

Irodalom és gyakorlás-kultúra

A kultúraközvetítés néhány kurrens kérdéséből kiindulva egy olyan kezdeményezést bocsátok vitára, amely az irodalmi írás és olvasás kulturális történéseit gyakorláskutatás révén igyekszik megközelíteni. Nem az írás és olvasás diszkurzív gyakorlatáról, illetve annak vizsgálatáról lesz szó, hanem egy olyan irodalomkoncepció alkalmazásáról, amely az írás és olvasás közben zajló sokféle (nem csak diszkurzív vagy digitálisan mediált) gyakorlat figyelemgesztusait követi kísérleti Terepkönyv-gyakorlatokban (Berszán 2007).

A 'kultúraközvetítés' mai fogalma azt sugallja, hogy az új történelmi-társadalmi feltételeket adottnak kell elfogadnunk, és kultúránk továbbadásában egyértelműen viszonyítási alapnak kell tekintenünk azokat, akár az ifjú nemzedék neveléséről, akár más kulturális közegben szocializált célközönségek eléréséről vagy amazok kultúrájának megismeréséről legyen szó. Ez az elgondolás azt a korábbi nevelés-, illetve (kolonialista) kultúra-koncepciót írja felül, amely szerint mind az új generációnak, mind pedig a civilizálatlan társadalmaknak az „örök” és „egyetemes” értelmében vett klasszikus értékeinkhez kell felemelkedniük. De vajon elkerülhetjük-e a *saját* centrálisnak nyilvánítását, ha a történetileg aktuálist, a *mi* korunk új fejleményeit – a pillanatnyilag domináns gyakorlatainkat – tekintjük abszolút viszonyítási alapnak, s ennyiben „klasszikusnak”.

Vegyük például azt a kortárs problémát, hogy a mai fiatalok már kevesebbet és kevesebb kedvvel olvasnak irodalmat, mint az előttük járó nemzedékek. Vajon ez egy olyan történelmi szituáció, amelyben csak annak kell megtalálnunk a módját, hogy a kultúra az új, digitális médiumok (TV, internet, mobil telefon) és az általuk meghonosított „műfajok”, illetve használati módok (film, klip, blog, MMS) révén jusson el a serdülőkorúakhoz, vagy az is lehet a feladatunk, hogy a digitális médiumok elterjedése dacára irodalmat olvasni is tanítsuk meg őket? A probléma így is felvethető: a gyerekeink még keveset olvasnak és *egyelőre* nem túl nagy kedvvel. Biztos, hogy a kedv mértéke a könyv történelmileg meghaladott médiumának érthető háttérbe szorulásán múlik? Vagy inkább a megfelelő gyakorlati jártasság hiányán, például azon, hogy figyelmük a történés viszonylag kevés ritmusára tud (tanult meg) ráhangolódni? Ha az irodalomírás és -olvasás idejében ugyanúgy gyakoroljuk magunkat a figyelem különböző rítusainak gesztusaiban, mint úszni tanuláskor, hangszeren játszás

közben vagy bármely csapatmunka résztvevőjeként, ez jelentősen hozzájárulhat mozgásterünk kitágításához. A kulturális tájékozódás nem csak az adott történelmi-társadalmi feltételekhez igazodik, hanem hozzá is járul ezeknek a feltételeknek az alakulásához – azoknak a mozgástereknek a felderítése révén, amelyekben gyakorlati jártasságot szerzünk.

A gyakorláskutatás eddigi eredményei azt mutatják, hogy a digitális médiumok használatában jártas fiatalok számára is lenyűgöző foglalkozássá válhat az irodalomolvasás, amennyiben sikerül más, nem-digitális mozgásterekben is (nagyobb) jártasságot szerezniük. Előadásomban ennek lehetőségeiről, módjáról és kísérleteiről kívánok beszámolni a 2000 óta gyakorlatvezetőként irányított *Terepkönyv*-táborok tapasztalatai alapján: arról, hogy miként segít egy erdőben tett éjszakai néma túra az olvasói figyelem interpretációtól eltérő gyakorlásában; hogy mi a gyakorlati különbség a kultúraközvetítés és a mozgásterek közötti átjárás között; hogy a szöveg történetileg aktuális fogalma miért akadályoz az irodalmi írásban, olvasásban; és hogy miért több ezek gyakorlásának ideje az értelmezésnél.

1. A digitális kultúra végtelen lehetőségei és gyakorlati szükségége

„Az írott szó jelenlegi fenyegetettsége abból a képtelenségéből adódik, hogy megfeleljen a mai népeesség szükségének és vágyainak. Képre alapozott kultúránk hovatovább az érzelmi, illetve nem-lineáris irányába vonzódik, s ennek a váltásnak az igénye mindenképpen hozzájárul ahhoz, ami az emberek figyelmét elvonja a nyomtatott szótól.” (Ross 2008, 20.)¹

Aki ezt írja, valami szükségszerű változáshoz igazodik. Olyannyira, hogy maga is szeretne hozzájárulni annak feltartóztatathatlan előmeneteléhez. A már nem olyan friss avantgárd hagyomány mintájára manifesztumot szerkeszt, mely a napnál világosabban megmutatja, merre tart a kultúra követendő, életképes, történelemalakító sodrása. Minden esemény és minden érv a *gravitáció* egyértelműségével igazolja ezt a történetet, úgyhogy nem vitás, hogyan *kell* tájékozódunk. Szó, mi szó, ezek hallatán mindannyiunkban felidéződik vagy a szorongás vagy a káröröm az olvasás statisztikailag egyre kevésbé népszerű gyakorlata láttán. A szerző pedig évek óta kitartó kísérleteket folytat annak érdekében, hogy a XXI. századnak megfelelő digitális szövegek álljanak rendelkezésre. Ugyanazzal a lappal,

¹ The current threat to the written word comes from its inability to meet the needs and desires of the current population. Our image-based culture has gravitated toward the emotional and non-linear. The appeal of this shift is part of what has drawn people away from the printed word.

amellyel ezeket az ódivatú lineáris sorokat írjuk, rácsatlakozhatunk az ajánlott web-oldalra (www.murderedtheweb.com), ahol a *gyilkosság* nem pusztá szöveg, hanem betű, rajz, animáció és hang is egyszersemind, úgyhogy ha rákattintunk a revolverre, az láthatóan és hallhatóan el is sül. Aztán következhet a multimediális tanulási folyamat a „mai nemzedék anyanyelvén”, azaz korunk digitális nyelvén.

„A nyomtatott szó pusztá fenntartása nem elég, vagy legalább is azt kockáztatja, hogy akadémiaiává válják a terminus legszűkösebb és legigénytelenebb értelmében, mely szerint az ’akadémiai’ annyit tesz, mint a való világtól elvonatkoztatott. (...) A nyomtatott szó tekintélyének hangoztatása nem fog változtatni a dolgok folyamatban levő alakulásán. Úgy gondolom, hogy a neki kijáró minden tisztelet ellenére itt az ideje, hogy búcsút vegyünk tőle vagy legalább is aktuális használatától.” (Ross 2008, 20.)²

Ezután a művészek útbaigazítása következik: ahhoz, hogy túljussanak Joyce naivságán (aki még lineárisan próbálta leképezni a tudatfolyamot) nekik is jobban kellene figyelniük az idők szavára, mint az elavult hagyományokra. „Életünket minden eddiginél inkább behálózza mások élete és kultúrája, a világ minden pontjáról. Itt az ideje, hogy a művészet tükrözze ezt az összefonódást, olyan kölcsönkapcsolatokra alapuló művekben, amelyek kifele és befelé egyaránt annak visszhangjai, ami az életünkben zajlik.” (Ross 2008, 22.)³

Amerikai lévén még az sem zavarja, hogy az újdonságnak nem igen mondható Lukács György-i tükrözéseméletnek ahhoz a vulgarizált változatához kerül közel, amely az aktuális párt-direktívák mentén jelölte ki a művészet feladatát, ugyancsak a történelmi szükségszerűségekre hivatkozva. Azzal együtt, amit az ideológiakritika tudna feltárni ebben a kampányban, van itt egy etikai mozzanat is. Terrence Ross a „digitális szöveg” lovagjaként egy *házasságot* kíván *támogatni*: a próza és a mozi egybekelését. A kettő utódai szerinte sokkal életképebb hibridek lennének, mint a szülők külön-külön (különösen, ami a nyomtatott irodalmat illeti). Vajon indokolható-e a sokféleség elősegítésének egy olyan genetikai programja, amely a kereszteződésben végleg lemond a keresztezettek valamelyikéről. Nem csak azt szorgalmazza, hogy a szöveg frigyre lépjen a mozival a digitális szövegek leszármazásának érdekében, hanem hogy elérkezzék a nyomtatott szó eddigi használatának „elhagyása”. A *történelmi magyarázat* ilyenformán egy gyakorlati döntés

² Simply keeping the printed word alive is not enough, or rather it risks becoming academic in the most limited and least appealing sense of the word, “academic” meaning abstracted from the real world. (...) Simply insisting on the preeminence of the printed word will not change the present dynamic. With all due respect to the printed word, I feel it is time to leave it, or at least leave it as it is currently used.

³ More than ever before we live enmeshed and entangled with the lives and cultures of everyone else in the world. It is time for art to mirror this by creating cross-reference works that echo outward and inward the way our lives do today.

propagálása olyan írók és olvasók előtt, akik nem gyakorolják kizárólagosan (vagy egyáltalán) a „digitális szöveg” rítusait. Mintha az, aki beszél, mégsem hinne eléggé abban a diadalban, amit a digitális kor előrehaladtával maguk a multimediális gyakorlatok, illetve a beszélő saját multimediális gyakorlatai szerezhetnek: szükségesnek tartja azok más úton történő *meztámogatását*.

A digitális szövegek írásának, olvasásának felsőbbrendűsége, illetve történeti-evolucionáris kiválasztódása csak egy hatalmi gyakorlaton belül szerezhet érvényt magának. A 'történeti meghatározottság' (vagy kényszer) ugyanis mindig aktuális intézkedésekben történik, amelyek saját gyakorlati tájékozódásukat kívánják a történelem menetének nyilvánítani. Szeretném hangsúlyozni, hogy ez nem csak politikai, illetve morális vétség, hanem etikai (gyakorlati) veszteség is: a mozgásterünk beszűkülése. Egyrészt azért, mert egy nem művészileg propagált művészi tájékozódás elfedheti a művészi gyakorlatok sokféleségét. Másrészt pedig azért, mert miközben saját tájékozódási gyakorlatával akarja kitölteni a többi művészi gyakorlat mozgásterét – ami etikai (gyakorlati) lehetetlenség –, önmagába forduló *egy-idejűségbe* zárul. Miközben önnön technológiai-mediális algoritmusában *egyszerre* véli megragadni az alkotás és befogadás valamennyi „hagyományosnak” nyilvánított módját, a bejelentett új történeti korszak valójában egyetlen propagált aréna eseményeire szűkül.

A művészet kezdettől fogva sokféle ügyességet, különböző anyagokat és sajátos eszközöket igényelt, és ami művészetté vált, nem szűnt meg annak maradni, mihelyt egy másik művészet bukkant fel. Az építészet vagy a színház sohasem tette kétségessé a költészetet vagy a zenét, sem pedig megfordítva, mint ahogy az elektronikus szintetizátor sem változtatta pusztán történeti relikviává Antonio Stradivari hegedűit. A művészeti hagyomány ellen lázadó avantgárd vagy a regénnyel szakító film legizgalmasabb törekvései támadó ellenfelekből csakhamar inspiráló társművészetekké változtak. Ez persze nem jelenti azt, hogy a művészi gyakorlat a tájékozódás kényszerétől valaha is mentesülhet. Nem kell kilépni egy művészeti ágból, egy művészeti hagyományból vagy egy életmű mégoly törésmentes szakaszából sem ahhoz, hogy sokféle gyakorlásban szerezzen jártasságot – hogy sokféle gyakorlásban *kelljen* jártasságot szereznie – a művésznek vagy befogadónak.

Azt mondani, hogy a kvantumelmélet után a nyomtatott irodalom idejét múlttá vált, s mintegy ennek következtében jött létre az elektronikus irodalom, olyan kísérlet, amely a kortárs irodalomból csak az elektronikus irodalmat igyekszik korszerűként kanonizálni. „Einstein után a tér és idő többé nem két olyan különválasztott tartály, mint a nyomtatott lapon. Einstein és a kvantummechanika azt tanítja, hogy a tömeg-energia-tér-idő összetevői annyira nem különválasztottak, olyan szorosan összetartozók és olyan mértékben

felcserélhető, hogy leginkább egyetlen kötőjeles összetételként vagy átrendezhető mozaikszóként gondolhatjuk el őket. Az elektronikus irodalom, melyben az adatfolyam megjelenhet szöveggént, hangként, képként vagy egyszerre mindháromként is valamilyen topológiai elrendeződésben, arra tanít, hogy egyetlen, de alapvetően sokféleképp kifejezhető potencialitást ragadjunk és jelenítsünk meg. A térbeli és időbeli kifejezések megfeleltetése és egymásba alakítása egy elektronikus író mindennapi gyakorlatához tartozik.” (Strickland 2009, 219.)⁴

E szerint az érv szerint a kortárs irodalomnak a kvantumfizika illusztrációjává kellene válnia, még pedig kizárólag abban a digitális értelemben, ahogyan a szerző gondolja. Vajon az irodalomnak technikailag kell megvalósítania a *tömeg-energia-tér-idő* történéseket – melyeknek az elektronikus irodalom mellesleg csak egy felszínes összehasonlításban lehet (analogikus) modellje –, vagy inkább művészi intenzitású gyakorlati törekvésekről van szó a teljes spektrumú (nemcsak virtuális) „tömeg-energia-tér-idő” mozgásterek bebarangolására?

Az elektronikus irodalom, melyet Stephanie Strickland az egész irodalmi hagyományt technikatörténetileg meghaladó, egyedül korszerű imperatívusként tételez, az einsteini tömeg-energia-tér-idő technikai megvalósításának kísérleteként voltaképpen egyetlen mozgástérre, a virtuális világmodellek digitális generálására szűkíti az irodalmi gyakorlatok sokkal tágasabb mezejét. Teljességgel megalapozatlannak tartjuk azt a feltételezést, hogy a digitális technika evolúcionárisan meghaladja a “korábbi” (értsd az összes többi) gyakorlatot. Ami az üzenetközvetítő médiumok egymásutánjában valóban technikai fejlődés, nem tévesztendő össze egyfajta “etikai evolúcióval”, amely a gyakorlatok történeti hierarchiáját jelentené. A gyakorlatban nem egyszerűen a technikai evolúció sodrása dönti el az irányt: minden gesztusunkkal tájékozódunk kell a mozgásterek virtuális rendszereknél sokkalta tágasabb mezején.

A nyelv materialitására koncentráló elektronikus költészet nem az egész korábbi irodalom mindezidáig nem, vagy nem kellő mértékben reflektált alapjainak a tudatosítása vagy tényleges elérése – ahogy Stephanie Strickland állítja, hanem csak a digitális médiumok mozgástereinek bebarangolására tett irodalmi kísérlet. Mikor arra hivatkozik, hogy az elektronikus költészet másfajta készségeket igényel szerzőtől és olvasótól, mint a nyomtatott

⁴ After Einstein, space and time are not the separate containers they are on a printed page. Einstein and quantum field theory teach that mass-energy-space-time are so little separate, so closely interlocked, so interchangeable, they could be better referred to as one hyphenated word, one reconfigurable acronym. In electronic literature, where a bitstream may express as text or sound or image, or all three in some topologic arrangement, we are taught to grasp, to replay, a single potential expressible in multiple fundamental manners. Trade-offs and interconversions of spatial and temporal expression are the everyday practice of an electronic writer.

irodalom, csak arra gondol, hogy a *mouse*, a *joystick* és a *plug-in* készülékek, illetve softwer-ek használata eltér a lineáris sorok dekódolásától, illetve az egymást követő lapok forgatásától. Pedig nemcsak arról van szó, hogy az értelmezés technikai legalább olyan sokfélék, mint a digitális médiumok révén navigálás algoritmusai és egyéni stílusai, hanem arról is, hogy bármely mozgástér művészi (írói vagy olvasói) bebarangolása ugyanúgy (de nem ugyanolyan) készségek, figyelemgyakorlatok és gesztusok bejáratását feltételezi, mint a materiális szó mediális történéseinek követése. Ahhoz, hogy egy elbeszélés, amely a néma állati vagy emberi gesztusok ritmusát követi, elérje a történet művészi intenzitását, ugyanolyan kifinomult jártasságot kell szereznie az illető gesztusok követésében, ugyanolyan igényes gyakorlati rezonanciákat kell megtanulnia, mint az elektronikus írónak és olvasónak a virtuális világok programozással, navigálással és mediált kommunikációs technikákkal történő építésében. Amikor az elektronikus irodalom művelői vagy teoretikusai a figyelemgyakorlás vagy a szükséges gyakorlati jártasságok alapján különítik el művészetüket, illetve kutatási tárgyukat a “hagyományos” (nyomtatott) irodalomtól, akkor távolról sem az irodalomírás, illetve irodalomolvasás korábbi gyakorlatainak korszerűsítéséről, fejlesztéséről, evolúciójáról vagy mélyrehatóbb feltárásáról beszélnek, ahogyan ők gondolják, hanem a kortárs irodalom egy szeletének arról a hol sikeresebb, hol sikertelenebb kísérletéről, hogy művészi igénnyel hangolódják a digitális médiumok történéseinek ritmusaira. „A programozott és hálózatosított médiumokat használó kultúra újradefiniálja az olvasást: az online olvasmányok gyakran igényelnek böngésző, mintavételszerű, sokirányú olvasást, egyes online, illetve videojátékok viszont problémamegoldó, fokalizáló, emlékező figyelmet kének. A nyomtatott szó olvasói a mély, összpontosító figyelemben gyakorlottak, de a figyelem maga is átalakulóban van, a mély és csapongó, összpontosító és mozgékony keverékévé válik. Az elektronikus irodalom, mint például Deena Larsen *Carving in Possibilities [Lehetőség-faragás]* című munkája, ilyen új típusú figyelmet követel, alakít ki, illetve reflektál rá.” (Strickland: *Born Digital*, 3)⁵

Mi különbözteti meg (mert valami megkülönbözteti) az elektronikus irodalom *böngésző, mintavételszerű, sokirányú* (surfing-sampling-multitasking) olvasatát a figyelem

⁵ Reading is being redefined in cultures that use programmed and networked media: a surfing, sampling, multitasking kind of reading is often elicited online, while in some online and video games, a problem-solving, focused, remembering attention is required. Deep, focused attention is what print readers are trained to have, but attention itself is being reshaped, becoming a mix of deep and hyper, or focused and mobilized. E-lit, like Deena Larsen’s “Carving in Possibilities,” requires, shapes, and comments on just this type of new attention.

szétszórtságától, ami az unalom sajátja? Biztos, hogy a figyelem ugyanúgy működik, mint a gépek összehangolt funkciói? Ha filmet nézünk, fontos, hogy a képkockák egymásutánjának sorrendje, sebessége, (szín)felbontása, a hang szekvenciáinak időtartama, tempója, hangszíne, frekvenciája, valamint a háttérzajok, és a filmzene időzítése szinkronban legyen egymással. Mindezek azonban nem rezonálnak a lejátszó készülékben, hanem külön-külön úgy vannak beállítva, hogy együttesen valamilyen hatást tegyenek hozzáférhetővé az észlelés számára. De vajon akkor, amikor a felsoroltak valamelyikére, közülük valahánynak a viszonyára vagy az összhatásra figyelünk, nem kell-e mindegyik esetben egy sajátos figyelemgyakorlatot kialakítanunk, még akkor is, hogyha a gyakorlottságunk függvényében nem egyforma a nehézségi foka mindegyiknek?

Ha gyakorlott sofőrként autót vezetünk, vajon a figyelmünk surfing-sampling-multitasking típusú-e abban az értelemben, ahogy ez az autó funkcióira jellemző (párhuzamos, működésükben egymástól független, de szinkronba hozott funkciók érvényesülése), vagy pedig több gesztusból álló, de egyetlen ritmusra hangolódó figyelemgyakorlat, melyet éppen a gesztusok gyakorlással teremtődő rezonanciája különböztet meg? Amíg nem vagyunk gyakorlott sofőrök, éppen azért zavarodunk össze, mert külön-külön figyelemgyakorlatok szinkronját akarjuk megvalósítani, ami már az autóvezetés néhány feladata esetén is igen-igen közel kerül a kritikus küszöbhez (vagy túl is jut azon), amelynél ellehetetlenül a kísérlet. Ezért nehezebb a vezetés közbeni intenzív beszélgetést összeilleszteni a vezetés gyakorlatával, mert még ha a vezetésről van is szó a beszélőpartnerek között, nem, illetve sokkal kevésbé tud rezonálni a kettő egymásra. Nemcsak a vezetés, hanem a gyakorlatok többsége (a két lábon járástól a hangszeres zenéig, a főzéstől egy idegen nyelv beszéléséig) a szinkronba hozandó funkcionális gesztusokról a rituális (gyakorlati) ritmusra váltást követeli meg.

Nem képez kivételt a nyomtatott irodalom olvasása sem. Hiszen a betűk kiböngészése, összeolvasása, a szótagsorozat beszédszakaszokra, mondatokra, gondolati, szerkezeti és formai egységekre tagolása először mind-mind külön figyelmet követel. Úgy olvasni verset, hogy mindenre tudjunk figyelni benne, sok-sok gyakorlást igényel. Nemcsak az ábécéskönyvek feladatainak elvégzésére, illetve metrikai, logikai, retorikai és esztétikai tapasztalatok szerzésére gondolok, hanem arra is, hogy még egy jó irodalomkutató vagy egy kiforrott költő is gyakran olvas újra verset, olykor többször, sőt nagyon sokszor is, amíg bele nem gyakorolja magát az olvasásába, amíg valóban el nem tudja olvasni azt a verset. Az egyes gesztusok begyakorlásán túl a gyakorlottság azt is jelenti, hogy valamennyiük gyakorlása közben egyetlen ritmusra rezonálok. Vajon beszélhetünk-e még ilyenkor többféle

gyakorlatról azoknak a funkcióknak megfelelően, amelyeket analitikusan elkülöníthetünk ugyan, amennyiben az analitikus vizsgálódásban gyakoroljuk magunkat, de ha a bejáratott gesztusok ritmusára hangolódunk, nemcsak egységesnek érzékelünk, hanem *gyakorlatilag* saját idejű történésé teszünk.

Természetesen nem ritka, hogy a legbejáratottabb gyakorlat közben is kizökken a figyelmünk. Ilyenkor tévedünk, botlik a lábunk vagy a nyelvünk, zavarba jövünk vagy tétovázunk, s csak az elvesztett ritmusra visszahangolódással állíthatjuk helyre azt a figyelemgyakorlatot, amelyből a ritmustól idegen gesztusokra váltás miatt kiestünk. Aki unatkozik, s emiatt szétszórt a figyelme, annak a gesztusai nem hangolódnak egyetlen ritmusra. Az ilyen állapot kellemetlen, igyekszünk vagy legalább is szeretnénk szabadulni belőle, sokkal jobb, ha van ritmusa annak, ami teszünk. Minthogy még alvás közben is kiegyensúlyozott légzésritmust veszünk fel, talán nem túlzás, ha a gyakorlás ritmusát életszükségletnek nevezzük.

Amennyiben életszükséglet, akkor valószínűleg elektronikus írás vagy olvasás közben is az marad. Kétlem, hogy az elektronikus irodalmi gyakorlatok csupa szétszórtságot és unalmat jelentenek. Akkor pedig mindaz, amit a funkciók, médiumok, egyszerűen az ilyen vagy olyan szempontból elkülöníthető összetevők szempontjából surfing-sampling-multitasking figyelemként analizálunk, gyakorlatként ugyanúgy egy kialakított ritmusra hangolt, mint a leghagyományosabb gyakorlatok, például a két lábon járás vagy a lineáris eposzi hexaméterek. Ha idegen gesztusokba téved a figyelmünk, ezt is ugyanúgy megzavarja, vagyis kizökkenteni a ritmusából, mint akármelyik másikat. És ezúttal is csak a ritmus helyreállítása révén térhetünk vissza a zavar miatt félbeszakadt vagy szünetelő gyakorlathoz. Az a különbség tehát, amelyet a nyomtatott irodalom írása és olvasása, illetve az elektronikus költészeté között olyan gyakran hangsúlyoznak, nem annyira a figyelem egy új típusát különbözteti meg a hagyományostól, hanem csak egyik figyelemgyakorlatot a másiktól. A nyomtatott irodalom valóban összeszedettséget igényel („a nyomtatott szó olvasói a mély, összpontosító figyelemben gyakorlottak”), de ez az olvasás intenzív ritmusából fakad, és nem egyetlen, analitikusan tovább nem bontható figyelem*funkcióból* levezethető, ahogy Stephanie Strickland tipológiája sugallja.

A fentiek alapján nem azt akarom állítani, hogy semmi különbség nincs egy elektronikus költemény és a Dosztojevszkij-olvasás ritmusa között, hanem azt, hogy ez a különbség nem az Einstein utáni idők vagy a “digitális kor” és az azt megelőző írás és olvasásgyakorlatok tipológiai vagy evolúcionáris különbsége, hanem egyszerűen eltérő ritmusok közötti különbség. Nem történelmi szükségszerűség dönt arról, hogy egyikben vagy másikban

gyakorlom-e magam, hanem az a gyakorlati tájékozódás, amellyel egyik vagy másik, avagy hol egyik, hol másik mozgásterének/ ritmusának gesztusaiban szerzek jártasságot. Különbözik hogyan vitázhatnának kortárs irodalomolvasók – esetleg ugyanolyan márkájú laptopon megírt, de ezúttal lineáris gondolatokban – arról, hogy a nyomtatott, illetve elektronikus irodalom közötti különbség történeti távolság, avagy művészi gyakorlatok közötti eltérés. Innen nézve Stephanie Stricklandnak az a tételmondata, mely szerint „Az elektronikus irodalom olyan esztétikán alapul, amely a hálózatosított programozó gyakorlatból nőtt ki” (Strickland 2009, 5)⁶, nem annyira a gyakorlás történeti átalakulásáról, beszél, amely egy új esztétikát, illetve új művészetet teremt a korábbi helyett, hanem inkább arról, hogy minden gyakorlat történhet művészi intenzitással: az elektronikus irodalom ugyanúgy vált a hálózatosított programozás gyakorlatának (networked programming practice) művészetévé, mint a balett vagy a műkorcsolyázás a két lábon járás esetében.

Az írás pillanatnyilag rendelkezésre álló felületeinek kihasználása, mely a papírra nyomtatott irodalomtól egyre jobban eltávolodik, szintén nem az irodalom felülmúlása, hanem részben annak sajátos része, részben pedig más művészeti ágak születése, amelyek valamilyen mértékben még irodalomfüggők, vagy már egyáltalán nem azok. Egyetlen ilyen új művészeti ág sem teszi sem idejétmúlttá, sem másodlagossá, sem fölöslegessé a nyomtatott irodalmat, mert *gyakorlatilag* nem a materialitás, a technikai algoritmusok vagy a mediális működések teremtik a művészetet, hanem azoknak a gesztusoknak a ritmusai, amelyek olykor akár emezek történéseire is eléggé intenzíven rezonálnak. Ha írás és olvasás közben a rezonáló gesztusok és a rezonanciát kiváltó gesztusok közt nem lehet különbséget tenni, ez a rezonancia tényleges történésén múlik, és nem jogosít fel arra az elméleti következtetésre (bár ez is lehetséges gyakorlat), hogy minden történés egyetlen bonyolult mozgástér funkcióin és szabályain múlik: például fizikai tömeg-energia-tér-idő törvényszerűségeken, neurobiológiai folyamatokon, technikai-mediális algoritmusokon vagy (hogy haza is beszéljünk) a figyelemgyakorlatok önmagukba hajló, semmilyen más történést nem igénylő rítusain. Az idő(k)beli tájékozódás mozgástereiben nem történik semmi olyan, amin kívül ne történne más is. Ez teszi a tájékozódást elkerülhetlenné.

2. Az irodalmi gyakorlatok ergodikus és extra-ergodikus ritmusai

⁶ E-lit is based on an aesthetic that arises from networked programming practice.

A kiáltványokon és a digitális művészet egyedül korszerű projektjét történeti-evolúcionáris szükségszerűségként elgondoló kiber-entuziazmus sebtében megfogalmazott érvein kívül az irodalom újabb változatainak szerencsére olyan megalapozottabb elméletei is vannak, mint például Espen J. Aarseth ergodikus irodalomkonceptiója. Jellemző, hogy ebben a megközelítésben már nem úgy tűnik fel a könyvirodalom és az elektronikus irodalom viszonya, mint az idejétmúlt floppy és a jövőt jelentő BlueRay médiatörténeti egymásutánja: „a kódexformátum az egyik legrugalmasabb és leghatékonyabb információs eszköz, amit valaha kitaláltak, s a változás olyan mértékű lehetősége rejlik benne, amit még valószínűleg távolról sem merítettek ki. Én magam nem hiszem, hogy egyhamar kimegy a divatból.” (Aarseth 2000 [1997], 209.)

Amennyiben a kibertextet a könyvlabirintus egy változatának, illetve e változat számítógépes kiterjesztésének tekintjük, ahogy Aarseth javasolja, arra vállalkoznék, hogy az írás és olvasás ergodikus gyakorlatait az irodalmi mozgástérnek ezúttal nem digitális, hanem *erdei* kiterjesztésével vessem össze. Remélem, ezzel elháríthatom azt a gyanút, hogy az elektronikus irodalom írás és olvasásgyakorlatai ellenében a szöveginterpretációt kívánom egyedül irodalmiként elfogadni.

Aarseth az ergodikus irodalmat az olvasó olyan extranoematikus feladatai alapján különíti el, „amelynek leírására nem elégségesek az >>olvasásról<< alkotott különböző fogalmak” (Aarseth 2000 [1997], 203). Miután pedig leleplezi a labirintus reflektálatlanul metaforikus használatát az irodalomelméletben, irodalomkritikában, ezzel folytatja: „A kibertext olvasója valóban résztvevő, játékos, hazardőr. A kibertext valóban játékvilág vagy világjáték. Ezekben a szövegekben valóban felfedező utakra lehet indulni, el lehet bennük tévedni, titkos ösvényekre lehet bukkanni, s mindezt nem metaforikus értelemben, hanem a szöveggépezet topologikus struktúrájából fakadóan.” (Aarseth 2000 [1997], 206) Így kell tehát értenünk azt a korábbi definíciót, mely szerint “a kibertext olyan gép, amely kifejezésváltozatokat generál”. (Aarseth 2000 [1997], 204.)

A továbbiakban olyan írás és olvasásgyakorlatokkal vetem össze Aarseth koncepcióját, amelyekben az író, olvasó nemcsak a kifejezésváltozatok vonatkozásban tesz választásokat, hanem gyakorlati döntéseivel gesztusok, illetve ritmusok mozgástereiben tájékozódik. Az ilyen írás és olvasásban nemcsak, hogy segíthetnek szöveg nélküli figyelemgyakorlatok, hanem akár maguk is lehetnek szöveg nélküliek. A *Terepkönyv*-táborokban⁷, amelyeket ilyen

⁷ A *Terepkönyv* gyakorlatai a következő kísérleti kutatóműhelyekben formálódtak:

kísérleteknek szenteltünk, mindez nem Aarseth provokálása végett történt, hanem annak érdekében, hogy a nyomtatott irodalmi olvasmányok bebarangolása közben is tanuljunk gesztusolvasással tájékozódni.

Éjszakai néma túra

A tábortűz fénykörében ülő táborozók félelemmel fordultak a sötét erdő felé, s vérengző medvékről, farkasokról kezdtek beszélgetni, majd ideges nevetés kíséretében gonosz földönkívüliekről is. Egy ideig hallgattam őket, majd gyakorlatvezetőként fordultam hozzájuk: „Titkot mondom: azok a hátborzongató ellenségek, akiktől féltek, nem az éjszakai erdőben vannak, hanem az elmétekben, melyet bizonyos kulturális hatások befolyásolnak. Most elmegyünk, és megnézzük, mi van az éjszakai erdőben.”

Attól kezdve, hogy elhagytuk a tüzet, egyáltalán nem beszélünk, míg vissza nem értünk a táborba. Igyekeztünk kapcsolatban maradni a következő lépés keresésének ritmusa és az éjszakai erdő, illetve az expedíció eseményeire figyelés révén. Valahányszor szükség volt rá, segítettünk egymásnak átjutni az akadályokon.

A túra körülbelül három órát tartott egy erdővel borított, meredek hegyoldalon addig a szikláig, ahonnan nagyszerű éjszakai panoráma tárult elénk a Meleg-Szamos völgyének felső szakaszáról. Nem használtunk lámpát, az erdőben nem volt ösvény, s a gyakorlatvezető nem járta be előzőleg a terepet – aszerint tájékozódott, amit a környéket pásztázó tekintete a Szamos-partról rögzített aznap délután. Persze, nem ez volt az első alkalom, hogy éjszakai túrára indult a hegyekben. (Vö. Berszán 2007, 82-83.)

Szerez/ olvass egy érzékeléspoémát!

A résztvevők háromtagú csoportokra oszlanak: mindegyikben lesz költő, olvasó és irodalmár. Az olvasó hanyatt fekszik a fűvön, és hátrafelé kinyújtja meztelen karjait. A költő anyagokat gyűjt poémájához a tábor környékén (fenyőtobozt, kérget, ágakat, avart, gyepdarabot, köveket, sarat, vizet stb.), hogy azok segítségével egy-két percen át érdekes impulzusokat szerezzen olvasója alkarjainak bőrfelületén. Az irodalmár a költő és olvasó közös rítusát figyeli.

Természetesen az impulzusok minősége legalább olyan mértékben függ a rögtönzött költői „koreográfiától”, mint a begyűjtött anyagoktól.

Az olvasónak érzékelésfolyamként kell olvasnia a szerzői készítéseket, mint egy lírai vagy zenei tartamot; ne törekedjék arra, hogy azonosítsa a szerző által használt anyagokat.

Az irodalmár arra figyel, hogy a költőnek és anyagainak mozdulatai miként válnak érzékelésfolyammá az olvasó arcán.

Mindenki próbálja ki mind a három szerepet. (Berszán 2007, 23.)

Terepkönyv

-
- *Az irodalom mint viselkedésművészet*, Minimum Party Összművészeti Alkotótábor: *A dobbantás*. Kászonfeltíz, 2000. júl. 28 – aug. 3.
 - *Rituális írás- és olvasásműhely*, Minimum Party Összművészeti Alkotótábor: *A felkelő Föld árnyékában*. Kászonfeltíz, 2001. júl. 29 – aug. 5.
 - *Testi viselkedés és figyelemgyakorlatok*, Minimum Party Összművészeti Alkotótábor: *Felragyogó Ikarosz*. Kászonfeltíz, 2002. júl. 25 – aug. 4.
 - *Az olvasás ideje*, Minimum Party Összművészeti Alkotótábor: *Mi volt előbb – Kolumbusz vagy a tyúk?* Kászonfeltíz, 2003. júl. 27 – aug. 5.
 - *Terepkönyv tábor*, Kolozsvári Láthatatlan Kollégium, Havasrekettyés, 2008. júl. 20-25.
 - *Terepkönyv-tábor*, Kolozsvári Láthatatlan Kollégium, Szamos-bazár, 2009. júl. 23-28.
 - *Terepkönyv-napok, Zilahi Pedagógus Napok, Meszes, 2010. jún. 5-6.*

Vízhatlan fóliába bújtatott, egyoldalas olvasnivalójával minden táborlakó bebarangol valamely általa választott, közeli terepet – völgyszakaszt, hegylábat, legelőt, sűrű erdőt, irtást, tópartot... Olykor meg-megállva, úgy olvassa el újra meg újra a kapott olvasmányt, mintha egy terepet járna be, és úgy járja be a terepet, mintha olvasna.

Az *olvasottakra* figyelve ki-ki egy „könyvlapot” készít az útközben talált anyagokból. Hosszabbik éle a barkácmester könyökének hajlatától a középső ujj hegyéig érjen, szélességébe pedig kétszer férjen bele a hüvelyk és mutatóujj között enyhén kifeszített (sánta) arasz. Az illesztéseknél használhat háncsot, fenyőgyantát, fűszálakat vagy madzagot, s ezek segítségével erősítheti rá a kapott olvasmányrészletet is az elkészült könyvlapra.

Volt, aki vékony mogyoróhajtásokból szőtt rácsot úgy, hogy a leveles leágazásokat is belefűzte a résekbe. Itt-ott a lapból csokrosan csüngtek a mogyorószemek, s ráhajlottak az odatűzött olvasmányra. Egy másik könyves céhmester hosszú, lapos marhacsontból készítette lapjának gerincét, s arra kötözte rá a fóliát tartó négyszögletű kóró-keretet. Valaki madzaggal szorosan összekötözött tobozokból állított össze egymás alá rendezett sorokat, melyeket aztán merevítő rudakra erősített. Egy hosszú hajú lány fűszálakkal és háncsal körülkötözött préselt lemez darabra rögzítette a kapott olvasmányt, s a fólia és a papír közé helyezte egy levágott tincsenek arabeszkjét.

Amikor mindenki visszatér a táborba, egymásra rakják a barangolásból magukkal hozott lapokat, s így egyszeriben bámulatos könyv áll elő belőlük. A lapok könyvvé szerkesztését úgy kell megoldani, hogy sorrendjük könnyen átszerkeszthető legyen. Annak idején hasított lécekből és egy hosszú acélláncból készült el a „borító” (vagy inkább saroglya), amelyre az összegyűjtött lapokat fektették.

A gyakorlatvezető az erdőben helyezi el a terepkönyvet egy öreg fa alatt, jókora mohos kövön vagy fatönkön, hogy majd sorban mindenki elzarándokoljon hozzá, és az olvasmányokban kitapintott impulzusokat követve, elejétől a végéig elolvassa.

Mikor minden zarándok bebarangolta az olvasmány-terepeket, mindannyian körbeülnek a „könyvtárban”. Valaki veszi a könyvet, s úgy rendezi át a lapokat, hogy legfelül kerüljön az ő mozgásterében legközelebb eső, mert számára legkönnyebben bejárható „olvasmány-terep”, legalul pedig a legtávolabbi, amit a figyelmének sokkal nehezebb volt bejárni. Az így átszerkesztett könyvet körbeadják, hogy ismerkedjenek társuk mozgásterének „ritmikai környezetével”. Ezúttal elegendő átlapozni, s egy-két töredék alapján felidézni a már olvasott „terepeket”. Az olvasónak most arra a tájékozódásra kell figyelnie, amit a szerkesztő gyakorlottsága nyújt a közelebbi és távolabbi gyakorlatok között.

Azután a következő zarándok rendezi át a lapokat, s az így kialakuló újabb terepkönyvet is körbeadják, egészen addig, amíg sorra bebarangolják egymás mozgástereinek változó domborzatát. (Berszán 2007, 84–85.)

A gyakorláskutatás tapasztalatai szerint a lineáris – nem-lináris, illetve az egyútvonalú labirintus – több útvonalú labirintus ergodikus teréhez képest az írás és olvasás mozgásterei sokkal többfélék. Az extranoematikus cselekvés ugyanis a nem ergodikus irodalom esetében sem korlátozódik a szemmozgásra vagy a lapozásra, inkább arról van szó, hogy az irodalmi írás, olvasás az információközvetítés, információ-visszacsatolás kibernetikai teréből is kimozdít olyan kifinomult (ennyiben művészi) figyelemgyakorlatok révén, amelyek nem egyszerűen és nem is föltétlenül a fizikai térben, hanem a gyakorlásrítmusok mozgástereiben történnek. Ha az irodalomelméletileg képzett irodalmárok Aarseth megállapítása szerint arra koncentrálnak, *amit* olvasnak, ő maga pedig arra, *amiből* olvasunk, akkor a gyakorláskutatás azt igyekszik követni, *amikor* olvasunk. S minthogy ehhez nem elég a megfigyelés, a fenti kísérleti kutatás elengedhetetlen.

Vizsgáljuk meg, hogyan módosítják ezek az irodalmi tartamgyakorlatok azt a szemléletet, amely az ergodik (kibertext) – nem ergodik (narratíva) tipológiáját megalapozza.

„Aki azt állítja, hogy nincs különbség a narratív szövegek és a játékok között, az figyelmen kívül hagyja mindkét dolog lényegi vonásait.” (Aarseth 2000 [1997], 205-206.) A különbség világos, de vajon mennyiben releváns akkor, ha az olvasó gesztusaiban hozott gyakorlati döntés nem csak a kijelentésváltozatok alakítása, hanem ritmusokbeli, mozgásterekbeli, illetve azok közötti tájékozódás. Lehet, hogy az irodalomelmélet problematikusán használt térdinamikus metaforáit nem annyira tisztázni kellene, hanem gyakorlati gesztusokra váltani. Mi van akkor, ha a lineáris olvasás gyakorlata nem metaforikusan és nem is ergodikusan térdinamikus? Hiszen a gesztusírás, gesztusolvasás egy nem ergodik nyomtatott regényrészlet olvasása közben és a szöveg nélküli erdőben egyaránt gyakorolható. És az egyik gyakorlatban szerzett jártasság – a terepkönyv-táborok résztvevői szerint is – sokat segít a másik gyakorlásában. Oda-vissza. Nem a közös referenciák, nem a közös jelentések, és nem is a közös gyakorlatok okán, hanem egyszerűen azért, mert mindkettő edzettebbé tehet a figyelni tanulásban, illetve a sokféleképpen figyelni tudásban. Az erdős hegy nyújtotta lehetőségek legalább annyira, de egészen másképp sokfélék, mint a digitális technológia virtuális vagy a kibertextek ergodik kínálata.

Ha tudja az olvasó, hogy előre el van készítve az útja, ettől még nincs biztonságban. Az út követése egyáltalán nem ment fel a tájékozódástól. Ellenkezőleg, minden lépéssel rá kell találnod a követni kívánt útra, illetve meg kell maradnod azon. Ezen felül pedig a labirintus nemcsak térbeli, hanem időbeli is. Aki egy utat követ, nem tudhatja, hogy mi fog történni vele.

Az olvasás kockázata

A résztvevők ezúttal szerzőpárosokat alkotnak, majd ki-ki elvonul a társával, hogy előkészítsen egy rövid, szavak nélküli történetet, ami egyenként fog megtörténni a többi szerzővel mint olvasóval. Kiválasztják a színhelyeket, begyűjtik a kellékeket, s közben gesztusokat, mozdulatokat idéznek fel és beszélnek el egymásnak, hogy azokból építsék ki az olvasmány idejét. A tét az, hogy kitalálják, miként indíthatják olvasóikat erre vagy arra a moccanásra anélkül, hogy beszélnének velük. Az olvasók vállalni fogják az olvasás kockázatát: feltétlenül engedelmessé válnak minden készletnek.

A ráhagyatkozás azzal segíthető elő, ha bekötik az olvasó szemét, s így minden mozdulatában ráutalt lesz a szerzők eligazító impulzusaira: például amikor hepehupás kaszálon szaladnak vele kézen fogva, hirtelen irányváltásokkal; amikor kinyújtóztatják és lehengerítik a rét egy hajlatán; ha menta és kakukkfű-ágyba fektetik, s takaróként ugyanilyen illatos füvekkel szórják be az arcát.

Meglehet, hogy egy másik történetben a bekötött szemű olvasó öreg, szakállas fenyőre mászik fel, s majd vissza úgy, hogy egyik szerző a kezeit vezeti alkalmas fogódzókhöz, és a fejét óvja az ágakba ütközéstől, miközben a másik a lábait indítja megbízható állások felé.

Olyan olvasmány is születhet, amely azzal kezdődik, hogy az olvasó – a szerzők példáját követve – fürdőruhába öltözik, aztán izgalmas vízi parádé következik (bekötött szemmel) a patakban: gátépítés, padmalykutatás, vízesés-mászás, lebegés, lassú elmerülés, majd felszínre bukkanás. Ha van rá mód, a szerzők *vízi szekérrel* szállíthatják hűséges olvasójukat a történet végére: hátára fektetve két kezénél fogva vontatják maguk után a biztos révig.

És ki tudja, még hány egyéb történetet „beszélnek el” a leleményességükről híres meseszerzők?

A kockázat tanulható. Alapfokon birkózás az erős szorongással, középfolon az elszántság biztonsága. Felsőfolon tartamgazdagság: annak a készségnek a begyakorlása, hogy utána induljunk ellenőrizetlen impulzusoknak, kimozdulva megszokott ritmusainkból. Miközben hagyjuk folyni a történet idejét, kipróbálható gyakorlatokkal gazdagodunk. A kockázat olvasása megtanít úgy hagyatkozni rá a másokra, mintha ő is én volnék, és elfogadni, hogy az önmagamra hagyatkozás végtelenül kockázatos. (Berszán 2007, 24.)

A kiber-kultúra – még ergodikus változatában is – alábecsüli a követést. Vajon, aki követ egy megszabott utat, az valóban impotens, ahogy Aarseth véli? És csakugyan nem avatkozhat be? Tényleg nem függ tőle, hogy mi fog történni? Ezekre a kérdésekre csak akkor válaszolhatunk úgy, mint Aarseth, ha a cselekvés mozgásterét a performatív (át)alakításra korlátozzuk. Az ilyen hatékonyság azonban kevesebb is lehet annál, amihez képest performatív, hiszen kizár minden nem-performatív hatékonyságot: a követést, a kitarást, a várakozó elébemenetelt, a vendégfogadást, látogatást, visszatalálást, nyugalmat... Ha nem performatívan avatkozom be, ettől még a kapcsolatteremtésnek sok más lehetősége között tájékozódhatom, melyek közül egyik sem kevésbé fontos, mint az átalakítás. A figyelemmel követés nem csak leskelődés, vagy megfigyelés lehet, hanem odafordulás, utána indulás is, önmagam begyakorlása olyan gesztusokba, amelyekben járatlan voltam addig. A nem-ergodikus vagy lineáris olvasmány nem a lehetőségek megvonásával kényszerít, hanem vonz a követésben. Bármikor átírhatom egy narratíva valamelyik szavát, sorát vagy fejezetét, de vannak olyan intenzív ritmusú narratívák is, amelyeket sokkal érdekesebb követni. Nem kizárt, hogy az az utazás, amire egy narratíva hív meg, esetleg tartamdušabb az ergodikus kalandjátéknál. Nemcsak az a kaland, ha virtuális labirintusokat építünk, hanem az is, ha tényleg elindulok olyan rengetegekre (éjszakai néma túra, olvasmányok intenzív ritmusai), amelyeket nem tudok átalakítani (nem is akarok), de tájékozódhatom bennük.

A hazardőr gyakorlata nem az egyedüli tájékozódási gyakorlat, miért kellene föltétlenül őt követni az olvasás munkájának (*ergon*) útján (*hodos*). A két görög terminusból származó ‘ergodikus’ terminus értelme kiterjeszthető másféle utakra is, mint az egyútvonalú vagy többútvonalú labirintusoké. Vajon nem az olvasói impotencia egy változata, ha nem tudunk kimozdulni egy-két kényszeres ritmusból, bármilyen meghívást is kapunk egy

írásgyakorlattól? Az ergodikus és nem-ergodikus irodalom esetében nem a játék és narratíva közötti különbségről van szó, hanem inkább eltérő játékok közötti különbségről, hiszen a többútvonallú labirintusban barangolás nemcsak térbeli elágazásokat jelenthet az írásban, olvasásban, hanem eltérő ritmusú történeteket is – időlabirintust, melyben gyakorlati gesztusainkkal tájékozódunk.

