

ERUDITIO – EDUCATIO

A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata
Research Journal of the Faculty of Education of J. Selye University
Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne

2019/4

(14. évfolyam / Volume 14.)

Alapító főszerkesztő / Founder Editor in Chief

Erdélyi Margit

Főszerkesztő / Editor in Chief

H. Nagy Péter

Szerkesztőbizottság / Academic Editorial Board

Prof. PhDr. Erdélyi Margit, CSc.; Doc. PhDr. Soňa Gabzdilová. CSc.; Dr. habil. PaedDr. Horváth Kinga, PhD. (elnök); Dr. habil. PaedDr. Juhász György, PhD.; Dr. Kalmár Melinda; Prof. Dr. Kéri Katalin; Doc. PaedDr. Viliam Kratochvíl, PhD.; Dr. habil. PhDr. Liszka József, PhD.; Prof. Anna Mazurkiewich, PhD.; Prof. Tatsuya Nakazawa, PhD.; Dr. habil. Szarka László, CSc.; Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.; Dr. habil. Vass Vilmos, PhD.

Olvasószerkesztő / Language Editor

Prof. Erzsébet Drahotová Szabó, PhD.

Dr. habil. Keserű József, PhD.

Dr. Sándor János Tóth, PhD.

PaedDr. Péter Zolczer

English abstracts reviewed by

PaedDr. Péter Zolczer

Fordítás / Translation

Dr. habil. Barnabás Vajda, PhD.

Tudományos folyóiratunk megtalálható a Central and Eastern European Online Library (CEEOL) nemzetközi adatbázisban.

Our scientific journal is registered in and databased by the Central and Eastern European Online Library (CEEOL).

Náš vedecký časopis je databázovaný v medzinárodnej databáze Central and Eastern European Online Library (CEEOL).



Realizované s finančnou podporou Fondu na podporu program kultúry národnostných menšín

Tartalom / Content

TANULMÁNYOK / STUDIES

Alabán Ferenc:

Az irodalmi regionalizmus – hungarológiai érték.
Kisebbségi irodalmunk értelmezéséről 5

Csiba Balázs:

Megjegyzések a Becskeszházi (Becskei) és Gancsházi nemesek
középkori genealógiájához 19

Jánk István:

Jazyková diskriminácia v hodnoteniach súčasných a budúcich učiteľov
maďarského jazyka v štyroch krajinách 30

Karl Vajda:

Überholtes Überleben oder die Verschriftung des Gedenkens.
Zum traumatischen Realitätsbegriff von Johanna Adorjáns Roman
„Eine exklusive Liebe“ 41

Peter Zolczer:

Comic Book Translation and Humor 51

Urbán László:

Az intermedialitás lehetőségei az oktatásban 64

Rehák Tünde:

Magyar tannyelvű kisiskolák Dél-Szlovákiában.
Statisztikai és módszertani megközelítések 83

Tanóczy Gábor:

A múzeumpedagógiáról 94

Adél Vehrer:

Possibilities of Applying Virtual Spaces in Museum Education 105

RECENZÍÓK / REWIEVS

Tóth Sándor János:

Funkcionalitás két magyar és egy szlovák nyelvtani kézikönyvben 113

H. Nagy Péter:

Deisler Szilvia: Puzzle-hatás 118

SZERZŐINK / AUTHORS 120

Az irodalmi regionalizmus – hungarológiai érték

Kisebbségi irodalmunk értelmezéséről

Alabán Ferenc

Literary regionalism – Hungarological value On the interpretation of our minority literature

Abstract

The study considers the formation of Hungarian cultural regions as a historical fact and it focuses on the peculiarities of Hungarian minority literature beyond the borders. The formation of regional values usually does not assume experimentation, but it rather applies the usual narratives and creates a unique way of communication and language style with its specific thinking characteristics and emphases. In many pieces of Hungarian literature in Slovakia the means of artistic expression were minority fate and experience, which provided facts for the interpretation of minority literature. Similar processes and factors have shaped the Central European culture and its literary characters. Based on this, we need to get to the deeper layers of literature and creative motivation in order to create a credible image about the relationship between minority identity and literary value. The path of minority authors' development leads from the search for reality, morality, identity and other literary values to the finding of aesthetics.

Keywords

cultural regions; minority literature; Central European man; identity; aesthetics; originality; Hungarology; communication

Kulcsszavak

kulturális régiók; kisebbségi irodalmak; közép-európai ember; identitás; esztétika; eredetiség; hungarológia; kommunikáció

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Studies of Literature – Hungarian Literature

„A világirodalmi kánonokban észlelhető regionális vagy éppen nemzeti elfogultság az irodalom felfogásának ellentétes tendenciáira hívja fel a figyelmet. A globalizáló tendenciákkal szemben regionális törekvések jelentkeznek, az egyes régiókon belül a korábbi nemzeti elkülönülések oldódása szintén a regionalizmus jegyében megy végbe. A regionalizmus nem egyszerűen földrajzi elv, inkább kulturális egységekre utal...”

(Szili József: Az irodalom interkulturális elmélete)

Identitás- és magatartásformák

A magyar irodalmi regionalizmus keretében (kissé leegyszerűsítve) Magyarország határain belüli és határon túli formákról beszélhetünk. S bár közsímet, hogy a magyar kultúrán és irodalmon belül a történelem során kevésbé alakultak ki a regionális decentralizációnak olyan meghatározó intézményei és tradíciói, amelyek Európa fejlettebb nyugati és déli részén található, magyar vonatkozásban is létrejöttek sajátos jegyeket hordozó kulturális régiók. Az ország határain belül például a dunántúli, az alföldi, az ország határain kívül például az erdélyi, a felvidéki szellemiséget meg lehetett és meg lehet ma is különböztetni sajátos jellegénél fogva. Ezek a sajátos jegyek jelen vannak közvetett vagy közvetlen módon az irodalomban, a művészetekben és többek között abban a „közkultúrában” is, amely a mindennapi életben, az egyes társadalmi rétegek és csoportok gondolkodásmódjában, ízlésében, értékszemléletében és egész mentalitásában megfigyelhetők. Az európai kultúrában és irodalmi közegben létrejövő regionális irányzatok („*Heimatlidung*”, „*regionalisme*” ...) főként német és francia körben mindig valamilyen hagyományos tájegység szellemiségét, történelmi, illetve kulturális identitását kívánták tudatosan kifejezni (Bajorország, Poroszország a németeknél, Bretagne, Provence stb. a franciáknál).

A magyar irodalom története során – eltérően a német és francia közegetől és példaktól – kissé szokatlan az írók és az irodalmi művek regionális aspektusú szemlélete és vizsgálata, bár el kell ismerni, hogy a fejlődés során szokás volt megkülönböztetni a „helyi színeket”, a történelmi és kulturális hagyományokat és sajátosságokat. Bizonyára a magyar viszonyok relatív elmaradottsága is közrejátszott ebben, a fejlettebb és polgárosultabb nyugattal szemben. Megjegyezzük, hogy magyar vonatkozásban voltak különböző szintű „megkülönböztetések” már a XIX. században, s egy Vahot Imre-tanulmányban a magyar irodalom három regionális hagyománya, karaktere lett elkülönítve, melynek értelmében a „dunai” költők inkább epikusak, a „tiszaiak” drámaiak, a „felvidékiek” viszont lírai jellegzetességükkel tűnnek ki (Dunai és tiszai költők és Kazinczy Ferenc műiskolája).¹ Vahot volt az, aki először tett kísérletet a nemzeti irodalom szellemi régióinak körülhatárolására és az általa megkülönböztetett három régió karakterjegyeinek leírására. Ő – földrajzi értelemben szemléletesen és szellemi tekintetben jelképesen – piramisként látta a magyar irodalom topografikus alkatát: a csúcs Kazinczy szűkebb páttriája, a Hegyalja, le egészen a Mátra vidékéig, a talpazat két végpontja pedig a Balaton tája, illetve a Tiszántúl, azaz Debrecen vidéke. Vagyis már ebben a XIX. század közepén született, még oly elnagyolt kategorizálásban is fölismerhető a magyar irodalom két jellegzetes és meghatározóan sajátos szellemi tája, két karakteres spirituális irányultsága, a „szelid és mediterrán Pannónia”, valamint a „szilaj alföldi Hungária”.

Kiegészíthetjük a felvázolt képet azzal, hogy Vahot Imre műve nemcsak a magyar tájirodalom föltérképezésének első dokumentuma, hanem olyan kezdeményezés, amely minden további hasonló ihletésű és tárgyú mű irányadó alapját is jelentette. Merthogy a XX. században sorra-rendre születtek a magyar nemzeti irodalom tá-

¹ Vahot Imre tanulmányát többen idézik munkájukban, így pl. Pomogáts Béla (1991), továbbá Tüskés Tibor (1977) és Szabó Zoltán (1942).

ji-szellemi tagolódását immár pontosabban, árnyaltabban meghatározó művek; e kérdéskörben mások mellett megszólalt Babits Mihály, Szerb Antal, Merényi Oszkár, Veres Péter, Féja Géza, Cs. Szabó László, Hamvas Béla, Tüskés Tibor, de a legismertebb kétségtelenül Szabó Zoltán, illetve az ő Szerelmes földrajz (1943) című könyve. Ez a kötet manapság is a legtöbbet hivatkozott munka, ha egy tájegység irodalmi géniuszáról vagy a magyar irodalom genius locijáról esik szó. Szabó Zoltántól táj nemzet-nyelv-irodalom viszonyáról alapvető igazságokat tudunk meg, melyek bekerültek az irodalmi köztudatba is. („Mert a nép sok tekintetben a táj alkotása, s a táj sok tekintetben a népé...” stb.)

Tüskés Tibor Pannóniai változatok című művében jogosan figyelmeztet arra, hogy a valódi, súlyos dunántúli hagyományt Zrínyi Miklós, Széchenyi István, Berzsenyi Dániel, Vörösmarty Mihály és Babits Mihály képviseli. Ezt a hagyományt folytatják Illyés Gyula és Weöres Sándor, Keresztury Dezső és Csanádi Imre, Simon István és Nagy László, Fodor András és Csoóri Sándor, vagy éppen Egry József és Martyn Ferenc művei. Tüskés Tibor esszéinek szerepe és jelentősége is abban áll, hogy felismerte a táji hagyományok és a jelenkori műveltség között levő szerves kapcsolatot, s kísérletet tett arra, hogy megragadja ennek a kapcsolatnak a valóságos jelentkezési módját néhány dunántúli költő, mint Takáts Gyula, Csorba Győző, Pákolitz István, Fodor András, Takács Imre, Kalász Márton; író, mint Fülep Lajos, Bertha Bulcsú, Lázár Ervin; és művész, mint Rippl-Rónai József, Egry József, Borsos Miklós (aki csak félig-meddig – tihanyi lakhelye következtében – számít Pannónia képviselőjének) munkásságában. A „dunántúli” jelző mögül Tüskés ilyen általános fogalmakat bont ki, mint: „Világosság, tisztaság, racionális biztonság, arányérzék [...] emberi méretű valóság”. Ezeket a fogalmakat keresi és igazolja költőinek vagy festőművészeinek munkásságát ismertetve, a pályaképek felrajzolása és a művek elemzése során.

Esetenként azonban tisztázandó, hogy a művészi értékek számbavételekor megfelelő helyre kerüljenek a táji hagyományok és a sajátosságok, mivel az értelmezések során túlzások is megfigyelhetők. Példának okáért megemlíthetjük, hogy 1930-ban Farkas Gyula² A magyar romantika című művében tett kísérletet arra, hogy a regionális tradíciók jegyeivel magyarázza a születő romantikus irodalom változatait. (Különösen a dunántúli írók, Kisfaludy Károly és Vörösmarty tájjal kapcsolatos élményvilágát mutatta be úgy, mint a nemzeti romantika egyik forrásvidékét.) Ezek az elképzelések azonban nem érintették komolyabban a magyar nemzeti irodalom szemléletét és történetének feldolgozását. A magyar irodalomtörténet-írás – a múltban és a jelenben egyaránt, köztudottan ui. – nem regionális, hanem eszme-, irodalom- és stílustörténeti szempontok, illetve vizsgálatok nyomán rajzolt képet a sok évszázados magyar irodalmi kultúráról, s a tájélmények vizsgálata csupán színezte ezt a képet, mint ahogy színezte azt az írók történelmi ismereteinek és élményvilágának elemző vizsgálata. Tudatosíthatjuk az axiómát, hogy az érték mindig egyetemes – s ha jelzővel is illetjük, annak sajátos tartalmi vonatkozásait kell értel-

² Farkas Gyula irodalomtörténész 1894-ben született Kismartonban (ma Ausztria-Burgenland). Egyetemi tanulmányait Budapesten, Halléban és Párizsban végezte. Magyar és német intézményekben tanított. 1947-től az 1957-ben bekövetkezett haláláig a göttingeni egyetem tanára volt. Műve, A magyar romantika. Fejezet a magyar irodalmi fejlődés történetéből, legutóbb 2012-ben az Attraktor (Gödöllő) kiadásában jelent meg.

meznünk. A mai irodalom- és művészettörténészeknek tehát bizonyára nem az a feladata, hogy ne vegye észre, vagy rosszabb esetben tagadja a táj és a kultúra között feltételezett összefüggéseket, hanem az, hogy a valóságos (a szellemtörténet által feltételezettnél bonyolultabb és összetettebb) összefüggésrendszert írja le; olyan rendszert, amely számításba veszi a táji jellegzetességek történeti, kultúrtörténeti és szociológiai eredőit is.

* * *

A határon túli magyar kisebbségi irodalmak közül a legnagyobb múlttal és egyben a legtöbb eredményt és irodalmi sajátosságot felmutató irodalmat említjük. Az ún. erdélyi gondolat eszméjét, a transzilvanista történelemfelfogást egyrészt értekezésekben és publicisztikában, másrészt szépirodalmi alkotásokban már a két világháború közti időben főként Kós Károly adta közre, fejtette ki (Kós 1988). Erdély ennek értelmében úgy jelenik meg, mint sajátos földrajzi, történelmi és kulturális egység, melynek népei (a magyarok, a románok és a szászok) egyrészt saját „anyamzeteikkel” tartottak fenn szoros kapcsolatot, másrészt pedig az együttélés folytán élénk kulturális és művelődési kapcsolatba is kerültek egymással. Ebben az esetben az említett népcsoportok viszonylagos egyensúlya alakította ki a regionális (autonóm) kulturális fejlődés lehetőségét.

Általános értelemben tehát elmondható, hogy a legjelentősebb magyar kulturális régiók valójában történelmi adottságnak tekintették és tekintik jelenünkben is sajátos helyzetüket, elfogadva azt nem is törekedtek annak bizonygatására és külön definiálására. Ilyen értelemben nem váltak semmilyen ideológia részévé, s inkább erkölcsi- és magatartáseszmenyt jelentettek a nemzet, az irodalom és az emberek tudatában. Ehhez kapcsolódott a szellemi, az irodalmi és művészi formában való regionális sajátosságok megfogalmazása és megjelenítése.

Hungarológiai érték a regionalizmusban

Az irodalmi regionalizmus és sajátosság értékei részben megegyeznek az ún. nem regionális értékek rendszerével, másrészt részben különböznek attól. Az esetek túlnyomó többségében egy regionális közegben képződő, létrejött irodalmi és művészi értékélmény egyúttal közösségteremtő energiával és hatásértékkel bír. Ezért is kezelhetjük úgy, mint sajátos hungarológiai értéket. További ismertetőjegye, hogy (részben eltérően a modern művészetek értelmezésétől) a regionális műérték bizonyos szinten és mértékben levezethető a korábbiakhoz való viszonyából, sajátosságai révén kapcsolatban áll az előzményekkel. A regionális közegben létrejött műérték – akárcsak általános értelemben – nem vezethető le a műfaji előírások és formák teljesítéséből (vagy éppen tagadásából). Hangsúlyozottan érvényes ebben a közegben is, hogy minden egyes mű magának teremti meg formaelveit, amelyeket „önerőből” kell kiteljesítenie. Eleget kell tennie annak az igénynek, hogy önmagát „konstituálja” a befogadóban.

A leginkább hagyományokból megszülető regionális érték az új történelmi és

társadalmi változások és kihívások következtében dialektikusan kapcsolódik a fejlődés, majd a perspektíva azonosítható vonalaihoz és irányzataihoz. Mondhatnánk azt is, hogy a regionális érték létrejöttét elősegítő (irodalmi) hagyományok az idő előrehaladtával meghatározzák azok fejlődési, változási irányait és legfontosabb nembeli orientáltságát. Ebben az esetben figyelembe kell venniük a genesis által adott sajátosságokat, valamint a jelen, illetve a későbbiek számára jelentőséget és értelmet biztosító perspektivikus lehetőségeket. Ebbe ugyanúgy beletartozik a regionális tájékozódáson túl (pl. a szülőföld közösségi tapasztalatainak és élményeinek világa), mint az egyetemes szintű tájékozódás (pl. a kisebbségi magyar irodalmak esetében az összmagyar irodalomba való integrálódás iránya). Nyilvánvalóan ez a történetileg kialakult többirányú orientáltság genetikusan is kódolt, s a magyar irodalom kontextusán belül meghatározó jelentőségű a regionális irodalmi érték kialakulásában.

Az irodalmi alkotásban levő érték feltételezi a szerzőhöz (alkotóhoz) fűződő genetikus viszonyt, s az értéket képviselő sajátosság helyzeténél fogva is érintett helyzete által, továbbá részese az alkotó gondolati-emocionális viszonylatának és dimenzióinak. A regionális érték célközönsége elsősorban saját regionális (kisebbségi) közege, s azon keresztül az azonos nyelvű és kultúrájú befogadói réteg, magyar kontextusban beleértve az összmagyar irodalom befogadó közönségét, egy további szinten pedig, minden magyarul olvasó befogadót. A műalkotás értéke és hitelessége is függ a szerző (alkotó) kompetenciájától, s attól, hogy az mennyire képes saját élményeit esztétikailag értékessé tenni. Ez a sajátos viszony egyik meghatározó jellemzője az „alkotói autentikusság”, melynek segítségével definiálható a regionális szerző műve, s melynek létrejöttékor az alkotói attitűd, az alapeszme és érzelmi töltet valójában egy forrásból fakad. Az alkotó és műve a regionális közegekben így tehát már genesisénél fogva sajátos szimbiózist alkot, minden külön- és kívülállási viszonyt felszámol és egyúttal egyedi kommunikációs módot és nyelvi stílusközeget hoz létre. A regionális írói és költői magatartás elkülönítő jegye az is, hogy nem elsősorban a szövegközpontú és kísérletező motiváción alapszik, hanem jóval inkább ún. tapasztalati indíttatású, mely kedveli a „mimetikus értékteremtést”. Ennélfogva nagyrészt üzenetközvetítő szándékot és gondolatot hordoz, amit hitelesen akkor képes kiteljesíteni, ha kevésbé kísérletezik, és leginkább a szokványosnak tartott narratív technikákat alkalmazza. Talán azért is valószínű, hogy az irodalmi formákkal való kísérletezés regionális kontextusban kevésbé gyakori, minek következtében a kritika körében figyelmet vált ki. S ez igaz azokban az esetekben is, ha a kísérletezés nem több más nemzeti irodalmakból átmertett szövegalkotási módnál, mondjuk kollázsnál vagy montáznál.

A regionális irodalmakra általában jellemző még az elbeszélői és asszociatív stílus, annak sajátos gondolkodási jellegzetességeivel és hangsúlyaival, sémáival és érzékenységi területeivel. A szövegen túlmenően a nyelvileg ki nem fejezett jelentéstartalom, kommunikációs mód is árnyalja a regionális szövegkontextust. A regionális kultúráknak ismertetői továbbá azok a nonverbális utalásoknak és gesztusoknak a sora, amelyeknek természetes használata jellemzője a regionális szövegeknek. Ennek egyik fontos eleme és összetevője lehet példának okáért a multikulturalizmus, melynek szintén megvannak a vizsgálódási eljárásai és a maga esztétikája.

A tipizált irodalmi tudatforma a *valóság* képével és ismeretével

A szlovákiai magyarok számára – ahogy azt már mások és másképpen is megfogalmazták – Fábry Zoltán, Győry Dezső, Dobos László, Tőzsér Árpád, Duba Gyula, Gál Sándor, Cselényi László, Grendel Lajos, Talamon Alfonz és mások szövegei, művei forrásértékűek, a szlovákiai magyarság lényegének és mélyebb ismeretének forrásai. Többet jelenthetnek, mint a történelemkönyvek és dokumentuminterpretációk, s így a (cseh)szlovákiai magyar írásbeliség alapszövegei, művei közé kell sorolnunk azokat. Amikor Turczel Lajos és Fónod Zoltán egész kisebbségi irodalmunkról és Fábry Zoltán életművéről, Szeberényi Zoltán Győry Dezső költészetéről alkot átfogó képet, vagy amikor Koncsol László és Zalabai Zsigmond saját nemzedékének lírikusi és prózairói teljesítményeit értelmezi és méri fel, központi helyen szerepel a *valóság* és a *kisebbségi helyzet művészi kifejezésének értelmezése*. Nyomon követhető ez az ún. „kísérletezők” és a fiatalabb alkotói generációk önkifejezésének jellemzésében és értékelésében is. Bár előfordul, hogy a kritikusai vagy elemzői szempontok ignorálják ezt a hagyományokkal rendelkező megközelítési szempontot, illetve motívumot. Mindez persze kritikusai hozzáállástól függetlenül létező fenomén, tehát tényként kezelendő.

A szlovákiai magyar irodalom sajátosságait felmutató és hangsúlyozó nézetek, vélemények sorából most csupán kiválasztunk néhány jellemzőnek mondhatót. Szeberényi Zoltán, aki aránylag sokat foglalkozott a szlovákiai magyar irodalom alkotóival és műveik értékelésének kérdéseivel, az egyik vele készült interjúbán a század elején így vélekedik:

Én nem röstellem azt, amit most nem nagyon becsülnek, hogy kisebbségi irodalommal foglalkozom, mert úgy érzem, hogy ennek az irodalomnak megvan a maga feladata, a kisebbségi írónak megvan a maga küldetése. Ezt mással helyettesíteni nem lehet. Nevetséges, hogy most azon vitatkoznak, van-e szlovákiai magyar irodalom, vagy nincs. Ezek olyan mondvacsinált problémák. Egy biztos, hogy az író nem független a társadalomtól, amelyben él, és ez visszahat, visszatükröződik az írásban, a műben. Hiszen a kisebbségi helyzet, sors áthangolja a fogalmakat. Nálunk egészen mást jelent a haza, mást jelent a szülőföld, és mást jelent az úgynevezett tájélmény. Mindez egészen másként jelenítődik meg a szlovákiai magyar írónál, mint annál, aki a többségi nemzet tagjaként saját országában él.³

Egy egész életmű tapasztalatainak leszűréseként is értelmezhetők ezek a sorok. Summázatai egy irodalomról alkotott – legtöbbször elfogadható – véleménynek, mely túl a gyermekbetegségeken és történelminek mondható szakaszokon összmagyar irodalmi értékeknek is forráshelye. A Szeberényiéhoz hasonló vélekedéseket tudunk felmutatni Fónod Zoltán, Csanda Sándor, Koncsol László, Duba Gyula és további – az idősebb és a fiatalabb generációhoz tartozó irodalomtörténészek és írók körébe sorolható – alkotóknál.

A közép irodalomkritikus-nemzedék véleményét is tipizált jelenségként kezelhet-

³ Egy irodalom szolgálatában. Lacza Éva beszélgetése a 75 éves Szeberényi Zoltán irodalomtörténésszel, Szabad Újság, 2005. augusztus 10., 11.

jük, amelynek szintén megfontolandó tanulságai vannak. Zalabai Zsigmond – aki a „Fábry-féle valóságérzék és etikai érdeklődés” egyensúlyba kerülését igyekezett megvalósítani az „esztétikai elemzéssel, az irodalmibb és műközpontúbb gondolkodással” – tisztán látta azt a kettősséget, amely a szlovákiai magyar irodalmat mindig is jellemezte. Így fogalmazott:

Én hiszek abban, hogy a nemzetiségi körülmények között van valamiféle szerepe, küldetése az írónak, az irodalmi tudatformának pedig pótolnia kell olyan egyéb – nem létező, vagy csökevényes – tudatformákat, melyek a nemzetiségi irodalomból hiányoznak. Ugyanakkor jottányit sem vagyok hajlandó engedni abból, hogy az író, bár gondolkozzék népben, nemzetben, és művei révén formálja a közösségi tudatot, ám az irodalmat mégiscsak irodalomként, a maga saját esztétikai törvényeinek megfelelően kell megélnie. Tehát a szlovákiai magyar írónak kijáró jelzők a következő sorrendben kellene hogy álljanak: nem szlovákiai és magyar és író, hanem író és magyar és azon belül – történetesen mert a sorsa úgy hozta – szlovákiai.⁴

A szlovákiai magyar irodalom említett kettősségének hangsúlya reális szemléletet tükröz. Az egymástól eltérő szélsőséges felfogások, becsmérlő vélemények még nem változtatták meg soha ennek az irodalomnak a státuszát és minőségét. A fiatalabb irodalmárok körében is akad a valós tényeken alapuló véleményt formáló elemző és értékelő kritikus. Ennek jó és egyben meggyőző példáját láthattuk Csanda Gábor szemléletében és emlékezetes véleményében a *Fejezetek a szlovákiai magyar irodalomból* című, az Irodalmi Szemlében folytatásokban közölt, összefoglaló írásaiban. Értelmezései irodalomtörténeti alapállásból indulnak ki, elfogulatlanul szemléli és kezeli a szlovákiai magyar irodalom létét bizonygató és kétségbevonó, vagy éppen tagadó véleményeket. Kortársai közül a legkörültekintőbben és legmegbízhatóbban foglal állást és minősít. A tankönyvbe szánt anyag – amely meg is jelent irodalmi tankönyvként a középiskolások számára – így tudott eleget tenni céljának, funkciójának és az elfogulatlanságon alapuló szemléleti objektivitásnak. Ezzel nem azt akarjuk állítani, hogy Csanda Gábor néhány kitétele nem képezheti vita tárgyát (pl. a „kettős kötődés” kommentálása, vagy éppen a szlovákiai magyar irodalom „múltjának” kezelése stb.), de mindenképpen nagyra értékelendő, hogy e kisebbségi irodalom néhány jellegzetes alkotására jó kritikai érzékkel hívja fel a figyelmet. Teszi ezt úgy, hogy megismerte az idősebb alkotógenerációk műveit is, és biztos kézzel képes válogatni azokból. Elveti az olcsó megoldásokat a szlovákiai magyar irodalom létének megkérdőjelezését illetően, mivel az általa kiválasztott szövegek „az irodalomváltozatok problematizálását szolgálják” és különböző olvasatok lehetőségeire alkalmasak. Több kortársával ellentétben nincs szándékában megfellebezhetetlennek látszani, teret enged a másképp történő értelmezések lehetőségének is. Megközelítésében – nem véletlenül – külön fejezetet szentel az *irodalom és a valóság összefüggésének* és megállapítja:

A szlovákiai magyar irodalom és kultúra helyzete (specifikuma) és ennek megítélése

4 „...mindig csak a líra körében mozog”. Beszélgetés Zalabai Zsigmonddal. In: Erdélyi-Nóbel (1966, 33).

elvonatkozhatatlan a szlovákiai magyar identitástól, nemkülönben ennek folyamatos változásaitól, mely identitásváltozások természetesen e kisebbség története alakulásának következményei. A megtörténtek ismerete, a történelmi tapasztalat mint a kisebbségi önértéktudat alapja ebben a folyamatban az irodalmi mű hitelességének ismervévé válhat, de legalábbis valamiféle követelményként merülhet fel e kisebbség képviselőinek önismeretére vonatkoztatva (Csanda 2006, 62).

Összecseng mindez azokkal a véleményekkel, amelyek a szlovákiai magyar irodalom nyitottságának követelménye és az esztétikai értékprioritása mellett nem feledkeznek el ennek az irodalomnak a *valóságos* helyzetéről, amely közvetve és közvetlenül mindig nagyban befolyásolta e kisebbségi irodalom „teremtett világának” tudati állapotát. Ennek az irodalomnak a „szövegszerűsége” és „nyelvi természetete” mellett fontos a valóságból való származása és „világszerűsége”, pontosabban a létező világból való építkezése és irodalmat teremtő kontextusa.

* * *

Azok számára, akik a szlovákiai magyar irodalom és kultúra értékelésének és megítélésének kérdésében mondanak véleményt, nem lehet mellékes a valóságra való hivatkozás. Már csak azért sem, mivel valóság nélkül egyetlen író és művész sem él meg, s azért sem, mert „emlékezet nélkül sincs művészet”. A szlovákiai magyar irodalom létének megkérdőjelezése inkább kisebb mint nagyobb hatékonysággal búvópatak módjára újból és újból előjött, előjön – majd éppen a valósággal való szembesülése után – elhalványodott, erejét és hatását veszítve megszűnt. A kérdésfelvetés jórészt mechanikus volta nem figyel az „emlékezetre”, nincs kellő történetisége, ignorálja a sajátosságokat és a fejlődés tényét. A paradigmaváltásra való hivatkozások igyekeznek elfelejteni a folytonosságot és a változások dialektikájának menetét, esetenként durva szimplifikációkat eredményeznek. A közel sem lineáris képet mutató fejlődésben megvan a helye a részleges változásoknak is, sőt a visszatérő momentumok megjelenésének és továbbélésének. Elvakultnak kell lenni ahhoz, hogy ezeket az elemző szem ne vegye észre. Irodalmi és művészeti berkekben – jelenünkben maradván – például a posztmodern fokozatos térvesztése és egyben elhalványulása kellő mintaként szolgál. A posztmodern prominensei mostanság már maguk „realista” és „újrealista” műveket írnak a magyar irodalomban is. Újból fontossá vált a „történet”. Nyilatkozataikból is egyértelművé válik, hogy például a nemrég elhunyt Esterházy Péter, vagy éppen a szlovákiai magyar Grendel Lajos és mások prózájában a „sztóri”, a „mese” (tehát a tartalmi rész) alapvető és meghatározó fontosságúvá válik. Ebben az értelemben esetünkben is „realista” alkotókról beszélhetünk, bár nyilvánvalóan nem a fogalom történelmi, két világháború közti értelmezésének megfelelően.

* * *

Itt és most nincs szándékunkban felsorolni azokat a véleményeket, indokolt és kevésbé indokolt eszmefuttatásokat, amelyek a szlovákiai magyar irodalom létének megkérdőjelezésével foglalkoztak. Csupán jelezzük, hogy voltak köztük olyanok is, akik ab ovo „hiábavaló” kérdésfeltevésnek, provokációnak minősítették az egész ügyet. A gyakran sarkított véleményt nyilvánító Cselényi László idevonatkozó végső következtetését idézem, aki egyik írásában „szubjektív mérleg”-et készített a csehszlovákiai magyar írásbeliség negyven évéről: „...arra sincs szükség, hogy újra meg újra feltegyük (ki tudja ki és mi által sugalmazva) a hiábavaló kérdést, hogy van-e egyáltalán csehszlovákiai magyar irodalom?” (Cselényi 1993, 65). A probléma ilyen minősítésére azért került sor, mivel a szlovákiai magyar irodalom által felmutatott eredmények akkor sem hagytak kétséget az iránt, hogy meg lehessen kérdőjelezni azokat. Hozzáteszük, olyan kisebbségi közösség irodalmáról és kultúrájáról van szó, amely a létrejöttétől számított eddig eltelt közel száz év alatt kényszerközösségből saját identitással bíró közösséggé alakult át, amihez nyilvánvalóan a közösen átélt élmények sokasága kellett. Ez a kisebbségi sors és élmények szolgálták az irodalmi feldolgozás témájaként és tárgyául a szlovákiai magyar alkotók és az irodalom számára, hogy művészi formába jelenítse meg azokat.

Az emlékezet kedvéért említjük meg, hogy a szlovákiai magyarság saját identitásának tényét történészek és szociológusok szaktanulmányai és felmérései is kellőképpen igazolják. Azok tehát, akik e kisebbségi közösség tagjaként tagadják, vagy kétségbe vonják e közösség irodalmát és kultúráját, bizonyos mértékig saját identitásukat is megkérdőjelezzik, s nem vállalják a saját helyzetükkel való szembeesülést. Általában, és ebben az esetben is, csupán a kérdések megfogalmazása nem elégséges, mivel nem motivál válaszadásra, inkább további kérdéseket provokál és indokolatlan reakciókat válthat ki.

A szellemi formációk kapcsolata és a kisebbségi irodalom további értelmezései

Nem szabad elfeledkezni arról, hogy a kisebbségi magyarok sajátos és fontos munkát végezhetnek/végeznek a szellemi javak és kultúra csereforgalmában. Ez a lehetőség figyelhető meg abban az esetben is, ha mostanság nem szokás gyakran emlegetni ezt a ténytet. A kisebbségi magyar alkotók eredeti művei új tapasztalást és új érzékenységet is továbbítanak a világ felé, mivel bennük és általuk meghonosodhatnak olyan formák, irányok és áramlatok, amelyek összeötvözik a magyar tradíciót a szomszéd népek irodalmának egyediségével. S bizonyára nem kell külön hangsúlyozni és méltatni az esetenként (sajnos) nem kellően értékelt, vagy éppen lebecsült, de mindig újra és újra esedékes fordító-ismertető-interpretáló szellemi munka hasznát. Ehhez a kérdéskörhöz kell hozzátennünk azt, hogy Közép-Európa népeit voltaképpen csak (nota bene) a nyelv és a múltból örökölt sokféle előítélet választja el egymástól. Másrészt: az életforma és a műveltségi szint és vonzalom

alig különbözik. Ha tehát egymás nyelvét megtanuljuk és az előítéletek falait fokozatosan lebontjuk – ahogy azt már tapasztalt történészek és komparatisták javasolták és szorgalmazták –, olyan általánosan érvényes felismerésekre tehetünk szert, amelyek még elméletileg sem lehetnek közömbösek. Az ún. „népi történelem” ebben a régióban ugyanis nem ugyanazon a vonal mentén alakult, mint a nemzetek (államok) történelme, mivel ez utóbbit politikai érdekek és irányított ideológiák mindig nagyban befolyásolták. A létrehozott hamis tudatok hatottak az egyénekre és az egyes népekre, de természetes fejlődési menetüket csak időlegesen tudták eltéríteni. Ezért volt úgy, hogy még a legfeszültebb politikai helyzetekben és szított ellenségeskedések idején is mindig voltak egymásra utaltságok, mélyrétegi és kulturális érintkezések, és ezzel járó párhuzamos jelenségek, amelyek tudatosítása közben más szint és jelentőséget kaptak az evidens különbözőségek is. Sajnos megállapítható az a tény, hogy hiányzik – pontosabban eddig még nem jött létre – egy olyan tudományszak, amely körültekintő szakszerűséggel feltárja és tisztázza, hogy milyen összetevők, tényezők hogyan és milyen mértékben alakították és formálták Közép-Európában az említett kettős – a „népi” és „nemzeti” történelem körülményeit.

Ennek szerves kiegészítője lehetne a „közép-európai embert”, a közép-európai kultúrákat, irodalmakat sajátos meghatározó erőik, lehetőségeik vonalán történő értelmezések sora. Feltételezhetően ilyen elemzés, mely kiegészülne egy hasonló történelemnyomozás eredményeivel (még ez sem valósult meg!), minek következtében nyilvánvalóvá válna a tény, hogy ezek a népek sokáig nem a régió (táj) egyesítő (párhuzamosító) egymás mellettségben vagy éppen elválasztódásban éltek, hanem egy kívülről jövő politikai szempont, beléjük konstruált ideológia határozta meg egymáshoz való viszonyukat. Ez lehetett az oka annak, hogy a közép-európai régió népei egymással szemben is, bizonyos szinteken, izolálták a saját kultúrájuknak és történelmüknek a jellegét. Még a legfejlettebb szellemi formációk és csoportok – kevés kivételtől eltekintve – sem törekedtek arra, hogy tényfeltárában és jellegadóan feltárják, megismerjék és megértsék egymást, s ne maradjanak meg az esetleges és véletlenszerű kapcsolatoknál.

Az összehasonlító irodalomtudománnyal foglalkozók szerint is számtalan példa és megállapítás igazolja a kisebbségi magyar nemzeti irodalmak sajátos helyzetét és annak értelmezhetőségét. A jellemzések sorából ebből az alkalomból csupán két meglátást emelünk ki. Dobossy László, aki módszerességgel törekedett arra, hogy a közép-európai népek életében, kultúrájában a közös vonásokat és gyakran a felszín alatt érvényesülő párhuzamokat értelmezze, meggyőzően írta le:

...a szétszóródás után a szomszédos országokban új életre kelt részirodalmaknak igenis van sajátos és csak általuk vállalható szerepük az egyetemes irodalom távlataiban: szép és hasznos feladatként, magyar nyelven, irodalmi hagyományainkba ágyazottan ők szólaltatják meg azt a többet, azt a más, ami általános érvényű tapasztalatként fakad a népek közt élés különleges állapotából... Peremmagyarok ők, s mégis olyan tapasztalat hordozói, amelynek érvénye túlmutat a hely és idő korlátain. Számukra a nemzethez tartozás nem valami változtathatatlan adottság, hanem önkéntes választás dolga (Dobossy 1973, 12).

Dobossy László véleménye azért is felfigyeltető, mivel háttérben az a felismerés is meghúzódik, hogy a szlovákiai magyar irodalom első köztársaságbeli írói közül „úgyszólván senki sem emelkedett a magyar szellemi munka élvonalába... Mert úgy írtak, ahogy akkor Pesten írtak...”, akik viszont „elszakították a budapesti köldökszinórt, s merészebben tájékoztak a gondolkodás és az alkotómunka új vívmányairól, előbb-utóbb majdnem valamennyien igazolódtak” (Dobossy 1973, 12).

Ami érvényes lehetett a két háború közötti időben, az időszerű társadalmi, politikai helyzetnek volt köszönhető, s bizonyára átmenetiségével is kitűnt. Különösebben bizonygatni nem szükséges, hogy az anyaországgal való szoros kapcsolatot a határon túli kisebbségi magyarok kultúrájában, irodalmának fejlődésében nélkülözhetetlen és pótolhatatlan szereppel bír. Jelenünk magyar integrációs törekvései is a történelmi múlt, továbbá a magyar kultúra és nyelv egységbe tartozásának igényét, mint sajátos hungarológiai értéket, juttatják kifejezésre. A „budapesti köldökszinór” megerősítéséről van tehát szó, amely táplálja és önigazolásának, identitásának fontos részét adja a nemzeti kisebbségi sorban élőknek. Azt is megerősített axiómaként láthatjuk, hogy a fejlődés során a szükségszerűség fölébe kerekedik az esetlegesnek és helyet adott a véletlennek. A jelenünk kívánt integrációs törekvései által deklarált elvek különböző szintjei korántsem a nemzeti elvek mellőzésével valósulnak meg, a kis létszámú nemzetek, nemzeti kisebbségek helyzetére pedig jellemző az adott közösség kultúrájának az egyén és az emberiség kultúrája közé iktatása, amely a magyar kultúrában és irodalomban időnként alaptörvényként jelenik/jelenhet meg.

* * *

Egy másik, elméleti kutatásairól ismert szlovák komparatista, Dionýz Ďurišin több fejtegetésében is foglalkozik a „kisebbségi”, illetve „nemzetiségi” irodalmakkal, s megállapításokat tesz a szlovákiai magyar irodalom kutatásának szempontjaival kapcsolatosan is. Ezeket a szempontokat az összehasonlító irodalomtudomány, pontosabban az irodalmak közti folyamat elmélete alapján kínálja, s lehetőségeit a szlovákiai magyar irodalom adott kontextusaihoz (összefüggésrendjéhez) kapcsolja. Megállapítása a kisebbségi/nemzetiségi irodalmak relatív önállóságát hangsúlyozza:

A nemzetiségi irodalom az „egésznek” nem csupán része, hanem önálló irodalomtörténeti egység, s ebből adódnak sajátos kapcsolatai a nemzeti irodalommal és az irodalomközi folyamatokkal. Keletkezését, önépítő formáit és további fejlődését egyfelől a regionális irodalmak és a nemzeti irodalom, másfelől a nemzeti irodalom és az irodalomközi jelenségek szempontjából ítélni lehet meg. Az irodalmak közötti helyzetét tekintve tehát létezése sokdimenziós. (Ďurišin 1985, 111)

A szlovákiai magyar irodalom fejlődésének történetiségét is figyelembe véve Ďurišin rámutat arra a tényre, hogy az öntudatosodási folyamat fokozatosan valósult meg, egymásnak ellentmondó törekvések kíséretében, s hogy ennek a nemzetisé-

gi irodalmak fejlődését alapjában véve két összefüggésrend határozta meg. Egyrészt kapcsolata a magyar nemzeti irodalommal, másrészt összefüggéseinek és specifikus szerepének keresése a (cseh)szlovák államalakulat irodalmi életében. Az alapvető kontextust a „kisebbségi” irodalom és a később kialakuló „nemzetiségi” irodalom közötti jelentésbeli különbséggel jellemzi: a fejlődés „kisebbségi” szakaszában az önálló lét tudata csak potenciálisan, „nemzetiségi” szakaszában pedig a sajátosság- és önállóságtudat meghatározó módon van jelen. Ahogy Ďurišin fogalmaz: „A csehszlovákiai magyar irodalom önállósága csupán ennek az irodalomnak az új csehszlovákiai politikai-társadalmi és irodalmi helyzetben betöltendő új feladatköre és küldetése felismerése által nyerhetett teljes jelentést” (Ďurišin 1985, 113). Ďurišin azt is sugallja, hogy ez a kisebbségi irodalom – mint szuverén egység és egész – olyan mértékben formálhatja kapcsolatait az adott államalakulatban és azon túl, amilyen mértékben tudatosítja önállóságát és egyben sajátos feladatkörét. A szlovák kutató szempontjai és vitára serkentő nézetei első megközelítésre is külön tanulmányt érdemelnének...

* * *

Dobossy László és Dionýz Ďurišin is (bár értelmezéseik különbözőek) egyetért abban, hogy a szlovákiai magyar irodalom többletfeladatok ellátásában is eredményes lehet, sajátos jegyekkel bír és a helyzetükből adódó szerepeket vállalhatnak. Közös jegyeket tartalmaz véleményükben az is, hogy a kisebbségi irodalom sorsának biztosítékát nem az anyaországhoz való kapcsolatuk meghatározottságában látták. Az önálló úton járás, saját intézményrendszer kialakítása és működtetése, a társadalmi és politikai, továbbá kulturális előnyök felfedezése és kihasználása szuverenitásukat és autonómiájukat erősítő tényezők. Dobossy László a merészebb és szabadabb tájékozódás lehetőségéből indul ki, amikor a két világháború közötti csehszlovákiai magyar irodalom új lehetőségeit látja, Dionýz Ďurišin viszont az adott (szocialista) rendszer vívmányaként és letéteményeként tartja számon az 1945 utáni kisebbségi irodalmak alaphelyzetét, további fejlődésének, erősödésének feltételeit. Ebben a kérdésben mindketten történelmileg bizonyos egyoldalú, tehát kevésbé azonosítható, ideiglenes feltételrendszerből és ideológiailag felismerhető tényezőkből indultak ki, amit már időszerűtlenné tett, meghaladt a társadalmi és politikai fejlődés Közép-Európában is.

* * *

A történelem és a társadalmi fejlődés ezekben az esetekben is rácsafol az előző időszakokban keletkezett – elfogadhatónak látszó – véleményekre és teóriákra. A Dobossy László és Dionýz Ďurišin által deklarált vélemények ugyan saját idejükben újszerűnek tünnek és hatottak bizonyos körökben, az európai integrációs törekvések, s bennük a magyar kultúra integrációs törekvései és az országhatárok légiesülése, az anyaország és a határon kívüli kisebbségi magyarság összetartozásának felerősödő eszmeisége differenciáltabb, sőt ellentétes irányú fejlődési tendenciát és egyben perspektívát jelent a kisebbségi magyar nemzeti irodalmak számára.

A szülőföld és a hazai táj alapvető meghatározó jellege mellett az anyaországhoz való tartozás tudata erősödik fel a történelmi múlt példájára, elsősorban a kultúra és területei határtalanításával. A Dobossy és a Ďurišin által hirdetett „önállóság” paraméterei átértékelődnek, leegyszerűsödnek és más irányt vesznek, szekundér helyre szorítva a „befogadó országot” és természetes módon primér helyre emelve a magyar nemzethez való tartozást és kapcsolatrendszer erősítését.

Az irodalom és alkotói lélektani motiváció mélyebb rétegeihez kell eljutnunk ahhoz, hogy hitelesebb képet kapjunk a nemzeti kisebbségi identitás és az irodalmi érték összefüggésrendjéről. A kérdés összetettsége – mellyel már több írásunkban is foglalkoztunk (Lásd részletesebben Alabán 2003, továbbá Alabán 2007) – elfogadja és igazolja azt a felismerést, hogy a nemzeti kisebbségek kulturális identitása és az esztétikai érték között közvetlen kapcsolat is létezik, s hogy a művészi érték, mint sajátos hungarológiai hozadék, hatékonyan elősegíti a nemzeti kisebbség kulturális identitásának meghatározását és felmutatását. S mindez már nem külső, hanem belső és minőségi paramétereket jelent. Ennek a kérdésnek a részletesebb vizsgálata bizonyítja, hogy a kisebbségi írók és költők fejlődési útja a valóság, a morál, az identitás és további más irodalmi értékek keresésétől vezet el az esztétikum megtalálásáig és annak teljes megéléséig, alkotói megformálásáig. Ennek a felismerésnek azért nem esetleges és véletlenszerű az érvényessége, mivel nem csupán az egyes írói és költői pályák ívét jelzi hitelesen, hanem a nemzeti kisebbségi magyar irodalmak történetének, alakulásának és fejlődésének útját is kivetíti.

Irodalom

Alabán Ferenc (2003): Érték a sajátosságban (Vizsgálódások a kisebbségi magyar nemzeti irodalom érték-lehetőségeinek kontextusában). In: Uő: *Irodalmi érték és sajátosság*. Banská Bystrica: Katedra hungaristiky, Filologická fakulta UMB, 45–62.

