

S. Horváth Géza

egyetemi docens, Pannon Egyetem MFTK

A szó teste: artikuláció, alkotás és befogadás

Az irodalmi antropológia kérdéséhez

Amennyire hangsúlyozott figyelemmel fordul a posztmodern elméletírás a testiség problematikájának felvázolásakor Maurice Merleau-Ponty elméleti munkássága felé, olyannyira nélkülözi kortársának, a némelyek által „első orosz posztmodernistának” nevezett Mihail Bahtyinnak a tárgykörben tett alapvetéseit.¹ Holott az orosz szerző alapvető korrekciókat visz a tapasztalat testi konstitúciójának fenomenológiájába: a testiséget mindenekelőtt nem az észleléssel, hanem a megtestesülés és az esemény fogalmával, valamint a cselekvés szubjektumával kapcsolja össze. Emellett a létesemény történeti fakticitásának feltételeként a másik embert, és annak testet öltött világát ismeri fel, aki tehát nem csupán egy általam konstituált, az egóm átviteléből származó „másik” (a husserli interszubjektivitás értelmében), hanem velem együtt van jelen: egyfelől szuverén világgként és pszichofizikai valóságként (testben), másfelől a létesemény elidegeníthetetlen résztvevőjeként.

Bahtyinnak a testiségről írt munkásságából talán a *groteszk test* fogalma a legismeretesebb konceptus. A groteszk test a maga kifordított látásmódjával azonban egyáltalán nem csupán a nem-hivatalos karneváli világszemléletet képviseli – ahogyan azt leggyakrabban értik –, s legfőképpen nincs köze a rútság esztétikai ábrázolásához (rútság látványához). Bahtyinnál ugyanis nem a groteszk test látványáról vagy emblematizmusáról van szó, hanem a mozgásban, alakulóban lévő testről, amely egyszerre azonos önmagával, és ezzel egyidejűleg önmaga meghaladása is, kilépés saját – kívülről sematikus megalkotott – kereteiből. A statikus, önmagában nyugvó, szoborszerű test képzelet az észlelő tudat által létrehozott absztrakció, hiszen csak a halott, dermedt test befejezett és mozdulatlan, míg az eleven test minden pillanatban változó, mert akarati-érzelmi-értelmi teljessége mozgásban tartja és áthatja az anyagot. A groteszk realizmus testi-sége éppen emiatt lehet a – társadalmi, nyelvi, kulturális, tudati – feltételeesség, az elvont idealitás lebontásának (leleplezésének és kinevetésének) eszköze. A groteszk test teljességében, s ezzel egyidejű lezáratlanságban az élet és a létezés ambivalenciája, „belülről-ellentmondásos” folyamata nyilvánul meg, a tárgyról és a világról való gondolkodás befejezhetetlensége, valamint az ezzel együtt járó szabadság is. A karneváliiban megnyilvánuló lefokozás és a nevetés ezért a világ elsajátításának új, nem karteziánus módjaként, a világban-lét szimpátia-elvként² mutatkozik meg, ami további párhuzamok és azonosítások alapjául szolgál. A Rabelais-könyvhöz írt jegyzetekben ugyanis ez a „két-testűség” (test a testben) a dialogikus kétszólamúsággal (szó a szóban) azonosítódik. „Csakis a groteszk testkoncepció ismeri a test szimbolikáját. A *test kettőssége* szervesen

összefügg a *hangnem kettősségével*.” (Bahtyin, 2007c, 432. o.) Láthatóan mind a szó a szóban alakzat, mind a test a testben figura a keletkezést (alakulást, metamorfózist) tematizálja: a szóban/testben ott rejtőzik egy másik szó/test, amely megszületni, alakot ölteni készül, de még rejtőzködik, még nem kap önálló létet, csupán új lehetőségekkel terhes.³

A groteszk testiség létrejöttében Bahtyin kitüntetett szerepet tulajdonít a gesztusnak és az intonációnak – úgy is, mint tettnek, rituális cselekvésnek, és úgy is, mint tett értékű nyelvi gesztusnak (tónusnak, hangnemnek, felhangnak). Bahtyin szerint „a magasztalás és az ócsárlás alkotják a nyelvi képek [...] fő emberi forrásának, az intonációk és gesztusok gazdagságának ősbibnél is ősbib, sosem pusztuló, rejtett alapját...”. Sőt, ennél is továbbmegy, amikor azt állítja, hogy a világ topográfiáját lényegében az ócsárló és magasztaló nyelvi gesztusok hozzák létre.⁴ Ebből a szempontból a gesztus nem más, mint a test „kinyílása” a világra, a világhoz és a másikkhoz való odafordulás (kontaktus) verbális és nemverbális módja. Ebben a nyelvi gesztus (intonáció) és a testi gesztus (mozdulat) között izomorfia mutatkozik. A gesztusban a világ átélésének aktív, cselekvő létmódja sűrűsödik össze és nyer szimbolikus megformálást. Ebből a szempontból a gesztus, a mozdulat a tett előszobája, azonban nem a célelvű cselekvése, hanem a szabad, vagyis az önmaga lényegét megnyilvánító, önmagát prezentáló cselekvése. „A mozgás kiszabadítása az arisztotelészi hierarchikus világrendszerből, a mozgás relativizálása, mely a világ centrumának relativizálását feltételezi.” (Bahtyin, 2007b, 423. o.) Ennek az eredendően létszerű, ontológiai nyelvhasználatnak példáját nyújtják a szitkozódások és káromkodások. A káromkodásban megjelenő groteszk komikumban kitüntetett szerep jut az intonációnak, az artikulációnak és az eltorzított nyelvhasználatnak: mindazt, ami a nyelvvel, a nyelvben a kimondás aktusakor történik, a nyelv kivetíti a világba, ezért is lehetett a káromkodásnak mágiikus, ráolvasásszerű funkciója. Így a káromkodásban a szó meghaladja a nyelv határait. A groteszk, nyitott test a régi szó(test)ből kiváló új (szó)test a cselekvés (cselekvésértékű szó) keletkezését, létesülését, megújítását manifesztálja, magát a cselekvést in actu. De ennél is többről van szó, hiszen a groteszkben előbukkanó határátlépés kategoriális áthágás: a test és a szó, szubjektum és objektum, a külső és a belső határainak az áthágása. Az ambivalens figura (‘állapotos öregasszony’) nem csupán két, egymást kioltó jelentés dialektikus szembenállását hordozza, hanem magát az alakulást, az átmenetet jeleníti meg, valamint egy harmadik, még nem azonosított, de azonosításra váró értelmet. A groteszk így nem annyira az egymással összeférhetetlen elemek összekapcsolásának, hanem magának a határátlépésnek a nyelvi-poétikai alakzataként válik megragadhatóvá, létrejöttében kitüntetett szerep jut a cselekvés, a szó és a gondolat artikulálódásának.

Bahtyin a groteszk szó és a groteszk test konceptusának megfogalmazása felé vezető úton (a Rabelais-könyv 1940-ben született), a ’20-as években több tanulmányt írt, melyek a testiség problémáját a formaképző aktivitás és a művészi forma felől tematizálják. Ezek részben esztétikai, filozófiai-antropológiai, részben poétikai írások. Az 1924–28 között született tanulmányok közül az egyik legfontosabb *A tartalom, az anyag és a forma a verbális művészetben* (1924) című, melyet Bahtyin le is ad a *Russz-kij szovremennyik (Orosz kortárs)* című újság számára, a folyóirat azonban négy szám után megszűnik, ezért a tanulmány – részletekben – csak 1973-ban jelenik meg először. A dolgozat gondolatmenete részben követi *A szerző és a hős* logikáját, különös tekintettel *A szerző problémája* címet viselő összefoglaló fejezetre, amelynek egyes megállapításai új mozzanatokkal bővülve térnek vissza. A magam részéről úgy látom, hogy ez a tanulmány – s nem *A freudizmus* – jelenti a groteszk konceptusának első megfogalmazását. A továbbiakban ezt igyekszem meg kifejtetni.

A tanulmányban az alkotó szubjektum felől gondolja újra a szerző és a forma problematikáját. Jóllehet az írás a formalista poétika bírálatát is nyújtja, paradox módon, épp ezáltal kerül igen közel a formalisták irodalom-felfogásához, valamint a humbold-

ti-potebnjai nyelvszemlélethez is, különös tekintettel a nyelvi forma és az artikuláció kérdéseire. A tanulmány talán legfontosabb eredménye a formaképző aktivitásnak mint a szubjektum sajátos létmódjának az elkülönítése, valamint a művészi forma személyes jellegének kifejtése:

„A művészi formának [...] konstitutív mozzanata a teremtő-alkotó [автор-творец, автор-творец].” (Bahtyin, 1985, 138. o.)⁵

„Az egyedi emberi szubjektum csak a művészetben éli át magát teremtőként. [...] itt a személyiség szubjektivitása sajátos objektívációra tesz szert, kulturális jelentést képviselő teremtő szubjektivitássá válik...” (Bahtyin, 1985, 158. o.)

Bahtyin ennek alapján a megismerés formáját határozottan elválasztja a művészi formától: előbbi magában a (megismerendő) tárgyban reked (vagyis a megismerés formáját a tárgy, a dolog szabja meg), a megismerő én pedig nem érzékeli sem önmagát, sem pedig a tárgyat létrehozó aktivitását a megismerés folyamán (az csupán a megismerő folyamat járulékos, szubjektív-pszichológiai eleme, amely nem érinti magát a tárgyat). A megismerő gondolkodásnak ezért, bár aktív, de nincs teremtő-szerzője. A művészi formában a megismerő én individualizálódik, mivel a tárgy létrehozásának érzékelése, az aktivitás érzékelése a személyiséghez (licsnoszty, личность) rendelődik.

„...a forma az én organikus-motorikus, értékelő és értelmező aktivitásom, amely ugyanakkor a velem szemben álló eseménynek és résztvevőjének (a személyiségnek, testi-lelki alakjának) szintén formája.” (Bahtyin, 1985, 158. o.)

A művészi formában kibontakozó alanyiságot Bahtyin nem csupán az elsődleges alkotó-folyamathoz rendeli: a befogadás, a szemlélés során is átéli saját formateremtő aktivitását az alany.⁶ A formalizmussal folytatott elvi vita épp a művészi forma átélésének kérdése körül bontakozik ki. Sklovszkij álláspontja szerint ugyanis

„...a művészi befogadás olyan befogadás, amelynek során a formát éljük át (lehetőség, hogy nemcsak a formát, de a formát feltétlenül.” (Eichenbaum, 1974a, 15. o.)⁷

Bahtyin ezzel szemben nem a tárgyi forma, hanem a tárgyat létrehozó formaalkotó aktivitás átéléséről beszél, az alkotó tudat önreflexiójáról (mivel a művészi formát nem tárgynak, hanem eseménynek tekinti), vagyis arról, hogy mind az alkotás, mind a befogadás során a forma alkotójává válunk: a művészi forma befogadása, appercepciója azt jelenti, hogy a látott, hallott, hangzó (kiejtett) világot saját értékelő aktivitásunk részévé avatjuk.

„A formában önmagam, a saját produktív, értékelő aktivitásomat találok meg, elevenen érzékelem a saját, tárgyat létrehozó mozgásomat [...] ahhoz, hogy egyáltalán realizálhassam a művészi jelentést hordozó formát mint olyant, az szükséges, hogy bizonyos fokig a forma teremtőjeként tudjam átélni önmagam.” (Bahtyin, 1985, 138. o.)

„[A művész forma befogadásához] teremtőleg kell behatolni abba, amit látunk, hallunk, kiejtünk, s ezzel le kell győznünk a forma alkotástól független anyagi meghatározottságát, dologi természetét: a forma ennek során megszűnik rajtunk kívülinek érzékelt és a megismerés számára elrendezett anyagként létezni...” (Bahtyin, 1985, 140. o.)

A formateremtés átélésének aktusában láthatóan kulcsszerepet játszik a mozgás mint az esztétikailag tevékeny, cselekvő szubjektum (szerző-befogadó) alkotó aktivitása, mely lehet értelmi, testi, artikulációs vagy lelki jellegű. Ezt a mozgást, „a tárgyat és az eseményt átkaroló befogó mozdulatot”, melyen keresztül a teremtő-alkotó megtapasztalja saját szubjektív egységét, Bahtyin (1985, 168. o.) már *A szerző és a hős*ben is testi mozzanatként ismeri fel:

„...az alkotó munka, mely kívülről a kéz és az egész test mozdulatával létrehozza és megszüli a formát...”⁸

Az alkotó mozdulatot azonban Bahtyin egyértelműen megkülönbözteti a cselekvést kísérő expresszív gesztustól és mimikától.⁹ A teremtő mozdulat a felelős a műalkotás formai egységéért, a mű (mint tevékenység) kezdetéért és végéért (az ún. izolációért vagy lehatárolásért), ám a befogadás során is kitüntetett szerepet játszik: a befogadó sajátos aktivitása, azaz belépése a műbe ugyanolyan eseményjelleggel bír, mint a mű világának lezárása, beteljesítése; a mű „velem kezdődik, és velem végződik” – írja Bahtyin. A produktív aktivitás átélése egyúttal az elsajátítás – nem hermeneutikai – módját jelöli ki: a felidézé, generatív elsajátításét. A költői alkotás olvasása vagy hallgatása során nem hagyom önmagamon kívül a megnyilatkozást mint a világról szóló idegen mondást vagy tárgyat, hanem reprodukálom, felidézem, sajátommá, belsővé teszem azt, „magamévá teszem a ritmusát, intonációját, artikulációs feszültségét, belső gesztikulációját (amelyek az elbeszélés mozgását létrehozzák), a metafora ábrázoló aktivitását stb. mint a tartalomra irányuló értékviszonyom adekvát kifejezését [...] A formában válok aktívvá...” (*Bahtyin*, 1985, 140. o.). Ezért van, hogy a művészetben

„...valósul meg az ember organikus – testi és belső, lelki és szellemi – világának sajátos egysége is, de mint belülről átélt egység. A szerző mint a forma konstitutív mozzanata [...], amely ugyanakkor hús-vér egész ember is: itt létének minden elemére szükség van – úgy kell, mint lélegző (ritmus), mozgó, látó, halló, emlékező, szerető, értő ember.” (*Bahtyin*, 1985b, 157–158. o.)

A korábban belső testnek nevezett fenomenológiai komplexum¹⁰ most „alkotó, belső organizmusként” kerül tárgyalásra, az alkotó személyiség „belülről szervezett aktivitásaként” valamint a „belső ember alkotó aktivitásának feszültségeként és kifejezéseként”: a lírában „a hangot a saját bensejéből életre hívó és önnön produktív feszültégének egységét átérző test maga is a formán belül áll...” (*Bahtyin*, 1985b, 155–156. o.).¹¹ A prózában, különösen a regényben, ezt a belső feszültségteli teljességet Bahtyin szerint az „emocionális emlékezet érzése” hozza létre. A belsőleg aktív, alkotó ember ugyanúgy belép a formába, és létrehozza saját aktivitásának egységes érzését.

Ilyen módon a művészi artikuláció eseményének átélése során a műalkotás formája és a tárgy létrehozó test formája között átjárás nyílik, ami megnyitja az utat a befogadás közvetlensége (azaz a nem értelmi-magyarázó, hanem érzékletes-részesülő volta) előtt. Erre azért van lehetőség, mert Bahtyin láthatóan nem jel-jelentés relációból indul ki, és nem is jelölésről beszél, hanem a tartalomhoz való értékelő-megformáló viszonyról, amely a művészi formában a hogyan mondásban jut kifejezésre, és amelyet a magam részéről a jelentésre való beállítódásnak vagy jelentésfeltételnek neveznék. Nem véletlen, hogy Bahtyin a ritmusra fektet különös hangsúlyt, amely leginkább képes megfelelni a közvetlen befogadás ismérvének. A ritmusban való részesülés ugyanis megszünteti az objektum-szubjektum szembenállást, miáltal a mű értelmét létrehozó formai tevékenységet nem csupán intellektuálisan, hanem a maga érzéki közvetlenségében fogjuk fel. A ritmus egyidejűleg átstrukturálja a befogadó viselkedését, aki alárendelődik a ritmusnak,

kikapcsolja őt a környező (fizikai) realitásból és egy új dimenzióba, a ritmus forrásának realitásába vonja a recipienst. Ennek köszönhetően a mű már nem rajtunk kívül, hanem mintegy bennünk játszódik le.¹² Bahtyin azonban még ennél is továbbmegy, amikor azt írja, hogy a ritmus „a megnyilatkozót visszatéríti önmagához, saját tevékeny, teremtő egységéhez”. A ritmus ebben a vonatkozásban nem fogalmi-értelmi önreflexió (öntudat), hanem a formai önreflexió (teremtő tudat) lehetőségét rejti.¹³ A ritmikus forma szemantizálódásának kérdéseire, vagyis arra, milyen szemantikai-értelmi kapcsolatokat hoz létre a ritmus, és hogyan teszi ezt, Bahtyin nem fordít figyelmet.¹⁴

Sajátos formaképző elem a szó, a nyelvi forma, mely révén a szerző „minden közvetítés nélkül elfoglalhatja saját alkotói pozícióját”. Bahtyin itt a nyelvi aktivitást, azaz a „jelentéshordozó szó teremtésének érzékelését” állítja a középpontba, amely magában foglalja a hangzást, a szó dologi jelentését, szintaxisát és nyelvi kontextusát, valamint intonációját. A szó megképzésének, teremtésének érzékelésébe beletartozik az összes motorikus mozzanat – az artikuláció, a gesztus, az arc mimika, vagyis valamennyi testi mozzanat is.

„Hangsúlyozzuk, hogy a jelentéssel bíró szó létrehozásának érzéséről van szó: ez nem annak a csupasz organikus mozgásnak az érzése, amelyből a szó fizikai ténye megszületik, hanem az értelem és egyben az értékelés teremtésének az érzése, tehát a teljes ember mozgásának és állásfoglalásának az érzése, azé a mozgásé, amely éppúgy magában foglalja a szervezetet, mint a gondolati aktivitást – ugyanis a szó teste és szelleme egyszerre, e kettő konkrét egységében születik meg” (Bahtyin, 1985, 146. o.)¹⁵

Bahtyin (2007a, 47–48. o.) ezzel lényegében megismétli *A tett filozófiájában* kifejtett álláspontját, ahol arról beszélt, hogy a cselekvésaktus világának, valamint az egyedi, eseményszerű létnek a kifejezéséhez „a szó abszolút teljességére van szükségünk: tartalmi-értelmi aspektusára is (a szóra mint fogalomra), szemléletes-kifejező oldalára is (a szóra mint képre), valamint érzelmi-akaratú aspektusára is (a szó intonációjára), mégpedig egységükben”. A szóteremtés érzékelését és reflektálását ugyanakkor elválasztja a szóval történő cselekvéstől, az ítélettől, könyörgéstől, megbocsátástól (utóbbiakat majd két évtized múltán nyelvjátéknak fogja nevezni Wittgenstein, illetve beszédaktusnak Austin), mivel utóbbi cselekvések szerinte az etikai síkon, a létesemény szintjén játszódnak, és a szóval cselekvő nem érzékeli saját nyelvi aktivitását és formaalkotó kreativitását. „A jelentéshordozó megnyilatkozás létrehozatalára irányuló aktivitás érzékelése *egyedül a költészetben* válik a formaalakítás központi tényezőjévé, a forma egységének hordozójává.” (Bahtyin, 1985b, 148. o.)

Nem véletlen, hogy Bahtyin a ritmusra fektet különös hangsúlyt, amely leginkább képes megfelelni a közvetlen befogadás ismérvének. A ritmusban való részesülés ugyanis megszünteti az objektum-szubjektum szembenállást, miáltal a mű értelmét létrehozó formai tevékenységet nem csupán intellektuálisan, hanem a maga érzéki közvetlenségében fogjuk fel. A ritmus egyidejűleg átstrukturálja a befogadó viselkedését, aki alárendelődik a ritmusnak, kikapcsolja őt a környező (fizikai) realitásból és egy új dimenzióba, a ritmus forrásának realitásába vonja a recipienst. Ennek köszönhetően a mű már nem rajtunk kívül, hanem mintegy bennünk játszódik le.

A műalkotásban a szó jelentése együtt születik a szó testével, és a formaalkotás minden egyes elemét a teremtő szubjektivitás érzése hatja át (kezdve a leginkább testi-fizikai mozzanatoktól, az artikulációtól, intonációtól, gesztustól, mimikától a gondolati-értelmi mozzanatokig, mint amilyen a jelentés kiválasztása és teremtő szubjektum gondolati iniciatívája).

Teljesen világos, hogy itt nem a saussure-iánus nyelvi formáról van szó, mivel Saussure szubsztancia nélküli jelekként, absztrakt jelzésként értette a nyelvi formákat. A nyelvi formaalkotó aktivitás átérzése a szóbeli cselekvésben azt feltételezi, hogy a szó itt-és-most születik, tett-értékű, világot létesít, tehát ontológiai alapozású, nincs alárendelve egy, a szituációtól függetlenül önmagában is létező nyelvi rendszernek. A magam részéről úgy gondolom, hogy amiről Bahtyin beszél, az a jelentés keletkezésének, a jelentés létrehozásának, jelenvalóvá-tételének a módja, amely egy rendszerelvű elgondolás számára fel sem vetődik problémaként. A szó teljességének érzékelése a bahtyinihoz hasonló öblösséggel majd Gadamer (1994, 133. o.) 1971-es tanulmányában tűnik fel (*A szó igazságáról*), aki a szó „műalkotás-létét” azoknak a nyelvi eszközöknek a tudatosítása révén gondolja megragadhatónak – ilyen a ritmus, a hangzás – amelyek „a nyelvet saját vagy belső hangzásukhoz kötik vissza, bármennyire is feloldódik a nyelv odaadván magát a mondottaknak...”¹⁶ Világos, hogy a szó „önprezenciójának” (‘Selbstpräsenz’) aktuális kifejtéséről van, amely Gadamer tanulmányainak visszatérő fogalma¹⁷, s amelyet úgy fogalmaz meg, hogy „a szó előbukkan a versben”, újjáéled, újra játszani kezd, annyira „megfeszül a ritmus, az időmérték és a hangkészlet hálójában, hogy hirtelen mondóbbá válik, visszanyeri mondásának eredeti erejét” (Gadamer, 1994, 136–138. o.).

Bahtyin azonban – Gadamerrel némiképp ellentétben – a szó e költői teljességére építi a művészileg alkotó forma „sajátosan perszonális” jellegét, azaz a megformálásnak a közölt tartalomhoz való személyes viszonyát, amennyiben itt „az alkotó és a tartalom közti interakció és kölcsönhatás sajátosságosan megvalósult eseményéről” van szó (a hogyan? kérdéséről). Ebben pedig Bahtyin Humboldt iránti elköteleződése mutatkozik meg, aki a beszélő szubjektivitását a beszédaktus és a nyelvi esemény legfontosabb alkotó komponensének tekinti: „igazi egyéniség azonban csak a mindenkor beszélőben van. Csak az egyénben éri el végző meghatározottságát a nyelv.” (Humboldt, 1985, 114. o.) Itt emlékeztetünk rá, hogy Émile Benveniste hasonlóképp elhatárolódik a nyelvi formák üres grammatikai alakzatokként való értelmezésétől, és a személyes névmásokat – a személy kifejezésének nyelvben artikulálódó jeleit – úgy értelmezi, mint a nyelvben rejlő szubjektivitás felszínre hozatalára alkalmas formákat.¹⁸ Ezzel mind Bahtyin, mind Benveniste igen közel kerül a humboldti-potebnyai nyelvi forma fogalmához, és annak szubjektív jellegéhez. Humboldt szerint ugyanis a képzet – az artikulációnak köszönhetően – anélkül helyeződik át valódi objektivitásba, hogy ezáltal kirekesztődne a szubjektivitásból.¹⁹ Alekszandr Potebnya pedig a következőképpen jellemzi a szubjektivitásnak a belső formához való viszonyát:

„... a művészet, a szóhoz hasonlóan, nem annyira a gondolat kifejezése, mint inkább megalkotásának eszköze; célja pedig – hasonlóan a szóéhoz – az, hogy mind megalkotójában, mind befogadójában valamely szubjektív állapotot hozzon létre. Egy szóval nem ergon, hanem állandóan létesülő energia.” (Potebnya, 2002b, 136. o.)

Ezért mondhatja Potebnya (2002b, 136. o.), hogy a belső forma – a nyelv és a műalkotás belső formája – csupán arra szolgál, hogy előhívja a befogadóban saját gondolatait, melyek a belső forma által kétségtelenül irányítottak, de nem teljesen meghatározottak, hiszen „a műalkotás tartalma a befogadóban fejlődik tovább.” Ebben rejlik az az objektivitás, amely – paradox módon – a személyes tapasztalatra, a személyes alkotásra épül. Természetesen Potebnya itt továbbmegy, amennyiben a belső formát a szemantikával és

a metaforaalkotással hozza kapcsolatba, s ezen az úton elindulva kidolgozza a költői szó jeleméletét.

Végül röviden visszatérek visszatérek ahhoz a gondolathoz, miszerint Bahtyin talán ebben a tanulmányában kerül legközelebb a formalista poétika szó- és irodalomszemlélethez is. Tudnunk kell, hogy a tanulmány keletkezésekor, a '20-as évek Oroszországában többen, különböző szempontból tárgyalták a szóképzés, a nyelvi artikuláció kérdéseit és a szó teremtő erejét (mind a korabeli posztszimbolista, avantgarde költők, Hlebnjykov, Majakovszkij, Cvetajeva, Mandelstam, mind a formalista poétika képviselői, Vinogradov, Jakubinszkij, Tinyanov, Eichenbaum, Sklovcszkij). „Soha korábban a költői gyakorlat nem tulajdonított a *jeltestnek* olyan döntő értelemképző jelentőséget a költői kommunikációban, mint éppen az orosz futurizmus” – írja Nagy István (2004, 413. o.). Ezt az ontológiai szószemléletet az orosz nyelvfilozófiai gondolkodás hagyománya (Potebnya, Veszelovszkij, Florenszkij, Szergej Bulgakov öröksége), valamint a szimbolista líra és próza szószemlélete alapozta meg és hívta életre (Vjacseszlav Ivanov, Brjusov, Andrej Bélij és mások).²⁰ Borisz Eichenbaum Gogol-tanulmányában például a hanggesztust, a mimikát és az artikulációt olyan alkotóeszközökként ismeri fel, melyek segítségével a gogoli elbeszélő „felidézi, reprodukálja, újjáteremti a szavakat és rajtuk keresztül teremt meg világot (a szó hangalakja tárgyi-dologi értelmétől független jelentésre tesz szert)”. A cikkben nem véletlenül jelenik meg a „mesterien felolvasó” szerző alakja, aki „patetikus, énekszerű deklamálásával” mintegy eljuttassa az elbeszélést, és sajátos testi jegyekkel – intonációval, artikulációval és taglejtéssel – különleges „mimikai elbeszéléssé alakítja”.²¹ Hasonló módon a „jelentést hordozó hang megszületésének átélését”, azaz a voltaképpeni testi gesztus alakteremtő erejét hangsúlyozza Jurij Tinyanov:

„Az orosz beszéd ezernyi árnyalatával, ravasz népi etimológiáival valósággal életre kelti a hőst: a beszéd mögött érezni a gesztusokat, a gesztusok mögött az alkatot (лик), szinte érzékelhető valóságában, ez az érzékelhetőség azonban mégis megfoghatatlan, mert a nyelvi artikulációban koncentrálódik, mintegy a száj szegletében húzódik meg, és mihelyt megpróbáljuk megragadni a hőst, kisiklik az ujjaink közül. [...] A szinte komikusan érzékletes nyelv hangzásbeli gesztussá válik, visszautal tulajdonosára, mintegy azonos lesz vele, helyettesíti őt; a szó itt tökéletesen elegendő a hős konkrétságához és a „vizuális hős” szertefoszlik. (Innen a hősök *nevének* óriási jelentősége).” (Tinyanov, 1981, 77. o.)²²

Oszip Mandelstam *Beszélgetés Dantéről* című művében, mely az 1930-as évek elején keletkezhetett, az *Isteni Színjáték* központi költői problematikáját az olasz irodalmi-költői nyelv kialakításában és az új költői forma létrejöttében jelöli meg. A költői szöveg létmódját Mandelstam (1992b, 84. o.) az ún. előadó megértéshez, a szóbeli előadáshoz köti, és a hang- és rímképzés, valami a szóalkotás artikulációs-szomatikus folyamatait („érzéki sóvárgás a rímre”) a költőiség ismérveként ismeri fel Danténál:

„Ahogy a száj működik, mosoly mozgatja a verset, okosan és vidáman bíborlanak az ajkak, a nyelv bizalmasan tapad a szájpadráshoz. A vers belső képe elválaszthatatlan a rajongva beszélő szavaló arcán átsuhanó kifejezések megszámlálhatatlan változásától. A beszéd művészete éppenséggel eltorzítja arcunkat, szétrobbantja nyugalmát, lerántja maszkját...” (Mandelstam, 1992b, 84. o.)²³

A sajátos mimikát életre hívó, az arcot megformáló és jelentéssel felruházó hang- és szóképzés egyúttal szorosan összefügg a szemantikai innovációból kiinduló jelentésképzéssel. Ennek legszemléletesebb példáját a dantei „gondolattal telített lépés” nyújtja:

„a Pokol, de különösen a Purgatórium dicsóíti az emberi járást, a lépések nagyságát és ütemét, a lábfejet és alakját. A légzéssel összekapcsolódó, gondolattal teli lépést Dante a prozódia forrásaként fogja fel [...] A versláb – belégzés és kilégzés – lépés. Örökké éber, következtető, szillogizáló lépés.” (Mandelstam, 1992b, 86. o.)²⁴

Nem véletlen, hogy a *Színjátékot* átfonják az artikulációval és a mozgással és a jelképzéssel kapcsolatos motívumok. Ám nem csupán a száj artikulál, hanem a kéz is, mely alkotótevékenység ugyancsak létrehozza saját autopoétikus metaforáit:

„A toll kalligrafikus betűket rajzol, tulajdonneveket és közneveket cirkalmaz. A toll a madár testének egy darabja. Dante, aki sohase feledkezik meg a dolgok eredetéről, természetesen erre is gondol. Az írás technikája a vastagításokkal, a kerekítésekkel együtt átnő a madárrajok repülési alakzataiba.” (Mandelstam, 1992b, 125. o.)

Ezek után nem váratlan, hogy Mandelstam egy másik írásában – immár az orosz – nyelvet „hangzó és beszélő *test*nek” nevezi: „A szó hellenisztikus értelemben nem más, mint *tevékeny test*, amely eseménybe oldódik.” (Mandelstam, 1992a, 15. o.)²⁵ Marina Cvetajeva ugyancsak a taktilis–kinesztetikus kommunikációt helyezi költői ars poétikája középpontjába, és a másikhöz fűződő létrélációt a testi nyelv révén éri el (Nagy, 2004, 416. o.)²⁶ Hasonlóképp nyilatkozik Pilinszky János (1999, 40–41. o., kiemelés az eredetiben) is a mű születése kapcsán a „test költészetéről”, azaz a versírás és a mozgás összefüggéséről:

„Van, aki inkább a szívével, van, aki inkább az értelmével ír, én valamiképpen a testemmel. A testemben érzem leginkább egy-egy viszony feszültségét, az ebből kibomló, hirtelen megtorpanó reflexszerűen átváltó mozgást. [...] Nem papíroson írok, hanem fejben, s amit írok, a fizikumommal *ellenőrzöm*.”²⁷

S hogy a szerzői és olvasói artikulációinak nem csupán a lírai versben, hanem a prózában is jelentésképző ereje van, erre irányítja figyelmünket Lev Vigotszkij *A könnyed lélegzet* című Bunyin-novella elemzése kapcsán. Vigotszkij (1968, 262. o.) interpretációja szerint a cím, mely szemantikailag magában sűríti főhősnő, Olja Mescerszkaja történetét, nem csupán a szöveg motívumrendjét és szimbolikáját hozza létre, hanem előírja a szöveg befogadásának szomatikus módozatát is:

„...beszelnünk kell arról, milyen elsőrendűen fontos az író beszédrendje légzésünk szempontjából. [...] A szerző, amikor arra kényszerít bennünket, hogy takarékosan, aprókat lélegezzünk, visszatartsuk lélegzetünket, könnyen megteremti reagálásunk általános emocionális háttérét, a szomorú, visszafojtott hangulat háttérét. [...] amikor ezt az elbeszélést olvassuk, lélegzésünk – mint a pneumográf mutatja – maga is *könnyed* lélegzés; hogy bár gyilkosságról, halálról, mocsokról s mindenféle szörnyüsről olvasunk, ami összefonódott Olja Mescerszkaja nevével, közben mégis úgy lélegzünk, mintha nem szörnyüskéket érzekelnénk, hanem mintha minden egyes mondat éppenséggel felderítené és feloldaná ezt a szörnyüséget.”

Vagyis Vigotszkij ugyancsak azt állítja, hogy a befogadó is „a formán belül áll”, amikor belső beszédében elsajátítja, azaz artikulálja a szöveget és alárendelődik a szöveg prozódijának, ritmusának. Ám Vigotszkij ezt a formai artikulációt egészen eredeti módon összekapcsolja a jelentésképzéssel, amikor a novella eseményvilágának meghaladását a „könnyed lélegzet nyelvének” kidolgozása és elsajátítása felé vezető útként fogja fel (a szerző célja, hogy „a szörnyüséget a könnyed lélegzet nyelvén kényszerítse meg-

szólalni”), mely a szöveg világán túlhaladva kiterjesztődik az olvasás aktusára is, az olvasó közvetlen alkotói reakciói révén részt vesz a szöveg jelentésének előállításában. Másképpen szólva, a szöveg eseménye átfogja az ábrázolt világot és az olvasó világát is, a „formán és a szón belül állás”, a szóban (a szó költői szemantikájában) való testi-szellemi részesülés pedig egyfajta közvetlen szerzői-olvasói jelenlétként, a szöveg artikulálódásának eseményeként mutatkozik meg.

Amikor tehát Bahtyin az alkotó aktus során analógiát feltételez a gondolat, a test és a szó mozgása és megformálása között, akkor egy igen erőteljes és aktív szellemi kontextust tudhat a háta mögött – a 20-as évek Oroszországának költészeti-költészetelméleti törekvéseit. A szó teste a szerző/olvasó testének formájává válik a műformában, és fordítva: az alkotó szubjektivitás a szó formaalkotó mozzanatiban, a műalkotásban testesül meg. A látszólag paradox megfogalmazás mögött ismét az inkarnáció fogalmának sajátos újraértelmezését sejthetjük, amennyiben itt az alkotó személyiségről van szó, aki „maga nem öltözik testbe, de *testet ad az aktivitásnak*”, s így a művészi forma konstitutív mozzanatává válik” (Bahtyin, 1985, 158–159. o.). Ebben a teremtő szubjektivitásban részesül a hallgató/olvasó, amikor belülről átéli és felépíti a formát mint „látó, halló, mozgó, emlékező alkotó személyiséget”. A formateremtő szubjektivitás ily módon nem nélkülözheti az érzéki-testi mozzanatot. A szó és a test között azonban nem analogikus vagy metaforikus közelítés alapján jön létre kapcsolat, hanem az artikuláció formaképző tevékenysége révén, amely a határátlépés megnyilvánulása. Bahtyin természetesen nem vizsgálja sem magát a jelképzés aktusát (nem dolgoz ki önálló jelfogalmat), sem a voltaképpeni költői jelentés kialakulását a szövegben, azonban a befogadás testiségének, valamint a költői és olvasói jelenlét közvetlenségének megfogalmazásával olyan – nem-hermeneutikai, nem-szemiotikai – kortárs elméleteket vetít előre, mint például a jelentéstől a „jelenlét előállítása” felé elmozduló Hans Gumbrechté.²⁸

Irodalomjegyzék

- Bahtyin, M. (1985): A tartalom, az anyag és a forma a verbális művészetben. In: uő: *A szó az életben és a költészetben*. Európa, Budapest. 55–161.
- Bahtyin, M. (2002): *François Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*. Osiris, Budapest.
- Bahtyin, M. (2004): *A szerző és a hős*. Gond – Cura Alapítvány, Budapest.
- Bahtyin, M. (2007a): A tett filozófiája. In: uő: *A tett filozófiája. A szó a regényben*. Gond – Cura Alapítvány, Budapest. 7–106.
- Bahtyin, M. (2007b): Kiegészítések és változtatások a Rabelais-könyvhöz (1944). In: uő: *A tett filozófiája. A szó a regényben*. Gond – Cura Alapítvány, Budapest. 380–444.
- Eichenbaum, B. (1974a): A „formális módszer” elmélete. In: uő: *Az irodalmi elemzés*. Gondolat, Budapest. 5–41.
- Eichenbaum, B. (1974b): Hogyan készült Gogol Kópönyege? In: uő: *Az irodalmi elemzés*. Gondolat, Budapest. 58–78.
- Etkind, A. (1999): *A lehetetlen Erőszja: a pszichoanalízis története Oroszországban*. Európa, Budapest.
- Gadamer, H.-G. (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest.
- Gadamer, H.-G. (1993): Szöveg és interpretáció. In: Bacsó Béla (szerk.): *Szöveg és interpretáció*. Cserépfalvi Kiadása. 17–41.
- Gadamer, H.-G. (1994): A szó igazságáról. In: uő: *A szép aktualitása*. T-TWINS, Budapest. 111–141.
- Gumbrecht, H. (2010): *A jelenlét előállítása: Amit a jelentés nem közvetít*. Ráció Kiadó, Budapest.
- Humboldt, W. (1985): Az ember nyelvek szerkezetének különbözőségeiről és ennek az emberi nem szellemi fejlődésére gyakorolt hatásáról. In: uő: *Válogatott írásai*. Európa, Budapest. 69–115.
- Kosztolányi Dezső (1999): *Nyelv és lélek*. Osiris, Budapest.
- Mandelstam, O. (1992a): A szó természetrajzáról. In: uő: *Árnyak tánca. Esztétikai írások*. Széphalom, Budapest. 11–27.

Mandelstam, O. (1992b): Beszélgetés Dantéről. In: uő: *Árnyak tánc. Esztétikai írások*. Széphalom, Budapest. 82–131.

Mandelstam, O. (1992c): Szó és kultúra. In: uő: *Árnyak tánc. Esztétikai írások*. Széphalom, Budapest. 5–10.

Nagy I. (2004): „En kizárólag hallás után írok...” (Az értelem érzékanalógiájáról Cvetajevánál). In: *A szó élete. Tanulmányok a hatvanéves Kovács Árpád tiszteletére*. Argumentum, Budapest.

Pilinszky János (1999): A mű születése. In: uő: *Publicisztikai írások*. Osiris, Budapest. 37–41.

Potebnya, A. (2002a): Jegyzetek a szóbeliség történetéből. In: Kovács Árpád (szerk.): *Poétika és nyelvelmélet*. Argumentum, Budapest. 147–191.

Potebnya, A. (2002b): A gondolat és a nyelv. In: Kovács Árpád (szerk.): *Poétika és nyelvelmélet*. Argumentum, Budapest. 7–146.

Scheler, M. (1980): *Die Wissenformen und die Gesellschaft*. Francke, Bern–München.

Seifrid, T. (2005): *The word made self: Russian writings on language, 1860–1930*. Cornell University Press, Ithaca–London.

Tinyanov, J. (1981): *Az irodalmi tény*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Vigotszkij, L. (1968): *Művészetpszichológia*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Бахтин, М. (2003): Автор и герой в эстетической деятельности. In: *Собрание сочинений*, Т.1. Москва, Изд. Русские словари языка славянской культуры. 69–263.

Тынянов, Ю. (1965): *Проблема стихотворного языка*. Статьи. Советский писатель, Москва.

Фарино, Е. (2004): *Введение в литературоведение*. Санкт-Петербург, Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.

Шкловский, В. (1981): *Энергия заблуждения: Книга о сюжете*. Москва, Советский писатель.

Jegyzetek

¹ Alekszander Etkind (1999, 586. o.) megfogalmazása, vö.: „A posztmodern egynemely általános eszméit Bahtyinnek sikerült korábban és pontosabban megfogalmaznia, mint nyugati kollégáinak.”

² Max Scheler (1980) fogalmáról van szó.

³ „A groteszk test eseményei mindig két test határan mennek végbe, két test találkozási pontjában játszódnak le: az egyik a halált adja hozzá, a másik a születést, s a kettő (határesetben) egyetlen kéttestű alakká olvad össze”, például az állapotos öregasszonyok figurájában, amely az új élettel terhes halál megtestesülése (Bahtyin, 2002, 344. o.).

⁴ A gesztus „elhelyezte a cselekvő és gesztikuláló embert *s annak lelkét a világ egészében*” (Bahtyin, 2007b, 407. o.).

⁵ A teremtő-szerző fogalmát Bahtyin láthatóan a műalkotás szerzőjére alkalmazza, ezzel kívánva különíteni a szerzőség más (jogi, ismeretelméleti, nyelvi) változataitól.

⁶ A szerző-hős-befogadó triásza mint a művészi esemény három résztvevőjének egymástól elválaszthatatlan alanyisága kezdettől fogva jelen van Bahtyin írásaiban. Míg azonban korábban a szerző és a hős kapcsolatának kifejtése állt a középpontban, ebben a tanulmányban a formateremtő alanyiság (az alkotó-szerző és a társalkotó-befogadó, со-творящего формы) megalapozása kerül a vizsgálat homlokterébe. A szerző és az olvasó kapcsolatának legkésőbbi megfogalmazása már a '60-as évekből származik,

amikor Bahtyin a kronotoposz fogalmába beépíti a műesemény egységét létrehozó alkotás és befogadás aktusát.

⁷ Sklovszkij és a formalisták nyilvánvalóan a pszichologizmustól, valamint az esztétikai beleérzés és az intuíció fogalmától kívántak megszabadulni, amikor nem a tartalom, hanem a forma átélését állították a befogadás középpontjába, ami rendkívül előremutató gondolat a művészet megértésében.

⁸ Ld. továbbá: A művészi teremtő aktivitás „a tárgy kontúráját felvázoló kézmozdulatban fejeződik ki a legjobban, e mozdulat *hozza létre* értéként a tárgy külsejét – ez utal a test szerzőjére, ez jelenti az ember új megszületését, megtestesítését a *jelentéssel rendelkező* hús-vér testben. A néző-szerző e mozdulata, mely megteremt a hőst – s nem a hőst utánoz, annak bensejéből megalapozott mimikai mozdulat –, nem más, mint a voltaképpeni esztétikai mozdulat...” (Bahtyin, 1985, 161. o.) A szöveg kommentátora Georg Simmelt idézi a passzus kapcsán, aki szerint „a művészen a produktivitás perceiben a látásaktus valamiképpen a kéz kinetikus energiájába megy át.” (Бахтин, 2003, 675. o.)

⁹ Párhuzam kínálkozik itt Sklovszkij gondolatával, miszerint „a kéz képes megtenni azt, amit a szem még nem látott. A kéz tanítja fejet. A regényíró írni tanul, ha igazán író. És a megírás folyamán tesz szert a témára, valami újat hoz létre.” Az írás eszerint olyan testi gesztusként mutatkozik meg, amely során a gondolat belső, hang nélküli artikulációját a kézzel

való cselekvés váltja fel (Шкловский, 1981, 153. o., saját fordításom – S. H. G.). Vö. Marina Cvetajeva (idézi: Nagy, 2004, 415. o.) megjegyzésével a kéz és a fül kapcsolatáról: „Hagyni, hogy a fülünk halljon, a kezünk fusson [amikor nem fut, álljon]”. „A fül így a szellemet és intellektust helyettesítő felsőbb instancia lesz, írja Nagy István (2004, 415. o.), amely kontrollálja a kezét, mivel az csak azt írhatja le, amit a hallás jóváhagy. Amikor az ihlet cserbenhagyja a költőt, akkor – így Cvetajeva – »a kéz megelőzi a hallást.«”

¹⁰ *A szerző és a hős* című műről van szó, vö. Bahtyin (2004).

¹¹ Érdemes összevetni Marina Cvetajeva (idézi: Nagy, 2004, 417. o.) költői felfogásával Rilkével kapcsolatban: „Nem lehet a lényeket feltárni, ha kívülről közelítünk hozzá. A lényeket csak a lényeg tárja fel, belülről, belül, nem a tanulmányozás, hanem a behatolás. Kölcsönös behatolás. Hagyni, hogy a dolog belénk hatoljon, és ezáltal mi is behatoljunk.”

¹² A ritmus szerepéről ld. Фаринo (2004, 470. o.). Vö. Jurij Tinyanov (Тынянов, 1965, 181. o., saját fordításom, S. H. G.) szavaival a ritmus szerepéről: „Vajon nem a költő organikus érzésében érdekes-e keresnünk a ritmus forrását? A költő artikulálja (articule) a verseit, a saját hallása számára mondja ki, mely itél a ritmus felől, de nem megalkotja azt. Ha pedig a költő néma lenne, minden hangot a kilégzés erőfeszítése prezentálna a számára, melyet a hangokat előállító szervek mozgása hoz létre.”

¹³ Az a gondolat, miszerint a ritmusban artikulálódó szó visszafordítja a beszélőt önmagához, nyilvánvalóan Humboldtöt idézi. Humboldt (1985, 98. o.) megfogalmazása szerint az artikulált hang, a szó leküzdí a szubjektum-objektum ellenállást, hiszen azáltal, hogy „az ajkának keresztül utat tör magának, produktuma visszatér a beszélő füléhez”. Jerzy Faryno (Фарино, 2004, 470. o., saját fordításom, S. H. G.) a ritmusnak ezt a funkcióját az autokommunikációra való képesség létrejöttében játszott szerepe felől ragadja meg: „Ha a befogadót két állapotra bontjuk – a ritmikus közleménnyel való találkozás előtti mentális és szemantikai állapotra, és egy másikra, amely a közleménnyel való kontaktus során alakul ki –, akkor a második állapotra úgy kell tekintenünk, mint a befogadó már meglévő képzeteinek (szemantikai készletek) transzformációjára, amit a befogadó személyiség önátalakításaként értékelhetünk.”

¹⁴ Jó példa lehetne a ritmusnak az alkotó/befogadó szubjektivitás közvetlenségében játszott szerepére és egyidejű szemantizálódására a ritmikus hangismétlődés, azaz a rím befogadása, melyet Kosztolányi (1999, 475. o.) érzékletesen mutat be egy Arany-rím (elillant/visszacsilant) kapcsán. Itt csak a konklúziót idézem: „Nyilvánvaló, hogy aki a verset írta, az alkotás lábában lelta meg az összecsengést, s az olvasó, aki a verset hallgatja, szintén az ösztönével, egy másodperc alatt ragadja meg, tisztázza, élvezi azt, amit most a rím vegyi elemzése kiderített.”

¹⁵ A fordítást egy-egy ponton módosítottam az eredetivel való egybevetés alapján (vö. Бахтин, 2003b, 317. o.).

¹⁶ Gadamer (1994, 133. o.) – Bahtyinhoz hasonlóan – hangsúlyozza: „A szó a költői szóban válik teljesé – és lép be a gondolkodó gondolkodásába.” Ld. továbbá: „A hangzás területén ezen eszközök az időmérték (metrum) szélsőséges alakjaitól és a rímtől az olyan hangalakzatokig terjednek, amelyek a tudatos észlelhetőség határa alatt maradnak, és ezenkívül többé-kevésbé sűrűn át vannak szöve alapvetően kifejezhetetlen értelmi kötélekkel. Ami így létrejön és amelyben világosan kirajzolódik a költői nyelv alapvető koherenciája, az az, amit Hölderlinnel szólva hangnak (*Ton*) nevezek.” (Gadamer, 1994, 133. o.)

¹⁷ Ld. pl.: „A szó tehát csak az irodalmi szövegben nyeri el önprezentációját (Selbstpräsenz). Ez nem csupán a kimondottat prezentálja, hanem – megmutató hangzásvalóságában – önnönmagát is. [...] Míg az egyéb beszédnél az értelemre való előrefutás a meghatározó, oly módon, hogy a beszéd érzékelése folyamán hallásunkat és olvasásunkat teljesen a közölt értelemre irányítjuk, addig az irodalmi szövegben minden egyes szó önmegmutató hangzóságában kapja meg jelentőségét, a beszéd hangzódallamának pedig éppenséggel még arra nézve is jelentősége van, amit a szavak kimondanak. Sajátos feszültség keletkezik a beszéd értelemiránya és megjelenésének önprezentációja között.” (Gadamer, 1993, 34. o.)

¹⁸ Az alakzatok, melyekre hivatkozunk, az *én* és a *te*, nem mint alakzatok/alakok (*figure*) értendők, hanem a »személy« kategóriájára utaló nyelvi formákként.” (Benveniste, 2002, 60–61. o.)

¹⁹ Mint ismeretes, Humboldt (1985, 85–90. o.) a nyelvi forma absztrakt felfogásával szemben a „nyelv-alkotás valamely módszerét” látja a forma legkisebb elemében is. A forma szerinte nem más, mint „teljeséggel individuális törekvés, amelynek segítségével egy nemzet a nyelvben érvényt szerez a gondolatnak és az érzésnek.” Valamint „a forma nem más, mint az egyes vele szemben anyagnak minősülő nyelvi elemek szellemi egységben való felfogása”. A bahtyini „jelentéstele hang” fogalma minden bizonnyal megfelel ezeknek a meghatározásoknak.

²⁰ Az orosz szószemlélet hagyományáról ld. Seifrid (2005).

²¹ Idézem Eichenbaumot: „Ismeretes I. I. Panajev beszámolója arról, mennyire bámulatba ejtett Gogol a jelenlévőket, amikor beszélgetésből közvetlenül játékba csapott át, úgyhogy bőfögését és az azt kísérő szavakat valódinak vélték [...] Gogol mesterien olvasott fel. [...] A diktálás pátosza, emlékszem, még sohasem ért el ilyen magas fokot Gogolnál, teljesen megőrizte művészi természetességét, és az egyik részről (Pljuskin kertjének leírása) Gogol még fel is állt a karosszékéből, ...és büszke, szinte parancsoló taglejtéssel kísérte a diktálást.” (Eichenbaum, 1974b, 60–61. o.) A diktálás pátosza, a versmértékben elő-

adott próza, a taglejtés, a fejrázás és egyéb testi gesztusok nyilvánvalóan az alkotó, formateremtő aktivitás átélésének különböző módozati, amikor is a szerző valóban átéli aktív intonációját, s mintegy a „formán belülről” kerül. Hasonlóról számol be Sztrahov (idézi: *Tinyanov*, 1981, 51. o.) Dosztojevszkij artikulációja kapcsán: „Jobb kezét mereven lefelé nyújtotta, valószínűleg azért, hogy visszafogja a *gesztikulálástól*; hangja *kiáltássá erősödött*.” Majd hozzáteszi: „Valószínűleg az ellentétekre épülő intonációnak ez a sajátos szerepe tette lehetővé, hogy Dosztojevszkij *tollba mondja* regényeit. Ezért jellemző a levélforma, amit használt: egyrészt minden levelet az előzőnek kell kiváltania kontraszthatás alapján, másrészt saját természetéből fakadóan mindegyik a kérdő, a felkiáltó és a lelkesítő intonáció ellentétképző váltakozását tartalmazza.” (*Tinyanov*, 1981, 51. o., kiemelés az eredetiben, S. H. G.)

²² Ebből a gondolatból fejt ki *Tinyanov* (1981, 45. o.) a „szómaszk” és a „testalkat-maszk” terminusokat: a metafora maszkká alakul, a dologi metafora szómaszkká stb.

²³ Az olasz nyelv költői sajátosságait *Mandelstam* (1992b, 84–85. o.) egyúttal a hangképzés sajátos testi ismérvében véli megtalálni: „Amikor tanulni kezdtem az olasz nyelvet, és egy kicsikét megismertem hangtanát meg a verstanát, egyszeriben rájöttem, hogy a beszédtevékenység súlypontja áthelyeződött: közelebb az ajakhoz, a száj külsejéhez. Egy csapásra nagy becsülete lett a nyelv hegyének. A hang a fogak zárja felé iramlott. És meglepett még valami: az olasz fonetika gyermekdedsége, tündéri kölykössége, közelsége a csecsemő csacsogásához: valami őseredeti dadaizmusa.” Ld. továbbá az *Isteni Színjáték* kapcsán az artikuláció testi metaforikájáról: „Itt új kapcsolat tárul fel; az evés és a beszéd. A szégyenletes beszéd visszafordítható, és vissza nem fordítható csámcsogás, a harapás, a bőfőgés, a kérdőzés felé. Az evés meg a beszéd artikulációja csaknem egybeesik.” (*Mandelstam*, 1992b, 118. o.)

²⁴ Ezért van, írja *Mandelstam*, hogy a művelt, ám öreg mester, *Brunetto Latini* olyan ifjúként jelenik meg, aki gyorsabban szalad tanítványainál, és győz a veronai futóversenyen.

²⁵ A testiség mozzanatai átszövik *Mandelstam* költői esszéinek világát, lásd például: „A képzeteket nemcsak a tudat objektív realitásaként lehet vizsgálat tárgyává tenni, de emberi szervekként is, pontosan úgy, ahogy a májat és a szívet”. Uo. 24. Mint írja, egy

olyan „organikus poétika” létrehozásán kísérletezik, amely „biológiai jellegű, amely megszünteti a kánont az organizmus egyfajta belső közelítése jegyében, és fel van vértelve a biológia-tudomány minden ismérvével.” Uo. 24–25. A képzetnek egy testrésszel, belső szervvel való azonosítása igen közel áll a bahtyini groteszk test koncepciójához.

²⁶ „Versei világában is a szerelemben történő egygyé válást, a testi-lelki contangiót a *jelentéses kézmozdulat* és az *emberi hang* következetes együtt szerepeltetése jellemzi. A tapintásos kommunikációban az emberi test révén érintünk: a Másik megértésében a közvetítő formák kiiktatódnak. [...] Uo. Ld. még: „Cvetajevánál a »beszéd fizikai oldal« [...] háttérbe szorítja a szó denotátumát, ez az észlogikán túli nyelv (zaum) nála nem a véletlen részletekben és a felszínen szervezi a szöveget, mint a futuristáknál, hanem a versbeszédbe *írt belső taglejtés* az a kinetikus alap, amire a szinte testileg érzékelhető ritmikus szöveg épül.” Uo. 419. Kiemelés az eredetiben.

²⁷ *Pilinszky* (1999) egész szövegét átszövi a mozgásban lévő test hasonlata: „A vers, vagy mondjuk úgy, az ihlet izgalma az indítás pillanataiban a startvonalra kuporodó futó izgalmaéhoz hasonló nálam [...] a pálya, a vers pályája szinte magától húz előre, csak arra kell vigyáznom, hogy el ne vétsem a lépést, a vers fölszabadító örömét s a szigorú versszabályokat egy közös élményben élem át, szinte – mint már mondtam – az egész fizikumommal.”

²⁸ *Gumbrecht*, mint ismeretes, annak a gondolatnak a megalapozására tesz kísérletet, miszerint a jelenlét, a világ dolgai és az emberi test közötti fizikai kölcsönhatás ugyanannyira meghatározó eleme a műalkotások megtapasztalásának, mint az értelmezés. Gondolatmenetének kifejtéséhez láthatóan beépíti a karnevál koncepcióját: „Ha a jelentéskultúrában a mindennapi interakciók komolyságának belső ellentéte a játék és a fikció, a jelentéskultúrák mindig fel kell, hogy függesszék magukat, – egy pontosan kimért időtartamra –, ha egy kivételnek akarnak helyet adni a kozmológiai alapú életritmusban. Erre a konstrukcióra utalnak a karnevál metonimikus fogalmával a *Mihail Bahtyin* inspirálta tudósok.” (*Gumbrecht*, 2010, 74. o.) *Bahtyin*től természetesen távol áll, hogy a jelentéskultúrával és a hermeneutikai értelmezésfogalommal szembeállítsa a jelenlét kultúráját: ő a szó és a test fizikai és szellemi egységét hangsúlyozza, a jelentésteli hang előállításának testi-gondolati átélését.

Lannert Judit – Szekszárdi Júlia

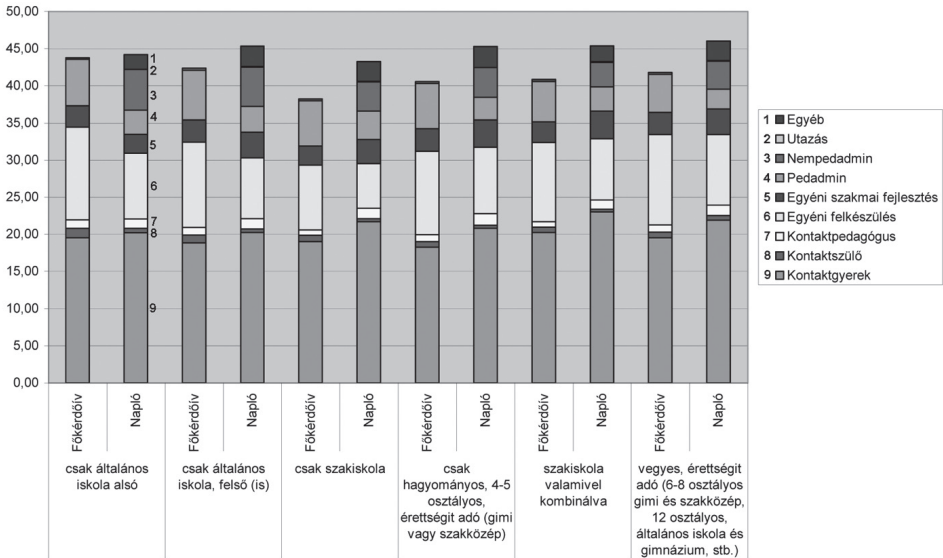
oktatáskutató, T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt.
ny. egyetemi docens, az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesületének elnöke

Miért nem érti egymást szülő és pedagógus?

Tanulmányunkban a szülők és pedagógusok közötti kommunikáció gyakoriságáról és minőségéről lesz szó. Ideális esetben a két fél egymás partnere abban, hogy a gyermek minél boldogabb és sikeresebb felnőtté váljon. S bár a célban egyetértenek, az odavezető eszközökben már gyakran nincs egyetértés. A szülők és gyerekek beleszólási jogai a rendszerváltás után egy időre kiszélesedtek, jelenleg viszont a pedagógus szakma csökkenő presztízsét részben az ún. laikusok helyrerakásával igyekeznek növelni. De bárhogy is szűkíti vagy szélesíti a szabályozás a szülők jogait, igazán eredményes oktatás csak ott zajlik, ahol a pedagógus és szülő tandemben támogatja a tanulók fejlődését. Ehhez pedig nélkülözhetetlen, hogy okos partneri viszonyt tudjanak egymással létesíteni. A tanulmány egy viszonylag friss online szülői felmérés mellett bemutatja az ezen a téren eddig született kutatási eredményeket és nemzetközi jó gyakorlatokat is.

A szülőkkel való kapcsolatra szánt idő

A Pedagógus2010 időmérleg-vizsgálat a pedagógusok különböző tevékenységére és az arra fordított időre két módon is rákérdezett: közvetlenül a tanár önbevallásán keresztül, valamint két héten át tartó online naplózással. A két adatforrást összehasonlítva szembetűnő, hogy a pedagógusok bizonyos tevékenységeket alul-, másokat pedig felülbecsültek. Ez minden bizonnyal nem független attól, hogy mely tevékenységeket érzik terhesnek, hiszen ezeket vagyunk általában hajlamosak túlbecsülni. A pedagógusok a naplózás alapján többet vannak a gyerekekkel és pedagógustársaikkal is, mint azt maguk gondolták, viszont a szülőkkel való kapcsolattartásuk időtartamát alaposan felülbecsülték (mint ahogy az órákra való felkészülést és az értékelést is) (1. ábra). Ennek az lehet a magyarázata, hogy ez utóbbi tevékenységeket kissé megerőltetőbbnek, fárasztóbbnak érzik, mint a gyerekekkel és a kollegákkal végzett munkát.



1. ábra. A heti munkaterhelés (munkanapok, 60 perces órában) tevékenységstuktúrája a tanított osztály típusától függően, 2010 (forrás: Lannert, 2010a)

A szülővel való kapcsolat hártásának tendenciája abból is kiderül, hogy ezt a feladatot leginkább a vezető látja el. A szülővel való kapcsolat időtartamát annál hosszabbnak érzékeli a pedagógus, minél nagyobb problémát jelent számára a munkaterhelés mértéke, illetve annak egyenetlen eloszlása. Akiknek ez utóbbiak különös gondot jelentenek, majdnem két és félszer hosszabbra becsülték a szülővel való kapcsolattartásuk időtartamát, mint ahogy ezt a napló alapján megállapítható konkrét számok mutatják (1. táblázat). Természetesen a szülővel való kapcsolattartásra szánt idő nem egyenletes, erősen függ attól is, hogy van-e az adott héten szülői értekezlet vagy fogadóóra. Ezt figyelembe véve is úgy véljük, hogy a valóság és annak képzete közötti szignifikáns különbség és ennek összefüggése a pedagógus problémaérzetével azt jelzi, hogy a szülővel való foglalkozás inkább terhet jelent számára, mint a munkáját segítő feladatot.

1. táblázat. A szülővel töltött idő (óra) a hét öt munkanapján a főkérdőív és a napló alapján a munkaterhelés nagyságával és eloszlásával való elégedettség függvényében, 2010

	Munkaterhelés nagysága			Munkaterhelés aránytalan eloszlása		
	Napló	Főkérdőív	N	Napló	Főkérdőív	N
Egyáltalán nem probléma 1	0,38	0,80	142	0,42	0,84	228
2	0,40	0,98	240	0,46	0,91	366
3	0,48	0,86	594	0,53	0,87	677
4	0,57	0,90	674	0,49	0,96	558
Nagyon nagy probléma 5	0,45	1,04	603	0,45	1,07	410
Összesen	0,48	0,93	2253	0,48	0,93	2239

Forrás: Lannert, 2010a

Az iskola feladatai a közvélemény és a pedagógusok szerint

Az iskola feladatait illetően számos kérdésben hasonlóan a pedagógusok felfogása és a közvélemény, egyes területeken azonban jelentős különbségek mutatkoznak.¹ Az OKI, OFI, majd a TÁRKI által végzett oktatásügyi közvéleménykutatások adatai alapján azt mondhatjuk, hogy a szülők és pedagógusok általában egyetértenek abban, hogy a szülőnek joga van megválasztani az iskolát a gyereke számára, valamint hogy az iskolának az étkezést és a napközi ellátást is biztosítania kell.

Viszonylag magas a felnőtt lakosság (55 százalék) és a pedagógusok közt (63 százalék) azoknak az aránya, akik szerint nagyobb feyelemre van szükség az iskolában. Ez összecseng azzal a ténnyel, hogy sem a lakosság egésze, sem a pedagógusok nem tartják az iskola fontos feladatának a versenyszellem erősítését, a fogyasztói tudatosság növelését, a szexuális nevelést, a politikai-állampolgári nevelést és a játékot (Lannert, 2012). Konszenzus van tehát abban, hogy az iskolának szigorú, komoly, a tanulásra fókuszáló helynek kell lennie. Zárójelben megjegyezzük, hogy a PISA vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a gyerekek éppen játékos, kreatív és motiváló környezetben tudnak jobban tanulni, azaz úgy tűnik, a felnőttvilág szigorú iskolaképe nem segíti az iskola eredményességének javulását.

