat. Bár a monográfia egyes pontokon megtartja a tízes évek szemléletét Tóth Árpád költészetével kapcsolatban⁵, számos új elemre hívja fel a figyelmet.

A dolgozat legfőbb újdonsága abban érhető tetten, hogy kimutatja az életmű stílusának sokszínűségét. A világ leképezésének esztétikai, parnasszista vonásaira helyezi a hangsúlyt, megemlítve a formakultusz rímet, képvilágot, struktúrát irányító erejét; először kapnak hangot a recepció történetében a melegség, szelídség, klasszikus szépség, a szinesztézia⁶, az élénkszínezetű kép kifejezések Tóth Árpád művészetével kapcsolatban. Ki kell emelnünk Demeter Alice (1934, 14. o.) munkájából a l'art pour l'art élmény és a parnasszista vonások polemikus bemutatását, amely gondolatmenet nóvum jellege főleg Karinthy művével szemben nyeri el valós jelentőségét, amennyiben Demeter – támogatható módon – eltávolítja Tóth Árpád költői világától az öncélúságot, helyette a „parnasszusi költő”-t állítja elének, aki „az örökkévalóság számára dolgozik”.

Az első fejezet⁷ előremutatja, ám később elhanyagolt megállapítása a tárgyias líra felbukkanása Tóth Árpád műveiben. Demeter számára csak annyiban érdekes a téma, amennyiben egy újabb parnasszista hatásként azonosíthatja a tárgyak versalkotó szerepét, illetve bevezetheti vele az impresszionista képalkotást.

„A parnasszisták gyakran egy-egy külső tárgyat vesznek témául, amit objektíven megverselnek. Ez az u.n. »tárgyi líra« Tóth első köteteiben is szerepel. Verset ír a »fá«-ról, »A kút«-ról, »Az erdő«-ről stb. Objektív, minden mélyebb egyéni érzelem nélküli leírások ezek. Csak a forma, a kép, a színélmény izgatja a költőt.” (*Demeter*, 1934, 15. o.)

Demeter Alice új perspektívát nyitott az életmű kutatásával kapcsolatban, ám hiányként fogalmazhatjuk meg a forma elnagyolt vizsgálatát. A képalkotás, a hangulat, a költői világértelmezés terén sikerült meghaladnia a korábbi kritikák, elemzések mélységét, a forma részletes feltárása csak húsz évvel később, Kardos László monográfiájában olvasható először.⁸ Demeter Alice – Babits Mihály gondolatát kritika nélkül elfogadva – még így fogalmaz záró passzusként:

„Tóth Árpád költészetét első kötetétől az utolsóig figyelemmel kísérve arra a megállapításra jutunk, hogy nála formai fejlődés nincs. Formailag »tisza, egységes, töretlen, az első pillanattól kész, az utolsó percig változatlan« oeuvre-rel állunk szemben.” (*Demeter*, 1934, 66. o.)

Tudósy Margit (1943) dolgozata új szerkezet szerint közelít az életműhöz, ám döntően életrajzi és tematikus gondolatokhoz keres idézeteket, így sokkal kevesebb költészettani kérdés merül fel, mint az a fejezetcímek alapján várható lenne. Koncentrikus körökbe rendezti a vizsgált szövegkorpuszt, így az *Európaiság* fejezettől – melyben a nyugati kultúrához fűződő kapcsolatokat és műfordításokat veszi sorra – eljutunk az *Én* alcimig, ám ennek megfogalmazása leginkább az életrajzilag értelmezett Tóth Árpád bemutatására szűkül.⁹ Hasonló észrevételekkel él Bikácsi László (1944), aki a kismonográfiáról írt recenziójában így fogalmaz:

„Egyéniségét széles távlatba állítja, európaiságából és magyarságából indul ki, majd baráti és családi kapcsolatainak ismertetése után a költő »énjének« finom lelkiségét, békés állásfoglalását világítja meg helyesen válogatott idézetekkel. Gazdag és pontos bibliográfiája lelkiismeretes munkára vall, és ha szépen felépített dolgozatának részleteiben újat nem is mond, egészében mégis dicséretes, mert hozzájárult ahhoz, hogy Tóth Árpád elhomályosult arcát határozottabban, élesebben láthassuk.”

Tóth Árpád életművének legteljesebb összefoglalását Kardos László (1955) monográfiája adja. A kiadvány összefoglalja a szerző életével kapcsolatos tényeket, ismerteti a

kötetek és művek kiadástörténetét, poétikai sajátosságait, illetve nagy hangsúlyt fektet a hatástörténetre is (Samain, Baudelaire, Keats). Nagy értéke a monográfiának, hogy statisztikusan is tisztázza a kifejezések, versformák, lexikológiai sajátosságok jelenlétét, valamint egyes versekhez rövid elemzést is társít, így nemcsak önmagában értékes megfigyeléseket olvashatunk Tóth Árpád művészetének eljárás módjairól, hanem bele is helyezi a szerző az ismertetett tényeket az irodalmi olvasás folyamatába. Kardos tudós módon tisztázza a nibelungizált alexandrin használatának módját és szerepét, radikálisan kibővíti a szókészlet egyediségére, a rímekre, ritmusokra, áthajlásokra, alliterációkra és színesztéziákra vonatkozó ismereteink körét, valamint nála olvashatunk először a novellák¹⁰ és a nem szépirodalmi szövegek (levelek, cikkek) szerepéről az életmű vonatkozásában.

A II. világháborút követő monográfusok – a műfaji hagyomány sajátosságának megfelelően – nagy hangsúlyt fektettek a biografikusan értett szerző bemutatására, így a családtól a barátokig mindenki szerepel Kardos könyvében is. Ezek az adatok kibővítették ugyan ismereteinket Tóth Árpádról, ám azt a veszélyt is magukban hordozzák, hogy az egyes művek értelmezése kapcsán túlzott szerep jut az említett adatoknak, folyamatoknak.¹¹ Nincs ez másként Kardos László írásművében sem, aki rendre pozitivistá megközelítési mód szerint viszonyul a szövegekhez. A műértelmezésnek ez az eljárása Tóth Árpád versei tekintetében azért is problematikus, mert már 1917-ben tisztázta Nagy Zoltán (2006, 93. o.), Tóth Árpád költő barátja, hogy tényleg vezethet az életeseményekből levezetett elemzés:

„A vers megszületésének oka talán soha, legalábbis a legkritikább esetben valamely külső alkalom, hanem a vers írásának egyetlen oka, hogy akkor éppen tud verset írni és verset kell írnia: az ilyen fajta költőnél a versek és a költő élete közti kapcsolat nem lesz oly világos és ha pszichológiai alapon állítható is az összefüggés, az összekötő szálakat szinte lehetetlen lesz megtalálni.”

Kardos László jól ismerte Nagy Zoltán leveleit, írásait, így biztosan tudott az említett értelmezésről is.

A választott megközelítési mód ellenére múlhatatlan érvényű összeállításként tekintetnénk a kötetre, ha nem kellett volna a szerzőnek megfelelnie a korszak (az 1950-es évek) ideológiai irányának: a szöveg fejezetei, értelmezései, poétikai ismertetései a szocialista világszemléletbe való mély beágyazottságról tesznek tanúbizonyságot.¹² A kétezres évek szövegközpontú irodalmi olvasatai nehezen kezdhettek párbeszédet a megjelent elemzésekkel, bár a tényanyag használhatósága vitán felül áll.¹³ Kardos László tett először kísérletet az életmű korszakolására, kialakítva az azóta is használt hármas tagolást: első szakasz: 1907–1913;¹⁴ második szakasz: 1913–1919;¹⁵ harmadik szakasz: 1919–1928.¹⁶ Az említett korszakolás alapja az első esetben inkább tematikai, amennyiben a személyesség mellé közösségi szemlélet is társul, a második határárk pedig történelmi ihletettségű, a Tanácsköztársaság kikiáltásához kötődik. Az utóbbi szerepét annyira evidensnek veszi Kardos, hogy magyarázat nélkül közli ennek korszaknyitó voltát.

Az életmű háromosztatóságára kevés későbbi utalás történik, ugyanis a szövegek poétikai-tematikai elmozdulása igen lassú, mind a lexikai sík, mind a hangnem hasonlósága kimutatható a kötetekben, így éles váltással nem találkozunk a versek tekintetében. Jól mutatja Kardos László bizonytalanságát az első határárk kijelölésénél az adott egységhez írt lábjegyzete:

„Szó lehetne arról, hogy az 1913-as korszakfordulót 1912-re tegyük, s így a költői pálya fordulatót összekapcsoljuk 1912. május 23-ával, illetve a magyar forradalmi mozgalmak, a magyar radikalizmus föllendülésével. Tóth Árpád hangváltása, témabeli tágulása természetesen összefügg a politika eseményeivel. Mégis, 1912-

höz nem kapcsolódik életének semmi olyan költőmozzanata, amely a fordulatot meggyőzőbben éreztetné. S a *Hajnali szerenád*, amely az egész első korszak termésének eléggé szorosan záró kerete, 1913 áprilisában jelent meg.” (Kardos, 1955, 418. o.)

Ebből kiolvasható az a törekvés, hogy – ha ez nem is minden esetben valósul meg sikeresen – irodalmi szempontok is érvényesüljenek az életmű vizsgálata során.¹⁷ A kijelölt határok sem szimbolikus, sem jelentésszerű tartalma nem segíti elő a művek megértését, az olyan típusú megállapítások pedig, miszerint a második korszak „*Az új Istenben*, a proletárforradalmat ünneplő nagy költeményben éri el csúcspontját” (Kardos, 1955, 70. o.), nehezen kezelhetők az újabb értelmezői eljárások során.

Makay Gusztáv kismonográfiája pontosan követi Kardos írásművének szerkezeti felosztását, ismertetésében az életmű hármastagolása szerint szervezi értelmezéseit. Újdonságot két elembe vehetünk észre: a dekadens életérzés kitágítását az első korszak minden szövegére, illetve az összefüggő verselemzések nagyobb számát. Bár a kötet hosszúsága alig éri el Kardos kiadványának negyedét, mégis több önálló szöveg-elemzés kapott helyet, mint az elődében. A kötelező antológiadarabok mellett (*Meddő órán*, *Lélektől lélekig*, *Esti sugárkoszorú*, *Körúti hajnal*, *Elégia egy reketyebokorhoz*) olyan szövegeket is vizsgál Makay, amelyek – bár nem teljesen ismeretlenek a közönség előtt – segíthetnek kiegészíteni a költőről alkotott sematikus képet, új megvilágításba helyezhetik Tóth Árpád munkásságát. Bár a komor, dekadens hangulat oldódását Makay is *Az új isten* felvezetésének tartja¹⁸, mégis rávilágít a közösségi hang, a pacifista humanizmus jelenlétére a szövegkorpuszban.¹⁹ Támogató megjegyzéseket fűzött a szemlélet változásához Szmodits Anikó (1968), aki Makay írásának recenziójában külön kiemeli a Kardos-szöveghez képest látható szemléletbeli elmozdulást:

„Kardos – s így Makay felfogásának is alapja, hogy Tóth Árpád *Az új Isten* c. vers eszméiig jutott fel, majd a kor és a társadalom gátló hatása miatt onnan távolodott el. A szerző ügyesen kerüli ki ennek a felfogásnak buktatóit. Ábrázolásában Tóth Árpád nem lesz forradalmár-, sőt politikus-költő sem, megmarad annak ami valóban volt: haladó polgári humanistának.”²⁰

A további két monográfia, Bakó Endre és Tóth Eszter kiadványai célzottan a költő életrajzi, családi vonatkozásait egészítik ki²¹, így a szövegközpontú olvasás keretei között nem jelentenek segítséget a versek, novellák megértésében.

Irodalomjegyzék

- Babits Mihály (1917): Új verskötetek. *Nyugat*, 8. sz.
- Babits Mihály (1934): Könyvről könyvre. *Nyugat*, július.
- Bakó Endre (1992): *Tóth Árpád a debreceni porban*. Dokumentumriport.
- Barta János (2006): *Tóth Árpád műhelyében*. In: Márkus Béla (szerk.): *Lélektől lélekig. In memoriam Tóth Árpád*. Nap, Budapest. 330–351.
- Bikácsi László (1944): Tudósy Margit: Tóth Árpád költészete. *Irodalomtörténet*, 33. 29.
- Demeter Alice (1934): *Tóth Árpád költészete*. Magyar Irodalomtörténeti Intézet, Szeged.
- Fülöp Lajos (1986): Tóth Árpád és a Hajnali szerenád. *Magyar Nyelvőr*, 3. sz.
- Hargittay Emil (2014): A „kritikai életrajz” haszna. Történet és elmélet néhány példával. *Irodalomismeret online*, 3. sz.
- Irodalomtörténet* (1986) 68. 4. sz. 791–876.
- Kardos László (1955): *Tóth Árpád*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Karinthy Frigyes (1910): Tóth Árpád. *Nyugat*, 24. sz.
- Kovács Sándor Iván (1993): A költő köznapi környezetben. Bakó Endre: Tóth Árpád a debreceni porban. *Irodalomtörténet*, 3. sz.

Lator László (2006): A Tóth Árpád-vers természetrajza. In: Márkus Béla (szerk.): *Lélektől lélelig. In memoriam Tóth Árpád.* Nap, Budapest. 359–367.

Makay Gusztáv (1967): *Tóth Árpád.* Gondolat, Budapest.

Márkus Béla (2006, szerk.): *Lélektől lélelig. In memoriam Tóth Árpád.* Nap, Budapest.

Nagy Zoltán (2006): Baráti kalauz. In: Márkus Béla (szerk.): *Lélektől lélelig. In memoriam Tóth Árpád.* Nap, Budapest.

Nemes Nagy Ágnes (2006): Tóth Árpád: Elégia egy rekettveborkhoz. In: Márkus Béla (szerk.): *Lélektől lélelig. In memoriam Tóth Árpád.* Nap, Budapest.

Nemeskürty István (1983): *Diák, írj magyar éneket!* Gondolat, Budapest.

Rába György (2006): A mozaik-technika mestere. In: Márkus Béla (szerk.): *Lélektől lélelig. In memoriam Tóth Árpád.* Nap, Budapest. 251–269.

Rába György (1959): Kardos László: Tóth Árpád. *Irodalomtörténet*, 2. sz.

Szabó Lőrinc (1921): Tóth Árpád Wilde-fordítása. *Nyugat*, 10. sz.

Szikszaíné Nagy Irma (2008): A Tóth Árpád-i impresszionizmus. In: Kis Tamás (szerk.): *A Nyugat stílisis sokszínűsége.* Kossuth Egyetemi, Debrecen.

Szmodits Anikó (1968): Makay Gusztáv: *Tóth Árpád. Irodalomtörténet*, 4. sz.

Tamás Attila (2006): Tóth Árpád költészete és a század eleji stílusirányzatok. In: Márkus Béla (szerk.): *Lélektől lélelig. In memoriam Tóth Árpád.* Nap, Budapest. 319–320.

Tóth Eszter (1985): *Családi emlékek Tóth Árpádról.* Magvető, Budapest.

Tudósy Margit (1943): *Tóth Árpád költészete.* Debreceni M. Kir. Tisza István Tudományegyetem.

Jegyzetek

¹ Szabó Lőrinc (1921) *A readingi fegyház balladája* fordítása kapcsán említi Tóth Árpád formaművészetét, amelynek eredménye az lett, hogy a Wilde-szöveghez képest díszesebb költemény jött létre.

² A bevezetőben így oldja fel a szerző az elemzés egyoldalúságából eredő hiányt: „*Fesd, amit látsz, amit akarsz, és amit érzel.* Ez a sajátos látásmód a szépirodalomban stílári újításokkal járt együtt. Ennek bemutatását a jellemző stílusjegyek számbavételével sok alkotás alapján szokás elvégezni. Én ennek a fordítottját kívánom megvalósítani: egyetlen vers, a Körüti hajnal kapcsán mutatom be a Tóth Árpád-i impresszionizmus vonásait. Azért lehet Tóth Árpád-i impresszionizmusról beszélni, mert jelentős különbségek mutathatók ki a stílusirányzaton belül, hiszen a művészek egyedi alkotásmódja és lelkialkata rávetül a műre. Jellemző ugyanis a személyiségre, hogy mit és hogyan lát meg, illetve miként képezi le mindent, és ennek hatására mint fonódhat egybe művében az irányzati és az egyéni stílus jegyei.” (Szikszaíné Nagy, 2008, 159. o.)

³ A dolgozat bevezetése („Munkánk az említett cikkeken kívül, elsősorban Sík Sándornak a szegedi egyetemen Tóthról tartott előadásain alapszik”) és bibliográfiájának első tétele is ezt igazolja: „Sík Sándor: Tóth Árpád. (Nyomatásban ezideig meg nem jelent, a költő életével és munkásságával foglalkozó egyetemi előadások.)”

⁴ Oláh Gábor debreceni költő, Tóth Árpád pályatársa, baráti viszonyban voltak.

⁵ Ennek egyik eleme a kiemelt jelentőségű szavak összegyűjtése: „Igen, Tóth Árpádot le kellene győznie az életnek. Szenvedésre született, szenvedés, fájdalom teszik könnyessé ezt a formailag oly határozott, szilárd költszetet. Ez a lemondó, szomorú életérzés,

ez a bús, dekadens látásmód legfeltűnőbb jelzőin keresztül jelentkezik verseiben. Rendkívül gyakran használja a fáradt, bús, ájult, árva jelzőket...” (Demeter, 1934, 46. o.)

⁶ Demeter Alice (1934, 13. o.) a francia ’correspondance’ terminust, illetve Gombóc Zoltán ’komplikációs jelentésváltozás’ kifejezését használja.

⁷ A dolgozat hármass felosztásban tárgyalja az életművet: *Tóth Árpád költői stílusa; Költészetének lírai tartalma; Költői fejlődése.*

⁸ Az említett problémára hívja fel a figyelmet Tudósy Margit, aki a formát már nem tekinti különálló, a többi poétikai kérdéstől elválasztható elemnek: „a tartalom, hangulat és forma lényegében alig szétbontozható, nehezen körvonalazható hármass komplexumaihoz jutunk, amelyekre keresztül ez az európai irodalom főleg Tóth Árpádra vonatkoztatva hozzánk eljutott”. Tudósy Margit, *Tóth Árpád költészete*, Magyar irodalmi dolgozatok, Debrecen, 1943, 10.

⁹ A kezdő és záró fejezetek között a *Magyarság*, valamint *Barátság és család* egységek adnak teljes képet világ és költészet viszonyáról.

¹⁰ Kardos László monográfiája négyszáz oldalból tíz oldal erejéig foglalkozik a témával. Könyvének vonatkozó fejezete a *Hét novella* címet viseli. Az 1955-ös kiadás óta megjelent irodalomtörténet kilencet, az összkiadás tíz novellát ismertet, egy újabb, 1979-es összkiadás még egy írással gazdagította a sort. Így ma tizenegy novella áll rendelkezésünkre, melyeket Tóth Árpádnak tulajdonítunk.

¹¹ Ezzel a szemléletmódban fogalmaz meg kritikát Rába György (1959, 345. o.), aki pozitívan szemléli Kardos László módszerét a monográfiáról írt recenziójában: „Az egyéni meglátások a szerző szemlélet-

nek köszönhető: Kardos László, elődeivel ellentétben, nem Tóth Árpád költészetének összbonyomását elemzi, hanem pályáját korának és irodalmi környezetének harcába állítva, fejlődésében vizsgálja.”

¹² Ld. pl. a *Lélektől lélekig* című vers értelmezését lezáró mondatot: „A kötet második, címadó verse már azt a kozmikus sívár távolságot mutatja, amelybe az ellenforradalom taszította egymástól az embereket.” (Kardos, 1955, 261. o.)

¹³ Rába György egyetlen tény hitelességét vonta kétségbe: Kardos László kutatásai szerint Tóth Árpád magyar-francia szakra iratkozott be az egyetemre, ám az újabb kutatások magyar-német szakot valószínűsítene. E kettősség máig zavart okoz az iskolai tananyagok tekintetében: a gimnáziumok számára 1989-ben megjelent tankönyv Mész Lászlónétól származó fejezete és Pethőné Nagy Csilla 2009-es tankönyve magyar-német szakot, Mohácsy Károly 2002-es kiadványa magyar-francia szakot említ a 11-dikeseknek szóló irodalom könyvben. Hitelesnek Rába György (1959, 347. o.) kutatását tekinthetjük, mert pontos adatokra hivatkozik a recenzióban: „Az ELTE bölcsészka tanulmányi osztályának törzskönyveiből 3514. sz. alatt és a megfelelő számú irattári anyagból kiderül, Tóth Árpád magyar-német szakos volt.”

¹⁴ „Az első szakaszt 1907-től számítjuk és 1913-ban zárul le. 1907-ben láttak napvilágot első versei, 1913-ban jelent meg első kötete, a Hajnali szerenád. [...] Egységét az a zsarnoki lírizmus biztosítja, amely Tóth Árpád e korabeli verseiből úgyszólván mindent kiszorít a legszemélyesebb érdekű vallomásokon kívül, s amelynek én-központúsága, szubjektív kizárólagossága szinte-szinte páratlan irodalmunkban.” (Kardos, 1955, 69. o.)

¹⁵ „1913-at azért kell pályafordulónak felfognunk, mert ekkor tűnnek fel a tóthárpádi költészetben a közösség hangjai.” (Kardos, 1955, 70. o.)

¹⁶ „A harmadik határkő tehát természetszerűleg az 1919-es esztendő. A harmadik korszak, amely az

ellenforradalom éveit foglalja magában, a költő haláláig, 1928-ig tart.” (Kardos, 1955, 70. o.)

¹⁷ A monográfia kritikusa hibaként említi meg a szövegek alakulásának ilyen mértékű társadalmi determinációját. „Kardos László Tóth Árpád pályájának minden szakaszát a társadalmi-történeti fejlődés megfelelő szakaszával párhuzamosan tárgyalja, – ezáltal éri el azt a hatást, hogy *hősét* események részesének érezzük, és írásai mögött kitapintjuk az élményteremtő erőket. A társadalmi-történeti helyzetképek azonban nem mindig illeszkednek szervesen a pályaképbe, mint pl. a *munkapárt* uralmának leírása, vagy szinte fölöslegesek, mint az első világháborút közvetlenül megelőző események és kirobbanásának közismert történeti tényei.” (Rába, 1959, 346. o.)

¹⁸ Makay Gusztáv – Kardos szemléletét folytatva – érvényesíti Lukács „fővonalelméletét”, így a külvilág eseményeinek kutatása a szövegekben kiindulási pontként kötelezően megjelenik.

¹⁹ Példaként álljon itt egy rövid passzus az *Elégia egy reketyebokorhoz* elemzéséből. „A költő humanizmusa itt ismét egybefogja a különféle társadalmi kategóriákat, mert valamennyi alá van vetve »a vér és könny modern özönvíze« – a háború – végzetének.” (Makay, 1967, 79. o.)