„A kibertextek közös eleme, hogy számítás, kalkuláció eredményeként keletkeznek, de ezenkívül semmilyen esztétikai, tematikus, irodalomtörténeti vagy akár anyagi-technikai szempontból nem alkotnak egységet. A kibertext terminus nálam inkább egyfajta megközelítést, szempontot jelöl, amelyet a dinamikus szövegekben megnyilvánuló kommunikációs stratégiák feltárására és leírására használok.” (Aarseth 2000 [1997], 206.)

Erről van szó: a kibertexteket, melyek egyébiránt sokfélék lehetnek, egy gyakorlat, a számítás, kalkuláció révén különböztetjük meg, mely egyszerre tételeződik úgy, mint a kibertextek generálása, illetve egy kommunikációs stratégia kutatói feltárása. Merthogy a kibertext kutatója is úgy olvas, mint az általa megkülönböztetett olvasó, akit követ. Csak így válhat a kibertext jelentésváltozatokat generáló géppé, a narratíva pedig annak egy sajátos változatává. A gyakorlástudomány eddigi eredményei szerint az írást, olvasást nem lehet egyetlen gyakorlatra visszavezetni. Sem az interpretációra, sem a retorikai performanciára, sem a kalkulációra vagy a hazardőr tájékozódására. Az írás és olvasás annyiféle gyakorlat, ahányféle ritmust követünk írás és olvasás közben. Nincs bezárva sem a nyelvészeti értelemben vett szövegtérbe, sem a dekonstruktív értelemben vett retorikai térbe, sem a nyomtatott szöveg technológiai médiumába. Ezért van baj azokkal a korábban tárgyalt kísérletekkel is, amelyek úgy különböztetik meg az elektronikus irodalmat, hogy a nem elektronikusot megpróbálják valamely rezervátumban elhelyezni.

Mindenképpen üdvözlöm az ergodikus irodalom Aarseth-féle elméletének azt a törekvését, hogy az extranoétikus cselekvésre is kiterjessze az írás és az olvasás vizsgálatát. A gyakorlástudomány ebben az irányban kíván tovább lépni azzal, hogy az irodalomtudomány számára így nyert mozgásteret nem korlátozza néhány gyakorlat – a kalkuláló labirintusépítő, (az interneten navigáló) hazardőr vagy az interpretátor, historiográfus, politológus – mozgásterére. Természetesen ez is tájékozódáson múlik. Annak a kísérletnek a feladásán, hogy valami átfogóan jellemző, elkülöníthető történetet keressünk az irodalomban (a reprezentációét, a kommunikációét, a technikai, kulturális, társadalmi és/vagy történeti konstrukcióét), hogy e helyett utána indulhassunk mindannak, ami az írás és olvasás időiben történik. Ezért kérdéses számomra, hogy vizsgálható-e az irodalom a digitális korban. Legfeljebb a “digitális kort” vizsgálhatjuk az irodalomban, amennyiben kibertörténetei az

írás és olvasás idejévé változnak. Ez nem azt jelenti, hogy az irodalom magasabb szintű kategória a digitális kornál, hanem azt, hogy az írásban, olvasásban a figyelemgyakorlatok ritmusai szerint tájékozódunk. Nevezhetjük etikai megközelítésének is, amennyiben az etikát az idő(k)beli gyakorlati tájékozódásként értjük.

Nem fejezhetjük be úgy, hogy ne figyeljünk Aarseth egy józan intelmére: „Leginkább annak a vissza-visszatérő gyakorlatnak a létjogosultságát szeretném kritikai vizsgálat tárgyává tenni, hogy az irodalomról szóló elméleteket új empirikus területekre is vonatkoztatják – láthatóan anélkül, hogy a terminusokat és fogalmakat újradefiniálnák. Az önreflexió hiánya közvetlen veszélyt jelent a kutatásra nézve, ugyanis e hiányból kifolyólag az irodalomelméleti terminológia fókusz nélküli metaforák halmazává válik, s hasznavehetetlenné teszi egy olyan fordítás, amelyet maguk a fordítók nem éreznek annak.” (Aarseth 2000 [1997], 212.)

Igaz, hogy az ergodikus irodalom igényes teoretikusa a digitális technológia elterjedésével kapcsolatos empirikus területekre gondol, de miért ne illenének bele a képbe a Terepkönyv-gyakorlatok is. Vajon amikor erdei gesztusírásról, gesztusolvasásról beszélünk, nem kerülünk-e mi is a lelkiismeretlen “fordítók” *táborába*? Be kell látnunk, hogy amíg csak beszélünk az olvasás munkájának ezekről az útjairól, nem háríthatjuk el a gyanút. De a gyakorlatokra éppen azért volt szükség, mert a gyakorláskutatás nem az elméletet kívánja kiterjeszteni új empirikus területekre, hanem a kutatás gyakorlatát kívánja kimozdítani a diszkurzív kapcsolatteremtés (elméleti) gyakorlatából – gesztusírás, gesztusolvasás révén. A szavak sorozata, a materiális médium és a kibergépet kezelő ember szintetikus modellje⁸, illetve a “gépalkatrészek” funkciói mentén történő *dinamikus* tájékozódás helyett az írásban, olvasásban inkább a kibergépek készítésének és használatának gyakorlatait, illetve az azokhoz nem szintetikusán illeszkedő, heterogén ritmusú gyakorlatokat igyekszem követni, melyek között nem funkcionális, mediális vagy elméleti viszonyok, hanem a gyakorlati átjárás teremt kapcsolatot.

IRODALOM

AARSETH, JESPEN J. (2000 [1997]): Ergodikus irodalom. *Replika* 2000/40, június. 203–218.

BERSZÁN ISTVÁN (2007): *Terepkönyv. Az írás és olvasás rítusai – irodalmi tartamgyakorlatok*. Koinónia, Kolozsvár.

⁸ Vö. Aarseth 2000 [1997], 212.

ROSS, TERRENCE (2008): Digital Text for the 21st Century: A Manifesto in Support the Marriage of Prose with Cinema. *The International Journal of the Humanities*, volume 6, number 1, 2008, 19–24. (online), <http://www.Humanities-Journal.com>, ISSN 1447-9508 (2010. október 10.)

STRICKLAND, STEPHANIE (2009): Born Digital. <http://www.poetryfoundation.org/journal/article.html?id=182942> (2010. október12.)

STRICKLAND, STEPHANIE (2009a): Poetry and the Digital World. *English Language Notes* 47.1 218 Spring / Summer 2009. 217–221.

Berszán István

Literature and the culture of practice

What does the digital age offer for literature and what does it take away from it? Today we can read two different kinds of messages about this issue: on one hand we are told that the historical-cultural progress surpassing the Gutenberg-project inevitably entails the fall of literature as well, on the other hand we are told that media-technology offers possibilities for literary writing and reading we never imagined before. Hereinafter I will investigate how these announcements about the impossibility or about the possibilities of literature are connected to certain practices of orientation and I will try to find out how far the literary writing and reading belong to a “digital age”.

ERDŐSI VANDA

**A magyar mint idegen nyelv és kultúra közvetítése –
Az oktatás és kutatás fő szempontjai**

A dolgozat a magyar mint idegen nyelv/hungarológia feladatának bemutatására és a Pécsi Tudományegyetemen végzett oktatói és kutatói munka megismertetésére vállalkozik. Leírja a tananyagkészítés során figyelembe vett elveket, részletezi a magyar nyelv külföldiek számára történő leírásához és oktatásához szükséges fő nyelvészeti megközelítéseket és módszertani vonatkozásokat, bemutatva egyúttal a terület kiemelkedő kutatóinak néhány alapvető munkáját.

1. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán a Nyelvtudományi Tanszék keretein belül működik a magyar mint idegen nyelv/hungarológia nevet viselő képzés, melynek célja, hogy olyan szakembereket és oktatókat neveljen ki, akik majd külföldiek számára tanítják a magyar nyelvet, és közvetítik kultúránkat. A szakterület meghatározása röviden: a magyar nyelv leírása és oktatása külföldiek számára, valamint a magyar kultúra értékeinek közvetítése tudományközi és kultúraközi szintézisben. A fenti két szakterület összefüggése és elválaszthatatlan összetartozása jellemzi a pécsi programot, amely nagyjából egyforma súllyal igyekszik egységbe hozni a nyelvi és kulturális közvetítést.

1.1 Hallgatóinkról

A terület leendő szakembereinek képzése mellett a Pécsi Tudományegyetemen lehetőségünk van hivatásunk közvetlen művelésére is. A magyar mint idegen nyelv külföldieknek való oktatása a PTE Bölcsészettudományi Karán 2005 óta működik. Olyan külföldi diákokat tanítunk magyarul, akik a különböző ösztöndíj- és mobilitási programok keretében egy vagy két szemeszteren át tanulnak az egyetemünk valamely szakán. E diákok többsége közvetítő nyelvként az angolt használja. Itt tartózkodásuk során a magyarra elsősorban a szolgáltatások és a hétköznapi életben való boldogulás (például vásárlás, rendelés, közlekedés, utazás, stb.)

kapcsán van szükségük. Többségük elutazása után nem folytatja a magyartanulást. A magyar nyelvi kurzust sokuknak nem is kötelező elvégeznie. Azokon kívül, akiknek szükségük van a kreditre, olyan hallgatók járnak magyarórára, akik érdeklődnek a nyelv és a kultúra iránt. Ezek a diákok heti négy órában tanulják idegen nyelvként a magyart mintegy három, illetve hat hónapon át.

A fenti speciális igények kielégítésére olyan oktatóanyagra és olyan módszertan kialakítására volt szükségünk, amelynek segítségével rövid idő alatt tudunk az érdeklődő diákok számára hasznos magyar nyelvi tudást nyújtani negyven, illetve nyolcvan órában. Az oktatóanyag szűk értelemben vett célcsoportját tehát ezek a rövid ideig Magyarországon tartózkodó, tanulmányaikat angol nyelven folytató egyetemisták alkotják, akiket eleinte a „túlélés”, illetve az egyszerű érdeklődés motivál a magyar nyelv tanulására.

1.2 A tananyag készítéséről

A PTE BTK magyartanfolyamain kezdetben a piacon lévő tankönyveket ollózták össze és egészítették ki a tanárok, mígnem annyi anyag halmozódott fel, hogy egyetemi jegyzet készült belőlük. 2006 nyarára körvonalazódott az a gondolat, hogy egy szélesebb közönséget megcélzó, professzionális oktatócsomaggá fejlesszük a különálló egységeket.

A *Tettre kész* (Dóla – Baumann – Erdősi – Varga megjelenés előtt) munkacímet viselő oktatóanyag olyan magyarul tanuló felnőttek számára készül, akik a célnyelven folytatott általános társalgásban jól hasznosítható nyelvtudást kívánnak szerezni. A cél tehát az, hogy a tanulók megszerezzék a célnyelvi környezetben való mindennapi élethez szükséges kommunikatív kompetenciát. A szelekcióban a Közös Európai Referenciakeret (KER) követelményrendszerét és annak funkcionális célkitűzéseit vettük figyelembe.

1.3 Az egész tananyag, ill. egy-egy tananyagrészt felépítésének elvei

A magyar mint idegen nyelv tanításában és a tananyagok készítésében alkalmazott módszertani alapelvek a következők (az egyes fogalmak jelentését és magyarázatát a további vázlatpontok során adom meg):

- Kommunikativitás
- Fokozatosság
- Funkcionalitás
- Rendszerszerűség
- Szókincs és nyelvtan

- Pragmatika
- Interkulturalitás
- Tevékenykedtetés

2. A magyar nyelv külső megközelítése – Nyelvünket „kívülről és fölülről” lát(tat)va

A magyar mint idegen nyelv tanításának fő elveit, kérdéseit és megoldásait egy példa bemutatásából kiindulva szeretném megvilágítani. A nyelvtan tanításában felbukkanó, kulturális szempontból is érdekes jelenségekre nagyon jó példa a magyar nyelvben az irányhármasság kérdése. A nem magyar anyanyelvű diákok számára ugyanis sok nehézséget okoz a rendszer gazdagsága és használata. Bár a tér- és helyviszonyok kezelése univerzális jelenség, azonban nyelvenként másként működik. Az irányhármasság tanításán belül most mindössze egyetlen részletet emelek ki, mégpedig a helyviszonyok kifejezésének problémáját az ország- és városnevek esetében. Kognitív és kulturális szempontok felől közelítve a kérdést elegendő most a „hol?” kérdésre válaszoló inesszívuszi („-ban”, „-ben”) és szuperesszívuszi („-n”, „-on”, „-en”, „-ön”) ragokkal foglalkoznunk.

Az egyes megközelítések és elméletek meghatározása során többször is visszatérek az alábbi példához, melynek különböző részleteit és aspektusait a kifejtett teóriák illusztrálására és magyarázatára használom majd. Mivel a közvetíteni kívánt nyelvi tartalom egyik fontos területe a grammatika, ezért nyelvtani példából kiindulva illusztrálok bizonyos megközelítéseket. Szűcs Tiborral a témában közösen tartott egyetemi előadásunk során is alkalmazzuk az alábbi példát illusztrációként.

2.1 Példa – Helyviszonyok a magyar nyelvben

A magyar nyelv szabatosága, alaposága és logikussága talán legerősebben a helyviszonyok rendszerében mutatkozik meg. Nyelvünk a valóság térviszonyait a lehető legpontosabban tükrözi vissza, és e rendszerszemléletet átviszi metaforikus, grammatikai síkra is – ez érhető tetten a vonzatoknál.

1. táblázat. A helyviszonyok kifejezése a magyar nyelvben

Dóla – Baumann – Erdősi – Varga: Tette kész. Megjelenés előtti tananyag a magyar mint idegen nyelv oktatásához

Ahogy a táblázat (1. táblázat) is mutatja, az irányhármasság eredetileg és maradéktalanul a helyhatározók rendszerében alakult ki. A határozók két szempont szerint rendeződnek (Szűcs 1999: 109-113):

- Az adott – rögzített, statikus – ponthoz viszonyítva az annak irányába történő mozgás, illetve az attól távolodó mozgás szerint;
- Az adott pont, egyed belsejében, külső felületén, illetve azzal érintkező elhelyezkedés szerint.

Magyarországon, Németországban, Budapesten, Párizsban, Debrecenben, Máltán, Temesváron – ezek a példák jól illusztrálják, hogy mennyire nem könnyű egy magyarul tanuló külföldinek a „hol?” kérdésre válaszoló ragok között eligazodni. Ez annyira látványos, hogy egy klasszikus, a magyar nyelv nehézségeivel foglalkozó kabaréjelenetben lehetett hallani a következő versikét:

„Miskolcon és Debrecenben, Győrött, Pécssett, Szegeden;
amíg mindezt megtanulod, beleöszülsz, idegen” (Bencze 1987).

A tanítást megkönnyítheti az a kognitív-kulturális szemléletű magyarázat, amelyre Szilágyi N. Sándorra (Szilágyi 1996: 26-29) és Szűcs Tiborra (Szűcs 1999: 110-113) hivatkozva támaszkodom. E megközelítés szerint lehet beszélni egy úgynevezett „kint-bent” térdimenzióról, melyhez a fenti ragok is hozzárendelhetők. Fontos tudni a „kint-bent” térdimenzióról, hogy többféle értékdimenzió kapcsolódik hozzá. Témánk szempontjából az az érdekes, hogy a pozitív vagy negatív értékek hogyan fonódnak össze a „kint” és a „bent” fogalmakkal. Esetünkben azt kell bemutatni, hogy a „bent”-hez negatív, a „kint”-hez pozitív értékek kötődnek – ezt jól példázza a „bajban”, „pácban” vagyunk kifejezések negatív és a „kint van” a vízből pozitív konnotációja. Ha ugyanezt a relációt feltételezzük az ország és városnevek esetében, akkor a magyarázatunkat még két fontos fogalom meghatározásával kell kiegészítenünk. Ezek a fogalmak a „mi” és a „mások” – talán nem igényel különösebb indoklást, hogy a „mi”-hez pozitív, a „mások”-hoz negatív értékek kapcsolódnak. Esetünkben ez pontosan azt jelenti, hogy a más országoknál és városoknál a negatív értékű, „bent” csoporthoz tartozó „-ban”, „-ben” ragokat használjuk (Párizsban, Franciaországban, Münchenben, Albániában, stb.). A „mi” csoporthoz tartozó Magyarországnál és magyar helységeknél általában a „bent”-hez képest „kinti” csoporthoz tartozó „-n”, „-on”, „-en”, „-ön” végződéseket alkalmazzuk (Budapesten, Magyarországon, Kiskunlacházán, Balatonfüreden, stb.). Fontos azonban, hogy egyes magyar helységnevek esetében hangtani alapon (-i, -j, -l, -r, -m, -n, -ny, -falú és városvégzések) előfordulnak a „-ban”, „-ben” végzések. A nyelvtanuló figyelmét fel kell hívni az eltérő példákra (Debrecenben,

Villányban, stb.). Külön csoportot képeznek a -vár utótaggal rendelkező, valamint bizonyos egyéb helynevek, melyek a „-t/-tt” végződést kaphatják: pl. Kaposvár, Pécs, Győr.

Kulturális szempontból külön érdekes, hogy a határainkon túli, ám egykor Magyarországhoz tartozó helységnevek estében ugyanez figyelhető meg, azaz nem Temesvárbán, hanem Temesváron, nem Besztercebányában, hanem Besztercebányán. Sőt tovább mehetünk, hiszen gyakori, hogy a hajdan Amerikába kivándorolt magyarok szerint sokan közülük például Clevelanden élnek. A Máltán példa esetében fontos tudni, hogy Máltára szigetként gondolunk, ami „kint” van a vízből, tehát a „kint”-hez kapcsolódó ragot használunk (*Szilágyi* 1996: 28).

Érdemes megvizsgálni a fenti tudnivalók módszertani vonatkozásait. Első látásra bonyolultnak, túlságosan aprólékosnak és indokolatlan teljességre való törekvésnek tűnhet a fenti ismeretek összegzése. Mégis szükséges a szabályok teljességének átlátása az oktatás során, hiszen egyszerűsíteni, a szabályokat bonyolultság, szükségesség és az oktatás sorrendjének meghatározása szempontjából osztályozni csak teljes rálátással lehetséges.

Meg kell felelni a fokozatosság követelményeinek: a grammatika tanításában az egyszerűtől a bonyolultabb felé kell haladni. Szili Katalin ezt a következőképpen fogalmazza meg az irányhármasság tanításával kapcsolatban: „Módszertani szempontból alapvetőnek tartom annak az alapelvnek a betartását, hogy ne zúdítsuk egy tömegben diákjainkra az egész rendszert” (*Szili* 2006b: 207).

Így természetesen ezt a bonyolult elméletet nem ilyen részletességgel tárjuk a diákok elé (különösen nem kezdő szinten), de a „mi” és „mások”, „kint” és „bent” pozitív és negatív fogalmakat és vizuális ábrázolást nagyon jó eredménnyel használom, és ez tapasztalataim szerint érthetőbbé és megjegyezhetőbbé teszik a jelenség magyarozatát. Azt, hogy a széken állva illusztrálok „felülről mindent látok, minden ismerős számomra” problémát a szuperesszívuszi raggal kapcsolatban, mindig nagyon jól megjegyzik, és a használattal sem szokott probléma lenni. Fontos, hogy a tanítás során szem előtt tartsuk a rendszerszerűség elvét: láttatni kell a rendszert az összetartozó grammatikai jelenségek között, és bár egy-egy funkció formai jegyeit csak lépésenként, időbeli eltéréssel taníthatjuk, azonban egy újabb forma megismerésekor mindig csatolni kell az új információkat a már meglévő ismeretanyaghoz, és be kell mutatni az egyes nyelvi formák közötti összefüggést (*Szili* 2006b: 212).

2.2. Tipológia, hibaelemzés, kontrasztív megközelítés

A grammatikával kapcsolatos alapvető elvárás a magyar mint idegen nyelv tanításában, hogy meg kell tanulnunk „kívülről és fölülről” láttatni a nyelvet, tudatossá tenni és szabályokba foglalni azt, amit anyanyelvi beszélőként képesek vagyunk öntudatlanul is helyesen alkalmazni. Ehhez a szemlélethez szükséges, hogy segítségül hívjunk olyan nyelvészeti megközelítéseket, melyeknek eredményeit termékenyen felhasználhatjuk kutatásaink és a gyakorlati oktatás során. Ebben a tekintetben nélkülözhetetlenek a következő megközelítések, melyeket Szűcs Tibor is bemutatott munkájában:

Tipológia: Időtől és tértől függetlenül, „a nyelvi struktúrákban megragadható izomorfizmus (azaz a rendszer felépítésében mutatkozó egyezések és eltérések) alapján osztályozza és jellemzi a nyelveket” (Szűcs 1999: 13).

Hibaelemzés: Kulcsfogalom az „interlanguage” (köztes nyelv) – mely „a maga differenciáltságában és dinamikusan vázolja a tanulói nyelvváltozatok skáláját, az L1 és az L2 végpontjai között húzódó folytonos tartományt. Ebben a koncepcióban a kreatív szükségyszerűséggel elkövetett nyelvi hiba így nem bocsánatos bűnnek, hanem hasznos tévedésnek, logikus állomásnak minősül egy fejlődési folyamat menetében” (Szűcs 1999: 16-17).

Kontrasztív nyelvészet: Szűcs Tibor meghatározás szerint tekinthető alkalmazott tipológia. „Státusa azonban nem merül ki ebben. A gyakorlatban ugyanis nem öleli föl a tipológia teljes tárházát, hiszen – interlingvális (külső, vagyis nyelvek közötti) és intralingvális (belső, azaz nyelven belüli) viszonylatban egyaránt, a szinkroniában maradván – inkább az érintett nyelvtípusok szembesítésére és különösen a nyelvsajátos vonások összevetésére összpontosít (kevésbé az egyetemes vonásokra). Az alkalmazás egyébként sem egyirányú: jelentős kutatási eredmények visszajelzésével is számolhatunk, ezek tehát visszahatnak az elméleti megközelítésekre. Ebben az értelemben a kontrasztív nyelvészet fontos kontrollja, s így kiegészítő tényezője a tipológiának” (Szűcs 1999: 15).

A kontrasztív összehasonlítások eredményei azt mutatják, hogy például a német nyelv különféle előjárós megoldásai hasonlóan differenciált megoldásokkal szolgálnak. A kontrasztív összehasonlítások például a következő, hasznos tanulságokkal szolgálhatnak (Szűcs 1999: 109-110):

- von+Dativ: „-tól”, „-től”, „-ról”, „-ről” – egybeesés tapasztalható

- A magyarban nem lexikalizálódott és grammatizálódott a „zwischen” (meghatározott halmazra utaló) és az „unter” (határozatlan halmazra vonatkozó) különválasztása (mindkét esetben így mondjuk: barátok között; két szék között);

- A magyar nem létezik az „auf” (vízszintes) és „an” (függőleges) megkülönböztetése sem, hanem egysége „-n”, „-on”, „-en”, „-ön” toldalékokat használunk ennek kifejezésére;
- A németben a *Hol?* és *Hova?* kérdésre általában a megegyező előjárósó melletti eltérő esetvonzat tesz különbséget, Dativ vagy Akkusativ („in”, „auf”, „an”).

Módszertani szempontból nagyon hasznos tekintetbe venni a tipológiai sajátosságokat és a kontrasztív megközelítés eredményeit. Ahogyan Szili Katalin is megjegyzi, „a kilenc rag tanításának sorrendjében mindenképp figyelembe kell vennünk diákjaink anyanyelvét, azaz nem árt kontrasztív megfontolásokat alkalmaznunk. Azoknál, akiknek az anyanyelvében közel azonos módon tagolt rendszert találunk, illetve a nyelvi eszközök is hasonlóan differenciáltak, nagyobb lépéseket alkalmazhatunk, a három kérdés sorrendje (...) sem annyira meghatározó” (Szili 2006b: 207).

2.3 Funkcionalitás és kommunikativitás

A magyar mint idegen nyelv oktatásának területe sok szempontból hasonlóságot mutat az idegen nyelvek tanításának modern szemléletű alkalmazott nyelvészeti megközelítéseivel. Az egyik ilyen felfogás, hogy a nyelvtanítás során érvényesülnie kell a kommunikatív szemléletnek (Medgyes 1995).

A kommunikativitás fogalmának magyarázatához kiindulópontnak tekinthető, hogy a nyelvet információcserére használjuk, így elsőbbséget élvez az, aminek magasabb a kommunikatív értéke. Figyelembe kell venni a tanulók kommunikációs szükségleteit. Mivel a tartalom, a jelentés fontos eleme a kommunikációnak, kontextusban, kommunikatív szituációban kell tanítani és gyakoroltatni a nyelvet, illetve a nyelvhasználatot. Törekedni kell az életszerű nyelvhasználatra: például életszerű dialógusok, eredeti (vagy akként ható) összefüggő szövegek (pl. történet, levél, e-mail, üzenet, cikk, plakát, hirdetés, menetrend, étlap, recept stb.), autentikus kommunikációs helyzetek és célok, tartalomközvetítés.

A kommunikatív felfogás nem nélkülözheti a funkcionális szemléletet. Hogy világossá váljon a forma kommunikatív haszna, a grammatikai egységekhez nyelvi funkciókat kell társítani (Hegedűs 2005). Olyan feladatokon kell gyakorolni a grammatikát, amelyek megvilágítják annak használati értékét.

A kommunikatív felfogáshoz szorosan kötődik a rendszerszerűség elve, amely már a grammatikánál is felmerült, és amelyet most egy újabb szemponttal bővíthetünk: nemcsak az összetartozó grammatikai jelenségek között kell láttatni a rendszert, hanem meg kell mutatni az összefüggéseket a nyelvtani és a kommunikációs komponensek között.

A fenti szempontokat figyelembe véve határozható meg a nyelvtanítás célja, a kommunikatív kompetencia kialakítása. A kommunikatív kompetencia összetevői a következők (*Bárdos* 2000: 94-95):

- Nyelvi kompetencia (kompetencia és performancia);
- Szociolingvisztikai kompetencia (elfogadhatóság, társadalmi elvárásoknak való megfelelés),
- Beszéd- és szövegalkotói kompetencia (kohézió – nyelvtan, logika, lexika, és koherencia, az egész szöveg értelmessége);
- Stratégiai kompetencia (elkerülési technikák, hiányosságok leplezése).

A kommunikatív szemlélethez kapcsolódó fogalom a tevékenykedtetés (*Medgyes* 1995: 83-84). Kommunikálni tanulni csak kommunikálva lehet. A kötött feladatokon (pl. formaközpontú automatizálás, drillezés) tartalomközpontú tevékenykedtető gyakorlatokat kell alkalmazni. A nyelvtani kompetencia és a lexikai tudás építése mellett nagyszámban kell, hogy szerepeljenek készségeket és képességeket (olvasott és hallott szöveg megértése, beszéd, írás, kiejtés) fejlesztő feladatok – például információs szakadékon alapuló feladat, autentikus(nak látszó) szövegek tartalmának megértése, szerepjáték, szimulációs feladat, vita, társalgás, nyelvi játék, tartalomközvetítő szövegek alkotása.

A fenti elvek jelenléte szükséges a magyar mint idegen nyelv korszerű tananyagainak kidolgozásában és tantermi gyakorlatában is, de meghatározzák a magyar mint idegen nyelv területén végzett alkalmazott nyelvészeti kutatások irányát is.

3. A magyar nyelv és kultúra egységes oktatása

A magyar mint idegen nyelv tanításától nem választható el a magyar kultúra közvetítése. Voltaképpen a nyelvtanítás szinte minden mozzanatához elválaszthatatlanul kötődnek olyan kulturális információk, amelyeket nem szabad kihagyni a tanítás folyamatából és a magyarázatokból. A magyar nyelv és kultúra közvetítésében is kulcsfogalommá vált az interkulturalitás (*Hidasi* 2004; *Holló* 2008). Eszerint egyrészt dialogikus formában kell közvetíteni a magyar kultúrát (kulturális kompetencia, országismeret), másrészt a csoportok heterogenitása okot és célt adhat a különböző kultúrák összevetésére (crosscultural studies). A következőkben néhány példát említek ennek illusztrálására.

3.1 Reáliák (mint nyelvi konzervek, illetve megfelelő nélküli lexikai egységek a fordításban)

A közvetítendő nyelvi tartalom egyik fontos része a szókincs tanítása. Egyértelműen adódik, hogy megemlítsem a szókincs talán legproblémásabb elemeit, az ekvivalens nélküli lexikákat,

az erős kulturális töltettel bíró szavakat (*Klaudy 1997*), amelyeket nyelvtanulóink számára nem tudunk egy az egyben, vagy akár egyáltalán megfeleltetni egy másik nyelv szókincsének valamilyen elemével. Az ilyen szavak bővebb magyarázatot, sok esetben kulturális információk és összefüggések értelmezését is igénylik, és nagyon hasznos segítséget jelenthetnek magyarázatuknál a kulturális szótárak (ezekre talán leginkább evidens példák az ünnepek és az ünnepekkel kapcsolatos hagyományok, ezek akár a kezdő nyelvtanulók tananyagaiban is helyet kaphatnak, és jellemző az irántuk való érdeklődés is).

Példaként mégis inkább a szókincs egészen hétköznapi és evidensnek tűnő elemeit említem. Ilyenek például a napszakok, amelyek a magyar nyelvben: a reggel, a délelőtt, a dél, a délután, az este, az éjfél és az éjszaka. Tapasztalataim szerint az egyes napszak-fogalmak megléte és időpont szerinti meghatározása az időkezelés kulturális problémáit is felveti. Eleve hiányzik a délelőtt-fogalom angol nyelvi megfelelője (*Szili 2006a: 37*), tehát angol anyanyelvű diákok esetén magyarázatra szorul, hogy a magyar nyelv a reggel és a dél közötti időszakot külön napszakként kezeli, és így nevet is ad neki, az pedig gyakran meglepő információ, hogy a kilenc-tíz óra körüli időszakot a magyarok már nem a reggel részének tekintik - inkább az azt követő napszakhoz, a délelőttől tartozik. Ugyanez a helyzet a fő és kisebb étkezésekkel és annak időpontjával – mediterrán országokból érkező diákok számára meglepő, hogy a magyarok hat, hét, de legkésőbb nyolc óra körül vacsoráznak.

Még azok a fogalmak és relációk is okozhatnak kulturális értelemben meglepetést, amelyek több nyelvben is működnek, és amelyekről jelentésüket és értelmezésüket tekintve azt gondolnánk, hogy egy az egyben megfeleltethetők egymásnak. Jó példája ennek az az eset, amikor lengyel diákom az ételek italok, illetve azok mennyiségeinek gyakorlásánál megkérdezte, hogy mennyit-mekkorát is jelent egy korsó sör. A másik, témában tájékozottabb diákom felvilágosította, hogy gyakorlatilag egy „kis sörről” van szó. Mondanom sem kell, hogy a korsó sört kis mennyiségűnek tekintő diákom német volt, aki hazájának sörhagyományai alapján „kis sörként” definiálta a magyarok számára nem éppen kicsi sörmennyiséget. A mértékegységek használatának tanítása általában amúgy sem problémamentes terület. Gyakori jelenség, hogy nagyon nehezen sajátítják el a „deka” és „deci” mértékegységeinket, így nem ritkák külföldiek szájából az „500 gramm alma” és „150 gramm sonka” valamint a „200 milliliter narancslé” kifejezések, amelyek korrigálást és magyarázatot igényelnek.

Gasztronómiai és borkultúránk indokolja, hogy hasonlóképpen megemlítsük a kisfröccs, nagyfröccs, hosszúlépés, stb. szavakat is, melyek szintén a kultúránk által adott reáliák, és

amelyeknek jelentősége – diákjaink érdeklődéséből adódóan – már kezdő szinten felmerül, hasonlóan a speciálisan magyar élelmiszerekhez, mint a túró, tejföl, pogácsa, lángos, stb.

Hasonló érdeklődést keltenek azok a különbségek, amelyek azon a területen mutatkoznak, hogy mit miben, milyen formában tárolunk. Voltak már diákok, akiknek körében nagy derűtséget keltett, tubusban tarthatunk például majonézt, fogkrémet, festéket vagy krémet. Az is okozott már meglepetést külföldi nyelvtanulóknak, hogy mi, magyarok üvegnek tituláljuk a borosüveget, az ablaküveget és a műanyag palackos ásványvizet is (amit „egy üveg víz” megnevezéssel emlegetünk, nem pedig egy „palack” vagy „egy műanyag palack víz” névvel nevezünk meg), tehát az átlátszóság a logikánk szerint erősebb kritérium, mint az anyag jellege.

3.2 *Pragmatika*

A nyelvtanítás és az azzal kapcsolatos kutatások fontos területét jelenti a pragmatika: a kommunikációs funkciók, a társalgás elemei és szabályai, a nyelvi udvariasság. A kommunikatív szemléletű nyelvoktatás fontos célkitűzése, hogy a nyelvtanuló ne csak a grammatikai szabályokat tanulja meg és használja helyesen, hanem a kommunikációs céljait is képes legyen megvalósítani. A nyelvtanulónak el kell sajátítania a nyelv szociális és kulturális szempontból helyes használatát. E szemlélet értelmében a nyelvtanítás elsődleges célja a kommunikálni tanítás: annak a képességnek a kialakítása, hogy a nyelvtanuló „cselekedni tudjon a nyelvvel”. A nyelv nem önmagában álló absztrakt rendszer, végcél, hanem különféle szocio-interakciós célokra használt eszköz. Tanításakor figyelembe kell venni bizonyos pragmatikai szabályokat (például beszédaktusok, nyelvhasználati helyénvalóság, a társalgás szabályai, stb.) (Szili 2004).

A nyelvvel való „cselekvés” gondolata és kommunikációs funkciók előtérbe helyezése indokolja, hogy a nyelvtanításhoz és a tananyagkészítéshez kapcsolódó kutatások egyik fő területe a beszédaktusok vizsgálata. A magyar nyelv területén végzett beszédaktus-kutatások elsősorban Szili Katalin nevéhez köthetők (Szili 2004), és ezek a vizsgálatok azzal a szándékkal is történtek, hogy eredményei felhasználhatók legyenek a magyar mint idegen nyelv tanításában.

Az empirikus beszédaktus-kutatások lényegét, az eredmények felhasználását és annak interkulturális vonatkozását a magyar mint idegen nyelv oktatásának területén saját kutatásom eredményeivel szeretném illusztrálni.

Vizsgálataim tárgyai a köszönetnyilvánítás (Erdősi 2006), valamint - ennek kiegészítéseként - a köszönetre adott válasz (Erdősi 2008) beszédaktusai voltak. A kutatás

elsődleges céljával azt tűzte ki, hogy feltérképezze, milyen stratégiák alkalmasak egy adott beszédfunkció megvalósítására, valamint elemezze, milyen tanulságok vonhatók le a választott stratégiák minőségi és mennyiségi analizisével. Az anyaggyűjtés kérdőíves módszerrel történt.

A köszönetnyilvánítás elemzése során kiderült, hogy a direkt köszönetnyilvánításon („köszönöm”, „köszí”, „köszönöm szépen”) kívül a magyar nyelvben számos más stratégia is előfordul a köszönetnyilvánítási aktus részeként, amelyeknek súlya, gyakorisága azonban hasonló a köszönet direkt kifejezéséhez. Milyen stratégiákról van szó?

Az egyik nagyon fontos aktus az érzelmek kifejezése, amely mind az ajándék, mind a nagyobb szívesség megköszönése esetén nagyon jelentős volt (ilyenek: „Nagyon örülök!”, „Nagyon boldog vagyok!”). Szintén gyakori a beszédpartnernek szóló bók („Ön nagyon kedves!”, „Jaj, fantasztikus vagy!”), de hasonlóképpen fontos magának a gesztusnak a minősítése is („Ez nagyon kedves Öntől”, „Ez nagyon nagy segítség volt”) Bizonyos szituációk esetén a válaszadók fontosnak érezték, hogy kifejezzék beszédpartnerük felé viszonzási és kárenyhítési szándékukat. A viszonzás nagyon gyakori volt az ajándékozás esetén („Én is hoztam neked valamit”, „Gyere el este a névnapi bulimra!”); a kárenyhítés szándéka pedig bizonyos szívességek, elsősorban tárgyak, pl. mobiltelefon, toll kölcsönadása esetén fordult elő („Csak egy pillanat, és máris visszaadom a tollat”, „Hadd fizessem ki a telefonhívás költségét!”). Különösen nagy figyelmet érdemel a magyar köszönetnyilvánítás vizsgálatában a színlelt elutasítás aktusa, amelyek bizonyára mindenkinek ismerősek („Ezt nem fogadhatom el”, „Meg sem érdemlem”). A köszönetre adott válasz stratégiái is nagyon színes, gazdag képet mutattak.

Az eredmények nagyon érdekes következtetésekre vezetnek, ha figyelembe vesszük az udvariassági elméleteket, Leech udvariassági elveit, vagy Brown és Levinson arc-fogalomhoz kötődő elméletét (Szili 2005: 32-35). Feltűnő a magyar nyelvben Leech szerénység-elve, ami szerint maximalizáljuk önmagunk leszólását és minimalizáljuk az öndicséretet. Ez az elv figyelhető meg a köszönet esetén az ajándék színlelt elutasításában („Meg sem érdemlem”), és a köszönet hártásában („Bárki ezt tette volna”). A Leech-féle megerősítés elve működik, amikor beszédpartnerünk megköszöni a segítséget, mi pedig azzal hártjuk el, hogy ő nagyon jól csinálta a dolgát nélkülünk is, a mi segítségünk formális volt csupán: a megerősítés elvének értelmében minimalizáljuk a partnerünk lebecsülését és maximalizáljuk megerősítését, de felfogható ez a stratégia a beszélgetőpartner arcának helyreállítására tett erőfeszítésként. A tapintat elvének megfelelően a beszédpartner kárára tett kijelentéseket minimalizáljuk, és a hasznára vonatkozókat maximalizáljuk, ez működik a telefon

kölcsönadásának megköszönésekor („Köszönöm. Csak egy perc az egész, és kifizetem a beszélgetést”).

A köszönet vizsgálata során kiderült, hogy a magyar nyelvben a köszönet olyan esetekben a legdirektebb, melyekben a megnyilatkozó valamely anyagi áldozattal járó szívességet köszön meg a másik félnek, mint például egy mobiltelefon-kölcsönadást, pénz kölcsönzését, vagy azt, hogy autóval elvitte valahová az illető. Ezek a köszönet-aktusok tartalmazták a legtöbb támogató magyarázatot és fokozó elemet is. Mindez összekapcsolható Szili Katalin kérést vizsgáló kutatásának eredményeivel (*Szili 2004: 103-120*), amely kimutatta, hogy a magyar kultúra nagyobb jelentőséget tulajdonít, értékeőbb segítségnek tartja az anyagi áldozattal járó szívességet, mint a pusztán energia-befektetéssel, fáradtsággal, időáldozattal járó gesztust, és ez megmutatkozik az adott szívességre vonatkozó kérés és köszönet fokozó és támogató elemeinek számában és direktségében is.

Érdemes felhívni a figyelmet, hogy a grammatikai példánál már említett, kognitív szemléletet sem nélkülöző „közel-távol” értékdimenzió nagyon erősen működik a nyelvhasználatban. A magyar nyelv számára nagyon fontos - és ezért végtelenül gazdag eszközrendszerrel rendelkezik erre - annak kifejezése, hogy pl. valaki ismerősként közel áll-e a beszélőhöz, vagy idegenként távol áll tőle, egyenrangúként közel állunk-e valakihez, vagy a hatalmi távolság eltávolít-e tőle. Mindez megmutatkozik többek között a tegezés és magázás rendszerében, a köszönés és megszólítás eszközeinek megválasztásában vagy a beszédaktusokat kifejező formai lehetőségekben is (*Szili 2004*).

Az említett vizsgálatoknak az a célja, hogy a magyar nyelvtanárok bővebb információkat kapjanak az egyes beszédzándékok működéséről, és a levonható tanulságokat, kulturális sajátosságokat beépítve a tananyagba árnyaltabban taníthassa azok használatát. A „köszönöm” és a „szívesen” kifejezéseken túl a nyelvtanuló szintjének megfelelően érdemes bemutatni egyéb stratégiákat, és megmagyarázni használatuk sok esetben kulturális vonatkozású mikéntjét, és a nyelvtanuló adott esetben eldöntheti, él-e azokkal a magyar nyelvhasználat hagyományainak megfelelően, de legalábbis nem fog értetlenül nézni, ha segítségét bókkal, vagy ajándékát színlelt elutasítással köszönik meg.

4. Összefoglalás

Jelen tanulmányban mindössze röviden, gyakran csak említésszerűen kíséreltem meg összefoglalni a magyar nyelv és kultúra közvetítésének fő szempontjait. A fenti szempontok alapján igyekeznek szervezni az oktatási és kutatási tevékenységüket a terület szakemberei.

Valamennyi kutatás azt a célt szolgálja, hogy minél maradéktalanabban és rendszerszerűbben írjuk le anyanyelvünket a külföldi tanulók számára, és minél integráltabban valósuljon meg a magyar nyelv és kultúra egységes közvetítése.

IRODALOM

BÁRDOS JENŐ (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BENCZE IMRE (1987): Édes, ékes anyanyelvünk. [online]

<URL: http://grin.hu/mindburp/edes-ekes_apanyelvunk.html> [2010. december 29.]

DÓLA MÓNICA – BAUMANN TÍMEA – ERDŐSI VANDA – VARGA RÓBERT: *Tettre kész – Magyar nyelvkönyv kezdőknek* (1. kötet). ISBN 978-963-642-239-4 (Megjelenés előtt)

DÓLA MÓNICA – BAUMANN TÍMEA – ERDŐSI VANDA – VARGA RÓBERT: *Tettre kész – Magyar nyelvi munkafüzet kezdőknek* (1. kötet). ISBN 978-963-642-240-0 (Megjelenés előtt)

ERDŐSI VANDA (2006): Empirikus beszédaktus-kutatás a magyar mint idegen nyelv tanításában – A köszönetnyilvánítás beszédaktusának vizsgálata. In: Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 7*. VII. évf. 1. szám. PTE BTK, Pécs. 69-84.

ERDŐSI VANDA (2008): „Nincs mit, szóra sem érdemes...” A köszönetre adott válasz beszédaktusának vizsgálata. In: Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 9*. IX. évf. 1. szám. PTE BTK, Pécs. 109-123.

HEGEDŰS RITA (2005): *Magyar Nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta, Budapest.

HIDAS JUDIT (2004): *Interkulturális kommunikáció*. Scolar, Budapest.

HOLLÓ DOROTTYA (2008): *Értsünk szót! Kultúra, tanítás, nyelvhasználat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

KLAUDY KINGA (1997): *Fordítás I. Bevezetés a fordítás elméletébe*. 4. átdolgozott kiadás. Scholastica, Budapest.

MEDGYES PÉTER (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

SZILÁGYI N. SÁNDOR (1996): *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*. Erdélyi Könyvtanács, Kolozsvár.







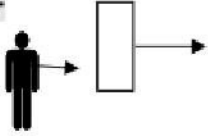
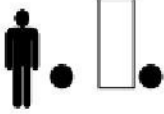
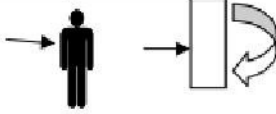
SZILI KATALIN (2004): *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

SZILI KATALIN (2006a): Nyelvbe rejtett üzenetek. A nyelv és kultúra viszonyáról általában és a magyar nyelv kapcsán. *Magyar nyelv*. CII./1. szám. 33-43.

SZILI KATALIN (2006b): *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához. (A magyart idegen nyelvként oktató tanároknak)*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.

SZŰCS TIBOR (1999): *Magyar-német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Ábrák

HONNAN? ○→	HOL? ○	HOVA? →○
 -BÓL -BŐL	 -BAN -BEN	 -BA -BE
 -RÓL -RŐL	 -N -ON -EN -ÖN	 -RA -RE
EL-  -TÓL -TŐL	 -NÁL -NÉL	ODA-, VISSZA-  -HOZ -HEZ -HÖZ
innen, onnan	itt, ott	ide, oda

1. Ábra

FAZEKAS SÁNDOR

„Az ostromlott Sziget.”
Zrínyi eposzának címadása.¹

A kultúráközvetítés meglehetősen tág fogalmát a nemzeti múlt értékeinek közvetítéseként is lehet és kell értelmezni. Nem csupán arról a problémáról van szó, amelyet Arany János már a 19. század közepén megfogalmazott: nehéz 16-17. századi szövegeket érthetővé és szerethetővé tenni a modernkori fiatalok számára (Arany 1968, 218). Arról szeretnék egy filológiai mélyfúrás segítségével beszámolni, hogy a régi irodalom oktatása a recepció szűrőjén át történik, s elődeink néha téves, pontatlan interpretációi mozgatnak bennünket, mai embereket is, pedig ha ezen torzítások iránt kellő reflexióval élünk, nemzeti énképünk, s végső soron saját énképünk történetévé is válik. A még mindig meglehetősen elterjedt közhiedelemmel ellentétben az irodalomtörténet nem statikus, hanem dinamikus tudomány kellene, hogy legyen; ezt szemlélteti az alábbi példa is, amely Zrínyi Miklós *Obsidio Szigetiana* című művének magyar címváltozatait vizsgálja.

A probléma. Műcímek az Adriai Tengernek Syrenájában

E tanulmány tárgya, Zrínyi Miklós eposzának magyar címadása, a felvilágosodáskori és reformkori recepció, sőt, a mai újraértelmezés problematikájának sűrűjébe vezet bennünket. Zrínyi latin címmel látta el művét, amelyet a részek sorszámozásával olvasztott egybe:

„*Obsidionis Szigetianae Pars prima*” (Zrínyi 1980. C2r.), azaz „az Obsidio Szigetianának első része”. Node mi lehet az az *Obsidio Szigetiana*? A kérdés régen megválaszoltnak tűnik, hiszen közismert, hogy Zrínyi művének ’címe’ *Szigeti veszedelem*. A nemrégiben megjelent Zrínyi–szótár⁴ nem segít a kérdés megválaszolásában, hogy vajon mit értett a szigetvári hős dédunokája *obsidio* alatt. A szótár függelékében szerepel ugyan az eposz latin címét adó szóösszetétel, azonban azt a szótár „Szigeti veszedelem”-ként magyarázza (Beke 2004).

Indokolt némi gyanakvás, hiszen már a kötet címe is rendhagyó. Zrínyi kötetének címében magát nevezi meg és írja le, egyfajta *epitheton ornans* illetve saját nevéhez: „Adriai tengernek Syrenája [szirénje], Gróf Zrínyi Miklós”. Gondosan elkerüli tehát a költő, hogy kötetének szerkezetéről, vagy az abban található versek műfajáról nyilatkozzon a kötet címében. Az egyes verseknél azután annál szívesebben teszi ezt, az antik illetve neolatin poétikai, illetve retorikai rendszer sarokpontjaira hivatkozva: *dedicatio* (a nagy betűvel szedett

„Dedicalom” szóval nevezve meg), *idillium, epigrammata, peroratio*. Az *Obsidio Szigetiana* címe e szempontból is rendhagyó: habár latin nyelvű, mégsem a műfajra utal. A költő áttekintést ad verses életművéből, s mintegy lírai önarcképként írja fölé költői jelzővel ellátott nevét (Szörényi 2007). Habár az Olvasóhoz címzett előbeszédben az ellenkezőjét állítja, a kötet cím világosan Zrínyi költői mivoltának fontosságára utal katona mivoltával szemben. Az előbeszédet tehát, amely humanista toposzok gyűjteménye, e ponton sem kell betű szerint olvasni.

