

Szobák, tárgyak, bútorok – Metaforikusság Petelei István elbeszéléseiben

Key symbols and metaphors of István Petelei's sixth book

Bárdos Dóra

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Irodalomtudományi Doktori Iskola

Összefoglalás: Petelei István az előző századforduló magyar irodalmának méltatlanul elfelejtett novellistája. Készülő doktori dolgozatomban az ő könyvformában megjelent elbeszéléseivel foglalkozom, többek közt azt kutatva, milyen retorikai, poétikai, szemantikai eszközökkel és narrációs megoldásokkal éri el, hogy elbeszéléseinek világa egyéni hangvételű legyen. Tanulmányomban ezúttal Petelei hatodik megjelent novelláskötetének elbeszéléseit vizsgálom meg, azok szimbólumaival és metaforikusságával foglalkozom.

Abstract: Petelei István was an original actor of the Hungarian literature at the 19th century. He is almost forgotten though worthy of notice. In my PhD dissertation I currently work on I examine his short stories released in book form. I focus the way he used rhetoric, semantic, poetic and narrative methods to get original mood in his stories. My essay is about key symbols and metaphors of Petelei's sixth book.

Kulcsszavak: Petelei István, novella, metafora

Keywords: Petelei István, short story, metaphor

Petelei István¹ az előző századforduló egyik legegényibb hangú, legkülönlegesebb novellistája volt. Kortársaival, Tömörkény Istvánnal, Lovik Károlyval, Gozdsdu Elekkel, Cholnoky Viktorral, Cholnoky Lászlóval együtt hagyományokat megőrizve és megteremtve, kísérletezve és újítva adtak új dimenziókat a magyar prózaírásnak, s nyitottak új utakat a hazai novellisztika előtt. Petelei az egyik legtitokzatosabb életmű létrehozója közülük. Életében csak hét kötete jelent meg, mégis lenyűgöző írói termékenysége, amellyel vezércikkek, karcolatok, tárcák, kritikák, útirajzok, szociográfiai feljegyzések sokaságát alkotta meg szépírói tevékenysége mellett.² Műveit aprólékos gondossággal dolgozta ki, s igen kritikusan válogatta kötetbe: kiadatlan novelláiból kétkötetes posztumusz válogatás jelenhetett meg, s életében minden munkáinak csak mintegy a felét adta ki a kezéből.³ Témában és formában egyaránt rendkívül modern írónak bizonyult. A kortárs kritika ujjongással fogadta⁴, ám eközben mégis kissé értetlenül szemlélte írói munkásságát⁵, a közönség szerette, mégis már röviddel halála után elfelejtette.

¹ Petelei István (1852, Marosvásárhely – 1910, Kolozsvár), novellista, hírlapíró, lapszerkesztő, a *Kelet*, a *Kolozsvári Közlöny*, majd az általa alapított *Kolozsvár* folyóirat munkatársa, irodalomszervező, a Kemény Zsigmond Társaság tagja, az Erdélyi Irodalmi Társaság megalakulásának kezdeményezője. Életében 6 novelláskötete és egy kisregénye jelent meg. Életrajzi jegyzet POZSVAI Györgyi, *Jegyzetek = PETELEI István, Őszi éjszaka*, vál. P. Gy., Bp., Anonymus, 2002, 216. alapján.

² POZSVAI Györgyi, *Jegyzetek = PETELEI István Válogatott művei: Őszi éjszaka*, vál. P. Gy., Bp., Anonymus, 2002, 261-263.

³ BISZTRAY Gyula, *Petelei István = Lobbanás az alkonyatban*, szerk. B. Gy., Bp., Szépirodalmi, 1955, 8.

⁴ POZSVAI Györgyi, *Az érzelmes-borongó alaphang: Petelei István életművének hagyománytörténete = Iskolakultúra 2001/10*, 43.

⁵ POZSVAI Györgyi, *Az újra meg újra felfedezett Petelei = Tiszatáj*, 2002/8, 118.

Napjainkban ismét népszerű a korszak irodalma⁶, Petelei novelláiból több válogatáskötet is megjelent.⁷ Így a nehezen értett, újra meg újra elfelejtett író talán visszanyerheti megbecsült helyét a kánonban is. Megfontolandó azonban Török Zsuzsa észrevétele, aki szerint a Peteleiről az eddigi recepcióban alkotott kép („műve az »irodalomtörténet tetszhalottja«, »periodikusan felbukkanó irodalomtörténeti kuriózum«, melyet az irodalomtörténet-írás újra és újra meg újra felfedez”⁸) erősen befolyásolja az iránta való kritikai-elemzői érdeklődést, s (talán elhamarkodottan) jelöli ki helyét a kánonban. E gondolatmentet folytatva talán megkockáztatható a kijelentés, hogy a kétezres évek Petelei recepciójának talán túl is kell már lépnie az újrafelfedezés és a megismertetés kényszerén: Petelei ugyanis közben az olvasás és az említés szintjén elfoglalta az őt megillető, új helyet a 21. század elejének irodalmában. Ami természetesen csak egy alig ismert, ám jól olvasható kismester pozícióját jelenti, ám fentebb felsorolt kortársaihoz mérve (talán az egy Lovik Károlyt kivéve, akinek humoros regényei szintén szerény reneszánszukat érik) óriási teljesítmény.⁹

Hogy mi lehet a Petelei-novellák titka? Mitől maradtak olvashatók szerzőjük halála után 104 évvel is, hogyan képesek időtlen történetekként viselkedni, „túlélni” erdélyi nyelvezetük sajátos ízessége, s az irodalmi divatok megváltozása, az olvasási tempó felgyorsulása, az olvasási szokások átalakulása ellenére?

Készülő doktori dolgozatomban éppen arra a kérdésre keresem a választ, milyen retorikai, poétikai, szemantikai eszközökkel és narrációs megoldásokkal éri el Petelei, hogy elbeszéléseinek világa egyéni hangvételű és ma is szerethető legyen. Novellái legfontosabb hatóerejének a következőket tartom: a, a narráció váratlan változatosságát b, az epikai és drámai elemek együttes használatát a novellák szerkesztésekor c, a rendkívüli lélektani hitelességet a jellemzés és a történetvezetés során d, végül a metaforikusságot és a szinte impresszionista ábrázolásmódot.

Vitathatatlan, hogy Petelei egész életművében kísérletezett azzal, hogy a műnemek határsértésével élve a műfajok, hangnem és beszédmód keverésével új novellatípusokat hozzon létre.¹⁰ Rendkívül hitelesen vázolt fel eltérő emberi viselkedésmintákat és pszichológiai arcképeket, különös tekintettel novellái nőábrázolására.¹¹ Legtöbb írása a balladás, sűrített narráció és a dramaturgiaiailag tökéletes drámai dialógusok és monológok

⁶ RÓZSAFALVI Zsuzsanna, *Az újraolvasott Petelei: Petelei István: Őszi éjszaka* = Tiszatáj, 2003. november, 99.

⁷ Főképpen Pozsvai Györgyi monografikus igénnyel megírt tanulmányainak és az általa szerkesztett válogatáskötet, az *Őszi éjszaka* 2002-es megjelenésének (Bp., Anonymus) köszönhető, hogy az új évezredben nemcsak a szakma, hanem a nagyközönség is felfedezhette magának Petelei Istvánt. Azóta jelentetett meg tőle válogatást a Lazi Kiadó (*Búcsújárás*, vál. HUNYADI Csaba Zsolt, Szeged, Lazi, 2009) és a Fapadoskönyv Kiadó (*A fülemüle*, Bp., Fapadoskönyv, 2009), tavaly pedig e-könyv formában is megvásárolhatóvá vált *A fülemüle* és az író legutolsó, nagy novellagyűjteménye, *Az élet* a Quattrocento Kiadónál. *A könyörülő asszony* című Petelei-novella elemzése a 2008-as középszintű érettségi írásbeli választható feladatai közé is bekerült. A szakma és az érdeklődő nagyközönség számára pedig elérhető a teljes életmű modern kritikai kiadása is: PETELEI István *Összes novellái* I-II., s. a. r. TÖRÖK Zsuzsa, Csokonai Könyvtár 13., Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007

⁸ TÖRÖK Zsuzsa: *Petelei István és az irodalom sajtóközege*, Bp., Ráció, 2011, 10-11, az idézetben szereplő idézetek POZSVAI Györgyi, DÁVID Gyula és MAROSI Péter minősítései.

⁹ Gozdsu Eleknek például (a régi diákkönyvtári, *Nemes rozsdá* című, egyetlen írását tartalmazó antológia számolatlan újrakiadásán kívül) egyetlen kötete jelent meg 2001-2014 között, *Az étlen farkas* a Fapadoskönyvnél, s a rendszerváltás óta is összesen csak kettő.

¹⁰ BODNÁR György, *A „mese” lélekvándorlása: A modern magyar elbeszélés születése*, Bp., Szépirodalmi, 1988, 31-32, POZSVAI Györgyi, *Az újra meg újra felfedezett Petelei* = Tiszatáj, 2002/8, 118.

¹¹ BISZTRAY Gyula, *Petelei István = Lobbanás az alkonyatban*, szerk. B. Gy., Bp., Szépirodalmi, 1955, 19-21, KOZMA Dezső, *Egy erdélyi novellista – Petelei István*, Bukarest, Irodalmi Könyvkiadó, 1969, 10, 14, 35, NÉMETH G. Béla, *A válságba jutott kismember írója: Petelei István* = N. G. B., *Századutóról – századelőről*, Bp., Magvető, 1985, 132-133, KICZENKO Judit, *Peteleit lapozgatva = Tanulmányok a XIX. század második feléről*, szerk. MEZEI József, Bp., ELTE, 1983, 115.

váltakozására épül, s az epika és dráma műnem határainak elmosásából eredő feszültség, a drámai elemeknek a szövegszervezésben betöltött elsődleges szerepe újszerű élményt nyújt a befogadónak, egyúttal megoldja a mikszáthi novellahagyomány narrációs problémáit.¹² Olvasás közben a befogadó identifikációs stratégiái meglepő módon felszámolódnak, a századvég novellisztikájának Petelei által is „használt” típuszereplői pedig olyan bonyolult, nem hagyományosan ábrázolt, inkább sokértelműen sejtetett pszichológiai háttérrel kapnak, olyan viselkedésmintákat mutatnak fel, amelyek kortól és társadalmi mintáktól függetlenül érvényesek, vagyis korunkhoz szóló, újraolvasandó, befogadói interakcióra váró szövegekké teszik a Petelei-novellákat. Ám az író más módon is átlépi a hagyományos elbeszélésmód epikus kereteit: tájábrázolásának metaforikussága és az impresszionista képtechnika időnként a lírához közelíti műveit.¹³ Bennük a hagyományos metonimikus (kronológikus, ok-okozati stb.) elbeszélésmód helyét a metaforikusság veszi át: a szöveget az asszociációk, látomások, emlékfelidézések, nosztalgiák és hangulatok szervezik.¹⁴

Jelen tanulmányomban ezt az állandó és sokféle metaforikusságot, a metaforák változatait szeretném feltérképezni a Petelei-elbeszélésekben. Mivel a leggyakrabban az utolsó, még a szerző életében megjelent (két) kötet, *Az élet I-II.*, illetve a posztumusz kiadott *Elbeszélések* darabjait szokás elemezni, ezúttal a hatodik kötet, az 1898-as *Vidéki emberek* című gyűjtemény tizenkét novelláját vizsgáltam. Előfeltevésem az volt, hogy a Petelei műveiben sokat dicsért hihetetlenül erős, részletes leírásokkal, szuggesztív képekkel történő atmoszférateremtés és a körmönfont köznyelvi szimbolikusság¹⁵ mellett a metafora bonyolultabb változatai is megtalálhatók az elbeszélés-szövegekben. Azzal már korábban részletesen foglalkoztam, hogyan válik a (tér- és) tájábrázolás az elbeszélések bevezetésében és befejezésében háromeleművé: hangulatteremtő külső tájjá, a befogadói azonosulást elősegítő, lélektükröző belső tájjá, továbbá gondolatritmussal és szándékolt költőiséggel telt, lírai átvezetéssé.¹⁶ Ezúttal azonban a címben is jelzett szobák, tájak, bútorok, vagyis enteriőr-részletek és egyes használati tárgyak többszólamú metaforikusságára kerestem példákat.

A *Vidéki emberek* történeteit sem a korabeli kritika, sem a későbbi recepció nem tartotta igazán kiemelkedő kötetnek. Felrötták a szerzőnek sajátos nyelvét, alakjai elnagyolt ábrázolását, elbeszélései egységesen melankolikus hangulatát, cselekménytelenségét, s azt, hogy a címben szereplő vidékieket egészen más embertípusnak ábrázolja, mint a városban élőket. Ha elhangzott is dicséret, leginkább ugyanezen vonásokért.¹⁷ Pedig a gyűjteményben olyan novellák szerepelnek, melyek a későbbi, harmincas, ötvenes, nyolcvanas vagy kétezres években készült válogatáskötetek kedvelt darabjai lettek. Ráadásul kiválóan alkalmasak előfeltevésem bizonyítására: magam is megdöbbentem, milyen sok példát sikerült bennük találni arra, hogy egy-egy látszólag jelképes értelmet nem is hordozó használati tárgy leírása önmagán túlmutató, metaforikus és allegorikus aspektussal is rendelkezik, s így végeredményben alapvetően járul hozzá az elbeszélés feltárásához, értelmezéséhez.

Ott van elsőként mindjárt *A Nagy Lidi ura*, amely egy bizonyos szemszögből a kötet kulcsnovellája. Története az emberi érzelmek statikusságát állítja szembe a modern, technicizálódó világ előrehaladásával, s felfogható a kötet egyfajta bevezetőjének is. A *Vidéki*

¹² POZSVAI Györgyi, *i. m.* 111-118

¹³ POZSVAI Györgyi, *i. m.* 107.

¹⁴ POZSVAI Györgyi *i. m.* 106-107, 115-117.

¹⁵ KOZMA Dezső, *Egy erdélyi novellista – Petelei István*, Bukarest, Irodalmi Könyvkiadó, 1969, 15. POZSVAI Györgyi, *A rivalizáló rucák: Petelei István A játék című ironikus novellájáról*, A Tiszatáj Diák melléklete, 2003. november, 4.

¹⁶ BÁRDOS Dóra, *Tér és táj Petelei István novellisztikájában = AGTEDU 2009 – Bács-Kiskun Megyei Tudományos Fórum*, Kecskemét, Kecskeméti Főiskola, 2010, 175-181.

¹⁷ TÖRÖK Zsuzsa, *Jegyzetek = PETELEI István Összes novellái I-II.*, s. a. r. T. Zs., Csokonai Könyvtár 13., Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, 624-625.

emberek nem novellacím, pusztán kötet cím, vagyis mindazt szimbolizálja, amiről a tizenkét történet szól: vagyis vidék és város ellentétét, a vidéki élet másságát, értékességét, értékvesztettségét. A főszereplő, Nagy Lidi ura (Novák, bár az elbeszélés előbb határozza meg őt „függeléként”, „*a Nagy Lidi uraként*”, mint önmagaként) elköveti azt a hibát, hogy beleszeret a feleségébe, aki azonban elhagyja őt. A kényes vargalány, aki felemelkedni vágyott a hivatalnok Novákkal kötött frigy segítségével, még írni sem tud (ahogy az a novellából kiderül), mégis nagyobbra néz. Így azután megszökik Winkler úrfival, mert ő kancellista. Az elbeszélés folyamán titokban marad, vajon élettársa lesz-e, vagy csak eldobott, egytéli szeretője: amikor ugyanis az úrfi tavasszal ismét visszatér a faluba, Lidi nincs vele. Nováknak is csak annyit mond róla, „*Nem tudom merre ment el.*”, de hogy ez mentetegetőzés, vagy a valós helyzet, nem derül ki. Sokkal lényegesebb azonban, hogy ezután Novák hatalmas tervbe kezd: a novella kétharmadában egy csodálatos találmányon, a vasszekéren dolgozik, mellyel – bízik benne – akkora sikert ér majd el, amellyel egycsapásra visszahódítja a feleségét. A végeredmény kitalálható: a végképp elszegényedett megszállott még csak a közepén jár a munkájában, amikor megépül a vasút közel a városához. Ő pedig, látva a szekeret, „*nem taszítva senki által és nem vonva mi által se*”, holtan hullik a hóba.

Az elbeszélés kulcsmetaforájának a megépíthetetlen vasszekeret szokás tartani, melynek különböző mechanizmusait és alkatrészeit folyamatosan tervezi, képzelgi, építi Novák a novella öt oldalából hármon keresztül. Akár a Petelei-novellák világát hasonlítjuk össze azzal a közeggel, melyben írásai megjelentek¹⁸, akár maradás és haladás Kölcsey és Arany János óta kísértő kérdéseire keressük a választ az elbeszélésben, akár az elérhetetlen szerelmet jelképező összeszerelhetetlen ördögsekér allegorikus megfeleltetéseit keressük, ez tánik alapvetőnek.

Am az egyszerre anekdotikus és tragikus történetnek már a harmadik bekezdése is tartalmaz egy furcsa módon teljességgel kifejtett metaforát, ezzel mutatja be Lidit, ráadásul az itt még az olvasóhoz kiszóló, később azonban már szinte a semmibe tűnő narrátor, a városban ismerős ember, a közösség egy névtelen tagja szemszögéből. „*Erre a Lidire már alig emlékezem, de a nyáron egy halvány virágu mályvát láttam, a hajnali szélben s láttára a Lidi formája tért vissza az emlékezetembe. A képe el volt bujva az agyamba s az megelevenedett a virág láttára. Olyan nyulánk, üde, pompás lehetett, mint ez a szép virág.*” Ez a metaforahasználat látszólag olyan egyszerű és köznapi, mint a népdalok virágszimbolikája, mivel azonban a virág – fiatal lány azonosítás egy beavatkozó külső elbeszélő emlékezése, térbeli távlatot a történetnek, s egyúttal a hitelessége is megkérdőjelezhetővé válik.

Jóval izgalmasabb azonban, milyen jelentőségre tesznek szert az elbeszélésben az egyes ruhadarabok. A novella kilencedik szava, az első, Novákra vonatkozó jelzője, hogy a Nagy Lidi ura „*viseltes*” volt. Ez a későbbiekben fokozódik: felesége elmenetele után „*Magát igen elhanyagolta Novák. Ugy megnyult rajta minden, még az ábrázata is, s kabátjai is lógtak rajta.*”, mániákus vasszekér-építése idejére pedig Novákot már alig ismerni meg, hisz „*megöszült egészen. A hátán egy viseltes Bánk-bán (ódivatú posztózeke) lógott, amely csizmaszárát verdeste.*” Ugyanakkor Lidi, miután házasságot kötött vele, „*kalapot vehetett keszkenyő helyett s slájert kötött rá, ami akkor az uraságnak egyik jele volt*”, jegyzi meg magyarul a szöveg. S ha ez még nem lenne elég, Lidi felemelkedése azon mérhető le, „*Akkoriban a táblabírák nem afféle kalucsnis paroplis beamterek voltak, hanem igazi, batárban járó urak. E kis hölgy úgy járt az ura mellett, hogy a bíró urak megsüvegezték, sőt maga a prézes is.*” Az idézett részletek természetesen elénk állítják színes, hiteles formában a kisváros különböző társadalmi rétegeke tartozó szereplőit is, tehát alapvetően nem metaforikus érte-

¹⁸ Ahogyan azt TÖRÖK Zsuzsa tette *Közlekedés-iparosítás és irodalom (Petelei István: A Nagy Lidi ura)* című előadásában (Az elbeszélés a 19–20. század fordulóján (2.) Novellaelemző konferencia), Illyés Gyula Archívum, 2009. október 16.).

lemben olvasandók. Áruklodó azonban, hogy Lidi távozásával (a visszatérő kabátos részleteket leszámítva, amely keretnek fogható fel) mindenféle öltözetleírás eltűnik a szövegből. Kivéve azt a pillanatot, amikor Novák visszagondol a feleségére, így: „*Mi egyébre se gondolt: »E czipellőbe járt: ez a kendő fedte arany haját: hajlós derekát e galand szoritotta.« S dajkálta a ringyrongy holmikat, tapogatta, simogatta.*”

A másik jellemző tárgy a történet első részében a gyertya. Lidi szökése előtt ez a beszélgetés játszódik le közte és az ura között:

„– *Winklernek (a kancellista) Abafáján pompás nagy háza van. A kertje a herbusi víz-eresztőig ér ki, ahol már a havas kezdődik. O kocsikat tart s őszön nála laknak az uri vadászok, sőt a prézes maga is. Onnan mennek a medvére. Az egyik teremben csupa velencei tükrök vannak s még a falon is szőnyeg. Tudod! a falon is gyertyatartók és tele viaszgyertyával persze.*

Aztán váratlanul tette hozzá:

– *Koppantsd meg azt a faggyugyertyát az asztalon, Novák. Pih! be bűdös.*”

A párbeszédben (bár tulajdonképpen inkább monológ, ami kiválóan jellemzi az önző Lidit) ismét ugyanazt az írói játékot figyelhetjük meg. A gyertyák először az úri ház velejárói, érdekes, gazdagságot tükröző kellékei, éppen ugyanannyira, mint a szintén megemlített velencei tükrök, ám a jelen valóságos, bűdös faggyúgyertyájával szembeállítva azonnal mindkét gyertyafajta metaforikus értelmet nyer. Petelei még később is rájátszik erre. Novák ugyanis az egész szökésből annyit ért meg, „*hogy a faggyugyertyát kisebbre értékelte Lidi a viaszgyertyánál. És mert ez egészen érthető volt, nem haragudott Lidire, de mélyen elkeseredett, hogy ő nem égethetett effélét.*” A főszereplő tehát a metaforikus jelentést ismét valóságosra, praktikusra cseréli, így próbálja meg elfogadni felesége döntését – s így mutatkozik szánalmasan együgyűnek az olvasó előtt. Ahogy később is: „– *Csak az a faggyugyertya ne lett volna! rebegett és sirt.*”¹⁹

A kötet második elbeszélése, az *Ö.T.O.*, ismét bír egy kulcstárggyal, mégpedig a főszereplő Pánczélnek, az önkéntes tűzoltónak adott, rövidítéses táblácskával. Erre utal a cím is. A tárgyak pedig valósággal elborítják benne az olvasót: valamennyi a valóságot festi, mégis alapvetően arra szolgál, hogy értelmezze a történetet. Pánczél a novella kezdetén mély hitű, minden garast az élére rakó, takarékos és szépen gyarapodó (Petelei szavával *lépesedő*) helyi notabilitás, foglalkozására nézve szücs. Egy nagyobb tüzeset után azonban megalakul a városban a tűzoltóság, melynek ő is önkéntese lesz. A méltósággal pedig nagyralátás és ész nélküli költekezés ideje köszönt rá, míg végül odajut, hogy haldokló kisfiának sem tud már orvosságot venni: sőt, buzgóságában, hogy méltóképpen jelenjen meg önkéntes tűzoltóként, annyit járja a várost, s annyit utazik, hogy szinte észre sem veszi háztartása vesztét és fia betegségét.

Az egyszerre valóságos és metaforikus tárgyak sora különös módon ismét egy narrátori emlékezéssel kezdődik, amely Pánczél tűzoltóvá válása előtti, példamutató jellemét tükrözi. Pánczél sekrestyés apjától „*néhány könyvet is örökölt, s azokat a kasztenen tartotta, a virágos csészék között. Emlékezem a csiki imádságoskönyvére, melyben sok veresbetű volt keverve a feketék közé s oly szörnyű képek, hogy az ember magába kellett, hogy szálljon, ha látta. Ilyen volt többek között egy beteg ember ágya, melynek felette egy kiterjesztett szárnyu angyal nyujtogatta a kezeit a haldoklónak, míg a pádimentumon az ágydeszka alatt görnyedezett egy sovány szarvas-ördög, kilógó hosszú nyelvvel. E könyvből a nyitott ablak mellett szokott hangosan imádkozni Pánczél Jóska, ami bizonyos tekintélyt adott neki.*” A kis történet vörös és fekete színeivel, a jó és rossz küzdelmével, a kísértésre és a halálra való

¹⁹ Idézetek itt és az előző nyolc bekezdésben: PETELEI István, *A Nagy Lidi ura = P. I. Összes novellái I-II.*, s. a. r. TÖRÖK Zsuzsa, Csokonai Könyvtár 13., Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, 385-389.

utalásával előkészítője is lehetne a novella tragikus történéseinek: elmondható azonban, hogy ahhoz nem elég hangsúlyos. Így inkább csak színesítő jellemzés. Annál fontosabb azonban a szorgos férfimunka és asszonyi foglalatosság jelképe, de egyúttal a szücséknél szokásos családi munkamegosztás hű tükre is, a következő néhány sor: „Jól emlékezem a hamvas gödörre az udvaron, amelyekbe a bőrtöket mártogatták és arra a rézsutosan álló kétlábu vastag gerendára, amelyiken husolták a bőrt. Az asszony öltögette hallgatagon a rózskákat, a tulipánokat a kozsókokra”.

Miután a nagy tűzben leég a piac-sor (épp kürtöskalács-sütés miatt), s Pánczél Ö.T.O. lesz, a szöveget elborítja a tűzoltói lét kellékeinek felsorolása. Már a tűzoltóság tervezésekor sokkal fontosabb a tűz elleni védekezésnél a leendő önkéntesek egyenruhája: „Nagy lelkesülés támadt s a parancsnok mindjárt megrendelt magának egy istentelen lófarkas sisakot s egy ezüstös bárdot. Hosszu tárgyalásokat tartottak s az eszmésebb emberek törték a fejüket, hogy miképpen lehetne leghatékonyabban kiöltöztetni a nagy számban jelentkező önkénteseket. Gomb és sujtásmustrák jártak kézről-kézre. Senki se beszélt egyébről, mint a kötelekről, létrákról, vitézkötésekről, tömlőkről.” Hogy mindez nem anekdotikus részlet, jól mutatja, hogy Pánczél személyiségnek átalakulását innentől csakis a fenti fogalmak ismétlődéséből lehet kibontani, melyek mintegy balladai homállyal borítják a lelkében valóban végbe menő változást. Először birtokba veszi saját holmijait: „A gallérjára két sor sujtást varrtak fel, s egy oly kis csinos bőrtokos baltát kapott az oldalára, hogy azzal (bárha mit se lehetett vele kezdeni) büszkélkedhetett.” Később emiatt egész napirendje átalakul: elszakad szomszédaitól, nem találja elég méltónak magához és új tisztségéhez a munkáját. „Naponkint legalább egyszer felvette a kék, gombos, dupla zsinóros zubbonyt és felkötötte a bőrtokos baltát.” „A hetivásárookra is zubbonyba ment ki természetesen, a minek világos következtései elől senki se zárkozhatik el. Képzeltető-e, hogy ilyen öltözetben valaki a ponyvás sátorba álljon, és vesződjék a paraszttal? Vagy képzeltető-e, hogy a piac közepére ledobott nyers állatbőrt fogdossa, válogassa, netán önmaga hurrólja végig a flaszteren”. „Sőt mindenki elgondolhatja, hogy egy tűzoltó szakaszvezető, aki a szakasz élén megy két zsinórral a zubbonya gallérján, miképpen foghat meg egy piszkos rúdat, hogy azzal a szőrös borjubőrt a hamvasba forgassa? Jöjjön be ilyenkor egy közember; vagy jöjjön be egy segédtsz; avagy tán a főparancsnok maga a lófarkas sisakkal az udvarra. Az Isten őrizzen.” Pánczélnek fel sem tűnik, hogy dologtalan, szegény, nevetséges különccé válik, hisz ő egészen másnak látja saját magát: „Az asztalnál pedig első szék jut egy kétsujtásos polgárnak; büszkeség.”

Amikor a fiát látogató orvos végre rádöbben Pánczélra, mit is tett, ismét előkerülnek a már ismerős tárgyak: az apai örökség és a kasztenek az egyik, a sisak és a bárd a másik életutat jelentve, jelképezve.

„– Hát a butorok? a kasztenek? az asztal? a bőrosszékek hol vannak? A képek a falról? Hát a vaskereszt a falról, te tekergő? Hol a te hires kereszted? A vaskereszt a falról? Te farizeus. A z apád keresztje. Honnan hozta volt az apád? Ugy tetszik, beszélted nekem, valami szentéletű remete adta neki.

Aztán lassan rátette a kezét a Pánczél vállára s kedélyesen mondta:

– Hanem a sisakod megvan, a zsinoros bluzod, a baltád a falon. No, hiszen akkor semmi baj sincs a világon. Mi közöm is veled, te ur!”

A mű vége nyitott. Pánczél magához tér, bűnbánóan fordul a feleségéhez, s hajlandó megváltozni: megválnak a nevezetes kellékeitől. Eladja a sisakot és a bárdot, hogy citromos vizet vegyen a fiának. A történetet reménykedő szavai zárják arról, tán csak nem történik szerencsétlenség. A választ azonban az olvasóra bízza Petelei.²⁰

²⁰ Idézetek itt és az előző nyolc bekezdésben: PETELEI István, *Ö.T.O. = P. I. Összes novellái I-II.*, s. a. r. TÖRÖK Zsuzsa, Csokonai Könyvtár 13., Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, 390-393.

Ahogy az *Esős alkony* című történetben is talányos marad a befejezés. Ennek a novellának is van narrátora, ám szinte bizonyosan nem azonos az eddigi két vidéki történetével. Fiatalkorára emlékszik vissza, s egy (ezúttal nem mályvához hasonlított, hanem) violaszépségű lányra, első szerelmére. Klárira, akivel azután kissé idősebben találkozott újra, amikor az már egy gazdatiszt boldogtalan felesége volt. A találkozás egy esős alkonyon elválással végződött, bár meglett volna a lehetősége annak, hogy a már kék reverendába öltözött elbeszélőnk kövesse a nyári lakba szerelmét. A házasságtörés helyett azonban az önmegtartóztatást választotta, s ahogy a novella utolsó sorából végül kiderül, a plébánosi hivatást.

Ennek a történetnek érdekes módon nincsenek olyan metaforikus részletei, mint az eddigieknek és későbbi következőknek. A bevezetője azonban egyfajta lebegést ad álom és ébrenlét, emlékezet és történetmondás, valóság és fantázia határán, melynek során metaforák, megszemélyesítések és metonímiák olvadnak össze az egyszerű, emlékező elbeszélés elemeivel, így: „*Oh szépséges nyári alkony te! Így kopogott akkor is az eső, mintha bekérezkedett volna egy bezárt ajtón. Egy szoba, vagy egy szív ajtaján. Bágyadt és álmos volt a levegő, mint most, olyan a színe, mint a vadgalamb pihéje. Csepre csepp halk zenét vert ki. A szegfű szirmai kéjelegve rádőltek a nedves levegőre, az illatukba úgy betakarózva, mint egy kaczer leány a fátyolába. A kerti ház mögött vékonypéznű rezgő nyárok, e szaporabeszédiük, nyughatatlankodtak. És viola, viola nyilik itt tán valahol? Dehogy! Ama viola illata ez a régi, a régi. Egy gondolatnyi illat elrejtőzött az agyam valamelyik zugába akkor; s annyi idő múlva most felelevenedik, s libeg a deres fejem körül. Verebek csipogtak, (jól emlékszem, nem valami énekes madár, de verebek) pityegtek akkor a vadszőlők levelei között.*”²¹ Az atmoszférateremtő monológban az ajtó, az eső, a nyár, a viola mind egyszerre működik konkrét, hangulatfestő elemként és sokértelmű metaforaként. A szegfű szerelem- és szexualitás-jelképként, a vadszőlő azonban a valóságos környezet egy részleteként jelenik meg: egymástól mindössze négy sornyi távolságra.

Az *Eliz nevenapja* című elbeszéléssel egy korábbi írásomban már részletesen foglalkoztam²², így itt csak röviden írnék róla. Főszereplője, Eliz, a német származású kis nevelőnő virágot venni indul névnapja reggelén. Az utcán megszedül, s elesne, ha nem sietne segítségére a daliás tiszt, Szabó. A férfi gavallérosan hazatámogatja Elizt, miközben több ember jár az utcán. A pletyka nő és dagad, Irma, a ház asszonya kacérkodással és szemérmertlenséggel vádolja a hazatérő Elizt, s elparancsolja a háztól. A lánynak nincs hová mennie, ezért, hogy ártatlanságát bizonyítsa, felkeresi Szabót a kaszárnnyában, s nyilvánosan, hazahívja magával, hogy a férfi igazolja őt Irma asszony előtt. Ezzel a tetteivel azonban maga szolgál bizonyítékkal a közvéleménynek, hogy a becsstelenségéről szóló szóbeszéd igaz, így nincs számára remény többet. Eliz kétségbeesetten megindul, egyenesen a Maros felé.

A történetben visszatérő szövegszervező elem a virágszimbolika („*A kertész háza előtt, ahol virágot akart venni a reggel, nyitott léces kapu mellett krizantémumok virítanak a halódó kertben. Egy szálat letépett a neve napjára*” – indul öngyilkossága felé a halál virágával Eliz az utolsó bekezdésekben), s Eliz nevelőnő-sorsát, családjából való kitalizottságát is metaforikus értelmű tárgyak felvonultatásával érzékelteti Petelei. „*Eliz fölemelkedett. Mindenkinek van otthona. Mind mentek az ebédlőbe künn, csörgetve a tányérokat az asztalterítéshez... gyermekek zajonganak körülötte. És ott, messze, ahol ő nőtt fel, ott most ér haza az apja az irodából. Az anyja öleléssel, csókkal várja a kis vadszőlős verandán. A kis Gretchen most jön az iskolából, a zseniliával kivarrott táskájával. A kis sottis*

²¹ Idézet: PETELEI István, *Esős alkony* = P. I. *Összes novellái* I-II., s. a. r. TÖRÖK Zsuzsa, Csokonai Könyvtár 13., Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, 394.

²² BÁRDOS Dóra, *Nők kettős tükörben: Petelei István nőalakjai* = AGTEDU 2008 – Bács-Kiskun Megyei Tudományos Fórum, Kecskemét, Kecskeméti Főiskola, 2008, II. kötet, 75-80.

ruhácska van rajta, amit Eliz varrt még odahaza. O így szól: »Elizabetnek ki ad ma virágot a nevenapjára? én neki küldöm a szent képemet, a mit a nővér adott.« A lóvonatról a kis Hans szökik le s rohan be, akár a fürgeteg. A gyárból vassalakat hoz, mely lilába játszó veres... és bizony Eliznek hozza a nevenapjára.» A zseníliával varrt táska, a sottisruha, a virág, a szentkép, a lóvonat, a vassalak egy eltűnt és visszahozhatatlan gyerekkor nosztalgikus, újra elérhetetlen emlékei, de a vassalak vagy a szentkép Eliz közeledő halálára is utaló, árulkodó szimbólumként is értelmezhető.²³

Míg Az *Eliz nevenapja* egy tiszta és ártatlan női szereplőt vonultat fel, a kaland hősnője egyszerre romlott és tündérszerű. Anett, a cukrászmester felesége a cukrászdában kokettál régi, lánykori udvarlójával, az érte epekedő Dénes hadnaggyal. Amikor azonban a férfi éjjel valóban felkeresi a hálószobájában, elhárítja a közeledését, nem utolsósorban azért, mert felsíró gyermeke emlékezteti asszonyi kötelességeire. A novella azonban mégsem erkölcsös példázat, hisz mindkét vágyódó szereplőjét úgy ábrázolja, mint akik ártatlanul és miről sem tudva játszanak a tüzzel, igaz érzelmeik miatt. Így Anett felülemelkedése a vágyakozásán nem egy keményszívű vamp játéka, inkább a múlt lezárása.

A történetben a legfontosabb tárgy egy antik melltű és egy sapka. Az előbbit Dénes viszi ajándékba a cukrásznénak (tehát ő a kezdeményező a csábításban). Ebben az ajándékozásban kimondva is megjelenik a vidék és város szembeállítás, így:

„Szörnyűség, hogy a város mily rátartivá tesz egy hölgyet!

Odahaza falun egy szál virágot vitt Dénes a mezőről. Oroszlánszájat, amely így tátogat, hogy á-á ha az ember nyomogatja a nyakát. A kapu előtt a kis padra leültek Anettel (egy penzionált kapitány leányával), egy szót se szólva bár, maguk elé néztek, játszva az oroszlánszájjal, s igen boldogok, vidámak voltak.

A városon?

Az antik melltűt, a cukrászasztal mellett állva Anett, (friss, kék virágos kartonba fehér csipkével a mellén) megnézve apróra az ékszeret így szól:

– Csinos... Az efféle antik csecse-becséket pompásan gyártják most; kétségtelenül utáztat ez is. Onnan lehet megismerni, hogy a kontúrjei igen élesek. De csinos. Kedvenc színem a kék. Illik az arcomhoz.”

A bross a későbbiekben a férficsábítás eszközéből a női csábításává válik: *„A hölgy észrevevén ezt, úgy kaczerkódott, hogy kigombolta a ruhája gallérját s két felé kitűzte, úgy hogy fehér, rózsaszínnel belehelt gömbölyű nyaka kikukucsált a szövetből, mint a szegfü a tokjából s ravaszul így szól: — Bárha nem látszik már a bross, (mert a nagy melegért kitűröm a galléromat) már nem tetszem?”* A motívumok, s velük az ellentétek ismétlődnek: a bross mellett szó esik igazgyöngyről, üvegharangokról, aranyos boltról, olümposzi nektárról, vagyis csupa édes, fényes, drága dologról, míg az oroszlánszaj vidéki képéhez a gégevirágé, a borostyánlugasé, az édes bogyóké társul. Amikor a jelenet végén Anett maga is úgy érzi, túl messzire ment, mintegy „begombolkozik” lelki és testi értelemben is: a *„nyakon összekapcsolta a gallérját s megtűzte ismét az ékszerrel”*.

A novella második, éjszaka játszódó részében a hadnagy sapkája a főszereplő. Mivel odakint zuhog az eső, Dénes már érkezésekor kissé nevetséges. Anett *„Hamar visszakarta az erejét, látva a gyámoltalan lucskos legényt. O a gyengébb. A sapkájáról csorgott a víz, s a bluza fekete volt, úgy megázott.”* *„Dénes bosszusan dobta le a sipkáját. Az enyelgő hang teljesen megzavarta.”* Ahogy azonban a két régi szerelmes közel kerül egymáshoz, a nő ismét elgyengül. Végül azonban többször egymás után visszautasítja a régi udvarlót. A novella zárása kifejezetten anekdotikus.

„Anett becsapta az ajtót utána és nagy zajjal bezárta.

²³ Idézet: PETELEI István, *Az Eliz nevenapja* = P. I. *Összes novellái I-II.*, s. a. r. TÖRÖK Zsuzsa, Csokonai Könyvtár 13., Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, 404.

Azután a mint visszafordult, meglátta a vizes sipkát a padlón. Mosolygott, lassan megnézve fölvette s az erős rácsos ablak mögül így szólt ki a gangra:

– Ott van-e Dénes?

A sötétben valami rekedt szótagok morajtak.

– Itt a kalapja vitéz ur! Nem kell vesztegetni a drága sipkát, pazar vitéz ur! Aztán az eső is zuhog künn. Itt benn jó idő nagyon.

Aztán bezárta az ablakot.”

Különös módon ez az egyébként kiválóan előkészített, metaforikus lezárás (a jelenetváltás pontosan a novella közepén található, a sapka ott jelenik meg a második részben, mint a brass az elsőben) még annál is jobban felmenti Anettet, mint ahogy a „tárgyak nélküli történet” indokolná. Ha ugyanis csak a cselekmény vázát nézzük, Anett bátorítja az őt megkísértő Dénest, s csak az utolsó pillanatban dönt végül ellene. A sapka kidobásának pompás befejező jelenete azonban neki ajándékozta a történetben az erkölcsi győzelmet.²⁴

Míg az előző novella eszközei leginkább *A Nagy Lidi urában* használtakhoz hasonlíthatók, a következő, *A tarvásári búcsú* szerkesztésében inkább az Ö.T.O.-t idézi: ezekben ugyanis nem több különböző metaforikus tárgy(sorozat), hanem csak egyetlenegy az igazán jelentős. *A tarvásári búcsú* főhősnője, az egykor csodaszép Tar Katica, aki egész életében ideálként emlékszik vissza a lángoló szavú Ferenc páterre, a „*hatalmas, szép, fiatal férfiúra, a széles mellű, vállas, öblös, erős hangu emberre, aki úgy beszélt a forradalomkor a piacon a muzsikuskut erkélyén, hogy megrészegetett, aki hallotta.*” Az idősödő vénkisasszony immár „*magas, száraz, csontos hölgy*”, s már csak a halállal foglalkozik. Amikor azonban hírül veszi, hogy a tarvásári búcsún prédikálni fog Ferenc páter, felöltözik a ruhába, melyet régen menyasszonyi, ma azonban már halotti öltönyének szánt, s felkeresi a szónokot. A jelentéktelen, beképzelt, önelégült, kövér öregúr azonban, aki már nem is nagyon emlékszik egykori munkatársnőjére, segítőjére, és szerelmére, s kizárólag önnön nagyságával van elfoglalva, mindörökre kiábrándítja Tar Katicát: a kisasszony hazamegy, ledől az ágyára halotti-menyasszonyi köntösében és – meghal.

A történet szabályossága megköveteli, hogy lépten-nyomon a halotti inggel találkozzunk benne. Egy oldalon át csak a negyvennyolcas, bátor, szerelmes, vakmerő, fiatal Katicáról beszél a narrátor, hogy aztán így lépjen az olvasó elé az idős Tar Katica: „*A jövevényen óságos fehér selyemköntös lógott. Sovány derekától a földig apró fodrok libegtek. Vállán megsárgult máslik, neczolt keztyükbe takart kezében parazol, a melyiket legyezővé alakította. Ruhájának hajtásai sárgán szaladtak végig a szöveten, mintha csak az egész hölgy rég-rég óta egy fiókba bepakkolva állott volna. Némi feszességgel lépkedett; sovány nyakát emelve, kereken nézett szét a hegyekkel szegett völgyre. A Tar-kuriára vetette szemét... romlott falai, alázatosan, fedél nélkül néztek le a piacra, elvadult, összenőtt kertjével együtt. Katicza kissé lehunyta szemét s megbotorkázott.*” Öltözékében ott a története, s ott a történelem. A jelen fiataljai kinevetik, csak egy öreg mondja a különös jelenséget kifigurázóknak: „*– Csend - mormogott egy öreg ember – ez a katona-leány a forradalomból. Azt ne nézd, mi lett belőle, arra gondold, aki volt.*” Katica köntösét féltve és óva járja be a fiatalokból ismerős helyeket, megy a barát elé. A szövegből megismerjük egész életét, sorsát: ruhája tükrében. „*Mert ez a köntös ugyanaz a régi, fehér köntös, melyet egyszer halottas díszéül varrt valamikor... Szépen azt elzárta, őrizte, hogy egyszer majd eleihez méltó ékességben hagyja el benne ezt a siralomvölgyét... Mirtus koszorut tesznek majd homlokára, szüzeknek illően. De hát megváltoztak az idők... Ime mintha a sirok nyitak volna meg, és dali lelkes társa, a barát, feltámadt s az Ur igéit hirdeti ismét. Katicza felöltötte hát féltett fehér köntösét, hogy még*

²⁴ Idézetek itt és az előző tizenöt bekezdésben: PETELEI István, *Kaland* = P. I. *Összes novellái* I-II., s. a. r. TÖRÖK Zsuzsa, Csokonai Könyvtár 13., Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, 405-409.

egyszer szép legyen előtte mint valaha, mikor kézen fogva mentek a dicsőséges utra, katonát toborozni.”

Katica a páterrel való találkozás előtt még a lacikonyha szagától is óvja a ruháját, keserű csalódása után azonban – a fekete-fehér színszimbolikát végletesen kihasználva – egy székelő szénszállító szekeren kocsizik haza meghalni. Előtte azonban furcsamód még „beköti a fejét”: „mert a nézése olyan dült volt s mert az eső szakadt, a székelő kivette kék nagy, babos zsebbevalóját s ráterítette a vén leány öszülő fejére. Valami leli, mert reszket a szerencsétlen. Katicza nem is tudott róla.” A gondoskodásnak ez a mindennapi groteszk részlete egyúttal erősen szimbolikus is lehet, már csak azért is, mert a fehér és a kék Szűz Mária és az ártatlanság színe is. Így méltó zárás, mégis elképesztő módon abszurd epizód a novellát záró haláljelenet előtt.²⁵

A kötet következő elbeszélése már címében is metaforát hordoz. *A birtyóka* tájnyelvi szó, amilyeneket Petelei a legnagyobb nyugalommal használ szinte minden elbeszélésben, annak ellenére, hogy írásainak 75%-a először budapesti lapokban látott napvilágot.²⁶ Ám ezúttal meg is magyarázza a szó jelentését, mégpedig a – szimbólumokat, metaforákat, sőt, bármiféle költőiséget egyébként teljességgel nélkülöző, szinte naturalista és nagyon tragikus – elbeszélés végén: „*Birtyókának hívják nálunk azt a tökéletlen szilvát, amelyet valami nagy nyavalya bántott bingyó korában s megsárgulva, összetöpörödvé hull le... Olyan a formája, amilyen a szilva... van magva, formája, de kicsinek marad és kicsi, izetlen, rossz. Így hullott le Dulbuk Vilmos, mint a birtyóka.*” És bár a tájnyelviséget a *bingyó* szóval még sikerül tetéznie, e magyarázat nem hagy kétséget a novella értelmezése felől. Így lesz *A birtyóka* a könyv különlegessége, az a szövegben szereplő metaforákat nélkülöző elbeszélés, amely maga egyetlen nagy metafora.

Az *Elkésett* című elbeszélés érdekessége, hogy az eddig bemutatott novellákkal ellentétben viszonylag kis szerepe van bennük a tárgyknak, amelyek valóságdarabként és metaforikusan is szemlélhetők. A történet Mimi néniről és nála jóval idősebb férjéről, Gergely bácsiról szól: az örök elégedetlen feleségről és a férjről, aki azt akarta, hogy a felesége boldog legyen. Mimi néni félreérti a gáláns finánc, Beke udvariasságát, s féltékeny lesz annak jegyesére, barátnőjére, Csóknéra. Az irigykedés úgy kitölti napjait, hogy észre sem veszi férje betegségét, s csak a már halott férjira borulva mondja el legszebb szerelmi vallomását arról, hogy valójában igenis őt szereti – ám már elkésett. A történet két eleme tekinthető metaforikusnak, s mindkettő visszatérő. Az egyik a bonyhádi almásszürkék vontá kocsis, melyen Csókné fel-s alá kocsizik Mimi néniék ablaka előtt. A másik, jóval sokatmondóbb két gondolat Mimi néniről, az első, jelenbeli a novella elején, a második, Gergely bácsi régi emléke a novella végén: „*Egy bálban (mily bódító volt Mimi! nagy rózsával hullámos erős fekete hajában, mályvaszin selyem köntösbe beleszorítva pompás testét) ismerkedtek meg Bekével a finánczczal.*” „*Mint irigyelték tőle. Mily gyönyörű volt mályvaszinü köntösében, az anyja igaz gyöngyeivel kövér nyakán.*” E két gondolat tükörképe egymásnak, s nemcsak Mimi néni festi le középkorúan és fiatalon, de mindennél jobban mutatja Gergely bácsi örök szerelmét is iránta: hiszen a férj mindig ugyanolyan szépnek látja őt.²⁷

„*A szigetvári vértanúk*” című novella abba a csoportba tartozik, amelybe *A tarvásári búcsú*. Egyetlen központi, jelképes, metaforikus tárgya a festmény, amely „*A szigetvári vértanúk*” címet kapta. Kiállításakor átfogó képet kapunk a kisvárosi, magát műértőnek képzelő közönség műkedvelő (és egyúttal termény)tárlatáról, melyből kiragogy a mindenben

²⁵ Idézetek itt és az előző két bekezdésben: PETELEI István, *A tarvásári búcsú* = P. I. *Összes novellái* I-II., s. a. r. TÖRÖK Zsuzsa, Csokonai Könyvtár 13., Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, 410-414.

²⁶ TÖRÖK Zsuzsa: *Petelei István és az irodalom sajtóközege*, Bp., Ráció, 2011, 27.

²⁷ Idézetek: PETELEI István, *Elkésett* = P. I. *Összes novellái* I-II., s. a. r. TÖRÖK Zsuzsa, Csokonai Könyvtár 13., Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, 419-423.

a helyi notabilitások akarata és kedve szerint megfestett mázolmány. Az anekdotikus fokozás eszköze szinte kívánatosá teszi az olvasó szemében a történelmi képet: jobb, mint a megverselhető paradicsom, a rongyos filodendron vagy a cukorpikszises csendélet...

„A terménytárlat igen dús volt abban az esztendőben, kivált a kerti vetemények pompásan fejlődtek. A paradicsomról egyenesen verset lehetett volna írni; a káposzta pedig oly tömött, fehér és hatalmas volt, hogy az ember nyersen szeretett volna beleharapni. Retket, czéklát annyit küldtek a szászok, hogy garmadába kellett a földre helyezni. A körte, alma tányérokban mosolyogtak az asztalokon s a rózsaszinnel belehelt hamvas őszi barack versenyezett szép lánykák orcájával. Néhány kertész rózsafákat küldött, illatos, szépséges virágot, megtöltve a terem egyik szegeletét. A másik szegletbe a védőasszony emelvénye mellett annyi nagylevelű rongyos filodendromot állítottak, hogy pompás sátrat alkotott fölötte.

Ebben az esztendőben néhány festmény is emelte a tárlatot. Műkedvelő kisasszonyok küldtek csendélet-képeket, görögdinnyével, czukorpikszissel s efajta holmikkból összeállítva.

A főhelyen egy történelmi kép lógott, mely a szigetvári vértanúk kirohanását ábrázolta. E kép helyi vonatkozásúnak volt mondható. A művész ugyanis ide való polgárok arcát festette a hősök testére. Jól meg lehetett ismerni a jól táplált mézáróst, a mint karddal a kezében rohant ki a vár kapuján. A két kapitány: a tüzoltóparancsnok és a „zöld kutya” iparkodtak a tar pogányra. A törökök sem voltak valami vedlett nép. Egy ádáz béget a végrehajtó ábrázolt, s a basa lófarkát a szabó czéhmester lobogtatta. A kapuból kiomló hősök mögött ide való egészséges szépségek jöttek átszellemült arcokkal.

A tárlat látogatói csak egy-egy oldalvást való tekintettel mentek el a kép mellett, jóakaró mosollyal. Tréfának megjárja.”²⁸

Spaller, a festő rövid életű népszerűsége tesz szert, amikor a helyi hozzánemértők feldicsérik a művét. Beszélgetésbe elegendik a polgármester lányával, s megbeszélik, hogy lefestheti a lányt, akibe titkon szerelmes. Másnap azonban a polgármester már csak átnéz rajta, a portréről pedig többé szó sem esik. A kisvárosi Julien Sorel még egy talpnyaló képpel sem tud győzedelmeskedni a sznob uraságok küsszerűsége felett...

Az édes anya a megkésett nagylelkűség története. Az anya, aki egyszerre két szent édesanya nevét viseli, mivel Anna-Máriának hívják, a bálványozásig szereti egyetlen életben maradt fiát. Pista azonban otthagya őt és az otthon biztonságát Pepiért, a kis színésznőért. Miután elviszi a tüdőbetegség, az anya lassanként megsajnálja a fiát híven szerető Pepit, akiről korábban hallani sem akart, s magához fogadja a leányának. Írásom témája szempontjából azért fontos a novella, mert közép-résében, ahol az anya még csak szembesül fia fájó hiányával, ezt a hiányt a tárgyak arzenálja, hosszú felsorolás érzékelteti. „A kabátja, amelyet viselt; a cipő, amelyben járt; kalapja, amelynek karimája árnyat vetett a szemének; a szék, amelyen ült; az udvar, ahol játszott; amit kezébe fogott; amire nézett; és a levegő, az egész levegő, amelyben lebeg a hang, amit ő kimondott - az mind itt van, él és eleven, bárha senki se látja, de az anyja, az édesanyja, ő látja, érzi. Minden a világon arravaló, hogy ráemlékeztesse Pistára, a dalos, vidám, kedves fiura, akit az anyja dajkált; Pistára, ki maga volt a szeretetreméltóság, szelidség és jóság.” Sőt, magát az idős Anna-Máriát is sokkal inkább sikerül a novellának környezetével leírásával jellemezni, mint tetteivel vagy szavaival: „Ah még látom a szobáit. A hüvös, jóillatú kis alkovnit. Az ágyon stikkelt fehér gyolcstakaró; fehér lepel a kis szekrényen, mellette; a vaskereszt rajta, a gólyalábu gyertyatartó s egy ócska, mily sárga viselt kis arczkép. A rongy futószőnyeg a parányi divánig visz, amelyre ha az ember leül, gödörbe esik. A finomlábu asztalkán, a horgolt fehér takarón mindenfelé szakadozott, gyermeknek való képes könyvek. Valaki rég... rég... mennyit forgatta... És képek az asztalon, színésznők, igen kivágott ruhája, borzas fejü, merész arcú hölgyek. A parányi

²⁸ Idézet: PETELEI István, „A szigetvári vértanúk” = P. I. Összes novellái I-II., s. a. r. TÖRÖK Zsuzsa, Csokonai Könyvtár 13., Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, 424.

*ebédlő mellette. Oda ki se jár. A néni oda miért járjon? A z ő kis ételét, (ülve a vastag ablak mélyén) egy asztalszegletről is elvégzi magában. Az aranyos szegélyű régi porcellán csészékben apró csecsebecsék és czifra kotillionjelvények, selyembojtu tánczrendek a piros poharakban.”*²⁹ Az anya ebbe a szép nyomorúságba fogadja be a nyomorgó szépséget, Pepit: e leírás után válik igazán megérhetővé, tiszteletreméltóvá a nagylelkűsége.

Egészen másképpen használja a tárgyakkal telt leírást a *Két fehérlő* című novella. A feszes párbeszédekkel teli szövegben csak néhány hosszabb elbeszélő részt találni. A novella szerelmi háromszögtörténet, amelyben a fogadós leánya, Ilona menyegzőre készül Imre Palival. Beállít azonban a talpraesett Ráki a kisfiával, és a vőlegényt követeli, majd, hogy előcsalogassa, felgyújtja az istállót. A tüzet hamar eloltják, addigra azonban kisül, hogy a vőlegény egyúttal az ő férje. A csaló férfi megszökik, a két asszony pedig a történet végén együtt altatja a kisfiút. Ebben az ötletes és kalandos történetben Rákinak szinte nyomoznia kell a férje után, nem csoda tehát, hogy alaposan megfigyeli a fogadót. *„Az ivón kívül még két szobájuk volt. Egy kis oldalszoba, ahonnan külön ajtó nyílt a víz felé járólag, ahol egy kis istálló s egy fűrészmalom állott. Ez volt a szép szoba. Cserepes kemence a szögletében s fadiványok a fal mellett, letakarva színes szőrtakarókkal. A padlásig fölvetett ágy mellett fiókos kaszten tetején a virágos görgényi csészékkel, poharakkal. A másik szoba is az ivóból nyílt, az apja holmiival, nagy báránybőrös bundával, faragó szerszámaival.”* A leírás nyomán igazi erdélyi parasztházat láthatunk magunk előtt, ám a magyarázat egy részletének később külön jelentősége lesz. A tűz oltása közben, amikor már két dühös asszony szólongatja Imre Palit, végül meg kell állapítaniuk, hogy a férfi már nincs is az istállóban. *„A lé-levezető lyukon bujt ki, mint egy poczegér.”* – jegyzi meg az egyik szereplő – így távoztatva el a történetből mindörökre a méltatlan udvarlót.³⁰

A kötetet egy rövid, mindössze kétoldalas elbeszélés zárja, a *Kis leány baja*, amely egy boldogtalan kislány monológja anyja megromlásáról, apja megörléséről. Azonban bármilyen kis terjedelmű is az elbeszélés, s bármennyire is főleg narratív megoldásával képes megdöbbeneni az olvasót – a naiv, semmit sem értő, de minden borzalmat akkurátusan elsoroló, korán felnőtté váló kislány szólamának megtartásával –, mégis nagy szerepet kapnak benne a tárgyak, melyek mintha a népmesék jelképvilágát kapcsolnák össze a történet valós világával. Az anya először csak szép ruhákban jár, csipkét vásárol, ám aztán beszerez egy papucsot. *„Az apa mindig mondta: »Az a papucs... a papucs... csak az ne jött volna, akkor nem lett volna baj.« Mert mi mind csak csizmában jártunk s nyárba csak meztláb. S az anyám is csizmába járt örökké, hanem a nyáron papucsot vett.”* – emlékszik vissza a kis Mari, aki beszámol az elbeszélő bácsinak az esetről. Ezután egy metaforikus szójáték idézi fel az eredendő bűnt: *„A tavasszal, kiköltözünk ide a hegybe, mert ingyen adták ott, a forrás mellett a házat; csak hogy éppen őrizze a gyümölcsöt apa. D e nem is volt gyümölcs. Hanem urak sétáltak le s fel, tudja! s anyám kiült a ház elé szépen, hajadon fővel.”* Végül a kislány elmeséli, hogyan hagyta ott őket az anyjuk: *„Nem mondta meg, hogy hova megy; csak egy estefelé bejött s kinyitotta a ládáját. Kiszedte előbb a ruháit. Van neki egy szép selyem dereka. Azt külön tette s aztán a szalagokat. De azokat is visszadobta a ládába s kiment.”* Végül – Az édes anyához hasonlóan – a tárgyak itt is a szeretett személy hiányát teszik érzékelhetővé, amikor az apa siratja a feleségét: *„Aztán egyenkint vette elé a selyem derekakat, mikor sötét este lett és a pántlikákat, és megölelte és keservesen sirt. És így kiáltott: »a topánka, a topánka, verje meg az isten.«”*

²⁹ Idézet: PETELEI István, *Az édes anya = P. I. Összes novellái I-II.*, s. a. r. TÖRÖK Zsuzsa, Csokonai Könyvtár 13., Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, 430.

³⁰ Idézet: PETELEI István, *Két fehérlő = P. I. Összes novellái I-II.*, s. a. r. TÖRÖK Zsuzsa, Csokonai Könyvtár 13., Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, 432-437.

A fentiekből, úgy vélem, kiválóan látszik, hogy Petelei nem egyszerűen metaforákat alkalmaz, hanem gyakorlatilag minden írását át- meg átszövik a metaforák, amelyek új és új módon járulnak hozzá a jellemzéshez, a történetészövéshez és az atmoszférateremtéshez. Ennek az írói technikának köszönhetően az olvasó előtt folyamatosan új jelentések tárulnak fel, s alapvető olvasói tapasztalattá válik a szöveg többértelműsége, amely egyszerre olvastatja magát szó szerint, allegorikusan és ténylegesen metaforikusan-retorikusan. Talán ennek is köszönhető Petelei 21. századi, szerény, de stabil sikere: a számos interpretációra alkalmas, állandóan „mozgásban lévő” szövegek megtalálják a maguk modern olvasóját, befogadját is.

Hivatkozások

- BÁRDOS Dóra, *Nők kettős tükörben: Petelei István nőalakjai* = AGTEDU 2008 – Bács-Kiskun Megyei Tudományos Fórum, Kecskemét, Kecskeméti Főiskola, 2008, II. kötet, 75-80.
- BÁRDOS Dóra, *Tér és táj Petelei István novellisztikájában* = AGTEDU 2009 – Bács-Kiskun Megyei Tudományos Fórum, Kecskemét, Kecskeméti Főiskola, 2010, 175-181.
- BISZTRAY Gyula, *Petelei István = Lobbanás az alkonyatban*, szerk. B. Gy., Bp., Szépirodalmi, 1955, 8.
- BISZTRAY Gyula, *Petelei István = Lobbanás az alkonyatban*, szerk. B. Gy., Bp., Szépirodalmi, 1955, 19-21, KOZMA Dezső, *Egy erdélyi novellista – Petelei István*, Bukarest, Irodalmi Könyvkiadó, 1969, 10, 14, 35, NÉMETH G. Béla, *A válságba jutott kisember írója: Petelei István* = N. G. B., *Századutóról – századelőről*, Bp., Magvető, 1985, 132-133, KICZENKO Judit, *Peteleit lapozgatva = Tanulmányok a XIX. század második feléről*, szerk. MEZEI József, Bp., ELTE, 1983, 115.
- BODNÁR György, *A „mese” lélekvándorlása: A modern magyar elbeszélés születése*, Bp., Szépirodalmi, 1988, 31-32, POZSVAI Györgyi, *Az újra meg újra felfedezett Petelei* = Tiszatáj, 2002/8, 118.
- POZSVAI Györgyi, *Jegyzetek* = PETELEI István *Válogatott művei: Őszi éjszaka*, vál. P. Gy., Bp., Anonymus, 2002, 261-263.
- POZSVAI Györgyi, *Az érzelmes-borongó alaphang: Petelei István életművének hagyománytörténete* = Iskolakultúra 2001/10, 43.
- POZSVAI Györgyi, *Az újra meg újra felfedezett Petelei* = Tiszatáj, 2002/8, 118.
- POZSVAI Györgyi, *i. m.* 111-118
- POZSVAI Györgyi, *i. m.* 107.
- POZSVAI Györgyi *i. m.* 106-107, 115-117.
- KOZMA Dezső, *Egy erdélyi novellista – Petelei István*, Bukarest, Irodalmi Könyvkiadó, 1969,
- POZSVAI Györgyi, *A rivalizáló rucák: Petelei István A játék című ironikus novellájáról*, A Tiszatáj Diákmelléklete, 2003. november, 4.
- TÖRÖK Zsuzsa, *Jegyzetek* = PETELEI István *Összes novellái I-II.*, s. a. r. T. Zs., Csokonai Könyvtár 13., Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 2007, 624-625.

Szerző

Bárdos Dóra: a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Irodalomtudományi Doktori Iskola doktorandusza – Ceglédi Kossuth Lajos Gimnázium, 2700, Cegléd, Rákóczi u. 46. E-mail: dora.bardos@gmail.com.

Világ és más(ik) világok tündérmesékben

Worlds and other worlds in fairy tales

Bárdos József

Alapismereti és Szakmódszertani Intézet, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar

Összefoglalás

Az előadásban a tündérmesei emberi világtól elkülönülő más(ik) világokról lesz szó, melyek elhelyezkedhetnek a világfa mentén (felső és alsó világgént), de ezzel együtt vagy ettől függetlenül egymás mellett is létezhetnek.

Különösen ez utóbbi esetben látszik világosan, hogy a tündérmesékben milyen éles határ választja el egymástól az emberi és a más(ik) világokat. Ez a határ csak a különleges képességű (vagy különleges segítővel rendelkező) hős számára átjárható. Még a másik világok szörnyei is kénytelenek megállni itt: hatalmuk nem terjed tovább.

Mindezt tündérmesei részletekkel szándékozom igazolni majd. Nem kell különösebben bizonygatni, hogy a tündérmeséknek ez a mozzanata milyen jelentős erőt, biztosságot, reményt sugalló üzenetek hordozója.

Abstract

The theme of the paper is the other worlds of fairy tales – the heaven and the underworld – which are isolated from the human world in tales, however they all three located either along the World tree, or are separated from each other, but they exist side by side.

The border between of all three words can be crossed only for heros who have either special gifts and skills or extra helper. The border is a particular one: the monsters of the enchanted other worlds must not cran at it, their authority come to the end there. There is no doubt, that this momentum of fairy tales is very important, because it give strength, safety and hope to us.

Statements of the paper will be demonstrated by passages from some fairy tales.

Kulcsszavak: varázsmese, világfa, másik világok, határ

Keywords: fairy tales, world tree, other worlds, border

1 Bevezetés

Ez az előadás tulajdonképpen csak mutatóanyag egy előkészületben lévő, nagyobb tanulmányból.

Mindjárt itt kezdetben a cím némi magyarázatra szorul. Szeretném ugyanis leszögezni, hogy messzemenően egyetértek Csuri Károllyal¹, aki erre a műalkotásban mindig megjelenő „*másik világ*”-ra a „lehetséges világ” kifejezést használja, mégpedig olyan jelentéstartalommal, hogy a műalkotásban megjelenő világ egy modellstruktúra², amely bármennyire hasonlít/különbözik is az általunk ismert, megszokott hétköznapi valóságtól, mindenképpen egy attól független, saját törvényei szerint működő világ, egy „másik világ”, amelynek egyáltalán nem referenciája³ a hétköznapi világ. Ez különösen fontos éppen tárgyunkkal, a tündérmesékkal kapcsolatban. Ugyanis éppen ezért nem avulnak el a tündérmesék, még ha bennük egy évszázadokkal ezelőtti európai paraszti társadalom képei jelennek is meg, még ha hétköznapi világunkból eltűntek is a királyok, hercegek, királykisasszonyok, és a városiasodással jóformán a pásztorok is. Mindez semmit nem változtat e művészeti alkotások esztétikai kóddal⁴ kódolt üzenetének érvényességén, aktualitásán. Csuri Károly hangsúlyozza: Az esztétikai kód képesé teszi a befogadót arra, hogy a jelanyag előre

nem kódolt tulajdonságait, valamint a szintspecifikus információkat jelhordozóként értelmezze [...] a, Az esztétikai kód teljességében előre sohasem adott, minden esetben a befogadó rekonstruálja. b, Az esztétikai kód, vagyis a vizsgált jelhordozó esztétikai információja egyáltalán nem vagy csak részben hozzáférhető egy olyan befogadó számára, akinek a szóban forgó társadalmi-kulturális jelrendszerekről és kódokról nincsenek megfelelő ismeretei.”⁵

A befogadó alkotó közreműködését már Bahtyin megfogalmazta: „*A szöveg életének minden eseménye, vagyis szöveg valódi lényege mindig két tudat, két szubjektum határmezsgyéjén bontakozik ki.*”⁶

Még mindig ennél a problematikus „másik világ” kifejezésnél maradva, feltehető a kérdés, hogy akkor miről is beszélek. Látni kell, hogy tündérmesékben általában több (legalább két) világ jelenik meg. Az egyik, ahol a hős megszületik, ahonnan útnak indul. Ez számára maga a „világ”. Ez általában nagyjából megfeleltethető egy középkori európai falusi társadalom világával. Annak jellemző gondolataival, reményeivel és vágyaival. A hős útja innen a halál birodalmába vezet, bármilyen formában jelenjen is meg az az adott mesében. Azaz, mondhatnám átkel a „másvilágra”. Am a „másvilág” kifejezés közhasználatú, és itteni használata túlságosan leegyszerűsíténé, behatárolná a tündérmesék jelentését.

A címben szereplő „világok” szó a tündérmesékben megjelenő emberi világot jelenti, míg a más(ik) világok kifejezést a következőkben az ettől különböző tündérmesei világok megnevezésére használom.

2. A három-osztatú világ

A másik világ az európai népmesékben legtöbbször alsó vagy felső világgént jelenik meg. Szerte Európában is a legelterjedtebb világgép a három-osztatú, amelyet a világfa kapcsol össze: gyökerei az alsó, ágai a felső világba érnek, míg a mi, hétköznapi világunk valahol a törzse mellett található. Ezt a felfogást ismeri-ismerteti Propp is egy Afanaszjev-mesére hivatkozva: „*Itt az orosz mese azt a széles körben elterjedt elképzelést tükrözi, amely szerint a két világot, (néha pedig hármat is – a föld alattit, a földit és az égit) fa köti össze.*”⁷

Ezt a felfogást gond nélkül asszimilálta a keresztény mitológia, Pokolként illetve Mennysországgént megnevezve az alsó és felső világot. Ugyanakkor a magyar népmesékben nemigen érhető tetten ez a mitológia-váltás. A kereszténység elemei csak kis mértékben szűrődtek be a mesevilágba. Még leginkább a Pokol és az ördögök ritka megjelenése említhető. Ilyen például a Holle anyóra emlékeztető *Az ördög és a két lány*⁸ vagy *A cigány az égben és Pokolban*⁹ című mese.

2.1. A világfa¹⁰

Szépen látható a világfa, mint a középső és alsó világ közti átjárás helye a *Fanyűvő, Vasgyűrő, Hegyhengergető*¹¹ című mesében. Itt Fanyűvő, miután legyőzte az alsó világbeli nagyerejű törpét, Hétrőföst, annak hétrőfös szakállát beékeli egy nagy fába. A törpe, ahogy szabadulni akar, kidönti a fát, helyén „*nagy-nagy lyuk támadt*”¹², ott a lejárát az alsó világba. Ugyanennek a mesének egy ősi elemeket őrző változata a *Fehérlófia*¹³. Itt az alvilági törpe a Hétszűnyű Kapanyányimonyók nevet viseli, s nemcsak kiszabadítja magát, de a fát is elviszi, magával. A hősök hát „*mindig mentek, hét nap, hét éjjel, akkor találtak egy nagy lyukat, camelyen a másvilágra ment le Hétszűnyű Kapanyányimonyók*”.¹⁴ Hogy Hétrőfös rokonságban áll a Hétszűnyűvel, azt talán mondani is fölösleges.

A középső világ természetesen az emberek lakta, a hétköznapi világunk. Mert az ősi világgép is annak a bizonyítéka, hogy az ember mindig is a világ középpontjába képzelte önmagát. Hankiss Elmér írja: „*Ősidők óta küzdenek az emberek azért a meggyőződésért vagy illúzióért, hogy ahol ők vannak, ott van a világ közepe. Vagy akár azért a hitért, hogy ők maguk alkotják a világmindenség közepét. Ez az illúzió, ez a hit, ez a meggyőződés évezredek át védte az embereket*

az ellen a félelem ellen, hogy jelentéktelen, elhanyagolható tényezők egy végtelen világban.”¹⁵ Megerősíti ezt a gondolatot annak a tudása, hogy a szibériai népek a sátor közepét tartó karót mindig is világ közepi világfának, ég és föld összekötőjének tartották (bárhon állt is éppen a sátor).

A *Vízi Péter és Vízi Pál*¹⁶ című mesében sűrű erdő közepén áll a világfa, amely itt nem összekötő szerepével, hanem más csodás tulajdonságával tűnik ki: „Ez a világ jósfája volt. Aki e fa alatt valamit kívánt, annak minden kívánsága teljesedett.”¹⁷ Itt válik el egymástól a két testvér úgy, hogy jelzőnek egy-egy kést döfnek a fába. Ennek kihúzása fehér vízzel vagy piros vérrel jelzi majd, hogy meggyazdájának a sora.

Hasonlóan a világfánál válnak el a *Rózsa vitéz*¹⁸ című mese testvér-hősei is: „De megegyeztek abban, hogy a hegy csúcsára, egy magas fa hegyébe hosszú póznát állítanak, arra egy fehér kendőt kötnek.”¹⁹ Ez a változat azért is érdekes, mert itt megjelenik a hegycsúcs is, (mint a világ köldöke, és a magas fa (mint világfa). Erről Eliade így ír: „A Föld és ég közötti összeköttetést lehetővé tévő »Világ Közepének« egy másik mitikus képe a Kozmikus Hegy.”²⁰

A mesemondó számára azonban láthatóan sem a hegy, sem a fa sem köti össze már eléggé meggyőzően a középső és a felső világot, ezért kell a fa hegyébe még egy hosszú póznát is állítani (megerősítve a világfa világ-összekötő magasságát). A megint csak ősbibb elemeket őrző Benedek Elek-féle változatban mindössze a sűrű erdő, a hegy és a fa szerepel. „egy sűrű rengetegbe értek, sűrű rengetegben egy magas hegy tetejére. [...] De mielőtt elváltak volna egymástól, egy nagy fának a tetejébe felkötötték egy fehér kendőt”²¹. A kendő ugyanolyan jelző szerepű ezekben a mesékben, mint az előzőben a kés. Innen ereszkednek aztán le (a halál birodalmába) a hősök.

Egyértelműen a világfa szerepel *A cigány az égben és a pokolban*²² című mesében: „Amint így [az apját] keresi egy erdőben, megtalál egy nagy nyárfát, aminek a hegye az égbe ért, a gyökere meg a pokolba.”

Berze Nagy János²³ a világfával azonosítja azokat a csodás gyümölcsöket termő fákat is, amelyek éjszaka virágoznak, gyümölcsöt érlelnek, de reggelre valamely titokzatos más(ik) világi lények el is rabolják a gyümölcsöket. (A legismertebb ilyen magyar mese a Tündérszép Ilona és Árgyélus²⁴ című, illetve ennek változatai.

2.2. Az alsó világ

Az alsó világ szép megjelenítése is megtalálható a most említett *Fanyűvő, Vasgyűrű, Hegyhengergető* című mesében:

„Mert az történt, hogy a Hétrőfös az alatt az idő alatt addig cibálta a fát, hogy végül is kidűtötte a földből. A fa helyén nagy-nagy lyuk támadt. A fa a lyukon keresztül akadt, Hétrőfös meg szakállánál fogva ott lógott lyukban.

– Nézzétek csak, pajtásaim – azt mondja –, ez mutatta meg nekem a lejárást!”

{...}

„Akkor fogta Fanyűvő a vasnyelű baltát, s beleült a kosárba.

Eresztette két társa szívesen lefelé Fanyűvőt, csak nekik ne kelljen lemenni. Csak eresztik, eresztik lefelé! Fanyűvő egyszer csak alatta világosságot lát.

»No, talán már csak leérek – mondta magában –, nem messze van!«

Aztán csakugyan földet ért. Mégpedig olyan szép országban, olyan szép világrészben, amilyent még idefönt se látott.”²⁵

Hasonlóan jelenik meg az alsó világ *A szalonnafa*²⁶ című mesében is:

„Felpattan fektéből a kicsi királyfi, meglát egy ősz öregembert, aki viszi a szalonnát, s kiabálja torkaszakadtából utána: – Hé, bátya, hé! Nem kend ültette azt a szalonnát!

De biz az öreg hátra se nézett, s nagy hirtelen egy kicsi lyukon a föld alá ereszkedett. Hazamegy a kicsi királyfi, s mondja a bátyjainak, hogy mi történt, s hogy eresszék le őt kötélén, mert addig meg nem nyugszik, míg azt a vén tolvajt meg nem találja. [...]”²⁷

Az előzőektől meglehetősen eltérő az alsó világ képe a *Világszép nádszál kisasszony*²⁸ című mesében, ahol a Nap pitvarából zuhan le a hős táltosával együtt:

„Akkor meg leestek, olyan sötét lyukba, hogy sem eget, sem földet nem láttak.

*Hej, búnak ereszkedik a királyfi! Azt hitte soha, míg ez a világ s még két nap, meg nem látja az áldott fényes napot, nemhogy annak egy sugarát a Fekete-tenger hetvenhetedik szigetére elvihesse. Csúszva-mászva tapogattak elébb-elébb, hol kígyóra, hol békára léptek, s mikor vagy hét nap s hét éjszaka eltelhetett, akkor értek egy nagy vaskapuhoz. Na ide ugyan elcsúszhattak, mászhattak, mert itt meg egy százfejű sárkány állott istrázsát. Az ugyan által nem ereszti a kapun.”*²⁹

Ennek a mesének a képei viszont jól egybehangzanak azokkal a világfa-életfa ábrázolásokkal, amelyeken a fa gyökereinél békák, kígyók, s más csúszómászók látszanak. Idekapcsolható a Jelképtár néhány sora is: *„A világfa lecsonkolt oszlopmása a világtengely, sok helyütt ezt is fa jelképezte. Ez a világ közepén, a világhegen áll, és összeköti a kozmosz három világát (gyökerek: Alvilág, halak, csúszómászók, férgek; törzs: Középső Világ, négy lábúak; korona: Felső világ, madarak)”*³⁰

2.3. A felső világ

A felső világ sem különbözik nagyon a hétköznapi, ismert, középsőtől. Ez így jelenik meg Az *égigérő fa* című mesében: (A fiú) *„egy nagy kastélyban találta magát. Végigment az első, második, harmadik, tizenegyedik szobán is.”*³¹ Láthatjuk, egyik hős sincs különösebben meglepődve attól, amit talál.

A sámánvilágból ismert további mozzanatok szép megjelenése is megtalálható a most említett, *Az égigérő fa*³² című mese változataiban. Mindkét változatban a mesehős, akár a sámánok, különleges eszközökkel vág neki a mászásnak. Az Illyés-féle változatban³³ az Eliade véleménye szerint ösibb, hármas szám uralkodik (három vaskapocs és három vasbocskor kell a világfa megmászásához), bár a hetes is megjelenik: *„Így mind a három pár bocskor kilyukadt a hetedik napra, amikor a fa koronáját elérte.”*³⁴ A Benedek Elek-i változatban az ismertebb, hetes szám jelenik meg (hét pár bocskor és hét rend gúnya kell a hősnek, hogy elindulhasson).

Szinte pontosan az Eliade által a sámánokkal kapcsolatban leírt módszert követi megtalálja a világfát, majd azon, sámán módra fölkapaszkodik A cigány az égben és a pokolban fiatal cigánylegénye:

*„Amint így [az apját] keresi egy erdőben, megtalál egy nagy nyárfát, aminek a hegye az égbe ért, a gyökere meg a pokolba. No, gondolja magában, ha a földön nincs az apám, az égben kell neki lenni; felmegyek, legalább odafent is széjjelnézek. Ezzel elővett egy fejszét, elkezdett magának grádicsot vágni a fába. mindig feljebb, mindig feljebb vágta maga előtt a grádicsot, utoljára felért az égbe.”*³⁵

*Az égig érő paszuly*³⁶ című mese hőse egyszerűen csak nekiindul a mászásnak, aztán ment föl felé. *„Addig ment, mendegélt, már olyan magasságban volt, hogy szint szédült. Akkor egyszer csak elérte az égboltot.*

Hát ott az égbolton volt egy kis nyílás. Bekukucskál a fiú, s lát ott valami világosságot. Azt gondolta magában:

»A paszulynak elértem a tetejét, de most már szeretném megnézni, mi van ott benn. «

*Összeszedte a bátorságát, s belépett az ajtón. Hát látja, hogy ott nem is messze van egy kis házikó.”*³⁷

Hely és Idő hiányában most nem térek ki arra, hogy a hősnek milyen különleges segítőkre vagy varázseszközökre van szüksége, hogy átjusson a másik világba. Lehet az hétmérföldes csizma, ostor, bocskor és köpönyeg, vagy éppen vasbocskor, amivel az égig érő fára lehet fölmászni.

2.4. A határ

Ami ennél fontosabb, hogy csak a hős képes átjutni a határon. Csak a hős képes eljutni a másik világba. Az álhősök általában feladják vagy elvéreznek, még mielőtt bejutnának ide, vagy ha mégis, véletlenül, a sűrű erdőben eltévedve bejutnak a másik világba, itt biztos halál várja őket (amiből a mese második menetében esetleg a hős hozhatja vissza őket az életbe).

Az igazán érdekes azonban az, hogy a másik világ szörny-lényei számára is általában átjárhatatlan a határ. Ezt Boldizsár Ildikó is említi, de különösebb jelentőséget nem tulajdonít neki. Ezt írja: „Az ellenfelet nemcsak saját teste korlátozhatja, hanem földrajzilag is pontosan behatárolt területet birtokol, amelyen túl már nincsen hatalma.”³⁸ Ez a jelenség jól látható azokban a mesékben, amelyekben a hősnek/hősnőnek menekülnie kell, mert a másik világban meggyült a baja egy szörnyeteggel.

A *Ráadó és Anyicska*³⁹ című mesében például, ahol a két hős a gonosz boszorkány-mostoha elől menekül, ezt olvashatjuk: „Azután megnyergelt egy sárkányt, s a kezébe kapott egy gereblyét; eddig is sebesen ment, de az semmi volt ahhoz, amint most neki indult, utol is érte a két gyermeket, mindig közelebb-közelebb jutott hozzájuk, már olyan közel beérte őket, hogy a gereblyét is kinyújtotta, hogy majd beleakasztja az Anyicska hajába, de éppen akkor kiértek Tündérország határán, benn voltak a Ráadó apja országában, ott pedig már nem volt hatalma a vén királynénak.”⁴⁰

A *Szép Palkó*⁴¹ című mesében ez így történik: „Abb’ a minutában sólyommadárrá változott, s repült Palkóék után, a gondolatnál is sebesebben. Haladtak Palkóék is, ahogy lehetett, de inkább lassan, mint sebesen, s többet hátra, mint előre. Egyszer csak hátraszól a csikó:

– Nézz vissza Palkó, mit láatsz?!

– Látok egy sólyommadarat, de ennek aztán hetvenhét rőfnyire szakad a láng a szájából.

– No, ha bizony láatsz, tudd meg hát, hogy ez az én anyám, s most ugyancsak jól vigyázzunk az életünkre, mert az anyámat nem lehet elbolondítani. Hát én most tóvá változom, te pedig aranyrécévé, s vigyázz, hogy meg ne foghasson a sólyommadár! [...] Mikor aztán egy kő nem sok, annyi sem vlt, akkor a két kezét fölemelte, s megátkozta őket, de olyan erősen, hogy ég s föld elsötétedett. Azt kiáltozta feléjük, ahogy a torjából kifért:

– Kifogtatok rajtam, istentelenek! Két szép lányomból kifogytam, úgy megveréd vasrúddal, te ölőgyilkos palkó. Most kiforgatsz a harmadik leányomból is. De megátkozlak, hogy úgy elfelejtsétek egymást, mintha soha nem is ismertétek volna!

Többet nem szólt, de ez éppen elég volt. Hirtelen keresztülbucskázott a fején, ismét sólyommadárrá változott s repült haza szörnyű lángolással.”⁴²

Itt ugyan nem mondatik ki, de ugyanarról van szó, mint az előbb, hogy a boszorkány tovább már nem üldözhetette őket, mert a határhoz értek, hát az átok után kénytelen volt visszafordulni a maga világába.

Az *aranyszóló pintyőke*⁴³ című mesében a tündérek üldözik a királyfit, aki elvitte a csodás madarat: „Igen ám, de elfelejtette a lova farkát újfent megkötni; egy szál kicsüngött belőle; a várhoz ért, s az a száltól olyant zendüült, hogy a tündérek mind felébredtek a zendülésre. Mindjárt tudták, hogy ott járt valaki. És ahányan csak voltak, mindnyájan utána a királyfinak! Már majdnem elérték, amikor elhajította a kezét, amelyet az öregasszony adott. Mindjárt egy nagy erdő lett belőle.”

Másodszor egy csodás tojást dob hátra királyfi, abból egy nagy hegy lett, amin csak nehezen tudtak átkelni a tündérek. „A királyfi, amikor harmadszor is a sarkában látta őket, eldobta a törülközőt, abból tenger lett, olyan, hogy még a tündérek sem tudták átlábolni.”⁴⁴

Látható, itt is víz alkotja a határt, azon túl már nincs hatalmuk a tündéreknél.

Sokkal egyértelműbben látszik mindez a *Zöldszakállú király*⁴⁵ című mesében: „De még ha látott valaki sebes menést, látta volna az ördögök királyát. A kis madár is nyomta ám. De hasztalan ment akárhogy, ha mindjárt ott nem lett volna az ország határa, megfogták volna. De az ördögök

királyának ereje csak a maga országa határáig tartott, tovább nem. Mikor látta, hogy azok átlépték a határt, olyan mérges lett bele, hogy mindjárt megpukkadt.

A kis madár átváltozott szép lánnyá, a gyűrű királyfivá, az aranyalma szép pejló lett. A lóra felültek mind a ketten, mentek haza a zöldszakállú király országába.”⁴⁶

3. Következtetések

Ez az átjárhatatlan határ azért nagyon fontos, mert azt mondja a mese hallgatójának, hogy nem kell félnie. Az emberek világa egy védett, civilizált sziget végtelen térben. És ebben a védett világban nincs helye és nincs hatalma a szörnyeknek, sárkányoknak, boszorkányoknak.

4. Irodalom

- ARANY László, *Magyar népmese-gyűjtemény*, Bp. Franklin, é. n.
BAHTYIN, M. M., *A beszéd és a valóság*, Bp. Gondolat, 1986.
BENEDEK Elek, *Magyar mese és mondavilág*, Bp., Könyvmíves, é.n.
BENEDEK Elek, *Világszép nádszál kisasszony*, Bp., Móra, 1973.
DR. BERZE Nagy János, *Égigérő fa*, Pécs, TIT Baranya megyei szervezete, 1958.
BOLDIZSÁR Ildikó, *Varázslás és fogyókúra*, Bp. Didakt, é.n.
CSURI Károly, *Lehetséges világok*, Bp., Tankönyvkiadó, 1987.
DETHLEFSEN, T., *Oidipusz, a talány megfejtője*, Bp., Magyar Könyvklub, Budapest, 1997.
HANKISS Elmér, *Félelmek és szimbólumok*, Bp., Osiris, 2006.
ELIADE, M., *A sámánizmus*, Bp., Osiris, 2002.
HOPPÁL Mihály–JANKOVICS Marcell–NAGY András–SZEMADÁM György, *Jelképtár*, Bp., Helikon, 2010.
Icinke-picinke, szerk.: KOVÁCS Ágnes, Bp., Móra, 1972.
ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, Bp., Móra, 1979.
GRIMM, J. és W. *Gyermek és családi mesék*, Bp., Magvető, 1989.
PROPP, V. J., *A varázsmese történeti gyökerei*, Bp., L'Harmattan, 2006.

5. Hivatkozások

¹ CSURI Károly, *Lehetséges világok*, Bp., Tankönyvkiadó, 1987.

² CSURI Károly, *Modellstruktúrák és lehetséges világok*=Uő, *Lehetséges világok*, Bp., Tankönyvkiadó, 1987.

³ „A referencia kérdésének megválaszolására olyan közelítési módot választunk, amely a szokásos nyelvi vagy más társadalmi-kulturális jelrendszerekben előre nem kódolt, s így azokban közvetlenül nem értelmezhető elemeknek és összefüggéseknek is szemiotikai relevanciát tulajdonít. Egy kódot kell tehát konstruálnunk, amely részben a használatos kódokra, részben azok rendszeres tagadására épül, s a megalkotott szabályok segítségével képs magyarázni a szokásos módon nem interpretálható jelanyagot.” Lásd: CSURI Károly, *Modellstruktúrák és lehetséges világok*,

⁴ CSURI Károly, *Modellstruktúrák és lehetséges világok*, 268

⁵ CSURI Károly, *Modellstruktúrák és lehetséges világok*, 269.

⁶ BAHTYIN, M. M., *A szöveg problémája a nyelvészetben, a filológiában és más humán tudományokban*=Uő, *A beszéd és a valóság*, Bp. Gondolat, 1986. 485.

⁷ PROPP, V.J., *A varázsmese történeti gyökerei*, 207.