Alabán Ferenc (2007): Identitás – Kontextus – Esztétika (A szlovákiai magyar irodalom kapcsolatrendszeréhez) In: *Kultúra a súčasnosť* 5, Nitra: Katedra areálových kultúr, FSS UKF v Nitre, 8–18.

Béládi Miklós (1982): Kisebbségi irodalom – Nemzetiségi irodalom. In: *A magyar irodalom története. X. kötet. A magyar irodalom története 1945–1975. IV. A határon túli magyar irodalom*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, Irodalomtudományi Intézet.

Bence Erika (2015): *Virtuális irodalomtörténet*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Bókay Antal (2006): *Bevezetés az irodalomtudományba*. Budapest: Osiris Kiadó.

Csanda Gábor (2006): *Fejezetek a szlovákiai magyar irodalomból* (1). Irodalmi Szemle, 49. évf., 2006/11.

Cselényi László (1993): *Van-e hát szlovákiai magyar irodalom?* Irodalmi Szemle, 36. évf., 1993/7–8.

Dobossy László (1973): *A közép-európai ember*. Budapest: Magvető Kiadó.

Dobossy László (1985): *Előítéletek ellen*. (Nemzet és emlékezet sorozat). Budapest: Magvető Könyvkiadó.

- Dobossy László (1988): *Válságok és változások*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.
- Ďurišin, Dionýz (1985): A nemzetiségi irodalom mint irodalomtörténeti egység. In: *Kontextus*. Bratislava: Madách-műhely.
- Ďurišin, Dionýz (1989): **Theory of Interliterary Process**. Trans.: Jessie Kocmanová and Zdenek Pišteck, Bratislava: Slovak Academy of Sciences.
- Ďurišin, Dionýz (1974): *Sources and Systematics of Comparative Literature*. Trans.: Peter Tkáč, Bratislava: Univerzita Komenského.
- Egy irodalom szolgálatában*. Lacza Éva beszélgetése a 75 éves Szeberényi Zoltán irodalomtörténésszel, Szabad Újság, 2005. augusztus 10.
- Farkas Gyula (2012): *A magyar romantika. Fejezet a magyar irodalmi fejlődés történetéből*. Gödöllő: Attraktor.
- Fónod Zoltán (1993): *Üzenet. A csehszlovákiai magyar irodalom 1918–1945*. Monográfia, Bratislava–Budapest: Madách-Posonium
- Görömbei András (2008): *Azonosságtudat, nemzet, irodalom*. Magyar esszék. Budapest: Nap.
- Kós Károly (1988): *Erdély – Kultúrtörténeti vázlat*. Erdélyi Szépmíves Céh (Reprint), Budapest: Szépirodalmi Kiadó.
- „...mindig csak a líra körében mozognak”. Beszélgetés Zalabai Zsigmonddal. In: *Erdélyi Erzsébet – Nőbel Iván: Induljunk tehát: otthonról haza*. Budapest: Tárogató Kiadó, 1966.
- Pomogáts Béla (1991): *A kulturális regionalizmus*. Kisebbségtudományi Szemle, 1991, 2. évf., 2. sz.
- Pomogáts Béla (2005): *Magyar régiók. Különbözés az egységben – egység a különbözőségben*. Tanulmányok, előadások, jegyzetek. Dunaszerdahely: Lilium Aurum.
- Pomogáts Béla (2009): *Hazatért irodalom*. Tanulmányok a nyugati magyar irodalomról. Budapest: Krónika Nova.
- Rechnitzer János (1998): *A területi stratégiák*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Soós Edit (2000): *Integráció és regionalizmus*. PhD. értekezés. Budapest: ELTE Állam- és Jogtudományi Kar, Politikatudományi doktori iskola.
- Szabó Zoltán (1942): *Szerelmes földrajz*. Lírai útirajz. Budapest: Nyugat.
- Tózsér Árpád (1992): *Escorial Közép-Európában*. Esszék és tanulmányok. Pozsony: Madách.
- Tüskés Tibor (1977): *Pannóniai változatok*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.

Megjegyzések a Becskeszházi (Becskei) és Gancsházi nemesek középkori genealógiájához¹

Csiba Balázs

Commentaries on the Medieval Genealogy of the Becskeszházi and Gancsházi noble families

Abstract

The paper points out that a village called Szap existed in the Middle Ages not only in the Győr county but also in the Pozsony (Bratislava) county, more specifically, in the Csallóköz district. This village then became the nowadays non-existing Becskeszháza and Gancsháza villages in the neighborhood of the Somorja (Šamorín) town. They were named after two noble men, Becskesz and Kanacs, who lived at the turn of the 13th century. The paper also provides commentaries on the genealogy of their families. Although further research is required about these families, it is safe to claim that these noble men were politically insignificant.

Keywords:

Becskeszháza and Gancsháza villages; noble families of Becskeszháza and Gancsháza; genealogy; medieval Csallóköz (Žitný ostrov)

Kulcsszavak:

Becskeszháza és Gancsháza falvak; Becskeszházi és Gancsházi nemesek; genealógia; középkori Csallóköz

Subject-Affiliation in New CEEOL: History – Middle Ages – 13th to 14th Centuries

A pozsonyi káptalan 1289. május 8-i oklevele első ránézésre semmi érdekeset nem tartalmaz. A Győr megyei Alsószapról (*de Inferiori Zopy de comitatu lauriensis*) származó András fia, Arnold – egyeneságú rokonait (*pro omnibus aliis cognatis suis in proximiori linea*), Sacud fiait, Dezsőt és Andrást is képviselve – és a csallóközi Felsőszapon (*de Superiori Zopy de Chollokuz*) lakó Becskesz (*Bechkez*) fia, Jakab közötti pereskedés lezárását örökíti meg. Arnold szerette volna elfoglalni Jakabtól a csallóközi és 25 hold kiterjedésű Szap földet (*terra Zopy*), Éberhárd pozsonyi ispán azonban az ügyben bajvívást rendelt el, amelyben Jakab győzedelmeskedett, így a vitás birtok az ő kezére került.² Az oklevél rendkívüli forrásértéke abban rejlik, hogy egyértelműen két Szap nevű faluról beszél: a Győr megyeiről, amely a mai Szappal azonosítható, és a csallóköziről, tehát a Pozsony megyeiről.

1 A tanulmány elkészítését a Husz János alapítvány ösztöndíja támogatta. Táto štúdia vznikla vďaka štípendiu Vzdělávacíj nadácie Jána Husa. A kéziratot Nógrády Árpád (MTA BTK Történettudományi Intézet) lektorálta, akinek ezért szeretném őszinte köszönetemet kinyilvánítani.

2 ÁÜO IV. 347–348. (223. sz.).

Az utóbbiból nőttek ki ez egykor Somorja szomszédságában található és ma már nem létező Becskeszháza és Gancsháza települések. Ezt azt állítást legkönnyebben az itteni nemesi családok genealógiájának feltáráásával tudjuk igazolni.

Az említett két falu nem ismeretlen egészen a szakirodalomban. Strešňák Gábor már tett róluk említést Somorja városi kiváltságairól írt tanulmányában, és földrajzi elhelyezkedésüket – igaz, hivatkozás nélkül – viszonylag pontosan beazonosította.³ Vele ellentétben Engel Pál a középkori Magyarország térképes adatbázisában nem tüntette fel őket.⁴ Gancsházát megtaláljuk még a Habsburg Birodalom ún. katonai felméréseinek térképein,⁵ amelyek szerint Somorjától (a Pomlé parktól) északnyugatabbra fektet. Azonban Becskeszháza sem tűnt el teljesen nyomtalanul, ugyanis Somorja három külterületi neve, konkrétan Északi, Keleti és Déli becsked bizonyára az egykori falu emlékét őrzi.⁶ Gancsházától északnyugatra fektet, és a két falu között helyezkedett el Kozmaföld.⁷ Ezek alapján kijelenthetjük, hogy Gancsházát Somorja, Bucsuháza, Sámot és Fakófalva (ma Úszor része) vették körül, Becskeszházát pedig Torcs, Dénes, Szemet, Gutor és Somorja.

Tudomásom szerint Becskeszháza nevét legelőször 1356-ban (*Bechke*) említik az oklevelek, Gancsházát (*Kanch*) pedig 1365-ben.⁸ Hozzá kell tenni, hogy a 14. században mindkét falut az esetek többségében még csak egyszerűen Szapnak nevezték, csupán a 15. századtól kezdve írták őket többé-kevésbé következetesen megkülönböztetve. Gancsháza ekkori hangzása még Kancsháza volt, és nevében a k-hang a középkor végén g-re változott. Aligha tévedek azzal az állítással, hogy a 13. és 14. század fordulóján élt Koncs/Kancsról – akire alább még visszatérek – lett a falu elnevezve, hasonlóképp, mint Becskeszháza a fent említett Jakab apjáról, Becskeszről. Ennek ékes bizonyítéka egy 1395. évi oklevél, amelyben a királyi emberként kijelölt Becskeszházi Tamás fia, Jakab a *Bechkezapa* előnevet viselte,⁹ világosan rámutatva arra, hogy ő a néhai Becskesz Szapáról származik.¹⁰

Annak ellenére, hogy Becskeszháza a forrásokban néha csak mint Becske jön elő, a falut a következetesség érdekében Becskeszházának nevezem. Még annak ellenére is, hogy Pozsony megyében létezett még egy Becskeszháza, amelyet

3 Strešňák Gábor 2005, 34., 48. (13. jegyzet). Lábjegyzetben említést tesz Gancsházáról Csukovits Enikő is. Csukovits 2004, 118. (8. jegyzet).

4 Engel 2001b.

5 Elérhető a <https://mapire.eu/hu/> weboldalon. Letöltés ideje: 2018. dec. 15.

6 Unti 2002, 216., 218.

7 Uo. Ez alatt minden bizonnyal már Somorja 1287. évi határjárásában szereplő, egy bizonyos Kozma comes fiainak földjét (*terra filiorum Cosme comitis*) kell érteni. CDH V/3. 344. Ugyanezen a véleményen van Strešňák Gábor (2005, 48. 13. jelzet) is. Kozma comes valószínűleg Szentgyörgyi Kozmával azonos, akinek fiait Lászlónak és Pálnak hívták (Engel 2001a, Hontpázmány nem 9. Szentgyörgyi-ág 1. tábla). Ez az ág Kozma unokájával, Pállal 1308 körül kihalt, így birtokai az oldalági rokonaira, Ábrahám fiaira, Péterre és Sebősre szálltak. Az előbbi a Szentgyörgyi ág alapítója (Engel 2001a, Hontpázmány nem 10. Szentgyörgyi-ág 2. tábla: Szentgyörgyi és Bazini). Dénesd 1356. évi határjárásából többek közt Péter földjéről is tudomást szerzünk, amely Becskeszháza szomszédságában fektet. Ugyanebben az oklevélben Kozmafölde is szerepel, és bár a forrás arról nem ír egyértelműen, hogy a két föld azonos lenne, mégis annak tekinthető. Sörös 1903, 422. (149. sz.). Kozmafölde a későbbi forrásokban is előjön, de ezek részletezésétől most eltekintek.

8 Ld. az előző jegyzetet és SNA, HmBk 28-1-59 (Monast. 1551, DF 226995).

9 SNA, HmBk 28-2-49 (Monast. 1608, DF 227053).

10 Gancsháza esetében 1468-ból rendelkezünk hasonló forrással. Eben a falu neve *Ganczrapy*. SNA, HmBk 6-14-27, hátlapi feljegyzés (Monast. 790, DF 226192).

Fintafalvának is neveztek, és a magtalanul elhunyt Szentábrahámi Ábrahám birtokát képezte. Legelső adatom erről a faluról 1466. július 15-ről származik, amikor azt Mátyás király (Kolgyári) Zalai Györgynek adományozta.¹¹ Megtudjuk azt is, hogy Gelle és a már elpusztult Petőháza közvetlen szomszédságában (*in contigua vicinitate*) feküdt. A király – mint általában – még aznap elrendelte György bevezetést a birtokba. A parancslevélben az *alio nomine Fynthafalwa* részt utólag irták Becskeszházához a sor fölé.¹² Véleményem szerint ez a tény arról tanúskodik, hogy már a korabeliek is jobbnak látták valamilyen módon megkülönböztetni ezt a falut a másik (a tanulmányom tárgyát képező) Becskeszházától.¹³

Az elmondottak alapján jól látható, hogy egyáltalán nem könnyű feladat Becskeszháza és Gancsháza, illetve az itteni nemesi családok történetének felkutatása, de szerencsére nem is lehetetlen. Amíg nem bukkantam rá a pozsonyi káptalan 1289. évi és a bevezetőben említett oklevelére, nagyon kevés adat állt rendelkezésemre. Mivel kutatásom elsősorban a középkori Csallóköz nemeseire irányul, a források „szapos” említéseit – mivel Szap Győr megyébe tartozott, és a csallóközi Szap létezéséről sokáig nem tudtam – nem jegyeztem fel. Nos, utólag könnyű belátni, hogy ez hiba volt, de bánkódás helyett célszerűbb összefoglalni mindazt, amit e két családról sikerült kiderítenem az eddigi kutatásaim során. Mindez biztonságos kiindulópontként szolgálhat a jövőbeli vizsgálódások számára.

Becskeszháziak

Ennél az alfejezetnél két főágot, Pamlinét (1. tábla) és a már említett Becskeszét (2. tábla) ismertetem. Mindjárt az elején ki kell hangsúlyozni, hogy Pamlin becskeszázi származásában nem vagyok teljesen biztos, de az eddig összegyűjtött adatok alapján ez tűnik valószínűnek. Igaz, 1302-ben, amikor utoljára említik őt a források, rokonát, Fábíán fiát, Koncsot képviselte egy ügyben,¹⁴ aki – amint azt már kifejtettem – Gancsháza névadója, így elméletileg Pamlin ága a Gancsháziak közé lenne sorolható. Azonban az is bizonyosnak tűnik, hogy ők rokoni kapcsolatban álltak a Becskeszháziakkal, tehát az 1302. adat alapján nem lehet messzemenő következtetéseket levonni. Mivel a Pamlin ágába tartozó személyekre a forrásokban általában a Becskeszháziakkal együtt bukkanunk, kizárólag az ismertetés szempontjából célszerű őket egy helyen bemutatni. Továbbá előre bocsájtom azt is, hogy a tanulmányomban tárgyalt családok tagjai a legtöbb esetben csupán király, nádori vagy megyei embereként szerepelnek a forrásokban, tehát nevükön és említéseik évein kívül nagyon sok konkrétumot nem tudok mondani.

Véleményem szerint Pamlinnal – akinek a neve mellett szinte mindig ott áll a *comes* cím – kell azonosítani az 1295-ben fogott bíróként említett Pamlin *comest*.¹⁵

11 DL 106997.

12 SNA, HmBk 1-5-28 (Monast. 59, DF 225477).

13 Egyébként az említett Zalai György három évvel később eladta Becskeszházát az akkor még a pályafutása elején álló Nagylucei Orbánnak. DL 103710. A falu további sorsa előttem egyelőre ismeretlen.

14 HO VII. 345–346. (313. sz.).

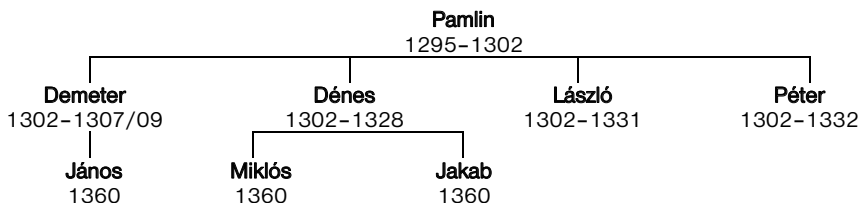
15 ÁÜO V. 146. (92. sz.).

Már 1302-ben megismerjük négy fiát, **Demetert**, **Dénest**, **Lászlót** és **Pétert**.¹⁶ Rajmond (Romugus) pozsonyi alispán (címe: *curialis comes*) egy keltezetlen, de minden bizonnyal 1307 és 1309 közötti perhalasztó oklevelében név nélkül Pamlin mind a négy fia (*omnes quatuor filii*) szerepel. Az alapján feltételezhető, hogy nem is volt neki több. Ugyanennyi lányáról tudunk, akik – konkrétan Magdaléna, Katalin, Ágnes és Ilona – anyjukkal, Pamlin özvegyével, egy bizonyos Bertalan lányával, Genével (*Gene*) együtt lelkük üdvéért felszabadította egyik szolgájukat 1310-ben.¹⁷

Demeterről többet nem hallunk. 1327-ben a torcsi udvarnokok a Somorján tartott megyei közgyűlésen elpanaszolták, hogy néhai Pamlin elfoglalt a földjeikből 60 holdat, amelyet később Demeter három fivére (Becskesz fia) **Jakab** fiainak, **Imrének**, **Fülöpnek**, **Ernőnek**, **Lászlónak** és **Jakabnak** adott apjuk „haláláért” (*pro morte eiusdem Iacobi*).¹⁸ Ezt minden bizonnyal vérdíjként kell értelmezni, tehát valószínűleg Pamlin fiai ölték meg őt, ami egyszersmind a két ág közötti nem túl felhőtlen viszonyról tanúskodik. A már fentebb idézett 1307 és 1309 közötti perhalasztó oklevélből ismert perben is Pamlin fiai pereskedtek Jakabbal egy bizonyos örökségért (*super quadam hereditatem*[!]), tehát a köztük lévő ellenszenv régóta tart(hat) ott. Mindazonáltal ez az adat arról tanúskodik, hogy Pamlin ága Becskeszéhez állt közelebb, máskülönben a Gancsháziai is érdekeltek lettek volna az ügyben.

Dénes 1327-ben a királyi aula tagjaként mutatható ki,¹⁹ a következő évben (1328) pedig Győr megye alispánjaként (címe: *curialis comes*) járt el egy iktatás során.²⁰ Az általam eddig összegyűjtött adatok alapján egyértelműen kijelenthető, hogy az itt ismertetett nemesek közül a pályafutást tekintve ő vitte a legtöbbre. Lászlót 1331-ben, Pétert pedig 1332-ben említik utoljára az oklevelek.²¹ Dénes fiaival, **Miklóssal** és **Jakabbal**, valamint Demeter fiával, **Jánossal** egy 1360. évi csonka oklevélben találkozunk.²² Nagyon úgy néz ki, hogy velük Pamlin ága kihalt, ugyanis több adatot rájuk vonatkozóan nem találtam.

1. tábla – Pamlin ága



¹⁶ RDSI. I. 73. (107. sz.)

¹⁷ MES II. 618. (681. sz.).

¹⁸ AO II. 319-320. (282. sz.).

¹⁹ Engel 1996, 473.

²⁰ AOkt. XII. 160. (306. sz.). Őt kell érteni az Engel Pál archontológiájában szereplő Szapi Pamlin fia, Dénes alatt. Engel 1996, 132.

²¹ AOkt. XV. 162. (283. sz.) és HO III. 114. (97 sz.).

²² DF 285957.

Térjünk át ezek után Becskesz ágára! Jakab – akivel 1309-ben találkozunk utoljára²³ – öt fiának egyetlen említése a fent ismertetett 1327. évi perből származik. Fülöp fia, Miklós kijelölt királyi emberként szerepel 1363-ban, akárcsak Jakab fia, Péter 1399-ben,²⁴ aki akkor már bizonyosan nagyon idős korban volt. Fia, Jakab és lánya, Kati – Görgetegi Miklós fia, István felesége – nyomára először 1397-ben bukkanunk, amikor különböző hitbér, nászajándék és leánynegyeddel kapcsolatban egyezkedtek a görgetegi nemesekkel.²⁵ Jakab utolsó biztos említése (tehát ha neve mellett apja is fel van tüntetve) 1407-ből származik, amikor kijelölt királyi ember.²⁶

Ernő és László utódairól nincs híradás. Az ötödik Jakabfi, Imre fia, Tamás 1393 és 1399 között fordul elő a forrásokban.²⁷ 1396-ban Pozsony megye egyik szolgabírói tisztjét töltötte be.²⁸ Az 1393. évi forrásban már fiai, Jakab és Gergely – akiről ez az egyetlen adatom – is szerepelnek. Másik két fia, Miklós és János 1399-ben kijelölt nádori emberek.²⁹ Az utóbbival a későbbiekben már nem találkozunk, csupán fiával, Pállal, akit 1421-ben a királyi emberek között sorolnak fel.³⁰ Miklósról is csak hasonló minőségben bukkanunk több ízben egészen 1413-ig.³¹

Ebből a pusztá adatsorolásból is jól látszik, mennyire kevés információval rendelkezünk (Becskesz fia) Jakab utódairól. Az összegyűjtött adatok legfeljebb csak arra elegendők, hogy az egyes személyeket genealógiailag össze tudjuk kötni. Valamelyest jobb a helyzet Tamás negyedik fiával, Jakabbal, akiről legalább azt elmondhatjuk, hogy 1421-ben Kisgutori György fiaival, Andrással és Miklóssal együtt iktatást kért a királytól a megnevezett néhai nagygutori nemesek azon birtokaiba, amelyek Jakabékat zálogjogon illettek meg. A parancslevél hátoldalára írt káptalani feljegyzés szerint ez sikeresen megtörtént.³² 1429-ben említik őt utoljára.³³ Ugyanebben az évben számos jókai nemes elpanaszolta a királynak, hogy hét évvel ezelőtt (tehát 1422-ben) Jakab, valamint a szentgyörgyi és bazini grófok más familiárisai (Jakab Bazini Péteré volt) az uraik parancsára hatalmaskodtak a Jókaiak birtokain.³⁴

A jelek szerint a Becskeszházi családot ennek a Jakabnak az utódai vitték tovább. **István** nevű fiáról egy 1436. évi forrásban olvashatunk először mint királyi emberről.³⁵ Apja nyomdokában haladt, és ő is az említett grófok szolgálatában maradt. 1446-ban Szentgyörgyi és Bazini Imre vallotta őt ügyvédjének,³⁶ majd Pálóci László országbíró egyik 1454. évi parancslevele kifejezetten Imre és testvére,

23 AOkt. II. 275. (628. sz.)

24 AOkt. XLVII. 345. (604. sz.) és SNA, HmBk 28-2-45 (Monast. 1604, DF 227049).

25 ZsO III. 393–394. (1563. számban). A pozsonyi káptalan két 1397. május 5-i oklevele, amelyek (id.) Garai Miklós nádor 1412. január 13-i oklevelében maradtak fent tartalmi átirásban.

26 SNA, HmBk 5-12-2 (Monast. 620, a DF adatbázisban nincs).

27 SNA, HmBk 28-2-47 (Monast. 1606, DF 227051) és Hazai oklt. 328. (297. sz.).

28 SNA, SaBk E-11-279 (Monast. 379, DF 228007).

29 SNA, HmBk 28-2-45 (Monast. 1604, DF 227049).

30 ZsO VIII. 282. (970. sz.).

31 Az 1413. évi adat: ZsO IV. 293. (1227. sz.).

32 ZsO VIII. 192. (659. sz.).

33 DL 12161.

34 SNA, HmBk 28-3-90 (Monast. 1716, DF 227159).

35 SNA, HmBk 28-14-2 (Monast. 1937, DF 227386).

36 DL 9219.

László familiárisának nevezte őt. A pozsonyi káptalan hátlapi feljegyzése szerint István ekkor Lakpakán (a mai Kispakán) lakott, amely a grófok tulajdonát képezte.³⁷ Ez az adat magyarázatot adhat arra, miért vált pusztává Becskeszháza a 15. század második felében. Egyben ez István általam ismert utolsó okleveles említése is.

Nagy valószínűséggel Jakab fia volt az 1464-ben említett **Imre** is. Ekkor az ő és a Kisgutoriak nevében elpanaszolták Ország Mihály országbírónak, hogy Haraszi Nagy László és fia, Imre³⁸ elfoglalta a panaszosok nagygutori birtokrészeit.³⁹ Elméletileg ezt az Imrét a fent ismertetett és a forrásokban 1397 és 1407 között felbukkanó (Péter fia) Jakab fiának is gondolhatnánk, azonban – amint láthattuk – Kisgutoron Tamás fiának, Jakabnak voltak birtokrészei, ezért Imrét inkább az utóbbi Jakab fiának kell tekintenünk.

István fiát, **György**öt a pozsonyi káptalan Mátyás király 1479 végi parancslevelének hátoldalára írt és 1480. január 9-én tartott birtokiktatásról szóló feljegyzése Gancsháza határosának mondja.⁴⁰ Egy szintén ez évi feljegyzés szerint Bazini Zsigmond familiárisa volt.⁴¹ 1504-ben ugyanannak a káptalannak két 1504. június 16-i oklevelében olvashatunk róla. Az egyikben 60 forintért eladta Becskeszháza pusztát (*predium Bechkezhaza*) a somorjai polgároknak, a másik pedig azt rögzíti, miként fogják a somorjaiak ennek pénzösszegnek hátralevő részét törleszteni, ugyanis akkor pénzhiány miatt (*propter defectum pecuniarum suarum solvendi facultas inpresenciarum non adesset*) csak 10 forintot tudtak kifizetni. A két időpont, amelyben megállapodtak, az 1504. és 1505. évi Mihály-napok (szept. 29) voltak.⁴² Úgy tűnik, a somorjaiak nem tudták a fennmaradó összeget kifizetni, ugyanis 1528-ban Gancsházi Mihály fia, Miklós a pozsonyi káptalan előtt azellen tiltakozott, hogy György elidegenítse Becskeszházát a Somorjai lakosoknak.⁴³ Aból ítélve, hogy az utóbbi három hivatkozott forrás 1780. évi átirásban maradt fenn Somorja levéltárában, arra következtethetünk, hogy a somorjaiak végül elérték céljukat. Az ügy tisztázására vonatkozó adatokat, illetve a választ arra, mi lett a Becskeszháziak további sorsa, már az újkori forrásokban kell keresni.

Ismerek olyan személyeket is, akiket adatok híján nem tudok a leszármazási táblán elhelyezni. 1309-ben említik egy bizonyos **József** földjét, 1332-ben pedig **Zoloka** fia, **Mihály** szerepel együtt Pamlinnal egy oklevélben.⁴⁴ 1448-ban Becskeszházi **Ábrahám** kért maga részére iktatást egy bizonyos *Bawn* falui kúria birtokába.⁴⁵

37 SNA, HmBk 28-4-53 (Monast. 1774, DF 227212).

38 A család (nem teljes) leszármazásrendjét lásd: Engel 2001a, Haraszi.

39 SNA, HmBk 28-5-14 (Monast. 1797, DF 227235).

40 SNA, HmBk 2-5-21 (Monast. 236, DF 225654).

41 SNA, HmBk 1-12-6 (Monast. 133, DF 225551).

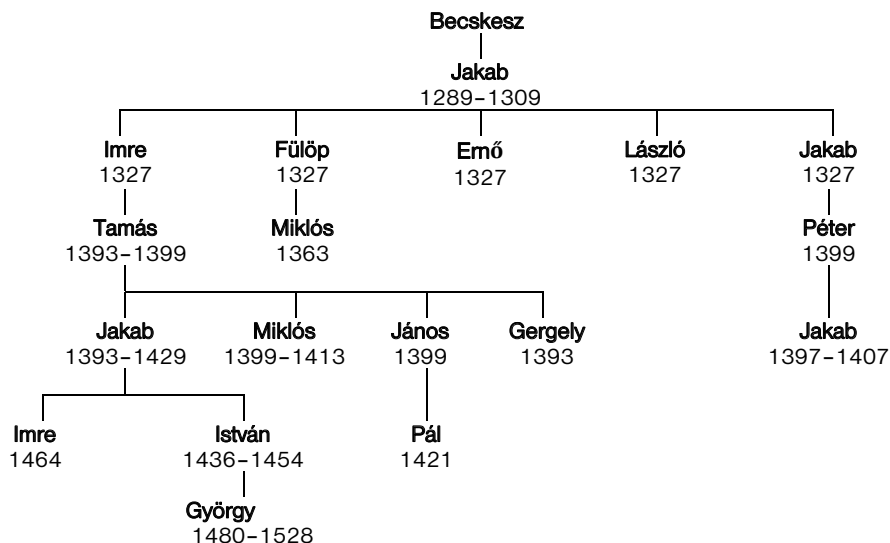
42 ŠA v Nitre – Šafa, MMŠ A-XII-138 (DF 274871).

43 Uo.

44 AOkl. II. 275. (628. sz.) és HO III. 114. (97. sz.).

45 SNA, HmBk 1-4-17 (Monast. 39, DF 225458). A hátlapi feljegyzés szerint Bári Szilvás Márton ennek ellentmondott.

2. tábla – Becskesz ága



Gancsházaiak

Fentebb már részleteztem, hogy Gancsháza névadójaként és az itteni nemes család alapítójaként **Fábián** fiát, **Kancsot** kell tekintenünk. Először – amint láthattuk – 1302-ben említi őt oklevél, utoljára pedig 1329-ben a Csallóköz lakosai számára Somorján tartott közgyűlés kapcsán.⁴⁶ Sajnos az ő ágába tartozók is leggyakrabban királyi stb. emberekként fordulnak elő a forrásokban, ezért az ő esetükben szintén csak nagyon adatorientált leírást tudok nyújtani. Kancs egyik fiával, **Jánossal** 1351 és 1368 között,⁴⁷ a másikkal, **Péterrel** pedig 1373-ban találkozunk.⁴⁸ Az utóbbinak csak egy utódát ismerem, egy 1416. évi tanúkihallgatásban szereplő **Istvánt**.⁴⁹

Az ismertetést János ágával folytatom. Fiára, **Mihályra** vonatkozóan csak két adatot találtam (1399–1403).⁵⁰ Őt fia, **Egyed** (1407–1460),⁵¹ **Zsigmond** (1413–1427),⁵² **Ulrik** (1421–1428),⁵³ **István** (1426–1462)⁵⁴ és **Vél** (1429) szinte kivétel nélkül mint királyi stb. emberek szerepel.⁵⁵ Az utóbbit éberhárdi várnagyként említik, amiből arra következtethetünk, hogy ő is a Szentgyörgyiek szolgálatában

46 AOKt. XIII. 148. (231. sz.). Az oklevél kiadása nevét *Konth* alakban hozza.

47 MES IV. 61. (30. sz.) és DL 5709.

48 DL 41927.

49 ZsO V. 609. (2299.). Az ügygel kapcsolatban lásd: Csukovits 2004.

50 SNA, HmBk 28-2-45 (Monast. 1604, DF 227049) és 5-12-1 (Monast. 619, DF 226024).

51 SNA, HmBk 5-12-2 (Monast. 620, DF 226026) és 1-11-21 (Monast. 126, DF 225544).

52 ZsO IV. 293. (1227. sz.) és DL 11951.

53 ZsO VIII. 248. (847. sz.) és DL 11951.

54 DL 12161 és SNA, HmBk 1-5-40 (Monast. 64, DF 225483).

55 A fivéreknél három lánytestvére volt, név szerint Erzsébet (Vajkai Miklós fia, András felesége), Klára ([Bán]vöki Tamás fia, István özvegye) és Katalin (Hegyéti István deák felesége), akiket 1427-ben és 1428-ban említenek. DL 11951.

állt.⁵⁶ István fiáról, **János**ról 1465-ben és 1469-ben hallunk.⁵⁷ Mihály öt fia közül Istvánon kívül csupán Zsigmondról tudjuk biztosan kimutatni, hogy születtek utódai. 1449-ben özvegye, Margit a neki – nagynénje, Ilona után Madarász és Hódi falvakban – járó jogokat az imént említett Egyednek adta.⁵⁸ Egyelőre két fiát, **Tamást** (1438–1483)⁵⁹ és **Györgyöt** (1476–1480)⁶⁰ ismerem. Az előbbi fiai, **Mihály** és **Simon** Bacsfa 1501. évi határjárásakor jelen voltak mint szomszédok.⁶¹ Itt egyébként a Benseházi előnevet is viselték.⁶² Mihály 1521-ben még biztosan élt, ugyanis ekkor Gancsházi Pakai Miklós arra panaszkodott a pozsonyi káptalan előtt, hogy Mihály a fiával, **Miklóssal** együtt elfoglalt egy egész és egy fél nemesi telket Gancsházán, amelyek vétel címén az említett Pakai Miklós fiait, Istvánt és Jánost, akik a már elhunyt Simon (Mihály fivérének) özvegyétől, a szintén néhai Margittól születtek, valamint Erzsébetet (Nagypadányi Nagy Dénes feleségét) és Annát, akik Simon lányai voltak, illették.⁶³ Pakai Miklós – annak ellenére, hogy itt a *de Ganchhaaza* előnevet használta – nem tekinthető a Gancsházi család tagjának, erre ragadványneve is utal.⁶⁴ A másik Miklósról (Mihály fiáról) már 1513-ban is hallunk, amikor egykori felesége, Potenciána (néhai Olgyai Csege Orbán lánya) hozományát és jegyajándékát rendezte az Olgyaiakkal.⁶⁵ Ugyanő állította ki a pozsonyi káptalannal a Becskeszházánál említett 1528. évi tiltakozó oklevelet. Rajta kívül még szólnom kell György fiáról, **István**ról, aki 1493-ban szerepel egy tanúki-hallgatásnál, illetve Bacsfa már említett 1501. évi határjárásánál.

Akárcsak a Becskeszháziak esetében, a Gancsháziakéban is találtam olyan személyeket, akiket adatok hiányában nem tudok a család leszármazásrendjén elhelyezni. Az 1329. évi somorjai közgyűlésen Kancson kívül egy **Mihályt** is említenek. Véleményem szerint az előbbi testvére vagy unokatestvére lehetett. Talán az ő unokája volt az 1407-ben és 1410-ben királyi emberként szereplő **György** fia, **Pál**.⁶⁶ Abból kiindulva, hogy az 1302-ben említett **Zabos** fia, **János** felesége, Venis hitbérét és jegyajándékát Kancs fizette ki az asszony fiának, Jókai Jánosnak, arra következtetek, hogy a Gancsháziak ágába tartozott.⁶⁷ Rajtuk kívül ismerek

56 DL 12161. Az éberhárdi várról ld. Engel 1996, 307. (Az hivatkozott oklevél helyes kelte 1429. dec. 15.)

57 SNA, HmBk 26A-1-26 (Monast. 1481, DF 226934) és 2-8-11 (Monast. 257, DF 225675).

58 Zichy IX. 211. (164. sz.).

59 SNA, HmBk 6-14-26, hátlapi feljegyzés (Monast. 789, DF 226191) és 1-5-15 (Monast. 50, DF 225496).

60 Eszterházy 95. (74. sz.) és SNA, HmBk 2-5-21 (Monast. 236, DF 225654), hátlapi feljegyzés.

61 SNA, HmBk 9-2B-5 (Monast. 955, DF 226329).

62 Bense(háza) egyike volt a Somorjához közeli négy Sámot falunak. Ma már nem létezik, a középkorban itt az esztergomi érsekség nemesei laktak. A mai is Sámotnak hívott falu a pozsonyi préposté, Bodoló- vagy Királyfiasámot (ma Királyfia) és Bulcsúsámot (ma Bucshháza) birtokosai nemesek voltak. A témát egy önálló tanulmányban kívánom feldolgozni.

63 SNA, HmBk Protocollum V. 443.

64 A vonatkozó oklevélben Miklós előnevét Eghhazaspaka-ról javították, tehát valószínűleg nagypakai származású volt (Nagypakát általában Egyházaspakának nevezték a középkori oklevelek). Az ekkor még pueri-ként említett fiaira vonatkozóan további adatokat valószínűleg csak újkori források rejtenek.

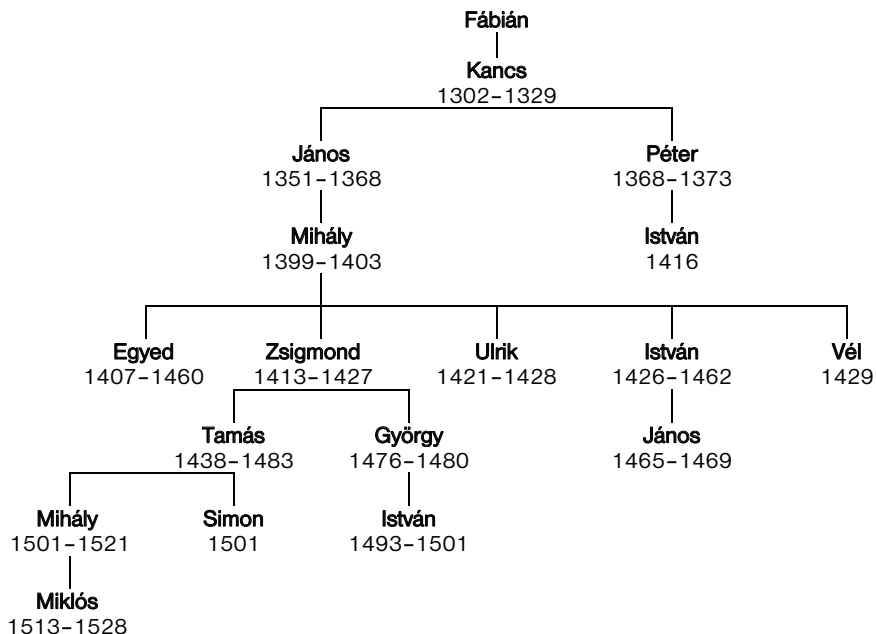
65 SNA, HmBk Protocollum I-II. 467.

66 SNA, HmBk 5-12-2 (Monast. 620, DF 226026) és 28-3-28 (Monast. 1654, DF 227097).

67 HO VII. 345. (313. sz.) és MES II. 667. (750. sz.). Az utóbbi oklevél sérültsége miatt János keresztnéve nem olvasható, de aligha lehet itt szó valaki másról.

egy **Mátyást** 1452-ből,⁶⁸ továbbá egy **Jakabot** 1462-ből és 1466-ból,⁶⁹ valamint a középkor végén, 1526-ban feltűnik egy bizonyos **Bálint** is.⁷⁰ Azzal kapcsolatban, hogy ők melyik Gancsháziakhoz álltak közelebb, csak találgatni tudnék, aminek nincs sok értelme.

3. tábla – Gancsháziak



Összegzés

Az elmondottak alapján kijelenthető, hogy nemcsak Győr megyében, hanem Csalóközben, tehát Pozsony megyében is létezett egy Szap nevű falu. Ebből a Somorja szomszédságában fekvő településből fejlődött ki a mára már elpusztult Becskeszháza és Gancsháza. A 14. századi források általában mindkettőt Szapnak nevezik, és csak a 15. századtól kezdve igyekeztek őket megkülönböztetni. Az előbbi leggyakrabban mint Becskeszháza, az utóbbi pedig mint Kancsháza fordul elő. Rámutattam arra is, hogy Becskeszháza névadója a 13. és 14. század fordulóján élt Becskesz, Gancsházaé pedig Kancs volt. Ezen kívül sikerült összeállítani a két faluból származó nemesek, a Becskeszháziak és Gancsháziak – további kutatásokkal pontosítandó – leszármazásrendjét is. Általában mint királyi, nádori vagy megyei emberek szerepelnek a forrásokban, és neveiken kívül nagyon keveset tudunk ró-

68 SNA, HmBk 31-1-7 (Monast. 1953, DF 227402).

69 SNA, HmBk 1-5-40 (Monast. 64, DF 225483) és 1-13-4 (Monast. 145, DF 225564).

70 SNA, HmBk 28-8-24 (Monast. 1935, DF 227384).

luk. Ha ki szeretnénk emelni közülük valaki(ke)t, akkor leginkább Dénes győri alispánra (1328) és/vagy Vél éberhárdi várnagyra (1429) gondolhatnánk.

Források

AO = Nagy Imre – Tasnádi Nagy Gyula (szerk.): *Anjoukori okmánytár*. I-VII. kötet. Budapest: MTA, 1878–1920.

AOKt. = Almási Tibor – Blazovich László – Géczy Lajos – B. Halász Éva – Kőfalvi Tamás – Kristó Gyula – Makk Ferenc – Papp Róbert – Piti Ferenc – Rábai Krisztina – Sebők Ferenc – Teiszler Éva – Tóth Ildikó Éva (szerk.): *Anjou-kori Oklevéltár*. I-XXVIII. Budapest–Szeged: k. n.

ÁÚO = Wenzel Gusztáv (szerk.): *Árpádkori új okmánytár. Codex diplomaticus Arpadianus continuatus*. I-XII. Pest: Eggenberger Ferdinánd, 1860–1874.

CDH = Fejér, Georgius (szerk.): *Codex diplomaticus Hungariae ecclesiasticus ac civilis*. I-XI. Buda: Typographia Regiae universitatis Ungarice, 1829–1844.

DL-DF = Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára, Diplomatikai Levéltár és Diplomatikai Fényképgyűjtemény

Eszterházy = Eszterházy János (szerk.): *Az Eszterházy család és oldalágainak leírásához tartozó oklevéltár*. Budapest: Athenaeum, 1901.

Hazai okl. = Nagy Imre – Deák Farkas – Nagy Gyula (szerk.): *Hazai oklevéltár 1234–1536*. Budapest: MTT, 1879.

HO = Ipolyi Arnold – Nagy Imre – Páur Iván – Ráth Károly – Véghely Dezső (szerk.): *Hazai okmánytár*. I-VIII. Győr–Budapest: Sauerwein Géza; Kocsi Sándor; Franklin Társulat, 1865–1891.

MES = Knauz Nándor – Dedek Crescens Lajos – Dreska Gábor – Érszegi Géza – Hegedűs András – Neumann Tibor – Szovák Kornél – Tringli István (szerk.): *Monumenta ecclesiae Strigoniensis*. I-IV. Esztergom: Aegydius Horák; Gustavus Buzárovits; Argumentum, 1874–1999.

Monast. = Monasterium.net (online: <http://monasterium.net/mom/home>).

RDSI. = Sedlák, Vincent (szerk.): *Regesta diplomatica nec non epistolaria Slovaciae*. I-II. Bratislava: Veda; Academia scientiarum Slovaca, 1980–1987.

SNA, HmBk = Slovenský národný archív, fond Hodnoverné miesto Bratislavská kapitula

SNA, SaBk = Slovenský národný archív, fond Súkromný archív Bratislavskej kapituly

ŠA v Nitre, MMŠ = Štátny archív v Nitre (pobočka v Ivánke pri Nitre), pracovisko Archív Šafa, fond Magistrát mesta Šamorín

Zichy = Nagy Imre – Nagy Iván – Véghely Dezső – Kammerer Ernő – Döry Ferencz – Lukcsics Pál (szerk.): *A zichi és vásenkeői gróf Zichy-család idősb ágának okmánytára*. I-XII. Budapest: MTT, 1871–1931.

ZsO = Mályusz Elemér – Borsa Iván – C. Tóth Norbert – Neumann Tibor – Lakatos Bálint – Mikó Gábor (szerk.): *Zsigmondkori oklevéltár*. I-XIII. Budapest: Akadémiai Kiadó; Magyar Országos/Nemzeti Levéltár, 1951–2017.

Irodalom

Csukovits Enikő (2004): A püspöki templom ostroma. In: Kovács Gyöngyi (szerk.): *Quasi liber et pictura. Tanulmányok Kubinyi András hetvenedik születésnapjára*. Budapest: ELTE Régészettudományi Intézet.

Engel Pál (1996): *Magyarország világi archontológiája 1301–1457*. (História Könyvtár. Kronológiák, Adattárak 5.). I-II. Budapest: História-MTA TTI.

Engel Pál (2001a): *Középkori magyar genealógia*. CD-ROM. Budapest: Arcanum digitéka

Engel Pál (2001b): *Magyarország a középkor végén: digitális térkép és adatbázis*. Budapest: MTA TTI.

Sörös Pongrácz (1903): *A Pannonhalmi főapátság története. Második korszak. A pápák és zsinatok reformáló törekvései 1243–1404*. (A pannonhalmi Szent-Benedek-rend története II.) Budapest: Stephaneum

Strešňák Gábor (2005): Az 1405-ös privilégium hatása Somorja fejlődésére a középkorban. In: Strešňák Gábor – Végh László (szerk.): *Fejezetek Somorja város történelméből. Történelmi konferencia a Zsigmond király által adományozott városi kiváltságok elnyerésének 600. évfordulója alkalmából*. Somorja–Dunaszerdahely: Lilium Aurum, 21–51.

Unti Mária (2002): *Csallóköz földrajzi nevei. Dunaszerdahelyi járás*. Dunaszerdahely: Csemadok.

Jazyková diskriminácia v hodnoteniach súčasných a budúcich učiteľov maďarského jazyka v štyroch krajinách

Jánk István

Linguistic discrimination in the evaluations of practicing Hungarian teachers and teacher trainees of four countries

Abstract

The aim of our research was to explore and demonstrate the existence of linguistic discrimination. The research involved more than 500 teachers and teacher trainees from four countries (Hungary, Slovakia, Romania and Ukraine) and relied on a method developed by the author. The research clearly supports the assumption that linguistic discrimination is widespread in pedagogical evaluation. Linguistic variability in oral productions with the same content resulted in as much as a full grade of difference in terms of grades. The differences were statistically significant for each sample, therefore the prevalence of linguistic discrimination is proved.

Keywords: linguistic discrimination; linguistic disadvantages; linguisticism; pedagogical evaluation; teachers

Kľúčové slová: jazyková diskriminácia; jazykový hendikep; lingvicitizmus; pedagogické hodnotenie; učitelia

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Applied Linguistics – Sociolinguistics

1. Úvod

Jedným z neuralgických bodov výchovno-vzdelávacieho procesu je meranie a hodnotenie výkonov žiakov učiteľmi, totiž hodnotenie a klasifikácia žiakov – najmä v prípade slovných odpovedí – je ovplyvnená a deformovaná viacerými činiteľmi. Sociálne zázemie, tzv. haló efekt, škatuľkovanie žiakov, vonkajšie znaky, prejavy (ako napr. farba pleti, odievanie) – to sú len niektoré z faktorov, ktoré do určitej miery ovplyvňujú hodnotenie žiaka učiteľom. V týchto prípadoch najzávažnejším problémom býva, že hodnotenie neodzrkadľuje úroveň vedomostí žiaka, ale úplne alebo čiastočne fiktívnu predstavu učiteľa o jeho vedomostiach.