Kazinczy Ferenc első kritikai igényű kiadása

A kötet címadása

Úgy találtam, hogy minden egyes újabb kiadás Klaniczayétól Orlovszkiéig mindenféle magyarázat nélkül a *Szigeti veszedelem* címet használja. Mint ahogyan azonban az a Király Erzsébet által gondozott változathoz (Zrínyi 1993.) kiderült, nem akárci adta ezt a címet, hanem maga „Kazinczy”. Kézenfekvő lenne Kazinczy Ferencre gondolni, hiszen ő valóban kiadta Zrínyi művét, sőt, ő volt az, aki 1817-ben sajtó alá rendezte a literátor-politikus összes műveinek első kiadását, elindítva ezzel az újkori Zrínyi-kultuszt, s levelezésében is többször utal a nevezetes eposzra. Sajnos a probléma e válasszal nem oldódott meg, mivel ez a Kazinczy *Zrínyiásként* nevezi meg a művet levelezésében, s ami még lényegesebb, szövegkiadásának főcímében is: „*A Zríniász, vagy az ostromlott Sziget. Hős költemény 15 énekben*” (Zrínyi 1817). Nézetem szerint ez a cím – főként pedig az alcím--zseniális: az eposz mélyebb megértéséről tanúskodik, mint a ma forgalomban lévő változat. Nézetem szerint Szigetet igen helyesen szimbólumként használja, egy természeti kép asszociációját keltve az olvasóban: a haragos tengertől ostromlott sziklaszirtét... nem pedig a vár vesztét emeli a mű központi motívumává... de térjünk vissza a kezdetekhez.

A kiadás története; fontos kortársak

Az első modernkori Syrena-kiadás története részeiben ismert és vizsgált, de egészében le nem írt folyamat. Az elemzők (Kovács Sándor Iván, Békési Gábor, vagy Orlovszki Géza) egyike sem készített egy olyan tanulmányt, amelybe be lennének illesztve mindazok, akiknek közül van ehhez a bizonyos edícióhoz: Ráday Gedeon, Csokonai Vitéz Mihály, Döbrentei Gábor, Kazinczy Ferenc, s az ő összes fontos megszólalásuk. Mai formájában ez a tanulmány sem ilyen; próbál azokra az elemekre koncentrálni, amelyek a többiből hiányoznak, ráadásul szándékosan leszűkített figyelemmel csak a címadásra koncentrálna. Békési Gábor például Csokonai tervezetét látja megvalósulni Kazinczy kiadásában, amivel nem feltétlenül érthetünk egyet. Ismeretes, hogy Ráday hívta fel Kazinczy figyelmét a Zrínyi-eposzra, még 1787-es török ifjú éneke-átiratán kívül tudomásunk van róla, hogy magát a kötetet is elküldte neki, és

megosztotta vele az eposzal és szerzőjével kapcsolatos nézeteit. Csokonai ugyan megírta, milyen kiadást tervez, de arra talán csak kétkötetes mivoltában, és címlapmetszeteiben emlékeztet az a kiadás, amely végül is megvalósult; talán nem ezek képezik a legfontosabb motívumokat. Sokkal lényegesebb, hogy Kazinczy felbontotta a Syrena eredeti kötetrendjét: kiemelte az első helyre az eposzt, utána következtek az idilliumok, majd pedig Zrínyi nevezetes, a 18. századi Erdélyben közkézen forgó műve, a *Török áfium ellen való orvosság*, amelyet a kötet végéhez illesztett. Nyomdásza, Trattner ugyanakkor nem várta be, amíg elkészülnek kísérőszövegei a kiadáshoz, így azok megjelentetésére egy másik nyomdásznál, csak 1819-ben került sor. Annak ellenére, hogy jelentős jegyzetapparátust állított össze a szöveghez, Kazinczy ezeket mégsem jelentette meg a művel együtt, sőt, a mű után kiadott, rövidke kísérőszövegében sem. A kiadványt egy Syrena-kötethez, és egy Kazinczy-féle Áfiumhoz kötve találta meg Kosjár (Kaposi) Márton. Kazinczy Zrínyi-jegyzetei vizsgálat alatt állnak, Kiss Farkas Gábor jóvoltából. Érdekes lehet ehhez Békési Gábor megjegyzése, hogy Kazinczy gondozta Csokonai hagyatékát, s tőle is hozzá kerülhettek anyagok, amelyeket ő ebbe a csomóba másolt.

Kazinczy Zrínyi-kiadásának „kísérőverse”

A vers azonban, amelyet egyfajta Zrínyi festékével festett képként ír le, érdemes a figyelmünkre.(Kosjár 1959.) Ezúttal nem a festészettel kapcsolatos metaforika finomságaiba szeretnék belemenni, mivel van valami, ami régi magyaros szempontból jóval fontosabbnak látszik számomra. Egy kissé idejét múlt költészetszemlélet hatása mutatható ki e versben, s erről a szemléletről, mint látni fogjuk, maga Kazinczy is ír egy levelében.

Fontos tanulság, hogy a vergiliusi költő-életmű eszményét Kazinczy nyilvánvalóan követte saját másolatában, tehát a Syrena-kötet sorrendjét nem azért változtatta meg, mert szerinte annak nem volt jelentősége.

A vers első strófája – mintegy mottóként – Zrínyi két verses peritextusát olvasztja össze: Az Olvasóhoz címzett előbeszéd eredetileg latinul szereplő idézetét, illetve a dedikációt, amelyhez hozzákapcsolja azt a kettős felosztást, amely mentén a vers fog haladni: Mars és Vénusz szolgájaként tünteti fel Zrínyit; vallásos művei, mint a *Feszületre* című darab, vagy az eposz részét képező LI. zsoltár, nem kerülnek említésre. Bár első pillantásra radikálisnak tűnik, e furcsaság jól indokolható, hiszen maga Zrínyi sem beszél vallásos verseiről előszavában, s mint látni fogjuk a vers e szöveg gondolatmenetét követi. A következő strófa is érdekes: megváltoztatja a strófafajtát, ezzel is követve Zrínyi madrigálhoz hasonló strófáit, amelyeket például A vadász és az Echo, vagy a Fantasia poetica című versében alkalmaz. Júlia első pillantásra talán Balassi képét idézheti fel bennünk, de bizony ebből a névbeli

furcsaságból is az derül ki, hogy Kazinczy tisztában van vele, hogy Viola (Draskovich Mária Eusebia) előtt bizony Esterházy Júliának is udvarolt, s ezt kötetében is megemlíti. A vers következő strófától már Viola néven szólítja meg a beszélő, Zrínyi kedvesét, s öt strófán keresztül egy sűrített változatát adja Zrínyi szerelmi költészetének. Minden sor eredetét ki lehetne mutatni, azt a gondolatot azonban nem, amely a vers hetedik és nyolcadik strófájában szerepel: Zrínyi azért állt át Marshoz Venus szolgálatából, mert bizony ez a kegyetlen istennő szolgálatát nem jutalmazta. Ez a szolgálat petrarkista értelemben vett szolgálat; ez a váltás pedig immár eltéveszthetetlenül utal Rimay János Epicédiumára, amely ezt az átállást Balassi Bálintnál mutatja be, igen szép mitológiai köntösbe öltöztetve. Kazinczy ismét nem tesz semmi olyat, amiért a késő korok régi magyarosai megróhatnák, sőt, a festmény bizony valóban Zrínyi saját festékével dolgozik, hiszen Rimay Epicédiuma Zrínyi eposzának egyik kimutatható hazai mintája! Talán mégsem jogosulatlan ezt a verset komoly irodalomtörténeti tartalommal bíró munkaként értékelni!

A folytatás a vergiliusi költőmodell jegyében az érett, hadakozó Zrínyit ábrázoljaméghozzá nem a dédapát, hanem az ő művét folytató dédunokát (Kazinczy még unokának tartja). Az eszéki híd felégetése, és Pécs ostroma egyaránt az 1664-es hadjáratához kapcsolódó, fontos haditette volt Zrínyinek, s teljesen helyénvaló a Montecuccolira tett célzás is, mint ahogy az Aranygyapjas-rend tagja is volt. A vers Zrínyi költői érdemeinek bemutatásával zárul: ebben a részben az Olvasóhoz írt előszó legfontosabb elemei következnek, verses formában, az előszó rendjét követve. Az utolsó strófa pedig buzdítás a késő utódokhoz; kellően óvatos, de határozott állásfoglalás formájában.

Az alábbi strófa azonban kilógni látszik a versből:

„A’ Lengyel koronát ámbár felvölhettem,
Mivel hazámat ’s nemzetemet szerettem,
Félelem s kevélység nélkül megh vetettem,
Elég vala nekem hogy megérdemeltem.” (Kosjár 1959. 516.)

Egyfelől az a „baj” vele, hogy tudomásom szerint Zrínyit sosem választották meg lengyel királlyá. Másfelől pedig az, hogy ez a furcsa módon idekeveredett strófa gyanúsán emlékeztet egy másik vers egy darabjára.

„Eleg vala nékem,
Hogy vala érdemem,
Az Magyar Coronára,
Nem akartam venni,
Fejemben tétetni,

Másnak gyalázattyára,
Czak tarcza Határát,
Ám visellye gondgyát,
Ninczen boszszúságomra.” (Prágai 1976, 60—61.)

Ha a versforma eltérését, illetve a lengyel-magyar korona eltérését nem számítjuk, a két vers meglehetősen hasonlít egymásra. Az idézet a Sebes agynak késő sisak egyik strófája. Kazinczy találkozhatott ezzel a verssel, hiszen az egyetlen másolat azidőtájt Dobai Székely Sámuel könyvgyűjteményében volt, aki levelezést folytatott Kazinczyval. Lehetséges az a nyakatekert magyarázat, hogy a két kortárs nagyság, Bethlen Gábor fejedelem és a nála valamivel fiatalabb Zrínyi alakja valahogyan összemosódott Kazinczy jegyzeteiben, vagy emlékezetében? Mivel a *Sebes agynak késő sisak* szerzői név nélkül maradt ránk, és nagyjából Zrínyi idejéből származik, nem kizárt, hogy Kazinczy Zrínyinek tulajdonította.

Kazinczy költői eljárása

A költői eljárás, amelyet Kazinczy követ, az antik irodalomból táplálkozó reneszánsz által feltalált, de a felvilágosodáskorig jól működő *imitáció*. Ez a szó itt poétikai terminusként értendő: az elődök tiszteletteljes követése, amelyben mindig ott lappang valamilyen versengő szándék; ez a szándék az *aemulatio*, azaz a felülmúlás. Tudjuk, persze, hogy a barokk költészettanok hatása az oktatásban a felvilágosodáskorban is igen jelentős volt; elég talán Szauder József a *sententia* és *pictura*-műfajt vizsgáló tanulmányára utalni (Szauder 1967).

Kazinczy itt ugyanazzal a technikával kísérletezik, mint amellyel Zrínyi készítette műveit, azzal a különbséggel, hogy mind eszközeit, mind forrásait, mind céljait tekintve egy leegyszerűsített poétikai modellt használ. Eszköze pusztán egyetlen szerző két-három művének – illetve egy neki tulajdonítható versciklusnak – az imitációja. Ilyet barokk poéta általában nem csinál, kivéve, ha fordít, vagy újraír; az imitatio ez esetben *compilatio*val jár együtt, amely jónéhány műre kiterjed. Eszközül nem választotta a továbbírást, a költőelőd által létrehozott életmű továbbműködtetését, bár néhány invenciót, versszerző találmányt azért elrejtett művében (mint például az *Epicédium*-utalás). Ugyanakkor viszont az utolsó strófában mégis továbbírja Zrínyit a jelen irányába; ráadásul, mint láttuk, az eposz szerzetési idejére történő utalás is jellemző vonása a műnek. Célja viszont kétségtelenül más, mint a korábbi korszakok követőié: nem továbbírni akar, hanem emlékezetet fenntartani, egy árnyalt Zrínyi-képet festeni – Zrínyi eredeti festékével.

Ő maga, Kazinczy Ferenc erről a bizonyos technikáról beszél Berzsényi Dánielhez írott levelében (1817. október 18-i kelettel, Széphalomról), vitatva Kölcsey radikális eredetiség-

kultuszának jogosságát. Ugyanitt mondja, hogy Zrínyi és Tasso hasonlóságát Kölcsey állította először: „Nem csak Virgil leve Homér által, hanem Zrínyi is (amint K. mondja) Tasso által, sőt magát Homért is az előtte levők csinálták, mint Göthét, és mindent, mindent a'ki nagy volt. Lásd Herdert a Helmeczy Értekezésében valahol. Valamik leszünk, mind az imitáció (sic) által leszünk.” (Kazinczy 1905, 343).

S valóban, Kölcsey 1817-es Berzsenyi-kritikájában bukkan fel Zrínyi és Tasso imitációs kapcsolatának első említése: „[N]incs egyetlen egy verselő is, ki aesthetikai tekintetben figyelmet érdemelne, csak Zrínyi Miklós; 's ime ez az egyetlen egy is az Itáliai poesis' tüzénél gyújtja meg lámpását, mert a' Sirénának minden fordulataiban, sőt, minden soraiban nem leljük-e a' Megszabadult Jerusálemnek nyomait?” (Kölcsey 2003. 53.)

Kazinczy joggal mondhatta az imitáció követését önmagára vonatkoztatva is, hiszen Zrínyi követése nem az ő találmánya: Ráday Gedeon 1787-es Zrínyi átírata (A török ifjú éneke-betété az eposzból) hívta fel a figyelmét erre a műre, ami maga is imitáció. Nem ő az egyetlen példa: a hagyományozódás jelentős részét az újraírások, átíratok alkotják, amelyek maguk is méltóak lennének a kutatás figyelmére, Rádaytól Mikszáthig, sőt, tovább. Ráday azonban Kazinczynál többrétűbben látszik alkalmazni ezt a technikát. Egyfelől versből prózába dolgozza át az eposz szövegét, ugyanakkor hexameteres bevezetőt is ír hozzá, amely Zrínyi eposzának átíratával kezdődik, mintegy eljátszva egy teljes hexameteres átdolgozás lehetőségével, nem marad meg azonban Kazinczy – egyébként nem alacsony -- imitációs szintjén, hiszen visszanyúl annak egyik legfontosabb forrásához. Vergilius második eclogáját is *átdolgozza*, amelyet Zrínyi mintául használt idilliumaihoz. Nem lefordítja: magyarosítja, s így nem csupán Zrínyi, hanem Vergilius interiorizációjával is kísérletezik. E kísérlet is további elemzést érdemelne, az imitatio technikáinak figyelembevételével.

Úgy tűnik, Rádayban még éltek a barokk poétika eljárásai, s ezek tették lehetővé, hogy értőbben, árnyaltabban értékelte a régi magyar irodalmat, mint ifjabb utódai. Kölcsey és Szemere is az új magyar irodalom kezdeményezőjeként tekintettek rá, nem véletlenül. Kazinczy itt elemzett írásai azonban arra látszanak utalni, hogy Ráday nem csupán saját imitációs kísérletekig jutott: eredményesen törekedett ezen ismeretek továbbadására. Ez az információ természetesen önmagában nem meglepetés, hiszen Szauder József Csokonai-elemzései óta tudjuk, hogy milyen fontos szerepe van a korszak oktatásában a későbarokk poétikáknak (Szauder 1967). Ami azonban az oktatásban még működő rendszer volt, az a magyar költészet megújulása következtében a századforduló utáni első évtizedekben egyre inkább avuló gyakorlattá vált: a modern németes és franciás költészetfelfogások kiszorították, éppen a legfontosabb, Kazinczy és köre körül csoportosuló poéták esetében. Figyelemreméltó

ugyanakkor, hogy Ráday és Kazinczy az előd emlékének fenntartására annak poétikai eszközeit használja fel: ez egy olyan módja az emlékezésnek, amely gyorsan eltűnik, s helyét a történelmi múlt helyszínei feletti emlékezés, a magyarság sorsa feletti elmélkedés veszi át, s ezzel párhuzamosan az imitációra vonatkozó ismeretek fokozatosan eltűntek az irodalomértelmezésből, egészen Bán Imre koráig. Alighanem össze kell hogy függjön ez a költészettörténeti változás Zrínyi megítélésének fordulatóval, amely 1850 tájára következett be; erről a változásról lesz szó a következőkben.

E kitérő után tehát érjünk vissza a Zrínyiasz címadásának kérdéséhez!

Kazinczy Gábor eljárása

Ismeretes egy másik Kazinczy is, aki készített Zrínyi-kiadást: Kazinczy Gábor, akinek Toldy Ferencsel közös, 1853-ban megjelent változata viszont már csakugyan azzal a címmel tartalmazza a művet, amellyel generációk ismerik (Zrínyi 1853.) Az eljárást látszólag nagy filológiai gondosság jellemzi: a magyar mű latin címét magából az azt tartalmazó kötetből vett idézettel igyekeznek fordítani. A *Szigeti veszedelem* cím nem máshonnan származik tehát, mint az *Adriai Tengernek Syrenaiá, Groff Zrínyi Miklós* című, Bécsben, Cosmerovius műhelyében, 1651-ben megjelent munka „Az Olvasónak” címzett nevezetes előbeszédének első mondatából:

„Homerus 100. esztendővel az Trojai veszedelem után irta historiáját; énnékem is 100. esztendővel az után történt írnom *Szigeti veszedelmet*.” (Zrínyi 1980, Az olvasóhoz, o. n.)

A kiemelés nem magától Zrínyitől, hanem a kiadóktól származik. Ehhez képest kicsit meglepő, hogy Tinódi Lantos Sebestyén az *obsidio* kifejezést nem „veszedelem”-ként, hanem „ostromként” használja. (A „veszedelem” szó Tinódinál egy vár veszését jelenti: ha tehát a mű címe „*Szegedi veszedelem*”, akkor az az alkotás címében a várostrom tragikus végkifejletére, a vár elvesztésére utal.) Bizonyos-e, hogy a horvát bán itt nem magáról a történeti eseménysorról, hanem saját művének címéről beszél? Hiszen nem csupán a Szigetvár körüli eseményeket, hanem az Iliászt is „Trójai veszedelemnek” nevezi, hasonló összefüggésben, tehát nem a mű címéről, hanem annak tartalmáról szólva. Ha pedig ez így van, a cím magyar fordítása talán nem kellően megalapozott, további megerősítésre vagy cáfolatra szorul.

***Obsidio* – a hadi tudósítások és versek példája: Zsámboky János**

Ezek után fontosnak tűnik, hogy szemügyre vegyük az *obsidio* cím előfordulását a kortárs hazai és nyugati irodalomban. Néhány nagy nyugati katalógusban (VD17, a wolfenbütteli Herzog August Bibliothek, illetve a British Library katalógusa)¹⁵ jó néhány példát találunk, érthető módon jelentős részben a harmincéves háború eseményeivel (mint Breda vagy Magdeburg ostroma) kapcsolatban. Ezeknél ugyanakkor jóval fontosabb előzmény Zsámboki János: „Obsidio Zigaretiensis” című munkája, amely Jakob Hoffhalter nyomdájában látott napvilágot Bécsben, 1558-ban. Ez a munka annak ellenére fontos, hogy, akárcsak Tőke Ferenc históriája, nem a nevezetes, Zrínyi és II. Szulejmán közti küzdelmet írja le; ez természetes, hiszen az eposz nyersanyagát adó eseménysor csak a megjelenés után nyolc évvel, 1566-ban következett be. Ez előtt a harc előtt éppen egy évtizeddel azonban történt egy olyan török ostrom, amely *sikertelen* volt: az 1556-os évben Horváth Stancsics Márk seregei sikerrel védték meg Szigetvárt Ali basa seregei ellen (Zsámboky 1977). Maga a későbbi szigetvári hős, Zrínyi Miklós is hozzájárult a sikeres várvédéshez, mivel Babócsa elfoglalásával megosztotta az ostromló török sereg figyelmét, olyannyira, hogy az Ali által kettéosztott sereg túlereje ellenére végül is mindkét ostromot sikertelenül vívta meg. Zsámboky műve, amelyet Horváth Stancsicsnak ajánlott, olyan haditudósítás, amely amellet, hogy tárgyyszerűen elmondja az eseményeket, jeles hősökként állítja be mind Horváth Stancsicsot, mind pedig magát Zrínyi Miklóst. A költő Zrínyi nyilván olvashatta ezt a beszámolót a korábbi ostromról, de művének történeti anyagához nem járult hozzá. Úgy látszik, a címadáshoz annál inkább. A Tinódi-féle értelemben vett „veszedelemről”, azaz veszésről ezen (talán éppen a Zrínyi művének címadása szempontjából perdöntő) *obsidio* esetében tehát bizonyosan nem beszélhetünk, hiszen ezúttal a várvédők győztek.

Ezek után bizonyítottnak látszik, hogy a *Zrínyiász* esetében mégis a kifejezés konkrét jelentését lenne pontos figyelembe venni. Mint ahogyan azt a szótárak egyöntetűen vallják (Szenci Molnár Albertétől Finály Henrikén át Györkösy Alajoséig) az *obsidio* szónak kétféle jelentése van: egy elvont, amely valóban szorongatást, körülzárt állapotot jelent, és egy konkrét, amely viszont egy vár ostromát, körülzárását jelenti. Nem véletlen tehát, hogy Zsámboki műcímének vonatkozó részletét modern fordítói is „*Szigetvár ostroma*”-ként fordítják! Az eltérés oka az, hogy míg Zsámboky a főnevet III. declinatiósnak tartja, és így is ragozza (Szigetiensis, Szigetiense), Zrínyi azt I-II-osnak (3 alakú: Szigetianus, Szigetiana, Szigetianum). Mindketten az *obsidio* nőnemű változatát, s nem az *obsidiumot* használják.

Kazinczy Ferenc, amellet, hogy *Zrínyiászként* jelölte meg a munkát, e címmel a magyar nemzeti eposzként jelölve meg azt, maga is az „*ostromlott Sziget*” alcímet adta a műnek. Ezek után még izgalmasabb, hogyan látja a kérdést Arany János, akinek nevezetes tanulmánya különösen fontos alapszövege a Zrínyi-kutatásnak. Annak ellenére, hogy rendelkezésre áll a Toldy-Kazinczy Gábor-féle kiadásnak az a példánya, amelyet Arany maga széljegyzetelt, nem ennek a kiadásnak a címadását követte. Akadémiai székfoglalója, a kutatásnak új lendületet adó *Zrínyi és Tasso* kétféle jelöléssel él, mindkét változatában Kazinczy Ferenc javaslatát tartva követendőnek: *Zrínyiászként* és *Sziget ostromaként* nevezi meg a művet. Arany Zrínyivel és a nemzeti eposszal kapcsolatos nézeteinek taglalása már végképpen szétfeszítené ezen előadás kereteit; itt csupán annyit jegyzek meg, hogy a *Megszabadított Jeruzsálem* és a Zrínyiász kapcsolatát először bizony nem Arany János, hanem Kölcsey Ferenc említette, 1817-es Berzsenyi-kritikájában, s Kazinczy levelezésében ezen állítást szintén neki, Kölcseynek tulajdonítja. Noha tehát Csetri Lajossal összhangban továbbra is bizonyosnak látszik, hogy Kölcsey 1817-ben még nem rendelkezett olyan árnyalt régi magyar irodalom-képpel, mint az őt Tudósításában bíráló Szemere Pál, már ekkor tett egy olyan alapvető megfigyelést, amely jól mutatja Kölcsey súlyát az egész témakörben (Szemere 2003.). Az pedig, hogy a Nemzeti hagyományokra már egy árnyaltabb képpel állt elő, jelentős részben Szemerének köszönhető, s Kölcsey szemléletének egy átfogó, mélyreható változását jelzi, amelyet Csetrivel „nemzeti fordulatnak” nevezhetünk.

Ezen tekintélyek egybehangzó döntése ellenére mégis Kazinczy Gábor és Toldy Ferenc megoldása vált követendő példává. Ez a furcsaság annak köszönhető, hogy Kazinczy Gábor Zrínyi-kiadásbeli szerzőtársa, Toldy Ferenc írta meg először a magyar irodalom történetét, és nevezetes, kánonformáló erejű művében a *Szigeti veszedelem* címalak mellett voksolt (Toldy 1872—3) A kérdés innen kezdve eldőlt, s máig is ez a cím maradt érvényben.

6. Interpretációs hozadékok: a. az eposz kortárs szereplői

Ez a címértelmezés pedig félrevezető: az eposz nem pusztán egy vár veszésének története. Az, hogy a törökök végül elfoglalják Szigetvárt, eltörpül a védők áldozatának történelmi és üdvtörténeti jelentősége mellett. Az eposz nem egy nemzethalál-vízió, még akkor sem, ha Kölcsey *Himnuszának* és a költő Zrínyi vadászbalesetének, illetve a Wesselényi-összeesküvés kudarcának tükrében talán hajlamosak vagyunk is akképpen olvasni: a korszakról alkotott történelmi ismereteink éppen ugyanabba az irányba mutatnak, mint az érvényben lévő címváltozat komorsága.

Kazinczy Gábor és Toldy Ferenc címfordítása, amely nézetem szerint nem véletlenül a magyar történelem egyik sötét korszakában, az 1850-es években keletkezett, akarva-akaratlan ezt az interpretációt erősíti. Az eposz tizennegyedik éneke azonban egyértelműen e sötét olvasat ellen szól. Miután elsőként testvére, a kötetét horvátra fordító Zrínyi Péter négystrófás dicséretét halljuk, feltűnnek olyan alakok, akikkel – bár kevésbé illenek az eposzba, hiszen nem a szigetvári hős, hanem a dédunoka Zrínyi kortársai – egy csoportot alkotva, közösen igyekeznek megvalósítani a horvát bán – és testvére – céljait:

„Látom de más felől, országunk oszlopja,
Vitéz Veselényi jó lovát jártattja,
Nagy gond van fejében, mert gond is nagy rajta,
Mert csak nem esőben országunkat látta.

Látom Bottianitis vallával országot
Tamasztja, s romlásra nem engedi asztot,
Es noha ő nem vár senkitül jutalmot,
Maga virtusából vesz elegendő jót.

Száz másokat látok, örömet az kiket
Köszönténem, hajtok de most nekik fejet,
Mert messzi elmentem Históriaim mellett,
Ismég elől kell kezdenem szövésemet.” (Zrínyi (1980), Ii v.—Ii2r.)

Ezeknek a soroknak véleményem szerint nagy jelentőségük van. Zrínyi ugyan magát tünteti fel mint a dédapa tetteinek folytatóját s reménybeli kiteljesítőjét, ám e felsorolás segítségével megmutatja azt is, kik állnak nagyratörő terve mellett: a katolikus magyarországi főurak, akik erejükkel őt támogatják. Bár reálpolitikus volt, Zrínyi érezte ebben a generációban a nehéz helyzet megoldásához kellő erőt, és Magyarország megváltásának tettét pedig Krisztus megváltói áldozatához hasonlítva ábrázolta. Művében az ország ostromoltatott ugyan, de veszedelme, végső romlása nem következett be, sőt, megvolt az esély a helyzet jobbra fordulására. Sziget ostroma nem egy nemzet síremléke, hanem egy, a sok megpróbáltatás után poraiból újjáéledt ország vízióját vetíti elénk.

Toldy víziója

A Toldy Ferenc– monográfia (Dávidházi 2004) szerint is a magyar nemzeti irodalom megalkotásában talán az egyik legfontosabb kérdés a nemzeti eposz kérdése volt, ez pedig szorosan összefügg a *Zrínyiász* értékelésével. Dávidházi Péter monográfiájának tanúsága szerint a nemzeti eposz szerepét az irodalomtörténeti összefoglalás vette át. Nem vitatható, hogy az eposz a kor kánonformáló figuráinak a magyar irodalmi hagyományról alkotott elképzeléseire is döntő hatással volt. Zrínyi eposzának megítélése (elsősorban a kor számára nehezen értelmezhető verselési sajátosságai miatt) ellentmondásos volt ugyan, a mű elfoglalta helyét a magyar irodalom fontos szövegei között, értelmezése és értékelése ugyanakkor változásokon ment keresztül. Megfontolandó, hogy a szövegkiadásokban uralkodó „Szigeti veszedelem” cím is hozzájárulhatott a mű értelmezésének elkomorulásához, elsötétedéséhez, különösen azzal együtt, hogy az interpretációba bevonták a műtől máskülönben független külső körülményeket, Zrínyi tragikus halálát, illetve Erdély bukását is. Ezzel pedig az eredetileg talán más szellemben fogant, nemzeti énképünket meghatározó alkotás értelmezése tökéletesen illeszkedett a magyar irodalomtörténet és történelem tragikus olvasatába, a heroikus pesszimizmus számos példája közé (Takáts 1999).

Kitekintés: folytatási irányok

Már az első lépésnél kiderült, hogy a dolgozat kiinduló problémája igen messzire vezet, egészen a saját irodalmi hagyomány megalkotásáig, illetve a kulturális identitás és énkép problémáig. Korábban úgy látszott, hogy a fentebb vázolt Zrínyi-értelmezés 1850 körül kerekedett felül, amikor múlt és jelen tragikus heroizmussal csenghetett egybe az eposz mértékadó olvasói számára. Most azonban már világos, hogy ez a tragikus szemlélet nem vizsgálható függetlenül attól a kortárs szellemi környezettől és változásaitól, amelyben született: ez a téma monografikus formában is feldolgozható lenne, hiszen Zrínyinek a felsorolt szereplőkön, Kazinczyn, Rádayn és Toldyn kívül Kölcsey Ferenc, illetve a vele vitázó, s Körner Zrínyi-színművét fordító Szemere Pál életművében is indikátor-szerű szerepe van: a Zrínyi-kép változása jól jelzi Kölcsey különböző irodalomkritikusi korszakait is. Zrínyi jelentette azt a viszonyítási pontot, amelyhez képest meghatározták a magyar irodalom korábbi időszakait, és azt elhelyezték a világirodalomban, saját kritikai és politikai nézeteiket, illetve azok változását hűségesen tükrözte *Az ostromlott Sziget* írójához fűződő viszony.

Ez a szemlélet korábbi formájában ugyanis már igen jelentősen befolyásolta, és azóta sem kis mértékben befolyásolja a saját irodalmi hagyományainkról való gondolkodást. A töredékes régi magyar fejleményeket a nyugati népek irodalmi eredményeiből kiindulva leértékelő megközelítéssel Kölcsey 1817-es Berzsenyi-kritikája és a részletgazdagabb,

árnyaltabb képet nyújtó *Nemzeti hagyományok* írása, 1826 óta számtalanszor találkozhattunk. Többen osztani látszanak a pályája kezdetén Kölcsey által is hangoztatott véleményt, hogy egyetlen régi magyar költő létezik a 16. században, az pedig Balassi Bálint, a többiek értéktelen, torzszülött alkotásokat voltak csak képesek létrehozni. Jutott egy nagy magyar költő a tizenhetedik századra is: ez pedig Zrínyi Miklós: az ő teljesítménye a kutatások mélyülésével a kezdeti véleményekhez képest egyértelműen felértékelődött. A kultusz azóta is töretlen, sőt, újabb és újabb értelmezéseket, illetve filológiai felfedezéseket szül, úgy látszik azonban, hogy ezenközben nem fordítottunk elegendő figyelmet arra, hogy a megtett út alatt milyen, részben téves filológiai megoldásokon alapuló értelmezések rakódtak rá nem csupán a műre, hanem a régi magyar irodalom egyéb szerzőinek értelmezésére is.

Az irodalomtörténet *Szigeti veszedelem* címen tartja számon az eposzt. Nemigen változtathatunk ezen: a hagyomány ezúttal is erősebb a filológusi elmélkedésnél; e megfontolások azonban valamelyest fényt vetnek e hagyomány helyenként a történeti poétikai olvasattal ellenkező, s időről időre felülvizsgálatra szoruló természetére.

JEGYZETEK

1 A dolgozat korábbi, rövidebb változata megjelent: Fazekas Sándor: Obsidio Szigetiana. Meditáció a Zrínyiász magyar címadása kapcsán, in *Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae, Acta Historiae Litterarum Hungaricarum*, 29. Szeged, 2006. A téma azonban egyre szélesedik, s elképzelhető, hogy nem ez a dolgozat lesz a végső formája.

IRODALOM

ARANY JÁNOS (1968): A magyar nemzeti versidomról. Arany János Összes Művei, szerk. Keresztury Dezső, X. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest 1962. 218-258.

BEKE JÓZSEF (szerk) (2004): *Zrínyi-szótár: Zrínyi Miklós életművének magyar szókészlete* [előszó: Benkő Loránd] Argumentum, Budapest.

DÁVIDHÁZI PÉTER (2004): *Egy nemzeti tudomány születése: Toldy Ferenc és a magyar irodalomtörténet*, Akadémiai Kiadó–Universitas, Budapest.

KAZINCZY FERENC (1905): Kazinczy Ferenc levelezése, közléteszi Dr. Váczy János, tizenötödik kötet, 1817. január 1.—1818. március 31. Bp, Az MTA kiadása. Kazinczy Ferenc összes művei, Harmadik osztály, Levelezés.

KOSJÁR MÁRTON (1959): A szöveget közli: Kosjár (Kaposi) Márton, *Kazinczy elfelejtett Zrínyi-értékelése*, ItK, 1959, 515-517.

KÖLCSEY FERENC (2003): *Berzsenyi Dániel versei* (1817), in Kölcsey Ferenc minden munkái, Irodalmi kritikák és esztétikai írások I., s. a. r.: Gyapay László, Bp, Universitas Kiadó

PRÁGAI ANDRÁS (1976): *Sebes agynak késő sisak*, in Régi Magyar Költők Tára, 17/8. Bethlen Gábor korának költészete, s. a. r. Komlós Tibor és Stoll Béla, Akadémiai Kiadó, Bp.

SZAUDRER JÓZSEF (1967): *Sententia és pictura. A fiatal Csokonai verstípusai 1786—1791-91*, ItK, 517—538.

SZEMERE PÁL (2003): Tudósítás A' Tudományos Gyűjtemény dolgozó társainak egyesületéhez, Kölcsey könyvvizsgálata felől Berzsenyi verseire, 1817, in Kölcsey Ferenc minden munkái, Irodalmi kritikák és esztétikai írások I., 586—680, s. a. r.: Gyapay László, Budapest, Universitas Kiadó

SZÖRÉNYI LÁSZLÓ (2007): *A szerkesztett verskötet mint a szerző ifjúkori önarcképe*, in *A magyar irodalom története I*, szerk. Orlovszky Géza—Szegedy-Maszák Mihály, Gondolat Kiadó, Budapest, 467–487.

TAKÁTS JÓZSEF (1999): *Magyar politikai beszédmódok a XIX. század elején. A keret*, in: *Mesterek és tanítványok. Ünnepi tanulmánykötet a hetvenéves Csetri Lajos tiszteletére*. Magvető, 224-249.

TOLDY FERENC (1872-73): *A magyar nemzeti irodalom története a legrégebbi időktől a jelenkorig rövid előadásban*, I.-II, Pest.

ZRÍNYI MIKLÓS (1817): *Zrínyi Miklós minden munkái*, s. a. r. Kazinczy Ferenc, Pest.

(1853) *Zerinvári gróf Zrínyi Miklós összes munkái*, s. a. r. Kazinczy Gábor és Toldy Ferenc, Emich Gusztáv nyomdája, Pest.

(1980): *Adriai Tengernek Syrenaia, Groff Zrinyi Miklós*, Akadémiai Kiadó–Magyar Helikon, Budapest.

(1993): *Szigeti veszedelem*, szerk., s. a. r.: Király Erzsébet, Ikon, [Bp.], (Matúra Klasszikusok 10.)

ZSÁMBOKI JÁNOS (1977): *Sziget ostromának igen rövidre fogott és hű előadása, amint azt a király számára a napról napra történtek alapján följegyezték, 1558*, in *Humanista történetírók*, szerk. Kulcsár Péter, Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 402–410.

HEVESI ZOLTÁN ISTVÁN

**Drámapedagógia és irodalomtanítás – egy hermeneutikai szemléletű
pedagógia esélyei a globalizáció korában**

Dolgozatomban egy hermeneutikai szemléletű, a drámapedagógia módszereire épülő irodalomtanítás lehetőségeit vizsgálom a kortárs pedagógia viszonyai közepette – elsősorban az erdélyi magyar irodalomtanításra fókuszálva. Megpróbálom felvázolni az irodalmi szövegek tanításának tradícióját, hogy megválaszolhassuk azt a kérdést: miért tanítunk ma irodalmat. Kitérek arra is, milyen új kulturális paradigmák mentén képzelhető el a ma iskolájának érték közvetítése, hogyan fogalmazhatjuk át az oktatás válságával kapcsolatos általános megállapításokat, milyen lehetőségei vannak a játékokban megteremtődő közösségeknek egy individualizálódó társadalomban, illetve hogyan győzhetők le azok a kulturális – időbeli – értékrendbeli távolságok, amelyekkel a mai pedagógus találkozik munkája során.

Ma már úgy érezzük, hogy nemcsak a pedagógia, és ezen belül az anyanyelvi kultúra tanítása került nehéz helyzetbe, de az ezt a nehézséget tematizáló beszéd is. Két fő okát látom ennek. Az egyik tipikus posztmodern jelenség: bármiről szólunk, azonnal megmutatkozik ennek a diskurzusnak az esetleges volta, a fogalmak használatának egyoldalúsága, bizonyos fokú doktrinerség félig tudatos (vagy nem tudatos) megnyilvánulása. Ám ugyanakkor azt is tudjuk, hogy a nyelv és az abban megnyilvánuló emberi gondolkodás képtelen enélkül létezni, ezért számunkra nem marad más hátra, mint az ilyen jellegű korlátainknak az elismerése és felvállalása; ha nem így teszünk, akkor félő, hogy diskurzusunk belegabalyodik a nyelvi-fogalmi reflexiók hálójába. A másik ok, ami miatt legalábbis óvatosan kell megközelítenünk a nevelés problémáját, abban rejlik, hogy – lévén nem pusztán szűkebb értelemben vett szakmai kérdés, hanem ösztársadalmi jelenség – a téma túlságosan gyakran megjelenik a hétköznapi beszédmódban is, s így a közhelyek és lapos megállapítások csapdáját kell szüntelen kerülgetnünk, ha mégis arra adjuk a fejünket, hogy szóba hozzuk. A „kerülgetés” a továbbiak tárgyalása során nem azt jelenti, hogy figyelembe sem vesszük őket, de megállapításaikat legalábbis bizonyos kritikai távolságtartással kezeljük, s megpróbáljuk felfejteni a megállapítások mögött rejlő mélyebb igazságokat.

Lássuk mindjárt a legkézenfekvőbb ilyen állítást, amely így hangzik: *az oktatás válságban van.*

Előre jelzem: nem cáfolni akarom ezt a megállapítást, pusztán árnyalni valamelyest az abban megfogalmazott gondolatot. Mert arról nagyon gyakran olvasunk/hallunk, hogy egyre csökken a tanítás színvonala, folyik az eltömegesedés, s hogy a mai fiatalok sokkal kevesebbet tanulnak, de arról jóval ritkábban esik szó, hogy válságérzetünket vajon mennyire okozza az (is), hogy erről a válságról állandóan beszélünk. Nem állítom, hogy kizárólag egy önmagát beteljesítő jóslattal állunk szemben, de gyanítom, hogy mi valamennyien, akik így-úgy kötődünk az oktatás-nevelés kérdéséhez, „rátészünk egy lapáttal” mindekre. Az elméleti „gyanakvás” és a közhelyes általánosságok így egymást erősítik. Holott ha a kérdést nem kollapszusként kezelnénk, ha nem egyszerűsíténénk le a jelentéshalmazt arra, hogy a mai társadalom egyértelműen rosszabb, mint az előzőek (ugyanis valami ilyesmi körvonalazódik abból, ami az oktatásról sokszor elhangzik itt-ott, magánbeszélgetéseken éppúgy, mint nyilvános fórumokon), akkor sokkal hatékonyabban tudnánk azokra a részterületekre koncentrálni, ahol valóban szükségesnek látszik a váltás. Így azonban, a válsághangulat és frusztráció állandó újratermelődése mellett nemcsak a megoldás megtalálása nehéz, de még a diagnózis felállítása is.

Szűkítve a kört, a továbbiakban az anyanyelvi oktatás kérdéseire koncentrálnánk, különösen, ami az irodalom tanítását, taníthatóságát illeti. Ezzel kapcsolatban az hangzik el nagyon gyakran, hogy *a mai gyerekek nem* (vagy sokkal kevesebbet) *olvasnak*, mert *idejük nagy részét a számítógép előtt töltik el*, s ezért a klasszikus kánonba tartozó művek befogadása, befogadtatása egyre bajosabb. Egyik megállapításról sem mondható el, hogy ne támasztaná alá számos olvasásszociológiai felmérés, illetve a napi gyakorlati tapasztalat. A csapdát inkább abban látom, hogy ezzel a megállapítással többnyire elintéztnek látjuk a kérdést, a tévét és a számítógépet kikiáltjuk közellenségnek, s úgy gondoljuk, megoldást csak az jelenthetne, ha valamilyen Münchhausen báróra jellemző bravúrral visszarántanánk magunkat *abba a boldog korba, amikor még olvastak az emberek*. Persze azt is tudjuk, hogy mindez lehetetlen (ennek eredménye pedig a sok elkeseredett és kiégett tanár).

Hogy önmagunk mostani horizontját a jelenlegi állapotában jobban megértsük, vissza kell tekintenünk (ha vázlatosan is) az irodalom tanításának tradíciójára. Tapasztalni fogjuk, hogy éppen ebben a visszatekintésben fog körvonalazódni a továbblépés lehetősége. Amit Hans-Georg Gadamer *A szép aktualitása* című tanulmányában állít, nevezetesen, hogy a művészetnek újra és újra meg kell határoznia önmaga érvényességét, valahányszor zavar áll be a társadalomba való beágyazottsága vonatkozásában, úgy látszik, az irodalom tanítására is

alkalmazható, sőt, a tanításra mint olyanra (Gadamer 1994). Meg kell tehát vizsgálnunk azt a kérdést, hogy egyáltalán miért tanítunk irodalmat, sőt, még egy lépéssel visszább menve: miért tanítunk egyáltalán?

Ennek a kérdésnek a körüljárása természetesen külön tanulmányt igényelne, hiszen a pedagógia (vagy általában az iskola) koronként más és más elgondolások mentén fogalmazta meg önmaga szerepét. Annyit azonban nagy vonalakban megállapíthatunk, hogy a nevelés történetében a következő törekvések figyelhetők meg: az iskola egyrészt egy társadalom kultúrájának, közös tudásának az átadását célozza meg, mert hosszú távon ennek a közös értékrendnek a megőrzése biztosítja a közösség fennmaradását. Másrészt, az egyén felől megközelítve a kérdést, az iskola feladata az is, hogy a mindenkori tanulót felkészítse a majdani szociális szerepeinek a betöltésére, „belenevelje” az életbe. Harmadik (újabb) törekvés az, hogy a gyermeket önálló, saját jellemzőkkel bíró entitásként elismerve, a szubjektumban rejlő egyéni, konstruktív képességeket, törekvéseket kívánja megerősíteni, fejleszteni a pedagógia (Mészáros 2005 95).

Magától értetődő, hogy a három szempont nem zárja ki egymást, sőt, egyetlen magasabb horizontban olvad össze: a társadalom és az egyén érdekei egymással szorosan összefüggenek, egy társadalom jólétét leginkább az szavatolja, ha olyan egyénekből áll, akik „jól érzik magukat a bőrükben”, ha egyéni létükben is minél jobban tudnak gyarapodni. (A jólét, gyarapodás fogalmai alatt itt az értékek olyan harmóniáját értjük, amelybe a szellemi, emocionális, fizikai és anyagi értékek egyaránt beletartoznak.)

Az egyén identitásának egyik legmeghatározóbb eleme az adott közösséghez való tartozás, ezt az identitást pedig az a kultúra alakítja, amelyet az adott közösség magáénak vall. Az európai történelem utóbbi három-négy évezredében ez a kultúra erősen íráscentrikus, nem véletlen tehát, hogy a különböző jellegű írott szövegekkel való foglalkozás az iskola egyik legrégebbi tevékenysége. Kezdetben többnyire az olvasás és írás mesterségének elsajátításához szükséges segédeszközként, illetve a különböző vallási tartalmak továbbítása céljából használták ezeket. Az írott szöveg kezdettől fogva igen nagy tiszteletnek örvendett (amihez nagy mértékben hozzájárult az, hogy az írás képessége csak a kevesek kiváltsága volt), az azokban megfogalmazott erkölcsi, szellemi értékek a közösség, a társadalom szilárd, megkérdőjelezhetetlen normarendszerét alkották. Ez megnyilvánult abban is, ahogy a szöveget kezelték: változtatás nélkül, szóról-szóra memorizálták a megtanulandó szövegeket, mert úgy gondolták, hogy az azokban megfogalmazott erkölcsi értékek, pusztán az intellektusra hatva, beépülnek a tanuló személyiségébe (maga Szókratész is azt vallotta, hogy a tudás nemesíti az embert (Mészáros 2005 16–20, 28.).

A normatív szövegek tanulmányozása a görögöknél már kevésbé vallási nevelő célzatú: az athéniak az oktatás legfőbb feladatának azt tartották, hogy a tanulóból idővel jó polisz polgár váljék, s ehhez többek között az is szükséges, hogy az agorán felszólalva érveit minél választékosabban, fejlett műveltség birtokában tudja kifejteni. De nemcsak emiatt tartották olyannyira fontosnak az irodalmi (a már akkor is klasszikusnak tartott homéroszi) szövegek tanulmányozását: a görög nevelés ideálja a harmonikusan fejlett test és lélek együttese volt, s a görögök hittek abban, hogy az egészséges test és a művészileg kifinomult lélek létében gyarapítja az embert (Mészáros 2005 23–25).

A szövegek magyarázatának hagyománya is a görögökig vezet vissza: elsősorban a hellenizmus korára vált egyre megkerülhetlenebbé annak a kulturális és időbeli távolságnak az áthidalása, amely akkorra a klasszikus szövegek és az akkori jelenkor között feszült. Az időközben megváltozott emberideál horizontjában állva megértési feladatként állt elő az Iliász világának a befogadása. S immár pedagógiai kérdés (is) volt az, hogy mit lehet ezekkel a szövegekkel kezdeni (Mészáros 2005 25–26).

Dolgozatunk terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé azt, hogy az irodalminak nevezett szövegek tanításának európai történetét végigkövessük: a görögöket is csupán azért vettük kissé részletesebben, mert hozzásegítenek mai oktatási problémáink megértéséhez. A középkor ezer évét most teljes egészében át kell ugranunk, s az újkorból is inkább csak a felvilágosodás korát érintjük. A racionalizmus középpontba állításával a később szellemtudományoknak nevezett humán műveltség háttérbe szorult, s ezt a hátrányt tulajdonképpen azóta sem sikerült ledolgoznia. A tudás eszménye a természettudományos megismerés lett, a logikai következtetés s az ezt bizonyító kísérlet. A szellemtudományok kezdetben nem a saját módszertanukat keresték, hanem a természettudományokhoz próbáltak hasonlítani: megjelent az irodalomtudomány, amely a szövegek tanulmányozását megpróbálta minél szakszerűbben végezni. A filológia és az irodalmi pozitivizmus az elemzés tárgyává tette a szövegeket s abban a meggyőződésben élt, hogy a szöveg kontextusának minél alaposabb feltárásával a szöveg által közölt egyértelmű és mindenki által befogadható, a szerzői szándékkal azonos jelentés megragadható. A modernség, részben szembefordulva ezzel, dekontextualizálja az irodalmi szövegek jelentésének megfejtését, a szövegben magában véli fölfedezni a közös értelmet. De rokonítható a kora modernnel abban a tekintetben, ami alapeszméje: a művészi szöveg tulajdonképpen jel, amelynek jelentése megfejthető, verbalizálható, s ez még akkor is igaz, ha később – elsősorban Schleiermacher hatására – a szellemtudományok immár nem a természettudományos megismerést tartották

követendő példának, hanem a hermeneutikát tágították ki a szellemtudományok egyetemes módszertani alapjává (Bókay 2006 58-93).