Szignifikáns eltérés mutatkozik azonban néhány lényeges kérdésben. A lakosság többsége (68 százalék) szerint az iskolának elsősorban szakmához kell juttatnia a tanulókat, míg a pedagógusok nagy része (bár nem a többsége: 41 százalék) véli úgy, hogy minél nagyobb műveltséghez kell juttatni a gyerekeket. 1990-hez képest itt érzékelt a legnagyobb elmozdulást a lakossági attitűdökben.

Elgondolkodtató jelenség, hogy bár a szülő jogát a szabad iskolaválasztáshoz senki nem kérdőjelezi meg, az oktatási kérdésekben kevésbé adnának nekik beleszólási jogot. Különösen igaz ez a pedagógusokra: a lakossághoz képest jóval kisebb arányban (15 és 30 százalék) gondolják, hogy a szülőknek is lehetőséget kell adni arra, hogy beleszólhassanak az oktatás tartalmának kialakításába (2. táblázat).

2. táblázat. Az oktatással kapcsolatos attitűdök változásai (az adott állítással egyetértők %-a) 1990–2012 között (lakosság) 2012-ben (pedagógus)

Állítás	1990	1995	1999	2002	2005	2009	2012	2012 peda- gógus
1. A szülőnek joga van arra, hogy a gyereket abba az iskolába írassa be, amelyiket a legjobbnak tartja.	67,3	89,2	82,8	84,4	74,5	76,2	72,4	77,2
2. Mindenki adja a gyereket abba az iskolába, amelyiknek a körzetébe tartozik, különben csak a kiváltságosak gyerekei kerülnek a jobb iskolákba.	29,1	9,1	14,8	12,8	22,4	20,9	24,4	22,0
Nem tudja	3,5	1,7	2,4	2,8	3,1	2,9	3,3	0,7
1. Az iskolának elsősorban az a feladata, hogy jó, biztos szakmát adjon a gyerek kezébe, nem elégedhet meg a műveltség gyarapításával.	47,7	49,2	54,7	54,6	n.a.	n.a.	67,8	54,5
2. Az iskolának elsősorban az a feladata, hogy minél nagyobb műveltséghez juttassa a gyerekeket, és nem az, hogy erre vagy arra a szakmára felkészítse őket.	46,4	41,4	39,6	37,3	n.a.	n.a.	27,1	41,3
Nem tudja	5,9	9,2	5,8	8,1	n.a.	n.a.	5,1	4,3

Állítás	1990	1995	1999	2002	2005	2009	2012	2012 peda- gógus
1. Az iskoláknak a tanítás mellett az étkezést, a napközi ellátást is biztosítaniuk kell.	67,6	82,2	83,8	83,0	n.a.	n.a.	69,7	71,0
2. Az iskoláknak a tanítással kell foglalkozniuk, az egyéb szolgáltatások biztosítása nem az iskola dolga.	29,0	14,5	13,9	14,2	n.a.	n.a.	27,6	27,9
Nem tudja	3,4	3,2	2,3	2,8	n.a.	n.a.	2,7	1,1
1. Az iskolákban a mainál szigorúbb nevelést kellene adni, nagyobb fegyelmet kellene követelni.	51,0	45,0	48,4	52,9	n.a.	n.a.	55,8	63,1
2. A nagyobb szigorúság és több fegyelem helyett a gyerekekre való jobb odafigyelésre és több tapintatra lenne szükség.	46,0	49,7	47,1	44,1	n.a.	n.a.	39,6	35,0
Nem tudja	3,0	5,3	4,5	3,0	n.a.	n.a.	4,6	1,8
1. A pedagógusok a szakemberek, az ő dolguk eldönteni, hogy mit, hogyan tanítsanak, ebbe a szülők se szóljanak bele.	65,7	63,5	55,3	62,5	n.a.	n.a.	64,3	86,1
2. A szülőknek is legyen lehetőségük beleszólni abba, hogy mit és hogyan tanítsanak az iskolában.	30,8	31,9	39,5	33,6	n.a.	n.a.	30,9	13,5
Nem tudja	3,5	4,6	5,2	3,9	n.a.	n.a.	4,9	0,4

Forrás: Balázs, Kocsis és Vágó, 2011; Lannert, 2012

A feltett kérdés: „Most egymással szembenálló véleményeket fogok felolvasni Önnek. Kérem, mondja meg, a kettő közül melyikkel ért inkább egyet. Lehet, hogy néha nehéz lesz választania, mégis próbálja meg eldönteni, hogy melyik vélemény áll közelebb Önhöz!”

A szülő-pedagógus kommunikáció elsősorban nők közötti kommunikáció

Ahogy a pedagógusok közt többségükben nőket találunk, a tanárokkal érintkező szülők is elsősorban nők, anyák. Fehér holló a szülői értekezleteken az apuka, az iskola és a gyerekek világát a férfiak kevésbé érzik magukénak. A szülőket és pedagógusokat egyaránt megcélzó 2013-as kutatásunk (erről lásd a keretes írást) válaszadóinak zöme is nő volt. Az országos arányt tekintve a kérdőívet jóval nagyobb arányban töltötték ki anyák, mint apák (csak 7 százalék volt férfi, miközben a teljes népességben az arány megközelíti az 50 százalékot). Habár a pedagógusi elnöiesedett szakma (80 százalék a nők aránya), elgondolkodtató, hogy itt is a férfi pedagógusoknak csak a fele töltötte ki a kérdőívet az országos arányokhoz képest (20 százalék helyett 10–12 százalék). Tehát a férfi pedagógusok fele arányban, a nem pedagógus apák viszont csak egynyolcad arányban szerepelnek a vizsgált mintában.

Egy a közelmúltban, a témában lefolytatott online felmérés sajátosságai

Néhány szülőket megszólítani kívánó civil szervezet és vállalkozás elhatározta, hogy nem várva az amúgy sem áradó kutatási pályázati pénzekre, saját erőből felmérést végez a pedagógusok és szülők kommunikációjáról. Az online kérdőívet a T-TUDOK és az OFOE munkatársai állították össze, magát a kérdőívet elsősorban a *Babonet*, a *Kölöknet* és az OFOE olvasói közt terjesztették 2013 nyarán, de segítettek a terjesztésben az egyéb szülőszervezetek is, mint – többek között – az Európai Szülők Magyarországi Egyesülete.

A kérdőívet majdnem 1500 fő töltötte ki (1469). A minta 40 százaléka csak szülő, 60 százaléka pedagógus, fele osztályfőnök. A válaszadók nagy többségének (92 százalék) van gyereke, akiknek kétharmada (68 százalék) a vizsgálat idején is köznevelési intézménybe járt. (7 százalékuk gyereke még nem volt óvodás, 27 százaléké egyetemista vagy dolgozik). Az egész mintában átlagosan két gyereke van a válaszolóknak. Az osztályfőnökök a legidősebbek (40–60), a tanárok fiatalabbak (30–50), a szülők a legfiatalabbak, többségük a harmincas éveiben jár.

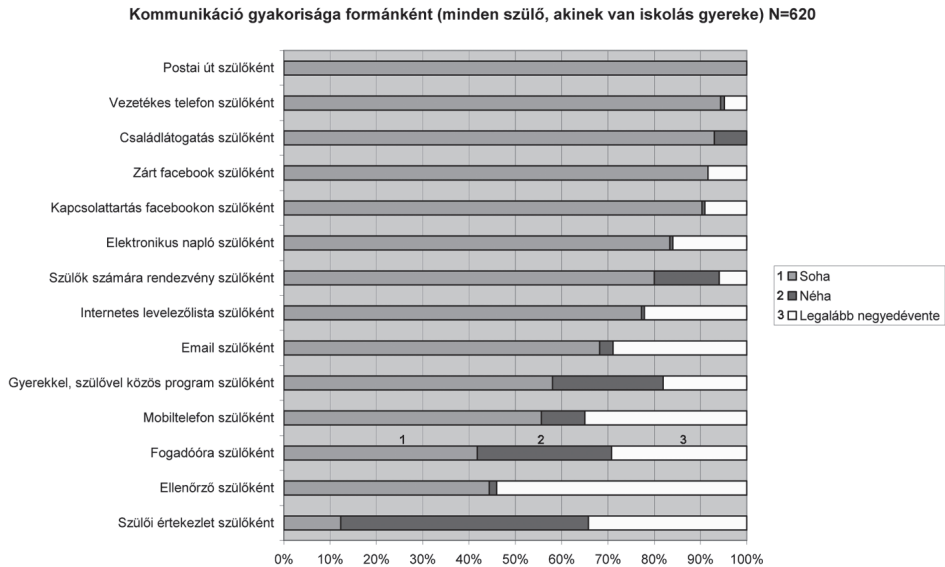
Egy online felmérés természetesen nem tudja biztosítani egy kérdezőbiztossal végzett felmérés reprezentativitását, de a felmérés fókuszát jelentő kérdést tekintve mindenképpen sok hasznos információt hordoz. Egyrészt bizonyos elvárásoknak így is megfelel a minta, hiszen a benne szereplő pedagógusok kormegoszlása megegyezik az országos arányokkal, a szülők esetében pedig elsősorban a szülőkorúakat reprezentálja a felmérés (60 százalékuk a harmincas éveiben járt). Iskolázottság és lakóhely alapján a válaszoló nem pedagógus szülők iskolázottsága magasabb az országosnál (44 százalék diplomás, 40 százalék érettségi, 14 százalék szakmunkás, 2 százalék 8 általános), és a településtípust illetően budapesti főlény tapasztalható a mintában, miközben a községben lakók alureprezentáltak. A megye szerinti elhelyezkedést tekintve a borsodiak, szabolcsiak alulreprezentáltak, de nem drámai mértékben.

A minta természetesen torzít olyan értelemben, hogy elsősorban városi (de országosan megfelelően terítve), az internetet használó pedagógusok és szülők töltötték ki a kérdőívet. Ráadásul valószínűleg a legaktívabb szülőket és pedagógusokat sikerült megtalálni. Ez két irányban torzíthat az országos képhez képest, a válaszolók egyrészt feltételezhetően az átlagnál aktívabbak a kommunikáció terén, másrészt éppen ezért valószínűleg kritikusabbak. Jól ismert tény, hogy a kevésbé iskolázottak kevesebb elvárást támasztanak az iskola iránt, és annak világa viszonylag távol áll tőlük. Ugyanakkor éppen ezen tájékozatlanság miatt is kevésbé illetik kritikával az intézményt. Ugyanakkor, ha a pedagógus-szülő kommunikációról akarunk valami lényegeset megtudni, azt leginkább azoktól tudhatjuk meg, akiknek van erről valamilyen tapasztalata, és készek a válaszadásra. A kutatás eredményei valószínűleg a jéghegy csúcsát jelentik, de arra mindenképpen alkalmasak, hogy kijelöljék a témához kapcsolódó további vizsgálódások fő hangsúlyait.

A szülők és pedagógusok közötti kommunikáció gyakorisága és jellege

Az online vizsgálat adatai azt jelzik, hogy a szülők több, mint fele egyáltalán nem él a létező kommunikációs formák többségével. Emellett csak negyedévente, legfeljebb fél-évente kerül sor közöttük kommunikációra, a szülők és pedagógusok kapcsolata tehát nem mondható intenzívnek (lásd 2. ábra). A kommunikáció többnyire kimerül a szülői

értekezlet – ellenőrző – fogadóóra hármásában. A legaktívabb kommunikáló a pedagógus mint pedagógus, őt követi a pedagógus mint szülő, és a sort a nem pedagógus szülő zárja valamennyi területen.



2. ábra. Kommunikáció gyakorisága formánként (minden szülő, akinek van iskolás gyereke, n=620)

Érdekes, hogy bár a legtöbbet említett forma a szülők körében a szülői értekezlet és a leggyakrabban használt forma az ellenőrző, a leghasznosabbnak mind a pedagógusok, mind a szülők a fogadóórát tartják. Ennek előnye elsősorban a személyes kapcsolat lehetőségében rejlik. Hiszen a szülői értekezlet csoportos találkozó, ahol dominál a frontális forma, kevés az interakció, és meglehetősen sok az üresjárat. Általános tapasztalat, hogy a szülők többségét leginkább a saját gyereke érdekli, kevés figyelmet fordítanak az osztály egészének problémáira, pedig az iskolai osztály mint szocializáló közeg rendkívül fontos, főleg a serdülő korú diákok életében. A serdülők többsége a szüleit sem tájékoztatja az osztálya életéről, amivel sajnos az osztályfőnöki szerep erodálódásával a pedagógusok sem törődnek kellő mélységben. Ennek következtében az osztályban mint kortárs csoportban rejlő nevelési lehetőségek is figyelmen kívül maradnak. Vannak olyan, elsősorban alternatív iskolák, ahol csoportos beszélgetés formájában történik az osztályért felelős pedagógus és a szülők találkozója (ilyen például a Waldorf-iskola, ahol nem szülői értekezleteket, hanem ún. szülői esteket tartanak), de ez a forma meglehetősen ritka.

A hagyományos ellenőrző funkcióját egyre több helyen átveszi az elektronikus napló. Nagyon különböző, hogy akár offline, akár online formában miről történik tájékoztatás, és hogy ezt a szülők miként fogadják, illetve egyáltalán figyelemmel kísérik-e ezt. Az ellenőrző létéről a szülők általában tudnak, hiszen az az ő diákkorukban is használatban volt.

Az online formák terjedése sok mindent megváltoztat, de se nem javít, se nem ront a kommunikáció színvonalán, megőrzi az alaphelyzetet, csupán a formák tárházát gazdagítja, bár hasznosságukat a megkérdezettek általában nem értékelik magasra. Hogy a vezetékes telefon szinte teljesen eltűnt a látókörből, nyilván a mobiltelefon elterjedésével magyarázható.

Bár viszonylag magas arányban tartják a megkérdozettek hasznos kapcsolattartási formának a gyerekekkel és szülőkkel megvalósított közös programot, meglehetősen ritkán élnek ennek a lehetőségével. A pedagógusok munkaterhelését és a családok ziláltságát, a szülők igénybevételét, egzisztenciális gondjait, szükre szabott szabadidejét tekintve ezen nincs okunk csodálkozni.

Az online vizsgálat eredményei is azt mutatják, hogy minél idősebb a gyerek, annál kevésbé aktív a szülő a pedagógussal való kommunikációban. Még a korszerűbb formák is inkább az általános iskolában jellemzők. A középfokra szinte teljesen elszemélytelenedik a szülő és pedagógus kapcsolata. Ezt akár tekinthetnénk az életkorral járó normális folyamatnak, hiszen természetes, hogy egy középiskolás már nem áll olyan fokú szülő kontroll alatt, mint korábbi életszakaszában, itt az ideje, hogy ő maga is több felelősséget vállaljon saját dolgaiért. Ez önmagában mégsem elégséges magyarázat, hiszen a kutatás eredményei azt mutatják, hogy az életkor előrehaladtával fokozatosan romlik a pedagógussal való kapcsolat szülői megítélése is. Az óvodában még 4,53, általános iskolában 4,14, a középfokon már csak 3,68 átlagpontoszámot ért el a kapcsolat minősége az ötfokú skálán.

Szülő-pedagógus kommunikáció iskolatípus és településtípus szerinti bontásban

Míg a szülők elsősorban az aktivitás foka szerint különböznek egymástól a tanárral való kommunikáció tekintetében, a pedagógusok szülőkkel folytatott kommunikációja markánsabban strukturálódik.² A pedagógusok különböznek egymástól abban, hogy modern, vagy hagyományos eszközöket használnak-e a szülőkkel való kapcsolattartáshoz. Eltérnek egymástól továbbá abban is, hogy a személyesebb vagy a személytelenebb kommunikációt részesítik-e előnyben.

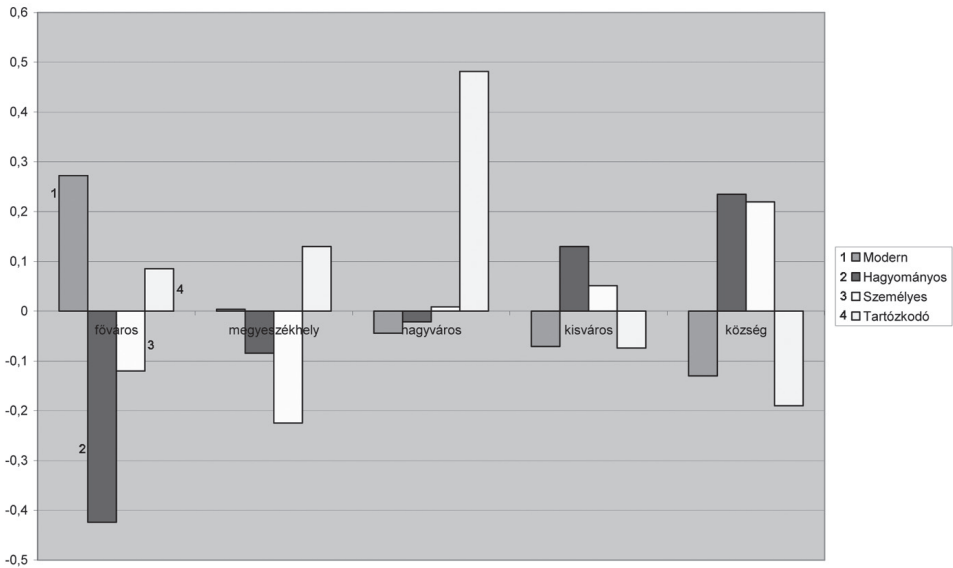
A modern kommunikációs formák alatt elsősorban az infokommunikációs technológiák adta lehetőségeket értjük, a hagyományos kommunikációs formákhoz sorolhatók az olyan hagyományos és még gyakran használt keretek, mint a fogadóóra, az ellenőrző, a szülői értekezlet és a telefon. (A mobiltelefon valahol a kettő között helyezkedik el.) A személyes kommunikáció formái egy külön csoportot alkotnak, és a legkevesebb személyes és interaktív kontaktusra lehetőséget adó formák, mint a postai út, vezetékes telefon vagy elektronikus napló kerültek a negyedik csoportba (3. táblázat).

3. táblázat. Kommunikációs formák csoportosulása a pedagógusok körében (faktoranalízis)

<i>Kommunikációs forma említése alapján</i>	<i>Modern</i>	<i>Hagyományos</i>	<i>Személyes</i>	<i>Tartózkodó</i>
Internetes levelezőlista	0,701		0,201	
E-mail	0,685		0,151	0,303
Zárt Facebook-csoport	0,675	0,156		-0,162
Kapcsolattartás Facebookon	0,632	0,333		
Fogadóóra		0,725		
Ellenőrző	0,115	0,679		0,136
Szülői értekezlet		0,669	0,254	
Mobiltelefon	0,325	0,451	0,226	0,42
Gyerekekkel, szülővel közös program	0,132	0,324	0,693	
Szülők számára rendezvény	0,221		0,676	0,221
Családlátogatás	-0,103	0,33	0,597	

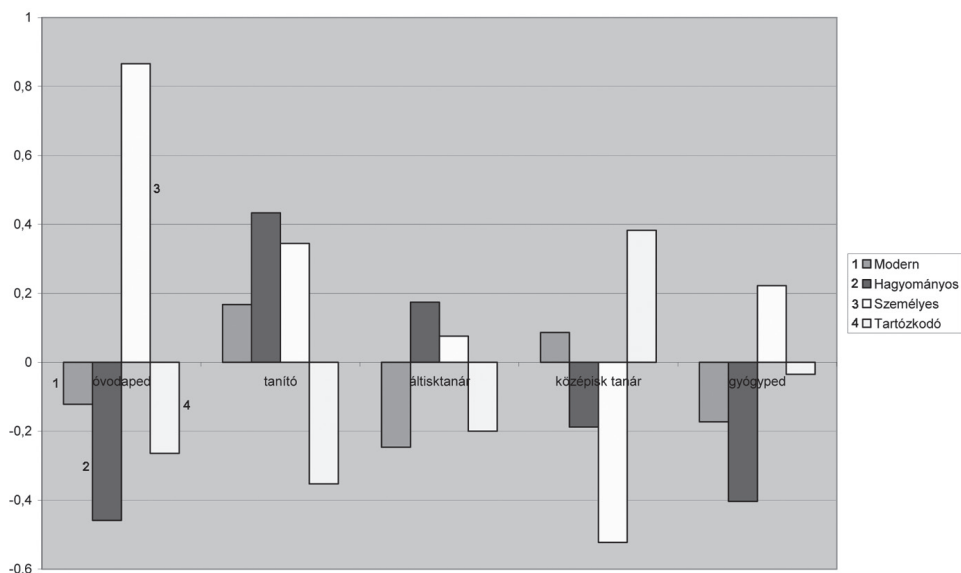
<i>Kommunikációs forma említése alapján</i>	<i>Modern</i>	<i>Hagyományos</i>	<i>Személyes</i>	<i>Tartózkodó</i>
Postai út				0,709
Vezetékes telefon			0,319	0,596
Elektronikus napló	0,204		-0,39	0,512

Az egyes kommunikációs formák jellegzetesen elkülönülnek település és iskolatípus szerint. Minél kisebb településen tanít egy pedagógus, annál inkább jellemző a személyes kommunikáció. A személytelen, tartózkodó kommunikáció a nagyvárosokban, a modern formák Budapesten jellemzik a pedagógusokat (lásd 3. ábra).



3. ábra. A kommunikációs nyálábok településtípus szerint (pedagógusok, faktorszok)

A kapcsolattartás formái tipikusan elválnak aszerint is, hogy melyik oktatási szakaszban tanít az adott pedagógus. Minél idősebb a gyerek, annál személytelenebb a kommunikáció. A személyesebb kommunikáció leginkább az óvodapedagógusokra jellemző, ami érthető, hiszen itt kevésbé vannak jelen a formalizált kapcsolati formák. Ugyanakkor a tanítóknál és a gyógypedagógusoknál is megjelenik a személyes kommunikáció, bár az óvodapedagógusoknál kisebb mértékben. A legkevésbé személyes és interaktív kommunikáció a középiskolai tanárokat jellemzi. Érdekes, hogy a tanítóknál a hagyományos formák is erőteljesen jelen vannak (lásd 4. ábra).



4. ábra. A kommunikációs nyelábok a pedagógus végzettsége szerint (pedagógusok, factorszór)

Az osztályfőnököknél dominálnak a hagyományos formák, a szaktanároknál pedig inkább a személyes, illetve modern kommunikációs eszközök. Érdekes módon nem különbözik a kommunikáció módja a pedagógus életkora szerint, tehát nem jellemző, hogy a fiatalabbak gyakrabban használják a modern kommunikációs eszközöket. Váratlan eredmény, hogy a fiatalabbak a személyes kommunikációt tekintve az idősebb pedagógusok mögött maradnak.

Ennek több magyarázata is lehet. A fiataloknak esetenként nincs még elég önbizalmuk ahhoz, hogy a szülővel „face-to-face” kommunikáljanak, a gyakran saját szüleik korabeli anyával, apával szemben gátlásaik lehetnek. Sajnos a szülők egy része is gyakran bizalmatlan, lekezelő módon viszonyul a fiatal, tapasztalatlan pedagógushoz.

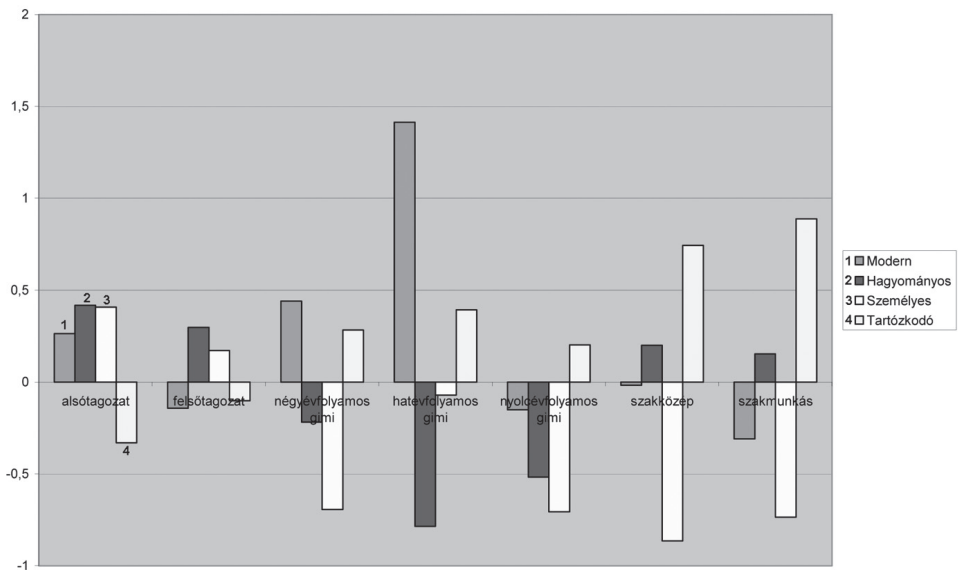
A TALIS és egyéb pedagógusvizsgálatok adatai szerint Magyarországon eltérően a nemzetközi gyakorlatól az idősebb pedagógusok nagyobb előszeretettel alkalmazzák a korszerűbb tanítási módszereket, mint a fia-

Az online kapcsolat lehetősége a szakképző intézményekben, elsősorban a szakiskolákban azt eredményezi, hogy a szülő-pedagógus kapcsolat szinte kizárólag erre a formára korlátozódik. Még az osztályfőnök is többnyire az elektronikus naplón át kommunikál a szülővel (5. ábra). Pedig éppen a szakképző iskolák és közülük a szakiskolák azok, ahol a legtöbb gond van a fiatalokkal, leginkább szükség lenne arra, hogy szülő és pedagógus összefogjon az egyes diákok jövőbeli életútjának megalapozása érdekében. Sok mindenre jók az infokommunikációs eszközök, de nem pótolják a személyes kapcsolatot, és ezen az úton az igazán komoly problémák nem kezelhetők kellő hatékonysággal.

talabbak. Nem tudni, hogy ezt az oktatáspolitikai gyakorta változó elvárásai, vagy a pedagógusképzés egyenetlensége okozza-e, de mindenképpen felfedezhetjük ebben az évtizedek óta tartó kontraszelekció hatását a pedagógus pályán.

A vizsgálatunkban résztvevő osztályfőnökök az általános iskolában a személyes vagy hagyományos kommunikációs formákat preferálják, a gimnáziumokban azonban a modern kommunikációs csatornák, eszközök alkalmazása általánosabb. A gimnáziumokban előbb került használatba az elektronikus napló, mint az általános iskolákban, és itt gyakoribb az is, hogy a szülővel való kapcsolattartáshoz levelezőlistákat hoznak létre. Lehet, hogy a középfokon elterjedtebbek az új infokommunikációs eszközök, a kapcsolat elszemélytelenedését azonban ez feltételezhetően nem befolyásolja.

Az online kapcsolat lehetősége a szakképző intézményekben, elsősorban a szakiskolákban azt eredményezi, hogy a szülő-pedagógus kapcsolat szinte kizárólag erre a formára korlátozódik. Még az osztályfőnök is többnyire az elektronikus naplón át kommunikál a szülővel (5. ábra). Pedig éppen a szakképző iskolák és közülük a szakiskolák azok, ahol a legtöbb gond van a fiatalokkal, leginkább szükség lenne arra, hogy szülő és pedagógus összefogjon az egyes diákok jövőbeli életútjának megalapozása érdekében. Sok mindenre jők az infokommunikációs eszközök, de nem pótolják a személyes kapcsolatot, és ezen az úton az igazán komoly problémák nem kezelhetők kellő hatékonysággal.



5. ábra. A kommunikációs nyelábok az osztály típusa szerint (osztályfőnökök, faktorszór)

Az infokommunikációs eszközök megítélése a szülő és pedagógusok körében

Az új infokommunikációs eszközökhöz a pedagógusok kevesebb előítélettel viszonyulnak, mint a szülők. A szülőknél nagyobb arányban tekintik a világhálót új lehetőségnek, és tartják a mobiltelefont az oktatásban hasznosítható eszköznek. A szülők majdnem egyötöde szerint az internet terjedése megnehezíti az oktatást, 84 százalékuk szerint a mobiltelefon nem oktatási segédeszköz (lásd 4. táblázat). A pedagógusoknál nagyobb arányban tartják veszélyesnek a szülők azt, ha a tanár Facebookon lép kapcsolatba a diákokkal.

Ez a fajta szülői konzervativizmus egy sajátos energiatakarékossággal párosul. A pedagógusoknál nagyobb arányban gondolják, hogy az elektronikus kommunikáció sok időt megtakarít, a pedagógusok ugyanakkor nagyobb arányban preferálják a személyes találkozást. Meglepő módon a pedagógusok vélekedtek magasabb arányban úgy, hogy a tanárnak mindig elérhetőnek kell lenni a munkaidejében, míg a szülők úgy vélik, hogy csak a legszükségesebb esetben kell személyes érintkezésbe lépni a pedagógussal, erre a célra elegendő személyes lehetőség a szülői értekezlet és a fogadóóra.

Elgondolkodtató, hogy a megkérdezett szülők többsége rendjén valónak tartja, hogy a Facebookon kövesse gyereke tevékenységét, annak tudta nélkül. Tehát ugyanazok a szülők, akik a személyes kommunikációra nem akarnak időt pazarolni, nem sajnálják az időt a „kémkedésre”. Ugyanakkor nem igénylik a személyes találkozót a pedagógussal, aki pedig informálni tudná őket fiuk-lányuk iskolai életéről, és partner lehetne gyerekekük megismerésében is.

4. táblázat. Az új infokommunikációs formákkal kapcsolatos vélemények (az „inkább igen”-t válaszolóak aránya)

	Ofő	Tanár	Szülő
A világháló lehetőség.	84	85	80
Internet elterjedése megnehezíti az oktatást.	14	10	18
Közösségi oldal felületessé tesz.	84	82	83
Közösségi oldal mélyíti a társas kapcsolatokat.	14	13	14
Veszélyes, ha a tanár a Facebookon át lép kapcsolatba a diákkal.	38	39	43
A tanár pontosabb képet kap a Facebookon a diákok világról.	60	54	53
A szülőnek jelen kell lenni a Facebookon, hogy figyelhesse a gyereke érdeklődését.	59	57	63
A szülőnek nem szabad a gyerek tudta nélkül követni Facebookon az életét.	36	37	34
A mobiltelefon nem oktatási segédeszköz.	75	77	84
A mobiltelefon hasznos segítő a tanulásban.	24	19	13
Sok időt megtakarít az elektronikus kommunikáció.	35	34	43
Az elektronikus kommunikáció nem helyettesíti a személyes találkozást.	64	61	54
A szülőknak aktívabban kell részt venni az iskola életében.	82	78	76
Van a szülőnek elég gondja, nem szabad az iskola feladatával is terhelni.	15	16	20
A tanárnak mindig elérhetőnek kell lenni a munkaidejében.	62	52	43
A szülő csak a legszükségesebb esetben lépjen személyes érintkezésbe, erre elég a szülői értekezlet és a fogadóóra.	31	40	53

Megoldatlan iskolai konfliktusok

Az egyre inkább elszemélytelenedő és kiüresedő pedagógus-szülő kommunikációt nehezítik a gyerekekkel kapcsolatos, gyakran megoldatlan iskolai konfliktusok is. Az online kérdőívben hét megtörtént eseten alapuló szituációval kapcsolatban kértünk megoldási javaslatot (lásd 5. táblázat). Törekedtünk arra, hogy a szereplők között legyenek különböző életkorú: alsó és felső tagozatos, valamint középiskolás fiúk és lányok is. A történetekben napjaink olyan tipikus problémáit vetettük fel, mint a motiválatlanság, iskolai erőszak, elhibázott pedagógus-viselkedés. A megadott válaszvariációk megfogalmazásánál ügyeltünk arra, hogy hasonló típusúak, egymással összevethetők legyenek. Minden esetben volt lehetőség egyéb megoldást is javasolni.

5. táblázat. Tipikus iskolai problémák

<i>Általános iskola</i>	<i>Középiskola</i>
<p>1. eset: elsős kisfiú, motivációs probléma</p> <p>A kisfiam szeptemberben kezdte az első osztályt. Naponta megkérdezem tőle: „Hogy érzed magad, mi történt ma?” Egy ideig tetszettek a válaszai: „Nagyon jó! És képzeld, mami...” és mesélt, mesélt mindenféléről. Egy ideje már nem szereti, ha az iskoláról kérdezem. Válaszainak tartalma is beszűkült: „Ennyi pirosom van, de kaptam feketét is...” vagy: „Sajnos a magatartásom csak változó lett.” Úgy látom, egyre kevésbé szereti az iskolát, pedig még alig három hónap telt el. Mit tehetek, hogy ne veszítse el teljesen a kedvét?</p>	<p>5. eset: kilencedikes fiú, erőszakos osztálytárs</p> <p>A fiam most kezdte a középiskolát. Csendes, udvarias, érzékeny gyerek. Van egy osztálytársa, aki rendszeresen zavarja az órát, majd szünetben rámutat valamelyik társára, akit aztán az egyik társa meggyomroz, arcul üt, leköp. Tegnap az én fiam volt soron. Állítólag az iskolában semmit sem tudnak tenni.</p>
<p>2. eset: harmadikos kislány, a pedagógus nem veszi észre</p> <p>Rettentően idegesítenek azok a túlbuzgó anyukák, akik egész nap bent sündörögnek az iskolában, keresik a tanító néni kegyeit. Nyilván eltartja őket a férjük, nem kell dolgozniuk. Nem véletlen, hogy az ő gyerekeik lesznek a kis kedvencek, ők nyerik meg a szavaló- meg a jelmezesversenyt, kapják az ajándékkönyvet, meg a csupa ötös bizonyítványt. A szülői értekezletek is a legrosszabb időpontban vannak, a férjem késő estig dolgozik, nekem a két kisebbért kell mennem az óvodába. Múltkor bementem a fogadóórára, a tanító néni, aki már a harmadik éve tanítja a kislányomat, azt sem tudta, hogy ki vagyok. A gyerekem nagyon szorgalmas, nincs vele probléma, de az iskolában észre sem veszik, hogy ott van.</p>	<p>6. eset: 17 éves lány, a tanárnő megalázza</p> <p>17 éves lányom elküldött e-mailben egy házi feladatot a tanárnak, de nem vettük észre, hogy nem ment át. Szólt a lányom, le is fényképezte az oldalt, hogy kétszer is elküldte. Ezt a tanárnő nem fogadta el, és az egész osztály előtt hazugnak, becstelennek nevezte, olyan rendkívüli módon megalázta, hogy orvoshoz kellett vinnem.</p>
<p>3. eset: ötödikes kisfiú, unja magát</p> <p>Bence most 10 éves, ötödik osztályba jár. Egy hónapja behívtak az iskolába azzal a problémával, hogy az én gyerekem miatt nem lehet tanítani, mert még el sem hangzik teljesen a kérdés, ő már vágja rá a választ, a többiek még le sem írták a matekpéldát, ő már hangosan bemozdja az eredményt, mindenről van önálló véleménye, amit sohasem rejt véka alá. Szóljak már neki, hogy engedje a többieket is érvényesülni. Beszéltem Bence fejével, úgy látszott, megértette. A legközelebb szülői értekezleten ezekkel a szavakkal fordult hozzám az osztályfőnök: Bence látványosan unja az órákat, ásítózik, kibámul az ablakon, egyáltalán nem figyel. Most én ezzel mit kezdek?</p>	<p>7. eset: 15 éves lány, a fiúk zaklatják</p> <p>A 15 éves lányomnak hetek óta nem lehet a szavát venni. Sápadt, nem eszik, nem alszik, időnként sírógörcsöt kap. Nagy nehezen tudtam csak kiszedni belőle, hogy néhány fiú osztálytársa gúnyolja, hájpacninak nevezi, mindenért beleköt. Az utóbbi időben az interneten is folyamatosan zaklatják. A gyerek egyáltalán nem kövér, de kamaszodik, nőiesedik, alakul. A helyzet egyre keményebb, újabban egyáltalán nem akar bemenni az iskolába. Mit lehet csinálni ilyenkor?</p>
<p>4. eset: nyolcadik osztály, magyartanárral azt tanít, amit ő tart jónak</p> <p>Nyolcadik osztályban a magyartanárral azzal zárta rövidre a szülőkkel folytatott beszélgetést, hogy az ő joga és felelőssége eldönteni, mit és hogyan tanít. A szülőnek ebbe nincs beleszólása, ha nem tetszik, vigye másik iskolába a gyereket.</p>	

A megoldásokat tekintve pedagógus és szülő is leggyakrabban az iskolán belül keresné a válaszokat a problémára: beszélne róla az érintett pedagógussal és a gyerekével egyaránt. A pedagógusok azonban inkább a szakmai partnert keresnének: pedagógus kollégával vagy más szakemberrel egyeztetnének. A szülők ugyanakkor inkább a többi szülőhöz fordulnának segítségért. A pedagógusok válaszai azt jelzik, hogy ők szülői mivoltukban is inkább pedagógusként viselkednének gyermekük iskolájában, tehát: inkább fordulnának egy kollégához, mint a laikus szülőtárhoz (lásd 6. táblázat). A teljes passzivitást nagyon kevesen választják, tehát valamit mindenképpen tennének abban az esetben, ha a gyermekük kerül problémás helyzetbe. A szülők jóval defenzívebbek akkor, ha a pedagógussal van gond, és úgy tűnik, hogy ezekben az esetekben nem bíznak a megoldásban. A nem pedagógus szülők ilyenkor több esetben fordulnak az igazgatóhoz, míg a pedagógusok esetében ez kevésbé jellemző (lásd a 4. esetet).

6. táblázat. Preferált megoldások általános iskolában az esettől függően, említések százaléka

Általános iskola	1. Elsős fiam kezdetben lelkes volt, de már nem szereti az iskolát, mit tehetek, hogy ne veszítse el a kedvét?		2. A gyereket észre sem vesszük, mert nincs időm, hogy buzogjak az iskolában, mint egyesek.		3. Ötödikes fiam látványosan unja az órákat, mit csináljak?		4. A nyolcadikos gyerekelem tanára ötletszerűen tanít, szerinte ebbe nincs a szülőnek beleszólása, de én aggódom.	
	Szülő	Ped.	Szülő	Ped.	Szülő	Ped.	Szülő	Ped.
Megbeszelné a pedagógussal	84	91	76	85	87	87	46	49
Megkérdezné a gyereket.	84	84	74	71	74	75	53	53
Megbeszelné a többi szülővel.	45	38	15	11	17	13	45	30
Ösztönözné gyermekét valamilyen irányba.	22	19	36	32	30	28	24	26
Szakemberhez fordulna.	8	6	2	2	6	5	14	22
Semmit se tenne.	4	2	5	4	5	3	18	25
Elvinné másik iskolába.	1	2	2	1	2	8	1	1
Az igazgatóhoz fordulna.	1	1	3	2	3	2	24	14

A nem pedagógus szülők inkább ösztönöznék gyermeküket arra, hogy önállóan oldja meg a problémát, mint a pedagógusok. A középfokon, ahol a problémák általában súlyosabbak, mind a szülők, mind a pedagógusok jóval nagyobb gyakorisággal fordulnának az igazgatóhoz, bár a pedagógusok ezúttal is a szülőknél jóval kisebb arányban (lásd 7. táblázat). A pedagógusok általában akkor vinnék el a gyereket az iskolából, ha látványosan unatkozik (lásd 3. eset), a szülők viszont akkor, ha a gyereket a társai zaklatják (lásd 7. eset).

7. táblázat. Preferált megoldások a középiskolában az esettől függően, említések százaléka

Középiskola	5. A fiam most kezdte a középiskolát. Az egyik osztálytárs rendszeresen zavarja az órákat, tegnap a fiamat gyomrozta meg, az iskola nem tud tenni semmit.		6. A 17 éves lányomat alaptalanul leházugozta a tanár az osztály előtt, orvoshoz kellett vinnem.		7. 15 éves lányomat lehájpacnizzák a fiúk, interneten is zaklatják, nem akar az iskolába bemenni.	
	Megoldások	Szülő	Pedagógus	Szülő	Pedagógus	Szülő
Megbeszélne a pedagógussal	85	90	87	90	72	76
Megkérdezné a gyereket.	58	65	65	69	82	84
Megbeszélne a többi szülővel.	62	58	17	10	40	39
Ösztönözné gyermekét valamilyen irányba.	25	15	28	41	36	25
Szakemberhez fordulna.	14	19	7	3	32	40
Semmit se tenne.	1	0	0	0	1	1
Elvinné másik iskolába.	6	5	6	4	9	6
Az igazgatóhoz fordulna.	48	37	42	22	12	9

Amikor a problémák saját életükben való előfordulására kérdeztünk rá, kiderült, hogy a vizsgálat résztvevői szinte mindegyik problémával találkoztak már. Minél idősebb gyerekről szól a történet, annál kisebb az előfordulás aránya, ami annak is betudható, hogy a mintában többségben voltak az általános iskolás gyerekek szülei.

Leggyakrabban a motivációs problémák szerepeltek a saját tapasztalatok között, szinte mindenki találkozott olyan elsőosztályossal, aki már nem szereti az iskolát, kétharmaduk esetében ez a saját gyerekükre is áll. A válaszadók fele ismert olyan gyereket, aki unatkozik az iskolában, és több mint az egyharmad látott zavaró erőszakos osztálytársat, harmaduk találkozott ötletszerűen tanító tanárral, illetve iskolai zaklatással. Legkisebb arányban a tanulót meghazudtoló tanárral kapcsolatban volt tapasztalatuk a válaszadóknak. Viszonylag nagy arányban jelezték, hogy a saját gyereküknél tapasztalták ezeket a problémákat, leginkább a motivációs gondokkal szembesültek.

A megnyugtató megoldások aránya csak a motivációs problémáknál haladja meg az ötven százalékot. Ugyanakkor az egyharmad jelezte, hogy a megoldás itt sem volt megnyugtató. A többi probléma esetén viszont jóval 50 százalék alatt maradt a megnyugtató megoldást észlelők aránya. A zaklatások esetén (5. és 7. eset) a nem megnyugtató megoldások fordultak elő a legnagyobb arányban (42–45 százalék). Ott viszont, ahol a pedagógussal volt valamilyen gond (2., 4. és 6. esetek), azok, akik találkoztak is ilyen konfliktussal, a többi problémátípushoz képest magasabb, egynegyed-egyharmad arányban jelezték, hogy a probléma nem oldódott meg (lásd 8. táblázat).

Összefoglalva tehát elmondható, hogy míg a kisebb gyerekek motivációs problémáit a felek képesek egymás fele kommunikálni és egy bizonyos határig megoldani, addig az iskolai erőszak esetén, ha születik is valamilyen megoldás, ez nem megnyugtató. A pedagógussal adódó probléma azonban valószínűleg a kommunikáció szintjére sem jut el, s így esély sem nyílik az érdemi megoldásra.

8. táblázat. A tipikus iskolai problémák előfordulása és megoldási arányuk

	<i>Ha találkozott vele, akkor mi történt</i>				
	<i>Találkozott vele</i>	<i>Vele történt</i>	<i>Megnyugtató megoldás</i>	<i>Nem megnyugtató megoldás</i>	<i>Nem oldódott meg</i>
1. eset (nem szereti már az iskolát)	98	65	57	31	12
3. eset (unja az órákat)	49	49	51	29	18
2. eset (észre se veszik)	43	12	35	35	26
5. eset (van egy zavaró osztálytárs)	36	35	33	42	22
4. eset (a tanár ötletszerűen tanít)	31	31	42	32	26
7. eset (hájpacninak gúnyolják)	29	29	41	45	14
6. eset (meghazudtolta a tanár)	13	13	31	38	31

A szülői részvétel korlátai

A szülő-pedagógus kommunikáció nem tekinthető intenzívnek, ugyanakkor számos megoldatlan probléma érzékelhető az iskola világában. Általános tapasztalat, hogy pedagógus-szülő kommunikáció elsősorban az információközlésre vagy programokkal kapcsolatos tájékoztatásra korlátozódik, a valódi konfliktusok kezelésére nem alakultak ki a megfelelő kommunikációs csatornák és megoldások.

Az újszerű, Európa más országaiban elterjedt szülőtámogatási formák szinte egyáltalán nem ismertek a magyar iskolákban. Különösen a középiskolák azok, amelyek kifejezetten szegényesek ezen a téren. Habár az általános iskolákban a válaszolók egyötöde érzékel valamilyen iskolaszintű vagy szülői munkaközösségen kívüli szülőszervezetet, a szülők bevonása a döntésekbe jóval ritkább és szülőtréning vagy szülőklub szinte nem is létezik (9. táblázat).

9. táblázat. A különböző nem tipikus szülőtámogató formák előfordulása az iskolákban, %, (N=1469)

Van-e az iskolában...	<i>Ált. isk.</i>	<i>Középsk.</i>
Tréning szülők számára	3	1
Szülőklub	3	1
Iskolaszintű szülőszervezet	22	11
Szülőszervezet szmk-n kívül	20	7
Szülők bevonása pedagógiai iskolai döntésbe	10	5
Szülői alapítvány	12	5

Arra a kérdésre, hogy milyen formában venne részt még a szülő-pedagógus kommunikációban, 15 százalék adott értékelhető választ. A válaszadók elsőprő többsége, 60 százalék közös programokat szervezne, 17 százalék szeretne nagyobb beleszólást az iskola ügyeibe, 10 százalék szülőtréningeken venne részt, vagy az iskolai tereket csinosítaná. Ez utóbbi arány az egész mintának csupán egy százaléka. Arra, hogy milyen lehetőséget látnak a kommunikáció javítására, a vizsgálat résztvevőinek mindössze 16 százaléka válaszolt. A válaszolók majdnem fele több személyes kommunikációval javítana hely-

zeten, 18 százalék említette itt is a közös programok szervezését. 12 százalék az online lehetőségek jobb kihasználásában lát lehetőséget, öt százalék strukturális feltételeket említett, mint például a pedagógusok fizetésemelése. Majdnem egyötödük igényelte a szemléletváltást, de jellemző módon a pedagógusok a szülők attitűdjén, a szülők pedig a pedagógusok attitűdjén változtatnának. Csak egy válaszoló volt, aki mindkét fél iránt támasztana ilyen igényt!

Az itt vázolt helyzet azzal is magyarázható, hogy a szülők többsége (és a pedagógusok nagy része) nincs tisztában azzal, milyen sokféle formát ölthet a szülő-pedagógus kommunikáció. Ezt a területet nem érinti a pedagógusképzés, az osztályfőnöki szerepre sem történik direkt felkészítés. Így a pedagógusok többsége a saját, többségében nem túl változatos tapasztalataira épít, így a rossz gyakorlat nemzedékről nemzedékre öröklődik.

A szülőknek pedig lenne igényük arra, hogy a szülői szerepre felkészítsék, segítsék ebben őket. Ezt igazolják a nagyon népszerű nyomtatott és online fórumok, ahová gyakran fordulnak nevelési tanácsért. Itt is igaz az az összefüggés, hogy minél kisebb a gyermek, annál intenzívebb az érdeklődés, a kamaszgyerekekkel kapcsolatos gondokat a kirívó esetekben pszichológusokkal próbálják megoldani/megoldatni. A pedagógusok segítségére az egyéni problémák esetében egyre kevésbé számítanak. A piacon vannak és működnek szülőtréningek, a hatékonyságukról nincsenek adataink, de az igény irántuk bizonyítható.

A szülői munkaközösség több évtizedes örökség, sajnos cipeli magával a kötelezőség és a formalizmus bélyegét. Nehéz rá jelentkezőket találni, és aktivistái szülőtársaik körében sok esetben népszerűtlenné válnak. Részben azért, mert olyan nemszeretett feladatok hárulnak rájuk, mint például az osztálypénz gyűjtése (amit a pedagógusok a jogszabályok szerint nem tehetnek), részben pedig azért, mert sok esetben – okkal vagy ok nélkül – bélyegzik meg őket azzal, hogy saját gyermekeiket akarják előjogokhoz juttatni az iskolai szintű aktivitással. Viszonylag ritka, hogy ez a formáció a szülői érdekvépviseletre vállalkozzon.

Az iskolaszékek létrehozásának lehetőségét a hatályos köznevelési törvény is megőrizte, ennek pozitívuma lenne a szűkebb társadalmi környezet érdekeinek érvényesítése. Félő azonban, hogy a közoktatás centralizálása viszonylag szűk mozgásteret biztosít ezeknek a szervezeteknek, ha egyáltalán létrejönnek ilyenek.

Számos iskolában működik szülők által létrehozott alapítvány, amelyik első sorban az iskola anyagi feltételeinek javítását, a hátrányos helyzetű tanulók támogatását segítheti. Ez a formáció nyilván olyan intézményekben játszhat komolyabb szerepet, ahol számos az átlagnál jobb anyagi helyzetben lévő szülő van.

Jó nemzetközi gyakorlatok

Európa sok országában felismerve azt a problémát, hogy a nem megfelelő szülő-pedagógus kapcsolat alááshatja az oktatás eredményességét, kormányzati szinten támogatják a szülőtréningeket és egyéb civil szülői szervezeteket.

Szinte mindenhol van valamilyen formája a szülői részvételnek az iskola életében. A szülői értekezletek, iskolaszék vagy egyéb szülői szerveződések hatékonysága viszont nemcsak a szülőkön, de a szabályozási környezeten, az adott oktatáspolitikai szándékokon is múlik. Sok országban meghaladják a magyar gyakorlatot, és nem pusztán információközvetítésre használják ezeket a fórumokat, de a szülőket olyan területeken is bevonják a döntéshozatalba, amelyeket nálunk rendre az iskola belügyének tekintenek.

Írországból, Portugáliából vagy Horvátországból például a szülők az új tanárok felvételénél is szót kapnak, Szlovéniában pedig kezdeményezhetik pedagógus elbocsátását. Írországból a szülőket képviselők bizonyos esetekben közösen dönthetnek pedagógus

elbocsátásáról. Franciaországban, Írországban és Finnországban, ha el akarnak tanácsolni egy tanulót az iskolától, meg kell szerezni a szülőket képviselők hozzájárulását is. A csehknél a szülők részt vesznek a tanulói értékelési rendszer kialakításában is.

Az iskolát irányító testület ('school governing body') hatáskörébe tartozó témákban szinte mindenütt van a szülőknél legalább konzultatív szerepe. Ilyenek az iskola fejlesztési terve, szabályai, költségvetési döntések, szakköri tevékenységek vagy fakultációs lehetőségek. A legkiterjedtebb jogai Európában a francia és szlovén szülőknél vannak, ők szinte minden téren döntési jogokkal is rendelkeznek.

Számos országban vannak szülői tanácsok ('parents' council'), ahol a megválasztott képviselők rendszeresen találkoznak. A feladatuk elsősorban az, hogy fórumot biztosítsanak a vitás kérdések megbeszéléséhez és folyamatosan biztosítsák az információáramlást a szülők körében. Általában egy ilyen szervezet által delegált tag képviseli a szülőket az iskolát irányító testületben. Magyarországon ez a szervezet az SZMK (szülői munkaközösség), ugyanakkor nagyon ritkán működik valóban hatékonyan. Ennek a szülők érdektelenségén túl oka az is, hogy az iskolák és az oktatáspolitikai sem támogatja aktív eszközökkel ezek működését.

Néhány országban (Németország, Észtorország, Spanyolország, Ausztria, Hollandia, Lengyelország, Szlovénia) országos programokat hoztak létre, hogy növeljék a szülői aktivitást. Olyan tevékenységeket támogatnak, mint a rendszeres találkozók szervezése, folyamatos szülőtanácsadás, vagy az önkormányzatok, civil szervezetek által szervezett szülőtréningek, képzések.

Az észak Szülőszövetség az iskola igazgatósági tagjainak, így a szülőknél is tréningeket, kurzusokat szervez. Ezek célja, hogy a szülők tisztában legyenek azzal, hogyan segíthetik az iskolavezetést és bátorítsák őket a minél aktívabb részvételben. A programot az oktatási minisztérium támogatja.

Spanyolország számos régiójában nyújtanak képzési programokat. Ilyen például a navarrai önálló közösség, ahol családi iskolákat hoztak létre a 0–14 éves korú gyerekek szüleinek. A szülőket segítik abban, hogy a pedagógussal együtt fejlesszék gyermekeiket, hogy együttműködő, felelős, autonóm, a másik iránti tiszteletet tanúsító, folyamatos tanulásra képes, kreatív, kritikusan gondolkodó és kockáztatni is tudó, önkritikus egyénekké váljanak.

Az osztrák oktatási minisztérium a szülők számára konzultációs lehetőségeket biztosít az iskolákban a szülői képviselők számára nyújtott képzések keretében. A cél, hogy a szülők aktívan részeseivé váljanak az iskolafejlesztésnek. A tevékenységet az osztrák Szülői Szövetség Uniója felügyeli.

A legérdekesebb az Academy of Creteil 'La mallette des parents' (szülői eszközkészlet) nevű, 2008-ban indított pilot programja Franciaországban. A hatodik osztályos szülők számára olyan anyagokat fejlesztettek ki, amik segítik őket, hogy együttműködjenek a gyerekeikkel és azok tanáraival. Ezzel párhuzamosan workshopokat, konferenciákat és információs napokat szerveznek. A projekt értékelése szerint ezzel az aktivitással máris jelentősen sikerült csökkenteni a tanulók hiányzását és az iskolai erőszakot.

Egyre több országban része az iskola hivatalos értékelésének a szülői részvétel mértéke. Ezek az értékelések azon túl, hogy begyűjtik a szülők véleményét az iskola teljesítményéről és programjairól, azt is figyelemmel kísérik, hogy mennyire lojálisak az iskolavezetéssel.

Írországban az iskolafelügyelő a szülőkkel is találkozik, hogy tájékozódjon a szülői szervezetek és szövetségek munkájáról és monitorozza a szülőknél az iskola irányításába való bevonását is. Emellett azt is nézik, hogy az iskola vezetése mennyire informálja a szülőket a tanulók teljesítményéről.

Lettországban is bevonják a szülőket az iskolaértékelési folyamatokba. Az iskolák akkreditációs jelentésében, ahol az inspektor javaslatot tesz az iskolai munka fejleszté-

sére, javítására, külön fejezet szól az iskola és a szülők közötti együttműködésről. A szülőket is megkérdezik, hogy mennyire elégedettek az iskolai munkában való részvételi lehetőségeikkel.

Szlovéniában az oktatási minisztérium tanfelügyelete folyamatosan monitorozza a szülőtanácsok és iskolatanácsok létrehozását és munkáját szabályozó rendelkezések megvalósulását. A 2010-es jelentés szerint egyre több, az iskolák és szülők közötti együttműködési zavarokra utaló eset kerül az inspekció elé.

Záró gondolatok

Az iskola és a család közötti kapcsolatra rányomja a bélyegét a társadalmi szinten is érzékelhető általános bizalmatlanság, amelynek a megfelelő kezelése nyilván a pedagógusok feladata lenne, hiszen ebben a kapcsolattrendszerben ők hordozzák a szakmai felelősséget. Vajon miért mélyül a szakadék a nevelés két legfőbb tényezője között egy olyan időszakban, amikor a gyerekekkel és fiatalokkal kapcsolatos hagyományos és a digitalizálódó világban megjelenő újabb problémák megoldásának alapvető feltétele lenne a két fél partneri együttműködése?

A szülők iskola iránti bizalmát nyilván megrendíti az is, hogy az iskola elvesztette a tudás átadásának kizárólagos szerepét, tehát már nem csupán, sőt nem is elsősorban az iskolán múlik a fiatalok jövőjének az alakulása. A helyzet viszonylag új a pedagógusoknak, de a szülőknek is, olykor a két oldalról érkező bizonytalanság összeadódik, és még ingoványosabbá teszi a helyzetet. Gyakran úgy tűnik, mintha fal épült volna az iskola és a szülők között, ami megnehezíti a kommunikációt és számtalan nehezen megoldható konfliktust generál.

A felmerülő problémák kezelésére, az általános bizalmatlanság elosztatására, a szülővel (és nyilván a diákokkal) való megfelelő kapcsolat kialakítására azonban csak az a pedagógus lehet képes, aki megfelelő önismerettel, stabil énképpel rendelkezik, tisztában van saját belső lehetőségeivel és korlátaival, képes feltétel nélkül elfogadni a rábízott tanulókat, empátiát érezni irántuk és szüleik iránt. Szülők és pedagógusok akkor válhatnak egyenrangú partnerré a nevelésben, ha a pedagógus kész és képes a kooperációra, ha vállalja a felelősséget tanítványáért, és képes ezt a felelősséget megosztani a szülővel, és bizalmi alapon együttműködni, a felmerülő konfliktusokban közös problémát látva és láttatva konstruktív módon kezelni ezeket.

A hazai tanárképzés erre a feladatra legalábbis intézményesen nem készíti fel a pedagógusjelölteket. A szükségesnél kevesebb hangsúlyt helyez a jövődő pedagógusok személyes és szociális kompetenciáinak a fejlesztésére, s ez mind a diákokkal, mind a kollégákkal, mind a szülővel kialakuló kapcsolaton érződik.

Igaza van Vekerdy Tamásnak, amikor azt állítja, hogy iskoláink többsége megőrizte feudális jellegét, még mindig erősen él a hierarchia, amelyben a szülőnél csupán a gyereke van alárendeltebb helyzetben. S bár a hagyományos porosz hierarchiát alaposan kikezdték az elmúlt évtizedek, a pedagógusok egy része éppen az önbizalomhiány, a gyorsan változó világban való talajvesztés miatt előszeretettel él a rendelkezésre álló hatalmi eszközökkel: osztályzás, büntetés, egyre súlyosabb szankciók. A szülők nagy része igen rosszul éli meg, ha a számára az élete központját jelentő gyereket az iskolában nem fogadják el, alaptalanul büntetik, beskatulyázzák, és nem munkálkodnak olyan intenzíven a jövőjén, ahogyan ő elvárná.

Persze a képlet nem ennyire egyszerű, hiszen szép számmal akadnak olyan szülők is, akik figyelmen kívül hagyva gyerekük valódi szükségleteit, képességeit, többet, esetleg mást követelnek tőle, mint amire képes, és ha a várt siker elmarad, az iskolát, a pedagógust vádolják értetlenséggel, túlzott engedékenységgel vagy éppen merevséggel.

Az itt felvázolt jelenségek a középosztálybeli szülőkre jellemzők, a hátrányos helyzetű családok esetében a problémák és ezek megoldása egészen más irányú. De a szülő bizalmának a megnyerése, a gyerek fejlesztése, jövőjére való felkészítése iránti felelősség vállalása minden esetben professzionalizmust igénylő kötelesség. Sokszor a szülők maguk is súlyos hátrányokkal kezdik meg a családi életet, a gyermeknevelést, és nagy szükségük lenne arra, hogy ennek során támogatást, segítséget kapjanak szakemberektől. S ki lenne megfelelőbb segítő, mint a gyereket jól ismerő, az ő nevelését, oktatását ellátó pedagógus?

A kölcsönös bizalmatlanság megszüntetését erősen gátolja a főként a középiskolákban érzékelhető szinte általános személytelenség. Az osztályfőnöki tevékenység egyre súlytalanabbá válását először egy 1998-ban végzett országos kutatás adatai jelezték, és azóta a helyzet tovább romlott. Az osztályfőnök hagyományos teendői közé tartozott és tartozik a családokkal való kapcsolat kiépítése, az iskola és a szülők közötti közvetítés. Az ő feladata a szülői értekezletek tartása, a szülők folyamatos tájékoztatása gyermekük tanulmányi és magatartási helyzetéről. A szülői értekezlet vizsgálatunkból is kiderülő népszerűtlensége arra kellene sarkallja a pedagógusokat, mindenek előtt az osztályfőnököket, hogy érdemivé tegyék ezeket a találkozókat, változtassanak a rossz tradíciókon.

A vizsgálatunkból is kirajzolódó negatív helyzetképet erősíti meg az a tendencia, hogy a szülők egyre többen igyekeznek kimenteni a gyerekeiket a hivatalos iskolarendszerekből. A módosabb szülői réteg alternatív iskolák alapításába fog (több Waldorf-iskola is szerveződik, az alternatív iskolákban sohasem látott túljelentkezés van). Egyre több szülő dönt úgy, hogy gyermeke magántanulónként folytassa tanulmányait, s indokolja ezt az iskola terméketlen túlterhelése, a pedagógusokkal kapcsolatos problémák halmozódása mellett a kortárscsoporthoz ellensúlyozhatatlan negatív hatásával. Erről a jelenségről nem állnak rendelkezésünkre kutatási adatok, de a tendencia jól érzékelhető, és feltétlenül után kellene nézni az okoknak, az ezt kiváltó problémáknak. Meggyőződésünk, hogy az egyik magyarázat éppen a szülők és pedagógusok közötti kommunikáció anomáliáiban keresendő.

Tanulmányunkban a rendkívül komplex és ellentmondásos problémakör egyetlen, bár szerintünk nagyon fontos szegmensével foglalkoztunk. Ezzel is csak korlátozottan, az online elérhető és aktivizálható, feltételezhetően túlnyomórészt középosztálybeli szülők véleményeire támaszkodva. Ezért kevés szó esett a hátrányos helyzetű családok gyermekeiről, a mélyszegénységben élők sajátos problémáiról és a pedagógusok ez irányú gondjairól, teendőiről. Ezen a területen további kutatásokra lenne szükség.

Irodalomjegyzék

- A tanulást támogató környezet – A család és az iskola együttműködése. (2012) Interjú Vekerdy Tamással. In: *Alma a fán – Fókuszban a tanulás támogatása*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Eurydice (2012): *Citizenship education in Europe*. Eurydice. 2012. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf
- Gerle Éva (2013): *Virtuális szülői értekezlet 4. – Gyomorgörcsős gyermekeink*. 2014. 12. 17-i megtekintés, <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1188>
- Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kapcsolat az iskola és a szülők közt. (2012) Kerekasztal-beszélgetés. Moderátor: Szegedi Eszter. In: *Alma a fán – Fókuszban a tanulás támogatása*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Kosztel Krisztina (2013): *Virtuális szülői értekezlet 7. – A pedagógus, ha szülő?* 2014. 12. 17-i megtekintés, <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1329>
- Lannert Judit (é. n.): *Szülői részvétel az iskola életében. Európai körkép*. <http://www.koloknet.hu/iskola/kulfold/hogy-csinaljak-mashol/szuloi-reszvetel-az-iskola-eleteben/>
- Lannert Judit (2010a): A magyar pedagógusok munkaterhelése. In: Kolosi Tamás és Tóth István György

(szerk.): *Társadalmi riport 2010*. TÁRKI, Budapest. 451–471.

