iskolakultúra

TÁRSADALOMTUDOMÁNY

Az Országos Közoktatási Intézet folyóirata
III. évfolyam, 18. szám

A TARTALOMBÓL Cs. Jónás Erzsébet: Dialógusmodellek a nyelvi kommunikáció fejlesztéséhez ✔✔ *Szajbély Mihály:* Ch[olnok]y [Viktor], az újság[ot]író [író] ✔✔ *Thomka Beáta:* Műfaji déja vu ✔✔ *Hamvas Béla:* Bartók ✔✔ Kamarás István: Önmegváltás vagy önpusztítás ✔✔ *V. Molnár László:* A rendszerváltás utáni történelemtanítás kritikus pontjairól

Számunk szerzői

Ambrus Lajos, tanár, író, szerkesztő, Egyházashetye

Baksa Péterné, tanár, Kölcsey Ferenc Ált. Iskola, Győr

Fülei Szántó Endre, egy. tanár, JPTE, Pécs

Hamrák Anna, tud. munkatárs, OKI, Budapest

Hamvas Béla, író, esszéista (1897-1968)

Hlatky Attiláné, tanár, 19. sz. Általános Iskola, Nyíregyháza

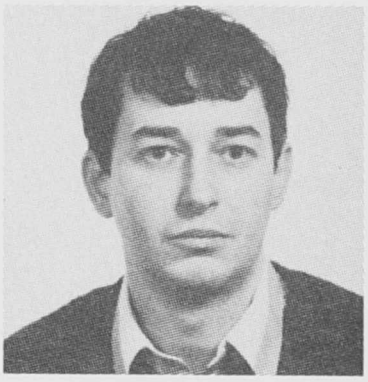
Horváth Gyuláné, főisk. tanár, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár

Jeney Lajos, építészmérnök, TTI-Eurovia, Budapest

Cs. Jónás Erzsébet, főisk. tanár, BGYTF, Nyíregyháza

Kamarás István, tud. munkatárs, OKI, Budapest

Kurdi Krisztina, tanár, JPTE, Pécs



Miltényi Miklós, tanár, Budapest

V. Molnár László, tud. munkatárs, OKI, Budapest

Papp Jánosné, tanár, 19. sz. Általános Iskola, Nyíregyháza

Pecsenye Éva, tanár, Bárczi Géza utcai Általános Iskola, Budapest

Salló László, tanár, Kazincbarcika

Sávoly Mária, vezető szaktanácsadó, FPI, Budapest

Sneé Péter, esztéta, Budapest

Szajbély Mihály, irodalomtörténész, egy. tanár, JATE, Szeged

Szántó Ibolya, tanár, 19. sz. Általános Iskola, Nyíregyháza

Szoleczky Emese, tud. munkatárs, Hadtörténeti Múzeum, Budapest

Szőcs Géza, író, Kolozsvár

Thomka Beáta, egy. tanár, ELTE BTK, Budapest

Trencsényi László, tud. munkatárs, OKI, Budapest

ISKOLAKULTÚRA
Társadalomtudomány
III. évfolyam 1993/18.

Az Országos Közoktatási Intézet folyóirata

Főszerkesztő:
GÉCZI JÁNOS

A szerkesztőség munkatársai:
ANDOR MIHÁLY
DIPPOLD PÁL
KAMARÁS ISTVÁN
KORMÁNY GYULA
MÁNYOKI ENDRE
MÁTIS LÍVIA
SALLAI ÉVA
SEBŐK ZOLTÁN
SZAKÁLY SÁNDOR
SZENDREI JÁNOS
SZÉKELY SZ. MAGDOLNA
TAKÁCS VIOLA
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ
VÁGÓ IRÉN
ZALÁN TIBOR

*

ASZTALOS ILDIKÓ (Kolozsvár)
FÜLÖP YVETTE
GULYÁS LÁSZLÓ
SZEBERÉNYI BEÁTA
TOLNAI SZABOLCS
VARGA PIROSKA

A borítót és a belső tipográfiát tervezte:
HELLE MÁRIA

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet
Budapest, Dorottya u. 8. 1051

Felelős kiadó:
ZSOLNAI JÓZSEF főigazgató

Szerkesztőség:
Budapest, Dorottya u. 8. 1051
(Postacím: 1393 Budapest, Pf.: 701/420)
Telefon: (1) 138-29-38
Telefax: (1) 118-63-84

Szerkesztőségi fogadónapok:
kedd, szerda, csütörtök 10-14 h

Terjeszti a Hírker, valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető a szerkesztőség címén közvetlenül, vagy átutalással MNB 232-90174-4273 pénzforgalmi jelzőszámon. Előfizetési díj számonként 100,- Ft. (Teljes évfolyam 2400,- Ft; Természettudomány 1000,- Ft, Társadalomtudomány 1000,- Ft, Matematika-Informatika-Technika 400,- Ft.) Megjelenik kéthetente.

HU ISSN 1215-5233

A nyomás az MSZH Nyomda és Kiadó Kft. Nyomdájában készült.

Felelős vezető:
Nagy László igazgató

Lapzárta: 1993. július 15.

iskolakultúra

AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA
III. évfolyam, 1993/18.

Tartalom

Cs. Jónás Erzsébet: *Dialógumodellek a nyelvi kommunikációhoz (2)* **Sneé Péter:** *Dusan Makavejev: Sweet movie (7)* **Hamrák Anna:** *Saját élményen alapuló tanulás (12)* **Szajbély Mihály:** *Ch[olnok]y [Viktor], az újság[ot]író [író] (19)* **Thomka Beáta:** *Műfaji déja vu (29)*

SZEMLE

Hamvas Béla: *Bartók (32)* **Ambrus Lajos:** *Szókalauz (35)* **Kamarás István:** *Önmegváltás vagy önpusztítás (38)* **Horváth Gyuláné:** *Az eredményesebb iskolai nyelvtanulásért (41)* **Hlatky Attiláné:** *Simple Present or Present Continuous? (44)* **Szántó Ibolya–Papp Jánosné:** *A környezetünkre vonatkozó szókincs gyakorlása (53)* **Miltényi Miklós:** *Videós történelem (61)* **V. Molnár László:** *A rendszerváltás utáni történelemtanítás kritikus pontjairól (65)* **Sávoly Mária:** A *történelemtanítás – diákszemmel (70)* **Fülei-Szántó Endre – Kurdi Krisztina:** *Az évszázados hűség (73)* **Salló László:** A *színműíró Tamási Áron (77)* **Baksa Péterné:** *„Mesebeli madár" (79)* **Trencsényi László:** *Terrakotta (85)* **Szoleczky Emese:** *„Minta, értékkel" (87)* **Pecsenye Éva:** *Irodalmi társasjáték (88)* **Szőcs Géza:** *Kádár Tibor veszprémi kiállításának megnyitója (90)* **Jeney Lajos:** *Tornateremépítési kormányprogram (92)*

HÍREK (96)

Dialógusmodellek a nyelvi kommunikáció fejlesztéséhez

CS. JÓNÁS ERZSÉBET

A nemzeti alaptanterv tervezetét elemző szakemberek jogos kritikával élnek, amikor úgy nyilatkoznak, hogy a kommunikatív készségek fejlesztése az anyanyelvi ismeretek nyelvtani és helyesírási szempontból fontos területeit „szorítják ki" a magyar nyelv oktatásából. Világosan el kell azonban különíteni a nyelvtani, helyesírási, mondattani, szövegtani tudnivalókat, amelyek egy kifejező eszközrendszer, a nyelv „karbantartására" szolgálnak, attól az ismeretkörtől, amelyet a kommunikatív kompetencia kialakítása érdekében az oktatás során fejleszteni akarunk. Ez ugyanis egy olyan interdiszciplináris ismerethalmaz, amelynek csak egyik eszköze a nyelv, s tárgya az irodalomtól kezdve a matematikáig, a filozófiától a technikáig bármilyen szakterület lehet: ez egy önálló tantárgy.

A kommunikációs készségek fejlesztésének tantárgypedagógiai helye és szerepe

A kommunikációfejlesztés nem az anyanyelv grammatikai, helyesírási és fogalmazási tudnivalóitól kell, hogy „elvegye a helyet", hanem az anyanyelvi és irodalmi tanulmányok segítségével kialkaított minimális nyelvi és stílusbeli kompetenciára kell építkeznie. Azt feltételezve, hogy a tanulók rendelkeznek megfelelő alapszókinccsel, mondat- és szövegszerkesztési alapismerettel, stílus (beszédmód)-megkülönböztető készséggel, melyet az anyanyelvi kultúra természetes közegéből hoznak, *önálló tantárgyat* kell, hogy képezzen az adekvát önkifejezés eddig csak jobbára hivatásos szónokoknak vagy színészeknek tulajdonított ismereteinek az elsajátítására és fejlesztésére szolgáló tananyag. Véleményem szerint tehát tantárgypedagógiailag is szét kell választani az anyanyelv és az irodalom mellett, az előzőekhez kapcsolódó, de szaktudományként is önálló kommunikáció-fejlesztést, amely interdiszciplinaritását azáltal éri el, hogy hasznosítja az anyanyelvet oktathatósági szempontok szerint vizsgáló *alkalmazott nyelvészet,* az egyfajta elemzésre alkalmas nyelvi megjelenítést biztosító *irodalomtanítás*, a *drámapedagógia* és a *viselekdéslélektan* magatartásfomákat és -mintákat elemző ismereteit. Tanítására ennek megfelelően a társtudományok ismereteivel felvértezett *magyar szakos tanár* a legalkalmasabb, akinek az anyanyelvi és irodalom órái mellett most „beszélgetés órája" is lenne. Ha a kommunikációt sokan magyartalannak tartják, miért ne lehetne visszahozni a ma középkorúak alsó tagozatos emlékeiben élő „beszélgetés óra" elnevezést?

A kommunikatív készség fejlesztésével az eddigi anyanyelvoktatás is foglalkozott, amennyire fogalmazásban, monologikus elbeszélő szövegben megvalósuló önkifejezés stilisztikai pallérozását a beszédművelésen belül a tananyag megengdte. Ám még a tanárokat segítő szakirodalom se lépett ki az egyes szám első személyhez kapcsolódó retorikai, stilisztikai ismeretek keretéből (vö.: *Wacha* 1978, *Hernádi* 1984, *Szabó-Szörényi* 1988).

A beszédnek, a megszólalásnak – a kommunikáció lényegéből eredően – legtermészetesebb megjelenési formája az aktív (válaszoló) második személyt is magába foglaló *dialógus.* A kommunikációs készség fejlesztése nemcsak a helyes nyelvi és nem-nyelvi, szociális szerephez és választott beszédstílushoz kötődő magatartás kialakítását jelenti,

hanem kiemelt helyen annak a képességnek a fejlesztését is, hogy a párbeszéd keretén belül követni tudja a tanuló a másik fél beszédcselekvéseit, s megfelelően bekapcsolódva (kiépítve) érvényesíteni tudja saját elképzeléseit egy kommunikatív feladat megoldása során. Ezeknek az ismereteknek a hiányát az idegennyelv-oktatásban érezzük leginkább: a beszédközpontú nyelvtanítás ugyanis főleg lexikális és grammatikai ismereteket nyújt, azt feltételezve, hogy ezek biztos tudása elég az idegen nyelvi kommuniációhoz. A „kérdés-válasz" szintjén megrekedt „kvázi-dialógusokat" hallva válik egyértelművé, hogy a nyelvi kommunikáció alapismeretei (pl. az adekvát beszédkezdeményezés, a bekapcsolódás, kilépés a beszélgetésből, az „odafigyelést" jelentő aktivizáló nyelvi elemek stb.) önmagukban tisztázandó lényeges ismeretek, amelyeket önálló tantárgy keretében lenne szükséges fokozatosan felépíteni.

A dialógus legtermészetesebb típusa, a kérdéssel induló párbeszéd

Joggal állíthatjuk, hogy a kérdéssel induló párbeszéd a dialógus legtermészetesebb formája, hiszen a kérdő mondat az egyetlen mondatfajta, amely közvetlen beszédbeli reakciót kíván, és ilyen vonatkozásban hozzá csatolható a felelet is (vö.: *Tompa* 1970. II., 38). Hasonlóan vélekedik *Deme László* is, amikor azt írja, hogy a kérdés és a felszólítás reagálásra késztető, dialógusokba épülő alakulatok (vö.: *Deme* 1979, 62). A szövegszerveződés szempontjából ez az előremutató (válaszváró) kataforikus funkció az, amely alapján a kérdést a dialógus legtermészetesebb indító beszédcselekvésének nevezhetjük (vö. még a kérdőszó mint katafora kapcsán: *Békési* 1982, 40-41.). A kérdőmondat modalitása önmagában is sokoldalú kérdéskör, amely azonban jelen helyezetben csak mint kiinduló beszédcselekvés lényeges: Azt vizsgáljuk, hogy milyen válasz- és viszontválasz-sorok építhetők fel a kérdést tartalmazó kiinduló megnyilatkozásokra. A kérdések felosztását az ismert *eldöntendő-kiegészítendő* szembeállításon túl finomítanunk szükséges aszerint, hogy milyen kommunikatív feladat megoldására irányul a kérdésfeltevés.

A kérdő beszédaktussal induló dialógusfejlesztést a következő lépésekben végezhetjük:

1. Adott beszédszituáció (iskolai élet, családi feladatok, szabadidő, kirándulás stb.) keretében szabadon tervezzenek párbeszédeket a tanulók. Egyetlen kikötésünk, hogy egynél több beszédcselekvés jusson a beszédpartnerekre, de ne haladja meg a három-négy megszólalást személyenként. A feladatot párokban, előkészítés után szóbeli bemutatással végezzék.
2. Próbálják a tanulók tanári segítséggel megfogalmazni azt a kommunikatív feladatot, amelyet a beszélők megnyilatozásai betöltöttek. Ehhez magnóról (esetleg videóról) többször meg kell hallgatni a párbeszédeket.
3. Értékeljük a beszélőtársak kezdeményezőkészségét, aktivitásukat, szociális szerepüket és a beszédmodor nyelvi és nem-nyelvi elemeit. Figyeljünk az indirekt beszédaktusok elemzésére is.
4. Rögzítsük a modellvariációkat.
5. Elemeztessünk szépirodalmi szövegből választott dialógusokat a kibontakozás iránya szerint.
6. Hasonlítsuk össze ezek modelljeit a tanulói dialógusokéval. Gazdagítsuk a modelltárat újabb lépésekkel!
7. Adott modell alapján terveztessünk dialógusokat egy-egy beszédszituációhoz kapcsolódóan.
8. Előzetes felkészítő elemzés után kérhetünk meghatározott szociális szerepre, beszédmódra, indirekt beszédaktusokra, nem verbális megnyilatkozásokra is adott arányban támaszkodó szövegszerkesztést.

A továbbiakban kövessük a tanítás munkalépéseit, válogassunk néhányat a lehetséges modellvariánsok közül egy-egy, a tanulók által modell után tervezett dialógussal kísérve, majd egy elemzésre alkalmas szépirodalmi szemelvényt figyeljünk meg a modellezhetőség szempontjai szerint.

Az első megszólalást „A", a másodikat „B" betűvel jelöljük. A modelltípusokat a kezdeményező kérdés funkcionális jellemzőinek azonossága alapján soroljuk azonos csoportba. A kérdő intonáción kívül a jellemző lexikai elemeket tipikus kezdésként külön feltüntetjük. A dialógustanítás szempontjából fontos tudni, hogy a beszélőpartnerek hányszor ragadják magukhoz a szót. Az egy-egy megszólalóra jutó megnyilatkozások számát zárójelben adjuk meg (vö.: *Pléh-Radics* 1982).

Kérdéssel induló dialógusok kibontakozási lehetőségei

A) *A kezdő megszólalás általános igazolást váró kérdés* (*Igaz, vajon, ugye, -e* – indítású eldöntendő kérdés, ahol a körülményekből minden részlet egyaránt ismeretlen.)

I. variáns (2-2)
A: Általánosan igazolást váró kérdés
B: Az információ forrását tudakoló kérdés
A: A kapott ismeretek forrásának közlése
B: Az adott tényről való tájékozatlanság közlése. Az információforrás értékelése alapján a tény hitelességének feltételezése.
Például:
A: Igaz, hogy holnap elmarad a magyar dolgozat?
B: Honnan tudod?
A: Anyukám az orvosnál találkozott a magyartanárral, Ica nénivel. Ő is influenzás, lázas is volt.
B: Nahát, nem is számítottam rá. Ha lázas, úgyis otthon marad. Biztos, hogy nem lesz dolgozatírás.

II. variáns (2-2)
A: Általánosan igazolást váró kérdés
B: A tény realitásának tagadása
Az információ forrását tudakoló kérdés
A: A kapott ismeretek forrásának közlése
B: A dolgok valódi álllásának ismételt közlése
Például:
A: Ugye, te már visszavitted a videokazettát Zolinak?
B: El is felejtettem. Miért? Találkoztatok?
A: Szólt, hogy majd nekem is ideadja, ha te már megnézted.
B: Bocs', még nálam van, de majd viszem.
Irodalmi példánkat *Mándy Iván Csutak színre lép* című regényéből elemezzük:
„Rohanás le a lépcsőn. Kint az utcán Csiriz még egyszer megkérdezte:
– Nem ugrunk fel Csutakért?
– Fölösleges – legyintett Drugics Cézár.
– De hátha mégse akadunk vele össze...
– Főleg ha már egyszer itt van!
Szemben a sarkon valóban ott állt Csutak. Sápadtszőke fapofa két szódásüveggel a kezében. Cingár alakja szinte elveszett a lehetetlenül bő kabátban." (*Mándy* 1969, 19)

Módszertani megjegyzések a dialógusmodellek felhasználásához

A kérdéssel induló dialógusok ismertetett modelljei a tanulók életkori sajátosságait és az elvégzett eddigi tananyagot figyelembe véve a 7-8. osztályban használhatók legeredményesebben. Ennek a korosztálynak a fejlett vitakészsége, éles kritikus szemlélete, igazságkereső és önigazoló attitűdje kínálja a lehetőséget, hogy épp ezzel a dialógustí-

pussal kezdjünk. Ha az általános iskola 1. osztálytól elkezdett nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés programját eddig is oktatta a szaktanár, akkor a *Figyelj rám!* 6-7. osztályos munkafüzet (*Monoriné*, 1991) folytatásaként, az eddigi kommunikatív ismeretek gyakorlati alkalmazási és továbbfejlesztési lehetőségeként használható ez az anyag. Ha a középiskolás korosztály számára új tantárgyként kerül esetleg bevezetésre a kommunikáció-fejlesztés, akkor rövid alapozó ismeretszerzés után (vö.: *Montagh*, 1985) a kommunikációs szituációs helyzetgyakorlatok segítője lehet az egyéb, nyelvi viselkedéssel kapcsolatos gyakorlásokkal együtt, azokkal párhuzamosan is alkalmazható. Azt azonban mindig szem előtt kell tartani, hogy ez a munka mind produktív, mind elemző-modellező ill. reproeduktív szakaszában időigényes, tehát egy óra részfeladataként aligha oldható meg eredményesen. Az alábbiakban egy óra tervezetét tekintjük át. Előismeretként feltételezzük az 1-7. osztály kommunikációról tanultakat, közvetlenül a 6-7. osztály anyagát a gesztusnyelvről, a hangnemről, az arcjáték, a szociális szerepnek megfelelő beszédmodor (stílus) megválasztásáról.

1. óra Szituációhoz kötött szabad felépítésű dialógusok – elemzés – modellezés

A: Alkalmazás

Az óra hangulatteremtő bevezetéseként 2-2 tanuló játsszon el egy-két mimetikus szituációt (gesztus, arcjáték, mozgás segítségével):

1. szituáció

Dolgozatírás közben a tanár elfordul az osztálytól. Az egyik gyerek nem érti a feladatot és padtársától kérdezi néma jelbeszéddel, mi a megoldás. A kommunikatív feladatot továbbvivő ellentmondás abban áll, hogy a társa sem látja még a feladat végét pontosan. Ám van egy helyes részeredménye, amely mindkettőjüket továbbsegíti. Mire a tanár visszafordul, a a néma kommunikáció eredményesen lezárul.

A dialógustanítás fontos módszertani lépése, hogy ne csak a beszédszituciót, hanem a társalgást előrevivő – a kommunikatív feladatot meghatározó – ellentmondásokat is pontosítsuk, a parttalanságot pedig a megszólalások számának kikötésével rögzítsük. Egy kommunikatív feladat megoldásához általában személyenként 2-3 megszólalás elegendő (vö.: *Izarenkov*, 1986).

Az osztály eközben két csoportra osztva értékelő feljegyzéseket készít A ill. B tanuló kommunikatív viselkedéséről.

Szempontok:

– A paralingvisztikai jelek szemantizálása – mit közölt a jelbeszéd?
– Az aktivitás mértéke – ki volt kezdeményezőbb és hogyan?
– Az elfogadás, együttműködés jelei
– Más megoldási lehetőségek

2. szituáció

Írásbeli számonkérés közben az egyik tanuló tanácstalanul ül a feladata mellett. A tanár odalép hozzá, kérdőn ránéz, majd a füzetre pillant. Rámutat a tévedésre, a tanuló is felismeri, hol rontotta el, tekintetükkel ezt nyugtázzák, s most már a gyerek folytatja a munkáját.

Megfigyelési szempontok:

– Milyen szociális szerep tükröződik a jelbeszédben? (tanár-diák viszony)
– Miért nem lehet több megoldási lehetőséget kínálni? (alá-fölérendeltségi viszony a dolgozatírás közben)

B. *Ismeretszerzés*

1. A kérdéssel induló dialógus feltételeinek megbeszélése tanári kérdésekre:
– Milyen ellentmondás feloldására hangzik el *kérdés*?

2. Előre elkészített lapokon szituációleírásokat osztunk ki 2-2 tanulónak. Két perc felkészülési idő után mutassák be a saját maguk tervezte párbeszédet (2-3 megszólalás), amely kérdéssel kezdődik. Öt-hat makrodialógus meghallgatása és egyenkénti elemzése után az osztály feljegyzései alapján bővítjük az ismereteket.

Feljegyzési szempontok:

– Milyen funkciójú (milyen feladatot adó) kérdések indították a dialógust?
– Milyen tartalmú válaszreakciókat hallottunk? Mi késztetett újabb megszólalásra?

– Megoldódott-e a kommunikatív feladat?

Az első órán nem célszerű tovább haladni az irodalmi szövegek modellálására. Inkább térjünk ki a dialógusok kibontásának variációs lehetőségeire: vizsgáljuk meg a kitérő válaszok, az indirekt beszédcselekvések funkcióit, a szociális viszonyok és a hangnem befolyásoló szerepét.

C: Alkalmazás-rendszerezés

Tanári közlés: Az elemzésekből kiderült, hogy a lexikális tartalom és a kommunikatív feladat tartalma jelentősen különböznek egymástól. A beszéddel való cselekvés megnevezésének, pontos körülírásának segítségével modellálhatjuk a dialógusokat. A modell akkor jó, ha rekonstruálható segítségével egy adott feladatot megoldó beszélgetés cselekvéssora.

Az első modellt a tanár állítja össze, írja fel. A következőkben már az osztály közösen dolgozik. (Figyeljünk arra, hogy az ok- és célhatározói viszonyokat tanulóink a 7. osztályban elemzik az anyanyelvi órákon, s rendszerint elég sok gondot okoz a logikai lépések követése. Ezért ezeken a pontokon segítsünk a megfogalmazásban!)

Házi feladatként kérjünk újabb dialógusokat az összeállított modellek mintájára:

Fejezzük be az előző órán elkezdett modellgyűjtést. Rendszerezzük a szociális szerepek és nyelvi megnyilatkozási formák pozitív (követendő, elfogadható) és negatív (kerülendő) stílushatását.

Házi feladatként adjunk fel egy-egy dialógusmodellt adott szociális helyzetű és korú szereplőkkel. Jelöljük ki a beszédszituációkat és feloldandó ellentmondásokat, amelyek ismeretében a tanulók adekvát párbeszédeket rekonstruáljanak.

Lépéseiben ugyanígy elemezhetünk akaratnyilvánítással és közléssel induló dialógusokat is.

Célkitűzésünk végső soron az kell, hogy legyen, hogy a tanulók bármilyen helyzetben *értő tudatossággal válasszák meg beszédcselekvéseiket* akár a hétköznapi élet, akár egy szaktudomány területén jelentkező ellenmondás kérdéssel induló megoldásra.

IRODALOM

Békési Imre: Szövegszerkezeti alapvizsgálatok. Akadémiai Kiadó, Bp., 1982.
Deme László: A szöveg alaptermészetéről. Magyar Nyelvtudományi Közlemények, 154. sz. 57-65. p.
Hernádi Sándor: Elmondani nem is nehéz. Gondolat, Bp., 1984.
Izarenkov D.I.: Obucsenyije dialogicseszkoj recsi. Moszkva, 1986.
Monoriné Papp Sarolta: Figyelj rám! Munkafüzet. Tankönyvkiadó, Bp., 1991.
Montagh Imre: Mondjam vagy mutassam! Tankönyvkiadó, Bp., 1985.
Pléh Csaba – Radics Katalin: Beszédaktus-elmélet és kommunikációkutatás. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XIV. Akadémiai Kiadó, Bp., 1982.
Szabó G. Zoltán – Szörényi László: Kis magyar retorika. Tankönyvkiadó, Bp., 1988.
Tompa József (szerk.): A mai magyar nyelv rendszere I-II. Akadémiai Kiadó, Bp., 1970.
Wacha Imre: Beszélgessünk a beszédről! Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1978.

Dusan Makavejev: Sweet movie

SNEÉ PÉTER

A becsülendő művek teljes világképpel rukkolnak elő, mégha annak megalkotása látszólagosan, avagy valóságosan idegen marad is eredeti célkitűzésétől. Ritka bátorságra, hetyke merészségre, már-már pimaszságra vall nyíltan vállalni az egész fölvázolásának szándékát, hiszen ki érezhetne elegendő erőt és tehetséget versenyre kelni a nagy Klasszikusokkal. A részismeretek és az egyetemesség kényszerű elsorvadásának korában csakugyan virtus kell a tág horizontú nagyvilág leképezéséhez, s kiben holmi teljességigény mocorog, rendszerint az is beéri szűkebb kisvilágának felidézésével, hogy – követvén a cseppben a tenger elvét – utalhasson ama elérhetetlenül távolira, átláthatatlanul hatalmasra; mert hol az a megfigyelőpont, és hol az a szem, amelyik lehetővé tenné nem hogy a Globusz, de egy-egy régiójának, így például az európai kulturájú szellemi tájaknak bemutatását is? S amennyiben megkísérelnék mégis, vagy felszínes ábrázolás sikeredik, s ekként érdektelenségbe süllyed a vállalkozás, vagy olyannyira elmélyült figyelmet követel tőlünk, hogy az felemészti erőtartalékainkat, s az átértett mű már nem ágyazódhat be semmilyen összefüggésrendszerbe, fájón magányos és hatástalan lesz. A ritka kivételek pedig megőriznek valamit a magas művészet közönséggel szembeni arisztokratikus távolságtartásából, kikapcsolódásként, szórakozásként csupán keveseknek szolgálnak, egynézetűnek hatnak.

Dusan Makavejev, a néhai Jugoszláviából elszármazott rendező képes a bravúrra, hogy megragadván a helyzete és az adottságai kínálta lehetőséget, teljes világképet rajzoljon föl, ráadásul úgy, hogy az minden nézőjének élvezetes legyen. A *W.R. – az organizmus misztériuma* leforgatását követően távoznia kellett hazájából, mivel a türelmességükkel hivalkodó honi pártvezetők összpontosított támadást indítottak ellene, s friss emigránsként elfogulatlanul szemrevételezhette a politikailag meghasadt földgolyó másik felét is. Nem kötötték tévképzetek, balhitek, szabad volt a szó szoros értelmében, soknyelvűsége, széles kulturális tájékozottsága révén mindenhez hozzáférhetett és szólhatott, miközben semmiféle helyi tradíció, illetve műfaji hagyomány nem nyűgözte: avantgárd alkotóként fittyet hányt a művészi, végzett pszichológusként pedig a tudományos konvencióknak; kurázsija és tehetsége remekül érvényesülhetett tehát.

1974-es körképe, a *Sweet movie* páratlan a maga nemében, hiszen az érzéki ábrázolás, a felindító erő és a gondolatiság harmonikus egysége jellemzi. Alapötletétől a legcsekélyebb részeleméig minden egybevág, egymást erősíti, s a szigorú következetesség mégis a spontaneitás látszatát kelti: mintha véletlenszerűen alakulnának a dolgok, holott a szerencse csupán kezére játszott annak, aki helyesen közelített hozzá. Hogy mennyire nem maché, amit a rendező művel, arra egy apróság is bizonyítékul szolgálhat: amikor egyik hősnőjét, 1984 világszépét (az enyhe jövőidejűség nemcsak a sci-fi profétikus hangját lopja be a filmbe, hanem utalás a közelgő Orwell-évre is) sokkos állapotban betolják egy talicskán a kommunába, meglehetősen viharvert már, az átélt élményekhez képest mégis jól tartja magát. Ám a körme koszos. Érthető, s mennyire szokatlan! Művészfilmnél föl sem tűnnék a keze, kommersznél meg elképzelhetetlen volna, hogy ekként mutatkozzék egy sztár, legföljebb befestenék egy-két látványos, demonstratív piszkofolttal, Makavejev viszont ügyel a részletekre, mivel azok hitelesíthetik fikcióját. Legnagyobb leleménye azonban a megtalált világ: hallatlan pontossággal tűzi ki határait és vázolja törekvéseit, melyek berendezkedését megszabják. Közös tapasztalatainkra ha-

gyatkozva meghasadt világot tár elénk, választhatunk, melyiket óhajtjuk a torz eszmék közül. Az egyik fütyül az emberi szabadságra, noha folyvást arról papol, számára az egyén éppúgy megvásárolható, mint bármely más árucikk. Prostituálja a személyiséget, mivel teljesítményelvű, és egyetlen értékmérője a pénz. Az amerikai milliárdos karikatúra-figurája testesíti meg mindezt, ő mérhetetlen becsvággyal tör környezetére, s csak úgy duzzad az „egészséges pragmatizmustól", vagyis a víztiszta hülyeségtől. A másik következetesen hazudik, a szabadságot hirdetné szintén, de szíve szerint még az írmagját is kiírtaná; szerencsénkre már elaggot, minden a múlthoz köti, s nem képes elszakadni attól. Számára felemésztendő tárgyak az emberek, lelkesültsége hamis, maga fáradt és kétségbeesett, érződik rajta, hogy nem húzza sokáig. Nagy alakjai mind poszter-képek, a falat dekorálják csupán, trikón díszlenek, vagy – miként kései utóduk, Leonid – egy kisegér névadói lesznek.

Mármost melyik elfogadható? Egyik sem, mivel nem személyre szabottak, az egyéniségtől idegenek, s csak kárára vannak, nem hasznára. Igaz, az egyik legalább életben hagy, s nem darál be, ahogyan a másik tenné – vélekedik Makavejev igen tárgyilagosan, s legott remekül meglelt helyzetekkel, figurákkal érvel álláspontja mellett. Módszere a fordítás: a sematizálódott, környezetéből kiszakadt, elvont szóképeket, a megszokottságukban unalmas, érdektelen szólásokat megkísérli eredeti értelmükben használni és ekként forgatni át látvánnyá, amitől egyszeriben föltárul valódi jelentéktelenségük, ürességük, s az a sok csúsztatás, amivel kiagyalóik és használóik éltek. Eltöpreng azon, kik vagyunk és mit akarunk, s a metaforákat nyomban bemutatja. Az üzletember megfej és egyszersmind táplál másokat? Nosza, megteszi hősét tejkirálynak, kinek megjelenése, hanghordozása és stílusa inkább a gulyásokéra emlékeztet, semmint a művelt előkelőségekre. Akként bánik jövendőbelijével, mintha a vásáron vette volna, veregeti, mustrálgatja, dicsekszik véle, elvégre a „legjobb és legszebb áruból érdemes csak vásárolni", *ez* pedig csakugyan gyönyörű üsző, s garantáltan érintetlen még, tehát praktikus vele hálni, nem fenyeget semmiféle fertőzéssel a szerelmeskedés. Ez a frigy a higiénia és az üzleti meggondolás diadala. Makavejev káprázatos tüzijátékot rendez a nászéjszakáján, hiszen mi az, ami ennyire költséges befektetésre sarkallhatja a férfit: nyilván a megkönnyebbülés vágya, következésként szerelem helyett az kerül sorra, s az aranyozott hímvesszővel végrehajtott aktusra valóban a Niagara képe rímel.

Villóznak az ötletek, árad a humor, egyetlen szónyi elemzés, magyarázkodás nélkül. Ha tetszik, egy világ gyilkos iróniájú bemutatása. Itt a pénz és a hazugság az úr. Akinek bukszája dollárral teli, annak papi öltözetű szolgák miséznek, s nem akad őszinte ember sehol. A naív, bár korántsem oly ártatlan, mivel némi vérfertőzésre kapható leányzót csúful átverik, s megint csak: szó szerint, mintha gyermekek játszanának, anyósa mögéje térdel, hogy rajta át bucskázzék alá az úszómedencébe. Egy árucikk ne reklamáljon és ne követelőzzék! Képek és hangok, beállítások és szituációk, mindezek ritmusa, dinamikája példás összhangban, s mindig új, váratlan leleményekkel megtüzdelten működik, ám sohasem szabadul túlzott fantáziálásba, olyan őstoposzok és archetípusok köré rendeződik, mint amilyen az emberiséggel egyidős jelkép, a nemi szerv. Miért is jajdulnánk föl a láttára, hiszen sémája jelen volt mindig, legföljebb időről-időre kiszorult egyes magas kultúrákból a divatok szerint, hogy fölbukkanása botrányosnak számítson, s ne természetesnek, ahogyan várható volna; Makavejev nem polgárpukkasztó, ő csakugyan a helyükön szerepelteti ezen elemeket, és épít a hozzájuk fűződő képzettársításokra, kiaknázza erejüket. Elegendő a lány szemérmére utalni, hányszor és mi mindent kapcsol hozzá. Már a világszépe verseny középpontjában is az áll, s mielőtt még tulajdonosa teljes valójában elibénk kerülhetne, jellegzetes O-formára görbített lábai azt idézik. Azután a Szabadságszobor alatt díszlegő nászágyon fekve egy világító, irgalmatlanul gicscses művirágcsokrot szorít oda, noha tudjuk – ha máshonnét nem, hát az őt megvizsgáló nőgyógyász hites tanuvallomásából –, hogy az önmagában is fenséges, haszontalan tehát ilyetén feldíszítése.

A látvány nem illusztráció csupán, hitvány ékítménye a mesének, a leány beállítódását, magatartásmódját, egész addigi életét, sorsát, miként a szituációját is, melybe kerültek, szexuális státusza és az abban rejlő igéret határozza meg, mutatni kell tehát, az a főszereplő. S általa válik világossá, hogy az egészségével kérkedő világ rémisztően beteg,

perventált. Az mindenik alakja is, az „Erényöv Alapítvány" filantróp elnöknőjétől a nők nyilvános megbecstelenítésén munkálkodó tévé-show valamennyi közreműködőjéig, s csöppet sem különbözik az átelleni világ hőseitől, kik ugyanolyan aggályosan sprézik a szájukat, hogy illatos legyen, mint az itteniek.

A szexuális tárgyként kezelt nővel szemben persze megjelenik a kemény férfi, a macho, eredeti mexikói-spanyol grandiozitással, s egy jól fejlett bika értelmével megáldottan. S mégha csak a reflektív tudat hiányoznék belőle egyedül, ám vonzerejével sincsen minden rendben. Jobbára művi, gépzene, cicoma, festék növeli hatását, s irányultsága sem világos, éppen úgy fordulna a másik, mint a saját neme felé, szó mi szó, a macho kissé bi, mert némiként homoszexuális. Jelentéktelen és nevetséges ez a cseresznyenadrágos szépfiú, de nincsen egyedül a pódiumon, ott esetlenkedik mellette a feminista mohóságú forradalmárnő is. Nem a világ egyik fele járatódik le tehát, hogy a másik felét megigazultnak és dicsfényben fürdőnek lássuk, hanem az egészről alkotunk képet, s nemcsak fogalmat, melyre a szavakon épülő világ szorítana. Itt minden érzéki benyomások formáját ölti, illetve azokkal kapcsolódik egybe. Szinte meghökkentő felfedezésként hat ma is, amiről tudtunk, csak nem vettünk tudomást, hogy a művészet par excellence az érzéki birodalma. Annyi ideológiával és oly sok fogalmi magyarázattal telítődött még huszadik századi újdonsága, a film is, hogy csudálkozva meredünk a vászonra: mutatni lehet, nemcsak beszélni róla? Az érzéki birodalmában miért ne uralkodhatna az érzékiség?

Makavejev valósággal missziós feladatra vállalkozott, amikor az örömelvet próbálta meg érvényesíteni a mindenütt tapasztalható nyirkos félelemmel, aggódással, bornirt okoskodásokkal szemben. Az egyik oldalon hasznossága szerint ítéltetik meg a libidó, gerjedelmeink felkeltése pedig szolgáltatás, jól jövedelmező iparág. A másik oldalon pedig a szenvedély voltaképpeni tárgya nem az élet, hanem a halál, a formáját a szeretet helyett a pusztítás vágya szabja meg. Földrajzi és kulturális értelemben egyaránt a kettő között, valahol Európában lehet némi esélye a valódi érzékiség fellelésének Makavejev szerint. Nem véletlen tehát, hogy a történet párhuzamosan futó szálai itt találkoznak, s igazi élményekre szintén itt tesznek szert hősei.

Amiként itt működik Otto Muehl, valamint a bécsi Terápia Kommuna is, akiknek önálló produkcióját oly tökéllyel simítja művéhez a rendező. Ők azzal próbálják meggyógyítani az enni és kommunikálni képtelen lányt, hogy mindazt föltárják előtte, amit az étellel tenni lehet. E tabukat törő orgia valóban hatásos, fölkavarja a nézőt, bár szabadítólag csupán résztvevőire hat; akik kivülrekednek a játékon, azok szomorúan leshetik, miként könnyebbednek meg művelői. Képviseletünkben ott méláz a kartörött és ezért cserepadra került férfi és az egyedül csak nemi ingerekre reagáló lány. S hogy mégsem egyszerű mesterkedésnek lehettünk tanui, azt az előadás páratlan erején kívül szereplőinek előadói kvalitása bizonyítja, zseniális zenei effektet köszönhetünk nékik: egyetlen zeneszámba sűrítik a film egészét. E meghatározhatatlan, mégis ismerős, polifon dallam akár a közösség himnusza lehetne, mivel szólók összességéből kerekedik ki, s úgy harmonizál, hogy közben sehol sem érződik a fegyelem nyűge.

Annál görcsösebb a másik világ akarása, de miként is mutatkozhatnék különbnek, ha egyszer nem a gyönyörűség, hanem az agónia mozgatja. Ismét testet öltött egy szólás, a forradalom hajóját látjuk araszolni a szűk amszterdami lagunákon, csakhogy a neve már nem Aurora, beéri a szerény Túléléssel is. Homlokzatán egy Marxéra emlékeztető szatírfejet hordoz, és fedélzetén, kajütjeiben a múltja, Lenin, Sztálin, Trockij, akasztott emberek figurái. Kesernyés nosztalgiahajó, hiába teli a fenék cukorral, édesebbé nem lehet tenni az utazást semmiképpen. Tobzódhatni a nyelni és nyalni valókban, ott leng a füst, ott érzik az epeíz mindenfelé. Mint megannyi hazugság, rekesszám a bonbonok, pralinék, cukorkák, melyek mindent megszuvasítanak, tönkretesznek. Elcsábítják és elpusztítják a „szexuális proletárt" (Genet alkotott már egy ilyen matrózfigurát Querrelle-jében), aki abban a hiszemben csatlakozik, hogy végre kiélheti magát, mert megtalálta az idealizmusának egyedül megfelelő világot, csakhogy – mint tudjuk – a szemtanuknak el kell tűnniük. Elcsábítják és elpusztítják az ártatlan gyermekeket, akiknek behálózása és megrontása legalább annyira gyomrot forgató jelenet, mint Muehlék misztériumjátéka, csak éppen aminek terápiás funkciója van odaát, az itt gyűlöletes és becstelen. Egy ne-

gatív terápia folyik tehát, s nem önmagunk visszanyerésére emlékeztet, hanem ellenkezőleg, elvesztésére. Az ártatlanság fehér menyasszonyi ruhájából lassan kivetkőződő forradalmi démon a Katyn-i erdőben elkövetett mészárlás tetteseinek, illetve az őrült „egészségnevelő torna" csecsemőkínzó eljárását kiagyaló fasisztoid doktoroknak az örököse. E két dokumentumfelvétel rokona igazából mindannak, ami az értetlenkedő, csodálkozó szemű, s ártatlan, kíváncsiskodó gyermekekkel történik.

Förtelmes volt a társulat böfögése, csámcsogása, okádása és ürítkezése? Fölháborító a mezítelen testek ölelkezése? Mit szóljunk akkor az egymásra hányt, közelről tarkón lőtt emberi tetemekről, a szögesdróttal összekötözött kezek látványáról, vagy a zubbonyzsebekből előkotort családi fotók vidám derűjéről a kásásodó holttestek felett? Választhatunk élet és halál között, szabadságunkban áll eldönteni, a szerelmet vagy a pusztítást nehezményezzük inkább, azaz cukorral illetve cukor nélkül fogyasztanánk, ami hátra van még.

Makavejev már 1974-ben látja, hogy a világ „forradalmasabbik fele" szétesőben van, s különbet aligha lehet tenni vérszívóival, mint oda juttatni őket, ahová valók, zárt intézetbe. Az áldozatok pedig hadd sorakozzanak mementóként a csatorna parton, akkurátusan nejlonba takartan és spárgával átkötötten, majdnem úgy, mint ama tömeggyilkosság sietősen elkapart céltáblái. Ám ez így, ekként lezárva tendenciózus és túl egyértelmű volna, a tragédia formáját kölcsönözné a műnek is, holott az alkotói szándék más, a világ pedig jóval bonyolultabb. Bizonyos koegzisztencia következik be hát – jósolja a rendező –, a felek némileg tanulnak egymástól, legalábbis az erőtől duzzadó okul, s termékeit ezentúl másként kísérli meg eladni.

Az ő édessége ugyan nem cukor, hanem gusztusos csokoládé, ám vevőt hozzá éppúgy vonzó nővel, az érzékiség csábításával próbál keríteni. Újabb, ezúttal nyílt reklámshow felvétele következik mezítelen hölgy fürdőzik a forró, sötét masszában. Eredendően erotikus (vágy)kép, ha az – akkor még szűz – szépségkirálynőnek kedve támadt megkóstolni a neandervölgyi ősünk ittragadt és Lombrosóra hivatkozó, Szondi-tesztbeli szereplésével kérkedő utódának édességét, őt nyilván méginkább megkívánnánk. Akad is leselkedő elég, még a szakmabéliek sem maradnak érintetlenek ennyi gyönyörűségtől, igaz, a szokottól kissé eltérően közelítenek hozzá. Miközben a lány mindjobban beletemetkezik a sűrű anyagba, hogy már kontúrjait veszíti és hasonlatos lesz a tömegsírban szétomlókhoz, a kamera túloldalán kéjes sóhaj száll föl: „jó, nagyon jó, eladjuk a csokoládét!"

A világ pusztulásra ítélt feléről a „csoda" gondoskodik, ahogyan a tömegfilmek mitoszának vámpírjai alakot váltanak és tovább élnek mindig, úgy a forradalom is legyűrhetetlen. Jön és zajong a történelem vonata, kipirul a nagy erőlködésben, s lám, megélednek a halottak, elevenek újra, a tudatalatti szörnyei kiiktathatatlanok. A „varázslat" nem maradhat el, akárcsak a négy esztendővel később született, s az Örömódát ugyanúgy felhasználó Tarkovszkij remekénél, a *Stalkeré*nél. Minden folyik tovább? Irtózatos. Hogy mégsem ver le a tudás, hanem derít kedélyünkön, az már az ábrázolás pontosságából és invenciózusságából következik. Az ellenpontozó, a megfelelésekre gondosan ügyelő és azokat okosan kijátszó szerkesztésnek hála, változatos dinamikájú, pillanatra sem lankadó, sodró erejű filmet láthatunk, melynek alapritmusa derűs, vidám. Jó hírrel szolgál ugyanis, az élet szépségét hirdeti.

Ilyesféle világi evangélizációval persze sokan próbálkoznak üzleti és hatalmi-politikai megfontolásokból egyaránt. Közvéleményformálók, vallásalapítók, kommersz művészeti kisiparosok tüstént kednek, megorrontván az igényt, hiszen mindenütt a rossz hivalkodik, komor, kilátástalan és bizonytalan a világ, meg-és kiismerhetetlennek tűnik, sehol a kívánatos egyensúly és szilárd támaszt hasztalan keresnénk benne. Hálás dolog tehát jóval, biztatóval előhozakodni, csak hát a gyors siker után loholók nadrágszára minduntalan fölcsúszik és láttatni engedi kecsesnek éppen nem nevezhető lólábukat. Érdek nélkül kevesen vígasztalnak. Olykor egy próféta, merthogy érdemes élni, mivel jót cselekedhetünk, s annak jutalma nem marad el. Máskor a bölcs figyelmeztet: lehetséges az élet e földön is – a magunk mértéke szerint. Végezetül egy-egy művész ámul el, öröm létezni itt, mert szép és élvezetes az. Dusan Makavejev közibük tartozik.

Világképével lehet egyet nem érteni, vagy botrányosnak, esetleg amorálisnak minősíteni amit és ahogyan bemutat, káprázatos tudása, alkotókészsége, valamint ereje azonban aligha kétségbe vonható, miként kritikus világlátásából kinövő optimizmusának tisztessége sem.

A művektől elválaszthatatlan történetük. Rétegzettségét, színességét mi sem bizonyítja inkább utóéleténél: összefoglalt bizonyos – avatngárdnak számító – törekvéseket és termékenyítően hatott másokra. Miközben nálunk a film címe sem jelenhetett meg nyomtatásban (nyilván azon megfontolásból, hogy amiről nem veszünk tudomást, az nincsen), a nyugati kis utánjátszó mozik egyik sikerdarabja volt és maradt, s beszivárgott az underground kultúrába. Néhány szereplő és fordulat általa lett közismertté, s épült be a kollektív tudatba vagy tudatalattiba. Mielőtt még a film bemutatását engedélyezték volna, már idézték idehaza is, például a Kontroll Csoport zeneszámai. Hivatalos elismerésben azonban soha nem részesült, megjelenésekor a szaklapok beérték néhány bírálattal és életrajzi interjúval. Ekként követték az elutasítás értelmetlen tradícióját, ami a szemszögükből talán nem tűnik ma sem annyira megalapozatlannak, indokolatlannak.

FILMOGRÁFIA

1965. Az ember nem madár (Covek nije tica)
1967. Szerelmi történet, avagy egy postáskisasszony tragédiája (Ljubavni slucaj ili tragedija sluzbenice PTT)
1968. Védtelen ártatlanság (Nevinost bez zastite)
1971. W.R. – az organizmus misztériuma (W.R. Misterije organizma)
1974. Sweet Movie
1981. Montenegro – disznók és gyöngyök (Montenegro – Pigs and Pearls)
1984. A Coca cola kölyök (The Coca Cola Kid)
1988. Manifesto
1993. A gorilla délben fürdik

Saját élményen alapuló tanulás

HAMRÁK ANNA

Folyik a tanítási óra, az osztály dolgozik. Vannak látványosan aktívak, vannak, akik csendesen végzik a feladatokat, de vajon minden tanuló „részt vesz" a tanulási folyamatban? Olvasás órán hányszor fordult elő, hogy akit felszólítottunk, nem tudta hol kellene folytatnia. Vannak tanulók, akiknek a legnagyobb szükségük lenne az olvasás gyakorlására és talán éppen ők azok, akik nem követik némán az éppen hangosan olvasó társat, vagy a szöveg önálló elolvasása után nem tudnak felelni a szöveghez kapcsolódó kérdésekre, mert vagy nem értik amit olvasnak, vagy nem olvastak, csak nézték a könyvet. Ősidők óta egyik leggyakoribb problémája volt a pedagógusoknak szerte a világon, hogy miként tudnák bevonni tanulóikat a munkába. (Esetleg hogyan tudják tettenérni a „nem figyelő" diákot, és milyen fegyelmező módszert alkalmazzanak ellene.)

A tanulást a hagyományos didaktikai szakirodalom meglehetősen szűken értelmezte, amikor abban döntő szerepet tulajdonított a figyelemnek és az emlékezetnek. Nagy segítség a gyakorló pedagógus számára az utóbbi évek jelentős változása, amely a hatékony tanulást minden pszichikus funkció aktivitásának eredmnyeként jellemzi. Ebben az esetben egyaránt szerepet kap az érzékelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás, érzelem, akarat, cselekvés. Mivel a gondolkodási struktúra kialakulásának a gyermeki cselekvés az előfeltétele és fenntartója (Piaget, Bruner, Galperin) a tárgyi cselekvéses tanulástól, a képi, ikonikus feladatokon át juthatunk a szimbolikus, gondolati tanuláshoz. Ez utóbbinak is van két szintje, amikor még emlékezetbe hívja a gyermek a képi előzményt, vagyis a képzet szintjén van, és amikor erre már nincs szüksége, mert kialakult az absztrakt szint, majd az automatizmus.

Mindebből következik, hogy valamely tantárgy tanulásánál, különösen a kezdő szakaszban, mindezeken a tanulási szinteken át kell juttatnunk a tanulót. Az ismerethordozóknak biztosítaniuk kell a cselekvést, a képi tanulást, bizony a betű vagy a számjegy önmagában igen absztrakt dolog lenne. Be is vonult mindez az alsó tagozat módszertanába, de vajon elégséges módon? Első osztályban sok a cselekedtetés, „manipuláció" és a képek is szerepet kapnak. A további évfolyamokon mennyire érvényesül mindez? Pl. a beszéd, mint a gondolkodással összefüggő, egymást erősítő fejlesztési forma (Vigotckij), mindig jelen van a tanulás során? Hiába ismerjük fontosságát, a kooperáción alapuló tanulás térhódítása nehezen halad az útján.

A környezet téves felfogásából adódó számos konfliktus állandó feszültségforrás a gyermek számára, így a szorongás kísérő tünete a tanulásképtelenségnek. Tovább vihetem a gondolat menetét, és megkérdezhetem, miért van olyan sok személyiségtorzulás tanulóink körében? Megromlott társas kapcsolatok, alacsony önértékelés, torz magatartásmódok stb. megannyi másodlagos jellegű tünet, mind tartós kísérője a tanulási sikertelenségnek.

