

ETO: 32+008+81+82

LÉTÜNK

TÁRSADALOM•TUDOMÁNY•KULTÚRA
SOCIETY•SCIENCE•CULTURE

XLV. évfolyam, 2015. 2. szám
Year XLV, issue 2015/2

FORUM KÖNYVKIADÓ, ÚJVIDÉK
FORUM PUBLISHING COMPANY, NOVI SAD

KIADJA A FORUM KÖNYVKIADÓ INTÉZET
Published by the Forum Publishing Company

Angol tartalommutató és rezümék:
Rakić-Ódri Kornélia

Katalán tartalommutató és rezümék:
Nemes Krisztina

Szerb tartalommutató és rezümék:
Pásztor Kicsi Mária

ETO-besorolás:
Ispánovics Csapó Julianna

A folyóiratban megjelent tanulmányokat felkért szakemberek lektorálták.

All the contributions in the quarterly journal *Létünk* are refereed by external professionals from the relevant field.

A Szerb Köztársaság Oktatási, Tudományügyi és Technológiai Minisztériuma a *Létünket* M52-es értékű tudományos folyóiratnak minősítette.

A szám színes mellékleteit Szombathy Bálint albumából, az alkotó engedélyével vettük át.

A folyóirat az interneten:
www.letunk.rs

TARTALOM

	■ ■ <i>Elmélet – történet – kísérlet</i>	
Palusek Erik	Mi kell a szülőföldön maradáshoz?	7
	■ ■ <i>Emlékezet</i>	
Zóka Péter	A politikum szerepe Alexander Bernát életművében.	25
Bene Adrián	Brandenstein Béla Nietzsche-képe – ismeretelméleti nézőpontból	39
	■ ■ <i>Perspektíva: A(z) (tantárgy)oktatás pragmatikai kérdései – tudástranszfer – kompetencia</i>	
Karikó Sándor	A nevelésfilozófia horizontjai és kihívásai	47
Somogyvári Lajos	A kompetenciafogalom történetiségéhez	61
Varinthorn Boonying	Early Childhood Education and Care on Cultural Intelligence/A kisgyermek nevelésének és tanításának hatása a kulturális intelligenciára	69
Hajdicsné Varga Katalin	Honvédelem és nevelés Magyarországon.	79
Kiss Anita	Trágár kifejezések a Tanyaszínház 2013-as és 2014-es előadásaiban	97
	■ ■ <i>Műhely</i>	
Nemes Krisztina	Függetlenség – állam – nyelv: Katalónia különös esete	117
Nemes Krisztina	Törvénybe foglalt emlékezet	129
Kosztrabszky Réka	Narrációs technikák és paratextusok Szabó Magda korai regényeiben	147
	■ ■ <i>Szemle</i>	
Szögi Henrietta	A bánáti tipográfus (Németh Ferenc: <i>A bánáti tipográfus</i>)	169
Úri Andrea	Sorsfordító rítusok (<i>Sorsfordító rítusok</i>)	173
Vass Dorottea	Egy irodalompszichológiai kutatás módszerének újraéledése (Dr. Tóth Béla [1967]: <i>Irodalmi érdeklődés az olvasástanulás kezdetén</i>)	177
	E számunk szerzői	181
	Recenzensek	183

SADRŽAJ

	■ ■ <i>Teorija – istorija – eksperiment</i>	
Erik Palušek	Šta je potrebno za ostajanje u zavičaju?	7
	■ ■ <i>Sećanje</i>	
Peter Zoka	Uloga politike u životnom delu Bernata Aleksandera	25
Adrijan Bene	Ničeov lik kod Bele Brandenštajna – iz aspekta teorije znanja	39
	■ ■ <i>Perspektiva: Pragmatički eksperimenti (predmetne) didaktike – transfer znanja – kompetencija</i>	
Šandor Kariko	Horizonti i izazovi pedagoške filozofije	47
Lajoš Šomodvari	Prilog istorijskom karakteru koncepta kompetencije	61
Varitorn Bunjing	Early Childhood Education and Care on Cultural Intelligence/Učenje u ranom detinjstvu i briga o kulturnoj inteligenciji.	69
Katalin Hajdič Varga	Odbrana domovine i vaspitanje u Mađarskoj	79
Anita Kiš	Skaredni izrazi u predstavama Salaškog pozorišta (Tanyaszínház) iz 2013. i 2014. godine	97
	■ ■ <i>Radionica</i>	
Kristina Nemeš	Nezavisnost – država – jezik: specifični slučaj Katalonije	117
Kristina Nemeš	Sećanje položeno u zakon	129
Reka Kostrabski	Narativne tehnike i paratekstovi u ranim romanima Magde Sabo	147
	■ ■ <i>Prikazi</i>	
Henrijeta Segi	Banatski tipograf (Ferenc Nemet: <i>A bánáti tipográfus/Banatski tipograf</i>)	169
Andrea Uri	Rituali koji menjaju sudbinu (<i>Sorsfordító rítusok/Rituali koji menjaju sudbinu</i>)	173
Dorotea Vaš	Vaskrsenje metoda jednog književno- psihološkog istraživanja (Dr Bela Tot [1967]: <i>Irodalmi érdeklődés az olvasástanulás kezdetén/ Zanimanje za književnost na početku usvajanja veštine čitanja</i>)	177
	Autori ovog broja	181
	Recenzenti.	183

CONTENTS

	■ ■ <i>Theory – History – Experiment</i>	
Palusek, Erik	What does it Take to Stay in the Homeland?	7
	■ ■ <i>Remembrance</i>	
Zóka, Péter	The Role of Politics in Bernát Alexander’s Oeuvre	25
Bene, Adrián	Béla Brandenstein’s Image of Nietzsche – from an Epistemological Perspective	39
	■ ■ <i>Perspectives: Pragmatic issues of teaching and education – Knowledge transfer – Competence</i>	
Karikó, Sándor	The Horizons and Challenges of Philosophy Of Education	47
Somogyvári, Lajos	On the Development of the Notion of Competence	61
Varinthorn Boonying	Early Childhood Education and Care on Cultural Intelligence	69
Hajdicsné Varga, Katalin	Education and Home Defense in Hungary	79
Kiss, Anita	Indecent Language in the Plays of Tanyaszínház in 2013/2014.	97
	■ ■ <i>Workshop</i>	
Nemes, Krisztina	Independence – State – Language: The Catalan paradox	117
Nemes, Krisztina	Memory codified	129
Kosztrabszky, Réka	Narrative Techniques and Paratexts in Magda Szabo’s Early Novels	147
	■ ■ <i>Review</i>	
Szögi, Henrietta	The Typographer from Banat (Németh, Ferenc: <i>A bánáti tipográfus</i> [<i>The Typographer from Banat</i>])	169
Úri, Andrea	Life-changing Rituals (<i>Sorsfordító rítusok</i>)	173
Vass, Dorottea	Revival of a Research Method in Literature Psychology (Dr. Tóth, Béla [1967]: <i>Interest in Literature in Early Reading</i> [<i>Irodalmi érdeklődés az olvasástanulás kezdetén</i>])	177
	Authors in this issue	181
	Reviewers	183

ÍNDEx

	■ ■ <i>Teoria – història – intent</i>	
Palusek Erik	Qué és necessari per romandre al seu país natal?	7
	■ ■ <i>Memòria</i>	
Zóka Péter	El paper de la política a la obra de Alexander Bernát	25
Bene Adrián	Imatge de Nietzsche a la obra de Brandenstein Béla – un punt de vista epistemològic	39
	■ ■ <i>Perspectiva: Lles qüestions pragmàtiques de l'educació – transferència de coneixement – Competència</i>	
Karikó Sándor	Horitzons i desafiaments de la filosofia de l'educació	47
Somogyvári Lajos	Historicitat del concepte de competències	61
Varinthorn Boonying	Early Childhood Education and Care on Cultural Intelligence	69
Hajdicsné Varga Katalin	Defensa nacional i Educació a Hongria	79
Kiss Anita	Frases profanes a les actuacions del Teatre de la Granja els anys 2013–2014	97
	■ ■ <i>Taller</i>	
Nemes Krisztina	Independència – estat – idioma la paradoxa catalana	117
Nemes Krisztina	Memòria feta llei	129
Kosztrabszky Réka	Tècniques narratives i sentit paratextual a les primeres novel·les de Szabó Magda	147
	■ ■ <i>Revisió</i>	
Szögi Henrietta	El tipògraf del Banat (Németh Ferenc: <i>A bánáti tipográfus/El tipògraf del Banat</i>)	169
Úri Andrea	Rites de significat històric (<i>Sorsfordító rítusok/ Rites de significat històric</i>)	173
Vass Dorottea	Renaixement d'un mètode d' investigació psicològica de la literatura (Dr. Tóth Béla [1967]: <i>Irodalmi érdeklődés az olvasástanulás kezdetén/ Interès per la literatura a principis de l'aprenentatge de la lectura</i>)	177
	Autors d'aquest número	181
	Revisors.	183

Palusek Erik

: Közgazdasági-Kereskedelmi Iskola, Zenta

: palusekerik@yahoo.com

MI KELL A SZÜLŐFÖLDÖN MARADÁSHOZ?

*What does it Take to Stay in the Homeland?**Šta je potrebno za ostajanje u zavičaju?*

A kvalitatív adatokkal operáló kutatás elsődleges célja, hogy feltárja a zentai középiskolák magyar nyelven tanuló, végzős diákjainak körében tapasztalható magyarányú elvándorlási szándék okait, valamint, hogy képet kapjon arról, hogy az érintettek milyen igényeket fogalmaznak meg a szülőföldjükön maradás, a szülőföldön történő családalapítás és az esetleges nagycsaládossá válás feltételeiként. A zentai esettanulmány elkészítéséhez szükséges adatokat fókuszcsoportos interjúk útján gyűjtöttem be. A kutatás létjogosultságát a vajdasági magyarság rohamos fogyása igazolja, amely elsősorban a negatív születési arányszámnak és az egyre fokozódó, tartós elvándorlási hullámnak, kisebb mértékben az asszimilációnak tudható be. Munkámban az elvándorlás és családalapítás-gyermekvállalás vonalon vizsgálom célcsoportom jövőbeni kilátásait. Gábrity Molnár Irén becslései alapján 1948 és 1991 között csaknem 70 000 főre tehető a vajdasági magyarság migrációs vesztesége (GÁBRITY MOLNÁR 2010). A 2002-ben végzett népszámláláskor Vajdaságban 290 207 magyar élt (POPIS 2002), ugyanez a közösség a 2011-es népszámlálás alkalmával már csak 251 136 főt számlált (POPIS 2011). Mindössze nyolc év alatt, 2002 és 2010 között csaknem 27 000 fővel csökkent a vajdasági magyarság lélekszáma, a negatív születési arányszámok következtében (BADIS 2012). Zenta a Tisza mente tömbben élő magyarságának (oktatási, politikai, kulturális) központja, és a vajdasági magyarság egyik központja. A városban található négy középiskola (Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium és Kollégium, Egészségügyi Középiskola, Közgazdasági-Kereskedelmi Iskola, Zentai Gimnázium) nem csak a helybéli, de a környező települések és községek fiataljait is nagy számban vonzza.

Kulcsszavak: szülőföld, maradás, elvándorlás, családalapítás, nagycsalád, közösség, negyedik magyar középiskolások, Zenta, fókuszcsoportos interjúk

ELŐZMÉNYEK

Az interjúk kapcsolódnak egy nem sokkal korábban végzett kérdőíves kutatásomhoz (Menni vagy maradni?), amelyet a zentai középiskolák magyar ajkú, negyedik diákjainak körében végeztem el (mind a négy zentai középiskolában) azzal a céllal, hogy felmérjem elvándorlási és családalapítási hajlandóságukat. Zentán (Zenta város) összesen 223 magyar nyelven tanuló negyedik

diák van, a kérdőíveket pedig 192 tanuló töltötte ki. Az így beérkezett adatokból kiderült, hogy a célcsoportom több mint 86 százaléka szeretne továbbtanulni, de az ezt tervezők háromnegyede külföldön (óriási többségük Magyarországon) kezdené meg felsőfokú tanulmányait. A teljesebb képhez hozzátartozik az a tény is, hogy azok a vajdasági magyar fiatalok, akik egyetemi tanulmányaik befejezése után is továbbképeznék magukat, többnyire az anyaország, illetve más EU-s országok irányába sodródnak, a PhD-képzés elvégzése után pedig nagyon szegényes lehetőségek várják őket szülőföldjükön (TAKÁCS 2014). Az általam kérdőívben megkérdezett középiskolások középtávon közel 60, hosszú távon pedig majdnem 50 százaléka tervezi a jövőjét külföldön, míg azok aránya, akik a szülőföldjükön szeretnének maradni, mindkét esetben 20 százalék körüli. Célcsoportom 90 százaléka szeretne családot, és csak 1,6 százalékuk nem kíván gyermeket nevelni a későbbiekben. Közel kétharmaduk két gyermeket szeretne, 30 százalékuk pedig három (vagy háromnál több) gyermeket vállalna. A megkérdezettek egynegyede tervezi, hogy itthon alapít majd családot, sokan még nem tudják, hogy erre hol fog sor kerülni, de így is több mint egyharmaduk gondolja úgy, hogy ezt külföldön fogja megtenni.

FÓKUSZCSOPORTOS INTERJÚK

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk célja az volt, hogy az elvándorláshoz és családalapításhoz kapcsolódó hajlandóságok és vélemények mélyebb feltárásán kívül megismerjem a megkérdezettek azon igényeit és feltételeit, amelyeknek megvalósulása hozzájárulhatna ahhoz, hogy a jövőjüket a szülőföldjükön tervezzék, illetve, hogy megtudjam, mi az, ami arra tudná őket ösztönözni, hogy egy vagy két gyermeknél többet is vállaljanak a jövőben. A kutatás megkezdése előtti, kiinduló feltételezéseim:

- a végzős középiskolások többsége Magyarországon szeretné folytatni a tanulmányait a jobb lehetőségek és a szerb nyelv tudásának hiánya miatt;
- nagyobb részüket a későbbiekben is szeretne külföldön letelepedni, többnyire anyagi okok miatt;
- nagy többségük családos emberként egy, legfeljebb két gyermek szülőjeként képzelel el a jövőjét;
- a fenti problémák megoldása elősegíthetné az elvándorlás lassulását, esetlegesen a gyermekvállalási kedv növekedését, bár mindehhez a gyakorlatban nem feltétlenül elég az anyagi gondok megoldása.

Mind a négy zentai középiskola magyar anyanyelvű negyedikesével tartottunk egy-egy beszélgetést. A Bolyai TGK-ból három tanulóval jártuk körül a témát, két fiúval és egy lánnyal. Az Egészségügyi Középiskolából öt tanuló jött el a csoportos interjúra, közülük négy lány és egy fiú. A Közgazdasági-

Kereskedelmi Iskola negyedikeseivel megtartott csoport volt a legnépesebb, hat diáklánnyal tudtunk beszélgetni. A Zentai Gimnáziumból négyen vettek részt a beszélgetésen, a Közgazdasági-Kereskedelmi Iskola csoportjához hasonlóan mindegyikük lány volt.

Egy-egy csoporttal megtartott beszélgetés másfél órán át tartott. Minden csoport esetében azonos pontok szerint zajlott az interjúztatás: a bemutatkozás és a kutatás témájának felvázolása után a következő témaköröket követve folyt a beszélgetés:

1. Mi a véleményük a vajdasági magyarok (elsősorban a fiatalok) körében tapasztalható elvándorlási hullámról? Milyen pozitív és negatív hozadéka lehetnek a jelenségnek? A vajdasági magyar közösség (közösségi és egyéni szinten) felelőssé tehető-e a nagyarányú elvándorlásért?

2. A környezetükben élő magyar fiataloknak (és természetesen maguknak a beszélgetőpartnereknek) mire lenne szükségük ahhoz, hogy Vajdaságban folytassák tanulmányaikat a középiskola befejezése után, és ne a külföldi (elsősorban magyarországi) egyetemek vagy főiskolák valamelyikére iratkozzanak be?

3. A vizsgált csoport tagjainak mire lenne szükségük ahhoz, hogy hosszú távon is a szülőföldjükön maradjanak, itt éljenek, itt tervezzenek és ne valamilyik külföldi országban?

4. Társadalmunkban értéknek számít-e a nagycsalád? A beszélgetőpartnerek értéknek tartják-e a nagycsaládot? Mi az, ami a fiatalok számára vonzóvá/vonzóbbá tudná tenni a nagycsaládot?

5. Hogyan lehetne lassítani, megfékezni a vajdasági magyar fiatalok körében tapasztalt nagyszámú elvándorlást, és hogyan lehetne serkenteni a gyermekvállalási kedvet köreikben?

6. Személyesen tudnának-e tenni valamit ez ügyben? Ha igen, mit és milyen feltételek mellett?

Annak ellenére, hogy a felsorolt pontokat követtük, az interjú lazán volt strukturálva, mert a cél az volt, hogy a diákok minél szabadabban elmondhassák véleményüket, és hogy tudjunk foglalkozni az általuk kihangsúlyozott, fontosnak tartott egyéb, a témához tartozó dolgokkal is. Mind a négy csoport moderálását Szénási Oszkárral közösen végeztük. Az interjúk elemzését olyan sorrendben végzem, ahogyan azok a valóságban is követték egymást: Zentai Gimnázium, Közgazdasági-Kereskedelmi Iskola, Egészségügyi Iskola, Bolyai TKG. Az elemzések elkészítéséhez felhasználtam a beszélgetések diktafonnal rögzített hanganyagát, az ebből készített átiratot, valamint a beszélgetések közben papírra vetett moderátori jegyzeteimet.

VERTIKÁLIS ELEMZÉSEK

A ZENTAI GIMNÁZIUM TANULÓINAK CSOPORTJA

A Zentai Gimnáziumból négy lány jött el a beszélgetésre. A beszélgetés jó hangulatban zajlott, mindenki aktívan részt vett, elmondta a saját véleményét.

1. Mi a véleményük az elvándorlásról?

Mindannyian egyetértettek abban, hogy az elvándorlás ellen és mellett is nyomós érveket lehet felsorakoztatni. Mindannyiuk számára fontos a szülőföldjük, és ha egyszer el is mennek innen, biztosan vissza fognak majd jönni, akár rövidebb szakaszokra, vagy végleg. Sok olyan esetről tudnak, hogy a külföldre vándorolt vajdasági magyarok nem tudnak igazán beilleszkedni az adott társadalomba, és évtizedek után is hazavágynak. Ijesztőnek tartják annak a lehetőségét, hogy a jövőben nem találják itthon a barátaikat. Az elvándorlás mellett szóló érvek többnyire anyagi jellegűek voltak. Egyikük pozitívnak értékelte, hogy sokan azért indulnak útnak, mert világot szeretnének látni. Kiemelték, hogy az elvándorlás folyamatában nagy szerepet játszik a tömeg ereje, a magyarországi továbbtanulás egyfajta trend a kortársaik körében.

1.1. Következmények (pozitív/negatív)

Azon eddig még nem gondolkodtak, hogy milyen következményei lesznek az elvándorlásnak. Feltételezik, hogy el fog fogyni a vajdasági magyarság, illetve ki fog cserélődni a lakosság. Ugyanakkor az Európai Unió folyamatos bővülésével az európai nemzetek is sokkal közelebb kerülnek egymáshoz, keverednek, ami hamarosan azt eredményezi majd, hogy fokozatosan eltűnnek a nemzeti különbségek, és a különféle népek egybeolvadnak, felszámolva így a nemzeti öntudatot is, ami nincs rendjén. Mindannyiuk szerint fontos az, hogy azok a vajdasági magyarok, akik valahol külföldön (nem Magyarországon) élnek és vállalnak gyermeket, továbbadják a magyar nyelvet és kultúrát az utódoknak is. Ez azonban megítélésük szerint nehézkes.

2. Mire lenne szükségük, hogy a szülőföldjükön tanuljanak tovább?

Mindannyian egyetértettek abban, hogy a szerb nyelv hiányos ismerete, illetve a magyar nyelvű szakok hiánya a vajdasági egyetemeken fontos szerepet játszik abban, hogy sokan közülük Magyarországot választják. A legnagyobb gondot azonban mégsem a nyelv jelenti (ez sok esetben csak kifogás), hanem az, hogy az egyetem befejezése után itthon nem számíthatnak biztos munkára és

megélhetésre. Ismét kiemelték a tömeg erejét: „Szerintem inkább divat is, mert van, aki nem is tudja, mit akar tanulni, de akkor is Magyarországra akar menni, mert azt látja, hogy mindenki oda megy.”

2.1. Az oktatás minősége

Úgy látják, hogy a szerbiai és az anyaországi egyetemek és főiskolák között nincs jelentős különbség az oktatás színvonalának tekintetében. Vannak olyan szakok, amelyek itthon színvonalasabbak, Magyarországon pedig kevésbé, másokra ennek a fordítottja igaz.

2.2. A szerb nyelv és a szerb nép iránti viszonyulásuk

Kiemelték, hogy mind az általános, mind a középiskolában teljesen elhibázott módon folyik a szerb nyelv oktatása, így az iskolában nem is lehet megtanulni szerbül. Azok, akik tudnak közülük valamennyire szerbül, többnyire úgy tanulták meg a nyelvet, hogy az ismerőseik és barátaik között vannak szerbek is, akikkel szerbül beszélnek. Úgy ítélték meg, hogy a szerbek és a magyarok között jó a viszony. Zentára és a gimnáziumra ez mindenképpen igaz. Nem táplálnak ellenérzéseket egymás irányába. Legtöbbször közülük azért sem tanultak meg szerbül, mert Zentán ezt nem érezték szükségesnek, mivel a szerbek szinte mindannyian tudnak magyarul. Fiatalabb korukban nem érezték a fontosságát, de ma már sajnálják, hogy nem sikerült rendesen elsajátítaniuk a szerb nyelvet.

3. Mi szükséges ahhoz, hogy hosszú távon is a szülőföldjükön tervezzenek?

Legtöbbjük szerint neveltetés és értékrend kérdése az, hogy valaki a szülőföldjén marad, vagy külföldre távozik. A biztos megélhetés hiánya Szerbiában az elvándorlás mellett szól(hat), ugyanakkor nem vonzza őket az, hogy egy adott munka végzésével, illetve egy adott szakma elsajátítása után külföldön sokkal több pénzt kereshetnének, mint Szerbiában. Úgy ítélték meg, hogy a szerb kormány által bejelentett külföldi beruházásoknak és gazdaságfejlesztési terveknek pozitív hatásai számukra túl későn fognak jelentkezni (ha egyáltalán sikeresek lesznek az említett intézkedések). Abban egyetértettek, hogy hazajönnének, illetve itthon maradnának, ha Vajdaságban kapnának rendes munkát, illetve, ha pozitív változásokat tapasztalnának Szerbiában.

3.1. A családi élet ritmusa itthon és külföldön

Beszélgetőpartnereim elmondása szerint külföldön (Magyarországon és a fejlett nyugati országokban) kevésbé lehetséges teljes és gazdag családi életet élni, mint itthon. Külföldön gyorsabb az élet, és a munkaidő is olyan, hogy a nap legnagyobb részét kitöltik, ezenfelül nincsenek ott a rokonok, barátok,

szomszédok, így sokan fizetett dadákra, baby sitterekre bízzák a gyerekeik gondozását. Zentát és a hozzá hasonló vajdasági kisvárosi közeget ideálisnak tartják családtervezéshez és a családi élethez. „Itt még érték a család.”

4. Érték-e a nagycsalád?

Mindannyiuk szerint érték a nagycsalád, mert tagjai egy kis közösséget alkotnak. Jó, ha vannak testvéreik, mert ők állnak hozzájuk legközelebb, legjobb barátként is tekintenek rájuk. Úgy érzik, a nagycsaládban sokkal erősebb a családtagok közötti összetartás, és az ilyen családban élők megtanulják, hogy nem csak magukra gondolhatnak, hogy jó megosztani egymással a dolgait, és megtanulják, hogyan legyenek önzetlenek.

4.1. Mi tehetné a fiatalok számára vonzóbbá a nagycsaládot?

Ebben a kérdésben úgy vélekedtek, hogy aki nem akar, az úgysem fog három vagy több gyermeket vállalni. Úgy látják, hogy a nők helyzete ilyen téren nagyon nehéz, mert az emancipált nő (dolgozik, munkájában sikeres, karriert épít) és a nagycsalád sokszor egymást kizáró tényező. A nagycsaládban nevelkedett két lány vállalná a főállású anyaságot.

5. Mit tudnánk tenni a népességfogyás megfékezése érdekében?

Nem volt ötletük, hogy személyesen mit tehetnének ez ügyben, ugyanakkor mindannyian szívesen tennének valamit, ha lenne rá lehetőségük. Úgy gondolják, hogy az elvándorlást mérsékelni, a gyermekvállalást pedig serkenteni hivatott intézkedéseknek állami szinten kell beindulniuk, hogy aztán fentről terjedve a társadalom egésze részt vehessen a folyamatban.

A KÖZGAZDASÁGI-KERESKEDELMI ISKOLA TANULÓINAK CSOPORTJA

A Közgazdasági-Kereskedelmi Iskola hat magyar nyelven tanuló negyedikese vett részt a beszélgetésen. Mind a hatan lányok voltak. A beszélgetés kissé nehézkesen indult, és időnként akadozott, de alapvetően jó hangulatban zajlott. Két lány kifejezetten keveset beszélt, a vélemények nagy része négy diáklánytól származik.

1. Mi a véleményük az elvándorlásról?

A hozzászólók egyetértettek abban, hogy az elvándorlásnak van jó és rossz oldala is. Véleményük szerint külföldön (a fejlett országokban) biztosabb jövőt alapozhat meg magának az ember, ami az elvándorlás mellett szól. Ellenpontként viszont kiemelték, hogy sokan azok közül, akik elhagyják szülőföldjüket, célországukban sem fognak jobban élni, mint itthon. Az is az elvándorlás ellen szól, hogy az emigránsok itt hagyják a családjukat, amit senki sem tesz meg szívesen.

1.1. Következmények (pozitív/negatív)

Az elvándorlás negatív következményei közé sorolták a vajdasági magyarság rohamos fogyását és a közösség elöregedését, a kitelepülők asszimilálódását és identitásvesztését. Pozitívumként említették azt, hogy a kitelepülők megismerkedhetnek más kultúrákkal, illetve nyelveket tanulhatnak.

1.2. Közösségi és egyéni felelősség

Úgy értékelték, hogy a vajdasági magyar közösség nem felelős az elvándorlásért. „Nem miattunk nincsenek munkahelyek, nem miattunk fizetnek rosszul.” Többnyire a vezető beosztásban dolgozókat, a politikusokat, az államot tették felelőssé. Véleményük szerint legtöbb esetben csak rokon kapcsolatok vagy párttagság révén lehet munkához jutni. Sok vállalatban az idősebbek bitorolják a munkahelyeket, nem újítanak, nem adnak teret a fiataloknak. A kormány által vizionált gazdaságfejlesztési tervek sikerességében nem bíznak. „Eddig is ígérgettek, de nem lett belőle semmi.”

2. Mire lenne szükségük, hogy a szülőföldjükön tanuljanak tovább?

Mind a hatan a szerb nyelv hiányos ismeretét említették első helyen, mint a magyarországi továbbtanulás fő okát. Hiányolják a magyar nyelvű szakokat a vajdasági egyetemeken. A szerb nyelv oktatását az általános és középiskolákban katasztrofálisan rossznak minősítették. „Szerintem inkább szerbül kellene normálisan megtanítaniuk, mint hogy magyar egyetemeket csináljanak. Nem azt mondom, nem ellene vagyok, de tíz éve tanulunk szerbül, és nem is tudunk semmit.” Ebben mindenki egyetértett.

2.1. Az oktatás minősége

Úgy gondolják, hogy itthon és külföldön is jók a képzések. Számukra inkább a jobb ösztöndíj-lehetőségek teszik vonzóvá a külföldi, elsősorban a magyarországi továbbtanulást. Itthon csak a Magyar Nemzeti Tanács által folyósított ösztöndíj elérhető, ami jó, de nem feltétlenül elegendő a maradáshoz. Elmondták, hogy mindannyian szeretnének továbbtanulni a középiskola befejezése után. Öten itthon folytatnák tanulmányaikat, míg egy lány Szegeden szeretne egyetemre járni.

3. Mi szükséges ahhoz, hogy hosszú távon is a szülőföldjükön tervezzenek?

Leginkább a munkahelyek biztosítását tartják szükségesnek ahhoz, hogy a vajdasági magyarok itthon tervezzék a hosszabb távú jövőjüket. Fontos lenne, hogy megbecsüljék a szaktudást, mert Szerbiában ez senkit sem érdekel, csak az számít, hogy az adott munkahely megszerzésének érdekében hány rokont, ismerőst, politikust tud mozgósítani a munkát kereső személy.

4. Érték-e a nagycsalád?

Mindannyian értéknek tartják a nagycsaládot, de kevés esélyt látnak arra, hogy ők is nagycsaládosokká váljanak. Egyikük szeretne két-három gyermeket, a többiek legfeljebb kettőt vagy egyet. Egy lány gyermeket sem szeretne. Elmondásuk szerint szeretnék mindent megadni a gyerekeiknek.

4.1. Mit jelent mindent megadni a gyermeknek?

Elmondásuk szerint ez nem az anyagi javak felhalmozását jelenti. A mindent megadni sokkal inkább azt jelenti, hogy lehetőséget teremtenek neki arra, hogy sok mindenben kipróbálja magát, hogy fejlessze a tehetségét, sportoljon, zenéljen, illetve, hogy minél többet tudjon majd utazni, amire nekik sokszor nincs lehetőségük.

4.2. Mi az, ami a fiatalok számára vonzóbbá tudná tenni a nagycsaládot?

Fontosnak tartják az anyagi biztonságot, bár aki nem akar, úgysem fog három vagy több gyermeket vállalni. Úgy gondolják, hogy azok, akik maguk is nagycsaládban nőttek fel, nagyobb eséllyel válnak majd szülőként is nagycsaládossá.

5. Mit tudnánk tenni a népességfogyás megfékezése érdekében?

Úgy gondolták, hogy a népességfogyást leginkább magasabb munkabérekkel és biztos munkahelyek teremtésével lehetne mérsékelni. Fontos lenne, hogy a munkaadó bejelentse dolgozóit, megbecsülje a munkájukat, és rendszeresen folyósítsa a munkabéreket.

6. Személyesen tudnának-e tenni valamit?

Az itt elhangzott vélemények szerint legfeljebb annyit tehetnének személyesen, hogy itthon maradnak és nem költöznek külföldre, ugyanakkor a többiek ebben nem tudják megakadályozni. Ki vannak ábrándulva a politikusokból, ezért nem is követik a politikai történéseket. Úgy gondolják, a politikusok ahelyett, hogy tennének valamit az emberek jólétének előremozdítása érdekében, csak ígéretnek, és a saját hasznukat lesik.

AZ EGÉSZSÉGÜGYI KÖZÉPISKOLA TANULÓINAK CSOPORTJA

Az Egészségügyi Középiskola öt tanulóival beszélgettünk, négy lánnyal és egy fiúval. A hangulat kezdettől fogva nagyon jó volt, mindenki szívesen megosztotta velünk a témához kapcsolódó gondolatait. Vendégeink sokat beszéltek, és sokszor egészen mély gondolatok törtek elő. Senki sem törekedett dominanciára, ahogy nem is volt közöttük domináns személy, mindenki szabadon elmondta, elmondhatta a véleményét.

1. Mi a véleményük az elvándorlásról?

Az előző csoportokhoz hasonlóan, itt is vegyes gondolatok fogalmazódtak meg az elvándorlással kapcsolatban. Egyrészt jónak tartják, mert azok, akik kitelepülnek, valószínűleg itthon anyagi gondokkal küszködtek, külföldön viszont jobban tudnak élni. Ugyanakkor problémaként ítélték meg azt, hogy itthon előbb-utóbb nem marad senki, egyszerűen elfogynak az emberek. Tudomásuk szerint a kivándorlók többsége új, választott hazájában a legmegalázóbb és legnehezebb fizikai munkákat végzi.

1.1. Közösségi és egyéni felelősség

Elhangzott, hogy részben mindannyian felelősek vagyunk a fogyásunkért, hiszen mi (is) alakítottuk így, ugyanakkor feltételezik, hogy az ország vezetőit sokkal nagyobb felelősség terheli. Mindannyian szeretnék itthon élni, de a nehéz gazdasági helyzet és a környezetükben uralkodó vélemények miatt ők is inkább külföld felé húznak. „Nekem azt sugallják, hogy bárhol, csak ne itt.” – „Nekem is, de én itthon szeretnék maradni.”

2. Mire lenne szükségük, hogy a szülőföldjükön tanuljanak tovább?

Mindenki a munkalehetőséget említette. Úgy gondolják, sokan azért választják a külföldi tanulást, mert itthon nem számíthatnak majd munkára. Egy lány szeretne itthon továbbtanulni, a többiek Szegeden tervezik folytatni tanulmányaikat. Véleményük szerint legtöbbször azért mennek Magyarországra tanulni, mert nem tudnak szerbül, illetve, mert anyanyelvükön szeretnék tanulni, de itthon ilyen téren korlátozottak a lehetőségeik. Azok tábora is népes, akik azért választják Magyarországot, mert itthon egyszerűen nem is létezik olyan szak, amin tanulni szeretnének. Megítélésük szerint a magyarországi felsőoktatási intézmények sokkal magasabb színvonalat képviselnek, mint a szerbiaiak. Kiemelték, hogy a szerb nyelv oktatásának módszerei iskoláinkban teljesen elhibáztak. Nincsenek beszédgyakorlatok, csak nyelvtannal tömik a fejüket, magolva tanulják a szerbet. A felsorolt nehézségek ellenére az öt tanuló mindegyike állítja, hogy a szerb nyelven való tanulás gondolata egyáltalán nem olyan ijesztő, hogy csak ezért válasszák Magyarországot.

2.1. Tapasztalatok a szerb nyelvvel

Véleményük szerint sokan nem is akarnak megtanulni és megszólalni szerbül. Mások nem mernek megszólalni, mert ha valamit hibásan mondanak, a szerb anyanyelvűek gyakran kinevetik őket. Ezt már többen is tapasztalták, és másoktól is hallottak hasonló esetekről. Ugyanakkor olyan pozitív élményeket is megemlítettek, amikor a hibáikat nem kinevették, hanem jóindulattal kijavították.

2.2. Tapasztalatok a szerb diáktársakkal

A tanulók elmondták, hogy semmilyen ellenérzés nincs bennük a szerbekkel kapcsolatban, és úgy érzik, hogy szerb nemzetiségű diáktársaik ugyanígy vélekednek róluk. Teljesen értelmetlennek tartják a nemzeti alapon történő megkülönböztetést. Az általános egészségügyet tanulók úgy érzik, hogy bár semmiféle gondjuk nincs egymással, kölcsönös a távolságtartás a szerb és a magyar diákok között. A gyógytornász szakra járók viszont úgy látják, hogy esetükben jól működik a kommunikáció a szerb és a magyar diákok között, szoktak egymással beszélgetni kötetlenül is, bár inkább magyarul, mert a szerbek jobban tudnak magyarul, mint ők szerbül.

3. Mi szükséges ahhoz, hogy hosszú távon is a szülőföldjükön tervezzenek?

Mindenki egységesen a munkahelyek, munkalehetőségek teremtését emelte ki, mint a hosszú távú szülőföldön maradás messzemenőleg legfontosabb feltételét. Emellett az is fontos lenne, hogy a munkát, legyen szó bármilyenről, megbecsüljék, és a munkavégző végzettségének, felelősségének megfelelően bérezzék. Elvárásként fogalmazódott meg, hogy a munkabérből tisztességesen meg tudjanak élni.

4. Érték-e a nagycsalád?

Szerintük a nagycsalád érték. A csoport tagjai közül néhányan szeretnének három gyermeket, mások inkább csak kettőt vállalnának, de alapvetően senki sem zárkózott el attól, hogy szülőként maga is nagycsaládos legyen. Többen is elmondták, hogy az anyagi körülmények befolyásolni fogják azt, hány gyermeket vállalnak, és mikor. Számukra a legfontosabb a család, de fontos a munka, illetve a karrier is, mert ebből fogják tudni eltartani a családjukat. Egyikük sem szeretné, hogy munkájában a családi élet rovására legyen sikeres. A lányok nem vállalnák a főállású anyaságot, a család mellett szeretnének polgári foglalkozást is.

4.1. Hol tervezik a családalapítást?

Egy lány mindenképpen itthon szeretne családot alapítani, a többiek viszont külföldön. Mindenki elmondta, hogy szívük szerint szülőföldjükön nevelnék fel gyermekeiket is, de a rossz gazdasági helyzet, a szűkös anyagi körülmények miatt inkább valamelyik másik országot választják majd.

4.2. Hazai vagy külföldi partnerrel képzelik-e el a jövőjüket?

Legtöbben hazai partnerrel szeretnének családot alapítani, de ehhez nem feltétlenül ragaszkodnak. Azt is elmondták, hogy leendő párjuk nemzetisége nem számít, és abban az esetben, ha társuk nem magyar lenne, gyermekeiket mind-

két szülő nyelvére megtanítanak. Mindannyian fontosnak tartják, hogy azok a vajdasági magyarok, akik külföldre költöznek, gyermekeikre is átörökítsék a saját kultúrájukat.

4.3. A gyermekvállalás motiválása

Fontos lenne a gyermekvállalás anyagi támogatása az állam részéről, bár biztosak benne, hogy aki nem akar gyermeket, arra nem lehet ezt ráerőltetni. Beszélgetőtársaink úgy érzik, hogy korlátozott (többnyire anyagi) lehetőségek esetén inkább csak egy gyermeket vállalnának, akinek mindent meg tudnának adni, illetve biztosítani tudnák az olyan alapfeltételeket, mint amilyenek az étel, ital, öltözködés, iskoláztatás, sport, szórakozás. Ijesztőnek tartják a fogyasztói társadalomban tapasztalható (anyagi jellegű) igények folyamatos növekedését, valamint azt, hogy a legújabb informatikai vívmányok teljesen hatalmukba kerítik a fiatalokat, ami miatt a generációs különbségek óriásira nőnek.

5. Mit tudnánk tenni a népességfogyás megfékezése érdekében?

Úgy érzik, több lehetőségre lenne szükségük, ahogy leendő gyermekeiknek is. Szélesíteni és korszerűsíteni kellene az itthoni (magyar nyelvű) egyetemi szakok kínálatát. Ezenkívül a munkahelyi profilok bővítésére is nagy szükség lenne.

6. Személyesen tudnának-e tenni valamit?

Úgy érzik, leginkább úgy tehetnének a népességfogyás lassításáért, hogy itthon maradnának, bár sok esetben azok, akik itthon maradnak, nem fognak tudni minőségi életet élni. Az a véleményük, hogy sokan a könnyebb utat választják, amikor külföldre költöznek, bár szerintük egyáltalán nem könnyebb a külföldi élet, mint az itthoni.

6.1. Kik tudnának tenni valamit, kikben bíznak?

A politikusokat önzőknek és hazugoknak tartják, akik csak ígéretnek, és a saját érdekeik az elsődlegesek. Úgy érzik, a politikusok nem is akarnak és nem is fognak tenni semmit, pedig ők azok, akik a legtöbbet tehetnének annak érdekében, hogy meggátolják a népességfogyást, illetve, hogy a lakosság élet-színvonala növekedjen.

6.2. Európai integráció

Szerintük az Európai Unió minden lehetséges módon kihasználja a szegényebb tagországokat, ezért nem támogatják Szerbia csatlakozását az EU-hoz. Sokkal inkább hisznek abban, hogy az ország egyedül is talpra tudna állni, ha lenne ilyen irányú politikai akarat.

*A BOLYAI TEHETSÉGGONDOZÓ GIMNÁZIUM
ÉS KOLLÉGIUM TANULÓINAK CSOPORTJA*

A Bolyai TKG három tanulója jött el a csoportos interjúra, két fiú és egy lány. A beszélgetés az első kérdéstől az utolsó válaszig oldott volt, jó hangulatban zajlott. Mindenki szabadon elmondta saját véleményét, nem volt közöttük olyan, aki véleményével vagy beszédidejének megnövelésével dominálni próbált volna. Vendégeink ezúttal is sokat beszéltek, ők maguk is nagy érdeklődést tanúsítottak a téma iránt.

1. Mi a véleményük az elvándorlásról?

Értékelésük szerint pozitív az, hogy a fiatalok el mernek menni, hogy szét néznek a nagyvilágban, hogy külföldön minőségi szaktudást szereznek, a dolog hátulütője viszont az, hogy közülük szinte senki nem fog visszatérni szülőföldjére. Úgy érzik, igazából nincs is miért visszatérniük, mert külföldön jobbak a lehetőségek, és normális életet tudnak élni. Már itt megfogalmazódott a tanulóknak a környezetükben tapasztalható motiválatlanság, apátia gondolata, ami az egész beszélgetést végigkísérte. „Annyira meg lett szokva az a helyzet, hogy gond van, hogy nincstelenség van, hogy nehézség van, hogy nincs lehetőség, hogy nincs motiváció... És talán ez ivódott bele mindenkibe.”

2. Mire lenne szükségük, hogy a szülőföldjükön tanuljanak tovább?

Úgy gondolják, ahhoz, hogy itthon tanuljanak, több lehetőségre lenne szükség az egyetemista évek alatt és leginkább a tanulmányok befejezése után. A szerb nyelvet mint akadályozó tényezőt csak elvéve említették. Megítélésük szerint a magyarországi felsőoktatási intézmények magasabb színvonalat képviselnek, mint a hazaiak. Tanáraik többsége is azt javasolja, hogy inkább Magyarországon tanuljanak tovább. Beszélgetőtársaink közül ketten Magyarországra mennének egyetemre, egyikük pedig Újvidéken tanulna tovább.

2.1. Az oktatási rendszer és a motiváció

Kihangsúlyozták, hogy személyesen is érzik a motiválatlanságot, amit az elhibázott általános és középiskolai oktatási rendszernek tulajdonítanak. Úgy gondolják, az oktatás nem arról szól, hogy a tanuló megtanuljon tanulni, mert rengeteg felesleges dolgot be kell vágniuk. „Ott ülsz és próbálsz megtanulni, és annyira nem érdekel, hogy tényleg az agyad megtiltja neked, hogy azt megtanuld.” Szerintük előnyös lenne, ha már a középiskolában elkezdődne a tanulók szakosodása, és mindenki azokkal a dolgokkal foglalkozhatna többet, amelyek érdeklik, amelyekben jók.

3. Mi szükséges ahhoz, hogy hosszú távon is a szülőföldjükön tervezzenek?

Elmondásuk szerint elsősorban fizetőképes munkahelyekre lenne szükség. Ez a feltétele annak, hogy normális életük legyen. Jó lenne olyan munkát végezni, amitől az ember úgy érezheti, hogy magáért dolgozik, nem pedig a rendszerért. Habár nem érdekli őket a politika, nem értenek hozzá, úgy érzik, a politikusokkal és tevékenységükkel valami nincs rendben. Ismét kihangsúlyozták az itthoni rossz hangulatot: zavarja őket, hogy az emberek fásultak. A fentieken túl hiányolják a szórakozási lehetőségeket és a helyi fesztiválokat (pl. nyári játékok).

4. Érték-e a nagycsalád?

Mindannyian nagy értéknek tartják a nagycsaládot, és vonzza őket a gondolat, hogy szülőként nagycsaládosok legyenek. Ugyanakkor nem biztosak benne, hogy vállalni tudnak majd három vagy ennél több gyermeket. Úgy értékelték, hogy a családokban sok a feszültség és a veszekedés a pénz miatt, ami váláshoz vezet, és alacsonyabb gyermekvállalási kedvet is eredményez. Véleményük szerint fontos lenne olyan fesztiválok megszervezése, amelyek családoknak szólnak, illetve ahová családok is kilátogathatnak, mert a programok, foglalkozások nekik (is) szólnak.

5. Mit tudnánk tenni a népességfogyás megfékezése érdekében?

Lehetőségeket kell teremteni. Először anyagiakat, amelyeket követ a többi (szórakozás, oktatás). Itt ismét előjött a családoknak szóló közösségépítő fesztiválok megszervezésének ötlete. Az embereknek értékrendváltásra lenne szükségük, hogy ne a pénz legyen a legfontosabb dolog az életükben, hogy kicsit elmozduljanak a spiritualitás irányába.

5.1. Milyen értéket képvisel a vajdasági magyar közösség?

Hiányolják a közösségi élményt, nem látják a közösséget. Számukra az is kérdés, hogy beszélhetünk-e egyáltalán közösségről a vajdasági magyarok esetében. Több hagyományápoló táborra lenne szükség, illetve arra, hogy akár az iskolákban is tanulhassanak a diákok a népi kultúráról. Sajnálataikat fejezték ki, hogy már nem szervezik meg a zentai Nyári Ifjúsági Játékokat, mert annak volt közösségépítő jellege. Kiemelték a kishegyesi Dombos Festet mint igazi vajdasági, családi hangulatú közösségépítő fesztivált.

6. Személyesen tudnának-e tenni valamit?

Az anyagi feltételek megteremtésén kívül ismét kiemelték a közösségépítő rendezvények (táborok, fesztiválok) szervezésének fontosságát. Beszölgetőtársainkat láthatóan érdekelte a téma, hiszen visszakérdeztek, hogy mi, társadalomtudósok, mit tudunk tenni az ügy érdekében.

HORIZONTÁLIS ELEMZÉS

Összességében mindegyik beszélgetés jó hangulatban telt el, és sok hasznos információt sikerült begyűjtenünk. A tanulók egyáltalán nem közömbösek a téma iránt, érdekli őket, és kiforrott véleményük van a vajdasági magyarság körében tapasztalható migrációs és demográfiai folyamatokról, amit az is jól mutat, hogy az interjú befejezése és a diktafon kikapcsolása után mind a négy csoport velünk maradt, és tovább beszélgettünk a jelenségről.

1. Mi a véleményük az elvándorlásról?

A csoportok résztvevői úgy gondolják, hogy az elvándorlásnak vannak pozitív és negatív oldalai is. Jónak tartják azt, hogy a fiatalok világot szeretnének látni, továbbképezni magukat, illetve azt, hogy a kitelepülőknek külföldön nem kell anyagi gondokkal küszködniük. Ugyanakkor nagy gondot jelent az, hogy az elvándorlás következményeként el fog fogyni a vajdasági magyarság. A korábban említett pozitívumok ellenére is tudják, hogy külföldön nem feltétlenül várja őket jobb élet. A közösség felelőssége véleményük szerint korlátozott, az igazi felelősöket állami szinten kell keresni.

2. Mire lenne szükségük, hogy a szülőföldjükön tanuljanak tovább?

Mindegyik csoportban elhangzott, hogy a szülőföldön történő továbbtanuláshoz álláslehetőségekre lenne szükség, ahol a tanulmányaik után el tudnának helyezkedni, és a munkájukért kapott fizetésből meg tudnának élni. Óriási gondot jelent a zentai középiskolások tanulóinak körében az, hogy nem tudnak szerbül. Nagyon sokan emiatt választják Magyarországot, ha a továbbtanulásról van szó. Elégedetlenek a szerb nyelv oktatásának módszereivel iskoláinkban. Több magyar nyelvű szakra lenne szükség a hazai egyetemeken, illetve a szakok bővítésére, modernizálására.

3. Mi szükséges ahhoz, hogy hosszú távon is a szülőföldjükön tervezzenek?

Elsősorban fizetőképes munkahelyekre lenne szükség, valamint a munkájuk megbecsülésére és annak megfelelő bérezésére.

4. Érték-e a nagycsalád?

A nagycsaládot mindannyian értéknek tartják, és a legtöbben nem zárkóznak el attól, hogy három vagy több gyermeket vállaljanak, azonban legtöbben úgy érzik, hogy kettőnél több gyermekük nem lesz. Az anyagi nehézségek komoly akadályt jelentenek, ha gyermekvállalásról van szó. A lányok közül a család mellett legtöbben dolgozni is szeretnének, a főállású anyaságot csak kevesen vállalnák.

5. Mit tudnának tenni a népességfogyás megfékezése érdekében?

Első helyen itt is a munkahelyek és -lehetőségek teremtése szerepelt. Az embereknek anyagi biztonságra van szükségük ahhoz, hogy maradjanak és gyermeket vállaljanak. Az állam feladata lenne megteremteni a felsorolt feltételeket.

6. Személyesen tudnának-e tenni valamit?

Véleményük szerint személyesen legfeljebb csak annyit tudnak tenni, hogy nem költöznek külföldre, hanem a szülőföldjükön maradnak. Úgy gondolják, a politikusoknak van elegendő hatalmuk és erőforrásuk ahhoz, hogy érdemben is tegyenek valamit, de ez általában nem történik meg. A politikusokban nem bíznak, negatív a megítélésük a diákok körében.

ÖSSZEGZÉS

A kutatás megkezdése előtti feltételezéseim igazolást nyertek az interjúk során. Beszélgetőpartnereink közül csak néhányan szeretnék a szülőföldjükön folytatni tanulmányaikat az érettségi után, többségük Magyarországon tervezi az egyetemista éveit, és elmondásuk szerint diáktársaik körében általános ez a fajta jövőtervezés. Megoszlottak a vélemények arról, hogy Magyarországon vagy itthon minőségesebb-e a felsőoktatás, de alapvetően úgy értékelték, hogy mindent összevetve az anyaország több lehetőséget nyújt számukra a továbbtanulás és a későbbi munkábaállás szempontjából is. A bizonytalan szerbiai jövőkép sokakat késztet arra, hogy az egyetemen eltöltött éveken felül a távolabbi jövőt is külföldön tervezzék. A továbbtanulás céljából történő elvándorlásnak ugyanakkor feltételezhetően divatjellege is van, mivel a környezetük ezt a lehetőséget tartja a leglogikusabb lépésnek, sokan követik ezt a mintát.

Mindannyiukat érzelmi szálak kötik a vajdasági magyar közösséghez. Nagyon szomorúnak találták, hogy a tartomány magyar lakosságát az elfogyás, eltűnés veszélye fenyegeti, ami ellen tenni kellene valamit. Ezen véleményeket igen érdekes összevetni a Vajdaság más-más részein elhangzottakkal. Egy korábbi kutatás során Szabadkán olyan gondolatok is megfogalmazódtak, hogy mindenkinek jobb lenne, ha a jövőben nem maradnának magyarok a Vajdaságban. Az ilyen fajta önfelszámolásnak leginkább az itteni magyarok kivándorlása útján kellene megvalósulnia. A bánáti Muzslyán ezzel szemben a kisebbségi lét pánikreakcióinak két véglete mutatkozott meg: sokan gyűlölettel viseltetnek a többségi nemzet tagjai iránt, nem hajlandóak megszólalni szerb nyelven, míg más magyar fiatalok inkább a beolvadást, az önkéntes „szerbbé válást” választották (SZABÓ 2011).

A zentai középiskolások körében nem érzékeltünk ilyen szélsőségeket. Interjúalanyaink hatalmas problémaként értékelték azt, hogy nem tudnak szerbül, és hogy az iskolában eltöltött éveik alatt sem tudták elsajátítani a nyelvet. Ez szintén egy olyan ok, ami miatt sokan az anyaországot választják jövőbeli tanulmányaik helyszínéül. A hiányos nyelvtudás ellenére jónak értékelték viszonyukat szerb nemzetiségű kortársaikkal. Úgy gondolták, hogy szűkebb környezetükben nincsenek nemzeti színezetű konfliktusok, kölcsönösen elfogadják és tisztelik egymást a szerb és magyar fiatalok. A vajdasági magyarság körében végzett reprezentatív kutatás eredményei a Tisza menti idilltől eltérő képet festenek: a megkérdezettek csaknem 50 százalékát soha nem érte hátrányos megkülönböztetés magyarsága miatt, 36,8 százalékuk viszont, ha csak ritkán is, saját bőrén tapasztalja a nemzeti hovatartozása miatti negatív megkülönböztetés velejáróit. További 8,6 százalékukat gyakran, 5,9 százalékukat pedig nagyon gyakran érik kellemetlenségek azért, mert magyarok (GÁBRITY MOLNÁR–RÁC 2007). A zentai középiskolásokkal folytatott kutatás során kiderült, hogy számukra nemcsak a magyar nyelvű szakok hiánya, hanem a szakkínálat szűkösége és elavultsága miatt sem túl vonzóak a vajdasági felsőoktatási intézmények.

A négy csoportból mindössze egy személy nem szeretne gyermeket, a többiek kivétel nélkül családban gondolkodnak. Értékesnek tartják a nagycsaládot, és többségük számára vonzó a gondolat, hogy három vagy több gyermeket neveljenek majd, ezt mégis megvalósíthatatlannak érzik a jövőjükre vizionált szűkös anyagi lehetőségek miatt. Bár a beszélgetéseken ez nem hangzott el, de a nagycsalád sokaknak (főleg a lányoknak) az elhúzódó egyetemi tanulmányok és karrierépítés miatt sem fog beleférni az életébe: túl idősek lennének, mire három vagy több gyermeket nemzenének.

A megkérdezettek tehát leginkább anyagi tényezőket tudtak megjelölni a szülőföldön maradás és a gyermekvállalás feltételeiként. Úgy gondolják, a politikusok meg tudnák teremteni ezeket a feltételeket, de véleményük szerint ők nem a közösség, hanem a saját érdekeiket képviselik, amiért kifejezetten negatív a megítélésük a megkérdezettek körében.

A kutatás eredményei rávilágítanak arra, hogy a hazai egyetemeken több magyar nyelvű szakra és a szakkínálat bővítésére, korszerűsítésére lenne szükség. Nagyon fontos lenne a szerb mint környezetnyelv hatékonyabb oktatása, amely az állami oktatási rendszer merevsége miatt akár nemformális képzések keretien belül is megvalósulhatna (pozitív példaként említhető az MNT által szervezett ingyenes gyorsalpaló tanfolyam, amelyre a végzős magyar középiskolásokat várják). Ki kell emelni, hogy a magyar szakok indítása a vajdasági egyetemeken és a szerb nyelv hatékonyabb tanulása párhuzamos igényekként fogalmazódtak meg, vagyis amellet, hogy el kívánják sajátítani a többségi

nemzet nyelvét, szeretnék, ha anyanyelvükön tanulhatnának a középiskola befejezése után is. Mindenképpen szükség lenne a szülőföldön maradáshoz és a szülőföldi továbbtanuláshoz népszerűsítő programokra, ehhez azonban az is kellene, hogy a vajdasági felsőoktatási intézmények az anyaországiakhoz hasonló vagy azoktól jobb lehetőségeket kínáljanak, amire általában nem képesek. A beszélgetések folyamán megfogalmazódott legfontosabb igények, mint a munkahelyteremtés, jobb munkabérek biztosítása, egyértelműen az állam hatáskörébe tartoznak.

IRODALOM

- BADIS Róbert 2012. *Láttelet a vajdasági magyarok demográfiai helyzetéről*.
<http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/2012/ProMinol2-3-03-Badis.pdf> (2014. 11. 03.)
- GÁBRITY MOLNÁR Irén 2010. *A vajdasági magyarok emigrációs motívumai*. Pécs, 2.
- GÁBRITY MOLNÁR Irén–RÁC Livia 2007. *Vajdasági gyorsjelentés*. Kárpát Panel 2007. A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái. Gyorsjelentés. Budapest, 125.
- NÉPSZÁMLÁLÁS 2002. *Popis 2002*. <http://www.mtt.org.rs/Srbijapopis2002.pdf> (2014. 11. 02.)
- NÉPSZÁMLÁLÁS 2011. *Popis 2011*. http://popis2011.stat.rs/?page_id=2162 (2014. 11. 02.)
- SZABÓ Ákos 2011. *Vajdaság – Szerbia*. Mozaik 2011 – Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Kutatási jelentés. Szeged–Budapest, 136–137.
- TAKÁCS Zoltán 2014. *Mit tudunk a vajdasági magyar doktoranduszokról?* vajDasági geneRáció. Szabadka, 17–18.

What does it Take to Stay in the Homeland?

The aim of this research is to survey the willingness of Hungarian school-leavers in the high schools of Senta to emigrate or to settle down and start a family, as well as to survey their demands which could lead to staying in their mother country instead of emigrating (permanently or temporarily). In this research I have used qualitative data. For this case study in Senta I used the method of focus group interviews. The point of the study is the constant shakeout of the Hungarian popularity of Vojvodina. The reasons for this effect are the natural decrease and the wave of emigrations. Senta is the (educational, political and cultural) centre of the Hungarian people living near the River Tisa, and one of the centers of the Vojvodinian Hungarians. There are four high schools in the town (Bolyai Grammar School for Gifted Students; High School of Medicine; High School of Economics and Trade, Grammar School) and each of them is very attractive for young Hungarian people both from Senta and its environs.

Key words: mother country, staying, emigration, starting a family, extended family, community, Hungarian school-leavers, Senta, focus group interviews

Šta je potrebno za ostajanje u zavičaju?

Prvenstveni cilj ovog istraživanja, koji operiše kvalitativnim podacima jeste otkrivanje razloga težnje za odlaskom u inostranstvo koja se u velikoj proporciji može primetiti kod učenika završnih razreda senčanskih srednjih škola u odeljenjima sa mađarskim nastavnim jezikom, odnosno koncipiranje slike o potrebama koje pomenuta populacija formuliše kao uslove za ostajanje i zasnivanje porodice u zavičaju, kao i za eventualno prihvatanje porodičnog modela sa više potomaka. Podaci za potrebe ove studije sakupljeni su putem intervjua u fokusnim grupama. Legitimitet istraživanju daje rapidno smanjivanje broja vojvođanskog mađarskog stanovništva, koje se prvenstveno može pripisati negativnoj rati nataliteta, kao i sve intenzivnijem, trajnom talasu odliva stanovništva, dok u manjoj meri asimilaciji. Ovaj rad posmatra perspektive ciljne grupe u budućnosti na liniji emigracije, zasnivanja porodice i prihvatanja podizanja dece. Prema procenama Irene Gabrić Molnar u periodu između 1948. i 1991. migracioni gubitak vojvođanskih Mađara dostiže skoro 70 000 glava (GÁBRITY MOLNÁR 2010). U vreme popisa stanovništva 2002. u Vojvodini je živelo 209 207 Mađara (POPIS 2002), dok je ista ova zajednica za vreme popisa u 2011. godini brojala 251 136 stanovnika (POPIS 2011). Svega za osam godina, između 2002. i 2010. usled negativne rate nataliteta populacija vojvođanskih Mađara je umanjena za skoro 27 000 ljudi (BADIS 2012). Senta je obrazovni, politički, kulturni centar Mađara koji žive u bloku uz obalu reke Tise, kao i jedan od vojvođanskih mađarskih centara. U gradu se nalaze četiri srednje škole (Gimnazija i kolegijum za negovanje talenata Bojai, Srednja medicinska škola, Ekonomska komercijalna škola i Senčanska gimnazija), koje privlače mlade ne samo iz samog grada, već u velikom broju i iz okolnih naselja.