Lannert Judit (2010b): *TÁRKI-közvéleménykutatás az oktatás területén a lakosság és a pedagógusok körében. A 2012 decemberében végzett adatfelvétel elemzése*. 2014. 12. 17-i megtekintés, http://www.hazaeshaladas.hu/ftp/oktatas_kutatas_lj_tarki_kozvelemeny-kutatasok.pdf

Lannert Judit és Nagy Mária (2006, szerk.): *Az eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

PEDAGÓGUS 2010. Pedagógusok időmérleg-vizsgálata. Kutatási zárójelentés. (2010) TÁRKI-TUDOK.

Sallai Éva és Szekszárdi Júlia (1998): *Iskolai nevelés, az osztályfőnöki munka. II. Változások az iskola belső világában*. <http://www.ofi.hu/tudastar/pedagogusok-szakmai/iskolai-neveles>

Sz. Tóth Gyula (2013): *Virtuális szülői értekezlet 5. – Kis iskolai kalandregény*. 2014. 12. 17-i megtekintés, <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1247>

Szekszárdi Júlia (2013a): *Virtuális szülői értekezlet, vitaindító*. 2014. 12. 17-i megtekintés, <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1168>

Szekszárdi Júlia (2013b): *Virtuális szülői értekezlet 2. – Áldozatok és agresszorok az iskolában*. 2014. 12. 17-i megtekintés, <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1174>

Szekszárdi Júlia (2013c): *Virtuális szülői értekezlet 6. – Megoldás-e a magántanulói jogviszony?* 2014. 12. 17-i megtekintés, <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1326>

Tökés Hédi (2013): *Virtuális szülői értekezlet 3. – Nagyon aggódom az unokáért*. 2014. 12. 17-i megtekintés, <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1176>

Jegyzetek

¹A közvéleménykutatás lakossági adatai nem mutatják külön a szülők véleményét. Elvileg le lehetne választani a gyerekekkel rendelkezőket, de ez nem feltétlenül segít, mivel egyrészt kicsi lenne a minta,

másrészt a szülőkre nem feltétlenül reprezentatív, ezért a lakossági véleményeket egyben néztük.

²Többváltozós elemzés (főkomponens-elemzés) alapján.

Dóra László

Ph.D-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK

3 és 5 – a problémamegoldás hatékonyságának csoportlétszáma

Az iskolai munkában a csoportos feladatok a legtöbb esetben az aktuális tananyaghoz kapcsolódnak és ezáltal motivációt jelentenek a részvételhez. A legjobb módszer az, ha az osztályt alkotó személyek maguk választhatják meg, hogy kivel szeretnének dolgozni, mert ez már önmagában jó légkört és eredményességet jelez előre. A tagok száma meghatározza azt is, hogyan működnek közre a sikeres megoldás érdekében, vagy milyen hatékonysággal dolgoznak. A megfelelő csoportkohéziót összefoglalóan szokták jellemezni a csoporton belüli kommunikációval és annak mennyiségével is. Végző soron ez utóbbi kizárólag a csoport létszámának függvénye.

Bevezetés

Az oktatás és üzleti élet területén végzett kutatások szerint a problémamegoldó csoportok sokkal eredményesebbek mintha a tagok egyéneként dolgoznának ugyanazon a feladaton. A szinergia-hatás eredményeként a csoport összteljesítménye nagyobb, mint az egyes tagoké együtt (Cartwright és Zander, 1968). A csoport teljesítménye természetesen még függ több változótól is, de tagjainak aktív, interakciókkal teli megnyilatkozásai eredményezik a megoldást a rendelkezésre álló idő alatt (Katzenbach és Smith, 1993). A kommunikatív szempontból vizsgált csoportos interakció elemzés alapján, a kommunikációs aktusok határozzák meg a hatékonyságot, amelyek magukban hordozzák a kooperációt és a csoport együttműködéséhez szükséges pozitív légkört meghatározó érzelmi töltetet egyaránt (Beebe és Masterson, 2006). Egy ismerős tagokból álló csoport esetében ez a motiváció segíti a produktivitást, és az ilyen csoportok minden esetben hatékonyabbak, nem csak az eredmény, hanem az odáig vezető idő vagy munkamegosztás szempontjából is (Smith és Mackie, 2004).

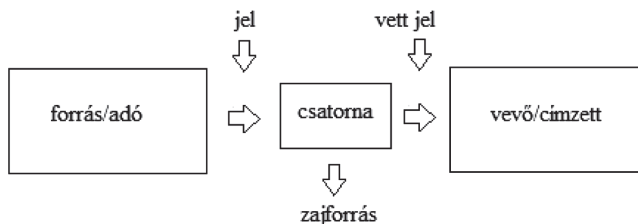
Az iskolai munkában is kiemelkedő tényező, és a legtöbb feladat alapja, hogy az órai munka során a tanár mekkora csoportokra tervezi a feladatot, illetve azokat hogyan jelöli ki. A jó csoportlégkör kedvez többek között a csoport előtt álló feladatok megbeszéléséhez, a demokratikus vitakultúra kifejlesztéséhez, továbbá a kölcsönös együttműködés gyakorlásához és megtervezéséhez is, mint kiegészítő lehetőségeknek (Báthory, 2000).

Két idegen modell

Ahhoz hogy a kommunikáció szempontú csoportteljesítmények vizsgálatát meg lehessen érteni, kettő, a neveléstudománytól eltérő megközelítést kell áttekinteni. Mindkettő a második világháború után kezdődő - új - kommunikációs kutatások középpontjában állt. Az első a hírközlő rendszerek technikai modellje, amelyik a rádiós üzenettováb-

bítást próbálta fejleszteni, míg a második egy pszichológiai értelmezés. Ez utóbbi csak mellékszálként foglalkozik a csoporton belüli interakciókkal, de mindkét megközelítés a későbbi csoportdinamikai vizsgálatok előzményének tekinthető.

A kommunikációelmélet matematikai modelljének 1949-es megalkotása Claude Shannon nevéhez fűződik (Buda, 1974). A Bell Telefonszolgálat mérnökének munkáját szokták kibernetikai modellnek is nevezni, ez azonban Norbert Wiener alkotása, aki a kommunikációt összekötő kapocsnak tekinti rendszerek különböző részei között, amely természetesen a – hatékony – működés feltétele (Komenczi, 2009). A szemléltetésre az első ábra egy leegyszerűsített változatot mutat be (Horányi, 1977 alapján), amely a publikáció szempontjából fontos, humán kommunikációra vonatkozó egységeket ábrázolja (1. ábra). Az ábrán az eredetihez képest a forrás és adó, valamint a vevő és címzett fogalmát összevontuk a könnyebb megértés kedvéért. A csatorna az a közeg, ahol az információ áramlik, közvetlen személyközi társalgásban ez nem igényel technikai feltételt, mint a híradás-technológiai felfogásban. Az információ maga az üzenet, amely a csatornán keresztül áramlik a beszélőtől a hallgatóság felé. Természetesen az információáramlás lehet több irányú is, ebben az esetben van különös fontossága Wiener definíciójának, mert a nem hatékonyan – zavaró tényezők mellett – közvetített információ bizonytalanságot eredményezhet a rendszer egy másik egységében, és szükséges lehet a visszacsatolás. Maradva a humán kommunikációnál, ez jelenthet egy megbeszélés során pontosítást, vagy ismétlés kérését, mert a vevő nem értette tisztán az adó mondanivalóját, illetve számára érthetetlen volt bármilyen okból kifolyólag. Ezt reprezentálja a jel és vett jel fogalma. A zajforrás olyan meghatározást takar, amely érthetlenné teszi az üzenetet (az eredeti modellben: torzítja a kommunikációt).



1. ábra. A kommunikáció technikai modellje

Shannon a kommunikációt információfeldolgozásként fogta fel, és matematikai modelljét a jelzések továbbítására fejlesztette ki, azzal a céllal, hogy minél nagyobb vonalkapacitást érjen el távközlési rendszerekben. Az információelméletnek a végső célja az, hogy a rendszer információhordozó és továbbító képességét maximalizálja (Shannon és Weaver, 1986). A kibernetikai elméletben az információ a bizonytalanság csökkentését jelenti, mérni úgy lehet, hogy mekkora rendet teremt a bizonytalanságban. Ez megfeleltethető annak, hogy mennyi információt hordoz magában egy olyan szituációban, ahol nem áll rendelkezésre elég adat valamilyen probléma megértéséhez, megoldásához. Az információ ebben az esetben nem ismert tartalmat jelöl, vagyis egy olyan közlés, amelynek már ismert a tartalma, nem rendelkezik információértékkel (Berger és Bradac, 1982).

Az eredeti modellben zajnak hívják az információhordozó képesség csökkenését. Shannon egy egyszerű képlettel adta meg egy rendszer információáramlását meghatározó tényezőket:

$$\text{csatornkapacitás} = \text{információ} + \text{zaj}$$

Ebből következően minden üzenetközvetítő csatornának van egy felső határa, ahol már nem képes több információt hordozni, illetve átadni (*Horányi, 1977*).

Shannon modelljét Warren Weaver értelmező esszéje tette könnyen érthetővé, ezért is szokták összekapcsolni a nevüket a kommunikációtudomány első modelljének megalkotásában. Weaver az információvesztés fogalmával magyarázta a mérnöki modellt, és az interperszonális kommunikációra alkalmazta. Ennek hatására vezették be a későbbiekben a tudományterület fejlődésével párhuzamosan olyan fogalmakat, mint az interaktivitás, kommunikációs erőviszonyok vagy az információ érzelmi töltete (*Griffin, 2003*).

A csoportok működésében a kommunikatív rendszerszemléletű elemzés második lépője volt Miller (1956) publikációja. Miller megközelítése alapvetően egy pszichológiai elemzés, amelynek keretében kitért arra, hogy a kommunikációt önálló alrendszerként értelmezze. Véleménye szerint a csoportos kommunikáció szemléltethető két egymást részben átfedő körrel. Az általa megfogalmazott szemlélet szerint az első kör a csoport munkájához a rendszerbe bevitt egyéni információkat szimbolizálja. Millernél a kommunikációs rendszer, mint transzformáció jelenik meg, ahol a kommunikáció hatására különféle variációi keletkeznek a bevitt adatoknak – ez a két kör átfedése. A második kör önálló szelete az eredményeké, amelyek az információfeldolgozást jelölő átfedésből származnak. Álláspontja szerint a bevitt információk mennyisége az eredménnyel korrelációt mutat, amely a feldolgozásnak köszönhető és a két kör átfedésével érzékeltethető.

Mint a rendszerelmélet kutatói, Shannon és Miller is az adatbevitel-feldolgozás-eredmény három fázisára osztják a csoport problémamegoldó szakaszait (*Tardy, 1988*). Mindkét megközelítésnek az előnye hogy rendszerben és folyamatban gondolkoznak, valamint a kommunikációt teszik meg központi elemüknek. Ez a két modell a kommunikációtudomány megszületésének kezdeti szakaszában készült, és alapvetően meghatározta a későbbiekben a csoportdinamika vizsgálatát.

Rendszerelmélet a csoportokban

A csoportok hatékonyságát vizsgáló kutatások általában két nagy területre koncentrálnak. Az első a pszichológiai-szociálpszichológiai megközelítés, amely szerint a csoport egyes tagjai, illetve azoknak a csoporthoz való kötődésének leírható változói adják meg a csoport hatékonyságát (*Lindzey és Aronson, 1985*). A csoportdinamikát – és ezzel a produktivitást – kommunikációs oldalról vizsgáló kutatók véleménye alapján a csoporton belül zajló interakciók folyamata, határozza meg a csoportok elé állított feladatok megoldásainak minőségét (*Allport, 1980*).

A rendszerszemléletű értelmezésnek a legismertebb feltérképezése a csoportban ható erőket – a csoportdinamikát – mint ellentétpárokat vagy kiegészítő elemeket szokták leírni (*Forsyth, 2010*).

A csoportdinamikát egyik oldalról a csoportléthez köthető érzelmek és ezen keresztül a kognitív funkciók ellátása jellemzi, azaz hogy milyen szerepet tölt be a csoport a működése során. Az elsónél fontos hogy a tag motivált legyen a többi taghoz való tartozás érzésében, és ezáltal az ellátott funkció vagy feladat iránt. A feladatok ellátását nagymértékben segíti az együttműködés, amelynek általában az egyes tagok számára előnye, illetve haszna is származik (*Hirokawa és Poole, 1986*).

Hackman és Morris (1975) szerint a csoportok feladatmegoldási hatékonyságánál ezt a két tényezőt kell figyelembe venni, amelyek meghatározzák a folyamatból származó nyereségeket és veszteségeket egyaránt. Ezek mindegyike a csoportban zajló kommunikáció függvénye, amelyek kialakítják a csoport pszichológiai légkörét, illetve a csoporton belül zajló koordinációt, mint feladatmegoldást. Ez a két tényező segíti és egyben korlátozza a maximális teljesítményt.

A csoportban zajló folyamatbeli eseményeket a motiváció és koordináció összefüggő egysége alkotja, mindegyik eredményezhet nyereségeket és veszteségeket a csoport működése során (Levi, 2011).

A motivációs nyereségek közé sorolható a csoporthoz tartozás és összetartozásból következő pozitív légkör. Ez biztosítja, hogy a feladatokban is együttműködjenek a tagok, a terheket és kockázatokat megosszák a munka alatt. Ez természetesen jobb problémamegoldást eredményez (Ellis, 1994). A kis csoport előnye ugyanakkor, hogy a csoport minden tagja hozzá tud szólni és aktívan részt tud venni a folyamatokban, és úgy érzi aktív részese a csoport irányításának, eredményeinek. A veszteségek között szerepelhet, hogy a csoport bizonyos tagjai nem vesznek részt a csoport előtt álló feladat megoldásában, akár a társas, akár más gátlások miatt. Minél nagyobb a csoport, ez a jelenség annál valószínűbben megjelenik (Mérei, 1989). A csoportban lévő viszonylag kevés számú tag egyúttal lehetővé teszi az úgynevezett potyautas effektus kiküszöbölését, vagyis azt, hogy ne legyenek a csoportnak tétlen tagjai, akik semmilyen formában nem nyilvánulnak meg (Forgács, 2004). A tagok közötti versengés akkor jelenhet meg, ha az információk eloszlása nem kielégítő, vagy nincs közös motiváló cél. Ez azonban az önként alakuló csoportoknál nem jellemző. Ha a csoport létszáma túl nagy, vannak olyan tagok, akikhez nem jut el az információ, ezért nem tudnak részt venni a feladatokban, ezáltal a perifériára is kerülhetnek. Ez már önmagában motivációvesztéssel jár, illetve a csoport nem tudja kihasználni a tagjaiban rejlő potenciált (Haynes, 2012). A feladatmegoldó csoportok esetében fontos, hogy újfajta megközelítések is előkerüljenek a tagok részéről, biztosítva az információs többletet, ez egyrészt presztízszerzést adhat a csoporton belül egy-egy tagnak, másrészt segíthet a feladat megoldás színvonalát emelni (Hewstone és Stroebe, 1997).

A csoportteljesítmény az erőforrások optimális kihasználásnak a függvénye is. Ha a csoport tagjai között az interakció nem optimális, koordinációs veszteségről van szó, tehát az erőforrások nem optimális felhasználását jelölik. A koordinációs veszteségek gyűjtőfogalma alá azok az elemek tartoznak, amelyek nem járulnak hozzá közvetlenül a feladat megoldásához vagy ötletek gyűjtéséhez, de a csoport működésének szempontjából elengedhetetlenek (Lewin, 1975). Ha a csoport össze tudja hangolni a tevékenységét egy adott időintervallumra, vagy a feladatot részekre bontani és megosztani a munkát, sokkal jobb eredményt érhetnek el, illetve lerövidíthetik a feladatmegoldás idejét (Hoffmann, 1979).

A kommunikáció folyamatának belső tényezői

Az interakciók struktúráját tekintve a csoporton belüli ismeretszerzés és információterjedés a legfontosabb kérdés. A csoporton belüli interakció kérdésével először Leavitt (1951) foglalkozott laboratóriumi kísérleteiben, és eredményei alapján írta le a kommunikációs hálók szerkezetét. Tesztjeinél mesterséges fizikai akadályokkal gátolta meg az egy csoportban tevékenykedőket a közvetlen érintkezéstől, és úgy vizsgálta az interakciós hálózat működését.

A centralizált információterjedés azt jelenti, hogy egy csoporttagon keresztülhalad minden információ, és azokat ő képes összegyűjteni, adott esetben megosztani a többi taggal. Ez a központi személy tudja irányítani a többieket, és kerülhet döntési helyzetbe (Berkowitz, 1964). Ugyanakkor nagy valószínűség szerint vezetővé is válik egy idő után, az információs erőfölényénél fogva. Ez a módszer hatékony egyszerű feladatok esetében, és viszonylagosan gyors megoldást tesz lehetővé (Dixon, 2007).

A feladat jellegétől függően egy tagnak akkor is lehet ilyen ideális pozíciója, ha speciális ismereti vannak. Ez a központosított struktúra áll a kommunikációs hálózatok során egyik végpontján, míg a másikon a kevésbé központosított alakzatok. Minél több

tagból áll egy csoport, a kommunikációs hálózat annál bonyolultabb, ha feltételezzük, hogy minden személy között kétoldalú kapcsolat áll fenn, vagyis közvetítő nélkül tudnak egymással beszélni (*Tajfel*, 1978).

A decentrális kommunikációs hálózatnál a kommunikáció szabadon történik, és mivel mindenki egyformán juthat információkhoz, a csoporttagok elkötelezettek lesznek a feladattal szemben. A legkevésbé központosított hálózati alakzat a kör, amely könnyű információterjedést segít elő (*Leavitt*, 1951). Ez a struktúra összetett feladatoknál jelent előnyt, gyakran alkalmazzák az üzleti életben és iskolai munkában – ahol általában spon-tán alakul ki –, illetve kutatási-fejlesztési szituációkban.

A legtöbb előnnyel járó elrendezés természetesen az integratív kommunikációs háló-zat, ahol minden tag az összes többivel könnyen tud információt cserélni, ez az abszolút kommunikációs helyzet (*Ruppert*, 1976).

Ez annál fontosabb, mert a csoportdinamikát a kommunikáció felől megközelítő kutató-sok kimutatták, hogy az információk elosztása a csoporttagok számára elégedettséget és így motivációt jelent az aktív részvételhez. Ezen keresztül pedig a hatékonyságot biz-tosítja (*Hare és Borgatta*, 2012).

A különböző kutatásokból ismert, hogy a csoport minden tagja által ismert informá-ciókat többször, és alaposabban vitatják meg, mint azokat, amelyeket csak a tagok egy része birtokol (*Evans*, 1979). A nagyobb produktivitást az is elősegíti, ha a munkában résztvevő tagok azonnal el tudják mondani ötleteiket vagy hozzászólásaikat a felvetett lehetőségekhez (*Diehl és Stroebe*, 1987). A feladatmegoldást illetően a csoportban folyó kommunikáció két legfontosabb témája az, hogyan oldják meg az előttük álló feladatot, valamint hogy melyik erre a leghatékonyabb és „legegyszerűbb” módszer (*Parsons és Bales*, 1955).

A motivációs veszteségek körébe sorolható, hogy a sokat beszélő embereket – vagy központi információbirtokosokat – hajlamosak vezetőnek tekinteni a tagok, függetlenül a megnyilatkozásaik hasznosságától illetve szerepétől (*Turner*, 2001). Ez ahhoz vezet-het, hogy jelentkezik az értékeléstől való félelem, a kommunikációból való kimaradás és ennek eredményeként a perifériára kerülés. Az egyéni erőfeszítések csökkentése moti-vációs veszteség, amelynek ellenszere az ösztönző kommunikáció és a feladatokba való bevonás. Ez azonban csak kis létszámú csoportoknál lehetséges (*Baron, Kerr és Miller*, 1992).

A koordinációs veszteségek közé tartozik, hogy miközben egymásra figyelnek a tagok, gyakran a saját ötleteikről terelődik el a figyelmük. Az is előfordulhat, hogy a csoport-tagok már olyan sokan vannak, hogy egymást zavarják a munkában, illetve a megnyi-latkozásaik száma időben nem teszi lehetővé az alternatívák értékelését. Ez azt is jelenti egyúttal, hogy a hatékonyság egy bizonyos csoportméret felett már kontraproduktív lesz, mert a csoportközi megbeszélések több időt vesznek igénybe, mint a rendelkezésre álló időtartam. (*Cartwright és Zander*, 1968).

Valójában a megfelelő csoportkommunikáció az érzelmeket is kifejező biztatással és az információk hatékony elosztásával történik, a csoporton belül zajló interakció révén (*Shilles*, 1953). Az első koordinációs veszteségnek minősíthető, mert közvetlenül nem járul hozzá a feladat megoldásához, ám a csoport hatékonyságának szempontjából elhagyhatatlan tényező. Végző soron a csoporttagok létszáma határozza meg a kommu-nikációs hálózat információs sűrűségét és elosztását, és ezáltal a csoport teljesítményét (*Paulus*, 1983). A relatív kis létszám segít megelőzni a koordinációs veszteségeket: mindenki hozzáfér az információkhoz és aktívan részt tud venni a csoport életében. Ez biztosítja a feladatfunkció elvégzését, azáltal hogy a csoporttagok motiváltak a közösség, és annak feladatai iránt (*Corey*, 2008).

A leghatásosabban a kooperációs bátorítás fogalma jelöli az egyenlet két meghatározó elemét: ebben egyszerre van jelen az erőforrások optimális kihasználása, és a pozitív

érzelmi töltetű megnyilatkozások. Természetesen, ha a tagok pozitív üzeneteket küldenek egymás felé, akkor egyben segítik a közösséghez tartozás és elkötelezettség érzését is (*Hirokawa*, 1996).

A kommunikációt meghatározó külső tényező

A szakirodalomban fellelhető egyéb tényezők a feladat jellegét jelölik meg leggyakrabban, mint a produktivitást befolyásoló tényezőt. A koordinációs veszteségek száma minimálisra csökken a vizsgálatok szerint, ha a feladat érdekes. Ilyenkor ez a külső motiváció is segít a csoportnak (*Brickner, Harkins és Ostrom*, 1986).

Az additív feladat esetében a csoport potenciális teljesítménye hozzávetőlegesen megegyezik az egyes tagok teljesítményének összegével. Az eredmény rendszerint jobb, mint bármely tag egyéni teljesítménye. Ennek feltétele, hogy a tagok ugyanazt a cselekvést végezzék, összehangoltan és teljes erőbedobással. Ekkor elkerülhetik a koordinációs és motivációs veszteségeket (*Steiner*, 1972). Az additív feladatok tipikus példája a kötélhúzás. De a kutatási kísérletek nem erősítik meg ezt az elméleti feltevést: szinte soha nem használja ki egy csoport a benne rejlő potenciális teljesítményt, a kooperációs veszteségek miatt általában. Ezt a feladat típust az iskolai munkában az ötletcsoportokkal vagy kreativitási feladatokkal szokták összefüggésbe hozni, amikor minél több jó megoldásra kell törekedni, és a megoldások száma korlátlan lehet. Kreatív csoportok esetében a felvetett ötletek több helyes választ és ezzel együtt aktívabb kommunikációt gerjesztenek a megbeszélések során (*Swap*, 1984). A társas facilitáció ilyen esetekben serkentőleg hat (*Zajonc*, 2003), mert egyéni ötletek továbbgondolásához segíti hozzá a csoportot. Az ötletcsoportok további előnye, hogy a feladatra koncentráció miatt kevés számú személyes konfliktus léphet fel (*Sanders*, 1981), illetve a határidő alacsony koordinációs veszteséget eredményez, ha az időtényező tudatában vannak a résztvevők (*Steiner*, 1972). Az ilyen szituációkban megtalálható a csoportthatások összes pozitív tényezője, úgy, mint az információ és motiváció többlet, a jó hangulatú légkör vagy összetartozás, munkamegosztás és együttműködés, valamint a presztízs egyaránt (*Johnson és Johnson*, 1991). Ezzel együtt ki is zárja a káros hatásokat, a kirekesztést, egymás kölcsönös akadályozását, felelőtleniséget, és illuzionizmust vagy öncsalást (*Aronson, Wilson és Akert*, 2010).

A diszjunktív feladatoknál a csoport teljesítménye hozzávetőlegesen megegyezik a legjobb tag teljesítményével (*Laughlin*, 2011). Ilyenek az egyetlen jó megoldást tartalmazó feladatok, ahol általában a motiváció hiányzik, mert a csoportnorma és rutin kialakulása után a tagok már ismerik egymást, és a másik erőforrásait (*Zaccaro*, 1984).

A konjunktív feladatokat a jól körülhatárolt feladatmegosztás jellemzi. Minden tagnak megvan a saját szerepe és feladata, így a csapat teljesítménye nagyjából egyenlő a legrosszabbul teljesítő tagéval (*Sherif és Sherif*, 1969). Ez általában a megszokott formáció, ha nem iskolai körülmények között létrehozott feladatról van szó. A való életben egy-egy problémával foglalkozó csoportot a képességek vagy szakterületek alapján állítanak össze, ez jellemzi a kutatási és fejlesztési csapatokat (*Lorsch*, 1991).

Egy modell

A kommunikatív megközelítés elmélete szerint a csoporttagok között folytatott interakciók mindegyik területre hatással vannak. A jó kapcsolatokat ápoló csoportban a kommunikáció következtében megjelenhetnek az érzelmi funkciókat kielégítő megnyilatkozások, és ezek egyensúlyba vannak a feladatra koncentrációkkal (*Bales*, 1953). Általánosságban elmondható, hogy a kommunikáció folyamatában valósul meg a tagok közötti érzel-

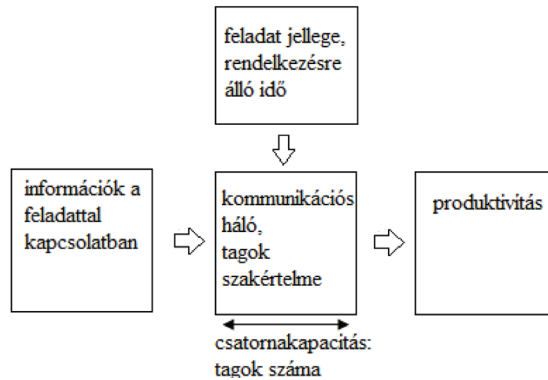
mek kifejezése és a kooperáció is (Wilke és Meertens, 1993). A csoport produktivitása pontosan az együttműködés képességéből fakad, ez a szinergia hatás eredménye. Természetesen az együttműködés folyamatában egyaránt kifejeződnek az emocionális és feladatra koncentráló megnyilvánulások, akár együtt is. (Saaty és Peniwati, 2007). A brainstorming-kutatás technikai hozadékeként megállapították, hogy a csoporton belül annak a lehetősége, hogy az egyik tag által felvetett ötletet mások gondolatmenete teszi használhatóvá, egyenlő az információk transzformációjával (Osborn, 1953). Minél nagyobb a csoport, és így az információk száma, illetve az abból kiinduló kombinációs lehetőségek (hozzászólások), annál nagyobb a lehetséges megoldások száma is. Kívülről szemlélve a bevitt információk mennyisége valamilyen arányban áll a megoldásokkal, amelyeket a kommunikáció folyamatában alakítanak ki a tagok. A hatékonyság itt egyértelműen az interakciókon múlik. Ez elvileg a végtelenségig növelhető lenne, azonban a csatornkapacitás két korlátot emel a produktivitással szemben. Az első egy térkorlát, vagyis a feladat megoldására tett kísérletek közben nem közömbös, hogy hány tagból áll a csoport, hogy mindenki lehetőség szerint a legjobban részt tudjon venni. Ha a csoport mérete egy adott szám fölé nő, akkor megjelenhetnek a csoportlétre káros hatások (Witte és Davis, 1996). A második korlát az idő faktor: a gyakorlati világban minden problémát a rendelkezésre álló idő alatt kell megoldani, és ez nem ad tág teret a teljes kommunikációs folyamat kibontakozásához, az összes felvetett alternatíva szisztematikus értékeléséhez. A zaj vagy zavaró tényező ebben az esetben minden olyan kommunikációs megnyilatkozás, amely nem a feladatmegoldást segíti elő, illetve nem arra koncentrál. A csoporttagok számának emelkedésével arányosan ez nő, és befolyásolhatja a feladat megoldását, kiemelve, hogy a való életben az időfaktor megkerülhetetlen korlátozó tényező.

A 2. ábrán az elméleti alapokat nyújtó két modellt, egybevetve ábrázoltuk a csoport teljesítményét meghatározó tényezőkkel, az

A hatékonyság itt egyértelműen az interakciókon múlik. Ez elvileg a végtelenségig növelhető lenne, azonban a csatornkapacitás két korlátot emel a produktivitással szemben. Az első egy térkorlát, vagyis a feladat megoldására tett kísérletek közben nem közömbös, hogy hány tagból áll a csoport, hogy mindenki lehetőség szerint a legjobban részt tudjon venni. Ha a csoport mérete egy adott szám fölé nő, akkor megjelenhetnek a csoportlétre káros hatások (Witte és Davis, 1996). A második korlát az idő faktor: a gyakorlati világban minden problémát a rendelkezésre álló idő alatt kell megoldani, és ez nem ad tág teret a teljes kommunikációs folyamat kibontakozásához, az összes felvetett alternatíva szisztematikus értékeléséhez.

A zaj vagy zavaró tényező ebben az esetben minden olyan kommunikációs megnyilatkozás, amely nem a feladatmegoldást segíti elő, illetve nem arra koncentrál. A csoporttagok számának emelkedésével arányosan ez nő, és befolyásolhatja a feladat megoldását, kiemelve, hogy a való életben az időfaktor megkerülhetetlen korlátozó tényező.

interakciók szempontjából. A modell rendszerelméletének a középpontjában a kommunikációs aktusok állnak, és a folyamatot megszokott három szakaszra osztják. A középső szakasz a modell központi eleme, amelyet – az eredmény szempontjából – korlátoz a tagok száma, az interakciók mennyiségét és minőségét érintően. A folyamat külső tényezője a feladat jellege, valamint a rendelkezésre álló idő.



2. ábra. A csoport produktivitást meghatározó tényezők a kommunikációs felfogásban

Miller a pszichológiai elemzésében az információk egyszerre való érzékelésének és feldolgozásának ingerként mutató jellegét kutatta. Eredményei alapján 7 ± 2 -ben határozta meg az egy időben érkező és még jól feldolgozható információk egységeinek számát. Csepeli (2001) elméleti következtetése ebből kiindulva azt tartalmazza – figyelmen kívül hagyva a feladatok jellegét –, hogy az ingerek száma megfeleltethető a csoporttagok számának, vagyis az ideális csoport minimum öt, maximum kilenc tagból áll.

Kísérletek

Kísérleteinkben azt teszteltük, hogy a különböző feladattípusok esetén hány fő az optimális csoportlétszám.

Hipotézisünk szerint az additív feladatoknál a csoport teljesítménye egy optimális – számszakilag nem meghatározott – csoportlétszám alatt nem lesz hatékony a kevés számú bevitt információ és az így létrejött ötlet miatt. Az optimális létszám felett a kommunikációs háló sűrűsége és a zavaró tényezők hatására szintén romlik az eredményesség. A folyamat hozzávetőlegesen egyenlő eloszlásúnak, vagyis arányosnak gondolható. Ha egy koordináta rendszer függőleges tengelyén ábrázolnánk a produktivitást additív feladatnál – időbeni korlát mellett – és a vízszintesen a csoportok létszámát, akkor egy haranggörbét ábrázolna a csúcspontok összekötése esetén.

A diszjunktív feladatnál hasonló – és arányos –, de fordított haranggörbét kapnánk, ha a függőleges tengelyen a megoldásra fordított időt, és a vízszintesen a csoportok létszámát jelölnénk.

Az első kísérletsorozatban egy nyílt végű – minden egyes társaság esetében meg-egyező – feladatot kaptak a csoportok, ahol a megoldások számát csak a rendelkezésre álló húsz perces időkeret befolyásolta. A legtöbb releváns megoldás kidolgozására kellett törekedniük, és a határozott idő letelte után leírni a lehetséges válaszlehetőségeket illetve megoldásokat.

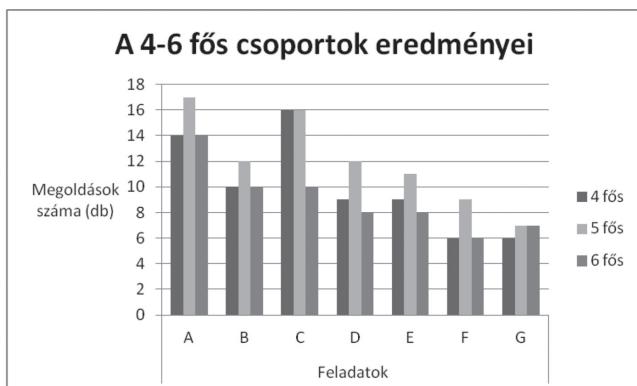
A csoportok önkéntesen alakultak meg, és ugyanazt a tanulmányaikhoz kötődő feladatot kapták, biztosítva a motivációt is egyúttal. A csoportok létszáma a minimális kettő és kilenc között alakult, amely megfelelt a Miller elméletéhez igazított Csepeli-publikációban megjelölt keretszámnak is. Tekintettel hogy a tagok egy osztályközösségből valók voltak, a „szakértelmük” hasonló volt. A csoportok a feladatot borítékokból húzták, és úgy tudták, hogy minden csapat más feladatot kap, ezért nem alakult ki közöttük versenyszituáció. A csoportnormázás megtörténtehez először két próba feladatot végeztek a tanulók.

Az eredményeket az 1. táblázat tartalmazza az additív feladat esetében.

1. táblázat. A csoportok megoldásainak száma az additív feladat esetében

Csoportok/ feladatok	2 fő	3 fő	4 fő	5 fő	6 fő	7 fő	8 fő	9 fő
A	8	10	14	17	14	10	10	7
B	8	9	10	12	10	7	5	4
C	8	10	16	16	10	6	6	2
D	5	7	9	12	8	4	3	3
E	4	6	9	11	8	5	3	2
F	3	4	6	9	6	4	2	2
G	3	4	6	7	7	3	3	2
Átlag	5,57	7,14	10	12	9	5,57	4,57	3,14

Ebben a kísérletsorozatban az ötfős csoport bizonyult a leghatékonyabbnak, két kivétellel (vastagon kiemelve): a C feladat esetében a négyfős csoport azonos eredményt ért el, míg az utolsó feladatnál a hatfős csoport is ugyanazt az eredményt tudta felmutatni. A leg-eredményesebb csoport teljesítményét és a taglétszámban mellette levőkét az 1. ábra mutatja be érzékletesen.



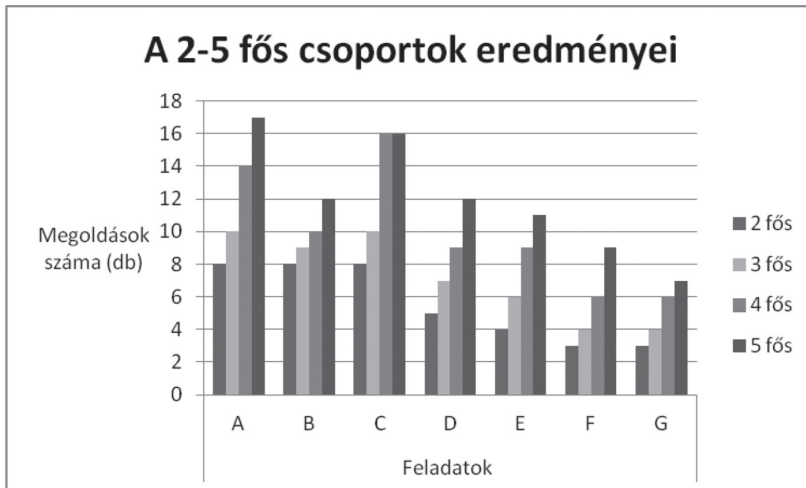
1. ábra. A referenciacsoport és mellette lévők eredményei

Az eredmények túlzott hangsúlyozásával természetesen óvatosan kell eljárunk, mert egy-egy pontnyi differencia nem ad okot egyértelmű kijelentésekre kevés számú mérés esetében.

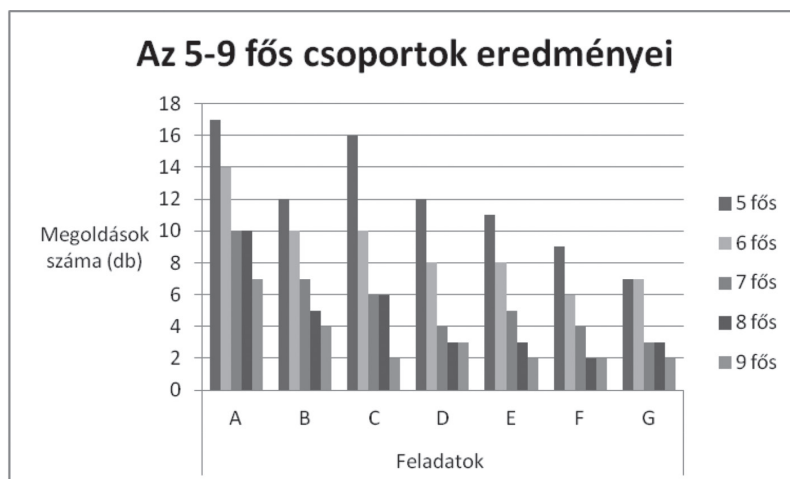
A színessel kiemelt referenciacsoporttól egy fővel kisebb és nagyobb taglétszámú társaság eredményessége szinte csak a C feladatnál mutat jelentősebb eltérést, ahol a hatfős csoport jobb eredményt ért el.

Az egyes csoportok eredményei egyértelműen romlanak a taglétszám növekedésével és csökkenésével. Ez igaz nem csak az ötfős csoporttól távolodva, hanem a csoportok egymás után következő eredményeire is. A hét és annál több főből álló csoportok esetében összesen öt alkalommal (vastagon kiemelve a kisebb létszámú csoportnál) látható ugyanolyan eredmény, mint az eggyel nagyobb létszámú csoporté. Jobb eredmény azonban sehol sem fordul elő a táblázatban az egymás mellett elhelyezett értékeket vizsgálva. Érdekes, hogy a kettő- és hétfős csoport átlageredményei azonosságot mutatnak: az egyes feladatokat összehasonlítva, kiugró eltérés nincs is az értékek között. Ez az eredmény a hipotézisben megfogalmazottal ugyan összhangban van, de meglepő, ha a taglétszámot tartjuk szem előtt. Ugyanakkor itt feltételezhetően igaz az a tétel, hogy a csoportban zajló kommunikáció mennyisége és a bevitt információk valamilyen arányban rontják vagy segítik a csoport produktivitást.

A 2. és a 3. ábra a referenciacsoportig növekvő létszámú, illetve ettől a csoporttól nagyobb tagszámú csapatok eredményeit szemlélteti. A két grafikonon a csoportok eredményeinek oszlopai a létszám alapján balról jobbra növekvő sorrendben találhatóak.



2. ábra. A referenciacsoport és kisebb létszámúak eredményei



3. ábra. A referenciacsoporthoz és nagyobb létszámúak eredményei

A második kísérletsorozatban olyan feladatot kaptak a csoportok, amelynek egy lehetséges megoldása volt, és a feladat megoldására fordított idő került rögzítésre.

A körülmények teljesen megegyeztek az első kísérletsorozatban leírtakkal. A feladat megoldását kézfeltartással jelezték, így könnyebb volt az idejüket mérni. A 2. táblázatban az eredmények szignifikánsabb megkülönböztése miatt másodpercben szerepelnek a csoportok eredményei. A megalakult formációk közül – a tagszámtól függően – az elsőként elkészülő csoportok eredményei kerültek be a táblázatba.

2. táblázat. A csoportok időeredményei a diszjunktív feladat esetében

Csoportok/ feladatok	2 fős	3 fős	4 fős	5 fős	6 fős	7 fős	8 fős	9 fős
A	312	240	232	273	328	400	413	576
B	328	301	353	402	437	456	470	646
C	402	334	423	444	451	522	570	651
D	316	276	311	366	417	508	520	576
E	436	428	437	499	520	599	610	630
F	405	376	510	542	553	550	599	715
G	401	345	420	422	489	510	520	611
Átlag	371	329	384	421	456	506	529	629

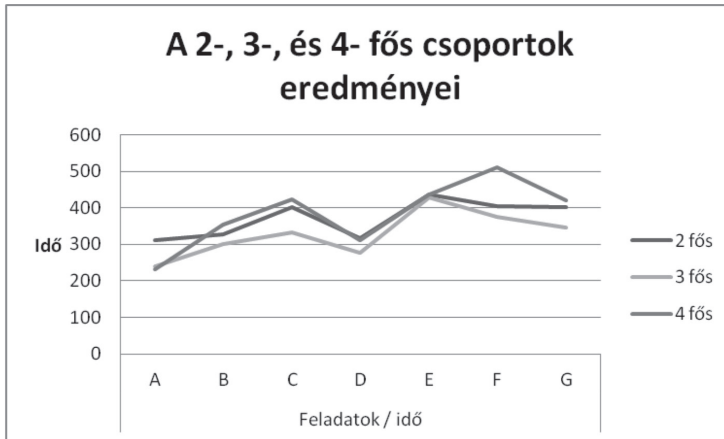
A mért eredmények alapján a háromfős csoportok voltak a legeredményesebbek (színnel jelölt sor). Bár több helyen nagyon közel voltak az időintervallumok egymáshoz, a pár másodperces eltéréseket nem lehetséges szigorúan vett értelemben elsőségnek tekinteni. Egy esetben – az A feladatnál (vastagon kiemelve) – azonban a négy tagból álló csoport volt eredményesebb. Távolodva a referenciasornak tekintett háromfős csoporttól, az eredmények a nagyobb taglétszámú csoportok felé egyértelműen és konzisztensen nőnek, nem csak a háromfős csoport eredményeihez képest, hanem egymás utáni sorrendben vizsgálva is. (Az ettől eltérő tendenciát a hétfős csoport esetében a F feladatnál

vastagon kiemelve jelöltük.) A kétfős csoport esetében is azt láthatjuk, hogy az időeredmények értékei magasabbak, mint a legjobb csoporté.

Leolvasható a táblázatról, hogy a legjobb eredményt elért csoporttól egy fővel kisebb és egy fővel nagyobb társaság eredményei közül, a kétfős volt produktívabb öt esetben (B, C, E, F, G), míg a négyfős csak két esetben bizonyult jobbnak (A, és D).

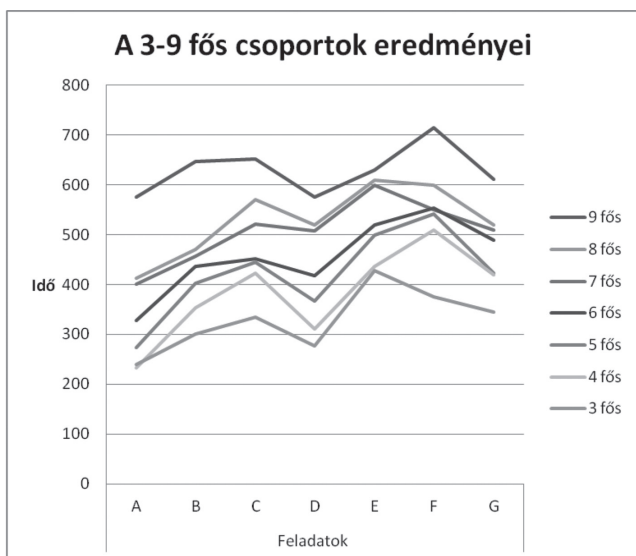
Az egyszerűbb áttekintés kedvéért az eredmények közötti eltéréseket két grafikonon tüntetjük fel, a referenciacsoportot és a tagszámban mellette lévő csapatok eredményeit előbb, és az azt követően a nagyobb számú csapatokkal összehasonlítva a legjobb eredményeket.

A 4. ábrán a kétfős-, három- és négyfős csoport eredményei láthatóak.



4. ábra. A referenciacsoport és mellette lévők időeredményei

Leolvasható, hogy az eredmények viszonylag szorosak, az egyes feladatokra fordított idő arányos mindhárom csoport esetében. Ez az utóbbi megállapítás igaz az 5. ábrára is, ahol a háromtól kilenc főig terjedő csoportok produktivitása látható. Az egyes csoportok eredményeinek görbéi megegyező sorrendben találhatóak a jobb oldali csoportlétszámok felsorolásának sorrendjével.

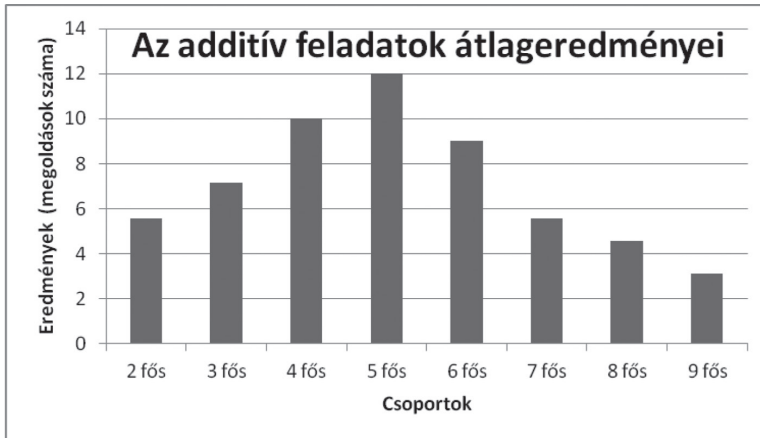


5. ábra. A referenciacsoport és a nagyobb létszámúak időeredményei

A függőleges tengelyen jelölt időtávolság alapján a három és négyfős csoport eredményei változóak. A négy-, öt-, valamint hatfős csoport eredményei már következetesebb hullámzást mutatnak a görbén, követve a feladatok nehézségét, de a két nagyobb létszámú társaság eredményei kissé elszakadnak a kisebbtől, viszont egymás mellett sorosabbak. Hasonló a helyzet a hatos csoportot összevetve a hetes és nyolcas csoportokkal. A legnagyobb létszámú csoport azonban a megoldásra fordított időt szem előtt tartva már erőteljesebb leszakadást mutat a nyolcfős társasághoz viszonyítva.

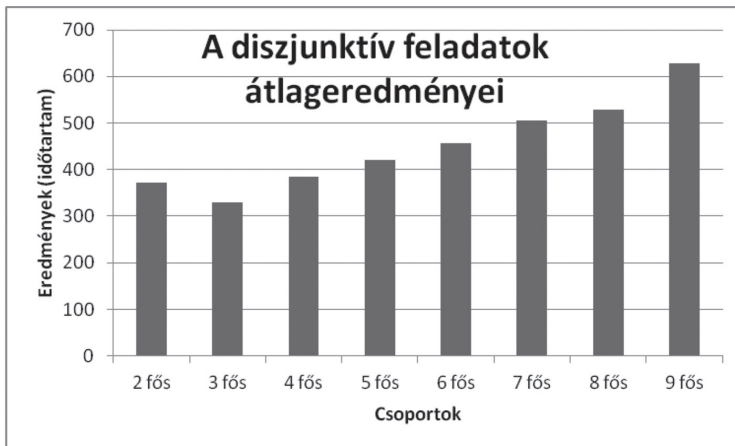
Összefoglalás

A hipotézisben megfogalmazottakhoz igazodva az additív feladat átlaggörbéjének képzeletbeli vonalát a 6. ábra egyes eredményei szemléltetik.



6. ábra. Az additív feladat átlageredményei csoportonként

Az additív feladat görbéje hozzávetőlegesen szimmetrikus, főként a kettőtől nyolc főig terjedő csoportok esetén. Az ötfős optimális csoportlétszám hiányában azonban inkább érdemes kisebb taglétszámú csoportokat alkotni az iskolai munkához, mert azok a görbe maximumától tekintve hatékonyabbak, mint az ellenkező irányban feltüntetett nagyobb létszámúak.



7. ábra. A diszjunktív feladat átlageredményei csoportonként

A diszjunktív feladat átlageredményei a 7. ábrán már kevésbé egyenletes görbét alkotnának a csúcspontok összekötése esetén. A táblázatot kiegészítve vizuálisan is jól látható, hogy a fordított haranggörbe alakzat csak az első három csoport esetében lenne hozzávetőlegesen szimmetrikus. A grafikon egészét vizsgálva megállapítható, hogy az ötfős vagy annál nagyobb csoport már nem olyan produktív, mint a kettő-, három- vagy négy-

fős. Egy bizonyos létszám felett tehát a hatékonyság fokozatosan romlik a diszjunktív feladattípusnál.

Az iskolai csoportos feladatmegoldások keretében érdemes a tanároknak a csoportok létszámát meghatározni, ha a feladat megoldásának az eredményessége a fő céljuk az oktatás során, és nem a kiegészítő lehetőségek gyakorlása. Az additív és diszjunktív feladattípusoknál a tanulók eltérő csoportlétszámnál eredményesebbek, a csoporton belül zajló kommunikációt vizsgálva elsődlegesen.

Irodalomjegyzék

- Allport, G. W. (1980): *A személyiség alakulása*. Gondolat, Budapest.
- Aronson, E., Wilson, T. D. és Akert, R. (2010): *Social Psychology*. Prentice Hall, New Jersey.
- Buda Béla (1974): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Baron, S., Kerr, N. L. és Miller, N. (1992): *Group Processes, Group Decision, Group Action*. Open University Press, Buckingham.
- Báthory Endre (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Oktatási Kiadó, Budapest.
- Beebe, S. A. és Masterson, J. T. (2006): *Communicating in Small Groups Principles and Practices*. Pearson Education, Inc., Boston.
- Berger, C. R. és Bradac, J. J. (1982): *Language and Social Knowledge: Uncertainty in Interpersonal Relations*. Arnold, London.
- Berkowitz, L. (1964): *Advances in Experimental Social Psychology*. Academic Press, New York.
- Brickner, M. A., Harkins, S. G. és Ostrom, T. M. (1986): Effects of Personal Involvement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51. 4. sz. 763–770. DOI: [10.1037//0022-3514.51.4.763](https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.4.763)
- Cartwright, P. és Zander, A. (1968, szerk.): *Group Dynamics: Research and Theory*. Harper and Row, New York.
- Corey, M. (2008, szerk.): *Groups: Process and Practice*. Cengage Learning, Canada.
- Csepeli György (2001): *A szervezkedő ember*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Diehl, M. és Stroebe, W. (1987): Productivity Loss in Brainstorming Groups: Toward the Solution of a Riddle. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53. 3. sz. 497–509. DOI: [10.1037//0022-3514.53.3.497](https://doi.org/10.1037//0022-3514.53.3.497)
- Dixon, J. D. (2007): *Problems in Group Theory*. Dover Publication, England.
- Ellis, D. G. (1994): *Small Group Decision Making: Communication and the group Process*. McGraw-Hill, New York.
- Engleberg, I. N. (2006): *Working in Groups: Communication Principles and Strategies*. Pearson, England.
- Evans, G. W. (1979): Behavioral and Psychological Consequences of Crowding the Humans. *Journal of Applied Social Psychology*, 9. 1. sz. 27-46.
- Forgács József (2004): *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz, Budapest.
- Forsyth, D. R. (2010): *Group Dynamics*. Cengage Learning, Wadsworth.
- Griffin, E (2003, szerk.): *Bevezetés a kommunikáció-elméletbe*. Harmat, Budapest.
- Hackman, J. R. és Morris, C. G. (1975): Group Tasks, Group Interaction Process, and Group Performance Effectiveness: A Review and Proposed Integration. In: Leonard, B. (szerk.): *Advances in Experimental Social Psychology* 8. Academic Press. 45–99. DOI: [10.1016/s0065-2601\(08\)60248-8](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60248-8)
- Hare, A. P. és Borgatta, E. F. (2012, szerk.): *Small Groups: Studies In Social Interaction*. Literary Licensing.
- Haynes, N. M. (2012): *Group Dynamics*. University Press of America, Maryland.
- Hewstone, M. és Stroebe, W. (1997, szerk.): *Szociálpszichológia*. Akadémiai, Budapest.
- Hirokawa, R. és Poole, M. S. (1986, szerk.): *Communication and Group Decision Making*. Sage, California.
- Hirokawa, Y. R. (1996, szerk.): *Communication and Group Decision Making*. Sage, New York. DOI: [10.4135/9781452243764](https://doi.org/10.4135/9781452243764)
- Hoffman, L. R. (1979): *The Group Problem-Solving Process*. Praeger, New York.
- Horányi Özséb (1977, szerk.): *A kommunikatív jelenség*. Közgazdasági és jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Johnson, D. és Johnson, R. (1991): *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. Jossey-Bass.
- Katzenbach, J. R. és Smith, D. K. (1993): *The Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization*. Harvard Business School Press, Cambridge.

- Komenczi Bertalan (2009): *Információ, ember és társadalom*. EKF Linceum Kiadó, Eger.
- Laughlin, P. R. (2011): *Group Problem Solving*. Princeton University Press, New Jersey. DOI: [10.1515/9781400836673](https://doi.org/10.1515/9781400836673)
- Leavitt, H. J. (1951): Some Effects of Certain Communication Patterns on Group Performance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **46**. 1. sz. 38–50. DOI: [10.1037/h0057189](https://doi.org/10.1037/h0057189)
- Levi, D. (2011): *Group Dynamics for Teams*. Sage, California.
- Lindzey, G. és Aronson, E. (1985): *The Handbook of Social Psychology*. Random House, New York.
- Lorsch, J. (1991, szerk.): *Handbook of Organizational Behaviour*. Praetice Hall, Englewood Cliffs.
- Mérei Ferenc (1989): *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Miller, G. A. (1956): The Magical Number Seven Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, **63**. 2. sz. 81–97. DOI: [10.1037/h0043158](https://doi.org/10.1037/h0043158)
- Osborn, A. F. (1953): *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem Solving*. Charles Scribner's Sons, New York.
- Parson, T. és Bales, R. F. (1955, szerk.): *Family, Socialization, and Interaction Process*. Free Press, Glencoe.
- Paulus, P. B. (1983): *Basic Group Processes*. Springer-Verlag, New York. DOI: [10.1007/978-1-4612-5578-9](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5578-9)
- Ruppert, J. P. (1976): Az iskolai és az osztályélet stílusai. In: Mérei Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat, Budapest. 394–426.
- Saaty, T. L. és Peniwati, K. (2007): *Group Decision Making: Drawing Out and Reconciling Differences*. RWS Publications, Pittsburgh.
- Shannon, C. E. és Weaver, W. (1986): *A kommunikáció matematikai elmélete*. OMIKK, Budapest.
- Sherif, M. és Sherif, C. W. (1969): *Social Psychology*. Harper, New York.
- Shilles, E. A. (1953): *Working Paper in the Theory of Action*. Free Press, Glencoe.
- Smith, E. R. és Mackie, D. M. (2004): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Steiner, I. D. (1972): *Group Processes and Productivity*. Academic Press, New York.
- Swap, W. C. (1984, szerk.): *Group Decision Making*. Sage Publications, England.
- Tajfel, H. (1978, szerk.): *Differentiation Between Social Groups*. Academic Press, London.
- Tardy, C. (1988): *A Handbook for the Study of Human Communication*. Ablex, Norwood.
- Turner, M. (2001, szerk.): *Groups at Work: Theory and Research*. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Wilke, H. és Meertens, R. W. (1993): *Group Performance*. Routledge, London.
- Witte, E. H. és Davis, J. H. (1996, szerk.): *Understanding Group Behaviour*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ. DOI: [10.4324/9781315799452](https://doi.org/10.4324/9781315799452), [10.4324/9781315799469](https://doi.org/10.4324/9781315799469), [10.4324/9781315806372](https://doi.org/10.4324/9781315806372)
- Zaccaro, S. J. (1984): Social Loafing: The Role of Task Attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, **10**. 99–106. DOI: [10.1177/0146167284101011](https://doi.org/10.1177/0146167284101011)
- Zajonc, R. (2003): *Érzelmek a társas kapcsolatokban és megismerésben*. Osiris, Budapest.

Nagy Mária – Radnóti Katalin

BSc hallgató, Eötvös Loránd TTK Fizikai Intézet
 főiskolai tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar Fizikai Intézet

Híd a közoktatás és a felsőoktatás között¹

Írásunkban egy középiskolások számára szervezett országos természetismereti vetélkedő döntőjében elvégzett laboratóriumi mérési feladat eredményeinek elemzését mutatjuk be.

A laboratóriumi feladat meghatározásában az motivált minket, hogy annak elvégzésén keresztül a diákok tanulási folyamatait elősegítve a középiskola és az egyetem közti nagy szintkülönbséget igyekezzünk áthidalni. Azt szeretnénk elérni, hogy az egyetemek

Természettudományi Karaira fizika, kémia, környezettan és földtudomány szakokra, illetve a műszaki felsőoktatásba kerülő hallgatók ne ütközzenek a szükséges szakmai alapok hiánya miatt tanulmányi problémákba. Úgy gondoljuk, hogy azon tanulóknak, akik részt vettek az alábbiakban leírt laboratóriumi gyakorlatok elvégzésében és a jegyzőkönyvek elkészítésében, nem lehet esélytelen elsajátítaniuk olyan kurzusok és felsőoktatási laboratóriumi gyakorlatok tananyagát, melynek valamilyen mélységben az egyetemi szemléletnek megfelelően már részesei voltak. Ekkor nem lép fel sem pszichikai gát az újtól való megrettenés miatt, és olyan eset sem állhat fenn, hogy nem sikerül kialakítani az újszerű megközelítést. A módszer segítségével a diákok bevezetést kaptak egy, a megszokott középiskolai szemlélettől eltérő felfogás elsajátításához.

A diákok a laboratóriumi gyakorlat elvégzése során olyan ismeretekre, képességekre tettek szert, amit egyébként az egyetemen teljesen újként kellene önállóan megszerezniük.

A Bugát Pál Országos Természetismereti Vetélkedő bemutatása

1 984-ben hirdette meg a TIT Stúdió első alkalommal az *Értem a természetet* elnevezésű vetélkedőt, mely 1986-ban vette fel Bugát Pál nevét. Az elmúlt három évtized alatt a vetélkedőnek rangos hagyományai alakultak ki. Az évente több száz diákot „megmozgató” versenynek sajátos hangulata van.

A vetélkedő célja, hogy a természet jelenségeit komplex módon láttatva segítse elő a diákok tanulását, szolgálja a tehetségkutató, a tehetséggondozást. A középiskolák 3–3 fős csapatokkal képviseltetik magukat az ország minden tájáról. Kezdetől fogva fontosnak tartottuk az egyéni munka mellett a csapatmunka megkedveltetését is.

A verseny egyik legfontosabb célkitűzése az, hogy a részt vevő diákok képesek legyenek a természeti és az azzal kapcsolatban felmerülő társadalmi folyamatok komplex

¹ A kutatást az Európai Unió a SAILS (Strategies for Assessment of Inquiry Learning in Science) 289085 számú FP7-es projekt keretében támogatta.

szemlélésére. Napjaink oly fontos problémái, természettudományos feladatai sohasem külön fizikai, kémiai, biológiai, földrajzi, vagyis tisztán csak természettudományos problémaként jelentkeznek, hanem komoly társadalmi hatásai vannak, lehetnek és lehetnek a jövőben is. A környezeti vonatkozású kérdések jellegzetesen ilyenek. Ezen a természettudományos műveltségi vetélkedőn nem arra vagyunk kíváncsiak, hogy mit tudnak a gyerekek, csúnya kifejezéssel élve, „bemagolni”, hanem arra, hogy van-e a diákoknak igazi természettudományos szemlélete, illetve ennek kialakulását segítjük elő feladatainkkal.

Kezdetben csak a fizika, kémia és a biológia szerepelt a meghirdetett tantárgyak sorában, majd ehhez csatlakozott néhány év múlva az informatika, és a jubileumi 20. alkalomtól kezdve földrajzi jellegű altémák is szerepelnek a vetélkedőn. A vetélkedő fő támogatói a Richter Gedeon Vegyészeti Gyár Nyrt. és az MVM Paksi Atomerőmű Zrt.

A vetélkedő első fordulóján, melyet hagyományosan a tavaszi szünet egyik napján rendezünk meg, írják meg a versenyre benevezett csapatok a döntőre való válogatás alapjául szolgáló 3 órás írásbeli dolgozatot. Közülük kerülnek ki azok a csapatok, akik az augusztus végén a Mátrában megrendezett három napos döntőn mérhetik össze tudásukat. A szállás, étkezés és az írásbeli forduló a mátrafüredi Vadas Jenő Erdészeti Szakiskolában történik. A második nap délelőttjén kerül sor a gyakorlati fordulókra: a laboratóriumi gyakorlatra és az informatikai fordulóra a gyöngyösi Berze Nagy János Gimnáziumban. Ezekre olyan jellegű feladatokat is kapnak a gyerekek, amit nem tanultak, de a korábbi előzetes tudásukat és természettudományos szemléletüket felhasználva megoldhatók. Hosszú évek (évtizedek) tapasztalata alapján elmondhatjuk, hogy a döntőbe bejutott csapatok tagjai közül többen úgy jönnek el, hogy már felvételt nyertek valamilyen felsőoktatási intézménybe, jellemzően orvosi, műszaki vagy természettudományos jellegű képzésekre. Tudjuk azt is, hogy a fiatalabb résztvevőknek is hasonló továbbtanulási céljaik vannak. Éppen ezért fontosnak tartjuk a vetélkedő tevékenységeinek összeállításakor, hogy olyan feladatok is legyenek, amelyek segítséget nyújtanak a diákok számára a közoktatásból a felsőoktatásba való átmenet nehézségeinek áthidalásában. A 2014-es év laboratóriumi feladata jellegzetesen ilyen volt, melynek ismertetése és elemzése jelen írásunk témája.

A műszaki és természettudományos jellegű felsőoktatásba kerülő diákok számára az egyik legnagyobb nehézséget a laboratóriumi gyakorlatok elvégzése és az ezekhez kapcsolódó mérési jegyzőkönyvek elkészítése szokta jelenteni. Ezért ebben az évben két, az egyetemi laboratóriumi gyakorlatok mérési feladataihoz hasonló méréssorozatot kellett elvégezniük a csapatoknak, a kapott adatokat grafikusán kiértékelni, majd komplett mérési jegyzőkönyvet készíteni.

A feladatok a SAILS-projekt keretében készült két feladathoz (unithoz) kapcsolódtak, melyek a következők voltak: „Kémiai reakció sebessége” és „Mekkora lehet egy csepp?”.

A SAILS-projekt bemutatása

A „SAILS” betűszó a következő kifejezés rövidítése: Strategies for Assessment of Inquiry Learning in Science. Magyarra a következőképp fordítható: Értékelési stratégiák a természettudományok kutatás alapú tanulásához. A SAILS az Európai Unió támogatásával megvalósuló projekt, a szakmai vezető szerepét az Írország fővárosában található Dublin City University látja el. 12 partnerország egy-egy egyeteme csatlakozott a projekthez, hazánkban a Szegedi Egyetem Oktatásméleti Csoportja.