V súvislosti s vplyvmi, ktoré sa tu spomenuli, máme k dispozícii pomerne bohatú odbornú literatúru z rôznych vedných oblastí, väčšina prác sa však zaoberá jazykovými aspektmi školského hendikepu len okrajovo, čo sa týka najmä jeho úlohy

v pedagogickom hodnotení. Bádania, ktorí sa o túto tému zaujímajú, sa sústreďujú sa najmä na problematiku rodinného zázemia a jazykovej socializácie (pozri napr. Bernstein, 1977, 1981; Tóth 2007, 2012; Block, 2015), resp. na jazykové postoje a jazykové ideológie učiteľov, iní si všímajú sebakorekcie učiteľov, resp. spôsoby korekcie prejavov žiakov (pozri napr. Davies, 2001; Wiese et al. 2015). Uvedení autori menej pozornosti venujú otázke, do akej miery závisí u žiakov s rôznym jazykovým zázemím posúdenie úrovne ich vedomostí, získaných na škole, ich pedagogické hodnotenie od toho, ako používajú jazyk, resp. ktorú jazykovú varietu používajú, na druhej strane zas od vlastnej jazykovej praxe a používanej jazykovej variety učiteľov.

Na základe záverov uvedených výskumov sa žiada poukázať na dva významné momenty. Jednak na to, že deti z rôznych sociálnych vrstiev si osvojujú odlišné jazykové variety a tým aj odlišné formy používania jazyka, a tie sa v rôznej miere zhodujú alebo nezahodujú s jazykovou varietou a jazykovou praxou, ktoré sú charakteristické pre učiteľa, resp. ktoré od žiaka očakáva učiteľ. V týchto prípadoch možno hovoriť o jazykovom hendikepe, ktorý zo sociolingvistického hľadiska predstavuje komunikačný problém. Príčinou tohto komunikačného problému je jednak individuálny verbálny repertoár jedinca, a externé faktory (spoločensko-kultúrne pozadie a socializácia) ktoré bránia rozvoju osobnosti a/alebo spoločenské uplatňovanie sa žiaka.

Na druhej strane pre významnú časť učiteľov je charakteristický normatívny, preskriptívny pohľad na jazyk (pozri: Kožík, 2004, 118–124; Milroy, 2007), čo v praxi znamená, že títo učitelia považujú štandardnú varietu jazyka (spisovný jazyk) za ideálnu varietu s vyššou prestížou, ktorá je hodnotnejšia ako iné variety. Učitelia pripisujú tejto variete mimoriadnu dôležitosť, tento postoj dávajú na vyučovacích hodinách najavo aj uplatňovaním preskriptívneho pohľadu na jazyk, resp. používaním tzv. subtraktívnej metódy vyučovania materinského jazyka, lebo odchýlky od štandardnej variety hodnotia ako chybu (a to napriek tomu, že nárečia považujú za hodnotnú varietu, ktorá by sa mala zachovať, zároveň štandardnú varietu nezaraďujú bezvýhradne k najhodnotnejším a najkrajším jazykovým varietam). Tento postoj pravdepodobne môže mať negatívny vplyv na deti, ktoré v komunikácii používajú jazykovú varietu odlišnú od tej, ktorú používa učiteľ alebo ktorú považuje za ideálnu varietu.

Na základe uvedeného je dôležité si uvedomiť, že základom vernakulárneho jazyka dieťaťa je jazyková varieta sprostredkovaná rodičom, jazykový repertoár rodiča. Hovoriaci majú však prístup iba k určitým častiam úplného jazykového repertoáru (tie sa spoločne nazývajú ako individuálny verbálny repertoár) – a to v závislosti od mnohých kognitívnych, psychologických, spoločenských, kultúrnych faktorov (Gal, 2006, 163–170; Skutnabb-Kangas 2000, 318–364). Z toho priamo vyplýva, že komunikácia medzi dieťaťom a jeho prostredím môže byť rôzna, aj medzi jednotlivými používateľmi jazyka budú odlišnosti – a to v závislosti od ich jazykovej socializácie. Vzdelávacie inštitúcie, ale aj učitelia často nevenujú pozornosť rozdielom v komunikátoch žiakov, ktoré vyplývajú z ich odlišnej jazykovej socializácie. Dôsledkom toho je, že spôsoby jazykovej komunikácie osvojené v rodinnom prostredí sa môžu stať prameňom spoločenských výhod i nevýhod, teda môžu podporovať

ale aj brzdiť uplatnenie sa jedinca, jeho „kariéru“ v spoločenských inštitúciách, medzi inými aj v škole.

2. Výskumné otázky a ciele

Základnou otázkou práce je, či možno dokázať prítomnosť jazykovej diskriminácie (teda lingvicizmu) v pedagogickom hodnotení a ak áno, tak v akej miere? Presnejšie: vernakulárna varieta jazyka osvojená v rodinnom prostredí, resp. používanie vernakulárnej variety v škole do akej miery ovplyvňuje hodnotenie a meranie školského výkonu žiaka učiteľom? Je možné, že vedomosti niektorých žiakov sú hodnotené horšie a priori kvôli tomu, že používajú svoju vernakulárnu jazykovú varietu? Alebo inak povedané: do akej miery je za školskú neúspešnosť zodpovedná socializácia v materinskom jazyku a do akej miery ju možno považovať za dôležitý faktor pri reprodukcii spoločenských nerovností?

Odpovedať na tieto otázky nie je jednoduché, napriek tomu, že väčšina odborníkov, ktorí sa zaoberajú touto tematikou, sú toho názoru, že pri vzniku školských neúspechov žiakov nemalú úlohu zohrávajú jednak rozdiely medzi rodinnou jazykovou varietou a tou, ktorá sa používa alebo používanie ktorej sa vyžaduje v škole, jednak s tým spojené postoje učiteľov, teda preskriptívny a subtraktívny prístup k jazykovým varietam. Kým na jednej strane učiteľ na základe používanej variety uprednostňuje niektorých žiakov, na druhej strane iných z toho istého dôvodu jazykovo diskriminuje. Na základe doterajších výskumov však nie je možné odpovedať na otázku, či možno dokázať spomenutú jazykovú diskrimináciu pri sumatívnom hodnotení žiaka, teda to, do akej miery ovplyvňuje, či skresľuje jazyková diskriminácia hodnotenie žiaka. Doterajšie výskumné zistenia ponúkajú nám východisko k určitým záverom. Z tohto dôvodu hlavným cieľom nášho výskumu a tejto práce je dokázať, že jazyková diskriminácia nielenže je prítomná v našom školstve, ale zohráva výraznú úlohu v školskej neúspešnosti žiakov a tým aj pri reprodukcii spoločenských nerovností. Výskumné výsledky sa majú interpretovať v kontexte sumatívneho hodnotenia, na základe výskumných zistení si však môžeme utvoriť všeobecnejší obraz o vzťahu pedagogického a jazykového hodnotenia, ako aj o tom, akú úlohu zohrávajú jazykový hendikep a jazyková diskriminácia pri pedagogickom hodnotení. Môžeme totiž predpokladať, že ide o fenomén, ktorý sa netýka iba učiteľov maďarského jazyka a vyučovania maďarčiny, ale je prítomný v celom vyučovacom procese.

Po zhrnutí predchádzajúcich výskumov nasleduje popis použitých metód. V krátkosti poukazujeme na to, prečo nie sú vhodné tradičné výskumné metódy a nástroje na skúmanie jazykovej diskriminácie, resp. prezentujú sa prvky novej – vlastnej – výskumnej metódy na meranie skúmaného javu. V novej metóde sa kombinujú niektoré elementy rôznych sociolingvistických metód. Ide o popis teoretického zázemia novej metódy, ktorá sa odlišuje od doteraz používaných metód.

V záverečnej časti práce sa prezentujú výsledky empirického výskumu: pilotného výskumu na malej vzorke na Slovensku (N=50), ako aj výskumov realizovaných v štyroch krajinách (Maďarsko, Slovensko, Rumunsko, Ukrajina) na vzorke 502 respondentov. Výskumné zistenia sú prezentované podľa jednotlivých krajín. Na-

koniec sa zosumarizujú údaje z empirických výskumov a to z hľadiska jazykovej diskriminácie a jazykových predsudkov.

3. Výskumná metóda

Ak našim cieľom je skúmať, akú úlohu zohráva jazyková diskriminácia v pedagogickom hodnotení, je nevyhnutné identifikovať a vylúčiť faktory, ktoré nesúvisia s jazykovou diskrimináciou a ktoré preto môžu viesť k skresleniu výsledkov. Ide o mimojazykové faktory, ktoré predstavujú mimojazykový hendikep žiakov, a to:

- 1) nejazykové typy inteligencie;
- 2) väčšina sociálno-psychologických faktorov (ako napr. percepcia osobnosti, haló efekt, Pygmalion efekt);
- 3) nejazykové hendikepy súvisiace so socioekonomickým statusom (SES) alebo mimojazykové sociokultúrne hendikepy.

Klasické výskumné metódy (ako napr. dotazník, pozorovanie) nie sú vhodné na zisťovanie a dokazovanie jazykovej diskriminácie žiaka zo strany učiteľa a miery identifikovanej jazykovej diskriminácie. Preto sme vypracovali novú metódu, podobnú metóde verbal guise, našu metódu možno považovať za modifikovanú verziu tejto metódy (podrobne o tom: Jánk, 2017, 12–14, 2018, 194–197). Táto metóda je vhodná na meranie úlohy jazykovej diskriminácie v pedagogickom hodnotení.

Naša metóda je zhodná s metódou verbal guise v základných črtách: respondenti si vypočúvajú verbálne prejavy v rôznych jazykových varietach od rôznych hovoriacich. Medzi oboma metódami sú však výrazné rozdiely, a to:

- v našej metóde tiež používame nahrávky jazykových prejavov v rôznych jazykových varietach (nárečie alebo štandardná varieta), medzi prejavmi sú však rozdiely vo formách používania jazyka (tzv. Bernsteinove kódy);
- vo výskume ako referenčný bod sa nepoužíva abstrakcia (porov. štandardná varieta jazyka ako konštrukt, ako abstrakcia), ale skutočný text;
- vo výskume sa skúma sumatívne hodnotenie učiteľa (v rámci toho aj hodnotenie ústnych odpovedí žiakov);
- do dotazníku boli zaradené položky, ktoré sa týkajú faktorov, charakteristik, relevantné vo vyučovacom procese;
- neboli „vynútené“ odpovede (s výnimkou situačného hodnotenia – ale o tom neskôr).

Z hľadiska výsledkov predchádzajúcich výskumov ide o veľký rozdiel. Použitím tejto metódy je jednak teoreticky možno dokázať existenciu jazykovej diskriminácie, ďalej bude možné merať a odlišovať od seba diskriminovanie žiakov na základe používania dialektu od jazykovej diskriminácie, ktorá súvisí so sociálnym hendikepom; a bude možné vyvodiť relevantné závery o vplyve jazykovej diskriminácie na školské výkony žiakov.

Prvá verzia aplikovanej metódy bola vypracovaná a prvotne odskúšaná v priebehu roka 2016. Po pilotnom testovaní v roku 2016 metóda prešla rôznymi korekciami, samotný terénny výskum v rokoch 2017 a 2018 bol realizovaný na veľkej vzorke už použitím definitívnej verzie metódy.

Podstatu použitej metódy možno zhrnúť takto: respondenti – učители najprv vyplnia tie položky v dotazníku, ktoré zachytia ich základné údaje. Potom majú prečítať krátky úryvok z učiva so známym obsahom (napr. o slovesách alebo o podstatných menách). Potom si vypočujú nahrávku – odpoveď žiaka na uvedenú tému a majú hodnotiť odpoveď žiaka. Počas výskumu sa tento postup opakuje niekoľkokrát, vždy s iným učivom a nahrávkami. To znamená, že po vybranej časti učiva nasleduje odpoveď žiaka (reprodukcia učiva) a hodnotenie zo strany učiteľa (dotazníkovou metódou). Odpovede žiakov, ktoré odznejú, nie sú však spontánne odpovede, ale sú fiktívne, napísané autorom práce. Autorom takto pripravené a upravené odpovede prečítali deti, ktoré ovládajú rôzne jazykové variety, pričom sme uplatňovali tri nezávislé premenné. Medzi odpoveďami sú rozdiely v týchto charakteristikách:

- použitá jazyková varieta (dieťa rozpráva štandardnou varietou alebo nárečím – konkrétne ide o východné tzv. palócske nárečie);
- v odpovedi sa používa limitovaný alebo vypracovaný kód podľa Bernsteina (dĺžka a štruktúra viet, opakovanie alebo rozmanitá lexika);
- koľko sa zachovalo v odpovedi z relevantných informácií ohľadne vybraného učiva (odznali všetky relevantné informácie alebo len 60%).

Kombináciou uvedených nezávislých premenných možno vypracovať 8 rôznych odpovedí, v pilotnom teste v roku 2016 sa z nich použilo šesť variantov, v rámci terénneho výskumu v rokoch 2017 a 2018 päť variantov v tejto kombinácii nezávislých premenných:

- nárečie – vypracovaný kód – 100 % relevantných informácií;
- štandardná varieta – limitovaný kód – 100% relevantných informácií;
- nárečie – limitovaný kód – 100% relevantných informácií;
- nárečie – vypracovaný kód – menej ako 100% relevantných informácií;
- štandardná varieta – vypracovaný kód – menej ako 100% relevantných informácií.

Prezentovaná metóda umožňuje merať prvotne dva fenomény: jedným je jazyková diskriminácia, druhým je jazyková predsudkovosť (postoj učiteľa). Z hľadiska výskumu prvotným cieľom bolo odhaliť a merať prvý z nich, teda jazykovú diskrimináciu, vo výskumu sa však kládol dôraz aj na druhý fenomén, ktorý má dôležitú úlohu v interpretácii jazykovej diskriminácie.

Jazykovú diskrimináciu možno merať a dokázať na základe hodnotenia (fiktívnej) odpovede žiaka (t.j. na základe známky, ktorú dostal „žiak“ na svoju odpoveď). Z hľadiska dokazovania existencie jazykovej diskriminácie sú dve možnosti: prvá je tá, že v hodnoteniach učiteľov maďarčiny nie je postrehnuteľná (alebo je zanedbateľná) jazyková diskriminácia, kým druhú predstavujú prípady, keď je dokázateľná – a to v štatisticky významnej miere – prítomnosť jazykovej diskriminácie v hodnoteniach učiteľov.

V prípade prvej možnosti (absencia alebo nepatrná miera jazykovej diskriminácie) respondenti – učители budú hodnotiť žiakov predovšetkým na základe obsahu (informačnej nasýtenosti) odpovede. To znamená, že obsahovo totožné odpovede budú učители hodnotiť rovnako, priemery známok budú skoro rovnaké. Na druhej strane pri obsahovo odlišných odpovediach sa známky budú signifikantne líšiť – podotýkame, že v dotazníku bolo osobitne zdôraznené, že odpovede žiakov na

nahrávkach majú respondenti hodnotiť podľa obsahu, teda do akej miery reprodujú dané učivo. V prípade druhej možnosti, keď predpokladáme, že jazyková diskriminácia hrá dôležitú úlohu v hodnotení prejavov žiakov učiteľmi – súčasnými a budúcimi maďarčinármi – obsahovo totožné odpovede budú hodnotené odlišne, a priemery známk budú odstupňované. Keďže nevieme, akú váhu budú mať použitý kód a jazyková varieta v hodnoteniach, resp. aká je súvislosť s týmito faktormi a obsahom odpovede, rozdelenie priemerov známk môže byť rôzne. Jedno je však isté: ak hodnotenia obsahovo ekvivalentných odpovedí (t.j. priemery známk) sa budú výrazne líšiť, resp. ak obsahovo nedostatočné odpovede prednesené v štandardnej variete a vo vypracovanom kóde budú hodnotené rovnako alebo lepšie, než obsahovo bezchybné odpovede, potom môžeme hovoriť o jazykovej diskriminácii.

4. Výskumné výsledky

Náš výskum zameraný na zistenie úlohy jazykovej diskriminácie v pedagogickom hodnotení sa po vypracovaní metódy realizoval vo dvoch etapách. V prvej etape sa realizoval pilotný výskum v roku 2016 so zapojením študentov ako respondentov. Na základe vyhodnotenia skúseností a poučení z pilotného testovania bola metóda „doladovaná“ a od konca roka 2017 do marca 2018 sme realizoval empirický výskum na veľkej vzorke.

4.1. Výskumné zistenia a poučenia pilotného testovania metódy v roku 2016

Pilotné testovanie sa uskutočnilo v období od 26. októbra do 1. novembra 2016 na Fakulte stredoeurópskych štúdií Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre; ako respondentov sme vybrali 50 študentov, ktorí študovali učiteľské študijné programy (učiteľstvo maďarského jazyka a literatúry, predškolská a elementárna pedagogika). Z analýzy údajov bolo jasné, že v pedagogickom hodnotení realizovanom týmito respondentmi sú silne zastúpené jazykový hendikep a jazyková diskriminácia. Na úrovni konkrétnych známk to znamenalo, že až 38% študentov hodnotilo odpovede o jeden stupeň horšie u tých „žiacov“, ktorí síce bezchybne ovládali učivo, vo svojej odpovedi však používali neštandardnú varietu a limitovaný jazykový kód. Na druhej strane odpovede, v ktorých chýbalo niekoľko podstatných informácií, hovoriaci však používal štandardnú varietu a vypracovaný kód, boli hodnotené lepšie: až 44% študentov hodnotilo odpoveď o jeden stupeň vyššie. Ak to premietneme na dve známky – teda odpovede, ktoré obsahovali len 60% podstatných informácií, hodnotíme po obsahovej stránke trojkou – potom lepšie hodnotenie dalo až 94% respondentov.

Tieto údaje korešpondovali s hodnotením tvrdení o „žiakoch“, odpovede ktorých hodnotili študenti (napr. žiak má rád príslušný vyučovací predmet, žiak je usilovný a pod.). Vo všetkých prípadoch boli hovoriaci hodnotení respondentmi – študentmi najmenej priaznivo v prípadoch, keď odpoveď charakterizovalo používanie neštandardnej variety (nárečia) a limitovaného kódu. Na rozdiel od toho, lepšie boli hodnotené odpovede (presnejšie hovoriaci) v štandardnej variete, ako by to opodstat-

nené podľa obsahu odpovede.

Napriek tomu, že v prípade položiek, ktoré sa vzťahovali na osobnostné črty hovoriaceho – žiaka, respondenti si mohli zvoliť aj odpoveď „neviem posúdiť“, spolu iba štvrtina respondentov si zvolila túto možnosť; respondenti si zvolili túto opciiu typicky v prípade odpovedí v neštandardnej variete a najmenej pri obsahovo sto-percentných odpovediach v štandardnej variete. Z týchto údajov teda vyplýva, že väčšina budúcich pedagógov sa domnieva, že na základe krátkej odpovede žiaka (odpoveď trvala iba minútu) sú schopní posúdiť charakterové vlastnosti žiaka (ako napr. je umný, jeho správanie je dobré, je usilovný, chápe gramatiku a pod.).

4.2. Výsledky empirického výskumu realizovaného v Maďarsku

V rámci terénneho výskumu v rokoch 2017–2018 do výskumnej vzorky v Maďarsku bolo vybraných spolu 216 učiteľov a budúcich učiteľov – študentov (asi polovicu vzorky tvorili učitelia, a druhú polovicu študenti). Z hodnotenia jednotlivých odpovedí, z komentárov respondentov, ako aj z hodnotení tvrdení o hovoriacich možno jednoznačne vyvodiť záver, že jazyková predsudkovosť a jazyková diskriminácia sú v pedagogickom hodnotení zastúpené výrazne.

Zo známok, resp. z priemerov známok, ktorými respondenti – súčasní a budúci maďarčinári – ohodnotili jednotlivé odpovede, sa dalo presne dokázať, že prítomnosť nárečia a limitovaného kódu sú jednoznačne nevýhodou pri overení úrovne osvojenia si učiva a to aj vtedy, keď žiak je maximálne pripravený a svojou odpoveďou to aj dokazuje.

V prípade prvých dvoch odpovedí 15,3% a 28,2% respondentov, pri tretej odpovedi až 34,7% respondentov ohodnotilo odpoveď o jeden stupeň horšou známkou, aká by bola primeraná vzhľadom na obsah odpovede. Na druhej strane – pri obsahovo neúplných odpovediach – pri odpovedi č. 4 až 44%, pri odpovedi č. 5 až 66,2% respondentov ohodnotilo odpoveď o jeden stupeň lepšou známkou, aká by bola primeraná vzhľadom na presnosť reprodukcie obsahu učiva.

Z týchto údajov vyplýva, že pri hodnotení žiaka menej zaváži úroveň osvojených vedomostí, ako jazyková varietna alebo jazykový kód, ktoré sú pre učiteľa neznáme, cudzie. Ak prejav žiaka charakterizujú obidva tieto hendikepy (používanie neštandardnej variety a limitovaného kódu), miera jazykovej diskriminácie je ešte intenzívnejšia. Na základe priemeru známok a ich rozdelenia miera jazykovej diskriminácie je skoro taká, aký je predstih žiaka, ktorý pri komunikácii používa štandardnú varietu a vypracovaný kód. Títo žiaci totiž boli schopní pred 75% respondentov (učiteľmi a budúcimi učiteľmi) „skryť“ nedostatky vo vedomostiach, kým na druhej strane napriek obsahovo perfektnej odpovedi tretina respondentov ohodnotilo prvú skupinu hovoriacich o jeden stupeň horšou známkou.

Komentáre respondentov a reakcie na jednotlivé položky dotazníka s tvrdeniami o osobnosti žiaka potvrdzujú tu prezentované výsledky. V prípade použitia nárečia a limitovaného kódu sa jednoznačne prejavujú jazyková predsudkovosť a negatívny postoj respondentov k prejavu žiaka. Pri všetkých charakterových vlastnostiach respondenti najpriaznivejšie hodnotili hovoriacich, ktorí používali štandardnú varietu a vypracovaný kód. (Výnimkou bola iba usilovnosť, kde respondenti za rovnako

usilovného považovali aj hovoriaceho, ktorý svoju obsahovo úplnú odpoveď predniesol v nárečí a vo a vypracovanom kóde).

4.3. Výsledky empirického výskumu realizovaného na Slovensku

Do empirického výskumu v rokoch 2017–2018 na Slovensku bolo zapojených spolu 128 učiteľov a študentov učiteľstva. Empirické údaje dokazujú, že aj túto vzorku charakterizuje jazyková diskriminácia, dokonca vo väčšej miere, ako v prípade vzorky z Maďarska, pričom jazyková diskriminácia sa spája s jazykovou predsudkovosťou. V prípade prvej odpovede 16,4%, druhej odpovede 30,5% a tretej odpovede 43% respondentov – maďarčinárov reagovalo diskriminačne na vypočuté odpovede. V prípade obsahovo neúplných odpovedí 51,6% (odpoveď č. 4) a 78,1% (odpoveď č. 5) respondentov ohodnotilo odpoveď o jeden stupeň lepšou známku, než by bolo primeraná vzhľadom na obsah odpovede.

Známky udelené učiteľmi svedčia o tom, že pri hodnotení odpovede žiaka nie je rozhodujúci obsah (úroveň osvojených vedomostí), ale použitá jazyková varieta a jazykový kód. Je nevýhodou, ak dieťa používa limitovaný kód, resp. hovorí neštandardnou varietou, v prípade kombinácie týchto premenných hendikep dieťaťa je ešte väčšia. Samozrejme to platí aj opačne: ak dieťa používa vypracovaný kód alebo štandardnú varietu jazyka, resp. obidva, je zo strany učiteľa zvýhodnené.

Komentáre učiteľov potvrdzujú číselné údaje. Z komentárov vyplýva, že overenie osvojených vedomostí pomocou ústnej odpovede nie je vhodnou metódou pedagogického hodnotenia, lebo je neobjektívne, je jazykovo ovplyvnené. Jazyková predsudkovosť a negatívny postoj k dialektálne poznačenému prejavu a limitovanému kódu sú v hodnoteniach jednoznačne prítomné, a to od identifikácie informácií až po hodnotenie vlastností a schopností žiaka.

Nemožno prehliadnuť ani fakt, že sa nenašlo ani jedno tvrdenie o hovoriacich, pri ktorom súčasní a budúci maďarčinári neohodnotili najpriaznivejšie odpovede hovoriacich, ktorí vo svojej odpovedi používali štandardnú varietu a vypracovaný kód. Z hľadiska všetkých charakteristík hovoriaceho – počnúc tým, že žiak má rád daný vyučovací predmet končiac posúdením jeho usilovnosti – tieto prejavy boli hodnotené najpozitívnejšie, kým hovoriaci nárečím a limitovaným kódom boli hodnotení najhoršie. Nesmieme pričom zabudnúť, že respondenti si mohli vybrať aj odpoveď „neviem posúdiť“. Túto opcii si zvolilo z troch respondentov iba jeden, maximálne každý druhý.

4.4. Výsledky empirického výskumu realizovaného v Rumunsku

Do terénneho empirického výskumu v rokoch 2017–2018 bolo zapojených spolu 108 učiteľov, ktorí v Rumunsku vyučujú predmet maďarský jazyk. Výsledky z tohto výskumu tiež potvrdzujú, že v pedagogickom hodnotení učiteľov maďarčiny sa významnou mierou podieľajú jazyková diskriminácia a s ňou súvisiaca jazyková predsudkovosť. V skupine obsahovo úplných odpovedí sme dostali tieto výsledky: pri odpovedi č. 1 17,6%, pri odpovedi č. 2 28,7%, pri odpovedi č. 3 až 49,1% maďarčinárov ohodnotilo odpoveď žiaka o jeden stupeň horšou známku, aká by

bola primeraná vzhľadom na obsah odpovede. V skupine obsahovo neúplných odpovedí sme tiež zaznamenali prítomnosť jazykovej diskriminácie, zároveň aj opačný pól, t.j. pozitívnu diskrimináciu: pri odpovedi č. 4 21,3% učiteľov, pri odpovedi č. 5 až 50,9% respondentov hodnotilo minimálne o jeden stupeň lepšou známku odpoveď, ako by to bolo primerané vzhľadom na neúplnosť odpovede.

Na základe udelených známkov možno konštatovať, že pri sumatívnom hodnotení žiaka je menej dôležitý obsah (informačná nasýtenosť), ako žiakom použitá jazyková varieta a jazykový kód. Jazyková varieta a jazykový kód môže byť zdrojom negatívnej i pozitívnej diskriminácie: ak prejav žiaka charakterizuje štandardná varieta a/alebo vypracovaný kód, potom je prítomná pozitívna diskriminácia, v opačnom prípade – nárečový prejav a/alebo limitovaný kód – zas negatívna. Táto konštatácia platí najmä vtedy, ak namiesto spojky „alebo“ použijeme spojku „a“, lebo spoločná prítomnosť týchto dvoch premenných je zdrojom diskriminácie (v oboch smeroch) v najväčšej miere.

Odôvodnenia známkov potvrdzujú empirické údaje. Jednak potvrdzujú našu tézu, že slovná odpoveď je mimoriadne subjektívna hodnotiacia metóda, jednak poukazujú na jednu z príčin tejto tézy. A to, že pri hodnotení slovnej odpovede sa hodnotí skôr jazykový prejav žiaka, než jeho vedomosti.

Respondentmi vybrané odpovede pri jednotlivých tvrdeniach o hovoriacich aj v tejto vzorke poukazujú na výraznú prítomnosť jazykovej predsudkovosti, ktorá je však trochu menej výrazná, ako v prípade slovenskej vzorky a podobná, ako v maďarskej vzorke.

4.5. Výsledky empirického výskumu realizovaného na Ukrajine

Poslednou krajinou, kde sa empirický výskum realizoval, bola Ukrajina. Do tejto vzorky bolo zaradených menej respondentov, ako v iných krajinách, spolu 50 respondentov zo západnej Ukrajiny (Zakarpatskej oblasti) sa zúčastnilo na empirickom výskume v rokoch 2017/2018.

Podobne ako v prípade predchádzajúcich troch vzoriek, aj v prípade tejto vzorky možno jednoznačne vyhlásiť, že v pedagogickom hodnotení je výrazne prítomná jazyková diskriminácia. Pri zohľadnení špecifickej klasifikačnej stupnice, ktorá sa používa v tejto krajine (vrátane známkov 12–9) to znamená, že pri odpovedi č. 1 minimálne 10%, pri odpovedi č. 2 minimálne 14%, pri odpovedi č. 3 minimálne 50% učiteľov hodnotilo horšou známku odpoveď žiaka, ako by to bolo opodstatnené na základe obsahu odpovede. Paralelne tomu pri odpovedi č. 4 46%, pri odpovedi č. 5 až 70% respondentov hodnotilo pozitívnejšie odpoveď žiaka, ako by to bolo primerané vzhľadom na úroveň reprodukovania učiva. Odpovede v nárečí a používaním limitovaného kódu boli hodnotené horšie, ako by to bolo opodstatnené (vzhľadom na ostatné odpovede, ako aj obsahu), kým u odpovedí v štandardnej variete a vypracovanom kóde je to opačne. To znamená, že pri hodnotení odpovede používaná jazyková varieta i používaný jazykový kód boli minimálne také dôležité, ako obsah.

Odôvodnenia známkov potvrdzujú empirické údaje, lebo aj tu sa potvrdilo, že v prípade slovnej odpovede sa hodnotí a meria skôr jazyková úroveň (jazyková varieta

a jazykový kód) odpovede, než vedomosti žiaka. Jazyková predsudkovosť voči nárečovému prejavu a limitovanému kódu sa potvrdila vo všetkých aspektoch, vrátane vnímania informácií učiteľmi.

Respondentmi vybrané odpovede pri jednotlivých tvrdeniach o hovoriacich aj v tejto vzorke poukazujú na výraznú prítomnosť jazykovej predsudkovosti. Z hľadiska všetkých charakteristík hovoriaceho – počnúc tým, že žiak má rád daný vyučovací predmet končiac posúdením jeho usilovnosti – tieto prejavy boli hodnotené najlepšie, kým hovoriaci nárečím a limitovaným kódom boli hodnotení najhoršie. Nesmieťme pričom zabudnúť, že respondenti si mohli vybrať aj odpoveď „neviem posúdiť“.

5. Záver

Cieľom nášho výskumu bola identifikácia jazykovej diskriminácie a overenie hypotézy, že v pedagogickom hodnotení je prítomná jazyková diskriminácia. Výskum bol realizovaný pomocou vlastnej metódy. Do pilotného testovania v roku 2016 a do empirického výskumu v rokoch 2017–2018 bolo zapojených spolu viac ako 550 učiteľov maďarčiny a študentov, ktorí študujú tento odbor. Výsledky výskumu jednoznačne potvrdili, že pedagogické hodnotenie je výrazne poznačené jazykovou diskrimináciou. Respondenti hodnotili z odpovedí s odlišným obsahom, v odlišnej jazykovej variete a jazykovom kóde najpozitívnejšie tie, v prípade ktorých odpoveď odznela v štandardnej variete a/alebo vo vypracovanom kóde. Oproti tomu však prítomnosť dialektu a limitovaného kódu boli hodnotené negatívnejšie a to napriek tomu, že odpoveď z obsahového hľadiska bola dobrá. Z hľadiska priemerov známk to znamenalo, že medzi odpoveďami s rovnakým obsahom mohol byť rozdiel až jeden stupeň. Tieto rozdiely vo všetkých vzorkách boli štatisticky významné, to znamená, že existencia jazykovej diskriminácie sa potvrdila.

Oproti tomu rozdiely neboli štatisticky významné medzi obsahovo úplnými odpoveďami prednesenými v nárečovej variete a v limitovanom kóde na jednej strane, a obsahovo neúplnými odpoveďami prednesenými v štandardnej variete a vo vypracovanom kóde na strane druhej. Je to možné preto, lebo žiak používajúci štandardnú varietu a vypracovaný kód je vo výhode dvakrát, kým hendikep druhého žiaka je tiež dvojitý, čo vedie v oboch prípadoch k tomu, že pri hodnotení sa menej prihliada na vedomosti žiaka.

Tiež sa potvrdilo, že pre učiteľov a budúcich učiteľov je charakteristická jazyková predsudkovosť. Hodnotenie tvrdení o hovoriacich tiež to potvrdzujú. Respondenti mali možnosť vybrať si odpoveď „neviem posúdiť“, všeobecnou tendenciou však bolo, že túto možnosť si vybrala iba menšia časť respondentov. Väčšina respondentov si vybrala odpovede s hodnotením a to aj v prípade takých tvrdení, ktoré sa týkali rozmýšľania žiaka alebo jeho prístupu k vyučovaciemu predmetu. V odpovediach na položky zaradené do tejto časti dotazníka sa ešte viac prejavilo, že v pedagogickom hodnotení má rozhodujúcu úlohu používanie štandardnej variety a vypracovaného kódu, lebo až na niekoľko výnimiek boli najpozitívnejšie hodnotené odpovede s týmito charakteristikami.

Na záver môžeme konštatovať, že jazykovú diskrimináciu v pedagogickom výz-

name možno opísať fenoménom tzv. Matúšovho efektu: kto má, to bude mať nadbytok, kto má málo, bude mať ešte menej. Čím väčší jazykový hendikep charakterizuje žiaka pri vstupe do školy, o to má menej šanci byť úspešným v škole. Na druhej strane: ak žiak je jazykovo vo výhode, o to viac sa mu podarí uplatniť sa v škole – pokiaľ vychádzame z prístupu a praxe učiteľov pri hodnotení slovných odpovedí žiakov.

6. Literatúra

Bernstein, Basil (1977): *Class, codes and control*. Volume III.: Towards a theory of educational transmissions. London and New York: Routledge and Kegan Paul.

Bernstein, Basil (1981): *Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model*. Language and Society, 1981, roč. 10, č. 3, 327–363. p.

Block, David (2015). *Social class in applied linguistics*. Annual Review of Applied Linguistics 35, 1–19. p.

Davies, A. Winifred (2001): *Standardisation and the school: Norm tolerance in the educational domain*. Linguistische Berichte 2001 roč. 188, 393–414. p.

Jánk, István (2017): A new method for testing the role of linguistic discrimination in pedagogical evaluation. In *4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social & Arts SGEM 2017 / Book 3: Science and society* vol. 1. Vienna: Stef92 Tech. Ltd, 11–18. p.

Jánk, István (2018): Hungarian as a pluricentric language and the attitude of Slovakia Hungarian teacher trainees towards it. In *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide: New pluricentric languages-old problems*. Eds. Rudolf Muhr – Benjamin Meisnitzer. Frankfurt/Wien: Peter Lang Verlag, 185–195. p.

Gal, Susan (2006): *Contradictions of standard language in Europe: Implications for the study of practices and publics*. Social Anthropology, 2006, roč. 14, č. 2, 163–181. p.

Kožik Diana (2004): A nyelvjárásokkal kapcsolatos attitűdvizsgálatok a szlovákiai magyar pedagógusok néhány csoportjában [Studies into attitudes of Hungarian teachers in Slovakia regarding regional varieties]. In *Tanulmányok a kétnyelvűségről II.* [Studies on bilingualism, vol. 2]. Szerk. Lanstyák István – Menyhárt József. Pozsony: Kalligram, 93–124. p.

Milroy, James (2007): The ideology of the standard language. In *The Routledge Companion To Sociolinguistics*. Eds. Llamas, Carmen – Mullany, Louise – Stockwell, Peter. London – New York: Routledge, 133–139. p.

Skutnabb-Kangas, Tove (2000): *Linguistic Genocide in Education, or Worldwide Diversity and Human-Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tóth, Sándor János (2007): Postoj k dvojjazyčnosti v Slovenskom Komlóši. In *Aktuálne problémy slovakistiky*. Ed. Mária Žiláková. Budapest: ELTE BTK. 166–171. p.

Tóth, Sándor János (2012): Slovenské školstvo v Maďarsku – integrácia a segregácia. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae roč. 4., č. X.* Ružomberok: Verbum, Katolícka univerzita v Ružomberku. 48–70. p.

Wiese, Heike – Mayr, Katharina – Krämer, Philipp – Seeger, Patrick – Müller, Hans Georg – Mezger, Verena (2015): *Changing teachers' attitudes towards linguistic diversity: effects of an anti-bias programme*. International Journal of Applied Linguistics 27, 198–220. p.

Überholtes Überleben oder die Verschriftung des Gedenkens

Zum traumatischen Realitätsbegriff von Johanna Adorján's Roman „Eine exklusive Liebe“

Karl Vajda

Thoughts on the traumatic concept of reality in Johanna Adorján's novel „An Exclusive Love”

Abstract

This paper focuses on the question of how a young adult can cope with the trauma of the grandparents' joint suicide with the help of literature and literary narrative. The supervening traumatic experience forces both the author and the narrator (i.e. the narrative instance) to explicate and decipher the decision-making process leading to the tragic event through a narrative medium which – from the perspective of genre theory – apparently relates to truth in an ambivalent manner. As a consequence, the even-numbered chapters of the novel make up the fictional narrative of the last day, while the odd-numbered chapters form a research diary (the style of which evokes the sober-rational language of the documentary novels). This diary helps the grandson, posing as the narrative instance, to compensate for the lack of knowledge. The zero focalization of the omniscient narrator (due to his expertise as a historian, research, and childhood experience) makes a unity (unrivalled in the history of literature) with the internal focalization of the traumatically affected grandson.

Keywords: genre theory; narratology; focalisation; mixed forms of different and complex focalization strategies

Schlüsselworte: Gattungs- und Erzähltheorie; Fokalisation; Mischformen unterschiedlicher und vielfältiger Fokalisationsstrategien

Subject-Affiliation in New CEEOL: Language and Literature – Studies of Literature – German Literature

Es durchfährt den Leser belletristischer Literatur immer ein Stromstoß, wenn in einer Erzählung Autobiografisches und Fiktionales ineinander über- und aufgehen. Diese faszinierende Spannung zwischen Gegebenem und Erdichtetem wächst denn ins Unermessliche, wenn die Erfindung von etwas zwar Realem aber nicht ganz Tatsächlichem den Bericht über etwas selbst Erlebtes nicht nur einleitet oder begleitet, sondern ihn überhaupt erst ermöglicht. Es ist ja schon eine Anfechtung altherwürdiger epistemologischer Annahmen, Ansichten und Überzeugungen

sowohl der Poetologie wie auch der Narratologie, wenn die Wahrheit des Erzählten gerade der Fiktionalität einer Erzählung entspringt, die sich darum bemüht, das autobiografisch Ungewisse und allein schon daher Unsägliche dem eigenen Stottern abzurufen. Wahrhaftes Erzählen, standhaftes Erzählen schlägt da in ein Ertrotzen der Wahrheit um. Und genau dies geschieht in dem Erstlingsroman der Johanna Adorján und macht ihn zu einem literaturgeschichtlichen Ereignis sondergleichen.

Im Mittelpunkt der Erzählung schwebt das schier Unsägliche und Nichterzählbare: der kollektive Freitod der Großeltern. Dies ist das vordergründige, das eigene Trauma der Erzählerin. Dass es sich dabei um ein jüdisches Ehepaar handelt, das wundersamerweise dem Toben der Schoah entronnen ist und die Zeit der Judenvernichtung überlebt hat, umreißt indessen ein zweites Trauma, das dem vordergründigen vorausgeht und es in gewissem Sinne sogar heraufzubeschwören scheint. Der Enkelin als verwirrter Angehöriger der dritten Generation stellt sich die bedrängende Frage, ob „es wohl typisch jüdisch ist, sich umzubringen, wenn man den Holocaust überlebt und danach beschließt, selbst über sein Sterben bestimmen zu wollen? Viele KZ-Überlebende haben später Selbstmord begangen, Primo Levi ist nur der bekannteste.“ (Adorján 2009, 89) Zuerst gilt es indessen in Bezug auf den Begriff des Traumas ausreichende Klarheit zu gewinnen.

Kriege, Aufstände und jähe kollektive Schicksalswände nicht selten größten Ausmaßes haben in den letzten hundertfünfzig Jahren nicht nur zur Zerstörung äußeren Lebens geführt. Sie hatten auch im Inneren, im geistigen und psychischen Leben von Betroffenen ihre Spuren hinterlassen. Spuren, die sich im Unendlichen menschlicher Seelen verlieren und auch nach langen Jahren, Jahrzehnten Schmerzen bereiten. Schmerzen, die nur zu oft so heftig sind, dass es einem schwerfällt, sie auch nur auszustehen. Deshalb erweist es sich häufig als nahezu unmöglich, über das Erlittene selbst mit den Nächsten und Vertrautesten ins Gespräch zu kommen. Die Komplexität dieser massenweise auftretenden Affekte und die Not einer möglichst schnellen Diagnose verlangte früh nach entsprechendem Tiefblick der einschlägigen Forschung und führte dazu, dass die zuständigen Disziplinen begannen, in Analogie körperlicher Verletzungen von seelischen Wunden, von sogenannten Traumata zu sprechen. Darunter versteht nun die Psychotherapie „ein vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, welches mit dem Gefühl der Hilflosigkeit und der schutzlosen Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt.“ (Riedesser-Fischer 1998, 79)

Traumata sind von Symptomen begleitet, die mit der Sprachlichkeit menschlicher Existenz zu schaffen haben. Bei den Opfern schwerster Traumata kommt es oft zu einem sogenannten „speechless terror“ (Kolk 1999, 312), zu „einem sprachlosen Entsetzen“ (Kolk 2000, 181). Anstatt sich das Verwundende von der Seele zu reden, anderen mitzuteilen, die seelische Last unter den nächsten Mitmenschen zu verteilen, schweigt man sich darüber aus. Die Erinnerung ans Traumatische löst nämlich eine unmittelbare Gegenwärtigkeit des Schrecklichen aus, die zu einem lähmenden Entsetzen führt. Auch hängen traumatische Erlebnisse mit solchen extremen Lebensumständen zusammen, die sich kaum erzählen lassen, weil man sie schwer auf die Reihe bekommt. Das Schreckliche und Verrückte

scheint dabei der Normalität so weit entrückt, dass da keine Vermittlung mehr als möglich erscheint.

Der Selbstmord der Großeltern von Johanna Adorján erweist sich indessen nicht nur deshalb als unerzählbar, weil die Erschütterungen von Traumata einem die Zunge binden und das Verheilen der seelischen Wunde ausgerechnet dadurch verhindern, dass sie den traumatischen Augenblick in bangende Schweigsamkeit hüllen, den schmerzlindernden Kräften menschlicher Sprache und Zwiesprache entreißen, um ihn als Tabu zu einer absoluten, unmittelbaren Ewigkeit erstarren zu machen. Vielmehr bleibt der Enkeltochter das Erzählen des gemeinsamen Suizids der Großeltern aus einem anderen Grund versagt. Und genau diesem Grund gilt es durch das trotzige Erzählen nachzugehen und Zug um Zug, Atemzug für Atemzug, Schriftzug für Schriftzug auszuhebeln.

Der Roman setzt mit einem lapidaren Satz ein: „Am 13. Oktober 1991 brachten meine Großeltern sich um.“ (Adorján 2009, 7) Das ist der Grundsatz, um den sich die Erzählung im Grunde dreht. In seiner Kürze und Prägnanz taugt dieser Satz zur dokumentarischen Angabe einer historischen Tatsache, einer Begebenheit, eines Ereignisses. Über das Schreckliche und Traumatische, geballt in das Possesivpronomen meine, leiten der zweite, der dritte und schließlich der vierte Satz hinweg, um die gewohnte persönliche Perspektive von Autobiografien zu eröffnen: „Es war ein Sonntag. Eigentlich nicht der ideale Wochentag für Selbstmorde. An Sonntagen rufen Verwandte an, Bekannte wollen vorbeikommen, um gemeinsam mit dem Hund spazieren zu gehen, ein Montag zum Beispiel erschiene mir viel geeigneter. Aber gut, es war Sonntag, es war Oktober, ich stelle mir einen klaren Herbsttag vor, denn das Ganze ereignete sich in Dänemark, in Charlottenlund, wo meine Großeltern wohnten, einem Vorort von Kopenhagen, in dem alle Häuser einen Garten haben und man seine Nachbarn beim Vornamen nennt.“ (Adorján 2009, 7) Diese einleitenden Sätze haben indessen weit mehr zu leisten, als nur eine persönliche Stimme zum Ertönen zu bringen.

Da sie von einem Trauma zu sprechen beginnen, drängt sich nachgerade in den Vordergrund, was sie verschweigen, nämlich die Möglichkeit, dass nicht nur Verwandte und Bekannte anrufen oder auf den Sprung vorbeikommen könnten, sondern auch der Sohn, ja sogar die zwanzigjährige Enkeltochter, Johanna Adorján eben. Der verspätete Versuch, die Großeltern telefonisch zu erreichen, der am Ende des Romans erzählt wird (Adorján 2009, 179), sowie das Geständnis, die Nummer der Großeltern im Adressenbuch erst nachschlagen zu müssen, bilden mit diesem anfänglichen Verschweigen eigener Gewissensbisse, den beim Selbstmord störenden Anruf oder Besuch nicht selbst unternommen und somit versäumt zu haben, mindestens als Störfaktor mit dabei gewesen zu sein, die zwei extremen Pole, zwischen denen sich die Erzählung ausspannt. Auch zeugen sie vom Beweggrund, den letzten Tag der Großeltern, an dem man selbst nicht beteiligt war, ja aus dem man geradezu selbstverständlich ausgeschlossen blieb, dennoch zu erzählen. Die Fiktionalität der Erzählung des letzten Tages der eigenen Großeltern entspringt nämlich der Ausgeschlossenheit von Sohn und Enkeltochter aus einer Liebe, der sie sonst ihr Leben verdanken. Der Roman stellt den Versuch dar, dieser exklusiven Liebe literarisch beizukommen. Das literarische Erzählen des Hergangs

der Mors voluntaria der Großeltern erweist sich dabei als die ausschließliche Möglichkeit, in die Exklusivität dieser Liebe doch noch einbezogen zu werden, und zwar diesmal paradoxerweise endgültig. Dass dies nunmehr einzig und allein durch die Offenheit literarischer Öffentlichkeit möglich ist, mithin nicht im Privaten und Anvertrauten vor sich gehen kann, stellt ganz gewiss die eigentliche persönliche Herausforderung des Romans dar. Die Flucht zur Literatur erfolgt also bei weitem nicht nur aus einer epistemologischen Überlegung heraus. Die Literarisierung des eigenen Traumas geschieht nicht nur von der Überlegung aus, wo die Abwesenheit die erzählende Enkelin um die Kenntnis einzelner Details des Tages bringe, da werde die Literatur mit all ihrer Vorstellungskraft schon herhalten, die Lücken füllen und die Nischen überbrücken. Die literarische Herangehensweise erweist sich vielmehr als unumgänglich, da sonst die Erzählende durch nichts aus der traumatischen Lähmung der Exklusivität einer Liebe befreit werden könnte, deren rechtes Verständnis doch über den ganzen weiteren Hergang ihres eigenen Lebens entscheidet. Wie sehr das Verstehen der Großeltern nach dem gemeinsamen Freitod kein Selbstverständnis mehr sein kann und jedwede Evidenz gewohnten familiären Umgangs ausschließt, möge er auch immer mit der größten Vertrautheit und der höchsten Verborgenheit einhergegangen sein, so notwendig scheint es zu einer Selbsterkenntnis geworden zu sein.