Ključne reči: zavičaj, ostajanje, emigracija, zasnivanje porodice, porodica sa većim brojem potomaka, zajednica, mađarski srednjoškolci četvrtog razreda, Senta, intervju u fokusnim grupama

Beérkezés időpontja: 2015. 02. 02.

Közlésre elfogadva: 2015. 03. 16.

Zóka Péter

Magyar Nemzeti Levéltár Baranya Megyei Levéltára
peterzoka@yahoo.com

A POLITIKUM SZEREPE ALEXANDER BERNÁT ÉLETMŰVÉBEN

The Role of Politics in Bernát Alexander's Oeuvre

Uloga politike u životnom delu Bernata Aleksandera

A tanulmány a XIX–XX. század fordulójának egyik legjelentősebb magyar filozófusával, Alexander Bernáttal foglalkozik azt vizsgálva, hogy munkásságában tetten érhető-e valamiféle politikai vezérfonal jelenléte. A szakirodalomban lassan meggyökeresedő állásponttal szemben, mely szerint Alexanderre és az ún. idősebb magyar filozófusgeneráció tagjaira egyaránt jellemző egyfajta „apolitikus beállítottság”, arra a következtetésre jut, hogy noha a szerzőnek egyetlen kifejezetten politikai tárgyú, tudományos igényű írása sem ismert, gondolkodásában mégis kimutatható egyfajta politikai elköteleződés. Bár e sorok írójának véleménye szerint egyértelműen tartózkodni kell attól, hogy bárki is a főként propagandisztikus céllal írott első világháború alatt publikált Alexander-írásokból vonjon le messzemenő következtetéseket a bölcselő politikai orientációjára vonatkozólag, mégis vannak olyan írások, amelyek alapján ez egyértelműen megtehető. A tanulmány egyértelmű különbséget tesz Alexander Bernát nemzeti liberalizmusa és báró Eötvös József konzervatív liberalizmusa között.

Kulcsszavak: Alexander Bernát, báró Eötvös József, politika, nemzeti liberalizmus, konzervatív liberalizmus

BEVEZETŐ

A magyar filozófiatörténet Alexander Bernátot úgy tartja számon, mint aki meghatározó szerepet töltött be a XIX–XX. század fordulójának filozófiai, kulturális életében. Elismeri intézményteremtő és a bölcsélet európai hagyományainak meghonosítására törekvő szerepét azzal a lassan általánossá váló meggyőződéssel, hogy nem tekinthető különösebben eredeti és mély gondolati tartalmakat kimerítő alkotónak.

Úgy gondolom, hogy ez az Alexanderről kialakított kép további árnyalásra szorul, tekintetbe véve, hogy olyan szerzőről van szó, akinek még teljes bibliográfiája sem ismert. Az ellene már a kortársak által is megfogalmazott tudományos felszíniesség vádjá ilyen különösen széles spektrumon alkotó szerző ese-

tében néha óhatatlanul bizonyosságot nyer. Igazán jelentős munkáiban – *Kant élete és fejlődése* (1881), *A XIX. század pesszimizmusa* (1884), *Nemzeti szellem a philosophiában* (1893), *Diderot-tanulmányok* (1900), s az 1923-ban, Münchenben megjelent Spinoza-monográfiájában – azonban nyoma sincs az említett fel-színességnek.

Nem kétséges, hogy Alexander munkásságának fontos részét képezi a nemzeti filozófia és magyar filozófia problematikája, hiszen pályájának két forduló-pontján – akadémikussá választásakor, és amikor átveszi az Athenaeum irányítást – önállóan is tematizálja ezeket. Perecz László *A nemzeti filozófia toposza a magyar filozófiatörténetben* (PERECZ 2002) című tanulmányában, valamint a *Nemzet, filozófia, „nemzeti filozófia”* (PERECZ 2008) című monográfiájában ugyan már korábban meghatározta Alexander helyét a magyar filozófia történetének eme fontos tradíciójában, ám nézetem szerint ez az alexanderi pozíció mindenképpen felülvizsgálatra szorul.

KÉRDÉSFELVETÉS

Alexander nemzeti szellemről, néplélekről, nemzetkarakterről és nemzeti kultúráról szóló elemzéseit vizsgálva, óhatatlanul felmerül a kérdés, hogy vajon a politika milyen mértékben játszik szerepet az alexanderi életműben, tetten érhető-e munkáiban valamiféle politikai meggyőződés, vezérfonal jelenléte, esetlegesen tematizálódik-e önállóan valamely munkájában maga a politika?

A fenti kérdéseket állítja vizsgálódásainak homlokterébe Somos Róbert is, a magyar filozófusok politikai útkeresését tárgyaló monografikus igényű munkájában (SOMOS 2004). Az egyébként nagy jelentőségű és hiánypótló műben a szerző gyakorlatilag a XIX. század második felétől egészen a XX. század második feléig terjedően vizsgálja a politikum szerepét és megjelenési formáit a legjelentősebb magyar bölcselek életművében. Természetesen egy ilyen összefoglaló jellegű munka mindig tartalmazhat olyan megállapításokat, amelyeket az egyes részkérdésekkel részletesebben foglalkozó kutatóknak árnyalniuk kell, esetleg az újabb kutatások tükrében meg kell cáfolniuk.

Előjáróban fontosnak tartom leszögezni, hogy Alexander Bernát tollából jelenlegi ismereteink szerint egyetlen kifejezetten politikai tárgyú írás sem született. Természetesen egy összefoglaló életmű-bibliográfia hiányában mindenképpen fenn kell tartanunk annak a lehetőségét, hogy a kutatások későbbi fázisaiban esetleg találhatunk ilyen írásokat. Ennek valószínűségét azonban erősen megkérdőjelezi az a Somos által hangsúlyozott „*alapvetően apolitikus beállítottság*” (SOMOS 2004: 75), amely nem csupán Alexander kapcsán, de a XIX. század második felének ún. idős filozófusgenerációja vonatkozásában egyaránt megállapítható.

Ismeretes azonban két olyan írás az alexanderi életműben, amelyek még ha nem is kifejezetten politikai tárgyúak, mégis számos olyan kijelentést és megjegyzést tartalmaznak, amelyekből nagy valószínűséggel rekonstruálható Alexander politikai meggyőződése és beállítottsága. Az egyik szóban forgó írás az 1907-ben keletkezett *A politikai rajz* (ALEXANDER 1924: 304–309) című karcolat, a másik pedig az 1913-ban megjelent *Eötvös József gondolatai* (ALEXANDER 1938: 198–211) című cikk. Előbbi tulajdonképpen egy alapvetően esztétikai tárgyú írás, amely a kor híres politikai karikaturistájának, az 1906-ban tragikus körülmények között elhunyt Faragó Józsefnek munkáiból rendezett kiállítás zárása alkalmával tartott előadásból íródott. Utóbbi szöveg pedig Eötvös József születésének századik évfordulója kapcsán keletkezett, és elsőként a *Budapesti Szemle* 443. számában vált olvashatóvá a nagyközönség számára 1913 novemberében.

Az alábbiakban ezeket a szövegeket helyezem vizsgálódásaim homlokterébe. A kritikai szövegelemző módszer alkalmazása mellett összevetem konklúzióimat Somos Róbert megállapításaival is.

A POLITIKAI RAJZ

Hogy Alexander számára a politika bizonyos jelentőséggel bírt, jól illusztrálja a következő idézet is: „Azt tanítják, hogy a festészetben a tárgy semmi, a vonal, a sík, a szín minden; pedig íme, a politikai rajz nagy művészi erőket hódít meg magának, igen nagy jelentőségre tesz szert nemcsak a politikai és társadalmi, hanem a művészi életben is, pedig senki sem mondhatja, hogy a politika mellékes benne” (ALEXANDER 1924: 304).

Alexander magát a politikai rajzot rövid életű hírlapi cikkhez hasonlítja, és olyan alapvetően szatirikus műfajnak tekinti, melyet a politikai pártélet teremtett meg, és a „közönség politikai szenvedelme” tart fenn (ALEXANDER 1924: 305). Ahogyan Somos Róbert is megjegyzi, meglehetősen problematikusnak és ötletszerűnek tűnik az az alexanderi elképzelés, miszerint a politikai szatírának valójában a politikai élet örök etikai alapjaira kell vonatkoznia. A szatíra mint műfaj éppenséggel az egyedi aktualitások szintjén fejt ki hatását a maga közvetlenségével (SOMOS 2004: 79).

Alexander nem titkolt szándéka azonban, hogy a politikai karikatúrát a magas művészet rangjára emelje. A politikai rajzolókat olyan jó arcképfestőhöz hasonlítja, akinek egyúttal „jó hazafinak, filozófus embernek, igazságosnak, józannak, becsületesnek” (ALEXANDER 1924: 306) is kell lennie. Maga a politikai rajz pedig alkotója egyéniségén kívül a korszellemet is magában hordozza, melyben született, és a nemzeti temperamentum nyomai is felfedezhetők benne (ALEXANDER 1924: 306–308).

Látható tehát, hogy a nemzetkarakterológiai gondolatok nem csupán Alexander akadémiai székfoglalójában és az *Athenaeumban* megjelent programtanulmányban érhetőek tetten, de számos más írásában, egyebek mellett az Eötvös- és a Petőfi-tanulmányokban is felbukkannak.

Úgy gondolom, ezek a tények is megerősítik e sorok írójának azt a véleményét, mely szerint, Somos Róbert elgondolásával ellentétben (SOMOS 2004: 79), az akadémiai székfoglalóban lefektetett nemzetkarakterológiai vonatkozású fogalmi keret, esetenkénti ellentmondásosságai ellenére sem pusztán öletszerűen bukkan fel az alexanderi életműben, hiszen a benne kifejtett gondolatok Alexander későbbi munkáiban is tetten érhetőek.

Alexander azt is fontosnak véli, hogy a politikai rajzolónak legyen egy karakteres, nyilvánvalóan politikai meggyőződése. „Akinek nincsen igazi meggyőződése, az hazudik és ha mégannyira leplezi is hazugságait, előbb-utóbb lelepleződik” (ALEXANDER 1924: 306). Somos Róbert helyesen mutat rá az ebben a kijelentésben rejlő logikai inkonzisztenciára, hiszen valóban elmondható, hogy valakinek a meggyőződése, illetve állításának igazságtartalma között nem mutatható ki logikai kapcsolat. A szöveggörnyezet azonban véleményem szerint arra enged következtetni, hogy a fenti mondattal Alexander valójában a következőket állítja: „[...] nagy kvalitások, művésziek és emberiek, teszik a jó politikai rajzolókat. Elsősorban erős *politikai* [kiegészítés tőlem – Z. P.] meggyőződést követelünk tőle, csak úgy, mint a politikai írótól. Aki *azt állítja, hogy* [kiegészítés tőlem – Z. P.] nincsen igazi *politikai* [kiegészítés tőlem – Z. P.] meggyőződése, az hazudik, és ha mégannyira leplezi is hazugságait, előbb-utóbb lelepleződik” (ALEXANDER 1924: 306). Bár a Somos által kimutatott logikai tévedés az értelmezést segítő kiegészítések után is fennáll, úgy gondolom, hangsúlyozni kell, hogy Alexander ezen a helyen a politikai meggyőződés fontosságáról beszél. Ez a kitétel némileg más megvilágításba helyezi az adott szövegrészt, mely által az jobban értelmezhetővé válik, és a benne vitathatatlanul jelen lévő logikai tévedés éle is csorbul kissé.

Alexander kiemeli a politikai rajz műfaját a grafikák, illusztrációk köréből. Hangsúlyozza, hogy a politikai rajzra fontos szerep hárul a pártpolitikai csatározásokban. Védekező és támadó fegyverként egyaránt funkcionálhat és sokszor nagyobb hatást képes elérni, mint a szavak formájába öntött gondolatok. A politikai rajz Alexander szerint mindig személyes jellegű, hiszen konkrét személyek azok, akik különféle megnyilvánulásaikkal létrehozzák a politikát (ALEXANDER 1924: 304). Alexander háromféle politikai rajz típust különböztet meg. Eszerint létezik humoros, komikus és szatirikus hangvételű politikai rajz. Közülük a legnagyobb művészi értéket Alexander a humoros típusúnak tulajdonítja, mivel véleménye szerint ez mindenfajta harag megnyilvánulása nélkül tárja fel, érti és bocsátja meg a legkülönbélebb emberi gyarlóságokat.

A politikai rajz című írás több szöveghelyen is tartalmaz olyan megállapításokat, kiszólásokat, megjegyzéseket, melyek alapján némileg rekonstruálható Alexander viszonyulása korának politikusaihoz, a századelő hazai közéletéhez és általában véve a napi politizálás egészéhez is. A fent említett humoros típusú politikai rajz kapcsán például a következőket írja: „A politikusok nincsenek vele megelégedve, mert ha van emberfaj, amelynek nincsen érzéke a humor iránt, akkor az átlagos politikusé az. Ezek nagyon is komolyan veszik a párt-dogmákat, saját magukat és jelentőségüket!” (ALEXANDER 1924: 305). Néhány sorral alább a napi politikai küzdelmek hiábavalóságáról ír, és a századelő aktuális politikai szereplőinek jelentéktelenségét taglalja: „Maguk a politikai harcok is múltékonnyak, a politikai szereplők ma megjelennek a színpadon, nagy zajt ütnek, holnap hátrább vonulnak, holnapután eltűnnek; valamivel később nevüket sem tudjuk. [...] aki a politikába elegyedik, szappanbuborékot nyomkod” (ALEXANDER 1924: 305).

Hogy Alexander magát a politikát nem általában véve utasította el, és ellenérzései inkább a századelő hazai politikai viszonyainak bizonyos aspektusaira vonatkoznak, jól illusztrálja az a tény is, hogy több helyen a politizálás „örök etikai alapjaira” hivatkozik, melyek alatt elsősorban a becsületességet, elvhűséget, igazságot és nem utolsósorban a nemzeti függetlenség szem előtt tartását érti (ALEXANDER 1924: 306). Annak a ténynek, hogy Alexander a nemzeti függetlenségre mint a politizálás egyik etikai alapvetésére tekint, nagy jelentősége van, hiszen ahogyan arra az Eötvös-tanulmányról szóló részben utalok, ez egy fontos különbség lehet Eötvös és Alexander politikai beállítottságát illetően. A XX. századelő politikai viszonyairól Alexander a következő megállapításokat teszi: „[...] politikai küzdelmeink homéri korszaka már elmúlt. [...] A politikai élet kicsinyes méretűvé lett, hiányzott belőle mindkét oldalon az őszinteség. Az emberek kis eszközökkel dolgoztak, kis kérdéseket mozgattak; csak a közgazdasági tevékenység virágzott [...]” (ALEXANDER 1924: 306). Megfogalmazásából kitűnik, hogy volt a magyar politikai életnek olyan korszaka, mely képes volt a fent említett etikai alapelveknek megfelelni. Hogy Alexander szerint melyik ez a periódusa a magyar történelemnek, az Eötvös-tanulmányban expressis verbis kifejezésre juttatja, fontos adalékot szolgáltatva a kutató számára a szerző valódi politikai irányultságának megállapításához, melyre a későbbiekben teszek kísérletet.

Alexander élesen bírálja nem pusztán a politikai életet, de korának egész hazai közéletét is. Lamentáló hangvétellel arról tudósít, hogy a magyar közélet szinte kizárólag a szűk pártemberek napi politikai küzdelmeire fókuszál, melyeket a magyar temperamentum jellemez. A hazai politikai életet Alexander szerint a gyűlölet hatja át (ALEXANDER 1924: 307), Magyarország pedig olyan hely, ahol csorbát szenved a sajtó szabadsága és őszintesége, ahol

hiányzik a társadalmi kritika, és ahol a kölcsönös ismeretségek rendszere szabja meg a mindennapi élet kereteit (ALEXANDER 1924: 308). Alexander sommás ítélete szerint a korabeli magyar valóságnak nagy szerepe van Faragó József öngyilkosságában is. „Nekünk hagyta emlékeinket és műveit; amazok egy erős, de szerencsétlen egyéniségről regélnek nekünk, emezek egy nem kevésbé szerencsétlen korról, melynek nagy része van benne, hogy Faragónak oly korán kellett elpusztulnia” (ALEXANDER 1924: 309).

A fent kiemelt és tárgyalt szövegrészek nézetem szerint alátámasztják azokat a megállapításaimat, melyeket e rész bevezetőjében tettem. Látható, hogy Alexander számára nem jelentőség nélküli maga a politika annak ellenére sem, hogy a politikai kérdéseket pályája során önállóan nem tematizálta. Úgy gondolom, világossá vált, hogy Alexandernek mind a politikáról általában véve, mind a századelő napi magyar politikai életéről, mind a politikusokról markáns véleménye, karakteres álláspontja van. *A politikai rajz* című írásban megfogalmazott gondolatok, kiegészítve az Eötvös-tanulmányban foglaltakkal, elégséges alapot szolgáltathatnak a kutató számára annak tekintetében, hogy megállapíthassa Alexander valódi politikai meggyőződését, irányultságát.

AZ EÖTVÖS-TANULMÁNY

Feltétlenül szükségesnek tartom megvizsgálni elsőként azt a kérdést, hogy mit is jelent ez a Somos által említett apolitikus beállítottság Alexander Bernát esetében. Véleményem szerint itt nem arról van szó, hogy Alexander nem mutatott érzékenységet a politikai kérdések iránt, vagy hogy valamiféle arisztokratikus felsőbbrendűség-érzéstől vezéreltetve tudatosan hátat fordított a politikai problémák tematizálásának. Sokkal inkább azt kell látnunk, hogy Alexander csupán a napi pártpolitikai csatározásokban való részvételtől és véleménynyilvánítástól tartózkodott. Magát a politikát olyan erkölcsi megalapozottságú meggyőződések által művelendő dolognak tartotta, melynek feladata bizonyos egyetemes gondolatok és értékek társadalmi szinten való megvalósítása, még ha az első világégés előestéjén meglehetősen illuzórikusnak hatnak is ezek a gondolatok.

Véleményem szerint felülvizsgálatra szorul az a magyar filozófiatörténet-írásban lassan közhellyé merevülő megállapítás, miszerint Alexander számára az egyetlen számba vehető politikus a kultúrpolitikus lett volna (SOMOS 2004: 80). Tény, hogy egyetlen olyan magyar politikai szereplő bukkan fel az ismert alexanderi életműben, akinek munkásságát a szerző legalább tanulmány szinten, bővebben tárgyalta. Nevezetesen báró Eötvös Józsefé, aki a Batthyány- és az Andrássy-kormányban is a vallás- és közoktatásügyi miniszteri posztot töltötte be, ám utódai közül sem Pauler Tivadar, sem Trefort Ágoston működése semmilyen módon nem jelenik meg Alexander munkásságában. Élete alkonyán

ugyan még publikált egy írást az *Újság* hasábjain a gróf Klebelsberg Kunó miniszteri tevékenységét, beszédeit és cikkeit összefoglaló kötetről, melyben Alexander tesz néhány megállapítást Klebelsberg személyére vonatkozólag, azonban a cikk rövidsége és jellege miatt véleményem szerint tartózkodnunk kell attól, hogy úgy tekintsük, mint ami az általunk cáfolni igyekezett tételt erősítené. Alexander Klebelsberggről a következőket írja: „[...] csak egy sebezhető pontja van: a numerus clausus. Itt is minden elfogulatlan olvasója azt a benyomást szerzi, hogy bárcsak mint ügyvédet is meg lehetne őt szerezni a numerus clausus – megtámadására. Látjuk, hogy ő maga fanatikus munkása ennek a kultúrának. Nem tudom, mért haragusznak rá a politikusok és haragusznak-e rá valóban. Nekünk lelkesednünk kell érte. Akarja a jót, a nagyot, a tökéleteset, akarja nemzetének az emelését. [...] A nagy célkitűzéshez és az érte folyó munkában Klebelsberg egyik hivatott vezérünk” (ALEXANDER 1927: 30).

A történeti hűség kedvéért mindenképpen meg kell jegyezni, hogy az 1920-as numerus clausus törvényt Klebelsberg nemzetgyűlési képviselőként nem szavazta meg, és komoly ellenvéleményeket fogalmazott meg vele kapcsolatban (UJVÁRY 2010: 26). Úgy gondolom, a fenti idézetből is világosan látszik, hogy Alexander – Eötvöshöz hasonlóan – Klebelsbergre is elsősorban mint a „nemzet felemeléséért” a nemzeti kultúra emelése által küzdő elhivatott államférfira tekint, összhangban saját nemzeti kultúráról és nemzeti sorsról vallott nézeteivel. Azonban – ahogyan azt fentebb említettem – tekintettel az idézett cikk rövid, recenzió jellegű voltára, Alexander Eötvös- és Klebelsberg-képének összevetésétől további források hiányában tartózkodnunk kell. Nem hagyható figyelmen kívül az a tény, hogy míg Alexander Eötvös alakját az általa kiemelkedőnek vélt egyéniségekről készített portrérajzok sorozatában tanulmány formájában örököltette meg, addig Klebelsberg alakja csupán egy rövid újságcikkben, egy recenzióban bukkan fel életművében.

A fentebb tárgyalt, *A politikai rajz* című cikkből és az Eötvös-tanulmányból is világosan kitűnik, hogy Alexander szerint a politikusnak egészen egyszerűen olyan erkölcsi és szellemi kvalitásokkal, olyan szemléletmóddal és lelki beállítottsággal kell rendelkeznie, melyeknek kora politikusai közül maradéktalanul csupán Eötvös tudott megfelelni.

Egyébiránt hasonló módon vélekedett Eötvösről Alexander korának szinte valamennyi fiatal zsidó értelmiségije. Eötvös kultuszminiszterként felkarolta a magyarországi nemzetiségek ügyét is, különös tekintettel a zsidóságra, akiknek nem csupán egyenjogúsítását, de egyebek mellett egyházi és oktatási önrendelkezését is szorgalmazta. A fiatal tehetséges zsidó értelmiséget pedig nem csupán anyagi forrásokkal, külföldi tanulmányi és kutatói ösztöndíjakkal, de erkölcsileg is támogatta, biztatva őket egyre magasabb színvonalú munkák létrehozására (SOMOS 2004: 81).

Bizonyára ezek a személyes létélmények is hozzájárultak Alexander Eötvös-képének kiformalódásához, mégsem gondolom, hogy pusztán ezek a tények motiválták volna a szerzőt a tanulmány megírása kapcsán, vagy abban, hogy féléves egyetemi kurzust tartson Eötvösről. Alexander és Eötvös gondolatvilágában ugyanis kimutatható egy nagyfokú hasonlóság. Ahogyan Somos fogalmaz: „Ismeretes, hogy Eötvös József a nemzet ügyét a nemzeti kultúra ügyével szinte azonosította. Ezzel teljes mértékben összhangban áll Alexander felfogása [...]” (SOMOS 2004: 80). Véleményem szerint ez a gondolati kapocs jóval nagyobb mértékben játszott szerepet Alexander Eötvös-képének kialakulásában, mint a saját egzisztenciáját is kedvezően befolyásoló gyakorlati intézkedések. Maga a cikk is szinte kizárólag Eötvös gondolatvilágát, lelki alkatát állítja fókuszba. „Eötvös gondolatai a legnagyobb téma a magyar irodalom múltjában. [...] Maga Eötvös szinte gondolattá fokozódott egyéniség [...]” (ALEXANDER 1938: 198) – írja Alexander tanulmányának bevezetőjében, megalapozva ezzel munkájának egész háttérét. A kultuszminiszterként fogatosított intézkedések láthatólag kívül estek azon dolgok körén, amelyeket Alexander Eötvös születésének századik évfordulójára írt munkájában fontosnak vélt elmondani a nagyra becsült államférfiről.

Alexander kivételes jelentőséget tulajdonít Eötvösnek a magyar politikatörténetben. „Egyetemes gondolatok magaslatán” álló politikusnak tartja, akinél e gondolatok elsősorban összefoglaló, államfilozófiai formát öltenek. Alexander ennek a ténynek különös fontosságot tulajdonít, hiszen nézete szerint „egyetemes gondolat nélkül a politika mégis csak tévelygés, a világtalanoknak vakok által való vezetése” (ALEXANDER 1938: 199).

Alexander egyébként magára Eötvösre elsősorban nem is politikusként, hanem kivételes képességű filozófiai gondolatokat is megfogalmazó íróként, publicistaként tekint. Tanulmányában kifejti, hogy annak ellenére, hogy Eötvös a politikai életben sokszor kényszerült a második vonalba, íróként mindig is az elsőben fog állni (ALEXANDER 1938: 204). Alexander *A XIX. század eszméit* egyetemes érvényű és örök értékű államfilozófia remekműnek tartja, de kiemeli a *Gondolatok* című aforizmagyűjtemény és a *Karthauzi* című regény jelentőségét is. Főként Eötvös e műveire támaszkodva rajzolja meg szellemi portréját, mely szerint Eötvös gondolkodását a legnemesebb értelemben veendő utilitarizmus (ALEXANDER 1938: 209) és a megértésre való erős törekvés jellemzi (ALEXANDER 1938: 202). Alexander szerint „[...] mindennemű megértés betetőzése a rendszeralkotás, a tudás összefoglalása, egységesítése” (ALEXANDER 1938: 207). Külön kiemeli, hogy annak ellenére, hogy Eötvös az elvont metafizikai, etikai vagy esztétikai problémákat nem tematizálta rendszerszinten, történet- és államfilozófia vonatkozásában „nagy rend volt a

fejében” (ALEXANDER 1938: 208). Eötvösnek ezt a fajta rendszerező és rendszeralkotó képességét tehát Alexander egyértelműen pozitívumként említi az eötvösi életműben.

Zavarba ejtőek ezek a megállapítások annak tükrében, hogy maga Alexander sohasem alkotott egységes filozófiai rendszert, sőt magam is osztom Somos Róbert azon véleményét (SOMOS 2004: 33), miszerint bizonyos ellenérzésekkel is viseltetett az ilyesfajta eredetieskedő törekvésekkel szemben. Bár Alexander megjegyzi, hogy a fent említett rendszerszintű megértők ritkán jó megfigyelők, és nem mindig képesek kellően fókuszálni az egyedi jelenségekre, valamint gyakran a gondolkodásuk szintetizáló oldala az analitikus oldal fölé kerekedik, a fentebb kiemelt szöveghelyek tükrében azt kell megállapítanunk, hogy Alexander álláspontja a filozófiai rendszerek létjogosultsága és hasznossága tekintetében legalábbis ingadozó. Eötvös rendszerező képességét mindenestre alkotának egyértelmű erőnyeként tárgyalja.

Véleményem szerint Somos Róbert jól foglalja össze azokat az elveket (SOMOS 2004: 80), amelyeket Alexander, egyúttal azonosulva is azokkal, fontosnak vél kiemelni Eötvös gondolatvilága kapcsán. Ezek az alapelvek, a nemzeti érdekű gondolkodás, a nemes idealizmus, a demokrácia, valamint a szabadság eszméje. Ez utóbbin nem csupán a nemzeti létért vívott küzdelmeket (ALEXANDER 1938: 209), de az individuum szabadságát is érti. „Egész gondolatvilága [...] a szabad egyéniség gondolatában csúcsosodik ki, ezt adta át nekünk ideál gyanánt, ezért kell küzdenünk a jövőben, ennek a küzdelemnek a lehetőségeiért senki annyit nem tett, mint ő” (ALEXANDER 1938: 210) – írja Alexander munkájának zárása felé haladva. A tanulmány befejező soraiban Alexander gyakorlatilag szakralizálja Eötvös alakját. Gondolatvilágát egyenesen templomhoz hasonlítja, amely „mindig nyitva áll előttünk, minden pillanatban beléphetünk abba, kimenekülve a mindennapi élet süket zajából, szennyességéből és öldökléséből” (ALEXANDER 1938: 211).

A fentiek alapján úgy gondolom, Somos Róbert helyesen állapítja meg, hogy „Alexander [Eötvöshöz hasonlóan – kiegészítés tőlem, Z. P.] a modern polgári liberális állami berendezkedés híve” (SOMOS 2004: 80). Feltehető azonban a kérdés, hogy vajon Alexander minden esetben helyesen értette-e Eötvös politikai törekvéseinek hátterét, és vajon mindkettejük politikai gondolkodását ugyanaz a „konzervatív színezetű liberalizmus” (SOMOS 2004: 75) határozta-e meg, melyet Somos, Alexander politikumhoz való viszonyulásának tárgyalása kapcsán már első mondatában megemlít.

A történeti tények ismeretében megállapítható, hogy Eötvös sosem volt híve a polgári demokratikus átalakulás erőszakos, forradalmi úton való keresztülvételének. Már az 1848/49-es forradalom és szabadságharc idején is az Auszt-

riával való megegyezést szorgalmazta, és a két alkotmányos alapon átalakított állam perszónálunióját tartotta megvalósítandó célnak. Bár az 1840-es évek Kossuth és Széchenyi közötti vitáiban előfordult, hogy Kossuth oldalára állt bizonyos kérdésekben, alapvetően kettejük között helyezkedett el politikai állásfoglalásaival. Az 1867-es kiegyezés idején is Deák támogatói közé tartozott, több évtizede képviselt meggyőződésének megfelelően.

Ami Alexandert illeti, mivel működése semmilyen módon nem érintette a politika szféráját, hasonlóan tényszerű megállapításokra vele kapcsolatban nem számíthatunk. A fent tárgyalt két írás azonban számos olyan szöveghelyet tartalmaz, amelyek alapján a kutató levonhat bizonyos következtetéseket, melyek jobban árnyalják azt a világnézeti hátteret, mely Alexander politikai gondolkodását meghatározta.

Fentebb rámutattam, hogy Alexander nem – általában véve – magát a politikát utasította el, és véleménye szerint volt a hazai politizálásnak olyan korszaka, mely alapjaiban véve megfelelt az általa fontosnak vélt „örök etikai elveknek”. Ez a korszak pedig Alexander számára az 1840-es évek reformkori Magyarországa. „Azt a rendkívül magas színvonalat, melyre a negyvenes évek politikai küzdelmei hazánkban emelkedtek, elsősorban Eötvös gondolatainak köszönjük” (ALEXANDER 1938: 198) – írja Alexander. Kiegészítve ezt a gondolatot a következőkkel: „Hogy milyen valamely gondolkodás, [...] mely irányban működik, mily termékeket hoz létre, miféle hatást tesz és mily értékűek alkotásai, az, habár a gondolkodás alkatával is kapcsolatos, itt csak másodsorban jó tekintetbe, mert nagyrészt a kortól, a körülményektől, az eseményektől függ [...]” (ALEXANDER 1938: 202), jól láthatóvá válik a kutató számára, hogy Alexander nem csupán Eötvös alakjának, de az egész korszaknak is kitüntetett szerepet tulajdonít a magyar történelemben.

Alexander megjegyzéseiből kitűnik, hogy az 1840-es évekre, elsősorban mint a politikai reformküzdelmek és a nemzeti létért folytatott küzdelem időszakára tekint (ALEXANDER 1938: 208–209). A nemzeti létért folytatott küzdelmet pedig olyan szolgálatnak tekintette, mellyel minden jóra való magyar ember tartozott hazájának. „[Eötvös – kiegészítés tőlem, Z. P.] [...] egész gondolatvilágát, mint akkor minden jóra való magyar ember, a nemzeti küzdelem szolgálatába bocsátotta, és ez a tényező bizonyára a legfontosabbak egyike volt” (ALEXANDER 1938: 209) – fogalmaz Alexander.

KONKLÚZIÓK

Mindezek után tekintetünket Alexander és Eötvös konkrét politikai világnézeti háttere felé fordítva, először is azt kell megállapítanunk, hogy miként viszonyult Alexander magához az 1848/49-es forradalomhoz. Arra a tényre már fentebb utaltam, hogy Eötvös egyértelműen elutasította a forradalmi eseményeket,

és az áhított polgári demokratikus átalakulási folyamatot békés eszközökkel, nem forradalmi úton tartotta megvalósítandónak. Alexander viszont a fentebb ismertetett szövegrészek alapján mintha egyenesen híve lenne a forradalomnak. A nemzeti függetlenségre mint a politika egyik örök etikai alapjára hivatkozik, a jó politikai rajzoló szükséges kritériumai között a jó hazafiság követelményét is felsorolja, kitüntetett szerepet tulajdonít az 1840-es évek hazai reformpolitikai küzdelmeinek, a nemzeti létért folytatott küzdelmet szolgálatnak tekinti, a benne résztvevőket pedig jóra való magyar embereknek tartja, de érdemes megemlíteni, hogy nemzetkarakterológiájában a magyarság szabadságszeretetére is hivatkozik. Természetesen ezen tények egyikére sem lehet döntő érvként tekinteni a kérdésben. Alexander expressis verbis sehol sem írja, hogy híve lenne a forradalmi eseményeknek. Bár ahogyan Gángó Gábor is megjegyzi a hazai Leibniz-recepciót tárgyaló tanulmányában: „A világháború kitörésekor a budapesti filozófusok osztoztak az eufórikus korhangulatban [...]” (GÁNGÓ 2011: 124), s ez alól Alexander sem képezett kivételt, a magam részéről mégis tartózkodnék attól, hogy Alexander főként propagandisztikus céllal íródott első világháború alatt megjelent írásai alapján alkossak véleményt a szerző politikai beállítottságára és meggyőződésére vonatkozólag.

A felsorolt tények alapján azonban a kutató joggal vonhatja le azt a következtetést, miszerint Alexander közjogi értelemben 1848-as nemzeti alapokon állt, hiszen még 1913-ban íródott munkája is számos olyan megjegyzést tartalmaz, ami ezt az ítéletet erősíti. Ha elfogadjuk ezt a következtetést, akkor azzal szembesülünk, hogy Alexander és Eötvös politikai gondolkodása között mégis csak van egy fontos különbség.

Míg Eötvös politikai beállítottságát nyugodt szívvel nevezhetjük nem pusztán konzervatív színezetű, de kifejezetten konzervatív liberalizmusnak, addig Alexander mintha sokkal inkább a nemzeti liberalizmus szellemi erőterében mozogna. A kettő között a XIX. század második felében jelentős volt a különbség, hiszen a nemzeti liberálisok közjogi értelemben ragaszkodtak az 1848-as alapokhoz, és kezdetben a kiegyezés fő ellenzékét alkották. Egyértelműen a liberalizmus baloldali, egyesek a szélsőbaloldali irányvonalához sorolhatók. A kiegyezés támogatói, köztük Eötvös is, a polgári demokratikus átalakulást elsősorban nem forradalmi úton elképzelők, és a császári kormányzattal való békés megegyezést sürgetők viszont a korban egyértelműen konzervatívnak minősített liberális irányzathoz tartoztak (HORVÁTH–TECHET 2012: 95–110).

Összefoglalva az Alexander politikumhoz fűződő viszonyát fókuszba állító rész lényegét elmondható, hogy véleményem szerint is megállja a helyét Somos Róbert azon megállapítása, mely szerint Alexander, hozzáteszem Eötvös is, a modern polgári liberális állami berendezkedés híve. Nem értek egyet viszont Somos azon véleményével, mely Alexander politikai gondolkodását a „konzervatív színezetű” liberalizmus eszmekörébe utalja. Ahogy a fentiekben igyekez-

tem kimutatni, Alexander politikai világnézeti háttere inkább a nemzeti liberalizmussal mutat rokon vonásokat, míg Eötvös gondolatvilágára vonatkozólag megállja a helyét a konzervatív liberalizmus minősítés.

IRODALOM

- ALEXANDER Bernát 1924. *Tanulmányok – Filozófia*. Pantheon Kiadó, Budapest
- ALEXANDER Bernát 1927. Klebelsberg Kunó gróf beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916–1926. *Újság*, 1927. március 20.
- ALEXANDER Bernát 1938. *Tanulmányok – Művészet*. Pantheon Kiadó, Budapest
- GÁNGÓ Gábor 2011. A német birodalmi gondolattól a magyar nemzetkarakterológiáig. Leibniz-recepció Alexander Bernát, Pauler Ákos és Prohászka Lajos műveiben. *Magyar Filozófiai Szemle* 2011/2. 122–137.
- HORVÁTH Csaba–TECHET Péter 2012. Engedtek a negyvennyolcból – A nemzeti liberalizmus eltűnésének okai és mai megjelenésének esélyei. *Kommentár* 2012/5. 95–110.
- PERECZ László 2002. Változatok a magyar filozófiára: A „nemzeti filozófia” toposza a magyar filozófiatörténetben. *Magyar Tudomány* 2002/9. 1242–1251.
- PERECZ László 2008. *Nemzet, filozófia, „nemzeti filozófia”*. Argumentum Kiadó, Budapest
- SOMOS Róbert 2004. *Magyar filozófusok politikai útkeresése Trianon előtt és után*. Kairosz Kiadó, Budapest
- UJVÁRY Gábor 2010. *A harmincharmadik nemzedék. Politika, kultúra és történettudomány a „neobarokk társadalomban”*. Ráció Kiadó, Budapest

The Role of Politics in Bernát Alexander's Oeuvre

The study looks at the work of Bernát Alexander, one of the most prominent 19th-20th century Hungarian philosophers, examining the possible existence of any political guideline in his writings. Opposing a gradually rooting view, whereby Alexander and the so-called older generation of Hungarian philosophers equally show a certain ‘apolitical attitude’, we come to the conclusion that although no work of distinctly political subject with scientific value by this author is known, there is still a strand of political commitment in his thought. Although the writer of these lines is of the opinion that one should refrain from drawing conclusions about Alexander’s political orientation based on the philosopher’s publications with mostly propagandistic aims during World War I, nevertheless there are works which unequivocally point to this. The study clearly differentiates between Bernát Alexander’s national liberalism and baron József Eötvös’s conservative liberalism.

Key words: Alexander Bernát, baron Eötvös József, politics, national liberalism, conservative liberalism

Uloga politike u životnom delu Bernata Aleksandera

Studija se bavi jednim od najistaknutijih mađarskih filozofa na prelasku između 19. i 20. veka, Bernatom Aleksanderom (Alexander Bernát), ispitujući da li se u njegovom stvaralaštvu može zateći prisustvo nekakve osnovne političke niti. U suprotnosti sa postepeno ustaljenim stavom stručne literature, prema kojem je za Aleksandera i pripadnike tzv. starije generacije mađarskih filozofa uopšte karakteristična jedna vrsta „apolitične nastrojenosti”, dolazi se do zaključka da uprkos tome što kod ovog autora nije poznato ni jedno delo sa izrazito političkom tematikom, u njegovom misaonom aparatu se ipak može zateći izvesna mera političke angažovanosti. Mada pisac ovih redova smatra da se jednoznačno treba kloniti donošenja dalekosežnih implikacija povodom političke orijentacije, samo na osnovu Aleksanderovih tekstova publikovanih za vreme Prvog svetskog rata, pre svega sa propagandističkom namerom, ipak postoje tekstovi na osnovu kojih se to bez ičeg daljnjeg može iskazati. Studija pravi jednoznačnu distinkciju između nacionalnog liberalizma Bernata Aleksandera i konzervativnog liberalizma Jožefa Etveša (Eötvös József).

Cljučne reči: Bernat Aleksander, Baron Jožef Etveš, politika, nacionalni liberalizam, konzervativni liberalizam

Beérkezés időpontja: 2015. 02. 23.

Közlésre elfogadva: 2015. 03. 26.

Bene Adrián

· Pécsi Tudományegyetem, BTK, Irodalomtudományi Doktori Iskola
· beneadrian@gmail.com

BRANDENSTEIN BÉLA NIETZSCHE-KÉPE – ISMERETELMÉLETI NÉZŐPONTBÓL

*Béla Brandenstein's Image of Nietzsche – from an Epistemological
Perspective*

Ničeov lik kod Bele Brandenštajna – iz aspekta teorije znanja

A Pauler-tanítvány Brandenstein az 1945 előtti korszak magyar filozófiai establishment-jének fontos figurája, akinek gondolkodása, „ideárealizmusa” erősen kötődik a katolicizmushoz és a filozófiai újszolasztikához. Brandenstein 1933-ban Nietzsche kultúrákritikájára reflektáló tanulmányt jelentet meg, majd 1943-ban a Szent István Társulatnál megjelenik 504 oldalas könyve Nietzsche-ről. Nietzsche magyar filozófiai recepciójának kevés monográfiászerzőjének egyikéről van tehát szó, ami eleve indokoltá teszi műve vizsgálatát. Brandenstein könyvével kapcsolatban a Nietzsche 1956 előtti magyar recepcióját bemutató 1996-os Nietzsche-tár bevezetőjében is felmerül a kérdés, vajon csupán bemutatta vagy értelmezte is Nietzsche gondolkodását. Az idézetekben is megjelenő szelekció és hangsúlyválasztások eleve egyfajta – ha nem is feltétlenül alkotó, továbbgondoló – interpretációt körvonalaznak, a perspektivizmus, az anti-szubsztancializmus hangsúlyozásával.

Kulcsszavak: Nietzsche, ismeretelmélet, perspektivizmus, antifundacionalizmus, antiesszenzializmus, szenzualizmus, tudományfilozófiai konstruktivizmus

NIETZSCHE ÉS AZ ISMERETELMÉLET

Nietzsche már gondolkodói karrierje kezdetétől, vagyis már *A tragédia születésében* is élen érdeklődött a test a világhoz való viszonyunkban betöltött szerepe iránt. Ez a megtestesült gondolkodás mai belátásainak a fényében olyan sajátos ismeretelméleti fókuszként értelmezhető, ami sokáig nem volt hangsúlyos a Nietzsche-értelmezésekben. A zene és a test ismeretelméleti viszonyba állítása már csak azért is nagyobb figyelmet érdemel a magyar filozófiai diskurzuson belül, mert Nietzsche-recepciónk egyik alapvető szövege is ezt az ismeretelméleti nézőpontot preferálja. Brandenstein Béla *Nietzsche* című könyvéről van szó, amely 1943-as megjelenésekor korát megelőző értelmezési keret-

be illesztette a tárgyalt filozófiát. Meglepő lehet egy újszolasztikus filozófusra hivatkozni, amikor Nietzsche kritikus nézeteit hangsúlyozzuk a metafizikus gondolkodás teoretikus optimizmusát illetően – pedig a szubsztancialista, fundamentalista ismeretelméletet hirdető Brandenstein tényleges hermeneutikai teljesítményt nyújt Nietzschével kapcsolatban. Mi több, a könyv arányai azt az ismeretelméleti – tegyük hozzá, tehát *par excellence* filozófiai – szempontot hangsúlyozzák a tárgyalt életműben, amely akkor sem és a magyar diskurzusban ma sem (volt) nevezhető középpontinak, sőt.

BRANDENSTEIN BÉLA

A Pauler-tanítvány Brandenstein az 1945 előtti korszak magyar filozófiai establishmentjének fontos figurája, akinek gondolkodása, „ideálrealizmusa” erősen kötődik a katolicizmushoz és a filozófiai újszolasztikához. Brandenstein 1933-ban Nietzsche kultúrakritikájára reflektáló tanulmányt jelentet meg, majd 1943-ban a Szent István Társulatnál megjelenik 504 oldalas könyve Nietzschéről. Nietzsche magyar filozófiai recepciója kevés monográfiászerzőjének egyikéről van tehát szó, aki maga is érdekes recepció tárgya lett: az 1945-től német emigrációban élt, 1989-ben elhunyt filozófust a 2000-es években „fedezték fel” újra, kiadták Kierkegaard-ról és Nietzschéről írott könyveit, valamint a *Brandenstein Béla Emlékkönyvet*. Brandenstein könyvével kapcsolatban a Nietzsche 1956 előtti magyar recepcióját bemutató 1996-os Nietzsche-tár bevezetőjében is felmerül a kérdés, vajon csupán bemutatta vagy értelmezte is Nietzsche gondolkodását. Nyilván a filozófiatörténet számára az érdekesebb eset az, amikor a tárgyalt filozófus bemutatásakor a szerző saját gondolkodása is tetten érhető. Azt gondolom, hogy az ilyen jellegű mű esetében szükségszerű szelekció és hangsúlyválasztások eleve egyfajta – ha nem is feltétlenül alkotó, továbbgondoló – interpretációt körvonalaznak, nyílt állásfoglalások hiányában is, és az idézés is (a mű első 446 oldalának nagy része) értelmezés. Jogos a kérdés, hogy milyen rezonanciát keltett Nietzsche Brandensteinben, mi az, amit méltat, és mit bírál. Érdekes módon Brandenstein gondolatrendszere alapján jóval polemikusabb művet várhatott volna tőle az olvasó, ám a szerző metafizikai nézetei ismeretelméletileg nem eredményeznek dogmatikus alapállást, Nietzschének pedig még kereszténységkritikáját is objektivitásra törekedve tárgyalja, ha nem is tartózkodik az elvi bírálattól Nietzsche „rossz metafizikáját” illetően. A kor fajelméleti alapú, ideológiai célú Nietzsche-kultusza pedig nem nyert filozófiai legitimitást általa – ami önmagában is nagy szó. Egyetérthetünk tehát Veres Ildikó értékelésével annyiban, hogy Brandenstein „intelligens filozófusi mentalitással tartja magát saját világnézeti álláspontjához, megértve a nietzschei álláspontokat” (VERES 2005: 295) – hozzáátéve azonban, hogy ez

véleményünk szerint távolról sem elsősorban a katolikus filozófusnak a „protestáns gondolkodóval” szembeni előítéletmentességeként méltatandó. Talán ennek a hangsúlytévésztesnek köszönhetően hiányzik a cikkből Brandensteinnek a Nietzsche-ről mint filozófusról adott értékelése, az olyan tömör kijelentéseken túl, mint hogy a vizsgált gondolkodó „tipikus egzisztenciálfilozófus”, akit „sajátos individualista perspektivizmus” jellemez (VERES 2005: 302). Az alábbiakban ez utóbbi ismeretelméleti vonatkozást vesszük szemügyre közelebbről.

A TRAGÉDIA SZÜLETÉSE

Visszakanyarodva a Nietzsche gondolkodásának „hajnalához”, a később részben megtagadott, ám kétségtelenül az egész életműre nézve konstitutív jelentőségű *A tragédia születéséhez*, Brandenstein könyvéről azt mondhatjuk, hogy bár az 504 oldalas könyv csupán nyolc (a Wagnerhez intézett előszóval és az 1886-os önkritikával együtt tíz) oldalon tárgyalja a művet, teljes mértékben fel- és elismeri a mű jelentőségét. „Nietzsche gondolkodásának első egyetemes jelentőségű alakja készen, kiérlelődve áll előttünk: legjelentősebb eszméi lényegileg sohasem is tűnnek többé el Nietzsche gondolatvilágából, hanem annak állandó, alapvetően fontos alkotó erőiként élnek tovább” (BRANDENSTEIN 1943/2002: 10) – olvashatjuk. Brandenstein természetesen tárgyalja Nietzsche antiszókratizmusát, szembenállását „minden tudomány metafizikai ábrándjával” (BRANDENSTEIN 1943/2002: 18). Rövid értékelő kommentárjában a szerző a romantikus korszellem okozta homályossággal együtt is olyan érvényes mítoszként értékeli, „amelynek mély szellemtörténeti és egyetemes világtörténeti igazsága van” (BRANDENSTEIN 1943/2002: 21). Mint látni fogjuk az alábbiakban, Brandenstein könyvében kiemelkedő jelentőséget tulajdonít a Nietzsche-*corpus* ismeretkritikai megjegyzéseinek. Ennek fényében érdemes emlékeztetnünk az olvasót arra, hogy Nietzsche számára már itt, *A tragédia születésében* is érvényes alapvetés, hogy az igazság mint a létezés borzalma, abszurditása csak a dionüszoszi – ösztönös, inkább testi, mint tudatos – művészet által ragadható meg, a fogalmi gondolkodás, az ész, a logika, a tudomány révén nem. (Lásd NIETZSCHE 1986: 67, 69, 102–104.) Ez az, amit nem lát be a Szókratésztől kiinduló, tudományba vetett „rendíthetetlen hit, miszerint az okság vezérfonalán haladó gondolkodás az élet legmélyebb szakadékaig is lehatolhat” (NIETZSCHE 1986: 123). A tudománynak rá kell ébrednie egy pontra, hogy a dolgok természetét nem képes teljes mértékben kikutatni, ekkor tör fel a megismerés új, művészi formája, a tragikus megismerés (NIETZSCHE 1986: 126–127). Ez nem csak a fogalmi közvetítéssel áll szemben, hanem az örök igazságokkal is (NIETZSCHE 1986: 141, 151). Az így megközelített zenei megismerés általános, a végtelenre távlatot nyitó jellege egyben testi értelem-

ben vett affektivitást is magában foglal, amelyet a *szenvedésként* felfogott világ koncepciója és a dionüszoszi művészetben a zenei disszonancia fölött érzett *gyönyör* egyaránt implikál (NIETZSCHE 1986: 142, 151, 198).

Természetesen Brandenstein védelmébe veszi a szubjektív relativizmust hirdető szofisták ellenében fellépő Szókratészt és az abszolút igazság és érték jegyében fogant platóni–arisztotelészi aranykort. Nietzsche ellenséges véleményének oka szerinte a kellő filozófiai képzettség hiánya: Nietzsche eszerint „ötletszerűen válogató filozófiai dilettáns és autodidakta” (BRANDENSTEIN 1943/2002: 24). A már-már *ad hominem* jellegű érv jelzi, hol van a brandensteini Nietzsche-hermeneutika határa: a racionalista esszencializmus elképzelhetetlennek tartja, hogy Platón örökségét megalapozottan lehessen cáfolni.

AZ ABSZOLÚT IGAZSÁG PROBLÉMÁJA

Ahogy Nietzsche életművének alapszövegében is végigkövethető az ismeretkritikai szál, Brandenstein is fontos elemzési szempontként érvényesíti ezt. *A filozófia a görögök tragikus korszakában* című befejezetlen, ám „igen szép és mélyreható” tanulmány kapcsán, amikor Hérakleitosz hatását taglalva felvázolja a fogalmi gondolkodás és az állandó értékek, valamint az elvont örök egyetemességek nietzschei kritikáját. Nietzsche már ekkor, 1873-ban leszögezi, hogy a fogalmakból nem következik tartalmuk léte, a szavak csupán szimbólumok, és nem érintik az abszolút igazságot. Brandenstein érzékeli a szöveg fontosságát, és természetesen védelmébe veszi az abszolútumra épülő tradíciót (BRANDENSTEIN 1943/2002: 34–41).

Az „Igazságról és hazugságról erkölcsmentes értelemben” [*A nem morális értelemben felfogott igazságról és hazugságról*] fentiekkel összecsengő erős állítása szerint az igazság emberi konstrukció, illúzió, így a nyelv sem hordozhat igazságot. A nyelvi nominalizmus az egzisztenciálfilozófiai szempont háttérbe szorulásával egyenes arányban válik a szkeptikus érveket támogató antifundacionalizmussá. A logikai relativizmust el nem fogadva ugyan, de a Jakob von Uexküllt is megemlítve Brandenstein mindenesetre érdekesnek tartja a kérdést (BRANDENSTEIN 1943/2002: 42–43). Az Uexküllre tett utalás valószínűsíti, hogy Heidegger Nietzsche-interpretációja is alakította Brandenstein perspektíváját, vagy legalábbis érdekes egybeesés¹, hogy Heidegger is reflektált Uexküll koncepciójára *A metafizika alapfogalmaiban* (HEIDEGGER 2004: 324–330).² (A mai olvasó számára pedig Giorgio Agamben és a Deleuze–

¹ Megjegyzendő, hogy az 1929/30-as előadás szövege csak 1983-ban jelent meg.

² Ennek jelentőségéről lásd Goetz 2007; Romano 2012; Pieron 2010, valamint Brett Buchanan: *Onto-Ethologies: The Animal Environments of Uexküll, Heidegger, Merleau-Ponty, and Deleuze*. New York, 2008

Guattari szerzőpáros kommentárjai révén lehet ismert a bioszemiotikát megalapozó etológus.) A szóban forgó elmélet – és ezáltal közvetetten a brandensteini Nietzsche-kép – aktualitását jelzi, hogy teljes mértékben összeegyeztethető a Merleau-Ponty és Sartre nevéhez köthető interszubjektív testfenomenológiai hagyománnyal éppúgy, mint a megtestesült gondolkodás iskolájával.

Az *Emberi, nagyon is emberiben* felerősödő biologizmus és szenzualizmus olyan perspektivizmusnak szolgál alapjául, amelyben az egzisztenciális-hermeneutikai és erkölcs-, illetve kultúrakritikai vonatkozásoknál hangsúlyosabb azok ismeretkritikai alapja. Az antiszubsztancializmus, a kauzalitás kritikája és a metafizikát illető szkepszis ennek megfelelően Brandenstein számára naturalista pozitívizmusnak minősül, amely „a filozófiai mivoltát, tárgyát és feladatait sohasem értette meg a kellő mélységgel” (BRANDENSTEIN 1943/2002: 93). Ismeretelméleti realizmusa számára kényelmetlen a nietzschei koncepció nehezen cáfolható jellege, márpedig a fenti kérdéseken múlik Nietzsche gondolkodásának érvényessége, ahogyan a vele ellentétes felfogásé is – ismerte fel Brandenstein tökéletes éleslátással.

ANTISZUBSZTANCIALIZMUS

Az „én” konstruált jellegének és emellett „az érzékelés hazugságainak” a megismerés és az ítéleteink alapjaként való leleplezésével Nietzsche végképp leszámol a tudásra és az igazságra vonatkozó korrespondenciaelvvel, a *Virradat* („Pirkadás”) világossá teszi, hogy minden kijelentés igazsága relatív, perspektívafügő. Ennek nem csak morális abszolútummal kapcsolatos következményei radikálisak (Brandenstein „etikai pszichologizmusnak” tekinti azt, amit Rex Welshon „aléthikus perspektivizmusként” ír le)³, hanem a tudat testi meghatározottsága is felkelti Brandenstein (rosszalló) figyelmét (BRANDENSTEIN 1943/2002: 188).

Nietzsche *A vidám tudományban* folytatta kritikai, konstruktivista ismeretelméletének kifejtését, a nominalizmust és antiszubsztancializmust kiegészítve az antiesszencializmus tételével, amellyel végképp téveszmékként láttatja a logika alapjait (egyenlőség és szubsztancia). A már *A tragédia születésében* felvázolt antimetafizikus tudománykritika is folytatódik annak – a mai konstruktivista tudományelméletnek is alapjául szolgáló tételnek a – leszögezésével, hogy nincsen „előföltevés-nélküli” tudomány. Az igazságnak pedig objektív kritériuma az ember számára nincs, legfeljebb pragmatikus értelemben, de még az ilyen hasznosság is illúzió. Nietzsche világosan kimondja a megismerés normáival és az igazság kritériumaival kapcsolatban: „Az állandóan továbböröklődő és végül csaknem az emberi faj alapvető javaivá vált téves hittételek például

³ Lásd Welshon 2009: 35.

a következők: hogy léteznek huzamos ideig tartó dolgok, hogy vannak azonos dolgok, hogy léteznek dolgok, anyagok, testek, hogy valamely dolog az, aminek látszik, hogy akaratom szabad, hogy ami nekem jó, az önmagában szintén jó” (NIETZSCHE 2003: 97).

Mindezt végigsorolja Brandenstein, majd idézi „Az erkölcs genealógiájához” tételét, miszerint: „*Csakis* perspektivikus látás van, *csakis* perspektivikus megismerés” (BRANDENSTEIN 1943/2002: 333).

MÓDSZER ÉS ÉRTÉKELÉS

Brandenstein könyvének zárófejezetében értékeli Nietzsche gondolkodását, a pozitivistá irodalomtörténeti módszer szellemében tekintve át a származás, a gyerekkor stb. tényeit, majd szellemtörténeti kiindulópontból (zseni voltát hangsúlyozva) próbálva megérteni az egyéniséget. Nietzsche munkássága véleménye szerint a pozitivistá és a genetikus-történelmi szemléletmód összefonódása egyfajta naturalizmusban (BRANDENSTEIN 1943/2002: 452). Pszichológiai megközelítésében „lírikus eszmemuzsikusként” elsősorban a lélektan és a stílus mesterének tartja (BRANDENSTEIN 1943/2002: 470, 480). Filozófusként már kevesebbre tartja: „nagyszerű intuitív ereje mellett a dialektikában igen gyenge [...], következtető, bizonyító, érvelő képessége egyenesen a jó átlagon alul marad” (BRANDENSTEIN 1943/2002: 486). Nominalizmusának leegyszerűsítő jellegét tartja az egyik fő akadállynak a helyes filozófiai belátások útjában, hiányolva egyúttal az ontológiát, a tárgyelmeletet, a fenomenológiát és az egyházatyák, valamint a skolasztikusok alapos ismeretét. Hangsúlyozza, hogy bár Nietzsche „nominalista, szubjektivistá, relativista, pszichologista és pragmatista, sőt bizonyos értelemben agnoszticista és nihilista” ismeretelméletének fő fogyatékosága az abszolút igazság elvetése, ám ez nem jelenti, hogy szubjektív idealista volna (BRANDENSTEIN 1943/2002: 488–489). Sokkal inkább a logikopozitívizmus előlegezője, a „pszichologizmus és a szociologizmus egyik első nagy hatású hirdetője” – emeli ki azt, amit ma talán inkább konstruktívizmusként azonosítunk Nietzsche perspektívizmusában. Brandenstein nem csak elkerüli a gyakori, leegyszerűsítő és téves értékelést, hanem azt is elismeri, hogy ebben „a perspektívizmusban kétségtelenül mély belátás rejlik az ember valóban nem abszolút, nem központi léthelyzetére és ebből adódó töredékes, egyoldalú megismerésére” – hozzátéve, hogy ez a „túlzott, relativista” perspektívizmus „saját álláspontjának alapját fűrészezi el” (BRANDENSTEIN 1943/2002: 490).