A nemzetközi munkacsoport célja, hogy Európa-szerte segítse a pedagógusokat a 12–18 éves tanulók kutatásalapú természettudományos oktatásának elsajátításában. Ennek megvalósítása érdekében már meglévő modellek és források kerülnek felhasználásra mind a gyakorló pedagógusok, mind a tanárjelöltek képzése során. A SAILS egy

önfenntartó modell létrehozásán dolgozik, támogatva a tanárokat abban, hogy megosszák tapasztalataikat és a kutatás-orientált tanítási, tanulási és értékelési gyakorlataikat.

A munka keretében a partnerek úgynevezett unitokat vagy modulokat dolgoznak ki, melyeknek meghatározott szerkezetük van: a feladat leírásán túl tartalmazzák a tanórai megvalósításhoz és a kutatási készségek értékeléséhez szükséges módszertani útmutatót. Egy-egy unitot több országban is kipróbálnak. Minden kipróbálásról esettanulmány készül, melynek egyik fő eleme, hogy a modul által kiemelt készségek fejlesztését miként sikerült megvalósítani és a tanulási folyamat során formatív módon értékelni.

A SAILS-projekt a természettudományos nevelés során a természettudományos műveltség ('scientific literacy') formálása és a gondolkodás ('reasoning') fejlesztése mellett a következő kutatási készségekre fejlesztésére és tanórai értékelésére helyezi a hangsúlyt:

- Diagnosing problems – problémák diagnosztizálása
- Planing investigations – kutatás, nyomozás, vizsgálat tervezése
- Developing hypothesis – feltevés/hipotézis állítása
- Debating with peers – vita a társakkal
- Forming coherent arguments – következtetések megfogalmazása
- Teamwork – csapatmunka, csoportmunka

Egy-egy modul esetében 2–3 kutatási készséget célszerű kiemelni és figyelemmel kísérni.

A Bugát Vetélkedő laboratóriumi fordulja esetében az általunk fejlesztendő és értékelendő készségek a következők voltak:

- mérés megtervezése,
- hipotézisalkotás,
- következtetések megfogalmazása,
- csoportmunka.

A mérési feladatok előkészítése

A mérések elvégzéséhez sok segítséget kaptak a diákok, mivel csak kevés iskolában végeznek ilyen jellegű feladatot. Az előző nap estjén elhangzó előadások egyike teljes mértékben a mérési feladat előkészítésével volt kapcsolatos.

Több érdekes jelenséghez kapcsolódóan ténylegesen elvégzett mérés adatainak ábrázolását és kiértékelését mutattuk be, mint például a rezgésidő függése a rugóra akasztott tömeg nagyságától, a radioaktív bomlástörvény szemléltetése, kondenzátor kisülése közben mérhető feszültség változása az idő függvényében, alul kilyukasztott PET palackban lévő víz magasságának változása az idő függvényében, illetve pincegomba „farontó” hatásának változása az idő függvényében. Az előadás interaktív volt abban az értelemben, hogy mindegyik esetben hipotézist kértünk a diákoktól a jelenség lefolyásával kapcsolatban, és elvártuk, hogy ezt matematikai formában fogalmazzák meg: például egyenes arányosság= lineáris kapcsolat, fordított arányosság=az egyik mennyiség reciproka van lineáris kapcsolatban a másik mennyiséggel stb. Ezt követően bemutattuk az adott jelenséghez kapcsolódó tényleges mérési adatokat, majd az ezekre történő függvényillesztés lehetőségeit az Excel program alkalmazásával. Szó volt arról is, hogy mennyire pontos, jó az illesztés, illetve szükséges-e adott esetben átalakítani az adatokat. adatformálás, a folyamat szempontjából jellemző mennyiségek meghatározását a ténylegesen mért adatokból.

Az előadás során rámutattunk a matematika eszközként való használatára a természettudományos megismerés során, melyhez napjainkban az IKT-eszközök komoly segítséget jelentenek.

Az előadás során kiemeltük, hogy a körülöttünk lévő világban való eligazodáshoz bizonyos számszerű (kvantitatív) jellemzők bevezetése szükséges. Össze kell hasonlítani az egyes tárgyakat különböző tulajdonságaik alapján. Nem jellemezhetjük például a tárgyak nagyságát egyszerűen csak úgy, hogy az egyik „kicsi”, a másik pedig „nagy”. Egységeket kell bevezetnünk, majd ezeket használva már képesek vagyunk összehasonlításokat tenni, vagyis mérni. A mérési adatokat azonban „kezeli” is kell tudni. Egy számsor önmagában nem sokat mond. Célszerű kétdimenziós módon, grafikusán is megjeleníteni az adatokat, illetve az azokból számított mennyiségeket.

A bemutatott példák alapján az is látható volt, hogy a különböző fizikai mennyiségek közti kapcsolat nem mindig lineáris. Sőt, általában nem lineáris, bár sokszor azzal közelítjük. Am ezt nem minden esetben tehetjük meg. E szemlélet elfogadása a diákok alapvetően lineáris gondolkodása miatt paradigmaváltást igényel, ezért kiemelten foglalkozni kell ezzel.

A mérések lebonyolítása

A másnapi laboratóriumi mérési feladatok két témakör köré csoportosultak (két SAILS unit), egy kémiai reakció sebességének hőmérsékletfüggését kellett vizsgálni, és különböző összetételű alkohol–víz elegyek egységnyi térfogatából keletkező cseppek számát kellett mérni. A mérési feladat megoldása két részből állt. A laboratóriumi gyakorlatra rendelkezésre álló két órát úgy javasoltuk beosztani a csapatoknak, hogy körülbelül egy órát töltsenek el a tényleges laboratóriumi munkával, majd átmentek a számítógép terembe, ahol előtte az informatika forduló volt, és ott folytatták a munkát, a jegyzőkönyv tényleges elkészítését.

2014-ben 13 csapat vett részt a döntőn. Közülük 12 csapat volt 3 fős, míg egy csapat csak két főből állt. Tehát összesen 38 fő.

A mérési feladat leírását mindkét esetben tömören fogalmaztuk meg, és nem adtuk meg recept jellegűen a pontos mérési utasítást. Ennek megalkotását ugyanis a diákoktól vártuk el. Ellenben sok segítő kérdést mellékelünk a leíráshoz, melyek a cikk végén található mellékeltben olvashatók (1. számú melléklet).

1. feladat

A legtöbb folyamat, kémiai reakció, különböző sebességgel megy végbe hideg és meleg környezetben. Az élőlényekben végbemenő biokémiai folyamatok jellegzetesen ilyenek. A mérés során egy olyan folyamatot fogtok vizsgálni, melynél ez a hőmérséklettől való függés jól megfigyelhető.

Feladat: Vizsgálják meg a fixírsó-sósav reakció hőmérsékletfüggését!

A reakció során vízben oldhatatlan, kolloid állapotú kén keletkezik, aminek megjelenése lehetőséget nyújt a reakció végbemeneteléhez szükséges idő mérésére.

2. feladat

Sok folyékony orvosságon található olyan utasítás, hogy abból egyszerre 20, vagy 30 stb. cseppet kell egy alkalommal bevenni. 1 cm^3 elegyből hány csepp keletkezhet?

Feladat: Vizsgálják meg az adott térfogatú, különböző összetételű alkohol–víz elegyek csepegtetése során a keletkező cseppek számát az elegy összetételének függvényében!

A jegyzőkönyv készítését is útmutatóval segítettük a mérés ideje alatt.

A csoport vezessen jegyzőkönyvet a munka során, amely tartalmazza:

- a kísérlet megtervezését és az előzetes elképzeléseket, hipotéziseket,
- konkrét függvénykapcsolat hipotézisként való megfogalmazása,
- a kísérlet során felmerülő problémákat, azok megoldásait,
- a kísérlet során tett megfigyeléseket, eredményeket, mérési adatokat,
- a mérési adatok felhasználásával készült Excel grafikonokat, és az azokhoz tartozó függvényillesztéseket, melyek jóságáról az R^2 ad felvilágosítást,
- az előzetes hipotézissel való összevetést,
- a levont következtetéseket!

A számítógépteremben a diákok Word file-ban kapták meg a részben elkészített jegyzőkönyveket a két méréshez, melyben pirossal jelöltük számukra azt, hogy mely részek kitöltését várjuk el tőlük. A munkafüzet jellegű kitöltetlen részeket tartalmazó jegyzőkönyv is a cikk végén lévő mellékeltben tekinthető meg (2. számú melléklet). Gyakorlatilag két kitöltésre váró munkafüzet került a diákok elé. Tehát minden csapat két mérési jegyzőkönyvet készített el. Továbbá kaptak a csapatok egy Excel file-t is, melynek két munkalapján egy-egy táblázatot láthattak. Ezekbe átvezethették a mérési eredményeiket, amelyek felhasználásával grafikonokat tudtak készíteni az előző napi előadásban elhangzottak alapján.

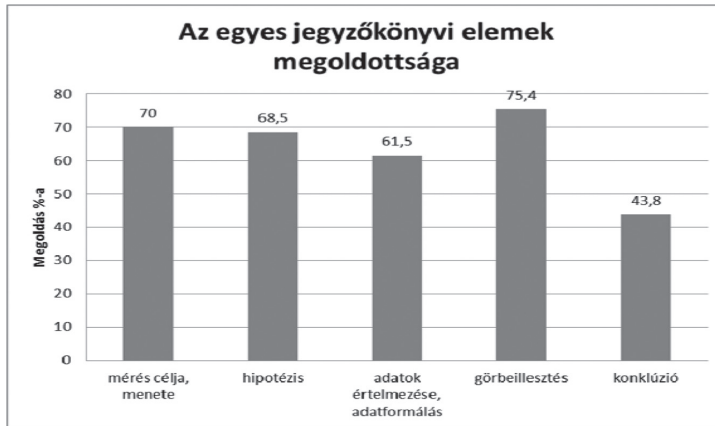
A jegyzőkönyvek kiértékelésénél a következő értékelési, pontozási rendszert alakítottuk ki. A jegyzőkönyvekre maximálisan 25 pontot lehetett kapni, melyet öt fő részelem-ből lehetett összegyűjteni, melyeket 0–5-ig pontoztunk:

- a mérés céljának és a mérés menetének korrekt leírása,
- hipotézis megfogalmazása, matematikai alakban is,
- a kapott adatok értelmezése, adatformálás, ahol szükséges volt (a kémiai reakció esetében kellett a reakcióidő reciprokát venni, hiszen az arányos a reakciósebességgel, ha a koncentrációviszonyok állandóak),
- görbeillesztés az Excel programmal és a kapott eredmény rövid kifejtése,
- konklúzió megfogalmazása.

A tanulói munkák elemzése és értékelése

Tapasztalataink alapján elmondhatjuk, hogy a diákok kezdeti megszeppenésük ellenére nagyon jól megoldották az előttük álló, szemmel láthatóan szokatlan feladatot. Ebben persze minden bizonnyal sokat segített az, hogy nem csak egyszerűen felügyelő tanárként figyeltük a diákok munkáját, hanem a munka közben is sok segítő kérdést fogalmaztunk meg számukra, ügyelve arra, hogy a „megoldást” ne mondjuk el, és ez minden csapat számára egyformán elérhető legyen. Figyeltük a csapatok időbeosztását is, javasolva, hogy akár párhuzamosan is végezhetik a méréseket, illetve egyikük már elkezdheti az informatika teremben az egyik méréssorozat kiértékelését, továbbá a 2 mérési jegyzőkönyvet párhuzamosan is készíthették két egymás melletti számítógépen, stb. Ezzel a csoporttagok munkamegosztását, a csoportos munkát segítettük, melyre szinte mindegyik csoportnak ténylegesen szüksége is volt. A diákokat a versenyre elkísérő tanárok pozitívan nyilatkoztak az újszerű feladatról.

Végezetül érdemes a fentebb elemzett laboratóriumi feladat megoldottságát némileg számszerűen is jellemezni egy egyszerű, Excelben készített diagram segítségével! Ebben nem a pontszámokat, hanem a feladatok megoldási százalékait tüntettük fel a 26 darab kiértékelt mérési jegyzőkönyvre vonatkozóan (1. ábra).



1. ábra. A jegyzőkönyvek értékelése

A laboratóriumi feladatok teljes megoldottsága 63,8 százalékos volt, mely véleményünk szerint nagyon jónak mondható. Azonban amint az a grafikonból látható, a következtetések levonása volt a legnehezebb a diákok számára, a ténylegesen kapott eredmények összevetése a saját maguk által felállított hipotézissel, míg a többi rész sokkal jobban sikerült.

Megnéztük, hogy vajon a két méréssorozat eredményessége közt kimutatható-e szignifikáns eltérés, de ilyet nem találtunk. Tehát a két méréssorozat egyforma nehézségű volt.

Végeztünk összehasonlítást az informatika versenyrész pontszámai és a laboratóriumi feladatra kapott pontszámok között, de ebben az esetben sem találtunk szignifikáns különbséget. Ez érthető is, hiszen a laboratóriumi jegyzőkönyv elkészítése tekinthető az informatikai tudásrendszer alkalmazásának. Akik informatikából jól teljesítettek, azok eredményesen tudták elkészíteni a görbeillesztéseket és a kiértékeléseket, valamint hatékonyan dolgoztak a Microsoft Office Word felhasználói felületének környezetében.

Az összteljesítmény (összpontszám) és a laboratóriumi feladatokban nyújtott teljesítmény között viszont már szignifikáns eltérés adódott az előbbi javára.

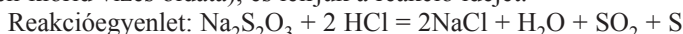
A laboratóriumi munka során a fizika és kémia ismeretek alkalmazására volt szükség. A statisztikai kiértékelés pedig azt mutatja, hogy önmagában nem tudnak úgy teljesíteni ezen tantárgykból, viszont alaptudományként igen jól tudják alkalmazni a fizikai és kémiai ismereteket a laboratóriumi jegyzőkönyvek elkészítésekor. Alaposan belegondolva ez nem lehetetlen, hiszen a felsőoktatási intézmények természettudományi karain környezettudományt és földtudományt hallgató diákok sem nagyon jeleskednek külön-külön a számukra alaptudományként szolgáló tantárgykból, azonban átfogó ismereteket igénylő problémákat rendkívül hatékonyan képesek megoldani.

Írásunk további részében picit részletesebben elemezzük a jegyzőkönyvek egyes részeit, leírjuk, hogy körülbelül mit is vártunk volna a diákoktól, majd bemutatunk pár érdekes tanulói megfogalmazást idézetként.

A mérés célja és a mérés menete

Kémiai reakció: A mérés célja annak vizsgálata volt, hogy fixírsó és sósavoldat reakciójának sebessége miként változik a hőmérséklet függvényében.

A következő kísérletet végezzük el: szobahőmérsékletű vízfürdőben ($T_1 = 285 \text{ K}$) összeöntjük fixírsó vizes oldatát (nátrium-tioszulfát vizes oldata) sósavoldattal (hidrogén-klorid vizes oldata), és leírjuk a reakció idejét.



A reakció során csapadék képződött: kénkiválást tapasztaltunk, azaz oldatunk opálos lett. Azt az időkülönbséget kellett feljegyezni, ami az oldatok összeöntése és az opálosodás között telt el.

Elindítottuk a reakciót további különböző hőmérsékleteken is (jeges, illetve melegített vízfürdőben elérhettünk tetszőleges hőmérsékleteket), és lejegyeztük a megfelelő hőmérsékletre tartozó reakcióidőt.

Alkohol-víz elegy: A mérés célja annak vizsgálata, hogy miként változik az 1 cm^3 -ből kicsepegtethető cseppek száma különböző összetételű alkohol-víz elegyek esetében.

A vizsgálathoz előre meghatározott összetételű elegyeket készítettünk, majd mindegyik esetben 1 cm^3 -nyi elegyet csepegtettünk ki pipettából és számoltuk a cseppek számát.

A mérés céljáról és annak menetével kapcsolatos leírások elég változatos képet mutattak. Egyetlen csapat sem kapott erre a részre 0 pontot, de csak 9-en tudták szépen megfogalmazni. És közülük is 7 csapat a cseppszámok alakulásával kapcsolatban, míg a kémiai reakció esetében csak 2 csapat adott korrekt megfogalmazást. Alább néhány nem korrekt megfogalmazás olvasható:

„**A mérés célja:** Hány csepp keletkezik az adott elegyből.”

„**A mérés célja:** Különböző összetételű alkohol-víz elegyének csepegtetése során keletkezett cseppek száma.”

Hipotézisek megfogalmazása

Kémiai reakció: A vizsgálatról azt várjuk, hogy a hőmérséklet emelkedésével a reakciósebesség is nőni fog. A két mennyiség között „például” lineáris kapcsolat van.

Alkohol-víz elegy: A vizsgálatról azt vártuk, hogy minél töményebb lesz az elegy alkoholra nézve, annál nagyobb lesz az 1 cm^3 -ből kicsepegtethető cseppek száma. Például lineárisan növekszik a cseppek száma.

A hipotézisek megfogalmazása 16 esetben sikerült hibátlanul, melyet matematikai megfogalmazásban vártunk el, csak ekkor adtuk meg a maximális 5 pontot. Jó hipotézis-megfogalmazás: „A kísérletben azt vártuk, hogy a reakciósebesség a hőmérséklettel négyzetesen arányos.” Ez ugyan nem jó, de ezt nem kellett tudni. Ezek után a konklúzió azonban csak ennyi volt: „Méréseink alapján előzetes hipotézisünk nem igazolódott be.” Holott a diákok szép polinomos görbét tudtak illeszteni a cseppszámokra az összetétel függvényében!

A 11. csapat hipotézise abszolút pontatlan megfogalmazás: „A kísérletben azt várjuk, hogy minél több a víz, annál nagyobb a cseppszám.” Egy másik csapat a következőt

írta: „A kísérletben azt várjuk, hogy a cseppek száma két hiperbola összeillesztésére illeszkedjen.” Ez ugyan matematikai jellegűnek látszó hipotézis, de teljesen értelmetlen. A görbeillesztést sem tudták emiatt elvégezni. Így semmiféle konklúzióra sem tudtak jutni.

Példa hiányos hipotézisre: „A kísérletben azt várjuk, hogy egyre nagyobb cseppekben csepeg az elegy, tehát kisebb lesz a cseppszám.” Különböző összetételű elegyek sorozatáról volt szó!

Az adatok értelmezése

Kémiai reakció: Egy lehetséges méréssorozat eredményeit mutatja az 1. táblázat.

1. táblázat. Egy lehetséges méréssorozat eredményei

<i>A vízfürdő hőmérséklete (°C)</i>	<i>A kénkiválás megkezdődéséhez szükséges idő (s)</i>
5	110
7	85
12	60
20	32
37	13
49	7
57	5

A koncentrációváltozások azonosak, ha azonos térfogatú oldatokat öntünk össze, ezért a reakciósebesség arányos lesz a reakcióidő reciprokával (2. táblázat).

2. táblázat. A reakcióidő reciprokával mért eredmények

<i>A vízfürdő hőmérséklete (°C)</i>	<i>A kénkiválás megkezdődéséhez szükséges idő reciproka (1/s)</i>
5	0,0091
7	0,012
12	0,017
20	0,031
37	0,077
49	0,143
57	0,2

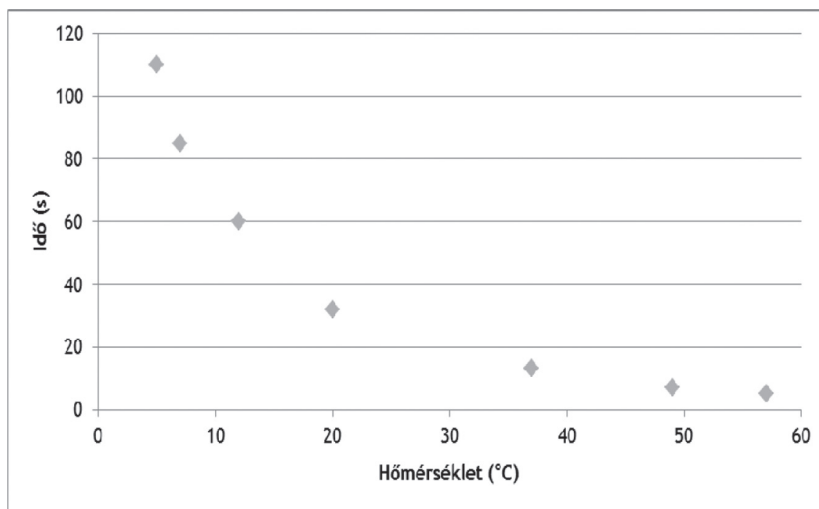
3. táblázat. Az alkohol-víz eleggyel kapcsolatos mérés eredményei

alkohol (cm ³)	víz (cm ³)	cseppek száma l (cm ³ -ben)
10	0	63
9	1	61
8	2	59
7	3	56
6	4	54
5	5	51
4	6	50
3	7	43
2	8	41
1	9	35
0	10	25

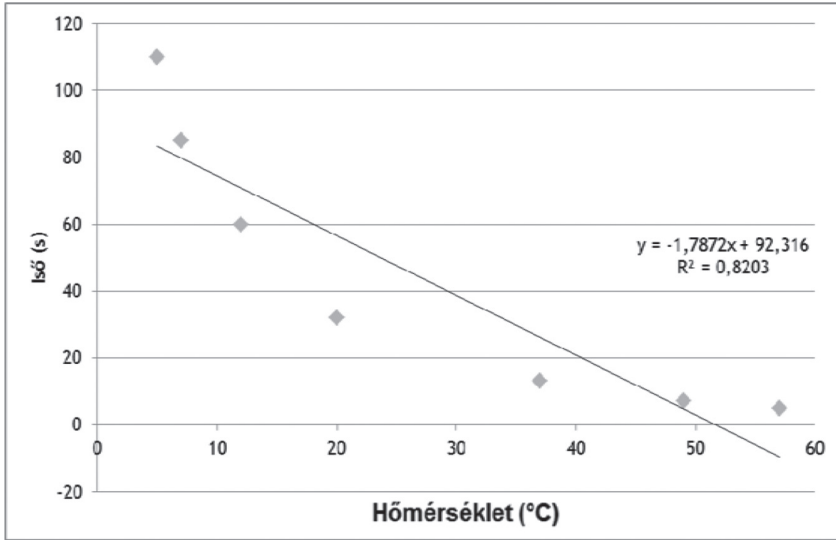
Az adatok értelmezése 14 esetben volt hibátlan, 5 pontos. Ebből sajnos csak 5 esetben volt megfelelő a kémiai reakció esetében, ahol a mért reakcióidő reciprokát kellett venni.

Görbeillesztések

Kémiai reakció: Azt kértük a diákoktól, hogy először csak a mérési adatokat mint pontokat ábrázolják a koordináta-rendszerben (2. ábra).

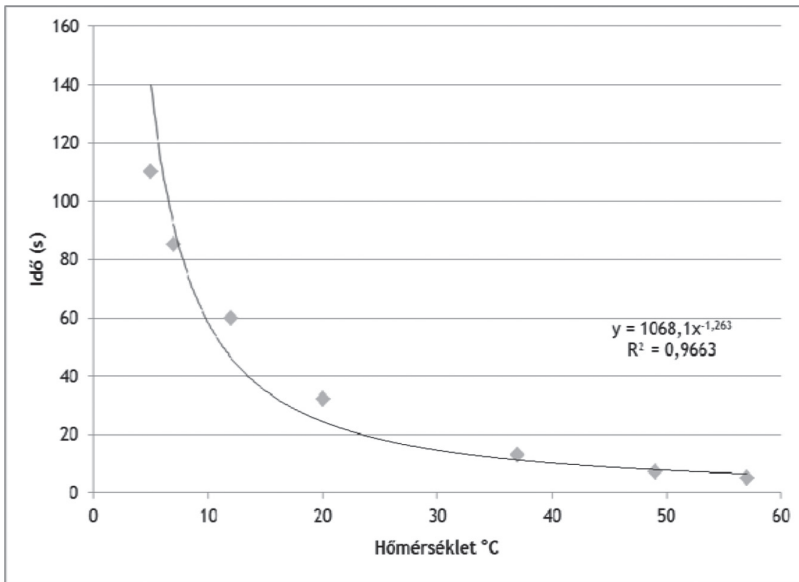


2. ábra. Közvetlenül a mért idő és hőmérsékletadatokat, mint mérési pontokat ábrázolása



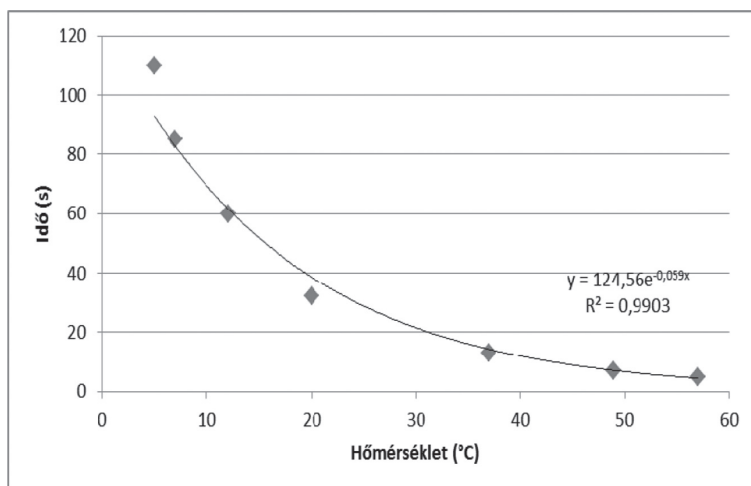
3. ábra. Egyenes illesztése a pontokra, a hipotézis alapján

Mivel az egyenes szemmel láthatóan nem a legjobb illesztés (3. ábra), ezért különböző más függvények illesztésével lehetett próbálkozni, mint például hatványfüggvénnyel (4. ábra).



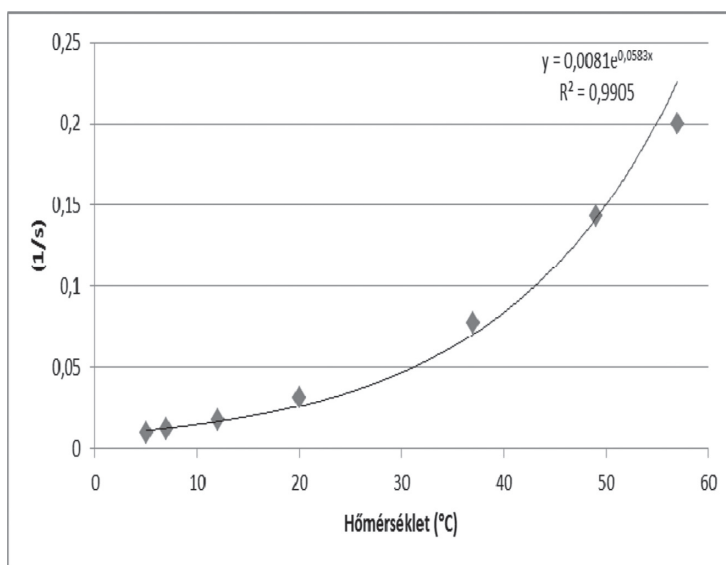
4. ábra. Hatványfüggvény illesztése

Többen itt meg is álltak, hiszen ez egészen jó illesztés. De akik tudták, hogy a függés exponenciális (5. ábra), azok tovább próbálkoztak.



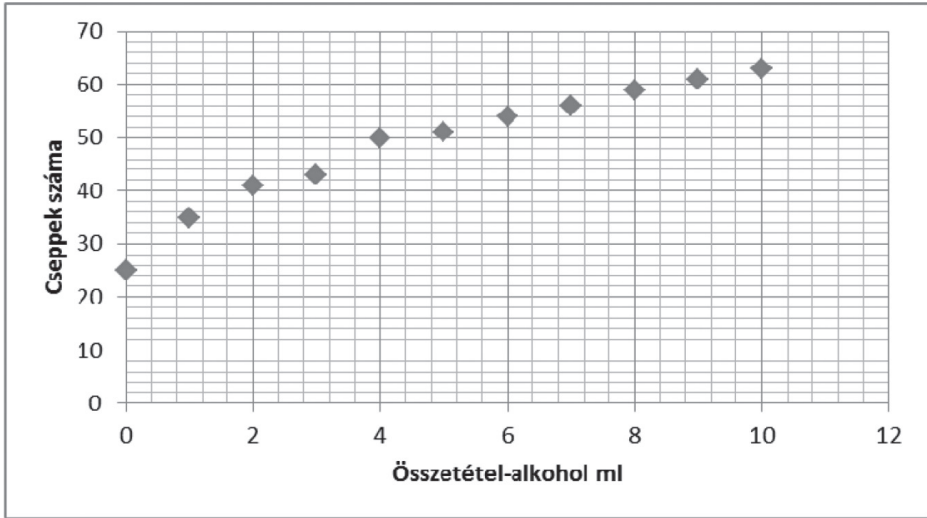
5. ábra. Exponenciális függvény illesztése

Ténylegesen a reakció sebessége a mért reakcióidő reciprokával arányos, ha azonosak a koncentrációviszonyok (6. ábra).



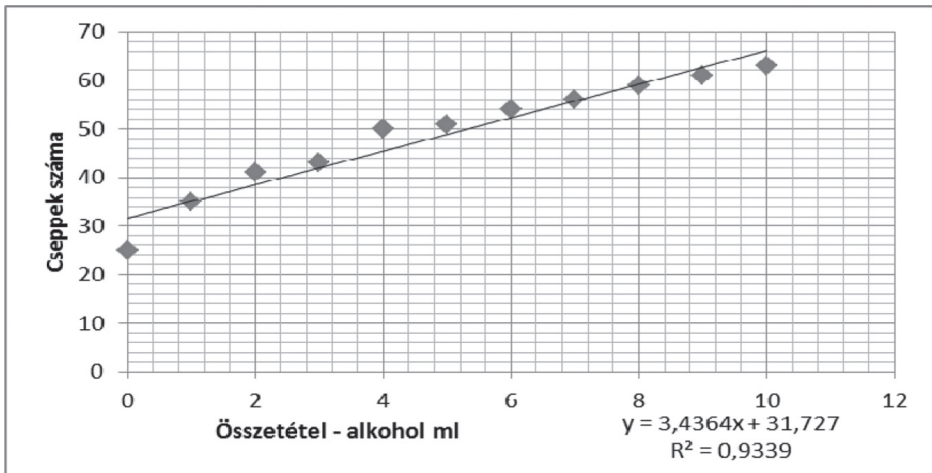
6. ábra. A reakciósebesség és a hőmérséklet kapcsolata

Alkohol-víz elegy: Először a közvetlenül mért adatokat ábráztuk (7. ábra), a cseppszámok alakulását az összetétel függvényében, majd megpróbáltunk különböző függvényeket illeszteni azokra. Annyit kellett tapasztalatként leszűrni, hogy a függés nem tekinthető egyszerűen lineárisnak!



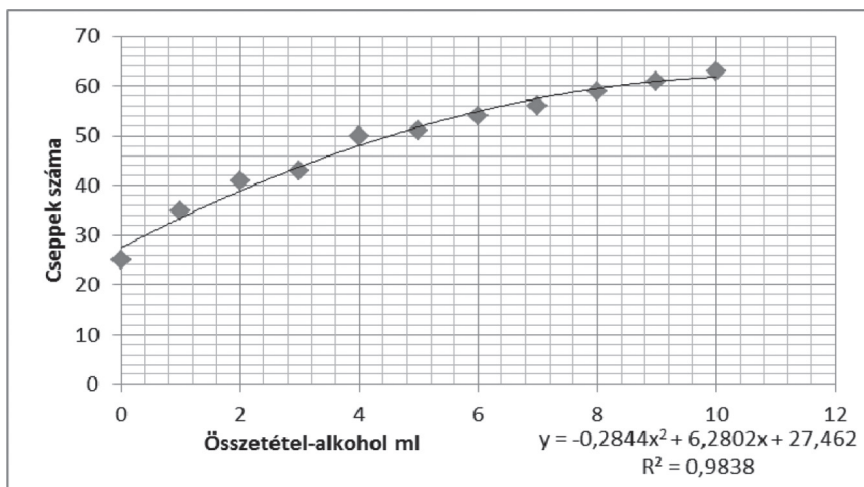
7. ábra. A cseppszámok alakulása a bemért alkohol függvényében

Először próbálkozzunk lineáris illesztéssel (8. ábra)!



8. ábra. Lineáris illesztés

Nézzünk polinomos illesztést (9. ábra)!



9. ábra. Polinomiális illesztés

Mint az látható az R^2 értékéből, ez jobb illesztésnek bizonyult. Tehát az 1 cm^3 oldatból keletkező cseppek száma nem lineárisan függ a bemért alkohol mennyiségétől!

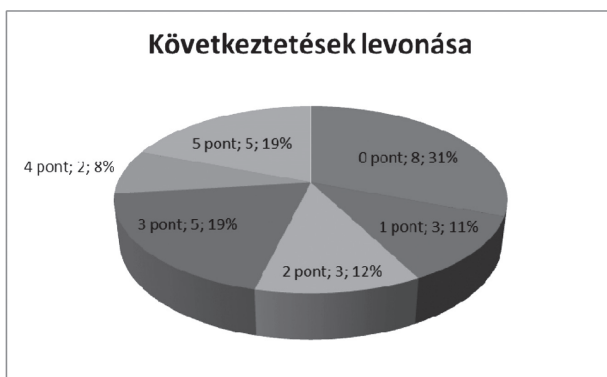
A görbeillesztések általában jól sikerültek, bár maximális pontszámot csak 9 esetben adtunk, de százalékosan (statisztikailag) ez az elem mondható a legsikeresebbnek. Ebből az is látszik, hogy a diákoktól egyáltalán nem idegen a számítógép használata, és oktatásunk komoly feladata, hogy erre minél több és változatos lehetőséget biztosítsunk számukra. Illetve mind a természettudományi tantárgyakból, mind matematikából építhetünk a diákok informatika felé irányuló fogékonyságára, affinitására. Lehet segítség a természettudományos szemlélet kialakítása során a technika felhasználása, illetve az ITK-eszközök használata jó hatással lehet a diákok adott tárgy felé irányuló attitűdjére.

Következtetések levonása az előzetesen megfogalmazott hipotézishez viszonyítva

Kémiai reakció esetében például: Vizsgálataink nem igazolták előzetes hipotézisünket, miszerint a reakciósebesség lineárisan növekedne a hőmérséklet emelkedésének függvényében. A reakciósebesség exponenciális jellegű növekedést mutat a hőmérséklet emelkedésének függvényében.

Alkohol-víz elegy esetében, például: Előzetes hipotézisünk nem igazolódott be, miszerint az 1 cm^3 elegyből kicsepegtethető cseppek száma lineárisan változik az alkohol koncentrációjának növekedésével. A kapott görbe sokkal inkább polinomiális jellegű, telítési jelenséget mutató. Kisebb alkoholkoncentrációk esetében jelentősebb a változás. Ez azzal magyarázható, hogy a vízben már egy kevés alkohol megjelenése is jelentősen lecsökkenti a felületi feszültséget a molekula szerkezetéből adódóan.

Mint fentebb írtuk, a következtetések levonása, a tényleges természettudományos szemlélet elemeinek értő alkalmazása komoly problémát jelentett még egy ilyen változott társaság számára is, hiszen jelen esetben egy országos vetélkedő döntőjébe került diákokról van szó.



10. ábra. A következtetések megfogalmazásának eredményessége

A maximális 5 pontot mindössze 5 jegyzőkönyv következtetéseire tudtuk megadni, 3 esetben a kémiai reakció, és 2 esetben a cseppekkel kapcsolatos elemzésekre, ez mindössze 19 százalék (10. ábra). A jegyzőkönyvek közel harmada esetében 0 pontot kaptak a csapatok, ami azt jelenti, hogy ténylegesen nem voltak tisztában azzal, hogy valójában mit és miért is csináltak, csak egyszerűen manuálisan végrehajtották a feladatokat valamilyen szinten, amire tudtak részpontoszámokat kapni. Ez összhangban van azzal a ténnyel, hogy a közoktatásban tanuló gyermekek igen jelentős részénél kizárólag az algoritmikus gondolkodás, a megadott recept végrehajtásának képessége figyelhető meg, elmaradott az önálló elméletek és gondolatok kialakításának készsége. Szükség van tehát a gondolkodás fejlesztésére, a szemléletformálásra. A tananyag megtanulásához/betanulásához nélkülözhetetlen készségek fejlesztése helyett ezeket lenne indokolt előtérbe helyezni. Nem mellesleg a gondolkodás és a szemléletformálás fejlődése közben a jelenleg számos helyen elsődlegesnek tartott tanulási készség is együtt fejlődne ezekkel.

Alább ezúttal is bemutatunk néhány előforduló nem megfelelő választ, jelen esetben a következtetésre vonatkozóan:

„Méréseink alapján előzetes hipotézisünk igazolódott, a hőmérséklet összefügg a reakciósebességgel.” Éppen ez volt a feladat, ennek vizsgálata. Semmiféle matematikai kapcsolatra nem is utaltak.

9. csapat: „Méréseink alapján előzetes hipotézisünk nagyjából stimmel.”

A 10. csapat lineáris függést feltételezett, mely hipotézisre meg is kapták az 5 pontot, hiszen azt matematikai formában is megfogalmazták. A mérési eredményeik kiértékeléséhez azonban nem is próbáltak más görbét illeszteni, mint egyenest, holott látható volt, hogy nem jó az illesztés. Hipotézis: „A kísérletben azt várjuk, hogy egy telítési görbét kapjunk a cseppek számának és az elegy összetételének függvényében.” Majd ugyanennek a csapatnak a konklúziója: „Méréseink alapján előzetes hipotézisünk nem igazolódott be, mert mi folyamatosan, lineárisan növekvő függvényt vártunk, ehelyett polinomiális függvényt kaptunk, mely nagyon hasonló a telítési görbéhez.” Továbbá a mérési adataikat fordítva jegyezték le, így valóban csoda lett volna, ha bármire is jutnak. Mintha nem ugyanazok a diákok írták volna az egyes részeket. Az lehet, hogy a jegyzőkönyv készítését a csapattagok maguk közt felosztották. Ekkor viszont a csoportmunkával van probléma. De lehet az is, hogy már nem volt idejük arra, hogy a munka végén közösen rendesen végigolvassák a jegyzőkönyvet.

Majdnem jó konklúzió: „Méréseink alapján előzetes hipotézisünk az volt, hogy lineáris az összefüggés azonban utána bebizonyosodott, hogy az összefüggés polinomiális. A cseppek száma és az alkohol-víz elegy töménysége között polinomiális összefüggés van.” A hipotézisnél ugyan nem volt leírva ennél a csapatnál a lineáris függés várása az

összetétel függvényében, de itt utaltak rá. De nem írták le rendesen, hogy mikor is várták a nagyobb cseppeket, ha a víz, vagy ha az alkohol több az elegyben.

Összefoglalásként megállapíthatjuk, hogy a diákok laboratóriumi gyakorlatok fordulóban mutatott teljesítményével alapvetően elégedettek lehetünk. A diákok örömmel végezték feladataikat, jól tudták alkalmazni az informatikai eszközöket a mérések kiértékeléséhez még azok is, akik korábban ilyen jellegű feladattal nem szembesültek. Azonban a beadott jegyzőkönyvek részletesebb elemzéséből megállapíthatóak hiányosságok is, melyek általánosságban a következtetések levonásával kapcsolatosak.

Irodalomjegyzék

Budó Ágoston (1971): *Kísérleti fizika 1*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Folyadékok felületi feszültségének mérése. 2014. 08. 02-i megtekintés, http://fizipedia.bme.hu/index.php/Folyad%C3%A9kok_fel%C3%BCleti_fesz%C3%BClts%C3%A9g%C3%A9nek_m%C3%A9r%C3%A9se

Nagy Mária és Radnóti Katalin (2013): Problémamegoldás a Boltzmann-eloszlás témakörében. *Fizikai Szemle*, **63**. 7–8. sz. 257–261. 2014. 08. 02-i megtekintés, <http://wwwold.kfki.hu/fszemle/archivum/fsz130708/nagy130708.html>

Radnóti Katalin (1982): A Boltzmann-eloszlás alkalmazása kémiai példákra. *Fizikai Szemle*, 5. sz. 178–182.

Radnóti Katalin (2014): Mekkora lehet egy vízcsepp térfogata? A SAILS-projekt keretében fejlesztett unit.

Radnóti Katalin és Nagy Mária (2013–2014): A Boltzmann-eloszlás középiskolai feldolgozásának lehetőségei. I. rész: *A Fizika Tanítása*, [2013.] 2. sz. 3–15.; II. rész: *A Fizika Tanítása*, [2013.] 3. sz. 3–11.; III. rész: *A Fizika Tanítása*, [2014] 1. sz. 3–16. 2014. 08. 02-i megtekintés, <http://www.mozaik.info.hu/Homepage/Mozaportal/MPfolyoirat.php?op=fizika>

Radnóti Katalin és Tóth Eszter (1986): *Tanári kézikönyv*. Gimnázium, Fizika IV. osztály. Tankönyvkiadó, Budapest.

Radnóti, K., Nagy, M. és B. Németh, M. (2014): *Studying the temperature dependence of the speed of*

A jegyzőkönyvek közel harmada esetében 0 pontot kaptak a csapatok, ami azt jelenti, hogy teljesen nem voltak tisztában azzal, hogy valójában mit és miért is csináltak, csak egyszerűen manuálisan végrehajtották a feladatokat valamilyen szinten, amire tudtak részpontszámokat kapni. Ez összhangban van azzal a ténnyel, hogy a közoktatásban tanuló gyermekek igen jelentős részénél kizárólag az algoritmikus gondolkodás, a megadott recept végrehajtásának képessége figyelhető meg, elmaradott az önálló elméletek és gondolatok kialakításának készsége. Szükség van tehát a gondolkodás fejlesztésére, a szemléletformálásra. A tananyag megtanulásához/betanulásához nélkülözhetetlen készségek fejlesztése helyett ezeket lenne indokolt előtérbe helyezni. Nem mellesleg a gondolkodás és a szemléletformálás fejlődése közben a jelenleg számos helyen elsődlegesnek tartott tanulási készség is együtt fejlődne ezekkel.

chemical reactions. Poster presented at the Science and Mathematics Education Conference (SMEC 2014) 2014. június 24–25. Dublin City University, Dublin. <https://www4.dcu.ie/smec/2014/posters.shtml>

Tóth Eszter (1982): *Fizika IV*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Mellékletek

1. számú melléklet

A két darab két oldalas laboratóriumi feladat teljes szövege

Alkohol – víz elegy vizsgálata az összetétel függvényében

Eszközök és anyagok:

12 db kémcső, kémcsőtartó, 1 dl tiszta alkohol, 1 dl desztillált víz, pipetta vagy buretta, 2 kisebb főzőpohár.

Sok folyékony orvosságon található olyan utasítás, hogy abból egyszerre 20, vagy 30 stb. cseppet kell egy alkalommal bevenni. 1 cm³ elegyből hány csepp keletkezhet?

Feladat

Vizsgálják meg az adott térfogatú, különböző összetételű alkohol-víz elegyek csepegtetése során a keletkező cseppek számát az elegy összetételének függvényében!

A csoport vezessen jegyzőkönyvet a munka során, amely tartalmazza:

- a kísérlet megtervezését és az előzetes elképzeléseket, **hipotéziseket**,
- **konkrét függvénykapcsolat hipotézisként** való megfogalmazása,
- a kísérlet során **felmerülő problémákat**, azok **megoldásait**,
- a kísérlet során tett **megfigyeléseket**, **eredményeket**, **mérési adatokat**,
- a **mérési adatok felhasználásával** készült **Excel grafikonokat**, és az azokhoz tartozó **függvényillesztéseket**, melyek jóságáról az **R²** ad felvilágosítást,
- az **előzetes hipotézissel való összevetést**,
- a **levont következtetéseket!**

Segítő kérdések:²

Milyen alakú egy folyadékcsepp? Mit gondoltok, miért olyan az alakja?

Mit gondoltok, függ-e folyadékcsepp nagysága annak anyagi minőségétől?

Mik lehettek a mérés hibái?

Ugyanolyan cseppszámot kaptok-e a különböző folyadékok esetében? Mit vártok? Miért?

Milyen módon célszerű az adatokat felvenni, majd megjeleníteni? Terveztétek meg az adatok lejegyzésének módját!

Milyen jellegű függést vártok a cseppszámok és a koncentráció között?

Lehet-e a módszert alkalmazni koncentráció meghatározására?

Hogyan fogjátok ábrázolni a kapott eredményeket?

Olyan-e a kapott összefüggés, amilyenre számítottatok?

A koncentrációfüggés vizsgálatához érdemes előre meghatározott töménységű oldatokat készíteni.

²Ha az ezekre való válaszokat kijelentő mondatban fogalmaztátok meg, a jegyzőkönyv megkövetelt elemei (amik az előbbi felsorolásban szerepelnek) benne is lesznek munkátokban. Tehát az itt feltett kérdések legyenek írásotok irányító komponensei.

alkohol (cm ³)	víz (cm ³)	
10	<u>0</u>	
<u>9</u>	<u>1</u>	
<u>8</u>	<u>2</u>	
<u>7</u>	<u>3</u>	
<u>6</u>	<u>4</u>	
<u>5</u>	<u>5</u>	
<u>4</u>	<u>6</u>	
<u>3</u>	<u>7</u>	
<u>2</u>	<u>8</u>	
<u>1</u>	<u>9</u>	
<u>0</u>	<u>10</u>	

Kémiai reakció sebességének hőmérsékletfüggése

Eszközök és anyagok:

7 pár kémcső 5-5 cm³ oldattal, kémcsőtartó, jég és meleg víz, hőmérő, nagyobb méretű főzőpoharak, időmérő eszköz (ez lehet mobiltelefon vagy stopper).

0,1 mólos HCl oldat és 0,1 mólos fixírsó-oldat.

A fixírsó-oldat készítése: A fixírsó 1 mólja 5 mól kristályvízzel együtt kristályosodik. Móltömege: $158 + 90 = 248$ g/mol. Ennek tizedét, 24,8 g-ot oldjunk fel 1 liter vízben!

A legtöbb folyamat, kémiai reakció, különböző sebességgel megy végbe hideg és meleg környezetben. Az élőlényekben végbemenő biokémiai folyamatok jellegzetesen ilyenek. A mérés során egy olyan folyamatot fogtok vizsgálni, melynél ez a hőmérséklettől való függés jól megfigyelhető.

Feladat

Vizsgálják meg a fixírsó - sósav reakció hőmérsékletfüggését!

A reakció során vízben oldhatatlan, kolloid állapotú³ kén keletkezik, aminek megjelenése lehetőséget nyújt a reakció végbemeneteléhez szükséges idő mérésére.

A csoport vezessen jegyzőkönyvet a munka során, amely tartalmazza:

- a kísérlet megtervezését és az előzetes elképzeléseket, **hipotéziseket**,
- **konkrét függvénykapcsolat hipotézisként** való megfogalmazása,
- a kísérlet során **felmerülő problémákat**, azok **megoldásait**,
- a kísérlet során tett **megfigyeléseket**, **eredményeket**, **mérési adatokat**,
- a **mérési adatok felhasználásával** készült **Excel grafikonokat**, és az azokhoz tartozó **függvényillesztéseket**, melyek jóságáról az **R²** ad felvilágosítást,
- **az előzetes hipotézissel való összevetést**,
- **a levont következtetéseket!**

³ A kolloidok olyan oldatok, amelyekben igen apró, 1-500 nanométer méretű szemcsék vannak oldva.

Segítő kérdések:⁴

Mit gondoltok, hogyan változik a reakció sebessége, ha növeljük a hőmérsékletet?

Milyen állapotba kerülnek a reakciótermékek?

Mi a **hipotézisetek** a mérendő mennyiségek közti matematikai kapcsolat formuláját illetően? Mire számítottok, milyen függvénykapcsolat lehet a hőmérséklet és a reakciósebesség között? Milyen matematikai kifejezés reprezentálja a kapcsolatot?⁵

Hogyan fogjátok biztosítani a reakció idejére az állandó hőmérsékletet? (Mit mibe tesztek bele, vagy mivel és hogyan kötitek össze a rendszert?)

Hogyan fogjátok biztosítani

a hideg,

és a meleg környezetet?

Mennyi ideig tartjátok a reagálandó anyagokat tartalmazó kémcsöveket a vízfürdőben, mielőtt összeöntitek?

Milyen egyszerűsítési lehetőségeket szeretnétek alkalmazni a vizsgálat során?⁶

Milyen mennyiségeket fogtok mérni?⁷

Hol méritek a hőmérsékletet?

Mivel méritek a reakcióidőt?

A reakció mely fázisáig méritek az időt

amikor elkezd opálosodni az oldat,

amikor már sárgás színű?

Hány mérési pontot szeretnétek felvenni? Hány különböző hőmérsékleten nézitek meg a reakciót?

Hogyan fogjátok az adatokat felvenni, rögzíteni, ábrázolni, esetleg átalakítani (milyen adatformálást csináltok)?

Milyen adatot lehet még meghatározni a mérési adatok felhasználásával?⁸

Olyan-e a kapott összefüggés, amilyenre számítottatok? Teljesül-e a hipotézisetek?

Mik lehettek a mérés hibái?

Keressetek példákat olyan folyamatokra, melyeket kifejezetten

lassítani szeretnénk, ezért hűtést alkalmazunk,

gyorsítani szeretnénk, ezért melegítjük!⁹

⁴ Ha az ezekre való válaszokat kijelentő mondatban fogalmazták meg, a jegyzőkönyv megkövetelt elemei (amik az előbbi felsorolásban szerepelnek) benne is lesznek munkátokban. Tehát az itt feltett kérdések legyenek írásotok irányító komponensei.

⁵ Pl. egyenes = lineáris kapcsolat, parabola = négyzetes függés, hiperbola = fordított arányosság, stb.

⁶ Egyszerűsítés például, ha minden esetben azonos térfogatú oldatokat öntötök össze.

⁷ Például hőmérséklet, stb.

⁸ Korábbi kémiai tanulmányaitok alapján tudjátok megválaszolni ezt a kérdést. Gondoljatok egy energia típusú mennyiségre.

⁹ Ezúttal is korábbi kémiai tanulmányaitokból meríthettek, továbbá a fizika órákon is hallhattatok ilyenről, illetve a mindennapokban megjelenő gyakorlati példák is jók ide.

2. számú melléklet
A két mérési jegyzőkönyv tervezete

1. KÉMIAI REAKCIÓ SEBESSÉGÉNEK HŐMÉRSÉKLETFÜGGÉSE

Bugát Pál Országos Középiskolai Természetismereti Műveltségi Vetélkedő
Döntő – Laboratóriumi feladat

A mérést végezték:

Csapat száma:

Csapattagok:

A mérés dátuma: 2014. augusztus 29.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	3
1.1. A mérés célja	3
1.2. Mérőeszközök	3
1.3. A mérés menete	3
1.4. Hipotézis	4
1.5. A mérés elmélete röviden	4
2. Mért adatok és kiértékelés	4
2.1. Kapott adatok értelmezése, adatformálás	4
2.2. Görbeillesztés	5
3. Konklúzió	6
4. Irodalomjegyzék:	6

1. Bevezetés

1.1. A mérés célja

A mérés célja:

Előzetes hipotézisalkotás a várható hőmérsékletfüggésre, majd a hipotézis és a tényleges mérési eredmények összevetése.

1.2. Mérészközök

7 x 2 = 14 db kémcső
kémcsőállvány
mérőhenger
cseppentő
7 x 3 cm³ 0,1 M-os sósavoldat (HCl vizes oldata)
7 x 5 cm³ 0,1 M-os fixirsóoldat (Na₂S₂O₃ vizes oldata)
desztillált víz
digitális hőmérő
Bunsen-égő
kémcsőfogó
főzőpohár
stopper
jég

1.3. A mérés menete

A következő kísérletet végeztük el:

Reakcióegyenlet: $\text{Na}_2\text{S}_2\text{O}_3 + \text{HCl} =$

A kísérletben csapadék képződik: **kénkiválást** tapasztaltunk, azaz oldatunk **megsárgult, opálosodott** (1. ábra).



1. ábra: A mérés során tapasztalt kénkiválás.

Először

1.4. Hipotézis

A kísérletben azt vártuk, hogy

1.5. A mérés elmélete röviden

Ismert, hogy a kémiai reakciók lejátszódásához nem elég csak találkozniuk a molekuláknak, hanem megfelelően nagy energiával kell rendelkezniük. A kémiai reakciók végbemenetelének szükséges feltétele az **aktiválási energia** elérése, vagyis egy meghatározott értéket elérő, elegendően nagy energiával kell bekövetkeznie a molekulák ütközésének. Így lesz eléggé „megbolygatva” a molekulaszervezetük, hogy új kötések alakulhassanak ki.

2. Mért adatok és kiértékelés

2.1. Kapott adatok értelmezése, adatformálás

Megfigyelés:

A mért adatainkat táblázatba vezettük (1. táblázat), ahol szerepelnek a reakcióidők és a hőmérsékletek.

A vízfürdő hőmérséklete (°C)	A kénkiválás megkezdéséhez szükséges idő (s)

A következő adatformálást hajtottuk végre:

A vízfürdő hőmérséklete (°C)	

2.2. Görbeillesztés

A hőmérséklet-reakcióidő (x - y) adatpárokat Descartes-féle koordináta-rendszerben ábrázoltuk (*1. grafikon*).

Az adatformálás után kapott pontok ábrázolása:

Arról, hogy a függvények közül melyik illeszkedik a legjobban a mérési adatokra, az R^2 értéke ad felvilágosítást. Különböző illesztésekkel próbálkoztunk:

3. Konklúzió

Méréseink alapján előzetes hipotézisünk

A mérés során csak egy, vizuálisan detektálható állapothoz tartozó időt tudtunk mérni, melynek a következő hibái lehetnek:

- az opálosodáskor nem ismerjük a valódi tioszulfát-koncentrációt,
- a kén különböző hőmérsékleteken másképp oldódik vízben, így annak detektálásában is adódhat hiba,
- az opálosodás nem jól definiálható (mikor mondjuk egy adott állapotra, hogy már megfelelően opálos), így a mért idő is eltérhet.

Továbbá meg kell jegyezni, hogy

- az oldatok és a környezet termikus egyensúlya nincs biztosítva,
- az időmérésnek is van pontatlansága,
- az oldatok keveredése nem volt tökéletes.

4. Irodalomjegyzék

A letöltés dátuma 2014. augusztus 2.

- Radnóti Katalin (1982): A Boltzmann-eloszlás alkalmazása kémiai példákra. *Fizikai Szemle*. 1982/5. 178-182.o.
- Tóth Eszter (1982): *Fizika IV*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Radnóti Katalin - Tóth Eszter (1986): *Tanári kézikönyv*. Gimnázium, Fizika IV. osztály. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Nagy Mária, Radnóti Katalin (2013): Problémamegoldás a Boltzmann-eloszlás témakörében. *Fizikai Szemle*. LXIII. évfolyam. 7-8. szám. 257-261. oldalak. <http://wwwold.kfki.hu/fszemle/archivum/fsz130708/nagy130708.html>
- Radnóti Katalin – Nagy Mária (2013): A Boltzmann-eloszlás középiskolai feldolgozásának lehetőségei
- I. rész. *A Fizika Tanítása*. MOZAIK Kiadó. Szeged. 2013/2. október 3-15. oldalak
- II. rész. *A Fizika Tanítása*. MOZAIK Kiadó. Szeged. 2013/3. december 3-11. oldalak
- III. rész *A Fizika Tanítása*. MOZAIK Kiadó. Szeged. 2014/1. március 3-16. oldalak
- <http://www.mozaik.info.hu/Homepage/Mozaportal/MPfolyoirat.php?op=fizika>

2. ALKOHOL-VÍZ ELEGY VIZSGÁLATA AZ ÖSSZETÉTEL FÜGGVÉNYÉBEN

Bugát Pál Országos Középiskolai Természetismereti Műveltségi Vetélkedő
Döntő – Laboratóriumi feladat

A mérést végezték:

Csapat száma:

Csapattagok:

A mérés dátuma: 2014. augusztus 29.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	3
1.1. A mérés célja	3
1.2. Mérőeszközök	3
1.3. A mérés menete	3
1.4. Hipotézis	4
1.5. A mérés elmélete röviden	4
2. Mért adatok és kiértékelés	4
2.1. Kapott adatok értelmezése, adatformálás	4
2.2. Görbeillesztés	5
3. Konklúzió	5
4. Irodalomjegyzék:	5

1. Bevezetés

1.1. A mérés célja

A mérés célja:

Előzetes hipotézisalkotás a cseppszám változására az összetétel függvényében, majd a hipotézis és a tényleges mérési eredmények összevetése.

1.2. Mérőeszközök

11 db kémcső
kémcsőállvány
két főzőpohár
pipetta vagy büretta
1 dl tiszta alkohol
1 dl desztillált víz
tálca

1.3. A mérés menete



1. ábra. A kémcsövek és a pipetta

A következő kísérletet végeztük el:

1.4. Hipotézis

A kísérletben azt várjuk, hogy

1.5. A mérés elmélete röviden

Mielőtt lecseppenne egy csepp, addig súlyát a pipetta végén lévő kör mentén ható felületi feszültségből származó erő tartja. Ez a következőképp írható fel:

$$\frac{V}{n_A} \rho_A g = 2r\pi\alpha_A,$$

ahol n_A a cseppek száma, V a mért térfogat (V és n_A hányadosa egy csepp térfogata), r a pipetta végén lévő kör alakú nyílás sugara, α_A a felületi feszültség. Bármelyik anyag esetében teljesen hasonló összefüggés írható fel. A csepp a leszakadás előtt kicsit begyűrűzik, az r nem pontosan a pipetta sugara, de a különböző cseppeknél jó közelítéssel megegyezik, ezért ettől eltekinthetünk. Ez egy egyszerűsítés, szinte minden valós mérés esetén fel tennünk kell hasonló közelítéseket, egyszerűsítéseket.

2. Mért adatok és kiértékelés

2.1. Kapott adatok értelmezése, adatformálás

Megfigyelés:

A mért adatainkat táblázatba vezettük (1. táblázat).

alkohol (cm ³)	víz (cm ³)	cseppek száma 1 (cm ³ -ben)
10	0	
9	1	
8	2	
7	3	
6	4	
5	5	
4	6	
3	7	
2	8	
1	9	
0	10	

2.2. Görbeillesztés

Az összetétel - cseppszám (x - y) adatpárokat Descartes-féle koordináta-rendszerben ábrázoltuk (1. grafikon).

Arról, hogy a függvények közül melyik illeszkedik a legjobban a mérési adatokra, az R^2 értéke ad felvilágosítást. Különböző illesztésekkel próbálkoztunk:

3. Konklúzió

Méréseink alapján előzetes hipotézisünk

A méréssel kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy

- az elegyek hőmérsékletét nem tudtuk pontosan megmérni
- a mérés közben az elegyek párologtak, összetételük enyhén változott
- az térfogatmérésnek is van pontatlansága,
- az elegyek keveredése nem volt tökéletes.

4. Irodalomjegyzék

Budó Ágoston (1971): *Kísérleti fizika 1*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Folyadékok felületi feszültségének mérése.

http://fizipedia.bme.hu/index.php/Folyad%C3%A9kok_fel%C3%BCleti_fesz%C3%BClts%C3%A9g%C3%A9nek_m%C3%A9r%C3%A9se

Utolsó látogatás 2014. augusztus 2.

Boros Oszkár

óraadó tanár, Pannon Egyetem

Az emlékezet mint konstrukció és hagyomány

(Weöres Sándor, Tóth Krisztina)¹

„Annyi bizonyos, hogy fiatalkoromban többet írtam az öregségről, mint a fiatalságról, szerelemről. Ami az emberben kezdettől fogva megvan, újra és újra kifejeződik. A régi formák, régi hangulatok újraélednek. A témák köröznék az emberben.” (*A feledésre...*, 1993, 119. o.)

„Úgy érzem, törekvéseim felfűzhetőek egyetlen domináns szálra, a motívumok, az intonáció mind egy irányba tartanak. A *Porhó* válogatását is ezzel a céllal készítettem: szerettem volna a magam számára is tisztázni, hol vannak ezek az erővonalak. Tudtam, hogy az embert mindig ugyanaz foglalkoztatja, csak másképp: újabb és újabb képeket, más helyzeteket tesz meg hordozónak, ám az érzelmi-indulati háttér nem változik.” (*Lackfi*, 2003, 88. o.)

„[...] költőnek lenni nem egyéb, mint tudatosan fenntartani a problematikusság gyötrelmes állapotát. Hol végződik az *ars*, és hol kezdődik a *poetica*? [...] A posztmodern rétorai megkíséreltek választ adni erre. Ám miféle helymegjelölés az, hogy valami utáninak nyilvánítjuk magunkat, mielőtt definiáltuk volna azt a valamit, aminek állítólag utána vagyunk? Szerintem azok, akik ilyen módon próbálják *helyüket* keresni a világban, az igazán lényeges kérdést nem tudták megválaszolni, hogy tudniillik kicsodák is ők maguk. József Attila naiv megalomániája megmosolyogtató, de rendszeralkotó igyekezete még mindig tiszteletre és szeretetre méltóbb, mint az öntudatos semmitmondás, mint a filozófiává felmagasztosított impotencia.” (*Petri*, 2007, 142. o.)

Emlékezet, filozófia, poétika. A Weöres-recepció néhány tanulsága

Ha a Weöres Sándor-életmű iránt érdeklődő olvasó a szerzőt körülvevő kritikai szövegmezőt is áttekinti, könnyen jut arra a megállapításra, hogy az emlékezet szerveződésére irányuló kérdések utóbbiban korlátozottan bukkannak fel. Eme jelenség oka azonban nem feltétlenül a különböző receptív stratégiák értelmezői közöiségeinek mulasztásában jelölhető meg: egyrészt metodikai eredetű, másrészt magából az anyagból következik. Az 1970-es és az 1980-as évek esztétizáló értelmezői gyakorlatának működtetői ugyanis nem, vagy csak nagyon érintőlegesen tárgyalják, hogy a weöresi többszólamúság – melynek egyaránt összetevője a szerepjátszó hajlam, a különböző zenei formák imitációja, a líranyelvi személytelenség, a hagyomány- és irodalomtörténet problematikus működés módját prezentáló szövegmező, a filozófiai diskurzusrend versnyelvbe való integrál(ód)ása, a ritmus jelentésképző szerepének hangsúlyos deklarációja – miként függ össze az egyes textusokban a magyar nyelv történetiségével, annak szemantizálásban való aktív szerepével, valamint a nyelvi tradícióból következő értelmi megelőzöttséggel. Mivel a primer, illetve a küldetéses, képviselési líraeszményből kinő-

vő és Weöres humanista voltát bizonygató olvasatok egy, a mitikus kort tematizáló paradigma felől jól megtámogathatóak², az aranykori, Hamvas Béla-i hagyományból következő idő- és emlékezet-felfogás majdnem minden korabeli interpretatív megnyilvánulásban dominánsnak mondható, s szinte fel sem merül az emlékezet/emlékezés nyelvi természetete. Másképpen: miközben a referenciális olvasatok közéteveői jórészt eltekintenek a fent említett relációhálótól és észrevételeiket többnyire a moralitás és az etikum mentén fogalmazzák meg, olyan gyakorlatot tesznek általánossá, amely figyelmen kívül hagyja a költészet anyagának speciális jellegét, annak egyik alapvető poétikai összetevőjét és a szöveg mindenkori apellatív funkcióját:

„Itt van egy menthetetlen és áthidalhatatlan szakadék, hogy aki a verset olvassa az *valamit* olvas. Témát olvas, problematikát, ami az övé. Aki a verset írja, az á-t meg í-t, ó-t ír, és teljesen közömbös számára, hogy mint életbeli problematika az a vers mit jelent.” (*A költészet...*, 1993, 216. o.)