⁸ *Az ördög és a két lány*= ARANY László, *Magyar népmese-gyűjtemény*, Franklin, Budapest, é. n. 250.

⁹ *A cigány az égben és Pokolban*= ARANY László, *Magyar népmese-gyűjtemény*, Franklin, Budapest, é. n. 273.

¹⁰ A témával kapcsolatban lásd még Berze Nagy János tanulmányát: DR. BERZE NAGY János, *A világ fája, a világfa és a népmesék*= Uő, *Égigérő fa*, TIT Baranya megyei szervezete, Pécs, 1958. 127.

¹¹ *Fanyűvő, vasgyűrű, hegyhengergető*= ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, 258.

¹² *Fanyűvő, vasgyűrű, hegyhengergető*= ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, 271.

¹³ *Fehérlófia*= ARANY László, *Magyar népmese-gyűjtemény*, Franklin, Budapest, é. n. 131.

¹⁴ *Fehérlófia*= ARANY László, *Magyar népmese-gyűjtemény*, Franklin, Budapest, é. n. 135.

- ¹⁵ HANKISS Elmer, *Félelmek és szimbólumok*, Osiris, Budapest, 2006. 122.
¹⁶ *Vízi Péter és Vízi Pál*= BENEDEK Elek, *Magyar mese- és mondavilág*, 467.
¹⁷ *Vízi Péter és Vízi Pál*= BENEDEK Elek, *Magyar mese- és mondavilág*, 468.
¹⁸ *Rózsa vitéz*= ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, 232.
¹⁹ *Rózsa vitéz*= ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, 232.
²⁰ ELIADE, M., *A sámánizmus*, 245.
²¹ *Rózsa királyfi*= BENEDEK Elek, *Magyar mese- és mondavilág*, 41.
²² *A cigány az égben és a pokolban*= ARANY László, *Magyar népmese-gyűjtemény*, 275.
²³ DR. BERZE NAGY János, *A világfa gyümölcse= Uő, Égigérő fa*, 199-203.
²⁴ Tündérszép Ilona és Árgyéus= ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, 168.
²⁵ *Fanyúvő, vasgyűrő, hegyhengergető*= ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, Móra, Budapest, 1979. 272.
²⁶ *A szalonnafa*=BENEDEK Elek, *Világszép nádszál kisasszony*, Móra, Budapest, 1973. 52.
²⁷ *A szalonnafa*=BENEDEK Elek, *Világszép nádszál kisasszony*, Móra, Budapest, 1973. 53.
²⁸ *Világszép nádszál kisasszony*= BENEDEK Elek, *Magyar mese- és mondavilág*, 348.
²⁹ *Világszép nádszál kisasszony*= BENEDEK Elek, *Magyar mese- és mondavilág*, 349.
³⁰ HOPPÁL Mihály–JANKOVICS Marcell–NAGY András–SZEMADÁM György, *Jelképtár*, 81.
³¹ *Az égig érő fa*=ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, 58.
³² *8 Az égig érő fa*=ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, 57.
³³ *Az égig érő fa*= BENEDEK Elek, *Magyar mese- és mondavilág*, Könyvmíves, Budapest, é. n
³⁴ *8 Az égig érő fa*=ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, 58.
³⁵ *A cigány az égben és a pokolban*= ARANY László, *Magyar népmese-gyűjtemény*, 275.
³⁶ *Az égig érő paszuly= Icinke-picinke*, szerk.: KOVÁCS Ágnes, Móra, Budapest, 1972. 146.
³⁷ *Az égig érő paszuly= Icinke-picinke*, szerk.: KOVÁCS Ágnes, Móra, Budapest, 1972. 147.
³⁸ BOLDIZSÁR Ildikó, *Varázslás és fogyókúra*, Bp. Didakt, é.n. 51.
³⁹ ARANY László, *Magyar népmese-gyűjtemény*, 69.
⁴⁰ *Rádó és Anyicska*=ARANY László, *Magyar népmese-gyűjtemény*, 79.
⁴¹ BENEDEK Elek, *Magyar mese és mondavilág*, 22.
⁴² *Szép Palkó*=BENEDEK Elek, *Magyar mese és mondavilág*, 27.
⁴³ ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, 130.
⁴⁴ *Aranyszóló pintyőke*= ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, 132-133.
⁴⁵ ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, 117.
⁴⁶ *Zöldszakállú király*= ILLYÉS Gyula, *Hetvenhét magyar népmese*, 122.

Szerző: Dr. Bárdos József főiskolai tanár, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar,
Alapismereti és Szakmódszertani Intézet, 6000 Kecskemét, Kaszap u. 6-14.
bardos.jozsef@tfk.kefo.hu

TIPOLOGIA FANTASTICA

A fantasztikus irodalom tipológiájáról és műfajelméleteiből
About the Typology and Genre-theories of Fantastic Literature

Galuska László Pál

Alapismereti és Szakmódszertani Intézet, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar

Összefoglalás

Mi is a fantasy? Típus? Műfaj? A fantasy témájú könyvek a legnépszerűbbek manapság, a fantasyról már mindenki hallott, de hazánkban nincsenek kidolgozott rendszertanok ezzel a területtel kapcsolatban. Előadásunkban a fantasztikus irodalomról, s a belőlük származó fantasy-alműfajokról ejtünk szót.

Abstract

What are the fantasies? Types? Genres? These are the most popular group of the books; everybody did hear about these, but in Hungary there are not correct concepts of this area. In our presentation we are going to tell about the fantastic texts and from these lineal descended sub-genres of fantasy literature.

Kulcsszavak: fantasy, műfajok, alműfajok, tipológia, kategóriák

Keywords: fantasy, genres, subgenres, typology, categories

1. A fantázia birodalmában

A *fantasy* a fantasztikus irodalom egyik részterületeként jelent meg. Arra a kérdésre, hogy pontosan mikorra is tehető a felbukkanása, a későbbiekben még visszatérünk, egyelőre annyit állapíthatunk meg, hogy megjelenésének időpontja vitatott. Egy bizonyos: a XX. századnak igen markáns, a XXI. századnak pedig – túlzás nélkül kijelenthetjük – egyre inkább meghatározó irányzata. A szó jelentése oly mértékben összetett, hogy meg sem kísérelték magyarra fordítani. Jelentése (többek között): álom, agyrém, fantázia, képzelet, képzelőerő, képzelődés, képzelgés, látomás. Legalább ennyire bonyolult és összetett a fantasy tipológiája is, amelynek megértéséhez mindenképpen szükséges a fogalom irodalmi rendszertanon belüli tisztázata.

Az első problémát a fantasy megjelenése és elterjedése jelenti: ez olyannyira gyorsan zajlott le Magyarországon, hogy az irodalomtudománynak egészen egyszerűen alig lett volna ideje még a folyamat figyelemmel követésére is, nemhogy alaposabb vizsgálatára – ha „komoly” filológus egyáltalán óhajtott volna ezzel foglalkozni. Ugyanis – bár egyre szélesebb rétegek számára népszerű az irányzat – a „magas” irodalomkutatás fensőbbsséggel és érdektelenséggel kezelte/kezeli a területet, illetve szinte egyáltalán nem hajlandó tudomást venni róla. Ennek köszönhetően a fantasynek gyakorlatilag nincs hazai vizsgálata, feltérképezése; ha az érdeklődő megfelelő mélységű és minőségű szakirodalmi háttérrel rendelkezik, akkor szinte kizárólag csak az angolszász forrásokra támaszkodhat.

Itt azonban – a nyelvi korlátokon túl – a terminológiai különbözőségek is gátolják a megértés egyértelműségét. Pl. túlzás nélkül állítható, hogy az angol irodalomtudomány szinte minden fantasztikus művet a fantasy körébe (is) sorol, sőt: a „fantasztikus irodalom” (*fantastic literature*) kifejezés szinonimájaként is gyakran a fantasy szót használják.

Emiatt meglehetősen nehéz dolga van az elemzőnek. Ugyanis az első kérdés mindenképpen az kell legyen az irodalmi megközelítésben, hogy egy szöveg milyen műnembe, műfajba, alműfajba stb. tartozik. S már itt bizonytalanságok mutatkoznak: egyes teoretikusok szerint a fantasztikus irodalom maga is műfaj – ez esetben a fantasy ennek alműfajaként jelenik meg, más szerzők szerint a *fantasy* és a *fantasztikus* tulajdonképpen egy és ugyanaz, csak kifejezőeszközei tekintetében mutat eltéréseket. A bizonytalanságok leküzdése érdekében végül abból indultunk ki, hogy a fantasy mindenképpen a fantasztikus irodalom irányzata, alkategóriája, tehát megismerését a fantasztikus irodalom feltérképezésével kell kezdenünk.

Induljunk ki a klasszikus arisztotelianus műfajelmélet rendszeréből, amely mindenekelőtt három kategóriát állapít meg, jelesül a líra, a dráma és az epika műnemeit. Tudjuk, hogy a műnemek alapszinten a cselekményesség szempontjai szerint különíthetők el, jelesül a lírai műfajoknak nincs, a drámai és az epikai műfajoknak pedig van cselekményük. A fantasztikus műveknek is van cselekménye. Fantasztikus szövegek léteznek drámai formában (ilyen pl. **Maeterlinck**: *A kék madár* c. mesejátéka, de akár **Vörösmarty Csongor és Tündéjét is tekinthetjük fantasztikus műnek), azonban legnagyobb számban kétségkívül fantasztikus regényekkel, elbeszélésekkel és novellákkal találkozhatunk. A fantasztikum jellege is leginkább az epikai kifejezőmódot kívánja meg, de erről még a későbbiekben szót ejtünk. Mivel a klasszikus műfajelméleti besorolást alapul véve a regény, az elbeszélés és a novella az epika műnemének három fő műfaja, így nem is juthatunk más végkövetkeztetésre, mint arra, hogy a fantasztikus regény, novella és elbeszélés mindenképpen a fő műfajok alkategóriájaként, azaz *alműfaj*ként értelmezhető. Konklúzióként tehát levonható, hogy a fantasztikus irodalom (s ennek részeként a fantasy is) olyan – többnyire epikus műfajú – szöveg, amelyet az *előadásmód* sajátossága határoz meg és különít el más alműfajoktól.**

2. A fantasztikum mint nyelvi alakzat (a fantasztikus beszédmód, a fantasztikus mű formai szerkezete)

Todorov megfogalmazásában a fantasztikum – mint minden irodalmi szövegtípus – elsődlegesen „nyelvi létező”, működését leginkább nyelvi jelenségként szemlélve értelmezhetjük. A fantasztikus szövegek specifikus szerkezeti-nyelvi-stiláris elemei a következők:

I. Képes beszéd:

I.1. *szóképek, retorikai alakzatok*: (túlzás, metaforikus kifejezések, „megvalósuló” metonímiák, megszemélyesítések, stb.)

I.2. *alakzatok*: az alakzatok használata készíti elő a természetfeletti megjelenését. (Hasonlatok, szó értékű szókapcsolatok, átvitt értelmű kifejezések halmozása, ill. kihagyások [grammatikai, logikai hiány], felcserélések alkalmazása.)¹

II. Narráció:

II.1. *A karakter narrál* („én-elbeszélés”) Ez a narratíva segít a bizonytalanság megteremtésében, mivel csökkenti a narráció hitelességét azáltal, hogy szubjektíválja azt.

II.2. *„Külső” narrátor szerepel, de szorosan kötődik a karakterhez* (ez „hitelesebbé” kevésbé „szubjektívvá” teszi a narrációt, viszont csökkentheti a fantasztikus hatást. Ilyenkor a külső narrátor a bemutatott karakter szubjektív érzéseinek, gondolatainak bemutatásával mégis megfelelő atmoszférát teremthet.

Mindkét esetben könnyebbé válik az olvasó számára a fantasztikum megélése, a karakterrel való azonosulása.² Általában jellemző az idősíkok keverése, a narrátor személye, nézőpontja révén. Gyakorlatilag bármilyen témából lehet fantasztikus írás, ha úgy adjuk elő.³

III. A mű szerkezete:

Az ismétlés, ill. hiány, mint stiláris alakzat tudatos alkalmazására épül.

III.1. *fokozás* (a szöveg fokozással készíti elő a fantasztikumot, pl. egyre félelmetesebb, feszítettebb szinonim jelzőkkel, eseményleírásokkal),

III.2. *késleltetés* (magyarázatot hordozó tartalmú információ a szöveg végére kerül.) Ennek a kettőnek „íve” van, lineáris: azt a veszélyt hordozza, hogy a szöveg második olvasásánál a fantasztikus hatás elenyészik.

III.3. *Elhallgatás* (a szerző szándékosan nem osztja meg a tartalmú információt az olvasóval.) Itt a fantasztikus hatás későbbi olvasatokban is megmarad.⁴

IV. Cselekmény:

A fantasztikus írásokban az ok – okozati összefüggés gyakran bizonytalan, pl. nem tudjuk meg, miért történik valami, esetleg csak sejteti a szerző, vagy az ok józan ésszel nem felfogható.

V. Szereplők:

Gyakran inkább passzív elszenvedői a történeteknek, mint okozói; sorsukat felsőbb erők irányítják.⁵

A fantasztikum legsajátosabb megjelenései általában az átváltozás/változtatás, véletlen, illetve a csoda. Ezek azonban mindig narratív módon, nyelvi kifejezőeszközökkel jelennek meg. Bármelyik is következzen be ezek közül, megállapítható, hogy valami hiányzó oksági elemet helyettesít.⁶ (Szemben pl. a mesével, ahol a történet szerves része, vagy a mítosszal, ahol az isteni tevékenység eredményeként és igazolásaként következik be.)

3. A fantasztikus irodalom témái

Témájukat tekintve a fantasztikus szövegek leggyakrabban két alapvető összefüggésrendszerben fejtik ki mondanivalójukat. Az egyik rendszeresen visszatérő elem a fantasztikus művekben a *pándeterminizmus* kérdésköre, a másik a szubjektum és az objektum viszonya.

a) **pándeterminizmus:**

Eszerint egy felsőbb szinten minden dolog összefügg egymással, még azok is, amiknek első pillantásra semmi közük egymáshoz (pl.: csillagok mozgása - emberi sors, varázsmondóka – varázslat stb.) A történet elején a különböző események látszólag diszkontinuitív módon zajlanak, de a történet végére a befogadó előtt föltárul az összefüggések rendszere (vagy legalább annak fontosabb részei).

b) **a szubjektum és objektum közötti határ elmosódása:**

Itt Todorov arra utal, hogy egyes fantasztikus szövegekben nincs szeparáció a szereplő belső világa és a külső valóság között, magyarázatot amit elképzelünk, az megvalósul. (Eszerint a mágia nem más, mint valósággá vált gondolat. Lásd a mese egyik alapvető funkcióját: a mese pl. a megvalósult vágyak segítségével kompenzál.)⁷

4. Mikor jelent meg a fantasztikum az irodalomban?

Todorov azt állítja, hogy a fantasztikus irodalom mindig a hagyományos értékrend megbomlásának idején éli virágkorát, mivel természete szerint azt vizsgálja, hogy milyen jelenségeket NEM lehet a régi érvekkel megmagyarázni.

Amikor egy adott világgép szilárd, a fantasztikum helyét a **mese** tölti be, melynek funkciója éppen ellentétes: ugyanis – bár látszólag a fantasztikum eszköztársát használja – valójában a valóságot igazolja, abban való biztonságérzetünket kívánja megerősíteni

5. A fantasztikus történetek típusai

A fantasztikus történetek kialakulása után három altípus jelent meg. Ezek az altípusok specifikus tulajdonságokkal rendelkeznek, amelyek jól elkülöníthetők, mindazonáltal a határaik időnként elmosódhatnak. A fantasztikus történetek altípusai a következők:

- **sci-fi (science fiction)**
- **horror**
- **fantasy**⁸

A fantasy – ezt bátran kijelenthetjük – a három irányzat közül a legterjedelmesebb, legbonyolultabb és legszerteágazóbb. Kategóriáinak megállapításánál külön nehézséget okoz, hogy még az angolszász értelmezéseken belül sem egyértelmű, hogy mely szerzők és művek tartoznak a körébe, de még az sem, melyek meghatározó sajátosságai. A fantasy egyik első teoretikusa, **Lin Carter** pl. határozottan kijelenti, hogy a fantasy semmiképp sem „gyermeknek szóló tündérmese”, mint pl. az „Oz”, hanem egy „történet felnőttek számára.”⁹ A fantasy későbbi elemzői (pl. **Brian Stableford**) esetében, azonban azt láthatjuk, hogy a **Grimm**-testvérek – ha nem is fantasy-szerzőkként – de a fantasy közvetlen előzményeként vannak megemlítve **E. T. A. Hoffmann** mellett.¹⁰

Carter egyébként a fantasyt műfajnak (*genre*) tekinti, és meglehetősen tömör műfajmeghatározást kapcsol hozzá. Eszerint a fantasy nem más, mint „olyan történetek sora”, amelyeket a szerző „saját kitalált világába helyez”. Ez a meghatározás talán kissé merevnek és erőszakoltnak hathat, de – teszi fel a kérdést Carter – a Hamlet vajon nem tekinthető „kísértethistóriának” (*ghost story*) vagy akár „kriminek” (*murder mystery*)? Az Arthur-legendakör és Atlantisz históriája a szakirodalom szerint nem fantasy, viszont a *Mabinogion*¹¹ címen ismert walesi mesegyűjteményt annak tekintik. Azonban a fantasy jellemzője nem csupán az imaginárius háttér, hanem az egyediség is, vagyis fantasyk körébe csak azon művek sorolhatók, amelyeknek saját szerzőjük van. Bár az előzőleg megemlített szövegek egy „képzelt világban” (*imaginary world*) játszódnak, de „másodkézből” (*second-hand*) valók, eredetiségük tehát megkérdőjelezhető. Ebben az értelemben az első igazi szerzők megjelenéséhez köthetjük a fantasyt: ez – Carter szemszögéből – azt jelenti, hogy valódi értelemben vett a fantasy tradíciói a viktoriánus **William Morris**től indulnak el, és haladnak „töretlenül” **Tolkien**ig.¹² Az olyan gyermekirodalmi művek, mint pl. az *Oz*-sorozat vagy a *Narnia krónikái* atipikusnak vagy marginálisnak tekinthetők, mivel „allegorikus” történetek. A fantasy „nem allegória”, hanem „irodalom”.¹³

6. A fantasy korai vonulatai:

1. A „hard fantasy” (kemény fantasy)

Nevét a fantasy „conani” hagyományaiból eredeztethetjük. Ezekben a szövegekben a leggyakoribb a fizikai erőszak (sokszor már-már öncélúnak tűnő) ábrázolása, a nyers és durva jelenetek. A szövegek markáns maszkulin világot állítanak elénk, amelyekben az aktív hős tradicionálisan csak férfi lehet, a nők szexuális tárgyak, esetleg megmentésre szoruló passzív epizódalakok.

2. A „high fantasy” (magas vagy nemes fantasy)

A Tolkien által létrehozott,¹⁴ ill. a Tolkienhez visszanyúló, mítoszteremtő irodalom. (Az írók körében nem túl divatos, nagy idő- és energia-befektetést követel. Az olvasók körében népszerű.) Hátránya: hogy egy-egy mű monumentális méretű, nem ritkák a Tolsztojánál is terjedelmesebb regényfolyamok.

2. A „soft fantasy” (könnyű vagy lágy fantasy)

A „hard fantasy” ellentéte. Túlnyomórészt női szerzői vannak – egyesek szerint egyfajta feminista válasz a hard fantasyre. Itt a hangsúly nem a kardok és férfiizmok csatáján van, hanem a boszorkányságon, a varázslaton, az érzelmeken.

Pl. **Marion Zimmer Bradley** és **Andre Norton** („*Sargasso a világűrben*”).

3. A „humoros” vagy „ironikus fantasy”

Karinthy szerint egy adott műfaj akkor tekinthető igazán érettnek, ha képes önmaga kigúnyolására. Az irányzatot a műfaj ironikus önszemlélete termelte ki. A posztmodern kedvezett elterjedésének és népszerűségének.

Pl. **Robert L. Asprin**: *Varázsinas*-ciklus.¹⁵

A tolkien sémák másolásával szemben hamarosan jelentkezett a fantasy „új hulláma” (a *fantasy-new wave*) is: amelynek egyik legmarkánsabb képviselője Michael Moorcock. Moorcock alapjaiban értékelte át az egész műfajt, véglegesen szakítva a „hybóriai hagyományokkal”. Támadja a tradíciókat. Művei nyomán a fantasyben megjelent az árnyalt jellemmel ábrázolt „legyőzhető hős” figurája. Moorcock ugyanakkor háttereit tekintve is visszavezeti a fantasztikus irodalom tradícióihoz: az általa ábrázolt helyszínek nem „szimplán ijesztőek, vagy rémesek”, hanem „bizarrok, és hátborzongatóan idegenek”.¹⁶

7. A fantasy sémái:

Helyszín:

A fantasy művek helyszíne általában valamely lokalizálhatatlan, nemlétező vagy „másodlagos” világ, mely a miénkre emlékeztet, de a valóság elemeket kalandosan eltúlozza. Ugyanakkor az univerzum törvényszerűen épül fel (belső logikája van) s akár térképen is ábrázolható. Néha következetlenségek (anatópizmusok) figyelhetők meg a világképben. (Pl.: földrajzi nonszensz: fagyos és tropikus övezetek egymás mellé helyezése.) A történetekben nagy szerepe van titkos helyeknek, és ezeket bemutató térképeknek. A helyszínekhez „lokális történelem” kapcsolódik, amelynek szükségszerűségei irányítják az eseményeket.

Idő:

Távoli, sosemvolt múlt, vagy meghatározhatatlan jövő. (Ebben a fantasy határozottan a mesékre emlékeztet.) Az idő folyama lineáris, a fontosabb események „időszalagon” összefoglalhatók. A szereplők megfelelnek az idő követelményeinek: öregsznek, változnak az idővel. (Ha nem így történik, akkor sci-firől, esetleg szándékolt vagy szándékolatlan anakronizmusról beszélhetünk.)

Szereplők:

A hagyományos fantasyre mindenképp emberfeletti hősök szerepeltetése jellemző, az újabb művekben (ebben Tolkien úttörő szerepet játszott) fölbukkanhatnak gyenge hősök is emberfeletti teljesítménnyel. A nemi szerepek hagyományosak (erős, aktív férfiak-gyenge, passzív nők). A karaktereket varázstárgyak segítik: gyakran valamely titkos irat, könyv, szöveg.

Cselekmény:

A romantikus regények logikáját követi: bonyolult, több szálon futó cselekmény, váratlan fordulatok, lehetetlen helyzetek megoldása, ellenséges természeti erők megjelenése figyelhető meg a cselekményben.¹⁷

8. A fantasy alműfajai

A következőkben a fantasy legfontosabb típusait, alműfajait kívánjuk bemutatni. A rendszerezésnél igyekeztünk a megjelenés idejére, ill. az irányzatok egymásra hatására is figyelemmel lenni. Reményeink szerint sikerült az ismertebb és fontosabb alműfajok mindegyikére sort kerítenünk. Mivel az alműfajok megnevezése ezidáig angolul történt, mi magunk is az angol nevet közöljük először, ahol lehetséges, igyekszünk magyarítani. Ugyanez a szándékunk a példaként közölt szerzők műcímeinek esetében is.

Domestic fantasy („házasított” vagy „mesésített” fantasy)

Az elnevezés **Peter Hunt**tól származik, aki a Grimm-testvérek által összegyűjtött és adaptált mesegyűjtemény, a *Kinder und Hausmärchen* (Gyermek- és házi regék vagy – angolul: *Children's and Household Tales*) címe után nevezte meg a csoportot. A *household* szinonimája az angol nyelvben a *domesticated* – házasított, innen a név. Hunt Grimmék történetei mellett idesorolja pl. **Pamela Lindon Travers** Mary Poppins-regényeit is, mivel azokban az angol gyermekirodalmi, ill. mesei hagyomány elemei jelennek meg fantasy-történetekben.¹⁸

Occult Fantasy (Okkult fantasy)

Az „okkult” szó jelentése: „rejtett”; az okkult fantasy olyan küldetéseket ír le, amelyek során a főhősök vissza kívánnak nyerni, vagy fel kívánnak fedni valami elrejtett tudást. Ez a műveltség olyan középkori vagy kvázi-középkori áltudományok kollokációs készletével, elméleteivel fejeződik ki, mint a Rózsakeresztesség, a zsidó kabbala, vagy akár a legendás Hermes Trismegistushoz köthető tanok.¹⁹ Az okkult fantasy a későbbiekben tárgyalt *gótikus* és *faustianus* fantasy egyik forrása.

Pl. **Robert Irwin**: *Satan Wants Me* (Sátán vágy rám)

Faustian fantasy (Fausti fantasy)²⁰

Az elnevezés Brian Stableford fantasy-lexikonjában olvasható. Stableford szerint a fausti a fantasy egyik legkorábbi eleme, véleménye szerint már **Jacques Cazotte** francia szerző *A szerelmes ördög* (*The Devil in Love* 1772), ill. **Washington Irving**: *The Devil and Daniel Webster* (Az ördög és Daniel Webster) c. műve. Stableford még **Honoré de Balzac**: *Szamárbőr* c. regényét is idesorolja. A fausti fantasy egyfajta ironikus Faust-történet. Olyan narratívák ezek, amelyben az emberi főhős paktumot, szerződést köt a gonosszal vagy valamilyen másfajta ördögi erővel.

Gothic fantasy (Gótikus fantasy)

A fantasy egyik legkorábbi irányzata ez is. Már a XVIII. század második felétől ismert az angolszász irodalomban. Nevét korai romantika azon időszakáról kapta, amikor Anglia-szerte divatosak váltak a neogótikus stílusú épületek. A horror-jellegű történetek helyszíneire a szerzők nagy kedvvel használták ennek a furcsa hóbortnak az elemeit, mivel az idesorolt művek cselekménye gyakran komor, félelmetes gótikus háttérben játszódik. Gyakran összetévesztik a horrorral, és ez nem is véletlen: a történet általában nyomasztó, félelmetes, kilátástalan – ám a horrorral szemben mindig pozitívan a végkicsengése. Az a tény, hogy majdnem mindegyik szöveg

cselekménye a múlthoz kötődik, elkülöníti a modern horror-szépróza zömétől, miközben összekapcsolja őket a romantikus lovagregények (*chivalric romance*) hagyományával.²¹

Stableford rendszerében a gótikus fantasy további alcsoportokra osztható:

1. Humorous ghost stories (Tréfás kísértethistóriák)

Ilyen pl. **Charles Dickens**: *A Christmas Carol* (Karácsonyi ének) c. regénye, mivel – bár szellemei kezdetben hátborzongatóak – a végkifejlet miatt összességében inkább komikus, mintsem félelmetes hatásuk az olvasóra. Nem hagyható figyelmen kívül a történet erkölcsi jellege, amelynek következményeképpen létrejöttek a

2. Moral fantasy (Morális/Erkölcsi fantasy) történetek.

Ezekben a szövegekben a horror-műfajokból ismert lények megjelenésének hangsúlyozottan morális aspektusa van. A szerző valamely erkölcsi igazságot kíván átadni, amelynek eszköze a félelmetes hiedelemalak.

2.1. Groteszk fantasy

Inkább groteszk, különös, mint vicces történet, de mindazonáltal nem nélkülöz némi iróniát, malíciát sem. A sztori gyakran a horror-műfajok kliséivel operál, azonban egy váratlan komikus, groteszk fordulattal a hangulat feloldódik. Ebben a műfajban viszonylag gyakori a rövid, csattanós, novellisztikus szöveg, amelynek morális végkicsengése van.

Pl. **Nathaniel Hawthorne**: *Mr. Higginbotham's Catastrophe* (Mr. Higginbotham végveszélyben); Edgar Allan Poe: *Some Words with a Mummy* (Pár szó egy múmiával)

2.2. Komoly-morális fantasy

A groteszk fantasytól egyrészt nagyobb terjedelme, másrészt cseppet sem komikus hangvétele különbözteti meg. Az ilyen típusú fantasy művekben szintén rémalakok jelennek meg, akikről később kiderül, hogy korántsem olyan veszélyesek, mint a hírük: feltűnésük, alakjuk, történetük mindig valamiféle morális igazság közvetítését célozza.

Pl. **Anne Rice**: *Interview with a Vampire* (Interjú a vámpírral)

3. Comic fantasy

A fantasy ezen iránya a lovagregények (*chivalric romance*) hagyományait ötvözi a groteszk erkölcsi fantasyk világnézetével. Az ilyen típusú történetekben nincs horrorisztikus elem, gyakran a középkorban játszódnak, témájuk azonban a modern világ kesernyész humorú bírálata.

Ide sorolható pl. **T. H. (Terence Hanbury) White**: *The Once and Future King* (Üdv néked Arthur, nagy király) c. regénysorozata is.

Dark fantasy (Sötét fantasy)

A gótikus fantasyból alakult ki a XX. században. Talán ezt a legkönnyebb összekeverni más fantasztikus műfajokkal. Hangsúlyozottan horrorszerű elemei vannak. Több szálal kötődik az ún. *hősi fantasy*hez (*Heroic fantasy*) is. Legjellemzőbb ismertetőjegye, hogy gyakran szerepelnek benne a normáktól eltérő vámpírok. Ennek a csoportnak az egyik legismertebb alműfaja a

Paranormal romance (paranormális románc)

A paranormal romance olyan dark fantasy, amelynek előtérben a szerelem áll.²² Ezek az „extrém módon érzelmes” fantasyk hosszú idő óta mintegy megtestesítik azt az örök emberi reményt, amely szerint a szerelem/szeretet ellenszegülhet a természet törvényeinek – dacára annak, hogy a „modern romantikus mitológia” ellenfelei mégoly szkeptikus és ellenséges módon pálcát törnek az efféle szemlélet felett. A fantasy ezen ága manapság már inkább női olvasókra számít. Témája

leggyakrabban afféle paranormális Rómeó és Júlia-történet, amely két ellenséges faj egyedei között szövődő szerelem eseménysorát írja le.²³ Pl. **Stephenie M. Meyer**: *Twilight* – sorozata, ámbar az Stableford szerint inkább már

Twilight (Alkony-fantasy)

A paranormal romance egy változata. Általában egy vámpír és az ember szerelme, ill. a halhatatlan lét erkölcsi kérdései állnak a középpontjában.²⁴

Előképe: **Arthur Conan Doyle**'s *The Parasite* (Az élősködő) c. novellája. Ennek női főhőse, Miss Penclosa még nem ténylegesen vámpír, habár vámpírszerű tulajdonságai vannak. Stableford szerint ide (is) sorolható Anne Rice: *Interjú a vámpírral* c. regénye és persze az irányzat névadó opusa: Stephenie Morgan Meyer: *Twilight* (Alkonyat) – sorozata.

Ghost stories (Kísértet-fantasy)

A gótikus és a dark fantasy hatására jött létre, meglepő módon azonban inkább a gyermek- és ifjúsági irodalomhoz kapcsolódik. Ezekben a gyermekirodalmi kísértet-históriákban a szellem általában jóindulatú, barátságos, segítőkész és esendő lény.

Pl. **Penelope Lively**: *The Ghost of Thomas Kempe* (Thomas Kempe kísértete)

Természetesen a műfaj keretein belül néha-néha előfordulnak ijesztő történetek is, de ezekben csellel és bátorsággal legyőzhetőek a kísértetek, így a végkicsengésük a mesékhez hasonlóan megnyugtató.

Pl. **Cliff McNish**: *Breathe: A Ghost Story* (A lélegzet: Kísértethistória)²⁵

Historical fantasy (Történelmi fantasy)

A történelmi regény és a fantasy keveréke. Itt persze fölmerül az a problematika, hogyan kapcsolódhat össze a „reális” történelem, ill. az „irreális” fantáziavilág. Persze kérdés az is, hogy a történelmi regény mennyiben „realisztikus” (hiszen kitalált történet, még akkor is, ha valós történelmi alakok és/vagy megtörtént események szerepelnek benne). Amit az olvasó már ismer, az kevésbé érdekes. Egy történelmi regény épp a fikciótól válik különlegessé, ahogy a görög mítoszok drámaföldolgozásaiban is a fikció érdekelte a nézőket, nem az unásig ismert mitológiai történet végkifejlete. Edward James szavaival: „A fantasy kéz a kézben jár a történelmi regényekkel.” (Mindkét műfaj fiktív és mitikus eredetű.) „Mint narratíva ez a közös talaj a realizmus és a fantasy között”, hiszen a történelem titkos vagy alternatív területét mutatja be (azt, ami „lehetett volna”...) ²⁶

A történelmi fantasy egy – egyébként valós – történelmi időszak eseményeit írja le, és ilyen módon lelkiismeretesen reprodukálja az elsődleges világot, amely mögött egy rejtett, másodlagos világ erői működnek, egy varázslatos világ erői, amelyek egyfajta titkos háttértörténelmet (*secret history*) hoznak létre. Nincs olyan éles határ, amely elkülöníti ezt a titkos történelmet az alternatív történelemtől (*alternative history*) amelyből pedig azt tudjuk meg, ami „lehetett volna”, ha az események egy bizonyos irányban haladnak tovább. Az effajta cselekmény tehát vagy a „valós” történelem kereteibe van helyezve, vagy valóságos indítottságú, de fantasztikus irányt vesz.²⁷

A történelmi fantasy több altípusból is keletkezhetett Ilyen pl. a

1. **Celtic fantasy** (Kelta fantasy) és az **Arthurian fantasy** (Arturiánus fantasy)

A kelta fantasy Stableford véleménye szerint leginkább **James Macpherson** nevéhez köthető, aki a XVIII. század végén egy máig vitatott eposzgyűjteménnyel jelent meg skóciai gyűjtőútját követően. Az ún. „ossziáni énekek” (Ossian skót bárd nevéből) két leghíresebb darabja a *Fingal* (1762) és a *Temora* (1763). **Walter Scott** is fellépett egy skót balladagyűjteménnyel, ami az irányzat egyik forrása lett.²⁸

Az *arturiánus fantasy* az angolszász irodalom „arthuri” hagyományából indul ki. Témája természetesen az Arthur király és a Kerekasztal lovagjai köré fonódó történetalmoz, amelyet valamely aspektusból értelmez, pl. hogyan váltja fel a kelta druidizmust a középkori kereszténység kultúrája.

Pl. Marion Zimmer Bradley: *The Mists of Avalon* (Avalon ködbe vész)

Az *arturiánus fantasy*nek egyébként Peter Hunt szerint egyaránt fontos szerepe van a *magas (high) fantasy* megszületésében és újraértelmezésében.²⁹

2. **Secret History** (Titkos történelem)

A megtörtént eseményeknek egyfajta elképzelt „háttérmintája”, amellyel a „reális” történelem magyarázatlan „hézagait” töltik ki, s amelyet az ismert történelem színpalái mögé illesztenek be anélkül, hogy megzavarnák. Egyik forrása, hogy a történelmi széppróza nagy jelentőséget tulajdonít bizonyos feljegyzetlen eseményeknek, és az ókori történetírásban még szupernaturális – természetfölötti események is befolyásolják a történelmi fantáziát. Azok a szövegek, amelyek azt állítják, hogy az események elfogadott verziója alapvetően téves vagy kiszámítottan megtévesztő, mindig is beszivárogtak az alternatív történelem-felfogásba.³⁰

Umberto Eco: *Foucault's Pendulum* (A Foucault-inga)

3. **Prehistoric Fantasy** (Prehisztorikus/Történelem előtti fantasy)

Egyszerűen összefoglalható: az „írott” történelem előtti időkben játszódó, kvázi-történelmi narratíva. Pl. ilyen a Conan-történetfüzér is.³¹

4. **Atlantean fantasy** (Atlantiszi [atlantiánus] fantasy)

„Atlantiszi” időkben játszódó történet, tengeri v. görög vonatkozásokkal, ill. egy elképzelt világpusztulást követő időszak a *cyber-punkra*, emlékeztető, „atlantiánus” szemléletű leírása.³²

Pl. **Jan Siegel**: *Prospero's Children* (Prospero gyermekei)

5. **Biblical Fantasy** (Biblikus fantasy)

Ismert bibliai történet, újabb vonatkozásokkal, esetleg nem feltétlenül zsidó-keresztény filozófiai háttérrel. Gyakran van újabb kori és apokaliptikus aspektusa (pl. a bibliai eseményt egy modernkori világpusztulás keretei között gondolja újra).³³

Pl. **H. G. Wells**: *All Aboard for Ararat*. (Mindenki a fedélzetre, irány: Ararát) Érdekes módon itt van egy magyar példa is. **Kis Ervin**: *Noé kiszáll a bárkából*

6. **Political fantasy** (Politikai fantasy)

Egyfajta utópia (esetleg disztópia, kulcsregény), fantasy rejtett társadalomrajzzal. Ide sorolták J. R. R. Tolkien, **C. S. Lewis**, China Miéville műveit – mindegyikük felháborodva tiltakozott a besorolás ellen.³⁴ Ismeretes, hogy több elemző szerint Tolkien műve pl. a II. világháború jelképes története. Ezt a feltételezést később Tolkien határozottan cáfolta.³⁵

7. **Timeslip** (Időtörés, Időcsúszás, Utazás korokon át)

A fantasynek ez a fajtája meglehetősen közel áll a sci-fihez, attól csak az időugrás „magyarázatlan” fantasztikus volta választja el. A történet témája többnyire múltbeli utazás, anakronizmus, időzavar stb.

Pl. **Mark Twain**: *A Connecticut Yankee in King Arthur's Court* (Egy jenki Arthur király udvarában)³⁶

8. **Far-futuristic fantasy** (Jövőbeli fantasy)

Olyan alműfaj, ami a premisszáik alapján nagyon sok hibrid szöveget befoglalva hidal át fantasyt és science fictiont. A történetek – szemben az *időcsúszással* – nem a múltba, hanem a távoli jövőbe repítik főszereplőiket, amelyben az emberiség eltűnik, elkorcsosul vagy „második gyermekkorát éli” olyan gépezetek között, amelyek „túlélnek gyártóikat.”³⁷

Pl. **Jack Vance**: *Dying Earth* (Haldokló Föld); egyesek szerint ebbe a csoportba (is) sorolható H. G. Wells: *The Time Machine* (Az időgép) c. novellája

A fantasy műfajok speciális területéhez tartoznak azok a szövegek, amelyek hangsúlyozottan nem a valós világ keretei között határozzák meg magukat, szereplőiknek mégis van valamiféle kapcsolatuk a reális világgal: például onnan származnak, azt hagyták el valamilyen okból. Ezek legjellegzetesebb műfaja a

Posthumous Fantasy (Túlvilági fantasy)

A hős kalandjai a halál után egy másik világban játszódnak. Esetleg kísértetként is visszajöhet, és akkor a kalandok forrása a túlvilágról hozott új tudás és a régi világban hagyott múlt értékeinek ütköztetése lesz. A **Swedenborg** óta okkultizmusra mindig is hajlamos svéd lelkület bizonyítékaként több példát is találunk rá a svéd ifjúsági irodalomban.³⁸

Pl. **Astrid Lindgren**: *Oroszlánszívű testvérek*; **Selma Lagerlöf**: *A halál kocsisa*

Urban fantasy (Urbánus [Nagyvárosi] fantasy)

A Tolkien utáni (vagy anti-hybóriai) fantasy új hullámának terméke. Gyakran a *New Wave*-vel és a *New Weird*-del hozzák összefüggésbe. Szerzői szándékosan nagyvárosi környezetbe helyezik a történetüket, mivel ez emlékeztet legkevésbé arra a középkorias miliőre, és ez túri legkevésbé a késő-viktoriánus stílust, amelyben a klasszikus fantasy kifejezte magát. Stableford és **Alexander C. Irvine** megfogalmazása szerint nem más, mint a „pásztori” vagy a heroikus fantasy nagyvárosi környezetbe helyezve. A pásztori fantasy – Longinosz: *Daphnisz és Chloé* c. pásztorregényéből eredeztethető (sic!). Lényegét tekintve ártatlan szerelmesek története, aki veszélyes helyzetekbe kerülnek. A nagyvárosi fantasy cselekménye legegyszerűbben úgy foglalható össze, hogy az ismert metropolisokban valamilyen természetfeletti jelenség üti föl a fejét. (Helyszíne lehet New York, London, Minneapolis, stb. Még Budapest is! Pl. **Gáspár András**: *Kiálts farkast*)

A főszereplő kapcsolatba kerülhet egyfajta tündérvilággal, ill. megtapasztalhatja a mesék univerzumát is. Ez a tündér- vagy mesevilág persze alapvetően más, mint a megszokott: a jól felismerhető karakterek a nagyvárosias életformához alkalmazkodott, abban otthonosan mozgó, sőt: egyes esetekben azt kifejezetten élvező lényekké alakultak.³⁹

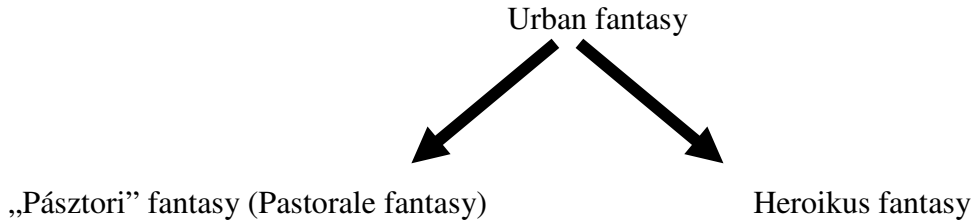
Ez mindenképpen egy olyan beleértésekkel gazdagított fantasy-típus, amely gondosan átformálja a hagyományosan vidéki és középkori beállítású olvasói szemléletet, ennek érdekében a hagyományos kliséket gyakran modern városi környezetben, újratervezve, speciális helyszínekbe illesztve alkalmazza.⁴⁰

Pl. Michael Moorcock: *Mother London – London anyácska* (Ennek magyar szereplője is van, egy bizonyos Josef Kiss személyében); China Miéville: *Kraken*

Két fajtája van:

1. a város önálló szabályrendszerrel bír (megjelenik benn valami szokatlan, oda nem illő)
2. városban valamiféle „régis világrend” kezd el hatni (pl. sárkányok születnek újjá, mesealakok mozognak az utcán stb.)

A nagyvárosi fantasy szerkezetét a következő ábrával szemléltethetjük:



Ezek közel állnak a „viktoriánus fantasyhez” (amelyet pl. az Inklings-kör is képviselt)

Elizabeth Hand: *Mortal Love* (Halálos szerelem)

Michael Swanwick: *The Iron Dragon's Daughter* (A vassárkány leánya)

Neil Gaiman: *Neverwhere* (Sohasehol)

China Miéville: *Perdido Street Station* (Perdido pályaudvar, végállomás)

Jeff Vandermeer: *Shriek: an Afterword* (Sikoly: utószó)

Kirsten J. Bishop *The Etched City* (A megmart város)⁴¹

Sports fantasy (Sport-fantasy)

Természetesen olyan fantasy történet, amelyben jelentősége van a sportnak, esetleg a sporttal kapcsolatos eseményeknek. A sportág, amelyben a csodálatos események zajlanak, egyaránt lehet valós és kitalált. Ilyen jellegű önálló történetet nem ismerünk, de több olyan fantasy is létezik, amelyben sport-fantasy betétként mégis megjelenik. Ezek az írások általában kimerítően részletezik a varázsvilág testmozgásának szabályrendszerét is.⁴²

Pl. **Lewis Carroll:** *Alice in Wonderland* (Alice Csodaországban) – a flamingó-krokkett; ill. **J. K. Rowling:** *Harry Potter*-sorozat – a kviddics.

Sword & Sorcery (Kard & Boszorkányság fantasy)

A fantasy egyik legmeghatározóbb, és legismertebb vonulata. Az általunk már említett két ikonikus alkotó, Robert E. Howard és Edgar Rice Burrough munkásságához köthető az irányzat megszületése. A nevet – Stableford szerint – **Fritz Leiber** a népszerű forgatókönyvíró és fantasy-szerző használta először Michael Moorcocknak a kategória „felcímkezése” érdekében elküldött felhívására adott válaszában. Leírása szerint ez a szépróza-fajta Robert E Howard Conan-történeteivel tört utat, aztán **L. Sprague de Camp** (*The Goblin Tower* – A manótorony), **Fletcher Pratt** (*The Well of the Unicorn* – Az Egyszarvú forrása), és természetesen maga Leiber által fokozatosan finomodott és cizellálódott.⁴³ Az irányzat hatására bontakoztak ki a fantasy legolvasottabb, legnépszerűbb alműfajai.

Heroic fantasy (Heroikus/Hősi fantasy)

Lin Carter szerint ez az irányzat a fantasy fő áramlata (*mainstream*) (A maga részéről „tisztá” fantasynek [*pure fantasy*] is hívja.)⁴⁴ Az elnevezés úgy született, hogy egyes kritikusok túl „közönségesnek”, „üzletiesnek” vélték a *Kard & Boszorkányság* nevet, és egy „magasabb”, kevésbé kommersziális műfaji megjelölést kerestek. A név szerencsés voltát jelzi, hogy azonnal alkalmazható volt J. R. R. Tolkien műveire.⁴⁵

Pl. J. R. R. Tolkien: *Lord of the Rings* (A Gyűrűk Ura)

A *heroikus fantasy* hatására születtek meg, és különültek el a *High fantasy* („Magas” vagy „Csodás” *fantasy*), valamint a *Quest fantasy* (*Utaztató fantasy*) és az *Epic fantasy* (*Epikus fantasy*) irányzatai. Mielőtt azonban ezekről szót ejtenénk, az „ellenpólusnak” is tekintett *Low fantasy*ről kell beszélünk.

Low fantasy („Alacsony” v. „Hétköznapi” fantasy)

Mind az angol, mind a magyar megjelölés önmagában is ellentmondásosnak tűnhet, de mint minden elnevezés, ez is egyszerre kifejező, és félre is értelmezhető. A hétköznapi fantasy ugyanis cseppet sem „hétköznapi”, ellenben egy „nem valós” történet egy „valós” világban. A cselekmény folyamán váratlan paranormális látogató érkezik, fantasztikus kívánságok valósulhatnak meg, átjáró nyílhat egy szürreális univerzumba...⁴⁶ A műfaj ugyanúgy a *hősi (heroic) fantasy* elemeit viseli, mint a *magas* vagy *csodás (high) fantasy*.

A *magas (high) fantasy* logikus kísérőjelenségei a mágikus mozzanatok; **Kenneth J. Zahorski** és **Robert H. Boyer** egyenesen az irányzat „kötelező kellékeiként” jellemezték a „nem racionális események”, ill. az „okviszony vagy ésszerűség nélküli történetek” sorozatát, mivel egy alternatív, varázslatos – mondhatnánk mesei – univerzumban el is várjuk, hogy ilyenek megtörténjenek. Ezzel szemben, ha a varázslat a „reális” világban megy végbe (ahol ilyen dolgokról nem hiszik el, hogy megtörténhetnek), annak következménye diszjunktív szemlélet lesz az olvasó részéről. A csodás események általában humoros vagy ijesztő hatást keltenek, mivel a környezet ellentétes a *magas fantasy* „bűvöletével”. Az *alacsony fantasy* ezen tulajdonságai nagyjából megfeleltethetők **Farah Mendlesohn** egyik kategóriájának, az *intrusive (betolakodó) fantasy*nek, bár ez a meghatározás feltehetően inkább a *portál-fantasy*ek közül jellemez néhányat (amelyek számára a Zahorski/Boyer-séma „nem készít kényelmes szálláshelyet” a fantasy műfajok között).⁴⁷ Az *alacsony fantasy*nek Stableford szerint mindenesetre két alműfaja van: az *intrusive (betolakodó)* és az *immersive (bemerülő) fantasy*. A Stableford által *alacsony fantasy*nek tekintett irányzatot Farah Mendlesohn *küszöb (liminal) fantasy*ként nevezi meg, de a leírás alapján mégsem egyszerű szinonimáról beszélhetünk, inkább egy harmadik alkategóriáról.

1. Liminal fantay (Küszöb-fantasy)

Olyan fantasy-történet, amely a „realizmusból” a fantasybe vezető átjáró „küszöbén” áll. Fogalmát Farah Mendlesohn használja először. Ő „*elidegenített fantasy*ként” (*estranged fantasy*) is aposztrofálja.⁴⁸ A *küszöb-fantasy*t leginkább az *alacsony (low) fantasy* további alkategóriájaként, olyan történetként lehet jellemezni, amelyben az „evilági” karakterek nem észlelik, nem ismerik föl a külső fantasztikus világból érkező a bűvös eszközöket, történeteket, szereplőket, ami persze csökkenti a fantasztikus hatást, de a „csoda érzete” mégis megjelenik.⁴⁹ Ez alapvető – ha nem is „tudatos” – eszköz a *mágikus realizmus*⁵⁰ esetében is, amelyet Stableford szintén a fantasy-műfajok közé sorol.

2. Intrusive fantasy (Betolakodó fantasy)

Csaknem hétköznapi történet, amelyben a csoda nem feltétlenül következik be. A csodás kívülről mintegy „benyomul”, behatol a hétköznapi valóságba azáltal, hogy annak megszokott keretei között természetfölötti látogatók – pl. tündérek, hazajáró szellemek stb. – esetleg varázslatos eszközök jelennek meg. A kategóriát Farah Mendlesohn határozta meg *Toward a Taxonomy of Fantasy* (A fantasy rendszertana) c. tanulmányában.⁵¹ Itt a *bemerülő (immersive)* és a *portál-fantasy*vel együtt a *küszöb (liminal) fantasy* részműfajaként (*splinter category*) jellemzi.

A *betolakodó fantasy*ek úgy működnek, hogy az „elsődleges” (normál) világ keretein belül – egy bűvös tárgy bemutatása vagy egy természetfeletti lény megjelenése – bomlasztó, végső soron kaotikus hatást eredményez, s a „nézőpont-karakterből” (*viewpoint character* – akinek a szemszögéből látjuk a történeteket) ez döbbenetet, rémületet vagy rettegést vált ki. A *betolakodó*

fantasyk majdnem mindegyike egyfajta „normalizálódó történetívet” követ: a történet a behatolás, benyomulás eljövételével kezdődik, és a végső „ördögűzés” (*exorcism*) – a fantasztikum elfogadása, „használata”, a rettegés legyőzése – irányába tart. Mendlesohn rámutat, hogy a *betolakodó fantasy* különbözik a *portál-fantasytől*, ahol a portálok – a két világ közti átjárók – már a kezdet kezdetén nyilvánvalóak. Ezek a kapuk lehetővé teszik azt, hogy a főszereplők csodavilágokba keljenek át, de semmi a másodlagos nem hatolhat be az elsődleges világ keretei közé; az olvasó mintegy „védett” helyzetben van: nem kell arra számítania, hogy a fantasztikum „megszokottá” válhat, energiáját csak a másodlagos világban való gyönyörködésre, annak csodáira pazarolhatja. Így, amíg az olyan kedvelt *portál-fantasyk*, mint **L. Frank Baum** Oz-sorozata ugyanazon meghatározó karakterekkel is működőképesek, addig a *betolakodó fantasyk* hajlamosak akár kedvelt főszereplőik „eldobására” is, mivel jelenlétük megszünteti a csoda átélését. (Hiszen egy „bejártott” karakter már nem fog meglepődni, ha a másik világ fantasztikumával újra szembekerül.) Ebből adódik az a következtetés, hogy a behatolások „generátorai” nem maguk a szereplők, hanem pl. különleges helyszínek lehetnek, amint az **Robert Holdstock**: *Mythago Wood* (A Mitágó-erdő) c. regénye esetében is történik.⁵²

3. Immersive fantasy (Bemerülő fantasy)

A cselekmény menete az ilyen típusú művekben az, hogy a szereplő a hétköznapi valóságból átkerül egy csodavilágba. (A csodavilág mintegy elragadja, ám a karakter mindig vendég marad, sosem válik a részévé; csupán „belemerül” az új dimenzióba.) De sosem lehetünk biztosak abban, hogy mindez „valójában” is megtörtént, végig bizonytalanságban maradunk abban a kérdésben, hogy az események nem a főszereplő álmában, képzeletében történtek-e.

Pl. **L. Frank Baum**: *The Wonderful Wizard of Oz*; **Michael Ende**: *The Neverending Story* (A Végtelen Történet)

A *bemerülő fantasyk* cselekménye teljesen egy másodlagos világ keretei között bontakozik ki; a főszereplők pedig az elsődleges „reális” világhoz tartoznak. A bemerülés legfontosabb következménye, hogy a nézőpontkaraktereknek el kell fogadniuk azokat a fantasztikus entitásokat, amelyekkel őket az új környezet körülveszi, s bár nem veszítik el identitásukat, mindazonáltal kivételes, különös találkozásokban van részük. Mindez végső soron azt eredményezi, hogy a fantasztikum bőséges megnyilatkozásai ellenére csökken „csodák értéke”. A *magas fantasy* éppen ellentétes célt igyekszik elérni: azt, amit Tolkien „bűvöletnek” (*enchantment*) hív. A bűvölet „másodlagos hit” (*secondary belief*) – egyfajta beleélést, kettős tudatot – hoz létre az olvasóban. Ennek alapfeltétele, hogy nincs átjárás, bemerülés: az egész történet egy gondosan megkonstruált, életképes, öntörvényű „másodlagos” világban játszódik. A *magas fantasy* jellegzetes hatása és jellemzői ennek az eljárásnak a következményei.⁵³

Dream fantasy (Álom-fantasy)

Logikailag ez a műfaj egyaránt sorolható az *alacsony* és a *küszöb fantasy* körébe. A főhős álmában kerül egy másik világba, melynek valódisága végig kétséges marad.⁵⁴

Pl. Lewis Carroll: *Alice's Adventures in Wonderland*; (Alice Csodaországban); J. M. Barrie: *Peter Pan* (Pán Péter)

Visionary Fantasy (Látomásos/Vizionárius fantasy vagy Surrealism)

Az *álm-fantasy* egy válfaja, amely nem feltétlenül álom, hanem másfajta látomás/látomás formájában vetíti elénk a történetet, amelynek célja akár kinyilatkoztatás is lehet.⁵⁵

Hallucinatory vagy Delusional fantasy (Káprázat-fantasy)

A *káprázat-fantasy* hasonló jellegű szöveg, mint a *látomásos fantasy*. Itt azonban a látott képek megtévesztik a nézőpont-karakteret. Stableford aspektusában az alműfaj ösképe **Cervantes: *Don Quijote*** c. regénye.⁵⁶

Theriomorphic fantasy (Állatalakos fantasy)

Olyan fantasy, amelyben emberek állattá, állatok emberré alakulnak. Stableford szerint helyesebb az alakváltás (*shapeshifting*) kifejezést használni, ami utal az öntudatos irányításra, az átváltozás szabályozottságára, megfordíthatóságára utal. A tudatosság azonban nem minden állatalakos *fantasy*ben van jelen. Előfordulnak esetek, amikor önkényesen, esetleg büntetésből változnak át a karakterek, ami mindenképp mitikus forrásokra, archetipikus elemekre utal.⁵⁷

Pl. **Franz Kafka: *Metamorphosis*** (Átváltozás); Selma Lagerlöf: *Niels Holgersson*

Epic fantasy (Epikus fantasy)

A fantasynek ez az iránya az eposzok újkori felfedezése nyomán bontakozott ki; abban a korban, amikor az ún. „civilizált” ember elveszítette a kapcsolatát a hagyományos mitológiákkal, és „mítoszéhsége megnövekedett. Az *epikus fantasy* mind történetében, mind szövegezésében erőteljesen igyekszik átvenni a hagyományos eposzok sajátosságait, mintegy „reprodukálni” azokat. Néha verses formájú szövegek tartoznak ide. Tulajdonképpen áleposzok, álmítoszok. A *magas fantasy* közvetlen előképének, korai irányának is tekinthetőek szövegei.

Pl. J. R. R. Tolkien életműve (különösen a korai szakasz); George Raymond Richard (G. R. R.) Martin: *A tűz és jég dala*-sorozat (*Trónok harca* néven is ismert.)⁵⁸

High fantasy (Magas vagy csodás fantasy)

A nevet először Lloyd Alexander használta 1971-es *High Fantasy and Heroic Romance*⁵⁹ c. esszéjében. Ezt követően Kenneth J. Zahorski és Robert H. Boyer tettek kísérletet arra, hogy új terminológiát hozzanak létre a fantasy-alműfajok megnevezésére. Zahorski és Boyer rendszertanában a *magas fantasy* olyan szépprózai szövegek összessége, amelyek teljes egészében másodlagos világokban játszódnak, míg az *alacsony fantasy* (amivel a *magas fantasy* azonnal összevetik) olyan művek sora amelyek „elsődleges világba” vannak helyezve, s ebbe egy rejtett „másodlagos világból” bűvös tárgyak és egyéb entitások kerülnek át (lásd: *betolakodó fantasy*). Nem minden másodlagos világban játszódó fantasy felel meg a *magas fantasy* Zahorski és Boyer által meghatározott követelményeinek. Kizárták a *humoros* (*humorous*), az *állati* (*animal*), a *mitikus* (*myth*) *fantasy*t, nemkülönben a *tündérmeséket* (*fairy tales*), a *gótikus* (*gothic*), a *tudományos* (*science*) *fantasy*t és nem utolsó sorban a *kard és boszorkányság* (*sword and sorcery*) szövegeit is ebből a körből. A kategóriákat végül nem sikerült egyik oldalon sem gyarapítani: mert miközben a *magas fantasy* és az utóbbi csoportok kapcsán a fenti felosztás megszületett, egyre nehezebbé vált határozott különbséget tenni az egyes alműfajok között. További bonyolította a helyzetet, hogy közben színre lépett a *portál fantasy* fogalma is.⁶⁰

A műfaji meghatározások kapcsán ráadásul alternatív szemszögű kategóriák is felálltak. **Nikki Gamble** és **Sally Yates** a *magas fantasy* következő három alcsoportját különbözteti meg a keretszínterek szempontjából:

1. Elsődleges világ nem létezik, csak alternatív (másodteremtett) világ. (Pl. ilyen Tolkien életműve.) Ez azonban az elsődleges világ alternatívája, tükörképe.
2. Az elsődleges világból portál (kapu, átjáró) nyílik a másodlagos világba. Lewis Carroll: *Alice's Adventures in Wonderland*, C. S. Lewis: *The Lion, the Witch and the Wardrobe* (Portal fantasy *Átjárós fantasy*)
3. Az alternatív világ fizikailag jelen van az elsődleges világban, annak részeként, ám rejtetten (J. K. Rowling: *Harry Potter* –sorozat)⁶¹

Az **1. csoportba** tartozó *magas fantasy* esetében a szereplők és valami utáni kutatásuk (elvégzendő feladatuk) határozza meg a cselekményt. Ebből a szempontból a következő lehetőségek különíthetők el:

- A hős társai véletlenszerűen lesznek kiválasztva, sokuknak neve sincs, vagy csupán a nevüket ismerjük (Zsákos Bilbó és a törpök)
- A hősnek lehet egy alteregója, amelyet legfőképpen becsületessége határoz meg. (Csavardi Samu)
- A hősnek lehet egy finomabban megrajzolt alteregója, amelyet a hős által birtokolt erényekkel ellentétes tulajdonságok határoznak meg. (Gollam)
- A hős társaságának határozottan eltérő karakterei vannak, amelyek kiegészítik egymást. (A Gyűrű Szövetségének tagjai)
- Kutatás közben változatos tájakon és kalandokon mennek keresztül, segítő mellékalakokkal találkoznak, szörnyekkel küzdenek meg (próbatételek), kísértéseket kell legyőzniük.⁶²

A **2. csoportba** tartozó szövegek esetében a helyszínek határozzák meg a cselekményt

Utazás – visszatérés, avagy: Otthon – Távolság – Otthon.

A történet itt is utazáson alapul, de az ismerős (elsődleges) világból egy másodlagos (csoda) világba. (Alice, Dorothy, Peter Pan).

Mind a három fantasy-típus esetében megtalálhatók a következő karakterek:

A Bárd, a Megvásárolható (gyanús erkölcsű) Nő, a Nem Tipikus Varázsló (Gay Mage), a Gögös (parancsolgató) Nőszemély, a Nagydarab Erős Jámbor, a Komoly Harcos, a Karcsú, Kecses Ifjú, a Pici Ravasz, a Tehetséges Hajadon, a Lelkes Kamaszfiú, az Ellenszenves Idegen, a Bölcs Öreg.⁶³

A *magas fantasy* háttere (díszlet, környezet):

Aprólékosan kidolgozott, részletes, jellegzetes, feltérképezhető, változatos.

A Nyelvhasználat:

Egyfajta „fentebb stílus”, „epikus hömpölygés” jellemzi.

Fő Témák:

Harc a teremtés és a Gonosz erői között, amelynek a főszereplők a részesévé válnak. A karakterek állásfoglalásuk szerint jellemződnék. Az újabb típusú ~ -ban a karakterek jelleme már árnyaltabb.⁶⁴

Portal fantasy (Átjárás v. Portál-fantasy)

Ezekben a történetekben egy varázslatos kapun át keresztül lehet járni a hétköznapi és a csodavilág közt (elsődleges, másodlagos v. parallel világ). (Az átjáró lehet folyosó, tükör, alagút, szekrény, stb.)⁶⁵

Pl. Baum: *Oz*-sorozat (tornádó); Travers: *Mary Poppins* (Bertie az aszfaltrajzoló rajza); Carroll: *Alice*-sorozat (A Nyúl ürege, a tükör); C. S. Lewis: *Narnia*-sorozat (ruhásszekrény); J. K. Rowling: *Harry Potter*-sorozat (A King's Cross pályaudvar fala); Ende: *Végtelen történet* (Barnabás könyve) stb.

Quest Fantasy (Utaztató fantasy)

Az utaztató fantasy a *magas (high) fantasy* hatására alakult ki, azonban nem örökölte annak igényességét, és gondos építkezését. A cselekmény háttere, a karakterek minimális megformáltsága, az indítékok laposságja jellemzi ezeket a szövegeket, amelyekben elnagyolt, kapkodó kezdés után azonnal megkezdődik a végtelenül elnyújtott, és kalandokkal, sematikus, kölcsönzött csodalényekkel telezsúfolt utazás. A cselekmény a végtelenségig elnyújtható (*stretchable*), s a befejezés gyakran gyenge, logikailag nem indokolt. A korábban már említett *commodified*

(üzletiesített, kommersz) epikus fantasyknek ez a sebes szaporodása, amelyekben a karakterek mesebeli tájakon vándorolnak, és eközben bűvös tárgyakat gyűjtenek, arra ösztönözte **Nick Lowe**-t, hogy a „cselekménykupon” (*plot coupons*) kifejezést használja az *utaztató fantasy*kkal kapcsolatban.⁶⁶ Ez analógia a marketingvállalkozásokat idézi, a másodlagos világ ezekéhez hasonló „akciót” kínál a karaktereknek: a szereplők – mint „fogyasztók” jelennek meg, s miután elegendő mennyiségű kupont gyűjtöttek össze, ezeket a világ megváltására válthatják be.⁶⁷

Pl. Lin Carter: *The Black Star* (A Fekete Csillag)

Az utaztató fantasy jellemzői:

- Utazás, kalandok sora a hős és csapata számára.
- Egyre erősödő kihívások.
- A küldetés átvétele után az addigi stabil alap megváltozik (lásd korábban: Todorov a fantasztikumról).
- A főszereplő esendő(nek látszó) ember, rejtett képességekkel.
- Varázstárgyak, bölcs segítő (tündérmesei motívumok).
- Utaztató regények kalandsora.
- Legyőzendő Sötét Nagyúr.⁶⁸

Sword-and-sandal (Kard és Saru fantasy)

A magas fantasy hatásait tükrözi, de annak inkább karikatúrisztikus megjelenési formája. Olasz eredetű fantasy alműfaj. Ókori témájú (nem középkori, mint a *kard és boszorkányság* és a *magas fantasy*), az olaszok kísérletét jelzik sajátos fantasy-hagyomány megteremtésére. A történetek egy kvázi-ókorban játszódnak, görögös, ill. latinus keretek között, és erősen tükrözik részint a görög-római mítoszok, részint a korai hollywoodi szuperfilmek hatását.

Pl. *Spartacus*-sorozat. Csak filmalkotásokban van jelen, irodalmi formában nem létezik.⁶⁹

Munkánkban a fantasy legismertebb alműfajait igyekeztünk összefoglalni. A feladat izgalmas, és hatalmas. A térképezés kezdetén vagyunk: a fantázia birodalma végtelen körülöttünk, s határai egyre tovább tágulnak. Amit eddig leírtunk még csak ízelítő, nagyon egyszerű útjelző a kíváncsi vándorok és kutatók számára, akik nyomunkba lépnek.

9. Felhasznált irodalom, források:

- [1.] ALEXANDER, Lloyd: *High Fantasy and Heroic Romance* [on-line] http://archive.hbook.com/magazine/articles/1970s/dec71_alexander.asp (letöltés: 2014. 03. 10.)
- [2.] BÁRDOS József – GALUSKA László Pál: *Fejezetek a gyermekirodalomból*, Nemzedékek Tudása, Bp. 2013.
- [3.] CARTER, Lin: *Imaginary Worlds*, Ballantine, 1973
- [4.] DAVIS, Sioned (szerk.): *Mabinogion. Walesi legendák*, General Press, Bp. 2009.
- [5.] DYER, Richard: The White Man's muscles in: Uő: *White Routledge*, 1977. 145 – 184. p.
- [6.] GALUSKA László Pál: A siker titkai, in: *Nyelv és Tudomány*, 2010. 05. 07. [on-line] <http://www.nyest.hu/hirek/harry-potter-es-a-gyuruk-ura-a-siker-titkai> (letöltés: 2015. 01. 05.)
- [7.] GAMBLE, Nikki & YATES, Sally: *Exploring Children's Literature*, London, 2009
- [8.] HUNT, Peter (edit.): *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, Routledge Ltd Oxon, Abingdon, 2004
- [9.] IRVINE, Alexander C.: Urban fantasy, in: JAMES, Edward & MENDLESOHN, Farah (edit.): *Fantasy Literature*, Cambridge University Press, 2012. 200 – 213. p.

- [10.] JAMES, Edward & MENDLESOHN, Farah (edit.): *Fantasy Literature*, Cambridge University Press, Cambridge, 2012
- [11.] KISANTAL Tamás: Fantasztikum, horror és töredékesség H. P. Lovecraft szövegeiben, in: *PRÆ*, 2003/1, 14 – 23. p. [on-line] lelőhely: <http://www.prae.hu/prae/journals.php?jid=43&jaid=236> (letöltés: 2007. 10. 12.)
- [12.] LOWE, Nick: The Well-Tempered Plot Device, in *Ansible*, 1986. July [on-line] <http://news.ansible.uk/plotdev.html> (letöltés: 2014. 10. 12.)
- [13.] MAÁR Judit: *A fantasztikus irodalom*, Osiris, 2001.
- [14.] MENDLESOHN, Farah: Towards a Taxonomy of Fantasy, in: *Journal of the Fantastic in the Arts* 13, no. 2 (2002): 173 – 187.p.
- [15.] MÉREI Ferenc – BINÉT Ágnes: *Gyermeklélektan*, Gondolat, Bp. 1981.
- [16.] STABLEFORD, Brian: *Historical Dictionary of Fantasy Literature*, Historical Dictionaries of Literature and the Arts, No. 5, The Scarecrow Press, Inc. Lanham, Maryland • Toronto • Oxford, 2005
- [17.] TODOROV, Tzvetan: *Bevezetés a fantasztikus irodalomba*, Napvilág, Bp. 2002.
- [18.] TOLKIEN, J. R. R.: *A Gyűrűk Ura* (előszó) Európa, Bp. 2002.

Hivatkozások

¹ TODOROV, Tzvetan, 2002. 68 – 73. p.

² TODOROV, Tzvetan, 2002. 73 – 76. p.

³ MAÁR Judit, 2001. 160 – 172. p.

⁴ TODOROV, Tzvetan, 2002. 76 – 79. p.

⁵ MAÁR Judit, 2001. uo. A kérdéskörrel más kontextusban magunk is szót kívánunk még ejteni: bizonyíthatóak az összefüggések a középkori boszorkány- és máguspercek szemléletmódja, ill. a későbbi fantasztikus irodalom karakter-felfogásai között. Alapszinten kétféle generatív karaktertípus különböztethető meg: a „mágus” és a „boszorkány”. A *mágus* intellektuális módon áll a fantasztikumhoz, úgy véli, megértette és irányítja az eseményeket: ezért végül a fantasztikum erői diadalmaskodnak rajta, és elbukik. A *boszorkány* nem látja (nem is óhajtja látni) a magasabb összefüggéseket, csupán elragadják, sodorják az események, attitűdje ezért legfeljebb „látó”, „javas” jellegű, mindenképp szubmisszívebb, mint a *mágusé*.

⁶ TODOROV, Tzvetan, 2002. 97. p.

⁷ Erről bővebben: MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes: 1981. 239–245. p.

⁸ Lásd pl.: KISANTAL Tamás, 2003. 14 – 23. p.

⁹ CARTER, Lin, 1973. 6. p.

¹⁰ STABLEFORD, Brian, 2005. 201. p.

¹¹ DAVIS, Sioned, 2009. A történetek eredendően az 1350-es ún. *Rhiderchi fehér kódexben* és az 1382 – 1410 között íródott *Hergesti piros kódexben* lettek rögzítve, és a walesi-angol irodalomtörténet egyik fontos nyelvemlékének tekintik őket.

¹² CARTER, Lin, 1973. 8. p.

¹³ CARTER, Lin, 1973. 9. p. (Egyébként Tolkien is tiltakozott az allegorikus olvasatok ellen saját művei esetében, erről később szót ejtünk.)

¹⁴ HUNT, Peter, 2004. 444. p.

¹⁵ KORNIA Zsolt, 1988.

¹⁶ A fantasy történetéről lásd még: GAMBLE, Nikki & YATES, Sally, 2009. 118 – 120. p.

¹⁷ BÁRDOS József – GALUSKA László Pál, 2013. 101. p.

¹⁸ HUNT, Peter, 2004. 450. p.

¹⁹ STABLEFORD, Brian, 2005. 306. p.

²⁰ STABLEFORD, Brian, 2005. 147 – 148. p.

²¹ STABLEFORD, Brian, 2005. 180 – 181. p.

²² JAMES, Edward & MENDLESOHN, Farah, 2012. 214 – 223. p.

²³ STABLEFORD, Brian, 2005. 313. p.

²⁴ STABLEFORD, Brian, 2005. 413 – 415. p.

²⁵ GAMBLE, Nikki & YATES, Sally, 2009. 128. p.

²⁶ JAMES, Edward & MENDLESOHN, Farah, 2012. 236 – 248. p.

²⁷ STABLEFORD, Brian, 2005. 199 – 200. p.

²⁸ STABLEFORD, Brian, 2005. 65 - 66. p.

²⁹ HUNT, Peter, 2004. 441. p.

³⁰ STABLEFORD, Brian, 2005. 366. p.

³¹ STABLEFORD, Brian, 2005. 331. p.

³² STABLEFORD, Brian, 2005. 331. p. A témáról bővebben uő: 28 – 29. p.

³³ STABLEFORD, Brian, 2005. 43. p.

³⁴ STABLEFORD, Brian, 2005. 321 – 322. p.

³⁵ TOLKIEN, J. R. R., 2002. 11 – 12. p. „Ami a belső jelentését vagy »eszmei mondanivalóját« illeti, a szerzőnek nem állt szándékában, hogy ilyesmi is legyen benne. Se allegóriát írni, se aktuális célzásokba bocsátkozni nem kívánt. Ahogy a történet nőtt-nődögélt, különféle gyökereket eresztett (a múltba), és váratlan ágakat is hajtott, de a fő témát eleve megszabta, hogy adva volt a Gyűrű mint szükségszerű összekötő kapocs közte és a »Babó« között. Egyik legfontosabb fejezete, »A múlt árnyéka«, a legrégebbiek közül való. Már rég elkészült, amikor 1939 előszelei fűjdogálni kezdtek, figyelmeztetve az elkerülhetetlen katasztrófára, és a történet lényegében akkor is ugyanúgy folytatódott volna, ha a katasztrófát netalán sikerül elkerülni. Forrásai jóval régebből valók, sokszor csak gondolatban, de néha írásban is, és az 1939-ben kitört háború, illetve a következményei semmit, vagy majdnem semmit se változtattak rajta.

A valóságos háború sem lezajlásában, sem végeredményében nem hasonlít a legendák háborújához. Ha megihlette vagy befolyásolta volna a legenda kialakulását, akkor bizonyos, hogy a Gyűrűt igenis megszerzik és felhasználják Szauron ellen, Szauron nem semmisül meg, hanem rabszolga lesz, Barad-dűrt pedig nem pusztítják el, hanem megszállják. Szarumán, miután nem sikerült a Gyűrű birtokába jutnia, a kor zűrzavarai és árulásai között bizonyára megtalálta volna Mordorban a hiányzó láncszemeket, hogy kiegészítse, amire gyűrűtudományi kutatásai során maga is rájött, és hamarosan elkészítette volna a saját Nagy Gyűrűjét, hogy szembeszállhasson Középfölde önjelölt uralkodójával. Ebben a küzdelemben mindkét fél gyűlölettel és megvetéssel tekintett volna a hobbiokra: nem élhettek volna sokáig, még rabszolgasorban sem.

Akik szeretik az allegóriát vagy az aktuális utalásokat, még sok más fordulatot is kitalálhatnak ízlésük vagy felfogásuk szerint. De én a magam részéről szívből utálok az allegóriát minden formájában - így vagyok vele, amióta csak koromnál fogva és elővigyázatosságomnak köszönhetően fel tudom ismerni, ha jelentkezik. Sokkal jobban szeretem a történelmet, akár valóságos, akár kitalált, és pedig azért, mert igen változatosan alkalmazható az olvasók gondolataihoz és élményeihez. Sokan bizonyára összetévesztik ezt az »alkalmazhatóságot« az »allegóriával«, de az egyik az olvasó szabadságából fakad, a másik az író uralmi törekvéseiből.”

³⁶ STABLEFORD, Brian, 2005. 406 – 407. p.

³⁷ STABLEFORD, Brian, 2005. 145 – 146. p.

³⁸ STABLEFORD, Brian, 2005. 324. p.

³⁹ STABLEFORD, Brian, 2005. 200 – 213. p.

⁴⁰ STABLEFORD, Brian, 2005. 413. p.

⁴¹ Az ábra IRVINE, Alexander C.: Urban fantasy c. tanulmánya alapján készült. 2012. 200 – 213. p.

⁴² STABLEFORD, Brian, 2005. 383. p.

⁴³ STABLEFORD, Brian, 2005. 393 – 394. p. Lásd még: MATTHEWS, Richard, 1997. 118. p.

⁴⁴ „pure fantasy or heroic fantasy” CARTER, Lin, 1973. 7. p.

⁴⁵ STABLEFORD, Brian, 2005. 197. p.

⁴⁶ GAMBLE, Nikki & YATES, Sally, 2009. 120. p.

⁴⁷ STABLEFORD, Brian, 2005. 256. p.

⁴⁸ MENDLESOHN, Farah, 2002. 173 – 187. p.

⁴⁹ STABLEFORD, Brian, 2005. 249. p.

⁵⁰ STABLEFORD, Brian, 2005. 249. Pl. Gabriel García Márquez regényei.

⁵¹ MENDLESOHN, Farah, 2002. 173 – 187.

⁵² STABLEFORD, Brian, 2005. 217 – 218. p.

⁵³ STABLEFORD, Brian, 2005. 214. p. A „secondary belief” kérdésköréről Tolkien hazánkban *Szörnyek és ítések* címen ismert tanulmánygyűjteményében olvashatunk. TOLKIEN, J. R. R., 1997. 132. p.

⁵⁴ GAMBLE, Nikki & YATES, Sally, 2009. 127 – 128. p.

⁵⁵ STABLEFORD, Brian, 2005. 417 – 418. p.

⁵⁶ STABLEFORD, Brian, 2005. 188. p.

⁵⁷ STABLEFORD, Brian, 2005. 403 – 404. p.

⁵⁸ STABLEFORD, Brian, 2005. 130. p.

⁵⁹ A cikk teljes terjedelmében olvasható. ALEXANDER, Lloyd, 1971.

⁶⁰ STABLEFORD, Brian, 2005. 198. p.

⁶¹ GAMBLE, Nikki & YATES, Sally, 2009. 121 – 122. p.

⁶² GAMBLE, Nikki & YATES, Sally, 2009. 121 – 127. p.

⁶³ GAMBLE, Nikki & YATES, Sally, 2009. 123. p. Az állandó, archetipikus karaktertípusokról másutt már szót ejtettünk. Lásd pl. GALUSKA László Pál, 2010.

⁶⁴ GAMBLE, Nikki & YATES, Sally, 2009. 122 – 126. p.

⁶⁵ STABLEFORD, Brian, 2005. 323 – 324. p.

⁶⁶ Erről bővebben: LOWE, Nick, 1986.

⁶⁷ STABLEFORD, Brian, 2005. 337. p.

⁶⁸ JAMES, Edward & MENDLESOHN, Farah, 2012. 190 – 199. p.

⁶⁹ Bővebben: DYER, Richard, 1977. 145 – 184. p.

Szerző: Dr. Galuska László Pál főiskolai adjunktus, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Alapismereti és Szakmódszertani Intézet;
Tel: +36 76 501 779; E-mail: galuska.laszlo@tfk.kefo.hu

A transzkulturalitás néhány elméleti aspektusa és magyar irodalomtörténeti példája

Theoretical positions and Hungarian literary historical example of transculturalism

Lipócziné Csabai Sarolta

Idegennyelvi Intézet, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar

Összefoglalás

Jelen tanulmány a kultúrák köziség jelenlétét vizsgálja az irodalomban a magyar irodalomtörténet pozíciójából kiindulva. A választott szerzők szocializációját és az adott műnek az egyetemes irodalmi kontextusban elfoglalt helyét szem előtt tartva példákat hoz a kultúrák köziségre a külföldi szakirodalomban bevezetett irodalmi transzkulturalitás fogalmát használva. A példák között megjelenik a Habsburg Monarchia soknyelvű kultúrája, a fordítási irodalom, az emigráció okozta szerzői nyelvváltás és utalás történeke a kisebbségi és a migráns irodalomra.¹ A dolgozat tárgya Kristóf Ágota író svájci emigrációjában francia nyelven írt, a 2. világháborús irodalomhoz sorolható egyik regényének a kultúrák köziség szemszögéből elvégzett elemzése is.

Abstract

This paper analyses – starting from the position of the Hungarian literature history – the situation of literature works being on the border of two cultures. From the point of view of the socialisation of the author and the place of the analysed text in the context of the general literature, the author of this paper brings literature examples for works on the border of two cultures using the expression 'transculturalism'. Among the examples you can read about the culture of the Habsburg Empire using several languages, the transfer of cultures, the translation, the language swift in the exile, and there is a reference for the literature of minorities and migrants. The representation of the recent past is by the Hungarian composer, Ágota Kristóf, written her texts in French in the emigration.

Kulcsszavak: nemzeti irodalom, kultúrák köziség, transzkulturalitás, műfordítás, emigráció.

Keywords: national literature, being on the border of two cultures, transculturalism, translation, exile.

¹ Jelen publikáció összefüggést mutat a Német és az Osztrák Gyermek- és Ifjúsági Irodalomkutató Társaság „Kinder- und Jugendliteratur und -medien: Kulturalität, Interkulturalität, Transkulturalität in Kinder- und Jugendliteratur und -medien” (Kulturalitás, interkulturalitás, transzkulturalitás a gyermek- és ifjúsági irodalomban és médiumokban) c. konferenciáján a Bécsi Egyetemen (2013.05.11.) – a Campus Hungary támogatásával - elhangzott előadásommal, és az annak eredményeként a bécsi Praesens Kiadónál megjelenés alatt levő publikációmmal, így a témában végzett kutatás további eredménye.

1. Bevezetés

Az irodalmi transzkulturalitás fogalma - a kultúrák köziség fogalmával párhuzamos használatban – a megjelenő művek nyomában született meg az irodalomtudományban a kultúrák egymásra hatásának, együttes megjelenítésének, kapcsolatának leírására.

Az irodalmi művek kulturális és kultúratudományi megközelítése ugyanakkor kezdettől fogva magában hordoz egy interkulturális aspektust. A kultúráról, mint részrendszerekről és azok kapcsolódásairól szóló rendszer-felfogás rávilágít az intra- és interkulturális kapcsolatok működésére. (Orosz 2010, 84) Mindezen kapcsolatok leírására a teoretikusok bevezették a transzkulturalitás fogalmát, amely lehetővé teszi a kultúrák találkozásának, keveredésének rendszerbe helyezését, értelmezését. (Welsch 1994, 2)

Az interkulturalitás és a multikulturalitás jelenségeinek leírása mellett a transzkulturalitás vizsgálata elfogadott vizsgálati szemponttá vált az irodalomtudományban. Mindemellett használatban van a kultúrák köziség (Fried 1999) és a kultúrtranszfer fogalma is. Ez utóbbi inter- és intrakulturális kölcsönhatások leírását teszi lehetővé, magában rejti a reciprocitást és a jelenségre, mint folyamatra irányítja a figyelmet. (Mittelbauer 2010, 2)

Jelen tanulmány – a magyar irodalomtörténet pozíciójából kiindulva - a kultúrák köziség jelenlétét vizsgálja az irodalomban. Szem előtt tartva a kiválasztott szerzők szocializációját és az adott mű helyét az egyetemes irodalmi kontextusban példákat hoz a kultúrák köziségre a külföldi szakirodalomban újabban bevezetett irodalmi transzkulturalitás fogalmát használva. A példák között megjelenik a Habsburg Monarchia soknyelvű kultúrája, a fordításirodalom, az emigráció okozta szerzői nyelvváltás, és utalás történik a kisebbségi és a migráns irodalomra. A dolgozat tárgya Kristóf Ágota író svájci emigrációjában francia nyelven írt, a 2. világháborús irodalomhoz sorolható egyik regényének a kultúrák közisége szemszögéből elvégzett elemzése is.

2. Kultúrák között a Habsburg Monarchiában

„Az etnikai alapon meghatározott 'kulturális terek', annak ellenére, hogy mindig is átfedték egymást, rendezőelvként szolgálnak az olyan soknemzetiségű államok, mint a Habsburg Monarchia történetírásában.”...”A történetírásnak abból kell kiindulnia, hogy a kulturális terek folyamatosan változnak, és az irodalmi szövegeknek csak viszonylagosan önálló kontextusát, szociális és kommunikációs háttérrendszerét adják: a kulturális térben több etnikai és nyelvi kultúra metszi egymást.” (Herzog 2002, 3) A Habsburg Monarchia – ill. 1867 óta az Osztrák-Magyar Monarchia keretein belül – olyan szerzőket is találunk a magyar irodalomban, akik kulturálisan és nyelviileg két kultúrához tartoznak és életművük két kultúra metszéspontjában helyezkedik el.

A kétnyelvű irodalom szabad cseréjének példaként említjük az 1822-ben megjelent első magyar mesegyűjteményt, Georg von Gaal: *Märchen der Magyaren* [Gaal 1822] c. kötetét, amely kultúrák közis társadalmi kontextusban jött létre és kultúrtranszfert eredményezett. A kötetbe szerkesztett meséket Georg von Gaal magyar nyelven jegyezte le, majd német nyelvre dolgozta át és német nyelvterületen adta ki. Így recepciójuk is a német – nyelvű – irodalom közegében jelent meg. (Lipóczi 2015, 205)

Georg von Gaal kötetének anyaga a magyar kultúra részeként került be a köztudatba, még akkor is, ha német nyelven jelent meg. Célcsoportja a német nyelvet beszélő

olvasóközönség, amelynek magyar tagjai – egyre inkább – magyar nyelven is be tudták fogadni a műveket. A német nyelvű átdolgozás pedig a német írásbeli kultúra részévé tette Gaal György meséit, amelyek további német és magyar kiadásokat értek meg. A különböző kultúrák elemeit magukban hordozó népmesék transzkulturális folyamatok eredményeként is felfoghatók.

3. Műfordítás és transzkulturalitás

Martin Luther óta különböző műfordítási modellek láttak napvilágot, amelyek a fordítástudomány által leírhatók. Minden fordítási modell közös jellemzője, hogy a fordítást kapunak tekinti a lefordított mű kultúrájára. A fordítás a transzkulturális kommunikáció különleges helyeként is értelmezhető, mivel a fordítás során a szociális cselekvéshez és két kultúra nyelvéhez kötött dinamikus folyamatról van szó, amely adott szituatív körülmények között kultúrspecifikus nyelvi mintákat követ és ennek eredményeként egy funkciónak megfelelő célszöveg jön létre. (Sigrid Kupsch-Losereit 1995, 1) A globalizáció folyamatában a fordítás paradigma váltása megy végbe, amely szerint a dekonstruktív nyelv- és fordításfelfogások és a transzkulturalitás mint egy új kultúrkonceptió kerülnek előtérbe és posztmodern jelenségekkel függnek össze. (Yücel 2008, 2)

Az interkulturális elméletek a saját kultúra struktúrájának homogén voltából indulnak ki és az idegen kultúrára irányulnak. A két kultúra különbségéből adódó eltérések elemeire építenek, azokat gyűjtik össze. A transzkulturalitásról szóló elméletek a kultúrák hibrid természetét tartják szem előtt azt állítva, hogy állandóan olyan kulturális formák jönnek létre, amelyek nem egy kultúra keretein belül, hanem nemzeti kultúrák találkozása és határok átlépése során keletkeznek. Ez az elmélet a nemzeti kultúra kereteinek kinyitását írja le és a kultúrák sokféleségére koncentrál. (Assmann 1995, 270)

A fordítási tevékenységre vonatkozóan a következő következtetésekkel szolgál: A professzionális fordító a kulturális kontextusban befogadja a szöveget és innovatívan dolgozik rajta. Csak az a műfordító tud egy szöveget jól lefordítani, aki mindkét kultúrát jól ismeri.

Arra a kérdésre, hogy a szöveg mindkét kultúrának ugyanazt jelenti-e, tagadó választ lehet adni. Johann Wolfgang Goethe és követőinek világirodalom-konceptiója szerint egy nemzet irodalmához képest más kultúrában létrejött világirodalmi művek mindemellett a nemzeti irodalom fontos részévé válhatnak, miközben új témákat és formákat hoznak és hatással lehetnek más nemzetek irodalmára.

3.1. Gyermek- és ifjúsági irodalmi műfordítások a kultúrák dialógusában

A kulturális, a nemzeti és az európai identitásképzésnek, a nemzetközi kultúrák közvetítésnek, valamint az inter- és transzkulturalitásnak a gyermek- és ifjúsági irodalomhoz sorolható művek is fontos terepét képezhetik. Ezek az összefüggések az irodalomkutatás módszerein belül a kultúrákutató, a komparatiztika, az imagológia és a fordítástudomány segítségével kutathatók eredményesen.