²⁰ Szmodits Anikó, *Makay Gusztáv, Tóth Árpád, Irodalomtörténet*, 1968, 4, 490.

²¹ Kovács Sándor Iván (1993) pontosan fogalmazza meg Bakó Endre művének célját: „A szerző ugyanis mértéket tudva nem többre vállalkozik, mint hogy megjelenítse Tóth Árpád debreceni életét és utóéletét: azt a köznapi közeget, amiből vétetett, amiben ott élt, s amire életművében reflektált.”

Medgyes Sándor

Budapest XX. Kerületi Kossuth Lajos
Gimnázium

Médiaműveltség, digitális bennszülöttek: a mítoszok vége?

A 21. század többek között a 2.0-ák korszaka is, miközben egyre ritkábban találkozunk a Web 2.0 elnevezéssel. Helyette inkább az 'új média' vagy 'új média' kifejezés áll, amelyet lassan kiszorít a 'közösségi média' szókapcsolat. A 2010-es években egyre több területen lehetünk változások szemtanúi ezen a területen, így azt is láthatjuk, hogy mennyit változott ez a fogalomkör, és főleg mennyit változtak a hozzá kötődő mítoszok. Ezeknek a fogalmaknak és mítoszoknak egy része a tág értelemben vett írástudás kapcsán létezett és él tovább. Az írástudáshoz kapcsolódó diskurzus közben mégis nagyban az új médiához kötődik. A régi és az új média között sokan látnak ellentétet, miközben lényegében együtt fejlődnek és folytonosság van közöttük. Az új médiában a meglévő minták megismétlésének például az a célja, hogy megnyugtasson bennünket. Valójában nehéz megmondani, mi az új médiában az, ami a régit utánozza és mi az, ami valóban új, miközben – elődjeinek hiányosságait kiemelve – magáról azt állítja, hogy ezeket a hiányosságokat természetes módon meg tudja haladni (Balbi, 2015).

Írásom címben jelzett két fő témájának aktualitását az adja, hogy a pedagógiai diskurzusban is egyre nagyobb szerepet kapnak ezek a jelenségek. Anélkül, hogy – a következőkben kifejtendő – új médiának az oktatásba való bevonása terén megszületett elképzeléseket és az itt elért eredményeket (Molnár, 2014) sommásan kétségbe vonnám, óvatosságra szeretnék inteni mindenkit. Előzetesen azt említem meg, hogy miként változott az – ugyancsak az új médiára alapozott – Könyvtár 2.0 fogalom megítélése. Három, szakterületéről felelősen gondolkodó amerikai könyvtáros példája kíváncsok ide. Peter Godwin 2008-ban azt írta, hogy a könyvtáraknak élniük kell a Web 2.0 kínálta lehetőségekkel, mivel az Internet-generáció oly lelkesen üdvözli, így jó eszköze lehet annak, hogy a könyvtárak e generáció tagjait megszólítsák (Godwin, 2008). Roy Tennant 2011-ben a történelem személtárában jelölte ki a Web 2.0-re épülő Könyvtár 2.0 helyét (Tennant, 2011). David Lankes nem használt ilyen kemény szavakat, viszont úgy vélte, hogy túlzott volt a lelkesedés, ráadásul a 2.0-ás szolgáltatásokat anélkül vezették be, hogy alaposan megvizsgálták volna, igénylik-e a könyvtárak használói ezeket, vagy akár használni fogják-e őket. Más szóval azt nézték, hogy mi a divatos, és nem azt, hogy mi a hasznos (Lankes, 2011). 2012-ben Godwin már a Könyvtár 2.0 előnyeit és hátrányait sorolja, ami megítélésem szerint a helyes út. Nincs értelme ugyanis az olyan elfogult elemzéseknek, amelyek nem vesznek tudomást a globalizált világ realitásáról, ezért a jogos aggodalmak kapcsán a felületesen radikális kritika attitűdjét veszik fel (György, 1998). Godwin (2012) szerint a Könyvtár 2.0 megváltoztatta gondolkodásunkat. Az iránta érzett lelkesedés azonban lelohadt, és megjelent a kétely, ezért meg kell vizsgálni, hogy mit is akartunk, majd mi lett belőle. Ehhez kíván előzetesen hozzájárulni ez az írás, méghozzá nem a Könyvtár 2.0, hanem a médiaműveltség és a digitális bennszülöttek problémája, valamint néhány ezekhez kapcsolódó kérdés kapcsán.

Az írástudás új formái

Viszonylag közismert tény, hogy az angol 'information literacy' kifejezés idehaza 'információs műveltség' néven honosodott meg, de jelen van az 'információs írástudás' szókapcsolat is. Ez mutatja, hogy a témánkhoz kapcsolódó szakkifejezések magyarra fordításának gyakorlata, pontosabban magyar nyelvű használata még mindig nem állapodott meg teljesen. A 'literacy' szó többes száma további nehézséget okoz, amely úgy oldható fel, hogy a 'literacies' kifejezés szó szerinti fordítása, vagyis 'írástudások' helyett inkább 'az írástudás új formái'-ról (vagy típusairól) beszélünk. Az információs műveltségen kívül ebbe a körbe tartozik a médiaműveltség és a digitális írástudás. Folytathatnám a sort, de ennek az írásnak nem célja az összes típus bemutatása, viszont feltétlenül érdemes megemlítenem, hogy Z. Karvalics László (2012) nagyívű dolgozata jól mutatja, miként illeszkedik ez a fogalomcsalád (és az írástudás általa megemlített, számos új formája) a kultúra fogalmkörébe.

Mondanivalóm középpontjában a médiaműveltség áll, amelynek célja annak lehetővé tétele, hogy kritikusan tudjuk kezelni a mindennapos médiafogyasztás eredményeként megszerzett élményeinket, és tudatában legyünk a médiaüzenetek konstruált jellegének (Bawden, 2001). Korszerű szemlélete nem korlátozódik a hagyományos tömegkommunikációs eszközökre, hanem kiterjed az online formákra is (Hobbs, 2006).

Magát a médiát azonosíthatjuk az információfeldolgozás eszközeinek valamely együttesével, vagy tekinthető a kommunikáció társadalmi formái valamely összességének (Drotner, 2008). Az első értelmezés azt a kockázatot hordozza magában, hogy a médiához kötődő írástudást (műveltséget) az információs és kommunikációs technológiák (IKT) hatékony használatának készségeire korlátozzuk. Ugyanakkor lehetővé teszi, hogy közeledjen egymáshoz a médiaműveltség és az információs műveltség, sőt az írástudás más típusai is megfelelő teret kapjanak. Ez nemcsak közeli rokonságuk okán van így, hanem azért is, mert az ezeket „működtető” technológiák területén is jelentős konvergencia következett be azzal, hogy a távközlés, a számítástechnika és az elektronikus média hálózati információs és kommunikációs technológiákként egyesülnek. Ha viszont a médiát a társadalmi kommunikációval azonosítjuk, akkor a médiát olyan jelenségnek tekintjük, amelyhez a felhasználóknak kritikai szemlélettel kell közelíteniük (Livingstone, Van Couvering és Thumin, 2008).

Az elnevezések és a mögöttük álló fogalmak értelmezésében megjelenő eltérések eltörpülnek, ha tudomásul vesszük, hogy a társadalmi kontextusok és feltételek változásával az írástudás újabb és újabb formái jönnek létre, annak függvényében, hogy kik vesznek részt folyamataiban, és azok milyen eszközöket használnak (Lankshear és Knobel, 2004). Folyamatosan alkalmazkodnunk kell tehát az új technológiákhoz. Mivel azonban valószínűsíthető, hogy sokkal több új technológia jön létre, mint amennyihez egy-egy ember alkalmazkodni tud, az írástudásnak magában kell foglalnia annak ismeretét, hogy mikor és miként kell megfontolt döntéseket hoznunk arra vonatkozóan, hogy melyik technológia és az írástudás melyik formája felel meg legjobban céljainknak (Coiro és mtsai, 2008).

A szövegek kódolásának és dekódolásának (lényegében hagyományosnak tekinthető) készségein túl az írástudás az írás és olvasás társadalmi gyakorlatának fogalmait foglalja magában (Street, 1984). Ezt tükrözi az OECD (2005) meghatározása is, amely az írott szövegek megértése mellé beemeli az azokra való reflektálás képességét, továbbá azt, hogy az írástudás elsajátítása céljaink megvalósítását, tudásunk és lehetőségeink bővítését, valamint társadalmi részvételünket szolgálja. Az olvasásnak ez a szociális dimenziója jelentések konstruálására is kiterjed, és egyre fontosabbá válik (Józsa és Steklács, 2009). Az írástudás különböző típusaiban is lényegi szerepet játszó műfajok korszerű szemléletét is ez a közösségi dimenzió alapozza meg (Andersen, 2004), különös tekin-

tettel arra, hogy az írástudást úgy is definiálhatjuk, mint egy-egy adott közösség által értékesnek tekintett és céljainak megfelelő – verbális vagy más természetű, bármilyen hordozón megjelenő – szövegek olvasásának, interpretálásának és létrehozásának képességét (Elmborg, 2006).

Ahogy azt Livingstone és munkatársai megállapítják, az információs és a média-környezet egyre inkább életünket strukturáló alapvető eszközzé válik, tehát kiemelkedő fontossága van annak, hogy megértsük ezt a környezetet. Másképpen szólva, a médiaműveltség hiánya kezd ugyanolyan súlyos problémává válni, mint amilyen a nyomtatott szövegek világában az írástudatlanság volt.

A médiaműveltség átfogó értelmezését és hatását azonban megnehezíti egy régóta meglévő dilemma. A kérdés ugyanis az, hogy a médiaműveltség oktatásának az-e a célja, hogy hatására a kritikai készségekkel rendelkező emberek megvédjék magukat a média manipulatív hatásaitól, vagy felkészítsük a felhasználókat a mediatizált világban való kreatív részvételre. Természetesen mindkét megközelítés jelen van, viszont az első problémája az, hogy a média fogyasztóit gyermekes és sérülékeny színben tünteti fel, míg az utóbbi ünnepli a fogyasztókat, akiknek a felkészültsége gyakran csak látszólag megfelelő (Livingstone és mtsai, 2014). Ez utóbbit sokszor tapasztalhatjuk a digitális bennszülöttek kapcsán, akiknek a mítoszról még szólni fogok.

A fenti kettősség ellenére azt láthatjuk, hogy az írástudás új formái közötti konvergencia újabban úgy is megvalósul, hogy az információs műveltség és a médiaműveltség szorosan összekapcsolódik egymással, méghozzá 'media and information literacy' elnevezéssel, amelyet így fordíthatnánk magyarra: a média és az információ világában való eligazodás. Itt már nem pusztán terminológiai kérdésről van szó. Az UNESCO és az IFLA (International Federation of Library Associations), a Könyvtári Egyesületek és Intézmények Nemzetközi Szövetsége ugyanis előbb ajánlást tett közzé a témában (IFLA, 2011), majd nyilatkozatot fogadott el vele kapcsolatban (IFLA, 2012).

Az előbbi szerint a média és információs műveltség olyan tudás, attitűdök és készségek együttese, amelyek ahhoz szükségesek, hogy tudjuk, mikor és milyen információra van szükségünk, hogyan juthatunk ahhoz hozzá, majd hogyan értékeljük és szervezük kritikusan a megtalált információt, továbbá hogyan használjuk fel azt etikusan. Ez a fogalom túlmutat az információs és kommunikációs technológiákon, így magába foglalja a tanulás, a kritikai gondolkodás és az értelmezés képességét. Egyszerre hathat ki különböző szakterületekre és az oktatás különböző területeire, vagy túl is terjedhet ezeken, ráadásul a szóbeli, nyomtatott és digitális információforrásokat is érinti (IFLA, 2011).

Nemcsak a média-írástudás kapcsán beszélhetünk „áthallásokról”. A kutatási adatok, általában mindenféle adat és a „nagy adatok” megnövekedett fontossága indokoltta tette az adat-írástudás (műveltség) megjelenését, pontosabban fontosságát. Az adat-írástudásnak (mint minden hasonló fogalomnak) számos meghatározása van. Legegyszerűbben azonban úgy határozhatjuk meg, mint az adatok megértésének, használatának és kezelésének képességét (Qin és D'Ignazio, 2010). Számos definíciója közeli rokonságot mutat a média és az információ világában való eligazodás kapcsán említett meghatározással, amely maga is sok tekintetben hasonlít az információs műveltség klasszikus definíciójához. Ez utóbbi szerint információsan művelt az, aki felismeri, mikor van szüksége információra; aki megtanulta, hogyan kell tanulni; továbbá ismeri, hogy miként szerveződik az információ, hogyan található meg, és hogyan használható fel a tanulásban. Ehhez a következő készségeket kell elsajátítanunk:

- az információszükséglet felismerése,
- az adott probléma megoldásához szükséges információ azonosítása,
- a szükséges információ megtalálása,
- a megtalált információ értékelése,

- az információ szervezése,
- a megtalált információ hatékony felhasználása az adott probléma megoldására (ALA, 1989).

Ez a közeli rokonság nem véletlen. Egyrészt tudjuk, hogy információt mindenki használ, másrészt az adatok és az információk közötti határ sohasem volt merev, így az információs műveltség érdeklődése mindig is kiterjed az információvá alakított adatok természetének és használatának valódi megértésére (Schneider, 2013).

A rokonságot bizonyítja az a meghatározás, amely szerint, aki adat-írástudással rendelkezik, az tudja, hogy miként kell adatokat keresni, azokat megfelelően szűrni, feldolgozni, létrehozni vagy szintetizálni (Johnson, 2011). Némileg más hangsúlyokat kap, ha azt mondjuk, hogy az adat-írástudás magába foglalja annak ismeretét, hogy mit is értünk adat alatt, hogy miként vonunk le adatokból következtetéseket, továbbá része, hogy felismerjük, mikor használják az adatokat félrevezető vagy nem megfelelő módon (Carlson et al., 2011).

Mindennek tükrében látható, hogy az adat-írástudás olyan konkrét kontextusokba ágyazódik be, amelyek nem játszanak szerepet az írástudás olyan – gyakran analitikusnak nevezett – formáiban, mint a médiaműveltség vagy az információs műveltség (Norman és Skinner, 2006). Mindeközben úgy is tekinthetünk rá, mint az információs műveltség egyik alfajára.

Az írástudás új formái az információs túlterhelés okozta hatások ellensúlyozásának is hatékony eszközei. Van ugyan, aki vitatja az információs túlterhelés létét, vagy legalábbis az elnevezés helyességét, mégis olyan problémáról van szó, amely – ha nem is feltétlenül keseríti meg az életünket – nehézségeket okoz, ezért tennünk kell ellene valamit. Az a tény, hogy a hálózaton immár nem az információ megkeresésének nehézsége vagy az információk hiánya, hanem az információbőség a jellemző (Sennyey és Kokas, 2011), nem elsődleges oka a túlterhelésnek. A túlterhelés mértékének növekedéséhez viszont nagyban hozzájárult, ahogyan a túlterhelés újabb keletű okozói között ott van az új média is. Mindenki számára hozzáférhető és könnyen használható eszközeivel ugyanis lehetővé teszi, hogy az információknak ne csak fogyasztói, hanem létrehozói legyünk, sőt kifejezetten az utóbbira biztat, miközben semmi sem motivál bennünket, hogy a Webre korábban feltett anyagainkat onnan le is vegyük (Brown, 2010).

Információs túlterhelés mindig is volt, azonban a technikai fejlődés a korábbinál gazdagabb és összetettebb információs környezet létrejöttét eredményezte, amelyet az információmennyiség növekedése mellett a formátumok és információtipusok egyre nagyobb száma, továbbá az jellemez, hogy ezek egyre többféle hordozón és kommunikációs csatornán, ugyanakkor korlátozott számú interfész használatával érhetők el (Morville, 2005). Az információ ráadásul „homogenizálódik”, tehát nagymértékben elveszti a nyomtatott világban megszokott arculatát, különböző megjelenéseit (tankönyv, újság, kézírásos naplóbejegyzés, fénymásolat, folyóiratcikk stb.).

Az információs túlterhelés akadályt, nehézséget jelent az üzleti életben, a tudományban és a hétköznapokban. Bár nincsen egyetlen, elfogadott definíciója, azt mondhatjuk, hogy információs túlterhelés alatt azt a helyzetet értjük, amikor a rendelkezésre álló, potenciálisan hasznos, releváns információ mennyisége egy-egy egyén számára megnehezíti az információ hatékony felhasználását (Bawden és Robinson, 2009).

Az információs túlterhelésnek két szintje van. Az üzenetek túl nagy száma jelenti a makroszintet. Ezzel szemben, a mikroszinten az információ sokféleségével kell szembenéznünk, és itt nagy szerepet játszik a kritikai gondolkodás hiánya, amelyet a megfelelő szűrők hiánya vagy ezek nem megfelelő használata mutat (Davis, 2011).

A túlterhelés oka lehet az is, hogy az információ nincsen megfelelően szervezve. Ilyenkor az információépítéssel (is) segít(het). Ez a – még mindig kevésbé ismert –

Azt is látnunk kell, hogy az információs túlterhelés okozta negatív hatások ellensúlyozásában szerepe lehet, és egyre több figyelmet kap a személyes információkezelés (személyes információmenedzsment, 'personal information management', PIM). A PIM lényege, hogy saját személyes (analog és/vagy digitális) dokumentumaink informális, folyamatosan változó gyűjteményeiben képesek legyünk (többek között) megőrizni és megtalálni a mindennapi használathoz szükséges információkat (Williams, Leighton John és Rowland, 2009). Ennek kapcsán érdemes belegondolnunk abba, hogy alig találunk példát arra, hogy valaki a nyomtatott könyvekből álló saját könyvtárát katalogizálná. A digitális világban azonban – a főként PDF-fájlokból felépülő – személyes könyvtárunk esetében már nem a helyhiány a legfőbb gond (Manguel, 2008). Meggyőződésem, hogy az igazi nehézséget a pillanatnyi információigényünknek megfelelő fájlok megtalálása jelenti, ugyanis tartalmukról van mentális képünk, amely azonban nem terjed ki arra, hogy pontosan hol lelhetők fel ezek a tartalmak.

szakterület nem pusztán a dizájn kérdéseivel foglalkozik, hanem a rendszerek közötti interakciókkal, az információs környezetek megtervezésével úgy, hogy szemantikai és kontextuális információs kapcsolatokat terem a felhasználók céljainak és igényeinek befogadásához (Davis, 2012). Esetünkben a túlterhelés csökkentése az elsődleges cél, pontosabban arra figyelünk, hogy a weboldalak a lehető legnagyobb mértékben magától értetődő módon épüljenek fel, elérve, hogy használatukhoz ne kelljen túl sokat gondolkodnia a felhasználónak (Morville, 2005).

Azt is látnunk kell, hogy az információs túlterhelés okozta negatív hatások ellensúlyozásában szerepe lehet, és egyre több figyelmet kap a személyes információkezelés (személyes információmenedzsment, 'personal information management', PIM). A PIM lényege, hogy saját személyes (analog és/vagy digitális) dokumentumaink informális, folyamatosan változó gyűjteményeiben képesek legyünk (többek között) megőrizni és megtalálni a mindennapi használathoz szükséges információkat (Williams, Leighton John és Rowland, 2009). Ennek kapcsán érdemes belegondolnunk abba, hogy alig találunk példát arra, hogy valaki a nyomtatott könyvekből álló saját könyvtárát katalogizálná. A digitális világban azonban – a főként PDF-fájlokból felépülő – személyes könyvtárunk esetében már nem a helyhiány a legfőbb gond (Manguel, 2008). Meggyőződésem, hogy az igazi nehézséget a pillanatnyi információigényünknek megfelelő fájlok megtalálása jelenti, ugyanis tartalmukról van mentális képünk, amely azonban nem terjed ki arra, hogy pontosan hol lelhetők fel ezek a tartalmak. Csak azt tudjuk, hogy valahol, valamelyik, birtokunkban lévő fájl (véltetően) tartalmazza egy általunk ismert szerző művét, fellelhetünk benne egy számunkra fontos gondolatot, érvelést.

Az információ mennyiségét és minőségét egy-egy felhasználó aligha befolyásolhatja érdemben. Hiába akarná tehát az információs túlterhelés a makroszinten enyhíteni.

Az írástudás fentebb leírt új formái viszont segíthetnek. Ezekre egyértelmű szükség van, mivel az emberek többnyire kompetensnek tartják magukat az információszerzésben,

megfelelkezve arról, hogy az információtechnológiai eszközök használatában meglévő (többnyire látszólagos) jártasságuk nem garantálja, hogy információs igényeiket megfelelően ki is tudják elégíteni. Sőt, a technikai szakértelem éppenséggel elfedi információs műveltségük nem kielégítő voltát (*Herman és Nicholas*, 2010).

Mindez valójában nem meglepő, hiszen tudjuk, hogy az emberek sokszor nem hoznak optimális döntéseket, inkább az első, ésszerűnek látszó opciókat választják, tehát csupán kielégítően jó döntések meghozatalára törekcsenek (*Simon*, 1982). Közismert, hogy ennek megfelelően sokan még azt az információt is elfogadják, amelyről tudják, hogy rossz minőségű, kevésbé megbízható, ha ugyanakkor könnyen elérhető és egyszerűen használható (*Bates*, 2002). Nem szabad tehát természetesnek vennünk, hogy mindenki automatikusan képes információkat feldolgozni és kritikával kezelni.

A digitális bennszülöttek

Márpedig a digitális bennszülöttek kapcsán bővében vagyunk a mítoszoknak, amelyek pozitív és negatív megítéléseket egyszerre váltanak ki, és amelyeket egyaránt jellemez az utópiára és a disztópiára (anti-utópiára) épülő retorika.

A mítoszok kapcsán tudatában kell lennünk annak, hogy a divatból cselekvés (a bandwagon-effektus) csapdákat rejt, főként azért, mert emberek szívesen vannak ott, ahol mások vannak, és szeretik azt csinálni, amit mások csinálnak, ezért készek a kompromisszumokra is (*Scholz*, 2008), így a valós trendek mellett a hiedelmek, múlandó divatok is könnyebben terjednek körükben, ha már mások amúgy is osztják ezeket.

Livingstone és munkatársai óvni kívánnak bennünket attól, hogy túlzottan ünnepeljük a digitális bennszülötteket. A közkeletű állítások ellenére a kutatások azt mutatják, hogy a gyermekek és a fiatal felnöttek körében nincsenek meg a digitális média megértéséhez és használatához szükséges kifinomult ismeretek vagy a kritikai tudatosság (*Livingstone és mtsai*, 2014).