„– Mi ingerel téged arra, hogy éppen amit megírsz, azt írd meg?
– Hát éppen ami foglalkoztat. Ritka esetben a téma vagy a gondolat, sokkal gyakrabban egy fakturális lehetőség, egy formai vagy hangzási esetlegesség, vagy speciálisan recsegő részhangzás [...]”. (*Írószobám...*, 1993, 273. o.)

„[...] a költészetben a józanság és értelem más, mint, mondjuk, a piacon: a költőnek újra meg újra át kell törni a már megszokott és elfogadott eszmei, nyelvi, szerkezeti formákat, hol az egyszerűbb, hol a bonyolultabb felé, hogy olyat adhasson embertársainak, ami még nincs birtokukban. Aki ezt a művésztől zokon veszi, rákiálthat az ércek és források kutatójára is: nem arra van az épített út.” (*Weöres*, 1993, 42. o.)

A fenti idézetekből jól látszik, hogy Weöres igyekezett elválasztani a lírát mint olyat a témára koncentráló befogadói attitűdtől, valamint a racionalitástól³, s visszavezetni azt saját elemi egységeihez, vagyis a hangokhoz, illetve az azokból következő ritmushoz.

A két bemutatott gondolatrendszer, azaz a kritika döntően referenciális értelmezői gyakorlata és a költői poétika közötti különbség abból (is) adódott, hogy Weöres a versnyelvi megnyilatkozásról tett megjegyzéseit sem teoretikusan, például *A vers születésében*, sem leveleiben, esszéiben, könyvbírátaiban, interjúiban nem kapcsolta össze az emlékezet/emlékezés kérdéskörével. Ha egyáltalán szóba hozta az utóbbi problémát⁴, azt mindannyiszor valamiféle transzcendens ósállapot, az eredendő teljesség⁵ irányából tette meg (sokszor verseiben is)⁶, amelyektől az emberi történelem⁷ és az ahhoz rendelhető tér-idő élesen eltér:

„Szerintem alapvető dolog, hogy az ember önmagában a gyermekkori, sőt csecsemőkori vagy akár magzati vagy fogantatás előtti lényét megőrizhesse. Az evidencia szó is körülbelül ezt jelenti: masszív lényeket.” (*Negyvenhat perc...*, 1993, 39. o.)

„[...] a történelmen cakkpakk most már túl kell lépni! Át kell menni egy történelem utáni korszakba, addig béke és nyugalom nem lesz, sőt. Atomfegyver és hasonlók birtokában az ember előbb-utóbb kifüstöli lába alól a talajt, még mielőtt elérhetné a történelem utáni kor felnőtségét és békéjét.” (*Válaszolni...*, 1993, 351. o.)

„Az én időélményem, amit még egyetlen írásomban se tudtam még csak érzékelteni sem, az, hogy tulajdonképpen az idő áll, és tömörszerű és végtelen, nem gondoltam, hogy a jövő és a múlt is benne van, hanem csak úgy, hogy jelen van. Mióta

a mindenség létezik, elkezdődött a jelen, és azt sosem érte utol a múlt, és sosincs reményünk arra, hogy a jövőt megközelítsük. Szóval az idő a jelennek egy végtelen tömbje, amin belül a lények megjelennek, mozognak, kihálnak belőle, de sose volt múlt és sose lesz jövő.” (*A vers...*, 1993, 62. o.)

Mindez kiváló alapot szolgáltatott arra, hogy Weöres ösköltőként⁸, „az abszolút örök emlékezet” megtestesítőjeként (*Bertha*, 1990, 549. o.) aposztrofálódjék. Különösen szimptomatikus Bata Imre véleménye, aki, miután az alinearitás és linearitás fogalomkettőse, valamint az időszerkezet eltérései mentén következetesen elhatárolja egymástól a költői és a mindennapi emlékezetet, a *Fű, fa, füst* kapcsán a következő kijelentéseket teszi:

„Babits szerint a költőnek »elődi emlékezete« van. Weöresben ez támaszt olyan fölismerést, hogy mintha lett volna már. Ebben van az inkarnáció személyes élményi háttere nála, s innen ered az a meggyőződés is, hogy a költő médium. A lélek archaikus rétegeit borzolja ez az emlékezőképesség; a költő az anyaméh csöndjére is emlékezni vél, az éntudat előtti állapotra lát, álmovilágra, tagolatlan egységre, melynek eredetét a költő maga sem tudja.” (*Bata*, 1979, 19. o.)

„Az ősvilágokat kereste a térben is. Művelődése is ilyen irányba vonzotta. Az ősvilágokat kereste az időben is. Az aranykort, a mítoszt. [...] Az eltűnt és ígéretes aranykort akarja felidézni ellensúlyképpen a világ szörnyeteg démoniságával szemben. [...] kilépni az egyetlen élet teréből és idejéből. Ilyen lesz majd a vers [...] Weöres kezén.” (*Bata*, 1979, 33. o.)⁹

Az ehhez hasonló idézeteket hosszasan lehetne még sorolni, ám ennyiből is kitűnik, a kortárs kritika Weöresben elsősorban a mitikus emlékezet tematizálóját látta. Mivel a transzcendens valóság az ember számára szinte menthetetlenül elveszett¹⁰, a költő, Hamvasnál hovatovább a költészet számára nem maradt más hátra, mint az előbbi felidézése, átesztétizált (vissza)realizálása.¹¹ Amikor az életmű humánus vagy ahumánus volta körüli vita 1947-ben kipattan, a tárgyalt lírikus emberszeretete, társadalom- és történelemismerete, -felfogása is részben innen nyeri már-már elkeseredett¹² igazolását:

„Ahogy első pillanatra meglepőnek látszik (persze csak korcs irodalmi ember számára), hogy az, akinek verseiben tilinkóként fűjdossák a haranglábakat, *épp az* egy pozitív magyar *realizmus* egyik legjobb költője legyen [...]: éppolyan meglepetés lehet, hogy a túlyukakban ujjlenyomatokat nyalogató Weöres [...] egyike a legmélyebb *moralistáknak* és bölcseknek, nagyszerű szeme van a társadalombírálatához, szenvedélyes híve a legnagyobb jóságnak és az érzélgésen messzi túli kozmikus szeretetnek. Ez is rikító bizonyítéka, hogy attól, hogy az ember gurigázó szójátékokkal hancúrozik: még nagy szent, reformer vagy humanista történész is lehet.” (*Szentkuthy*, 1990, 264–265. o.)

Természetesen nem azt akarom mondani, hogy a fentiekben részletezett interpretatív vonulatnak nincsen legitimációja, csupán azt, hogy az emlékezet szerveződése, diszkurzív, nyelvi aktushoz kötött volta a Weöres-szakirodalomban csak nagyon halványan, áttételesen van jelen. Pedig – egy pillanatra még Bata Imre alapos munkájánál maradva – a kritikai irodalomban szembetűnően jó kiindulási pontok is találhatóak az emlékezet konstrukció-jellegének bizonyításához.¹³ Az iménti szerző egyik sarkalatos megállapítása szerint a költői memóriaműködés olyan relációhálót alkot, amely az eseményeket a saját belső rendjének megfelelően viszi színre, s ez az immanens rend – eltérően a

köznapi emlékezettől – alinearís (Bata, 1979, 14. o.). Mindezen túl arról sem szabad megfeledkezni, figyelmeztet Bata, hogy a költemény nyelviesülése során a széttartó eseményekből¹⁴ – a vershez eredendően hozzátartozó ritmus közegeiben – új, a jelenben nem tapasztalt világismeret születik.¹⁵ Gondolatmenete az emlékezet távol-keleti filozófiai vonatkozásának argumentálásakor¹⁶, annak ösvilághoz való kapcsolásakor szakad el a konstrukcióval történő összeegyeztethetőségtől. A transzcendens valóság ugyanis – ahogy Hamvas írja – van. Nem lehet, és nem is kell újratereíteni, csupán belehelyezkedni.¹⁷

Az eddigiek során vázolt ellentmondás vezérfonalként húzódik végig a Weöres-befogadás tradícióján. Az alábbiakban következő elemzés(ek) tétje éppen ezért az, miképp lehet az emlékezet szerveződését a ritmussal, a hangzósággal és a szó által hordozott történeti jelentéssel összefüggésbe hozni, e relációháló milyen viszonyban áll a versek keleti filozófiai hátterével, s mindennek milyen hagyománytörténeti következményei vannak. A Tóth Krisztina-életműben több olyan textus is fellelhető, amely a Weöres-korpusz különböző szövegeire reflektál, s ezek elemzése mindeddig csak részleteiben történt meg: bár a kortárs költő kiválasztása motiválatlannak tűnik, poétikai nézőpontból – mint azt majd bizonyítani igyekszem – jól indokolható.

A megnevezés tétele, a tétel megnevezése: *Fű, fa, füst*

Mikor az irodalomtörténet-írás a Weöres Sándor-életmű egyik legközismertebb, ugyanakkor talán a legszerteágazóbb humántudományi irányokból megközelített sajátosságával, azaz keleti filozófiai diskurzusokba való beágyazottságával szembesül, mindannyiszor elbizonytalanodni látszik.¹⁸ Ám a keleti filozófiai diskurzusokat magába olvasztó weöresi líranyelv esetében a mai napig tapasztalható értelmezői tanácstalanság nem abból adódik, hogy a kritika a korpusz egyik legmeghatározóbb markerét figyelmen kívül hagyná, hanem sokkal inkább abból, hogy törekvéseit ennek ellenére egyfajta rekonstruktív szándék mentén jelöli ki.¹⁹ Habár az irodalmi műalkotás véleményem szerint sohasem tekinthető egy-egy filozófiai tétel, diskurzus illusztrációjának, előbbieket jelentéssűrítő és -generáló volta tagadhatatlan. Számomra azonban az is bizonyos, hogy a filozófia mint kiindulópont és a konstituálódó versszöveg szemantikuma között – ahogy arra Kabdebó Lóránt is figyelmeztet²⁰ – feszültség keletkezik, amely összefügg a nyelv írásaktusban megnyilvánuló társalkotó szerepével. Ráadásul a filozófiai háttér a csöngői költő nem egy versében az emlékezetbe, valamint az emlékezésbe ágyazódik, s ez a tény tovább bonyolítja az amúgy sem könnyű helyzetben lévő olvasó dolgát.

Weöres *Fű, fa füst* című szövege nemcsak azért különösen figyelemre méltó, mert keletkezéstörténetét magától a költőtől ismerjük²¹, hanem azért is, mert a vers 1937-es datálása jól láthatóvá teszi a bevezetőben említett anomáliák Weöres-lírában bekövetkező igen korai realizálódását. Mindezen túl pedig olyan problémát érint, amely mind a keleti filozófiai rendszerekben, mind a nyugati nyelvelméletben és – utóbbin keresztül – ontológiában meghatározó erejűnek mondható.

A racionális gondolkodás mint a teljes lét kibontakozását gúzsba kötő kategorizáló megértésmód kérdésköre valószínűleg minden távol-keleti filozófiai irányzatban fellelhető. *Lie-ci*²²-reinterpretációjában A. C. Graham (1995, 12. o.) a következőképpen fejt ki az elgondolás lényegét:

„Az Ég és a Föld tervek és célok nélkül tevékenykedik, a ce-jant²³ követve. Az ember is hasonló utat jár be, a növekedésen és a pusztuláson keresztül, anélkül, hogy a születést vagy a halált választaná. A számtalan dolog közül ugyanakkor mégis megpróbálja cselekedeteit a gondolkodásra és a tudásra alapozni, morális és

gyakorlati vezérelvet alkot, hogy különválassza a jó és a rossz cselekedeteket egymástól. Ha vissza akar térni az Útra, akkor meg kell szabadulnia addigi tudásától, fel kell hagynia azzal, hogy állandóan kategorizálja a dolgokat, s hogy állandóan érvényesítse az akaratát, vissza kell állítania az újszülött spontaneitását.”

A hinduizmus a fent említett racionalizáló/kategorizáló gondolkodásmódot hovatovább a jellel, ezáltal magával a nyelvvel és a szóval hozza összefüggésbe, vagyis elvitatja a nyelv használójától a megnevezés általi megismerés lehetőségét.²⁴ Így a hindu világnézet – a fenti megállapításból is következően – az egész megnyilvánult mindenséget és annak minden jelenségét a ’náma-rúpa’ (’név és forma’) kifejezéssel írja körül (*Baktay*, é. n., 116. o.): mivel az értelem képtelen felfogni a név és forma nélküli dolgokat – áll a védikus hagyományban –, Mája objektív valóságot egyszerre eltakaró és sejtető fátyla tulajdonképpen minden nyelvhasználati aktust követően újraszövéődik. A jel (szó) adekvát megismerést ellehetetlenítő természete a buddhista filozófiában sem ismeretlen gondolat: a *Gyémánt szútra*²⁵ szerzetese egyenesen a megnevezés kényszerétől mentes létért fohászkodik:²⁶ „[...] a bódhiszattva, a nagyszerű lény úgy adjon ajándékot, hogy nem bízik semmiféle jel képzetében” (*Gyémánt...*, 1998, 11. o.).

Weöres Sándor *Fű, fa füst* című verse gond nélkül olvasható a fenti filozófiai tradíció irányából. A szöveg narratív elemeket is magába olvasztó íve egy olyan folyamatot ír le, amelynek során az alany az objektív világot kategorizáló és az ösgegységet megbontó nyelvet fokról-fokra elsajátítja. A váltás tematizálása a negyedik és az ötödik versszakban a legerősebb. A két strófa szinte az összes előző bekezdésben felelgetett kulcsfogalmat (ős-egység, ész, név stb.) színre viszi:

Fogatlan szájjal tátogattam és
 érzés nélkül jött sírás-nevetés,
 a sorsom nem volt könnyű vagy nehéz,
 multat s jövőt még nem festett az ész,
 idő nem volt, csak az örök jelen,
 mely, mint a pont, kiterjedéstelen
 s mert kezdettelen, így hát végtelen –
 mi áll, vagy mozdul, minden névtelen,
 fű, fa, füst.

A tarka egység részekké szakadt,
 rámozdult a különbség-áradat.
 Képzeld faágakat: mindegyiken
 sok két- és hárommagvú tok terem:
 így lett lassacskán mindennek neve
 párjával: tej-víz, fehér-fekete,
 orr-fül, huszár-baka, fésű-kefe
 s hármásban: elefánt-zsiráf-teve,
 fű, fa füst. (*Weöres*, 2009, I., 158–160. o.)

Elsődleges olvasatban az időtlen és névtelen ős-egység éppen azáltal bomlik fel, hogy azt az értelem a szó által megfogja [névtelen → neve (lett)]. A textus keleti beágyazottságát tovább erősíti a denotatív aktus faszervezethez való hasonlítása, amely a dharma²⁷ fájának²⁸ képzetére íródik rá: ennek egyik ága a ’vácsanika-tapasz’, azaz a szó és a beszéd leküzdése önfegyelmzés, önmegtartóztatás, aszkézis útján.²⁹

A megszólaló ennek utána visszatérni látszik a narratív vázhoz (5. versszak), ám az azt követő zárlatban (6. és 7. szakasz) már az aktuális jelent, vagyis a vers megírásának

pillanatát rögzíti. A közvetve visszaemlékező, primer szinten rekonstruktív alaphelyzet („Ekképp mesélték, csak innen tudom [...]”) fokozatos felszámolódását a *Fű, fa, füst* jelen idejű igealakjainak feltűnése jelzi:

Sorsom huszonnégy esztendőt lerótt,
még végigélnék néhány-milliót:
hasztalan vággyal nézem a jövőt,
gyerek áll így a más-cukra előtt.

s ezzel párhuzamosan a megnevezés negatívumként való értékelése is kétségessé válik:

De a kevés is jobb, mint semmi se,
az élet szép, csak bánni kell vele
s ha félrebillen kedvem kereke,
helyrezökkenti a varázsige:
fű, fa, füst.

Szép a való! szebb, mint minden mese,
kár, hogy mindünknek hűtlen kedvese.
Azért van mind a tétlenség s a tett,
hogy tompultabban várd a végzeted.
Kinn ülök most a híg téli napon,
mint aranya körében Harpagon
s ha mennem kell majd: tenger vagyonom
bucsuzóul még összeszámolom:
fű, fa, füst.

Miközben tehát a lírai beszélő eredeti retorikai stratégiájának megfelelően a nyelvi cselekvés megismerést gátló szerepét igyekszik bizonygatni („Szép a való! szebb, mint minden mese, / kár, hogy mindünknek hűtlen kedvese.”; „Azért van mind a tétlenség s a tett, / hogy tompultabban várd a végzeted.”), vagyis egy filozófiai tétel versszöveggé transzponálására törekszik (második szintű rekonstrukció), megnyilatkozását minduntalan áttörik az ebből kimutató szemantikai egységek („De a kevés is jobb, mint semmi se, / az élet szép, csak bánni kell vele.”), nyelvi elemek: utóbbi esetben éppen az a három szó, amely bár a megnevezés hiábavalóságának folyamatát elindította, mégis mint megőrzendő varázsige, s nem mint annullálendő, a tiszta létszemléletet gátló eszköz értékelődik („[...] az első, amit kimondott a szám: / fű, fa, füst.”; „[...] s ha mennem kell majd: tenger vagyonom / bucsuzóul még összeszámolom: / fű, fa, füst.”). Az eddigiekből következik, hogy a kétirányú rekonstrukció a második szinten kudarcba fullad, ami az értelmezés folytatására szólítja fel az olvasót.

Weöres verse két ütemű tízesben íródott; a szótagszám megszegésére, ezáltal az ütemhangsúly megváltozására sehol sem találni példát. Az automatizmust tovább fokozza az ütemhatár döntő többségben szóhatáron való realizálódása; feltűnő azonban, hogy ezen szabály áthágásai a vers kompozicionális szempontból kiemelt pontjaira, azaz a felütésre, a vers centrumára és a zárlatra korlátozódnak. A középső (4.) versszak nyolc sorából ötben szóközepi a metszet³⁰, vagyis a hindu világszemlélet tárgyalt tételét a téma szintjén leginkább színre vivő szakasz innen való értelmezhetősége a ritmus tökéletességének megtörése által látszólag visszaigazolt. Az 5||5 osztatú tízes ütemhatárának első szóbelseji feltűnése azonban a nyelv ősi tömörségének felbomlását, s annak tagoltba való átmenetét a szülőkön keresztül közvetített nyelvi hagyomány elsajátításához köti:

[...] az „ee-ee” és „pa||pa-mama” után
 az első, amit kimondott a szám:
 „fű, fa, füst”.

így a vers centruma inkább a hétköznapi kommunikatív nyelv kiépülésének expanziójaként – s kevésbé egy filozófiai tétel illusztrációjaként – írható le. Eme interpretációt támogatja az emlékezet versszövegbeli megközelítésének kétfajta módja is: míg a mindennapi nyelvhasználat pusztá emléktáradáson alapul („[...] emlékezés sem kísér az uton – / Ekképp mesélték, csak innen tudom [...]”), addig a perszonális az emlékezet visszaszerzésének aktusán: „És egy nap – tisztán emlékszem reá – nem értem állva az asztal alá.” Mindezt a már említett nyelvi idősíkváltás (múlt idő → jelen idő) követi, ami a megnyilatkozás temporális struktúráját és a megnyilatkozó beszédét az írásaktus terébe emeli. Az így létrejövő tér pedig maga a megszületése közben lévő szöveg, azaz a *Fű, fa, füst* című vers. A refrén szemantikai íve tehát a nyelvi tradíció közvetített elsajátításától (szülők emlékezete, epizodikus emlékezet) a kommunikatív nyelv egyeduralgódóvá válásán keresztül (4. versszak) a költői beszédmód megvalósultságáig terjed (szemantikus emlékezet).³¹ Utóbbi értelmezést erősíti az a tény, hogy a *varázsige* szó kétszer tűnik fel a versszövegben, mindegyik alkalommal a refrénhez kapcsolódóan: a tizenhetedik sorban az első alanyi és ebben az értelmezési hálóban lírai megnyilatkozás („fjü-ffa-fjtt”) környezetében, míg a hatodik szakaszban annak letisztult változatát bevezetve. A refrén gügyögésszerű és torzult alakja tehát nem kifejezetten interpretálható gyermeknyelvi elemként; éppen ellenkezőleg, azt a nyelv energia-természetében gyökerező folyamatot viszi színre, amelynek köszönhetően a magyar költészet történetében eleddig ismeretlen nyelvi-szemantikai alakzat jön létre.³² Ennek során a *fű*, a *fa* és a *füst* szavak a verses megnyilatkozás metanyelvi eszközeivé válnak, azaz jelentésmezejük jelentősen megváltozik és kitágul.³³ Nem véletlen, hogy a textus egyetlen belső ríme a ’faág’ lexémát, utolsó metszetszabály-sértése pedig az ’arany’ szót is magában foglaló sort emeli ki. Míg az egyik nyelvi elem az ígéret, addig a másik a már létrejött teljesítmény pozitív szimbóluma:³⁴

A tarka egység részekké szakadt,
 rámozdult a különbség-áradat.
 Képzelj faágakat [...].

[...]

Kinn ülök most a híg téli napon,
 mint aranya körében Harpagon
 s ha mennem kell majd: tenger vagyonom
 bucsuzóul még összeszámolom:
 fű, fa, füst.

Ezért is lehet annyiban egyetérteni Bata Imrével (1979, 11–13. o.), hogy Weöres verse nyelvteremtésként határozható meg. A ’fa’ hangzágység sorozatos rekurrenciája (alma-fa, fa, faág) ugyanis a konvencionálistól elszakadó jelentés nyelvi lehetőségére irányítja a figyelmünket, arra, amit Vigotszkij a következőképpen foglal össze:

„A szóegyesülésnek azt a sajátos módját, amelyet az egocentrikus beszédben figyeltünk meg, az értelem befolyásának nevezünk, s itt egyszerre gondoltunk a szó elsődleges, betű szerinti jelentésére [...] és átvitt, általánossá vált jelentésére. Az értelmek mintegy egymásba folynak és mintegy hatnak egymásra, így az előzők

mintegy bennfoglaltatnak az utánuk következőkben vagy módosítják azokat. Ami a külső beszédet illeti, hasonló jelenségeket különösen gyakran figyelhetünk meg a költői nyelvben. A szó valamely irodalmi alkotáson keresztül haladva magába szívja az abban rejlő értelmi egységek sokféleségét és értelmére nézve szinte egyenértékűvé válik a mű egészével. Ezt igen könnyű megvilágítani az irodalmi művek címével.” (Vigotszkij, 1967, 382. o.)

A Vigotszkij által leírt működésmód tehát nemcsak elérhetővé teszi a beszélő számára a körülötte lévő világ megértését, hanem ki is jelöli annak módját. A jel használata nem zárja el a beszélőt a hermeneutikai aktustól: az epizodikus emlékezet szemantikusba fordítása egyben a költői nyelvre és szóra való alkotó emlékezés, a lírai megszólalás lehetőségének visszanyerése.³⁵

Diskurzusrendek a Tóth Krisztina-önreflexióban és -kritikában

Weöres Sándor és a fejezetcímben említett szerző életművének befogadástörténete – talán azért, mert a korai Tóth-recepció az *Őszi kabátlobogást* és az azt követő versesköteteket makacsul az újhaldas hagyományáramba illesztette³⁶ – meglepő hasonlóságokat mutat. A fenti folyóirat szinte alapításának pillanatában többek között éppen a Weöres-líra jegyében és ellenében határozta meg önmagát,³⁷ így Tóth Krisztina vonatkozásában például a személytelenség és a személyesség vissza-visszatérő kérdésköre,³⁸ a ritmus funkciójának szakadatlan újrapozicionálása, a tradícióhoz való viszony nem lankadó tematizálása³⁹ egy olyan – folyamatosan kiépülő – hagyománytengely mentén történt meg, amely innen nézve a *Nyugattól* (és Weöres Sándortól) az *Újholdon* át napjainkig ível. Eme hagyománytengely felrajzolójának kritikai szóhasználata adott korpuszra – mint arra Kulcsár-Szabó Zoltán a csöngői születésű lírikus kapcsán rámutat⁴⁰ – könnyen rázáródik⁴¹, számomra mégsem tűnik haszontalannak a Tóth-önreflexiót egy rövid kitérő erejéig a Tóth-kritika néhány sarkalatos észrevételével és a weöresi poétikával összevetni, hiszen ezen összevetésből a fő témára, azaz az emlékezésre nézvést is komoly következtetéseket lehet levonni.

A két költészetfelfogás közötti egyik legszembetűnőbb hasonlóság a költőszerep értelmezését nagyító alá véve mutatható ki. Köztudott, hogy Weöres hártani igyekezett magától mindenfajta képviselési attitűdöt, amitől – igaz, kortársi szituációhoz igazítottan – Tóth Krisztina véleménye sem áll távol: Tóth ugyanis nemcsak a posztmodern már-már kiüresedett, automatizált, irónián nyugvó nyelvkritikai szemléletének érvényességét kérdőjelezi meg, hanem a küldetéses líra legitimitációját is:

„Amúgy is roppantul idegesít a klasszikus felosztás, mely szerint egyfelől ott áll a megfáradt, szkeptikus, cinikus nyelvkritikai szemléletű költő, másfelől az elmebeteg küldetéses, akiben fel sem merül, hogy a nyelv már kiüresedett, nagy lánglelkűen csak mondja a magáét, és azt hiszi, hogy még mindig mennek utána, de hátra nem nézne a hülyéje. Aki verset ír, az valamilyen szinten mindig meg van győződve, hogy fontos és komolyan veendő, amit csinál. Kemény Pistát igazán nem lehet a küldetéses költők közé sorolni, mégis azt írja: »De én tudom, mert én költő vagyok / Emlékszem, hiszen az irigye voltam. / Emlékszem, úgy hívtuk, hogy én.«” (Lackfi, 2003, 92. o.)

Fontos megjegyezni ugyanakkor, hogy a (vers)nyelv mint az egyént megnyilvánító közeg soha (sem a költeményekben, sem az elméleti reflexióban) nem kerül egyértelműen negatív kontextusba⁴², azaz az önkimondás lehetségesége előtt nem záródik el az

út: a hagyományhoz való alkotó nyelvi viszonyulás⁴³ kiutat látszik kínálni a 20. század harmadik harmadában uralkodóvá váló szkeptikus paradigma hatóköre alól, miközben az intertextuális játék sem a megszokott, a szöveg koherenciáját, önazonos voltát megbontó entitásként tételeződik:

„Nyilván bizonyos távolságból szemlélve minden pályakezdő nemzedéknél szembeötlőbbek a hasonlóságok és az egyedi vonások csak később válnak markánsná, mégis azt érzem, hogy a hiányretorika önismétlő eszköztára kimerülőfélben van. Szoktam ezen gondolkodni, mert ez nekem gond. Hogy jó, de akkor vajon milyen alternatív pozíciói lehetnek a kortársi megszól[aló]nak az állandó, finom kívülálláson és a nézőpontok relativizálásán túl, vagyis mit tegyen, ha azt érzékeli, hogy az irónia már nem csak költői pozíció, hanem egyezményes versgeneráló módszer? Az újraolvasás, újraértelmezés, a felhalmozódott kulturális örökséghez való elfogulatlan (nem ironikus, de nem is távolságtartóan tisztelettudó) visszakapcsolódás szerintem az egyik lehetséges tapogatózási irány. Az ironikus reflektálás másik végpontja nem feltétlenül valami sóltan normatív akadémiizmus, inkább egy olyan eklektikus versnyelv, ami a különféle nyelvi rétegeket és irodalmi allúziókat a lehető legtermészetesebben keveri.” (Tóth, é. n., 4. o.)⁴⁴

A tradíció tehát Tóthnál (é. n., 26. o.) is – csakúgy, mint Weöresnél⁴⁵ – természetes közege a lírai megnyilatkozásnak⁴⁶, olyannyira, „hogy a különféle sokszor egymásnak ellenmondó kánonok ellenére a versre és a szerzőkre – ha akarják, ha nem, ha vállalják, ha nem – a teljes bennük élő nyelvi kulturális örökség hat, minden véletlenszerűen fölmerülő vagy tudatosan parafrázált, intertextualitásba emelt elemével”.

A felvázolt viszonyrendszerbe a Weöres-poétika főbb vonásaival szinte teljesen megegyező módon illeszkednek a szerző költeményről, alkotói folyamatáról, illetve lírai dikciójáról, vershangzásról⁴⁷ tett megjegyzései. A versírás Tóth Krisztina szerint sem közelíthető meg a romantikus zseni-eszmény, valamiféle szabályrendszer vagy a gondolatközlés szándéka felől, hiszen az inkább a csináláshoz, a készítéshez mint a semmiből való teremtéshez áll közelebb.⁴⁸ Mindemellett a forma nemcsak a gondolattól nem választható el, hanem a verstől sem⁴⁹, ennek egyik összetevője, a rím pedig előre nem látott energiákat szabadít fel:

„[...] nagyon sokszor úgy érzem, hogy a nyelv maga vezet rá dolgokra. Nem az a kiindulási pont, hogy szeretnék mondani valamit, és ehhez felhasználom a talált érdekességeket, hanem valami önműködő folyamat vezet el az egybeesésekhez. Ugyanígy áll ez a rímmel is: legtöbbször nem én találok a rímet, hanem ő talál rám.” (Lackfi, 2003, 94. o.)⁵⁰

Következésképpen a létrejövő nyelvi teljesítménynek – a szövegben megképződő egy-szeri jelentésnek⁵¹ – egészen más valósága van, mint a szétszabdalt tapasztalatnak⁵², vagyis a Tóth Krisztina-féle versnyelvre is igaz, hogy az a múlt megközelítésének teljesen más módját teszi nyilvánvalóvá. Így megkerülhetetlen annak rövid áttekintése, miként függ össze az emlékezet/emlékezés kérdésköre az eddig mondottakkal, s milyen nézőpontok merültek fel ezzel kapcsolatban az elemző gyakorlatban.

A kritika a kezdetektől fogva tisztában van azzal a ténnyel, hogy az előbbi tematikus paradigma problematikussága a Tóth Krisztina-korpusz egyik középponti markere,⁵³ éppen ezért nem olyan meglepő, hogy – hasonlóan a nyelvkritikai alapállást túlhangsúlyozó interpretatív vonulathoz – az életművet körülvevő másodlagos irodalomban „az emlékezet munkája irányíthatatlan áradatként” (Keresztesi, é. n.)⁵⁴ van jelen. Dolgozatom témája felől nézve sokkal érdekesebb ennél Prágai Tamás tanulmánya, amelyben

a szerző Platón, Derrida és Freud írásai alapján értelmezi a *Porhó* című kötet emlékezetkonstrukcióit: meglátása szerint az emlékezetben személyessé válik a külső, „csak eltelt” idő, amit a versnyelv sajátos szintaktikai-grammatikai rendje, hétköznapi kommunikatív formáktól, valamint logikai ítéletektől eltérő karakterisztikuma tesz lehetővé. Mivel – mint mondja – a „mondatsorokat keresztülöltő, vagyis a grammatikai mondatot felszámoló” pontozás a *Havak éve* című ciklusban uralkodóvá válik, „a[z olvasói] figyelem a poézisként létező szöveg sajátosságaira irányul” (*Prágai*, 2002, 119–120. o.).⁵⁵ A lírai megnyilatkozás, s annak saját immanens rendje tehát – ahogy az Weöresnél is tapasztalható volt – a lehető legszorosabban korrelál az emlékezés problémakörével, az emlékezet szerveződésével. Ám Tóth Krisztinánál az emlékezet/emlékezés primer, jelölt módján túl számolni kell emezek egy sokkal rejtettebb megnyilvánulási módjával, azaz a szöveg emlékezetével is. Az utolsó fejezetben erre igyekszem három mikroelemzéssel megtámogatott példát felhozni.

**A szöveg mint emlékezet. Tóth Krisztina:
*Csónak, Porhó, Évszakok zsoltára***

Az alábbiakban tárgyalandó költő esetében nemcsak az elméleti reflexió szolgál bizonyítékul arra, hogy a kortárs életmű egyik fontos összetevője a Weöres-szövegmező⁵⁶, hanem az előd nevét az ajánlásban vagy a textusban kiemelő lírai darabok is. A már idézett *Hála-változat*on túl ide tartozik a *Csónak*, amely meglátásom szerint a csöngői lírikus *Csónakok* című írására reflektál:

Weöres Sándor
Csónakok

A csónakok úsznak.
A halk csónakok úsznak.
A csónakok halk vizen úsznak.

Csónakok érkeznek,
csónakok bucsúznak.
A nap sugarában ébrednek,
a hold sugarában alusznak.

A csónakok tizezer éve úsznak.
Tavon,
folyamon,
tengerhabon
érkeznek,
bucsúznak.

A csónakok halk vizen úsznak.
A halk csónakok, tizezer évig.
A csónakok úsznak.
(*Weöres*, 2009, III., 232. o.)

Tóth Krisztina

Csónak

W. S.-nak

Figyelnek éjszaka óriási szem halad
 gyanútlan színeden érintetlen folyó
 hatalmas csónakon álmatlan földgolyó
 a nyitott szem maga időtlenül halad

Ahol az egyik űr a másik űrbe ér
 zuhatagos sötét viszi a csónakot
 és az álmatlan út végtelen álma ott
 újabb sötétbe és mélyebb álomba ér

Weöres Sándor verse – akárcsak a *Fű, fa, füst* – jól olvasható a keleti filozófiai tradíció felől, hiszen címe a taoista hagyomány egyik központi fogalmát, a csónakot⁵⁷, szövege pedig az abban gyakran előforduló tízezres számot⁵⁸ tárja szinte ellenállhatatlan erővel az értelmező elé. Mindemellett a csónak majdnem minden kultúrában a más létformába való átjutást biztosító eszköz: túlvilággal való összekötő szerepe miatt keleten is felbukkanik a halál és a megtisztulás misztériuma körül, így Weöres textusában a csónak és a tízezer év végső soron a transzcendens lét felé úton lévő ember metaforája. Emiatt lehet a versben annyira erős a vízképzet, s emiatt – mintegy az élet hanyattatásait jelképezendő – fordul elő abban a víz három megjelenési formája is (tó, folyam, tengerhab).

Hogy Tóth Krisztina költeménye tematikus szinten ráíródik a *Csónakokra*, evidens, hiszen előbbibe a centrális szerepet betöltő tárgy mellett (csónak) az éjszaka és a folyó, folyam szemantikai mezeje is átemelődik. Ám a keleti filozófiai háttér Tóthnál elmosódik, jelenlétét csak nagy nehézségek árán lehetne kimutatni: a Prágai Tamás által definiált poétikai eszköz azonban, vagyis a központozás hiánya lehetővé tesz egy olyan olvasatot, amelynek közvetlenül a költőelődöt megszólító megnyilatkozás is része: „maga időtlenül halad”. Ráadásul a *Csónak* beszélője retorikailag elkülöníti önmagát a többiekétől, hiszen az odafordulással jelzi, hogy a „Figyelnek” hatókörén kívül tartózkodik („Figyelnek” ↔ „maga időtlenül halad”): a lírai alany az élő irodalom okán mind a [z elmarasztaló] kritikai diskurzus értelmében vett, mind a politikai indíttatású figyelmet (megfigyelés) ignorálja⁵⁹, s rámutat, hogy a számára fontos korpusz akkor is eleven, ha azt ideológiai-lag vagy kritikailag támadják. Ezzel létrejön az a viszonyrendszer, amit Lotman a szöveg emlékezetének nevez⁶⁰, s a ’csónak’ szó jelentése is megváltozik, azaz a Weöres-életmű metaforájává lép elő (a váltást grammatikailag a többes számú cím egyes számúra cserélése jelzi: *Csónakok* → *Csónak*). A hagyomány visszanyeréseként funkcionáló konstruált szövegmélekezet ereje olyan expanzív, hogy a halálképzetet is felülírja⁶¹: a mélyebb álmó ugyanis ebbe az interpretatív keretbe nem az elmúlás szemléletes leírásaként illeszkedik, hanem a pretextusháló legteljesebb átsajátításaként. A mottóként kiemelt két idézet innen nyeri el az értelmét: láttuk, mindkét költő újra és újra visszatér egy-egy problémához, számára megkerülhetetlen kérdéshez, ám a visszatérés okaként nemcsak valamely traumatikus esemény vagy filozófiai probléma (idő múlása, halál, elválás stb.) adható meg, hanem a hagyomány újragondolása is⁶²: mert a szöveg emlékezet⁶³, csakhogy, mint a nyelv, amely azt létrehozta, nem ab ovo adott.⁶⁴ A ’csónak’ szavunknak a kortárs költő nélkül nem lenne a fentiekben leírt jelentése.

A *Porhó*, amely a Tóth Krisztina-életművet összefoglaló kötet címadó verse, formailag a *Születésnapomra* íródik rá. Eme formai tradíció jelenléte a Tóth-költeményben olyan-nyira domináns, hogy a kritika kizárólag a József Attila-i hagyomány és a szövegben tagadhatatlanul jelen lévő melankolikus-személyes idő- és múltértelmezés felől közelítette meg a szóban forgó textust. A vers zárata viszont egy kevésbé explicit, de annál jelentősebb vonatkozási mezővel is rendelkezik, s e tény egészen másféle interpretatív utat képes megnyitni.

Tóth Krisztina
Porhó

Harminckettő hogy telhetett?
Hogy múltak el napok, hetek?
Letelt,
s hitelt

nemigen ad már a jelen.
Nem voltam benne még jelen,
úgy múlt
a múlt,

annyi idő, hogy szinte sok.
De ért már más is, mint e sokk:
hold is,
nap is

pólyálta hülő életem,
s amit nem tettem, tervezem
e lét
felét

leélve: őrzöm arcomat,
s eleddig nem zuhant sokat
csecsem
becse,

sőt, egy bocsom is van (de szép!),
beszélni is kezd majd ez év
telén
talán,

de hogy mit történt, mire volt jó
harminckét éven át a porhó,
havam,
hevem

hová gomolygott nyomtalan,
és ugyan hol, ha nyoma van,
szivek,
szavak

mélyén mi ülepszik, mi lesz,
így fog eltelni, élni ez?
Vagy túl
a túl

bonyolult léten, túl ezen
egyszer csak majd megérkezem
s ittlétemet
átlátom ott?!
(*Tóth*, 2001, 54–55. o.)

A *Porhó* utolsó két versszaka Weöres Sándor *Túl*jára, valamint *De profundis*ára egyidejűleg reflektál, amivel a közöttük feszülő szemantikai ellentétet elsimítja, de legalábbis tompítja. Sőt, a vázolt eljárással olyan hagyománysor teremődik, amely a szokásos kritikai diskurzuson kívül van (József Attila, Weöres Sándor, Tóth Krisztina), így a múlt és az idő átértelmezése a tradíció reinterpretációjává válik. Vagyis a *Porhó* úgy is elgondolható, mint a hagyomány mibenlétének reflexiója. A szövegemlékezet itt e reflexióban gyökerezik, ami a „Nem voltam benne még jelen” típusú markáns kijelentést is képes annullálni.

Túl

Fönn lakik a csillagsereg,
a rét,
a réten túli rét.

A hó,
a havon túli hó.

A jég,
a jégen túli jég.

A föld,
a földön túli föld.

Az ég,
az égen túli ég.

A túl,
a mindenén túli túl.

A túl.
(*Weöres*, 2009, III., 363. o.)

De profundis

(részlet)

Léten túl is, ha szétnyílt a fátyol,
 majd e világ-mélyi utazástól
 reszketek, tudom.
 Menny sem adhat már nekem nyugalmat:
 Isten fénye közt is e siralmat
 mindig jajgatom.
 (Weöres, 2009, I., 201–203. o.)

Ezzel megegyező működésmód figyelhető meg az *Évszakok zsoltára* esetében is. A Lator Lászlónak ajánlott vers Weöres Sándor *Valse triste* és *Ének a határtalanról* című szövegét egyaránt hagyománytörténésbe emeli: Tóth Krisztina írása az előbbiből az emlék/ emlékezet negatív kontextusba való tematikus beágyazottságát, míg az utóbbiból egy grammatikai szerkezeten túl⁶⁵ az évszakok örök körforgását veszi át. Ráadásul a *Valse triste* A négy évszak alcímet viselő *Első szimfónia* harmadik tételé, így az *Évszakok zsoltára* hozzá való csatlakozása innen is motivált. Miközben tehát a versbéli beszélő retorikai stratégiája szerint az emlékezet kényszerességét bizonygatja („nem emlékszel és semmit sem feledehetsz”), addig a szövegemlékezet alanya a primer emlékezet sugallta negativitást egyértelműen felülbírálja, amennyiben a hagyomány implicit megidézésével nemcsak a Lator-lírárt szólítja meg, hanem a Weöresét is („tebened fáztunk eleitől fogva”). Vegyük észre, a lírai alany a zárlatban megtér (!): a kijelentés kettős értelme (’odajárul, elhagyja korábbi életét’) olyan szemantikumot fed, amely a hagyományhoz forduló szövegemlékezetet a szakralitással helyezi közös nevezőre. Innen nézve az emlékezet/emlékezés Tóth-költeményben való részletezése egyáltalán nem destruktív, traumatikus vagy dekoncentrált, hiszen a szövegjelentés ellenáll ezeknek: a textus emlékezete maga a visszavonhatatlan jelenlét.

Évszakok zsoltára

A nyolcvan éves Lator Lászlónak

Lassított visszánézett forgó bicikliküllő-íriszével
 erdőkön gördülő földeken túli kék jel

ezer esztendő is csak rövid vigyázása egy éjnek
 futó patakok és szavak alatti ének

ez volt a tavasz és most már mindig ez lesz
 nem emlékszel és semmit sem feledehetsz

mikor még hegyek se voltak útjaink kezdetén
 szemcsés vályogfalat tapogattott a fény

izzadt naptenyerét délben a fűre rakta
 ez volt a nyár kerek világ lecsukott szemű arca

egyetlen ijedt pillanat és most már mindig ez lesz
 nem emlékszel és semmit sem feledehetsz

vagy a meztelen szárú ősz a kéményben baglyot találtak
és visszaszállt a füst szaga tarlónak és halálnak

emberek jöttek-mentek nyitva hagyták az ajtót
kezeink munkáit igazgassad harang szólt

az a kihűlő kályha lett az ősz és most már mindig ez lesz
nem emlékszel és semmit sem feledhetsz

pillákra ült a dér árkokba megfagyott hó
minden dolgunk között vakon rohanni volt jó

huzatos hajlékunkba megtérni fogvacogva
tebenned fáztunk eleitől fogva.
(Tóth, 2009, 12. o.)

Weöres Sándor
Valse triste

Hűvös és öreg az este.
Remeg a venyige teste.
Elhull a szüreti ének.
Kuckóba bújnak a vének.
Ködben a templom dombja,
villog a torony gombja,
gyors záporok sötétén
szaladnak át a réten.
Elhull a nyári ének,
elbújnak már a vének,
hűvös az árny, az este,
csörög a cserje teste.
Az ember szíve kívásik.
Egyik nyár, akár a másik.
Mindegy, hogy rég volt, vagy nem rég.
Lyukas és fagyos az emlék.
A fákon piros láz van.
Lányok sírnak a házban.
Hol a szádról a festék?
kékre csípi az esték.
Mindegy, hogy rég, vagy nem rég,
nem marad semmi emlék,
az ember szíve vásik,
egyik nyár, mint a másik.
Megcsörren a cserje kontya.
Kolompol az ősz kolompja.
A dér a kökényt megeste.
Hűvös és öreg az este.
(Weöres, 2009, I., 107. o.)

Weöres Sándor

Ének a határtalanról

Amikor még senkise voltam,
fény, tiszta fény,
a kígyózó patakokban
gyakran aludtam én.

Hogy majdnem valaki lettem,
kő, durva kő,
hegylejtőn jég-erezetten
hömpölygetett nagy erő.

És végül élni derültem,
láng, póre láng,
a szerte határtalan úrben
mutatom valódi hazánk.
(Weöres, 2009, III., 135. o.)

Irodalomjegyzék

- A feledésre ítélt költők ébresztgetője. (1993) Polner Zoltán beszélgetése Weöres Sándorral. In: Domokos Mátyás (szerk.): *Egyedül mindenkivel. Weöres Sándor beszélgetései, nyilatkozatai, vallomásai*. Szépirodalmi, Budapest.
- A költészet hivatása. (1993) Tardos Júlia beszélgetése Weöres Sándorral. In: Domokos Mátyás (szerk.): *Egyedül mindenkivel. Weöres Sándor beszélgetései, nyilatkozatai, vallomásai*. Szépirodalmi, Budapest.
- A legmagasabb bölcsesség gyémántvágójának szútrája (Vadzsraccshedika Pradzs-nyápáramitá Szutra)*. <http://www.freeweb.hu/tarrdaniel/documents/Mahayana/gyemantsutra.htm>
- A vers mint impulzus. (1993) Pernecky Géza rádió-beszélgetése Weöres Sándorral. In: Domokos Mátyás (szerk.): *Egyedül mindenkivel. Weöres Sándor beszélgetései, nyilatkozatai, vallomásai*. Szépirodalmi, Budapest.
- Ablak négyszögében. (2003) Domokos Mátyás beszélgetése Weöres Sándorral. In: Domokos Mátyás (szerk.): *Öröklét. In memoriam Weöres Sándor*. Nap, Budapest.
- Assmann, J. (2004): A rituálistól a textuális koherenciáig. In: Uő: *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz, Budapest.
- Baktay Ervin (é. n.): *Szanatána Dharma. Az örök törvény. A hindu világszemlélet*. K. n., h. n.
- Balassa Péter (1990): A mint B. Weöres Sándor Átváltozások című szonettciklusának elemzése. In: Domokos Mátyás (szerk.): *Magyar Orpheus. Weöres Sándor emlékezetére*. Szépirodalmi, Budapest.
- Bata Imre (1979): *Weöres Sándor közelében*. Magvető, Budapest.
- Benkő Loránd (1984, főszerk.): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. I–III. Akadémiai, Budapest.
- Bertha Zoltán (1990): „múlónak látszik és örök”. Jegyzetek egy kis Weöres-remekműhöz. In: Domokos Mátyás (szerk.): *Magyar Orpheus. Weöres Sándor emlékezetére*. Szépirodalmi, Budapest.
- Boros Oszkár (2006): Versnyelv és identitás (Weöres Sándor: *Harmadik szimfónia*). In: Horváth Kornélia és Szitár Katalin (szerk.): *Vers – ritmus – szubjektum. Műértelmezések a XX. századi magyar líra köréből*. Kijárat, Budapest. 434–464.
- Boros Oszkár (2011a): Retorika és versritmus. Weöres Sándor: *A vers születése* – Kovács András Ferenc: *De profundis*. In: Boros Oszkár, Érfalvy Livia és Horváth Kornélia (szerk.): *Ritmikai és retorikai tradíció a kortárs magyar lírában*. Ráció, Budapest. 36–50.
- Boros Oszkár (2011b): A ritmus mint intertextualitás és tradíció (Babits Mihály, Weöres Sándor, Parti Nagy Lajos). *Kalligram*, 3. sz. 84–89.
- Csobánka Zsuzsa (é. n.): Szabadesés, hátborzongatás. Tóth Krisztina: *Magas labda*. <http://www.prae.hu/prae/articles.php?aid=2536&cat=3>
- Graham, A. Ch. (1995): *Lie-ci. A tao könyve*. Farkas Lőrinc Imre, Budapest.

- Gyémánt szútra. (é. n.) In: Bánfalvi András (szerk.) *Mahájána buddhista szentiratok*. Farkas Lőrinc Imre, Budapest.
- Halmai Tamás (2008): A szeretet mitológiája. Tóth Krisztina: *Bárka*. In: uő: *Versnyelvtanok. Elemző esszék kortárs versekről*. Vigilia, Budapest. 100–106.
- Hamvas Béla (1990): A medúza. In: Domokos Mátyás (szerk.): *Magyar Orpheus. Weöres Sándor emlékezetére*. Szépirodalmi, Budapest.
- Horváth Kornélia (1999): A Kettő és az Egy (Weöres Sándor: Keleti elégia). In: uő: *Tűhegyen. Versértelmezések a későmodernség magyar lírája köréből: József Attila, Pilinszky János, Weöres Sándor, Nemes Nagy Ágnes, Petri György*. Krónika Nova, Budapest. 77–97.
- Írószobám. (1993) Simon István beszélgetése Weöres Sándorral. In: Domokos Mátyás (szerk.): *Egyedül mindenkivel. Weöres Sándor beszélgetései, nyilatkozatai, vallomásai*. Szépirodalmi, Budapest.
- Jász Attila (2002): Fonalvezetés. Tóth Krisztina költészetének alakulásához, a *Porhó*-kötet kapcsán. *Jelenkor*, 12. sz. 1326.
- Juhász Attila (2010): Láng-nyelv, föld-nyelv, titoktartóedény. *Új Forrás*, 8. sz. 54.
- Juhász Emese (1995): *Tóth Krisztina: A beszélgetés fonala*. *Jelenkor*, 5. sz. 482.
- Kabdebő Lóránt (1980): Kozmikus bukolya (Weöres Sándor lírájáról). In: uő: *Versék között. Tanulmányok, kritikák*. Magvető, Budapest.
- Karinthy Ferenc (1993): Róma, 1948. In: Tüskés Tibor (szerk.): *Weörestől, Weöresről*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kenyeres Zoltán (1983): *Tündérsíp. Weöres Sándorról*. Szépirodalmi, Budapest.
- Keresztesi József (é. n.): *Sodrásban. Tóth Krisztina: Magas labda* = http://magyarnarancs.hu/konyv/konyv_-_sodrasban_-_toth_krisztina_magas_labda-71791
- Keresztury Tibor (2002): A dolgok színe és visszája. Tóth Krisztina: *Az árnyékember*. In: uő: *Kételyek kora. Tanulmányok a kortárs magyar irodalomról*. Magvető, Budapest. 250–251.
- Keresztül-kasul a költészetben. (1993) Kiss Károly beszélgetése Weöres Sándorral. In: Domokos Mátyás (szerk.): *Egyedül mindenkivel. Weöres Sándor beszélgetései, nyilatkozatai, vallomásai*. Szépirodalmi, Budapest.
- Kulcsár-Szabó Zoltán (2013): A személytelenség kérdéséhez Weöresnél: *Országút. Irodalomtörténet*, 4. sz. 555.
- Lackfi János (2003): A címzett ismeretlen. Beszélgetés Tóth Krisztina költővel. *Új Forrás*, 4. sz.
- Lao-ce (1994): *Tao Te King*. Tericum, Budapest.
- Lengyel Balázs (1946): Babits után. *Újhold*, 7. sz.
- Lotman, J. (2002): A szöveg három funkciója. In: uő: *Kultúra és intellektus. Jurij Lotman válogatott tanulmányai a szöveg, a kultúra és a történelem szemiotikája köréből*. Argumentum, Budapest. 32–33.
- Margócsy István (2003): Tóth Krisztina: *Porhó*. In: uő: *Hajóvonták találkozásai. Tanulmányok, kritikák a kortárs magyar irodalomról*. Palatinus, Budapest.
- Nagy Boglárka (2007): Hétköznapi halálkozások. Tóth Krisztina: *Síró ponyva*. In: uő: *Vándorló történetek. Kritikák a kortárs magyar irodalomról*. Kijárat, Budapest. 46–56.
- Negyvenhat perc a költővel. (1993) Cs. Szabó László rádióbeszélgetése Weöres Sándorral. In: Domokos Mátyás (szerk.): *Egyedül mindenkivel. Weöres Sándor beszélgetései, nyilatkozatai, vallomásai*. Szépirodalmi, Budapest.
- Petri György (2007): „Költő vagyok – mit érdekelne engem a költészet maga?” (József Attila). In: uő: *Munkái. Próza, dráma, vers, naplók és egyebek*. Magvető, Budapest.
- Prágai Tamás (2002): Mnemoszüné arcai. Tóth Krisztina: *Porhó. Kortárs*, 6. sz. 119–120.
- Rónay György (2003): A teljesség felé? Jegyzetek Weöres Sándor költészetéről. In: Domokos Mátyás (szerk.): *Öröklét. In memoriam Weöres Sándor*. Nap, Budapest.
- Schein Gábor (2001): *Weöres Sándor*. Elektra, Budapest.
- Szávai Dorottya (2009): Az emlékező „Te”. Dialógus, emlékezés és temporalitás Tóth Krisztina költészetében. In: uő: *A „Te” alakzatai. Dialógus és szubjektum a lírában*. Kijárat, Budapest.
- Szentkuthy Miklós (1990): Weöres Sándor. In: Domokos Mátyás (szerk.): *Magyar Orpheus. Weöres Sándor emlékezetére*. Szépirodalmi, Budapest. 264–265.
- Szmirnov, I. (1999): Úton az irodalom elmélete felé. *Helikon*, 1–2. sz. 113–114.
- Szűts Terézia (2001): A vers kétcárúsága. Tóth Krisztina költészetéről. *Műhely*, 2. sz. 29.
- Takács Ferenc (2009): A vallomás mestersége. *Mozgó Világ*, 9. sz. 115.
- Tamás Attila (1978): *Weöres Sándor*. Akadémiai, Budapest.
- Tóth Krisztina (1997): *Az árnyékember*. József Attila Kör – Kijárat, h. n. 44–45.
- Tóth Krisztina (é. n.): *Talált mondat*. http://mta.hu/data/cikk/10/75/1/cikk_107501/Toth_Krisztina.pdf
- Tóth Krisztina (2009): *Magas labda*. Magvető, Budapest.
- Tüskés Tibor (2003): *A határtalan énekese. Írások Weöres Sándorról*. Masszi, Budapest.

Válaszolni nehezebb. (1993) Domokos Máttyás TV-beszélgetése Weöres Sándorral. In: Domokos Máttyás (szerk.): *Egyedül mindenkivel. Weöres Sándor beszélgetései, nyilatkozatai, vallomásai*. Szépirodalmi, Budapest.

Várkonyi Nándor (1990): A kozmikus költő. In: Domokos Máttyás (szerk.): *Magyar Orpheus. Weöres Sándor emlékezetére*. Szépirodalmi, Budapest.

Vígotszkij, L. Sz. (1967): A gondolat és a szó. In: uő: *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai, Budapest.

Visszaadni az embernek saját lehetőségeit. (1993) Tamás Menyhért beszélgetése Weöres Sándorral. In: Domokos Máttyás (szerk.): *Egyedül mindenkivel. Weöres Sándor beszélgetései, nyilatkozatai, vallomásai*. Szépirodalmi, Budapest. 132.

Vörös István (1994): Az érzelmek felparcellázása. Elmélet és gyakorlat Tóth Krisztina versei kapcsán. In: Károlyi Csaba (szerk.): *Csipesszel a lángot. Tanulmányok a legújabb magyar irodalomról*. Nap-pali Ház, Budapest. 117–118.

Weöres Sándor (1993): Megfejtés a *Rejtelemre*. Nyilatkozat. In: Domokos Máttyás (szerk.): *Egyedül mindenkivel. Weöres Sándor beszélgetései, nyilatkozatai, vallomásai*. Szépirodalmi, Budapest.

Weöres Sándor (2011): A vers születése. In: uő: *Egybegyűjtött prózai írások*. Helikon, Budapest.

Weöres Sándor (2009): *Egybegyűjtött költemények*. I–III. Helikon, Budapest.

Wen-Ce (1995): *Lao-ce utolsó tanításai*. Farkas Lőrinc Imre, Budapest.

Jegyzetek

¹ A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosítószámú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

² Vö. „A megkövült pokol már nem mér bajra bajt, / csak asszonyom sűrög, tükörben jár a hulla, / munkál, szerez, diszít; emelkedve-lehullva, / pokoli szélmalom kit lég hiánya hajt. // Ő egyhelyben szalad, én bensőmben szököm meg / zuzmarás ágyamról s táruál az ősvilág / hol fiú-fog között ropogtak az atyák / nem várva meg élve jöttét a fürtelemnek, // vagy torony-erkélyről szétnéztek a jövőben / hol elmúlt ártalom halk habot habra szó. / A térben csapdos ő; és azom az időben. // Fölöttünk dermesztő dülledt Medusa-fő. / Szól: »Segíts magadon! Egy ajtót nyitva hagytam: / már les rád a titok. Hát nézd meg, jobb-e ottan.«” (*Jelenlét; Weöres, 2009, II., 158–159. o.*) „A Napnak ajánlottuk fel az első sziklát, a legközelebbit, szárny- / módra kitárt karjainkkal, a tűznek. / Míg a fehér madarak elhúzódtak / a hideg égtáj felé. / Ők, a ragyogó tollúak, a fagyot és sötétet keresték; minékünk / még nem volt repülésünk, csak álmainkban. / (Emlékszik a szikla, rajt véset mély csatorná.) / A kövek fölél mennyboltot vajtunk őri-ásira, hogy valahol elférjen / a tekintetünk. Fenn vitt az út, a megszőkő szárnyasoké; mi lengő / karuak csak ugrálni tudtunk. / És e homorú bölcső mélyén aludtak csillagos éjszakáink. A Na- / pot imádtuk, az árnyra nem eszméltünk, a sötétség csak háló- / szobánk volt. / (Emlékszik a vésett szikla egyhelyben állva. De mi merrefelé / emlékezzünk, vissza, vagy előre? Az idő-mutató mennybolt, amit / vajtunk, minden-irányú a tekintetünkben.” (*Kezdetben; Weöres, 2009, III., 7. o.*) Vö. még: „Az óegyiptomi kultúra dinamikus fogalmat alkotott a világ lendületben tartásához szükséges erőfeszítésekről. Zömmel rituális

és szellemi természeti erőfeszítésekről van szó: a hagyományozott tudásépítmény helye nem annyira a könyvek, mint inkább a rítusok. Ha a rítusokat nem kifogástalanul hajtják végre, a Világ összeroskad, az Ég beomlik.” (*Assmann, 2004, 87. o.*)

³ Átmeneti véleményt fogalmaz meg Bata Imre (1979, 53. o.), aki Weöres nyomán kijelenti, hogy „a gondolati költészet [...] nem gondolatok megverselése”.

⁴ Különösen meglepőnek, már-már komolytalan-nak, feleslegesen kihívónak tűnik alábbi mondata: „Engem a magam régi emlékei nem vonzanak, és különösen nem, hogyha a helyszín annyira átalakul.” (*Keresztül-kasul...., 1993, 312. o.*)

⁵ Értelmezői szempontból roppant tanulságos, Bata mely mondatait emeli ki könyvismertetőjében Tüskés Tibor (2003, 130. o.), vö. „A költészet az egésze való emlékezés [...]”.

⁶ Ezek a szövegek, csakúgy, mint a korábban idézett *Jelenlét* és *Kezdetben*, a primer olvasatok par excellence argumentumaivá váltak. Vö. „1. Ő, a jövőendő könnyű lobogója! / minden jöhet: üdvösség, kárhozat. / Ő, a mult domborművi koporsója! / a sokból egy történt, nincs változat. 2. Minden csak önmagának talmi képe, / hisz elmállik, emléke sem marad; / de nézz a mult dermedt jégtengerébe: / ott megrögződött minden mozdulat. 3. Előbb elfújhat sz házat és hegymot, / mint egy tegnapi elhamvadt tollpíhét. / Örök arcukat mutatják a dolgok / a múltban. Nem másít rajtuk a lét.” (*Orbis Pictus. A mult naplója; Weöres, 2009, II., 76. o.*) Lásd még: „A föld, hol az élet terem, / a mindent nyelő sírverem, / a síkság, hegy, tenger, folyó: / öröknek látszik és muló. // Világűr és mennyboltzat, / sok forgó égi kapcsolatot, / a milliárdnyi tűzgolyó: / öröknek látszik és muló. // Mit eltemet a feledés, / egy gyilk-kúszás, egy szárnyverés, / egy rezdület, mely elporog: / mulónak látszik és örök. // Mert ami egyszer végbement, / azon nem másít semmi rend, / se Isten, se az ördögök: / mulónak látszik és örök.” (*Öröklét; Weöres, 2009, III., 151. o.*)

⁷ „Sanyi kereken tagadta a fejlődés elvét a történelemben, szerinte [az] inkább körforgás vagy hullámmozgás, kultúrák felemelkedése és alásüllyedése, a világszellem felragyogása s elhalványulása.” (*Karinty*, 1993, 146. o.)

⁸ Várkonyi Nándor nyomán. Vö. „Az ósköltő Weöres lírájának mindenkori hőse [...]” (Bata Imrét idézi: *Tüskés*, 2003, 130. o.)

⁹ Lásd még: „Minél mélyebben haladunk vissza az időben, annál mélyebb értelműek az összefüggések, annál bizonyosabb, valahol az idők mélyén – s ez a mélység az emberi tudat alatt vonul, húzódik öntudatlan – ott van a minta, a példa és a vigasztalás. A lírának majd az lesz a dolga, feltörni az őseledés burkát, felidézni az idők vonulását, magát a teljességet, korunk széthullott emberének megmutatni az integrált emberi teljességet. A kóoszt, mely a jelen is, kozmoszá rendezni, mint volt az időnek előtte.” (*Bata*, 1979, 24. o.) Vö. „És milyen a világ képe, mely Weöresben él? Megidézi az ősvilágot, lemerül a múltba, emlékeit, belső látomását, víziót vetíti ki, emberi szóval akarja megfogni a megfoghatatlant [...]” (*Tüskés*, 2003, 90. o.) „[Weöres verseiben] mítikus tér-idő-távlatok tárnak elénk.” (*Tamás*, 1978, 19. o.) „[A *Átváltások* című] ciklus szerkezete motivikus körforgás, körkörös, variatív ismétlés jegyében áll, ami egyúttal, a több ponton is utalt archaikus időfelfogásnak felel meg.” (*Balassa*, 1990, 374. o.)

¹⁰ „A megismerés pillanata is kettéhasadt, elveszett a szinkronicitás, és elveszett a világban a létnek és a tudatnak az ősi egysége [...]” (*Ablak...*, 2003, 261. o.)