A magyar gyermek- és ifjúsági irodalom története során sok példát találhatunk a kultúrtranszfer folyamataira. A nemzeti irodalom internacionalizálására és más országokban történő nemzetivé válására Molnár Ferenc: *A Pál utcai fiúk* (1906) c. regénye a legjobb magyar irodalmi példa. Mindaz, ami egy művet nemzetközileg is elfogadott klasszikussá és ezáltal a nemzetközi irodalmi kánon – Johann Wolfgang Goethe koncepciója szerint pedig a világirodalom - részévé tehet, Molnár Ferenc regényében megtalálható: a korszakokon átívelő

értékrendszer, a szereplők által közvetített erős érzelmek és azonosulási lehetőség, a feszültség és a korszerű elbeszélői modell.

A kb. 40 nyelvre lefordított mű sok esetben a „befogadó” ország sajátosságait ábrázoló címlappal jelent meg. E címlapok gazdag tárházából válogathat a kutató a Petőfi Irodalmi Múzeumban. Ezek értelmezése a kultúratudomány segítségével valósítható meg. Külön figyelmet kaphat a regény olaszországi recepciója olasz kutatók tanulmányára hivatkozva és elemelve a nagy olaszországi népszerűségről árulkodó olasz kiadások néhány jellegzetes címlapját.

A műfordítás során létrejött transzkulturalitás másik iránya a külföldi irodalom hazai recepciójának elemzése során érhető tetten. A német irodalom magyarországi recepciójának bemutatására látványos példa Erich Kästner: *Emil és a detektívek* (1929) c. regényének Déry Tibor író, műfordító magyar fordításában megjelent változata vagy Karl May: *Winnetou I-III.* c. regényének 1966-os, Szinnai Tivadar író, műfordító által a Móra Kiadó részére átdolgozott kiadása. A műfordítás-elemzésekből kiderül, hogy Déry Tibor műfordítása során több német földrajzi név kimaradt a magyar fordításból, a magyar kultúra néhány eleme pedig beépült a regény magyar változatába. Ezáltal a regény igazodott a magyar kultúrához.

Szinnai Tivadar *Winnetou*-átdolgozását vizsgálva megállapítható, hogy a műfordító - az ifjúságnak ajánlva - megcsonkította a regényt, hozzáigazítva a művet a 60-as évekbeli Magyarország kultúrpolitikájának irodalmi elvárásaihoz. Az átdolgozás során kimaradtak belőle az - akkori indoklás szerint - „ideológiailag oda nem illő” részek és stílusa is egyszerűsödött. Az eredeti mű átalakítva, kultúraközvetítő hatásából veszítve került a magyar olvasók elé.

4. Emigráció és transzkulturalitás: Nyelv váltás és a gyermekkor narratív konstrukciója Kristóf Ágota regényében

Kultúravesztés, nyelvvesztés, kultúrtranszfer és transzkulturalitás az emigrációs alkotói lét kísérő jelenségei. Jelen dolgozatunkban Ágota Kristóf: *A Nagy Füzet* (1986) c. regénye alapján vizsgáljuk a fenti jelenségeket.

A Magyarországon született Kristóf Ágota (1935. Csíkvánd – 2011. Neuchatel) már gyerekkorában író szeretett volna lenni, de az 1956-os forradalom leverése utáni, Ausztriába történő kivándorlása, majd – a véletlen folytán – a francia Svájcban, Neuchatelben történt letelepedése következtében ez az emigrációban adatott meg neki. Első műveit magyarul írta és azok a nyugati magyar emigráció lapjaiban jelentek meg. Tehetségét mutatták ugyan és szolgálták írói önmegvalósítását, lehetővé tették mondanivalója közlését, de művei nem váltak a világirodalom részévé, és nem is segítették őt az írói életforma kialakításában: továbbra is óragyári munkásként dolgozott egy svájci kisvárosban.

Írói nyelvet váltva „*A Nagy Füzet*” címmel megírta első francia nyelvű regényét és – önéletrajza szerint - elküldte három franciaországi könyvkiadónak. A válaszra és aztán a sikerre nem kellett sokat várnia. Az *Éditions du Seuil* 1986-ban megjelentette művét, majd először németre és ezt követően 40 további nyelvre fordították le azt.

A szerző egy háború végi történelmi helyzetbe, egy határ közeli faluba helyezi regénye cselekményét. A középpontban a falusi nagymamához került két városi fiú túlélésért folytatott küzdelme áll a háború közepette. A regény főszereplői iker fiúk, akiknek apja börtönben van, és akiket anyjuk a „nagyváros”-ból a falun élő „nagyanyá”-hoz visz az éhség és a szovjet csapatok bevonulása előli félelmében. A fiúk életének borzalmait, személyiségének extrémításait mutatja be a regény egy háború végi időszakban, a háború hátszágában. A két fiú lélekedzéssel, koldulási, koplalási és kegyetlenkedési gyakorlattal fejleszti magát életképesre, hogy túlélő maradhasson az embertelen körülmények között. A háború

következtében deformált emberi kapcsolatok és a lakosság szenvedései közepette a két főszereplő saját erkölcsi törvényeket fejleszt ki a túlélés érdekében.

„A Nagy Füzet” c. regény a történet fiktív volta mellett merít írója önéletrajzi elemeiből. A rövid mondatokkal megírt, néhány oldalas történetekből és reflexiókból álló történetfüzér nem nélkülözi az átfogó leírásokat. „*Heteken át vonul Nagyanya háza előtt az új idegenek győztes serege, amelyet Felszabadító Hadseregnek neveznek.*” (...) „*Ellenkező irányba vonul egy másik menet: a legyőzöttek, a hadifoglyok menete. Köztük sok honfitársunk. Egyenruhában, de fegyver és rangjelzés nélkül. Meggörnyedve, gyalog mennek az állomásig. Ott vagonokba rakják őket. Senki se tudja, hova viszik őket és mennyi időre.*” (A Nagy Füzet, 137. o.)

A regényből hiányoznak ugyanakkor a helyszín felismerését segítő földrajzi nevek, sőt, a szereplők is névtelenek. Az események így bármely országban, faluban megtörténhetnek, ahol háború végi helyzet van, katonák masíroznak, nőket erőszakolnak, rabokat hajtanak. Aki azonban ismeri az írói életrajzot és olvasta Kristóf Ágota írói önvallomását, tudhatja, hogy a helyszín a nyugati magyar határ közelébe tehető, az író nő gyermekkorának vidékére, és a 2. világháború végi Magyarországról van szó a műben.

Kristóf Ágota olyan regényírói eljárásokat alkalmazott, amelyek alkalmassá tették művét arra, hogy a világ bármely országában szóljon a háború által előidézett deformációkról, családok, közösségek összetartozásáról és széteséséről, félelemről, menekülésről. A transzkulturalitás aspektusából nézve eljárása anonimizálás, amelynek során elvette a szereplőktől és az eseményektől az egyetlen nemzethez kötődő elemeket és helytől, időtől, valós személyektől függetlenné tette azokat. Megadta ugyanakkor a regénynek a más kultúrához való tartozás esélyét is. ²Nem kerültek bele mindemellett a regénybe a francia nyelven született mű befogadó országa kultúrájának elemei, „csupán” annak nyelve, a francia nyelv. A regény ezáltal a francia nyelvű irodalomhoz tartozik. Magyar nyelvre lefordítva azonban nem vitatjuk el tőle a „külföldi - francia nyelvű - magyar irodalom” jogát.

A regény nyelve egyszerű, szenttelen, tárgyilagos. A széleskörű, az egész világra kiterjedő recepció az alkalmazott nyelvi struktúrák egyszerűségével és az anonimizálási eljárással egyaránt magyarázható. A mű a két fiú életben maradásért folytatott harcának időtlenné tételével a háború elleni küzdelem allegóriájaként is felfogható.

Kristóf Ágota életéről, felfogásáról „Az *analfabéta*” c. önéletrajzi írása közöl alapvető információkat. A már négyéves korában olvasni tudó, gyermekkorától író nőnek készülő író nő meghatározó vallomása ez a mű a gyermek- és ifjúkoráról és hazája elvesztéséről, új élete nehézségeiről, íróvá válásáról és elhagyott hazája történelméről. „Az *analfabéta*” c. önéletrajzi műben megtalálható a nyelvváltás körülményeinek pszichológiai igényű leírása is: „*Ezt a nyelvet nem én választottam. Számomra a sors, a véletlen, a körülmények által ez a nyelv adatott.*” (Kristóf 2007, 85)

6. Következtetések

A transzkulturális irodalom létrejötté a művek eltérő kultúrákhoz való tartozásának, és ezzel együtt eltérő írói szocializáció, irodalmi és társadalmi kontextus eredménye. A leírására szolgáló fogalom új perspektívát jelenthet az irodalomtörténet-írásban és a művek megközelítésében. Segítségével a kultúrák metszéspontja és egymásra hatása rendszerbe helyezve írható le. A kortárs irodalomban erősödnek a transzkulturális sajátosságok. A kisebbségi és a migráns irodalom is gyakran transzkulturális jellegű.

² Hasonló eljárást más íróknál is találhatunk, így pl. Ursula Wölfel: *In einem solchen Land* (Egy ilyen országban, 1970) c. elbeszélésében.

Szépirodalom

Georg von Gaal: Märchen der Magyaren. Bearbeitet und herausgegeben von Georg von Gaal. Wallishausner, Wien 1822.

Kristóf Ágota: Trilógia – A Nagy Füzet – A bizonyíték – Harmadik hazugság. Cartaphilus Kiadó, Budapest, 2013.

Kristóf Ágota: Az analfabéta. (Palatinus Kiadó, 2007; Ford.: Petőcz András)

Hivatkozások

Assmann, Jan: Kulturelle Texte im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Poltermann, 1995. 270-292.

Herzog, Andreas: 'Transkulturalität' als Perspektive der Geschichtsschreibung deutschsprachiger Literatur. In: Biechele, Werner/ Balogh, András (Hg.): Wer mag wohl die junge, schwarzäugige Dame seyn? Zuordnungsfragen, Darstellungsprinzipien, Bewertungskriterien der deutsch(sprachigen) Literatur in Ostmittel- und Südosteuropa? Budapest 2002, pp. 23-35 (Budapester Beitr. zur Germ. 41)
<http://www.kakanien.ac.at/beitr/theorie/AHerzog1/?page=3> (20.10.2014)

Kupsch-Losereit, Sigrid: Übersetzen als transkultureller Verstehens- und Kommunikationsvorgang: andere Kulturen, andere Äußerungen In: Salnikow, Nicolai (HG.): Sprachtransfer - Kulturtransfer. Text, Kontext und Translation. Frankfurt: Peter Lang 1995, 1-15. <http://www.fask.uni-mainz.de/user/kupsch/transkult.html> (10.12.2014)

Lipóczi, Sarolta: Zur Wirkung und Rezeption der Brüder Grimm in Ungarn im Kontext der parallelen philologischen Entwicklung in Europa. In: C. Brinker von der Heyde -H. Ehrhardt H -H Ewers - A. Inder (Hrsg.): Märchen, Mythen und Moderne. 200 Jahre Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. Frankfurt am Main; New York; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang Verlag, 2014. pp. 205.-221.

Lipóczi, Sarolta: Zur Übersetzung und Rezeption der kinderliterarischen Werke Erich Kästners in Ungarn. (Adalékok Erich Kästner műveinek magyar fordításához és recepciójához) In: Bernd Dolle-Weinkauff, Hans-Heino Ewers (Hrsg.) (szerk.): Erich Kästners weltweite Wirkung als Kinderstriftsteller: Studien zur internationalen Rezeption des literarischen Werks. 367 p. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2002. pp. 179-187.
(Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien; Theorie - Geschichte - Didaktik; 18.)

Mitterbauer, Helga: Kulturtransfer - Cultural Transfer - Transferts Culturels. In: Spezialforschungsbereich Moderne. Wien und Europa um 1900. 2010. S.1-4. <http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/moderne/kutr.htm> (26.10.2014)

Yücel, Faruk: Die Souveränität der Übersetzung als ein transkulturelles und postmodernes Phänomen In: Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 17. Nr. September 2008. S. 2-5.

http://www.inst.at/trans/17Nr/2-5/2-5_yuce117.htm (06. 01.2015)

Welsch, Wolfgang: Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder. In: VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation Heft 20/ 1994, herausgegeben vom Europäischen Kultur- und Informationszentrum in Thüringen S.1-19.

http://via-regia-kulturstrasse.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (25.10.2014)

Szerző

Lipócziné Dr. Csabai Sarolta PhD főiskolai tanár, irodalomtörténész, szerkesztő, szakfordító
Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, 6000 Kecskemét, Kaszap u. 6-14.

E-mail: lipoczine.sarolta@tfk.kefo.hu, sarolta.lipoczi@gmail.com

An Overview of Metacognitive Strategies in Young learners' Vocabulary Learning

Judit Hardi

Institute of Foreign Languages and Further Education, Faculty of Teacher Training,
Kecskemét College, HUNGARY

Abstract: Young learners in a foreign language setting learn vocabulary in a variety of ways. They rely on memory, cognitive, social, and metacognitive strategies to learn vocabulary. Metacognitive strategies are used to evaluate and monitor vocabulary learning, to set up the constituents of vocabulary knowledge, and to search opportunities for learning vocabulary. Accordingly, metacognitive strategies can operate in and out of school activities to facilitate vocabulary learning. In this paper, I intend to provide an overview of young learners' metacognitive strategies by summarizing the use of evaluating and monitoring strategies, discussing young learners' understanding of their vocabulary knowledge, and identifying strategies directed to seek practice opportunities out of school. In the foreign language setting in Hungary out-of-school opportunities highly contribute to the success of vocabulary learning.

Keywords: vocabulary learning strategies, metacognition, evaluation and monitoring strategies, understanding vocabulary knowledge, out-of-school opportunities

1 Introduction

Hungarian primary school learners' self-regulated vocabulary learning consists of a variety of components, such as motivation, self-motivation, self-regulating capacity, vocabulary learning strategies, and metacognitive strategies. Among these components the use of metacognitive strategies plays a significant role in making vocabulary learning successful by raising learners' awareness of the importance of utilising practice opportunities, getting knowledge about the language, and helping learners define their actual stage in the learning process. Metacognitive strategies, as well as metacognitive thinking and understanding seem to be essential to succeed in language learning, and, thus, in vocabulary learning, too.

In this paper I provide an overview of young learners' (YLS) metacognitive strategies used for learning vocabulary in English as a Foreign Language (EFL). In a foreign language setting learners should look for opportunities to improve their vocabulary. Therefore, the use of learning strategies seems to be especially important, since the opportunities for practising English out-of-school are fairly limited. Metacognitive strategies directed to find practise opportunities out-of-school embrace activities, such as speaking, reading books, listening to music, watching films in English, and also visiting English internet pages, and playing computer games in the target language. Besides seeking out-of-school opportunities, metacognitive vocabulary learning is discussed in terms of using evaluating and monitoring strategies, and young learners' understanding of their vocabulary knowledge.

In the large-scale research, which provides data for this study based on young learners' self-report, strategies were elicited and investigated in the framework of self-regulated vocabulary learning. Although metacognitive strategies are often discussed as one component of vocabulary learning besides cognitive, memory, and social strategies, in order to underlie the importance of metacognition they have been analysed and discussed as an individual category in the basic research, and are examined individually here, as well. In the

following, after a short review of what is meant by metacognitive strategies, the research methodology and results will be discussed in terms of young learners' in and out-of-school vocabulary learning.

2 Metacognition and metacognitive strategies

Metacognition is a cognitive ability which highly determines the development of metamemory and metacognitive knowledge, and its development is life-long (Győri, Várnai, & Stefanik, 2004). Since the awareness of metacognition begins quite early, researchers seem to agree that children, irrespective of their proficiency level, are capable of describing their learning and thinking processes in depth. This fact ensures the success of research among YLs because it implies that they are able to report what they are doing when learning a foreign language.

The most important feature of strategic learning is not the specific strategies students employ when they learn a foreign language but rather the fact that they exert creative effort to make their own learning more efficient and successful (Tseng et al. 2006). A group of international strategy experts strongly agree that “overall metacognitive control must be present for a mental action to be ‘strategic’ and metacognitive strategies are the overarching strategies determining the cognitive strategies the learner will deploy” (Cohen, 2007, p. 32).

Metacognitive strategies are responsible for overviewing the processes of language use and language learning, and for planning and regulating these processes efficiently (O'Malley & Chamot, 1990). Metacognitive strategies seem to determine the quality of language learning. Nyikos and Fan when listing pedagogical implications of strategy use claim that “the combination of metacognitive and specific vocabulary learning strategies seems to work better than either in isolation” (2007, p. 273). This suggests that the use of any strategy must be complemented by a certain degree of metacognitive awareness, especially in the case of YLs, or else language learning becomes much less effective. Metacognition embraces strategies that only indirectly contribute to language learning, but their absence may result in lower level of effectiveness. Metacognition functions as a constituent of self-regulated behaviour whose importance in language learning has been highlighted in recent literature (Dörnyei, 2005; Tseng et al., 2006). According to Dörnyei, metacognitive strategies involve higher-order strategies aimed at analyzing, monitoring, evaluating, planning, and organizing one's own learning process (Dörnyei, 2005, p. 169). Metacognitive strategies in Oxford's (1990) taxonomy involve centering, arranging, planning, and evaluating learning. Further constituents of metacognitive learning are analysing, organizing, and monitoring.

In Oxford's classification (1990) seeking practice opportunities represents a group of metacognitive strategies within the subgroup of arranging and planning language learning. Metacognitive strategies which involve seeking practice opportunities out-of-school are especially useful in a foreign language setting, since from informal and enjoyable activities learners are able to learn considerable amounts of vocabulary (Milton, 2009; Józsa & Imre, 2013). However, learners are able to exploit opportunities for learning if they are autonomous and self-regulated language learners (Csizér & Kormos, 2012). Since the components of metacognition are closely related to self-regulated language learning, metacognition seems to override the vague boundaries of learning strategies (Tseng & Schmitt, 2008) and can be handled as an individual entity chiefly assisting the process of language learning. Learners who are metacognitively aware can have some knowledge about when and how to use particular strategies for learning or for problem solving. Therefore, YLs' metacognitive strategic thinking is examined as a single category of self-regulated vocabulary learning.

In the present paper metacognitive strategies are discussed from two perspectives.

First, evaluation and monitoring strategies are analysed, and then the strategy of seeking practice opportunities is discussed in detail. The reason for differentiating is that while evaluation and monitoring strategies infiltrate the whole process, the strategy of seeking practice opportunities refers mainly to out-of-school activities in learning EFL.

3 Methodology

3.1 Participants and settings

Hungarian primary school learners from grades 3 to 8¹ took part in the large-scale research from where metacognitive strategies have been taken on. Participation was voluntary throughout the research; learners who were willing to participate were chosen at random by their language teachers. All of the participants were learning English as a foreign language in a school setting. Since metacognitive abilities appear at the age of 8-10 and they develop with age (Gósy, 1999), the youngest participants who took part in the investigation were third graders, i.e. 8 or 9 year-old pupils. They started learning EFL in grade 3, and it was supposed that they had developed a certain level of metacognitive thinking and understanding (Chamot, & El-Dinary, 1999) that allowed them to intelligently verbalize their learning process. Throughout the research, the participants were informed about the primary purpose of data collecting, and anonymity was guaranteed.

The whole research was conducted in six elementary schools in Kecskemét, Hungary. Five of them were state schools situated in residential areas, and one was a religious primary school situated in the middle of the town centre. Children in all these schools were learning English as a foreign language and had different number of classes a week depending on whether they were specialised in learning English or not. Those who were specialised had 4 or 5 lessons, and who were not had 2 or 3 lessons a week. Since my intention was to include a wide range of children in the investigation, the differences in the schools, in the number of lessons, and the different level of specialisation supported the diversity of data and helped to create a comprehensive picture of young learners' self-regulated vocabulary learning.

3.2 The instrument

The instrument used for the investigation was a four-point Likert-type rating scale which was developed in the large-scale research, and in which 1 meant 'I don't agree', 2 'I partly agree', 3 'I agree', and 4 meant 'I strongly agree'. Offering a four-point scale was supposed to result in more refined answers than using three options, since participants were not offered to take a middle position, but 'forced' to choose between the options. The metacognitive strategies overviewed in this paper are based on the data of a large-scale research which investigated the self-regulated and strategic vocabulary learning of YLs. Since metacognition was investigated as a primary component of self-regulated vocabulary learning and represented one category, it can be analysed independently from the other components. Data processing was done by SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) version 20.

3.3 Results and discussion

The metacognitive strategies which were elicited in the large-scale research based on YLs'

¹ Children in Hungary start primary school studies at the age of 6 or 7, thus in the third grade they are 8 or 9 years old, and in grade 8 (when they finish primary school studies) they are around 14 or 15.

self-report are discussed along two lines. First, evaluating and monitoring strategies and then metacognitive strategies involving out-of-school practice opportunities for vocabulary learning are presented and discussed.

3.3.1 Metacognitive strategies of evaluating and monitoring

The analysis of evaluating and monitoring strategies can also be found in the proceedings of the 6th international scientific and expert conference of the international TEAM society (Hardi, 2014b). Table 1 shows evaluating and monitoring strategies. Three strategies belong to self-evaluation, five to knowing about language and two to self-monitoring.

Metacognition Evaluation – Self-evaluation	
1.	I can <i>express</i> * myself in English.
2.	I can make myself <i>understood</i> in English.
10.	I <i>have to learn</i> a lot of words to succeed in English.
Metacognition Monitoring – Knowing about language	
3.	I know a word if I can <i>use it in a sentence</i> .
4.	I know a word if I can <i>say it correctly</i> .
5.	I know a word if I can <i>write it correctly</i> .
6.	I know a word if I can always <i>recall</i> it when I have to use it.
7.	I know a word if I <i>know its meaning</i> .
Metacognition Monitoring – Self-monitoring	
8.	I often <i>review</i> the English words in order not to forget them.
9.	I am able to <i>form</i> more and more <i>sentences</i> , because I know more and more words.
* The keywords of each strategy are put in italics and in the following noted under the tables in which they occur in order to make interpreting the results easier.	

Table 1: Metacognitive strategies in YLs’ self-report

First, inferential statistical results are presented to provide a general view and then the results of descriptive statistics will be illustrated for specific information. The correlation matrix (Table 2) shows that almost all the items of metacognitive strategies significantly correlate with one another meaning that there is a strong connection between the uses of these strategies in young learners’ self-report. The only exception is strategy 1 in the case of which the correlation is not significant with many other strategies.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	0.56**								
3	0.00	0.03							
4	0.12*	0.12*	0.28**						
5	0.08	0.08	0.31**	0.40**					
6	0.10	0.18**	0.30**	0.20**	0.29**				
7	0.09	0.12*	0.14**	0.18**	0.27**	0.23**			
8	0.13*	0.12*	0.21**	0.23**	0.25**	0.17**	0.20**		
9	0.29**	0.30**	0.20**	0.15**	0.12*	0.21**	0.21**	0.29**	
10	-0.14**	-0.10	0.24**	0.11*	0.18**	0.27**	0.23**	0.19**	0.16**

* Correlation is significant at the 0.05 level

** Correlation is significant at the 0.01 level

1.express, 2 make oneself understood, 3 use in sentences, 4 say correctly,

5 write correctly, 6 recall, 7 know meaning, 8 review, 9 form sentences, 10 have to learn a lot

Table 2: Inter-item correlation matrix of metacognitive strategies

Moreover, there is a strong negative correlation between strategies 1 and 10, which suggests that those children who think they can express themselves in English do not think they have to learn a lot of words to succeed. The correlation is also negative between items 2 and 10, which can mean that those who can make themselves understood in English do not think that they should learn a lot of words to be able to do it. The negative correlations between these items imply that the YLs who took part in the investigation think if they reach a certain level of vocabulary that makes it possible to succeed they do not have to learn a lot more words, or they can succeed with a relatively low level of vocabulary.

The correlations with the exception of strategy 4 are not significant between strategy 1 and the strategies of 'finding out about language learning' (strategies 5, 6, and 7) implying that those who think they can express themselves in the target language do not consider most of the aspects of knowing a word important. It implies that YLs who think they are able to express themselves are aware that they have to say words correctly, but they do not think that using a word in a sentence or knowing how to write it, and recall it whenever it is needed or knowing its meaning are essential for being able to express themselves. In the case of strategy 2 I found the same only between strategies 3 and 5 implying that YLs think they can make themselves understood without being able to use words in a sentence or writing them correctly. The correlations let us conclude that the perspective of vocabulary learning should change, since children's opinion on the importance of knowing a particular aspect of a word may rely on the false belief that knowing word meaning is enough for being able to express themselves or make themselves understood. The reason for this false view may come from teaching and testing techniques, which facilitate word meaning without concentrating on contextual issues.

All in all, the significant correlations between these items show the importance of metacognition in learning foreign language vocabulary. Based on the database, the reliability coefficient of metacognitive strategies was relatively high (Cronbach's Alpha 0.70) and the item-total statistics proved that the investigated items reliably constitute the metacognitive strategy use of YLs. This finding means that the learners who took part in the research recalled metacognitive strategies that facilitate vocabulary learning.

Factor analysis reinforces the categories of metacognition. The KMO index of sampling adequacy was 0.74 which indicates that the data factors well. Three components were extracted in the analysis (Table 3), which clearly represent the main types of metacognitive strategies YLs reported to use in the sample. These are the strategies of self-evaluation, self-monitoring, and knowing about language. The strategies that chiefly represent each factor are in bold.

	Component		
	1	2	3
1	0.37	0.76	-0.05
2	0.41	0.73	0.00
3	0.55	-0.31	-0.13
4	0.56	-0.10	-0.56
5	0.61	-0.23	-0.44
6	0.59	-0.13	0.11
7	0.52	-0.10	0.22
8	0.55	-0.03	0.12
9	0.56	0.27	0.42
10	0.40	-0.52	0.47

Extraction Method: Principal Component Analysis.
3 components extracted.

Table 3: Factor analysis: Component matrix

In factor 1 the items from 3 to 7 represent the coherence of the strategies of knowing about language. The components belonging to the strategy of self-evaluation formulate factor 2. Whereas items 1 and 2 strongly represent the strategy of self-evaluation, item 10 negatively signifies this strategy group. This finding confirms the finding of correlation analysis in which strategy 10 had a negative correlation with strategies 1 and 2. In factor 3 there are items 8 and 9 with relatively high values which signify the strategies of self-monitoring. The finding that the three factors clearly represent the evaluation and monitoring strategies of metacognition supports the structure of YLs' metacognitive strategies.

The tables below (Tables 4, 5, 6 and 7) show the descriptive statistics of metacognitive strategies. Table 4 shows the means and standard deviation of the strategy items. The total mean value (M=3.07) indicates that YLs normally agreed on using these strategies of metacognition for learning vocabulary. The lowest mean is in the case of strategy 1 (M=2.87) '*I can express myself in English.*', and the highest is in strategy 7 (M=3.49) '*I know a word if I know its meaning*'. It means that most of the children who took part in the investigation agreed that they could not express themselves in English. This result is supported by the lowest value of standard deviation belonging to strategy 1. However, most of the children agreed that they know a word if they know its meaning. This finding implies that YLs think the most important aspect of word knowledge is meaning, and they also agreed that the ability of recalling meaning (strategy 6, M=3.19) is important. Children also agreed on strategies 9 and 10 (M=3.38), i.e. that they are able to form more and more sentences, because they know more and more words, and that they have to learn a lot of words to succeed in English.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Mean	2.87	2.93	2.79	2.88	2.90	3.19	3.49	2.98	3.38	3.38	3.07
Std. Dev.	0.60	0.64	0.99	0.91	0.89	0.85	0.65	0.85	0.68	0.73	0.41

N=331

1.express, 2 make oneself understood, 3 use in sentences, 4 say correctly,
5 write correctly, 6 recall, 7 know meaning, 8 review, 9 form sentences, 10 have to learn a lot

Table 4: Means of metacognitive strategies

Table 5 presents the mean values of age-related differences in YLs' answers of using

the strategies of metacognition. The highest and lowest means are in boldface type in the table in order to illustrate the differences in strategy use between the classes. Children in classes 3 and 5 gave the lowest scores to strategy 1 implying that they cannot really express themselves in English. Fourth graders, however, gave a higher score to this strategy. They gave the lowest score to strategy 5 (M=2.61) *'I know a word if I can write it correctly'*, which means that they do not agree with this statement. Forth and fifth graders gave the highest scores to strategy 9 (M=3.57, M=3.53) *'I am able to form more and more sentences, because I know more and more words'*, which implies that they are aware of the importance of vocabulary knowledge both at word and sentence level. YLs in grades 6 and 7 gave the lowest scores to strategy 4 (M=2.56, M=2.69) *'I know a word if I can say it correctly'* and the highest to strategy 7 (M=3.52) *'I know a word if I know its meaning'* implying that children in these classes think that word meaning is more important than correct pronunciation. Strategy 7 scored the highest by children in classes 8 (M=3.35), as well. Although eighth graders scored the lowest in strategy 3 (M=2.46) *'I know a word if I can use it in a sentence'* implying that they do not think that they need to know how to use words in a sentence, they agreed with the statement *'I am able to form more and more sentences, because I know more and more words'* (strategy 9, M=3.09). All in all, considering age-related differences, strategies 7 and 9 got the highest scores, which suggests that meaning is the most important aspect of word knowledge among YLs in each class and that YLs are aware that knowing more and more words can result in being able to form more sentences.

Class/N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3 N=45	2.91	3.09	3.11	3.64	3.42	3.51	3.80	3.22	3.60	3.60
4 N=28	3.25	3.29	2.89	3.00	2.61	3.36	3.36	3.46	3.57	3.29
5 N=60	2.83	2.92	2.92	3.03	2.95	3.22	3.40	3.05	3.53	3.50
6 N=71	2.70	2.82	2.70	2.56	2.75	2.97	3.52	3.07	3.25	3.30
7 N=58	2.90	2.91	2.88	2.69	3.00	3.34	3.52	2.95	3.47	3.41
8 N=69	2.87	2.84	2.46	2.67	2.70	2.99	3.35	2.49	3.09	3.25

1. express, 2 make oneself understood, 3 use in sentences, 4 say correctly,
5 write correctly, 6 recall, 7 know meaning, 8 review, 9 form sentences, 10 have to learn a lot

Table 5: The means of metacognitive strategies in the classes

Table 6 shows the means of YLs' metacognitive strategy use in the framework of their marks in English. Based on the marks strategy 3 (M=2.80) *'I know a word if I can use it in a sentence'* got the lowest and strategy 7 (M=3.47) *'I know a word if I know its meaning'* the highest scores. Children whose marks were 2 seemed not to agree on strategy 8 (M=2.19) *'I often review the English words in order not to forget them'*, but agreed on strategy 10 (M=3.31) *'I have to learn a lot of words to succeed in English'*. This finding implies that although the learners with the worst mark are aware that they have to learn a lot of words to succeed, they do not review vocabulary. The reason for this can either be their low level of motivation or the inadequate testing practices, which reinforce immediate word knowledge without taking vocabulary retention as a focal point.

Those learners whose mark was 5 gave relatively high scores to each strategy. Interestingly, strategy 4 (M=2.93) *'I know a word if I can say it correctly'* was scored the lowest by learners with mark 5 in English, which finding reinforces that learners do not think that correct pronunciation is too much important. The reason for this, as I have mentioned before, can be the lack of oral communication in the English lesson, and inadequate testing practices which besides concentrating on meaning facilitate orthographical knowledge of words. Strategy 9 *'I am able to form more and more sentences, because I know more and*

more words' got the highest scores (M=3.61) from learners with mark 5, which can be an indicative of their vocabulary knowledge and their motivation.

Mark/N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 N=16	2.31	2.50	2.44	2.37	2.69	2.94	3.13	2.19	2.69	3.31
3 N=26	2.72	2.75	2.78	2.83	2.92	3.08	3.44	3.08	3.19	3.39
4 N=140	2.84	2.83	2.74	2.78	2.81	3.16	3.46	2.99	3.29	3.44
5 N=111	3.08	3.21	2.94	2.93	2.97	3.25	3.53	3.01	3.61	3.26
Total N=303	2.88	2.94	2.80	2.82	2.87	3.17	3.47	2.97	3.37	3.36

1.express, 2 make oneself understood, 3 use in sentences, 4 say correctly,
5 write correctly, 6 recall, 7 know meaning, 8 review, 9 form sentences, 10 have to learn a lot

Table 6: The means of metacognitive strategies and YLs' marks in EFL

Another important signifier of metacognitive strategy use is the liking of English. YLs who took part in the investigation were asked to score their liking of English on a scale where 1 meant 'I hate it', 2 'I don't like it', 3 'so-so', 4 'I like it', and 5 'I like it very much'. Table 7 shows the results of metacognitive strategy use relating to YLs' liking of English. Learners who hate English scored the strategies of metacognition very low. Strategy 8 '*I often review the English words in order not to forget them*' got the lowest score (M=1.86) among all. This finding resembles the results of children with mark 2. It seems that those who hate English or get bad marks do not review words. Strategies 9 '*I am able to form more and more sentences, because I know more and more words*' and 10 '*I have to learn a lot of words to succeed in English*' got quite high scores (M=3.29) from children who hate English. These results imply that children are aware that they have to learn more to be able to form sentences and, thus, to communicate.

It is interesting that children who like English very much also gave strategy 9 (M=3.74) the highest scores, which can be the indication of their success and not only their expectation. Strategy 7 '*I know a word if I know its meaning*' got the highest scores among most of the children who do not like English (M=3.33), quite like it (M=3.50), or like it (M=3.45), which can also be a sign of meaning-centeredness in vocabulary learning. Strategy 3 '*I know a word if I can use it in a sentence*' is worth mentioning in respect of liking English. This strategy got the lowest scores among those who do not like English (M=2.40) and those who like it (M=2.69), which means that children irrespective of their liking of English do not think that being able to use words in a sentence is an important aspect of vocabulary knowledge. This finding may also be the outcome of traditional teaching and testing practices which rely on word-level meaning and do not care for contextual communication.

Liking/N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 N=7	2.00	2.43	2.71	2.00	2.00	2.71	3.00	1.86	3.29	3.29
2 N=15	2.33	2.80	2.40	2.67	2.87	2.80	3.33	2.27	2.53	3.27
3 N=82	2.71	2.67	2.77	2.79	2.85	3.07	3.50	2.76	3.10	3.44
4 N=131	2.86	2.90	2.69	2.88	2.85	3.24	3.45	3.05	3.40	3.35
5 N=96	3.17	3.26	3.03	3.04	3.07	3.32	3.58	3.27	3.74	3.41

Liking: 1. I hate it, 2. I don't like it, 3. so-so, 4. I like it, 5. I like it very much
1.express, 2 make oneself understood, 3 use in sentences, 4 say correctly,
5 write correctly, 6 recall, 7 know meaning, 8 review, 9 form sentences, 10 have to learn a lot

Table 7: The means of metacognitive strategies and YLs' liking of English

3.3.2 Metacognitive strategies of seeking practise opportunities

In the following metacognitive strategies are discussed in terms of seeking practice opportunities out-of-school. The reason for investigating these strategies separately from the metacognitive strategies of evaluating and monitoring is that they mainly involve learning activities out of school, and, thus, are supposed to highly facilitate language learning in a foreign language context. Out-of-school language learning was also discussed in Hardi (2014a). Table 8 presents YLs' out-of-school vocabulary learning strategies (VLS).

Strategy	N	Min.	Max.	Mean	SD	Median
Speaking	331	1	4	3.12	0.70	3.00
Listening to music	331	1	4	3.12	0.91	3.00
Watching films	331	1	4	2.63	1.02	3.00
Reading	331	1	4	2.44	0.89	2.00
Computer games	331	1	4	2.38	1.11	2.00
Internet use	331	1	4	2.31	1.03	2.00

Table 8: Out-of-school vocabulary learning strategies

The importance of speaking with the highest mean values is at the first place in children's answer, while internet use is the strategy least used by YLs. This result may reflect a kind of order of importance or wishing list set by pupils and not the actual order of strategy use. This supposition can be supported by the finding that the self-evaluation strategy no. 1 '*I can express myself in English.*' got the lowest mean (M=2.87).

Table 9 presents the connection between out-of-school vocabulary learning strategies. The relation is the strongest between speaking and reading which suggest that YLs who think that speaking is important to learn vocabulary out-of-school also think that reading is important. The connection is the weakest, though not significant, between reading and playing computer games suggesting that those who think reading is important do not think that vocabulary can be improved by playing computer games. However, the correlation is very high between internet use and computer games, which can imply that those who use computer think that games can be useful for vocabulary learning.

	Speaking	Reading	Music	Internet	Film	C. games
Speaking	1					
Reading	0.44**	1				
Music	0.17**	0.20**	1			
Internet	0.13*	0.22**	0.09	1		
Film	0.29**	0.31**	0.19**	0.18**	1	
Computer games	-0.01	-0.03	-0.01	0.26**	0.03	1

Pearson Correlation Sig. (2-tailed)

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Table 9: Out-of-school vocabulary learning strategies (Correlation matrix)

Age-related differences in out-of-school vocabulary learning

Since it has been supposed that primary school learners' out-of-school vocabulary learning varies with the age, strategies are examined in relation to the ages. Three age groups have been formulated in order to deal with a greater number of learners in each age group. Age-

related investigation can provide a deeper understanding of certain trends in out-of-school vocabulary learning. Table 10 presents the order of out-of-school activities used for vocabulary learning. In each age group the most important strategies are speaking and listening to music. In case of the first two age groups speaking is at the first place which is preceded by music in age group 3. While reading and watching films are the next activities for the youngest learners, students in the upper section of the primary school seem to be in favour of computer games and the internet.

Age group	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. grades 3 and 4	Speaking	Music	Reading	Film	Internet	C. game
2. grades 5 and 6	Speaking	Music	Film	C. game	Reading	Internet
3. grades 7 and 8	Music	Speaking	Film	C. game	Reading	Internet

Table 10: The order of out-of-school vocabulary learning strategies

The distribution of out-of-school activities used for vocabulary learning is illustrated in Figure 1. The highest means were produced by the first age group, 3rd and 4th graders (M=2.81), followed by age groups 3 (M=2.70) and 2 (M=2.55).

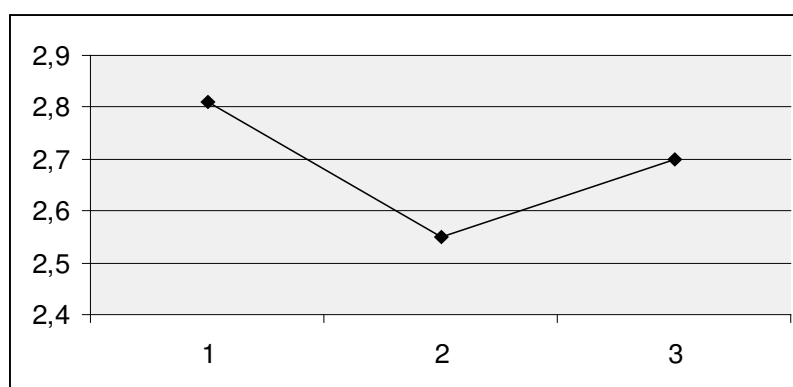


Figure 1: The distribution of out-of-school VLS in the age groups

This result reflects the high motivation level of the youngest language learners, and illustrates age-related differences, as well. The reason for the change can be the high level of initial motivation that decreases in the language learning process until it has reached an optimal level. Initial motivation can easily be facilitated and maintained by good practices and lower requirements at the beginning of language teaching. However, the change in teaching practices and the incremental nature of vocabulary can result in lower motivation in the upper section. Later, the higher level of language knowledge, the success attached to it, and the recognition of the importance of language knowledge can raise motivation. All in all, the mean of out-of-school vocabulary learning strategies is quite low (M=2.66), which is an important issue in teaching EFL.

Age group 1

Table 11 presents the out-of-school vocabulary learning strategies of 3rd and 4th graders.

Strategy	N	Min.	Max.	Mean	SD
Speaking	73	2	4	3.41	0.72
Music	73	1	4	3.11	0.98
Reading	73	1	4	2.93	0.96
Film	73	1	4	2.78	1.08
Internet	73	1	4	2.49	1.15
Computer game	73	1	4	2.18	1.12

Table 11: Out-of-school vocabulary learning strategies: grades 3 and 4

Age-related differences can be best seen in the internet use of YLs (SD=1.15). There are children in the first age group who use internet and are aware of its usefulness in vocabulary learning, while others seem not to use this form of out-of-school vocabulary learning at all.

In table 12 the correlations of the out-of-school vocabulary learning strategies of age group 1 is presented. The strongest the connection is between speaking and reading, while there is a negative correlation between listening to music and playing computer games, or using the internet and watching films. This finding suggests the youngest language learners either listen to music or watch films, or use the internet or play computer games, but may not do both activities to learn vocabulary.

	Speaking	Reading	Music	Internet	Film	C. game
Speaking	1					
Reading	0.60**	1				
Music	0.32**	0.33**	1			
Internet	0.18	0.30*	0.22	1		
Film	0.32**	0.27	0.08	-0.05	1	
C. game	0.02	0.05	-0.05	0.38**	0.23*	1

Pearson Correlation Sig. (2-tailed)

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Table 12: Out-of-school vocabulary learning strategies: grades 3 and 4 (correlation matrix)

Age group 2

Table 13 presents the out-of-school vocabulary learning strategies of 5th and 6th graders. The most important finding in this age group is that computer games divide this age group (SD=1.11) followed by using the internet for learning vocabulary (SD=0.96). The high standard deviation and the low means of internet use suggest that students' opinion and actual internet use is quite different.

Strategy	N	Min.	Max.	Mean	SD
Speaking	131	1	4	3.08	0.66
Music	131	1	4	3.05	0.92
Film	131	1	4	2.50	1.01
Computer game	131	1	4	2.37	1.11
Reading	131	1	4	2.19	0.84
Internet	131	1	4	2.11	0.96

Table 13: Out-of-school vocabulary learning strategies: grades 5 and 6

Table 14 presents correlations between the out-of-school vocabulary learning strategies of 5th and 6th graders. The correlation is the highest between speaking and reading in this age group, and there is a negative connection between reading and playing computer gamers, which draws the attention to the different use of these strategies.

	Speaking	Reading	Music	Internet	Film	C. game
Speaking	1					
Reading	0.36**	1				
Music	0.09	0.15	1			
Internet	0.08	0.23**	0.02	1		
Film	0.32**	0.33**	0.09	0.26**	1	
C. game	0.07	-0.02	0.06	0.29**	0.13	1

Pearson Correlation Sig. (2-tailed)

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Table 14: Out-of-school vocabulary learning strategies: grades 5 and 6 (correlation matrix)

Age group 3

The out-of-school vocabulary learning strategies of 5th and 6th graders can be seen in Table 13. The first vocabulary learning strategy used out-of-school in this age group is listening to music, which suggests that the oldest primary school learners keep this activity more important than speaking. This can be explained with the change in the behaviour in adolescents and the interest towards the language or slang appearing in the lyrics of music. The opinion of this age group is also rather divided in the use of playing computer games for vocabulary learning (SD=1.09).

Strategy	N	Min.	Max.	Mean	SD
Music	127	1	4	3.20	0.85
Speaking	127	1	4	3.00	0.70
Film	127	1	4	2.68	0.98
Computer game	127	1	4	2.50	1.09
Reading	127	1	4	2.42	0.80
Internet	127	1	4	2.40	0.99

Table 15: Out-of-school vocabulary learning strategies: grades 7 and 8

The correlations between the out-of-school vocabulary learning strategies of 5th and 6th graders are presented in Table 16. Just like in the other two age groups, the connection is the strongest between speaking and reading, meaning that those who think one of these activities is important are also aware of the importance of the other activity. The only significant negative correlation can be found in this age group between watching films and playing computer games, which reinforces the idea that the usefulness of the two activities is rarely considered to be equally important for vocabulary learning.

	Speaking	Reading	Music	Internet	Film	C. game
Speaking	1					
Reading	0.33**	1				
Music	0.17	0.18*	1			
Internet	0.13	0.05	0.06	1		
Film	0.21*	0.28**	0.38**	0.08	1	
C. game	-0.06	-0.03	-0.08	0.17	-0.18*	1

Pearson Correlation Sig. (2-tailed)

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Table 16: Out-of-school vocabulary learning strategies: grades 7 and 8 (correlation matrix)

4 Conclusions

The overview of metacognitive strategies provided a deeper understanding of YLs vocabulary learning. Based on the findings a number of serious issues have been raised. First of all, YLs are aware of their language learning, and their self-reflective thinking on metacognitive strategies reflects teaching and learning practices. One of the most important issues is that YLs need to learn more to be able to express themselves and communicate. Although knowing word meaning is a principal aspect of word knowledge, it is not the only one. Besides knowing what a particular word mean learners should know about the orthographical, phonetic, phonological, morphological, syntactical, and pragmatic features of vocabulary to be able to use words creatively in written and oral communication.

The ability to recall words should be improved in order to fulfil the needs of satisfactory communication. This ability can develop by reviewing words and using them in evocative situations. The class differences in metacognitive strategies pointed at the fact that the participants thought that word meaning is more important than correct pronunciation. Although meaning-centred education is welcome in teaching English as a foreign language, this finding draws attention to the issue of testing practices. The traditional methods of writing word tests require knowing word meaning and orthography, but do not facilitate real life-like communication, which seem to be lost in foreign language education. English lessons do not seem to provide enough opportunities for oral and written communication, and do not facilitate reviewing vocabulary in a creative way.

YLs' opinion on metacognitive strategies reflecting their marks and liking English indicates that learners should be motivated to learn and review vocabulary. It is a serious issue that those who get bad marks or do not like English seem not to review words. Besides motivating these learners, alternative methods for vocabulary testing should be introduced instead of the traditional method of writing word tests based on listwise memorising. Viable methods, which facilitate real life-like communication that should be the outmost goal of language learning and language teaching, should rely on contextual options, such as comprehensive memorisation, associated repetition, and sensible revision.

Out-of-school opportunities provide a fertile ground for learning EFL. A number of activities can improve vocabulary if learners are actively involved. Although YLs seem to be aware of the importance of vocabulary learning besides school setting, the means of strategies participants reported to use for vocabulary learning are quite low. This suggests that learners should be motivated to seek these opportunities and out-of-school learning should be facilitated. Out-of-school activities do not only improve learners' vocabulary, but make teachers' work easier and language learning more efficient. Researchers suggest that by the involvement of a favourite out-of-school activity in the learning process learners get closer to

the language and its speakers' culture, and the positive attitudes help to become more successful language learners (Józsa and Imre, 2013). An important implication of the present study is that learners should be promoted to employ out-of-school practice opportunities.

The significance of self-initiative vocabulary learning is inevitable both in and out-of-school context, since together with spontaneous vocabulary learning it seems that it constitutes the basis of the whole learning process (Livingston, 1997 p. 100). Therefore learning vocabulary should override the boundaries of formal instruction and it should be seen from a broader perspective. One possible way of doing this is to integrate out-of-school learning in formal education, and the responsibility of language teachers should exceed formal school tasks. Integrating out-of-school vocabulary learning opportunities in the school practice would move language learning out of the narrow formal boundaries by giving way of a more comprehensive and natural learning form, the goal of which is not only getting knowledge but actually using the language.

References

- Chamot, A. U., & El-Dinary, P. B.: Children's learning strategies in language immersion classrooms. *Modern Language Journal*, 83, 319–338. (1999).
- Cohen, A. D.: Coming to terms with language learner strategies: surveying the experts. In: A. D. Cohen & E. Macaro (Ed.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 29–45). Oxford: Oxford University Press. (2007).
- Csizér, K., & Kormos, J.: A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 112 (1), 3–17. (2012).
- Gósy, M.: *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina. (1999).
- Győri, M., Várnai Zs., & Stefanik K.: A nyelv és a naiv tudatteória elsajátítása: A kölcsönhatások jelentősége és természete. In M. Győri (Ed.), *Az emberi megismerés kibontakozása. Társas kogníció, emlékezet, nyelv* (pp. 82–108). Budapest: Gondolat Kiadó. (2004).
- Hardi, J.: Általános iskolai tanulók szótanulása iskolán kívüli tevékenységeik során. In: Lipócziné Dr. Csabai Sarolta, Borsné Dr. Pető Judit, Prof. Dr. Ferencz Árpád, Dr. Kovács Lóránt (szerk.) *Gradus. A Kecskeméti Főiskola elektronikus folyóirata*. (pp. 1–8). *AGTEDU 2013 A Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából rendezett 14. tudományos konferencia kiadványa*. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola. gradus.kefo.hu/index.php/gradus/article/download/2014...Hardi/17 (2014a).
- Hardi, J.: Metacognitive strategies in EFL vocabulary learning. Lóránt Kovács, Zsolt Csaba Lohanyák, Róbert Papp-Szigeti (Eds.). *Proceedings of the 6th international scientific and expert conference of the international TEAM society*. Kecskemét: Kecskemét College, Faculty of Mechanical Engineering and Automation. 241–247. <http://www.teamsociety.eu/Data/Files/140207115235606.pdf> (2014b).
- Józsa, K., & Imre, I. A.: Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval. *Iskolakultúra*, 23 (1), 38–51. (2013).
- Livingston, J. A.: *Metacognition: An overview*. State University of New York at Buffalo. Available at: <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm> Access: 24 January, 2013. (1997).
- Milton, J.: *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual Matters. (2009).
- Nyikos, M., & Fan, M.: A review of vocabulary learning strategies: Focus on language proficiency and learner voice. In A. D. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies* (pp. 251–274). Oxford: Oxford University Press. (2007).

- O'Malley, J., M., & Chamot, A. U.: *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. (1990).
- Tseng, W., Dörnyei, Z., & Schmitt, N.: A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27 (1), 78–102. (2006).
- Tseng, W., & Schmitt, N.: Towards a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 58 (2), 357–400. (2008).

Author data

Dr. Judit Hardi PhD: Institute of Foreign Languages and Further Education, Kecskemét College Teacher Training Faculty, 6-14, Kaszap St., Hungary. E-mail: hardi.judit@tfk.kefo.hu

Általános iskolások idegen nyelvi szótanulási stratégiái

Primary school learners' vocabulary learning strategies

Hardi Judit

Idegennyelvi és Továbbképzési Intézet, Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar

Összefoglalás: Noha az utóbbi években jelentős változás figyelhető meg a nyelvtanulási stratégiák kutatásában, amelynek köszönhetően a hangsúly a tanulási stratégiákról az önszabályozó viselkedés és önmotiváció szerepére helyeződik át, a tanulási folyamatot tágabb perspektívából vizsgáló törekvések mellett továbbra is fontos funkciója van a tanulást közvetlen módon segítő stratégiák használatának. A jelen tanulmány középpontjában a szótanulási stratégiák használata áll, amelyeket általános iskolás nyelvtanulók adatközlése alapján vizsgálók. A kognitív, memória és társas stratégiák használatán keresztül bemutatom a tanulók idegen nyelvi szótanulásának legfontosabb aspektusait. Az ismétlési stratégiák használata mellett a nagyobb kognitív kihívást igénylő nyelvfeldolgozási és mentális reprezentációt segítő stratégiák használatát a szótanulási stratégiákat tágabb keretben vizsgáló adatbázis alapján elemzem.

Abstract: There has recently been a considerable change in researching language learning strategies, due to which emphasis has shifted from learning strategies to self-regulating behaviour and self-motivation. However, in addition to examining the process of language learning in the context of the broader framework strategies that directly facilitate language learning keep their main function. Therefore, vocabulary learning strategies are the central focus of the present paper, examined on the basis of the self-reporting of primary school learners. The most important aspects of young learners' language learning are outlined through the presentation of the use of cognitive, memory and social strategies. As well as repetition strategies, strategies requiring higher cognitive effort, such as language processing strategies and strategies of mental representation, are presented and analysed. The analysis is based on the data obtained from research that has been carried out in the broader area of self-regulation.

Kulcsszavak: általános iskolások nyelvtanulása, angol mint idegen nyelv, szótanulási stratégiák, kognitív, memória és társas stratégiák

Keywords: language learning in primary school pupils, English as a Foreign Language, vocabulary learning strategies, cognitive, memory and social strategies

1. Bevezetés

Az idegen nyelvek tanulásában fontos, ám vitatott terület a tanulási stratégiák használata. A stratégiakutatás több mint három évtizedében több probléma is felmerült, amelyek rámutatnak a terület bizonytalanságaira. A főbb problémák között a kutatás hitelességével kapcsolatos kérdések merülnek fel, amelyek elsődlegesen a stratégiák természetében keresendők. Mivel a legtöbb stratégia kognitív szinten működik, nehéz adekvát módszer találni a feltérképezésükre. A kutatást tovább nehezíti, hogy bizonyos stratégiák használata nem tudatos (Cohen, 2007), így előhívásuk gondot okoz magának az adatközlőnek is. A kognitív

és sokszor tudat alatti működésből adódóan további kérdések merülnek fel az adatok elemzésével és használhatóságával kapcsolatban is. Egy további bizonytalan terület a stratégiák osztályozásával és működésével kapcsolatos. Noha több jelentős, a kutatásban jól használható taxonómia született (Gu and Johnson, 1996; O'Malley and Chamot, 1990; Oxford, 1990; Schmitt, 1997), amely átfogó képet nyújt a stratégiák fajtáiról és természetéről, sem a lista sem pedig a csoportosítás nem tekinthető végérvényesnek a stratégiafajtákat illetően. További probléma az eredmények értelmezésével valamint a megfelelő következtetések levonásával kapcsolatos.

Mindezen problémák kiküszöbölésére kidolgozásra került egy módszer, amely nem a szó szoros értelmében vett tanulási stratégiákat, hanem a tanulás kapcsán működő önszabályozó viselkedést helyezi előtérbe (Dörnyei, 2005; Tseng et al, 2006). Az új megközelítés azonban nem kínál végleges megoldást a stratégiakutatás terén, mivel csak a kutatás súlypontját helyezi át, viszont magát a problémát nem szünteti meg (Rose, 2012). Fontos, hogy a tágabb kutatási keretben lehetőség legyen a közvetlenül tanulást segítő tényezők, azaz a szigorú értelemben vett tanulási stratégiák feltárására is. Ezért ebben a tanulmányban a tanulási stratégiákat, azon belül is a nyelvtanuláshoz használt szótanulási stratégiákat elemzem, amelyeket az alap kutatásomban (Hardi, 2014b) egyéb, a tanuláshoz fontos alkotóelemekkel együtt az önszabályozó viselkedés keretében vizsgáltam.

2. Szótanulási stratégiák

A nyelvtanulási, ezen belül a szótanulási stratégiák kutatása napjainkig a középiskolás, egyetemista és felnőtt korosztályra koncentrálódik, kevés kutatás foglalkozik a fiatalabb nyelvtanulók, így a kisiskolások stratégiahasználatával. Ezért a stratégiakutatás fiatal nyelvtanulók körében elért legfontosabb eredményeit csupán néhány jelentősebb tanulmány eredménye alapján mutatom be.

Korábbi kutatások szerint (Schmitt, 1997) a nagyobb kognitív kihívást jelentő stratégiák kevésbé népszerűek, mint az ismétlésen és mechanikus technikákon alapuló stratégiák a középiskolai tanulmányaikat kezdő 11-14 éves nyelvtanulók körében, mivel ebben az életkorban valószínűleg még nem érték el a tanulók a nyelvtanuláshoz szükséges, megfelelő szintű kognitív értettséget. A stratégiák használatát azonban nem csak a kognitív érettség, hanem egyéb tényezők, mint például a tanítási technikák, a tanulói stílus, a stratégiák összetettsége, az egyéni tanulás, és az önszabályozó képesség is befolyásolja. Schmitt (1997) emellett úgy találta, hogy a magasabb kognitív kihívást igénylő stratégiák nagyobb mértékű memória megtartást eredményeznek, mint az alacsonyabb szinten lévők (például az ismétlés). Ennek ellenére Pavičič (2008) rámutatott, hogy az ismétlés nem csupán egy hatékonyan alkalmazott stratégia, hanem egyfajta kulcsstratégia is. Korántsem mindegy azonban, hogy az ismétlés milyen fajtájáról beszélünk. Az elosztott ismétlés, amely az ismétlést hosszú intervallumra terjeszti ki, sokkal biztosabb tanulást eredményez, mint a nagymérvű ismétlés, amely rövid időintervallum alatti folytonos ismétlést jelent (Nation, 2001, p. 76). Az alacsonyabb kognitív kihívást jelentő stratégiák használatát ösztönzi az a tanítási gyakorlat, amely az első és második nyelvi szópárok tanulását preferálja (Kovács, 2009), gyakran a rövidtávú ismétlés előtérbe helyezésével.

Általános iskolások szótanulását vizsgálta Lin egy esettanulmányban (2001, p. 145. idézve Oxford, 2003, p. 348.), amely hét tajvani tanuló bevonásával készült. Az adatgyűjtés célja egy gyakorisági profil készítése volt, amely eredményeként 23 szótanulási stratégiát 18 főbb csoportba sorolt a szerző. A kutatásban résztvevő tanulók kognitív, metakognitív és társas-affektív stratégiákat használtak. A sokféle stratégia előfordulása ellenére a szótanulás majdnem teljes egészében a magolásra korlátozódott, a szódolgozatok gyakorlata pedig nem

tette lehetővé idegen nyelvi környezetben az újonnan tanult szavak iskolán kívüli használatát. A szótárhasználat nem tért ki a szavak alkalmazására és a mondatszintű példákra. Összegzésül elmondható, hogy a tajvani gyerekek magolással tanulták a szavakat, nem gyakorolták az új szókinccset az iskolán kívül, szótárhasználatuk pedig csupán a szavak jelentésének feltárására korlátozódott.

Oxford (2003) kutatása tajvani hatodik osztályos nyelvtanulók stratégiaprofilját mutatta be idegen nyelvi környezetben. Az eredmények szoros kapcsolatot mutattak a stratégiahasználat és a nyelvi szint között, valamint szignifikáns eltéréseket a nemek motivációjában. A magasabb tudással rendelkező nyelvtanulók több stratégiát használtak, és a lányok motiváltabbak voltak a szavak tanulásra, mint a fiúk. A kutatás pozitív eredménye, hogy a tanulók kompenzációs stratégiákat használnak a nehézségek leküzdésére, továbbá használtak stratégiákat a stressz és az idegesség csökkentésére is. A tanulók viszont nem működtek együtt társaikkal a szótanulásban.

Doró és Habók (2013) magyar 5. és 6. osztályos általános iskolás nyelvtanulók (n=275) stratégiahasználatát vizsgálata az angol mint idegen nyelv tanulója kontextusában, Oxford stratégia kérdőíve (SILL Strategy Inventory for Language Learning, Oxford, 1999) segítségével. Az eredmények alapján a tanulók leginkább a metakognitív stratégiákat használták, legkevésbé pedig a kompenzációs stratégiákat. Életkori különbségeket nem találtak a kutatók, viszont a lányok minden stratégiatípusban szignifikánsan több stratégiát alkalmaztak.

A rövid áttekintésből kiderül, hogy a magyar nyelvtanulók is hasonló problémákkal küzdenek, amikor idegen nyelvi környezetben tanulnak szavakat. Az alábbiakban a magyar nyelvtanulók szótanuláshoz használt stratégiáit mutatom be, amelyek összegyűjtésére az önszabályozó szótanulás biztosított keretet.

3. Anyag és módszer

A kutatásban résztvevő nyelvtanulók az angolt idegen nyelvként tanulták az általános iskola 3.-8. osztályaiban. A résztvevőket nyelvtanáraik választották ki az önkéntes jelentkezők közül. A legfiatalabb nyelvtanulók 3. osztályosok voltak, mivel ők már feltételezhetően olyan szintű metakognitív képességekkel rendelkeznek, amely lehetővé teszi számukra a tanulási folyamatuk tudatos szemlélését, véleményük megformálását és gondolataik szóbeli közlését. Az alapkutatás hat kecskeméti általános iskolában történt, amelyek közül öt állami iskola lakóövezeti térségben, egy pedig egy vallási alapítású iskola a város központjában. A vizsgálatban részt vevő gyerekek az angolt különböző heti óraszámokban tanulták, annak függvényében, hogy alap- vagy kiemelt óraszámokban tanulták-e a nyelvet. A kiemelt óraszámokban tanulóknak 4-5 órájuk, míg a többieknek 2-3 órájuk volt egy héten. A sok különböző képességű és feltételekkel tanuló gyerek bevonása a kutatásba garantálta az adatok sokszínűségét, amely segített átfogó képet adni a fiatal nyelvtanulók szótanulásáról.

Az alábbiakban elemzett adatok az alapkutatás (Hardi, 2014b) részadatait képezik, amely a szótanulási stratégiákat az önszabályozó viselkedés keretében vizsgálta. A kutatásban használt mérőeszköz egy négyfokú Likert típusú skála, amelyben a pontok jelentése a következő: 1. „Nem értek egyet.”, 2. „Részben egyetértek.”, 3. „Egyetértek.”, és a 4. „Teljesen egyetértek.”. A négyfokú skála pontosabb véleménynyilvánításra ösztönzi a kisiskolásokat, mint a háromfokozatú, mivel nem ajánl fel középpozíciót. Az adatok gyűjtése és az elemzés a vizsgálatban résztvevők önbevallása alapján történt.

Az alábbiakban a szótanulási stratégiák eredményeit mutatom be, amelyek az önszabályozó tanulás további összetevőivel, úgy mint a motiváció, önmotiváció, metakogníció, és önszabályozó kapacitás, együttesen adnak átfogó képet a szótanulásáról.

4. Eredmények

Az eredmények azt a tíz szótanuláshoz használt stratégia működését mutatják be (1. táblázat), amelyek az alapkutatásban az interjúmódszer segítségével kerültek előtérbe, és amelyek a kisiskolások szótanulási stratégiaprofilját képezik. A stratégiák három főbb csoportba sorolhatók. A kognitív stratégiákhoz az ismétlési stratégiák tartoznak, a társas stratégiák a nyelvtanuláshoz kért és kapott segítséget jelzik, míg a memóriastratégiák körébe a lexikai feldolgozó stratégiák és a mentális kapcsolók (mental pegs) tartoznak. Az ismétlési stratégiák az ismételt olvasást, írást és a szóbeli ismétlést jelentik. Az ide tartozó stratégiák főként mechanikus ismétlést, „magolást” jelentenek, azaz használatuk nem jelent magasabb szintű kognitív kihívást. A társas stratégiák körébe a családtagok, rokonok, barátok, illetve ismerősök által szótanuláshoz nyújtott segítség tartozik. A memória stratégiák csoportjába a magasabb kognitív kihívást jelentő stratégiák tartoznak, mint a jelentés kikövetkeztetése a szöveggörnyezetből, illetve képek alapján, valamint a jelentés meghatározását és elmélyítését segítő szótárzás. Ide tartoznak még a mentális kapcsolók, mint a jelentés elképzelése, valamihez kapcsolása, és a rajzok, képek használata mentális kapcsolóként.

Kognitív stratégiák – Ismétlés

09. A szavakat úgy jegyzem meg, hogy sokszor átolvasom őket.

13. A szavakat úgy jegyzem meg, hogy sokszor leírom őket.

34. A szavakat úgy jegyzem meg, hogy sokszor elmondom őket magamnak.

Társas stratégiák – Segítség kérése

12. Az új szavak tanulásában segít valaki (pl. családtag, rokon, barát, stb.).

Memória stratégiák – Lexikai feldolgozó stratégia

17. Az új szavak jelentését ki tudom találni a szöveggörnyezetből.

52. Az új szavak jelentését ki tudom találni, ha látok hozzá képet.

53. Ha egy új szó jelentését nem tudom kitalálni, kiszótározom.

Memória stratégiák – Mentális kapcsolók

36. Ha elképzelem a szó jelentését, akkor könnyebb megjegyezni.

41. Egy új szót úgy jegyzek meg, hogy kötöm valamihez a jelentését.

48. Könnyen el tudom képzelni a szavak jelentését képek vagy rajzok alapján.

1. táblázat: Kisiskolások szótanulási stratégiái (Hardi, 2014b)

A 2. táblázat a szótanulási stratégiák átlagát, a minimum és maximum értékeket és a szóródást mutatja. A stratégiák átlaga a 3-as skálapont értéket közelíti meg, így elmondható, hogy a vizsgálatban résztvevő kisiskolások többnyire egyetértettek a stratégiák használatával. A szóródás viszont igen magas, amiből arra lehet következtetni, hogy a vélemények nagyon megoszlanak az egyes stratégiák használatát illetően. A maximum értékek is csak a 3-as érték közelében vannak, azaz nem minden tanuló használja a kutatásban felsorolt szótanulási stratégiákat.

	Átlag	Minimum	Maximum	Szóródás	Itemszám
Itemátlagok	2,89	2,41	3,17	4,42	10
Itemen belüli korrelációs átlagok	0,15	-0,03	0,52	–	10

2. táblázat: A szótanulási stratégiák átlagainak összegzése

A 3. táblázat az egyes stratégiák átlagát és szóródását szemlélteti. A legmagasabb az átlag és viszonylag alacsony a szóródás az 53-as „Ha egy új szó jelentését nem tudom kitalálni, kiszótározom.” és a 34-es „A szavakat úgy jegyzem meg, hogy sokszor elmondom őket magamnak.” stratégiák esetében, azaz a megkérdezett kisiskolások egyetértenek abban, hogy szótáraznak, ha nem tudják kitalálni a jelentést, és többszöri ismétléssel, azaz „magolással” tanulják a szavakat. A legalacsonyabb átlagot a 13-as „A szavakat úgy jegyzem meg, hogy sokszor leírom őket.” stratégia kapta, viszonylag magas szóródással. Ebből arra lehet következtetni, hogy amíg a „magolás” igen népszerű szótanulási stratégia, addig a szavak ismételt leírása nem kedvelt a fiatal nyelvtanulók körében.

	09	12	13	17	34	36	41	48	52	53
Átlag	3,02	2,63	2,41	2,85	3,09	2,82	2,93	3,01	3,02	3,17
Szóródás	0,86	1,08	0,99	0,79	0,82	0,94	0,88	0,84	0,87	0,84

3. táblázat: Az egyes szótanulási stratégiák átlagainak alakulása

A stratégiák közötti jelentős eltéréseknek több oka is lehet, amelyek közül három fő területet vizsgálok meg az alábbiakban. Az egyik a korosztályok közötti különbség, a másik a tanulók osztályzata alapján jelentkező eltérés, a harmadik pedig a tantárgykedveltséggel kapcsolatos stratégiahasználatbeli különbség. Mielőtt az egyes stratégiák elemzésére rátérek, a faktor analízis és korrelációs mátrix eredményeit mutatom be.

A 4. táblázat a faktor analízis eredményét foglalja magában. A KMO index 0,70, ami arra utal, hogy a komponensek jól sorolhatók faktorokba. Az első faktorba a 17-es, 36-os, 41-es, 48-as, 52-es és 53-as stratégiák tartoznak, azaz a memóriastratégiák, amelyek igen magas értékekkel képviselik ezt a faktort. A második faktorba a kognitív, azaz az ismétlőstratégiák tartoznak. Ebben a csoportban van jelen igen magas értékkel a társas stratégia is, amely arra utal, hogy a segítségnyújtás a kognitív stratégiák körébe tartozik.

Rotált Komponens Mátrix^a			
	Komponens		
	1	2	3
09	0,02	0,64	0,29
12	0,07	0,72	-0,35
13	0,09	0,57	-0,00
17	0,24	0,08	-0,64
34	0,19	0,56	0,28
36	0,62	0,22	0,13
41	0,47	0,23	0,04
48	0,78	-0,01	-0,10
52	0,82	0,01	-0,04
53	0,27	0,20	0,61

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Equamax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 4 iterations.

4. táblázat: Faktor analízis

A 5. táblázat a szótanulási stratégiák korrelációs mátrixát szemlélteti. A Chronbach Alpha értéke 0,65, ami azt jelzi, hogy az itemek jól korrelálnak egymással, a lista megbízható. A legmagasabb a korreláció a 48-as és az 52-es stratégiák között, ami arra utal, hogy azok a tanulók, akik képek és rajzok alapján el tudják képzelni a szavak jelentését, képi megjelenítés alapján képesek a jelentés kikövetkeztetésére is. Nagyon magas a korreláció a 36-os és 52-es stratégiák esetében is, vagyis azok a tanulók, akik a szó jelentését könnyebben kitalálják kép segítségével, könnyebben meg is jegyzik a szavakat, ha el tudják képzelni. Ezek a szignifikáns korrelációk a szótanuláshoz használandó képi megjelenítés fontosságára hívják fel a figyelmet, amelyek jelentőségére már korábbi vizsgálatok is rámutattak (Hardi, 2010). Szintén jelentős mértékű a korreláció a 09-es és a 34-es kognitív stratégiák között, vagyis akik ismétlési stratégiákat alkalmaznak többszöri olvasással és elmondással tanulják a szavak jelentését.

	09	12	13	17	34	36	41	48	52
2	0,25**								
13	0,12*	0,27**							
17	-0,02	0,05	0,03						
34	0,36**	0,17**	0,15**	0,00					
36	0,13*	0,15**	0,20**	0,05	0,23**				
41	0,11*	0,17**	0,08	0,05	0,21**	0,24**			
48	0,06	0,14**	0,07	0,11*	0,09	0,33**	0,21**		
52	0,08	0,11*	0,09	0,17**	0,15**	0,35**	0,26**	0,52**	
53	0,21**	0,02	0,23**	-0,03	0,15**	0,17**	0,12	0,09	0,17**

(* p < 0,05, ** p < 0,01)

5. táblázat: Korrelációs mátrix

Az alábbiakban a kisiskolások szótanulási stratégiahasználatát három változó alapján mutatom be. Elsőként a különböző osztályokba járó tanulók szótanulási stratégiahasználatára vonatkozó különbséget, ezt követően a tanulók adatfelvételt megelőző angol nyelvi osztályzatát tükröző stratégiahasználatát, míg végezetül a tantárgykedveltség és a stratégiahasználat kapcsolatát szemléltetem.

4.1. Szótanulási stratégiahasználat különbségei az osztályok között

Az 6., 7. és 8. táblázat a stratégiahasználat átlagainak eltérését mutatja be a 3.-8. osztályokba járó tanulók válaszai alapján. A 6. táblázat a társas stratégia használatára vonatkozó adatokat tartalmazza. A tanulók a társas stratégia használatának vonatkozásában, az átlagok közötti különbség alapján 3 csoportba tartoznak.

Az adatok alapján a 3. és 4. osztályosok kapják a legtöbb segítséget az angol nyelv tanulásához, míg az 5. és 6. osztályosoknak már kevesebbet segítenek, és az alacsony átlagok alapján elmondható, hogy a 7. és 8. osztályosok már szinte egyáltalán nem kapnak segítséget. Ennek a jelenségnek több oka is lehet. A nyelvtanulás kezdeti szakaszában valószínűleg több szülő gondolja úgy, hogy gyermekét segítenie kell, amely többnyire a szavak kikérdezését jelenti (Hardi, 2014a). A későbbiekben a nyelvtanulókról feltételezik, hogy önállóan is boldogulnak, ami valószínűleg nem így van, mivel a nyelvhasználat társas tevékenységet feltételez. Továbbá, a magyarországi idegen nyelvet beszélők arányából (Nikolov, 2011) arra

következtethetünk, hogy a szülők nagy része nem tud lépést tartani gyermeke idekennyelv tudásával, amelynek következményeként a segítségnyújtás is elmarad.

12

Az új szavak tanulásában segít valaki (pl. családtag, rokon, barát, stb.).

Osztály	N	1	2	3
8	69	2,09		
7	58	2,26		
6	71	2,52	2,52	
5	60		2,97	2,97
4	28			3,18
3	45			3,36

Subset for alpha = 0.05
Tukey B: Uses Harmonic Mean Sample Size = 49,82.

6. táblázat: A társas stratégia osztályok közötti átlagainak különbsége

Az ismétlési stratégiákat az írásbeli ismétlés kivételével hasonlóan használják a nyelvtanulók. Az írásbeli ismétlés csak a 3. osztályosokra jellemző, akik az adatfelvételkor körülbelül fél éve tanulták az angolt, első idegen nyelvként. Valószínűleg ennek a stratégiának a használatában a tanítási technika letűkröződéséről van szó, azaz a nyelvtanárok a másolási feladatokat fontosnak tartják a szótanulás kezdeti szakaszában. Az írásbeli ismétlés a felsőbb évfolyamokon csökkenő tendenciát mutat. Átolvasással leginkább a 4. osztályosok ismételnék (M=3,29), legkevésbé pedig a nyolcadikosok (M=2,65). Az elmondással ismétlők átlaga ugyan kicsit magasabb, de ugyanaz a tendencia figyelhető meg ennek a stratégiának a használatában is (8. osztály M=2,90, 4. osztály M=3,39). Az átolvasással (09) és elmondással (34) ismétlő stratégiák között igen magas a kapcsolat (0,36, $p < 0,01$), ami arra utal, hogy aki használja az egyik stratégiát, az használja a másikat is (5. táblázat).

13

A szavakat úgy jegyzem meg, hogy sokszor leírom őket.

Osztály	N	1	2
7	58	2,24	
6	71	2,25	
8	69	2,33	
4	28	2,43	
5	60	2,43	
3	45		2,98

Subset for alpha = 0.05
Tukey B: Uses Harmonic Mean Sample Size = 49,82.

7. táblázat: Az írásbeli ismétlési stratégia osztályok közötti átlagainak különbsége

A lexikai feldolgozó stratégia használatában csak az 52-es stratégia esetében „Az új szavak jelentését ki tudom találni, ha látok hozzá képet.” van eltérés az osztályok között. A 8. osztályosok kevésbé (M=2,77), a 3. osztályosok pedig kicsit nagyobb mértékben (M=3,27)

használják a jelentés kikövetkeztetését képek alapján. Ennek a jelenségnek a háttérben valószínűleg a kezdő kisiskolásoknak szóló könyvek illusztrációi és a szókincs minőségének változása áll. A 17-es és az 53-as stratégia használata nem mutat eltérést az osztályok között.

Mentális kapcsok esetében a 36-os „*Ha elképzelem a szó jelentését, akkor könnyebb megjegyezni.*” stratégia esetében mutatkozik különbség a 3. és a 7.-8. osztályosok között (7. táblázat). Érdekes, hogy itt is a 3. osztályosok esetében magasabb a stratégiahasználat, amelynek háttérben az előbb említett tényezők mellett a kezdő nyelvtanulók esetében alkalmazott tanítási technika is állhat.

36

Ha elképzelem a szó jelentését, akkor könnyebb megjegyezni.

Osztály	N	1	2
8	69	2,64	
7	58	2,64	
6	71	2,75	2,75
5	60	2,92	2,92
4	28	3,04	3,04
3	45		3,18

Subset for alpha = 0.05
Tukey B: Uses Harmonic Mean Sample Size = 49,82.

7. táblázat: A képzelet mint mentális kapcsoló osztályok közötti átlagainak különbsége

A 41-es stratégia „*Egy új szót úgy jegyzek meg, hogy kötöm valamihez a jelentését.*” használatában nincs jelentős eltérés, de 8. osztályban a legalacsonyabb ($M=2,84$), az 5. osztályban a legmagasabb átlag ($M=3,03$). A 48-as „*Könnyen el tudom képzelni a szavak jelentését képek vagy rajzok alapján.*” stratégia használata alapján a 3. osztály különbözik a többitől (itt a legmagasabb az átlag, $M=3,60$), de hasonlóság mutatkozik a 4. osztályosokhoz. A legalacsonyabb az átlag a 7. osztályban ($M=2,81$).

4.2. Szótanulási stratégiahasználat különbségei és az osztályzatok összefüggése

Az **osztályzat** tekintetében csak a 17-es stratégia használata mutat jelentős eltérést, amelyet a 8. táblázat szemléltet.

17

Az új szavak jelentését ki tudom találni a szöveggörnyezetből.

Jegy	N	1	2
2	16	2,50	
3	36	2,75	2,75
4	140	2,76	2,76
5	111		3,11

Subset for alpha = 0.05
Tukey B:Uses Harmonic Mean Sample Size = 49,82.

8. táblázat: A lexikai feldolgozó stratégia osztályzatok közötti átlagainak különbsége

A 17-es stratégia „Az új szavak jelentését ki tudom találni a szöveggörnyezetből.” átlagos eltérése az 5-ös tanulóknál a legmagasabb (M=3,11), a 2-es osztályzat esetében pedig a legalacsonyabb. Valószínűleg az osztályzatok tükrözik a szókincs mértékét, amely lehetővé teszi a szöveggörnyezet használatát a jelentés kikövetkeztetésére, vagyis az alacsonyabb szókincsel rendelkező, gyengébb nyelvatanulók kevésbé tudják ezt a stratégiát alkalmazni. Bár jelentős eltérés nincs a másik két lexikai feldolgozó stratégia használata között, ezek átlaga a 2-es osztályzatot kapott résztvevők esetében a legalacsonyabb, míg az 5-ös osztályzat esetében a legmagasabb, vagyis akinek a teljesítménye gyengébb az kevésbé következteti ki a jelentést kép segítségével és kevesebbet szótáraz a jelentés rögzítése céljából.

A társas stratégia esetében a 2-es osztályzatúaknál a legalacsonyabb (M=2,25), a 3-as osztályzatúaknál pedig a legmagasabb az átlag (M=2,69), de mindkét érték alacsonynak mondható és nincs jelentős különbség közöttük. Az alacsony átlagokból arra következtethetünk, hogy a leggyengébb tanulók kapják a legkevesebb segítséget a szótanuláshoz, holott nekik lenne rá a legnagyobb szükségük. Általánosságban elmondható, hogy a nyelvatanulók kevés társas stratégiát alkalmaznak a szótanulásban.

A mentális kapcsolók esetében két stratégia használata szinte teljesen megegyezik az osztályzat függvényében. A 36-os „Ha elképzelem a szó jelentését, akkor könnyebb megjegyezni.” és a 41-es stratégiákat „Egy új szót úgy jegyzek meg, hogy kötöm valamihez a jelentését.” a legjobb tanulók használják a leginkább, a leggyengébben teljesítők pedig a legkevésbé.

4.3. Szótanulási stratégiahasználat és a tantárgykedveltség

A tantárgykedveltséghez köthető társas stratégia átlagok (9. táblázat) növekvő tendenciát mutatnak, vagyis azok kapják a legkevesebb segítséget, akik a legkevésbé kedvelik a nyelvet, és azok a legtöbbet, akik leginkább kedvelik. Továbbá, azok a tanulók, akik a legkevésbé kedvelik az angol nyelvet külön csoportba tartoznak, vagyis ők jelentősen kevesebb segítséget kapnak a szótanuláshoz mint társaik.

12

Az új szavak tanulásában segít valaki (pl. családtag, rokon, barát, stb.).

Szeret	N	1	2
1	7	1,57	
2	15	2,27	2,27
4	131		2,51
3	82		2,68
5	96		2,90

Subset for alpha = 0.05
Tukey B:Uses Harmonic Mean Sample Size = 20,85

9. táblázat: A társas stratégia tantárgykedveltségi átlagainak különbsége

A tantárgykedveltség vonatkozásában az ismétlő stratégiák közül a 9 és a 13 (szóbeli és írásbeli ismétlés) egyformán működik. A 34-es (elmondással ismétlő stratégia) használata eltér, vagyis akik a legkevésbé szeretik a nyelvet, a legalacsonyabb átlagokkal külön csoportba tartoznak, azaz ők tanulnak legkevésbé szavakat úgy, hogy elmondják azokat maguknak, vagyis ők „magolnak” a legkevésbé.

A lexikai feldolgozó stratégiák közül az 52-es és az 53-as hasonlóan működik, míg a 17-es stratégia használata eltérést mutat (10. táblázat). Itt érdekes módon azok a tanulók tartoznak különböző csoportokba, akik leginkább kedvelik a nyelvet, és akik kedvelik is meg nem is. Akik a leginkább kedvelik az angolt, többnyire alkalmazzák a szavak kikövetkeztetését a szövegkörnyezetből, míg társaik kevésbé használják ezt a stratégiát.

A mentális kapcsolók esetében a 48-as „*Könnyen el tudom képzelni a szavak jelentését képek vagy rajzok alapján.*” stratégiát nem használják azok, akik egyáltalán nem szeretik az angolt (M=2,00), ami igaz a 36-os „*Ha elképezem a szó jelentését, akkor könnyebb megjegyezni.*” stratégia esetében is (M=1,71). A 41-es „*Egy új szót úgy jegyzek meg, hogy kötöm valamihez a jelentését.*” stratégia használata nem mutat jelentős eltérést a tantárgykedveltség szempontjából, viszont a tendencia hasonló az eddigiekhez; akik a legkevésbé szeretik a nyelvet a legkevésbé használják a mentális kapcsolókat, míg azok akik a legjobban szeretik a leginkább használják ezeket a stratégiákat a szótanuláshoz.

17

Az új szavak jelentését ki tudom találni a szövegkörnyezetből.

Szeret	N	1	2
3	82	2,48	
1	7	2,71	2,71
2	15	2,73	2,73
4	131	2,85	2,85
5	96		3,21

Subset for alpha = 0.05
Tukey B:Uses Harmonic Mean Sample Size = 20,85.

10. táblázat: A lexikai feldolgozó stratégia tantárgykedveltségi átlagainak különbsége

5. Következtetések

A kisiskolások szótanulási stratégiahasználatának elemzése több fontos problémára is rámutatott. A társas stratégia használata nem jellemző a kisiskolások szótanulására, azaz nem, vagy csak nagyon kevés segítséget kapnak a szótanuláshoz. A segítségadás, amely a legfiatalabb nyelvtanulók esetében sem mondható jellemzőnek, tovább csökken az életkorral. Ez mindenképpen olyan tendencia, amelyet meg kellene változtatni az angol mint idegen nyelv tanulása terén. Mind az iskolai, mind pedig a hazai környezetnek támogató jellegűnek kellene lenni, mivel a nyelvhasználat társas tevékenységet feltételez. A probléma nem csak az életkorhoz kötődően jelenik meg, hanem az osztályzat és tantárgykedveltség kapcsán is. Akik a legrosszabb osztályzatokat kapják angoltól, és akik talán e miatt is a legkevésbé kedvelik a nyelvet, kevesebb segítséget kapnak a nyelvtanuláshoz, mint sikeresebb társaik. Őket nem elhanyagolni kellene, hanem éppen ellenkezőleg, extra segítségben részesíteni, amely legfőbb feladata a segítő kommunikáció-központú motiválás lenne.

A memória stratégiák mindkét csoportját, azaz a lexikai feldolgozó stratégiákat és a mentális kapcsolókat is azok a tanulók használják leginkább, akik jobban szeretik a nyelvet és az osztályzatuk is jobb. Fontos, hogy a gyengébbeket is ösztönözzük a memória stratégiák a használatára, mivel ezek magasabb szómegegyezési arányt eredményeznek (Fraser, 1999), mint az előszeretettel alkalmazott, és szódolgozatok által is ösztönzött kognitív, „magolási” stratégiák (Budai, 2013). Az eredmények rávilágítottak a vizuális megjelenítés szerepére is a szótanulásban. Fontos, hogy a nyelvtanulók rendelkezésére álljanak olyan tananyagok, amelyekből a szótanulás képi megjelenítéssel is támogatva van. Abból az eredményből, miszerint a legfiatalabb nyelvtanulók használnak leginkább képeket a szótanuláshoz, arra következtethetünk, hogy az ő számukra biztosítja a tananyag (a könyvek és kiegészítő anyagok) a képek használatát. Az idősebb korosztálynál sem szabadna a képi megjelenítést mellőzni, még akkor sem, ha joggal mondható, hogy az absztrakt szókinés ábrázolása képekben nehezebb, mint az alapszókincshez tartozó elemeké.

Bár a szótanulási stratégiák használatában sokszor jelentős eltérés mutatkozik az egyes osztályok között, valamint a jegy és a tantárgykedveltség tekintetében, összességül elmondható, hogy a vizsgálatban részt vevő tanulók önbevallásuk szerint igen kevés szótanulási stratégiát használnak. Az alacsony stratégiahasználat a motiváltság, a társas tanulás és a vizualitás fontosságát hangsúlyozza, amelyeket a nyelvtanításban erősíteni kell. Az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy akad még tennivaló a szótanulási stratégiahasználat ösztönzése téren, ugyanakkor megerősítik annak a legújabb kutatási irányzatnak a jogosultságát (Zeidler, 2000; Dörnyei, 2005; Tseng et al, 2006), amely a tanulási stratégiákat egy tágabb kontextusban vizsgálja. Az önszabályozó viselkedés, amely ezt a keretet biztosítja, a közvetlen szótanulási stratégiák mellett lehetőséget ad a motiváció, önmotiváció, önszabályozó kapacitás, és a metakogníció együttes vizsgálatára is.

Irodalomjegyzék

- Budai, L.: Merjünk támaszkodni anyanyelvünkre. *Modern Nyelvoktatás*. 19/4. 47–57. (2013).
- Cohen, A. D.: Coming to terms with language learner strategies: surveying the experts. In: A. D. Cohen & E. Macaro (Ed.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 29–45). Oxford: Oxford University Press. (2007).
- Doró, K. & Habók, A.: Language learning strategies in elementary school: The effect of age and gender in an EFL context. *Journal of Linguistics and Language Teaching*. 4(2), 25–37. (2013).
- Dörnyei, Z.: *The psychology of the language learner: individual differences in second*

- language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. (2005).
- Fraser, C. A.: Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*. (Special Issue) 21/2. 225–241. (1999).
- Gu, P. Y., & Johnson, R. K.: Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643–679. (1996).
- Hardi, J.: Olvasásfolyamatbeli LPS vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás*. 16/1. 50–59. (2010).
- Hardi, J.: Interviews with young learners about their vocabulary learning strategies. In: Veronika, Ruttkay and Bálint, Gárdos (Eds.). Proceedings of the 11th Conference of the Hungarian Society for the Studying of English. Budapest: L'Harmattan Publishing House 763–786. (2014a). <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/husse-11-proceedings-of-the-11th-conference-of-the-hungarian-society-for-the-study-of-english/>
- Hardi, J. : Assessing Young Learners' Strategic L2 Vocabulary Learning in the Framework of Self-Regulation. Unpublished PhD dissertation. (2014b).
- Kovács, J.: *A gyermek és az idegen nyelv*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó. (2009).
- Lin, L.: Taiwanese children's EFL vocabulary learning strategies. Master's thesis. Taiwan: Chin-Hwa University. (2001).
- Nation, P.: *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press. (2001).
- Nikolov, M.: Az idegen nyelvek tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*, 172/9, 1048–1057. (2011).
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U.: *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. (1990).
- Oxford, R. L.: *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle. (1990).
- Oxford, R. L.: Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL*, 41, 339–379. (2003).
- Pavičić, T. V.: *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. (2008).
- Rose, H.: Reconceptualising strategic learning in the face of self-regulation: Throwing language learning strategies out with the bathwater. *Applied Linguistics*, 33 (1), 92–98. (2012).
- Schmitt, N.: Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 198–227). Cambridge: Cambridge University Press. (1997).
- Tseng, W., Dörnyei, Z., & Schmitt, N.: A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27 (1), 78–102. (2006).
- Zeidler, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R.: Self regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidler (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press. (2000).