Valószínűleg ez a felismerés az oka annak, hogy újabb keletű munkákban már nemcsak digitális bennszülöttekről és bevándorlókról, hanem „honosított” digitális polgárokról (‘naturalized digitals’) is olvashatunk. Jelentős változást jelent, hogy ezeket a kategóriákat már nem generációs alapon különböztetik meg egymástól, hanem az adott generációt jellemző attitűdök, tapasztalatok, valamint a digitális technológiák aktív és kreatív használatához kötődő készségek alapul vételével. A „bennszülöttség” ilyen módon nemcsak az életkorhoz kötődik, ráadásul egy kontinuumot ír le, így a kategorizálás a tapasztalat függvényében változhat. Ennek eredményeként mondhatjuk ki, hogy a középkorú, aktív és kompetens internet-használók koruknál fogva nem sorolhatók a digitális bennszülött kategóriába, miközben nagyon is foglalkoznak a közösségi médiával, így nem nevezhetjük őket digitális bevándorlóknak sem. Ezek a honosított digitális polgárok, akik nyitottak a közösségi médiára, nyilván sokszor foglalkozásuk okán, hamar alkalmazták az új médiát, továbbá az internetnek ugyanolyan lelkes és kreatív használói lettek, mint akik az új média által meghatározott környezetben szocializálódtak (*Hoffmann, Lutz és Meckel*, 2014). Ezzel még inkább megkérdőjeleződnek azok a feltételezések és érvelések, amelyek a digitális bennszülöttekkel kapcsolatos fejtegetésekben a „gyermek” vagy a „fiatal” esszencialista biológiai olvasatán alapulnak, tehát adottnak veszik, hogy a technikai készségekkel természetüknél fogva rendelkeznek (*Selwyn*, 2009).

Irodalomjegyzék

- ALA (1989): *ALA Presidential Committee on Information Literacy. Final report.* American Library Association, Chicago, IL.
- Andersen, J. (2006): The public sphere and discursive activities: information literacy as sociopolitical skills. *Journal of Documentation*, **62**. 213–228.
- Balbi, G. (2015): Old and New Media. Theorizing Their Relationships in Media Historiography. In: Kinnebrock, S., Schwarzenegger, C. és Birkner, T. (szerk.): *Theorien des Medienwandels.* Halem, Köln. 231–249.
- Bates, M. (2002): Toward an Integrated Model of Information Seeking and Searching. *New Review of Information Behaviour Research*, **32**. 1–15.
- Bawden, D. (2001): Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, **57**. 218–259.
- Bawden, D. és Robinson, L. (2009): The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science*, **35**. 180–191.
- Brown, D. (2010): Eight Principles of Information Architecture. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, **36**. 30–34.
- Carlson, J. és mtsai (2011): Determining data information literacy needs: A study of students and research faculty. *Portal: Libraries and the Academy*, **11**. 629–657.
- Coiro, J. és mtsai (2008): Central Issues in New Literacies and New Literacies Research. In: Coiro, J. és mtsai (szerk.): *The Handbook of Research on New Literacies.* Erlbaum, Mahwah, NJ. 25–32.
- Davis, N. (2011): Information overload, reloaded. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, **37**. sz. 45–49. 2015. 03. 19-i megtekintés, http://www.asis.org/Bulletin/Jun-11/JunJul11_Davis.html
- Davis, N. (2012): IA strategy: Addressing the signatures of information overload. *UXmatters*, 2015. 03. 19-i megtekintés, <http://www.uxmatters.com/mt/archives/2012/02/ia-strategy-addressing-the-signatures-of-information-overload.php>
- Drotner, K. (2008): Leisure Is Hard Work: Digital Practices and Future Competencies. In: Buckingham, D. (szerk.): *Youth, Identity, and Digital Media.* MIT Press, Cambridge, MA. 167–184.
- Elmborg, J. (2006): Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. *Journal of Academic Librarianship*, **32**. 192–199.
- Godwin, P. (2008): Introduction: making the connections. In Godwin, P. & Parker, J. (Ed.) *Information literacy meets Library 2.0.* Facet, London.
- Godwin, P. (2012): Library 2.0: a retrospective. In Godwin, P. & Parker, J. (Ed.) *Information literacy beyond library 2.0.* Facet, London, 3–18.
- György Péter (1998): *Digitális éden.* Magvető, Budapest.
- Herman, E. és Nicholas, D. (2010): The information enfranchisement of the digital consumer. *Aslib Proceedings*, **62**. 245–260.
- Hobbs, R. (2006): Reconceptualizing media literacy for the digital age. In: Martin, A. and Madigan, D. (szerk.): *Digital literacies for learning.* Facet, London. 99–109.
- Hoffmann, C. P., Lutz, C. és Meckel, M. (2014): Digital Natives or Digital Immigrants? The Impact of User Characteristics on Online Trust. *Journal of Management Information Systems*, **31**. 138–171.
- IFLA (2011): *IFLA Media and Information Literacy Recommendations.* International Federation of Library Associations and Institutions, Den Haag. 2015. 03. 19-i megtekintés, <http://www.ifla.org/publications/ifla-media-and-information-literacy-recommendations>
- IFLA (2012): *Moscow Declaration on Media and Information Literacy.* International Federation of Library Associations and Institutions, Den Haag. 2015. 03. 19-i megtekintés, <http://www.ifla.org/publications/moscow-declaration-on-media-and-information-literacy>
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, **109**. 365–397.
- Johnson, C. A. (2011): *The information diet: A case for conscious consumption.* O'Reilly, Sebastopol, CA.
- Lankes, R. D. (2011): *The Atlas of New Librarianship.* MIT Press, Cambridge, MA.
- Lankshear, C. és Knobel, M. (2004): „New” Literacies: Research and Social Practice. 2015. 03. 19-i megtekintés, <http://www.geocities.com/c.lankshear/nrc.html>
- Livingstone, S., Van Couvering, E. és Thumin, N. (2008): Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary and methodological issues. In: Leu, D. (Ed.): *Handbook of Research on New Literacies.* Erlbaum, Hillsdale, NJ. 103–132.
- Livingstone S. és mtsai (2014): Situating media literacy in the changing media environment: Critical insights from European research on audiences. *Audience transformations: Shifting audience positions in late modernity, Routledge Studies in European Communication Research and Education*, **1**. 210–227.

- Manguel, A. (2008): *The Library at Night*. Yale University Press, New Haven, CT.
- Molnár György (2014): Az újmédia digitális, időszere, tartalmi kérdései. *Oktatás-Informatika*, **4**. 29–39.
- Morville, P. (2005): *Ambient Findability*. O'Reilly, Sebastopol, CA.
- Norman, C. D. és Skinner, H. A. (2006): eHealth literacy: essential skills for consumer health in a networked world. *Journal of Medical Internet Research*, **8**. DOI: 10.2196/jmir.8.2.e9
- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Qin, J. és D'Ignazio, J. (2010): Lessons Learned from a Two-year Experience in Science Data Literacy Education. In: *Proceedings of the 31st Annual IATUL Conference*. 2015. 03.19-i megtekintés, <http://docs.lib.purdue.edu/iatul2010/conf/day2/5>
- Schneider, R (2013): Research Data Literacy. In: Kurbanoglu, S. és mtsai (szerk.): *Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice*. Springer International, Cham. 1–16.
- Scholz, T. (2008): Market Ideology and the Myths of Web 2.0. *First Monday*, 13. sz. 2015. 03. 19-i megtekintés, <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2138/1945>
- Selwyn, N. (2009): The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, **61**. 364–379.
- Sennyey Pongrácz és Kokas Károly (2011): Könyvtárak a hálózatban. Hogyan változtatta/változtatja meg a könyvtárak jelenét és jövőjét a számítógépes világhálózatba kerülés? *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, **58**. 419–429.
- Simon, H. (1982): *Korlátozott racionalitás*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Street, B. (1984): *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Tennant, R. (2011): 7 Words or Phrases to Never Say or Write Again. Blogbejegyzés: *The Digital Shift blog*, March 17 <http://www.thedigitalshift.com/2011/03/roy-tennant-digital-libraries/7-words-or-phrases-to-never-say-or-write-again/>
- Williams, P., Leighton John, J. és Rowland, I. (2009): The personal curation of digital objects: A lifecycle approach. *Aslib Proceedings*, **61**. 340–363.
- Z. Karvalics László (2012): Információs kultúra, információs műveltség – egy fogalomcsalád értelme, terjedelme, tipológiája és története. *Információs Társadalom*, **12**. 7–43.

Koltay Tibor

Szent István Egyetem ABPK Informatikai és
Könyvtártudományi Tanszék

„Az új mediális környezetben a gyerekeknek már nem válaszokra, hanem jól feltett kérdésekre van szükségük...”

Beszámoló A média hatása gyermekekre és fiatalokra címmel megrendezett VIII. Nemzetközi Médiakonferenciáról (Balatonalmádi, 2015. szeptember 29. – október 1.)

A Nemzetközi Gyermekeket Támogató Szolgálat VIII. alkalommal rendezte meg Balatonalmádiban A média hatása a gyermekekre és fiatalokra című szakmai tanácskozást. A három nap során a plenáris üléseken és a különböző szekciókban több mint 60 előadást és két érdekes kerekasztal-beszélgetést is hallhattak a jelen lévők. A program megvalósítását a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság támogatta.

A nemzetközi konferencia fő témája – igazodva a gyerekek és a fiatalok változó médiahasználatához – a közösségi média és a médiaértés-oktatás, illetve a média-tudatosság ösztönzése és fejlesztése volt. A konferencia egy igen hatásos – és a jelen lévők többségében is megütközést keltő – jelenettel kezdődött. Edvi Péter nyitó beszédét egy fiatalember szakította félbe, aki hangoskodva és vállalhatatlanul trágár, durván szókimondó kirohanás formájában kérte ki magának a szakmai tanácskozás témáit.

Az előre megrendezett agresszív kirohanással annak a 2015. szeptember közepén lefolytatott médiászöveg-kutatásnak az eredményeit szemléltették a szakemberek, melyben a 20 legnézettebb magyar nyelvű tévé csatorna és a leghallgatottabb kereskedelmi rádiók (a Class FM, a Music FM és a Juventus Rádió) műsoraiban elhangzott közönséges, durva és trágár szövegeket vizsgálták. Edvi Péter elmondta, az előbb hallott fülsértő, bántó kifejezések mindegyike elhangzott a vizsgált médiumokban, ott is a legkülönbözőbb műsorsávokban. A néhány napos kutatás során mintegy 1500 esetben találtak példát a közmegegyezés szerint vállalhatatlan szóbeli közlésekre.

A Nemzetközi Gyermekeket Támogató Szolgálat elnökének rövid, figyelemfelkeltő beszédét követően Aranyosné Börcs Janka, a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (a továbbiakban NMHH) főigazgatója köszöntötte a résztvevőket, és elmondta, a hatóság törvényi kötelezettsége a kiskorúak védelme a médiában, legyen szó televíziós, rádiós vagy online tartalmakról. A digitális szakadék a fiatalok és a felnőttek között a médiahasználat, a médiaértés, a kritikai szemléletmód, illetve a tudatosság tekintetében is érzékelhető. Ezekre a készségekre, ismeretekre meg kell tanítani a gyerekeket, továbbá arra is, hogy netezés közben a biztonságra is érdemes odafigyelni.

A folytatásban Ságvári Bence – az ITHAKA Nonprofit Kft. ügyvezető igazgatója – és munkatársai ismertették annak a 2015. májustól szeptemberig lefolytatott kérdőíves és fókuszcsoportos kutatásnak az eredményeit, amely a fiatalok médiahasználati szokásait vizsgálta, összehasonlítást nyújtva a 2013-as hasonló tárgyú vizsgálat eredményeivel. Az online kérdőívre választ adók mintájába (N=2464) a 7–11. osztályos tanulók kerültek, míg

a fókuszcsoporthoz már a 3. osztályos tanulók közül is választottak gyerekeket. Az eredmények szerint a 17 éves tanulók 65 százaléka rendelkezik saját tévével a szobájában, és ugyanezen fiatalok 15 százaléka nézi hétköznapi 3 óránál is többet a tévé műsorait. Ugyanakkor az is igaz erre a korosztályra, hogy a minta 13 százaléka egyáltalán nem néz televíziót, ami 2 százalékos növekedést mutat a két évvel ezelőtti eredményhez képest. A 7. osztályosok esetében a válaszadók 61 százaléka van saját készülék a szobájában, 21 százalék nézi napi 3 óránál többet a tévét, és csupán 3 százalékra tehető azon fiatalok száma, akik egyáltalán nem néznek televíziót. A tévénézési szokásokkal kapcsolatos eredmény szerint – a gyakran nézett valóságshow-k alapján – a válaszadók 3 csoportba sorolhatók:

- a csak magyar valóságshow-t,
- a csak külföldit (*Kardashians*, *Jersey Shore*, stb.), illetve
- a csak „konstruált reality-t” néző fiatalok (*Családi titkok*, *A gyaní árnyékában*, stb.).

Saját okostelefonnal a 7. osztályosok 90 százaléka, a 11. évfolyamosok 95 százaléka rendelkezik. Ezek az adatok azt mutatják, hogy 2015-re befejeződött a fiatalok ún. „okostelefonizációja”. Ennek ellenére mégsem gondolhatjuk azt, hogy a vizsgált korosztály tagjai között eltűnt a digitális szakadék. Helyette inkább az a helytálló megállapítás, hogy tartalmilag átalakult. A legfőbb kérdés ennek fényében az, hogy mennyire tudják hasznosan alkalmazni a készülékek funkcióit a tanulók.

A fiatalok nem állnak rosszul a táblagépes felszereltség terén sem. A 7. osztályosok 39 százaléka (2013-ban ez az adat még 14 százalék volt), a 11. évfolyamosok 25 százaléka (2013-ban ez 8 százalék volt) rendelkezik ezzel az új médiaeszközzel, ami szintén azt igazolja, hogy az életkorban fiatalabbak IKT-háttere fejlettebb.

Mobil internetet a 7. osztályosok 46 százaléka, a 11. évfolyamosok 68 százaléka használ, ezekre a fiatalokra tehát helytálló az a kijelentés, mely szerint folyamatos online közegben élnek, ami arra is alkalmas, hogy meg tudják kerülni pl. az iskolai vagy az otthoni, internettel kapcsolatos szabályokat. A válaszokból az is kiderül, hogy a 11. évfolyamosok 54 százaléka a tanórákon is használja a mobiltelefonját (ez 2013-ban 49 százalék volt).

Az internetezéssel kapcsolatban az eredmények azt tükrözik, hogy jellemzően a lányok töltenek több időt a világhálón. Naponta 4 óránál többet a válaszadó lányok 16 százaléka, a fiúk 9 százaléka tölt ezzel a tevékenységgel. A közösségi oldalakkal kapcsolatosan a kutatók azzal szembesültek, hogy a válaszadók nemétől függetlenül, hogy hány oldalra regisztráltak, jellemzően azonban két csoportot – a Facebookot és az Instagramot – részesítenek előnyben.

Az ITHAKA 2015-ös kutatások kiterjedtek a fiatalok „nem online” tevékenységeinek feltárására is. Az eredmények szerint – sokaknak talán nem meglepő módon – a válaszadók 3 elkülönülő típusba sorolhatók:

- a hagyományos szabadidős tevékenységeket folytató fiatalok (pl. könyv és folyóirat olvasása; társasjáték, kártya; hagyományos játékok, pl. LEGO);
- kulturális elfoglaltságokat kedvelők (színház, komoly- és könnyűzenei koncert, múzeum, mozi);
- közösségi tevékenységeket előtérbe helyezők (személyes találkozás a barátokkal).

A változók közötti összefüggés vizsgálatok alapján a kutatók a fiatalok 5 nagyobb csoportját határozták meg:

- a „visszahúzódnók” (a fiatalok 39,7 százaléka);
- a „mértéktartó haladók” (a tanulók 24,2 százaléka);
- a „lájkvadászok” (a fiatalok 23,7 százaléka);
- az „online remeték” (a tanulók 7,9 százaléka);
- a „médiamániások” (a fiatalok 4,5 százaléka).

Jelen beszámolóban még néhány érdekességre érdemes felhívni a figyelmet: a „médiamániások” jellemzően a lányok közül kerülnek ki, míg az „online remeték” csoportjába inkább a fiúk tartoznak, és ők rendelkeznek a legjobb anyagi háttérrel is. A legjobb technikai ellátottsággal a „mértéktartó haladók” rendelkeznek, számukra a családok az új médiaeszközök legújabb típusait is biztosítják.

Összességében a komplex vizsgálat eredményeiből azt is látni, hogy a fiatalok médiahasználata és szabadidős tevékenységei kapcsán nem érdemes általánosításokat megfogalmazni, mert a növekvő médiahasználat ellenére sem szorultak háttérbe az ún. hagyományos időeltöltések.

Vass Ágnes, az NMHH Médiatanács tagja *A valóságshow-k és a kamaszok* című prezentációjában egy 2014-ben online kérdőívvel lefolytatott, és egy 2015-ös fókuszcsoportos vizsgálat eredményeit mutatta be. Ezek témája a 13–18 évesek az *Éjjel-nappal Budapest* című műsorral kapcsolatos nézeteinek, viszonyulásainak feltárása volt. A válaszadó fiatalok a szériát a reklámok és beharangozók, illetve családtagjaik és iskolatársak elmondása alapján fedezték fel. A műsorban történeteket a tanulók jellemzően a tévében – az esti vagy a délutáni ismétlés alkalmával – követték figyelemmel, de voltak olyanok is, akik saját laptopjukon, az *RTL Most!* online oldalon, tableten vagy az okostelefonon nézték meg.

A sorozat szereplőivel a fiatalok nem azonosultak, főleg a fiú válaszadók háritották el érzelemmentesen a műsorokban látott karaktereket. A lányok esetében volt néhány példa a könnyed azonosulásra (pl. az egyik válaszadó a sorozatban szereplő Barbit magához hasonlóan tartotta döntésképtelennek).

A kamaszok többsége semmilyen értéket nem kapcsolt az *Éjjel-nappal Budapest* című műsorhoz. Szerintük az ebben látott párkapcsolatok felszínesek, és olyan dolgokat is értéktelennek tüntetnek fel, mint a munka, a tanulás és a felelősségvállalás. A filmben látott életvitelt a válaszadók többsége irreálisnak, valószerűtlennek, hihetetlennek tartja, hiszen a sorozat szereplői jellemzően alkalmi munkákból élnek, és ebből köztudottan nem lehet meggazdagodni. A fiatalok összességében azt az álláspontot képviselték, hogy a sorozat rájuk nézve nem jelenít meg veszélyes tartalmakat, ugyanakkor a válaszadók szerint a 11–12 éves korosztálynak már nem javasolt ez a médiaszöveg a műsorban igen gyakran látható szexuális konfliktus, az alkoholos és drogos befolyásoltság, illetve a vulgáris, néhol trágár szóhasználat miatt.

Tari Annamária pszichoanalitikus, pszichoterapeuta a következő kérdést tette fel: a közösségi média hatására változik-e a tudás megítélése a digitális generációknál? Csányi Vilmosra hivatkozva szólt az emberiség ún. „megszaladás időszakáról”, mely leginkább a telítődéssel írható le, és egyértelműen érzeteti hatását a kognitív folyamatok, ezen belül is pl. a kommunikáció, a tanulás, de a szórakozás, a mindennapos tevékenységek, az étkezés vagy az élvezetek terén is. Idézett egy 2014-es amerikai kutatást, mely szerint a tanárok 68 százaléka gondolja azt, hogy a digitális eszközök leszoktatják a gyerekeket az írásbeliségről, és a gyors, szűkített kommunikáció mellett a gondatlanság és az erőfeszítések hiánya jelenik meg a fiataloknál. Az előadó a következőképpen jellemezte a fiatal tizenéveseket:

- egyfajta vizuális szcénában nőnek fel, és leginkább a képeket fogadják be;
- megosztott a figyelmük: ’multitasking’ működnek, online „üzemmódban”, és alkalmazkodtak az online világ felgyorsult információ megosztásához.

A szükséges információkat böngészőkön, keresőkön és tartalommegosztó felületeken kutatják fel, mely tevékenységek jól mutatják a tartalom- és tudáskeresés megváltozott stratégiáit is. A fiatalok ki-be mozognak a reális és virtuális térben, a figyelmüket egyszerre több dolog köti le, több „pályán” mozognak, így az elméleti levezetéseket nehezebben követik figyelemmel, és az elmélyült figyelmet igénylő, illetve az olyan, gyors-

nak egyáltalán nem nevezhető folyamatok, mint az olvasás vagy a szövegértés, már nem vonzóak a számukra.

Tari Annamária elmondta: az új, állandóan változó környezethez a tanulás hagyományos formái is alkalmazkodni látszanak. A keresőmotorok gyorsasága megváltoztatta a realitásban is a gondolkodáshoz szükséges idő definícióját, a fiatal digitális generáció átszokott erre a sebességre. A tapasztalatok fényében egyre gyakrabban merül fel a következő kérdés: az információ helyét vagy az információk tartalmát sajátítjuk el mostanában? A memorizálás, lineáris tanulás, gondolkodás és egyfókuszú figyelem helyett az asszociatív gondolkodás, a többfókuszú figyelem, illetve az emlékezés-figyelem megváltozott formái látszanak megvalósulni, amelyek a korábbi generációkhoz képest mintha csökkentenék a textuális befogadóképességet.

Az OECD PISA felméréseinek eredményei azt támasztják alá: az iskolai számítógéppark-fejlesztés nem mutat pozitív kapcsolatot a tanulók teljesítményének javulásával. Éppen ellenkezőleg: azokban az intézményekben, ahol a legmagasabb az új média használatának aránya az órákon, rosszabb eredményeket értek el a digitális matematikai és szövegértés teszteken. Talán érdemes lenne elgondolkodni egy olyan új tantárgy bevezetésén, amelynek a gondolkodás áll a középpontjában. A felvetést az előadó több érveléssel is alátámasztotta:

- Az általános gondolkodási képességek az élet minden területén nélkülözhetetlenek.
- A gyakorlati, perceptuális és a feltáró gondolkodásra, illetve a cselekvési és a kreatív gondolkodásra is fel kell készíteni a fiatalokat.
- Amennyiben az egyén hatékonyan érzi a cselekvését, akkor az segíti a reális önértékelés és önbecsülés kibontakozását, továbbá a tudás intenzív átélését.
- Az online tér egyetemes fontosságúvá válása mellett a gondolkodó ember lesz képes arra, hogy a világot észlelje maga körül, és a valóságban képes legyen eligazodni.

Yiannis Laouris idegkutató, aki Ciprusról érkezett a tanácskozássra, a közösségi háló hatásait tanulmányozza. A vonatkozó kutatásokra utalva azt hangsúlyozta, hogy az emberi agy, bár nagyon hatékony feldolgozó gépezet, mégis korlátozott beviteli és felvételi kapacitással rendelkezik. Mivel soros kapcsolásban végzi el a műveleteket, ezért a hipocampusba egyszerre beérkező információkat (pl. a párhuzamosan, egy időben, 'multitasking' végzett tevékenységek esetén) csak adatvesztés árán tudja feldolgozni és tárolni. A megosztott figyelem nem alkalmas arra, hogy az információkat az agy kritikusan értelmezze és feldolgozza, ezért nagy részük elvész, így a memóriába sem tudnak beépülni. A neurológus szakember szerint a szülőknek, az iskolának, a kormánzatnak, különböző szakmai és civil szervezeteknek is közös felelősséggel kell gondolkodniuk arról, hogy a közösségi hálót a mindennapokban milyen formában és milyen eszközként alkalmazzák.