Brandenstein kritikusan viszonyul ugyan tárgyaához, ám világosan látja Nietzsche ismeretelméletének a magyar szakirodalomban kevésbé megfogalmazott jelentőségét: Nietzsche szubverzív éthosza, a logikát, a tudományt, a tudatot és az ént, az erkölcsöt és a vallást illető kritikája egyaránt ennek függvénye.

Mindennek háttérében a szkeptikus hagyomány mellett ott áll a belátás, miszerint a tudás elválaszthatatlan a testi, affektív állapotoktól. Perspektivizmusának antirealista ismeretelmélete azonban valóban nem szubjektív idealizmus (WELSHON 2009: 27), csupán azt jelenti, hogy az ember számára nincsen tudattól független, magában való világ, nincsenek abszolút igazságok. Megítélésünk szerint igaza van Rex Welshonnak abban, hogy az extraperspektivikus tudás lehetőségét illető szkepszis nem jelenti egyben a perspektivikusan igazolható vélekedések és kijelentések lehetőségének tagadását. Mert Nietzsche ugyan elveti a tudás szemantikai igazolhatóságának fundacionalista (kétségbevonhatatlan állításokra alapozott) és koherencia alapú modelljét is (amennyiben nincs előfeltevés-mentesség), azonban a kontextualista megoldást egyáltalán nem – megközelítését leginkább „perspektivikus kontextualistának” tekinthetjük tehát (WELSHON 2009: 29–30). Ilyen megvilágításban nem szükséges követelménye a filozófus (mint rendszeres és precíz gondolkodó) megjelölésnek a pozitív rendszeralkotás, sőt, az ettől való tartózkodás inkább a nagyon is átgondolt ismeret- és nyelvkritikai nézetek szükségszerű következménye. Brandenstein egyik legfőbb kifogása ezáltal érvényét veszti. Nietzsche, a filozófus nem csak „existenciálfilozófusként” vehető komolyan, hanem a nyelvi kifejezés korlátozó jellegével sikerrel megküzdő „szakfilozófusként” is, akinek a megismerés és az igazolható tudás lehetőségére vonatkozó konstruktivistaperspektivista episztemológiai, nyelv- és tudatelméleti, valamint tudományelméleti állításai adják igazi jelentőségét.

IRODALOM

- BRANDENSTEIN Béla 1943/2002. *Nietzsche*. Budapest
- GOETZ, Benoît 2007. L'araignée, le lézard et la tique: Deleuze et Heidegger lecteurs de Uexküll. *Le Portique* 20, <http://leportique.revues.org/1364>, letöltve: 2015. 02. 07.
- HEIDEGGER, Martin 2004. *A metafizika alapfogalmai. Világ – végeesség – magány*. Ford. Aradi László és Olay Csaba. Budapest
- NIETZSCHE, Friedrich 1986. *A tragédia születése avagy görögség és pesszimizmus*. Ford. Kertész Imre. Budapest
- NIETZSCHE, Friedrich 2003. *A vidám tudomány*. Ford. Romhányi Török Gábor. Szeged
- PIERON, Julien 2010. Monadologie et/ou constructivisme? Heidegger, Deleuze, Uexküll. *Bulletin d'Analyse Phénoménologique* Vol. 6. Nr. 2, 86–117, <http://popups.ulg.ac.be/1782-2041/index.php?id=384>, letöltve: 2015. 02. 07.
- ROMANO, Claude 2012. Le monde animal: Heidegger et Uexküll. = Jollivet, Servanne–Romano, Claude (szerk.): *Heidegger en dialogue 1912–1930. Rencontres, affinités et confrontations*, Paris, 255–298.
- VERES Ildikó 2005. Egy szimbolikus metafizika – Brandenstein Nietzsche-képe. = Loboczky János (szerk.): *Európa Nietzsche után*. Eger, Acta Academiae Pedagogicae Agriensis nova series tom. XXXII, 295–304.
- WELSHON, Rex 2009. Saying Yes to Reality. Skepticism, Antirealism and Perspectivism in Nietzsche's Epistemology. *Journal of Nietzsche Studies* 37 (2009), 23–43.

*Béla Brandenstein's Image of Nietzsche –
from an Epistemological Perspective*

The paper focuses on Nietzsche's epistemological turn opening the door to his criticism concerning moral and cultural phenomena. His perspectivism's intention was to destruct the validity of metaphysical thinking in logic, religion, and theory of science. His linguistic nominalism, anti-foundationalism, anti-substantialism and anti-essentialism are hardly discussed in the Hungarian reception, although Brandenstein's *Nietzsche* published first in 1943 highlighted the epistemological aspects of his philosophy. Despite Brandenstein's neoscholastic standpoint his book gave an objective account of the significance of epistemology in Nietzsche's work since *The Birth of Tragedy*. Nietzsche's refusal of the objective, absolute truth results in a radical constructivism being rest on the essential insight of embodiment.

Key words: Nietzsche, epistemology, perspectivism, antifundationalism, anti-essentialism, sensualism, constructivism in philosophy of science

Ničeov lik kod Bele Brandenštajna – iz aspekta teorije znanja

Paulerov đak Brandenštajn je značajna ličnost mađarskog filozofskog establišmenta iz epohe pre 1945., čije se razmišljanje i „idealizam” u velikoj meri vezuje za katolicizam i novosholastičku filozofiju. Brandenštajn je 1933. objavio studiju koja reflektuje na Ničeovu kritiku kulture, zatim je 1943. kod Društva Svetog Stefana (Ištvana) objavio knjigu o Niče u obimu od 504 stranica. Reč je dakle o jednom od retkih monografičara Ničeove filozofske recepcije kod Mađara, što ujedno daje i osnovu za istraživanje njegovih dela. U vezi Brandenštajnovе knjige se već i u uvodu Ničeove zbirke, koja prikazuje mađarsku recepciju Ničea pre 1956., postavlja pitanje da li je Brandenštajn samo prikazao, ili je i interpretirao Ničeova razmišljanja. Selekcija i izbor naglašenih mesta koji se javljaju i unutar citata, skiciraju način interpretacije koja možda nije neizostavno stvaralačka, no predstavlja dodatna razmišljanja sa naglaskom na perspektivizmu, odnosno anti-supstancijalizmu.

Ključne reči: Niče, teorija znanja, perspektivizam, antifundacionalizam, anti-tiesencionalizam, senzualizam, naučno-filozofski konstruktivizam

Beérkezés időpontja: 2015. 02. 08.

Közlésre elfogadva: 2015. 03. 11.

Karikó Sándor

Szegedi Tudományegyetem, JGYPK, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék
bacon@jgypk.u-szeged.hu

A NEVELÉSFILOZÓFIA HORIZONTJAI ÉS KIHÍVÁSAI

The Horizons and Challenges of Philosophy Of Education

Horizonti i izazovi pedagoške filozofije

Szükségesnek és kíváncsnak tartom, hogy gondoljuk át újra – elméleti és módszertani szempontból egyaránt – a nevelésfilozófia jelentését, lehetőségeit és kihívásait, illetőleg annak hasznosíthatóságát oktató- és nevelőtevékenységünk számára. A nevelésfilozófiát az úgynevezett alkalmazott filozófia részének tekinthetjük, amely legfőképpen azt vizsgálja, hogy miképpen függ össze *a társadalom, az ember és a nevelés*. E három „elem” legmélyebb szintű összekapcsolásának kérdéseit és tanulságait próbálja megragadni. Azonban a meggyőző és egyöntetű válaszok kidolgozásáért még sokat kell tenniük a nevelésfilozófusoknak, a pedagógiakutatóknak, a nevelésszociológusoknak és -szociológusoknak és maguknak a gyakorló pedagógusoknak. Amit megfontolhatunk (és jó lenne megállapodnunk abban), hogy maga a nevelés tartama nem azonos (a közfelfogással szemben) az oktatás, továbbá a szocializáció folyamatával. Végezetül szeretnék hinni és reménykedni abban, hogy a nevelés legfontosabb, egyúttal legnemesebb küldetése nem más, mint a *jóravalóság* kialakítása.

Kulcsszavak: nevelés, szocializáció, gondoskodás, jóravalóság, nevelésfilozófia

Az ismeretlen jóember tiszteletére.

(Heller Ágnes)

Sajnálatos tény, mindmáig nem történt meg a nevelésfilozófia helyének pontos kijelölése, illetőleg jelentőségének egyértelmű és egyöntetű felismerése. A kiérleletlen helyzet sokféle okkal magyarázható, többek közt azzal, hogy elfogadhatatlanul kevés szakember kutatja a filozófia és a nevelés(elmélet) lehetséges (egyúttal szükséges) összekapcsolásának kérdéseit. Számomra nyilvánvaló, a magyar és a magyar nyelvű nevelésfilozófia még vívja sajátlagos, úgy mondhatnánk: polgárjogi küzdelmét, és eddig jórészt csupán szerény eredményekről tudnánk beszámolni. Ma még megoldatlan problémák, nagy horderejű kihívások egész sora előtt állunk, és reálisan aligha várhatjuk a helyzet gyors, valamint átütő erejű megoldását, illetőleg jobbra fordulását. Az „ügy” érdek-

ben bizonyára sokat kell még tenniük elsősorban maguknak a nevelésfilozófia képviselőinek, továbbá ezen túlmenően összehangolt és szisztematikus együttműködés szükségeltetik a pedagógia, a szociológia, a pszichológia kutatói, a gyakorló pedagógusok és az oktatáspolitikai irányítói részéről. (Ez a felsorolás érzékelteti, milyen sokrétű, bonyolult és hosszú távú feladatról van szó!)

Vitathatatlan, nem lehet egy csapásra eltüntetni vagy akárcsak csökkenteni a kétségkívül jelen lévő hiányfoltot. Természetesen nem itt a helye és ideje, hogy hosszadalmas szak- és tárgyszerű elemzésbe fogjunk. Inkább arra teszünk röviden kísérletet, hogy *milyen elvi és módszertani jellegű tanulást* megfontolást célszerű és kívánatos figyelembe venniük mindazoknak, akik valamilyen szinten érintettek a nevelés folyamatában.

A nevelésfilozófia – ahogyan a szóösszetétel is már sugallja – a „nevelés” és a „filozófia” közös pontját, határterületét próbálja megragadni. Úgy véljük, a *nevelésfilozófia* azt vizsgálja, hogy a személyiségformálás folyamata milyen társadalmi célok, körülmények közepette, az emberi együttélés és -munkálkodás milyen elvei, értékei és erényei mentén zajlik. Nem a „tisztá”, a legabsztraktabb szintű, hagyományos, „akadémikus” filozófia ez, hanem *speciális bölcsélet*, tudniillik a gyakorlat erkölcsi tökéletesedéséről való elmélkedés, és ennyiben az úgynevezett *alkalmazott filozófia* (FOBEL 2002: 23) része.¹ Olyan gondolatok kultúra, amelynek középpontjában a nevelés legáltalánosabb tartalmának és legmélyebb szintű jellemzőinek vizsgálata, illetőleg művelése áll. Csak néhány konkrét példa, amivel birkózik a nevelésfilozófus: mit jelent maga a nevelés fogalma, különösképpen szembeállítva a *gondoskodás*, az *oktatás*, a *szocializáció* jelentésbeli tartományával (a köztudat általában azonos kifejezésnek tartja valamennyi itt felsorolt tartalmat), a nevelési folyamatot milyen cél vezérli, mi a viszony a nevelés (és nevelhetőség), valamint az autonómia között, milyen ideák, erények nyilvánulnak meg (vagy kell hogy megnyilvánuljanak) benne és általa, miféle emberi erőforrások és társadalmi-biológiai korlátok (?) közepette zajlik stb.

Megannyi teoretikus (és persze gyakorlati pedagógiai) kérdés, amely tisztázásra vár. Az alábbiakban csupán három (az úgynevezett „második természet”, a szocializáció és a jóra való gondolatát) részmozzanatot, pontosabban elvet akarunk és tudunk kiemelni. Itt nyilvánvalóan *nem a szakszerű* és részletes fejtegetés igényével, hanem csupán annak érzékeltetésével, hogy milyen *módszertani szempontokat* ajánlatos figyelembe vennünk – minden(fajta) nevelés

¹ Magyarországon – a nevelésfilozófia mellett – az alkalmazott filozófia is küzd a szakmai elismertségért. Nem úgy, mint a fejlett nyugati országok egész sorában, ahol régóta állandó kutatócsoportok működnek, tanszékei, folyóiratai létesültek. Megemlítjük, Magyarországon 1998-ban Budapesten az MTA Filozófiai Intézetében alakult meg az Alkalmazott Filozófiai Társaság, amelynek eddigi szakmai munkájához lásd: <http://www.jgyph.hu/alkfil>

során. Mindenekelőtt látnunk kell, milyen markáns eszmeiség, mély felismerés és szilárd meggyőződés mozgatja-szervezi magát a nevelőmunkát. Továbbá mindig szem előtt kell tartanunk azt a sajátosságot, hogy tudniillik a pedagógiai tevékenység szükségszerű és folytonos velejárója bizonyos fajta naivitás, illúzió vagy inkább szent küldetéstudat. Legalábbis egy pozitív jövőkép reménye.

A „második természet”

Mindnyájan egyetérthetünk a nevelés – mondhatnánk – klasszikus jelentésében, amely szerint az nem más, mint az (ifjú) ember átalakítása, a személyiség formálása. De hogy valójában miről van szó, és főként mi a jelentősége, értelme az egésznek, erről már jól érzékelhető bizonytalanság, pontatlanság, netán félreértés tapasztalható. A nevelésfilozófia ezen a ponton már tud segíteni a különféle hiányfoltok eltüntetésében. Legalábbis felkínál egy tiszta és egyértelmű nevelési világképet, differenciált(abb) megközelítést.

Amikor az embert és kapcsolatait, az emberi együttélés és -munkálkodás viszonyát akarjuk alakítani, háromféle szempontot (követelményt) szükséges (vagy kívánatos) figyelembe vennünk.

a) Az ember bizonyos külső és belső tulajdonságokat, jellemvonásokat hoz magával – születésénél fogva. Egyszerűen a szüleitől kapott biológiai-genetikai átörökítő anyaga révén. Így fordulhat elő, hogy az egyik ember magas növésű lesz, a másik alacsony, az egyik hajlamos lesz a hízásra, míg a másik sovány marad, az egyik kerekded, a másik hosszúkás fejűvé válik, azután lesznek közöttünk vidám természetű és humorérzékkel megáldott egyedek, míg mások magukba zárkózó, csendes és passzív típusként fognak megmutatkozni stb. Erre mondjuk azt, hogy az ember úgy tűnik fel a világban, mint aki már rendelkezik egyfajta alapvonással (külső és belső szempontból egyaránt), amely jellemzőkről ő aligha tehet, viszont mindazt élete végéig hordozza magában. Az egyén számára, tőle független adottságról, meghatározottságról, lénye szükségszerű velejárójáról van szó, amely akkor is megnyilvánul, ha azt felismeri és tetszik neki, ha nem. Ezt a sajátos képződményt nevezzük az ember úgynevezett „első természetének”, amelyet haláláig hordoz magában. Mindenkinnek van „első természete”, azt kitörölni képtelenség, letagadni vagy szégyellni pedig nem ildomos. Inkább tanuljunk meg vele együtt élni, csökkentve a negatív hatásait, illetőleg kihasználva, erősítve a pozitív oldalait. Könnyen és azonnal beláthatjuk, az „első természet” konkrét valósága számottevő és abszolút nem közömbös tényező a nevelés számára. Az „első természet” és a nevelés gazdag összefüggésrendszeréből itt csupán utalnék egy olyan szempontra, amelyről hajlamosak vagyunk megfeledkezni. Fölöttébb érdekes tapasztalati tény, amikor két, azonos szülőtől származó, azonos nevelésben részesülő testvér, idővel gyökerében más emberre válik. Pedig a nevelési elv és érték, továbbá a család társadalmi-anyagi helyze-

te ugyanaz maradt. Mégis az azonos szülőktől származó két gyerek alaptermésze és magatartása szemlátomást távol kerül egymástól. Vagyis arról van szó, hogy ebben az esetben nem úgy jön létre a nevelés (mint átformáló-alakító tevékenység) eredménye, ahogy a szülők gondolták és/vagy tervezték.² Ám ebből elhamarkodott dolog levonnunk azt a következtetést, hogy a nevelőtevékenység kudarcot vallott. Nem mintha nem fordulna elő sokféle kudarc a pedagógiában, itt mégis inkább a nevelés korlátjáról indokolt beszélnünk. A korlát nem azonos a kudarc jelentésével. Ha megtesszük a két fogalom között a distinkciót, akkor megértjük, amit sokan nem akarnak és/vagy nem tudnak átlátni, majd elfogadni, hogy tudniillik *a nevelés nem mindenható*. Vagyis képtelenség a neveléssel minden problémát megoldani: az ember „első természetét” semmilyen formában nem tudjuk kiiktatni. És kiváltképpen elhibázott lépésnek tarthatjuk, ha a nevelőmunkával próbálnánk helyettesíteni azt. (Az valóban kudarcra lenne ítélve!)

Nyilvánvaló, ezen a ponton lép be az az új képződmény, amelyet nevelésnek hívunk. Nyomban szögezzük le, a nevelés maga nem pusztá gondoskodó tevékenységre utal (bár azt is tartalmazza!), mert hiszen az jelen van az állatvilágban is. Például egy emlős anyaállat eteti a kölykeit, oltalmazza-védi, mi több, tanítja-gyakoroltatja arra, hogyan kell védekezni, illetőleg elejteni a prédáállatot. Ezzel kapcsolatban Kant megjegyzi, az ember a nevelés, és csakis a nevelés által válhat emberré (KANT 2005: 498, 592). Vagyis a nevelés *nem csak gondoskodást*, hanem – hozzá képest – valami gyökerében mást, magasabb rendű képződményt jelent. Legalábbis az állatvilágban is előforduló gondoskodó tevékenységhez képest.³ Olyan fejleményről van szó, amelynek során a másik emberben új vonásokat, külső-belső jellemzőket is ki tudunk alakítani. Nem az „első természet” helyett, hanem amellett. Ahogyan már *Démokritosz jó régen* felismerte, alapvetően egy új természet születéséről, mesterséges kialakításáról van szó. Ez lesz az ember úgynevezett „*második természete*”.⁴ A „*második természet*” gondolatot nem tudjuk elégszer hangsúlyozni, ugyanis – felfogásunk szerint – ez *adja meg az egész nevelés általános értelmét, filozófiai jelentőségét*. Másképpen fogalmazva: nemcsak a magától értetődő gondoskodás, a „nagybetűs” életre való általános felkészítés miatt nevelünk, hanem azért – mi több,

² Erre utal Horváth Attila: Ki nevel kit? A nevelés interaktív természetéről. = *A nevelés mint érték* (szerk. Karikó Sándor). Áron Kiadó, Brozsek Kiadó, Budapest, 2010. 72–73. A szerző hivatkozik Karikó Sándor A nevelés mibenlétéről. Nevelésfilozófiai kiindulópont című tanulmányára. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. május 3–15.

³ Kant említi: különös vonása az emberiségnek az a tény, hogy nevelésre szorul. A nevelés nélkül soha nem válhatna társadalmi lénné. Ez a megnyilvánulás az egyik döntő különbség az ember és az állat között.

⁴ Démokritosz gondolatára Pais István hívja fel figyelmünket: *A görög filozófia*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1982. 190. Sajnálatos tény, hogy Démokritosz nagyszerű gondolata nem került be a pedagógiai kutatók figyelmének körébe.

legfőképpen azért –, hogy új külső-belső vonásokat, tulajdonságokat, magas rendű új értékeket hozzunk létre az ifjú emberekben. A másik emberben kialakítani a „második természetet”, vagy legalábbis törekedni rá és hinni benne – ez minden nevelő belső mozgatórugója, igazolója, végső hitelesítője.

„Hajba” kap-e a szocializáció és a nevelés?

b) A fentiekből láhattuk, szükíteniénk a nevelés fogalmát, ha azonosnak gondolnánk a pusztá gondoskodó tevékenységgel. Azonban kialakult egy további egyszerűsítés is, amellyel muszáj foglalkoznunk. A köztudat (ám még a pedagógiai szakma egy része is) hajlamos azt feltételezni, hogy a nevelés tulajdonképpen az életre való felkészítés folyamatát jelenti. Azt a procedúrát, amelynek során megtanítjuk a gyereket, a fiatalot az alapvető társadalmi normák, szokások elsajátítására, az úgynevezett felnőtt szerepek megértésére, illetőleg elfogadására. E felfogás szerint a nevelés funkciója, értelme alapvetően az, hogy a nevelt tagozódjék be a felnőttek világába, végső soron a társadalomba. Erre mondjuk: pontosan ez a szocializáció. A szocializáció mint társadalmi „belépőjegy” szükségszerű folyamat, amely a konkrét történelmi időtől és tértől függetlenül bekövetkezik. Ily módon kapcsolódik össze a szocializáció és a nevelés fogalma. A nevelés lényege, egyúttal társadalmi jelentősége maga a szocializációs tartalom.

Azonban a szocializáció semmiképp nem válhat azonossá a neveléssel. Első pillanatra is sejtethetjük vagy ösztönösen érezhetjük, az utóbbi fogalom több és mélyebb tartalmat kell, hogy jelentsen. (A harmadik pontban próbáljuk ezt érinteni.) De először arról, miért nem indokolt a két fogalom közvetlen megfeleltetése.

A szocializációs folyamat központjába a tanítás-tanulás köré szerveződő munka- és játéktevékenység kerül: a szülőnek, az óvó néninek, a pedagógusnak egész sor ismeretet, szabályt, „tananyagot” kell megtanítania gyermekével, növendékével. S fordítva: a gyermek, a fiatal törekszik az elemi (majd mind magasabb szintű) tudás megszerzésére, amivel majd boldogulhat az életben. Nyilvánvaló, az oktatás alapvető cél, érdek és kihívás. A tanítás és a tanulás fontosságát senki nem vitathatja el. Ám joggal kérdezhetjük, hogy ez a tevékenység egyszersmind már nevelés? E kérdés kapcsán – ha futólagosan is – vessük fel az oktatás és a nevelés viszonyára vonatkozó összefüggést.

Kétségtelen, az oktató- és a nevelőmunka nem esik távol egymástól. Mindkettő hatni tud a másikra, és az csak üdvözlendő, ha együtt s egymást erősítve halad e két jelenség. Például könnyen beláthatjuk, hogy az a pedagógus, aki úgy tanít, hogy mellőz nevelési szempontot (és követelményt), az legfőljebb szakbarbár lehet, tanító semmiképpen. Aki viszont úgy próbál nevelni, hogy képtelen követni a tananyag korszerűsítését, a tudomány fejlődését, az menthetetlenül anakronisztikussá, hiteltelenné és hatástalanná válik.

De azt is állíthatjuk, oktatás és nevelés nem azonos és nem egyenrangú tevékenység, közöttük különbség, olykor jelentős ellentét is húzódik. Hannah Arendt figyelmeztet: „Nevelni nem lehet anélkül, hogy ugyanakkor ne tanítanánk is, a tanítás nélküli nevelés üres és [...] retorikává fajulhat. Ám nem túl nehéz nevelés nélkül tanítani” (ARENDT 1995: 203). Ezzel kapcsolatban eszünkbe juthat az a sajnálatos tapasztalat, hogy egy tanár egyidejűleg lehet nagy tudású szakember, munkaerő, illetőleg rossz ember, tisztességtelen pedagógus. Ez utóbbi hibába eshet a tanár akkor, ha például nem a végzett munka és teljesítmény, hanem a szubjektív érzelmi benyomások alapján osztályozza tanítványait. (Hogy a súlyosabb esetekről ne is beszéljünk!) Ekkor ő, a tanár bukik meg! Ha általánosan kívánjuk megadni a különbségeket, akkor azt mondhatjuk, az *oktatás*, a tanítás az emberi lény egyetlen, igaz, fontos területére, a rációra irányul, vagyis *a szellem pallérozottságát célozza és szolgálja*. Ugyanakkor a *nevelés* az emberi tartomány *egészére* kíván hatni, és alakítani akarja *minden* vonatkozásban. (Szívét-lelkét, szellemét, erkölcsi-esztétikai-testi állapotát próbálja formálni.) Az oktatás általában rövid távra szóló működés, amely kis adagokban, szakaszokban történik, és amelyet viszonylag gyorsan, könnyen követhetünk, értékelhetünk vagy kontrollálhatunk. A nevelés viszont már hosszasan elnyúló folyamat (ahogy szoktuk mondani: hosszú távú befektetés), soktényezős és sokszereplős végtelen világ, amelyben az eredmény később nyilvánul meg, és általában nagy áttételek útján valósul meg, vagy egyszerűen elmarad.

A szocializáció és a nevelés relatív különbségére hozzunk fel egy további, ezúttal könnyűzenei példát. Bródy János, a magyar beatmozgalom ismert alakja megírta – többek között – a *Rossz gyerekek* című versét, amelyet megzenésítve CD-n is hallgathatunk. Egyik versszaka a következő: „És az lehet, hogy azért rosszak / mert a felnőttektől tanulják / Hát ne várjátok, hogy jók legyenek / míg a felnőttektől azt látják, / Hogy önzők, irigyek, verekedők / és kevés bennük a szeretet.”⁵ Vagyis a felnőttek világa tele van bűnnel, gyarlósággal, rossz emberrel. Miért akarnánk hát, hogy a nevelés során és eredményeképp a gyermekek *ilyen* felnőttekké váljanak? *Ilyen* felnőtt világhoz alkalmazkodjanak a fiatalok? *Ilyen*, tehát mindenféle rosszal terhelt társadalomba integrálódjon a jövő nemzedéke? Vagy inkább egy *különb és jobb felnőtt* életre készüljön fel? Ha az utóbbi – magától értetődő és természetes célú – esetet fogadjuk el, akkor azt is nyomban be kell látnunk, hogy a fiatal ne egyszerűen beilleszkedjen a társadalomba, ne pusztán másolja a felnőttek világát, hanem haladja is azt meg, lépjen is túl rajta. Tehát legyen kész és képes egy magasabb rendű jövő kialakítására. Ne csak reprodukálja, ismételje a mindenkori felnőttek társadalmát, ha-

⁵ Bródy János: *Rossz gyerekek. = Vannak még rossz gyerekek.* CD. Éneklő: Halász Judit. Úgy véljük, a szóban forgó összefüggés lényegét a tudományos értekezések sem tudják ennél tömörebben és pontosabban visszaadni.

nem teremtsen mást, jobbat, tökéletesebbet. Ilyen merész igény és nemes érték megvalósítására kívánatos törekednie, és pontosan ezt szolgálja maga a nevelés. Legalábbis ez volna a nevelés kívánatos célja, küldetése.

A szocializáció és a nevelés viszonyának differenciált értelmezésére tesz termékeny kísérletet Mihály Ottó. A magyarországi nevelésfilozófia klasszikus művének is tartható könyvében, a *Bevezetés a nevelésfilozófiába* című kötetében írja, hogy a nevelés mindig két tényező: jelesül a szükségszerűség és a lehetőség dinamikájában működik (MIHÁLY 1998: 25). Létezik a *szocializáció* és az úgynevezett *perszonalizáció*. Az előbbi a „társadalmiság” elsajátításának folyamata, vagyis a társadalom által diktált szükségszerűség, amely kijelöli a normakövetés, a szabályértő és -követő magatartás keretét, valamint formáit. A társadalmisítás alapvetően a közösségiség irányába mutat, maga az egységesítő tendencia. A másik „tartópillér”, tehát a perszonalizáció jelenti az egyedit, egy-szerűséget, a megismételhetetlenséget, a különöst: azt a belső aktív erőt, amely által az ember teremti is önmagát. Ily módon az ember nem pusztán a „külső” tényezők játékszereként nyilvánul meg. Általánosan fogalmazva: a történelem nem csupán megyesik az emberrel, mint valamilyen tőle független abszolút meghatározottság, hanem „csinálódik”, amely „csinálódásban” a személyiség maga is alakító szereplő.⁶

Nyilván vitatkozhatunk azon, hogy mennyire indokolt a perszonalizáció fogalmának bevezetése és kifejtése. Mások más javaslatokkal állnak elő (azok bemutatásától tekintsünk itt el!). Ám azt a meglátást, hogy tudniillik nem elég a nevelés kapcsán csak a szocializációról értekezni, nehezen tudnánk elvitatni. Végtelenül egyszerűsíténénk, még talán hamisítanánk is, ha úgy gondolnánk, hogy a nevelés lényege nem más, mint a szocializáció. Továbbá joggal vethetjük fel: a perszonalizációra nemcsak lehet, hanem kötelességünk is nevelni.

Tudjuk és tapasztaljuk, más a valóság, az élet, és megint más a nevelés. A különbség kiváltképpen akkor tudatosulhat bennünk, ha figyelembe vesszük azt a szempontot, hogy a nevelés *sajátos* eszmei-értékbeli világot (ne féljünk a szótól: idealizmust!) foglal magába. Ezzel kapcsolatban nem árt felidéznünk Éric Dubreueq kortárs francia nevelésfilozófus éles meglátását: a „pedagógia nem szabadul ama szabály alól, hogy nem »leírja« és magyarázza azt, ami van vagy volt, hanem [...] meghatározza azt, aminek lennie kell, s így elkerülhetetlen, hogy ideológiákhoz, spekulációkhoz vezet. [...] A pedagógia az elméletekből

⁶ A szegényes magyar nyelvű nevelésfilozófiai szakirodalomból lásd Mihály Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker Kiadó, Budapest, 1998. Szerintünk a szakma nem reagált erre az úttörő jelentőségű munkára a kellő mértékben. Továbbá Karikó Sándor: *A nevelésfilozófia alapjairól*. SZEK JGYF Kiadó, Szeged, 2009. Második kiadás: 2010. Végül: Pintes Gábor–Fenyvesi Livia: *A pedagógus érték közvetítő szerepe és pedagógiai koncepciója*. = *Középpontban a pedagógus* (szerk. Karikó Sándor). Áron Kiadó, Budapest, 2012

halad a dolgok felé, s nem fordítva: a dolgokból az elmélet irányába. [...] A pedagógiának törekednie kell az ideológiai fogalmaktól és illúzióktól való megszabadulásra, amitől azonban még távol van (DUBREUEQ 2004: 61, 63–64, 67). A szerző jól érzékeli, a pedagógiának az úgynevezett 'van' és a 'kell' problémájával kell megküzdenie: mind az elmélet, mind a gyakorlat a 'lennie kell' elvből építkezik, nem elég számára az adott valóság, amelyhez képest mindig valami újat, tökéletesebbet kíván alakítani. Benne van tehát egy jövőirányultság, gondolat, eszme, ideál arról, hogy mit szeretne elérni. A nevelő olyan személyiséget kíván megformálni, aki még most nincs a valóságban, de a jövőben lehet.

Ez a 'lennie kell' célkitűzés sok bonyodalmat vált ki – elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt. Mindenekelőtt tudomásul kell vennünk, hogy a pedagógia, a jelzett jövőirányultsága miatt, egyfajta védtelenség állapotába kerül. A napi politika és ideológia gyakran szeretné megmondani, hogy a személyiségformáló tevékenység milyen konkrét pedagógiai elvek alapján kell, hogy szerveződjék. S elvárja a gyakorló pedagógiától (olykor a kutatástól is), hogy kiszolgálja az ilyen, mesterséges és többnyire idegen igényeket. El kell ismernünk, a szakmai ellenállás módfelett emberpróbáló kihívás, és bizony nem mindig sikerül kitartani a szakmai meggyőződésünk mellett, illetőleg védeni a pedagógiai (és iskolai) autonómia szempontját. A pedagógus (is) általában a könnyebb ellenállás irányába halad, azaz igazodik (abból baj nem lehet – alapon!) a mindenkori kormányzat, szakmailag nem kellően alátámasztott hatalmi igényeihez.

Ugyanakkor maga a szakma is bizonytalanná válik ama kérdés eldöntésében, hogy valójában mi a nevelés legbenső tartalma, „szent” küldetése, legalábbis magával ragadó varázsa, ami egyébiránt a „lennie kell” kérdésre adott válasz is. A felismerés roppant egyszerű, viszont annak elfogadása, még inkább a tartalmi követelményei betartása már nem magától értetődő. Nem más az, mint *a jóra való törekvés*. Azt állítjuk, minden nevelés végső mozgatórugója, „lelke”, ideálja, funkciója a jóra valóvalóság. Ez a jóra valóvalóság lesz a „lennie kell” általános elvének konkrét megfelelője, tartalma, amely számunkra nyilvánvalónak tűnik, bár a szakma egy része – sajnos – úgy viselkedik, mintha szégyellné vagy legalábbis határozottan nem vállalná fel a jóra valóvalóság eszméjét és erényét. Talán azért, mert félnek a naivitás és utópia vádjától, amelyet a gyakorlatban elég gyakran és rendesen meg is kap a pedagógus a szűkebbtágabb környezetétől? Ám nézzük röviden, e tanulmány harmadik pontjaként, mi is ez a jóra valóvalóság!

Jóra valóvalóság = amikor a paradicsom valósággá lesz

A pedagógiatörténet klasszikusai közül többen rámutattak a nevelés és a jóra valóvalóság természetes összefüggésének fontosságára, amely felismerés, sajnálatos módon, inkább elsikkadt a pedagógia elméletében és gyakorlatában.

Anélkül, hogy részletes fejtegetést indítanánk itt, csak emlékeztetünk arra, hogy már Kant felveti: a nevelés – legalábbis a legnemesebb céljában – végső soron az egyetemes jobbítás terrénuma. Ő így fogalmaz: „Az ember *egyetemes jobbításának* [kiemelés tőlem – K. S.] föltétele a nevelés szabadsága” (KANT 2005: 636). A gondolatot, Kant után nem sokkal Herbart folytatja és általánosítja: a nevelésben alapvetően és mindenekelőtt „minden erényeknek összefoglalva kell lenni” (HERBART 2003: 178). A nevelőtevékenység az erények körül és által szerveződik, de közülük is talán a legmagasabb rendű a jóra való hajlandóság. Jó emberré válni – kell-e magasabb és nemesebb erény? Azután figyeljünk fel Richard Pring kortárs angol nevelésfilozófus állítására, amely szerint a nevelő szeme előtt állandóan az a kérdés lebeg, hogy „az ember miként válhat teljesebbé, jó emberré, illetőleg miként formálható még jobb emberré” (PRING 2004: 22).

S ezen a ponton még egyszer térjünk ki az oktatás és a nevelés különbözőségére. Újfént jeleznénk, mennyire fontos megragadnunk a különbséget „a »tanult embernek lenni« és a »jól nevelt személynek lenni« kifejezések között. [...] Az előbbivel kapcsolatban azt kérdezzük, »járt-e iskolába?«, az utóbbi viszont sokkal többet és speciálisabb tartalmakat jelent. [...] A »jól nevelt« személy (well-educated person) nem azonos a tanult, a képzett személlyel. [...] Figyeljünk Szókratész javaslatára: a nevelés a lélek ápolását fejezi ki” (HODGSON 2010: 110 és 120). Számunkra vitathatatlan, a lelkiállapattal, általában a jellemformálás kérdéseivel sokkal bonyolultabb foglalkozni, igaz, egyszersmind magasabb kihívás is, mint, mondjuk, megtanítani a gyermeket a háromszögre vonatkozó geometriai törvényére, az emberi test biológiai részeire vagy egy ország hegy- és vízrajzára. Az igazi, a „vérbeli” pedagógus nemcsak oktat, hanem a semmi mással össze nem téveszthető és helyettesíthető személyiségformálás céljából is dolgozik, mégpedig nem nyűgként, pusztán fáradozásképp, hanem „kedves lázálomként”.⁷

A jóra való hajlandóság eszméje és elve nem csupán idea a sok közül, hanem egy olyan belső erő, amely nagyon is meg tud nyilvánulni a valóságban, a lehét-köznapi életünkben. Ezzel kapcsolatban célszerűnek tűnik némi szépirodalmi kitekintés. Első gondolatra három konkrét példára szeretnénk hivatkozni: Gogol, Dosztojevszkij és Füst Milán egy-egy írására.

Gogol *Holt lelkek* című művének főhőse, Csicsikov, végső és önkritikus döntését idéznénk szó szerint: „nincs bennem elég szeretet a jó iránt, az isteneknek tetsző cselekedetekre való dicséretes hajlam nem vált természetemmé,

⁷ A kifejezés Németh Lászlóé, aki nemcsak kiváló író, drámaíró, esszéíró, hanem igazi pedagógus is volt. Olyan pedagógus, aki valóban uralkodott az emberi szívek és lelkek fölött. = *Utolsó széttekintés*. Magvető és Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1980. 768.

szokásommá, nem olyan erős bennem az a kívánság, hogy jót cselekedjek, [...]de igyekezni fogok másokat jóra serkenteni, becsületesen fogok dolgozni, hogy jó hatással legyek másokra” (GOGOL 1982: 531). Nem feladatunk itt taglalni a regény történetét, és nem térünk ki arra a kérdésre, hogy minek köszönhető a svihák főhős „pálfordulata”. Csupán azt hangsúlyoznánk, hogy Gogolnak a fenti sorokkal sikerül megfogalmaznia a nevelés sine que nonját: vágyat ébresztteni arra, hogy felülmúljuk társainkat a jóra valószínűségben. Jó emberre alakítani önmagunkat és a másik személyt – nincs ennél magasztosabb célkitűzés és nemesebb törekvés. Ezt a gogoli megfogalmazást és tanulságot megszívlelheti minden nevelő.

Vigyük tovább a szépirodalmi példatárt. A „jó” létezését és megnyilvánulását nem száműzhetjük azon az alapon, hogy az csupán eszmeileg létezik, a valóságban viszont csakis a rosszal találkozhatunk. Ezzel kapcsolatban érdemes felfigyelnünk Bulgakov álláspontjára. A *Mester és Margaréta* című műve végén zajlik a varázsló Woland és a szent életű Lévi Máté vitája arról, hogy a világ milyen berendezkedésű: jó vagy rossz. Nem meglepő Lévi Máté válasza: természetesen a világ jó. Woland vitába száll partnerével, és érvelése, bizony nemcsak tetszetős, hanem meggyőző is: „légy szíves egy pillanatra eltűnni a kérdésen – veti fel a varázsló –: mivé lenne az általad képviselt jó, ha nem volna gonosz, és hogyan festene a föld, ha eltűnne róla az árnyék? Hiszen árnyékot vet minden tárgy, minden ember, kivétel nélkül. [...] Csak nem akarsz megkopsztani a földgolyót, hogy eltávolítsál róla minden élőlényt, csak azért, hogy fantáziádat kielégítsd, és elgyönyörködhesd a kopár fényben?” (BULGAKOV 1969: 435). Az író arra a nyilvánvaló, mégis kevésbé hangoztatott összefüggésre hívja fel figyelmünket, hogy életünkben nemcsak a rosszat nem lehet kiirtani, de a jót sem. Vagyis – témánk szempontjából fontos tanulságként – a „jó” nem csupán a mesék világában létezik, hanem a valóságban, a konkrét életünkben is megnyilvánul.

Végül Füst Milánra szeretnék kitérni. A magyar író már Gogol kapcsán elragadtatással szól a nevelés magával ragadó voltáról, „szent” küldetéséről⁸, de a *Naplójában* találhatunk egy olyan szövegrészletet, amelyet bizvást nevezhetünk pedagógiai „telitalálatnak”. Sajnálatos módon, Füst Milán – az alábbiakban idézendő – mély felismerése, illetőleg lenyűgöző gondolatmenete mindmáig ismeretlen maradt az irodalomtörténetben, a pedagógiai szakmában, és nem reagált rá kellőképpen a nevelésfilozófia sem. Hogy oldjuk valamelyest ezt a hiányfoltot,

⁸ Füst Milán – első pillanatra – azt a mehökkentőnek tűnő kijelentést teszi, hogy a pedagógus többet tanulhat Gogoltól, mint a kötetekre rúgó pedagógiai tudományos művekből. A kutatók egy része bizonyára nem ért egyet Füst megállapításával, viszont az – véleményünk szerint – megfontolásra mindenképpen érdemes. *Elmélkedések és tanulmányok*. Magvető Kiadó, Budapest, 1967. 800.

kivételesen hadd idézzük részletesebben a szóban forgó szöveget: „Hiába prédikálják nektek az iskolában, hiába mondja a pap, anyátok, apátok, hogy legyetek jók, [...] hiába határozzátok el gyermekkorotokban, hogy jók lesztek, önzetlenek, tiszták. [...] Jön az élet – s ti [...] elfeleditek csakhamar, – csaltok, loptok, érzéki életet éltek. [...] Ravaszok vagytok, kishitűek. [...] S az a nevelés, amit én anyámtól kaptam, az életet nem ismerő idealizmust szíttam magamba az anyatejjel. [...] De az élet – sajnos – nem ilyen. [...] S azt hiszed, anyád nem ismerte az életet? Ismerte, – de mégis jobbik énjét [...] akarta átadni neked, [...] feltört belőle a hit, hogy az ő gyermekének szabad, lehet tisztának lenni – annak *kell* lennie. [...] S mihelyt gyermeked lesz: – te is [...] óvakodni fogsz [...] felfedni a borzalmakat, [...] s úgy mutatsz majd az életre, mint ahogy Mózes az ígért földjét mutatta a reménykedőknek” (FÜST 1976: 178–179). A fentiekből egyértelműen kiderül, a nevelés legfőképpen a jóra, a tiszta, az önzetlen, a becsületes életre való törekvést jelenti, benne mindig humánus értékek, erények, erők és készségek munkálkodnak, ami által maga az ember nemesebbé válik. Ugyanakkor a nevelésnek ez a legbenső elve (tudniillik a jóra való vágy), ahogyan az író fogalmaz: „idealizmusa”, mindig is ellentmond a valóság „rideg” tényeinek, szörnyűséges jelenségeinek, a gyarló emberek sokaságának. Vagyis a konkrét élet, a gyakorlat sokszor mutat gyökerében más világot, mint amit a szülő, a tanító, a pap (mint a nevelés három, klasszikus „ágense”) vall és hirdet. A valóság ellenáll a nevelő nemes törekvésének, ám a hitét soha nem adhatja fel. Mert bár sokszor elbukhat maga a nevelő is, de legalább a gyermekeibe szeretné átplántálni azt a reményt és meggyőződést, hogy válhatunk jó emberré. A világ igenis tehető humánusabbá, az ember nemesebbé, amely elősegíti az *emberi lényeg valódi elsajátítását, azaz közösségi létmegnyilvánulását*.

A fenti három irodalmi kitekintés ahhoz a felismeréshez, végső soron *nevelésfilozófiai következtetéshez*, egyúttal az egész nevelőmunkát átjáró *módszertani tanuláshoz* vezet, hogy a jóság iránti vágyakozásunkat, a *jóra való vágy megvalósítására irányuló készségünket és képességünket kiölni az emberiség történetéből soha nem lehetett*. S ez az igény és törekvés a jövőben sem fog elhalni, amíg létezik történelem, addig mindig fognak élni közöttünk *jó emberek* (is).

A jóra való vágy erénye kapcsán – végezetül – szeretnénk felhívni a figyelmet Lukács György egyik ifjúkori tanulmányára.⁹ *A lelki szegénységről* című írásában olvashatjuk: „Ha megjelenik bennünk a jóság, akkor a paradicsom valósággá lett. [...] A jóság elhagyása az etikának, [...] mert az etika általános, kötelező, [...] viszont – K. S.] a jóság csoda és kegyelem. [...] A jóság »megszállottság«.

⁹ Tudománytörténeti kuriózum, hogy a marxista magyar filozófus, Lukács György munkájára egy mai dél-koreai nevelésfilozófus hívja fel a figyelmünket – a talán legnevesebb angol nyelvű nevelésfilozófiai folyóiratban. A szerző kiemeli Lukácsnak az „élj erényesen!” gondolatát. Kwak, Duck-Joo: Practising, Philosophy, the Practice of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 2010. vol. 44. No 1. 74–75.

[...] Annak lelkében, aki jó, megszűnt minden pszichológiai tartalom, minden ok és minden következmény” (LUKÁCS 1977: 540–541, 543). Úgy véljük, Lukácsnak igaza van: az emberi együttélés és -működés írott és íratlan szabályait mindenkinek be kell tartania, az erkölcs alapszabályai mindenkinek számára kötelezőek, ám jó emberré válni – nem mindenki kész és képes. A jóság, a jóra valósság mint erény, nem általános, egyetemes, nem mindenki számára „előírt” erkölcsi követelmény, hanem egy különleges kegyelmi állapot, a sors tüneményes adománya, amely csodálatos hatásánál fogva rabul ejti a megajándékozottat és annak szűkebb-tágabb embertársait. A ’jó ember’ ideálja és erénye a nevelés legmagasabb rendű mozgatóereje, lelke, amely egyszerre jelent – és ebben ne kételkedjünk – nagyfokú jellemzilárdságot, a humánus iránti feltétlen elkötelezettséget, felvállalt „életprogramot”. Jóllehet, az élet gyakran produkál olyan bonyolult döntési helyzetet, amelyben a jóság elve nemcsak a „rideg” valóság tényeivel ütközik, hanem más erénnyel, ideállal, és ekkor bizony a konkrét választás, majd a cselekvés megítélése nem egyértelmű. (Ennek a problémának a taglalása már újabb tanulmány feladataként kínálkozna!)

A társadalom joggal várja el, hogy a jóra valósság eszméje és erénye jó és hálás talajra hulljon a nevelők táborában, mint más szociális csoportokban, rétegekben. Az igazi nevelő tudja, hogy a jó emberré válás már önmagában pedagógiai érték, és hisz abban, hogy a jóra valósság, ha természetesen képtelen is megszüntetni a valóság konkrét kínjait, az emberi gyarlóságból eredő szenvedéseket, ám – ez sem kevés! – tompítja azok káros hatásait.

Ez a felismerés és mély eltökéltség motiválja-vezérelje a nevelőmunkát, bármilyen területen is dolgozik a nevelő.

A tanulmány a 4. Nemzetközi Módszertani Konferencián (Szabadka, 2015. május 30.) bemutatandó előadás alapján készült.

IRODALOM

- ARENDE, H. 1995. *Múlt és Jövő között*. Budapest
BULGAKOV, M. *Mester és Margaréta*. Budapest
DUBREUEQ, É. 2004. Une éducation républicaine. *Philosophie de l'éducation*. VRIN
FOBEL, P. 2002. Alkalmazott filozófia és etika. = *Az alkalmazott filozófia esélyei* (szerk. Karikó Sándor). Budapest
FÜST, M. 1967. *Elmélkedések és tanulmányok*. Budapest
FÜST, M. 1976. *Napló I*. Budapest
GOGOL, N. V. 1982. *Holt lelkek*. Budapest
HERBART, J. F. 2003. Pedagógiai előadások. = *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény* (szerk. Mészáros István és munkatársai). Budapest
HODGSON, N. 2010. What Does it Mean to Be an Educated Person? *Journal of Philosophy of Education. Vol. 44. No 1*.
KANT, I. 2005. *Antropológiai írások*. Budapest

LUKÁCS, Gy. 1977. A lelki szegénységről. = *Ifjúkori művek*. Budapest

MIHÁLY, O. 1998. *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest

PRING, R. 2004. *Philosophy of Education*. London, New York

The Horizons and Challenges of Philosophy Of Education

I feel it necessary on both theoretical and methodological levels to think over the meaning, the possibilities and the challenges of philosophy of education, as well as its usability for our educational activities. Philosophy of education is part of so-called applied philosophy, which examines the interconnection of the world, mankind and education. It tends to grab the deepest relations and the edification of these three elements. Nevertheless, the educators, sociologists, philosophers and professors of education should continue working out convincing and steady answers. What we shall consider (and it would be agreeable to make an arrangement) is, that the matter of education itself is not identical to the flow of tuition and socialization. Finally, I hope and I would like to believe, that forming goodness is the noblest and most important mission of education.

Key words: education, socialization, care, goodness, education of philosophy

Horizonti i izazovi pedagoške filozofije

Smatram potrebnim i poželjnim da – podjednako iz teorijskog i metodološkog aspekta – iznova razmotrimo pojam, mogućnosti i izazove pedagoške filozofije, odnosno koristi koje prosvetno-pedagoške aktivnosti imaju od nje. Pedagoška filozofija ustvari pripada oblasti takozvane primenjene filozofije, koja pre svega izučava na koji način međusobno zavise društvo, čovek i vaspitanje. Pokušava da fiksira pitanja i konzekvence na najdubljim nivoima povezivanja ova tri „elementa”. Međutim, do izrade uverljivih i jedinstvenih odgovora stručnjaci pedagoške filozofije, pedagozi istraživači, pedagoški psiholozi i sociolozi, kao i sami prosvetni radnici treba da urade još mnogo čega. To što se može razmotriti (i bilo bi dobro da se u tome i složimo) jeste činjenica da se (uprkos opštem shvatanju) samo trajanje vaspitanja ne podudara sa procesom obrazovanja, niti sa trajanjem procesa socijalizacije. Konačno, želeo bih da izrazim veru i nadu u to da najvažnija i ujedno najplemenitija misija vaspitanja u stvari nije ništa drugo, no formiranje čestitosti.

Ključne reči: vaspitanje, socijalizacija, briga (o ostalima), čestitost, pedagoška filozofija

Beérkezés időpontja: 2015. 03. 30.

Közlésre elfogadva: 2015. 04. 06.

Somogyvári Lajos

∴ Pannon Egyetem, MFTK, Tanárképző Központ, Veszprém –
∴ Somogyi TISZK Rudnay Gyula Középiskola, Tab
∴ tabilajos@gmail.com

A KOMPETENCIAFOGALOM TÖRTÉNETISÉGÉHEZ

On the Development of the Notion of Competence

Prilog istorijskom karakteru koncepta kompetencije

Napjaink oktatáskutatásának és -politikájának kulcskategóriája a kompetencia fogalma. A latin szó eredetileg illetékességet, alkalmasságot jelentett (BANDINÉ–GOLUBEVA–SIMON 2014: 5). A kompetenciákra alapozott, egyéni fejlesztés az Európai Unió (ezen belül Magyarország) egyik legfontosabb képzési trendje, mely az alsó-, közép- és felsőfokot egyaránt áthatja, ez utóbbi esetében döntően a tanárképzést érinti. Az élethosszig tartó tanulás (Lifelong learning) paradigmája jelenti azt a kontextust, amely legitimálja és megmagyarázza a kompetencia fogalmának széles körű elterjedését és használatát – mindezen munkálatok azonban nem mindig reflektálnak társadalmi-történeti foglalmaink időben változó jellegére, jelentésváltozataira. Reinhard Koselleck német történész a fogalomtörténet fontosságára figyelmeztet, mikor a történeti idők szemantikájáról ír (2003), s ehhez a munkához nyújt fontos adalékokat Foucault is a tudás szerveződéséről írott fő művében, *A tudás archeológiájában* (2001). A fent idézett szerzőkkel összhangban van jelen írás fő célja: a kompetenciafogalom történeti gyökereinek kimutatása, a kezdő jelentéstartalmak szembeállítás, összevetése a napjainkban használt, funkcionális kompetenciadimenzióval. A fogalom fejlődését nem követem végig részletesen (ez egy másik, jóval hosszabb tanulmány témája lehetne), a Noam Chomsky amerikai nyelvész által 1965-ben a tudományos világba bevezetett fogalom lingvisztikai jellegét megőrző és továbbfejlesztő kompetencia-összetevők közül egyet elemzek Chomsky kérdésfeltevése után ötven évvel, ez pedig az anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciát összekötő interkulturális kompetencia.

Kulcsszavak: kompetencia, kulcskompetenciák, interkulturális kompetencia, élethosszig tartó tanulás, nyelvtanulás

1. CHOMSKY GENERATÍV GRAMMATIKÁJA

Chomsky nagy hatású műve, az *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) döntő fordulatot hozott a nyelvészeti kutatásokban: megszületett a generatív grammatika, a különböző nyelvek univerzális szabályait a mondatelemzés során feltáró új diszciplína. A könyv alapján foglalom össze a kompetenciafogalom

eredeti jelentéstartományát. A szerző racionalista módon közelíti meg kutatása tárgyát (a téma filozófiai kapcsolódásaihoz lásd GOODLUCK 1991: 4), a nyelv alapvető struktúrájának feltérképezését: a kompetencia szóval az ideális beszélő tökéletes nyelvtudását írja le egy homogén nyelvi közösségben, aki tökéletes birtokában van a nyelvi szabályoknak és a nyelvről való tudásnak.

Chomsky ezzel szembeállítja az aktuális beszédhelyzet performanciáját, a nyelv konkrét helyzetekben történő használatát, amely szükségszerűen hiányos, hibákat tartalmazó és gyakran félreérthető. A kompetencia (a nyelvi alap) határozza meg a performatív megnyilatkozásokat, a kompetenciát a nyelvtanilag helyes (grammaticalness), míg a performanciát az elfogadható/megérthető (acceptability) kategóriáival jellemzi a nyelvész. A kompetencia olyan öntudatlan, implicit tudás (tacit knowledge), ami alapján végtelen számú mondatról meg tudjuk állapítani, hogy nyelvtanilag helyesek-e, még ha nem is ismerjük a konkrét nyelvtani szabályt. Az elmélet és gyakorlat kapcsolatára is redukálható megkülönböztetés Saussure-ig vezethető vissza – az ő langue-parole fogalomkettőse ugyanerre a problémára vonatkozott fél évszázaddal korábban (Saussure hatását Chomsky is elismeri egyébként). Visszatérve a generatív elméletre: a nyelvten ebben a felfogásban az ideális beszélő kompetenciájának leírása, teljes rendszer, amire a performancia leírásából lehet következtetni.

A napjainkban használt kompetenciafogalommal ellentétben Chomsky teoretikus, feltételezett kompetenciája nem a használatra utal, hanem az elméleti tudásra, így nem tartalmazhatja a fogalom jelentéskörébe ma már beletartozó készségeket, attitűdöket és affektív mozzanatokot. Az 1965-ben bevezetett kompetencia absztrakt, a nyelvi közösség (a beszélők) felett és rajtuk kívül álló fogalom, az ismereteket jelölték vele a nyelvészek. A nyelvelsajátítás folyamatának és a kompetenciának az összekapcsolása viszont a jelenlegi, kompetenciafejlesztésről szóló trendekben is hasznosítható, hiszen az Európai Unió által kitűzött kulcskompetenciák közül az első az anyanyelvi, a második pedig az idegen nyelvi kompetencia (EUROPEAN PARLIAMENT, COUNCIL 2006). Írásom nagyobbik részében a két kompetenciát összekötő interkulturális kompetenciát és az idáig vezető gondolati utat mutatom be – az interkulturalitás különösen fontos lehet a soknemzetiségű és többnyelvű Kárpát-medencében.

2. ÚT A KULCSKOMPETENCIÁKIG

Sokan kritizálták Chomsky felfogását a nyelvről – az ideális nyelvi kompetencia elfedte a nyelvek kultúrába és társadalomba ágyazottságát, a kompetencia egyéni jellegét, a nyelvi megnyilatkozásokat átható értékeket és motivációkat. Az ezeket a szempontokat is figyelembe vevő kommunikatív kompetenciadefiníció már nem a mentális folyamatokra (az absztrakt kompetenciára) fókuszált, hanem

a beszélők közti kapcsolatokban létrejövő diskurzusokra. Az eddig csak kognitív jelenségeként, tudáseggyüttesként felfogott kompetencia kiegészült az attitűdök és készségek komponenseivel, a kompetencia egyénivé vált (NEWBY 2011).

A hetvenes–nyolcvanas évek szociolingvisztikai fordulatáról van itt szó, a szituációs megközelítés nagy hatással volt a nyelvtanulásra, ami felhívta a figyelmet a nyelvek közötti állapotok sokféleségére, az eltérő szövegalkotási gyakorlatokra (LLURDA 2000). A kompetenciafogalom egyre több területre terjedt ki: a humánerőforrás-menedzsment a kilencvenes években kezdte el használni (LE DEIST–WINTERTON 2005), majd a 2000-es években az oktatási reformok jelszavává vált, újabban pedig a jövő kompetencia-alapú Európájáról írnak (VANHOVE 2013).

A lisszaboni folyamat keretében az Európai Tanács 2000 márciusától kezdte hangsúlyozni az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák stratégiai fontosságát, melyek a munka XXI. századi világában elengedhetetlenek lesznek az állandóan változó új ismeretek elsajátításához. A paradigmaváltás összefügg a globalizációs folyamatokkal, a növekvő migrációval, felfokozott versennyel, a társadalmi kohézió erősítésének igényével, s ez a trend vezetett el a már említett 2006-os ajánlásig, mely nyolc kulcskompetenciát, kiemelt fejlesztési területet sorolt fel a nemzeti oktatási rendszerek számára. A nyolc kulcskompetencia a következő: anyanyelvi; idegen nyelvi; matematikai, természettudományos és műszaki; digitális; hatékony, önálló tanulás; szociális és állampolgári; kezdeményezőkézség s vállalkozói; kulturális kifejezőkézség és tudatosság (SÄÄVÄLÄ 2011).

Magyarországon először a tartalomfejlesztés, a közoktatást érintő alapidokumentumok szintjén volt érezhető a váltás: a 2007-es és a 2012-es Nemzeti Alaptanterv is tartalmazta (némi változtatással) a kulcskompetenciákat, kiemelt fejlesztési feladatokat, melyeknek az alsóbb szintű tantervekben és helyi pedagógiai programokban is meg kellett jelenniük (FALUS–HUNYA–VARGA 2011). Az új megközelítés együtt járt a diszciplináris, tantárgyi szemlélettől való eltávolodással, hiszen itt már komplex műveltségterületekről van szó, az ismeretek összefüggéseiről – mindezek a változások azonban csak lassan gyűrűznek be az alsó- és középfokú oktatás gyakorlatába. A felsőoktatást és ezen belül a tanárképzést szintén ezekben az években érte el a kompetencia-alapú fejlesztés, ami főleg a tanári záróvizsgák változásaiban, a portfólió-készítésben érhető tetten.