Szerző

Dr. Hardi Judit PhD, főiskolai adjunktus, Idegennyelvi és Továbbképzési Intézet, Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskeméti Főiskola, 6000 Kecskemét, Kaszap u. 6-14., Magyarország.
E-mail: hardi.judit@tfk.kefo.hu.

Egy európai portfólió A European Portfolio

Horváth Ágnes
Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar
Alapismereti és Szakmódszertani Intézet

Összefoglalás:

Az ELICIT – 510624-LLP-1-2010-1-FR-COMENIUS-CMP projekt keretében a nemzetközi szakértői csapat készített egy portfóliót az európai állampolgársággal kapcsolatban. A portfólió értelmezése körül már a projekt résztvevői között is komoly viták alakultak ki, amelyek eredményeként egy önértékelésre alkalmas, sokrétű információkat összegző dokumentum született. Mivel évek óta tanítok európai ismereteket a pedagógusképzés különböző szintjein (alapképzés, szakirányú továbbképzés), kíváncsi voltam, hogy a magyar felsőoktatásban érintett hallgatók hogyan fogadnak egy ilyen jellegű dokumentumot. A tanulmány az elmúlt években kitöltött portfóliók hallgatók általi értékelésének összefoglaló elemzése.

Abstract:

Within the framework of the ELICIT – 510624-LLP-1-2010-1-FR-COMENIUS-CMP project an international team of experts has prepared a portfolio of European citizenship. There has been considerable controversy developed between the project participants about the interpretation of the portfolio. The result was a multi-faceted document of various information which capable of self-evaluation as well as creative summary of knowledge, work and practice. After several years of teaching experience in the field of European studies at various levels of teacher training (initial and further education), I was curious to examine the acceptance of such a document by the students involved in Hungarian higher education. This paper is a general summary of the assessment of portfolios completed by students in the recent years.

Kulcsszavak: portfólió, állampolgári kultúra, állampolgári nevelés, európai polgár

Keywords: portfolio, citizenship culture and education, European citizen

1. Bevezetés

Az európai identitás, az európai állampolgárság, az állampolgári kultúra kialakítása évek óta fontos témája a nemzetközi oktatáspolitikai diskurzusoknak és a kapcsolódó pedagógiai irányelveknek. Az oktatáspolitikai oldaláról az Európai Unió hivatalos dokumentumok sorában deklarálta a kérdéskör fontosságát, s ehhez kapcsolódóan források biztosítását is lehetővé tette a szociológiai, pedagógiai és politikai kutatás, valamint a célzott pedagógiai programok fejlesztése érdekében. Az 1990-es évek kezdetétől a különböző felzárkóztató programok sora támogatta az ilyen irányú kutatási és nemzetközi együttműködési projekteket (TEMPUS, PHARE), később az ERASMUS-COMENIUS. (Eurydice, 2012)

A 2000-es évek kezdetétől a kulcskompetenciák között szerepel az állampolgári kultúra, a demokratikus társadalmi berendezkedésben eligazodni, hasznos közösségi

tevékenységet folytatni képes fiatalok nevelésének ügye. A Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Karán a probléma célzott vizsgálata, majd e vizsgálatok eredményeinek az oktatási folyamatba történő beépítése lassan 20 éves múltra tekinthet vissza, az utóbbi években nemzetközi együttműködések keretében (Horváth, 1999).

Az elmúlt évtized egyik legkomolyabb ilyen irányú vállalkozása volt a Tanítóképző Karának közreműködése a pedagógusjelöltek állampolgári kultúrájának és európai identitásának erősítését szolgáló modulok kidolgozásában és megvalósításában az ISTEPEC (Intercultural Studies in Teacher Education to Promote European Citizenship, magyarul Interkulturális tanulmányok a pedagógusképzésben az európai állampolgárság erősítésére) projekt keretében. (ISTEPEC, 2007) Az ISTEPEC projekt sikere nyomán egy újabb nemzetközi együttműködés inkább elméleti célokat fogalmazott meg: az ELICIT (European Literacy and Citizenship Education) az Európai Unió Alapjogainak Kartájában megfogalmazottakhoz hasonlóan az olyan értékek megerősödését igyekszik elősegíteni, mint az emberi méltóság, szabadság, egyenlőség, szolidaritás, állampolgári tudat, igazságosság.

Az ELICIT egy olyan projekt, melynek célja az Európához kapcsolódó gyakorlati ismeretek fejlesztése, olyan tudásé, amely európai polgárként érzéseink, gondolataink, cselekedeteink alkotóeleme. Az 1992-ben aláírt Maastricht-i Szerződés óta az Európai Unió tagállamainak minden állampolgára uniós jogokkal is bír. Ugyanakkor nem mindenki van tudatában annak, hogy ehhez a kulturális és közösségi entitáshoz tartozik.

„Mit is takar az európai stúdium? Filozófiák, történelmek, kultúrák, mítoszok és legendák, vallások, nyelvek, földrajz, gazdaság és geopolitika összessége; közös múltunk feltárása különböző szemszögből. Közös múltunk, amit nem tagadhatunk meg, és közös jövőnk, amit együtt kell építenünk.” (ELICIT, 2010)

A projekt első évében szükségesnek tűnt, hogy a résztvevők felvegyék a kapcsolatot a hasonló célokat valló ELOS szervezet képviselővel. „Az ELOS egy olyan szervezet, amely az európai és nemzetközi aspektusokat igyekszik népszerűsíteni az oktatásban. Célja, hogy felkészítse a fiatalokat egy olyan jövőre, amelynek társadalmában az európai integráció és a globalizáció valóságként jelenik meg.” [http://www.elos.eu]

Az ELICIT projekt ambiciózus célja volt egy olyan referencia-keret kialakítása, amely kifejezetten a pedagógusok európai kultúra iránti elkötelezettségét, az ehhez kapcsolódó kompetenciák rendszerét kívánta összefoglalni. A kompetenciák sorához csatlakozóan készült el az Európai állampolgár portfóliója, amely egy sajátos eszközként funkcionálhat a kérdéskör áttekintésére. Jelen tanulmány ennek a portfóliónak a gyakorló pedagógusok körében tapasztalt fogadtatását foglalja össze a kitöltők értékelő véleményének kvalitatív módszerrel történő elemzése alapján. A szakirányú továbbképzés pedagógus hallgatói (összesen 76 fő) önkéntesen vállalták a portfólió „kipróbálását”, s írták le észrevételeiket.

A portfólió magyarországi alkalmazásának kérdésköre elsősorban a pedagógusképzés megújítása során vált szélesebb körű viták tárgyává. Falus Iván és Kimmel Magdolna hiánypótló könyve nyomán a képzésben érintettek megismerkedhettek a portfólió használatának nemzetközi előzményeivel, értelmezésének és alkalmazásának lehetőségeivel (Falus-Kimmel, 2003). Ennek alapján a portfólió egyre inkább alkalmazott eszközzé vált a képzési folyamat dokumentálásában, értékelésében. (Hanák, 2010, Hollósi-Szabó, 2011)

A pedagógus életpálya-modell bevezetéséhez társuló portfólió-előírások a gyakorló pedagógusok körében is előtérbe hozták a téma értelmezési nehézségeit, annál is inkább, mert ez esetben a portfólió elkészítése kifejezetten egy külső értékelés-minősítés feltételeként jelent meg, ráadásul olyan pedagógusok körében, akiknek a képzési folyamatában még nem szerepelt ez a fajta dokumentáció és annak értékelése (Kotschy, 2012).

A nemzetközi szakirodalom három fő portfóliótípust különböztet meg: a munkaportfóliót, a bemutató portfóliót és az értékelési portfóliót. Ezek a típusok tovább

differenciálódnak aszerint, hogy milyen céllal, milyen alkalmazásban, illetve milyen nézőpontból készülnek (pl. a tanuló/diák vagy a tanár is készíthet portfóliót egy-egy témakör, tantárgy, feladat, projekt vagy akár a munkavállaláshoz szükséges információk dokumentálása érdekében). (Falus-Kimmel, 2003, 14.p.)

2. Az ELICIT portfólió

Az ELICIT projekt portfóliója a magyar értelmezés szempontjából igen különlegesnek számít, hiszen egy speciális, ugyanakkor rendkívül összetett területre irányul, a kialakítása során született kompromisszumok eredményeként maga is rendkívül komplex.

A portfólió értelmezése a projektben résztvevő nemzetközi szakértői team számára is komoly gondot okozott: a különböző pedagógiai tanulmányok, iskolák eltérő értelemben alkalmazzák a portfóliót, az egyes országokban más-más gyakorlati tapasztalatok halmozódtak fel a dokumentum-gyűjtemény lehetséges alkalmazását illetően. A viták ellenére megszületett az a dokumentum, amelynek hallgatói, pedagógusi fogadtatását jelen tanulmány foglalja össze.

A fentebb már említett, differenciált portfólió-választék közül az ELICIT portfólió leginkább mint egy meghatározott tartalomra koncentráló, kompetencia alapú portfólió értelmezhető. A kompetencia alapú portfólió olyan dokumentumokat tartalmaz, amelyek az összeállító bizonyos kompetenciáit mutatja be. Azt, hogy adott kompetencia meglétét milyen dokumentumok bizonyítják legjobban, a portfólió összeállítója dönti el. (Falus-Kimmel, 2003, 14-15.p.)

Az ELICIT dokumentum meghatározása szerint a portfólió egy személyes dokumentum, csak a tulajdonosa rendelkezik felette. Az ELICIT portfólió három részből áll:

1. Útlevel/életrajz (saját magunkról)
2. Napló, amely a tapasztalatok és tanulási folyamatok rögzítésére szolgál (önértékelési eszköz)
3. Dosszié a tevékenységekről, teljesítményekről és eredményekről (ezek lehetnek szövegek, videók, YouTube stb.)

A portfólióhoz egy értékelési táblázat tartozik: ebben be lehet jelölni a különböző, a pedagógusok számára összeállított európai kompetencia-területeken elért szinteket. Az értékelési táblázatot a tanár, oktató, képzésvezető az aláírásával hitelesítheti.

A portfólió lehetővé teszi, hogy

- megmutassuk, mit tudunk Európáról, és milyen kompetenciákkal rendelkezünk,
- megértsük, mit kell tennünk egy másik tagországban folytatott sikeres tanuláshoz vagy gyakorlathoz,
- felmérjük, mit tudunk, és mit kell még elsajátítanunk,
- tudatosodjon bennünk európai polgári létünk,
- számot adjunk európai ismereteinkről egy szakmai interjú során.

Az ELICIT portfólióhoz a következő dokumentumok tartoznak:

- ELICIT kompetenciák közös referencia kerete
- ELOS kritériumok
- Használati útmutató tanárok, nevelők, szülők részére
- A <http://www.elicitizen.eu> honlapon rendelkezésre álló források.

Az ELICIT portfólió fejezetei:

- I. Európai polgári útlevelém (személyes adatok)
- II. Naplóm
 - II.1. Iskoláim és szakmai előmenetelem
 - II.2. Szociális és kulturális életem:
 - II.3. Nyelvi és kommunikációs tapasztalataim
 - II.4. Az Európai Unió más országaival kapcsolatos élményeim
 - II.5. Ismereteim Európáról és az Európai Unióról
 - II.6. Próbálkozásaim, hogy európaiként éljek, és hogy ezt a megosszam a családommal és barátaimmal
- III. A dossziémban található dokumentumok listája
- IV. Értékelési táblázat

Témánk szempontjából a második (napló) és a negyedik (értékelési táblázat) fejezet adatai relevánsak: milyen ismereteket, tapasztalatokat, élményeket, Európával, az Európai Unióval kapcsolatos jelenségeket tartanak említésre érdemesnek a kitöltők, a napló mely fejezetei tartalmazzák a legtöbb információt; illetve hogyan értékelik saját kompetenciáikat az ELICIT projektben kidolgozott referencia-keret alapján.

3. A portfólió kitöltése

Az ELICIT projektben készült portfóliót kísérleti jelleggel, önkéntes vállalás alapján (választható feladat) töltöttem ki, először a szakirányú továbbképzések gyakorló pedagógusaival, az Európai ismeretek című tantárgy keretében. Az érintettek (összesen 76 fő) az ETR Coospace felületéről tölthették le a dokumentumot, amit kitöltve nyújthattak be ugyanezen a felületen. Nem volt feladatuk a kitöltést igazoló háttér-dokumentumok és egyéb anyagok csatolása, csak jelezniük kellett egy-egy kérdéskörnél, hogy milyen dokumentumokkal támasztanak alá a beírtakat.

Mivel az ELICIT projekt valamennyi dokumentuma az összes partner nyelvén megjelent, értelemszerűen magyar nyelven töltötték ki a továbbképzés résztvevői. Az üres dokumentum mellett a kitöltők megismerhették azt a kézikönyvet is, amely mintegy segédletként szolgált, konkrét témaköröket, tevékenységeket, lehetséges kompetenciákat rendelt a portfólió elemeihez.

A feladatot a konzultáció alkalmával, valamint az ETR coospace felületén ismertettem, hangsúlyozva, hogy semmilyen értékelési, másodlagos dokumentálási céllal nem fogom felhasználni a személyes jellegű adatokat is tartalmazó portfóliókat, kizárólag a portfólió megismerése és a kitöltés során szerzett benyomásaikra, reflexióikra vagyok kíváncsi.

Érdeklődésem fő tárgya tehát nem az volt, hogy a kollégák milyen ismeretekkel és kompetenciákkal rendelkeznek az adott portfólió alapján, sokkal inkább az motivált a feladat kijelölésénél, hogy az európai dimenzió oktatási érvényesüléséhez kapcsolódóan levonhatók-e bizonyos következtetések a megkérdezettek reflexióiból. Egyáltalán alkalmas-e egy ilyen eszköz az európai kultúrához, nemzetközi tapasztalatokhoz, állampolgári értékrendhez kapcsolódó kompetenciák összegzésére. Szándékosan nem használtam azokat az eszközöket, amelyek egy portfólió minőségét hivatottak meghatározni, amit a feladat megoldásában értékeltem az a kitöltés terjedelme és mélysége, valamint az összegző reflexió relevanciája.

Ami általánosságban elmondható: a továbbképzés résztvevői komolyan vették a feladatot, többen egészen részletesen kitöltötték az ismeretekre vonatkozó fejezetet (ez jelentette a legkevesebb problémát a kitöltésben, hiszen itt támaszkodhattak leginkább korábbi tanulmányikra).

A naplók áttekintése alapján megállapítható, hogy a kitöltés nem okozott gondot a pedagógus jelölteknek és a továbbképzésben résztvevő kollégáknak. Néhány kérdésen ugyan meglepődtek (például azon, hogy szoktak-e európai ügyekről beszélgetni a családban, baráti körben), de alapvetően szívesen leírták személyes tapasztalatokat, élményeiket. Általában jellemző volt, hogy európai vonatkozású ismereteik saját korábbi tanulmányikból, tapasztalataik és élményeik turistaként tett utazásaikból származnak. Szakmai tanulmányutakról, európai programokban, projekteken való részvételről alig néhányan számoltak be, ilyen jellegű dokumentummal nem rendelkeznek.

Az igazi nehézséget, s egyúttal az önértékelés eredményeinek felismerését az értékelő táblázatok kitöltése jelentette. Ezek a táblázatok a közös ELICIT kompetenciák referencia kerete által meghatározott hét terület alapján készültek, és egyéni fejlődési célokat fogalmaztak meg az ismeretek, kompetenciák, attitűdök szempontjából. A táblázatot mindenki saját érdeklődése, ismeretei, tapasztalatai és fejlődése alapján töltötte ki.

A referencia-keretben szereplő hét kompetencia-terület főbb tartalmi elemei:

1. Curriculum/Iskolai programok

Tudatában kell lenni a tantárgyak nemzeti és uniós célkitűzései közötti feszültségnek.

Meg kell érteni azt az európai kontextust, amelyben oktatási rendszerünk és kurzusaink találhatóak. Meg kell ismerni az oktatás és képzés európai célkitűzését.

2. Európa stúdium

Alapismeretek elsajátítása az Európai Unióról.

Megismerni az Európai Unió tagállamainak kulturális és történelmi vonatkozásait.

Kommunikálni különböző európai nyelveken.

Megérteni az Európai Unió világban betöltött helyét és szerepét.

3. Interkulturális kompetenciák

Megérteni és megvalósítani a kölcsönös tiszteletre épülő attitűdöket.

Érdeklődést tanúsítani a kulturális különbségek iránt, kooperatív és interkulturális döntéseket hozni.

Alkalmazkodó képességről és rugalmasságról tenni tanúbizonyságot. Képesnek lenni a sokszínűség elfogadására.

4. Motiváció, egyéni fejlődés és vállalkozó szellem

Örömet lelteni a tanulás különböző formális és informális szituációiban.

Kezdeményezni és felvállalni a kiszámítható veszélyt, felelősséget érezni uniós polgárként.

Részt venni iskolai, családi, egyesületi vagy szakmai szervezésű [virtuális vagy valós] transzeurópai programokban.

5. Információs és kommunikációs technológia alkalmazása

Tudatában lenni a web által nyújtott lehetőségeknek és veszélyeknek, fogékonyságot mutatni az internet-etikára.

Tudatosan használni a különböző on-line eszközöket; elkészíteni a saját ELICIT portfóliót a neten; részt venni az európai kérdésekkel kapcsolatos interaktív platformokon és fórumokon.

6. Az intézmények érdeke a nemzetközivé/európaiivá válás folyamata

Informális képzési hálózatban dolgozni; megismerni az európai oktatási és képzési programokat; részt venni az európai projekteken.

Megosztani másokkal az európai polgársággal kapcsolatos tapasztalatokat.

7. Értékelés

Megismerni az értékelés és a megszerzett ismeretek validálásának európai eszközeit.

Önértékelési eszközként használni az európai polgár portfólióját.

Önbizalmat és kedvet szerezni a tanulás folytatásához, valamint az uniós lét tudatának kialakításához az iskolában, vagy más helyen.

A portfólió önértékelési táblázata – az idegen nyelvi kompetenciák szintjeihez hasonlóan – különböző szinteket határoz meg, a kitöltőnek a szinteknek megfelelően kell értékelni a saját kompetenciáit. Itt mutatkozott meg leginkább a dokumentum újdonsága: többen jelezték, hogy nehézséget okozott számukra a táblázatban szereplő kompetenciák értelmezése, s ebből adódóan a szintek behatárolása.

Íme két példa az értékelő táblázatban szereplő kompetenciákhoz rendelt szintekről:

Ismeretek és kompetenciák	Alapszint A	Alapszint – Önálló szint B1	Önálló szint B2	Tapasztalatokkal rendelkező C
Az európai célkitűzések ismerete az oktatás és az élethosszig tartó tanulás tükrében				
Más európai oktatási rendszerek ismerete				

A táblázat kitöltésénél egyértelműen megmutatkozott, hogy a továbbképzésekben érintett gyakorló pedagógusok milyen szintre helyezik saját európai állampolgári kompetenciájukat, nemzetközi tájékozottságukat illetve az állampolgári és interkulturális nevelés területén meglévő pedagógiai felkészültségüket.

4. A portfólióról alkotott értékelő vélemények

Mint már jeleztem, számomra a legizgalmasabb kérdés az volt, hogy hogyan fogadják a hallgatók a portfólió elkészítését, milyen reflexiókat fogalmaznak meg a dokumentummal kapcsolatban. Az alábbiakban a szakirányú továbbképzés hallgatóinak, tehát a már tapasztalt pedagógusoknak a megjegyzéseiből adok közre egy csokorra valót.

Többen megjegyezték, hogy ez egyfajta reflexió, ami némi utánanévezést is igényel. Számukra kevésbé ismert ez a forma, de rádöbentek, hogy mennyire kevésbé ismerik ezt a témát: „Szembesít a hiányosságainkkal”; „Olyan területre világít rá, melyre hazánkban nem helyeztek eddig elég hangsúlyt”; „Az interkulturális kompetenciák csak más országban fejleszthetők igazán”; „Az uniós fejlesztések eredményei nem jutnak el az érintettekhez (emberekhez)”; Rádöbentett, hogy milyen jó lett volna több interkulturális tapasztalatot szerezni!”

Ugyancsak visszatérő motívum volt az értékelésnél a korosztályi meghatározottság hangsúlyozása: szakadék van az információkban, a nyelvtudásban, az idősebbek kevésbé értik a kompetenciák megfogalmazását, inkább az ambiciózus fiataloknak, egyetemi hallgatóknak való. Nehézséget okozott sokaknak, hogy milyen mélységben töltsék ki az egyes fejezeteket, az ismeretekre vonatkozó kérdéseknél elbizonytalanodtak, hogy milyen részletezést írjanak be. Figyelemre méltó megjegyzés volt, amely arra vonatkozott, hogy a portfólió nem elsősorban a formális tanulás során megszerzett ismeretekre vonatkozott, az interkulturális tapasztalatok a legtöbb esetben nem az iskolai tanulmányokból származnak. Hasonlóan fontos észrevétel, hogy a „megfelelő” válasz megtalálása blokkolta a kitöltést, de a

hiányosságok feltárása, a szembenézés önmagunkkal ugyanakkor kutatásra, fejlődésre ösztönöz.

Természetesen nem maradtak el a kritikus hangvételű megjegyzések sem: sokan írtak a kezdeti idegenkedés legyőzéséről, a táblázattal kapcsolatos elvárások nem egyértelmű megfogalmazásáról, a kérdések értelmezési problémáiról. A kritikai megjegyzésekkel kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy az európai kompetenciák referencia-kerete és a portfólió eredetileg angol és francia nyelven készült, a magyar hallgatókhoz fordításban jutott el a dokumentum, a pedagógiai és szaknyelvi kontextus különbségei pedig eleve magukban rejtik az értelmezés különböző aspektusait (több kifejezést csak bonyolult körülírással lehet korrekt módon fordítani magyar nyelvre).

Ezért is volt szükség a portfólióhoz készült útmutató alkalmazására, amely jótékonyan segítette az elbizonytalanodó kitöltőket a megfelelő értelmezési keret megtalálásában. Persze így is akadt, aki számára megkérdőjelezhető volt az egész dokumentum célja, hasznossága (például annak felvetése, hogy ki, milyen céllal kérheti vagy használhatja fel a portfóliót; de olyan is akadt, aki éppen a véleménynyilvánítást, vagy az európai polgárrá váláshoz vezető konkrét útmutatást hiányolta.)

A kritikai észrevételekkel szemben azonban többségben voltak a pozitív értékelések: a hiányosságok feltárásán kívül hangsúlyozták a portfólió készítés folyamat jellegét, az egész életen át tartó tanulás szemléletét. Volt, aki leírta, hogy el fogja menteni a dokumentumot és néhány év múlva megnézi, hogy mi változott; más kiemelte, hogy „Csak akkor van értelme, ha őszintén töltjük ki, nem akarunk jobb képet kialakítani magunkról.” vagy „Több kulturális, erkölcsi alap kellene ahhoz, hogy valaki európai polgárnak mondja magát...”

5. Összegzés

A portfólió kipróbálása igen izgalmas feladatnak bizonyult, hiszen előzetesen nem lehetett tudni, hogy a feladatot vállaló pedagógusok mennyire értik meg a dokumentum logikáját, valóban vállalják-e a kérdések végiggondolását, írnak-e értékelhető megjegyzéseket, észrevételeket. A beküldött anyagok tanulmányozása, tematikus rendszerezése során egyértelmű volt, hogy a kitöltők döntő többsége komolyan értelmezte a feladatot, megértette a kompetencia alapú, önértékelési célzatú portfólió funkcióját és színvonalasan reflektált a kérdéskörökre, valamint saját európai állampolgárságára.

Ezzel a portfólió kipróbálása elérte a projektben megfogalmazott célját: olyan dokumentum született, amely valóban alkalmas a kitöltők európai elkötelezettségének, tájékozottságának elsősorban saját maga számára érdekes felmérésére.

Végezetül álljon itt az egyik résztvevő véleménye teljes terjedelmében, ez ugyanis összefoglalását jelenti mindannak, amit a portfólió céljáról és használatáról érdemes megjegyeznünk:

„Az első benyomásom a portfólióról nem volt túl pozitív. Nem értettem a sok kérdést és szinte vallatásnak éreztem a személyes voltát. (pl. iskolák, mikor, hol stb.)

A portfólió kitöltése alatt kezdtem megérteni, hogy mi az igazi lényege ennek az önvallomásnak. Elgondolkodtam, hogy vajon tényleg igazán európai (is) vagyok-e a magyarságom mellett?! Be kellett látnom, hogy nem.

Kevés ismeretem van, nem vagyok kellőképpen tájékozott és a nyelvtudásom sem felel meg, egy európai polgár színvonalának. Az információk összegyűjtése során kezdett „körvonalazódni” európai létem és az egyes témákban való jártasságom.

Érdekes volt az értékelési táblázat egyes pontjain is elgondolkozni és látni, hogy mennyi eleme, vetülete van Európáinknak és személyes beállítódásunknak. Hasonló önismereti, önértékelési teszttel találkoztam már, de ennyire komplex, szinte minden területet

érintő összefüggésekkel még nem. A portfólió kitöltése során bizonyosságot kaptam arról, hogy van még mit tanulnom és tennem Európa polgáraként.”

Irodalomjegyzék

Az európai polgár portfóliója – Útmutató tanárok, pedagógusok, szülők részére. ELICIT-510624-LLP-1-2010-1-FR-COMENIUS-CMP projekt kiadvány, 2013

<http://www.elicitizen.eu>, <http://tfk.kefo.hu/elicit>

Arlette Delhaxhe (Editor): Citizenship Education in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency; Eurydice, Brussels, 2012

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf

Falus Iván – Kimmel Magdolna: A portfólió. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat, 2003

Hanák Zsuzsanna: A portfólió tanárképzésben és a közoktatásban történő alkalmazásának lehetősége egy vizsgálat tükrében. Pedagógusképzés 2010. 2-3. szám 101-110.

Hollósi Hajnalka Zsuzsanna – Szabó Antal: Tanári portfólió. Nyíregyháza, 2011

http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu/bgytk/files/docs/06_tanari_portfolio.pdf

Horváth Ágnes: How the Young People See Europe – Empirical Examination among Students of Two Colleges of Kecskemét. Students East – West, Workbook, S. Lipóczi & I. Oomen-Welke (szerk.) Freiburg, Fillibach 1999, 136-143.p..

How to teach Europe? ISTEPEC, 119121-CP-1-2004-FR-COMENIUS-C2, Szerk.: Marie-france Mailhos. KF-TFK, 2007

Kotschy Beáta: Portfólió A portfólió szerepe a pedagógusok minősítési folyamatában.

TÁMOP-3.1.5/12: Pedagógusképzés támogatása – konferencia előadás, 2012. december

https://www.oktatas.hu/pub_bin/unios_projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/3_1_5_1_hirlev_el_Kotschy_Beata__portfolio.pdf

Portfólió az európai polgár számára – ELICIT-510624-LLP-1-2010-1-FR-COMENIUS-CMP projekt kiadvány, 2013

<http://www.elicitizen.eu>, <http://tfk.kefo.hu/elicit>

Szerző: Dr. Horváth Ágnes főiskolai tanár, rektorhelyettes

Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Alapismereti és Szakmódszertani Intézet

E-mail: horvath.agnes@tfk.kefo.hu

Teaching and Learning Foreign Languages with Interactive Methods

Ildikó Szabó^{1*}, Sarolta Lipóczi-Csabai²

¹Department of Foreign Languages and Further Education, Faculty of Teacher Training, Kecskemét College, Hungary

²Department of Foreign Languages and Further Education, Faculty of Teacher Training, Kecskemét College, Hungary

* balazsne.ildiko@tfk.kefo.hu- ** lipoczine.sarolta@tfk.kefo.hu

Abstract

The use of ICT in European Schools has increased over the last decade but there is still room for improvement. Also interactive technology is often used below its technical and pedagogical potentials. The pedagogical potential of interactive technology in classrooms has not yet reached classrooms in different countries and in a substantial way. To develop these materials cooperation between educational researchers and teachers from different backgrounds is necessary.

This paper gives insight into a project work in the field of developing and implementing interactive teaching materials for several disciplinary areas in primary and secondary schools in European cooperation.

INTACT project brings together experts from science education, mathematics education, social science education and foreign language education – with a focus on bilingual education – and teachers in secondary and primary schools to develop a variety of pedagogically qualitative interactive teaching and learning resources.

Keywords: interactive teaching and learning resources, bilingual educational settings, cooperation and collaboration, CLIL, online platform

1. Introduction

INTACT - *Interactive teaching materials across culture and technology*- develops cooperative and collaborative teaching and learning resources that can be applied for CLIL (Content and Language Integrated Learning) instruction and, through the use of an online platform, are made available over cultural borders.

The scientific approach in INTACT is based on educational research or action research. The experts develop based on current –scientifically approved – educational approaches specific learning scenarios and materials. These scenarios and materials are tested in 'real life' classrooms, evaluated and improved. The continuing peer review processes of all involved partners ascertain the quality of the scenarios and materials as well.

The project addresses the secondary schools' need for reliable interactive resources, to be used in Science, Mathematics and Social Science classrooms in CLIL educational settings. Environmental issues and intercultural questions are also focal points for the development of the interactive resources.

The main requirements for the development of the interactive teaching resources are as follows: interactivity, compatibility and independence from specific technology, easy access, bilingual and intercultural aspects, social and collaborative learning as well as flexibility and adaptability.

The INTACT-consortium consists of six higher education institutions from different European countries: University of Education, Ludwigsburg (Germany), Universidad Complutense Madrid (Spain), Kecskemét College (Hungary), St. Patrick's College, Dublin (Ireland), Polytechnic Institute of Bragança (Portugal), Babes-Bolyai University, Cluj (Romania).

2. Scientific and research background of the project at the Hungarian partner

The scientific basis of the project is the results of mediapedagogical researches on international and national field. We mention firstly the project *iTILT (Interactive Technologies in Language Teaching)*. The project provided results of interactive teaching methodology with technology for different languages, proficiency levels and age groups from seven European countries, helping teachers gain confidence with technology in communicative language teaching. We have to mention the results of the project EuSCRIBE too. The members wrote the Guidelines for effective school/classroom use of interactive whiteboards.

Kecskemét College Teacher Training Faculty as the research center of INTACT-project in Hungary and Kecskemét Calvinist Primary School as the practice school of the project have been taking part in various European projects aiming at promoting and developing foreign language competences that are relevant to INTACT.

One of the previous projects that can be regarded as a point of departure is Pri-Sec-Co. The project (Pri-Sec-Co - Primary and Secondary Continuity) had as its main aims and objectives to raise awareness for the problem of transition among the teachers and teacher trainers, exchange experiences, collect models of good practice and design bridging tasks in the field of FL which could facilitate transition between the two educational levels. Furthermore, the project aimed to design teacher training courses on the subject of transition (Lipóczi 2011).

As an outcome of the project bridging tasks were developed to be used to facilitate the transition from primary to secondary school. The bridging task from Hungary was „Buildings and activities in my town” designed for pupils learning German as a foreign language in the primary and the secondary level.

The other project in the field was MOLAN „Network for the exchange of information about good practices that serve to motivate language learners”. MOLAN had the goal of exploring, analyzing and then making accessible to large public examples of successful initiatives in the field of language learning within primary and secondary schools. Kecskemét Calvinist Primary School represented the only good practice from Hungary within this project. This school initiated bilingual education using CLIL method, which was in the focus of an Erasmus program, CulTiFoLa as well. The school was asked by Gáspár Károli University (the Hungarian partner of the program) to function as the practice school of the international students involved in the program (Szabó 2012). Taken all this research and project background into consideration, the Hungarian partner of INTACT-project meets all the requirements of the project.

3. Methods and objectives

The scientific approach in INTACT is based on educational research or action research. Experts in their fields i.e. science education in primary schools develop based on current – scientifically approved- educational approaches specific learning scenarios and materials. These scenarios and materials are tested in real life classrooms, evaluated and improved. After the evaluation proves the scenarios and materials are working well, they will be published and made available for everybody to use.

The continuing peer review processes of all involved project partners ascertain the quality of the scenarios and materials as well.

Interactive, CLIL teaching and learning resources for various subjects are created during the project's duration. Educational resources are developed for the following disciplines: Biology, Geography, Civilization, German as a Second Language, Mathematics and Engineering. A wide spectrum of cooperation for schools by communication and collaborative work with the use of interactive materials will be achieved on regional, national and international levels facilitated by an INTACT online platform.

The main topics/requirements for the development of the interactive teaching resources are as follows: interactivity, compatibility and independence from specific technology, easy access, bilingual and intercultural aspects, social and collaborative learning as well as flexibility and adaptability.

Target groups and users of the interactive teaching and learning resources are teachers and students in primary and secondary schools with bilingual instruction (CLIL). Each partner cooperates with at least one pilot school. Researches of the partner institutions and teachers of the pilot schools develop the concepts for the teaching and learning resources cooperatively. In a subsequent phase the resources will be tested at the pilot schools and, with consideration of the results, will be revised accordingly.

The project is divided into four main working areas. Each area corresponds to one of the project's main themes and consists of individual working packages. Essential and comprehensive project decisions are discussed in the steering group, which includes the national leaders of each partner. In addition to the entire project's project management and the steering group, three other project groups exist. One or two project partners, so called group leader, manage each of the groups. The group leaders are also responsible for the included workpackages.

Group 1 (WPs 3 & 4): All aspects of dissemination and exploitation of project results are assigned to the first group. This includes design and implementation of the logo, website, flyer, and advertising materials for the project. In a further step, the results, among other things, will be provided in the form of an e-book, handbooks and glossaries as well as presented and distributed to events and conventions. The Polytechnic Institute of Bragança (Portugal) is responsible for this area of operation and the corresponding project group (Group 1).

Group 2 (WPs 5, 7 & 9): The second project group is responsible for three work packages. These three work packages correspond to three work phases during the duration of the project. The project group work includes all aspects that have to do with teaching and learning resources. This concerns conceptualization and implementation of teaching and learning resources. This part is managed by both St. Patrick's College, Dublin (Ireland) and the Babes-Bolyai University Cluj (Romania). Later on there will be tests with follow-up evaluations and, resulting from this, a revised version of the implemented teaching and learning resources. Responsible partners for these activities are Kecskemét College (Hungary) and the Universidad Complutense Madrid (Spain).

Autcomes

The development of the INTACT teaching and learning resources as well as the educational requirements for the online platform were sequentially processed in a stepwise, collaborative procedure:

1. Deduction of a theoretical framework for the INTACT teaching and learning resources and activities.

2. Construction of templates for the description of the INTACT learning objects, lessons and learning units.
3. Description of the intended goals and the expected learning outcomes as fundament for the evaluation.

The first step for the development of the INTACT teaching and learning resources and for the online platform was an intensive discussion to find a common understanding of (i) the educational setting for the introduction of the INTACT approach (ii) the theoretical, evidence-based framework for the development of interactive and collaborative learning/teaching resources. A result of this first work package was a short-paper as review of the theoretical background and a template for the theory-based development of the diverse INTACT resources in the different related subjects on a primary or secondary school level. The second step, the construction of a common template for the description of the INTACT resources, was the result of an intense and partially contentious discussion due to the different cultural and scientific background of the partners in group 2.

The description of the INTACT resources is threefold:

- a) Learning objects (LO): As basic component of the INTACT resources, the LOs are single digital objects to foster one specific aspect of a topic, e.g. an interactive animation of the human circulatory system, a simulation of the human visual perception under different light conditions or a hypermedia learning environment to discover the life of nocturnal mammals including different format like video, interactive maps or audio-files for primary education. Each learning object is described based on the LOM standard.
- b) Lessons: The LOs are included into a lesson. Within the INTACT framework, the lessons are based on a socioconstructivist understanding of learning which fosters a dialogic knowledge and active construction. The description of the lesson plans follows an international standard.
- c) Learning units: in most of the cases the lessons are part of a learning unit. The description outline, the intentions of the learning unit, its goals and central educational approaches.

The INTACT teaching and learning resources are developed to be used as learning units, but teachers can also use single LOs as part of their teaching.

All resource descriptions allow setting up a database on the INTACT platform that allows an easy access to the materials including a powerful search engine. Furthermore the INTACT platform will allow a teacher to organize the LOs individually to create, for instance, different micro-modules for heterogeneous classes to provide resources for different abilities.

Recently the following concepts for INTACT resources have been described and partially realized:

- Biology: Immune System; Circulatory System
- Civilization: Legends and Heroes (To be a knight in King Arthur's Court)
- Geography: Climate elements and factors
- German as a second language: Mozart als Kind und seine Reisen
- Primary Science: Creatures of the night; Magnetism
- Mathematics: Construction of triangles
- Engineering: Technical Drawing

The current stage of work is the development of an adequate evaluation plan fitting to the INTACT resource descriptions. The INTACT online platform and the teaching and learning resources will be formatively evaluated with partner schools at all participating countries. Recently the task for the group 2 leaders is to coordinate the schedules for testing and evaluating the INTACT resources dealing with different national curricula and school holidays.

In the last project meeting (Kecskemet between July 10 – 12, 2014) Group 2 has discussed among other issues and focused on Workpackage 9 which is about testing and evaluating the teaching and learning resources. The initial plan for commencement of evaluation was presented by Hungary and Spain the two partners responsible for this phase of the project. It was clear from the onset that the timeline for evaluation would be dependent on 2 main aspects – (1) the curricular plan of the pilot schools in the 2014/2015 school year so that successful pairing could be synchronised and (2) the implementation method of the resources. Further discussion would be required to decide on the timeline of implementation of the resources before evaluation methods could be further developed. This would take place in a smaller G2 subgroup.

To make best use of the time in Kecskemet, it was decided that G2 subgroup would work towards developing the implementation and evaluation methods and timelines and completing a microplan for the merging of WPs 5,7 and 9. Discussions took place within G2 subgroup to review all resources in order to select resources that would be evaluated by piloting teachers and implemented in the piloting schools. The selection was based on the level of completion, collaborative content, the overall level of development of the Unit of Work/Lessons and the development of the Learning Objects. A further criterion was the availability of pilot schools for pairing.

The table below outlines the summary of this discussion with 6 resources highlighted as having been selected for initial piloting and evaluation.

Summary Overview of Resource Development				
Lesson Unit	Subject	Level	Level of Development	
			Teaching and Learning and collaborative content	Learning Objects
Where is the Light?	Science	Kindergarten 4-6yrs	+	0
Creatures of the night	Science	Primary 9-10 yrs	+	0
Magnetism	Science	Primary 9-11 yrs	+	+
Circulatory System	Science	Primary 11-12yrs	+	0+
Human Immune System	Biology	Post-Primary 13-16yrs	+	+
How much Water do we Waste?	Environmental Education	Kindergarten 4-6yrs	+	?
Translational Motion and the Seasons of the year.	Geography	Post-Primary 12-15yrs	+	+
Legends and Heroes - King Arthur	Second LL	11-12yrs	+	+
Mozart	Second Language Learning	11-13yrs	+	+
Resistors & AC DC Current	Technical Drawing	Post-Primary	+	0

Figure 1. Summary Overview of Resource Development

Further discussions took place within the subgroup to finalise the pairing of nations for collaborative work between pilot teachers during the implementation of these 6 resources which would take place between January and April 2015.

<ul style="list-style-type: none"> • Lesson Units selected for Development of Learning Objects and Piloting for first round of evaluation • Pairing of teachers/nations for collaborative work 			
Lesson Unit	Subject	Level	Pairing of Countries
Magnetism	Science	Primary 9-11 yrs	(IR) (HU)
Circulatory System	Science	Primary 11-12 yrs	(SP) (RO)
Human Immune System	Biology	Post-Primary 13-16 yrs	(DE) (SP)
Translational motion and the Seasons of the year	Geography	Post-Primary 12-15yrs	(PT) (DE)
Legends and Heroes - King Arthur	Second Language Learning	11-12yrs	(HU) (DE)
Mozart	Second Language Learning	11-13yrs	(RO) (HU)

Figure 2. Summary of Pairing of Nations

As for the method of initial evaluation, it was decided at whole group level that the first evaluation of the resources by pilot teachers would take place during the month of September 2014. Discussions at whole group level led to a decision that this first evaluation of the resources by piloting teachers would be based on the Unit of Work and 1 lesson only (the first lesson was selected from each of the 6 resources).

As the Learning Objects for Lesson 1 would not be ready for September 2014, the piloting teachers would use the mock-up/descriptions of the Learning Objects in their current existing format for the first evaluation

TITLE of UNIT	
KEYWORDS	
LANGUAGE	
SUBJECT COVERAGE	
TARGET AUDIENCE	
AGE RANGE	
BILINGUAL ASPECT	
CONTENT	<p>ADDITIONAL TASKS/ ACTIVITIES TO SUPPORT CONTENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • <p>ADDITIONAL PEDAGOGICAL STRATEGIES (DIDACTICS) TO SUPPORT CONTENT</p> <ul style="list-style-type: none"> •
ASPECTS FOR COOPERATION AND/OR COLLABORATION	<p>STRENGTHS</p> <ul style="list-style-type: none"> • <p>WEAKNESSES</p> <ul style="list-style-type: none"> • <p>ADDITIONAL SUGGESTIONS FOR METHODS OF COLLABORATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • <p>ADDITIONAL REQUIREMENTS TO SUPPORT COLLABORATION</p> <ul style="list-style-type: none"> •
ASPECTS FOR BILINGUALISM	<p>STRENGTHS</p> <ul style="list-style-type: none"> • <p>WEAKNESSES</p> <ul style="list-style-type: none"> • <p>ADDITIONAL SUGGESTIONS FOR METHODS OF BILINGUALISM</p> <ul style="list-style-type: none"> • <p>ADDITIONAL REQUIREMENTS TO SUPPORT BILINGUALISM</p>
APPROPRIATENESS FOR CURRICULAR REQUIREMENTS OF YOUR NATION	<p>AGE GROUP</p> <ul style="list-style-type: none"> • <p>CONTENT LEVEL</p> <ul style="list-style-type: none"> • <p>LANGUAGE LEVEL</p> <ul style="list-style-type: none"> •
USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES to SUPPORT TEACHING AND LEARNING	<p>STRENGTHS</p> <ul style="list-style-type: none"> • <p>WEAKNESSES</p> <ul style="list-style-type: none"> • <p>ADDITIONAL SUGGESTIONS</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ADDITIONAL REQUIREMENTS TO SUPPORT CURRICULAR REQUIREMENTS
ASSESSMENT	ADDITIONAL SUGGESTIONS
DIFFERENTIATION	ADDITIONAL SUGGESTIONS
OTHER	<p>WOULD YOU LIKE TO TEACH THIS UNIT/LESSON?</p> <ul style="list-style-type: none"> • WHEN COULD YOU TEACH THIS UNIT/LESSON?

Figure 3. Assessment Template for Pilot Teachers

Draft timeline for method of evaluation and implementation developed by subgroup and incorporated into G2 microplan. Changes were to be made to unit / lesson by creator / developer based on suggestions by all pilot teachers. Amended resources were to be uploaded by the creator/developer of resource until 15 November 2014. Creator/developer collected the evaluations from Revision 1 Moodle folder and will revise the resource based on suggestions from pilot teachers. Creator /developer uploaded the revised resource. LOs – after development- had to be uploaded and sent to creators and pilot teachers.

Piloting of the revised lesson (with HTML5 LOs) by collaborating pilot teachers. Between January and April 2015 pilot teachers will pilot the resource using the HTML5 Los. Based on their practical insights amendments to first evaluation of piloted lesson will be added by pilot teachers. By April 30, 2015 pilot teachers will amend their first evaluation following the piloting of the lesson.

Amendment will be sent to SG members in host country where resource is piloted. SG members will upload to Revision 2 Folder on Moodle and email creator/developer to confirm that amendment of initial evaluation is uploaded.

Final changes will be made to lesson by creator / developer based on suggestions by all pilot teachers. The amended resource lesson will be uploaded to Moodle folder titled Final Piloted Lessons by creator/developer of resource until May 15, 2015. Creator/developer will collect the evaluations from Revision 2 Moodle folder and will add final revisions based on suggestions from pilot teachers. Creator /developer will upload the revised resource to Final Piloted Lessons folder.

During the project so far the partners have noticed that the focus of the project goes more and more to the online platform and the aligned functional requirements. An important requirement is that teachers can modify and reuse teaching and learning resources, not being forced to use produced ones that might not suite in the curricula or the classroom situation concerning the student’s skills and knowledge. Therefore this will be an important issue for the implementation of the online platform.

The online platform’s conceptualization and development for the distribution of resources present some challenges. The requirements for this platform are closely related to the resources and

the underlying concepts. Because both are developed parallel to one another during the course of the project, a close integration of both areas is necessary.

A further challenge is the determination of which subjects to include in the materials.

Two aspects play a role here. On the one hand, the various partners and partner schools have equally varying interests. On the other hand, there are diverse educational plans within the participating EU countries, and therefore the same class level in different countries requires varying teaching and learning resources. On a related note, another challenge is developing bilingual teaching and learning resources. Along with an appropriate difficulty level of content, the material must also be at an appropriate level regarding the students' language abilities.

5. Conclusion

The outcomes of INTACT support the following skills and competencies in: communication in a foreign language in the bilingual education, digital competence using digital technologies for the teaching and learning resources, learning to learn by working collaboratively and sharing the learning outcome with other students, social and civic competences as well as cultural awareness and expression by cooperating with other students from other countries when using the teaching and learning resources.

Working collaboratively in a heterogeneous group using a foreign language and sharing the learning outcome with other students beyond cultural borders advocate social and civic competences as well as cultural awareness and understanding for different cultures.

INTACT addresses the following specific objectives and priorities of EU's Lifelong Learning Programme (Comenius) for enhancing bilingual learning with ICT-based content in schools across Europe:

To promote language learning and linguistic diversity. One important aspect in the project is the bilingual education. Several partners of the consortium are well experienced in bilingual education (e.g. Germany, Hungary) and thereby the bilingual aspects are essential considered in all teaching and learning materials.

To support the development of innovative ICT-based content, services, pedagogies and practice for lifelong learning. The projects implements on the one hand interactive teaching and learning materials in different subjects embedded in bilingual settings. On the other hand the project develops and implements an online platform where the teaching and learning materials can be used across cultural borders.

To develop knowledge and understanding among young people and educational staff of the diversity of European cultures and languages and its value. The interactive teaching and learning resources aim to initiate the collaboration between schools in the region and also across borders. While teachers and students work together on the interactive teaching and learning resources they get to know other countries and learn about country-specific issues.

To help young people acquire the basic life-skills and competences necessary for their personal development, for future employment and for active European citizenship. Learning with the teaching and learning resources in a collaborative situation will be a normal learning setting for students. Students will get into this way of learning while using the interactive teaching and learning resources. The aspects of bilingual education improve the skills of the students in the foreign language, and working together with other countries in Europe will enhance the cultural understanding of the students.

To enhance the quality and European dimension of teacher training. The interactive teaching and learning resources will be spread in the national institution like the Ministry of Education in each country and institutions like Instituto de Tecnologías Educativas in Spain, National Centre for Technology in Education in Ireland, etc.

According to the Europe 2020' strategy the education and training systems in Europe must upon other terms allocate an adequate mixture of skills and competencies, advocating the progress of transversal competences, teach how to use digital technologies and ensure that the citizens have basic skills and that they are motivated and capable of learning (Council conclusions on the role of education and training in the implementation of the 'Europe 2020' strategy, (2011/C 70/01), p. 2). Within this project teachers and students have the possibility to improve their knowledge in all these areas. From the eight suggestions for key competencies for the lifelong learning of the European Parliament and Council, six key competencies will be touched on in this project.

The following six competences will be discussed in detail: (1) foreign language competency, (2) mathematical competency and basic physics competency, (3) computer competency, (4) learning competency, (5) social competency and civil competency as well as (6) cultural awareness and cultural expression ability.

- (1) The foreign language competency will be fostered by bilingual instruction in English and German as well as the different mother tongues.
- (2) Mathematical and basic physics competencies will be reached through the development and adaptation of learning materials for the mathematics and science-subject courses.
- (3) Computer competency will be facilitated through the application of digital technology for learning materials.
- (4) By working in heterogeneous groups and by the exchange of educational findings from pupils outside of the classroom and school organizations, learning competency will be addressed.
- (5) Both social competency and civil competency as well as cultural awareness and cultural expression ability, two other key components, will be applied through the communication and cooperation of pupils from various countries and cultural backgrounds.
- (6) The project will particularly benefit from cooperation throughout Europe. The development of materials for the lessons especially within the science subjects can be improved with a multi-perspective, international approach.

Combining the teaching of different subjects with bilingual education and the use of digital technologies allows to enhance the skills in a foreign language as well as to improve the digital competencies.

Aside from the usual value of cooperation with international partners this project benefits immensely from the European cooperation. Developing materials for science education incl. environmental and social science issues always improves if different points of view from different nations are considered. The cooperation of the different institutions with their partner schools will help to establish a European network of schools based on the common interest in modern ways of teaching (using interactive technology, bilingual education, and collaborative learning scenarios). Also by working together of educational researchers and pilot teachers the observation of intercultural differences help to sharpen the own viewpoint.

6. References

- [1] European Schoolnet (2010): Guidelines for Effective School/Classroom use of Interactive Whiteboards - The EuSCRIBE Project. Available: http://moe.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=589ce404-1607-49a0-9f39-bc6b7990f30a&groupId=10620 [Accessed: 15-July- 2014].
- [2] S. Lipóczi (2011): Primary and Secondary Continuity in Foreign Language Learning and Teaching. Available: http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2011/common/download/Paper_pdf/ILT71-461-FP-Lipoczi-ICT4LL2011.pdf [Accessed: 06-Aug- 2014].
- [3] I. Szabó, “Language Teaching in Hungary,” Journal for Foreign Languages. Alacala, Spain, 2009
- [4] I. Szabó, Template for an Example of Good Practice (MOLAN Network). In: *Primary CLIL Around Europe. Learning in Two Languages in Primary Education*. eds. Gerlinde Egger, Christine Lechner. Marburg, 2012. ISBN: 978-8288-2764-6 pp. 125-134.
- [5] Szabó, Ildikó- Lipóczi-Csabai, Sarolta: Developing, Implementing and Piloting Interactive Teaching Resources in a European Context . Proceedings of TEAM 2014 6th International Scientific and Expert Conference of the International TEAM Society 10–11th November 2014, Kecskemét, Hungary. <http://www.teamsociety.eu/Data/Files/140207115235606.pdf> pp. 227-232.

Development And Implementation of an Action Research-Based Blended Learning In-Service Teachers' and Trainers' Course

Ildikó Szabó^{1*}, Veronika Szinger²

¹Department of Foreign Languages and Further Education, Faculty of Teacher Training, Kecskemét College, Hungary

²Department of Foreign Languages and Further Education, Faculty of Teacher Training, Kecskemét College, Hungary

* *balazsne.ildiko@tfk.kefo.hu*- ** *szinger.veronika@tfk.kefo.hu*

Abstract

ISIT („Implementation Strategies for Innovations in Teachers' Professional Development“) builds on a well-evaluated programme for teacher professional development (BaCuLit) with six training modules which all serve the literacy development in the subject area classrooms of secondary schools: Content Area Literacy (CAL). The acronym BaCuLit stands for „Basic Curriculum in Teachers' In-Service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools.” Within this program an instructional framework for professional development was developed in cooperation with renowned Content Area Literacy-experts and institutions of teacher professional development from the USA and 7 European countries. This framework consists of 6 modules, closely connecting theory and practice. This programme was translated into 6 national languages (German, Dutch, Portuguese, Romanian, Swedish, Hungarian), put to the test in 7 teacher training institutes (one of them is Kecskemét College Teacher Training Faculty) for the target group, evaluated (formatively) and eventually edited in an optimized final version.

The participants have become qualified as certified BaCuLit trainers through a 3-month blended-learning course and a 1-week international summer school licensing them to offer professional development programmes based on the BaCuLit materials. They commit themselves to document and reflect this „implementation process“ of CAL-elements (or entire BaCuLit courses) in their institution by means of a semi-structured research logbook. An action-research approach will provide the methods to be followed.

Keywords: Content Area Literacy, blended learning course, teacher professional development, action research approach

1 Introduction

The ISIT project addresses two of the crucial needs defined by the Education and Training Benchmarks for 2020 and by the High Level Group of Experts on Literacy (HLGEL 2012):

- a) the problem of low literacy skills in many European countries
- b) the unsatisfying status of teachers' continuous professional development (CPD) in the EU.

Thus ISIT pursues **two goals**:

- a) a specific goal: training 30 teacher educators from 3 European countries in content area literacy (CAL)

b) a general, comparative goal: analysing good examples of how to implement innovations into different national structures of CPD.

The innovative aspect of the project is to effectively combine these two goals.

The project follows a multiplier approach: by training teacher educators (narrow target group) it will reach out to secondary school teachers (second target group) which will have a positive impact on the long-term target group of students with low literacy skills (broadest target group).

ISIT builds upon the results of the Comenius project BaCuLit providing a comprehensive curriculum in CAL for CPD, including course materials and trainer handbooks. ISIT aims at implementing this concept into the CPD structure of Germany, Hungary and Romania, where a total of 30 teacher educators from 25 different training institutions will be made familiar with CAL instruction.

The project follows an action research approach, which means not to separate research from action. Therefore the trainers will analyse together with scientists the steps and obstacles in implementing CAL courses in their institutions. Thus, ISIT intends to explore the general opportunities and obstacles in implementing innovation into teachers CPD in these 3 countries.

A further objective is the dissemination of CAL into 5 other countries: partners from Belgium, Cyprus, Finland, Greece, and Portugal will participate gaining comparative insights and providing input from the perspective of their countries.

The ISIT participants:

1. **Coordinator: University of Cologne (UCO)**, Prof. Dr. Christine Garbe, Dr. Andreas Seidler, M.A. Martin Gross
2. Core Partners (Germany, Hungary, Romania):
 - **Germany:** Experts for Continuous Professional Development of Teachers from the Federal State of Hessen
 - **(Hungary:** Hungarian Institute for Educational Research and Development **(HIERD)**, **Budapest,**
 - **Hungary:** Kecskemét College **(KeCo)**, Kecskemét, Prof. Dr. János Steklács, Dr. Ildikó Szabó, Dr. Veronika Szinger
 - **Romania:** „Alexandru Gavra” Teacher Training Center, Arad **(CCD Arad)**,
 - **Romania:** Filocalia Foundation **(FiFo)**, Iasi,
 - **Romania:** Romanian Reading and Writing for Critical Thinking Association **(RWCT)**, Cluj-Napoca
3. Associate Partners:
 - **Belgium:** University of Liège **(ULG)**,
 - **Cyprus:** Centre for the Advancement of Research & Development in Educational Technology **(CARDET)**, Nicosia,
 - **Finland:** Jyväskylä University **(JyU)**, Jyväskylä,
 - **Greece:** Aristotle University Thessaloniki **(AUT)**,

Portugal: University of Minho **(UMinho)**, Braga.

2 Scientific background of the project

In contemporary societies, all citizens are faced with increasing challenges to their literacy competences (= proficient reading and writing skills). They are essential for everyday life, learning, work and full participation in society. International literacy assessments (PISA, PIRLS) have shown severe deficits in many European countries. European education policy

therefore addresses the improvement of literacy skills as a key issue, e.g. in the Education and Training Benchmarks for 2020: “By 2020, the share of low-achieving 15-years-old in reading, mathematics and science should be less than 15%.”

The Final Report from the EU High Level Group of Experts on Literacy² (HLGEL) emphasizes literacy as a basic competence for social, cultural and economic participation. This report identifies a variety of reasons for low literacy skills and offers a comprehensive action plan to address the problem on the European level. The applicant, Prof. Garbe, coordinated the LLP-project “ADORE – Teaching Adolescent Struggling Readers (www.adore-project.eu), which has become one important resource for HLGEL.

One central issue of HLGEL is to raise the “quality of teaching and learning” and to make all teachers aware that they have to become teachers of reading. The EU literacy experts conclude: “For content area teachers to integrate literacy into their teaching, literacy must be integrated into their education and training – both pre-service and in-service.” Prominently among the “recommendations relating to adolescents” the HLGEL report claims: “Make every teacher a teacher of literacy”.

Up to now in most European countries content area teachers are not prepared for this task: in Initial Teacher Education (=ITE) they study their subject and subject-specific didactic, but not how to deal with “content area literacy” (= CAL). The term “content area literacy” refers to teachers’ competence to deal with reading/writing/learning instruction not only on the elementary level in the language classes, but in all subjects and all school levels. But in most European countries, content area teachers are not trained to fulfill this task.

Until today, mainly mother tongue teachers in elementary schools are prepared to teach reading and writing skills. But this task should be seen as important part of the work of all teachers in all subjects in secondary schools. This is one main results of the ADORE study (www.adore-project.eu), which was carried out by the applicant and 11 partners from other countries. These studies show that up till now there is hardly any qualification of content area teachers in supporting struggling readers and learners - especially in secondary schools. Too many teachers simply assign students to read, to write papers, etc. without ever showing them how to develop and apply these skills.

Focussing on good practice for supporting struggling readers in secondary schools, the ADORE and the BaCuLit projects both identified crucial deficits within the current continuing professional development (CPD) programmes. Even if CPD is now considered a professional duty in 24 countries or regions⁵, all CPD-related studies state the vital role of CPD for providing teachers with the skills and knowledge necessary for their teaching care as well as the remaining need for improvement⁶: in short, „efforts must be increased.” (Eurydice Sept 2011, 11)

Adding to the gap between teachers' needs and the current state of the art in CPD is the precarious situation of the teacher educators: „Teacher educators are too often neglected in policy-making” (Europ. Commission 2012, p. 52)¹. „Their role and profiles vary significantly from country to country and from one teacher group to another” and thus they have very „different levels of commitment and loyalty to Teaching Education”.

This is the innovative approach of the ISIT project: to explore the possibilities of implementing innovations (like CAL) despite the different structures of CPD. It combines the dissemination of new CAL-elements with an action research on examples of successful implementation strategies.

BaCuLit has been designed as a reaction to the problem of low achievers in the EU. “Performance on reading literacy of young people deteriorated in the period to 2006. Most

¹ ETUCE 2008: Teacher Education in Europe, p. 34. http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf

recent data for 2009 show a good improvement which is, however, not sufficient to meet the target for 2010². [1] It means, more effective ways of schooling and instruction have to be developed. In some European countries only mother tongue education in elementary schools serves as reading instruction. On the contrary, the idea of content area reading (reading to learn) and ‘reading across the curriculum’ has to be fostered.

The other main problem is that the ‘selective principle’ within the educational philosophy of some European school systems is hindering the realization of effective support systems for all students. According to BaCuLit philosophy, the idea of the support principle combined with the use of formative assessment in instruction has to be fostered.

For improving instruction in the medium term, in-service teacher education is most necessary and the most effective practices of in-service teacher education need to be tried out. *One-shot activities* or *short scale approaches* have almost no sustainable effect on classroom practice. Teachers’ routines and beliefs are often stronger than new ideas and concepts. Therefore, there is a gap between what teachers know and what they do (‘knowledge-action-gap’).

For overcoming the ‘knowledge-action-gap’ *long-term approaches* are needed that involve coaching teachers continually over a longer time period. Teachers try out in actual school contexts what they learned in the training and form professional learning communities which offer support and foster commitment and accountability.

Blended-Learning approaches seem to be appropriate for teachers’ professional development because time and personal and financial resources are used in an optimal way.

3. Methods and objectives

European reports about the conditions of Teachers’ Professional Development (like TALIS or Eurydice 2011 and 2012) offer valuable data concerning teachers’ professional development in European countries on a general level, which form a reliable frame for orientation, but they do not provide advice for the central question of this project: Which strategies for the *implementation of innovations* are suitable for the respective educational systems? As to this question we need more specific qualitative data which can be obtained best by means of “action research”, which closely links theory and practice according to the principles of “learning by doing”: Action research is conducted in natural (e.g. educational) settings „in an ongoing cycle of planning, acting, observing, and reflecting on change”. Central principles of action research are *not* to separate research from action (change, innovation) and likewise *not* to separate researchers from actors. “Action research is examining one’s own practices through collaborative inquiry, reflection, and dialogue³”. It has been known by many names including participatory research, collaborative inquiry, participatory research, action learning. In a nutshell it means that teachers thoroughly examine their everyday practice, pose problems and try to find solutions to those problems through collaboration, dialogues and reflection. “It is not just about hypothesizing and collecting data. It aims at changing situations; not just interpreting them⁴”.

The project consortium will accompany 30 teacher educators from 25 training institutions (in 3 countries) while they integrate CAL courses (offers) into the existing CPD activities of their institutions.

ISIT based on the assumption that experiences with implementing CAL are valid and helpful also for other kinds of innovation. Thus they can be used by all actors who want to

² www.alinet.eu

³ Nugent et al. 2012, p. 4

⁴ Nugent et al. 2012, p. 6

implement new methods, materials or subject-related focuses into CPD.

Two work stages are planned (identical with Work Package 1 and 2):

- **Implementation: (Training of the trainers):** In every core partner country an Information Day was organized to address the decision makers within teachers' CPD institutions. Measurable Indicator: The Info-days served the aim to invite teacher trainers to a training course in CAL. The Hungarian Info-day took place at HIERD on 23 January 2014, and was attended by highly qualified professionals from HIERD, higher education institutions, research centres, pedagogical institutes.

The training of the trainers took place in a national blended-learning course consisting of 3 months E-learning and one common international summer school.

- **Exploitation:** Partly overlapping with this training course the 30 trainers started planning the integration of CAL elements into the regular programmes and services of their institutions. On the basis of a semi-structured report form they write an implementation logbook documenting the steps they take and the obstacles they face. These logbooks will be analysed and summarized by the national coordinators and discussed on national level (follow-up-meeting) and finally at an international meeting.

The project aims at:

- a specific (pedagogical) objective: the qualification of teacher educators in CAL (on the basis of the BaCuLit model curriculum)

- a more general objective related to education policies: exploring and identifying successful strategies for implementing innovations within CPD.

Specific objective: Establishing CAL in secondary school teachers' professional development. In Germany, Hungary and Romania a total of 30 trainers from ca. 25 different training institutions will be made familiar with the BaCuLit curriculum and its standards. This will enable the trainers to flexibly use CAL elements in their training of teachers in their region. It is supposed that by this multiplier effect about 500 teachers per year will be made familiar with CAL elements and will be encouraged to use them in classroom practice of all disciplines and all school ages. Baculit is to be understood as a model of a training programme for teachers; but we are well aware of the fact, that trainers have to adopt it to current requirements, programmes and time frames. Thus implementing a fixed training programme is not an aim, but to train the trainers in flexibly adopting its standards and materials.

General objective: A Comparative Study – based on case studies in different countries - of “Innovation Management” in CPD. The project accompanies 30 trainers and their institutions while they try to implement CAL elements into their regular training programs and services. The according steps and the obstacles will be analyzed in order to come to conclusions about implementation strategies in CPD.

In the ISIT project these strategies are related to the implementation of CAL, but it is assumed that similar strategies could be applied in implementing other innovations. Thus these conclusions will be helpful for all actors in CPD. As a result a Comparative Study of the gained experiences will be presented, accompanied by suggestions for implementing innovation in teacher education processes in the participating countries (in 4 languages: English, German, Hungarian, Romanian, extent about 100 pages).

4. Workplan and Work Packages

Work Package 1, Month 1 – 6: Training of the Trainers: One-day Information Seminar – in each country 15-20 representatives from education authorities and training centres. Topics: (1) Report on the state of international research on reading with regard to CAL, (2)

Discussion of implementation methods on the ground, (3) Invitation to the qualification of trainers.

Training of Trainers via Online Platform (www.itslearning.com), for each (of the 3) country, 10 trainers shall be trained in a blended learning course. Months 3-6: materials and tasks were to be provided via an online platform.

Training of Trainers at an International Summer School: a 5 day international summer school took place, for all teams, including the associate partners, in Germany. Outcome (total): about 30 trained teacher trainers in 3 countries.

Work Package 2, Month 10 – 12 / 5 - 10: Exploitation: Month 5-10: Trainers work out a plan for implementing CAL in the general curriculum of their institutions. Deliverable: implementation logbooks (about 25 on a whole) in the national languages, being summarized by national project leader.

The central topics for the logbooks have been prepared in common report forms worked out by the coordinating team. They consist of questions like:

General information:	
Your name:	
How is in-service teacher training organized in your (federal) state / country?	
Are teachers obliged to take regular CPD? If so, how much? Are there incentives or sanctions to guarantee regular participation in CPD? If so, which ones?	
How is quality control of CPD organized in your country / federal state? (For example: Who is entitled to offer CPD? Which accreditation of courses is required?, etc.)	
Name of institution/s where you currently work:	
Please describe basic features of the institution where you intend to implement CAL courses. [For example: How many trainers work there? How many teachers does your institution train? Which kind of teachers? Which subjects? In which context does your institution work?]	
Which kind of teacher training is offered in your (partner) institution in general: one-shot seminars? Medium or long term courses? (How many hours?)	
Is there any quality control of	

CPD-offers in your institution? If so, please describe: which kind of evaluation takes place as a regular procedure?	
Please describe your professional expertise, background and current position:	
As an individual trainer: In what kind of institutions do you plan to implement the course? For how many teachers?	
Additional remarks:	

Figure 1: ISIT Action Research Tool No. 4, Implementation Logbook for CAL Courses

Each national project group leader writes a report about the implementation process in English. The participants of the Hungarian ISIT course filled in and sent their logbooks to the trainers at Kecskemét College. At this work phase of the project based their feedback the national report is being written. The results of the ISIT participants' dissemination activities are being summarized, analyzed and compared. The final report is to be introduced to and discussed with those most engaged 8 members of the team who have provided the richest and most useful data for the final national report. Their selection was based on how many times and how many institutions they have visited during the implementation period. The success factor is not only the fact whether they could convince decision makers on introducing CAL course in their institutions or not (it did happen in some cases which is very promising), but rather they did their best and all their efforts to make the importance of CAL courses known in professional circles.

Based on the national reports the project leader writes an international comparative report (draft, about 100 pages) after the national reports will be written in a unified format and style following the same guidelines.

Month 11: Meeting of the project partners to discuss the national reports and the draft of the international report. This meeting will take place in Budapest on 26 January, 2015 at the headquarters of HIERD. At this workshop the implementation logbooks will be introduced and discussed. Those ISIT-participants who have been invited will be familiarized with the disseminating and implementing work having been done so far; the success factors and obstacles will be analyzed; one major outcome of this workshop could be to identify these factors and clarify what steps to be taken to reach overall success.

Month 12 is about finalising the report, which will be done after this meeting.

Work Package 3: Dissemination (Associate Partners, Multipliers)

Objects of dissemination are firstly to incorporate CAL elements for CPD programmes (presented in the form of the model-curriculum BaCuLit); secondly to include the results of "action research" in implementation strategies for CPD programmes.

The project focuses on the issue of dissemination options in European teacher training. Therefore dissemination activities have begun with the Info Days, attended by the heads of CPD institutions (15 persons in each country).

The training of trainers can also be understood as dissemination. It communicates skills and materials for CAL training to a clearly defined target group that consists of 30 trainers from three countries.

In a wider sense, dissemination is aimed at all CPD institutions and teacher trainers in 8 European countries (Germany, Hungary, Romania and 5 corresponding partners). This wider target group is approached in two ways: participation of corresponding partners and publications.

5. Conclusion

ISIT aims at supporting the introduction of such training into the regular programmes of the participating institutions for in-service teacher training in three European countries: Germany, Hungary, Romania. One project aim is a broad embedment of the programme in European teacher training institutes.

A final international workshop in February 2015 will present the outcomes of the project to the international partners, incorporate their feedback and discuss their support for international dissemination. At the same time ISIT aims at developing a research strategy to identify the key factors of success for an implementation of innovation into in-service teacher training (action research).

References

- [1] Eurydice Sept 2011
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php
- [2] ETUCE 2008: Teacher Education in Europe, p. 34.
http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf
- [3] G. Nugent et al, "Using Action Research to Improve Literacy Instruction in Classrooms around the World. *A Practical Guide to Action Research for Literacy Educators.*", Washington D.C., 2012.
- [4] J. Steklács, V. Szinger, I. Szabó, „*Teaching Adolescent Struggling Readers: a Comparative Study of Good Practices in European Countries*”. In: Texts and Contexts: Collisions and Collusions Selected Papers. Vilnius University, Lithuania. 2013. pp. 93-103. ISSN 2351-4736
- [5] I. Szabó, V. Szinger, J. Steklács, „The Implementation Phase of BaCuLit-Project in Hungary.” The 3rd International Conference on Society and Information Technologies. Orlando, Florida, USA. 2012. Proceedings. pp. 70-74. ISBN-13:978-1-936338-54-2
- [6] I. Szabó, V. Szinger: *Action Research-Based Innovation in Teachers' Professional Development at Kecskemét College Teacher Training Faculty*. Proceedings of TEAM 2014 6th International Scientific and Expert Conference of the International TEAM Society 10-11th November 2014, Kecskemét, Hungary.
<http://www.teamsociety.eu/Data/Files/140207115235606.pdf>, pp. 223-227..
- [7] www.alinet.eu

Authors

Ildikó Szabó: Department of Foreign Languages and Further Education, Faculty of Teacher Training, Kecskemét College, Hungary. E-mail: balazsne.ildiko@tfk.kefo.hu

Veronika Szinger: Department of Foreign Languages and Further Education, Faculty of Teacher Training, Kecskemét College, Hungary. E-mail: szinger.veronika@tfk.kefo.hu

Nyelv, kommunikáció, közösség a hálózati társadalomban Language, communication, community in the network society

SZÉCSI GÁBOR

Filozófiai Intézet, Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Magyar Tudományos Akadémia
Kultúratudományi Intézet, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécsi
Tudományegyetem

Összefoglalás: Tanulmányomban arra kívánok rávilágítani, hogy az új kommunikációs technológiák használatára visszavezethető nyelvi kultúra az elektronikus kommunikáció két sajátos formája, a rádió, televízió teremtette másodlagos szóbeliség és az internet közegében megszülető netnyelv nyelvi konvergenciájának gyümölcse. Ezt a feltevést igazolandó mindenekelőtt az elektronikus média új kommunikációs nyelvének közösségfogalmunkra gyakorolt hatását vizsgálom. Az új közösségfogalom természetének tisztázásakor abból a feltevésből indulok ki, hogy az új kommunikációs technológiák használatához köthető nyelvi konvergenciák a virtuális és fizikai közösségek kölcsönhatásán, működési szintézisén alapuló, új közösségi formák kialakulásához vezetnek.

Abstract: This article argues that the use of new communication technologies has brought us into the age of a new linguistic culture, characteristics of which indicate the linguistic convergence of two special forms of electronic communication, secondary orality induced by radio, television and Netspeak induced by the Internet, mobile telephony. In this essay, I consider the above assumption by investigating the impacts on our conceptualization of community by the use of new communication language of electronic media. To clarify the nature of this new conceptualization, I take the hypothesis that the linguistic convergences induced by new communication technologies contribute to the construction of new forms of communities based on the interaction, or operational synthesis, of virtual and physical communities.

Kulcsszavak: elektronikus kommunikáció, közvetített kommunikáció, hálózott individuum, nyelvi konvergenciák, képies nyelv

Keywords: electronically mediated communication, mediated community, networked individual, linguistic convergences, pictorial language

1. Bevezetés

Az elektronikus kommunikáció korában mindinkább elmosódnak a határok a virtuális és fizikai közösségek között. A különböző közösségi formák állandó kölcsönhatására épülő, új (virtuális-fizikai) hibrid közösséghez való tartozás formálja az új eszközöket használó ember közösség- és társadalomképzetét. Az egyre bővülő kommunikációs kapcsolatait által behálózott ember egy, az új közösségi formák közösségeként szerveződő, hálózati társadalom részévé válik, ami egy időben jár számára a globális hálózottság és az új közösségi formák révén megerősödő lokális kötődés élményével.

A fenti folyamat nyelvi alapjait kutatva tanulmányomban arra kívánok rávilágítani, hogy a közösségek mediatizálódása, a hibrid (fizikai-virtuális) közösségi formák kialakulása egy, a különböző közösségi formák közötti „átjárhatóságot” jelentéstani és nyelvtani sajátosságai révén megteremtő új nyelvhasználati mód, új médium megjelenésére vezethető vissza. Mint arra a későbbiekben rámutatok, a nyelv közösségépítő szerepének új dimenziója tárul fel előttünk az elektronikus kommunikáció korában. A nyomtatásos írásbeliségre épülő, szövegalapú társadalmakban két dimenzió különült el világosan egymástól: az adott helyen megvalósuló személyközi kommunikáción alapuló, fizikai közösségek esetében a szóbeliség nyelvének, míg a főként a nyomtatásos írásbeliséghez kötődő virtuális közösségek esetében elsősorban az írásbeliség nyelvének közösségépítő funkciója érvényesült. Az elektronikus közvetített kommunikáció korában azonban a beszélt, írott és az internetes kommunikáció közegében kifejlődő multimediális nyelv közeledésének eredményeként megszülető, új nyelvhasználati mód közösségépítő szerepe válik mindinkább érzékelhetővé. Abból a feltevésből indulok tehát ki, hogy az elektronikus kommunikációnak ez a multimediális közegben kibontakozó nyelve teszi lehetővé az új közösségi formák kialakulását, a globális közösségként szerveződő hálózati társadalom kiépülését.

Ennek az új közösségépítő nyelvnek a legfőbb ismérve pedig a képiesség, ami nem egyszerűen a szöveges és képi elemek multimediális kommunikációt jellemző szoros együttélését jelenti, hanem egy olyan jelentéstani kategória, amely a gondolkodást is befolyásoló jelentéstani, nyelvtani változásokra utal. Miként arra tanulmányomban részletesen is kitérek, a jelentéstani és nyelvtani képiessé váló nyelv nem csupán a nyelvi és képi kommunikáció erőteljesebb kooperációja iránti fogékonyság feltétele, de a szóbeliség és írásbeliség nyelvének közeledésével, a jelentéstani tömörítés grammatikai eszközeivel hozzájárul a különböző kommunikációs közegekhez köthető közösségek határainak elmosódásához is. A képiessé váló nyelv segítségével az információ korának embere könnyebben és gyorsabban képes váltogatni az információátadás és –befogadás folyamatában alkalmazott kommunikációs technológiákat és ezáltal az egyes technológiák használatához köthető közösségi szerepeit is.

Az újonnan megszülető nyelv azzal, hogy különböző jelentéstani konvergenciákra épül, elősegíti a különböző kommunikációs technológiák használatával megszülető közösségi formák közeledését is. Más szóval, az új technológiák elterjedéséhez köthető, képies nyelv jelentős mértékben hozzájárul a sokcsatornás kommunikációhoz köthető gyors közösségi szerepváltásokhoz, a különböző közösségi nyelvek és kommunikációs szituációk közeledéséhez, a közösségi határok elmosódásához, azaz a közösség mediatizálódásához. Sőt mi több, az új közösségfogalom születésének, az új közösségi formák létrejöttének egyúttal forrása is az új médiumok közegében átalakuló nyelv jelentéstani szerkezete, amelynek képies jellege mély nyomokat hagy a kommunikáló ember tudatának szerkezetében, önmagáról és a kommunikációs cselekvéseit meghatározó közösségi viszonyokról alkotott képében.

2. Új közösségi formák a hálózati társadalomban

Az internetezők, mobiltelefont használók meghatározott érdeklődési kör mentén szerveződő virtuális csoportjait közösségeknek tekintő elméletek mindinkább eltávolodnak a közösség és hely viszonyával kapcsolatos hagyományos felfogástól. Az elmélet képviselői szerint ugyanis ma már a térbeli érintkezés, a fizikai jelenlét, a közös helyen megvalósuló személyközi kapcsolatok nélkül is szerveződhetnek valódi közösségek. Miként arra Barry Wellman és Milena Gulia „Net Surfers don't Ride Alone” című írásukban (Wellman-Gulia, 1999) rámutatnak, az információ korában a közösség meghatározásakor a térbeli alapokról a

társadalmi hálózat kínálta alapokra helyeződik át a hangsúly. Wellman és Gulia szerint csak akkor érthetjük meg, hogy a virtuális csoportok miért tekinthetők közösségeknek, ha újraértelmezzük magának a közösségnek a fogalmát. Ennek során pedig akkor járunk el helyesen, ha a korábbi „idealizált” közösségértelmezésektől eltávolodva a közösséget mindenekelőtt individuumok társadalmi hálózataként, azaz egyfajta személyes viszonyrendszerként fogjuk fel. Csak így tudjuk ugyanis megragadni a közösségi kötődések lényegét egy nem a fizikai közelségen alapuló csoportban. Egy olyan csoportban, amely tehát a fizikai közösségekhez hasonlóan maga is közösségként működik annak ellenére, hogy nem már jellemzőek rá azok a hagyományos kötelek, amelyek a családi, rokonsági, szomszédsági viszonyokra és más primér csoportokra épülő közösségeket tartják össze. Ha viszont a közösséget individuumok térbeli korlátokat nem ismerő társadalmi hálózataként fogjuk fel, szükségtelen külön virtuális és fizikai közösségekről beszélnünk. Csak egyféle közösség létezik, amely éppúgy létrejöhet a virtuális médiatérben, mint az egymással fizikai kapcsolatba kerülő emberek alkotta primér csoportokon belül.

Wellman és Gulia ebből a felismerésből kiindulva tartja indokolatlannak, hogy a virtuális és fizikai közösségeket egymástól elkülönülő realitásokként kezeljük. A közösségről alkotott fogalmunkat, vélik Wellmanék, ugyanis kizárólag ennek a két realitásnak az egyesítésével érthetjük meg. A társadalmi hálózat fogalma immár megkerülhetetlenné vált a kommunikáció közösségépítő szerepével kapcsolatos modellek megalkotásakor. Szemben a hagyományos társadalom-közösség modellek kínálta képpel, az információ korában a virtuális társadalmi hálózatokba való bekapcsolódás nem vonja maga után a valós közösségi viszonyok feladását. Sőt mi több, az internetezés, mobiltelefonálás teremtette kommunikációs kapcsolatok kiegészíthetők és ki is terjeszthetők a hagyományosnak tekintett, fizikai közösségek viszonyrendszereit. Anita Blanchard és Tom Horan szerint a társadalmi tőke növekedését vonja maga után, amikor az elektronikus technológiák használatával mind nagyobb számban megjelenő virtuális közösségek kiszélesítik a fizikai közösségek határait (Blanchard-Horan, 2000). Vagyis az információk gyors és széleskörű cseréjére épülő, közös érdeklődési körön alapuló virtuális közösségek megjelenése a társadalmi tőke növekedését vonja maga után a velük kapcsolatba kerülő fizikai közösségekben is. Hasonló következtetésre jutnak 2010-ben megjelent, „Internet and Community” című tanulmányukban Haythornthwaite és Kendall is (Haythornthwaite-Kendall, 2010), akik a virtuális közösségek által megerősített fizikai közösségeket tekintik a legjobb közösségi formáknak hangsúlyozva, hogy az információ korában az online kommunikációs viszonyok nem csupán pozitív hatást gyakorolnak a fizikai, helyalapú közösségekre, de az online kommunikáció és az offline világ csak egymással kölcsönhatásban válhatnak a közösségépítő tényezővé. És ezen az állásponton van Amitai Etzioni is, aki *The Monochrome Society* című, nagy hatású munkájában (Etzioni 2001) azt hangsúlyozza, hogy bár az elektronikusan mediatizált kommunikáció jelentős mértékben kiszélesíti azok körét, akikkel folyamatos kommunikációs kapcsolatba kerülhetünk, egyúttal meg is erősíti és újra is építi a hagyományos közösségi formákat.

Ha tehát a virtuális közösségek esetében is felfedezhetők a közösségekre jellemző cselekvési erőforrások, akkor túl azon, hogy szükségtelen féltenünk a hagyományos, fizikai közösségeket az elektronikusan mediatizált kommunikációtól, egyre kevésbé indokolt a virtuális és fizikai közösségekről mint egymástól lényegileg különböző szerveződésekről beszélnünk. Mark Poster *What's the Matter with the Internet?* című könyvében (Poster 2001) a virtuális-fizikai megkülönböztetés helyett ezért egy egységes közösségfogalom bevezetését javasolja, amely révén az új kommunikációs technológiák által mediatizált közösségeket valós közösségeként közelíthetjük meg. És ugyanebből a megfontolásból hangsúlyozza Manuel Castells is a virtuális és fizikai közösségek fogalmi szintézisének szükségességét a *The Information Age* című, nagyhatású munkájában (Castells 2000). E nélkül ugyanis képtelenek lennénk értelmezni a társadalmi hálózattal kapcsolatos mindennapi tapasztalatainkat. Más

szóval, a társadalmi hálózat működésének megértéséhez szükség van a fizikai és virtuális világban szerzett tapasztalataink egységesítésére, ami viszont elképzelhetetlen a fizikai és virtuális közösségekről alkotott fogalmainak szintézise nélkül. A valóságossá vált virtualitás kultúrájába léptünk, véli Castells, amelyben az tömegkommunikációs eszközök fejlődésével a tömegkommunikáció egyirányú kommunikációs gyakorlatát az új, interaktív, személyre szabott információ- és kultúráközvetítés veszi át. Az egyre jobb minőségű és egyre gyorsabb internetkapcsolatot biztosító új technológiák, az egyénre szabott műsorszórás formák mindennapi élménnyé teszik a fizikai és virtuális közösségekről kialakult képzeink szintézisét.

Az elektronikusan mediatizált kommunikáció eredményeként megszülető virtuális-fizikai hibrid közösségek a társadalmi tőke valamennyi típusával rendelkező, valós közösségi formák. S mint ilyenek, nyilvánvalóan hozzájárulnak a folyamatként megélt társadalmi hálózat működéséhez és megerősödéséhez. Az új társadalmi viszonyrendszer keretein belül a virtuális közösségek valós közösségekké válnak, a valós közösségi viszonyok ugyanakkor virtualizálódnak. Mediatizálódnak a közösségi formák és velük együtt a közösségről alkotott fogalmunk is, ami viszont egy minden eddiginél erősebb közösségiség kialakulásával jár együtt az elektronikusan kommunikáló emberek körében. Más szóval, a mediatizált vagy hibrid közösségek olyan erős közösségi kötelekeket feltételező, valós közösségi formák, amelyek egyetlen dinamikus, állandóan változó társadalmi hálózat keretében egyesítik a korábban virtuális és fizikai közösségekként működő csoportokat.

Az egyéni szabadság érzése által felerősített közösségi kötődések teszik tehát a mediatizált, hibrid közösségeket olyan ideális közösségi formákká, amelyek a Castells, Etzioni, Rheingold, Katz, Rice, Poster, Haythornthwaite vagy Kendall által sugallt módon teremtik meg a virtuális és fizikai közösségek szintézisét. Ezért akkor járunk el helyesen, sugallja Karen A. Cerulo, ha az információ korában a társadalmi interakciókat és a társadalmi kötődést a közösségi viszonyokat szabadon szövögető egyének társadalmi együttműködéseként és az elektronikus diszkussziót folytató csoportokon belüli, sajátos érzelmi támogatásként fogjuk fel (Cerullo 1997). Ez felel meg ugyanis leginkább az elektronikusan kommunikáló, a virtuális és fizikai közösségek határait egyre kevésbé észlelő ember mindennapi tapasztalatainak, életvezetésének. Erre a megállapításra jutnak Katz és munkatársai is a közvetített kommunikáció és a közösségfogalom kapcsolatáról írt munkájukban, azt hangsúlyozva, hogy ezt a szintézist napjainkban leginkább a mobilkommunikáció testesíti meg (Katz-Rice-Acord-Dasgupta-David, 2004).

A mediatizált közösségek korában tehát a hatékony és gyors információáramlásokon, közös érdeklődésen, nyitottságon és bizalmon alapuló közösségválasztás lehetőségének egyöntetű elfogadása válik közösségformáló tényezővé. A mediatizált, hibrid közösségek a közvetített kommunikáció régi és új eszközeit használó emberek egyfajta bizalmi folyamatként megélt társadalmi hálózata. Az internetező, mobiltelefonáló ember a virtuális és fizikai kommunikációs szituációk és az ezekből táplálkozó közösségek határait újra és újra átlépve teszi a kommunikációs folyamatok által közvetítetté egyúttal saját közösségi viszonyait is. Ezek a közösségi viszonyok nem egy egymástól élesen elkülönülő virtuális és fizikai szférába tagolódva rendeződnek el, hanem egy, a virtuális és fizikai kapcsolatokat egyaránt felölelő társadalmi hálózat részeként formálják a közösségek tagjainak identitását. Az önmagát a különböző, egymásra ható közösségi szerepei által megérteni akaró egyén számára már ez a közösségként működő társadalmi hálózat jelenti az önértelmezés keretét. Mások vele és kommunikációs szerepeivel kapcsolatos reakcióit már ebben a virtuális-fizikai, hibrid értelmezési keretben dolgozza fel és teszi énképe elemévé. Közösségi szerepeinek megítélése már ebben a viszonyrendszerben történik, csoporthoz való tartozásának élménye ebben a kapcsolati hálózatban válik cselekvési erőforrássá.