¹¹ Hamvas *Diárium*ban közölt kritikája hosszú időre meghatározta a Weöres-líra befogadását, s olyan elváráshorizontot alapozott meg, amely maig kitapintható módon írja elő az életmű olvasását: „Irodalmunk története általában eddig olyan költőket emelt ki, akiknek költészete tárgyi és külső jellegű. Európában is így volt. A helyzet ma megváltozott. Elkezdték az olyan költőket előnyben részesíteni, akik a külső és tárgyi világot az eredetihez visszaviszik: először a belső képhez, aztán az érzékelhetetlen belső zengéshez, végül a transzcendens léthez. [...] Ebben a költészetben a dolgok, élmények, tárgyak és események külső volta teljesen felszívódik a megfoghatatlan irracionális létélménybe. Ebben a költészetben a világ visszatér ősalapotába: leveti külső és tárgyi voltát. Visszarealizálódik. Újra az lesz, ami: idea. Isten, Lét, Valóság.” (*Hamvas*, 1990, 215. o.) És később: „Visszatérünk a költészet ősforrásához. A látszatművészetet nem tudjuk már komolyan venni. Keresztülátunk rajta. Nem bűbajos játékra van szükségünk, hanem költészetre. A költészet pedig orpheuszi: szent elragadtatás.” (*Hamvas*, 1990, 217. o.)

¹² Magától értetődik, eme elkeseredettséget a nemtelen (kultur)politikai támadások is táplálták.

¹³ Bár Schein Gábor (2001, 98. o.) nem az emlékezet-ről írja a következtetést, könnyen belátható, hogy megállapításai arra is érvényesek. Vö. „[...] a történelem itt már [vagyis a *Psychében*] nem csupán a világról

alkotott diszkurzív tudás egyik, de nem egyetlen, és ezért viszonylagos formája, hanem olyan elbeszélés-konstrukció, amely bármikor szabadon kiegészíthető, átalakítható és felbontható, azaz olyan fikció, amelyre ugyan valóságként tekintünk, de mivel a valószerűség megalapozása mindig retorikai természetű, ezért csupán az elbeszélés által jön létre.”

¹⁴ „Miképpen látszik egy élet a másik előtt? Megnyilvánulások sorozatában. De a megnyilvánulások között nincs folytonosság. Az élet mint látvány csakis diszkontinuos lehet.” (*Bata*, 1979, 309. o.)

¹⁵ „A tapasztalat diszkontinuos világából megépel a szellem kontinuos rendje: nyelvi anyagból és ritmusból.” (*Bata*, 1979, 51. o.)

¹⁶ Például a *Fű, fa, füst*, illetve *Az üres szoba* elemzése során (vö. *Bata*, 1979, 12–13. o.; 46–47. o.)

¹⁷ A logikai ugrást maga Bata is érzékelhette, ezért merül fel nála később, hogy az emlékezés konstruktív jellege egyfajta értékvesztés is egyben: „A megosztott, kettéhasadt sors [...] azt diktálja, csak az lehet, ami nincs, mert ami van, elmúlik, vagyis nincs lesz belőle. Ez a múlt idő. A van szüli a múltat, az emlékezést. Pedig a múlt lényege a feledés. Emlékezni tehát annyi, mint a feledést feledni. Csak a feledés őrzi meg a múltat annak, ami. Az emlékezés megváltoztatja. Az időn kívülit az időbe vonja.” (*Bata*, 1979, 231–232. o.)

¹⁸ A kevés kivétel közül kiemelendő Horváth Kornélia (1999) *Keleti elégiát* elemző tanulmánya.

¹⁹ Bata Imre (1979, 65. o.) eme rekonstruktív szándékot a szerkezet felől érzi megközelíthetőnek: „[...] a [weöresi] gondolkodásmód a struktúrátlan adja ki magát; nem az eszme, hanem a tágoltsága, ami a belső formát kiszabja; a szerkezet tündöklék, amelyre élmény és gondolat, konkrétum és absztrakció egyaránt ráforrasztható. Ezért támadhat az a benyomásunk, hogy a tárgy – az anyag – gondolkodik itt, s nem az egyéniség.” Fenti gondolatainak egy részét Weöres egy Várkonyi Nándornak írt leveléből veszi át: „Azt hiszem ezt reflexiómentes filozófiának lehetne nevezni, ahol nem a gondolator, hanem maga a tárgy filozófál.” (*Várkonyi*, 1990, 116. o.) A filozófiai diskurzus és a versszöveg közötti közvetlen átjárhatóság tételezéséről tanúskodnak Rónay György észrevételei is, igaz, esztétikai szempontból elítélve azt: „A költőnek általában javára válik, ha filozófiai »képzettség« van; a költészet ellenben kárát látja, ha egy filozófia kifejezésének szolgálatába szegődik. Weöres Sándor három utolsó kötete (*Medúza*, *Elysium*, *A fogak tornáca*) valóságos illusztrációja ennek a tételnek.” (*Rónay*, 2003, 167. o.) Vö. „A filozófáló vers és a verssé vált filozófia persze nem azonos egymással, de éppen ez utóbbinál – aminek körébe Weöres költészetének nagy része tartozik – az értelmezéshez tudni kell, hogy mi az, ami transzformálódik, átlényegül és költészeté lesz.” (*Kenyeres*, 1983, 23. o.)

²⁰ „A spirituális cél és a megvalósítására adott materiális eszköz, a nyelv ellentéte olyan feszültséget hoz

létre ebben a költészetben, amely egyrészt a kreatív fantázia szélsőséges megnyilvánulásait, másrészt az ember valóságos viszonyrendszerét feltáró esztétikum megszületését eredményezi.” (*Kabdebó*, 1980, 215. o.)

²¹ „A *Fü, fa, füst* kialakulása évekre telt. Itt az alap-téma, hogy pályáskoromban, ha az utcán tologattak a kiskocsiban, szanaszét mutogattam és gügyögtem: »fü, fa, füst«. A vers első sejtelve, természetesen, nem a pályáskori pötyögésem, hiszen ez az emlékezetem előtti időben történt; és az sem, mikor az esetet anyám elmondta és emlékezetembe rögzítette: hanem, mikor a hallomás-élmény emléke először jelentkezett bennem nyomatékosan, a verssé válás igényével. Ez történt tán 18–20 éves koromban, és a verset végre is megírtam huszonnégy éves fejjel; tehát a kialakulás kb. fél évtizedig tartott; majdnem annyi ideig, mint amennyi a hallomás-élmény időpontja és a vers-csira jelentkezése közt lefolyt.” (*Weöres*, 2011, 95–96. o.)

²² Lie-ce Kr. e. a IV. században élt, Lao-ce gondolatait főképp metafizikai irányban fejlesztette tovább. Az általa írt *Lie-ci* a taoizmus második nagy alkotókor-szakához tartozik.

²³ A kifejezés fordítása: 'Légy önmagad!'

²⁴ Az elképzelés nem áll messze a taoizmustól sem. Vö. „Nem szép az őszinte szó, / nem őszinte a szép szó. / Nem ékes-szavú a jó. / Az ékes-szavú nem jó. / A tudó nem beszél, / a nem-tudó beszél. / A bölcs nem gyűjt, / mindent az emberekért tesz / és neki is jut. / A természet út-ja / segít, nem sarcol. / A bölcs ember út-ja / használ, nem harcol.” (*Lao-ce*, 1994, 81. vers). Lásd még: „A tökéletes: akár a tökéletlen. / Működése véghetetlen. / A teljesség: akár az üresség. / Működése mérhetetlen. / Az egyenes, mint a görbe, / a szellemes, mint a dőre, / az ékes szó, mint dadogó. / A mozgás a fagyot legyőzi, a nyugvás a hevet legyőzi, / a béke a rendet megőrzi.” (*Lao-ce*, 1994, 45. vers)

²⁵ Pontosabb nevén: *A legmagasabb bölcsesség gyémántvágójának szútrája* (*Vadzsracshedika Pradz-nyápáramitá Szutra*), <http://www.freeweb.hu/tarrdaniel/documents/Mahayana/gyemantszutra.htm>

²⁶ Vö. „A jelek közt tévelygő ember azt hiszi, hogy észleletei önélettel rendelkező, független tárgyak »híradásai«”. (*Gyémánt...*, 1998, 32. o.)

²⁷ A dharmá jelentése: 'tartani, megőrtani'. „[...] az a szellemi alapelv vagy finom alkotó erő, amely mindennek a mélyén rejlik, mindent fenntart, mindent azzá tesz, ami.” (*Baktay*, é. n., 16. o.)

²⁸ A hinduizmus a dharmá követésének többfajta módját dharmángának ('a dharmá ágazatai') nevezi, s fá képében ábrázolja (*Baktay*, é. n., 36. o.).

²⁹ A teljes rendszert lásd: *Baktay* (é. n., 36–57. o.).

³⁰ „A tarka egység ||részekké szakadt, / rázműdült a kü||tönbség-áradat. / Képzeld faága||kat: mindegyiken / sok két- és három ||és hármas tok terem: / így lett lassacsckán ||mindennek neve / párvál: tej-víz, ||fé-

hér-fekete, / orr-fül, huszár-ba ||ka, fésű-kefe / s hármasban: ele ||fánt-zsiráf-teve, fű, fa füst.” Megjegyzendő, hogy az itt tárgyalt szabályszerűség sorok majd mindegyike 6||4 osztatú 10-esnek is felfogható. Az ütemhangsúly ekképpen való elrendezése azonban ugyanolyan következetességet mutat, mint a szöveg előbbi leírása, azaz e tény önmagában nem cáfolja az eddigi gondolatmenet létjogosultságát.

³¹ Az epizodikus emlékezet/szemantikus emlékezet fogalompárt – M. Brownra és E. Tulvingra hivatkozva – Igor Szmirnov (1999, 113–114. o.) értelmezte újra: míg az első terminus az alany kollektívummal döntően azonos emléknymait jelöli, addig a második a diskurzusba szervezett / és interpretált emlékek önkényes, de az egyént önmaga számára is megnyilvánító sorozatát.

³² A létrejövő nyelvhasználati mód a politikai diskurzust is ironikus-parodisztikus felhangokkal itatja át: „[...] s oly fontos, mint nagy dörgeteg beszéd, / mitől országok esnek szerteszét / és véres lesz a pusztá és a rét, / ha kimondom e szent varázsigt: / fű, fa, füst.”

³³ A vers – meglehetősen áttételesen – a címet alkotó főnevek etimonjait is megmozgatja, hiszen a 'fa' történeti jelentései között szerepel az 'erdő' (vö. a mitikus emlékezetről mondottakkal). A 'fű' 'kötél', a 'füst' 'sejtés, sejtelmé' szemantikomot őriz. A 'fű' – ebben az interpretatív keretben – metaforikusan összekötheti az emléknymot a konstruált emlékezetel, míg a 'fűst' az emlékezet szerveződéására utalhat (*Benkő*, 1984, I., 822–823. o.; 998. o.; 1004–1005. o.).

³⁴ Utóbbit a jambikus lejtésbe beszűrődő pirrichiusok is hangsúlyossá teszik.

³⁵ Vö. „Vitorlás / egy szó elindul / egy vitorlás szó útra kél / messze messzire / vitorlás / ha visszatér / egy szó kikötője / az emlékezetemben” (*Egy fogalom kanyargásai*; *Weöres*, 2009, III., 384. o.).

³⁶ „Korábbi kötetei kapcsán Tóth Krisztinát gyakran érte az »újholdasság« vádja, némileg jogosan persze, hogy úgynevezett »tárgyas« lírát művel, túlságosan kiszámíthatóan, többnyire kötött dalformában.” (*Jász*, 2002, 1326. o.)

³⁷ Vö. „Fiatal líránkat [...] nem fojtogatta az, ami epikusainkat. Legfeljebb az elzártság, paradox módon, egyrészt légiesítette, másrészt a látható valóság felé ösztönözte. Így tágitotta a harmadik nemzedék, Dsida Jenő, Radnóti Miklós, Weöres Sándor, Vas István, Jékely Zoltán, Zelk Zoltán, Rónay György korosztálya a líra témakörét, az irracionális és metafizikus gondolat legmodernebb áramaitól az eddig még versbe nem foglalt vaskosig. A líra alapformáját, a vershangot Babbitól, Kosztolányitól, a nagy nemzedéktől kapták készen, sőt a teljességigény örök nyugtalanságát is.” (*Lengyel*, 1946, 7. o.)

³⁸ Tóth (é. n.) szerint a teljes személytelenség egyrészt fikció, másrészt már meg is valósították (*Weöres*). Ám a túlságosan személyes megszólalást is kerülni kell – mondja. Ennek különböző technikái vannak, Takács Zsuzsa például groteszk hangvétel alkalmaz.

Vö. „[...] ez a kettősség, vallomásos énfeltárásnak és a mesterség személytelen játékainak az egybejátszatása [...] adja ki ennek a kötetnek [a *Magas labdának*] a belső életét.” (*Takács*, 2009, 115. o.) Lásd még: „Tóth Krisztina költészete [...] roppant személyes, noha nem vallomásos. Többnyire jelen van valamiféle eltávolító eszköz, valamiféle szűrő, hol szerepjáték, hol történetek vagy történettöredékek, s ezeken keresztül mutatkozik meg az egyes szám első személy.” (*Keresztesi*, é. n.) Továbbá: „*Az árnyékember* kétcarcú poétikájának kerete a szövegek személyessége, mely én-szituációkra hullik szét, de ezeket a tudatosság és a reflexivitás mégis összegyűjti egyetlen alakzatban. Olyan személyesség ez tehát, melynek mind az intimitás, mind pedig az én-szóródás okán nincs végső jelentője [...]”. (*Szűts*, 2001, 29. o.)

³⁹ Mivel a Weöres-poétikát eme kérdéskörök mentén másutt (*Boros*, 2006, 2011a, 2011b) már részletesen leírtam, itt arra csak jelzésszerű utalásokat teszek.

⁴⁰ „A Weöres-költészet személyiség- vagy személyességfelfogásáról jó ideje ugyanaz a néhány – köztük esetenként a költő, illetve az oeuvre egyes, ebben a vonatkozásban határozottan fogalmazó darabjai által mintegy előregyártott – klisé forog közkezen a recepcióban. Az, hogy ezek meglehetősen makacsul rátapadtak az életmű értékelésére vagy feldolgozására vállalkozó kritikai nyelv szokászetére, egy ideje jóval inkább akadályt, mint lehetőséget jelent a Weöres újraértékelésére vagy irodalomtörténeti újrapozícionálására tett kísérletek számára.” (*Kulcsár-Szabó*, 2013, 555. o.)

⁴¹ Meglátásom szerint hasonló a helyzet a Rakovszky Zsuzsa-korpusz befogadását illetően.

⁴² „Most is ugyanazt gondolom, csak / kimondhatatlan unom a beszédet. / Unom gondolni: tegnap, holnap, / tudni, hogy ágyazódik részlet / egészbe, és hogy hullik szét naponta, / unom, hogy folyton ágyazódik, / hogy fölkelődik, pontról pontra / ugyanúgy mindig, alszik -tól -ig, / utazik -tól -ig, alszik ott is, / hajlat vágat, igazít sálon, / gondol semmit, azt is magának, / metrőüvegbe néz és látom, / sétál, dohányzik, ez ne volna, / fásaszt ismerni és köszönni, / csak ez a test, ne lenne dolga / annyi másik közt menni-jönni, / le kéne szokni tényleg (erről / eszembe jutott egy barátom: / „nincs cigarettám, már leszoktam, / már csak emberek közt dohányzom”) / – nagyon unom, hogy csak emberek közt. / Kutyákkal kéne társalogni, / nézni macskát, fület hegyezni, / szagra szagokkal válaszolni – / meg se mozdulni. Minden eldől / úgyis. Eldőlni hónapokra. / Hallgatni, hagyni nőni bentről / a csöndet, nézni, hogy befonja / süket mosolyom szépen a lián. / Nem jutna át, csak néha, kúszva rajta / egy-két ravasz / szóindian.” (*Szóindian*; *Tóth*, 1997, 44–45. o.) Ennek ellenére a recepcióban túlhangsúlyozottnak tűnik a nyelvkritikai attitűd tételezése. Szűts Terézia (2001, 25–27. o.) például a nietzschei és a de Man-féle retorika mentén jelöli ki a költő textusainak megközelíthetőségét, Nagy Boglárka (2007, 46–56. o.) a jelentés elbizonytalanságáról, Keresztury Tibor (2002, 250–251. o.) nyelvvesztésről, a sza-

vak érvénytelenné válásáról, Csobánka Zsuzsa (é. n.) a szavak kimondhatóságába vetett hit megrendüléséről értekezik. Ritka kivételként említendő Halmi Tamás (2008, 100–106. o.) *Bárka*-elemzése: „Mióttan címként a verset magát *nevezi meg*, a szöveg öndefiníciójaként is fölfogható [mármint a bárka]: ebben az összefüggésben a vers és általában a nyelv mint alkalmas nyújtó, a túlélést biztosító közeg értékelődik fel.”

⁴³ „A kötet sok darabjában az imént említettéknél sokkal közvetlenebb alkotó átsajátításokkal érvényesül a »minden idézet« elv és felismerés [...]. [...] Ars poetica és nyelvfilozófia itt összefonódik [...], s tán elcsodálkozunk, hogy eddig az alkotás- és megismerés-folyamatnak, az ars poeticának ez a lényegi problémaköre nem kapott (vagy legalábbis nem ekkora) figyelmet a költőtől.” (*Juhász*, 2010, 54. o.) Vö. „[...] Tóth Krisztina lírája tradicionális líra, amely egyfelől vállalja a saját hagyománnyal járó pátoszt, másfelől viszont önnön tradíciójához már csak nosztalgiával tud viszonyulni.” (*Juhász*, 1995, 482. o.)

⁴⁴ Vö. még: „Az ilyen készen kapott szókapcsolatok, sorok aztán beágyazódnak a készülő szövegbe, vagy vándorolni kezdenek és esetleg éveken át keresik a helyüket. Az, hogy a költő adott pillanatban mit kórit köréjük, vagyis mibe ágyazódnak be, nagy mértékben függ az adott irodalmi kontextustól [...]”. (*Tóth*, é. n., 4. o.)

⁴⁵ „Ma a költők egy része menekül a hagyománytól. (Talán azért, mert a kritika minden esetben azt keresi, ki kihez tartozik, ki kinek az örököse.) Holott szükségyszerű, hogy a hagyományra épüljön minden, amint a fá csak a talajból nőhet ki. Maga a nyelvi anyag is hagyományos, amit használunk. Tehát senki sem tud kilépni a hagyományból, bármennyire is törekszük erre.” (*Visszaadni...*, 1993, 132. o.)

⁴⁶ Vö. a *Hála-változattal*, amelynek pretextusai: Weöres Sándor, *Hála-áldozat*; Gergely Ágnes, *Hála-adás-parafraízis* című szövege. „Arany színekben izzó szén szavak, / Babis a fény, Ady a nagy zsarátnok. / Boldog-szomorú lidérc leng: ha játsztok, / zümmögi halkán, csak tüsszel szabad, // Nemes Nagy dolgot! Hány láng sisteregne, / Füst csapna fel, Weöres sziporkatánc, / Kormos Vas bongna, izzana a rács, / mennyi kanyargó seb, mi nem heged be, // s bár igaz lenne majd, hogy lesz vigasz – / J. A. szájából érdes volt az élet, / Petri szájából szép volt a pimasz: // bár-hogy mozduljak, lángnyelven beszéltek, / torkomban hangjukkal, de semmi az, / ha tőlük éghet éneke az ének.” (*Hála-változat*; *Tóth*, 2009, 14. o.)

⁴⁷ Vö. „Még általános iskolás koromban halottam egyszer a rádióban *A walesi bárdokat*, s teljesen lenyűgözött a vers. Egészen mélyen megérintett, bár a szövegekből egy szót sem értettem. [...] Úgy éreztem, a balladák legbelső lényegemre hatnak. Mostanában kisfiamnak, Marcinak olvastam rengeteget, neki is elképesztően tetszettek. Egyik kedvence a *Zách Klára* [...]. A történet, a levágott ujjak és hasonlók abszolút nem érdeklik, valami sokkal ősbibbet, a költészet dallamát hallja ki belőle.” (*Lackfi*, 2003, 82–83. o.)

⁴⁸ „Aki látott már költőt munkában, az pontosan tudja, hogy ez a legkevésbé sem hasonlít a romantikus képhez, az ihlet nem jön, a vers nem szólal meg egyszerre. A költőnek van egy-két használható szava, szerencsés esetben egy-két talált sora, és ezek alapján próbálja meg rekonstruálni a vers egészét. Azért mondom ilyen bátran, hogy a vers egészét, mert saját tapasztalatom szerint a szerzőnek mindig van valami előzetes elképzelése a még meg nem született szövegtest terjedelméről, hangzásáról, hangulatáról: mint-ha egy már eleve kész képződményt próbálna kiadni saját tudata rétege alól, és a meglévő szavak, töredékek ennek felszínre került, megtalált darabkái volnának. Ez a kiadás kívülről nézve nagyon szánalmasan fest. A fejben intenzíven dolgozó költő mozdulatlanul ül, semmit nem ír le. Időnként feláll, kávéit isziki, jön-megy, indokolatlanul sokszor lefekszik. Mi baja van, fáj valamije?” (Tóth, é. n., 1–2. o.) „Rakovszky Zsuzsa írja, hogy fontos megtervezni, mi kerüljön egy versbe, de ha csak az kerül bele, amit elterveztünk, az kevés. A szöveg írás közben egyszerűen csak beindul, magával ragad, és előre nem sejtett elemek kerülnek bele.” (Lackfi, 2003, 95. o.)

⁴⁹ „Nem is oly rég egy kritikában valaki üdvözölte hajlandóságomat, hogy végre lemondjak a kötött formákról. Mintha ez valami kívánatos és elvárható fejlődési fokozat lenne, amelynek túlsó, ideális végén a forma bábujából végre kiszabadulhat a szerzői szándék. A forma nem báb, a forma maga a vers, legyen kötött vagy szabad.” (Tóth, é. n., 21. o.) Jász Attila (2002, 1325. o.) szerint „a keserűség hangja és a látzólag könnyed, felszínes (álomszerűség) imitáló forma [...] igen jól áll Tóth Krisztinának.” Lásd még: „Az érzelem újra [...] belépőt kap a versbe. [...] Az érzelem anyag. Formálni kell. Munkálni kell rajta, különben elkerülhetetlenül érzelmességbe fullad. Az érzelme ellen elkerülhetetlenül be kell vetni a kötött formát. [...] Gátat kell szabni neki, hogy tagolatlan mozgását a jambus ritmusához igazítsa, hogy ne szaladjon túl a sorvégeken. Oda például szögesdrót gyanánt rimpárokot jó kifeszíteni.” (Vörös, 1994, 117–118. o.)

⁵⁰ Vö. „De ahogy haladunk előre, megszólal a kötetben egy másik hang is, amely szöges ellentéte [...] az egzisztenciális töltetű sebzett személyességnek. A másik véglet ez: a költő mint rím- és szójátékok pirotechnikusa, mások verseinek át- és újráirója, önnön mesterségbeli bravúriaira két kézzel mutogató mutatványos. [...] (Az ilyesminek egyébként az egzisztenciális tétje is jótékonyan csekély: lelkiileg és költőileg odaveszni nemigen lehet tőle.)” (Takács, 2009, 114. o.)

⁵¹ „Olyan, hogy szélverem, ugye, nincsen.” (Tóth, é. n., 23. o.)

⁵² „A versekben persze részben tapasztalt, részben képzelt terek jelennek meg, a kettőből gyúrom össze a verset. A vers valósága amúgy is egészen máshol van. Jóval később évekig visszatérő, nagyon furcsa álmom volt az a szoba, ahol Párizsban lakom. Aztán hiába kerültem tényleg Párizsba, és laktam egy tel-

jes évig egy padlásszobában: amikor később hazajöttem, mégsem a valós lakásba álmodtam magam, hanem mindig abba, amelyet korábban álomban olyan jól elképzelttem. Az álmodott lakás közege maradandóbbnak bizonyult a valódiénál. Így van ez valahogy a verssel is, az ember elképzelt, belső lakásába behordja tapasztalatait, élményeit, de amit mindebből létrehoz, az már nem egy létező lakás. Ezt tekinthetjük akár egyfajta párhuzamos valóság-nak is, hiszen sokszor valódibb a valónál.” (Lackfi, 2003, 80–81. o.)

⁵³ Nagy Boglárka (2007, 49. o.) időben visszafelé is mutató 2007-es megjegyzése szerint: „A látványból eredő felidézéstechnika ezúttal is gyakori verselem, de a kötetből epizodikus kirajzolódó történet(ek), illetve a megélt történet(ek)re való emlékezés aktusa [...] többször lesz indító mozzanata az egyes költeményeknek.”

⁵⁴ Vö. „A *Magas labda* a felszámolás köteté. Mintha egy kései líra alapkövezte lenne, mélyfúrások ahhoz a bizonyos leütéshez, egyérintőzés. A tét óriási, és emiatt kimondhatatlanok lesznek a dolgok nevei, aztán belátja, felesleges nevekben vagy kimondhatóságban bízni, amikor a mondatokban, szavakban sem lehet. Az emlékek előhívóként működnek, kétesélyes, kiég-e majd a kép, és még mindig nem a szövegeket méltatom.” (Csobánka, é. n.)

⁵⁵ „Az egyik ilyen sajátosságot már említettem: a *Havak éve* ciklusban Tóth Krisztina a hangsúlyt a mondatról a verssorra teszi. Ez is áthelyezés: a kijelentésről (ami egy grammatikus megformált mondat) az írásra, a vizuálisan megragadható szövegre való áttétel (a kijelentés fontossága csökken ezzel a gesztussal, annak viszont, hogy az írás versként létezik, nő).”

⁵⁶ Vö. a 61. lányszövegben írtakkal!

⁵⁷ Például: „Az orchidea nem veszíti el illatát, csak mert senki sem szagolja, a csónak nem süllyed el, csak mert senki sem ül benne. A bölcs nem hagyja el az Utat, csak mert senki sem ismeri azt. A Természet által van ez így.” (Wen-Ce, 1995, 60. o.)

⁵⁸ Például a *Tao Te King* 16. versében: „juss el a végső ürességig / állhatatosan őrizd a csendet / a tízezer dolog mind együtt föláll [...]” = <http://terebess.hu/keletkultinfo/karatson.html#Kap16>

⁵⁹ Weöresnek mindkettőben bőven volt része.

⁶⁰ „A szöveg harmadik funkciója az emlékezet. A szöveg nemcsak új jelentések generátora, hanem a kulturális emlékezet kondenzátora is: emlékeztetni tud saját korábbi kontextusaira. [...] Ha a szöveget pusztán önmagában érzékelné a befogadó, akkor a múltat összefüggéstelen részletek mozaikjának látnánk. A befogadó számára azonban a szöveg – mindig valamely jelentésszerű metonímiája, egy nem diszkrét lényeg diszkrét jele. Az adott szöveg értelemegészéhez hozzájáruló kontextusok összessége, azok a szövegek tehát, amelyek meghatározott módon mintegy inkorporálódnak az aktuális szövegbe – mindez

együtt nevezhető a szöveg emlékezetének.” (Lotman, 2002, 32–33. o.)

⁶¹ Vö. „Azt hiszem, lassan lelepleződik a tervem, hogy a fenti gondolatmenettel a következő tételmondatig jussak el: az áthelyezések sora, köztük kint és bent áthelyezése szintén áthelyezése (metaforája) valaminek; annak, hogy a személyes idő végpontját jelentő halál elől menekülni próbáló »én« személyes történetét – könyvként, sőt versként – Mnemoszüné elé tegye le: változtathatatlan formában, úgy, ahogy az istennő számára látható – mint önéletrajzot.” (Prágai, 2002, 121. o.)

⁶² Ezért nehéz Margócsy Istvánnal (2003, 178. o.) egyetérteni, aki a Tóth Krisztina-i hagyományfelfogást messzemenően relativizálnak nevezi.

⁶³ Vö. „A versek az idő múlása ellenében fogantak, hiszen a mulandósággal szemben érzett mély *egzisz-*

tenciális szorongás hatja át őket [...], miközben legfőbb poétikai törekvésük szerint a költészet, mely maga az emlékezet – prousti vagy celani módra – *ellenszegül a múlt időnek.*” (Szávai, 2009, 136. o.)

⁶⁴ Efféle tudatosan létrehozott hagyományosort ír le a szerző is, amikor saját versét (*Program*) Orbán Ottó *Hallod-e, te sötét árnyék* című költeményére, azt pedig egy csángó népdalra (*Hallod-e, te szelídecské...*) vezeti vissza (Tóth, 2002, 7–9. o.). Mindezen túl a gyűjteményes kötet időrendjének megfordítása, azaz a keletkezett versek jelenből múlt felé tartó elrendezése explicit példája a konstruált (ön)szöveg-emlékezetnek.

⁶⁵ Vö. a negyedik szakaszt az *Ének a határtalanról* felütésével.

Fűz Nóra

tudományos asszisztens, Ph.D-hallgató, Szegedi Tudományegyetem, Oktatásméleti Kutatócsoport

Anderseni motívumok Babits Mihály és Nemes Nagy Ágnes művészetében

A gyermeki megismerői pozíció és a tárgyias irányultság archetipikus vonásai

Hans Christian Andersen nevét napjainkban is sokan ismerik, hiszen meséin generációk nőttek fel, sőt az általános iskolai olvasókönyvekben, tankönyvekben meséi (például A rút kiskacsa; Borsószem hercegisasszony; A rendíthetetlen ólomkatona) 2–5. osztályos tananyagként is jelen vannak. A dán meseíró szelleme közvetett módon tovább él a felsőbb évfolyamok, sőt a középiskolai irodalmi tananyagban is, hiszen munkássága, írói szemléletmódja még bő száz évvel később is nyomott hagyott a szépirodalomban.

Andersen hatását a magyar meseírásra és tárgyias költészetre vonatkozólag több tanulmány említi, de sajnos csak puszta utalás szintjén. Lackfi János (2002, 38. o.) a Nyugat első nemzedékének tárgy-szemléletével kapcsolatban megemlíti Andersen „nagyon is jelentős hatású meséit”. Bővebben azonban ő sem fejt ki a hatás mibenlétét, pedig különösen a modern objektív líra két jeles képviselője: Babits Mihály és Nemes Nagy Ágnes művészetében lelhető fel a jellegzetes anderseni tárgyias irányultság, mentalitás. Jelen tanulmány e hatásmechanizmusba kíván bepillantást nyújtani, s ezzel együtt egyfajta mankóként szolgálni a tárgyias líra megértéséhez, mely a középiskolai tananyag része.

Az objektív költészet és a gyermeki megfigyelő pozíció közti kapcsolat

A gyermeki megfigyelő pozíció a tárgyias költészet iránt fogékony költők sajátja (bővebben lásd a későbbiekben), s ennek magyarázata a pszichológiai és ismeretelméleti megközelítésből ragadható meg igazán. Jean Piaget kutatásai óta tudják a pszichoanalitikusok, hogy a gyermek gondolkodása alapvetően animisztikus, és az is marad egészen a pubertáskoráig. Élőnek hiszi a napot, hiszen fényt ad; a követ, mert legurulva a lejtőn mozog; s a patak is saját akaratából folyik. Animisztikus vilásképe háttérben a világ megismerésének és megértésének szándéka áll, hiszen a gyermek logikusnak tartja, hogy azok a tárgyak, amelyek valamely okból érdekes számára, válaszoljanak kérdéseire. A gyermek animizmusának mélyén egyfajta őstudás is fellelhető. A „primitív”, természetközeli népek világméket gyakran a gyermeki látásmódhoz hasonlítják, hiszen mindkettő „abban a hitben él, hogy kapcsolata az élettelen világgal jellegét

illetően megegyezik az élő, emberi világhoz fűződő kapcsolatával” (Benedictet idézi: *Bettelheim*, 1976. 48. o.), tehát szándékot, akaratot tulajdonít a tárgyak létezésének. A tárgyak, természeti jelenségek emberi lélekkel, akaratvaló felruházása mind a gyermekeknél, mind pedig a civilizálatlan, ősi törzseknél a világ megértésének igényéből fakad, hiszen valahogyan meg kell találni az okát annak, ha esik az eső, vagy ha az ember felbukik egy kőben. Így a gyermek és a „primitív” ember is megbünteti azt a tárgyat, ami fájdalmat, bajt okozott neki, viszont szereti és magához öleli azt, amelyik kedves számára. Meggyőződésük, hogy a tárgy éppúgy szereti, ha megölelik, mint saját maguk, a kő pedig szándékosan gurult pont a lábuk elé, tehát meg kell büntetni (*Bettelheim*, 1976).

Ez az ősi hajlam, a tárgyak iránti fogékonyság a gyermekek mindennapjaiban is tetten érhető: őszinte ártatlansággal, tágra nyílt szemmel képesek rácsodálkozni a világra, annak legapróbb részleteire is. A felnőttek gyakran észre sem veszik azokat a számukra jelentéktelennek tűnő kis apróságokat, melyekkel a gyerekek órákig képesek bibelődni, mintha a legnagyobb kincs birtokába jutottak volna. Egy törött üvegeserép használhatatlan hulladékon kívül mit sem jelent egy felnőtt számára, ám a gyermeket elbűvöli szikrázása, csillogó felülete, s fantáziájához ennyi épp elég: az eldobott, hasznavehetetlen üvegnyak máris megbecsült, hasznos kis madáritatóvá válik a gyerekek kezében (Andersen: *A palacknyak*). A füst éppoly jó játszótárs lehet, mint egy élő személy (Babits: *Ilus csodanapja*), egy gesztenyefa pedig vetekszik a legtágasabb palotával (Nemes Nagy Ágnes: *Cifra palota*). „A gyermekek mindig másképp látnak, mást és máshogyan vesznek észre a világból, mint a felnőttek” (Komáromi, 2001, 126. o.), s tárgyakhoz fűződő természetes viszonyuk vizsgálata a megoldás kulcsát jelentheti a mesék, sőt az objektív líra tárgyias irányultságának megfejtéséhez is.

Az objektív költészet és a mesék közös vonása az archetipikus lelki jelenségekkel való kapcsolatuk. A pszichoanalitikus mesekutatók állítása szerint a mesemotívumok azért egyformák a világon, mert „a mesék végső soron az ember legbensőbb szükségleteiből sarjadtak ki” (Komáromi, 2001, 73. o.). S ez a szükséglet nem más, mint a világ megismerésének igénye, a világról alkotott tudás birtoklása és megőrzítése. A mese ezért a legősibb műfajok egyike, s mint ilyen, az emberiség emlékezete (bővebben lásd: *Petrolay*, 1996). Ugyanezt az alapvető emberi szükségletet, megismerési vágyat sűríti egyetlen mondatba, mintegy objektív költészetének alaptételeként Nemes Nagy Ágnes is: *Tanulni kell*. Meg kell tanulni, meg kell ismerni mindent, ami jel, ami kitárul: a zúzmarás téli fákat, a nyári felhőt, a napokat, a szavakat stb. Alföldy Jenő *A tárgyak költészete* című tanulmányában a költészetbe emelt tárgyak jelentőségét egészen a rituális varázslatokig vezeti vissza, ahol a sámánok hitüket a totemisztikus tárgyaikkal fejezték ki. „E varázslás öröksége vagy maradványa lehet az, hogy minden gyerek és minden felnőtt-gyerek (még az öregebbje is) örizget látszólag értelmetlen és »haszontalan«, valójában rituális tárgyakat, kacatokat” (Alföldy, 2002, 34. o.). Ezeket a kacatokat nem azért őrzik, mert még jók lehetnek valamire. Sokkal inkább arról a titokzatos vonzalomról van szó, amit a gyermekek valamint a gyermeki énjüket megőrizni tudó felnőttek a tárgyak iránt táplálnak. A modern tárgyias költészetre kifejezetten jellemző ez az animista-panteista valóságkép, költőik szemében saját világuk van a tárgyaknak, s ezt a világot titokzatosság jellemzi.

Kertész Judit (2005) Andersennél erre a sajátos, gyermeki látásmódnak a megőrzésére hívja fel a figyelmet. Kosztolányi Dezső (1975, 102. o.) egyenesen varázslónak titulálja a dán meseíró, s sikerének egyik titkát ő is abban látja, hogy mindvégig sikerült megőriznie gyermeki énjét: „gyermek abban, hogy álmodozó, érzelmes, valószerűtlen, de abban is gyermek, hogy észreveszi a valóságot, a rózsza mellett a gilisztát”. A gyermeki megfigyelő pozíció jó példája *A palacknyak* című mese, melyben a címszereplő mozgalmas kalandja közben egyre-másra eltérő funkciót (például madáritató, üzenetküldő alkalmatosság, különféle italok tárolóedénye, vetőmag csomagolása stb.) vesz fel, s ezeken a szerepeken átérződik a gyermeki találékonyság. De a többi mese hőse is gyakran olyan

kis lény (dolog), melyek leginkább a gyermekek fantáziáját mozgatják meg, gondolva itt a leleményes ganajtúró bogárra, a reménytelenül szerelmes hóemberre vagy a rivalizáló rongyokra (*A ganajtúró-bogár; A hóember; A rongyok*). Andersen egyik meséjében írja: „a legsodálatosabb mese mindig a valóságból nő ki” (*Bodza-anya*), s ezt a gyermekirodalom neves kutatója, Komáromi Gabriella (2001) is alátámasztja, hiszen szerinte a mese nem más, mint a gyermek szemén át nézett világ.

Az objektív líra központjában gyakran éppen ezek a felnőtt ember számára jelentéktelennek, haszontalannak tűnő tárgyak, dolgok állnak, melyek a modern lírát megelőző korokban semmiképp sem képezhettek volna a művészet tárgyát. A romantika korában például szinte elképzelhetetlen lett volna olyan alantas témát választani egy költemény tárgyául, mint a szódásköcs, az emberek által eldobott szemét, vagy netán a ganajtúró bogár. Azonban hétköznapi használati tárgyokról, eszközökről sem illtett verselni, mint a szoba bútorai vagy a foltozótű, de még a fésűről sem. Mindez azonban nem elképzelhetetlen a gyermekek számára: hihetetlen érzékkel találunk rá az efféle limlomokra, és még nagyobb tehetséggel képesek rájuk hangolódni, hogy szinte meghallva a tárgyak beszédét, új funkciót adjanak nekik, és ezzel felemeljék őket letaszitottságukból. Pontosan ezt a gyermeki megfigyelő pozíciót hangsúlyozta Nemes Nagy Ágnes a jó költők esetében is. *A tárgyak. Liliom és kockacukor* (1989) című esszéjében egy elképzelt költőiskola törzsanyagába sorolná a „megfigyelői helyzetgyakorlatokat”, ahol a diákok gyakorolni tudnák, hogyan kell alaposan megnézni a tárgyakat, például egy asztalt, ajtót, kőszáli zergét stb., hiszen „éles észrevétel nélkül nincs semmi” (Nemes Nagy, 1989. 229. o.) A megfigyelői készséget a költőnő oly nélkülözhetetlennek tartja a költők, írók esetében, hogy aki nincs ennek a kulcsfontosságú készségnek a birtokában, az jobb, ha nem is vágyik írói babérokra: „akinek nem elég érzékeny a szeme, füle, orra, az ne fáradjon az írással” (Lengyel és Domokos, 1996, 266. o.). *Az élők mértana* kötetében Nemes Nagy a költői mesterségről elmélkedve szintén több helyütt szól a gyermeki megfigyelői pozíció megőrzésének fontosságáról: „gyermekrészünk versre éppoly hajlamos (sőt még inkább), mint felnőtt részünk. Csak egy kicsit kell ráhangolódunk arra, amit ez a gyerek-részünk - és a mai gyerek - lát a világból, egy madarat, egy úrhajót, egy ugróiskolát az utcán, egy nagymamatündért, [...] csak egy kicsit kell figyelniük a gyerekek játékaikra és a mieinkre, az úgynevezett semmiségek lírájára - és máris nőni kezdhet a gyerekvers. A felnőttverssel egy tövön.” (Nemes Nagy, 2004a, 614. o.) A költőnő sokak által nehezen érthetőnek, nehezen megfoghatóknak tartott tárgyas lírájának értelmezéséhez kulcs lehet az objektív költőkről (így magáról is) alkotott képe: „a tárgyas hajlamú költő világa csupa nyüzsgő, élő jelentés, úgy, ahogy a gyermek természetesen tartja, hogy a radír-gumi is él” (Nemes Nagy, 2004b, 354. o.).

Tamás Attila (1975, 81. o.) az objektív líráról írva az irányzat kialakulásában szintén a megismerés funkcióját hangsúlyozza: „a művészi megnyilatkozás kialakuló új változatai magukban foglalhatnak valamit a valóság megismerésének igényéből is, a látható-tapintható valóságot példázatként szemlélésnek a gesztusából is, de egy olyan élményvilág is kifejezést nyerhet bennük, amely mögött a mindenben-titkot-látás nyugtalansága húzódik meg”. A magyar tárgyas költészet atyjaként számon tartott Babitsra is jellemző a valóság megismerésének eme igénye, Valachi Anna (2002, 46. o.) mint „a lét titkait és a világ működését szenvedélyes kíváncsisággal faggató poeta doctus” említi a költőt, és alapvetően szemlélődő természetét hangsúlyozza. Ugyanezt teszi Nemes Nagy Ágnes is, aki *Tudatosság, Irisz* című tanulmányában verspéldák garmadát idézi a költőtől, melyek alátámasztják Babits szükségét és szándékát a tárgyiasságra, a világot vágyó telhetetlenségre. De nem csak megismerői egyéniségét emeli ki, hanem verseinek vizualitását is: „mintegy elárulja vele [Babits], hogy a tudatos költői program, a tárgyiasságé, milyen elváhatatlanul izesül egy bizonyos költői képességgel, a láttatásával” (Nemes Nagy, 1992, 19. o.).

Andersen, a tárgyak költője

Bár hazánkban kevésbé köztudott, de H. C. Andersen előbb vált ismertté és ünnepeletté költészetével, mintsem meséit valamire is méltatták volna. Sőt, eleinte ő maga sem becsülte sokra őket, inkább csak a környezete és saját szórakoztatására találta ki kalandos történeteit. Talán ez is lehet az oka annak, hogy a szakirodalom egyöntetűen kiemeli elbeszéléseinek líraiságát. Meséi nem egyszer olyan benyomást keltenek, mint-ha prózában elmondott verset olvasnánk. Bár a magával ragadó, látszólag egyszerű és minden finomkodástól mentes elbeszélésmód könnyen a spontaneitás képzetét keltheti az olvasóban, a háttérben valójában alapos, céltudatos művészi munka áll: „Andersen nyelve finom szerkezet, mesteri mű, a legmagasabb rendű irodalom” (V. Tóth, 2000, 29. o). Andersen történeteit Veres Péter (1962, 298. o.) kis remekműveknek nevezi, melyeket „egy igazi költő elmejátékaiként” a természetesség és a rendkívüli éleslátás jellemez. Utasi Anikó (2005, 55. o.) pedig Andersen rendkívüli népszerűségét a mesék szeretetteljes hősei mellett „mindenekfölött erőteljes és költői nyelvének” nyilvánítja, s egyetért Lázár Ervin gondolatával, miszerint „leginkább a vershez áll közel a mese, ha jó” (idézi: Utasi, 2005, 55. o.). Borbély Sándor pedig *Andersentől a szecesszióig* (2001) című tanulmányában a dán író meséinek líraiságáról szólva kiemeli a meseíró poétikus kapcsolatát a természethez s a hétköznapi tárgyakhoz, tehát meséi tárgyához. Ez a lírai jelleg jól tetten érhető *A rút kiskacsa* kezdősoraiban:

„De szép is volt azon a nyáron a határ! Sárgultak a búzatáblák, a zab még zölden bólogatott, a kaszálókon petrencékbe hordták a szénát; piros lábú gólyák lépdeltek méltóságteljesen a réteken, és egyiptomi nyelven kerepeltek – ez volt az anyanyelvük. A gabonaföldeket, kaszálókat sűrű erdők övezték, s az erdők ölén mély vizű tavak csillogtak. Szép volt, nagyon szép volt a határ!” (Andersen, 1959. 213. o.)

H. C. Andersen hatását az utókorra sajátos, poétikus, s egyszersmind gyermekien egyszerű meseírói stílusán kívül nagymértékben tárgyaival érte el. Szerb Antal nem ok nélkül nevezte a „tárgyak költőjének” (idézi Utasi, 2005. 49. o.) H. C. Andersent, hiszen meséiben kulcsszerepet játszanak a tárgyak. A kulcsszerepen van itt a hangsúly, hiszen a mesékben megjelenő tárgyak Andersen előtt sem voltak ismeretlenek a közönség előtt. A népmesékben például gyakorta előfordulnak, ám döntő különbség, hogy míg a népmesékben az életre kelt tárgyak csak segítői a hősöknek (Borbély, 2001), addig Andersen tárgyai maguk a mese hősei, s mindezt már rögtön a címadásban egyértelművé is teszi. A másik lényeges eltérés a népmeséktől, hogy a dán meseíró hősei nem akármilyen tárgyak: Andersen „a kis dolgokat fölemeli, a nagy dolgokat pedig sárba dönti” (Utasi, 2005, 49. o.). Megírja például a törött foltozótú (*A foltozótú*), a hősszerelmes inggallér (*A gallér*) vagy a baromfiudvar lakóinak (*A baromfiudvar*) történetét. A sors furcsa finitora, hogy éppen finomkodó, a kor ízlésének megfelelően mesterkéltnyelvű drámái és regényei váltották ki a közvélemény és a kritika becsmérést, nem pedig szokatlanul költőietlen, „alantas” tárgyválasztású meséi. Sőt, pénzszükében is ezek a mesék és történetek húzták ki a bajból, nem pedig az általa sokkal többre becsült drámái. Ennek magyarázata főként a célközönségben és a műfajban keresendő: mivel meséivel eleinte barátai gyermekeit szórakoztatta csupán, a remekmű-alkotás minden kényszere nélkül, felszabadultan tudott mesélni. S mikor a honorárium miatt írásban is kiadta történeteit, bár pártfogói rosszallóan nézték élőlészót idéző, hétköznapi stílusát, a köznép körében mégis gyorsan terjedtek humoros meséi. Őket pont egyszerű beszédmódja, hétköznapi témái és természetessége ragadták meg.

Andersen meséinek világában a tárgyak öntörvényű, önálló életet élnek, ám ember- és tárgyjellegük egybecsúszik, ötvöződik a mesékben: „amellett, hogy megőrzik tárgyi

mivoltukat, emberi érzésektől túlfűtöttek vagy finom lelki árnyalatokkal megrajzoltak” (*Boldizsár*, 1997. 22. o.). Andersen hátrahagyott leveleiből, életrajzából nyilvánvalóvá válik a meseíró sajátos viszonya az őt körülvevő világgal: „az élet és a világ az én iskolám” (Andersent idézi: *Viktor*, 1959, XX. o.), „mi mindent meséltek már nekem ezek a rózsák, de még a csigák is” (ugyanott). Ám mindez nemcsak önéletrajzából derül ki: egyik történetében azt az élményt írja le, ahogyan a szoba, az utca vagy az erdő világa megelevenedik, és mesévé válik szemében: *A Szerencse-tündér sárcipőjében* az írnok a szerencselábbelivel a lábán költővé változik, és egyszeriben érteni kezdi a természet beszédét, mesélni kezd a leszakított százszorszép, a szertefröccsenő vízcsepp. A dán meseíró másutt is tárgyaival jeleníti meg a jellegzetes embertípusokat, magatartásokat, mint például az elvágódó (*A driád*; *A fenyőfa*; *A rút kiskacsa*), az önzetlen (*Az öreg utcai lámpa*; *A kis habléány*; *A népdal madara*), vagy éppen a felsőbbrendű, önhitt jellemet (*A foltozótű*; *Az árnyék*; *A ganajtűrő-bogár*; *A rongyok*). „Megfigyeléseit mesteri módon tudta átültetni fiktív személyek vagy akár megszemélyesített állatok és tárgyak életébe.” (*Viktor*, 1959, XVI. o.)

A modernitás, a technikai vívmányok iránti érdeklődés megnyilvánulnak Babits Mihály és Nemes Nagy Ágnes költészetében, a tudományos szakszavak használata nem ritka lírájukban (villanyos, sín, automobil, drótháló, rádió, tárcsa; vasreszelék, csavarment, táviróoszlop, szerves anyag stb.). Andersen művészetét tekintve ugyanezt kevesen említik, pedig „kora modernitását tartotta igazi mesének, [...] erről tanúskodik a természettudományok és a technika iránti rajongása is” (*Kertész*, 2005, 33. o.). *A driád* című mesének például egy párizsi világkiállítás a helyszíne, *A nagy tengeri kígyót* pedig az Atlanti-óceánba lefektetett kábel ihlette. Korának nagy technikai vívmányáról, a gőzmozdonyról elragadtatva számolt be az *Egy költő bazárjában*.

Babits Mihály könnyező tárgyai

Csakúgy, mint Andersen, Babits is forradalmat vívott meg a maga idején költőietlen tárgyaival, hiszen a magasztos tárgyak helyett közönséges, a polgári ízlés által megvetendő dolgokat emelt költészete tárgyává. Alföldy Jenő (1999, 6. o.) is felhívja a figyelmet a költői témaválasztás merészségére: „Babits több versében is eltűnődik az ember számára kellemetlen lényekről”, például: *Bogárkák jó haláláért*; *Csak egy kis méhe...*; *Zengő légypokol*. Schöpflin Aladár Babits objektivitásának okát a költő személyiségében lelta meg: Babits közösségérzésének képességét emeli a körülötte lévő dolgokkal, hiszen a költő mindenbe bele tudja magát élni, mindent magába tud ömleszteni. „Innen az intím együttérzés a környezettel, az élet körén kívül eső tárgyakkal és gondolatokkal” (*Schöpflin*, 1914). Babits lírájában a ruhadarabok, az apró élőlények és növények éppoly benső intimitást nyernek, mint a legmélyebb gondolati eszmék. Schöpflin (1914) a költő tárgyválasztásának archetipusos vonására is rátapint: „van benne erős misztikus érzés, amely nem ismer igazán élettelen dolgot”. Azonban Alföldy Jenő (1999, 7. o.) szerint Babits költői témaválasztó újítása nem pusztán tartalmi kérdés, hanem stilisztikai és szemléleti döntés is, „egyféle harc a művészet rangjára emelt giccs ellen”. Ezen kívül kiemeli Babits általánosabb demokratizmusát, „amely az élővilág lényei közt nem ismeri el föltétlennek az emberérdékű hierarchiát, hanem az élet szentsége nevében helyreállítja a lények közti jogegyenlőséget, függetleníve őket attól, hogy szépnek és kecsesnek vagy kívánatosnak tartjuk-e őket, vagy undoknak és kártékonyak” (*Alföldy*, 1999, 7. o.).

Babits tárgyai azonban nem függetlenek az embertől, nem önálló lények – épp ellenkezőleg: létük viszonylagos, az ember által rabszolgasorba taszított. „Babits a tárgyak elvarázsolt, szomorú életét mint a létezés határesetének gondolati élményét tárgyasítja.” (*Rába*, 1981, 227. o.) Ez a viszonylagosság, másodrendűség jelenik meg a *Sunt lacri-*

mae rerum, valamint *A világosság udvara* című költemények nyomorúságos tárgyaiban. Babits Juhász Gyulának írt levelében „eladná a lelkét egy tál objektív lencséért” (*Alföldy*, 2002, 36. o.). A mondat értelme összetett: egyrészt utal a híres bibliai motívumra, másrészt összemosza ezt egy fotográfus-metaforával, hiszen az objektív lencse a fényképezőgép fő alkatrésze. A metaforával a költő arra utal, hogy a tárgyat meg kell hagyni annak, ahogyan a fényképezőgép is teszi: a lencsére az objektív valóság vetül, befolyásmentesen. Valachi Anna (2002, 48. o.) viszont úgy gondolja, hogy Babits célja a költészetébe emelt tárgyakkal önmaga kifejezése volt: „Babits rendkívül érzékeny, szemérmes, rejtőzködő lényre idegenkedett a nyílt kitarulkozástól – ezért nemegyszer a lelkiállapotát visszatükröző tárgyakat hívta segítségül, hogy magáról beszélhessen”. Az objektivitás mögött megbújó személyesség azonban nem áll ellentétben, sőt inkább kiegészíti egymást – csakúgy, mint Nemes Nagy Ágnes legtöbb versében is.

Nemes Nagy Ágnes sűrített jelentést hordozó tárgyai

A költő nemcsak költészetében, de a hétköznapi életben is rendkívüli módon vonzódt a tárgyi világhoz. Volt férje és barátai memoárjaiból tudjuk, hogy mennyire gyermekien tudott örülni egy-egy jelentéktelen apróságnak (*Lengyel és Domokos*, 1996). Ily módon az évek során rengeteg tárgyat gyűjtött össze, s *Tárgyaim* című seregszemléjében emléket is állít „nem gyűjtött kögyűjteményének”, szódásüvegcserepeinek, képeslapjainak, portréinak¹, szötteseinek stb.

Nemes Nagy Ágnes lírájában Babits-hoz hasonlóan a tárgyak szintén a maguk valóságában jelennek meg, s ezt *Látkép gesztenyefával* című tanulmányában is alátámasztja: „vannak helyek, amelyek nem eseményeik által nevezeteseek. Nem valami tényleges vagy szubjektív dolog teszi őket fontossá, hogy itt meg itt ez történt [...]. Önmagukban hordanak jelentést.” (*Nemes Nagy*, 1982, 365. o.) S a költő e sűrített jelentések által próbálja kifejezni a saját szavaival élve nehezen mondhatót, s általuk próbál a névtelen emócióknak polgárjogot szerezni. A költő e megnyilatkozásából is látszik, hogy milyen sajátos a tárgyszemlélete. Horváth Kornélia véleménye szerint a Nemes Nagy Ágnes művészetét tárgyaló szakirodalmak megegyeznek abban, hogy költészete a tárgyak rejtett benső lényegét, lelkiségét igyekszik az olvasó elé tárni, s másképpen tekint a tárgyakra, mint ahogyan az a mindennapok folyamán megszokott. Nemes Nagy Ágnes a dolog praktikus funkcióit, eszköz-létét háttérbe szorítja, s Horváth (1999, 129. o.) ennek magyarázatát szintén az archetípusra vezeti vissza, mely szerint „a dolog az egész világot testesíti

Andersen és Babits objektív meséinek tárgyaihoz hasonlóan Nemes Nagy Ágnes lírájában is morális üzeneteket közvetítenek a tárgyak, s erkölcsi tanítások testesülnek meg bennük.

„Szálegyenes tölgyei, megváltó, tiszta növényei, kínok árán is a fölszínre préselődő gejzírei tanítanak a fájdalmak elviselésére, a soha-föl-nem-adó küzdés ethoszára, a feltámadás képességére, az önerőből fölmagasodni tudó, szuverén létezésre.”

(Berta, 1980, 53. o.) Nemes Nagy Ágnes költészetében csakúgy, mint Andersen meséiben, a dolgok, tárgyak a kezdetektől fogva cselekvő, emberi tulajdonságokra szert tevő létezők.

S miközben a tárgyak cselekvővé válnak, addig az ember, a szubjektum eltárgyasul.

meg, annak egész bonyolultságában”. Ezért Nemes Nagy Ágnes tárgyai lényegileg azonosak tulajdon anyagukkal, így például a táviróoszlop azonos a fenyővel (*Egy táviróoszlopra; Ugyanaz; Fenyő*), vagy a szobor a kővel (*Szobrok*).

Andersen és Babits objektív meséinek tárgyaihoz hasonlóan Nemes Nagy Ágnes lírájában is morális üzeneteket közvetítenek a tárgyak, s erkölcsi tanítások testesülnek meg bennük. „Szálegyenes tölgyei, megváltó, tiszta növényei, kínok árán is a fölszínre préselődő gejzírei tanítanak a fájdalmak elviselésére, a soha-föl-nem-adó küzdés ethoszára, a feltámadás képességére, az önerőből fölmagasodni tudó, szuverén létezésre.” (*Berta*, 1980, 53. o.) Nemes Nagy Ágnes költészetében csakúgy, mint Andersen meséiben, a dolgok, tárgyak a kezdetektől fogva cselekvő, emberi tulajdonságokra szert tevő létezők. S miközben a tárgyak cselekvővé válnak, addig az ember, a szubjektum eltárgyasul. Ez a vonás a legszembetűnőbb az *Éjszakai tölgyfa*, valamint a *Tükör előtt* című versben bontakozik ki; Andersen történetében pedig *Az árnyék* tudósa egyre gyengébb lesz, fokozatosan kontúrját, emberi voltát veszti, mialatt saját árnyéka mindinkább megerősödve emberi alakot ölt. Végül fordul a kocka: az ember árnyéka lesz saját (valahai) árnyékának.

Főbb tárgytipusok Andersen, Babits és Nemes Nagy művészetében

A szerzők tárgyszemlélete megfoghatóbbá válik a művészetükben megjelenő tárgyak tipologizálásával, mely során négy nagy csoportot, és néhány alcsoportot különböztethetünk meg. A négy fő tárgytipust (1) a természeti jelenségek (beleértve az élővilágot is), (2) az alantas tárgyak, (3) a szobrok, valamint (4) a bútorok, szobabelső alkotják. A természeti jelenségeken belül továbbá megkülönböztetjük a fák (tölgy, fenyő, gesztenye, jegenye stb.), növények és virágok (beleértve a költőinek minősülő rózsabokrot, százsorszépét, de az egyszerű fűszálat és hajdinát is), valamint az apró élőlények (csigák, rovarok, halak, békák stb.) kategóriáját. Az alantas tárgyak csoportját leginkább a hulladék képezi (rongyok, törött eszközök, használhatatlan pénzermék, eldobott kacatok), de itt kapnak helyet az olyan használati tárgyak is, melyekről „nem ildomos” egy művésznek beszélni: kőpöcsésze, sárcipő, alvósipka, konyharongy, alsóruházat, ivópohár stb. A szobrok osztályában nincs szükség további tagolásra, de figyelemreméltó érdekesség, hogy mindhárom szerző művészetében valamilyen formában megjelenik a víz alatti, elsüllyedt (és esetleg kimentett) szobor (H. C. Andersen: *A kis habléány*; Babits Mihály: *Atlantisz*; Nemes Nagy Ágnes: *Szobrok; Szobrokat vittem 1–2*). Az utolsó kategóriába a különféle bútorok és berendezési tárgyak kerülnek, mint az asztal, a szék, a szekrény, a lámpa és az ágy.

Élőlények

A fenti tárgytipusok mindegyike megjelenik a három szerző művészetében, s szinte mindig azonos vagy rokon jelentést rejtenek magukban. A fák például Nemes Nagy Ágnes objektív corpusának jelentős részét képezik, méghozzá archetipikus mivoltukban, egyfajta világtudás², „paleolit távirat” (*Fenyő*) hordozójaként. Szintén ősi tudás birtokosai Andersen és Babits fája (Andersen: *Az öreg tölgy utolsó álma; A fűzfá alatt*; Babits: *Alkony; Az erdő megváltása*). Ez az archetipusos motívum oly erős fáik esetében, hogy a tudás átadásának, vagy még több tudás birtokába jutásának érdekében akár gyökerüket tépve is útra kelnek: így tesz Andersen meséjében a fenyőfa, vagy a bensejében driádot rejtő gesztenyefa (*A fenyőfa; A driád*). Babits fenyői tömegesen kilépnek a földből, hogy utánajárjanak a megváltásnak (*Az erdő megváltása*), Nemes Nagy tölgye pedig sürgető hír birtokában egyenesen az ember nyomába ered (*Éjszakai tölgyfa*). Am nemcsak mint

konkrét hírvivő közvetítik a fák és apróbb növények a világról alkotott tudást: mindhárom író felhívja a figyelmet a növények mindennapi küzdelmére a természet elemeivel, valamint fájdalmas és viszontagságos szaporodásukra, fejlődésükre is (Andersen: *A fenyőfa*; *A hajdina* stb.; Babits: *En is fa vagyok*; *Luna*; *Tenyérsziget*; Nemes Nagy Ágnes: *Nyíló gesztenye*; *Az udvar történeteiből*).

A dán író meséjében még további szerepeket, funkciót vesznek fel a növények: „Andersennél a növények szentimentális, halálfélelemtől reszkető, az élet értelméről filozofáló, érző lények vagy saját szépségükben öntelten tetszelgő jelképek” (*Boldizsár*, 1997, 23. o.). A százszorszép önzetlenül gyönyörködik a többi virág szépségében (*A százszorszép*), a len sorra más élethelyzetbe kerülve mindvégig megőrzi optimizmusát (*A len*), a rendíthetetlenül büszke hajdina pedig meg akar küzdeni a viharral (*A hajdina*). A növényeivel Andersen is az apró örömekre valamint az emberekéhez hasonló küzdelmeire kívánja felhívni a figyelmet. A szintén meglehetősen nehéz sorsú apró állatok is azt közvetítik az emberek számára, hogy bár az élet viszontagságos, a jobb jövő reményében megéri a küzdelem. Ilyen apró élőlény például Andersen ganajturó bogara (*A ganajturó bogár*), Babits csigája az *Ilus csodanapjában* vagy apró vízibogarai a *Kútban* című versben, illetve Nemes Nagy Ágnes remeterákja (*Jeromos, a remeterák*).

Alantás tárgyak

Az alantás tárgyak csoportja szintén előkelő helyet foglal el mese- és versbéli előfordulásuk gyakoriságát tekintve. Andersen esetében különösen szembetűnő ez a tárgytypus, hiszen egyrészt a mesék leggyakoribb hőse valamilyen emberek által hasznavehetetlennek ítélt vagy lenézett használati tárgy, másrészt mellékszereplőként, vagy mintegy említés szintjén is gyakorta szerepelnek a történetekben. Fontos kiemelni, hogy bár céljuk közös – felhívni a figyelmet a feleslegesnek hitt limlomok értékére, szépségére –, Babitscsal szemben Andersen hasznavehetetlen, törött, sérült tárgyai a legtöbb esetben új szerepben, új funkcióval ellátva ismét az emberek hasznára válnak. Pontosan ez történik például az eldobott borospalackkal is, mely hosszabb-rövidebb időre elfeledve végül mindig előkerül, és a legkülönfélébb szerepekben bizonyul újra és újra hasznosnak: először elrendelt szerepe szerint értékes nedűt, bort tárol, majd gyomorkeserű kerül hasába, ismét kiürülve egy búcsúüzenetet zárnak a belsejébe, majd hosszabb porosodás után vetőmag csomagolásaként szolgál, ezután pedig újra bort töltenek belé. A folytonos funkcióváltást Andersen még metamorfózissal is hangsúlyosabbá teszi, hiszen a palack a léghajóból kidobva kettétörik, ám így sem kerül a szemétdombra: hasznos kis madárítatóvá válik. E legutolsó küldetés fontosságát a cím is jelzi: *A palacknyak*, mellyel az író egyértelművé teszi, hogy nem az egész palack a történet hőse, hanem csupán a palack nyaka, amely még törötten is hasznos a szegényebb emberek számára. Hasonló metamorfózisokat és funkcióváltásokat találhatunk további meséiben is: *A rongyok*; *A gallér*; *A len* stb. Andersen legtöbb tárgya átalakulásai, funkcióváltásai közben fontos tanulságot közvetítenek: a szépség viszonylagos fogalom, egyik pillanatról a másikra megszűnhet, ezért nem érdemes dicsekedni, kevélykedni vele, mint ahogyan azt például az önhitt foltozótű, vagy a rátarti teáskanna teszi (*A foltozótű*; *A teáskanna*). A mesék másik konklúziója: egy tárgy átalakulva, törötten is önmaga marad, még ha külsőleg meg is változik.³

A mindennapi használati tárgyak Andersen és Babits esetében is embertől függő, kiszolgáltatott létezők, ám Andersennel szemben Babitsnál a kidobott, elfeledett tárgyak nem nyernek feloldozást kisémmizettségükből. Igaz, lírájában nem is keresik az ember kezét, az újabb és újabb funkciót: *A világosság udvarának szemete szemét* is marad, és nemhogy hasznukat keresnék az emberek, inkább szeretnének róluik tudomást se venni. Míg Andersennél az egyre újabb funkciót nyert tárgyak az egyszerű szegény ember lele-

ményességét, s a kicsit is megbecsülni képes jellemét tükrözik, addig Babits lichthofjának kidobott tojásbéja, üvegnyaka(!), konyharongya, széttépett levele stb. egyfajta fordított tükörként funkcionálnak: ezek az ember által el(és ki)használt tárgyak „nem is olyan régen még a lehető legszorosabb kapcsolatban álltak száműzőikkel, a városlakókkal” (Lackfi, 2002. 45. o.), s most mégis az enyészet martalékává válnak. E kiszolgáltatott, immár az ember által hasznavehetetlennek ítélt tárgyak a finnyás polgári lakók eltussolt, nem publikusnak szánt megnyilvánulásaiként is felfoghatók, így életük titkolt, szennyes voltát tükrözhetik. Tükör például a véletlenül eltört váza vagy befőttes üveg, a széttépett levél és a törött üvegnyak is. Ugyanerre hívja fel a figyelmet Rába György (1981, 127. o.) is *A világosság udvarát* elemezve: „a harmadik rész egyébként a ház és lakói napjainak fonákját, életüknek a vakudvarban fölhalmozódó szeméttel összefüggését [...] érzékelteti”.