A vázlatos történeti áttekintés bemutatta, hogyan került át az elméleti, csak a nyelvészetben használt fogalom az oktatás gyakorlati világába, s vált globális trenddé. Az eredeti, Chomsky-féle koncepcióhoz közel álló, a nyelvelsajátítással összefüggő interkulturális kompetenciát emelem ki a szinte áttekinthetetlen mennyiségű, kompetenciával foglalkozó szakirodalomból. A nemzetközi munka eredményeihez mérten is jelentős a magyar neveléstudomány hozzájárulása

a kompetenciák kutatásához – különösen a Csapó Benő, Nagy József professzorok nevei által fémjelzett, szegedi iskolának is nevezhető tudós-közösségre, valamint az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (illetve elődintézménye) tevékenységére gondolok –, írásom keretei között csak utalni tudok erre a tényre (lásd pl.: CSAPÓ 2003, DEMETER 2006, NAGY 2002, ZSOLNAI-KASIK 2010).

3. AZ INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIA

A kompetencia nyelvészeti fogalmának megszületésével párhuzamosan kezdett elterjedni Nyugat-Európában és Észak-Amerikában a kultúrák egymásmellettségét, együttélését hirdető, elismerő perspektíva, a multikulturális vagy interkulturális pedagógia (CS. CZACHESZ 2007). Talán ide vezethető vissza az interkulturális kompetencia (IK) megszületése, melyet először a migránsok vizsgálatában használtak fel a kutatók, de a fogalom hamarosan kiterjedt a nyelvtanítás, -tanulás folyamatainak, koncepcióinak leírására is. Ilyen értelemben az IK a saját és a célnyelvi kultúra különbségeit felismerni és értelmezni képes stratégia, amely folyamat- és használatorientált nyelvelsajátítást tesz lehetővé (VOLKMANN 2002).

Számos személyes tulajdonság, attitűd fejlesztése hozzátartozik e kompetencia eredményes alkalmazásához. Ilyenek az empátia, a tolerancia tulajdonságjegyei, vagy a konfliktuskezelés képessége (WEIER 2002), a dialógusban való részvétel (ANTOR 2002), illetve a másik megértéséhez szükséges nyitottság (BAUMER 2002). Nem véletlen, hogy a többnemzetiségű és soknyelvű területeken válhat különösen fontossá az interkulturális kompetencia: egy Szarajevóban rendezett konferencián például a kulturális tudatosság (cultural awareness) fontosságát emelte ki az egyik résztvevő, amely a saját és az idegen kultúra közti kapcsolatot megteremti, és elősegítheti a társadalmi és vallási sokszínűség fennmaradását (KATRIC-BAKARSIC 1999). A Magyar Nemzeti Tanács felnőttképzési stratégiájában (2012) szintén kiemelt szerepet kap az interperszonális, interkulturális és szociális kompetencia, ami az egyének versenyképes tudásának növeléséhez járul hozzá, így a vajdasági magyarság megmaradását és fejlődését is előmozdítja.

Természetesen alapvetően különbözik az IK nyugati és közép-kelet-európai (vagy balkáni) értelmezése. Nyugaton ez a szemléletmód a bevándorlás és a multikulturális társadalom konfliktusait enyhítheti, mely alapvetően új, fél évszázados jelenség, míg a mi térségünkben régi problémákra, feszültségekre való reflexiók lehetőséget jelent. Az eltérő kiindulási helyzet ellenére azonban nem haszontalan megismerni az uniós nyelvtudás szintjeit meghatározó Közös Európai Referenciakeretbe (COUNCIL OF EUROPE 2001) is bekerült interkulturális kompetencia angolszász és német tudományos világban kidolgozott tapasztalatait.

Szükséges megkülönböztetni az intrakulturális (családon belüli eltérő nyelvhasználat), interkulturális (különböző nyelvi-kulturális háttérrel rendelkező egyének és csoportok egyének egymás mellett élése) és internacionális (nemzetközi mobilitás, utazások során történő érintkezés) kommunikáció eltérő csatornáit. A sztereotípiák, társadalmi különbségek, a beszélgetés során alkalmazott más-más stratégiai érdekek, a dominanciaigény és a nyelvi inkompetencia mind olyan zavaró tényező, ami félreértelmezéshez vezet a többkultúrájú és nyelvű társadalmakban. Azonban éppen a többnyelvű közösségek és emberek különösen érzékenyek az interkulturális kompetencia alkalmazását tekintve (ellentétben az egynyelvű, homogén csoportokkal), hiszen számtalanszor kerülnek olyan szituációba, ahol alkalmazniuk kell az ilyen tudásukat. Iskolai és munkahelyi kutatások is bebizonyították Németországban a fentebbi megállapításokat (LUCHTENBERG 1999), a nyelvoktatásba is átszivárgott már ez a szemlélet, amit az is igazol, hogy egyre több kulturális tartalom, országismeret kerül be az idegennyelv-elsajátítás folyamatába (KOHN–WARTH 2011). A cél a saját és az idegen kultúra megértése egy „harmadik helyen”, ahol megtörténik a kultúrák találkozása (BIRÓ 2007).

Az interkulturális kompetencia fejlesztését megindokoló hagyományos argumentáció (uniós integráció, munkavállalói és tanulmányi mobilitás, bevándorlók, modern kommunikációs technikák – az érvkészlethez lásd BAJZÁT 2014) mellett azonban a kérdésnek másfajta megközelítése is létezik szerintem. A magyar–román, magyar–szerb, magyar–szlovák stb. együttélésnek szintén új dimenziót adhat az interkulturális kompetencia fogalmának bevezetése a pedagógiába, a kisgyermekkortól kezdődően. Általában egyetértenek a kutatók a kultúrák egymásra hatásában, kölcsönös függőségi viszonyában – akármilyen hatalmi viszonyok és hierarchiák vannak. A felsorolt szempontok tudatosítása sokat tehet egy társadalmi-etnikai és vallási sokszínűségét megőrző Kárpát-medence fennmaradásában – a fenntartható fejlődés célkitűzése így is értelmezhető.

IRODALOM

- ANTOR, Heinz 2002. Die Vermittlung interkultureller Kompetenz an der Universität: Das Beispiel Kanada = Gehring, Wolfgang–Stierstorfer, Klaus–Volkman, Laurenz (hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz*. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 144–165.
- BAJZÁT Tünde 2014. Az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztési lehetőségei a felsőoktatásban = Torgyik Judit (szerk.): *Sokszínű pedagógia*. International Research Institute, Komárno, 408–413.
- BANDINÉ LISZT Amália–GOLUBEVA, Irina–SIMON Orsolya 2014. Előszó = Golubeva, Irina (szerk.): *A kulcskompetenciák fejlesztése a formális, nem formális, valamint az informális tanulás során a társadalmi kohézió és esélyegyenlőség biztosítása érdekében*. Tanárok Európai Egyesülete, Veszprém, 5–9.
- BAUMER, Thomas 2002. *Handbuch interkulturelle Kompetenz*. Orel Füssli Verlag, Zürich

- BIRÓ Enikő 2007. Az interkulturális kompetencia fejlesztésének csapdái = *Iskolakultúra* 8–10. 70–78.
- CHOMSKY, Noam 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge
- COUNCIL OF EUROPE 2001: *Common European Framework of Reference for Languages*.
Letöltés helye, ideje: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf, 2015. 04. 05.
- CS. CZACHESZ Erzsébet 2007. A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig = *Iskolakultúra* 8–10. 3–12.
- CSAPÓ Benő 2003. *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- DEMETER Kinga szerk. 2006. *A kompetencia (Kihívások és értelmezések)*. OKI, Budapest
- EUROPEAN PARLIAMENT, COUNCIL 2006. *Recommendation on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*. Letöltés helye, ideje: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11090&rid=1>, 2015. 04. 05.
- FALUS Katalin–HUNYA Márta–VARGA Attila 2011. A kulcskompetenciák megvalósítása Magyarországon = Vágó Irén (szerk.): *Az európai polgár kompetenciái. Az implementáció kihívásai és lehetőségei az oktatás világában*. OFI, Budapest, 179–195.
- FOUCAULT, Michel 2001. *A tudás archeológiája*. Atlantisz, Budapest
- GOODLUCK, Helen 1991. *Language Acquisition: A Linguistic Introduction*. Blackwell, Malden-Oxford
- KATRIĆ-BAKARSIC, Marina 1999. Perspectives in Cultural Awareness in Education in Bosnia and Herzegovina = Newby, David (ed.): *Methods for Facilitating Communicative Competence in a Multicultural Society. Sarajevo, 5–9 May, 1998*. Council of Europe, Graz
- KOHN, Kurt–WARTH, Claudia szerk. 2011. *Az interkulturális kompetencia fejlesztése online kollaboratív tanulási környezetben*. Verlag Haus Monsenstein und Vannerdat, Münster. Letöltés helye, ideje: http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Anglisztika/Kohn_Warth_Webcollab/Kohn_Warth_Webcollab_HU_v1.pdf, 2015. 04. 03.
- KOSELLECK, Reinhart 2003. *Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája*. Atlantisz, Budapest
- LE DEIST, Françoise Delamere–WINTERTON, Jonathan 2005. What Is Competence? = *Human Resource Development International* 1. 27–46.
- LLURDA, Enric 2000. On competence, proficiency, and communicative language ability = *International Journal of Applied Linguistics* 1. 85–96.
- LUCHTENBERG, Sigrid 1999. *Interkulturelle kommunikative Kompetenz*. Westdeutscher Verlag, Opladen-Wiesbaden
- MAGYAR NEMZETI TANÁCS 2012. *Felnőttképzési stratégia, 2012–2017*. Letöltés helye, ideje: http://www.mnt.org.rs/sites/default/files/attachments/felnottkepzesi_strategia.pdf, 2015. 04. 05.
- NAGY József 2002. *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest
- NEWBY, David 2011. Competence and performance in learning and teaching: theories and practices = *Selected Papers from the 19th ISTAL*. 15–32.
- SÄÄVÄLÄ, Tapio 2011. Az egész életen át tartó tanulás kulcskompetenciái – Az Európai keretrendszer = Vágó Irén (szerk.): *Az európai polgár kompetenciái. Az implementáció kihívásai és lehetőségei az oktatás világában*. OFI, Budapest, 25–45.
- VANHOVE, Pieter 2013. Towards a Solidarity Method: Investing in the Competence-Based Confederal Europe of the Future = Ferenc Mészlivetz–Jody Jensen (eds.): *Global Challenges – European and Local Answers: The Rise of Glocality in Europe*. Savaria University Press, Szombathely, 183–197.

- VOLKMANN, Laurenz 2002. Aspekte und Dimensionen interkulturelle Kompetenz = Gehring, Wolfgang–Stierstorfer, Klaus–Volkman, Laurenz (hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz*. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 11–49.
- WEIER, Ursula 2002. Interkulturelles Lernen und Stereotype englischer Alltagskultur = Gehring, Wolfgang–Stierstorfer, Klaus–Volkman, Laurenz (hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz*. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 165–193.
- ZSOLNAI Anikó–KASIK László szerk. 2010. *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

On the Development of the Notion of Competence

The key category of today's research and policy of teaching is the concept of competence. The Latin root of competence originally denoted capability, fitness (BANDINÉ–GOLUBEVA–SIMON 2014: 5). Competence based personal development is among the most current trends in professional development in the European Union (including Hungary), equally permeating primary, secondary and higher education. In the case of the latter, it decisively affects teacher training. The paradigm of lifelong learning represents the context which legitimizes and explains the omnipresence and widespread use of the notion of competence – nevertheless, these actions do not always reflect the evolutionary character of these social-historical terms, nor of their changes in notion. Reinhard Koselleck, the German historian, warns of the importance of the 'Begriffsgeschichte' while writing about the semantics of historical times (2003). Furthermore, Foucault provides important addenda in his main work on the organization of knowledge, *The Archeology of Knowledge* (2001). Consistent with the authors quoted above is the topic of this paper: to explore the roots of the notion of competence, to contrast the initial meanings, and compare them to the contemporary dimensions of competence. We do not fully follow the development of the notion (this could be the topic of a more extensive study). Fifty years after Noam Chomsky, the American linguist, posed the question on the intercultural competence of linking native and foreign language competences; however, we analyze one among the several constituents of competence which Chomsky introduced to the scientific public in 1965 as those maintaining and developing its linguistic character.

Key words: competence, key competences, intercultural competence, life-long learning, language learning

Prilog istorijskom karakteru koncepta kompetencije

Ključni pojam današnjih istraživanja i politike obrazovanja jeste kompetencija. Latinska reč je izvorno značila merodavnost, podobnost (BANDINÉ–GOLUBEVA–SIMON 2014: 5). Individualno razvijanje bazirano

na kompetencijama jeste jedan od najvažnijih edukacionih trendova Evropske Unije (a i Mađarske unutar nje). Ono podjednako obuhvata osnovno, srednje i visoko obrazovanje, a u slučaju potonjeg presudno utiče na obrazovanje nastavnog kadra. Paradigma učenja u toku celog života (Lifelong learning) predstavlja kontekst koji legitimise i objašnjava opšte širenje i primenu pojma kompetencije – sve te aktivnosti međutim ne reflektuju uvek na tendenciju promene u vremenu i varijetete značenja koje karakterišu društveno-istorijske koncepte. Nemački istoričar Rajnhard Kozelek (Reinhard Koselleck) ukazuje na značaj istorije koncepta kada piše o semantici istorijskih vremena (2003), a ovome delu pruža značajan prilog i Fuko (Foucault) u svom kapitalnom delu posvećenom organizaciji znanja pod naslovom *Arheologija znanja* (2001). U skladu sa gore citiranim autorima glavni cilj ovog teksta jeste prezentovanje istorijskih korena pojma kompetencije, konfrontiranje početnih semantičkih sadržaja, kao i upoređivanje sa konceptom funkcionalne dimenzije kompetencije koja se danas koristi. Razvoju samog pojma ovaj rad neće posvetiti detaljan opis (njemu bi se mogla posvetiti neka druga, mnogo obimnija studija), dok će od koncepta koji je Noam Čomski (Noam Chomsky) uveo 1965. godine u svet nauke, biti prikazana – pedeset godina nakon što je Čomski potegao ovo pitanje – analiza jedne od komponenti kompetencije koja je sačuvala i dalje razvijala svoj lingvistički karakter, a to je interkulturalna kompetencija, koja povezuje kompetencije maternjeg i stranog jezika.

Ključne reči: kompetencija, ključne kompetencije, interkulturalna kompetencija, učenje u toku celog života, učenje jezika

Beérkezés időpontja: 2015. 04. 05.

Közlésre elfogadva: 2015. 04. 15.

Varinthorn Boonying

: Faculty of Education, Naresuan University, Phitsanulok, Thailand
: Benedek Elek Faculty of Pedagogy, University of West Hungary, Sopron, Hungary
: varinthornb@nu.ac.th

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE ON CULTURAL INTELLIGENCE

*A kisgyermekek nevelésének és tanításának hatása a
kulturális intelligenciára*

Učenje u ranom detinjstvu i briga o kulturnoj inteligenciji

There is a growing recognition that cultural intelligence is an integral and genuine part of everyday life. The changing culture that affects children's world vision in the early years, which should develop at intrapersonal level, interpersonal level, and cultural level within the key methods are (1) children swim in learning cultures; (2) cultures of pedagogy; (3) cultural perspectives on curricular framework; and (4) cultures of professional development.

Key words: Early childhood education and care, Cultural intelligence

INTRODUCTION

Early childhood is the most important period of development in a child's life since it is the time of rapid cognitive, linguistic, social, emotional and motor development when a child's brain depends on environmental stimulation, especially on the quality of care and interaction that the child receives. Children who are nurtured and well cared for are more likely to fully develop cognitive, language, emotional, and social skills; to grow up healthier; and to have higher self-esteem (UNICEF 2012). As a result, the 21st century began with national and international commitments such as the European Union (EU) which is a politic-economic union of 28 member states, or ASEAN Community that comprises the council of three pillars (political, economic, and socio-cultural) of 10 member states. They set out aspirational outcomes to start with early childhood being at the top of national and international policy, initiatives and regulations with aspirational outcomes and target for children, their families, communities, and societies. KEELEY (2007) claims about knowledge-based societies that the notion of brain and mind power forms the intangible human capital required to achieve long-term competitiveness, social cohesion, and equity. Na-

tional and international entities have now recognized that, in order to increase individual and societal competencies and well-being of children, there is a need for significant investment in the early years of children's lives. Pre-primary education has the highest rates of return in the whole lifelong learning continuum. These claims have been especially well substantiated by the long-term benefits of high quality early childhood service (MOYLES and PAPATHEODOROU 2012). There is a growing realization that cultural intelligence is an integral and real part of everyday work life. GARDNER (1983) indicates about contemporary conceptualizations of intelligence that emotional intelligence is more than cognitive capacity, and that human potential cannot be limited to cognitive ability the way it is described and defined in society. MAYER & COBB (2000) emphasise that emotions will naturally surface throughout daily life and habit. As GOLEMAN (2002), points out, a holistic conceptual framework of habit should be embraced; this includes human emotional intelligence and social intelligence as a natural, spontaneous, and integrated component of work activities, performance, and outcomes. By recognizing that cultural intelligence is an inseparable part of daily life, the impact of child and their abilities are seen as a strong and powerful force for success of development. In order to ensure that the high IQ children were not only academically successful, they also need to be raising emotionally abilities, so children require that parents, educators, and communities empathize with varied emotions what children feel. Emotional competence to help children problem-solve and think outside of them promotes the development of self, others, and cultural intelligence. The case study of the United States conducted by HECKMAN (2013: 4–6) found that life success depends on more than cognitive skills. The taxonomy of human abilities recognize that intelligence can include non-cognitive abilities (GARDNER 1993). Non-cognitive characteristics include physical and mental health as well as perseverance, attentiveness, motivation, self-confidence, and other socio-emotional qualities, which are also essential. Although public attention tends to focus on cognitive skills as measured by IQ tests with the Program for International Student Assessment (PISA), it is not enough for students. The non-cognitive characteristics also contribute to social success and in fact help to determine scores on the test that we use to evaluate cognitive achievement.

This study aims to present the cultural intelligence which is available for children in kindergarten. Thus, this article presents the cultural intelligence that will be of great interest to researchers and practitioners because it will influence future research and managerial practice to develop cultural learning in kindergarten.

UNDERSTANDING CULTURAL INTELLIGENCES

It is vital to understand children's emotions, although they do not all emerge at the same time. Primary emotions are observable at a young age, when the child already displays a range of emotions in social situations through non-ver-

bal messages (e.g., giving a hug, crying). Secondary emotions (e.g., embarrassment, guilt, and shame) are usually obvious by the end of the second year of life. According to the teaching of the whole child–head, and heart for developing of children’s emotional intelligence (EI), social intelligence (SI) and cultural intelligence (CI), present a chance for the 21st century. EI in early childhood can be explained as intrapersonal skills – the ability to know and control one’s self; SI defines as interpersonal skills – understanding others and acting on that understanding, while CI defines as an ability to function effectively in a multi-cultural environment and to seek a way to foster tolerance and enhance cross-cultural interactions in their life. Along with environmental factors from society and culture, the cultural competences are also influenced by child factors including cognitive development, temperament and approach/withdrawal behaviors.

CHILDREN’S DEVELOPMENT ON CULTURES

Cultural differences in concentrated socialization practices may contribute to contrasting adult cognitive styles. These strong links between cultural context, educator, child, family, and community can potentially bring children to develop the cultural adhesion of the social, economic, and environmental factors of early childhood education and care (see Figure 1).

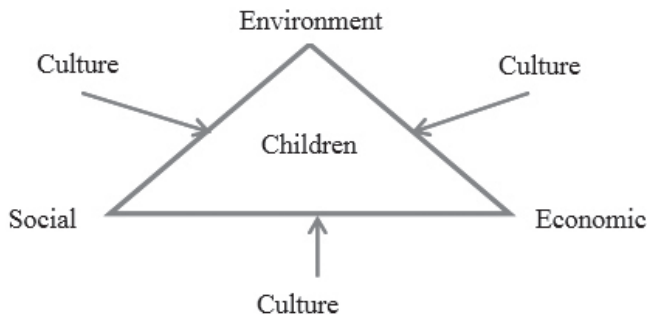


Figure 1. Culture relation of early childhood education and care

ROGOFF (2003) explored cultural human development in three levels (see Figure 2).

The intrapersonal level is the self-emotional intelligence where a child’s perception of school experience is recognized and feelings talked about. Kindergarten teachers try to help them to learn these essential lessons for life, using opportunities in and out of class to help students turn moments of personal crisis into lessons in emotional competence. It also works best when the lessons at school are coordinated with what goes on in the chil-

dren's home. The reinforcements of emotional intelligence are not just in the classroom but also on the playground and in the home which are optimal. That means weaving school, parents, and communities together more tightly. It increases the likelihood that what children have learned in emotional literacy classes will not stay behind at school but will be tested, practiced and sharpened in the actual challenges of life.

The interpersonal level is the social intelligence with understanding and acting on that understanding with peers, parents and teachers, and opportunities provided in the form of learning environment. This includes children's involvement in socially constructed collective activities that the children actively make meaning from experiences gained by interacting with their environment (ROGOFF 2003).

The cultural level is the cultural intelligence that includes cultural beliefs and routine practices, social expectations, politically and socially determined frameworks to support children's education and participation. At this level, children are believed to learn their cultural practices and tools through guided participation in cultural attempt (ROGOFF 2003). Therefore children will have the ability to function effectively in a multi-cultural environment and to seek a way to foster tolerance and enhance cross-cultural interactions in their life.

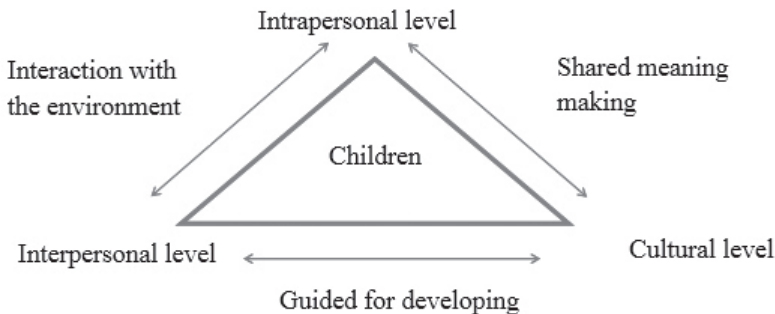


Figure 2. Development of three-level analysis for children's culture (ROGOFF 2003)

DEVELOPING CHILDREN'S CULTURAL INTELLIGENCE METHODS

METHOD 1: CHILDREN SWIM IN LEARNING CULTURES

The United Nations Convention on the Rights of the Child recognizes "Children have the right to play" that refers to the right of the child to rest and leisure and to engage in play and recreational activities appropriate

to the age of the child and to participate freely in cultural life and the arts (UNICEF, 1989). Children's play is a universal phenomenon in development, and learning that is culturally grounded and is the basis of early childhood education (MOYLES and PAPTAEODOROU 2012). Contemporary works on children's play also focus on the cultural construction of initiative play in pretend activities that imitate and mirror adult subsistence activities, and adult role models served as material which children recreated in their play.

In this method, teachers try to develop activities that foster dramatic and guided play. For this purpose, for example, student-friendly classrooms are designed as a social studies center. This center is particularly important for themes such as "Learning about other countries." This theme focuses on getting along with others, recognizing, and appreciating differences and likeness in friends, with included materials such as map, a globe, flags, and artifacts from various countries and community figures.

METHOD 2: CULTURES OF PEDAGOGY

Cultures cover a broad spectrum in relation to children's learning that STEWART and PUGH (2007: 9) offered pedagogy as the understanding of how children learn and develop, and the practice through which they can enhance the process. It is rooted in values and beliefs about what we want for children, and supported by knowledge, theory and experience. The norms rooted in the culture of each particular school or setting, are influenced by the societal and cultural norms of the geographical context that ALEXANDER (2001: 510) suggested for empirical study of classroom transactions, and we should locate these transactions historically and culturally at the levels of classroom, school and system.

In this phase, children have an events day which is related to children's life and is celebrated. In the class, the teacher takes care of the order and safety while children take part in different activities; he/she plays games with the children, and motivates them through these activities to improve their language skills, to learn mathematics, to raise interest to the sciences, as well as encourages learning music, arts (mainly drawing, painting, visualization), and understanding and learning social norms.

METHOD 3: CULTURAL PERSPECTIVES IN CURRICULAR FRAMEWORK

The impacts of national and international policies are nowhere else more evident than in the development of curricular frameworks implementation and in requirements to monitor children's progress. MOYLES (2010) points out that for assessment it is necessary for the process of reflection – based on practices in early childhood – to ensure continual improvement in pedagogy

and curriculum implementation. One of the purposes of assessment is to promote children's learning and development (NAEYC 2003). The assessment practice about cultural learning should be ongoing within the naturally occurring context of the classroom as the children engage in meaningful curricular activities. The cultural perspective for curricular development, for example, supports ASEAN community in using English for communication; therefore, schools are changing to become open to dialogue with society and be closely linked with science and technology. Teachers, instead of transferring knowledge, are moving to provide the children with multi-cultural learning (VARINTHORN 2013).

METHOD 4: CULTURES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The idea of professional development in early childhood education and care is rooted in a far older idea which referred to as in-service training; training in a specific approach, technique, or material that take place after an individual begins work (ROSKOS 2013). FULLAN (2007) points out that professional development involves workshops, courses, programs, and related activities that are designed presumably to provide teachers with new ideas, skills, and competencies necessary for improvement within classroom teaching as teachers work together to continuously improve instruction and learning. In cultural development, teacher education programs should prepare potential teachers to have the knowledge, skills and attitudes they need to educate young children to learn in the 21st century.

A CASE STUDY IN THAILAND

Thailand has a long tradition of literacy and education. Buddhist monks imparted a way of life and knowledge which made life worth living and peaceful; both teaching and learning were social and religious assets taught to everyone from prince down to people (FRY 2002: 4–5). King Chulalongkorn Rama V, who ruled from 1868 to 1910, was committed to creating a modern school system in Siam (Thailand). For instance, education was seen as important for human resource development in training individuals to staff the various ministries associated with the creation of Siam's modern administrative system (FRY 2002: 6). Early childhood education at present is not compulsory but free by government agencies. There are three types of pre-primary education depending on the local conditions: preschool classes, kindergartens, and childcare centers. Private schools usually offer a three-year kindergarten program. Two-year kindergarten and one-year pre-school classes are available at public primary schools in rural areas (UNICEF 2012). Kindergarten education and care in urban and industrialized areas of Thailand is moving towards bilingualism and English language focus.

The movement is initiated by educated elites in the private sector, supported by upper class parents who can afford to pay extra fees. Education lies at the core of ASEAN's development process, so kindergartens adopt the pedagogical policy about ASEAN's contributing to the enhancement of ASEAN's history, languages, culture and common values to children. The model kindergarten for provincial areas has already moved quite successfully towards the Mini English Program: both to hire foreign teachers and to employ well-trained English language teachers from former western colonies in Asia (like the Philippines), which could be an alternative for a kindergarten in the provincial area.

It is known that traditional ways of life, especially religion, is what most influences Thai culture. Tradition is an adopted and integrated practice into a variety of lifestyles that influence children. In school it is child-centered; it takes into consideration the differences between children, such as different age, different physical and mental requirements, and different maturing processes. In the classroom, a teacher is taking care of the order and safety, while he/she organizes different activities, plays games with the children and motivates them through these activities to improve their language skills, to learn mathematics, to raise interest to the sciences, as well as encourages learning music, arts (mainly drawing, painting, visualization), and understanding and learning social norms. In playing cultural games outdoors, children can take the initiative in applying surrounding environments to games, and they are also expected to apply what they learn from the games to their daily lives. Such a practice can become a pattern or guideline for them in growing up to adulthood, alongside with the benefit of doing exercises, which is vital for children's development such as developing physically, cognitively, linguistically, emotionally, socially and spiritually. Furthermore, they can also learn to observe the rules of the games, they learn how to compromise, as well as how to be a good winner and loser. The most popular and well-known Thai folk games are kite-flying, wheel-rolling, catching the last one in the lines, snatching a baby from the mother snake, spider clutching the roof, pebbles tossing and picking, hide-and-seek, touching a finger on the hands, hiding a cloth behind one's back, monkeys scrambling for posts, trapping the fish, and banana rib hobby horse riding.

CONCLUSION

Education should be integrated with daily life. It is a part of the journey to mind that should be integration with the domain of skills with each other. It is interesting to recognize the importance of the culture context in the development and learning of early childhood, that while growing up as members of a family, community, and globalization, children learn the rules

of their culture – by explicitly learning either directly or indirectly through the teaching and behavior of those around them. The changing culture that affects their world vision in the early years should develop at intrapersonal, interpersonal and cultural level within the following key methods: (1) children swim in learning cultures; (2) cultures of pedagogy; (3) cultural perspectives on curricular framework; and (4) cultures of professional development. A case study of Thailand has shown that kindergartens have moved towards bilingualism and English language with major support. The culture of children, acquired through their plays and games both indoor and outdoor, is crucial for their physical, cognitive, linguistic, emotional, social and spiritual development.

REFERENCES

- ALEXANDER, Robin, 2001. Border Crossings: Towards a Comparative Pedagogy. *Comparative Education*, Special Number (24): *Comparative Education for the Twenty-First Century: An International Response*. 37:4, 507–23.
- FRY, Gerald, 2002. The evolution of educational reform in Thailand. University of Minnesota, Minneapolis. [Online] Available from: http://crd.grad.swu.ac.th/data_km/the%20evolution%20of%20education%20in%20thailand.pdf.
- FULLAN, Michael, 2007. Change the Terms for Teacher Learning. *National Staff Development Council. JSD*. 28:3, 35–36 <http://www.michaelfullan.ca/media/13396074650.pdf>
- GARDNER, Howard, 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. New York
- GARDNER, Howard, 1993. *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*. Basic Books. New York
- GOLEMAN, Daniel, 2002. *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*. Bloomsbury. London
- HECKMAN, James, 2013. *Giving kids a fair chance: A strategy that works*. Massachusetts Institute of Technology. Boston
- KEELEY, Brian, 2007. *Human Capital: How, What You Know Shapes Your Life*. OECD. Paris
- MAYER, John, & COBB, Casey, 2000. Education Policy on Emotional Intelligence: Does it make sense?, *Education Psychology Review*, 12:2, 163–168.
- MOYLES, Janet, 2010. *Thinking About Play: Developing A Reflective Approach: Developing a Reflective Approach*. McGraw-Hill Education. London
- MOYLES, Janet and PAPATHEODOROU, Theodora, 2012. *Cross-Cultural Perspectives on Early Childhood*. SAGE Publications Ltd. London
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children) Early Childhood Specialists in State Departments of Education 2003. *Early childhood curriculum, assessment and program evaluation*. (Position statement). NAEYC. Washington, DC [Online] Available from: http://www.naeyc.org/resources/position_statements/pscape.pdf
- ROGOFF, Barbara, 2003. *The cultural nature of human development*. Oxford University Press. Oxford

- ROSKOS, Kathleen, 2013. Every Teacher Learning: Professional Development Design in P-3 Literacy Practice. = R. Reutzel (Ed.) *Handbook of Research-Based Practice in Early Childhood Education*. Guilford. New York
- STEWART, Neil, and PUGH, Richard, 2007. *Early Year Vision in Focus*, Part 2: Exploring Pedagogy. Shropshire Country Council. Shrewbury
- UNICEF 1989. The United Nations Convention on the Rights of the Child. United Nations. Geneva
- UNICEF, Thailand 2012. Early childhood development. [Online] Available from: http://www.unicef.org/thailand/education_14938.html
- VARINTHORN, Boonying, 2013. Policies and Strategies for Promoting of Foreign Language Teaching and Learning in ASEAN+3 Counties: A Case study of Vietnam. *Journal of Teaching and Education*, CD-ROM. ISSN: 2165-6266: 2(4), 89–96

A kisgyermekek nevelésének és tanításának hatása a kulturális intelligenciára

Mindinkább nyilvánvaló, hogy a kulturális intelligencia szerves része a mindennapi életnek. A változó kultúra hatással van a kisgyermekek világnézetére, ezért fejleszteni kell intraperszonális, interperszonális és kulturális szinten, a következő módszerekkel: (1) a gyermekek természetesen ismerkednek a kultúrával, (2) pedagógiai kultúrák által, (3) kulturális perspektívákkal a tanterv keretén belül, és (4) szakmai továbbfejlesztési kultúrák által.

Kulcsszavak: kisgyermekek nevelése, kulturális intelligencia

Učenje u ranom detinjstvu i briga o kulturnoj inteligenciji

Sve se više prepoznaje da je kulturna inteligencija integralni i autentičan deo svakodnevnog života. Promenljiva kultura, koja utiče na detetov pogled na svet u ranom detinjstvu i treba da se razvija na intrapersonalnom, interpersonalnom i kulturnom nivou, neguje se u okviru sledećih ključnih metoda: (1) da deca prirodno usvajaju kulturu; (2) kroz pedagošku kulturu; (3) kroz kulturne perspektive u okviru nastavnog plana; i (4) kroz kulture stručnog usavršavanja.

Ključne reči: obrazovanje i vaspitanje u ranom detinjstvu, kulturna inteligencija

Beérkezés időpontja: 2015. 04. 10.

Közlésre elfogadva: 2015. 04. 30.

Hajdicsné Varga Katalin

∴ Nemzeti Közszerolálati Egyetem, Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar
∴ hajvarka@gmail.com

HONVÉDELEM ÉS NEVELÉS MAGYARORSZÁGON

Education and Home Defense in Hungary

Odbrana domovine i vaspitanje u Mađarskoj

A tanulmány ismerteti, hogy a rendszerváltozás nyomán csaknem teljesen megszűnő, ugyanakkor a magyar történelemben, nevelésben nagy szerepet játszó honvédelmi, hazafias nevelés milyen törekvések, módszerek segítségével került vissza a köznevelésbe és a felsőoktatásba. E nevelési terület marginalizálódásának oka volt többek között a sorkatonaság megszűnése, s ennek következtében egyfajta társadalmi alulértékelés. A honvédelmi nevelés visszakerülését az oktatásba nagymértékben segítette, hogy új tanulási-tanítási módszerrel, távoktatással zajlik, melynek rendszere céltudatos munka nyomán épült fel, igazodva az internet nyújtotta lehetőségekhez. Kutatásunkat a két oktatási szint nevelési rendszerének feltérképezésével végeztük. Feltártuk a hazafias, honvédelmi nevelés két iskolarendszerű, jól működő alrendszerét: a felsőoktatásban az egy féléves, választható tantárgyként e-learning módszerrel oktatott honvédelmi ismereteket, valamint a katonai alapismeretek közismereti, választható érettségi tantárgyat és az utóbbi oktatására felkészítő pedagógus-továbbképzéseket. A polgári felsőoktatásban Honvédelmi alapismeretek tárgyat tanulónak a tantárgy és az e-learning iránti attitűdjét kérdőíves vizsgálattal mértük, s megállapítottuk, hogy a még eredményesebb tanuláshoz nagyszámú változatos online anyagot, feladatlapot, próbavizsga-lehetőséget kell teremteni.

Kulcsszavak: katonapedagógia, hazafias nevelés, katonai alapismeretek, felsőoktatás, e-learning

BEVEZETÉS

A magyar rendszerváltozás kezdetén nemcsak tovább folytatódott a honvédelem, a honvédelmi nevelés háttérbe szorulása Magyarországon, hanem fel is erősödött az 1980-as években elkezdődött folyamat. Ebben a negatív irányú változásban fordulatot a 2000-es évek hoztak, amelyben döntő szerepe volt annak, hogy új szövetségi rendszerhez, a NATO-hoz csatlakoztunk (1999). Magyarország biztonságpolitikai környezetének átalakulása, továbbá a rendszerváltozás eredményeként kibontakozó társadalmi fordulatok a Magyar Honvédség strukturális átalakításán túl, egyúttal a szervezet társadalomban betöltött szerepét

is meghatározták. Az önkéntes haderő szervezeti humánpolitikájának és társadalmi kapcsolatainak a változása több, egymással szorosan összefüggő kérdést vetett fel. Mivel nem létezik már sorkatonai szolgálat, a fiatal generáció hogyan és mikor szerzi meg a honvédelemmel kapcsolatos ismereteket? Milyen módon lehet a lakossággal, főképpen az ifjúsággal kiépíteni és megerősíteni a kapcsolatot, ami katonai munkavállalókat jelenthet a honvédelem, hazafiság, katonai élet ismereteinek, kompetenciáinak a megszerzése révén.

Választ kapunk egy 1998-as tanulmányból: „A honvédelem az egész társadalom ügye.” A szerző megfogalmazza és megmagyarázza ennek az igényét és lényegét: „az ország biztonságának, védelmi képességének fenntartása, az ezzel járó kötelezettségek teljesítése az állampolgárok részéről áldozatokkal jár. Nem mindegy, hogy az érintettek ezt rájuk erőltetett kényszernek, vagy tudatosan vállalt, saját érdekeik érvényesülését segítőnek minősítik. Az utóbbi helyzet elérésében nagy szerepe van a hazafias és honvédelmi nevelésnek, oktatásnak, amely valamilyen formában és módszerekkel minden országban folyik” (BOGNÁR 1998).

Mivel a honvédelmi felkészítés fontos, az Alaptörvény által is deklarált társadalmi érdek, ezért az államnak – a lakosságtól elvárt ismeretek biztosítása érdekében – gondoskodnia kell arról, hogy az állampolgárok e tudásra szert tehessenek. Ez a társadalmi igény jelenik meg a 2012-ben elfogadott Nemzeti Alaptantervben, amely kiemelt figyelmet fordít a fiatal nemzedék hazafias nevelésére, honvédelmi identitástudatának kialakítására, a honvédelem ügyéhez történő pozitív hozzáállás folyamatos fejlesztésére.

A hazafias nevelés fontosságának felismerésében és az oktatási rendszerbe való integrálásában törvényi háttérrel biztosítanak azok a dokumentumok, amelyek egyre behatóbban foglalkoznak a kérdéssel. Magyarország honvédelmi miniszterének a „Magyar Honvédség tartalékos rendszere oktatási fejlesztéséhez kapcsolódó egyes feladatokról” szóló MH-utasításában foglaltaknak megfelelően az MH önkéntes tartalékos rendszerének védelmi tartalékos komponense 2011. január 1-jén megkezdte működését. Ezt követően jelent meg az ehhez kapcsolódó kormányhatározat 3. pontja, amely a nemzeti erőforrások minisztere és a honvédelmi miniszter részére az alap-, közép- és felsőfokú oktatási intézményekben az állampolgári, honvédelmi ismeretek terjesztését célzó program kidolgozását és bevezetését adja feladatul. A honvédelemről és a Magyar Honvédségről, valamint a különleges jogrendben bevezethető intézkedésekről szóló 2011. évi CXIII. törvény 21.§ (1) j) pontja pedig a kormány feladatai közé sorolja a köz- és a felsőoktatás keretein belül a honvédelmi nevelés programjának végrehajtását.

A hazafias és honvédelmi nevelés jelenleg két iskolarendszerű, eredményesen működő alrendszerre épül: a felsőoktatásban egy féléves, választható tantárgyként e-learning módszerrel oktatott honvédelmi ismeretekre, valamint a katonai alapismeretek közismereti, választható érettségi tantárgyra. Az egyetemi képzésben 2007-ben indult a tárgy oktatása, Honvédelmi alap-

ismeretek néven választhatják a hallgatók. A tendenciák alapján levonható az a következtetés, hogy egyre több intézményben egyre több diák hallgatja ezt a tantárgyat.

A HAZAFIAS-HONVÉDELMI NEVELÉS CÉLJAI ÉS MÓDSZEREI

A nevelés irányát a nevelési cél határozza meg, amelynek tartalma attól függ, hogy az adott társadalom mit tart értéknek, követendőnek. Ha a haza, katona stb. fogalmak előfordulását vizsgáljuk, azonnal szembeütnik, hogy Spártában a bátor, a hazájáért mindent feláldozó katona, Rómában a szónok, katona és hivatalnok nevelése állt a középpontban. Az athéni embereszmény a „kalokagathia” elvének felelt meg, a férfiak egyszerű emberként is képesek voltak hőssé válni, ezért háború esetén mindenki kötelességének érezte, hogy harcoljon (szervezett hadseregük azonban nem volt). A nevelést magántanítók végezték, állami intézmény csupán egy volt, ahol politikai és katonai előkészítő képzést kaptak 15 éves koruktól a fiúk. A 15–17 éves fiúkat melephéboszoknak (‘jövő ephébosz’) nevezték, megkülönböztetésül a 18–20 éves ephéboszoktól, akik szervezett katonai kiképzést kaptak: gyakorlatként részt vettek a határok védelmében, vagy Athén kikötőjében teljesítettek rendőri feladatokat. Eskütétel után határőrszolgálatot teljesítettek, ezután váltak teljes jogú athéni polgárrá. A lovagság a középkorban egyfajta életmód volt, és háború esetén az uralkodó szolgálatában fegyveres erejének jelentős fegyvernemeként is rendelkezésre állt. A lovagi nevelés hétéves kortól nem iskolákban, hanem főúri udvarokban folyt.

Magyarországon a XVI. századtól a főúri udvarok sok esetben a végvidékeket kormányzó központok is voltak, ezért a képzés bemutatta a végvidékek vezetési gyakorlatát is. Az ifjak a képzésben a szakmai ismeretek helyett inkább csak katonai nevelést kaptak, aminek három pillére a hagyománytisztelet és az erkölcsös életmód, a fegyelem és az engedelmesség, a hűség és az istenfélelem volt. A XVII. században változott a katonai képzés jellege: képzőintézményekben történt a nevelés, szervezett, átgondolt oktatás formájában. Ennek hármas oka volt: egyrészt az Oszmán Birodalom már a nyugati országokat is fenyegette, tehát szükség lett ütőképes, hatékony, képzett keresztény hadseregekre, másrészt a század hadügyi változásai, az úgynevezett hadügyi forradalom létrehozta az állandó, létszámukban is jelentős hadseregeket, harmadrészt ugyanabban az időben a pedagógia önálló tudomány lett. Nálunk a XVII. századra az európai gyakorlattal szemben nem alakult ki állandó, ütőképes hadsereg, a tiszti rangot vagy vásárolták, vagy a nemesi származásból egyenesen következett a tiszti beosztás. A XVIII–XIX. század neveléstörténeti jellemzőiből a korszak katonai képzésére is ható tényező olvasható ki: a szakmák, így a katonai szakma ismerete, a hozzáértés államilag megfogalmazott igény lett; az oktatás, benne a szakmai és a katonai oktatás köz- és állami ügy lett; az iskolarendszer módot

adott a szelekcióra, új iskolatípusok és azoknak alsó és felső szintjei alakultak ki. A reáliskola, valamint a „fő-” és az „al-” szintek a későbbiekben a katonai képzésben is megjelentek. Ebben az iskolatípusban számos katonai szakmai ismeret is a tananyagba került, mivel az ismeretek egymásra hatása, a leendő katonai vezető réteggel szembeni elvárások a széles körű elméleti ismereteket is igényelték (pl. polgári és katonai építészet, földrajz és terepismeret, történelem és hadtörténelem stb.) (MIKLÓS 2009).

Hazafiság, hazaszeretet, honvédelem – ezek a fogalmak végigkísérik a történelmünket, s mára sem vesztek értékükből. Mindaz, ami a hazaszeretet, nemzetszeretet, hazafiasság, honvédelem fogalmába beletartozik, a magyar pedagógia, nevelés-oktatás összes időszakában megvalósítandó nevelési célként volt jelen.

A tudományos pedagógia eredményeit a magyar nevelésügyben először foglalta össze 1905-ben megjelent könyvében Weszely Ödön. 1932-es második, bővített kiadásában a hazafias nevelés címszót az állampolgári nevelés témakörében találjuk. Meghatározásában találjuk mindazokat a tartalmakat, amik ma – az EU tagjaként – vállalhatóak a számunkra: „Szinte képtelenségnek látszik, hogy valamely állam polgára a saját hazájának érdekei ellen foglaljon állást. Mindenesetre megértőnek és igazságosnak kell lenni más állam polgáraival szemben, de természetes érzelmeit azért senki sem tagadhatja meg. Hiszen hazáját, azt a területet, melyen született és él, melyen boldogulni akar, amelyhez ezer szál köti, szeretnie kell. [...] A hazafiság elsősorban hazaszeretetet, de aztán ezen felül a nemzet szeretete. Ezért a hazafias nevelés nemzeti nevelés. Csak ezen át emelkedhetünk föl az emberiséghez, kiterjesztve a humánus érzést, az embertárs megbecsülését és szeretetét az egész emberiségre” (WESZELY 1932: 159).

Napjaink iskolájára nagy felelősség hárul a felnövekvő nemzedék ilyen irányú nevelésében is, az etikus nemzettudat, a haza védelme felelősségének kialakításában. Minden tevékenységével szolgálnia kell a tanulók fejlődését (értelmi képességek, testi-lelki, szociális stb.). A cél az, hogy a NAT-ban, a helyi tantervekben megjelenített alapvető, közös követelmények, továbbá a műveltségterületek feldolgozása hasznosítható ismereteket, élményeket, követhető példákat adjon a hazában, hazáért élő, dolgozó, tenni akaró és tudó emberekről, tevékenységeikről, segítve a pozitív beállítódások, magatartások, szokások kialakulását (FÜRSTNÉ KÓLYI 1998).

1998-ban az *Iskolakultúra* című neveléstudományi folyóirat két száma is foglalkozott a honvédelemmel. A hazai és európai biztonsági feladatok megfogalmazásához nyújtott a pedagógusok számára bőséges ismeretet a Honvédelmi Minisztérium támogatásával létrehozott 1998/4. és 1998/10. szám. A témánkhoz szorosan kötődő első szám, amely a Honvédelem és katonapedagógia alcímet viselte, a NATO-csatlakozás kapcsán született, a Maastrichti Szerződés, az Európai Unió, a schengeni egyezmény, a területi szuverenitás, az országvédelem

gondolatköreire épült. A tematikus számban többek között Bábosik István is jelentkezett; munkájában az iskola hazafiasságformáló szerepéről szólt. A hazafias eszmék megjelenítése hagyományosan a közösségivé nevelés egyik formájának, a nemzeti szocializációnak a tradicionális terepe: a nemzeti közösség fejlesztéséhez hozzájáruló hazafias nevelés minden nemzetállam – s az annak igényeit szolgáló nemzeti pedagógiai – része (GÉCZI 2006). „A hazafias nevelés keretében lényegében a nemzet érdekeinek adekvát konstruktív szokások, példaképek-eszményképek és meggyőződések közvetítése, elfogadtatása és megerősítése folyik a gyakorlatban. Amennyiben ez a munka sikeres, a neveltek magatartása, tevékenysége, aktivitása közösségfejlesztő jelleget ölt, belső indíttatásra, külső ösztönzés vagy kontroll nélkül is, a kialakult demokratikus nemzeti beállítódás, illetve az azt alkotó értékes szükségletek befolyására” (BÁBOSIK 1998: 48).

Az oktatáspolitikus Gondolatok a hazafias nevelésről című írásában azt hangsúlyozta, hogy a „Nemzeti érzés, identitástudat, hazaszeretet – és minden e tárgykörhöz kapcsolódó fogalom csak közvetett úton alakítható ki, illetve tanítható. Ez azért is fontos, mert elmélyíti és tudatossá teszi a hazaszeretetet. [...] A közvetett megközelítés legfontosabb eleme a magyar földrajz, a történelem, a művelődéstörténet – és mindenek felett a magyar irodalom tanítása. Természetes, hogy a földrajz keretén belül legrészletesebben hazánk tájait, természeti kincseit, állat- és növényvilágát, gazdaságföldrajzát kell megismertetni a diákokkal. Tanulmányi kirándulások, túrák egészítik ki, bővítik személyes élményekkel a már megtanultakat. [...] Az európai gondolkodásban alapvetés, hogy minden nemzet saját polgárait a haza szeretetére, megbecsülésére neveli. [...] Csak akkor tisztelhetjük a másságot kultúrában, történelemben, mentalitásban, ha minde-nekelőtt magunkat tiszteljük. Csak az értékelheti az idegen kultúrát, aki a sajátját jól ismeri. Ez a célja és feladata a hazaszeretetre nevelésnek. Ismerjük önmagunkat és figyeljünk másokra” (DOBOS, 1998: 60).

A rendszerváltás óta bekövetkezett változások magukkal hozták a hazafias-honvédelmi nevelés változását is. Ettől az időtől a bennünket körülvevő világ bonyolultabb, összetettebb lett, a bizonytalansági tényezők és a fenyegetettségérzetünk minőségileg átalakult. Csak néhány okot sorolunk: felbomlott a szocialista világrendszer, megszűnt a Varsói Szerződés szervezete, hazánk NATO-tag lett, 2004 nyarán az EU teljes jogú tagjává váltunk, az USA-t 2001. szeptember 11-én súlyos terrortámadás érte, a Magyar Honvédség immár önkéntes és hivatásos katonákból áll. Ezek és még számtalan további tényező elemi erővel jelzik, hogy a honvédelmi nevelés minőségileg új követelmények elé került, és új, elfogadható, meggyőző válaszokat kell adni a felmerülő kérdésekre. Elkerülhetetlen egy új honvédelmi kultúra kimunkálása és művelése, amely jól felfogott, elemi érdekünk. Nevelőmunkánkban egyre nagyobb hangsúlyt és jelentőséget kell kapnia a biztonság- és védelempolitikának, nem csupán nemzeti értelemben, hanem európai és világméretű kitekintésben is (VASAS 2009a).

A haza iránti érzelem személyes ügy és nem politikai kategória, ezért hazaszeretetre nevelni senkit nem lehet, ám meg lehet kísérni a társadalmi-nemzeti alapértékek – mint például a szülőföld szolgálatára való hajlandóság – iránti attitűd kialakítását. Mivel ez egy hosszú folyamat, célszerű minél fiatalabb korban elkezdni. A feladat több szereplő részvételét követeli: családnak, iskolának, honvédségnek, civil szervezeteknek egyaránt van tennivalója.

„A honvédelmi nevelés nem különálló, s elkülönült nevelési feladat, hanem a nevelés szinte minden területen érvényesítendő határozott irányultság, amely az eszmeiség egyik sajátos vetülete. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy nincsenek pontosan meghatározható, körülírható konkrét feladatai a nevelőmunka egészében. A honvédelmi nevelésben olyan komplex személyiségformálásról van szó, amely révén az egyén a haza építésére és védelmére minden vonatkozásban képes, érzelmileg és akaratilag felkészült legyen. Tudjon aktívan és eredményesen – nemzeti és nemzetközi vonatkozásban – dolgozni, küzdeni, harcolni mindaz ellen, ami lassítja, hátráltatja a haza előrehaladását, és ha szükséges, fegyverrel is helyt tudjon állni a hon védelméért” (VASAS 2009b: 147).

Egy 2009-es vélemény szerint az új honvédelmi kultúra kialakításához, az érdemi és eredményes védelmi és biztonságpolitikai oktatáshoz, neveléshez kulcskérdés a pedagógusképzési hiányok mielőbbi pótlása, az új tanárgenerációk képzésének kiegészítése a védelem és a biztonságpolitika kérdéskörével. Ha ez nem is valósult még meg, de pedagógus-továbbképzésben felkészülhetnek a tanárok a honvédelmi nevelésre.

A katonai alapismeretek közismereti választható érettségi tantárgy gyakorlati oktatásának és számonkérésének módszertana a középiskolák 9–12. évfolyamán című, az új érettségi követelményrendszerhez kidolgozásra és akkreditálásra került továbbképzés biztosítja a pedagógusok elméleti, gyakorlati és módszertani felkészítését. A programot a Honvédelmi Minisztérium alapította, a továbbképzések indítója és egyben az oklevél kiállítója a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Hadtudományi és Honvédtisztképző Kara. A továbbképzés 60 órás, melyből 30 óra önálló elméleti felkészülés. Ennek célja, hogy megadja a tantárgy színvonalas tanításához szükséges elméleti alapokat, ennek érdekében a pedagógusok a Honvédelmi alapismeretek digitális tananyagának a megadott fejezeteit távoktatással sajátítják el, és ismereteikről írásbeli vizsgán adnak számot. A továbbképzés másik 30 órája gyakorlati felkészítés, ahol megismerik az érettségi vizsga lebonyolításának elméleti és gyakorlati módszereit, a diákok szakszerű értékelésének szempontjait, továbbá mindhárom tárgykör gyakorlati ismereteinek végrehajtásából értékelést kapnak.

A hazafias és honvédelmi nevelés módszertana az alapfokú oktatás 1–4. évfolyamán, [...] az alapfokú oktatás 5–8. évfolyamán, [...] a középiskola 9–13. évfolyamán három továbbképzés alapítója a Honvédelmi Minisztérium Humánpolitikai Főosztály. A képzés indítója a Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ és a Nemzeti Közszolgálati Egyetem

Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar Katonai Át- és Továbbképző Központ. A releváns korosztállyal foglalkozó pedagógusok 60 órás képzésen készülnek fel a hazafias és honvédelmi neveléssel kapcsolatos pedagógus és szervezői feladatok ellátására. Megismerik azokat a nemes történelmi hagyományokat és értékeket, amelyekkel felvértezve megértik a hazafiság lényegét, azt, hogy az egyes állampolgár szintjén mit jelent ma ez a fogalom; megismerik azokat a speciális oktatási, nevelési módszereket, amelyek a hazafias és honvédelmi nevelés eredményes végrehajtásához szükségesek; megszerzik mindazon biztonságpolitikával, honvédelemmel, hadtudománnyal kapcsolatos elméleti ismereteket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a hazafias és honvédelmi nevelés feladatait színvonalasan végezzék; megismerik azokat a történelmi hagyományainkat, pozitív hőseinket, amelyek felhasználhatók a hazafias és honvédelmi nevelésben; felfedezik a honvédelmi ismeretek és tevékenységek közvetítésében rejlő közösségfejlesztési lehetőségeket; integrálják a hazafias értékeket a tanulók szociális kompetenciafejlesztésének pedagógiai tevékenységeibe; megismerik azokat a speciális oktatási-nevelési módszereket (motivációs technikákat), amelyek a hazafias és honvédelmi nevelés eredményes végrehajtásához szükségesek; elsajátítják a modern tanulásirányítás és értékelés technikáit, a reflektív tanári gondolkodásmódot, és tudják alkalmazni a hatékony hazafias és honvédelmi nevelésben is (H. VARGA–CZANK 2012).

E-LEARNING A KATONAI ÉS POLGÁRI FELSŐOKTATÁSBAN

1999 decemberében útjára indult egy politikai kezdeményezés, amelynek a célja az online Európa megteremtése volt: az Európai Unió biztosítsa, hogy az eljövendő generációk minél jobban élvezhessék az információs társadalom kínálta előnyöket. A kitűzött célok azt hangsúlyozták, hogy az ipari forradalomhoz mérhető, nagy horderejű és az egész világot érintő változások mindenkire és mindenhol hatással lesznek, mégpedig úgy, hogy az információs társadalomhoz vezető *e-Európa* az összetartást és az integrációt erősíti. Lényegében tehát az *e-Európa* célja, hogy az információs társadalom előnyeit elérhetővé tegye minden európai állampolgár számára. Át kell segítenie minden állampolgárt, háztartást és iskolát, vállalatot és szervezetet a digitális korba és az internetre, meg kell teremtenie egy digitálisan művelt Európát, amelyben a vállalkozói réteg kész anyagilag is támogatni az új ötletek kifejlesztését, biztosítania kell, hogy a folyamat ne legyen kirekesztő, növelje a fogyasztói bizalmat, és erősítse a társadalmi kohéziót. Az 1990-es évek második felében az *e-learning* a tömegesedő felsőoktatás első számú megújulási lehetőségének tűnt világszerte. A virtuális egyetem eszméje elsősorban az élethosszig tartó tanulás miatt felértékelődő távoktatás megújulását célozta, míg az *e-learning* és a *blended learning* kurzusok terjedése vagy az IKT-technológia részleges, de folyamatosan növekvő mértékű alkalmazása a felsőoktatás és az egész oktatási rendszer modernizációját vetítette előre.

Az elmúlt évtized tapasztalatai alapján azonban az IKT és az új oktatási formák terjedése nem hozott forradalmi változást a felsőoktatásban. A rövid tanulási ciklusok – pl. a fejlődő országokban indított sikeres, gyakran az alapkészségek pótlására irányuló felnőttképzési kurzusok – és az informális tanulás esetenként zajos sikereinek kontrasztjaként a virtuális egyetemek vagy az egyes tárgyak oktatására koncentráló egyetemi e-learning és blended learning kurzusok eddig csak részben váltották be a hozzájuk fűzött reményeket (TÓTH 2007).

Távoktatási tárgyú publikációk (alapelvek, tendenciák, tervek, megvalósult lépések) katonai publikációk már több mint másfél évtizede is megjelentek Magyarországon (SIPOS 1995). Kiemelten is említést érdemel a haditechnikai kutatásfejlesztés úttörőnek számító multimédiás tananyaga (KENDE–SERES 2005). Műfajában is újdonság volt a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen (ZMNE) az információs műveletek multimédiás tananyaga (HAIG–VÁRHEGYI–KOVÁCS 2005).

Vizsgálódásunk tárgyához szorosan kapcsolódva a témakör előzményeihez tartozik a Honvédelmi alapismeretek távoktatási tantárgy, amely 2007 óta több ezres hallgatói létszámmal működik a ZMNE kezdeményezésére és szervezésében több felsőoktatási karon (VÖRÖS–CZANK 2010). A 2007-ben keresztféléves ütemezésben megvalósult Az élethelyzethez igazított tanulás pedagógiai gyakorlata című oktató továbbképzésen számos katonai és polgári ZMNE-munkatárs vett részt, s az együttműködés következő mérföldköve a módszertan tankönyvének megjelenése volt (GERŐ online). Az évek során az oktatás tapasztalatairól folyamatosan jelentek meg publikációk.