Dass der Ausschließlichkeit der Liebe zwischen den Großeltern, die sich am deutlichsten in der Geheimhaltung und Durchführung des gemeinsamen Suizidplans manifestiert, ausschließlich die Offenheit literarischer Öffentlichkeit entgegengesetzt werden kann, wird auch daran sichtbar, wie nahezu selbstverständlich das Erzählen des letzten Tages gegen Grundsätze der Narratologie verstößt. Die homodiegetische Erzählsituation müsste ja zwingend dazu führen, um die Authentizität des Erzählens zu wahren, dass entweder eine typische Ich-Erzählsituation, oder mindestens eine spezifische personale Erzählsituation durchgehalten wird, eine Erzählhaltung also praktiziert wird, bei der konsequent aus der realen Perspektive einer am Geschehen beteiligten Reflektorfigur erzählt wird. Es wird gleichwohl weder die Großmutter, Vera, noch der Großvater, István zur Reflexion der Realität ausgewählt. Als würde die Erzählung die Auszeichnung der Perspektive des einen der beiden Großeltern scheuen, erfolgt die Vergenenwärtigung des Anbruchs ihres letzten Lebenstages aus beider Sichtweise. Zunächst aus der Perspektive von Vera, dann aus der von István. Diese Reihenfolge beruht auf keiner Wahl. Sie ist mithin keine Folge eines künstlerischen Entschlusses, der nach fachlicher Überlegung hätte auch anders ausfallen können. Entscheidend ist hier, wer früher erwacht. Da der Großvater gesundheitlich schwer angeschlagen, ja dem langsamen Erstickungstod geweiht ist, seine Ehefrau sich jedoch bester Gesundheit erfreut, bekommen wir ihre Lebenswelt durch ihre Handlungen und Perspektive erzählt. Nachdem er aufgewacht ist, ergänzt sich dieser Gesichtskreis durch seinen Blickwinkel: „Am Morgen des 13. Oktober 1991 taucht mein Großvater aus dem Schlaf auf und ist sofort hellwach. Er greift nach seiner Brille, die auf dem Nachttisch liegt, und wirft einen Blick auf den Wecker. Neun Uhr. Er weiß, was für ein Tag es ist. Es muss ihm nicht erst einfallen, er wusste es auch im Schlaf.“ (Adorján 2009, 10) Dass die durchaus autobiografisch klingende Erzählstimme vom inneren See-

lenleben ihrer Helden zu berichten weiß, lässt sich selbst mit der besten Kenntnis der Großeltern und von dem vertrauten Miteinander ihrer liebevollen Beziehung aus, so viele Sommerferien sie auch immer gemeinsam verbracht haben, nicht erklären. Dass sie ganz genau weiß, wie ruhelos der letzte Schlaf seines Großvaters gewesen sein muss, beruht auf der Gewissheit einer Erzählinstanz, die zwar nicht als auktorial und allwissend bezeichnet und ganz gewiss auch nicht als *Alter deus* gedacht werden kann, die dennoch die Glaubwürdigkeit hat, zu erzählen, was in der Seele der Erzählhelden vor sich geht, und somit als ein Erzählertypus aufzutreten, der von keiner narratologischen Forschung vorausgesehen und von keiner Poetik vorgesehen ist.

Die Fokalisierungslehre von Gérard Genette nimmt bekanntlich drei narrative Fokusse an. Im Falle der Nullfokalisierung weiß der Erzähler mehr als die Figur (Genette 1983, 189). Bei der sogenannten internen Fokalisierung genauso viel wie sie. Die externe Fokalisierung ist hingegen dadurch ausgezeichnet, dass der Erzähler weniger weiß als die von ihm erzählte Figur (Schmid 2005, 117).

Der Selbstmord der Großeltern trifft die Enkelin in einer Lebensphase, wo sie als junge Erwachsene um Selbstständigkeit bemüht ist, weit weg in München lebt, die Sommerferien als junge Erwachsene nicht mehr bei den Großeltern verbringt und somit weniger Kontakt zu ihnen pflegt, als dies der engen Vertrautheit zwischen ihnen entsprechen würde. Zudem konfrontiert der gemeinsame Suizid sie und ihren Vater mit der Exklusivität der primären Liebe zwischen Vera und István, der sie beide, András und Johanna entstammen, ja das Leben verdanken und über die sie sich zeitlebens haben hinwegtäuschen lassen durch eine sekundäre Liebe, die von der primären ausging, ja sich davon nährte, sie beide trug, verzauberte, betäubte und um die Erkenntnis betrug, in der primären, exklusiven Liebe keinen rechten Platz zu haben, ja aus ihr ausgeschlossen zu sein. Dieser zentralen, den Titel des Romans bestimmenden Erkenntnis entspräche narratologisch eine externe Fokalisierung, der Vertrautheit der Beziehung zwischen Großeltern und Enkelin hingegen eine interne Fokalisierung. Die Erzählung des letzten Lebenstages der Großeltern verharrt gleichwohl in einer Nullfokalisierung. Dies könnte verwundern. Der Nullfokus widerspricht ja dem Titel und der darin genannten Exklusivität der Liebe nur zu offensichtlich.

Fragt man sich, wo die innere Notwendigkeit dieser scheinbar paradoxen Fokusswahl herrührt, so plädiert der Romananfang für eine Erklärung, die den Roman als eine Gedächtniszereemonie, als Andacht zu Ehren der Großeltern versteht. „Ich stelle mir vor, dass meine Großmutter am Morgen als Erste aufwacht. Dass sie aufwacht und ihr erster Gedanke ist, dass dies der letzte Morgen ist, an dem sie aufwacht. Dass sie nie wieder aufwachen wird, nur noch einmal einschlafen.“ (Adorján 2009, 7) Zur Konzentriertheit, ja zur Andacht des Gedenkens an die Großeltern bedarf die persönlich betroffene Erzählerin einer Literarisierung ihrer Vorstellungskraft. Denn Aufschluss darüber, woraus sie zeitlebens ausgeschlossen ist, was sie ist, nämlich Enkelin, die Frucht dieser Liebe zweiten Grades, kann sie nur durch den Zauber belebender Worte narrativer Dichtung bekommen. Die Exklusivität der Liebe zwischen Vera und István ist jedoch eine schlechthinnige, eine undurchdringliche, eine, die sich von außen nicht überwinden lässt. Die Er-

zählerin muss sich deswegen jenseits der Exklusivität ins Erzählen begeben. Sie muss darin aufgehen, sich als persönliche Erzählerin aufgeben können. Die Nullfokalisierung erweist sich daher als ein notwendiger, literaturphänomenologischer Grundzug der Erzählung. Ohne sie gäbe es, könnte es den Roman gar nicht geben. Das Erzählen der Exklusivität könnte einfach nicht einsetzen.

Die Wahl des Erzählfokus ändert indessen am autobiografischen Status von Johanna Adorján als die Großeltern überlebender Enkelin nicht das Geringsste und das führt zu einem Widerspruch zwischen Nullfokalisierung und Erzählstatus, was gleichsam zu einer Quelle der Spannung zwischen Erlebtem und Erdichtetem, zwischen Realität und Wirklichkeit, zwischen Wahrheit und Wahrhaftigkeit wird. Die Vorstellungskraft, die dank des Nullfokus erst überhaupt erzählwürdig wird, ist ja die der Enkelin. Zur Glaubwürdigkeit der Erzählerin gehören eben deshalb Erinnerungen an die Kindheit, die sie zum großen Teil in der vertrauten Mitte der exklusiven Liebe verlebt hat, einfach mit dazu. Solche Einblenden aus der Kindheit dienen nicht nur der Charakterisierung der Großeltern. Sie loten auch die Tiefen der sekundären Liebe, mit der sie ihren Angehörigen begegnen, ohne jedoch ihre von der Exklusivität ihrer Liebe herrührenden Extravaganz auch nur einen Augenblick aufzugeben: „Auftritt meine[r, sic!] Großeltern aus Kopenhagen. Aus einer Wolke aus Parfum und Zigarettenrauch tritt ein elegantes Paar hervor, das aussieht, als hätte es eben den Oldtimer um die Ecke geparkt. Sie haben die tiefsten Stimmen, die man je gehört hat, ihr Deutsch hat einen fremdländischen Akzent, und sie sprechen mit mir, als wäre ich eine kleine Erwachsene. Magst du Ballett, interessierst du dich für Opern, hältst du außerirdisches Leben für vorstellbar. Meiner Großmutter wäre es im Traum nicht eingefallen, mit uns Enkeln auf Knien durchs Kinderzimmer zu rutschen, um nach einer verloren gegangenen Playmobil-Haarkappe zu suchen, die doch irgendwo sein musste. Dafür ging sie mit uns in die Oper. Und mein Großvater ließ mich, als ich fünf Jahre alt war, an seiner Zigarre ziehen – als ich daraufhin schrecklich husten musste, erschrak er sich [sic!] fürchterlich und kaufte mir ganz schnell ein Eis. Sie kamen mir vor wie Filmstars, anziehend und geheimnisvoll, und dass sie mit mir verwandt waren, meine Vorfahren waren, machte die Sache vollends unwiderstehlich.“ (Adorján 2009, 12)

Den letzten Tag der Großeltern und den Suizid selbst im Nullfokus erzählen zu können, erfordert zugleich größte Anstrengung. Die Erzählerin muss familien-geschichtliche Forschungen anstellen, überlebende Zeitzeugen befragen, fast um die ganze Welt reisen, richtig recherchieren, um den Teil der Lebensgeschichte aufzudecken, dem sie aus Altersgründen nicht hat beiwohnen können: „In dem Jahr, in dem ich geboren wurde, 1971, einen Monat nach meinem Cousin, zogen meine Großeltern in das Haus in Charlottenlund, in dem sie den Rest ihres Lebens wohnen sollten und das mir im Gedächtnis ist wie kein anderes Haus auf der Welt, nicht einmal die Häuser, in denen wir gewohnt haben. Ab hier bin ich nicht mehr auf die Erinnerung anderer angewiesen, ich erinnere mich selbst an fast jedes Detail.“ (Adorján 2009, 132)

Der dokumentarische Bericht über die familiengeschichtlichen Nachforschungen, die die Erzählerin als reale Person, als Enkelin nach Paris, New York und Budapest verschlagen, unterbricht die Erzählung des letzten Tages der Großel-

tern immer wieder. Dieser ständige Interruptus der Erzählung des letzten Tages hält einerseits die Glaubwürdigkeit der nullfokussierten dennoch homodiegetischen Erzählerin dadurch in der richtigen Balance, dass sie diese dokumentarischen Einlagen in interner Fokalisierung mitteilt. Andererseits macht er die Erzählung der Lebensgeschichte zweier Menschen von ihrem Ende her möglich, denn einzig sinnvoll. Die Erzählung des letzten Tages der Großeltern, der die Erzählerin als reale Person, als Enkelin völlig unvorbereitet trifft, impliziert eine Persönlichkeitsentwicklung, die durch die Notwendigkeit des Erzählens als einziger Möglichkeit der Überwindung eines Traumas erst überhaupt möglich geworden ist. In dieser Hinsicht erweist sich also der Erstlingsroman der Johanna Adorján als das Doppelpack des Entwicklungsromans der Erzählerin und des Entstehungsromans der Erzählung des letzten Tages der Großeltern.

In dem suizidalen Abschluss offenbart sich die Exklusivität der Liebe zwischen Vera und István in ihrer reinsten Eindeutigkeit. Das Ehepaar, das im Selbstmord die Hand hält, ist indessen nicht nur eine Lebensgemeinschaft, sondern zudem Verhängnis, Schicksal und Glück. Beide wachsen im Budapest der 30er Jahre auf. Beide sind jüdisch. Nicht im religiösen Sinne, sondern kulturell und von der Herkunft her. Ihr Judentum ist ihr Verhängnis. Und zugleich Glück. Dass die beiden, Liebhaber und Liebhaberin klassischer abendländischer Musik, zusammenkommen, dass sie das Gefühl haben schicksalhaft zusammenzugehört, ist mindestens zum Teil ihre private Antwort auf den Rassenwahn. Als sie sich in einem kleinen Hauskonzert zum ersten Mal treffen, schreibt man das Jahr 1940. Das erste und das zweite Judengesetz ist bereits erlassen worden. Dass es ausgerechnet ein Hauskonzert ist, das Anlass gibt, sich kennenzulernen, deutet schon die äußere Bedrohung an. Man geht unter seinesgleichen und meidet die Öffentlichkeit. Der Krieg tobt schon. Er scheint allerdings noch weit entfernt, das Schicksal kein Verhängnis. „Meine Großmutter will gleich bei der ersten Begegnung gewusst haben, dass dies der Mann ist, den sie heiraten würde. Jedenfalls hat sie das oft so erzählt. Und wie es zwischen ihnen weiterging, ist der Familie auch sehr bekannt. Es ist eine dieser Geschichten, die so oft erzählt werden, dass es irgendwann gar nicht mehr anders gewesen sein kann als ganz genau so. Eine Familienlegende: Die beiden verabredeten sich zum Spaziergehen. Und weil sie sich so nett fanden, verabredeten sie sich daraufhin wieder zum Spaziergehen. Und daraufhin wieder. Beide dachten vom anderen, er würde für sein Leben gern spazieren gehen. Beide irrten sich sehr. Als sich die Sache irgendwann aufklärte, sollen beide schrecklich erleichtert gewesen sein.“ (Adorján 2009, 24 f.) Vera ist in dieser Zeit erst zwanzig Jahre alt, István einunddreißig und gelernter Chirurg. Ein Mann mit Zukunft. Zur Vermählung kommt es allerdings erst zwei Jahre später, also nach der Verabschiedung des dritten und kurz vor dem Erlass des vierten Judengesetzes, was darauf hindeutet, dass er nach Ungarns Eintritt in den Zweiten Weltkrieg zum Arbeitsdienst dürfte eingezogen worden sein. „Am 7. August 1942 heirateten sie. Eine kleine Feier, die Familien waren da, und ein paar Freunde. Auf dem Hochzeitsfoto strahlt sie ihn frech von der Seite an. Sie hat eine weiße Blüte im Haar und einen Strauß weißer Callas im Arm. Er, einen Kopf größer als sie, sieht stolz auf seine schöne Braut hinab, an seiner linken Hand, ganz frisch, der Eher-

ing. Sie haben nur standesamtlich geheiratet, an Gott glaubten beide nicht. Ob sie vor dem Standesbeamten versprochen zusammenzubleiben, bis dass der Tod sie scheidet oder, wie man auf Ungarisch sagt: bis Spaten, Harke und große Glocke sie trennen? Ob sie damals schon wussten, dass sie nicht darauf warten würden?" (Adorján 2009, 25) István muss zum Arbeitsdienst einrücken, wird kurz vor Kriegsende ins KZ Mauthausen verschlagen. Er überlebt es nur knapp. Vera taucht im jüdischen Untergrund von Budapest unter und bringt in den letzten Kriegsmonaten ihren Sohn, den späteren Flötisten András Adorján, zur Welt. Dass ihr Überleben ein traumatischer Neuanfang ist, wird mehrmals angedeutet, indem sie sich, wie Traumatisierte dies tun, über das Erlebte und Erlittene ausschweigen. Über die Eltern der Großeltern wird beispielsweise Folgendes vermerkt: „Wie Hunderte anderer Juden in den letzten Kriegsmonaten wurden sie von den Pfeilkreuzlern ans Donauufer getrieben und in den Fluss geschossen. Sie starben im Dezember 1944, der genaue Todestag ist nicht bekannt.“ (Adorján 2009, 37) Dass das Trauma des Verlustes der Eltern eine seelische Wunde bleibt, die nie verheilt ist, wird an jener Schweigsamkeit sichtbar, in die die Großmutter darüber hüllt: „Meine Großmutter hat nie von ihnen gesprochen. Es hatte sie gegeben, es gab sie nicht mehr, so, und nun sprechen wir von etwas Erfreulicherem.“ (Adorján 2009, 37)

Die Möglichkeit der Verwindung des Traumas der Schoah klingt bei dem Großvater leise an. Er, der für seinen etwas verdrehten Sinn für Humor bekannt ist und sagen kann, die Beine seiner Frau seien wie die einer Gazelle: schlank, anmutig und behaart, unternimmt mit Vera einen Ausflug nach Mauthausen. Sie fahren in den frühen 80er Jahren, mithin in der Kindheit von Johanna von München aus dahin und leihen sich bei ihrem Sohn dessen Peugeot aus. Als sie zurückgekommen sind, sagt der Vater nur: „Mit dem Auto hinzukommen, ist viel angenehmer als zu Fuß.“ (Adorján 2009, 125) Dass dieser Formulierung Verhängnisvolles zugrunde liegt, ist an diesem Zeitpunkt der Erzählung schon bekannt. Im Jahre 1945 wartet ja Vera, die junge Mutter von András, mit wachsender Ungeduld auf die Heimkehr von István, der jedoch an Typhus erkrankt noch Monate nach der Befreiung des Lagers das Bett hüten muss und sich deshalb erst mit größerem Verzug und auf dem Fußweg nach Ungarn heimkehren kann. In dieser Zeit soll sich Vera dem Bericht einer Jugendfreundin zufolge einmal schon den Selbstmord überlegt haben: „Sie habe zu ihr gesagt, wenn Pista nicht zurückkäme, werde sie sich das Leben nehmen. Trotz Kind? Mit Kind? Wie erst hat sie das damals gemeint?“ (Adorján 2009, 48)

Das Beunruhigende an diesen Fragen ist aus der persönlichen Sicht der Erzählerin nicht nur, dass wir vom suizidären Lebensende her die Antwort wissen, sondern dass die Möglichkeit eines auf das Baby ausgeweiteten Selbstmords nicht auszuschließen ist. An diesem Punkt würde die Exklusivität der Liebe die Existenz der Erzählerin aufheben. Die scheinbar so leicht dahin gefragte Angst um das Baby und somit um die Möglichkeit ihrer selbst hat indessen dadurch eine geheimnisvolle Tiefendimension, dass die Enkelin in ihrer Kindheit oft zu hören bekommt, sie sei wie ihre Großmutter. „Ich hörte es immer dann, wenn ich türenscheißend anderer Meinung war oder einfach schlechter Laune.“ (Adorján 2009, 43) Die suizidale Neigung der Großmutter scheint somit eine lebensbedrohende Gefahr, die erst vom Lebensende der Erzählerin her als gebannt gelten könnte.

Zu einem Selbstmord kommt es im Jahre 1945 allerdings nicht, da István just am Geburtstag seines Bruders zu Hause ankommt. Wichtig erscheint uns dabei ein Umstand. Vera, die noch mit letzter Anstrengung ihrer schwindenden Hoffnung ihres Mannes harrt, deckt auch für den abwesenden Mann, der dann überraschenderweise an der Wohnungstür klopft, zur Tür hereintritt und dem Leben einen neuen Sinn gibt. Das Decken des Tisches für den Abwesenden, den man erwartet, dürfte indessen eine Reminiszenz aus der jüdischen Hausliturgie des Festes der ungesäuerten Brote sein. Da wird für den Propheten Elia extra gedeckt, in der Hoffnung, dass er dies sieht, kommt und am Festmal teilnimmt. Dass diese Assoziation nicht fehl am Platz sein kann, untermauert schon die soteriologische Parallele zwischen der Befreiung aus der ägyptischen Sklaverei und der Befreiung Veras aus der Zwangsvorstellung, ohne István nicht leben zu können.

Dass diese Erlösung nicht endgültig ist, sondern in der Exklusivität der Liebe zwischen ihnen nur vorläufig, gefristet bis zu seinem Tod sein kann, ist von Anfang an eine der Grundkenntnisse unserer Lektüre. Fasst man die Lebensgeschichte als Krankheitsgeschichte in den Blick, so ergibt die Erzählung des letzten Tages einen verhängnisvollen Zusammenhang. Das allmähliche Lungenversagen, vor dem sich István in den Freitod flieht und das auch Vera den Abschluss des Lebens bedeutet, könnte sehr wohl die späte Folge des Fleckfiebers sein, an dem István kurz vor seiner Heimkehr im Lager erkrankt. In diesem Sinne holt das erste Trauma die Überlebenden doch noch ein. In diesem Sinne sind die 46 noch gemeinsam verlebten verlebten Jahre eine ihrem jüdischen Verhängnis abgetrotzte Zeit. Schwer zu ermessen, nachzuerzählen, und dennoch in bündigen Sätzen ausdrückbar. Vera hinterlässt ja eine kurze Botschaft an die Familie: „Wir haben zusammen gelebt, wir sterben zusammen. Wir haben euch sehr geliebt. Mami.“ Johanna, die Enkelin und die Erzählerin des letzten Tages nennt diesen ursprünglich ungarisch verfassten Abschied ein Gedicht, mithin eine Dichtung in der Dichtung. Es ist sicherlich kein Zufall, dass in einer eher deutsch- und dänischsprachigen Familie diese letzten Worte auf Ungarisch, also in der Sprache der exklusiven Liebe zwischen Vera und István, mitgeteilt werden. Und man hat das berechtigte Gefühl, dass uns der Entstehungsroman der Erzählung des letzten Tages der Großeltern lediglich mitgeteilt wird, um diesem „Gedicht“ den rechten Sinn zu verleihen: „Együtt éltünk. Együtt megüünk. Szerettünk titeket nagyon. Mami.“

Literatur

Adorján, Johanna (2009): *Eine exklun sive Liebe*. München: Luchterhand Verlag.

Genette, Gérard (1983): *Narrative Discourse*. An Essay in Method. New York: Cornell University Press.

Kolk, Bessel A. van der (2000): Die Vielschichtigkeit der Anpassungsprozesse nach erfolgter Traumatisierung. Selbstregulation, Reizdiskriminierung und Entwicklung der Persönlichkeit. In: *Derselbe (Hrsg.): Traumatic Stress. Grundlagen und Behandlungsansätze. Theorie, Praxis und Forschung zu posttraumatischem Streß sowie Traumatherapie*. Paderborn: Junfermann.

Kolk, Bessel A. van der (1999): The Body Keeps the Score. Memory and the Evolving Psychology of Posttraumatic Stress. In: *Horowitz, J. Mardi (Hrsg.): Essential Papers on Post Traumatic Stress Disorder*. New York: New York University Press.

Riedesser, Peter u. Fischer, Gottfried (1998): *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. München: Reinhardt.

Schmid, Wolf (2005): *Elemente der Narratologie*. New York: Walter de Gruyter.

Comic Book Translation and Humor

Peter Zolczer

Abstract

Translating comic books is a relatively unexplored area of Translation Studies. There are, however, at least three different perspectives one might use in order to approach the topic: (1) the constraints of translating comic books (e.g. the size of speech bubbles), (2) multimodality (the relation between the visual and the verbal), and (3) humor translation. Humor translation is considered to be a task that requires a certain level of creativity from the translator, which can be pointed out by investigating the strategies used to maintain the humorous load of the original utterance in the target text. In this paper, I focus on the connection between the constraints of translating comic books and humor translation. I also try to argue that in case of comic books (similarly as in the case of certain modes of audiovisual translation), the constraints of translating comic books, in certain cases, might greatly affect the translators' decisions about how a given humorous load is transmitted through the target text. The language examples used were analyzed in an English-Hungarian language pair.

Keywords: comic book; translation; humor; culture-specific item

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Communication Studies – Media Studies

No one would argue about the existence, relevance and utility of translation in the history of human communication. In fact, we have considered this such an intrinsically natural phenomenon, that it took us a long time to notice its potential from the point of view of the scientific enterprise. Scholars like Jakobson (1959), Nida (1969) or Toury (1986) have drawn our attention to the linguistic approach towards translation at around the middle of the previous century. Since that time, many theories have been formulated for the objective description of the activity and process of translation, some of which are using the aforementioned linguistic approach, some others, however, are based on more general theories of communication (e.g. Sperber – Wilson 1986). The most dynamic development of the theoretical framework of translation has always happened when researchers approached the concept from the point of view of different types of media, especially if those were connected to different sign systems at the same time. Such a significant development has occurred close to the end of the 20th century when researchers pointed out that there was far more going on in audiovisual translation than what could be described with the then-current framework (Díaz Cintas 2003). It became clear that by adding new sign systems (visual and auditory channels) the text to be translated got so intertwined with these dimensions that it was impossible to analyze it

in an isolated way anymore. When we are analyzing the translation of a text which has multimodal nature, the inclusion of visual and auditory channels are essential (Zolczer 2016a).

Comic book translation, similarly to audiovisual translation, is a kind of translation where the visual element cannot be overlooked, since the whole medium is based on the interplay between the visual and the textual dimension. Therefore comic book translation is a more complex phenomenon than the translation of an exclusively text-based source material. The rising interest in comic book translation is clearly reflected by the fact that the number of publications in this area is rapidly increasing.

The purpose of this paper is manifold. Primarily, through its specific features, it provides an overview of how comic book translation differs from translation in general. It focuses on not just the process itself, but on those characteristics of this visual medium which affect the process of translation as well. As a secondary aim, the paper emphasizes the similarities of comic book translation with certain types of audiovisual translation. Through this comparison, the consequences of the combination of sign systems regarding translation become easier to point out. The result of this comparison, according to which a specific mode of audiovisual translation (subtitling) might help in determining and describing what comic book translation is, is applied during the process of analyzing the selected examples. The paper includes an analysis of the English-Hungarian translation of humorous language examples from the comic book *The Hobbit*. As a result of this analysis, hypotheses regarding the features of English-Hungarian comic book translation are formulated. The analysis focuses on cultural adaptation in the context of translation. This research is a case study which is not used to draw generalizations and/or validate hypotheses, rather it intends to serve as an introduction to comic book translations through some examples of humorous language.

Comic Book

From the point of view of the Central European culture, considering their historical background, comic books originate in Japan (as early as the 18th century) and the United States (mostly from the 1930s). The differences in comic books between these two cultures were quite significant at the beginning, mostly visible in the color coding (see Figure 1) and also in the publication periodicity. Nowadays, however, mainly because of the versatility of comic books in both cultures these differences are almost non-existent. The prototype of the comic book is a magazine-like publication, in which the story is told by pictures and so-called speech (or word) balloons attached to those pictures. A specific scene of the narrative is usually represented as a group of pictures which are separated into panels. The size of these panels vary from as big as to cover even two pages of the comic book, to as small as to fit many of them on one page. Using the word prototype is important because nowadays comic books are not necessarily physical publications, they can be entirely digital as well. In certain cases digital comic books may differ significantly in

e.g. their panel feature, since they are originally designed for the displays of e-book readers or e-book applications.

Thus a comic book is not an illustrated novel, because the role of the pictures is not to make the narrative more colorful. In a comic book pictures do not function as extensions of the story, but they are the means by which the reader is “led through” the story. It is equally important not to imagine comic books as children’s (picture) books, where usually there is a big picture, many times covering two pages, which is accompanied by very little amount of text. In such a case, the text basically functions as extension to the narrative that is represented primarily by the pictures. As mentioned above, in case of comic books, the story is segmented into pictures which are grouped into panels and the narrative is made clear with text presented in forms of speech balloons. There are, however, exceptions to this format, where the visual element is emphasized to such a degree that one picture covers two whole pages and there is not a single piece of text on it. These cases are always justified by the significance of the narrative element represented by the picture.



Figure 1: Above: an American comic book; below: a Japanese comic book (manga).

Comic Book Translation

Compared to general translation, where the translator works “only” with the textual dimension, comic book translation primarily differs from it in that its textual dimension is built on the visual one, and it is not possible to translate one without considering its relation to the other. Both from a translational and research perspective this is an essential feature, since it makes it clear that we cannot isolate the textual dimension neither in case we are translating it, nor when it comes to the analysis of such translation. This is the primary approach towards the research of the translation of comic books (e.g. Kaindl 2004, Celotti 2008). The combination of the visual and the textual dimension affects the work of the translator in many ways, but before we discuss those, there is one more significant detail that has to be pointed out: a comic book is a form of art. The visual element, the comic art is a work of a graphic artist, which means that it cannot be modified by the translator nor by the publisher of the translation. There are, however, exceptions to this rule, but it is also true, that in such cases the visual dimension is modified in a way so that it would not interfere with how the reader interprets it.

During my comic book translation research (so far) I have found three cases when in the process of translation, the visual element was modified. In the first case, the translator inserted a footnote at the end of the sentence in the speech balloon. The footnote wasn't marked in a conventional way; a tiny spider icon was used in the speech balloon and also at the bottom of the page, where it interfered with the visual element. Both the spider icon and the speech balloon which contained the footnote itself were colored red, so as to make it distinctly different from the (original) textual dimension of the comic book (black text color). The second case where there was a modification on the visual element was when the original picture contained some text as well. In such a case, the text is not placed inside a speech balloon, but is simply the part of a picture in a panel. In this specific case, a character is holding a map, which clearly has two English words (two place names) written on it with ancient looking handwriting. In the Hungarian translation of this comic book, these two English words were removed, so the map only shows the locations without their names. The third example for the modification of the visual dimension is the most typical and probably the most interesting as well. It happens quite often that at some point during the translation of a comic book the color coding of the original material is modified. This type of modification can vary from changing darker colors to brighter ones and/or cold colors to warmer ones to completely removing the colors (black and white) or the opposite, adding colors to an originally black and white comic book. Complete recoloring in order to change the visual atmosphere of the comic book is also not rare. These modifications regarding the coloring of the comic book always serve some function, two of these being the adaptation of the original material into another culture or publishing the comic book for a different audience. I want to emphasize that changing the color code of a comic book significantly and effectively changes the reader's interpretative approach, which is evoked by the first look of the visual dimension. The investigation of the modification of the graphics and color coding of a comic book is a sepa-

rate approach used by many researchers in this area (e.g. D'Arcangelo & Zanettin 2004, Jungst 2008, Rota 2008).

The second important aspect of comic book translation from the point of view of their format is the constrained translation, where constraints are caused by the size of speech balloons, the font size and the type of the text. The size of the speech balloons is a constant, changing them would interfere with the visual art, so the translator cannot rely on such a modification. If the translation of the source text can only be done by making the translation more explicit (i.e. longer), sometimes it is possible to modify the font size in order to be able to fit more text into the same space, but only up to the point where it doesn't interfere with the reading by making it uncomfortable. The font type is another complex issue that has not been clarified yet. The font type can also be considered as an element of the original artistic work, which means that its modification should be avoided, although, it is possible to argue for its change due to a differing preference of the target culture or community – this makes it a factor which definitely should not be overlooked during the analysis of the translation. The translator's biggest concern regarding the constraints of translating comic books in case when the translated text is longer than the source text, is definitely the size of the speech balloons. This causes problems especially when it comes to creative solutions for e.g. humorous language, which just simply do not fit into the speech balloons (and which would fit without any problem into a flowing text). In such cases, the translator has to come up with a different solution. The investigation of these constraints is another approach to researching comic book translations (e.g. Grun & Dollerup 2003).

Keeping the aforementioned features in mind, there is one question left: What kind of translation is comic book translation? In order to answer this question, it is helpful to go back to the roots of translation theory, more specifically, back to Jakobson's three major categories. According to his view, translation is basically the interpretation of verbal signs, which can be done in three different ways: (1) intersemiotic translation (transmutation) is the interpretation of verbal signs by using signs of nonverbal sign systems; (2) interlingual translation (translation proper) is when we interpret the verbal signs by using signs of other language; and (3) intralingual translation (rewording) is the interpretation of verbal signs by other signs of the same language (Jakobson 1959: 145). It is possible to assign a category to many elements of the process of translating comic books, but not to all of them. Interpreting nonverbal signs by other nonverbal signs is not an option in case of Jakobson's categories, nevertheless, modifying the color code of comic books falls into this category. Toury (1986) expanded Jakobson's model by adding intra- and intersemiotic translation to it. The expanded model, which includes the interpretation of signs inside a nonverbal sign system, covers all procedures done by the translator (or editor, publisher) during the translation of a comic book.

Comic Book Translation and Audiovisual Translation

I believe it is useful to point out the similarities and differences between comic book translation and audiovisual translation, since among the different kinds of media, audiovisual is the one where the visual dimension is essential (the same way as in case of comic books). Audiovisual translation consists of many modes, of which the two most well-known ones are probably dubbing and subtitling. In case of both of these modes, the visual dimension plays an essential role in the process of translation, especially in case of dubbing, where the translator is always restricted by the lip movement of the actors. The technical constraints of audiovisual translation almost always affect the work of the translator. This is a clear similarity with comic book translation. In case of dubbing, the translated text is received by the viewer through the audio channel, which means that besides the fact that both dubbing and comic book translation are kind of translations where the translator is restricted by technical constraints, there are no other parallels. Subtitling, however, is a different issue, because in this case the viewer receives the translated text as part of the visual dimension (in forms of subtitles), the same way as in case of comic books (in forms of speech balloons). In fact, if we focus on the visual and the textual dimensions, a translator has to consider almost the same factors in case of subtitle translation as in case of comic book translation – for example the content of the current visual (the page of the comic book; the frame of the film), since it affects the interpretation of the source text. The available space for the target text is also an essential factor. In case of subtitles, this is the maximum number of characters the translator can fit into one subtitle, and in case of comic books, it is the space available inside one speech balloon. This second factor affects the translator's work considerably, especially in cases where the primary translation exceeds the constraints. If this happens, the translator has to come up with a creative solution for the translation which fits inside the given constraints in a way so that the utterance's information content would not decrease. This is especially important if we are translating humorous language. In such cases, if we want to avoid compensating for a humorous load loss at other parts of the text, a creative reduction is necessary (Zolczer 2016a). In short: during translating a comic book, in the same way as during translating subtitles, the constraints regarding the length of the text highly affect the translation.

The Analysis of Humorous Language in the Comic Book *The Hobbit*

I have selected the comic book *The Hobbit* as the subject of my case study which decision can be traced back to one of my previous researches (Zolczer 2016b) in which I examined the Hungarian subtitles of the film adaptation of *The Hobbit*. The original form, the novel *The Hobbit*, is a work of fantasy, written by the well-known J. R. R. Tolkien, published in 1937. The first comic book adaptation of this novel was published in 1989. It was also adapted and translated into many different formats (media), such as the novel with its original Hungarian translation and its re-translations, a film adaptation with both Hungarian dubbing and subtitles, and a comic book as well. Because of this feature, it is quite a unique source which can be used to investigate translation in the context of different types of media. It is important to mention that the target audience of the comic book *The Hobbit* is primarily the youth (as opposed to e.g. the film adaptation, which is intended for a wider range of audience).

In this case study I focus on whether or not the technical constraints mentioned in the previous section become visible through the analysis of the Hungarian translation. I also wanted to examine what translational operation were used by the translator in case of utterances with humorous load. Thus the analysis focuses not on the explanation and categorization of the humorous language in *The Hobbit*, but rather on the translational solutions applied in such cases.



Figure 2: A sample page of the original and the translated version of the comic book *The Hobbit*.



Figure 2 is a sample from the English and Hungarian version of the comic book. Even though this is only a small part of one page of the comic book, besides the differences in the humorous language, many other visual differences are also visible. Such difference is for example the font style and type, respectively the way emphasis is applied to certain words. As for the font style and type, the reason for the modification is probably rooted in different cultural preferences. For example, using capitals in the whole text in English is done routinely. In Hungarian, however, this is unconventional. Explaining the change and decrease of the emphasized words in the Hungarian translation compared to the source text is a more difficult issue. Figure two clearly shows that the words emphasized in the Hungarian translation are not the logical equivalences of the English words. For example, in case of the upper right speech balloon, we have “Hát te meg mi vagy?” [Well, what are you?], where the source text says “What are yer?”. In the Hungarian translation, the word what has also been emphasized, even though there is no indication of this in the source text. The reason for this extra emphasis might be that the translator was focusing on emphasizing words where a more stressed intonation and higher pitch is used. So the change in the emphasis might be explained with linguistic (phonetic) differences in the way the two language is used by the speakers (Hungarian being a syllable-timed language, while English is a stress-timed one). The omission of the emphasis of the word Hobbit in the Hungarian version in the speech balloon right next to the one in question, is a mystery though. There seems to be no detectable reason behind this modification. Another difference is that the size of the speech balloons in case of the original English version always depends on the amount of text inside them, while in case of the Hungarian, the reader might find it unusual that many times the speech balloons seem to be bigger than the text inside them would require them to be (see the amount of blank white space between the text and the edges of the speech balloons in the Hungarian version).

Now let us focus on the way the humorous language is translated on Figure 2 by taking a look at the dialectical language and the instances of speech impairment. In order to fully understand the dialogue, we have to get familiar with the

context of the story a little. In the panels on Figure 2, we can see a hobbit called Bilbo Baggins, respectively two trolls (beastly creatures) who caught him while the hobbit was trying to get close to them. In the fantasy world of Tolkien, the trolls are unintelligent and foolish creatures, who cannot really deal with anything else except for thinking about, getting and eating food, mostly in the form of something that is alive. Trolls use a strong dialect, and many times they seem to have speech impairments as well. There are many instances in the source text where these issues are clearly visible (e.g. yer, 'em, p'raps, nasty, d'yer). For the reader of the source culture, these linguistic indicators play an important role in the formulation of the mental image of the trolls – they strengthen the image of dull creatures with uncivilized behavior. Besides this, they render their speech humorous as well, since they nicely correlate with the visual representation (foolish looking facial gestures) of the trolls. As we can see it in the Hungarian translation, these linguistic indicators are entirely omitted. This causes the Hungarian reader not to receive any additional information which could otherwise render the trolls' speech humorous in itself. As a consequence, the humorous load of the translated text was not maintained, it got decreased.

The first humorous utterance of the scene on Figure 2 is Bilbo's answer which he gives for the troll's question of what he is. Bilbo's answer is "Bilbo Baggins, a bur- a hobbit.", which was translated into Hungarian the following way: "Zsákos Bilbó, a tol- ... a hobbit.". Bilbo did not finish the word *burglar*, supposedly because he did not want the trolls to eat him right away (originally, Bilbo wanted to steal something from them). The trolls then thought that he was a *burrahobbit*, which the reader might find humorous, since this, again, strengthens the foolishness element of the mental image of the trolls. The Hungarian equivalent of *burglar* is *rabló*. In the comic book, however, the translator used the word *tolvaj*, which in English means *thief*. There are, however, other connotations popping up in the reader's mind when they read the word *thief* as when they read *burglar*. The reason the translator used a different word, though similar in meaning, might be how the word cut in half would sound in front of "a hobbit". *Tollahobbit* has a very similar phonetic representation to *burrahobbit*, the word in the source text. Another evidence for proving this point is the fact that the Hungarian equivalent to the English indefinite article *a* is *egy*. As it is clear from Figure 2, the translator did not use this equivalent, rather she used the Hungarian definite article *a* (an interesting coincidence of English and Hungarian...). The Hobbit or a Hobbit, does not make a big difference in this dialogue. This way, with a slight, unimportant shift in the logical meaning of the utterance, the translator created a very similarly sounding word in Hungarian, *tollahobbit*, to its English source *burrahobbit* – thus the humorous load has been maintained by the use of a similar phonetic representation of the word.

The second humorous part of the scene is when the two trolls are arguing about how to cook the unlucky hobbit to make it taste delicious. After a short "brainstorming", the trolls decide that they should make a pie out of Bilbo. The Hungarian translation, however, does not contain neither the word *cook* nor *pie*. The translator decided that instead of the equivalent of *pie* (*píte*), she is going to use the word *pástétom*, which is a kind of paste made from meat. For the Hungarian reader,

the word *píte* evokes connotations of a sweet pastry, usually with a filling made from apples. For the English audience, however, the word *pie* is not connected to sweet things only; there are definitely some connotations which include food made with or from meat. The Hungarian word *pástétom* very similar connotations for the Hungarian readers as the word *pie* has for the English audience. Since the reason behind this translational operation is rooted in the target culture, we can consider it as a cultural adaptation – localization.

The next example follows the previous one because it is about the word *cooking* whose equivalent was omitted by the translator in the previous example. On the next page of the comic book we can read about a scene, where the trolls realize that there are some other, presumably delicious creatures lurking in the forest besides Bilbo. One of the trolls notices that there is a dwarf behind a bush, and says: “A dwarf! An uncooked dwarf!”. The reason the troll is so surprised is that for them the natural state of a living creature is hot and roasted, ready to be eaten (...). In Hungarian, the translation is literal: “Egy törpe! Egy sületlen törpe!” The humorous load of this particular utterance varies highly in the two languages, since the Hungarian equivalent for *uncooked* has multiple meanings. The word *sületlen*, besides meaning that something is not cooked, also means something like a foolish, dull person. Thus the Hungarian translation carries some additional humorous load. The sentence can be interpreted as if the troll was thinking about the dwarf as not just an uncooked meal but also as a foolish creature who dares to approach trolls thinking that it can escape without being eaten. It is interesting that the humorous load of this utterance can be explained with a coincidence of the language pair in question. The fact, however, that the translator was able to get this extra humor out of this coincidence is not something to be overlooked, since she then was able to use it as a potential compensation for some loss in another part of the text where the humorous load had to be decreased because of a constrain (e.g. speech balloon size).

We can find many places in the comic book where the translator had to apply compensation. Staying with the same scene, going back a little in the story, we can find the part where the trolls first notice Bilbo close to their camp. One of them says: “‘ere, ‘oo are you?”. It was translated into Hungarian to the following: “Hát te ki vagy?” [Well, who are you]. In the Hungarian version, we do not have any indicator of dialect or idiolect. In English, however, the apostrophe is a clear indicator of a phonetic omission of a sound. The translator decided that at this point in the text, she is going to omit these markers from the Hungarian version. If we continue in reading, however, we can find a possible compensation for this on the next page of the comic book. The other troll asked the following in the same scene of the story: “What is it?”, which was translated into “Emmeg mi?”. Here the translator used an alternative version of the Hungarian words *ez* and *meg*, since according to standard Hungarian, the phrase would be *Ez meg mi?*. By opting for the *emmeg* version, the translator created the impression in the reader that the troll who uttered these words is using a substandard or slangy variety of Hungarian, which is approximately at the slang level. Since the other trolls are also using this kind of language variety, the mental image of them being unintelligent creatures is strengthened in

the reader over and over again. Thus the humorous load of such utterances is increased, hence we can consider these translational operations compensations.

Another example for a compensation appears in the same scene, when the trolls are arguing about how to make as delicious food out of the dwarves they caught as possible. In the source text, we can find an instance of a troll's speech impairment, more specifically, his stuttering: "Who's a-arguing?". There is no indication of stuttering in the translation, though: "Ki vitatkozik?" [Who's arguing]. On the same page of the comic book one of the trolls suggests to cut the dwarves into little pieces and make soup out of them. The other troll reacts the following way: "No good boiling 'em! We ain't got no water, and it's a long way to the well and all.". The translation: "Marhaság! Nincs egy csepp vizünk se, a kút pedig messzi van, meg minden." ["Nuts! We don't even have a drop of water and the well is too far away and all]. We can see that the word *marhaság* [nuts, bonkers, bananas, foolishness] was added by the translator as an extra. With this addition she increased the humorous load of this particular sentence, because this troll, again, made fool of himself by pointing out some obvious problems with the other troll's idea of making soup while at the same time using language that reflects his foolishness as well ("[...] and all.", "[...] meg minden."). Thus the addition also can function as a compensation for e.g. a loss of the English idiolect language indicators at another part of the comic book where there are none in the Hungarian translation.

We can find many examples for cultural adaptation (localization) throughout the whole comic book, where the translator was trying to fit the translation to the need of the target culture's audience. In such cases, the translated words and phrases reflect idiomatic speech as well as colloquial language use and these translations are always culture and language specific, therefore they are not possible to translate with equivalents, only approximations can be given (see the content of the square brackets in the next sentence). Examples for localizations are: *lumme* → *kutya fáját* [blimey, gosh, dammit]; *booby* → *fajankó* [goof, dummy]; *lout* → *tökf-ilkó* [nitwit, dimwit]; *tinder and flint* → *bakfitty* [a simple thing].

Another type of humorous language use in the comic book are riddles. This is the case for example when Bilbo encounters Gollam (another villainous, non-human creature). At one point during their conversation, they make a deal. They are going to ask riddles from each other until one of them cannot answer. The riddles can be considered humorous mainly because of their content, but the fact that most of them rhyme, also adds to this humor. Let us take a look at one example for the type when rhyme is added by the translator. The following riddle is told by Bilbo to Gollam: „No-legs lay on one-leg, two-legs sat near on three-legs, four-legs got some.". And the Hungarian translation: „Nincs lába ül egy lábbon; Kétlábú ül három lábbon; Négylábú se marad hoppon.". The right answer is: "Fish on a little table, man at table sitting on a stool, the cat has the bones.". Since in Hungarian most riddles rhyme, the Hungarian reader might feel that this is not a riddle of the usual kind, which in itself can create some incongruence. The translator tried to decrease this incongruence by translating the riddle in a way so that it would rhyme (lábbon, lábbon, hoppon). Since only the question part of the riddle rhymes in Hungarian, as soon as the not rhyming answer is told, the reader might feel that not just

the meaning of the answer, but the whole riddle is silly – hence the extra humorous load for the reader of the target culture.