A tanuláshoz szükséges képességek fejlesztése nélkül nincs sikeres tanulás. A pszichikus funkciók fejlesztése egyszerű lenne, de önmagában nem sok eredményre vezetne. Komplex módon jelenjen meg tanulás és fejlesztés, mindez az adott aktuális fejlettségi szintről indulva, az adott személynek megfelelő tempóban. Az eddig elmondottak igen didaktikusan hangzanak, különösen, ha előre megtervezett lépésekben haladva végezzük a fejlesztést. A gyermek megköveteli a differenciált bánásmódon, amelynek kiindulópontja (Lóczy szerint) az aktív, kezdeményező, önállóan cselekvő gyermek. Ennek

megvannak a feltételei. A fejlesztési folyamat első lépése megnyeri a gyermeket, sőt a szülőt. Legyen a tanítási órán jó hangulat, bizalomkeltő, őszinte légkör. Bármilyen esetben is érvényesüljön az elfogadó attitüd. Ha megvan a munkához a kedv, az érdekeltség, akkor megvan a motiváltság és biztos a siker. Második lépés a tervszerű fejlesztés az egyéni lehetőségek és szükségletek figyelembevételével a fokozatosság jegyében. Ezután a megvalósuláson áll vagy bukik az előrehaladás sikere. A „Progresszív pedagógiai irányzat" segítséget nyújt számunkra. Az „aktív részvétel" teóriája (Rogers, Piaget, Maclov, Colb) szerint a gyermek vegyen részt a tervezésben, a tananyag kiválasztásában, a terem berendezésében, az eszközök kiválasztásában és/vagy elkészítésében. A munka közben sem gyengülhet az aktivitás, ezért kooperációs csoportokban célszerű dolgozni. Ezek a tananyagok akkor töltik be szerepüket, ha a tanulási folyamat során mindig kaphat a tanuló visszajelzést haladásáról, elért eredményéről, vagyis produktívan megjelenik az eredmény. Az értékelés legyen pozitív, vagyis az előrelépést, a sikert tudatosítsuk, de a hibákat is megjelölhetjük, ha az értékelés nem bíráló jellegű, csupán a javítási lehetőséget adja meg.

Ezek után nézzünk egy példát az iskolakezdés idejéről, egy kis tananyagrész progresszív úton történő elsajátításáról úgy, hogy a felhasználható taneszközöket is az aktív részvétel teremtette elő.

Anyanyelv – betűtanulás, hangösszevonás, szóelemzés

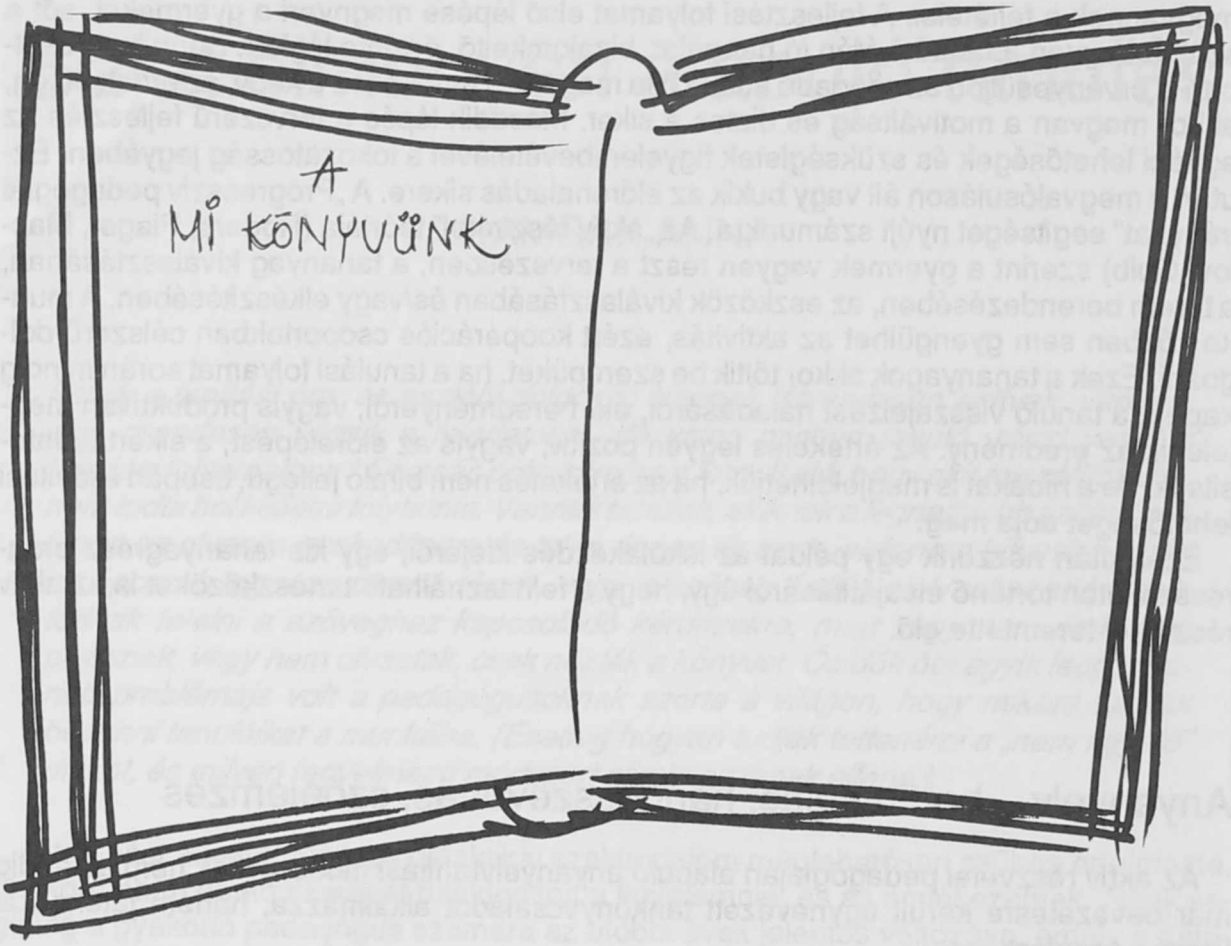
Az aktív részvétel pedagógiáján alapuló anyanyelvtanítási módszerünk nem az eddig már bevezetésre került úgynevezett tankönyvcsaládot alkalmazza, hanem játékokkal kezdi a tanulást.

A hangoztatást a legegyszerűbb módszerrel – nem a tankönyvcsaládoknál alkalmazott analitikus, szintetikus alapokra építve, hanem – az utánzással oldja meg, mert az a nehezen induló gyermekek számára sem okoz nehézséget. Erre az utánzásra mesékből kiindulva bábokkal kerül sor, majd megrajzolja az osztály a megismert hanghoz tartozó képet, amelyet minden hang megtanulása után kifüggesztenek a teremben. A rajzlapnyi kép tartalmazza a szituációt, amelyből a hang született, a szájállás rajzát a kimondáskor és a hozzátartozó betűképet. Nem várjuk el, hogy a gyerekek a betűről felismerjék a hangot, noha a szituációs képbe formailag is belerejtjük a betű képét, amennyire csak lehetséges. További differenciációs segítség, hogy a magánhangzók egy baba életének egyes állomásaiból indulnak, az egyjegyű mássalhangzók egy játék hangjának utánzásából, a kétjegyű mássalhangzók pedig mindig két állatfigura hangjának utánzásából. Ezzel nemcsak a hangtan valamely részének látens módon történő beépítéséről van szó, hanem, a hangok és betűk csoportokban való megjelenésével mintegy mankót adva segítjük a könnyebb elsajátítást.

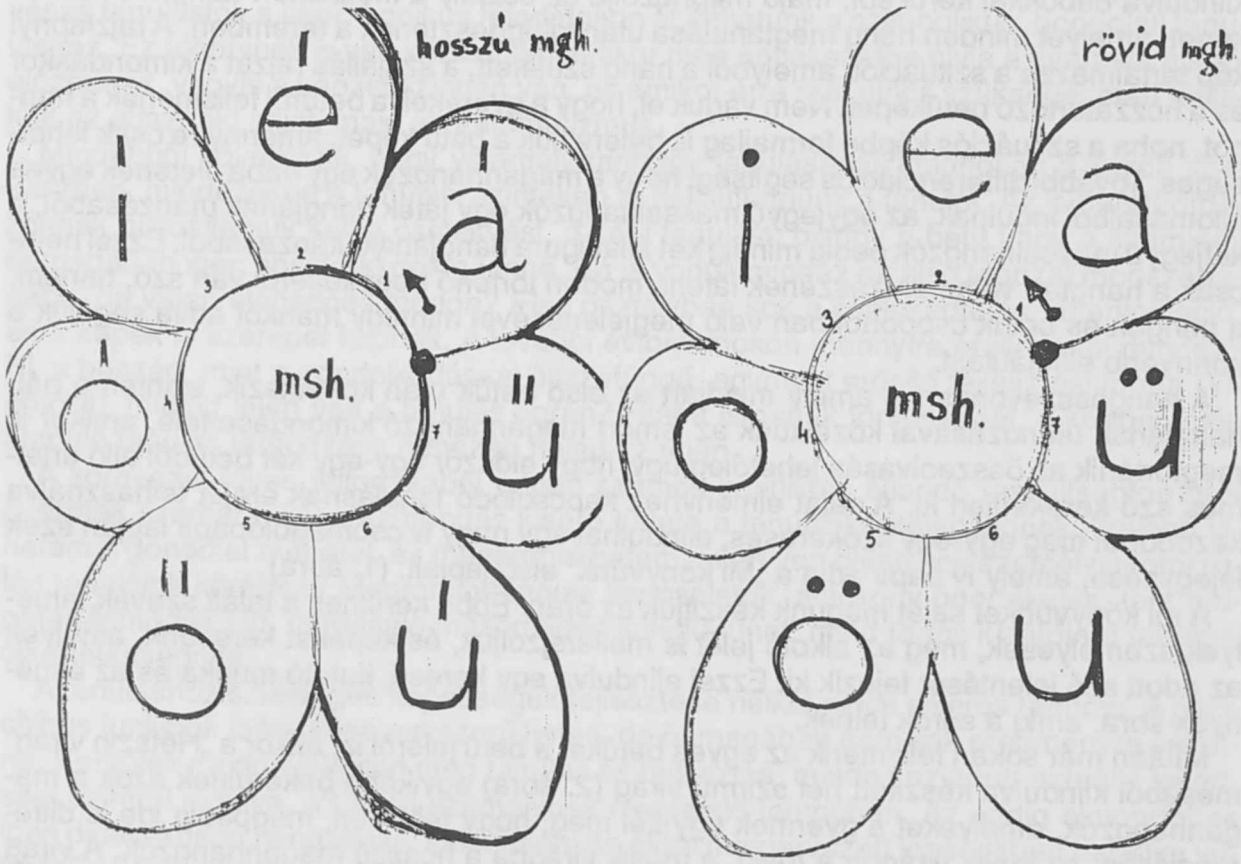
A hangösszevonásnál, amely mindjárt az első betűk után következik, szintén a báb hangjának utánozásával közelítünk az ismert magánhangzó kimondása felé, amikor is megtörténik az összeolvasás lehetőleg úgy, hogy először egy-egy két betűből álló értelmes szó kerekedjen ki. A saját élményhez kapcsolódó tanulásnak erejét felhasználva kezdődhet meg egy-egy szókeresés, elindulhat egy nagy ív csomagolópapír lapján ezek lejegyzése, amely ív papír adja a „Mi könyvünk" első lapjait. (1. ábra)

A mi könyvünket saját magunk készítjük az órán. Ebbe kerülnek a talált szavak, amelyek személyesek, még az alkotó jelét is mellérajzoljuk, és képeket keresünk, amelyek az adott szó jelentését fejezik ki. Ezzel elindulva egy kereső, kutató munka és az élmények sora, amíg a sorok telnek.

Miután már sokan felismerik az egyes betűket a betű jeléről is, akkor a „Hétszín virág" meséből kiindulva készített hét szirmú virág (2. ábra) egyikébe bekerülnek azok a magánhangzók, amelyeket a gyermek úgy ítél meg, hogy felismeri, mégpedig ide is differenciáltan, az egyik virágba a rövid, a másik virágba a hosszú magánhangzók. A virág közepébe bekerülve egy-egy mássalhangzó, pl. az „sz" (3. ábra) sziszegi a magánhangzókat, így kerekedik ki a „szó" stb. A Mi könyvünk szépen telik, gyűlnek a szavak, ame-

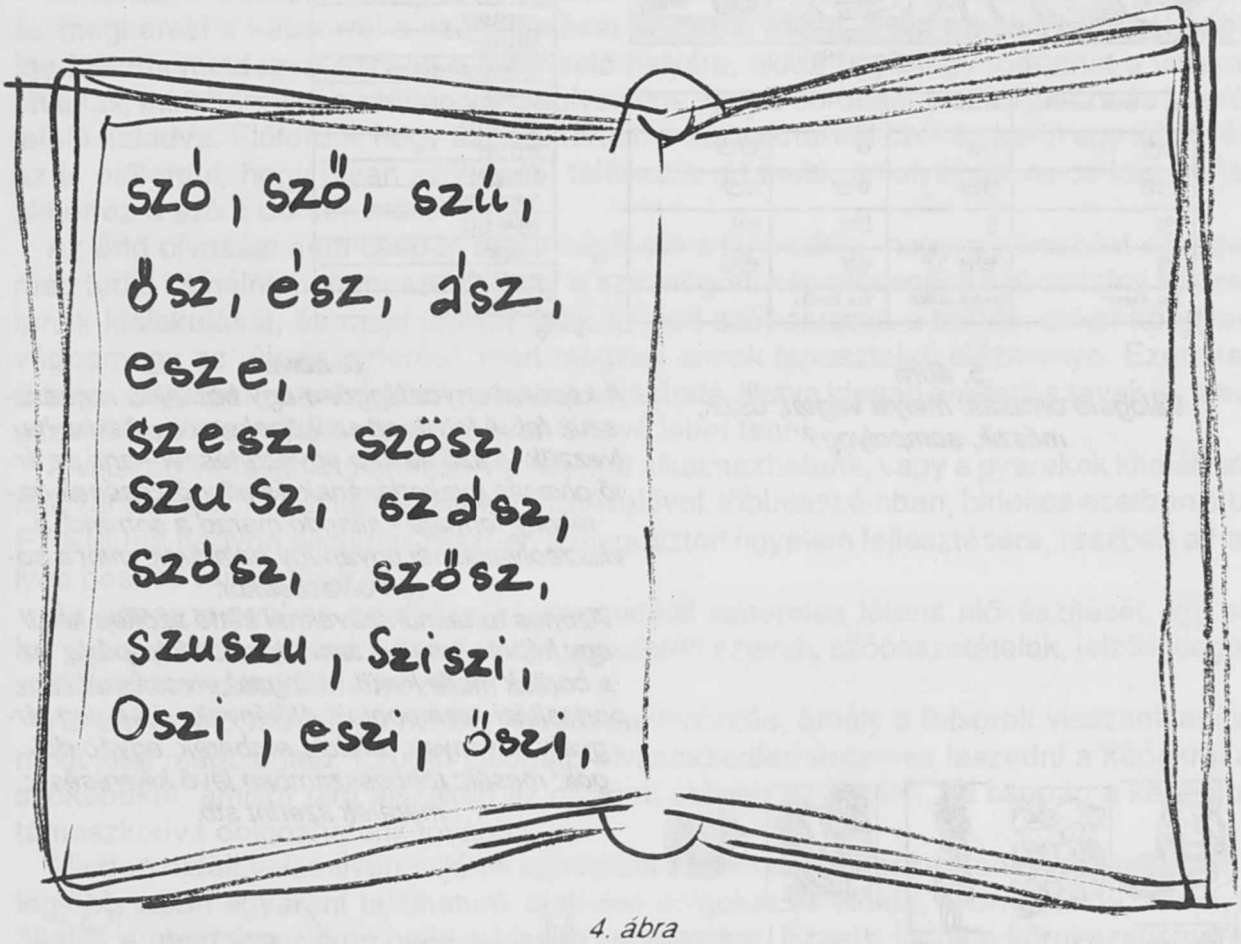


1. ábra



2. ábra

3. ábra

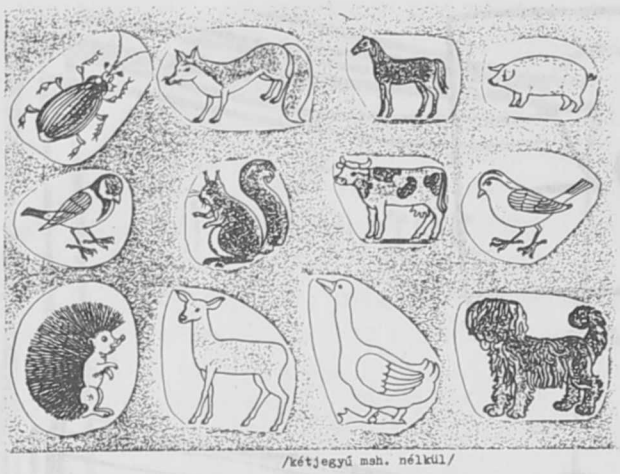


4. ábra

lyeket Jancsi, Kati... fedezett fel. (4. ábra) A könyv közös mű, abból időnként olvasgat az osztály gyakorlásképpen.

Anyanyelv – értő olvasás

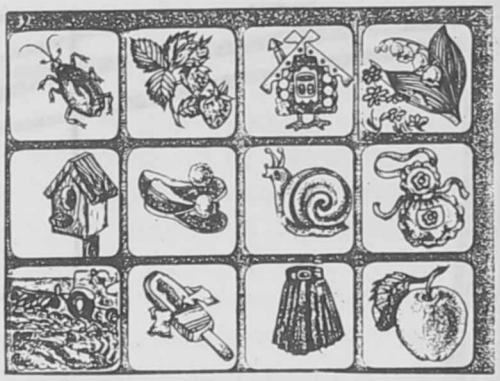
Az értő olvasásra nevelést nem elég akkor elkezdeni, amikor kis történeteket olvasnak a tanulók, mert nagyon nehéz egy összefüggő szöveg tartalmára figyelni, ha az olvasás technikájával is küszködik a tanuló. Szerintünk az értő olvasást már az első hangnál el kell kezdeni. Az egyes hangok/betűk értelmét keresve szoktatjuk arra a gyermeket, hogy amíg felismeri a betűt a formáról, annak jelentését is értse. Tulajdonképpen ezt beleépítettük az utánzásos hangoztatás módszerébe, továbbá ez folytatódik a hangösszevonásoknál is. Amikor a Mi könyvünkbe keressük az egyes szavak mellé a jelentését ábrázoló képet, akkor ugyancsak mélyítjük, vizuálissá tesszük a szó jelentésére való odafigyelést. Ez a munka konzekvensen végigvonul az anyanyelv tanításon. Az értő olvasás fejlesztésére szolgál az a saját készítésű, 31 lapos de folyamatosan bővíthető „képsor – szöveg"



/kétjegyű msh. nélkül/

mi a közös nevük?	állatok:		
bogár	róka	ló	sertés
cinke	mókus	tehén	veréb
sün	őz	liba	puli
hal	bálna	cápa	sülő
hol élnek?	vadon élők:	ház körül:	

5. ábra
Válogató olvasás: melyik vágtat, úszik, mászik, sompolyog?

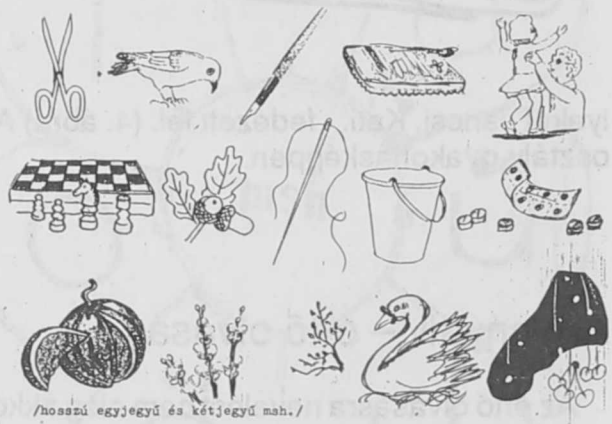


cseresbogár
földieper
kacsalábon forgó vár
virágok
madáretető
házicipő
éti csiga
fodros kötény
földművelő
jégkrém
rakott szoknya
starking alma

6. ábra
A képeket egybefüggően egy borítékra ragasszuk fel. A felvágott szóképeket a borítékba helyezzük. A szó és kép egyeztetésnél - ami az értő olvasás gyakorlásának és ellenőrzésének hatékony formája - állandó marad a sorrend, a visszaolvasásnál ugyanúgy haladunk, mint a sorok olvasásakor.
Azonos tartalmú szavaknál kettő szókép kerül egy képre. Amelyik szónak nincs kép-párja, az a boríték mellé kerül. Válogató olvasásnál csoportosítási szempontok: élőlények - élettelen tárgyak; növények, állatok, emberek, egyéb dolgok; mesék; többesszámban levő kikeresése; méretek szerint stb.

oroszlán	ibolya	robogó
cseresznye	káposzta	poroló
mogyoró	gesztenye	papagáj
uborka	karfiol	kemence
anyuka	kisbaba	nagymama

7. ábra
Keress több három szótagra bontható szót! Alkoss csoportokat formai szempont szerint és a tartalomnak megfelelően! Pl.: élőlény: ember, állat, növény: virág, gyümölcs, zöldség



/hosszú egyjegyű és kétjegyű msh./

olló	holló	toll
tolltartó	áll	száll
sakk	makk	varrótű
kanna	tabletta	"Áll a baba áll..."
dinnye	vessző	gally
hattyú	meggy	hattyúnyak

8. ábra

egyeztetésen alapuló sorozat is, amelyből 4 feladatsort kiválasztottam. (5,6,7,8. ábra) A 3x4-5 kép egybefüggően felkerül egy feles nagyságú tasak vagy boríték tetejére, míg a felvágott szóképek a borítékba kerülnek.

A gyakorló anyag összeállításánál különböző szempontok szerint dolgoztam. Vannak tartalmi szempontból azonos és különböző lapok, sőt olyanok, amelyeken előfordul különböző élő és élettelen dolog. Vannak formai szempont szerint összeállított lapok, pl. kétjegyű mássalhangzó nélküli szavakból; egy- és kéttagú szavakból; csupa három tagú szóból álló szavak; összetett szavak és kifejezések; hosszú egyjegyű és hosszú kétjegyű mássalhangzót tartalmazó szavak stb. Ezeket egy egy fogalom elsajátíttatásakor célzottan használhatjuk, vagy valamely olvasási probléma esetén hívhatjuk a megfelelő lapot segítségül.

Olvasáskor a tanuló mindig csak egyetlen szót vesz a kezébe, azt elolvassa, értelmezi és megkeresi a képsorról a szó jelentését ábrázoló képet, majd ráhelyezi a szóképet. Így felkerül mindegyik szókép a megfelelő helyére, akkor ugyanúgy történhet a visszaolvasás, mint bármilyen szöveg visszaolvasása, vagyis soronként balról jobbra és fentről lefelé haladva. Előfordul, hogy azonos tartalmú szavaknál két szókép kerül egy képre és az is előfordul, hogy olyan szóképpel találkozik a tanuló, amelyiknek nincs kép-párja, akkor ez a szó a boríték mellé kerül.

Az értő olvasást nem csupán azzal segíti elő a taneszköz, hogy a párosítást egyszer meg tudja csinálni, hanem azzal, hogy a szó mögötti kép elősegíti a szó tartalmi képzetének kialakulását, és majd amikor csak az írott szót olvassa a tanuló, akkor könnyen végbemegy az „újrafelismerés", mert megvan annak tapasztalati előzménye. Ezért kerültek az egyszerű szavak közé nehezen olvasható, illetve idegen eredetű szavak is, mert ezzel a módszerrel azokat is könnyen értővé lehet tenni.

A visszaolvasáskor különböző variációkat alkalmazhatunk, vagy a gyerekek kitalálhatnak variációkat. Pl.: lehet visszaolvasni névelővel, többesszámban, birtokos esetben stb. Ez a forma nagyon alkalmas részben a megosztott figyelem fejlesztésére, részben a helyes beszéd fejlesztésére.

Az anyag magában hordozza a grammatikai ismeretek látens előkészítését, így pl. hangtan, szótő-végződés, szóelemzés, összetett szavak, szóösszetételek, jelzős kiegészítések, mondatokba helyezések stb.

Az egyeztető műveletet mindig kövesse ellenőrzés, amely a felsorolt visszaolvasási módokkal megoldható. Ezután válogató olvasászerűen érdemes leszedni a képekről a szóképeket, amikor újra elszakad az olvasott szöveg az ábrától, és csupán a képzetre támaszkodva dolgozhatunk tovább.

Minden oldalt valamilyen sajátos szempont szerint csoportosítva lehet válogatni, de a legtöbb lapon egyaránt találhatunk élettelen dolgokat és élőket, azon belül is növényt, állatot, embert és ezeken belül is kisebb csoportokat. Ezzel a lapok a környezetismeret tantárgy természetismereti részének részben megfelelnek, de mindkét tantárgy szempontjából nagyon jelentős összehasonlítási műveletek végzését, ezzel csoportalkotásokat lehet eszközölni, amely a gondolkodási műveletek meghatározó része.

Az értő olvasással járó absztrakt és cselekedtető művelet egyszerre folyik, ezzel a mozgás és gondolkodás harmonikusan fejleszti mindkét féltekét, s ez a tevékenységek magasabb szintre emelkedésével serkenti a fejlődési folyamatot.

Az egyszerűen elkészíthető eszközök összeállításánál a tananyagot és a követelményszintet figyelembevették, mégis úgy tartom, hogy átütő ereje abban van a taneszköznek, hogy a gyermek kvázi rákényszerül a munkára, mert míg egy könyvből vagy feladatlapból olvas, addig nem érhető tetten, ha kihagy valamit, ugyanakkor ezen a kirakótáblán azonnal tetten éri önmagát, ha elfeledkezik a munkáról. Itt látványosan mutatkozik, ha nem olvas valaki, mert annak üres a táblácskája, vagy vissazolvasásnál nem alakulnak ki a csoportok. Az aktív részvétel pedagógiája, a jó hangulat érdekes munkáktól alakul, ugyanakkor az sem közömbös, ha ennyire segít a taneszköz vezérelni a munkát, mert akkor a tanóra mind több ideje fordítható tanulásra.

Ezt a tanulási szisztémát követi az úgynevezett dialógusok olvasása is, ezekből kettőt (9,10. ábra) közreadok illusztrációképpen. A párbeszéd során ugyancsak olvasnia kell a tanulónak, mert minden páros másik olvasólapot vehetett el, erről begyakorolják szere-

pek szerint a szöveget és csak akkor mutatják be hangosan, ha azt valóban szépen adják elő. Lehet, hogy mindenki csak a saját szerepe szerinti szöveget gyakorolja, de azt nagyon intenzíven olvassa, többször, hisz ösztönző hatású a tudat, hogy be kell mutatniuk nagyobb csoport előtt.

Hazánkban viszonylag új e pedagógiai módszer, és most munkálódnak ki sajátos taneszközei. Ezek, a főként tanítási órákon íródó taneszközök nem kerülnek sokba, mégis nagyobb erejük van a körültekintően, profi módon elkészített taneszközöknél, mert a személyességet nem pótolhatja semmi. Természetesen ezek mellett sok egyéb eszközt és könyvet használunk a tanuláshoz, de nem ez a legfontosabb. A tanórán uralkodó légkör a meghatározó.

Alapelvek: a hitelesség, az elfogadás, a bizalom, a személyiség méltánylása. Az iskolában olyan serkentő légkör kialakítását kell elérnünk, melyben mind a tanuló, mind a tanár alkotó módon vesz részt a folyamatban. A gyermekek által behozott tananyaggal is érdemes foglalkozni. Az alkotó módon történő tanuláshoz a részvétel fontos. Biztosítja a kitartó munkát, a szociális felelősség kialakulását, a gondolkodás képességének fejlődését és mindezek által a hasznosság érzését. Minden egyes tanuló érezze saját közösségében, hogy ő fontos személyiség az adott munkához és a társai számára.

Ezek az alapelvek alapján hazánk tíz iskolájában tanítanak 1-2. osztályokban sikeresen olyan tanulókat, akiknek nehézségekkel terhes iskolakezdést prognosztizáltak. A jövőben szeretnénk tovább fejleszteni a felsőbb osztályokba is a módszert, de csak önként jelentkező pedagógusokkal lehet ezt a munkát folytatni.

JEGYZET

1. A cigány meg a fia (népmese)

Mesélő: Egyszer a vándorcigányok egy erdő szélén ütötték fel a sátorfájukat. Hát amint ott izegnek-mozognak, egyszer csak egy nyulat látnak arrafelé szaladni. Azt mondja az apa a fiának:

Apa: Látod-e azt a nyulat, amelyik ott szalad?

Gyerek: Látom – mondja a gyerek –, fogjuk meg, jó lesz délebédre!

Apa: Nem esszük azt meg, hanem elvisszük őfelségéhez, aztán majd kapunk érte egy nőstény meg egy kan disznót. A nőstény kilencet fiadzik, annak a kilenc fia megint kilencet, oszt egész csürhe lesz így. Oszt anyád majd így kiabál neked: Hé, gyere már, megfőtt a galuska!

Mesélő: Addig-addig beszéltek, hogy a végén a nyúlnak már csak bottal üthették a nyomát.

2. Ágh István: Alku

Vevő: Mennyiért adja rossz lovát?
Eladó: Ötezerért legalább.
Vevő: Mutassa lova rossz fogát! Nem ér az ötezret hallja-e?
Eladó: Nem adom alább!
Vevő: A csodát! A szája vén sütőlapát. Vékony a lába, mint a nád.
Eladó: A csodát! Hajlik a lába, mint a nád.
Vevő: Négyezer-ötszáz, hallja-e?
Eladó: Négyezer-nyolcszáz legalább!
Vevő: Ilyen sovány? Kiböki a csont az oldalát! Négyezer-hatszáz, hallja-e?
Eladó: Négyezer-hétszáz, nem adom alább!
Vevő: Itt a kezem, nem disznóláb, négyezer-hatszáz-ötvenöttel jól járt, s fizeti az áldomást!
Eladó: A csodát! Fizesse kend legalább!

Ch[olnok]y [Viktor], az újság[ot]író [író]

SZAJBÉLY MIHÁLY

„Ma még csak sejteni lehet, mit fog mondani a jövő irodalomtörténet-írója, de azt már ma is meg lehet állapítani, hogy az utolsó negyedszázad irodalmának a hírlapírás befolyása nélkül egészen más képe lenne."

(AMBRUS ZOLTÁN)

Cholnoky Viktort ma elsősorban novellistaként tartjuk számon, kortársainak többsége viszont inkább az újságírók közé sorolta őt. Sztrakoniczky Károly nekrológjában tézisszerű egyértelműséggel jelentette ki: „Cholnoky Viktor pedig újságíró volt. A lelke, az élete, csodálatos tudásának egész karaktere a zsurnalisztáé. Mindent tudott és mindent meg tudott írni. Ott ült az íróasztala mellett és nézte a világ folyását. Az idő rohant, az események egymásra jöttek és nem volt egy sem, amely Cholnoky Viktort zavarba hozta volna. Az élet folyton új meg új kérdésekkel zaklatta és ő minden kérdésre precíz választ adott." (Élet, 1912. jún. 16. 753.) Mondhatni persze, hogy az utókor és a kortársak véleménye között nincs is ellentmondás, hiszen az igazi újságíró novellát is ír, ha éppen arra van szüksége a tárcarovatnak, s e fikciós alkotások könnyen időtállóbbak, a kései olvasók számára érdekesebbek lehetnek a pillanatnyi aktualitásokhoz kötődő elmélkedéseknél és tudósításoknál.

Egyszerű hangsúlyeltolódással lenne magyarázható tehát, hogy az *újság*szó elmaradt az *író* szó elől?

Az élesszemű és szenzibilis Kosztolányi, a vérrokon Cholnoky László, a publicista írásainak javát elsőként sajtó alá rendező Kárpáti Aurél (*Kaleidoszkóp*, Bp. 1914.) vallomásai arra figyelmeztetnek, hogy mégiscsak többről lehet itt szó terminológia problémánál. László öccse egészen egyértelműen fogalmazott: „Cholnoky Viktor a cikkíró, közeli rokona Cholnoky Viktornak, a novellistának, ennélfogva természetesen terhére van neki [...] legpompásabb elbeszéléseiből itt-ott szinte bosszantó módon kandikál elő a ragadós rokon, a cikkíró." (*Nyugat*, 1917. II. 669.) Lényegében ugyanerről beszél más szavakkal Kárpáti Aurél is, az imént említett kötet előszavában: „Tudományos cikkei akárhányszor a belletrisztika felé kívánkoznak, viszont némelyik novellája csak ürügy gazdag tudományos megfigyeléseinek elmondására."

Kosztolányi viszont fordított egyet a dolgon. Véleménye szerint nem a cikkíró van terhére a novellistának, hanem az újságíró-lét Cholnoky Viktornak. S Cholnoky a mindennapos robot elől novelláinak világába menekült. „Zsurnaliszta volt. Emlékeznie kellett dátumokra, gyilkosságokra és betörésekre, folyók, városok, írók és politikusok neveire, kémiai, fizikai, matematikai törvényekre, amelyekbe előszeretettel fogódzkodott mérföldeket lépő képzelete. »Ez a borzasztóság, ez a folytonos tudás, ez a mindigokosság, ez a tűrhetetlenül örökké zakatoló, belénk gyökerezett agyvelőmunka, melytől nincsen szabadulás.« Az ő sóhajtása ez. Legszebb dolgai és igazi egyénisége azonban éppen ebből a küzdelemből fakadtak, a pozitív tudás és a hit, a valóság és a lehetetlenség birkózá-

sából. [...] Cholnoky Viktornak a cikkek robotja, az éjjeli szerkesztőség s a házbérgond közepette voltak nyugodt pillanatai is. Ilyenkor novellákat írt." (*Írók, festők, tudósok I.*, Bp. 1958. 187–188.) Mindebből pedig az következik, hogy Cholnoky novellái, ha indirekt módon is, de mégiscsak az újságírásnak köszönhették létüket. Pontosabban annak a polihisztor-újságíróskodásnak, amely Cholnoky egyéniségére olyannyira jellemző.

Mert Cholnoky polihisztorságra hajlamos ember volt; kortársainak egybehangzó vallomása és cikkeinek szerteágazó tematikája egyaránt bizonyítja ezt. Az újságírónak természetesen kötelező mindenhez értenie. Cholnoky viszont alighanem azért lett újságíró, mert mindenhez érteni akart. A 19. századdal és Brassai Sámuellel eltűntek ugyanis az utolsó polihisztorok, a modern tudományok egyre speciálisabb ismereteket követeltek művelőiktől, a hírlapok viszont egyenesen áhították a mindenhez értő munkatársat. E „mindenhez értés" persze a legjobb esetben sem jelenthetett többet a követés képességénél, a mindent *meg*értésnél, és Cholnoky László legendaoszlató őszinteséggel szögezhette le bátyjáról: „[...] rendkívülien sokat tudott. És én ebben a pillanatban eggyel mégis többet tudok: tudom, hogy porladozó szívében nem ébredne harag, ha meghallhatná árulkodásomat: Cholnoky Viktor a rendkívüli soknál is rendkívülien többet tudott – félig." (673.) Bizonyára érzékelte ezt Viktor is, ezért vágyódott el a tudás, az erudíció meghódíthatatlan világából az intuíció, a művészet birodalmába. Ám e birodalom szintén meghódíthatatlannak bizonyult, nem kis mértékben erudíció és intuíció összebékíthetetlen volta miatt. Kárpáti Aurél idézi Cholnoky kávéházi monológjainak egyikét a kettő viszonyáról: „A halott matérián a líra eleven vérhullámainak kell keresztül törni, hogy abból művészi produktum legyen. [...] Az erudíció itt ballaszt, de fel kellett hoznom magammal, mert ebben az éteri bizonytalanságban mégis egy stabilis pont felé törekszik: lefelé. S hogy ez a pont alattam van: ez minden művésznek a tragikuma. Ezért nem olyan egy sor írás, egy kis ecsetvonás sem, amilyennek az alkotója álmodta. Arról, ami tökéletes, csak álmaink vannak. A mesterember tudja csak úgy megcsinálni a dolgát, ahogy akarta. Művésznek, igazi művésznek nincsenek végleg eldöntött csatái, egészen betelt vágyai. Neki mindig verekedni kell, mert kettős a lelke. Fantáziájába minduntalan belevigyorog a tudás, a józanság, a »holt-bizonyosság« diabolikus, gonosz törpéje, amely ott leselkedik az ódához faragott toll hegyén, az eksztázis kiáltásaira nyíló száj szegletén, s még a borospohár széléről sem sikerül mindig elkergetni. Ennek a rettentő, örök kettősségnek a küzdelme a legcsodálatosabb rejtély minden rejtélyek között."

A Cholnoky szavaiból kirajzolódó dilemma emlékeztet Csáth Géza egyik naplóbejegyzésére, amelyben arra panaszkodik, hogy civil foglalkozásából eredő pszichoanalitikus műveltsége zavarja őt novelláinak fogalmazása közben (*Napló*, Szekszárd 1989. 5.). Úgy tűnik tehát, az erudíció és az intuíció nehezen összeegyeztethető volta korántsem Cholnoky Viktor sajátos problámája volt a századelőn, amint az író-lét és az újságíró-lét ambivalens viszonya sem csupán az ő munkásságára jellemző. A szálak a 19. századba vezetnek vissza, s úgy vélem, ha igazán számot akarunk vetni Cholnoky Viktor életének e kulcskérdéseivel, akkor nem tehetünk mást, mint hogy az elejétől fogva igyekszünk felgombolyítani őket.

Írók és újságírók a 19. században, irodalom és közönsége a századelőn

A Pesti Napló, amelynek dolgozótársa volt Cholnoky Viktor is, 1909 január 2-án több mint százoldalas melléklettel ünnepelte a lap hatvanadik évfolyamának megjelenését, és sok egyéb mellett közölte a lap első, 1850. március 9-én megjelent példányának fakszimiléjét is. Az újra közreadott szám mindenesetre tanulságos olvasmány. Első oldalának alján, vastag vonallal elválasztva és *A Pesti Napló műtára* címmel már megjelent a tárcarovat. De nem tárcát tartalmazott még, hanem a rovat programcikkét, melyből kiderül, hogy a hajdani szerkesztők még egészen másként gondolkodtak a vastag vonal alatti rész kitöltéséről, mint kései kollegáik. „E műtár rendeltetése a szépirodalmat, melly az utóbbi időkben, több egyebekkel együtt, nem kis csapást szenvedett, ápolni és terjesz-

teni." – hangzik mindjárt az első mondat, melyet követ a herderi szellemiségű indoklás is. „Lehet egy nemzet hatalmassá fegyverei által, gazdaggá ipar és kereskedés által, de igazán naggyá s dicsővé sohasem válik kifejlett irodalom nélkül. A fegyverek hatalma megtörethetik, a gazdagság forrásait bedughatja az elpuhulás, vagy elpazarolhatja a fényűző álműveltség, s akkor a nemzet [...] gyászolatlanul száll sírjába, melly körül nem állnak részvevőleg baráti népek, kiknek ajkain dicső neve örökre élhetne [...] De a melly nemzet irodalmában volt nagy és virágzó, azt ha elérte is az emberiség közös sorsa, a halál, neve s hatása az emberiségre fennmarad mindenkorra." Meggyőződésük, hogy így lesz ez a jövőben is, és ezért szánnak külön rovatot szépirodalmi alkotások közlésére és kritikai megítélésére.

A 19. század későbbi évtizedeiben, az újságírás iparrá válása idején e nemes célok gyorsan feledésbe merültek. A tárca-rovat a könnyed és csevegős hangvételű, érdekfeszítő írások gyűjtőhelyévé vált, amelyek Csáth Géza irónikus megjegyzése szerint leköthették még a reggelente ágyban kávézgató úriasszonyok figyelmét is (*Misztikus mesék*, Budapesti Napló, 1907. ápr. 12.). Az igazán kínos azonban az volt, s ez sokaknak elvette a kedvét a könnyed ironizálgatástól, hogy a napilapokat böngésző tömegember már nem kíváncsi az igazi irodalomra. Nietzsche indulatos mondatokban vonta le a következtetést: „...gyűlölöm az olvasó naplopókat. – Aki ösmeri az olvasót, az többé nem tesz semmit az olvasóért. Még egy évszázad olvasó – s maga a szellem is bűzleni fog." (*Im-igyen szóla Zaratusztra*, Bp. 1908. 50.)

Mások azonban inkább a közönséget megrontó zsurnalizmust hibáztatták. A századforduló táján egyre hangosabbá vált a panasz, hogy az igazi irodalom kiszorul a lapokból, hogy az újságírás tönkreteszi a kultúrát. Karl Kraus, az osztrák századforduló neves publicistája vitriolos cikkekben (*Ästhetik des Liberalismus, Heine und die Folgen*, stb) fejtette ki a *Fackelban*, hogy hová vezetett a liberalizmus századának zsurnalizmusa, mely a művészet és a közönség közötti szakadékot úgy tágította áthidalhatatlanul szélessé, mintha éppen a közöttük lévő távolságot szüntette volna meg: a művészet képét öltötte magára és elhitette a közönséggel, hogy irodalmat olvas, miközben kiüresítette, puszta ornamentikává degradálta az irodalmi formákat. Ugyanazt a jelenséget észrevételezte tehát a szépirodalom területén, amelyet kortársa, az építész Adolf Loos a századvég gipsz-stílusában (v.ö. H. Lengauer: *Ästhetik und liberale Opposition*, Wien/Köln 1989.). Szavaival összecseng Sas Ede Nagyváradról keltezett levelének keserű megállapítása a Pesti Naplóban: „Nincs az a mesebeli gonosz mostoha, aki olyan fukarul bánna Hamupipőkével, mint az újságok az írókkal. Az újságírás megfordított Saturnus: az irodalom gyermeke és fölfalja az ő édesapját." (1908. jan. 29. 7–8.)

Az okokat keresve Schöpflin Aladár (*A magyar író*, Nyugat 1908.) az irodalom és az újságírás kapcsolatának alakulását követte nyomon a 19. század második felének Magyarországán. A reformkor írói azért fordultak az éppen kialakuló újságírás felé, mert írói honoráriumaikból nem tudtak megélni. Ez azonban még nem okozott számukra semmiféle lelki konfliktust: az újságírók társadalmi megbecsülése nem volt kisebb az írókénál, a lapok informatikai szolgálata még meglehetősen szegényes volt, és így nem kényszerített gyors és felületes munkára. A helyzet lényegében változatlan maradt egészen a kiegyezésig. A hatvanas évek elején, amikor a szabadabbá váló légkörben újra indulhattak a hírlapok, ismét a legjobb írók csoportosultak köréjük. A kiegyezés után viszont, amikor az új állami berendezkedésnek szüksége lett képzett és tekintélyes férfiakra, a legjobbak állami szolgálatba (képviselőházba, minisztériumokba, egyetemi katedrákra stb.) szegődtek. A sajtó ettől kezdve hosszú ideig ugródeszkának számított, a nyolcvanas évektől kezdve azonban a hivatalok megteltek, s az idősebb nemzedék féltve őrizte megszerzett pozícióit. Most már a legtehetségesebbek is kénytelenek voltak a lapoknál maradni, s „kényszerből igen erős fegyverei lettek a sajtónak meg nem izent, de ma már végigküzdött hadjáratában a könyv ellen. Az újság az ő felhasználásukkal elegendő szépirodalmi és ismeretközlő olvasnivalót tudott adni olvasóinak, s így nélkülözhetővé tette a könyvet. Ezzel az író a gályarab láncaival fűződött az újsághoz, s az irodalom kenyéradója az újság lett. Mint nálunk a kenyéradók általában, nagyon rossz kenyéradó lett, kiszívja az író csontja velejét is, megpuhítja hátgerincét, s e mellett a kenyér, amelyet ad, sovány és rossz."

A színvonalesés, a közönség ízlésének tett engedmények mögött tehát a megélhetés kényszere áll, mely a legnagyobb tehetséget is könnyen irodalmi iparossá alacsonyíthatja. Schöpflin, ha az írók (újságírók) sorsa iránti nagyobb empátiával is, de ugyanúgy színvonalesést, az igazi irodalom háttérbe szorulását észrevételezi, mint Karl Kraus. Ám éppen Kraus szavai figyelmeztetnek arra, hogy nem egyszerűen magyar, hanem általános európai jelenségről van szó, amelyet aligha lehet csupán a hazai fejlődésből magyarázni. Éppen e szempontból igen tanulságos olvasmány Londesz Eleknek *A világirodalom madártávlatból* című tanulmánya a Pesti Napló 1908. január 1-i számában. Londesz a 19. századi fejlődést nem az újságírás, hanem az irodalom szempontjából tekinti át, s eközben, ha kevésbé indulatosan is, de Krauséhoz nagyon hasonló következtetésekhez jut. Gondolatmenetét azzal az általános megállapítással indítja, hogy irodalmi téren a mennyiségi növekedés állandó, de az érték növekedése nem feltétlenül az. A világirodalom időnként szinte meddővé válik: „A meddőség jelei mutatkoznak rajta most is." A 19. század eleje, a romantika kora a görög irodalom legszebb idejére emlékeztető fellendülést hozott. A középpontban az esztétikai gyönyörködtetés állt, mígnem a század második felében, s annak is főként utolsó két-három évtizedében „...mindinkább gyakorlatias irányúvá változott az emberiség lelki élete, s a régebbi álmodozás reakciójaképpen praktikus eszmék kezdtek előtérbe jutni nagy gyorsasággal. A test élete versenyre kelt a szellem életével, s a természettudományok és a gazdasági jólét feltételei kezdik foglalkoztatni az emberiséget." Álmodozás helyett megkezdődött a harc az élet javaiért, ma már mindenki a jólétre törekszik, s emiatt tízszer annyit dolgozik, mint régebben. A nagy erőfeszítés pedig „meggyengíti az idegeket és lanyhává teszi a képzeletet. Íme, ott vagyunk ismét, ahol a múlt század [elejének] embere, aki a véres háborúk és a gazdasági válság izgalmai után vált idegessé és kívánta meg pihenése közben az álmodozást." A mai ember vágyakozása mégis más, még a gyönyörködés terén is megőrzi gyakorlatias jellegét. „...álmodozását szűk határok közé szorítják a pihenés rövid órái, s gyorsan kell élnie az alkalommal. A tízkötetes regények, az elmélyedést kívánó tragédiák, a lassú menetű eposzok kora lejárt: ma gyorsan fejlődő történeteket kíván az írótól a sietve olvasó. Fáradt idegrendszerét, lanyha képzeletét csak az izgalom tömörítése teheti képessé az álmodozásra." Az új írók talán öntudatlanul, talán tudatosan világszerte alkalmazkodnak az olvasóikhoz. Mindenütt a középszerűség a jellemző, érdeklődésre csak a naív meséjű érzékeny történetek, a bűnügyi históriák tarthatnak számot.

Londesz Elek nem beszél kifejezetten az újságírásról, de a megváltozott olvasói érdeklődés kielégítésére kétségtelenül a napi sajtó volt a legalkalmasabb. Az általa legnépszerűbbnek tartott műfajok, a gyors menetű novellák és regények, sőt még a színművek is helyet kaphattak a tárca-rovatban. Utóbbiak olyan rövid jelenetek formájában, amilyen például Cholnoky Viktor *Lucidum intervallum* vagy *Szent Ciprián tükre* című írása. Az újságkultúra terjedése, a közönség ízlésének és elvárásainak átalakulása mögött tehát a Schöpflin Aladár által jelzett, sajátosan a hazai fejlődésben gyökerező okokon kívül az az életszemlélet- és életmódváltás áll, amely a pozitivizmus korában, a természettudományok előretörése idején játszódott le egész Európában.

Cholnoky Viktor az újságírásról, valamint a tudományok és a művészetek viszonyáról

A publicista Cholnoky többnyire a humor emelkedett látószögéből vette szemügyre a világot. *Hőscsinálás* című korai írásában (*Füstkarikák*, Veszprém 1895. 3–17.) a kezdő regényírónak ad tanácsokat arra nézve, hogy milyen legyen egy hős vagy hősnő, milyen körülmények között kell élnie, milyen különös ismertetőjelekkel kell rendelkeznie, hogyan kell öltözködnie, táplálkoznia stb., stb. Lényeges persze a gazdagsága is: „Minek szorítsunk egy hőst százezer tallérra, mikor csak egy nullába kerül neki egymilliót adni? Egy ismert párizsi lap egy még ismertebb nevű írónak oly megjegyzés mellett küldte vissza beküldött regényét, hogy nem használhatja, mert a hősnőnek csak ötezer frank évi jövedelme van, a lap olvasói pedig megkívánnak legalább ötvenezret. — Hiszen mind az

olvasóra, mind a szerzőre nézve egyformán kellemes, ha a pénzt, mellyel a köznapi életben, fájdalom, úgyis oly takarékosan kell bánni, egyszer telt marokkal szórhatja." A leltárba a népszerű regények minden kelléke belekerül, s a kezdő írónak nincs is más dolga, csak ráznia a kaleidoszkópot, s várni, hogy a színes üvegdarabkák mindig más és más alakzatba rendeződjenek.

Cholnoky tehát éppen úgy az irodalmi termés elsekélyesedéséről adott hírt, mint Kraus, Schöpflin vagy Londesz Elek. Tette ezt ugyanakkor a tárcákból ismert csevegő stílusban, jelezve, hogy könnyed hangon sem csupán tucat-történeteket lehet írni... Jól látta viszont, s egy másik írásában világosan meg is fogalmazta, hogy az írók végső soron a lapok kiszolgáltatottjai, mert „sem esszék kiadásából, sem pedig regénynek vagy novellának könyvben való lenyomtatásából megélni nem lehet." (*Nebogatov Samu*). Így hát újságírókká lesznek, ami nem is olyan különleges eset, ha arra gondolunk, hogy Magyarországon mindenki újságíró, a kávéházi krokigyártóktól kezdve a törvényszéki rovatot kitöltő ügyvéden és a tudományrovatot vezető doktoron át az egyetemi polgárig, aki behozza a szerkesztőségbe a bál résztvevőinek névsorát. Cholnoky azonban úgy látja, (s e ponton az irónikus hangnem váratlanul szinte patetikusba csap át), hogy rajtuk kívül vannak azért igazi újságírók is. „Akiket nem a névkorpoltálás, nem a közgazdasági haszon, nem a szabadjegy élvezése, nem a havi kétszáz forintos éhenhalás és nem a kollektív névtelenség dicsősége visz rá az újságírásra. Hanem valami lombrosói módon perverzus, epileptikus éhezése a szenzáció friss süttetének, valami ellenállhatatlan »Lust zum Fabulieren«, szakadatlan idegrezgés, vágya a tanulásnak és a megtudásunk azonnal való továbbadásának – aminél nagyobb gyönyörűség nincs – és főképpen és mindent agyonnyomóan imádása annak az isteni képű fekete ördögnek, aminek éjszaka a neve."

A váratlan hangnemváltás jelzi, hogy az író, pontosabban az újságíró, talán önmaga számára is meglepő módon, saját ars poetikáját fogalmazta meg e sorokban. Mert Cholnoky valóban elementáris élvezettel adott hírt mindenről, aminek valami köze van a tudományhoz, pontosabban minden hír mögé odarajzolta a tudományos okok és okozatok egész rendszerét. Az Erzsébet-híd megnyitása után a különböző hídtípusok technikai megoldásait ismertette (*A Hét*, 1903. 669–70.), a messinai és calabriai földrengésről tudósítva a Föld méhében rejtőző erőkről értekezett (*Élet*, 1909. 51–58.), a tikkasztó kánikula kapcsán Európa földrajzi és éghajlati viszonyairól beszélt (*Kaleidoszkóp*, 129–133.). De írt ő politikai kommentárokat is, odavetítve az aktuális események mögé a messze évszázadokba visszanyúló érdekellentétek egész rendszerét, mint például a Koreát bemutató cikkében (*A Hét*, 1903. 854–56.).