A Pannon Egyetemen oktatott Honvédelmi alapismeretek eredményeit összegző tanulmány szerint a hallgatók kiemelten pozitívan ítélték meg a számítógépeknek és a hálózatoknak az információszerzésben és információfeldolgozásban, a tanulásban, gyakorlásban, önellenőrzésben, a csoportmunkában és a tudományos kutatásban, továbbá a tanórákon betöltött szerepét. A hallgatók nagy önállósággal, szorgalommal és hatékonyan tanultak. A távoktatási keretrendszer megbízhatóan működött, lehetővé tette a teljesen önálló és hatékony tanulást. Igazi szakmai sikert és elismerést jelentett a tananyagkészítők és a tutor számára az írásbeli dolgozatok magas színvonala, a jó vizsgaeredmények, a félévek során tapasztalt pozitív hallgatói hozzáállás és visszajelzések. Az oktatás egyedülálló és sikeres volt a ZMNE eddigi történetében: egy időben tesztelte az informatikai rendszert, az Oracle iLearning tanulástámogató keretrendszert, az elektronikus tananyagot, a távoktatás szervezését, a tutor és a hallgatók tevékenységét. A hallgatók visszajelzései, valamint az általuk kitöltött elégedettségi kérdőív alapján a tantárgy nemcsak a tartalma, hanem az oktatás módszere miatt is népszerű.

Az oktatás elindításakor a hallgatók jól átgondolt, minden apró részletre kiterjedő információt tartalmazó útmutatót, valamint jól felépített tananyagot kaptak, amelyek segítségével képesek voltak önállóan hatékonyan tanulni, jól

alkalmazkodtak a távoktatás feltételrendszeréhez. A tantárgy a polgári felsőoktatás hallgatói számára hiánypótló volt, valós társadalmi igénytel találkozott, ezzel is magyarázható pozitív fogadtatása és népszerűsége, amelyet az is igazol, hogy 2009 szeptemberétől további felsőoktatási intézmények is meghirdették a Honvédelmi alapismereteket. A visszajelzések szerint a fiatalok komoly elméleti tudást szereztek a Honvédelmi alapismeretek tananyag elsajátítása során, az általuk kifejtett pozitív propaganda a honvédelem ügye és a Magyar Honvédség megismertetése területén komoly hitelességgel bír, és ennek következtében hatékony (VÖRÖS 2009).

HONVÉDELMI ISMERETEK A KÖZÉPISKOLÁBAN ÉS A FELSŐOKTATÁSBAN

A Honvédelmi Minisztérium 2008-ban az önkéntes tartalékos rendszer fejlesztésének megalapozása érdekében megkezdte annak teljes körű felülvizsgálatát. Az erről szóló jelentés alapján az Országgyűlés a 124/2008. (XII. 3.) számú határozatában felhatalmazást adott és egyúttal feladatot is szabott a végrehajtó hatalom számára. Az 1032/2009. (III. 17.) Kormányhatározat g) pontja rendelkezett az alap-, közép- és felsőfokú oktatási intézményekben az állampolgári/honvédelmi ismeretek szélesítését célzó program kidolgozásáról és bevezetéséről. A feladatot az oktatási és kulturális miniszter, valamint a honvédelmi miniszter együttes felelősségi körébe utalta. A Honvédelmi Minisztérium – a kapcsolattartás korlátozott lehetőségei miatt – megoldást keresett a fiatalok, elsősorban a közép- és felsőfokú oktatásban részt vevő diákok hatékony elérésére és a hazafias neveléssel összefüggő ismeretek átadására.

A megváltozott feltételeknek megfelelő, a fiatal generáció megszólítására vonatkozó tervező és kidolgozó munka, valamint az önkéntes haderőre történő átállás megkezdődött, és a professzionális haderő bevezetésével szinte egy időben – a 338/2004. (XII. 18.) kormányrendelet értelmében – a középiskolák tananyagában a Katonai alapismeretek tantárgy választható közismereti érettségi vizsgatárgy lett (középszinten és emelt szinten is). Ez a tantárgy alapvető szerepet játszhat a Magyar Honvédség érdekében folytatott toborzás és pályára irányítás területén, mivel a sorkatonai szolgálat megszűnése után ez az egyetlen intézményes lehetőség a fiatalok hazafias nevelésére a Magyar Honvédség számára kiemelten fontos korosztályban. Alapvető katonai ismeretek átadásával nemcsak egy szabadon választható érettségi tantárgy áll a tanulók rendelkezésére, hanem egy lehetőség is a katonai élet sajátosságaival, szabályzóival való megismerkedésre. Ezen ismeretek birtokában megalapozottabban dönthetnek a katonai hivatás választásáról vagy szerződéses katonai szolgálat létesítéséről. A tantárgy oktatásának nem célja a fiatalok katonai kiképzése vagy a direkt katonai toborzás. A tanulás során a középiskolás diákok:

- megismerik Magyarországnak a NATO-ban és az Európai Unióban betöltött helyét és szerepét,
- megértik, hogy a NATO és az EU milyen biztonsági garanciákat jelent hazánk – ezen belül minden állampolgár – számára,
- megismerik az állampolgárok honvédelemmel kapcsolatos kötelezettségeit; megértik, mit jelent napjainkban az egyén szintjén a hazafiság és a hazaszeretet,
- megismerik Magyarország honvédelmi rendszerének fontosabb elemeit, működését, a Magyar Honvédség szerepét, feladatrendszerét,
- életszerű tapasztalatokat szereznek a szerződéses, a hivatásos, az önkéntes tartalékos katonák tevékenységéről, életéről,
- szert tesznek olyan gyakorlati ismeretekre, amelyek segítenek fejleszteni a csapatmunkát, az önfegyelmet, a kitartást,
- jártasak lesznek a katasztrófahelyzetekben (természeti, ipari), balesetekben szükséges elsősegélynyújtó feladatokban,
- motiváltak lesznek a katonai pálya választására, az ehhez szükséges ismeretek és képességek elsajátítására,
- információval rendelkeznek a katonai pályán történő továbbtanulás lehetőségeiről.

Hasonló szándék vezérelte a Honvédelmi Minisztériumot a Honvédelmi alapismeretek tantárgy felsőoktatási rendszerbe való beillesztésekor is. A tantárgy a polgári felsőoktatásban tanuló hallgatók számára készített hiánypótló mű, célja az alapvető elméleti honvédelmi ismeretek megismertetése az érdeklődőkkel. A Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem és a Pannon Egyetem rektorai által kötött szerződés alapján a tantárgy három kreditértékkel a 2007–2008-as tanévtől a Pannon Egyetemen választhatóvá vált. A bevezetés óta eltelt időszakban mind a tantárgyat oktató egyetemek száma, mind a tantárgyat választó hallgatók létszáma jelentősen bővült. A tantárgy – tananyagának folyamatos átdolgozása és tartalma korszerűsítése révén is – alkalmas a polgári felsőoktatásban tanuló hallgatók számára az alapvető honvédelmi ismeretek távoktatás keretén belüli elsajátítására.

HONVÉDELMI ALAPISMERETEK TANULÁSA E-LEARNING KERETÉBEN

A polgári felsőoktatási intézményekben a Honvédelmi alapismeretek tantárgy oktatásának a célja, hogy a hallgatók egyrészt tegyenek szert azon ismeretekre, amelyek hazánk biztonságpolitikai környezetével, honvédelmével, az állampolgárok személyes honvédelmi kötelezettségeivel kapcsolatosak, másrészt ismerjék meg a Magyar Honvédség helyét és szerepét a honvédelem rendszerében, legyenek tisztában annak szervezeti felépítésével, működésének

fontosabb jellemzőivel. A kurzus során megszerzett elméleti ismereteik birtokában legyenek képesek eligazodnia a Magyarország biztonságát, honvédelmét érintő alapvető kérdésekben.

A tananyag az interneten keresztül érhető el, az NKE által biztosított felhasználói névvel és jelszóval, így az illetéktelen hozzáférés megakadályozható (az anyag nem tartalmaz minősített tartalmakat). Modulrendszerű felépítése biztosítja a jó áttekinthetőséget, az elsajátított tudás önellenőrzését, valamint a szükséges módosítások gyors végrehajthatóságát. Az egyetem által használt, Oracle iLearning tanulástámogató keretrendszer (Learning Management System – LMS) a tananyaghoz történő hozzáféréseken kívül biztosítja a tanulók munkájának követését és naplózását, az elsajátított anyag ellenőrzését, fórumok és beszélgetőszobák létrehozását, a tanulók hálózaton keresztül történő csoportmunkáját, a tutorok és a tanulók levelezését, közérdekű hírek hirdetőtáblán történő megjelenítését, a különböző jogosultságok személyek szintjén történő beállítását. Jelenleg folyik az átállás az ILIAS keretrendszerre.

A Honvédelmi alapismeretek multimédiás oktatócsomag a kezdetektől 12, majd 2011-től 13 fejezetben tartalmazta a honvédelemmel, a Magyar Honvédség működésével és az általános katonai felkészítéssel kapcsolatos ismereteket.

1. táblázat: Honvédelmi alapismeretek tananyaga

Fejezet	Megnevezés
I.	Jogszabályismeret
II.	Biztonságpolitikai és szövetségi ismeretek
III.	Korunk háborúinak jellemzői
IV.	Hadtörténelmi ismeretek
V.	A Magyar Honvédség feladatai és felépítése
VI.	Béketámogató műveletek
VII.	Általános katonai ismeretek
VIII.	Túlélési ismeretek
IX.	Katonai logisztika
X.	ABV védelmi ismeretek
XI.	A tájékozódás alapjai és modern eszközei
XII.	Egészségügyi ismeretek
XIII.	Haditechnikai ismeretek

Forrás: Saját szerkesztés

Komplex számonkérési rendszer került kidolgozásra: a hallgatónak a tananyag elsajátítása mellett fel kell dolgozniuk az ajánlott irodalmat is (például 2008-ban 11 elektronikus, az interneten elérhető publikáció az *Új Honvédségi Szemle* és a *Humán Szemle* 2006–2007-es számaiból). A számonkérés részét ké-

pező írásbeli esszé témáját 52 témakörből választhatták ki a hallgatók. A félév végén egy komplex írásbeli vizsgára kerül sor, a feladatlapok 45–50 különböző típusú feladatot tartalmaznak az alábbiak szerint:

- rövid választ igénylő nyitott kérdések;
- hiányos szöveg kiegészítése, kifejezések pótlása listából vagy anélkül;
- képek alapján kérdésekre válasz;
- hamis és igaz állítások kiválasztása;
- fogalmak felismerése, hibás fogalmak kiválasztása;
- képi információk felismerése;
- ábrák, vázlatok kiegészítése, felismerése.

A kurzus tananyagához a középiskolai oktatás céljára is szolgáló Katonai alapismeretek tankönyv és segédanyagai – többek között a tanári kézikönyv – is kapcsolhatók. Ezeknek a (nem teljes) változatait a jelszóval védett rendszeren kívül egyéb internetes honlapon is el lehet érni. A legrészletesebb alap- és kiegészítő anyagot a KatonaSuli honlapján találhatjuk. Ugyancsak itt találjuk a kézikönyvet, amely az egyes fejezetekhez kapcsolódóan tartalmaz segédanyagokat, fotókat, forrásokat, módszertant, tankönyvi illusztrációkat.

Az oktatás során az információáramlás két csatornán zajlik: szervezési kérdésekben az egyetemek kapcsolattartójával az NKE Katonai Át- és Továbbképző Központjának vezetője tartja a kapcsolatot, míg a hallgatókkal a tutor (elektronikus levelezéssel).

KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT 2014 TAVASZÁN

A vizsgálatot egy online kérdőívszerkesztő felhasználásával végeztük. A tantárgyat a megkérdezés félévében 571 hallgató vette fel, eredményesen vizsgázott 377 fő. A kérdőívet 99 fő (54 nő és 45 férfi) töltötte ki, a vizsgázók 25,25%-a.

2. táblázat: Honvédelmi ismereteket felvett hallgatók száma intézményenként

Felsőoktatási intézmények	Létszám
Nyíregyházi Főiskola	149
Pannon Egyetem	347
Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Campus, Szombathely	62
Eötvös József Főiskola, Baja	13
	571

Forrás: Saját szerkesztés

A kérdőívben 26 kérdést tettünk fel. Három kérdés az intézményre, a kitöltők nemére, az alap- vagy mesterképzésben folytatott tanulmányokra vonatkozott. Tizennégy kérdés a Honvédelmi alapismeretek tanulásának motívumairól, céljáról, az esetleges pályára irányító szerepéről érdeklődött. Az e-learning keretében végzett tanulással, tananyagletöltéssel, vizsgával kapcsolatosan 11 kérdést tettünk fel, ezeknek az eredményeit mutatjuk be részletesen.

Hipotézisünk az volt, hogy a hallgatók nemcsak a tananyag elsajátítását, hanem a vizsgát is szívesebben végeznék online alapon, amennyiben erre lehetőséget biztosítanánk.

A Van-e az egyetemén, főiskoláján más e-learninges kurzus? kérdésünkre 44 fő válaszolt igennel, 55 fő pedig nemmel. Természetesen messzemenő következtetést az összesített eredményből nem tudunk levonni, de azért elgondolkodtató, hogy ilyen nagy százalékban nem tudnak arról, van-e ilyen kurzus az intézményükben.

A Ha van, kérjük, adja meg a kurzus(ok) nevét! kérdésre adott válaszok között szerepelt a „Nem tudom, de biztos van.” és az „Ezt sajnos nem tudom megadni.” válasz is. A legtöbb e-learninges kurzus az adott felsőoktatási intézményekben a kommunikáció és az informatika, néhány esetben a tanulást segítő kurzusokhoz kapcsolódik (például Bevezetés az informatikába, Használjuk az internetet tanulásra, Elfoglaltságmentes kommunikáció).

Azt is megkérdeztük, hogy melyik online-kurzust végezték el, és a kapott válaszok azt mutatják, hogy a különböző szakokon a szak specialitásának megfelelően van jelen főképpen online-kurzus: Gyógytestnevelés, Cigány gyerekek szocializációja a pedagógus szakokon, Üzleti folyamatok támogatása a gazdaságtudományi tanulmányokat folytató hallgatóknak stb.

A hallgatókat a tantárgy felvételekor a legnagyobb mértékben az motiválta, hogy ilyen módon kívántak információt szerezni a Magyar Honvédségről, míg a második legmagasabb motiváló okként a tantárgy kreditértékét jelölték meg. A kurzus népszerűségét mutatja, hogy a tanulmányok során a hallgatók egymásnak is beszámolnak a tárgyról, így a félévben csaknem a hallgatók fele azért választotta egyik tantárgyának a Honvédelmi alapismereteket, mert a kurzust már elvégző csoporttársak vagy ismerősök ajánlották a tanulását.

A tantárgy anyagát változatosan dolgozták fel a hallgatók. Harminchét fő kinyomtatta, 66 fő az interneten olvasta, 6 fő még további anyagokat és anyagok elérési útjait kérte a tutortól (e-mailes kapcsolattal), 3 fő pedig további formákat is választott (feladatokat oldott meg, videókat nézett meg a YouTube-on). Látható, hogy a tanulási folyamatban az online-eszközök, módszerek domináltak.

A Honvédelmi alapismeretek e-learninges kurzus legfőbb előnyének azt tartja a hallgatók 72,7%-a, hogy rugalmas tanulást tesz lehetővé, 51%-uk az időtakarékoságot, 49,4%-uk a földrajzi helytől függetlenül lehetséges tanulási előnyét is bejelölte. A hallgatók 23,2%-a szerint az e-learning interaktivitására, aktív tanulásra is készített.

Az e-learninges kurzussal kapcsolatos előzetes várakozások és azoknak a teljesülése a várakozásnak megfelelően alakult. A hallgatók időbeli kötöttségek nélkül, saját tempóban tudtak tanulni, amelyhez a tanulási módszert önállóan választhatták meg. 92,9%-uk az elvárásainak megfelelően a tanulás mennyiségét a tempójához, az idejéhez tudta igazítani, tehát maga határozhatta meg azt. Amíg az elvárások között nem szerepelt túlzottan hangsúlyos helyen, hogy nem lesznek technikai nehézségek, a válaszolók nagy része elégedett volt, hiszen az ebbéli elvárásai teljesültek. Ez kifejezetten megalapozza, indokoltta teszi, hogy a következő időszakról a Honvédelmi alapismeretek tárgyából is online vizsgát alakítsunk ki.

A kutatásból az is kitűnik, hogy a hallgatók többsége elégedett az online tanulási módszerrel, azzal, hogy ha kérdése van, azt is online teheti fel és kapja meg rá a választ.

Vizsgaidőszakokban nyomtatott feladatlapon szemeszterenként három alkalommal lehetett eddig vizsgázni. Itt a szóbeli megkérdezések eredményeként vontuk le azt a következtetést, hogy minél előbb létre kell hozni a webes felületen való vizsgalehetőséget. Ezért tettük fel a kérdést, de számunkra meglepő eredményt kaptunk. Arra számítottunk, hogy mindenki az online vizsgázási módot fogja választani, 50,5%-uk jelölte meg az elektronikus vizsgafelületen választ, ugyanakkor 69,5% a felsőoktatási intézményekben papíralapon lehetőséget is választotta. Érdekességgé említjük meg, hogy öt fő szóban, bizottság előtt szeretne a tantárgyból vizsgázni.

A Honvédelmi ismereteket tanuló hallgatók válaszait összegezve azt mondhatjuk, hogy bár az egyes válaszok az e-learninges tanulás és vizsgázás lehetőségei melletti állásfoglalást mutatták, a vizsgára vonatkozóan az elvárások nem igazolódtak be. Azt vártuk ugyanis, hogy a hallgatók sokkal inkább szeretnék időtől, tértől függetlenül, online alapon vizsgázni. Ugyanakkor a meglepetés erejét csökkentették azok az információk, amelyeket az egyes felsőoktatási intézmények e-learninges kurzusairól, illetve a hallgatóknak ilyen kurzusokon való részvételéről megtudtunk. A hallgatók egy része ugyanis ezekre a kérdésekre nem válaszolt, a válaszolók közül pedig többen nem tanultak még ilyen kurzusokon.

A tantárgy oktatását lehetővé tevő és a mérésben részt vevő felsőoktatási intézmények valamennyi szereplőjének adott tehát a feladat: meg kell teremteni a lehetőséget a hallgatóknak, hogy minél nagyobb számú kurzuson vehessenek részt online keretekben. Ez fontos, a jövőnek szóló feladat is, hiszen a „life long learning” a jelenlegi felsőoktatási hallgatók életpályájának valósága lesz.

ÖSSZEGZÉS

A honvédelmi nevelés a középiskolákban és a felsőoktatásban is három területen hozhat hasznot: képességfejlesztési szinten, az erkölcsi nevelés kérdésében, továbbá az ismeretek biztosítása által. A cél az, hogy a fiatalok felelős állampolgárokká váljanak, kapcsolatba kerüljenek a Magyar Honvédséggel, valamint az is, hogy erősödjön a társadalmi szolidaritás a magyar állampolgárok között.

A honvédelmi nevelés megerősítheti a szülőföld iránt érzett pozitív érzelmeket, hozzájárulhat a katonai szolgálatra való hajlandóság elősegítéséhez. Az ismeretek lehetővé teszik a hazai és nemzetközi biztonsági elemek és veszélyek felismerését, amely megnyugtató tudatot adhat az egyre erősödő globalizációban. A haza védelme, a szövetségesi kötelezettségeknek eleget tenni tudó képességek kialakítása önkéntes és tudatos választás eredménye. A tananyagok elsajátítása hozzájárul a fiatalok általános társadalmi aktivitásának emeléséhez. A Honvédelmi alapismeretek elsajátítása nemcsak a felsőoktatásban használható, hanem további lehetőségeket is tartalmaz, többek között feltételül lehetne szabni a honvédelem területén elhelyezkedni kívánó fiatal diplomások számára.

A felmérések adataiból levonható tendenciák szerint a tantárgy népszerűsége a jövőben várhatóan tovább növekszik, ezért a tanulását segítő online módszerek és eszközök folyamatos fejlesztésére van szükség.

IRODALOM

- BÁBOSIK István: Nemzettudat – nemzeti szocializáció – hazafiság. *Iskolakultúra*, 1998. 4. szám. 40–48.
- BOGNÁR Károly: A honvédelem az egész társadalom ügye. *Hadtudomány*, 1998. VIII. évfolyam. 4. szám. 31–36.
- DOBOS Krisztina: Gondolatok a hazafias nevelésről. *Iskolakultúra*, 1998. 4. szám. 59–60.
- FÜRSTNÉ KÓLYI Erzsébet: Identitás, biztonság. A hazafiság és a honvédelem a NAT-ban és a helyi tantervekben. *Iskolakultúra*, 1998. 4. szám. 95–100.
- GÉCZI János 2006. *Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány*. Iskolakultúra könyvek 31. Iskolakultúra, Pécs
- GERŐ Péter: *Élethelyzethez igazított tanulás*. <https://podcast.nyme.hu/gero-peter-dr-az-elethelyzethez-igazított-tanulas-modszertanának-összefoglalása-ervenyessegi-korehianyosságai-tovabblepesi-lehetosegei/> Letöltés: 2014. november 26.
- HAIG Zsolt–VÁRHEGYI István–KOVÁCS László 2005. *Információs Műveletek: Információs korszak hadügyi forradalma és információs rendszerei*. Multimédiás oktató CD, ZMNE, Budapest
- H. VARGA Katalin–CZANK László: Katonai-honvédelmi nevelés a középiskolában, 2. rész. *Képzés és Gyakorlat*, 2012. 3–4. szám. 167–176.
- KENDE György–SERES György 2005. *Haditechnikai kutatás-fejlesztés, multimédiás egyetemi tananyag*, Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, Budapest

- MIKLÓS Zoltán: Katonai nevelés és képzés az osztrák–magyar kiegyezésig. *Honvédségi Szemle*, 2009. 1. szám. 36–38.
- SIPOS Géza: Távközlés a hadseregben. *Új Honvédségi Szemle* 49. 1995. 8. szám 65–72.
- TÓTH Zsolt: Az üzleti alapon fejlődő e-learning korlátai. *Új Pedagógiai Szemle*. 57. évfolyam, 3–4. szám. 2007. 200–207.
- VASAS Joachim: A honvédelmi nevelés néhány kérdéséről. *Honvédségi Szemle*. 2009. 6. szám. 39.
- VASAS Joachim: A honvédelmi nevelés, a védelem és biztonságpolitika néhány kérdése napjainkban. *Seregszemle*, 2009. 3. szám. 147–150.
- VÖRÖS Miklós: Az élethelyzethez igazított tanulás: elmélet és gyakorlat a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen. *Felnőttképzési Szemle*, III. évfolyam 1. szám. 2009. 114–121.
- VÖRÖS Miklós–CZANK László: A honvédelmi alapismeretek tantárgy oktatásának tapasztalatai a Pannon Egyetemen. *Honvédségi Szemle*, 2010. 64. évfolyam, 1. szám. 23–26.
- WESZELY Ödön 1932. *Pedagógia. A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban*. Révai Kiadás. Budapest

Education and Home Defense in Hungary

The study presents how teaching Home Defense managed to return to general and higher education, after having almost completely disappeared due to social transition, although in Hungarian tradition it has always had a great significance. The marginalization of this educational area was primarily triggered, among others, by the suspension of conscription, which led to a certain social undervaluation. Reinstating Home Defense Education was largely aided by the fact that instruction is carried out using a new teaching-learning method i.e. distance learning, the system of which has been developed with purposeful work in line with the advantages of the Internet. Our research was carried out based on mapping the two levels of education systems. Furthermore, the two well functioning subsystems of Home defense education are presented: in higher education it is a one-semester elective course conducted by e-learning, or basic military education as an elective course, as well as further teacher training for military educators. In civil higher education, a survey was conducted using a questionnaire to measure the attitude of students studying Basic Home Defense towards both the subject and e-learning. The findings showed that for better results in learning, more and varied online material, worksheets and mock tests should be supplied.

Key words: military education, home defense education, military basics, higher education, e-learning

Odbrana domovine i vaspitanje u Mađarskoj

Studija prikazuje nastojanja i metode pomoću kojih se patriotsko odbrambeno vaspitanje – koje je, uprkos svojoj značajnoj ulozi u mađarskoj istoriji i pedagogiji, za vreme sistemskih promena skoro u potpunosti iščezlo – konačno ipak vratilo u opšte obrazovanje i visokoškolsstvo. Razlog marginalizacije ove pedagoške oblasti između ostalog jeste ukidanje služenja obaveznog vojnog roka, usled čega je došlo i do gubljenja društvenog prestiža ovog predmeta. Vraćanju odbrambenog vaspitanja u obrazovanje je u velikoj meri doprinelo što se ono odvija pomoću novog metoda učenja na daljinu, čiji je sistem izgrađen na bazi svesnih i celishodnih aktivnosti, prilagođavajući se mogućnostima koje pruža internet. Istraživanje se odvijalo putem sagledavanja vaspitnog sistema dva pomenuta obrazovna nivoa. Tim povodom je otkriven i dobro funkcionišući potsistem patriotsko odbrambenog vaspitanja koje se odvija unutar dva sistema školovanja: u visokom obrazovanju u vidu jednosemestralnog izbornog predmeta, u okviru kojeg se metodom e-učenja pruža znanje iz odbrane domovine, odnosno maturalnog izbornog predmeta karaktera opšte informisanosti, koji pruža osnovno znanje iz vojne oblasti. Uz potonji se vezuje i organizovanje kurseva za pripremu i usavršavanje nastavnika koji će da prenose znanje iz ovog predmeta. U civilnom visokom obrazovanju su pomoću upitnika ispitivani stavovi učenika prema e-učenju kod predmeta Osnovi odbrane domovine. Rezultati ispitivanja su pokazala da bi za još efikasnije učenje bilo potrebno stvoriti mogućnosti za pristup još većem broju raznolikog onlajn materijala, kao i radnim listovima, odnosno probnim ispitima.

Ključne reči: vojna pedagogija, patriotsko vaspitanje, osnovna vojna znanja, visoko obrazovanje, e-učenje

Beérkezés időpontja: 2014. 11. 26.

Közlésre elfogadva: 2015. 04. 02.

Kiss Anita

∴ Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
∴ kissanita91@gmail.com

TRÁGÁR KIFEJEZÉSEK A TANYASZÍNHÁZ 2013-AS ÉS 2014-ES ELŐADÁSAIBAN

*Indecent Language in the Plays of Tanyaszínház
in 2013/2014*

*Skaredni izrazi u predstavama Salaškog pozorišta (Tanyaszínház)
iz 2013. i 2014. godine*

Az utóbbi két évben a Tanyaszínház előadásai – az *Ilja próféta* 2013-ban és a *Pajzán históriák* 2014-ben – nagy ellenszenvet, felháborodást váltottak ki nyelvezetükkel. A szerző elméleti megalapozottsággal vizsgálja a trágár és obszcén kifejezések meglétét nemcsak a nyelvhasználatban, hanem a nyilvánosság előtti és a színpadi használatban is. A tanulmány kitér a két rendező, Nagypál Gábor és Lénárd Róbert, valamint az előadásokban szereplő színészek egyéni véleményére is a téma, a trágárság és a negatív visszajelzések kapcsán. Ezenfelül online kérdőíves kutatás segítségével felméri a vajdasági közönség felháborodásának okait, majd ezt leszűrve megoldást kínál a színházi alkotók és a nézők részvételével közönségtalálkozók létrehozására.

Kulcsszavak: Tanyaszínház, *Ilja próféta*, *Pajzán históriák*, obszcén és trágár nyelvezet, Nagypál Gábor, Lénárd Róbert, humor, indokolttság a színpadon, gondolkodtatás, arányosság, hatáskeltés, köznyelv, felháborodás

BEVEZETŐ

Egy lány már kiskorától kezdve azt hallja a szüleitől, nagyszüleitől, hogy „egy lány nem beszél így”. Általában ugyanazok a szülők a fiúgyerekek elnézik a trágár beszédet.

Hozzáértők vizsgálták, hogy az emberek főleg akkor használnak durva szavakat, kifejezéseket, amikor valamilyen frusztráció, kellemetlenség éri őket. Egyre többször lehet azonban találkozni a trágársággal, amikor nincs szó frusztrációról. Egyszerűen csak megszokásból vagy népszerűségről használgatják a vulgáris, trágár kifejezéseket (BOHÁCS 2003).

Több tucat előadást megnéztem az elmúlt években a vajdasági kőszínházakban és a Tanyaszínházban is. Az utóbbi két év Tanyaszínház-előadása – 2013-ban Tadeusz Słobodzianek *Ilja próféta*¹ című előadása és 2014-ben Burány Béla *Mé piros a gólya csőre?* című obszcén vajdasági népmeseegyűteményéből összeállított *Pajzán históriák*² című darab – igen megbotránkoztatta a vajdasági közönséget. Az ok a darabok trágársága, obszcenitása, vulgaritása volt.

Miért nem tűri az ember a nagy nyilvánosság előtt a trágárságot, amikor ő maga is használja a mindennapi életben? Mindenki káromkodik. Ki így, ki úgy: nem volt még ember, akinek ne csúszott volna ki a száján valamilyen formában egy-egy ilyen kifejezés. Akkor mégis miben más ezeket a szavakat, kifejezéseket tömeg előtt kimondani? Miért háborodik és áll fel előadás közben a néző, és hagyja el az előadást, amikor a harmadik trágár szót hallja a színész szájából? Egyáltalán milyen helyzet, szituáció kell ahhoz, hogy ezeknek a szavaknak indokolt legyen a használatuk a színpadon? Melyek azok a nyelvi kifejezések, amelyek felháborítóak egy-egy előadásban, és melyek azok, amelyek inkább csak viccesek, és még jól is szórakozunk rajtuk? Melyik korosztálynál tabu a nyelvi trágárság?

Ilyen és ehhez hasonló kérdésekre kerestem a választ. Vizsgálatom során igyekszem körüljárni az *Ilja próféta* rendezőjének, Nagypál Gábornak és a *Pajzán históriák* rendezőjének, Lénárd Róbertnek a véleményét a színpadi trágársággal kapcsolatban, a darabok nyelvezetét, rendezői koncepcióját és kettejük megítélését a darabokat ért hatások tükrében. A két előadásban szereplő színészek hozzáállását is prezentálom, amit a hozzájuk intézett kérdésekből szűrtem le. Majd a közönség körében elvégzett online kérdőíves felmérés eredményeit mutatom be, melyben felvázolom a kérdéskör társadalmi megítélését, attitűdjeit.

A kérdőíves felmérésnél a trágár szavak típusba sorolását Dede Éva felosztása alapján végeztem el (DEDE 2008).

a) A szótárakban a durva, trágár minősítésű szavakról és kifejezésekről közmegállapodás van, így a műsorokban, nyilvánosság előtt, adásokban kisípolással jelzik ezeket. Ezt természetesen nem tartják mindig be (manapság pl. a szar, a kurva szavak durvasága kopik). Másrészt néhány szó esetében annyira hozzászoktunk, hogy már nincs értelme kisípolni (ilyen pl. a hülye szó).

b) A durvaság idegen vagy teljesen más szóval való helyettesítése enyhítés, valamint a körülírás: pl. a fuck szót nem érezzük annyira trágárnak, mint a baszd meg-et. Enyhítés: a fasz helyett a füttyi.

¹ Nagypál Gábor rendezésében az *Ilja próféta* a Tanyaszínház előadásában megtekinthető a következő címen: <http://www.youtube.com/watch?v=msFjHjWild4>

² Lénárd Róbert rendezésében a *Pajzán históriák* a Tanyaszínház előadásában megtekinthető a következő címen: http://www.youtube.com/watch?v=yGc2m_aOfwA

c) Az utalások, azaz amikor a szellemesség a sértést jól-rosszul fedi: mi lehet a sértések-viccelődések tárgya? Pl. az áldozat külseje, viselkedése, tulajdonságai, szokásai.

Kiss Csaba a színpadi trágárságról írt munkájában (KISS 2006) megfogalmazza, hogy melyek azok a trágár nyelvi jelenségek, amelyek előfordulnak vagy előfordulhatnak a színpadon.

- a) Indulati vagy emocionális trágárság váratlan dolog miatt, akár fájdalomból, elkeseredésből vagy meglepődésből.
- b) A szokásbeli vagy szociotrágárság, amikor ezek a kifejezések egy ember nyelvezetének természetes, öntudatlan és jellemző részei.
- c) A tényleges trágárság: ez a szavaknak a valódi jelentésük szerinti használatát jelenti. Nevén nevezi, nem stilizál, konkrét és kendőzetlen. Talán ez dühíti legjobban a nézőket.
- d) Költői trágárság vagy trágár költőiség. Röpködnek a vulgáris szavak, minden mondatra jut egy baszás, egy gecí, de sem a jelentés, sem a figurák nem reálisak.
- e) Átvitt értelmű vagy képzeletbeli trágárság. Ez áltrágárság. A nyelvből indul, de a képzeletben válik obszcénná. Kettős értelmű szavakról van szó, amelyek csak abban a kontextusban és csak a néző fejében állnak össze obszcenitássá.

Ha a nyelvi durvaság humorba van csomagolva, akkor a durvaság nyílt és rejtett formái megjelenhetnek a nyilvánosság előtt bizonyos játékszabályokkal: egy ilyen szabály a körülírás, az enyhítés. Másrészt a bocsánatkérés aktusát kell szem előtt tartani. Lehetőleg rögtön a kimondás után, illetőleg még a kimondás előtt, annak érdekében, hogy elejét vegyék az áldozat tiltakozásának és az előre elképzelt reagálásnak (DEDE 2008). Ilyen aktus jelenik meg a 2014-es Tanyaszínház előadásában: a *Pajzán históriák*ban az egyik szereplő előre felsorolja az összes trágár kifejezést, ami el fog hangozni az előadásban, majd figyelmezteti a nézőket, hogy akinek sérti a fülét mindez, az távozzon.

A nyilvánosság korlátozza a durva szavak használatát a nyelvi illetlen nem írt szabályai szerint. Nagy a különbség viszont abban, hogy ki mit visel el, kinek mi a bántó. A nyilvánosság előtti nyelvi agresszió általában a szemtanúk rosszallásával találkozik. Viszont nagyon sok műsor azt bizonyítja, hogy éppen a nyelvi durvaság a siker záloga (pl. a Fábry-showban). Itt a nyilvánosságnak csak kissé van korlátozó szerepe (DEDE 2008).

A Tanyaszínház esetében viszont ez a korlátozás már nagyobb. A Fábry-show esetében a műsorvezetőnek remek alkalma nyílik arra, hogy minden műsorban kiélje a vágyait. A néző a műsorvezető cinkosává válik, s így jut ugyanezekhez az örömhöz. A kulcs az, hogy ez a műsor a tévében megy. Tehát otthon a tévé előtt, egyedül vagy szűk családi körben bátrabban kinyilváníthatja a néző azt,

hogy valójában mit gondol. A színház esetében a nézők közvetlen kapcsolatba kerülnek a színészekkel és egymással is. A nagyobb publikum előtt pedig általában kényelmetlen felvállalni a valódi gondolkodásunkat, hiszen az kiközösítéshez is vezethet. Így ebben az esetben a prüdség nagyobb teret nyer magának.

1. AZ *ILJA PRÓFÉTA* NYELVEZETE

Az *Ilja próféta* nyelvezete igen szabados. A darab tükröt tart elénk, hiszen a tipikus mindennapi életben használt trágár kifejezések tömkelege szerepel a műben. A vajdasági körút ilyenformán némi kockázatot rejtett magában: a nézők egy része felháborodott, de végignézte, de volt olyan is, aki elhagyta az előadást. A nézők többsége ennek ellenére jól fogadta a színdarabot.

Nagypál Gábort, a darab rendezőjét kérdeztem a mű nyelvezetéről. Elmondása szerint a színpadi változat szinte betűhíven követi a szöveget. Gyarmati Kata dramaturggal gyakorlatilag csak az előadás ritmusát, tempóját és játékidéjét befolyásoló húzásokkal, illetve jelenetátszerkesztésekkel vagy -összevonásokkal éltek. Egy visszatérő szót változtattak. Az eredetiben a szerző a „choróba” szót használja (jel.: nyavalya, örülség, kór), Pászt Patrícia fordításában „a francba” szerepel. Tény, hogy „a picsába” kifejezés erősebb. Az ok, amiért ezt választották, hogy az általunk ismert köznyelvben lényegesen reprezentáltabb és kevésbé finomkodó ez a szó. Nagypál Gábornak a darab nyelvezete nem volt perdöntő tényező. Ugyanakkor szerinte a darabválasztás kulcsfontosságú, mind az elérni kívánt hatás, mind a célközönség szempontjából. A nézői reakciókat nem csak a nyelvezettől várta. Úgy gondolja, hogy magát a szöveget az előadástól külön kezelni – főleg a Tanyaszínház esetében – csakis téves konklúziókhoz vezethet. A Kiss Csaba szerinti felosztás alapján (KISS 2006) az *Ilja próféta* trágársága leginkább a szociotrágárságot fedi, illetve esetenként a költői trágárságot. A szerző nagyon következetesen használ bizonyos szavakat karakterteremtő/jellemző szándékkal, illetve a szövegtest tagolását, ritmusát befolyásoló, alakító tényezőként. Az *Ilja prófétában* használt káromkodásoknál nehezen találhatunk pontosabban használt, mondanivalóval telítettebb káromkodásokat. Konkrét dramaturgiai céljuk van. Az, hogy önmagukat hithű katolikusoknak nevező emberek szájából egyfolytában kibukik „a picsába” frázis, ironikus és sokatmondó. Már az első jelenetben kiderül ebből, kik ezek az emberek.

A rendező a legkevésbé sem gondolja trágárnak vagy vulgárisnak az általa rendezett darabot. Szerinte az *Ilja próféta* egy mitikus tanmese, egy kálváriatörténet a lehetséges megváltásról. Így nyilatkozott erről: „A nyelvezetén a vulgaritást mint negatívumot számon kérni olyan, mintha állatkínzónak minősítenénk a mesebeli legkisebb királyfit, mert brutálisan levágja a sárkány összes fejét, ahelyett, hogy kíméletesen, az állatvédelmi törvényeket betartva végezne vele. [...] Az *Ilja próféta* nyelvezete adott, legfeljebb a szerzőt lehetne erről

kérdezni. Én egy érvényes történetet szerettem volna elmesélni egy közegről, egy látásmódról és létezési formáról a befogadó közegnek, amely gyökereiben, félelmeiben, beszűkült látásmódjában nagyon is hasonlít a felmutatott képhez. [...] Ha újrarendezném, valószínűleg eszközölnék változtatásokat, de az előadás alapkarakterét most is érvényesnek érzem.”

A trágár kifejezések típusai az *Ilja prófétában*:

A szótárakban durva, trágár minősítésű szavak és kifejezések: „izzó fenyőtobozt dug a seggedbe”, „faszom az aratásba”, „a seggemből?”, „kurva anyját”, „baszki”, „szart se ér”, „mindig följobb szart, mint ahol a segge vót”.

A durvaság idegen vagy teljesen más szóval való helyettesítése enyhítés, valamint a körülírás: „a francba”, „redves bánat”.

Az utalások, azaz amikor a szellemesség a sértést jól vagy rosszul fedi, sértések/viccelődések tárgyai lehetnek, pl. az áldozat külseje, viselkedése, tulajdonságai, szokásai: „baromra hallgattatok”, „te főreg”, „pucér némbér”, „aszonták a te ravasz tyúkjaid”. A vallással kapcsolatos trágárságok: „hogy a pópák is igranak és toszanak”, „Ó, Szűzanyám!”

2. A PAJZÁN HISTÓRIÁK NYELVEZETE

A trágár kifejezések típusai a *Pajzán históriákban*:

A szótárakban durva, trágár minősítésű szavak és kifejezések: „kétpöcsű János”, „nyaljátok meg a tökömet”, „bumm bazmeg”, „apád töke lobogó, verd a buzit, ohohó”, „péder”, „hugyoztam”, „hova dugja a kis pecsit”, „kurva anyádat”.

A durvaság idegen vagy teljesen más szóval való helyettesítése enyhítés, valamint a körülírás: „fütykös”, „hersinteni”, „hetymetyütyürü”, „taszajtani”, „hentergés”, „lülüs”, „fütykös”.

Az utalások, azaz amikor a szellemesség a sértést jól vagy rosszul fedi, sértések/viccelődések tárgyai lehetnek, pl. az áldozat külseje, viselkedése, tulajdonságai, szokásai: „büdös kölke”, „van nekem egy bivalybőrű anyósom”, „nincs egyebem a semminél, felesígem nagy seggíné”.

A vallással kapcsolatos trágárságok: „azanyádúrstenit”, „tanulja meg az istenit...”, „az istenit neki!”.

Lénárd Róbert, a darab rendezője a szöveg trágárságát finomította. Számára a nyelvi gazdagságban több volt az, hogy „meg akarlak én tégedet hersinteni”, mint az, hogy „hát én téged megbasználak”. A *Pajzán históriáknak* a témája a szexuális kontaktusok sokszínűsége és elfojtása. Lénárd Róbert szerint igen nehéz lett volna szexmentesre és verbálisan még ennél is finomabban megrendezni a darabot. Egy egyszerű példát hozott fel: „Mit kérdezne az ördög a ház asszonyától? Nem akarna-e vélem közösülni? Valóban, ha egy francia burzsoá arisztokrata család sarja érkezne meg a színpadra, mondhatna ilyeneket...” Márpedig ez a darab a vajdasági falvak lakóiról szól. A rendező nem tagadta,

hogy a nyelvezet finomításában az előző évi botrány is közrejátszott, de kiemelte, hogy semmiképpen sem megalkuvásból döntött emellett. Szerinte a *Pajzán históriák* ugyanolyan erős társadalomkritikai mondanivalóval rendelkezik úgy is, hogy a fasz helyett a мүrcүс szót használjuk (míg „a picsába” frázis fontos leíró funkcióval rendelkezik az *Ilja prófétában*). Másrészt nyelvi gazdagságra törekedett a rendező: „...mert a vajdasági nép, amely ezeket a meséket kitermelte, ilyen fene pallérozott. Őszintén azt gondolom, hogy a »hersinteni« ígét vissza kellene hozni a köztudatba. Már csak azért is, mert a baszás durvasága helyett az r és az s hangok találkozásából valami hihetetlenül perverz sül ki. Sejteti az aktus szaftosságát. Kicsit mást jelent, mint a baszás, a közösülés, a szex vagy a kúrás.”

A *Pajzán históriák*ban a szociotrágárság van jelen, hiszen nélkülözhetetlen kelléke egy tájegység népének jellemzésében. Ezek a mi szavaink. És még csak nem is a legdurvábbak. Tényleges trágárság is jelen van, mert másképp nehéz vagy játékoságba vesző volna egy olyan információ közlése, mint hogy „oda-adom a nyulat egy hetymetyütyüürűért”.

A darab tehát indönként ugyan vulgáris, trágárnak viszont nem nevezhető. A darabot nem is illették ezzel a jelzővel. Talán éppen azért, mert mindenki a fasz és a pina szavakat várta, ennél pedig egy sokkalta izgalmasabb nyelvi réteg feltárását kapta.

Lénárd Róbert többek között arra törekedett, hogy kibontsa ennek a nagyon bonyolult és sokszínű szociális közegnek a nyelvét, a szexuális diskurzusát. A darab végén a felakasztott fiú monológjában „a мүrcүс az enyém” mondat valami kedves, intim viszonyt feltételez a beszélő és a nemi szerve között. „A faszom az enyém” egy sovíniszta, sztereotip férfi szájából bukhatna elő, míg a „mүrcүс” szó bensőségebb kapcsolatot feltételez. A rendező szerint sokkal megfelelőbb szó, mint a „fasz”.

A darab szövegében szinte végig – a Dede Éva szerinti felosztás b) alatt leírt – nyelvi vicceket játszanak: „Mit csinálsz te ott? – Kenceficélek!” „Most akkó tasajtasz vagy a gyerekkē beszégetsz?” A darab rendezője úgy véli, hogy az idegen szavak behelyettesítése valóban enyhítő megoldás, erre Mark Ravenhill modern klasszikusát, a *Shopping and fucking* című drámáját hozta fel példának: magyar nyelvterületen épp ezért még mindig nem merték magyar címfordítással bevállalni (Varró Dániel ihletett tolmácsolásában: *Baszok-veszek*), bár az eredeti angol címen már játszották a darabot. A *Pajzán históriák* nem alkalmazhatta ezt, egy esetet kivéve, ahol viszont szintén társadalmi vetülete van a „jebanje” szónak – az, hogy a szó használója egyértelműen szerb, fontos eleme a jelenetnek.

Dede Éva utalásszerű kategóriájára (DEDE 2008) példa lehet a „mélyszegény” szó használata, amelyet ironikusan a politikai közbeszédből vett át a rendező, és amely e kontextusban egyértelműen cigányt jelent.

Nyelvileg még egy érdekessége volt a darabnak: előfordult, hogy az előadásban valaki majdnem kimondott egy trágár kifejezést, majd kijavította önmagát: „Hogy ezeknek a szobroknak mekkora fa... csamangója van, má no!” Ezt a humort jól fogadták, pedig ahogyan a rendező is elmondta, valamelyest reflexiónak, fricskának is szánta az *Ilja prófeta* akadékoskodóinak. A színész, amikor elszólja magát, minden esetben bocsánatért esdeklően néz a becses publikumra. A közönségnél, ha valami is kiütötte a biztosítékot, az valószínűleg épp a társadalomkritika ironiája volt, és nem maga a kifejezés használata.

A *Pajzán históriák* rendezői koncepciója volt az eredeti népdalok használata. A rendező megrendíthetetlenül biztos volt abban, hogy autentikus vajdasági magyar népzenet kell hallania a Tanyaszínház közönségének ahhoz, hogy a darab visszaadja azt a zamatot, amit Burány Béla *Mé piros a gólya csőre?* című népmese-gyűjteményének lapjai tartalmaznak. A zenei munkatárs Mészáros Gábor és Virág György voltak. Mindketten színészek, ám hosszú éveken keresztül az adai Vadvirág Hagyományápoló Kör tagjai voltak. A néptánc- és népzenei tudásuk innen ered. Mivel maga a darab is Burány Béla gyűjtéséből való, ezért a Vajdasági Magyar Művelődési Intézet munkatársától, Juhász Gyulától kikérték a szintén Burány Béla által gyűjtött 1979-es törökfalusi népdalgyűjtést, amely a *Mé piros a gólya csőrével* azonos tematikájú obszcén és pajzán szövegű népdalokat tartalmaz.

3. A SZÍNÉSZEK VÉLEMÉNYE A TRÁGÁRSÁGRÓL

Az *Ilja prófétában* és a *Pajzán históriákban* 29 színész vett részt. Ebből 14-en válaszoltak a kérdéseimre. A nemek eloszlása arányos volt: 7 nő és 7 férfi. A 14 színészből 4-en a Zentai Magyar Kamaraszínház társulatának tagjai, ketten az Újvidéki Színházban dolgoznak, 4-en az Újvidéki Egyetem Színművészeti Akadémiájának hallgatói, 3-an középiskolások voltak, valamint egy szabadúszó színész volt a válaszadók között. A koruk 16 és 30 év közöttire tehető.

A 14 ember közül 9-en naponta káromkodnak, a mindennapjaikat képezi ez a jelenség. Öten viszont csak váratlan dolog miatt, ha fájdalomból, elkeseredésből vagy meglepődésből, hirtelen jött felháborodásból kiszalad a szájukon. Ilyen alkalmakkor 93%-uk (azaz 13-an) valódi trágár szavakat használnak.

Az okok, amiért ezeket a szavakat használják, a következők: ha valaki fájdalmat okoz a másiknak (pl. valakit véletlenül megégetnek cigarettával) vagy önmagának (pl. megsüti a kezét); sztorimeselés közben (ez ritkán fordul elő); ha mérges, ideges, izgatott, meglepődött, stresszes, csalódott, felháborodott vagy hirtelen megijed valamitől (váratlan dolog éri); a jókedv érzékeltetésére; a dolog nagyságának érzékeltetésére; különösebb ok nélkül, szinte állandóan; ritkán töltelékszóként.

A 14 színészből 13 az indokoltságot tartja a legfőbb mércének a színpadi trágárság esetében: indokolatlanul nem szabad, nem kellene használni, de arra is kitértek, hogy ez nem csak a trágárságra érvényes, hanem magára a színpadi létre. Ugyanakkor az indokoltság mögött szándéknak is kell lennie, mert ha nincs, akkor öncélúvá és zavaróvá válik. Lényegében nem arról kell vitát nyitni, hogy egy szó önmagában milyen: trágár, durva vagy sem, hanem, hogy az adott környezetben, előadásban, hogyan funkcionál. Az indokoltságot még egy dologgal magyarázták: akkor lehet indokolt, ha elhisszük, hogy a darab szereplői tényleg képtelenek másként megszólalni.

A 14 színész indokoltnak tartotta az *Ilja prófétában* és a *Pajzán históriákban* is a káromkodást. Az egyik színész kiemelte, hogy az *Ilja prófétánál* bizonyos szinten helyzetkomikumokat szül a trágárság, ugyanis azok a karakterek káromkodnak a legtöbbet, akik a megváltásért küzdenek, tehát hisznek a próféta újjászületésében. A *Pajzán históriákban* pedig Burány Béla *Mé piros a golya csőre?* című népmeseegyüjteményének világát jelenítik meg, ami alapján az előadás készült. A színészek szerint fontos hangsúly van a népmesén. Azon, hogy a néptől, tőlünk származik.

Az *Ilja próféta* esetében két színészt egyáltalán nem zavart, inkább élvezte, hogy káromkodhatott a színpadon, négy színészt nem zavart a trágárság, 3-nak egyáltalán nem kellett trágárul beszélnie, öten pedig nem válaszoltak a kérdésre (mivel nem szerepeltek az előadásban). A véleményük ezekről a szavakról pedig a következők voltak: mindennapi szavak, amelyeket az emberek használnak, és amelyekre nem kapjuk fel a fejünket, továbbá indokolt, szükséges, karaktermeghatározó szerepük volt. A színészek többségben egyetértettek abban, hogy a közönség ennek a nyelvezetnek nem kifejezetten örült. Szerintük a rendezői szándék nem mindig jutott el a közönségig. Egyrészt tabuként élték meg, másrészt úgy reagált a nézőközönség, ahogy elvárható azoktól, akik évente egy színházi előadást látnak, és ezért – vagy ennek ellenére is – van egy erősen idealizált és maradi kép a fejükben a színház intézményéről. Minél több színházi élményben van valakinek része, annál jobban megérti, hogy rengeteg kifejezési formával és móddal élhetnek az alkotók.

A *Pajzán históriákban* legtöbb volt az átvitt értelmű vagy képzeletbeli trágárság. Ez áltrágárság. A nyelvből indul, de a képzeletben válik obszcenná. Olyan ártatlan kifejezésekről, kétértelmű szavakról van szó, amelyek csak abban a kontextusban és csak a néző fejében állnak össze obszcenitássá. Ezenfelül pedig a durvaság teljesen más szóval való helyettesítése, az enyhítés volt a jellemző a darabra. A valódi trágárságok csak a népdalokban hangzottak el. A rendező által átírt trágár kifejezések a színészek szerint teljesen elfogadhatók, szellemes, érzékeny fülűeknek is befogadható jellegűek, manapság ritkán használatos szavak, amik színesíthetik a szókincset is. Olyanok, amelyek szerintük

egyáltalán nem számítottak trágárnak. A közönségnek inkább magával a témaválasztással volt gondja. Őt színészt nem zavarta, inkább élvezte, hogy ezeket a kifejezéseket használhatja a színpadon, kettejüket nem zavarta, és egy színészt nagyon zavart, hogy ki kell ejtenie ezeket a szavakat. Őten nem válaszoltak a kérdésekre. A témaválasztás azért lehet problematikus, mert ahogyan Burány Béla is megfogalmazta könyvének előszavában: a könyv a társadalmunk (pontosabban épp a mi tájunk) nemi életét tárgyalja. Az obszcén kifejezések nélkül félszeggé, alakoskodóvá váltak volna a mesék is, „mint maga a kigyomlálásukat igénylő gondolkodás” (BURÁNY 2007: 15–16).

4. KÉRDŐÍVES KUTATÁS AZ ELŐADÁSOK NYELVEZETÉRŐL A KÖZÖNSÉG KÖRÉBEN

4.1. AZ ANYAGGYŰJTÉSÉRŐL ÉS AZ ÁLTALÁNOS ADATOKRÓL

A kérdőívre 124-en válaszoltak. A kérdőívet interneten töltöttem ki: a Facebook internetes közösségi oldalán több csoport, oldal található, melynek a témája a Tanyaszínház.³ Ezekre az oldalakra, illetve csoportokba küldtem szét a kérdőíveket. Ezért a válaszadóknál a nem és az életkor arányát nem tudtam korrigálni. A kérdőívben zárt típusú kérdéseket alkalmaztam. Az utolsó kérdés volt csak nyílt típusú. Elsődleges forrásokat alkalmaztam. A rendezőkkel internetes interjút készítettem. A színészeknek szintén interjúszerű, többnyire nyílt típusú kérdéseket állítottam össze, majd interneten továbbítottam nekik. Az adatokat számítógépen rögzítettem, majd a Google formulával és a Microsoft Excel táblázat függvényeinek segítségével végeztem el a statisztikai elemzést.

A 124 válaszadóból 84 nő (68%) és 40 (32%) férfi volt.

A kérdőívben a kitöltők korát csoportosítottam. Czeglédi Sándor megállapította, hogy a trágár nyelvhasználat egyértelműen visszaszorul az életkor előrehaladtával, tehát körülbelül 16 és 25 éves kor között. A folyamatban nyilván szerepet játszanak a magasabb presztízsű iskolatípusban folytatott tanulmányok is (CZEGLÉDI 2002). Ez alapján a csoportosítást azért tartottam fontosnak, mivel az idősebb korosztály kevésbé toleráns az effajta kifejezések iránt. A csoportosítás 7 évtől indult: figyelembe vettem, hogy az internethasználathoz írástudás szükséges, így a fiatalabb korosztály csak kivételes esetben jöhet számításba. A másik szempont pedig az volt, hogy a *Pajzán históriák*

³ Az oldalak itt megtalálhatóak, de csak regisztráció és bejelentkezés után elérhetők,
URL: <https://www.facebook.com/groups/270608266458352/?ref=ts&fref=ts>
<https://www.facebook.com/Tanyix?fref=ts>

eleve korhatáros, hat éven aluliak számára nem ajánlott. A trágár kifejezések miatt ugyanez érvényes az *Ilja prófétára* is, annak ellenére, hogy ez a plakáton nem volt feltüntetve.

A csoportosításnál életszakaszokat vettem figyelembe azért, hogy a véleményeket egyöntetűen tudjam elemezni. A 7–14 éves kor az általános iskola ideje, ebből a korosztályból egy válasz sem érkezett. A 15–19 évesek középiskolába járnak. 20–26 év között egyetemistákról és főiskolásokról vagy friss pályakezdekről beszélünk. 27 és 35 év között a legjellemzőbb a családalapítás. 36 és 45 év között ideális esetben többgyermekes családról beszélhetünk, ahol legalább az egyik szülő munkaviszonyban van (ez feltételezhető már abból is, hogy internetkapcsolatuk van), 46 és 55 között nagyszülők, középkorú nézők a kitöltők, 56 és 65 között korosodó, nyugdíj előtt állók a kitöltők, 65 feletti kitöltőm pedig szintén nem volt. Az 56 és 65 év közötti korosztálynál is mindössze egy ember töltötte ki a kérdőívet, így azoknál a kérdéseknél, ahol korosztályra lebontva vizsgáltam a válaszokat, ez a korosztály nem lehet reprezentatív.

A kérdőív internetes kitöltésének célja az volt, hogy minél több vajdasági település lakójához eljuthasson. Elutazni a településekre nem volt anyagi lehetőségem, ezért fordultam a világháló adta lehetőségekhez.

A kérdőív elemzésénél felfigyeltem, hogy külföldön – Németországban, Szegeden, Budapesten és Bécsben – élők is kitöltötték a kérdőívet. Ezenfelül ketten nem határolták be konkrétan a lakhelyüket: egy teljesen kihúzta a kérdést, egy pedig csak Vajdaságot tüntette fel (ők 1-1%-át teszik ki a kitöltőknek). A vajdasági kitöltők legnagyobb százaléka zentai (17%) és óbcesei (16%), ezenfelül érkeztek még válaszok Adárról (10%), Újvidékről (10%), Magyarakanizsárról (6%), Szabadkáról (6%), Temerinből (6%), Moholról (5%), Csókáról (2%), Martonosról (2%), Péterrévéről (2%), Topolyáról (2%), Bácsföldvárról (1%), Bácskertesről (1%), Felsőhegyről (1%), Kavillórról (1%), Kisoroszról (1%), Nagybecskerekéről (1%), Nagykikindáról (1%), Oromhegyesről (1%), Padéről (1%), Szentmihályról (1%), Törökkanizsáról (1%).

4.2. A KÉRDŐÍVBEN SZEREPLŐ KÉRDÉSEK ÉS EREDMÉNYEK

Milyen gyakran káromkods, használsz trágár kifejezést?

Tapasztalataim azt mutatják, hogy a trágárság és káromkodás az utóbbi időben egyre természetesebbé válik a fiatalok körében, és szép lassan beépül a hétköznapi kommunikációba. Az első kérdésem ezért eleve feltételezi a trágár kifejezések meglétét a beszédben. A kutatás eredménye ezt igazolja is, hiszen a 124 kitöltőből mindössze 3-an nem káromkodnak. Az egyéb

kategóriában a válaszadók kifejtették, hogy naponta többször is káromkodnak, szerintük mégsem jelenti ez azt, hogy a nyelvhasználatuk természetes része lenne.