Az irodalomtudományi tradícióban (elsősorban a kora modern paradigmában) a jelentés megismerése erkölcsi nevelő hatású, a „mondanivaló” megértése egyben annak az egyén civil életében való alkalmazását is jelenti (Bókay 2006 58–61). A művészetet tehát alapvetően ismeretelméleti, nem lételméleti kérdésként kezeli a modernizmus (épp ebben hoz gyökeres szemléletváltást a huszadik század szellemi fordulata).

De mielőtt erre rátérnénk, idekíváncozik a kérdés: mi okozza azt, hogy ha irodalmi szövegről beszélünk, a jelenkorhoz közeledve egyre inkább elválaszthatatlan tőle az értelmezés, az értelemkeresés fogalma. (Szintén csak vázlatos áttekintés következik.) Az alteritás korában a művészet általában még szerves részét képezte annak a kultúrának és társadalomnak, amelyben létrejött. Tulajdonképpen értelemben vett, vagyis önmagában és önmagáért létező műalkotásról még nem is beszélhetünk: a művészet a vallási vagy a hétköznapi alkalmak szerves részét képezte, mindkét esetben a transzcendencia kiáramlását, megmutatkozását jelentette. Bemutatásában az isteni szellem vagy a közösség kollektív önképe nyilatkoztatott ki. A művészet egy többé-kevésbé mindenki által befogadható tudás részeként élt, s mint ilyen, nem okozott különösebb megértési nehézséget a közösség tagjai számára (Bókay 2006 23–42).

A reneszánsz korával kezdődően (a felvilágosodás korában pedig tovább folytatva azt) az éppen kialakulófélben lévő értelmiség, amely az addigra a társadalom nagy része számára már nehezen vagy egyáltalán nem befogadható antik műveltség felé fordul, fokozatosan eltávolodik a közösségtől. A kultúra – legalábbis ebben az értelemben – elitfogalommá válik, elszakad a mindennapoktól, a műalkotás az élet kivételes, bizonyos esztétikai távolságtartással csodált mozzanatává válik (Bókay 2006 42–51). A társadalom nagyobbik része sem marad persze kulturális tapasztalat nélkül, de ezt a populárisnak nevezett regisztert hosszú évszázadokra megbélyegzi az elitkultúra. Kanttal kezdődően a kellemesség kizáródik a kulturális szférából, helyette valami egyoldalú, szent komolyság válik egyeduralkodóvá (Almási 2003 13) (ezalatt nem a Gadamer által használt „szent komolyságot” értem, amely nála a játék egyik fontos jellemzője, hanem inkább „szent komorságot”). A művészet az átlagos befogadó számára egyre kevésbé kínál választ azokra a kérdésekre, amelyekkel az mindig is fordult a művészet felé. A modernizmus felől nézve azt gondolnánk, ezek mindig is a végletekig kiélezett ontológiai kérdések voltak az idők során. Holott a művészet évezredek át voltaképp egyetlen célt szolgált: a közösség által gyakorolt tudásrendszer érvényességének az újabb és újabb megerősítését. Ebbe a transzcendencia

közösségi megélése ugyanúgy beletartozott, mint a szórakozás, a kellemesség közös átélése. A modernizmusban azonban a kultúra fokozatosan elveszíti ezt a szerepét, társadalmi presztízzsé válik. Aki otthonosan mozog az elit kultúra világában, az ki tud emelkedni a közösségből. Az individualizmus kora ez. (Ennek csak látszólag mond ellent az a tény, hogy a romantika nemzetfogalma szintén a közösség lehetőségét kínálja, immár globális formában, a nemzet fogalmában. Ez a közösségfogalom azonban mégiscsak virtuálisabb, mint a hagyományos, ún. kisközösség, amelynek tagjai ismerik egymást.)

A műalkotásnak a befogatótól való elidegenedése szükségszerűen megértési nehézséget teremt: a műalkotás világa nem a társadalom közös szellemi tapasztalata, ezért azzá kell azt tenni. Csakhogy itt kezdődik az újkori irodalomtanítás nagy tévedése, bő két-három évszázadon át tartó önáltatása. A modernizmusban a magas kultúráért az értelmiségi kaszt felel, amely abból a feltevésből indul ki, hogy az elitirodalom és annak értelmezése által megkívánt, kiművelt nyelvi kód többé-kevésbé mindenki által hozzáférhető. Ennek a fejlett, a jelentésárnyalatokat jól érzékelő nyelvi regiszternek a birtokában is persze problémás az irodalmi szöveg „jelentésének” a maradéktalan kibontása, de mégis viszonylag jó határfokkal megtehető. Ez a szemléletmód továbbá egyeduralkodóvá teszi a befogadás esztétikainak nevezhető módját, minden más módot degradál, a műalkotáshoz méltatlannak tart (Almási 2003 176–181). Ez a felfogás elképzelhetetlennek tartja a befogadás olyan alternatíváit, mint a szórakoztatás, a díszítés vagy a pusztán időöltés. Az ilyen ember latrok barlangjává tenné a művészet házát...

Mindezt persze saját horizontunk, a posztmodern paradigma felől nézve látjuk immár így. Az elitizmus fellegvárai elméleti síkon összeomlottak, és ma már nem vagyunk meggyőződve az esztétikai jellegű befogadás kizárólagosságának létjogosultsága felől. Ma inkább úgy gondoljuk, a műalkotás létmódjának számos alternatívája van, amelyek között egyik végletes forma csupán a tisztán esztétizáló, az érzéki-intellektuális hatáskomplexumot tisztán fogalmi síkra terelő interpretáció (Almási 2003 176-181). Mai felfogásunk szerint nem rosszabb ember az, aki a populáris paradigmában mozog otthonosan annál, aki „igényes” befogató (maga a megnevezés ugyan cáfolná ezt a fajta demokratizmusunkat, az idézőjel azonban hitelesíti valamelyest a fenti kijelentést).

Az előbb azt mondtuk: az elitizmus fellegvárai elméleti síkon összeomlottak. Ebből a kijelentésből azonban az is érezhető, hogy a gyakorlat még mindig egészen mást igazol: az ezredforduló iskolája alapvetően még mindig modernista beállítottságú (különösen a volt szocialista tömb országokban). Ennek következtében azonban bekövetkezett egy olyan hasadás, ami miatt az iskolai irodalomtanítás kívülről nézve valamiféle szövegmúzeumnak

látszik inkább, mintsem olyan helynek, ahol embereket készítenek fel a társadalomban való „jó beválásra”. És ugyan mi, pedagógusok tisztában vagyunk azzal, hogy számos megnyilvánulásunk „modernista csökevény”, de ezekhez makacsul ragaszkodunk, mert a köztudatban még mindig úgy él: a posztmodern, a liberalizmus, az értékpluralizmus értékellenes, negatív fogalmak, amelyek ha domináns szerephez jutnak, totális csődöt jelentenek. (Azt a posztmodern leglelkesebb hívei sem tagadhatják, hogy van valós alapja ennek a félelemnek. Ez azonban szerintük inkább abban a gyökerezik, hogy a társadalom még nem nőtt fel ahhoz, hogy ezt a minden eddiginél „szentebb”, demokrácia nevű játékot tisztán, becsülettel játssza. A dilemma pedig épp abban áll, hogy van-e realitása egy ilyen játéknak, ha közben a világot egyre inkább az érdek mozgatja. Természetesen nem célunk ennek a kérdéskörnek a körüljárása, csupán jeleztük, hová torkollnának a kérdéseink, ha ebben az irányban gondolnánk tovább.)

Összefoglalva tehát az eddigieket: a hagyományos irodalomtanítás még mindig azokból az eszményekből tengeti magát, hogy az elit műalkotások által megkövetelt kiművelt nyelvi kód, reflektáló gondolkodás és emocionális gazdagság mindenki számára hozzáférhető; továbbá az embernek az a késztettsége, hogy a műalkotásban automatikusan mindig teljes világ- és énmegértést keressen, mintegy készen adott (hozza magával a gyermek az iskolába); illetve hogy a szöveg intellektuális jellegű befogadása egyet jelent a művészi érzék fejlődésével.

A gyakorlat azonban, mint tapasztaljuk, sorra cáfolja meg ezeket az előfeltevéseinket. A szakma azonban gyakran hajlamos azt hinni, hogy az irodalomtanítás eszménye és eredményessége közötti szakadék csak az utóbbi néhány évtized során állt elő, mert *régen még olvastak az emberek*. Ehelyett én inkább úgy gondolom, az iskola hosszú ideje nem olvasásra nevel, hanem mechanikus gondolkodásra. Ha valakiből ennek ellenére aktív olvasó lett, az többnyire nem az iskolai szövegelemzések hatására történt... Az, hogy ezt a szakadékot most jobban látjuk, inkább annak köszönhető, hogy a pragmatikus gondolkodás a tanügybe is egyre jobban begyűrűzik. A különböző felmérések kimutatták, hogy nemhogy a művészi, hanem a köznapi szövegek megértésével is komoly gondjai vannak a tizenéveseknek. Érdeemes lenne ezeket a felméréseket a felnőtt társadalomra is kiterjeszteni, mert akkor talán kiderülne, hogy a szövegértési képesség a húsz-harminc-negyven évvel ezelőtti iskolákban sem volt olyan fejlett, mint ahogyan azt akkor hittük.

Erdélyben (immár még tovább szűkítve a kört) a rendszerváltozásig természetesen szóba sem jöhetett semmilyen oktatási reform. A 90-es évektől azonban – elsősorban a Tulit Ilona és Orbán Gyöngyi által kidolgozott *Jámbor szándék* nevű tantervkoncepció és az arra

épülő alternatív tankönyvek – elindítottak egy olyan folyamatot, amelyről kezdetben úgy látszott, nagyon nagy ellenállásba ütközik (ez amúgy igaz is volt), és kérdéses, hogy meg tudja-e reformálni az erdélyi magyar irodalomtanítást. A mozgalom (talán nevezhetjük annak, hiszen itt nemcsak egy tankönyvsorozatról volt szó, hanem az azok köré szerveződött táborokról, tantárgyversenyekről stb.) és az annak alapjául szolgáló hermeneutikai koncepció azonban egyre inkább bekerült a szakmai köztudatba, a merev határok lassan kezdtek fellazulni. Ezzel párhuzamosan, összpédagógiai szinten is elindultak bizonyos reformfolyamatok, egyre többet lehet hallani inkluzív, gyermekközpontú, személyiségfejlesztő oktatásról, az alternatív pedagógiai módszerek társadalmi elfogadottsága is egyre nagyobb, és lassan a tantervek és a „kimeneti követelményrendszer” is alkalmazkodik a változásokhoz.

A gond az, hogy időközben (különösen az elmúlt egy évtized során) olyan gyors társadalmi változások indultak el, amelyek mellett az előbb vázolt reformfolyamat túlságosan lassúnak bizonyult. A fogyasztói mentalitás gyors térhódítása, a virtuális valóságok, és általában a multimediális kultúra dömpingje olyan új helyzetet teremtettek, amelyre a lassan egyébként egyre elfogadóbb iskola nehezen tud reagálni.

Ebben a bonyolult kontextusban az irodalomtanítás „megmentésének” egyik lehetséges módja – meglátásom szerint – a drámapedagógiában rejlik. Ha abból indulunk ki, hogy a szövegek befogadtatásának egyik legfőbb akadály az, hogy nem szeretnek olvasni a mai fiatalok, ez pedig azért van, mert az olvasás olyan típusú figyelmet kíván, ami az egyszerre passzív és megosztott figyelmet igénylő képi világban fokozatosan leépül, akkor fejlesztenünk kell ezt a készséget. A drámajátékok egy része kimondottan a befelé figyelmet és az aktív, erős jelenlét készségét fejlesztik, ráadásul mindezt közösségekben és valamilyen versenyhelyzetet teremtve teszik meg. (Érdekes ebből a szempontból is újraolvasnunk Comenius *Schola ludus* (In: Mészáros 2006., 95–98.) című művét, amelyben a játék hét olyan jellemzőjét emeli ki, amelyek a játékot leginkább vonzóvá teszik. Ezek: a mozgás öröme, az önkéntesség, a közösség, a versenyhelyzet, amelynek ugyanakkor nem komoly a tétje, a rend és a szabályosság, a játék megtanulásának könnyű módja és a közbeiktatott szünetek, illetve a pihenés.) A rendszeresen végzett koncentrációs gyakorlatok (egyéb eredményeik mellett) az olvasási készséget is segítik, különösen, ha ezeket a gyakorlatokat már kezdetben összekötjük olvasási feladatokkal is.

A drámapedagógia előnyei azonban távolról sem merülnek ki ennyiben. A szerepbelépés lehetősége, a „mintha-játék” szituációjának megteremtése (amely ugyanakkor sohasem kötelező érvényű, akárcsak a drámafoglalkozás többi momentuma sem) a gyermek

számára sokkal nagyobb érzelmi bevonódást, élménylehetőséget kínál, mint a bizonyos távolságtartást jelentő olvasó–hős viszony esetében. Már az az egyszerű tény, hogy szakítani lehet az osztálytermi kötöttségekkel, fel lehet állni, lehet mozogni, játszani, hozzászólni, a jelenetet alakítani, meghallgatják az én véleményemet is stb., erőteljes görcsoldó hatású, mert az óra mint formalizált tér emberre szabottá válik. Az osztályterem így erősen hasonlítani kezd a normális, civil térhez, ahol emberek együtt vannak és tesznek valamit, és ezt nem túlszabályozott formában teszik, hanem a közösen vállalt feladat (vagyis a játék) által körülhatárolt szabályok mentén.

A drámaóra fontos jellemzője – erre utaltunk már korábban – az önkéntesség. Egyik gyakorlat sem kötelező, a gyermek maga dönti el, hogy aktívan bekapcsolódik-e vagy csak külső szemlélő marad. Ez érzelmi biztonságérzetet teremt, a gyermeknek nem kell megfelelnie semmilyen kötelező mércének. A biztonságérzet pedig fokozza az alkotókészséget, így végső soron a nem kötelező rendszer sokkal nagyobb aktivitást eredményez.

Az egyik legnagyobb probléma a drámapedagógia és a hagyományos iskolarendszer „összebékítésében” éppen ebben rejlik: a kimeneti kompetencia centrikus szemléletmód el sem tudja képzelni azt, hogy ne osztályozzunk, ne mérjünk, ne kötelezzünk semmire, hanem „csak” egy folyamatot építsünk fel. E mögött pedig alapvetően az a mély bizalmatlanság húzódik meg, hogy ha valakire rábízunk valamit, de azt nem tesszük kötelezővé, akkor abból nem is lesz semmi. Ez viszont már előremutat arra a felismerésünkre, hogy a drámapedagógia legnagyobb akadálya éppen az a felnőtt társadalom, amelyet a hagyományos oktatás nem tanított meg játszani, illetve az a mentalitás, hogy mindig csak azért csinálunk meg valamit, mert az muszáj. Aki azonban az iskolában is „játékon szocializálódott”, azt nem kell attól féltetni, hogy egy értelmes emberi feladat elől kitérjen, hiszen minden ilyen lehetőségben önmaga kiteljesítését keresi és teremti meg. Ezt a készséget persze nem kapjuk készen, játszani is meg kell tanulni, és ezt a több évig tartó folyamatot nem lehet „megspórolni”. Sokan éppen ettől a hosszú folyamattól riadnak vissza és maradnak a „kaptafánál”, vagyis a hagyományos módszereknél (mintha az nem lenne eléggé ijesztő, hogy az ember éveken át olyasmit csinál húsz-harminc ember előtt, ami alig érdekel bárkit is).

A dráma így egyben egy másik problémánkra is megoldást kínál: gyakran halljuk panaszkodni, hogy *a mai fiatalok már mennyire nem tekintélytisztelők (ezért sem lehet aztán rendesen tanítani)*. Való igaz, hogy a tekintélyelvű társadalmi modell megszűnt, és most derült ki, hogy mekkora úr maradt helyette: most látszik, hogy a társadalomból mennyire

hiányzik az egyéni felelősség vállalásának, a játszani tudásnak, a másik meghallgatásának a képessége. Nem eltűnt, nem is volt! (Kissé buta hasonlattal élve: a lombhullató fák levelei ősszel megsárgulnak, s a naiv szemlélő ezt úgy interpretálja, hogy *zöld volt, sárga lett*. Holott valójában a sárga [vagy barna, vörös, fajonként változó] komponens addig is ott volt, csak nem láttuk, mert a zöld elnyomta; ez csak akkor lett láthatóvá, amikor a fa – egyébként a télre készülve – a zöld klorofillt kivonja a levélből.) Így sokkal nyilvánvalóbb a továbblépés iránya: nem a tekintélyelvűséget kell visszahoznunk, hanem meg kell tanulnunk játszani. És ezt a felnőtt társadalomnak kell elkezdenie, úgy, hogy leül a gyerekekkel játszani. Ők még tudnak, s ha ügyesek vagyunk, elleshetjük tőlük a tudományukat...

A drámapedagógiai alapú irodalomtanítás másik nagy előnyét abban látom, hogy kitágítja az interpretációs lehetőségek határát. A hagyományos elemzés mindvégig az értelmező intellektuális távolságát tartja fenn, az esztétikai élmény, az érzelmi bevonódás lehetőségét alig teremti meg. A drámafoglalkozáson azonban nem feltétlenül értelmezzük a szöveget (részben persze azt is tesszük), hanem valamilyen formában, számunkra hiteles módon megjelenítjük, kézzelfoghatóvá, láthatóvá, eljátszhatóvá tesszük, tulajdonképpen megteremtjük a szöveg egy vagy több lehetséges metaforáját. (Ennek legjobb példája talán az, amikor egy „cselekmény nélküli”, pl. egy lírai szöveget viszünk színre, a szöveg mellé, mögé teret, formákat, színeket, mozgásokat képzelünk el és valósítunk meg; ez is interpretáció, de egyben valami új művészi produktumnak a létrehozása is. Szöveg és interpretáció így válnak tulajdonképpen a megértés történéseinek a különböző mozzanataivá, s így válik a megértés körszerűsége konkrét tapasztalatunkká.)

Ez persze azt is jelenti, hogy nem riadunk vissza a befogadási módok lehetséges körének a tágításától sem. A kizárólag a magas művészetekre jellemző esztétikai beállítódás helyett belépünk a műalkotásokat „csupán” használó magatartásmódok körébe is (Almási 2003 176–181). Elfogadjuk, hogy a műalkotás lehet csupán ürügy is valamilyen más tevékenységünkhöz, pl. egyik alkalommal csak arra használjuk, hogy valamilyen emberi viszonyokat megértsünk a segítségükkel, máskor alkalmat szolgáltatnak a díszlettervező tevékenységünkhöz, vagy kitalálunk a vers ritmusára egy tánc-koreográfiát, ismét máskor pedig a beszédgyakorlatok terepévé válik csupán a szöveg. A sok használat mellett persze sor kerül a klasszikusabb értelemben vett esztétikai befogadásra is, de azt nem tekintjük kizárólagosnak. Ugyanígy nem kell feltétlenül egyeduralmódóvá válnia a drámaórán az „elit” műalkotásoknak sem. Egy populáris jellegű szöveg ugyanúgy alkalmat teremthet a játék megvalósulására. Ez nem jelenti azt, hogy egyenértékűnek tekintjük egy „magas” művészetbeli alkotással, hanem alternatívának gondoljuk. Ugyanígy a mű megértése adott

esetben világ- és önmegértéssé is tágulhat, s a megértés a lét „kiáramlásának” (Várszegi 2005.) közege is lehet, de nem abból indulunk ki, hogy ez mindig minden körülmények között be is fog következni (pl. az adott csoport „esztétikai rutintalansága” ezt nem teszi lehetővé, de attól a használat valamilyen formájában részt vesz, s ennek igenis van személyiségformáló, gadameri terminussal élve „létgyarapító” hatása).

A műalkotás tapasztalatának játékszerűségéről már szoltunk. Gadamer *A szép aktualitása* című művének alcímében szereplő másik két jellemző (szimbólum és ünnep) ugyanígy megteremtődhet (fontos a feltételes mód!) a drámafoglalkozáson. A szimbólum újrafelismerés, valaminek a másként felismerése. A szöveget új módon közelítjük meg, egy már számunkra ismerősnek vélt kérdést új megvilágításban látunk, az ismerős szavak új kontextusba helyeződnek, a jól ismert tér (az osztályterem) más helyszínként adódik számunkra. A játszótárs új szerepben mutatkozik meg, új oldaláról ismerem meg, s közben valami új dolog mutatkozik meg benne, általa. S ugyanígy fedezem fel önmagam is, mint a szimbólumteremtés közegét. A szerepjátékban a testem és/vagy a szubjektumom valami mássá válik, másban oldódik fel, magamat is másként ismerem fel újra, miközben mindvégig én én maradtam. A személyiségem úgy gazdagodik folyamatosan, hogy közben létezésem folyamatossága és önazonossága nem szakad meg.

Így, ebben a dialogikus térben, a másikkal való szüntelen együttműködésben teremtődik (teremtődhet) meg az ünnepi idő tapasztalata. A kényszermentes, a folyton visszatérő, de mindig másként visszatérő idő, amely kiszakít a „civil”, folyton „kicentizett” s így igazán meg sem élt időből. Ez a „totális jelenlétként megélt”, „megtörtént”, „színházi” idő nem feltétlenül csak a jól sikerült jelenetek tetőpontjain következhet be. Egy (klasszikus értelemben nem szerepjátékra épülő) egyszerű, pl. reflexjátékban ugyanígy meg lehet tapasztalni ezt a „felfokozott időt”, amelyben megmutatkozik a játék és a szimbólum igazi mivolta.

A drámapedagógia új színbe helyezi számunkra az Arisztotelész óta talán túlságosan is gyakran idézett mimészis fogalmát. A színházi forma (akárcsak a leghétköznapibb gyermeki „mintha”-játék) úgy utánozza a valóságot, hogy közben egy önálló világot teremt, és úgy teremti meg a létezés egy másik alternatíváját, hogy közben nem szakad el a valódi létezésről. Egyszerű példával élve: az a gyermek, aki a játék hatására „kinyílik”, feloldódik, a civil életben is magabiztosabb lesz, kezdeményezőbb és – boldogabb. Ez persze nemcsak a drámapedagógiára igaz, hanem a mindenkor játszó gyerekekre (vagy akármilyen korú emberre): egy, a barátokkal játszott, jó hangulatú focimeccs is létében gazdagítja a játszókat. (Egy gondolat még a boldogságról: ennek is vannak

alternatívái. Boldogság lehet az öntudatlan kikapcsolódás állapota ugyanúgy, mint a magára reflektálni tudó, de a játékban mégis teljesen feloldódó játékos „mintha”-szituációban megélt állapota. Ez utóbbit azonban gazdagabbnak, többnek érezzük, s ez olyan axióma, amelytől a posztmodern kor pedagógiája sem nagyon tud eltekinteni.)

Így, immár tágabb kontextusba helyezve mindezt, azt mondhatjuk: a játék mint alkalom voltaképpen csak ürügy: azért játszunk bármit is, mert közben együtt vagyunk, mert közben megteremtődik a játék olyan közössége, amely a „nem ünnepi” időben általában rejtve marad előlünk. Az iskolának voltaképpen csak ilyen ürügyeket kellene teremtenie, mert aki ilyen közösségi élményben nő fel, az majd menet közben minden olyasmit meg fog tanulni, amire szüksége lesz.

Tudjuk azt is, hogy napjainkban a közösség fogalma is radikálisan átalakulóban van (lásd virtuális közösségek, közösségi oldalak stb.). Nagy valószínűséggel azonban ezek a közösségek nem pótolják a valódi, személyes kapcsolatokat, sőt gyanítható, hogy az ilyen közösségeket az részesíti előnyben, aki a fizikai közösségekben nem érzi jól magát, aki közösségi értelemben „rutintalan”. Ismét csak oda lyukadunk ki tehát, hogy meg kell tanulnunk játszani, hogy ne látszat-megoldásokat keressünk, hanem valódi, emberi tekinteteket.

Ennek megvalósítására nem a drámapedagógia az egyetlen lehetőség. A különböző alternatív vagy reformpedagógiák, a drámapedagógiához hasonlóan személyiségfejlesztő és nem ismeretközlő beállítottságúak, a játékot állítják tevékenységeik középpontjába (nem véletlen, hogy valamennyi alternatív pedagógiában hangsúlyos szerepet kap a művészeti nevelés) (Pinczésné 2003 8–12). Bármely módszert is kövessük, a gyermek személyiségének a horizontjából indulunk ki, és innen szemléljük a pedagógia másik két, a dolgot elején vázolt irányultságát. Azért fejlesztjük a gyermek személyiségét, mert csakis önmaga képességeinek a kibontakoztatása révén tud sikeresen beilleszkedni majdani társadalmi szerepeibe, és azért tartjuk fontosnak a kulturális értékek közvetítését, mert a műalkotás, megteremtve a játék felszabadító közegét, alkotásra szólít fel és ad lehetőséget. Ez az alkotás aztán továbblép az egyén civil életszférájába is: nem mindegy, hogy a magunk narratíváját kizárólag mások írják csupán, mi pedig sodródunk az árral, vagy tevékeny részesei vagyunk az értelem eme szüntelen történéseinek.

A játékalapú irodalomtanítás így voltaképpen nem is irodalomtanítás, hanem olyan összművészeti készségfejlesztés, amely egyben személyiségépítés is. Ha megtanítjuk játszani a diákjainkat, akkor fokozatosan elhárulnak azok az akadályok, amelyeket a játék hiányában csak magunk előtt görgötünk. A játszó gyermek fokozatosan feladja a „magas” szöveggel

szembeni gyanakvását, megtanul figyelni (önmagára, a másokra és a szövegre), a tömegkultúra hatására megemelkedett ingerküszöböt sikerül lejjebb szállítanunk, s lassan fogékonyabb lesz a finomabb hatásokra is. Le tud lassulni a szöveg által megkövetelt tempóra, el tud mélyedni benne, és nem pusztán a kikapcsolódást és a végkifejletet fogja benne keresni. A „belülről megtapasztalt” szövegek hatására javul a dialóguskészsége, magasabb horizontból lát rá a történelmi-kulturális távolságokra, és a közte és környezete között feszülő nyelvi korlátokat is egyre jobban át tudja hidalni.

És ami nagyon fontos: a játék révén a pedagógus legalább ugyanannyit tanul, mint a diákjai. Ő maga is könnyebben hidalja át a kulturális és értékrendbeli távolságokat, jobban megérti a cselekvések (vagy épp azok hiányának) motivációit. A játszó tanár nem ég ki és nem panaszkodik folyton: új és új tapasztalatokra tesz szert, amelyek mentén saját munkáját (és életét) folyamatosan átírja, gazdagítja. A pluralitást nem katasztrófaaként, nem a kapaszkodók hiányaként éli meg, hanem a lehetőségek sokféleségeként.

Összefoglalva tehát: lehet-e irodalmat tanítani drámapedagógiával? Igen, egyébként azt is lehet, de én sokkal fontosabbnak tartom azt, hogy művészetet lehet általa tanítani, ösztönözni az érdeket, ezen keresztül pedig – jó pedagógiai közhellyel élve – valóban az életre lehet nevelni.

Hogyan adódik ebben a kontextusban tehát az anyanyelvi kultúra átadásának a konferencia címében jelzett kérdése? Röviden összefoglalva: alapvetően olyan légkört teremtsünk az órán, amelyben a gyermek jól érzi magát (nem pedig az elitkultúra fölényeskedését tapasztalja meg). Ebben a bizalmi légkörben kialakulnak a jó közösségek. A jó közösségek aztán értelmes játszóknak bizonyulnak. A jól játszóknak érzelmileg és intellektuálisan is kinyílnak, értő olvasókká válnak. Az értő olvasók pedig szinte maguktól (vagy egy kis segítséggel) fölfedezik maguknak azokat az értékeket (köztük a kulturálisakat is), amelyek biztosítják a szüntelen megújuló tradíció átörökítését a mindenkori társadalmak számára.

IRODALOM:

ALMÁSI MIKLÓS (2003): Anti-esztétika: séták a művészetfilozófiák labirintusában. Helikon, Budapest

BÓKAY ANTAL (2006): Bevezetés az irodalomtudományba. Osiris, Budapest

GADAMER, HANS-GEORG (1994): A szép aktualitása. A művészet mint játék, szimbólum és ünnep. T-TWINS Kiadó, Budapest

MÉSZÁROS ISTVÁN, NÉMETH ANDRÁS, PUKÁNSZKY BÉLA (2005): Neveléstörténet.
Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris, Budapest

MÉSZÁROS ISTVÁN, NÉMETH ANDRÁS, PUKÁNSZKY BÉLA (szerk.) (2006):
Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény. Osiris, Budapest

PINCZÉSNÉ DR. PALÁSTHY ILDIKÓ (2003): Dráma – Pedagógia – Pszichológia. Pedellus
Kiadó, Debrecen

VÁRSZEGI TIBOR (2005): Az ittlét öröme. A színpadi mű hermeneutikája. Balassi Kiadó,
Budapest

Hites Sándor

Anyanyelv és emigráció

Emigráció és anyanyelvi kultúraközvetítés kapcsolatának vizsgálata több szempontból is indokolt. Először, a 20. századi irodalmi emigráció elhanyagolt része a magyar művelődésnek, jóllehet a hazájuktól távol élők szellemi és művészeti teljesítménye ugyanúgy része az anyanyelvi örökségnek, mint az anyaországi vagy a kisebbségi magyar kultúráké. Másodszor, az emigráció, metaforaként értve, egy sor olyan jellegzetességet felidéz, melyek az utóbbi évtizedek elméleti gondolkodásának fő szempontjai, illetőleg a szövegolvasás újabb keletű gyakorlatai közé tartoznak. Ilyen az elhelyeződés, kimozdulás, decentrálas alakzatai, a nyílt forma méltánylása a zárttal, a peremé a középponttal, a távollété a jelenléttel, a különbözőség az azonossággal, heterogeneitás a homogeneitással szemben (Vö. *McClennen* 2004 20). Harmadrészt pedig az irodalmi emigráció a kultúra anyanyelvi közvetítésének *mikéntje* mellett arra irányíthatja rá a figyelmet, hogy mi is itt a közvetítenivaló, a közvetítés milyen nyelvi és kulturális közegekben mehet végbe, a közvetítés módja és tárgya miként esik egybe vagy válik szét. Egyszóval, hogy mi minden lehet az anyanyelv (nyelvi vagy nem nyelvi) jelölője.

Az anyanyelvi kultúra anyanyelvi közegben való közvetítésének evidenciájával szemben az emigráció perspektívájából az anyanyelv nem mint kéznél levő eszköz, hanem mint tét, adott esetben mint önmaga tétje mutatkozik meg. A következőkben azt igyekszem felvázolni, hogy az emigráció mint élethelyzet és mint irodalmi produkció milyen példákat szolgáltat az anyanyelv magától értetődőségének elvesztésére, metamorfózisainak, újra elnyerésének, megszüntetve megőrződésének távlataira.

Az anyanyelv mint otthon

Márai Sándor, illetve az 1945 után emigráltak jórésze számára az otthon-lét alapvetően az anyanyelvhez fűződő bensőséges, noha a száműzetésben nehezen fenntartott, s egyre kétségbeesettebben reflektált viszonyt jelentett. Erre utaló megfogalmazásokra egyaránt hozható példa Márai költeményeiből („Otthon vagy? Hol vagy ’otthon’? Csak a nyelvben./ Minden más fonák, zavaros, homályos.”)(Márai 2000 193), naplójából („Az ’ország’, a ’nép’ még nem ’haza’. A tényekből – az országból, népből – akkor lesz csak ’haza’, ha az anyanyelv nevet ad a tényeknek! Nincs más haza, csak az anyanyelv.”)(Márai é.n 287) memoárjából („ez a nyelv és irodalom nekem a teljes értékű életet jelentette, mert csak ezen a

nyelven tudom elmondani, amit mondani akarok. (És csak ezen a nyelven tudom elhallgatni, amiről hallgatni akarok.) Mert csak akkor és addig vagyok 'én', amíg magyarul tudom megfogalmazni, amit gondolok. Például 1947. február 10-én éjjel a felismerést, hogy számomra nincs más 'haza', csak a magyar nyelv.”)(Márai 2006 309-310), vagy regényéből („Láttam Bagnoliban egy cseh ügyvédet, aki izgatottan járt fel és alá a folyosón, mikor megkapta a vízumot, vissza akart menni az amerikai konzulhoz, mert a névre nem tették fel az ékezetet. Azt hitte, ez fontos. Úgy látszik, már nincs semmijük, s egy napon feleszmélnek, hogy ékezet nélkül nem egészen azok a világban, mint voltak régebben, amikor még ékezetük volt.”)(Márai 2004 126).

Márai első, 1920 és 1928 közötti berlini és párizsi emigrációjának tapasztalatait összegző regénye, az első világháború utáni Párizs jellemzően multikulturális és soknyelvű közegében játszódó *Idegen emberek* (1931) az európai identitás keresésének, az európai és a magyar kulturális örökség és mentalitás összeegyeztetésének a példázata. Az anyaországtól való távollétből fakadó dilemmáknak itt nem nyelvi, inkább kulturális, sőt antropológiai vonatkozásai vannak. Utóbbira utal a regény végén a fekete bőrű szenegáli táncosnak feltett kérdés: „fehér embernek tart ön engem?” (Márai 2005 410). Márai második, 1948-ban kezdődő emigrációja idején viszont a száműzetés már elsősorban a nyelvi elidegenedés közegét jelentette. A *San Gennaro vére* (1965) beállítása szerint a világ, a maga bábeli szerkezetében, *nyelvlecke*, amely megfoszt a saját jeleitől: „Mint egy nyelvleckére, úgy készülnek a világra. Mikor már nincsen ékezetük, nincs anyanyelvük sem, s ezért össze-vissza beszélnek és olvasnak, mindenféle nyelven.”)(Márai 2004 127).

A többnyelvű otthonosság és a lokalitás védelme – Kibédi Varga Áron

A Márai második száműzetésbeli önreflexióit meghatározó félelemérzet, mint abban az 1952-es bejegyzésben, amely szerint „Néha, olvasás közben, a rettenet: tudok-e még magyarul?”, (Márai é.n 194) kevésbé emésztette a következő nemzedékek emigránsait. Az 1956 után, fiatalabban emigráltak esetében ugyanis több nyelv is szolgálhatott az otthonosság érzetével. Ehhez az is hozzájárult, hogy életkorukból adódóan iskoláztatásuk, neveltetésük is részben vagy egészében többnyelvű közegben, távoli földrajzi helyeken folyt. Az erdélyi származású, szegedi születésű Kibédi Varga Áron (1930) 14 évesen, 1944-ben menekült szüleivel Németországba, majd Hollandiába. Itt fejezte be középiskolai tanulmányait, majd a leideni, a párizsi és az amszterdami egyetemen hallgatott arab és francia irodalomtörténetet, s lett Amszterdamban egyetemi professzor. Nyugdíjba vonulása után második feleségével újra

Németországba költözött. Nemzetközileg is jelentékeny irodalomelméleti műveit elsősorban franciául, költeményeit kizárólag magyarul írta. Az egyik legjelentősebb magyar emigráns kulturális szervezet, a Hollandiai Mikes Kelemen Kör alapítójaként az emigráció feladatát a magyar művelődés nyugati orientációjának fenntartásában és a kétirányú kulturális közvetítésben látta.

Az utóbbi években publikált naplójegyzeteiben számos alkalommal fejtegeti a többnyelvűség és többkultúráság kérdéseit. Mint a 2006. november 22-i bejegyzésben:

„A kétnyelvűség ma már teljesen normális állapot: nemcsak a trianoni határokon kívül élő magyarokra gondolok, hanem a rengeteg törökre és marokkóira, akik az elmúlt évtizedekben árasztották el Nyugat-Európát. Én viszont nem két, hanem három nyelvben éltem húsz éves korom óta. Franciát tanultam, majd tanítottam az egyetemen, magyar barátaim voltak, az üzletekben hollandul beszéltem. Franciául, hollandul és magyarul beszélgettem, olvastam, telefonáltam, írtam, majdnem minden átmenet nélkül. Ehhez most hozzájön egy negyedik, a német. Ez már túl sok lenne? A négy nyelv állandó keveredése pillanatnyilag mindenesetre még némi nehézséget okoz: megesett már, hogy a vendéglőben a német pincértől franciául kértem a számlát.” (Kibédi Varga 2007 91-92).

Szembetűnő, hogy a világnak mint nyelvrelekének Márai szemében értékvesztéssel társuló kilátásaihoz képest itt a többnyelvűség és a távollét perspektívájához nem tartozik hozzá a nyelvvesztés félelme. A soknyelvűségből nem következik identitásvesztés, a kérdés általában is pragmatikus és nem metafizikai dimenziót kap, s a nehézségek, amennyiben adódnak, pusztán gyakorlatiak, hétköznapi, banális helyzetekhez kötődnek és legfeljebb időlegesek.

Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a többnyelvűség és identitás viszonya Kibédi Varga szemében problémátlan volna. A többnyelvűség pragmatikája éppen azt a kérdést veti föl, hogy vajon lehet-e tulajdonképpen módon egyszerre több kultúrában élni:

„én mindig csak egy kultúrában élek, egyszerre kettőben vagy háromban nem tudnék. Fordítani nem tudok, se szóban, se írásban: vagy magyarul vagy franciául, vagy hollandul gondolkozom.”(Kibédi Varga 2000 87).

Eszerint a különböző nyelvi világok *szinkronizálásának* nem csupán a lehetősége, de a *kényszere* sem áll fenn, ezért a különálló nyelvi világok és az egyaránt sajátá tett kultúrák párhuzamossága, amelyek között a tudat a szituációnak megfelelően válogathat, egyenesen a személyiség megváltozásának távlatait rajzolja ki.

A párhuzamosság ugyanakkor nem a nyelvek és kultúrák határainak feloldódását, diffúz egyidejűségüket vagy egyhelyűségüket hozza magával, hanem különbségeik fenntartását és alkalmi jogosultságaik pontos figyelembe vételét. Ennek jegyében Kibédi Vargát a nyelv védelme az anyanyelv (tisztaságának) megőrzése vagy csorbítatlan birtoklása helyett a *lokalitás* szempontjából foglalkoztatja:

„Asztalt akarunk foglalni egy elegáns amszterdami vendéglőben. A telefonon egy női hang: 'Can I help you?' Mire én megkérdem, tud-e hollandul. Azt válaszolja, hogy nem. Én viszont ragaszkodom hozzá, hogy hollandul válaszoljon. Angliában vagy Amerikában szívesen beszélek angolul, de itt nem. A nő megsértődik.” (Kibédi Varga 2000 31-32)

„Feltűnő, hogy Hollandia mennyire elangolosodik. Folyik a téli kiárusítás, rengeteg ember minden üzletben, tizenöt évvel ezelőtt ilyenkor még holland feliratok voltak mindenütt ('Uitverkoop'), ma már csak az áll, hogy: 'Sale'. Rövidebb, egyszerűbb. Itt senkit sem zavar az anyanyelv romlása.” (Kibédi Varga 2002 113)

A nyelvi önérzet vagy a nyelvi önvédelem eszerint éppannyira érvényes gesztus a második vagy sokadik nyelv, mint az anyanyelv esetében. A *helyi* nyelvért való aggodalom az idézett esetekben a *másét* védi, mintegy sajátként. A dolgot még összetettebbé teszi, hogy Kibédi Varga a hazai nyelvvédő ideológiákra jellemző módon kéri számon a nyelvvédelem hiányát a multikulturális Hollandián. Az idegen képviselőként lép föl, mondván, ezekben az esetekben már nem helyeselhető nyelvi türelemről van szó, hanem a globalizáció kártékony hatásáról vagy elítélendő kulturális kolonializációról.

Kibédi Varga naplójegyzeteiben a lokalitás védelme a globálissal szemben más tekintetben is hangot kap. Többek között abban a fölvetésben, hogy a múzeumokban olyan műalkotásoknak kellene helyet kapniuk, amelyek annak a földrajzi-kulturális egységnek a szellemiségét tükrözi: „minden város, ill. ország csak azt kellene kiállítsa, ami ott készült, ami ottani. Velence Tizianót és Carpacciót, Amszterdam Rembrandtot és Vermeert, Párizs Monett és Picassót”.(Kibédi Varga 2000 52). A lokális nyelv védelme tehát Kibédi Varga esetében általános művelődésszemély része.

„ha avatatlanok kiforgatják az anyanyelvét” – Karátson Endre

Karátson Endre, irodalomtörténész és novellista 1954-ben a budapesti Idegen Nyelvek Főiskoláján végzett francia szakon. 1956-ban emigrált Párizsba, ahol az École normale supérieure diákjaként a Sorbonne-on végezte el újra a francia szakot. Szellemi alkatát kulturális és nyelvi kétlakiság jellemzi. Komparativista irodalomtörténészként (amely a kétlakiság tüneteként egyébként is gyakori az emigráns irodalmárok között) doktori értekezésében a századelő magyar költészetét ért francia modernizációs hatásokkal foglalkozott. Novellistaként pedig magyarul, de nem magyar poétikák ösztönzésére alkotott: Beckett, Borges, Kafka, Nabokov hatása azért is lehetett jelentős írásmódjára, mert szintén kétnyelvű vagy több kultúrájú közegben alkottak.

Karátson *Otthonok* címen 2007-ben két kötetben megjelent önéletírásában egyéni módon járja körül ennek a kétlakiságnak a kialakulását, az anyanyelv és a második nyelv viszonyának magánéleti és szakmai következményeit. Mint földidei, már Franciaországba érkezésekor, a menekülttáborban köztes, mediátori szerepbe került: nyelvismeretének köszönhetően tolmácsként közvetített a menekültek és a befogadó ország hivatalnokai között. Ebben a szerepben egyszerre élt meg közeledést is az idegenhez, illetve elidegenedést a menekült sorstársaktól, távolodást a sajátjától (Karátson 2007b 75-81).

A nyelv elsajátítása mellett a másikba való beépülés előtt ugyanakkor akadályok is magasodtak. Sajátos módon a legfájdalmasabban az a tapasztalat érintette, hogy nem-anyanyelvi beszélőként, mint *illetéktelen*, eltiltják a nyelvjátékoktól, a nyelv felforgatásától. Jellemző epizód, amikor egy kollégiumi ebéd során szardíniát szolgálnak föl, és a francia diákok egyike megjegyzi: „putain de merde”, vagyis „kurvára szar a kaja”. Karátson továbbfűzné a megjegyzést: „merde de putain”, vagyis „kurvaszart kapunk vacsorára” (Karátson 2007a 208-209). A szójátékot fogadó felháborodás azért érinthette érzékenyen, mert ez a fajta retorika, az obszcenitásba, a bestiálisba átjátszó kiasztikus kifordítás Karátson alkati sajátossága, illetve ilyenek lesznek aztán legtipikusabb prózairói gesztusai is. A francia diákok méltatlankodását (a viccet csak egy *dán* nyelvész-hallgató díjazza) Karátson mindazonáltal jogosnak találja, hiszen, mint kifejti, maga szintén bosszantó, illetéktelen beavatkozást, alaptalan bennfenteskedést látna önkéntelenül is abban, ha egy idegen a magyar nyelvvel játszana el így. Traumatikus eseményről lehet szó mégis, s megkockáztatható, ahhoz, hogy Karátson novellistaként nem írt franciául, az is hozzájárulhatott, hogy ezt a nála reflexszerű retorikai manővert annak első elkövetésekor a helyiek elutasították.

Az *Otthonok* igen egyedi összefüggéseket meglátva vagy megteremtve hozza összefüggésbe a francia nyelvű szépírói alkotás hiányát és a gyermekvállalás elutasítását. Mint a memoár kifejti, a gyermeknemzést Karátson azért vetette el, mert az „nyelvi meszticesedést” eredményezne (Karátson 2007b 251), s mint ilyen további hiányt és idegenséget szülne. Egyrészt, emigráns lévén, az anyanyelvvél nem adhatná át egyszerűen a nyelvhez tartozó, maga mögött hagyott országot is. Másrészt gyermeke pedig apja nyelvi tökéletlenségei miatt vélhetően a bevándorolt idegent látná benne. A kettős hiány (a gyermek és a francia írásmű hiánya) kiváltotta feszültség feloldása egyazon gesztusban megy végbe: Karátson francia felesége, Nicole ülteti át magyar novelláit franciára.

Gyermek és nyelv metaforikus egymásra vonatkoztatását szövi tovább az a megjegyzés, miszerint mikor Nicole férje nyersfordításából készít francia változatot az egyik novellából, akkor a francia nyelvű szövegben Karátson nem ismer rá a sajátjára: „torzszülöttének éreztem a hangot, amelyik nem az én torkomból jött”. (Karátson 2007b 297) A fordítás mint *torzszülött* a meg nem született (közös) gyermek státuszába és funkciójába kerül. S amennyiben e fordításban a szerző nem ismer rá a magáéra, saját *gyermekére*, azt nyilvánítja ki, hogy olyan szöveg, gyermek, létrejöttére, megszületésére vágyik, amelyet maga nem volt képes vagy hajlandó létrehozni: „nem csupán helytálló, hanem írói szövegre vágytam. Mintha én írtam volna franciául”. (Karátson 2007b 298).

Nicole-t ugyanakkor az első kudarc nem kedvetleníti el. Vélhetően azért sem, mert maga is megéri a meg nem született gyermek és a meg nem írt francia nyelvű irodalmi mű helyettesítődését. Ez ösztönzi arra, hogy megtanuljon magyarul, és a nyersfázist kiiktatva immár egyedül fordítson, s így kompenzálja a közös gyermek megszületésének hiányát: „a könyvet mint gyermeket hozta a világra, azt a gyermeket, amelyet nem szült meg soha”. (Karátson 2007b 3008). A fordítás „sikere”, vagyis a szerző általi jóváhagyása többirányú kompenzáció – mindkét fél, író és fordító, férj és feleség, magyar és francia, nem-apa és nem-anya számára. Valami nem létező egyéb helyettesítéseként a fordítás egyrészt szolgálat, másrészt a férj meghódítása, lekötelezése is egyben; továbbá leküzdi a házastársak közti nyelvi-kulturális idegenség maradékát, illetve a férjnek végső beavatást jelent a befogadó kultúrába:

„közös művünk, azon túl, hogy kárpótolja őt az elmaradt szülésért, nekem is megnyitja egy második haza meghittséget biztosító ajtaját. (...) Nem beolvasztani akart, hanem megadni annak a lehetőségét, hogy két nyelven teljes ember legyek. Talán az nem is jutott eszébe, hogy jobb, ha egy vagy két

könyvben ölt testet a megosztott egység, mint egy másodgenerációs gyermekben, akinél a szintézis kidolgozása alighanem gonddal járna” (Karátson 2007b 308-309).