Aczél Petra *A szupermost világa: közösségi médiaműveltség a pillanat és a megosztás zsarnokságában* címmel megtartott előadásában szemléletesen ábrázolta az ún. „Z-generáció” tagjait. Az 1995 után született fiatalokról elmondta, hogy a technológiától támogatva az Itt-ben és a Most-ban élnek, a hibázást, a kudarcok felismerését kizárták a világukból, és mivel a pillanatban élés sokkal vonzóbb számukra, ezért a jövőbe tekintés félelmét kiküszöbölték az életükből. Amint azt a Budapesti Corvinus Egyetem docense megfogalmazta, a technológiával kapcsolatban a legnagyobb baj az idővel van: eltűnik a lassú magánidő, és elveszni látszik az ember idővel kapcsolatos prioritizálása (az egyén képes különbséget tenni a fontos, illetve az elsődlegesnek tartott, pl. azonnali, vagy később megoldásra váró feladatok között), továbbá szelekciója is. Aczél Petra is utalt a 2015-ös OECD-jelentésre¹, amelynek kapcsán hozzátette: „Most mintha azzal kellene szembesülnie a társadalomnak, hogy nem a több klaviatúrás technológia fogja megoldani a felnövekvő társadalom többlet tudását. Mintha rájönnénk arra, hogy sokkal erősebb

kapcsolat van az általános műveltség – az írni és olvasni tudás, a valóságos kapcsolódási képességeink – és a digitális képességeink között, vagyis nem biztos, hogy a digitális tanítás révén kell visszanevelni arra minket, hogy olvassunk. Lehetséges, hogy nem a technológia fogja megoldani azt, hogy többet tudjunk.” Az előadó hivatkozik azokra a 2013-ban, a *The Economist*-ben megjelenő publikációkra is, amelyek szerint egy jó, karizmatikus tanár személyiségének, aki nem a tanórai prezentációkban keresi a tanulók motiválhatóságát, felbecsülhetetlen az értéke, mert milliókat hoz a társadalomnak a diákjai teljesítménye alapján.

Julie De Baillencourt másfél éve dolgozik a Facebooknál. *Tinik és a biztonság* című előadásában a Facebook kiskorúakkal kapcsolatos adat- és személyiségvédelmét biz-

Aczél Petra is utalt a 2015-ös OECD-jelentésre¹, amelynek kapcsán hozzátette: „Most mintha azzal kellene szembesülnie a társadalomnak, hogy nem a több klaviatúrás technológia fogja megoldani a felnövekvő társadalom többlet tudását.

Mintha rájönnénk arra, hogy sokkal erősebb kapcsolat van az általános műveltség – az írni és olvasni tudás, a valóságos kapcsolódási képességeink – és a digitális képességeink között, vagyis nem biztos, hogy a digitális tanítás révén kell visszanevelni arra minket, hogy olvassunk. Lehetséges, hogy nem a technológia fogja megoldani azt, hogy többet tudjunk.”

tosító eljárásrendjét ismertette hallgatóságával. A közösségi oldal iránti érdeklődést jól mutatják az alábbi adatok: a 1,5 milliárd felhasználó naponta több milliárd üzenet cserél egymással, és naponta 350 millió videó-feltöltést regisztrálnak a munkatársak. A Facebookra feltett adatokat a világ számos pontján több száz munkatárs éjjel-nappal figyeli és ellenőrzi. Amint az a hallgatóság számára kiderült, az oldal platformjainak fejlesztése is a partnerség jegyében történik: informatikusok, magatartáskutatók, média-szakemberek és grafikusok is mind-mind azon dolgoznak, hogy a felület ne csak felhasználóbarát, hanem biztonságot adó is legyen. A munkatársak arra törekednek, hogy a személyiséggel szemben semmilyen módon ne sérüljenek, ugyanakkor a közösségi háló teret adjon a vélemény- és szólásszabadság különböző megnyilvánulásainak.

Az oktatás és a gamifikáció kapcsolatával a médiakonferencián több előadó is foglalkozott, jelezve, hogy a játékelvek oktatási folyamatba való beemelését egyre többen alkalmazzák meglévő módszertanuk kiegészítésére. A gamifikáció ('gamification') kifejezés alatt érthetünk játékosítást, eljátékosítást is. Deterding és munkatársai (2011) értelmezése szerint a fogalom a következőt takarja: „A játékok elemeinek alkalmazása

nem játékos környezetben.” Oktatási szempontból azért lehet hatékony, mert pl. a játékmechanikai eszközök segítségével növelni lehet a tanulók bevonódását és motivációját, biztosít számukra egyfajta autonómiát, ugyanakkor az oktatók kezébe változatos és differenciált értékelési módot ad.

Barbarics Márta, a Petrik Lajos Két Tanítási Nyelvű Vegyipari, Környezetvédelmi és Informatikai Szakközépiskola angol- és matematikatanára olyan konkrét példákat mutatott be előadásában (pl. az osztályozási rendszer gamifikálására), melyeket napi szinten alkalmaz a tanórákon. Az új módszer alkalmazását részben Prievara Tibor *21. századi tanár* című írásából kölcsönvett idézetével magyarázta: „Jó lenne, ha le tudnánk számolni azzal, hogy az iskola rettenetes hely, és a tanulás a legrosszabb dolog, ami történhet az emberrel...”²

Fekete Zsombor és Buzás Andrea a konzervatív gamifikáció alapelveiről, a vállalati oktatójáték-modell alkalmazásáról és annak fejlesztési hatékonyságáról beszélt hallgatóságának.

Fromann Richárd Johan Huizinga (1938) gondolatait idézte, aki szerint „a játék az emberi kultúra alapja és annak kiteljesedése”. Az előadó szöveg a motiváció 1.0 (‘intrinsic’) és a 2.0 (‘extrinsic’) formáiról, illetve az általa 3.0 motivációnak nevezett flow-motivációról, amelynek lényege, hogy nem a cselekvés eredményéből, hanem a tevékenység átéléséből ered a felhasználó örömforrása. A játékosok ugyanis a kihívást, az akadályokat és a problémákat szeretik, mégpedig úgy, hogy nem kell félniük a valós téttől, a megsemmisüléstől. Mindeközben a virtuális versenyhelyzetben átélhetik a küzdelmet, a győztes mámorot vagy az elbukást, bizonyos esetekben a kapcsolattartást más játékosokkal, illetve az elmerülés, bevonódás különböző szintjeit. Az előadó különbséget tett a játékos tanulás (‘edu-gamification’) és a játszva tanulás (‘edutainment’) között. Amint arról hallhattunk, a JátékosLét Kutatóközpont vezetésével jelenleg 20 oktatási intézményben (Gyulán és körzetében) folynak különböző tantárgyak – fizika, földrajz, kémia, matematika, informatika – keretében gamifikációval kapcsolatos vizsgálatok.

A VIII. Nemzetközi Médiakonferencia végén a résztvevők egy közös nyilatkozatban összegzik a rendezvény tapasztalatait, és ajánlásokkal élnek, bízva a széles körű társadalmi összefogásban. Idén megállapítást nyert, hogy a fiatalok körében csaknem teljes egészében megtörtént az infokommunikációs eszközök használatára való átállás, ennek köszönhetően idejük jelentős részét az online térben töltik, kapcsolataikat is jellemzően itt alakítják ki. Ugyanakkor a fiatalok közül sem mindenki rendelkezik a szükséges tudással, ismerettel és készséggel, amelyek révén az online és a közösségi médiumokat egyenrangú partnerként képesek lennének használni, és ez a különbség nagy kockázatot hordoz magában. A konferencia résztvevői ezért is hívják fel az állami szervezetek, piaci szereplők és civil szervezetek figyelmét arra, hogy szenteljének kiemelt figyelmet az infokommunikációs eszközök használatának oktatására, annak támogatási formáira. Mindehhez nélkülözhetetlen a tanárok továbbképzése is: minél hamarabb olyan, új médiával és közösségi hálóval kapcsolatos felnőttképzési programokat kell indítani, amelyek elvégzése után a pedagógusok képessé válnak arra, hogy érdemben segítsék a gyermekek tájékozódását az online világban.

Jegyzetek

¹ <http://www.slideshare.net/OECDDEDU/students-computersand-learningmaking-the-connection-andreas-schleicher-director-oecd-directorate-for-education-and-skills>

² <http://tanarblog.hu/21-szazadi-tanar?page=3>

Herzog Csilla

Eszterházy Károly Főiskola, Kommunikáció- és Médiatudomány Tanszék

Hittankönyvek az emberről, erkölcs tankönyvek a vallásról

A kötelezően választható Vallás- és erkölcs tan és Erkölcstan tantárgyak sokak számára ekvivalenciát sugallnak, mintha ugyanarról szólnának másképpen. Fábri György¹ úgy nyilatkozott erről, hogy „a hittan és erkölcs tan iskolai bevezetése egyfajta kategóriahibaként értelmezhető, hiszen a kettő nem alternatívája egymásnak” (Szabóné, 2014).

Prominens klerikus és laikus keresztények körében végzett kutatásunkból nagyjából ugyanaz a vélemény rajzolódott ki (amit egyébként pedagógiai berkekben is tapasztaltam): ez a modell egyebek mellett azért sem szerencsés, mert míg az ember-, erkölcs-, valamint társadalom- és vallásismeret magában foglaló, ám szerencsétlenül (bár tudatosan) Erkölcstannak elnevezett tantárgyba bele van építve a vallásismeret, a Vallás- és erkölcs tanban viszont alig-alig esik szó az emberről, vagyis a hittanosok járnak rosszabbul (Kamarás, 2012, 2015). Mivel elképzelhetők olyan hit- és erkölcs tan tankönyvek is, melyek az emberről kiindulva jutnak el Isten felé, megvizsgáljuk, mit lehet megtudni a hittankönyvekből az emberről, és fordítva: az erkölcs tankönyvekből a vallásról. Erre a célra ötödikes és hatodikos tankönyveket választottunk, ugyanis a két új tantárgy felmenő rendszerű bevezetése során ennek a két évfolyamnak a tankönyveit vezették már be.

A református és az evangélikus egyházban az 5–6. évfolyamon egy-egy kurrens hittankönyv van (Árvavölgyi, Kustár és Luzsányi, 2014; Pluhár és Jakab-Szászi, 2015; Koczor, Sándor és Sólyom, 2014; Isó, Matus és Mesterházy, 2015), a katolikus hittankönyv kiválasztása viszont egyáltalán nem ment könnyen. A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia Hitoktatás Bizottsága komoly szakértelemmel minősítette a forgalomban lévő katolikus hittankönyveket, az 5. és 6. évfolyamon négyet-négyet. A bizottság a nyolc hittankönyv közül egyiket sem tartotta az életkori sajátosságoknak megfelelőnek, egyiknek sem ítélte emberképét elfogadhatónak, nyolcból ötnek még az istenképét sem, hatnak a képanyagát sem találta a kívánalmaknak megfelelőnek.² A katolikus hitoktatás egyik prominense szerint „nincsenek jó katolikus hittankönyvek egyik évfolyamon sem. Volt, ahol az evangélikus hittankönyvet használták, mert azok jók, de emiatt ki akarták rúgni. Az a baj a hittankönyvekkel, hogy nem gyerekeknek szólnak, és emellett szemléletük is elmaradott. A Szent István Társulat új hittankönyv sorozatában megjelenő, jelenleg kötelező Erdő Mária-féle kötetek közül Székely Jánosé megfelelő szemléletű, de ő sem ismeri a gyerekeket, ezért ez sem tanítható. Erről a sorozatról is készültek értékelések, de ezek nem lehettek publikusak.” Így – jobb híján – a Szent István Társulat hittankönyveit (Székely, 2014; Bernolák, 2014) választottuk. Még bonyolultabb a helyzet a „világi” tankönyvek esetében. A könyvtárellátó tankönyvrendelési listáján az 5. és 6. évfolyamon három erkölcs tan tankönyv szerepel, de csak kettő mellett található négyeszetű doktori sapka (másképpen Nat-jel): az Oktatáskutató és Fejlesztő

Intézet³ tankönyvfejlesztői szerzőcsoportjainak (*Benda, Csirmaz és Kovács, 2014; Bodó, Kadáné, Lippa és mások, 2014*) és Kapai Éva (2013a, 2013b) tankönyvei mellett. A harmadik, a Homor–Kamarás–Vörös-féle, egy kötetben megjelent 5–6. évfolyamos Erkölcstan tankönyv (*Homor, Kamarás és Vörös, 2013*) nem kapta meg az iskolákat vásárlásra bátorító doktori sapkát.⁴

A református hittankönyvek

A tartalomjegyzékekben csak vallási-bibliai témák szerepelnek. A két könyvben előforduló összesen 61 fejezet közül 14 olyan akad, melyben emberi dolgok (főleg erkölcsi kérdések) kerülnek középpontba, 18 fejezetben felbukkannak ilyen mozzanatok, 11-ben csak az indításban fordulnak elő, 6-ban (26 százalék) csak a feladatok között szerepelnek. Ezzel szemben 18 olyan fejezet van, melyekben az ember még epizodistaként sem fordul elő, és 37 olyan, amelyben számottevő erkölcsi reflexió sincsen, ami egy Hit- és erkölcstan elnevezésű tantárgy esetében eléggé meglepő.

Nyolc fejezetben hiányoznak a feladatok, csak a *Bibliai kvíz* ellenőrző jellegű kérdései szerepelnek (melyek a bibliai szövegek elolvasása után válaszolhatók meg). A feladatok 90 százaléka vallási jellegű, többségük „Gondold végig!” típusú. Ezek között kreatívak is akadnak. Az olvasmányokhoz – egy kivételével – nem kapcsolódnak kérdések, feladatok. Az illusztrációk (zömmel műalkotások meg afféle „kegyes képek”) között alig-alig szerepelnek a mai életre utaló képek.

A két tankönyvet az illusztrátor és a lektor kivételével más csapatok készítették. Igazából csak a hatodikos könyvben⁵ jelenik meg az a mai ember, aki kérdéseire, hiányaira, problémáira vallási választ kereshet és kaphat. A *Tízparancsolat: Isten útjelző táblája* és a *Jézus tanít: a nagy parancsolat* főfejezetekben ilyen alfejezetek is akadnak: *Szeretet és tisztelet a családban, Az élet tisztelete, Hűség és kitartás, Segítség, és ajándékozz, Bár csak nekem is lenne!, Mit jelent önmagunk és mások szeretete?, Bosszú helyett szeretet, Egészség és hála.*

A *Szeretet és tisztelet a családban* fejezet – ami ebben a tankönyvben eléggé ritka – nyolc fényképpel kezdődik, melyekhez a „Beszélgetsetek a képek segítségével családjaitokról!” feladat kapcsolódik, segítségül a következő – némi kreativitást igénylő – kérdésekkel „Mi jut eszetekbe a képekről? Melyik jellemző a ti családotokra? Melyiket szeretnétek, hogy jellemző legyen rátok? Idézzetek fel olyan helyzetet, melyben vitátok volt a szüleitekkel! Hogyan tudtatok megoldást találni?” Ezután a szülőkre vonatkozó parancsolat és rövid magyarázat következik, majd az apa és a fiú ellenségeskedését példázó bibliai Dávid és Absolon története, de ehhez nem kapcsolódik kérdés.

Az *élet tisztelete* fejezet egy Albert Schweitzer-történettel kezdődik, melyhez a következő két kérdés kapcsolódik: „Miért mondhatta Albert Schweitzer édesanyja: minden életet tisztelni kell? Gyűjtsetek érveket amellet, hogy miért kell az életet tisztelni!” Eztán következik a „Ne ölj!” parancs nagyon rövid kommentárja, majd a *Biblia* Káin és Ábel-története, melyekhez ilyen – eléggé motiváló – kérdések kapcsolódnak, mint „Mit gondolsz, Kaint milyen érzések vezették tettéhez? Szerintetek hogyan lehet testvérek közötti ellenségeskedésre megoldást találni? Hogyan fejeződhetett volna be másként Kain és Ábel története?” Nehezen magyarázható, hogyan került ebbe a fejezetbe a *Kapcsolat a másik nimmel* témakör, mely ilyen kérdésekkel kezdődik: „Kinek van a csoportban bátyja vagy nővére, lány vagy fiú unokatestvére? Gyűjtsetek példát, hogy ki, miben ügyes, mi a feladata a családban az anyának? És az apának?” Ezek után a „Fiúk mondták a lányokról!” és a „Lányok mondták a fiúkról!” megállapításait kell kommentálni, majd Zámboné Tóth Emese *Miért nem állnak szóba velem a lányok?* és *Miért csak a feltűnőködő lányok tetszenek a fiúknak?* című írásaiból szerepel egy-egy „modern” ima. A fiúk

imájában például: „Úr Jézus! Annyira furcsák a lányok! mintha az összesnek ugyanaz az egy-két fiú tetszene. Azokkal kacérkodnak, azokra mosolyognak. [...] Szeretnék jó tanítványod lenni, uram, szelíd, békés és jóra igyekező. De mintha ma nem ez lenne a menő. Segíts ragaszkodnom hozzád és a te utadhoz. Add, hogy egyszer majd találkozzak olyan lánnyal, akinek kedves és értékes leszek. Amen.” Zárásul mindössze három – nem túlzottan inspiráló – kérdés a szerelemről: „Mi a szerelem? Miben különbözik a barátság a szerelemtől? Milyen tanácsot adnál egy veled egyidős fiúnak vagy lánynak a szerelemmel kapcsolatban?” Eléggé éteri, sematikus és ódon kép rajzolódik ki a fiúk és lányok kapcsolatáról, a fiú és a lány (a későbbi férfi és a nő) ideáltípusáról.

A „Ne paráználkodj!” parancsolathoz kapcsolódó *Hűség és kitartás* fejezet a „te engemet, én tégedet” négy változatát magába foglaló Illyés-, Váci-, népdal- és egy *Prédikátor könyve*-idézetet kezdődik. Ezekhez kapcsolódik két – nem túlságosan kreatív – feladat: „Alkossatok csoportokat! Válasszátok ki azt az idézetet, amelyik legjobban tetszik nektek! Mit gondoltok, mit jelent?”

Ezután kerül sor a „Ne paráználkodj!” értelmezésére, melynek fő gondolatai: „A férfi és nő sok ajándékot, örömet kaphat egymástól.”, „A paráználkodás azt jelenti, hogy valaki hűtlenné válik, megcsalja házastársát.”, „Isten azt kéri, hogy a fiúk és a lányok tiszteljék egymást. Tiszta szívvel és tiszta léttel készüljenek házasságukra.”. Ezután következik a *Bibliából* a Dávid és Betsabé-történet, melyet csupán az olvasottakat rekapituláló *Bibliai kvíz* kérdései követnek. Nem esik szó arról, miféle ajándékot és örömet kaphatnak egymástól a házastársak.

Ezek az ötödikes-hatodikos református hittankönyvek „embertani” szempontból jobban kidolgozott fejezetei. A „Ne lopj”-hoz kapcsolódó *Segíts és ajándékozz!*”, a *Hamis és igaz szavak*, a *Bárcsak nekem is lenne!*, a *Bosszú helyett szeretet* és az *Egészség és hála* fejezetek ebből a szempontból jóval gyengébben sikerültek, pedig valamennyi komoly lehetőséget kínált az embertani és erkölcsstani reflexióra. És végül: ezekben a hittankönyvekben nyomát sem lehet érzékelni az erkölcsstan kerettanterv és a „világi” erkölcsstan tankönyvek ismeretének.

Katolikus hittankönyvek

Az ötödikes hittankönyv (*A könyvek könyve. Bevezetés a Biblia világába*) egy teológus főpap, Székely János először 2010-ben megjelent munkája⁶, a hatodikos (*A sziklára épült egyház. Egyháztörténelem*) pedig Bernolák Éva először 2010-ben kiadott hittankönyve, melynek első változata még 1990-ben jelent meg.⁷ A szerző 1980-tól 1990-ig a Hittudományi Akadémia Nyíri Tamás vezette Levelező Tagozata mellett működő Hitoktatóképző legendás szervezője és vezetője, 1992 és 1995 között pedig óraadó tanára volt; nő és civil voltával akkor még igazi alternatív figurája a magyar katolikus egyháznak. Negyedszázaddal ezelőtt készült hittankönyve felett azonban elszállt az idő, amit a szerkesztő és a kiadó nem érzékelt megfelelőképpen. Az iszlámmal, Assisi Szent Ferencsel, Kálvinnal, a 19–20. századi kereszténység történetével, Prohászkaival, a Holokauszttal, a II. Vatikáni zsinattal és Ferenc pápával foglalkozó részek halványak, bántóan leegyszerűsítőek. Sorra kimaradnak olyan „ziccerek”, mint Sevillai Szent Izidor esete, aki mára az informatika és az internet védőszentje.

Az ötödikes hittankönyv teológiai szempontból korrekt, pedagógiai szempontból korántsem: nem folytat párbeszédet az olvasóval, a fejezetek végén mindössze egyetlen, nem különösen kreatív feladat áll. A fejezetek felében egyáltalán nincs embertani vonatkozás, csak ötödrészükből esik szó érdemben az emberről, ám eléggé felemás módon. Erkölcsi reflexió is csak a fejezetek kisebb részében fordul elő, pedig hát a tanárgy neve: hit- és erkölcsstan. Egy jellemző részlet: szép gondolatot indukál a szerzőben,

hogy „Erzsébet méhében felujjongott a kis Keresztelő János, amikor Mária megérkezett hozzá szíve alatt az Üdvözítővel. Mintha a két gyermek köszöntötte volna egymást”, majd hozzát teszi: „a gyermek már az édesanyja méhében ember. Érez, hall, és átél mindent. Ezért is szörnyű vétek a kisgyermek elpusztítása”, majd horrorisztikus részleteket idéz föl a *Néma sikoly* című, abortuszellenes propagandafilmből. Csak sajnálni lehet, hogy ritka pillanata ennek a hittankönyvnek a *Szeretetre termett* fejezet, melyből a diák megtudhatja, hogy az ember test és lélek, hogy az Istentől való lélek képessé tesz minket öntudatra és szabadságra, hogy a munka nem a bűn büntetése, hanem részvétel a teremtés művében, hogy a szerelem és a házasság eggyé válás.

A hatodikos hittankönyvben ennél is rosszabb a helyzet: az ember csupán a feladatokban (és azoknak is csak egyharmadában) szerepel, erkölcsi reflexió pedig csak a fejezetek kétötödében. Az olvasmányokhoz és az összefoglalásokhoz nem kapcsolódnak feladatok. A református hittankönyvekkel összevetve a katolikusokat egyértelműen az előbbieket felé billen a mérleg nyelve.