Ez a kérdés azért volt fontos a Tanyaszínház szempontjából, hogy összehasonlítsam, hogy azok az emberek, akik beszédének része a káromkodás, és azok, akik egyáltalán nem káromkodnak, hogyan viszonyulnak az előadások nyelvezetéhez.

Érdekes volt megfigyelni, hogy a három kitöltő közül, akik nem káromkodnak (két férfi és egy nő) egy férfi egyáltalán nem ítélte el az előadások nyelvezetét. Nem irritálta ez a fajta beszéd, mivel indokoltnak tartotta abban a helyzetben. Sőt, az *Ilja prófétát* az utóbbi évek egyik legjobb Tanyaszínház-előadásának tartotta. A másik férfi nem tartotta elítélendőnek, közömbös volt iránta, de igénytelennek tartotta az előadásokat, míg a nő egyértelműen elhatárolódott az effajta nyelvezettől, elítélendőnek találta. Tehát azok körében, akik nem káromkodnak, a férfiak toleránsabbak a trágár kifejezésekre.

Milyen trágár kifejezéseket használsz a magánéletben?

A kérdést Dede Éva felosztása alapján állítottam össze (DEDE 2008). Hármas felosztását – a szótárakban durva, trágár minősítésű szavak és kifejezések, a durvaság idegen szóval, vagy teljesen más szóval való helyettesítése, enyhítés, valamint a körülírás és az utalások, azaz amikor a szellemesség a sértést jól-rosszul fedi – kibővítettem még egy negyedik lehetőséggel, mivel a Tanyaszínház előadásaiban a trágár kifejezések a humor forrásai is egyben. Dede Éva a humor kérdését a valódi trágár szavak alatt tárgyalta, viszont úgy gondolom, hogy nem csak a valódi trágár szavak lehetnek humorforrások, hanem a trágárság többi formája is kaphat ilyen vonulatot megfelelő szövegkörnyezetben és szituációban.

Legtöbbször a valódi trágár kifejezéseket használják. A hármas kategória kibővítése azzal nyert létjogosultságot, hogy a vicces trágár szavak megosztott második helyen állnak a trágár szavak helyettesítésével.

Az egyéb kategóriába több olyan válasz is érkezett, mely az enyhítéssel azonosítható, pl., hogy olyan enyhe trágár kifejezéseket használnak, mint a basszus vagy a rohadt életbe. Ezenkívül a szó elferdítése is megjelent, pl. a basztikuli, basszus, bakker, kaka szavakban.

Az egyik válaszadó a valódi trágár kifejezések és ezeknek a humoros mivoltát igazolta, mivel arra a kérdésre, hogy milyen trágár kifejezéseket használ, azt a választ adta, hogy az 1. és a 4. pont ötvözetét szokta használni.

És volt, aki azt is kifejtette, hogy mikor milyen kifejezést használ. Például valódi trágár kifejezéseket fölindultságból, cinizmust nagy társaság esetén és vicces kifejezéseket szűkebb társaságok esetében, de néha idegen szavakkal ékesítik mindezt.

Mennyire tartod elítélendőnek, károsnak a jelenséget?

A válaszokból kiderült, hogy a kitöltők többsége károsnak tartja ugyan a jelenséget, mégis tisztában van azzal a ténnyel, hogy megszokott dolog a trágárság. A válaszadók közül az egyéb kategóriában többen emelték ki a szövegkörnyezet fontosságát, tehát azt, hogy tisztában kell lenni vele, hogy mely beszédhelyzetekben megengedhető, és melyekben nem. Volt, aki a szövegkörnyezet mellett a trágárság esetenkénti szükségességére is kitért: a trágárság ugyan nem szép, de ha tudjuk, minek hol a helye, és ha betartjuk az alapvető illemszabályokat, talán elfogadható, sőt a hatáskeltés szempontjából esetenként szükséges is lehet. A legérdekesebb válasz mégis az volt, amikor az egyik kitöltő nem helyeselte a jelenséget. A válaszadó egyértelműen érzékeltette a válaszával, hogy a trágárság megítélése teljesen szubjektív, hiszen lehet valami helyénvaló attól, hogy nekünk nem tetszik vagy nem helyeseljük, s ugyanez érvényes fordítva is.

*Mennyire tartod elítélendőnek nyilvános helyeken a trágárságot
(pl. tévében, színházban)?*

A válaszok többségében ismét előfordult a szövegkörnyezet és a helyzet fontossága. Több válaszadó fejtette ki, hogy amennyiben megfelelő helyzetben, szövegkörnyezetben van, nem tartják elítélendőnek a trágár kifejezéseket, egyesek szükségesnek és indokoltnak tartják, amennyiben a helyzet tényleg megkívánja a használatát. A nézők is felismerték, hogy ez az indok egyfelől a hitelesség lehet. Másfelől pedig a trágárság funkciója az, ami működtetheti ezt a jelenséget, tehát akkor fogadjuk el, ha van irodalmi-művészeti funkciója. A funkció mellett még egy fontos dolgot emeltek ki a kitöltők: amennyiben a trágárságnak funkciója van, nem zavaró, de ha önkényes, akkor igen. További két kulcsszót emelnék ki: az arányosságot és a hatáskeltést: nem mindegy, hogy milyen arányban szerepelnek a műsorban ezek a kifejezések. A nézők szerint a hatáskeltés miatt néha kell is, de nem minden mondatban. Tehát fontosnak tartják, hogy a trágárság ne legyen több, mint maga a mondanivaló.

Két negatív vélemény érkezett az egyéb kategóriába. Az egyik az illetet, az illendőség erényét említi, de nyilván a kitöltő is érzi, hogy maga az illendőség is igen képlékeny, szubjektív külső magatartás, ezért nem határolódott el teljesen a trágárságtól, mert úgy fogalmazott, hogy nem tartja illendőnek, de attól még végignézi a műsort. Ezenkívül még egy konkrét negatív vélemény érkezett: „Saját bizonyítvány. Semmi köze a kultúrához.” Attól, hogy ezek a kifejezések megmaradtak az ösztönös érzelmi-indulati világunk részeként, és nem szocializálódtak, vajon kijelenthetjük-e, hogy egyúttal kulturálatlanok is?

A trágárság verbális agresszióforma, amely olyan (pót)cselekvés, mely indulatokat vezet le. Az effajta megnyilatkozás nem akar szükségszerűen kárt okozni (KEGYESNÉ SZEKERES 2008).

Arra is kíváncsi voltam, hogy életkoronként hogyan vélekednek a nézők a nyilvános trágárságról. A legkevésbé a 36–45 évesek toleránsak. Őket követik a 20–26 és a 46–55 évesek. Lőkös Ildikó a *Trágár szavak a színpadon* című írásában megfogalmazta, hogy bizonyos ízlés szerint már a szakadt ruha, lepukkant konyha, durva történet sem való a „csodaszép, neobarokkos színház épületeibe” (LŐKÖS 2005: 24–25). A legelnézőbbek a 15–19 évesek. A trágár beszéd megnyilvánulása, mértéke az életkortól és a szocializációtól is függ. Közismert tény, hogy egyre inkább durvul a nyelvhasználat, s a grafikon is azt mutatja, hogy ilyen szempontból a fiatalok a leginkább elnézőek ezzel, ráadásul fogékonyak is rá.

Az Ilja próféta és a Pajzán históriák című darabban kinek a szájából voltak irritálóbbak a káromkodások?

Érdekes megfigyelni, hogy a 124 válaszadónak pontosan a fele vélekedett úgy, hogy senkitől nem volt irritáló ezeket a kifejezéseket hallani. Ugyanakkor a megkérdezett nézők 34%-át egyformán irritálta mindkét nem trágár beszéde.

A másik izgalmas dolog viszont az, hogy míg a férfiak szájából mindössze egy ember szerint volt bosszantó a trágárság, addig a nők 14%-kal vezetnek. A nézők szerint tehát a színész neme a trágárság szempontjából korántsem mindegy, a színésznők szájából sokkal sértőbb egy-egy ilyen kifejezést használni, mint a férfiakéból. A társadalom és a férfiszerep is elfogadhatóbbá teszi az effajta beszédet. Ez fakadhat abból a sztereotípiából is, miszerint a férfiak több mindent megengedhetnek maguknak, verbálisan is jobban kifejezhetik az erejüket, hiszen, ha ugyanez egy nő szájából hangzik el, előbb találjuk primitívnek, kulturálatlannak, mintsem erősnek (HEGYI 2011).

Az egyéb kategóriához két különvélemény érkezett. Az egyik az volt, hogy ahol megkívánta a történet, elfogadta a kitöltő, de egyébként senkitől sem jó hallani a káromkodást. A másik pedig az, hogy az illető tanyán született, kis faluban nevelkedett, nem használtak a környezetében trágár, a szexuális életre utaló szavakat minden második mondatban. Az utóbbi véleményformáló tehát tulajdonképpen azok táborába tartozik, akik senki szájából nem tartják elfogadhatónak ezeket a szavakat, s ezt meg is indokolta (megjegyzés: a kitöltő nem adta meg a lakóhelyét a kérdőív elején, csupán Vajdaságot jelölte meg).

A két előadás közül melyik volt a bosszantóbb, bántóbb?

A kérdés elsősorban azért vált problematikusná, mivel a válaszadók többsége (44%) az egyéb kategóriához írt véleményt, nem választott a megadott lehetőségek közül. A kérdés két dolog miatt nem volt releváns: egyrészt

mert sokan csak az egyik előadást látták, így nem tudták megválaszolni a kérdést, másrészt viszont sokan egyik előadást sem találták bántónak vagy bosszantónak.

Az Ilja prófétában és a Pajzán históriákban elhangzó káromkodások milyen hatással voltak a vajdasági közösségi életre?

A kérdésre több válasz volt adható. Legtöbben nem érezték, hogy különösebb hatást gyakorolna a két előadás nyelvezete a közönségre, sokan viszont a trágárságot a gyerekekre tett negatív ráhatásnak élték meg. Olyan jelzőket használtak még a kitöltők, mint a megalázó, és ezt azzal indokolták, hogy akkor is káromkodtak a színészek, amikor az átlagember nem, tehát humorforrásként használták. Azért látják megalázónak ezt a nézők, mert úgy gondolják, hogy az előadás készítői azt hitték, hogy a finomabb humort nem értené a közönség. További jelző az öncélú volt. Többen becsmélőnek és a színházra nézve tekintélycsorbítóknak találták ezt a nyelvezetet. Volt, aki kiemelte, hogy rávilágít a mindennapjaink nyelvhasználatára, tehát a véleményformálók közül ellenvélemény is akadt: „Megmozgatta azoknak a kispolgároknak az életét, akik nem a saját dolgukkal törődnek, kell nekik valami, amin csámcsogni lehet.” A humor ismét helyet kapott a válaszadók körében, a többség viccesnek találta, főleg a *Pajzán históriákban* elhangzottakat, hiszen a nem hétköznapi káromkodások megnevettették a közönséget.

Ismét elkészítettem a kérdés korcsoportokra lebontott diagramját. Szembetűnő, hogy leginkább a 36 és 45 év közöttiek szerint volt negatív hatással a két előadás nyelvezete a közösségi életünkre. Nem csak a gyermekekre, hanem a közösségekre is.

A Tanyaszínház Ilja próféta című előadásában a trágár szavak a következők váltották ki belőlem

A kérdésnél több válasz is adható volt. A többséget egyértelműen nem bántotta az *Ilja próféta* nyelvezete: 34% tartotta indokoltnak az adott helyzetben a trágár kifejezéseket. Az egyéb kategóriában egy válaszadó erre magyarázatot is adott, miszerint neki fel se tűntek ezek a kifejezések, mert olyanokat használtak, melyek a mindennapokra is jellemzők a köznyelvben, és minél emberközelibb egy darab, annál jobb és élvezhetőbb. Volt azonban olyan is, aki nem minden helyzetben tartotta indokoltnak, és aki egyszerűen csak elgondolkodtatónak érezte ezt a nyelvezetet.

A válaszadók többségénél az első és második válasz kombinációja érkezett (viccesnek találtam, szórakoztam rajta és nem bántott, mert indokoltnak tartottam abban a helyzetben), valamint a következő válaszkombináció

volt még populáris: egy idő után kicsit irritált, dühös lettem, de végignézem az előadást.

Az életkori lebontásnál egyértelműen kitűnik, hogy a 15–19 évesek fogták fel a leghumorosabban a trágárságot. Ők és a 27–35 év közötti nézők voltak a legtoleránsabbak az *Ilja próféta* nyelvezete iránt. Ismételten a 36 és 45 év közöttiek tűrik meg legkevésbé ezt a magatartást.

Milyen trágár kifejezések irritáltak az Ilja prófétában?

A felosztást Dede Éva felosztása alapján készítettem el (DEDE 2008). A válaszokból egyértelműen kiderül, hogy a legtöbben humorként értelmezték. A káromkodás és a humor kapcsolatát az egyik válaszadó úgy látja, hogy a káromkodás önmagában nem humorforrás, nagyon olcsó az a vicc, amit kizárólag ezzel akarnak eladni, ez viszont nem volt igaz egyik előadásra sem. Második helyre a valódi trágár kifejezések kerültek. Ez egyrészt azért érdekes, mert a válaszadók többsége arra a kérdésre, hogy Milyen trágár kifejezéseket használsz a magánéletben?, szintén a valódi trágár kifejezéseket említette. Ilyen szempontból, amit használnak, az is irritálja őket. Ez azért hathat paradoxonnak, mert ha valami irritálja az embert, akkor azt igyekszik elkerülni. Már Arisztotelész megfogalmazta, hogy az ember társas lény, ezért arra törekszik, hogy megfeleljen annak a közösségnek, amelyben él. Talán ez az a megfelelési kényszer, ami ezt a paradoxont is születte.

Az egyéb kategóriában két válaszadó is nem magában a trágár kifejezésekben találta a kivetnivalót, hanem ezeknek a gyakoriságában.

Az Ilja prófétában mi volt a legdühítőbb, legirritálóbb?

124 kitöltő közül 61-et nem dühítette és nem irritálta az előadás egyik momentuma sem. 23% viszont a trágár kifejezések gyakori használatát jelölte meg. A vallási témakör mindössze 18 embert zavart.

A legérdekesebb választ az egyik válaszadó fogalmazta meg: semmi nem dühítette vagy irritálta, inkább untatta a sok káromkodás. A folyamatos trágár szavak ismételtetése valóban okozhat egyfajta monotonitást. Egyik válaszadó viszont egyértelműen a közönség hozzáállását minősítette azzal, hogy kifejtette, ez a felháborodás nem más, mint a közönség és a kritika álszentsége.

Az előadás minősítése egy helyen egyáltalán nem volt releváns: „Az dühített a legjobban, hogy rossz és igénytelen volt az előadás, mert ebből azt éreztem, hogy engem néznek hülyének az alkotók.” Az előadás minőségét nem határozhatja meg az, hogy az alkotónak milyen személyes szándékai vannak a néző irányában. Amint már kitértem erre: ha valami nem tetszik, nem biztos, hogy rossz

is. Véleményt formálni jogunk van, de vajon lehet-e minősíteni személyes felindultságból?! A világban működő jelenlegi vizuális kultúra hatása akkora, hogy az ember szinte észre sem veszi, hogy már korántsem annyira befogadó a kritikai gondolkodásra, mint azelőtt. Erre Nagypál Gábor, a darab rendezője is rávilágított: „Sem az alkotó, sem a néző jogát a saját véleményéhez nem lehet elvitatni. Más kérdés, hogy mennyire vagyunk nyitottak egymás véleményére (alkotó-befogadó relációban), illetve mennyire vagyunk hajlandóak/képesek a differenciált gondolkodásra. A színháznak fontos feladata ez utóbbi fejlesztése is.”

A Tanyaszínház Pajzán históriák című előadásában a trágár szavak a következőt váltották ki belőlem

A *Pajzán históriák* esetében is ugyanazt láthatjuk, mint az *Ilja próféta* esetében. Többségben vannak azok, akik humorforrásként kezelték a trágárságot, és indokoltak tartották. Az egyik hozzászóló kifejtette, hogy azért nem váltott ki belőle semmit, mert gyűjtött anyagról van szó. Lénárd Róbert Háy János *A nyelv diktátuma* című tanulmánya (HÁY 2006) kapcsán úgy reflektált erre, hogy Burány Béla nem író, hanem gyűjtő. Mindent, amit lejegyzett, névvel, helységnévvel hivatkozott. Nincsenek titkok, tudjuk, kitől gyűjtött és mikor. Háy remekül mondja: a pornográfia és a trágárság nem az, amit elsőre annak hiszünk. Az onanizáló művészet, az öncélú fröcsögés trágár. Egy szociális közeg jellemzése, egy indulat nyelvi megerősítése nem az.

A nyelvi kreativitás sok mindenre képes: szórakoztathat is. Ezt a példát láthatjuk a *Pajzán históriákban*: amikor egy beszédhelyzetben a tudásunk szerint egyértelműen káromkodás következhetne, de az elmarad. Ez meglepetést okoz, feszültséget kelt bennünk, majd csattan, mint egy jó tréfa. A káromkodás helyett ilyenkor egy teljesen szokatlan, sőt akár értelmetlennek tűnő kifejezést hallunk. Olyat, ami egyáltalán nem felel meg az akkori elvárásunknak (DÉVA 2010).

A *Pajzán históriákra* többnyire jól reagált a közönség. A 36–45 év közöttiek voltak a legközömbösebbek. A többi korosztály többnyire humorosan fogta fel a nyelvezetet.

Milyen trágár kifejezések irritáltak a Pajzán históriákban?

A kérdésnél ismételtelen ugyanazt láthatjuk, mint amit az *Ilja prófétánál* is. Nem tartották irritálónak a *Pajzán históriákat*, hiszen a kurva anyád kétszer hangzik el, a többi nem tekinthető trágárnak, egyértelmű népi szófordulatok.

A Pajzán históriákban mi volt a legdühítőbb, legirritálóbb?

A kitöltők ennél a kérdésnél értettek leginkább egyet: nem dühítette őket semmi. A véleményformálók leginkább a különböző társadalmi tabukra hívták fel a figyelmet, mondván, hogy ezeknek a feszegetése dühítette őket a legjobban: ilyenek voltak az istenkáromló szövegrészek, a homoszexualitáshoz való hozzáállás stb. Volt, aki egyszerűen csak a darabválasztással nem értett egyet, és volt, aki hosszúnak tartotta az előadást. A darab rendezője úgy nyilatkozott erről, miszerint a színház problematizál, hiszen konfliktusműfaj, a konfliktus pedig legtöbbször manapság nem a szentség és a profánság, nem az isteni és az emberi akarat között nyilvánul meg, hanem érdekek és célcsoportok, egymásnak feszülő emberi akaratok mentén. Az egymásnak feszülő emberi akaratok meg a legtöbbször azzal járnak, hogy sértéseket, trágárságokat vágunk egymás fejéhez.

ÖSSZEGZÉS

Összességében a 36 és 45 év közötti korosztály áll a legkritikusabban ehhez a nyelvezethez, és általában a valódi trágár szavak azok, amelyek megbotránkoztatják az embereket.

A szépirodalom a múlt század utolsó harmadáig alig használta a trágár szavakat. Az újabb művekből viszont csak úgy dől a trágárság. A magyar színpadi trágárság Spiró György *Csirkefej* című színdarabjával kezdődött, mely hatalmas vihart indukált (BENCÉDY 2010).

Mennyire lehet tehát művészi ma a trágárság? Azzal tisztában vagyunk, hogy káromkodni csúnya dolog. A színházi trágárság védelmére viszont hozhatunk művészetelméleti érveket: a mimézis fogalmát Platón, majd Arisztotelész nyomán használjuk, és egyszerűen a valóság művészi utánzását jelenti. Ha tehát a való világban (majdnem) mindenki káromkodik, akkor elméletileg ugyanennek kellene történnie a színpadon is (SOMFAI 2010). Elméletileg. A gyakorlatban viszont ha ez megtörténik, akkor megosztódik a közönség. A felmérésből kitűnik, hogy a közönség többségének nem magával a trágársággal van baja, hanem annak mennyiségével és indokolatlanságával. Az indokolatlanság érzése pedig következhet abból, hogy a trágár nyelvezettel közölt információ elvesz, maga a szándék nem jut el a közönségig. Ez két okra vezethető vissza: egyrészt a rendezéshez, tehát ha a rendező ténylegesen nem jól nyúl ezekhez az eszközökhöz, és mesterkéltté válik az egész darab, másrészt ahhoz, hogy a Tanyaszínház közönsége jórészt nem azokból áll össze, akik folyamatos színházlátogatók, így nem tudnak haladni a színházi korrallal, mert lássuk be, a

modernizáció, sőt már a posztmodernizáció nem csak a technikában dönt le határokat, hanem életünk minden részében, így a színházban is: az más dolog, hogy mit követünk és mit nem. Ha egy nézőnek több színházi élményben van része, akkor befogadóbbá válik a különböző kifejezési formákra, módzatokra, színházi fogásokra. Önmagában mindkét előadásban teljesen helyénvalóak voltak a trágár kifejezések. Karakterteremtő funkciójuk volt, viszont hogy egyik kitöltőmet idézzem: „Nem (lett volna) szabad szem elől tévesztetni, hogy milyen közönségnek készül a darab.”

Ha átgondoljuk a Tanyaszínház missziójának lényegét – elvinni azokba a falvakba, településekre a színház intézményét, ahol nincs lehetőség ilyen jellegű kultúreseményeken részt venni – akkor valóban értékközvetítést várnánk el attól az intézménytől, amely ezt magára vállalta. Másfelől viszont a 21. században a szépség, az esztétika, az értékközvetítés fogalma átalakult. Ebben a korban nem elég, ha a színpadon valaki hiteles, szép és jó karaktert alakít. Nem elég, hiszen ezt a kort a kreativitás jellemzi. S ha az emberek arra kapják fel a fejüket, hogy a trágárság túlzottan jelen van a színpadon, ha ez mozgatja meg az embereket, vitát generál, beszélnek róla, akkor teszük indokolttá annak használatát. A színház nem csak esztétikai funkcióval bír, és még csak nem is ez az elsődleges szempontja. A színház gondolkodtatni akar.

Vajon van-e ezekre az ellenérzésekre megoldás? Van: a közönségtalálkozó, azaz az a beszélgetés, ahol a néző elmondhatja, hogy mi a véleménye, kérdéseket tehet fel, a színész pedig válaszolhat rájuk (szándékosan nem rendezőt írtam, hiszen a színésszel ellentétben, a rendező a bemutató után nem szerves része az előadásnak). Sőt, akár közös nevezőre is juthatnak (SOMFAI 2010). Hogy ez a Tanyaszínház esetében kivitelezhető-e, az egy másik kérdés. Talán nem a turné összes állomásán, de néhány településen akár megoldható is lenne.

IRODALOM

- DEDE Éva 2008. Nyilvánosság, (nyelvi) durvaság és viccek a Fábry Show-ban. = *Az agresszió kutatásról interdiszciplináris keretben*. Szerk. ZIMÁNYI Árpád. EKF Líceum Kiadó, Eger
- HÁY János 2006. A nyelv diktátuma. = *Színház*, 39. évfolyam, 7. szám, 2006. július, 24–25.
- KEGYESNÉ SZEKERES Erika 2008. Verbális agresszió és nemi sztereotípiák. = *Az agresszió kutatásról interdiszciplináris keretben*. Szerk. ZIMÁNYI Árpád. EKF Líceum Kiadó, Eger, 62.
- KISS Csaba 2006. Miért épp? = *Színház*, 39. évfolyam, 7. szám, 2006. július, 22–24.
- LŐKÖS Ildikó 2005. Trágár szavak a színpadon. = *Kritika*, 34. évfolyam, 9. szám, 24–25.
- BURÁNY Béla 2007. *Mé piros a gólya csőre*. Timp Kiadó, Budapest, 5.

INTERNETES IRODALOM

- BENCÉDY József 2010. Durvaság, trágárság. = *Könyv és Nevelés*. XII. évfolyam, 2010/2. szám, Letöltve: 2015. április 3. URL: http://olvasas.opkm.hu/porta/felso_menusor/konyv_es_neveles/durvasag_tragarsag.
- BOHÁCS Krisztina 2003. Tetten ért szavak. Online: *Hetek.hu*. Letöltve: 2015. április 3. URL: http://www.hetek.hu/hatter/200308/tetten_ert_szavak
- CZEGLÉDI Sándor 2002. Az ifjúsági nyelv szóhasználati jellegzetességei egy veszprémi felmérés tükrében. *Nyelv és Tudomány*. Letöltve: 2015. április 3. URL: <http://www.nyttud.hu/pp/czegledi.html>
- DÉVA (2010): Anyázás, istenkáromlás, szitkok és átkok. *Nyelv és Tudomány*. Letöltve: 2015. április 3. URL: <http://www.nyttud.hu/hirek/anyazas-istenkáromlás-szitkok-es-atkok>
- HEGYI Kitti 2011. *Káromkodás (trágárság) mint nyelvi tabu. BA-záródolgozat*. Letöltve: 2015. április 3. URL: http://mnyttud.arts.unideb.hu/szakdolgozat/1687/hegyi_k_1687.pdf
- SOMFAI Barbara 2010. Menő a trágárság a magyar színpadon? *Nyelv és Tudomány*. Letöltve: 2015. április 3. URL: <http://www.nyttud.hu/hirek/meno-a-tragarsag-a-magyar-szinpaddon>

Indecent Language in the Plays of Tanyaszínház in 2013/2014

In the past two years, the plays of Tanyaszínház – *Ilja próféta* (Prophet Ilja) in 2013 and *Pajzán históriák* (Blithesome Histories) 2014 – have created great resentment and outrage with their language. Based on theoretical foundations, the author studies the appearance of indecent and obscene expressions not only in language use but also in public and on stage. The study also observes the private opinions of the two directors, Gábor Nagypál and Róbert Lénárd, as well as the views of the actors acting in the plays, regarding the feedback on indecent expressions. Furthermore, a questionnaire survey was conducted on the reasons for the public outrage in Vojvodina, giving a final conclusion suggesting meetings between audiences and theatre artists.

Key words: Tanyaszínház, Ilja próféta, Pajzán históriák, indecent and obscene language, Nagypál Gábor, Lénárd Róbert, humour, justification on the stage, proportionality, creating impression, vernacular, outrage

Skaredni izrazi u predstavama Salaškog pozorišta (Tanyaszínház) iz 2013. i 2014. godine

U zadnje dve godine predstave Salaškog pozorišta – *Prorok Ilja (Ilja próféta)* 2013. i *Pikantne pripovesti (Pajzán históriák)* 2014. – svojim jezičkim izražavanjem su izazvali veliki revolt i antipatiju. Autorka sa teorijske platforme posmatra prisutnost skarednih i opscenih izraza ne samo u jezičkoj upotrebi, već i njihovo pojavljivanje u javnosti i na pozorišnoj sceni. Studija se osvrće i na lično mišljenje dva režisera, Gabora Nađpala i Roberta Lenarda, odnosno glumaca

koji igraju u pomenutim predstavama povodom tematskog izbora, skarednosti i negativnih refleksija. Osim toga, pomoću istraživanja putem onlajn upitnika autora pokušava da otkrije i razloge revolta vojvođanske publike, te pronalazeći ih pruža rešenje za formiranje susreta publike sa učešćem pozorišnih stvaralaca i gledalaca.

Ključne reči: Salaško pozorište, Prorok Ilija, Pikantne pripovesti, opsceni i skaredni jezičko izražavanje, Gabor Nađpal, Robert Lenard, humor, osnovanost na sceni, podsticaj na razmišljanje, proporcionalnost, izazivanje efekta, standardni jezik, revolt

Beérkezés időpontja: 2015. 04. 04.

Közlésre elfogadva: 2015. 04. 30.

Nemes Krisztina

· SZTE, Bölcsészettudományi Kar, Hispanisztika Tanszék, Doktori Iskola
· olot@mailbox.hu

FÜGGETLENSÉG – ÁLLAM – NYELV: KATALÓNIA KÜLÖNÖS ESETE

Independence – State – Language: The Catalan paradox

Nezavisnost – država – jezik: specifični slučaj Katalonije

Independència – estat – idioma: la paradoxa catalana

A Katalán Autonóm Tartomány 2010 óta egyre erőteljesebben hangoztatja függetlenedési szándékát. Ma a Franco-diktatúra (1939–1975) alatt tiltott katalán nyelv a tartomány iskoláinak kötelező nyelve. A hagyományosan bevándorlást vonzó, iparosodott, gazdag tartományban azonban mostanra kisebbségbe szorultak az őslakosok. A spanyolországi gazdasági válság következményeitől szenvedő tartományban a függetlenedés támogatói közt nagy számban találunk nem katalán ajkúakat is. A hagyományosan nyelvi-kulturális alapú katalanizmus a politikai elszakadás reális lehetőséggé válásával új helyzet előtt áll. Paradox módon, a független állammá válás a nemzeti identitás addigi letéteményese, a nyelv kihalását eredményezheti.

Kulcsszavak: nemzetállam, nemzeti identitás, nyelvi identitás, kétnyelvűség, demokratikus jogok

A katalán parlament 2013. január 23-án Szuverenitási Nyilatkozatot bocsátott ki. Ennek preambuluma – amely a két és fél oldalas nyilatkozatból másfél oldalt tölt ki –, a nyilatkozat történeti előzményeit részletezi, vagyis felsorolja, hogy a középkortól napjainkig milyen események és intézmények legitimálják ezt a parlament által kibocsátott nyilatkozatot, amelyben a katalán döntéshozók lefektetik, hogy a katalán nép szuverenitással és döntéshez való joggal rendelkezik. Itt most csak azokat a hivatkozási alapokat fogom röviden, összefoglalóan említeni, amelyekre a preambulum érvelése épül¹:

Katalónia önkormányzatisága a katalán nép *történelmi jogain, sok évszázados intézményein és hagyományos jogrendjén is alapul*. A katalán parlamentarizmus a középkorban gyökerezik, olyan kollektív szervek formájában, mint a

¹ A preambulum általam készített összefoglalásában a dőlt betűs részek a történeti érvelés kulcsszavai. A világ 48 nyelvére lefordított nyilatkozat magyar változata Faluba Kálmán munkája.

Pau i Treva ('béke és fegyvernugvás') vagy a *barcelonai grófi udvar*. A XIV. században hozzák létre *Generalitat* néven a parlament választmányát, amely a XVII. században már Katalónia kormányaként működik. A spanyol örökösödési háború végén, miután Barcelona 1714-ben elesett, V. Fülöp a *Nova Planta* ('új berendezkedés') című dekrétummal *eltörli a katalán közjogot és a katalán önkormányzat intézményeit*. Az önkormányzatiság visszaszerzése irányába tett első lépés a *Mancomunitat de Catalunya* ('a katalán megyék közössége') létrehozása volt 1914-ben, de ezt Primo de Rivera diktatúrája eltörölte. A második spanyol köztársaság 1931-es kikiáltása után alakult meg *Generalitat de Catalunya néven a katalán kormány*, és Katalónia autonómiáját alaptörvényben rögzítették. 1939-ben Franco tábornok felszámolta az autonóm Katalóniát, és az akkor létrejött diktatorikus rendszer egészen 1975-ig fennállt. A katalán nép aktív ellenállást tanúsított a diktatúrával szemben. A szabadságért vívott harc egyik fontos állomása volt az *Assemblea de Catalunya* ('katalán nemzetgyűlés') megalakulása 1971-ben, tehát még az autonómia visszaszerzése előtt. Ez utóbbira, akkor még ideiglenes jelleggel, 1977-ben került sor, amikor Katalónia elnöke *hazatért a száműzetésből*. A demokratikus átalakulás folyamatában, az 1978-as spanyol alkotmány által meghatározott autonómia-rendszer keretein belül, Katalónia népe népszavazáson fogadta el az 1979-es katalán alaptörvényt.

Ez a fajta megokolás teljességgel illeszkedik a katalán historiográfia korábbi hagyományába, amikor is a katalán történészek azt próbálták megmagyarázni, mely történelmi momentumok teremtik meg a jogalapot ahhoz, hogy a katalánok állam nélküli nemzetként megőrizték másságukat (BARCELÓ – de Riquer – Ucelay da Cay 1982) a spanyol államon belül, amelynek történései a spanyol államalakulatot mint a Hispán-félsziget történelmi fejlődése által predeterminált jelenséget tételezik (PÉREZ GARZÓN 2000). Ez a másság megőrzésére való törekvés az, amellyel kapcsolatban Vicens Vives, a katalán tudományos történetírás nagy alakja úgy fogalmaz, hogy míg a franciákat racionális, a németeket metafizikus, a spanyolokat pedig misztikus jellegű népek tartjuk, a katalánokat leginkább azzal jellemezhetjük, hogy kitartóan akarják önnön létezésüket (VICENS VIVES 1960), s ehhez a törekvéshez a katalán történetírás mint legitimáló tényező tevékenyen hozzájárult és hozzájárul ma is.

A 2000-es években az autonómia bővítésére irányuló törekvések hatására a katalán alaptörvényt módosították, amit a katalán, majd végül a spanyol parlament is megszavazott 2006-ban. Ezt azonban a spanyol alkotmánybíróság 31/2010. számú döntése igen erősen megnyirbálta. A Szuverenitási Nyilatkozat fogalmazói szerint olyannyira, hogy „ez lehetetlenné teszi, hogy a katalán népnek a demokrácia továbbvitelét célzó kollektív akarata a spanyol állam keretein belül valósuljon meg”, mivel a döntés alapján a katalán önkormányzat is visz-

szafejleszthető, amire, mint azt a szuverenitási nyilatkozat leszögezi, „*konkrét példákat lehet említeni politikai, hatásköri, pénzügyi, társadalmi, kulturális és nyelvi vonatkozásban egyaránt*”.

A történeti előzmények felsorolása után a dokumentum preambuluma arra a két hatalmas tömegtüntetésre is hivatkozik, melyek a katalán nép döntéseinek tiszteletben tartását követelték, 2010. július 10-én, a *Nemzet vagyunk, mi döntünk*, majd 2012. szeptember 11-én, a *Katalónia, Európa új állama* jelszóval. A milliós felvonulásokat a korábban említett, 1971-ben alapított *Assemblea*, vagyis a Katalónia függetlenségéért küzdő, újrászerveződött demokratikus népi alakulat hívta életre. A nyilatkozat ezzel a népi akaratot mint hivatkozási alapot beilleszti a legitimáló tényezők sorába, és Katalóniát a demokratikus legitimitás elvének értelmében mint politikai és jogi alanyt határozza meg, amelynek, mint ilyennek, joga van saját kollektív jövője felől dönteni. A népszuverenitás elvét azonban nemcsak azért alkalmazhatjuk Katalónia esetében, mert az autonóm terület történelmi jogokkal és függetlenedésre irányuló demokratikus tömegmozgalmakkal bír, hanem mert kultúrája, nyelve, hagyományai sajátos jelleget biztosít számára, és megkülönböztetik az Ibériai-félsziget többi népétől. A katalánok tehát nemcsak *történelem* és *démosz*, hanem *ethnosz* is.

Az 1979-es autonómia statútumának 6. cikkelye megállapítja, hogy politikai szempontból azok a spanyol állampolgárok számítanak katalánnak, akik a Katalónia területén található helységek valamelyikében állandó lakcímmel rendelkeznek (AUTONÓMIA STATÚTUM 1979 Títo! preliminar). Az autonóm terület nyelvéről a statútum 3. cikkelye rendelkezik, amely megállapítja, hogy Katalónia saját nyelve a katalán, amely hivatalos nyelv Katalóniában ugyanúgy, mint a spanyol, amely az egész állam nyelve. A katalán kormány alkotmányos kötelezettségvállalást tesz arra, hogy biztosítja mindkét nyelv hivatalos és normális használatát, és megteremti a két nyelv egyenlőségének feltételeit. Rendelkezik még e statútum az aranés-ről, vagyis az okszitán Katalóniában beszélt változatáról, amelyet a bekezdés értelmében szintén tanítani fognak, és a neki kijáró tiszteletben és védelemben részesítenek. 1979-ben ezek a rendelkezések alapvetően a katalán nyelv védelmében születtek, és olyan nyelvi politika kialakítását alapozták meg, – az akkor is már csak kb. 50%-ban katalán anyanyelvű területen, amelynek következtében a nyolcvanas évek elejétől minden iskolás korú gyermek kötelezően katalán nyelven végezte az általános és a középiskolát.² Ennek a nyelvi politikának az alkalmazása az intézmények

² Ez az úgynevezett nyelvi bemeztés módszere (immersió linguística), amely nemcsak abban jelent újdonságot, hogy az oktatás és az iskolai kommunikáció nyelve a spanyol helyett a katalán lett a Principátus, azaz a Katalán Autonóm Közösség területén, hanem új pedagógiai módszerek alkalmazását is jelentette.

és a civil társadalmi alakulatok közreműködésével együtt lehetővé tette, hogy a katalán társadalom 2000-re nyelvileg „katalanizálódjon” (GISPERT–GRE-GORI 2014).

A 2006-os statútumbővítés Katalóniát nemzetnek nevezi, mégpedig a következő formulával: „A katalán Parlament Katalónia népének érzelmeire és akaratára támaszkodva elsőprő többséggel kijelenti, hogy Katalónia nemzet” (DECRET 306/2006). A következő mondatban pedig (amelyik implicite azt mondja ki, hogy ez ellentétben áll a spanyol alkotmánnyal) egyszerűen kijelenti, hogy „a spanyol alkotmány második cikkelye Katalónia nemzeti jellegét mint nemzetiséget (kisnemzetet, vagyis egy nemzet alatti kategóriát) definiálja” (DECRET 306/2006). Az Alkotmánybíróság 2010-es döntése ugyan meghagyta ezt a nemzetmeghatározást, de egyértelművé tette, hogy nem bír semmiféle jogi hatállyal. Ebből két dolog látszik: hogy a katalánok nagyon szeretnék ezt a nemzetmeghatározást magukra alkalmazni, s hogy az egy és oszthatatlan spanyol nemzet talaján álló 1978-as alkotmány³ ezt nem teszi számukra lehetővé.

A 2006-os katalán statútumbővítés sokkal részletesebben rendelkezik a nyelv kérdésében is.⁴ Nemcsak azt állapítja meg, *hogy Katalónia saját nyelve a katalán*, hanem azt is, hogy ez a *közigazgatásban és a közmédiában általánosságban használt és előnyben részesített nyelv*⁵, valamint az *oktatás nyelve*. Hivatalos státusához még annyit tesz hozzá, hogy *a másik hivatalos nyelvvel, a spanyollal együtt, a katalán polgároknak joguk és kötelességük ismerni mindkettőt* (DECRET 2006), s ezzel ahhoz a formulához közelít, amellyel a 1978-as spanyol alkotmány rendelkezik a spanyol nyelvről: „*A kasztíliai az Állam hivatalos spanyol nyelve. Minden spanyolnak kötelessége ismerni, és jogában áll*

³ 2. cikkely: „Az alkotmány alapja a spanyol Nemzet megbonthatatlan egysége, mely minden spanyol közös és oszthatatlan hazája, s egyúttal elismeri, valamint garantálja a nemzetiségek/kisnemzetek autonómiához való jogát.”

⁴ Érdekes megfigyelnünk, hogy a katalán parlament által 2005. szeptember 30-án jóváhagyott változat mennyivel szélesebb jogköröket és szigorúbb szabályozást biztosít a katalán nyelv számára, amelyeket a spanyol országgyűlés, majd a Szenátus által 2006. május 10-én jóváhagyott változat már nem. Innen a 2006-os Miraveti Statútum gúnyneve, melyet a változtatások után Moncloa-i Statútumnak is neveznek. Fontos változtatás például rögtön az első, nyelvvel kapcsolatos rendelkezésnél, ahol a 2005-ös, miraveti verzióban az 'a Catalunya' formula szerepel, míg a 2006-os, Moncloa verzió, melyet végül megszavaztak, a következőképp fogalmaz: *el català és la llengua d'ús normal i preferent de les administracions públiques i dels mitjans de comunicació públics 'de Catalunya'*. Ez a csöpp prepozícióváltoztatás óriási nyelvi terület visszahódítását jelenti a spanyol nyelv számára a törvénykezés szintjén, mert így a katalán elsődleges használatának kötelezettsége nem érinti a Katalónia területén működő összes tömegkommunikációs eszközt, hanem csak a katalán kormány által finanszírozottakat.

⁵ Az előnyben részesített kifejezést az Alkotmánybíróság alkotmányellenesnek nyilvánította és törölte.

használni.” Az alapvető különbség az, hogy a katalán alkotmányosan kötelezővé tett ismerete mellett természetesen megmarad a spanyolra mint államnyelvre vonatkozó jog és kötelezettség is, vagyis az alaptörvény, ezáltal a kétnyelvűséget teszi uralkodó normává. Ez azonban hatalmas előrelépés volt, mivel a korábbi, 1979-es statútum meghatározása, amelyben először mondják ki, hogy a tartomány „saját nyelvvel” rendelkezik, semmiféle nyelvismereti vagy használati kötelezettséget sem tartalmazott.

A 2006-os statútum 6. cikkelye előírja még a katalánok az Európai Unióban való hivatalossá tételét, a többi, nyelvi és kulturális kötelekekkel Katalóniához kapcsolódó területtel való kapcsolattartást, és hivatalos nyelvvé teszi az okszitánt (DECRET 306/2006). Ez az újlatin nyelv egyedül itt rendelkezik ezzel a státussal, pedig fogyatkozó beszélőinek százezrei Franciaországban élnek. Ez a nyilvánvalóan gesztusértékű alkotmányos rendelkezés azt mutatja, hogy a sokáig nem hivatalos, sőt üldözött és eltagadott nyelv, a katalán beszélői a törvényhozás szintjén demokratikusan gondolkodnak a nyelvi egyenjogúság kérdésében. Megmutatkozik azonban két másik fontos törekvés is, a katalánok nyelvüket nemcsak tartományi vagy országos, hanem nemzetközi szinten is legalizálni kívánják, ezért az Európai Unióban is hivatalossá akarják tenni. Az a törekvés pedig, hogy más katalán nyelvű és kultúrájú területtel is kapcsolatot kívánnak fenntartani és bővíteni, arra utal, hogy a *Països Catalans* Katalónián kívül eső területeire, Valenciára, a Baleár-szigetekre Észak-Katalóniára és az aragóniai katalánul beszélő övezetre is hatást kívánnak gyakorolni a nyelvi testvériség jegyében. Ez a törekvés a katalán kulturális expanziót kívánja legitimálni, és szeretné biztosítani a magterület nyelvi hátszágát.

A nyelvvel kapcsolatban az autonóm katalán kormány élén 1980 és 2003 között álló karizmatikus vezető, Jordi Pujol azt vallotta, hogy „Katalónia esete különleges. Megvan a saját nyelvünk és kultúránk, nemzetet alkotunk állam nélkül” (CASTELLS 73–83). Vagyis a katalán nép különbözőségét a félszigeti állam többi népétől ő ezekben az identitásjegyekben vélte felfedezni, s öt mandátuma alatt ezek védelmét biztosító politikát folytatott. A nyugdíjazása óta a függetlenségpártiak táborát erősítő katalán politikus 2011-es, fordulatot jelző beszédében a következőket állapította meg: „ha megerősödik a jelenlegi Spanyolország-felfogás, akkor csak két megoldás kínálkozik: a függetlenség vagy a katalánság és Katalónia fokozatos eltűnése” (PUJOL 2011).

Mi történik azonban akkor, ha Katalónia függetlenné válik? (Bár ennek intézményi útja épp a napokban vált lehetetlenné a sürgősségi spanyol kormányülés és az Alkotmánybíróság elé beterjesztett kérelem nyomán. Ez ugyanis a konzultáció megtartását lehetővé tevő törvény, és a november 9-ére meghirdetett konzultációnak nevezett népszavazás eltörlését eredményezte [QUERALT 2014]. Ez ellen október 1-jén reggel hatalmas spontán tömegtiltakozások indul-

tak Katalóniában [CAPDEVILA 2014], és kisebb, de igen jelentős szolidaritási tüntetések Valenciában, Mallorcán és Észak-Katalóniában, sőt megtörtént az első formális tiltakozás is, hiszen a katalán parlament egy bizottság felállítását szavazta meg, amely folytatja a november 9-ére kitűzött konzultáció megtartásának előkészületeit. A tömegtüntetések jelszavait felkaroló katalán parlamenti politika ezzel kimerítette a legális lehetőségeket. A helyzet azonban nem oldódott meg, a katalánok ethnoszként és démoszként is elégedetlenek, és a jelenlegi spanyol kormány semmit nem tett a probléma orvoslásának érdekében.)

Mi történik tehát akkor, ha Katalónia valóban elnyeri függetlenségét, és belép az európai államok sorába? Garanciát jelentene-e ez például a katalán nyelv megmaradására, és ha igen, milyen feltételek teljesülése esetén? S ha az önálló államiság sem képes megmenteni a nyelvet, akkor elegendő lesz-e a különálló identitás megtartásához az, ami a nyelven túl megmarad? A válaszokat homály fedi, hiszen a társadalom laboratóriumában végzett emberkísérletek mind egyszeri és megismételhetetlen történések. Sem résztvevőként, sem szemlélőként nem áll rendelkezésünkre olyan szabályszerűség, amely alapján tévedhetetlenül nyilatkozhatnánk lehetséges kimenetelükről. A skót referendum előtt az angol politika sokféle engedményre mutatott hajlandóságot, mert annyira valószínűsnek látta a skótok elszakadásának lehetőségét, akik aztán 55:45 arányban mégis a maradás mellett voksoltak. Katalóniában a függetlenségpárti tömegtüntetéseken egyre nagyobb számban vesznek részt az emberek. 2013-ban a *Via Catalana* keretében Katalónia egész szárazföldi határa mentén, mintegy 400 km hosszan élő határvonalat alkotva sorakoztak fel az emberek. 2014. szeptember 11-én pedig 1,8 millió ember tömörült a Barcelonában rajzolt hatalmas V betű alakzatába. Ha azonban valóban az urnákhoz szólítják őket, akkor mi határozza majd meg elsődlegesen a döntési preferenciáikat? Lehet, hogy éppen a nyelvi hovatartozás?

Hogy a katalóniai nyelvi viszonyokról pontosabb képet kaphassunk, érdemes tanulmányoznunk az EULP 2013 (l'Enquesta d'Usos Lingüístics de la Població) statisztikáját. Ez a felmérés 7500 megkérdezett válasza, tehát egy nagy statisztikai merítés alapján igyekszik képet rajzolni a terület nyelvi valóságáról (EULP 2013). Eredményei, amelyek nem kaptak nagy visszhangot a katalán médiában, először is azokat a már tíz éve ismeretes adatokat erősítik meg, miszerint Katalóniában a többség nyelve továbbra is a spanyol, akármelyik kritériumot vesszük is figyelembe: a családban használatos első nyelvet, az identifikáció nyelvét vagy az általában használt nyelvet. Másodsorban, ezek az eredmények megmutatták azt is, hogy Európa többi kisebbségi vagy regionális nyelvével ellentétben a katalánt 600 000 más anyanyelvű tartja az identifikáció nyelvének, ami azt jelzi, hogy a katalán tényleges vonzerővel bír. Ezt az adatot viszont a média széles körben hangoztatta Katalónia-szerte. Önmagában

ez a tény azonban semmiképpen sem csábíthat arra a következtetésre, hogy a katalán kiszoríthatja a használatból a spanyolt, a politikailag katalán lakosság 55%-ának anyanyelvét.

A reménybeli független állam lakosságát tehát 55%-ban spanyol ajkúak alkotnák, akik azonban részben beszélnek katalánul. Az ország lakosságának 90%-a kétnyelvű – a katalánok gyakorlatilag 99,9%-a –, és ez alatt alapvetően a katalán–spanyol kétnyelvűséget értem, mert az a 300 nyelv, melynek jelenlétét a média hangoztatja, valójában minden bevándorlást befogadó országra igaz. Ez a tény azonban az alapidilemmán nem változtat semmit: a fő kérdés az, hogy ha marad a jelen állás, azaz a katalán és a spanyol egyaránt hivatalos nyelv marad Katalóniában, az biztosítja-e a kisebbségi nyelvnek, a katalánnak a fennmaradását.

Azt állíthatjuk, hogy egy nyelv akkor marad élő, ha szükség van rá a mindennapi kommunikációban és az üzleti életben, vagyis a társadalmi és a gazdasági fennmaradás területein. Ha egy társadalom alapvetően kétnyelvű, az a szociolingvisztikai megfigyelések alapján átmeneti állapotnak tekinthető. Ha adott esetben a két nyelv egyike csakis az adott területen használatos kis nyelv, a másik pedig egy világszerte több százmillió ember által beszélt világnyelv, akkor eléggé valószínűnek tarthatjuk, hogy esetünkben a katalán anyanyelvűek, bár továbbadják a nyelvet, de a spanyollal gyakori érintkezésben élve hosszabb távon nyelvet váltanak. Erre utal egy másik adat: a 2006-os statisztikákban, ahol ezt először figyelték, a gyermekekkel mindkét nyelven beszélő szülők aránya 1,1%, mára ez a mutató 7,8% (ECVHP 2011). Ha az egyik nyelvet mindenki beszéli, és használatával a munka, a közigazgatás, a kultúra stb. terén egyaránt érvényesülhetünk, akkor racionálisan szemlélve az a hasznosabb nyelv. A bevándorlókat fogadó ország új lakosai mindenképpen a hasznosabb, vagyis a szélesebb körben használatos nyelvet fogják előnyben részesíteni. A másikat, ez esetben a katalánt, csak akkor tanulják meg, ha valamiért feltétlenül szükséges. Mondjuk, mert az iskolában kötelező, de ez már egy más típusú és más szintű nyelvtudás lesz. Ha az áruk felirata, a használati utasítások, a filmek szinkronja, az üzleti élet, a hirdetések, a bírósági ügyek, a tömegkommunikáció nagyrészt spanyolul zajlik, a katalán használata viszszaeszik a katalán családokba, vagy csak az iskolai katalánra korlátozódik. Ettől kezdve már csak a hagyományörzés céljait teljesíti, identitásjelző értéke marad, de nem gyakorolja majd a nyelv által betölthető összes tisztséget. Így aztán nemzedékről nemzedékre kevesebb beszélője marad, s idővel elfoglalja méltó helyét a nemzeti emlékezetben, a becses örökség kategóriában. Ilyen erőviszonyok mellett, akár diktatúrában, akár demokráciában, sokkal valószínűbb, hogy a túlélési verseny győztese a spanyol nyelv lesz, a nagy hal megeszi a kicsit klasszikus elve alapján.

A katalán nacionalizmusról megállapítható, hogy a katalán nyelvvédelem köré, abból kiindulóan szerveződött. A katalán nyelvet a 19. századtól fogva a nemzeti öntudat legfontosabb elemeként határozhatjuk meg (MANIFEST 2012 és COROMINES 2013).⁶ A diktatúra negyven éve alatti tilalom, amely a katalán szabad használatát az otthon falain túl mindenütt sújtotta, védekező álláspontra szorította a katalánokat, akik ragaszkodván nyelvükhöz, kétnyelvűek lettek, de nem szüntek meg küzdeni azért, mint azt a fenti példákból is láthatuk, hogy mellőzött anyanyelvük egyenjogú lehessen a spanyollal és a többi európai nyelvvel. Ha fordul a kocka, és a térképen megjelenik egy Katalónia nevű állam, és a katalánok demokratikus nyitottsággal megtartják ezt a kulturális gazdagságként tételezett, immáron hivatalos kétnyelvűséget, mert nem akarják új országuk lakosságának 55%-át olyan törvényekkel sújtani, mint amilyenekkel korábban az ő nyelvüket sújtották, akkor nagyon progresszív és konzekvensen demokratikus gondolkodásról tesznek tanúságot. Ma már az ERC, azaz a Franco halála utáni átmenet idejétől kezdve hagyományosan függetlenségpárti katalán baloldali párt, amely korábban a katalán kizárólagos hivatalossága mellett érvelt, a mindkét nyelv hivatalossága mellé teszi le a voksát. Ennek a hirtelen változásnak a hátterében vélhetően nemcsak a baloldali republikánus meggyőződés áll, hanem rövid távú, szavazatszerző indokok is igazolják. Azok, akik demokratikusabb, nyitottabb, fejlődőképesebb, modernebb jóléti államot szeretnének, mely gazdag kis országgént prosperál Spanyolország északkeleti tartománya helyén, azok nem mind katalán ajkúak, s őket az urnák előtt állva elriaszthatja a függetlenség gondolatától egy olyan nemzetállam képe, amelyben anyanyelvük nem lesz az ország nyelve.

A kérdésben nyilatkozó professzorok, nyelvészek, újságírók, szerkesztők és egyéb katalán nyelvhasználók és védelmezők állítása szerint azonban igen furcsa lenne, ha annyi üldöztetéssel teli évszázad után a nemzet úgy vesztene el a nyelvét, hogy közben elnyeri az önálló államiságot (LLETRES 64 2012).⁷ Ha a katalánok Gabriel Biblioni nyelvészprofesszor és egyetemi tanár álláspontját fogadják meg, akkor teljes védelmet biztosítanak a nyelvüknek. A professzor szerint a

⁶ Nosaltres sabem prou bé que l'ànima de la nació catalana és la seva llengua... Per a nosaltres, la personalitat i el geni nacionalde la pàtria no es pot entendre en un altre idioma que no sigui el català. Mi tisztában vagyunk azzal, hogy a katalán nemzet lelke a nyelv... Számunkra a patrióta szellem és személyiség nem értelmezhető egy másik nyelven, amelyik nem katalán. A nemzeti nyelv manifestuma című dokumentum szavai, mely Barcelonában kelt 2012. október 30-án.

⁷ A Manifestum azzal érvel, hogy ha megmarad mindkét nyelv hivatalos státusa, az a ma is fennálló nyelvi elrendeződést tartaná fenn, amely lehetővé teszi, hogy a Països Catalans területén bárki élhet úgy, hogy csakis spanyolul tud, és megveti a katalánt... mit ér akkor a politikai függetlenség a mi nyelvünk számára?

katalán teljes normalizációja csakis úgy valósítható meg, ha a spanyol megszűnik mindenki által ismert nyelvnek lenni, és ezt a szerepét a katalán veszi át. Ez úgy volna elérhető, ha a spanyol nem lenne többé kötelező nyelv az iskolában, és egy ütőképes katalán tömegkommunikáció szorítaná ki a jelenlegi spanyol médiát. Ebben a folyamatban a professzor véleménye szerint a spanyolul beszélő közösségnek lassan, fokozatosan, természetes módon kellene feloldódnia, s a folyamatot a spanyolul beszélő felnőtt közösség érdekeinek figyelembevételével kellene megtervezni. Az új nemzedékek az iskolában csak katalánul tanulnának majd, s ez lenne a társadalmi érintkezés nyelve is, miközben a spanyol ajkúak ugyanúgy, mint bármely bevándorló családban, megtarthatnák nyelvüket a családon belüli használatban, ameddig csak jólesik. Ez a nyelvész, nyelvvédő szakember véleménye a katalán fennmaradási esélyeiről, s ebben igazat kell adnunk neki.

Ez a lettek, észtek, ukránok válasza is a kérdésre, hogy többet ne említsünk, akik egy kis nyelvet próbálnak megmenteni a fenyegető nagy árnyékában. Az anyanyelvi beszélők arányszámait tekintve mindenütt a 24. órán nyílt erre lehetőség, s a folyamat az önálló államiság ellenére nem problémamentes. Van olyan példa is, amikor egy nép újrakezdő hite egy holt nyelv, a héber feltámasztását is lehetővé tette, de ehhez igazán speciális történelmi körülmények között került sor, s megállapíthatjuk, hogy a reménybeli Katalónia polgárságának 55%-a nem rendelkezik olyan motivációval a katalán elsajátítására, mint mondjuk a negyvenes évek végén Izrael jiddisül beszélő lakosai. A katalán helyzete azonban inkább hasonlítható az angol és a francia által kiszorított p és q kelta nyelvekéhez⁸, azzal a különbséggel, hogy jelenleg sokkal jobb egészségnek örvendő, és sokkal több beszélővel rendelkezik, mint például az ír az ír nemzeti függetlenség elnyerése idején.⁹

Ha valóban a nyelv mint legfőbb identifikációs tényező megmentése a cél, akkor a nyelvészprofesszor által javasolt drasztikus módszerekkel ez jelenleg valószínűleg még lehetséges, amennyiben Katalónia, mint új nemzetállam, egyedüli hivatalos nyelvét teszi, és ezáltal, mint a világ kulturális örökségének egy darabját nem hagyja elveszni. De vajon van-e joga a demokrácia korában egy hagyományörző, vagyis anyanyelvét őrző közösségnek, saját kincse védelmében akarátát rákényszeríteni a mára már többségbe került más nyelvű honfitársaira? Valóban nagyobb védelem illeti-e az őshonos nyelveket a bevándorló

⁸ Skócia 1,1%, 57 000 beszélő, Írország 138 000 beszélő első nyelve.

⁹ Írország alkotmányának 8. cikkelye rendelkezik az ország hivatalos nyelvének kérdésében: 1. The Irish language as the national language is the first official language. 2. The English language is recognised as a second official language. Ennek ellenére az ír gaelic inkább a folklór palettáján szereplő szín, melynek tanulása, megtartása egy bizonyos csoporthoz tartozást jelent, de önmagában nem elegendő sem a tanuláshoz, sem az országon belüli érvényesüléshez.

közösségek nyelvével szemben? S ha igen, ez a többletjog hogyan érvényesíthető? S marad-e elég identitáskülönbség, ha a demokrácia játékszabályainak alkalmazása során elveszik a nyelv? Érték-e annyira egy nyelv, s az emberiség kulturális diverzitása, hogy ne csak a nyelv lassú elhalását biztosítsuk demokratikus úton, hanem a gyengébb javára aktívabb védelmet támogassunk?