Az anyanyelv mibenlétének igen sajátos átértelmezéséről van szó. A közvetítendő és a közvetítés módja, a közvetítés és létrehozás gesztusa egybeesik. A fordításként megszülető gyermek az „anya” nyelvén szólal meg – miközben az apa nyelvét közvetíti. A gyermek itt nyelvi entitás – az anyanyelv maga a gyermek. Az anya, Nicole, ebben az esetben nem átadja a maga nyelvét a gyermeknek, hanem létrehozza ezt a gyermeket nyelvként és ezt a nyelvet gyermekként.

Ellenséges nyelvek között – Kristóf Ágota

Az 1956 óta Svájcban Kristóf Ágota (1935) azon kevesek közé tartozik az emigráns magyar írók között, akik a befogadó ország nyelvén lettek jelentékeny alkotóvá. A franciául negyven éves kora után írásba fogó író művei közül ezúttal nem az 1986 és 1991 között megjelent, a világhírt elhozó regénytrilógiát,¹ hanem a *L'alphabète (Az analfabéta)* címmel 2004-ben közreadott emlékezőket vizsgálom.

A könyv címe sajátos nyelvfosztottságot jelöl: a Svájcban letelepedő fiatalasszony öt esztendő elteltével már jól beszél franciául, de sem olvasni, sem írni nem képes, jóllehet magyarul igen korán, négyévesen elsajátította mindkét képességet. Az emigráció révén tehát visszazuhan valamely nyelv előtti állapotba, pontosabban a nyelv valamely kultúra, írásbeliség előtti állapotába. Ez azzal is jár, hogy az otthon született, de már francia nyelvi környezetben cseperedő gyermekéhez fűződő viszonyában megszakad a saját nyelv átörökítésének folytonossága. Ezzel az anyanyelv mibenléte, az anyaság és a nyelv viszonya bizonytalanodik el:

„Esténként a gyerekekkel megyek haza. A kislányom tágra nyílt szemekkel néz rám, amikor magyarul szólok hozzá. Egy alkalommal sírni kezd, mert nem értem meg őt, máskor meg azért, mert ő nem ért meg engem.” (Kristof 2007 58).

A saját nyelv, az anyanyelv, amelynek átörökítése, átadása az anya feladata volna, itt tehát nem ugyanaz, mint amelyen gyermeke egyre nagyobb kompetenciával beszél. A közvetítő pozíciója helyett ezért az anya maga is az elsajátító szerepébe kerül, s ekként lesz – a nyelvi kompetenciák elsajátítását illetően – egyidejűvé gyermekeivel: „Még két gyermekem születik.

Velük gyakorlom majd az olvasást, a helyesírást, az igeragozást.” (Kristof 2007 60). Már Svájcban született gyermekeivel nyelvi szinkronitásba kerülén, a szülő és a gyermek közti időben, az idő révén adódó kompetencia hierarchiája felborul. Ennélfogva mikor gyermekei valaminek a jelentését kérdezik tőle, az azonnali felvilágosítás helyett kénytelen azzal válaszolni: „Utánanézek.” A kényszerűen szótárra hagyatkozó anyai kompetencia arra a korábban felidézett epizódra utal vissza, mikor a zöldhatáron menekülő fiatalasszony két zsákot cipel magával: egyikben gyermekruhák, a másokban szótárak.

A szótár (mint az elbeszélő jellemzi: „fáradhatatlan” és „szenvedélyes”) használata annak válik jelképévé, hogy a beszélőnek nincsen belső autoritása ahhoz a nyelvhez, amelyen kifejezni igyekszik magát, s amelyet voltaképp anyaként sem tanít, hanem együtt tanul gyermekeivel. Ebben a sajátos többnyelvű, nyelvközi, nyelvfosztott állapotban jellemzi a második nyelvet „ellenségesként”:

„Több mint harminc éve beszélek, húsz éve írok is franciául, de még mindig nem ismerem. Nem beszélem hiba nélkül, és csak a szótár gyakori használatával tudok rajta helyesen írni. Ezért hívom a francia nyelvet is ellenséges nyelvnek. És van még egy oka, amiért így hívom, és ez az utóbbi súlyosabb. Ez a nyelv az, amelyik folyamatosan gyilkolja az anyanyelvemet.” (Kristof 2007 30).

Az „ellenséges nyelv” minősítés arra utal, hogy az emlékezés szerint az elbeszélő odahaza a németet és az oroszot a politikai elnyomás okán érezte ellenségesnek. Emigrációban viszont a francia nyelv egyfajta bensővé tett ellenséggé válik. Az újólág elsajátított nyelven a vágyott önkifejezés ugyanis önfelszámolással is jár, nevezetesen az anyanyelv, az eredendő nyelvi identitás (ön)pusztításává.

Mindez jelentkezik az irodalmi alkotásmód jellegzetességeiben is. Agota Kristof regénynyelvét a stilisztikai, lexikai, grammatikai eszközök minimálisra redukálása jellemzi, jóllehet éppen ebből a redukcióból fakad a kifejezés intenzitása. Szembetűnő az igei idők mellőzése: *A nagy füzet* jelen időben íródott. Bizonyos tekintetben magának a nyelvnek a leckeszerűsödéséről és infantilizálódásáról van szó. Ahogy a szerző egy interjúban felidézte első regénye létrejöttét:

„A fiam akkoriban volt 12 éves; az ő házi feladataiból is merítettem a szinte gyermekien egyszerű mondatszerkesztéseket. Az első könyvemben, a Nagy füzetben ugye gyerekek beszélnek. A fiam írt körülbelül így. A könyvet sok helyen nyelvtanításra is használják, iskolásokkal is olvastatják.” (Kristof 2006).

Sajátos áthelyeződésről van tehát szó: ahogy a nyelvleckéből a francia íróvá váló Agota Kristof kezén irodalom lesz, úgy válhat ez az irodalom aztán újra nyelvleckévé.

Az újratanult egzotikum – Tibor Fischer

Tibor Fischer magyar emigráns családból származó angol író.² 1959-ben született, szülei 1956-ban hagyták el hazájukat. Kisgyermekként megtanult magyarul, hiszen családi körben ezt a nyelvet használták, iskolába kerülve viszont elhagyta és innentől szüleivel is angolul beszélt. Mint egy interjúban megjegyezte, a magyar nyelv elfelejtését utólag azért sajnálja, mert *bármely* nyelv ismerete hasznos lehet.³ Amikor 1988 és 1990 között egy angol napilap tudósítójaként Budapesten dolgozott, újra kellett tanulnia a magyart – ám nem elfelejtett anyanyelveként, hanem egy otthonától távoli ország egzotikumaként.

Tibor Fischer esetében sem az anyanyelv, sem a kulturális identitás mibenléte nem egyértelmű. Míg keresztnéve az angol, addig vezetéknéve a magyar nyelvi közegben sugall idegenséget. A szülei révén a gyökereihez tartozó kívülállóság okán némiképp rokonítható a jelen brit irodalmában jelentékeny szerepet játszó első vagy másodgenerációs bevándorló alkotókhoz. Nem hasonlítható a Joseph Conrad vagy Nabokov-féle nyelváltókhoz, viszont abban az értelemben tekinti magát brit írónak, hogy magát a britséget látja problematikusnak. Az eltérő kulturális örökségek jelentősége Fischer számára ugyanis nem az anyanyelv elvesztésének vagy visszaszerzésének a dilemmájában áll, hanem annak nyomatékosításában, hogy származásától függetlenül is multikulturális, soknyelvű társadalomban él, amely megváltoztatta a honos, a brit kultúra jellegét, és magát az angol nyelvet is. S a „mi” és „ők” szembeállítása annál is kevésbé tartható fenn, mivel – ahogy a British Museum 2008-09-ben rendezett Babel-kiállítása (*Babylon: Myth and Reality*) kapcsán tartott konferencián kifejtette – az etnikai vagy kulturális identitás már nem kötődik földrajzi holléthez („Everyone is everywhere”), illetve lakhelye, London immár nem tekinthető a szó szoros értelmében „angol” városnak.⁴

Fischer első regénye, az *Under the Frog* (1993) 1944 és 1956 között követi végig a főhős, Fischer Gyuri és egy kosárlabdacsapat sorsát. A kiváló humorral és nagy nyelvi leleménnyel megírt regény forrását sejtethetően a szerző apjának történetei adták. Az angol szövegben felbukkanak magyar kifejezések, „kocsma”, „bunkó”, „csárda”, illetve földrajzi nevek, esetenként eltorzított alakban, az ékezetek eltűzött, túlkompenzált („Úllői út”,

„Hálás”) vagy felemás („Szócs”) használatával. Ezek az elemek a magyar fordításban visszaolvadnak a maguk honos nyelvi közegébe.

„Within half an hour of mastication commencing, Gyuri was already seriously worried about parting company with consciousness: surrounding his enormous plate, which had grown a stalagmite of sausage, cured pork, pig cheese and boxing-glove-sized chunks of bread, were two glasses of wine, one red, one white, two glasses of *pálinka*, apricot and pear, and two glasses of beer in case he got thirsty.” (Fischer 1992 63-64).

„Alig félórával a táplálkozási aktus kezdete után Gyurit már komolyan aggasztotta az eszméletvesztés lehetősége: széles tányérján tornyos cseppkőalakzatokban állt a kolbász, a füstölt sonka meg a disznósajt, bokszesztyű méretű kenyérdaraboktól körítve, a tányér mellett pedig két pohár bor, egy vörös meg egy fehér, valamint két pohár *pálinka*, barack meg körte, továbbá két pohár sör is, arra az esetre odakészítve, ha netán megszomjaznák.” (Fischer 1994 95).

Az idegenségük elillanásával észrevehetetlenné váló, az idegenségükből fakadó stilisztikai, szemantikai, retorikai többletüket épp a visszatéréssel elvesztő nyelvi elemek úgy lesznek közös pontjai a két nyelvi világnak, hogy az angol olvasó szemében egzotikus zökkenőként, a magyaréban észrevehetetlen otthonosságként jelennek meg (Györke 2006). Hasonló a helyzet a regény címével is, amely magyar szólásmondással, vagyis egy nyelv leginkább önjellemző alakzatával, érzékelteti az 1950-es évek hazai közérületét: *A béka segge alatt*. A kifejezés nem hat egyformán metaforikusnak a két nyelvben.

Az *Under the Frog* bizonyos tekintetben közvetítés. A szöveg szócsővé válik, a trauma-elbeszélések sajátos változataként mások, a szülők történetét mondja el – helyettük. Közvetít a regény abban a tekintetben is, hogy a történetek, a viccek, a figurák nem pusztán magyarországiak, hanem afféle rejtett idézetként *magyar irodalmiak*: a magyar olvasónak Rejtő Jenő, Szerb Antal, Karinthy Frigyes történeteit juttathatják eszébe. Fischer legnagyobb írói sikere egyszerre mutatja föl a szerző kulturális kötődéseit, és egyúttal, az angol íróvá válás gesztusával, meg is szakítja ezt a folytonosságot.

Jegyzetek:

1, *Le grand cahier, La Preuve, Le Troisième mensonge* (*A nagy füzet, A bizonyíték, A harmadik hazugság*)

- 2, Munkásságáról átfogóan lásd: SZEGEDY-MASZÁK Mihály, *A magyarság (nyelven túli) emléke = A magyar irodalom története III. 1920-tól napjainkig*, szerk. Szegedy-Maszák Mihály – Veres András, Gondolat, Bp. 2007. 831-837
- 3, „having any languages is very useful and worthwhile” = Gerd Bayer, *"I'm very keen on tea and Shakespeare." An Interview with Tibor Fischer*
http://webdoc.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic97/bayer/9_97.html)
- 4, *Babylon to Bethnal Green: Does language unite or divide multicultural societies?* – British Museum Guardian Public Forum. (A konferenciáról készült hangfelvétel letölthető: http://www.britishmuseum.org/whats_on/events_calendar/recorded_events/guardian_debate_2008.aspx)

Bibliográfia:

- FISCHER, TIBOR (1992): *Under the Frog*, Vintage, 1992
 (1994): *A béka segge alatt*, ford. Bart István, Európa, Bp. 1994
- GYÖRKE ÁGNES (2006): *Ex libris, Élet és irodalom*, 2006/16. április 21
- KARÁTSON ENDRE (2007)a: *Otthonok I*, Jelenkor, Pécs
 (2007)b: *Otthonok II*, Jelenkor, Pécs
- KIBÉDI VARGA ÁRON (2000): *Amszterdami krónika 1999*, Kalligram, Pozsony
 (2002): *És felébred, aminek neve van*, Kalligram, Pozsony
 (2007): *Lépések. Napló 2005-2006*, Kalligram, Pozsony
- KRISTOF AGOTA (2007): *Az analfabéta*, ford. Petőcz András, Új Palatinus, Budapest
 (2006) *"Nem akartam megnevezni semmit"* *Beszélgetés Agota Kristof írónővel*, HVG
<http://hvg.hu/kultura/20060915agotakristof> letöltve: 2011. 10. 29.
- MÁRAI SÁNDOR (2000): *Versciklus. Egy – Hetvenkettő (1944-45)* In. Márai, *Összegyűjtött versek*, Helikon, Budapest
 (é. n.): *Napló 1968–1975*, Helikon – Akadémiai, Budapest
 (2004): *San Gennaro vére*, Helikon, Budapest
 (2005): *Idegen emberek*, Helikon, Budapest
 (2006): *Föld, föld!...*, Helikon, Budapest
- McCLENNEN, SOPHIA (2004): *The Dialectics of Exile*, Purdue University Press

KISANTAL TAMÁS

A történelem mint fogyasztási cikk, egzotikum és rejtély – megjegyzések a hétköznapi történelemről

A szöveg röviden bemutat egy olyan irányzatot, mely idehaza még nem kapott igazi publicitást, ám nyugatabbra már erőteljesen kutatott területnek számít. A public history azt vizsgálja, hogy a történelem milyen módokon, médiumokon és formákban jelenik meg a szakmán kívül. A történelmi filmek és tévéműsorok, az amatőr történészek munkái, az internetes történelmi blogok és portálok, a számítógépes történelmi játékok – csak néhány példa azon nagyon sokrétű halmazból, melyekben a történelem tapasztalata megmutatkozik, s amelyek a nagyközönség kurrens történelemképét befolyásolják. A tanulmány ezen jelenségcsoport néhány sajátosságát próbálja összefoglalni, és bemutatni, hogy történelem hétköznapi megnyilvánulásai ugyanolyan fontos történelmi témák lehetnek, mint a hagyományos historiográfia által vizsgált kérdések.

Manapság, bizonyos közegekben, újra és újra problematizálódik az a sokszor felvetett és látszólag már rég megválaszolt kérdés, hogy mi a történelem. Ahogy egy hazai tanulmány is megfogalmazta, az utóbbi évtizedekben az „újrágondolások” korát éljük, majd’ minden diszciplína radikálisan rákérdez saját mibenlétére, feladatkörére és módszertanára. Természetesen a történelem sem kivétel, sőt, itt az újrágondolás igénye legtöbbször abból az előfeltevésből adódik, hogy éppen a történelemhez való viszony szorul a legalapvetőbb újraértelmezésre, s ebből következik a kultúra többi szférájának át- és újraértékelése. A történelem fogalmát újrágondoló történészek és teoretikusok megközelítése változó, ám a leggyakoribb nézőpont az, hogy fel kell adni bizonyos olyan, a historiográfiát évszázadokig meghatározó elveket, melyek már erőteljesen megkérdőjeleződtek, s változatlan formában való fenntartásuk a történettudomány konzervativizálódásához, rosszabb esetben egyenesen delegitimizálódásához vezethet (Gyáni 2006). Jól mutatja ezt a viszonylag újabb keletű, az 1990-es évek elején megjelent, a brit történész és elméletalkotó Keith Jenkins tollából származó, *Re-thinking History* című kötet, mely mintegy esszenciálisan fogalmazza meg azokat a kételyeket és problémákat, amik az utóbbi időszakban a történettudománnyal kapcsolatban felmerültek. A szerző, miután az első fejezetben, mintegy harminc oldalon keresztül problematizálja a történelem és a történettudomány mibenlétére, episztemológiájára és metodológiájára vonatkozó kérdéseket, valamint magát a kérdésfeltevés lehetőségét, végül

egy saját, meglehetősen körmönfont történelemdefinícióval áll elő, mely nagyjából így szól (az eredeti egy tizenegy soros körmondat, amit megpróbáltam magyaráítani):

„A történelem alapvetően a világ egyik aspektusáról, a múltról szóló változó, problémás diskurzus, melyet jelenorientált dolgozók (kultúránkban nagyrészt fix fizetésű történészek) hoznak létre, akik episztemológiailag, módszertanilag, ideológiailag és gyakorlati szinten egyaránt felismerhető módon viszonyulnak munkájukhoz, és termékeik – amennyiben bekerülnek a társadalmi körforgásba – olyan hasznos és káros műveletek sorozatán mennek keresztül, melyek logikailag végtelenek, ám valójában tulajdonképpen az adott pillanat hatalmi alapjára épülnek, és az adott uralmi viszonyok mentén strukturálják, illetve osztják szét a történelmek jelentéseit.” (Jenkins, 1991: 31-32)

Jenkins megközelítésében többek között az lehet furcsa, hogy a történelem igen hosszú meghatározásában csupán egyszer szerepel a „múlt”-szó, mintha legalábbis mellékes körülmény lenne, hogy a történész a múltat kutatja. Nem mellékes, ám – mint a szerző könyvében alaposan kifejti – nem is kizárólagos sajátosság ez, mivel Jenkins a történelmet alapvetően mint társadalmi diskurzust értelmezi, melyet az adott kultúra és társadalom ideológiái, illetve hatalmi viszonyai befolyásolnak. Mindez azért is újszerű és provokatív megközelítés, mivel a brit tudós erősen hangsúlyozza, hogy a történelem felfogásában és művelésében mindig a jelen nézőpontja a döntő, illetve a történelem Jenkins szerint nem objektív tudomány többé (pontosabban sosem volt az), hanem olyan, a múltról szóló beszéd, mely bizonyos kulturális, hatalmi, intézményes stb. körülmények közt jön létre, s e feltételek határozzák meg a múlt szemléletét is. Így megkérdőjeleződik az a bevett és a szakma által máig is támogatott szemlélet, miszerint a történészek, afféle titkos beavatottak rendjeként, a történelmi tudás letéteményesei, s e tudás intézményes struktúrája mintegy problémátlanul közvetíti a mindenkor adott (helyes) történelmi tapasztalatot – felülről lefelé, tehát az akadémiától az intézeteken át egészen az iskoláig. Jenkinsnél a történész fix fizetésű dolgozó (tegyük hozzá, legtöbbször e fizetés fixen nem túl sok), aki állami alkalmazottként, ha nem is közvetlenül az állam érdekeit teljesíti be, ám termékei (azaz a történetírói művek) a társadalmi körforgásba kerülve különféle változásokon, megmunkálásokon mennek keresztül – s ezek a műveletek Jenkins szerint alapvetően a hatalmi viszonyok által meghatározottak.

A brit történész definíciója annyiban talán árnyalható, hogy a történelem nem *egyetlen* diskurzus, pontosabban a történészek által művelt (szintén elég sokféle) történetírás egyrészt feldolgozódik valahogy a társadalomban (iskolai curriculumokban, múzeumok tárlatainak koncepcióiban, könyvekben, könyvkiadói stratégiáiban stb.), másrészt, ezt kiegészítve, a történelem más közegekben is működik, melyek sokszor már a szakmától függetlennek

tűnnek, ám igencsak meghatározzák mai történelemképünket. Arra gondolok, hogy a történelem számos olyan területen jelenik meg, mely a közvetlen szakmán kívül esik, ábrázolás- és befogadásmódjait, igazságkritériumait már nem az intézményes diszciplína határozza meg (vagy csak egészen minimális befolyással lehet rá). Ez persze nem új jelenség, a történelmi diszciplína szűk területén kívül a történelem kezdettől fogva számos közegben él és működik különböző módon. A historiográfia története jócskán bővíthető: jól mutatja ezt egy, a 19. századi történelmi tudatot és történelmi reprezentációt vizsgáló munka, mely olyan komparatív szemlélet segítségével vélte a területet kutathatónak, ahol nem csupán a különböző nemzetek történetírása kerül összehasonlításra, hanem a történelem különböző közegekben való megjelenései is – az emlékiratoktól a történelmi regényeken, a lakberendezésen és a képzőművészeten át egészen a múzeumokig. Mindezen területek együttes vizsgálatával lehet valamiféle képünk arról a jelenségről, ahogy a történelem iránti nyugati viszonyulás a 19. században megformálódott, s a különböző kulturális szférákban eltérő formákban, de bizonyos tekintetben hasonló módokon megjelent (*Bann* 1984; *Bann* 2009). Annyiban azonban mégis beszélhetünk új tendenciákról, hogy az utóbbi évtizedekben mintegy ugrásszerűen megnőtt azon közegek és médiumok jelentősége, melyeken keresztül a történelem (is) közvetítődik. A történettudomány már nem mehet el szó nélkül mellett a jelenség mellett, hogy az átlagember minduntalan olyan típusú történelmi tapasztalatokkal kerül kapcsolatba, melyek sokszor igencsak kívül esnek a diszciplína befolyási körén, és minden korábbinál erőteljesebb mértékben működik egy (vagy több), megváltozott történelmi attitűd. Nem véletlen, hogy a fent említett Jenkins néhány éve többedmagával szerkesztett egy kötetet, melyben a felkért neves történész-szerzők a jövő történettudományának és történetiségkoncepciójának programadó kiáltványait próbálták megfogalmazni. E manifesztumok többsége nem csak az intézményes történetírásról beszél, sőt, a jövőbeli (és részint már a jelenkori) történelem legfőbb sajátosságának azt tartja, hogy a történelmi diskurzus szétszóródik, új közegekben jelenik meg, ahol az adott kulturális forma és médium egyedi jellemzői óhatatlanul átalakítják azt (*Jenkins, Morgan, Munslow* ed. 2007). Felaprózódás mellett talán a másik legfontosabb sajátosság a történelem egyfajta „reneszánsza”: az ilyen témák divatosabbak, mint valaha, számos, a nagyközönség által kedvelt formában és műfajban vezető szerepet kapnak a történelmi témák, a kiáltványkötet egyik szövege egyenesen a „történelem népszerűsödésének új aranykoráról” beszél (*Harlan* 2007).

Az angolszász történetírásban az utóbbi évtizedekben külön irányzat alakult ki e jelenségcsoport vizsgálatára, a public history (magyarul mondjuk nyilvános történelemnek vagy kissé szabadabban hétköznapi történelemnek lehetne a terminust fordítani). A public

history egyfelől a történelem nagyközönség felé való közvetítésére bevezetett fogalom, képviselői mintegy vállaltan a történelem népszerűsítését tekintik feladatuknak. Másfelől pedig, mint történetírói irányzat, a történelem szakmán és intézményen kívüli megjelenéseit vizsgálja, a történelmi filmektől, bestseller regényektől a hagyományápoló egyesületeken, a közösségi megemlékezéseken át a történelmi témájú számítógépes játékokig, az internetes történelmi honlapokig, vagy mondjuk a történelmi televíziós vetélkedőig (*Kean – Ashton 2009*). Ez a messze nem teljes felsorolás is mutatja, mennyire szerteágazó a terület, a történelem tapasztalata (pontosabban tapasztalatai) milyen sok közegben jelennek meg, mennyire különböző médiumok által közvetítettek. Emiatt e rövid, összefoglaló tanulmány keretében alapvetően csak a probléma felvetésére, illetve az intézményen kívüli történelmi megnyilvánulások néhány közös sajátosságának ismertetésére vállalkozhatok. A továbbiakban néhány példán, látványosabb eseten keresztül szeretnék beszélni a hétköznapi történelem bizonyos sajátosságairól, előnyeiről és lehetséges veszélyeiről.

A legfontosabb jellemző talán az, amit a téma egyik kutatója úgy határoz meg, hogy e területen a történelemmel szembeni talán legfőbb attitűd a fogyasztásé (*Groot 2009*). A hétköznapi életben a történelem elsősorban fogyasztási cikként, áruként jelenik meg, s ugyanúgy működik, mint a legtöbb árú: bizonyos fajtájú történelmek, történetek eladhatóak, mások kevésbé, van, amire igény van, van, amire nincs. Hogy éppen mire van kereslet, azt sok minden megszabhatja: politikai attitűdök (elsősorban az ideologikus történetírások esetében), marketingstratégiák és a populáris kultúra más területeinek sikerágazatai (ez érvényesül legtöbbször a hollywoodi történelmi filmeknél), a közösségi identitás igényei (például a nemzeti történelmi narratívák különböző megnyilvánulásainál, melyek látványosak a közelmúlt kelet-európai történelmi filmjeinél), kulturális divatok, nosztalgiahullámok (mint az utóbbi évek hazai retroőrülete). Sokszor a történészek történelme (a hivatalos, intézményes történelem) is csak akkor képes érvényt szerezni, ha igazodik a piachoz. A tudományos piac mellett a külső piachoz is: eladható témák kellenek, a történész akkor sikeres, ha ismert mint szakértő, ha a média felkapja, ha önnön szerepét és kutatási területét megfelelően és érdekesen tudja prezentálni a fogyasztóknak. Másrészt a történelem „termelése” a közönség igényeinek rendelődik alá. Például egy egész könyvtárat megtölthetnénk második világháborúról szóló munkákkal – melyek közt a szaktudományos ugyanúgy megtalálható, mint az ismeretterjesztő vagy a tudományon kívüli, a hivatalos történelem szempontjából áltudományos. Vagy egy másik, hasonló példát véve az angol *History Channel*t néhány évvel indulása után sokan már „Hitler-csatornának” nevezték, mivel szinte csak a második világháborúval kapcsolatos műsorokat sugárzott. Nem igényel különösebb kommentárt,

hiszen ismert a jelenség: elég, ha bekapcsoljuk tévénk, és valamelyik tematikus történelmi csatorna kínálatába pillantunk, látható, hogy általában olyan „slágertémákat” járnak körül, melyek a lehető legszélesebb tömegeket célozzák – ilyen a második világháború, Róma, a középkor bizonyos aspektusai (keresztes hadjáratok, csaták, boszorkányüldözések), a közelmúlt néhány nevezetes eseménye (a Kennedy-gyilkosság, a vietnámi háború, Csernobil stb.). Persze joggal kárhoztathatóak e csatornák a felszínességgel, a „történelmi bulvárszemlélettel”, de tegyük a szívünkre a kezünk: melyikünk ülne le a tévé elé egy olyan műsor kedvéért, mint mondjuk *A demográfiai viszonyok hatása a gazdasági fejlődésre Észak-Bretagne-ban a 17. század közepén?* A történelem ezekben a műsorokban leggyakrabban mint *érdekesség*, afféle *egzotikumként* jelenik meg, a történetiség inkább patinát kölcsönöz a témának, a múlthoz való viszonyunk e műsorok esetében a passzív befogadóé, akinek mintegy „behozzák a nappalijába a történelmi csemegéket”.

A nyilvános, hétköznapi történelem másik, ebből következő sajátossága a nyílt, sokszor határozottan vállalt jelenorientáció. Ez, mint Jenkins definíciójában láthattuk, a hivatalos, szaktörténetírásra is jellemző, ám ott sokkal burkoltabb, hiszen a szakma saját identitásának legfőbb alapja a pártatlanság, az, hogy Tacitus szellemében, „harag és kedvezményezés nélkül”, az objektív tudományosság szellemében vizsgálja a múltat. Mindez illuzórikus, nem kell túl nagy hermeneutikai apparátus, hogy amellet érveljünk: a történész mindenkori jelenbeli perspektívája az általa vizsgált tárgyat is meghatározza. A hétköznapi történelem jelenorientációja sokkal látványosabb, és alapvetően a fogyasztási szemlélethez adódik, hiszen a jelen igényeit kell kielégíteni, a jelen számára kell megfelelni. Ez sokszor egyfajta szinkrón (vagy ahogy egy olasz teoretikus, Claudio Fogu megfogalmazta: térbeli) történelemszemlélethez vezet (Fogu 2009). Például a *History Channel* hivatalos weboldala (azért ez a példám, mert ha a „history” szót beírom a google-be, ez az első találat), a www.history.com úgy épül fel, mint egy hírportál: hírei paradox módon egyszerre naprakészek és történelmi. Az oldal főhíre mindig az adott naphoz kapcsolódik. Ez lehet a konkrét dátumhoz kötődő történelmi hírcsoport: például nevezetesebb napokon (Halloween, karácsony, újév stb.) az adott ünnep eredetét, múltját és jelenét, különféle (történelmi, mitikus, üzleti stb.) dimenzióit bemutató cikkeket olvashatunk, videókat láthatunk. Emellett gyakran a periódus konkrét aktualitásaival is összefüggnek a bemutatott témák: 2010 őszen, amikor az újságokban és a televízióban a legfőbb hír a föld alatt rekedt chilei bányászok megmentése volt, a honlapon például a történelem nagy mentőakciói kerültek a címlapra. Emellett a history.com-nak van egy *This day in history* elnevezésű rovata, mely az adott nap nevezetes történelmi eseményeit gyűjti ki. Ha ide kattintunk, egy videót láthatunk, mely leginkább a egy

tévés hírműsorra hasonlított: egy bemondó rövid híreket olvas be arról, hogy mi történt „ma” (vagyis a megnézés napján) a történelemben. Ezen események egy része történelmileg valóban jelentősnek számít, ám sokszor afféle „történelmi bulvártémák” is szerepet kaphatnak. Két példát említenék, két szűrőpróbaszerűen kiválasztott napot. 2010. október 30-án például megtudhattuk, hogy 1831-ben ekkor fogták el Nat Turnert a lázadó rabszolgát, 1963-ban ekkor gyártották az első Lamborginit, a nap főhíre pedig (melyről hosszabb videó és írásos anyag is van): 1938-ban ekkor játszotta a rádió Orson Welles híres *Világok harca* adaptációját, mely hatalmas tömegpánikot okozott.¹ Két hónappal később, december 30-án a hírolvasó elmondta, hogy 1924-én ekkor bizonyította be Edwin Hubble, hogy más galaxisok is vannak, 1972-ben Nixon elrendelte Észak-Vietnám bombázását, 1981-ben a jégkorongozó Wayne Gretzky gólrekordot állított fel, a dátum „vezető híre” pedig: 1922-ben e napon alapították a Szovjetuniót.² Mint látható, a bemutatott események igen önkényesen kerültek kiválasztásra: nem annyira történelmi jelentőségük, inkább hír- illetve szenzációértékük alapján. Persze történelemelméleti közhely, hogy nincs „a priori” történelmi esemény, egy tény azáltal válik számon tartott eseménnyé, hogy egy bizonyos történelmi elbeszélés eleme lesz. A fenti események más és más elbeszélések felől jelentősek: nyilván a SZU alapítása a hagyományos értelemben vett világtörténelem eseménye, míg az első Lamborgini mondjuk a technikatörténeté, Gretzky rekordja a sporttörténeté, Welles rádiójátéka pedig a tömegkommunikáció történetéé. Az, hogy így egymás mellé kerültek, leginkább arra utal, hogy itt éppen az említett elbeszélés-kontextusok tűnnek el, s mindegyik esemény a tünékeny hír, a napi érdekesség funkcióját veszi fel. Az ekként megjelenített esemény azonban a napihír műfaját és formáját felvéve immanenssé válik: önmagában, a szélesebb kontextusától függetlenül, zárt struktúrában kezd működni, fogyasztásához nincs szükség különösebb történelmi tudásra, hiszen mindennapi ismereteinkhez idomul (*Barthes* 1971).

Nem ilyen erőteljesen, de hasonló tendenciák figyelhetőek meg a népszerűsítő történelmi folyóiratoknál is. Például a hazai *Rubicon* folyóirat 2010-es számaiban szerepet kapott Vlad Drakul (éppen ebben az évben röppent fel a hír, hogy Pécssett lehetett az erdélyi vajda egyik háza), az októberi kiadás '56-hoz kapcsolódott, azelőtt Biszku Béla szerepelt a címlapon (nem sokkal a róla készült film bemutatása és a hajdani kommunista politikus ismételt köztudatba kerülése után), nyár elején pedig a trianoni békekötést járta körül az adott szám. Ez a jelenorientált szemlélet sokszor óhatatlanul azzal is együtt jár, hogy az adott történelmi esemény távolsága, idegensége tűnik el, ismerőssé alakul, mintegy problémátlanul domesztikálódik hétköznapjainkba. Sőt, olykor az időbeli távolság éppen az idealizáció eszköze vagy apropója lesz: a múlt egyfajta mitikus ideállá válik, s a történelem nagy figurái

olyan idollokká formálódnak, akik jóindulatú olvasatban példaképként, leleplezőbb értelmezésben pedig kultikus bálványokként funkcionálnak. Jó példa lehet erre a jelenségre a BBC 2002-es nagy sikerű tévésorozata, a *Great Britons*. Ezt kb. a *Nagy könyv* című nemzetközi, nálunk is ismert műsorhoz lehetne hasonlítani: a műsorban hétről hétre angol történelmi személyiségeket mutattak be, s az interaktív vetélkedőben a közönségnek kellett megszavaznia a száz legnagyobb brit történelmi figurát. A sorozat hatására a *Chanel 4* csatorna elindította a *100 Worst Britons* című szériát, mely a legrosszabb, legellenszenvesebb briteket kereste. Érdekes, hogy a legnagyobb britek listája szinte csak történelmi személyeket tartalmazott (az első helyen Churchill végzett, de az első tízben volt Shakespeare, Newton, Nelson admirális és I. Erzsébet is). Két olyan személy volt a tízes listán, akik a közelmúltban haltak meg: Diana hercegnő (a harmadik helyen) és John Lennon (a nyolcadikon).³ A legrosszabbak listájának „élére” szinte csak mai és közelmúltbeli személyek kerültek: az első az akkori miniszterelnök, Tony Blair lett, de a tíz közt volt például Margaret Thatcher, Geri Halliwell és (számomra kicsit meglepetésként) II. Erzsébet, a jelenlegi királynő is. Egyébként Blair, Thatcher és II. Erzsébet a legnagyobbak között is szerepelt, bár ott jóval kevésbé „előkelő” pozícióban.⁴ Míg a legjobbak közé szinte csak történelmi személyiségek kerültek (valamint néhány ma is élő művész – többségükben zenészek), addig a legrosszabbak listáját elsősorban „celebekkel” és politikusokkal töltötték fel – sőt, itt még egy fikcionális figura is helyet kapott: Harry Potter választották a harmincötödik legnépszerűtlenebb angolnak. Vagyis a brit tévézők a történelmi figurákban valamiféle „ideált” kerestek, s rajtuk keresztül az idealizált múltat a jelen problematikus irányzataival, egyéniségeivel állították szembe.

A jelenközpontságával kapcsolatban még általánosabb szintre léphetünk, ugyanis, amint azt például François Hartog kimutatta, az utóbbi mintegy fél évszázad során radikálisan változott a nyugati ember időtudata. Amíg, nagyjából a felvilágosodástól fogva, a modern korra elsődlegesen a jövőorientáció volt jellemző, egy olyan időszemlélet, ahol tapasztalati tér és várakozási horizont viszonyában az utóbbi kapott nagyobb jelentőséget (*Koselleck* 2003), addig napjainkra egy alapvetően jelenorientált időszemlélet bontakozott ki, ahol a jövő elsődlegesen fenyegetésként, a múlt pedig pusztuló, ezért megőrzendő emlékként manifesztálódik (*Hartog* 2009). A jelenorientáció így paradox módon együtt jár a múlt bizonyos aspektusainak felerősítésével. Ez talán két területen a leglátványosabb. Egyfelől egyre erőteljesebbé válik, és nagyobb szerepet kap a történelmi, kulturális örökség fogalma és jelenségcsoportja. Az örökség alapvetően jelenorientált terminus, mely részint a múlt és a jelen közötti problémátlan folytonosságot hangsúlyozza (hiszen a múlt hagyta ránk örökölni a dolgait), másrészt azonban a szakadást, a törést és az ezzel járó felelősséget is kifejezi:

kötelességünk megóvni a kapott hagyatékot, máskülönben óhatatlanul az enyészeté lesz. Nem véletlen manapság a kulturális örökség és a világörökség dömpingje: a társadalom szembesül a múlt hihetetlen mértékű pusztulásával, s azzal, hogy csupán akkor menthető meg a történelem egy része, ha beavatkozunk, s konzerválva próbálunk bizonyos tárgyi emlékeket megőrizni. A világörökség intézmény- és kritériumrendszerének történetében az egyik kezdőpont az Abu Szimbel-i sziklatemplom megmentésére irányuló nemzetközi akció volt. Mint ismeretes a műemléket az asszuáni gát építése miatt kellett megóvni, ám e védelem különösen alakult: egy mesterséges dombot emelve gyakorlatilag odébb rakták a templomot. Így Abu Szimbel az örökség prototípusa lett: ahhoz, hogy megvédjük a múlt emlékezetét, be kell avatkoznunk a történelem folyamatába – néha konkrét konstrukcióval (hiszen a sziklatemplom most nem ott található, ahova eredetileg építették), néha egyszerűen azzal, hogy a temporalitás folyamatából kiemelve konzerváljuk. Az örökség részei mintegy jelekként funkcionálnak: a jelenből utalnak egy elveszett és már csak fragmentumokban létező múltra (*Erdősi – Sonkoly 2004*).

A prezentizmus másik eleme a korábban említett történelmi jelen. A múlt annyiban érdekes, amennyiben a kortársi tapasztalathoz igazítható. Persze ez sem új jelenség, hiszen a történelmet mindig is „jelenorientált dolgozók” állították elő. Ám az örökség és történelmi folyóiratok, hírportálok, filmek múltképe mélyebben összefügg, mint első pillantásra gondolnánk. Mindkettő hasonló funkciókat tölt be: egyfelől eladható termékek (nem véletlen, hogy a nemzetgazdaság fontos eleme az örökségipar), még hozzá azért, mert egzotikum-értékük van, megtestesítik elvágyódásainkat, a „régiből való menekülésünket, ahol a múlt alapvetően valamiféle Roland Barthes-i értelemben vett mítoszként, önmaga jelszerűségét leplező jelölési folyamatként, mint megfogható entitásként funkcionál (vö.: *Barthes 1983*). A public history egyik kiemelt vizsgálati terepe éppen a hétköznapi emberek múlt iránti attitűdjének különböző megnyilvánulásai a gyűjtőszennvedélyektől a családfakutatáson, a történelmi újrjátszó tevékenységeken át a különböző örökségformákhoz való viszonyulásokig (*Rosenzweig – Thelen 1998; Fowler 1992; Groot 2009: 62-123*). Emellett, mintegy az érem másik oldalaként, mind az örökség, mind pedig a korábban említett jelenségek a múltat a jelen igényeihez kötik: jól látható ez a közösségtudat szempontjából fontos nemzeti, kulturális örökségfunkciójú tárgyakkal, helyekkel, vagy a „100 legnagyobb” típusú műsorokkal, de a dokumentum- és játékfilmeknél is észrevehető, amennyiben ezek a múltat olyan „hírként”, „érdekességként” prezentálják, mely a jelen hírműsorainak, politikai csatározásainak vagy éppen szappanoperáinak formáját felvéve igyekeznek eltüntetni a temporális távolságból fakadó idegenségérzést.

A hétköznapi történelem harmadik fontos sajátossága, hogy reprezentációs eszközei általában a bevett, populáris műfajok realiztikus, „valóság hatást” keltő eszközeit hasznosítják újra. Ez megfigyelhető akkor is, ha olyan jelenségről van szó, melyet a „hivatalos” történettudomány szentesít. Ismét egy angol példát hozva: Simon Schama (aki nálunk leginkább a *Polgártársak* című francia forradalom könyvéről, posztmodern elméleti körökben pedig a *Dead Certainties* című munkájáról ismert), több népszerűsítő történelmi tévésorozatot készített, ezek közül a legismertebbek az *A History of Britain*, mely Britannia történetéről szól, valamint a *Power of Art*, mely a képzőművészet történetének néhány nagy alakját mutatja be Caravaggiótól Mark Rothkoig. Amellett, hogy e műsorok nagy sikert arattak, Schamát sokan kritizálták (főként szakmai körökben) amiatt, hogy leegyszerűsíti a történelmet, lineáris, könnyen emészthető narratívákat gyárt a sokszor problematikus értelmezésekből. A dokumentumfilmek ábrázolásmódját egyfajta látványos realizmus, illetve a múltat és a jelent összekapcsoló szándék is jellemzi: a *Power of Art Caravaggio*-epizódja például a festő Dávid-képe köré csoportosul, és a festmény életrajzi dimenzióit tárja fel: egymás mellett láthatjuk benne Caravaggio élete fontos eseményeinek színészek általi rekonstrukcióját, valamint Schamát, a mindentudó narrátort, aki a főbb színhelyeket végigjárva ismerteti az eseményeket és elemzi a képeket. Schama kétségtelenül korrektül és érdekesen mutatja be a caravaggioi festészet legfőbb jellemzőit, stílusának forradalmiságát, ám a filmben sokkal nagyobb szerep jut Caravaggio személyiségének, kalandos életének, melynek epizódjai mintegy „megelevenednek” előttünk.

Másik példám sokkal populárisabb, a számítógépes játékok területéről való. Ismertek a 2000-es évek történelmi first person shooterei, melyek legtöbbször a második világháború eseményeit jelenítik meg: ilyen a *Medal of Honor*, a *Call of Duty*, a *Brothers in Arms* vagy a *Battlefield*. A játékok hangsúlyozottan nagy gondot fordítottak a realiztikus ábrázolásra, hogy a lehető legnagyobb mértékben keltsék a befogadóban a valódi csata érzését. Ez a realiztikum azonban jórészt két dologban nyilvánult meg: a játék egyes epizódjai közti filmbetétek gyakran a háborús filmhíradókból származtak, a játékmenet bizonyos eseményei pedig szinte teljes mértékben a 2000-es évek háborús filmjeinek ábrázolásmódját követték (például a *MOHA* partraszállás-jelenete Spielberg *Ryan közlegényét*, a *Call of Duty* Sztálingrád-epizódja pedig *Az ellenség a kapuknál* című filmet idézte). A játék tehát nem a csatát, inkább a csata reprezentációját modellezte (sőt, már Spielberg filmje is a reprezentáció reprezentációja, hiszen az amerikai rendező jórészt Robert Capa fotóira komponálta jeleneteit). A játék valóságossága így nem a történelmi élményt közvetíti, inkább azt az élményt, amit a néző a moziban, egy sajátos eszközökkel elkészített, „valóság-hatást” keltő filmben

látott, a harcélmény attól vált „realisztikussá”, hogy a filmek ábrázolásához igazodott (ironikus, ha belegondolunk, hogy a *MOHA* említett partraszállás-jelenete lényegében azáltal „reális”, hogy a Capa-féle csata-reprezentáció Spielberg általi reprezentációjának reprezentációja). Bizonyos játékok külön gondot fordítottak a realizmus nyílt bizonygatására: például a *Brothers in Arms* „extráiban” több olyan korabeli fotó is látható, melyek szinte teljesen megegyeznek a játék bizonyos helyszíneinek képével, mintegy megmutatva, hogy a játék tulajdonképpen a történelmi valóságot modellezi (*Rejack*, 2007: 417-418). Ám miközben e játékok igen szépen másolták a történelmi helyszíneket (vagy azok reprezentációit), mintegy félúton álltak a lineáris narratív és a szimuláció-alapú struktúra közt: bár a játékmenet során alapvetően a játékos irányít, mégis jórészt egyenes vonalú, „egy utas” a történet. Azaz csak bizonyos határokig lehetséges önállóan mozogni a pályán, a játékosnak nincs igazi terepe, hogy saját döntéseket hozzon, hanem a készítőik által kidolgozott utat kénytelen követni. Ebből adódóan inkább reprezentációelvű a játék, mint szimulációs: ez pedig a történelem lezárt, lineáris szemléletét sugallja. Vagyis egy számítógépes játék elvileg bemutatná azt, hogy a történelmi esemény lehetőségek tárháza, s a cselekvők pillanatnyi személyes döntésein, tényezők egyedi konstellációin múlik, hogy éppen milyen irányba halad. Ám ezen játékoknál éppen az ellenkezője érvényesül: a történelem zárt eseményláncolat, ahol a játékosnak legfeljebb annyi önállósága lehet, hogy neki kell megtalálnia az adott, helyes utat. Ugyanez jellemző a történelmi játékok másik fő vonulatára, a „birodalomépítő” stratégiai játékokra is (*Civilization*, *Age of Empires* stb.). Itt a játékosnak elvileg többé kevésbé önálló mozgásterepe van ugyan, ám ahhoz, hogy feladatát teljesítse (megfelelően fejlessze államát, legyőzze ellenségeit stb.) viszonylag mechanikus, előre adott panelek alapján kell stratégiáját kidolgoznia.

Látványos a világháborús FPS-ek heroizmusa is, mely a filmekhez képest felerősödik: a háború egy sajátosan leegyszerűsített jó-rossz narratívában szólal meg, ahol a játékos akcióhősként egymaga ellenségek százait kell megölje. Persze a heroizmushoz minden „realizmus” mellett egy nagyban leegyszerűsített „csataélmény” társul: a játékok bár nehezek, de a játékos-főhős bizonyos fizikai és élettani tényezőit meg kellett változtatni, hogy a játékélmény megmaradjon (magyarul a játékos hihetetlenül gyorsan „gyógyul” sebesüléseiből, s halála sem végleges – hiszen a pálya egy adott pontjáról újrakezdheti a játékot). Érdekes egyébként – a jelenorientációra visszatérve –, hogy a *MOHA* Németországban megjelenésekor nagy vitákat váltott ki, még hozzá azért, mert a játékban több náci szimbólum (elsősorban a horogkereszt) is szerepel, a történelmi miliőt érzékeltető.

Mindez a németek számára problémás lett, sokan valódi veszélynek tekintették, hogy a fiatalok esetleg a német féllal azonosulhatnak (*Groot*, 2006: 412).

Számos példát lehetne még a hétköznapi, nyilvános történelemből felsorolni. Mindenki nap, mint nap találkozik ezekkel. A kérdés az, hogy mit kezdünk a jelenséggel. Lehet siránkozni fölötte (mint sok történész teszi), s lehet a történelem felhígulásáról beszélni. Kétségkívül vannak olyan szférák, ahol valódi veszélyként jelenik meg a történelem leegyszerűsödése, illetve bizonyos, alternatív történelmi narratívák szétsugárzása. Ide sorolnám az összeesküvés-elméletre alapozó történelem újraírásokat, melyek mindenféle szférában megjelennek és divatosak – Heribert Illig *Kitalált középkorától a Da Vinci-kódon* át az olyan, interneten terjedő, önmagukat történelmiként prezentáló összeesküvés-filmekig, mint a *Zeitgeist* című film. Veszélyes lehet, hogy a szélsőséges történelem-átiratok egyre erőteljesebben vannak jelen. Tanúságos például, hogy a google-ba, ha beütjük a „holokauszt” szót, az első oldalon több olyan találatot is kidob a gép, melyek kvázi holokauszt-tagadó siteokat tartalmaznak, így egy platformra kerül a történelem és az ideologikus konspirációs elmélet.