Evangélikus hittankönyvek

A hittanulást a szerzők izgalmas utazáshoz, pontosabban hajózáshoz hasonlítják, ahol a diákok kormányozzák a hajót, az ötödikesben a hajóács (aki egyébként leginkább egy zsidó rabbira emlékeztet), a hatodikosban a matróz (a diákok felhangosított gondolatait képviselve) inspiráló kérdésekkel segíti az előrehaladást. A két tankönyvet (*Szálljunk hajóra!*, *Vitorlást bonts!*) két csapat készítette, még a lektorok is különbözők, szerencsére mindkettőben – különösen a hatodikosban – a gyerekek nyelvét jól ismerő szakemberek találhatók.⁸ A másik két felekezet hittankönyveihez képest a legjelentősebb különbség és sajátosság, hogy az összesen 14 főfejezet közül hétnek a címe és/vagy tematikája (*Milyen vagyok én?*, *Emberi kapcsolataim*, *Közösségi formák*, *Én*, *Teremtett világ*, *Társadalom*) egyeztetve van a „világi” Erkölcstan kerettantervével. Minden fejezetben átlagosan négy kérdés és feladat szerepel. A könyvek képanyaga meglehetősen színes: művészi képek és fényképek mellett a mai világot tükröző fényképek is szerepelnek.

A két tankönyv 128 fejezetének egyik negyedéből hiányzik az ember, másik negyedében mellékes a vallási tematikához képest, harmadik negyedében szervesen ötvöződik egymással a vallási és az embertani szál, és egytizedében főszerepet kap az ember. A fejezetek harmadához kapcsolódik erkölcsi reflexió. Az embertani és erkölcstani elemekben elsősorban azok a fejezetek bővelkednek, melyek a kerettantervhez illeszkednek.

Az *Emberi kapcsolataim* főfejezet *Mitől közösség a közösség? – Krisztus teste* című alfejezete Pál apostol „Ti pedig Krisztus teste vagytok, és egyenként annak tagjai” (1Kor 12,26) szavaival kezdődik, majd négyféle közösséget felvillantó fényképpel és az ezekhez kapcsolódó két kérdéssel („Milyen közösségeknek vagy tagja? Melyik közösséget mi tart össze?”), folytatódik, ezután pedig a hajóács kérdése következik: „Mi az én feladatom, szerepem a közösségeimben?”. Ezt egy feladat követi: 13 felkínált lehetőség közül ki kell választani, hogy milyen szerepet játszhat életünkben a közösség. Majd megint a hajóács két kérdése szerepel: „Mi kell ahhoz, hogy valóban a közösség tagja legyek? Mi van, ha nekem nem tetszik a közös cél? Mi van, ha nem érdekel?” Egy kis elmélkedés következik, melynek lényege, hogy a teljes élethez az embernek közösségekre és közös célokra van szüksége. Ezután az első korintusi levél 12. fejezetének kihagyásos változatát kell kiegészíteni. Van még ennek a hittankönyvnek néhány hasonló fejezete, melyek akár egy jó világi erkölcstan könyvbe is beleférnének. Ilyenek a hatodikos tankönyv *Családban élek*, *Hol a helyem?* – *Szerepek a családban* fejezetei és a *Társadalom* főfejezet egésze.

Annak ellenére, hogy az evangélikus hittankönyv ember- és erkölcstani szempontból meglehetősen egyenletlen, hiszen egymás mellett szerepelnek „hittanos”,

„hit- és erkölcsstanos” és „ember- és erkölcsstanos” fejezetek, a három felekezet hittankönyvei közül mégis ez kerül legközelebb mind az emberhez, mind pedig a tanulókhöz, ugyanis a „hittankönyvi” fejezetekben is igazi diskurzus kínálkozik a tanulók számára.

A „világi” erkölcsstan tankönyvek

A kerettanterv három vallási témát ír elő a tankönyvek számára: „1) Vallási közösségek (Milyen vallási közösségek működnek Magyarországon, illetve a környékünkön? Melyek alkotják a többséget, és melyek tartoznak a kisebbséghez hazánkban? Mít tudunk róluk? Jó-e, ha egy társadalomban többféle vallási csoport él egymás mellett? Milyen értékek és milyen problémák származhatnak egy térségben a vallási sokszínűségből?) 2) A vallás

Az ötödikes könyvben szereplő Az ünnep fejezetben összesen tíz sor esik öt ünnepre. A húsvétról csak annyit tudunk meg, hogy az „a negyvennapos böjt befejezése”, a böjtöt illetően pedig csupán a keresztény böjtről esik szó. Pünkösd kapcsán sem esik szó az ünnep keresztény üzenetéről, a Szentlélek eljöveteléről. A vallás című fejezetében a világvallások közül kimaradt a hinduizmus. A vallásokat keletiekre és nyugatiakra osztja, de a keleti vallások esetében csak a világtörvényt említi, istent és isteneket nem. A tankönyv szerint a vallások alapvető elveikben azonosak, ezek pedig a tankönyv szerint: „a világban rend van, minden Istentől ered, az embernek a Földön tanulnia kell, és növelni magában a szeretetet”, csak-hogy megfélekedezik arról, hogy még a világvallások között is vannak olyanok, amelyekben nincs Isten.

mint lelki jelenség (Miért gondolja az emberek jelentős része, hogy létezik egy embernél hatalmasabb erő is a világban? Milyen elképzelések alakultak ki különböző kultúrákban erről az erőről? Hogyan próbálnak az emberek kapcsolatba lépni a természetfeletti világgal, és miért fontos ez nekik? El lehet-e képzelni a világot természetfeletti erő létezése nélkül is? 3) Vallási közösség és vallási intézmény (Milyen keretei, szertartásai és jelképei alakultak ki a természetfeletti erő(k) tiszteltének? Milyen helyeket, könyveket és tárgyakat tartanak szentnek egyes kultúrákban az emberek? A világ vallásai közül melyek vannak jelen a lakóhelyünkön és Magyarországon?)” Emellett a tankönyvszerzőnek még lehetősége nyílik az *Egy belső hang: a lelkiismeret* című témakörhöz is vallási tematikát kapcsolni.

A Mozaik erkölcsstan könyve

Kapai Éva tankönyveiben⁹ a szerzői előszó szerint „nincs benne kötelező tananyag, mert ezeken az órákon az egész világ válik a tanulás tárgyává”. Ezekben a tankönyvekben az összesen 72 fejezetből mindössze két fejezet foglalkozik teljes egészében a vallással (mindkettőnek *A vallás* a címe), továbbá felerészben *Az ünnep* című. Ezenkívül még az *Az idő* című fejezetben szerepel Salamon „Mindennek ideje van” gondolata. Hiányoznak a „Vallási közösségek”, „A vallás mint lelki jelenség” témakörök, és a „Vallási közösség és vallási intézmény” témakör is eléggé hiányosan jelenik meg. A két erkölcsstan könyvben mindössze 112 sor foglalkozik

a vallás kérdéseivel. Nem bukkan fel vallási reflexió sem *A lelkiismeret*, sem az *Értékeink*, sem a *Mit értünk meg a világból?* fejezetekben.

Az ötödikes könyvben szereplő *Az ünnep* fejezetben összesen tíz sor esik öt ünnepre. A húsvétról csak annyit tudunk meg, hogy az „a negyvennapos böjt befejezése”, a böjtöt illetően pedig csupán a keresztény böjtről esik szó. Pünkösöd kapcsán sem esik szó az ünnep keresztény üzenetéről, a Szentlélek eljövételéről. *A vallás* című fejezetében a világvallások közül kimaradt a hinduizmus. A vallásokat keletiekre és nyugatiakra osztja, de a keleti vallások esetében csak a világtörvényt említi, istent és isteneket nem. A tankönyv szerint a vallások alapvető elveikben azonosak, ezek pedig a tankönyv szerint: „a világban rend van, minden Istentől ered, az embernek a Földön tanulnia kell, és növelni magában a szeretetet”, csakhogy megfélemeznek arról, hogy még a világvallások között is vannak olyanok, amelyekben nincs Isten.

A hatodikos *Az idők kezdete* című fejezet az egyiptomi és a zsidó-keresztény teremtéstörténeteket olvastatja el, majd fél tucat rekapitulatív kérdés („Milyenek mutatja be a történet az idők kezdetét? Mi vagy ki alkotta meg a mindenséget? Hogyan jött létre az élet a Földön?”) következik. *A vallás* fejezet először a Föld vallástérképét mutatja be, ehhez kapcsolódik néhány ténykérdés. Ezután az *Emberi jogok egyetemes nyilatkozatából* idézett mondathoz („Minden személynek joga van a gondolat, a lelkiismeret és a vallás szabadságához”) kapcsolódik két, ezúttal valóban gondolkodtató kérdés. A vallás, az egyház, a templom, az ima és a szent könyv – ezúttal – helyes meghatározása után az ötödikes könyvben szereplő vallás-jelképeket kell vallási személyekhez, írásokhoz és jelképekhez kapcsolni, majd egy kreatív feladattal találkozhatunk: „Készítsetek párbeszédet az egyik vallás képviselőjével! Milyen kérdéseket tennének fel nekik a vallásáról?”

A kerettanterv kérdései közül a következőkkel nem foglalkozik a két Mozaik-tankönyv: „Mely vallási közösségek alkotják a többséget, és melyek tartoznak a kisebbséghez hazánkban?” „Jó-e, ha egy társadalomban többféle vallási csoport él egymás mellett?” „Milyen értékek és milyen problémák származhatnak egy térségben a vallási sokszínűségből?” „Milyen keretei, szertartásai és jelképei alakultak ki a természetfeletti erő(k) tiszteletének?” „Milyen helyeket, könyveket és tárgyakat tartanak szentnek egyes kultúrákban az emberek?”

Az OFI kísérleti erkölcsstan könyve

A két tankönyvet két különböző csapat, összesen kilenc tananyagfejlesztő és a munkájukat ötletekkel és tananyaggal támogató további négy munkatárs¹⁰ készítette, és négy további szakember segítette.¹¹ Az összesen 54 fejezetből mindössze két egész fejezet (*Vallási közösségek, Jeruzsálem – Betlehem – Mekka: Vallási kultúrák*) foglalkozik teljes egészében a vallással, emellett *A lélek egészsége fejezetben* szerepel még egy Pál apostol-idézet, a *Békepipa, füstölő és tömjén* fejezetben pedig egy hosszabb *Winnetou*- és egy rövid *A kis herceg*-részlet mellett két feladat kapcsolódik vallásokhoz. Összesen 235 sor foglalkozik a vallással, de ebből 185 oldalt a három olvasmány tesz ki.¹²

A *Vallási közösségek* fejezetből a diákok megtudhatják, hogy „a hívő és nem hívő vagy a különböző hitű emberek között régebbi korokban – és a világ más tájain napjainkban is – olykor véressé fajuló viták és csatározások folytak, illetve folynak e különbségek miatt”. A feladatok között – immár helyesen már csak „vallásháborúk” szerepelnek. A Szabó Magda-regényhez tartozó kérdések nem kapcsolódnak a vallási tematikához.

A vallási kultúrákkal foglalkozó fejezet a „Minden vallási közösségnek megvannak a zarándokhelyei, böjti szokásai, ünnepei, jelképei” mondattal indít, ezután megtudjuk, hogy az ünnepélyes fenyőfaállítását Albert herceg hozta divatba, majd egy kérdés: „Ti hogyan díszítitek a karácsonyfát?” A mellette lévő hasábban egy Voltaire-idézet olvas-

ható: „Ha Isten nem létezne, ki kellene találni.” Eztán következik három kérdés a Montgomerly-regényrészlethez, majd három ún. „érdekes kérdés és feladat”: „Melyik vallás szertartásai érdekelnek a legjobban? Miért? Megkönnyíti vagy éppen nehezebbé teszi az életet az istenhit? Minden világvallásban van egy vagy több szent könyv. Hallottál már ezekről?” Ezután egy játék (kavicsok segítségével a csoportok képet alkotnak, például halat, ezeknek címet adnak, és mesét találnak ki), mely csak nagyon lazán kapcsolódik a valláshoz, ezekkel a kérdésekkel: azzal, hogy „Például mi lehet a hal neve? És milyen csodás történet eshet meg egy kavicspikkelyes hallal?” A soványka fejezetet záró gyűjtőmunka keretében utána kell nézni, honnan ered a *Miatyánk*, össze kell gyűjteni világvallások ünnepeit, majd azt kell kikutatni, hogy hogyan ünnepelték a karácsonyt a karácsonyfa nélküli korokban.

Sem a *Hol lakik a lelkiismeret*, sem a *Kell valami másnak lennie*, sem a *Hitek és tévhitek* fejezetben nem található vallási mozzanat. Hiányzik a kerettantervben előírt több fontos témakör: a *Vallási közösségek* és a *Vallás mint lelki jelenség* legtöbb témája. Ebből a szempontból ez a tankönyv sem felel meg sem a Nemzeti alaptanterv, sem a kerettanterv vallással kapcsolatos követelményeinek, mint ahogyan a Mozaik-tankönyvek sem.

A Pedellus erkölcs-tankönyve

Homor Tivadar, Kamarás István és Vörös Klára¹³ tankönyvében az Alfabétagamma bolygóról érkező három különböző (racionális-természettudományos, társadalmi-lélektani és filozófiai-intuitív) érdeklődést és habitust képviselő úrlény kutatja és vitatja meg az embert. A tanulók ebben a kutatástörténetbe és diskurzusba kapcsolódhatnak bele. Ebben a tankönyvben a 32-ből 7 fejezet és 600 sor foglalkozik a vallással, vagyis négyszer annyi, mint a másik két „világi” tankönyvben. Teljes mértékben megfelelő a kerettantervi kívánalmaknak a *Vallási kisebbségek*, *A vallás mint lelki jelenség*, *Vallásos hit, istenhit*, *A világ vallásai* és a *Szent helyek, szent emberek* fejezetek foglalkoznak a vallás kérdéseivel, de szó esik a vallásról még az *Egy belső hang: a lelkiismeret* és a *Jóság és erény, rossz és bűn* fejezetekben is.

A *Vallási kisebbségek* legelőször is arra biztatja a diákokat, hogy keressék föl a magyarországi krisnások honlapját, az alfabétagammák ugyanis gyakran vendégeskednek Kalmáréknál, ahol az egyik Kalmár-fiú Krisna-hívő. Az emberkutatók beszélgetésében szó esik a Magyarországon kisebbségben lévő vallások híveiről (akik meg is jelennek a párhuzamos hasábon megjelenő képeken: metodisták, ortodoxok, baptisták, krisnások), valamint arról, hogy egy demokratikus társadalomban szabadon működhet egy vallási kisebbség, de arról is, hogy ennek ellenére még mindig kerülhetnek hátrányos helyzetbe, például amikor túl kevesen vannak ahhoz, hogy külön iskolai hittant tarthassanak, valamint szóba kerül az is, hogy kétszeres lehet a diszkrimináció, amikor egy vallási kisebbség egybeesik egy etnikai kisebbséggel, mint az nem is olyan régen előfordult az ír katolikusokkal Észak-Írországban és a magyar unitáriusokkal Romániában. Az is elhangzik a diskurzusban, hogy ha a keresztet, hármaskeresztet, kakast és csillagok hordozó keresztény templomok, valamint a Dávid-csillagos zsinagógák megférnek egymás mellett a régi európai városokban, a félholdas tornyokat is be lehetne fogadni, hiszen a muszlimok is ugyanazt az egyetlen Istent imádják.

A *vallás mint lelki jelenség* fejezet első beszélgetés-témája a természetkép, világkép és világnézet, majd a hit és meggyőződés megkülönböztetése, végül a különböző – köztük a vallási – világmagyarázatok következnek. Ezután egy kínai és egy finn teremtéstörténet, illetve egy magyar népmesei teremtéstörténet összehasonlítása a feladat. *A vallásos hit, istenhit* fejezetben az emberkutatók ilyen dilemmákkal szembesülnek: „Miért hisz az emberek többsége Istenben, akikről jól tudják, hogy nem láthatják?”, „Vannak, akik

körülnéznek a csodálatos élővilágban, és azt mondják, ez nem lehet véletlen műve”, „Vannak, akiknek egyszer csak felbukkan gondolataikban, egyszer csak megszólal a csendben”, „Mit gondoltok, miben nehezebb hinni az embernek: hogy egy közepes tanuló képes színjelésre javítani, hogy megtalálják a rák ellenszerét, hogy léteznek tündérek, alfabétagammák, hogy létezik lélek? Vagy hogy létezik Isten?”

Szó esik az alfabétagammák diskurzusában arról is, hogy létezik Isten nélküli vallás és vallás nélküli istenhit, a tanulók pedig ilyen kérdéseket kapnak: „Ha csak egy isten van, aki végül is titok, lehet-e legjobb vallásról beszélni? Mit mondhat a vallásos ember a vallásáról, ha nem azt, hogy az övé a legjobb? Mi a véleményed arról a mondásról, hogy kétféle ember van, aki Istent keresi, és aki megtalálta?” Külön fejezet szól a vallás különböző funkcióról, vagyis arról, hogy mi mindenre való a vallás, valamint arról, hogy lehet-e a vallás romboló hatású. A *Vallási közösség és intézmény* fejezetben a vallás szociológiai megközelítése szerepel, benne a vallásgyakorlás módjai, a vallásba beleszűletés és a vallás szabad választása, a vallásosság világhelyzete, az új vallási jelenségek, a vallási szokások, a szent helyek és szent emberek, a népi vallásosság. A *Tudomány és vallás* fejezetben a kisdíák Einstein és tanárának vitája Isten létének bizonyíthatóságáról, amit végül is a hitben talál meg a kisdíák, aki világhírű fizikusként kijelenti, hogy „Isten nem kockajátékos”.

Érzékelhető, hogy ebben a tankönyvben olyan vallásfilozófiai, vallásantropológiai, valláslélektani és vallásszociológiai megközelítések szerepelnek, melyek nemigen találhatók hittankönyvekben, ugyanakkor szerepelnek a kerettantervben. Míg a Mozaik és az OFI erkölcsstan könyveiben – helyesen, de nem mindig eléggé átgondoltan és hatásosan – a vallással is kapcsolatban elsősorban nem kijelentések, hanem zömmel kérdések és feladatok szerepelnek, ebben a tankönyvben a vallás jelenségeinek, dilemmáinak több oldalról való megközelítése dominál, emberkutatók olyan diskurzusa keretében, melyekbe a diákok könnyen bevonódhatnak.

Feldolgozott tankönyvek

- Árvavölgyi Szatmári Ibolya, Kustár Gábor és Luzsányi Mónika (2014): *Istennel a döntéseinkben (Református hit- és erkölcsstan tankönyv 5. osztályos tanulók számára)*. Református Pedagógiai Intézet, Budapest. 114 o.
- Benda József, Csirmaz Mátyás és Kovács Tímea (2014): *Erkölcsstan tankönyv 5.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 144 o.
- Bernolák Éva (2014): *A sziklára épült egyház (Egyháztörténelem. Hittankönyv az általános iskolák 6. osztálya számára)*. Szent István Társulat, Budapest. 163 o.
- Bodó Márton, Kadáné Molnár Krisztina, Lippai Edit, Neumayer Éva, Saly Erika és Varga Attila (2014): *Erkölcsstan 6.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 144 o.
- Homor Tivadar, Kamarás István és Vörös Klára (2013): *Erkölcsstan 5–6. osztály*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. 144 o.
- Pluhár Gáborné és Jakab-Szászi Andrea (2015): *Isten világgóságában (Református hit- és erkölcsstan tankönyv 6. osztályos tanulók számára)*. Kálvin Kiadó, Budapest. 131 o.
- Isó Dorottya, Matus Klára Krisztina és Mesterházy Balázs (2015): *Vitorlát bonts! 6. osztály (Evangélikus Hittan)*. Luther Kiadó, Budapest. 127 o.
- Kapai Éva (2013a): *Útravaló (Erkölcsstan 5.)*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Kapai Éva (2013b): *Útravaló (Erkölcsstan 6.)*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Koczor Tamás, Sándor Éva és Sólyom Anikó (2014): *Szálljunk hajóra. 5. osztály (Evangélikus hittan)*. Luther Kiadó, Budapest. 119 o.
- Székely János (2014): *A könyvek könyve (Bevezetés a Biblia világába. Hittankönyv az általános iskolák 5. osztálya számára)*. Szent István Társulat, Budapest. 189 o.

Irodalomjegyzék

Benczéné Fekete Andrea (2013): Erkölcstan, avagy a bölcsesség és tisztesség építőkövei fiataloknak. *Iskolakultúra*, 13. 2. sz. 112–114.

Bernolák Éva (1994): *Hittansztori*. Egyházfórum, Budapest.

Hajdú Zoltán Levente (2014): A hittan mellett. *Reformátusok Lapja*, 58. január 26. 5.

Kamarás István (2012): Javítható-e az „erkölcstan vagy hittan” elképzelés? *Új Pedagógiai Szemle*, 4–6. sz. 78–91.

Kamarás István (2015): *Embertain-erkölcstan sztori*. Pro Pannonia, Pécs.

Szabóné Mátrai Mariann (2014): *Lehetőség és korlátok között*. [www.church.lutheran.hu /cikkek/ lehetosegek](http://www.church.lutheran.hu/cikkek/lehetosegek)

Jegyzetek

¹ Az ELTE rektorhelyettese és egyben az evangélikus egyház egyik világi vezetője.

² www.hb.katolikus.hu/index2.php?page=hittankonyvek

³ A továbbiakban: OFI.

⁴ Ilyen jelet azok a tankönyvek nyerhetnek el, „melyek az új kerettantervre érvényesek és e kiadványok minden, a Nat és kerettantervi szabályozásban érintett évfolyamon engedélyezett könyvvel rendelkeznek”. A Pedellus-tankönyv hiába rendelkezik megfelelő (maximális pontszámú) engedéllyel, nem kapta meg a megrendelésre jogosító jelet. Annak ellenére sem, hogy a tankönyv egyik szerzője fogalmazta meg a Nat általános iskolai erkölcstannal foglalkozó szövegét, és ő lektorálta a kerettanterveket.

⁵ Szerzői Pluhár Gáborné és Jakab-Szászi Andrea, illusztrátora Bódi Katalin, lektora Arany Erzsébet, közreműködött még Szabóné Zimányi Noémi.

⁶ A könyv szerkesztője Sajgó Krisztián, munkatársa Sajgó Krisztián.

⁷ A könyv szerkesztője Sajgó Krisztián, munkatársa Kindermann Győző.

⁸ Az ötödikes könyv szerzői Koczor Tamás, Sándor Éva és Sólyom Anikó, lektorai ifj. Cserháti Sándor és Ruzsinszki Péter, a hatodikos szerzői Isó Dorottya,

Matus Klára Krisztina és Mesterházy Balázs, lektorai Kodácsy-Simon Eszter és Petfő Attila. Az egész hittankönyv-sorozat szerkesztője Kodácsy-Simon Eszter.