A közösségi viszonyok mediatizációja ugyanakkor elképzelhetetlen lenne az új kommunikációs technológiákhoz kötődő, sajátos nyelvi kultúra nélkül. Azaz az információ kora a nyelvi kommunikáció közösségépítő szerepének egy új, eddig ismeretlen dimenzióját tárja fel előttünk. Ennek lényege pedig, hogy a különböző nyelvhasználati módok közeledésére épülő, új nyelvi kultúra egyúttal a különböző közösségi formák szintézisének feltételeit is megteremti. Egy különleges, a szemiotikai globalizációt kísérő jelentéstani változásnak lehetünk mindinkább tanúi, amely az egyre inkább megerősödő réteg- és csoportnyelvek szerkezetét, grammatikáját és szókészletét egyaránt érinti. E folyamat lényege, hogy a különböző közösségekre jellemző nyelvhasználati szokások az elektronikus kommunikáció ismérveként megjelenő képiesség jegyében közelednek egymáshoz. A képiesség egyfajta globális követelményként hat az egyes nemzeti nyelveken született írásbeli és szóbeli megnyilatkozásokra, egy egységes képies jelentéstani világ felé terelve ily módon az egyes közösségek nyelvi kultúráját. És persze előrevetíti egy olyan, a nemzeti nyelvek mellett megjelenő, globális közösségépítő nyelv lehetőségét is, amely grammatikája, szókészlete révén a leginkább alkalmas arra, hogy a globális információáramlás első számú kódjává váljon. Vagyis az új kommunikációs technológiák általános használata amellelt, hogy az egyes közösségekben elsőnek tekintett, nemzeti nyelv képiessé válásához vezet, egyúttal felgyorsítja egy olyan, a hibrid közösségekben általánosan elfogadott és a képiesség kritériumainak leginkább megfelelő második nyelv el- és befogadását is, amely révén ezek a közösségek egy globális társadalmi hálózat részévé válhatnak.

Az elektronikus közvetített kommunikáció képies nyelvi világa a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat jelentéstani, nyelvtani, stílusbeli konvergenciája révén alapozza meg az ezekhez a nyelvhasználatokhoz kötődő közösségi formák szintézisét. Az írásbeliséget és szóbeliséget feltételező technológiák gyakori változtatása vagy együttes alkalmazása ennek a képiessé váló, átfogó nyelvi kultúrának a jegyében vezethet el a fizikai-virtuális hibrid közösségek, a hálózati társadalom létrejöttéig. Az új, fizikai-virtuális hibrid közösségek kialakulásának feltétele egy, az új kommunikációs technológiák kölcsönhatására épülő nyelv megszületése, amely minden nemzeti nyelv fejlődésében nyomot hagy, és amely már nem csupán az e-mailek, SMS-ek világában érhető tetten.

A folyamatos és gyors közösségváltások nyelve ez, amelynek alapja a kép és szöveg erőteljes kölcsönhatására épülő multimedialitás, de amely a multimedialitáson messze túlmutató hatást gyakorol a fogalmi világunkra, gondolkodásunkra. A továbbiakban ennek az új közösségépítő nyelvnek a jelentéstani fundamentumait és jellemzőit fogom bemutatni.

3. A nyelvhasználati konvergenciák az információ korában

A közösségi viszonyok mediatizációját kísérő kettős konvergencia tehát elképzelhetetlen lenne azok nélkül a nyelvhasználati konvergenciák nélkül, amelyek biztosítják a különböző kommunikációs közösségek közötti gyors és folyamatos átjárhatóságot, az internetező, mobiltelefonáló ember hatékony információcserén, közös érdeklődésen, nyitottságon és bizalmon alapuló közösségválasztásának kommunikációs feltételeit. Ezeknek a nyelvhasználati konvergenciáknak két alapvető szintjét különböztethetjük meg egymástól. A nyelvhasználati módok közeledésének első szintjén a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat konvergenciájának két alapvető formája valósul meg: a hangzó nyelv és a kép, illetve a szöveg és a kép szoros integrációját feltételező nyelvhasználati közeledés. Az előbbi közeledést az elsősorban a televízió használatához köthető és Walter J. Ong nyomán „másodlagos szóbeliség”-nek nevezett kommunikációs technológia jelenti (Ong 1982), amíg az utóbbi kereteit az internetezők David Crystal által „netnyelv”-nek hívott médiuma jelöli ki (Crystal

2004). Bár a kép és nyelv kölcsönhatásának más és más formáit feltételezve, de mindkét médium az írásbeli és szóbeli nyelvhasználat nyelvtani és jelentéstani világának közeledését, és ezzel párhuzamosan a különböző réteg- és csoportnyelvek megerősödését és az irodalmi nyelvvel szembeni fokozatos térnyerését alapozza meg. Ennek a folyamatnak ad nagy lendületet az erre a két médiumra jellemző nyelvhasználati formák közeledése, amely egy új beszélt nyelvviség alapjává válik, amit tehát a továbbiakban *litoralitás*nak nevezek.

Az új közösségi formák kialakulását elősegítő nyelvhasználati konvergenciáknak ez a második szintje nyelvtani és jelentéstani szempontból egyaránt jól érzékelhető módon teremt meg a beszélt és írott nyelv, valamint a kép integrációját egy sajátos képies nyelv keretein belül, amely – megfelelően a Robert E. Horn *Visual Language* című könyvében (Horn 1999) olvasható elvárásoknak – az írásbeliség korlátait meghaladva alkalmas lehet a világ egyre fokozódó komplexitásának a megragadására. A „másodlagos szóbeliség” és a „netnyelv” közeledésének eredményeként születő új nyelv nem egyszerűen a szóbeliség és írásbeliség nyelvének keverékeként, hibridjeként hat az egyes médiumokra jellemző nyelvhasználati módokra, hanem egy új, az írott és beszélt nyelvviségtől egyaránt eltérő, képies nyelvként fejlődik ki a mindennapi kommunikáció közegében. Ez az új nyelv éppen képiessége révén válik alkalmassá arra, hogy használói eredményesen léphessék át nap mint nap a virtuális és fizikai, globális és lokális közösségi határokat a mindennapi, sokcsatornás információcsere folyamatában. Más szóval, ez a képiesség jegyében egységesülő nyelvhasználati mód a különböző közösségi formák konvergenciájának alapja. A képiesség egyfajta globális követelményként hat az egyes közösséget jellemző nyelvhasználati módokra, nemzeti nyelvekre egy egységesülő képies jelentéstani világ felé terelve a különböző nyelvi kultúrákat.

Ez a képiesség jegyében megvalósuló nyelvhasználati konvergencia tehát a sokcsatornás mindennapi információcsere, egészen pontosan az azt kísérő médiakonvergencia gyümölcse. A médiakonvergencia folyamata az új médiumok, mindenekelőtt az internet megjelenésének és széles körű használatának következménye, ami tágabb és szűkebb értelemben is jelenti az egyre növekvő információéhség csillapítására használt médiumok közeledését. Tágabb értelemben ez a közeledés az alapvető kommunikációs technológiák szintjén valósul meg azzal, hogy az újságot olvasó, rádiót hallgató, televíziót néző, az internet multimediális anyagait böngésző, vagy a mobil telefonját használó ember szóbeli, írásbeli, multimediális közlési folyamatai közötti nyelvi, stílusbeli határok mindinkább elmosódnak a szóbeliség, írásbeliség, multimediális kommunikáció szükségszerű konvergenciáját vonva maga után. Szűkebb értelemben a médiakonvergencia jelensége a tömegkommunikáció világában bekövetkező médiaközeledést jelenti, amelynek következményeként az internetes kommunikációhoz köthető multimedialitás révén a hagyományos médiumok (írott sajtó, rádió, televízió) mindinkább egy közös médiummá kapcsolódnak össze. Mind a tágabb, mind a szűkebb értelemben vett médiakonvergencia jelenségének hátterében tehát a beszéd, szöveg és kép új technológiák (internet, mobil telefon) használatához köthető folyamatos és intenzív kölcsönhatása rejlik. Mindez egyidejűleg jelenti a szóbeliségre, írásbeliségre és képi kommunikációra jellemző sajátosságok konvergenciáját (pl. az SMS, MMS, e-mail üzenetek esetében), illetve az egyes médiaműfajok egyidejű transzmisszióját (pl. az internetes tartalmakba ágyazottan megjelenő filmek, televíziós anyagok, rádiós hanganyagok, írott sajtótermékek esetében). Bár a tágabb értelemben vett médiakonvergencia jelensége már a rádió, televízió megjelenésével és a „másodlagos szóbeliség” kialakulásával megkezdődött, a folyamat a szűkebb értelemben vett, tehát a tömegkommunikációs műfajok közeledését előidéző internetes és mobilkommunikáció térhódításával, az internetes tartalmak bővülésével kap igazán lendületet, és válik a „netnyelv” születésével egy átfogó nyelvhasználati konvergencia alapjává. Ez a nyelvhasználati konvergencia természetesen túlmutat az egyes tömegkommunikációs médiumokra jellemző nyelvhasználati módok, stílusok közeledésén, az

egyszerre több tömegkommunikációs csatornán is eredményesen használható újságírói nyelv kialakulásán. Lényegét akkor értjük meg, ha a médiakonvergencia két lényegi aspektusát figyelembe véve, a „másodlagos szóbeliség” és a „netnyelv” kölcsönhatásának eredményeként közelítjük meg. Egy olyan átfogó nyelvi változásként, amely egyúttal feltétele is az eredményes többcsatornás kommunikációnak.

Ennek az átfogó nyelvi változásnak pedig a szóbeliségre és írásbeliségre jellemző nyelvhasználati formák konvergenciája jelenti az alapját, amely mind a rádió, televízió használatához kötődő „másodlagos szóbeliség”, mind a szöveg, beszéd, kép egyidejű, komplementer transzmisszióját feltételező multimédiás kommunikációs üzenettovábbítási technológiák közegében kibontakozó „netnyelv” révén komoly nyelvtani, jelentéstani nyomokat hagy a nyelvben. Ennek ma már számos konkrét jelét érzékeljük a mindennapi nyelvhasználatban. Gondoljunk például azokra a kapcsolattartó szövegekre, amelyeket ugyan írásban rögzítünk, mégis közelebb állnak az élőnyelvi megnyilatkozásokhoz! Az e-mail, SMS vagy MMS üzenetek grammatikai, stilisztikai jellemzői egy különös, az írásbeliség köntösébe bújtatott szóbeliség jegyeit mutatják.

Ezek a szóbeliségre jellemző grammatikai, stilisztikai eszközök azonban sokkal tudatosabban épülnek be a szövegekbe nem egyszer bonyolult jelentéstartalmak kifejezésére, mint a szimplán szóbeli megnyilatkozások esetében. Az írásbeli kommunikáció során ugyanis a közlő minden időbeli korlát ellenére képes arra, hogy áttekintse a megfogalmazottakat, reflektáljon a rögzített nyelvi konstrukciókra. A szóbeli kommunikációt jellemző elemeknek így komoly stilisztikai jelentése, értéke lehet: használatukkal az üzenetet megfogalmazó személy jelzi, hogy elfogadja és alkalmazni kívánja egy, az SMS, MMS, e-mail kommunikáció köré szerveződő nyelvi közösség szabályait. Azaz nem pusztán azért kerül elő például az összetett mondat szerkezeteket, hosszabb szavakat, elvont kifejezéseket, mert az elektronikus üzenetküldés komoly időbeli korlátokat szab és ily módon némiképpen reprodukálja a szóbeli kommunikáció sajátosságait, hanem azért is, mert ezáltal egyértelművé kívánja tenni valamely, a nyelvhasználat bizonyos formáit elfogadó közösséghez való tartozását, s azt, hogy ez a kötődés nagyon is tudatos választás eredménye.

Az így elfogadott nyelvi szokások értelemszerűen erőteljes hatással vannak mindennapi nyelvhasználatára is. Az írásbeliség köntösében becsempészett szóbeliség nyomokat hagy az írásbeli kommunikáción, ami a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat korábban már tárgyalt konvergenciáját idézi elő. Ennek eredményeként egyre inkább elmosódnak a határok a szóbeli és írásbeli kommunikáció között, s megteremtődnek egy új kommunikációs nyelv jelentéstani, grammatikai alapjai.

3. Az új beszéltnyelviség képiessége

Az új kommunikációs nyelv a megszületése és elterjedése az írásbeliség kínálta nyelvi és fogalmi lehetőségeket jól ismerő ember nagyon is tudatos választásának eredménye, aki úgy gondolja, hogy e nyelv használatával eredményesen kapcsolódhat be a mind jobban felgyorsuló és globálissá váló információáramlásba, és világosabban fejezhet ki a mindennapjait meghatározó fogalmi összefüggéseket vagy éppen emóciókat egy adott helyi közösség tagjai számára. Az elektronikus médiatérben megszülető kommunikációs nyelv tehát integrálja a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat bizonyos jellemzőit. Alapvetően ebből fakad sajátos, képi jellege is, amelynek, persze, komoly jelentéstani és szintaktikai ismérvei vannak.

Ezek közül talán a legfontosabb az olyan nyelvi elemek mind gyakoribb használata, amelyek jelentése fogalmi összefüggések széles képzettségű tartományát képes átfogni,

konceptuálisan nem elemzett „képekbe” tömöríteni. Ez a „másodlagos szóbeliség” és a „netnyelv” kölcsönhatása által felerősített képiesség azonban nemhogy leegyszerűsítene, de tovább is árnyalja nyelvi világunkat, amely ezáltal egyfelől újabb fogalmi összefüggések feltárásának válhat az eszközévé, másfelől a szemiotikai globalizáció hatásait felerősítve hozzájárulhat a globális információáramlás felgyorsulásához is.

De miben rejlik az új nyelvhasználati formák képies jellege? Milyen nyelvtani, szókészleti, jelentéstani változások utalnak a nyelvben a „másodlagos szóbeliség” és a „netnyelv” kölcsönhatásából fakadó új beszélnyelviség, a litoralitás térnyerésére? A kérdésekre válaszolva mindenekelőtt tegyük egyértelművé, hogy akár a „másodlagos szóbeliség”, akár a „netnyelv” jelenti a szóbeliség-írásbeliség konvergencia közegét, az újonnan születő nyelvhasználati formák egy, a szóbeli és írásbeli nyelvtől egyaránt eltérő, harmadik nyelvváltozatot testesítenek meg. Erre hívja fel a figyelmet Crystal is, amikor a „netnyelv” fogalmának meghatározásakor hangsúlyozza, hogy bár az internethasználathoz köthető új nyelv lényegét tekintve egy, a szóbeliség nyelvére emlékeztető írásbeli nyelv, a „netnyelvet” önmagában sem a beszélt, sem az írott nyelvvel nem lehet azonosítani, mert mindkét nyelv sajátosságai felfedezhetők benne (Crystal 2004, 24-25). Ahogy arra az előző fejezetben is utaltam, Crystal a „netnyelvet” ugyanakkor nem egyszerűen a beszélt és írott nyelvek sajátosságainak összességéként, hanem egy teljes mértékig új médiumként fogja fel. Vagyis a „netnyelvet” egyfajta szóbeliség-írásbeliség „kentaurnak” tekintő szerzők helyett inkább azokkal ért egyet, akik a számítógép-használat közegében kifejlődött, új nyelvet a szóbeli és írásbeli nyelvhasználatától egyaránt különböző, önálló nyelvként közelítik meg. Ezek közé a szerzők közé tartozik például Marilyn Deegan is, aki szerint az elektronikus szövegek tulajdonságaival (képlékenység, intertextualitás stb.) összefüggő nyelvi változások egyaránt kombinálódnak a beszélt és írott nyelv sajátosságaival és teszik ilyen módon a „netnyelvet” egy lényegében önálló, „harmadik médiummá” (Deegan 2000). „Egyértelmű jeleit fedeztem fel annak,” - írja Crystal - „hogy egy új nyelvi változat van születőben, amelynek jellemzői erősen kötődnek technológiai kontextusának tulajdonságaihoz, miként a technológiát használók intencióihoz, tevékenységéhez és személyiségéhez is.” (Crystal 2004, 225) Amiből persze az is következik, hogy ha olyan újabb technológiák születnek, amelyek integrálják az internetet és más kommunikációs szituációkat, akkor egy újabb nyelvi konvergencia veszi kezdetét, amihez majd az új technológiák kínálnak nyelvi mátrixot. Éppen úgy, mint ahogy azt a „másodlagos szóbeliség”, a „netnyelv”, illetve azok egymásra hatásából keletkező új beszélnyelviség kialakulásakor is tapasztalhattuk.

Ennek az új médium születéséhez vezető nyelvhasználati konvergenciának az eredménye tehát a nyelv képiessé válása, aminek egyaránt megvannak a maga jelentéstani és nyelvtani ismérvei. Jelentéstani szempontból ez az újonnan kifejlődő nyelv elsősorban attól válik képiessé, hogy szókészlete egyre több olyan összetett fogalmi összefüggésre utaló elemet tartalmaz, amelynek jelentéstartománya nem gondolati reflexió eredményeként megnevezett fogalmi kapcsolatra épül, hanem fogalmi viszonyok közvetlenül nem reflektált széles képzetársítási tartományát fogja át. Más szóval, egy sajátos metaforikus nyelv van születőben, amelynek sokkal inkább az a rendeltetése, hogy „megmutassa”, képekbe foglalja a világot, hogy ezzel a wittgensteini fordulattal éljünk, semmint, hogy újabb kategóriák és fogalmak segítségével elemezze, felbontsa azt. Használatával a kommunikáló ember inkább „láttatni”, „érzékeltetni”, nem pedig meghatározni, elemezni akarja a bonyolult fogalmi összefüggéseket. A nyelvhasználó szándéka erősen emlékeztet bennünket az írást nem ismerő kultúrák prédikátorainak, költőinek, filozófusainak szándékaihoz, azzal az Ong által is hangsúlyozott különbséggel, hogy ez az elektronikus médiumok korában kialakuló nyelv tudatos választás eredménye. A „másodlagos szóbeliség” és a „netnyelv” korának embere ugyanis ennek a nyelvnek a segítségével tudja az általa felismert fogalmi kapcsolatokat még bonyolultabb összefüggések rendszerébe beágyazni és ezáltal tudása részévé tenni. Ez a

folyamat természetesen a nyelvtani szerkezetek leegyszerűsödését vonja maga után. Ezeknek a komplex jelentéstartományú kifejezéseknek az alkalmazása ugyanis szükségtelenné teszi a fogalmi elemzés talaján kifejlődő, bonyolultabb nyelvtani szerkezetek, például többszörösen összetett alárendelő mondatok alkalmazását.

Az új nyelvi kultúrát jellemző jelentéstani tömörítés az új nyelvi elemek megjelenése mellett egyúttal a meglévők eddigiektől eltérő használatához is vezet. Bizonyos kifejezéseink jelentéstartománya kiszélesedik, újabb és újabb fogalmi kapcsolatokat ölelve fel. Ezáltal összetettebbé válik a jelölet fogalmát magában foglaló és alapvetően különböző kommunikációs helyzeteket megjelenítő fogalmi viszonyok képzettársítási hálózata is. E folyamat gyümölcse közösségfogalmunk megváltozása, összetettebbé válása is. Ez a fogalom ugyanis korábbi elemzések eredményeként kristályosodott ki és vált különböző kommunikatív cselekvések tárgyává. Ennek eredményeként szűkült folyamatosan magának a „közösség” szónak is a jelentéstartománya a fogalmi viszonyok egy meghatározott csoportjára.

E fogalmi viszonyok azonban a televíziózó, internetező, mobiltelefon segítségével kapcsolatot tartó ember már említett képies nyelvének keretei között nem újabb logikai elemzés révén válnak bonyolultabb fogalmi összefüggések képzettársítási tartományának elemeivé. Ennek oka, hogy a „másodlagos szóbeliség” és a „netnyelv” kultúrájának embere a kommunikációs helyzetek számának növekedésével, az újabb kommunikációs lehetőségek megjelenésével bonyolultabbá váló közösségfogalmat nem felbontani akarja az írásbeliség kultúrájában gyökerező elemzési módszer segítségével, hanem „láttatni”, „érzékeltetni”, hogy az a maga teljességében, komplexitásában váljon megragadhatóvá. E törekvésnek jelentéstani következményeként a „közösség” szó jelentéstartománya a korábbiakhoz képest több fogalmi csomópontot ölel fel, azaz az adott kifejezés képiessé válik. Más szóval, az új kommunikációs technológiák közvetítik és felerősítik azokat a jelentéstani változásokat, amelyek összetettebbé teszik közösségfogalmunkat. Mégpedig elsősorban azzal, hogy e fogalmunk jelentéstartományát az új médiumok használatához kötődő kommunikációs helyzetek fogalmi megjelenítésével gazdagítják.

A nyelv képiessé válásának ugyanakkor számos szókészleti és nyelvtani jele is van, amelyek az új beszélt nyelviség kialakulásához vezető nyelvhasználati konvergencia révén egyaránt érzékelhetők a szóbeli és az írásbeli nyelvhasználatban:

(a) Az egyik ilyen jel a főként az új technológiák világát idéző jelentéssűrítő szóösszetételek mind gyakoribb használata a nyelvben (pl. *kibertér*, *kiberkultúra*, *webmail*, *webmester*). Ezek a főként a „netnyelv” keretein belül létrejött és használatossá vált kifejezések a jelentéstani tömörítés hatékony eszközei, amelyek eddig ismeretlen fogalmi tartományokat képesek „megjeleníteni” és a kommunikáció tárgyává tenni. A „netnyelv” sajátos szókészletéből merítő összetett szavaktól függetlenül is elmondhatjuk azonban, hogy a jelentéssűrítő szóösszetételek egyre gyakoribb előfordulása a beszélt és az írott nyelvben a nyelv képiessé válásának egyértelmű jele.

(b) Ugyancsak a nyelv képiessé válására utalnak a szóban és írásban egyaránt egyre nagyobb számban előforduló rövidítések, összevonások, mozaikszavak, illetve a főként angolszász eredetű és gyakran az informatikához kapcsolódó betűszavak (pl. *FAQ*= *frequently asked question*, *HTML*= *hypertext markup language*, *asap*=*as soon as possible*, *afaik*=*as far as I know*, vagy a magyar nyelvben: *sztém*=*szerintem*, *vki*=*valaki*, *ism*=*ismer*). Ezek a rövidítések, összevonások, betűszavak ma már főként „netnyelv” világához köthetők, de az ilyen típusú nyelvi elemek mind gyakoribb használata már a rádió, televízió, azaz a „másodlagos szóbeliség” korában is érzékelhető jelenség volt.

(c) A „netnyelvhez” kötődő írásbeliséget érintő és a nyelv képiessé válását talán leglátványosabban jelző jelenség az írásjeleket képi elemekkel, hangulatjelekkel, emotikonokkal, illetve számjegyekkel kombináló írásmód elterjedése (pl. *@cím*, *c6=chat*). Túl azon, hogy a napi információcsere felgyorsulása mindinkább indokoltá és elfogadottá

teszi az ilyen eszközök alkalmazását, ez az írásmód egyúttal a képies jelentéssűrítésre fogékony nyelvi gondolkodás általánossá válására utaló fejlemény is.

(d) A jelentéssűrítésre fogékony nyelvhasználat jele a korábban az elsősorban a szóbeli közlési folyamatokra jellemző nyelvtani sajátosságok általánossá válása is. Ebbe a körbe tartozik a mindennapi kommunikáció során alkalmazott mondatszerkezetek leegyszerűsödése is; például az a ma már általánosnak tekinthető és a mindennapi szóbeli és írásbeli nyelvhasználatot egyaránt befolyásoló tendencia, hogy a többszörösen összetett, alárendelő mondatszerkezetek helyét mindinkább a sokkal könnyebben feldolgozható, a képies nyelv követelményeinek sokkal inkább megfelelő mellérendelő mondatok veszik át.

4. Következtetések

A fentiekben elemzett jelentéstani, nyelvtani fejlemények tehát egyaránt arra utalnak, hogy a sokcsatornás elektronikus kommunikáció közegében egy olyan új nyelv születik, amely a háttérben rejlő nyelvhasználati konvergenciák révén alkalmas lehet az egyre növekvő számú napi információ eredményes feldolgozására és hatékony cseréjére. Ez a szóbeli, írásbeli és elektronikus kommunikációs szituációk határait fokozatosan felszámoló nyelv egyúttal elmosza az egyes kommunikációs szituációk köré szerveződő közösségek közötti választóvonalakat is. Az új kommunikációs technológiák használatához köthető nyelvhasználati konvergenciák ilyen módon alapozzák meg a különböző közösségi formák mediatiszációjának folyamatát, az új típusú, hibrid közösségek kialakulását. Más szóval, a különböző közösségi formák konvergenciája elképzelhetetlen lenne az új beszélnyelviség, a litoralitás képies nyelvi világát eredményező nyelvhasználati konvergenciák nélkül. Sőt nyugodtan kijelenthetjük, hogy az e konvergenciák eredményeként megszülető nyelvi kultúra valójában feltétele is a hagyományos társadalmi kategóriák, közösségi formák közötti határok megszűnésének. Egy időben jelenti ugyanis az eredményes globális kommunikáció és ezáltal az új közösségiséget megszilárdító globális nézőpont feltételét, valamint a tudatos választások révén megerősödő helyi közösségek pillérét.

Irodalomjegyzék

- Blanchard, A. – Horan, T. : Virtual Community and Social Capital. In G.D. Garson (szerk): *Social Dimensions of Information Technologies*. Hershey, Idea Group, 2000, pp. 6-22.
- Castells, M.: *The Information Age Vol. I: Rise of Network Society*. Malden MA, Blackwell, 2000.
- Cerullo, K.: Reframing Sociological Concepts for a Brave New (Virtual?) World. *Sociological Inquiry*, 1997/ 67 (1), pp. 48-58.
- Crystal, D. : *Language and the Internet*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
- Deegan, M.: Introduction. In F. Condron – M. Fraser – S. Sutherland (szerk): *CTI /= Computer in Teaching Initiative/ Textual Studies: Guide to Digital Resources for the Humanities*. Oxford, University of Oxford Press, 2000, pp. 1-12.
- Etzioni, A.: *The Monochrome Society*. Princeton NJ, Princeton University Press, 2001.
- Haythornthwaite C. – Kendall, L.: Internet and Community. *American Behavioral Scientist*, 2010/ 53 (8), pp. 1083-1094.
- Horn, R.: *Visual Language: Global Communication for the 21st Century*. Bainbridge Island, WA Macro VU, 1999.
- Katz, J.E. – Rice, R.E. – Acord, S. – Dasgupta, K. – David, K.: Personal Mediated

- Communication and the Concept of Community in Theory and Practice. In P. Kalbfleisch (szerk): *Communication and Community, Communication Yearbook 28*. Mahwah, NJ Erlbaum, 2004, pp. 315-371.
- Ong, W. J.: *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London – New York, Methuen, 1982.
- Poster, M.: *What's the Matter with Internet?* Minneapolis, MN University of Minnesota Press, 2001.
- Wellman, B. – Gulia, M. : Net surfers don't Ride Alone: Virtual Community as Community. In B. Wellmann (szerk): *Networks in the Global Village*. Boulder, CO, Westview Press, 1999, pp. 331-367.

Szerző

Dr. habil Szécsi Gábor: Filozófiai Intézet, Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Magyar Tudományos Akadémia, Budapest H-1014, Úri utca 53. E-mail: szecsi.gabor@btk.mta.hu

Kultúratudományi Intézet, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Pécsi Tudományegyetem, Pécs H-7633, Szántó Kovács János utca 1/B.
E-mail: szecsi.gabor@feek.pte.hu

A NYELVOKTATÁS FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI A KECSKEMÉTI FŐISKOLÁN HALLGATÓI INTERJÚK ALAPJÁN

Ujlakyné Szűcs Éva
Idegennyelvi és Továbbképzési Intézet, Kecskeméti Főiskola

Összefoglalás

Az elmúlt 2-3 évben az Idegennyelvi Intézetben szisztematikus adatgyűjtés folyt a hallgatók nyelvoktatással kapcsolatos előképzettségéről, problémáiról és terveikről. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy hogyan lehetne több hallgatót eljuttatni a sikeres nyelvvizsgálóhoz, mit tehetnek a főiskola nyelvtanárai, a Főiskola és miben nélkülözhetetlen a hallgatók aktív közreműködése. Az adatok egy részét egy korábbi AGTEDU konferencián elemeztük, a teljes feldolgozásra azonban nem került sor. Most interjúkkal kiegészített adatgyűjtés elemzése fejezi be a problémakör teljes feldolgozását. A prezentáció bemutatja a hallgatók vélt és valódi problémáit (lemaradás okai, nyelv tanulási stratégiák hiánya, nyelvtani ismeretek rendezetlensége, motiváció hiánya, stb.), különös tekintettel azok kezdetére és tudatosulási folyamatára, és megoldási javaslatokat vázol fel. A javaslatok egy részét ki is próbáltuk, ezek értékelése is része az előadásnak.

Abstract

In the past couple of years there has been a detailed data collection on students' language learning strategies, problems, and their plans. We have been searching the answer to the question what language teachers and the College can do to support more and more students in their language learning; and also what the students themselves can do to be more successful. The results have been published partly in former AGTEDU conferences. In the present paper we aim to evaluate data collection with interviews in order to close down the research. The presentation explores the learners' perceived or real problems with special focus on when their problems started and how much aware they are of them. Finally, some suggestions will be presented, some of which had already been put into practice.

Kulcsszavak: nyelv tanulás, hiányosságok, tudatosság, problémák, megoldások

Keywords:

1 Bevezetés

A Magyar Ifjúság 2012 című tanulmánykötetben friss adatok jelentek meg a magyar fiatalok nyelvtudásáról [1]. Eszerint a magyar fiatalok (15-29 éves korosztály) csaknem fele nem beszél idegen nyelvet. A tanulmány szerint a helyzet vidéken rosszabb, mint a fővárosban. A Kecskeméti Főiskola, a vidéki főiskolákhoz hasonlóan, hallgatói egy jó részének nem tudja átadni a diplomát, mert a hallgatók nem rendelkeznek az előírt nyelvvizsga bizonyítvánnyal. A nyelvi végzettség előírása 2006-tól minden bachelor diplomára kötelező érvényű. Ez a kimeneti követelmény nagy erőpróba elé állítja mind a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzéséért küzdő hallgatókat, mind a hallgatók előmeneteléért aggódó oktatókat. A Kecskeméti Főiskola Idegennyelvi és Továbbképzési Intézete évek óta vizsgálódik, információkat gyűjt leendő hallgatóinktól (az első év megkezdése előtt), a főiskolán tanuló hallgatóktól és volt hallgatóinktól az idegen nyelvi ismereteikkel, fejlődésükkel, gondjaikkal és tapasztalataikkal kapcsolatban. Ezeknek a felméréseknek az eredményeit szakmai körökben (Intézet, munkacsoportok) megvitattuk és a megoldási javaslatok

egy részét kipróbálva figyeltük az eredményeket, melyeket szűkebb területekre lebontva a korábbi AGTEDU konferenciákon bemutattunk [2], [3].

Az előzményeket, egy nagyszabású kérdőíves felmérés eredményét 2012-ben publikáltuk és a Kecskeméti Főiskolára felvett hallgatók idegen nyelvi előképzettségét is feltártuk [4]. A kérdőíves felmérés során még nem elemzett adatokat később dolgoztuk fel [5].

A hallgatók lemaradásának, elakadásának egyik oka a sötét foltokkal terhelt nyelvtanulás. Már a 2012-es felmérésből is kiderült, hogy a hallgatók nyelvi fejlődésében a kihagyott időszakok, a gyakori tanárváltás, a számtalan újrakezdés, a rendszertelen tanulás melegágya a sikertelenségnek. Ráadásul a legnagyobb gond, hogy a hallgatók úgy kerülnek ki a közoktatásból, hogy nincsenek tanulási készségeik, fogalmuk sincs, hogy hogyan kell tanulni, nem is beszélve arról, hogy idegen nyelvet hogyan kell tanulni. Ezt, a kérdőívek szerint, a hallgatók nem ismerik fel, csak a sikertelenséget érzékelik. A kérdőívek és az interjúk alapján a hallgatóknak a főiskolai nyelvtanulásról kevés pozitív élménye van. Az elkerülő taktikák – a kihagyott félévek (a tanterv és/vagy a tanulmányi nehézségek miatt), a szakmai tárgyak tanulásának nehézségei, a felsőévesek félrevezető híresztelése (nem hatékony, nem eredményes, felesleges, anélkül is el lehet menni nyelvvizsgázni) és a tantárgyfelvételkor, az órarend összeállításakor a kényelmi szempontok (ne legyen órák pénteken, stb.) - tovább rontanak a helyzeten. Nem ritka, hogy másodév végén a hallgató kevesebbet tud, mint amikor a főiskolára került. A hallgatók többsége nem használja ki a főiskola által felkínált nyelvtanulási lehetőségeket. Irreális elképzeléseik vannak, úgy gondolják, hogy néhány hét alatt fel tudnak készülni egy nyelvvizsgára, hiszen minden vizsgájukra ennyi idő van.

A hallgatók által is észlelt gondok összegzésekor [4] kiderült, hogy a hallgatók szókincse rendkívül szegényes, alapvető szókészletek ismeretek hiányoznak (pl. nem tudnak egy adott szóból újakat képezni vagy képzett szavakat felismerni (healthy, unhealthy, healthily). Az angol mondat szórendjének jellegzetességeit nem ismerik fel és nem tudják alkalmazni. Nem képesek az igeidők képzésének alapszabályait a gyakorlatban alkalmazni (keverik az igeidőket nem csak magyarról angolra, hanem angolról magyarra is), nincsenek tisztában a segédigék jelentésárnyalataival (elmegyek, elmennék, el tudok menni). Ezek a problémák összefonódnak, egymást erősítik, egy területen meginduló fejlődést a többi terület visszahúzza. Ezért van olyan érzése a hallgatóknak, hogy mindent előről kell kezdeniük.

A hallgatók nem tanulnak rendszeresen, nincs tankönyvük, jó esetben próbálnak letölteni vagy másolni tankönyvrészleteket. Nincs füzetük, szótárt nem, legfeljebb internetes szótárt használnak, vagy fordító programokat. További gond, hogy, bár az órán megértett új elemeket megértik, de ezeket nem rögzítik.

A főiskolai nyelvtanulásban hétről hétre más van ott az órákon (túl magas a hiányozható órák száma, a megengedett hiányzás az eredményesség ellen hat), ha a jelenlevők 50 %-a nem volt ott az előző órán nehéz haladni és demoralizáló is.

Nikolov [6] a közoktatásban a nyelvtanulás megújulását vizsgálva kijelenti, hogy a nyelv eszköz és cél. A nyelvtudás mindig egy adott tartalom segítségével fejlesztjük. A gondolat a felsőoktatásban is fontos lehet, hiszen a nyelvtanulás öncélúságának érzése az egyik komoly hátráltató tényező a nyelvtanulásban. Minden nyelvtanuló előbb kommunikál idegen nyelven az érdeklődési köréhez közel álló területen, azaz a mi esetünkben a leendő szakmájában.

Sokszor felmerül a kérdés, hogy mennyire tehetség kérdése a nyelvtanulás. A hallgatók is gyakran említették, hogy nincs tehetségük a nyelvekhez. Polonyi - Mérő [7] a nyelvtanulást segítő tényezőket összefoglalva az anyanyelvi kommunikációs készségeket, a nyelvi tehetséget (memória, kommunikációs, elemző-kombináló és utánozó képesség), a motivációt és a nyelvtanulási stratégiákat tekintik befolyásoló, de nem alapvetően meghatározó tényezőknek. Richards and Lockhart [8] szerint a hallgatók nézetrendszere a nyelvről, a célnyelvet beszélőkről, a nyelvi

készségekről, a tanításról és tanulásról, a helyes tanórai hozzáállásról, önmagukról és a nyelvtanulás céljairól meghatározzák a nyelvtanulás sikerességét.

A nyelvtanulók erősségeinek és gyengeségeinek feltárása és ezek tudatosítása a nyelvtanulóban komoly feladata a felnőtt-nyelvtanításnak. A tiszta kép, az önismeret és az egészséges önbizalom alapja lehet az eredményességnek, hiszen megfelelő programot csak akkor lehet kidolgozni, ha tisztában vagyunk a lehetőségekkel. Ugyanakkor ez nem könnyű, hiszen felnőttekről van szó, akik korábbi kudarcélményeik miatt nem szívesen néznek szembe a valós helyzettel.

Ráadásul ezt a feltárást minél előbb, a felsőoktatási tanulmányok kezdetén el kellene végezni, nem akkor, amikor már sürget az idő és veszélyben a diploma. A tudásszint, a képességek és készségek felmérése és a feladatok tisztázása után, még a főiskola által nyújtott lehetőségeket kihasználva lehetne talán előrelépni. Építeni kellene a korábbi ismeretek és készségek maradványaira, és nem újrakezdéssel kellene komolytalanná és esélytelenné tenni a nyelvtanulást.

A nyelvtanításnak, amennyiben eredményes akar lenni, alkalmazkodnia kell a nyelvtanulók szükségleteihez. Oroji és Ghane [9] hangsúlyozzák, hogy a felnőtt nyelvtanulót jobban befolyásolja az anyanyelve, mint a gyerekeket. A felnőttek igénylik a szabályokat és a folyamatos összehasonlítást az anyanyelvükkel. A felnőtteket tanító nyelvtanárok számára feltétlenül javasolják a deduktív, logikára építő és a meglévő tapasztalatokat felhasználó módszerek alkalmazását is.

A jelen dolgozat célja, hogy a korábbi felmérések adatait és következtetéseit összefoglalva az azóta készült interjúk adataival kiegészítve a kutatást és annak következtetéseit lezárja.

2 Az adatfelvétel és a kiválasztás elvei

2012 és 2014 között 7 hallgatóval foglalkoztam. A hallgatók, 3 fiú és 4 lány, anonimitását megőriztük, minden hallgatót betűvel jelöltünk. A lányok az A1, A2, A3, és A4, a fiúk a B1, B2 és B3 kódokat kapták.

Kiválasztásuk esetleges volt, az egyetlen közös tényező az volt, hogy valamennyien problémákkal küszködtek a nyelvtanulás terén és tenni akartak valamit a nyelvvizsga megszerzéséért. Ez a motiváció segítette a közös munkát. A hallgatók alapjai és az idegen nyelvekkel kapcsolatos eredményei igen eltérőnek bizonyultak. Minden hallgatóval külön-külön legalább egy fél éven keresztül minimum hetente egyszer találkoztam. Szakmai beszélgetések, kérdőíves adatgyűjtés és végül egy szóbeli interjú segített az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos problémáik feltérképezésében és megoldási javaslatok kialakításában.

Kezdetben azt terveztük, hogy találkozásaink során feladatokat kapnak és ezek megoldása a nyelvtanulásukat segíti. Később a feladatokat úgy határoztam meg, ahogy kérdéseik felmerültek, azaz a hallgatótól kapott információ határozta meg a kapott feladatokat. A másik forrás, a kérdőív, adatokat tárt fel a hallgatók nyelvtanulásával kapcsolatosan (hány éve, hány órában tanulta a nyelvet, tanult-e másik nyelvet, milyen könyveket használt, hány nyelvtanára volt a közoktatásban, stb.). Az interjúk kérdései mindenki számára azonosak voltak, de a kapott válaszok részletessége és ténszerűsége meglehetősen különböző volt.

3 Az interjúalanyok bemutatása - előzmények

A vizsgált hallgatók körülbelül a 2012-es vizsgálat idején kerülhettek a főiskolára, az ott leírtak tehát igazak lehetnek rájuk is. Valamennyien vagy nem, vagy gyenge eredménnyel érettségiztek angolból. Nem kedvelték sem az angolt, sem a nyelvtanárt. Valamennyien tanító szakosok voltak, négyen angol műveltségi területesek, a többiek, egy kivétellel, jó tanulmányi eredményeket felmutató tanítójelöltek. Egy hallgató kivételével (B2) gimnáziumban érettségiztek, és ott az iskolarendszernek megfelelő kötelező óraszámában tanultak legalább egy idegen nyelvet.

A hallgatók közül négyen (B1, B2, B3, A4) minimum egy félévet tanultak főiskolai kurzusaimon. Hárman úgy kerestek meg, hogy hallották, segíték problémás esetekben. Egy lány

(A4) és egy fiú (B1) szakdolgozatot is írt nálam, így nyelvi problémáikat és fejlődésüket egy hosszabb lélegzetű, célnyelven írt esszé konzultálása közben is megfigyelhettem.

B1 kivételével a szülők nem beszéltek és tanultak idegen nyelveket, B1 és A3 szüleinek volt csupán diplomája. A fiúk közül ketten (B1 és B2) idősebbek, vagy későn kezdték főiskolai tanulmányaikat vagy kihagytak néhány évet. B1 és B3 továbbtanulásra készül, idegen nyelvből.

A hallgatók nyelvtanulási problémái kezdetben nagyon hasonlóknak tündek. Mindannyian nehezen vagy nem tudtak sikeresen nyelvvizsgázni, elakadtak a nyelvtanulásban és tanácstalanok voltak abban, hogy hogyan tovább. Nem sikerült a ráfordított idő mennyiségének növelésével eredményt elérniük. Világos volt, hogy nem (csak) a szorgalommal és a ráfordított idő mennyiségével, hanem a tanulási módszerekkel és a problémafelismerő tanulással is baj van. Ördögi körbe kerültek és nem tudtak kitörni.

A hallgatók fejlődésének eredményeképpen valamennyi fiúnak és egy lánynak (A3) van középfokú állami nyelvvizsgája, azaz már megkapták a diplomájukat. Ketten (A1 és A2) a diplomamentő programban most is tanulnak, és az idén nyelvvizsgáznak

4 Esettanulmányok

B1: Jól kommunikáló, naiv lelkesedésű nyelvtanulóként ismertem meg. Annak ellenére, hogy alapfokú nyelvtudással rendelkezett (a Közös Európai Referenciakeret [10] leírása alapján túlélő szint), rengeteget kérdezett és szívta magába a szavakat. Mindenütt angol kifejezéseket keresett és mindig meg is kérdezte, hogy mit jelent és miért (pl. utca, internet, latin eredetű angol szavak, dalok, filmek). Ugyanakkor a nyelvtannal nem sokat törődött, és csak azt tanulta meg, ami a személyes érdeklődési körébe tartozott. Egy félév után kb. 3 évre teljesen kikerült a képből, kimaradt a főiskoláról, nem is találkoztam vele.

Amikor újra megjelent nálam, már volt egy szóbeli középfokú nyelvvizsgája. Saját elmondása szerint 'véletlenül' sikerült a szóbeli vizsga, a barátnője támogatására jelentkezett be, különösebb készülés nélkül. Azért keresett meg, hogy megszerezze a középfokú nyelvvizsga írásbeli részét is, és magyarul még nem kiadott irodalmat akart olvasni. Mivel sejtettem, hogy van néhány sötét folt a nyelvtani ismereteiben, olyan nyelvvizsgát javasoltam, aminek készségi mérés, és nem a helyes nyelvhasználat (language use) áll a középpontjában. Néhány hét múlva kiderült, hogy nagyon szisztematikusan fejleszti a szókincsét, lelkesen olvasta a könyvet, amit hetente megbeszéltünk és értelmeztünk fejezetről fejezetre. Az is világossá vált, hogy gyorsan megérti a nyelvtant, de nemigen használja. Mivel a nyelvvizsgára olvasásértési feladatok és fogalmazások kellettek, erre fókuszáltunk. Az olvasási feladat mellett, minden hétre kellett egy fogalmazást írnia. Néhány hónap múlva bejelentkezett a középfokú írásbeli nyelvvizsgára, bár a nyelvtani ismétlésénél kb. az alapfoknál jártunk. A középfokú nyelvvizsga írásbeli része, főleg jó írásbeli kommunikációs készségeinek köszönhetően, sikerült.

Néhány hét múlva ismét megjelent nálam, hogy felsőfokú nyelvvizsgát szeretne. A szépirodalmi művet közben befejeztük, megjelent egy újabb, szakirodalmi monográfiával a kezében, aminek szintén nem volt még magyar fordítása. Fél év alatt szókincsé jelentősen, írás és olvasáskészsége elég sokat fejlődött. Nyelvhelyesség tekintetében azonban még mindig sok volt a hiányossága. Nem is nagyon tudtam meggyőzni, hogy tudatosabban kellene használnia a nyelvtani szerkezeteket. A válasz többnyire az volt, hogy ő ezeket ismeri, csak használni nem tudja. A bonyolultabb szerkezetek, melyekkel bonyolultabb összefüggéseket kellett volna kifejezni, nem tanulással rögzültek, hanem felszedte. 'Ezt így szokták mondani, nem?' - hangzott el sokszor.

A felsőfokú nyelvvizsga sikeres megszerzése után, még mindig ki lehetett zökkenteni és akkor nagyon hibásan beszélt. Ez a közben felvett angol műveltségterületi gyakorlaton derült ki igazán. Az angol órákon, számára bizonytalan közegben a legegyszerűbb szavakat és mondatokat is sikerült elrontani. A műveltségterületi leíró nyelvtan órákat nagyon hasznosnak vélte, mindent megértett, de még mindig felszínesen használta a nyelvtani szerkezeteket. Igazán akkor ébredt rá a

hiányosságaira, amikor a nyelvtani szigorlatra készült és el kellett magyaráznia, mit miért használ. Ez a legritkább esetben sikerült. A szigorlat után bevallotta, hogy még egyetlen vizsgára sem készült ennyit, és most már igazán meg akar tanulni angolul...

B2: A csoport legidősebb tagja. Családos fiatalember, két gyerekkel. A szakmunkás-bizonyítvány megszerzése után néhány éves kihagyással dolgozók gimnáziumában érettségizett. Iskolai keretben az általános iskolában tanult németet, majd magánúton kezdett angolt tanulni, és végül angoltól szerzett nyelvvizsgát. Amikor megismertem, már volt nyelvvizsgálója és sok hibával, de elég jól kommunikált. Mindig hozzászólt, neki a mondanivaló volt a lényeg és nem a forma. Mivel a többiekénél sokkal aktívabb volt, a nyelvórákon a hibáit többnyire elnézték. A fogalmazásai döbentettek meg először: minden mondatot új sorba írt, kötőszavakat, kohéziós elemeket szinte nem használt. Mikor rákérdeztem, nem is értette, hogy mi a gond. Három félév után ugyan már jobban fogalmazott, de még mindig nehezen érthető volt a fogalmazása. Vagy azért nem tudott írni, mert nem volt a témához elég ismerete, vagy (és ez volt a gyakoribb) elragadta a hév és csak egymás után írt le tömondatokat.

Ekkor keresett meg, hogy kezdjük az egészet előlről, mert nem halad semmire. Fogalmazásait és óravázlatait mondatról mondatra átnéztük, valóban égbekiáltó hibákat találtunk és éppen úgy, mint B1 esetében, az derült ki, hogy tételesen ezeket a dolgokat nem tanulta soha, csak így hallotta használni. Komoly előrelépést és megoldást a szakdolgozat angolul írása jelentett, még mindig rengeteg konzulensi segítséggel. Az olvasott szakirodalom és a 30-40 oldal célnyelvi szöveg megfogalmazása sokat javított fogalmazásainak nyelvi megformálásán és nyelvhelyességén.

B3: Kiemelkedően extrovertált egyéniség. Minden órán aktív és kérdez. A szünetekben és konzultációkon is probléma-gyűjteménnyel bombázza a tanárt. Nem mindig meggyőzhető. Szakmai kérdésekben is voltak komoly nézeteltéréseink. Gondjai voltak az iskolai gyakorlaton is. Megkérdőjelezte az alsó tagozatos nyelvoktatást, mert szerinte a gyerekek nem tudják felfogni, hogy mi miért helyes. Feltétlenül a nyelvtani-fordító módszer híve. Amit megtanult, azt jól használja, de még messze áll attól, hogy gondolatait helyesen tudja formába önteni. Gyors és lelkes érvelése egy ideig elfedi a hibákat, melyeket nem is érzékel beszéd közben. A nyelvtanulás állandó újratekintése eddig csak a teljes nyelvtan átlátásának mintegy feléig juttatta el. Be kell fejeznie, hogy előbbre jusson. Ugyanakkor nyelvtanítási elveinek bizonyítására nyelvkönyv írásába kezdett. Jelenleg felvételre készül, sokat fordít és próbálja megszerezni sokéves nyelvtanulásának kissé zűrzavaros eredményét.

A1: Annak ellenére, hogy már középiskolában is tanulta a nyelvet, szinte semmit nem tudott, amikor a főiskolára felvették. Nyelvtudása ma is alapfokú szinten áll. Két év kihagyás után kezdte újra és két féléven át foglalkoztunk több-kevesebb sikerrel nyelvi készségeinek fejlesztésén. Minden órán lelkesen nyugtáztam, hogy gyorsan felfogja és használja is a nyelvi elemeket, de ennek egy hét múlva már nyoma sem volt, és kezdhettük újra. Alapvető probléma az volt, hogy kevés időt fordított az elmélyítésre, csak a megértésig jutott el. Így nem lehetett építeni az előző órák anyagára. Ez igaz a szókincsre, a nyelvtanra, sőt még a kiejtésre is. Ezek nélkül pedig nehéz nyelvi készségeket fejleszteni. Angol beszéd- és íráskészsége gyenge, szövegértése legfeljebb alapfokú. Mindig csak a következő anyagig jutunk el.

A továbblépéshez először mennyiségi előrelépésre van szüksége. Azt kellene megtanulnia, hogy minden óra a következőre épül és a folyamatos tanulás hiánya a nyelvtanulás egyik nagy buktatója. A 2-3 hetes (pl. vizsgaidőszak) kihagyások is rendre hátravetettek bennünket. A diplomamentő program felvételijén is csak a második teszten ment át, most keményen dolgozik a siker és a diploma érdekében. Biztos vagyok benne, hogy csak a nyelvtanulási technikája nem jó, mindenképpen képes megtanulnia angolul.

A2: Két éven át tanultunk együtt szabadidejében, néha hétvégeken. A hallgatóval tantervi órán csak egy félévben találkoztam, egy szabadsávós készségfejlesztő órán. Addigra már egy év alatt két tankönyvet átvettünk. Hatalmas erőfeszítéssel és szorgalommal tanult. Minden feladatot megoldott. Nyelvtani transzformációk, mintára épülő fogalmazások, szóképzés, stb. az adott leckében mindig jól mentek. A problémát az jelentette, hogy nagyon nehezen tudott elszakadni a tankönyvtől. Egy új, még nem tárgyalt kérdésre már nem tudott válaszolni, és 2-3 lecke után már ismételni kellett, mert különben a tanult anyag lassan feledésbe merült és újra kellett tanulnia az anyagot.

A középfokú tankönyv befejezése után nyelvvizsga feladatokat kezdtünk megoldani. A szövegértés nagyon nehezen ment, mintha sem írásban sem szóban sem ismerte volna fel a tanultakat. Az olvasott szöveg értésénél ez lelassította, a hallott szövegek pedig a sebesség miatt jelentettek problémát. Próbálkoztunk szókincsfejlesztéssel (a tanult szavak aktivizálásával) és sok-sok szöveg hallgatásával. Sajnos, 2-3 perc után elvesztette a fonalat és feladta.

Nagyon érdekes volt a témakörök kidolgozása: néhány hét alatt kidolgozott egy olyan taktikát, amivel oldalakat tudott írni egy adott témáról célnyelven. Sokat másolt tankönyvekből, kidolgozott nyelvvizsga témakörökből, ezeket saját magára alkalmazva dolgozta fel, majd betanulta a szövegeket. A módszer bevált, hiszen a szóbeli vizsgának ez a része (társalgás és képi stimulus alapján témakifejtés) sikerült is, de a hallott szöveg értése nagyon gyenge volt. Jelenleg napközisként dolgozik, és diplomamentő programra jár.

A3: A hallgatóval tanítási órán soha nem találkoztam. Még főiskolás korában keresett meg, hogy segítek. Szorgalmas volt, de a logikai készségei igen gyengének bizonyultak. A szövegek már írásban is inkább írásjelek voltak számára, mint jelentéshordozók. A hallás utáni értés még gyengébb volt. Egy adott témában a nyelvtani elemek jelentésmódosító szerepét sokadszorra ismerte fel és ekkor sem rögzült. Például a feltételes mód használata során a megadott sémában sem sikerült behelyettesítenie a szavakat, csak a már használt mondatokat ismételte, felidézni ezeket sem tudta.

Három kolléga is foglalkozott vele, akiket jól ismertem és tartottuk is a kapcsolatot velük. Az elsővel gyakorlatilag a teljes angol nyelvtant átismételték. Utána én foglalkoztam vele, és átvettük a nyelvvizsga témaköreit. Többször is próbálkozott különböző nyelvvizsgákkal, de csak 50 % körüli eredményeket ért el. A harmadik kollégával a kiválasztott nyelvvizsga feladattípusait gyakorolták. Végül a főiskolai szervezésű nyelvi vizsgán szerepelt sikeresen, három évvel a záróvizsga után.

A4: A hallgatót 3 féléven át tanítottam kötelező kurzusain, később egy féléven át foglalkoztam vele tanítási órán kívül. Rendkívül gyenge tanulási készségekről tett tanúbizonyságot. Lényeglátásával és problémamegoldó képességével is gond volt. Nem kérdezett, csak feldolgozta a kapott információt. Magyarul is gondom lett volna a kommunikációs készségeivel, hiszen nem a kérdésre felelt és a képekről semmi nem jutott eszébe. Ha az volt a feladat, hogy dolgozzon ki egy témakört, azt soha nem tudta elkészíteni. Önállóan nem írt fogalmazást és még a mintákat is nehezen értelmezte. A megoldásaival kapcsolatban nem merültek fel kétségei, nem nézett utána annak, hogy mi a helyes

Más tantárgyból is bukdácsolt, ott is leginkább az anyag átlátásával volt gondja. Fogalmakat nehezen értelmezett, magyar nyelvtani ismeretei is gyengék voltak. A nyelvtanulás számára a feladatok és tesztek kitöltéséből állt, ezt meg is csinálta, de az már nem nagyon érdekelte, hogy jó-e a megoldások és miért. Alapvetően az volt az érzésem, hogy nem tud tanulni és erősen elképedtem, hogy eljutott a főiskolai tanulmányokig.

5 Összegzés

A hét hallgató különböző szinten (alap és középfok) és különböző körülmények között, különféle problémákkal fordult hozzám. A közös munka során és annak eredményeképpen maguknak kellett megküzdeniük saját nehézségeikkel. Amit egy nyelvtanár tehet, az a probléma feltárása és a megoldásokhoz vezető utak megmutatása. Ez kölcsönös bizalmat és együttgondolkodást igényel a tanártól is és a nyelvtanulótól is. A megoldás és a siker azonban függ az előzményektől, a nyelvtanuló erősségeitől és gyengeségeitől, valamint elszántságától (motiváltságától) is. A vizsgálat során a kitöltött kérdőívek és az interjúk egyrészt segítettek a következtetések levonását, másrészt a lehetővé tették a hallgatók számára, hogy világosabban lássák saját szerepüket a nyelvtanulási folyamatban.

A vizsgált hallgatók eltökéltsége sokkal kedvezőbb, mint a főiskolai hallgatók többségéé. Ők megoldást kerestek, időt és energiát nem kímélve próbálkoztak és igyekeztek megtenni minden tőlük telhetőt. Persze a felnőttkori tanulás összes visszahúzó tényezője megjelent náluk és a hallgatói státusz zilált életvitele is nehezítette a helyzetet. A vizsgaidőszakok kimaradnak a nyelvtanulásból, egy-egy ZH elvesz 1-2 hetet, és még a magánéleti problémákról (sokan dolgoznak, nehéz családi körülmények között élnek) nem is beszéltünk.

A hét vizsgált hallgató túljutott ezen a szinten, megtette az első lépéseket, hogy a nyelvtanítás ne megtörténjen velük, hanem aktív részesei és alakítói legyenek saját nyelvtanulásuknak.

A hallgatókkal folytatott interjúk azt mutatják, hogy nyelvtanulók nyelvtanulással kapcsolatos nézetrendszerét folyamatosan vizsgálni és alakítani szükséges. Főleg az önismeret fejlesztésére, a nyelvtanulás természetének megismerésére, a nyelvtanulás időigényességének megértésére és a követelmények eléréséhez vezető út tisztázására lenne szükség. A korábbi kérdőívek eredményével egyező képet mutatott a vizsgált hallgatók véleménye az önálló tanulásról. Önálló tanulásra, a jelenleginél gazdagabb és hatékonyabb nyelvtanulási stratégiákra van szükségük az eredményességhez. Egy lehetséges módszer idegen nyelvi konzultációk bevezetése lenne. A hallgatók így tudatosabban tanulnának, kérdéseket fogalmaznának meg saját nyelvtanulásukkal kapcsolatosan, és konkrét, elakadást jelentő problémákra azonnali választ kaphatnának. Új módszereket és önszerveződések is támogatni kellene (önképzőkör, ERASMUS-klub, stb.). A hallgatók saját elmondása szerint azért tanulnak idegen nyelvet, mert kell a diplomához a nyelvvizsga. Nem látják a nyelvtudás hasznosságát, nem tekintik a nyelvtudást a szakmai fejlődés eszközének. A nálunk tanuló külföldi diákok és a magyar hallgatók számára szervezett közös, idegen nyelven tartott órák, majd az idegen nyelven meghirdetett kurzusok számának növelése segíthet felismerni a nyelvtudás hasznosságát. A külföldi részképzések rangjának emelése ugyanebbe az irányba mutat.

Köszönetnyilvánítás

A szerző köszönettel tartozik azoknak a hallgatóknak, akiknek a hozzájárulása nélkül ez a tanulmány nem készülhetett volna el.

Utalások

- [1] Székely Levente (szerk.) *Magyar Ifjúság 2012* Kutatópont 2013
- [2] Ujlakyné Szűcs Éva: A főiskolai hallgatók angol nyelvi íráskészségének fejlődése AGTEDU Kecskemét. 2009.
- [3] Ujlakyné, Szűcs Éva: *Az angol nyelvű íráskészség fejlesztése*. AGTEDU Kecskemét 2011.
- [4] Ujlakyné, Szűcs Éva : A főiskolai hallgatók nyelvtanulási nehézségei, a nyelvtanulás során a közoktatásban szerzett tapasztalatai és eredményei AGTEDU Kecskemét 2012.
- [5] Ujlakyné Szűcs Éva: *College students' difficulties in developing their foreign language competences*: Team Conference 2014

- [6] Nikolov, M.: Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai *Új Pedagógiai Szemle* 2003. március 46-57. old.
- [7] Polonyi, T. és Mérő, D. A sikeres második nyelvtanulás tényezői *Alkalmazott pszichológia* IX.2. 88-118
- [8] Richards, Jack C. és Charles Lockhart: *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press 1994
- [9] Oroji, M.R. & Ghane, A. (2014). Are Young Learners Better Learners of Foreign Language Learning or Adults? *Frontiers of Language and Teaching*, 5(1), 99-104.
- [10] EU, CEFR: www.coe.int/lang-CEFR letöltve: 2015

Szerző

Dr. Ujlakyné Dr. Szűcs Éva PhD, főiskolai docens, intézetigazgató, Kecskeméti Főiskola Idegennyelvi és Továbbképzési Intézet, 6000 Kecskemét, Kaszap u. 6-14. E-mail: ujlakyne.eva@tfk.kefo.hu

A hangképzés és kutatásának legújabb eredményei a 10. PEVOC nemzetközi konferencia előadásainak tükrében

Recent results of phonation and voice science in reflection of the presentations of 10'th PEVOC international conference

Altorjay Tamás

SZTE Neveléstudományi Intézet

Összefoglalás: Az előadásban először áttekintem a PEVOC eddigi történetét, néhány korábbi konferenciára visszatekintve (1995-2013). Az idei, jubileumi értekezlet Prágában zajlott (augusztus 21-24), amely jelképes elismerése annak, hogy Prága a XX. század elején már az emberi közlési, kommunikációs rendellenességek orvosi vizsgálatának kezdeményezője volt. PEVOC rövid története alatt a hangrendellenességekkel foglalkozó szakemberek – gégeorvosok, nyelv és beszédgyógyászok, énektanárok, hangképzést kutatók – tapasztalatcseréjének nemzetközi fórumává vált. Századunkban felértékelődött az emberi kapcsolatteremtés, ismeretközlés, és így nyilvánvaló a kommunikációs rendellenességek kezelésének megnövekedett jelentősége. Jelen konferencia jelmondata is „Üdvözljük a nemzetközi együttműködést”, a nemzetközi összefogást sürgeti. A plenáris üléseken az egyes szakterületek világhíres művelői tekintették át eredményeiket és vázolták a jövő feladatait. A tagozati értekezletekről a különböző stílusú hangképzéssel, énekléssel, hangképzéskutatással foglalkozó előadásokat foglalom össze.

Abstract: In my presentation first I summarize the history of the PEVOC (Pan-European Voice Conference), from the beginning to the present (1995-2013). The 10th jubilee conference took place in Prague (from the 21th to the 24th of August), symbolising the recognition of the city, played an important role to initiate medical specialist dealing with communication disorders. PEVOC during its short history became the international forum, of experts like medical specialists, voice therapists, speech and language therapists, singing teachers, voice scientists. In our century appreciated the importance of the communication, and so the treatment the disorders of communication as well. The motto of this conference: “Celebrating Interdisciplinary Collaboration”, hasten also international cooperation. At plenary world famous experts of different aspects made overview of their results, and sketched the tasks of the future. From the different sessions I summarize the singing technique of different music styles and the results of voice science.

Kulcsszavak: klasszikus éneklés, „pántolt” éneklés, szívott éneklés, formáns-hangolás

Keywords: classical singing, belting, inhaling singing, tuning of formants

1. Visszatekintés

A PEVOC (Pan-European Voice Conference), az Összeurópai Hang Értekezlet 18 éves történetre tekint vissza. Az első konferenciát 1995-ben, Londonban tartották, ezután két évente az alábbi városokban, sorrendben: Regensburg (1997), Utrecht (1999), Stockholm (2001),

Graz (2003), London (2005), Groningen (2007), Drezda (2009), Marseille (2011), és idén Prágában. Európa határait hamar túllépte a rendezvény. Az idei értekezletre is a világ minden tájáról érkeztek előadók. A rendezvényt irányító szervezet élén 22 tagú tanácsadó testület áll. Ennek is van már két USA-beli tagja. A nagy Európai államok küldöttein kívül kisebb államok is képviseltetik magukat: a testület elnöke *Johann Sundberg*, világhírű zenei akusztikus. Kutatási területe az énekhang. Az Uppsala-i egyetemről ment tanszékvezetőként nyugdíjba, 2001-ben, és 2002-től a University of London vendégprofesszora. A testület főtitkára *Markus Hess*, fül-orr-gégész egyetemi tanár a Hamburgi-Eppendorf egyetemről. Szakterületek közötti együttműködést irányítva gyógyítja a hívatásos hanghasználó betegeket. Sajnálatos módon Magyarország nem képviselteti magát itt. A szervezetben tevékeny, hazánkból elszármazott személy viszont van. Prof. dr *Hacki Tamás*, aki a múlt század 60-as éveiben, a korabeli „Ki Mit Tud”-on tűnt fel, mint fütty-művész. Az orvosi diploma megszerzése után Hannoverben, majd Regensburgban gyógyított, tanított. A Prágai rendezvényen is részt vett.

2. Prágai értekezlet

2013. augusztus 21-24 között rendezték. Helyszínül a belváros központjában található „Rudolfinum” és a szomszédos Zeneművészeti Konzervatórium szolgált. (Rudolfinum: 1874-1885 között, neo-reneszánsz stílusban épült képgaléria és koncertterem). Minden nap a Rudolfinum dísztermében plenáris üléssel kezdődött, ahol nemzetközi híró kutatók vázolták a hangkutatás legfrissebb eredményeit és a jövő kutatási feladatait. Ezt követően a helyszínek kisebb termeiben, szakcsoportokban folyt tovább a munka. Az elméleti előadásokon kívül bevonó-műhelyfoglalkozásokon tartottak bemutató órákat. Négy fő téma köré csoportosították a szakterületeket: orvosi (medicine), hanggondozási (voice therapy), hangképzési (voice pedagogy) és hangkutatási (voice science). Összesen 242 előadás hangzott el és 60 postert mutattak be. 43 előadás és 8 poster foglalkozott énekkutatással, 59 előadás az énekhang kutatásával. Az értekezlethez kapcsolódó kísérő programok közül kiemelkedett a Stavroske Színházban bemutatott, W.A. Mozart Don Giovanni című operájának előadása. Érthető volt a szervezők választása, hiszen ennek az operának az ősbemutatója is Prágában zajlott 1787-ben a szerző vezényletével.

3. A teljes körben elhangzott előadások

Az első plenáris ülésen *Markus Hess* (Hamburg, Eppendorf Egyetem) a gégegyógyászatban használt legújabb eszközöket ismertette. Az orron át bevezetett hajlékony endoszkóppal a gége működése, a hangszalagok, sőt a nyelési mechanizmus is megfigyelhető. A hangszalagok működésének 3Ds megjelenítése is lehetséges. Nagy sebességű megjelenítéssel, valós színben és a működés pontos ellenőrzésével láthatjuk a hangadást, a teljes hangterjedelmen. *Berit Schneider* (Bécsi Orvosegyetem) a tanárjelöltek képzés alatti hangállapot felmérését és beszédhangjuk teherbírását segítő edzésüket sürgette. A munkában álltak felmérésénél figyelmeztetett arra, hogy csak az osztálytermi körülmények között végrehajtott mérés adhat valós eredményeket. *Berhard Richter* (Freiburgi Egyetem) az énekes légzésnél az ellenőrzöttség fontosságát emelte ki. Az átvezető hangok oda-vissza gyakorlását alkalmasnak tarja a hang állapotának felmérésére. *I.R. Titze* (Iowa-i Egyetem) összefoglaló

előadásában az éneklés jótékony hatását hangsúlyozta az ember egészségére, akár a biológiai fáradtság kezelésében is. Az emberi hangot, mint egy sok összetevős rezonátort mutatta be. Ennek elemei: a légzés, a toldalékcsőbeli formánsok, a különböző hosszúságú szótagok, a hangsúlyok, a magassági és hangerő ingadozás, az idegi izgalom lüktetése. Nagy kihívása a jövőnek az ún. hang-szimulációs vizsgálatok, modellek fejlesztése, alkalmazhatóságuk korlátainak vizsgálata a bonyolult működésű emberi hangra.

A második plenáris ülésen elsőként *N. Henrich* (CNRS GIPSA-lab. Grenoble) beszélt a hangkutatás legújabb eszközeiről. A dinamikus MRI-vel éneklés közben film készíthető a toldalékcsőről. A keletkező ultrahangok is megjeleníthetők. A hangfelfogás, hangadás közbeni agyi aktivitás is nyomon követhető. Bemutatott felvételeket egy japán „humanic robot”-ról („emberszabású robot”), amely szintetikus hangon énekel és testmozdulatokkal is kíséri azt. Sürgette, hogy a kutatások értelmét, célját mindig pontosan határozzák meg a kutatók. *E.Yiu* (Hong Kong-i Egyetem) a jövőt a hangadó szerv biokémiai jelzőinek (markerek) alapos vizsgálatában, a tűgyógyászat (akupunktúra), a gége- és test-vibrálás, valamint a részben zárt toldalékcső terápiában látja. *J.Sundberg* (University of London) azt javasolta, hogy ne sajátos elméletekkel foglalkozzanak a kutatók, hanem a már bizonyítottakat igyekezzenek továbbfejleszteni. Hangsúlyozta, hogy a hangrés alatti nyomás nagyon fontos jellemzője a hangminőségnek és a toldalékcső rezonátorainak visszahatása a hangforrásra még mindig nem teljesen tisztázott.

4. Klasszikus hangképzés

W. Schuessler [15] műhely bemutatóján érdekes gerinc-menti és a fejbiccentő izmokon végzett masszázssal lazított. Éneklés közbeni sétát javasolt. A saját hangunk hiteles hallásának (önhallás) javítására az orrjárat s a fülkagyló átlós befogása melletti dúdolást, a hangsugárzás ellenőrzésére a fej körbetapogatását. *B.Sulcova* [17] a bemutató foglalkozásán a körkörös légtámasz mellett érvelt. Szerinte, ha a légenergiát mélyről indítjuk, akkor az ún. légtámasz automatikusan kialakul. A dúdolás mellett, a prünytyögős nyávogást, csukott ajkakkal és kidugott nyelvvel alkalmazta. Oktávugrásos (szí→já) gyakorlatokkal, a csúcshangot fokozással tartva javítja az ún. hangkiegyenlítést (egyenletesség hangerőben és hangszínből). *C.Lefevre* [8] az éneklés során a gége laza, mély tartására irányuló gyakorlatokat mutatott be. A belégzéskor lesüllyedő gége helyzet az ideális az előadó szerint. Nem szükséges ehhez a nyelvet lenyomni, vagy az állat túlzottan leejteni. Az alábbi, általa ismertetett gyakorlatok a mély gége-állás biztosítására irányultak. Alvásnál elernyed arc, az áll nincs lefeszítve; nyelési gyakorlat; hörgő kilégzés gége masszázssal; oktávugrás (hő→á) szótagokra. Belégzési és kilégzési éneklés változtatott alkalmazása. Leplezett, orrba ásitás. Hangadás hányásos érzettel. *A.Holmberg* [5] műhely foglalkozásán *C.Sandolin*: „Complete Vocal Technique” című módszerét ismertette a gyakorlatban, a hangkiemegetést sportpszichológiai gyakorlatokkal kiegészítve. *K.Bozeman* [3] bemutatóján, a férfi éneklés szakaszai (regiszterek) közti átvezetés, összekötés nehézségeit elemezte. A toldalékcső alakjának és hosszának állandóságával – a gége, mély leeresztett helyzetben – stabilizálható a magánhangzók első formánsának (F1) hangmagassága. Az átvezető szakaszokon az éneklés hangmagasság, az ún. alaphang (Fo) második és harmadik felharmónikusa (H1 és H2)

megközelíti, sőt túlhaladja a magánhangzók F1-ét. Ezt kell zökkenőmentessé tenni, hogy az ordítást vagy a huhogást elkerüljük. Ez természetesen a magas és mély, valamint a zárt és nyitott magánhangzók eltérő kezelését igényli. Tudatosítani kell az F1-k és a H2-k találkozási pontjait, mert ezek jelentik a regiszterváltás helyét. Ilyenkor a toldalékcső alaktartására különösen ügyelni kell! *C.LeFevre* [9] nyelv-mozgató gyakorlatokat mutatott be. Ezek jelentőségét azzal magyarázta, hogy a nyelvben lévő feszültség kihat az áll, a gége, a garat és lágyszájpad állapotára, működésére, befolyásolva a teljes hangadást. *C.Ormaechea* [13] az ún. légtámasz tanítását egyenesen károsnak ítéli. Szerinte a jó hangadás a jó légzés alapja, és nem fordítva. A csecsemők jól ismert, beszéd előtti hangadását, amelyet nevetésnél, hahotázásnál, sírásnál alkalmaznak, kellene szerinte „visszatanulnunk”. Ilyenkor a hangadási ingerre a gége és a rekesz összehangoltan reagál.

S.Austin [1] történelmi távlatokba helyezve tárgyalta a mély gége-tartás, éneklés alatti jelentőségét. Az ún. „chiaroscuro”, magyarul a kiegyenlítés előfeltétele ez, amely lehetővé teszi a mellhangok tartományának kiterjesztését a magasabb fekvésbe és az ún. énekesformáns képzését is a 3kHz hangmagasság környékén, amely a zenekaron való áténeklés feltétele. Ezt a technikát Manuel Garcia-tól eredeztette az előadó, és első „elhíresült” alkalmazójaként felidézte a híres Párizsi tenoristát, Duprez 1837-ből.

F.M.B.La [7] és munkatársai a felsőfokú, klasszikus hangképzés hatását vizsgálták. Megállapították, hogy a légzés és a hangadás közbeni fizikai műveletek szabályozottsága, ellenőrzöttsége fejlődött, biztosabb lett az intonáció, a hangerő nőtt, a hang csengése gazdagodott, a gége helyzete mélyült, a szövegformálási mozdulatok takarékosabbá váltak, és nőtt a hangrés zárlati aránya (closed-quotient), amely a hangtömörségre utal.

5. Könnyűzenei hangképzés

P.A.Andrade [p1] világhálós felvételek alapján hasonlította össze pop és klasszikus férfi énekesek fejtartását, magas hangok (Á4→E5) éneklésekor. A klasszikus képzettségűek semleges fejtartásra törekedtek, míg a poposok változatos fejtartást alkalmaztak. *A.Leatherland* [p2] operai és musical éneklés szövegeképzését vetette össze. Megállapította, hogy a musicalnél beszédszerűbben, hosszabban és erősebben ejtett mássalhangzókkal, míg az operánál a magánhangzók hosszabb idejű tartásával énekelnek. *K.Chandler* [4] műhelyfoglalkozásán a Soul, a Funk, a Pop stb. műfajok hangképzését ismertette. A szöveg ejtését és a ritmikusságot emelte ki. A szó eleji mássalhangzókat kell hangsúlyozni és megnyomni, míg a szó végén lévőköt nem! Javasolja a szájdobolós gyakorlatokat. *J.LoVetri* [10] áttekintette az eredetét és a történetét az ún. „belting” énektechnikának. Európai és Közép-Amerikai népzenei példákon túl a múlt század első harmadából is mutatott könnyűzenei felvételeket. A „belting-et” magyarra „lapított” vagy „pántolt” hangadásnak javaslom fordítani. Tulajdonképpen szorított, testesen egyenes hangokat eredményező hangadást jelent, amelyet a klasszikus képzésen nevelkedettek pontosan elkerülni igyekeznek, sőt egyenesen hangkárosítónak tartanak. Az előadó igazolni igyekezett, hogy ez nem ártalmas. *L.Popeil* [14] szintén ezzel a témával foglalkozott. A „pántolt hangadás” 5 féle változatát különböztette meg, 5 eltérő hangrészárral képezve. Szerinte nem a hangrészt kell szorítani, hanem a toldalékcsövet. A gégét döntjük és a hangot mintha harapnánk. Különleges bemutató előadást

tartott *F.Vanhecke* [18] a belégzés hangadásról, éneklésről. A gégeműködést elektromos jellel alakító berendezéssel (EGG) vizsgálták hangadás közben a hangadó szervet. A belégzési lég hullámok kilengését hasznosítják. A kannaporcok, a hangszalagok saját izmai nagyon aktívak, a hangszalagok összehúzóttak, a hangrés teljesen zárt. Az egész toldalékcső nagyon vibrál. Az intonáció nehezebb, mint a kilégzés éneklésnél, de a bemutató tanúsága szerint nem lehetetlen. Az előadó dallam megszólaltathatóságát személyesen bizonyította.

6. Kiegészítő témák

S. Zadig [19] kórusénekeseket vizsgált. Lapról kellett énekeljenek először füldugóval, majd a nélkül. Amikor egymást hallhatták bátrabban, biztosabban énekeltek. Pontosabban intonáltak, a magánhangzókat is egységesebben, „egymáshoz hasonlultan” ejtették. A szólam legbiztosabb tagját követték. Fontos lehetőségek vannak a kórus elhelyezésében, felállításában is! *H.Biglari* [2] perzsa, kurd és török népi férfiénekesek díszítéseit vizsgálta. Azt találta, hogy ún. „modal” (középső) regiszterben énekelt dallamhangok közé falzett hangszakaszba ugrálva énekelnek díszítő hangokat. Véleménye szerint, ennek ismeretében a barokk kori díszítések – trillo és a gruppo – előadási utasításai is jobban megérthetők, végrehajthatók.

F.deJong [6] korábbi vizsgálatukban nőknél azt találták, hogy a hangfaj meghatározásához a legmegbízhatóbb jellemző a mell-hangszakasz (mellregiszter) és a teljes hangterjedelem aránya. Jelen kutatásban a férfiaknál a hangszakaszok (regiszterek) alsó hangjainak hangmagassága mutatkozott meghatározónak.

J.McGlashan [12] érdekes kutatásában 36 énektanárt, 12 országból kért föl dalfelvételek kiértékelésére. Az alkalmazott szakkifejezések megfeleltethetőségét hasonlította össze. Az énekes által használt regisztert, képzettségét, a gégeje helyzetét, a garat alakját, a hangminőséget, a hangrés alatti nyomásviszonyokat, az érzelmi állapotot kellett a résztvevőknek értékelni és végül összegzést megfogalmazni. Nagy eltéréseket tapasztaltak a regiszterek, a beszédszerűség és a hangsugárzás meghatározásánál, felfogásánál. Ez a vizsgálat is megerősítette, hogy szerencsés lenne a fogalmak egyeztetése!

J.Markova-Krystilkova [11] előadásában hangsúlyozta, hogy a híres cseh zeneszerzők (Dvorak, Smetana, Martinu, Janacek) dalainak előadásához a szövegejtés és zenei formálás elsajátításán túl, a szláv életérzést és a szerzők korának kulturális hátterét is meg kell ismerni.

7. Hangegészség

S.Simberg [16] arról számolt be, hogy komoly tapasztalatokat szereztek az énekesek műanyag csőbe beszéltetése, énekeltetése terén. A tölcser (cső) egyik vége az ajkánál van, míg a másik végét vagy szabadon hagyják, vagy különböző mértékben süllyeszti vízbe (2 vagy 6cm mélységig). A cső hossza is változtatható. Mélyebben vízbe süllyesztett tölcservégnél, hangadás során nőtt a hangrés nyitott/zárt fázis aránya, és a hangszalagok nyálkahártyájának lüktetése. A normál hangadáshoz képest a csőbe énekeltetés süllyeszti a gége helyzetét, sőt a csőhossz és a vízbe süllyesztés növelésével a gége süllyedése is fokozódik. Ez a módszer, dadogás és magas gégeállásos ún. hyperfunkciós elváltozások

gyógyítására is alkalmas. *E.Yiu* [p3] és munkatársai 6 hetes túgyógyászati kezelés során azt találták, hogy a hagyományos akupunktúra eredményesebb, mint a lézeres változat. Nőtt a kezelték hangterjedelme, hangi aktivitása, és a hangszalagsomó is zsugorodott.

8. Összegzés

Az értekezéslet tanulságaként megállapítható, hogy a hangképzéssel foglalkozó tanárok, beszédgyógyászok, hanghasználók, orvosok, kutatók széleskörű együttműködését többen sürgették. A technikai lehetőségek, a hangvizsgáló eszközök, a modellezések, az emberi hang mesterséges utánzása folyamatosan fejlődnek, ennek a különleges jelenségnek egyre alaposabb megismerését lehetővé téve. A különböző szakterületek eredményeit folyamatosan hasznosítani kellene a szakemberek képzésénél.

Az általános értékválságban a hangadási ideák, hagyományok is megkérdőjeleződnek. Az emberi hangadó szerv által kelthető különleges hanghatások, az újabb és újabb műfajokban létjogosultságot nyernek és új énektechnikai megoldások is „emancipálódnak”. A változásokra, ötletekre érdemes odafigyelni, nem szabad elzárkózni, mert a fejlődés lehetőségeit is magukban hordozhatják.

Tartalom

- Összefoglalók
- 1. Visszatekintés
- 2, Prágai értekezéslet
- 3. Teljes körben elhangzott előadások
- 4. Klasszikus hangképzés
- 5. Könnyűzenei hangképzés
- 6. Kiegészítő témák
- 7. Hangegészség
- 8. Összegzés

Irodalomjegyzék:

- [1] *S.Austin*: Chiaroscuro: Out of the Darkness into the Bright (no.61)
- [2] *H.Biglari*: Tone Repetitions and Alternations in Persian Singing (no.72)
- [3] *K.Bozeman*: The Acoustics of Male Passaggio Pedagogy (no. 146)
- [4] *K.Chandler*: Articulation Workshop: “Rhythm Is Gonna Get You!” (no. 92)
- [5] *A.Holmberg*: Effective and Healthy Practice Methods for Singers (no.128)
- [6] *F.de Jong*: Discrimination of Three Basic Male Voice Types by VRP Derived Parameters (no.73)

- [7] F.M.B. *La*: Student Singer's Vocal Development During Higher Education (no.31)
- [8] C.*Lefevre*: Laryngeal Position in Singing: Strategies and Techniques for Maintaining a Low, Relaxed Laryngeal Posture in Classical Singing (no.60)
- [9] C.*LeFevre*: Management of Tongue Tension in Singers: Strategies and Techniques for Addressing Muscle Tension Issues Related to the Tongue (no.148)
- [10] J.*Lovetri*: Belting: It's Origins, History and Current Variations (no. 158)
- [11] J.*Markova-Krystilkova*: Master Class - Czech Music (no. 156)
- [12] J.*McGlashan*: What Descriptors Do Singing Teachers Use to Describe Sound Examples? (no.78)
- [13] C.*Ormaechea*: Is Control Breath Support the Basis of Vocal Technique? Connection Versus Support (no.211)
- [14] L.*Popeil*: How to Belt? (no.157)
- [15] W.*Schuessler*: Functional Warm-up Exercises for Singers (no.14)
- [16] S.*Simberg*: Resonance Tube Phonation into Water (no.17)
- [17] B.*Sulcova*: Warm-Up in Singing: Howw to Improve the Voice Resonance by Blending the Registers? (no.15)
- [18] F.*Vanhecke*: ISFV, Inhaling Singing, a New Extended Technique by Françoise Vanhecke (no.212)
- [19] S.*Zadig*: Listen to Your Own Voice-Others Do It (no.32)

Poszterek:

- [p1] P..*Amarante Andrade*: Difference in Head Position for High Notes in Successful Classical and Non-classical Male Singers (no.p.24)
- [p2] A.*Leatherland*: Text Delivery in Classical and Musical Theatre Singing. An Empirical Investigation of Differences in Phoneme Duration and Intensity in Sung Text Between Classical and Musical Theatre Genres (no. p43)
- [p3] E.*Yiu*: Is Laser Acupuncture as Effective as Traditional Acupuncture in Treating Benign Vocal Pathologies? (no.p.59)

Szerző:

Altörjay Tamás; SZTE Neveléstudományi Intézet. E-mail: tamas.altorjay@gmail.com

Zeneoktatás Luxemburgban Music Education in Luxemburg

Buzás Zsuzsa

Művészeti és Testnevelési Intézet, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar

Összefoglalás:

2013. május 29-től július 5-ig a Luxembourggi Egyetemen (*Faculté des Lettres des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Education* tanszéken) meghívott Ph. D hallgatóként végeztem kutatásokat a művészetoktatás területén, látogattam oktatási intézményeket, általános- és középiskolai ének-zene órákat, zeneiskolai és zeneművészeti szakközépiskolák szolfézs, zeneelmélet óráit, illetve hangszeres tanév végi vizsgákat, nyilvános vizsgakoncerteket.

Meghívó professzorom Dr. Damien Sagrillo volt, aki a Luxembourggi Konzervatóriumon karvezető, fagott, kamaraművészi diplomákat szerzett, majd a Kölni Zeneművészeti Főiskolán zenetörténész és pedagógiai tanulmányokat folytatott. 2003-ban nevezték ki egyetemi docensnek az újonnan alapított Luxembourggi Egyetemen. Kutatási területe igen széles spektrumú; a népzene kutatása, és digitalizálása mellett, a fúvószene területén végzett kutatásokat. Főtitkára a *Fúvós Zenei Nemzetközi Társaságnak* (*International Society for the Promotion and Research of Wind Music*), emellett zenepedagógiával, szociológiával és Luxemburg zenetörténetével is foglalkozik. Professor Sagrillo tagja több nemzetközi tudományos szervezeteknek, 2012-től vendégprofesszora a Würzburgi Egyetemnek. Kutatói munkája mellett aktív koncertező zenész, karmester, rendszeresen ad hangversenyeket Luxemburgban és külföldön egyaránt, Magyarországon is több alkalommal járt fúvószenekarával.

Közös munkánk során a zenei képességek kutatásával, feltárásával és online mérési lehetőségével foglalkoztunk, illetve célunk volt feltárni Luxemburg zeneoktatási rendszerének és a hazai zeneoktatás közös pontjait, valamint eltéréseit.

A kutatásom célja többek között egy olyan könnyen hozzáférhető, online mérőeszköz kialakítása, amely átfogó képet nyújthat a zenei képességekről, azok fejlődéséről az ének-zene oktatás, zeneművészeti szakoktatás szolfézs-zeneelmélet tantárgyak területén. Magyarországon több zenei képességvizsgálat történt az elmúlt időszakban, viszont kevesebb érintette a zeneművészeti szakoktatást. Egy hazai kutatás (Rózsáné, 2007) vizsgálta a pályaválasztás előtt álló, klasszikus zenei képzésben részesülő középiskolások zenei életútját és zenei tehetségük kibontakozását elősegítő személyiségjegyeket, viszont nem érintette a zenei képességeiket. Kutatásom során vizsgálom a hangszerjáték lehetséges transzferhatásait is.

A Luxemburgban eltöltött időszak zárásaként konferencián tartottam előadást az ott szerzett tapasztalataim összegzéséeként *Issues of Assessment of Music Education in Hungary and in Luxembourg. Impressions and Insights* címen.

Abstract:

Luxembourg was the first city to be named *European Capital of Culture* in 1995, (then in 2007) and music is one of the most important components of the country's cultural life. Luxembourg's population reaches the number of 530 000 (with 60% foreigners) in 2013, in general education (primary and secondary schools) study 85 000 pupils; 17,3% of them are involved in special music education in Luxembourg's three conservatories or in public or private music schools. Comparing the percentage of music school population in Western-

Europe, it is much higher, than in Germany (2,03%), but less than it is in Switzerland (19,2%) or in Austria (18,9%) (Sagrillo, 2012). In Luxembourg music pupils have to attend compulsory Solfège courses, where the degree of difficulty is usually approaching the academic level. In my presentation I would like to speak about the curriculum in music education of Luxembourg and about the details in connection with my research in conservatories in Hungary and in Luxembourg, as well.

Kulcsszavak: zeneoktatás, szolfézs, értékelés, Luxemburg

Keywords: music education, solfege, assessment, Luxembourg

1. Luxemburg zenetörténetéről röviden

Luxemburg kapta meg elsőként *Európa Kulturális Fővárosa* címét 1995-ben, majd Nagyszében mellett 2007-ben ismét ebben az elismerésben részesült. Szintén 1995-ben adták át a Luxemburg óvárosával szemben álló kulturális komplexumot, a Luxemburgi Filharmóniát, melynek kiváló akusztikájú nagytermében akár 1500 hallgató is részt vehet a koncerteken, illetve élvezheti a Luxemburgi Filharmonikus Zenekar hangversenyeit.

Luxemburg zenetörténete a korai középkorra nyúlik vissza. A VI. században élt latin költő, *Venantinus Fortunatus* feljegyezte írásaiban, hogy milyen nagyszerű muzsikát hallott Luxemburg területén. Ezeket az örömteli dallamokat borkészítő mesterek énekelték, melyek elsősorban az akkoriban épített, Luxemburgot és Németországot összekapcsoló Moselle folyón átívelő hídról szóltak.

Több száz évig Echternach volt Luxemburg zenei központja, a város kolostorában található a IX. században készült *Officium Sancti Willibrordi* kötet, mely számos gregorián dallamot tartalmaz. A XV. századig a tradicionális dallamokat még *moselle-frank* nyelvenadták elő, amelyből később a luxemburgi (lëtzebuergesch) nyelv is származott. Leginkább szerelemről vagy háborúkról szóló dalokat énekelték az évszázadok folyamán, a luxemburgi táj kevésbé volt ihletője a dallamoknak Luxemburgi Nagyhercegség 1815-ös létrejötte előtt.