Conclusion

In translating a comic book, in the same way as in translating audiovisual media (i.e. subtitling, dubbing etc.), there are technical constraints which affect the process of translation. In case of comic books, such constraint is for example the interpretative framework determined by the visual dimension, which in many cases can change the way we interpret the text connected to it. Since the graphic elements of the visual dimension of the comic book are works of art, the translator cannot modify them, hence the visuals are directly restricting the translator. A more specific example for a constraint directly affecting the translator is the size of the speech balloons, which determine the length of the text one can put into them. It seems to be a logical presumption that the consequences of these constraints can easily be spotted during the analysis of the translation, especially at parts of the text where more explicit solutions are required in the target text (e.g. humorous language). The examples gathered from the Hungarian translation of the comic book *The Hobbit*, however, show otherwise. The analysis of the examples suggests that the constraints are not the primary factor affecting the translator, but rather the cultural differences, which they try to overcome as much as possible (e.g. the word *pástétom* instead of the *píte*, the equivalent of the English word *pie* was used). Also, the translator tried to fit the translation for the needs of the target audience, which in this specific case were the young adults (e.g. by using words commonly preferred in this context – *fajankó, tökfilkó*). A frequent translational operation in case of the translation of *The Hobbit* is compensation, which was used mostly for compensating the losses caused by the not translated dialectical and idiolectic language use as well as the speech impairment of certain characters. Since this research is a case study which contains only a small number of examples, the results are not representative. They clearly show, however, that in case of comic book translation, the presumptions based on the features of this type of translation might not hold true. The analyses also show that in case of translating humorous language, the creativity of the translator can overcome the problems caused by the technical constraints of the comic book. In the future, I would like to expand this corpus by adding examples from other comic books of different genres in order to further strengthen these, and find other features characteristic of humor translation in comic books.

Works Cited

- Celotti, Nadine (2008): "The translator of comics as a semiotic investigator." In *Comics in translation*, edited by Zanettin, Federico, 33–49. Manchester: St. Jerome.
- D'Arcangelo, Adele – Zanettin, Federico (2004): "Dylan Dog goes to the USA: A North-American translation of an Italian comic book series." *Across Languages and Cultures* Vol. 5. 187–211.
- Diaz Cintas, Jorge (2003): "Audiovisual Translation in the Third Millenium." In *Translation Today: Trends and Perspectives*, edited by Gunilla Anderma – Margaret Rogers, 192–204. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Grun, Maria – Dollerup, Cay (2003): "'Loss' and 'gain' in comics." *Perspectives: Studies in Translatology* Vol. 11. 197–216.
- Jakobson, Roman (1992 [1959]): "On linguistic aspects of translation." In *Theories of Translation. An anthology of Essays from Dryden to Derrida*, edited by Rainer Schulte – John Biguenet, 144–151. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Jüngst, Heike Elisabeth (2008): "Translating Manga." In *Comics in translation*, edited by Federico Zanettin, 50–78. Manchester: St. Jerome.
- Kaindl, Klaus (2004): "Multimodality in the translation of humour in comics." In *Perspectives on multimodality*, edited by Ventola, E., Charles, C., & Kaltenbacher, M., 173–192. Amsterdam: John Benjamins.
- Nida, A. Eugene (1969): *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill.
- Rota, Valerio (2008): "Aspects of adaptation. The translation of comics format." In *Comics in translation*, edited by Federico Zanettin, 79–98. Manchester: St. Jerome.
- Sperber, Dan – Wilson, Deirdre (1986): *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Toury, Gideon (1986): "Translation". In *Encyclopedic Dictionary of Semiotics*, vol. 2., edited by Thomas Sebeok et al., 1107–1124. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Zolczer, Peter (2016a): "Translating humour in audiovisual media." *European Journal of Humour Research* 4 (1) 76–92.
- Zolczer, Peter (2016b): "Fordítói megoldások *A hobbit* című film magyar feliratában." In *A Selye János Egyetem Nemzetközi Doktorandusz Konferenciája*, edited by H. Nagy Péter et al., 323–331. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara.

Sources of the examples and pictures in Figure 2

- Tolkien, J. R. R. (1991): *The Hobbit*. Illustrated by: David Wenzel. Adapted by: Charles Dixon – Sean Deming. New York: Ballantine Books.
- Tolkien, J. R. R. (2002): *A hobbit*. Illustrated by: David Wenzel. Adapted by: Charles Dixon – Sean Deming. Translated by: Katalin Lacza. Budapest: Ciceró.

Sources of pictures in Figure 1

<https://s32.postimg.org/hnhmd1whx/Giithft.jpg> (downloaded: 15.01.2018)

<https://img.mangastream.com/cdn/manga/51/4531/06-07.png> (downloaded: 15.01.2018)

Az intermedialitás lehetőségei az oktatásban

Urbán László

The possibilities of intermediality in education

Abstract

The study demonstrates intermediality in contemporary Hungarian music and it introduces a new method of analysis which can be useful for other studies connected to music. After the introduction, the work starts with the possibilities of intermediality in education. It examines two contemporary Hungarian songs which belong to the boundaries of literature. The first analysis is about the relation between text and image. In case of the second song, the analysis focuses on the audience's comments from the point of view of awareness – determining how much the audience understands from the lyrics.

Keywords: intermediality; lyrics; music; boundaries of literature; education

Kulcsszavak: intermedialitás; dalszöveg; zene; az irodalom határterületei; oktatás

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

1. Bevezető

Munkámban arra teszek kísérletet, hogy bemutassam a kortárs magyar zenében rejlő intermedialitást két kortárs magyar zenei példa segítségével. Egy új elemzési módszert szeretnék bemutatni, mely alkalmas lehet további kutatásokra a kortárs zene világában. Munkámban a kortárs zenei produktumok által kínált vizualitás fontosságára szeretném felhívni a figyelmet. Egy képi kiegészítéssel rendelkező zenei termék vizsgálata során ugyanis elengedhetetlen a vizuális elem bevonása, tehát a csak szöveggel kapcsolatos elemzések mára már elavultnak tekinthetők. Az első vizsgálatban Sibilla (2004) Eminem Without Me című számáról szóló tanulmányát veszem kutatásom kiindulópontjának, mely hat szinten tárja fel szöveg és kép viszonyát. A hat szint magába foglalja a kontextuális, textuális, paratextuális, intertextuális, intermediális és makronarratív szintet. A következő vizsgálatban főleg a legnépszerűbb zene- és videómegosztó portálon, vagyis a Youtube-on elemzem a közönség hozzászólásait az éppen taglalt zenei terméknél.

Az intermedialitás lehetőségei az oktatásban

Gyarmathy Éva szerint a digitális kultúra eszközei egy új környezet létrehozásával megváltoztatták a gyerekek idegrendszerének fejlődését, amit az oktatási rendszer figyelmen kívül hagy. A modern eszközök fokozatosan feleslegessé teszik az olvasást, a kézírást és a számolást, melyeket felolvasóprogramok, kép-hangátvitel és számítógépek adta lehetőségek helyettesítenek. Számos olyan információ elérhető az internet segítségével, melyeknek a megjegyzésére nincs szükség. A tanárok szerint a fiatalok sok információhoz jutnak, de ezeket nem tudják feldolgozni, így az információból sem lesz tudás (Gyarmathy 2012).

Marc Prensky (2001) a *Digital Natives, Digital Immigrants* című tanulmányában megkülönbözteti a digitális bennszülötteket a digitális bevándorlóktól. Az előbbi csoport tagjai a digitális technika korában születtek, míg az utóbbiak a digitális korszak előtt szocializálódtak. A digitális bennszülöttek sokkal gyorsabban hoznak döntéseket, de a rendszerben történő gondolkodásban gyengébbek. Az esetükben egyszerre kell a sok ingert és lehetőséget kihasználni, szükségtelen a tervszerű kivitelezés. A felolvasás háttérbe szorul a vizuális élmények mellett, vagyis inkább képekben, filmekben szerzik az élményeket, ezért a képzetalkotásuk gyengül. Továbbá gyengül a szövegértés is, mivel ez a képzetalkotáson alapszik. A hosszabb tájleírások az irodalomkedvelők figyelmét sem kötik le annyira, mint a múlt században. A digitális korban a képzetalkotást már a filmrendező végzi el helyettünk (Gyarmathy 2012).

Bizonyos filmes technikák, mint a vágás, kameraállás, montázs, fények ismerete legfőképpen a kulturális konvenciók felismerését segíti, de Deisler Szilvia szerint a filmes technikák párhuzamba állíthatók az irodalmi technikák értelmezésével is. A képkivágást tekintve a totális kép a filmben bemutatja, hogy milyen térben és időben játszódik a cselekmény, továbbá rávilágít a szereplők és a tárgyak kapcsolataira. A totális képkivágás irodalmi ekvivalense pedig a harmadik személyű omnipotens narrátor. Félközeli képkivágásnál Deisler a neutrális beállítást említi, amelynek irodalmi változata az objektív vagy harmadik személyű narrátor. A közeli képkivágás, amely az érzelmek kifejezésére szolgál, illetve arra, hogy jobban belelássuk magunkat a szereplő helyzetébe, az irodalomban a szubjektív, első vagy harmadik személyű, limitált nézőpontú narrátornak felel meg. Deisler további példákat említi, mint például a fények alkalmazását. A visszafogott oldalvilágítás gyanakvást és veszélyt éreztet, a frontális világítás pedig becsületet és tisztaságot. Irodalmi példában ezek mind a hangulatért, légkörért és a hangnemért felelnek (Deisler 2014, 82–83).

A pedagógiai gyakorlatban rugalmatlanul ragaszkodnak az évszázadokkal ez előtt kialakult elvárásrendszerekhez és munkamódszerekhez. Válaszul mára már számos olyan gyakorlat került be az oktatásba, mint például a projekt módszer és az alternatív iskolák, melyek a tradicionálistól kissé eltérő módon biztosítják a diákok számára a fejlődést. Ennek ellenére a jelenlegi kutatások is azt bizonyítják, hogy a tradicionális és frontális oktatás hatékonysága csökkenni kezdett a technológia fejlődésével. A társadalomban felgyorsult fogyasztói tempóval az iskolák nem képesek lépést tartani. Igyekeznek minél több információt átadni a diákoknak, de ezzel a gyermeki érdeklődés fenntartását és továbbfejlesztését veszítik el, illetve

az önálló véleményalkotás képességét. A legtöbb órán nincs demonstrálás, ebből adódóan a diákok számára nem derül ki, hogy miért is érdemes elsajátítani az adott tananyagot. A pedagógus igyekszik betartani az adott tantervet, meg kell felelni az érettségi követelményeinek és a szülői elvárásoknak, így nincs idő elmerülni az irodalmi szövegekben, és személyessé tenni az élményt. A művek feldolgozását a diákoknak nem lenne szabad unalmas kötelességnek érezniük, ezért a digitális korszak eszközeivel meg kell változtatni a tanulás-tanítás módszereit. A merészebb pedagógusok is gyakran csak írásvetítőként használják a digitális táblát, ehhez legtöbbször a táblahasználat elsajátításához szükséges ambíció- és időhiány az oka (Babos 2016, 1–2).

„[A] modern világ fogaskereke kiforgott a kizárólagos szövegcentrikusság alól. A fogyasztói kultúrában, akár egyetlen mű világán, történetén belül is rengeteg csatorna áll mind a szerző és a terjesztő, mind a befogadó rendelkezésére, melyen keresztül megalkothatják, olykor személyre is szabhatják és élvezhetik az összetett tartalmakat.” (Babos 2016, 10) Amennyiben a tanár szeretne irodalmi szövegeket is bevonni a tanórákba, azzal vállalja a tananyaggal való lemaradás kockázatát, de irodalmi szövegek nélkül az órák unalmassá válnak. Nem igényelnek kreativitást, sem önállóságot. Az irodalomtanítás éppen azt a feladatot nem végzi el, ami a legfontosabb lenne. Ez az irodalom megszerettetése a diákokkal, illetve az, hogy a tanulók megértsék, miért érdemes bejárniuk az órákra, miért érdemes irodalmat olvasniuk és tanulniuk.

A szubkultúrán belüli „láthatóság” összefüggésben van a munkamegosztással. Bizonyos emberek az alkotás szempontjából különböző feladatokat látnak el. A feladat lehet központi és marginális, látványos és háttérben maradó is. Példaként egy szimfónia esetében beszélhetünk zeneszerzőről, karmesterről, zenészekről, de a hangszerkészítőket, jegyárosokat, zeneműkiadót, illetve a közönséget és az előadásról író kritikusokat sem hagyhatjuk figyelmen kívül, mivel ők is a zenei világ szereplői, mindannyian fontos szerepet játszanak az alkotás létrejöttében. Bizonyos konvenciók, mint például egy zenei műfaj szabályai megkönnyítik az együttműködés gyakorlatát és a szereplők közti munkamegosztást (Barna 2017, 5–6). A feladatok közé tartozhat a zenélés, a dalszerzés és az előadás, de a fotózás, videókészítés, plakáttervezés is a szubkultúra tagjainak a feladatai közé sorolható. Továbbá szeretnék egy új feladatot/lehetőséget bemutatni, ami az oktatás terén nyilvánulna meg. A szubkultúrák sajátos zenei stílusainak előadói irodalmi szövegekkel is szoktak dolgozni, és itt a feldolgozásokat említeném. Petőfi Sándor- vagy Arany János-versek feldolgozását meghallgathatjuk rap feldolgozásban, de akár rock stílusban is. A tanárnak feladata, hogy bemutasson a diákoknak egy olyan lehetőséget, melynek segítségével csökkenthetné az irodalom és a tanulók közti távolságot, hiszen a zenei feldolgozásokkal kapcsolatban sokkal befogadóbbak a fiatalok.

2. Elemzések

Füzi Izabella veti fel a kérdést, miszerint képes-e bármely szöveg olyan folytonosságokat ábrázolni, melyek összekapcsolnak két eseményt (az elejét és a végét), illetve párhuzamosságot, ok-okozati viszonyt, antitézist stb. (Füzi 2007, 78–80) A válasz erre a videoklipben rejlik, amely képes két eseményt ábrázolni, és egyben kontinuitást adni a két végletnek.

Kép és szöveg vizsgálatakor fontos odafigyelnünk arra, hogy köztes terepet vizsgáljunk, és egyik médiumra se irányuljon nagyobb figyelem. Egyik médium se írja felül a másikat, hanem képesek legyenek „megszólalni” a saját másságukban, mivel gyakran előfordul, hogy egyiket fölérendelik a másiknak. Manapság egyre nagyobb népszerűségnek örvend a képi médium, mert a szövegek is kép formájában látnak legtöbbször napvilágot. A vizsgálatok során olyan aspektusok is felszabadulnak, melyekkel önmagukban nem foglalkoznánk, „láthatatlanok” maradnának. Egy fontos eltérés található az érzékelés szintjén, miszerint a kép a látáshoz, nyelv és szöveg a halláshoz kapcsolódik, mégpedig azért, mert a szövegek olvasásakor ugyan betűket látunk, de hangokként olvassuk össze őket (Dánél 2002, 125–128).

Az underground egyik legfontosabb művészeti ága a zene maradt, azonban az underground képzőművészet „elsorvadt”, mivel teljes formában beépült, „megtermékenyítették” a többi művészeti ágat. Az elsorvadás nem az eltűnést jelenti, a vizualitás iránti igény továbbra is jelen van, több irányzatban is értelmeződik. Egy példával élve, a pszichedelikum egyik közvetítőjévé vált, a zene kiegészült a vetítéssel, a pszichedelikus színskála is fontos szerepet kapott, így a vizuális médium szerepe átalakult (Becze 2003, 34).

Kovács Balázs felvet egy kérdést, hogy vajon mi igazolhatja a kortárs zene vitalitását, majd meg is válaszolja azt: *„Épp a zene folyamatos megújulása: egyik oldalról az új művek születésére, a fiatal szerzők megismerésére törekvő igény, másik oldalról a szó szerinti megújulás – a kortárs zene fogalmának kiterjesztése a jelen kulturális tényezői felé, kommunikatív-reflektáló viszonyt teremtve azokkal, és egy új sajátos hangnemet hozva létre ezen keresztül.”* (Kovács 2003, 207)

Beke László kifejti, hogy a valóság művészi megismerési módszere a tudományos módszerekhez közeledik az avantgárd kísérleti orientáltságának köszönhetően. Létrejöttek különböző interdiszciplínák, melyek főleg a művészet, illetve a szemiotika, lingvisztika, strukturalizmus, filozófia stb. között nyilvánultak meg, melyek segédkeztek a jeltudatosság térhódításában és a médiatudatosságban, hogy képes legyen tovább növelni a neoavantgárd művészet reflexiók szintjét (Beke 1994, 122). Beke továbbá azt is kifejti, hogy: *„A képzőművészetben nem az az érdekes, hogy mit közöl, hanem az, hogy hogyan közli. Az önmagát szemlélő konceptuális művészet didaktikai jelentősége abban rejlett, hogy erre az ősi igazságra ráirányította a figyelmet. Amikor új médiumokkal kezdett el foglalkozni, mindenekeelőtt a médium sajátosságaira volt kíváncsi, vagy ezeket akarta továbbfejleszteni, ahelyett, hogy »közleményeket« bocsátott volna rajtuk.”* (Beke 1997, 117)

Rolf Goßmann az intermedialitással, intertextualitással és a kevert médiával kapcsolatos produktivitásra irányuló nyitott szituációkról a következőképpen vélekedett:

„Az intermedialitás, az intertextualitás, a kevert média (Mixed Media), a mediális változások körüli diskurzusbak éppen ilyenfajta nyitása és aktualizálódása tapasztalható annak következtében, hogy miután a kép, hang és szöveg kölcsönhatása maga mögött hagyta a »komparatiztikus határterület« státuszát, audiovizíóként (Audio-Vision), videószöveggként és multimédiaként dominálja annak a társadalomnak a kommunikációs folyamatait, mely magát az »információs« előtaggal jelöli meg.” (Goßmann 2009, 102) Goßmann éppen ezért tartja különlegesnek, hogy a tömegkommunikáció médiumai (TV, számítógép) nem kapnak elég figyelmet az inter- és transzmedialitással kapcsolatos diskurzusokban, hiszen az intermedialitással, mint a videoklippekkel, ritmizált vágásokkal, szöveg-grafika-mozgóképekkel stb. kapcsolatos elemzések rendkívül felületesek (Goßmann 2009, 102).

2.1. Zenebuddhizmus

Weöres Sándor költészetére jellemző a zeneiség, amit a kutatók szerint a népdalszerű, ritmosos/rímes szöveg alkot. Weöres gyakran tett zenei utalást verseihez, mint például az *Egészen halk; Metrum; Csavarodó, forgó ütemek* stb. Pethő Ildikó a költő költészetének fő hajtóerejének az ösztönösséget, képlekenységet, lebegést, állandó forgást és örvénylést tekinti. Ezeknek az elemeknek az összege kedvez a zene és a költészet határainak összemosásának. „Az eredmény valamiféle »máshogy« jelentő szavakból életre hívott és a versek olvasójának képzeletében létrejövő (hangtalan) kompozíció. A jelentés éppen a szavak és az általuk életre keltett zenei szerkezet egymásra hatásában ragadható meg.” (Pethő 2006, 3–6)

Hajdú szerint Weöres költészete nem magyarázható se a magyaros, se az időmértékes verseléssel, csak egy harmadik rendszerrel, miszerint a szótagok helyzetéből eredő hosszúságát képes alátámasztani az abszolút hosszúság is. Ennek a módszernek a segítségével képesek vagyunk kihallani a ritmust a dallam nélküli szövegből (Hajdú 1964, 48–55).

Weöres Sándortól és a ritmikusságtól ritmuson belül rátérek a rapre, amely egy olyan specifikus nyelvi regisztert működtető műfaj, amelyet több módon is értelmezhetünk. A fiatalok a modern kori költészet lehetőségeit látják a műfajban. Kezdetben a magyar rap inkább szövegcentrikus volt egészen az Akkezdet Phiai második lemezéig, amely a *Kottazűr* (2010) címet viseli. Süveg Márknak (Saiid) és Závada Péternek (Ujonc) olyan rendkívül innovatív lemezt sikerült alkotniuk, amely kezdte elmosni a kortárs irodalom és a kortárs rap határait. Ezek a határok kevésbé voltak kiélezettek az albumban. A *Kottazűr* megjelenésekor több irodalmár is felfigyelt a zenészekre, akiknek a rapról alkotott sztereotípiákat – mint például a vulgaritást – sikerült kisebb-nagyobb sikerrel megcáfolniuk. A későbbiekben odáig jutott a zenekar, hogy Magyarországon érettségi tételként is szerepeltek az irodalom határterületei témakörben. A szövegeket a ritmikusság elvén egy olyan hagyományos, megzenésített versformának kell tekinteni, melyek az irodalom határterületeit képezik. A videoklip vizsgálatának célja, hogy az új média által nyújtott lehetőségeket komplex egészként mutassam be, mivel az új média világában elengedhetetlen egy videoklippel rendelkező szám vizuális elemeinek bevonása az elemzés és értelme-

zés során. Nem célravezető csupán szövegcentrikusan vizsgálni a vizuális kiegészítéssel ellátott termékeket.

2.1.1. A vizsgálat módszere

Mint ahogy Weöresnél is megfigyelhető, gyakran adott egy zenei utalást a versének, mely a következő elemzésben szintén érvényes lehet az Akkezdet Phiai (2010) *Zenebuddhizmus* című számára. Ennek elemzésében Gianni Sibilla, Eminem *Without Me* című számáról szóló, angol nyelvű tanulmányát vettem alapul, melyben a szerző hat különböző szinten vizsgálta a videoklipet.

A tanulmány elején a szerző tisztáz néhány kifejezést egészen az új médiáig. A dal szavakból (szöveg), zenéből (melódia, harmónia, ritmus) és hangból áll, ami egyesíti és interpretálja őket. A performansz az, amit élőben a közönség előtt (tradicionális koncerten) adnak elő, de a média általi előadás (TV, rádió, videoklip stb.) is ide sorolható. A dal (későbbiekben csak „szám”-ként említem) a rádió általi sugárzásból csak az elsődleges, verbális elemét tudja átadni a médiumon keresztül, a vizuális elem kimarad. Egy szám továbbá át van alakítva a képi és audiovizuális média által. Ez a legösszetettebb része, mivel a kommunikáció több elemét foglalja magába. A zene akár hiányozhat is, mint például a borítóról vagy a képekről. Az új média pedig a computermedializált iránya a zene elérésének és hallgatásának. Az új médiában a zene digitális nyelvvé van alakítva, multimedialissá változik, ezáltal elérhető lesz CD-n, weboldalakon stb., és az elérhetőségen túl megoszthatóvá is válik. A zenész narrátornak tekinthető, aki elmondja a saját történeteit a cselekedetein keresztül, a zene interpretációján, az előadásán egy másik médiumon keresztül (Sibilla 2004, 128–129).

A narráció és egyben az elemzés hat szinten történik. Az első a kontextuális szint, mely tartalmazza az adott zene kontextusát. A következő a textuális szint, tehát maga a zenei médium sajátos nyelvének narratív jellemzője (verbális, audiovizuális stb.). A paratextuális szint a zene szövegének a működését foglalja magába, vagy annak célját, hogy kiegészítse a hozzá kapcsolódó szöveget. A negyedik az intertextuális szint, azaz a szövegnek ugyanazon, vagy más médiumhoz tartozó szöveghez való viszonyára történő utalás. Következő az intermediális szint, egy szöveg különböző médiumokon történő megjelenése (egy szám áttekintése, vizsgálata a sajtóban stb.). A hatodik, a makronarratív szint a szöveg hozzájárulása a szerző történetéhez (ahogy egy zenei videó meghatározza az előadó elbeszélését, amely szintén az albumon keresztül épül fel) (Sibilla 2004, 129–130).

Egy performansz legalább két nyelvet alkalmaz a zenén kívül, mely lehet a dramaturgiai (szcenográfiai) és a nonverbális kommunikáció (testbeszéd, gesztusok, tánc). A két nem zenei nyelv használata során épül fel a performansz szimbolikus univerzuma, ahol az előadók színre viszik a produkciójukat és elmondják a történetüket. Az előadás dramaturgiája meghatározza a térbeli, időbeli és retorikai kódokat, és az előadás ezeken a kódokon háromféleképpen képes definiálni magát: a cselekvés helyének és idősíkjának kiválasztásaként, a megjelenítése szerint, és hogy mindezen elemek homogén módon vannak kombinálva. A nonverbális nyelv határozza meg a „test mesét” (body tale), a testet a performanszban, ahol a kommu-

nikációs cserét és a narrációt egy test fizikai jelenléte és az adott test által produkált gesztusok szabályozzák. Az előadás során az előadó testét olyan szöveggént használják, amelyhez különböző jelentésű tipológiák kapcsolódnak, mint a test vizuális bemutatásánál a külső megjelenés, a mozdulatok jelekként való értelmezése során pedig a gesztusok és a tánc (Sibilla 2004, 131–132). A testmozgások olvasása, interpretálása mindig a történetbe helyezendő, vagyis a médium a számokat az előadókkal kapcsolja össze, így társulnak a paratextuális elemekhez is.

A zenei videók Sibilla szerint három tényezőtől állnak, melyek tartalmazzák az ipar promóciós igényét, a zene vizuális kultúráját és a Youtube nyelvét. Az első kategória szerint a zenei videó egy olyan eszköz, mely előmozdítja és megköveteli a számnak, előadónak a reklámot, ezáltal „cool”-nak tűnjen a közönség szemében, továbbá hogy eladhatóbbá váljon. A vizuális zenei videók nagyrészt a zene által létrehozott ikonográfiából alakulnak ki egy másik médiumon keresztül, ilyenek lehetnek a lemezborítók, magazinok stb. A zenei videók TV-s szövegek, melyek összekapcsolják ezeket az elemeket a TV nyelvének használatával. Ilyen a gyors és gyakran skizofrén áramlása a képeknek és a hangoknak a szövegek nagyobb terjedelmébe illetve, mint például a reklámok esetében (Sibilla 2004, 132–133).

Klaus Bruhn Jensen 2008-ban kiadott tanulmányában (*International Encyclopedia of Communication*) a kommunikációtudományban az intermedialitásnak három koncepcióját különbözteti meg, amelyek a médium háromféle meghatározásából származnak: az első koncepció szerint az intermedialitás a produkció és a reprezentáció különféle eszközeinek a kombinációjából és adaptációjából jön létre. Ez a koncepció magába foglalja a televízió audió és videó sávjait. Az első elemzésemben az első koncepciót vettem figyelembe, ahol a videoklip kép- és hangvilágával foglalkoztam. A második koncepció a különböző érzékelési modalitáson keresztül próbálja megragadni az intermedialitást. Ide tartozik a hangosfilm vagy a videójáték. A harmadik modell a társadalmi intézmények közti kapcsolatokat foglalja magába, melyek gazdasági és technológiai terminusok által jönnek létre (Deres 2016, 60–61).

2.1.2. Kontextuális szint

Eminem *Without Me* című videoklipjének az elemzése alapján rátérek a kontextuális elemek ismertetésére. Az Akkezdet Phiai csapatát Süveg Márk (Saiid) és Závada Péter (Újonc, Závada Pál Kossuth-díjas magyar író fia) alkotja, illetve 2004-től Havas Patrik (DJ Frequent), akit a rajongók hajlamosak kifejezteni a tagok megnevezése során. Süveg és Závada is anyai ágon zsidó vallású (Székely 2012), amit a leglátogatottabb zene- és videómegosztó oldalon (Youtube) a hozzászólásokban gyakran meg is említenek a hozzászólók. Az elmúlt években az Akkezdet Phiai csapán két lemezt tudott nyilvánosan kiadni, az elsőt *Akkezdet* (2003), a másodikat *Kottazúr* (2010) címen. Süveg Márk szavaival élve „lassú víz partot mos” alapon, tudatosan építették fel karrierjüket, ez magyarázza, hogy a két lemez kiadása között hét év különbség van (Weiner 2010). A *Kottazúr* borítóján egy hosszú, megkottázott hajzat látható, mely a végén egy fésűvel össze van fogva. Az album első lemezén egy olló látható, ami a samplerezett alapokra, a második lemezen pedig

egy fésű, ami egy elegánsabb szövegvilágra utal. Az elsővel ellentétben nem az „oldschool” stílust és szövegeket tartalmazza, hanem egy irodalmi köntöst húzott magára: „[...] letisztultabb zeneileg is, és szövegeiben mégúgy. Nem túlzás pár esetben kijelentenünk, hogy inkább költészet ez már, mint popzene, és abból is a legmagasabb minőségű, változatos, illetve teljesen átfogó témáiban” (Vida 2010). Annak ellenére, hogy a lemez csak 2010-ben jelent meg, a *Zenebuddhizmus* című szám videoklippel már 2009. április 8-án napvilágot látott, mint az album első, bemutatkozó száma. A videót Lengyel Andor rendezte. Süveg kétszeres Országos Slam Poetry-nyertes (2012, 2013), Závada pedig 2017-ben adta ki a harmadik verseskötetét *Roncs Szélárnyékban* címen, melyet az *Ahol Megszakad* (2012) és a *Mész* (2015) előz meg, ami annyit jelent, hogy mindketten az irodalmi életben is részt vesznek a rap mellett.

2.1.3. Textuális szint

A vizuális történet egy irodai munkás életéről (pontosabban egy napjáról) szól, aki az átlagember életét (zene)buddhista filozófia szerint éli. A történet főszereplője reggel felébred, megmosakszik, megissza reggeli kávéját, felkészül a munkára, behelyezi fülébe a fehér fülhallgatóit, sőt be is ragasztja azokat. A karakter identitása ezen a ponton változik meg, a fülhallgató, vagyis a zene identitásképző funkcióval bír. A buszmegállóban mellette áll két másik férfi, azonban fülhallgató nélkül tekintetük rideg és üres, szinte robotként lehet rájuk tekinteni. Megjelenik Süveg, Závada és Havas, majd a főszereplővel fejbólintással köszöntik egymást. Ők négyen azok, akik nem viselkednek „robotként”, identitásukat a többi szereplőtől a zene különbözteti meg. Munkahelyére beérve megfigyeli a többi kollégáját, akiket mozdulatlanak és némának lát, úgy is mondhatjuk, hogy ő az egyedüli személy, aki az irodán belül valamilyen folyamatos cselekvést végez (a két, egymással szemben kávé kevergető férfit leszámítva). Egy dokumentum kézbesítése és egy ruhafogással való harcművészeti gyakorlat után meditációba kezd, behunyja a szemét. Később az asztalon ébredve arra eszmél, hogy eljött a munkaidő vége, majd a többi munkással elhagyja az épületet. Az út folyamán egy férfivel ütközik, ennek hatására kiesik a fülhallgató a füléből identitásváltást eredményezve, és a tekintete pont olyan üressé válik, mint a többi személynek. A videóban az az érdekes, hogy a kép és a szöveg valamilyen módon kapcsolódik egymáshoz, rengeteg szimbólum és rejtett utalás található, amit a következő részben, vagyis a paratextuális szinten mutatok be.

2.1.4. Paratextuális és intertextuális szint

A szöveg vizuális kiegészítésénél a szám elején hallható hang egy tibeti hangtál (singing bowl) segítségével történik, melyet a buddhisták meditációhoz használnak, illetve a tudat ellazítására és éles állapotba tételére. A következő megjelenített elem/szimbólum a Ganesha-szobor, egy elefántfejű, embertestű hindu istenség, akit „Az Akadályok Elhárítója”-ként és „A Kezdetek Ura”-ként ismernek.¹ A fősze-

¹ <http://lotusz.cafelog.hu/2014/04/03/ganesa-elefantormanyu-szerencsehozo/>[Hozzáférés: 2018.02.01.]

replőre helyeződik a hangsúly, aki a szöveghez idomulva 30 év körüliek tűnik, ami a szöveg első sorában fellelhető.

*Harminc év az pont jó! Olyan szexi, mer' tripla-X!
 Porból lettünk és pornó, a sok túlélés, mi sírbavisz.
 Az élet full színpompa, de semmit sem ér kb.,
 ha az EKG-m szinkópa, mikor beverek négy kávé
 két rummal szinkronba. Ertelik még pár év,
 kihagy a szívpumpa, s reppre hogy kérsz táppénzt?*

A főszereplő reggeli kávéja elkészítésekor négy doboz található (négy kávé) az asztalon, majd a két belső dobozt kívülre helyezi és összébb húzza őket. A kívülre helyezés a szinkópára való utalás, ami zenei viszonylatban a hangsúly áttevődését jelenti a hangsúlytalan ütemrészre úgy, hogy a hangsúlytalan hangot összeköti az öt követő hangsúlyos hanggal.

Munkába menet előtt elindít három lemezjátszót, mely ez esetben az „imamal-mot” jelképezi. „Az imamalom belsejében egy vékony papírtekerics forog, melyen az Om Mani Padme Hung mantra (ima) számos példányban tibeti írással szerepel. Az imamalom forgatásával a mantra áldása minden irányban szétterjed.” (Oláh – Végh, é.n.) Indulás előtt beigazítja a fülhallgatóját, amit gondosan le is ragaszt, csak hogy kevesebb eséllyel szűnjön meg a saját lelki békéjéért felelős zene, majd útra kel. A buszmegállóban három hip-hop szubkultúra alapján öltözködő férfivel találkozik, szintén fülhallgatóval a fülükben, akiket Závada, Süveg és Havas játszik el, majd egy nonverbális jellel üdvözlik egymást. Szereplésük kapcsolódik a szöveghez a *Zenebuddhizmus* címre és íróira való utalással, azonban a „zene” részből kihagyták az „e” fonémát, megőrizve a ritmust, rímet és a szótagszámot:

*már nem valljuk a Bibliát... rím kell ide, zene, ritmus,
 de van most ez a zenebuddhizmus, nem vágod, hogy kik írták?*

A refrén ismételtetésénél („A lelked a dallam, a tested a ritmus, az elme az rím, ez zenebuddhizmus”) a főszereplő mögött lévő cimkére helyeződik a kameraállás a buszmegálló oldalán, ami egyben intertextus az Akkezdet (2003) lemezükről a *Mivel Játsszol* című szám refrénjére („A valósággal az a gáz, hogy nincsen hozzá háttérzene... Ja, kérdés, hogy átérezed-e”), továbbá kapcsolatban áll a *Zenebuddhizmus* refrénjével is, illetve az egész videó tematikájával, vagyis a háttérzene általi lelki békével. Munkahelyére beérve megfigyeli a többi élettelen dolgozót, ő pedig az irodai asztalánál gémkapcsokból mandalát készít. „A mandala sajátos, kör alakú szimbólum, egy középpont köré szerkesztett, geometriai ábrákból és képekből felépített rendszer, melyet egész Ázsiában ismernek és használnak, elsősorban Tibetben. [...] A mandalát a tantrikus hinduizmusban és buddhizmusban a különböző vizualizációs, koncentrációs és meditációs gyakorlatok, a szemlélődés és elmélyülés segédeszközeként használják.” (Doba, é.n.) A szöveggel egyidőben lerombolja a felépített mandalát:

*a 45 előtt megemelem a kalapom, folyton építünk és rombolunk,
8 a sok(k)ba végtelen,
mert minden hajnal egyben alkony, izzik a galagony',
magában 9 hónap a megszülető kényelem*

Az irodában a főszereplő az egyedüli, aki képes cselekedni, ez a „Mérsékletesség matematikája”. Később egy irodai hölgy munkatárs asztaláról elvett egy szél-forgót, amit a kollégánő irányába megpörgett, meglegyezve a hölgy haját, azonban semmi reakció nem történt a nő részéről, így továbbra is maradt az egyedüli mozgásban lévő személy saját magával:

*nem egy MC nem szív, l'évés M&Ms-i bája: hogy minden minden
- a Mérsékletesség Matematikája,
maradok mozgásban, magammal alliter' állva*

Egy dokumentum kézbesítése után a főszereplő egy ruhafogással kezd Wing Tsun harcművészetet gyakorolni. „A Wing Tsun gyakorlása különösen a gyermekek személyiségfejlődésére van jó hatással, határozottabbak, mégis fegyelmezettebbek lesznek, koncentrációjuk és teljesítőképességük otthon és az iskolában is javul.” (Kerekes 2015) A fogas pedig hasonlít egy gyakorlóbábuhoz, miközben a kollégája némán figyel a képernyőt. Más rezgésen születtek, de mégis egy világban élnek, egy munkahelyen dolgoznak, majd a férfi a gyakorlás után meditációba kezd, előtte egy Buddha-szoborral, és behunyja a szemét:

*Hova, más Hova, mindig más rezgésen születünk,
egy kezdet phia mindenki, „egy cipőben evezünk”,
egy zene létezik, de vannak külön stílusok, 1 én is ég,
bocs, de nem érdekel ki mocsok...
együtt vilángolunk és a rímekkel kimosod
a lelked, tested, elméd, dallamod és ritmusod.*

Meditáció után felébred az asztalon, rápillant az órára, amely 5 óra 55 percet mutatna, de a számok nincsenek kijelölve, ami utalhatna az idő hiábavalóságára, de az összes dolgozó elkezd elhagyni az épületet. Az utcán történő másik férfival való ütközés során a kiszakadt fülhallgató kapcsolatban áll a *Zenebuddhizmus* és a *Mivel Játsszol* refrénjével is, a háttérzene, rim, dallam és ritmus nélkül üressé válunk. A videó végén a refrénnél hallható a Zöld Pardon szórakozóhelyen 2009-ben a közönség által énekelt refrén, amit az együttes tagjai felvettek és alkalmaztak a videóban, hogy a közönség is a részese legyen az első videoklipjüknek.

2.15. Intermediális és makronarratív szint

A videoklip abból a célból készült, hogy a szám vitatott legyen más médiumokon keresztül, TV-ben, újságokban stb., továbbá integrálták a közönség hangját is, hisz nemcsak a zenekarról szól minden, hanem a rajongókról is. Az Akkezdet Phiai pályafutása során az első szám, amelyből videoklip is készült a *Zenebuddhizmus*, mely a Youtube zene- és videómegosztó oldalon 2009. április 8-án lett közzétéve a hivatalos csatornán (AkkezdetPhiai). 2018. február 12-én 22:00 órakor összesen 2 242 367 megtekintéssel és 1031 hozzászólással rendelkezik, ami a csatorna általi legnépszerűbb videóklipp, és egyben a legrégebben feltöltött is. Ami érdekességnek tekinthető, hogy az első három, legtöbb megtekintéssel büszkélkedhető videó vizuális, mozgóképes kiegészítést is alkalmaz, míg a negyedik csupán a lemez borítóját, ami arra enged következtetni, hogy a videoklip segítségével nagyobb tömegeket tudnak elérni, és egyben több megtekintést szerezni. A *Zenebuddhizmus* videóját Lengyel Andor rendezte az MTV és a Redbull kezdeményezéséből a Made in Garage keretében. A hozzászólások rendkívül megosztóak, gyakran említik a zenészek vallását, a tényleges videoklipről, a szimbólumokról és a jelentésekről azonban rendkívül kevés hozzászólásban lehet olvasni. A legnagyobb vitát a „goj” szó váltotta ki („Lehetsz zsidó, goj, arab, együtt folyik el vizünk: / szárazföldön gályarab, egy cipőben evezünk”), mely sokak szerint „lelketlen állatot” jelent, mai értelmezése azonban a nem zsidó emberekre utal. „Nekem semmi bajom a Zsidókkal. De azért sértés hogy a Zsidót meg az ARABOT kimondja a keresztényeket (ami a világ legnagyobb vallása) GŐJ(lelketlenállat)-nak nevez meg... Egyébként nem erről szól ez a szám... Jó lett!” (Gabor Lakos, hozzászólás).

A gyógyító hangtál csupán egy hozzászólásban szerepelt, ahogy a lemez és a mandala is. „Aztaqrva... Mennyi részlet figyel a Klippben... Vynil- mint imamalom Cetlikből mandala Wingtsun a fogason Meg a mindzombi akinek nincs madzag a fülében Kész extátis ez, szétszed, rímekkel vallást fest szét. Nem vetités ez tisztán Kezdet, a 4:20 egészestés!” (László Bartha, hozzászólás).

Az első videoklipnek egyébként jó fogadtatása volt: „nemcsak hogy a zene jó, hanem a klipp is remekül bemutatja amiről a zene szól. Nemsok klippről mondható el ez, hogy ilyen jól bemutatja képekben is a szöveget. Remekül sikerült a klipp jó hogy végre a fiúknak van egy ilyen klippje, GRAT srácok még ilyet!!! RESPEKT” (Péter Tóth, hozzászólás). A videoklipnek az együttest határon túl is sikerült ismertté tenni, még akkor is, ha az adott országokban a szöveget nem értik, tehát itt főként a ritmuson, a rímeken és a vizuális kiegészítésen van a hangsúly: „I have no idea what they are rapping about. But this track is banging! I like it very much. Big up from the Netherlands” („Fogalmam sincs, hogy miről is rappelnek, de ez a szám út! Nagyon tetszik. Üdvözet Hollandiából”) (nbatweek, hozzászólás).

Dramaturgiaiilag a *Zenebuddhizmus* videoklipje mise-en-scène, ahol a szám történetét zene nélkül vizuálisan is átélhetjük, melyben a nonverbális jelek, a szimbólumok és a beállítások segítenek, mint a fekete-fehér látványvilág is.

A *Zenebuddhizmus* egy nagyszerű példát rejt, ami szintén az intermedialitással kapcsolatos:

*Gyere velem, elkísérlek egy darabon,
 hogy miért van? mert ez vértan', mint a 13 Aradon.*

Az idézet második sora ugyanis egy apokopét alkalmaz, amely a szöveg tudatos elhagyásáért felelős. Gyakran szövegekkel, ragokkal, esetleg egy magán- vagy mássalhangzóval rövidülnek az adott szavak. Az apokopé feladata a fonetikában a kiejtésben szereplő egy, esetleg több hang elhagyása, mely leggyakrabban hangsúlytalan mássalhangzónál tapasztalható. A rapszövegeknél bizonyos esetekben az apokopé biztosítja a verslábak, a ritmus, és a hangsúly tökéletes működését, ezáltal retorikai jelenségnek is nevezhető. A példában Süveg Márk az Aradra utaló „vértanú” szónál alkalmazta az apokopé által nyújtott lehetőséget, a szó „vértan”-ra rövidült, mivel a „mért van”-nal szebb rímpárt alkot a „vértan” kifejezés, továbbá a szerző többletjelentést hozott létre. Egy új aspektus merül fel a „vértan” szó létrehozásával kapcsolatban, miszerint egy nagy nyomtatott „V” betű egy emblematikus, képszerű megoldásként is szolgálhat. Pont úgy tűnhet, hogy a „V” nem más, mint az „M” megcsonkított, kéz nélküli, tehetetlen változata, ami utalhat arra, hogy a csonkítás ellenére megmaradt valami a 13 személy elvesztése után is a magyar nemzetből. Süveg Márk szavaival élve: „Ez alapján lett Vértan a Mértanból, lecsapták a kezét szegénynek” (Kemény 2013, 21–22).² Megyaszi szerint: „A néző a kép esetében az olvasóhoz hasonlóan jár el, ugyanis narratívákat alkot, melyek a szöveg, illetve a kép terében a behatóbb szemlélet vagy az elmélyült tájékozódás hatására felszámolódnak, újrendeződnek. Az elemzés a vizuális alkotást úgy fogja fel, mintha szöveg lenne, és ehhez analóg módon kezeli, így az olvasói látásmód ugyanazokkal a szempontokkal él, mint egy szöveg esetében.” (Megyaszi 2002, 145–146) „Mivel a vizuális elemek bevonásával a verbális szöveg megtörik és eltolódik, itt tényleg nyílnak számunkra új dimenziók.” (Rübberdt 2000)

2.1.6. Konklúzió

A komplex elemzés során kiderült, hogy mennyi elemet figyelmen kívül hagynánk a vizuális kiegészítés taglalása nélkül, tehát egyik médiumot se helyezhetjük a másik fölé. A példában rendkívül jól idomul egymáshoz paratextuális szinten a kép és a szöveg, ami természetesen egy kiváló rendező nélkül nem sikerülhetett volna, ezáltal egy olyan produktumot sikerült létrehozniuk, amely megállja a helyét a nemzetközi videoklipek világában is, mint ahogy a külföldi hozzászólásokból is mutatkozik. A hozzászólásokból megtudhatjuk, hogy a befogadók a zene melyik részére fektetik, illetve nem fektetik a hangsúlyt, mennyire értik meg az adott szöveget, figyelik meg a vizuális elemeket, foglalkoznak az általam vizsgált hat narrációs szinttel. A hozzászólásokból továbbá az is kiderült, hogy a potenciális hallgatók a lényesebb utalásokat és szimbólumokat figyelmen kívül hagyják, itt gondolok az imamalomra, a Wing-Tsun gyakorló bábura, vagy esetleg a mandalára, amit egy ember említett az 1031 hozzászólás között. Végezetül képi szimbólumok is fellelhetőek a szövegekben, erre a *Zenebuddhizmus* egy jó példa volt, az ilyen emblematikus

² Kemény (2013) által forrásként felhasznált Rapnyelv 2008: Apokope = Rapnyelv.hu (2008): Apokope. URL: http://rapnyelv.freeblog.hu/archives/2009/04/23/apokope_apocope/ weboldal már nem elérhető, ezért hivatkoztam a másodlagos forrásra.

megoldáshoz azonban egy kreatív szövegíróra van szükség.

A képek különböző funkcióinak hatalmas szerepük van a személyiségfejlődésben. A középiskolás diákok pont abban a korban vannak, amikor azt igénylik, hogy a tanár(nő) kihasználja az eszközök által nyújtott lehetőségeket, és hozzájáruljon a diákok személyiségének a kibontakozásához. A képek segíthetik a személyiségük kibontakozását, mert a diákok életének szerves részét a képek alkotják. A képeket új megközelítésbe kell helyezni, hogy ne csak illusztratív céljuk legyen, hanem a tanulók értelmi és érzelmi fejlődéséhez is hozzájáruljanak (Taczman 2015, 285).