⁹ A könyv szerkesztője Bozsik Katalin volt, négyen lektorálták, valamint még három kirendelt szakértő segítette a szerző munkáját.

¹⁰ Benda József, Bodó Márton, Csirmaz Mátyás, Jakab György, Kadáné Molnár Kriszta, Kovács Timea, Lippai Edit, Neumayer Éva, Néder Katalin, Saly Erika, Sztridáné Kurucz Kriszta, Varga Attila, Voglné Nagy Zsuzsa.

¹¹ Bartos Károly mint alkotószervező, Kojanitz László mint vezető szerkesztő, Gloviczki Zoltán mint tudományos szakmai lektor és Kelemenné Farkas Márta mint pedagógiai lektor.

¹² A May-regény részlet mellett egy-egy részlet az *Abigél*-ből és Lucí Maud Montgomery *Anne otthonra talál* című regényéből.

¹³ Szerkesztője Vágó Lászlóné, kiadói lektorai Kosztu Brigitta és Gut Karola voltak.

Gécsi János – Kamarás István

Pannon Egyetem MFTK

Látássérült tanulók inkluzív testnevelés oktatását nehezítő tényezők és oktatásmódszertani sajátosságok

Magyarországon a fogyatékos tanulók részvétele a sportban még a 21. században sem kap kellő figyelmet, noha a jelenleg hatályos oktatási törvény előírja, hogy részvételüket a többségi oktatásban maradéktalanul biztosítani kell. A testnevelő tanárok és edzők többsége nem rendelkezik az inkluzív testneveléssel kapcsolatos átfogó tudással, pedig a fogyatékos tanulók iskolai testnevelés órán történő részvételének biztosítása törvényileg megkövetelt elvárás. Cikkünkben elsőként röviden bemutatjuk a látássérült gyermekek inkluzív testnevelés oktatásának jelenlegi helyzetét, valamint az annak megvalósulását akadályozó tényezőket. Ezt követően olyan adaptációs módszertani lehetőségeket ismertetünk, amelyek segítik a testnevelő tanárokat a látássérült tanulóval folytatott munkát megkezdeni. Bár elsődleges kontextusként az iskolai testnevelést vizsgáljuk, az ismertetett oktatási és adaptációs technikák látássérült felnőttek sportoktatásában egyaránt alkalmazhatóak.

Az Európai Unió viszonylatában a magyar lakosság egészségi állapota kifejezetten rossznak mondható (Gál, 2008). Az egészségi állapot feltérképezésekor szembe-tűnő egyenlőtlenségek mutatkoznak meg, amelyek háttérben „jelentős társadalmi, környezeti, gazdasági és kulturális különbségek vannak” (OEFI, 2010, 3. o.). A látássérült emberek fizikai aktivitásának mértéke elmarad a nem látássérült populációtól (Crews és Campbell, 2001, idézi: Ray, Horvat, Williams és Blasch, 2007). Jellemzően ülő életmódjuk okán (Dolbow és Figoni, 2015) az elhízás veszélyének (Capella-McDonnall, 2007; Liou, Pi-Sunyer és Laferrere, 2005) és krónikus betegségek kockázatának az átlagosnál magasabb arányban kitett populáció (Ray és mtsai, 2007).

„Minden ember jogos igénye a testedzés, tekintet nélkül testi és szellemi képességeire” – hangsúlyozza tanulmányában Földesiné (1997, 10. o.). A Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény – mely a 2007. évi XCII. törvény által hazánkban is hatályba lépett – 30. cikke felszólítja a részes államokat, hogy „a lehető legnagyobb mértékben bátorítsák és előmozdítsák a fogyatékossgal élő személyek részvételét az integrált sporttevékenységekben, minden szinten”.

A mozgásgazdag gyermekkor meghatározója lehet annak, hogy a felnőtt mindennapjainak milyen mértékben fogja a fizikai aktivitás részét képezni (Dieringer és Judge, 2015), ezért különös hangsúlyt kell fektetni arra, hogy a látássérült gyermek megismerje és megszeresse a sportot. A látássérült gyermekeknek és fiataloknak általánosan kevesebb lehetősége van arra, hogy a társas érintkezés színteréül is szolgáló sportokba bekapcsolódjanak (Shapiro, Moffett, Lieberman és Dummer, 2008).

Az 1993. évi közoktatási törvény értelmében az oktatás rendszerével szemben támasztott, fokozódó elvárás, hogy minden egyes tanuló elkülönítés nélkül, s teljeskörű rész-

vételének biztosításával vehesse igénybe a többségi oktatási intézmények szolgáltatásait (Csányi, 2000; Réthy, 2002). Hazánkban az említett törvény egészen a kilencvenes évekig váratott magára, szemben az Egyesült Államokkal, ahol az Education for All Handicapped Children Act 1975. évi aláírása óta kötelezi az oktatási intézményeket a befogadás feltételeinek biztosítására (Curry és Hatlen, 2007). A testnevelés tantárgy viszonylatában azonban Lieberman és munkatársai (2002) testnevelőket kérdezve a látássérült tanulók bevonásáról azt találták, hogy a szakemberek a szükséges, speciális szaktudás hiányára panaszkodnak. Wiskochil, Lieberman, Houston-Wilson és Petersen (2007) több mint harminc évvel a törvény hatályba lépése után arról számolnak be, hogy a látássérült tanulóknak látó társaikhoz képest kevesebb lehetőségük van a testnevelés órai aktív részvételre, a tanárok apatikus magatartásával találkoznak, valamint jellemző, hogy a tanárok nem rendelkeznek kellő tudással a látássérült diákok bevonásával kapcsolatban. Az adaptált sport európai helyzetét bemutató munkájában Kudlacek és Barrett (2012) kiemeli, hogy – bár a fogyatékos személyek egyenlő esélyeinek biztosítását a törvény eszközei mind nemzetközi, mind az egyes országokban nemzeti szinten is megkövetelik – a sportszakemberek képzése, az ismeretanyagok a törvényi elvárásokhoz igazítása még várat magára; ennek eredményeképpen a testnevelő tanárok nem tudnak megfelelni a velük szemben támasztott elvárásoknak. Hazánkban Osváth, Kálbli és Ramocsa (2007) felsőfokú tanulmányaikat folytató, leendő testnevelők körében végzett kérdőíves kutatást (N=582), amelynek eredményei szerint – bár a leendő szakemberek pozitívan viszonyulnak a látássérült emberekhez – felsőfokú tanulmányaik során semmilyen speciális ismeretet nem kapnak testnevelés oktatásukkal kapcsolatban, így tanítástuk nem szívesen vállalnák.

A jelen munka már csak a terjedelmi korlátok miatt sem adhat átfogó útmutatást a látássérült emberek sportba történő inklúzióját biztosító adaptált módszerekről; célja mégis számos olyan gyakorlati tanáccsal szolgálni, amelyek elősegítik a testnevelők, edzők és a sportolni vágyó látássérült emberek közös munkáját.

A látássérülés meghatározására a World Health Organisation (WHO) 1992-es definícióját vesszük alapul, amely szerint: „Látássérültnek tekinthető az a személy, akinek jobbik szemén maximális korrekcióval mérhető látásélessége az ép látás 30%-a (V:0,3), vagy ennél kevesebb, ill. látótérszűkülete nem több 20°-nál.” (Kovács, 2000, 463. o.)

Az alábbiakban elsőként röviden bemutatjuk a látássérült gyermekek inkluzív testnevelés oktatásának jelenlegi helyzetét és a látássérült tanulók inkluzív testnevelés oktatását akadályozó tényezőket, amelyekkel hazánkban jelenleg a testnevelő tanárok igen gyakran szembesülnek. Ezt követően olyan adaptációs módszertani lehetőségeket ismertetünk, amelyek növelhetik a testnevelő tanárok látássérült tanulóval folytatott munkájának hatékonyságát. Fontos hangsúlyozni, hogy ezen adaptált módszerek kizárólag a látás hiányából adódó nehézségek áthidalását célozzák. E munka ugyanakkor nem foglalkozik a látássérüléssel kapcsolatos és esetlegesen szükséges mozgásfejlesztés speciális helyzeteivel. Munkánk célja felhívni a figyelmet a hazánkban dolgozó testnevelő tanárok nehéz helyzetére, valamint olyan szemléletmódot közvetíteni, amely elősegíti a látássérült gyermekek és felnőttek többségi sportfoglalkozásokba történő bevonását.

Gyógytestnevelés és adaptált testnevelés

A külföldi szakirodalomban megjelenő „adaptált testnevelés és sport” fogalmának értelmezése hazánkban sokszínű. Az eltérő tudományterületek és szakemberek mást és mást értenek a fogalom alatt. Korábbi tanulmányaink (Fótiné és mtsai, 2015; Tóthné, Fótiné és Lénárt, 2015; Tóthné és Fótiné, 2015) részletesen foglalkoznak az inkluzív és az adaptált testnevelés és sport fogalmával, így jelen tanulmányban ezen fogalmak részletes

ismertetésére nem térünk ki, csak a téma szempontjából fontos tények hangsúlyozására törekszünk.

Az adaptált testnevelés és sport fogalmának, szemléletmódjának meghonosodását és gyakorlati megvalósulását hazánkban alapvetően nehezíti a hazai sporttudomány területén dominánsan jelen lévő azon súlyos fogalmi zavar, amely a fogyatékos tanulók testnevelését a gyógytestnevelés tudományterülete alá sorolja. Az International Federation on Adapted Physical Activity (Adaptált Fizikai Aktivitás Nemzetközi Szövetsége) az adaptált sport konceptuális tartalmát a következőképpen írja le: „Olyan, interdiszciplináris tudományterület, amelynek célja a fizikai aktivitással kapcsolatos egyéni különbségek feltárása és áthidalása: szolgáltatás és tudomány, amely az egyének közötti különbségeket respektáló attitűd elfogadtatását, az aktív élethez és a sportoláshoz való akadálytalan hozzáférés elősegítését, valamint az innovációt, a kooperatív szolgáltatási programokat és az önérdék-érvényesítés rendszereit kívánja erősíteni. Az adaptált fizikai aktivitás felöleli az iskolai testnevelés, a sport, a rekreáció, a tánc, a művészi tevékenység, a táplálkozás, orvostudomány és a rehabilitáció tudományát, ám nem korlátozódik ezekre.” (IFAPA, 2004, 5. cikk) A fenti definícióból fontos kiemelni a tudományterület interdiszciplináris voltát. Az adaptált sport számos tudományterületre épül, ilyenek pl. a gerontológia, a foglalkozási rehabilitáció, a gyermekgyógyászat, a testnevelés, a pszichológia, a rekreáció, a rehabilitáció, a szociológia és a gyógypedagógia stb. (Broadhead és Burton, 1996). Hazánkban jelenleg a fogyatékos tanulók testnevelés órán történő részvételének biztosítása a látássérülés, illetve az adaptált sport tekintetében speciális képesítéssel és szaktudással nem rendelkező testnevelő tanár, gyógytestnevelő tanár feladata, holott sem a könnyített testnevelés, sem a gyógytestnevelés nem a fogyatékos célcsoport fizikai aktivitását elősegíteni hivatott diszciplína. Előbbi olyan, orvosi javaslatra végzett, differenciáltan meghatározott mozgásos tevékenység, amelyet a tanuló testnevelő tanára szoros felügyelete mellett, de tanórai keretek között végez, egészsége mihamarabbi visszaállítása céljából. A pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet alapján a gyógytestnevelő tanár által vezetett „gyógytestnevelés feladata a gyermek, a tanuló speciális egészségügyi célú testnevelési foglalkoztatása, ha az iskolaorvosi vagy szakorvosi vizsgálat gyógytestnevelésre utalja”. „A gyógytestnevelés célja a mozgásszervi (aszteniások, mellkasi, gerinc és láb) deformitásokkal és belgyógyászati (neurotikus szívbántalmak, szívbeteg, ifjúkori hypertonia, endokrin zavarok és egyéb) panaszokkal küszködő, a testi képességekben visszamaradó, azaz a gyógytestnevelésre utalt tanulók panaszainak csökkentése, a panaszok megszüntetése...” (Gergely, 2000)

Kétségtelen tény, hogy a fogyatékos gyermekek az átlagosnál jóval nagyobb arányban szorulnak a gyógytestnevelés korrekciós hatására. A látássérült személyek esetében jellemzőek a tartáshibák, a fej lógatása (Weisz, 2000), s ezek korrekciója szempontjából mindenképpen hasznos a gyógytestnevelés. Azonban azt is világosan kell látni, hogy míg nem minden látássérült gyermek szorul gyógytestnevelésre, mindegyikük elemi joga, hogy a rendszeres, iskolai testnevelés biztosította testmozgásban és ezáltal a testnevelés komplex fejlesztő hatásában a nem fogyatékos tanulókkal egyenlő mértékben részesüljön. A gyakorlatban ez annyit jelent, hogy amennyiben a vak vagy gyengénlátó gyermek szemészeti diagnózisa szerint számára egyetlen mozgásforma sem kontraindikált, azaz nem veszélyezteti pl. hasznos látását, úgy ő minden, a látássérült személyek speciális igényei szerint adaptálható sportban, így a testnevelés óra összes, a fenti kritériumoknak megfelelő elemében részt vehet. Fontos hangsúlyozni, hogy az adaptált testnevelés tudománya nem kíván irreális, megvalósíthatatlan célokat kitzúzni egyetlen látássérült tanuló és testnevelő tanára elé sem. A legkörülményesebb adaptáció mellett sem lesz képes egy vak gyermek pl. kézilabdázni (Gombás, 2011). Az azonban, hogy bizonyos sportágakban a fogyatékosok okán nem képes részt venni, nem jelenti azt, hogy az egészségi állapota

korrekcióra szorul, és azt sem, hogy azon tantervi tartalmak és mozgásformák elsajátításából is ki kell rekeszteni, melyeket adaptációval el lehet sajátítani (pl. futás, úszás, egyes küzdő játékok, koordinációs képességeket fejlesztő foglalkozások stb.).

Magyarországon a fogyatékossgát jellemzően betegségnek tekintik. E sztereotípiát erősíti az a hibás gyakorlat, amely a látássérült tanulókat csupán a fogyatékossguk alapján sorolja be a gyógytestnevelésre szoruló csoportjába (ld. az Országos Alapellátási Intézet és az Országos Gyermekegészségügyi Intézet által kiadott „testnevelési kategóriába sorolás egészségügyi szempontjai”-t [OALI és OGYEI, 2007]). Ha a tanuló vak vagy gyengénlátó, testi adottságait tekintve csupán ez a tényező különbözteti meg társaitól, de nem kell őt gyógyítani, korrigálni, nem szorul speciális mozgásfejlesztésre. A testmozgást tehát nem a gyógytestnevelés hivatott számára biztosítani. Amire viszont elengedhetetlenül szüksége van, az a testnevelés tantárgy – a tanítási módszerek, a környezet, az eszközök stb. – látássérülés-specifikus adaptációja.

A látássérült tanulók inkluzív testnevelés oktatásának jelenlegi helyzete és lehetőségei

„Számos általános- és középiskolai pedagógus, egyetemi oktató vallja be, »nem tud mit kezdeni« a fogyatékossgal élő tanulókkal, hallgatókkal.” (Hoffmann és Flamich, 2014, 29. o.) Tanácsalanságuk egyáltalán nem meglepő, hiszen sajnos nem csupán a testnevelés, hanem a tantárgyak összessége kapcsán tény, hogy a leendő pedagógusokat tanulmányaik során nem készítik fel a fogyatékos tanulók befogadására. Többségében maximum érintőleges ismeretekkel rendelkeznek a fogyatékossgokkal és a differenciálással kapcsolatban. A sérült tanulók inkluzív testnevelés oktatása tekintetében is megfigyelhető a Papp és munkatársai (2012) által hangsúlyozott szakmaközi kommunikáció hiánya, amelynek eredményeképpen a leendő testnevelő tanár tanulmányai során nem szerez alapvető gyógypedagógiai ismereteket, amelyeket testnevelő tanári ismereteihez társítva az adaptált testnevelés szakképzett oktatójává válhatna. E speciális tudás hiánya a pedagógust elbátortalanítja (Csányi, 2000). Bár napjainkban is léteznek olyan intézmények, amelyek a látássérült és halmozottan sérült gyermekek szegregált oktatását végzik, a vak és gyengénlátó diákok egyre nagyobb hányada tanul többségi iskolában. A testnevelő tanárok jó része stresszként éli meg, ha látássérült tanuló kerül az osztályába, mivel felkészületlennek érzi magát a látássérült gyermek testnevelés órai munkába történő bevonására. Barthel (2007) kiemeli, hogy ilyen helyzetben a pedagógus a megszokott rutintól eltérő improvizációra kényszerül, s ez magában hordozza a tévedés nagyobb lehetőségét. Osváth és kollégái (2007) tanulmányukban hangsúlyozzák, hogy a jó szándék és a segíteni vágyás nem hiányzik a sportszakemberekből, azonban ez nem kompenzálhatja a fogyatékossgal és az adaptált sporttal kapcsolatos szakismeret hiányát. Mind a külföldi, mind a hazai szakirodalom kiemeli a sajátos nevelési igényű (SNI) diákkal szembeni pozitív tanári hozzáállás, attitűd fontosságát (Tóthné és mtsai, 2014). A szerzők úgy vélik, a befogadás helyzetében a tanárnak elsőként arra kell emlékeznie, hogy a látássérült tanuló egy az osztály tagjai közül, jóval több, mint fogyatékossga, aki gyermeki mivoltában sokkal inkább azonos a többiekkel, mintsem különböző tőlük (Réthyné, 2002; Lieberman és Ponchillia, 2014). Fontos, hogy a pedagógus aggodalmai vagy az adaptált testnevelés és sport hiányos ismerete ellenére se feledkezzen meg arról, hogy a látássérült gyermeknek egészséges testi-lelki fejlődése érdekében épp annyira szüksége van rendszeres testmozgásra, mint látó társainak. Az iskolai testnevelésnek óriási a szerepe a fogyatékos gyermekek mozgásgazdag életmódjának megalapozásában, a felnőttkori passzívítás megelőzésében (Osváth és Ramocsa, 2006). Cervantes és Porretta (2013) ugyanakkor rámutat, hogy e gyerekek jellemzően nem rendelkeznek a szabadidősportban

való aktív és rendszeres részvételhez szükséges készségekkel és lehetőségekkel. Bizonyított tény, hogy minél jelentősebb a látássérülés foka, a mindennapok tevékenységei annál nagyobb energiárfordítást követelnek meg, mivel csökken az egyén mozgásának hatékonysága (Kobberling, Jankowski és Leger, 1989, idézi: Lieberman és Ponchillia, 2014.) Tehát a megnövekedett energiaigény okán is figyelmet kell szentelni a látássérült egyének megfelelő egészségi és edzetségi állapotának elérésére, megtartására (Buell, 1973; Skaggs és Hopper, 1996, idézi: Lieberman és mtsai, 2010).

A fentiek ellenére sajnos mind nemzetközi, mind hazai viszonylatban gyakran találkozni az órákon történő részvétel alóli részleges vagy teljes felmentés gyakorlatával. A tanuló felmentése könnyebbség a testnevelő tanár számára, aki – hiszen egyedül dolgozik egy osztálynyi (sok esetben harmincnál is több) tanulóval – jogosan érzi kétségbeejtőnek, hogy fel kelljen vállalnia a látássérült gyermek bevonásával járó extra felelősség és differenciált oktatás terhét, amelyhez sem speciális szaktudás, sem a szükséges tárgyi és személyi háttér nem áll rendelkezésére (Szabó, 2015). A befogadó pedagógia ugyanis kétségtelenül többletmunkát ró a tanárookra (Pajor, 2010). A látássérült gyermekek inkluzív oktatásáról szóló tanulmányában Somorjai (2008) kiemeli, hogy a pedagógus innovatív és empatikus személyisége és a befogadás következtében jelentkező többletmunka elfogadásának képessége mind a sikeres integráció megvalósulásának feltétele. A tanulmány ugyanakkor arra is rávilágít, hogy az inkluzív oktatás területén a felmentés gyakorlata a testnevelés tantárgy viszonylatában a legjellemzőbb. Meg kell jegyeznünk, hogy bár az Egyesült Államokban az adaptált testnevelés órák gyakorlata évtizedekre nyúlik vissza, tanulmányában Robinson és Lieberman (2004) szintén arról számol be, hogy a látássérült tanulóktól gyakran megtagadják a testnevelés órákon való részvételt.

Amint arra korábban utaltunk, a testnevelő tanár nagyon magányosnak érezheti magát, amikor látássérült tanuló differenciált oktatásának szükségességével szembesül, holott a sikeres inklúzió ideális esetben több szakember közös munkájának eredménye. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (47. § 4. bekezdés) kimondja, hogy az SNI gyermek oktatásának alapvető feltétele a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő gyógypedagógus foglalkoztatása. A fent idézett törvény 10. bekezdése értelmében: „A sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló neveléséhez, oktatásához szükséges speciális szakképzettséggel rendelkező szakember utazó gyógypedagógusi hálózat útján is biztosítható.” A törvény értelmében tehát azon köznevelési intézményekben, ahol SNI gyermek tanul, kötelező jelleggel biztosít az intézmény a sajátos nevelési igény típusának és súlyosságának megfelelő szakembert (vagy főállásban, vagy utazó gyógypedagógusi hálózat útján). Mind a Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Kollégiuma és Gyermekotthona, mind a Gyengénlátók Általános Iskolája Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye és Kollégiuma működtet ún. utazó gyógypedagógusi szolgálatot. Ezek tevékenységi köre igen sokrétű, beletartozik pl. a látássérült tanuló családjával történő kapcsolatfelvétel és tájékoztatás az inklúzió esetleges nehézségeiről, valamint a megoldási lehetőségekről. Az utazó gyógypedagógus közvetlen segítséget nyújt a látássérült tanulóknak pl. speciális eszközök (olvasó tévé, képernyőolvasó szoftver) használatában. A testnevelés tantárgy viszonylatában a módszertani központok talán legfontosabb szolgáltatása a személyes konzultáció, amely során a központ munkatársai ellátogatnak a befogadó iskolákba. Ilyenkor arra is lehetőség nyílik, hogy a testnevelő és az utazó gyógypedagógus egyeztesse, hogy a gyermek szemészeti diagnózisát, testi-lelki adottságait figyelembe véve milyen mozgásformák ajánlottak számára. Az utazó gyógypedagógus nem olyan szakember, aki a látássérült diák oktatása során folyamatosan jelen van; fejlődését, az iskola mindennapi életében való boldogulását azonban nyomon követi. Munkája csak együttműködésre nyitott pedagógusok és szülők segítségével lehet sikeres.