Mindennek alapján feltételezhető, hogy Cholnoky nem egyszerűen a megélhetés kényszerétől hajtva lett újságíróvá. E feltételezést megerősítik azok az írásai, amelyekben a művészetek, ezen belül az irodalom szerepéről és lehetőségeiről beszél a 20. század kezdetén. Gondolkodását neki is az a Herderre visszavezethető, a 19. század során közhellyé vált szemléletmód határozta meg, mely szerint az egyes nemzetek éppen úgy bejárják az élet korait a születéstől a halálig, mint az egyén, csupán a lépték különböző. „Úgy látszik, az emberiség már leélte javakorát, s túl van a delelőn is." – kezdte *Új esztétika* című írását (A Hét, 1903. 445–446.). Ezután azt a 19. század eleje óta ugyancsak jól ismert gondolatot fűzi tovább, mely szerint a különböző életkorok különböző műfajok kialakulását teszik lehetővé; az ifjúkor például az eposznak kedvez, majd jön a drámai kor stb. Cholnokyt azonban már nem az egyes irodalmi műfajok egymásra következése izgatja, hanem a művészetek és a tudományos gondolkodás viszonya általában. Véleménye szerint Michelangelo nagyszerűségét, Rembrandt erejét, Rubens vakmerőségét éppen úgy hiába keresnénk a 20. század elején, mint a koraújkor századaiban Edison, Koch, Pasteur vagy Leibig tudományos módszereit. Az újkor kezdetén még a tudomány is tele volt a művészet elemeivel, mára a művészet is tudományszerűvé vált, s az elvesztett intuíciót technikával igyekszik pótolni. „Öregszünk. S öregedésünkből az is következik, hogy a művészet kora lejárt, itt van a tudományé." Ugyanazt a gondolatot fogalmazza meg tehát, amelyet Reviczky Gyula híres költeményében, a *Pán halálá*ban, s az ő nyomán Csáth Géza hasonló című ifjúkori novellájában (*Bácskai Hírlap,* 1903. jún. 11.). Csakhogy amíg Reviczky és Csáth melankólikus szomorúsággal veszi tudomásul a mű-

vészetek korának végét, melyet követ a „szívet fásító öntudat", az „elmélkedés unalma" (Reviczky), addig Cholnoky izgatott várakozással néz a tudományok korának elébe.

A galvánelemet tökéletesítő Csányi Henrikről szóló cikkében (*A Hét*, 1903. 588.) az előbb ismertetett általános fejlődésrajzot irodalom és tudomány 19. századi kapcsolatának alakulására konkretizálja: „Nemzeti erőébredésnek, újraszületésnek legelső hírhozója mindig a költő. [...] A költő nyomán jár a politikus, aki az ébredés első szakaszában maga is félpoéta még. Csak irreális, nagy körvonalakat lát, amelyeket aztán a higgadás szakaszában tölt be csak reális czélok és tervek rendszerével. — Utánuk baktat a közmívelődés, a gazdasági jólét s e kettőnek gyermeke: a tudomány. Ez a barna képű, sáros kezű, erős legény, aki mindig vállán hordja a szerszámát, mindjárt valósággá kalapálja a gondolatot s ahol társai megtelepedtek, ott védősátrat épít föléjük. — Ahol a tudomány már nem csak konzerváló, hanem újat teremtő erő is, ott a felébredés már megtörtént. — S nálunk a tudomány ma már produktív erő." Mindez alapvető szemléletváltozást jelent, leszámolást a romantika örökségével, a herderi eszmerendszernek azzal a részével, amely a hagyományok szerves továbbépítésének, a sajátos kultúrának, az irodalomnak tulajdonított nemzetfenntartó erőt.

Az új értékrendben a polihisztorságra törekvő, tudós újságíró természetesen fontosabb helyet foglal el, mint az író, a régi típusú belletrista. Cholnoky szerint az igazi újságíró maga is tudós, a modern újságírás maga is tudomány. Kéziratos hagyatékának egyik cikkfogalmazványában olvashatjuk a következő sorokat: „A tudás kiszélesedésével együtt jár a tudatás kiszélesedésének kötelessége és épen azért, mert a Föld teljes feltárásában ma már nem a politika, nem a kalandvágy és nem a véletlen, hanem az öntudatosan dolgozó, céljalató tudomány halad legelöl: az újságírás is, ez a természeténél fogva mindig legelöl járó, a tudománnyal kénytelen lépést tartani, szükségszerűen odáig kellett fejlődnie, hogy maga is tudománynyá emelkedjék az igazán hivatott és munkáját komolyan vevő újságíró kezében." (*Az újságíró, mint tudós*, OSZK Kézirattár, Fond 5./III. Az írásra Sánta Gábor hívta fel a figyelmemet és bocsátotta rendelkezésemre a róla készült fénymásolatot; köszönet érte.).

Cholnoky, megintcsak Csáth Gézára emlékeztető módon, a természettudományos szemlélettől várta a művészetek lényegének, az esztétika kérdéseinek tisztázását is. Csáth a a pszichoanalízis módszereinek terjedése nyomán számított a modern esztétika megszületésére, amelynek tézisei nem fognak többé a levegőben lógni, hanem olyan ítéleteket tartalmaznak majd, amelyek mindenki számára és minden helyzetben egyértelműek lesznek (*Levele Kosztolányihoz*, 1916). Imént már idézett *Új esztétika* című írásában Cholnoky is arról beszélt, hogy: „Az esztétika mindaddig merő spekuláczió marad [...] amíg a realitást nem fogja meg, amíg hozzá nem nyúl a természettudományos kutatás fegyveréhez, amelynek segítségével az emberi testből kiindulva hatolhat bele a szép fogalmának lényegébe." A következő bekezdések olvastán először arra gondolhatnánk, hogy az új esztétika megalapozására Cholnoky is a freudizmus egyes megállapításait tartotta legalkalmasabbnak, anélkül hogy név szerint említette volna a bécsi tudóst. Kiindulópontja az, hogy az emberi élet három oszlopon nyugszik: az önfenntartás és a fajfenntartás ösztönén, valamint a játékösztönön. Az előbbi kettő szakadatlan munkára ösztönöz, az utóbbi a pihenést szolgálja és életrehívója a művészeteknek. Freud azonban játékösztönről nem beszél, így forrásként inkább a schilleri játékelméletet továbbfejlesztő Spencer hatására gyanakodhatunk, aki arról értekezett, hogy a játék és a művészet voltaképpen pihenést jelent, általa az ember levezetheti és élvezheti azt az erőfölösleget, amelyet az ön– és fajfenntartás ösztöne lekötetlenül hagy. A kérdés tisztázása azonban további vizsgálódásokat igényel, a játékelméletnek ugyanis igen nagy irodalma volt a századelőn.

Az ösztönök e hármasságából Cholnoky mindenesetre magyarázni tudja azt is, hogy a művészetek és a tudományok aránya miért változott meg az évszázadok folyamán: „...ott, ahol a munkaösztönre kevesebb feladat vár, bővebben fog buzogni a játékösztön. A kevésemberű világban, könnyen élő antik ember tele volt a szépnek a szeretetével, a fele életét keresztüljátszotta. Akinek könnyű az élet, aki a maga energiáit pótolhatja már erővel, például a felhalmozódott vagyon eleven erejével: játszani fog. Példa rá a pápák, a Mediciek művészetszeretete." A gondolatmenet folytatható lenne azzal a már ismert

nézettel, hogy a jólétért állandó küzdelmet folytató modern embernek kevesebb ideje jut a művészetekre, Cholnoky azonban inkább azon kevesekről beszél, akiknek a játék lesz munkájukká: a művészekről. A művésznek vagy a munkában kell keresnie a játékot, „vagy pedig túl kell mennie a rendes emberi korlátokon s ez az egyik magyarázója és megengesztelője a művészember szertelenségeinek, kicsapongásainak." A játékra ugyanis nekik is éppen úgy szükségük van, mint mindenki másnak, mert a játék éppoly szükséges része az életnek, mint a munka. A természettudomány íly módon, anélkül hogy kifejezetten esztétikai kérdésekkel foglalkozott volna, máris rámutatott arra, „hogy a szépségre éppen olyan szükségünk van, mint az igazságra. S a művészet ép olyan szükséges az embernek, mint a mindennapi kenyér."

E ponton azonban meg kell állnunk egy pillanatra. Nincs itt egy cseppnyi ellentmondás? Cholnoky az imént még arról beszélt, hogy a művészetek kora lezárult, s a tudományoké a jövő, most pedig kijelenti, hogy művészetek nélkül az ember életképtelen. A két megállapítás csak egy módon hozható közös nevezőre, mégpedig úgy, hogy e közös nevezőnek Cholnoky Viktor személyiségét tekintjük. Mert Cholnoky valójában mégsem újságíró volt csupán, hanem művészember, telve kételkedéssel, és a múlt, a művészetek kora iránt érzett nosztalgiával. Művész-voltát mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy megengedte magának a gondolkodásbeli következetlenségeket és ellentmondásokat: míg eddig idézett munkáiból valóban a tudományok korának elébe optimista várakozással tekintő ember vonásai rajzolódnak ki, addig novelláinak egy részéből a kételkedést jelző irónia, sőt a művészetek letűnt századaiba való elvágyódás hangjai csendülnek ki.

A kételkedés azonban itt-ott belopódzik publicisztikájába is. *Evoluczió a táplálkozásban* (A Hét, 1903. 797–98.) című írása abból a tézisből indul ki, hogy a Földön harmincháromezer esztendőnként váltogatják egymást a jégkorszakok, és „Az emberiség léte két ilyen nagy őstél közé van beékelve." Végigtekint az életmód és a táplálkozás történetén, majd megállapítja, hogy a jelenkorban a népességszám igen magas. „Ez alatt a kényszerítő nyomás alatt fog bekövetkezni az ötödik gazdasági periódus, amelynek a mi korunk a hajnala. Az az idő lesz ez, amikor már a kémia lesz képes húst és kenyeret produkálni." A mezőgazdaság el fogja veszíteni a jelentőségét, s a Föld képe megváltozik. Nagy gyárak jönnek létre majd, amelyek keményítőt, kenyeret, cukrot, azaz szénhidrátokat termelnek. Már csak a fehérjék mesterséges előállítását kell megoldani, „s eltűnnek a szántóföldek, a mezők, a legelők, a földet megint erdőség fogja borítani, de nem őserdő, hanem végeláthatatlan park, amelynek boldog lakói nem kőkaszárnyákban, hanem magának a természetnek az ölében laknak." A kép igazán idilli, a cikk befejező mondataiba azonban mégiscsak belecsúszik a túlzott lelkesedést lehűtő (ön)irónia: „A tudomány pedig haladni fog tovább és foglalkozik a planéták gyarmatosításának a kérdésével. Lehet, hogy azt is megoldja. – Azután pedig jön az őstél."

Máshol nem közvetlenül a tudományokat, hanem a tudományok korának gyakorlatias életszemléletét figurázza ki. A *Carne vale* (*A Hét,* 1908. 153–154.) a húsevő és a vegetariánus párbeszéde. A húsevő sajnálkozik azon, hogy Pesten már mulatni sem tudnak az emberek, a farsang utolsó napja szürke hétköznapként telik el, a növényevő szerint viszont jól van így. Ez a világtendencia; miért kellene csak azért mulatozni, mert húshagyó kedd van? Mulatozzon mindenki akkor, amikor ráér, nem fáj a feje és van elegendő pénze. Ő bezzeg nem húshagyó kedd tiszteletére hagyott fel a hússal, és akkor táncol, amikor akar. „...igaz, hogy sohasem akarok. Ejh! Hagyjátok el! Gyűlöletes minden konvenczió, de a leggyűlöletesebb az, ami mulatságra kényszeríti az embert. [...] Nem égbekiáltó ostobaság ez a vasárnapi munkaszünettől kezdve egész a... nem bánom én, a te karneválodig? [...] Az élet ma boldog, temperaszínű, szürke hétköznapokból áll. Nincs igazam?" Majd a húsevő bizonytalan helyeslésére még hozzáteszi: „Ez a jelen reális fénye és ezen nincs mit búslakodni. Isten veled."

Cholnoky, a játékos ember, az éjszaka szerelmese ironizál itt a másik Cholnoky, a tudományok és a ráció szerelmese felett.

Cholnoky Viktor novellái

A novellák közül egyik-másik olyan közel áll az ismeretterjesztő munkákhoz, hogy közöttük a választóvonalat meghúzni majdnem lehetetlen. *Az álomirtó* (*A Hét,* 1903. 775–76.), amennyiben a döntő különbséget a bemutatott felfedezés valós vagy fiktív voltában jelöljük meg, már a novellák közé tartozik, noha a kitalált esetet a tudománynépszerűsítő cikkek modorában tárja olvasói elé, s befejezésül itt is iróniku fordulatot tartogat. Főhőse, Laád Bulcsú doktor, az európai hírű fiziológus (aki éppen úgy visszatérő hőse Cholnokynak, mint a nála ismertebb Amanchich Trivulzió), fölfedezte azt a szert, amely az emberiséget megszabadíthatja legnagyobb átkától, az életének jelentős részét betöltő alvástól. Az in medias res kezdés után Cholnoky részletesen ismerteti azokat a logikai és gyakorlati lépéseket, amelyek a probléma megoldásához vezettek, s csak ezután tér vissza a kezdő képhez, Laád doktorhoz, amint elégedetten szemléli az oltóanyaggal kezelt és immár 72 órája éber nyulacskát. Majd papírt tesz maga elé és bonyolult számításokba mélyed, hogy meghatározhassa azt a gyógyszermennyiséget, amelyre egy embernek szüksége van álma végleges elűzéséhez. Munkájába merülve észre sem veszi, hogy már alkonyodik. Szeme előtt lassanként összefutnak a számok, s feje mind lejjebb csuklik. „Egyszer csak egészen odafeküdt a feje a papirosra, a szeme lecsukódott, a lélegzete egyenletesre, hosszúra vált. Laád Bulcsu doktor, az ifjan európai hírűvé lett fiziológus, a hipnotoxinnak, a hatalmas álomirtónak a kitalálója aludt. — Aludt mélyen és boldogan, álmodva a tudomány csodálatos álmát, azt a tarka reménységgel átszőtt ábrándot, hogy az ember képes lesz valaha legyőzni két legnagyobb ellenségét, a két legjobbik barátját: az alvást és a halált..."

A novella záró mondatának kételyt kifejező iróniája előbb idézett cikkeiből ismerős, *A párisi katasztrófa* (*A Hét,* 1903. 543–44.) című publicisztikai írásának oldott, személyes hangú felütése viszont novellát ígér. Az esti Nagykörút hasonló hangulatú leírásából máshol (*Az Arany Sarkantyú*) valóban fiktív történet kerekedett; egy mellékutcácskába vezettek ott az elbeszélő léptei, s egy kiskocsmában Dumas három testőrével, valamint magával Moliére-rel találkozott össze. Itt viszont marad a novemberi ködös, szürkén esteledő Körúton, ahol szájában lucskos szivarral, leverten ballagva azon töpreng az ember, hogy „itt a jövő tavaszig semmiféle gyönyörűségben része nem lesz", s tehetetlen mérgében földhöz vágja a szivarját. „Az ázott csutak pislogó üszke szerteugrik abban a pillanatban, és mintha ebből a féldöglött tűzből kerekednék ki, csodálatosan gyönyörűséges látvány vakítja el sötétséghez szánt szemét. Valahol két-háromszáz méterrel előtte a körúton a ködfátyolt vakító fénykúp hasítja szét. A kúpnak a csúcsa lilásfehér fényben vonaglik a földön, a két oldalvonala hegyes szöggel vág bele a fekete semmibe s a talpa apró fényporban vész el fönt, magasan, ott, ahol máskor csillag szokott ragyogni." Persze nem természeti tüneményről van szó, hanem arról csupán, hogy kiégett egy villamos áramszedője. S Cholnoky a novellisztikus kezdésre rácáfolva máris a „Kurschluss" jelenségének tudományos hátterét világítja meg. Ugyanez a jelenség váltott ki tűzvészt a párizsi metróban, s okozta kilencven ember halálát. A bűnöst pedig hiába fogják keresni, mondja Cholnoky, mert bűnös nincsen: az új találmányok rövidebb-hosszabb idő után törvényszerűen rémes tömegkatasztrófáknak lesznek az okozói. Ennek oka az, hogy a legtökéletesebb gondolat is csak testet öltve hasznosítható. „S a test akkor is gyarló, ha a legtökéletesebb igazság rejtőzik beléje. Hiszen, amint nem volna gyarló, rögtön nem volna test." A kilencven ember halála pedig nem volt hiábavaló, mert újabb ösztönzést adott a két alapkérdés megválaszolására: „Ki tudjuk-e valaha fejezni a gondolatainkat egészen olyan szűz erőben, mint ahogy megszületnek? Hatalmába tudja-e valaha keríteni az anyag is olyan tökéletesen az erőt, mint ahogy hatalmába ejtette a szám?"

A novellisztikus kezdés publicisztikába torkollott tehát. A befejező sorok nyitva hagyott kérdéseire viszont egy újabb Laád Bulcsu-történet, *Az emberke* ad választ. A címszereplő nem valóságos alak. Laád doktor tudatában él csupán, az ő örök szekundánsa, ha úgy tetszik benső énje. S eltöpreng: miért nem képes ezt a másik énjét egészen megszemélyesíteni, a világra segíteni? „Milyen csodás biológiai feladat! Ha meg tudnám valósítani a műhelyemben, a laboratóriumomban is azt, amit pszichice, lelkileg érzek. [...] hogy az egy tulajdonképpen kettő – az ember és az emberke. Ezt a kétszer kettő nyolcat." S miközben e homonkulusz-kérdésen töpreng a csendes kávéházi sarokban, különös társaságra figyel fel az egyik távolabbi asztalnál. Kiderül, hogy Don Quiote beszélget ott Jókai regényalakjával, Zárkány Napóleonnal, valamint néhány Shakespeare-hőssel ar-

ról, hogy a halandó írók miként képesek örök életet adni homunkuluszuknak, a bennük élő kis irodalmi emberkéknek. Laád doktor pedig, hazafelé ballagva a kávéházból, a következőket mondja az ő saját emberkéjének: „Nem más az élet, csak művészet. Vagy hogy egy elkoptatott szót használjak, irodalom. A kicsiny ember a nagy emberből nem jöhet másképpen ki, csak a líra révén. Ami tárgyi, ami objektívum, ami az igazi lényeg, az bent marad." *A párisi katasztrófa* befejező kérdéseire ezzel válasz született. Nem minden tekintetben megnyugtató válasz persze: kiderült, hogy az irodalom képes ugyan a gondolat kifejezésére a líra révén, a tudomány viszont, amelynek a gondolatot materializálás útján kellene világra segítenie, képtelen feladata megoldására.

Laád Bulcsu doktort, az újságíró Cholnoky természettudós alteregóját láthatólag nem nyugtatták meg az irodalomban rejlő lehetőségek, annál inkább inspirálhatták viszont a novellaíró Cholnokyt. Persze nem úgy, hogy novellaírás közben tökéletesen belefeledkezett volna a lírába, hiszen Kárpáti Aurél által lejegyzett (korábban idézett) monológjából tudjuk: a novellaírót éppen erudíció és intuíció összefüggése izgatta. Az erudícióról ott úgy beszélt, mint szükséges ballasztról, mely „ebben az éteri bizonytalanságban mégis egy stabilis pont felé törekszik: lefelé". Szavait a következőképpen (is) értelmezhetjük: az írónak azért van szüksége az erudícióra, hogy világosan láthassa annak határait, azt a pontot, ahonnan el kell lendülnie az intuíció segítségével a líra birodalmába. Mert az irodalom felségterülete ott kezdődik, ahol a fogalmi nyelvvé befejeződik; amiről fogalmi nyelven is lehet beszélni, arról az irodalom nyelvén hallgatni kell. S a magyarázat során ez utóbbi megfogalmazással már Wittgenstein szavainak parafrázisáig jutottunk. „Amiről nem lehet beszélni, arról hallgatni kell." – hangzik a *Logikai-filozófiai értekezés* (Bp. 1989. 90.) utolsó mondata. E sokat idézett szavakat parafrazálni azért lehetett, mert amiről a filozófia, a tudomány fogalmi nyelvén nem lehet beszélni, arról még beszélhet az irodalom. „Kétségtelenül létezik a kimondhatatlan. Ez *megmutatkozik*, ez a misztikum." – olvasható pár sorral előbb a *Tractatusban*. Wittgensteintől pedig nem állt távol az a gondolat, hogy a misztikum, az a bizonyos *kimondhatatlan* az irodalomban *megmutatkozhat*. Biográfiailag igazolható ugyanis, hogy a *Traktátus*on áthúzódó némaság-motívum mögött Tolsztoj népies elbeszéléseinek olvasmányélménye húzódik meg, melyeken mintegy „átsüt" vallásos-etikai mondandójuk (Nyíri Kristóf: *Ludwig Wittgenstein*, Bp. 1983. 21.).

Mindez azt mutatja, hogy az író helyzete sem olyan egyszerű azért, amilyennek Laád Bulcsu doktor lefestette. Keményen meg kell küzdenie a gondolat autentikus kifejezéséért, s az eredménnyel legfeljebb a nyájas olvasó lehet igazán elégedett, ő maga sohasem. „Arról, ami tökéletes, csak álmaink vannak." – fogalmazott Cholnoky. A hozzá hasonlóan természettudományos műveltségű művész talán azért is elégedetlen örökké munkájának eredményével, mert az erudíció pontosságát várná el ott, ahol már az intuíció, a líra szava az érvényes. Fantáziájába „minduntalan belevigyorog a tudás, a józanság, a »holtbizonyosság« diabolikus, gonosz törpéje", és arra ösztönzi, hogy mégiscsak megkísérelje kimondani azt, ami kimondhatatlan.

Abban a pillanatban viszont, amikor a kimondhatatlan kimondásáért folytatott küzdelem végén valami *megmutatkozik*, az ördög arcot vált, rossz ördögből jó ördöggé válik. Mert Cholnoky „démonológiájában" még a fekete ördög sem mindig fekete; kissé ironikusan úgy is fogalmazhatnék, hogy ördöggel a művész élete nehéz, ördög nélkül viszont lehetetlen. Olyannyira, hogy ha az ördög nem keresi fel a művészt, akkor a művésznek kell felkeresnie őt; ez a *Tartini ördöge* című novella tanulsága. Laád Bulcsu-történettel van dolgunk ismét, de az orvos ezúttal rezonőr szerepet játszik csupán író barátja mellett, akit Jamaica rumot nyakalva talál a dolgozóasztal mellett. Szemrehányására az író Tartini történetével felel, aki középszerű muzsikus volt mindaddig, amíg egy napon meg nem látogatta őt álmában az ördög, s fel nem ruházta azzal a képességgel, hogy Földre hozza a nem földi lélek dalát. Azután értelmezi is a történetet: ördög nélkül nincsen igazi teremtés, és boldogok azok, „akik a velük született degeneráció ördöge folytán tudnak alkotni újat, boldogok, akik a fiatal korukban beszerzett neuraszténia segítségével tudják meglátni a kísérteteket". Mert az igazi művésznek lelke sötét mélységeiből kell világra hozni alakjait, általuk megrögzítenie lelke kísérteteit, s ha az ördög nem siet segítségére ebben, akkor neki magának kell megteremtenie saját ördögét, például az alkohol mámora, a Jamaica által.

A *Tartini ördöge*, hasonlóan *Az álomirtóhoz* és *Az emberkéhez*, egyértelmű és könnyen szavakba önthető tanulságokat fogalmaz meg a művészetek és a természettudományok

kapcsolatáról, a művészi és a természettudományos alkotómunka jellegéről. Nem is igazi novellák ezek, inkább csak példázatok, elméleti meggondolások illusztrációi, melyek szerves összefüggésben állnak mindazokkal a kételyekkel és problémákkal, amelyek jelentkeznek Cholnoky publicisztikai írásaiban. Valódi novelláiban viszont nem illusztrál, hanem azt teszi, amit az igazi művésznek tennie kell: a kimondhatatlan kimondásával küszködve saját lelke kísérteteit rögzíti meg. Előfordul, hogy valódi kísértetekkel népesíti be történeteit. De a ferencvárosi lumpenvilágba vezető novellának, *A senkik szigeté*nek hétköznapi figurái éppen úgy az ő lelkének kísértetei, mint a vasúti kupéban anekdotázgató halott (*A kövér embert*), vagy a halotti ágyáról fölemelkedő, végső leszámolásra induló *Olivér lovag*, aki saját bomló húsából kitépett cafatokkal csalogatja maga után rettentő vérebeit. Lelkéből lelkedzett emberkéje, ha úgy tetszik kísértete a félszemű kalandor Amachich Trivulzió, akárcsak az észrevétlenül íróvá kényelmesedett hajdani forradalmár, Lancelot Henrik, akinek váratlanul szembe kell néznie hajdani önmagával, amikor kiderül, hogy egykori riválisa lányának a kezére lehelt hódolatteljes csókot (*A carvalho-palmai ütközet*). És saját lelke kísértetei, elvágyódásának hangjai szólalnak meg a mesés keleti tájakra vezető történeteiben is; számára a Biblia, mint erre már Zsoldos Jenő felhívta a figyelmet, nem egyszerűen újrafeldolgozható történetek tárháza volt, hanem az emberiség szellemi életének forrásvidéke, melynek darabjaiból egy vágyott valóság képei állíthatók össze (*Libanon,* 1936. 226–27.).

Végezetül egy hipotézis

Ahol ezek a novellák kezdődnek, ott ér véget az újságíró viszonylag könnyen feltérképezhető területe, és ott kezdődik az író nehezen áttekinthető birodalma. Vajon létezik-e a kettő között kronológiai határ? Mindaddig, amíg munkáinak nagyobb része korabeli lapok és folyóiratok oldalain lappang, amíg nem áll rendelkezésre róluk legalább közelítően teljes bibliográfia, addig e kérdésre nem fogalmazható meg pontos válasz. A feldolgozásra váró anyag nagyon töredékes ismeretében mégis úgy tűnik számomra, hogy Budapestre kerülése után Cholnoky alig publikált szépirodalmat; figyelmét teljes egészében az újságírás kötötte le. A század első évtizedének vége felé azonban mind sűrűbben jelentkezett novelláival, melyeknek egy részét kötetekbe is rendezte élete végén (*Tammuz*, Bp. 1910; *Az alerion-madár vére*, Bp. 1912.) Mindez utalhat arra, hogy figyelme akkor fordult a novella műfaja felé, amikor a természettudományos megismerésbe és haladásba vetett hite megrendült, s ezzel párhuzamosan egyre élénkebben kezdett érdeklődni a művészi kifejezés lehetőségei iránt. „Tud mindent, lát mindent, beszél mindenről, nincsen előtte ismeretlen sem kor, sem birodalom, sem pedig időn és téren túl való titok." – mondja Néhusztánról, a kígyótestű szeráfról (*Néhusztán meséiből)*, s keleti történeteinek szinte mindegyikéből valamiféle átfogó világmagyarázat vágya csendül ki. Világmagyarázaté, melynek körvonalai a 19. század második felének metafizikaellenes pozitivizmusa idején egyre halványabbá váltak, következményeképpen a részdiszciplinákra szakadó természettudományos kutatásoknak is. Bibliai tájakra vezető novellái íly módon nem csupán a Budapesthez kötött, a Monarchia határain túl sohasem jutott ember személyes elvágyódását fejezik ki, hanem egyben a modern ember metafizikus vágyakozását is a még egyszerű és áttekinthető korok iránt.

Ebben az értelemben kétségkívül igaza volt Cholnoky Lászlónak, amikor megállapította bátyjáról: „Már néhány száz évvel ezelőtt kellett volna megszületnie." De csak ebben az értelemben; mert az újságíró Cholnoky, láttuk, szerelmese volt a saját korának. Az életmű pontosabb feltérképezése után nyilván megválaszolható lesz majd az a kérdés, hogy a lelkesedés és a rezignáció egész élete során együtt fészkeltek-e tudatában, vagy a kételkedés csak élete vége felé vert-e ott gyökeret és késztetett novellák fogalmazására. Akár így történt, akár úgy, annyi bizonyos azonban, hogy a kételkedés (s vele a sok novella) az újságíró lelkesedésének visszfényében született: nem lehet vitás tehát, hogy [Ch]olnok[y] Viktor [újság]ot [író] író volt.

Műfaji déja vu

THOMKA BEÁTA

Kaleidoszkóp Cholnoky Viktor egyik kötetének címe, s kora csakugyan kaleidoszkóp, tűzijáték módjára szétpattanó képek, történetek és sziporkák, hasábokra s hasábokba tördelt, minatűrre csiszolt rajzok és karcok, fragmentumok, újságírásból irodalomba, fikcióból publicisztikába átforduló kisformák ideje, melyben a tizenkilencedikből a huszadikba lép át a század. Némi játékossággal kellene az életképek világképének nyomába eredni, hisz atmoszféráról, érzésekről és állapotokról az a tabló nyújt legmeghittebb képet, mely számtalan részecskéből szerveződve, mesék, históriák, figurák, helyek, színek által beszél a korszak képzeletéről és élményéről.

A kritikai reflexió nagyjából háromféle közelítésben alakítja ki viszonyulását a tényhez, hogy Cholnoky idejében robbanásszerűen elszaporodnak a különféle rövid elbeszélések. A legrugalmasabb felfogás értelmében a szecesszió, szimbolizmus és impresszionizmus (nem mindig pontosan meghatározott, differenciált) fogalmaival jelölt törekvések sokszólamúvá tették és modernné a prózát, fölmutatták a megfigyelésben, benyomásban, észleletben, érzésben rejlő epikum nem ábrázoló, hanem felidéző, megjelenítő lehetőségeit, a mimézisz mellett a nem ábrázoló, hanem utaló közlésformák kimeríthetetlen esélyeit. A klasszikus, főként német teóriákon alapuló szemlélet az előbbi romantikus esztétikai kiindulópontjaival szemben dekadenciát sejt a novella objektivitásával, zártságával, sorsfordulatainak drámaiságával és történetszerű jellegével szakító, más hagyomány felé forduló elbeszélői gyakorlatban. Nehezen tudják elfogadni, hogy „egy ember életét az élet egy sorspillanatának végtelen érzéki ereje által" (Lukács György) nem csupán a megszokott, s a magyar prózában oly nehezen érvényesülő metszett történetelbeszélés által lehet. A harmadik s a legkonzervatívabb vélekedés (mint a századvégen a Gyulai Pálé) a nagy lélegzetű beszély anakronisztikus eszménye nevében szólal fel a tárca, vázlat, rajz, s ezzel együtt a bennük tükröződő frissebb szellem és poétika ellen.

A jelenséghez mind kevésbé szolgál csupán külső magyarázattal, mind több belső értelmezési lehetőséget követel az, hogy 1885-ben majd ötszáz havi, heti- s napilap jelenik meg Magyarországon. *A Hét* föltétlenül a legkiválóbb terepe az olyan irodalmi publicisztika ösztönzésének és fölfuttatásának, amelynek Cholnoky mellett Ady- és Kosztolányi-féle mesterei lesznek. Az alapvető poétikai kérdések abban rejlenek, mi módon idézik föl és aktualizálják az időszak prózai szerkezetei a történetmondás beláthatatlanul gazdag hagyományát, mire emlékeznek ebből legszívesebben, milyen elbeszélői alaphelyzeteket idéznek vagy kívánnak újrateremteni, kisajátítani maguknak. Egyik észrevételünk szerint gyakran tér vissza a mesemondó szituációja, s az írott történet a hallgatóhoz intézett beszéd közvetlenségére emlékeztető megoldások kialakításán fáradozik.

Cholnoky Viktor néha mintha még archaikusabb állapot után vágyakozna, s a mesemondóra rávetítené a démon, a jósló, csodákat, víziókat látó vátesz, sőt a rontó szellem alakját. Néhusztánnak nevezi az eszményi mesemondó szeráfot, ennek tudását kívánja magának: „Tud mindent, lát mindent, beszél mindenről, nincsen előtte ismeretlen sem kor, sem birodalom, sem pedig időn és téren túl való titok. És akit az álmatlanság kígyói marnak, ha hallgatja az ő meséit, vagy meggyógyul tőlük, vagy pedig kárhozottabbá válik. Minden kor történetén át és emberi korokon túl is beszél Néhusztán." Cholnokyt nosztalgiája egzotikus források felé fordítja, mesebeli, legendabeli alakok és históriák terem-

tőjévé, újrateremtőjévé teszi. Tudatában van e pozíció lehetetlenségének, eljátszik a kísértetekkel és a képzelettel, miközben másutt higgadtan végiggondolja a negyedik dimenzió, a ráció és az irracionális összefüggések kérdéseit. „Mert (...) logikának kell lenni a logikátlanságban is, a logika szerint pedig Szent Ferenc látomásai éppúgy kísértések, mint a *Faust* Mefisztofelesze, a Soubirous Bernadette előtt megjelenő Szűzanya csakúgy kísértet, mint Hamlett apjának a szelleme." (*A kísértet*)

E különleges logika feltételezésére a fikció minden változatában, a fantasztikum elemeivel bővülőben pedig kifejezetten nagy szükség van: ha feltételesen öt elbeszélői módozat között teszünk különbséget, akkor az utolsó háromban különösképpen. E tipológia értelmében

1. az elbeszélés tengelye valóságelvű, a formacél ábrázoló, az *effet de réel* szerepe hangsúlyos;
2. a valóságábrázolást a *megjelenítés* váltja fel, a mimetikus módusz érvényessége, hatósugara gyengül;
3. a nyelvi alakítottság jelentősége tovább növekszik, az elbeszélés többé nem metonimikus, a középpontban egy *lírai/érzelmi/érzéki* narratív mag áll: a személyesség formaalakító tényező, az értelemtartalma metafora, utalás révén bontakozik ki;
4. a középpontban *metafizikai narratív mag* áll, az *effet d' irréel* kiemelt szerepű, az analogikus gondolkodást formáló elvei érvényesülnek, uralkodóak a fantasztikum, szimbólumok, vagy a mesék, hiedelmek, csodák, látomások elemei;
5. *meditatív narratív mag* köré rendezett tudattörténések, intellektuális tartalmak váltják föl az eseménymondást, a történet az eszéhez közelít.

Cholnoky Viktor történetalakítása az „irracionalitás absztrakciójának" hatása alatt áll, s jobb szövegeiben sikerül olyan módon ironizálnia a csodát, a képzeltet, a képtelent, mint Boccacciónak az átörökített legendabeli fantasztikumot. Amikor a szerkesztésben vagy bemutatásban elhalványul e kifordítás, megszűnik az irónia jelentésmódosító játékossága, s a mesék írott-művi formája mesterkéltté válik. Egyik novellájának hőséhez, Lancelot Henrikhez hasonlóan maga is *csodaprózákat* ír, Kosztolányi szavával kísértetlátó, s opusának java része a fönti lehetőségek közül a negyedik változathoz áll legközelebb.

Az említett szöveg, *A cavalho-palmai ütközet* legfrappánsabb novelláinak egyike, melynek nincs csodás, fantasztikus eleme, ellenkezőleg, pontos, tárgyszerű vonalvezetésű. Figyelmünket valami más miatt ragadja meg: nem tartalmaz közvetlen művelődéstörténeti utalást sem, amivel egyébként Cholnoky szívesen él, mégis ilyen irányban gondolható tovább. A történet Lancelotról, a lázadó költő-forradalmárról szól, akit a navarrai király csapatainak győzelme menekülésre, önkéntes száműzetésre kényszerít. Nevében a kelta eredetű, majd egyetemes európai kulturális inspirációs forrássá váló Arthur-mondakör alakjára ismerünk, ám a novella nem e vonásokat mozgósítja. Különösebb a Navarra név asszociációsora, ugyanis Marguerite de Navarre, a *Heptaméron* szerzője a 16. századi francia Boccaccio. Cholnoky történetében váratlanul bukkan föl a hölgy, kiről kiderül, a navarrai király angol felesége. A fordulatot e fölismerés jelenti, valamint hogy a trouville-i barlangba rejtőzve az eső elől éppen Lancelotnál érdeklődik a legendás hírű harcos s a költő Lancelot felől. Cholnoky eleven képzelettel és könnyedén villant fel az efféle motívumokat, s általuk közvetlenül vagy közvetetten ama szélesebb kontextust és képzeletet mozgatja meg, amit a történetek, mesék, alakok és jelképek európai vagy távolabbi hagyománya jelent.

A szürke ember című novella titokzatos, fanatikus gyilkosáról kiderül, hogy egy vándormenazsériából elszökött gorilla: E. A. Poe hasonló sztorijának emléke merül föl bennünk, melyet rejtélyes, nehezen fölfejthető bűnügyi történetként szerkeszt meg. Cholnokyt a korabeli magyar elbeszélő irodalomban többek között ez a fölidéző, meglevő mintákra utaló, emblémákra támaszkodó vonása teszi sajátossá. A conte, az irodalmi mese (melynek éppen Navarrai Margit az egyik jelentős művelője), továbbá a mesenovella iránti fogékonysága a századforduló érzékenységének kínál föl alkalmas megnyilatkozási formát. Talán az sem kétséges ugyanakkor, hogy mai közelítésben nem prózájának egzotikuma hat frissen, mint föltételezhetően saját korában, hanem képzeletének irányai, s a fantasztikus elemek felhasználásában érvényesülő irónia.

Ernst Bloch remekül elemzi egyik esszéjében a déjà vu képeit, s e lélektani jelenség absztraháló, filozofikus értelmezése lehetővé teszi egy műalkotás-formáló logika, eljárás fölismerését is. Jaspersre hivatkozva írja Bloch, „a *déjà vu-t* ritkán tartjuk reális élménynek, mivel ez az élmény tisztán „egzisztenciális", még csak nem is emlékező vagy megítélő jellegű. (...) a *tulajdonképpeni déjà vu-ben* csak olyasmi tér vissza, amit *intencionálisan* éltünk meg, nem pedig tartalmilag: csak egy „én-állapot" tér vissza, mégpedig csakis mint *félbeszakadt*, pontosabban: kívülről *félbeszakadt akarati aktus*, továbbá: mint egy hajdani, *valamire irányuló aktus*." Vajon nem ismerhető-e fel a műalkotások létrejöttében is valami hasonló folyamat, melyben a földerengő alakzatokra valósággal ráismer a teremtő képzelet, holott éppen létrehozásukkal van elfoglalva? Továbbá vajon nincs-e a befogadásnak is efféle vonása, nem támad-e a már hallott, látott, olvasott benyomása olyan pillanatokban, melyekben csupán körvonalaiban, intencióiban jelenik meg egy korábbira, netán sosem hallottra utaló képzet? Cholnoky Viktor egyike azoknak az elbeszélőknek, akik a hallucináció elmosódottságára emlékeztető formákban figyelmeztetnek bizonyos alaphelyzetek, alaptörténetek és esetek *történülhető* valóságára. Ezekből nem rekonstruálhatóak félreérthetetlen művelődéstörténeti tartalmak és emblémák, utalás helyett néha csupán igen erős vonzások, észrevétlen figyelmeztetések egy olyan réteg rejtett jelenlétére, melyből nem csupán a már elmesélt, hanem a majdan elbeszélendő történetek is származnak. Lehetséges, hogy a lélek újramegtaláló érzékcsalódásának jelensége a történetmondók s a történetolvasók találkozásának folyamataiban is eleven erő. Cholnoky prózája erősíti e benyomást.

184 oldal, ára 200 Ft.
Megrendelhető rózsaszín postai utalványon a Jelenkor Kiadó címén: 7621 Pécs, Széchenyi tér 17.
Legalább 11 db. megrendelése esetén **40 % árengedményt** adunk!

„Figyelembe véve, hogy első színrekerülése óta folyamatosan irodalmunk, közgondolkozásunk, színházi kultúránk középpontjában van, talán meglepő a könyvem alapeszméjével összefüggő kérdés: vajon fel van-e fedezve másfél évszázad után a *Bánk bán?* ... Azt a kérdést teszem fel: milyen az a mű, amelynek kapcsán egy irodalom, egy közgondolkozás, egy tágabban értelmezett mentalitás megfejtetlenül hagyja a nem megfejthetetlent?" – határozza meg az önmaga elé állított feladatot a szerző.

Sándor Iván eredeti és meggyőző értelmezését adja nemzeti drámánknak, s mintegy mellesleg lényegig ható, szigorú kritikáját nemzeti színjátszásunk szellemi színvonalának.

A könyv hasznos segédanyag lehet a középiskolai irodalomoktatásban.

S Z E M L E

Bartók

Senki sem kerülheti el az idegenszerű megborzongást, ha látja, hogy Haydn és Mozart klasszikus hagyatéka már Beethovennél hogyan kezd bomlani, hogy a század végefelé a bomlás miképpen ölt egyre nagyobb arányokat s hogyan jut el a mai napig. Nem kerülheti el a megborzongást, különösen akkor, ha látja, hogy ez nemcsak a zenében történt így. Az irodalomban a XVIII. század műformái egyenesen ijesztő arányokban bomlanak fel, a festészetben az ember beleszédül, ha látja, hová jutottunk Manet-től Duchamp-ig. Ma Stravinskij, Joyce és Piacasso korában abból, amit eredetileg zenének és irodalomnak és festészetnek neveztünk, semmi sem maradt. Nem csoda, hogy aki a süllyedésnek ezt az útját látja, mindabban, amit ma alkotnak, nem vesz észre mást, csak a bomlás végső termékeit.

Ezzel szemben tény, hogy soha még az európai ember történetében a művészet ilyen gazdag és erős nem volt és ennyire nem virágzott. Soha, még a renaissance idején sem volt sem a zenében, sem az irodalomban, sem a képzőművészetben ennyi komoly egyéniség és ennyi iskola és ennyi irány. A művészet általános légköre pedig cseppet sem kelti azt a benyomást, hogy itt minden megnyilatkozás bomlási termék. Ellenkezőleg. A virágzás növekedésével számolhatunk. A mi nemzedékünk már tudja, hogy mi a XVIII. század műformája, a klasszikus zene és az akadémikus festészet felbomlásának értelme. A művészetben történt alapvető változás következtében nem vesztettünk, hanem nyertünk. Egyetlen művész pályája sem igazolja ezt jobban, mint Bartók Béláé. Bartók is a klasszikával kezdte és első művei már csak tehetetlenségüknél fogva is ehhez a klasszikához kapcsolódtak. De Bartók a bomlás minden körét megjárta. Úgy látszik, törvény, hogy a nagy művész fejlődéstörténetében, miként az emberi testnek az anyaméhben az emberi létezés minden fokozatán végig kell futnia, művészetének egész fejlődéstörténetét meg kell ismételnie: a festőnek a festészet, a költőnek a költészet egész történetét végig kell csinálnia, a maga személyiségére szabott sorrendben s értelmezésben, hogy végül sajátmaga szóhoz tudjon jutni és önálló életet tudjon élni.

Amit Stravinskij, Picasso, Joyce műveiben és így az egész modern korszakban tapasztalunk, azt Bartók is igazolja. Ez pedig az, hogy aki a művészet ijesztő süllyedéséről beszél, az hamisan lát. Az elmúlt száz év alatt az történt, hogy a görög klasszikán nyugvó s a renaissance által táplált konvencionális világ a művészetben széthullott, de ennél alapvetőbb és mélyebb világ tört fel és nyilatkozott meg. A felbomlás minden egyes jelenségével szemben az új világ új jelenségének feltárása áll. Ez az irodalomra, a festészetre, a szobrászatra és a zenére egyaránt pontról-pontra bizonyíthatóan vonatkozik. Kivétel nincs. A régi felbomlása és az új megnyilatkozása néha párhuzamos, néha egyetlen művésznél, néha egyetlen műben. Megtörténik, hogy az egyik művész inkább a felbomlás, a másik inkább az új feltárásának jegyében áll, de úgy, hogy az általános helyzet nagyban és egészben mindig egyensúlyban van. Bartók művészete csaknem jellegzetes abban, hogy ingadozó kezdet után munkásságának első felében a felbomlás (ez a „Csodálatos mandarin" korszaka), második felében az új megnyilatkozása (főként a „Cantata profana"-tól fogva) van túlsúlyban.

Arra a kérdésre, hogy a felbomlás első lépése Beethovennél mi volt, a válasz lehet igen részletes és lehet rövid. Pannwitz azt mondja, hogy Beethoven a zenébe az emberi létezés összes kérdéseit belevetette. A német klasszika zenei világa ezzel a feladattal nem bírt. A formák már Beethoven utolsó kvartettjeitől kezdődően felbomlottak. A zene azonban ezt a feladatot kötelező módon örökölte. Az összes életproblémáknak a zenébe való bevetését minden szerzőnek vállalnia kellett, amennyiben pedig nem vállalta, ön-

Mouseion, A Magyar Esztétikai Társaság Évkönyve, Budapest 1946

magát a számottevő zenéből kizárta. Ugyanez történt az irodalomban és a festészetben is. Ettől az időponttól kezdve a művészet nem maradhatott többé merő artisztikum. Tudatos hordozója lett nemcsak a társadalmi feszültségeknek, hanem az egyéni és kollektív lélektani megoldatlanságoknak, mértéke lett az élet nyíltságának és zártságának, a világkép kitágulásának és leszűkülésének, mint ahogy azt Dosztojevszkijtől kezdve a regényben, Baudelairetől kezdve a költészetben, Manet-től, de elementárisabban Cézanne-től kezdve a festészetben pontosan mindenki ellenőrizheti.

Bartók művészetében is az első válságot, aránylag korán, az életproblémák bevezetése idézte elő. Tudatos ez nála nem volt. Csak amikor már túl volt azon a ponton, hogy zenéjébe saját személyes és a kollektív problémák legégőbbjeit beledöntötte (a „Mandarin" korszak után), akkor vette észre, hogy mi történt. Ekkor a konvencionális zenét teljesen felbontotta. A felbontással csaknem teljesen párhuzamosan az újonnan megalapított világ megnyilatkozása.

Bartók mindjárt pályája legelején két elemet vetett fel és e két elem egész életén végigkísérte. Az egyik elem a gyermek, a másik a nép. Mind a kettő a levegőben volt. Már Schumann érezte, hogy a gyermekfülekhez vissza kell térni. Sok más után Debussy megértette, miről van szó és a gyermekzenét folytatta. A festők közül Paul Klee és Chagall ugyanakkor fölfedezték a gyermek szemét. A nép pedig? A skandináv, az orosz, a spanyol muzsika ebből a szempontból a század elején fordulópontot jelentett. Aztán betört a néger és az indián és a kínai és az archaikus görög művészet, egyelőre a primitivizmus gyanús jelszava mögött, de akik tudták, hogy miről van szó, a betörést nem tekintették a kezdetleges népi művészetek inváziójának. Bartók megmaradt a gyermekfüleknél és fölfedezte a nép zenéjét.

Bár a művészetben megnyilatkozó új világ körvonalai már csaknem száz éve egyre világosabban bontakoznak ki, különös, hogy még senki sem tette fel a kérdést, hogy mi tulajdonképpen ez az új világ. Erre a kérdésre az ember a legvilágosabb választ szintén Bartók zenéjétől kapja meg. Bartók a népi zene gyűjtésében és magyarázatában, fölfejtésében és alkalmazásában olyan szenvedéllyel merült el, hogy mindenki azonnal láthatja, itt nem csupán etnológiai érdeklődésről van szó. Bartók volt az egyetlen zeneköltő, aki tudta azt, amit senki rajta kívül nem tudott: a népzene nem az úgynevezett „nép" (paraszt) alkotása, hanem megszámlálhatatlan évszázadok óta felgyűlt ősi zenei világra való emlékezet, amelyet a nép őrzött meg. Mint ahogyan bizonyos ásványi rétegek, például a pala, százezer évekkel ezelőtt tenyészett növények erezetét, vagy állatok csontvázlenyomatát megőrizték, úgy őrizte meg a nép a történet előtt élt magas emberiségek zenei kincseit. Sőt még ennél is több: megőrizte a zenei ősképet. Az, amit bartóki értelemben *valódi* népi zeneként felismertünk, az nem etnológiai jelleg. Ezt már a képzőművészet ősi motívumvilágának feltárásából, a népmese elemeinek vizsgálatából és az összehasonlító mitológiából is tudjuk. Bartók mindig élére állította a kérdést, vajjon egy-egy dalnál, vagy táncnál valódi népi zenéről van-e szó, vagy pedig „cigányzenéről". A valódi népi zene az, amely a zene ősvilágából való elemeket tár fel és utal arra, amit úgy is lehetne nevezni, hogy: az őshangok. Ilyen módon aztán arra a kérdésre, hogy milyen világ nyilatkozott meg a felbomlott klasszika foszlányai alatt, most már világosan válaszolni lehet: az új világ a zenei őshagyomány világa, – a zenei őshelyzet. Ugyanez vonatkozik természetesen a regényre, a költészetre és a festészetre is, – minden művészetben az ember őshelyzetének valamely arculata tűnik elő. Ezért kelti ez a művészet mindenütt a „primitív" benyomását. Nem primitív ez, hanem primer és primordiális. Ezért van kapcsolata a gyermek szemével és a gyermek fülével. Ezért érzünk benne valami „ősit".

Vannak, akik kétségbevonják, hogy Bartók abban, amit a népben talált, a zenei őshelyzetet ismerte fel. Bartók nem tudta, hogy mit talált? Nem tudta, hogy az emberiség zenei őshagyományának megkövült terméke, amelyet avatott kéz újra fel tud támasztani? Kétségtelen, hogy mint kívülálló, mint a hűvösebbszívű, aki a játszmát csak nézi, úgy is, mint hivatásos gyűjtő és tudós, ezt *nem* tudta. Nem volt hozzá elmélete és így a helyzetet nem érthette meg. De mint belül álló, szenvedélyesen teremtő művész, az alkotás forró viharában ezt a tényt egészen *biztosan* tudta. Elméletileg nem volt tisztában azzal, hogy amit fölfedezett, az az őszenei hagyomány volt, de Bartók elsősorban nem elméleti

ember volt, hanem alkotó művész, akinek nem tudományos szempontjai fontosak, hanem művei.

Itt nyer magyarázatot az a tény is, hogy miért esik egybe Bartóknál, de más XX. századbeli muzsikusnál is a népi zene és a gyermek zenéje. Mind a két esetben ugyanarról a „zenei alapállás"-ról van szó, az „aranykori zenéről", amelynek legtisztább hangjai a „Mikrokosmos"-ban és Bartók utolsó műveiben hangzanak el. Mind a két zene, a népi és a gyermeki, arra utal, ami a legelső, a legegyszerűbb, a legbűvösebb, a legédesebb. A „kezdetek kezdetétől" írja ő saját maga a Mikrokosmoshoz írt jegyzetében. A zene az alapállásból kiindulva és az alapállásról nem leszakadva.

Hogy hol van az a határ, amelyen Bartók megállt, azt szintén meg kell mutatni. Meg kell mutatni már csak azért is, mert ebben a pillanatban nálunk e zenei géniusz olyan elemi erővel nehezedik a zenére, hogy az alig jut levegőhöz.

Az imént szó volt arról, mi volt az oka annak, hogy Beethoven a zenei klasszikát felrobbantotta. Az élet összes problémáinak bevetése egyre újabb és újabb, de mindig csak egyszeri, kivételes csaknem kísérleti megoldásokat követelt. A modern zene ilyen kísérleti stádiumba jutott Stravinskijnél, ugyanakkor pedig alkalmassá vált arra, hogy az összes problémáknak helyet adjon. A párhuzamos jelenség festészetben Picasso, az irodalomban Joyce. Ez a sajátságos „formátlanság" persze éppen az ellenkezőjét jelenti, a formák özönlő gazdagságát, mert itt többé nem „a" formáról van szó, hanem az összes formák forrásának fölfedezéséről, pszichológiai nyelven: a tudaton (természeten) kívül fekvő világ feltárásának módszereiről. Ez a sajátságos formaözön, amely a modern művészetben megnyilatkozik, egyre mélyebbről és mélyebbről fakad. Megállásról egyelőre szó sem lehet. Egyre újabb mélységek nyílnak. Egyre újabb problémák jelentkeznek. S ezek közül egyet sem lehet kizárni többé. Aki megteszi, az művészetét, önmagát, művét zárja ki a jelentékenységből.