Manapság a homogenizáció folyamatának részesei vagyunk minden tekintetben, de szeretném idémasolni Leonardo da Vinci ötszáz évvel korábbi, idevonatkozó gondolatát, mert lévén polihisztor, a nyelvek természetéről is elmélkedett: „Folyton változnak egyik századról a másikra, egyik országról a másikra a népek szüntelenül keveredése miatt, ami a háborúk és más csapások hatására következik be. Ugyanezen nyelvek ki vannak téve annak a veszélynek is, hogy egyszer csak feledésbe mennek, hiszen halandóak, mint minden teremtettség dolog” (ARRASSE), mondja a reneszánsz mester, aki a toszkán nyelvjárást beszélte, és akinek a gyakorlatra, valamint az intuícóra alapozott kutatási módszere ezt a törvényszerűséget sugallta.

IRODALOM

- ARRASSE Daniel: *Leonardo da Vinci*. A világ ritmusa. Budapest, Typotex (megjelenés alatt)
- BARCELÓ Miquel, de RIQUER Borja, UCELAY DA CAY Enrique 1982 Sobre la historiografia catalana = *Avenç*, Dossier 156–461.
- BIBILONI Gabriel, 2006 jún. *A katalán, valenciai és baleári státútumok és módosított státútumok nyelvi rendelkezéseinek összehasonlító elemzése*. <http://www.bibiloni.cat/llengua/comparativa.htm>, letöltve: 2006. 06.
- CAPDEVILA Xavier: *I això quin tribunal ho para?* <http://blocs.mesvilaweb.cat/xcapdevila/?p=268415>, letöltve: 2014. 10. 01.
- CASTELLS Manuel 2006. *Az identitás hatalma*. Gondolat-Infonia, Budapest
- COROMINES Diana: *El català, única llengua oficial en una futura Catalunya independent?* <http://www.nuvol.com/noticies/el-catala-unica-llengua-oficial/>, letöltve: 2003. 09. 25.
- GISPERT Blanca–GREGORI Magda: *La immersió lingüística: un model d'èxit*. <http://www.vilaweb.cat/noticia/4176888/20140306/immersio-linguistica-model-dexit.html>, letöltve: 2014. 03. 06.
- LLETRES 64 http://www.lletres.cat/sumari/index.php?cont=article&article_id=632
- NOTÍCIES <http://www.ccma.cat/324/Neix-lAssemblea-Nacional-Catalana-amb-lobjectiu-de-promoure-un-referendum-per-la-independencia-el-2014/noticia/1637212/>, letöltve: 2012. 03. 11.
- PÉREZ GARZÓN Juan Sisinio 2000. La creación de la historia de España = Juan Sisinio Pérez Garzón (szerk.): *La gestión de la memoria*. La historia de España al servicio del poder, Barcelona, 63–110.
- PUJOL Jordi 2011. *Conferència del MH Auditori de l'idEC* (Universitat Pompeu Fabra) Barcelona
- QUERALT Argelia 2014. *La suspensión del Tribunal constitucional El Diario* http://www.eldiario.es/agendapublica/reforma-constitucional/suspension-Tribunal-Constitucional_0_308669208.html, letöltve: 2014. 09. 09.
- VICENS VIVES Jaume, 1960. *Notícia de Catalunya*, Destino, Barcelona

TÖRVÉNYEK, NYILATKOZATOK

Felmérés a katalán lakosság életkörülményeiről és szokásairól. L'Enquesta de condicions de vida i hàbits de la població de Catalunya 2011 (ECVHP 2011). A katalán kormány Statisztikai Intézete, <http://www.enquestadecondicionsdevida.cat/>

Katalónia Autonómia Statútuma 1979. https://www.gencat.cat/generalitat/cat/estatut1979/titol_preliminar.htm

Katalónia módosított Autonómia Statútuma 2006 DECRET 306/2006, de 20 de juliol, pel qual es dóna publicitat a la Llei orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya <https://www.gencat.cat/eadop/imatges/4680/c4680.pdf>
<http://web.gencat.cat/ca/generalitat/estatut/>

A Katalán Parlament Szuverenitási Nyilatkozata

<http://www.vilaweb.cat/noticia/4076809/20130123/declaracio-sobirania-dret-decidir-poble-catalunya.html> <http://www.vilaweb.cat/noticia/4077586/20130125/katalonia-parlamentje-szuverenitasi-nyilatkozatot-fogad.html>

A nemzeti nyelv manifesztuma. Manifest de llengua nacional Barcelona. 2012. 10. 30. <http://www.racocatala.cat/forums/fil/167854/manifest-si-catala-unica-llengua-oficial-futur-estat-catala-independent> http://www.solidaritatcatalana.cat/sites/default/files/actualitat2/manifest_in_2012_0.pdf

A Spanyol Alkotmány http://www.lamoncloa.gob.es/documents/constitucion_esl.pdf
http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/constitucion.tp.html#a1

A Spanyol Alkotmánybíróság döntése a 2006-os Katalán Statútumbővítésről. Sentencia 31/2010, de 28 de junio de 2010 (BOE núm. 172, de 16 de julio de 2010). (BOE núm. 172, de 16 de julio de 2010)
<http://www.tribunalconstitucional.es/es/jurisprudencia/paginas/Sentencia.aspx?cod=16273>

Statisztika a katalóniai lakosság nyelvhasználatáról. Katalán kormány 2013 http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Publicacions/Altres/Arxius/EULP2013_fullet.pdf

Independence – State – Language: The Catalan paradox

The autonomous community of Catalonia has asserted its growing demand of independence since 2010. Today, the Catalan language banned under the Franco dictatorship (1939–1975) is the compulsory language in the schools of the community. However, the autochthon population of this rich industrialized region traditionally attracting immigration, has become a minority by now. Among the supporters of independence of the community suffering the consequences of the economic crisis in Spain, we find a large number of people whose mother tongue is Spanish. The traditionally linguistic and cultural based catalanism faces a new situation with secession becoming a real political alternative. Paradoxically, by gaining an independent state may result in losing the language previous trustee of Catalan national identity.

Key words: nation-state, national identity, language identity, bilingualism, democratic rights

Nezavisnost – država – jezik: specifični slučaj Katalonije

Autonomna pokrajina Katalonija od 2010. godine sve energičnije ističe svoju nameru da postane nezavisna. Katalonski jezik, koji je za vreme Frankove diktature (1939–1975.) bio zabranjen, sada je obavezan u školama ove pokrajine. Međutim, u ovoj industrijski razvijenoj oblasti, koja tradicionalno privlači imigrante, pristanovnici su do danas postali manjina. Ipak, u pokrajini koja trpi posledice španske ekonomske krize, u velikom broju se mogu naći i stanovnici koji podržavaju ideju nezavisnosti, a ne pripadaju populaciji Katalonaca. Kako je međutim političko ocepljenje postala realna mogućnost, katalonizam, koji tradicionalno leži na kulturno-jezičkim osnovama, treba da se suoči sa novonastalom situacijom. Naime, na paradoksalan način nastanak nezavisne države koja je do sada predstavljala glavni simbol nacionalnog identiteta, mogao bi da rezultuje izumiranjem samog jezika.

Ključne reči: nacionalna država, nacionalni identitet, dvojezičnost, demokratska prava

Independència – estat – idioma: la paradoxa catalana

La Comunitat Autònoma de Catalunya està manifestant la seva creixent demanda d'independència des del 2010. Avui en dia el català – idioma prohibit, o amb prou feines tolerat, sota la dictadura franquista – és llengua obligatòria a les escoles de la comunitat. No obstant això, la població autòctona de la regió – rica i industrialitzada, destí tradicional de la immigració des de l'interior d'Espanya – s'ha convertit en minoria. Entre els partidaris de la independència de la comunitat autònoma, que pateix les conseqüències de la crisi econòmica espanyola, trobem gran quantitat de persones de llengua materna castellana. El catalanisme, que tradicionalment té un fons lingüístic i cultural, s'enfronta a una nova situació ara que la secessió està convertint-se en una alternativa política real. Paradoxalment, l'obtenció d'un estat independent pot provocar la pèrdua de l'idioma que ha estat el senyal més emblemàtic de la identitat nacional catalana.

Paraules clau: Estat-nació, la identitat nacional, la identitat llengua, bilingüisme, els drets democràtics

Beérkezés időpontja: 2015. 02. 28.

Közlésre elfogadva: 2015. 04. 30.

Nemes Krisztina

∴ SZTE Bölcsészettudományi Kar, Hispanisztika Tanszék, Doktori Iskola
∴ olot@mailbox.hu

TÖRVÉNYBE FOGLALT EMLÉKEZET

Memory codified

Sećanje položeno u zakon

Memòria feta llei

A demokratikus átmenet (1975–1982) éveit a Franco-diktatúra demokratikus rezsimmé alakult. A békés változás garanciája az Amnesztia törvény (1978) volt, mely szabaddá tette a rabokat és büntetlenségben részesítette a rabtartókat, az elnyomó rendszer felelőseit. A diktatúra tiltása után a demokratikus átalakulás békéjét garantáló, törvényesített felejtés hallgattatta el a köztársaságpárti emlékezetet. 2007-ben azonban a spanyol parlament – s vele egy időben a katalán is – elfogadta a Történelmi Emlékezet törvényét. Bár mindkét törvény baloldali, múlt- és jövőképük, s ekképpen legitimációjuk alapja igen különböző. Összehasonlításuk világosan kirajolja az ideológiai törésvonal mentén megosztott ország mellett az egymástól eltérő nemzeti alapon megosztott emlékezeteket is.

Kulcsszavak: amnesztia – amnézia, történelmi emlékezet, történelmi igazságtétel, társadalmi megbékélés, emlékezetpolitika – jövőpolitika, megosztott emlékezet

Hatvannyolc évvel a spanyol polgárháború (1936–1939) vége, és harminckét évvel Franco halála (1975) után, a szocialista többségű spanyol képviselőház 2007. október 31-én megszavazta a Történelmi Emlékezet törvényét (LEY 52/2007, de 26 de diciembre, közismertebb nevén Ley de la Memoria Histórica LMH). Ennek a célja az volt, hogy a polgárháború és a diktatúra éveit erőszakot és üldöztetést szenvedettek jogait elismerjék, kiszélesítsék, s érdekében konkrét intézkedéseket fogjanatosítsanak.

A törvény – sokak kíváncsiságát kielégítendő – először is megkölja, hogy miért volt szükség a meghozatalára, és a következöképpen fogalmaz: „A demokratikus átmenet folyamatát a megbékélés és az egyetértés szelleme, valamint a pluralizmus iránti tisztelet és minden gondolkodásmód békés védelme jellemezte. Ez tette lehetővé az 1978-as Alkotmány megszületését, ami ezeknek az egyértelműen integrációra irányuló törekvéseknek a jogi megfogalmazása. Ezzel az átmenet olyan alkotmányos alapot teremtett az együttélésre, amely például nélküli a korábbi történelemben, és már a demokratikus korszak kezdetétől

fogva különböző intézkedéseket hozott azoknak a javára, akik az Alkotmány előtti évtizedek során elszenveték a polgárháború és a diktatúra következményeit” (LMH 2007). A következő bekezdésben megállapítja azt is, hogy „bár a törvényhozás részéről történtek az áldozatok elismerésére irányuló erőfeszítések, továbbra is léteznek olyan állampolgári, parlamenti és civil szerveződések, amelyeknek a spanyol demokrácia egyetértésre törekvő alapító szellemében és az Alkotmány keretein belül (a törvényhozók) helyet kell adjanak” (LMH 2007).

A hetvenes évek második felében és a nyolcvanas években valóban születtek olyan törvények és rendeletek, amelyek nyomán nyugdíjhoz jutottak azok a háborús rokkantak is, akik a köztársaság oldalán harcoltak (1976), nyugdíjhoz és orvosi, valamint szociális ellátáshoz való jogot szereztek a háborúban elesettek özvegyei, gyermekei (1979), 1980-ban nyugdíjat szavaztak meg a republikánus zónában harcolóknak, majd két évvel később a háború során rokkanttá vált civileknek is. Az 1990 és 1992 között a szocialista kormány által hozott törvények formálisan lehetővé tették, hogy a Franco-rendszer által bebörtönzöttek bizonyos része anyagi kárpótlásban részesüljön. Az 1996 márciusától 2004 márciusáig hatalmon levő néppárti kormány azonban gátolta ezt a folyamatot. A kárpótlás kérdését az autonóm közösségek kormányainak hatáskörébe utalta, ott pedig a néppárti képviselők továbbra is akadályozták az egyéni kezdeményezésre indítható folyamatokat (az Európa Tanács parlamenti tanácskozó testülete által 2006. március 17-én jóváhagyott jelentés, 88. pont).

A Történelmi Emlékezet törvénye előtti időszak kollektív emlékezetet meghatározó törvénye, a demokratikus átmenet idején és szellemében, 1977-ben fogant amnesztiatörvény. Ennek hatására kiszabadultak a rendszer börtöneiből a politikai elítéltek, de ugyanakkor a megbékélés jegyében büntetlenséget biztosított az elnyomó rendszer nevében cselekvő üldözőknek és rabtartóknak is. A spanyol demokratikus átmenetben nem volt jelen az a törekvés, hogy büntetőjogi felelősséget állapítson meg az emberi jogok korábbi megsértése miatt (YSAS 2009: 406). Ez elsősorban a spanyol polgárháború és a Franco-korszak fájdalmas tapasztalatának köszönhető, amelynek birtokában az átmenetben részt vevő nemzedékek a legkisebb veszélyt rejtő, békés reformok útján történő politikai átalakulás mellett döntöttek.

Ezt a változást alapvetően nem forradalmi tömegek kényszerítették ki, bár nem hiányoztak a forogatókönyvből a tömegtüntetések és a halálesetek sem. A változás paktumának történelmi felelőssége elsősorban a létrejöttéért felelős feleket: az egyházat, a hadsereget, a nagyvállalatokat, a pártokat és a szakszervezeteket terheli (PÉREZ SERRANO 2004). A régi államhatalom képviselői beengedték a jogszerűség sáncai mögé a Franco-ellenes erőket, akik immár törvényesített működésük által demokratikus legitimitást kölcsönöztek az átalakuló rendszernek. Így valósult meg a *do ut des* reálpolitikai elve alapján a békés, szélsőségektől (változatlanlanság/forradalmi szakítás) mentes átmenet,

amelynek során a szemben álló felek mindegyike belátta, hogy nem számíthat teljes, kizárólagos győzelemre. A polgárháború traumatikus emlékezete tehát a régi félelmek miatt késztette reálpolitikára mindkét oldalt. A reálpolitika jegyében viszont a Franco-ellenes mozgalom nem bosszúért kiáltott – hiszen Franco ágyban halt meg, és rendszere, mely kiegyezett az USA-val, a Vatikánnal, NATO-tagállammá vált, és gazdasági modernizálódást is végrehajtott – hanem a parlamentáris demokráciát akarta visszaállítani, és emiatt „nemzeti megbékélésre” törekedett. Ennek a hozzáállásnak ékes bizonyítéka a Spanyol Kommunista Párt Központi Bizottságának 1956-os, történelmi jelentőségűnek bizonyult, berlini gyűlése által kiadott korai nyilatkozat is (Declaración del Partido Comunista de España 1956).¹

A Történelmi Emlékezet törvénye is erre a „spanyol demokrácia egyetértésre törekvő alapító lelkületének” nevezett szellemre hivatkozik. Ez irányítja a modellértékű politikai paktumot, az átmenet folyamatát, és ebben fogant az 1978-as Alkotmány is. Ennek elemeit nevezhetjük az új spanyol demokrácia alapító mítoszának, legitimitása alapjának, az új origónak, ami a 2007-es szocialista törvény számára is kiindulási alapot jelent, mint az kiderült a Történelmi Emlékezet törvényének bevezető szövegéből. Ez az új alapozás volt hivatott helyettesíteni a spanyolok kollektív emlékezetében a polgárháború tragikus emléket. A megbékélés reálpolitikája azonban távolról sem jelentette azt, hogy akár a Franco-rendszer hívei, akár az ellenzék megváltoztatta volna saját csoportmű emlékezetét. Ezek az egymásnak ellentmondó, sőt egymást kölcsönösen kizáró csoportemlékezetek továbbra is különböző szimbólumrendszerrel, legitimációs alappal és érvrendszerrel működtek tovább.

Visszatérve a Történelmi Emlékezet törvényének szövegéhez, megállapíthatjuk, hogy szükségességét még két korábbi jogi nyilatkozatra hivatkozva támasztja alá. Ezek egyike a spanyol néppárt (PP) által alkotott 2002-es javaslat, mely megállapítja, hogy „senki sem érezheti magát felhatalmazva erőszak alkalmazására annak érdekében, hogy politikai meggyőződését másokra kény-

¹ A PCE 1956-ban kiadta deklarációját a Nemzeti megbékélésért, amelyben a következőképp fogalmaz: „a polgárháborúban az ellenkező táborban harcolók közt egyre nagyobbra nő a megbékélés iránti igény”, ezért a PCE kijelenti, hogy feltétel nélkül „készen áll a spanyolok közti nemzeti megbékélésre, amely véget vet a polgárháború okozta és Franco tábornok által fenntartott megosztottság állapotának”. A deklaráció a kommunista párt-ra jellemző optimizmussal a jövőre függeszti tekintetét, mert „nem akarja vállalni annak szörnyű felelősségét Spanyolország és a jövő előtt, hogy azoknak a generációknak a válára terheli az események felelősségét, akik ezekben részt sem vettek”. Legfőbb célkitűzéseként pedig a következőt jelöli meg: „Úgy véljük, hogy az volna a legnagyobb igazságszolgáltatás mindenki számára, aki a szabadságért esett el vagy érte szenvedett, ha Spanyolországban ismét helyreállna a szabadság”. A POUM 1947-ben kiadott nyilatkozata teljes egészében elveti a demokrácia visszaállításának lehetőségét, ha az polgárháború útján valósulhatna csak meg, s úgy véli, hogy „Spanyolország számára az az alapvető probléma, hogy megszabaduljon a polgárháborútól”.

szerítse és totalitárius rendszert hozzon létre, amely nem tartja tiszteletben minden állampolgár szabadságát és méltóságát, ezt demokratikus társadalmunk elítéli és visszautasítja”. A másik pedig a nagy tekintélyű civil szervezet, az Európa Tanács parlamenti tanácskozó testülete által 2006. március 17-én jóváhagyott jelentés, amely nemzetközileg elítéli a Franco-rendszer által 1939 és 1975 között elkövetett bűnöket, mint az emberi jogok súlyos megsértését. Az Európa Tanács e Franco-rendszert elítélő döntése egy olyan jelentésre épült, amely Paul Preston történész szakmai segítségével készült, és a máltai Leo Brincat terjesztette be (CUÉ 2006). Ez a 43 ország képviselői által elfogadott nyilatkozat valójában a Franco-rezsim első teljes körű nemzetközi elítélése. Amikor az ENSZ a negyvenes években elutasította Spanyolország felvételi kérelmét a szervezetbe, akkor csupán a rendszer nácibarát jellegét jelölte meg indoklásoként. A 2006-os jelentés azonban a következő kijelentést teszi: „Elegendő bizonyíték áll rendelkezésre annak megállapításához, hogy a Franco-rendszer az emberi jogokat szisztematikusan megsértő eljárásokat alkalmazott polgáraival szemben... A múlttal való szembenézés pedig nem jelentheti pusztán azt, hogy a közterületekről eltávolítanak bizonyos utcablákat, feliratokat, jelképeket, hanem a rendszer komoly vizsgálatának a rendszer egyértelmű elítéléséhez kell vezetnie.” (Az Európa Tanács parlamenti tanácskozó testülete által 2006. március 17-én jóváhagyott jelentés.) Az Európa Tanács úgy véli, késedelem nélkül kell ebben a kérdésben intézkedni, és arra kéri a spanyol kormányt, hogy mind morálisan, mind pedig anyagi szempontból segítsék azoknak a csoportoknak és szervezeteknek a munkáját, amelyek igyekeznek a köztudatba bevinni a Franco-rendszer által az emberi jogok ellen elkövetett bűnök történelmi emlékeztét. A dokumentum 94. pontjának ajánlása szerint a spanyol kormánynak egy állami bizottságot kellene létrehoznia, amely megvizsgálná a diktatúra által az emberi jogok ellenére elkövetett bűnöket, és eredményeiről jelentést tenne az Európa Tanácsnak. A 95. pontban jelzik, hogy a történészek és kutatók számára meg kellene nyitni minden levéltárat, legyen az állami vagy magán, polgári vagy katonai, melyek anyaga hozzájárulhat az igazság kiderítéséhez, különös tekintettel az államilag finanszírozott Francisco Franco Alapítvány által őrzött dokumentumokra, és kívánatosnak tartják minden fasiszta levéltár megnyitását a széles nyilvánosság előtt. A nyilatkozat kijelenti, hogy a spanyol kormány a nemzetközi közösség teljes támogatását bírja a Franco-rezsim elnyomásának áldozatait rejtő tömegsírok feltárásához. Ezenkívül javasolja még egy történész-bizottság felállítását, amely meghatározza, hogy a történelemtanítás során hogyan kezeljék a polgárháború kérdését, s megállapítsa, miként helyezzenek el az Elesettek Völgyében épült sziklatemplomban egy állandó kiállítást, amely bemutatja, hogyan épült a bazilika kényszemunkára kirendelt köztársasági rabok által (az Európa Tanács parlamenti tanácskozó testülete által 2006. március 17-én jóváhagyott jelentés 91–100. pontja).

E két korábbi hivatkozott dokumentum jegyében fogalmazza meg tehát a Történelmi Emlékezet törvénye a spanyolok sebeinek begyógyítását célzó törvényt, amely az emlékezet minden terén intézkedik. Elítéli a jogtalanságokat, erkölcsileg rehabilitálja az igazságtalan ítéletek elszenvedőit, kárpótlást állapít meg számukra, megadja a spanyol állampolgárságot a nemzetközi brigádok ezt kérelmező tagjainak, valamint a külföldre szakadt spanyolok leszármazottainak, elismeri minden állampolgár és család jogát az egyéni emlékezethez. Éppen ezért helyet ad annak a „nagyon jogos követelésnek, mely nem kevés olyan állampolgártól érkezik, akinek nincs tudomása hozzátartozói fellelhetőségének helyéről, akik közül többen még tömegsírokban hevernek, intézkedéseket és eszközöket dolgoz ki annak érdekében, hogy a közigazgatási szervek megkönnyíthessék a kérelmezők számára a lokalizálás és az esetleges azonosítás feladatát” (LMH 2007). Intézkedik a diktatúra szimbólumainak a közterekről történő eltávolítását illetően is. Megerősíti a polgárháború dokumentációját tartalmazó Salamancai Levéltár központi szerepét, és integrálja a Történelmi Emlékezet Dokumentációs Központjába annak érdekében, hogy megkönnyítse a történelmi információkhoz való hozzáférést. A törvény külön cikkelyben intézkedik az Elesettek Völgye kérdésében, amelynek a törvény megfogalmazása értelmében „minden áldozat emlékét őrző közös temetővé kell válnia”. S mindez az „átmenet egyetértésre törekvő szellemében, hiszen így nemcsak a törvényben említett állampolgárok kapnak elismerést, nemcsak ők részesülnek tiszteletadásban, hanem az egész spanyol demokrácia” (LMH 2007).

Harminc demokratikus esztendő telt el az amnesztiatörvény és a Történelmi Emlékezet törvénye között. Ebből megállapíthatjuk, hogy az amnesztia nem jelent amnéziát, valamint hogy a múlt és annak emlékei nagyon makacs dolgok, amelyek nem múlnak el csak attól, hogy szemet hunyunk fölöttük. Az átmenet idején az emlékezethez való jog mint állampolgári jog nem fogalmazódott meg, a politikai átalakulás módja inkább a feledéshez való jogot fogalmazta meg, mint a sikeres átmenet garanciáját.

Az igaz, hogy emlékezet és felejtés egy és ugyanazon képesség, az emberek és a közösségek maguk választják ki múltuk formátlan történéshalmazából a megőrzésre és a feledésre ítélt elemeket, hogy ily módon felépítsék identitásukat. Az élettörténetek vagy a nemzeti történelmek gondosan kiválogatott, majd logikus rendbe fűzött elemek sorai, amelyek választ adnak a ki vagyok kérdésre. Ha valakinek bizonytalan az identitása, még lehetséges élnie, de aki képtelen a felejtésre, annak szinte lehetetlen (BORGES 1970). A felejtés egészséges önvédelem, traumatikus élettapasztalatok esetében az élet akár lehet választás kérdése is, mint azt a buchenwaldi tábor egykori spanyol köztársasági rabja, Jorge Semprun egyik regényének a címe is tükrözi: *Írni vagy élni* (SEMPRUN 1995). Jól kell tehát megválasztanunk az én-történet narratíváját, mert mint Walter Benjamin fogalmaz: „a múlt képe eltűnéssel fenyeget minden olyan jelenben, amely nem építkezik belőle”. Vagyis az a múlt, amelyet nem használunk fel a jelen és azon keresztül a jövő építéséhez, az valószínűleg a feledésbe hull.

De mi történik akkor, ha mint a spanyol történelem az átmenet korszakában, a modernitásra jellemző optimizmussal a jövőépítés felé fordul, *tabula rasát* csinál, és úgy próbálja elfelejteni a véres polgárháborút, hogy annak jobb- és baloldali emlékezetét egyaránt kiiktatva, a vér nélküli demokratikus átalakulást teszi meg az új rendszer legitimációs alapjául? Ekkor a hivatalos állami emlékezetből kiszorult emlékezetek a magán-, a család- és a csoportemlékezetekben élnek tovább, kedvező bel- és külpolitikai körülmények esetén újra felbukkannak, és új törvény megfogalmazásához vezetnek. Igaz, hogy a spanyol törvény felkarolja az igazságtalanságot szenvedettek emlékezetét, nem kérdőjelezi meg azonban a *status quót*, hiszen indoklásában nem nyúl vissza az Átmenet előtti időkbe. A köztársasági emlékezet felbukkanását tehát a példászerű átmenet, mint alapító mítosz, ugyanúgy gátolja, mint a Franco-korszakbeli tiltás.

Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a historiográfia ne adott volna Franco halála után a köztársasági emlékezetre alapozó munkákat, ezekből bőséges kínálat létezett (JULIA 2006), az irodalom és a film pedig már a Franco-korszakban is jegyzett olyan alkotásokat, amelyek őrizték a legyőzöttek emlékét (MUÑOZ MOLINA 2008). Az emlékezetet őrző tudomány és a művészetek mellett egyre növekedett a civil szerveződések száma is.

Az első emlékezetet őrző egyesület, az Amical de Mauthausen 1962-ben alakult, ám a legalizálására indított többszöri kísérletek ellenére csak 1978-ban tett szert teljes körű jogi elismerésre. A Katalán Politikai Foglyok Szövetsége 1975-ben alakult, tizennyolcezer aláírással, de csak 1980-ban sikerült legalíssá tenni működését (DOMENEC 2009). A nehézkes kezdet ellenére az emlékezet-megőrző egyesületek száma egyre növekedett. Ebben a folyamatban a fordulat évének egyértelműen 2000 tekinthető, az *Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica* (ARMH) – Egyesület a Történelmi Emlékezet Helyreállításáért – civil szervezet megalakulásának éve. Ez a civil szervezet Emilio Silva eltűnt nagyapja utáni nyomozás járulékos eredménye, és ma már Spanyolország emblematisztikus szervezete. Több mint százötven tömegsír feltárását köszönhetjük nekik, ezek közt az első a Priaranza del Bierzo-i jeltelen tömegsír, amely 13 republikánus földi maradványait tartalmazta, köztük Emilio nagyapját (TREGLOWN, 27–30 és ARMH honlap). Ekkor kezdődött a tömegsírok feltárása a szervezet segítségével, és még óriási munka áll előttük, hiszen Spanyolország vezető helyen áll az erőszak nyomán eltűnt személyek rangsorában legalább 114 266 főre becsült eltűntjével (Right International Spain). Az emlékezet-jegyzében megalakuló egyesületek száma Spanyolországban 2003 és 2005 között 30-ról 70-re nőtt, míg csak Katalóniában 2001 és 2007 között 38 ilyen szervezet alakult (SCAGLIOLA 2008).

A 2000-es év más tekintetben is fordulópontnak bizonyult. Az 1996-ban hatalomra jutott Spanyol Néppárt (PP) 2000-től kezdve már a katalán jobbközép nacionalistái támogatása nélkül is abszolút többséget szerzett a spanyol parlamentben, és kezdte hangsúlyosabbá tenni a saját történelmi örökségként

őrzött nemzetfelfogást. Ebben a folyamatban visszakerültek a forgalomba a diktatúra úgynevezett alapító mítoszai, a historiográfiában is feltűntek Franco új propagandistái (PRESTON ARMH Catalunya), s e felfogás mentén a nemzeti identitásnak csak egy bizonyos formája maradt elfogadható. 2000-ben az állam támogatásban részesítette a Francisco Franco Alapítványt, és hazahozatta a II. világháború során a División Azul soraiban a szovjet fronton elesettek maradványait (SCAGLIOLA 2008). Ezenkívül a jobboldalnak a demokratikus korszak során végig megmaradtak az egyházban konzerválódott rituáléi: a vértanúkról való megemlékezések, mártírológiák kiadása, táblák elhelyezése a templomokban, boldoggá avatások kérelmezése (János Pál pápa több embert avatott boldoggá és szentté, mint elődei összesen) vagy például Valencia érseke azt javasolta, hogy a város közepén építsenek egy Valencia boldoggá avatottjainak szentelt kegytemplomot (MIR 2009). 2002-ben megalakul a FAES (Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales Founding Principles).

A spanyol baloldal tehát ebben a korszakban egy furcsa űrben találhatta magát, másodszor is elvesztette a parlamenti választásokat, miközben az abszolút többséggel uralkodó jobboldal kezdte visszaépíteni ideológiájába az átmenet előtti elemeket. A polgárháború kitörésének 50. évfordulója alkalmából 1986-ban mondott beszédében Felipe González két dolgot hangsúlyozott: hogy „a háború testvérgyilkos jellege miatt azon események közé tartozik, amelyekről nem szabad megemlékezni, másrészt pedig úgy vélte, hogy a háború már véglegesen átlépett a történelem kategóriájába, a spanyolok közösségi tapasztalatának és emlékezetének részét képezi. Nem élő jelenlét azonban egy olyan országban, amelynek erkölcsi alapjai a szabadság és a tolerancia értékeiben gyökereznek” (SCAGLIOLA 2008: 306). Ugyanezt az átmenet paktumához és elvi, ideológiai alapvetéséhez való hűséget figyelhetjük meg a Történelmi Emlékezetről hozott szocialista törvény indoklás részében is, mint az az idézetekből kiderült.

Ebben a tekintetben tehát a baloldal hű maradt a *status quo*-hoz, azonban gyakran emlegetik a törvénnyel kapcsolatban az új miniszterelnök, Luís Rodríguez Zapatero két nagyapját. Nemcsak az 1936-ban meggyilkolt Juan Rodríguez köztársasági katonatisztet (CASTRO 2008), akit beiktatási beszédében felemlített annak indoklására, hogy miért szükséges meghozni a polgárháború és a diktatúra áldozatainak emlékét őrző intézkedéseket, hanem a másikat is, aki a másik oldal békés híve volt (TREGLOWN 2013: 21). Ennek a jobboldali nagyapának a felemlgetése valójában azt kívánja jelezni, hogy a történelmi emlékezet megőrzését célzó törvénytervezetben sokan egyszerű politikai manővert látnak, amellyel a baloldal igyekszik legitimitást szerezni magának. A PP élén álló Rajoy vehemensen védeni kezdte az emlékezetéről szóló törvénnyel kapcsolatban a jobboldal tagadó álláspontját, miszerint a sebek felszaggatása nem tesz jót a társadalomnak, s ezáltal az áldozatok emlékének védelmezőjeként fellépő baloldal sikeresen láttatta a PP-t, mint a Franco-korszak értékeinek védelmezőjét és továbbvivőjét. A törvény megszületésének okai között nyil-

vánvalóan szerepel ez a politikai indok is, ám ez önmagában nem lett volna elegendő. A korábbi oldalakon már láttuk, hogyan érett meg egyre inkább a társadalom erre a változásra.

A törvény megszületéséhez a politikai és társadalmi okokon túl, hozzájárult még a nemzetközi környezet is. A berlini fal leomlása után Európa keleti felén is láthatóvá váltak a második világháború és a kommunista diktatúrák nyomai, és előtérbe került az áldozatok anyagi és erkölcsi kárpótlásának kérdése. A latin-amerikai kontinensen is a nyolcvanas években szűntek meg a katonai diktatúrák, és az országok a 90-es évektől bizottságokat hoztak létre állami akaratból, melyek *Comisiones de Verdad y Reconciliación* néven az emberi jogok elleni súlyos vétségek kivizsgálására szakosodtak az igazság és a megbékélés nevében (ANDERLE 36. LERNER FEBRES 2004). A bizottságokban dolgozó történészeknek gyakran bírói szerep is jutott, hiszen feladatuk volt megállapítani, kinek a felelősségét terhelik az esetek. A bíró és a történész szerepének közelítése nem tartozik a tudományos történetírás célkitűzései közé (JULIÀ 2006), de ebben a helyzetben, a még élő történelemmel mint alapanyaggal dolgozók, akiknek feladata a felelősség megállapítása volt, nehezen kerülhették ki az ítéletmondást.

A közéletben, sőt politikában aktív, országa iránt elkötelezett történész személye azonban nem ritka jelenség. Jaume Vicens Vives katalán történész tanítványának, Josep Fontanának írott levelében így fogalmaz: „Továbbra is úgy gondolom, hogy létezik egy dolog, ami fontosabb, mint az egyetem, ez pedig az ország. S fontosabb a történettudománynál az egyetem, mert rajta keresztül az országnak szolgálhat a történettudomány” (NEMES 2013: 160). Katalónia történelmi emlékezetének kialakításában majd annak törvényessé vagy hivatalossá tételében is nagy szerepet játszottak a történészek. Mint már említettük, az átmenet és az utána következő korszak historiográfiája nem szűkölködött a köztársasági emlékezetet őrző művekben, ezek azonban megmaradtak az akadémiai körökön belül, vagy tudományos népszerűsítő irodalom formájában kerültek piacra. Az emlékezetpolitika azonban ennél sokkal tágabb tevékenységet jelent. A történelmi emlékezetet ki kell dolgozni, majd széles körben terjeszteni különböző tömegkommunikációs csatornákon, az oktatás által, meg kell jelenítenie a társadalomban szimbolikus és racionális formában egyaránt. Az épített környezet, a köznapi terek megformálását, az irodalmi, a történelmi, zenei, képzőművészeti műveltségben való jelenlétet jelenti.

A Történelmi Emlékezetről (Llei del Memorial Democràtic) 2007. október 31-én született a katalán törvény, és már a preambulumból megállapítható, hogy a spanyol törvényhez képest radikálisan új alapokra helyezte az emlékezetpolitikát. A szöveg a következőképp indít: „Hosszú azoknak a harcoknak a története, amelyeket Katalónia az 1714-ben tőle elvett szabadságokért és intézményei védelmében folytatott. A 19. század közepétől a katalanizmus, a munkásság harcai, a liberális áramlatok és a köztársasági-föderalista moz-

galom alkották katalán demokratikus kultúra, valamint a szabadságokért, a társadalmi igazságosságért és az önkormányzati intézmények visszaszerzéséért folytatott harc magját. Az első és a második köztársaság jelentik ennek a harcnak a csúcspontjait, s ezek jelentik a jelenlegi demokratikus berendezkedés közvetlen előzményeit. Primo de Rivera diktatúrája, de még inkább Franco tábornoké újfent felfüggesztették ezeket a szabadságokat, és kemény politikai, kulturális, társadalmi és nemzeti elnyomást léptettek életbe” (Llei del Memorial Democràtic preambulum). Ezt követően a preambulum a katalán alaptörvény 2006. július 19-én elfogadott, módosított változatának 54. cikkelyére utal, mely a Történelmi Emlékezet cikkelye (Estatut de Catalunya 2006). Ez a cikkely azt mondja ki, hogy a Generalitatnak, azaz a katalán kormánynak kötelessége „vigyázni arra, hogy Katalónia történelmi emlékezete, vagyis a demokratikus szabadságokért és jogokért folytatott harc közös öröksége megismerhetővé váljon és fennmaradjon” (Estatut de Catalunya 2006). Ennek érdekében úgy rendelkezik, hogy „olyan intézményi kezdeményezéseket kell alkalmazni, amelyek szükségesek ahhoz, hogy elismerésben részesítsenek és rehabilitáljanak minden személyt, aki a katalán önkormányzatot és a demokráciát védelmezte, s ennek következményeképp üldöztetést szenvedett” (Estatut de Catalunya 2006). Az 54. cikkely 2. pontja kimondja még, hogy a Generalitatnak arra is ügyelnie kell, hogy ez a történelmi emlékezet állandó szimbóluma legyen a toleranciának, a demokratikus értékek méltóságának és a totalitarizmusok elutasításának...”. A statútum hivatkozott cikkelye után a Katalán Történelmi Emlékezet törvény preambuluma így folytatja: „A demokrácia nagysága, szemben a totalitárius rezsimekével, abban áll, hogy képes elismerni az intolerancia minden áldozatának méltóságát, személyes, ideológiai vagy lelkiismereti különbségekre való tekintet nélkül. El kell ismernünk a politikai erőszak minden áldozatát” (LLEI 13/2007, del 31).

A katalán baloldal három pártja (PSC – katalán szocialista párt, ERC – katalán köztársasági baloldal, ICV – katalán kezdeményezés és zöldek, „öko-kommunisták”) alkotta kormány, az úgynevezett Govern Tripartit élén Pasqual Maragall-lal nemcsak törvényt hozott a Történelmi Emlékezetről, hanem határozott cselekvési tervet és forrásokat is rendelt mellé. Ám a legfontosabb az, hogy ennek az új emlékezetpolitikának egy egészen új kiindulási alapot, legitimitációt adott. Ebben az olvasatban a jelen demokratikus társadalmának múltbéli előképe az első és a második köztársaság lett, a katalán történelem gerincét pedig az 1714-ben Katalóniától elvett független intézmények és szabadságok visszaszerzéséért folytatott harc alkotja. A preambulum meg is okolja, miért nyúl vissza a demokratikus átmenet alapító mítoszához régebbi legitimitációs bázisig, vagyis a köztársasági múlthoz és a Franco-ellenes demokratikus mozgalmakig, amelyeknek Katalóniában valóban nagyobb tradíciója volt, mint

az ország többi részében.² A szöveg további része elemzést ad az Átmenetről. Ebben kihangsúlyozzák, hogy a folyamatot, a Franco-rezsim intézményei kezdeményezték, azok, amelyek korábban lerombolták Katalónia köztársaság idején élvezett önkormányzatiságát, és a katalán nyelv és kultúra teljes megsemmisítésére törekedtek. Azt pozitívan ítéli meg a preambulum, hogy az átmenet sikeres politikai paktum volt, amely által sikerült felülemelkedni a polgárháború és a diktatúra által okozott megosztottságon. Negatív eredménynek tartja azonban azt, hogy a paktum következményeképpen elveszett azoknak az emlékezete, akiknek vagy akikről először Franco törvényei, majd pedig az átmenet csend-paktuma miatt hallgatni kellett. Vagyis az átmenet intézményesítette a demokratikus hagyományokról, előzményekről való elfeledkezést. Mint azt a preambulum egy következő mondata megállapítja: La preservació de la memòria històrica d'un país és, doncs, una expressió de la seva llibertat, vagyis Egy ország történelmi emlékezetének a megőrzése az ország szabadságának a kifejeződése (LLEI 13/2007, del 31). Katalónia tehát új múltat választott, és ezáltal új identitást alkotott, mely hangsúlyosabban megkülönbözteti Spanyolországtól, és azoktól a formációktól, amelyek legitimitásuk forrásának az átmenetet, a Franco által restaurált monarchiát és az Alkotmány megváltoztathatatlanlanságát tartják.

A törvény preambuluma a szövege tehát tudatos politikai szándékot jelez Katalónia szimbólumrendszerének és identitásának az átalakításában. Ennek okát a katalán politikai életben beállott változásban is kereshetjük, hiszen 1980-tól kezdve a katalán autonóm kormány tagjait mindig a Convergència i Unió jobboldali katalán nacionalista párt adta, az élén Jordi Pujollal egészen a 2003-as választásokig. A katalán baloldal akkor nyerte meg az autonóm választásokat, amikor az országban a jobboldali PP abszolút többségben, politikai és kulturális hegemonia megvalósítására törekedve kormányzott, élén José María Aznarral (SERRA 2004, DOMINGEZ 2004). Az új katalán kormány tehát az ellenállás kormánya (DOMÈNECH 2003), s mint olyan, elsőként fogalmaz meg egy más gyökerű identitást, mely nem a demokratikus átmenetre vezet vissza legitimitását, hanem egy azt megelőző folyamatra, a demokratikus szabadságjogokért folytatott harcra.

² Paul Preston történész elismerően nyilatkozik azokról a reménykeltőnek nevezett folyamatokról, amelyek Spanyolország-szerte zajlanak Asturiasban, Aragóniában, Andalúziában, de kiemeli, hogy a legnagyobb lendülettel Katalónia támogatja a történelmi emlékezet projektjét, aminek az okát a professzor abban látja, hogy ott volt a legerősebb a Franco-ellenes mozgalmak társadalmi beágyazottsága, szervezettsége. Az Assamblea de Catalunya 1971-ben alakult demokratikus civil szervezet, mely az ország legfontosabb Franco-ellenes szervezete volt, tüntetéseinek jelszava: Llibertat, Amnistia i Estatut d'Autonomia, vagyis Szabadság, amnesztia és autonómiastátutum. Úgy beszéltek róla, mint a parlament megalakulása előtt parlamentként működő szervezetről <http://www.naciodigital.cat/noticia/36770/llibertat/amnistia/estatut/autonomia/al/in-inde-independencia>

A politikai okok önmagukban azonban Katalónia esetében sem lettek volna elegendők a testvérharc és a felek megbékélése konszenzusától való elmozduláshoz. Ehhez szükség volt azokra a társadalomból induló kezdeményezésekre, amelyek Katalóniában jöttek létre. 1977 és 2007 között 76 olyan szervezet született, amelyek az elfeledett, elhallgatott köztársasági emlékezet megőrzésére alakultak, s ezek közül 2003 és 2007 között, a katalán baloldali tripartit kormány idején, 28 (SCAGLIOLA 309). Egyértelmű, hogy a kormányzati támogatás kedvezett az ilyen típusú egyesületek születésének, amelyek egyre kevésbé voltak veterán, mint inkább kulturális egyesületek, bár emlékező funkciójukat megőrizték. Ez jelzi egyrészt a generációváltást, másrészt pedig a probléma vagy kérdés tartós fennmaradását.

A történelmi emlékezet megőrzését a tudományos történetírás is támogatta. Ricard Vinyes, a Barcelonai Egyetem professzora, 2002. évi interjújában arról beszélt, hogy „olyan emlékezetet kéne létrehozni, amely elősegíti a kutatásokat és az információ terjesztését is. Egy olyan intézményre volna szükség, amelyik valahol félúton helyezkedik el a kutatóközpont és a múzeum között”, majd megindokolja, miért gondolja így: „Nekünk történészeknek erkölcsi kötelességünk egy civil mozgalmat teremteni, amely az emlékezet megerősítését követeli [...]; vannak pillanatok, amelyekben a történelmi kutatásnak szüksége van politikai támogatásra annak érdekében, hogy előreléphessen. S most ezen a ponton vagyunk” (SCAGLIOLA 2008: 310).

Abban az évben, amikor Ricard Vinyes³ e szavai elhangzottak, a *Comissió de la Dignitat* civil szervezetének vezetésével elkezdődött az a mozgalom, amely a Salamancai Levéltárban őrzött katalán vonatkozású dokumentumokat követelte vissza (CASTRO 2008: 294–319, GUEREÑA 2011, SCAGLIOLA 2008: 308). A Ricard Vinyes által javasolt intézmény végül *Memorial Democràtic*⁴ néven a katalán kormánytól függő közintézmény formájában alakul meg. Célja Katalónia demokratikus emlékezetének (1931–1980) összegyűjtése, és annak nyilvánvalóvá tétele, hogy a demokrácia kemény harc eredményeként érkezett el. Feladatának tartja továbbá megemlékezni ezekről a harcokról, megkönnyíteni az archívumokhoz való hozzáférést, és olyan tudást biztosítani, amely a jövőben garanciája a demokratikus politikai és civil kultúrának. Nagyon beszédes a projekt motója: *Jövőt a múltnak*. Katalónia területén hivatalosan, politikai akaratból egy emlékhelyrendszert kíván kialakítani, amely a demokrácia és az érte folytatott harc emblematisztikus helyeit jelöli meg. Spanyolországban ez az első eset, hogy poli-

³ A CEFID kutatója, az Irredentas és az Els nens perduts del Franquisme szerzője, amelyből nagy hatású dokumentumfilm is készült, a katalán kormány Memorial Democràtic projektje az ő irányítása alatt épül ki és működik, Premi Nacional del Patrimoni Cultural díjban részesült, mint a *Franco börtönei* című, a Katalán Nemzeti Történelmi Múzeumban (MHC) 2004-ben rendezett kiállítás kurátora.

⁴ <http://memorialdemocratic.gencat.cat/ca/> Ezen az oldalon megtalálható a közintézmény minden tevékenysége, projektje, a vele kapcsolatos híradások, események stb.

tikai hatalom akarja megőrizni a demokrácia emlékét (GUIXÉ 2009: 596–609). A Katalóniában kiépült emlékhelyhálózat elemei, az *Espais de Memòria*⁵ védjeggyel ellátott emlékezetpontok, a Katalán Kulturális Örökségről rendelkező 1993/9-es törvény hatályába tartoznak, tehát védelemben részesített értékek. A legismertebb pontja ennek a hálózatnak a MUME, vagyis a menekültek témájának szentelt múzeum Jonqueres-ban, a Fossar de la Pedrera, a Barcelona Monjuïc temetőjében található tömegsír, ahol Lluís Companys emléktáblája is áll, ahol a katalán kormány tagjai minden év október 15-én főhajrással és koszorúzással tisztelegnek a mártír miniszterelnök kivégzésének napján. A Camp de la Bota, az egykori kivégzőhely vagy a Camí de Llibertat, ami a holokauszt emlékhelyek egyik múzeuma a Pireneusok katalán oldalán, Sortban. Ez a település a második világháború idején a zsidó menekülők útvonalának fontos állomása volt (CABRÉ 2006).

A katalán kormány azonban nemcsak a jövő demokratikus gondolkodását kívánja kialakítani e törvénybe foglalt módon és központi irányítással. 2010-ben hozott egy törvényt a tömegsírokról. A Llei de les fosses az országban elsőként és egyedülálló módon kimondja a tömegsírok feltárásának szükségességét, a holtakról való méltó megemlékezést, és egységes protokollt állapít meg a kérelmezési eljárás terén. Az eltűnt személyek felkutatására irányuló kérelmeket a fossescomunes@gencat.cat e-mail címen lehet benyújtani, elbírálásukról, kiértékelésükéről, a szükségesnek ítélt költségvetés hozzárendeléséről a Generalitat dönt. Rendelkezik ezenkívül a katalán területen található tömegsírok lokalizálásáról és elhelyezkedésük térképének elkészítéséről (GUIXÉ 2009: 602).

Megállapíthatjuk tehát, hogy sem a polgárháború, sem pedig a diktatúra kérdése nem vált még történelemmé, ezért volt szükség az emlékezet törvényeinek meghozatalára. A történelem csak a benne részt vevő nemzedékek s azok emlékezetének elmúlásával válik az objektivitás feltételeit teljesítő, semleges kutatási tárgygyá. Ennek idejét pedig a biológia határozza meg, sürgetni lehetetlen. A tudományos kutathatóságnak alapvető feltétele azonban, hogy a tények a kutatók rendelkezésére álljanak. Ha továbbra is érvényben marad, márpedig érvényben marad az amnesztiatörvény, az valójában lehetetlenné teszi, hogy a felelősség kérdésének megállapításában bármilyen előrelépés is történjen. Abban a gondolkodásmódban, amelyben a Történelmi Emlékezet spanyol törvénye gyökerezik, amelynek rendszerében Franco történelmi személy, a polgárháború testvérharc, ott csak a felejtésre alapozott megbékélés és az abból következő politikamentesség lehet a megoldás. Abban az esetben, ha a törvény kimondja, hogy 1936. július 18-a egy törvényes hatalom elleni puccs volt, akik a kormány oldalán harcoltak, a jog oldalán harcoltak – a háború, a mindkét oldalon elkövetett igazságtalanságok és a szörnyűségek már egy másik logikához, a háborús helyzet logikájához tartoznak – a Franco-rezsim diktatórikus

⁵ Jól kezelhető, világos, informatív internetes térkép és információ a hálózatról http://memorialdemocratic.gencat.cat/ca/espais_de_la_memoria/xarxa_espais_catalunya_cat/

elnyomást jelentett, amelynek áldozatai voltak, akkor ezeknek az áldozatoknak és elnyomottaknak joguk van a rehabilitációhoz, ami egyben a téma politizálását is jelenti.

A megbocsátásra, majd utána a megbékélésre csakis a bocsánatkérés után kerülhet sor. A bocsánatkérés aktusa viszont a zsidó-keresztény gondolkörben egyértelműen feltételezi a bűnösség elismerését, hiszen, ha ez nem lenne így, akkor mi értelme volna bocsánatot kérnünk. A megbocsátás személyes cselekedet, és semmi köze sincs az igazságszolgáltatáshoz. Az igazságszolgáltatás a társadalmi rend fenntartását szolgáló intézmény, mely az ekvivalencia logikáján alapul, amekkora volt a bűn, akkora büntetés jár érte. Az amnesztia, a szervezett felejtés azonban akadályozza mind az igazságszolgáltatás, mind pedig a megbocsátás folyamatát (RICOEUR 2003).

A katalán autonóm törvényalkotás hangsúlyosan elismeri és legitimitása forrásául teszi meg a korábbi köztársasági előzményeket és a demokráciáért folytatott harcot.⁶ Az autonómia kormányának feladatkörébe és felelősségébe utalja az emlékezetpolitikát, ami így az oktatásban, a nevelésben, a közterek kialakításában is hangsúlyos szerepet kap. A szintén törvény által szabályozott tömegsírfeltárásokkal együtt a katalán jogi környezet sokkal haladóbb elveket fogalmaz meg. Hasonló vonása viszont a két emlékeztetvénynek, hogy a jelenleg uralmon lévő jobboldali kormányok (Rajoy, Mas) mindkettőtől megvonták a forrásokat. A Barcelonai Egyetem professzora, Queralt Solé szerint a Memorial Democràtic vezetősége ugyan nagyon elkötelezte magát a tömegsírokra vonatkozó törvény betartása irányában, és az intézmény egy része működik is, amely a kérvényeket fogadja, de mégis az az érzés az uralkodó, hogy leállt a projekt, hiszen a kormányváltás, azaz 2011 óta nem rendelnek hozzá forrásokat (CABRERA 2013). Az ARMH, Emilio Silva szervezetének állami szubvenciója 2012-ben 60%-kal csökkent, majd 2013-ra 0 euró lett, holott költségeik 80%-át addig is önkéntes munkaadományok tették ki.

Még egy adalék a Memorial Democràtic honlapján talált cikk: Pablo de Greiff, az igazság, az igazságszolgáltatás, a helyrehozatal és a meg nem ismétlődés garanciája különleges referense jelentést készített az ENSZ Emberi Jogok Bizottságának 2014. január–februárban tett spanyolországi látogatásának tapasztalatairól. Utazásának célja az volt, hogy megállapítsa és értékelje, milyen intézkedéseket hoztak a spanyol hatóságok az igazság, az igazságszolgáltatás, a helyrehozatal és a meg nem ismétlődés garanciája érdekében a polgárháború és a Franco-diktatúra által az emberi és a nemzetközi jogok ellen elkövetett sérelmek kérdésében. A különleges referens jelentésében az igazság és az igazságszolgáltatás nagy hiányosságait emelte ki, és segítségét ajánlotta az ajánlások

⁶ Nagyon érdekes, és a kelet-európaiaknak talán kevésbé érthető vonása a katalánoknak az, hogy arra a kérdésre, mitől lesz valaki katalán, azt a választ adják: *la voluntat de ser* (ha az akar lenni), vagyis egy olyan jövőre irányuló projektet jelölnek meg, amelyhez csatlakozni lehet.

teljesítéséhez. A spanyol ENSZ-nagykövet nyilvánossá tette, hogy a spanyol állam eltérő véleményt képvisel a referens megfigyeléseit illetően. A Memorial Democràtic igazgatója viszont a katalán intézmény nevében megköszönte Pablo de Greiff munkáját, és a Generalitat szószólójaként elkötelezte magát azoknak az ajánlásoknak a teljesítése mellett, amelyek nem az állam kompetenciájába tartoznak (MEMORIALDEMOCRATIC.GENCAT 2014). Úgy tűnik tehát, hogy a katalán jobboldali kormány a finanszírozás befagyasztása ellenére megtartja a *Jövőt a múltnak* mottó által kijelölt irányt, a spanyol jobboldali kormány viszont vonakodik eljutni még odáig is, hogy elítélje a Franco-diktatúrát (LAVILLA 2013), így nehezen teljesítheti az igazság, az igazságszolgáltatás és a helyrehozatal nemzetközileg megszabott feltételeit.

Úgy tűnik, hogy az ország továbbra is megosztott, emlékezetét tekintve. A baloldal és a jobboldal egymással nehezen összeegyeztethető emlékezeti sémákban gondolkodik, s ezt még árnyalja a nemzeti emlékezet mint nemzeti identitás és jövőkép kérdése, amely a katalánok esetében törvénybe iktatott módon szintén igen eltérő képet rajzol elénk.

IRODALOM

- ANDERLE Ádám 2009. Spanyol törvény a történelmi emlékezetéről = Anderle Ádám (szerk.): *Történelmi minták és utak*. Esszék Spanyolországról és Latin-Amerikáról. Szeged. A Szegedi Tudományegyetem Hispán világtörténete PhD-program.
- BORGES Jorge Luis 1970 *Funes, az emlékező*. Latin-amerikai elbeszélők. Budapest
- CABRÉ Jaume 2006. *A Pamano zúgása*. Budapest
- CABRERA Elena: Segundo enterramiento de la memoria histórica = *El diario*. 2013. márc. 14. http://www.eldiario.es/sociedad/Segundo-enterramiento-Memoria-historica_0_110239847.html
- CASTRO Luís 2008. *Héroes y caídos*. Políticas de la memoria en la España contemporánea. Madrid CUÉ Carlos E.: 2006 El Consejo de Europa condena el franquismo e insta a España a honrar a sus víctimas = *El País*, 2006. márc. 18. http://elpais.com/diario/2006/03/18/espana/1142636420_850215.html
- DOMÈNEC Xavier 2009. El asalto al olvido. Entre el poder y la sociedad = Ricard Vinyes (szerk.) *El estado y la memoria*. Gobierno y ciudadanos frente a los traumas de la historia, Barcelona RBA Libros S. A.
- DOMÈNEC Xavier: El asalto al olvido 425. *El País*, *El Periódico*, 2003. dec. 15.
- DOMÍNGEZ Lourdes: Jaume Cabré = *Avui*. 2004. ápr. 14. http://www.ducros.cat/corpus/index.php?command=show_news&news_id=298
- GUERENÁ, Jean-Louis, Archivos y memoria de la Guerra Civil. En torno al Archivo de Salamanca, *Amnis* URL <http://amnis.revues.org/1521>, letöltve: 2011. okt. 24.
- GUIXÉ Jordi 2009. Espacios memoria y territorio, un memorial en red en Cataluña = R. Vinyes (szerk.): *El estado y la memoria*, Gobierno y ciudadanos frente a los traumas de la historia Barcelona. RBA Libros S. A.
- JULIÀ Santos 2006. *Memoria de la guerra y el franquismo*. Madrid Taurus y Fundación Pablo Iglesias, Presentación
- LAVILLA Felix: La intervención de Susana Sumelzo al parlamiento <http://felixlavilla.wordpress.com/2013/05/21/psoe-condena-franquismo>

- LERNER FEBRES Salomón 2004. *Después de la violencia: Pacificación y democracia en el Peru*. Acta Hispanica Tomus IX. Szeged
- MIR Conxita 2009. Acción pública y regulación memorial del territorio = Ricard Vinyes (szerk.): *El estado y la memoria, Gobierno y ciudadanos frente a los traumas de la historia*, Barcelona, RBA Libros S. A.
- MUÑOZ MOLINA Antonio: „Desmemorias” = *El País*, 2008. szept. 6.
- NACIODIGITAL 2011. nov. 8. Del «Llibertat, amnistia i Estatut d’Autonomia» al «In-inde-independència» <http://www.naciodigital.cat/noticia/36770/llibertat/amnistia/estatut/autonomia/al/in-inde-independencia>
- NEMES Krisztina: Jaume Vicens Vives = *Aetas*, 2013. 148–160.
- PÉREZ SERRANO Julio 2004. Experiencia histórica y construcción social de las memorias. La transición española a la democracia = *Pasado y Memoria*. La memoria del pasado n°3.
- PRESTON Paul, Memorial Democratic <http://www.memoriacatalunya.org/articles/art190.htm> <http://www.memoriacatalunya.org/index.html>
- RICOEUR Paul: *Emlékezet, történelem, megbocsátás*. Sorin Antoni interjúja a francia filozófussal = 2000, 2003. november–december.
- SCAGLIOLA A. 2008. Cambio en las políticas públicas de la memoria en Cataluña: El pasado como problema = *Entelequia, Revista interdisciplinar* <http://www.eumed.net/entelequia/pdf/2008/e07a18.pdf>
- SEMPRUN Jorge 1995. *Írni vagy élni*. Budapest
- SERRA Màrius interjú Jesús Moncadával = *Alexandria* 2004-ben, ahol az író utal erre a folyamatra <http://www.youtube.com/watch?v=yKCCyNlpC3g>
- TREGLOWN Jeremy 2013. *Franco’s Crypt*. Spanish Culture and Memory since 1936, New York Farrar, Straus and Giroux
- YSÀS Pere 2009. El antifranquismo y la democracia = Ricard Vinyes (szerk.): *El estado y la memoria*. Gobierno y ciudadanos frente a los traumas de la historia Barcelona, RBA Libros S. A.