Taczman tanulmányában hat funkció szerint csoportosítja a képeket: illusztratív, szemantikai, reprezentatív, kognitív, instrukatív és esztétikai funkció szerint. A képek csak akkor tudnak segíteni a diákok személyiségfejlődésében, ha azokat nem csak a leírás szintjén kezelik. A tanárnak fontos figyelembe vennie, hogy a diákok különböző módon, a saját ismereteiknek, tapasztalataiknak megfelelően fogják értelmezni a képeket, ami annyit jelent, hogy végezetül különböző, saját értelmezések születnek majd. A tanulók a képet nemcsak szemlélik, hanem a kép elemzésén van a hangsúly, és azon, hogy a diákok a saját értelmezésüket hozzák létre (Taczman 2015, 286).

Taczman megkülönbözteti a személyiségfejlődés két dimenzióját. Szorosan összefüggenek az énnel, de kapcsolódnak a társas környezethez is, ezért megkülönbözteti az én- és mi-dimenziót. Amikor a diák először találkozik a képpel, az az én-dimenzióban történik, ennek következtében létrejön a tanuló és a kép közti kapcsolat. A tanulási folyamat abban nyilvánul meg, hogy amikor a diákok közös kapcsolódási pontokat keresnek a képekkel, akkor saját magukkal kapcsolatban is felfedeznek valami újat. A személyiségfejlődés azonban nem izoláltan megy végbe. A képekkel kapcsolatos foglalkozás nemcsak abból áll, hogy a benyomásokat és a reakciókat a diákok megtartják maguknak, hanem abból is, hogy a véleményüket megosztják párbeszéd formájában. A képek gyakran többértelműek, ezért különböző értelmezések is szülehetnek, ilyenkor érdekes beszélgetések jönnek létre, melyek hatására a tanulók új perspektívákkal találkoznak (Taczman 2015, 286–287).

2.2. Egy Ház

A Zenebuddhizmus című számot követően maradtam az Akkezdet Phiai zenekar Kottazúr című lemezénél, ahol a következő választásom az Egy Ház című számra esett. A Zenebuddhizmussal ellentétben nem tartalmaz mozgóképi kiegészítést, azonban az elemzésemben nagyobb hangsúlyt fektettem a hallgatók általi hozzájárásokra, melyeket egy kiértékelésen belül be is mutattam.

2.2.1. Vizsgálati módszer

Mára már a média rendkívül nagy szerepet foglal el a fiatalok kultúrájában³, és a tömegmédiát az a szállítóeszköz, amely képes a lehető leggyorsabban és legol-

³ Az egyik tünete a média hatásának, hogy a generációkat technikai/mediális eszközökről nevezünk el, mint például a Nintendo-, TV-nemzedék (Havasréti 2013, 9).

csőbben eljuttatni a médiatermékeket, mint például a zenét és a TV-műsorokat a közönséghez. Havasréti tanulmányában kifejti egy kutatás eredményeként, hogy magyar viszonylatban a zenefogyasztás csupán a 4. helyen található a fiatalok szabadidő-eltöltésével kapcsolatos tevékenységek között, melyet a barátokkal való időtöltés, TV-nézés és első helyen az internet előz meg (Havasréti 2013, 9–10). Az eredmények azonban félrevehetőek, mivel a zene csupán azért található a 4. helyen, mert az internet világában kimondottan a zenehallgatás nem tartozik a legizgalmasabb időtöltések közé, mikor a fiatalok képesek multitaskingolni⁴ is, tehát a zenehallgatás kapcsolatban áll az internettel, TV-nézéssel és a barátokkal való időtöltéssel is összemesható. Ennek következtében a dalszövegekre kevesebb hangsúlyt fektetnek a fiatalok, mivel a zenét csak háttérzajként alkalmazzák.

Hogy megítéljük egy zenét, ahhoz Dahlhaus – Eggebrecht szerint két instancia szükséges: az érzéki ítélet és a felismerhető ítélet. Az előbbi a fogalmi nyelven túl húzódik, az érzéki benyomáson és az érzésen alapszik, ami ítélethozással reagál a zenére. Az ítélet lehet jó vagy rossz. Az érzéki és felismerhető ítélet aránya zenehallgatás közben különbözik, azonban egy zeneértő esetében a két ítélet kölcsönhatásban áll. Az ízlés szubjektív, és ennek objektív okai vannak: hajlam, tapasztalat, képzettség, életkor, szokások stb. „Régi és még régiebb zenék megítélésekor hiányzik a »kortárs fül« (és maguk a kortársak); új és legújabb zenék esetében pedig a biztonság hiányzik az ítélet normáinak és kritériumainak helyén. [...] Másként áll a dolog a funkcionális zenékkal, a zene azon típusaival, amelyek nem a művészet szabad terében jönnek létre, hanem faktúrájuk tudatosan valamely célnak rendeltetik alá. Ez esetében nem azt kell megítélni, jó-e a zene. Vita tárgya ilyenkor a zene és az általa szolgálta cél viszonya lehet.” (Dahlhaus – Eggebrecht 2004, 57–59)

A *Kottazűr* (2010) című lemez egy másik számát, az *Egy Házat* vizsgálom a figyelem és dalszöveg olvasásának irányából. Az adatgyűjtés forrásának a Youtube csatornán a szám alatt található hozzászólásokat használtam fel, mivel a célirányzott kérdések nem pontosak a figyelem vizsgálata során, hiszen a válaszadók alaptól fel vannak készítve arra, hogy valamit észre kell venniük, ezáltal fokozottabb figyelmet szentelnek a feladatnak. A hipotézise az elemzésemnek, hogy a legtöbben nem olvassák el a dalszöveget, hiába van leírva a videó alatt, az emberek csupán háttérzajként alkalmazzák a számokat, és ha el is olvassák a szöveget, kevesen vesznek észre összefüggéseket benne.

A vizsgált dalszöveg egyik részletére voltam kíváncsi, amely a következő sorokból áll:

*három olvasmányom az évezredek éltek át,
ezek büntető törvény-könyvek, az igazi BTK*

⁴ Jelentése halmozott médiafogyasztás, ami két vagy több tevékenység egy idő alatt történő párhuzamos végzésére utal. A több tevékenység párhuzamos végzése egy kísérlet a hosszabb időintervallumú feladatok gyorsabb befejezésére, ami eredményezheti a tevékenységek összemosódását és a figyelem megosztását. A média szempontjából megkülönböztetünk hagyományos (hagyományos eszközökön keresztül történő párhuzamos tevékenység, mint a televízió nézése és az újság olvasása egyidőben), online (digitális térben, számítógépen, interneten történő párhuzamosan futtatott alkalmazások használata) és az online-hagyományos (az online használat ötvözése a hagyományos használattal, mint az online használat közben a háttérben működő televízió) multitaskingot.

*Anagram-mozaik-kódban lapozom a Bibliát
Betűit Ismerve Belülről Láthatod Isten Arcát
Kinyitva Olvashatod Rögtön Allah Nevét,
Tézisek, Ódák, Regék Alkotják a Tórát
(de) cenzorok átfordítók, nem maradt semmi más
mára már, ez csak olyan 50-50 Szentírás*

A szövegrészletben fellelhető a BTK hármasa, vagyis a három igaz olvasmány az évezredek alatt, a büntető törvénykönyvek, a Biblia, Korán és a Tóra. A 3. sorban Süveg Márk kifejti, hogy anagram-mozaik-kódban lapoz, tehát már most az olvasás során megtudtatjuk, hogy mit is kell keresnünk: mozaikszavakat. Az első BTK utalás megkönnyítheti az észrevételt, a harmadik sorban a Biblia szó nyíltan le van írva, a negyedik, ötödik és hatodik sorban a szavak kezdőbetűiből mozaik-kódban kiolvasható a Biblia, Korán és a Tóra szó. A hozzászólásokban nem csupán a BTK kifejezésekkel kapcsolatos összefüggéseket kerestem, hanem azt is, hogy az emberek miként élik meg az általam vizsgált számot, és hogy milyen benyomásaik vannak a *Kottazúr* című lemezről és az Akkezdet Phiai együttesről.

2.2.2. Hozzászólások

Az *Egy Ház* című számot 2011. december 12-én töltötték fel a hivatalos csatornára, a hozzászólások elemzését pedig 2018. március 1-jén 19:48-kor végeztem, amikor a Youtube-on lévő hanganyag 485 771 megtekintéssel és 137 hozzászólással rendelkezett. A következő hozzászólásokat emelném ki, néhányat közülük megszámoztam, és egy-két lényeges esetről a kedvelések számát is feltüntettem. A hozzászólásokat egy kiegészítő elemzés követi a végén.

Dogiii: „Amikor ezt először hallgattam 4 percig megállt körülöttem a világ. Hatalmas Respect nektek!”

ng9a7x: „[B]etűit [I]smerve [B]elülről [L]áthatod [I]sten [A]rcát” (7. hozzászólás)

Gergo Kruppa: „a kolteszet ujra szuletett”

xally001: „(B)etűit (I)amerve (B)elülről (L)áthatod (I)sten (A)rcát” (22. hozzászólás)

xally001: „te kajak buta vagy... értelmezd a szöveget....”

Ádám Csete: „(K)inyitva (O)lvashatod (R)ögtön (A)llah (N)evét sőt... (T)ézisek (Ó)dák, (R)egék (A)lkojtják a tórát :)” (26. hozzászólás)

R Dave: „Nagyon megfogott a szöveg! Ászok vagytok!”

dani dombi: „Betűit Ismerve Belülről Láthatod Isten Arcát Kinyitva Olvashatod Rögtön Allah Nevét, Tézigek, Ódák, Regék Alkojtják a Tórát mekkora:DDDD” (36. hozzászólás)

Orti Fay: „Ki kell, hogy javítsalak, ahogy kérted is :D A Korán az az iszlám Biblia, nem korábbant akar jelenteni :D”

Csaba Miskó: „Korán az arabok szentírása”

Peter Dudas: „három olvasmányom az évezredek élték át, ezek büntető törvény-könyvek, az igazi BTK→ (B)iblia(T)óra(K)orán”

Ádám Krenn: „Kinyitva Olvashatod Rögtön Allah Nevét, = Korán Tézigek, Ódák, Regék Alkojtják a Tórát= Tóra :)”

Zsombor Tóth: „2 éve hallgattam utoljára ezt a számot és tetszett csak a ritmus miatt mert a szöveget nem igazán figyeltem! Most már átjött a szöveg is és ledöbbsentem mekkora az igazság tartalma a szövegnek! Hatalmas Respect!!! EGY HÁZ!”

István Nagy: „Ha te tényleg az Orbán vagy akkor bújj el.. -.- Soha nem fogod megérteni az AKPH szövegét. Ezt csak az okos emberek érthetik.. Peace.”

Snakel_ : „(K)inyitva (O)lvashatod (R)ögtön (A)llah (N)evét,”

MrSzecsilev: „(T)ézisek (Ó)dák (R)egék (A)lkojtják a Tórárt”

D.O.N: „Betűit Ismerve Belülről Láthatod Isten Arcát - Biblia. Kinyitva Olvashatod Rögtön Allah Nevét, - Koran. Tézisek, Ódák, Regék Alkojtják(a Tórárt) - Tóra.”

DsN Disnamer: „Az egész akph egy kibaszott költészet.ezt kellene tanítani irodalom órákon.biztosan jobban megfogná a fiatalokat (engem is).” (52 kedvelés)

Balázs: „Akp=modern költészet.” (67 kedvelés)

Benjámin Véninger: „zsidók— de zsír!”

Róbert Fekete: „Eddig meg nem hallottam.....gyerekek...ez kolteszet..nem pénzköltő!!!!”

Robin King: „Ez a muveszet nem a Petofi”

L Norbi: „De jó érzés hallgatni ezt a zenét.”

Merlin: „Lehet hogy Petőfi is művészet,viszont közülünk lassan már senki nem kíváncsi rájuk.... ezáltal megtanulni a verseiket se tudjuk nagyon,ez viszont rengeteg ismerősömnek/barátomnak tetszik,és kívülről fűjják pedig nem is tanulták.Petőfit meg mivel kényszerből tanítatják/tanuljuk ezért ha tudjuk is, 1 hónap után elfelejti a diákok nagyrésze.”

Zsolt Steiner: „Betűit Ismerve Belülről Láthatod Isten Arcát=BIBLIA” (75 kedvelés)

Doloresz: „Tézisek ,Ódák ,Regék Alkojtják a Tórárt” (előzőre válasz)

Ádám Szalóczi: „Zsolt Steiner ezt észre sem vettem, mekkora mestermű” (előzetre válasz)

2.2.3. A hozzászólások kiértékelése és konklúzió

A 137 hozzászólásból 27 darabot emeltem ki, melyeket relevánsnak éreztem, illetve hozzá tudtam csatolni a hipotéziseimhez. A végeredmény azt mutatja, hogy a BTK szavak közül legelsőként a Biblia merült fel a 7. hozzászólásban, a 22. hozzászólásban szintén a Biblia lett megemlítve, a 26.-nál a Korán és a Tóra. A BTK három szava egy hozzászólásban csupán a 36. helyen található. Egy ember volt, aki a hozzászólásra adott válaszában meglepően kijelentette, hogy ezt az utalást nem vette észre. Végezetül a Bibliát és a Tórárt hétszer, a Koránt pedig nyolcszor említették. Továbbá figyelembe vettem a hipotézisekkel kapcsolatos hozzászólásokat is, ami azt mutatja, hogy a szöveget négy ember költészetnek tekinti, egy művészetnek, egy személy szerint az ilyesfajta produkciókat tanítani kéne, továbbá egy ember szerint Petőfi Sándor helyett inkább hasonló jellegű szövegeket szeretnének tanulni, a kortársai sokkal befogadóbbak a modernkori, zenei aláfestéssel rendelkező „költészettel” kapcsolatban. Két ember értelmezésre buzdítja a többieket, tehát a szöveget nem elég csupán hallani és olvasni, értelmezni is szükséges, ami kapcsolódik ahhoz a négy hozzászólóhoz is, akik közül az egyiket a szöveg, másikat a ritmus ragadott magával, a harmadik esetben „4 percig megállt körülötte

a világ”, a negyedik szerint pedig „jó érzés hallgatni ezt a zenét”. A zenekar tagjainak vallási hovatartozását a Zenebuddhizmus című számuk hozzászólásaiban gyakrabban megemlítik, a jelenleg vizsgált hozzászólásokban csupán egy utalt a zsidó vallásukra. A hipotézisekkel kapcsolatban a 485 771 megtekintésből, 137 hozzászólásból csupán 13 hozzászólás volt a BTK-val kapcsolatos, egy személy nyíltan be is vallotta, hogy nem vette észre az utalást, és többen pedig nem is igazán foglalkoznak a szövegvilággal és az értelmezéssel, elég a ritmus és a zene hallgatása. Az érdekesség a Petőfi-esettel kapcsolatban, hogy a fiatalabb generáció ezek szerint fogékonyabb az ütemre elmondott (rappelt) szövegekre, mint a papírra vetett több évtizedes/százados múlttal rendelkező lírára, amivel kapcsolatban egy sokkal komplexebb kutatást is lehetne végezni, hogy mennyivel segítik a megzenésített versek a tanulók líra iránti befogadókészségét. A legtöbb kedveléssel az egyik Bibliával kapcsolatos hozzászólás bír (75 kedvelés), második helyen azonban az „Akp-h=modern költészet” (67 kedvelés), harmadik pedig az, hogy: „ezt kellene tanítani irodalom órákon.biztosan jobban megfogná a fiatalokat (engem is)” (52 kedvelés).

Ludwig Wittgensteint és Karl Bühlert is az emlékképek foglalkoztatták, illetve az emlékképeknek a szerepe a szó- és fogalomalkotásban. Wittgenstein és Bühler is úgy gondolta, hogy a szövegek olvasásakor, hallgatásakor és alkotásakor az olvasó a korábban szerzett, memóriájában elmentett emlékképeket hívja segítségül. A világ megismerésében elsősorban a vizuális emlékképek, vizuális tapasztalatok segítenek. Ebből adódik, hogy a vizualitás szerepe nem korlátozódik a materiális világ megismerésére, mert ugyanúgy eszköze a képzeletünknek és a hitvilágunknak is egyaránt. Nem tudunk olyat dolgot elképzelni, megalkotni, amit korában ne láttunk volna, de a képzelet segít a materiális világ tárgyainak a felismerésében (Szalkay 2015, 259).

A kép, képzelet, alkotás és a modellezés szorosan összefüggenek egymással. Az emlékünkből található tárgy rögzült képe segít ugyanannak a tárgynak a felismerésében akkor, ha az adott tárgyat nem látjuk tisztán. Ebből adódik, hogy a képzelet nem feltétlenül távolít el minket a valós világtól, hanem bizonyos esetekben fordítva is igaz: a képzelet pótolja a hiányzó, kérdéses részleteket, és így a valóságot is jobban megismerhetjük. Ez a jelenség az olvasásnál is megjelenik, ezért tudjuk a rövid szöveget egy pillantással elolvasni, még akkor is, ha takarásban van. Vizuálisan nem érzékeljük egyformán a környezetünket. A látott dolgokról alkotott kép az emlékünkből nem megegyező, illetve a szavakhoz sem ugyanazt a képet társítjuk. Ha a beszélő említ egy bizonyos szót, ami egy belső kép társításából származik, nem lehet benne biztos, hogy a másik fél is arra gondol, mivel a másik félnek különbözőhetnek a saját belső képei. Az írott szövegnek önmagában nincs értelme, ezért szükséges az olvasó saját képzelőerejét, illetve előzetes tudását hozzáadnia az adott szöveghez, hogy értelmet nyerjen. Az írott szöveg minden részét az olvasó a saját vizuális élményeinek és képzelőerejének segítségével értelmezi (Szalkay 2015, 261–263).

Irodalom

- Babos O. (2016): *Intermedialitás és digitális eszközhasználat a magyar irodalomtanításban*. Miskolc: Pedagógiai Tanszék.
- Barna E. (2017): *Változás és kontinuitás egy budapesti underground zenei világban a műfaj-esztétika, ízlés, technológia és alkotómunka viszonyrendszerén keresztül*. TN-TeF, 7. évf. 1. sz. 1–20.
- Becze Sz. (2003): Az underground alkotás elmélete. In: Havasréti J. – Horváth K. Zs. (szerk.): *Avantgárd: Underground: Alternatív*. Budapest–Pécs: PTE BTK Kommunikációs Tanszék–Kijárat Kiadó, 23–38.
- Beke L. (1994): Újabb avantgarde irányzatok. In: Beke L. (szerk.): *Művészet/Elmélet*. Budapest: Balassi–BAE Tartóshullám–Intermedia, 119–126.
- Beke L. (1997): Műfajok és médiumok. In: Beke L. (szerk.): *Művészet/Elmélet: Tanulmányok*. Budapest: Balassi–BAE Tartóshullám–Intermedia, 102–119.
- Dahlhaus, C. – Eggebrecht, H. H. (2004): *Mi a zene?* Budapest: Osiris Kiadó.
- Dánél M. (2002): Szöveg és kép viszonyában. In: Pethő Á. (szerk.): *Képtávtételek*. Kolozsvár: Scientia Kiadó, 7–13.
- Deisler Sz. (2014): Meteorológia az irodalomórán, avagy a Felhőatlasz mint segédanyag. In: Erdélyi M. (szerk.): *Az irodalomkutatás új kihívásai*. Budapest: Gondolat Kiadó, 78–101.
- Deres K. (2016): *Képkalapács*. Budapest: JAK+PRAE.HU.
- Füzi I. (2007): Narratív kódoltság és a film mediális sajátosságai. In: Hajdu P. – Ritoók Zs. (szerk.): *Retorika és narráció*. Budapest–Szeged: Gondolat Kiadó–Pompeji, 76–86.
- Goßmann, R. (2009): Monitor – Intermédium hang, kép és program között. In: Batta B. (szerk.): *Médium, Hang, Esztétika*. Szeged: Univ Kiadó, 102–116.
- Hajdú A. (1964): *Mégegyszer a „Bóbita” ritmikájáról*. Magyar Műhely, 18. évf. 7–8. sz. 55.
- Havasréti J. (2013): *Ifjúságkutatás Magyarországon különös tekintettel az ifjúsági kultúrák, a kulturális fogyasztás és a média jelentőségére*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Kovács B. (2003): Az underground alternatívája. In: Havasréti J. – Horváth K. Zs. (szerk.): *Avantgárd: Underground: Alternatív*. Budapest–Pécs: PTE BTK Kommunikációs Tanszék–Kijárat Kiadó, 205–214.
- Megyaszi K. (2002): Hipotézis és képleírás Heinrich von Kleist Friedrich von Homburg herceg című drámájában. In: Pethő Á. (szerk.): *Képtávtételek*. Kolozsvár: Scientia Kiadó, 145–164.
- Sibilla, G. (2004): *“So empty without me”. Intermediality, intertextuality and non-musical factors in the evaluation of pop music. Volume!*, 3. évf. 2. sz. 123–141.
- Szalkay A. (2015): A vizuális érzékelés útján szerzett emlékek felhasználása a szövegértelmezéshez. In: Gecsó T. – Sárdi Cs. (szerk.): *Nyelv és kép*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 259–265.
- Taczman A. (2015): Képek nevelési célok szolgálatában. In: Gecsó T. – Sárdi Cs. (szerk.): *Nyelv és kép*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 285–291.

Internetes források

- Doba É. (é.n.): A tibeti mandala. [Hozzáférés: 2018.01.11.]
<https://www.ujakropolisz.hu/cikk/a-tibeti-mandala>
- Ganésa – elefántormányi szerencsehozó (2014). [Hozzáférés: 2018.02.01.]
[http://lotusz.cafeblog.hu/2014/04/03/ganesa-elefantormanyu-szerencsehozo/](http://lotusz.cafeblog.hu/2014/04/03/ganesa-elefantormanyu-szerencsehoz/)
- Gyarmathy É. (2012): Ki van kulturális lemaradásban [Hozzáférés: 2019. 01. 25.]
<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1018>
- Kemény V. (2013): A hip-hop szubkultúra nyelve. Debrecen: Debreceni Egyetem Bölcsész-tudományi Kar. [Hozzáférés: 2018. 02. 04.]
http://mnytud.arts.klte.hu/szakdolgozat/kemeny_v.pdf
- Kerekes Cs. (2015): A Wing Tsun kung-fu eredete. [Hozzáférés: 2018. 02. 05.]
<http://wingtsunkungfu.hu/a-wing-tsun-kung-fu-eredete/>
- Oláh Z. – Végh J. (é.n.): Mi az az imamalom? [Hozzáférés: 2018. 02. 05.]
<http://www.imamalom.hu/index.php?fm=1>
- Pethő I. (2006): A zenei elv, zenei műfajok és kompozíciós technikák Weöres Sándor költészetében. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. [Hozzáférés: 2018. 02. 10.]
http://doktori.bibl.u-szeged.hu/270/1/de_2852.pdf
- Rübbert, I. (2000): A szöveg „félrelépései”. Prae, 2. évf. 3–4. sz. [Hozzáférés: 2018.01.19.]
<https://www.prae.hu/index.php?route=journal/journal/view&jaid=135>
- Székely G. (2012): Akkezdet Phiai. [Hozzáférés: 2018. 02. 22.]
<http://www.szombat.org/kultura-muveszetek/4663-akkezdet-phiai>
- Vida G. (2010): Korongoló – Zenebuddhizmus, az Akkezdet Phiai Kottazúr bibliája – vol. 2. [Hozzáférés: 2018. 02. 25.]
http://vaskarika.hu/hirek/reszletek/2528/korongolo_zenebuddhizmus_az_akkezdet_phi-ai_kottazur_bibliaja_vol/
- Weiner S. T. (2010): Magyar nyelv, magyar szó [Hozzáférés: 2018. 02. 25.]
<https://www.irodalmijelen.hu/05242013-1341/magyar-nyelv-magyar-szo-beszelgetes-az-akkezdet-phiai-tagjaival-ujonccal-zavada>
- <http://mediapedia.hu/multitasking> [Hozzáférés: 2018.01.14.]

Diszkográfia

- Akkezdet Phiai. „Egy Ház.” Kottazúr. DDK Group, 2010.
<https://www.youtube.com/watch?v=AoyJ2s4Xlv8>
- Akkezdet Phiai. „Mivel Játsszol.” Akkezdet. Wacuum Airs, 2003.
<https://www.youtube.com/watch?v=Opet6Hm1wzE>
- Akkezdet Phiai. „Zenebuddhizmus.” Kottazúr. DDK Group, 2010.
<https://www.youtube.com/watch?v=7CrinUeettw>

Magyar tannyelvű kisiskolák Dél-Szlovákiában¹

Statisztikai és módszertani megközelítések

Rehák Tünde

Hungarian small schools in southern Slovakia

Statistical and methodological approaches

Abstract

All Hungarian educational establishments in Southern Slovakia are struggling with competition, which is primarily the exhausting effect of the Slovak institutional system. While looking for a solution to competition, it is now clear that the strengthening of Hungarian schools can only be promoted by improving the quality of their education. Due to the new educational methods, the improvement of teaching and learning conditions and the technological equipment of schools, Hungarian institutions can now better compete with Slovak schools. The objective of this study is to examine the situation of the Hungarian small primary schools. The first part of the study characterizes the types of small schools and the trends in small schools in Southern Slovakia with charts. The last part introduces a good example for a small school in Karva (Kravany nad Dunajom), a village on the bank of the Danube. In Slovakian villages with Hungarian population small schools are the "last bastions" of local Hungarian cultural life. It seems important to expand the cooperation of small schools with the central school of this Southern Slovakian rural region and to deepen the quality indicators of personalized education in them.

Keywords: primary school; assimilation; small school

Kulcsszavak: alapiskola; asszimiláció; kisiskola

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

Bevezető

Témaválasztásomat elsősorban a dél-szlovákiai magyar közösséget súlyosan érintő negatív demográfiai tendenciák és azoknak a magyar tannyelvű iskolaügyre, különösen a falusi kisiskolákra gyakorolt negatív hatásai indokolták. A kisebbségi magyarság asszimilálódásának és fogyásának számos történeti, demográfiai, közgazdasági, kulturális, nyelvi, gazdasági stb. oka mellett a kisebbségi népcsoportok fennmaradásának mindig is fontos kulcskérdése, mennyire áll módjukban anya-

¹ A tanulmány az SHA Collegium Talentum programjának a támogatásával készült.

nyelvükön tanulni, művelődni. Napjainkban egyre több médiafelületen, fórumon olvashatunk az iskolai beiratkozási adatokról – legyenek azok negatívak, vagy akár pozitívak –, egy-egy oktatási intézmény fejlődéséről vagy ellenkezőleg, elsorvadásáról és megszűnéséről. Egyre gyakrabban előkerülnek az olyan érvek is, hogy túl sok iskola működik Szlovákiában, pedig a diákok száma szerint ennél lényegesen kevesebb is elégséges lenne. Tény, hogy nagyon sok iskola alacsony diáklétszámmal működik, ami miatt az iskolák finanszírozásában egyre több a nehézség és a probléma. Az alábbiakban a dél-szlovákiai magyar tannyelvű kisiskolák helyzetét vizsgálom statisztikai és módszertani megközelítésben. A fogyás negatív tendenciái mellett szeretnék rámutatni azokra az általam vizsgált kisiskolákban alkalmazott pozitív módszertani megoldásokra, amelyek a hasonló helyzetben lévő intézményekben is lehetőséget kínálnának a versenyképes tudásátadásra, s ezzel esélyt a fogyás megállítására.

A munka annak a kétéves kutatásnak a részeként készült, amelyben a központi és a kisiskolák dilemmáját vizsgálom, különös tekintettel a felvidéki magyarság demográfiai fogyásához kapcsolódó összefüggésekre. Kutatásom során interjúkat készítettem több szakemberrel, akik hivatásuknál fogva mindennap találkoznak a kisiskolák kérdéseivel. Ebben a tanulmányban ezekből az interjúkból egyet szeretnék felhasználni, amelyet a karvai alapiskola igazgatónőjével, Pintér Balogh Stefániával készítettem. Munkám első része a kisiskolák típusaival foglalkozik. A másik rész a dél-szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézmények helyzetét statisztikai szempontból mutatja be. Ebben a részben elemzem a Selye János Egyetemen megrendezett szakmai kerekasztal-beszélgetés eredményeit.² A záró részben pedig a karvai kisiskola módszertani gyakorlatának rövid összefoglalásával szeretném jelezni a kisiskolák lehetőségeit és törekvéseit.

A kisiskolákkal az elmúlt években egyre gyakrabban foglalkozott a pedagógiai szakma és a szlovákiai magyar nyilvánosság. Mind a 13 magyarok által lakott dél-szlovákiai járás érintett az iskolai tanulók fogyásában és az iskolák megszűnéséhez vezető folyamatokban. Minden érintett keresi az okokat és a megoldást a problémára, így a kérdés kezdettől fogva több szakembert is foglalkoztatott. A kisebbségi magyar politikai pártok részéről szintén fontos kezdeményezéseket vélhetünk felfedezni. Az oktatás területén pedig többek között a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége (SZMPSZ) és a Comenius Pedagógiai Intézet vezetői, munkatársai keresik a megoldásokat az egyre súlyosabb problémákra.

Kutatásaim során többek között felhasználtam Fodor Attila munkáját, amelynek címe: *A szlovákiai magyar oktatásügy helyzete és fejlesztési lehetőségei*; továbbá Forray R. Katalin *Falusi kisiskola a lokális társadalomban* című tanulmányát; illetve Gyurgyik László *Egy csökkenés anatómiája* című munkáját. A három szerző mellett ezt a témát történeti szempontból Simon Attila *Egy rövid esztendő krónikája* című munkájában taglalja. Pedagógiai szempontból Fodor Attila mellett a vizsgálat tárgyává tette a problémát Albert Sándor, Pék László és Strédl Terézia is. Emellett Szarka László és Morvai Tünde is publikált tanulmányt a dél-szlovákiai kistérségek egyre kritikusabb helyzetbe kerülő magyar tannyelvű közoktatásáról. Gyurgyik

² Horváth Kinga dékán asszony kezdeményezésére az Selye János Egyetem Tanárképző Karán 2018. december 10-én rendeztük meg a műhelybeszélgetést (Vö. Rehák 2018).

László demográfiai elemzései mellett szociológiai vizsgálatokat folytatott Lampf Zsuzsanna, a Fórum Kisebbségkutató Intézet munkatársa. Kutatásomba kezdettől fogva bevontam a szlovákiai magyar sajtó kisiskolákkal foglalkozó közleményeit.

A kisiskola fogalma és típusai

A „kisiskola” fogalma alatt azokat a „nem teljes szervezettségű iskolákat” értem, amelyek osztályaiban nagyon alacsony a diáklétszám, s emiatt gyakran összevont osztályokkal működnek. Fodor Attilának, a Comenius Pedagógiai Intézet igazgatójának 2015. évi viszonylag tág meghatározását alapul véve azokat az intézményeket nevezem kisiskolának, ahol a diáklétszám nem haladja meg az ötven főt. A kisiskola típusait két nagy kategóriába tudjuk besorolni. Érthetjük alatta azokat az iskolákat, ahol csak 1–4. évfolyamon folyik a tanítás, tehát csak alsó tagozattal rendelkeznek. Ez a megnevezés nem feltétlenül fedi ezeknek az iskoláknak az arcukat, ezért dolgozatomban nem teljes szervezettségű iskoláknak nevezem majd őket. Hiszen attól, hogy az adott iskolának csak negyedik évfolyamig vannak osztályai, nem feltétlenül igaz rá, hogy „kis létszámú”, vagy hogy kevés tanulóval működik. A második értelmezés szerint azokat az iskolákat hívhatjuk kisiskolának, ahol az egyes osztályokban nagyon alacsony a diáklétszám. Központilag nincs olyan törvény, amely megszabja, hogy mekkora diáklétszám alatt tekinthető egy iskola kisiskolának, ezért én a nem teljes szervezettségű iskolák közül azokat az alsó tagozatos intézményeket tartom és nevezem kisiskolának, amelyeknek a tanulói létszáma nem éri el az 50 főt. A teljes szervezettségű, 1–9. osztállyal működő iskolák közül pedig azokat, ahol a diáklétszám kevesebb mint 125 fő.

Ezek a tanulói létszámok a Dušan Čaplovič által 2012 és 2016 között vezetett oktatási tárca törvénymódosításaira vezethetőek vissza, amelyek megszabták az alapiskolákban és a középiskolákban a minimális osztálylétszámokat (Fodor 2015).³

Arra, hogy egy-egy településen mi vezet a kisiskolai helyzet kialakulásához, több tényező is befolyással bír. Az alacsony diáklétszámmal rendelkező iskolákat további kategóriákba tudjuk sorolni. Ezek közt sajnálatos módon jelentős arányszámot képviselnek a folyamatosan és tartósan fogyó létszámú, előregedő kisközségek iskolái. Itt főként a természetes népszaporulat negatív tendenciái és a migráció hatásai alakítják az oktatási intézmény tanulói létszámát. Ugyanezek a jelenségek megfigyelhetők egy másik kategória kialakulásában is. A vegyes etnikumú kis községekben a magyar és a szlovák tannyelvű iskola az átlagnál gyorsabban válhat kisiskolává, lévén, hogy a kevert népességű kisközségek egy része igyekszik mind a magyar, mind pedig a szlovák tannyelvű oktatást fenntartani.

A következő kategóriába az asszimilálódó vagy szlovák többségűvé vált közsé-

³ A Dušan Čaplovič által vezetett oktatási tárca 2013-ban radikális döntésre szánta el magát: az alap- és középiskolákban megszabták az osztályok minimális tanulói létszámát. 2015. szeptember 1-jétől az alapiskolák 1. évfolyamában 11, a 2–4. évfolyamokban 13, az 5–9. évfolyamokban 15 tanulóval lehetett osztályt nyitni. Az alacsony létszámmal rendelkező iskolák alsó tagozatainak két évfolyam összevonható lett legalább 12 tanulóval, és a középiskolák osztályainak minimum 17 fővel kellett rendelkezniük. A törvény megengedte, hogy azokon a településeken, ahol működött szlovák és magyar tannyelvű alapiskola is, illetve ahol közös igazgatású iskola található, az osztálylétszám csökkenthető kettővel.

gek magyar tannyelvű iskolái tartoznak, ahol a lakosságra olyan mértékben hatott az asszimiláció jelenléte, hogy a település lakosságának nagyobbik része nyelvében, identitásában már az előrehaladott asszimilációs folyamat részese, s különösen a legújabb szülői nemzedékek magukat már közelebb érzik a többségi nemzethez, mint szüleik, nagyszüleik magyarságához. A dél-szlovákiai kisiskolák gyakori típusát azonosíthatjuk be a magyar tannyelvű iskolával rendelkező városok, körzetközpontok vonzaskörzetében található községek magyar tannyelvű oktatási intézményeiben. A városi munkalehetőségek, a napi ingázás, a városba költözés perspektívája egyrészt felgyorsítja a városi magyar tannyelvű iskolák központi iskolává válását, másrészt viszont a vonzaskörzet falvainak magyar iskolái vagy bezárják kapuikat, vagy a diáklétszámuk minimálisra csökkenése következtében kisiskolákká alakulnak át. Végül egyre nagyobb számban figyelhetjük meg Dél-Szlovákiában a többségükben roma tanulókkal működő magyar kisiskolákat, ahonnan a magyar szülők egyre nagyobb része vagy más településre, vagy szlovák iskolába írta át gyermekét. Különösen aggasztónak tűnik, hogy míg korábban ez a jelenség szinte kizárólag a nógrádi, gömöri, abaúji és zempléni tájegységek járásaira volt jellemző, mára már egész Dél-Szlovákiában megfigyelhető.

A magyar tannyelvű kisiskolák helyzete

Napjainkban több elképzelés is létezik a felvidéki kisiskolák jövőjét illetően. Fodor Attila, a Comenius Pedagógiai Intézet igazgatója azt a nézetet vallja, hogy a falvakban a kisiskolákat (legalább az 1–4. évfolyamot) meg kell tartani. Az oktatási tárca pénzügyi szakembereinek számításai révén arra a következtetésre jutott, hogy finanszírozási szempontból is gazdaságosabbnak bizonyulhat a kisiskolák megtartása, mint a központi iskolák hálózatának kiépítésére vonatkozó elképzelés, amely csak külön kiépített iskolabusz-hálózattal együtt lehetne működőképes. A második nézetet Albert Sándor, a Selye János Egyetem alapító rektora vallja. Álláspontja szerint az önkormányzatoknak helyi szinten, a szülők bevonásával kell mielőbb a központi iskolák és kisiskolák összekapcsolásának kérdéskörével foglalkoznia. A kisiskolák helyett már ma is sokkal előnyösebbnek tartaná a központositott intézményeket. Ezzel együtt ő is azt vallja, hogy ameddig az egyes községek anyagilag tudják finanszírozni a nem teljes szervezetségű iskolákat, addig tartsanak ki. A felső tagozatok esetében viszont elképzelhetőnek tartja a kistérségi iskolák hálózatának fokozatos, tudatos és tervszerű kialakítását.

Mindemellett le kell szögezni, hogy a két oktatási szakember nézetei nem mondanak egymásnak teljesen ellent, hanem mindössze más-más szemszögből közelítik meg a helyzetet és a lehető legjobb megoldást keresik. A Galántán tartott tájékoztató fórumon például mindketten kiemelték, hogy minden egyes helyzet más és más. A magyar lakta kistérségeknek maguknak kell dönteniük, hogy melyik településen ki, mikor, milyen helyzetben zárja be iskolája kapuit, mely iskolákat lehet, érdemes vagy kell összevonni, nyitnak-e újabb oktatási intézményt, vagy esetleg közös akarattal teremtik meg a központi iskola feltételeit. Azt is hangsúlyozták, hogy jobb és hasznosabb lenne, ha ezt a nehéz döntést a lehető leghamarabb meg

tudnák közösen hozni, és az érintett települések, iskolák egymás közötti megegyezésére alapozva közösen tudnák bonyolítani. Mégpedig azt megelőzően, hogy a törvényből adódó kötelezettségüknek eleget téve újabb iskolákat kelljen leépíteni, bezárni. Mindkét szakember hangsúlyozta, nem tekintik célnak vagy éppen ideális megoldásnak a kisiskolák bezárását és a központi iskolák létrehozását, csak jelezni kívánják, hogy a jó megoldásokhoz a közös gondolkodáson és döntéseken keresztül vezet az út (Fodor 2015; Albert 2017; Horváth 2019).

A probléma forrását, intézményszerkezeti, demográfiai hátterét az alábbi táblázattal szeretném szemléltetni. A 2014/2015-ös, 2017/2018-as és a 2018/2019-es tanév adatai alapján látható, miként oszlanak meg tanulói létszám szerint a Szlovákiában működő szlovák, illetve magyar tannyelvű alapiskolák.

ALAPISKOLÁK SZÁMA						
Tanulók iskolai összlétszáma	Alapiskolák összlétszáma			Ebből a magyar tannyelvű intéz- mények		
	2014 /2015	2017/ 2018	2018/ 2019	2014/ 2015	2017/ 2018	2018/ 2019
1000 felett	3	4	4	0	0	0
501-1000	184	179	209	8	8	8
251-500	448	488	479	21	22	21
151-250	415	401	399	32	35	39
101-150	264	389	241	39	42	36
51-100	226	211	225	41	36	36
50 alatt	593	556	555	120	108	110
Összesen	2133	2228	2112	261	251	250

1. sz. táblázat: A szlovákiai alapiskolák megoszlása a tanulók létszáma szerint a 2014/2015-ös, 2017/2018-as és 2018/2019-es tanévben. (A táblázat forrásai: Fodor, 2015; www.cvtir.sk)

Ebből a táblázatból jól kivehető, hogy a jelenleg 5,44 milliós lakossággal rendelkező Szlovákiában az utóbbi két tanév csökkenése ellenére ma is túlságosan sok oktatási intézmény működik. Közülük sok nagyon alacsony diáklétszámmal rendelkezik, így egyre több gondot jelent ezeknek az intézményeknek a fenntartása. Természetesen nem csak a magyar intézmények terén láthatunk jelentős mennyiségű kis létszámú iskolát, hiszen ilyen téren a szlovák tannyelvű iskolák is rossz helyzetben vannak. Míg az elmúlt négy év alatt a szlovák tannyelvű iskolák száma inkább csak hullámzott, addig a magyar tannyelvű iskolák száma folyamatosan csökkent. Ezres diáklétszám fölötti magyar tannyelvű iskolánk nincs, és a legnagyobb létszámú iskoláinkat (501–1000 tanulói létszámmal) is meg tudjuk a két kezünkön számolni. A legtöbb magyar tannyelvű iskola, oktatási intézményeinknek megközelítően a fele, kisiskola. Tehát magyar nyelven tanuló tanulóink fele kisiskolába jár. A helyzetet tovább fokozza az a tény, hogy a magyar tannyelvű iskolákba íratott tanulók száma a 2016/17-es tanév kivételével csökken vagy stagnál. A következőkben

ezt az alábbi táblázatban láthatjuk:

Járások	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019
Pozsonyi járás	12	16	23	34	25	22
Szenci járás	41	37	45	46	46	49
Dunaszerdahelyi járás	778	727	702	715	724	647
Galántai járás	201	190	203	197	173	192
Komáromi járás	603	620	549	603	618	595
Lévai járás	161	163	186	165	199	174
Nyitrai járás	13	12	19	11	11	15
Érsekújvári járás	309	316	332	313	264	270
Vágsellyei járás	116	101	92	101	98	96
Losonci járás	183	172	207	216	200	207
Nagyrócei járás	106	117	89	136	124	126
Rimaszombati járás	445	492	504	576	617	582
Nagykürtösi járás	41	36	37	38	30	37
Kassai járás	109	113	132	158	155	138
Nagymihályi járás	115	109	115	153	161	129
Rozsnyói járás	100	107	130	134	142	129
Töketerebes-i járás	180	169	164	187	177	169
Szlovákia összesen	3559	3547	3575	3822	3798	3626

2. sz. táblázat: A magyar tannyelvű és a közös igazgatású alapiskolák magyar osztályainak beiratkozási adatai (www.szmpsz.sk)

Ebből a táblázatból látható, hogy a beiratkozó magyar első osztályos tanulók számát folyamatosan egy stagnálásra utaló hullámvázis jellemzi. Amit azonban mindenképpen negatívumként könyvelhetünk el, hogy a magyar többségű Dunaszerdahelyi járásban a vizsgált ciklusban két alkalommal is jelentős (51, illetve 77 fős) csökkenést jelez a statisztikai táblázat. Ez azt jelenti, hogy hat év alatt 131 tanulóval csökkent a beiratkozók száma a szerdahelyi magyar tannyelvű alapiskolákban. A Galántai járásban eleve jóval kevesebben iratoznak magyar tannyelvű alapiskolába, mint a járás népességének nemzetiségi arányai indokolnák, de itt is a stagnálás és a csökkenés jelenségei figyelhetőek meg. A jelentős lélekszámú, magyar többségű községekben immár tartósan kétszáznál kevesebb a beiratkozók száma.

Országosan akár megnyugtatónak is tűnhet, hogy a hat év alatt a magyar tannyelvű iskolákba íratott tanulók száma nem csökkent a 3500-as lélektani határ alá, bár lassan, de biztosan halad afelé. Az oktatási minisztérium adatai alapján azonban még így is több mint ötezer magyar nemzetiségű gyermek látogatja a szlovák tannyelvű iskolákat. Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy 2018-ban az ingadozások ellenére jóval

több gyermeket írtak magyar tannyelvű alapiskolába, mint 2013-ban.

A táblázat jól jelzi, hogy a vizsgált hat év alatt az Érsekújvári, illetve a Dunaszerdahelyi járásban csökkent a legnagyobb mértékben a beiratkozók száma (az előzőben 39, az utóbbiban 131 tanulóval). Amellett, hogy a beiratkozók száma több járásban is negatív tendenciát mutat, nem feledkezhetünk meg azokról a járásokról sem, amelyekben pozitív ez a mutató. A legjobban növekvő tendenciát a Rimaszombati járás mutatja, ahol hat év alatt mintegy 137 tanulóval nőtt a beiratkozók száma. Mindent összevetve a táblázat negatív trendeket mutat. Amennyiben a kisiskolák és az azokban tanuló diákok számának alakulását is bevonjuk a vizsgálatba, a helyzet még tragikusabb, hiszen a tanulók fele olyan iskolában tanul, ahol a diáklétszám nem haladja meg az 50 főt. Ezt összevetve a folyamatosan csökkenő beiratkozási adatokkal, valóban tragikusnak tűnik a helyzet, ami minél hamarabbi cselekvésre kell, hogy sarkalljon mindnyájunkat.

A kisiskolák megítélése

Elmondható, hogy minden iskolának más a története, profilja, különbözőek az értékei. Ez nincs másképp a kisiskoláknál sem. Mindez megerősítést nyert a már említett 2018. december 10-i komáromi kerekasztal-beszélgetésen is, amely a Selye János Egyetemen került megrendezésre. A szakmai konzultáció résztvevői a számos területen sürgős döntéseket igénylő kérdéskörök közül főként a kis létszámmal, illetve az összevont osztályokkal működő kisiskolák oktatásszervezési és módszertani problémáit vizsgálták. A találkozón a pozsonypüspöki alapiskola igazgatónője, Maursky Mónika, a karvai iskola igazgatónője, Pintér Balogh Stefánia, a búcsi alapiskola igazgatónője, Győző Andrea és a szemeti szlovák tannyelvű kisiskola igazgatónője, Emerita Holeková vett részt az érintett iskolák képviselőitében. Rajtuk kívül jelen volt Kisújfalu polgármesterasszonya, Geri Valéria, valamint oktatási szakemberek is képviseltették magukat: a Comenius Pedagógiai Intézet igazgatója, Fodor Attila, illetve Pék László, a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetségének volt elnöke, jelenleg pedig a Magyar Közösség Pártjának a tagja.

A műhelybeszélgetés résztvevői beszámoltak jó tapasztalataikról, problémáikról és a lehetséges alternatívákról. Mindenki beszélt saját sikerének a kulcsáról. A beszélgetés rendkívül hasznosnak bizonyult, hiszen megtudhattuk, hogy attól, hogy egy iskolában nagyon kevés a diák, az iskola még működhet rendkívül hatékonyan. Ehhez azonban elengedhetetlen a jó tanári kollektíva, és kell valamilyen hozzáadott érték, amely ellensúlyozni képes az alacsony tanulói létszámból fakadó hátrányokat. Ez lehet akár egy új tanítási módszer, a hagyományőrzés, vagy az egyedi programtervezés, esetleg az egész intézményt átható közösségért/közösségben való gondolkodás és a közös munka.