Az iram a legújabb időben olyan mérvű lett, hogy ezt csak a legteljesebb lélekjelenléttel lehetett követni. Bartók az iramtól visszarettent és önmagát – túlkorán – lezárta. Ez volt az ok, amiért nála, alkotásának utolsó periodusában, új klasszikáról beszélnek. Ez a problémák kizárása árán történt. Néhány tökéletesen megformált és befejezett művet ugyan írt, de ezekről a művekről tudjuk, hogy ezek nem a problémák teljes kiérlelésének, hanem az elsietett befejezésnek termékei. Ezen a ponton ment túl Bartókon Stravinskij. Stravinskij, mint Picasso és Joyce, nem szenvedett abban a műpánikban, amelyben oly sok modern művész szenved, aki fél műve befejezetlenségétől, ideiglenességétől s ezért minden áron befejezést erőszakol ki, holott tudja, hogy művét éppen azáltal tudná kiérlelni, ha a lezárással nem törődne. A tökéletes lezártság úgyis fantazmagória. Csak a klasszikus forma felől alkotott tévhit keltette azt a hiedelmet, hogy vannak befejezett életművek. Bartók új klasszikája elbűvölő és megrendítő zenét alkotott, de éppen ebben a zenében érezni a legkínosabban a zenéből kizárt nagy problémák szenvedélyes követeléseit. Ezért nem tud úgy kielégíteni, mint Stravinskij torzója, vagy vázlatossága, Joyce fanatikus kísérletezése, Picasso nagyvonalúsága, amely a befejezettséget már csaknem megveti és a gyengébbekre bízza.

A korai lezárás akadályozta meg Bartókot abban, hogy a zenei hagyományt megértse, feltárja és ezen a zenei hagyományon nyugvó zenét alkosson. Bartóknak igen nagy zeneelméleti tudása volt, de a modern helyzet felől valószínűleg kevéssé volt tájékozva. Elmélet nélkül a művészek vakok; nem tudják, mit csináljanak és még azt sem, hogy mit csináltak. Ez a tehetetlenség közismerten nemcsak a festőkre és a zenészekre vonatkozik, akik oly éhesek a szóra, hanem még a költőkre is. Kellő elmélet nélkül a művész nem tud tájékozódni. Bartókból szintén hiányzott a képesség és a távlat saját műveinek megítélésére. Amit zenéjében annyira élvezünk, az nem a teljes őszene, hanem egy bizonyos igen magas színvonalú zenei nyelv, amely nyelv igen alkalmas arra, hogy az ősvilágból való áthallásokat érzékenyen kifejezze. Ezen a ponton Bartók egészen közel ért például Tanguyhoz, a francia szürrealista festészet e csodájához. És itt van az a pont, amely jelzi, hogy Bartókon az újabb muzsikának nemcsak túl *lehet,* hanem túl *kell*menni. A klasszika lezárásra irányuló törekvést meg nem történtnek kell tekinteni, a nagy kérdések számára újra meg kell nyílni, mert csak ez a nyíltság tesz alkalmassá arra, hogy az őszenével való kapcsolatot fölvehessem. Bartók utolérhetetlen nagysága e pillanat-

ban abban van, hogy az ősrétegből szóló áthallásokat oly tökéletesen közölte. Külön könyvet kellene természetesen írni arról, hogy ezt milyen eszközökkel érte el. Milyen tudást épített a hangsorokról, milyen összhangzattant alapított, az ellenpont milyen alkalmazását valósította meg, hogyan használja az egyes hangszereket, a vokális és instrumentális zenét együtt, vagy külön, mit jelentenek nála a vonóshangszerek és mit az ütőhangszerek. Utolsó műveiben a vonósok és az ütők feszültsége és ellentéte különösen kirívó. Ez jelzi, hogy pontosan kiépítette a világot, amelyre áthall, – a biológiai folyamatosságot, amely nem egyéb, mint a durée, a prousti pszichológiai idő, a Joyce-i parole interieure, – és jelzi a világot, ahonnan áthall, hol kiszámíthatatlan ritmusban, hol kiszámíthatóan betörő ütéseknek és robbanásoknak jelzése, amely jelenségnek párhuzamaival tele van a modern festészet és költészet és szobrászat. Bartók dobját még alig fedezték fel, a zongora jelentőségét is csak sejtik. Bartók is, mint minden nagy művész, két örökséget hagyott ránk: műveit és az ellenálhatatlan kényszert, hogy róla beszéljünk.

HAMVAS BÉLA

Szókalauz

Janis, a hattyú

Az volt, noha sosem nevezték annak; *hattyú* volt: kellemes, kedves, nemes, szép, valószerűtlen, deli, pompás, és mindaz, amit erről a madárról, Isten e különös teremtményéről tudunk. A hangja volt csak más a poézisbeli hattyúénál: rekedt, éles, fejhangú, reszelős, érdes, mintha agyoncigarettázta és -itta volna (ami szó szerint igaz volt) és hadaró, mint a legjobb kortársaié, Bob Dylané és Mick Jaggeré. (A *blues* atyamestereiről, Muddy Watersről, John Lee Hookerről, B.B Kingről, Howlin Wolfról, Sonny Boy Williamsonról, Champion Jack Dupreeről, Sonny Terryről már nem is beszélve...) Hogy *mennyire* lett volna hattyú? Mennyire volna találó a párhuzam? Erőlködés nélkül írom: a madár keserves, szívreható dalát, amint azt régi-holt-felejtett költérek képzelődése szerént halála előtt elzeng, *hattyú*dalnak nevezzük – ő is, legjobb formáját tán tragikus halála előtt mutatta; utolsó felvétele, a *Me and Bobby McGee* (Kris Kristofferson darabja), amelyben egy távoli, New Orleans környéki csavargás emlékét idézi, a szomorú vég előtt került fel, előző este a szalagra.

Janis Joplin hattyú ötven éves volna az idén, ha – ha oly sok önpusztító kortársával együtt megérte volna ezt a napot, ha önsorsrontóan következetes-következetesen önsorsrontó élete engedte volna. Ha. De maradt, aki maradt: örök-huszonhétéves, a *hippi* távoli ködbe vesző ős-anyja (Live fast, love hard, die young – Élj gyorsan, szeress szenvedéllyel, halj meg fiatalon) és ősgyermeke, flower-power hívő és szeretet-hirdető és elég jó kis énekes; az akkori LSD-szeánszok, szeretetünnepek, az emberi együttlét *hallatlan* intenzitású helyeinek, a hatvanas évek végi koncerteknek ünnepelt hőse.

Persze itt, Közép-Kelet – Kelet-Közép Európában mifene volt tudható ezekről a koncertekről és Woodstockról? *Szinkronban* az elméletről, amely átideologizálta és „egyetemessé" és szubkulturálissá tette a zenét és a hozzá szorosan tapadó életformát? Sajna kevés. Ez volt az ún. „hőskor" – jól-rosszul, főként gyatrán, de oly sokan megírták már. Nagyon zárójelben mondom, hogy *véletlenül* a hatvanas évek „gyermekeként" akárcsak jónéhányan, én is befürödtem: valamikor 1965-ben néhai oskolámból despotikus hajlamú tanárok, többedmagammal persze, féltve őrzött és cukros vízzel gondosan lenyalt frizuráinkat tovább nem tűrvén, tanítási idő alatt Fuksz bácsihoz, a maszek borbélyhoz *kényszerítettek*, ahol a derék öreg szép sorban, parancsra, brutális csikófrizurára nyírta hajunkat. Megalázottan sírtunk-hüppögtünk-szitkozódtunk – én megfogadtam, többé a fordrász-műhely ajtaját nem lépem át, amit sikerült is azóta nagy keservesen megtartanom. Epizód ez persze, történetecske, pillanatkép, kidolgozatlan gyorsfotó az erőszakról, mint olyanról, és érdekességként még azt is ideírom, hogy ezt a setét műveletet három

forint ötven fillérrel kellett „szponzorálnunk". Szóval: ez a „kultúra" tiltott gyümölcs volt – s csak akkor vált legálissá (=tűrtté), amikor a „mozgalomnak" és néhány zenésznek (Joplin, Hendrix, Brian Jones, Jim Morrison, Keith Moon stb.) is *vége* lett. De alig észrevehetően elsivárosodott a zene is; vége szakadt a free-fesztiváloknak, ahol 3-400 ezer ember volt jelen, a szubkultúrának, a politikai és underground rock-divatjának, a világforradalom szélsőbalos frázisának, a „tripzenének" (kokós „utazózene"), a „make love, not war" naiv jelszavának, a polgárpukkasztás spontán, improvizatív formáinak, a zavaros kommunaelméleteknek, a „kivonulásnak", a virágos ruhácskáknak, a „virághatalom" menekülő nemzedékének – és vége a dalnak, *San Francisco, wear some flowers in your hairs,* Scott McKenzie énekelte, S.F. tűzz virágot a hajadba – vége. Ám legfőképpen vége *egy zenének*, amelyet Janis mellett oly sokan reprezentáltak, hogy jámbor óhaj volna őket mind ideírni, de az elfelejtett Jefferson Airplane-t és a Grateful Dead-et mindenképp. És ott volt még a Canned Heat, később a Crosby, Stills, Nash and Young is. Sose voltunk „szinkronban" – mi csak másolgattuk-majmoltuk-imitáltuk a nyugati utópiát; végiggondolt elmélet, hozzáférhető ideológia nélkül, egy '56 és '68 után meglévő, de elvont és sok tekintetben metafizikus társadalmi és politikai szabadság-igény jegyében. Ami az importanyagból a legkönnyebben elérhető volt: a *zene*; – amelyről sok minden leírható, de sajnosan leginkább az, hogy *Janis* halála körül lassan végeszakadt az *örömzenélés* pár évig tartó folyamatának; a „forradalmárok" vagy elestek a barikádokon (értsd: az önpusztítás különböző formáiban) vagy folyamatosan beépültek, eo ipso, a korábban dühösen elutasított estabilishmentbe (az örök-öreg hipszterek csöndes utóvédharcban morzsolódtak fel, ahogyan az efféle hadműveletekben szokás) – a zenészek hidegek, profik, éteri sztárok lettek, korunk új hősei, *vállalkozók*; a zenei avantgarde kevés kivétellel hivatalos nyelvvé vált, a zenei stílusok polarizáldótak – akit nem temetett el élve a blues (Janis *Pearl* című albumán: Buried alive in the blues), az kétszer is meggondolta, miféle frigyet kéne kötnie az üzlettel, a pénzzel, sikerrel-takonnyal. Az *álomnak vége* lett; ami ebből a nemzetközi zűrzavarból megmaradt, az jóformán a sokféle, karakteres, és nagyrészt kiválónak is nyugodtan pocskondiázható zene. Persze egy negyedszázad salakja rakódott már szerény hullájára – emlegetni is mi volna más, mint merő nosztalgia: Matyi fiam a füle botját sem mozdítja Janis hallatán, tán még éretlen hozzá, de Little Richardot már nagy titokban hallgatja, nehogy Gun's and Roses rajongó barátai kiröhögjék.

Korosztályom nevetséges zenei időzavara így hát a zsengice kamaszkor óta tart: idén januárban esett meg a csoda, hogy a huszonhárom éve halott Janis egyik koncertjét először láthattam – születésnapján, késő éjjel és természetesen az *osztrák* TV-ben. Bizony vegyes érzelmekkel néztem: nem kevés önfegyelem szükségeltetik egy efféle kései, tragikomikus randevú elviseléséhez, de aztán megszűnt a képtelen távolság-érzet: *Janis* olyan volt, mint mindig; valószerűtlen (lásd: *hattyú*); hókusz-pókuszok, vonaglások, tornamutatványok, természetellenes Jane Fonda-gimnasztikák nélkül állt a mikrofonnál, kissé idétlen miniszoknyában, sasszézott egyet-kettőt és énekelt. Minden ismert közhelyet újraírhatok, ami akkori valóság volt: egyetlen kamerával forgatták a filmet; a zenészek őrjítően sokáig hangoltak; a mikrofonok sípoltak, begerjedtek, hörögtek, torzítottak, midőn a basszusgitáros a mikrofon felé fordult; Janis számait hosszadalmasan kommentálta, összevissza beszélt. Bárki mondhatná, éspedig jogosan: amatőrök – effélét egy jóravaló gimnázium-zenekar is tud, már ha volna ilyen, de ma egyáltalán nincs, ugyebár. Nem volt füst, erősítőkarnevál, fényorgona, ős-köd, művigyorgás, nevetségesen puritán volt az egész, szánnivalóan siralmas – de csak addig, amíg meg nem szólalt a jól ismert rekedt, éles, beszélő, reszelő, összetéveszthetetlen, elementáris hangú Janis. Valamint a kíséret: a Full Tilt Boogie Band ritmikája. Az *átváltozás* minden kelléke adott volt: egy lezártnak gondolt történet, egy vetítésnyi időre, ellentmondás nélkül, mégis képtelenül *megelevenedett.* Hús-vérré változott a Semmi; jelentős súlyú suhanássá. Mint egy feledékenységből csak most előhívott régi filmről, *előjöttek* a színek, a fények, az árnyalatok, a különféle mozzanatok – ott volt a zene szabadsága, az, ami betűkkel, szavakkal, mondatokkal alig kifejezhetető. Ami méltóságteljesen gördül és a koncentrációt, az intuíciót, a lélek szabadságát és belső tájait a legfényesebben csillogtatja – a *blues;* a Trust me, a Kozmic Blues, a Cry baby, a Woman Left Lonely, a My baby. Janis ezekben a darabokban a legjobb. Aztán a színpadra lassan felszivárogtak a nézők (mára ez is elképzel-

hetetlen), körbeállták az énekesnőt, felszabadultan tapsoltak és táncoltak, „együtt voltak". És kész – a múltba emigrálás, az önmagunkba való képtelen egzódusz eddig tartott.

S hogy némiképp helyreüssem a „kibillent időt" s hogy szelíden *aktualizáljam* is Janis „örökségét", szöveghűen ideírom leghíresebb darabjának, a *Mercedes Benz* című blues-félének a textusát; – Joplin ironikus válasza ez a hatvanas évek reprezentatív Rolling Stones-számára, a Satisfaction-ra – a fordítás nélküli szöveg majd' mindenki számára *érthető* és melegen, egyenest forrón ajánlható az új, ambíciózus énekesné-jelölteknek; nem kell hozzá kíséret, cirkusz, csillogás, Fender-izé, Madonna-smink csak az egyenletes negyedeket kéne ütni valami dobfélén, de egy repedt lábas is kiválóan megteszi.

„*I'd like to do a song of great social and political import. It goes like this:*

Oh, Lord, won't you buy me
a Mercedes Benz?
My friends all drive Porsches,
I must make amends,
worked hard all my life-time,
no help from my friends,
so, Lord, won't you buy me
a Mercedes Benz?
Oh, Lord, won't you buy me
a color tv?
Dialing for dollars
is trying to find me,
I wait for delivery
each day until three,
so, Lord, won't you buy me
a color tv?
Oh, Lord, won't you buy me
a night on the town?
I'm counting on you, Lord,
please don't le me down;
prove that you love me,
and buy the next round,
oh, Lord, won't you buy me
a night on the town?"

És eddig – mondja *Janis* emlékezetesen ördögi-erotikus-züllött gúnykacaja a szám végén; utánozhatatlan. Pedig sokan próbálták. De jól jegyezd meg, ahogy a bagolybölcsességű magyar közmondás tartja: hiába fürdik a csóka, nem lesz *hattyú* belőle.

Végül is készséggel elismerem, van azért némi *diszkrepancia*, hogy világvégi-világközepei hetyei udvaromon őrült fecskék cikáznak hajmeresztő tempóban, csivitelve, párosával, fészekrakó helyet keresve, ugyanakkor a szobában a *Summertime* szól egy régi koncertfelvételről; – *Janis Joplin*, aki 1970-ben egy kaliforniai szállodában halt meg. De ez a távolság viszonylagos; a kérdés az, honnan viszonyítunk és hová tartanánk? – ám *Janis* zenéje ettől függetlenül *időtlen* és *gyönyörű*, akár egy tisztára kopott hattyúcsont.

DISZKOGRÁFIA

1.) I Got Deam Ol' Cozmic Blues Again Mama 1969
2.) Pearl 1971
3.) In Concert 1972
4.) Greatest Hits 1973
5.) Janis 1974
6.) Anthology 1980
7.) Farewell Song 1982

AMBRUS LAJOS

Önmegváltás vagy önpusztítás?

Tájoló a New Age-hez és az új vallási mozgalmakhoz

Kisvárosi általános iskola faliújságján hirdeti a helyi művelődési központ: Agykontroll gyerekeknek. Másik iskolában egy másik művelődési központ Okkult tudományok című előadás-sorozatot propagál. Újabb színhely, ezúttal egy szakmunkásképző intézet, itt a Vízöntő korszak hirdeti magát. Egy nagyközség általános iskolája nevelési értekezletén 1-től 3-ig az embertanról beszélek, rögös, de bejárni érdemes útra hívom a kollégákat, akik egyetértenek abban, hogy valamit már tényleg tenni kellene, mert az emberről valóban nem esik érdemben szó az iskolában. 3-tól 5-ig a Dianetikai Központból érkező – féltucat kolléga heves óhajára meghívott – úriember felteszi a kérdést: „akarják-e tudni, hogy Önök és tanítványaik mire képesek?", s máris hirdeti, hogyan lehet kihasználni szellemi teljesítményünk eddig kihasználatlan 90 százalékát, hogyan lehet megszabadulni a szorongástól, hol rejtőznek a örömeink és fájdalmaink, és még azt is igéri, hogy módszerével nem csak minden pszichoszomatikus, hanem még a szomatikus betegségek is gyógyíthatók, és ráadásul még az ember alaptermészetét is feltárja előttük a szcientológia. A siker óriási, az embertan ejtve.

Másutt a tanulókat fenyegető „szekták" a téma. Csaknem mindenütt mást értenek rajta, a jehovistától a krisnásokig, a Hit Gyülekezetétől a baptistákig, a bulányistáktól a destruktív egyházakig, mindent. Ahogy azt az egykori lajosmizsei párttitkár mondta, „nagy kavar van a fejekben". Aki tájékozódni akar, nincs könnyű dolga, hiszen kevés az eredeti forrás, kevés a tárgyilagos ismertető, annál több a a reklám és a cáfolat, kevés a tapasztalat, annál több a hallomás, kevés a mérlegelés, annál több az ítélkezés. Akad már egy-két teológiai reflexió, ám hiányzik a lélektani és szocilógiai, a sommás negatív minősítések pedig elfedik a valóban problematikus avagy éppen veszededelmet jelentő részmozzanatokat.

Ez alkalommal csak elkezdenék valamit, várva a folytatásra, bevezetném az olvasót ebbe a nagyon is aktuális témakörbe, három kalauzom *Eileen Barker (New Religious Movements.* London, HMSO. 1992.), *Gál Péter (New Age.* Abaliget, Lámpás. 1992) és *Elliot Miller* (A Crash *Course on New Age. Midhton, Baker Books House. 1989) segítségével.*

Kezdjük a *New Age*-dzsel! (A továbbiakban NA.) A NA jelenség cáfolni látszik azt, a mai társadalomtudományi gondolkodásban is jelenlévő (a vallásszociológusok körében már lealkonyulóban lévő) elméletet, mely szerint a modern társadalom elvilágiasult. Egy szó mint száz: a posztindusztriális elvilágiasodott társadalmakban elemi erővel tör fel a *transzcendencia iránti igény.* Nehéz meghúzni a NA határait, mert inkább *életérzés*, mint gondolatrendszer, még kevésbé intézményrendszer, és még az *új vallási jelenségek* vagy a *szekták* körébe sem sorolható. Míg a szekták mindig közösséget jelentnek, a NA alapjában véve „magánzó", a szekta tanítása a tag számára világkép, a NA általában nem rendelkezik ekkora hatókörrel, harmadszor pedig a nonkonform szektákkal szemben a NA „hívők" az esetek nagyobb részében megmaradnak a fogyasztói társadalom polgárai. Liturgia és morális normarendszer híján a NA inkább *érzület, spirituális élmény.* Gál Péter a NA gyökerét az ókori *gnoszticizmusban* találja meg. A gnózis az önmegváltás vallása volt, s a bűn helyébe fő bajnak a tudatlanságot tette, orvosságának pedig a beavatottságot, az ember isteni mivoltát tekintette. E. Miller hálozatok hálózatának tekinti a NA-t, mely átfed a békemozgalmakkal, a ökológiai mozgalommal, sok tekintetben mutatkozik hasonlóság más szellemi és vallási mozgalmakkal, mint pl. a Christian Science-el vagy a Hare krisna mozgalommal, de éppen ez utóbbiaktól abban (is) különbözik, hogy az NA *új korszakot* hirdet, új rendet siettet. A NA inkább spiritualitás, mint hitrendszer, vannak azonban hitei, hogy 1) minden egy, 2) a végső realitás a *lét és a tudatosság,* 3)

mivel minden Isten, *az ember is isteni*, 4) a megváltás az *önmegvalósítás*, 5) a rációnál fontosabb *az élmény és az intuíció*, 6) a reinkarnáció és a karma, vagyis *újraszületések* addig, ameddig a rossz karmák kiegyensúlyozódnak a jókkal, 7) az *evolúció*spiritualilizált változata.

E. Miller szerint a nyolcvanas évek közepéig az amerikaiak többsége még nem ismerte a NA-t, csak egyes elemeit (jóga, reinkarnáció, eszkatológia), 1986-87-től kezdi elárasztani a tömegkommunikációt. E. Miller szerint a NA a klasszikus *monisztikus hinduizmus* nyugati kifejezése, de *az élet és a világ igenlésében* különbözik a keleti miszticizmustól. A NA-ben az időbeli realitások – a természet, a nevelés, a politika, a tudomány és a technika – értékek, nem elutasítani, hanem megváltoztatni akarják a világot, az NA-ben a külső és a belső egyensúlyban van. Bár a monisztikus világnézet történetileg a világ elutasítását jeleti, a NA egy pozitív, egy *transzmateriális* világképpel próbálkozik, amely különbözik mind a szekularizált humanizmus materializmusától, de a hinduizmus nemmaterializmusától is.

A NA sok vonásában rokon a hatvanas évek hippimozgalmával, de nem ifjúsági mozgalom, nem vonul ki a társadalomból, nem kötődik a rock-zenéhez, nem anarchista, nem forradalmi, nem propagálja a szabad szexet és a drogot. A NA erőteljesen egészség- és fejlődés-orientált. A „legyél önmagad" jelszava nem jelenti a felelősség elháritását, de a NA embere nem külső tekintélynek, hanem önmagának felelős.

A NA számára az eddigi tudomány naturalisztikus. Az előzőleg parapszichológiával foglalkozó holdjáró E. Mitchell azzal jön vissza a földre, hogy az univerzum szellemi, s megalapítja az Institut of Noeticot. Az egykori Berkeley-fizikus, a The tao of Physics szerzője kijelenti, hogy a kvantum- és a relativitás-elmélet is támogatja a misztikus tradicióba vetett hitet. E. Miller szerint a NA *új mítosz, a holisztikus megoldások új ideológiája*. Képviselői között F. Capran kívül László Ervint, M. McLuhan-t, az elődök között pedig L. Bertalanffyt, a Római Klub más képviselőit és Teilhard de Chardint is megemlíti. Úgy véli, igaza van abban a NA-nek, hogy újra kell értékelni kulturális struktúráinkat egy holisztikusabb paradigma fényében, hogy a karteziánus elemzés szélsőséges változata a zsidó-keresztény gondolkodás számára idegen, ezért a rendszerszemléletnek mindenképpen (de nem minden válfajának) jogosultsága van.

Ha minden isteni, akkor nincsen bűn és halál, ebben tér el leginkább a NA a keresztény felfogástól, s természetesen abban is, hogy a NA számára Jézus csak ennyiben isteni, mint minden ember az. Szerintük a kereszténységet a klérus tette misztikus kultuszból perszonális kultusszá. Ezek után ne tévesszen meg senkit, ha néhány NA csoport ezoterikus kereszténynek nevezi magát, mert az ő Jézusuk csak rossz karmáinak elvesztése után vált Krisztussá. Ebben az értelemben a Mennyei Atyával szemen a Földanya-istenséghez forduló NA a pogánysághoz való visszatérésként is felfogható. E. Miller az *okkultizmust* nevezi a NA szivének, s arra figyelmeztet, hogy néha a tudományos és az áltudományos nyelv (az „univerzális energia", a „kreatív vizualizáció", a „terápikus érintés") elrejti az okkult magot.

A modern keresztény teológusok többsége a NA-t a gnosztikus eretnekség mai változatának tekinti. Gál Péter – nem tagadva, hogy sok követőjét egyéni jó szándék vezeti – áltudományos álvallásnak nevezi a NA-t. E. Miller pedig arra figyelmezteti olvasóit, hogy a postmillenarizmus és a teonómia nem biblikus eredetű, hogy a NA világállama Bábel is lehet. Elismeri, hogy vannak a NA-tól megtanulandó leckék, s azt javasolja, hogy – „tesztelve a szellemet" a „Te vagy az Isten, te alkotod saját realitásod", „Te vagy saját megváltód", „Sosem halsz meg" ősrégi csábításaira sosem erőszakkal és tiltással, hanem iróniával, a következetlenségek kimutatásával válaszoljunk.

A legkiválóbb élő vallásszociológusok egyike Eileen Barker *új vallásos mozgalmaknak* (a továbbiakban ÚVM) nevezi, amit mások alternatív vallásoknak, kultuszoknak, nem hagyományos vallásoknak vagy modern szektáknak neveznek. A ÚVM az ötvenes évektől nyert egyre nagyobb teret, vallásos illetve szellemi választ kínál a feltett kérdésekre abban az időszakban, amikor a vallások szerepe csökken, ám a vallásos hiteké nő. Az ÚVM forrásai különféle tradiciók, földrajzilag többségük Kaliforniából és Indiából ered. *B. Wilson* szerint általános jellemzői: 1) ezoterikus megjelenés, 2) új élet-stílus, 3) karizmatikus vezető, 4) a keresztény egyházak által előírtakhoz képest újfajta kötelezettségek, 5) fia-

tal, az átlagosnál képzettebb és középosztálybeli hívek, 6) nemzetköziség 7) társadalmi nyilvánosság.

A ÚVM tagjainak többsége *első generációs* hívő (a moonista vagy Egyesítő Egyház tagságának átlagéletkora 1989-ben 23 év volt), vagyis zömmel *megtértek*. Számukra az ÚVM *azonnaliságot és biztos módszert* kínál. A második generáció időszakában az ÚVM legtöbb formájában sok változás következik be. A vezető testület nagyon ritka, helyében a *karizmatikus vezető*, akit semmiféle tradició nem köt, senkiknek sem felelős. A *Megtérés vagy agymosás?* kérdésre, amely Németh Géza és társai jóvoltából Magyarországon is aktuális E. Barker (aki egyébként szintén hívő protestáns) meggyőzően cáfolja az agymosás tézist. Inkább toborzásról és szeretettel bombázásról van szó, mint átprogramozásról és agymosásról, inkább bűntudat-érzésről, mint agykontrollról. A megtérők nagy többsége képes volt dönteni, az ÚVM által megérintettek nagy többsége képes volt a kínált utat visszautasítani, ha akarta. Az Egyesítő Egyházat látogatók egy ezreléke lépett be. A csatlakozók nagy része szabadon hagyhatta el az ÚVM különböző közösségeit. Ugyancsak fontos megállapítása a kutatónak, hogy a *megtérő személyisége* legalább olyan fontos motívum, mint maga az ÚVM. A megtérések többsége folyamat, például a Krisna-tudatú Hívők Közösségének tagjai közül nagyon sokan előzőleg is vegetáriánusok voltak.

Az ÚVM *mélyebb istenhitet*, testvéri *közösséget*, a *drogtól szabadulást*, az *öbecsülés* növekedését, *szabadságot*, *eredményesebb munkát* és karriert és javuló *egészséget* kínálnak. R. Walls az ÚVM három irányzatát különbözteti meg: *világ-erősítőt* (pl. Human Potential, Primal Therapy, Rebirthing), *világhoz alkalmazkodót* (Neo-Pentecostalism, Charismatic Renewal, Aetherius Society, a Nichiren Shosu Buddhism nyugati változata) és a koncepció nélküli jobbítás szándékával *a világot elutasítót* (Unification Chuch). A megtérők között elég sok a gyenge, a patetikus, az érzékeny, a mások által a többiektől különbözőnek ítélt ember. Sok esetben a változások csak külsődlegesek (haj levágása, függetlenslég a szülőktől).

Az ÚVM részéről elkövetett atrocitásokról szóló híradások egy része koholmány. A jonestowni tragédia stigmatizálta a ÚVM-t. Egy ÚVM-tag öngyilkossága a tömegkommunikációban általában egészen más hangsúllyal szerepel, mint egy anglikáné, holott az utóbbiak között jóval több az öngyilkos. A megtérést minden további nélkül agymosásnak, az elkötelezettséget kizsákmányolásnak minősítik. A ÚVM berkeiben elkövetett bűncselekményekről (vannak ilyenek is!) sokkal inkább esik szó, mint az ÚVM-tagok ellen elkövetett bűncselekményekről, pedig ezek száma sem kevesebb. A vallástörténet egyértelműen azt tanúsítja, hogy a tömeges öngylikosság nem tipikusan ÚVM-jelenség. *Az ÚVM lelki betegséghez vezet* tételt is cáfolja E. Barker, például a holland kormány által megrendelt nagyon alapos tanulmányra hivatkozva. Igaz, akad olyan ÚVM csoport, ahol droghasználatra csábítják a tagokat, de a mozgalmak többsége kifejezetten drogellenes. Ami a transzformáló (az ÚVM ellefelei által egyszerűen agymosásnak nevezett) technikákat ileti *E. Barker* felhívja a figyelmet arra, hogy a hagyományos vallások is rendelkeznek misztikus tradíciókkal. A kutatói tapasztalat szerint az ÚVM technikái általában nem veszélyesek és jó érzést váltanak ki. Igaz, a tagok technika-függővé válhatnak, nehezen képesek visszaevickélni az evilágba. Az egészséges étkezés, a dohányzás és a drog mellőzése következtében az ÚVM-tagok többsége erős és egészséges, a nem biztosítottak orvosi kezelése jelent csak igazi problélmát, főleg ott, ahol a betegséget a bűn jelének tekintik vagy tiltják a vérátömlesztést.

Igaz, hogy az ÚVM az *iskolából menekülés* egyik lehetősége, ám a megtértek többsége később folytatja tanulmányait, az önfejlesztő vallások hívei pedig kifejezetten sikeresek a karrierépítésben. Több mozgalom tagjai szegénységi fogadalmat tesznek, és akadnak szép számmal pazarul élő vezetők is, máshol azonban éppen a gyors gyarapodás ideológiája uralkodik.

A *személyes kapcsolatokat* illetően igen széles a skála: a cölibátustól a promiszkuitásig. A Krisna-tudatúak körében például a szexuális kapcsolat csak a gyermekáldást szolgálhatja (ez a szemlélet idősebb keresztény hívők számára ismerős kell legyen), az Egyesítő Egyházban csak a Moon által megáldott házasságban lehet szexuális kapcsolat

40 nappal vagy esetleg hét évvel a ceremónia után (a felnőttek elrendezte házasság is ősrégi szokás keleten).

Több mozgalom *saját iskolával* rendelkezik, amelyeket a nem tagok is látogathatnak. A *gyermekek izolálása* a „rossz társadalomtól" az ÚVM-ben eléggé elterjedt, de korántsem minden mozgalomra jellemző.

Sok esetben a ÚVM-tagok *csak az elvekkel azonosulnak*, a gyakorlattal nem. Több mozgalom elszigeteli az új megtérőket (miként ez gyakorlat sok szerzetes rendben is a noviciátus idején), a geográfiai izoláció azonban ritka. A legnagyobb gondot és veszélyt *a magát Istennek tartó vezető* jelenti, a tőle való *abszolút függőség*, a mindennapi élet bürokratikus megszervezése, a *rigid konformitás* megkövetelése, *a kívülállók ellenséges minősítése* jelenti. Az ÚVM helyi vezetői nem ritkán visszaélnek a tagok szolgálatával, főleg ha földrajzilag is izoláltak.

Sok szakember úgy véli, hogy nem az ÚVM az oka a családok szétesésének, hanem csak szimptomája. Sok ÚVM-tag megroggyant családokból menekül vagy a mozgalom hatására éppen hogy közelebb kerül családjához. Az *Isten fontosabbá válik mindennél* élmény a hagyományos vallásokban is alapélmény és eléggé általános elvárás. Sokan már megtérés előtt elhagyták otthonukat, mások meg annyira elmerülnek az újban, hogy nem érzékelik eléggé, hogy szüleik szenvednek. Egyes mozgalmakban a *nyugodtan hazamehetsz*-elv érvényesül, máshol – az „aki arra gondol, hogy hazamegy, nem szereti eléggé Istent" jegyében – *pszichológiai nyomás* nehezedik a megtértre. E.Barker – nagyon sok kutatói tapasztalat birtokában – egyértelműen leszögezi, hogy a kifejezett tiltás nagyon ritka, miként a nem ÚVM-tag házastárstól való elválás szorgalmazása is.

A szülők reagálása is nagyon eltérő: az *inkább bármi mást csinálna vagy meghalna* kívánásától az örömig (hiszen sok drogos gyerek meggyógyult). Van, aki lelkét, van, aki racionális gondolkodását, van, aki karrierjét félti gyerekének. Sok esetben a formálisan vallásos szülő gyermeke igazi vallásosságával szembesül, és ez túl erős kihívást jelent számára.

A *Mit lehet tenni?* kérdésre választ keresve E. Barker elítélendőnek (mert erkölcstelennek és lélektanilag nagyon károsnak) tartja az ÚVM-tagok *erőszakos visszaprogramozását* (ez már Nyugaton jól jövedelmező szolgáltatás), mert ez – akár sikeres, akár sikertelen – általában nagyobb károkat okoz, mint az ÚVM. A szülőket védő és gyermekeiket „kijózanító" kultusz-ellenes mozgalmak, szervezetek és intézmények tevékenysége legalább annyira káros, mint a nyílvánvalóan káros hatásokkal jellemezhető mozgalmak. A szociológus asszony azt tapasztalja, hogy a szülők mindenképpen *maradjanak kapcsolatban* gyerekükkel, hallgassák meg őket, miért váltak ÚVM hívőkké, *alkossanak hiteles képet* az ÚVM-ről. Az erőszakos beavatkozást és a Laissez faire-t ugyanolyan károsnak tartja, az orvosságnak a kapcsolat fenntartását és a helyzetet tisztázó beszélgetéseket javasolja. Végül arra figyelmezteti olvasóit, hogy a nyugati demokráciákban a vallásszabadság alapvető emberi jog, hogy az utakat, igazságokat és értékeket – mégha extrémek is – nem fenyegetheti a vélt egyetlen igazság.

KAMARÁS ISTVÁN

Az eredményesebb iskolai nyelvtanulásért

A Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola az országos pedagógiai megújulás kihívását elfogadva, új képzési formát vezetett be az elmúlt két év során, az *idegen nyelvi tanítóképzést* angol, német, francia nyelvből. Jelenleg 10 angol, 11 német szakos hallgató a III. évfolyamon; 10 angol, 10 német, 9 francia szakos hallgató a II. évfolyamon; 13 angol, 13 német, 7 francia szakos tanítójelölt a I. évfolyamon vesz részt az egyetemi német, angol, francia szakos képzéshez nagyon hasonló foglalkozásokon, amelyeket anyanyelvi lektorok tartanak. Jelenleg *Sheila Murphy* és *Millie Jackson* angol, *Matthias*

Hofmann német és *Guy Condet* francia anyanyelvi lektorok vezetik nagy hozzáértéssel az idegen nyelvi szemináriumokat.

Német szakos hallgatóink állami ösztöndíjasként sikerrel vettek részt intenzív német nyelvi továbbképzésen Pinkafelden, ahol az egyetemista hallgatók mellettt jól megállták helyüket.

A Francia Intézet kulturális attaséja, *Jean Luc Dubreuil* úr, valamint a Brüsszeli Charles Buls Pedagógiai Főiskola vezető tanárai, *Roger Deldime* és *Jean-Pierre Gustin* úr elismeréssel nyilatkozott főiskolánk idegen nyelvi oktatási szintjéről. A jelenlegi harmadéves idegennyelv-szakos hallgatóink 1993-ban kapnak angol, német szakos tanítói diplomát, amellyel képesítést nyernek arra, hogy az *általános iskola alsó tagozatában és az 5-6. osztályban idegen nyelvet szakos tanárként taníthassanak.*

A kisgyermekkori idegennyelv-tanítás nagy felelősséget ró az idegen nyelv tanítókra, mivel az első idegen nyelven kimondott szóval egy új nyelvi kultúrával és civilizációval teremtenek kapcsolatot a gyerekek szinte észrevétlenül könnyed, játékos formában. Éppen ebben rejlik az oktató felelőssége, hogy az új nyelvvel való első találkozáskor fonetikailag, lexikailag, nyelvtanilag a lehető legtökéletesebb formában mutassa be az idegen nyelvet kis tanítványainak.

Az eddigi hagyományos három éves tanítóképzéshez képest a jelenlegi négy éves angol, német, francia nyelvi képzés megközelítőleg 1000 idegen nyelvi órája a minőségi és a hatékonyabb általános iskolai idegennyelv-oktatás megalapozását szolgálja, miközben felkészíti hallgatóinkat a 6-12 éves korosztály közismereti tárgyakból való tanítására. A hatékonyabb idegennyelv-oktatás során az idegennyelv-tanító elengedhetetlenül fontos feladata, hogy jól ismerje az idegennyelv-tanulás idegélettani alapjait és a kisiskolások életkori sajátosságait. Mindezek tudatában felismerheti az esetlegesen kialakuló nyelvi gátlások, nyelvi kudarcok okait, és a megfelelő módszer vagy technika megválasztásával a gyermekek természetes kíváncsiságának, érdeklődésének felkeltésével sikerélményhez juttathatja kis tanítványait, így adva ösztönzést további sikerek eléréséhez.

Az adekvát idegennyelv-tanítási módszer vagy technika megválasztásához alapvető segítséget nyújt a neuropedagógia, melynek képviselői szerint minden pedagógiai újításnak az agy értelmi és érzelmi lehetőségeinek kölcsönhatására kellene épülnie.

A neuro-pedagógusok szerint „gondolataink érzelmeinkből fakadnak". (1) Érzékszerveink és a külvilág kapcsolata folytán pozitív vagy negatív érzelmi állapotba kerülünk. Fontos, hogy pozitív érzelmek alakuljanak ki – az információszerzés és -befogadás, így bármiféle tanulás, speciálisan – az idegennyelv-tanulás folyamatában.

Az agykéreg retikuláris első idegrendszeri vonulata fogadja először az információt. Ez a réteg az utánzás, a rutin magatartásáért felelős. A perem a következő réteg, amely a jó tapasztalatot elraktározza és reprodukálja, amíg a rosszat – pl. egy sokkhatás miatt – elfelejti. Az első két réteg egymásra épülő jó együttműködését a pozitív érzelmek elősegíthetik. A harmadik idegi vonulat elemez, határoz, elméletet gyárt, amely az olvasási, írási, számolási, tanulási folyamatokat teszi lehetővé. A negyedik idegi vonulat – a homloklebenyek – a tervezésre, a gondolkodásra és emberbaráti érzelmek felkeltésére képes.

A nyelvtanulásbeli sikertelenség vagy retardáció egyik oka az agyféltekék aránytalan terhelése lehet, mert ez a tényező akadályozhatja az információ befogadását.

A jobb agyfélteke gyengesége okozza a metaforaalkotás, a szintézis, a következtetés hiányosságait. Ennek ellensúlyozására az idegennyelvi órán igékkel teli történetek meghallgatása, visszamondása – pl. anekdoták formájában – hasznos és szórakoztató tevékenység. Ritmikus mondókák gesztusokkal kísért alkalmazása szintén segíthet. A bal agyfélteke gyengébb terheltsége kiejtési, mondattani, lexikai, nyelvi konstrukciók megértési nehézségét okozza, amelyek kiküszöbölésére vizuális szemléltetést, kép-szín-szó asszociációt lehet alkalmazni, vagy a leírt szöveg ismétlését.

J.C. Dortu szerint mindkét agyféltekét egyszerre kell terhelni, és minden ismeretközlésnek rögtön alkotáshoz kell kapcsolódnia. Az alkotás állapotához való eljutás első stádiuma a tökéletes információfelvétel, amelynek folyamatában a figyelem, az emlékezet és a motiváció alapvető jelentőségű, mivel kölcsönös kapcsolatban állnak egymással és

azonos irányú tevékenységben hatásuk megsokszorozódik. „Minél tisztább, pontosabb, figyelmesebb, motiváltabb, célratörőbb az információfelvétel, annál mélyebb az információelemzés, annál mélyebben és annál tovább rögződik az információ." (2)

A nyelvtanár munkája során ennek ismeretében olyan feladatot adjon, amely érdeklődést kelt. Adja meg a célt, a diák maga jusson el különböző alternatívák önálló bejárásával. (pl: London-térkép, Párizs-térkép – állítson össze egy napos idegenvezetői útitervet vagy)

– egy történet alaphelyzetét adja a tanár, amelyet a diák befejez pl. a titokzatos látogató, az elveszett bőrönd

– Krimitörténetben – bankrablás a főutcán

Ki lehetett a bűnös?

– Szituatív közlekedési történet – térkép segítségével, hol találhatok parkolóhelyet? (Szóban vagy írásban.)

– Idegennyelvi sajtókonferencia (barkochbaszerű kérdésekkel találja ki a diák, kinek képzeli magát a sajtókonferenciát tartó közismert személyiség. Közben a feltett idegennyelvi kérdések észrevétlenül csiszolják a kérdéstechnikát).

Az emlékezet tartóssá tételéhez a figyelem és a motiváció kölcsönhatása jelentősen befolyásoló tényező. Az optimális kölcsönhatás elérésére a nyelvtanár, ha tudja, kerülje el az ismétlést, mivel a motiváció és a figyelem egymással szoros összefüggésben vannak. Pl. poétikus nyelvtani gyakorlatok során. Ez nem paradoxon, valóban lehet elegyíteni a poézist és a nyelvtani szabályokat egy versírási nyelvtani gyakorlattal:

La lettre que j'ai écrite
La lettre que j'ai vue
La lettre que j'ai recue
c'était sans mérite.

A versírás során a rímek faragása mellett a múlt idejű melléknévi igenevek képzése, sőt azok egyeztetése is megvalósul, szinte észrevétlenül.

A figyelem és a motiváció felkeltésére az idegennyelv-tanításban a svájci Bienne-i továbbképzésen megismert módszert tudom alkalmazni, az idegennyelvi környezetre való „belemerítés" módszerét, vagyis a reális idegennyelvi környezetben való helytállást. A svájci továbbképzésünk során riportermagnót és telefonszámokat – híres helyi nagyságok telefonszámait – kaptunk, akikkel kapcsolatba kellett lépnünk, randevút kérni és a beszélgetésünket magnetofonra rögzíteni. Természetesen az idegen nyelvű országban való tartózkodás eleve potenciális és optimális „belemerülési" lehetőséget ad. De Magyarországon, Kaposváron mindezt megteremteni nehezebb, ha nem is lehetetlen. Az anyanyelvi lektorok itt-tartózkodása is lehetőséget adhat egy sajátos idegennyelvi környezet megteremtésére, eredeti „éles" helyzetben való tolmácsolásra. A mindennapi élet szinte naponta ad erre lehetőséget, pl. suszterhoz, autószerelőhöz való kíséret és tolmácsolás; interjúkészítés az anyanyelvi lektorral (a franciaországi ifjúsági szálláslehetőségekről, a francia iskolákról stb.).

A neuropedagógiai szemlélet idegennyelv-tanító hallgatóink közötti elterjesztésével az általános iskolai eredményesebb nyelvtanulást szeretnénk elősegíteni napjainkban, amikor a nyelvtudás a világhoz való kapcsolódásunk és egyéni boldogulásunk forrása

JEGYZET

(1) H. – Trocmé-Fabre: J'apprends, donc je suis. Royan, 1991. 1. p.
(2) H. – i.m. 2. p.

HORVÁTH GYULÁNÉ

Simple Present or Present Continuous?

Az egyszerű és folyamatos jelen idő tanítása az általános iskolai angol nyelvoktatásban

A nyíregyházi 19. sz. Általános Iskola a megyében az elsők között kezdte az angol nyelv tanítását. Jelenleg kb. 380 tanuló ismerkedik a nyelvvel. Alsó tagozaton a szókincsfejlesztés, mondatmodellek elsajátítása a célunk játékos formában, a korosztálynak megfelelő módszerekkel, különböző témákban.

Tapasztalataink szerint a tanulók ötödikes korban érnek el anyanyelvi tanulmányaikban is arra a szintre, hogy az idegen nyelv-tanításban ne csak jelenségeket mutassunk be, azokat automatizáljuk, hanem tudatosan is tudják alkalmazni a nyelvtani szabályokat különböző élethelyzetekben. Ebben a dolgozatban átlagképességű gyerekekkel végzett gyakorlatokat mutatunk be. Természetesen mindig az adott osztály vagy csoport tudásától, képességétól, szorgalmától függ, hogy mennyire mélyedünk el az anyagban, milyen részletesen vesszük a nyelvtant, milyen nehézségű és mennyiségű gyakorlatot végeztetünk el.

Iskolánkban az alsó tagozatos osztályokban többféle könyvet is használunk: English Today, Tip-Top, Chatterbox. A Project I. tankönyvet negyedik osztályban egy kicsit nehéznek, nem olyan szórakoztatónak találtuk. Ezért ezt a kötetet ötödik osztályban megfelelőbnek tartjuk. A főbb témákat kibővítve tanítjuk (építve az alsó tagozatos ismeretekre is): család, az emberek, lakás, napirend, iskolai élet, szabadidős tevékenység, szülők foglalkozása, levelezés angol és amerikai gyerekekkel, kedvenc állatok és vadállatok, űrkutatás. A tanulók szókincse ebben a szakaszban gazdag, tehát változatos nyelvtani gyakorlatokat állíthatunk össze. A gyakorlatokat nem csak a Project I tankönyv, munkafüzet, nyelvtani gyakorlatok alapján állítottuk, gyűjtöttük össze, hanem felhasználjuk a Rainbow, Streamline English Departures, Angol alapfokon, *Budai:* Nyelvtani gyakorlatok és más kiadványok gyakorlatait saját ötleteink mellett.

Az angol igeszemlélet kezdetben ismeretlen tanulóink számára. Azt tapasztaltuk, hogy az egyszerű és folyamatos jelen idő megértetése, begyakoroltatása nagyon fontos. Később nem okoz gondot a múlt és jövő idő megtanítása, ha tanulóink tudatosan tudják használni a jelen időt mindenféle szituációban.

Az egyszerű és folyamatos jelen időt egymással párhuzamosan mutatjuk be. A későbbi példamondatokban vagy szituációkban a tanulók el tudják helyezni az igéket a nyelvtani magyarázat segítségével. Ezért a füzetbe a következő vázlat kerül:

"Az angol nyelv sokkal több igeidőt használ, mint a magyar. Az igeidő kiválasztása attól függ, mit akarunk kifejezni, a cselekvés, történés, létezés, állapot melyik oldalát akarjuk hangsúlyozni, tehát a beszélő dönti el pl. hogy az időtartamot vagy a tényközlést tartja fontosnak.

I. Simple Present (egyszerű jelen idő)

1. Képzése:

I work	I don't work	do I work?
you work	you don't work	do you work?
he	he	he
she works	she doesn't work	does she work?
it	it	it
we work	we don't work	do we work?
you work	you don't work	do you work?
they work	they don't work	do they work?

2. Helyesírása:

–es I do– he does
I box– he boxes
I watch– he watches

y–i+es I carry– he carries
I try– he tries
mgh+y+s I say– he says

3. Használata:

a) Gyakori, rendszeres, jellemző, szokásos cselekvés:

– Cats drink milk. Dogs bark. I go to school. She has lunch at 1. Jim works for a bank.

– Időhatározókkal: He always (usually, often, sometimes, occasionally, never, every day, on Mondays, twice a week) works at night.

It rains in spring. How often do you wash your hair?

b) A jelenben lejátszódó egyszeri cselekvés:

He comes in. Fred puts on his coat.

c) Általános, természeti igazságok:

The Earth goes round the Sun. The Sun doesn't shine in the night.

d) Előre rögzített, időhöz kötődő cselekvés: menetrend, tanítási rend, mozi, TV programok stb.

The train leaves at 5.30. What time does the next train leave?

e) Képes valamire, valakinek/valaminek általános tulajdonsága:

He speaks English well.

f) Olyan igék, melyek nem állhatnak folyamatos alakban:

love, see, hear, want, like, hope, wish,...

II. Present Continuous (folyamatos jelen idő)

1. Képzése:

I am working	I' m not working	am I working?
you are working	your aren't working	are you working?
he	he	he
she is working	she isn't working	is she working?
it	it	it
we are working	we aren't working	are we working?
you are working	you aren'r working	are you working?
they are working	they aren't working	are they working?

2. Helyesírása:

–make – making	–agree – agreeing	carry –carrying
hate – hating	see –seeing	enjoy –enjoying
write – writing		
take – taking		
+ing	*ee+ing*	*y+ing*

3. Használata:

a) Most van folyamatban, nincs visszafele utalás:

It is raining. I am not wearing a coat. Why are you sitting on my desk?

b) A cselekvés most jellemző, nem szükséges, hogy a beszéd pillanatában történjen, lehet ideiglenes is:

What are you doing? – I am learning to play the piano.

People are eating less meat (nowadays).

He is teaching French and learning Greek.

c) Terv (a közeljövôben) + idôhatározó:

I am having dinner with Tom tonight.

d) Vannak olyan igék, melyeket nem használunk általában folyamatos alakban (kiv. jelentésváltozás):

érzékelés: feel, see, – érzések: like, love, want, wish, hate – más szavak: forget, know, remember, understand, belong stb.

III. A kijelentő, tagadó és kérdő mondatok begyakoroltatása kezdetben táblázat segítségével történik:

I wash my face in the bathroom at 7.

I don't wash my face.

Kérdőszó	Segédige	Alany	Állítmány/Fôige	Bővítmények
Who	—	—	washes	his face?
What	do	you	do	in the bathroom?

What	do	you	wash	at 7?
Where	do	you	wash	your face?
When	do	you	wash	your face?

You are writing a letter now.
You aren't writing a letter now.

Who	is	—	writing	a letter now?
—	Are	you	wrinting	a letter?
What	are	you	doing?	
What	are	you	writing	now?
When	are	you	writing	a letter?

IV. A gyakorlatok összeállításánál arra törekedtünk, hogy azok közelálljanak a gyerekek mindennapi élményeihez, életszerûek legyenek, váljék a nyelv a kommunikáció eszközévé.

1. Ehhez a nyelvtanhoz konkrétan kapcsolódó részek:
Project /4. fejezet: Time és 5. fejezet: People gyakorlatai

2. *Rainbow:* A Day of Mine (Jillian napirendje alkalmas arra, hogy átalakítsuk a mondatokat tagadó, kérdô ill. egyes szám 3. személybe. Ez alapján a saját napirendjüket is össze tudják állítani a gyerekek kiegészítve az iskolai élettel, tantárgyakkal, szabadidôs tevékenységgel.) Ezt az anyagot fel tudják használni a levelezéseikben is.

A szöveg feldolgozását sziínesíthetjük: hibásan írunk le részleteket, ki kell javítani, a sorrendet összekeverjük, a szöveget félig letakarjuk, ki kell egészíteni, különbözô szavakat, szófajokat pótólni kell a hiányos mondatokból, változtassanak a mondatokon stb.