A dolognak van egy másik aspektusa is, mely talán még figyelemreméltóbb. A mai populáris kultúrában a történész figurájához gyakran éppen olyan szerepkörök társulnak, melyek éppen az ilyen alternatív történetírásokhoz kapcsolódva valamiféle „intellektuális kalandorként” ábrázolják. Különösen érdekes ez a jelenség, ha összehasonlítjuk egy korábbi korszak történész-figurájával: mint Hayden White egy tanulmányában utalt rá, a 19. század vége és a 20. század közepe között a szépirodalmi művekben a történészszereplők általában egy bizonyos embertípust, a múlttal bíbelődő, ám a jelenben kudarcot valló régiségbúvár, unalmas, sőtlan szobatudós figuráját testesítették meg. White szerint e történész-szereplők (George Eliot Casaubon-jától Sartre Roquentin-jéig) lényegében a korszak történelem iránti bizalmatlanságának megtestesítői: élettelenségük, terméketlen múltorientációjuk éppen a modernség múlt- és történelemellenességét reprezentálja (*White*, 1997). A ma népszerű történészfigura ennek épp az ellenkezője: a történész nem szobatudós, hanem titkokat megfejtő kalandor (a prototípusok talán Indiana Jones és Dan Bown hőse, Robert Langdon). E „történészek” pedig éppen, hogy nem a hagyományos történelemképet felügyelik és közvetítik, bár fix fizetésű állami dolgozók, de inkább afféle „intellektuális James Bondként” funkcionálnak. Így napjaink populáris kultúrájának történész-figurája a hivatalos történelemtől eltérő, alternatív narratívákat közvetíti, mintegy beteljesítve a hétköznapi emberek vágyait és félelmeit, az intézményes történelmekkel szembeni bizalmatlanságát és egy vágyott, egzotikusabb, jelenorientáltabb történelem iránti igényét (hiszen az e

„történészek” által kutatott múlt, a titkos társaságok, összeesküvések, mindig a jelenbe nyúlnak). Azok a valódi történészek pedig, akik népszerűek kívánnak lenni, szükségképp e szerephez hasonulnak: már nem az akadémikus tudós prototípusát testesítik meg, hanem fiatalos, dinamikus értelmiségiét, a „médiatörténészét”. Ilyen például Schama, aki már afféle „intellektuális mindenesként” is működik: történész, televíziós figura, könyvkritikus, gurman, politikai szószóló – népszerűségét jelzi például a Facebook-on létrehozott fanpage, vagy egy, a *The Times*-ben vele készített interjú címe: *The Man Who Made History Sexy* (Billen 2003). Vagy hasonló a régésznő Doroty King, aki külső megjelenésével és vállalt szerepével is a modern értelmiségi nő figuráját testesíti meg, ahogy egy kritikusa megfogalmazta, a *Szex és New York*-korszak történésznője (Groot, 2009: 20), aki blogjában nemes egyszerűséggel PhDivaként aposztrofálja magát.⁵

Másfelől, azt hiszem, amellet, hogy a történelem hétköznapi megjelenései maguk is történelmi témák (vagyis vizsgálhatóak és vizsgálatra érdemesek), a történészi szakma maga is valami módon szerepet vállal e diskurzusok előállításában és működésében. Akár azzal, hogy nem törődik velük, akár azzal, hogy kritizálja őket, vagy azzal, hogy – mint az említett Schama vagy King – részt vesz a népszerű történelem termelésében. Bizonyára meglehet a szerepe a populáris történelmi műfajoknak az oktatásban is. Persze nem feltétlenül úgy, ahogy annak idején, amikor középiskolába jártam (sőt, néha még egyetemen is), felhasználták: a történelemórán megnéztünk egy-egy filmet, hogy „lássuk” is, mi történt valójában. Esetleg a tanár elmondta, mennyire „hiteles” az adott történelmi film, mi volt „valójában” másként, mint amit láttunk. Egy dokumentumfilmet, egy történelmi filmet vagy honlapot (sőt játékot) természetesen fel lehet használni az oktatásban, de nem tisztán illusztrációs céllal. Inkább úgy, hogy egyszerre reflektáljunk az ábrázolt eseményre és az ábrázolás módjára, párhuzamosan mutassuk be, hogy hogyan jeleníti meg az adott közeg a történelmi eseményt és vajon miért így jeleníti meg, vagy beszéljünk arról, hogy vajon miért „divatosak”, közérdeklődésre számot tartóak bizonyos témák, mások pedig miért nem. Egy hazai példával illusztrálva: az átlagember István királyról alkotott képét valószínűleg nagyban (talán azt sem túlzás állítani: döntő módon) meghatározza a Szörényi-Bródy-féle rockopera, mely mára már egyértelműen a „szellemi kulturális örökség” részeként funkcionál: szinte minden augusztus 20-án lejátsza valamelyik tévécsatorna, dalait majd’ mindenki ismeri. Ám – többek között „örökség” voltából adódóan – hajlamosak vagyunk megfeledkezni a mű többszörös kontextusáról és referenciájáról: hiszen a rockopera egyszerre utal egy történelmi szituációra (az államalapításra), annak mitizálódott értelmezésére, a bemutató időszakának konkrét (politikai, rockzenei) kontextusára (erről lásd: Tóth G. 2003), valamint az azóta eltelt évekre,

amikor a mű már nosztalgikus és kultikus terméké vált. A darab történelmi funkciójának értelmezéséhez, valamint az István királyról manapság alkotott képünk felméréséhez ezeket a referenciákat egyszerre kell számba vennünk, s tudatosítanunk, hogy a rockopera nem csupán egyfajta popularizált történelemképet közvetít, hanem önmagában is történelmi jelenség, s a történész feladata nem csak a „valódi” események közvetítése és a mítoszok leleplezése, hanem a mitizálódás, a popularizálódás vizsgálata, a különféle kulturális regiszterek történelemképeinek elemzése is. Sok mindenről árulkodik a hétköznapi történelem: rólunk, a múlthoz való viszonyunkról, fogyasztási szokásainkról. Akár a történelem adott kulturális közegbeli szerepéről is, múlt és jelen viszonyáról – valószínűleg nem véletlen például, hogy hazánkban egyik tévécsatorna sem próbálta meg a száz legnagyobb magyar történelmi figuráról szóló interaktív műsort megvalósítani (gyaníthatóan nagy közéleti, politikai viták lennének bizonyos 20. századi magyar politikusok megítélése kapcsán). A történelem a múlttól szóló jelenorientált diskurzusok összessége – s így kultúránk történelemképe(i) múltunkat és jelenünket egyszerre reprezentálják.

JEGYZETEK

¹ <http://www.history.com/this-day-in-history/welles-scares-nation> [2010. december 28.]

² <http://www.history.com/this-day-in-history/ussr-established> [2010. december 30.]

³ <http://www.biographyonline.net/british/greatest-britons.html> [2010. december 30.]

⁴ http://en.wikipedia.org/wiki/100_Worst_Britons [2010. december 30.]

⁵ <http://phdiva.blogspot.com/> [2010. december 30.]

IRODALOM

Bann, Stephen (1984): *The Clothing of Clio. A Study of the Representation of History in Nineteenth-Century Britain and France*. Cambridge University Press, Cambridge.

Bann, Stephen (2009): A történész mint preparátor. In: Kisantal Tamás szerk.: *Narratívák 8. Elbeszélés, kultúra, történelem*. Kijárat, Budapest. 184-213.

Barthes, Roland (1971): A napihír struktúrája. In: Hankiss Elemér szerk.: *Strukturalizmus*. Európa, Budapest, 173-184.

Barthes, Roland (1983): *Mitológiák*. Európa, Budapest.

Billen, Andrew (2003): The Man Who Made History Sexy Explains Why It Is Also Our Freedom. *The Times*, 2003. May 20. [online]

<URL: http://entertainment.timesonline.co.uk/tol/arts_and_entertainment/books/article1133953.ece>
[2010. december 30.]

- Erdősi Péter – Sonkoly Gábor szerk. (2004): *A kulturális örökség*. L'Harmattan-Atelier, Budapest.
- Fogu, Claudio (2009): Digitalizing Historical Consciousness. *History and Theory*, 2009/47. 2. sz. 103-121.
- Fowler, Peter J. (1993): *The Past in Contemporary Society. Then, Now*. Routledge, London and New York.
- Groot, Jerome de (2006): Empathy and Enfranchisement: Popular Histories. *Rethinking History*, 2006/10. 3. sz. 391-413.
- Groot, Jerome de (2009): *Consuming History. Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture*. Routledge, London and New York.
- Gyáni Gábor (2006): A történetírás újragondolása. *Híd*, 2006/70. 9. sz. 3-15.
- Harlan, David (2007): Historical Fiction and the Future of Academic History. In: Jenkins – Morgan – Munslow ed. (2007) 108-130.
- Hartog, François (2006): *A történetiség rendjei. Prezentizmus és időtapasztalat*. L'Harmattan-Atelier, Budapest.
- Jenkins, Keith (1991): *Re-thinking History*. Routledge, London and New York.
- Jenkins, Keith – Morgan, Sue – Munslow, Alun ed. (2007): *Manifestos for History*. Routledge, London and New York.
- Kean, Hilda – Ashton, Paul (2009): Introduction: People and their Pasts and Public History Today. In: Kean, Hilda – Ashton, Paul ed.: *People and their Pasts. The Public History Today*. Pgrave Macmillan. 1-20.
- Koselleck, Reinhart: *Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája*. Atlantisz, Budapest, 2003.
- Rejack, Brian: Toward a Virtual Reenactment of History: Video Games and the Recreation of the Past. *Rethinking History*, 2007/11. 3. sz. 411-425.
- Rosenzweig, Roy – Thelen, David (1998): *The Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life*. Columbia University Press, New York.
- Tóth G. Péter (2003): Lázadók idézőjelben. Koppányok és laborcok a nem underground zenében. In: Havasréti József – K. Horváth Zsolt szerk.: *Avantgárd – underground – alternatív*. Artpool-Kijárat-PTE BTK Kommunikációs Tanszék, Budapest-Pécs. 55-78.
- White, Hayden (1997): A történelem terhe. Ford.: Berényi Gábor. In: White: *A történelem terhe*. Osiris-Gond, Budapest.

Tamás Kisantal: History as Commodity, Exoticism, and Mystery. Some Remarks on the Public History

There are some aspects in the Western historical thinking which are outside of the traditional historiography's field of research. The history and the historical consciousness of a culture contains not only the past as analyzed, interpreted and represented by official historians but lot of fields belong to the popular culture or the daily routines of a society. From commemorations, heritage industry to historical television channels and computer games are a number of ordinary phenomena in which is manifested a kind of historical representation. A relatively new historiographical tendency called public history studies these spheres of culture and forms of historical knowledge. The essay shortly points some formal,

representational, and essential characteristics of the history in the popular culture and raises some questions on popular history as historical subject itself.

N. KIS SZILVIA

**A relációs szókincs, avagy térjelölési módok az iskolába lépő
kisgyerekek nyelvhasználatában**

Az alsó tagozatos kisgyermek anyanyelvi nevelésének meghatározó területe az olvasásképesség fejlesztése, az olvasási készség (technika) kialakítása. E folyamat alapja a nyelvi megnyilatkozások megfelelő szintű érettsége. Ezt az érettségi állapotot a módszertanokat kutatók egyrészt a pszicholingvisztika oldaláról közelítik meg, vizsgálataik főként a beszédészlelési, beszédértési problémák kiszűrését hivatottak szolgálni. A másik megközelítési mód a nyelv használatának, a nyelvállapotnak a leírásával, feltérképezésével lehetséges. Ez utóbbi leírására vállalkozom a kognitív szöveg megközelítési módok segítségével.

Az iskolába lépő gyermek beszédtevékenységének, nyelvállapotának felmérését leggyakrabban a módszertan területén ismert Nagy József által kidolgozott DIEFER-teszttel végzik. A vizsgálat egyik részterülete az értelmi fejlődés feltételeinek, a beszédhanghallás épségének, az írásmozgás-koordináció fejlettségi szintjének mérésén túl a 6 éves gyermek relációs szókincsének milyenségét hivatott mérni, azok leírására nem vállalkozik. A relációs szókincs a szövegalkotások és szövegbefogadások nélkülözhetetlen színtere. Ennek hiányosságai a megértést szinte lehetetlenné teszik. Arra vállalkozom, hogy a reláció szókincs összetevőit kognitív szövegvizsgálati módok segítségével leírom, a teszt segítségével reprodukált szóbeli megnyilatkozásokat elemzem. A létrehozott szövegek szövegvilágának belső szerkezetében a térjelölés módjait és megoldásait vizsgálom, keresve azt, hogy milyen belső szövegvilágot állítanak fel a gyerekek, amelyben modellálják a tér lényeges elemeit. Kitérek a megnyilatkozások térjelölési nyelvi formáira, (részleges vagy teljes) meglétére, a beszélők helykijelöléseire, kutatva azt, hogy milyen módszertani kérdéseket vetnek föl az olvasástanítás előkészítése és a majdani szöveget értő, befogadó olvasás kialakításához.

A mai kor emberének az életben maradásához elengedhetetlen feltétele az információszerzés. Az információ befogadása és feldolgozása az agyunk számára egyre nehezebbé válik. Ugyanannyi idő alatt jóval több inger ér bennünket, ezek értelmezése az

idő rövidege miatt megnehezül. Az információszerzés eszközei az olvasás és az írás szinte nélkülözhetetlen az egyén számára. Kimondható, hogy a társadalmi érvényesüléshez az írásbeliségen vezet az út (STEKLÁCS, 2009).

Az információkezelés szorosan összefügg a Chomsky által meghatározott velünk született anyanyelv-elsajátítási képesség egy-egy részterületével, „vagyis velünk születik egy nyelvelsajátítási szerkezet, mely részben elemzési eljárásokat, részben nyelvi információkat tartalmaz” (GÓSY, 1999: 155). A kutatások és a képességméréssel foglalkozó szervezetek szükségesnek tartották az alapképességek körének meghatározását, az azokra épülő képességrendszer definiálását. Mindezt még inkább indokolta az élethosszig tartó tanulás fogalmának körüljárása az oktatás egészét meghatározó jelenségként. Az OECD (Organisation of Economic Cooperation and Development) 2000-ben jelölte meg a kulcskompetenciák körét. A DeSeCo (Définition et Sélection des Compétences) a kulcskompetenciák három fő kategóriáját különítette el: az autonóm cselekvés kompetenciáit, az eszközök interaktív használatához kapcsolódó kompetenciákat és a személy heterogén környezetben való működéséhez szükséges kompetenciákat (OECD, 2005). Az autonóm cselekvés két fogalmat kapcsol össze: az identitást és a relatív autonómiát abban az értelemben, hogy az egyén hogyan hoz döntést, és hogyan cselekszik egy adott szituációban. Az ehhez kapcsolódó kulcskompetenciák: a nagyobb összefüggésben való cselekvést, a saját élettervek és személyes elképzelések kialakítását és önálló vezetését, a jogok, szükségletek és érdekek érvényesítését és védelmét tartalmazzák. Az eszközök interaktív használatához a személynek ismernie kell az eszközt, és értenie kell a használatához azért, hogy interakcióba léphessen a világgal. Az *eszköz* szót a legszélesebb értelemben használjuk, bármilyen közvetítő lehet az ember és a környezet között. Így megkülönböztetjük a nyelvet, a szimbólumokat és a szövegek interaktív kezelésének, az ismeretek és információk interaktív használatának, valamint a régi és az új technológia interaktív használatának képességeit. Végül a harmadik nagy területen a szociálisan heterogén környezetben való működést említik, amely az egyén és a társas környezet kapcsolataira vonatkozik, vagyis a másokkal való kapcsolatépítést,

csoportmunkában való együttműködést, konfliktuskezelést és -megoldást jelenti (VÁRI *et al.*, 2001). Az Európai Bizottság 2005-ben az Európai Parlament és az Európai Tanács elé terjesztette az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák meghatározásának ajánlását. Ennek alapján 2006-ban az Európa Parlament lisszaboni tanácskozásán alapképességként definiálja az olvasást, az írást, az elemi számolást, valamint elkülönít nyolc kulcskompetenciát, amelyek az egyén hétköznapi boldogulását befolyásolják. Ezek a következők: az anyanyelven folytatott kommunikáció, az idegen nyelveken folytatott kommunikáció, matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén, a digitális kompetencia, a tanulás elsajátítása, a szociális és állampolgári kompetenciák, kezdeményezőkészség és vállalkozói kompetencia, kulturális tudatosság és kifejezőkészség.

Az alapkompentenciák köre nehezebben pontosítható. A definíciók alapján elsősorban a verbális kompetenciák, olvasási, írási és számolási kompetenciák tartoznak ide. Ahhoz, hogy pontosan meghatározható legyen a mértékük, először meg kellett állapítani a kompetenciák szintjeit, majd hozzájuk igazodva készültek el a különböző mérőeszközök. A mérőeszközök kidolgozásának alapproblémája annak az eldöntése, hogy a kulcskompetenciák vagy az alapkompentenciák szolgálnak-e a felmérések alapjául. Az, hogy a különböző vizsgálatok eredményei nem egyértelműen összevethetők, abból is adódik, hogy a különböző szervezetek és intézmények (UNESCO, OECD) különböző célból rendelhetik meg a felméréseket. A nemzetközi szervezetek célja, hogy globálisan informálni tudják a tagországokat és szervezeteiket. Ebből következően a vizsgálati anyag a mért terület számszerű kvantitatív információt dolgozza fel. Ez lehetőséget ad összehasonlító tanulmányok készítésére, és a résztvevők számára helytálló, számszerű információkat nyújthat. Ezek az összehasonlítások arra szolgálnak, hogy mindenki értékelni tudja saját helyét, alapot ad újabb összehasonlításokra, esetleg oktatáspolitikai változtatásokra ösztönöz. Ezek a szervezetek tájékozási céllal végeznek vizsgálatokat azért, hogy folytathassák, világossá tegyék, vagy éppen elindítsák valamely tevékenységüket. Kérdés lehet egy-egy speciális oktatáspolitikai lépés megtétele, ám ha a

válasz pozitív, akkor megtudhatjuk, hogy milyen irányba kell elindulni, esetleg azt is, milyen költségekkel kell számolni. A számadatok ugyanakkor a képzés résztvevőit és a leendő munkaadókat is tájékoztatják az aktuális adatokról, lehetőségekről. A megfelelő vizsgálati anyag nem csupán százalékban határozza meg a hiányosság fokát, hanem az összes anyanyelvi alapkompétencia (beszédértés, beszédprodukció, olvasás, írás) lehető legtöbb részkompetenciájának meglétét vagy hiányát is méri. Az így nyert adatok pedig pontosan kijelölik a javítás (tanítás, újratanítás) útját.

A PISA-vizsgálatok során megfogalmazódtak azok a tapasztalatok, hogy ha az alapképességek nem szilárdultak meg, akkor a funkcionális analfabetizmus kialakulásának feltételei megjelenhetnek az oktatás különböző szakaszaiban, főként a felső tagozatba lépéskor, a fiatal felnötteknél (15–16 éves korban) és természetesen később is.

A PISA-felmérés az OECD egyik projektje, amelynek célja a 15 évesek olvasási, matematikai és természettudományos kompetenciáinak vizsgálata. A felmérésben résztvevő országok képviselői együtt próbálnak egy olyan értékelési rendszert kidolgozni, amely pontos, releváns és autentikus. Az első PISA-értékelés 2000 márciusában zajlott le, ekkor a legnagyobb hangsúlyt az olvasási képesség mérése kapta. 2003-ban a matematika került a középpontba, 2006-ban pedig a természettudományos műveltség volt a kiemelt vizsgálati terület. Minden résztvevő országban felmérésenként 4 000 és 10 000 fő közötti tanulóból álló mintát értékelnek. A PISA-vizsgálat fontos társadalmi kérdésekre keresi a választ: mennyire készíti fel az oktatási rendszer a fiatal felnötteket arra, hogy megfelelően boldoguljanak a társadalomban; milyen összefüggés van a tanulók családi háttere, valamint az iskolai erőforrások minősége és a teljesítmény között; képesek-e a tanulók gyakorlatorientált, élethelyzeteken alapuló feladatok megoldására? Miután többször megismétlődő vizsgálatról beszélünk, így áttekinthető, hogy milyen hosszú távú folyamatok, hatások érvényesülnek egy ország közoktatásában az adott területeken. A felmérés egyik célja a diákok olvasási és szövegértési képességeinek feltérképezése volt. Magyarország azokhoz az országokhoz tartozik, amelyeknek az eredménye nem változott a PISA 2000 óta eltelt hat év során. Mindössze két olyan ország van a 31 között – Belgium

és Magyarország –, amelynek az eredménye minden vizsgált változó tekintetében változatlan maradt (átlageredmények, fiúk átlaga, lányok átlaga, nemek közötti különbség, a hat különböző percentilis képesség pontjai) mindkét időszakban, azaz 2000 és 2003, illetve 2003 és 2006 között is. A magyar diákok eredményei olyannyira egyformák voltak, mintha minden vizsgálatot ugyanaz az 5000 gyerek írta volna. Ebből arra következtethetünk, hogy a tantervekben és az oktatási rendszerben bevezetett változások nem érték el a várt eredményt (*OECD*, 2005).

A nemzetközi és országos mérések átfogó képet adnak a vizsgált korosztály alapképességeinek állapotáról. Felmerül a kérdés, hogy az iskolai osztályokban, külön-külön az egyes tanulóknál milyen mérési lehetőségei vannak a pedagógusnak, mely területek állapotát, és mikor kell feltétlenül mérni az anyanyelvi képességek közül. Az alábbiakban az anyanyelvi képességek mérésének legfontosabb állomásait járom körül a lehetséges mérőeszközök bemutatásával.

Iskolába lépés

Iskolába lépéskor a három alapképességet megelőző legfontosabb anyanyelvi képesség, a beszéd épségét kell megmérni. Az iskolába lépő kisgyermek beszédének jellemzője fejlődés-lélektani szempontból, hogy az egocentrikus beszédből ebben az időben kezd kialakulni a kommunikációs beszéd, és megkezdődött már a belső beszéd kialakulása is. A kommunikációs szándék szerint a spontán beszéd dominál (a kérés, a kapcsolatteremtés, az érzelmek kifejezése), tartalmi szempontból erős szituativitás jellemzi. A beszédtechnikai sajátosságokról elmondható, hogy általában nem tudnak gazdálkodni a levegővel, a hangindítás végletes, hangsúlytalan helyzetben magánhangzókat nyelnek el, előfordulhatnak beszédhibák, kántáló hanglejtés és sokféle beszédtempó.

A beszéd nyelvtani jellemzői közül a szókincs kiemelendő, melynek mennyisége változó (3–6 éves korban körülbelül 2000; 10 éves korra 2400 szó); a szófajok közül a főnév, az ige, a névelő és a kötőszó a leggyakoribb. A melléknevet és a számnevet használják a legkevésbé. A szójelentés alapjelentését ismerik, az asszociációs jelentések

ismerete kevésbé jellemző. A mondanivaló nyelvtani megformálását általános nyelvhelyességi (*innák vizet*), egyeztetési hibák (*szóltak a tanító néni*) jellemzik. Összetett mondataik inkább mellérendelők, gyakrabban használnak egyszerű mondatot (*NEMESNÉ–SAJTOSNÉ–TÓTH, 2004*).

A beszédprodukción mérőeszközei korlátozottabbak. Kevés konkrét mérőeszköz áll a gyakorló pedagógus rendelkezésére. Többnyire komplex mérőeszközök részeként találhatók meg. A méréskor a szókincsaktivitást, az összefüggő beszédet, illetve a beszédtevékenységhez való viszonyulást feltétlenül mérni kell. A szókincsről korábban aktív és passzív tartományt különítettek el a tudósok. Mára már ez a nézet úgy finomult, hogy nem egyértelműen éles a határ az aktív és a passzív szókincs között, inkább a szómozgás az egyik területről a másikba, amely meghatározó a beszédprodukción szempontjából.

A beszédreprodukción túl nagyon fontos a beszédészlelés és értés épségének, szintjének az ismerete. Szükséges olyan észlelési mechanizmus megléte, melynek segítségével lehetővé válik a környezet zörejeinek a beszédhangoktól való elválasztása, a beszéd hangjainak megkülönböztetése, továbbá egy hangsor elemeinek, azok sorrendjének felismerése, a beszéd folyamat szavakra, szótagokra, hangokra tagolása. Mindezek megléte az olvasási technika kialakításának az alapja is.

Az olvasás értő olvasássá való alakítását és a szóbeli, írásbeli reprodukciót nagymértékben befolyásolja a kisgyermek anyanyelvi szocializációja, szociokulturális tudása. Ez a bázis befolyásolja a felhasználható szókincset, kommunikációs eszközkészletet, nyelvi, nyelvhasználati stratégiáit. Ezért a szókincs alakulása nem vizsgálható ennek a tudásnak a körüljárása nélkül.

A szókészlet és a szókincs nem ugyanazon fogalmakat jelent. A szókészlet egy nyelv, nyelvréteg közösségi jellegű szavainak az összessége, a szókincs az egyén által ismert és használt szavak, kifejezések összessége. Ez utóbbit leggyakrabban aktív és passzív részlegre bontják. Az aktív szókincsben meghatározóan az alapszókészlet elemei foglalnak helyett, de bőven jut hely a kiegészítő szókészlet elemeinek is. A passzív

szókincs nagyobb hányada egyes megközelítések szerint a kiegészítő szókészletből áll, ennek a tudományos bizonyítása vagy cáfolata még várat magára. Az egyértelmű, hogy az egyéni szókincs szüntelen változásban, mozgásban van (A. JÁSZÓ ANNA, 1995). Az egyén szókincse, az egyén által használt fogalomkészlet vizsgálata szintén még várat magára. A vizsgálat kiindulópontja lehet a magyar nyelv szókészletének feltérképezett területe. Ilyen terület az egyén relációs-zókincsét befolyásoló tér- és időre vonatkozó kifejezések, fogalmak használatai.

A magyarban a térmegjelölésért általában az igei személyragok és birtokos személyjelek, határozói esetragok és **névtők**, **igekötők**, **határozószók**, személyes névmások, valamint fogalmi tartalmú szókészleti elemek: főnevek, igék, melléknevek felelősek (TOLCSVAI NAGY, 2001). Vagyis a térbeni viszonyulást kifejező relációk szókincse a fenti nyelvi szerkezetek által valósíthatók meg. Az iskolába lépő kisgyermek feladatainak megoldásaikor, iskolai tájékozódásaikor az *alá, fölé, mögé, tetejére, elé, kívülre, bele; fellép, lép, rálép, kilép, balra, jobbra, szembe, háttal*; „színezd **ki**”, „karikázd **be**”, „húzd **alá**”, „kösd **össze**” **legalacsonyabb, legmagasabb, két ugyanolyan magasságú, két nem azonos magas** nyelvi struktúrák, kifejezések értelmezését várjuk el. Azonban ezek ismerete korántsem bizonyos.

A fentiekben már utalt vizsgálatokban részint érinthető a relációs-zókincs vizsgálata, de teljes kép nem adható. Az alábbiakban azt vizsgálom, hogy a fentiekben szükségesnek vélt téri orientációra vonatkozó kifejezések megtalálhatóak-e az iskolába lépő kisgyermek reláció-zókincsében. Ehhez a vizsgálathoz a kognitív pszichológia és grammatika által kínált lehetőségeket járom körül.

Elméleti háttér

A kognitív tudomány az elme és az intelligencia tanulmányozása a filozófia, pszichológia, mesterséges intelligencia, neurológia, nyelvészet és antropológia tükrén keresztül. Szervezeti szinten a 70-es évektől beszélhetünk kognitív tudományról. A kognitív tudomány központi gondolata az, hogy a gondolkodást legjobban az elmében levő

reprezentációs struktúrák és az azokat feldolgozó műveletek együtteseként lehet felfogni (PLÉH, 1998).

A kognitív nyelvészet a kognitív tudomány alapelveiből fejlődött ki. A XX. században a nyelvészetre valamilyen mértékig a mentalizmus volt jellemző (TOLCSVAI NAGY, 1995b). E hatás HERMANN PAUL nyelvszemléletében már a XIX. században jelentkezett.

CHOMSKY számára a nyelv fajspecifikus, veleszületetten meghatározott rendszer. Az egyetemes nyelvtanról megállapítja, hogy nem egy előprogramozott végleges rendszer, hanem megoldásai nyitottak, melyeket az adott nyelvre nézve rögzítenünk kell. Szerinte a nyelvtan egy „mentális elmélet” a nyelvről, hasonlóan azokhoz a naiv elméletekhez, melyeket mi alkotunk a fizikai világ érzékelése és a társakkal való érintkezés során. CHOMSKY szerint ezek nem egyszerűen egyedi viselkedésminták, hanem mentalisztikus rendszert alkotnak (CHOMSKY, 1995). A HALLIDAY, brit nyelvész által képviselt elmélet a nyelvtant egymástól kölcsönösen függő szembenállások „rendszerének” hálózataként fogja föl. Az irányzat fontosnak tartja az elemzés szemantikai és pragmatikai hangsúlyait, valamint az intonáció jelentéskifejező szerepét (HALLIDAY–HASAN, 1976).

A fentiekben érintett mentalista nézetek ismertetését folytatva a kognitív nyelvészetről kell most szólni. A kognitív nyelvészet a XX. század 70-es éveiben jött létre az Amerikai Egyesült Államokban. Fő teoretikusa RONALD W. LANGACKER. A kognitív nyelvészet hívei a nyelv használójában nemcsak a szavakat és mondatokat szerkesztő gépezetet, hanem magát az embert is látják: megismételhetetlen személyiségét, előre nem jelezhető viselkedését, reakcióit, világlátásának eredetiségét, egyszóval mindazt, hogy egy adott kultúrközösségben milyen módon használja az ember a nyelvet, amelynek alkotója is. Azt vallják, hogy megérthetjük az emberi nyelvet, ha megismerjük, hogy az ember miképpen érti meg a körülötte lévő valóságot, és azt hogyan modellálja (LANGACKER, 1999).

A formalisták a metaforát mint nyelvi képződményt nem tekintik a nyelvreírás részének, az irodalom tárgyának vallják. A kognitivisták szerint viszont az emberi nyelv a

külső világ képe. A természetes metaforák tükrözik ennek a világnak a megismerési folyamatait. A metafora megismerése, leírása alapvető eljárás annak érdekében, hogy elvont fogalmakat konkrét fogalmak kifejezéseivel értsünk meg. Nem az irodalom feladata a metaforák vizsgálata, hanem a természetes emberi nyelvek sajátja, így a nyelvleírás része kell hogy legyen. Ezt fejti ki GEORGE LAKOFF metaforaelméletében (*KÖVECSES*, 1998; *TOLCSVAI NAGY*, 2001; *LAKOFF–JOHNSON*, 1980).

A langackeri kognitív nyelvészet a kognitív tudomány része, azzal szoros kapcsolatban áll. A nyelvet, mint az elme egy képességét és működési módját vizsgálja. Elfogadja, hogy a nyelvi formák és jelentéseik is reprezentációk, továbbá hogy a nyelv és a fogalmi tudás között szoros kapcsolat van. Fontosnak tartja a nyelvi és nem nyelvi kategorizáció összefüggését, amelyek a megismerés elméleti módjaival állnak kapcsolatban, például a térérzékeléssel (*TOLCSVAI NAGY*, 2000). A LANGACKER által kidolgozott nyelvtanban központi szerepe van a szemantikának. Nézete szerint a szintaxis, a lexikon és a szemantika nem különül el egymástól, hanem kontinuumot alkot (*LANGACKER*, 1999).

A másik fontos elem, hogy a kognitív tudományban alkalmazott prototípuselméletet kiterjeszti, s nemcsak a szemantikában reprezentált dolgokra vonatkoztatja, hanem a jelentésre, a jelentés-összetevőkre és a grammatikai kategóriákra, valamint a fonológiára is (*TOLCSVAI NAGY* 1995a, 2001).

A prototípus-elmélet¹

A pszichológia a fogalmi gondolkodásról azt mondja, hogy a propozíció (kijelentés) egy tényállásra vonatkozik. Egy propozíció legalapvetőbb alkotóeleme egy fogalom. A tárgyaktól kategorizációval alakítunk ki fogalmakat. Azok a tárgyak tartoznak egy kategóriába, amelyek meghatározott tulajdonság együttesel rendelkeznek. Minden fogalomnak van egy prototípusa (azok a tulajdonságok, amelyek a legjobb példányokat írják le), valamint egy magja (azok a tulajdonságok, amelyek a legalapvetőbbek a

fogalomba való tartozás szempontjából). A fogalmak közötti határok elmosódtak, így nincs meghatározva, hogy mi tagja a kategóriának és mi nem. Ezért néhány dolog átkerülhet egy másik kategóriába is. (Például a padlizsán zöldség vagy gyümölcs.) (PLÉH, 1998; KIEFER, 2002: 93–119).

A fogalmak példányait tipikusságuk szerint állíthatjuk sorba. Vagyis létezik egy tipikussági görbe, mely a fogalom példányainak eltérő tipikusságát jellemzi. A kategóriához való tartozást a tárgy tulajdonságainak a kategória prototípusához való hasonlósága határozza meg (EYSENCK–KEANNE, 1997: 280–287).

A kognitív pszichológiában alkalmazott prototípuselmélet nyelvtanra való langackeri kiterjesztésének egyik előnye az, hogy a fent említett kategóriákban nem kell minden tagjuknak rendelkezniük egy adott jellemzővel. „Ez a tipizálás nem kívánja meg, hogy egy kategória minden tagja rendelkezzen egy adott jellemzővel (vagy, hogy egyáltalán legyen bármilyen szembeötlő közös tulajdonság, amelyet mindenki oszt). Nem repülő madarak, tojásrakó emlősök, zöngétlen mássalhangzók így nem problematikusak; egy nyilvánvaló tulajdonság hiánya nem követi a kategóriából való eltávolításukat, inkább nem prototipikusnak rendeli őket. A prototípusmodell nem minimalista, bátorítja a lehető legteljesebb leírást, s megengedi egy entitásnak egy kategóriába való bevétele, ha valaki nyomós okot talál a prototipikus tagokhoz való viszonyításban” (LANGACKER, 1999). **Nincs oldalszám. Vagy nem szó szerinti az idézet?**

A LANGACKER-féle nyelvtan másik fontos jellemzője az egység fogalma. „Az egység az a szerkezet, amelyet a beszélő elég alaposan megtanult, hogy nagymértékben automatikusan tudja kezelni, anélkül, hogy figyelmét annak különálló részeire vagy elrendezésükre összpontosítaná. Az egység belső komplexitása ellenére „előre csomagolt” konstruktumot alkot; ezért a beszélőnek nem szükséges arra figyelnie, hogy miképp rakja össze, könnyen bánhat vele egységes entitásként (LANGACKER, 1999). **Itt sincs oldalszám.**

Az emberi tudásban a fogalmak egymással kapcsolatban vannak viszonylag állandó szerkezeteket kialakítva. Ezek a magasabb rendű, összetett reprezentációk (összetett fogalmak) több típusban nevezhetők meg (TOLCSVAI NAGY, 2001a). Az összetett tudás

elrendezésének módját elsőként BARTLETT írta le a séma kategóriában, majd MINSKY (1975) munkájára alapozva VAN DIJK (1977/1982) a különböző típusokban létező összetett tudást a tudáskeret kategóriával, végül SHANK-ABELSON egy másik hasonló, de eltérő hangsúlyú modellel, a forgatókönyv-elmélettel reprezentálta (TOLCSVAI NAGY, 2001).

A sémák: Az emberi tudás komplex szerveződésének megértésére szolgáló leggyakrabban használt elméleti konstrukció a séma. Fogalmak strukturált csoportja, általános tudást jellemez, események, eseménysorozatok, képzetek, szituációk, viszonyok, tárgyak reprezentációjára is alkalmas. A sémák közös jellemzője az, hogy különböző relációk alkotják, vagyis változók/üres helyek és ezek értékei. A változók/üres helyek fogalmakat vagy más alsémákat tartalmaznak. Az értékek azokra a konkrét fogalmakra vonatkoznak, melyek betöltik az üres helyeket. Ugyanakkor gyakran üresen maradnak a sémákban a betöltendő helyek, vagy alapértelmezés kapcsolódhat hozzájuk, melyeket akkor tételezünk fel, ha egy hely nincs betöltve. A sémák egyszerű és összetettebb fogalmak reprezentációjaként is alkalmazhatók.

A tudáskeret: egy központi fogalom köré elrendezett tudáselemek készlete, mely lehetővé teszi a verbális közlemény létrehozását és megértését, a nem kifejtett elemeknek a kognitív műveletekben való működtetésével. „A keret tehát egy olyan adatstruktúra, amely egy sztereotip helyzetet reprezentál. Mindegyik kerethez sokfajta ismeret kapcsolódik. Néhány azt tartalmazza, hogy milyen esemény várható a következő lépésben”(TOLCSVAI NAGY 2001: 75). VAN DIJK rendszerében a tudáskeret a nyelvi interakció előfeltételeit, az interakció lefolyásának menetét, a szerepviszonyokat is tartalmazza. A kognitív megismerést reprezentáló forgatókönyv, tudáskeret fogalmak segíthetnek a kisgyermek által reprodukált szövegek térre vonatkozó reprezentációinak meghatározására.

Az alábbi kérdések merültek fel a vizsgáldások során:

- a, Megegyezik a különböző településen élők világismereti bázisa az iskolába lépéskor?
- b, Van-e különbség az egyes települések tudáskeretei és forgatókönyvei között?

c, Vannak-e tipizálható vonásai az iskolába lépő kisgyerekek fogalmi sémáinak?

A kérdésekre hat iskola egy-egy első osztályának tanulói által reprodukált szóbeli szövegei alapján próbálok választ találni. A hat iskolából két kaposvári és három vidéki, hátrányos helyzetű települések iskolái. A hat iskola első osztályaiban 91 kisgyermek oldotta meg az általam összeállított kérdéssort. A feladatok két nagy típusra oszthatóak:

1. Az első típusban :

- *alá, fölé, mögé, tetejére, elé, kívülre, bele;*
- *fellép, lelép, rálép, kilép;*
- *balra, jobbra, szembe, háttal;*
- *„színezd ki”, „karikázd be”, „húzd alá”, „kösd össze”;*
- *legalacsonyabb, legmagasabb, két ugyanolyan magasságú, két nem azonos magas*

fogalmakat kellett értelmezniük képek alapján. Ennek a feladatnak a részkérdéseit Nagy József DIFER-tesztjének (NAGY *et al.*, 2004) reláció szókincsre vonatkozó része alkotta (1. ábra).

1. ábra

Forrás: NAGY et al., (2004): DIFER programcsomag. Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára. Szeged: Mozaik Kiadó.

A megoldott feladatok átlageredményeit mutatja be a 2. ábra. A vastagon kiemelt iskolák a vidéki iskolákat jelölik. Az eredmények rosszabb teljesítményt mutatnak a hátrányos helyzetű iskolák első osztályosainak megoldásaiban, mint a városi iskolák tanulóinak munkáiban.

2. ábra

2. A második típust a szóbeli szövegalkotási feladat alkotta. A feladatban a gyerekeknek egy több cselekvést ábrázoló képről kellett alkotniuk úgy szóbeli szöveget, hogy minden cselekvést és minden szereplőt megpróbáltak beleszöni a történetbe.

Meséld el kik és mit csinálnak ezen a képen? Találj ki hozzá egy történetet!

A rögzített szövegeket két szempontból vizsgáltam. Egyrészt, hogy milyen tudáskeretek alkotódtak, amelyek a helyszíneket és szereplőket mutatják be, másrészt milyen forgatókönyvek jellemzik a cselekvéseket, eseményeket.

A szövegek egy skálát alkottak tipizálódási sorrendet követve. A legtipikusabb szöveget tekinthetjük a legjobb szövegben, amelyben a legtöbb képen látható szereplő és helyszín szerepel, valamint a forgatókönyvek a képen előforduló cselekvéseket és köztük összefüggést mutató eseményt szemléltetik. Az ezektől a szövegektől eltérőekben a szereplők, helyszínek, cselekvések, események megléte jelentette a sorrendet.

A tudáskeretek közül a vizsgált szövegek 25%-a teljesen, a 75% hiányosan mutatja be a szereplőket és a helyszíneket. A forgatókönyv esetén 32% teljesen, 68% hiányos szöveget alkot a képen látható cselekményekről és az esetleges eseményekről.

Az alkotott szövegek 67%-ában megfigyelhető, hogy mind a tudáskeretben, mind a forgatókönyvben a leírt szereplők, cselekvések, események csak felsorolásszerűen szerepelnek a szövegben, a köztük lévő kapcsolat hiányzik. Ezt a kapcsolatot biztosító relációs kifejezések, amelyek a térbeliség viszonyait, illetve a cselekvések időbeliségét mutatják be, nem szerepelnek a szövegekben. Így például a névutók, határozószók, igekötők rosszul vagy egyáltalán nem használatosak.

A városi és a vidéki iskolák teljesítményeit összevetve az tapasztalható, hogy a városi iskolák elsőseinek megoldásai a 25% tipikus (jól reprodukált) szövegek 18%-át alkotják, míg a vidéki iskolák elsőseinek több mint 70%-a hiányos forgatókönyvet és tudáskeretet hozott létre. A különbség feltehetően a hátrányos szociális helyzetből fakadó

nyelvi hátrányból adódnak. Ez utóbbiak a hiányos szókincsben és a szövegek belső kohézióját adó viszonyfogalmak alkalmazásának hiányában figyelhetőek meg.

Az alábbi szöveg a legtipikusabb (legjobb szövegek) egyike:

Pirossal kiemelt szavak a tudáskeret, a késsel a forgatókönyv elemeit, feketével a relációfogalmakat, nyelvi eszközöket (-t rag, helyhatározó ragjai, stb.) jelzik. Ez utóbbi akkor jelenik meg kiemelésként, ha a tudáskeretek és a forgatókönyvek elemi között biztosítják a kapcsolatot.

„ *Megy néni az utcán a babakocsival. Megy biztos haza. Átmegy a zebrán.*

A bicajos elbicajozik a pékhez, vagy valahova.

A néni meg a kisgyerekek nyalják a fagyit, és akkor beszélgetnek. A gyerekek homokoznak a homokozóban.

A bácsi meg elmegy sétáltatni a kutyát. A galambok és a madarak eszik a morzsát. A mentőkocsi elmegy a balesethez, és aki sérült, elviszi a kórházba. A kutya meg keresi a gazdáját a kerítésnél.”

(1. szöveg)

A hiányos szövegek egyike:

„ *Rendőrkocsi. Fát. Biciklit. Babakocsit. Néni. Bácsit. Kisfiút..”*

„ *A néni öreg és kérdezi a mamája, hogy állj, mert nem szabad addig átmenni. A néni tolja a babát. Meg a gyerekek fagyiznak.*

Meg a kettő kisfiú homokoznak és a kislány meg biciklizik. Meg a kutya ott a járdán megy a doktor nénihez.”

(2. szöveg)

Ebben a szövegben a „meg” időbeliséget és sorrendiséget kifejező *hol* kötőszó, *hol* határozószó ugyanabban az alakban, szinonimitás nélkül szerepel, a többszöri használat az értelmezhetőséget korlátozza.

A két szöveg statisztikáját mutatja be az alábbi táblázat

3. ábra

A legnagyobb különbség a reláció viszonyokat kifejező nyelvi eszközök használatában van. A szöveg értelmezhetetlenségét nagyrészt ezeknek az eszközöknek a hiánya vagy helytelen használata idézi elő. A fenti vizsgálatban az is látható, hogy a gyerekek által használt tudáskeretek és forgatókönyvek közül a tudáskeretek jobban működnek, a képen megjelenő fogalmakat ezekben megjeleníti, azonban a helyszíneket jelölő fogalmak már kevésbé vannak jelen. A nyelvi fejlődés bizonyítja ezt a megállapítást, hiszen a kisgyermek körüli tárgyi világ megnevezése már igen hamar elkezd fejlődni, ellenben a tér konkrét helyének meghatározása már kevésbé alakul ugyanúgy a különböző szociokulturális tudásban felnövő kisgyermek esetében.

A hátrány a szöveg reprodukciók hiányából, illetve szövegvilág-minták (tudáskeretek, forgatókönyvek) hiányából is fakadhat. A hátrányos helyzetű kisgyermek nyelvi fejlettségével, hátrányai okainak vizsgálatával foglalkozó tanulmányok sokasága számol be arról, hogy ezeknek a kisgyermeknek a szociokulturális háttéréből gyakran hiányoznak az élszóbeli mesék, elbeszélések, szóbeli kommunikációs helyzetek, vagy hiányoznak az írott mesék, szövegek. Ezeknek a pótlását csak részben képes teljesíteni az óvoda, egyrészt mert nem járnak óvodába rendszeresen, másrészt hiányzik az otthoni szülői megerősítés is. A hátrányos helyzet hátrányos tárgyi eszközkészletet is jelent, mely a fogalmak megnevezésének folyamatát lassítja, nagymértékben akadályozza.

Összegzés

A fentiekben feltett kérdésekre az alábbi válaszok születtek a vizsgálat kapcsán. A különböző településeken élő kisgyermek által létrehozott szövegek között vannak különbségek. Nincsenek rosszabbak, sem jobbak, hanem a szociokulturális tudásuk alapján konstruált szövegek eltérően értelmezhetőek. A világismereteik különbözőek, és ebből fakadóan a létrehozott forgatókönyvek és tudáskereteik is mások. A kérdés, hogy ezek mennyire értelmezhetőek, mennyire írják le a nyelvhasználó kisgyermek nyelvi bázisát, eszközkészletét. Ilyen szempontból érzékelhető különbség az egyes településeken lakó kisgyermek között. Nem a település szerkezete, helye határozza meg a különbséget, hanem a településen kialakuló szociális, tárgyi hátrányból fakadó hiány. A tárgyi világ hiánya fogalomhasználati hiányt eredményez, illetve a forgatókönyvek és tudáskeretek létrehozásában a szövegek belső viszonyainak érthetőségének akadályoztatását idézi elő. Ezt bizonyítják az általam vizsgált a valóság térvizszonyait kifejező nyelvi eszközök.

Végül az utolsó kérdés, amely arra irányult, hogy az iskolába lépő kisgyermek fogalmi sémáiban találhatóak-e tipizálható vonások. A létrehozott forgatókönyvekben megfigyelhető, hogy a tárgyi világot jelölő fogalmakat pontosabban fogalmazzák meg, jelölik ki a gyermekek szövegeikben, a használt fogalmakban nincs nagy különbség a különböző forgatókönyvek között.

A fenti vizsgálatból az is tanulságul szolgál, hogy a kognitív elemzéssel lehetőség nyílik a nyelvi eszközök szövegben betöltött szerepeinek pontosabb vizsgálatára. Feltérképezhetőek a használat jellegzetességei és az esetleges hiányok is.

Jegyzetek:

¹ *EYSENCK-KEANNE*, 1997; *PLÉH*, 1998; *KIEFER*, 2002.