Bár az utazó gyógypedagógusi szolgálat szakemberei nagyban hozzájárulhatnak az iskolai inklúzió sikeréhez, a befogadáshoz szükséges szakembergárda alacsony létszámát nem képes és nem is hivatott pótolni. A látássérült tanulók iskolai inklúzióját, csoportba illesztését és egyéni fejlődését egyaránt előmozdítja, ha speciális igényeihez igazodó mértékben kap pedagógusi figyelmet, segítséget. Nyilvánvaló, hogy magas csoportlétszám mellett a tanárookra hatalmas terhet ró e speciális figyelem és törődés biztosítása. Az Egyesült Államokban az óvodai, az iskolaelőkészítő ('preschool') és az általános iskola éveit során általában, a speciális igényű gyermekek oktatásában pedig kiemelten fontos szerepet játszik az ún. 'paraeducator' munkája. A hazai kontextusban a 'paraeducator' feladatköre nagyjából a pedagógiai asszisztensével azonos. Jelentős és a hazai gyakorlat tekintetében szomorú eltérés viszont, hogy hazánkban a szükségesnél jóval kevesebb intézmény és jóval kisebb számban alkalmaz pedagógiai asszisztenseket, mint ahányra szükség lenne. A National Education Association (NEA) kiemeli, hogy a paraeducator munkája elengedhetetlen a valóban differenciált oktatás megvalósításához (NEA, 2015).

Az előzőekben részletesen elemeztük, hogy a látássérült tanulók inkluzív testnevelés oktatása során a testnevelő tanárok milyen akadályokkal szembesülhetnek. Szóltunk arról is, hogy a törvény elvben minden pedagógust, így a testnevelő tanárokat is arra kötelezi, hogy tantárgyuk tananyagának elsajátítására a látássérült diákoknak is egyenlő esélyeket biztosítsanak. A továbbiakban olyan hasznos, gyakorlati tanácsokat ismertetünk, amelyek segítenek a pedagógusoknak a testnevelés órai inklúzió mind teljesebb megvalósításában.

A téri tájékozódás segítésének lehetőségei a tornateremben

A látássérült emberek életében talán az egyik legnehezebb feladat megtanulni a térben tájékozódni (Simonnet és Vieilledent, 2012), és az egyén képességeihez mérten a lehető legbiztosabban mozogni. A mozgásfejlődés során kiemelt fontosságú az utánpótlás, ám a látássérült gyermek erre csak részlegesen, a vak csecsemő pedig nyilvánvalóan egyáltalán nem képes (Hegviné, 2006). Weisz (2000) részletesen ír a vak kisgyermek mozgásfejlődéséről. Kiemeli, hogy az őt körülvevő tér meghódítása során folytonosan felbukkanó akadályok, illetve az átélt ütközések frusztrációt és sok esetben kudarcélményt váltanak ki. Mindez elveszi a gyermek kedvét a mozgástól, félelmet vált ki belőle (Weisz, 2000). A súlyos látásromlás lassabb mozgásfejlődést, és már gyermekkorban beszűkült mozgásteret eredményezhet. Számos kutatás (Cattaneo Cornoldi, Ricciardi, Bonino, Vecchi és Mammarella, 2008; Fortin, Voss, Rainville, Lassonde és Lepore, 2006, idézte: Monegato és mtsai, 2007) látszik igazolni, hogy a korábbi látásélmény kulcsfontosságú a téri kogníció kialakulásában. Eredményeik szerint a látásukat idősebb gyermekkorban, vagy felnőtt korban elveszítők a veleszületetten látássérült személyekkel összehasonlítva a téri tájékozódó képességet igénylő feladatokban jobban teljesítenek. A látás hiányával szorosan összekapcsolódó tájékozódási nehézségek az egyént életkorától függetlenül elbátortalanítják. Egy látássérült ember számára a mozgás a direkt információszerzés eszköze (Simonnet és Vieilledent, 2012), hiszen vizuális visszacsatolás híján az őt körülvevő térről kizárólag vagy mások szóbeli leírása, vagy a tér bejárása révén szerezhet információkat.

A szakemberek már évtizedek óta úgy vélekednek, hogy a testnevelés fejleszti a látássérült tanulók tájékozódási képességét, s így hozzájárul ahhoz, hogy könnyebben megtanuljanak önállóan közlekedni (Craft, idézi: Ponchillia, Strause és Ponchillia, 2002). A közlekedés nehézségei és az ezzel összefüggő stressz olyan tényezők, amelyek sok látássérült személyt arra sarkalnak, hogy begyakorolt útvonalait ne hagyják szívesen el, és házon kívüli mozgásukat a legszükségesebbre redukálják – pl. otthonuk és munkahelyük között, vagy csak a megszokott, sarki közértig. Igazi siker, amikor egy olyan

látássérült ember adja rendszeres sportolás-
ra a fejét, akinek a közlekedés nehézséget
jelent, hiszen neki nem csupán a lustaságát
kell legyőznie, vagy a napirendjébe beleil-
leszteni a sportot, hanem a fogyatékból
adódó nehézségekkel is szembe kell néznie,
s le kell győznie saját félelmeit is. A tájéko-
zódás ráadásul hatalmas mentális erőfeszítést
jelent a látássérült ember számára (Martinsen,
Tellevik, Elmerskog és Storliløkken,
2007). A testnevelés órai tájékozódás a tanuló
szükségleteitől függően segíthet vizuális,
auditív és taktilis eszközökkel, esetleg
ezek együttes használatával. Az alábbiakban
ezen eszközök és adaptációs lehetőségek
együttes ismertetésére vállalkozunk.

Vizuális adaptáció látásmaradvánnyal rendelkező tanulók számára

Megvilágítás: A fényérzékeny tanulók
nehezen boldogulnak erős napsütésben,
sokszor épületen belül is napszemüveget,
sötétített lencsés szemüveget hordanak. Ez
esetben és általánosságban is fontos sza-
bály, hogy a tanulóknak a testnevelés órán is
szüksége van a szemüvegére. Bár a testne-
velő tanár azt gondolhatja, balesetveszélyes
szemüvegben sportolni, a gyengénlátó tanuló
esetében sokkal veszélyesebb, ha nem
használhatja a látását legalább részben kor-
rigáló eszközt. Számukra szabadtéri spor-
tolás alkalmával segítséget jelenthet nap-
ellenzős sapka viselése is, ami védi a fényre
érzékeny retinát a napsütéstől.

Kontraszt: A kontrasztérzékenység nem
más, mint az egyes felületek fényessége
közötti apró különbségek észlelésének
képesége. A megfelelő kontraszt nem egy-
mástól eltérő színeket jelent, hiszen azt a
színtévesztő vagy színvak tanuló nem látja.
Kontraszton jelentősen eltérő árnyalatok
használatát értjük, ilyen pl. zöld padló-
felületen a sárga felfestés. A tanuló egyéni
igényeihez, meglévő látásához igazodó
színű/árnyalatú ragasztószalagokkal számos
jelölés helyezhető el a tornateremben, vagy
magán a tornaszeren.

Eszközváltás: Sok esetben egyszerűen
nagyobb méretű eszközzel segíthető a gyen-

*A szakemberek már évtizedek
óta úgy vélekednek, hogy a test-
nevelés fejleszti a látássérült
tanulók tájékozódási képességét,
s így hozzájárul ahhoz, hogy
könnyebben megtanuljanak
önállóan közlekedni (Craft,
idézi: Ponchillia, Strause és
Ponchillia, 2002). A közlekedés
nehézségei és az ezzel összefü-
gő stressz olyan tényezők, ame-
lyek sok látássérült személyt arra
sarkalnak, hogy begyakorolt
útvonalait ne hagyják szíve-
sen el, és házon kívüli mozgásu-
kat a legszükségesebbre redukál-
ják – pl. otthonuk és munkahe-
lyük között, vagy csak a megszo-
kott, sarki közértig. Igazi siker,
amikor egy olyan látássérült
ember adja rendszeres sportolás-
ra a fejét, akinek a közlekedés
nehézséget jelent, hiszen neki
nem csupán a lustaságát kell
legyőznie, vagy a napirendjébe
beleilleszteni a sportot, hanem a
fogyatékból adódó nehézsé-
gekkel is szembe kell néznie, s le
kell győznie saját félelmeit is.
A tájékozódás ráadásul hatal-
mas mentális erőfeszítést jelent a
látássérült ember számára
(Martinsen, Tellevik, Elmerskog
és Storliløkken, 2007). A testneve-
lés órai tájékozódás a tanuló
szükségleteitől függően segíthet
vizuális, auditív és taktilis eszkö-
zökkel, esetleg ezek együttes
használatával.*

génlátó tanuló. Labdás gyakorlatoknál egy, az átlagosnál nagyobb labda használata jelentheti a tanuló részvételét biztosító, egyszerű megoldást. Hasonlóan fontos a már említett, a környezethez viszonyítva a diák számára jól érzékelhető kontrasztú labda kiválasztása.

Auditív eszközök alkalmazása

Bár ezen eszközök használata elsősorban a vak és aliglátó személyek számára elengedhetetlen, egyéni szükségleteitől függően egy gyengénlátó sportolónak is segítséget jelenthetnek. Az interneten számos webshopban vásárolható olyan, kizárólag hangadásra szolgáló eszköz, amely a látássérült személy tájékozódását, esetleg különböző tárgyak megtalálását hivatott megkönnyíteni. A testnevelő akkor is számtalan módon segítheti a tanulót, ha ilyen segédeszközzel nem rendelkezik.

Állandó hangforrás: a tájékozódást segítő hétköznapi hangforrás lehet egy zsebrádió vagy CD-lejátszó. Előbbi előnye, hogy könnyen vihetjük szabadterre is, hátránya a kisebb hangerő. Használata olyan helyzetekben javasolt, amikor a feladat helyváltoztatással jár, és a tanárnak segítség, ha nem kell helyben maradnia, hanem a diákok között mozoghat. Ilyen helyzet lehet pl. a futás, illetve testnevelés órán kívül pl. az osztályban lovaglás, ami megköveteli a látássérült lovastól, hogy folyamatosan tudja, hol is jár.

Szakaszos hangjelzés: Praktikus eszköze lehet egy vezeték nélküli csengő (*Lieberman és mtsai*, 2013). Ha pl. egy vak tanulót szeretnénk megtanítani kosarat dobni, rögzítsük a csengő beltéri eszközét a kosárhoz. Dobáskor a testnevelő aktiválja az eszközt, így a tanuló tudja, hogy pontosan hová kell dobni.

Mindezek hiányában a tanár vagy társ is szolgálhat hangforrásként, pl. célbadobás a tanár hangját követően. Fejlesztési lehetőség a nem látássérült tanulók számára is, hogy csukott szemmel, hang irányába próbáljanak célozni.

Taktilis eszközök alkalmazása

A teremben kijelölt hely megtartása: gimnasztikai gyakorlatok során az aliglátó vagy vak tanuló sokszor nem veszi észre, ha elmozdul a helyéről, hiszen a teremben elfoglalt pozícióját nem tudja mihez viszonyítani. Fontos tehát a gyakorlatokat megelőzően egyeztetni, hogy a terem melyik részén helyezkedik el. A tornaszőnyeg segítségével a tanuló egyszerűen győződhet meg arról, hogy a helyén maradt, illetve hogy melyik irányba mozdult el. Tornaszőnyeggel – a gimnasztikai gyakorlatokon túl – jelölhető pl. körjáték esetén a kör közepe, ahol egy tanuló elhelyezkedik. Csapatjáték esetén a pálya oldalvonalait vagy alapvonalát egyszerűen jelölhetjük oly módon, hogy egy kötelet széles ragasztószalaggal a vonal mentén, hosszában a padlóra ragasztunk.

Helyválasztás: Vannak látássérült személyek, akik a terem falához közeli helyet preferálják, nem szeretnek pl. két sporttárs között elhelyezkedni. Egyeztessük a tanulóval, hogy hol jó neki, és olyan helyre kísérjük, ahol tornaszőnyegét ennek megfelelően helyezheti el. Célszerű a tanár közelében lennie, így egyszerűbb a segítségnyújtás, a gyakorlatok korrekciója.

Minden esetben fontos a diákkal való egyeztetés, a tanuló bevonása az adaptációs folyamatba, hiszen a speciális szükségletek terén jelentős eltérések mutatkozhatnak a látássérült tanulók között.

Az ismeretátadás lehetséges formái

A mozgástanulás kezdeti fázisaiban, illetve bizonyos életkorokban a mozgás elemeinek az elsajátítása jelentős mértékben utánzáson alapul (Weisz, 2000; Hegyiné, 2006). A veleszületetten súlyosan látássérült gyermekek mozgásfejlődése jóval lassabb, mint látó társaiké (Földiné, 2001), és a kongenitális látássérüléssel élő emberek sokszor életük végéig sem tudják behozni e lemaradást. A testnevelés órán az egyes mozgáselemek, mozgássorok elsajátításához a látássérült tanuló számára nélkülözhetetlen fogódzót jelentenek a precíz szóbeli instrukciók. Szükség lehet ugyanakkor azok bemutatására is. Lieberman és Ponchillia (2013) a mozgássor modellezésének két típusát különbözteti meg:

Taktilis modellezés: a tanár maga helyezkedik a demonstrálandó pózba, esetleg mutat meg egy mozdulatot, mozgássort.

Fizikai irányítás: a testnevelő a diák megérintésével állítja be annak testhelyzetét a feladatnak megfelelően.

Mindkét esetben segíti a megértést és elsajátítást a gyakorlat többszöri, lassú ismétlése és az ehhez társuló precíz verbális leírás. A mozgássor lassított, részletes bemutatása különösen fontos a látássérült tanuló számára, noha egy inkluzív óra során kétségtelenül nehézséget jelenthet, hogy a látó tanulóknak nincs szüksége ilyen jellegű demonstrációra (Lieberman és Houston-Willson, 1999). A látássérült tanulónak egyebek mellett azért is szükséges kellő időt adni, mert számára a gyorsaságot és jó egyensúlyérzéklet igénylő gyakorlatok jóval nagyobb kihívást jelentenek, mint nem látássérült társainak (Ray és mtsai, 2007). Figyelembe kell azt is venni, hogy a modellezés minden esetben testi érintéssel jár. A látássérült személyek általában nem idegenkednek az érintéstől, hiszen pl. az utcán való közlekedés során nap mint nap karolnak beléjük idegenek. Lieberman és munkatársai (2013) azonban arra is felhívják a figyelmet, hogy a látássérült felnőttek általában jobban kedvelik a mozgássorok taktilis modellezését, és sokukat zavarja, ha pl. az ő karjukat ragadja meg az edző. Fontos, hogy bármely modellezési technikát választjuk, előzetesen jelezzük a látássérült személynek, hogy megérintjük. Kívánatos megkérdezni tőle, hogy számára melyik technika használata a szimpatikusabb, és természetesen célravezető lehet ugyanazon mozdulatot mind a taktilis modellezés, mind a fizikai irányítás útján bemutatni.

Összegzés

Az USA legtöbb államában bevett gyakorlat, hogy a speciális igényű tanulók testnevelés órán történő részvétele a testnevelő tanár és az adaptált testnevelő tanár közös munkájának eredménye (Kudlacek és Barrett, 2012). Munkájukat szükséges számú paraeducátor is segíti. A nemzetközi jó gyakorlatoknak az oktató-nevelő munka hazai színtereire történő mihamarabbi átültetése égetően fontos, hiszen a látássérült gyermekek – és általánosságban a fogyatékos tanulók – országszerte egyre inkább növekvő számban tanulnak többségi iskolákban. Az őket tanító pedagógusok megsegítésére azonban nem áll rendelkezésre a szükséges számú gyógypedagógus. A teljeskörű és valóban befogadó oktatás megvalósulásához szükség van a fogyatékos tanulók speciális igényeit ismerő, s azokra reagálni kész szakemberekre, ami a testnevelés tantárgy vonatkozásában egyaránt jelenti a gyógypedagógust és az adaptált testnevelés területén járatos testnevelő tanárt.

Irodalomjegyzék

- Barthel Betty (2007): Speciális szükségletű személyek a sportban. In: Dorogi László és Bognár József (szerk.): *Bevezetés a fogyatékos emberek sportjába. Alap- és középfokú sportszakember képzés. Tanulmánykötet*. Magyar Testnevelési Egyetem Támogató Köre Alapítvány. 18–30.
- Broadhead, G. D. és Burton, A. W. (1996): The Legacy of Early Adapted Physical Activity Research. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 116–126.
- Capella-McDonnall, M. (2007): The Need for Health Promotion for Adults Who Are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, **101**. 133–145.
- Csányi Yvonne (2000): A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógynevelési alapismertek*. ELTE BGGYFK. 377–408
- Cattaneo, Z., Cornoldi, C., Ricciardi, E., Bonino, D., Vecchi, T. és Mammarella, I. (2008): Imagery and spatial processes in blindness and visual impairment. *Neurosci. Biobehav. Rev.*, **32**. 1346–1360.
- Cervantes, C. M. és Porretta, D. L. (2013): Impact of After School Programming on Physical Activity of Adolescents with Visual Impairments. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **29**. 127–146.
- Curry, S. A. és Hatlen, P. H. (2007): Meeting the Unique Educational Needs of Visually Impaired Pupils Through Appropriate Placement. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 2015. 08. 15-i megtekintés, <http://www.eccadvocacy.org/section.asp?TopicID=451&DocumentID=5282>
- Dieringer, S. D. és Judge, L. W. (2015): *Inclusion in Extracurricular Sport: a How-To Guide for Implementation Strategies*. *Physical Educator*, **72**. 1. sz. 87–101.
- Dolbow, D. R. és Fignon, S. F. (2015): Accommodation of wheelchair-reliant individuals by community fitness facilities. *Spinal Cord*, **53**. 7. 515–519.
- Fótiné Hoffmann Éva, Berencsi Andrea, Lénart Zoltán, Tóthné Kálbli Katalin és Vámos Tibor (2015): Nemzetközi kitekintés az inkluzív testneveléssel kapcsolatos kutatásokra a sajátos nevelési igényű tanulók szemszögéből. In: Révész László és Csányi Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. II. kötet. A testnevelés és az iskolai sport neveléstudományi, pszichológiai és kommunikációs szempontú megközelítései*. 177–197.
- Földesiné Szabó Gyöngyi (1997): Proklamáció a fogyatékosok sportjáért. *Testnevelés és sporttudomány*, **2**. 9–16.
- Földiné Angyalossy Zsuzsa (2001): *A vak vagy fényérzékeny gyermekek integrált nevelése, oktatása*. Integrációs Kötetek Szülők és Szakértői Bizottságok részére. 2015. 09. 05-i megtekintés, <http://www.beszed.hu/repository/668.pdf>
- Gál Andrea (2008): A magyar lakosság egészségtudatossága és szabadidő-sportolási szokásai. In: Földesiné Szabó Gyöngyi, Dóczi T. és Gál Andrea (szerk.): *Társadalmi riport a sportról 2008*. ÖM-MSTT, Budapest. 9–40.
- Gergely Gyula (2000): Gyógytestnevelés, gyógytorna, gyógypedagógia – fogalmak röviden. *Új Pedagógiai Szemle*, 2015. 04. 13-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/gyogytestneveles>
- Gombás Judit (2011): *Fogyatékosok sportja helyett adaptált sport – avagy a paradigmaváltás jótékony hatása*. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **12**. 4. sz. 27–31.
- Hegyiné Honyek Katalin (2006): *Inkluzív nevelés: Ajánlások látássérült gyermekek, tanulók, kompetencia alapú fejlesztéséhez*. Óvodai nevelés – SuliNova Kht.
- Hoffmann Mária Rita és Flamich Mária Magdolna (2014): Inklúzió! Fogalom? Szemlélet? – Együttnevelés és kontextusai. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12. sz.
- Kovács Krisztina (2000): Látássérült gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Dr. Illyés Sándor (szerk.): *Gyógynevelési alapismertek*. ELTE BGGYFK. 461–504.
- Kudlacek, M. és Barrett, U. (2012): Adapted physical activity as a profession in Europe. *European Journal of Adapted Physical Activity*, **4**. 2. sz.
- Lieberma, L. J. és Houston-Wilson, C. (1999): *Overcoming the Barriers to Including Students With Visual Impairments and Deaf-Blindness in Physical Education*. American Printing House for the Blind. 2015. 08. 20-i megtekintés, http://www.aph.org/pe/art_1_hw.html
- Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C. és Kozub, F. (2002): *Perceived Barriers to including students with visual impairments in general physical education*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **19**. 2015. 09. 05-i megtekintés, <http://journals.humankinetics.com/apaq-back->
- Lieberman, L. J., Byrne, H., Mattern, C. O., Watt, C. O. és Fernández-Vivó, M. (2010): *Health-Related Fitness of Youths with Visual Impairments*. 2015. 09. 07-i megtekintés, <http://bit.ly/1mm3Anb>
- Lieberman, L. J., Ponchillia, P. és Ponchillia, S. (2013): *Physical education and sport for individuals who are visually impaired or deafblind: Foundations of instruction*. American Federation of the Blind Press, New York, NY.
- Liou, T.-H., Pi-Sunyer, F. X. és LaFerrere, B. (2005): Physical Disability and Obesity. *Nutrition Reviews*, **63**. 321–331.