3. *Rainbow:* Unit 3 What do you do?/What do they do? Where do they work? A fireman works at a firestation and his job is to put out fires.

4. Minél több foglalkozást tudni kell bemutatni, így szüleikrôl is fognak tudni beszélni.

5. *Rainbow:* A/3 Whose watches?
A/4 True or false? (Cindy napirendje a magnó alapján)

6. *Budai:* Angol nyelvtan (The use of tenses)

Exercise 1. Read the following sentences in the third person singular

1. They live in Oxford.
2. I help my father.
3. We think we are right.
4. What do you do?
5. Do you like eggs?
6. We don't go to school on Saturdays.
7. I know the answer.
8. Do you often buy apples?
9. They do exercises every morning before breakfast.
10. When do you come home?
11. Do you help your mother?
12. Do you speak English?
13. I don't study Spanish.
14. Where do you keep your money?
15. I often meet them.
16. You look like your sister.
17. Which coat do you prefer?
18. How much do you weigh?
19. Do you eat much for dinner?
20. What do these signs mean?
21. I like playing football.
22. Why don't they work?
23. We collect postcards.
24. What do you want to buy?
25. What time do you have your lunch?

7. *Streamline English Departures:* 40 A personal letter

13 rue Pigalle,
Montmartre,
Paris.
August 9th, 1977

Dear John,

Well, this is my second week in Paris. I like it very much. I usually get up at ten o'clock and have breakfast in a street café. French breakfasts are very small, but the coffee's not bad. I always go to school by Metro. I usually arrive at school at twelve o'clock. I'm learning a lot of French. School usually finishes at five o'clock. In the evening I occasionally stay in the hotel, but I usually go out for dinner with a friend. Life is very interesting here. Next weekend I'm going to the coast. Give my regards to everybody.

Love, Mary xxx

A levélben és az azt követő másik levélben az időhatározókkal találkozunk, felhívhatjuk a figyelmet a helyes szórendre, az angol levelek külső formájára, megszólításra, dátumozásra, elköszönésre.

8. Streamline English Departures: Workbook 35

A gyakorlatok a gyakoriságot kifejező idôhatározók használatára épülnek. Pl. He always watches football. - Do you smoke cigarettes? Never.

A tanulók magukról és tanárukról is írhatnak igaz állításokat.

Workbook 36: Fő feladata a kérdésszerkesztés/How often? What time? When? What do you usually do? Do you ever..?

Workbook 37: Az egyszerű és a folyamatos jelen idő használatát gyakoroltatja. pl.: Keith's a student. He goes to university. He's playing tennis.

9. *Zig-Zag 3:* A bemutatotthoz hasonló képeslapot és levelet tanulóink is írhatnak.

A postcard from Sarah

Dear Peter,

I live in St. Albans, near the river Ver. I go to St. Michael's school. I play netball at school but I'm not in the school team. My favourite subject is English. In the evening I watch television. I like Tarzan. I have dinner at half past six and I go to bed at nine.

See you soon.

Sarah.

28 Via Roma,
Milano,
Italy.

A letter from Sarah

3 Victoria Street,
St. Albans,
England.
15th June 1981

Dear Penfriend,

Thank you for your postcard. We have six weeks school holidays in the summer from the end of July to September. Would you like to come and stay with me and my family in August? My Mum and Dad say they will be very pleased to have you for two weeks.

If you come I can show you around St. Albans. We can go to the Cathedral, the Clock Tower, see the shops in George Street and the Market on Wednesdays and Saturdays. We can go to the Zoo and the Safari Park. We can go to London, too. We will go for picnics and go swimming if the weather is fine. Write soon and tell me if you can come and when.

I hope to see you.

Sarah.

A 9. gyakorlat levelei

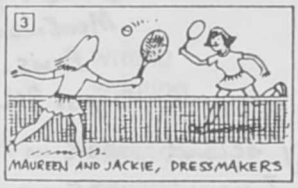
10. A következő gyakorlattal tovább szélesíthetjük tanulóink szókincsét részben már ismert szavakkal:

Present continuous or simple present?

It's a holiday today. The people below aren't working. Say what they do in their jobs and what they're doing at the moment. Use these verbs in the present continuous: *eat, jog, listen, play, read, ride, swim, wash, watch.*

Example

Ray cleans windows. He's listening to the radio at the moment.



11. Játék a képekkel

2-2 tanuló kap 1-1 képet. A mondatokból mindkét lapon különböző információkat előre a tanár eltüntet. Kérdések alapján a két tanulónak ki kell egészíteni a mondatokat.

12. Felmutatunk egy képet. A tanulók a kérdések alapján tippeljenek: Pl.: What's his/her name? - How old is he/she? - Where does he/she go? How many children are there in their class? - What time does he have dinner? - What do they do at playtime?... stb.

A válaszok igen változatosak lehetnek. Egy-egy tanuló helyettesítheti a tanárt a kérdésfeltételnél.

Alison goes to school by bus. Her school is called St. Michael's. She plays basketball, she's in the school team. Her favourite subject is English.

Ken likes watching a television programme, called "The boy from space." He likes Tarzan films, too.

Hazel does embroidery at school in the afternoon. At the moment she's doing a tree and birds. It's going to be good when it's finished.

Rosie plays the violin and she has an exam on Monday. She plays the recorder and the piano, too.

Simon lives near a river and he likes going fishing there. Sometimes he goes to the park or he goes swimming. He goes swimming with the school every Friday.

Richard's favourite sport is football. He's got a table football game which he plays with his brother. Every Saturday he plays football with the cubs.

13. A képhez tartozó szöveg alapján fogalmazzanak meg igaz mondatokat önmagukról, testvérükről vagy barátjukról.

13. gyakorlat

14. Szintén tippelôs játék. Ki kell tölteni az alábbi kérdôívet:

Name:.....
Age:.....
Nationality:....
Job:.....
Hobby:.....
Appearence:.....

A tanulók összefüggô mondatokkal elmondják véleményüket. Ha a tanár tudja vagy ismeri az illetôt, a gyakorlat végén elmondhatja a valódi adatokat, vagy a saját véleményét.

15. A képet egy villanásnyira felmutatjuk. Megkérdezzük a tanulókat, ki milyen információt tud a képrôl mondani. Másodszor is felmutatjuk a képet. Ekkor már több részletet felismernek a gyerekek. Végül összeáll a kép: ki látható rajta, hol vannak, mit csinálnak, hány évesek, hogy néznek ki, milyen ruha van rajtuk?... stb.

16. Személyek bemutatása a megadott kép és adatok alapján:

Rosie–secretary–38–the office/5 days a week–6.30–sandwiches–tea–the office–7.20-in a pub–home–5.15–evening classes–10 o clock

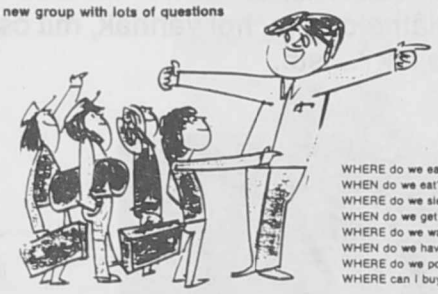
Rosie is a secretary. She is 38. She works in an office 5 days a week. She gets up at 6.30. For breakfast she has sandwiches and drinks tea. She leaves for the office at 7.20. She has lunch in a pub. She arrives home at 5.15 p.m. She goes to evening classes. She goes to bed at 10 o clock.

17. A bemutatott személyekkel készítsünk interjút. A hitelesség kedvéért adhatunk a gyerekek kezébe mikrofont.

18. Készíthetünk riportot híres személyekről, kedvenc sztárokról is.

19. Órán vagy szakköri keretben nyári tábori élményeikről a következő gyakorlat alapján számolhatnak be, illetve adhatják elő.

A new group with lots of questions

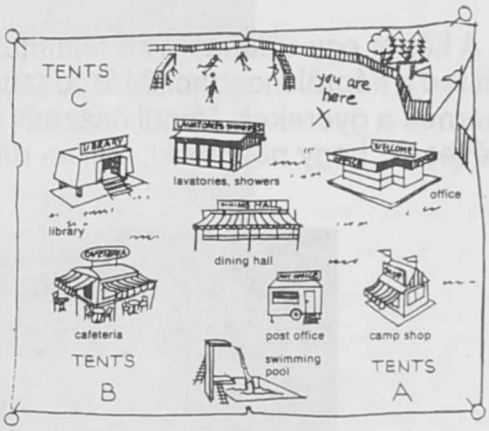


WHERE do we eat?
WHEN do we eat?
WHERE do we sleep?
WHEN do we get up?
WHERE do we wash?
WHEN do we have supper?
WHERE do we post letters?
WHERE can I buy shampoo?

Alan: Where do we eat?
Camp warden: In the dining hall.
John: When do we eat?
Camp warden: Breakfast at 8.30. Lunch at 12.30.
Alan: ... And when do we have supper?
Camp warden: At 6 p.m.
Ann: Where do we sleep?
Camp warden: In those tents over there.
Ann: When do we get up?
Camp warden: At 7.30.
Alan: Where do we wash?
Camp warden: You see that building over there? Lavatories and showers.
Ann: Where do we post letters?
Camp warden: At the post office.
Ann: Where can I buy shampoo?
Camp warden: The camp shop is over there.

Hours!

Office:	8 a.m. – 12	Dining hall:	Breakfast	8.30 a.m. – 10 a.m.
	2 p.m. – 9 p.m.		Lunch	12.30 – 2 p.m.
Shop:	10 a.m. – 6 p.m.		Supper	6 p.m. – 9 p.m.
Post office:	10 a.m. – 3 p.m.	Cafeteria:		11 a.m. – 9 p.m.
Library:	10 a.m. – 5 p.m.			

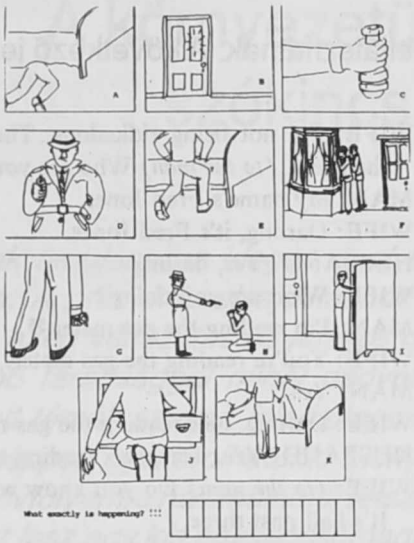


Make up lots of questions.

WHERE WHEN	can do	we you I they	watch TV? buy stamps? get postcards? have lunch? buy something to drink? wash my hair? get up?
	does can	he she	go to bed? go swimming? get books? get a football? play football? make a telephone call? go to ...? take a trip to ...? come back?

Can you give answers?

at ... o'clock half past ... a quarter past ... a quarter to ...	after	breakfast supper midnight	at in	... ...	No idea. I don't know.



What exactly is happening? !!!

I spy with my little eye ... put one word in each of the spaces

Jimmy Thump is a private detective.At the moment he's _____ a man called Wilson.He's _____ through a gap between the curtains of a room.His assistant,Hugo First,is _____ to find out what's happening.....

Hugo: _____ he doing.

Jimmy: He's _____ through the drawers,but he _____ find what he's _____ for.

Hugo: _____ he still looking _____ the drawers?

Jimmy: No,he isn't.He's _____ in the wardrobe....Just a minute....he's _____ something up.Now _____ crawling under the bed....he's _____ up again,... now he's _____ the blankets off the bed.He's _____ something in his right hand.

Hugo: Yes,yes, _____ he holding?

Jimmy: I can't see.Just a _____ ....there's someone _____ at the door.

Hugo: _____ is it?

Jimmy: It's Carter....and he's _____ a gun!

Hugo: Yes....what's _____?

Jimmy: _____ pointing it at Wilson....and now he's....

20. A történet képeit összekevertük. Tetszés szerint bármelyik képről beszélgethetünk. (What is he doing? Are they outside or inside? Is he picking up or putting down the torch? Is he standing up or kneeling down?...)

A beszélgetés után meghallgatjuk a magnóról a történetet vagy a tanár felolvassa. A hallottak alapján a történetet sorba rakják a gyerekek. Csak ezután adjuk kezükbe a hiányos párbeszédet. A 3 fős csoportok szerepcserével játszszák el a történetet.

21. A jelen idő gyakoroltatására a *Muzzy in Gondoland* videoanyag egyes részei nagyon jók. Norman mutatja be, illetve összegzi az adott nyelvtani anyagot. Legtöbbször csak egy részt emelünk ki egy-egy egységből, nem az egészet vesszük. Különböző megfigyelési szempontokat adhatunk a film megtekintése előtt, alatt vagy után: pl.: Part IV Scene 1 Telephone convertation / I am having breakfast/lunch/dinner/bath. I'm going to bed.

What time is he having breakfast,...? What is he doing at 9 o' clock?

Scene 6: What is Sylvia doing?

Part V Scene 1: évszakok és az idôjárás, a hét napjain milyen rendszeres tevékenységet fejt ki Norman.

Song: On Monday I Play Football

Feladatok: - hány cselekvésrôl volt szó?

– a hét mely napján focizott, kosarazott, teniszezett stb.?

– minden egyes időponthoz írjanak cselekvést

– szerepjáték

– a világ különböző tájain egy adott időpontban mit csinálnak az emberek?

– utánozhatunk cselekvéseket

a)

A - (mime swimming)

B - When do you go swimming?

A - On Monday.

b)

a gyerekek minden napra írnak egy cselekvést:

A- When do you play tennis?

B - On Saturday.

A - Me too./I don't.

A - On Sunday I play football.

B - I don't. I play on Monday.

- a készüléket lehalkítjuk, és a képen látottakat a gyerekek kommentálják

- egy tanuló elfordul háttal a televíziónak, és a szöveg alapján utánozza a cselekvést.

22. *Play English*

Tanulóink élvezik, ha egyszerû szituációkat eljátszhatnak. A következő jelenetet órán vagy szakkörön is elô lehet adni.

THERE'S A MAN IN THE ROOM

Characters:

Wife
Husband
Man

(The husband and wife are asleep in bed. Suddenly the wife wakes up.)

WIFE: Darling! Darling! Darling!
HUSBAND: What's the matter?
WIFE: I can hear a noise.[52]
HUSBAND: Oh, go back to sleep.
(The wife turns on the light.)[53]
WIFE: Darling! There's a man in the room.
HUSBAND: Oh, don't be ridiculous.[54]
WIFE: I'm not being ridiculous. There is a man in the room. *(to the man)* Who are you?
MAN: My name's Fred Jones.
WIFE: Darling, it's Fred Jones.
HUSBAND: Yes, darling.
WIFE: What are you doing?
MAN: I'm reading the gas meter.[55]
WIFE: You're reading the gas meter.
MAN: Yes.
WIFE: Darling, he's reading the gas meter.
HUSBAND: Yes, dear, he's reading the gas meter.
WIFE: *(to the man)* Do you know what the time is? It's half past three.
MAN: Half past three! It's time for my cup of tea. *(He has a cup of tea.)*
WIFE: Darling, he's having a cup of tea.
HUSBAND: Who's having a cup of tea?
WIFE: Fred Jones.
HUSBAND: Hmm...
WIFE: Oh, it doesn't matter. *(She lies down. The husband sits up.)*
HUSBAND: Darling! There's a man in the room!

23. A "The Snowman" történetet egy osztály vagy szakköri csoport télapó- vagy fenyőünnepélyen vidáman előadhatja az ismert dalbetétekkel mozgás, tánc kíséretében. A ruhákat, a jelmezeket közösen tervezzük és készítsük el, így a gyerekek nagyobb élményhez jutnak. Az előaáds során biztassuk a nézőket, hogy ők is kapcsolódjanak be az éneklésbe. Előre kioszthatjuk a dalok szövegét.

THE SNOWMAN

Mané 1- Look.With my magic glasses I can see a little girl.
Mané 2- Do you know her?
Mané 1- Yes,of course!Her name is Marcsi.
Mané 2-What is she doing?
Mané 1- She is getting up at the moment and looking out of the window.
Marcsi- It's snowing!What a nice day! Mummy, can I go outside?
Mum - Yes,darling.Put on your boots,coat and hat.
Mané 1- She is running to the garden.First she is making a small snowball for the head and then a larger one for the body.
Mané 2- And now she is giving him a scarf and a hat, a carrot for a nose and lumps of coal for his buttons and his eyes.
Marcsi- I'm so happy! And my snowman is smiling!
Mum - Marcsi,it's time for bed!Brush your teeth and have a bath!
Marcsi- Just a minute,Mum! I'm looking out of the window at my snowman.
Mum - O.K. darling.But it's nine o'clock!

Song: Good night,Marcsi!
Good night,Marcsi!
Good night,Marcsi!
It's time to go to bed!
Merrily we roll along,
Roll along,roll along,
Merrily we roll along,
As off to bed we go.

Mané 1- Marcsi is asleep.Everything is in silence.
Mané 2- It's eleven o'clock! Can you hear anything?
Mané 1- Yes. Marcsi can't sleep.She woke up,got out of bed and now she is looking out of the window at her snowman.
Marcsi- The snowman is still here! What a lovely night! But I must go back to sleep.
Mané 1- But Marcsi can't sleep.
Mané 2- It's midnight.She's getting up, putting on her dressing gown and opening the door.

Snowman- How do you do.
Marcsi- I can't believe my ears! Hello Snowman! I'm Marcsi.Ssh!Come in!
Snowman- Thank you.
Marcsi- This is my room.These are my toys.This is the television.This is my bed.And this is the radiator.
Snowman- I don't like hot things.
Marcsi- Come on then. This is the kitchen.This is the cold water.
Snowman- Can I try it? oh, I don't like hot things.It's hot water.

- 2 -

Marcsi -Then I give you some ice.
Snowman-I like cold things.I like the fridge.
Marcsi -I can show you my toys.They are my friends.Come on.
Snowman-What nice clothes.I am putting on this tie,this hat and these glasses.
Marcsi -This is my teddy bear.Listen.We can sing together:

Song: Teddy Bear,Teddy Bear,turn around,
-"- ,touch the ground,
-"- ,show your shoe,
-"- ,that will do.
Teddy Bear,Teddy Bear,go upstairs,
-"- ,say your prayers,
-"- ,switch off the light,
-"- ,say good night.

Snowman-That's great.
Marcsi -Look.We like dancing.Join in.

Song:You put your right foot in, You put your right foot out,
You take your right foot in,And you shake it all about.
You do the Hockey Cokey, And turn around,
That's what it's all about. Oh,Hockey Cokey,
Oh,Hockey Cokey, That's what it's all about.

Snowman-Oh,I can't dance.
Marcsi -Are you all right?
Snowman-Yes,I think so.I feel a bit hot,so I'm climbing into the freezer to cool down.
Marcsi -Are you hungry?We can have something to eat.
Snowman-That's a good idea. /and they are eating/
Now I'll show you the cold moonlight air.We can fly away.
/they are flying/ Do you like it?
Marcsi -It's wonderful.

Song:I like to fly in the sky
And see what I can see
Rivers and montains
cities and clouds
I ~~see what I~~ can see.

I like to sit in my chair
And see what I can see
Rivers and montains
Cities and clouds
They're all on the TV.

Snowman-Marcsi,we must go back.It's 6 o'clock.
Marcsi -Thank you Snowman.You are magic.Good night.
Snowman-Good night,Marcsi.

Song:All night,all day,angels watching over me,my Lord,
All night,all day,angels watching over me,
Then at night I go to sleep,angels watching over me,my Lord.
Pray the Lord my soul to keep,angels watching over me.

Mum -Marcsi,the sun is shining.It's time to get up.
Marcsi -/she is running into the garden without saying good morning to her mum and into the garden../

HLATKY ATTILÁNÉ

A környezetünkre vonatkozó szókincs gyakorlása

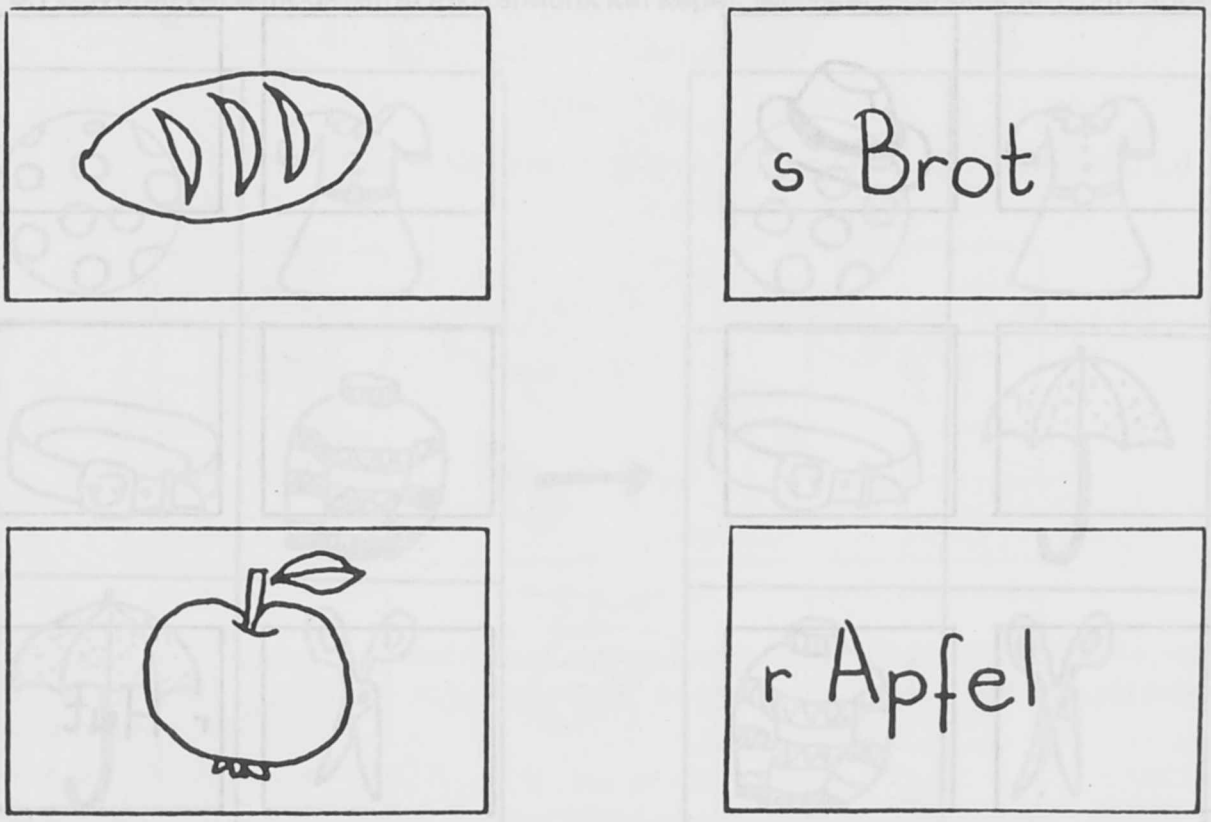
A szavak tanulása az idegen nyelvben nehéz és fárasztó feladat a gyerekek számára. A produktív elsajátításhoz általában 15-20-szor kell előfordulnia egy szónak, ezért változatos és játékos gyakorlási formákat kell keresni, hogy minél kevesebb fáradsággal minél nagyobb eredményt érjünk el. Ha a tantervben megadott témák szavait feladatlapokra, fóliákra feldolgozzuk, egy szóanyaggal sokféleképpen gyakorolhatunk. Előnye, hogy csak egyszer kell elkészíteni, évfolyamról évfolyamra használható, tetszés szerint bővíthető, tulajdonképpen minden témához lesz egy kis egységcsomagunk.

A feldolgozásnál fontos szempont, hogy a feladatok olyan jellegűek legyenek, hogy minden gyereket aktív részvételre ösztönözzenek.

A *bevásárlás* című téma már a kezdő szakaszban megjelenik, ezért ennek a szóanyagát dolgoztuk fel. A megvalósításhoz szükséges eszköz: írásvetítő.

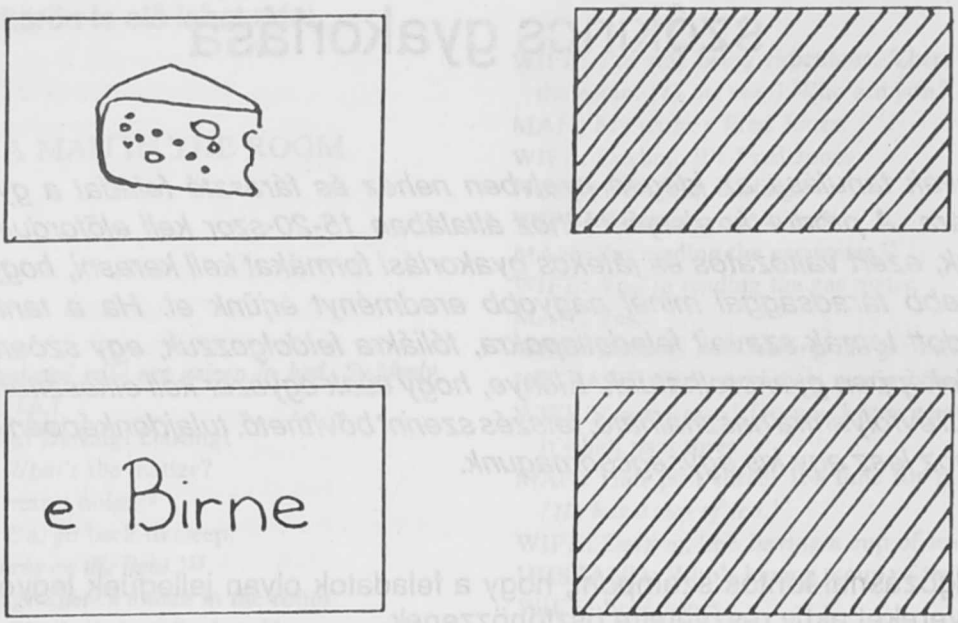
1. A szó első bemutatásához elkészítjük a szó képét és írott képét is. Magunknak diakeretbe foglalt fóliára, a gyerekeknek kártyákra. Két gyerek dolgozhat együtt. Az irányítást, ellenőrzést írásvetítő segítségével végezzük.

a.) Párosítjuk a képhez a fogalmat:



1/a. ábra

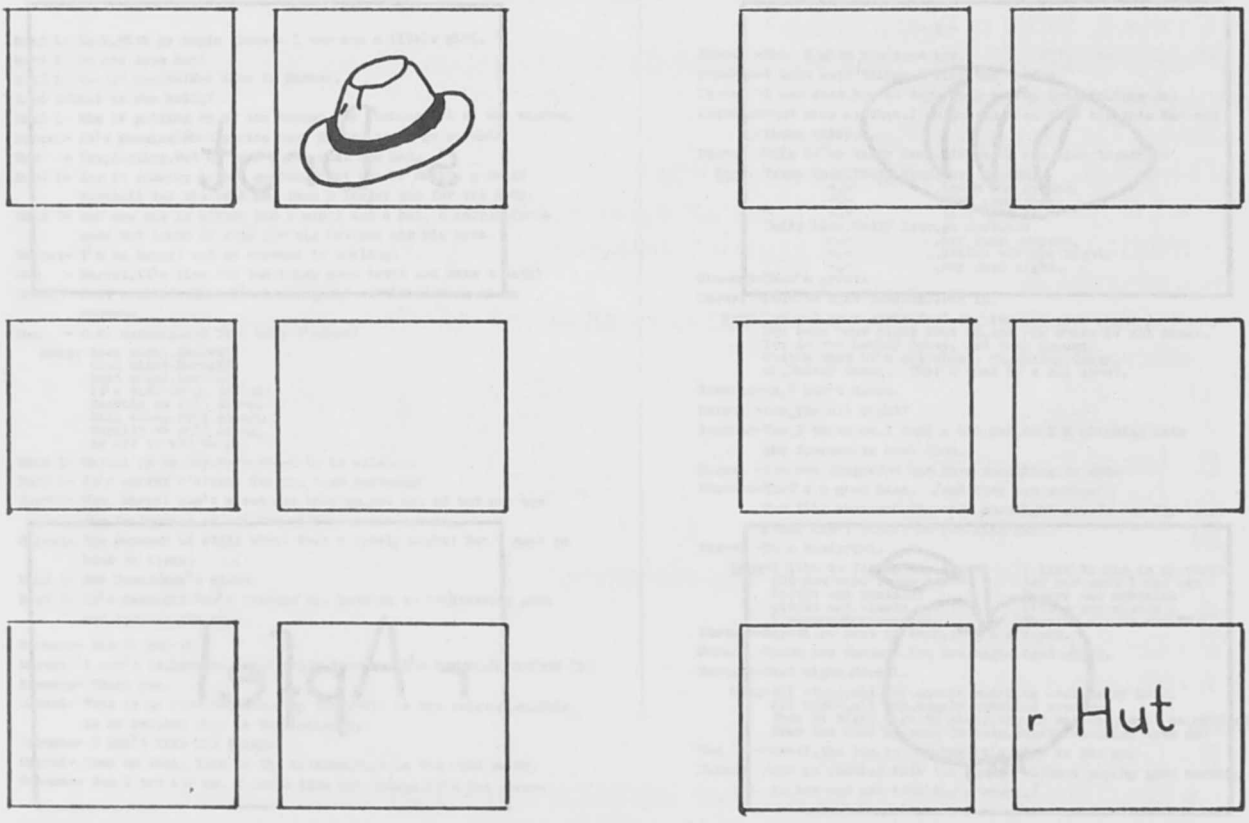
b.) Csak a képet mutatjuk, meg kell találni a hozzáillő fogalmat és fordítva.(1/b. ábra)



1/b. ábra

c.) Memóriajátékot játszunk: az egyik oszlopba rendezzük a képeket, a másikba a fogalmakat, majd minden kártyát lefordítunk. Megfordítunk egy képet, majd egy fogalmat, s ha ez nem illik a képhez, újra lefordítjuk. Addig emelgetjük a kártyákat, amíg minden képhez megtaláljuk a megfelelő fogalmat. Az győz, aki a legtöbb összetartozó kártyát megtalálja.

Ez a játék nagyon jól fejleszti a memóriát, hiszen ha egy nem összetartozó párost emeltünk fel és emiatt azt újra le kellett fordítani, annak a helyét meg kell jegyeznünk, hogy ne emeljük fel még egyszer.

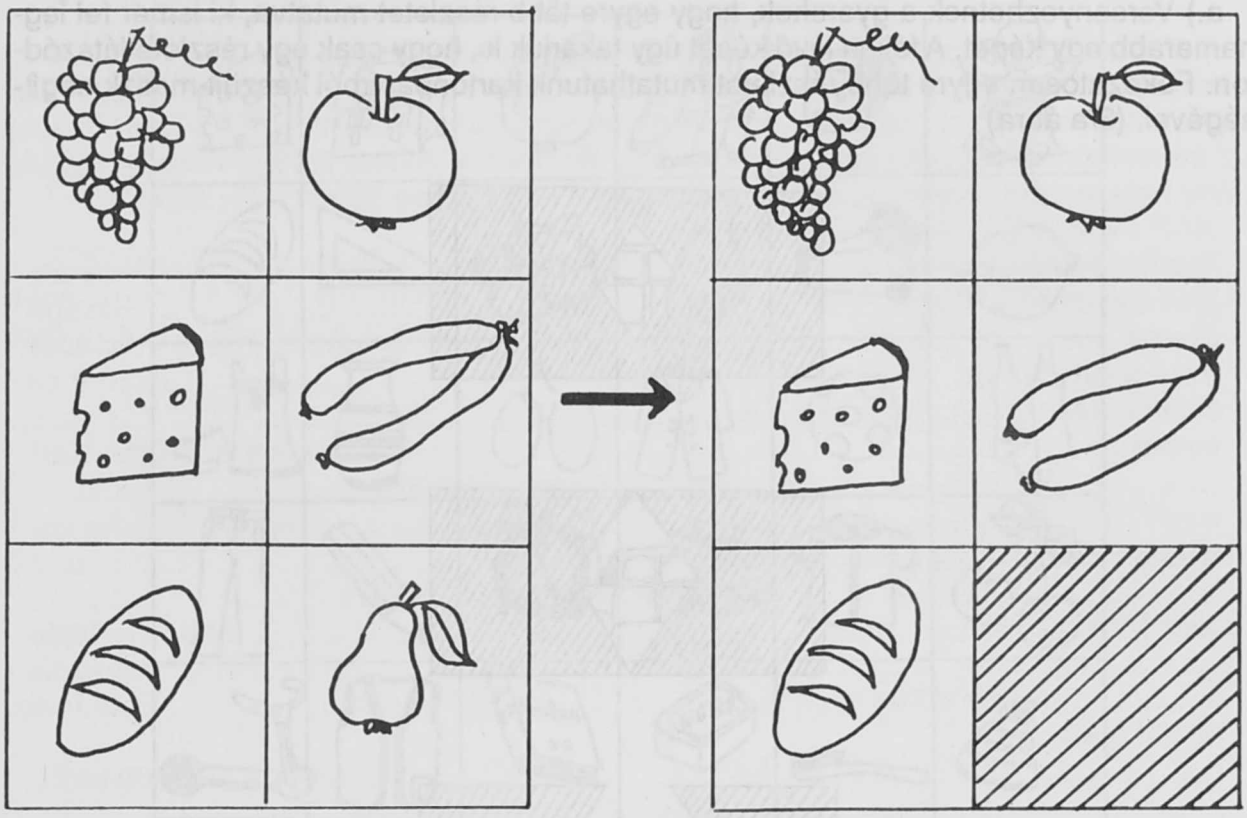


1/c. ábra

d.) Csak a képet mutatjuk a gyerekeknek, nekik le kell írni a szó szótári alakját.

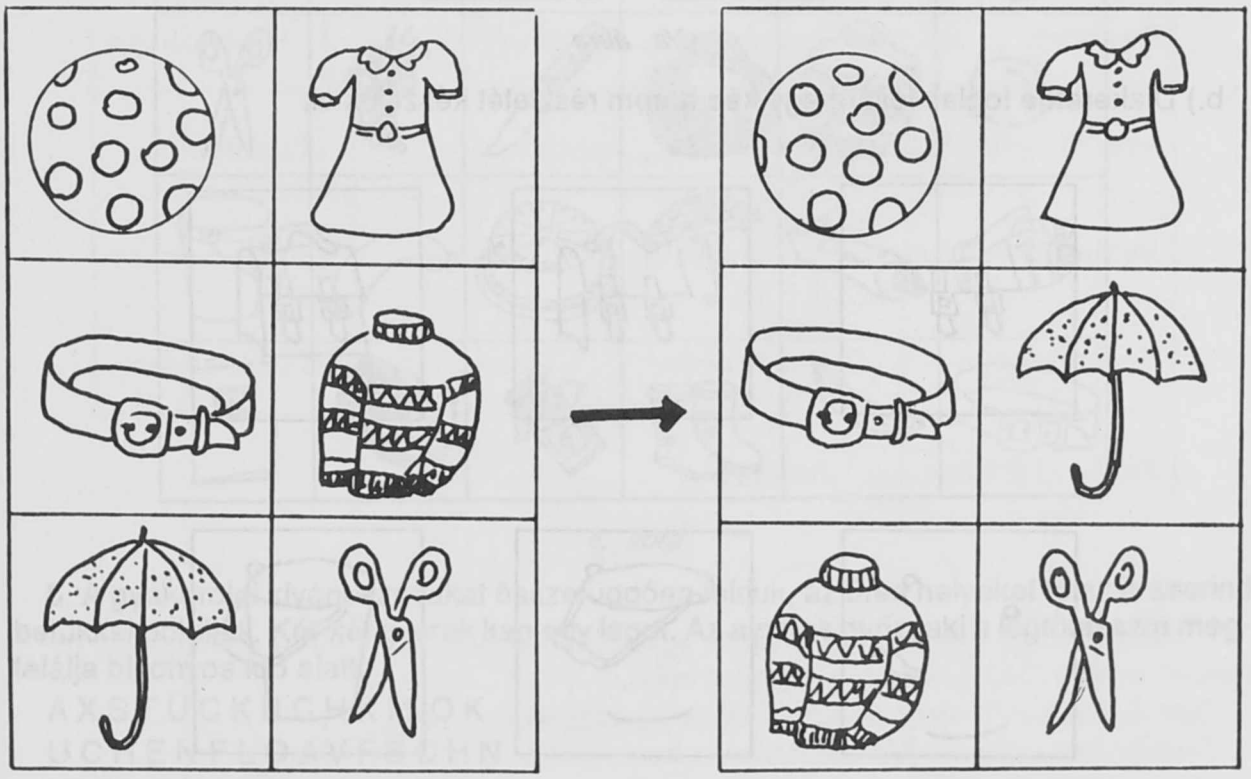
2.

a.) Kivetítjük a gyakorlandó szavak képeit. Megfigyelési idő után kikapcsoljuk az írásvetítőt, közben egy képet letakarunk, majd újra bekapcsoljuk az írásvetítőt. A gyerekeknek emlékezetből kell leírni a letakart szó szótári alakját.



2/a. ábra

b.) Ugyanezzel a módszerrel felcserélünk két képet. Melyiket cseréltük fel? (2/b ábra)



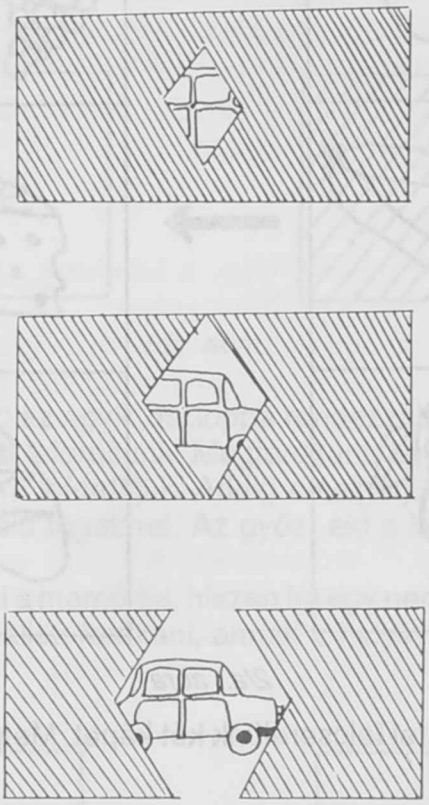
2/b. ábra

c.) Kivetítjük a gyakorlandó szavak képeit. A gyerekek ugyanúgy kirakják maguknak. Kérdéseket teszünk fel a tárgyak helyére vonatkozóan.

d.) Kivetítjük a képeket, majd kikapcsoljuk az írásvetítőt. A gyerekeknek emlékezetből le kell írni, milyen tárgyakat láttak. Kérdéseket teszünk fel. Az győz, aki a legtöbb tárgyra emlékezik.

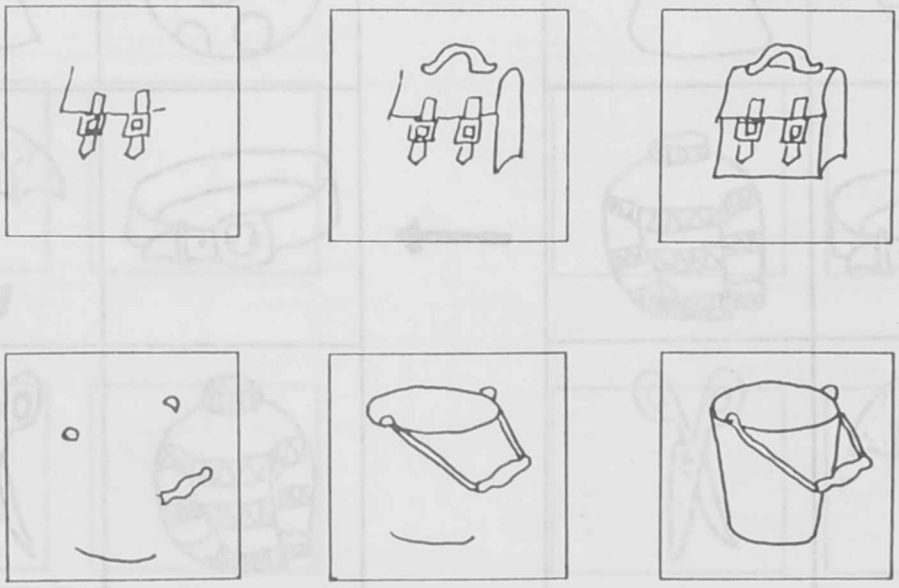
3.

a.) Versenyezhetnek a gyerekek, hogy egyre több részletet mutatva, ki ismer fel leghamarabb egy képet. A fólián lévő képet úgy takarjuk le, hogy csak egy részlete látszódjon. Fokozatosan egyre több részletet mutathatunk kartonpapírból készült maszk segítségével. (3/a ábra)



3/a . ábra

b.) Diakeretbe foglalt fóliára egy kép három részletét készítjük el.



3/b . ábra

4.) A „*Bingo*" játékkal a hallás utáni megértést fejleszthetjük. Minden gyereknek osztunk 4-5 képet. Ezután folyamatosan olvassuk a szavakat az általunk megszabott sorrendben. Aki a nála lévő képekhez illő szót hallott, azt mondja: *Bingo!* és lefordítja a kártyáit. Így ellenőrizni tudjuk, hogy ki tanulta meg a kívánt szavakat. (4. ábra)

4. ábra

5. A gyakorolni kívánt szavakat összefüggően leírjuk, az üres helyeket tetszét szerinti betűkkel pótoljuk. Két-két gyerek kap egy lapot. Az a páros győz, aki a legtöbb szót megtalálja bizonyos idő alatt.

A X S T Ü C K B C H K I L O K
U C H E N P L O A V F S C H N
I T T Y Z M I L C H K A U F H
A L L E T I Z R I C S T Ü T E

D B K O R B B E U W Ü N S C H
E N H Ö L R E N B I R N E O B
S T R A H E P F L A U M E E G
G R A M M E I X B O N B O N S
H A L S A F T K M T M E L O N
E L O C D S E M M E L K T A P

6. Fóliára összefüggő szöveget állítunk össze, amelyben bizonyos szavak helyét üresen hagyjuk. A hiányzó szavakat kis fóliacsíkokra írjuk és kiosztjuk a gyerekeknek. Legalább annyi csíkra van szükség, ahány gyerek van. Fokozatosan vetítjük ki a szöveget az írásvetítőn. Aknél megvan az odaillő szó, ráhelyezi a fóliára. A végén összegezzük, hány hely maradt üresen, azaz ki nem ismeri fel a szövegbe illő szót. (6. ábra)

AUF DEM WEICHNACHTSMARKT

Bunte Leuchtreklame und ..... tauchen die Einkaufstraße in helles ..... . Riesige Sterne und ..... leuchten an den Fassaden der hohen Häuser. Vor den ..... Geschäften sich die Menschen. Peter und Karl ..... vor einem..... die Eisenbahnanlage. Karl .....zum Vater und sagt: „Eine tolle ..... was?" Nach einer ..... steht die Familie vor einem Sportgeschäft. Die Jungen begutachten ..... und ..... . Es gibt so vieles, was man sich ..... kann! Die meisten ..... tragen gefüllte ..... .und ..... . Eilig hasten sie ..... Es duftet nach ..... und gebrannten ..... . Eine Frau bietet heiße .....an. Es ..... in einer Großstadtstraße.

Schiausrüstungen	Leute	Maronen	Pakete
Taschen	Glühbirnenketten	überfüllten	beobachten
von Geschäft zu Geschäft	wendet sich	wünschen	
Weihnachtsbäume	drängen	Brücke	weihnachtet
Bratwürsten	Schaufenster	Licht	Viertelstunde
Fußballschuhe	Mandeln		

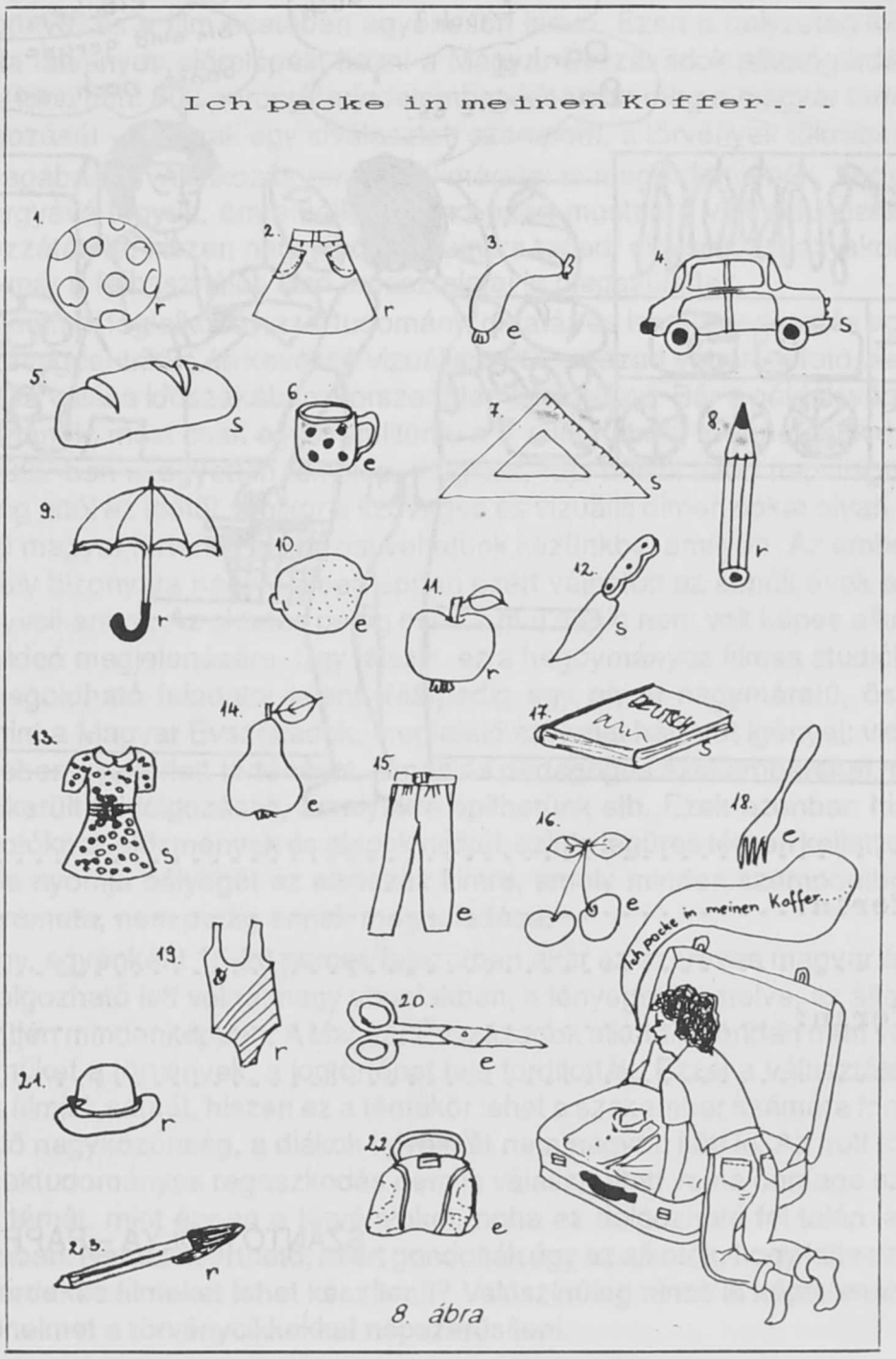
6. ábra

7. Készíthetünk tikosírást. Két betűt egy másikkal helyettesítünk a szövegben, pl. E helyett mindig O-t, R helyett mindig L-t írunk.

Den Zettel hat Herbert seinem Freund geschrieben. Damit nicht jeder die Nachricht lesen kann, hat er die zwei häufigsten Buchstaben, die in dieser Nachricht vorkommen durch andere ersetzt.

WILTLOFFON
UNSUMACHTV
OLDOMSPIOL
WALONGOSCH
ÄFTDORTKÖN
NONWILFÜLD
OINOSCHWOS
TOLOINGOSC
HONKZUMGOB
ULTSTAGKAU
FONHOLBOLT

8. Az új szóanyag képeit fóliára rajzoljuk, kiszínezzük. Az „*Ich packe in meinen Koffer...*" mondatmodell segítségével a főnevek tárgyesetét és a melléknevek ragozását is gyakorolhatjuk. Pl.: Ich packe in meinen Koffer einen roten Hut.... (8. ábra)



8. ábra

9. Mivel a tanult szóanyagot mindig szituációba kell helyeznünk, fontosak az olyan jellegű feladatlapok, ahol rajz segítségével ábrázolunk bizonyos helyzeteket, kifejezéseket adunk meg, amiket fel kell használni és párbeszédek írását kérjük a gyerekektől. Két gyerek dolgozhat együtt, akik a kész dialógusokat elő is adják.

Käufer: .....

Verkäuferin: .....

Käufer: .....

Verkäuferin: .....

Käufer: .....

9. ábra

SZÁNTÓ IBOLYA – PAPP JÁNOSNÉ

Videós történelem

Magyar Évszázadok

Már majd' egy évtizede annak, hogy közoktatásunk is belépett a videokorszakba, amelynek kézzelfogható jeleként iskoláinkban megjelentek a videoberendezések. Mégis csak mára készült el az első videós alkotás a történelem témakörébe. Ha meggondoljuk, hogy 10 év alatt a technikai berendezések óriásit fejlődtek, érzékelhetjük, milyen nagy és nehéz szellemi feladat a jó oktatófilmek készítése.

A magyar történelemnek korszerű oktatási vagy ismeretterjesztő célzatú feldolgozása nyomtatott vagy filmes formában olyan „testre szabott" feladat, amelyet nekünk magunknak, saját erőből kell elvégeznünk. Elmaradásunk e téren az élenjáró országokhoz képest számottevő, és a film esetében egyenesen kirívó. Ezen a helyzeten kísérelt meg egycsapásra látványos előrelépést hozni a Magyar Évszázadok alkotógárdája, amikor 54 részben, több mint 800 percnyi terjedelemben kísérelte meg a magyar történelem átfogó feldolgozását – ha csak egy kiválasztott szempont, a törvények tükrében is.

Már önmagában a vállalkozás rendkívüli méretei is megérdemelnék, hogy részletes vizsgálat tárgyává tegyük, ám emellett talán éppen mostanra vált aktuálissá egy ilyen elemzés közzététele, hiszen nagyjából napjainkra terjedt el a sorozat az iskolákbaranynyira, hogy már a felhasználás első tapasztalatai is megszülettek.

A történelemmel foglalkozó hazai tudomány, oktatás és ismeretterjesztés egyaránt túlságosan szövegcentrikus és kevéssé vizuális; a XX. század végén, a fotó, és a film történeti forrássá válása időszakában, korszerűtlen szemléletű. Bár a példák vég nélkül sorolhatók volnának, most csak egyet említünk: a II. világháború történetének összefoglalása még 1982-ben is egyetlen fénykép, diagram, rajz nélkül látott napvilágot. Messze vagyunk még attól az időtől, amikor a szöveges és vizuális dimenziókat olyan egyenrangúan kezelő magyar történeti szintézist vehetünk kezünkbe, amilyen „Az emberiség krónikája", amely bizonyára nagyrészben éppen ezért válhatott az elmúlt évek egyik legkiugróbb könyvsikerévé. Az oktatás pedig mind a mai napig nem volt képes alkotó módon reagálni a videó megjelenésére. Úgy látszik, ez a hagoymányos filmes stúdiók számára nehezen megoldható feladatot jelent. Márpedig egy olyan nagyméretű, összefoglaló szintézis, mint a Magyar Évszázadok, megfelelő szakmai hátteret igényel: videós ismeretterjesztésben gyakorlott történészt, filmes és pedagógus szakembereket, részterületek olyan sikerült feldolgozásait, amelyekre építhetünk stb. Ezek azonban hiányoznak, ezért az alkotóknak előzmények és alapok nélkül, szinte légüres térben kellett dolgozniuk – és ez rá is nyomja bélyegét az elkészült filmre, amely minden szempontból az adott helyzet lenyomata, nem pedig annak meghaladása.