Nemes Nagy Ágnes tárgyképe az alantas témát, kacatokat illetően kissé eltér az előbbiektől, ugyanis ember általi kiszolgáltatottságuk nem nyer kifejezést a művekben. A hétköznapi dolgok felnőtt költészetében csak elvétve jelennek meg (*Szódáskocsi; Hamutartó*), annál gyakoribbak viszont a gyermekversekben, ahol megítélésük hasonló az anderseni tárgykéhez: az erdei ösvényen eldobott holmik (cipőfűző, szódásüveg cserepe (!), bőrövek, gyufa stb.) értékes és szépséges kincské válnak a gyermekek szemében (*Mennyi minden*), a krétadarabkákból szobor lesz (*Kréta-szobor*), a padlás pedig sok titkot rejt: nyikorgó szekrényt, kitömött kecskefejet, drótot és fűrészt (*A padláson*). Nemes Nagy Ágnes tehát Andersenhez hasonlóan a gyermekek által adja vissza az értéktelennek ítélt kacatok létjogosultságát. Érdekes, hogy a meséiben is megváltást, feloldozást kereső Babits Mihály⁴ képtelen az eldobott tárgyakat hasznavehetetlenségükben végleg az enyészetnek kiszolgáltatni, s ez alól szintén a gyermekek által talált kiutat. A *Csendéletek* című versfüzér asztalfiókjában egy gyermek által kincsként gyűjtött bazár lapul: hajlott ónhuszár (!), skatulya, gyufaszál, porcelánfej stb. A *Vásár* zord forgatagában felbukkanó gyermek lelki tisztaságával kilóg a durva tömegeből, ahogyan az ócskaságok között őszintén örülve felfedező útját járja.

Szobabelső

A bútorok és egyéb berendezési tárgyak leginkább Nemes Nagy Ágnes művészetében állnak kitüntetett szerepben, de Andersen meséiben is fel-felbukkannak. Ám a dán meseíró esetében ezúttal sem a közízlésnek megfelelő, biedermeier berendezésről van szó: csakúgy, ahogyan az éjjeli csészéről és a virágtartóként funkcionáló csorba teás-kannáról, egy régi ház enteriőrjéről sem áll beszámolni (*A régi ház*). Az ódon épület külseje, málló vakolata és vaskorlátai olyannyira nem szemet gyönyörködtetőek, hogy a környék takaros házai „a régi házzal nem vállaltak rokonságot”. Egy szomszéd házban lakó kisfiú azonban épphogy gyönyörködve szemlélte a házat, s elképzelte, milyen pompásan is mutathatott az régen, valahai fénykorában. A kedves, jó szándékú kisfiú a régi házban lakó öregúr barátja lesz, s a házba jutva az ódon berendezési tárgyak egyszerre átváltoznak a legcsodálatosabb tárgyakká, s megelevenednek a kisfiú szeme előtt (vö. Andersen: *A Szerencse-tündér sárcipője*). Az öreg cserepekből szabadon, zabolázatlanul növvő virágok és az ódon karosszékek a kisfiúhoz szólnak, panaszkodnak öregségük miatt. A bútorok az öregúrral egyenrangú házigazdáként jelennek itt meg: a karosszékek helytel kínálják a vendéget, a többi bútor pedig recsegő-ropogó tagjai ellenére kíváncsian a kisfiú köré gyűlik, hogy köszönthesse őt. Ám nem csak a kisfiú nézi csodálattal az ósdi bútorokat, képeket: az öregúr is örömet lel a leginkább zsbivásáron vett holmokban, míg a többi ember ügyet sem vetett rájuk. A bútorok ebben a mesében tehát a fákhöz hasonlóan letűnt korok emlékeit idézik, s ezért oly kedvesek az öregember számára.

Babits Mihály költészetében a bútorok nem visszatérő motívumok, de a *Sunt lacrimae rerum* című vers tárgyát képezik. Andersen régi bútoraihoz hasonlóan Babits bútorai is fájdalmasan nyöszörögnek, ám nála a hangulat jóval borúsabb: a tárgyak nem csak korukból adódóan szenvednek, hanem főképp nehéz terhük, kiszolgáltatottságuk miatt. Az asztal, az ágy, a karosszék és a képek mind önmegadóan, lemondóan várják a reggelt, s nincs bennük semmi mosolyfakasztó öreg zsémbesség, mint Andersennél. A cseléd-sorba taszított tárgyak embertől függő, nyomorúságos létét hangsúlyozzák az utolsó versszak sajtós szóösszetételei is:

„Sírnak, mint néma lelkek, mint vak árvák,
süket szemek, sötétbe zárt rabok,
halottlan-holtak és örökre lárvák,
léttelen lények, tompa darabok.”

Nemes Nagy Ágnes mind felnőtt, mind gyermekköltészetében megjelennek a bútorok, de előbbiben inkább mellékesen, elvétve (*Otthon; A visszajáró; Tükör előtt*), míg utóbbiban költészetének tárgyául is. *Mi van a szobában?* című versfüzére hat verset (*Az asztal; A szék; Az ágy; A szekrény; A lámpa; És?*) foglal magában, melyekben kétféle funkcióban jelennek meg a tárgyak: egyrészt használati tárgyként, az ember (gyermek) által kiszolgáltató helyzetben, másrészt pedig védő funkcióban, oltalmazó „vár-szerepben”. A szekrény és a fal ez utóbbi szerepben jelenik meg: a ’vár’ szó többször is említésre kerül ezekben a versekben. A szekrény inkább rejtélyes mivoltában hasonlatos a gyermek szemében a várhoz, a fal viszont valódi védelmező szerepet tölt be: eltakar, megvéd a külvilág viszontagságaitól, miközben ablaka révén biztonságos összeköttetést is biztosít. Az eszköz-szerepben megjelenített asztal több dologra is alkalmas, s a gyerekek által ráruházott különféle szerepeket rezzenéstelenül, vígan tűri is. Nem úgy a vén szék, mely zord barnamedvéhez hasonlóan morogja el fájdalmát, ami a nem rendeltetészerű, kíméletlen használatból adódik: a játszadozó gyermek titokban rajta ugrált, a karfán lovagolt. Az ember általi kiszolgáltatottság, a függő helyzet tehát e két esetben szembevetődő, ám Babits Mihállyal ellentétben e súlyos gondolatiság alól feloldást nyerünk *A szék* játékos hangneme révén, valamint a gyermek megbánó magatartása által:

„A szobában van a szék.
Nem mondom, hogy csodaszép.
Vén a támla, lóg a karfa,
mintha volna gyöngye mancsa.
Az igaz, míg kicsi voltam,
ha nem látták, ráugrottam,
a karfáján lovagoltam,
de akkor még buta voltam.
Most sajnálom, ha morog,
nyikorog és nyiszorog –
olyan, mint egy barna medve,
főleg este, főleg este.”

Egymásról írva: Babits Mihály Andersen összes meséiről

H. C. Andersen klasszikus meséivel szinte minden gyermek találkozik, Babits Mihály azonban kivétel volt. Tanulmányából (*Andersen összes meséi*, 1926) ugyanis kiderül: azok közé tartozott, akik gyermekkori előítélet miatt, tudni illik „lányoknak való”, nem olvasták a dán író meséit gyermekkorukban. Csak jóval később, már felnőttként vette le a polcra az egyik meséskötetét, viszont ekkor olyannyira megragadta az, amit olvasott, hogy innentől kezdve újra és újra a kezébe vette. Ezen kívül Babits tanulmányának tartalmából és stílusából is érződik, hogy Andersen nagy hatással volt rá, s a vonzódás magyarázatát is megadja esszéjében, a meseíró stílusának jellemzése közben: zseninek tartja őt a „látás és ízlés, az egész világnézet” tükrében. Babits rövid, de annál tartalmasabb tanulmányában több olyan pontra is rátapint, melyek kulcsfontosságúak jelen tanulmány témáját illetően. Az első ilyen pont maga az esszé léte, amely bizonyítékként szolgál arra, hogy Babits egyáltalán olvasta Andersen meséit, s tette ezt nem is egyszer.

Az értekezés következő lényeges pontja, hogy Babits felhívja a figyelmet a meseíró gyermeteg lényére: „nem mintha nem volna Andersenben mindenképp elég gyermeki s feminin vonás: „Andersennél a feminin az elsődleges; benne a gyermetegség is feminin; akként gyermeteg, ahogy a nők szoktak gyermetegek lenni”. A nőiesen gyermeteg jelzőt Babits Mihály a látásmód, az ízlés, valamint az egész világnézet gyöngéd színezettségének tekintetében érti: „Andersen művészete is nőies: képzeletének szeszélyes csapongása, érzelmessége, mondatainak gyöngéd alkotása; s a kicsiségek szinte japánokra emlékeztető szeretete.” A hangsúly itt a képzeleten és a kicsiségeken van: láthatjuk, hogy Babits Mihály is kiemeli a meseíró jellemében az apró dolgok észrevételének, a képzelet szabadságának képességét, tehát a gyermeki megfigyelői pozíciót, melyek Nemes Nagy Ágnes szerint oly meghatározóak egy költőnél, írónál, ezen belül pedig főként a tárgyias költőnél (lásd fentebb). Babits a továbbiakban Andersen narrátori stílusáról számol be, s a modern irányok előfutárának nyilvánítja.

Babits szerint Andersen „ravasz mesepongyolásának” titka a könnyűfolyású, folytonos és tagolatlan narráció, s a meseíró pártfogója, Jones Collin is megjegyzi emlékiratában: nem kis mértékben a hétköznapi, gyermeki beszédhez hasonló narráció miatt rajongtak annyira a gyerekek a dán író meséiért. „Nem azt mondta például: a gyerekek felkapaszkodtak a kocsira és megindultak, hanem: »aztán felkapaszkodtak a kocsira; Isten áldjon, édesapám, Isten áldjon, édesanyám, csattogott az ostor, csitt-csatt, s már mentek is, hű, de még hogy repültek«!” (Collint idézi: *Viktor*, 1959, XXI–XXII. o.). Ugyanerről számol be Kertész Judit (2005) is, aki Andersen modernitását az élő nyelvet idéző narrációban hangsúlyozza, melynek jellemzői a hangutánzó szavak használata, a sok kitalált szó, a szintaxis megbontása, valamint az egyéni központozás, melyre Babits Mihály is kitért. Szövegei furcsa zaklatottságát, szaggatottságát is az egyedi mondatfűzésre vezeti vissza: „előszeretettel használ felkiáltójelet a mondat közepén, és jó néhány pontosvessző után, nagy nehezen teszi ki a pontot a mondat végére” (*Kertész*, 2005, 54. o.).

Bár Andersennek Magyarországon nem volt akkora visszhangja, nem teremtett olyan kultuszt, mint hazájában vagy Németországban, Babits mégis megérezte kivételes művészetét, mely nagy hatást gyakorolt rá. Az esszé jelentőségét bizonyítja, hogy Andersen éppen a Babits Mihály által méltott Hevesi Sándor-féle fordítást követően vált hazánkban népszerűvé, majd a háborúk alatt az érdeklődés kissé alábbhagyott, s csak nemrég fedezték fel újra kortárs irodalmáraink.

Nemes Nagy Ágnes Babits-esszéje

A költő aktív esszéírói tevékenységének köszönhetően létrejött jelentős korpusz több tanulmánya is foglalkozik Babitscsal, sőt egy egész esszéciklust is szentelt a nagy példaképnek tartott költő lírájának, *A hegyi költő* (1984) címmel. Bár Nemes Nagy soha nem találkozott személyesen Babitscsal – s hozzá íródott fiktív leveléből kiderül, ezt módfelett sajnálta is –, Babitsról szóló írásai mégis azt sugallják, mintha valós, fizikai tanár-diák, vagy apa-lánya kapcsolat lett volna köztük (vö. Nemes Nagy Ágnes: *Víz és kenyér*). Babits műveinek hatása a költőnőre oly erős volt, hogy irodalmi tudata iniciáléjában, a korszak apa-képének nevezi. Nemes Nagy Ágnes említett tanulmány-ciklusában egy egész fejezetet szentel Babits rá gyakorolt hatásának, foglalkozik tárgyias lírájával, modernítésével és költői stílusával is.

Nemes Nagy Babits-esszéje azonban nem csupán amiatt értékes, amit Babits Mihály személyéről, költészetéről bemutat, de amiatt is, amit a költőnőről megtudunk. Az, hogy Nemes Nagy Ágnes milyen momentumokat, milyen jelenségeket emel be esszéjébe, arra is enged következtetni, hogy mit ítélt különösen fontosnak Babits művészetéből. Sokat foglalkozik például a költő objektívításával, lírai énjével, s e tekintetben számos olyan megállapítást találhatunk, amelyek akár az esszéíró énjére is vonatkozhatnak: „van a fiatal Babits tárgyversei mögött valami állandóan érezhető földtani remegés; forró gejírekek szabdalt, titkos mély-rengésekkel átjárt objektívítás ez” (*Nemes Nagy*, 1992, 15. o.). Vagy: „a Babits-szövegek talán legizgalmasabb hatóanyaga: a feszültség, amelytől majdnem szétesik a vers és mégsem esik szét” (*Nemes Nagy*, 1992, 80. o.). Az előbbi sorok szinte kívánják az összehasonlítást a költő talán legismertebb objektív verse: *A gejíz* feszültségével, iramával, indulati ívével:

„Indult. Előbb a sók.
Újra kivált a kristály, ha letörte.
Indult. Egy teljes égitest
jégtalpa nyomta be a földbe.
Akkor az üregek. Aránytalan
súlyok alatt húzódva, keskeny
testével lassan préselődött
kinná gyűrődött kőzetekben,
és váratlan egy szakadékos
barlangnyi visszhang és utána
megint a roppant, köves agyvelő
fekete csigaháza,
közökbe és rögökbe vásva,
forrósuló csavarmenettel,
már füstölögve, amig egyszer –

Akkor kivágott. S ott maradt.
Egy hosszú, függőleges pillanat,
gőzölgő jégmezőkbe tűzve.
Maga az ugrás, testtelen,
víznemű izmok színezüstje,
kinyúlva, képtelen –

Aztán lehullt.
A szökkenés behúzódott a testbe,
a föld füstölgő, sós öbleibe.”

S meg-megrándult az akna odva,
amint hördülve, távolodva,
még visszadobbant vadállat-szive.

Az egy tömönatos (indult) szófukar versszakkezdetéivel szemben a következő sor már szinte kifut a teréből, s a ritmus is a mozgalmasság jegyében válik jambikus indítással szemben daktilussá. A vers közben folyamatosan pulzál: a tér hol monumentálissá tágul, hol résnyire szűkül. A lüktetésben pedig drámai küzdelem zajlik: a szinte testetlen, lágy vízmolekulák gyötrelmes viadala folyik a tömör, kemény közetekkel. S a mű tetőpontján, mikor a feszültség már-már elviselhetetlen, s a magának utat törő folyadék csaknem szétfeszíti a verset is – a víz végre szabad utat találva hitelen kitor. A vers záró sorában a „geológiai vihar” elül, a zaklatott pulzálás elcsitul, a versmérték újra nyugatúan szabályossá válik. A vers precíz, tudatos megszerkesztettsége eléri a befogadóra mért hatását.

Egy másik alkalommal Nemes Nagy Ágnes épp ezt a látszólagos hanyagság mögötti tudatos szerkesztettséget hangsúlyozza Babits költészetében. A *Jónás könyve* természetességéről írja: „mintha csak úgy mesélgetne a költő, a példázatok felséges naivitását felöltve, mintha csak úgy, mellékesen rakosgatná össze az alkotóelemeket, miközben architekturális formáló-ereje szinte láthatatlanul dolgozik a mélyben”⁵ (Nemes Nagy, 2011, 106. o.). Majd Babits harmadik⁶ (egyben utolsó) költői korszakát elemezve a költő kései verseiben megjelenő szégyen motívumáról elmélkedik. Úgy véli, „a nagy aggályosok magatartása ez, a lehető legtöbbre törekedőké, az igény megszállottjaié. Mindig is ott munkált Babitsban a perfekcionizmus.” (Nemes Nagy, 2011, 82. o.).

Kritika és művészi maximalizmus

Mint ahogy az *Életem meséjéből* kiderül, Andersen sokszor aggodalmaskodott és rettegett, hogy nem tud méltó maradni a mindinkább kivívott megbecsüléshez, és folyton kívülállónak érezte magát az írói-költői milióból, ahová pedig minduntalan tartozni vágyott. Babits Mihály örökösen rettegett, hogy talán nem is tehetséges, és ahogy Nemes Nagy Ágnes is rávilágít: főleg kései korszakában folytonos szégyenérzettel küszködött versei miatt. A költőnő perfekcionizmusa pedig oly mértéket öltött, hogy napokig sírt összeomolva egy-egy negatív bírálat hallatán (Lengyel és Domokos, 1996, 131–132. o.).

Sokszor a kritika sem igyekezett meggyőzni őket munkásságuk érdemeiről: Andersen környezete folyton megpróbálta jobb belátásra bírni: válasszon inkább valami tisztességesebb hivatást. Gyözködték, hogy tehetségtelen, iskolai igazgatója pedig odáig ment, hogy egyenesen eltiltotta az ifjú tollforgatót az írástól (szerencsére sikertelenül, s később belátva hibáját, személyesen kért bocsánatot hajdani diákjától), de ami talán a legjobban fájhatott az ifjú írónak: Andersen kortársa, Kierkegard lesújtó kritikát közölt a *Csak egy muzsikusz* című regényéről: szerinte az író műveiben összekeveri a költészetet a valósággal. Többen marasztalták el, mint dicsérték a fiatal Babits költészetét is. Olyan bírálatok érték, mint: „élet [...] kevés van ezekben a versekben” (Antal Sándort idézi: *Rába*, 1981, 571. o.); „elvitatok tőle minden költőiséget [...], nem költő, hanem dilettáns” (Bródy Miksát idézi: *Rába*, 1981, 571. o.). A *Budapesti Szemle* kritikusa pedig a *Fekete országról* így nyilatkozott: „józan ésszel meg nem érthetni” (idézi: *Rába*, 1981, 571. o.). A korabeli kritika az újfajta, objektív versek olvasásakor zavarba jött, nehezen emésztették meg, hogy a költő „máshol” van a versében, mint megszokott, kiemelve a lírai ént a vers középpontjából. Ezért is érthették olyan vádak, mint hideg, mesterkéltség, csinált, nem lírikus stb. Hasonló kifogást róttak a kortársak Nemes Nagy Ágnes szemére is, sokan egyenesen megkérdőjelezték versei érthetőségét (Lengyel, 1996, 349–351. o.).

Mindháromjukat vádolták valóságsgazú, túlon túl élőbeszédet idéző stílusuk miatt is, mely a korabeli kritika szerint nem illett a költészet, szépirodalom lírai hangulatához. E lesújtó, marasztaló kortársi bírálat a meg nem értettségből adódhatott, hiszen ismert a mindenkori kritikai gyakorlat, a közvélemény konzervatív hozzáállása az újításokhoz, korukat megelőző művészekhez. Irodalmi jelentőségüket bizonyítja azonban az utókor pozitív megítélése, s nem csak a közvélemény, de a szakmabeliek, kritikusok részéről is, hiszen Hans Christian Andersen, Babits Mihály és Nemes Nagy Ágnes tárgyias művésze is bekerült az iskolai tankönyvekbe, tananyagba.

Irodalomjegyzék

- Alföldy Jenő (1993): Tárgy: a lírai személyiség. *Tiszatáj*, 47. 4. sz. 86–90.
- Alföldy Jenő (1999): Ágh István és költői családfája. *Tiszatáj Dákmelléklet*, 61.
- Alföldy Jenő (2002): A tárgyak költészete. *Eső*, 1. sz. 33–37.
- Andersen, H. C. (1959): *Mesék és történetek*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Babits Mihály (1926): Andersen összes meséi. *Nyugat*, 7. sz. 2008. 05. 19-i megtekintés, <http://www.epa.oszk.hu/00000/00022/00392/12127.htm>
- Berta Erzsébet (1980): Nemes Nagy Ágnes és a lírai kifejezőmód. *Alföld*, 5. sz. 48–59.
- Bettelheim, B. (1976): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (1997): Mágikus tárgyak és csodás növények. *Új Forrás*, 10. sz. 11–26.
- Borbély Sándor (2001): Andersentől a szecesszióig. In: Komáromi Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest. 92–93.
- Horváth Kornélia (1999): Fák, tárgyak, szavak. In: Horváth Kornélia: *Tűhegyen. Versértelmezések a későmodernség magyar lírája köréből*. Krónika Nova Kiadó, Budapest. 127–153.
- Kertész Judit (2005): Az ismeretlen Andersen. *Kalligram*, május-június. 51–55.
- Komáromi Gabriella (2001, szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Kosztolányi Dezső (1975): Hans Christian Andersen. In: uő: *Értnél maradandóbb*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 97–102.
- Lackfi János (2002): „Szüz összevisszaság”. A Nyugat első nemzedékének tárgy-szemléletéről. *Eső*, 1. sz. 38–46.
- Lengyel Balázs és Domokos Mátyás (1996, szerk.): *Erkölc és rémület között. In memoriam Nemes Nagy Ágnes*. Nap Kiadó.
- Nemes Nagy Ágnes (1982): Látkép gesztenyefával (Beszélgetés Kabdebó Lóránttal). In: uő: *A magasság vágya: Összegyűjtött esszék*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Nemes Nagy Ágnes (1989): *Szó és szótlanság*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Nemes Nagy Ágnes (1992): *A magasság vágya*. Magvető Könyvkiadó, Budapest. 2014. 07. 11-i megtekintés, <http://www.irodalmiakademia.hu>
- Nemes Nagy Ágnes (2004a): *Az élők mértana I*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nemes Nagy Ágnes (2004b): *Az élők mértana II*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Petrolay Margit (1996): *Könyv a meséről: az emberiség emlékezete*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Rába György (1981): *Babits Mihály költészete*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Schöpflin Aladár (1914): Babits Mihály. *Nyugat*, 12. sz. 2008. 05. 22-i megtekintés, <http://www.epa.oszk.hu/00000/00022/00154/05048.htm>
- Tamás Attila (1975): *Lira a 20. században*. Tanácskönyvkiadó, Budapest.
- Tóth Aladár (1924): Babits Mihály meséskönyve. *Nyugat*, 7. sz. 2014. 07. 11-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00356/10810.htm>
- Utasi Anikó (2005) A legkisebb borszorkány. Anderseni motívumok Lázár Ervin meséiben. *Híd*, 10. sz. 49–57.
- Valachi Anna (2002): Költőalanyok titokzatos tárgyai. *Eső*, 1. sz. 46–56.
- Veres Péter (1962): *Olvasonapló*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 298–299.
- Viktor János (1959): Hans Christian Andersen. In: Andersen: *Mesék és történetek*. Európa Könyvkiadó, I–XXXIV.
- V. Tóth László (2000): Andersen – nem holmi gyermekese. *Polisz*, 56. sz. 29–31.

Jegyzetek

¹ A gyűjtött portrék közül Babits lecserélhetetlen kép-
mását külön megemlíti Nemes Nagy Ágnes.

² Vö. világfa-szimbolika

³ Vö.: Nemes Nagy Ágnes tárgyainak lényegi azonos-
sága tulajdon anyagukkal. Lásd fentebb.

⁴ Bővebben lásd: Tóth (1924). Vö. Babits Mihály: *Az erdő megváltása; Dzsónni, a tengerész; A Jézust kereső kislány*.

⁵ Vö. Andersen fentebb említett írói precizításával, mely könnyed, látszólag hanyag, előbeszédet idéző stílusa mögött lakozik.

⁶ A költő azok közé tartozott, akik Babits költészetét 3 korszakra bontották, bár a korszakhatárok nem váltak el egymástól élesen, nem voltak minden egyes versre jellemzőek, csak „kellő távolságból szemlélve” tartotta őket körülhatárolhatónak. Eszerint megkülönböztette Babits ifjú költészetét, melyre az objektív költészet jellemző, a „második” Babitsot mint a személyesség íróját, és a „harmadikat”, aki visszatért az objektivitáshoz, de megváltozott formában, az objektivitáshoz.

Kihívás a közoktatásban: a középiskolák közötti átjárhatóság jogi szabályozása

A középfokú oktatás az utóbbi évtizedekben teljesen átalakult. Az oktatásügynek válaszolnia kellett a társadalom és a gazdaság növekvő tudásigényére. Ennek az lett a következménye, hogy nőtt a középiskolába lépők száma, és több lett a kötelezően elvégzendő tanévek száma. Az így kialakult expanzió megváltoztatta a középiskola jellegét. Korábban felsőfokú tanulmányokra felkészítő intézményt jelentett a középfokú oktatás felső szakasza, ahol a lemorzsolódás szelektív, homogenizáló szűrőként működött. Ezzel szemben mára a középiskolai végzettség megszerzése a munkaerőpiac alapkövetelményévé vált. A sikertelenség, az esetleges lemorzsolódás, vagy a megfelelő tudás elsajátítása nélküli továbbhaladás az egyéni életpályák alakulásában és a munkaerőpiacon problémákat eredményez (Nagy, 2008). Az oktatás feltételrendszerének javítása és a képzésben résztvevők gondolkodásának átalakulása – rugalmas iskolaváltás, nyitottság a változások irányába – hatékonyabbá teheti az adott iskolarendszert.

Hazánkban az utóbbi 20 évben különösen kiéleződtek a szociális különbségek, amelyek a bejárt tanulói utakban is visszatükröződnek. A tanulók a szociális környezetükből magukkal hozott differenciákat egy átjárható iskolai rendszerben kiegyenlíthetik, és esélyt kaphatnak arra, hogy megálmodott életcéljukat megvalósíthassák. Az oktatási rendszerek közötti átjárhatóság az európai közösségi oktatáspolitikai egyik legrégebbi célja, amit már a római szerződés is megfogalmazott (EGK-szerződés, 57. cikkely).¹ A tanulmányban németországi példák alapján vizsgálom a középiskolai szerkezetet és a különböző iskolatípusok közötti váltás lehetőségét, és összehasonlításokat teszek a magyarországi lehetőségekre vonatkozóan. A téma a neveléstudományi kutatásokban az összehasonlító pedagógiai megközelítést igényli, amely nemzetközi összehasonlítások alapján von le következtetéseket az egyes országok vagy régiók oktatási rendszerének alakulásáról (Kárpáti, 2002). Ezen belül a szisztematikus megközelítési módot alkalmazom, az oktatási rendszer egyik részproblémájára – átjárhatóság- koncentrált eljárást, a jogi szabályozás tükrében. Az összehasonlító vizsgálat Németország két tartományára (Sachsen és Bayern), valamint Magyarországra irányul.

Az átjárhatóság fogalma az oktatásügyben

Az átjárhatóság fogalma az említett EKG- szerződés értelmében a végzettségek és szakképesítések kölcsönös elismerését jelenti. Az átjárhatóság fogalmát a publikációban adott oktatási rendszeren belül értem: az oktatási rendszerek átjárhatósága a tanulók, iskolák, programok és képzési szintek közötti mozgás lehetőségét jelenti, ami megmutatja, hogy milyen módon lehet átjutni az egyik intézményből a másik intézménybe, egyik iskolatípusból a másik iskolatípusba. Az oktatási rendszerben való mozgás egyik legfontosabb trendje az egyéni igények szerinti továbbhaladás, programválasztás.

Az átjárhatóságnak az iskolaváltásnál van nagy jelentősége. Ez az oktatási rendszerekkel szemben azt az igényt veti fel, hogy a közös oktatási szakaszt követően – ez többnyire az alsó középfokú oktatás szakasza – a programok rövid, egy-két éves kurzusokból épüljenek fel, illetve az ennél hosszabbak esetén a program lezárása előtt is lehessen mozogni. Az átjárhatóság azokban a rendszerekben érvényesül, ahol jelentős időbeli veszteség nélkül lehet programot váltani.

A középfokú oktatás keretein belül az átjárhatóság fogalmát két egymástól kissé eltérő kifejezésre kell bontanunk. A német szakirodalom szerint különbséget kell tenni az átmenet, átjárás (Übergang) és az iskolaváltás (Schulwechsel) fogalma között. Átmenetnek nevezik az alacsonyabb iskolafokozatból a magasabb iskolafokozatba való lépést, például az elemi oktatásból (Grundschule) az alsó középfokba (Gymnasium vagy Mittelschule, Realschule, esetleg Gesamtschule) való lépést, vagy az általános képzés befejezését követően (ez a 10. osztály elvégzését jelenti valamelyik iskolatípusban) a szakképzésbe történő átlépést.

Ezzel szemben az iskolaváltás (Schulwechsel) a tanulmányok során bekövetkező – esetenként kényszerű – változást jelez, ami iskolatípus-váltás formájában jut kifejezésre.² Elemi szint után az alsó középfok szintjére jutást iskolai átmenetnek (Übergang) tekintik, ez a folyamat minden tanulót érint. Elért tanulmányi eredményeik alapján kapnak az általános iskolától ajánlást arra vonatkozóan, hogy a következő évfolyamtól melyik iskolatípus látogatása javasolt számukra. Amennyiben kiderül az elkövetkező évfolyamokon, hogy a tanuló nem a számára megfelelő iskolatípust látogatja, akkor élhet a tanuló az iskolaváltás (Schulwechsel) lehetőségével. Az iskolaváltást több tényező ösztönözheti. Tanulmányi előmenetellel összefüggő tényezők: szorgalom változásai, képességek és készségek elhibázott megítélése, vagy eltérő továbbtanulási szándék körvonalazódása. Személyes okok: családi viszonyokban bekövetkezett változások, magatartási problémák, szocializációs nehézségek, problémás kapcsolat kialakulása bizonyos tanárokkal, ami a tanulmányi előmenetelre is rányomja bélyegét. Az iskolaváltás érinthet egy tanulót pozitívan, vagy negatívan, annak megfelelően, hogy magasabb képzettséget biztosító iskolatípusba lép-e be, illetőleg a képességei és készségei kibontakoztatása szempontjából jobban megfelelő iskolatípust választ-e, valamint az új iskolában sikerélmények vagy kudarcok érik-e.

A német szakirodalomban is előfordul, hogy nem tesznek különbséget az iskolai átmenet és az iskolaváltás között, hanem az iskolák közötti átjárhatóság esetén egyszerűen átmenetről (Übergang) beszélnek. A vertikális átjárhatóság felfelé történő átjárhatóság, az iskolai pályafutásban felemelkedést tesz lehetővé. A képzési utaknak tantervileg és időben egymásra kell épülniük. A vertikális átjárhatóság nem csak az általánosan képző intézményekre, hanem a szakképzésre is jellemző. Horizontális átjárhatóságról az egymással párhuzamosan futó képzések esetén beszélhetünk. Természetesen tantervi feltétele is van a csatlakozási lehetőségnek (Liegmann, 2008).

Az iskolai átmenet (Übergang) történhet az iskolarendszerben vertikálisan és horizontálisan, tehát valamilyen megszerzett végzettség, befejezett iskolatípus után a tanuló átmege, átlép az eddigiekre épülő, következő iskolafokozatba (elemi oktatásból a középfok szintjére vagy általánosan képző középiskolából a szakképzésbe). Az iskolaváltás is

történhet horizontálisan és vertikálisan. A magasabb képzettséget biztosító iskolatípusba történő váltás általában vertikális irányú. Az általánosan képző iskolatípusok között, a magasabb végzettséget biztosító intézménybe irányuló mozgás esetén előfordul, hogy a váltás évisméltással jár, az új iskolatípusba hozott hátrányok ledolgozása érdekében.

A jogi szabályozás

Az oktatási rendszerben, mint minden társadalmi rendszerben jelentős szabályozó szerepet játszik a jog. Az oktatásügyi szabályozás lehet olyan, hogy tágítja az egyén döntési és választási lehetőségeit, de lehet olyan is, hogy szűkíti azokat (Halász, 2001). Merev, szoros jogi szabályozással és, ha ehhez erős végrehajtói kontroll is társul, minimálisra lehet tenni az egyéni döntések, választási lehetőségek szerepét. Az egyéni döntések szabadságának korlátozását társadalmi célok indokolhatják, mint például az esélyegyenlőség biztosítása, vagy az eredményesség garantálása. Az iskolák közötti átjárhatóság szabályozásában a jog előnye, hogy kiszámítható, ugyanakkor hátránya, hogy az általános jelleg miatt kevésbé van lehetőség egyedi esetek mérlegelésére: a jog által előírt bekerülési feltételek teljesítésének a hiányában akkor sem lehet valakit felvenni egy adott intézménytípusba, ha az adott tanuló minden szempontból alkalmas lenne erre, és az iskola legszívesebben befogadná a jelentkezőt.

A vizsgált téma megköveteli a vonatkozó jogszabályok analízisét is. Az elemzés során a nevelésügyi jogszabályok nemzeti karakterének a figyelembe vétele elengedhetetlen. A magyarországi viszonyok elemzéséhez felhasználtam Magyarország Alaptörvényét, az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvényt, a 2011-es Köznevelési törvényt, valamint a 2012-es Nemzeti Alaptantervet. A Német Szövetségi Köztársaság vonatkozásában az országos szintű jogszabáylelemzéstől haladtam a tartományi szintű jogszabályok felé: az alkotmányban biztosított művelődéssel kapcsolatos alapjogoktól, a kultuszminiszteri konferencia határozatainak (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz) át a tartományi jogszabályokig (Schulordnungen). Tartományi szinten első lépésben az iskolai átmenetre vonatkozó szabályozást, ajánlásokat tekintettem át. Ezt követően az alsó középfok szintjén elhelyezkedő iskolatípusokra vonatkozó rendelkezéseket vizsgáltam meg, hogy milyen feltételekkel lehetséges alsó középszinten és felső középszinten iskolatípust váltani.

Az átjárhatóság szabályozása Németországban

Az iskolák közötti átjárhatóság kritériumait állami és tartományi szinten egyaránt szabályozzák Németországban. Az állami szabályozás részei a Német Szövetségi Köztársaság alkotmányában biztosított művelődéssel kapcsolatos jogok, valamint az oktatáshoz való hozzáféréssel kapcsolatos rendelkezések.³ Emellett általános érvényű alapelveket közvetítenek a kultuszminiszteri konferencia⁴ határozatai. A kultuszminiszteri konferencia felügyeli a német tartományok felett az oktatásügy és kultúra területét az alkotmány szellemében, bár minden tartomány önállóságot élvez az oktatásügy kérdésében. Lehetővé teszi az iskolai végbizonyítványok egybevetettségét és kölcsönös elismerhetőségét. Képviseli a tartományok közös érdekeit az oktatásügy, a kultúra és a tudomány területén az államszövetséggel és az Európai Unióval szemben. A tartományok kulturális szövetségéből adódó közös felelősséget hordozza. Minden tartomány saját oktatásügyi törvényekkel rendelkezik a különböző iskolatípusok tekintetében. Ezek a szabályozók összhangban kell álljanak az alkotmánnyal és a kultuszminiszteri konferencia határozataival.

Az átjárhatóság szabályozása Bajorországban

Az egész Németországra érvényes oktatásügyi szabályozás után a bajor tartományi törvénykezés által hozott jogszabályokat tekintetem át. A Bajor Alkotmány a tartomány minden polgárának biztosítja a képességeinek megfelelő képzettség megszerzésének lehetőségét. A közoktatási rendszer a tanulóknak többféle lehetőséget kínál arra, hogy bizonyos iskolai végzettségeket megszerezzenek. A Bajor Kultuszminisztérium a rendszer egymásra épülését hangsúlyozza, vagyis minden megszerzett végzettséggel egy következő út nyílik a tanuló előtt egy még magasabb végzettség megszerzésére, tehát nem zsákutcás a rendszer. Az első iskolatípus- választás az általános iskola után nem jelent végleges döntést a képzési rendszerben történő továbbhaladás szempontjából, hiszen a továbbiakban újabb iskolatípus váltás (Schulwechsel) lehetséges.

Az általános iskola (Grundschule) 1-4. évfolyamának az elvégzése után a magasabb szintű iskolába történő átlépést (Übergang/Übertritt) különböző elemek határozzák meg: a szülők már a 3. évfolyam után információkat kapnak a továbbtanulási lehetőségekről. Az iskola a 4. évfolyamon májusban az általános iskolában elért eredmények alapján ajánlást fogalmaz meg a tanulók számára, hogy melyik iskolatípusban lenne célszerű a továbbiakban tanulmányokat folytatni. Majd megkapják a diákok továbbtanulási bizonyítványukat (Übertrittszeugnis). Ez a bizonyítvány tartalmazza a megszerzett érdemjegyeket anyanyelvből, matematikából, környezetismeretből, valamint jellemzik a tanuló tanuláshoz és munkához való hozzáállását és szocializációs képességeit. Akkor javasolják a gimnáziumban történő továbbtanulást, ha a tanuló átlaga a 2,33-ot [nálunk: 3,9]⁵ eléri. A reáliskolában (Realschule) történő továbbtanulást javasolják, ha az átlag legalább 2,66-os [3,7]. Emellett a tanuló próbatanításon vehet részt abban az iskolában, ahol a tanulmányait a jövőben szeretné folytatni, így ízelítőt kaphat az ottani követelményekből, ami a döntést megkönnyítheti az iskolaváltással kapcsolatban. Az iskolai pályafutás eldöntésében a szülői akaratot is figyelembe veszik. A bajor iskolai rendszer átjárhatóságának köszönhetően, ha a tanuló 10 évesen hibás döntést hoz, a következő évfolyamokon lehetősége nyílik a korrekcióra.

Alsó középfokon az 5. évfolyamot átmeneti évfolyamként fogja fel az iskolaügy, amelynek célja az általános iskolából történő átállás megkönnyítése, ezt segíti az is, hogy általános iskolai tanárokat (őket Lotse-nak nevezik) is alkalmaznak, akiknek a feladata a tanulók kalauzolása az új évfolyamon. Ez azt jelenti, hogy ezen az évfolyamon megismertetik a tanulókat a választott iskolatípus követelményeivel és elvárásaival, így kiderül, ha nem megfelelő döntést hoztak a 4. osztály után. Az 5. évfolyam után lehetőségük nyílik a tanulóknak arra, hogy iskolatípust váltsanak, ha a választott iskolatípus követelményeit túl nehéznek vagy túl könnyűnek találják.

Az általános iskola után a középiskolába (Mittelschule) azok kerülnek be, akiknek a tanulmányi átlaga 2,66 [3,7] alatt van anyanyelvből, matematikából és honismeretből. Az ennél jobban teljesítő tanulóknak javasolják a reáliskolát (Realschule). Azoknak a gyerekeknek akik a megadott átlagnál rosszabb eredményt érnek el, de a szülők azt szeretnék, hogy a reáliskolába járjanak, úgynevezett próbatanításon (Probeunterricht) kell részt venniük. Ez tulajdonképpen egy többnapos vizsga, ahol a tanulók írásbeli és szóbeli jegyeket is szereznek, ha ezen elérik a kívánt szintet (3,00 [3,4] átlag), akkor nyerhetnek felvételt a reáliskolába. Ahhoz, hogy a tanuló az általános iskola után gimnáziumba (Gymnasium) léphessen, 2,33-os [3,9] átlagot kell teljesítenie anyanyelvből, matematikából és honismeretből a 4. évfolyamon. Aki nem éri el ezt a szintet, annak lehetősége van próbatanításon részt venni, ahol írásbeli és szóbeli teljesítményét is értékeli anyanyelvből és matematikából. Ha ott 3,00 [3,4] átlagot elér, akkor folytathatja a tanulmányait a gimnáziumban.

A 4. évfolyam végén meghozott döntés nem végleges, van lehetőség az iskolai pályafutás módosításra. Ha valaki a középiskola 5. évfolyamán anyanyelvből és irodalomból, valamint matematikából legalább 2,00 [4,2] átlagot ér el, átléphet a következő évfolyamon a gimnázium 5. évfolyamára. Ha az előbb említett tantárgyakból a diák 2,5 [3,8] átlagot produkált, akkor a reáliskola 5. évfolyamára mehet át. A 6. évfolyam elvégzése után a gimnáziumba csak felvételi vizsga teljesítése után lehet váltani. A reáliskola 6. 7. 8. vagy 9. évfolyamára bármikor át lehet lépni a középiskolából, abban az esetben, ha 2,00 [4,2] átlagot ér el a tanuló anyanyelvből, matematikából és angolból. Láthatjuk, ha valaki minél több időt tölt a kevésbé magas végzettséget kínáló iskolatípusban, annál inkább nehezednek a feltételek a magasabb végzettséget nyújtó iskolatípusba történő átlépéshez. A 7–10. évfolyam között a középiskolán belül lehetséges az átjárás a különböző specializációk között, természetesen ezt is elért átlagokhoz kötik. A négy vagy három évfolyamos gazdasági iskola (Wirtschaftsschule) különböző évfolyamaira át lehet lépni a középiskolából a 6. évfolyam után abban az esetben, ha a tanuló anyanyelvből, matematikából és angolból legalább 2,66-os [3,7] átlagot ért el. A reáliskolából és a gimnáziumból érkező tanulóknak kevésbé jó átlagot kell ugyanehhez produkálniuk, hiszen a fenti tantárgyakból legalább 4-es [2,6] osztályzatot kell elérni, illetve egy 5-ös [1,8] osztályzat még elfogadott. Akik a fenti elvárásokat nem teljesítik, még részt vehetnek próbatanításon, valamint a próbatanításon az elfogadottnál gyengébb teljesítmény esetén a szülői akarat is figyelembe vehető a gazdasági iskola látogatása szempontjából. A gimnáziumi évfolyamokról bármikor váltani lehet a középiskola megfelelő évfolyamára.

Azok a tanulók, akik az általános iskola után a reáliskola 5. osztályában folytattak tanulmányokat, adott feltételekkel folytathatják további tanulmányaikat gimnáziumban. Ha anyanyelvből és matematikából legalább 2,5-es [3,8] átlagot értek, ebből az iskolatípusból átléphetnek a gimnáziumba. Ennek hátránya az, hogy ez egy év veszteséggel jár, hiszen meg kell ismételnit az 5. évfolyamot. A 6. évfolyamról is át lehet lépni gimnáziumi osztályba azonos feltételekkel, ha a tanuló anyanyelvből, matematikából és angolból 2,5-es [3,8] átlagot ér el. Ha nem akar a tanuló évvesztést, akkor felvételi vizsgát kell tennie. Ugyancsak ez érvényes akkor, ha a tanuló 7. vagy felsőbb évfolyamra szeretne átlépni a gimnáziumba a középiskolából vagy a reáliskolából. A gimnázium megfelelő évfolyamának elvégzése után korlátozás nélkül át lehet lépni a reáliskola következő évfolyamára. A bajor közoktatási törvény a gazdasági iskolából lehetőséget biztosít a 7–9. évfolyamokra történő átlépésre, ha teljesíti a tanuló a próbaidőszak alatt az elvárt követelményeket. A reáliskola 10. évfolyamára felvételi vizsga és próbaidő letétele esetén lehet átmenni minden iskolatípusból, ettől abban az esetben tekintenek el, ha a tanuló megkapta a 10. évfolyamra léphet minősítést a többi iskolatípusban. A középiskolában, a reáliskolában, vagy a gazdasági iskolában megszerzett végbizonyítvány (Mittlerer Schulabschluss), vagyis a 10. évfolyam elvégzése után is lehetőség van arra, hogy a tanuló a tanulmányait a gimnáziumban folytassa. A diákok általában a 10. évfolyamra lépnek be – ez gyakorlatilag ebben az esetben is évismétlést jelent, de erre többnyire azért van szükség, mert a középiskolában és a reáliskolában csak egy idegen nyelv tanulása kötelező, így ebből a szempontból fel kell zárkózni a többiekhez. Ennek a megkönnyítését szolgálja az, hogy bizonyos gimnáziumokban úgynevezett bevezető osztályokat szerveznek, amelyeknek az a feladata, hogy elmélyítsék és pótolják azokat az ismereteket (például második idegen nyelv) a tanulók számára, amelyek a gimnáziumban a 11. évfolyamtól szükségesek az érettségire történő felkészülés szempontjából. Ennek az elvégzése után folytatják a diákok a tanulmányaikat az általuk kiválasztott gimnázium 11. osztályában. Bevezető osztály Bajorországban jelenleg 36 településen működik, ezeknek a számát a kultuszminisztérium növelni akarja azokon a helyeken, ahol eddig viszonylag ritka volt a reáliskolából gimnáziumi osztályokba történő átlépés, hogy ezzel is elősegítse az úgynevezett későn érő, hátránnyal induló tanulók számára a magasabb

végzettség megszerzésének lehetőségét. A gimnázium 11. évfolyamára közvetlenül is beléphetnek a jó képességű tanulók a 10. év végi záróvizsga megszerzése után abban az esetben, ha tanultak második idegen nyelvet a korábbi iskolai évek alatt, valamint anyanyelvből, matematikából és idegen nyelvből legalább 1,5-es [4,6] átlaggal rendelkeznek.

A gimnáziumi tanulmányok folytatásánál könnyebb út az érettségihez, ha valaki a 10. évfolyam záróvizsgája után úgynevezett szakközépiskolában (Fachoberschule, FOS) tanul tovább. Ennek az iskolatípusnak közvetlenül a 11. évfolyamára az léphet, aki rendelkezik a 10. évfolyam utáni záróvizsgával és anyanyelvből, angoltól és matematikából legalább 3,5-es [3] átlaggal. Ez az iskolatípus olyan érettségit ad, amellyel egyes műszaki főiskolákon lehet továbbtanulni. Ennek az iskolatípusnak a létjogosultságát igazolja, hogy a felsőoktatásba érkezők 43 százaléka Bajorországban nem a gimnáziumból jön. A szakképzésből is létezik átjárás: a felsőfokú tanulmányokra jogosító speciális érettségi, a szakérettségi (Fachhochschulreife).

Az átjárhatóság jogi szabályozása Szászországban

Az elemi szint elvégzése után magasabb iskolafokozatba történő lépésről, tehát átmenetről (Übergang) beszélhetünk. Szászországban (Sachsen) a tartományi iskolaszervezet kétciklusú. Négy év elemi oktatás után léphetnek át a tanulók az alsó középfok szintjére (Sekundarstufe I): a 10 évfolyamos középiskolába (Mittelschule) vagy a 8 évfolyamos gimnáziumba (Gymnasium). Az alsó középfokú oktatás a 10. osztályig tart, a felső középfokú szakasz a 11. osztálytól kezdődik, és a 12. osztály után ér véget az érettségi megszerzésével. Az átlépés körülményeit az oktatási törvények részletesen szabályozzák. Az általános iskolában 3. osztály végén információt kapnak a szülők a lehetséges képzési formákról Szászországban ugyanúgy, mint minden tartományban. A 4. osztály második félévének kezdetekor a tanári konferencia írásban közli a szülőkkel, hogy a gimnáziumi vagy a középiskolai továbbtanulást javasolja. Akkor ajánlják a gimnáziumot, ha a tanuló németből és matematikából 2,5-es [3,8] jegyátlagnál jobb eredményt ért el, valamint a tanuláshoz és munkához való hozzáállása azt vetíti előre, hogy a gimnáziumi követelményeknek meg tud felelni. A többi tanulónak a középiskolai tanulmányokat ajánlják, amennyiben nincs arra szükség, hogy speciális iskolában folytassa a tanulmányait. Ha egy tanuló középiskolai ajánlást kap, és gimnáziumban szeretné folytatni a tanulmányait, akkor részt vehet a gimnáziumi felvételi vizsgán: matematikából és németből kell vizsgáznia, ha a vizsgán elért jegyeinek az átlaga 2,5 [3,8] vagy ennél jobb, akkor felvételt nyer a gimnáziumba. A tanuló akkor is felvételt nyerhet a gimnáziumba, ha a jegyei átlaga ennél rosszabb, de a tanuló munkához való hozzáállása, eddigi fejlődése alapján arra lehet következtetni, hogy a gimnáziumi követelményeket teljesíteni tudja.

Szászországban középfokú oktatást a középiskola és a gimnázium biztosít, az oktatási rendszer kétosztatuságának következtében. A középiskola (Mittelschule) általános és szakmai előkészítő képzést nyújt, 10 évfolyamos. Elsődleges feladata, hogy felkészítsen a szakképzésre. Szászországban az 5.-től a 10. évfolyamig tartó középiskolán belül (Mittelschule) különböző végzettségeket lehet szerezni (Mittelschule mit Hauptschulabschluss és Mittelschule mit Realschulabschluss), ennek az ismertetése már korábban megtörtént. Hetedik osztálytól olyan tantárgyakat választhatnak a diákok, amelyek már valamilyik záróvizsga eredményes abszolválását szolgálják. A tanulók a 9. évfolyam elvégzése után letehetik a záróvizsgát (Hauptschulabschluss). Ha rendelkeznek a záróvizsgával és kijárták a tizedik osztályt, letehetik a következő szintű záróvizsgát (Realschulabschluss).

A középiskolákról (Mittelschule) szóló törvény kimondja, hogy az 5. és 6. osztálynak orientáló funkciója van, tehát az általános iskola befejezése után hozott iskolaválasztási döntést lehet korrigálni. Az osztálykonferencia dönt arról a 6. osztály második félévében,

hogy a tanuló eddig megismert teljesítménye és készségei alapján hol folytassa további tanulmányait. Természetesen a szülők elképzeléseit is figyelembe veszik. Átléphet a gimnáziumba a tanuló javuló teljesítmény esetén, ha minden tantárgyból 2,5-nél [3,8] jobb az átlaga, és a tanuló tanuláshoz való hozzáállása azt mutatja, hogy a gimnáziumi követelményeknek meg tud felelni. Ha a tanuló év végén mutatja a fenti teljesítményt vagy ennél jobbat, akkor is a gimnáziumi tanulmányokat javasolja az iskola. A középiskolán belül a képzési formák között is lehetséges a váltás annak megfelelően, hogy romlik vagy javul a tanuló teljesítménye. Ha a tanuló teljesítménye romló, két tantárgyból elégséges vagy ennél rosszabb a következő tantárgyak közül: németből, matematikából, idegen nyelvből, fizikából vagy kémiából; akkor nem ajánlják a reáliskolai osztályokban a tanulmányok további folytatását, válthat a középiskolai évfolyamokra. A 7. vagy 8. évfolyam után is lehet képzési formát váltani, ha a tanulónak javulnak az eredményei, és a szülők ezt kéri. A 9. osztályban tanulók bekerülhetnek a 10. évfolyamra, ha a záróvizsga (Hauptschulabschluss) eredménye 2,4-es [3,9] átlagnál nem rosszabb. Azok a tanulók, akiket a reáliskolai képzésben nem lehet magasabb évfolyamra bocsátani, átmehetnek a középiskola alacsonyabb végzettségi szintet biztosító következő évfolyamára, ha ez a már előbb említett négy tantárgyból megmutakozó hiányos teljesítmény miatt alakult így. Ebben az esetben is figyelembe veszik a szülői szándékokat.

A gimnázium alaposabb általános képzést közvetít, mint a középiskola (Mittelschule), olyan tanulók számára, akik tehetségesek, és a felsőoktatásban szándékoznak továbbtanulni. Ugyanakkor ez az intézménytípus is megteremti a feltételeit annak is, hogy később a gyengébben tanuló a szakképzésben folytathassa tanulmányait. A gimnázium az 5. osztálytól a 12. osztályig tart, és az érettségi vizsgával zárul. A 10. évfolyamon lezárul az alsó középszintű oktatás szakasza (Sekundarstufe I), egyben ez a felső középszintnek (Sekundarstufe II) a bevezető szakasza. Ezekben az osztályokban alap- és emelt szintű csoportokban folyik az oktatás. A tulajdonképpeni értékelést pontrendszerre váltják át. Az érettségi minősítése három dologból tevődik össze: az érettségi vizsgából, az emelt szinten tanult tantárgyak és a beszámítható alap szinten tanult tantárgyak minősítéséből. A tartományi kultuszminisztériumnak joga van a felkínált tantárgyak választási lehetőségeibe és a minősítési rendszerbe beleszólni. Aki a 10. osztályból a 11. osztályba léphet, az a reáliskola befejezését igazoló záróvizsgával egyenértékű záróvizsgát kap. A gimnáziumból középiskolába történő lépés akkor kötelező, ha egy tanuló 5. és 10. osztály között egy adott évfolyamot kettőnél többször ismételt meg. Emellett azoknak a tanulóknak, akiknek a teljesítménye a 10. osztályig jelentősen romlik, javasolják a középiskolába történő átlépést.

Az átjárhatóság szabályozása hazánkban

A magyar közoktatás jogi szabályozásának az alapja az Alkotmány és a köznevelési törvény (2011. évi CXC. törvény), a szakképzésről szóló törvény (2011. évi CLXXXVII. törvény) és az érettségi vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. évi Kormányrendelet. A Köznevelési törvény szabályozza az oktatásügyet, a Nemzeti Alaptanterv pedig tartalmazza az elsajátítandó műveltségterületeket. A központilag meghatározott követelmények minden iskolában történő alkalmazása megkönnyíti az átjárhatóságot, mivel így az egyes elvégzett programok bármely intézményben megfeleltethetőek egymásnak, a jelenleg kiadott kerettantervek ebbe az irányba mutatnak.

A Köznevelési törvény megfogalmazza az iskolák közötti átjárhatóságot általánosságban, de ennek részletes kifejtésével egyik jogszabályban sem találkozunk. Elvileg adott az iskolaváltás lehetősége a tanulók számára egyéni mérlegelés alapján. Ez azt jelenti, hogy az oktatási intézmény vezetője dönt a kérdésben, tehát nincs standardizált jog.

Magyarországon nincs hagyománya az iskolák közötti átjárhatóság jogi szabályozásának. Ez valószínűleg abból ered, hogy a 20. században egy bemerevült iskolastruktúra alakult ki hazánkban. Három iskolai karrier egymás mellettisége jött létre az 1940-es évek előtt, amely nélkülözötte az iskolaváltás lehetőségét (Nagy, 2002). A rendszer merevsége erősödött meg a szocializmus idején is. Aztán a rendszerváltás utáni évtizedekben Magyarország a külsőleg és belsőleg tagolt iskolaszervezet irányába sodródott. A külső tagoltságot a párhuzamos intézmények egymás mellett élése jelenti (nyolcosztályos általános iskola, négy-hat-nyolcosztályos gimnázium, szakközépiskolák, szakképző iskolák). A belső tagoltságot pedig sokszor az egyes iskolák közötti átjárhatatlan különbségek okozták, okozták (Szebenyi, 1997).

Az 1993-as közoktatási törvény szövege szerint is adott volt az átjárás lehetősége egyik iskolatípusból a másikba (a paragrafus megengedő fogalmazása – „folytathatja tanulmányait” – erre utal), csak a hogyanra (milyen feltételekkel) nem kaptunk választ:

„28. § (8) A gimnázium tanulója – az átvételre és a felvételre vonatkozó rendelkezések szerint (42.§,46. §, 66–67. §) – folytathatja tanulmányait az általános iskola, másik gimnázium, szakközépiskola, szakiskola megfelelő évfolyamán. 29. § (7) A szakközépiskola tanulója – az átvételre és a felvételre vonatkozó rendelkezések szerint (42. §, 46. §, 66–67. §) – folytathatja tanulmányait másik szakközépiskola, gimnázium, szakiskola megfelelő évfolyamán. 66. § (1) A tanuló (magántanuló) az iskolával tanulói jogviszonyban áll. A tanulói jogviszony felvétel vagy átvétel útján keletkezik. A felvétel és az átvétel jelentkezés alapján történik. A felvételtől vagy átvételtől az iskola igazgatója dönt a 42. § (1)–(2) bekezdésében és a 46–47. §-ban meghatározottak alapján.”

A belső tagoltság megszüntetésére történtek kísérletek, 1996-ban tervezték az alapműveltségi vizsga bevezetését. A közoktatási törvény 1996-os módosítása szerint az alapműveltségi vizsga állami vizsga lett volna, amit országosan egységes vizsgakövetelmények⁶ szerint kellett volna megtartani, s a követelményei a Nemzeti Alapanttervre épültek volna a tervek szerint. Az alapműveltségi vizsga alapján kiállított bizonyítvány az általános műveltséget megalapozó ismeretek, készségek, képességek elsajátítását tanúsította volna, valamint biztosította volna az intézmények közötti átjárhatóságot, mint Nyugat-Európa legtöbb államában (Farkas, 2004.). A vizsga letételéről kiállított bizonyítvány a szakképzésbe való bekapcsolódásra, valamint munkakör betöltésére jogosított volna.⁷ Az alapműveltségi vizsgával kapcsolatos fenntartások nem a vizsga megjelenési formájával, hanem a törvényi szabályozással voltak kapcsolatosak. Az ellenzők úgy gondolták, hogy nem lehet kimeneti szabályozó ott, ahol nincs tényleges szakaszhatár az oktatásban, és várhatóan nem is lesz, mert a 10+2-es szerkezeti modell támogatottsága alacsony (Vágó, 1997). A másik érv ellene az volt, hogy az oktatási kormányzat tervezte a tankötelezettségi korhatár 18 évre emelését. A közoktatási törvény 2006 szeptemberében életbelépő módosításával az alapműveltségi vizsga kikerült a jogszabály szövegéből.⁸

Az átjárhatóság elvének kimondása mellett, a jelenleg érvényes szabályozásban sem találunk sok konkrétumot. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről meghatározza az oktatási rendszerben a nevelő és oktató munka szakaszait, kimondja az átjárhatóság jogát. A 3. § (10) szerint:

„Az iskolarendszer átjárható, így a fogadó intézménynek az e törvényben foglalt keretek között megállapított követelményei alapján más iskolába vagy iskolatípusba akár tanév közben is át lehet lépni.”

Ezt egészíti ki az 5. § (3):

„Az egyes iskolai évfolyamok tananyaga és követelményei egymásra épülnek. A szakiskolában és szakközépiskolában a középfokú nevelés-oktatás és az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakasza párhuzamosan folyhat. (4) Az iskolai nevelés – oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptanterv biztosítja, amely meghatározza az elsajátítandó műveltségterület, valamint kötelező rendelkezéseket állapít meg az oktatásszervezés körében.”

A szakképzettséggel rendelkező tanuló számára nyitott az érettségi megszerzésének lehetősége, tehát a tanulói utakban biztosított a horizontális irányból történő vertikális mozgás is: „13. § a szakmai vizsga letételét követően a tanuló két év alatt középiskolában készülhet fel az érettségi vizsgára.” A kimenet szempontjából a vizsgarendszer bír szabályozó erővel. Ennek részét képezte az eredeti elképzelések szerint az előbb említett alaplétségi vizsga: a 10. évfolyam végére tervezett vizsga, amely fontos iskolai végbizonyítványt ad a vizsgált tartományokban. A bevezetését elvetették, így 2006-ban kikerült a szabályozásból. Ezután a vizsgarendszer legmeghatározóbb eleme az új érettségi vizsga lett. Az egységes, kétszintű, standardizált vizsga a tömegesedő, egyre nagyobb heterogenitást mutató tanulónépeség középfokon elért tanulmányi eredményeinek a kimeneti szabályozását hivatott megvalósítani. A helyzetet bonyolítja, hogy a szakiskolai végzettséget középfokú végzettségnek jelöli a törvény (2011. évi CLXXVII. szakképzésről szóló törvény 36. §), ugyanúgy, mint az érettségit, bár nem egyenértékű vele.

Összegzés

A jogszabályi elemzés után a következő megállapításokra jutottam: a bajor és a szász oktatási rendszerben a jogi szabályozás támogatja az iskolai rendszer átjárhatóságát és a rögzített feltételek világosságát, egyértelművé teszik az iskolaváltásban rejlő lehetőségeket a felhasználók számára. A Német Szövetségi Köztársaság Alkotmánya, a Kultuszminiszteri Konferencia határozatai, valamint a bajor és szász oktatásügyi szabályok biztosítják mindenkinek számára a képességeinek megfelelő képzettség megszerzését. Az általános iskola elvégzése után a tanulók a törvények alapján ajánlásokat kapnak azzal kapcsolatban, hogy melyik iskolatípusban célszerű tovább tanulniuk. A szülők és diákok döntő többségének a figyelme a gimnázium felé fordul, mivel a lehető legmagasabb iskolai végzettség megszerzésére törekszenek. Az 5–6. évfolyam orientáló osztályai segítenek arról meggyőződni, hogy megfelelő iskolatípust választottak-e az iskolai átmenet során. A magyar oktatásügyi rendelkezésekben az iskolai rendszer átjárhatóságának a kérdése csak említés szintjén jelenik meg. A német iskolarendszer korán, a 4. osztály elvégzése után iskolaválasztásra kényszeríti a gyereket, de az átjárhatóság révén – amit törvényi keretek biztosítanak – megvalósul a horizontális nyitottság, szervezeti rugalmasság, ami összehangolt tananyag-szabályozással párosul. A bajor és szász oktatásügyi szabályozás tágtítja az egyén döntési és választási lehetőségeit az adott iskolatípus abszolválásának kérdésében.