1852-ben rendezték meg az első zenei versenyt a Nagyhercegségben, majd ettől kezdve zene- és ének-egyesületek jöttek létre az ország egész területén. A luxemburgi zeneszerzők elsősorban kórusműveket, vagy fúvós zenekari műveket komponáltak. 1863-ban létrehozták az *Allgemeiner Luxemburger Musikverein*-t, amely 1891-től az *Union Grand-Duc Adolphe* (UGDA), Nemzeti Zenei Szövetség elnevezést kapta. Ma megközelítőleg 340 zeneművészeti, kórus vagy népzenei egyesület tartozik az UGDA vezetésé alá.

Az első luxemburgi zenei fesztivált 1864. június 5-én rendezték, közel 500 énekes és 240 hangszeres részvételével, itt mutatták be az *Ons Héméch*-t, Luxemburg nemzeti himnuszát. A himnusz szövegét a luxemburgi költő Michel Lentz (1820-1893), zenéjét Jean-Antoine Zinnen (1827-1898) szerezte. A dal bemutatója Ettelbruckben volt, az Alzette és Sauer folyók torkolatánál. Magam is legtöbbször Ettelbruck általános iskolájának ének-zene óráit, illetve zeneművészeti szakközépiskoláját látogattam.

Jelentős művészeti szervezet jelenleg a *Szent Pius Unió*, ami 1969-ben alakult egyházi kórusok számára Luxemburgban. Kiadványuk, a *Musica Sacra*, 2008-ban, négy luxemburgi zeneszerző miséjét közli, repertoárja latin, német és francia liturgikus dallamokat tartalmaz.

Több ismert külföldi zeneszerző és előadóművész adott koncertet Luxemburgban. Liszt Ferenc első alkalommal 1845-ben november 25-én adott nagyszerű koncertet. 1886.

július 19-én, két héttel halálát megelőzően visszatért Luxemburgba és élete utolsó hangversenyét adta a jelenleg művészeti galériaként működő Casino Luxembourg-ban, amely homlokzatán egy márványtábla ma is őrzi Liszt Ferenc emlékét.

2. Multikulturalizmus a zeneoktatásban

Luxemburg lakossága az elmúlt években dinamikusan nőtt, jelenleg a lakosság száma eléri az 530 000 főt. Amíg 2010-ben a lakosság 43,1%-a külföldi volt, 2013-ra ez 60%-ra emelkedett. A statisztikák szerint elsősorban portugálok (79 800 fő, 15,9%), franciák (29 700 fő, 6%), olaszok (18 200 fő, 3,6%), belgák (16 700, 3,3%) és németek (12 000 fő, 2,4%) élnek Luxemburgban. A lakosság jellemzően három nyelvű, nemzetiségre való tekintet nélkül a lakosság 77%-a beszéli a luxemburgit anyanyelvi szinten, 13% pedig második nyelvként. A francia nyelvet 90%, a németet 88%, az angolt 60% beszéli.

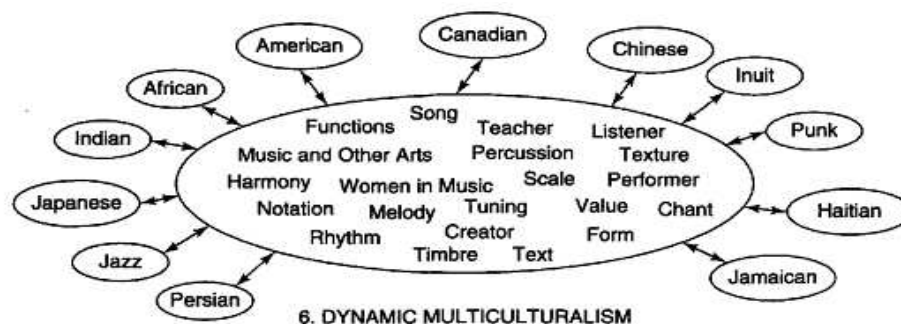
A luxemburgi művészetoktatás sokat tett a többnyelvű és többkultúrájú osztályok speciális tanítási metodikájának fejlesztéséért, a multikulturális nevelés gyakorlati megvalósításáért.

Az *interkulturális oktatás* elnevezés elsőként Amerikában terjedt el az 1920-as évektől. Hasonló tartalommal bír az 1960-as évek óta alkalmazott *multiethnic* – *soknemzetiségű* oktatás, majd a *multicultural education* 1970-től, illetve a napjainkban egyre gyakrabban alkalmazott *globális oktatás*, *global education* elnevezés.

Alapvető jellegzetességük, hogy olyan alapoktatást nyújtanak, amely mentes a rasszizmustól és a diszkriminációtól, elfogadja a pluralizmus elvét, vagyis az etnikai, nyelvi, faji, vallási, nemi, fogyatékosági sokféleséget.

Az Amerikai Egyesült Államok jelentős lépéseket tett a pedagógusképzés területén; legfőbb akkreditációs szerve, a Tanárképzés Nemzeti Akkreditációs Tanácsa (NCATE: National Council for Accreditation of Teacher Education) előírja tagjainak, hogy pedagógusképző programjukban legyen multikulturális komponens, kurzus. A pedagógusoktól elvárják, hogy megfelelő ismeretekkel és kompetenciákkal rendelkezzenek a különböző társadalmi környezetből érkező diákok kultúrájáról, sajátos világáról (Torgyik, 2008).

A zeneoktatásban *international relations in music*, *multiethnic music* vagy *multicultural music education* fogalmakat alkalmazunk. D. J. Elliott (1989) dinamikus multikulturalizmus zeneoktatási modellje szerint szükséges lenne a tanórákon a különböző zenei műfajok kölcsönhatásának vizsgálata, megjelenítése. Véleménye szerint a pedagógus feladata megerősíteni a diákok sajátos *zenei egyéniségét*, illetve a diákokkal együtt feltárni a zeneművek kulturális hátterét. A tánc, a dráma, a jelmezek részei a zeneoktatásnak, nem *zenén kívüliek*, sőt ezek azok a dimenziók, amelyek a zene természetes alkotóelemeit és értékeit alkotják.



1. **ábra:** A dinamikus multikulturalizmus modellje a zeneoktatásban
David J. Elliott, 1989

2013-ban, a luxemburgi általános oktatásban (általános- és középiskolákban) 85 000 tanuló vesz részt, 17,3%-uk részesül speciális zenei oktatásban. Összehasonlítva a zeneiskolai oktatásban tanuló diákok százalékos arányát Nyugat-Európa többi országához képest, ez az arány jóval magasabb, mint Németországban (2,03%), de kevesebb, mint a Svájcban (19,2%), illetve Ausztriában (18,9%) (Sagrillo, 2012.)

Luxemburgban a zeneiskolai, zeneművészeti szakoktatásban a hangszeres és énekes diákok, hasonlóan a magyarországi helyzethez részt vesznek szolfézs és zeneelmélet órákon. Az osztálylétszám, illetve a csoportlétszám az iskolákban nem magas; 10-12 tanuló alkotja rendszerint. Az ének-zene és az egyéb zeneművészeti órákon megvalósul a multikulturális zeneoktatási modell.

3. Mérés-értékelés a luxembourgi zeneművészeti szakoktatásban

Luxemburg három zeneművészeti szakközépiskolájában 5124 diák tanul, mely több, mint a Magyarországi 21 művészeti szakközépiskolában összesen. Ennek többek között az lehet az oka, hogy a hangszeren tanulni vágyó diákok már hat éves koruktól beiratkozhatnak a konzervatóriumba, illetve 18 év felett is tanulhatnak az intézményben.

A konzervatóriumban tanuló diákok a hangszeres, vagy énekes órák mellett részt vesznek szolfézs, zeneelmélet, lapról-olvasási, kamarazene vagy zenekari órákon. Tapasztalatom szerint, illetve ezt az erről szóló publikációk is megerősítik, a 12-14 éves diákok lapról-olvasási készség szintje közelít a zeneművészeti főiskolai szinthez. A lapról-olvasás gyakorlására számos, CD melléklettel ellátott kötet jelenik meg Luxemburgban, ugyanakkor kritikaként fogalmazódott meg, hogy e gyakorlatok erősebben kapcsolódhatnak Luxemburg tradicionális zeneművészetéhez.

A luxemburgi zeneművészeti, zeneiskolai szakoktatásban minden év végén valamennyi diák az UGDA által előírt szolfézs, zeneelmélet anyagból írásbeli és szóbeli vizsgát tesz, rendszerint június, július hónapokban. Jellemzően valamennyi írásbeli anyag három nyelven tartalmaz instrukciókat, francia, német és luxemburgi nyelven. A vizsgaanyagot hat évfolyamra dolgozzák ki, amely tartalmaz hallás utáni diktandókat, lapról-olvasási és elméleti feladatokat. A ritmikai, dallami, elméleti ismeretekre változatos formában kérdeznak rá. A magasabb évfolyamokban formatani, harmóniai ismeretek tudását is vizsgálják, elsősorban klasszikus, vagy kora-romantikus zeneműveken keresztül. Jellemzően három különböző feladatsort tartalmaz egy-egy évfolyam vizsgaanyaga.

A lapról-olvasási vizsgán a diákok évfolyamuknak megfelelő; összetett ritmusú és dallamú zeneművet vezénnyelssel együtt mutatják be a kotta háromperces átnézése után, majd

újabb 10 perces gyakorlás után a zeneművet zongorakísérettel is előadják. A zeneművekre jellemző, hogy számos C-kulcs és metrum váltás szerepel bennük.

A lapról-olvasás vizsga tartalmazza ritmuspélda olvasását is, amelyet szintén zongorakísérettel mutatnak be a diákok. A lapról-olvasás bemutatása gyakran nem tapsal, hanem egy speciális segédeszközzel, egy gumifelülettel ellátott műanyag ütővel történik, amelyet Brüsszeltől rendelhetnek meg a zenepedagógusok. A szolfézs vizsgák az írásbeli és lapról-olvasási feladatok mellett kórusművek éneklését is tartalmazzák.

A hazai szolfézs-zeneelmélet vizsgákkal összevetve Luxemburgban nem az iskolák pedagógusai által, hanem központilag összeállított feladatokat kapnak a diákok, így az összehasonlításra is nagyobb lehetőség nyílik.

The image shows a rhythm exercise on a single staff with a 4/4 time signature. It is divided into four sections, each starting with a measure rest:

- Section 1: Starts with a 4-measure rest, followed by a sequence of eighth and sixteenth notes.
- Section 2: Starts with a 4-measure rest, followed by eighth notes, a triplet of eighth notes, and a 6-measure rest.
- Section 3: Starts with a 9-measure rest, followed by eighth notes and a 6-measure rest.
- Section 4: Starts with a 14-measure rest, followed by eighth notes and a final whole note.

1. példa ritmus-olvasásra, 4. évfolyam vizsgaanyaga, 2012

Marche ♩=100

8 *f* *p*

15 *mf* *mf* poco rit. 2

22 *f*

26 poco rit. **Andante cantabile** ♩=84 *p*

33 poco accel.

38 **Tempo rubato** **A tempo** *p* *f*

43 poco rit. **A tempo** *p*

49 poco rit. **Tempo I** ♩=100 *f*

55 2

2. példa lapról-olvasásra, 5. évfolyam anyaga, 2012

4. Számítógéppel segített mérés-értékelés

Az 1990-es évek elején kezdődött meg a számítógépek térhódítása az oktatásban alkalmazott mérések területén, ekkor terjedtek el a számítógépek. A hagyományos papír-ceruza adatfelvétellel történő vizsgálatokban is nélkülözhetetlen szerepet tölt be a számítógép. Általában azon történik a feladatok végső formába öntése, az adatok rögzítése, elemzése, a visszajelzések elkészítése.

Technológia-alapú mérés-értékelésről abban az esetben beszélünk, ha maga az adatfelvétel során is és nemcsak előtte, illetve utána kap fontos szerepet a technológia. A számítógépes, vagy papír-ceruza alapú tesztelések összehasonlításával és hatékonyságával kapcsolatban is számos tanulmány foglalkozott az utóbbi időszakban.

Az Egyesült Államok Európa előtt jár ezen a területen, az online, számítógép-alapú vizsgáztatás annyira elterjedt és alkalmazott Amerikában, hogy iparágak épültek köré, melyek az online feladatok írásával, különböző tesztelő szoftverek készítésével, fejlesztésével foglalkoznak (Molnár, 2010).

Európában Luxemburg vezeti a mezőnyt, itt már megtörtént a papír-ceruza tesztekéről a számítógép-alapú tesztelésre való átállás, sőt, bevezettek egy országos online mérésre alkalmas rendszert. A rendszer egyszerre képes tesztelni a teljes luxemburgi populációt, majd a teszteredményekről automatikus visszajelzést készít a tanárok részére. Ezt a rendszert adaptálta többek között az OECD PISA 2009 Electronic Reading Assessment (ERA – számítógépes olvasás-felmérés), illetve az OECD PIAAC (Program for International Assessment of Adult Competencie, felnőtt kompetenciák felmérése) is (Molnár, 2010).

Ugyanakkor a számítógépes tesztelés kevésbé érintette a luxemburgi zeneoktatás területeit. A zeneiskolai szolfézs és az ének-zene órákra jellemző a különböző ritmushangszerek gyakori használata, ugyanakkor az információs és kommunikációs eszközök még kevésbé elterjedtek, melyek hatékonyan segítenék a diagnosztikus mérések megvalósítását.

5. További feladatok, kutatási területek

Egy korábbi kutatásomban a zenei képességek tényezőit online kérdőív segítségével vizsgáltam a zeneművészeti szakközépiskolában. A kérdőív a Kodály koncepció, Hollenbeck (2008) kérdőíve alapján és a Nemzeti Alaptanterv a zeneművészeti szakközépiskolai szolfézs tantárgyra vonatkozó követelményeinek a gyakorlattal való összevetése alapján épül fel. Az eredmények ellenőrzését, illetve a nyomon követés megvalósítását egy összetettebb, részletesebben kidolgozott szolfézs feladatokat tartalmazó programmal lehet megvalósítani, ilyenek például az *Earmasterpro*, vagy a *GNU Solfege* angol nyelvű programok.

Az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolában egy új elektronikus készségfelmérő rendszer kidolgozására került sor az elmúlt években, az új platform neve eDIA (*e-Diagnostic Assessment Platform*), mely jelentős mértékben hozzájárulhat oktatási rendszerünk fejlesztéséhez. Az eDIA a teszten kívül lehetőséget nyújt a szolfézsoktatással kapcsolatos zenei képességfejlesztő feladatbank létrehozására is. Az ide feltöltött zenei képességeket mérő feladatokon keresztül lehetőség lenne vizsgálni és összehasonlítani a luxemburgi és a hazai zeneművészeti szakoktatásban résztvevő hallgatókat. A tesztelés adaptív jellegű lenne. Az adaptív tesztelési technika alkalmazása során a teszt feladatai nem előre meghatározott sorrendben követik egymást, hanem azokat a feladatbankból választják ki a tesztmegoldó korábbi feladatokon nyújtott teljesítménye alapján. Például feladatszintű adaptivitás esetén, amennyiben a tanuló meg tudja oldani a teszt egy feladatát, akkor egy nehezebbet kap, ha

nem, akkor könnyebbet. Ezen algoritmus alkalmazásával a tesztelés végén minden tanulóhoz hozzárendelhető egy képességszint, melynél könnyebb feladatokat nagyobb valószínűség mellett old meg helyesen, mint helytelenül (Magyar, Molnár, 2013).

A jövőre vonatkozóan mindenképp további vizsgálatok és elemzések javasoltak, több kutatási kérdés, feladat felmerülhet. Többek között, a teljesség igénye nélkül: a különböző évfolyamok eredményeinek összehasonlítása, a háttérváltozók elemzése (érdemjegyek, nemi különbségek) vagy a zenei képességek összefüggéseinek kimutatása, mely megvalósítható mind a luxemburgi, mind a hazai zeneművészeti szakoktatásban.

Irodalomjegyzék

Elliott, D.J.: Key Concept in Multicultural Music Education. *International Journal in Music Education*, 13, 15. 1989.

Magyar, Á., Molnár Gy.: Számítógép alapú adaptív és rögzített formátumú tesztelés összehasonlító hatékonyságvizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 113,3. 181-193. 2013.

Molnár, Gy.: Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi. *Iskolakultúra*, 7-8, 22-34. 2010.

Rózsa, L.: A zenei tehetség fejlődését és kibontakozását befolyásoló tényezők vizsgálata. Doktori értekezés, 68. Debreceni Tudományegyetem, 2006

Sagrillo, D.: Music Education in Luxembourg: A Critical Review. *International Aspects of Music Education*, 1, 76. 2012.

Torgyik, J.: Multikulturális nevelés, interkulturális tartalmak. in: *Multikulturális tartalmak a pedagógiában*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest, 14. 2008.

Szerző

Buzás Zsuzsa:

Művészeti és Testnevelési Intézet, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar

Lakcím: 6723 Szeged, Gyöngyvirág utca 7. a.

buzas.zsuzsa@tfk.kefo.hu

A zenei nevelés közoktatási funkcióit és programját meghatározó oktatáspolitikai és pedagógiai tévképzetek

Educational Policy Concepts about the Function and Programme of Music Education

Gönczy László

SZTE Zeneművészeti Kar – Neveléstudományi Doktori Iskola

Összefoglalás: A magyar zenei nevelés programját a Nemzeti Alaptanterv határozza meg. Mind a 2007-es, mind a 2012-es verzió különleges fontosságot tulajdonít a művészetek, ezen belül a zene iskolai jelenlétének, utal annak zenén túli képességfejlesztő hatásaira is. A konkrétumokat azonban pontatlan, illetve rosszul definiált fogalmak terhelik. Tisztázatlan marad a zenei írás-olvasás jelentősége; elkülönített tevékenységként jelenik meg az aktív zenélés, és a zenehallgatás. A kitűzött célok elérésének időszükségletével egyáltalán nem számol a tanterv, az ennek felméréséhez szükséges zeneiskolai tapasztalatokkal és tudományos eredményekkel sem.

A cikk reflektál a zenei nevelésnek az iskola egészében elfoglalt helyzetére, ide értve az 1920-as évek óta megfogalmazott iskolakritikai észrevételeket, és azokat a társadalmi és gazdasági körülményeket, amelyek nehezítik a szociális és kulturális értékek képviseletét.

Abstract: The Hungarian musical education program is specified by the National Curriculum. Both the 2007 and the 2012 versions assume particular importance in the arts, including the presence of music in the school. Both refer to the effects of development -inside and outside of musical skills' territory. However, the text shows confusion about the practice of musical mastery. The terms used are sometimes inaccurate and poorly defined. The importance and role of musical reading/writing remains unclear. The texts separate in the active music making and music reception, while these forms of activities are being developed in each other. If one wants to reach the purposes outlined, should be considered the time-requirements of both specific musical activities, as well as the development of musical skills. Attention should be focused of basic music-school experiences as well as the results of pedagogy (as cited works of Carroll, Bloom, Sloboda, Howe and Davidson, and many of Hungarian publications about Kodály-concept, skill-development).

The second part of the lecture shortly analyzes the status of music education among other subjects. Criticism of the school system since the 1920s points out the lack of holistic thinking, and concerned with how societies could maintain their integrity and coherence in modernity. Post-modern and New Age greatly increased the difficulties of education in representation of cultural and social values. The music education could help in solving problems of recent societal crisis, but economic constraints lead to short-term thinking and rapid profit, thus the concept of "useful knowledge" does not match the needs of music education.

Kulcsszavak: Nemzeti alaptanterv, zenei nevelés, Kodály-koncepció

Keywords: National Curriculum, musical education, Kodály-concept

1. Bevezetés

Kodály Zoltán szülővárosában, a Kodály-pedagógia adekvát közegét jelentő innovatív iskola prototípusát megteremtő városban zenepedagógiai tárgyú gondolatmenetbe kételyek nélkül vonhatjuk be a muzikológia jelesei megközelítéseit. Tehetjük ezt annál inkább, hiszen maga Kodály sem másként: zeneművész-szakmája magas szintű gyakorlásának 'melléktermékeként' (bölcsezi képzettségét is hasznosítva) jutott pedagógiai konklúzióihoz, amelyek így szükségszerűen kerültek alkotótevékenysége középpontjába, és amelyek utóbb a neveléstudomány kvantitatív eszköztárával is igazoltattak [1]. Mellesleg az 1920-as években kibontakozó más jelentős európai zenepedagógiai koncepciók megalkotói is gyakorló, jelentős zeneművészek voltak, így *Kodály* mellett *Émile Jacques-Dalcroze* vagy ritkán emlegetett, bár fontos példaként *Paul Hindemith* is.

Már-már hungarikumként tekinthetünk arra a diszkrepanciára, amely egyfelől a *Kodály-pedagógia* lelkes nemzetközi fogadtatása és tudományosan mért hasznossága, másfelől a megvalósításának mind szűkebb teret engedő oktatáspolitikai és pedagógiai praxis között feszül. 1980-at tekinthetjük a Kodály-pedagógia, illetve általánosan a zenepedagógia működési zavarairól folytatott hazai diskurzus kezdő évének [22]. Kétségtelen, hogy az azóta eltelt több mint három évtized során a zenei nevelés feltétel-rendszerében a háttérváltozók széles skáláját érintő radikális változások következtek be, miközben maguk az észlelt problémák is változtak (lényegében eszkalálódtak). Meglehetősen friss adatok bizonyítják [16] [17], hogy a zenei köznevelés ügye a hatvanas-hetvenes évek ígéretes periódusa után zenész-nézőpontból feldolgozhatatlan kudarchoz vezetett. Visszatekintve kijelenthető, hogy a hatékony problémamegoldás eszközeit az időszak egyetlen metszetében sem sikerült feltalálni. Bár a külső változások átszínezik a diagnózisokat és értelmezéseket, a visszatérő elemek nagy száma csaknem statikus tehetetlenség állapotára enged következtetni.

Egyes zenetörténeti és tágabb kultúrtörténeti elemzések, melyek éppen a háttérváltozók tárgyában kínálnak releváns értelmezési keretet, elvezetnek a kvantitatív módszerekkel el nem érhető összefüggésekig – a tünetekről az okokra irányítják gondolkodásunk fókuszát. Jelen terjedelemben e lehetőségnek csupán töredékével élhetünk. Első lépésként a magyar közoktatás zenei nevelési célrendszerét rögzítő *Nemzeti Alaptanterv* (2007, 2012) vonatkozó passzusait a zenetanulás alapvető sajátágaival összevetve mutatunk rá ama tévképzetekre, amelyek a megfogalmazott célok szempontjából eredménytelen alkalmazáshoz vezetnek. A második lépés szembesülés lesz a muzikológia iskolakritikai nézeteivel; ezek értelmében a NAT programjában észlelhető koherencia-hiány, szakszerűtlenség és voluntarista attitűd lényegében harmonikusan belesimul a jelenkori tömegoktatás általános igény szintjébe és normarendszerébe.

2. A zenei nevelés cél- és eszközrendszere a NAT értelmezésében

A NAT két utolsó változata *Művészetek* fejezetei eltérő érvrendszerrel, de egyaránt meggyőzően mutatnak rá a művészeti nevelés kiemelkedő fontosságára. A képességfejlesztés, valamint az aktív, gyakorlati tevékenység jelentőségének felismerése mindkét megfogalmazásból kitűnik. „*A művészeti nevelés lényege, hogy a művészetet a gyermek nevelésének középpontjába helyezi. Az aktív művészeti tevékenységek, a készség-, képességfejlesztés szisztematikus rendje lehetőséget ad a művészetek tartalmi befogadására, s általa az egyéni továbbfejlődésre*” (2007). *A művészeti tevékenységek semmi mással nem pótolható szerepet játszanak az ízlés, a képzelőerő, az árnyalt kifejezés képességének fejlesztésében. [...] elengedhetetlenek a figyelem, az emlékezet, valamint a kooperációs és*

kommunikációs készségek fejlesztése szempontjából is. [...] A művészetpedagógia valamennyi ágának közös vonása a gyakorlat- és tevékenységközpontúság” (2012). A korábbi változatban hangoztatott *középponti jelentőség* az európai iskolakultúra ókorig visszatekintő hagyományából, a 20. század életreform-mozgalmainak célrendszeréből, valamint a modern neveléstudomány kutatásaiból egyaránt következhetne, a területhez rendelt időkeret ismeretében azonban e mondatot szarkasztikus megnyilvánulásként lehet minősíteni. Bár az új NAT a *mindennapos művészeti nevelés* (gyakorlatba ültetését illetően kifejtetlen) gondolatával optimista értelmezésben tágabb keretet ad a zenei nevelésnek, a teljes művészeti neveléshez rendelt időarányok ismeretében (1-4.: 10-18%; 5-6.: 10-16%; 7-8.: 8-15%; 9-10.: 9-15%; 11-12.: 5%) továbbra is illuzórikus a zene személyiségfejlesztő hatásával kapcsolatos előzetes tudásunk érvényre jutását várni.

Az *Ének-zene* részterület programjának megfogalmazásában ismét eltérő konkrétumokkal, de lényegileg hasonló célok tételezésével találkozunk. „*A zenei élmény személyiség- és közösségformáló erejének pedagógiai jelentősége messze túlmutat a zenélés tevékenységén. A zenei nevelés kiemelten fontos része az iskolai tantervnek; a zene az érzelmi intelligencia, az önismeret, az empátia, a figyelemirányítás fejlesztésének eszköze (az érzelmek, a nyitottság és a figyelem iskolája)*” (2012). Új elem annak hangoztatása, hogy „*az aktív zenélés, különösen a társas zenélés jóval több élményt képes nyújtani a résztvevőknek, mint a zenehallgatás önmagában. Az aktív közös zenélés mint csapatmunka és közösségi élmény a hátrányos szociokulturális státusú fiatalok felzárkóztatásának is a leghatékonyabb eszközei között szerepel.*” Hogy ez a tény eddig mennyiben épült be a hazai pedagógus-társadalom világképébe, tehát mennyiben vág egybe az iskolavezetéssel és a szaktanári hierarchiával kapcsolatos napi tapasztalatokkal, ezáltal mennyiben hatja át a gyerekek által megismert pedagógiai tereket, azt az ének-zene szaktanároktól lehet megkérdezni. A közelmúltban általam felvett, még publikálatlan kismintás (n=30) tanári interjú-anyagból inkább a tantárgy és tanárai periférikus, elhanyagolt és kiszolgáltatott helyzetére lehet következtetni.

Minthogy a tantárgyi program határozottan Kodályra hivatkozik („*ének-zenei nevelésünk alapja a Kodály-koncepcióra épülő zenepedagógiai gyakorlat, azaz a teljes embert fejlesztő pedagógia*”), érdemes tisztázni a kodályi pedagógia kritériumait. Ahogy azt korábban kifejtettem [14], e kritériumok csak az ének-zene tagozatos általános iskolák révén teljesülhetnek. Erről árulkodik az a rendszerint ignorált tény is, hogy *Barkóczi és Pléh* longitudinális mérése [1] a nem tagozatos osztályokat a Kodály-pedagógia *kontrollcsoportjaiként* használta. Kodály szakadatlanul hangsúlyozta a *kora gyermekkorban* kezdett, a felnőtt-kor határáig vezető, *napi rendszerességű és gyakorlat-központú* zenélés nélkülözhetetlenségét a megfelelő eredmények elérése céljából. Hogy ezt a kritériumrendszert sem az oktatásirányítással, sem a pedagógus-társadalommal nem sikerült mindmáig megismertetni, nem jogosít fel arra, hogy Kodály nevét védjegynek használjuk egy; az ő elképzeléseit torzító, csak másodlagos elemeiben érvényesítő, így nem kellő hatékonyságú praxis legitimálására.

A NAT szerkezeti felépítése a zeneelméleti szakirodalommal több ponton is inkohérens viszonyt mutató terminológiára épül. Megkülönböztetve a *zenei reprodukciót* és a *zenei befogadást*, az előbbinél valójában az *interpretációra* utal, amikor az *éneklés* és a *generatív, kreatív zenei tevékenység* fejlesztési feladatait említi. Az interpretáció és a reprodukció között a konszenzusos muzikológiai felfogás szerint annak alapján tehetünk különbséget, hogy előbbiből éppen a *kreatív* mozzanatot kivonva kapjuk az utóbbit. Akkor viszont értelmezhetetlenné válik a kreatív zenei tevékenység igénye, még akkor is, ha (vitatható, mellérendelő szerkezetben) a dokumentum a *generatív* kreativitást jelöli meg elérhető célként. A reprodukcióként felcímzett tevékenységi kör legtalányosabb eleme az ún. *felismerő*

kottaolvasás. Ezzel a NAT olyan reflektálatlan pedagógiai fogalmat dob a köztudatba, amely szaktudományi nézőpontból értelmezhetetlen. A hangzó zene és a kotta kapcsolatrendszerének fejlesztése a zenepedagógia alapvető feladatainak egyike: a zene eltérő reprezentációs formáinak egymásra vonatkoztatási képessége nélkül a zenei analfabétizmus szintjén rekedünk meg. A pedagógiai szituáció analóg a *betű – szó – mondat – szöveg – szövegértés – szövegalkotás* összefüggésrendszerével. Az utóbbi tíz évben nyilvánosságra került egyes vélemények kétségbe vonják a zenei analfabétizmus felszámolására irányuló törekvés realitását, a NAT pedig a Kodály óta használatos, konszenzusos és jól definiált fogalmat – *zenei írás-olvasás* – cseréli le. A helyzet valójában egyszerű. A kultúra – ezen belül a művészetek – meghódítani kívánt területeinek kiválasztása szabja meg a választott célok adekvát eszközrendszerét. Számos olyan zenei kultúrkör létezik, amely az írásbeliség segédlete nélkül hagyományozódik, így feltárásához sincs okvetlenül szükség a reprezentációs szintre. (Ide tartozik a népzene megannyi megjelenési formája, és napjaink populáris zenéje a maga egészében.) Azonban a NAT által központi jelentőséggel megismerni rendelt zenei anyag – az európai műzene – strukturáltságának, anyag-kezelésének, formavilágának lényegi vonásait meghatározó reprezentációs formaként közvetíti a kotta. Az irodalmi/nyelvi analógiához visszatérve: népmese-anyag pusztán verbális csatornákon tovább örökíthető, ezzel szemben Dante, Goethe, Thomas Mann vagy a kortárs irodalom funkcionális analfabéták számára aligha megközelíthető.

Következésképpen a kottaolvasást a „reprodukciónhoz” sorolni tévedés; a kottaismeret határ-helyzetében, kétirányú közvetítőként pontosan annyira releváns az aktív zenei tevékenységek körében, mint amennyire a befogadás szférájában. A közoktatás rendszerében felbukkanhatnak különleges képességű gyerekek, akik Palestrina, Bach, Mozart vagy Bartók zenéjének szemantikáját, szemiotikáját pusztán auditív találkozások révén képesek elsajátítani, de hozzájuk igazítani az érintett alapsokaság zenepedagógiáját a realitás figyelmen kívül hagyása. És ezért kell kritikával illetnünk a „befogadói kompetenciák fejlesztése” mögött húzódó gondolkodásmódot. Az eddigiekből egyenesen következik, hogy az interpretálás, a generatív alkotótevékenység és a befogadás egységes tevékenységi kör elemei; kölcsönösen feltételezik és fejlesztik is egymást.

A 2007-es NAT konkrét megfogalmazásai olyan interpretációs, improvizációs, zenehallgatási, hallási, kottaismereti készségek kiépülését tüzték ki célként, amelyek intenzív zeneiskolai képzésben *a közoktatási órakereten felüli* 540-960 órás kontakt-órakeretben és jelentős otthoni időráfordítással is csak a kiemelkedő képességű gyerekekkel elérhető. Ehhez a teljes képzés során 3-400 órányi időkeretet határozott meg [13]. Tetézte ezt olyan nagyvonalúan vázolt igények rögzítése, mint „*távoli kontinensek zenei nyelvének megismerése*”. A dilettantizmus lelepleződése alóli kibúvót természetesen a megismerés fogalmának definiálatlansága kínálja – erről később még lesz szó. Okom van feltételezni, hogy a 2012-es változat kevesebb konkrétumot tartalmazó, Európára koncentrált, a megismerés határait szűkebbre vonó jellege inkább a szakterülettől jóval távolabb álló aspektusokból következő döntések következménye, semmint gondos, a mediánból számolt időmérés-készítés eredménye.

Az eddigieket összegezve tehát: a művészeti illetve zenei nevelés helyének, szerepének és súlypontjainak korrekt, meggyőző kifejtéséhez képest a konkrét fejlesztési feladatok meghatározása korrekciót igényelne két okból. 1.) A fogalmi koherencia hiánya, rosszul definiált fogalmak használata nehezíti az értelmezést, valamint 2.) nincs nyoma a program egyes elemeihez kapcsolódó időszükséglet mérlegelésének, márpedig ennek hiányában a pedagógiai voluntarizmus és a rendszer-szinten beépített kudarc csapdájába kerülünk. Első lépésként meg kellene kísérelnünk gondosan tisztázni a célok, a módszerek és az időkeret összefüggéseit. Ebben hasznos volna figyelembe venni a következőket:

1. *Carroll* modelljét [4], a ráfordított és az elsajátításhoz szükséges idő arányával, összetevőik elemzésével.
2. *Bloom* modelljét [2] [3] (*mastery learnig*), kiegészítve az egymásra épülő, ezért nélkülözhetetlen tudás- és képességelemek mint komponensrendszerek vázlatával.
3. A hazai zeneiskolai képzésből meríthető tapasztalatokat a zenei írás-olvasás, az elemi intonációs és ritmikai készségek elsajátítási folyamatairól, azok időmérlegéről.
4. *Sloboda* [21] tanulmányát a zenei jártasság, ezen belül *egyetlen* zenei nyelv elsajátítási módjáról – ennek lényege, hogy a kultúrába tagozódás (környezeti hatások), az explorációs készlet, a bevonódás (intrinzik motiváció) és a tartós, jelentős idő-ráfordítás együtt vezet eredményre.
5. *Howe* és *Davidson* [15] kutatását a zenetanulás időmérlegének és eredményességének összefüggéseiről.
6. A generatív nyelvelmélet fogalomrendszerét, átültetve azt a zene területére. A *performancia* a generatív kreativitás: ismert zenei-nyelvi elemekkel, ismert szabályszerűségek figyelembe vételével történő eseti, spontán megnyilvánulások kulcsfogalma. A *felszíni* és *mélystruktúrák* megkülönböztetése hasznos egyfelől a stílus-független akusztikus hangrendszeri alapok, metrikai alapstruktúrák, másfelől a stílár-nyelvi fejlődéshez köthető jellegzetességek (így a tonális gondolkodás kiépülése, a funkciós harmóniarend, vagy a tonalitás felbomlása és új hangrendszerek megszilárdulása), végső soron a zene stíluskorszakainak elemi szintű megismertetése szempontjából.
7. Gyakorlat-központú tevékenységről lévén szó, konzultációs anyagot szolgáltat az idegen nyelvi kommunikáció követelményrendszere és módszertana.

3. Interiorizált tudás vagy „műveltség”?

A zenetanulás olyan bevonódásra, intrinzik motivációra, személyes tapasztalatszerzésre és élmény-gyűjtésre felépített folyamat, amelynek során összetett kognitív és érzelmi folyamatok révén fokozatosan épül ki a gyermekben a zenei kompetencia és performancia, szükséges technikai apparátusával együtt. Ez, miként az anyanyelv vagy a későbbi idegen nyelv(ek) elsajátítása, időigényes, ráadásul egyénileg eltérő idő-szükségletű folyamat. Sajnos, amíg a nyelvtanítás esetében az iskola akár csak szerény eredmények reményében is kénytelen számolni ezzel a feltétellel, az ének-zene programban permanensen a vágyvezérelt gondolkodás érvényesül. Az idegen nyelv elsajátíttatása ma már keményen érvényesülő társadalmi elvárás, miközben a zenei nevelés révén elérhető jelentős társadalmi haszon oly mértékben kívül esik az oktatásirányítás, a más szakos pedagógusok, valamint a szülők többségének látókörén, hogy a deklarált fontosság a gyakorlatban még látszólag sem érvényesül.

Lényegi különbség van a zenei gyakorlatban való jártasság, azaz a zenei cselekvőképesség és a zene „műveltségi anyagként” való megismerése között. A zenei műveltség rosszul definiált fogalma arra a tévképzetre épül, hogy *zeneértés* – azaz a zene jelrendszerében, strukturális jellemzőiben való eligazodás – nélkül is befogadhatóak, emocionálisan átélhetőek a zenei folyamatok. Ennek gyökeresen ellentmondva *Sági Mária* [19] komplex kutatási folyamatot épített arra a tényre, hogy a zenei (generatív) kreativitás lehetőségei és a zene befogadási korlátai között szoros kapcsolat van – ahogyan a nyelvi performancia és a szövegértés között is. A nagy zenepedagógiai rendszerek – köztük a legkomplexebben Kodályé – túlmutatnak a zenébe való bevonódás, a zenei aktivitás határain

is, azok mai értelmezésünkben *életreform*-koncepciók [18] [19]. „Kodály tényleges zeneoktatási reformjai csupán következményei voltak egy komplex életstratégiának, és végső soron arra a kérdésre feleltek, hogy hogyan kell élni. De hát felelhet-e más kérdésre az oktatás? Oktatás talán igen, nevelés viszont nem” [11]. A „módszerre” redukált tanári cselekvés ebben az értelemben a kodályi program feladása, ahogy azt az utóbbi huszonöt év elemzéseire rendre megállapítják [5] [6] [7] [9] [10] [11] [12] [14]. Ezek fényében a NAT imént bemutatott tévedései és hiányosságai a zenepedagógián messze túlmutató rendszer-szintű problémákra utalnak. A következőkben összefoglalom a legfontosabb megállapításokat:

- Az életreform-mozgalmak a kultúra és a társadalom kapcsolatrendszerének díszfunkciói mögött az egyéni lét morális deficitjét tételezték, s e két problémára közös megoldásokat kínáltak.
- Az életreform-koncepciók megalkotói alapvetően bizalmatlanok voltak a ’hivatalos’ kultúra-terjesztés intézményei iránt, ezért igyekeztek saját, alternatív hálózatukat megszervezni. (Ebben a tekintetben Kodály kénytelen volt kivételt tenni, minthogy csak a teljes társadalmat átfogó zenekultúra megteremtésében látta a kibontakozás lehetőségét.)
- A modern tömegtársadalmak az iskolát súlyos szerepkonfliktusba kényszerítik, amennyiben a társadalmi hasznosság elvének kényszere ütközik a személyiség kibontakoztatásának, az élő kultúra átörökítésének követelményeivel. Az iskolafenntartó mögött álló azonnali gazdasági, piaci érdekek ütköznek a hosszú távú gondolkodás és a humán erőforrások fejlesztése érdekeivel.
- A szaktudományi elvárások nyomán kialakult tantárgyi struktúra közismerten gátja az egészséges gondolkodás és az interiorizálódás folyamatainak. Általában homályban marad, hogy az „ismereteknek” hol a helyük és értelmük az egyén életében. Az elsődleges élmény helyét a másodlagos műveltség foglalja el (a tudásról írott könyvek ismerete).
- A posztmodern és *new age* értékviszonyok következménye, hogy a gyerekek nézőpontjából az iskola a való élettel szembenálló, dualisztikus pozíciót foglal el [8]. Ennek egyenes következménye, hogy az iskola által közvetített/képviselet kultúra hitelessége, komolyan vehető volta folyamatosan megkérdőjeleződik.
- Az anómia viszonyai között szükségszerű a kulturális erózió. „Kodály még egyfajta széles körű (látens vagy nyílt) meggyőződésre számíthatott, mely szerint a „kulturált” ember érték, a kultúrához a zene valamilyen fokú ismerete hozzá tartozik” [7]. „Megegyezésem etikai normák nélkül maguk a tárgyi ismeretek is értelmetlen információk darabjaira hullnak szét. Ma az értékek szabad választhatósága pontosan értékétől fosztja meg azt, amit vele felruháznak. [...] Érték mögött mindig közösség áll, és ha az értékek szabad választhatóságban megtestesülő viszonylagossága és felcserélhetősége egyenesen támogatott, akkor ezzel a magányos ember kétségbeesett életstratégiája válik normává” [11].

Hogy ezek után naivitásnak vagy cinizmusnak tekintjük-e az ok-okozati kapcsolatok meg nem értésében, illetve a célok és eszközök illeszkedésének kontrollálatlanságában manifesztálódó praxist, végső soron mindegy. A kísérletek híján semmihez nem köthető, idegenszerű kémia- és fizika-tananyag társaságában jól megfér a zeneértés, zenei élmény garanciája nélkül bemagoltatott, de jól tesztelhető zeneszerző-életrajzok és zenei műszavak sokasága, a tanári lelkiismeret megnyugtatóására pedig bármikor fellapozhatók a NAT magasztos célkitűzései.

4. Összegzés

A Nemzeti Alaptanterv sem 2012-es, sem korábbi verziójában nem ad szilárd alapot egy társadalmi léptékben is hasznos zenepedagógiai program megvalósításához. A Kodály-koncepció kritérium-rendszerével nem számol (erre irányuló határozott oktatáspolitikai szándék nélkül ezt nem is teheti), így annak igazolt hatásai nem érvényesülhetnek. A használt fogalomrendszer, benne egyes rosszul definiált fogalmakkal, csekély kapcsolatot mutat a kurrens zeneelméleti, muzikológiai szemlélettel csakúgy, mint a neveléstudomány utóbbi fél évszázadának releváns eredményeivel. Így nem segítheti az ének-zene tanárokat a hatékony munkavégzésben, a napjainkat jellemző szerepkonfliktusok feloldásában, az érték-relativizáló társadalmi környezet negatív hatásainak kompenzálásában, abban, hogy fontos szerepet vállalhassanak a művészetekkel aktív kapcsolatot ápoló autotelikus, autonóm személyiségek felnevelésében.

A zenei nevelés problémái nagyrészt az értékeszme és a jelenkori társadalom antagonisztikus viszonyára vezethetők vissza. A természetes explorációs folyamatokra építő megismerés, az ebből fakadó interiorizált ismeretek és koherens világkép kialakítása ma jelentős akadályokba ütközik. A zenei nevelés önmagában is elősegíthetné e probléma orvoslását, azonban egyfajta csapdahelyzetben, a szükséges működési feltételek híján nem kap esélyt jótékony hatásának érvényre juttatásához, így rendszer-szinten jobbra maga is csak a tudásról szerzett tudásra redukálva mutatkozik meg a gyerekek előtt.

Irodalomjegyzék

- [1] Barkóczi I., Pléh Cs.: Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata, Kodály Intézet (1977), Kecskemét.
- [2] Bloom, B.: Learning for mastery, Evaluation Comment, 1. (1968) 2. sz. 1-5.
- [3] Bloom, B.: Mastery learning, Holt, Rinehart, & Winston, New York (1971).
- [4] Carroll, J. B.: A model of school learning, Teachers College Record, 64. (1963) 723-733.
- [5] Dobszay László: Zene és humánium, Muzsika, 31. (1988) 9. sz. 3-5.
- [6] Dobszay László: Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról, Kodály Intézet (1991), Kecskemét.
- [7] Dobszay László: Kései utóhang, Muzsika, 53. (2010) 2-3. sz.
- [8] Dohány Gabriella: A zenei műveltség értelmezésének lehetőségei, Magyar Pedagógia 110. (2010) 3. sz. 185-210.
- [9] Dolinszky Miklós: Iskola és közészer, Muzsika, 36. (1993) 2. sz. 4-9.
- [10] Dolinszky Miklós: Legyen-e a zene mindenkié? In: A Mozart-úrhajó. Esszék, Jelenkor Kiadó (1999), Pécs. 77-85.
- [11] Dolinszky Miklós: A Kodály-pedagógia. Parlando, 49. (2007) 6. 13-20.
- [12] Gönczy László: Kodály zenepedagógiai öröksége a 90-es években, Muzsika, 35. (1992) 3. sz. 6-9.
- [13] Gönczy László: Multikulturalitás és zenei nevelés, MTA Országos Neveléstudományi Konferencia, Veszprém (2009).
- [14] Gönczy László: Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon, Magyar Pedagógia, 109. (2009) 2. sz. 169-185.
- [15] Howe, M. és Davidson, J.: The Early Progress of Able Young Musicians. In: Sternberg, R. és Grigorenko, E. (szerk.): The Psychology of Abilities, Competencies, And Expertise. Cambridge University Press (2003).
- [16] Janurik Márta: Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon, Magyar Pedagógia, 107. (2007) 4. sz. 295-320.
- [17] Janurik Márta: Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? Új Pedagógiai Szemle (2009) 7. sz. 47-64.

- [18] Pethő Villő: Az életreform és a zenei mozgalmak, Iskolakultúra (2009), 1–2. sz. 3–19.
- [19] Pethő Villő: Kodály Zoltán és követői zenepedagógiájának életreform elemei, PhD értekezés, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola (2011).
- [20] Sági Mária: Zenei generatív készségek kísérleti vizsgálatának összefoglalása, Népművelési Intézet (1980), Budapest.
- [21] Sloboda, J.: Musical expertise. In: Ericsson, K. és Smith, J. (szerk.): Toward a general theory of expertise. Cambridge University Press (1991). 153-171.
- [22] Szabó Helga: Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskola alkalmazásában, Muzsika, 23. (1980) 2. sz. 1-5.
- [23] Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László: Zenei képességek és iskolai fejlesztés, Magyar Pedagógia, 105. (2005) 2. sz. 207–236.

Szerző

Gönczy László: Zeneelmélet Tanszék, Zeneművészeti Kar/ Neveléstudományi Doktori Iskola, Szegedi Tudományegyetem. Szeged, Magyarország. E-mail: gonczy@freemail.hu

Az akusztika, mint a hangok fizikája

The acoustic as the physics of sounds

Rácz László

Dugonics András Piarista Gimnázium, Szeged

Összefoglalás:

A hang létrehozása, egységekre rendezése, több hang együttes megszólaltatása oly módon, hogy az esztétikai élményt adjon, a művészet feladata. A hang kialakulásának, terjedésének, együttes hatásának a vizsgálata, matematikai formulákkal történő leírása a tudomány feladata. A tudomány oldaláról megközelítve a témát egyszerű, könnyen bemutatható kísérletekkel szándékozom a hangok létrehozását, és együttes hangzásukat szemléltetni. A jelen tanulmány első részében a rezgéseket, hullámokat leíró fizikai mennyiségeket, törvényszerűségeket ismertetem. A következő rész a hanggal kapcsolatos fogalmak, jelenségek leírása. Ezután néhány, a hanggal kapcsolatos kísérletet mutatok be, amelyeknek megadom a fizikai és matematikai magyarázatát, levezetését is. Végül a hangszerek megszólalásáról írok néhány gondolatot.

Abstract:

The creation of a sound, the settlement units, multi-sounding voices combined in such a way as to provide an aesthetic experience is the task of art. It is the task of science to analyse and describe the creation and spreading of the voice with mathematical formulas. I would like to approach the issue by demonstrating the creation and combining of sounds using simple experiments. In the first part of this study i will describe the physical quantities and regularities of sounds and vibrations. Next I will perform some experiments related to sounds. Then, a few attempts, the sound are introduced which give the physical and mathematical explanation of the derivation as well. Finally I will write some thoughts about making sounds with instruments.

Kulcsszavak: rezgések, hullámok, hang, hangtani kísérletek

Keywords: vibrations, waves, sound, experiment about sounds

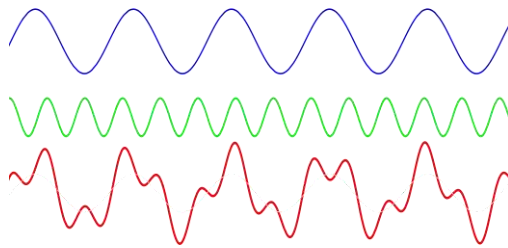
1. Rezgések, hullámok

A test, részecske rezgőmozgást végez, ha két szélső helyzete között periodikusan mozog. Amplitúdónak hívjuk a rezgés maximális kitérését. A frekvencia megmutatja az egységnyi idő alatt bekövetkező rezgések számát. Pl. 150 Hz azt jelenti, hogy 1 s alatt 150 rezgés következik be. Harmonikus rezgőmozgásról akkor beszélünk, ha a kitérés az időnek szinuszos függvényében változik:

$$y = A \cdot \sin(\omega \cdot t + \varphi_0) \quad (1)$$

Ebben a képletben y a kitérés, ami az egyensúlyi helyzettől mért távolságot jelenti, ω a körfrekvencia, a frekvencia 2π -szerese, φ_0 a kezdőfázis. A rezgések összeadódásakor az eredő kitérést az egyes kitérések vektori eredője adja. Két harmonikus, egyirányú rezgés

összege nem szinuszos, de periodikus, tehát rezgés, amelyre példát az 1. számú ábrán láthatunk.

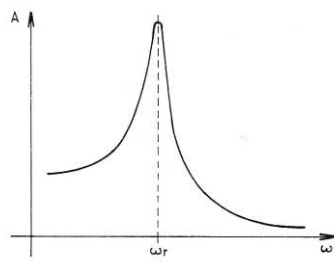


1. ábra: A rezgések összetétele

Az egyensúlyi helyzetéből kitérített, majd magára hagyott test adott rezgésszámmal végzi a mozgását. Ez a rezgésszám a sajátfrekvencia, amely a rendszer paramétereitől függ. Egy rugón függő test esetén a test tömegétől és a rugó direkciós erejétől:

$$T = 2 \cdot \pi \cdot \sqrt{\frac{m}{D}} \quad (2)$$

Ha a rezgő rendszerre egy külső periodikus erő hat, akkor a rezgő test átveszi a gerjesztő erő rezgését, és a gerjesztő frekvenciával fog rezegni, rezonancia lép fel akkor, ha a gerjesztő frekvencia és a sajátfrekvencia megegyezik. Például a húr a húrlábon keresztül adja át a rezgését a hangszer testének. Rezonanciakatasztrófa akkor lép fel, ha a csillapítás kismértékű (Tacoma-híd 1941. USA). A 2. ábra a rezonanciagörbe, amely a gerjesztő körfrekvencia függvényében adja meg az amplitúdót. A függvénynek $\omega = \omega_r$ esetén van maximuma.



2. ábra: A rezonanciagörbe

A mechanikai hullám egy zavar, deformáció időbeli és térbeli terjedése valamilyen rugalmas közegben. Nem a hordozó közeg részecskéi terjednek, hanem a részecskék rezgési állapota. A hullám egyenletében (3) c a terjedési sebesség, x a hullámforrástól mért távolság [2].

$$y = A \cdot \sin \left[\omega \cdot \left(t - \frac{x}{c} \right) \right] \quad (3)$$

A formulából kiolvasható a térbeli és az időbeli periodikusság. A hordozó közeg dimenziója szerint megkülönböztetünk vonalmenti, felületi és térbeli hullámokat. A terjedés iránya szerint transzverzális (keresztirányú) és longitudinális (hosszanti) hullámokat. A keresztirányú rezgések polarizálhatóak, azaz a terjedés iránya és a rezgés iránya által meghatározott sík állandóvá tehető. A folyamatot polarizációnak nevezzük.

A hullámot jellemzi a hullámhossz (λ), amely két legközelebbi azonos fázisú pont távolsága. A frekvencia a közeg részecskéinek a frekvenciája. A hullámhossz és a frekvencia szorzata megadja a terjedési sebességet:

$$c = \lambda \cdot f \quad (4)$$

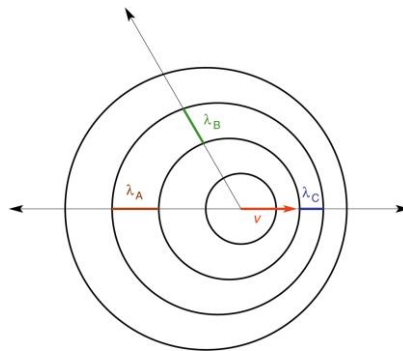
Interferencia néven foglaljuk össze azokat a jelenségeket, amelyek két vagy több hullám (vonulat) adott pontbeli találkozásakor jönnek létre. Koherens, azaz állandó fáziskülönbségű hullámok interferenciáját szuperpozíciónak nevezzük.

2. A hang

A hang longitudinális mechanikai hullám, amely szilárd testben lehet transzverzális is. A hang létrejöttéhez szükséges a hangforrás, amely egy rezgő test, húr, lemez vagy levegőoszlop. Feltétel még a hordozó rugalmas közeg, amelyben a rezgési állapot terjed. Vákuumban nincs hang. A hang terjedési sebessége 0 °C esetén 331 m/s. A hangsebesség hőmérsékletfüggését a következőképlet adja meg:

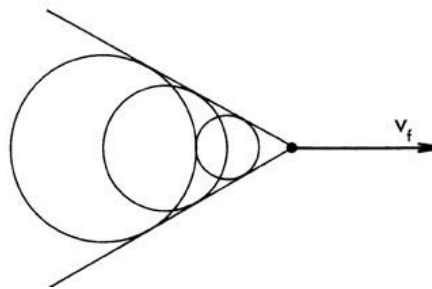
$$c = (331,5 + 0,6 \cdot T) \text{ m/s} \quad (5)$$

Az eltérő gázok esetén a terjedési sebesség különböző. Ha héliumot lélegzünk be, a nagyobb terjedési sebesség miatt a hangunk magasabb lesz. Vízben a hangsebesség 1500 m/s, míg keményfában a rostok irányában akár 5000 m/s is lehet. Az emberi fül által érzékelt hang frekvencia-tartománya 20 Hz - 20 000 Hz. 20 Hz alatt infrahangról, 20 000 Hz felett ultrahangról beszélünk. Az ultrahangnak szerepe van az állatok kommunikációjában, felhasználják az iparban, gyógyászatban, orvosi diagnosztikában. A frekvencia határozza meg a hangmagasságot. Az életkor előrehaladtával az érzékelés felső határa általában csökken. A hangok különbségét, vagyis a hangközöket a frekvenciák aránya határozza meg. Például az oktáv 2:1 (880-440 Hz), a kvint 3:2, a kvart 4:3 arányt jelent. A dúr hangsor hangjai 1, 9/8, 5/4, 4/3, 3/2, 5/3, 15/8, 2 frekvencia arányban követik egymást. A beszédhang körülbelül egy oktáv, férfiaknál 100-200 Hz, nőknél 150-300 Hz. A hangerősséget jellemzi a hangintenzitás (hangenergia-áram sűrűség), amely az időegység alatt egységnyi felületen átáramló energiát jelenti. Mértékegysége W/m^2 . Az éppen hallható hang 10^{-12} W/m^2 , a fájdalomküszöb 1 W/m^2 . A nagyon nagy különbségek miatt használják a logaritmikus decibel skálát, amelyben az intenzitások arányának a logaritmusát adják meg (viszonyszám) [2]. Ebben a skálában a hallásküszöb 0 dB, a színházi csend 30 dB, koncert, disco 100 dB, a fájdalomküszöb 120 dB, a sugárhajtású repülőgép hangja 30 m-ről 150 dB. A doppler jelenséget akkor tapasztaljuk, ha a megfigyelő és a hangforrás egymáshoz képest mozog. Közeledéskor magasabb hangot észlelünk, távolodáskor alacsonyabbat, mint a hangforrás által kiadott hang. A C-vel jelölt irányban hullámhossz-csökkenés, azaz frekvencia-növekedés figyelhető meg, az A-vel jelölt irányban pedig fordítva (3. ábra).



3. ábra: Doppler-effektus

Hangrobbanás akkor jön létre, amikor a hullámforrás sebessége átlépi a hangsebességet. Az egymásra rakódó hanghullámok miatt ilyenkor kis térrészben nagy energia áramlik, amely a földfelszínen is végigsöpör. Ez tapasztalható a vadászpilóták esetén, vagy ostorcsapáskor is. Ha a hullámforrás sebessége nagyobb, mint a hang terjedési sebessége, akkor a hullámfrontok burkolója egy kúpfelület (4. ábra).



4. ábra: Mach-kúp

A mach-szám (M) megmutatja, hogy a hullámforrás sebessége hányszorosa a hullám adott közegbeli sebességének.

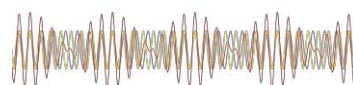
3. Hangtani kísérletek, a hullámokkal kapcsolatos jelenségek

A hang ugyanúgy rendelkezik hullámtulajdonságokkal, mint minden mechanikai hullám. Ilyen tulajdonság a visszaverődés, törés, elhajlás, elnyelődés, interferenciára való készség. Ebben a pontban ezeknek a szemléltetésére írok le néhány kísérletet.

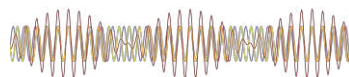
-A lebegés jelensége két hangvillával

A lebegés két közel azonos frekvenciájú rezgés eredője, amely a hang lüktetését eredményezi. Az egyes frekvencia-arányokhoz tartozó eredőket az 5. ábrán láthatjuk.

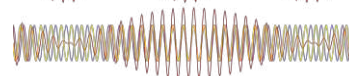
$$f_1 : f_2 = 21 : 24$$



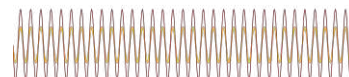
$$f_1 : f_2 = 22 : 24$$



$$f_1 : f_2 = 23 : 24$$



$$f_1 : f_2 = 24 : 24$$



5. ábra: Lebegés

A jelenség matematikailag a következő formában írható le:

$$y_1(t) = A \cdot \sin \omega_1 t, \quad y_2(t) = A \cdot \sin \omega_2 t \quad (6)$$

a két rezgés kitérése az idő függvényében, az eredő rezgés:

$$y(t) = A \cdot \sin \omega_1 t + A \cdot \sin \omega_2 t = 2A \cdot \cos\left(\frac{\omega_1 - \omega_2}{2} t\right) \cdot \sin\left(\frac{\omega_1 + \omega_2}{2} t\right) \quad (7)$$

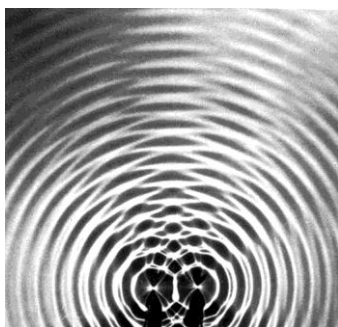
A (7) kifejezésből látható, hogy az amplitúdó periodikusan változik:

$$A^* = 2A \cdot \cos\left(\frac{\omega_1 - \omega_2}{2} t\right) \quad (8)$$

Ennek a lüktetése annál lassabb, minél kisebb az $\omega_1 - \omega_2$ különbség, azaz minél közelebb van a két hang egymáshoz [2]. Ezt be lehet mutatni például egy gitár két azonos hangon lefogott húrjával [3]. Ha nem pontosan egyezik meg a két frekvencia, akkor a hangerősség ismétlődő erősödését, gyengülését vehetjük észre. Hangolással ez a jelenség megszűnik. Két közel azonos frekvenciájú hangvillával is szemléltethető a jelenség. [1]

- Interferencia a hangvilla két ága között

Az interferencia koherens hullámok találkozásakor kialakuló jelenség. Az 6. ábrán víz hullámok interferenciája látható két hullámforrással.



6. ábra: Interferencia felületi hullámok találkozásakor

Adott pontban azonos fázis esetén erősítést, ellentétes fázisú találkozásakor gyengítést, kioltást figyelhetünk meg. Az erősítés feltétele az, hogy az adott pontban az útkülönbség a félhullámhossz páros számú többszöröse legyen [2]:

$$\Delta s = s_2 - s_1 = \frac{\lambda}{2} \cdot 2k, k \in Z \quad (9)$$

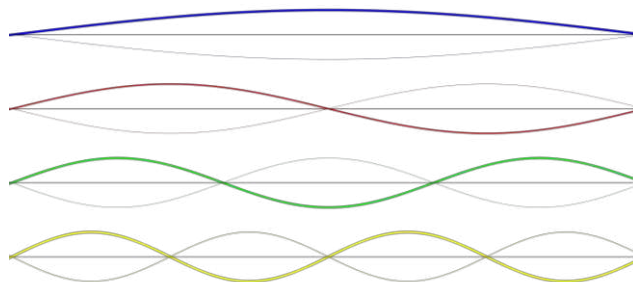
A gyengítés feltétele az, hogy az útkülönbség a félhullámhossz páratlan számú többszöröse legyen [2]:

$$\Delta s = s_2 - s_1 = \frac{\lambda}{2} \cdot (2k + 1), k \in Z \quad (10)$$

Az állandó fáziskülönbségű pontok mértani helye hiperbola. Az ábrán több hiperbola ág is megkülönböztethető. Az interferenciát megfigyelhetjük úgy, hogy a megszólaltatott hangvillát a fülünk elé tesszük. A hangvilla két ága egy-egy hullámforrás, amelyből koherens hullámok indulnak ki. Ha a hangvillát forgatjuk, akkor a hang erősödését illetve gyengülését halljuk. [1]

- Állóhullámok a húron

Állóhullám úgy jöhet létre, hogy a húron haladó, illetve a rögzített végről visszaverődő, egymással szemben haladó hullámok állandó fáziskülönbséggel találkoznak adott pontban. Olyan frekvenciák esetén következhet be, amely esetén egész számú duzzadóhely, illetve csomópont jelenik meg a húron (7. ábra).

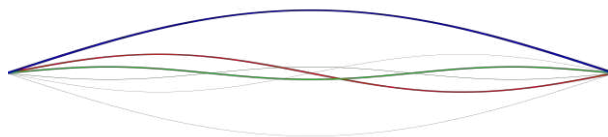


7. ábra: Állóhullámok húron

A csomópont nélküli rezgés az alaprezgés. Általában ez szól a lehangosabban, az 1,2,3,... csomóponttal rendelkező rezgéshullámok a felharmonikusok, röviden felhangok. A frekvenciák aránya $f_1 : f_2 : f_3 : f_4 = 1 : 2 : 3 : 4$. Az alaphang és az első felhang aránya 1:2, azaz oktáv hangköznek felel meg, az első és a második felhang arány 2:3, azaz kvint hangköz.

- Üveghang a húron

A megpendített húron egyszerre szólal meg az alaprezgés a felhangokkal együtt (8. ábra).

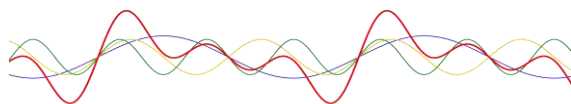


8. ábra: Különböző állóhullámok egy húron

Ha megszüntetjük az alaprezgést, akkor az első felhang hangzik legerősebben. Ezt úgy érzük el, hogy finoman hozzáérünk a rezgő húr felezési pontjához. Ha a húr harmadánál érintjük meg a húrt, akkor a második felhangot halljuk. További üveghangokat úgy kapunk, hogy a negyedénél, ötödénél, stb. érintjük meg a húrt. Ezek egyre halkabban jelennek meg. [1]

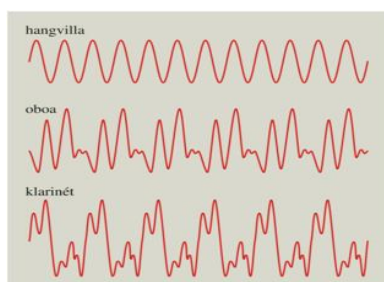
- Hangszín a húr esetén

A hangszínt az alaphang és a felhangok aránya, összetétele határozza meg (9. ábra).



9. ábra: Hangszín, rezgések eredője

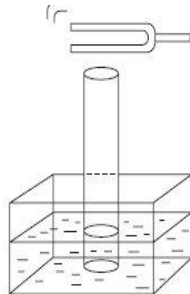
Az ábrán a késsel jelölt alaprezgéshez a sárga, illetve zöld színnel jelölt első és második felhangot adjuk hozzá. A pirossal jelölt eredő rezgés alakja a hangszínt határozza meg. A hangszín a hangszerre jellemző, de függ a megszólaltatás módjától. Hegedű esetén eltérő hangszínt kapunk, ha vonóval szólaltatjuk meg, vagy ha pengetjük. A harmonikus hullámot tiszta hangnak nevezzük (pl. hangvilla). A harmonikus rezgések által létrehozott rezgés a zenei hang. Néhány hangszer hangszínt jelentő rezgés képét láthatjuk a 10. ábrán.



10. ábra: Hangszerek rezgése

- A hangsebesség mérése rezonáló légoszloppal

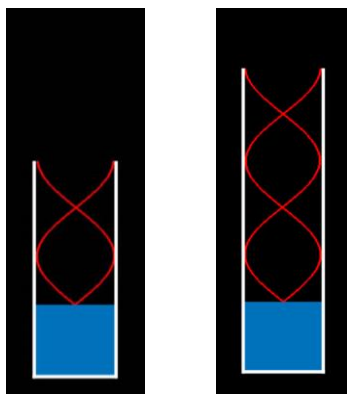
Vízzel teli üveghengerbe egy műanyag csövet tolunk. A cső szabad végéhez ismert frekvenciájú (pl. 440 Hz, normál „a”) megpendített hangvillát teszünk, és változtatjuk a merülés mélységét (11. ábra).



11. ábra: A hangsebesség mérése

Bizonyos levegőoszlop nagyságok esetén, a hangvilla rezgése felerősödik, Ilyenkor állóhullám jön létre a levegőoszlopban, a levegő átveszi és felerősíti a hangvilla rezgését [1]. A nyitott végnél duzzadóhely, a vízfelszínnél csomópont alakul ki. A csövet tovább emelve egy adott magasságnál újból rezonanciát tapasztalunk (12. ábra). Mérjük meg a levegőoszlopok hosszát mindkét esetben. A különbségük a félhullámhosszal egyenlő. Innen a terjedési sebesség a hullámhossz és a frekvencia szorzataként meghatározható.

$$c = \lambda \cdot f \approx 340 \frac{m}{s} \quad (11)$$



12. ábra: Rezonáló légoszlopok

4. A hangszerek megszólalása

Egy hangszer megszólalásának szükséges feltételei a hangforrás, amely lehet rugalmas szilárd test - húr, pálca, lemez- vagy levegőoszlop, illetve a hangszer teste, amely rezonátor és hangsugárzó, azaz átveszi a rezgést, és azt felerősíti. A hangforrás és a hangszer teste együtt határozza meg a hangszínt és a hangerősséget. Szép, erős hangzást jól elkészített hangszer tud létrehozni. Ennek a megalkotásához, új hangszerek megépítéséhez fel lehet használni a modern tudományok - az akusztika, a mérés- és anyagtudományok, a számítástechnika-eredményeit is.

Következtetések

Természetesen az általam leírt kísérleteken kívül nagyon sok, érdekes jelenség bemutatásával tudjuk szemléltetni a hangok kialakulását, együttes megszólalását. Ezen kívül nagyon érdekes lehet még azt megismerni, hogy az élőlények -köztük az ember is- milyen módon érzékelik, és bocsátják ki a hangot. A művész, a zenehallgató, a zenét tanító ember számára alapvető fontosságú az akusztikai fogalmak, jelenségek ismerete. A dokumentációban szereplő szerkesztéseket geogebra programmal állítottam elő [4]. Ezzel a szerkesztő programmal animációkat is létre lehet hozni, amellyel még szemléletesebbé tehető a hang létrejötte.

Irodalomjegyzék:

- [1] FIZIKAI KÍSÉRLETEK GYŰJTEMÉNYE I. (2001) Typotex (Juhász András)
- [2] Budó Ágoston Kísérleti fizika I. (1970) Nemzeti Tankönyvkiadó (1997)
- [3] Művészeti motivációs példák a fizika tanításához TDK, Molnár Milán Szeged 2007.
- [4] geogebra.com

Szerző

Rácz László: Dugonics András Piarista Gimnázium, Szeged, Koszorú u. 53. 6757,
raczl47@gmail.com

Interactive and Experiential Learning in the Collection of Historic Musical Instruments

Beatrix Darmstaedter
Collection of Historic Musical Instruments
Kunsthistorisches Museum Vienna

Abstract:

Under the title *Res Facta* the Collection of Historic Musical Instrument arranged an educational activity consisting of lectures and workshops addressed to music savvy museum visitors in 2012 for the first time. The aim was to establish a new format in art education and encourage the participants after they have learned the basics of acoustic and technological parameters in introductory talks, to construct and build their own musical instrument, a monochord, with guidance of professional instrument makers and restorers. In 2013 the manufacturing of a concert panpipe was achieved. The educational events have been well attended and all participants left with their own high-end instrument. The following lecture points out the museological background and the pedagogical fundaments that led to the implementation of *Res Facta*. Moreover the benefits of the progressive and activating art mediation in the classic and elitist surroundings of the *Kunsthistorisches Museum Vienna* are discussed.

Keywords: museum education, collection of historic musical instruments, instrument making, *Kunsthistorisches Museum Vienna*

As a result of the rebranding process of the *Kunsthistorisches Museum Vienna* (KHM) in 2012 the fields of art mediation and museum education emerged stronger from the context of the institution's duties and responsibilities than they were before. The shifting of the assignments and their priorities can be linked to the recent education policy promoted by the Austrian Ministry for Education, Art and Culture, that places emphasis on extracurricular activities for children and adolescents as well as on lifelong learning for adults and elderly people.

In addition, the scientific work by the curatorial staff undergoes more and more complex international evaluation processes by peers and national appraisals by the Austrian public and the Austrian Ministry for Science and Research. Taxes are eventually channeled into the museum that has, in return, to explain their appropriate use by offering new exhibitions, interesting social programs and enthralling educational activities to the taxpayers. As far as the financial sourcing of scientific research is concerned the funder asks for media-suitable stories and academic achievements intelligible to all. So the Collection of Historic Musical Instruments (SAM) of the *Kunsthistorisches Museum Vienna* is in particular challenged to develop contemporary programs to mediate exceptional art historic and organological contents, intricate scientific surveys and technological projects with regard to restoration and conservation to a very wide audience. Irrespective of the coercive external demands, the scientists themselves, who work for the museum, are highly interested and motivated in passing their knowledge and research results down to the audience – a job that is often delegated to museum educators and art mediators.

The recent version of the Federal Museums Act 2009 lists the duty of art mediation in the first place¹, followed by the tasks collecting, conservation, documentation, research and exhibition. In comparison to the law, research holds the most important place in the brand book of the KHM² because without the fundament of scientific research the art mediation lacks newsworthy topics and therefore it would become irrelevant – only a substantiated state of knowledge enables high quality art mediation. However, a target group orientated, modern and innovative museum education, as it is statutory, implicates new formats of museum education including interactive and experiential learning.

The idea to implement *Res Facta* as a new format was quite simple though revolutionary for the SAM. What does *Res Facta* mean and what is behind this format? The name *Res Facta* originally comes from the music theory of the Renaissance and thus it is – in broad terms -strongly connected to the most important parts of the collection that are rooted in the *Kunst- and Wunderkammer* of Archduke Ferdinand II. (1529-1595). In the 3rd chapter of his *Terminorum musicae diffinitorium* (c. 1472) Johannes Tinctoris mentions the term *re[s]facta* as a synonym for *cantus compositus*, that is written music, composed on the basis of the counterpoint-rules of measured music³. In the figurative sense *Res Facta* stands for “a thing that was made” and therefore it describes the matter of the program perfectly: The participants manufacture their musical instruments. As far as the framework requirements are concerned, the whole workshop takes place in the rooms of the museum to tie the visitors directly to the location of the collection and exhibition – this is a very important strategy in audience development. The host calls for material costs and symbolic attendance fees for the lectures. To allow all visitors to work efficiently in the workshop of the museum restoration the attendance is limited to between seven and 10 active participants. As a side-effect, prospective participants tend to a more rapid registration and they are given the impression of an exclusive event. According to our experiences a particular target group exists, that is indeed interested to learn about instrument making, acoustic and organology but it has reservations to work manually. For this group there is the possibility to join the workshop as passive participants. So they are amidst the event, get all information, can take part in the knowledge transfer and in all discussions but they do not have to prove any craftsmanship. In our announcements we note that a certain practice in handling the classic hand tools of cabinetmakers is necessary to succeed in manufacturing a musical instrument – and this requirement is the only restriction on admission we have, but even if the participants overestimate their skills or underestimate the work that has to be done in the workshop, there usually are many helping hands and subtle fingers that support the participants and encourage them to finish the instrument.

The basic aim that led to the implementation of *Res Facta* was to enable an impartation of knowledge directly from the scientists to the audience on a very high academic level transferred to a generally understandable language in a non-academic setting. An

¹Federal Law Gazette, Republic of Austria, 1st December 2009, part II, Regulation No. 395: „*Vermitteln § 2. (1) Zur größtmöglichen Teilhabe der Bevölkerung in ihrer kulturellen und sozialen Vielfalt an der kunst- und kulturgeschichtlichen sowie naturwissenschaftlichen Sammlung des Bundes kommt der Vermittlungsarbeit zentrale Bedeutung zu. [...] (3) Die zielgruppenspezifische, zeitgemäße und innovative Vermittlungsarbeit geht auf aktuelle künstlerische, wissenschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen ein und ist bestrebt, insbesondere die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen gezielt zu erweitern sowie den barrierefreien Zugang für Menschen mit Behinderungen zu verbessern.*“

² Strategic brand positioning KHM (“Markenfibelf KHM”), ed. by Brains [agency], Vienna 2012, p. 5 f.

³ Johannes Tinctoris: *Terminorum musicae diffinitorium*, cap. III, c. 1472: « *Cantus compositus est ille qui per relationem notarum unius partis ad alteram multipliciter est editus qui resfacta vulgariter appellatur.* » (Cited from the edition of 1554 - http://conquest.imslp.info/files/imglnks/usimg/b/bf/IMSLP249758-PMLP404790-terminorum_musicae_diffinitorium.pdf - 2nd Sept. 2013)

additional goal was to create a new format in art education in which the scientists and restorers cooperate. Several aspects of this idea are interesting: *Res Facta* establishes a connection between practical and theoretical issues, consolidates the employees and the participants find out about different ranges of responsibilities in the museum, that are seldom realized by the visitors, who normally see the exhibits, the museum keepers and staff in the shops or behind the pay desks but do not know about other occupational domains in museums.

One of the most important pedagogic goals was to activate all learning styles. Therefore the full-time program was divided into an extensive lecture using multi-media and live demonstrations, followed by a workshop with open end. As a very large target-group is welcome - adolescents, adults and elderly people – we try to diversify the program and to integrate different didactical methods. The theory of learning styles and the Learning Style Inventory (LSI) go back to David A. Kolb⁴, whose theses serve especially as fundament in art mediation and museum education. Kolb's model portrays four "modes of grasping experience – Concrete Experience (CE), Abstract Conceptualization (AC), Reflective Observation (RO) and Active Experimentation (AE)⁵." Following Kolb there are four types of learners: divergers, assimilators, convergers and accommodators. "People with the diverging style prefer to work in groups, to listen with an open mind and to receive personalized feedback", they bring together CE and RO. Assimilators "find it more important that a theory has logical soundness than practical value", they "prefer readings, lectures, exploring analytical models and having the time to think things through". People with this learning style have the abilities of AC and RO. Convergers "prefer to experiment with new ideas, simulations, laboratory assignments and practical applications" and they combine AC with AE. Individuals with an "accommodating style" have "CE and AE as dominant learning abilities", they learn from hands-on experience and "prefer to work with others to get assignments done, to set goals, to field work and to test out different approaches to completing a project"⁶. In schools and universities the knowledge transfer in the classical lecture format predominates, sometimes teamwork and experiments as well as computer-aided learning mix up the monotonous curriculum. In this learning context it is about a strong primary knowledge-acquisition and subsequently about specialization. In adult education acquisition and specialization are considered as concepts that are largely got over and integration gains in importance. Kolb points out that "in midcareer and later life [...] non-dominant modes of learning are expressed in work and personal life"⁷. Integration accompanies a holistic learning process that works round to the surroundings of museums, where communication, hands-on, information are located very close to contemplation, tranquility and non-verbal apperception. *Res Facta* takes advantage of this special environment and of the visitor's expectations by using different modes of instruction respectively learning and by operating in zones aligned with the teaching contents. The introductory speech in which theoretical, acoustical and organological facts are discussed and that ideally is addressed to assimilators – persons with the focus on abstract conceptualization and reflective observation – takes place in an exhibit hall that is channeled into an auditorium, where the audience can concentrate on the ex-cathedra lecture. As many items that are associated with the lecture's topic are on display in this hall, there are a strong visual stimulus and a very individual memorable spatial atmosphere enhancing the motivation to learn by giving new cognitive impulses. One of the most important factors for museums is

⁴ David A. Kolb: Individual learning styles and the learning process. Working Paper #535-71, Sloan School of Management, MIT, 1971.

⁵ Alice Y. Kolb, David A. Kolb: Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education, in: Academy of Management Learning & Education, vol. 4, no. 2, June 2005, p. 194.

⁶ Kolb and Kolb, Learning Styles, 2005, p. 196 f.

⁷ Kolb and Kolb, Learning Styles, 2005, p. 195.

that in these institutions information loses its abstractness and can be apperceived in concreteness. In the exhibit hall the participant experiences an incentive emanated from the original historic objects that leads to an intrinsic motivation to learn. The second part of the lecture given in the same surroundings encourages the audience to listen to music, deepen their knowledge in iconography and to learn about the playing-techniques of the instrument that will be manufactured afterwards. The audience is welcome to participate actively by posing questions and by discussion. This lecture part is addressed to the auditive type of perception, to the specific music target group and to the learning styles of concrete experience and reflective observation. According to Sachatello-Sawyer and Fellenz, who lanced a USA-wide poll on art mediation in museums, “interaction with the instructor or with other program participants” is “regularly cited as the one thing program participants remembered best” and “more than 85% of participants felt that it was very important to include time for questions and discussion”⁸. In general, human interaction seems to be the key to successful museum education.

For the workshop a change of location takes place: All participants go to the restoration zone. This part of the museum is a non-public and security zone that makes the surrounding in particular fascinating for the audience. On the one hand the change of location helps to avoid cognitive fatigue on the other hand the infrastructure makes it necessary to relocate the manufacturing process to the restorer’s workshop. The active process of instrument making attracts the learning styles of active experimentation and concrete experience as well as the haptic type of perception. In the context of *Res Facta* we could observe that the change of environment from a more academic and aesthetic setting of the exhibit hall to a mainly technical-concrete setting of the workshop brought a rearrangement of the participants’ roles and behavior that manifested itself in the breakup of hierarchies as far as the instructor and the participants are concerned and in an easy conversation while handling with the work-piece. The communication and all actions become more spontaneously because the participant is totally involved in the manual practice and integrated into a group of like-minded people. Spontaneous interaction stimulates the intrinsic motivated learning process and, according to Csikszentmihalyi and Hermanson, being involved in work successfully, that is with clear goals, unambiguous feedback and well matched skills, leads to a “flow experience”, where “attention is focused and concentration is so intense that there is nothing left over to think about anything irrelevant”⁹. At *Res Facta* the effortless transformation of the theoretical content into practical working steps on an intellectual level and the understanding of physical fundamentals by planning how to build the musical instrument were very interesting to notice, whereas the manual work sometimes became challenging for the participants because of the high demand of the instrument makers and restorers and because of the high aesthetic standard of the participants. The social environment consisting of the group of participants and the instructors tries to facilitate self-confident work and should support every member of the group. So the participants learn more and can increase their manual skills in a positive dynamic process and with the feeling of togetherness. If Csikszentmihalyi and Hermanson are to believe, the aspect of learning in a comfortable social environment seems to be ever more important because “shared events” became rare in modern society. Indeed, we learn “whenever we are exposed to an event that is

⁸ Bonnie Sachatello-Sawyer and Robert Fellenz: Listening to Voices of Experience: A National Study of Adult Museum Programs, in: The Journal of Museum Education, vol. 26, no. 1, Winter 2001, p. 19. The survey, carried out for the National Study of Adult Museum Programs covered education programs in 12 American medium scale museums of art, natural history and science.

⁹ Mihaly Csikszentmihalyi and Kim Hermanson: Intrinsic motivation in museums: why does one want to learn? in: J. H. Falk and L. D. Dierking (ed.): Public institutions for personal learning: Establishing a Research Agenda (pp. 67-77), Washington 1995. Text published at: www.ou.edu/cls/ (pdf) p. 150 f.

shared with others that feeling of connectedness is reaffirmed and strengthened” and “perhaps one of the major underdeveloped functions of museums is to provide opportunities for individually meaningful experiences that also connect with the experiences of others”¹⁰.

It is interesting that the audience listening to the lecture consists of all age brackets that come under our target group, but under the active participants of the workshop elderly people outbalance. In contrast, the group of passive participants consists mainly of younger people, including students and young parents. As *Res Facta* always takes place on Saturdays, when most of our potential participants has their leisure time, this phenomenon cannot be linked to the fact that employed persons pursue their professions. So, maybe it is the price¹¹ for the active participation that prevents younger not so wealthy people from an active participation? In her survey Huggins Balfe points out, that there is in general a specific motivation for American baby boomers and elderly people to participate in art education programs in museums whereas this particular motivation is not prevalent in the group of younger people. The background of this conclusion is that baby boomers and elderly people are “beyond the reach of formal educational instruction for longer periods” and therefore they feel more comfortable about learning in a non-academic setting. Moreover “unlike most educational or cultural institutions, museums provide open and inexpensive access to everyone, without entrance exams or testament of religious or political affiliation”¹². In addition elderly people prefer personal art mediation programs and Huggins Balfe outlines that members of this visitor group think that “docents or gallery tours were wonderful, but audio-tours were hated”¹³. The results of Huggins Balfe’s research elucidate our observation concerning the age distribution of the *Res Facta*-participants clearly. So, obviously *Res Facta* is perfectly made for elderly persons. Sachatello-Sawyer and Fellenz found out in their research project that the typical museum visitor, who is interested in mediation programs, has a high education level and only “few survey respondents (less than 1 percent) indicated that cost was a factor in deciding to attend a museum program”¹⁴. The strongest cohorts of participants were located in the age groups between 40 and 59 years. As they normally belong to the typical higher income group their attitude towards costs and fees is not astonishing. The motivation for attending art mediation programs is connected with the desire to learn and to educate oneself and in that context it is interesting that almost 80 % of the respondents answered the question “why do you learn?” with “for the joy of learning”, nearly 58 % want to “pursue a long-standing interest or hobby” and almost 54 % like “to meet people [and] socialize”¹⁵. Related to *Res Facta* these motives seem to be important, because most of the participants are music savvy people interested in playing musical instruments. Some of them want to escape from their everyday life and come to the museum to see something new or to learn things that are not related to their work or living environment but they are interested to use the new learning content immediately and profit from the new content in future. This

¹⁰ Csikszentmihalyi and Hermanson, *Intrinsic motivation*, 1995, p. 157.

¹¹ The costs for an active participation were about 80 Euro for *Res Facta I – The Monochord* and 125 Euro for *Res Facta II – The Panpipe*. Passive participation was made possible for 40 Euro.

¹² Judith Huggins Balfe: *Bring on the Baby Boomers: A New Look at Adult Learning in Museums*, in: *The Journal of Museum Education*, vol. 12, no. 3, Fall 1987, p. 22 f. Even if the management of museums in USA and Europe may differ from main conceptual principles and marketing strategies, the social function and ethical fundamentals of museums are identical. Therefore many results of investigations in the field of visitor research done by American institutions and their scientists apply to European museums, too. The poll by Huggins Balfe focuses on the most prominent museums of art history, natural history and modern arts in the USA.

¹³ Huggins Balfe, *Bring on the Baby Boomers*, p. 22.

¹⁴ Sachatello-Sawyer and Fellenz, *Listening to Voices of Experience*, 2001, p. 18.

¹⁵ Sachatello-Sawyer and Fellenz, *Listening to Voices of Experience*, 2001, p. 18, based on Lois Lamdin: *New Frontier in an Aging Society*, Phoenix 1997, p. 75.

meets perfectly with the results of Sachatello-Sawyer and Fellenz, who write that their interviewees thought “it is important that the learning experience [is] practicable and applicable to their daily lives”¹⁶. In *Res Facta* the participants put the theoretical teaching content on organology, acoustics, history, material science etc. directly to practice and they can carry on making music with the instruments. *Res Facta* takes place regularly and facilitates the coming together of a concrete group of people. It has shown that on one hand some of the participants, who form the “nucleus”, come again and keep in touch by means of the education program and on the other hand the participants socialize with the instructors and develop an interest in the collection or in other museum programs, like concerts or guides tours. *Res Facta* leaves the door open to a more intensive museum-visitor-relationship or – consequently – to a museum-supporter-relationship.

In conclusion we have a quick look at the statistics: At *Res Facta I* – The Monochord the active participation in the workshop was limited to seven people, the passive participation was limited to 10 persons and the lectures have been unlimited accessible. The active workshop was fully booked, the passive workshop was operated at half capacity and the lectures were attended by more than 25 persons. The full program, including the lectures and the active participation was available for considerably less than 100 Euro. *Res Facta II* – The Panpipe was restructured in price to perform a better cost-performance ratio, and so the museum calculated 140 Euro for the full program¹⁷. The active workshop was limited to 10 participants – in comparison to a monochord, the panpipe is a quite handy-sized instrument – the passive participation was limited to 6 persons and there were no restrictions for the access to the lectures. Nor the active neither the passive workshops were fully booked. (Seven persons attended the workshop as active participants and four as passive participants.) This fact may be linked to the price policy or to the scheduling of *Res Facta II* for September and the main advertising during the summer holidays. The lecture, on the other hand, was again well attended.

However, the two *Res Facta*-events offered many persons the possibility to learn about music and instrument making and they facilitated communication between scientists and the public in a trend-setting way.

Author

Mag. Dr. Beatrix Darmstaedter, MAS

Curator

Collection of Historic Musical Instruments Kunsthistorisches Museum Wien

Burgring 5, A – 1010 Wien

beatrix.darmstaedter@khm.at Tel: 0043 1 52524 4603

¹⁶ Sachatello-Sawyer and Fellenz, *Listening to Voices of Experience*, 2001, p. 19.

¹⁷ The prices depend on the costs for the material and particularly on the preparatory time for the instrument kits. The development and preparation of the panpipes were more time-consuming than the necessary working steps to make a construction set for the monochord.