Ötvennégy, egyenként 15-20 perces fejezetben akár az ezeréves magyar állam története is feldolgozható lett volna: nagy vonalakban, a lényeget kiemelve, az általános műveltség szintjén mindenképpen. A Magyar Évszázadok alkotói azonban nem vállalkoztak erre, figyelmüket a törvények, a jogtörténet felé fordították. Ezzel a választással meg is pecsételték filmjük sorsát, hiszen ez a témakör lehet a szakember számára fontos, ámde az érdeklődő nagyközönség, a diákok figyelmét nem nagyon köti le. Az írott történelemhez való szaktudományos ragaszkodás nem is választhatott volna önmaga számára alkalmasabb témát, mint éppen a törvényeket, noha ez dolgozható fel talán legkevésbé filmes formában. Nehezen érthető, miért gondolták úgy az alkotók, hogy latin szövegeken pásztázva érdekes filmeket lehet készíteni!? Valószínűleg nincs is képtelenebb feladat, mint a történelmet a törvénycikkekkel népszerűsíteni.

Műfaji tisztázatlanságok

Úgy látjuk, a sorozattal kapcsolatos problémák forrása a filmszerűtlen témaválasztás mellett a műfaji tisztázatlanság is. Amennyiben a hagyományos filmműfajokban keressük helyét, nem jutunk egyértelmű eredményre: nem felel meg sem az ismeretterjesztő-, sem az oktatófilm kritériumainak. A főműsoridős televíziós bemutatás arra utal, hogy alkotói szándéka szerint nagy tömegekhez szóló, a történelmi tudás hiányosságait pótolni hivatott ismeretterjesztő alkotásról van szó. Mivel azonban az ismeretterjesztő film a televíziónézők millióihoz kíván szólni, jól körülírható feltételeknek kell megfelelnie. Mindenekelőtt érdekes témát kell választania – ami itt hiányzik –, és azt az érdeklődést végig fenntartó, változatos filmi megoldásokkal feldolgoznia. Ezeket a követelményeket a sorozat nem elégíti ki. De ugyanez igaz, csak másféle, később részletezendő okokból az oktatófilmre is.

A Magyar Évszázadok egyik fontos tanulsága, hogy az egyoldalúan értelmezett történészi szakmai követelményekre építve nem lehetséges sem jó ismeretterjesztő-, sem jó oktatófilmet létrehozni. A filmben ugyanis mást jelent a hitelesség, mint egy forráskiadványban: itt a sokoldalú feldolgozásmód, az audiovizuális lehetőségek kihasználása is egyenrangú összetevője a korhűségnek és a hatásosságnak. Ezért nem lehetséges csak korabeli anyagokból építkezve minden igényt kielégítő filmet készíteni. A történelmet közérthető, vonzó, a történelemhez egyedül méltó formában feldolgozni szándékozó filmből ma már nem hiányozhatnak a célszerűen alkalmazott animációs betétek, makettek, játék- és dokumentumfilmrészletek. Ezek hiányában a film unalmassá válhat, hatását veszti és nem éri el célját.

Fényképalbum, hangosított dia, képeskönyv

Az állóképek mértéktelenül nagy mennyisége miatt ennek a sorozatnak elég kevés olyan vonása van, amely élményszinten a filmre emlékeztetné a nézőt. Hatásában leginkább a hagnosított diasorozatra hasonlít, azzal a nem lényegtelen különbséggel, hogy nélkülözi a diasorra jellemző világos, tiszta, feszes szerkezetet. A képek itt elég esetlegesen követik egymást többnyire nem kapcsolódnak a szöveghez. Nem kiegészítik, megerősítik, illusztrálják az elhangzottakat, csupán hangulatilag festik alá azokat. Sokszor pedig – erdők, mezők, várfalak mutogatásakor – egészen nyilvánvaló, hgy a képnek mindössze időkitöltő szerepe van: valamit mutatni kell, amíg a „múlhatatlanul fontos" szöveget a narrátor felolvassa. Minden fejezet hosszú, – de nem azért, mert olyan sok a jó képanyag, hanem mert olyan sok a szöveg. Szerencsésebb lett volna, ha a filmek hosszát nem az elmondandó szöveg terjedelme, hanem a rendelkezésre álló képi anyag mennyisége határozza meg, hiszen nem hangjátékról, hanem filmről van szó (ez utóbbit sokszor bizony alig vesszük észre).

Szinte minden fejezetnek megvan a maga problematikus eleme: a *Szent István* és *Szent László* törvényei alatt megállás nélkül hangzó gregoriándallamok még lassúbbá „varázsolják" az amúgy sem túl eseménydús filmeket, és a Mátyásról szóló rész hosszadalmas mesemondása sem éppen telitalálat. Kirívó példaként említhetjük az Aranybulla fejezetet, amelyhez a Bánk bán című operából bevágott részletek semmiképp sem illenek. Minden művészeti ág közül talán éppen az opera a legkevésbé alkalmas történelmi események szemléltetésére, már csak a dalolva előadás miatt is; ami különösen kirí egy jórészt csak eredeti anyagokra építkező film szövetéből. Még az adott mű színházi előadása is használhatóbb lenne az adott esetben, mint az operaváltozat. A muhi csata említésekor pedig egy vár romjait látjuk álmosítóan lassú és hosszadalmas kameramozgással – filmszerűbb megoldás lett volna legalább egy maketten vagy rajzon bemutatni a csatát.

De hogy ne csak az ügyetlenségeket soroljuk, feltűnhet az is, hogy amint egy kissé eseménydúsabb téma adódik, még ez a szerkesztésmód is képes érdekesebb fejezetek létrehozására – amint ezt például a II. Józsefről vagy a Lánchíd építéséről szóló részeknél tapasztalhatjuk.

*

Bár a továbblépés érdekében fontos feladat a film hibáinak feltárása is, azért a lényeg mégis annak bemutatása, mennyiben és hogyan hasznosítható az alkotás az iskolai oktatásban. Hiszen a néhány televíziós bemutatás után helyét végül is a történelemtanításban kell majd meglelnie.

A pedagógiának elemi létérdeke is azt diktálja, hogy a Magyar Évszázadok szerepét megtaláljuk az oktatásban, hiszen nyilvánvaló, hogy belátható időn belül nem lesz pénz újabb, ehhez hasonlóan átfogó filmes feldolgozásra, így a következő években ezzel a sorozattal mint egyedül létező realitással kell számolnunk.

Ahhoz azonban, hogy valamely filmes feldolgozás oktatófilmnek neveztethessék, jónéhány szigorú kívánalomnak kell eleget tennie. Figyelembe kell vennie a gyermekek életkorát, a témát érdekesen, színesen kell megragadnia; be kell tartani az optimális időtartam követelményét, amely a mai órakerethez igazodva 5 és 10 perc között van; valamint didaktikailag kidolgozottnak kell lennie. A Magyar Évszázadok ezen követelmények egyikének sem felel meg, s ezért eredeti formájában a tanítási órán általában nem is igen alkalmazható.

Szerencsére azonban a videózás korszakában a hagyományos filmes műfaji keretek fellazulnak, és ahogyan pl. a dokumentálás, úgy az oktatás területén is új filmtípusok születésének lehetünk tanúi. A videózásnak ez a mai, kezdeti szakasza, amelynek alakítói vagyunk, a műfajteremtő kísérletek, a film felszabadulásának korszaka is. Mivel a videós oktatóprogramok témaköre még teljességgel kidolgozatlan, minden jobb alkotásban ott van a lehetősége, hogy új utat nyisson, hogy új oktatófilmes terület első darabja legyen. A Magyar Évszázadok is ilyen alkotás – talán készítői eredeti szándéka ellenére is.

Vizuális bázis, képgyűjtemény

Az első és legkézenfekvőbb lehetőség a felhasználásra, ha nem mint filmre, hanem csak mint egyfajta vizuális bázisra vetjük figyelmünket. Óriási munka és érték fekszik ugyanis ebben a képanyagban, csak felszínre kell segíteni azt. Már régen elkelt volna a történelemtanárok részére egy olyan egyszerű videós képeskönyv, amely a fontosabb állóképi és mozgóképes anyagokat tartalmazná. Itt az állóképeknek nagyszerű gyűjteményét kapjuk, és így válik értékké a korabeli ábrázolásokhoz való ragaszkodás. A felhasználásra szánt részleteket a szükséges időtartamban egy videókazettára átmásolva a tanítási órába építhető illusztrációs anyaghoz juthatunk, amelyet a fólia- és diaképekhez hasonlóan alkalmazhatunk. Igényesebb pedagógusok természetesen az oktatás számára alapvető fontosságú mozgóképi anyagokkal is kiegészíthetik az állóképeket: játékfilmekből, ismeretterjesztő munkákból, televíziós programokból vett részletekkel dúsítva fel azt valódi oktatófilmmé. Ezen az úton a video egyik alapvető fontosságú újdonságát is kiaknázzuk: a meglévő felvételeket tetszés szerinti filmmé szerkeszthetjük, anélkül, hogy kamerát kellene a kezünkbe venni.

Videós tankönyv

Az az oktatófilmes típus, amelynek a Magyar Évszázadok véleményünk szerint első darabja: a videós tankönyv. Ez nem más, mint a tankönyv videós változata, amely audiovizuális formában dolgozza fel azt a tananyagot, amely a könyvben írott alakban szerepel. A szükségszerűen statikus, egysíkú, túlracionalizált tankönyvek szemléletes, izgalmas, mozgalmas kiegészítőre találhatnak a videóprogramokban. A videos tankönyv célja ennek megfelelően az otthoni, egyéni tanulás és ismétlés megkönnyítése, a tankönyv egyhangúságának megtörése, a történelem gazdagságához méltóbb formanyelv és a korszerű oktatási formák felhasználásával.

A videos tankönyv – és így a Magyar Évszázadok – helye elsősorban az iskolai könyvtár. Itt a diákok helyben is megtekinthetnék, de kikölcsönözve az otthoni tanulást is szolgálhatná. Ilyen módon építhetünk a sorozat azon sajátosságára, hogy belőle a tananya-

got megtanulni nem lehet, ezért inkább csak a már megtanultak átismétlésére alkalmas, vagyis elsősorban háttéranyagként, kiegészítésként használható fel.

A videós tankönyv az oktatófilm családjába tartozó altípus, amely előremutat a szóbeliség egyeduralmát megtörni hivatott oktatási formák felé, és elsősorban az önálló, differenciált tanulásnak teremt új kereteket a tantárgy iránt érdeklődőbb diákok számára.

A filmhez mellékelt füzetsorozat is a fenti felhasználási mód felé mutat. Jó példa a mozgóképi oktatóprogramok és a nyomtatott anyagok közötti együttműködésre, amire a továbbiakban is érdemes lesz gondot fordítani, hiszen a kétféle közlési csatorna lehetőségei eltérőek és teljes, sokoldalú képet csakis együttes alkalmazásukkal alakíthatunk ki a tanítás során.

Tanfolyami segédanyag

Végül a sorozat alkalmas olyan tanfolyamok szemléltető anyagául, amelyek a pedagógusokat az oktatófilm készítésével ismertetik meg. Sok illusztrációs anyag emelhető ki pl. a képelemzés bemutatására (variózás, svenkelés, plánváltások) vagy a kisérőzene és a narrátorszöveg kapcsolatának szemléltetésére. Filmszerkesztési gyakorlatokhoz pedig mint nyersanyag szolgálhat: a húszperces fejezetek ötpercessé tömörítéséhez vagy éppen más filmekből vett részletekkel történő kiegészítéséhez.

*

A Magyar Évszázadok a jövendő történelmi oktatófilm készítői számára fontos tapasztalatokkal szolgál: hibái elkerülendők, sajátos videós műfajteremtő vonásai tovább erősítendők. Nem szabad azonban azt gondolnunk, hogy ez a sorozat megoldotta az oktatófilm-ellátás problémáit. A video speciális lehetőségeire építő, a tanórai felhasználás igényeiből kiinduló valódi oktatófilmek még mindig váratnak magukra. A képgyűjtemény vagy a videós tankönyv is fontos a maga helyén, de nem pótoljatják a gyermekek életkorát figyelembe vevő, didaktikailag megformált, korszerű oktatófilmeket.

Mivel a filmfelhasználás módszertana ma még gyermekcipőben jár és a tanárképzés sem készíti fel e téren a hallgatókat, az iskolai célokat szolgáló filmeket úgy kell elkészíteni, hogy azok megközelítsék a tankönyv didaktikai kidolgozottságát, és ne rójanak plusz feladatokat a tanárokra. Kérdések, feladatok, ismétlések, részösszefoglalások jellemzik az ilyen oktatófilmeket, valamint szoros kapcsolat tartása a tankönyvvel és az egyéb szemléltető eszközökkel is (fólia, dia, oktatócsomag).

Kétségtelenül járatlan úton indultak el a Magyar Évszázadok alkotói, hiszen a videós oktatófilm ma még hazánkban kidolgozatlan terület: elméletileg sem teljesen tisztázott, és mind a filmkészítés mind az oktatási felhasználás kevés tapasztalatra építhet. A magunk részéről ezért ma még korainak, elhamarkodottnak érezzük az egész magyar történelmet átfogó filmsorozat elkészítését célul tűzni ki. Előbb néhány, jól körülírható, jelentős korszak feldolgozását lenne célszerű elvégezni. E munka során lehetne megszerezni a nagy összefoglaláshoz szükséges gyakorlati tapasztalatokat; amellett egy rövidebb korszak filmmé rendezése anyagilag is kisebb teher, és az esetleges kudarc is elviselhetőbb.

Az oktatófilm-készítés terén ugyanis a kudarcok ma még elkerülhetetlenek, hiszen csak a kezdeti lépéseket tesszük éppen, s gondoljuk meg, hogy még a filmnél sokkalta egyszerűbb írásvetítő is csak jó másfél évtized alatt találta meg méltó helyét a történelemtanítás eszközei között.

E filmsorozat legfőbb tanulsága, hogy minden lehetőség közül talán éppen az állóképekkel szemléltetett jogtörténet a legkevésbé alkalmas a történelem iránti érdeklődés felkeltésére – márpedig ez az elsődleges cél, az első lépés akár népművelés akár oktatás a film szándéka. A történelem sokféle témaköre közül az egyik legkevésbé érdekfeszítő és legkevésbé filmszerű kiválasztása, s ennek filmidegen formában való feldolgozása: ezek azok a fő okok, amelyek a sorozat sikerületlenségéhez vezettek. A statikus, egysíkú, szövegcentrikus film ugyanis egyszerre mond ellent az ismeretterjesztés, a mozgókép és a történelem sajátosságainak.

MILTÉNYI MIKLÓS

A rendszerváltás utáni történelemtanítás kritikus pontjairól

Az elmúlt évtizedek középiskolai és egyetemi (főiskolai) történelemtanításának gondjai, problémái jól ismertek a hazai szakemberek előtt. A felvételi vizsgák évről évre arról tanúskodtak, hogy a középiskolások közel kétharmada nem rendelkezett elmélyült, megbízható ismeretekkel. A felsőfokú tanintézmények kapuján kopogtató fiatalok kronológiai és topográfiai tájékozottsága, történelmi látás- és gondolkodásmódja, fogalomhasználata, szakirodalmi ismerete felettébb hiányos és bizonytalan volt. A szaktanárok egyetértettek abban, hogy a történelemhez szorosan kapcsolódó általános műveltségi elemek a jelöltek többségénél szinte teljesen hiányoztak. A felvételiken gyakoriak voltak a teljes tudatlanságot tükröző „aranyköpések", mint például: „A kiegyezést az akkori magyar király, Horthy Miklós kötötte meg", „Hunyadi János legnagyobb diadala a mohácsi ütközet volt", „A burzsoázia szinte kiszívta a munkásosztály vérét, mert annak nem volt ideje a kizsákmányolás okait tanulmányozni, de Marx megtalálta a tőkefelhalmozódás elleni elméletet" stb. (A felsorolt idézetek a Kaposvári Tanítóképző Főiskolán 1975-1985 közötti felvételi tapasztalatokból származnak.)

Szomorú tény, hogy a történelemtanárok többsége nem látta tisztán szaktárgyának feszítő problémáit, neuralgikus pontjait, és ezzel is magyarázható, hogyha néhányan közülük elégedetlenségüknek adtak hangot, a középiskolai szakfelügyelők – a mundér becsületének védelmében – azonnal tüzet okádtak, ahelyett, hogy a problémák megoldásán fáradoztak volna. A politika szolgálóleányává süllyedt történettudomány iskolai adaptálói a rendszerváltás pillanatáig szervilis módon belenyugodtak helyzetükbe, amelyben gyökeres változás csak 1989-1990 fordulóján következett be.

A politikai rendszerváltás természetesen nem oldotta meg egycsapásra a történelemtanárok gondjait, sőt – bizonyos értelemben – még fokozta is azokat, hiszen kiderült, hogy az „általános" problémákon kívül úgynevezett korspecifikus tünetekkel is számolni kell. A tanszabadság, a pluralizmus és az alternativitás lehetőségét a tanárok többsége nem tudta maradéktalanul kihasználni, hiszen nem álltak rendelkezésükre új tankönyvek, szemelvény- és dokumentumgyűjtemények. Ezekre pedig égető szükség lett volna, ugyanis a legújabbkori egyetemes és magyar történelem szinte teljes tananyaga „áthangszerelésre" várt, mivel a régi akkordok már gyakorta fülsértőek voltak. Ésszerűnek látszott az idevonatkozó történelmi ismeretek strukturális átrendezése, új prioritások kijelölése, a korábbi hamis, nem helytálló dogmák felülvizsgálata és kiszűrése.

A gimnáziumi negyedikes tankönyv körüli „háború" meggyőzően bizonyította, hogy nem könnyű dolog jó taneszközöket készíteni. *Glatz Ferenc* (História, 1981. 1. sz.) szerint azért voltak rosszak a korábbi tankönyvek, mert azok a módszertani sémák és az absztrakciós maximalizmus rabságában íródtak. Ez valóban igaz, de a fő ok nem ebben keresendő. Az 1948-1990 közötti tankönyvek ugyanis a mindenkori oktatásügyi kormányzat szócsövei voltak, és ez szabta meg, „mit" illetve „hogyan" tanítsanak. Az elmúlt három évben e tekintetben némi változás történt, bár az igazán jó történelemtankönyvek egyelőre még váratnak magukra. Reményünk azonban van arra, hogy az objektív, pártideológiáktól mentes, szakmailag igényes (lehetőség szerint tudós történészek által írott), olvasmányos, metodikailag korszerű tankönyvek mihamarabb eljutnak középiskolai tanulóink kezébe. Az ilyen típusú könyveknek szép hagyományuk van Magyarországon, hiszen 1945-ig olyan kiváló történészek írták a gimnáziumi tankönyveket, mint *Márki Sándor, Marczali Henrik* és *Domanovszky Sándor.*

Az Új törekvések a történelemtanításban (Bp., 1993.) c. kötet bevezető tanulmánya

Rendkívül fontos feladat tehát az új alternatív tankönyvek megjelentetése a 8+4, 6+6 és 4+8 osztályos iskolatípusokra egyaránt. Ezen kívül azzal is számolnunk kell, hogy másfajta történelemkönyvekre van szükség a Waldorf-, Frenet- és Montessori-iskolákban, az egyházi, alapítványi és magánintézményekben, valamint más alternatív programokban is. Így optimális helyzet a történelemkönyv-piacon csak akkor alakulhat ki, ha legalább tíz-tizenöt tankönyv lesz forgalomban. Ezek a kiadványok ugyan eltérhetnek szemléletükben, a tananyag strukturális elrendeződését illetően, de a szakmai igényesség, a hitelesség és a korrekt ábrázolásmód valamennyiük esetében közös kell hogy legyen. Elengedhetetlen követelmény, hogy a tankönyvírók konzultáljanak a történész szakma képviselőivel a legújabb kutatási eredményekről, a nemzetközi és hazai szakirodalomról. Megengedhetetlen ugyanis – mint ahogyan a korábbi évtizedekben tapasztaltuk –, hogy a tankönyvek 15-20 évvel régebbi kutatási eredményeket tükrözzenek. Kívánatos lenne az is, hogy szakmailag hiteles emberek legyenek e könyvek szerzői, akiket tisztességes honoráriummal fizessenek meg kimagasló szellemi teljesítményükért.

Az elmúlt évtizedekben az oktatásügyi tárca nem tekintette szívügyének a történelemtanítás kiemelt kezelését, amit az is bizonyít például, hogy 1974-ben törölte a kötelező érettségi tárgyak közül, aminek hosszú időre kiható következményei lettek. A minisztériumban sokan úgy képzelték, hogy a nemzeti történelemtanítást ideológia-oktatással pótolni lehet, ám ez megbosszulta magát, és egyik látványos „eredménye" az identitástudat máig ható zavara lett.

A rendszerváltás után megjelent történelemkönyvek pregnáns módon bizonyították, hogy a tananyag optimális struktúrájának kialakítása hihetetlenül nehéz feladat. Vitathatatlan azonban, hogy a paradigmaváltás – a történelemtanításban is – elkerülhetetlen. Ez természetesen nem jelentheti azt, hogy mindent ki kell söpörni az elmúlt 45 év történelemtanítási gyakorlatából, mint ahogyan ezt az „üvöltő dervisek" követelik. Nem helyes a Lánchíd bal oldali oroszlánját sem csupán azért eltávolítani, mert az – állítólag – rossz helyen áll.

Vannak ugyanakkor olyan prioritások, amelyeket a történelemtanításban és a tankönyvírásban egyaránt figyelembe kell venni. Ezek közé tartoznak az alábbiak:

– A nevelési és oktatási anyagok nem tartalmazhatnak szélsőséges tanokat, nacionalista és faji uszítást.

– A nemzeti história ismeretanyagának bővítése elsőrendű feladattá vált.

– Terjedelmében növelni kell a környező népek új- és legújabbkori történelemanyagát, hogy érthető legyen a jelenlegi állapot.

– A vertikális történelemszemlélet helyett célszerűbb lenne a horizontális áttekintés erősítése.

– Nagyobb figyelmet kell fordítani a szinkronisztikus látásmód fejlesztésére.

– Árnyaltabban célszerű bemutatni a magyarországi nemzetiségi, etnikai ellentétek gyökereit.

– Nagy körültekintést igényel az európai és nemzeti kultúra viszonyának, súlyának árnyalt megfogalmazása.

– A történelmi realitásoknak megfelelően kell bemutatni Magyarország két világháború közötti históriáját, a népi demokratikus korszakot, a pártállami éra négy évtizedét, az 1956-os forradalom eseményeit és a Kádár-rendszer jellemzőit.

– Differenciáltabban kell elemezni a Szovjetunió 1917 utáni társadalmi, politikai és gazdasági viszonyait (a bolsevik hatalomgyakorlás eszközeit, az iparosítás és a kollektivizálás folyamatát, a sztálini személyi kultusz terrorját stb.)

– Újra kell értékelni az egykori szocialista világrendszer országainak politikai és gazdasági együttműködését, valamint a nemzetközi munkásmozgalom és a kommunista pártok 1945 utáni tevékenységét.

A rendszerváltást követően a történelemtanárok szavahihetőségét és hitelességét illetően nem kis dilemmát jelentett: hogyan lesznek képesek európaiságra nevelni azok, akik addig proletár internacionalizmust tanítottak (a nemzeti hazafiságot pedig bűnnek tartották), akik a munkásosztály diktatúráját hangsúlyozták a pluralista demokráciával szemben, és a kollektivizmusról szavaltak az egyén szabadságával ellentétben. Ezzel is magyarázható, hogy a történelemtanárok közül sokan az elmúlt években lelkiismereti

válságba kerültek és nem kis gondot jelentett számukra az új megméretés. Vannak olyanok is szép számmal, akik egyszerűen köpönyeget váltottak és liberális gondolkodók pózában tetszelegnek manapság. A történelemtanárok szakmai és emberi hitele tehát némiképp devalválódott, bár kétségtelen – mint ahogyan Geréb mondja a *Pál utcai fiúkban* –, hogy „voltak rossz és jó vörösingesek". Ez utóbbit azért is szükséges hangsúlyozni, mivel a történelem tanúsága szerint, viszonylag csak kevés „színtiszta", ám annál több „széntiszta" igazságról beszélhetünk.

A történelemtanítás megújítása tehát nemcsak szakmai, hanem morális kérdés is, hiszen a tét nem kevesebb, mint e nagy múltú tantárgy hitelének helyreállítása. A magyar oktatásügyben az „állatorvosi ló" szerepét betöltő történelemtanítás azonban nem javítható meg máról holnapra, hiszen a „gyógyulásnak" számos feltétele van. Ezek közé tartozik – mint már utaltunk rá – az új taneszközök (tankönyvek, szemelvény- és dokumentumgyűjtemények, történelmi olvasókönyvek, térképek, videofilmek, hangszalagok stb.) kifejlesztése, a gyakorlatban való kipróbálása. Nem kevésbé fontos feladatot jelent a helyi tematikákhoz illeszkedő segédanyagok (helytörténeti, honismereti füzetek stb.) kidolgozása és kiadása.

A történelemtanításban tényleges paradigmaváltás csak akkor következhet be, ha minőségileg megújul a tanárképzés és továbbképzés eddigi rendszere. A tanárok módszertani kultúrájának javítását segítheti a transzformációs és adaptációs pedagógiákkal való megismerkedés, a személyiségfejlesztő tréningek metodikájának elsajátítása. Módszertani kérdésekben felettébb hasznos lenne egy metodikai szakfolyóirat beindítása, amely tájékoztatna a nemzetközi és hazai tapasztalatokról. A „Történelemtanítás" című szaklap megszűnése után, sajnos, a történelemtanárok nem rendelkeznek olyan sajtóorgánummal, amely metodikai ügyekben megbízható orientációs pontot jelentene. A pedagógiai kérdésekkel foglalkozó szakfolyóiratok (mint az „Új Pedagógiai Szemle", az „Iskolakultúra" és a „Magyar Pedagógia") nem tudják felvállalni azt a feladatot, hogy valamennyi iskolai tantárgy szakmódszertanával foglalkozzanak.

Világosan kell látnunk azt is, hogy a történelemtanítás iskolai megújítása elválaszthatatlanul összefügg az egyetemi és főiskolai szaktanszékek színvonalának javulásával. E nélkül ugyanis a történelemtanítás továbbra is „lőporos hordó" marad.

A történelemtanítás minőségi változásában kétségtelenül nagy felelőssége van a „múltbanézéssel", forrásfeltárással hivatásszerűen foglalkozó történettudományi kutatóintézeteknek, amelyek kénytelenek lesznek leereszteni a lajtorjákat, hogy a tanárok százai és ezrei feljuthassanak e diszciplina bástyatornyaiba és ott új kutatási eredményekkel vértezzék fel magukat.

A fentiekből – úgy véljük – egyértelműen kitűnik, hogy a rendszerváltás utáni történelemtanításunk számos, szinte leküzdhetetlennek látszó problémával küszködik. Jelen tanulmánykötetünk éppen ezért arra tesz szerény kísérletet, hogy a megújuló történelemtanítás számára szaktudományi és metodikai segítséget nyújtson. A kiadvány szerzői – az ELTE, a JPTE, a JATE, a KLTE tanárai, valamint az MTA Történettudományi Intézet és az OKI munkatársai – többéves tanári és kutatói munkájuk tapasztalatainak felhasználásával, az őszinte segítségnyújtás szándékával, megbízható diagnózist állapítanak meg a hazai történelemtanítás legégetőbb problémáiról. Külön figyelmet érdemel az őszinte és nyílt hang, a szenvedélyes tényfeltárás, a nehézségek leküzdésének vágya, ami a tanulmányok soraiból kicsendül.

Kiadványunk alapvetően két szerkezeti egységre tagolható, hiszen az egyetemes és magyar történelem tanításának neuralgikus pontjai mellett szakmetodikai írásokat is közöl. E „kettősség" teszi lehetővé – megítélésünk szerint –, hogy a szaktudományi és módszertani törekvések végre találkozzanak az iskolai oktatásban és kölcsönösen megtermékenyítsék egymást. A továbbiakban röviden arra teszünk kísérletet, hogy felvillantsuk a tanulmánykötet egyes írásait, és a bennük rejlő azon gondolatokat, amelyeket a szerkesztő a legfontosabbaknak tart.

Maradéktalanul egyetérthetünk *Kertész Istvánnal*, „Az ókori történelem tanításának problémái" című tanulmány írójával, aki szerint: „A kutatási eredmények nyomán ma már teljesen világos az, hogy a marxi értelemben vett egységes, masszív társadalmi tömbök, vagyis *osztályok* az ókorban nem léteztek." A rabszolgaság tehát – vallja a szerző – nem

osztály, hanem társadalmi kategória, amely csak a szabadokkal szembeni különbözőségében definiálható. Kertész István új megvilágításba helyezi az ókori hősök „példáinak" problematikáját, a görög-perzsa háborúk létszámviszonyait, és arra is felhívja a figyelmet, hogy helytelen a hellenizmust csupán kulturális jelenségként értékelni, mint ahogyan azt a közelmúltban néhány tankönyv tette.

A középkori egyetemes történelem tanításának problémáit kiadványunkban *Klaniczay Gábor* vázolja fel. Írása meggyőzően bizonyítja, hogy „a tudományosnak tűnő, determinisztikus sémák helyett mindenekelőtt a források szövegeit és ábrázolásait, valamint a forrást tőlünk elválasztó (idő-, tér- és mentalitásbeli) távolság legyőzésére kialakított módszereket kellene a diákok elé tárnia a tanárnak." Ez tökéletesen igaz, hiszen az a pedagógus, aki a forrásokat szisztematikusan és korrektül használja, „... az nyilván javítani akar azon a sok évtizedes gyakorlaton, amikor a diákok többnyire csupán száraz, elvont, sematikus marxista formulákkal, s az ezekhez hozzárendezett adatokkal találkoztak a tankönyvben és az órákon... A közelmúlt történelemkönyvei, ha jelentős mértékben színesítették is azt a ... képet, amit hajdan a történelmi materializmus festett a feudalizmus gazdasági és társadalmi fejlődéséről, valamint az osztályharcokról, alapjában véve nem szakadtak el a determinisztikus fejlődési képlettől." A szerző ezért jogosan hiányolja belőlük a középkor történeti jelentőségének azt az alapvető, újszerű átértékelését, ami az elmúlt fél évszázad nemzetközi historiográfiájában bekövetkezett.

A Mohács előtti magyar történelem oktatásának jelenlegi gondjait *Kordé Zoltán és Sebők Ferenc* tanulmánya foglalja össze. Értékes kiegészítője ugyanennek a témakörnek *Draskóczy István* írása, amely az Árpád-kori társadalomtörténet tanításához szolgáltat adalékokat.

Poór János gondolatébresztő dolgozata a kora újkori egyetemes történet (XVI-XVIII. század) tanításának néhány kérdését, közte a korszakhatárok problematikáját, az abszolutizmus intézményrendszerének kiépülését, a hatalom központosításának folyamatát és a felvilágosult abszolutizmus jellemzőit vizsgálja. A szerző gazdaságtörténeti, mentalitástörténeti és demográfiai adatok egész sorát vonultatja fel, helyesen látva, hogy ezek tanítása szinte teljesen hiányzik középiskolai praxisunkból.

A magyar kora újkor (1526-1711) egyetemi és középiskolai tanításának kritikus pontjait *Barta Gábor* elemzi tanulmányában. A szerző megkapó erővel ír az elmúlt évtizedek vulgármarxista történelemszemléletének káros hatásáról, máig ható súlyos következményeiről. Vitathatatlan ugyanis, hogy jelenleg „... egyfajta csapdahelyzetben vagyunk. A középiskolákban szinte kivétel nélkül olyan tanárok dolgoznak, akik többnyire nem hoztak magukkal egyebet az egyetemről, mint a ... vulgármarxizmust ... Volt, akinek sikerült megőrizni szellemi autonómiáját, de a többségnek nem: kénytelen, vagy sem, de alkalmazkodott a kijelölt szemlélethez." A szomorú végeredmény valamennyiünk előtt ismert, hiszen az „... eredendően mozgalmas, összetett, emberekről, hatalomról, magatartásokról szóló történelem az unalmas, kedv nélkül tanult tantárgyak egyike lett". Az ebből kivezető utat a szerző így fogalmazza meg: „Olyan új tanári garnitúrára lenne szükség, amely eleve nyitottabb szemlélettel kezdi, kezdheti meg működését."

Gondolatok XVIII. századi történelmünk tanításáról című írásában *Kalmár János* a korábbi tankönyvek számos sematikus, szimplifikált ismeretközlésének felülvizsgálatát, korrekcióját javasolja. Ennek kapcsán újszerű értékelést ad – többek között – a szatmári béke, az 1754-es kettős vámrendszer problematikájáról, és cáfolja a korabeli magyar állam gyarmati függésének, továbbá a hazai nemesség „elnemzetietlenedésének" marxista felfogását. A tanulmány írója kiemelt fontosságot tulajdonít a művelődéstörténeti tananyag újragondolásának, hiszen eddig „... ez általában nem jelentett mást, mint a kor fontosabb íróinak, képzőművészeinek és zeneszerzőinek legjelentősebb műveikkel együtt való felsorolását. Vagyis, más iskolai tantárgyak – irodalom, művészettörténet és zene – anyagának valamiféle esetlegesen lerövidített változatát." Ez pedig valóban értelmetlen és funkciótlan is, mivel – „... nyilvánvalóan a politikai és a társadalmi múlt alakulása szempontjából jellegzetes alkotások ismertetésére volna szükség. De persze semmiképpen sem azok esztétikai elemzésére..., hanem az általuk hordozott társadalmi-politikai információ feltárására."

Kötetünkben a XIX-XX. századi egyetemes történet tanításának néhány problémáját *Menyhárt Lajos* villantja fel. A szerző áttekinti az ipari forradalom gazdasági és társadalmi hatásait, a monopolkapitalizmus kialakulásának következményeit, az európai centrum

régió illetve a perifériák fejlődési sajátosságait, és ezek tanítási nehézségeit. Részletesen foglalkozik a tanulmány a fasizmus és a szocializmus „kísérletének" történelmi értékelésével, a második világháború előtti és utáni nemzetközi helyzet alakulásával, a szuperhatalmak rivalizálásával, a hidegháborús korszak évtizedeivel és a bipoláris világ megszűnésének okaival. Menyhárt Lajos dolgozatának „üzenete" kristálytiszta és egyértelmű: a történelemtanítást sohasem szabad felhasználni manipulatív ideológiai célok érdekében, mivel az „élet tanítómestere" könnyen a „politika szolgálóleányává" válhat. „Fokozott tehát a kutatók és a tanárok felelőssége egyaránt. Megkísérelni a lehetetlent, elkerülni a politikai csábításokat, az ideológiákat pedig különösen. Lemondani vélt vagy valós nevelési funkciókról, s a tantárgy objektív tartalmával, a történelmi folyamatok értelemcsiszoló logikájával, a múlt szellemiségépítő örökségével hozzájárulni a felnövekvő nemzedékek korszerű műveltségének, tartalmas hazafiságának a formálódásához."

Az 1867-1990 közötti magyar történelem tanításának neuralgikus pontjait *Szerencsés Károly* mutatja be írásában. A szerző az előszó varázsával érzékelteti az elmúlt 125 év változásainak dinamikáját, miközben felhívja a figyelmet a korszak tanításával kapcsolatos legfőbb nehézségekre, köztük az aktualizálás, az elhallgatás, a túlhangsúlyozás és a legitimizációs törekvések veszélyeire. A dolgozat írójának határozott véleménye szerint: a mai fiatalnak pontosan kell tudnia, „... hogyan nézett ki az 50-es évek állampártja, mik voltak azok a koncepciós perek, mi a kuláklista, a normaemelés, a békekölcsön, a kitelepítés, a szocialista realizmus és a csasztuska; ismernie kell az egész embertelen rendszert, nehogy még egyszer – akár álnosztalgiából is – talaja lehessen Magyarországon ilyen erőknek."

Az általános és középiskolai tankönyvekben szinte teljesen hiányzó fontos problematika, a magyarországi nemzeti kisebbségek legújabb kori történetének tanításához kiadványunkban *Szarka László* nyújt értékes adalékokat. A szerző bemutatja és tudományos igényességgel bírálja a szocialista nemzeti kisebbségi politika teoretikusait (köztük Kővágó Lászlót), és felhívja a figyelmet a legutóbbi évek kutatási eredményeire is.

A helytörténet szerepét és új lehetőségeit átalakuló történelemtanításunkban *Zsoldosné Olay Ágnes* mutatja be tanulmányában. A szerző Baranya megyei kísérleteinek a felhasználásával készült helytörténeti oktatócsomagot is közöl, amelynek metodikai lényegét így foglalja össze: „A helytörténeti oktatócsomagok a múltnak olyan szeleteit tárhatják fel a tanulók előtt, amelyeknek tanulmányozása, a velük kapcsolatos feladatok megoldása segíti elő a mélyebb és alaposabb ismeretszerzést. Az emocionális hatás motivál, a szülőföldről, lakóhelyről szerzett ismeretek pedig erősítik a tanulók identitástudatát. Ez utóbbi sem elhanyagolható szempont a demokratizálódás, helyi szerveződés korában."

A kötet metodikai tanulmányai sorában *Szabolcs Ottó* egy új történelem tanterv koncepció-vázlatát készíti el, amely több évtizedes szakmai tapasztalataira épül.

A történelemtanítás megújításában meghatározó fontosságú képesség- és személyiségfejlesztő módszereket *Miltényi Miklós* tanulmánya tárja az olvasók elé. A szerző írása meggyőzően bizonyítja, hogy jelenlegi tankönyveink anyaga nem felel meg a korszerű követelményeknek, mivel „... egyoldalú, s túlnyomó részben inkább a racionális feldolgozásra alkalmas témakörökből válogat. Ezzel szemben háttérbe szorítja azokat a területeket (művelődéstörténet, életmód stb.), amelyek az élményszerű, tevékenységen át vezető játékos módszerekre alkalmasabbak... Csak az új eszközök (oktatófilm, video, számítógép) és az új módszerek (szimulációs játék, projekt-módszer, szerepjáték, modellezés stb.) teremthetik meg annak lehetőségét, hogy a történelemtanítás, tárgyának megfelelően, olyan sokdimenziós tantárggyá váljon, amely ötvözi a verbális, vizuális, audiovizuális, cselekvéses, beleéléses, manuális és játékos formákat." Ez tökéletesen így van, hiszen a történelemtanítás csak ebben az esetben felelhet meg önmaga lényegének és a tanulói elvárásoknak is.

A kötet *Deme Tamás* „Játék az idővel, avagy szinkron metszet és időszintézis" című tanulmányával zárul, amely a történetiség problematikáját vizsgálja a művészeti nevelés integrációjában. A lebilincselően szép stílusú dolgozat mondanivalója a szerző kísérleti tapasztalataira épül, és példák sokaságával mutatja be az időjáték és az időszintézis lényegét. „Az időjáték – vallja a tanulmány írója – nem a modern kor terméke, felfedezése. A drámai műfajban az ókor tragédiái, a középkor passiójátékai egyaránt ismerték a térben

és időben egymás mellé helyezett szituációkkal való játékot. Madách Ember tragédiájának egésze időjáték, álom, vízió, misztikus prófécia, amelyben használja az *álom az álomban* hatás eszközét is, s az egész mű az időszintézisre példa." A szerző figyelmét nem kerülik el az 50-es és 60-as évek tankönyvei sem, amelyeket a következőképpen jellemez: „Tankönyveinkből vicsorgott a megmanipulált, véraláfutásosra vert, ránkhazudott ál-múlt, gipszmosollyal negédeskedtek korunk hősei: a neandervölgyi traktoroslányok balettkara és rózsaszín mosolyú operettbányászok."

A kötet 15 tanulmánya 1992-1993 fordulóján készült, olyan időszakban, amikor rendszer- és értékváltás szemtanúi vagyunk. Nem csekély tehát a szerzők felelőssége abban, hogy megbízható orientációs pontokat nyújtsanak napjaink történelemtanításához. Maradéktalanul osztjuk a kötetben szereplő Menyhárt Lajos véleményét, amely szerint: „Borotvaél szélességű ösvényen haladva kell törekednünk a történettudomány és a tantárgy megtépázott becsületének a megmentésére. A feladat szinte megoldhatatlannak tűnik, de kísérletet kell tenni". Erre vállalkozik kiadványunk, abban a reményben, hogy az olvasó „sine ira et studio" (harag és elfogultság nélkül) ítéli meg törekvésünket.

V. MOLNÁR LÁSZLÓ

A történelemtanításról – diákszemmel

Pedagógiai kabinetekben – szemináriumokon, a történettudomány különböző intézményeinek, szervezeteinek fórumain egyre többször esik szó a történelemtanításról. Arról a történelemtanításról, amely közismerten súlyos válságban van. Nem túlzás azt állítani, hogy jelenlegi megoldatlansága a magyar oktatás egyik legneuralgikusabb pontja.

Válságáról azonban most már nemcsak tanácskoznunk kell, hanem el kell indulnunk a „rendcsinálás" útján. Vizsgálatokkal fel kell állítanunk a diagnózist és el kell kezdeni a terápiát, azaz végre kezelnünk kell beteg történelemtanításunkat. Ám – egészségügyi példánknál maradva – pontos diagnózist csak komplex kivizsgálás alapján lehet adni. S itt rögtön meg kell állnunk, hiszen csaknem minden eddigi helyzetfelmérés egyetlen oldal felől közelítette meg a problémát: a *tanítás* oldaláról, figyelmen kívül hagyva az oktatás másik alapvető elemét, a *tanulást*. Helyesebb hát a jövőben a „történelemtanítás problémája" helyett a „történelem oktatásáról" beszélni, mint ahogy a tantárgy válságának kezelését is egyszerre két oldalról, a tanítás és tanulás oldaláról kell elindítani.

Személyi vetületben túlságosan kevés szó esett mind ez idáig a történelmet tanuló vagy tanulni próbáló diákokról. Az értekezleteken, konferenciákon legfeljebb marginális megjegyzések hangzottak el a tantárgy és a tanulók viszonyáról. Pedig alapvetően ők az elsődleges érdekeltek.

Most, amikor különböző intézményekkel karöltve a Fővárosi Pedagógiai Intézet történelem tantárgyat gondozó csoportja is hozzálát a történelemoktatás válságának kezeléséhez, fontosnak tartottuk megismerni a „másik fél", azaz a tanulók véleményét.

Intézetünk gyakorló iskolájában, a Fazekas Mihály Gimnázium néhány osztályának növendékeit kérdeztük meg, egyelőre csak bizonyos alapvető kérdésekről, nevezetesen:

– szerintük szüksége van-e történelmi ismeretekre és miért;
– mi a véleményük a történelem tantárgy ismeretanyagáról;
– hogyan látják a tanönyvi gondokat, milyen elvárásaik lennének e téren?

Válaszaik szinte kivétel nélkül az alább közöltekhez hasonlítottak, ezért jelen írásunk megszabott terjedelme miatt csak a legtipikusabb reflexiókat idézzük:

Valamennyi tanulói válasz – kivétel nélkül – hitet tett a történelemoktatás szükségessége mellett. Ugyanakkor a kérdést igen sok oldalról közelítették meg. Hagyományos és

a közvéleménnyel megegyező az a vélemény, mely így hangzik: „A történelem tantárgy szükséges, mert az emberiség a múlt történetéből sokat tanul(hat). Hozzátartozik az általános műveltséghez, és szerintem az embereknek feladata, hogy megismerjék elődeik tetteit, fejlettségét, életkörülményeit."

A „Historia est magistra vitae" alapigazságát tükrözi két 15 éves tanuló, nyilván életkori sajátosságaikból következően, kívülállónak talán kissé naívnak tűnő „elmélkedése": „A történelemre szükség van, hiszen erre épül a mindennapi élet. Aki nem tudja a történelmet, azt pl. a Híradó csak tájékoztatja, de következtetéseket nem tud levonni belőle. Hiszen a volt Jugoszláviában zajló események sem csak úgy történnek. A háború következmény." S a másik: „A történelemre természetesen szükség van, főleg a mi körülményeink között, amikor szükség van arra, hogy levonjuk a következtetéseket a múltban történtekről."

Ugyanezt a 17 évesek szélesebb aspektusból látják, amennyiben a geopolitikai praktikumtól a komplex humán műveltségen át egészen a történetfilozófiai mélységekig jutnak el: „Szerintem mindenképpen szükség van történelem tanulásra, főleg itt a Kelet-Közép-Európában, ahol a történelem mindennapjainkat is befolyásolja. (Talán éppen ezért kéne – sic! – nagyobb óraszámban tanítani!)

Valamint a történelem ismeretének több járulékos előnye van:

– megértem az irodalmi, politikai és összes többi utalást,

– el tudok olvasni egy napilapot úgy, hogy meg is értem mit akar a kormány és a parlament (vagy legalábbis sejtéseim vannak róla)."

„A történelem, annak elsajátítása az évezredek alatt felhalmozódó emberi tapasztalat megismerése. a történelem ismerete létszükséglet a politikai életben és a mindennapokban egyaránt.

A történelem egyes állomásai ok-okozati viszonyban állnak egymással, de a folyamat maximális biztonsággal mégsem kiszámítható. Ezért nagyon fontos, hogy értsük az egyes események közti összefüggéseket, azok végkifejletét. Miért úgy történt akkor...? Ugyanabba a csapdába beleesni... talán ettől véd meg a történelem ismerete. Fontos az alapok ismerete. Az imént felvillant előttem egy kép: egy kalandor egy óriási labirintusba tévedt, de maga mögött magvakat szórt el. Az elszórt magvak nyomán talált ki az útvesztőből, miközben megismerte azt. A magvak az emberi tudásnak felelnek meg. Ha egy adott növényt szeretnénk termeszteni, akkor ismerni kell annak magvait is. Az eseményeket a csíráig visszamenően ismerni kell."

Több tanuló a történelmi ismereteket az identitástudat illetve az „állampolgárrá válás" biztosítékaként tartja számon: „Feltétlen szükség van a történelem tanulásra, mert kell, hogy ismerjük a gyökereket. Amellett az embernek éreznie kell magát valahova (sic!), a helyét tudnia kell, és ezt az irodalmon, nyelven, művészeteken kívül csak a történelem tudja meghatározni."

„Szükség van a történelemre, mert végül is, ahogy mondják, mi vagyunk a jövő nemzedéke. És ahhoz,hogy jól végezzük a munkánkat, szükség van az összefüggések megértésére és a következményekre való tudatos felkészülésre."

A történelmi ismeretanyagról alkotott véleményük szintén igen tanulságos, s nem lenne hálátlan pedagógiai feladat tantervek, tankönyvek összeállításakor erre odafigyelni. Annál is inkább, mivel a tanulói gondokban, gondolatokban szervesen kapcsolódtak össze az oktatás tartalmi és műfaji – ha úgy tetszik tankönyvi – problémái.

Hogy diákjaink az erősen politikatörténet-centrikus, illetve „személytelen" ismeretanyagot mennyire nem tolerálják, az a legtöbb válaszból egyértelműen látszik. Álljon itt ezek közül csak egy: „Nekem tetszik a mostani aránya a magyar és az egyetemes történelemnek, de néhány részbe jobban beleáshatnánk magunkat. Meg kellene ismerjük az akkori életstílust, mentalitást, korszellemet, nemcsak az objektív tényeket és folyamatokat. Ide tartozna pl. az akkori divat, szokások. Amit hiányolok, az a személyiségek megismerése. A tankönyvben pl. alig van a főbb személyiségekről életrajz stb. Az órákon viszont nagyon jó, amikor szó van a történelem szereplőinek életéről, nemcsak történelmi szerepükről.

A magyar történelem során pedig többet foglalkozhatnánk a hagyományok, a népszokások, népviseletek megismerésével, mert borzasztóan műveletlenek vagyunk e téren."

És mennyit tanulhatna a „szakma" azokból a higgadtan bölcs és megdöbbentően igaz sorokból, melyekben egy IV. osztályos tanuló foglalja össze véleményét a tantárgy körüli hullámverésről, s azon túl az ismeretanyag strukturális elrendezéséről: „Szerintem a történelemoktatás (iskolánként, tanáronként) szélsőségeket mutat. Ez talán abból is adódik, hogy egy ideig mostohán kezelt tárgy volt. Az óraszám elég alacsony, bár attól még lehet sokat tanulni. De a történelemtankönyvek körül folyó viták szerintem feleslegesek. Mindig megdöbbenek, mikor más társaimtól azt hallom, hogy ezt és ezt az eseményt nem ismerem, mert a mi tankönyvünkben nem volt benne. Mintha a történelem nem egy egységes folyamat lenne?! Ez szerintem csak azt jelzi, hogy az a magasra csapott tankönyvvita csak árt a történelemoktatásnak. A történelmi események, tények változatlanok, csak az a kérdés, hogy tálaljuk őket. Szerintem nem annyira a tankönyvre kellene helyezni a hangsúlyt, mint inkább a tanárok bölcsességére és nagy tudására, hogy azok közöljék a legfontosabb tényeket, eseményeket, és ehhez lenne némi segítség a tankönyv, s ugyanakkor a tanár vagy a tankönyv sok, különféle felfogású, nehézségű könyvet ajánlana, hogy az érdeklődők még jobban elmélyüljenek. A történelem oktatásának hatékonyságához nemcsak jó tanár és elfogadható tankönyv kell. Tág látókörrel kell rendelkeznie a diáknak, ami szerintem nem egészen általános. Tapasztalataim szerint a magyar oktatás tantárgyakbaa skatulyáz be, így a gyerek nem látja át, hogy a történelem és a földrajz, vagy a nyelvek, a gazdaság között jelentős összefüggések vannak."

Ugyanakkor középiskolásaink – ha lehetőségük nyílik rá – saját történelemtanulási tapasztalataikat összevetik más országokével is, és ugyancsak nem ártana egyes öncélú tananyag-összeállítási extravagancia helyett a következő tanulói filozofálást szem előtt tartani: „Norvégiában és Svédországban élő unokatestvéreimtől tudom, hogy náluk történelem- (és irodalom-) tanítás címén kizárólag a nemzeti kultúra és hagyomány oktatása folyik, és azt hiszem, hogy ez Nyugat más országaiban is hasonlóan alakult.

Paradox a helyzet: a Nyugathoz való fölzárkózás azt jelenti tehát, hogy száműzzük a tantervből az európai- és világtörténelmi eseményeket, kizárólag Magyarországra koncentráljunk? Szerintem nem. Azt hiszem, hogy a magyar történelem az európai hatások, események, művészeti-politikai-filozófiai irányzatok ismerete nélkül érthetetlen és megmagyarázhatatlan. Tehát a világtörténelem tanulmányozása elengedhetetlen és nélkülözhetetlen. A magyar- és a világtörténelem aránya jó a történelemoktatásunkban."

Majd folytatva gondolatmenetét, rendkívül pregnánsan fogalmazza meg ugyanez a tanuló a tananyagelrendezés régi vitás kérdését:

„Szerintem a baj nem itt van. Rossz például, hogy általános iskolában és gimnáziumban is tanulunk 4-4 év történelmet, ami nem kevés, igazi mélységekbe mégsem juthatunk. Nem tudom, megoldható lenne-e, hogy az általános iskolában (mondjuk) csak őskorral, ókorral foglalkoznánk, mélyen, forráselemzéssel stb., ami rutint és időt adna, hogy a gimnázium 4 évében a középkor, újkor, legújabbkor eseményeit már nagyobb szakértelemmel, több időben tanulhatnánk. Jó lenne többet tanulni a szomszédos országok történelméről, kultúrájáról, így jobban értenénk bizonyos közép-európai összefüggéseket."