Elhangzott, hogy bár a szülők egy része sok esetben negatívan ítélte meg a kisiskolákat, mára már talán ez a kép kezd változni. Egyre többet lehet ugyanis olvasni és hallani a személyre szabott oktatás előnyeiről, amire a kisiskolákban jóval nagyobb az esély, mint a nagy létszámokkal működő intézményekben. Ebben és több más kérdésben is egyetértettek a beszélgetés résztvevői, akik azt hangsúlyozták,

hogyan a kisiskolában a gyermekek nem tudnak és nem is akarnak kibújni a feladatok alól, hiszen óhatatlanul is egymásra kell figyelniük, együtt kell dolgozniuk. Folyamatosan teljesíteniük kell és az eredményeket közösen hasznosítják. Természetesen a tanárok feladata is sokkal összetettebb, főként, ha összevont osztályokkal folyik a tanítás. A tanárok közül többen is úgy vélekedtek, hogy mindazt, amire a gyermeknek az oktatás során szüksége van, biztosítani tudja a kisiskola is. Ami pedig pótolhatatlan előny, s amit mindig szem előtt kell tartani, az a gyermek kényelme, amit a könnyen elérhető, ismerős környezetben működő helyi iskola tud biztosítani. Ez a tényező is azt erősítette meg, hogy az alacsony diáklétszámmal működő kisiskolák módszertanilag nem feltétlenül rosszabbak a nagyobb iskolánál, csak a helyi demográfiai adottságok, szociális viszonyok miatt váltak kisiskolává.

A kisiskolák módszertani lehetőségei a karvai alapiskola példáján

Akárcsak a kisiskolák, úgy maguk a pedagógusai és az általuk használt módszerek is különböznek egymástól. Ezért aztán nem mondható el, hogy ami az egyik iskolában működik, az a másikban is fog. Ezért csupán egyfajta esettanulmányként próbálok röviden rögzíteni a karvai iskolában folyó átgondolt és tudatos oktatói-nevelői munka sajátosságait, valamint az intézmény önkormányzat által felkarolt törekvéseit bemutatni.

Az alsófokú 1–4. évfolyammal működő alapiskola nem teljes szervezettségű iskola, amely közös épületben található az óvodával. Nemcsak az épületen osztoznak, hanem közös igazgatósággal működnek. Az igazgatónő Pintér Balogh Stefánia, aki az alacsony diáklétszám ellenére – a 2018/2019-es tanévben összesen 10 gyermek látogatta az iskolát – igyekszik újításokat bevezetni a hagyományos tanítási módszerek mellé. Az iskolában két-két osztály összevonva működik. Bár az összevont osztályoknak megvannak az előnyei és a hátrányai, az igazgatónő pozitívan vélekedett róla:

Nagyon fontos, hogy lekössük a gyerekeket, továbbá fontosnak tartom a differenciálást is. Ha úgy látom, hogy kezd lankadni a figyelmük, igyekszem kicsit megmozgatni őket valamilyen mondókával, játékkal. Mivel két osztály egybe van vonva, több feladattal is készülünk a tanítási órára. Azonban, ha az idősebb hamarabb végzett a feladattal, mint a kisebbek, jó lehetőség számára, hogy ismétljen az előző évfolyam anyagából.

Ezen kívül azt is megtudtam, hogy az iskola nagyon szereti a csoportos, kooperatív feladatok alkalmazását a tanítási órák során, amelyre jó példákat a budapesti Gyermek Házában láttak és sajátítottak el. Az összevont osztályokban nagy előnnyel jár a kooperatív munkák alkalmazása, hiszen ilyenkor a kisebbek együtt tudnak dolgozni a nagyobbakkal. Emellett megtanulják egymás elfogadását, segítségét és tiszteletben tartását. Annak ellenére, hogy az iskolát kevés tanuló látogatja, az átlagosnál jobban felszereltnek mondható. Megtalálható benne a gimnasztikai szoba,

az informatikai terem és az ebédlő is.

Maguk a tantermek is jól felszereltek. Rendelkeznek vetítővel, interaktív táblával, kerámiatáblával, illetve sok taneszközzel és szemléltető vagy dísz tárggyal, ami nagyon otthonossá teszi a termeket, pl. könyvespolccal és egy golyós számoló-táblával. Megtalálható a termék végében a padlóra terített szőnyeg is, ahol minden reggel „napindító beszélgető körrel” kezdenek. Mint tudjuk, gyermekeink lelki világa hatással van napi viselkedésükre, teljesítményükre egyaránt. Ez a napindító program módot ad arra, hogy a gyermekek feloldódjanak, a pedagógus számára pedig jó lehetőséget biztosít arra, hogy a tanítási óra előtt nagyobb áttekintést kapjon a gyermekek aktuális pszichés és fizikai állapotáról. Ezen kívül a beszélgető kör elősegíti a pedagógus és a gyermek viszonyának elmélyítését.

A karvai iskola abban is különösnek számít, hogy egész napos ellátást biztosít a gyermekek számára, tehát reggelit, tízórait és ebédet is kapnak. Rendszeresen szerepelnek különböző kulturális műsorokban, s jó kapcsolatokat ápolnak a környező falvak iskoláival is. Ezen kívül több külsős szakemberrel dolgoznak együtt, például pszichológussal, logopédussal és gyógypedagógussal.

Nem utolsósorban nagy hangsúlyt fektetnek az angol nyelv oktatására: már az óvodás korban elkezdik a nyelv oktatásába való bevezetést. Más területen is igyekeznek a gyerekek javát szolgálni:

Nagy előszeretettel alkalmazzuk a gyermekeinknél a Sindelar-módszert, ami egy rész-képesség-fejlesztő program. A magyarországi testvértelepülésünkön a látatlan iskolában találkoztunk először a módszer sikeres alkalmazásával, ezt követően egy szakmai napot tartottak a karvai kultúrházban, ahova elhívták a program kitalálóját, Brigitte Sindelart, aki előadást tartott magáról a programról. Amit tudni kell róla, hogy egy fadiagram szolgál a kiértékelésre, és amelyik területen a gyermek nem teljesítette a megadott szintet, azt a részt nem színezzük ki, így tudjuk, hogy melyik területek szorulnak fejlesztésre, amire előre elkészített feladatok vannak. Az érdekessége továbbá, hogy egy másodikos gyermekkel ugyanazokat a feladatokat végeztetjük el, mint egy 16 éves gimnazistával. A módszerhez tartozik 27 kötet különböző színekkel megjelölve, amelyek az egyes fejlesztésre szoruló területeket jelentik. A lényeg, hogy fokozatosan haladjunk a gyermeknél.

Mint kiderült, az iskola tanárai a módszer alkalmazásának technikáját egy háromnapos képzésen sajátították el, és azóta is sikeresen alkalmazzák diákjaiknál.

Az iskola továbbá nagy figyelmet fordít arra, hogy a gyermekek tudják értékelni és elfogadni önmagukat és társaikat egyaránt. Ezt azzal is megerősítik, hogy egy-egy tanítási óra után különböző papírcsíkokból választhatnak, amelyekre az órával kapcsolatos esetleges érzések vannak felírva (pl. sokat dolgoztam, unatkoztam, kevésbé vettem ki a részem a feladatokból stb.) és megindokolhatják, miért éppen azt választották.

Összességében tehát elmondható, hogy a karvai alapiskola az alacsony diáklétszám ellenére igyekszik mindent megtenni az intézmény fennmaradásáért, a szülők bizalmának elnyeréséért és a tanulók fejlődéséért. Mi sem bizonyíthatná ezt jobban, mint a minőségi oktatás, a kooperatív módszerek alkalmazása, a gyermekek

részképesség-zavarainak a kiküszöbölése, a képességfejlesztés hangsúlyozása, a tanulók differenciálása és tiszteletben tartása.

Összegzésként elmondható, hogy a dél-szlovákiai magyar tan nyelvű kisiskolák jelene és jövője jórészt a magyar iskolába beiratott tanulók létszámától függ. A statisztikai mutatók sajnos nem pozitív trendeket jeleznek. A helyzet orvoslására fontos lenne az iskolák versenyképességének, tanulóbarát működésének erősítése, az infrastrukturális fejlesztések végiggondolása, az intézményközi együttműködés alapjainak lerakása. Mindezekre természetesen egyszerre van szükség lokális és kistérségi szinten. A minőségi oktatás megtartása vagy a színvonal folyamatos javítása nélkül nehéz lenne a szülők bizalmának biztosítása vagy megtartása. A kisiskolák iránti bizalmatlanságot csak akkor lehet eloszlatni, ha ezeknek az intézményeknek a kreativitása, eredményessége meggyőzi a szülőket arról, hogy a kisiskola is biztosítani tudja a minőséget és a lehetőségeket a tanulásra, a fejlődésre, és a továbbtanuláshoz szükséges ismeretek, kompetenciák terén is versenyképesnek bizonyul.

Irodalom

Albert Sándor (2014): *A felvidéki magyar közoktatás dilemmái*. Katedra, 2014/4. Elérhető: <http://katedra.sk/2014/10/01/albert-sandor-a-felvideki-magyar-kozoktatasi-dilemmai/>

Albert Sándor (2017): *Átgondolt reformra és színvonalas magyar iskolákra van szükség*. www.hirek.sk, 2017. ápr. 13., Elérhető: <https://www.hirek.sk/belfold/albert-sandor-atgondolt-reformra-es-szinvonalas-magyar-iskolakra-van-szukseg>

Fodor Attila (2015): *A szlovákiai magyar oktatásügy helyzete és fejlesztési lehetőségei*. Budapest: Oktatási és Fejlesztési Intézet

Forray R. Katalin (1998): *Falusi kisiskola a lokális társadalomban*. Budapest. Elérhető: http://www.forraykatalin.hu/doski/falusi_kisiskola.pdf

Gyurgyik László (2012): *Egy csökkenés anatómiája*. Kommentár, 2012/3., 25–35.

Horváth Szomolai Andrea (2019): *Haldoklik-e a szlovákiai magyar oktatási rendszer?* www.ma7.sk, 2019.05.31. Elérhető: https://ma7.sk/kozelet/oktatas/haldoklik-e-a-szlovakiai-magyar-oktatasi-rendszer?fbclid=IwAR3CrH78UiU5dwhg5J-HtQOi_hBsgoZJrm6o5P4mLAOWmzB-y15ZBIOi0tM

Lampl Zsuzsanna (2015): *A szlovákiai magyarok nemzeti identitásának néhány vetülete korcsoportos megközelítésben*. Fórum Társadalomtudományi Szemle, 2015/1., 3–23.

Rehák Tünde (2018): Fókuszban a kisiskolák jövője. Ma7, 2018.12.19.

Strédl Terézia (2011): *Problémát okozhat, ha magyar gyerek szlovák iskolába kerül*. www.bumm.sk, 2011. január 21., Elérhető: https://www.bumm.sk/archivum/2011/01/21/51004_problemat-okozhat-ha-magyar-gyerek-szlovak-iskolaba-kerul

Štatistická ročenka Slovenskej republiky 2015. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

Internetes források

Beiratkozási statisztikák. Elérhető: http://www.szmpsz.sk/szmpsz/beiratkozások/2014/0221_stats/Beiratkozasi_statisztikak_2014.pdf

Beiratkozási adatok. Elérhető: [http://szmpsz.sk/iskolai-beiratkozások-sajtóközlemény/Oktatásügyi_Információs_és_Prognosztikai_Hivatal_\(www.uips.sk/časoverady\)](http://szmpsz.sk/iskolai-beiratkozások-sajtóközlemény/Oktatásügyi_Információs_és_Prognosztikai_Hivatal_(www.uips.sk/časoverady))

Statisztikai adatok. Elérhető: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/publikacie-casopisy.../zistovanie-kvalifikovanosti/prehľad-základných-skol.html?page_id=9577

Statisztikai adatok. Elérhető: <http://mek.oszk.hu/05900/05937/05937.pdf>

Statisztikai adatok. Elérhető a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetségének honlapján: <http://szmpsz.sk/a-magyar-tanitasi-nyelvu-es-a-kozos-igazgatasu-alapiskolak-magyar-osztalyainak-beiratkozasi-adatai-es-az-elsosok-letszamai/>

Tudományos-technikai központ, alapiskolákkal kapcsolatos adatai. Elérhető: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/publikacie-casopisy.../zistovanie-kvalifikovanosti/prehľad-základných-skol.html?page_id=9577

A múzeumpedagógiáról¹

Tanóczky Gábor

On Museum Pedagogy

Abstract

This study, which is an excerpt of a master's thesis successfully defended at the History Department of the Faculty of Education of the J. Selye Univeristy, shows the potentials in museum pedagogy and the possibility of its use in history education. The study describes the roots and the methodology of museum pedagogy within the scientific context of modern history didactics. It emphasizes the type of education which is based on competence in order to clarify the skills which can be improved during a history class as well as during museum pedagogy activities. The study focuses on finding some common points between these two fields while it also introduces the methods of museum pedagogy. It also contains the analyses of field-visits to three institutions in Budapest running museum pedagogy activities, as well as observations of different activities and recorded interviews with teachers using museum pedagogical methods.

Keywords: museum pedagogy; history didactics; skill development; historical competences

Kulcsszavak: múzeumpedagógia; történelemdidaktika; készségfejlesztés; történelmi képességek

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

Múzeumok és múzeumpedagógia

Napjainkban a múzeumpedagógia egyre nagyobb népszerűségnek örvend és egyre gyorsabban fejlődik. Nyugat-Európában, de főleg az Egyesült Államokban már régóta alkalmazzák az oktatásban, sőt manapság ott nem is nagyon létezik múzeum múzeumpedagógiai foglalkozás nélkül. Közép-Európában a múzeumpedagógia sajnos ehhez képes még gyerekcipőben jár, és csak a nagyobb városok kiváltsága.

A mai múzeumok egyre több funkcióval rendelkeznek és egyre több feladatot látnak el. A múzeumi foglalkozások élvezetesebbé teszik a kiállítást, egyúttal a múzeumi gyűjtemények új dimenzióit nyitják meg előttünk. A múzeumi programok rohamosan fejlődnek és a lehetőségeik folyamatosan bővülnek.

A múzeumok feladata kezdetben a gyűjtés, a konzerválás, a kutatás és a tanítás

¹ Jelen dolgozat a szerző által 2019 májusában az SJE Tanárképző Kar Történelem Tanszékén sikeresen megvédett diplomadolgozat rövidített és szerkesztett változata.

volt. Kerek József szerint az elmúlt években a múzeumok feladata kibővült, mégpedig a következő részfeladatokkal:

- alapkutatások végzése: az eredményeket megmutatják a látogatóknak;
- tárgyak konzerválása: hogy a jövő generációi számára is hozzáférhetőek legyenek a gyűjtemények;
- színes programok kínálatának biztosítása;
- kiállítások átcsoportosítása: egy modern múzeumban az állandó kiállításon kívül lennie kell időszakos kiállításnak is;
- marketingtevékenység;
- közművelődési szerep;
- az etnikai és a kulturális identitás megérezése és megőrzése.

A múzeumokban megvalósítható oktatási programok témája és köre jóval szélesebb, mint az az első pillantásra tetszhet. A nyelvtanulásra szolgáló programok a múzeumi közegben rejlő interaktivitásra, a tárgyakon keresztüli tanulásra, valamint a szituációs játékok nyelvtanulásban való alkalmazására épül. Egy további (talán meglepő) terület, amelyet lényegesnek ítélünk, az a családi reintegrációt szolgáló programok, amelyek a családon belüli társas kapcsolatok és a kommunikáció minőségét hivatottak javítani. Az alapkoncepció a múzeumi élmény közös átélésén alapszik, amely nagyon jó lehetőséget biztosít a napjainkban egyre problematikusabbá váló családi kommunikáció és kapcsolatok javítására. Napjainkban egyre nagyobb teret kapnak az individuális tevékenységek (internetezés, televíziózás stb.), így ez a kezdeményezés rendkívül kiemelkedő, hiszen a családot mint egységet célozzák meg. A közösen átélt élmények hiánya bármely kapcsolatra bomlasztóan hat, így a családra is. Az itt előtérbe kerülő kompetenciák (az ún. szociális kompetenciák) a kommunikációs készséget fejlesztő módszerek és az egészet megkoronázó élményszerűség. A múzeum haszna tehát az, hogy szolgálja a társadalmat különböző módszerekkel, amelyeket tárgyi és más speciális forrásokra alapoznak. Ezenkívül a múzeumot körülvevő közösség tagjainak tanulását, művelődését és szellemi komfortját is kielégíti.

A múzeumpedagógia gyökerei

A múzeumok tanulási szintéreként való működése nem a 21. század találmánya, hiszen a műtárgygyűjtemények megfigyelése, kutatása már régebben is fontos információkat jelentett a korabeli művészeknek, kutatóknak, tudósoknak, illetve az iskoláknak. A művészek úgy tudták megtanulni a mesterséget, hogy más mesterek munkáit lemásolták, amit legkönnyebben egy korabeli múzeumban tudtak megtenni. Természetesen ezt a fajta tanulást még nem nevezhetjük múzeumpedagógiának (Koltai 2011, 35).

Pedagógia szempontból a múzeumpedagógia a felvilágosodásban és a 20. század eleji reformpedagógiai irányzatokban gyökerezik. A felvilágosodás alatt alakult ki az a nézet, miszerint a gyűjtemények által őrzött kulturális örökségek közkinccsnek minősülnek. A múzeumok hasznosításáról az iskolai oktatásban először John

Dewey (1859–1952) írt *Az iskolák és a társadalom* című művében 1912-ben; ez az ötlet a század elején forradalminak számított. Dewey elképzelése a jövő iskoláiról teljesen új funkciókkal ruházta fel a formális oktatást. Szerinte az iskola fő funkciója és célja az életre való felkészítés (ami egy olyan koncepció, amely ma is megállja a helyét). Dewey az iskola középpontjába egy múzeumot helyezett el, amely mellett volt még könyvtár, műhely, laboratórium. Elmélete szembement az addig egyeduralgoló Johann Friedrich Herbart-féle (1776–1841) könyvközpontú rendszerrel, hiszen Herbarttal szemben Dewey a gyerekek gyakorlati tevékenységét és gyakorlati alapú ismeretszerzését helyezte a középpontba.

John Dewey-nak ez a felfogása, tehát a tárgyakon keresztüli tanulás, a tárgyak megfogása, kipróbálása stb. képezi a mai napig a múzeumpedagógia legfontosabb alapját. Egyúttal az interaktivitáson, cselekvésen és tapasztalaton alapuló tanulás és tanítás képezi a múzeumpedagógia legfontosabb formáit. A múzeumpedagógia legfontosabb elemei a többféle művészeti alkotással, tárggyal való személyes találkozásokon alapuló ismeret és a gyerekek önálló alkotófolyamata. A sokoldalú ismeretek és a saját tapasztalatokból merítő cselekvés fontosságának felismerése az egyik legfontosabb előzménye a múzeumpedagógia kialakulásának.

John Dewey mellett meg kell említenünk Jean Piaget-t (1896–1980), aki szintén nagy hatással volt a múzeumpedagógiára. Piaget, aki a gyermeket aktív, információkereső lényként határozta meg, négy fő szakaszra osztotta fel a kognitív fejlődést, és ez a felismerés teljesen átalakította a különböző korcsoportokra kialakított múzeumpedagógiai foglalkozásokat, munkamódszereket és célkitűzéseket. Múzeumpedagógiai szempontból a konkrét műveletek és a formális műveletek szakaszai bírnak relevanciával. Piaget elmélete alapján alakul ki a hatalmas népszerűségnek örvendő hands-on kiállítástípus, amelyből később kialakult a minds-on és még később a body-on kiállításfajta. Piaget szerint „a gyermek feladata az, hogy felfedezze a logikai és a tudományos gondolkodás egyetemes szabályait” – az innovatív múzeumok éppen ebben a felfedezésben nyújtanak segítséget a tanulóknak.

Külön meg kell említeni az Amerikai Egyesült Államok múzeumait, hiszen itt a múzeumpedagógia erős gyökerekkel rendelkezik. Az ottani múzeumok eleve oktatási térként vannak definiálva. Az 1969-es új adóreform hivatalosan is oktatási intézménnyé nyilvánította a múzeumokat, ami óriási lökést adott a múzeumpedagógia fejlődésének. Míg az európai múzeumok inkább a kutatók és az intellektuális elit Mekkájának számítottak, addig Amerikában már az 1910-es években megjelentek az első hands-on foglalkozások. Napjainkban az Amerikai Múzeumok Szövetsége (AAM) csak olyan intézményeknek adja meg az akkreditációt, amelyek eleve oktatási jellegűek.

A múzeumpedagógia elméletére nagy hatással volt Berry Lord mellett George Hein munkássága is. George Hein nevéhez fűződik a konstruktivista irányvonalú múzeumpedagógia alapjainak a lefektetése. A konstruktivista múzeumi foglalkozás a tanulókat tapasztalatok szerzésére, gondolatok, kérdések és felvetések megfogalmazására és önálló következtetések levonására ösztönzi. Ezenkívül a konstruktivista alapú múzeumpedagógiai programokban nagy szerepet kapnak a szociális interakció által megszerezhető és fejleszthető szociális kompetenciák, a tanulás nyelvhasználattal összefüggő kérdései, valamint nagy szerepet kap a motiváció és a szellemi aktivitás.

A múzeumpedagógia célja és módszerei

A múzeumpedagógiát Berry Lord így definiálta: „A múzeumi tanulás egy olyan informális, önkéntes környezetben szerzett transzformatív, affektív tapasztalat, melyben új attitűdöket, érdeklődéseket, értékeléseket, meggyőződéseket vagy értékeket fejlesztünk ki.” (Lord 2007, 17) Pereces Ágnes egy másik definíciót fogalmazott meg: „A múzeumpedagógia az iskolán kívüli ismeretátadással foglalkozó, múzeumi keretek között zajló pedagógiai oktató, nevelő tevékenység, melynek alapja a múzeumi gyűjtemény és kiállítás, amely a formális, iskolarendszerű oktatásra épül és figyelembe veszi a korosztályi sajátosságokat.” (Pereces é.n., 21)

A múzeumpedagógiai foglalkozások megszervezése alapvetően a színes programok biztosításának kategóriájába tartozik. Ugyanakkor az etnikai és kulturális identitás megőrzésben is nagy jelentőségük van a múzeumoknak. Szlovákiai magyarként jó érzéssel tölt(het) el, ha Szlovákiában olyan múzeumba mehetünk, amely a magyar történelem egy részét mutatja be. A kulturális identitást az USA-ban is megfigyelhetjük, ahol az indián kultúrát rendkívül jól bemutatják az erre specializálódott múzeumok.

Tekintsük végig Németh András alapján (Németh 2009), hogy egy múzeumi foglalkozás miben különbözik az iskolai (formális) oktatástól.

Az iskolában:

- a cél a figyelem felkeltése (motiváció);
- a tanulóval közlik a célt (mit veszünk a mai órán, a következő órákon stb.);
- fontos az előzetes tudás felidézése (emlékeztek, az előző órán mit vettünk);
- fontos a szabályok és következtetések felállítása (konklúzió);
- fontos a tanultak alkalmazása (visszacsatolás);
- lényeges szempont az értékelés (a teljesítmény mérése, számonkérés).

Egy múzeumban kissé más szempontok érvényesülnek:

- lényegesek az új ismereteket biztosító eszközök, folyamatok (tárgyak, műalkotások);
- lényeges a tények, eszközök (források) többoldalú elemzése;
- fontos szempont a rendszerezés, a rögzítés és az alkalmazás (a tárgyak kézbevétele, kipróbálása, feladatok megoldása stb.).

A két helyszín közti különbségek így fogalmazhatók meg a múzeum javára:

- a múzeumi foglalkozások kiszámíthatatlanabbak, ezáltal kötetlenebbek;
- az egyén könnyebben, szabadabban meg tud nyilvánulni;
- az itteni foglalkozás lezáratlanabb, nyíltabb, ezáltal lezáratlanabb tanulási folyamatot jelent;
- változatosabb, összetettebb, így a tanulókat válaszreakcióra ösztönzi (aktivásra inspirál).

A tanulás és a szórakozás ma már nem ellentétes fogalmak. A tanulás mára egy sokdimenziós és életfogytig tartó folyamat. Könnyebb, és ami fontosabb, hatékonyabb a tanulás, ha élménnyel és élvezettel párosul. A múzeumpedagógiai foglalkozáson megvalósul az ún. edutainment, azaz a szórakozásalapú oktatás. A múzeumpedagógia célja tehát a szórakozva tanulás, míg a történelemdidaktikáé a kompetencia fejlesztése, de a kettő egyáltalán nem zárja ki egymást. A múzeumpedagógiai foglalkozás egyik hátulütője, hogy a hatékonyságát nehéz mérni, mert a múzeumban nincs számonkérés, értékelés, így nehéz nyomon követni, hogy az ismeretet milyen hatékonysággal közvetíti. Egyik terepinterjúm során a Budapesti Történeti Múzeumban rákérdeztem, miért nem csinálnak a foglalkozások végén egy felmérést (számonkérést). Berhidai Magdolna azt válaszolta, hogy azért, mert az elvenné az élvezhetőségét, negatívan hatna az élményre, ami az egész múzeumpedagógia lényege. A foglalkozás másik célja Berhidai Magdolna szerint, hogy a gyerekekkel megszerettessék a múzeumot, a múzeumi légkört, megtanulják élvezni a gyűjtemények megtekintését, felfedezését, és ha ez sikerül, akkor jó esély van arra, hogy felnőttként is visszajárjon a tanuló, esetleg elhozza a családját is, hogy tartalmasan töltsék az időt.

A múzeumpedagógia céljai

Közvetlen célok: a múzeumokban felhalmozott gyűjtemények, anyagi és szellemi javak (tárgyak és műalkotások), kiállítások, kutatási eredmények élményszerű közvetítése a nagyközönség felé.

Közvetett célok: a múlt tárgyi és szellemi értékeinek örökségét megőrző, társadalmi problémák iránt érzékeny, múzeumokat látogató generáció nevelése.

A tanulás három területe: kognitív, affektív és motorikus tanulás közül az affektívnek és a motorikusnak van kulcsszerepe a múzeumpedagógiában. A kognitív is erős része, de a másik kettő ritkán kerül előtérbe a formális oktatás során. A tárgyakon (forrásokon) keresztüli ismeret könnyebben interiorizálódik, és mélyebb szintű tudás alakul ki. A mi esetünkben ez a kompetenciákat is jelenti, ugyanis a múzeumi foglalkozások leginkább az általános kompetenciákat fejlesztik (Káldy 2010; Németh 2009).

Berry Lord szerint a múzeumi tanulás négy fajta módon következhet be: szemlélődéssel; megértéssel; felfedezéssel és interakcióval. A szemlélődés az esztétikai élményt nyújtó művészeti kiállításokon kerül előtérbe, míg a megértés a tematikus kiállításokkal (történeti, tudományos) rendelkező múzeumokban meghatározó. A tematikus kiállításokon a tárgyak nem önmagukban, hanem egymással való összefüggésben jelennek meg. A felfedezéssel kapcsolatos tanulás a szisztematikus gyűjteményekkel rendelkező intézményeknél kap jelentőséget. A tudományos központokban, gyermekmúzeumokban, régészeti múzeumokban stb. főként az interakció során létrejövő tanulás a mérvadó. Az utolsó, az ún. hands-on kiállítások, tárgyak alkalmazása által valósul meg (Lord 2007, 34–35). Megfigyeléseim során

a felfedezés és az interakció fordult elő legtöbbször. A felfedezés a Természettudományi Múzeumban volt a legjellemzőbb, ahol a tárgyak kapcsolódnak egymáshoz. Ez esetben a kiállítás oktatási célja az, hogy a látogatókat a jelentés felfedezésére ösztönzi, nemcsak maga a tárgy, hanem az azonos tematikájú tárgyak kontextusa. Az interakció a Hadtörténeti Múzeumban volt a legjelentősebb, ahol a tanulók kézbe vehették és kipróbálhatták a fegyvereket, páncélokot. Itt kiemelném „Az íjtól a gépkarabélyig” című foglalkozást, ahol kipróbálhattuk az angol hosszú íjat, a magyarok visszahajló íját (amelyet meglepően könnyebb felajzani, mint a hosszúút) és még a számszerij működésébe és történetébe is betekintést nyertünk.

A múzeumpedagógia egyes módszertani kérdései

A múzeumpedagógia a pedagógia alkalmazott ágaként fejlődött a 20. század elején. Ezzel egyidőben indult fejlődésnek a múzeumdidaktika, a múzeumpszichológia és a múzeumszociológia. A 20. század folyamán számos országban ráébredtek, mennyire fontos a múzeumi közművelődés kiterjesztése más-más indítatásból. Az 1970-es évek óta már külön kurzusokon oktatják a közművelődés és a múzeumpedagógia módszertanait. Az 1980-as években Nagy-Britannia tett komoly lépéseket a gyűjtemények felhasználása, alkalmazása érdekében. Az új Nemzeti Tantervet (National Curriculum) elkezdték közelíteni a múzeumpedagógiához abból a célból, hogy az oktatásban és a pedagógiában még nagyobb szerep juthasson a múzeumoknak és a bennük lévő gyűjteményeknek. Az 1990-es évekbeli helyzetet az ún. Anderson-riport tette közzé. Ebben az egész Egyesült Királyságra kiterjedt kutatásban felmérték a múzeumokat, amelyeket a formális és informális tanulás központjaként határoztak meg. Az 1997-ben publikált eredmények jól rámutatnak az akkori múzeumpedagógia hiányosságaira. Az angol múzeumok 49%-a akkoriban semmilyen múzeumpedagógiai foglalkozással vagy programmal nem rendelkezett, ellenkezőleg, a megfigyelt múzeumok közül csak 23% rendelkezett múzeumpedagógiai stratégiával. A brit munkáspárti vezetés ezután hatalmas erőfeszítéseket tett a helyzet javítása érdekében, és tíz évre rá meg is térült a befektetés. A 2006-os felmérést a Múzeumok, Könyvtárak és Levéltárak Tanácsa (MLA, Museums, Libraries and Archives Council) végezte el, és ekkor már az angol múzeumok 69%-a rendelkezett múzeumpedagógiai stratégiával. Brit szakmai körökben a „museum education” helyett manapság egyre gyakrabban a „museum learning” kifejezést használják, és a múzeumpedagógiai programokban a hangsúly egyre jobban a tanulásra és a tanulók által elsajátítható kompetenciákra helyeződött át (bővebben lásd Koltai 2011).

A múzeumpedagógia a PISA (Programme for International Student Assessment) programmal is összefüggésbe hozható. A PISA-program a 15 éves tanulók tanulmányi teljesítményének a felmérését végzi, és a teszt eredményei arra sarkallták a kormányokat, hogy a feltárt problémák megoldásának egyik részét a kulturális intézmények támogatásában látják. Ez azt jelenti, hogy többek között a múzeumoknak is ki kell venniük a részüket az oktatásban, illetve az ismeretek elmélyítésében. Ez a stratégiai cél vonatkozik Magyarországra és Szlovákiára is, ahol a múzeumoknak

egyre szorosabb kapcsolatot kell(ene) ápolniuk az iskolákkal. Felmérések szerint a múzeumok látogatóinak felét a kisiskolások teszik ki, akik általában osztálytársakkal és pedagógusaikkal érkeznek az intézményekbe (Koltai 2011, 21). A kutatómunkám alatt valóban szembesültem azzal, hogy a foglalkozások többségét iskolás osztályoknak tartották. Egész pontosan a tizenegy, általam megfigyelt foglalkozás közül csak egyet tartottak felnőtt csoportnak (akik egyébként a Vakok és Gyengénlátók Intézetéből érkeztek). Módom volt beszélgetni a pedagógusokkal, akik az osztályokat kísérték a foglalkozásokra, és amikor megkérdeztem tőlük, hogy önszántukból hozták-e el a diákokat, a válasz szinte minden esetben az volt, hogy iskolai előírás, hogy minden osztálynak kötelező múzeumot látogatni 2–3 alkalommal (iskolától függően) egy tanítási év alatt. Ugyanezt a jelenséget megfigyelhettem az észak-komáromi erődben is, ahol szerencsém volt egy ideig idegenvezetőként dolgozni. Az iskolai év vége felé, a nyári szünet kezdete előtt jóval több osztály látogatta meg az erődöt, mint más (nem iskolás) turista. Ez arra enged következtetni, hogy a múzeumpedagógia hazánkban is fejlődik, és lassan-lassan szerepet kap az iskolai oktatásban.

Napjainkban a múzeumpedagógia és a múzeumi tanulás széles körben elterjedt, és egyre gyakrabban látogatják meg a múzeumokat akár iskolás, akár nyugdíjas csoportok. A múzeumpedagógia komplexitásából ered a multidiszciplináris jellege, melyben a múzeumi tanulásról való gondolkodásban és kutatásokban a pedagógiai, andragógiai és muzeológiai szempontok nagy szerepet kapnak, de ezek mellett még megemlíthetjük a társadalomtörténeti, kultúraelméleti, művészettörténeti, kommunikációelméleti, szociológiai, antropológiai és pszichológiai szempontokat is.

A múzeum mint oktatási színtér

„A tanítás és tanulás technikájának az a magas foka, amelyre most el akarunk jutni, az elmúlt évszázadokban nagyrészt ismeretlen volt. Ezért hemzsegett a tudomány és az iskola a megerőltetően nehéz munkától, bizonytalanságtól és fecsegéstől, ezért volt tele hibákkal és tévedésekkel, olyannyira, hogy csak azok szerezhettek magasabb képzettséget, akik kiválóan tehetségesek voltak.” (Pereces 2003, 1)

Ahhoz, hogy egy ember teljes életet élhessen és elérje céljait, szüksége van megfelelő értelmi, vallási és erkölcsi nevelésre. J. A. Comenius szerint minden ember ésszel, uralkodásra való képességgel és tökéletesedésre való alkalmassággal rendelkezik. A 21. században az oktatás feladata az, hogy gyermekkortól kezdve életünk végéig segítsen mindenkét abban, hogy bővíthető ismereteket szerezhessen a világról, önmagáról és másokról. Az Európai Unió ebben látja a feltételét annak, hogy a polgárok adaptálódni tudjanak az egyre gyorsabban változó világhoz, ezzel képesek legyenek megtalálni a megoldásokat a környezeti és társadalmi problémákra. A tanulásnak ez a formája magába foglalja az individuális és szociális fejlődést is és annak minden formáját, beleértve a kompetenciák fejlesztését is.

Más szempontból vizsgálva a dolgot, az oktatás minden színhelyét is magába foglalja: formálisan az iskolákban, a szakképzési, a felsőoktatási és felnőttoktatási

intézményekben; nonformálisan egyéb tudományos és kulturális létesítményekben, például levéltárakban, könyvtárakban, múzeumokban stb.; és informálisan otthon, a közösségekben és a munkahelyen. Ez a megközelítés jól rámutat arra, hogy a gyerekeket minél előbb fel kell készíteni az egész életen át tartó tanulásra. A kulturális intézményeknek, múzeumoknak meg kell teremteniük a saját területükön ennek a feltételeit. A múzeumok speciális létesítmények, hiszen nem közoktatási intézmények. Bizonyos értelemben egy rendkívül különleges helyet foglalnak el a tanulás és a szórakozás között, illetve a közszolgálat és a piacgazdaság között. Az egyes múzeumoknak tudományterületüktől függően kell meghatározniuk, melyek azok a társadalmi problémák, amelyek felkeltik az érdeklődést, és a saját gyűjteményüket megfelelően tudják prezentálni, és ennek megfelelően milyen oktatási programot, foglalkozást, előadást szervezhetnek a naprakész témákról (Káldy 2010).

A budapesti Hadtörténeti Intézet és Múzeumban az interjún kívül is volt lehetőségem beszélgetni Hidvégi Andrással, aki a rangidős múzeumpedagógus az intézetben. A múzeumpedagógiai foglalkozások többségét ő találja ki, illetve hagyja jóvá, így kellő tapasztalattal rendelkezik arról, hogy melyek azok a foglalkozások (programok), amelyek vonzzák az érdeklődőket, illetve melyekre nincs kereslet. Elmondása szerint hiába készített el szerinte érdekes és naprakész témájú foglalkozásokat, azokat, amelynek a témája nem illeszkedik egy iskolai tanóra tematikájához, ki kellett vennie a kínálatból, mert nem volt rá elég jelentkező. Ez alátámasztja azt az állításunkat, miszerint az iskolák kötelezően betervezik a 2-3 múzeumlátogatást évente. Ez kölcsönös kapcsolatot jelent az iskolák és a múzeumok között, ami azt is jelenti, hogy a múzeumnak alkalmazkodnia kell az iskolai tananyaghoz.

A múzeumpedagógiai programokat támogathatjuk hands-on és body-on rendszerekkel, vagy interaktív technológiával (dokumentumfilmek, hangfelvételek, hanghatások), azonban a foglalkozásoknak a középpontjában legtöbbször a múzeumi gyűjtemények, kiállítások állnak, és a következő múzeumpedagógiai módszerekkel prezentálják őket:

- tárlatvezetés;
- feladatlap, foglalkoztató füzet;
- manuális tevékenységek, tárgykészítés;
- drámapedagógiai módszerek;
- vetélkedő, társasjáték;
- vita;
- projektmódszer;
- történetmesélés (Szabó – Vásárhelyi – Horváth 2010, 11).

A tárlatvezetés a legrégebbi múzeumpedagógiai módszerek egyike. Azonban a múzeumpedagógiai tárlatvezetést meg kell különböztetnünk az egyszerű turisták számára meghirdetett vezetéstől. A múzeumpedagógiai céllal rendelkező tárlatvezetés az adott múzeumban meghatározott speciális szakterületre irányul, ebben az esetben meghatározott tárgyakat (forrásokat) többnyire egy tematikához kapcsolva mutatnak be. Itt a hagyományos, frontális módszer gyakran elmarad, és a hangsúly a beszélgetésen, a kérdve kifejtésen és a résztvevők mentális aktivizálásán van.

A feladatlapok és foglalkoztató füzetek a legelterjedtebb eszközök, de érdekes

módon, az általam megfigyelt foglalkozásokon ilyeneket nem alkalmaztak. A legnagyobb hatékonyságú és bevált feladattípusok a következők: keresztrejtvény, szöveges, kiegészítendő feladatok, rajzos feladatok.

A manuális tevékenységek és a tárgykészítés, amely módszereket a tanulók motorikus tanulásának az aktivizálására alkalmazzák.

A drámapedagógiai módszerek által lehetőség nyílik a megszerzett ismeretek személyessé tételére, a múlt megelevenítésére, valamint a kreativitás és más szociális kompetenciák fejlesztésére. Mivel az eljátszott szereppel azonosulnia kell a diáknak, ezáltal megvalósul a probléma átélése, amely kiemelt tanulási hatékonyságot jelent. A leggyakrabban szituációs és szimulációs szerepjátékokat vagy történetek eljátszását választják.

A vita jobban alkalmazható a tinédzsereknél és a felnőtt korcsoportnál. A vita képes nagyon jól fejleszteni egyes speciális történelmi kompetenciákat, főként az érvelést és az önálló véleményalkotást, amelyek a társadalmi vitával összekapcsolható fontos szociális képességek. A vita emellett lehetőséget biztosít a több szempontú megismerésre, vagyis a sajátunktól eltérő vélemények tiszteletben tartása fontosságának a tudatosítására.

A projektmódszer alkalmazásakor a pedagógusnak figyelnie kell arra, hogy a feladatok minél többszínűek legyenek, azaz mindenki kiválaszthassa a neki megfelelőt. Ennél a módszernél nem árt, ha alaposabban ismerjük a csoportot, ezért ezeket ritkán alkalmazzák az egyszeri foglalkozásokon, inkább múzeumi táborokban, vagy a formális oktatásban. Csoportos feladatok esetén előtérbe kerül az egyéni felelősségtudat fejlesztése is, illetve a tanulók saját tapasztalatokat szerezhetnek arról, hogy milyen szerepet tudnak betölteni egy adott csoportmunkában.

A történetmesélés az egyik leghagyományosabb múzeumpedagógiai módszer. A szóbeli történetbe beépített narratív ismeretet átadó folyamat, amely lehetőséget nyújt tapasztalataink, kulturális örökségeink megértésére, másokkal való megosztására. Legfőbb pedagógiai előnye a vizualitás és a szókincs fejlesztése. Ez a módszer könnyen befogadhatóvá és átélhetővé teszi az ismereteket, miközben a kognitív és az affektív tanulási módok egyaránt nagy szerepet kapnak benne.

Irodalom

Bagyó Kinga – Pálfi Sarolta – Szu Annamária – Török Petra (2010): *Műhelytitkok: A Múzeumi projektszimulációtól az esettanulmányig*. Szentendre: Szabadtéri Néprajzi Múzeum
Falusi Iván (2007): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó

Fischerné Dárdai Ágnes (2007): *A problémaorientált történelemtanítás koncepciója*. Új Pedagógiai Szemle (1215–1807, 1788–2400): 11, 49–59.

Fischerné Dárdai Ágnes – Kaposi József (2004): *Az új történelemérettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete*. Új Pedagógiai Szemle (1215–1807, 1788–2400): 11, 5–12.

Foghtűi Krisztina – Pirka Veronika – Kempf Katalin (2012): *Új múzeumpedagógiai törekvések a hazai felsőoktatásban és a múzeumi gyakorlatban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó

- Gyertyánfy András (2014): *Kompetenciák a történelemtanításban – kritikai megközelítésben*. Történelemtanítás Online, 2014. évf. 1. szám
- Heiman Ilona – Lénárd Sándor – Mészáros György – Rapos Nóra – Trencsényi László (2006): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet
- Horány Ildikó – Magyar L. A. (2011): *Életmódszertár: Múzeumpedagógia programok*. Budapest: Semmelweis Orvostörténeti Múzeum, Könyvtár és Levéltár
- Juhász Erika – Szabó József (2013): *Múzeumandragógia a gyakorlatban*. Debrecen: Debreceni Egyetem TEK BTK NI Andragógiai Tanszék
- Káldy Mária – Kárpáti Andrea – Szirmai A. L. (2010): *Múzeumpedagógia Magyarországon 2008–2009*. Szentendre: Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Múzeumi Oktatási és Képzési Központ
- Kaposi József (é.n.): *A történelemdidaktika általános kérdései*. Online: http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2014/03/02_At%C3%B6rt%C3%A9nelemdidaktika-%C3%A1ltal%C3%A1nosk%C3%A9rd%C3%A9sei.pdf [2018.11.20.]
- Kojanitz László (2010): *A kérdésorientált (inquiry based) történelemtanítás összekapcsolása az IKT adta lehetőségekkel*. Iskolakultúra, 2010/9., 65–81.
- Koltai Zsuzsa (2011): *A Múzeum Kultúrákőzvetítés Változó Világa*. Veszprém: Iskolakultúra
- Koltai Zsuzsa (2012): *Innováció a múzeumpedagógiai elméletben és gyakorlatban*. Új Pedagógiai Szemle, 2012, vol. 62., no. 9–10, 76–87.
- Kratochvíl, Viliam – Vajda Barnabás (2015): History Didactics in the Slovak Republic. In: Erdmann, Elisabeth – Hasberg, Wolfgang (eds.): *History Teacher Education. Global Interrelations*. Schwalbach: Wochenschau Geschichte Verlag, 63–74.
- Lord, Barry (2007): *What is Museum-Based Learning?* In: *The Manual of Museum Learning*. Lanham: AltaMira Press, 1. edition
- Németh András (2009): *Múzeum és Iskola: Múzeumok a közoktatás szolgálatában. Kutatási jelentés*. Szentendre: Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Múzeumi Oktatási és Képzési Központ
- Németh András – Szolbolcs Éva (2009): *Múzeumpedagógiai tanulmányok III*. Budapest: Gondolat Kiadó
- Pereces Ágnes (é.n.): *Múzeumpedagógia*. Online: <http://www.jokai16.hu/tamop/innovaciok/muzeumpedagogia.pdf> [2019.04.18.]
- Szabó József (2012): *Múzeumandragógiai Tanulmányok*. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete
- Szabó Zsuzsanna – Vásárhelyi Tamás – Horváth Attiláné – Lengyelne K. K. – Antal Ildikó – Cécile, Ranise – Varga Judit (2010): *Múzeumpedagógiai módszerek – európai példák és hazai alkalmazások*. Szentendre: Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Múzeumi Oktatási és Képzési Központ
- Vajda Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Második kiadás. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar
- Vajda Barnabás (2016): *On the global–national–regional–local layers of the Slovak secondary school history schoolbooks*. For the Yearbook 2016 of The International Society of History Didactics, Wochenschau Verlag, Germany, 139–152.

- Vajda Barnabás (2016): Közös történelmünk Közép-Európában. In: Pálfi Erika (szerk.): *Megújuló tankönyv*. Konferenciakötet. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 161–170.
- Vajda Barnabás (2010): Dejepis ako súčasť kultúrnej reprodukcie na školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku. In: Beneš, Zdeněk (ed.): *Historie-Otázky-Problémy 2*, (2/2010). Praha: Ústav českých dějin FF UK Praha, 177–181.
- Vajda Barnabás (2010): *A kérdések és feladatok taxonómiai minőségéről a Kaposi-Száray-féle képességfejlesztő munkafüzetben*. Történelemtanítás Online, (XLV.) Új folyam I., 4. szám, 2010. december, 1–17.
- Vajda Barnabás (2008): *Példa a forrás alapú, empátikus és multiperspektívus tanulói foglalkoztatásra. A Kratochvíl-féle munkáltató történelmi feladatsor alapján*. Új Pedagógiai Szemle, 2008/11–12., 222–227.
- Vásárhelyi Tamás – Sinkó István (2004): *Múzeum az iskolatáskában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Vella, Josanne (2009): *In search of meaningful history teaching*. History Teachers' Association. Malta
- N. N. (ismeretlen szerző, év nélkül): *Laktanyából hadimúzeum*. Online: [http://www.militaria.hu/hadtorteneti-intezet-esmuzeum/\]tortenet?fbclid=IwAR1uNfgDHsFY8mONAZ-k1dFrDceYNgHTb-4VscFHTV9jhHtgsuuF3ezARiVU](http://www.militaria.hu/hadtorteneti-intezet-esmuzeum/]tortenet?fbclid=IwAR1uNfgDHsFY8mONAZ-k1dFrDceYNgHTb-4VscFHTV9jhHtgsuuF3ezARiVU) [2018.12.10.]
- N. N. (ismeretlen szerző, év nélkül): *Múzeumpedagógiai módszertár*. Online: <http://www.muzeumpedagogia.org/modszertar?fbclid=IwAR1eZLFdmwAx6Vi0ZI1LsmRLuq5q3Qj-sqXtrkhgczAi1nDP2PqfhrAyfjPw>. [2018.11.03.]
- N. N. (ismeretlen szerző, év nélkül): *Aktuális kérdések a német múzeumpedagógiában*. Online: <http://www.muzeumpedagogia.org/content/aktu%C3%A1lis-k%C3%A9rd%C3%A9sek-n%C3%A9met-m%C3%A9pedag%C3%B3gi%C3%A1ban> [2019.04.14.]
- N. N. (ismeretlen szerző, év nélkül): *Fogyatékkal élő látogatók a múzeumban. Láss a kezdeddel, hallj a szemeddel!* Online: https://muzgo.blog.hu/2012/08/21/fogyatekkal_elo_latogatok_a_muzeumban_lass_a_kezeddel_hallj_a_szemeddel [2019.04.10.]