BIBLIOGRÁFIA

- CHOMSKY, NOAM (1995): *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme.* Osiris–Századvég, Budapest.
- EYSENCK, MICHAEL W.–KEANNE, MARK T. (1997): *Kognitív pszichológia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- GÓSY MÁRIA (1999): *Pszicholingvisztika.* Budapest: Corvina.
- HALLIDAY, M. A. K.–HASAN, RUQUAYA (1976): *Cohesion in English.* Longman, London.
- A. JÁSZÓ ANNA szerk. (2006): *A magyar nyelv könyve.* Trezor Kiadó, Budapest
- KIEFER FERENC (2002): *Jelentélmélet.* Corvina, Budapest.
- KÖVECSÉS ZOLTÁN (1998): A metafora a kognitív nyelvészetben. In: PLÉH CSABA–GYÓRI MIKLÓS (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása.* Pólya Kiadó, Budapest., 50–82.
- LAKOFF, GEORGE–JOHNSON, MARK (1980): *Metaphors We Live By.* The University of Chicago Press. Chicago.
- LANGACKER, RONALD W. (1999): Assessing the cognitive linguistic enterprise. *Cognitive Linguistic Research.* 15. Mouton de Gruyter, Berlin, New York.
- NAGY JÓZSEF–JÓZSA KRISZTIÁN–VIDÁKOVICH TIBOR–FAZEKASNÉ FENYVESI MARGIT. (2004): *DIFER programcsomag. Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- NEMESNÉ KIS SZILVIA–SAJTOSNÉ CSENDES GYÖNGYI (2010): Az illiteráció avagy a funkcionális analfabétizmus Magyarországon. In: *Felnőttképzés.* 1: 7–15.
- NEMESNÉ KIS SZILVIA–SAJTOSNÉ CSENDES GYÖNGYI–TÓTH ISTVÁNNÉ. (2004): *Integrált anyanyelvi nevelés.* Kaposvár: Dávid Kiadó.
- OECD. (2005): *Thematic Review on Adult Learning.* Párizs
- PLÉH CSABA (1998): *Bevezetés a megismeréstudományba.* Typotex. Budapest.
- STEKLÁCS JÁNOS (2005): A funkcionális írásbeliség társadalmi és pedagógiai kontxtusban. *Iskolakultúra könyvek* 29: 170–183.
- TOLCSVAI NAGY GÁBOR (1995a): Kognitív szemantika és stilsztika. In: BÜKY LÁSZLÓ–MALECZKI MÁRTA (szerk.): *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei II.* Szeged, 169–79.

- TOLCSVAI NAGY GÁBOR (2000): A kognitív nyelvészet elméleti hozadéka a szövegtan számára. *Magyar Nyelvőr* 4: 494–500.
- TOLCSVAI NAGY GÁBOR (2001): *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- TOLCSVAI NAGY GÁBOR. (1995b.): Kognitív grammatika: lehetséges új nyelvelméleti paradigma az irodalomértés horizontján. *Literatura* 1995/2. szám 107–121.
- VAN DIJK, TEUN A. 1977/1982. Kontextus és megismerés. Tudáskeretek és beszédaktusmegértés. In: THOMKA BEÁTA (szerk.) *Tanulmányok 15. Szövegelmélet. A Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete, Újvidék*, 137–85.
- VÁRI PÉTER–ANDOR CSABA–BÁNFI ILONA–FELVÉGI EMESE–HORVÁTH ZSUZSANNA–KROLOPP JUDIT–RÓZSA CSABA–SZALAY BALÁZS. (2001): Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. In: *Iskolakultúra* 5: 3–20.

Ábrák:

RELÁCIÓSZÓKINCS – 4. TESZTVÁLTOZAT

A mérés egyéni vizsgálattal, elkülönített helyen történik. Minden gyereket újabb tesztváltozattal vizsgáljunk.

Mutassuk! Ezek a kislányok jönnek, mennek.

Mutasd meg, hogy melyik kislány megy

A) lefelé B) befelé
C) felfelé D) kifelé

Mutassuk! Ezek az emberek hozzánk viszonyítva különböző irányba mennek.

Mutasd meg, ki halad

E) balra F) jobbra
G) szembe H) háttal

Mutassuk! Ezen a képen almák láthatók.

Mutasd meg, hogy melyik

I) a negyed alma J) a fél alma
K) a harmad alma L) az egész alma

Mutassuk! Ez a madár elrepül.

Ez a madár megérkezett.

Ez az ember szállodába megy.

Ez a fiú gyermek-léncfüvet (pity-pangot) fúj.

Mutasd meg azt a rajzot, amelyekre ráíllik, hogy

M) elszáll N) leszáll
O) megszáll P) szerteszáll

Mutassuk! Ezen a képen különböző életkorú emberek láthatók.

Mutasd meg, hogy ki

R) a legfiatalabb S) a legöregebb T) a fiatal U) az idős

Mutassuk! Ezen a képen egy apuka és három gyereke látható.

Mutasd meg, hogy ki

V) a legalacsonyabb X) a legmagasabb
Y) a két ugyanolyan magas Z) a két nem azonos magasságú

1. ábra

Iskola neve	Átlagpontszám	Átlagszázalék
KE Gyakorló Iskola	62,90	82,78
Csökölyi Ált. Iskola	27,80	32,00
Zrínyi M. Ált. Iskola, Kaposvár	82,20	97,00
Pálmajori Ált. Iskola	39,75	53,00
Kutasi Ált. Iskola	36,23	47,00

2. ábra

3. ábra

	tipikus szöveg (legjobb szöveg)	kevésbé tipikus szöveg
cselekvés, esemény (db)	10	8
szereplő (db)	17 (egy ismétlés: <i>néni</i>)	15 (egy ismétlés: <i>néni</i>)
helyszín(db)	9	3
relációs nyelvi eszköz(db)	19	9 (egy ismétlés: a <i>meg</i> kifejezés)

SZILÁGYI ZSÓFIA

Egy idegen bolha a többi közt (Móricz Zsigmond: Kivilágos kivirradtig)¹

Móricz Kivilágos kivirradtig című regénye eddig a dzsentriematika alapján, az Úri muri előkészítéseként tárgyalatott leginkább. A regény „alulértékeléséhez” jelentősen hozzájárulhatott, hogy tabukérdést állít a középpontba: a zsidóság és a magyarság húszas évekbeli viszonyát. A regény először 1924. januárjában jelent meg folytatásokban: a napról napra megjelenő részletekhez a háttér a Pesti Napló parlamenti tudósításai, hírei, cikkei adták. Egy-egy napilapszám, benne a zsidóságot érintő rendelkezésekről, támadásokról szóló hírekkel, egyedi, és eddig még nem vizsgált kontextust teremt a regényekhez. A Kivilágos kivirradtig az egyik alapvető móríci traumát, az idegenséget középpontba állító regények sorába illeszthető. A mű Csehov Cseresznyés kertjével is összevethető: a darab premierjén, 1924 őszén, a Vígszínházban Móricz dokumentálhatóan részt vett.

A *Kivilágos kivirradtig* című regényhez az első terveket még 1923-ban készítette el Móricz, majd 1924. január elsején kezdte el folytatásokban közzétenni a Pesti Naplóban. A regény, amely az első napilapbeli változathoz képest jelentősen kibővült, átalakult, csak 1926-ban jelent meg kötetben az Atheneumnál. A mai olvasók tehát nem ugyanazt a szöveget ismerik *Kivilágos kivirradtig* címen, mint az 1924-ben a folytatásokban bontakozó művet követők, és nem is ugyanabban a kontextusban olvassák – a napról napra megjelenő részletekhez a háttér az 1924-es Pesti Napló parlamenti tudósításai, hírei, cikkei adták. A lap új vállalkozást indított el Móricz folytatásos regényével, ahogy erről 1923. december 31-én hírt adtak:

**„Móricz Zsigmond új regénye a Pesti Naplóban
Újévtől kezdve állandó új regénysorozata lesz a jubiláló Pesti Naplónak
A legkiválóbb magyar írók új, eredeti regényeit fogja közölni**

Újév napján hetvenötödik évfolyamába lép a Pesti Napló. A magyar zsurnalisztika történetében határjelző pont ez a dátum, amely a legrégebb magyar napilap háromnegyedszázados jubileumát jelzi. A hosszú multnak nemes és drága hagyományaira tekintünk vissza a nevezetes évfordulón, amely a magyar újságírásnak Kemény Zsigmond nevéhez fűződő nagyszerű emlékét idézi fel bennünk. [...]

örömmel jelentjük irodalombarát olvasóinknak, hogy

újévtől kezdve állandóan eredeti magyar regényeket közöl a Pesti Napló

napról-napra való folytatásokban.

A mai magyar regényírás legjelentősebb értékeit sorakoztatjuk fel lapunk hasábjain ezekben a pompás regényekben, amelyeknek sorát újévkor

**Móricz Zsigmond
«Kivilágos kivirradtig»**

című legújabb munkája nyitja meg. A modern magyar széppróza hatalmas erejű mesterének ez a legfrissebb alkotása valóságos gyöngyszem a nagy író eddigi munkásságában s ennek a gyöngyszemnek mélytüzű ragyogásában először a *Pesti Napló* olvasói fognak gyönyörködni.

A «Kivilágos kivirradtig» az elcsúszott lefelé züllő magyar dzsentrivilág drámai erővel tömörített rajza. Izgalmas, lihegő gyorsasággal lüktető meséje egyetlen éjszaka alatt játszódik le, egy vidéki jószágigazgató házában.”

Már ez a beharangozó azt az értelmezési vonalat jelöli meg, amelyikbe mindmáig beleragadt a regény: a *Kivilágos kivirradtig*ot szinte kizárólag a dzsenti-tematika kapcsán szokták emlegetni, ráadásul az ún. dzsentriregények közt az *Úri murit* „előkészítő” szerep jutott neki. Nagy Péter például a következőképpen összegez: „azt a képet, amelyet a *Kivilágos kivirradtig* egy dárídós éjszakában felvázol, az *Úri muri* (1927) három év múlva kikerekíti, kiszélesíti, általános érvényűvé és a szereplők és olvasó közös tragikus élményévé teszi.” (Nagy 1975 276.) Ne értsük félre Nagy Pétert: a *kikerekítés* nem művészi tökéletesedést jelent nála, hanem erősödő társadalombírálatot. Hiszen a *Kivilágos kivirradtig* kapcsán ő maga is „művészi bravúrról”, páratlan szerkesztő művészettel megvalósított, vagyis csak látszólagos szerkeszthetlenségről, esetlegességről beszél, Czine Mihály pedig a *talán* „legtökéletesebb”, művészileg *talán* a legharmonikusabb mórícz dzsenti-regényként beszél a *Kivilágos kivirradtig*ről (Czine 1979 134.). Mórícz maga, legalábbis műve értelmezőjeként, szintén nem járult hozzá regényének árnyaltabb olvasásához, a már emlegetett, Pesti Napló-beli kedvcsinálóban ugyancsak a dzsentriket és a „sírva vigadást emelte ki: „Az egész így a nótás, dínom-dánomos magyar tönkremenés példázata kíván lenni s azt hiszem, az is.”

A Kádár-korszak Mórícz-kutatásának örök „másként gondolkodója”, Bori Imre felszínes ítélet következményének tartja a dzsentriregény minősítést, és sokkal inkább a *Rokonok*hoz vezető utat lát meg a regényben – azzal az érdekes különbséggel, hogy a rokonság problematikája a *Kivilágos kivirradtig*ban a zsidókérdés kontextusába kerül. Két mondatot szembesít egymással Bori: „– Hát maguk mindnyájan rokonok... Liscsány... Nincs magának Liscsány nevű rokona?... Lihtenstájn...” (*Kivilágos kivirradtig*), illetve „ez így van Magyarországon, kicsi az ország, mindenki rokon” (*Rokonok*). (Bori 1982 149-150.) A zsidó rokonság-felfogás és a Kopjáss köré szerveződő, hagyományosan „magyarosnak” tartott rokoni hálózat közti kapcsolat Mórícz levelekből, naplófeljegyzésekből és egyes műveiből (például az *Életem regényéből*) kirajzolódó énképe alapján nem meglepő. Mórícznak a zsidónak csúfolás gyermekkori alapélménye volt, apja mentalitását pedig egyhelyütt a naplójában a zsidókéhoz hasonlította:

„rámutatok arra, hogy minden zsidó minden gyerekét, fiut, leányt azonnal taníttat. Minden iskolát elvégeztet vele, amennyit csak enged az ország állapota.

Zány [sic] paraszt van, aki azt tette, amit az én apám. Hét gyereke volt s öt hold földet örökölt. De ott hagyta a földet, mert abból a gyerekeit nem neveltethette.

Beköltözött olyan városkába, ahol kollégium van és kivitte, hoty [sic] mind a hét gyereke egyetemi nevelést kapjon.

Őt nem akadályozták meg a zsidók abban, hogy a gyerekeit neveltethesse. Ha benne nincs meg a nemes szenvedély, hogy gyermekeiben felfelé törjön, akkor most mind a heten a csécsi földet kapálnánk mint napszámosok.” (Még kiadatlan feljegyzés a PIM Kézirattárában, jelzete: M 100/3958)

Úgy vélem, valójában nem az *Úri muri* miatt került homályba ez a Mórícz-regény, sokkal inkább azért, mert a zsidók idegenségének és kiközösítésének Pogány Imre alakján keresztül megmutatkozó, még ma is nehezen tárgyalható problémája megkerülhetetlen az elemzés során. És a regény éppen attól izgalmas, mert nemcsak téma marad benne a dzsentrik sorsa vagy a zsidókhoz való viszony, hanem mindez a szerkezettel, a nézőpontokkal, az elbeszélés módjával is összevehető. Mielőtt azonban erre rátérnék, érdemes megvizsgálni, miként mond

ellent egymásnak Móricz önértelmezése és a napilapnak a folytatásokhoz adott kontextusa: míg az előbbi a dzsentrikre, addig az utóbbi a zsidókérdésre irányítja az olvasók figyelmét.

A *Kivilágos kivraddig* egyszerre és azonos közeg számára íródott Kosztolányi *Aranysárkányával* – olyannyira, hogy ugyanabban az évben jelent meg a két regény folytatásokban, Móricz január 1. és 29. közt a Pesti Naplóban, Kosztolányi áprilistól a Pesti Hírlapban.² Feltehetően a húszas évek társadalmi és politikai helyzetétől, közhangulatától nem függetlenül lett fontos mindkét regényben a zsidó és keresztény szereplők viszonya. Az *Aranysárkányban* is tematizálódik Glück Laci zsidó volta, de Novák ráébredése kedves tanítványa zsidóságára mégis kisebb hangsúlyt és jelentőséget kap, mint a legátus felismerése Móricznál. Az események láttatásának módjára is hatással van, hogy a legátus hosszú ideig nincs tisztában vele, a házigazda lányának kérője zsidó, majd egyszer csak rádöbben erre:

„A legátus tágra nyílt szemmel nézett: most értette meg... Most tisztult ki előtte a mai éjszaka titkossága... Hogy ő ezt eddig föl nem fogta, hogy Pogány Imre zsidó... S már egyszerre látta is rajta az idegen vonást, a kis szeplőt, a vonásaiban valamit, élesebb, erősebbet, amire eddig nem ügyelt...” (Móricz 1975 639)

Az olvasó számára már az első fejezetben világossá válik, hogy a háziak lányához zsidó kérő érkezik, hiszen ez a mama és a jegyző párbeszédéből kiderül. A beszélgetést hallja a legátus is, de nem érti meg, annyira lenyűgözi őt a szép menyasszony, Annuska, hogy semmi mást nem észlel a világból. Innentől kezdve a történeteket mindvégig két nézőpontból látjuk: a társaságéból, akik Pogány Imre minden mondatát, gesztusát, tettét a zsidóságával hozzák összefüggésbe, és a legátuséból, aki még a 13. fejezetben sem fedezi fel, miért lett az este központi témája a zsidókérdés: „Mért beszél itt folyton mindenki a zsidókról – gondolta a legátus, aki még mindig nem fedezte föl Pogány Imre titkát. Persze, ha ezt tudta volna, akkor az ő gondolatainak túlnyomó részét szintén a zsidókérdés foglalta volna le.” (Móricz 1975 573.) A kicsit nehéz felfogású legátus, aki hiába hallja a zsidócsúfolókat, fedez fel Pogány Imre arcán különös, idegen vonásokat, nem jön rá, hogy a férfi zsidó, így maradhat képes arra, hogy az eseményeket ne a zsidó-magyar ellentétén keresztül figyelje. Pedig többször is gyanakodni kezd, például itt:

„Nézte a Pogány Imre arcát, s elkezdte azt nagyon gyanúsnak látni. Olyan puha volt az arca, és oly szokatlan nyugtalanság volt benne, amire neki még nem volt szava. De érezte, hogy itt valami erős, illetlen tűz perzsel ebből az emberből, amit a többiek a maguk száraz, kemény, egyszerűbb természetével felhabzsoltak ugyan, de egyúttal vissza is taszították maguktól, mint valami idegen dolgot.” (Móricz 1975 577-578.)

A legátus helyzete ráadásul Pogány Imrééhez hasonló lesz, hiszen „kerge birkaként kóvályog” az este különböző helyszínei és szereplői is, ugyanúgy idegenné, kívülállóvá válva, mint a zsidó fiú. A regény végén, amikor Pogány Imrét végül kiveti magából a társaság, a legátus szintén kívülre kerül, jól megfigyelhető módon: a tornácon áll, onnan néz befelé a táncoló, mulató társaságra. A legátus fűzi össze az egymástól elkülönülő jeleneteket, változtatja elmondhatóvá, hiszen időben kibomlóvá az egymás mellett, egyidejűleg lezajló történeteket, konfliktusokat. Ezt a párhuzamosságot az elbeszélő is kiemeli:

„A lakás minden zugában párok ültek, és mind a legtúlzottabb odaadással beszéltek. A szívek olyanok voltak, mintha a «szezám nyílj meg!» varázsigeivel érintette volna meg az éjfél tündére. Egyszerre kellene hallani, ahogy párhuzamosan, egymás mellett éjféli virágba nyílnak a lelkek, s az írónak szimultán kellett lezongorázni a sok titkot, melyet a kevergő magyar élet egyszerre röpít föl; titkokat a Midasz nádasába. A tánc is arra kell, a muzsika, a

bor, evés, hogy éjfélutánra előkészítse a szíveket, s ez a furcsa nagy közös gyónás megkönnyebbíti, szinte feloldja a hétköznapi élet minden feszültsége alól a lelkeket.” (Móricz 1975 623.)

A regény első, napilapbeli közlésekor azonban nem pusztán a regény világában, de a részleteket közlő lapszámokban is kiemelt helyen szerepeltek a zsidókkal kapcsolatos hírek. Nemcsak egyetemen lezajlott zsidóverésekről tudósított a Pesti Napló, de arról is, hogy a Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Országos Szövetsége, V. Országos Diákkongresszusán, kiállt a numerus clausus mellett. De 1924. januárjának története volt az is, hogy a parlamentben Sándor Pál benyújtotta a numerus clausus eltörlésére és a zsidó egyetem felállítására vonatkozó határozati javaslatot. Bár a határozatot, mint ezt ma már pontosan tudjuk, leszavazták (erről január 30-án adott hírt a Pesti Napló), érdemes beleolvasni a január 5-i lapszámba, amely címlapján a határozati javaslat felterjesztése körüli vitáról tudósított. Itt a zsidók földhöz jutásának kérdése, a zsidók iránti irigység ugyanúgy felbukkan, mint a *Kivilágos kivilradtigban*:

„Sándor Pál: A trafikengedélyeket, italmérési jogokat, moziengedélyeket törvénytelenül elvették. Az iparengedélyek tekintetében a zsidókkal szemben a legszigorúbban járnak el, csak keresztény protekcióra kapnak zsidó iparengedélyt. A numerus clausus lapján szellemi téren is kisebb lett a kereseti lehetőség. Földbérletet zsidó nem kap.

Grieger Miklós: A bérletet keresztény ember kapja meg, de kiadja albérletbe zsidónak!

Sándor Pál: Katonai grádust zsidó nem nyerhet el. Most már kereskedelmi térről is el akarják küldeni. Hol van itt a miniszterelnök állítólagos liberalizmusa? Mindössze egy liberális ember ül a kormányban, nagyatádi Szabó István. Kérem, milyen szerepet szántak ebben az országban a zsidóságnak?

Hegedüs György: A zsidók mégis autón járnak!

Sándor Pál: Hegedüs Györgynek ez a megjegyzése mutatja, hogy a zsidókkal szemben tisztán csak kenyéririgység működik. Ne a zsidóktól féltsék az országot, hanem az elproletarizálódó polgárságtól és a mezítlásasoktól. Nem a zsidók a kommunisták, hanem ön a kommunista, Hegedüs György képviselő úr, mert a zsidók autójára és pozíciójára vágyik.

Nagy Ernő (Hegedüs György felé): Sándor Pál nem kívánja az ön eszét, de ön kívánja a Sándor Pálét! (Derűtség.)”

Érdekes módon Sándor Pál érvelésében a zsidók és a reformátusok üldözése kerül egymás mellé – ahogy Móricznál a legátus és Pogány Imre idegensége. Ezt mondta Sándor Pál a parlamentben: „Most a zsidókat ütik. Volt idő, amikor a reformátusokat ütték sokkal erősebben és eljöhét még az idő, hogy mikor a zsidókkal végeztek, akkor megint a reformátusokat veszik elő.” A parlamenti tudósításban egymás mellé kerülnek Sándor Pál és a kormánypártiak megszólalásai, zsidók és zsidótörvények mellett és ellen, minden kommentár nélkül – Móricz regénye, ez a jól megszerkesztett, gondosan megírt művészi szöveg ennél összetettebb módon éri el azt, hogy a zsidók idegensége, a zsidóság és a magyarság azonosíthatósága egyszerre legyen belőle nyilvánvaló.

A *Kivilágos kivilradtignak* az egykori olvasó számára a Pesti Napló jelentette a kontextusát – a maiak pedig az 1924-25-ös naplófeljegyzésekkel összevetve olvashatják el a regényt. Innen nézve ez a mű Móricz számára fordulópont, hiszen a Jankával való szakítás fontos dokumentuma lett: saját bevallása szerint első olyan regénye volt ez, amelyben első feleségének alakja semmilyen formában nem bukkant fel. Persze, ez csak a regény elkezdésekor már egymással egyre erőteljesebb harcot folytató házaspár számára fontos szempont: csatározásaik során az egyes írásművek a szakítás, a távolodás, a megcsalás bizonyítékává váltak. Ráadásul, mára jól tudjuk, Janka mint modell a halála után sem tűnt el

a Móricz-regényekből: az *Úri muri* Rédey Eszterébe ugyanúgy őt szokás beelátni, mint a *Rab oroszlán* Julukájába. Hogy jogosan vagy jogtalanul, nehéz eldönteni, hiszen Jankát nehezen ismerhetjük meg máshonnan, mint Móricztól magától: még Móricz Virág *Anyám regénye* című könyve segíthet ebben, teletűzdelve ugyancsak Móricz Zsigmondtól idézett mondatokkal... De akár egy valaha élt asszonyt és egy regénybeli alakot kívánunk „összeolvasni”, ahogy ez a Móricz-kutatásban sokáig szokás volt, akár azt keressük, milyen mondatokat emelt át az író valóságos személyektől a regényeibe (ahogy Cséve Anna teszi az 1924-25-ös naplók kapcsán),³ inkább azt állapíthatjuk meg, hogy Simonyi Mária hagyta rajta személyisége és beszéde „nyomát” a *Kivilágos kivirradtigon*. Azon a regényen, amelynek írodása közben zajlottak, Simonyi főszereplésével, a *Búzakalász* próbái, majd előadásai, történt meg az író és a színésznő közt a „lángralobbanás”, a testi beteljesülés, és folyt a szenvedélyes szerelmi küzdelem, többszöri egymásratalálással, szakítási kísérlettel, újrakezdéssel.

A *Kivilágos kivirradtig*-ban Annuska lett a mindenkit magához vonzó, lángra lobbantó nőfigura: tudjuk azonban azt is, hogy Móricz már jóval Simonyi megismerése előtt is meg tudott írni ilyen nőalakot (gondoljunk csak *Az Isten háta mögött* Veresnéjére). Simonyi Mária egyik Móricz által nevezetessé tett mondata viszont a nevelő és a postáskisasszony párbeszédébe került bele:

„– Igaz. Énnálam egy szerelem nem tart soká.
A fiúnak valami emlékre megvillant a szeme.
– Két hét múlva kirúgom?...” (Móricz 1975 611.)

Az 1924-25-ös naplójegyzetek alapján tudható, hogy a *Nekem nincs lelkem*,⁴ és a *Két hét múlva kirúgom* mondatokat eredetileg Simonyi Mária mondta Móricz-nak, hogy aztán ezek a kijelentések különféle regényekben és drámákban bukkanjanak fel újra és újra. De az azonosítás önmagában még nem ad jelentést a mondatoknak: a Móricz-műveket olvasó, esetleg a napilapközléseket követő Simonyi számára lehetett ugyan jelentősége annak, hogy ráismert saját szófordulataira, a mai olvasó számára az effajta felfedezéseknek már különösebb hozadéka nincs.

De Simonyi nemcsak néhány Móricz számára különösen emlékezetes mondatával került be a *Kivilágos kivirradtig*-ba: egy jelenetben az egyik szereplő *múltjaként* jelenik meg Móricz töprengése önmaga és gyermekei *jövőjéről*. A tanítóné meséli el a többi asszonynak a saját történetét, azt, hogy az apja, felesége halála után, színésznő-mostohát hozott három gyereke mellé, aki elkergette őket a háztól. A megrázó sztorira a hallgatóság a következőképpen reagál:

„– Látod! a színésznő-feleség!
– Csodálatos, hogy az emberiség megtűri ezt a fajt.
– Csodálatos, hogy azokat is nőknek nevezik.
– Dehogynők, kedvesem, állatok, csak a percnék élnek!
– Azt hiszem, beszámíthatatlanok.
– Nem is lehet másképp, hogy bírná el egy nő annyi férfinak a befolyását? Hiszen ahány emberrel az életében találkozik, minddel köze van. Náluk az, ami a legnagyobb oltári szentség egy tisztességes asszony életében, csak annyi, mint egy kézfogas egy úrral.
– Ez a gyermekek sorsa.
– Azt hiszed, bármelyik férfi nem tenné meg, ha a felesége meghal? Elveszi a cafatot.”
(Móricz 1975 621.)⁵

De a színház másképp is kapcsolatba hozható a *Kivilágos kivraddig*gal: a jószágigazgató, családja, és a náluk István-napra összegyűlt vendégsereg úgy függnek a regény egyedüli helyszínét adó háztól és uradalomtól, ahogy a *Cseresznyés kert* című Csehov-dráma szereplői a kerttől. Itt Lichtenstein Adolf és Ármin bécsi zsidó kereskedők veszik bérbe a házat, vezetnek be terveik szerint újításokat és hoznak létre mintagazdaságot – ott, Csehovnál Jermolaj Lopahiné, a jobbágyok gyerekkorában még télen is mezítláb szaladgáló leszármazottjává lesz a cseresznyés kert. Lopahin kivágatja a fákat, villákat és nyaralókat építtet az egykori kertbe. Lichtensteinék (akik személyükben nem jelennek meg a regényben, zsidó „rokonuk”, Pogány Imre „testesíti meg” őket) és Lopahin idegensége egyik műben sem kérdéses, ahogy az sem, hogy a régi, úri világ (még ha ezen az orosz drámában és a magyar regényben mást is értenek) és ezzel együtt egy eltűnő korszak végét egy korábban lenézett, kiközösített alak hozza el. Bár Móricz olvasmányairól szisztematikusan nem számolt be, azt tudjuk, hogy színházba még az 1924-25-ös időszakban is járt, és nemcsak akkor, ha Simonyit láthatta: éppen 1924 őszén, vagyis a Pesti Naplóban olvasható közlés és a szöveg végleges megformálása közti időszakban részt vett a Vígszínház nevezetes *Cseresznyés kert*-premierjén. A bemutatóról (amelynek külön érdekessége volt, hogy színpadon bizonyította tehetségét Kabos Gyula és Mály Gerő), a Színházi Élet mint a szezon kiemelkedő eseményéről írt, és Móricz a következőképpen nyilatkozott:

„Nagyon-nagyon gyönyörű! Ugy meg vagyok hatva, szinte szégyellem ezt a gyöngeségem – és nem merek maradni. Tökéletesebben gyönyörű dolgot alig láttam még. Az előadás? A legteljesebb, legnagyobb. Tökéletesebb szépséggel ezt a miliót már nem hozhatják ki! Csucs a miliófestészetnek az, amit szerző, fordító, színészek és rendezés ebben a darabban produkál!” (Sipos 1924 8.)

Kosztolányi, aki szintén jelen volt a premieren Móricz semmitmondó lelkendezésénél elgondolkodtatóbb nyilatkozatot tett a Színházi Élet riporterének:⁶

„Csehovné nemrégente tette közzé ura levelezését. Egyik levelében a kis rajzok és kis drámák óriása azt írja francia fordítójának, hogy ne vesszódjék a *Cseresznyés kert* átültetésével; hiábavaló munka volna ezt idegen nyelven színpadra vinni, hiszen ezt csak oroszok érthetik meg. A főpróba délelőttjén láttam, hogy Csehovnak ez az aggodalma alaptalan volt. A Vígszínház mai előadása, mely hitem szerint az utóbbi évek legnagyobb színházi és színészi eseménye, velünk, magyarokkal is megértette, hogy nem kell a színpadon okvetlenül megrázó drámáknak lezajlania. A *Cseresznyés kert*, melynek fáit kidöntik, nem földrajzi fogalom, hanem korán muló idilljeivel, házibáljaival, bohókás figuráival: a lélek és az emlék. Dallamos címét minden nyelv így adhatja vissza: Ifjuság.” (Sipos 1924 8.)

Úgy vélem, maga a *Kivilágos kivraddig* is példázza, amit ma már teljesen szükségtelen bizonygatni, de 1924-ben még kérdéses lehetett: Csehov *Cseresznyés kertje* határozottan megszólal más nyelveken is, sőt, összevethető tőle látszólag távoli alkotásokkal. A Móricz-regény *oroszsága* nem egyszerűen a szereplőknek a birtoktól (háztól, udvartól), illetve a cseresznyés kerttől való függésében mutatkozik meg, de abban is, ahogy mindkét műben elterelik a szót a közelgő csapásról, mindig másról beszélnek, nem a cseresznyés kert elárverezéséről, vagy a birtok eladásáról. Bár Móricznál a főhősök nem tulajdonosok, veszteségük nem kisebb, mint Ranyevszkajává, hiszen voltaképp életüket veszítik el ezzel a változással: a ház elhagyásával ráadásul a régi világtól is búcsúzniuk kell, amit csak megerősít, hogy Móricz az 1924-ben megkezdett, majd 1926-ban lezárt regénye cselekményét a XIX. század végére vitte vissza. Móricznál éppen ezért nem kárhóztatható, írói kényelmességből született megoldás a regény az anekdotázás: az előadás, elfedés technikáját

mutatja meg ezzel. Az elbeszélő külön rá is irányítja a figyelmünket a történetmesélés, a látszólag üres beszélgetések jelentőségére:

„Szótalan hallgatták, belemerülve, mintha vízben, fürdőben úsznának, végighallgatták az unalmas beszédet, amire senki sem volt kíváncsi; de arra jó volt, hogy eltolta egy kicsit a megrendítő dolgok hallását, amitől úgy féltek mindnyájan. Nem is merték sürgetni az ispánt, aki maga is azért beszélt előbb idegen bajokról, hogy erőt gyűjtsön.” (Móricz 1975 522.)

Ahogy ezt Jerzy Faryno elemzi, a kert, amely az európai kultúrában kapcsolatba hozható az elveszett paradicsommal, az örök boldogsággal, a létteljességgel, sokrétű szimbólum – Csehovnál pedig, Faryno szerint, az ember lélekállapotának jelképe. (Ld. *Faryno* 1991: 279-280.) A *Kivilágos kivirradtigban*, amely István-napkor, vagyis karácsonykor játszódik, márcsak a hideg, a havazás miatt is a belső világ, a ház a fontosabb helyszín, a kinti világból leginkább a tornácot, és a behavazott, éppen ezért idilli udvart látjuk (a hólepel pedig, Móricz más műveiben is, az égi kegyelmet is jelzi):⁷ „Fényes tél volt, a tágas mezőket, a szalmakazlakat s a kútgémet is hó borította, de a nap csillogva fénylett a kora délutánon, mint valami tiszta fény, amelynek semmi melege nincs, egyetlen hópihe meg nem olvadt, csak szikrázott puhán, mint a pehely.” (Móricz 1975: 517.) A hó a regényben másutt a soha el nem múló tünő boldogság szimbóluma is lesz: „Mikor az ajtót kinyitotta, a tornácra becsapott a szél, s havat hozott be, egész az asztalig repült. // Mintha befűtta volna a múltat, a jókedvet, a boldogságot, ami olyan állandónak látszik, pedig csak egy álom az egész.” (Móricz 1975: 524.)

Épp a külső világ zordsága és a ház meleg, barátságos jellege miatt növekszik szinte mitikussá a Móricz-regényben az ellentét kint és bent között: a kinti világhoz tartozik minden, ami a házat körülvevő udvaron kívül esik. Ugyanígy felerősödik mindenfajta kontraszt a múlttal szervesen összefüggő jelen, és a fenyegető, mert ismeretlen, a hiánnyal, a veszteséggel azonosítható jövő közt. Ezekben a szembeállításokban a ház otthonossága, barátságossága szinte mitikussá növekszik, és ezt a benti világot a kifogyhatatlan bőség jellemzi:

„– Fűtsetek jobban – mondta az anya, s kendőt vett a vállára. – Van fa elég. Hirtelen előrevetette árnyékát a jövő: még eddig soha, soha nem gondolt arra a lehetőségre, hogy spórolni a tüzelővel. Istenem, az uradalom erdejében annyi a fa, vonatokat raktak meg vele: ha az öreg ilyen bolond becsületes nem lett volna, most erdeje lehetne... Itt van fa s van léhűtő munkás, aki csak lóg az udvar környékén, van aki levágja a fát... De mi lesz jövőre...” (Móricz 1975: 524.)

Bár Csehov drámája májusban játszódik (többnyire meglehetősen hideg időben), a kert nála sem elsősorban helyszín: leginkább úgy jelenik meg, hogy beszélnek róla, vagy hangélményként, mikor a dráma végén a szereplők hallják a fákat kivágó fejszék hangját. Móricznál a ház a fenyegető külvilággal szembeni menedékké válik: egy vendégségbe érkező házaspár a hóviharban szinte halálos veszedelembé kerül,⁸ beleborul a hóba, a kint tehát valóban a veszély, a bent a biztonság terrénuma. Ennek a biztonságnak az elvesztése fenyegeti a házigazdákat, akik hiába tudják, mi vár rájuk hamarosan, mintha nem akarnának róla tudomást venni, ahogy Ranyevszkaja sem.

A csehovi dialógusokban is folyton másra terelődik a szó, mint a kert fenyegető, és hamarosan mindenképp bekövetkező elárverezése. Ranyevszkaja például, miután Lopahin részletesen elmagyarázta neki a tervét, a lehetőségeket és az el nem odázható döntés fontosságát, a következő párbeszédet folytatja le Gajevvel, a jelenből és a jövőből ismét a múltba menekülve:

„GAJEV És a kertet most elérvezik... milyen képtelenség...

LJUBOV ANDREJEVNA Nézz csak oda... A mi jó édesanyánk itt jár még a kertben... fehér ruhában... (Örömtől kacagó hangon) ő az!

GAJEV Hol?

VARJA Az istenért! Anyuska!

LJUBOV ANDREJEVNA Senki sincs ott, csak a szemem káprázott... Ott jobbra a lugasnál előbbre hajlott az egyik kis fehér fa... olyan volt, mint egy női alak...” (Csehov 1992: 241-242.)

A szembenézés halogatására szolgál a *Kivilágos kivirradtig*ban az evés is: „Az evésnek ebben a kisregényben helyettesítő, elodázó és felszabadító funkciója van. A legátusnak, aki a külső, idegen szemlélő szerepét tölti be a lakomán, nem is fér a fejébe a házigazda viselkedése, hogy «ennyi csapás után, ami ma érte ezt a nagyszerű kun embert, olyan jóízűen lehessen enni.»” (Benyovszky 2010 155-156.) A névnapi vacsora egyszerre lesz pogány szertartás, a testi ösztönök (a férfiak és nők közti, a társadalmi korlátok miatt beteljesíthetetlen testi egyesülések) helyettesítője: a regény cselekménye karácsonykor zajlik, a kereszténységből az egyik központi szereplő, Szalay Péter számára mégis kizárólag a kánai menyegző eseményeinek felidézése, a kenyér megtörése és a bor megszaportítása lesz a fontos. Érdekes ezzel összevetni, ahogy, természetesen igen eltérő kulturális mintázatokat mutatva, Csehovnál is étellé alakul a cseresznyés kert – az egyik szereplő, és éppen az öreg szolgál, Firsz megszólalásaiban:

„Valamikor negyven vagy ötven esztendővel ezelőtt a cseresznyét, ha leszedték, megaszalták, befőzték, befőttet meg édespálinkát csináltak belőle, és volt úgy akárhányszor, hogy... [...] Akárhányszor annyi volt az aszalt cseresznye, hogy szekérszámra vittük Moszkvába meg Harkovba. Dőlt is érte a pénz, mint a pelyva! De milyen jó aszalt cseresznye volt az, puha és zamatos meg édes... jó szagú... külön receptje volt annak...” (Csehov 1992 237)

Csehovnál a kert szépsége, jelképi ereje (a tisztaság, a gyermekkor ez a kert maga, mondja Ranyevszkaja) áll szemben a Lopahin által felvázolt jövőbeli hasznossággal, amit a kikapcsolás, a fák kivágása hoz majd el. Nem mond ennek ellent Firsz imént idézett megszólalása sem, amelyben a fénylő múlt önmagában is a jó ízekkel és a megszámlálhatatlan anyagi nyereséggel azonosul – a kertet védelmezők már kizárólag az önmagában vett szépséget, a fákban megtestesülő dicsőséges múltat tudják felelgetni. Amikor Móricznál a házigazda lányának a kérője, az idegen, hiszen zsidó Pogány Imre elkezd magyarázni, milyen rossz gazdálkodó a társaság valamennyi tagja, a lánynak is éppen a múlt, a gyermekkorára gondolva fájdul meg a szíve, még ha a fiú érveit cáfolni nem is tudja cáfolni:

„Annuska mosolygott, de a szíve fájni kezdett. Honnan veszi a jogot magának ez az idegen, hogy ilyen hangon merjen beszélni az ő ismerőseiről, azokról az emberekről, akik őt a térdükön ringatták, még nemrég, a levegőbe dobták játékból, mint egy babát és összecsóskolták: nem érzi ő ezeknek a csókján sem a pipafüstöt, sem a törkölypálinka szagát, csak a jóságot, az iránta való gyöngédséget és szeretet.” (Móricz 1975: 605.)

A *Kivilágos kivirradtig* „nagy zabálásként” is meghatározható névnapi lakomája ugyanakkor az ember és az állat közti határvonalat is elmosza, a legátus, aki ismét egy idegen tekintetével szemléli a körülötte falatozókat, hirtelen önmagát is, a többieket is a disznókkal azonosnak látja. Ebből a felismerésből az is következik, hogy a regény szereplői gyakorlatilag önmagukat és egymás falják fel a vacsora alatt:

„Olyan közvetlenül beszélt a disznóról, mintha emberről beszélne és a legátus megütődve hallgatott el. Ő még nagyon fiatal volt, sohase gondolkozott arról, hogy a hurka disznóból készült. De most valahogy megérezte a teste belsejében a saját hurkáit, amelyeket éppen úgy meg lehet tölteni rizksásával és a saját vérével keverve, ahogy otthon látta az édesanyjától, mikor készítette a finom, jó véreshurkát, és azon a módon a nyers vérral átgyúrt rizst meg is kóstolta, hogy elég sós, borsos, gyömbéres, sáfrányos s tudja isten milyen ízekkel csinálják a hurkát, szóval, hogy tökéletes-e. Végigfolyt a hátán valami borzadály. Ezeket a kövér disznókat nézte most itt az asztal körül, és valahogy úgy érezte, mintha semmivel sem volnának különbek, mint azok a kanok és emsék, akik odakint szoktak röfögni az ólakban a moslák után.” (Móricz 1975 567-568.)

Ráadásul nemcsak a disznó-ember azonosítás mossa el az emberek és az állatok közti határt a regényben, hanem a *Kivilágos kivirradtigon* végigvezetett bolhametafora is, amely egyúttal a szereplők és a birtok elválaszthatlanságát is megmutatja. Már a nyitómondat (amelyet Nagy Péter „filmszerűnek” érzett) egy izgalmas képpel változtatja bolhákra a szereplőket: „A nagy, dupla tetejű földszintes ház úgy feküdt a rengeteg udvar sarkában, mint egy nagy bolhászokodó komondor.” (Móricz 1975 517.) Így lesznek a ház lakói és vendégei a házból (komondorból) élő, azon élőködő bolhák, megerősítve a regénybeli világ pogányságát, animális jellegét. Érdekes módon az idegen, zsidó kérő viseli a Pogány nevet – egyébként a regényhez készült jegyzet alapján Móricz 1923. december 28-án, vagyis alig pár nappal a napilapbeli közlést megelőzően még a Hajdu Pali nevet tervezte adni ennek a szereplőnek. (És szinte valamennyi nevet megváltoztatta, szinte csak Annuskáét tartotta meg.) A háziasszony a gróf eljárását, a karácsonykor benyújtott felmondást nevezi pogányságnak – eközben viszont az István-napra összegyűltek ülnek pogány ünnepet.

Móricz, rá nem mindig jellemző fegyelmelzettel és odafigyeléssel, a regényt a bolha-metáforával zárja, egyszerre hozva vissza az animális világot és problematizálva a faji kérdést – a zsidó Pogány Imre ebben a zárlatban nem másmilyen állat, hanem ugyanúgy bolha, mint a mulató magyarok, csak egy a társaságnak nem tetsző bolha:

„Bent a muzsika szól, s amint a legátus bepillantott, mintha örült cirkuszt látott volna: komikus és groteszk volt, ahogy ez embernek nevezett állatkák összeölelkezve forogtak, nyüzsögtek a hegedű cincogására... Az nem tetszik neki, az a bolha, amelyik elpattan, s ők tetszenek egymásnak.” (Móricz 1975 641.)

Ez a zárlat egyébként csak a regény kötötté átalakított változatában került be a szövegbe, a folytatásos közlésben, a Pesti Napló 1924. január 29-i számában még másképp, kevésbé összetett módon zárult a regény:

„Erre általános rivalgó kacagásba törtek ki. A postamester ismét ledobta a zöld tokot a hegedűről:

– Hát tovább muzsikáljunk?

– Tovább, tovább – üvöltötte Péterke –, úgy-e, kedves apám, kivilágos-kivirradtig.

És ezzel valamennyien belekezdtek egy dühöngő csárdásba s a lányokat úgy megrángatták, mint a rongyot és mindenki úgy szédült és bódult és bögött: vad nótába fojtották bele a síró dühöt.

A legátus bágyadtan, bódultan szédült ki a tornácra friss levegőre, kint a kutyák üvöltöttek, mint az ördögök és egy lovasember jött keresztül az udvaron az istállók felől.

Pogány Imre volt, aki a hajnalodó fehér hóvilágban lova nyakára hajolva, harminc kutya ordításától kísérvé vágatott ki a tágra nyitott nagy kapun.”

A *Kivilágos kivraddig* így a zsidókérdésben nem hoz „döntést”, nem teszi le egy helyre a szavazatát, mint az első megjelenés idején a numerus claususról vitázó képviselők – a regénynek számomra a legfőbb érdeme éppen az idegenség rendkívül árnyalt érzékeltetése. Bár természetesen másfelől is olvasható lenne: hiszen, mondhatnám, természetesen, folyton felbukkan benne a házasságban elmúló szerelem kérdése is, ahogy minden ebben az időszakban írt Móricz-műben, így az „idilliként” beállított *Pillangóban* is.

JEGYZETEK

1 A tanulmány a *Kultúrák párbeszéde* projekt keretében készült, amely az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg, a támogatási szerződés száma TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KMR-2010-0003.

2 Az *Aranysárkány* keletkezéstörténetéről részletesen ld: *Bengi* 2010. Ebből a tanulmányból azt is megtudhatjuk, hogy a Kosztolányi-regény nem napi, hanem heti folytatásokban jelent meg, vasárnaponként, és a közlés egészen 1925. április 5-ig tartott.

3 Vö. a következővel: „Az élőszo sugárzik szét, Simonyi Mária, Holics Janka hétköznapi szavai, gyakran együgyűségek, máskor lényeges tartalmak, foszlányok, töredékek, vagy enigmatikus, fájó mondatok: Simonyi Mária szavait 1924. február 11-én jegyzi a napló első alkalommal: «Hogy két hét múlva kidobsz?» 1924. május 6-án az *Odysseusban* így hangzik: «Kirke (virággal veregeti arcát) Két hét múlva kirúglak a disznók közé / híres Odysseus.» 1925. november 15-én a *Pesti Naplóban* a *Mary Steinben*, majd a *Kivilágos kivraddig* című regényben: «← Két hét múlva kirúgom?...»” (*Cséve* 2010 14.)

4 „Igaz, legelső szava az volt hozzám, halkán és rebegve mondta: «Nekem nincs lelkem.»” (*Móricz* 2010 230.) A mondat aztán feltűnik többek közt a *Pillangóban*, de Móricz regényt is tervezett írni ezzel a címmel. A „Két hét múlva kirúgom” mondat például az *Odüsszeusz bolyongásai* című drámában is ott van.

5 Érdekes ezt összevetni Móricz töprengéseivel, Janka halála után, a naplóból: „De én mégsem tehetek mást. Nem léphetek fel ország világ előtt, mint nőkérő, nem vehetem feleségül, korunknak társadalmi szokása szerint. Mert 1. három lánygyermekemhez nem hozhatok egy egész világ által közismert kurvát anyának. Ezzel tönkretenném őket is, magamat is, az áldozatot is. 2. Mert ő nem is jönne, annál sokkal okosabb és kevésbé szerelmes.” (*Móricz* 2010 384.)

6 Zágonyi Ervin szerint ráadásul Móricz a szünetben adott interjút, majd elhagyta a színházat. Bár a „nem merek maradni” kitételt nehéz másképp magyarázni, mint ahogy Zágonyi Ervin teszi (ld. *Zágonyi* 1990 102.), a cikkből nem egyértelmű, hogy a sajtófőpróba vagy a premieren készültek-e az interjúk, ahogy az sem világos, valóban a szünetben nyilatkozott-e Móricz Zsigmond, akik ezek szerint csak egy fél Csehov-drámát látott volna.

7 A *Pillangó* című, a *Kivilágos kivraddiggal* csaknem egyszerre íródott, első változatában 1924 végén született Móricz-regény például a következőképpen zárul: „Ezzel a kis maszkával úgy eltűnt a tömegben, a holdfény kétes világán, hogy bottal se tudták ütni a nyomát. // És szaladt, szaladt, mint boldog kísértet a boldog teherrel, ki a világbul, ki a világbul és mintha szárnya nőtt volna, repült, repült. Jaj be jó, jaj be jó... // És muzsika szólt felettük a hulló hó édes muzsikája, angyalok röpködtek s tündérek csipogtak a lelkük fölött [...] És a hó vastagon

hullott a debreceni kövér házakra, angyalok rázták boldogan, ragyogón és tündérek csengettek víg muzsikát.” (Móricz 1963 152-153.)

8 Györffy Miklós, érdekes módon, de nem joggal, Gogol *Revizor*ával tartja összekapcsolhatónak a *Kivilágos kivirradtigot*, Aradiék balesete kapcsán írja a következőt: „Ebben a jelenetben, mint ahogy az egész befejezésben, van valami gogoli. Egyáltalán, kicsit gogoli-«revizor»-i szerkezetű az egész elbeszélés: az elején elhangzik egy hír, amely új megvilágításba helyez mindent, aztán mintha maradna minden a régiben, de végül egy újabb, most már visszavonhatatlan fordulat magasabb feszültségi fokon visszahozza és egyben beteljesíti a kezdetet.” (Györffy 2004 50.)

IRODALOM

Bengi László (2010): *Keretek költészet és valóság határán. Az Aranysárkány keletkezéstörténetéről.* In: „*Alszik a fény*” Kosztolányi Dezső és Csáth Géza művészete, Bednancics Gábor (szerk.), FISZ-Ráció, Budapest, 71-156.