Álljon még itt, minden kommentár nélkül, néhány tanulói vélemény, ha úgy tetszik, „jó tanácsok" tankönyvírók figyelmébe:

– „Világos nyelvezetű, olvasmányos szövegszerkezetű tankönyvet javasolnék"; – „Hiányolom az új kutatási eredményeket a könyvből, a többféle lehetőség felvonultatását. Valamint legalább az évszámok pontosságára kéne (sic!) odafigyelni. Tudom, hogy sok esetben csak elírásról van szó, de például nem mindegy, hogy a tanuló 141-et vagy csak 41-et olvas (Ráadásul ez az elsős könyvben volt, és a kis elsősök nem valószínű, hogy észreveszik a hibát)" – A „kis elsősök" is észreveszik, sőt felháborítónak tartják. – (A szerző); – „Én egy olyan tankönyvet képzelnék el ideálisnak, amely az összes az évi anyagot rengeteg szemszögből vizsgálná, s ne kelljen bevágni az egészet, hanem a tanár által elmondottakhoz lehessen benne utánaolvasni. Így egyfajta lexikonként működhetne... Lehetne akár 3000 oldal is, úgyis otthoni használatra lenne szánva (sic!)."

Végül, igazán nem puszta hatásvadászatból, csupán ismét bizonyítva a tanulói bölcsességet, írásunk summájaként szólaljon meg az egyik IV. osztályos: „Azt hiszem, ha lenne tisztességes tankönyv, akkor sokkal könnyebb lenne a tanárnak is és a diáknak is. Így egyértelműen a tanáron múlik, hogy mit és milyen szemszögből tanít a diákjainak."

Figyeljünk tehát tanulóink véleményére! Érdemes!

SÁVOLY MÁRIA

Az évszázados hűség

Egy német miniszter azt mondta a hetvenes években: „Ha egy nyelv megszűnik, letörik a világ egy darabja". Tegyük mellé: a nyelv elválaszthatatlan a hozzá kapcsolódó kultúrától. Mikor szűnik meg egy nyelv? Ha a nyelvi közösség tagjai beolvadnak egy másikba, ha a végleges kivándorló elfelejti anyanyelvét, és helyébe lép egy új, ha két nyelv összekeveredik, ha megtörténik a szociolingvisztika hűvösen kezelt fogalma: a nyelvcsere.

Mindenki szeretné tudni: honnan származik, honnét ered családja. Népek is, családok is, egyének is. Sok állami gondozott, ha felnő, elmegy felkutatni szüleit vagy azok egyikét. Vannak indián törzsek, amelyeknél kötelező az exogám házasság, a törzsön kívüli párválasztás, párrablás. A feleséggé rabolt édesanya saját dalait dúdolja a bölcső fölött. Íme, a kétnyelvűség keletkezésének egyik változata.

Mi európaiak sokszor és sokan hűtlenek lettünk a római kor latin nyelvéhez, a XIX. században csak kevesen kóstoltak bele a görög-latin-héber nyelvi hármasságba. Az eszperantisták csökönyösen harcolnak a nemzetközi anyanyelv általánossá tételéért.

Van mégis egy olyan etnikai csoport, amely évszázadokon át megőrizte múltba vesző hazájának nyelvét, kultúráját. Ezek a spanyol zsidók, a szefárdok, akiket 1942. március 31-én „toloncoltak ki" a katolikus királyok Spanyolországból. Nevükkel először a Bibliában találkozunk Obadja Prófétánál, aki Sepharadnak nevezi az Ibériai-félszigetet.

Az Ibériai félszigetre az első szentély lerombolásakor, Kr.e. 587-ben kerültek zsidók, akiket egyes források Salamon király egyenesági leszármazottainak tartanak. További nagyszámú zsidó érkezett a római uralom alatt. A rómaiakat a vizigótok követték, akik egészen az arabok térhódításáig, 711-ig uralkodtak a félszigeten. Az arabok megjelenését örömmel fogadták a vizigót uralom alatt élő zsidók, hiszen amióta Rekaredo vizigót uralkodó felvette a katolikus hitet, majd Sizebut király már rendeletben kötelezte a zsidókat a katolicizmus felvételére, a félsziget zsidói állandó rettegésben éltek, és szinte felszabadítóként üdvözölték az arab hódítókat. Bíztak benne, hogy az iszlám uralma kevésbbé lesz nyomasztó, mint a keresztény. Elképzeléseikben nem is csalódtak, hiszen az iszlám valóban toleránsabb volt velük szemben, mint a kereszténység, s a „reconquista" évszázadai alatt az arab-zsidó együttélés páratlan virágkort és kulturális fellendülést teremtett az Ibériai félszigeten. A 750-ben alapított cordovai Emirátusból, a X. század folyamán, miután a gótokat a félsziget déli részéről is kiűzték, megalapították a Cordovai Kalifátust. A főváros, Cordova a zsidó kultúra kiemelkedő központja lett, itt működött a híres talmudista iskola is. Az arab kultúra ekkor magasabb szinten állt mint a középkori keresztény; matematikusaik és filozófusaik a kor vezető értelmiségét alkották. Ennek az arab kultúrának a szellemi pezsgése teremtette meg a zsidók számára azt a közeget, melyben már nem elégedtek meg a pusztán a gazdasági életre korlátozott tevékenységgel, érdeklődésük már kiterjedt a tudományokra, művészetekre is. Olyan költőket adott e közös együttélés, mint a malagai Solommon Ibn Gabirol, a granadai Mozes Ibn Ezra vagy a toledói Jehuda Halevi. Cordova városa adta a korszak legjelentősebb filozófusát, bölcselőjét Mozes Ben Majmunt, ismert nevén Majmonideszt, akit hazájában a „Második Mózesnek" neveztek. Majmonidesz filozófiájának lényege, hogy a vallási hagyományokat összeegyeztette a filozófiával, és tanait a klasszikus görög filozófusokból merítette. Főleg Arisztotelész műveit és munkásságát tartotta nagyra, akárcsak kortársa és barátja, az arab Averroes. A görög klasszikusokat ő is az arabok révén tudta olvasni, akiknek irodalma igen népszerű volt. Majmonides maga is gyakran írt arabul, hiszen a tudomány egyik vezető nyelve az arab volt. Arisztotelész műveinek nagy része is arab fordításban került a középkori egyház kezeibe. Az alexandriai könyvtár leégésekor pusztult el a hellén világ vezető könyvtára, ahol számos Ariszotelész-mű is megtalálható volt.

Arab pásztorok találták meg a régi tekercseket a romok között, innét került arab tudósokhoz és született meg az arab fordítás, amelyet a középkorban latinra ültettek át.

Nemcsak a kulturális életben tevékenykedett sok zsidó, hanem a politikában is. Mind a kalifátusban, mind pedig a királyságokban gyakran alkalmaztak zsidó diplomatákat, követeket, pénzügyekkel foglalkozó minisztereket, mintegy összekötő kapocsként működve az arab és a keresztény udvarok között.

A XIII. századtól ismét felerősödött a fegyveres harc a katolikus spanyol fejedelmek és az arab hódítók között. 1212-ben Las Navasnál döntő győzelmet arattak az arabokon és lassan kiszorultak az Ibériai-félszigetről, csupán Granadát tudták még megtartani egészen a XV. század közepéig. A XIII. század második felétől ismét kiújul a katolikus-zsidó ellentét. Neheztelték rájuk az arabokkal való együttműködés miatt is, de a politikai és a gazdasági életben betöltött vezető szerepük is sokakat zavart. Később már a katolikus spanyol egység legfőbb akadályát látták bennük, akik a kereszténység ellenségei. Helyenként fellángoltak a zsiangógák és az erőszakos keresztelések is megkezdődtek. 1312-ben Zamorában, 1391-ben Sevillában vannak nagy zsidóellenes megmozdulások. a hagyományosan széleskörű autonómiával bíró közösségek életébe egyre gyakoribb az állami beavatkozás, és csökkennek a zsidók polgárjogai.

Az Ibériai-félsziget zsidóságának helyzete azonban a XV. században vált végzetessé, amikor a két legjelentősebb királyság, Aragónia és Kasztília uralkodói 1479-ben házassági szerződésükkel pecsételték meg a két királyság egyesülését, és ezzel megalapozták az új Spanyol Birodalmat, ahol a katolicizmust állami vallásra emelték. Mindentől és mindenkitől meg akarták tisztítani Spanyolországot, s ennek megteremtésének érdekében hívták életre 1481-ben az inkvizíció intézményét. IV. Sixtus pápa 1478-ban adta ki rendeletét az inkvizíció rendszerének bevezetéséről, melyet mindenkivel szemben alkalmazhattak, aki a kereszténység ellensége. Az inkvizíció híres-hírhedt alakja volt Spanyolországban Torquemada, aki többezer embert végeztetett ki.

1492-ben a spanyol királyi csapatok Ferdinánd király vezetésével visszafoglalták az arabok utolsó fellegvárát: Granadát. Ezzel valóban beteljesedett a Reconquista, vagyis visszaszerezték az Ibériai-félszigetet, és szabaddá vált az út a „katolikus királyok" előtt, hogy megvalósítsák színtiszta katolikus országukat. 1492. március 31-én a frissen visszaszerzett Granadában kihirdették, hogy a Spanyol Királyság területén élő valamennyi zsidónak el kell hagynia az országot. Négy hónapot adtak nekik az ország elhagyására, arany, ezüst és pénz kivételével bármit magukkal vihettek. A történészek mai napig vitatkoznak azon, hogy vajon miért került sor e drasztikus intézkedésre, hiszen a zsidóság a spanyol társadalomnak mind gazdasági, mind kulturális téren – az állandóan felfellobbanó antiszemitizmus ellenére is – fontos, szinte pótolhatatlan tényezői voltak, és ezzel valószínűleg a királyi pár is tisztában volt.

Ha létezik nemzetkarakterológia, akkor alkalmazható ez a hispán területre, annak nyelvi közösségeire is. Vannak nemzetek, amelyek hódítottak, mások földjüket védelmezték, a spanyolok „visszaszerezték", s ez a reconqiusta örök eszménye vezérli őket, talán még ma is. Visszaszerezni azt, ami az övék volt, ha politikailag lehetetlen, akkor szublimált formában: szellemiekben. Míg nálunk az Árpád-háziak mindenféle etnikumot befogadtak határaik közé, folytatták ugyanezt az Anjouk is, és egyetlen rendelettel vagy szóval sem erőltették az asszimilációt, s ez így maradt a középkor végéig, addig Hispániában ösz - szekeveredett a kelta, iber, föniciai, gót és római népesség, és ezzel együtt e népek kultúrája is. De a nagy ötvözet a spanyol zsidó, arab etnikumok műveltségi színpompájából keletkezett. Ugyanakkor a hispán népkarakterben mélyen benne rejlik a „castizo", a tisztaság eszménye, a homogénitásé, amely hitben, legendában egészen az ariánus majd a hivatalos kereszténység felvételéig, Szent Jakab sírjáig, Pál apostol leveleinek egyetlen mondatáig és a legendák világáig nyúlik vissza. Maga az inkvizíció is az „Egyetlen, igazi" utat jelöli meg, amelyről nem lehetséges letérés, deviancia. Magáról a kiűzetés tényéről sokfajta értelmezés született, amelyek közül figyelemre méltó *Ramon Onega* véleménye. Szerinte ezzel az intézkedéssel menteni akarták a zsidókat az inkvizíciótól. *Slomo Ben Ami* szerint, aki Spanyolország izraeli nagykövete volt, a vallási fanatizmus olyan méreteket öltött, hogy a királyi párnak társadalmi nyomásra kellett ezt az intézkedést megtennie. *Cecil Roth,* a kiváló történész szerint igen érdekes momentum, hogy a

zsidóság történetében először hajlik meg egy felsőbb utasításra. A valódi választ ma sem lehet pontosan tudni, de feltételezhető, hogy Spanyolország királyai, akik ekkor leplezetlenül szőttek világbirodalmi terveket, országuk felemelkedését a katolicizmusban és annak mindenirányú terjesztésében látták. Véletlen egybeesés ugyan, hogy azon a napon, amikor az utolsó zsidó elhagyta Spanyolországot, Kolombusz Ferdinánd és Izabella utasítására elindult, hogy eljusson Indiába...

Hogy valójában hány ezer zsidónak kellett ekkor kényszerből új hazát választania, nem lehet pontosan tudni. Legvalószínűbbnek a fent említett Cecil Roth adata tekinthető, aki mintegy 150 ezerre becsüli számukat. A zsidók természetesen nem tudtak belenyugodni a döntésbe, ezért két jeles közéleti funkciót betöltő tagjuk, *Abraham Senior*és *Don Abravanel* ajánlattal fordult a királyhoz. 30 ezer dukátot ajánlottak fel közösségük megváltásáért, de a király elutasította kérésüket. A virágzó zsidó közösségek ezután szinte egyik napról a másikra pusztultak el. A mintegy 150 ezernyi zsidó összecsomagolt, magával vitte házának kulcsát, és elindult új hazát keresni. Természetesen elsősorban a környező országokba indultak, főleg a Portugál Királyságba, Marokkóba, Itáliába, később az Oszmán Birodalomba. Portugáliában *II. Joao* 8 hónapi tartózkodásra adott engedélyt számukra. Utódja *I. Manuel* azonban innen is elűzte őket. 1497. október 1-jéig kellett elhagyniuk Portugáliát, de Manuel kelepcébe csalta őket: a kikötőket lezáratta és a menekülés útját elvágta.

Egészen másképp fogadta őket az Oszmán Birodalom uralkodója, II. Bajazid. Állítólag azt mondta:"Azt mondják, hogy Ferdinánd intelligens ember, de hogy lehet az, amikor vadászik zsidóira, földjéről elűzi őket és az enyémet gazdagítja." Valóban az Oszmán Birodalomban, később Törökországban egészen a második világháborúig sok szefárd közösség élt. Jelentős funkciókat töltöttek be a szultáni udvarokban, sok-sok orvos, diplomata került ki közülük. Olyan városok, mint Tessaloniki, Izmir, Isztambul virágzó szefárd közösségek otthonai voltak, ahol még e században is azt az archaikus spanyol nyelvet beszélték, amelyet még a XV. századból hoztak magukkal őseik földjéről. Ez a nyelv, a ladino, melyet judeo-spanyolnak vagy szefárdnak is neveznek. A kasztíliai spanyolnak egy kevés héber elemmel kevert nagyon archaikus formája, amelyet a Balkánon, Közel-Keleten, Észak-Afrikában, Törökországban és Görögországban élő szefárd zsidók egészen a második világháborúig megtartottak, de néhol még ma is beszélik. A ladino sokat megőrzött a modern spanyolból már eltűnt szavakból és nyelvtani szabályokból, a hangzóállomány is konzervatívabb, például felbukkannak „f" és „g" hangok ott, ahol a modern spanyolban „h" van: ladino-fijo, fablar-spanyol-hijo, hablar. A ladinót héber betűkkel írják, és sok fordítást is tartalmazó saját irodalma is van.

Meg kell említeni még a spanyolországi zsidók egy sajátos csoportját az ún. marannókat, akik már az üldöztetések előtt vagy éppen amiatt kikeresztelkedtek. Őket judeo konvertitáknak is hívják, s történetükkel, sajátos karakterükkel a már sokszor emlegetett Cecil Roth foglalkozott. Hispánia produkálta az „őszinte konverzió" e sajátos válfaját, melyben a régi szellem maradt meg és egyesült az új hittel. De nem pusztán a mózesi törvényekkel, hanem a Tóra szellemével, érzésvilágával is. A judeo konvertiák, a megkeresztelkedett zsidók sora messze csillog a keresztény univerzum egén, és olyan nevek fémjelzik, mint *Fray Luis de Leon, Avilai Szent Teréz, Keresztes Szent János,* sőt még *Cervantes* is.

Az itáliai félszigeten is jelentős közösségek jöttek létre. Közülük kiemelkedik Livorno, Róma, Ferrara, Firenze és Velence. Különösen a velencei zsidó közösség az, amelyik e korban nagyon jelentős volt. Velencében a XIV. századtól élt jelentős zsidó népesség, s közösségeik életét a velencei hatóságok ún. „condottákkal" szabályozták. Ezek olyan engedélyek voltak, melyek meghatározták azt az időt, amelyet a zsidók Velencében és környékén eltölthettek. Az első ilyen condottát 1297-ben adták ki, és 10 évre szólt. Az 1509-ben érkezett menekültek között spanyolországból elűzött szefárdok is voltak, a velencei köznyelv „Ponentini"-nek hívja az olasz ponere igéből származik a szó, utalva ezzel nyugati származásukra. 1516. március 29-én adják ki azt a rendeletet, melyben kötelezik őket arra, hogy a város egy meghatározott részén lakjanak, ezt Velencében, majd később az egész világon gettónak (ghetto) nevezik el. A szó eredete egyrészt az olasz „gettare"-ütni, verni igére vezethető vissza, utalva arra, hogy azon a területen ahol az

első gettó, az ún. Ghetto Nuovo alakult, valamikor kovácsműhelyek voltak. Más források szerint az olasz ghettare (elzárás) igéből származik a szó.

A velencei gettó sajátossága, hogy benne a szfárdok mellett éltek a főleg Németországból és Lengyelországból menekült zsidók, akiket Velencében Tedeschinek hívtak, és a keletről érkezett levantei kereskedő zsidók is. Ilyenfajta zsidó közösségek együttélése kizárólag Velencére volt jellemző. Az elűzött szefárdok egy másik csoportja észak felé menekült a dél-franciaországi városokba, a Német Birodalom különböző tartományaiba, később a spanyol uralom alatt lévő Németalföld városaiba, de a skandináv országokba is eljutottak. A legvirágzóbb szefárd kolónia Németalföldön, Amszterdamban jött létre. 1579-ben az utrechti unióval létrejött Hollandia, a kapitalista mintaállam, Európa második köztársasága. Legjelentősebb kikötővárosába, a világkereskedelem fontos központjának számító Amszterdamba 1595-ben érkeztek az első szefárdok. A gazdasági életbe viszonylag hamar és könnyen beilleszkedtek. A XVII. század elején már mintegy 300 család élt Amszterdamban, Hollandia területén még kb. 200. A gazdaság meghatározó szerepe következtében a faji jellegű antiszemitizmus szinte ismeretlen volt Hollandiában. Természetesen itt is volt keresztény-zsidó ellentét, de ennek inkább a gazdaságban uralkodó éles konkurenciaharc volt az oka. Még a nagy holland jogtudós és humanista gondolkodó, *Hugo de Grot* vagy ismertebb nevén *Grotius* is írt egy művet a keresztények és zsidó együttéléséről és annak szabályairól.

A XV-XVII. századi periódust nem véletlenül tartják Hollandia aranykorának, melynek fényéhez a szefárdok is hozzájárultak. Ekkor nevezték Amszterdamot a holland Jeruzsálemnek. Olyan szellemek alkottak ebben a korban, mint *Baruch Spinoza,* a filozófus vagy *Menassem Ben Israel,* a könyvnyomtató és könyvkiadó. A kerskedőcsaládok közül kiemelkednek a *Lopes Suasso, da Costa, de Pinto, Henriques, Teixeira, d'Evora* családok. Ezekkel a nevekkel Hollandián kívül is találkozunk, Hamburgban, a velencei gettóban éppúgy, mint Brazíliában, Surinámon, Goán, vagy Angolában.

Még sokáig folytathatnánk a különböző szefárd közösségek életének leírását, elemzését. Akárhova sodorta is őket az élet, mindenütt igyekeztek megőrizni nyelvüket és kultúrájukat. Nem mindig sikerült ez sajnos, ámde nem rajtuk múlott. Szétszóródásuk és későbbi, már a zsidóság egészét érintő tragédiájuk most már visszafordíthatatlan és megváltoztathatatlan. Valahányszor a zsidóságot nagy szenvedés éri, megnövekedik a Lamed Vovok száma. A Lamed vóv 36-ot jelent a héber betűszámérték szerint. A judaista misztika szerint mindig 36 ember szenved, vezekel a zsidóság bűneiért. Auschwitzban ez a szám többszörösen megemelkedett.

A szefárdok ma is élnek. Egy bukaresti nagy nyelvész gyermekei még ma is beszélnek spanyolul. Apjuk szefárd.

Vajon misztérium-e az évszázados hagyományőrzés: Babilon titka, a Mózes-hitűek kanyargó és vérzivataros útja a történelemben? A tehetséges kisebbség hívja-e életre a többség csökkent értékűség érzését, hogy antiszemitizmus legyen belőle, vagy teológiai valóság? Mások szerint alaplegenda hajtja újra és újra az embert az ember ellen? Mi az az „eredet"? Mi az a „faj"? Mi is az a keveredés? Hogyan alakult ki, maradt meg és él ma is az az évszázados nyelvi és műveltségi szent konokság? Két eszmekör, két világmagyarázat, két szakralitás ölelkezik a zsidóban és a keresztényben, és a végső kérdést újra és újra fölveti: megérkezett-e már a Messiás vagy még mindig várni kell rá?

FÜLEI-SZÁNTÓ ENDRE – KURDI KRISZTINA

A színműíró Tamási Áron

Tamási Áron novellával köszöntött be az irodalomba (Szász Tamás, a pogány, 1922), regénnyel érte el az első egyöntetű sikert (Ábel a rengetegben, 1932). Mi késztette vajon arra, hogy a színpaddal is kísérletezzen?

„Mindenekelőtt az Énekes madár színpadi játékot tettem az irodalom mérlegére – vallja önéletrajzi fogantatású művében, a vadrózsa ágában. A súlyát, hogy azon a mérlegen mennyit nyom, nem tudtam pontosan megállapítani. Ezt nem is lehet csodálni, mert az első színpadra vágyó munkám volt, ha az Ősvigasztalás komor és darabos vázlatát, melyet Amerikában írtam, nem számítom. A színpad felé nem a becsvágy csalogatott, amely valójában sohasem volt több bennem, mint az egészséges emberben az egészség. Inkább akartam a színpadon is a székelység emberi követe lenni." Az alkotást Tamási nem öncélú művészkedésnek tekintette, az íróság számára küldetés volt népének szolgálatában, amelyből fogant. Tamási a székelység létkérdéseit feszegetve, közösségének sorsproblémáit taglalva érezte magát „az emberiség sorsáért is felelősnek." Így válik nála a pozitív értelemben vett regionalizmus egyetemességet sugárzó eszmévé.

A székely elme, a tiszta erkölcs viaskodása a természettel, Gonoszsággal, Rossz Erővel, Bűnnel, Ármánnyal – ez Tamási alaptémája. Ám minden balladai komorsága ellenére a tragikus hatást elkerüli, mert hitében derűlátó, várakozásában reményteljes. Számára a hagyományos, szokásait tiszteletben tartó, azokat megőrző népélet az eszményi közösségi forma. Ezért szegezi a civilizáció „erkölcsromboló" hatásával szembe a falu még fertőzetlen, friss természetességét. *Szabédi László* szerint a Tamási-probléma legjobban a színdarabokból fejthető meg, ezért utal – hogy megértesse magát – a „novelláinál ismertebb" színműveire, s ezek példáján magyarázza meg, miért lázad Tamási a népi műveltséggel, az ösztönös népélettel idegenül szembenálló gróf, pap, kereskedő ellen!

Első nyilvánosság elé bocsátott darabja az Énekes madár című székely népi játék volt. Legfőbb sajátossága, amely feltűnést keltett, népi természetessége volt, szemben a korabeli (gyakran alkalmazott) mesterkélt ábrázolástechnikával. Tamási a hiteles székely népi életet kívánta színpadra vinni a maga teljes mivoltában és eredetiségében. Másképp tehát, mint ahogy az eddigi népszínművekben vagy szalondrámákban tették, ahol vagy hátrányos helyzetben rajzolták meg a paraszti életet, vagy pedig idealizálták. Tamási „borzongató komédiának" tartotta mindazt, amit a népszínmű cégére alatt a néppel műveltek, és elítélte az e címen folyó „stilizált bábjátékot".

„Ő a világ javításán gondolkozó székely embert akarja felmutatni, s ahogy prózáját, ugyanúgy a dramaturgiáját is a költészet hatja át. Az ő valósága költői valóság. A tehetséges székelységet írja meg, nem a trágyaszagú, anekdotázó, mindig elégedett népszínmű–parasztot" – nyilatkozta egy beszélgetés során Tompa Miklós rendező Tamási színművének kiváló értője.

Tamási írói művészetének egyik fontos jellegzetessége: a költészet jelenléte alkotásaiban. A líraiság díszíti darabjainak szövetét is, és éppen ennek révén keltett feltűnést az Énekes madár.

A poézissel egybefonódva (már a darab műfaji meghatározásában is: „székely népi játék") bukkan fel a másik meghatározó sajátossága: a játék. A játék, mint jellemszínező általános emberi tulajdonság. A holland Huizinga „homo ludens" – elméletében fejtette ki, hogy a játék mint nélkülözhetetlen kulturális cselekedet az emberi kifejezés és kapcsolatok eszményeit valósítja meg. Tamási világában a játék nemcsak a művelődéstörténetben végighúzódó vonulat megnyilvánulásaként van jelen, hanem a székely kedély és tréfakedv természetes elemeként is. Pirandello azáltal modernizálta a színpadot, hogy megteremtette a „szerep a szerepben" drámaváltozatát. Tamásinál is felbukkan ez a motívum, de színműveit nem ez teszi elsődlegesen játékossá. Ezen túlmenően nála a játék lényegi komponens, egy lelkületforma megnyilatkozása. Jékely Zoltán a *Csalóka szivárvány* értékelésekor jegyezte meg, hogy a játékosság talán „a székelység legjellegzetesebb sajátosságai közé tartozik..."

Az összehasonlító irodalom módszereit Tamásinál is lehetne alkalmazni, találni vele rokon megfeleléseket a világirodalomban. Feltételezhetnénk például, hogy líraisága hasonlítható a Claudel drámáiban fellelhető költészethez, faluképe kapcsolatba hozható Giono vagy Mistral tájábrázolásával, hogy jelképes beszéde rokon Maeterlinck kifejezésmódjával vagy hogy dramaturgiai fogásai helyenként Pirandellót idézik. Ám, ha külhoni párhuzamokban véljük felfedezni művészetének magyarázatát, akkor magától Tamási alkotói lényegétől távolodunk el. Ő annyiban volt modern, amennyiben a lelkületében átszűrt és megőrzött tapasztalatokat egyetemessé absztrahálva sajátosan egyéni kifejezési formában tárta a közönség elé. Színdarabjainak valóságlátása és ábrázolásmódja nyomán sajátos világkép tárul fel. Művészetének alapja a szülőföld – a maga hiedelemvilágával, pogánykori emlékeivel – és a szülőföld népének kedélyvilága, tréfára való hajlama, játékosságban feloldódó szorongása, reménye. *Izsák József* megállapítása szerint „kétszeres egzotikum felé nyit ablakot Tamási színpada, egyik a székely falu, a másik a népmese. A népmesei tudat és egy másfajta, megfogható társadalmi lét interferenciája közötti ellentmondás, feszültség magyarázza a Tamási-hősök sajátos magatartását, a mókázást, a játékot, a jó szembenállását a rosszal, a győzelem biztos tudatában való tréfás-komoly sorsvállalást."

Felléptekor Tamási meglepte olvasóit szemléletének újdonságával, nyelvezetének zamatos fordulataival, kifejezésbeli frissességével, egyszóval azzal, hogy költészetet elegyített prózájába. Áttörte, elmosta a műnemi és műfaji határokat, epika és poézis színpompás csokrával vonult be az irodalomba. Ő viszont nem elégedett meg ennyivel, a színpadot is reformálni akarta: költészetet varázsolt a színfalak közé, lírizálta a drámát.

Lírai látásmódja, a jelképes beszéd folytonos feltűnése hevíti színpadi játékainak a menetét. Sokszor az az érzésünk, hogy nála nem a beszéd van a drámai helyzetért, hanem fordítva. Párbeszédei szinte nem is arra szolgálnak, hogy helyzetet teremtsen vagy hogy a cselekményt lendítse előre. Inkább a kialakított helyzet van azért, hogy a hősök beszélhessenek, hogy hegyipatakként áradjon ajkukról a színes fordulatokkal ízesített lírai szó.

A színművek Tamási életművén belül nem tartoznak külön alkotói periódusba. Ő vegyesen írt hol elbeszélést, hol regényt, hol népi játékot. S még az sem fordul elő nála, hogy két színművet egymás után hozott volna létre! Kétségtelen, hogy nem lehetne egy szintre helyezni a novellákat és a regényeket a színpadi játékokkal. A drámai műnemben nem sikerült jelentőset felmutatnia. Színpadi kísérletei (az Énekes madár kivételével) legnagyobbrészt messze elmaradnak az előző két műfaj remekműveitől. Tamási Áron nem a színpad révén vált híres íróvá, hanem inkább híres íróvá válása után lettek „felkapottá" színművei is, nem utolsósorban azért is, mert hite szerint „nem a dramaturgia századunkban megkövesedett csontvázaihoz, hanem a megtalált eleven mondandóhoz kell hűnek lenni..."

Mindennek ellenére Tamásit nehezen fogadták el drámaíróként, különösen a kortársak hosszú ideig csak virtuskodásnak, erőfitogtató próbálkozásnak tekintették a színpaddal való kacérkodását. Amint *Pálffy G. István* írta: „Kevés dráma bolyongott idegenebbül mint éppen az övéi, pedig az ép fejlődésre, a magyar dráma régebbi hangjaira és főként a XX. századi népsors jelenére érzékeny fül könnyebben meghallhatta volna a költői iramlású szavakban az itthoni muzsikát, a szándékban egy nép talpraállásának igényét."

Mások Tamási darabjaiban a székelység egyféle népi magyar krónikáját látják, amelyben áttételesen a szerző sorsa is benne rejlik!

SALLÓ LÁSZLÓ

„Mesebeli madár"

Gondolatok mai magyar gyermekversekről

A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés 1. osztályos olvasókönyvének Csillagjáró Fehér Ráró Versek című fejezetében majdnem negyven verses alkotást olvashatunk „mai" magyar költőktől. Többségük értékes, sőt akad köztük már klasszikussá érett darab is (*Weöres Sándortól, Zelk Zoltántól).* Természetesen a mai magyar gyermekköltészet művelőitől – *Bella Istvántól, Szepesi Attilától, Kiss Benedektől, Kiss Dénestől, Hervay Gizellától, Pinczési Judittól* stb. – is szívesen látnánk rövidebb műveket, s méltóbban képviselhette volna *Szilágyi Domokost* más verse a Liliom-palota című kötet gyönyörű darabjai közül: kicsit nehéz gondolatvilágúnak tartom *Orbán Ottó:. A világ és Zelk Zoltán.* Az erdő című versét; nyelvtörőt és nyelvgyötrőt is találni szebbet, korszerűbbet *Bella István* köteteiben – mégis szívmelengető öröm ennyi jó verset látni, olvasni, tanítani.

Ezen a versanyagon tanulja-gyakorolja az elsős gyerek a verssor, a versszak, a refrén, a rím, a rímelés, a ritmus, a költői kép fogalmait s gyakorolja a párbeszédet is.

E kis munka a gyakorló pedagógusoknak szól, abban segít, miként lehet tanítani a műelemzést-műértést már kicsi gyermekkorban, mi mindent lehet észrevenni-vétetni egy költeményben. Komplex értelmezésre törekszik, egyaránt fontosnak tartva a vers gondolati, érzelmi–zenei világát, figyel a nyelvi szépségekre, a versek arányaira.

Természetesen válogat is e 39 alkotásból, s válogatásra ösztönöz. Felhívja a figyelmet a költészet színes varázslataira, a „versszövet" másságára. Nem tér ki az olvasókönyv szómagyarázatának és helyesírásának következetlenségeire, hiányaira. (Hely hiányában.)

Ágh István, Nagy László öccse 1965-ben jelentkezett első kötetével. 1977-ben jelent meg gyermekverskötete, a Krumplinyomó huszár. *Schéner Mihály* színpompás, különösgroteszk művei ihlették a verseket. A kötet legszebb darabjai: Mákgubófejű kakashuszárok, Életfa, Virágosat álmodtam.

Ágh István: Krumplinyomó-huszár

Hová vágtat a krumplinyomó-huszár?
– Amerre az esthajnal csillag áll.
Mit akar ott a krumplinyomó-huszár?
– Azt hiszi krumpliföldre lel talán.
A csillagon krumplit sosem talál!
– Hát elmegy más csillagra azután.
Ha ott se talál, akkor mit csinál?
– Felhőt nyom a krumplinyomó-huszár.

E vers a kötetben négyszer két sorban található. (A könyvben összefüggő nyolc sorban!)

Mi a vers szervező ereje? A kérdés-felelet jellegű mondóka költői ötlete: a krumplinyomó-huszár az esthajnalcsillag felé vágtat. Mindennapi, természetes a válasz: a krumplinyomó – krumpliföldet keres. Mesés, hogy csillagról csillagra vándorol. S a csattanó ötlete: ha nem lel, „felhőt nyom".

A költeményt a gondolatritmus szervezi: bővülős mondóka. Rendkívül egyszerű nyelvezetű, népi hangvételű. Mesés motívumok szövik át (vándorlás a csillagokban, mesés képtelenségek). Lírai szépségűvé a „csillag"-„felhő" motívumok emelik.

Időmértékesen nem zeng, ritmikus mondogatása nem ajánlatos, hiszen változó szótagszámú sorokból áll (11-10, 11-10, aztán 10), ütemhangsúlyos lüktetése nem érződik egyenletesnek; a szabadvers hatását kelti. (Egyébként 2 és 3 üteműen lüktet.)

Ajánlás:

– Beszélgetés a felhőkről, csillagokról.

– Más csillag- és felhőversek kerestetése a jobbakkal (*Nagy László, Horgas Béla* versei).

– A Cimbora című lemezen *Cseh Tamás* feldolgozásában a kötet egy másik szép darabja hallható: Mákgubófejű kakas-huszárok.

– Az „Édesanyám virágosat álmodtam" az egyik legszebb gyermekvers-antológia gyerekek rajzaival.

Csanádi Imre paraszti származású költő. 1953-ban jelentkezett verseivel. 1956-ban jelent meg Négy testvér, 1958-ban Kis verses állatvilág című gyermekverskönyve.

A Kergetőző négy testvér című ciklus (1954-55-ben íródott) 43 kis darabot tartalmaz.

Csanádi Imre: Naphívogató

Süss föl nap,
fényes nap!
Kis kakas kukorékol,
megvirrad.
Csillagok kialusznak,
kósza ködök szakadoznak,
arany ajtók hasadoznak,
Süss föl, nap!

A *Naphívogató* a harmadik darab.

A Süss föl, nap népi gyermekdal éneklésével ne maradjunk adósak, hiszen ennek lesz majd szerepe a versindításban. Találjunk ki új hívogató sorokat, improvizáltassunk!

Mindenféle sor jó lehet, csak ez nem:

„Kertem alatt a kiskakas majd megfagy..."

A kiskakas ugyanis reggel „kukorít", a „hajnal kivirít" – Weöres Sándor szerint is! Csak ezután mutassuk be a verset!

A költemény első négy sora (5 ütem) a „népibb", a következő három sor elvontabb költőiségű (2 ütemű hetesek és nyolcasok). A megszemélyesített természet elemei: a csillagok, ködök – emberarcúvá varázsolják a hajnalt.

A „csillagok kialusznak" költői kép természetességgel hat: a nap felkel, a hold lemegy, a csillag kihuny – ezek életünk, nyelvhasználatunk megszokott metafórái. A „kósza ködök szakadoznak" kép elvontabb, sejtelmesebb, s játékossá teszi a „k" alliterációja. (A versben 15 k-hang teszi elevenné, frissé, élettelivé a kelő hajnalt – és a vers szövetét.) A hosszú sorok közül a harmadik a legvarázsosabb: „arany ajtók hasadoznak". Az arany mesés színe nemcsak a hajnal színét jelzi, képzeteinkben a kincsek rejtekét és rejtekezését is jelenti, titokzatos, fénylő. Feltáruló aranykapukat látunk ("Nyitva van az aranykapu..." – rokonság) várakat, kastélyokat...

Zeneiségét az olvadékony alliterációk csak fokozzák.

Igéi nagyerejűek és hosszúak, hosszan is rímelnek, hármas ragrímük a fokozás erejével hat.

A miniatűr remek szerkesztésében is gyönyörű arányokat mutat: a végén visszatérő „Süsss föl, nap!" hívogató ismétlődő keret, mely átöleli a hosszabb-rövidebb tördelésű sorokat.

A versben a szabályos a szabálytalannal alkot harmonikus egységet, benne együtt él a valóság és a varázslat.

Csanádi Imre: Vadkacsás

Szittyós réten,
tocsogós réten,
vadkacsa fészkel
zsombék-fészken.
Fekete tóban

fürdik-mosdik,
liliomok közt
szárítkozik.
Tó vize
tele tála.
Sipog sereg
fiókája.

A ciklus tizennegyedik darabját olvasva önkéntelenül is eszünkbe jut Weöres Sándor Nádicsibe... és Tó vize, tó vize... kezdetű verse, felidéződik ritmusuk is. Csanádi verselése is igen tudatos. Az első négy sor kétsoronként tartozik szorosan egybe (9 szótagú ütempárt alkotva). Hasonló az ütemhangsúly megjelenése a 2. strófában. Időmértékes lüktetése még szigorúbb, pontosabb. A költő a „szárítkozik" igét sajátos helyesírásúvá alakítja, hogy négy hosszú szótag legyen a zárósorban.

1. vsz.	2. vsz.
— — — —	∪∪∪ — —
∪∪ — — —	— — — —
— ∪∪ — —	∪∪∪ — —
— — — —	— — — —

A 3. strófa ritmusa rövid soraihoz illőn – aprózóbb, így pergőbb és játékosabb, csattanója is elevenebb hangzású. (Időmértékkel így zeng:

— ∪∪
∪∪ — ∪
∪ — ∪ —
∪ — — ∪

A népi hangvételű kis vers kétféle jelleget mutat fel egyszerre: miniatűr életkép és tájvers. Ugyanakkor benne él a Kis kacsa fürdik és a Fehér liliomszál gondolatvilága; elemei felbukkannak és belesimulnak az egyéni ízű, hangulatú költeménybe ("fekete tóban", „mosdik-törülközik"). Próbáljuk felidézni a gyermekekben a gyermekjátékokat, és persze játsszák is el azokat.

Ugyanakkor megfigyelhetik a zsánerképben a kis vadkacsát:

fészkel, fürdik, mosdik, napozik, rázza tollát, hullanak a fényes cseppek, s vízililiomok közt „szárítkozik", mint Szilágyi Domokos csöpp lepkéje (Lepke). A harmadik fölgyorsuló rész megint hétköznapibb, játékosságát a t és az s erőteljes alliterációi fokozzák. Csattanóként hatnak sorai.

A vers szépségét egyszerűsége adja. De szépséges a „liliom" szó, s igen hangulatosak a szokatlan „szittyós", „zsombék", „tocsogós" szavak, melyek hangutánzásukkal még zeneibbé teszik a verset. Hangulatos a sűrűbb-ritkább (változatos) rímelés is. A vers színei: fekete-fehér és végig zöld-kék.

Csanádi Imre: Első hó köszöntő

Hó, hó, friss hó,
angyalváró,
gyöngyen hulló
gyöngyvirág-hó, -
csupasz bokrok
csipkézője
fák fodros
fejkötője,
kerítések
keszkenője,
hegyek-völgyek
ünneplője.

Csanádi gyűjteményes kötetében a szépséges költemény első négy sora alkotja az első versszakot. A tanulók könyvében ez összefüggő szövegben nyomtatott forma. (Indokolatlan hát, hogy a feladat aztán versszakokról szóljon!) Ez a négy sor mondja el, hogy lehullt a hó.

Szóismétlése örömöt áraszt, felszabadult hangulatú, míg a bevezető sort követő három értelmező finom, gyengéd szépségű, hangzásvilágában is puha, zenés. Halkságát az „ngy" hangkapcsolat, a sok „l" és „h" hang okozza. Komoly, szép, lassú és azonos rímek zárják a rövid sorokat. Metaforái a gyöngyvirág hófehér harangocskáinak színét és csöndjét, a téli ünnepvárás karácsonyi hangulatát idézik fel az olvasóban. Asszociálhatnak a „Mennyből az angyal" című karácsonyi dalra is.

Soronként alkot ütemeket. A második részben 2-2 sor alkot egy metaforát és egyben zenei egységet, amelyet az alliteráció is összeköt (cs, f, k). A strófát a gondolatritmus szervezi, élteti.

Hangulatosságát fokozzák a népi szóhasználat jó ízei is (keszkenő, fejkötő). A világ fokozatosan tágul ki: bokor, fa, hegy, völgy. A fokozás elterülő, ünnepélyes csenddé terebélyesedik, kiteljesedik az öröm és a szépség az emberek körül és az emberekben. Ritmusában is az egyenletesség és nyugalom dominál.

Csoóri Sándor 1954 óta van jelen költészetével a magyar irodalomban, a népi hagyományok őrzője. Prózai alkotásai is hitelesítik a közösség, az ember iránti felelősséget. „Az élet elemi szeretetével hajol a világ fölé" írja róla Pomogáts Béla Az újabb magyar irodalom 1945-1981 című művében.

Csoóri Sándor: Esti párbeszéd

Jó estét, hársfa!
Hova készülsz?
– Bálba!
Hova, milyen bálba?
– Hold udvarába,
sárgarigó-bálba.
Mit csinálsz te ott?
– Gyere velem, majd meglátod
ághegedűn muzsikálok,
rigóknak dalolok.

Csoóri Sándor verseiben gyakran jelenik meg a fa, fű, madár, ember motívum.

E kis vers lírai párbeszéd. (Lehet is párbeszédesen olvastatni, a párbeszédet mégis jobb lenne a „Hol jártál, báránykám?"-típusú epikus jellegű versen vagy éneken tanítani.)

„Lírai" főszereplője: a hársfa, a Hold. A lírai én a költő (de az olvasó is lehet, a kérdező!) „Főszereplője" még a zene is: a hársfa muzsikál. Furcsa ötlet! Talán a hárfa! Hallottak-e róla a gyerekek? Vagy talán a madarak, a méhek zenélnek a virágzó hársfán? Milyen lehet az ághegedű? Olyan, mint a kóréhegedű vagy a nádhegedű? És milyen a „Hold udvara"? Tudják-e, hogy hétköznapi (földrajzi) értelemben is lehet „udvara" a Holdnak, s milyen az; mikor mondják az emberek; mit „jósolnak" belőle?

Sokfelé sodorhatja a beszélgetést a költemény szokatlan és különös szóanyaga, költői ötletsora.

A vers 3 versszak – és 3 játékos kérdés köré épül. A válaszok bővülők: – egyszavas (rímelő)

– kétsoros válasz (- „-)

– háromsoros válasz (-"-)

A költemény harmóniája kiteljesedik; a fa, a hold a költő, az olvasó jó ismerősei, társai egymásnak, természetesen közlekednek ég és föld között, számukra nincsenek határok és korlátok, érzéseik áradók, találkoznak a szépségben, jóságban, hisznek az emberségben, szépségben.

A költemény hangulatos zenei feldolgozása a Regélő című lemezről közismert.

Kiss Anna sajátos hangú gyermekköltészetét népi hiedelmek, paraszti babonák, kísértethistóriák hangulata lengi be. Különös alakokat teremt, gyakran alkalmaz párbeszédes formát, ír prózaverset.

Kiss Anna: A nappal és az éjszaka

Elgurul
az aranyorsó
megkerül az ezüstorsó
elgurul
az ezüstorsó
megkerül
az aranyorsó

A vers ütemhangsúlyosan lüktet, felező nyolcasai két rövid sorban helyezkednek el így:

Elgurul
az | | aranyorsó stb.

A vers metaforái a nappalt és az éjszakát jelképezik:
aranyorsó — Nap
ezüstorsó — Hold

Az „elgurul" ige az orsó pergését „utánozza", folyamatosságot tud kifejezni, hangzós. Gondolatritmusa az el- és visszatérés kifejeződését kétszer idézi meg, örök körforgást, törvényszerűséget érzünk az ellentétben is.

Itt indokolt a rajzos megjelenítés.

Lehet kerestetni más költőktől verseket, amelyek a Napról és a Holdról szólnak. Érdemes szólásokat, közmondásokat, találós kérdéseket kerestetni a tanulókkal az iskola könyvtárában. Fontos lenne más rövid lírai Kiss Anna-verseket elolvastatni, ezek gyakran tartalmaznak elvontabb költői képeket, különös tömörségűek, finom és rejtekező szépségűek. (pl. Kérdező, Az a fekete kiscsikó, Mondóka stb.)

Nemes Nagy Ágnes (1922-1991) kitűnő költő, műfordító és esszéista volt. Verseiben a „teljes emberi személyiség kibontakoztatását kísérli meg" – írja róla Pomogáts Béla. A valóság elemei (a növény, az ég, a víz, az ember) önálló költői kozmoszt alkotnak verseiben. A gyermekeknek írt verseit, meséit tartalmazó kötetek a magyar gyermekköltészet legszebb darabjai: Lila fecske, Az aranyecset, Bors néni könyve, Szökőkút.

Nemes Nagy Ágnes: Tavaszi felhők

Bodzavirágból, bodzavirágból
hullik a, hullik a sárga virágpor.
Fönt meg a felhők szállnak az égen,
bodzafehéren, bodzafehéren.
Szállj, szállj, felhő,
pamacsos,
hullj le, te zápor,
aranyos,
hullj le, te zápor,
égi virágpor
égen nyíló bodzavirágból.

A vers zenéje kettős: végig egybejátszik az időmértékes és az ütemhangsúlyos lüktetés, felerősítve a verszenét.

A kezdősorok ritmusa:

— ∪∪ — — — ∪∪ — — 5 | | 5
— ∪∪ — ∪∪ — ∪∪ — — 6 | | 5

Hosszú 4 sor, szinte végig azonos dallamú, nagy nyugalmat áraszt. Puha hangzású varázsát, a szóismétlések fokozzák. Sok a zöngés hang a vers elején. Szép költőiségű a látvány is, mely fehérbe és aranyba öltözteti a költeményt. Metaforái, a bodzafehér, az „égi virágpor" szépségesek.

A vers képe ezután megváltozik, ritmusa felgyorsul, majd újra lelassulva elcsendesül. A látvány és a zene együtt a teljesség érzetét kelti az olvasóban. Személyes ismerőseivé válik a felhő, az ég, a növény, a virág.

Feltehetünk a gyerekeknek egyszerűbb és különösebb kérdéseket:
Melyik a legszebb szó?
Melyik a legcsendesebb?
Melyik a leghosszabb?
Melyik a legzenésebb?
Melyik a legtágasabb?
Melyik a legszínesebb?
Melyik a leggyönyörűbb?
Mely sorok tartalmaznak (ismételnek) megállapítást?
Mely sorok tartalmaznak felszólítást?

Nemes Nagy Ágnes: Láttam, láttam

Láttam, láttam lappantyút!
Éjszaka, erdőn meglestem,
róka-vadásszal kettesben.

Nem volt ottan lámpa, se ház,
mentünk: én meg a róka-vadász,
akkor az égen, fekete égen
valami röppent még feketébben,
valami röppent: lappantyú!
Két szeme lángja két pici lámpa,
gurgula-hangja úszik utána.

Ketten láttuk, senki más,
ketten: én meg a róka-vadász

Legelőször is mutassuk be a lappantyú képét! Nagyon szép illusztrációként *Szepesi Attila* A bohóc seregélyek című verseskönyvének lappantyúja. Aztán a madár nevének hangzásáról is beszélgethetünk az „éjszaka" szóról is: mit idéz fel a gyerekekben, vannak-e éjszaka-élményeik, félelem-élményeik?

A vers mesés-titokzatos: „Két szeme lángja két pici lámpa" – mondja a költő. S kissé félelmetes a „gurgula-hang" sötét hangzása is, s a feketeség festése a fokozás által.

A vers zenéje már ismerős a Tavaszi felhők mondogatásából. (Néhol lassúbb, több hosszú szótaggal)

Ütempárjai váltakozó szótagszámúak
4 | |3; 5 | |3; 4 | |4; 5 | |4; 5 | |5

A költemény szép arányokkal építkezik: a három bevezető sor után 7 mozgalmasabb sor alkotja a kalandot, majd két csendesülő, halk sor zárja a verset. Rímei páros rímek, 1-1 rímtelen sor is található (1. és 9.)

– *Rákos Sándort* lendületes és tömör költői nyelv jellemzi. Kitűnő fordító. „Belőlem a világ szíve beszél; én kimondom, ami benne vajúdik" – vallja. Gyönyörű gyermekverskötete a Gyíkpalota.

Rákos Sándor: Mesebeli madár

Hol laksz, legyezőfarkú?
– Hegy peremén, ahol a szélfiak
szundítanak csöndes délidőn,

ott lakom én!
Hol jársz, legyezőfarkú?
– Ahol az ég szelíd hullámain
elúszó hattyú-fellegek,
ott járok én!
Ki vagy, legyezőfarkú?
– Én vagyok a mesebeli madár.
Aki engem egyszer is megpillantott,
örökkön él!

A vers a szabadvers szép példája. A gondolatritmus szervezi: három kérdés (mesés!) után három válasz szól, s ezek a válaszok építik egybe a három részt. A válaszok a két hosszú sort követően rövidre tördeltek, ezek fontos, hangsúlyos dolgokat mondanak ki. A válaszok szabadon bővülnek – a középső sorban (9-8-11 szótagúak). Az utolsó válasz a leghosszabbb, ez fontosságát hangsúlyozza.

Képei nagyon szép líraiságúak, összetettek (pl.: „az ég szelíd hullámain/elúszó hattyúfellegek".

Beszéljük meg tanítványainkkal, miért mesebeli ez a madár. Mit jelenthet a szó: örökké? Milyen lehet a végtelen! A költemény nehéz gondolatvilágú, csak a mesékből ismert végtelen óperenciás tengert idézhetik meg, s ugyancsak a mesék végtelen idő-fogalmát.

Kerestessünk más „madaras" verseket, énekeltessünk „madaras" éneket a gyerekekkel! (A kóró és a kismadár, Az árgyélus kismadár stb.)

Olvassanak más „tündérkedő" verset Horgas Béla, Bella István, Pákolitz István, Kiss Benedek, Szepesi Attila gyönyörű gyermekverskötéteiből.

BAKSA PÉTERNÉ

Terrakotta

A két új gimnáziumi tankönyvben az a közös, hogy mindkettőnek a borítója a fenti címben foglalt színben pompázik. A mázatlan égetett agyag színe határozza meg a Budapesti Eötvös József Gimnázium történelemtankönyvét, Herber Attila, Martos Ida, Moss László és Tisza László munkáját (Gaál Ernő egyetemi docens lektorálásában). A könyv a tömör címen kívül az 1. sorszámot viseli, s az alcímet: „A kezdetektől i.e. 500-ig". A terrakotta borító – Varga Tamás tervezte – a barlangfestmény, a rohanó őstulokkal. A másik könyv borítóján (a szerkesztők, Hosszú Gyula és Segesdi Márta jegyzik a címoldal grafikai tervét is) az Égei-tengerre boruló naplemente s az athéni istenszobor bronzalakja vette fel a barátságos, meleg, vonzó színt. A tankönyv címe: Az ókori görög világ (lektora: Sarkady János).

Közös a tárgykör is. A tankönyvek az emberi történelem első korszakainak tanításához készültek. Az Eötvös Gimnáziumé a „gyerekkor" fordulópontjáig követi tárgyát, a klasszikus Athén *drámai* fordulatokban oly gazdag válsága, a római köztársaság kulcstörténetei már a 2. kötetre várnak.