Possibilities of Applying Virtual Spaces in Museum Education

Adél Vehrér

Abstract

This paper approaches museums' possibilities to mediate culture from the perspective of adult learning. In this context it briefly outlines academic achievements of the past decades in the field of museum andragogy and sets forth the opportunities offered by the latest trends in interactive learning. The focal point of the theme is the fact that the paradigm shift of museums has recently generated museum andragogy aspirations. The key point is that museums, museum-type institutions, and organizations in charge of protecting and preserving cultural heritage attempt to create more and more opportunities for adult learning. The central issue of the renewal of museums is that the previous passively receptive type of visits is replaced with a wide range of actively receptive forms of learning.

Keywords: museum education; virtual museum; learning; 3D/VR spaces; Maxwhere platform

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

1. Museums as the scene of learning

In the third millennium the conventional threefold mission – collection, preservation-research and exhibition – of museums was supplemented with new functions. In these days museums have to play a role in building local communities, preserving local traditions and strengthening local identity in addition to tourism aspirations. In this respect museums are primary scenes of lifelong learning. In addition, they can play a role in preserving the identity of some ethnic or national minorities. (Koltai Koltai 2005, 75 83). Those museums which undertake innovative cooperation prepare adequate museum pedagogy – museum andragogy – and museum gerontology programmes which are possible forms of museum renewal. On the other hand, the essence of paradigm shift of museums is that our museums shall play a more active role in free cultural activities of people – i.e. museum visitors. It should satisfy the dynamically growing demands and needs for both independent learning and communities, which also implies personality formation and development. These aspirations make it necessary for museums to play knowledge- and education-oriented roles, and are connected to the possibilities of nonformal and

informal learning and to the practice of museums which presents local traditions and values not only to the young generation but to target groups composed of adults and elderly people. (Kurta 2007, 84 96)

Therefore a museum is an important scene of learning because it not only collects, researches and preserves but exhibits, publishes, teaches, educates and entertains at the same time. If a museum's mediation works well, the museum creates platforms for presenting and trying cultural and intercultural approaches, sets out changes taking place in global systems and provides opportunity for voluntary and independent experimentations and for emotional and intellectual learning. By this time, in a number of museums, methods which form people more receptive and provide opportunity to make use of close relationship with museums are widely used. This is the essential part of a museum's cultural mediation, i.e. the process during which a given topic raises the visitors' interests and inspires them to conduct additional researches and to acquire information. Ideally, this objective is supplemented by offering such programmes and activities for the visitors, which through their entertainment value, activity and interactivity facilitates more effective learning; and the effectiveness of the learning process during which a student exerts activity far exceeds that of the teaching-learning form which is merely based on verbal communication. (Koltai Koltai 2005, 75 83)

2. Interpretations of museum andragogy

According to Mihály Kurta (2007) museum andragogy examines potentials of museums, museum-type institutions, civil communities and organizations in charge of protecting and preserving cultural heritage to conduct adult education and training activities as well as conditions for adult learning, and attempts to reveal those principles which, within or outside the institutional framework, enable museums to make lifelong learning more effective for mature individuals and adult communities, and they can achieve better results in learning, self-instruction, training, self-education and personal development. (Kurta 2007, 84 96)

Tamás Vásárhelyi (2009) points out that nowadays museums, using their relationships, play an increasingly important role in the lives of local communities. As a result, museums can become active players in cultural mediations, and they will accomplish some part of their duties in cooperation with other local institutions. Tamás Vásárhelyi defines the role of museums in adult learning as follows: „All around the world museums are scenes and workshops of lifelong teaching, training and self-education. Their activities generally take place in three fields: they have collections; they process and publish materials in an academic manner; they organize exhibitions and accomplish other culture mediation and popular education tasks as well. All three types of activities can play a role in adult learning. Their institutions are present in every part of the country therefore their services and exhibitions are accessible to practically everyone. Museums can organize professional or educational lecture series, and can be supplementary scenes of professional further trainings, formal adult learning and adult education.” (Vásárhelyi 2000, 374)

According to Zsuzsa Koltai (2011) the work to be carried out by institutions that fulfil museum functions can still be divided into three main tasks but, differently from the former approach, collection and processing is complemented with developing and maintaining social relations. This latter activity includes cultural mediation, provision of information and a new approach of marketing work which must be undertaken by each museum in the current circumstances. In this case collection of materials can mean even virtual compilations tailored to individual needs and complemented by the relevant institution according to its own ideas, including creation of associated information blocks.

József Szabó (2013) approaches the issue from the point of view of customers/visitors and services provided by museums. He underlines that collection means not only the objects but virtually existing materials and knowledge and virtual aggregation of really existing objects as well. Digital technology enables museums to function in a more user-friendly manner. There are museum objects which are not accessible to the general public but in virtual spaces cultural mediation can be carried out even with scientific rigour. Taking advantage of this opportunity, virtual museums can establish a permanent relationship with the public and, according to Zsuzsa Koltai (2005), are able to increase the number of visitors this way.

3. Advantages of virtual museums

The entry Virtual museum of Encyclopædia Britannica (2011) formulates the following definition: A collection of digitally recorded images, sound files, text documents and other data of historical, scientific or cultural interest. Most virtual museums are supported by institutional museums therefore they are in connection with the latter's available collections. The encyclopaedia classifies virtual exhibitions into two types: the first includes virtual tours and the other provides access to the database of collections. In both cases they support visitors' prior inquiries, and their advantage stems from the fact that visitors can prepare themselves for studying some sections of the museum in a more detailed manner when they physically go there.

The appearance of museums on the Internet is closely related to the subject matter of this paper, because virtual exhibitions can be frequently viewed on the web. Holdgaard (2011) draws attention to the fact that over the past decades a series of initiatives were launched to disclose and develop presence of museums on the Internet both in international and Danish environments. After studying Danish museums' habit of using social media he came to the conclusion that even museums that had a large number of visitors were lightly active in the social media and the number of responses to contents uploaded by them was low. He puts this down to the fact that museums generally share static texts, pictures and such information which are intended for real, physical visitors of exhibitions. Consequently, they can hardly attract new visitors, i.e. they cannot reach out to people who do not go to museums.

According to György Molnár (2016) the potential opportunities of social media also appear in the fields of formal and nonformal learning, because by making use

of these opportunities individuals can gain access to knowledge more easily. As a result, trends according to which involvement of social media in learning processes is important and useful have gained ground.

Holdgaard's survey (2011) also deals with the virtual exhibitions offered by Danish museums. When his survey was conducted 31 percent of the institutions had an online exhibition available on their websites. On the other hand, the majority of them were not prepared in a visitor-friendly way but presented a temporary exhibition or project achievements. In addition, they contained extensive subpages which made orientation for virtual visitors difficult.

Demonstrating the domestic situation and analyzing the activities of Szentendre Open Air Museum, Andrea Pinténné Hercegh (2013) underlines that the activities of museums can also be accomplished cognitively, in addition to asking well-targeted questions. Nowadays "touch me" and "try me" type exhibitions, elements using electronic equipment, screens, film projections, earphones and touch screens have become widely spread. Besides, livelier activities can be conducted in special interest clubs and workshops and via seminars and training courses organized by museums.

Tamás Vásárhelyi (2010) also emphasises the effectiveness of experimental learning, saying that learning is effective, memorable and enjoyable if the visitor:

- meets a highly qualified personnel which facilitates learning;
- takes part in a playful, entertaining and pleasurable activity;
- has the opportunity to have reasonable and discerning conversations;
- uses more than one of his senses;
- produces interactions which meet his demands;
- can direct the learning process alone and independently;
- can connect newly acquired knowledge to his experience and knowledge gained earlier;
- can examine, discover and gain experience in a creative manner;
- can see authentic, real objects and specimens and can examine or touch them.

Christiana Polycarpou (2018) defines the virtual museum as a digital entity which is based on the characteristics of a museum and its objective is to complement, extend or intensify museum experience through personalization, interactivity and richness of user experience and contents. Therefore in the virtual space the users and the museum interact with each other, and the activity relies on the users' creativity and enables lifelong learning. Its further advantages include that it:

- provides information to the visitor immediately, without limitation and even from remote places;
- provides access to contents which otherwise are inaccessible (e.g. they form part of private collections);
- can combine offers of collections which are geographically separated from each other;
- can present such products which do not exist in reality but are born digitally.

The aforementioned approaches highlight three aspects of virtuality from the point of view of lifelong learning. Firstly, the use of virtual technologies provides an

opportunity for gaining knowledge in the comforts of one's home. Secondly, as a complement to learning at home, we can obtain information from geographically remote exhibition facilities which provides an opportunity for making active preparations for visiting museums physically and planning knowledge contents to be obtained. Thirdly, the effectiveness of interactivity in the learning process should be highlighted – when visiting museums users of museum services are involved in the milieu of the museum and can take exhibits into their own hands or try them and hereby the most effective form of experiential learning can be achieved.

4. Possibilities of applying 3D/VR spaces in museology

In what follows I demonstrate the potentials of applying virtual spaces of MaxWhere platform in museological processes. Museum spaces supported by 3D/VR technology offer numerous opportunities to bring remote locations and persons as well as historical eras closer, in space and time, to the visitors. For illustration purposes I provide some examples of virtual exhibitions compiled in MaxWhere spaces on the basis of a material which processes culture-loving communities and events of the early 20th century.

MaxWhere virtual places provide an opportunity to locate the material available for the exhibition in webtables in an edited manner. We can place photos, documents, websites and videos in the spaces. In the following I will give a few examples of the types of culture-historical materials which can be demonstrated in a virtual exposition.



Figure 1: Materials located in a Library-M space show association types in the Dual Monarchy

Materials placed in a virtual space show the types of associations by means of scanned contemporaneous photos. Visitors can freely roam in space and time in a space resembling a museum or can virtually sit in a reading room and carry on individual research works with the help of their own computers.

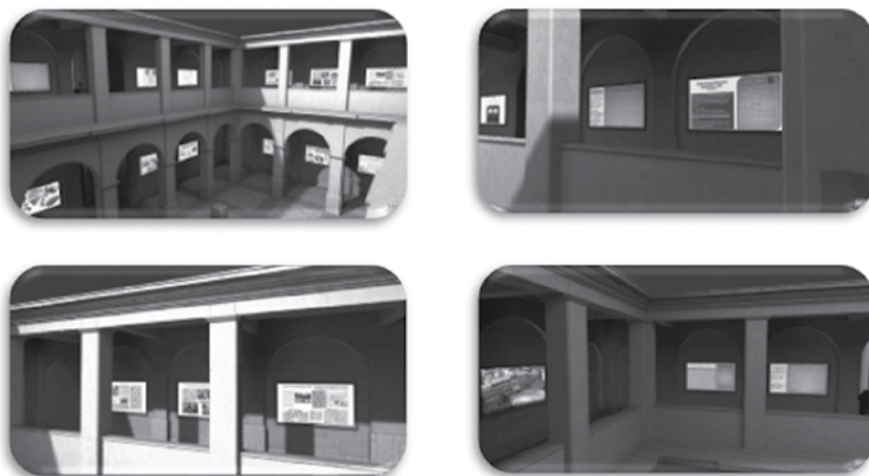


Figure 2: Materials located in an Atrium space show statutes of associations in the Dual Monarchy

The exhibition materials located in an atrium space show statutes of associations in the Dual Monarchy. A scanned photo of the statutes of a given association is displayed in a webtable, and sections selected, highlighted and edited in Word by the exhibition organizer can be inserted beside the photo. This combined technology enables visitors to study the 19th century document and, at the same time, highlights and explanations edited in Word make reading and extracting the essentials easier.



Figure 3: Materials located in a Hipwhe Atrium space show documents and photo materials of the Rowing Association of Győra



Figure 4: Materials located in a Viaduct space are the documents and photo materials of the Association of Primary School Teachers in Győr Region

Various spaces are available, and from these spaces we can select the one which is most appropriate for the theme. The nature and colour of the material to be exhibited and the types of documents determines the most suitable space where the material can be located, in accordance with the theme concerned. Accordingly, the relics of various associations can be fit in different spaces. While the relics of the Rowing Association of Győr are composed mostly of photos of buildings and contemporaneous newspaper articles, the relics of the Association of Primary School Teachers in Győr Region include ball invitations, illustrations and journal articles as well.

5. Summary, conclusions

The age of information society has dramatically changed the way people live and also altered the system of cultural mediation. The examples presented primarily point out the way how younger generations' interests can be aroused towards traditional topics or expositions organized by addressing the subject-matter of cultural history or local history. Their interests towards these themes can certainly be aroused with the help of virtual spaces. Generation Z and Generation Alpha are growing up in an era where the hegemony of visual channels will prevail. In most cases their Internet usage behaviours develop in an autodidactic manner, i.e. they acquire skills not in a professional learning process but spontaneously.

Research conducted by VR Learning Research Lab established at Apáczai Faculty, Széchenyi István University in 2017 show that the processing of educational content located in MaxWhere is much more effective and faster compared to traditional ways, when users open pdf, ppt and video files as well as Internet sites in separated links (Lampert B.–Pongrácz A.–Sipos J.–Vehrer A.–Horvath I. 2018, 125 147).

The advantage of the MaxWhere platforms presented is that they considerably facilitate the learning process. Materials in webtables can be downloaded and stored on students' own computers. In the spaces we can leave vacant webtables in which users can insert documents, photos and videos collected by themselves in pdf format and compile their own syllabuses independently. Additionally, webtables can be freely varied in various spaces.

Therefore the factors listed above can facilitate the learning processes and in the long term they will definitely determine the effectiveness of and the role played by virtual technologies in knowledge transfer.

Bibliography

Holdgaard, Nanna (2011): The Use of Social Media in the Danish Museum Landscape https://www.museumsandtheweb.com/mw2011/papers/the_use_of_social_media_in_the_danish_museum_1

Koltai Dénes–Koltai Zsuzsa (2005): *Felnőttoktatás és múzeumi képzés*. Tudásmenedzsment 6/1, 75–83. p.

Koltai Zsuzsa (2005): A múzeumok funkcióváltása. In *A múzeumok, mint a tanulás helyszínei*. Szerk. Thinesse-Demel Jutta–Németh Balázs. PTE-TTK-FEEFI. Pécs, 5–19. p.

Koltai Zsuzsa (2011): A múzeumi felnőttoktatás kihívásai és lehetőségei. In Koltai Zsuzsa Szerk. *A „Kulturális valóságismeret és EKF 2010. 35 éves a pécsi kultúráközvetítő képzés” című tudományos konferencia és emlékülés szerkesztett anyaga*. Pécs: PTE FEEK. 138–143. p.

Kurta Mihály (2007): Múzeumandragógia. Paradigmaváltás a múzeumi kultúráközvetítésben In Pató Mária Szerk. *Nyitott kapukkal. Múzeumok ma-holnap*. Nyíregyháza-Szolnok: Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Múzeumok Igazgatósága. 84–96. p.

Lampert, Bálint–Pongrácz, Attila–Sipos, Judit–Vehrer, Adél–Horvath, Ildikó (2018): *MaxWhere VR-Learning Improves Effectiveness over Clasiccal Tools of e-learning*. Acta Polytechnica Hungarica. 15/3, 125-147. p.

Molnár, György (2016): The Impact of Modern ICT-based Teaching and Learning Methods in Social Media and Networked Environment In Milan, Turčáni; Zoltán, Balogh; Michal, Munk; Lubomír, Benko Szerk. *11th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics*. Nitra: Wolters Kluwer. 341–350. p.

Pintérné Herczeg Andrea (2013): Szórakoztatva tanulni, tanulva szórakozni. A Szabadtéri Néprajzi Múzeumban örökség műhelyek. In Juhász ErikaSzabó József Szerk) *Múzeumandragógiai a gyakorlatban*. Debrecen: Debreceni Egyetem TEK BTK NI Andragógia Tanszék. 70–83. p.

Polycarpou, Christiana (2018): *The vimm definition of a virtual museum* <https://www.vimm.eu/2018/01/10/the-vimm-definition-of-a-virtual-museum/>

Szabó József (2013): Múzeumandragógia, az informális és nonformális tanulás új lehetőségei. In Juhász ErikaSzabó József Szerk. *Múzeumandragógia a gyakorlatban*. Debrecen: Debreceni Egyetem TEK BTK NI Andragógia Tanszék. 5–15. p.

Vásárhelyi Tamás (2010): A londoni Természettudományi Múzeum (The Natural History Museum, London). In Dr. Bereczki Ibolya–Sághi Ilona Szerk. *Múzeumi iránytű 5. Tudás és gyakorlat, Múzeumpedagógiai módszerek – európai példák és hazai alkalmazások*, Módszertani fejlesztés. Szentendre: Szabadtéri Néprajzi Múzeum. Múzeumi Oktatási és Képzési Központ. 97-122. p.

Vásárhelyi Tamás (2000): Múzeumok felnőttoktatási tevékenysége. In Benedek András Szerk. *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság-OKI Kiadó-Szaktudás Kiadó Ház. 374. p.

Virtual museum (2011): In *Encyclopædia Britannica Online* <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/630177/virtual-museum>

www.maxwhere.com

Funkcionalitás két magyar és egy szlovák nyelvtani kézikönyvben

Tóth Sándor János

A nyelv funkcionális szemléletű leírásának gondolatát, szükségességét és hasznosságát mind a magyar, mind a szlovák nyelvel kapcsolatban többen megfogalmazták (pl. Dolník 2005, 193–210; Kozmács 2015, 129–136). Célunk, hogy egy újonnan megjelent publikáció apropóján bemutassuk, hogyan valósult meg e koncepció a magyar és a szlovák nyelv strukturalizmuson túlmutató nyelvtanaiban. Akár második kiadásról is írhatnánk, mivel Hegedűs Rita Magyar nyelvtanának (Hegedűs 2004) felújított, átdolgozott, jelentősen kibővített változatát tartja kezében az olvasó, ám a most megjelent könyvet két másik, hasonló nyelvészeti monográfiával összevetve ismertetjük azért, hogy szélesebb összefüggésbe helyezhessük azt. Az egyik összehasonlítási alap a szlovák nyelv új szemléletű morfológiája (Dolník ed. 2010), amely 7–8 évvel megelőzte a két magyar nyelvű kiadványt. Az összehasonlítás másik részét képező magyar nyelvtan (Tolcsvai Nagy szerk. 2017) időben párhuzamosan készült, Hegedűs Ritáétól lényegében függetlenül.

Mindkét országban neves kiadó adta ki e három funkcionális nyelvtankönyvet, jellegükhöz illő elegáns kivitelben. A pozsonyi Veda, valamint a budapesti Osiris és Tinta kiadók egyaránt nagy tapasztalattal rendelkeznek nyelvtudományi szövegek gondozásában. Az Osiris könyvbemutatóján elhangzott, hogy a szerzők szerették volna szerepeltetni a „funkcionális” jelzőt a címben, ám a sorozatba illesztés miatt erre nem volt lehetőség. Hegedűs Rita könyvének címében megjelenik a „funkció” szó, s nemcsak a 20. század végétől előtérbe kerülő modern funkcionális-kognitív irányzatokra épít, hanem vállaltan továbbviszi Hadrovics László (1969) mondattanának hagyományát, amelyre tartalmilag is többször hivatkozik. Mindkét magyar funkcionális nyelvtan impozáns sorozat részeként jelent meg (Osiris Kiadó: *A magyar nyelv kézikönyvtára* – Tinta Könyvkiadó: *A magyar nyelv kézikönyvei*), egészséges versenyt teremtve a nyelvészeti szakkönyvek piacán. Hegedűs Rita 2004-ben szintén a Tinta Könyvkiadónál megjelent nyelvreírása tehát sorozatot váltott, már nem a Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához specializált publikációi között találjuk, így általános kézikönyvvé vált. Az egyes könyvsorozatok befolyásolták a nyomtatás formátumát, a Tinta Könyvkiadó ebben az összefüggésben olvasóbarát tördelési méretet választott, így a betűk nagyobbak, a táblázatoknak is több tér jut, mint az Osiris kiadványában.

A hagyományos szófajtani szemlélettől Hegedűs Rita nyelvtana távolodik el leginkább, szerkezete ciklikus, erre utal a formák – funkciók – összefüggések hármastagolás, amely által a nyelv elemzése a felszíni formáktól a mélyebb összefüggések irányába halad. A 2010-ben megjelent szlovák morfológia egyes fejezetei ötvözik a mondatrész, a szófaj és a grammatikalizálódott nyelvtani kategória fogalmát; az igék

helyett például „a predikátum differenciálói” (Janočková 2010, 135–166), az eset helyett „a dependencia fixálói” (Vaňko 2010, 265–325) latin eredetű tudományos szakszavakkal találkozunk, ezek szélesebb közönség és a diákság számára talán riasztóak. Hegedűs Rita csupán a *rectio* és az akkuzatívusz kifejezéseket kölcsönzi a latinból, egyébként a magyar terminológiát használja. Az érthetőség a tanári tapasztalatok vetülete ábrái emberközeliek és olyan praktikus tanácsokat is találunk, mint a főnévi, illetve igei tőtípusok tanítási sorrendje (Hegedűs 2019, 99, 103). A második rész fejezetcímeihez kapcsolódó frazémák izelítőt adnak nyelvünk szelleméből.

Látható, hogy a két másik mű csapatmunka, míg Hegedűs Rita új könyve nem kollektív monográfia, hanem a szerző több évtizedes tapasztalatain alapul, melyeket a magyar mint idegen nyelv oktatásában és az ahhoz kapcsolódó nyelvészeti elmélyülés során gyűjtött. Az Osiris Kiadó Nyelvtanának fejezetei a DiAGram Funkcionális Nyelvészeti Műhelyben érlelődtek, és egy korábbi közös kötet mutatja be az egyéni kutatási irányokat (Tolcsvai Nagy – Tátrai szerk. 2012). A szlovák kötet címe sem véletlenül óvatos: A mai szlovák nyelv morfológiájának aspektusai – a magyar funkcionális nyelvtanokkal ellentétben nem törekszik teljességre, ebben az esetben érződik legjobban, hogy a szerzők kutatási területei mennyire befolyásolják a fejezetek témáját. Statisztikai jellegű, korpuszalapú analógiát vizsgáló morfosztatikai fejezet (Mošaťová 2010, 11–65) és a tulajdonnevek ragozásának külön elemzése (Ološtiak 2010, 97–134) a magyar nyelvtanoktól szokatlan, ám a szlovák nyelv tipológiája ezt megkívánja. A szlovák anyag épít leginkább korpuszra (Szlovák Nemzeti Szövegtár) és ez a legszűkebben vett morfológia. A magyar publikációk artikulációs és akusztikus fonetikai (Markó 2017, 75–203; Hegedűs 2019, 58–64) és pragmatikai (Tátrai 2017, 899–1058) fejezeteikkel bőven túlmutatnak a szorosabban értelmezett nyelvtanon. Felmerülhet azonban a kérdés, hogy külön pragmatika fejezet helyett nem praktikusabb-e, ha az egész nyelvtan áthatja a használatalapú szemlélet – Hegedűs Rita ezt az utat választotta. A hangtan mind a Tinta, mind az Osiris kiadványából kissé kilóg, kérdéses, hogy a hangképzés mennyiben nyelvtan; talán elegendőek lettek volna morfofonológiai és szupraszegmentális fonetikai utalások (Hegedűs 2019, 65–87). A nyelvtan határait feszegeti a szóképzés is, a sok határeset, dinamikus jelenség és alaktani szempontok miatt a magyar nyelvészet ezt a területet egyértelműen a morfológia, így a szorosabb értelemben vett nyelvtan hatáskörébe utalja. A szerző előszavában több helyen nyelvleírásról beszél, mely a hagyományos nyelvtan megjelölésnél szélesebb értelemben írja le a nyelvhasználat aspektusait. A szlovák funkcionális és strukturalista nyelvtanokból is hiányzik a derivatológia, mivel abban a nyelvben élesebben elkülönülnek a szó jelentését változtató képzők a grammatikai kategóriákat képviselő morfémáktól (átmenet azonban itt is van, az igeaspektus és a fokozás ún. lexikális-grammatikai kategóriáknak számítanak). Hegedűs Rita csak szükség szerint alkalmazza a fejezet végi összegzést (helyenként zárógondolatnak, lezárásnak nevezi), a Tolcsvai Nagy Gábor szerkesztette Nyelvtan szisztematikusabban ad részbeni összegzéseket.

Mindhárom funkcionális nyelvtan komoly elméleti alapokon nyugszik. Hegedűs Rita az említett Hadrovicson kívül mások mellett Brassai Sámuel és Simon C. Dik nyomdokaiban halad, Tolcsvai Nagy Gábort pedig a Langacker-iskola követőjének

tekinthetjük, megelőző Osiris-publikációjában bemutatta, hogyan alkalmazható Langacker elmélete a magyar nyelvre (Tolcsvai Nagy 2013). Dolnik és csapata a természetes morfológia, az analógia, a szabályosság–szabálytalanság kvantitatív korpuszalapú elemzése által mutatja be a mai szlovák nyelv morfológiájának dinamikus jegyeit, felülírva a hagyományos nyelvtanok sematikus megjegyzéseit a ragozási osztályokkal kapcsolatban.

A magyar nyelv funkcionális leírásának első része, a Formák első ránézésre szokványos, mivel táblázatok sokaságát tartalmazza. A példák azonban élővé tesz, így túlmutat a standard „biflázni” valókon. A szabályosság – rendhagyóság itt is ugyanolyan fontos szempont, mint a flektáló jellegű szlovákban, az egyes alakok jelentését is bőségesen tárgyalja a szerző, rávilágítva az agglutináló morfémák alaktanára. Úgy gondoljuk, hogy sem a nyelvet tanuló, sem az anyanyelvet használó nem sokat profitál a különböző felosztásokból, melyek a hagyományos nyelvreírás és általában a tudományosság elengedhetetlen részei. Szerencsére a funkcionális nyelvreírás minimalizálja a strukturális és iskolai nyelvtanok olyan táblázatait, mint például a számnevek fajtái, a névmások felosztása azonban nem marad el. Fontos, hogy a kis híján 200 táblázat többsége szószerkezetbe foglalt példákkal szemléltet, ami a szerző holisztikus szemléletét tükrözi.

Hegedűs „robbantja” legjobban a szokásos nyelvi sikokat, számára a kognitív domének a legfontosabbak (bővebben ld. Hegedűs 2010, 210–228), amelyekkel a nyelvtanuló például időt, helyet, birtoklást, akaratot szeretne kifejezni. A második, Funkciók című rész tehát nem meglepő módon valóban funkcionális szempontból ír e nyelvtani jelentések kifejezési lehetőségeiről a magyar nyelvben. A szlovák publikáció felfogása is hasonló, míg az Osiris Kiadó Nyelvtana nem bánik ilyen bátran a megszokott struktúrák megbontásával. Tolcsvai Nagy Gábor elsősorban a szófajok köré csoportosítja a funkcionális nyelvtan jelentésközpontúságát, ennek előfutára a szerkesztő ígéről szóló könyve (Tolcsvai Nagy 2015). Hegedűs ugyanezt a szempontot úgy fejt ki, mintha például egy német anyanyelvű diákja kérdezné: Hogyan mondjuk magyarul, ha valami a múltban történt? E fejezet végébe integrálta a szerző a pragmatika bizonyos részeit. Nem minden olvasó van tisztában a pragmatika tudományágának mibenlétével, ezért egy komplett pragmatika fejezetet aligha olvasna el a nyelvtan részeként. Az azonban reális, hogy kérdés, tagadás, igaz-hamis tartalom elemi részei a nyelv iránti érdeklődésnek.

A mondatközpontúság, illetve a mondatnak a szövegbe való beágyazottsága a harmadik, Összefüggések című részben tárul elénk leginkább. A névelőhasználat és a határozottság szorosan összefügg, itt két szófaj (névelő, ige) és egy mondatrész (tárgy) holisztikus szemléletű tárgyalását oldotta meg a szerző. Majd az ige – eset – határozó rendszer következik úgy, hogy a II. 2 fejezet már bemutatta a hely, illetve a II. 3. fejezet az idő fogalmát. Megint lapozgathatunk, mert egy könyvnek kevesebb dimenziója van, mint a nyelvnek – ezt el kell fogadni minden tudományos publikáció szerkesztésekor és használatakor, a tájékozódást fejezetközi utalások segítik.

A magyar nyelv kezünkben tartott legújabb leírása áll legközelebb a hasznos és praktikus kézikönyv, valamint a funkcionális szemléletű tudományos leírás ötvözetéhez. A másik két, csapatmunkában készült könyv szerzői inkább elméleti nyelv-

szek, mint az adott nyelv olyan tanárai, akik tudományos publikációként is képesek megfogalmazni tapasztalataikat. Hegedűs Rita ez utóbbiként sikeresen megoldotta, hogy ne egy újabb elméletbe burkolva kapjuk ugyanazt, amit a már megjelent nyelvtankönyvek alapján sem értünk anyanyelvünk működéséből. Olyan, mintha az óráján ülnénk és elmondaná nekünk, mi mivel függ össze. Mivel a nyelvi funkciók szerepe és formai kifejeződése meglehetősen szövevényes – nem beszélve a terminológiailag nem egységes pragmatikai fogalmakról, nyelvhasználati sajátosságokról –, szükség van a tárgymutatóra, amely az Osiris Kiadó Nyelvtanának végén is megtalálható, ám a szlovák kiadványból hiányzik. A tárgymutató segít, ha klasszikusan az ígéről vagy a névmásról szeretnénk valamit megtudni, legtöbbünk azonban nem iskolai feleltetésre, hanem a nyelv megértésére készül. Ehhez hasznosak a funkcionális szemléletű nyelvtanok mind az anyanyelvoktatásban, mind az idegen nyelv tanítása, elsajátítása során.

Kiváltképp ajánlható a bemutatott kézikönyv azoknak, akik belefáradtak a száraznak mondott nyelvtanozásba, a szabályok és szerkezetek nem elégitik ki tudásukat, kíváncsiak a nyelv más irányú metszeteire is. Mindez immár elérhető kognitív nyelvészeti előképzettség nélkül is, érthető nyelvezettel, szemléletes formában, funkcionális megközelítésben, újszerű összefüggésrendszerben.

Bibliográfia

- Dolník, Juraj (2005): *Koncepcia novej morfológie spisovnej slovenčiny*. Slovenská reč 70/4., 193–210.
- Dolník, Juraj (ed.) (2010): *Morfologické aspekty súčasnej slovenčiny*. Bratislava: VEDA.
- Hadrovics László (1969): *A funkcionális magyar mondattan alapjai*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hegedűs Rita (2004): *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Hegedűs Rita (2010): Unscharfe Kategorien im ungarisch-deutschen Vergleich. In: *Berliner Beiträge zur Hungarologie 15*. Berlin–Budapest, 210–228.
- Hegedűs Rita (2019): *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Janočková, Nicol (2010): Diferenciátory predikátu. In: *Morfologické aspekty súčasnej slovenčiny*. ed. Juraj Dolník. Bratislava: VEDA, 135–166.
- Kozmács István (2015): Funkcionális alapú kisebbségi anyanyelvoktatás mint az államnyelv sikeres oktatásának feltétele. In: *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Szerk. Vančo Ildikó – Kozmács István. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem. 129–136.
- Markó Alexandra (2017): Hangtan. In: *Nyelvtan*. Szerk. Tolcsvai Nagy Gábor. Budapest: Osiris Kiadó, 75–203.
- Mošafóvá, Michaela (2010): Opozičný homomorfizmus v morfológickom systéme. In: *Morfologické aspekty súčasnej slovenčiny*. ed. Juraj Dolník. Bratislava: VEDA, 11–65.
- Ološtiak, Martin (2010): Morfológia vlastných mien. In: *Morfologické aspekty súčasnej slovenčiny*. ed. Juraj Dolník. Bratislava: VEDA, 97–134.

Tátrai Szilárd (2017): Pragmatika. In: *Nyelvtan*. Szerk. Tolcsvai Nagy Gábor. Budapest: Osiris Kiadó. 899–1058.

Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd (szerk.) (2012): *Konstrukció és jelentés. Tanulmányok a magyar nyelv funkcionális kognitív leírására*. Budapest: ELTE DiAGram Funkcionális nyelvészeti műhely.

Tolcsvai Nagy Gábor (2013): *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.

Tolcsvai Nagy Gábor (2015): *Az ige a magyar nyelvben*. Funkcionális elemzés. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) (2017): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó.

Vaňko, Juraj (2010): Fixátory dependencie. In: *Morfologické aspekty súčasnej slovenčiny*. ed. Juraj Dolník. Bratislava: VEDA, 265–325.

Deisler Szilvia *Puzzle-hatás* című könyve a szerző doktori értekezésének szerkesztett változata. (A munka a Selye János Egyetem Magyar nyelv és irodalom doktori programjában készült.) A borítót tanulmányozva feltűnik, hogy a könyv éléről hiányzik egy „A” betű, így a címmel fokozottan önmagára irányítja a figyelmet, vagyis a tárgyon túl és azon keresztül mintegy önmagát is kirakójátékként jelöli. És valóban: a fejezetek és modulok cserélhetőségének köszönhetően megfigyelhető itt egyfajta széttartó jelleg, amely a szakszöveg szerkezetében is leképezi a puzzle-effektust.

Mióta Hans Robert Jauss 1994-ben a *Kazár szótárt* „kirakhatatlan puzzle játékhoz” hasonlította, s ezzel jó érzékkel regisztrálta a regény médiatechnikai váltását, a fogalom nagy karriert futott be az elméleti irodalomban, miközben egyre-másra láttak napvilágot az ehhez kapcsolható prózai alkotások és filmek. Deisler Szilvia könyve részben ebből a történeti kontextusból kiindulva elemzi a szóban forgó folyamat számos releváns teljesítményét (pl. David Mitchell: *Felhőatlasz*, Mark Z. Danielewski: *House of Leaves*, J. J. Abrams – Doug Dorst: *S*). Az elméleti mintázat (bár inkább jelen esetben a műválasztást tekintve szerencsésebb volna konstellációról beszélni, hiszen például Bret Easton Ellis művei és a *Westworld* c. sorozat együttozása nem mindenki számára evidens) jól körülhatárolható, olykor különböző előfeltevésekre támaszkodó, de egymással érintkező felületekből áll össze.

A mozgósított elméleti mozzanatok közül a leglényegesebbek (a teljesség igénye nélkül) a következők: a medialitás és az intermedialitás elméletei (remedializációs technológia), az identitás különféle változataira vonatkozó elméletek, a kortárs testelméletek és a Jacques Derrida-féle testamentaritás, illetve a narratív és reprezentációtechnikai kiindulópontú próza- és filmelméletek. A *Puzzle-hatás* ezek alkalmazásával, az adott produkciók rendszerszervező eljárásait és mediális komplexitását mindenkor eltalálva és látványosan összeillesztve közelíti a választott művek felépítéséhez, nyitott szerkezetéhez és értelemirányainak lezárhatatlanságához. Az utóbbi explicite meghatározza az elemzések előfeltevés-rendszerét és konklúzióját is.

A könyvben az elméleti komponensek egymás mellé rendelése reflektált módon történik. Mindez olyan befogadót feltételez, melyet (vagy akit) mindenkor az adott konkrét médium viselkedése foglalkoztat (más médiumok kontextusában). Az elmélet ilyen értelemben „csak” elvi és módosítható alap, nem pedig stabilizálható végcél. A többi fölé rendelhető elméleti bázis elgondolása ellentmondana a könyv puzzle-szerű koncepciójának. Innen nézve az egyes fejezetek esettanulmányokként foghatók fel, melyek egymásra írásával és egymásba ékelésével kialakul egy centrum nélküli kapcsolatrendszer, melynek főbb csomópontjait a három rész címeiben jelölt fogalmak képezik (identitás-puzzle, útvesztők, mind games).

A könyvben az elemzett műveket összekötő puzzle-effektus tehát olyan mechanizmusként lepleződik le, amely nem rögzített formaelv, hanem az alkalmazástól

függően (újra)aktualizálódik. Ez a nyitott, antiformalista koncepció alkalmassá teszi a konstrukciót arra is, hogy a fejezetek között, az argumentáció során variálódjon és dinamizálódjon az elméleti szempontrendszer. A szerző kitűnően alkalmazza a medialitásra vonatkozó ismeretanyagot, innen nézve korszerű értelmezői technológiát működtet. Ugyanakkor a közvetítés egyénítő funkciójára is reflektálnak az elemzések, sikeresen teszik láthatóvá a médiumok és a választott művek specifikumait, sőt adott esetben a marketing jelentőségét is (pl. a J. J. Abrams és Doug Dorst *S* című regényéhez készített, médiumkapcsolásra épülő promóciós anyagok elemzése említhető itt).

A monográfia filmtechnikai elemzései példaértékűek (pl. *Felhőatlasz*, *Fekete hattyú*, *Sherlock*), az irodalom és a vizuális médiumok kölcsönviszonyainak és eltéréseinek felnyitása szintén működőképes. Ugyanakkor mindez messze elkerüli az apparátuselemzés buktatóit, a médiumok összevillanása és széttartása kreatív megoldások és interpretációs javaslatok sorozatával szembesíti a könyv olvasóját. Ez egyben azt is jelenti, hogy a könyv olyan értelmezési irányvonalakat ragad meg, melyek folyamatosan előtérben vannak az irodalom és a filmek világában, a médiumközi puzzle-effektusról mindeddig mégsem született magyar nyelven ilyen átfogó munka. A kirakós jellegnek alighanem sokféle változata fog még elkészülni, hiszen a rejtvényfejtés vagy a jelentés elkapásának médiatechnológiai kihívásai az alkotók és a fogyasztók, illetve a kultúrakutatás immár evidens problémafelvetései közé tartoznak.

Szerzőink / Authors

prof. PhD. Alabán Ferenc, CSc.

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

Mgr. Csiba Balázs

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Történelem Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: csibab@ujs.sk

Dr. Jánk István, PhD.

Eszterházy Károly Egyetem
Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
H – 3300 Eger
Eszterházy tér 1.
e-mail: jank.istvan@uni-eszterhazy.hu

H. Nagy Péter, PhD.

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

Rehák Tünde

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Történelem Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: tunderehak@gmail.com

Mgr. Tanóczy Gábor

Végzett egyetemi hallgató
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Történelem Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno

Dr. Tóth Sándor János, PhD.

Univerzita J. Selyeho v Komárne
Pedagogická fakulta
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: toths@ujs.sk

Mgr. Urbán László

Végzett egyetemi hallgató
Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno

Prof. Dr. Karl Vajda, PhD.

Landesrabbinerseminar
Jüdische Universität
H-1084 Budapest
Scheiber Sándor u. 2.
e-mail: vajdak@pm.me

Dr. Vehrer Adél, PhD.

Széchenyi István Egyetem
Apácai Csere János Kar
Bölcsészettudományi és Humán erőforrás-
fejlesztési Tanszék
Öreg u. 74.
H-9012 Győr
e-mail: vehreradel@gmail.com

PaedDr. Zolczer Péter

Selye János Egyetem Tanárképző Kar
Angol Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-94501 Komárno
e-mail: zolczerp@ujs.sk

2018 májusa (13. évfolyam 1. szám) óta az *Eruditio – Educatio* mint Open Access Journal elérhető és kereshető cím, szerző és tudományterület alapján a *Central and Eastern European Online Library* (CEEOL) nemzetközi adatbázisban [<https://www.ceeol.com/>].

Since January 2018 (Vol. 13, Issue No. 1) the *Eruditio – Educatio* is accessible as an Open Access Journal, and it can be browsed by title, by author and by scientific subject in the Central and Eastern European Online Library (CEEOL) at [<https://www.ceeol.com/>].

Od mája 2018 (13. ročník, 1. číslo) *Eruditio – Educatio* je registrovaný a databázovaný ako Open Access Journal v medzinárodnej databáze *Central and Eastern European Online Library* (CEEOL) [<https://www.ceeol.com/>].

Szerkesztői és szerzői jogi tudnivalók / Editorial and Copyright Policy / Redakčné postupy a autorské práva

Az *Eruditio – Educatio* csak magas tudományos színvonalú kéziratokat fogad el és közöl, aminek biztosítéka az, hogy a tudományos szerkesztőbizottság a tanulmányokat meghatározott kritériumok szerint értékeli.

Only manuscripts with high standards of scientific quality are published in *Eruditio – Educatio*. This is ensured by subjecting each paper to a strict assessment procedure by members of the Academic Editorial Board.

Eruditio – Educatio publikuje len rukopisy vysokej vedeckej kvality, ktorá je zabezpečená striktnými evalvačnými postupmi členov Vedeckej redakčnej rady, ktorí hodnotia rukopisy podľa dopredu určených kritérií.

A szám anyagát lektorálták / Reviewers

Dr. habil. Lőrincz Julianna, PhD.; Prof. Dr. Pukánszky Béla, DSc.; PaedDr. Strédl Terézia, PhD.; CSc.; Dr. habil. Szarka László, CSc.; Dr. habil. Vajda Barnabás, PhD.

A folyóirat szerkesztői fenntartják a jogot, hogy a benyújtott kéziratot elutasítsák, ha az nem illik a folyóirat profiljába. A szerző azáltal, hogy kéziratát benyújtja az Eruditio – Educatiónak, elfogadja, hogy a szerzői jogok az Eruditio – Educatio tudományos szerkesztőbizottságát illetik, így a kézirat másodlagos publikálásához az Eruditio – Educatio szerkesztőségét képviselő főszerkesztő írásos engedélye szükséges. A további szerkesztői és szerzői jogi tudnivalók megtalálhatók az Eruditio – Educatio honlapján: <http://e-eruditio.ujs.sk>

The editors have the right to reject any manuscripts without justification if it does not fit into the policy of EE. By submitting a paper to the Eruditio – Educatio, the Author acknowledges that the copyright of his/her paper thereafter belongs to the Editorial Board of the Eruditio – Educatio. Any further publishing of the paper requires a prior written consent of the Editorial Board of the Eruditio – Educatio, represented by the Editor-in-Chief. Further details on the Editorial and Copyright Policy of Eruditio – Educatio are at <http://e-eruditio.ujs.sk>

Redaktori si vyhradzuju právo nezvereníť rukopis ktorý nezapadá do vedeckého profilu časopisu Eruditio – Educatio. Autor rukopisu si zoberie na vedomie, že poslaním príspevku do redakcie Eruditio – Educatio autorské práva rukopisu prejdú na vedeckú edičnú radu Eruditio – Educatio, t. j. k dodatočnej publikácii rukopisu je potrebný písomný súhlas šéfredaktora Eruditio – Educatio. Podrobnejšie informácie ohľadne autorských práv a redakčných postupov sú dostupné na webovej stránke časopisu: <http://e-eruditio.ujs.sk>

Eruditio – Educatio · A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata · Megjelenik évente négy alkalommal · Kiadja a Selye János Egyetem Tanárképző Kara (Komárom) · IČO 37 961 632 · A szerkesztőség címe: Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 · Tel.: +421-35-3260-829 · E-mail: nagyp@ujes.sk · Szerkesztőségi munkatárs: Mgr. Ing. Nagy Beáta · Borító és nyomdai előkészítés: Téglás Attila – TAMM · Nyomta: Grafis Media, s.r.o. Gesztenyefa sor 4525/1A, 929 01 Dunaszerdahely · ISSN 1336-8893 · EV 2179/08 · 2019. december · <http://pf.ujes.sk/hu/tudomany/publikaciok/eruditio-educatio.html>

Példányszám: 100 · A kiadvány nem árusítható

Eruditio – Educatio · Research Journal of the Faculty of Education, J. Selye University in Komárno · Published 4 times a year · Published by the Faculty of Education, J. Selye University (Komárno) · Reg. no. 37 961 632 · Editorial adress: Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 · Tel.: +421-35-3260-829 · E-mail: nagyp@ujes.sk · Editorial assistant: Mgr. Ing. Beáta Nagy · Cover design and preparation for printing: Attila Téglás – TAMM · Printed by Grafis Media, s.r.o. Gesztenyefa sor 4525/1A, 929 01 Dunaszerdahely · ISSN 1336-8893 · EV 2179/08 · December 2019 · <http://e-eruditio.ujes.sk>

Number of copies: 100 · Periodical not for sale

Eruditio – Educatio · Vedecký časopis Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne · vychádza 4x ročne · Vydáva Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho (Komárno) · IČO 37 961 632 · Adresa redakcie: Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho, Bratislavská 3322, SK-945 01 Komárno, P.O.Box 54 · Tel.: +421-35-3260-829 · E-mail: nagyp@ujes.sk · Redakčná asistentka: Mgr. Ing. Beata Nagyova · Obal a tlačiarenská príprava: Attila Téglás – TAMM · Tlač: Grafis Media, s.r.o. Gaštanový rad 4525/1A, 92901 Dunajská Streda · ISSN 1336-8893 · EV 2179/08 · December 2019 · <http://pf.ujes.sk/hu/tudomany/publikaciok/eruditio-educatio.html>

Náklad: 100 ks · Periodikum je nepredajné