- Martinsen, H., Tellevik, J. M., Elmerskog, B. és Storliilokken, M. (2007): Mental Effort in Mobility Route Learning. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, **101**. 6. sz. 327–338. 2015. 09. 05-i megtekintés, <https://www.afb.org/jvib/jvibabstractNew.asp?articleid=jvib010603>
- Monegato, M., Cattaneo, C., Pece, A. és Vecchi, T. (2007): Comparing the Effects of Congenital and Late Visual Impairments on Visuospatial Mental Abilities. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, **101**. 5. sz. 278–295.
- National Education Association (NEA) (é. n.): *Paraeducator roles and responsibilities*. 2015. 05. 02-i megtekintés, <http://www.nea.org/home/20783.htm>
- OALI és OGYEI (Országos Alapellátási Intézet és Országos Gyermekegészségügyi Intézet) (2007): *A testnevelési kategóriába sorolás egészségügyi szempontjai. Szakmai irányelv iskolaorvosok, háziorvosok, házi gyermekorvosok, szakorvosok, védőnők, gyermekegészségügyi szakemberek, testnevelők és gyógytestnevelők részére*. Országos Alapellátási Intézet, Budapest. 2014. 08. 28-i megtekintés, <http://bit.ly/1YMFSgg>
- OEFI (Országos Egészségfejlesztési Intézet) (2010): *Az egészségi egyenlőtlenségek csökkentése*. 2014. 04. 13-i megtekintés, <http://www.oefi.hu/egyenlotlensegek.pdf>
- Osváth Péter és Ramocsa Gábor (2006): A Sport Hatása a Vakok Életminőségére Magyarországon. *Kalokagathia*, 1–2. sz.
- Osváth, P., Kálbli, K. és Ramocsa, G. (2007): *Attitudes of students in sport education to the sport activity of blind people in Hungary and possible reasons for them*. *Gymn. University Palacki, Olomutz*. **37**. 3. sz. 21–25.
- Pajor Emese (2010): *Látássérülés. Bevezető Ismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Papp Gabriella, Perlusz Andrea, Schiffer Csilla, Szekeres Ágota és Takács István (2012): Két út van előttem...? Speciális és többségi intézmények közötti kooperáció és konkurencia a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. sz. 2015. 09. 04-i megtekintés, http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=39&jaid=580
- Ponchillia, P. E., Strause, B. és Ponchillia, S. V. (2002): Athletes with Visual Impairments: Attributes and Sports Participation. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, **96**. 2015. 04. 16-i megtekintés, <http://bit.ly/1IyxzTm>
- Ray, C. T., Horvat, M., Williams, M. és Blasch, B. B. (2007): Clinical Assessment of Functional Movement in Adults with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, **101**. 2. sz. 2015. 09. 05-i megtekintés, <https://www.afb.org/jvib/jvibabstractnew.asp?articleid=jvib010205>
- Robinson, B. és Lieberman, L. J. (2004): Effects of level of visual impairment, gender and age on self-determination of children who are blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, **98**. 352–366.
- Shapiro, D. R., Moffett, A., Lieberman, L. J. és Dummer, G. M. (2008): Domain-Specific Ratings of Importance and Global Self-worth of Children with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, **102**. 4. sz. 2015. 09. 06-i megtekintés, <https://www.afb.org/jvib/jvibabstractNew.asp?articleid=jvib020408>
- Simonnet, M. és Vieilledent, S. (2012): Accuracy and Coordination of Spatial Frames of Reference during the Exploration of Virtual Maps: Interest for Orientation and Mobility of Blind People? *Advances in Human-Computer Interaction*. doi: 10.1155/2012/835246.
- Somorjai Ágnes (2008): Integráltan és szeparáltan tanuló vak fiatalok. In: Bánfalvi Csaba (szerk.): *Az integrációs cunami*. Eötvös Kiadó, Budapest. 77–112.
- Szabó Diána (2015): Utazó gyógypedagógiai szolgáltatás a résztvevők oldaláról. *Iskolakultúra*, **25**. 5–6. sz.
- Tóthné Kálbli Katalin, Lénárt Zoltán, Berencsi Andrea, Fótiné Hoffmann Éva és Vámos Tibor (2014): A fogyatékos személyek iránti pozitív attitűd szerepe az inkluzív testnevelés oktatásban. XI. Országos Sporttudományi Kongresszus. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **15**. 2. sz. 65.
- Tóthné Kálbli Katalin és Fótiné Hoffmann É. (2015): A szomatopedagógus szerepe az inkluzív testnevelés oktatásban. *Gyógypedagógiai Szemle*, **63**. 3. sz. 227–238.
- Tóthné Kálbli Katalin, Fótiné Hoffmann Éva és Lénárt Zoltán (2015): *Az adaptált fizikai aktivitás és az adaptált testnevelés fejlődése és jelentéstartalmának sokszínűsége a nemzetközi és hazai szinten*. In: Révész László és Csányi Tamás (szerk.): *Tudományos alapok a testnevelés tanításához. II. kötet. A testnevelés és az iskolai sport neveléstudományi, pszichológiai és kommunikációs szempontú megközelítései*. 198–224.
- Weisz Ildikó (2003): Látássérült személyek speciális sportja. In: Benczúr Miklósné (szerk.): *Adaptált testnevelés és sport. II. kötet. Fogyatékos személyek sportjának kiegészítő ismeretei*. Fogyatékosok Nemzeti Sportszövetsége, Budapest. 183–187.
- Wiskochil, B., Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C. és Petersen, S. (2007): The Effects of Trained Peer Tutors on the Physical Education of Children Who Are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, **101**. 339–350.

Gombás Judit – Tóthné Kálbli Katalin – Pajor Emese

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

A sportolás jótékony hatásai a magyar-román határ menti régió hallgatói körében

Kovács Klára könyvében a felsőoktatásban részt vevő hallgatók sportolási szokásait vizsgálja több aspektusból. A téma aktuális, hiszen manapság központi probléma az inaktív életmód és az ebből fakadó testi-lelki betegségek, ezért a rendszeres sportolás kiemelt szerepet kap szinte minden prevencióval kapcsolatos törekvésben.

A szerző a felsőoktatást választotta elemzése tárgyául, amit ilyen részletességében még nem vizsgáltak, így újszerű eredményeket olvashatunk.

Már a cím is jól érzékelteti, miről fogunk olvasni: a sportolás milyen faktorként jelenik meg a felsőoktatásban, ezen belül a magyar-román határ mentén tanuló hallgatók körében. Ez a földrajzi terület a Partium, amely három ország (Magyarország, Ukrajna, Románia) határai mentén helyezkedik el. A szerző a kutatásában a magyarországi és a román hallgatók sportolási szokásait hasonlította össze, amit korábban még nem publikáltak, így nagy jelentőséggel bír az ebből származó eredmények felhasználhatósága. A kötet számos összetevőt érint a témán belül. Bár a munka logikailag ugyan jól felépített, mégis könnyen elveszhet az olvasó a sok adat között. A lábjegyzetek több ponton jelentősen segítik a szöveg értelmezését, megértését, a szerző azokat a fogalmakat és összefüggéseket értelmezi, amelyek esetleg csekély mértékben ismertek a területen kevésbé járatos olvasók számára.

Az első fejezetben a szerző arról ír, miért szükséges a felsőoktatásban részt vevő hallgatók sportolási szokásaival foglalkozni. Itt megemlíti azt a tényt, hogy manapság valódi korszakváltás figyelhető meg a fiatalok sportolási szokásaiban, ami abban jelentkezik leginkább, hogy a klasszikus sportokat felváltva egyre több divatos mozgásformát kezdenek űzni a fiatalok. Például a birkózás, ökölvívás vagy

torna helyett egyre többen aerobikot vagy keleti harcművészeteket (pl. kick-box, karate) választanak. Ennek a veszélye szerinte az, hogy a sportolás által szerzhető tradicionális értékek (pl. szociális kompetencia fejlődése, fizikális fejlesztés, közösségi értékek) ezekben az egyre divatosabbá váló sportokban nem feltétlenül érvényesülnek. Véleményem szerint részint fontos, hogy bővüljön a sportágak palettája, ezáltal minél több lehetőség nyíljon a sportágak közötti válogatásra, részint azonban elengedhetetlen, hogy bizonyos tradicionális értékek az újonnan megjelenő sportágakban is megmaradjanak. A könyv írója szerint a magyarországi sportélet esetleges feltámadásában a felsőoktatás is központi szerepet játszhat, ezért is tartja fontosnak a hallgatók sportolási szokásainak vizsgálatát. Kovács Klára ugyancsak az első fejezetben mutatja be a Partiumot, azt az oktatási régiót, amely a felmérés helyszínéül szolgált. Ebben a fejezetben ismerteti a kutatás célját és elméleti modelljét is, a felsőoktatási sportélet hazai és nemzetközi törekvéseit, valamint napjaink sportolási helyzetét.

A következő három fejezetben áttekinti a korábbi kutatási eredményeket, illetve tisztázza a legfontosabb fogalmakat. Elemzi a különböző tényezőket, amelyek a múltban a felsőoktatásban részt vevő hallgatók sportolási szokásait alakították. Ezek közé tartozik a társadalmi háttér, a társas tényezők, illetve az intézményi tényezők hatásai is. A szerző az olvasó elé

tárja a felsőoktatási sportélet történelmét, ezáltal megismerhetjük a kutatás tárgyának múltját. A sportolás nevelő funkciói között értelmezhetjük az egészséges életvitel kialakításának elősegítését, illetve a rekreációs tevékenységek erősítését. Egyetértek a szerzővel abban, hogy a sportolás egyik fő társadalmi funkciója az egészségtudatosabb életre nevelés, főként azért, mert sokakra jellemző a mozgásszegény életmód. A szerző kiemeli a rekreációs sportok (pl. különböző táncfajták, szabadidős sporttevékenységek, mozgásos hobbi) előretörését is, melyeknek számos jótékony hatása lehet minden korosztályban. Ezekben a sportágakban elsősorban nem a versengés dominál, hanem inkább az adott sportág nyújtotta élmény, a szórakozás. A szerző megkülönbözteti a jólét és a jóllét fogalmát. A jólét jelentése boldogság, boldogulás az élet során, a jóllét fogalma azt jelenti, hogy jól és elégedetten

élni. Ezután a sportolás mint védő-, támogató- és rizikófaktorként való értelmezése következik. A sportolás nem abszolút védőfaktor, ám az egészségtudatosabb élet kialakításában támogató szerepet tölthet be. A következőkben a sportolás és a

tanulmányi eredményesség kapcsolatáról olvashatunk, illetve ezeknek a faktoroknak a jólléttel való összekapcsolódásáról. Itt a középiskolások és az egyetemisták között felmért kutatási eredményeket értelmezi a szerző.

Az ötödik fejezet a kutatási kérdésekről, hipotézisekről, az elemzés módszeréről és a felhasznált adatbázisról számol be.

A hatodik fejezet az eredményekről szól. Nagyon pontosan és nagy részletességgel mutatja be kutatását Kovács Klára, azonban a *Sportolási szokások és sportolói típusok* című alfejezetnél talán túl sok adat jelenik meg, amiben könnyen elveszhet az olvasó. A felsőoktatási környezet hatásánál bemutatja a vizsgált felsőoktatási intézmények sportéletét, majd ezeknek az összehasonlítása során nyert eredményeit. Érdekes adatokat olvashatunk a sportolási szokások és a káros egészségmagatartási formák összefüggéséről, hiszen a kutatás során kiderült, hogy a versenysportolók fogyasztanak legnagyobb arányban alko-

holt, illetve a dohányzásban is a versenysportolók érték el a legmagasabb arányt. Azt gondolnánk, hogy a versenysportolók nem élnek ezekkel a káros szenvedélyekkel, de a kutatás éppen az ellenkezőjét bizonyította. Hasonlóan meglepő ered-

Érdekes adatokat olvashatunk a sportolási szokások és a káros egészségmagatartási formák összefüggéséről, hiszen a kutatás során kiderült, hogy a versenysportolók fogyasztanak legnagyobb arányban alkoholt, illetve a dohányzásban is a versenysportolók érték el a legmagasabb arányt. Azt gondolnánk, hogy a versenysportolók nem élnek ezekkel a káros szenvedélyekkel, de a kutatás éppen az ellenkezőjét bizonyította.

Hasonlóan meglepő eredmény, hogy a versenysportoló egyetemisták vesznek részt a legtöbb extrakurrikuláris tevékenységben, illetve összességében ők tekinthetőek a legeredményesebbnek, mégis éppen ők készülnek a legkevesebbet a tanítási órákra az edzések, versenyek miatt. Ezért is folyamodnak gyakran normaszegő viselkedési formákhoz (pl. puskázás, csalás), ami éppen ellentmond a sportolónál megszokott fair play elvének.

mény, hogy a versenysportoló egyetemisták vesznek részt a legtöbb extrakurrikuláris tevékenységben, illetve összességében ők tekinthetők a legeredményesebbnek, mégis éppen ők készülnek a legkevesebbet a tanítási órákra az edzések, versenyek miatt. Ezért is folyamodnak gyakran normaszegő viselkedési formákhoz (pl. puskázás, csalás), ami éppen ellentmond a sportolónál megszokott fair play elvének. A nem sportoló hallgatók komplex eredményességi mutatója (összesített eredményességük) volt a legalacsonyabb, különösen alacsony volt az érték a munkavégzési affinitás vonatkozásában. Az eredményekből világosan látszik, hogy pozitív hatása van a rendszeres sportolásnak a hallgatók jóllétére. Elégedettebbek életükkel, boldogabbak a rendszeresen sportolók, bár a versenysportolók nagy része nem érzi magát egészségesnek. Emellett kedvező a hatása a tanulmányi eredményességre is, a rendszeresen sportolók céltudatosabbak, kitartóbbak, hiszen erre neveli őket a sport.

Kovács Klára a sportolás jelentőségére, helyére volt kíváncsi a partiumi hallgatók körében, emellett arra, hogy a vizsgált hallgatók életére milyen hatással van a

sport, kik és mennyit sportolnak a felsőoktatásban. Egy nagyon alapos és magas színvonalú könyv született, ami az adott kutatási kérdéseket szerteágazó elméletek kontextusában közelítette meg. A szöveg rendkívül olvasmányos, a könyv értékét nagyban emeli a gazdag szakirodalom-feldolgozás, ami mutatja, hogy a könyv szerzője törekedett a lehető legszélesebb körben a témához kapcsolódó szakirodalmat feltárni, ismertetni és esetleg ütköztetni ezek eredményeit. Elsősorban azoknak ajánlom a kötetet, akik az egészségesebb életmód kialakítására törekszenek, és akik érdeklődnek a felsőoktatási sportélet iránt. A könyv a sporttudományban, egészség-tudományban dolgozó oktatók, hallgatók számára rendkívül jó szakirodalomként szolgálhat.

Kovács Klára (2015): *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. CHERD, Debrecen. <http://mek.oszk.hu/14300/14342/14342.pdf>

Rábai Dávid

Debreceni Egyetem

Nem a mi kutyánk kölke

Pekker Bernadett nem a „mi kutyánk kölke”. A pláza mint a XXI. század művelődési háza? című könyvében – témaválasztásában és módszerhasználatában egyaránt – nem a bevett pedagógiai eszköztárat és terepeket használja, hanem bátran lép ki az iskola falai közül a nem formális és informális tanulás olyan tereire, mint a pláza. Hasonlóképp, bátran használ kevésbé bevett módszereket (néha túl bátran is: a megfigyelések és a megkérdések mögött sincs mindig szigorú fogalmi apparátus). Mondhatnánk ugyanis – némiképp cinikusan –, hogy a téma a plázakövön hever. Az 1996-os első plázanyitás óta alig született szakirodalom a témában, de semmiképp nem fontosságának megfelelő nagyságrendű. Pedig, ha meg akarjuk ismerni a fiatalokat, értenünk kellene, hogy a szabadidős közeg a posztmodern társadalomban a család és az

mény, hogy a versenysportoló egyetemisták vesznek részt a legtöbb extrakurrikuláris tevékenységben, illetve összességében ők tekinthetők a legeredményesebbnek, mégis éppen ők készülnek a legkevesebbet a tanítási órákra az edzések, versenyek miatt. Ezért is folyamodnak gyakran normaszegő viselkedési formákhoz (pl. puskázás, csalás), ami éppen ellentmond a sportolónál megszokott fair play elvének. A nem sportoló hallgatók komplex eredményességi mutatója (összesített eredményességük) volt a legalacsonyabb, különösen alacsony volt az érték a munkavégzési affinitás vonatkozásában. Az eredményekből világosan látszik, hogy pozitív hatása van a rendszeres sportolásnak a hallgatók jóllétére. Elégedettebbek életükkel, boldogabbak a rendszeresen sportolók, bár a versenysportolók nagy része nem érzi magát egészségesnek. Emellett kedvező a hatása a tanulmányi eredményességre is, a rendszeresen sportolók céltudatosabbak, kitartóbbak, hiszen erre neveli őket a sport.

Kovács Klára a sportolás jelentőségére, helyére volt kíváncsi a partiumi hallgatók körében, emellett arra, hogy a vizsgált hallgatók életére milyen hatással van a

sport, kik és mennyit sportolnak a felsőoktatásban. Egy nagyon alapos és magas színvonalú könyv született, ami az adott kutatási kérdéseket szerteágazó elméletek kontextusában közelítette meg. A szöveg rendkívül olvasmányos, a könyv értékét nagyban emeli a gazdag szakirodalom-feldolgozás, ami mutatja, hogy a könyv szerzője törekedett a lehető legszélesebb körben a témához kapcsolódó szakirodalmat feltárni, ismertetni és esetleg ütköztetni ezek eredményeit. Elsősorban azoknak ajánlom a kötetet, akik az egészségesebb életmód kialakítására törekcszenek, és akik érdeklődnek a felsőoktatási sportélet iránt. A könyv a sporttudományban, egészség-tudományban dolgozó oktatók, hallgatók számára rendkívül jó szakirodalomként szolgálhat.

Kovács Klára (2015): *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. CHERD, Debrecen. <http://mek.oszk.hu/14300/14342/14342.pdf>

Rábai Dávid

Debreceni Egyetem

Nem a mi kutyánk kölke

Pekker Bernadett nem a „mi kutyánk kölke”. A pláza mint a XXI. század művelődési háza? című könyvében – témaválasztásában és módszerhasználatában egyaránt – nem a bevett pedagógiai eszköztárat és terepeket használja, hanem bátran lép ki az iskola falai közül a nem formális és informális tanulás olyan tereire, mint a pláza. Hasonlóképp, bátran használ kevésbé bevett módszereket (néha túl bátran is: a megfigyelések és a megkérdések mögött sincs mindig szigorú fogalmi apparátus). Mondhatnánk ugyanis – némiképp cinikusan –, hogy a téma a plázakövön hever. Az 1996-os első plázanyitás óta alig született szakirodalom a témában, de semmiképp nem fontosságának megfelelő nagyságrendű. Pedig, ha meg akarjuk ismerni a fiatalokat, értenünk kellene, hogy a szabadidős közeg a posztmodern társadalomban a család és az

iskola mellé egyenrangú partnereként felzárkózó szocializációs tér, és a kortárs csoportok szerveződésének, jellegzetességeinek, működésmódjának, esetleges hiányának (!) megértése elengedhetetlen. Ennek pedig jellegzetes része – de akár szimbolikus tere is – a pláza.

A posztmodern társadalom általános dilemmája, hogy van-e értelme az állandó változtatásoknak kitett jelenségek pillanatfelvételek szerű, nem trendjellegű tudományos leírásának.* Hiszen a ma leírtak holnapra talán már érvényüket veszítik (pl. a vasárnapi boltzár esete). A szerző igenlő választ adva erre (s ezzel egyet is érthetünk), a kötetben átfogó plázakörképet nyújtva bemutatja a plázatípusokat és a plázatörténetet, elemzi a korábbi nemzetközi és hazai plázakutatásokat, és – bár meglehetősen röviden, de – kitér a különféle szabadidő-értelmezésekre is. Ugyanis hiányzó elméleti része a kötetnek, hogy a szerző csak bemutatja, sőt csak részben mutatja be, de nem elemzi a szabadidő modern és posztmodern értelmezéseit, a maradékidő- és a tevékenység-alapú megközelítést, a 'free time' és a 'leisure time', a mennyiségi és a minőségi idő közötti különbségtételt.

* A recenzió a Bólyai Janos Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

A szerző összevetésre alkalmas módon gyűjtötte össze a budapesti plázák adatait, de némiképp többet ígér, mint amit ad.

Erénye a munkának, hogy megpróbálja sokféle szempontból, többféle diszciplináris nézőpontból vizsgálni a jelenséget, sőt kifejezetten támogatandó, hogy a módszerek között az egyébként méltatlanul ritkán használt megfigyelés módszerére alapoz, bár ennek módszertani leírása igen csekély. Ugyancsak fontos, hogy a szerző alkalmazottakkal is interjúzott, ám a vezetőkkel, általában az aktorokkal való interjúkig nem jut el, így a szándékok megismerésére kevesebb módot ad. Sajnálatos módon a megfigyelésekből kimaradt a hétköznapiak dél előttje, így nem tudjuk meg, hogy a pláza az iskolakerülés tere-e. S kérdéseket vet fel a megfigyelés során megállapított életkor problematikája is.

Hiszen arról kevés szó esik, mit jelent a hagyományos művelődési ház fogalma és miképp veszik át szerepüket (s vajon valóban átveszik-e?) a plázák. Emellett hiányoznak az irodalom feldolgozásában az ismertetésnél mélyebb kritikai elemző elemek, és csekély gazdasági háttérrel ad a plázavilágnak, holott azok, eredetüket tekintve, profitorientált vállalkozások.

Erénye a munkának, hogy megpróbálja sokféle szempontból, többféle diszciplináris nézőpontból vizsgálni a jelenséget, sőt kifejezetten támogatandó, hogy a módszerek között az egyébként méltatlanul ritkán használt megfigyelés módszerére alapoz, bár ennek módszertani leírása igen

csekély. Ugyancsak fontos, hogy a szerző alkalmazottakkal is interjúzott, ám a vezetőkkel, általában az aktorokkal való interjúkig nem jut el, így a szándékok megismerésére kevesebb módot ad. Sajnálatos módon a megfigyelésekből kimaradt

a hétköznapiok délelőttje, így nem tudjuk meg, hogy a pláza az iskolakerülés tere-e. S kérdéseket vet fel a megfigyelés során megállapított életkor problematikája is.

A pláza – mint szabadidős fellegvár, a posztmodernitás jelképe – azért is szimbólum, mert az első magyarországi pláza-nyitás óta eltelt 20 évben olyannyira kevés figyelem fordult irányukba, hogy mire elkezdték kutatni az ott előforduló fiatalokat, szokásaikat, az őket megcélzó tereket, addigra azok kiürültek (a szerző sem találja a fiatalokat igazán). S ez a másik hiányzó eleme a kötetnek. Elemzi a teret, amit vizsgál, de alig (három oldal erejéig) elemzi csak az alanyt, akiről beszél. Vajon milyenek, kik a mai fiatalok? Egybevágó-e a kutatások a mindennapi tapasztalatokkal? Ha nem, vajon a mi szemüvegünk nem elég éles, vagy a kutatások fókuszta tévesztett célt? Ha ugyanis egy ilyen elemzés része lett volna a kötetnek, eljuthattunk volna addig a következtetésig, hogy a fiatalok azért nincsenek a plázában, mert a plázaláz óta az Y generációból Z generáció lett, a plázacicából screenager, aki a kutatási adatok szerint (ld. pl. *Magyar Ifjúság 2012*) nem a plázában csatangol, hanem a világhálón, nem a központban van, hanem leginkább otthon ül a képernyő előtt.

A kötet szerkezete, stílusa, „bizonyítási vágya” mind-mind arról árulkodik, hogy még nem sikerült teljes mértékben a könyvszerző szerepébe helyezkedni. De elsőkötetes, huszoneves szerzőként miért is kellett volna maradéktalanul megfelelni ezen elvárásnak? Ezért tehát nem lesajnáló pillantások, hanem megbecsülés illeti a szerzőt, aki a nagy pedagógiai műhelyek akolmelege helyett és nélkül önálló intellektuális felfedezőútra indult. Pekker Bernadetről senki sem mondta volna meg, hogy a mi kutyánk kölke. És ez teszi különösen szimpatikussá őt. A szellemi kalandról pedig olvasóként azt mondanám: megérte.

Pekker Bernadett (2015): *A pláza mint a XXI. század művelődési háza?* Magyar Pedagógiai Társaság – Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd–Budapest.

Nagy Ádám István

Selye János Egyetem
Neveléstudományi Tanszék
Bólyai ösztöndíjas