A második könyv, az Alternatív Közgazdasági Gimnázium és a Berzsenyi Dániel Gimnázium kísérletekben edzett könyve csupán a hellén történetet idézi fel (olyan tankönyvcsalád részeként, mely a szóban forgó korszakot is *több* könyvből kívánja tanítani).

A két könyv együtt hever a polcomon. Magukat kínálják. Az *alternatív* könyvpiac elemei! Tessék, lehet, muszáj választani! Már csak azért is, mert alighanem csak a recenzens engedheti meg magának, hogy mindkettőt megszerezze. Az előbbi kötet – kemény, tar-

tós, több nemzedéket kiszolgálni képes borítóval – 680-,Ft-ért kapható a könyvesboltokban, a másik 150-,Ft-ért.

Sóhajtok. Ha ez az ára annak, hogy 14-15 éves kamaszaink életkori sajátosságaiknak kijáró kíváncsisággal vessék bele magukat a történelem, eredetük tanulmányozásának rejtelmeibe? Megannyi színes kép, a Móra Képes Történelem sorozatát is felülmúlóan gazdag illusztrációk! Hosszú Gyuláék könyvének viszonylagos olcsóságát a szintén gazdag, érdekes képanyag látta a kárát.

Pedig a *színesség* a szó átvitt értelmében is pedagógiai hitvallása, törekvése a bemutatott könyvek szerzőinek. Tudják, hogy az elsős gimnazista gyerek még, s a tudományokba valü beavatásához ezt figyelembe kell venni. Herber Attiláék remek indítással adják meg a tisztességes eszközökkel csalogató alaphangot. A történelemtudomány érdekességeit, forrásait, az időszámítás(ok) rejtelmeit, a címereket, zászlókat, a gyűjtögető kamasz kíváncsiságát amúgyis foglalkoztató objektumokat mutatják be először. S eztán jön a szintén kalandregénybe (akár sci-fibe) illő őstörténet. A megszokottnál terjedelmesebben. Hiszen szerzőink tudják, hogy érdemes a témára időt „vesztegetni". Megtérül a diákok történelmi érdeklődésében. S ezután sorjáznak a korszakok és helyszínek. Az utolsó tény a kötetben a Cloaca Maxima megépítése.

A képanyagot szabályos tankönyvszöveg kíséri. Színes háttérre nyomva a fontosabb (a hagyományos tankönyvben „vastagbetűsnek" nevezett) bekezdések. Követem a szerzők didaktikai hitvallását: adjunk igen gazdag képi szemléltetést, e mellé foglaljuk „kánonba" a tudnivalókat, a tanulni valókat.

Hosszú Gyula, Segesdi Márta szembeszökően más didaktikai hitvallást követ. Nincs tankönyvszerű szöveg. Az utóbbi évtizedek gazdag ismeretterjesztő irodalmából szerkesztett szöveggyűjteményt olvashatunk. Nem egészen forrásgyűjteményt, hiszen ez a kötet – a művelődéstörténeti sorozat *más* köteteitől eltérően – kevesebb eredeti anyagot mutat be, ám a lehetséges legszélesebb szakértői kör tudását osztja meg a tanuló kamaszokkal. Olykor különböző szemléletű vagy metodikájú szerzők írásai kerülnek egymás után. A tanuló kreativitására van bízva, hogy *magának* előállítsa azt az „absztraktot", mely végülis hogy úgy mondjam, tudássá rögzül emlékezetében, emlékezetén túl személyiségében, érdeklődésében, vonzalmaiban, műveltségében.

A pluralizmus tankönyvi kifejezése nem idegen az Eötvös Gimnázium tanáraitól sem. Elegáns megoldás a 40-41. oldalon az ember születéséről szóló tanok egymás melletti említése. Ám az ő könyvükből kevesebbet tudunk – miközben külön bevezető fejezetet olvashattunk a történettudomány módszereiről – a történeti megismerés eszközeiről. Mondhatnám: a kötet „rejtett tanterve" erre nem tér ki. Vegyünk egy példát. Az őstörténet illusztrációi egy eleven régész (kezében koponya), s egy Vénusz-dombormű kivételével egyetlen könyvből, *Wolf-Burian* Az őskori ember című képeskönyvéből valók. Ám ezt az adatot már csak az ismeri, aki ismeri az eredeti könyvet. Nem tudjuk meg, hogy e rajzok az egyik lehetséges rekonstrukciói a kornak. Nem tudjuk meg, hogy más rekonstruktőrök ugyanezen leletekből hogyan képzelték el e világot. Abban sem következetesek a szerkesztők, hogy a forrásidézeteknél megemlítsék a fordító nevét vagy sem. Holott világossá kell tenni e korrekt adatolással, hogy mi már a magyar szöveget olvassuk.

Van egy jellegzetes példám egy hibáról, amelybe mindkét kötet szerzői „beleesnek". „A görögök... – olvasom – kialakították a lineáris B írást"(Eötvös Gimnázium könyve). „... megfelelőbb formára alakították át a korábbi írást, létrehozva a lineáris B-t" – olvasható Hosszú Gyuláék könyvében.

Miért feltételezik, hogy 14 éves nebulónk – akinek történetesen házi könyvtárában nem foglal jelentős helyet a görög történelem – azonnal megérti: van egy írás, amit a történész közmegegyezés *elnevez* lineáris B-nek?

„Az ókori görög világa" című kötet szerkesztési elveiből aztán következik a bőséges magyarázat. A következő szemelvényben kellő anekdotizmussal leíratik a lineáris B egész történettudományi „krimije". Ám az Eötvös Gimnázium diákjai a tankönyvből ezt nem fogják megtudni. Apró részlet. Tudom. A kritikusnak is csak arra jó, hogy elgondolkodjék összehasonlítván két igen szép, igen tartalmas, igen vonzó, egyformán terrakottaszínű könyvet. Hol a különbség? Hol működik, hol érhető tetten a pluralizmus? Mitől lesz tankönyvpiac? Található-e a különbségek mögött különböző pedagógiai felfogás?

Ez az apró különbség jelez valamit.

Tankönyvvásárló kollégáim választhatnak. Didaktikai felfogásuk szerint. Van miből.

Herber Attila-Martos Ida-Moss László-Tisza László: Történelem 1. A kezdetektől ie. 500-ig. Budapesti Eötvös József Gimnázium 1993. 270 p.

Hosszú Gyula-Segesdi Márta: Az ókori görög világ. Művelődéstörténeti tankönyv Budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnázium és a Berzsenyi Dániel Gimnázium Közös Kiadása 1992. 235 p.

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

„Minta, értékkel"

Tájak, korok... gyerekek

Ötletes, hasznos és követésre buzdító kiadványt szeretnék a Tisztelt Olvasó szíves figyelmébe ajánlani. A Tájak Korok Múzeumok (TKM) Egyesület országos nyári gyermektáborainak summázott, kötetbe gyűjtött anyagáról van szó, amely – a szerkesztők bevezetője szerint – „azoknak kíván mintát, ötleteket adni, akik maguk is hasonló gyermektáborok szervezésére vállalkoznak, vagy rendhagyó történelemszakköri foglalkozáshoz, vetélkedőhöz keresnek ötleteket."

Az eredmény a kitűzött céloknak nemcsak jelesül megfelel, hanem azokon messze túl is mutat. Aki soha nem szervezett még hasonló rendezvényt, bedekkerként, útmutatóként forgathatja e kiadványt, s bizonyos, hogy célhoz érve jó érzéssel, sikeres táborozást tudhat maga mögött. Ha fáradt, időhiányban szenved vagy kevésbé ötletes, kedve szerint válogathat a szellemes feladványokból; de ha elegendőnek ítéli, csupán a módszereket, a játékok kereteit elfogadva alkothatja meg saját elképzelései szerinti táborát – játszóházát – vetélkedőjét; vagy ihletet meríthet a leírtakból.

Az anyag önzetlen közreadása – amelyért illesse dícséret a szerzőket, hiszen hosszú évek kemény agymunkájának és tapasztalatainak „copy right"-járól mondtak le ezáltal – formailag is példamutató.

A szervezési tudnivalók alapozzák meg a mondanivalót; a táborok általános előkészítési sémáját az 1992-es Széchenyi-tábor példaként bemutatott dokumentációjával szemléltetik, amelyben például a kiküldött levelek teljes szövegét is közreadják a szerzők, tekintettel a gyakorlatlanabb táborszervezőkre. Azokról az apró, praktikus ötletekről, tanácsokról sem feledkeznek meg, amelyek a kezdőket segítik.

A tábor, konkrétan a Széchenyi-tábor programját időre lebontva és módszer-típusonként is bemutatják, a tapasztalatok minél teljesebb átadása érdekében.

A táborok programja a következőkből tevődött össze: előadások, beszélgetések, múzeumlátogatások, alkotóházak (tánctanulás, ruházati kiegészítők készítése, kézműves műhelyek), akadályverseny, túra, szellemi vetélkedők, szituációs játékok. A fenti formák részletes elemzése, kifejtése és példákkal való illusztrálása a könyv kiemelkedően érdekes és értékes része. A tudnivalók, a leírás után mindig ott szerepel a gyakorlatban kipróbált játék, amelyről a leíráson túl az anyagszükségletet, a játékosok számát, a lebonyolításhoz szükséges segédszemélyzet létszámát, a ráfordított időmennyiséget is megtudjuk, sőt, a szerzők a módszer eredményességéről is rövid tájékoztatást adnak. Becsülendő, hogy amikor az általuk elképzelteket nem sikerült teljes mértékben megvalósítani, a szerzők e tanulságot is közreadják, sőt a sikertelenség okait is igyekeznek megfejteni.

A szerkesztőket és a tábor szervezőit a tudatosság jellemzi. Cél és módszer harmóniája, a szervezők együttes tevékenysége, a játékformák adaptálhatóvá tétele, az ismeretanyag befogadhatóvá és játékossá tömörítése mind ezt sugallja. Kitalálni egy programot, végigcsinálni, regisztrálni az eredményeket, összehasonlító elemzést végezni a korábbi táborokkal, majd leülni és a tapasztalatokat á-tól z-ig közreadni – mindez szerves egységben, letisztulva jelenik meg a kötetben. A kötetet pedig azok írták, akik a gyakorlati megvalósításban részt vállaltak. Összetételük is szokatlan: a tábort elméleti szempontból mú-

zeumi szakemberek – régész, művészettörténész, muzeológus, iparművész – készítették elő, majd lelkes és rutinos gyakorló tanárokkal közösen valósították meg az előzőleg számos vitában végső formájára csiszolódott programot. Szakember és pedagógus sokoldalú szakértésének köszönhetően szinte teljesen elmaradnak a vetélkedőkben sajnálatos gyakorisággal előforduló tévedések, pontatlanságok, csupán a nyomda ördöge mutatja meg magát egyszer-kétszer. Másfelől azonban – úgy hiszem – a múzeumi munkatársak is okulhatnak abból, miként lehet az elvontabb ismereteket közérthetővé tenni a kiállítási látogatók számára.

A történelmi játszótábor helyszíneiben is változatos. Képzeletben és gyakorlatban, rekonstruált szituációk (például gladiátorküzdelem, országgyűlés) teremtésére éppúgy sor került, mint valódi barangolásokra. Nagy előny, hogy a tábor kísérletet tesz a történelmi élmények múzeumi látogatásokkal való elmélyítésére is. És itt kapcsolódik be a TKM-Egyesület nevében is megmutatkozó célja és hagyománya: kirándulások, túrák és séták során megismerkedni hazánk nevezetességeivel, természeti kincseivel és múltjával. Végső soron pedig a táborok is ezt a célt szolgálják: megeleveníteni adott korszak történelmét, szokásvilágát, hangulatát.

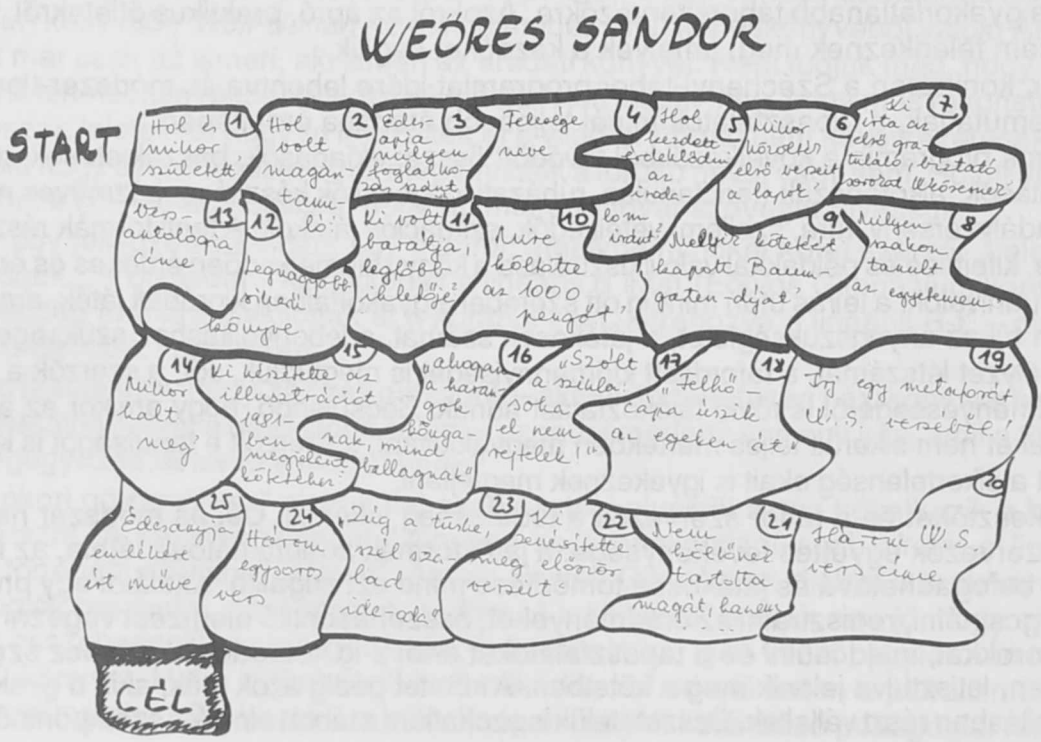
A könyvben a szellemi vetélkedés egyes módozatai kimondottan olvasmányosak, szórakoztatóak; az ember kedvet kap, hogy kipróbálja őket. S hogy a táborok hangulata mind teljesebb mértékben felidéződjék, a kötetben leírtakat az egyes táborokat és programfajtákat jelző piktogrammok mellett fekete-fehér fotók is kísérik. Valóban: a dokumentáció így lesz maradéktalanul teljes.

A szervezők mintaértékű, követendő példát állítottak mind a múzeumi szakemberek, mind a pedagógusok elé. Értékeink játékos megismertetése gyerek és felnőtt által egyaránt kedvelt, népszerű. Vetélkedők, játszóházak, táborok „lejátszott" forgatókönyveit ne sajnáljuk tehát közrebocsátani! S tegyük ezt akkor is jó szívvel, ha kidolgozottságában, mindenre kiterjedő tanácsaival nem üti meg az általam ismételten figyelembe ajánlott munka *színvonalát.*

SZOLECZKY EMESE

Irodalmi társasjáték

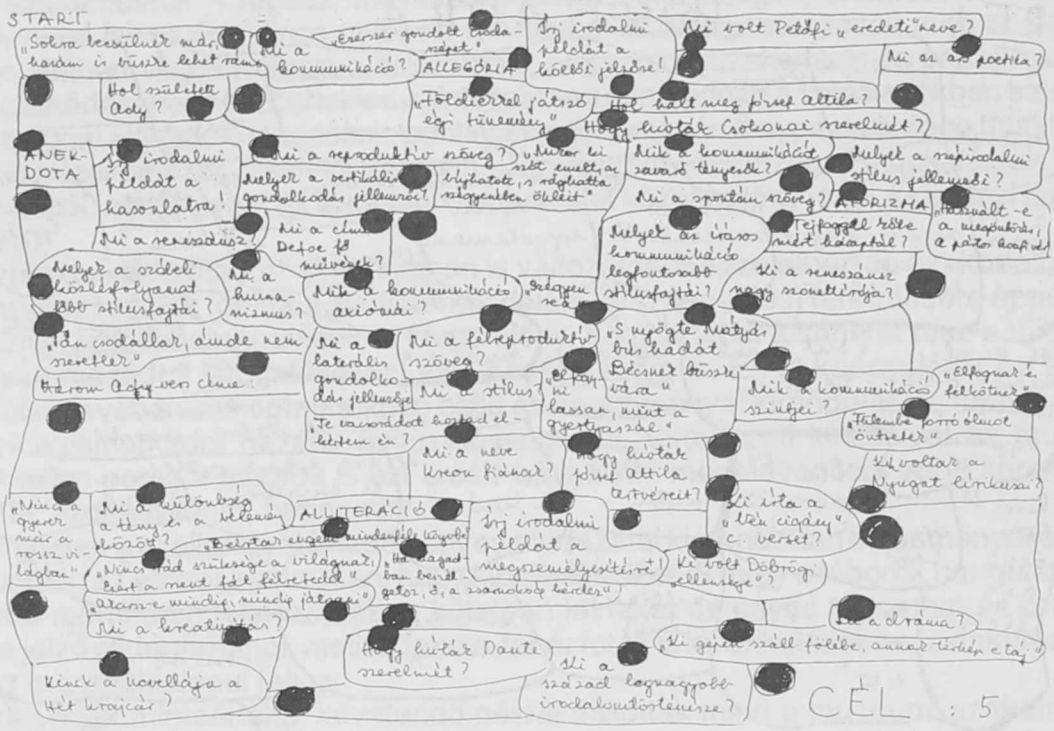
Léteznek üzletben vásárolható szellemi társasjátékok, ám nem köthetők egy-egy tananyaghoz. Ezek az általános műveltség megszerzésére, az ismeretek bővítésére töre-



kednek, és ez önmagában véve nagyon hasznos dolog. A jelenlegi gazdasági helyzetben azonban igen kevés család engedheti meg magának az ilyenfajta játékok beszerzését.

Viszonylag egyszerűen, olcsón, házilag elkészíthető egy-egy anyagrész társasjátékká való átstrukturálása. Természetesen nem mindig és nem minden témánál, tantárgynál alkalmazza az ember, sőt ügyelni kell arra, nehogy unalmassá váljék. Hiszen bármilyen

érdekes, motiváló egy-egy módszer, gyakori alkalmazásánál ellenkező hatást érhetünk el. Ez tehát csupán arra jó, hogy felfrissítse, felélénkítse a gyerekek tanulási kedvét, érdekesebbé, változatosabbá tegyük a tanórát. Voltaképpen egyfajta tanulási technika a sok közül, egy ötlet a megvalósítható halmazból.



Azonkívül tehát, hogy felcsigázza az érdeklődést, serkent a memorizálásra, a háttértudásra, s a tanuló eközben nem fárad el, egészséges versenyszellemet igényel, azon kívül még alkotásra nevel.

Az irodalomtanításban a téma lezárásánál, összefoglalásnál próbáltam ki először. Hatékonyságát illetően, a tudás ellenőrzésére éppúgy szolgál, mint egy tudáspróba teszt. Legfőbb értéke azonban, hogy szívesen csinálják, élvezettel foglalkoznak a tananyaggal, felismerik azonnal saját tudásbéli hiányosságukat. Nem helyettesíti a szóbeli szövegalkotást, nem pótolja az egyéni összefüggő beszámolót.

A játék kérdésekből áll, az adott költő vagy író legfontosabb életrajzi adatain túl versek, idézetek felismerése a cél. A szerncsének is (mint minden játéknál!) nagy szerepe van, hiszen ha előzőleg valamelyik játékos már válaszolt az illető kérdésre, csupán ismételni kell. Ezen kívül úgynevezett szünetlépések is vannak, pihenők, amelyen később változtatni lehet „lépj vissza", „ugrás előre" stb. formájában.

Lehet csoportban, lehet egyénileg játszani. Cél, hogy azok is megtanulják az adott tananyagot, akik tanulási nehézségekkel küzdenek, figyelemkoncentrációjuk csekély mértékű. A jó képességű, alkotókedvű diákok maguk is azonnal kedvet éreznek különféle játékok gyártására.

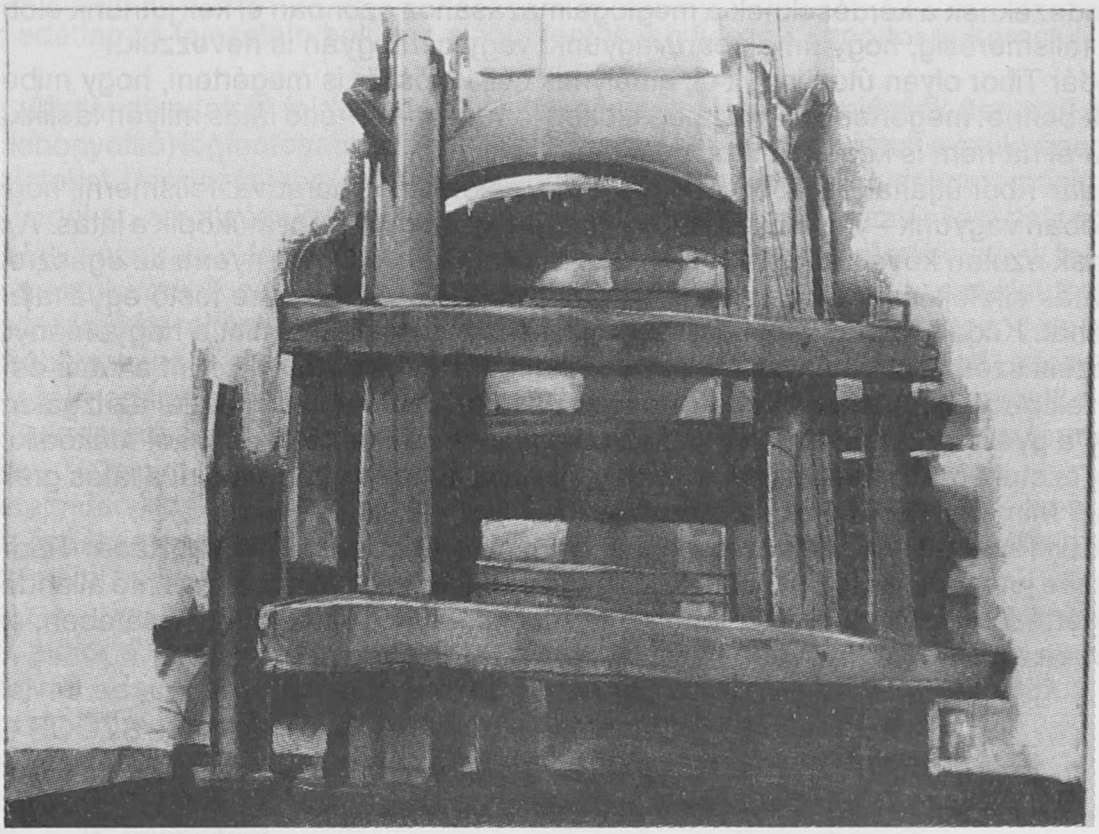
Bármelyik tantárgyból könnyen elkészíthető, nem anyagigényes, mindössze papír, filctoll kell hozzá. Nagyon fontos, hogy esztétikailag is megfelelő legyen. Érdekes volt például megfigyelni, hogy az ugyanazokat a kérdéseket tartalmazó játékok közül a színesebbet, rajzosabbat választották a gyerekek.

Minden évfolyamban alkalmazható, változatosabbá teszi az oktatást, nevelő hatása sem jelentéktelen.

PECSENYE ÉVA

Kádár Tibor veszprémi kiállításának megnyitója

„De hogy kerültünk egy Goethe-versből az Andrássy úti platánok alá" – kérdezte egyszer ezekkel vagy majdnem ezekkel a szavakkal egy költő, aki ma itt van közöttünk; s mivel Goethe fogalmazta volt meg, hogy a Sok kerete az Egy, most ővele kérdezzük: Kádár Tibor vajon melyik állomására érkezett annak az utazásnak, amely a Soktól az Egy fele tart, afele a keret fele, amelybe úgy fér bele a világ, mint ahogy a tibetiek sze-



Kádár Tibor • Kapu

rették volna megragadni rejtélyes és szakrális mandaláikban. A kérdés úgy is föltehető: vannak e számok? S mielőtt a magabiztos és fölényes igent kimondanók, érdemes elgondolkodni azon: vajon a mezőn látható két fa valóban két fa-e, vagy csak egy fa, majd megint egy fa, mindegyik teljes egész önmagában, csak tudatunk kapcsolja össze őket, egyszóval: mi számláltuk meg őket, a kettő a mi tudatunkban jelenik meg: s ha Isten nem számlálta meg a dolgokat, vajon mi tegyük-e? Ugyanúgy föltehető az a kérdés is: léteznek-e formák? Vagy ezek a számunkra oly nyilvánvaló úgynevezett formák csak a világ antropomorfizálásának suta eszközei, hamis sémák és sztereotípiák?

Évekkel ezelőtt egy afrikai országban oktató kisfilmet készítettek arról, hogy egy bizonyos, erre a célre tervezett eszközzel hogyan lehet fárasztó hajoldosás nélkül összeszedni a földről a hulladékot. A filmvetítés meglepő eredménnyel járt. Valahány nézőt megkérdeztek a mintegy három perces film után, hogy mit láttak, kivétel nélkül azt válaszolták, hogy egy csirkét. Az egyik képkockán ugyanis egy-két másodpercre felbukkant egy véletlenül odatévedt s a kamera látószögébe belekerült csirke. Az afrikaiaknak tehát az egész film a csirkéről szólt. Ez szépen példázza, hogy érdemes lenne újragondolni látásunk egész grammatikáját. Mit s hogyan érzékelünk s azt hogyan dolgozzuk föl és hogyan értelmezzük: olyan kérdés ez, amelyre éppoly nehéz választ adni, mint arra: vajon milyen a világ azok számára, akik egy más nyelvi térben helyezkednek el, ahol az alany, tárgy s állítmány hármas tagolás, vagy a múlt-jelen-jövő hármas tagolás, vagy a feltétel-ok-okozat tagolás nincs is, vagy ha van: nem olyan. S mint ahogy a lehetetlennel határos a nyelvi formákon kívül helyezkedni, hiszen mindenestől benne vagyunk a nyelvben, s csak nyelvi kategóriákban tudunk gondolkodni – hiszen tudjuk, „a méz nem érzi önmaga édességét, a lámpa nem látja önnön fényességét" – ugyanígy, a lehetetlennel határos megpróbálni levetni látásunk megszokott formáit, kategóriáit, elemeit, összefüggéseit is.

Egy példával élve: ha a nyelvet s a látást egy olyan otthonos űrhajónak képzeljük el, amelyben mindannyian benne vagyunk, kézenfekvő föltennni a kérdést: vajon mi van a hajón kívül? Milyen kívülről? Honnan hová visz bennünket? S legfőképpen hogyan működik?

Mindezeknek a kérdéseknek a megfogalmazásához azonban el kell jutnunk előbb addig a felismerésig, hogy űrhajóban vagyunk; vagy bárhogyan is nevezzük.

Kádár Tibor olyan úton indult el, amelynek célja először is megérteni, hogy miben vagyunk benne: megérteni, hogy a megszokott formákban történő látás milyen fáslikkal torzította el ha nem is koponyánkat, de elménket.

Kádár Tibor útjának tehát ez az egyik célja, példánknál maradva: felismerni, hogy egy űrhajóban vagyunk – vagy akármiben –, megérteni, hogy miként működik a látás. A másik cél csak ezután következhet: kívül kerülni a hajótesten, rálátást nyerni az egészre.

A látás elfelejtése s újratanulása a legnagyobb feladat, amelyre festő egyáltalán vállalkozhat. Kádár Tibor ezt tette: festményein a tudatos felejtés mint a hagyományos értelmezési szerkezetekből való önkéntes kiköltözés perfektuálódik, mint a látás és a látvány felboncolása, összetevőire való lebontása és újrafelépítése, azzal az izgalommal, amely a gyermekkorból ismerős: mi van benne, mi van mögötte és mitől működik.

Végezetül persze fölvetődhet a kérdés: sikerrel járhat-e újragondolni a látás grammatikáját? Mindannyian tudjuk, hogy nem.

Kádár Tibor is tudja. Ám most mindannyian meggyőződhetünk róla: Kádár Tibor igen messzire jutott a látás felépítésének, a benne elrejtett csapdáknak és taszító állandóknak a megértésében. De hogyan is lehetne ez másként egy olyan művész esetében, akinek kertjében az egyik legnagyobb háziállat nem más, mint egy hegycsúcs.

SZŐCS GÉZA

Tornateremépítési kormányprogram

A kormány 3373/1991. sz. határozatával útjára indított egy nagy jelentőségű hároméves tornateremépítési programot. A program jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni, hiszen elég itt a több ezer tornaterem nélküli iskolára gondolni és bepillantani a katonai sorozások, valamint a rendőrnek jelentkezettek alkalmassági vizsgálatát rögzítő adatokba (helyenként mintegy 50% alkalmatlanság), hogy kirajzolódjon előttünk népünk *tragikus egészségi állapota.*

A népegészségügy, az egészséges életmód megalapozása köztudottan a gyermekkor egyik igen jelentős feladata (óvoda-iskola-szülői ház). Megfelelő térkeretek nélkül viszont ez a jogos és valóságos társadalmi igény nem tud „szárbaszökkenni", vagyis sem a közintézmények, sem a lakóépületek – lakások – nem tudják ezt az igényt kielégíteni. Ennyi indoklás is bizonyítja, hogy a parlament és a kormány, felismerve ezt az egész ország jelene és jövője szempontjából rendkívül fontos társadalmi igényt, helyesen döntött, amikor sok fontos feladat között is az *elsők közé emelte a tornateremépítés ügyét.*

Ha ehhez hozzávesszük, hogy ezek a tornatermek a településnek vagy településrésznek nemcsak az iskolai és felnőtt sport igényeit elégítik ki, hanem otthont adnak a helyi társadalom művelődési, közösségi igényei kielégítéséhez is, akkor lehet igazán értékelni azt a mintegy 30 milliárdos programot, amelynek első évében – 1991-ben – 65 épület valósult meg.

Az illetékes főhatóságok kérésére és egyetértésével kilenc szakértő megvizsgálta a program első évében megépült épületeket. A szakértő csoport tagjai: *Jeney Lajos, Judik Zoltán, Juhász Tibor, Kangyal Ferenc, Kangyal Tibor, Kászonyi András, Kiss István, Nácsa Károly* és *Raffa György* voltak. A munkát a TTI-EUROVIA KFT-ben Jeney Lajos vezette.

A vizsgálatot egy 174 adatot tartalmazó kérdőív kitöltésével indítottuk. A kérdőívet a Polgármesteri Hivatal megbízottja és a helyszíni szemlét végző szakértő együtt töltötte ki. A kérdőív az alábbi főbb fejezeteket tartalmazta:

A. Általános adatok
B. Helyiségadatok
C. Épületszerkezetek

D. A létesítmény jellemzése

Az adatlap fő fejezetein belül az alábbi fontosabb kérdéscsoportokra kerestük a választ:

Az „Általános adatok" fejezeten belül a létesítmény és a megvalósítók (tervező, kivitelező, lebonyolító) legfontosabb azonosító adatait vettük fel. Itt tisztáztuk a szükséges tervműveleteket (rendezési terv, építési engedélyezési terv, kiviteli tervdokumentáció stb.), a költségeket, a költségek és a céltámogatás viszonyát és a megvalósítási határidőket.

A „Helyiségadatok" fejezetben csak a meghatározó adatokat szándékoztunk felvenni. Itt elemeztük a több célú használat lehetőségét, illetve általában a használat terhelési adatait. Megkíséreltünk bizonyos üzemeltetési költségelemzést is készíteni, de erre a legritkábban rendelkeznek adatokkal az üzemeltetők. Az „Épületszerkezet" fejezet esetén a cím magáért beszél. „A létesítmény jellemzése" című fejezetben igyekeztünk telepítési, városrendezési, funkcionális jellemzést kapni, s ezen felül tisztázni a térméretadatokat, valamint a legfontosabb műszaki-gazdasági mutatókat. Mint az előzőekből egyértelműen kiderül, az adatlap mind a 174 adata tényszerűen rögzíti a jellemzőket, és így az építészeti összérték, a környezetbe való illesztés kimaradt az értékelésből. Ez hiba, de mivel ezeket az értékeket vitathatatlan adatokkal, tényekkel nem tudtuk volna alátámasztani, így ettől az értékeléstől tartózkodtunk. (Ha belementünk volna ilyen értékelésbe, akkor a végeredmény még elszomorítóbb volna.)

A felvett adatok alapján készült az az 55 oldalas elemzés, amelynek itt csak a leglényegesebb megállapí.tásait adjuk közre.

A vizsgálat összesített eredménye szerint a megvizsgált létesítmények

12%-a „A" minősítést,

62%-a „B" minősítést,

26%-a „C" minősítést kapott.

„A" minősítést kapott a példamutató építészeti megoldás, javítható kisebb hibákkal.

„B" minősítést kapott az elfogadható építészeti megoldás, javítható hibákkal.

„C" minősítést kapott az elhibázott építészeti megoldás súlyos, javíthatatlan hibákkal (megismételni nem szabad!).

A vizsgálat során kiderültek azok a legfontosabb *döntések* és tevékenységek, amelyek a jó megoldást elősegítik, de hiányuk a megvalósítás ellehetetlenülését okozhatja, selejtépületet eredményeznek. Ezek az alábbiak:

– *A tervező(k) kiválasztása:*

Tornatermet, vezető tervezői jogosultsággal bíró okleveles építészmérnök tervezhet, a jelenleg érvényes jogszabályok szerint. Az építésznek legyen szakmai gyakorlata sportlétesítmény tervezésében, legyenek referenciaépületei, amelyek építészeti színvonalát megmutatják, és tudja irányítani a szakági tervezőket.

– *Az épület telepítése:*

Az új tornaterem helyét gondosan kell megválasztani, hogy ne legyen egy esetleges későbbi fejlesztés gátja és építészetileg harmonikusan illeszkedjék környezetébe. Célszerű az épület elhelyezésére a távlati fejlesztés irányát is jelző rendezési tervet készíttetni.

– *A tervezési program:*

Gondosan mérlegelni kell az épület funkcióját, a terem méretét éppúgy, mint a kiszolgáló termek számát és méretét, összhangban a választott teremmérettel és el kell dönteni, hogy kell-e nézőközönségre is számítani a létesítményben, aminek következménye a megnövelt előcsarnok, ruhatár, WC, büfé, lelátó és gépi szellőzés.

– *A sporttechnológiai terv:*

Célszerű a tornaterem használhatóságát sporttechnológiai tervekkel igazolni iskolai testnevelésre, diáksportra, egyéb rekreációs tevékenységre és versenyre. A sporttechnológiai terv alapján kell megfelelő időben elhelyezni a padlóban, mennyezetben, oldalfalon szükséges sportszerrögzítő kapcsolóelemeket.

– *Balesetmegelőzés:*

Bár a testnevelés és sport jogi szempontból önként vállalt veszélyes tevékenység, a létesítmény szerkezeti elemeit úgy kell kiképezni, hogy a balesetek megelőzhetők legyenek. A térhatároló falakból semmiféle tagozat nem állhat ki, az ajtókat a fallal egy síkba

kell elhelyezni, rejtett kilinccsel, pánttal, a fűtőtesteket, falpilléreket burkolni kell stb. A padló ne rongálja a lábizületeket és eséskor ne okozzon sérülést.

– *Egészségügy:*

Különös gondot kell fordítani az egészségügyi előírások betartására. Ha lehet, külön utcai cipős és tornacipős forgalma legyen az öltözőknek. Legyen elegendő számú WC, zuhany, mosdó és külön orvosi szoba, amely elsősegélynyújtásra is be legyen rendezve.

– *Biztonság:*

Ha az épületben nézőközönség is van, a tömegforgalmi és tűzrendészeti problémákat a tűzoltósággal egyetértésben kell megoldani. A sportesemények mellett a teremben megtartható egyedi rendezvények (évnyitó, évzáró, koncert, színi előadás stb.) alkalmával szükséges várható tűzoltósági előírásokat jó előre tisztázni kell.

– *A kivitelező kiválasztása:*

A kivitelezőt célszerű az elkészült jó tervek alapján meghirdetett versenytárgyalás során kiválasztani. A mai gyakorlat – ami egyszerre tervezői és kivitelezői versenyt ír elő – nagyon kártékony, mert a vizsgálat adatai alapján sok selejtépületet eredményez. A kivitelezőnek legyen megtekinthető referenciaépülete.

– *Költségek:*

A vizsgálat azt bizonyította, hogy a rendkívül „olcsó" megoldások a legdrágábbak, mert ezek általában selejtépületet eredményeztek. A szakszerűen tervezett és kivitelezett épületek költsége 30-40000,-Ft/m^2 költséghatárokon belül mozgott.

– *Beruházás eredménye:*

Az első évben megvalósított épületállomány az ország szellemi és fizikai adottságaihoz mérten alacsony színvonalú. A megfelelő eredmény elérése érdekében a megvalósítás során szigorúan ragaszkodni kell a szakmai előírások betartásához, a szakmai színvonal biztosításához, mert ellenkező esetben a nagy helyi és központi erőfeszítések árán megvalósított program nem éri el a kitűzött célt, mivel a selejtépületek semmilyen társadalmi igényt nem elégítenek ki.

Az elemzés végeredménye tehát valóban lesújtó: *a megépült épületek 26%-a selejt.* Ez a végeredmény azért tragikus, mert hazánkban annyi jó építész és annyi jó kivitelező van, hogy hazánk lélekszámánál és területénél nagyságrendileg nagyobb léptékű országot is el tudnánk „árasztani" kitűnő tornatermekkel.

A program első évének eredménye tehát azt bizonyítja, – és ezt nem lehet elégszer hangsúlyozni –, hogy a *program megvalósítása nem az ország szellemi és anyagi színvonalának megfelelően halad.*

Ebben az esetben azt sem lehet az egészen tragikus végeredmény mentségéül felhozni, hogy nincs pénz, hiszen igen jelentős helyi és központi erőforrások léptek működésbe.

A kérdés tehát az: ha van megfelelő színvonalú tervezői, kivitelezői kapacitás, adott az anyagi erő az egész megvalósítási programhoz, akkor mi okozta, hogy az oly nehezen előteremtett közpénzeket ilyen mértékben *tékozolták el* az adott helyi vezetők? Tisztelet a 74% többségnek!

A világos kérdésre világos választ kell adni. A válasz teljesen egyértelműen az, hogy az adott településeken a döntést hozók olyan „szakemberekre" bízták a tervezést, az építési engedély kiadását, a kivitelezést, a kivitel műszaki ellenőri teendőit, akik nem voltak valódi szakemberek és vagy jószándékú tudatlanságból, vagy esetleg más megfontolásból selejtet hoztak létre.

Ezekben az esetekben tehát a döntésthozóktól a megvalósítás teljes folyamatában résztvevőkig nem hozzáértő emberek voltak. Hogyan történhet ez meg egy jogállamban, ahol az építési engedélyezési folyamat törvényben szabályozott módon zajlik? Úgy látszik, a törvényi szabályozásnál kellene újragondolni bizonyos alapkérdéseket. Mert mit is mond a *törvény?* Az építési engedélyt a *jegyző(!) adja,* de a döntéshozatali folyamatban *részt kell venni* egy *szakirányú felsőfokú végzettséggel rendelkező szakembernek* (ez esetben főiskolát vagy egyetemet végzett szakemberről lehet szó), hogy a jegyzői döntés szakmailag megalapozott legyen. Ha nincs a településen ilyen szakember – mondja tovább a törvény –, akkor a település öt év türelmi időt kap, hogy ilyen szakembert alkalmazzon, vagy a meglévő középfokú végzettségű szakembert rávegye, hogy elvégezze

a szakirányú főiskolát vagy egyetemet. Eddig a törvény tárgyunkra vonatkozó része. Most nézzük ezzel a törvénnyel felvázolt rendszerrel szemben mit mutat *a magyar valóság.*

A hazai települések (mintegy 3000 településről van szó) nagy részénél egy középfokú végzettségű emberre (technikusra) van bízva néha négy-öt település. Ez az ember bármilyen jó szándékú, bármilyen jól képzett, képtelen ellátni szakszerűen, színvonalasan a munkáját. Közülük kerülnek ki azok, akik a laikus polgármester vagy jegyző unszolására hozzájárulnak használhatatlan tervek megépítéséhez és selejt épületek átvételéhez. A helyzet külön tragikuma, hogy a fent hivatkozott törvény öt év türelmi időt biztosít ennek a helyzetnek a megváltoztatására. Öt év alatt jóváthetetlen – téglába és vasbetonba merevített – hibák sorozatát lehet elkövetni, s azt az ország kiváló szakember-gárdája tehetetlenül kénytelen szemlélni.

Vagy talán mégsem?

Minden nehéz helyzetből van legalább egy-két – különböző áldozatokat követelő – *kiút.*

Jelen esetben gyors, hatékony – szinte azonnali – segítségre lenne szükség. Egy ilyen megoldás lehetne például, hogy a szakminisztériumok a szakmai társadalmi szervekkel, kamarákkal karöltve kiválasztanának 400-500 olyan szakembert, okleveles építészmérnököt, akikre mindenki nyugodt szívvel rábízhat négy-öt települést. Ebből a néhány száz névből az önkormányzatok, ahol középfokú végzettségű szakember látja el az építési hatósági feladatokat, választanak maguknak főépítészt, aki havonta vagy kéthavonta egyszer áttekinti és megoldja a feladatokat a jelenleg alkalmazásban álló szakemberrel együtt. Fizetést nem kellene kapnia, csak azt a mérnöknapot, amelyet a településen tölt, és természetesen az utazási költségeit. Ennél olcsóbban jó szakembert sehol a világon nem lehet kapni.

A megoldás rendkívül egyszerűnek látszik, de valójában törvénymódosítás nélkül lehetetlen megvalósítani, ugyanis a megoldás kulcsa az, hogy az *önkormányzatok kötelesek legyenek főépítészt választani.*

Tudom, a 26% selejt tornatermet produkáló polgármester és önkormányzat számára az utóbbi mondat „szentségtörésnek" tűnik, pedig nincs más megoldás, ha gyorsan akarunk cselekedni és megakadályozni azt, hogy a közpénzekből épülő közintézményeink a selejt épületek számát gyarapítsák.

Jó közintézmények nélkül pedig *településeink népesség–megtartó ereje rohamosan csökken* és ez az ország társadalmi, gazdasági helyzetére *tragikus következményekkel jár.*

JENEY LAJOS

H Í R E K

Magyartanárok III. Országos Konferenciája

(Csongrád, 1993. október 21-23.)
Tájékoztató

Nagykőrös (1989) és Esztergom (1991) után Társaságunk harmadszor, Csongrádon rendezi meg a Magyartanárok Országos Konferenciáját, ezúttal is 2-300 magyartanár résztvevőre számítva, akik közül 50-60-an a környező országokból érkeznek.

Ezek a nagyszabású konferenciák, amelyeken a Művelődési és Közoktatási Minisztérium is mindig felelős résztvevővel képviselte az állami oktatáspolitikát, a magyar értelmiség leginkább megterhelt és szociális feszültségek szorongatta középrétegének szakmai tanácskozási és baráti együttléti alkalmai, s kétévenként szinte az egyetlen lehetőséget nyújtják, hogy a hazai résztvevők szervezetten együtt lehessenek romániai, szlovákiai, szerbiai, horvátországi, szlovéniai, Kárpát-aljai és burgerlandi kollégáikkal.

A tanácskozásnak otthont adó hely szellemehez híven először mindig egy ún. „embléma"-előadás hangzik el (Nagykőrös: Arany, Esztergom: Babits). Csongrádon Juhász Gyulára kerül sor, majd kiváló tudósok előadásai tesznek eleget a konferencia továbbképzési feladatának. A Babits-Juhász-Kosztolányi-generációt mozgalomként összefogó Nyugat folyóiratról és íróról Németh G. Bélát, Rába Györgyöt és Kenyeres Zoltánt szeretnénk megnyerni előadónak.

A III. Országos Magyartanári Konferenciának külön jelentőséget kölcsönöz az a tény, hogy október 26-ára esik a klasszikus szerb író, a Csongrádon született Milos Crnjanski születésének 100. évfordulója. Szülőházának emléktáblával való megjelölését Társaságunk már korábban kezdményezte, s most is szándékunk meghívni a centenáriumi megemlékezésre a belgrádi Crnjanski Akadémia képviselőit és előadóként Bori Imre újvidéki professzort. A Crnjanski-metafora a Balkán jelenlegi helyzetében a szomszédos kultúrák minden körülmények közötti egymásrautaltságát, egymás irodalmi emlékeinek és emlékhelyeinek kölcsönös megbecsülését fejezi ki. A Crnjanski-program beiktatása értelemszerűen segíthet abban, hogy minél több vajdasági magyar kolléga lehessen jelen a Kárpát-medence magyartanárainak harmadik országos magyarországi találkozóján.

Ugyancsak gondot viselünk arra, hogy a résztvevők által szabadon választható hagyományos módszertani szekcióülésekre is sor kerülhessen. Ezek előtt két előadás hangzik el az *Irodalomtudomány és irodalomtanítás* témakörből (Madocsay László, Szegedy-Maszák Mihály, Bókay Antal), majd a következő szekcóik üléseire kerül sor (zárójelben a szekcióvezetők neve):

I. *Magyartanítás az oktatási törvény és a nemzeti alaptanterv tükrében: nemzetközi érettségi követelmények anyanyelv és irodalomból* (Spira Vera); II. *Irodalomtudomány és irodalomtanítás* (Arató László); III. *Magyartanítás az egyházi iskolákban* (Tóth Tibor); IV. *A XIX. századi magyar irodalom tanítása* (Györke Ildikó); V. *A XX. századi világirodalom tanítása* (Amacziné Bíró Zsuzsa); VI. *Műelemzés, mai magyar író műve alapján, lehetőleg a szerző részvételével* (Eörsiné Hajdú Marianna).

Hogy a tanácskozás előadásai és pedagógiai, módszertani ajánlásai anyagi erővé válhassanak, arról az elhangzottaknak nemcsak az Irodalomismeretben való megjelentetésével kívánunk gondoskodni, hanem azzal is, hogy ezt az Irodaolomismeret-számot utólag eljuttatjuk minden résztvevőnek (s ha mód nyílik rá, lehetőleg minél több iskolának).

Egy ilyen nagyszabású vállalkozás véghezviteléhez nem elegendő a Társaság szerény anyagi ereje és a résztvevők személyes áldozata. Kellő támogatást kell hozzá biztosítanunk, amiből elsősorban külföldi magyartanár kollégiáink költségeit, továbbá az előadói tiszteletdíjakat, a pusztaszeri autóbuszkirándulást, a szerbiai és a hazai nemzetiségi meghívottak ellátását, a szervezési és tájékoztatási költségeket kell fizetnünk. (És az utazási, szállás-, étkezésköltségekről, terembérekről, propagandáról, az Irodalomismeret nyomdaköltségéről még nem is szóltunk.)

Különösen számítunk a Megyei Pedagógiai Intézetek és a Regionális Oktatási Központok pártfogó közreműködésére.

KOVÁCS SÁNDOR IVÁN
egy. tanár, a Társaság elnöke

Lapvég

Érettségi vizsga, 1993. Szóbeli, hogy kicsit bonyolítsuk is a dolgot, magyar nyelv és irodalomból. Elnökünk jeles irodalomtörténész, jókat mulat és őszintén érdeklődik. Reneszánsz és Mikszáth, van itt minden, emberünk, mármint elnökünk, J&J figyel és tanul, nem ártalmas az teljességgel, ha egy elméleti ember a Kvassay Szakközépiskolában visszazökken a való világba. Nézzük kicsit konkrétabban. Bejön Schindler András, diák, hogy a nyelv területi és társadalmi tagolódásáról beszéljen. Beszél is, összevissza, mindent mond, ami éppen eszébe jut. Hiszen én kötöttem a lelkükre nekik a vizsga előtt, csak beszéljenek, beszéljenek, abból nem lehet nagy baj. Az már más kérdés, hogy csupa hülyeség jut az eszükbe. Elnökünk előbb szelíden és megértően, később hangosan és magába feledkezve kacarászik, majd röhög, szeméből a könny kicsordul. Attól tarthatni, Schindlernek vagy az ebédje, vagy a vacsorája bú lesz, lehet. Menteném a helyzetet, mondom az áldott gyermeknek, vannak nyelvjásások, amelyekben a gatyát gacsának, a tükröt tyükörnek mondják. Hallgat a jelölt. S próbálkoznék megint, vannak a nyelvjárások között lexikai eltérések, például. Hallgat a jelölt. Hogy mondják például egyes területeken azt, hogy krumpli? A deák rávágja, tyumpli. Az elnök fölpattan, könnyei patakzanak meggyötört orcáján, bugyborékoló röhögések közepette kicsörtet a teremből. A készülő néhány diákok dermedt döbbenettel figyelik a megkergült érettségi méltóságot.

Próbálnám a helyzetet menteni, ha lehet menteni egy helyzetet, mit mondjak, engem is ráz a röhögés. Újabb kérdés feltételén mesterkedem. Vannak a nyelvjárások között ragozási eltérések is, kedves András. Mondj egy határozóragot! Legényünk azonban még csak a lexikai eltéréseknél tarthat, mert csillogó szemmel vágja rá a megoldást: tik. Ennyit már az én elgyötört idegrendszerem sem bír el, az ablakon kihajolva visítok, röfögök, van ebben kétségbeeseés, fáradtság, s van jó értelemben vett vidámság is.

Visszaülök végül a helyemre, ránézek a jelöltre, nem bírom ki, kezdem elölről a röhögést. Végül meg tudok szólalni, de csak annyit mondok, Schindler fiam, mars ki! Kotródik is kifelé a tréfás beszédű diák, ám vesztére az elökbe botlik, hallom, ahogy harsányan röhögnek a folyosón, ők ketten, jelölt és elnök. S falfehér arccal, gyanakvó szemekkel figyel az asztal túlsó oldalán a következő jelölt – áldozat.

ZALÁN TIBOR

100,-Ft

Körmös

Szomorú vasárnap volt május harmincadika. Sötött a nap, a csillebérci szabadidőközpontban az úttörők fenn a fán, mint a mókus, oly vidámak voltak (rég láttam egyhelyütt ennyi úttörőt), raj(t)uk kívül mindenféle nem-úttörők (nem is cserkészek) kószáltak kisebb-nagyobb csoportokban, az egyik fa alatt egy gitáros köré gyűltek a nagyok, a másik alatt bohóc köré a kicsik, szerteszét rosszarcú, tókivókit szorongató, filmekből meg haditudósításokból ismert divatos terepszínruhás biztonsági emberek merültek hullámhosszakból szőtt kis világukba. Vigyázták egymást. Az egyik épület előcsarnokában meglett fantaszták gyülekeztek valamiféle pedagógiai témára, a komprehenzív iskoláról szóló nemzetközi konferenciára.

Szomorú vasárnap volt. Az elszántabb fantasztáknak végig kellett hallgatniuk jónéhány harmadvonalbeli „nemzetközit", hogy végre ebéd után megkaphassák a magyarok ragyogó, színvonalas előadásait.

A bevezető előadás után jött a gyötrelem. Egy angol tanítónéni elmesélte, hogy amikor férjével... Aztán egy német iskolaigazgatónőnek álcázott gyenge belpolitikai kommentátor, hogy amikor a politikusok... Aztán egy holland bürokrata, aztán egy matematikatanárként bemutatkozott precíz német hivatalnok...

Furcsa matamatika: szegény ország nagyobb szelleme egyenlő gazdag ország kisebb szellemével. Így alkothatnak (a magyarok) egy egészet (nemzetközi tudományos konferenciát).

Szomorú vasárnap volt.

Gulyás Miklós