Hagyományértelmezés a vizuális kultúra tanításában Interpretation of Tradition in Teaching Visual Culture

Kovács Hajnalka

Művészeti és Testnevelési Intézet, Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar

Összefoglalás: Magyarországon a 20. század első felében a gödöllői művésztelep, a század második felében a nomád nemzedék tudott olyan értékeket felmutatni, amelyek hozzájárultak a rajztanítás céljainak, feladatainak újragondolásához. Tevékenységeik főbb motívumai: a munka – élet - művészet egysége, a teljességre törekvés; a népművészethez, mint ősforráshoz való visszanyúlás; a gyermekközpontúság elve, a gyermeki sajátosságok figyelembe vétele. Az évezred végén, 1995-ben kormányrendeletként kiadott és 1998-ban felmenő rendszerben bevezetett Nemzeti alaptanterv (NAT 1995) már fogalomhasználatában is jelzi a megelőző korszak rajztanításához képest bekövetkező szemléletváltozást. A rajz mellé bekerül a „vizuális kultúra” kifejezés. Már nem pusztán rajztanítás, nem is művészeti képzés, és nem is csupán esztétikai nevelés a cél. Mindezek egy olyan rendszer részeként jelennek itt meg, amely megpróbál a kor kihívásainak megfelelni, de átemeli az értékes hagyományokat is. Nem pusztán technikai, készségjellegű tárgyról van szó, hanem szemléletformálásról. Az új évezred elején – a tantervi változások, a pedagógiai szemlélet alakulása, valamint az életmódváltozás okán – időszerű a hagyományok szerepének átgondolása a vizuális kultúra tanításában.

Abstract: One of the most important tasks of visual education to keep the best tradition of national visual culture, including folk art. Observing the last decade we can find two characteristic movements which declared that making art and teaching art has to based on folklore. The first one was the Artschool of Gödöllő in the beginning of the 20th century and the other was the Nomád Generation in the 70ies. The essay presents the main ideas and works of these “schools” than shows their effects on the Hungarian national curriculums. The question of teaching tradition as a part of visual arts is also actual, mainly in the point of the view of museum education.

Kulcsszavak: vizuális kultúra, rajztanítás, hagyomány, tárgy- és környezetkultúra

Keywords: visual culture, art education, tradition,

Az évezred végén, 1995-ben kormányrendeletként kiadott és 1998-ban felmenő rendszerben bevezetett Nemzeti alaptanterv (NAT 1995) már fogalomhasználatában is jelzi a megelőző korszak rajztanításához képest bekövetkező szemléletváltozást. A rajz mellé bekerül a „vizuális kultúra” kifejezés. Már nem pusztán rajztanítás, nem is művészeti képzés, és nem is csupán esztétikai nevelés a cél. Mindezek egy olyan rendszer részeként jelennek itt meg, amely megpróbál a kor kihívásainak megfelelni, de átemeli az értékes hagyományokat is. Nem pusztán technikai, készségjellegű tárgyról van szó, hanem szemléletformálásról. A tárgy- és környezetkultúra hangsúlyos részterületként jelenik meg. A tanítóképző főiskolák számára készített vizuális kultúra jegyzet¹ ezzel a részterülettel kapcsolatban a szocializáció és

¹ Bálványos Huba (szerk.) 2000.

hagyomány fontosságát hangsúlyozza. A tradicionálisan „művészeti képzéshez” köthető tanulmányok és a kifejező feladatok élesen elkülönülnek módszertani szempontból is. Fontosnak tartom kiemelni, hogy a tantárgypedagógiai ajánlás a kifejező ábrázolásoknál elveti az osztályzással való értékelést. A feladatsoros tervezés mellett a vizuális projekt is a pedagógusok eszköztárába kerül.

A reformpedagógiai irányzatok és az életreform törekvések meghatározóak a művészeti nevelés területén a 20. században végbement szemléletváltásban. Magyarországon a század első felében a gödöllői művésztelep, a század második felében a nomád nemzedék tudott olyan értékeket felmutatni, amelyek hozzájárultak a rajztanítás céljainak, feladatainak újragondolásához. Tevékenységeik főbb motívumai: a munka - élet - művészet egysége, a teljességre törekvés; a népművészethez, mint ősforráshoz való visszanyúlás; a gyermekközpontúság elve, a gyermeki sajátosságok figyelembe vétele.

Rajztanítástól a vizuális kultúráig Magyarországon

A Lyka Károly szerkesztette Művészet folyóirat² 1902 és 1915 közötti cikkeit olvasva, jól körvonalazódnak a korszak művészeti, művészetpedagógiai dilemmái. Fontos, visszatérő kérdés a sajátos nemzeti karakter kialakítása. 1903-ban, *A Magyaros ízlés terjesztése* című cikkében Lyka Károly így ír:³

„A magyaros művészet körülbelül ugyanazokat az időket éli ma, a melyeket élt a magyar színművészet a Déryné-vázolta időkben. A színművészetből is az egészséges vidéki városok formáltak magyar művészetet, a lojális, „nyugati színvonalon álló” Beschwichtigungsratok ellenére. Ugyanez a küzdelem folyik most az alkotó művészetek terén.”

A következő évben alakul meg a Gödöllői szőnyegszövő műhely, amely a „magyaros művészet” fontos bázisa lesz.

A rajztanítás szükséges reformja is visszatérő témája a folyóiratnak.

„Rajzoktatás az összes iskolákban: ez már szükséges. – követeli Ambrozovics Béla 1902-ben - Első sorban a szabadkéz-rajz. Szinte csodálatos, hogy ez nincs; ellenben van geometriai rajz még a legalsóbb iskolákban is. Akárcsak mese helyett Arisztotelész kategóriáival traktálnák a zsenge ifjúságot!”⁴

Rendszeresen jelennek meg az antik építészeti elemek mintalapokról való rajzolásának elavult, lélektelen, iparos szemléletű rajzpedagógiájának kritikái, a változást sürgetve. 1904-ben Lyka Károly *Rajzműveltség* című cikkében így fogalmaz a gyermeket helyezve a rajztanítás középpontjába:

„Szóval: tanuljon előbb nézni, aztán látni. Hogy aztán rajzolata nem valami fényesen sikerül: ki bánja? A cél itt nem a hibátlan, tökéletes rajzlap bemutatása, hanem az, hogy rajzolás közben megtanuljon figyelmét mélyrehatón összpontosítani az életben

² A Magyar Képzőművészeti Egyetem digitalizált formában hozzáférhetővé tette az 1902-16 között kiadott folyóiratszámokat a <http://www.mke.hu/lyka> honlapon

³ Lyka Károly 1903. 2. sz. 139.

⁴ Ambrozovics Béla, 1902. 3. sz.

elébe kerülő tárgyakra, szokják hozzá a gyors és figyelmes szemlélethez, felfogáshoz. Szóval a rajz bizonyos értelemben csak alkalmat, ürügyet szolgáltat eddig neveletlenül hagyott lelki képességek fokozására. Természetes, hogy e rajzok bizony kezdetlegesek, vagy hogy e módszer ellenzőinek kifejezését használjuk: nem egyebek firkálásnál. Ne is legyenek egyebek. Mert, ismételjük, nem Rafaeleket akar a népiskola nevelni, hanem embereket, akik már zsenge gyermekkorukban hozzászoknak ahhoz, hogy a maguk szemével nézzenek és lássanak, hogy felfogó, tájékozódó képességük izmosodjék, hogy jó eleve érezzék azt, hogy a maguk emberségére vannak utalva s csak a maguk pontos, beható megfigyeléseiben bízhatnak”⁵

Egészen új szemlélet jelenik meg, amelyben a rajztanítás már nem pusztán a kapott minták reprodukálása többé, hanem nevelési eszköz.

Nagy Sándor 1913-as tanulmányában⁶ már jól nyomon követhető a korszerű pszichológiai, pedagógiai elméletek hatása:

„A szülőknek könnyű megérteni, hogy a gyermek is ember: kicsi ember, aki a saját korát éli. Az ő korának is megvannak a saját alkotásai, amelyek reá nézve szentek. Ilyen szent alkotás az ő nagy elfoglaltságos készülődésük, hogy rövid pár esztendő alatt elérjék a tovahaladt kultúrát ezeréves utain. Minden gyermek más történeti pontról kezdi el az útját s mind más pontjára ér a kultúrájának. A kultúra végpontjára csak a kiváltságosak jutnak el, a többi bizony csak elfeneklik ennél vagy amannál a történelmi foknál, de mindnyája tovább érne, ha maga a közoktatás is a gyermek-embert látná, s benne a jövő kultúra csíráját tisztelni és nem oktatni akarná a gyermeket, csak segítségére lenni a törekvéseiben.”

Herbart biogenetikai elvének motívuma is megjelenik Nagy Sándornál. Ez az elmélet inspirálja a század első felének két nagyhatású esztétikai nevelési koncepcióját. 1919-ban dolgozza ki a szovjet Tudományos Akadémia Néprajzi kutatócsoportja a „*kultúrkorok és rajzkorok megfeleltetése*” elméletet. Rudolf Steiner is ebben az időben dolgozza ki rendszerét, melyben a bemutatásra kerülő műveknek és a választott technikának is a gyermek „*kulturális rajzkorával*” kell összhangban lennie.⁷

Corrado Ricci olasz pszichológus fedezi fel a 19. század végén a gyermekrajzokat, ő publikálja az első gyermekrajz-fejlődés könyvet. A gyermeki lélek és a gyermekrajzok tanulmányozásának hatására a 20. században már intézményi keretek között is lehetővé válik a képesség és kedv szerinti rajzolás. (Kárpáti, 2002)

Nomád nemzedék: életreform mozgalom továbbélése a 20. század utolsó harmadában

A 70-es évek fiatalsága, a „nomád nemzedék” meghatározó alkotói erősen kötődnek a gödöllői iskolához. Tevékenységük dokumentálása egy, a róluk készült fotókat tartalmazó kiadvány formájában azért született meg, mert felvetődött valakiben, hogy jó lenne többet tudni a századelő művésztelepének életéről, látni fotón a nagy elődök arcát, bepillantani mindennapjaikba. Bodor Ferenc könyvében a gödöllőiek nyomdokain járó hetvenes évek

⁵ Lyka Károly, 1904. 3. sz. 167.

⁶ Nagy Sándor, 1913. 368.

⁷ KÁRPÁTI Andrea, 1997. 166.

fiatalságának úgy állít emléket, hogy nem műveiket, hanem az arcokról, együttlétekről készült fotókat gyűjti össze.

Könyve bevezetőjében Bodor Ferenc így ír a „*nomád nemzedék*” címszó alá sorolt fiatalokról:

Vajjon nem csak e romantikus elnevezés csábítónak tűnő használata téveszt meg minket, amikor sommásan így hívjuk a generáció tagjait? Hiszen lassan félünk azt a szót is kimondani, hogy nemzedék, annyi a félreértés és a félremagyarázás körülötte. Mégis, nézegetve e képeket, egyre határozottabban az a meggyőződésünk támadt, hogy igenis, volt egy nemzedék, voltak számosan, akiknek a népművészet, a kézművesség, a hagyománykeresés egyfajta megoldásnak tűnt. Kinek többet jelentett ez, míg mások „csak” az örömszerzés, a szórakozás módjait találták meg e mozgalomban, s ez utóbbi is óriási dolog korunkban. A lehetőségek, közös sikereik, kudarcaik, szerepük valamilyen formában összeterte őket. Ők is hoztak új szint, új látásmódot a hetvenes évek magyar szellemi életébe. Kitágították látóhatárunkat, egyetemesebb összefüggések meglátására figyelmeztettek, segítettek egy korszerűbb magyarsággép elterjesztésében itthon és külföldön. Olyan értékeket bányásztak elő és dobtak be a köztudatba, amelyeket, már majdnem mindenki veszni látott.”⁸

A 70-es évek fiatalsága – hasonló indíttatásból, mint annak idején a gödöllőiek – a népi kultúrában látja azt a formát, amelyben az alkotás, a személyes kibontakozás öröme, de egyúttal a közösségi élményt is átélhető. A tömegtermelés és a városi életforma személytelensége még erősebben jelentkezik, mint a század első felében. A mozgalom résztvevőiben tudatosul, hogy egy teljesen eltűnőben lévő életforma értékeit kell megőrizniük. Szinte az utolsó utáni pillanatban. Már vidéken is csodabogárnak számít az a házaspár, aki csak saját készítésű, természetes anyagokból készülő tárgyakkal igyekszik magát körülvenni, s ilyen játékokat kíván a gyerekek kezébe adni. A Nagy Mari – Vidák István házaspár nem csak alkotómunkájában, de életmódjában is követi a „nomád” eszméket. Mészelt falú, kicsiny és puritán városi házukban, barátaik, tanítványaik körében igyekeznek nap-nap után megélni a közös alkotás élményét, legyen az zenélés, nemezelés, beszélgetés, szövés, bármilyen kombinációban. Nem erőltetett pedagógiát említeni velük kapcsolatban, hiszen több szálon is kapcsolódnak a tanításhoz: óvopedagógusként végeznek Kecskeméten, és a kezdetektől igyekeznek átadni tudásukat - a nemezelés, kosárfonás, egyszerű szövés, fonás és még számos népi mesterség ismeretét. Mindenféle formában: tanfolyamokon, nyári táborokban, szakkörszerűen, még a helyi óvó-, majd később tanítóképző főiskolával is kapcsolatban állnak és játék speciálkollégium keretében oktatják az érdeklődő hallgatókat több féléven keresztül az 1981-től megnyíló *Szórakáténusz Játékmúzeum és Műhelyben*. Vidéki, de nem provinciális ez a tevékenység. Mindig országos és nemzetközi kontextusban jelenik meg. Állandóak a külföldi vendégek és ők maguk is sokat utaznak: keletre és nyugatra egyaránt. Kutatják a gyökereket, de figyelik az aktuális trendeket, problémákat, keresik a megoldásokat is. Folyamatosan tanulnak és tanítanak, remek szakkönyvek sorát készítik el, melyek által tanító tevékenységük hatványozódik. A mű mögött mindig fontos az Ember, abban az értelemben, hogy egész életével hitelesíti azt. Személyes élményem egy Vidák Istvántól hallott mondat, melynek pontos szavaira nem, ám a lényegére annál jobban emlékszem: embertől kell tanulni. Nyilvánvalóan jelenti ez a hiteles személyt is, de a tanítás-tanulás személyességét is.

Kardos Mária neve a kisgyermekkel és főként a vizuális neveléssel foglalkozó pedagógusok előtt jól ismert. Agyagműves programjának kidolgozását – amely maximálisan tekintettel van

⁸ BODOR Ferenc (szerk.) 1981. 10.

a gyermek életkori sajátosságaira, és ahhoz mértén megcélozza a gyermeki kreativitás kibontakoztatását a kézműves alkotó folyamatban – szintén a *Szórakoténusz Játékmúzeum és Műhely* neve fémjelzi.

A mozgalom nem kötődik egyetlen helyszínhez, Kecskemét egy a különböző vidéki „bázisok” között, amelyek nagy szerepet játszanak az alkotó- és egyben életközösségek megteremtésében. A Fülöpháza melletti Kondor-tó közelében 1980-ban 10 főiskolai hallgató épített jurtát, mint modellkísérlet. A kísérlet résztvevői önellátó életet éltek, felváltva dolgoztak napszámban a szomszéd tanyán, amiért élelmiszert és napi díjat kaptak.

A Makovecz Imre vezetésével Tokajban épült ház a Bartóki modell megvalósítására törekedett⁹, létrehozásában az alkotó, közösségi munka folyamata is lényegi elem volt. Bodor Ferenc könyvében megörökített több hasonló kezdeményezés: a csillebérci, a balatonszepezdi, az etyeki, és a velemi. (Bodor, 1981)

Nemcsak a vizuális művészetek, de a kultúra más területein is fontos szerepet játszik a nomád nemzedék. Martin György a művészet nevelő hatásáról szólva a következőket fogalmazza meg a tánc ház szerepéről:

„Mindenesetre a napjainkban sokat emlegetett közösségi ember típusának neveléséhez, formálásához nagymértékben hozzájárulhat, s ezt éppen a hagyományok kohéziós erejével tudja biztosítani, s mindezt a szórakozás keretében teszi...”¹⁰

Sebő Ferenc hasonló gondolatokat fogalmaz meg:

„A mi tánc ház tapasztalatunk az, hogy mióta a néptánc és zene legértékesebb részét „szórakozva tanulás” formájában „közkézre” bocsátottuk, azóta nincs gond az úgynevezett „közművelődés”-sel, mert ez szinte automatikusan kapcsolódik a gyerekek öntevékenységéhez, csak éppen minden látványos erőlködés nélkül. Szórakozás és kultúra szerintem semmiképpen nem választható el egymástól, s épp azért kell a legtöbbet megtenni, hogy a szórakozás formái értékesek és kulturáltak legyenek s akkor a „többi” jön magától.”¹¹

A fenti idézetek három fontos motívumra is rávilágítanak: először is a legértékesebb hagyományok (a tiszta forrás) szerepére. Ezzel szoros összefüggésben a közösségi kohézió erejére. Harmadsorban pedig a „szórakozva tanulás” jelentőségére. Mindezek a motívumok a reformpedagógiai törekvéseknek is alapvető elemei.

A közösségi művészet eszménye végigvonul a 20. századon. Egészen szélsőséges megnyilvánulásai a Die Brücke csoporthoz, vagy később a bécsi akcionizmushoz köthetők, de a Dada mindenki művész jelszavában is benne foglaltatik. A közösség a gödöllői művésztelep, majd a nomád nemzedék életében is kulcsszerepet játszik. A közös munka, vagy az együtt átélt élmények (például a 70-es, 80-as évek tánc ház mozgalmában, alkotótelepein) fontossága a reformpedagógiai irányzatoknál is nyomon követhető. A waldorf óvodák és iskolák nem is jöhetnek létre közös akarat és tett, a szülők összefogása nélkül. Nem véletlen, hogy a nomád nemzedék egyik meghatározó alkotójának Makovecz Imrének és a waldorf-pedagógiának a szemlélete találkozik egy különleges óvodaépület létrehozásánál. (1-2. kép)

⁹ MAKOVECZ Imre, 1981. 91.

¹⁰ KOLTAY Péter, 1981. 34.

¹¹ SEBŐ Ferenc, 1981. 30.

Kortárs pedagógiai és művészeti koncepciók egyeztetetőségéről

A művészeti oktatással foglalkozók mind a mai napig problémának látják, hogy az iskolai tananyagba nem sikerül integrálni mindazokat az újításokat, amelyek a művészet területén végbementek. Valójában az avantgárd irányzatokkal már nem tud mit kezdeni az oktatás, az azt megelőző stíluskorszakok még megjelennek. Szempontunkból azért is érdekes lehet ez a jelenség, mert az avantgárddal egyidőben, a századfordulót markáns reformpedagógiai vonulatok jellemzik. Joggal gondolhatnánk, hogy a szimultán létező progresszív művészeti és pedagógiai koncepciók hatással vannak egymásra. Vizsgálva azonban a tanmeneteket az izmusok „vívmányai” nincsenek jelen sem azok szemléletében, sem azok tartalmában. Azt kell feltételeznünk, hogy alapvető koncepcionális ütközés áll ennek háttérében. A modern pedagógiák sem lehetnek destruktívák, hiszen minden „Iskola” pozitív ember- és jövőképet kell hogy képviseljen, alapvető feladata a személyiségfejlesztés, mely a jövőbe és az emberbe vetett optimista hiten alapul. A modern művészeti irányzatok pedig sok esetben destruktívák. Lerombolják a létező modelleket, helyükbe új, utópisztikus modelleket konstruálnak, melyek a pedagógia konzerváló szemléletébe nem épülhetnek be.

Másik ok a túlzott individualizálódás, a művészet leválása az életről, a funkcióvesztés. Az avantgárd művész fittyet hány a közönség – a közösség – véleményére. Válaszul a társadalom perifériára szorítja őt, elszigetelődik. Az oktatás sosem léphet ki közösségi szerepéből és társadalmi megőrző funkciójából. A kortárs művészeti törekvésekből ezért gyakran tartalmi nem, csupán praktikus hasznosítható formai megoldások – technikai eljárások, vizuális nyelvi eszközök – kerülnek be a pedagógia eszköztárába.

Tárgy-és környezetkultúra – a művészeti nevelés markáns tendenciája

A művészeti nevelés és a reformpedagógia kapcsolatának léteznek olyan példái is, amelyek a teljességre törekvés jegyében már a gyerekek tágabb környezetének kialakításánál is törekednek értékrendjük megjelenítésére. Magyarországon erre példa a Solymáron felépült Waldorf Óvoda, amelyet Makovecz Imre tervezett, s formai téri megoldásaival jól kifejezi a szellemiséget, amely életre hívta.



1-2. kép. Waldorf Óvoda Solymáron¹²

Egy másik példa, az oktatáshoz több szállal kapcsolódó kecskeméti Szórakaténusz Játékmúzeum és Műhely. Létrejött a nomád nemzedék törekvéseihez köthető, általuk kapcsolódik a gödöllői iskolához is. A tanítás mindig kiemelt szerepet kapott az intézmény életében, működésének kezdetekor kifejezett törekvése volt a hagyományos magyar

¹² SERES István, 2009. 06. 21.

kézműves kultúra megőrzése, továbbadása. Bár a Kerényi Imre által tervezett épület ma már nem mindenben felel meg az aktuális igényeknek, még mindig egyedülálló, főként annak az átriumos közösségi térnek köszönhetően, mely formája, mérete, fényei révén felszabadítóan hat a benne mozgóira.



3. kép. Aprók tánca a kecskeméti Szórakoténusz Játékmúzeum és Műhely átriumos belső terében. 2009. április

A 20. század művészetében fontos szerepet kap az ember tárgyi környezetének problémája. A preraffaelita mozgalomban, a szecesszióban majd a Bauhausban is megfogalmazódik az a komplex igény, hogy az alkotás ne csupán egy-egy mű létrehozására, hanem az élet, a vizualitás minden területére kiterjedjen. A modern tömegtermelés személytelenségével szemben a középkori és a népi kézművesség legjobb hagyományait felelevenítve, igényes, művészi környezet létrehozása a cél. A Bauhaus mozgalom kidolgozza pedagógiai koncepcióját, mely a képzőművészet tanulságait a tárgytervezésre és –készítésre alkalmazva magas szintű iparművészeti kultúrát hoz létre.

A fő tendenciát Vadas József a 60-as években a képző- és iparművészet között húzódó műfajhatárok elmosódásában, a 70-es években pedig az iparművészet javára történő arányeltolódásban jelöli meg¹³. A gödöllői iskolának a tárgykulturához való viszonya a 2. világháború után a nomád nemzedék törekvéseiben újul meg. E nemzedék tagjai meghatározó szerepet játszanak a 90-es évek nemzeti alaptantervi koncepciójának megformálásában. A vizuális kultúra ekkor körvonalazódó tantárgypedagógiájában a tárgy- és környezetkultúra hangsúlyos részterületté válik. A művészeti nevelés és az életreform törekvések kapcsolódásából ez a terület tovább él az új évezred tantervében is.

Irodalomjegyzék:

AMBROZOVICS Béla: A művészeti ízlés fejlesztéséről, in: *Művészet*. I. évf. 1902. 3. sz. p. 182 – 206. p. [on-line] http://www.mke.hu/lyka/01/muveszet_01_izles.htm letöltés: 2012. 11. 11.

¹³ VADAS József, 1979.14 – 17

- BÁLVÁNYOS Huba (szerk.): *Vizuális kultúra III. A vizuális nevelés pedagógiája a 6-12 éves korosztályban*. Balassi Kiadó, Budapest (2000)
- GELLÉR Katalin – KESERŐ Katalin: *A gödöllői művésztelep*. Corvina Kiadó, Budapest (1987)
- LYKA Károly: A Magyaros ízlés terjesztése, in: *Művészet*, II. évf., 1903. 2. sz. p. 138 – 132. p. [on-line] http://www.mke.hu/lyka/02/muveszet_02_kronika_2.htm#1 letöltés: 2012. 11. 11.
- LYKA Károly: Rajzműveltség, in: *Művészet*, III. évf., 1904. 3. sz. 163 – 168. p. <http://www.mke.hu/lyka/03/3-3-4-rajzmuveltseg.htm> letöltés: 2012. 11. 11.
- KÁRPÁTI Andrea: *Firkák, formák, figurák – a gyermekrajz fejlődése*: Dialóg Kiadó, Budapest (2001)
- KÁRPÁTI Andrea: *Az esztétikai tevékenység kitüntetett szerepe a reformpedagógiában*. in: Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete. IV / 4. rész*. Telosz Kiadó, Budapest (1997) 86 – 115. p.
- KOLTAY Péter (1981): Beszélgetés Martin Györggyel, in: BODOR Ferenc (szerk.): *Nomád nemzedék*. Népművelési Intézet, Budapest (1981) 33 – 35. p.
- MAKOVECZ IMRE: A Tokaji Ház, in: BODOR Ferenc (szerk.): *Nomád nemzedék*. Népművelési Intézet, Budapest (1981) 91 – 101.
- NAGY SÁNDOR: A rajzolva oktatásról, in: LYKA Károly (szerk.): *Művészet*. XII. évf., 1913. 10. sz. 365-380.
- NÉMETH András - MIKONYA György – EHRENHARD, Skiera (szerk.): *Életreform és reformpedagógia - nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest (2005)
- SEBŐ Ferenc: A táncházról, in: BODOR Ferenc (szerk.): *Nomád nemzedék*. Népművelési Intézet, Budapest (1981) 26 – 32.
- SERES István: *Solymár története és néprajza*, [on-line] http://www.solymarhelytortenet.hu/solymarkonyv/s1_konyv.htm#Toc97381072 letöltés: letöltés: 2009. 06. 21.
- VADAS József: Képző- és iparművészetünk társadalmi megítélésének új vonásai, in: RIDEG Gábor (szerk.): *Művészet/78*. Corvina Kiadó, Budapest (1979) 14 – 17.

Szerző:

Kovács Hajnalka: Vizuális Nevelés Szakcsoport, Művészeti és Testnevelési Intézet, Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskeméti Főiskola. 6000 Kecskemét, Kaszap utca 6-14., Magyarország. E-mail: kovacs.hajnalka@tfk.kefo.hu

Az originalitás problematikája a gyermekrajzok és a modern művészet viszonylatában

Originality in relation to the problem of children's drawings and contemporary art

Ragó Lóránt

¹ Művészeti Intézet Vizuális Nevelés Szakcsoport
Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar

Összefoglalás: Az originalitás a modern művészet alapvető kérdései közé tartozik, hiszen ennek hiánya valamint kérdésessé válása következtében állandó öndefiníciós kényszerben működnek a különböző modern művészeti mozgalmak, irányzatok. Ennek látható és jellemző vetülete az a programalkotási lendület, amiben identifikációs kérdéseiket próbálják meghatározni, körvonalazni, azt a fogalmi rendszert, szellemi bázist amiből kiindulva adekvát művészeti formulát teremthetnek. A gyermekrajzok tulajdonképpen az egyik ilyen forrást jelentik. A gyerekrajzok vizuális nyelvezete, valamint az e mögött meglévő lélektani diszpozíció mindenképp előtérbe kerül az originalitás szempontjából válik a modern művészeti mozgalmak és alkotók hivatkozási alapjává. A gyermekrajzok esztétikuma tehát azt a jellegzetes ábrázolási metódust és attitűdöt jeleníti meg, amire a modern művészeti mozgalmaknak, törekvéseknek identitás bizonytalanságuk következtében oly nagy szükségük van. Az originalitás, miközben az adott művészek illetve művészeti mozgalmak értelmezési keretén belül, mint abszolútum jelenik meg, történetileg a modernitás kontextusába ágyazva egy adott történelmi korszak igényeit elégíti ki. A gyerekrajz ezen viszonyrendszerben tehát nem mint egy adott életszakasz jellegzetes manifesztációja kap értelmet, hanem mint egy már meglévő fogalmi rendszert igazoló szemléleti, vizualizációs mező. Dolgozatom fő kérdése tehát az, hogy maguk a gyermekrajzok ezen értelmezési kereteken kívül hordoznak-e bármifajta originalitást? Továbbá meghatározom, hogy a modernitás originalitási szempontjai milyen történelmi koncepcióra épülnek, valamint azt, hogy hogyan illeszkednek a gyermekrajzok ezen fogalmi rendszerbe.

Abstract: Originality is among the basic questions of modern art, as the lack of it for questioning it results in continuous self-definition urge of different modern art movements and trends. Visible and characteristic projection of this is the program-creation drive, in which they try to define their identification questions, they try to delineate the conceptual system, spiritual basis, rooting from which they can create adequate artistic formula.

Children's drawings mean one of these sources. The visual language of children's drawings and the psychic disposition behind them, basically from the point of view of originality, becomes the reference basis of the modern art movements and artists. The aesthetics of children's drawings, thus, presents the typical representation method and attitude, which modern artistic movements, and trends need so much as a result of their identity uncertainty. Originality satisfies the needs of the given historic period, while within the interpretation framework of the artists and artistic movements they appear as absolutes historically embedded into the context of modernity. Children's drawings in this context are not

¹ Umberto Eco: Művészet és szépség a középkori esztétikában, Mérleg, Európa Könyvkiadó, Bp., 2002 14p.

understood as a typical manifestation of a given life-period, but as an aspectual, visual field which justifies an existing spiritual system. The main question of my essay is whether children's drawings convey any originality besides these interpretation frames. Furthermore, I will define what kind of historical concepts the aspects of originality in modernity are embedded, and how children's drawings are built in these conceptual system.

Kulcsszavak: originalitás, preformáció, életfilozófia, optimalizáció, pluralizmus, identitás

Keywords: originality, preformation, philosophy of life, optimization, pluralism, identity

1. Bevezetés

Paul Guilford amerikai kreativitáskutató szerint az originalitás (originality)/eredetiség a szokatlan, nonkonform megoldások képességében rejlik. Ami annyit jelent a vizualításban (de minden más területre is érvényesen), hogy az adott vizualizációs séma kereten belül vagy azon túlmutatva újabb variációkat, eltéréseket hoz létre. A gyermekrajzok eredetisége a modern művészetek felől egy adott kulturális paradigmába illeszkedik vagyis nem önmagában, nem fejlődéslelektanilag fogalmazódik meg az eredetiség kérdése, hanem a modern művészeti identifikációs folyamatba illeszkedve. Konkrétabban, ebben az esetben a gyermekrajzok eredetisége mindig valamihez képest eredeti, az eredetiségnek nincsen egy önmagában vett jelentése, mindig egy adott művészeti diskurzus keretében kapja meg az eredetiség adott jelentését.

A gyermekrajzokkal kapcsolatos eredetiség/originalitás kérdése tehát szorosan összefügg a modern kultúra, egyáltalán a modernitás alapvető identitás definícióinak problematikusságával, ellentmondásosságával. A kettő feltételezi, kiegészíti egymást, ugyanakkor a modern kultúra eredetiség problematikájának csak egyik jellegzetes vetülete a gyermekrajzok originalitása, mint hivatkozási alap.

Tágabb értelemben a gyermekrajzok integrálása ahhoz a referencia-keresési sorhoz tartozik, ami az egész modern művészetre jellemző identitás-bizonytalanság egyik jellegzetes tünete. A folyamatos öndefiníciós kényszer nyomában sorra jelentek meg azok a kulturális mintázatok (népművészet, graffiti, gyermekrajz, naiv művészek, törzsi művészet) amelyek a modern identitás kialakításának lehetőségét hordozták magukban. A gyermekrajzok eredetiségének referenciális hasznosítása tehát nem egy egyedi folyamat, hanem a modernitás identifikációs folyamatának szerves része.

Az eredetiség önmagában a modern kultúra és művészet egyik fontos, ha nem a legfontosabb paradigmája. A reneszánsz folyamán kialakult modern kulturális modell központi kérdésévé válik. A modernitásban ugyan is az individuumhoz kapcsolható sajátosságos, partikuláris tehát egyedi vonatkozások egyre inkább meghatározó szerepet kapnak. Az ábrázolás területén ez nem jelent mást, mint az éppen adekvát ábrázolási és látási konvenciók keretein belül vagy azokat módosítva eltérő, szokatlan modulációk, kompozíciós képletek alkalmazását. Az eredetiség, vagyis a személyes jegyek ilyen az eltéréseket, variációkat hangsúlyozó megjelenítése az egész modernitás meghatározó eleme lesz, ami a különböző művészettörténeti korszakokban eltérő mértékben, de mindenütt jelen van. A modern művészek és művészeti mozgalmak egyik legtöbbször hangoztatott fogalma éppen az előbb említettek miatt a gyerek rajzokkal kapcsolatban is az eredetiség kérdése lesz. Azt látjuk, hogy tulajdonképpen a romantikából kiindulva az európai képzőművészet folyamatos identitásváltásban van (nézőpont kérdése, hogy ezt a folyamatos identitásváltozást egyesek válságnak, míg mások éppen ezen kultúra legvitálisabb vonásának tartják) ami egyre inkább kulminálódik. Az újabb és újabb viszonyítási pontok keresését mindig az eredetiség, az ehhez

kapcsolt frissesség, tejesség megtalálásának, illetve az eddigi állapotok fölülírásának vágya hatotta át. A vérszegény, idejétmúlt éppen előző kifejezési apparátust gyorsan le kell cserélni egy életerős és természetesen örökérvényűnek vélt kifejezési, szemléleti készletre. A modern kultúrának tehát a szerkezetéből adódik az állandó öndefiníciós kényszer, ami az eredetiséget a modern művészek egyik kulcs fogalmává alakította. Az eredetiség ilyen kitüntetett szerepe logikusan hozta magával a gyerekrajzok kiemelt helyzetét az orientációs pontok között.

Az eredetiség kitüntetett szerepe abból a szempontból is érdekes, hogy a modernitást megelőző és az azt követő korszakokban az eredetiségnek ez a kitüntetett szerepe egyáltalán nem magától érthető. A középkor metafizikai/teológiai gondolkodásában „az eredetiség a hiúság bűne”, ami nem jelentett mást, mint a hivatalos hagyomány megkérdőjelezését. Az ábrázolási konvenciók szempontjából az ikonográfiai rend megbontását tehát a bálványimádás nem csupán elméleti vétkét vonta maga után az eredetiség preferálása. A modernitásban a technikai sokszorosíthatóság manuális és fotografikus eljárásai tették kérdésessé az eredetiség kitüntetett szerepét, elsősorban a hitelesség szempontjából. Ebben az esetben tehát nem csupán a sajátos partikuláris formula vált kérdésessé, hanem annak itt és most egyszerűsége is „Az „itt” és „most” adja a mű valóságának fogalmát”² A műalkotás tradicionális a reneszánszban megfogalmazott elvek alapján az egyediségében illetve az egyszerűségében, megismételhetetlenségében nyerte el értékét. A manuális sokszorosítás általában kiegészítő, propagandisztikus célokat szolgált, ami szintén kérdésessé tette az eredetiségnek mint központi rendezőelvnek a preferációját.

A posztmodern eredetiség képe meglehetősen ellentmondásos. Egyrészt például az új szenzibilitás egyenesen az egyediséget, közvetlenséget teszi meg esztétikai felfogásának kiindulópontjává (Lásd: Hegyi Lóránd: Új szenzibilitás), addig Nicolas Bourriaud remix esztétikájában az eredetiség már egy egészen más dimenzióban jelentkezik, mint a modernitás esetében. Ebben az esetben az eredetiség az újra felhasználás kultúrájában a késztermékek programozásában, társadalmasításában találja meg önmaga lényegét, ami maga után vonja a műtárgy státusának, lételvének változását. Tagadja magának a műnek az eredetiségét egy adott alkotóhoz köthető tulajdonjogát. „a kortárs művészet a formák tulajdonjogának lerombolását vette célba, de legalább is az efféle régi joggyakorlat megingását. Nicolas Bourriaud értelmezésében „a *formák kommunizmusának* kezdetleges modellje felé tartunk, olyan kultúra felé, amely lemondana a copyright-ról a művekhez való hozzáférhetőség joga miatt.”³ A posztmodern jellegzetes alapállása tehát a fogyasztói, felhasználó attitűd beépítése a művészeti gyakorlatba ahol az alkotó különleges státusa feloldódik és a fogyasztás válik az elsődleges alkotói gesztussá. A fogyasztás, felhasználás, mint jellegzetes alkotói magatartás a kiválasztás, sorakoztatás, elrendezés folyamatában tartja meg azt a kreatív potenciált, ami a modernitásban a valaminek a létrehozása jelentett.

2. Fejezetek

Az eredetiség, mint művészeti szempont nem azonos a gyerekrajzhoz kapcsolódó eredetiség fogalommal annak ellenére, hogy ahogy amint egyre fontosabbá válik az alkotó személye, a műalkotások szubjektív szempontjai, úgy válik a gyerekrajz is egyre kutatótabbá, művészileg relevánsabbá. A gyerekrajz, mint eredetiség referencia éppen ezért válhat a klasszikus avantgarde fontos hivatkozási alapjává, mert előtte a romantikától kezdődően a művészeti alkotásban és befogadásban Németh Lajos fogalmi meghatározása

² Walter Benjamin: A műalkotás a technikai sokszorosíthatóság korszakában. Kommentár és Prófécia Gondolat 1969 Budapest

³ Nicolas Bourriaud: Utómunkálatok (hogyan programozza át a művészet korunk világát) Műcsarnok, 2007 21p

alapján a belső determinációk, belső preformációk válnak egyre inkább dominánssá. Természetesen a különböző iskoláknál, különböző művészeknél eltérő hangsúllyal szerepelnek a szubjektív szempontok így a gyermekrajzokra való hivatkozás is eltérő mértékben jelenik meg. Általánosságban, elmondható azoknál az irányzatoknál ahol az intuíció, expresszivitás, agnosztikusság, metafizika központi szerepet tölt be, ott a gyermekrajzok mindig megjelennek mint hivatkozási alap, mint szemléleti bázis.

A gyermekrajzok integrálásának és főleg művészeti szempontú elemzésének kiváló példája az életreform mozgalmak (Gödöllő-i iskola) gyermekrajzokkal kapcsolatos elképzelése ami esszenciálisan mutatja meg azt a bonyolult viszonyrendszert ami a gyermekrajzok illetve a modern művészet között létrejött. Az életreform mozgalom alapítója és fő szervezője Edward Carpenter összességében meghatározta azokat a főbb irányokat, amelyek mentén a gyermekrajzokkal kapcsolatos elképzelések szerveződtek a művészeti diskurzusban. A teória főbb elemei toposzként tértek vissza azoknál a művészeknél, akik a gyermekrajzokkal kapcsolatba kerültek. Ilyenek voltak az ártatlan szem, az originalitás, spontaneitás, tisztaság, irracionális racionalitás mítoszai, amelyek keretezték és egyúttal meg is határozták a gyermekrajzokkal kapcsolatos fogalmi lehetőségeket. Az említett fogalmakat az életreform mozgalmak profétikus, morális megváltástana indukálta, ami változatos formában elemekre bontva, de megjelent a későbbi avantgarde mozgalmak, iskolák fogalmi rendszerében is (Der Blaue Reiter, szürrealizmus). Az életreform teória szinte monopolizálta, de legalább is jelentős mértékben befolyásolta a gyermekrajzok művészeti interpretációját.

A gyermekrajzok elemei ebben az esetben kódok, vagyis helyettesítenek, illetve közvetítenek egy olyan világról ami rejtett, teljességgel telített ami az alkotók számára vágyképként konstruálódik. A gyermekrajznak ez a szerepe természetesen a hozzá kapcsolódó életreform gyermekszemléletéből eredeztethető. Ennek a szemléletnek alapos és rendszeres összefoglalóját adja a reform pedagógia, ami a gyermek eredendően pozitív képzetéből indul ki (ellentétben a kultúrpedagógiával és a szociálpedagógiával). Ebben a pedagógiában a gyermek tabula rasa és médium, a felnőttek világától meg nem rontott természetes lény aki összekapcsolja a vágyott spirituális szférát a materiális szférával.

A gyermekrajzok ilyen interpretációjának legjellegzetesebb magyarországi színtere a gödöllői iskola. A gödöllőiek, morális alapállású művészeti programja az élet egészét akarta átalakítani az életreform mozgalmakra jellemző antimodernista új spirituális eszmeiség alapján ami azt jelenti, hogy a „a hétköznapiakat szakralizálni kell, azaz az evilági értelemadás projekciós terepének kell tekinteni”⁴ Idealisztikus programjuk tehát egy evilági üdvtörténetben ölt testet ami jól illeszkedik az életreform mozgalmak általános fogalmi rendszerébe. A morális alapállású művészetükben mindig a közösségi szempontokat jelenítik meg elsődlegesen, amiben azonban az egyén szabadsága, önkéntessége megkerülhetetlen.

A konstruktivista, produktivista szociológiai alapú megközelítések ellentétben a gödöllőiek úgy vélekedtek hogy „a viszonyok átalakítására nem a társadalmi reformok az alkalmasak, hanem az ember belső igényéből következő önművelés, amely létrehozza a tiszta szellemi lényt”⁵. Művészetükben fontos szerepet kap a kivonulás, elvágódás gesztusa amiben egyrészt megmutatkozik a fennálló kapitalista viszonyokkal szembeni tiltakozásuk ahol az ember fragmentált, elidegenedett vegetálásra kárhóztatott szemben a William Morris által először megfogalmazott „élet sziget” léttel. A kivonulás iránya a képeken az életreform neoromantikus, panteisztikus elvei alapján leírt hely ahol Edward Carpenter a korszak

⁴ Németh András, Ehrenhard Skiera: A reformpedagógia és az iskola reformja, *Reforma invatamanlului, reforma scolii*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2003. 44p.

⁵ Németh András, Ehrenhard Skiera: A reformpedagógia és az iskola reformja, *Reforma invatamanlului, reforma scolii*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2003. 139p.

kiemelkedő életreform ideológiusa szerint „a társadalmi és az egyes individuumok közötti ellentétek végleges, ...erőszakmentes feloldása”⁶ zajlik.

Tevékenységük a közösségi szervezés és alakítás szinte minden területére kiterjedt. Ennek alapja egyrészt az az alapelv, hogy „az élethez szükséges a művészet, s minden ember számára felszabadító kötelesség a művészi munkák végzése”⁷. Másrészt konok következetességgel hittek a környezet átesztétizáltságának emberjobbító ideájában, amit különösen a gyermekkorban tartottak fontosnak „a korabeli iparművészeti törekvések fontos terepe volt a gyermekek környezetének, életterének a megtervezése.”⁸

Itt elérkeztünk az eredetiség egy fontos vonatkozásához, feltételéhez, ami az egész modern művészeti diskurzus állandó, visszatérő eleme, az „ártatlan szem” fogalma. Hogy mit jelent ez a fogalom, azt legplasztikusabban Paul Klee fogalmazza meg „Európáról, tényekről, szokásokról és divatról mit se tudni ... saját erőmből egy apró formai motívumot kidolgozni, amelyet ceruzám minden technika nélkül tud felvázolni”⁹. az ártatlan szem, tehát a tudatlan szem, az a szem, amit nem trenírozott az európai (itt elsősorban a reneszánsz óta érvényes látványelvű konvencióra gondolt) kultúra, hanem spontán, ösztönös, írás előtti, tehát ősi. Az ártatlan szem ősi spontaneitása, intuíciója, ami automatikusan összekapcsolja a gyermek által létrehozott formákat az eredetiséggel. Az eredetiségből adódó eltérés tehát ebben az esetben konvenció, kultúra előttiséget jelent. Erre mondta Paul Klee: „mintha újjászületnék, olyanná szeretnék válni...”, A gyermekrajzok vizuális nyelve, mint Paul Kleenél is látjuk, tehát konvenció előtti. Így az egyes iskolák, művészek számára kiválóan alkalmas volt, a modern kultúrát meghatározó öndefiníciós problematika megválaszolására, az eredet és az ezzel szorosan összefüggő eredetiség kérdésére. A gyermekrajzok eredetisége, mint látjuk egy tanulás előtti, tanulatlan állapotot ír le, ami felé az agyon szabályozott, konvenciók által gyötört művész vágyott. Legyen az akár az életreform spirituális alapjain vagy az expresszivitás különböző fokozatain álló alkotó. Az eredetiségnek ez a fajta kultusza a gyermekrajzok köré konstituál egy értelmezési mezőt, amin keresztül maguk a rajzok szinte már nem is látszanak. Ezen értelmezési mező nevében létrejött munkáknak a művészek szándékai szerint a befogadóban a ráismerés a konvencióktól mentes szabad megismerés élményét kellene létrehoznia. A gyakorlat azonban ezzel ellentétes eredményre vezetett. Thomas W. Michell találóan állapítja meg a Képek politikája című munkájában, hogy az ártatlan szem ígézetében elkészült munkák esetében „Az „ártatlan szem” kultuszának szembe kellett szállnia azzal az empirikus ténnyel, hogy az ártatlan, műveletlen szemlélő az új művészetet kimondottan rejtélyesnek találja, ami karakteresen megmutatja azt a korlátot, amit a művészet gyermekrajzokkal kapcsolatos értelmezésében soha nem tudott átlépni.

A fentebb felvázolt az életreform mozgalomból eredeztetett, de az egész modern művészet szemléletét meghatározó a gyermekrajzokhoz kapcsolódó eredetiség koncepcióból kiemelek három olyan viszonyítási pontot, ami a különböző művészeti diskurzusokban szorosan kapcsolódik az eredetiség problémaköréhez valamint jellemzi az egész modern művészet és kultúra kérdéskörét, szerkezetének logikáját.

1. Antiperspektivikus vizualizációs logika
2. Heurisztikus öröm (az első gondolat)
3. Birtoklás vagyis az esszenciálítás forrása

⁶ Németh András, Ehrenhard Skiera: A reformpedagógia és az iskola reformja, *Reforma invatamanlului, reforma scolii*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2003 49p.

⁷ Németh András, Ehrenhard Skiera: A reformpedagógia és az iskola reformja, *Reforma invatamanlului, reforma scolii*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2003 149p.

⁸ Németh András, Ehrenhard Skiera: A reformpedagógia és az iskola reformja, *Reforma invatamanlului, reforma scolii*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2003 172p

⁹ Paul Klee: Pedagógiai vázlatkönyv Corvina Kiadó 1986 60. o.

Antiperspektivikus vizualizációs logika

A gyermekrajzok vizuális nyelvezete és grammatikája antiperspektivikus vagyis nem követi a látványelvű projekciót. A szubjektív arányrendszer és színhasználat, az érzelmi szinkretizmus, a forma szelekció és redukció, az additív sorakoztatás mind olyan képépítési formulák, amelyek kizárják, illetve véletlenszerűvé teszik a perspektivikus ábrázolási formulák használatát. Ennek alapvető oka a gyermek egocentrikus, vagyis érzelmekkel erősen átítatott ábrázolási tevékenysége, valamint intellektuális realizmusa, amikor is nem a szemléleti képet tárgyiasítja, hanem a tudott (az életkornak megfelelően tudott!) valóságösszefüggéseket ábrázolja. Plasztikusan fogalmazza meg ezt a folyamatot Feuer Mária amikor azt írja *A gyermekrajzok fejlődéslélektana* című könyvében: ez „rajzolás, amely lényegében a gyerek belső folyamatainak közlése a külvilággal és egyben saját tudatával, önmagával.” Az antiperspektivikus szerkesztés, formálás tehát a gyermek ábrázolási motivációjából ered. Az ábrázolás a gyermek lelki és szemléleti fejlődésében betöltött szerepe által meghatározott, ami azt jelenti, hogy formaalakításai, kompozíciós megoldásai belsőleg determináltak ellentétben a látványelvű projekció szemléleti, analitikus eredetével. Az érzelemvezéreltség és az intellektuális realizmus közötti összefüggésekről a későbbiekben még lesz szó. Az avantgarde művészeti mozgalmak számára ez az antiperspektivikusság válik fontossá mivel saját antiperspektivikus, látvány lebontó, újjáértelmező szemléletüket tudják igazolni, hitelesíteni többek között a gyermekrajzok képépítési szemlélete által.

A modern művészet egyik alapvetése tehát az antiperspektivikusság, ami nem csupán egy adott látási, ábrázolási konvencióval szembeni meghatározást jelent, hanem egymással szorosan összekapcsolható fogalmak, jelentések koherens együttesét, ami a látványelvű látási és ábrázolási konvencióval továbbá a mögötte húzódó fogalmakkal, jelentésekkel, szemléleti bázisokkal szemben határozza meg önmagát. A látványelvű projekció mögött a reneszánsz individualizmusa, szekularitása, a felvilágosodás racionalizmusa a kapitalizmus fragmentáltsága, elidegenedettsége, pozitívizmusa, anyagelvűsége húzódik meg. A modern művészeti mozgalmak eltérő prioritásokkal ugyan, de mind ezen, egymással összefüggő tartalmakkal szemben határozták meg magukat. Az elkülönülés, szemben állás tehát nem csupán technikai, esztétikai, hanem mélyen szemléleti, morális is. A különböző avantgarde mozgalmak ellenfogalmakat alakítanak ki (kollektivitás, intuíció, esszencialitás, transzcendencia, érzelmek) amik köré felépítik sajátos, az adott programokból következő ábrázolási konvencióikat.

A különböző avantgarde mozgalmak, mivel programvezéreltek, így a látványelvű szemlélettel szemben eltérő stratégiákat, programokat fogalmazznak meg. A széles spektrum ellenére két alapvető irányt emelhetünk ki. Az egyik a technikista/konstruktivista, a másik a romantikus/expresszív. A konstruktivista iskolák antiperspektivikus oppozíciói elsősorban társadalmi vagy metanyelvi programok mentén szerveződnek. Ebben az esetben a képépítés értelmelő/modelláló iránya a meghatározó, amiben a külső valóság szenttelen, technikista leírásai, valamint magának a műtárgynak, művésznak, művészetnek a funkciója válik központi kérdéssé. Az egyéniség itt elhanyagolható, a műtárgy elsősorban ontológiai kérdéseket feszeget azáltal, hogy a művész kiterjeszti annak érvényességi körét, illetve az adott tárgyat különböző kontextusba helyezi.

A romantikus/expresszionista művészek és iskolák esetében azonban az antiperspektivikus oppozíciók szorosan kötődnek a gyermekrajzokban is meglévő képépítési, szemléleti modellhez. Ezen irányzatok antiperspektivikus szemléletében az a viselkedés- és látásmód jelenik meg, ami a gyermekrajzokra vagy a perspektivikusságot kizáró (prehistorikus, romanika) kultúrák úgynevezett Umsicht szemléletére jellemző. Elisabeth Ströker a következő képen definiálja ezt a látási lehetőséget „létezik a dolgoknak olyan

felismerése, amely csak alkalmazhatóságukra, kezelésükre irányul...elsiklik a rövidülések, átfedések, fény-árnyékok felett, nem tudatosul benne, hogy a dolgoknak nem látjuk valamennyi oldalát”¹⁰. A kezelésre irányultság (Umsicht) esetében, amikor például a gyerek rajzában a tárgy mindig a jellemző felület alapján jelenik meg és értékét az éppen aktuális érzelmi diszpozíció határozza meg, kizárja a perspektívikus szemléletet, hiszen ebben az esetben a „nem ment végbe az én és a világ, szubjektum és objektum elválasztása, ahol hiányzik a dolgok állandó felfogásának tudata, mely a nem látható oldallal egészíti ki a látottakat, ahol például a lemenő nap nem ugyanaz a dolog, mint a felkelő”¹¹. A dolgok, mivel egy másik realitásra vonatkoznak, ezért betűkén viselkednek, így formájuk állandó, nem bomlik nézőpontokra, kódolhatóságuk érdekében szerkezetük stabil, nem változhat.

A látványelvű konvenciókkal szembeni oppozíció és ezzel kapcsolatban a gyermekrajzok szerepe a későbbiekben kiszélesedik. Jellemző példaként Dubuffet art'brut programjában a gyermekrajzok már egyenesen mindenfajta látási és ábrázolási konvencióval szembeni állásfoglalásban válnak hivatkozássá. Dubuffet a professzionális művészeti kánonon és intézményrendszeren kívül határozza meg saját pozícióját. Olyan művészeti kifejezést, gyakorlatot próbál megvalósítani, ami „színtiszta invenciót felmutató művészet, semmi nincs benne a kulturált művészet kaméleon- vagy majomtermészetéből” íja Jean Dubuffet önéletrajzában. Az intézményesített és teoretizált művészeti működéssel szemben alakítja ki programját és művészeti gyakorlatát éppen ezért lesz számára megkerülhetetlen a gyermekrajzok beépítése művészetébe, azok vizualizációs működésének vizsgálata, értelmezése, valamint formakészletének transzformálása. A gyermekrajzokban felfedezett dekonstrukciós, civilizálatlan, minden előfeltevéstől megszabadított ábrázolási formulái önmagukban hordozták az art-Brutra és általában a primitívet fókuszba állító művészeti iskolák antiművészeti attitűdjét.

A posztmodern alkotók esetében a gyermekrajzok oppozíciós szerepe minimalizálódik. Elisabeth Murray vagy David Hockney művészetének esetében, a formák elvesztik eredeti, a gyermekrajzokban még fellehető indulati jellegüket és konfliktusnélkülivé, „etikailag közömbössé” válnak. A formák ilyen fajta felhasználását nevezi Frederic Jameson pastiche technikának, amikor „is reprezentációjukhoz nem kapcsolódik sem kritikai attitűd, sem meghatározott jelentéstartalom, jelenlétük csak az egyéni befogadás aktusán keresztül nyerhet értelmet”.

Heurisztikus öröm (az első gondolat)

A heurisztikus gondolat mögött az az alapvető megfigyelés húzódik meg, hogy amikor a gyermek rajzolás közben az általa létrehozott alakzat és a jelentés között felismeri a kapcsolatot, hatalmas érzelmi energiák szabadulnak föl. Az érzelmi feszültség a formák telítettségében, befejezettségében manifesztálódna. A kapcsolat megteremtése, a jel és jelölt összekapcsolásának feszültsége adja a formák erejét, a kifejezés dinamikáját. A rajz esztétikai hatása abból ered, hogy a néző a formáról leolvasható mentális produkcióban újra élheti a rálátás örömét, a gyerek evidencia élményét. A formák feszültségét, az elsődleges ráismerés és az ehhez kapcsolható kifejező erő adja. A gyermekrajzokra jellemző kifejezőerőt ugyanis a gyerek általa létrehozott ábrázolás és a külső objektum közötti megfelelés felismerésének energiája élteti, és ez ejti rabul a felnőtt befogadót. Az elsődlegesség kivételes, felfokozott hatását lehet látni a gyermek által kialakított formákon. A formáknak ez a fajta feszítettsége, érzelmek által történt modulálása lesz az egyik legfontosabb inspiráció mind elméleti, mind

¹⁰ Bán András, Beke László: Fotóelméleti szöveggyűjtemény, Enciklopédia kiadó 1997, 22p.

¹¹ Bán András, Beke László: Fotóelméleti szöveggyűjtemény, Enciklopédia kiadó 1997, 22p.

gyakorlati téren a modern művészek számára. Meg kell jegyezni ugyanakkor, hogy a gyermek ábrázolási gyakorlatában a formák ilyen modulálása természetesen adott fejlődési szakaszon belül változó belső feszültséget képes megjeleníteni, vagyis a formák idővel rutinná válnak, hogy aztán újabb, újra feszültséggel telített forma variánsoknak adják át a helyüket.

A formáknak ezt a belső feszültségét, telítettségét a modern művészeti iskolák és alkotók összekötötték azzal a mágikus gyakorlattal, ami minden rituális cselekedet alapja, vagyis az első transzcendens tettel, az ősminta állandó imitációjának koncepciójával. Az imitáció, ami felszabadító erővel hathatott a mágikusan gondolkodó ember számára, hasonló erővel jelenik meg a gyermekrajzokon, illetve azon művészek elképzeléseiben, akik a gyermekrajzokat közvetlen forrásnak tekintik. Az első gondolat vagy forma koncepciójában a mágikus gondolkodásban gyökerező archetipikus képzet fogalmazódik meg. Az modern értelmezések tehát a gyermek alakító, formáló tevékenységét tehát valamifajta mágikus, atavisztikus cselekvésnek feltételezik, ami kapcsolatot teremt az általuk olyannyira vágyott transzcendenssel. a mágikus gondolkodás és a heurisztikus öröm valamint az első tett közötti összefüggéseket szemléletesen írja le Popper Péter Tanulmányok a gyermekszínházról című tanulmányában. „A mágikus gondolkodás feltehetően valamiféle heurisztikus örömmel kezdődik, amely lényege a kauzalitás, az ok-okozati összefüggések felismerése, vagy ennek még ősi formájában egyszerűen annak felfedezése, hogy a dolgok között összefüggés van. Mint minden új megismerés, – a tulajdonképpeni „első gondolat”- kezdetben abszolutizálja önmagát. Így alakul ki a mágikus gondolkodásnak az a sajátossága, hogy nem mérlegel, nem tesz különbséget lényeges és lényegtelen összefüggések között, hanem magának az összefüggésnek a tényét egyetemes érvényűnek éli át: minden mindennel összefügg, minden mindenre hat, minden mindenné alakul. Ez a mágikus világbé alapja”

A fenti idézetben szinte minden elem szerepel, ami a modern művészeknél a gyermekrajzokkal kapcsolatos atavisztikus, mágikus elképzelésekben szerepet kapott. A formák ilyen fajta értelmezése szervesen kapcsolódott az egységes rendezőelv, a totalitás igényéhez, ami kapcsolódott az ősihez vagy is az artikulálatlanhoz, ami az eredetiség, identitás problémakörét jelentette meg, ami aztán a modern művészet és kultúra központi problémája és ami átvezet a következő pont megtárgyalására.

Birtoklás vagyis az esszenciálitás forrása

„A gyermekrajz takarékos, éppen annyi részből áll, amennyire az alkotónak szüksége van a számára megfelelő, jelentésteli rajz elkészítéséhez.”¹². A gyermekrajz tehát mikrokozmoszként viselkedik, vagyis egyetlen rajz a rajzolás pillanatában, a gyerek számára a totalitás jelenik meg, ahol érzelmei, kifejezési szándéka „eredményezi rajzainak sajátos arányrendszerét, motívumainak sajátos fűzését”¹³. A formák megfeleltetései az adott tárgynak (ami időben változó, tehát egy adott forma különböző időpontokban különböző jelentést is kaphat) nem aspektust jelöl, hanem a jelölt teljes képét, ami tömör formában a jelölt legteljesebb képét jelenti. A gyermek rajza tehát „elsősorban közlés: az ábrázolás tárgyáról szóló gondolatok és érzések kifejezése.”¹⁴. A gyermekrajz tehát egy adott rajzi szituáció kimerevített térképe, melyről a gyermek érzelmi, tudati artikulációit olvashatjuk le.

A formafejlődés különböző fázisaiban a sémákra épített működési elv érvényesül vagy is a gyermek formai redukciókon keresztül, szimbolikusan utal a jelentésre. A formaképzés motivációs alapja az érzelmi szinkretizmus, amikor is nem tagolt, különálló kifejezési

¹² Kárpáti Andrea: Firkák, formák, figurák – a gyermekrajz fejlődése. Dialóg Könyvkiadó, Budapest. 2001 23 old.

¹³ Beerné Sántha Magdolna, Szappanos István: Módszertani példatár Kecskemét, 2001 Kecskeméti Főiskola 5 old.

¹⁴ Kárpáti Andrea: Firkák, formák, figurák – a gyermekrajz fejlődése. Dialóg Könyvkiadó, Budapest. 2001 62 old.

technikákba és metodikákba valósítja meg a formát, hanem egységes élményfeldolgozásban, a formák intenzív, sűrített élménykifejezések hordozói. A kifejezés ereje a médiumok, közlésformák területén egyfajta „Gesamtkunstwerk”-et indukál, vagyis minden technika, eljárás mód, modellálási eljárás ennek az érzelmi feszültségnek rendelődik alá. A gyermekrajz formái tehát egyrészt belső feszültségek érzelmi töltések megjelenítői, másrészt azonban megismerési alakzatok is. A rajzokban ez a két szempont szervesül és a maguk totalitásában jelentkeznek. A formák véglegességét jelzi, bevésettségük valamint kompozíciós lezártáguk a gyerek által elkészített rajzhoz nem lehet hozzátenni, illetve elvenni. A rajzi mikrokozmosz, a formák totalitása a modern művészet, sőt magának a modernitásnak alapvető kérdését feszegeti, az Egynek a kérdését.

A modernitás története a folyamatos dekonstrukció, vagyis bármifajta egységes rendezőelv felbontásának, tagadásának története. A metafizikai majd a racionális egység felbontása, az egzisztencia fragmentálása mind a modernitás egyik súlyos kérdése, ami magában hordozza a szabadság paradoxonát. A részek fetiszizálása a mechanikusság, elkülönülés hangsúlyozása az emberi viszonylatokban a modern művészeti mozgalmakban (klasszikus és neoavantgarde) protest programokat eredményezett. Mind a konstruktivista/technikista, mind a romantikus/expresszionista irányultságú mozgalmak programjában az egységes rendezőelv kialakítása egy újfajta esszencialitás, művészeti értelemben egy új értelemben vett „Kunstwollen” megteremtése alkotta programjuk magját. Az új értelem ebben az esetben azt jelenti, hogy esztétikai programjukat totalizálták és azt társadalmi, antropológiai programmá szélesítették. A gyermekrajzok mikrokozmosza, formáik esszencialitása kiválóan illeszkedett ezen programok egység igényéhez. A gyermekrajzok formái ugyanis önazonosak, nincs külső reflexió, organikusan tehát törésmentesen kapcsolódik a forma ahhoz a belső determinációhoz, prefomációhoz, ami létrehozta. A modern művészeknek éppen ez a folyamatos, törésmentes kapcsolódás jelentette az inspirációt. A formák ilyen közvetlen modulálása alakította ki a gyermekrajzokkal kapcsolatos médium elméletet, azaz, a gyermekrajz ebben az esetben tehát egy sajátos médium, ami tiszta, romlatlan módon közvetíti „a gondolkodással befogható univerzum határain túl” megsejtett „lényegesebb összefüggéseket”¹⁵. Az originalitásra való hivatkozás tehát mindig összekapcsolódik egyfajta esszencialista képalkotó metodikával, amiben az „ember megtanulja, hogy gyökerénél ragadjon meg egy dolgot, megismeri, mi árad alatta, megtanulja a látható dolgok előzményét”¹⁶. A dolgok ilyen esszencialista megfogalmazása olyan ábrázolási szemléletekhez, tudati struktúrákhoz való visszatérést (Egyiptom, prehistorikus művészet, romanika, gyermekrajzok) illetve igazodást jelent a modern művészek számára, amit az alkotók csak egy konzekvens önredukciós folyamat útján érhetnek el. Az évszázadok alatt felhalmozott és kódolt imitatív-realisztikus ábrázolási reflexeket, civilizációs impulzusokat kell ahhoz visszafejteniük, hogy eljussanak a gyermek szemléletének tisztaságához, osztatlan egységességéhez (a visszatérés programját Paul Klee részletesen kifejti Pedagógiai vázlatkönyv című művében). A gyermekrajzokon fellelhető formák és téri szerveződések átvétele tehát visszajutat minket egy igazabbnak, teljesebbnek vélt realitáshoz ahol a „látható világ egészéhez viszonyítva csupán izolált példa, és többségben vannak a felszín alatt lappangó igazságok”¹⁷.

¹⁵ Werner Haftmann: Paul Klee Corvina, Bp., 1988 58p.

¹⁶ Werner Haftmann: Paul Klee Corvina 1988, 86p.

¹⁷ Werner Haftmann: Paul Klee Corvina 1988, 70p.

3. Következtetések

A gyerekrajzok nem önmagukban kapnak bármiféle eredetiség koncepciót, hanem szoros összefüggésben a törzsi, népi, naiv, mentálisan sérült képi reprezentációval együtt. Elmondhatjuk tehát, hogy minden olyan ábrázolási formához, amely valamelyest is eltér a reneszánszalapú látványelvű ábrázolási formulától az eredetiség koncepciója automatikusan kapcsolódik. A gyerekrajzok redukált, geometrikus képletekben építkező formarendszere, a vonalak vésettsége, határozottsága mind a törzsi, mind a naiv vagy az eredeti graffitis képi megoldásokkal nagyfokú formális párhuzamosságokat mutat. A formai analógiáknak ez a rendszere, forrásává vált számos modern művészeti célképzetnek, eredetmítosznak.

Ugyanezekről a formákról a pszichológia egy adott fejlettségi állapotot rekonstruál, amelyben a forma redukáltsága nem más, mint optimalizáció (a forma ebben az esetben elsősorban kommunikációs objektum és nem esztétikai). A forma tehát a létrehozójának egy adott rajzfejlődési stádiumát dokumentálja és éppen csak annyi modulációt tartalmaz, amennyi feltétlen szükséges a sikeres dekódoláshoz. A pszichológia megközelítésének száraz leíró, osztályozó jellege nyilvánvalóan semmiféle inspirácót nem jelent a művész számára, így azonban saját eredetiségutáni vágyához konstruálni kellett önmaga számára egyfajta gyerekrajz mítoszt. Giuseppe Cocchiara a következőképp írja le ezt a folyamatot „a vadember, a barbár, a primitív kifejezés tehát jelkép, paradigma, metafora; valami, ami velünk él, és amit kétségkívül jobban megértünk, ha ahhoz az időhöz viszonyítjuk, amelynek kifejezője. Ebben a jelképben, metaforában, vagy paradigmában a szemünk előtt lejátszódó események, a civilizációnak általunk átélt korszakai, és a lelkünket felzaklató krízisek szerint változnak a tartalmak és jelentések, s azt hisszük, hogy ezekben mindig felismerjük érzelmeinket, reményeinket, vágyinkat aziránt, ami szeretnénk lenni, de nem vagyunk.”¹⁸

A mítosz előállítása annál is könnyebb volt, mivel a gyerekrajzok morfológiája, esztétikuma szinte tökéletesen illeszkedik az eredetiséghez kapcsolódó formaképzetekhez. Minden olyan modulációs, komponálási mód megjelenik bennük, ami erősíti az eredetiség képzetét. A gyerekrajzok tehát fontos inspirációs bázist, orientációs lehetőséget jelentettek számos modern művész és mozgalom számára, miközben maguk a gyerekrajzok és a mögöttük álló lelki mozgatórugók korántsem ezen eredetiség ismérvei alapján szerveződnek.

¹⁸ Németh Lajos: A művészet sorsfordulója Gondolat, Budapest 1970., 287 p.

Irodalomjegyzék

- Bán András, Beke László: Fotóelméleti szöveggyűjtemény, Bp., Enciklopédia kiadó (1997)
- Beerné Sántha Magdolna, Szappanos István: Módszertani példatár. Kecskemét, Kecskeméti Főiskola (2001)
- Benjamin, Walter: A műalkotás a technikai sokszorosíthatóság korszakában. Kommentár és Prófécia, Budapest, Gondolat (1969)
- Eco, Umberto: Művészet és szépség a középkori esztétikában, Mérleg, Európa Könyvkiadó, (2002)
- Bourriaud, Nicolas: Utómunkálatok (Hogyan programozza át a művészet korunk világát?) Bp., Műcsarnok, (2007)
- Haftmann, Werner: Paul Klee. Bp., Corvina (1988)
- Hegyi Lóránd: Új szenzibilitás (egy művészeti szemléletváltás körvonalai). Bp., Magvető Kiadó (1983)
- Kárpáti Andrea: Firkák, formák, figurák – a gyermekrajz fejlődése. Budapest, Dialóg Könyvkiadó, (2001)
- Klee, Paul: Pedagógiai vázlatkönyv. Bp., Corvina Kiadó (1986)
- Németh András, Ehrenhard Skiera: A reformpedagógia és az iskola reformja. Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, (2003)
- Németh Lajos: A művészet sorsfordulója. Budapest, Gondolat (1970)
- Németh Lajos: Törvény és kétely (A művészettörténet tudomány önvizsgálata). Bp., Gondolat (1992)

Szerző

Dr. Ragó Lóránt DLA, Vizuális Nevelés Szakcsoport, Testnevelési és Művészeti Intézet, Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskeméti Főiskola. Kecskemét 6000 Perczel Mór u. 8. Magyarország. E-mail: rago.lorant@tfk.kefo.hu

Paprika (*Capsicum annuum* L.) palánta fejlődésének vizsgálata vírusvektorral szennyezett kőgyapot közegen

Examination of the development of pepper (*Capsicum annuum* L.) seedling with virus vector on rock cotton medium

Vojnich Viktor József¹, Palkovics András¹, Pető Judit¹, Hüvely Attila¹

¹Kecskeméti Főiskolai Kar, Kertészeti Tanszék, Környezettudományi Csoport

Összefoglalás: A paprika (*Capsicum annuum* L.) termesztésére Európában és hazánkban is jellemző, hogy a szabadföldi területek csökkenésével párhuzamosan egyre nagyobb arányban végzik a hajtatos termesztést. Az üvegházak és fóliasátrak termesztő közegének vegyszeres fertőtlenítésével megakadályozhatjuk a különböző eredetű károsító szervezetek elszaporodását. Kísérletünkben azt vizsgáltuk, hogy a vírusvektorral szennyezett kőgyapoton hogyan fejlődik a növény, valamint milyen morfológiai elváltozások történnek a levelek számát, a növény magasságát és a hajtások számát illetően.

Abstract: The pepper (*Capsicum annuum* L.) cultivation in Europe and in our country is characterized by the fact that its forced cultivation is increasing in parallel with the decrease of open field areas. We can prevent the proliferation of pests in glasshouses and walk-in plastic tunnels by the chemical sterilisation of the soil. In our experiment, we studied how the plants contaminated with virus vector develop in rock cotton and their morphological changes regarding the number of leaves, the height of the plants as well as the number of sprouts.

Kulcsszavak: paprika (*Capsicum annuum* L.), palánta, kőgyapot, vírusvektor, Actara SC

Keywords: pepper (*Capsicum annuum* L.), seedling, rock cotton, virus vector, Actara SC

1. Bevezetés

A paprika őshazája Közép- és Dél-Amerika, innen terjedt el az egész világon. Hazánkban a nagyobb arányú szántóföldi termesztésének a kezdete a XIX. század első felére tehető, előbb Szeged, majd Kalocsa környéki központokkal (Hodossi és mtsai, 2009). A paprika gazdasági jelentőségét tekintve egyik legértékesebb zöldségnövényünk. Feldolgozási lehetősége igen sokoldalú (savanyítva, sütve, saláta formában fogyasztható). 2013-ban a hajtatos paprikát 1530 hektáron termesztették, ez 75-80%-a a teljes paprikatermesztésnek. A megtermelt paprika mennyiség 2013-ban 155 ezer tonna volt (Boldvainé, 2013).

A paprika hajtatosításának fokozott terjedését az alább okokkal magyarázhatjuk:

- Az optimális vagy ahhoz közeli környezeti tényezők hatására jelentősen megnőnek a termésátlagok, az intenzív szántóföldi körülmények közötti termesztéshez viszonyítva is elérhető a 4-5-szörös termésmennyiség,
- A hajtatosított árunak jobb a minősége, ami a nagyságra, alakra, tisztaságra vonatkozik, de a beltartalmi értékek viszont gyengébbek,
- Nagyobb a termésbiztonság,
- A piaci lehetőségek ismeretében az áru előállítását jobban időzíthető (Morgan, 1999; Terbe és mtsai, 2005; Terbe-Slezák, 2008).

A hajtásban alapvetően kétféle módon történhet a termesztés: a termesztőberendezés eredeti talajában vagy a talajtól elszigetelt rendszerben (vödörös/konténeres talajban vagy különböző termesztőközegben pl. kőzetgyapot, kókuszrost).

Hajtásban a fitotechnikai munkáknak van még kiemeltebb szerepük (Terbe és mtsai, 2011). Az ültetési időtől függetlenül a hajtást igen sok károsító szervezet veszélyezteti. A növényvédelem legfontosabb feladata a vírusos betegségeket terjesztő levéltetvek és tripszek elleni védekezés (Budai, 2002).

2. Anyag és módszer

A hajtattott paprika palánta kísérlet 2014 őszén, a Kecskeméti Főiskola, Kertészeti Főiskolai Kar üvegházában volt. A kápia paprikák üvegházi nevelése szeptember 4-én a magvetéssel kezdődött. A paprika Kapirex fajta, a szikleveles palánták átültetése a tápcsatornában elhelyezett Grodan Classic Forte 1 (100 cm x 15 cm x 7,5 cm) kőgyapot kockába történt, 2014. október 1-én. Vírusvektorral szennyezett kőzetgyapotos közegekbe ültettük a palántákat. A vírusfertőzés az adott közegekben a korábban végzett palántanevelések során igazolhatóan megtörtént, az ebben nevelt palánták tripszek, üvegházi molytetű vektorokon keresztül vírusos tüneteket mutattak. A vírusvektorral szennyezett kőzetgyapot paplanokon háromféle kezelést alkalmaztunk: 1. nem alkalmaztunk semmilyen növényvédőszeres védekezést (kontroll); 2. paprika palánták kőgyapot közeg kezelése tiametoxam hatóanyagú Actara SC (Syngenta) inszekticiddel; 3. a paprika palánták lomb kezelése Actara SC növényvédőszerrel. Az alkalmazott töménység: 0,1- 0,2 cm³ 24 %-os növényvédőszer / liter (Ocskó, 2015). Kéthetente juttattuk ki az Actara SC növényvédőszert a palántákra, 2014. október 1. és december 11. között, összesen 5 alkalommal.



1. ábra. Üvegházi molytetű (*Trialeurodes vaporariorum*) a kontroll paprika palántán.

A kezeléseket három ismétlésben, random elhelyezésben végeztük. Egy ismétlésben 11 darab növényt mértünk. Az állomány morfológiai felmérésére 2014. december 11-én került sor, mikor már nem fejlődött tovább a palánta, a megfelelő hőmérséklet és a napsütéses órák száma hiányában. Megmértük a paprikák magasságát (cm), a levelek számát (db), illetve a hajtások számát (db). Az alaktani adatok kiértékelését Tukey-HSD módszerrel, a statisztikai vizsgálatokat SPSS v19 szoftverrel végeztük (Huzsvai, 2004). Két csoport között lényeges szignifikáns eltérésnek az 5%-os megbízhatósági határnál kisebb értékeket fogadtuk el.

3. Eredmények

A paprika palántákon az üvegházi molytetű vagy házi liszteske (*Trialeurodes vaporariorum*) kártételét tapasztaltuk (Jenser és mtsai, 1998). A vírusvektorral szennyezett kőzetgyapoton a növényvédőszerrel nem kezelt palántákon súlyos károkat okozott a házi liszteske (**1. ábra**).

A paprika palánták morfológiai adatainak vizsgálata alapján kimutattuk, hogy a növénymagasság (**1. Táblázat**), a levelek száma (**2. Táblázat**) és a hajtások száma (**3. Táblázat**) tekintetében a szennyezett kőgyapotra permetezett Actara SC növényvédőszerrel kezelt palánták fejlődtek legjobban, a legnagyobb értékeket adták. Az üvegházi molytetű a szennyezett kőgyapoton nevelt palánták leveleit kis mértékben károsította.

1. Táblázat. A paprika palánták átlag magassága a szennyezett kezelt és kezeletlen kőzetgyapoton (2014).

<i>Kezelések</i>	<i>Növénymagasság (cm)</i>	<i>Palánták száma (db)</i>	<i>Szórás</i>	<i>Minimum (cm)</i>	<i>Maximum (cm)</i>
1., szennyezett kőgyapot, növényvédőszeres kezelés nélkül (kontroll)	8,12	33	2,398	4,5	13,5
2., kőgyapot közeg kezelése Actara SC inszekticiddel	14,63	33	3,205	4	19,5
3., paprika palánták lomb kezelése Actara SC növényvédőszerrel	12,30	33	3,363	6,5	18,5

2. Táblázat. A paprika palánták leveleinek átlagos száma a szennyezett kezelt és kezeletlen kőzetgyapoton (2014).

<i>Kezelések</i>	<i>Levelek száma (db)</i>	<i>Palánták száma (db)</i>	<i>Szórás</i>	<i>Minimum (db)</i>	<i>Maximum (db)</i>
1., szennyezett kőgyapot, növényvédőszeres kezelés nélkül (kontroll)	10,30	33	2,128	7	13
2., kőgyapot közeg kezelése Actara SC inszekticiddel	14,76	33	2,463	8	21
3., paprika palánták lomb kezelése Actara SC növényvédőszerrel	12,88	33	1,933	9	18

3. Táblázat. A paprika palánták átlag hajtásainak száma a szennyezett kezelt és kezeletlen kőzetgyapoton (2014).

<i>Kezelések</i>	<i>Hajtások száma (db)</i>	<i>Palánták száma (db)</i>	<i>Szórás</i>	<i>Minimum (db)</i>	<i>Maximum (db)</i>
1., szennyezett kőgyapot, növényvédőszeres kezelés nélkül (kontroll)	0,06	33	0,242	0	1
2., kőgyapot közeg kezelése Actara SC inszekticiddel	2,91	33	1,466	0	6
3., paprika palánták lomb kezelése Actara SC növényvédőszerrel	2,15	33	1,922	0	8

Statisztikai számításaink során a szennyezett kőgyapoton nevelt palántákat (1. kezelés, kontroll, növényvédőszeres védekezés nélkül) viszonyítottuk az Actara SC inszekticiddel kezelt (2. és 3. kezelések) palántákhoz. A növénymagasság tekintetében mindkét növényvédőszeres kezelés a palánták szignifikáns magasságnövekedését eredményezte (**4. Táblázat**). A paprika levelek számának értékelésekor az Actara SC-vel kezelt palánták mindkét Actara-s kezelése szignifikáns növekedést mutatott (**5. Táblázat**). A hajtások számának Tukey-HSD módszerrel való elemzése alapján a vegyszerrel kezelt palántáknál a hajtások száma szignifikánsan emelkedett (**6. Táblázat**).

4. Táblázat. A paprika palánta növénymagasság értékei Tukey-HSD módszer mérésekor (2014).

Kezelés (A)	Kezelések (B)	Kezelések átlag különbsége (A-B)	Szórás	Szignifikancia
1., szennyezett kőgyapot, nem alkalmaztunk növényvédőszert (kontroll)	2., paprika palánták kőgyapot közeg kezelése Actara SC inszekticiddel	-6,50909*	0,657	0,000
	3., paprika palánták lomb kezelése Actara SC növényvédőszerrel	-4,18182*	0,657	0,000

*A szignifikancia érték 0,05.

5. Táblázat. A paprika palánta levelek számának értékei Tukey-HSD módszer mérésekor (2014).

Kezelés (A)	Kezelések (B)	Kezelések átlag különbsége (A-B)	Szórás	Szignifikancia
1., szennyezett kőgyapot, nem alkalmaztunk növényvédőszert (kontroll)	2., paprika palánták kőgyapot közeg kezelése Actara SC inszekticiddel	-4,45455*	0,488	0,000
	3., paprika palánták lomb kezelése Actara SC növényvédőszerrel	-2,57576*	0,488	0,000

*A szignifikancia érték 0,05.

6. Táblázat. A paprika palánta hajtások számának értékei Tukey-HSD módszer mérésekor (2014).

Kezelés (A)	Kezelések (B)	Kezelések átlag különbsége (A-B)	Szórás	Szignifikancia
1., szennyezett kőgyapot, nem alkalmaztunk növényvédőszert (kontroll)	2., paprika palánták kőgyapot közeg kezelése Actara SC inszekticiddel	-2,84848*	0,299	0,000
	3., paprika palánták lomb kezelése Actara SC növényvédőszerrel	-2,09091*	0,299	0,000

*A szignifikancia érték 0,05.

4. Következtetések

A kísérletünk során megállapítottuk, hogy az Actara SC növényvédőszerrel kezelt paprika palánták (2. és 3. kezelések) fejlődtek a legjobban. A legnagyobb átlag növény magasság értéket (14,63 cm) az Actara-val kezelt kőgyapot közegen (2. kezelés) nevelt palántákon mértünk. Ezt követték a lombon keresztül kezelt palánták (3. kezelés) (12,3 cm), amelyek értékei 51%-kal voltak nagyobbak a szennyezett kőgyapoton (1. kezelés) fejlődött palántáknál (8,12 cm).

A paprika palánták átlag levél számának (db) alakulása a következő: a szennyezett kőgyapot (1. kezelés) palántánál 43%-kal nagyobb a növényvédőszerrel kezelt kőgyapoton nevelt (2. kezelés) palánták leveleinek száma (14,76 db). Az Actara lomb kezelt (3. kezelés) paprikákon 25%-kal több levelet számoltunk (12,88 db), mint a kontrollnál (1. kezelés).

A palánták átlag hajtásainak száma a növényvédőszerrel kezelt kőgyapoton volt mérhető (2. kezelésnél 2,91 db, míg a 3. kezelés esetében 2,15 db). A szennyezett kőgyapoton nevelt palántáknál (1. kezelés) összesen egy hajtást számoltunk.

Vizsgálatunk eredményei alapján megállapítható, hogy az Actara SC vegyszer használatával sikeresen tudtunk védekezni a hajtatásban gyakorta problémát okozó üvegházi molytetű kártételei ellen. Az alkalmazott peszticid elsősorban a természetközegre permetezve bizonyult hatékonynak.

5. Köszönetnyilvánítás

A szerzők köszönetet mondanak Baglyas Ferencnek a statisztikai számításoknál nyújtott segítségért, illetve Mócza Attilának a nyelvi lektorálásért.

6. Irodalomjegyzék

- Boldvainé, B.B.: A zöldség és gyümölcs ágazat helyzete Magyarországon. FruitVeb Magyar Zöldség-Gyümölcs Szakmaközi Szervezet, Budapest (2013)
- Budai, Cs.: Növényvédelem a zöldség-hajtásban. Mezőgazda Kiadó, Budapest (2002)
- Hodossi, S., Kovács, A., Terbe, I.: Zöldségtermesztés szabadföldön. Mezőgazda Kiadó, Budapest (2009)
- Huzsvai, L.: Biometriai módszerek az SPSS-ben. SPSS alkalmazások. Debreceni Egyetem, Mezőgazdaságtudományi Kar, Debrecen (2004)
- Jenser, G., Mészáros, Z., Sáringer, Gy.: A szántóföldi és kertészeti növények kártevői. Mezőgazda Kiadó, Budapest (1998)
- Morgan, L.: Hydroponic lettuce production, New Zealand (1999)
- Ocskó, Z.: Növényvédő szerek, termésmenvelő anyagok 2015 I. Földművelésügyi Minisztérium, Budapest (2015)
- Terbe, I., Slezák, K.: Talaj nélküli zöldség-hajtás. Mezőgazda Kiadó, Budapest (2008)
- Terbe, I., Hodossi, S., Kovács, A.: Zöldségtermesztés természetközberendezésekben. Mezőgazda Kiadó, Budapest (2005)
- Terbe, I., Slezák, K., Kappel, N.: Kertészeti és szántóföldi növények fejlődési rendellenességei. Mezőgazda Kiadó, Budapest (2011)

Szerzők

Dr. Vojnich Viktor József: Környezettudományi Csoport, Kecskeméti Főiskola, Kertészeti Főiskolai Kar, Kecskemét, Erkel Ferenc tér 1-3. 6000 Magyarország. E-mail: vojnich.viktor@kfk.kefo.hu

Dr. Palkovics András: Környezettudományi Csoport, Kecskeméti Főiskola, Kertészeti Főiskolai Kar, Kecskemét, Erkel Ferenc tér 1-3. 6000 Magyarország. E-mail: palkovics.andras@kfk.kefo.hu

Dr. Pető Judit: Környezettudományi Csoport, Kecskeméti Főiskola, Kertészeti Főiskolai Kar, Kecskemét, Erkel Ferenc tér 1-3. 6000 Magyarország. E-mail: peto.judit@kfk.kefo.hu

Dr. Hüvely Attila: Környezettudományi Csoport, Kecskeméti Főiskola, Kertészeti Főiskolai Kar, Kecskemét, Erkel Ferenc tér 1-3. 6000 Magyarország. E-mail: huvely.attila@kfk.kefo.hu

A TRITICUM DURUM TOXINTARTALMÁNAK CSÖKKENTÉSE A MALOMIPARI FOLYAMATBAN

Kecskésné Nagy Eleonóra^{1*}, Sembery Péter²

¹ Kertészeti Főiskolai Kar, Kecskeméti Főiskola, Hungary

² Géptani Intézet, Szent István Egyetem, Hungary

Keywords:

mikotoxin, alapvető élelmiszer, élelmiszerbiztonság, gabona, szín szerinti válogatás, durum búza

Abstract

A termesztési tapasztalatok szerint a *Triticum durum* búzafajták a fuzárium fertőzésre érzékenyebbek, mint a *Triticum aestivum* fajtái. A szakirodalom a DON-toxin tartalom biztonságos szint alatt tartására szinte kizárólag a megelőzést tekinti megoldásnak. A feldolgozás folyamatában már nagyon nehéz, sok esetben lehetetlen korrigálni azokat az élelmiszerbiztonsági kockázati tényezőket, amelyek a termesztés során kerültek a termékbe. A kísérletem célja annak a vizsgálata, hogy a megfelelő gyártási gyakorlattal és műszaki feltételekkel rendelkező malmi technológia alkalmazásával, igazolhatóan csökkenthető-e a durum búza DON-toxin tartalma, minimalizálva annak élelmiszerbiztonsági kockázatát. A mérési eredmények szerint a Sortex Z színválogató hatására a búza toxintartalma csökkenthető.

1 Bevezetés

Napjainkban az élelmiszer-előállítás nagy része, a strukturális átalakulásnak és az életmódban bekövetkezett változásnak köszönhetően, nagyüzemi körülmények között zajlik. Az előállítási technológia fejlődése lehetővé teszi, hogy egyszerre több ezer ember ellátásához elegendő élelmiszer termelése, gyártása valósuljon meg egy adott helyen. A fogyasztók megváltozott életmódját és igényeit követve megváltoztak az élelmiszer-előállítási technológiák mind az alaptermékek esetén, mind a feldolgozásban. A hatékonyság növelése miatt szükségszerűvé vált a folyamat gépesítése, a megfelelő technikai háttér biztosítása. A módszerek megváltoztatása és a folyamatok átalakítása új élelmiszerbiztonsági kockázatok megjelenését és kezelést vonja maga után (Vass, 2007). A nagy tételben zajló élelmiszer-előállítás és -kereskedelem annak lehetőségét is magában hordozza, hogy bármilyen élelmiszerbiztonsági probléma a fogyasztók széles rétegét érintheti, azaz térben és időben kiterjedt élelmiszerbiztonsági esemény előidézője lehet. E tekintetben különösen magas a kockázat az úgynevezett alapvető élelmiszereknél, amelyekből arányaiban többet és rendszeresen fogyasztunk.

Az alapvető élelmiszerek közé sorolhatók a gabonafélékből készült feldolgozott termékek, mint például a liszt, a kenyér és a péksütemények, de ugyancsak sokat fogyasztunk a tésztákból, süteményekből is. Az alapvető élelmiszerek nagyarányú fogyasztása a felnőtt- és gyermekpopulációt egyaránt érinti. Egyértelmű tehát, hogy e termékköröknél a biztonságos, biológiai és kémiai szennyezőanyagoktól mentes alapanyagok felhasználása, valamint végtermékek gyártása alapvető fontosságú.