Hazánkban a középiskolák közötti átjárhatóság kérdésével nem foglalkozik a neveléstudományi szakirodalom, pedig mutatkozik igény az iskolai előrehaladás korrekciójára. A középiskolai rendszeren belüli átjárhatóság kérdésével Magyarországon az 1990-es évek második felében foglalkozott több publikáció, különösen a NAT bevezetése, illetőleg a 10. évfolyam utáni alaplétségi vizsga kapcsán. Az alaplétségi vizsga letételét tekintették volna egységes standardnak, ami biztosította volna az iskolák közötti

átjárhatóságot. A magyar iskolarendszer integratívnak látszik, hiszen az alsó középfok szintjén is egyben tartja a tanulókat a nyolcosztályos általános iskola, nincsenek tantervi különbségek, vagyis az átjárhatóság biztosított. Ugyanakkor nem lehet rugalmas átjárhatóságról beszélni, ha nyolc- vagy hatosztályos gimnáziumról van szó, sem az alsó, sem a felső középfok szintjén. Problémaként fogalmazódik meg az is, hogy az iskolaváltás feltételei nem ismertek a tanulók számára: a kérdésben az iskolavezető dönt [2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 50. § (1), valamint 2011. évi CLXXVII. törvény a szakképzésről 22. § (3)], de nem egyértelmű, hogy hol, milyen feltételekkel valósulhat meg az iskolaváltás. Adekvát módon nem kidolgozott az egymás mellett élő iskolatípusokba történő váltás lehetősége. Alsó középfokon nagymértékben érvényesül az átjárhatóság, hiszen ezeket az évfolyamokat a tanulók Magyarországon az általános iskola keretein belül végzik el. Nyolc- vagy hatosztályos gimnáziumoknál viszont már nem működik egyértelműen. A felső középfok szintjén az iskolák között van átjárhatóság, mivel az intézmények többségét befogadó attitűd jellemzi (Einhorn, 2013). Ugyanakkor az átjárhatóság komoly problémákat is felvet, mivel az elvi átjárhatóság ellenére az egyes intézmények gyakorlata között komoly különbségek tapasztalhatók. Azt, hogy mekkora a befogadási hajlandósága egy-egy intézménynek az határozza meg, hogy mennyire van ráutalva tanulói létszámának a növelésére. A finanszírozási rendszerből fakadóan egyik iskola sem mond le szívesen a tanulóiról, még akkor sem, ha az eddig elvégzett programok nem illeszkednek egymáshoz.

A kutatás magyarországi továbbgondolásának szempontjából a kényszerátjárhatóság fogalmának bevezetését tartom szükségesnek. Magyarországon az iskolák közötti átjárhatóság kérdése peremre szorult téma. Hiányzik a jogi szabályozás. Az iskolaváltókat oktatási statisztika nem rögzíti. Az egyik iskolatípusból a másikba váltó tanuló felvételének, átvételének a kérdése jogilag szabályozatlan, intézményi hatáskörbe tartozik. Ennek következtében a magyar oktatási rendszerben nagy anomáliák tapasztalhatók. Oktatáskutatók szerint a magyar középiskolai rendszerben beszélhetünk átjárhatóságról, de ez a finanszírozás kényszeréből fakad. Nem biztos, hogy az egyik iskolában megszerzett műveltség tartalom kompatibilis a másik iskolában támasztott követelményekkel, de az iskolák a normatív finanszírozás rendszeréből fakadóan nem akarnak lemondani az iskolát váltani szándékozó tanulókról (Imre és Györgyi, 2006). A fentiek alapján a magyarországi helyzetet a kényszerátjárhatóság fogalmával tudom jellemezni.

Magyarországon az iskolák közötti átjárhatóság kérdése peremre szorult téma. Hiányzik a jogi szabályozás. Az iskolaváltókat oktatási statisztika nem rögzíti. Az egyik iskolatípusból a másikba váltó tanuló felvételének, átvételének a kérdése jogilag szabályozatlan, intézményi hatáskörbe tartozik. Ennek következtében a magyar oktatási rendszerben nagy anomáliák tapasztalhatók. Oktatáskutatók szerint a magyar középiskolai rendszerben beszélhetünk átjárhatóságról, de ez a finanszírozás kényszeréből fakad. Nem biztos, hogy az egyik iskolában megszerzett műveltség tartalom kompatibilis a másik iskolában támasztott követelményekkel, de az iskolák a normatív finanszírozás rendszeréből fakadóan nem akarnak lemondani az iskolát váltani szándékozó tanulókról (Imre és Györgyi, 2006). A fentiek alapján a magyarországi helyzetet a kényszerátjárhatóság fogalmával tudom jellemezni.

lemondani az iskolát váltani szándékozó tanulókról (*Imre és Györgyi, 2006*). A fentiek alapján a magyarországi helyzetet a kényszerátjárhatóság fogalmával tudom jellemezni. A valamilyen okból váltani szándékozó tanuló befogadása kényszer az intézmény számára: a csökkenő gyereklétszám, a finanszírozási rendszer miatt elemi érdek az intézménybe kopogtató tanuló átvétele még akkor is, ha teljesítménye nem biztató vagy az eddig tanult programok az új intézmény pedagógiai programjába nem teljesen illeszkednek. A szabályozatlanság következménye, hogy vannak intézmények, amelyek szemet hunynak bizonyos programok hiánya fölött, és a tanuló a megfelelő évfolyamon folytathatja tanulmányait. Más intézmények megkövetelik a hozott „hiányosságok” pótlását osztályozóvizsga vagy évfolyamismétlés formájában.

Hasznos lenne, ha a hazai oktatási törvénykezés is adekvát módon szabályozná az iskolaváltás kérdését, ami kiszámítható joggyakorlatot eredményezne. Ehhez kapcsolódóan a megszerzett tanulási tartalmak egyértelmű validációjára is szükség lenne, mert ez lehetővé tenné, hogy a tanulók módosítsanak iskolai pályafutásukon. A téma magyarországi pontosításához és részletes kifejtéséhez elengedhetetlenek a jelenleg még hiányzó reprezentatív felmérések és oktatásstatisztikai adatok, amelyek biztosíthatják a jogi kidolgozáshoz és változtatások meghozatalához szükséges információkat.

Irodalomjegyzék

1985. évi I. törvény az oktatásról. 2013. 08. 15-i megtekintés, <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8548>
1990. évi XXIII. az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény törvény módosításáról. 2013. 08. 15-i megtekintés, <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8679>
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. 2013. 08. 20-i megtekintés, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV
2006. évi LXXI. törvény. 2013. 09. 16-i megtekintés, <http://www.complex.hu/kzldat/t0600071.htm/t0600071.htm>
- 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet az érettségi vizsga szabályzatának kiadásáról. 2013. 08. 15-i megtekintés, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700100.kor
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. 2013. 08. 15-i megtekintés, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV
2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről. 2013. 08. 15-i megtekintés, http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1100187.TV
- Cortina, K., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K. U. és Trommer, L. (2003, szerk.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg.
- Einhorn Ágnes (2013): *A tanulási eredmények elismerése a közoktatásban. Kutatási összefoglaló*. 2013. 08. 16-i megtekintés, http://www.oktatas.hu/koznevelo/projektek/tamop318_minosegfej/projekthirek/tanulasi_eredmenyek_elismerese_kozoktatásban?itemNo=10
- Fehérvári Anikó, Imre Anna és Tomasz Gábor (2011): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Imre Anna és Györgyi Zoltán (2006): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2013. 08. 15-i megtekintés, <http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf>
- Kárpáti Andrea (2002): Az összehasonlító pedagógia mint tudományos módszer. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és az oktatás nemzetközi perspektívái*. BIP.
- Kelemen Elemér és Setényi János (1994): *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Lennerné Patkó Ildikó (2010): Középsiskolai rendszer- átjárhatóság és esélyegyenlőség. *Új Pedagógiai Szemle*, 6–7. sz.
- Liegmann, A. B. (2008): *Schulformwechsel. Perspektiven auf schulische Selektionsprozesse*. Klinkhardt, Kempten.
- Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia

(szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat, Budapest.

Római Szerződés. 2014.12. 18-i megtekintés http://www.magyarkegymium.hu/pdf/torveny_eu4.pdf

Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG). Rechtsbereinigt mit Stand vom 1. Januar 2009. 2009. 05. 17-i megtekintés, www.revosax.sachsen.de/GetXHTML.do?sind=2556511732528

Schulordnung für die Grundschulen und Hauptschulen in Bayern (Volksschulordnung – VSO) Vom 11. September 2008. 2012. 10. 10-i megtekintés, www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psm1?showdoccase=1&doc.id=jlr-VoSchulOBY2008pG10&doc.part=X&doc.origin=bs

Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (Gymnasialschulordnung – GSO) Vom 23. Januar 2007. 2013.06. 14-i megtekintés, <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psm1;jsessionid=D29FD30254FE26AE97974B8054094959.jp34?showdoccase=1&doc.id=jlr->

GymSchulOBY2007rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs

Schulordnung für die Realschulen in Bayern (Realschulordnung – RSO) Vom 6. Juli 2009. 2013. 06. 14-i megtekintés <http://kursnet-finden.arbeitsagentur.de/kurs/regelungen/345.pdf>

Schulordnung Mittelschulen Abschlussprüfungen-SOMIAP. 2009. 07. 13-i megtekintés, www.recht.sachsen.de

Szebenyi Péter (1997): Tagoltság és egységesítés. Tananyagszabályozás és iskolaszervezet. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz.

Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I. 2009. 05. 20-i megtekintés, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2006/2006_03-00-Uebergang-Grundsch-Sekl-01.pdf

Vágó Irén (é. n.): *Az alapműveltségi vizsga*. 2013. 07. 31-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/alapmuveltségi-vizsga-090617>

Jegyzetek

¹ „A Tanács [...] minősített többséggel irányelveket bocsát ki az oklevelek, a bizonyítványok és a képesítés megszerzéséről szóló egyéb tanúsítványok kölcsönös elismerése céljából.” (EGK-szerződés, 57. cikkely)

² Szászországban: Gymnasium vagy Mittelschule mit Realschulbildungsgang vagy Mittelschule mit Hauptschulbildungsgang, Bajorországban Gymnasium, Realschule és Mittelschule (régebbi nevén: Hauptschule) a nyugati tartományokban, például Észak-Rajna-Vesztfáliában: Gymnasium vagy Realschule vagy Hauptschule vagy Gesamtschule azok az iskolatípusok, amelyekbe jelentkezhetnek a tanulók az elemi oktatás után, illetve amelyek között felsőbb évfolyamokon megtörténhet az iskolaváltás.

³ Die Grundrechte aus dem Grundgesetz für Bundesrepublik Deutschland Abschnitt I. 5.(3), 6. (2), 7., 12.

⁴ Beschlüsse der Kultusministerkonferenz

⁵ Bajorországban az osztályozás 1–6 közötti érdemjegyekkel történik. Lásd a 25. lábjegyzet. A legjobb érdemjegy az 1, a legrosszabb a 6. A 2,33-os átlag a magyar értékelési rendszerben 3,9-es átlagnak felel meg. A továbbiakban a kapcsos zárójelben lévő szám az itthon használatos skálán mutatja az átlagot.

⁶ A Szegedi Alapműveltségi Vizsgaközpont Nagy József vezetésével állította össze az egyes tantárgyak követelményeit összefoglaló anyagokat, amelyeket a Mozaik Kiadó 1999-ben és 2000-ben tízkötetes tankönyvsorozat formájában adott ki.

⁷ 1996. évi LXII. törvény 9. § (1), (3), (7)

⁸ 2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról 22§ (3)Harum

E-biblioterápia, egy új módszer az általános iskolai gyakorlatban*

A fejlesztő biblioterápia hazánkban egyre nagyobb teret nyer a könyvtárakban, többek között köszönhető ez annak is, hogy a Könyvtári Intézet A fejlesztő biblioterápia alkalmazásának lehetőségei a gyerekkönyvtári munkában címmel rendszeresen szervez 60 órás akkreditált, a könyvtárosok hétéves továbbképzésébe beszámító tanfolyamokat. Az alakuló ülését 2014. április 16-án megtartó Oláh Andor Biblioterápiás Társaság pedig vállalta, hogy a módszer iránt érdeklődőknek és a korábbi tanfolyamok résztvevőinek gyakorlatorientált műhelyfoglalkozások keretében igyekszik fejleszteni tudását, gyakorlatát, módszertani ismereteit a fejlesztő biblioterápiáról. A könyvtárosok talán ennek is köszönhetően gyakran tartanak ilyen jellegű foglalkozásokat a diákok számára. Megkerülhetetlen – amint azt a külföldi gyakorlat is alátámasztja –, hogy az iskolák, pedagógusok szintén nyissanak a módszer felé, amely sokszínűen alkalmazható az iskolai problémák megoldásában is. Az alábbiakban megismerkedhetnek a fejlesztő biblioterápia néhány külföldi jó gyakorlatával, valamint a módszer egy hazai, 21. századi adaptációjával, a nemzetközileg is egyedülálló e-biblioterápiás kezdeményezéssel, melynek első gyakorlati megvalósulási helyszíne az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskolája, ahol 6. osztályos diákok vehettek részt a pilotfoglalkozásokon.

Fejlesztő biblioterápia a külföldi iskolai gyakorlatban

Kutatásunkhoz talán Sanacore (2012) tanulmánya áll legközelebb, amely bemutatja, hogy egy 7. osztályos tanár 6 hetes tanítási egység középpontjába állította a biblioterápiát, a feldolgozásra kerülő téma pedig egy kérdés köré szerveződött, miszerint: „Jogos valaha is a háború?”. A feldolgozás érdekessége, hogy nem csupán a történelmet és a nyelvtant kapcsolja össze, hanem a résztvevők egyéni érzéseit, tapasztalatait és emlékeit is életre kelti, mindezzel pedig a tananyag feldolgozását igyekszik könnyebbé tenni. A 2. világháború eseményeinek feldolgozását azzal kezdték, hogy a tanár saját könyvei és magazinjai közül bevitt az osztálynak néhányat, és ezek készítették elő a *Faithful Elephants (Hűséges elefántok)* című könyv megismerését, melyet felolvasva hallgattak meg először. A pedagógus azért választotta ezt az irodalmi művet, mert elbeszélő stílusban írták, azonban ennek ellenére tartalmazza a tantervi világháborús tananyagot, mindezt megrendítő módon. A szemantikai elemzés során azon a megdöbbentő kérdésem kellett például gondolkodniuk a diákoknak, hogy „Mi történhetett a tokiói állat-

* „A cikk a Társadalmi Megújulás Operatív Program IKT a tudás és tanulás világában - humán teljesítménytechnológiai (Human Performance Technology) kutatások és képzésfejlesztés címet viselő, TAMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0008 azonosítószámú projekt keretében készült. A projekt az Európai Unió támogatásával, és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.”

kert állataival a 2. világháború alatt?”. A kérdésre mindenki elmondhatta saját ötleteit, majd mindezt közös megbeszélés követte, s a műből megismerhették, hogy az állatkert dolgozói hogyan mérgezték meg, vagy éhezették halálra a rájuk bízott állatokat. Ezután interaktív megbeszélés, majd a mű nyelvtani feldolgozása következett, melynek során a *Faithful Elephant*-ből megismert szavakat megtanulták helyesen olvasni és írni, és ezt a tudást később ismeretlen szavaknál is alkalmazni tudták. E mellett szókincsük bővült, írás-olvasás kompetenciáik és önbizalmuk nőtt.

Mindez azt is bizonyítja, hogy nem csupán a hagyományos értelemben vett fejlesztő biblioterápia alkalmazására van lehetőség az iskolákban, a módszert akár a tanórai anyag elsajátításának segítésére is sikeresen lehet használni, a foglalkozások tartásának hagyományos módjától el lehet térni, mindezzel akár új célokat is kitűzhetünk magunk elé.

A másik tanulmány, amely kutatásunkat figyelembe véve érdekes lehet, Gavigan (2012) munkája, aki K-12 (az elemi és középfokú oktatásra vonatkozó kifejezés bizonyos angolszász országokban) csoportoknak segített abban, hogy megbirkózzanak az élet problémáival – mindezt képregények segítségével. A szerző fontosnak tartja, hogy olyan irodalom kerüljön a diákok kezébe, amely felkelti érdeklődésüket, valamint az általa használt képregények olyan problémákkal foglalkozzanak, amelyeket a diákok is tapasztaltak már. Számunkra ez a fajta újítás azért fontos, mert a módszer alkalmazásának hagyományos módjától – amikor meséket, novellákat ismernek meg a foglalkozások résztvevői – abban tért el, hogy nemcsak a szövegekből, hanem a képekből is információhoz juthattak a résztvevő diákok.

A biblioterápia ezen újításai is alátámasztják, hogy a módszernek nyitottnak kell lennie az új társadalmi igényekre, alkalmazási területeinek ki kell szélesednie, nem szükséges ragaszkodni a hagyományos értelemben vett biblioterápia metódusához. Figyelembe kell vennünk, hogy mi kelti fel leginkább a célcsoport érdeklődését, és ennek fényében kell a biblioterápiás foglalkozásokat megterveznünk. Ma Magyarországon igen nagy motivációs ereje van az új technikai eszközöknek (*Kis-Tóth, Borbás és Kárpáti, 2014*), különösen a fiatalabb korosztály számára, így megkerülhetetlen, hogy ezt a hatást figyelembe vegyük, ezért kívántunk kísérleti jelleggel az iPad és a biblioterápia ötvözéséből létrehozni egy új módszert, az e-biblioterápiát, amely figyelembe veszi a 21. század kívánalmait is.

Miért van szükség az e-biblioterápiára?

Az OECD-átlaghoz képest a hazai eredményekben csökkenés figyelhető meg a szövegértés és a kreatív problémamegoldás területein. Már a 2009-es, digitális szövegértést feltérképező PISA felmérésben is statisztikailag szignifikánsan alacsonyabb eredményt ért el a magyar diákok a többi vizsgált ország tanulóihoz képest.

A PISA 2012 jelentés megerősítette ezt, a helyzetet súlyosbítja, hogy a diákok problémamegoldásában is visszaesés mutatkozik, amelynek fejlődése hosszú folyamat, ezért is rendkívül fontos, hogy olyan módszereket fejlesszünk, amelyek elősegítik ezen területek támogatását. A PISA-felmérésen a szövegértés területén 488 pontot értünk el, ez a 3. szint alsó ponthatárát alig haladja meg. Amennyiben a PISA szövegértési műveletekkel kapcsolatos szintjeit vesszük szemügyre, a fejlesztő biblioterápiás foglalkozások az alábbi kritériumokat erősítik:

- szövegen belüli információk összekapcsolása,
- releváns és annak látszó információk megkülönböztetése,
- a szöveg különböző részein elhelyezkedő információk integrálásával a fő téma azonosítása,
- viszonyok megértése,
- egy szó vagy kifejezés jelentésének kikövetkeztetése,

- kategóriák megalkotása hasonlóságok, különbségek és akár több felvétel tekintet-bevételével,
- nyelvi árnyalatok értelmezése egy adott szövegrészletben, a szöveg egészének figyelembevételével,
- műveltségbeli tudás alkalmazása a szövegről való feltevések megfogalmazása vagy ítéletalkotás során,
- hosszú, bonyolult, szokatlan formájú vagy tartalmú szövegek pontos megértése,
- a szövegbe mélyen beágyazott információk megkeresése és összekapcsolása,
- releváns információk felismerése,
- várákozással ellentétes elképzelések kezelése,
- összehasonlítás és összevetés,
- szokatlan és elvont elképzelések kezelése félreérthető szöveggörnyezetben,
- feltevések és kritikai ítéletek megfogalmazása szokatlan témájú vagy összetett szö-vegekkel kapcsolatban, több feltétel vagy nézőpont figyelembevételével,
- apró részletekbe menően szoros olvasás.

„Magyarországon az olvasni szerető és nem szerető diákok között 107 pont különbség van a teljesítményben, azaz egy olvasni szerető diák annyival jobb eredményt ér el szövegértésben, mintha 3 évvel az olvasni nem szerető diákok fölött járna iskolába (a PISA osztályozás szerint egy iskolaév 39 pont különbséget jelent)” (Gergely, 2013, 12. o.).

Ennek fényében különösen fontos, hogy megszerettessük a gyerekekkel az olvasást, növeljük motivációjukat, hiszen gyenge olvasási teljesítményük károsan befolyásolhatja tanulmányi eredményeiket, továbbtanulásukat, valamint későbbi pályaválasztásukat. A témával kapcsolatban fontos kiemelni még a Robinson-effektust¹, amely szorosan köthető a PISA mérésekhez, a komplex problémamegoldáshoz, valamint a kreativitáshoz.

Ahogy az már korábbi beszámolókból (*Kis-Tóth, Borbás és Kárpáti*, 2014) kiderült, az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskolájában a BYOD-modell (Bring Your Own Device) megvalósulásának lehetünk szemtanúi, a diákok iPadeket használnak az órán. A tanáraik eddigi tapasztalatait a következő megjegyzések összegzik:

„Folyton a gépen lógnak, játszanak, zenét hallgatnak. A kicsengetés után azonnal a Facebookhoz és a háborús játékokhoz nyúlnak, ami teljesen felesleges és néha bosszantó. Néha még a mosdóba is elfelejteneik kimenni, nem hangolódnak az órára, a jegyeik romlottak.”

„Alig-alig hagyják el a termet és a helyüket, a gépen játszanak az idő nagy részében (nem tudtak elszakadni tőle).”

„A naplóból egyértelműen kimutatható, hogy a gépek kiosztása után szinte egy jeggyel rosszabbul teljesítettek. Miért? Mert szünetekben játszanak, nincs ismétlés, ráhangolódó beszélgetés, ami gyakran volt a dolgozatírás előtti szünetekben.” (*Kis-Tóth, Borbás és Kárpáti*, 2014, 66. o.)

Az egyik diák nyilatkozata szerint:

„Van egy barátom, régen kitűnő volt, versenyekre járt, most meg nem figyel annyira. Állandóan játszik, még akár felesel is a tanárnővel!” (*Keresztes*, 2014).

Mint ahogyan mindezekből kiderült, olyan módszerre van szükség, amely a gyerekek szövegértését, kommunikációs képességeit, valamint önismeretét fejleszti mindemellett, hogy a társas interakciók előidézőjeként lép fel. A fejlesztő biblioterápia megújulása meg kell, hogy feleljen a 21. század kihívásainak, így az iPad és a biblioterápia együttes alkalmazásából létrehoztuk a fejlesztő e-biblioterápiát, melynek első pilotfoglalkozásain a Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskolájának 6. osztályos diákjai vettek részt.

Az új módszer fogalmát a következőképpen definiáltuk: az e-biblioterápia a művészetterápiák sorában elhelyezkedő biblioterápia egyik típusa, amely beépíti a 21. század technikai vívmányait (iPad, interaktív tábla) módszertanába. Az e-biblioterápiás foglalkozások résztvevői az IKT-eszközök bevonásával dolgozzák fel a megismert irodalmi műveket, melynek köszönhetően a biblioterápia hagyományosan ismert hatásai mellett a résztvevők digitális kompetenciáját is fejleszti.

Az első e-biblioterápiás foglalkozássorozat

Célok, hipotézisek

Az e-biblioterápiás foglalkozássorozat célja az volt, hogy olyan közeget teremtsen a 6. osztályos diákok számára, ahol őszintén elmondhatják véleményüket, megoszthatják gondolataikat, tapasztalataikat, mindezzel növelve az interperszonális kapcsolataik számát. Célunk volt a diákok önértékelésének és konfliktuskezelésének fejlesztése, valamint az új módszer hatékonyságának ellenőrzése.

Hipotéziseink az alábbiak voltak:

- A foglalkozássorozat végére pozitív irányba változik a résztvevő diákok önértékelése, magabiztossága;
- pozitív irányba változik a résztvevő diákok önértékelése, önmagukkal való elégedettsége;
- pozitív irányba változik a résztvevő diákok önértékelése, elégedettségük a saját iskolai eredményességükkel kapcsolatban;
- pozitív irányba változik a résztvevő diákok önértékelése, jobban bíznak saját sikerességükben értelmi téren;
- pozitív irányba változik a résztvevő diákok önértékelése, a gyermek felé több bizalommal és megértéssel fordulnak szülei;
- pozitív irányba változik a résztvevő diákok önértékelése, ami az egykorú társakkal való viszonyban fejeződik ki;
- pozitív irányba változik a résztvevő diákok szociális konformizmusa;
- csökken a gyerekek önérvényesítő-versengő konfliktuskezelési stílusa;
- nő a gyerekek nem önérvényesítő – problémamegoldó konfliktuskezelési stílusa;
- csökken a gyerekek elkerülő – nem együttműködő konfliktuskezelési stílusa;
- nő a gyerekek konfliktuskezelési együttműködése / alkalmazkodása;
- nő a gyerekek kompromisszumkereső konfliktuskezelési stílusa;
- a diákok digitális kompetenciái nőnek a foglalkozássorozat előtthöz képest.

Minta

Az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskolájának 6. osztályos tanulói, akik a tananyag elsajátításához iPadet használnak. A diákokat két csoportba osztottuk, így az osztálynévsor első fele a kontroll- (N=11), még a

második fele a beavatkozási (N=11) csoportba került. Ezáltal mindkét csoport heterogén volt nem, tanulmányi eredmény, magaviselet, társakkal való kapcsolat, valamint családi háttér szempontjából.

Mérőeszközök

A kísérlet során végbemenő változások detektálását szolgálta a Thomas-Kilman-féle konfliktuskezelési, valamint a Coopersmith-féle önértékelési teszt, amelyeket az első foglalkozás előtt és az utolsó foglalkozás után töltöttek ki a diákok, ezekkel kívántuk a foglalkozássorozat hosszú távú hatását mérni, cikkemben ezek eredményeiről részletesen is beszámolok. Saját készítésű érzelmi attitűdöt vizsgáló skálát is alkalmaztunk a foglalkozások rövid távú hatásának rögzítésére, amit minden foglalkozás előtt és után kitöltöttek a gyerekek. Az interakciók későbbi elemzése céljából a foglalkozásokról felvétel készült, melyek Noldus Observer XT által történő elemzése folyamatban van.

Az e-biblioterápiás foglalkozássorozat

A résztvevők a kontrollcsoportban és a beavatkozási csoportban is ugyanazokat a műveket dolgozták fel, ugyanazokat a teszteket töltötték ki, azonban míg a kontrollcsoport foglalkozása leginkább egy irodalom órához hasonlított, addig a beavatkozási csoportban a foglalkozás elején a diákok meghallgatták a választott irodalmi művet, majd a *Comics Head*² nevű program segítségével létrehoztak egy képet a történet általuk elképzelt és/vagy kiemelt részletéről, a cselekmény továbbgondolásáról. Az elkészített illusztrációt e-mailben elküldték a foglalkozás vezetőjének, aki ezt egy interaktív tábla segítségével megjelenítette, a továbbiakban a képekről, valamint a műről egyszerre, párhuzamosan folyt a beszélgetés, melynek során a tanulók megosztották véleményüket, érzéseiket, gondolataikat, érveket ütköztettek, majd kompromisszumot kötöttek.

A képregény-készítő program kiválasztásának feltételei között szerepelt, hogy iPaden futtatható legyen, támogassa az e-mail küldését, a gyerekek kezűgyességétől függetlenül is használni lehessen. A kritériumok megfeleltetéséhez szükséges, hogy az iPad rendelkezzen egy olyan karakterkészlettel, ami lehetőleg a különböző érzelmi megnyilvánulásokat is tükrözi, emellett eleget tesz a diákok kreativitásának (azaz amit elképzelnék, azt a program segítségével létre is tudják hozni), az adott karakterkészletnek köszönhetően pedig a képek később elemezhetőek, összehasonlíthatóak. Fontos szempont volt, hogy a kép gyorsan elkészíthető és látványos legyen, amely pozitívan megerősíti a gyerekeket, elegendő karaktert tartalmazzon, hogy a diákok megjeleníthessék, amit szeretnének, viszont ne vesszenek el a lehetőségek között.

A Comics Head megfelelő eszköz volt a vizsgálatra, az elvárt lehetőségek mellett azzal a beépített lehetőséggel is rendelkezik, hogy a felhasználók az iPad segítségével készített fotót importálhatják a programba, mi azonban megkértük a diákokat, hogy ezt a funkciót ne használják. Ennek több oka is volt: az összehasonlíthatóságot nehezítette volna ez, valamint a gyerekeket is zavarta, hogy társaik róluk akartak fényképet csinálni. A program háttérlehetőségei között külső, belső enteriőrök, különböző textúrájú, valamint homogén színek egyaránt szerepelnek. A választási lehetőségek egy-egy témakörben egy oldalon áttekinthetőek, mindez megkönnyíti a választást és a tájékozódást, az emberábrázolások között találhatunk realiztikusakat, valamint humorosakat is. Külön kiemelendő a program azon lehetősége, hogy a program a karakter kiválasztását követően az adott személy alapérzelmei közül történő választást ajánl fel: boldog, szomorú, ijedt, mérges, közömbös. A program frissítését követően olyan témacsoportok is elérhe-

tővé váltak, mint az iskola, tengerpart, egészségügy, ezeken belül pedig a már korábban említett kategóriák (háttér, karakterek) is megtalálhatóak. A képregényektől megszokott módon szövegbuborékokban különböző feliratokat tudunk elhelyezni, amelyek között egyszerűek és szerkeszthetőek is vannak.

A foglalkozás során feldolgozásra kerülő művek kiválasztásánál igyekeztünk figyelembe venni a gyerekek életkori sajátosságait, aktuális problémáit, így a magyartanárukkal történő egyeztetést követően az alábbi műveket ismerték meg a diákok a foglalkozások során:

- *Kam tükre* (koreai népmese),
- *Öregasszony az ecetesüvegben* (európai népmese),
- Móra Ferenc: *Két forintos*,
- *Miért van az ember szíve rejtve?* (ismeretlen szerző)

A művek és a diákok által készített képek alkották a beszélgetések alapját, melynek feldolgozása során minden alkalommal egy-egy témakört igyekeztünk körbejárni. Az első alkalommal megpróbáltuk kideríteni a diákok önképét, körbejártuk, hogy milyennek látják őket mások, valamint, hogy nekik mi a véleményük másokról. A második alkalommal azt kívántuk kideríteni, hogy mi teszi az embert boldoggá, hogyan tudunk másokat boldoggá tenni, és egyáltalán mi az igazi boldogság. A harmadik foglalkozáson a tudás, a tanár, tanulás és család témákról beszéltünk, valamint a családon belüli konfliktuskezelésről. Utolsó alkalommal az érzések, kapcsolatok, értékek problémakörei következtek. Minden beszélgetésre jellemző volt, hogy a konfliktus gyökerét próbáltuk megtalálni, és a felmerülő nehézségekre alternatív megoldásokat kerestünk.

Az első e-biblioterápiás foglalkozássorozat tapasztalatai

A Thomas–Kilman-féle konfliktuskezelési teszt eredményei

A Thomas–Kilman-féle konfliktuskezelési teszt eredményeit a beavatkozási csoportban lévő, minden foglalkozáson részt vevő 9 fő esetében vetettük össze. A minta alacsony számából következően szignifikáns változás nem volt kimutatható, azonban az egy-mintás t-próba eredményeként elmondhatjuk, hogy a foglalkozássorozat kezdetéhez viszonyítva a versengő konfliktuskezelési pontok ($t^*=1,537$, $p=0,163$) és az elkerülő konfliktuskezelési pontok ($t^*=0,696$, $p=0,506$) csökkentek, a problémamegoldó konfliktuskezelési pontok ($t^*=-0,359$, $p=0,729$), valamint a kompromisszumkereső konfliktuskezelési pontok növekedtek ($t^*=-2,800$, $p=0,23$), az alkalmazkodó konfliktuskezelési pontok pedig nem változtak ($t^*=0,000$, $p=1,000$). Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a csoport tagjainak konfliktuskezelési stílusa nem változott jelentős mértékben, azonban a várttal összhangban a problémamegoldó és kompromisszumkereső konfliktuskezelési stílusok erősödtek. Az 1. táblázat a foglalkozások előtt, valamint az utolsó foglalkozás után felvett Thomas–Kilman-féle konfliktuskezelési teszt alskáláinak eredményeit tartalmazza az egyes diákokra lebontva.

1. táblázat. A diákok pontszámainak megoszlása a Thomas–Kilmas-féle konfliktuskezelési teszten a foglalkozássorozat előtt és után a beavatkozási csoportban

		12	13	14	16	17	18	19	21	22
Előtte	Versengő	5	6	1	5	6	8	8	9	4
	Problémamegoldó	4	6	8	9	4	5	4	4	5
	Kompromisszumkereső	4	4	7	8	3	5	6	6	6
	Elkerülő	7	10	6	4	10	6	5	7	7
	Alkalmazkodó	10	4	8	4	6	6	7	4	8
Utána	Versengő	4	4	1	3	4	6	7	4	8
	Problémamegoldó	3	4	7	10	6	7	7	4	3
	Kompromisszumkereső	7	6	8	8	8	5	7	6	8
	Elkerülő	5	6	8	6	6	7	5	10	3
	Alkalmazkodó	11	10	6	3	5	5	4	5	8

A tesztben két kijelentés közül kellett eldöntenie a diákoknak, hogy melyik a rá jellemzőbb. Az alábbi felsorolásban azt láthatjuk, hogy mely kijelentéspárosok esetében történt jelentős változás a foglalkozássorozat előtt és után felvett eredmények alapján (a számok azt jelzik, hogy hány diák választotta az első, illetve a második kijelentést):

- Kompromisszumos / megállapodáson alapuló megoldást igyekszem találni –
Igyekszem mindazokkal a dolgokkal foglalkozni, amely neki is, nekem is fontos
Előtte: 2–7
Utána: 7–2
- Megpróbálok átmeneti álláspontot találni a másik véleménye és az enyém között –
Érvényesítem kívánságaimat
Előtte: 4–5
Utána: 7–2
- Közös alapot javasolok – Szinte mindig törődöm vele, hogy a megoldás mindkettőnk számára kielégítő legyen
Előtte: 2–7
Utána: 6–3
- Általában határozott vagyok a céljaim követésében – Általában keresem a másik segítségét a megoldás kialakításában
Előtte: 8–1
Utána: 4–5
- Közös alapot javasolok – Úgy érzem, nem mindig érdemes a nézeteltérések miatt gyötrődni
Előtte: 3–6
Utána: 7–2

A kontrollcsoportban a minden foglalkozáson jelen lévő 10 fő adatait dolgoztuk fel. A minta alacsony számából kifolyólag szignifikáns változás nem volt kimutatható, azonban az egymintás t-próba eredményeként elmondhatjuk, hogy a foglalkozássorozat kezdetéhez viszonyítva a versengő konfliktuskezelési pontok ($t'=1,673$, $p=0,129$) és az elkerülő konfliktuskezelési pontok ($t'=1,868$, $p=0,095$) csökkentek, a problémamegoldó konfliktuskezelési pontok ($t'=-0,840$, $p=0,423$), valamint a kompromisszumkereső konfliktuskezelési pontok ($t'=-1,152$, $p=0,279$), valamint az alkalmazkodó konfliktuskezelési pontok ($t'=-0,461$, $p=0,656$) növekedtek. Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a csoport tagjainak konfliktuskezelési stílusa nem változott jelentős mértékben.

A beavatkozási és a kontrollesoport eredményeire elvégzett f-próba értékei azt mutatják, hogy a két minta varianciája között nincs szignifikáns különbség, a kétmintás t-próba elvégezhető. A kétmintás t-próba eredménye azt mutatja, hogy a beavatkozási csoport versengő ($t' = 0,719$, $p = 0,482$), problémamegoldó ($t' = 0,743$, $p = 0,468$), valamint alkalmazkodó ($t' = 0,156$, $p = 0,878$) konfliktuskezelési stílusa csökkent, míg kompromisszumkereső ($t' = -1,367$, $p = 0,189$) és elkerülő ($t' = -1,151$, $p = 0,265$) konfliktuskezelési stílusa növekedett a kontrollesoporthoz képest.

A Coopersmith-féle önértékelési teszt eredményei

A Coopersmith-féle önértékelési teszten a beavatkozási csoport már korábban is említett 9 résztvevője esetében szignifikáns változás nem történt, a T-próba eredményeként azt mondhatjuk, hogy a két átlagérték közötti különbséghez az egymintás t-próba értéke az „én”-re (self) vonatkozó alskála esetében ($t' = -0,054$, $p = 0,959$), valamint az otthoni hatások alskála esetében ($t' = -0,849$, $p = 0,420$) növekedett, az iskolára vonatkozó alskálánál ($t' = 0,286$, $p = 0,782$) és az egykorú társakkal való viszonyban kifejeződő önértékelés alskálánál pedig csökkent ($t' = 0,516$, $p = 0,620$). Itt csupán részben született meg a várt eredmény, ugyanis azt vártuk, hogy a foglalkozások hatására az „én”-re vonatkozó alskála pontjai növekedni fognak, és ez meg is történt, azonban emellett abban bízunk, hogy az egykorú társakkal való viszonyban megnyilvánuló önértékelés alskála pontjai is növekedni fognak. A 2. táblázat tartalmazza mind az első foglalkozás előtt, mind az utolsó foglalkozás után felvett Coopersmith-féle önértékelési teszt alskáláinak eredményeit az egyes diákokra lebontva.

2. táblázat. A diákok pontszámainak megoszlása a Coopersmith-féle önértékelési teszten a foglalkozássorozat előtt és után a beavatkozási csoportban

		12	13	14	16	17	18	19	21	22
Előtte	Self	42	42	44	44	40	42	48	32	38
	Iskola	10	8	12	12	6	6	12	4	10
	Otthon	16	16	16	6	12	12	16	2	16
	Egykorú társak	18	12	12	14	14	16	14	6	12
	Szociális konformizmus	4	8	6	8	8	6	8	10	2
Utána	Self	46	48	46	38	28	40	46	39	42
	Iskola	12	8	14	8	8	6	12	4	6
	Otthon	16	15	16	10	8	14	16	9	16
	Egykorú társak	16	16	16	12	6	12	14	8	12
	Szociális konformizmus	2	6	6	6	6	6	12	14	6

A Coopersmith-féle önértékelési kérdőív magyar mintán ($N = 644$) végzett felmérése szerint, amennyiben a self adatait átszámoljuk úgy, hogy a többivel azonos számú tételből álljon (self = 52; iskola, otthon, egykorú társak, szociális konformizmus = 16) a négy tényező az alábbi arányt képviseli az önértékelés-indexben: „self: 11,7; iskola 9,7; otthon: 13,3; társak: 11,7. Vagyis legerősebb az otthon hozzájárulása, százalékra átszámítva 28,7%, utána teljesen egyforma a self és a társak adata: 25,2–25,2%, végül az iskola következik 20,9%-kal” (Tóth, 2005, 36. o.). Amennyiben összevetjük az adatokat az e-biblioterápiás foglalkozássorozat beavatkozási csoportjában kapott eredményekkel, elmondhatjuk, hogy a foglalkozássorozat előtt az alábbi sorrend volt megfigyelhető:

társak: 13,1; self: 12,6; otthon: 12,4; iskola: 8,8. A foglalkozássorozat után a sorrend a következőképpen alakult: otthon: 13,3; self: 12,7; társak: 12,4; iskola: 8,6. Megfigyelhető, hogy az utolsó foglalkozás után a társak és az otthon alskálák felcserélődtek. A kísérlettől azt vártuk, hogy a beszélgetéseknek köszönhetően a társak és az iskola szerepe megerősödik, azonban ez nem történt meg: a magyar mérési eredménytől a társak önértékelésre kifejtett hatása magasabb.

Az önértékelési teszten a beavatkozási csoport esetében jelentősebb változást mutató itemek a következők (jellemző – nem jellemző):

- Én mindig helyesen cselekszem:
Előtte: 5–4
Utána: 2–7
- Nekem kell, hogy valaki mindig megmondja, mit csináljak:
Előtte: 4–5
Utána: 2–7
- Az életemben sok minden zavaros:
Előtte: 4–5
Utána: 2–7
- Sokszor érzem azt, hogy jobb lenne, ha nem otthon élnék:
Előtte: 2–7
Utána: 0–9
- Sok tanár azt az érzést kelti bennem, hogy nem tudok megfelelni a követelményeknek:
Előtte: 2–7
Utána: 5–4

A teszt során az alábbi kérdésekre a beavatkozási csoport minden kitöltője úgy válaszolt, hogy jellemző rá:

- magabiztos vagyok,
- szívesen vannak velem a többiek,
- tudok vigyázni magamra,
- boldog gyerek vagyok,
- képes vagyok arra, hogy elhatározzak valamit és kitartsak mellette,
- én mindig megmondom az igazat.

A beavatkozási csoport minden kitöltője azt válaszolta, hogy nem jellemzőek rá az alábbiak:

- rám nemigen lehet számítani,
- nem törődöm azzal, hogy mi történik velem,
- gyakran szégyenkezem magam miatt,
- nem szeretek másokkal lenni,
- tulajdonképpen nem örülök, hogy fiú/lány vagyok,
- nekem semmi sem sikerül.

Érdekes eredménye a tesztnek, hogy míg a foglalkozássorozat előtt úgy nyilatkoztak a tanulók, hogy tisztában vannak önmagukkal, addig a foglalkozássorozat után a 9 kitöltő közül csupán 6 diák nyilatkozott úgy, hogy ez jellemző rá.

A Coopersmith-féle önértékelési teszt eredményei a kontrolles csoport 10 résztvevője esetében szignifikáns változást nem mutatnak. A T-próba eredményeként azt mondhatjuk, hogy a két átlagérték közötti különbséghez az egymintás t-próba értéke az „én”-re (self) vonatkozó alskála esetében ($t' = -0,540$, $p = 0,602$), az iskolára vonatkozó alskála esetében ($t' = -0,692$, $p = 0,506$), valamint az otthoni hatások alskála esetében ($t' =$

0,764, $p=0,464$) növekedett, a szociális konformizmus alskálánál ($t'=0,537$, $p=0,604$) és az egykorú társakkal való viszonyban kifejeződő önértékelés alskálánál pedig csökkent ($t'=0,190$, $p=0,853$). A kontrollcsoportban jelentős változás nem történt. Amennyiben az önértékelés-index alskáláinak eredményeit átszámoljuk azonos tételszámra, akkor a foglalkozássorozat előtt az alábbi sorrend volt megfigyelhető: társak: 15; self: 12,08; otthon: 12; iskola: 7,8, míg a foglalkozássorozat végén a sorrend a következőképpen alakult: társak: 14,8; otthon: 13; self: 12,5; iskola: 9. A kísérlet végére a self és az otthon alskálák felcserélődtek, azonban az átlaguk közti különbség már a teszt első felvételénél is jelentéktelen volt. Ezt összevetve a magyar mérés eredményeivel elmondhatjuk, hogy a kezdeti sorrend – a kontrollcsoportéhoz hasonlóan – eltér a Tóth László könyvében (2005) közlöttétől. Ha a kontrollcsoport eredményeit összehasonlítjuk a beavatkozási csoportban kapott eredményekkel, megállapíthatjuk, hogy a foglalkozássorozat kezdete előtt felvett teszteredmények jelentős hasonlóságot mutattak mind az alskálák átlagértéke, mind az átlagértékek tekintetében, azonban a beavatkozási csoportnál a társak és az otthon hatásának felcserélődését mutatják. Az egykorú társakkal való viszonyban kifejeződő önértékelés alskála eredményeinek csökkenését az okozhatta, hogy a feldolgozásra kiválasztott művek leginkább a felnőttekre, a gyerek – szülő, gyerek – felnőtt kapcsolatokra helyezte a hangsúlyt.

A beavatkozási és a kontrollcsoport eredményeire elvégzett f-próba értékei azt mutatják, hogy a két minta varianciája között nincs szignifikáns különbség, a kétmintás t-próba elvégezhető. A kétmintás t-próba eredménye szerint a beavatkozási csoport az „én”-re (self) vonatkozó alskála esetében ($t'=-0,166$, $p=0,870$) és az otthoni hatások alskála esetében ($t'=-0,205$, $p=0,840$) növekedett, míg az iskolára vonatkozó alskála esetében ($t'=0,324$, $p=0,750$), a az egykorú társakkal való viszonyban kifejeződő önértékelés alskálánál ($t'=1,413$, $p=0,176$), valamint a szociális konformizmus alskálánál ($t'=2,406$, $p=0,028$) pedig csökkent a kontrollcsoportéhoz képest. A szociális konformizmus alskálánál mutatkozó változás szignifikáns.

Összefoglalás

A pilot tapasztalatai alapján azt mondhatjuk, hogy a diákoknak szükségük van olyan informális tanulási lehetőségekre, amelyek támogatják kommunikációs képességeik, szókincsük fejlesztését, elősegítik társas kapcsolataikat. A diákoknak szükségük van arra, hogy valaki meghallgassa problémáikat, igénylik, hogy valaki foglalkozzon a nehézségeikkel. Ma nem csupán a felnőttekre jellemző az egyre nagyobb mérvű elszigetelődés, hanem a gyerekekre is, így még nagyobb a felelősségünk, hogy támogassuk személyes interakcióikat. A digitális, elektronikus eszközök használata napjainkban nem megkezdhető a K-12 korosztály esetében. A technikai vívmányok már elérték őket, a kérdés csupán az, hogy fel tudjuk-e hívni a figyelmüket az új eszközök adta lehetőségekre és az esetleges veszélyekre. Az elszigetelődés mellett megfigyelhető, hogy az alap- és középfokú oktatásban részt vevő korcsoport egyre inkább elveszti az írott világhoz fűződő érdeklődését. A funkcionális analfabéták száma emelkedik, a diákok gyakran nem értik, hogy mit olvasnak, amit olvasnak, azt nem tudják alkalmazni, kreatívan felhasználni a mindennapokban – ezt bizonyítják a PISA mérések eredményei is. A kötelező olvasmányok többnyire nem képesek személyes problémáik enyhítésére, ráadásul a fiatalok problémái ma már mások, mint néhány generációval ezelőtt. A kötelező olvasmányok okozta negatív tapasztalatok korrekciójaként meg kell ismertetnünk őket olyan művekkel, melyek olvasása közelebb áll hozzájuk, segít nekik megérteni az őket körülvevő világot és saját magukat. Mindezen igények hívták életre az e-biblioterápiát.

A kísérlet tapasztalatai szerint az e-biblioterápia iránt rendkívül nyitottak a diákok, szívesen vesznek részt az ilyen foglalkozásokon, örülnek, hogy valakinek elmondhatják problémáikat. A 4 alkalom azonban kevés ahhoz, hogy látványos eredményeket mutathassunk fel, bár még így is kimutatható, hogy a Thomas–Kilman-féle konfliktuskezelési teszten a problémamegoldó és kompromisszumkereső konfliktuskezelési stílusok erősödtek, valamint megfigyelhető volt, hogy az iPad használatával kapcsolatos bármilyen foglalkozáson nagyobb lelkesedéssel vettek részt, mint azokon, ahol erre nem nyílt lehetőségük. Visszatérő probléma azonban, hogy még néhány perc erejéig is nagyon nehezen válnak meg az eszköztől, abban az esetben is ragaszkodnak hozzá, hogy legalább a kezükben legyen, amikor nem használják.

lalkozásvezetőnek az elkészített képet. A továbbiakban a pilot során szerzett tapasztalatainkat fel kívánjuk használni a jövőbeli foglalkozások tervezése és vezetése során, terveink között szerepel az iPadek még intenzívebb bevonása is a fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokba.

Irodalomjegyzék

Balázs I. és Ostorics L. (2011): *PISA 2009. Digitális szövegértés: Olvasás a világhálón*. 2014. 09. 03-i megtekintés, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf

A kísérlet tapasztalatai szerint az e-biblioterápia iránt rendkívül nyitottak a diákok, szívesen vesznek részt az ilyen foglalkozásokon, örülnek, hogy valakinek elmondhatják problémáikat. A 4 alkalom azonban kevés ahhoz, hogy látványos eredményeket mutathassunk fel, bár még így is kimutatható, hogy a Thomas–Kilman-féle konfliktuskezelési teszten a problémamegoldó és kompromisszumkereső konfliktuskezelési stílusok erősödtek, valamint megfigyelhető volt, hogy az iPad használatával kapcsolatos bármilyen foglalkozáson nagyobb lelkesedéssel vettek részt, mint azokon, ahol erre nem nyílt lehetőségük. Visszatérő probléma azonban, hogy még néhány perc erejéig is nagyon nehezen válnak meg az eszköztől, abban az esetben is ragaszkodnak hozzá, hogy legalább a kezükben legyen, amikor nem használják. A beavatkozási csoport létszáma (N=11) igen magasnak bizonyult, gyakran nem hallgatták meg egymást, közbevágtak, nem mindenki tudta mindig végigmondani azt, amit szeretett volna, ezzel összefüggésben gyakran alakultak ki kisebb klikkek, akik külön beszélgetést folytattak. Kevesebb résztvevővel hatékonyabb lehetett volna a foglalkozássorozat. Itt felmerülhet a kérdés, hogy milyen más tényezőktől is függhet a foglalkozás hatékonysága – pedagógus személye, munkák értékelése, tudták-e a gyerekek, hogy ez egy pilot-program és véget fog érni stb.

A foglalkozássorozat végére minden diák önállóan alkalmazta a Comics Head nevű programot, meg tudta nyitni az iPaden a levelezőprogramot, ennek segítségével el tudta küldeni a mellékletben csatolva a fog-

Balázs I., Ostorics L., Szalay B., Szepesi I. és Vadász C. (2013): *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. 2014. 09. 03-i megtekintés, http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf

Ballai V. (2014): *Nem sok babér terem az önálló magyar diákoknak*. 2014. 09. 03-i megtekintés, <http://www.origo.hu/itthon/20140414-interju-csabo-beno-professzorral-a-pisa-felmeresekrol-es-a-hazai-oktatasrol.html>

Fisher R. (2002): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Gavigan, K. (2012). Caring through Comics – Graphic novels and bibliotherapy for grades 6–10. *Knowledge Quest*, 78–80.

Gergely E.-E. (2013): Ki olvas ma (még) az iskolában? Who reads books today in the school? *Transylvanian Society (Erdélyi Társadalom)*, 11–28.

Keresztes I. (2014): Vendég a háznál: Gyerekekről – felnőtteknek. (Kérdező: Mohácsi E.) *Kossuth Rádió*, szeptember 16.

Kis-Tóth L., Borbás L. és Kárpáti A. (2014): Táblagépek alkalmazása az oktatásban: tanári tapasztalatok. *Iskolakultúra*, 24. 9. sz. 50–72.

Móra Ferenc (é. n.): *Csicseri történet*. 2014. 09. 10-i megtekintés, <http://mek.oszk.hu/00900/00963/00963.htm#2>

Sanacore, J. (2012): Showing Children That We Care About Their Literacy Learning. *Preventing School Failure*.

Tóth L. (2005): *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó, Budapest.

Jegyzetek

¹ Az elnevezés Robinsón Crusoe-hoz kötődik, aki egy lakatlan szigetre kerülve kénytelen volt addigi tudását átértékelni, és új kontextusba helyezni annak érdekében, hogy életben maradjon, hiszen olyan kihívásokkal került szembe, amelyek megoldására nem ismert automatikusan alkalmazható megoldást. Hozzá hasonlóan a mai diákoknak is alkalmazható tudást kell szerezniük, ennek mérését szolgálja többek között a PISA mérés is.

² Forgalmazó: NextWave Multimedia Inc., Utolsó frissítés ideje: 2014. 06. 16., verzió: 2.0., méret: 298 MB, kompatibilitás: iOS 6.0 vagy újabb verzió. Kompatibilis az iPad2-vel.

Gulyás Enikő

PhD-hallgató, Eszterházy Károly Főiskola
Neveléstudományi Doktori Iskola

Történetek az oktatásról – oktatástörténetek

Az oktatástörténet szerepköréről, feladatairól meg-megújuló vitáknak lehetünk szemtanúi a hazai neveléstudományon belül. Az ELTE kiadásában két olyan kiadvány (A neveléstörténet változó arcai, Pedagógiai historiográfia) jelent meg 2013-ban, melyek hozzájárulhatnak a fogalmi tisztázáshoz, illetve újabb vitákat generálhatnak. A felsőoktatás (és ezen belül a tanárképzés) átalakulása, a különböző diszciplínákat érintő, főleg a történeti tudásra vonatkozó tudományelméleti-módszertani viták indokolhatják az e téma iránti fokozott érdeklődést. A kötetek szerkesztői a jelenkori magyar neveléstudomány ismert szereplői. Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Nóbik Attila állította össze A neveléstörténet változó arcait; Hegedűs Judit, Németh András és Szabó Zoltán András pedig a Pedagógiai historiográfia szerkesztési munkálataival foglalkozott.

A téma kontextusba helyezéséhez, illetve a két könyv egymás melletti szerepeltetésének indoklásához szükséges néhány előzetes megjegyzés. A jelzett tudományterület elnevezéseinek sokszínűsége már jelzi az öndefiníció és a legitimáció problematikáját, ami – véleményem szerint – a köteteket szervező centrális erőként értelmezhető. Az oktatástörténet mellett a kiadványok a neveléstörténet, pedagógiatörténet, művelődéstörténet és a pedagógiai historiográfia fogalmaival fedik le saját tudományágukat – az elméleti (módszertani) problémák feltárása inkább a *Pedagógiai historiográfia* kötetre jellemző, de a gyakorlatorientált, tudományos előadásokat tartalmazó, *A neveléstörténet változó arcait* bemutató műnél hasonlóan fontos a teória. Az oktatástörténetet megnevező fogalmak más-más kötődéseket jeleznek, eltérő elméleti megalapozást és módszertant vonnak maguk után, de valamennyi irányzat egyetért az önállóság igényének hangsúlyozásában, ezzel együtt a tudáspolitikai vitákban használható érvrendszerek kidolgozásában, végső soron az oktatástörténet létjogosultságának igazolásában. A többi diszciplínához képest a neveléstudományra fokozottabban jellemző az az önreflektív jelleg, ami jelen esetben is végigvonul a különböző írásokon. A saját tudásterület megszerveződésének mechanizmusai, a tudomány szereplőinek vizsgálata és a tudomány területének leírása kiemelkedő témák az oktatástörténetben: a tudományág napjainkban megfigyelhető marginalizálódása életre hívja saját megújulásának igényét, tematikájában és metodológiájában. A két könyv erre a megújulásra nyújt példát.

A *Pedagógiai historiográfia* az ELTE nemzetközi együttműködésében meghívott neves külföldi oktatástörténészek és -kutatók magyarra fordított írásait tartalmazza, különböző, napjainkban hasznosítható elméleti megközelítéseket bemutatva. Az írások kiválogatásának szempontja az egyetemen folyó munka volt, jelezve a Neveléstudományi Doktori Iskola érdeklődési területeit (pl. antropológia, ikonográfia, hálózat kutatás), mely szempontok az ELTE jelenleg is folyó diskurzuskutatásában szintén fontos szerepet töltenek be. Németh András bevezetőjében bemutatja a kötet szerkesztésének szempontjait, ezt követi Marc Depaepe írása. A belga kutató fontos résztvevője volt a neveléstudomány

természetét illető vitáknak, a kötetben két írásával is szerepel: az első (*Több mint az amnézia ellenszere...*) a *Neveléstudomány online* felületén is megjelent angolul, a második pedig az ELTE PPK-n bemutatott előadás írásos változata a gyarmati oktatás egy jellemző példájáról. Az oktatástörténeti paradigmák áttekintése és a módszertani diverzifikáció szükségessége a legfontosabb momentumok az írásokban, ami felhívja a figyelmet a nyugati modernizáció termékéként felbukkanó edukalizáció, az iskola világának történeti-társadalmi beágyazottságára. Depaepé írásainak kulcsszavai a dekonstrukció és demitologizáció, az iskoláztatásról vallott hétköznapi nézeteink lebontása és újraalkotása. Az ikonográfia–ikonológia metodológiájával foglalkozó német szerzőpáros (Ulrike Mietzner és Ulrike Pilarczyk) egy munkáját már korábban is olvashattuk az *Iskolakultúrában*. Jelen írás a képek mibenlétének és osztályozásának leírása után a fényképek forrásértékét mutatja meg, további lehetséges kutatási irányokat sorol fel, igyekezve rendszerezni azt a bonyolult jelenségvilágot, amit a vizualitás jelent a pedagógiatörténetben – nemcsak a fotók, hanem a festmények esetében is. Az utolsó tanulmány Monika Rehl és Hans Gruber együttműködésének eredménye, mely a hálózat kutatás és -elemzés neveléstudományi hasznosíthatóságát foglalja össze. A szakajtó és a tudomány szereplői egyaránt lehetnek hasonló vizsgálat tárgyai (ahogyan ezt a tanulmány is felveti), a hálózat kutatások így számszerű eredményeket tudnak felmutatni a kapcsolattrendszerek és változásaik tekintetében. A hálózatelemzések a tudás újfajta megközelítését vonják maguk után: ez a tudás kontextus-függő, szociális cserekapcsolatokban konstruálódó, ellentétben a korábbi tudásfelfogások lezárt, kumulatív jellegével.

A neveléstörténet változó arcai egy 2013-as nemzetközi konferencia előadásainak szerkesztett változatát tartalmazza, három neveléstudományi doktori iskola (ELTE, SZTE, PTE) doktoranduszainak munkásságából szemezgetve. Nóbik Atti-

la bevezetőjében az oktatástörténet-írás normatív, ideológiai függőségeitől való megszabadulását hangsúlyozza, ami a 19. század óta jellemzi a diszciplinát. Az oktatástörténet módszertanának és tematikájának gazdagodása külföldön és hazánkban egyaránt olyan fejlemény, ami különösebb figyelemre tarthat számot. Ezt követően a neveléstörténetnek a tanárképzésben és a doktori iskolákban betöltött szerepét tekinti át a három egyetem részéről Baska Gabriella, Hegedűs Judit, Kéri Katalin, Németh András, Nóbik Attila, Pukánszky Béla és Szabolcs Éva. Valamennyi összefoglaló írás érzékeli a tudományág átalakuló helyzetét, változó súlyát, amire reagálnia kell az új kor neveléstörténetének – a doktori iskolák produktumai ennek az igénynek a jegyében is születtek. Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Pedagógiatörténeti Program képviselőiben három PhD-hallgató szerepel a kötetben. Garai Imre az Eötvös Collegiumot mint a tanári elitképzés színhelyét elemzi. Doktori disszertációjának vezérfonalát bemutatva egy lehetséges példáját adja a tudományos rekrutáció történeti változatainak. Garai írása saját kutatási folyamataira reflektál, számba veszi a felhasznált forráscsoportokat és azok feldolgozási módjait. Szabó Zoltán András az 1924-es középiskolai törvény parlamenti vitájának diskurzuselemzését végezte el – az egzakt eredményeket létrehozó módszer korlátait és lehetőségeit figyelembe véve. A számítógéppel támogatott gráfelméleti megközelítés eredménye egy nagyon érdekes attitűdtérkép lett, ami a hozzászólások és hivatkozások adatbázisán alapul. Pénzes Dávid a tudományos minősítések rendszerének átalakulását vizsgálja 1948 után, eddig nem felfedezett MTA-dokumentumok alapján. A tervezetek és a törvény szövegének különbségei további kutatási lehetőségeket rejthetnek magukban, amennyiben a döntési folyamatok szereplőit is szemügyre vesszük. A PTE Oktatás és Társadalom Doktori Iskolája Méreg Martin és Vörös Katalin írásaival mutatja be az ott folyó munkát. Méreg Martin az autobiográfia műfaját veszi ala-

pul vizsgálataihoz, amit eddig főleg az irodalomtudomány hasznosított. Az írás a szövegszerűséget elemzi annak érdekében, hogy a neveléstörténet-írás általánosabb érvényű tanulságaihoz jusson el. A szerző hipotézise szerint az élettörténet megírása valójában neveléstörténet, a kétfajta szöveg megalkotásának motivációja hasonló – a strukturalista elemzés logikus gondolatmenetet nyújt, viszont fontos lenne összevetni az elemzett önéletrajzot más szövegekkel, hogy a kapott eredményeket alátámaszthassuk vagy módosítsuk. Vörös Katalin a magyar szakoktatás kiépülését általános kontextusban, a modernizáció által nyújtott értelmezési keretben interpretálja – a kérdés minél szélesebb körű tisztázása (nemzetközi kitekintéssel) napjaink oktatáskutatásában is fontos lehet. A kötetet Fizel Natasa tanulmánya zárja, aki az SZTE Neveléstudományi Programjában végzi doktori tanulmányait. Munkája a Karády Viktor és Nagy Péter Tibor kutatásai nyomán meginduló oktatásszociológia irányvonalát követi, és két szegedi felsőoktatási intézmény (Tanárképző Főiskola, Ferenc József Tudományegyetem) áthallgatásait vizsgálja, az 1928 és 1932 közötti statisztikákat hasznosítva. Érdekes vizsgálati kérdés lehetne a hallgatók társadalmi összetétele és az áthallgatásokból nyerhető adatok közötti kapcsolat megte-remtése, ha egyáltalán van ilyen kapcsolat. Az írásokat az oktatástörténet határainak kiszélesítése köti össze, az a tudományok közötti pozíció, ami a szociológiai, irodalomtudományi, vagy közgazdasági vonatkozásokat egyaránt képes hasznosítani a kutatásokban. Nagyon fontos a tudományágunkra jellemző, a tanulmányokat szintén egybefogó önreflektív jelleg jelentkezése a különböző gondolatmenetekben.

A relevancia problémája valamennyi írás háttérében felfedezhető. Az oktatástörténet-írást megindító kutatói kérdéskérdések mindig szembesülnek a jelenben való hasznosíthatóság döntő szempontjával. Két szélsőség figyelhető meg ezzel

kapcsolatban: a múlt tanulmányozásába bezárkózó, antikvárius történelemszemlélet (ld. *Nietzsche*, 1995), ami csak megőrizni képes, de újat mutatni nem; valamint az utilitarista megközelítésé, ami saját érdekében vizsgálja a múltat, hogy ideológiáját, előfeltevéseit alátámassza – ez valójában történetietlen szemlélet az elméletíró Depaepe szerint (ld.: *Több mint az amnézia ellenszere...*). Ugyanez az attitűd visszhangzik azokban az oktatáskutatási írásokban, amelyek figyelmen kívül hagyják saját módszereik, eredményeik történeti kontextusát, és a prezentizmus illúzióját követve zárójelbe teszik a múltat. A fő cél valójában egy harmadik múlt-szemlélet: a kritikai, az állandóan megújuló, saját előfeltevéseit folyamatosan felülvizsgáló kutatói nézőpont, amire jó példákat mutatnak a fentebb bemutatott kötetek írásai.

Irodalomjegyzék

Nietzsche, F. (1995): *A történelem hasznáról és káráról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Nóbik Attila (2013, szerk.): *A neveléstörténet változó arcai. A múlt értékei, a jelen kihívásai és a jövő*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. http://www.eltereader.hu/media/2014/02/Hegedus_READER.pdf

Hegedűs Judit, Németh András és Szabó Zoltán András (2013, szerk.): *Pedagógiai historiográfia. Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Somogyvári Lajos

Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Központ, ügyvivő szakértő

Tab, Rudnay Gyula Középiskola, középiskolai tanár