Benyovszky Krisztián (2010): *Fosztogatás. Móricz-elemzések.* Kalligram, Pozsony.

Bori Imre (1982): *Móricz Zsigmond prózája (Értelmezési kísérlet).* Forum, Újvidék.

Czine Mihály (1979): *Móricz Zsigmond,* Gondolat, Budapest.

Csehov, Anton (1992): *Cseresznyéskert,* fordította Tóth Árpád = A. Cs., *Drámák és elbeszélések,* A világirodalom klasszikusai, Budapest, Európa, 1992, 223-298.

Cséve Anna (2010): *Előszó* In: *Móricz Zsigmond, Naplók 1924-25,* Budapest, Noran, Luna könyvek, 5-24.

Faryno, Jerzy (1991): *Введение в литературоведение,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Györffy Miklós (2004): *Móricz Zsigmond dzsentrí-regényei – mai szemmel* = Gy. M., *Magyar elbeszélő szövegek,* Kalligram, Pozsony, 44-66.

Móricz Zsigmond (1975): *Kivilágos kivirradtig* = M. Zs., *Regények II.,* Szépirodalmi, Budapest, 515-643.

(1963) *Pillangó* = M. Zs., *Pillangó-Árvácska,* Szépirodalmi, Budapest, 5-153.

(2010) *Naplók 1924-25,* szerkesztette, sajtó alá rendezte Cséve Anna, Noran, Budapest.

Nagy Péter (1975): *Móricz Zsigmond* (harmadik, javított kiadás), Szépirodalmi, Budapest.

Sipos Iván (1924): *Kosztolányi Dezső, Márkus Emilia, Móricz Zsigmond és Sebestyén Károly a Cseresznyéskert rendezéséről, előadásáról és az előadás jelentőségéről,* Színházi Élet, 1924/38, 3-9.

Zágonyi Ervin (1990): *Kosztolányi és az orosz irodalom,* Modern Filológiai Füzetek 47., Akadémiai, Budapest.

TOLCSVAI NAGY GÁBOR

Megismerés és nyelv az anyanyelvi oktatásban

A nyelv az emberi tudás egyik legbelsőbb összetevője. Alapja a közös figyelemirányítás és a társas jelentésképzés. A nyelv fő szervező tényezője a jelentés, hiszen az ember azért beszél, hogy értelmet tegyen társa számára hozzáférhetővé, s ekképp közösen értsenek meg valamit. A jelentés tapasztalati alapú és fogalmi természetű összetevő egy-egy szimbolikus nyelvi szerkezetben. A kategorizáció és a konstruálás a nyelvi szerkezeteket létrehozó és megértő műveletek, amelyek korosztályi szinten különböző módokon és mértékben, fokozatosan kifejlődve valósulnak meg a kisgyermekkorától a késő kamaszkorig. Az anyanyelvi pedagógiának ezeket a tényezőket figyelembe kell vennie programja kidolgozásakor: a nyelvi rendszer tanítását a diákok gyakorlati nyelvi tudása, megismerő eljárásaik és a nyelvi szerkezetek szemantikai funkciói felől kell kezdeni.

1. Bevezetés

Tudjuk, hogy változik nyelv, és változik a nyelvet beszélő közösség is. Az viszont kevésbé tűnik egyértelműnek, hogy egy jelenségről a tudomány állásfoglalása is nagymértékben módosulhat. Gyakran megfigyelhető, hogy a tudományos ismeretek kiüresednek és folklorizálódnak a kézikönyvekben és tankönyvekben, sőt a szakmódszertani képzésben is.

Így állunk a nyelv kérdésével is. Mindenki fűjja, hogy a nyelv szerkezet, elvont rendszer, amelyet megkülönböztetünk a beszédétől, a gyakorlati megvalósulástól. Valamint azt, hogy a nyelv elvont rendszere jelen idejű, de a nyelvtörténet nem a jelen ügye. Ezeket a Saussure-féle strukturalista megkülönböztetéseket sokszor alkalmazzák, még hozzá különösebb reflexió, végiggondoltság nélkül. Pedig a rendszer és a használat vagy a rendszer és a történet szétválasztása magát a beszélő embert nem veszi figyelembe, azt iktatja ki a nyelvről való beszédből. Ez a fejlemény az anyanyelvi oktatásban vagy anyanyelvi nevelésben különösen veszélyes. A diák a nyelvtanórán talán sejti, hogy a nyelv kapcsán, a nyelvtannal foglalkozva valami fontos dolgról esik szó, amihez neki is van köze. Ezt azonban az objektivizáló nyelvtanítás és tanítás hajlamos elfedni. Az anyagok periódusos rendszeréről, a növények vagy az állatok rendszertanáról lehet kívülállóként ismereteket szerezni, úgy téve, mintha a megismerő ember teljes mértékben függetlenedne megismerése tárgyától. Valójában persze ez sem áll így meg.

De a nyelvről, főképp az anyanyelvről nem lehet a teljes kívülállás objektivista nézőpontjából beszélni. A nyelv tudás, ebben lényegében minden mai nyelvelmélet egyetért. A tudás egyik legbelsőbb emberi összetevőnk, amelyet „kihelyezni”, külső tárgyként elképzelni és bemutatni (mint egy követ vagy egy kilincset) vajmi nehéz dolog. Mégis meg kell próbálni a nyelvet leírni, tudván annak megkerülhetetlen antropológiai jellegét. Azaz figyelembe kell vennünk, hogy a nyelv leírásakor egyúttal a beszédet és a beszélő embert, a beszélő ember egyes jellemzőit vesszük sorra. Ennek a tényezőnek a bevonása az anyanyelvi oktatásba és nevelésbe alapvető fontosságú a megfelelő korosztályi szinten. Ezáltal a tanuló pontosabb képet kap anyanyelvről, saját gyakorlati tudásának jellegéről, és jobban érezheti, hogy köze van a megtanulandóhoz, valójában róla van szó. Ennek a rendkívül összetett kérdéskörnek csak néhány lényegi, szorosan összefüggő tényezőjét említhetem a következőkben.

A mai nyelvtudományban a nyelv használatközpontú leírását a funkcionális kognitív nyelvészet keretében lehet elvégezni. A funkcionális nyelvészet egyik legfőbb tétele a mindenkori beszélő és hallgató nézőpontjának a figyelembe vétele a nyelv leírásakor. Ez a szempont még inkább megkerülhetetlen az anyanyelvi pedagógia kérdéseiben. Ezért a

nyelvelméleti áttekintés után vázolni kell az anyanyelvi oktatásban részesülő diák viszonyát a nyelvhez. Ez a viszony az egyedfejlődésben is változó: meghatározó tényezője a nyelvelsajátítás és a nyelvi szocializáció, amely utóbbi folyamat a kamaszkor végéig, a kötelező iskoláztatás befejezéséig biztosan eltar.

A nyelvelméleti, leíró, illetve a nyelvelsajátítással és a nyelvi szocializációval kapcsolatos rokon természetű kutatási eredmények ismeretében lehet a nyelvtudomány pedagógiai ajánlatát megfogalmazni. Azt, hogy a kutatási eredmények mit tesznek lehetővé vagy éppen ajánlatossá az anyanyelvi oktatás hatékonyabbá tételében.

A hatékonyságnak nagyon egyértelmű jellemzői adhatók meg. Nem pusztán a „nyelvtan” (jelentsen ez bármit) jobb tudása a tét, hanem a nemzeti és egyetemes kultúrába ágyazott, illetve részben azt folyamatosan alkotó nyelv készségszerű és reflektált ismeretének a növelése, amely tudás szorosan összekapcsolódik a társadalmilag értelmes cselekvések rendszerével és gyakorlatával, s mindez a megismerés műveleteivel. A megismerés mindennapos, folyamatos elmetevékenység, amelynek erőssége, hatékonysága, a cselekvésekben megmutatkozó rugalmassága kiemelt jelentőséget kapott az elmúlt évtizedek társadalmi változásaiban. Mert nem pusztán az egyszerű retorikai siker a lényeg, amely a pillanatnyi célelésen túl már nem föltétlenül érvényesíthető nyelvi teljesítmény. Hanem a környezeti hatásokra adott és adandó mindenkori válasz vagy éppen kezdeményezés nyelvi adekvátsága a nyelvi szocializáció egyik fő célja. E közösségi kívánalom teljesülésében természetes igény például az alany és az állítmány megfelelő egyeztetése vagy a helyzethez illő szövegtípus egy megfelelő példányának a megfogalmazása, és az ilyen tényezők viszonylag részletes reflektált ismerete. Ám mindez végső soron kevés lehet, ha a cselekvési és kogníciós adekvátság elmarad.

A korábbi nyelvelméletek és módszertanok, így a nyelvészeti strukturalizmus különböző változatai és a generatív grammatika a nyelvet tárgyiasították, mintegy dologként mutatták be, amely e metaforarendszerben gyakran önálló cselekvőként fogalmazódott meg, és amelytől a mindenkori beszélő elválasztódott. Mert a beszélő ember vagy a nyelvi struktúrának lett kitéve (a strukturalizmus elképzelésében), vagy saját, genetikailag örökölt univerzális grammatikai tudásának (a generatív teóriában) (erre részletesebben l. Tolcsvai Nagy 2010a). A beszélő ember azonban rendelkezik saját nyelvi tudásával, a közösségi kultúra és konvenció keretén belül is. Ezt a dinamikát tárja föl a funkcionális nyelvészet, a kognitív grammatika, amikor a rendszert és a használatot az egyazon nyelv két, együtt működő tényezőjének tekinti. A nyelvleírás ezért használati alapú rendszerleírás, mert a nyelvhasználat jellemzői (a kontextushoz igazodás, a megértett beszédhelyzet tényezői) kódolva vannak a rendszerelemekben. A használat alapú nyelvtudomány alapelvei a következők (vö. Barlow – Kemmer 2000):

- Szoros kapcsolat van a nyelvi szerkezetek és a szerkezetek megvalósulásai, a példányok között. A szerkezetek sémák, amelyek a megvalósulásokat kategorizálják.
- A produkció és a megértés integrált része a nyelvi rendszernek.
- A tapasztalat és a tanulás alapvető a nyelvelsajátításban.
- A nyelvi reprezentációk inkább emergensek, mint rögzített egységek.
- A gyakoriságnak nagy szerepe van: a gyakrabban használt fogalmak, nyelvi kifejezések könnyebben megérthetők, mint a ritkák.
- A nyelv elméletében és leírásában használati adatokra kell támaszkodni.

A funkcionális nyelvtudomány visszahumanizálja a nyelvet, és ezzel páratlan lehetőséget nyújt az anyanyelvi pedagógiának.

Az alábbi kifejtés a fenti kérdéseknek csak egy vonatkozását vázolja, a nyelv és a megismerés viszonyát, az anyanyelv-pedagógiára összpontosítva.

2. A megismerés és a nyelv viszonya

A nyelv leírását a nyelvhasználat, a beszélő ember figyelembe vételével a funkcionális nyelvészet iskolái tűzték ki célul. (A funkcionális nyelvészetről l. Givón (2001), Halliday (1994), továbbá összefoglalóan Ladányi – Tolcsvai Nagy (2008)). A funkcionális nyelvészet legfőbb általános jellemzői ma a következők:

- a mindenkori beszélő és hallgató nézőpontjából írja le a nyelvet,
- az egyes nyelvi szerkezeteket mindenkori jellegzetes nyelvi környezetükben írja le,
- a jelentésnek alapvető szerepe van a nyelvi szerkezetek kialakulásában és használatában.

A nyelvi szerkezetek a világ egyes dolgait, viszonyait és folyamatait az emberi megismerésben fogalmi konstruálások révén, alapvetően szemantikai szerkezetekben képezik le és teszik mások számára hozzáférhetővé. A mindenkori beszélő és hallgató nézőpontjából funkcionálisabban fogalmazva: a nyelvi szerkezetek azokat a fogalmi, szemantikai szerkezeteket teszik mások számára hozzáférhetővé, amelyek a világ egyes dolgait, viszonyait és folyamatait fogalmi konstruálások révén képezik le.

A nyelv a világ társas megismerésén alapuló tudás. A nyelv mint tudás nem autonóm jelenség, szoros összefüggésben áll a világról való tudással, amely a megismerési módok szerint rendeződik el fogalmi struktúrákban (l. Eysenck – Keane 1997). Ezek a fogalmi struktúrák analóg módon szervezik a nyelvi kifejezéseket. Ez a kognitív szemantika alapelve (vö. Langacker 1987, 2008, Lakoff 1987, Tomasello ed. 1998, Janssen – Redeker eds. 1999, Barlow – Kemmer 2000, Tomasello 2002, Geeraerts – Cuyckens eds. 2007).

Az ember nyelvi és nem nyelvi tevékenysége nem különül el egymástól alapvetően. Minden emberi tevékenység szorosan összefügg a megismerés műveleteivel. Az ember nem számítógépként tevékenykedik.

A megismerő ember nem különül el a megismerendő világtól, hiszen e megismerendő világ része, és azért olyan, amilyen, mert már eleve ennek a világnak a részeként (a világhoz, a környezethez kölcsönösen viszonyulva) alakul olyanná, amilyen. A megismerés és a nyelv kapcsolatában többek között a következő tényezők játszanak fontos szerepet: a) a környezethez igazodás egyúttal a fogalmi és szemantikai szerkezetek kialakításának tapasztalati alapját adja; b) a strukturált nyelvi tudás a nyelvelsajátítás eredménye, az elsajátított struktúra nem kész, zárt rendszer; c) a nyelv bár egyetemes jellegű, ezzel együtt valamely kultúra alkotója, és az adott kultúrában konvencionálódik, hagyományozódik tovább. A megismerés részeként a nyelvelsajátítást és a beszédet, a megértést több kognitív képesség teszi lehetővé, így az alkalmazkodóképesség (például a perspektíválásban, a mindenkori beszélő nézőpontjának megértésében) és az absztrakció, a sematizáció, a kategorizáció képessége (a jelentésszerkezetek létrehozásában).

Egy nyelv nyelvtana egyaránt tartalmaz egyetemes és kultúraspecifikus összetevőket. Egy nyelv szemantikai rendszere a nyelvet beszélő közösség kulturális felhalmozásának (kumulációjának) is eredménye, az univerzális megismerési módok mellett. A FENT, FELFELÉ és a LENT, LEFELÉ fogalma egyetemes tapasztalaton alapul (a földi tömegvonzás mindenütt, minden emberre hat), de annak nyelvi kifejezése részben kultúrafüggő. A magyar nyelvben a mozgás folyamatában az irányultságot az igén igekötővel jelöljük prototipikusan (*felmegy, lejut, fennakad, fenntart*), más nyelvekben ezt más módon jelölik (például előljárószóval, *go up, get down*).

2.1 A kategorizáció

A jelentés a nyelvi szerkezetek struktúrájának az alapja. A jelentést a funkcionális kognitív szemantika írja le. A jelentés fogalmi jellegű, tehát az *asztal* főnév az asztal fizikai tárgy fogalmát fejezi ki, a *megy* ige az átlagos sebességű helyváltoztató emberi mozgás fogalmát fejezi ki. Ezek a jelentések, azaz fogalmak az emberi megismerésen, a tapasztalaton alapulnak, és egy közösség viszonylagos állandósággal használja őket.

A tapasztalati alapú mindennapi megismerés nem a priori, nem szükséges és elégséges feltételekkel dolgozik, legalábbis nem mindig. A világ megismerésében a prototípuselvként megfogalmazott elméleti képességek kiemelkedő szerepet játszanak. Mivel a fogalom tapasztalati eredetű, a jelentés fogalmi jellegű, ezért a nyelvi jelek konvencionált jelentésnek kialakításában és aktuális feldolgozásában a prototípuselv kiemelkedő fontosságú (vö. Rosch 1977, Eysenck – Keane 1997: 280–287, Taylor 1991, Geeraerts 1997: 10–22, Lakoff 1987: 5–154, Kiefer 2000: 92–119, Tolcsvai Nagy 2005). Erre a nem tudományos, „népi” megismerésre a következők jellemzők:

- a kategóriába felismert tulajdonságok alapján sorolódnak be példányok;
- a besorolás fő elve a családi hasonlóság, az egyes tulajdonságok nyalábokba fogott és átfedő olvasatok sugaras készletébe rendeződnek;
- a kategóriába sorolás fokozat kérdése, vannak középponti, „jó” példányok, és vannak kevésbé jók, amelyek kevesebb tulajdonságnak felelnek meg;
- a kategóriák körvonalai nem határozottak, egymást átfedhetik.

A kategóriákba tehát addig sorol be valaki valamit, amíg annak valami okát látja, azaz olyan tulajdonságot fedez fel a dologban, ami a kategóriára általában jellemző. A kategória központi példányai általában a legtöbb felismert tulajdonságnak megfelelnek, míg a szélső példányok kevesebb tulajdonsággal rendelkeznek. A kategória tartalmazhat prototipikus példányt (ez minden tulajdonságnak megfelel), vagy legjobb példányt (ebben az esetben a prototípus helye üres). A kategóriák nem egyetlen séma szerint jellemezhetők. Egyes kategóriákban jobban érvényesül a fokozatosság, ilyen például a MADÁR (a kiskapitális a kognitív nyelvészetben a fogalom jele), amelynek prototipikus példánya a veréb, a feketerigó, a galamb, míg a hierarchia legszélén található a strucc, a pingvin. Más kategóriákban inkább a sugaras elrendezés érvényesül (ilyen az APA, amely egy rokonsági hálózatban középponti elem, a GYERMEK és az ANYA szomszédságában).

A prototípuselv érvényesül a nyelvi kategóriákban is. Az egyik látszólag legbiztosabban meghatározott nyelvi kategória például a FŐNÉV. A dolgot mint fogalmi archetípust jellegzetesen főnév jelöli. A megismerő és beszélő embert dolgok sokasága veszi körül. A nagy változatosságot a dolgok megnevezése tartja egy kategóriában: a különféle dolgokat egyaránt főnév jelöli. Főnév például a *kő*, az *asztal*, az *arany*, a *víz*, a *szereket*, a *futás*. Mindegyik felsorolt főnév dolgot nevez meg, jóllehet ezek a dolgok nagyon különbözőek. A különböző dolgok a megismerésben, a kategorizációban kerülnek egy kategóriába, a fogalmi konstruálás révén.

A prototipikus dolog a fizikai tárgy. Az embert körülvevő fizikai tárgyak időben viszonylagos állandóságot mutatnak, a megismerésükben nem vagy alig játszik szerepet az időbeliség. A tárgyak emellett anyagból vannak, térben körülhatároltak, kiterjedésük fölismerhető, ezáltal elkülönülnek más tárgyaktól. A fizikai tárgyak a legközvetlenebbül tapasztalható dolgok, amelyek megismeréséből jön létre a DOLOG fogalma, sematikus fogalmi szerkezete. A dolgot kifejező szó a főnév, tehát ha dolgokat nevezünk meg szóval, akkor az a szó általában főnév. A főnév szemantikája, funkciói részletezésére vö. Hopper – Thompson (1985), Langacker (1987), Givón (2001), Radden – Dirven (2007), Kiefer (2000). Így jelölnek időben állandó és körülhatárolt fizikai tárgyakat a következő főnevek:

(1) *kő, hegy, asztal, ház*

Más dolgokat általában a fizikai tárgyak sémájának analógiájára, mintájára dolgoz fel az emberi megismerés. A következő főnevek az utánuk megadott kifejezésekben nem fizikai tárgy jelentésben szerepelnek, a kifejezések jelentésszerkezetében mégis mint fizikai tárgyak épülnek be, jelentésükben tárgyasulnak, tárgyszerű fogalommal alakulnak:

- (2) a. víz ~ vizet hoz
- b. ég ~ az égen repül egy madár
- c. ész ~ észben tart, észbe jut
- d. szeretet ~ szeretete kisugárzik

A kognitív nyelvészet, és általában a funkcionális nyelvészet a jelentés elsődlegességét állítva a grammatikai szerkezeteket is szemantikai alapokra vezeti vissza. Így a grammatikai szerkezetekben is érvényesülnek prototípushatások. Például számos rugalmas szórendű nyelvben, mint a magyarban is, a prototipikus kijelentő mondat a cselekvő alannyal kezdődik.

2.2 A konstruálás

A beszélő és a hallgató a nyelvi kifejezésekkel, grammatikai szerkezetekkel, szövegekkel konceptuális tartalmakat konstruál. A nyelv nem tükrözi a valóságot, hanem a beszélő mentálisan megkonstruálja a valóság egy részletét leképezési viszonyokban. A konstruálás egy esemény, egy jelenet emberi feldolgozó (elemző) megértése és fogalmi megalkotása valamilyen módon, több lehetséges módozat közül (Langacker 2008: 55). A konstruálás minden nyelvi kifejezés jellemzője, a nyelvek a szituációk, azok résztvevői, jellemzői és viszonyai kategorizációjának különböző módozatait nyújtják (Verhagen 2007: 48). A nyelv tehát nemcsak szerkezetek rendszere, hanem műveletek rendszere is.

Például különböző szavak eltérő jelentései nem pontosan azonos módon jelölnek egy jelenetet. A (3) példa mondatai emberi mozgást fejeznek ki:

- (3) a. Láttam, ahogy ment hazafelé.
- b. Láttam, ahogy bandukolt hazafelé.
- c. Láttam, ahogy sietett hazafelé.

A (3) példában a beszélő a cselekvő térbeli mozgását fejezi ki, mindegyik változatban azonos módon kifejezve az útvonalat (ösvényt), amelyen a mozgás végbemegy, és megjelölve a térbeli végpontot (ez a cselekvő otthona, amelyet a mondatbeli leírásban nem ér el a cselekvő). Az a. változat igéje (*megy*) a leginkább általános a mozgás gyorsasága és jellege tekintetében, a b. és a c. változat (*bandukol*, *siet*) viszont erősen specifikus. A nyelvtani szerkezetek és a jelentések közötti kapcsolat általában konvencionális és szoros. Ugyanazt (vagy nagyjából ugyanazt) a tartalmat mégis sokszor különböző nyelvtani szerkezetekkel lehet kifejezni, mint (4) mondataiban a futás öröme:

- (4) a. Szeretek futni.
- b. Jó a futás.
- c. Sokat futok, hogy jól érezzem magamat.

Ebben a három mondatban ugyanazt a fogalmat, a gyors helyváltoztató emberi mozgást főnévi igenév, főnév vagy ige fejezi ki. Ezzel szoros összefüggésben a futással kapcsolatos

kedvező véleményét is különbözőképpen fejezi ki. Vagyis másképp konstruálja meg a beszélő ugyanazt a fogalmat.

A konstruálás egyik fontos megvalósulási formája a nézőpont. A nézőpont különböző, tipizálható módokon érvényesül a nyelvi rendszerben, például a szókészlet különböző alrendszereiben vagy a mondat jelentésszerkezetében. Szókészleti perspektíváltság érvényesül a következő módokon (vö. Langacker 1987: 99–146, Taylor 1991, Tomasello 2002: 127kk):

- specifikussági szint szerint, amikor ugyanaz a dolog különböző szintű kategorizációs megnevezést kap, attól függően, hogy mennyire általános vagy specifikus megnevezés szükséges egy közlésben (pl. *irodai szék, szék, bútor, tárgy*);
- funkció szerint, amikor ugyanazt az entitást szerepei szerint szemléljük, vagyis például ugyanazt a személyt különböző beszélők a nekik megfelelő nézőpontot képviselő főnévvel nevezik meg (pl. *férfi, apa, fiú, főnök, házigazda, vendég*; egy középkorú férfi a szüleinek *a fiunk*, a gyermekeinek *apa*);
- ugyanazt az eseményt a deiktikus perspektíva különböző megvalósulásai szerint lehet szemlélni (pl. *jön – megy, hoz – visz, vesz – elad*).

A szókészlet fogalmi hálózatokat tartalmaz a perspektíváltság szempontjából. Ezek a hálózatok olyan szavakat tartalmaznak, amelyek ugyanazt a fogalmat különböző nézőpontból mutatják be jelentésükben. A beszélő motiváltsága döntő abban, hogy a változatokból mit választ.

A perspektíváltság mindig szövegben és megértett beszédhelyzetben valósul meg. A nézőpontoszerkezet több aktuális kiindulópontból épül föl. Az egyik állandó kiindulópont a mindenkor beszélő, mert a szöveg alapvetően a mindenkor beszélő nézőpontjából konstruálódik meg, a beszélő dönt a rendszerbeli perspektíváltság aktuális felhasználásáról. A másik kiindulópont a szövegbeli résztvevő, olyan szereplő (legyen az személy vagy elvont dolog), aki vagy amely a figyelem középpontjában áll, és a további információk köré rendeződnek, rajta keresztül érthetők meg (vö. Langacker 1987, Sanders – Spooren 1997, Tolcsvai Nagy 2001).

A konstruálás egy másik fontos tényezője a figyelem irányítása. Minden mentális tevékenység, így a nyelvi tevékenység, a beszéd is a figyelem irányításával jár (vö. Eysenck – Keane 1997, Chafe 1994, Tomasello 2002, Langacker 1987, Sinha 1999). A nyelvi egységek feldolgozása minden pillanatban egy korlátozott fogalmi mezőben, másképp fogalmi tartományban történik, meghatározva azt a hatókört, amelyben valami konceptualizálható a beszélő és a hallgató által (l. Langacker 1987). A fogalmi tartomány mentális séma, tudáskeret, amely egy központi fogalom körül a megismerésben hozzá rendeződő további fogalmakat tartalmazza. Az így aktivált fogalmi tartomány, egyfajta „ablak” a beszéd dinamikájában a pillanatnyi figyelmi keret szerepét tölti be. A figyelmi keret a nézőpont függvénye, a szövegvilággal való viszonyában.

A figyelmi kereten belül a nyelvi kifejezések egy vagy néhány entitásra összpontosítanak. A figyelmi kereten belül az összpontosítás tárgya a figyelem fókusza. A figyelem fókuszában álló entitás előtérben áll, a figyelmi keret többi része háttérben van. Az előtér – háttér megoszlása szerint profilálódik az előtérbe kerülő entitás egy nyelvi kifejezésben: a szemantikailag profilált elem az adott nyelvi kifejezés aktuális jelentése. Ugyanazt a jelenetet, viszonyt többféle módon lehet szemantikailag megkonstruálni attól függően, hogy melyik összetevő kerül a figyelem előterébe. Az (5) mindkét mondata ugyanazt a jelenetet fogalmazza meg, egy tanulmány elkészítését. A két mondat ezt különbözőképpen tartalmazza: az (5 a.) mondatban a cselekvő áll előtérben, és a tanulmány a háttérben, míg az (5 b.) mondat az elszenvédőt, a tanulmányt helyezi a figyelem fókuszába, az előtérbe.

- (5) a. Péter megírta a tanulmányt.
b. A tanulmány elkészült.

A konstruálás általános kerete a szövegvilág (diskurzusuniverzum), a beszélőtársak által megértett beszédhelyzet, amelyben saját maguk helyzetét, a pillanatnyi viszonyaikat, a tér-idő relációkat és a szóba kerülő dolgokat, témákat feldolgozzák.

3. A nyelvi tudás kialakulása

A nyelvi rendszer igen összetett, hiszen nemcsak a szűkebb grammatikát tartalmazza, hanem a használati lehetőségeket is, potenciálként. A nyelvi rendszer ezért nem valami magában álló logikai vagy grammatikai struktúra, hanem egy közösség és egyedei szimbolizációs és társas jelentésképző képességeinek és cselekedeteinek a kulturális felhalmozásban kialakított megismerő és kommunikációs közege. Ekképp a nyelv elsajátítása és a nyelvi szocializáció is az adott kultúrába való beilleszkedés, beletanulás hosszú folyamata, s nem csupán egyfajta föltételezett szabályrendszer megtanulása. A folyamat a 18–20. életévig általában eltart, különböző szakaszokkal, szoros összefüggésben a világ részben szintén kulturálisan specifikált megismerésével. Hiszen a nyelvi tudás fogalmi tudás, és a világ valamilyen ismeretén alapul, többek között.

Az anyanyelvi pedagógiában különös figyelmet kell fordítani a diákok életkori sajátosságaira, s nem csupán a tanítandók nyelvezetére vagy bonyolultságára tekintettel, hanem arra is, hogy a különböző életkorú diákoknak milyen jellegűek a nyelvi tapasztalataik, a nyelvi tudásuk, és ezt a tudást miképp lehet és kell fölhasználni az anyanyelvi oktatásban. A használati alapú nyelvelírás fölismeréseiből és azon alapuló elveiből következően ugyanis a rendszer és a használat összetartozik, tehát a nyelvi produkció és a megértés is a rendszer része, valamint a nyelvi tudás tanulás eredménye (és nem veleszületett beprogramozottságé). Ezért az életkornak megfelelő nyelvi tudáshoz kell igazítani a nyelvi rendszer tanítását. Fölvetődhet, hogy hiszen a korábbi anyanyelvi programok is ezt hirdették céljukként. Ez így igaz, de csak megszorításokkal. A hagyományos nyelvtanon alapuló anyanyelvi pedagógia a felnőtt beszélők sztenderd nyelvváltozatából és retorikai eszményéből indult ki. A használati alapú funkcionális nyelvészet kutatási eredményei szerint a gyermeknyelv különbözik a felnőtt nyelvtől, egy anyanyelvváltozatból és a spontán társalgás formáiból indul ki, s onnan halad a nyelvi tudás gyarapításában a nyelvi szocializáció során más nyelvváltozatok és kommunikációs teljesítmények felé.

Ennek a rendkívül összetett kérdéskörnek csak két tényezőjét lehet itt röviden vázolni, a nyelvelsajátítás és a nyelvi szocializáció témakörét, funkcionális keretben, a fenti kognitív nyelvészeti belátások összefüggéseiben.

3.1 A nyelvelsajátítás

A nyelvelsajátításról több karakteres elméletet dolgoztak ki a korábbi nyelvelméletekhez kapcsolódva. Ezeknek áttekintése nem lehetséges a jelen dolgozatban. A kognitív nyelvészethez és általában a funkcionális nyelvelírásokhoz a Tomasello és kutatói köre által kidolgozott teória áll a legközelebb (vö. Tomasello 2000, 2003, 2008, Niemeier – Achard eds. 2000, további szakirodalommal). Ez a pszichológiai irányzat a nyelvelsajátítást elsősorban kognitív és kommunikációs képességekre alapozza.

A kisgyermek megismerő képességei közül az elvonatkoztató (absztrakciós) és sematizációs képesség elengedhetetlen az anyanyelv megtanulásához. Ezek a képességek teszik lehetővé a fogalmak, kategóriák kialakítását, és nem csupán a közvetlenül tapasztalható dolgok, folyamatok, jelenségek körében, hanem a nyelvi szerkezetek körében is. A

kisgyermek által hallott nyelvi közlésekről is fogalmi, kategoriális tudás alakul ki. Ehhez tartozik a szimbolizációs képesség, amelynek révén az ember tartalmat képes egy (például auditív vagy vizuális, taktilis) jelölőhöz kapcsolni. Valamint az imitációs képesség, amellyel sikeres viselkedésformákat képes utánozni.

Emellett a kommunikációs képesség legalapvetőbb tényezője a közös figyelemirányítás triadikus rendszere, amely a közös jelentésképzés, vagyis a nyelvi közlés alapja. Az ember képes arra, hogy figyelmét valami rajta kívüli dologra irányítsa. És arra is képes, hogy tudja, társa is valamire irányítja a figyelmét, valamint arra is képes, hogy társa figyelmét ugyanarra irányítsa, mint amire saját maga figyel. Vagyis két ember egy közös figyelmi cselekvésben ugyanarra a harmadik dologra tudja összpontosítani figyelmét, és ezt a tényt tudják egymásról. A beszélő ember ekképp társa figyelmét arra tudja irányítani, amiről ő maga beszél, vagyis ami a saját figyelmének középpontjában áll, és így társa mentális állapotát módosítani képes. Tomasello kutatásai szerint a kisgyermekben körülbelül egy éves korára fejlődik ki ez a képesség.

A nyelvi tudás tanulás eredménye. A tanulás a nyelvhasználati események során szerzett tapasztalatokból összegződik. A nyelvhasználati esemény mindig közös cselekvés, figyelemirányítás, szándékirányulás, tehát valós személyközi helyzetekben történik. A kisgyermek a nyelvhasználati eseményekből von el tudást. Ez a tudás nem közvetlenül a felnőtt nyelvtudás, hanem egyfajta protonyelv (ahogy Halliday és Givón tartja). A kisgyermek egyrésztől komplex fogalmi struktúrákat kezd fölismerni és fölépíteni, összetetten megismert események alapján. Másrészt ezek kifejezésére egyszerű nyelvi szerkezetei vannak. A kezdeti egyszerű nyelvi szerkezet a holofrázis, amelyben egyetlen egyszerű nyelvi szimbólum egy egész nyelvi megnyilatkozást képvisel, tehát egy összetett jelenetet, résztvevőkkel és eseménnyel. Amikor a kisgyermek egy szót kimond, az nem egy összetevője az irányított kommunikációs cselekvésnek, hanem a teljes, (felnőtt nyelvi értelemben vett) egész megnyilatkozást reprezentálja (vö. Tomasello 2000, 2003). A holofrázisokból alakulnak ki az összetettebb nyelvi szerkezetek, a holofrázisok kitöltésével, szétbontásával, különböző szókombinációk kialakításával, a kutatási eredmények szerint igék köré rendeződve („igeszigetekben”). Ezek a szerkezetek a felnőttek használatának mintáira alakulnak ki, és a megnyilatkozás-sémák egyfajta leltárát hozzák létre.

A nyelvelsajátítás során tehát nem az univerzális grammatika „parametizációja” zajlik (ahogy azt a generatív, moduláris elméletek hirdetik), hanem a kogníciós és kommunikációs képességek megléte és további kifejlődése során a nyelvi szerkezetek kidolgozása a kulturális tanulás, a szocializáció részeként megy végbe, a mintaként felismert felnőtt viselkedési formák funkcióinak, céljainak fokozatos fölismerésével. A személyes kogníciós műveletek és a kulturális konvenciók sematizációi a nyelvhasználati eseményekben megismert nyelvi formák grammatikalizációival járnak együtt. A fogalmi, szemantikai szerkezetek (illetve szemantikai és fonológia szerkezetek szimbolikus kapcsolatai) sematizálódnak grammatikai szerkezetekké. Az így vázolt nyelvelsajátítási folyamat nem ér véget az első teljes „felnőtt” mondat megkonstruálásával. Emellett a nyelvelsajátítás legalább annyira nyelvspecifikus, mint egyetemes, sőt az újabb fonológiai és szemantikai kutatások szerint inkább nyelvspecifikus, tehát a tanulás során egy kultúra és nyelv a meghatározó, nem egyetemes tényezők.

3.2 A nyelvi szocializáció

A fentebbi részekben vázoltakból egyértelművé válik, hogy a szociokulturális közeg a nyelv és megismerés viszonyában megkerülhetetlen tényező. A nyelvelsajátítás a szociális kognícióban is alapozódik, és a nyelvi tudás további gyarapítása is a szociokulturális keretű megismerésben történik. A nyelvi szocializáció többek között a nyelvi variabilitás megismerő

és közösségi funkcióinak valamilyen mértékű megtanulását és alkotó alkalmazását is magában foglalja.

Az anyanyelvi beszélő nem anyanyelvét sajátítja el általában, hanem annak mindig egy adott változatát, azt, amelyikbe normális esetben beleszületik (HALLIDAY 1968). Ezt a nyelvváltozatot beszéli a család, a közvetlen környezet, az a környezet, amely alapvetően meghatározza a közösség új tagjának szocializációját, nyelvi tekintetben is. Ez az anyanyelvi beszélő anyanyelvváltozata (vernakulárisa). Általában ez az a nyelvváltozat, amelyet az anyanyelvi beszélő a legteljesebben elsajátít, nagyjából a kamaszkorra, amelyet bizalmas helyzetben spontánul beszélt nyelvváltozatként ismer, és ez az, amit a legjobban tud. Így saját anyanyelvváltozata számára önértékén jelenik meg, önmagában értékes változatként, s ehhez viszonyul a többi, a szocializáció során megtanult egyéb nyelvváltozat. Emellett az egyén a modernizált (rétegzetten kultúrás és polifunkcionális nyelvű) nyelvközösségben már igen korán találkozik más, számára nem ismerős nyelvváltozatokkal, regiszterekkel, a közöttük levő különbség igen korán érzékelhető.

A szociolingvisztikai kutatások is bemutatják, hogy a nyelvelsajátítás több szakaszú folyamat, amely a szociokulturális funkciójú nyelvi variabilitás tudását kialakítja: „Először, a gyermekkorban a vernakuláris fejlődik ki a család és a barátok hatása alatt. Másodszor, a kamaszkorban a vernakuláris normák az előző nemzedékek által felállított normákon túl terjednek, a sűrű kommunikációs háló hatására. Harmadszor, a fiatal felnőttkorban a sztenderdizáció növekszik, legalábbis a beszélőknek azon körében, akiknek nyelvi szempontból érzékeny foglalkozásuk van a szó legtágabb értelmében” (Chambers 1995: 158–9). Még lényegesebb azonban, hogy ez a sorrend nem jelenti azt, hogy a nyelvelsajátítás az első szakaszban egy homogén nyelvtani rendszer megtanulásával kezdődik (és esetleg végződik), amelyet már csak újabb „felszíni” változatok megtanulása követ(het). Chambers (1995: 158) és Romaine (1984) hangsúlyozzák, hogy grammatikai ismeretek és a szociokulturális alapú funkcionális variabilitásra vonatkozó ismeretek nem elkülönülten alakulnak ki, fejlődésükben nincsen időbeli különbség. E megfigyelést már hatéves korból származó szociolingvisztikai adatokkal támasztják alá.

Az anyanyelvi pedagógia szempontjából az egyedfejlődésben a későbbi szakaszok is igen fontosak. A fokozottabb absztrakció és komplexitás felé haladó nyelvi teljesítmény szintén a megfelelő szocializáció, így az oktatás függvénye is. A fogalomképzés, a nyelvi kommunikációban a társas jelentésképzés kreativitása akkor érvényesül, ha annak a kulturális feltételei erősítik e mentális műveleteket, e műveletek végrehajtásának képességét elősegítik. A nyelvi teljesítmény a kategorizáció és a konstruálás mind teljesebb és összetettebb elsajátításával fokozható, és ez csakis a nyelvelsajátítás, a nyelvi szocializáció és a kulturális sajátságok kölcsönviszonyán alapulhat.

4. Nyelvtan és pedagógia

A nyelv és a nyelvi tudás kognitív meghatározottsága, a fentebb vázlatosan jelzett jellemzőnek és tényezőnek az anyanyelvi pedagógia irányultságát és módszertanát is alakítaniuk kell (l. De Knop – De Rycker eds. 2008, Radden – Dirven 2007). Ez a funkcionális program még kidolgozásra vár.

A funkcionális nyelvészet hangsúlyozza a szemantikai motiváció, a funkció motivációja kiemelkedő szerepét a nyelvi teljesítményben, így szükségképp az anyanyelvi oktatásban is. Szintén kiemelkedő a fontossága a tapasztalatnak, vagyis a korosztályi szintű gyakorlati jellegű nyelvi ismereteknek; ezekre a tapasztalatokra alapozva lehet az elvont felé haladni, a prototipikusból kiindulva.

A megismerés alapú nyelvtan a könnyen megérthető fogalmak nyelvi kifejezéseiből indul ki, és halad az elvontabb és specifikusabbak felé (tehát nem eleve absztrakt nyelvtani

kategóriákból!). Ilyen például a FIZIKAI TÁRGY (tapasztalati alap a DOLOG fogalmához, ez pedig a FŐNÉV kategóriájához), a MOZGÁS (tapasztalati alap a FOLYAMAT, ESEMÉNY fogalmához, az pedig az IGE kategóriájához), a TÉR (helyzet, irányulás, tapasztalati alap például a határozóragokhoz, az igekötőkhöz), az IDŐ (múlt, jelen és jövő, folyamat és befejezettség). Elvontabb, de még könnyen feldolgozható tudáselem a JELENET, ESEMÉNY (tapasztalati alap a MONDAT kategóriájához), RÉSZTVEVŐK a jelenetben a figyelem irányítása szerint (tapasztalati alap a cselekvő ALANY és az elszenvető TÁRGY kategóriájához). A funkcionális nyelvészet tehát a legfontosabb nyelvi egységek, az alapvető forma-jelentés párok funkcionális leírását kínálja az anyanyelvi pedagógiának, a 2. pontban jelzettek szerinti nyelvtanban, a fogalmi és használati jellemzők alapján. Lényeges, hogy a használati alapú nyelvten egyetlen metodológiai keretben képes kezelni a szűkebb grammatikai és a tágabb szövegtani, szövegtipológiai és szituációs tényezőket, a nyelvi folyékonyság, konceptuális folyékonyság fejlesztése érdekében is.

Megjegyzendő, hogy a vázolt keret hasznos a magyar mint idegen nyelv tanítása és a magyar anyanyelvűek idegennyelv-tanulása szempontjából is.

5. Összefoglalás

A funkcionális kognitív nyelvészet szemléletmódja igen kedvező a közoktatás, az anyanyelv-oktatás számára, szemben a korábbi strukturalista és generatív elméletekkel. A funkcionális nyelvészet a mindenkori beszélő és hallgató nézőpontját, az egyes nyelvi kifejezések, szerkezetek jellemző nyelvi környezetét, és a jelentés alapvető fontosságát hangsúlyozza. A kognitív szemantika a jelentés tapasztalati eredetét és fogalmi jellegét állítja, valamint azt, hogy inkább a szemantikai szerkezetek határozzák meg a morfoszintaktikai szerkezetek jellegét, és nem fordítva. Ezáltal a nyelv leírását visszahumanizálja, visszaadja a nyelv antropológiai jellegét. Így megszűnhet vagy csökkenhet a nyelvteni rendszer elvontsága és a diák mindennapi nyelvhasználata, nyelvi gyakorlata közötti szakadék, a diák értheti a nyelvtanítást indokoltságát, mert érezheti és tudhatja, hogy a nyelvtanórán az őt legszemélyesebben és közösségében is legközvetlenebbül érintő kérdésekről van szó. A funkcionális kognitív alapú anyanyelv-oktatás segíti az általános megismerés, a kategorizáció műveleteinek begyakorlását, összetett fogalmi és nyelvi struktúrák létrehozását és megértését, a különböző szövegtípusok példányainak megalkotását, a beszédhelyzethez igazodást, egyetlen egységes nyelv szemléleti keretben. Ez a felfogás egyúttal képes a nyelvi szocializáció számos nehézségét bemutatni a diákoknak, segíteni azok leküzdésében, egyúttal pedig segítséget nyújt a pedagógusoknak is a nyelvi szocializációs konfliktusok feloldásában. Talán nem túlzás, hogy a funkcionális kognitív nyelvészet eredményeinek a szakmódszertani kidolgozása a magyar nyelvre, és alkalmazása a magyar anyanyelvi szakmódszertani képzésben és a közoktatásban régóta igényelt eredményeket ígér. Ennek egyik első próbálkozása volt egy tankönyvsorozat, egy tanári kézikönyvvel (vö. Kugler – Lengyel – Tolcsvai Nagy 1998, Kugler – Tolcsvai Nagy 1999).

IRODALOM

- BARLOW, MICHAEL – KEMMER, SUZANNE (2000): Introduction: A usage-based conception of language. In: Barlow, Michael – Kemmer, Suzanne (eds.): *Usage-Based Models of Language*. CSLI Publications, Stanford, California. vii–xxviii.
- CHAMBERS, JACK K. (1995): *Sociolinguistic Theory. Linguistic Variation and Its Social Significance*. Basil Blackwell, Oxford.
- DE KNOP, SABINE – DE RYCKER, TEUN (eds.) (2008): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York.

- GEERAERTS, DIRK (1997): *Diachronic Prototype Semantics: A Contribution to Historical Lexicology*. Clarendon Press, Oxford.
- GIVÓN, TALMY (2001): *Syntax. A functional-typological introduction*. Volume I-II. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.
- HALLIDAY, M. A. K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold. Second edition.
- HOPPER, PAUL J. – THOMPSON, SANDRA A. (1985): The iconicity of the universal categories „noun” and „verbs”. In: Haiman, John (ed.): *Iconicity in Syntax*. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia. 151–183.
- JANSSEN, THEO – REDEKER, GISELA (eds.) (1999): *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York.
- KIEFER FERENC 2000. *Jelentésemélet*. Budapest: Corvina Kiadó.
- KUGLER NÓRA – LENGYEL KLÁRA – TOLCSVAI NAGY GÁBOR (1998): *Magyar nyelv. Tankönyv 10–11 éveseknek*. Korona Kiadó, Budapest.
- KUGLER NÓRA – TOLCSVAI NAGY GÁBOR (1999): *Tanári kézikönyv a Magyar nyelv 10–11 éveseknek című tankönyvhöz*. Korona Kiadó, Budapest.
- LADÁNYI MÁRIA – TOLCSVAI NAGY GÁBOR (2008): Funkcionális nyelvészet. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII*. 17–58.
- LAKOFF, GEORGE (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things*. The University of Chicago Press, Chicago, London.
- LANGACKER, RONALD W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical prerequisites*. Stanford University Press, Stanford.
- LANGACKER, RONALD W. (2008): *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford University Press, Oxford.
- NIEMEIER, SUSANNE – ACHARD, MICHAEL (eds.) (2000): Special issue on language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11 (1/2).
- RADDEN, GÜNTER – DIRVEN, RENÉ (2007): *Cognitive English Grammar*. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.
- ROMAINE, SUZANNE (1984): *The Language of Children and Adolescents: The Acquisition of Communicative Competence*. Basil Blackwell, Oxford.
- ROSCH, ELEANOR (1977): Human Categorization. In: Warren, N. (ed.): *Studies in Cross-Cultural Psychology*. Academic Press, London. Vol. I., 1–49.
- SANDERS, JOSÉ – SPOOREN, WILBERT (1997): Perspective, Subjectivity, and Modality from a Cognitive Linguistic Point of View. In: Liebert, Wolf-Andreas – Redeker, Gisela – Waugh, Linda (eds.). *Discourse and Perspective in Cognitive Linguistics*. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia. 85–112.
- TAYLOR, JOHN R. (1991) *Linguistic Categorization*. Clarendon Press, Oxford.
- TOLCSVAI NAGY GÁBOR (2001) *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- TOLCSVAI NAGY GÁBOR (2005): A nyelvi kategorizáció kognitív nyelvészeti keretben. In: Zimányi Á. L. (szerk.): *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica*. XXXII. EKF Liceum Kiadó, Eger. 5–20.
- TOLCSVAI NAGY GÁBOR (2010a): A kognitív szemantika a kutatásban és a közoktatásban. In: Vančóné Kremmer Ildikó (szerk.): *Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.
- TOLCSVAI NAGY GÁBOR (2010b): *Kognitív szemantika*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.
- TOMASELLO, MICHAEL (2000): First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11 (1/2), 61–82.
- TOMASELLO, MICHAEL (2002): *Gondolkodás és kultúra*. Osiris, Budapest.

- TOMASELLO, MICHAEL (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- TOMASELLO, MICHAEL (2008): *Origins of Human Communication*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- TOMASELLO, MICHAEL (ed.) (1998): *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- VERHAGEN, ARIE (2007): Construal and Perspectivization. In: Geeraerts, Dirk – Cuyckens, Hubert (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, Oxford. 48–81.