A gabonaféléknél és különösen a durum búzánál az elmúlt években, az évjáráthatástól függően, több tenyészidőben is komoly gondot okozott a fuzárium fertőzés. A *Fusarium* sp.

* Corresponding author. Tel.: +36 76 517 615
E-mail address: nagy.nori@kfk.kefo.hu

penészgombák élettevékenységük során mikotoxinokat termelnek. Ezek a másodlagos anyagcsere termékek az emberi szervezetbe kerülve, káros folyamatokat indítanak el.

A fuzario-toxinok közül a durum búzában leggyakrabban a DON-toxin található meg. Ha ez a gombák által termelt másodlagos anyagcsere termék az emberi szervezetben nagy mennyiségbe kerül be, émelygést, hányást, néha hasmenést, hasi fájdalmat, fejfájást, szédülést okozhat. Nagyon nagy dózis esetén immunrendszeri és vérképző szervi problémákat idézhet elő. Az immunrendszerre gyakorolt kedvezőtlen hatását egyes kísérletekben már kis mennyiségű jelenlét esetén is kimutatták (Szeitzné, 2009.). A DON toxin hővel szemben rezisztens, így a feldolgozás során még hőkezelést követően sem csökkenthető a koncentrációja. Tehát törekedni kell arra, hogy a feldolgozáshoz, malomipari őrléshez felhasznált alapanyag toxin mentességét biztosítsuk, ami megfelelő termesztési, tárolási technológiával, okszerű fajtaválasztással valósítható meg elsődlegesen. A feldolgozási folyamatban már csak az őrlést közvetlenül megelőző munkaműveleteknél lehet mód a toxinkoncentráció csökkentésére (Kecskésné, 2015). A szakirodalom ezt a lehetőséget viszonylag kis hatékonyságúnak ítéli.

Kutató munkámban arra keresem a választ, hogy a malmi technológiai folyamaton belül, megfelelő műszaki háttérrel, korszerű gépekkel, berendezésekkel, a búza DON-toxin tartalmát lehet-e a jogszabályok által meghatározott, biztonságos szintre csökkenteni.

2 A kísérlet anyaga és módszere

A kutatási munkámban a durum búza DON-toxin tartalmát vizsgáltam a malmi feldolgozást közvetlen megelőző tisztítási folyamat előtt és azt követően.



1. ábra. Elsadur durum búza fajta kalásza

A vizsgálatom alapanyagául szolgáló durum búza (1. ábra) a második legnagyobb területen termesztett búzafaj a világon. Különösen a mediterrán vidéken népszerű faj. A kemény szemű, üveges búzaszemekből (2. ábra) őrölt lisztet első sorban a tésztaipar használja fel, de Szicíliában kenyeret is sütnék belőle. Táplálkozási értéke a nálunk elterjedt *T. aestivum* búzafajnál kedvezőbb. Béta-karotin tartalma, az aminosav- és fehérje összetétele, lassan felszívódó szénhidrát tartalma miatt előnyös a fogyasztása. A béta-karotin és a fehérje összetételének köszönhetően a durum lisztből tojás nélkül is készíthető tészta. Termesztési tapasztalatok viszont azt mutatják, hogy a durum búza a fuzárium fertőzésre érzékenyebben reagál, mint az egyéb búzafélék (Szunics et. al, 2002).



2. ábra. Durum búza szemtermése

Az őrleést megelőző fázisban a durum búza tisztítását a szín szerinti válogatás jelenti. E munkaműveletet a Sortex Z+ színválogató géppel végeztük. A Sortex gépre már egy előtisztított búzatétel kerül rá. Ez azt jelenti, hogy a technológiai folyamat lépéseinek megfelelően mágnissel történik a fémszennyeződések kiválogatása, ezen túl a búzatétel méret és fajsúly szerinti válogatáson esik át. Az utóbbi válogatással az úgynevezett durva szennyeződések, idegen anyagok (idegen magvak, egyéb szennyeződések, stb.), tört, léha szemek eltávolítása történik. E tisztítási folyamattal, többek között, a színválogatás hatékonyságát lehet fokozni.

A fusárum gombafajokkal fertőzött durum búza színe többnyire eltér az egészséges szemekétől. Attól függően, hogy a fertőzés mely fenofázisban zajlott le és annak mértéke milyen volt, a gabonamagvak kivilágosodhatnak vagy rózsaszínű elszíneződés jelenhet meg rajtuk. Sajnos azonban egy gabonátételben található olyan szemek is, amelyeken szabad szemmel látható, egyértelmű külső jegy nem utal a fertőzöttségre. Épp e miatt fontos vizsgálni és kísérletileg igazolni, hogy milyen mértékű toxin csökkenést tudunk elérni a búza színszerinti válogatásával.

A kísérleti mintákat a technológiai folyamat lépéseire igazodva szedtük meg. A Sortex Z+ előtti szakaszban a már előválogatáson átesett, vagyis a durva szennyeződésektől, idegen anyagoktól megszabadított búzatételt mintáztuk meg. Ez tekintethető a feldolgozás bemeneti alapanyagának. A gyártási folyamatban a búza haladási sebessége a gépek teljesítményének függvényében számítható ki. Így a színszerinti válogatás után pontosan meg tudtuk határozni a mintavétel idejét. Ebből következően ugyanannak a búzatételnek a megmintázása történt a színválogatás előtt és után.

A kísérletnek ebben a szakaszában 25 mintapár adatait dolgoztuk fel és értékeltük statisztikai módszerekkel.

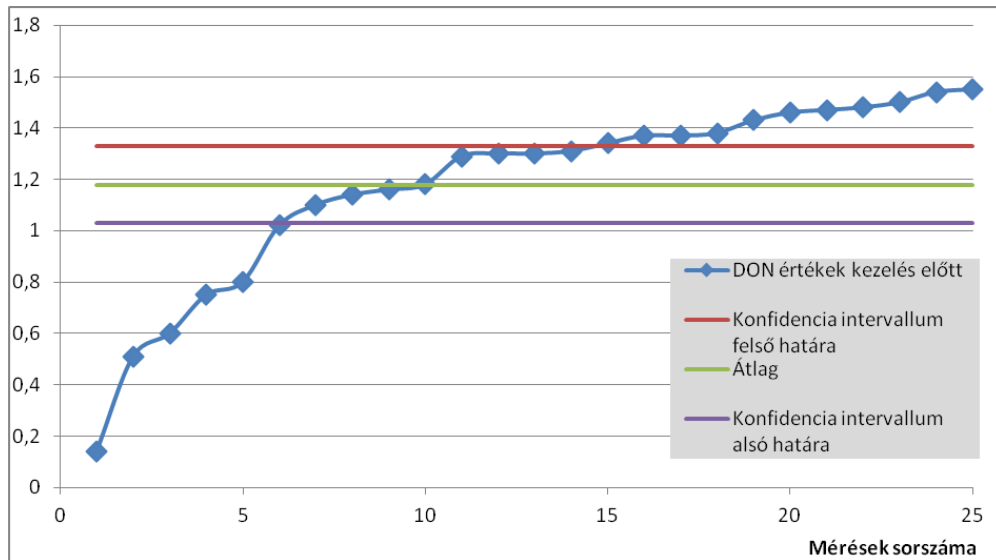
3 Eredmények feldolgozása

A durum búza DON értékének kezelés előtti és utáni elemzése arra irányult, hogy meghatározzuk az egyes mintavételek 95%-os megbízhatósági szintjéhez tartozó konfidencia-intervallumokat és ezek relatív hibáit. A 95%-os valószínűségi szint, azaz az 5%-os szignifikancia szint ebben az esetben azt jelenti, hogy 2,5% annak az esélye, hogy a mintasorozat kapott értékei a mintaátlagnál kisebbek, illetve szintén 2,5% annak az esélye, hogy az átlag felett vannak. A kezelés előtti és utáni konfidencia-intervallumokat összehasonlítva az is megállapítható, hogy a két intervallumnak van-e közös része, és a közös rész milyen arányt képvisel a két intervallum uniójához képest.

A konfidencia-intervallumok relatív hibájából pedig következtethetünk az adatok szóródásának erősségére.

A konfidencia-sávok relatív hibája mindkét mintavételnél 10% - 20% között található, ezért közepes erősségű a szórásuk az átlagokhoz viszonyítva.

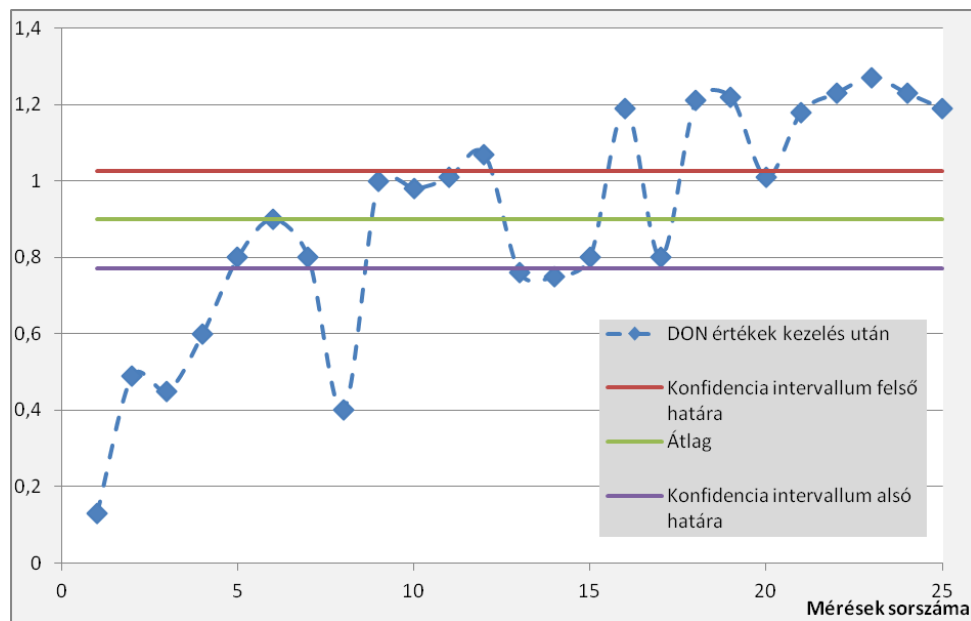
Az 3-4. ábrákon a mért adatokat, ezek átlagát és az átlag köré számított konfidencia-sávokat mutatjuk be.



3.ábra. A durum búza színválogatása előtti DON-toxin tartalmának értékelése intervallum becsléssel

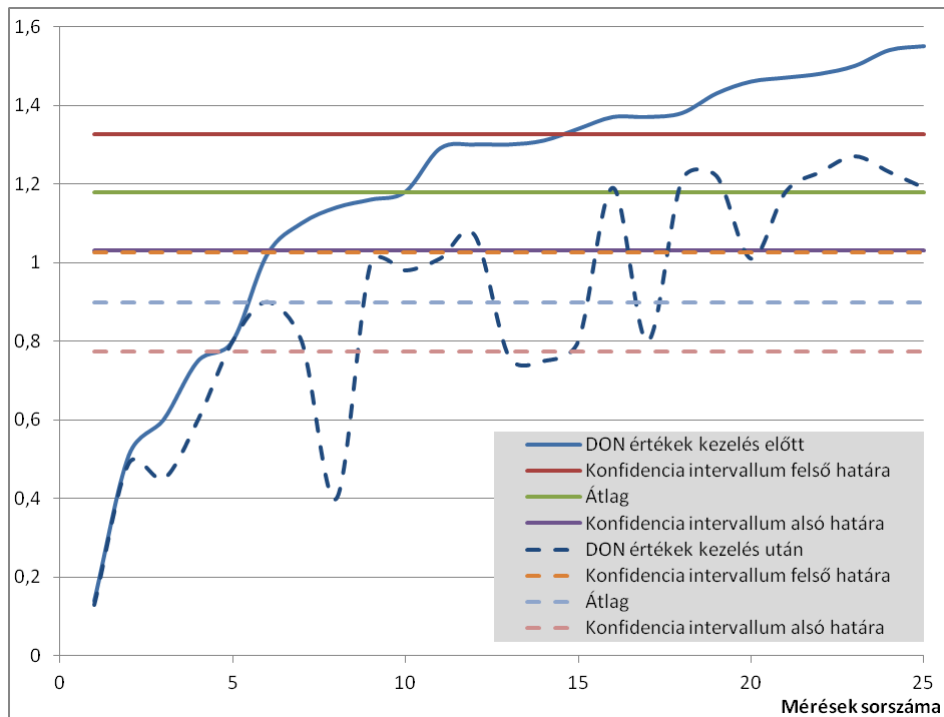
A kezelés előtt mért adatoknak (3. ábra) csupán harmada (32%-a) található a konfidencia-intervallumban, míg az adatok kétharmada (68%-a) ezen kívül helyezkedik el. Nagyságrendileg 6 érték (24 %) a konfidencia-intervallum alatt, míg 11 érték ((44%) a konfidencia-intervallum felett található.

A kezelés utáni minta (4. ábra) adataiból már több van a konfidencia-intervallumon belül (36%), de itt is az adatok többsége ezen kívül esik (alatta van 28%, felette 36%).



4.ábra. A durum búza színválogatása utáni DON-toxin tartalmának értékelése intervallum becsléssel

A 5. ábrán együttesen ábrázoltuk az értékeket. Az diagram mutatja, hogy a konfidencia-intervallumoknak egyáltalán nincs metszete (közös része). Ebből pedig egyértelműen az következik, hogy szignifikánsan eltérnek egymástól a kezelés előtti és utáni DON-toxin értékek.



5.ábra. A durum búza kezelés előtti és utáni DON-toxin tartalmának vizsgálata intervallumbecsléssel

4 Következtetések, javaslatok

Az eredmények statisztikai vizsgálatából azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a búza szín szerinti válogatásának statisztikailag igazolható a toxin csökkenésre gyakorolt hatása. A 3. ábra egyértelműen mutatja, hogy a kezelés előtti és azt követő mintából képzett konfidencia intervallumok diszjunktak, tehát 95%-os valószínűségi szinten a tisztítás hatásfoka bizonyítható. Mivel élelmiszerbiztonsági kérdéstről van szó, fontos tisztázni azt is, hogy az eredmény mennyire tekinthető stabilnak, ismételhetőnek. Az intervallumbecsléssel erre nem kaptunk egyértelmű választ.

További vizsgálatokra van szükségünk tehát a tekintetben, hogy a búzaalapanyag válogatás előtti eltérő kiinduló mikotoxin tartalma és a tisztítás hatásfoka között mennyire szoros összefüggés áll fenn. Ez adhatja meg a választ arra, hogy a Sortex Z+ színválogató alkalmazásával az élelmiszerbiztonsági előírásoknak következetesen és megfelelő szinten meg tudunk-e felelni. A kérdés tehát az, hogy elegendő-e a színszerinti válogatás módszerét alkalmazni ahhoz, hogy a magasabb DON-toxin szennyezettségű búzatételeket felhasználhatóvá tegyük a liszt előállításához?

Irodalomjegyzék

- [1] Nagy Kecskésné E.- Sembery P. (2015): The effect of adequate technical conditions on level of don toxin in milling process. ANNALS of Faculty Engineering Hunedoara – International Journal of Engineering, ISSN: 1584-2665 [print]; ISSN: 1584-2673 [online] XIII. 1., pp. 49-52.
- [2] Szeitzné Sz. M. (2009): Gabonaalapú élelmiszerek fuzárium toxin szennyezettségének csökkentési lehetőségei. Magyar Élelmiszerbiztonsági Hivatal, Budapest, p. 35.

- [3] Szunics L. et al. (2002): A Maxi és a Makaróni. Új őszi típusú, jó minőségű durum búza fajták. Martonvásár, az MTA Mezőgazdasági Kutató Intézetének közleményei. XIV. évf. 2. sz. pp. 9-11.
- [4] Vass S. (2007.): Növekvő minőségi követelmények az élelmiszeriparban. Minőség és megbízhatóság, ISSN 0580-1185, 5. sz. pp. 257-259.

AN APPLICATION OF SYMMETRICAL OPTIMUM METHOD TO SERVO SYSTEMS WITH VARIABLE INERTIA

Sasa Vrakalovic ^{1*}

¹Faculty of Electrical Engineering, University of East Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Keywords:

brushless direct current servo systems

Extended Symmetrical Optimum method

variable inertia

Article history:

Received 10 November 2014

Revised 20 November 2014

Accepted 1 December 2014

Abstract

The paper presents an application of the Symmetrical Optimum method under the form of the Extended Symmetrical Optimum method to the design of controllers for servo systems with variable inertia. A brushless direct current servo system with variable inertia is considered as the plant. A proportional-integral controller is tuned for the speed control of this plant using the Extended Symmetrical Optimum method. The results are shown for four values of the moment of inertia and two variable reference input shapes.

1 Introduction

Successful applications of brushless direct current servo systems are based on several controllers. Such controllers are: predictive controllers [1], direct torque control [2] and augmented with indirect flux control [3], optimal controllers [4], fault diagnosis in control [5], proportional-integral (PI), and proportional-integral-derivative (PID) and fuzzy control [6]–[10].

The sliding mode / variable structure controllers [11]–[13] are relevant for servo control where simple and fast solutions are needed. In this view the simplicity and robustness of these controllers gives successful servo system control applications reported in [14]–[16].

The Symmetrical Optimum method was initially formulated in [17], [18], to tune PI and PID controllers for benchmark-type plant models. This method became widely applied in the field of electrical drives, servo systems and robotics. Several generalizations and applications are presented as follows.

The Extended Symmetrical Optimum method [19], [20], is characterized by only one design parameter, which offers flexibility in imposing the phase margin and the other performance indices. Gain and phase margins are considered as performance indices in [21] and the damping factor in [22]. Combinations with state feedback control and model predictive control are presented in [23]–[25]. The generalization to plants with more than one integrator is proposed and extensively investigated in [26]–[30]. Applications to fuzzy controllers tuning are given in [31]–[34]. Stability issues including robust stability, controller robustness and pole placement techniques are discussed in [35], [36]. Recent combinations with phase locked loop-based algorithms and robotics are presented in [37]–[42].

This paper applies the Extended Symmetrical Optimum method to the design of a PI controller for a brushless direct current servo system with variable inertia. The controlled plant represented by the brushless direct current motor is modeled using the detailed and simplified equations presented in [6], [7].

The paper is organized as follows: the simplified model of the plant is presented in Section 2. The design of the PI controller for speed control is presented in Section 3. The case study, the simulation results and the conclusions are given in Sections 4 and 5.

* Corresponding author. Tel.: +387 57 320 330; fax: +387 57 320 330
E-mail address: sasa.vrakalovic@yahoo.com

2 Simplified Model of the Plant

The following state-space equations of the detailed model of the plant are obtained from [6] by neglecting the friction in speed control applications if the three state variables are $x_1 = i_a$, $x_2 = \omega_m$ and $x_3 = f_t$:

$$\begin{aligned}\dot{x}_1(t) &= -\frac{R_a}{L_a}x_1(t) - \frac{k_e}{L_a}x_2(t) - \frac{k_E}{L_a}u(t), \\ \dot{x}_2(t) &= \frac{k_m}{J_e(t)}x_1(t) - \frac{1}{J_e(t)}m_f(t)[x_2(t) - \frac{r_t(t)}{J_e(t)}x_3(t)] - \frac{1}{J_e(t)}\dot{J}_e(t)r_t(t), \\ \dot{x}_3(t) &= -c_b r_t(t)x_2(t) - c_b m_{Load}(t),\end{aligned}\quad (1)$$

where $J_e(t)$ is the variable moment of inertia, $m_{Load}(t)$ is the load torque, which is also the external disturbance, $i_a(t)$ is the current, $\omega_m(t)$ is the variable angular speed, $v_i(t)$ is the linear speed, $u(t)$ is the control signal, $f_t(t)$ is the force that acts on the strip in the framework of a winding process, and $r_t(t)$ is the measured radius of the strip that is rolled on rotating drum. The other parameters in (1), which are specific to the electrical part of the motor and to the mechanical part of the motor, are constant. As shown in [7], the linearization of the model (1) of the plant at representative operating points leads to the following model as benchmark-type transfer function for speed control:

$$P(s) = \frac{k_p}{s(1 + sT_\Sigma)(1 + sT_1)}, \quad (2)$$

where k_p is the gain of the plant, T_1 is the mechanical time constant, T_Σ is the small time constant, $T_1 \gg T_\Sigma$.

The parameters k_p and T_1 in (2) are time variant because they depend on $J_e(t)$. The controllers can be designed and tuned relatively easily if the inertia $J_e(t)$ varies within a reasonable range. The variation of $J_e(t)$ is achieved by the continuous variation of the radius $r_t(t)$ in winding processes. However, the computation of $J_e(t)$ is not simple. Moreover, the model presented in (2) is an approximate model that can be better used in position control applications, but the approximation is justified due to the ranges of the time constants, and the tuning method ensures robustness.

3 Design of speed controller

The Extended Symmetrical Optimum method recommends PI controllers for the plant with the transfer function presented in (2). The transfer function of a PI controller is:

$$C(s) = \frac{k_c}{s}(1 + sT_i), \quad (3)$$

where k_c is the gain of the controller gain and T_i is the integral time constant of the controller. The tuning conditions for the PI controller (3) are [19], [20]:

$$k_c = \frac{1}{\beta\sqrt{\beta}k_p T_\Sigma^2}, \quad (4)$$

$$T_i = \beta T_\Sigma, \quad (5)$$

where β is the design parameter. The right choice of this design parameter according to the diagrams given in [19] and [20] offers a compromise to several performance indices imposed to the control system: rise time, settling time, overshoot and phase margin. Kessler's value [17], [18] is

$$\beta = 4, \quad (6)$$

and the recommended extended domain for the parameter β is [19], [20]:

$$4 \leq \beta \leq 20. \quad (7)$$

The application of the tuning conditions (4) and (5) leads to the following open-loop transfer function $G_{open}(s)$ and to closed-loop transfer function $G_{closed}(s)$ with respect to the reference input:

$$G_{open}(s) = \frac{1 + \beta T_{\Sigma} s}{\beta \sqrt{\beta T_{\Sigma}^2 s^2 (1 + T_{\Sigma} s)}}, \quad (8)$$

$$G_{closed}(s) = \frac{1 + \beta T_{\Sigma} s}{\beta \sqrt{\beta T_{\Sigma}^3 s^3} + \beta \sqrt{\beta T_{\Sigma}^2 s^2} + \beta T_{\Sigma} s + 1}. \quad (9)$$

Equation (9) shows the presence of a zero and of three poles. The compensation of a zero and of one or more poles can lead to performance improvement. Therefore, the two-degrees-of-freedom (2-DOF) control system structure can be used as shown in Figure 1, where r is the reference input, y is the regulated output, $F(s)$ is the transfer function of the reference input filter, r_1 is the filtered reference input, $e = r_1 - y$ is the control error, CU is the comparing unit, u is the control signal and d is the disturbance input.

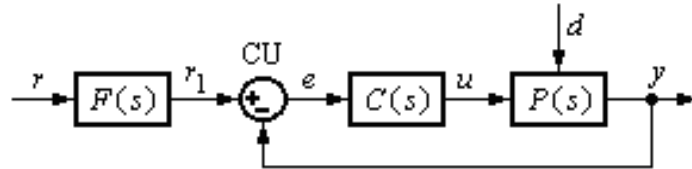


Figure 1. The structure of the 2-DOF control system

The simplest version of reference input filter from [19] and [20] is applied in this paper. The transfer function of the filter is:

$$F(s) = \frac{1}{1 + \beta T_{\Sigma} s}. \quad (10)$$

The filter presented in (10) ensures improved control system performance because the transfer function of the closed-loop system is modified to $G_{2-DOF}(s)$:

$$G_{2-DOF}(s) = F(s)G_{closed}(s) = \frac{1}{\beta \sqrt{\beta T_{\Sigma}^3 s^3} + \beta \sqrt{\beta T_{\Sigma}^2 s^2} + \beta T_{\Sigma} s + 1}. \quad (11)$$

4 Results of digital simulation

The design aspects presented in Section 3 are applied to the speed control of a brushless direct current servo system considered as controlled plant and described in [43]. This laboratory servo system is advantageous because of the modification of the inertia. The values of a set of parameters of this laboratory servo system are [6], [7], [43]: $p = 2$, $R_s = 1 \Omega$, $L_s = 0.02 \text{ H}$, $V_{DC} = 220 \text{ V}$, and the nominal inertia $J_{e0} = 0.005 \text{ kg m}^2$. The values of the other parameters are presented in [43]. The values of the parameters in (1) are: $R_a = 1 \Omega$, $L_a = 0.02 \text{ H}$, $k_e = 0.088$, $k_E = 0.0206$, $k_m = 0.02$, $c_b = 0.054$, $\dot{J}_e(t) = 0$ because $J_e(t) = \text{const}$, and $m_{Load}(t) = 0$.

The application of a simple least-squares identification leads to the well approximated transfer function (2) of the controlled plant, with the following parameters obtained for the nominal value of the inertia $J_e(t)$, namely $J_{e0} = 0.005 \text{ kg m}^2$:

$$\begin{aligned}k_p &= 0.3286, \\T_\Sigma &= 0.0015 \text{ s}, \\T_1 &= 0.015 \text{ s}.\end{aligned}\tag{12}$$

The value of the design parameter of the PI controller is set as:

$$\beta = 9.\tag{13}$$

The tuning conditions (4) and (5) are applied and the values of the parameters of the PI controller used as a speed controller are:

$$\begin{aligned}k_c &= 5.0094 \cdot 10^4, \\T_i &= 0.0135 \text{ s}.\end{aligned}\tag{14}$$

The simulation results expressed as the variation of the angular speed as regulated output $y = \omega_m$ for one form of variation of the reference input is illustrated in Figure 2. Figure 2 shows that the reference input is variable because this brushless direct current motor is used as a servo system. The results presented in Figure 2 are obtained for four values of the inertia: the nominal value $J_{e0} = 0.005 \text{ kg m}^2$, a five times smaller value $J_e = 0.001 \text{ kg m}^2$, a three times larger value $J_e = 0.015 \text{ kg m}^2$ and a five times larger value $J_e = 0.025 \text{ kg m}^2$.

The simulation results for another form of variation of the reference input are presented in Figure 3. These results are obtained for the same four values of the inertia as those considered in Figure 2.

The simulation results presented in Figure 2 and Figure 3 show the operation of the designed controller on the exact nonlinear, time-varying system described by (1). The disturbance input is not applied.

The simulation results presented in Figure 2 a and Figure 3 a prove the good control system performance of the speed control system. But the zoomed plots presented in Figure 2 b and Figure 3 b show that the performance depends on the inertia. This can be critical for abrupt changes of the reference input as, for example, for step-type reference inputs. The performance can be improved if a more complicated reference input filter is designed.

5 Conclusions

This paper has presented an application of one generalized version of the Symmetrical Optimum method to the design of speed controllers for brushless direct current servo systems. Simple PI controllers are obtained and tested by simulation results for **four** inertias considering two forms of variations of the reference inputs.

The results of the digital simulations show the good performance of the speed control systems. The effects of the variable inertia are also shown. These effects require the design of adaptive controllers and/or nonlinear controllers.

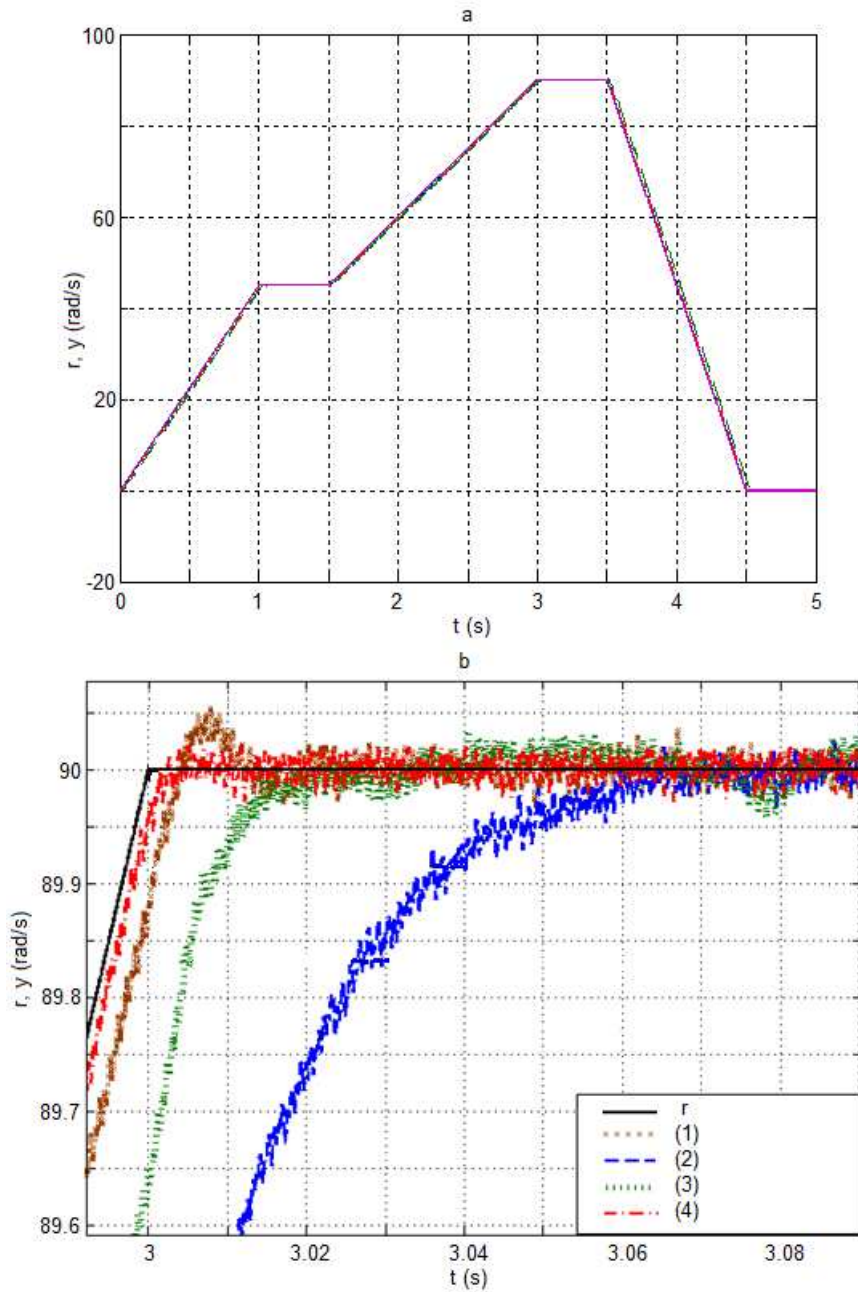


Figure 2. a: the regulated output and the first form of the reference input for four values of J_e : $J_{e0} = 0.005 \text{ kg m}^2$ (1), $J_e = 0.001 \text{ kg m}^2$ (2), $J_e = 0.015 \text{ kg m}^2$ (3), $J_e = 0.025 \text{ kg m}^2$ (4), b: zoomed regulated output and reference input

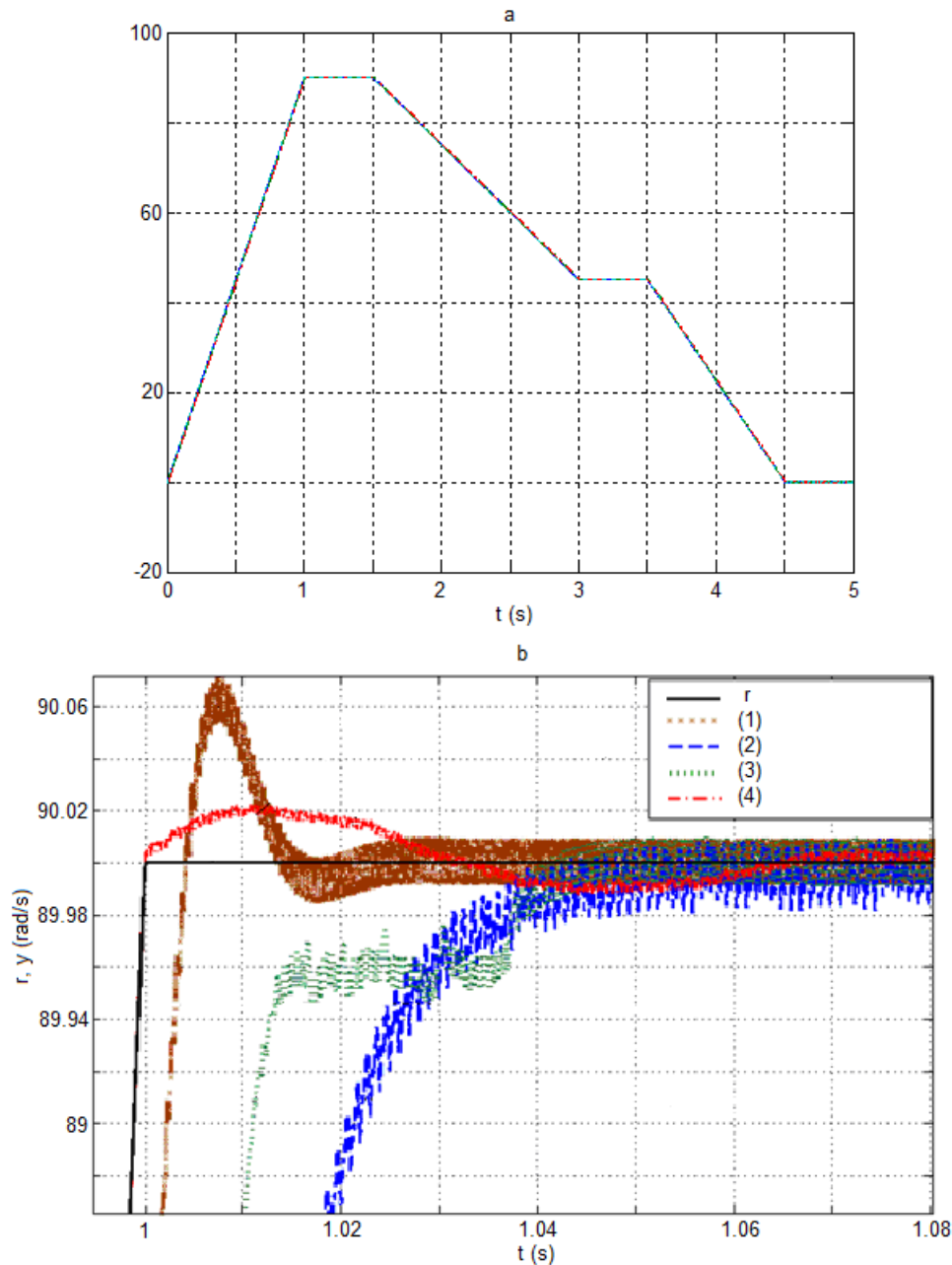


Figure 3. a: the regulated output and the second form of the reference input for four values of J_e : $J_{e0} = 0.005 \text{ kg m}^2$ (1), $J_e = 0.001 \text{ kg m}^2$ (2), $J_e = 0.015 \text{ kg m}^2$ (3), $J_e = 0.025 \text{ kg m}^2$ (4), b: zoomed regulated output and reference input

Future research will be focused on the application of the Magnitude Optimum method in the design of the controllers. Several extensions of this method can be considered [44]–[48]. The validation of the PI controllers as digital controllers in real experiments will be of interest and associated with several specific nonlinearities including the application of digital anti-windup blocks.

References

- [1] W. Na, T. Park, T. Kim, and S. Kwak, "Light fuel-cell hybrid electric vehicles based on predictive controllers," *IEEE Transactions on Vehicular Technology*, vol. 60, no. 1, pp. 89–97, Jan. 2011.
- [2] S. B. Ozturk, W. C. Alexander, and H. A. Toliyat, "Direct torque control of four-switch brushless DC motor with non-sinusoidal back EMF," *IEEE Transactions on Power Electronics*, vol. 25, no. 2, pp. 263–271, Feb. 2010.

- [3] S. B. Ozturk and H. A. Toliyat, "Direct torque and indirect flux control of brushless DC motor," *IEEE/ASME Transactions on Mechatronics*, vol. 16, no. 1, pp. 351–360, Feb. 2011.
- [4] H.-I. Lee and M. D. Noh, "Optimal design of radial-flux toroidally wound brushless DC machines," *IEEE Transactions on Industrial Electronics*, vol. 58, no. 1, pp. 444–449, Feb. 2011.
- [5] B.-G. Park, K.-J. Lee, R.-Y. Kim, T.-S. Kim, J.-S. Ryu, and D.-S. Hyun, "Simple fault diagnosis based on operating characteristic of brushless direct-current motor drives," *IEEE Transactions on Industrial Electronics*, vol. 58, no. 5, pp. 1586–1593, May 2011.
- [6] A.-I. Stinean, S. Preitl, R.-E. Precup, C. Pozna, C.-A. Dragos, and M.-B. Radac, "Speed and position control of BLDC servo systems with low inertia," in *Proceedings of 2nd International Conference on Cognitive Infocommunications*, Budapest, Hungary, 2011, pp. 1–10.
- [7] A.-I. Stinean, S. Preitl, R.-E. Precup, C.-A. Dragos, and M.-B. Radac, "2-DOF control solutions for BLDC-m drives," in *Proceedings of IEEE 9th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics*, Subotica, Serbia, 2011, pp. 29–34.
- [8] W.-H. Wang and H.-B. Huang, "Research on commutation fluctuation self-adaptive control suppression strategy for brushless DC motor," in *Proceedings of 10th World Congress on Intelligent Control and Automation*, Beijing, China, 2012, pp. 265–269.
- [9] W. Jang, H. Huang, and J. Lan, "Simulation and design of integral separation adaptive fuzzy control system for brushless DC motor," in *Proceedings of 5th International Conference on Computational and Information Sciences*, Shiyang, China, 2013, pp. 1194–1197.
- [10] D. Gu and R. Xia, "The speed control of brushless DC motor based on fuzzy genetic algorithm," in *Proceedings of 25th Chinese Control and Decision Conference*, Guiyang, China, 2013, pp. 3737–3740.
- [11] S. V. Emelyanov, S. K. Korovin, and L. V. Levantovsky, "Higher order sliding regimes in the binary control systems," *Soviet Physics*, vol. 31, no. 4, pp. 291–293, Apr. 1986.
- [12] V. I. Utkin, *Sliding Modes in Optimization and Control Problems*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, 1992.
- [13] A. Levant, "Arbitrary-order sliding modes with finite time convergence," in *Proceedings of 6th IEEE Mediterranean Conference on Control and Systems*, Alghero, Italy, 1998, pp. 1–6.
- [14] J. K. Tar, I. J. Rudas, J. F. Bito, J. A. Tenreiro Machado, and K. Kozlowski, "Adaptive VS/SM controller based on robust fixed point transformations," in *Proceedings of 2009 International Conference on Intelligent Engineering Systems*, Barbados, 2009, pp. 51–55.
- [15] F.-J. Lin, P.-H. Chou, C.-S. Chen, and Y.-S. Lin, "DSP-based cross-coupled synchronous control for dual linear motors via intelligent complementary sliding mode control," *IEEE Transactions on Industrial Electronics*, vol. 59, no. 2, pp. 1061–1073, Feb. 2012.
- [16] S. Li, M. Zhou and X. Yu, "Design and implementation of terminal sliding mode control method for PMSM speed regulation system," *IEEE Transactions on Industrial Informatics*, vol. 9, no. 4, pp. 1879–1891, Nov. 2013.
- [17] C. Kessler, "Das symmetrische Optimum, teil I, Regelungstechnik," vol. 6, no. 11, pp. 395–400, Nov. 1958.
- [18] C. Kessler, "Das symmetrische Optimum, teil II, Regelungstechnik," vol. 6, no. 12, pp. 432–436, Dec. 1958.
- [19] S. Preitl and R.-E. Precup, "On the algorithmic design of a class of control systems based on providing the symmetry of open-loop Bode plots," *Buletinul Stiintific al U.P.T., Transactions on Automatic Control and Computer Science*, vol. 41 (55), no. 1, pp. 47–55, Dec. 1996.
- [20] S. Preitl and R.-E. Precup, "An extension of tuning relations after symmetrical optimum method for PI and PID Controllers," *Automatica*, vol. 35, no. 10, pp. 1731–1736, Oct. 1999.
- [21] M. T. Ho and H. S. Wang, "PID controller design with guaranteed gain and phase margins," *Asian Journal of Control*, vol. 5, no. 3, pp. 374–381, Sep. 2003.
- [22] M. Machaba and M. Braee, "Explicit damping factor specification in symmetrical optimum tuning of PI controllers," in *Proceedings of 1st African Control Conference*, Cape Town, South Africa, 2003, pp. 399–404.
- [23] S. Thomsen and F. W. Fuchs, "Flatness based speed control of drive systems with resonant loads," in *Proceedings of 36th Annual Conference of the IEEE Industrial Electronics Society*, Glendale, AZ, USA, 2010, pp. 120–125.
- [24] S. Thomsen, N. Hoffmann, and F. W. Fuchs, "Comparative study of conventional PI-control, PI-based state space control and model based predictive control for drive systems with elastic coupling," in *Proceedings of 2nd IEEE Energy Conversion Congress and Exposition*, Atlanta, GA, USA, 2010, pp. 2827–2835.
- [25] S. Thomsen, N. Hoffmann, and F. W. Fuchs, "PI control, PI-based state space control and model based predictive control for drive systems with elastically coupled loads - A comparative study," *IEEE Transactions on Industrial Electronics*, vol. 58, no. 8, pp. 3647–3657, Aug. 2011.
- [26] K. G. Papadopoulos, K. Mermikli, and N. I. Margaritis, "Optimal tuning of PID controllers for integrating processes via the symmetrical optimum criterion," in *Proceedings of 19th Mediterranean Conference on Control and Automation*, Corfu, Greece, 2011, pp. 1289–1294.
- [27] K. G. Papadopoulos, E. N. Papastefanaki, and N. I. Margaritis, "Optimal tuning of PID controllers for type-III control loops," in *Proceedings of 19th Mediterranean Conference on Control and Automation*, Corfu, Greece, 2011, pp. 1295–1300.
- [28] K. G. Papadopoulos, N. D. Tselepis, and N. I. Margaritis, "Digital PID type-III control loop design via the symmetrical optimum criterion," in *Proceedings of 2012 IEEE Multi-Conference on Systems and Control*, Dubrovnik, Croatia, 2012, pp. 1603–1608.
- [29] K. G. Papadopoulos and N. I. Margaritis, "Extending the symmetrical optimum criterion to the design of PID type-p control loops," *Journal of Process Control*, vol. 22, no. 1, pp. 11–25, Jan. 2012.
- [30] K. G. Papadopoulos, E. N. Papastefanaki, and N. I. Margaritis, "Explicit analytical PID tuning rules for the design of type-III control loops," *IEEE Transactions on Industrial Electronics*, vol. 60, no. 10, pp. 4650–4664, Oct. 2013.

- [31] R.-E. Precup and S. Preitl, "Stability and sensitivity analysis of fuzzy control systems. Mechatronics applications," *Acta Polytechnica Hungarica*, vol. 3, no. 1, pp. 61–76, Mar. 2006.
- [32] S. Preitl, R.-E. Precup, J. Fodor, and B. Bede, "Iterative feedback tuning in fuzzy control systems. Theory and applications," *Acta Polytechnica Hungarica*, vol. 3, no. 3, pp. 81–96, Sep. 2006.
- [33] R.-E. Precup, S. Preitl, M.-B. Radac, E. M. Petriu, C.-A. Dragos, and J. K. Tar, "Experiment-based teaching in advanced control engineering," *IEEE Transactions on Education*, vol. 54, no. 3, pp. 345–355, Aug. 2011.
- [34] R.-E. Precup, R.-C. David, E. M. Petriu, S. Preitl, and A. S. Paul, "Gravitational search algorithm-based tuning of fuzzy control systems with a reduced parametric sensitivity," in *Soft Computing in Industrial Applications*, A. Gaspar-Cunha, R. Takahashi, G. Schaefer, and L. Costa, Eds. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, Advances in Intelligent and Soft Computing, vol. 96, pp. 141–150, 2011.
- [35] R.-E. Precup and S. Preitl, "PI and PID controllers tuning for integral-type servo systems to ensure robust stability and controller robustness," *Electrical Engineering*, vol. 88, no. 2, pp. 149–156, Jan. 2006.
- [36] V. Nicolau, "On PID controller design by combining pole placement technique with symmetrical optimum criterion," *Mathematical Problems in Engineering*, vol. 2013, article ID 316827, pp. 1–8, Dec. 2013.
- [37] S. Golestan, M. Monfared, F. Freijedo, and J. Guerrero, "Design and tuning of a modified power-based PLL for single-phase grid-connected power conditioning systems," *IEEE Transactions on Power Electronics*, vol. 27, no. 8, pp. 3639–3650, Aug. 2012.
- [38] L. Kovács, T. Haidegger, and I. J. Rudas, "Surgery from a distance - application of intelligent control for telemedicine," in *Proceedings of IEEE 11th International Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics*, Herl'any, Slovakia, 2013, pp. 125–129.
- [39] S. Golestan, M. Monfared, and J. M. Guerrero, "Second order generalized integrator based reference current generation method for single-phase shunt active power filters under adverse grid conditions," in *Proceedings of 4th Power Electronics, Drive Systems & Technologies Conference*, Tehran, Iran, 2013, pp. 510–517.
- [40] S. Golestan, M. Monfared, and F. D. Freijedo, "Design-oriented study of advanced synchronous reference frame phase-locked loops," *IEEE Transactions on Power Electronics*, vol. 28, no. 2, pp. 765–778, Feb. 2013.
- [41] D. Pavković, S. Polak, and D. Zorc, "PID controller auto-tuning based on process step response and damping optimum criterion," *ISA Transactions*, vol. 53, no. 1, pp. 85–96, Jan. 2014.
- [42] T. A. Brasil, J. Caicedo, and M. Aredes, "Comparative study of single-phase PLLs and fuzzy based synchronism algorithm," in *Proceedings of IEEE 23rd International Symposium on Industrial Electronics*, Istanbul, Turkey, 2014, pp. 431–436.
- [43] ECP, *Industrial emulator/servo trainer model 220 system, testbed for practical control training*. Bell Canyon, CA, USA: Educational Control Products, 2010.
- [44] K. J. Åström and T. Hägglund, *PID Controllers Theory: Design and Tuning*. Research Triangle Park: Instrument Society of America, 1995.
- [45] D. Vrančić, S. Strmčnik, and Đ. Juričić, "A magnitude optimum multiple integration tuning method for filtered PID controller," *Automatica*, vol. 37, no. 9, pp. 1473–1479, Sep. 2011.
- [46] D. Vrančić, S. Strmčnik, I. Kocijan, and P. B. de Moura Oliveira, "Improving disturbance rejection of PID controllers by means of the magnitude optimum method," *ISA Transactions*, vol. 49, no. 1, pp. 47–56, Jan. 2010.
- [47] K. G. Papadopoulos, N. D. Tselepis, and N. I. Margaritis, "Revisiting the magnitude optimum criterion for robust tuning of PID type-I control loops," *Journal of Process Control*, vol. 22, no. 6, pp. 1063–1078, July 2012.
- [48] K. G. Papadopoulos, *PID Controller Tuning Using the Magnitude Optimum Criterion*. Cham: Springer International Publishing, 2015.

On extraction and projection of Dirichlet-Voronoi cells of root-lattices

Attila Végh¹

Department of Natural Sciences and Engineering, Faculty of Mechanical Engineering and Automation, Kecskemét College, Hungary

Abstract: In discrete geometry the classification of the parallelotopes is an important problem. P. ENGEL obtained 5-dimensional parallelotopes from primitive parallelotopes by contracting and extracting of the obtained minimal elements, respectively. V. Grishukhin called a parallelotope free, if it can be contracted or extracted in any direction. He proved that the Dirichlet-Voronoi cells of the dual root lattice E_6^* and infinite series of the lattices D_{2m}^+ , $m \geq 4$ are nonfree in all directions. In this paper we prove that the Dirichlet-Voronoi cells of the root-lattices are free, except E_8 .

Keywords: Dirichlet-Voronoi cell, Parallelotopes, Root-lattices

1 Introduction

The parallelotope \mathcal{P} is a convex polytope that fills the space face to face by its translation copies without intersecting by inner points. The centers of the parallelotopes form an n -dimensional lattice. An n -dimensional parallelotope is called primitive if exactly $n + 1$ adjacent parallelotopes meet in each vertex. B.A. VENKOV and later P. MCMULLEN proved the following important theorem for parallelotopes. A.D. ALEKSANDROV in [1] simplified Venkov's proof.

Theorem 1. (B.A. VENKOV [40], P. MCMULLEN [31]) *The polytope \mathcal{P} is a parallelotope if and only if*

- (i) \mathcal{P} is centrally symmetric
- (ii) each facet of \mathcal{P} is centrally symmetric
- (iii) the 2-dimensional orthogonal projection along any $(n - 2)$ -face of \mathcal{P} is either a parallelogram or a centrally symmetric hexagon.

The edges of the parallelogram and the centrally symmetric hexagon of the above property (iii) are the projections of $(n - 1)$ facets of \mathcal{P} . These facets form a 2- and 3-belt, respectively.

At first we discuss briefly the results of the classification of parallelotopes. Two parallelotopes in the plane were already well-known in the antiquity: the centrally symmetric hexagon (primitive) and the parallelogram (not primitive). E.S. FEDOROV in [16] gave the 5 combinatorically different parallelotopes in 3-dimension, among which the truncated octahedron is primitive while the others are not primitive, namely the elongated octahedron, rhombic dodecahedron, the hexagonal prism and the cube. B.N. DELONE [8] found 51 different types of 4-dimensional parallelotopes. M.I. SHTOGRIN gave the missing 52nd in [34]. 17 of these are zonotopes and the 35 others are the regular 24-cell and the Minkowski sum of this with some zonotope. An n -dimensional zonotope in \mathbb{E}^n is the vector sum of m line segments, in other words, it is the image of a regular m -cube under some orthogonal projection. Further results can be seen in [30]. Out of these types three are primitive. S.S.

¹E-mail: vegh.attila@gamf.kefo.hu

RYSHKOV and E.P. BARANOWSKII [32] found 221 primitive 5-dimensional parallelotopes, which was completed by P. ENGEL and V. GRISHUKHIN [14] with another one. P. ENGEL in [12] and [13] gave 179372 combinatorically different types of 5-dimensional parallelotopes.

It is easily seen that the set $\{\text{parallelotope}, <\}$ is partially ordered with maximal and minimal elements. Actually, consider the parallelotopes \mathcal{P} and \mathcal{Q} and the relation $<$. There is $\mathcal{P} < \mathcal{Q}$ if and only if there exists a direction \mathbf{z} for which $\mathcal{P} \oplus \lambda\mathbf{z} = \mathcal{Q}$, where Minkowski sum is denoted by \oplus . In this case \mathcal{P} is called the contraction of \mathcal{Q} and \mathcal{Q} is the extraction of \mathcal{P} . Denote by $S(\mathbf{z})$ the segment of the direction \mathbf{z} and of the length z . V. GRISHUKHIN [19] called the vector \mathbf{z} free if the Minkowski sum $\mathcal{P} \oplus S(\mathbf{z})$ is again a parallelotope. A parallelotope is called free, if it has free vectors. An element is maximal if it cannot be extracted in a non-trivial way, i.e. there is no parallelotope of which it can be contracted. An element is minimal if it cannot be contracted. In 3-dimension the maximal element is the primitive truncated octahedron from which you can get the all parallelotopes using contractions. The minimal element is the cube (see [6] or [24]). In 4-dimension there are 4 maximal elements but only 3 of them are primitive. Using contractions, 2 minimal elements are found. From these two minimal elements you can get all parallelotopes by extractions ([4], [35], [18]). It is clear that from the 3 primitive elements you can not get the all parallelotopes only with contractions.

P. ENGEL obtained 5-dimensional parallelotopes from primitive parallelotopes by contracting and extracting of the obtained minimal elements, respectively. Unfortunately, in general not every parallelotope can be obtained such way because by the theorem 15 the DV cell of lattice E_8 cannot extract in any direction further it is a parallelotope of zero width in each direction thus it cannot contract. So there exists a non-primitive maximal element, which is also minimal and cannot be obtained from primitive element in any way, i.e. the DV cell of the lattice E_8 is nonfree. V. Grishukhin [19] proved that the Dirichlet-Voronoi cells of the dual root lattice E_6^* and infinite series of the lattices D_{2m}^+ , $m \geq 4$ are nonfree in all directions.

2 Dirichlet-Voronoi cells

The concept of the Dirichlet-Voronoi cell was introduced by DIRICHLET [9] and VORONOI [42]. Voronoi polytope and Voronoi cell are also used instead of Dirichlet-Voronoi cell in higher dimensions. We use shortly DV cell in this paper.

Definition 1. *Let us give a discrete point set L in the n -dimensional Euclidean space \mathbb{E}^n . The DV cell of a point P_i of the set L is the set of points which are at least as close to point P_i as to any other point P_j of the set L , i.e.*

$$\text{DV}(P_i) = \{x \in \mathbb{E}^n : \text{dist}(x, P_i) \leq \text{dist}(x, P_j) \text{ for every } j\}.$$

If the point set L is a lattice it is clear that any two DV cells are translated copies of each other and any cell and its $(n - 1)$ -dimensional faces (called facets) are centrally symmetric convex bodies. DV cells of a lattice form a lattice tiling, that is, their union covers the space and their interiors are mutually disjoint. This tiling is face to face. In this paper we investigate only DV cells of lattices so denote the n -dimensional lattice and the DV cell of the point $P \in \Lambda^n$ by Λ^n and by $\text{DV}^n(P)$, respectively. Classical problems of DV cells can be seen for example in [5], [20], [21], [22].

By the above the DV cell is a special kind of a parallelotope. The converse statement is the Voronoi's conjecture. G.F. VORONOI asked whether each parallelotope is the affine image of a DV cell. In [42] and [43] he proved the conjecture for primitive parallelotopes. O.K. ZSITOMIRSKIJ [44] extended G.F. VORONOI's proof to $(n - 2)$ -primitive parallelotopes, i.e. when each belt of the parallelotope is 3-belt. P. MCMULLEN [30] proved the conjecture for zonotopes. R.M. ERDAHL gave another proof for this in [15].

3 Root-lattices

We define the special root-lattices. The n -dimensional cube-lattice:

$$Z_n = \{(x_1, x_2, \dots, x_n) : x_i \in \mathbb{Z}\},$$

where \mathbb{Z} is the set of integer numbers. You can get the lattice A_n from the $(n + 1)$ -dimensional cube-lattice:

$$A_n = \{(x_0, x_1, \dots, x_n) \in Z_{n+1} : x_0 + x_1 + \dots + x_n = 0\}.$$

The lattice D_n is called by the checkerboard lattice:

$$D_n = \{(x_1, x_2, \dots, x_n) \in Z_n : x_1 + x_2 + \dots + x_n \text{ even}\}.$$

Later on it will be important the lattice E_8 and lattices E_7, E_6 given by means it:

$$E_8 = \left\{ (x_1, x_2, \dots, x_8) : x_i \in \mathbb{Z} \text{ or } x_i \in \mathbb{Z} + \frac{1}{2} \text{ for every } x_i, \sum x_i \equiv 0 \pmod{2} \right\},$$

$$E_7 = \{(x_1, x_2, \dots, x_8) \in E_8 : x_1 + x_2 + \dots + x_8 = 0\},$$

$$E_6 = \{(x_1, x_2, \dots, x_8) \in E_8 : x_1 + x_8 = x_2 + \dots + x_7 = 0\}.$$

4 Parallelotopes

B.A. VENKOV introduced the concept of a parallelotope of non-zero width in the direction of a k -subspace X^k . A parallelotope \mathcal{P} has non-zero width along X^k if the intersection $\mathcal{P} \cap (X^k + \mathbf{a})$ is either k -dimensional or empty for every translation vector \mathbf{a} .

Theorem 2. ([41]) *Let an n -dimensional parallelotope \mathcal{P} be of non-zero width along X^k . Then*

- (i) *the projection of \mathcal{P} along X^k is a parallelotope (of dimension $n - k$)*
- (ii) *the lattice vectors \mathbf{t}_i related to the facets F_i which are parallel to X^k generate an $(n - k)$ -dimensional lattice spanned by a space X^{n-k} which is transversal to X^k .*

For $k = 1$ the k -subspace X^k is a line. The direction of this line is given by a vector \mathbf{z} , so the z width of a parallelotope \mathcal{P} along \mathbf{z} is the minimal length of the intersections of lines parallel to \mathbf{z} with \mathcal{P} . If this minimal length is equal to zero then a parallelotope \mathcal{P} is of zero width in the direction \mathbf{z} . V. GRISHUKHIN proved that \mathcal{P} has non-zero width in a direction \mathbf{z} if and only if \mathcal{P} has a closed edge zone parallel to \mathbf{z} and \mathcal{P} is the Minkowski sum of a segment $S(\mathbf{z})$ and a parallelotope \mathcal{P}' of zero width in the direction \mathbf{z} , i.e. $\mathcal{P} = \mathcal{P}' \oplus S(\mathbf{z})$. Thus the following theorem holds:

Theorem 3. (V. GRISHUKHIN [18]) *For any parallelotope exactly one of the following statements holds:*

- (i) *It is a zonotope or*
- (ii) *it is a parallelotope of zero width in any direction or*
- (iii) *it is the Minkowski sum of a zonotope with a parallelotope of zero width in any direction.*

The Minkowski sum $\mathcal{P} \oplus S(\mathbf{z})$ is not necessarily a parallelotope. The following theorem gives necessary and sufficient conditions for this sum to be a parallelotope.

Theorem 4. (V. GRISHUKHIN [17], M. DUTOUR [10]) *The following assertions are equivalent for a parallelotope \mathcal{P} :*

- (i) *the Minkowski sum $\mathcal{P} \oplus S(\mathbf{z})$ is a parallelotope*
- (ii) *the vector \mathbf{z} is orthogonal to the normal vector of at least one facet of each 3-belt of \mathcal{P} .*

5 Projection of parallelotopes and DV cells

Definition 2. *The shadow boundary of a parallelotope \mathcal{P} in a direction \mathbf{z} consists of all boundary points \mathbf{x} of \mathcal{P} for which the line $\{\mathbf{x} + \lambda\mathbf{z} | \lambda \in \mathbb{R}\}$ is a support line of \mathcal{P} . (There is no point of the line $\{\mathbf{x} + \lambda\mathbf{z} | \lambda \in \mathbb{R}\}$ belonging to the interior of \mathcal{P}).*

It is well known that the shadow boundary of a convex polytope is the union of its some closed $(n - 1)$ - and $(n - 2)$ -dimensional faces. If the parallelotope $\mathcal{P} \oplus S(\mathbf{z})$ is of non zero width in a direction \mathbf{z} then the shadow boundary contains only $(n - 1)$ -facets which are called facets parallel to \mathbf{z} by B.A. VENKOV. As a generalization of this consider the following definitions. The introduction of these definitions is detailed in [23]).

Denote by F_i a facet of the parallelotope \mathcal{P} and by \mathbf{t}_i the lattice vector connecting the center of the parallelotope \mathcal{P} with a parallelotope \mathcal{P}_i where \mathcal{P} and \mathcal{P}_i are adjacent by the facet F_i . We name this lattice vector as the *relevant vector* of F_i .

Definition 3. *Let \mathcal{P} be a parallelotope and F one of its faces of the dimension $(n - 2)$. Then there exist two facets of \mathcal{P} , say F_1 and F_2 with relevants \mathbf{t}_1 and \mathbf{t}_2 , respectively, which contain this face. If F determines a 2-belt then we call the lattice vector $\mathbf{t} = \mathbf{t}_1 + \mathbf{t}_2$ the its generalized relevant vector. (This is a lattice vector of the lattice of translations associated to F .)*

We note that there is no generalized relevant vector of the $(n - 2)$ -face in a 3-belt.

Definition 4. *Let \mathcal{P} be a parallelotope with lattice Λ and \mathbf{z} be a given direction of the space. We denote by $\Lambda_{\mathbf{z}}$ the sublattice of Λ spanned by those relevant or generalized relevant vectors of \mathcal{P} whose corresponding faces are maximal ones (with respect to the face-lattice of the parallelotope) of faces belonging to the shadow boundary of a direction \mathbf{z} . We shall say that this lattice is the Venkov lattice associated to the direction \mathbf{z} .*

Further on, we use the following statement on the connection between the projection and the extraction of a parallelotope.

Theorem 5. (Á.G. HORVÁTH [23]) *Let \mathcal{P} be a parallelotope, \mathbf{z} a direction and H a hyperplane transversal to \mathbf{z} . Then the following statements are equivalent:*

- (i) *The polytope $\mathcal{P} \oplus S(\mathbf{z})$ is a parallelotope*
- (ii) *The projection of \mathcal{P} along the line of \mathbf{z} onto the hyperplane H is a parallelotope with respect to the projection of the Venkov lattice $\Lambda_{\mathbf{z}}$.*

We remark that it follows from property (ii) that the Venkov-lattice $\Lambda_{\mathbf{z}}$ of the direction \mathbf{z} is an $(n - 1)$ -dimensional lattice. Next the layers of lattice Λ^n are defined:

Definition 5. *The intersection of the subspace generated by $(n - 1)$ linearly independent lattice vectors and lattice Λ^n is called a layer of the lattice Λ^n and is denoted by $\Lambda_{(0)}^{n-1}$. A vector which supplements a basis of the layer $\Lambda_{(0)}^{n-1}$ to a basis of the lattice Λ^n is denoted by \mathbf{a}_n . The translation of the layer $\Lambda_{(0)}^{n-1}$ with the j -fold of the vector \mathbf{a}_n is denoted by $\Lambda_{(j)}^{n-1}$.*

A few layers of lattice Λ^n have the following special property.

Definition 6. *If sublattice Λ^{n-1} of Λ^n has the following property: $\mathbb{R}^n \setminus \bigcup\{\mathcal{P} + \lambda_i \mid \lambda_i \in \Lambda^{n-1}\}$ has two path connected components, then the set $\bigcup\{\mathcal{P} + \lambda_i \mid \lambda_i \in \Lambda^{n-1}\} := [\Lambda^{n-1}(\mathcal{P})]$ is called a parallelotope lamina. The lattice Λ^{n-1} is called a laminar lattice.*

Note, however, that as it is shown later on, there are lattices which have no layer with this special property.

Definition 7. *A face of \mathcal{P} which is common with another parallelotope \mathcal{P}_i of the laminar lattice Λ^{n-1} is called a connecting face of \mathcal{P} if it is a maximal common face with respect to the face-lattice of \mathcal{P} .*

It is easy to see that the dimension of such a face is either $(n - 1)$ or $(n - 2)$. If we investigate DV cells instead of parallelotopes, then the relevant vectors are facet vectors, too. So for the DV cells the relevant vectors and generalized relevant vectors are called generalized facet vectors in brief (see: [38]).

Let $P \in \Lambda^n$ be a point and \mathbf{z} be a direction. Intersect lattice Λ^n with a $(n - 1)$ -dimensional hyperplane H which contains point P and is perpendicular to \mathbf{z} . Denote the resulting set of intersection points $\Lambda^n \cap H$ by Λ^{n-1} , if it is an $(n - 1)$ -dimensional lattice.

Theorem 6. (A. VÉGH [38]) *The following statements are equivalent for the DV cell $DV^n(P)$ and the vector \mathbf{z} :*

- (i) *the orthogonal projection of the cell $DV^n(P)$ to the $(n - 1)$ -dimensional hyperplane H along \mathbf{z} is an $(n - 1)$ -dimensional DV cell $DV^{n-1}(P)$ of the lattice Λ^{n-1} , where $\Lambda^{n-1} = \Lambda^n \cap H$.*
- (ii) *the vector \mathbf{z} is orthogonal to at least one generalized facet vector of each 2- and 3-belt.*
- (iii) *$\mathbb{R}^n \setminus [\Lambda^{n-1}(DV^n(P))]$ has two path connected components. (By the definition of the parallelotope lamina $[\Lambda^{n-1}(DV^n(P))] = \bigcup\{DV^n(P) + \lambda_i \mid \lambda_i \in \Lambda^{n-1}\}$)*

We remark that if the property (ii) does not hold then the orthogonal projection of a DV cell to H can still be a DV cell but it is clear that in this case properties (i) and (iii) do not hold, either. One example is the orthogonal projection of the regular hexagon prism in the direction \mathbf{z} where the vector \mathbf{z} is a normal vector of the lateral face.

6 Extraction of parallelotopes and DV cells

In this section we investigate the connection between the extraction of parallelotopes and the coordinates of relevant vectors.

Lemma 1. (A. VÉGH [39]) *If a parallelotope \mathcal{P} can be extracted in a direction \mathbf{z} , then there exists a basis $\{\mathbf{e}_1, \mathbf{e}_2, \dots, \mathbf{e}_n\}$ of the lattice in which $[\Lambda_{\mathbf{z}}] = [\mathbf{e}_1, \mathbf{e}_2, \dots, \mathbf{e}_{n-1}]$ holds and the n th coordinates of the relevant vectors which do not belong to the Venkov-lattice $\Lambda_{\mathbf{z}}$ are ± 1 .*

Namely, if a parallelotope \mathcal{P} can be extracted in a direction \mathbf{z} then the Venkov-lattice is a primitive $(n - 1)$ -dimensional sublattice of Λ and all other relevant vectors have ± 1 n th coordinates in case of a suitable vector \mathbf{e}_n completing to a basis.

Lemma 2. (A. VÉGH [39]) *If there exists a basis in which the coordinates of relevant vectors of a parallelotope \mathcal{P} are $0, \pm 1$ and the parallelotope \mathcal{P} is an affine image of a DV cell, then there exists a direction \mathbf{z} such that $\mathcal{P} \oplus S(\mathbf{z})$ is a parallelotope, too.*

Remark that by Theorem 5 and in case the above conditions hold the projection of a parallelotope \mathcal{P} in the direction \mathbf{z} is a parallelotope of the Venkov-lattice $\Lambda_{\mathbf{z}}$. On investigating DV cells instead of parallelotopes it can be seen that the projection is a DV cell, i.e. the following lemma holds.

Lemma 3. (A. VÉGH [39]) *If there exists a basis in which the relevant vectors of the DV cell \mathcal{D} have coordinates $0, \pm 1$, then there exists a direction \mathbf{z} such that the projection of the cell \mathcal{D} in the direction \mathbf{z} is the DV cell of the lattice $\Lambda_{\mathbf{z}}$.*

7 Minimal vectors and perfect forms

Let $A = \{\mathbf{a}_1, \dots, \mathbf{a}_n\} = \{\mathbf{a}_i\}$ be a basis of Λ . The minimum $m(\Lambda)$ of the lattice Λ is defined by

$$m(\Lambda) \in \mathbb{R}^+ : m(\Lambda) = |\mathbf{m}| \leq |\mathbf{v}| \text{ for an } \mathbf{m} \in \Lambda \setminus \{\mathbf{0}\} =: \dot{\Lambda} \text{ and for any } \mathbf{v} \in \dot{\Lambda}.$$

We may assume (by a similarity of \mathbb{E}^n) that $m(\Lambda) = 1$. The set of the minimum vectors is called the minima of Λ and is denoted by

$$\mathbf{M}(\Lambda) := \{\mathbf{m} \in \Lambda : |\mathbf{m}| =: m(\Lambda) =: 1\}.$$

The maximal A -coordinate of the minima of Λ is defined by

$$L(A) := \max \left\{ x_i \in \mathbb{Z} : \sum_{i=1}^n x_i \mathbf{a}_i = \mathbf{m}, \mathbf{m} \in \mathbf{M}(\Lambda) \right\} \in \mathbb{N}.$$

Consider the minimum of these maximal A -coordinates of the minima of Λ by changing basis A in Λ , i.e. define

$$L(\Lambda) := \min\{L(A) \in \mathbb{N} : A \text{ is any basis of } \Lambda\}.$$

Finally, vary the lattices Λ in \mathbb{E}^n . Then

$$L_n := L(\mathbb{E}^n) := \max \{L(\Lambda) \in \mathbb{N} : \Lambda \text{ is any lattice of } \Lambda \in \mathbb{E}^n\}.$$

In general, the problem is to give L_n . In other words in any lattice of \mathbb{E}^n find a basis, in which the maximal coordinate of the minima of the lattice is the possible smallest.

Consider a basis $\mathbf{a}_1, \mathbf{a}_2, \dots, \mathbf{a}_n$ of the lattice Λ in an orthonormalized basis of \mathbb{R}^n . Denote by A the matrix of the coordinates of the basis vectors. Using the matrix A you can define the positive definite quadratic form of the lattice Λ :

$$Q(\mathbf{x}) = \langle A\mathbf{x}, A\mathbf{x} \rangle = \mathbf{x}^T A^T A \mathbf{x} = \mathbf{x}^T G \mathbf{x}, \mathbf{x} \in \mathbb{Z}^n,$$

where $G = A^T A$ is a Gram matrix. The positive definite quadratic form Q depends on basis A of the lattice Λ . Let A and B be any two bases of the lattice Λ , then there is a unimodular matrix U for which $A = UB$. On the other hand, different lattices belong to a given quadratic form Q . For example, suppose that a lattice Λ is generated by a basis A and a lattice Λ' is generated by a basis A' . But in this case there is an orthogonal transformation O for which $A = OA'$. Thus it is shown that quadratic forms provide an alternative language for studying lattices. Here we discuss only the most important results about quadratic forms. Other definitions and results can be found in [20], [5], [29]. Similarly to the minimum of the lattice Λ the so-called homogeneous minimum of the quadratic form Q can be defined as follows:

$$m(Q) := \min\{Q(\mathbf{z}) : \text{where } \mathbf{z} \in \mathbb{Z}^n \setminus \{\mathbf{0}\}\}.$$

Let $M(Q)$ be the set of points $\mathbf{z} \in \mathbb{Z}^n \setminus \{\mathbf{0}\}$, for which the value $Q(\mathbf{z})$ is minimal.

Definition 8. A positive definite quadratic form Q is called perfect, if it is determined uniquely by the equations $Q(\mathbf{z}_i) = m(Q)$, where $\mathbf{z}_i \in M(Q)$ are minimal vectors in \mathbb{Z}^n , i.e. if there is no quadratic form $Q_1 \neq Q$ with $Q_1(\mathbf{z}_i) = m(Q)$, where $\mathbf{z}_i \in M(Q)$.

L_n is determined for $n \leq 5$ in [21], where the unique existence and the increasing of L_n by n are also discussed.

Theorem 7. (Á.G. HORVÁTH [21]) $L_n = 1$ for $n \leq 5$.

By investigating admissible extensions of lattices and classifying the lattices according to their indices we prove in [36] that L_6 is equal to one, i.e. for every Euclidean 6-lattice Λ there is a basis in which the maximal coordinate of all the minimum vectors of Λ is equal to at most 1.

Theorem 8. (A. VÉGH [36]) $L_6 = 1$.

Á.G. HORVÁTH conjectures that $L_8 = 2$, he has proved $L_8 > 1$ by the famous lattice E_8 in \mathbb{E}^8 and he has proved the following for root-lattices:

Theorem 9. (Á.G. HORVÁTH [22]) $L(Z_n) = L(A_n) = L(D_n) = L(E_6) = L(E_7) = 1$ and $L(E_8) = 2$.

Perfect forms are known in the $n \leq 7$ dimensions. In the euclidean plane J.L. LAGRANGE [28] dealt with this question and he found one perfect form. In the space there is also one perfect form, given by C.F. GAUSS [11]. A. KORKINE and G. ZOLOTAREFF [26], [27] revealed in the 4 and 5 dimensions 2 and 3 perfect forms, respectively. E.S. BARNES [2] found 7 different perfect forms in the 6 dimension. K.C. STACEY [33] investigated 7 dimensional perfect forms, but he omitted one

of the 33, which J.H. CONWAY- N.J.A SLOANE [7] completed, finally D.O. JAQUET-CHIFFELLE [25] proved the completeness of these. J. MARTINET found more than 10916 perfect forms in 8 dimension. You can find the perfect forms for example in J.H. CONWAY- N.J.A SLOANE's paper [7], and in C. BATUT and J. MARTINET's works [29], [3].

Theorem 10. (D.O. JAQUET-CHIFFELLE [25]) *In [29], [3] the list of Gram matrix of the 7-dimensional perfect forms is complete.*

G.F.VORONOI's theorem of [42] about the minimum of perfect forms has a fundamental role in determining L_7 .

Theorem 11. (G.F. VORONOI [42]) *For every positive definite quadratic form $Q(\mathbf{x})$ there is a perfect form $Q^*(\mathbf{x})$ such that*

$$M(Q) \subseteq M(Q^*).$$

Thus it is sufficient to investigate the Gramian of perfect quadratic forms in [3]. The connection between a Gram matrix and the coordinates of minimal vectors is given below:

Lemma 4. (A. VÉGH [37]) *If m is the length of the minimal vector \mathbf{m} , x_1, x_2, \dots, x_n are the coordinates of \mathbf{m} in an arbitrary basis of the lattice, $D = \det(G)$ and D_i is subdeterminant of the element a_{ii} of the Gramian (in the basis of the lattice), then $|x_i| \leq m \sqrt{\frac{D_i}{D}}$.*

Further, it is well-known from linear algebra that the matrix of the transformation of adding the c -fold of the i th row of a matrix to the j th row is unimodular. On the other hand, the conjugate of Gram matrix G of a lattice Λ with unimodular matrix U is a Gram matrix G' of a lattice Λ in a new basis. So the above transformation of the lattice Λ for Gram matrix G is equivalent to the transformation of adding the c -fold of the i th row of the Gramian G to the j th row and in the new matrix adding the c -fold of the i th column to the j th column. Using suitable transformations I proved that the coordinates of minimal vectors of the lattice are smaller than 2 in every case, thus followig theorem holds:

Theorem 12. (A. VÉGH [37]) *L_7 is equal to one, i.e. to every Euclidean 7-lattice Λ there is a basis in which the maximal coordinate of all the minimum vectors of Λ is equal to 1, at most.*

8 The DV cells of root-lattices

We investigate the DV cells of root-lattices and we use the following theorems.

Theorem 13. (J.H.CONWAY, N.J.A.SLOANE [5]) *For any root-lattice Λ the DV cell around the origin is the union of the images of the fundamental simplex under a finite reflection group or a Weyl group $W(\Lambda)$.*

The facets of the DV cell are the images of the facets not belonging to the origin of the fundamental simplex under a Weyl group $W(\Lambda)$. Thus Theorem 14 follows from Theorem 13.

Theorem 14. (J.H.CONWAY, N.J.A.SLOANE [5]) *The relevant vectors of a DV cell in a root-lattice are precisely the minimal vectors.*

So we proved the following theorem.

Theorem 15. *For the DV cell \mathcal{D} (and for its any affine image \mathcal{P}) of any root-lattice except the lattice E_8 , there exists a direction \mathbf{z} such that $\mathcal{D} \oplus S(\mathbf{z})$ ($\mathcal{P} \oplus S(\mathbf{z}')$) is a parallelotope, i.e. the DV cells of any root-lattice are free except the DV cell of the lattice E_8 , it is nonfree.*

We remark that the importance of the theorem lies in fact that for the DV cell of the lattice E_8 there is no direction for which it can be extracted.

Proof. By Theorem 9 for the root-lattices Z_n, A_n, D_n, E_6, E_7 there exists a basis in which the coordinates of minimal vectors of these lattices are $0, \pm 1$. By Theorem 14 for the root-lattices the relevant vectors of a DV cell are precisely the minimal vectors. Therefore, by Lemma 2 for the DV cell \mathcal{D} , resp. its any affine image \mathcal{P} of any above root-lattices there exists a direction \mathbf{z} such that $\mathcal{D} \oplus S(\mathbf{z})$ ($\mathcal{P} \oplus S(\mathbf{z}')$) is a parallelotope.

In the following we prove that the DV cell of the lattice E_8 cannot be extracted, namely there is no direction \mathbf{z} for which $DV(E_8) \oplus S(\mathbf{z})$ is a parallelotope. In fact, by Theorem 9 there is no basis of the lattice E_8 in which the coordinates of every minimal vector are $0, \pm 1$. So, using Theorem 14, there is a relevant vector \mathbf{x} in every basis of the lattice E_8 where the coordinate $x_i \neq 0, \pm 1$ for any $i = 1, \dots, 8$. Suppose that the DV cell $DV(E_8)$ can be extracted in a direction \mathbf{z} . Then the Venkov lattice $\Lambda_{\mathbf{z}}$ of the direction \mathbf{z} is an $(n - 1)$ -dimensional. Choose a basis for which $[\Lambda_{\mathbf{z}}] = [\mathbf{e}_1, \mathbf{e}_2, \dots, \mathbf{e}_7]$. So by Lemma 1 the absolute value of the 8th coordinates of every relevant vector can not be more than one. Consequently, $\mathbf{x} \in \Lambda_{\mathbf{z}}$ for the relevant vector \mathbf{x} where the coordinate $x_i \neq 0, \pm 1$ for any $i = 1, \dots, 8$. The relevant vectors of the DV cell $DV(E_8)$ in $\Lambda_{\mathbf{z}}$ are the minimal vectors in the 7-dimensional Venkov lattice $\Lambda_{\mathbf{z}}$ too, because the Venkov lattice $\Lambda_{\mathbf{z}}$ is a sublattice of E_8 so the minimum cannot decrease. By Theorem 12 in every 7-dimensional lattice you can select a basis for which the coordinates of the minimal vectors, i.e. the coordinates of the relevant vectors in $\Lambda_{\mathbf{z}}$ are $0, \pm 1$. This is a contradiction. So there is no direction \mathbf{z} for which $DV(E_8) \oplus S(\mathbf{z})$ is a parallelotope, i.e. DV cell $DV(E_8)$ is nonfree.

A similar theorem can be easily verified for the projection of the DV cells of any root-lattices:

Theorem 16. *For the DV cell \mathcal{D} of any root-lattice except the lattice E_8 there exists a direction \mathbf{z} such that the projection of the DV cell \mathcal{D} in the direction \mathbf{z} is a DV cell of the lattice $\Lambda_{\mathbf{z}}$.*

Proof. Similarly to the above, by Theorem 9 there is a basis of the root-lattices Z_n, A_n, D_n, E_6, E_7 in which the coordinates of the minimal vectors of these lattices are $0, \pm 1$. As by Theorem 14 the relevant vectors of the DV cells of the root-lattices are precisely the minimal vectors, using Lemma 3 for the DV cells of the above root-lattices there is a direction \mathbf{z} for which the projection of the DV cell \mathcal{D} in the direction \mathbf{z} is the DV cell of the Venkov-Lattice $\Lambda_{\mathbf{z}}$.

As by Theorem 15 there is no such a direction \mathbf{z} of the DV cell $DV(E_8)$ for which it can be extracted, by Theorem 4, there is no direction \mathbf{z} which is perpendicular to at least one facet vector of every 3-belt of the DV cell. So the condition (ii) of Theorem 6 does not hold. Consequently, there is no direction \mathbf{z} of the DV cell $DV(E_8)$ for which the projection of the DV cell is the DV cell of the lattice $\Lambda_{\mathbf{z}}$.

References

- [1] A.D. Aleksandrov, On filling of space by polytopes, *Vestnik Leningradskogo Univ., Ser. math, phys. and chem.* **9** (1954), 33-43. (in Russian)

- [2] E.S. Barnes, The complete enumeration of extreme senary forms, *Philos. Trans. Roy. Soc. London Ser. A* **249** (1957), 461-506.
- [3] C. Batut, J. Martinet, A Catalogue of Perfect Lattices, <http://www.math.u-bordeaux.fr/~martinet>
- [4] J.H. Conway, assisted by R.Y.C. Fung, The Sensual (Quadratic) form *Math. Assoc. Amer.*, The Carus Math. Monographs **26**, 1997.
- [5] J.M. Conway-N.J. Sloane, *Sphere Packings, Lattices and Groups*, Springer-Verlag, 1988.
- [6] J.H. Conway-N.J. Sloane, Low-dimensional lattices VI. Voronoi reduction of three-dimensional lattices., *Proc. R. Soc. Lond. A* **436** (1992), 55-68.
- [7] J.H. Conway-N.J. Sloane, Low-dimensional lattices III. Perfect forms, *Proc. R. Soc. Lond. A* **418** (1988), 43-80.
- [8] B.N. Delone, Sur la partition reguliere de l'espace a 4-dimensions, *Izv. Akad. Nauk SSSR Otdel. Fiz.-Mat. Nauk* **7** (1929) 79-110, 147-164.
- [9] G.L. Dirichlet, Über die Reduktion der positiven Quadratischen Formen mit drei unbestimmten ganzen Zahlen, *J. Reine und Angew. Math.* Vol. **40**, (1850), 209-227.
- [10] M. Dutour, V. Grishukhin, A. Magazinov, On the sum of a parallelotope and a zonotope, *European Journal of Combinatorics*, Vol. 42, (2014), 49-73.
- [11] C.F. Gauss, Untersuchungen über die Eigenschaften der positiven ternären quadratischen Formen von Ludwig August Seeber, *J. Reine. Angew. Math.* **20** (1840), 312-320.
- [12] P. Engel, Investigations of parallelotopes in \mathbb{R}^d , in: *Voronoi's impact on Modern Science*, P. Engel and H. Syta (eds), Institute of Mathematics, vol.2, Kyiv (1998), 22-60.
- [13] P. Engel, The contraction types of parallelotopes in E^5 , *Acta Cryst. Sect. A* **56** (2000) 491-496.
- [14] P. Engel, V. Grishukhin, There are exactly 222 L-types of primitive 5-dimensional parallelotopes, *European Journal of Combinatorics*, **23** (2002), 275-279.
- [15] R.M. Erdhal, Zonotopes, dicings and Voronoi's conjecture on parallelotopes, *European Journal of Combinatorics* **20** (1999) 527-549.
- [16] E.S. Fedorov, Elements of the study of figures, *Zap. Miner. Obsc.* **21** (1885) 1-279.
- [17] V. Grishukhin, Parallelotopes of non-zero width, *Sb. Math.*, 195 (5), (2004), 669-686.
- [18] M. Deza, V. Grishukhin, Once more about the 52 four-dimensional parallelotope, *Taiwan. J. Math.* 12(4) (2008), 901-906.
- [19] V. Grishukhin, Free and nonfree Voronoi polyhedra, *Matematicheskie Zametki* **80**, (2006), 367-378 (in Russian). Translated in *Math. Notes* 80, (2006), 355-365.

- [20] P.M. Gruber-C.G. Lekkerkerker, *Geometry of numbers*, North-Holland Amsterdam-New York-Oxford-Tokyo 1987.
- [21] Á.G. Horváth, On the Dirichlet-Voronoi cells of the unimodular lattices, *Geometriae Dedicata* **63**, (1996), 183-191.
- [22] Á.G. Horváth, On Dirichlet-Voronoi cell Part I. Classical problems, *Periodica Poly. Math. Ser. Mech. Eng.* Vol. **39**, No.1. (1995), 25-42.
- [23] Á.G. Horváth, On the connection between the projection and the extension of a parallelotope, *Monatsh. Math.* **150**, (2007), 211-216.
- [24] S. Janzen, Voronoi-Zellen von Gittern erster Art, *Diplomarbeit, Universität Dortmund*, 2000
- [25] D.O. Jaquet-Chiffelle, Énumération complète des classes de formes parfaites en dimension 7, *Ann. Inst. Fourier (Grenoble)* **43** (1993), 21-55.
- [26] A. Korkine, G. Zolotareff, Sur les formes quadratiques positives, *Math. Ann.* **6** (1873), 366-390.
- [27] A. Korkine, G. Zolotareff, Sur les formes quadratiques positives, *Math. Ann.* **11** (1877), 242-292.
- [28] J.L. Lagrange, Recherches d'arithmetique, *Nouv. Mém. Acad. Berlin* (1773), 265-312.
- [29] J. Martinet, *Perfect lattices in Euclidean spaces*, Grundlehren **327**, Springer-Verlag, Heidelberg, 2003.
- [30] P. McMullen, Space tiling zonotopes, *Mathematica* **22**, (1975), 202-211.
- [31] P. McMullen, Convex bodies which tile space by translation, *Mathematica* **27**, (1980), 113-121.
- [32] S.S. Ryshkov, E.P. Baranowskii, C-types of n -dimensional lattices and 5-dimensional primitive parallelohedra (with application to the theory of coverings) *Trudy Math. Institute Steklova* **137** (1976) (in Russian), translated in Proc. Steklov Inst. Math. No. 4 (1978)
- [33] K.C. Stacey, The enumeration of perfect quadratic forms in seven variables, *D. Phil. Dissertation*, Oxford, 1973. (Id. J. London Math. Soc. (2) **10** (1975), 97-104.)
- [34] M.I. Shtogrin, Regular Dirichlet-Voronoi partitions for the second triclinic group, *Proc. Stekl. Inst. Math.* **123** (1973) 1-127.
- [35] F. Vallentin, Sphere coverings, lattices and tilings (in low dimensions), Thesis (Dissertation, Technische Universität München), 2003.
- [36] A. Végh, The maximum of the smallest maximal coordinate of the minimum vectors in 6-lattices equals 1, *Beit. zur Alg. und Geom.* Vol. **46**, No.1 (2005), 151-167.
- [37] A. Végh, The connection of the perfect forms and minimal vectors of the n -lattices, *Stud. Univ. Zilina, Math. Ser.* **22** No.1., (2008), 63-68.

- [38] A. Véggh, On the orthogonal projections of Diriclet-Voronoi cells of lattices, *Beit. zur Alg. und Geom.* Vol. **52**, Issue 2, (2011), 487-493.
- [39] A. Véggh, On extraction of parallelotopes, *Stud. Univ. Zilina, Math. Ser.* **26** (2014), 49-54.
- [40] B.A. Venkov, On a class of Euclidean polytopes, *Vestnik Leningradskogo Univ.* **9**,(1954), 11-31. (in Russian)
- [41] B.A. Venkov, On projecting of parallelhedra, *Mat. Sbornik* **49**,(1959), 207-224. (in Russian)
- [42] G.F. Voronoi, Nouvelles applications des parametres continus a la theorie des formes quadratiques, *J. Reine und Angew. Math.* Vol. **134**, (1908), 198-287.
- [43] G.F. Voronoi, Nouvelles applications des parametres continus a la theorie des formes quadratiques II., *J. Reine und Angew. Math.* Vol. **136**, (1909), 67-181.
- [44] O.K. Zhitomirskii, Verschärfung eines Satzes von Voronoi, *Zhurnal Leningradskogo Math. Obshchestva* **2** (1929) 131-151.