TÖRVÉNYEK, NEMZETKÖZI EGYEZMÉNYEK, NYILATKOZATOK SZÖVEGEI, SZERVEZETI HONLAPOK

- Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH) az egyesület hivatalos honlapja <http://www.memoriahistorica.org.es/joomla/index.php/quienes-somos>
- Declaración del Partido Comunista de España Por la reconciliación nacional, por una solución democrática y pacífica del problema español Junio de 1956 <http://www.filosofia.org/his/h1956rn.htm>
- Emlékezhelyek, térkép. Espais de Memòria http://memorialdemocratic.gencat.cat/ca/espais_de_la_memoria/xarxa_espais_catalunya_cat/ főbb katalán emlékezhelyek elérhetősége a világhálón: MUME MUME <http://www.museuexili.cat/index.php?lang=fr> Fossar de la Pedrera <http://iberianature.com/barcelona/history-of-barcelona/historical-memory-map-of-barcelona/fossar-de-la-pedrera-montjuics-common-grave> Camp de la Bota <http://www.francescabad.com/campdelabota/> Camí de Llibertat <http://www.camidelallibertat.cat/>
- Az Európa Tanács parlamenti tanácskozó testülete által 2006. március 17-én jóváhagyott jelentés, amely nemzetközi szinten elítéli a Franco-rendszer által 1939 és 1975 között elkövetett bűnöket. <https://www.nodo50.org/republica/docs/condena-franquismo.pdf>
- FAES Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales Founding Principles http://www.fundacionfaes.org/en/presentation/founding_principles

Katalán Törvény a Történelmi Emlékezetről: LLEI 13/2007, del 31 d'octubre, del Memorial Democràtic http://www20.gencat.cat/portal/site/portaljuridic/template.PAGE/menuitem.d15a4e5dfb99396dc366ec10b0c0e1a0/?javax.portlet.tpst=ba5f51819e-d19d6c56159f10b0c0e1a0&javax.portlet.prp_ba5f51819ed19d6c56159f10b0c0e1a0=action=fitxa&documentId=423243

Katalán Törvény a tömegsírok feltárásáról: http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/AppJava/notapremsavw/46536/ca/govern-aprova-reglament-llei-fosses-estableix-procediment-sollicitar-actuacions-guerra-civil.do

Katalónia Autónoμία Statútuma: Estatut de Catalunya 2006 http://web.gencat.cat/ca/generalitat/estatut/estatut2006/titol_1/#18e34e18-f7e8-11e3-b0eb-005056924a59-5

Katalán Kormány Történelmi Emlékezet oldala: Memorial Democràtic <http://memorialdemocratic.gencat.cat/ca/> http://memorialdemocratic.gencat.cat/ca/detalls/Noticia/20140915_Pablo-de-Greiff

Spanyol Alkotmány Constitución Española 1978 http://www.congreso.es/docu/constituciones/1978/1978_cd.pdf

Spanyol Törvény a Történelmi Emlékezetről: Ley de la Memoria Histórica <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/27/pdfs/A53410-53416.pdf> Exposición de motivos

Memory codified

During the transition to democracy in Spain (1975–82) Franco's dictatorship became an established democratic regime. The guarantee of peaceful change was the Amnesty Act (1978), which freed the political prisoners, and at the same time assured the impunity of their guards as well as of all the persons in charge of the repressive system. First the prohibition of the dictatorship, then the enacted amnesia guaranteeing peaceful democratic transformation silenced the republican memory. However, in 2007 the Spanish parliament – and the Catalan at the same time – voted the Law of Historical Memory. Although both of laws were enacted by leftist governments, their vision of past and future, and thus the legitimacy they are based on are very different. Their comparison clearly outlines a country not only divided along an ideological fault line but also as one having split memory from a national point of view.

Key words: amnesty amnesia, historical memory, historical justice, social reconciliation

Sećanje položeno u zakon

Za vreme demokratske tranzicije (1975–1982) Frankova diktatura se preobrazila u demokratski režim. Garancija mirnog preobražaja bio je Zakon o amnestiji (1978), koji je oslobodio zarobljenike, a zarobljivače i odgovorne funkcionere potlačiteljskog režima poštediti od kažnjavanja. Nakon zabranjivanja diktature ozakonjeni zaborav je garantovao mir demokratskog prelaza, uspavajući sećanja na republikansku stranku. 2007. godine su međutim španski, a istovremeno i katalonski parlament usvojili Zakon istorijskog sećanja. Iako su oba zakona levičarska, njihove vizije prošlosti i budućnosti, a samim tim i

osnove njihove legitimacije su veoma različite. Njihovo upoređivanje – pored slike ideološki razdvojene države – jasno ocrtava i međusobno različita sećanja podeljena na osnovu nacionalne pripadnosti.

Ključne reči: amnestija – amnezija, istorijsko sećanje, istorijsko pravosuđe, društveno pomirenje, politika sećanja – politika budućnosti, podeljeno sećanje

Memòria feta llei

Transició – gran pacte polític de cara al futur. Nou començament, nou full de ruta sobre una nova base legitimadora que de mica en mica es converteix en mite i revesteix un caràcter sagrat. Però el gran artefacte polític no pot eradicar les diferents memòries collectives dels dos bàndols, que queden mútuament exclusius. A l'època de la transició no s'hi dibuixa un dret a la memòria, més aviat un dret a l'oblit, penyora d'un pacte polític exitós. La Llei de Memòria Històrica d'Espanya (2007) té com a base legitimadora el procés de la transició (reconciliació, perdó mutu entre els participants del conflicte fratricidi), i amb l'objectiu de conferir dignitat a les víctimes fins aleshores no dignificades prescriu indemnitzacions, ajudes, més accés a les fonts en la recerca històrica, etc. Reforça els valors democràtics de l'esquerra, i així dóna més legitimització al govern, però relega l'acte de reparació a l'àmbit personal. La Llei de la Memòria Històrica Catalana (2007) té com a base legitimadora el procés d'adquisició i readquisició de les llibertats i de les institucions d'autogovern de Catalunya que es van perdre primer a l'any 1714. Condemna el franquisme, i promet indemnització a les víctimes. La llei catalana decideix crear una institució pública del govern autonòmic, el Memorial Democràtic, que té per objectiu formar una xarxa de memorials del passat de la lluita per la democràcia, i fer-lo visible amb fins educatius a l'espai de Catalunya. El preàmbul de la llei catalana representa un canvi radical quant a la legitimització.

Les dues lleis són d'esquerres, i queden desproveïdes de subvencions en arribar al poder la dreta (Rajoy, Mas). Però és molt instructiu fixar-nos en els esdeveniments dels últims anys a Catalunya, esdeveniments que semblen portar al carrer el dret legal a la memòria i a la lluita per la democràcia.

Per això, escollir un passat, és a dir, construir una memòria nacional a base dels fets del passat, una narració de la identitat catalana, té una importància cabdal. Perquè la memòria es lliga amb el futur desitjat i dibuixa clarament un eix i una direcció. La comparació de les dues lleis demostra clarament un Estat dividit no només per una línia ideològica sinó també per una de memorial, de visió nacional.

Paraules clau: amnèsia-amnistia, memòria històrica, justícia històrica, reconciliació social, memòria de la política-política del futur, memòria dividida

Kosztrabszky Réka

∴ Pázmány Péter Katolikus Egyetem, BTK, Irodalomtudományi Doktori Iskola, Budapest
∴ kosztrabszky.reka@gmail.com

NARRÁCIÓS TECHNIKÁK ÉS PARATEXTUSOK SZABÓ MAGDA KORAI REGÉNYEIBEN

Narrative Techniques and Paratexts in Magda Szabo's Early Novels

Narativne tehnike i paratekstovi u ranim romanima Magde Sabo

A tanulmány Szabó Magda három korai regényét, a *Pilátust*, a *Danaidát*, valamint a *Mózes egy, huszonkettőt* vizsgálja. A rövid recepciótörténeti áttekintést követően a három mű elbeszéléstechnikáit elemzi, majd az alkotások felépítésének, illetve címének a jelentőségét a mitológia, az archetípusok, továbbá a művek egyes pretextusaival összefüggésben. A transztextualitás fogalma kapcsán arra is kitér, hogy az egyes pretextusok hogyan válnak új jelentést generáló paratextusokká a regényszövegben.

Kulcsszavak: narrációs technikák, paratextusok, pretextusok, archetípusok, Biblia, mitológia

1. RECEPCIÓTÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

Szabó Magda a legolvasottabb és legtöbbet fordított íróink közé tartozik, azonban a műveinek recepcióját nyomon követő olvasó óhatatlanul szembesül azzal, hogy míg a magyar irodalomkritika bizonyos műveiben világirodalmi rangú művet lát, addig a többit nem veti mélyreható irodalmi vizsgálat alá, egyfelől azért, mert nem lát bennük újító gesztust, másfelől pedig, mert a szerző első két, külföldön és hazánkban is nagy kritikai sikernek örvendő regényeihez (*Freskó*, *Az őz*) képest kevésbé sikerültek tartja őket. Kabdebó Lóránt az író nő későbbi regényei közül *Az ajtót*, a *Régimódi történetet* és *A pillanatot* tartja kiemelkedőnek és „az irodalomtörténeti maradandóság szempontjából is számba vehetőnek” (KABDEBÓ 1997: 35), Esterházy Péter számára pedig Szabó Magda „elsődlegesen az *Ókút* szerzője” (ESTERHÁZY 2007: 4). Az író nőhöz elsősorban az életrajzot, a lélektani regényt, a családtörténet műfajait, valamint a történelmi érdeklődést kapcsolják, és a kritikák rendszeresen hangsúlyozzák az erős önéletrajzi ihletettséget is. Egyes elemzők azonban olykor kifejezetten hátrányosnak tartják a regények túlzott önéletrajzi indíttatását. *A magyar irodalom*

történetében ezt olvashatjuk: „A *Pilátus* és *A Danaida* az írói pálya időleges kifáradását, az alkalmazott regénytechnikai eljárások modorossá, helyenként öncélúvá, funkciótlanná válását mutatják, mint azt a korabeli kritikák is jelzik. Kimerülni látszik a feldolgozandó életanyag is, a vidéki dzsentroid hivatalnok-értelmiség életének változásai – amelyek szuverén eredetiséggel elevenednek meg a *Freskó* és *Az őz* lapjain” (BÉLÁDI 1990: 741). Kiss Noémi hasonló véle-
ményt fogalmaz meg: úgy véli, hogy a kései művekben az író „mintha beleke-
veredett volna saját önéletrajzi terének túlírásába, az életrajz Szabó Magda-féle
fikcionalizálása leginkább *Az őz* című 1959-ben megjelent regényében sikerült
bravúrosan” (KISS 2012).

A fentiekből is kitűnik, hogy míg a szakma egyöntetűen kimagasló tel-
jesítményként tartja számon a *Freskó* és *Az őz* című regényeit, elsősorban a
valóságábrázolás¹ (POMOGÁTS 2002: 48–49) és az elbeszéléstechnikában
mutatkozó újítások miatt (ERDŐDY 2002), a többi regényével mintha mosto-
hán bána a magyar irodalomértés. Erdődy Edit nehezményezi a belső monológ
visszaszorulását *A Danaidában*, melyet szerinte egyfajta „hamis objektivitás”
(ERDŐDY 2002: 32) szorít háttérbe, mely nem szolgálja a hiteles valóságábrá-
zolást (ERDŐDY 2002: 31), illetve szintén elmarasztalja a *Pilátust* a társadalom
és a hős eltorzítottan ábrázolt viszonya miatt (ERDŐDY 2002: 25). A *Pilátus*,
A Danaida és a *Disznótor* című regények elbeszéléséről a következőket írja:
„...továbbra is belülről érzékeli hőseit, s ahelyett, hogy ezt a hajlamát hagyná
érvényesülni, kívülről, objektív leírás módszerével kísérli meg szereplői lelki és
gondolatvilágának ábrázolását” (ERDŐDY 2002: 30).

Azonban mindenképpen figyelembe kell vennünk, hogy azok a tanulmá-
nyok, melyek a hiteles valóságábrázolást kéri számon a Szabó Magda-szöve-
geken, évtizedekkel korábban, és az adott korszakra jellemző irodalomfelfogás
szerint íródtak, továbbá mivel a szerző művei nem kapcsolódnak a posztmodern
fordulathoz, egy időre háttérbe szorultak az irodalmunkban. Épp ezért, úgy ér-
zem, hogy időszerű lenne a „mostohán kezelt” Szabó Magda-regényekkel új
megközelítésben foglalkozni.

¹ Ezzel kapcsolatban többek közt Pomogáts Béla egyik tanulmányát érdemes említeni. „[A *Freskóban*] Szabó Magda arra kíváncsi, hogy a család, amely a háború előtti múltból a debreceni kálvinizmus konzervatív örökségét hozta magával, hogyan ad választ a felszaba-
dulást követő forradalmi változásokra, hogyan reagál a szocialista átalakulás eseményeire.
[...] *Az őznek* [...] túl a lélektani érdeklődés és ábrázolás körén, valóban társadalomkritikai,
vagy talán inkább erkölcsbíró szerepe van. [...] A szocialista társadalomnak új morált,
biztosabb emberi kapcsolatokat, egyén és közösség tartósabb összhangját kell kidolgoznia.
Ebben az írói vállalkozásban vettek részt Szabó Magda moralista igénytel megközelítés
regényei is. POMOGÁTS Béla (2002): Szabó Magda három alkotó évtizede = *Salve scriptor!*
Tanulmányok, esszék Szabó Magdáról. Griffes Grafikai Stúdió, Debrecen, 48–49.

A korai Szabó Magda-regények iránti fenntartások ellenére az irodalomkritika egyre inkább beemeli vizsgálódásaiba a szerző életművét. Az *Irodalomtörténet* című folyóirat például az író nő nyolcvanadik születésnapjának alkalmából egy tematikus különszámmal jelentkezett 1997-ben, az író nő halálának évében pedig olyan szerzők írtak róla nekrológot, mint Esterházy Péter vagy Juhász Ferenc. 2002-ben jelenik meg Aczél Judit szerkesztésében a *Salve scriptor!* című kötet (ACZÉL 2002), melyben az író nő regényeit, drámáit és verseit elemző, főként a 70-es években íródott tanulmányokat, esszéket, rövidebb írásokat gyűjtötték össze. A Petőfi Irodalmi Múzeum Digitális Irodalmi Akadémiáján külön profilja² van Szabó Magdának, ahol az összes eddig megjelent műve olvasható digitalizált formában, néhány fontosabb tanulmánnyal egyetemben, ezenkívül terjedelmes bibliográfia és szakirodalmi lista is elérhető az oldalon.

Ugyanakkor, ahogy arra Várnagyi Márta is rámutatott, Szabó Magda még nem foglalta el a helyét a kánonban. Míg *A magyar irodalom története* több fejezetben is foglalkozik a szerzővel, addig a Szegedy-Maszák Mihály-féle irodalomtörténet például meg sem említi Szabó Magdát, és ezt az Írószövetség 2008-as gyűlésén több női felszólaló is nehezményezte. „...azon morfondírozunk, hogy a külföldön is nem lebecsülendő befogadóra találó Szabó Magda [...] miért maradt ki a regénytörténeti körképből” (VÁRNAGYI 2011). Gintli Tibor és Schein Gábor Szabó Magdát azok közé az írók közé sorolja, akik „azt a tapasztalatot rögzítették, hogy a világ törései nélkül, közvetlenül és egyszerűen olvasható” (GINTLI–SCHEIN 2003: 652). Veres Péter *Az írók és a hatalom a hatvanas évek Magyarországon* című tanulmányában szintén szentel egy mondatot Szabó Magdának, akit a korszak egyik népszerű és olvasott írójának nevez (VERES 2007: 532), ám bővebben nem foglalkozik az ebben a korban született regényeivel. Grendel Lajos *A modern magyar irodalom története: magyar líra és epika a 20. században* című könyvében viszont rámutat arra, hogy az irodalomtörténet-írásban a magyar epika formanyelvének megújítása kapcsán ritkán esik szó Szabó Magda kezdeményezőszerepéről, ezenkívül az irodalomtörténészek kimondva-kimondatlanul lektűríróként könyvelik el az író nőt. „Az életmű egészét tekintve van ebben némi igazság, de még több igazságtalanság” (GRENDEL 2010: 403). Pozitívként értékelhető, hogy Szabó Magda jelentőségét már egy hosszabb bekezdésen belül tárgyalja, ám az imént idézett mondata azt sugalmazza, hogy egyes írásokat szerinte is csak lektűrként, vagy legalábbis nem magas irodalomként lehet olvasni.

² Szabó Magda. Elérhetőség: <http://www.pim.hu/object.60A209D4-4AD3-4BBA-A418-4221B5DA8FA9.ivy> (Letöltés ideje: 2013. április.)

Szabó Magda neve feltűnik még például az Íróportrék II. kötetében, s Vasy Géza is megemlíti az ötvenes évek irodalmából kiszorult alkotók sorában, azonban a szerző életművével vagy annak egyes darabjaival foglalkozó monográfia még mindig várat magára. Kónya Judit kötete (KÓNYA 2008) elsősorban az író életrajzára, nyilatkozataira és a regényekben megjelenő életrajzi elemekre helyezi a hangsúlyt, és bár találhatóak hosszabb-rövidebb elemzések is benne, mélyreható narratológiai és prózapoétikai vizsgálódásokba nem bocsátkozik. A *Ne félj! – beszélgetések Szabó Magdával* című könyv (ACZÉL 1997) az író-nővel készített, különböző napilapokban, folyóiratokban, kötetekben megjelent interjúkat gyűjti egy csokorba, a „*Majd ha megfutottam útjaimat*” című kötet (KOVÁCS 1997) a szerző 80. születésnapja alkalmából született köszöntőbeszédeket és rövidebb tanulmányokat, míg a Napkút Kiadó és a Petőfi Irodalmi Múzeum *Szabó Magda* című könyve (VINCZE 2010) interjúrészleteket, ritka fényképeket, kéziratokat és dokumentumokat ad közre.

Különösen érdekes a *Pilátussal* és *A Danaidával* kapcsolatban, hogy míg a magyarországi irodalomkritika ezeket nem sorolja az író legjobb és marandó értékű művei közé, addig külföldön jelentős sikereket könyvelhettek el. Ahogy Esterházy Péter is megfogalmazta 2007-ben: „Európa vagy a nagyvilág épp mostanság fedezi fel őt, illetve fedezi föl újra, sorban jelennek meg a regényei és kap díjakat...” (ESTERHÁZY 2007: 5). A *Pilátus* külföldön az író egyik legnagyobb hatást kiváltó regénye volt, ráadásul 2007-ben az olaszok az Anfora Centroeuropea-díjban részesítették az írónőt, mint a legjobb közép-európai mű szerzőjét.³ A *Danaidáról* írt egyik német kritikában M. Rieger így ír a műről: „...[a] kommunista államban az író az epika eszközeivel olyan művet teremtett, amely a nagy nyugati pszichológiai regények mellett foglal helyet” (TASI 2002: 67). A *Mózes egy, huszonkettő* (a továbbiakban *Mózes*) némileg jobb megítélésben részesült a magyar kritika részéről, mert ebben a regényben „az író igen változatos technikai eszközökhöz nyúl, felvonultatja a belső monológ számtalan variációját” (ERDŐDY 2002: 33), azonban ezen variációk ismertetése és tipologizálása még nem történt meg.

A magyar irodalomkritika egyes képviselőinek véleménye arra sarkallt, hogy tanulmányomban olyan regényeket vizsgáljak meg, melyeknek a magyar elemzők a fentebb vázolt okok miatt jóval kevesebb figyelmet szenteltek. A továbbiakban három olyan korai Szabó Magda-regényt (*Pilátus* [1963], *A Danaida* [1964] és a *Mózes egy, huszonkettő* [1967]) fogok megvizsgálni, melyeket az irodalomkritika nem az életmű első vonalában tart számon, s melyek egy-egy mitológiai vagy bibliai pretextusra épülnek.

³ Anfora Centroeuropea. Díj Szabó Magda Pilátusának. <http://www.litera.hu/hirek/anfora-centroeuropea> (Letöltés ideje: 2013. április 1.)

2. ELBESZÉLÉSTECHNIKÁK A HÁROM REGÉNYBEN

A narratív eljárások vizsgálatával kapcsolatban a *Freskó* (1958) és *Az őz* (1959) jelentik a viszonyítási alapot; ezek a regények ugyanis világirodalmi viszonylatban is jelentős innovatív elbeszélés- és szerkesztésmódot mutatnak fel. Az „objektív” elbeszélői hang előtérbe kerülését a belső monológgal szemben negatívan ítéli meg a szakirodalom, ezért *A Danaidát* és a *Pilátust* is kevésbé sikerültnek tartja. A *Mózes* ebben a kontextusban határesetként jellemezhető, mert az *Izsák* című rész fejezeteiben *Az őz*-ben megismert narrációs technikát láthatjuk érvényesülni, míg a szülők nézőpontját bemutató *Ábrahám* cím alatt található fejezetekben a „mindentudó elbeszélő” segítségével értesülhetünk a szereplők gondolatairól és a történet eseményeiről. Ettől csupán egyszerű tapasztalhatunk eltérést.

A három vizsgált mű elbeszéléstechnikáját Erdődy Edit elemezte a legrészletesebben a belső monológ alkalmazására és a szereplők tudatának ábrázolási módjaira koncentrálna (ERDŐDY 2002). A belső monológ fogalmának kapcsán Szerb Antal és Edouard Dujardin meghatározásait idézi. E szerint a belső monológ egy hallgató nélküli, nem kiejtett beszéd, melyben „az író minden válogatás nélkül lejegyez mindent, ami alakjának tudatában megfordul”, s „egy személy legbensőbb, a tudattalanhoz legközelebb álló gondolatait fejezi ki [...] oly módon, hogy az olvasóban, a jövő-menő gondolatok hatását keltsék”.⁴ A belső monológ eredete tehát a tudatregényekhez kötődik, alaptípusának pedig James Joyce *Ulysses* című művét tekintik, habár a német irodalomtörténet a 19. századi regényekben látja a belső monológ eredetét.⁵

Dorrit Cohn azonban rámutat arra, hogy a „belső monológ” kifejezés egyszerűen jelöl egy elbeszélői technikát és műfajt is; előbbi esetében arról van szó, hogy az elbeszélő egy egyes szám harmadik személyű elbeszélésben egyenesen idézi a szereplők gondolatait, míg az utóbbinál olyan egyes szám első személyű elbeszélésről van szó, melyben a szereplő(k) gondolatai narrátori környezet nélkül jelennek meg (COHN 1996: 97–98).

⁴ Idézi Erdődy Edit (ERDŐDY 2002: 25).

⁵ „Aminthogy Dujardin saját művében véli a belső monológ eredetét feltalálni – melynek tulajdonképpen érdemét a Joyce-ra való közvetlen hatásban kell látnunk –, úgy a német irodalomtörténet (W. Kayser) H. Conrad és Arthur Schnitzler műveiben keres elődöket. (Utóbbtól Dujardin szintén elvitatta a belső monológ használatát.) Albérès *A regény metamorfózisai* című munkájában „minden belső monológ eredetének” Stendhal *Pármái kólostorát*, Fabrice del Dongo monológját nevezi ki – igaz, hogy egy kis szócska, a „ha” erősen hitelteleníti ezt a felfedezést, ugyanis az, hogy Fabrice belső monológja csak akkor volna igazi belső monológ, ha az író elhagyná a „se dit-il” (mondja magában) kifejezést... A legmeggyőzőbbnek a belső monológ XIX. századi megjelenései közül Anna Karenina monológját érezzük, erre Lukács György is felhívja a figyelmet” (ERDŐDY 2002: 27–28).

A harmadik személyű elbeszélésekben a tudat megjelenítése Cohn szerint három módon történhet. Az úgynevezett *pszicho-narráció* esetében az elbeszélő beszél szereplőjének tudati folyamatairól, az *idézett monológ*nak a szereplő saját mentális megnyilatkozását nevezi, míg az *elbeszélt monológ*on a szereplő mentális megnyilatkozását érti a narrátor szövegének képében (COHN 1996: 97–98). Ezen rendszer alapján *A Danaida* elbeszéléstechnikája a pszicho-narráció, az elbeszélt és idézett monológ keveréke, habár az utóbbiakra kevés példát találunk a szövegben, de ezekből a leglényegesebb az a monológ, melyben Katalin arra emlékszik vissza, hogy élte meg ő és családja az 1956. október 23-i eseményeket. Pszicho-narrációnak azért nevezhetjük, mert a szereplők tudati folyamatait egy omniszciens elbeszélői hang közvetíti. „Katalin, mikor végre felfogta, mit idézett a házukra, kétségbeesetten szeretne volna kifejezni, mennyire tisztában van vele, mit csinált... – szeretne volna mondani, de nem tudta...” (*A Danaida*, 22). Ugyanakkor akad példa arra is, hogy a narrátor szó szerint idézi a szereplő mentális nyelvét.

A pszicho-narráció kapcsán ki kell térnünk a szereplők gondolatait közvetítő elbeszélői szólamra is, melyet Erdődy „objektív leírásként” nevez meg a tanulmányában. Az igaz, hogy a regény elbeszélésének egy külső, felettes nézőpont képezi az alapját, ám ebben az esetben omniszciens elbeszélői hanggal állunk szemben, amely nemcsak korlátlanul hozzáfér az egyes szereplők nyelvi és nem-nyelvi tudattartalmaihoz, hanem ezek mellett ismeri és közli az események háttérét, előzményeit és következményeit is, tehát az objektív elbeszélővel szemben többlettudással rendelkezik a szereplőkhöz viszonyítva. Gérard Genette heterodiegetikus narrációnak (GENETTE 1996a: 61–67) nevezi az olyan narratívát, amely nem tartozik a mű diegetikus világához, de szert tehet egyéni vonásokra, és a szereplők jellemvonásainak vagy tetteinek szubjektív központú leírása is jellemezheti. *A Danaida* narrátora sok esetben nemcsak közreadja, hanem minősíti is a szereplők jellemzőit, tehát objektívnek semmiképpen sem nevezhető.

„...a nem valami rendkívüli külsejű Katalin tulajdonképpen jobban mutatott nála...” (*A Danaida*, 69.)⁶

„Raiszné a kozmetika csodája volt...” (*A Danaida*, 145.)

„Ha apa jobb emberismerő, ha nincs örökké elfoglalva saját sérülésével, rájön az igazságra, ám apa tévedett...” (*A Danaida*, 85.)

„Ha Katalin értelmesebb lett volna...” (*A Danaida*, 112.)

„Simkó úgy volt sznob, ahogy más rövidlátó vagy süket...” (*A Danaida*, 153.)

⁶ Az idézetek a Szépirodalmi Könyvkiadó 1974-es kiadására vonatkoznak.

A *Pilátus* a pszicho-narráció és az elbeszélt monológ keverékének tekinthető, a *Mózes* esetében azonban bonyolultabb a helyzet; az *Ábrahám* című fejezetekben ugyancsak a pszicho-narrációval és elbeszélt, illetve egy esetben idézett monológgal, míg az *Izsák* című részekben első szám első személyű elbeszélői hangokkal van dolgunk; az utóbbiban alkalmazott narrációs technikát Cohn *autonóm belső monológ*nak nevezi, amely azonban már nem elbeszélési módot, hanem műfajt jelöl. Ennek során „...a gondolatok idézése [...] egy önálló független formát hoz létre, ellentétben azzal, amikor egy regényben kontextusba ágyazva jelenik meg, ahol az elbeszélő bevezeti és megszakítja a gondolatok kibontakozását” (COHN 1996: 139). Ezt az első személyű elbeszélések határ-észtének tartja, hiszen ebben a beszéd és a történet egyidejű, és így paradox módon pontosan az elbeszélés tűnik el az ehhez hasonló fikciókból (COHN 1996: 140). Az első személyű elbeszélések esetében ön-narrációról beszélünk (a narrátor itt is a szereplő múltbeli énje), s ennek Cohn két alcsoportját, a diszszonáns és egybehangzó narrációt különbözteti meg; előbbi esetén „a tudatlan múltbeli én »felvilágosítja« a szuveréntudású narrátor” (COHN 1996: 109), míg az utóbbi esetén a narrátor teljesen azonosul a múltbeli énjével, és a „tapasztaló én” fölénye semmilyen mértékben nem jelenik meg. A regény első *Izsák* fejezete (melynek elbeszélője Gál Ádám) a diszszonáns ön-narráció jellemzőit viseli magán, hiszen a narrátor fölénye a „tudatlan múltbeli én”-nel szemben bizonyos megnyilatkozásokban tetten érhető: „»Vigaszom!« – kiáltotta felém sokszor, én meg rohantam hozzá kicsikoromban. Nem értettem, mit mond, mit jelent ez a szó: vigasz, de futottam, mert a gyerekek benne van, hogy ha kitárt kart lát, és hívó hangot hall, afelé iparkodik. Hugi még egész kicsi volt akkor, nem számított, engem meg csalt a hang »vigaszom«, szaladtam a karjába, és nem tudtam, hogy egyszer majd ezt is felemlégeti, hogy egy ideig én voltam a vigasza zátonyra futott élete, apám jelentéktelensége, a világ és a hűtlen Konrád bácsi miatt. Később alkalmatlanná váltam erre a szerepre, most már régen nem tudok, nem is vagyok hajlandó a vigasza lenni senkinek. »Vigaszom« koromban nem fogtam fel, mit csinállok, és azt se tudtam még, hogy nemcsak mást nem lehet vigasztalni vagy kárpótolni semmiért, hanem önmagunkat sem” (*Mózes*, 19–207).

Azonban a Gál testvérek autonóm belső monológjai eltérő vonásokat is mutatnak: Hugi monológja ugyanis rendelkezik címmel, habár kezdetben csak „belső beszédnek” tűnik, azonban egyes megnyilatkozások alapján hallgatót feltételezhetünk, gondolhatunk itt például arra a jelenetre, amelyben a lány elbúcsúzik a lakásától. „Várj. Hozom a létrát! Várj. [...] Ma a Gellértben eszünk, és ha hazajössztek, hiába volt esküvő, elszabotálják, hogy kinyissanak neked valamit. [...] Epret keresek, áfonyát, azt szereted a legjobban...” (*Mózes*, 136.)

⁷ Az idézetek az Európa Könyvkiadó 2001-es kiadására vonatkoznak.

Ez a tendencia később is folytatódik például olyan módon, mintha a hallgató reagálna az elbeszélő-szereplő mondanivalójára, csak éppen az utóbbi nem teszi a beszédet „láthatóvá”. „Most mért beszélsz?” (Mózes, 139.) A narrátor néhány oldallal később explicitté teszi monológjának címzettjét: „Szeretlek, Miklós. Én nem tudtam, hogy szeretni foglak...” (Mózes, 141.) Ettől kezdve az autonóm belső monológhoz kommunikációs célt rendelhetünk: a vallomást és az idegen-ség megszüntetését. A két fél közti kommunikáció azonban nem sikeres, Hugi ugyanis nem érti Miklós mondatainak intencióját, és ezt ráadásul egy olyan monológban fogalmazza meg, amely nem hangzik el szereplői környezetben. „...és otthagytál ezzel a mondattal, a házunk előtt, meg se csókolnál, még csak a kezemet se fogtad meg. Nem értettem, mért beszélsz így, nem értem máig.” (Mózes, 149.) A Másik megértésének problémája a Másik ismeretének a hiánya miatt áll elő, ami összefüggésben áll azzal, hogy maga az elbeszélő sem ismeri saját magát, és önmaga megismerését egy olyan személytől várja, akit önmagához hasonlóan szintén nem ismer.

Az *Ábrahám* címet viselő részekben van egy pont, ahol a pszicho-narrációt ideiglenesen egy idézett monológ váltja fel, amely nem az idézőjeleknek, hanem a dőlt betűs szedésnek köszönhetően különül el az onniszciens elbeszélő tudatábrázolásától. Itt Gálné saját mentális megnyilatkozásával állunk szemben (COHN 1996: 97–98), melynek értelmezésem szerint az a célja, hogy a szereplői helyzetben el nem hangzó, elhallgatott gondolatokat az elbeszélő-olvasó beszédhelyzetben láthatóvá tegye, kiemelve az anya-gyerekek közti verbális kommunikáció csődjét. „Azt gondolta, most letérdel elébe, és könyörög hozzá, azt mondja, bocsásson meg neki, és hallgassa meg. *Lehet, hogy mindig magamról beszéltem, és apád is mindig magáról beszélt, de annak nem volt anyja, csak egy zsarnok apja, és nekem nem volt apám, csak egy zsarnok anyám, és engedelmeskedtünk nekik vakon; te nem tudod, milyen az, vakon engedelmeskedni mindenkinek, aki idősebb, aki gazdag, aki hatalmasabb, aki parancsot ad. És nem tudod azt sem, milyen szegénynek lenni olyankor, amikor a szegénység szegén, és ha azt mondtam volna neked az imént véletlenül, hogy viszed az ifjúságodat, és te azt felelted volna, hogy az se volt neked sohasem, az is csak nekem volt meg az apádnak, mert arról is folyton beszéltünk, akkor azt mondtam volna neked, hogy tévedsz, mert nekünk nem volt fiatalságunk semmilyen, azért beszéltünk róla annyit, mert mi akkor voltunk fiatalok, mikor senkinek a világon nem lett volna szabad fiatalnak lennie, és iszonyú volt gyereknek lenni, és iszonyú volt fiatalnak lenni, mert iszonyú volt körülöttünk a világ, és nem volt nagyobb élményünk, mint a saját nyomorult sorsunk, és olyan természetellenes, hogy még élünk, és nem pusztultunk el a háborúban vagy utána, hogy nem tudunk betelni vele sohasem*” (Mózes, 113). (Kiemelés az eredetiben.)

Az elbeszéléstechnika vizsgálatakor szót kell ejtenünk az egyes nézőpontokról is. Gérard Genette fejtette ki először a „fokalizáció” elméletét, melyben elkülönítette egymástól a narrátor és a figura perspektíváját. Három fokalizációs típust különböztet meg; az első a *belső fokalizáció*, mely során az elbeszélő a szereplővel együtt lát, a második a *külső fokalizáció*, amikor az elbeszélő nem közvetíti a szereplő gondolatait, és a harmadik a *zéró fokalizáció*, amikor az elbeszélő többet közvetít, mint amennyit a szereplők tudhatnak (GENETTE 1996a; 61–98). A *Danaida* esetében zéró fokalizációról beszélhetünk, mert a narrátor többlettudással rendelkezik a szereplőkhöz képest, ugyanakkor belső fokalizáció is jellemzi a művet, mert a fokalizáció az egyes szereplőkhöz is kapcsolódik. Mieke Bal narratológiai elméletében⁸ kiemeli, hogy egy műben a fokalizáció egyik szereplőtől a másikig csúszhat, és ilyenkor képet alkothatunk a konfliktusok eredetéről, de attól, hogy több szereplő is fokalizálóként működik, még nem feltétlenül egyenletes az elosztás, mert egyes szereplők gyakrabban, mások ritkábban fokalizálnak. A *Danaidában* leggyakrabban Csándy Katalin fokalizál, de a többi szereplő perspektívájába is betekintést nyer az olvasó, igaz, csak rövid időre, és ez nem befolyásolja Katalin fokalizációját. Azáltal, hogy a fokalizáció egyik szereplőtől a másikig csúszik, megismerjük a konfliktusok forrását, azt, hogy egyes szereplők miként látnak más embereket, történeseket, illetőleg, hogy milyen szándék áll bizonyos tetteik mögött, például, hogy miként viszonyulnak Micó emlékéhez.

A *Pilátusban* számos példát találunk a külső és belső fokalizációra is, s a külső fokalizáció olykor belső fokalizációba csúszik át: „Mikor bementek, az öregasszony visszaereszkedett a sámlira, Antal a kezét melengette a kályha oldalán. Nem beszéltek, de tökéletesen értették egymást némán is. »Erőt kell gyűjtenem – mondta az öregasszony gondolata –, nagyon szerettem.« »Szedd össze magad, ráérünk – felelte neki Antal magában. – Voltaképpen semmi értelme, hogy kijössz, mert nincsen ott már senki. Aki van, az ma hajnal óta már nem azonos azzal, akit ismertél. De azért kiviszlek, mert ehhez is jogod van, ehhez a senkihez.«” (*Pilátus*, 5.)⁹

A fokalizáció itt is egyik szereplőtől a másikhoz kerül, de a nagyobb fejezeteken belül általában mindig egy szereplő perspektívája dominál.

⁸ Mieke Bal ellenben az elbeszélés minden elemét fokalizáltnak tartja, ugyanis a „látásmód” mindig valakinek a nézőpontja alapján történik. Külső és belső fokalizálót különböztet meg, előbbi esetén az elbeszélő nem része a fabulának, míg a belső esetén igen. Bal, Mieke (2006): Fokalizáció. Ford. FERENZ Anna = FÜZI Izabella szerk. (2006): *Vizuális és irodalmi narráció*, Szeged. Elérhetőség: <http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mediatar/vir/szovegyujtemeny/bal/index.html> (Letöltés ideje: 2013. április 13.)

⁹ Az idézetek az Európa Könyvkiadó 2001-es kiadására vonatkoznak.

A *Mózes*ben viszont némiképp bonyolítja a helyzetet, hogy az *Izsák* című rész fejezeteiben egyes szám első személyű elbeszélővel van dolgunk. Mieke Bal elmélete szerint az „én-elbeszélésekben» is van külső fokalizáló, általában a megöregedett »én« mutatja be kívülről annak a fabulának a látásmódját, amelyben valaha cselekvőként vett részt. Bizonyos pontokon jelen lehet a fiatal alteregó szemlélete is...”¹⁰ *Mózes* említett fejezeteiben azonban a Mieke Bal-i belső fokalizáció is érvényesül, hiszen a Gál testvérek egyrészt elbeszélőként vannak jelen a fabulában, mert elmesélik, mik voltak azok az események, amelyek a jelen állapothoz vezettek, másrészt pedig cselekvőként is részt vesznek a történetben.¹¹ Ugyanakkor Hugi én-elbeszélésében mégis található egy olyan rész, melyben az omniszciens elbeszélő közvetíti az eseményeket, mégpedig abban a jelenetben, amelyben Gál András szeretője, Teréz néni megjelenik Hugi esküvőjén. Az én-elbeszélés itt megszakad, és a fokalizáció egyik szereplőtől a másikig csúszik, amely jelenet drámaiságát árnyalja, fokozza. Az *Ábrahám* címet viselő fejezetek esetében belső fokalizációról beszélhetünk, és bár az egyes fejezeteken belül is átkerülhet a fokalizáció egyik szereplőtől a másikig, ezekben általában megállapítható a domináns fokalizáló személye.

A *Danaida* elbeszélőtechnikájával kapcsolatban fontos még megemlíteni az előreutalások szerepét. Gérard Genette ezt a narratív eljárást *prolepszis*nek nevezi, melynek során a narrátor a cselekmény későbbi kimenetelére és a szereplő sorsára vagy állapotára utal (GENETTE 1996a: 93–95). A prolepszis rendszert a szöveg azon pontjain jelenik meg, amikor egy olyan eseményről, történésről esik szó, melynek értelme csak később tárul majd fel Katalin számára. Szabó Magda más regényeiben, például az *Abigél*ben vagy *Az ajtóban* is gyakran él ezzel a narrációs technikával, ám míg az előbbi mű esetében ez a technika együtt jár az omniszciens elbeszélő helyzetével, addig az utóbbi alkotás esetében az elbeszélő én többlettudását emeli ki az elbeszélt énnel szemben.

3. A REGÉNYEK FELÉPÍTÉSÉNEK ÉS CÍMÉNEK JELENTŐSÉGE

A vizsgált művek jelentésrétegeinek vizsgálatában nagy segítséget nyújthat azok címe és szerkezeti felosztása is. Gérard Genette *transztextualitás* fogalma alatt a tágabb szövegközi kapcsolatot, míg szűkebb értelemben a jelölt vagy jelöletlen idézetek szövegbe való beemelését érti, ennek egyik fajtája a *paratextus*, mely azokat a szépirodalmi mű körül megjelenő segédszövegeket

¹⁰ BAL, Mieke (2006): Fokalizáció. Elérhetőség: <http://mmi.elte.hu/szabadbolcsesz/mediatar/vir/szoveggyujtemeny/bal/index03.html> (Letöltés ideje: 2013. április 13.)

¹¹ Uo.

jelenti, melyek segítik az olvasót a szöveg megértésében, például cím, alcím vagy előszó által (GENETTE 1996b: 84). Mindhárom mű olyan pretextusokra épül, melyek a regényszöveggel való párhuzamos olvasás által olyan poétikai kódhoz juttatják az olvasót, mely kitágítja az interpretációs lehetőségeket.

3.1. A mitológia és a bűnhődés motívumának jelentősége A Danaidában

A mítoszkritika alapvető hipotézise, hogy az irodalmi szövegben megjelenő mitikus elemnek *kisugárzási erővel* kell bírnia, melyet a cím, a mottó, a név vagy akár egy ajánlás is hordozhat (BRUNEL 2007: 64–67). Szabó Magda művében ez a kisugárzás a címből kiindulva történik meg, hiszen egy mitológiai pretextust, a Danaidák történetét idézi fel. A Danaidák a görög mitológiában Danaosz király ötven lánya, akiket a nagybátyjuk, Aigüptosz, a saját ötven fiához akar erőszakkal feleségül adni, ezért Danaosz és lányai Argoszba menekültek, ahol azonban az Aigüptosz-fiúk utolérték őket, és végül kikényszerítették a házasságot. Danaosz látszólag engedett a nyomásnak, ám a nászéjszakán mindegyik lányának egy-egy tört adott, és azt parancsolta nekik, hogy azzal öljék meg az alvó férjüket. Hüpermnésztra kivételével mindegyikük engedelmeskedett a parancsnak, mivel az ő férje, Lünkeusz nem erőszakkal, hanem gyengéd tisztelettel közeledett hozzá, s ezzel szerelmet ébresztett a Danaidában. Danaosz bírák elé állíttatta Hüpermnésztrát az árulása miatt, aki azonban Aphrodité közbenjárására megmenekült. Később Lünkeusz meggyilkolta Danaoszt és lányait fivéreinek halálának megtorlásaként, s a Danaidáknak az alvilágban büntetésül örökkön-örökké vizet kell hordaniuk egy lyukas hordóba (TOKARJEV 1988).

A regényszöveg a pretextus folyamatos „együttolvasása” nélkül is zárt egészet alkot, ugyanakkor ennek ismerete értelmezési lehetőséget kínálhat fel azzal a szöveggel kapcsolatban, melybe beleépül. Fontos azonban, hogy mikor egyes mitológiai elemek, történetek megidéződnek vagy átkerülnek az irodalomba, az teljes vagy részleges átértékeléssel jár együtt, de ezzel együtt megőrizhetik példázatos vagy tanító jellegüket, és poétikai kódot szolgáltathatnak a művek értelmezéséhez. Alois Woldan úgy véli, hogy „a mítosz az irodalomban nem jelenti az archaikus, az antik vagy bibliai mitológémák motivikus utánzását, hanem képzetek egy sorát, amellyel a valóság egy irodalmi, mintegy képzeletbeli terve az őseredeti, tudomány előtti világnézethez hasonlóan modelláltatik. Mítoszon ennél fogva olyan modellt értünk, amely strukturálva van jelen a másodlagos modelláló jelrendszerben...” (WOLDAN 1988: 93–102).

Woldan gondolatai nyomán Olasz Sándor a „mitologizáltság” három csoportját állítja fel. Az elsőbe azok a művek sorolhatók, melyek fölhasználnak ugyan mítoszokat, de újabb értelmezési síkot nem teremtenek, a második tí-

mára fontos, ám őt kihasználó emberek jelennek meg, a külvilág, mint olyan, számára mellékes, így a történelemben lezajlott események is idegenek számára, hisz sosem követte őket figyelemmel. Erről a nézőpontról csak Nóra tudta ideiglenesen kimozdítani őt, akitől azonban Katalin a Simkó Elekkel kötött házassága után eltávolodik, és visszasüllyed a gyermek pozíciójába. Az ismétlődés összekapcsolódik a folyamatos bűnhődéssel: Katalin életének eseményei és személyei újból és újból visszatérnek, hiszen a nő képtelen a változásra – a fejlődése ezért mindig csak részleges, bizonyos pontig tartó –, ezért bűnhődése soha nem ér véget, és minden tette hiábavaló.

A töredékes identitás azért is fontos szempont, mert *A Danaida* olvasható az önazonosság-keresés szövegeként is. A regényt Csányi Katalin életrajzának szétördelt mondatai tagolják fejezetekké, tehát a történet önéletrajzi keretbe íródik. Azonban a mű elolvasása után látható, hogy ez az életrajz pusztán a dokumentumokkal alátámasztható tényekről számol be, de a szubjektum feltárására alkalmatlan. A regényben ezért visszatérő elem a „Ha Katalint megkérdezték volna...” és ehhez hasonló mondatok, illetve az omniszciens elbeszélő több alkalommal is beszámol Katalin visszaemlékezéseiről, melyek segítik megérteni önmagát és saját szerepét az eseményekben. A műben mégsem dominál a belső monológ, noha az önazonosság-keresést tematizáló művekre ez jellemző. Azonban ha az önazonosság-keresés szövegeként olvassuk a regényt, akkor ez a fajta elbeszélői mód összefüggésbe kerül Katalin hangjának elnyomásával (hiszen kezdettől fogva hallgatásra nevelték, és gyermeki pozícióban tartották), ezért nem is véletlen, hogy főként a regény elején alig szólal meg közvetlenül, és esetében mindössze egyszer találkozhatunk idézett monológgal, méghozzá akkor, amikor már kezdi átlátni a körülötte zajló eseményeket.

3.2. *A bibliai pretextus és az archetipikus elemek a Pilátusban*

A *Pilátus* című regény értelmezési keretét a címében megidézett pretextus adja: a Poncius Pilátus római helytartóról szóló bibliai szövegrész. Pilátus személye elsősorban a Jézus-perben való szerepe miatt jelentős. Csakúgy, mint a danaida-mítosz esetében, a kísértő múlt az ő történetében is megjelenik, és ezek miatt nem tud jó döntést hozni. A felelősséget másokra akarja hárítani: „Vegyétek át ti, és ítéljétek el a ti törvényetek szerint!” (János 18, 31). Továbbá megkísérel kompromisszumot kötni: „Szokás nálatok, hogy valakit szabadon bocsássak a húsvét ünnepén: akarjátok-e, hogy szabadon bocsássam nektek a zsidók királyát?” (János 18, 39). Pilátus története azonban nem a pretextus regényszövegbe emelése, hanem a cím és a bibliai mitológák bevonásával válik a mű paratextusává. A bűn és bűnhődés motívuma ebben az esetben is poétikai kódként szolgálhat. Iza saját anyjának sorsát pecsételi meg azzal, hogy kiragad-

ja őt saját megszokott világából, és nem veszi észre, hogy bár fizikai értelemben gondoskodik róla, mégis megtagadja tőle a legfontosabb dolgot: a szeretetet és annak kimutatását. Hibája folyamatosan ismétlődik, hisz gyermekkorában sem volt ez másképp, s egyre nehezebb számára az anyjával való együttélés. Pilátus történetének „együttolvasása” a regény szövegével elősegíti a mű interpretációját a „Mosom kezeimet” mondat mentén is, hiszen a nő nem érzi felelősnek magát az édesanyja szenvedéséért.

A *Pilátus* értelmezési lehetőségeinek vizsgálatakor a szerkezeti felépítésre is ki kell térnünk. A mű négy nagyobb részre osztható, címként pedig a négy őselem neve szolgál. Az ókorban úgy tartották, hogy a világot a négy őselem, azaz a tűz, víz, föld és levegő építi fel, melyek egységet rajzolnak ki. Ezek az elemek archetipusok is egyben, és kontextustól függően ruházódhatnak fel pozitív vagy negatív tulajdonságokkal.

Northrop Frye az archetipikus jelentésméletek kapcsán apokaliptikus, démonikus és analogikus képvilágról beszél. Az *apokaliptikus világ* „elsősorban az emberi vágy formáiban határozza a valóság kategóriáit, mégpedig az emberi civilizáció által kialakított formákban” (FRYE 1998: 121). Ez alapján a növényi, állati és ásványvilágnak sajátos megfelelőit találhatjuk az ember alkotta világban, és a „bibliai Apokalipszis a mi apokaliptikus képvilágunk nyelvtana” (FRYE 1998: 121). Frye azt mondja, hogy archetipikus szinten a természet tartalmazza az embert, míg analogikus szinten az ember tartalmazza a természetet, és az ember két természetes elemének a földet és a levegőt tekinthetjük, ám nem korlátozhatjuk csak erre a két természetes elemre (FRYE 1998: 124). Az egyik szintről a másik szintre való átlépés során úgymond a tűz és a víz próbáján kell átesni; „a költői szimbolizmusban a tűz az ember evilági élete feletti szintet, a víz az élet alatti szintet képviseli” (FRYE 1998: 124). Ha megnézzük a *Pilátus* nagyobb fejezeteit, láthatjuk, hogy az első és az utolsó nagyobb egység az ember két természetes elemének nevét viseli, míg a középső két fejezet az ezek közötti szinteket, a tüzet és vizet. E két elem a Frye által démonikus képiségnek nevezett értelmezési rendszerben is feltűnik. „A démonikus isteni világ általánosságban a technikailag fejletlen társadalom szemével nézett óriási, fenyegető, esztelen erőit személyesíti meg” (FRYE 1998: 128). A tűz ebben a felfogásban ellentétes a purgatóriumi, tisztító tűzzel, a víz pedig a halállal kapcsolódik össze. A *Pilátus* Etelkája a Tűz című nagyfejezetben ezt gondolja lányának budapesti lakásáról, mely ettől kezdve az ő otthona is lesz: „Úgy érezte, mintha valami elemi csapás pusztított volna körülötte, mintha most lett volna igazán özvegy, igazán elhagyatott.” (*Pilátus*, 75.) Ez az „elemi csapás” összefügg a tűzzel, fénnel, melegséggel, melyhez ebben a kontextusban negatív érzések társulnak.

„Kigombolta a kabátot a nyakán, mert azt hitte, megfullad. Meleg volt, túl meleg...” (*Pilátus*, 75.)

„Persze itt nem éltek volna meg Vince szobanövényei. Nincs az a virág, a kaktuszok kivételével, mely megmaradna a radiátor ontotta gyilkos hőségben.” (*Pilátus*, 76.)

„Vakító, villámfényhez hasonló kék izzás káprázott a szeméig, fémálarcos, nagy kesztyűs emberek hajlongtak a sínek között, szikraeső hullt. Olyan volt, mint a tűz, de mégse tűz volt, valami más! (*Pilátus*, 87.)

„Pesti tűz – gondolta az öregasszony. Tanácstalan volt, ijedt, szomorú!” (*Pilátus*, 86–87.)

A fővárosba költöző Etelka számára azért tűnik negatívnak a tűz, mert nem természetes voltában, hanem a technika vívmányaiban jelenik meg. „Ebben a lakásban nincs élő tűz, csak csupa áram” (*Pilátus*, 89). Azonban ez az elem nemcsak a démonikus képiség szimbolizmusának értelmében van jelen, hanem az apokaliptikus képiségben is. A természetes tűz átvitt értelemben az otthon melegét szimbolizálja a szövegben. „[Iza] tenyerét melengette a fehér cserép-kályha oldalán, melynek cirádás ajtaján átizzott az anyja rakta tűz – az öregasszonynak jó keze volt a begyűjtáshoz, csak megérintette a szilánkot, már lobo-gott is a láng” (*Pilátus*, 112).

A fentebb már említett, az élet alatti léttel is összekapcsolható víz eleme szintén fenyegető, hiszen Szöcs Vince egy árvíz során veszítette el a családját és az otthonát, illetve Antal apjának halálát a hátára rázúduló hévíz okozta. A víz archetípusa azonban alkotó, pozitív princípiumként, eredetminőségben¹⁴ is jelen van a szövegben, s az egykori ismerős és kedves otthonnal kapcsolódik össze, melynek jelképe a kút. „A kút, a régi, még megvolt, az egyetlen, ami változatlanul megmaradt a valamikorból az égen kívül. [...] Az öregasszony meghajtotta a kereket, könnyen járt, mint hajdanán, a víz suhogott, fehér és villogó volt a víz, fiatal. Azt mondta, nem ihatnék, csak szeretne volna látni a kutat” (*Pilátus*, 218). Szöcsné utolsó szava („Víz”) átvitt értelemben az otthon és szeretet iránti szomjúságot és a halál világába való átvonulást is jelentheti. Vagyis ez a két elem egyfelől pozitív minőségben, másfelől pedig a meghittség, a családi és általában a békés, boldog élet megrontóiként tűnnek fel a regényben, ezért is képviselhetik a levegő szférájához vezető próbákat. Ez a keresésmotívum Vincéhez kapcsolódóan is megjelenik, s

¹⁴ „Romboló és alkotó, pozitív és negatív, elválasztó és egyesítő princípium. [...] Szétválaszthatatlan, forma nélküli, sohasem csökkenő alapanyag, amelyből minden kiemelkedik, és amelybe minden visszatér; az örökké létező öszegység”. PÁL József–ÚJVÁRI Edit: *Szimbólumtár*. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából. Elérhetőség: http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar.htm

Szöcsné metaforikus, sárral és köddel szegélyezett útja Dante *Isteni színjátékát* idézheti fel bennünk, melyben Dante a Pokoltól a Tisztító tűz felé halad, hogy találkozzon elhunyt szerelmével.

„Hol lehet Vince?

A temetőben, a torz síremlék alatt nincs. Pedig megvan valahol, érezte már a megye határában, hogy itt leng körötte, fújta valami szél a nevetését. Itt kell lennie a köd mögött. Itt kell lennie a köd mögött. A házban, Antal házában közel volt, de nem egészen, nem tudta elérni, Antal házában csak önmagát lelte meg, a régi önmagát, Vincét nem.

Mikor Iza nőtt, olykor kislányok játszottak nála, tűz-vizet játszottak, s ha majdnem megvolt a tárgy, azt viháncolták Iza barátnői: »Langyos...«

Otthon, a házban, csak *langyos*. Nem *hideg*, mert a fogason ott lóg a meggyfábot, és ott van Kapitány, a telet váró rózsafák, a tulipánhagymák a cserepek mélyén. De van valahol *melegebb* is, és van valahol egészen *meleg*. De nem a temetőben, nem. Nem is a házban. [...]

Itt már érződött, hogy közel van Vince, pedig nem a régi talaj felelt a talpának: a földes gyalogjáró eltűnt, betonozták az utat. [...]

A Balzsamároknak most nem volt illata, de az öregasszony emlékei tudták, mit kellene éreznie, ha nyár volna: sűrű, tömör szappanvirágszagot. Még nem is jutott be a ködbe, mely a kertség és a város déli része közé ékelődött, s Vince máris ott volt, még nem teljesen mellette, de majdnem ott. Mikor utoljára itt járt, halála napján, akkor alapozták az új lakónegyedét. [...]

Az út valóban sáros volt, de nem vétette el a lépést, vakító körték szórták be fénnel az utat; arra nem volt erejük, hogy megvilágítsák az egész telepet, de azt, ami a lába előtt feküdt, pontosan mutatták. [...]

Hajszálra egyforma miniatűr felhőkarcolók guggoltak a Balzsamárok egyengetett földjén, baloldalt is négy, jobboldalt is négy. Az öregasszony ámulva nézte. A bal oldali, negyedik teteje alacsonyabb volt a többinél, s valahogy más, ez még a ködben is látszott, amely most ritkult valamelyest: befejezetlen volt, valahogy csorba. Az ég feléje görbült, mintha a köd súlya aláhúzná, s belógna az üres falak közé. A kút, a régi, még megvolt, az egyetlen, ami változatlanul megmaradt a valamikorból az égen kívül. Az öregasszony leereszkedett a szélére, szép piros kőkávája volt, fényes és nyirkos az annyi éve rázuhogó víztől. [...]

Vince itt volt, annyira itt volt, hogy nem is kellett hozzá szólnia. Nem látta, de érezte, hogy itt áll, s mintha csak erre várt volna a zavar a gondolatai között, lassan tisztult agyában a sötétség” (*Pilátus*, 215–219). (Kiemelések az eredetiben.)

A levegő szférája a démonikus képiség szimbolizmusának értelmében tehát az akadályozó, átláthatatlan köd képében van jelen a műben, s az asszony halott férjével és annak szellemével kapcsolódik össze, akihez a ködön keresztül vezet

az út. Ugyanakkor az otthonosság (az ismerős szappanvirágszag) hordozójaként, valamint az angyalokkal és rajtuk keresztül a halottakkal és a mennyországgal való összekötő elemként is értelmezhető. Az angyalok összetartozása a levegő elemével itt kidomborodik; Szőcsné gyermekkorától fogva hisz az angyalokban, elhunyt kisfiát is angyalnak képzei el, és férje, Vince is úgy látta, hogy ő az egyetlen ember a huszadik században, akit angyalok kísérnek. Az asszony öngyilkossági kísérlete a magasabb szférába való törekvést és az „elhagyták az égiek” frázist jeleníti meg.

„Menj! – mondta az öregasszony az angyalnak, a kép angyalának, és az angyal visszanézett rá és elhussant. A palló üres volt, tökéletesen üres, a vége, amely felfelé vezetett, eltűnt a homályban. Az öregasszony levette a szemüvegét, összehajtotta a rózsaszín nejlonszárakat, betette a retiküljébe, aztán megindult felfelé.

Az angyal, életében először, nem kísérte már” (*Pilátus*, 224).

A föld archetípusára szintén kettősség jellemző, hiszen nemcsak eredetminőségében (szülőföld), hanem halállal összefonódó, valamint akadályozó tényezőként is jelen van a műben, mely a sár motívumában sűrűsödik össze, melybe aztán Szőcsné lezuhan.

3.3. A bibliai pretextus és a generációs különbségek

A *Mózes* ugyancsak egy bibliai pretextusra épül: Ábrahám és Izsák ószövetségbeli történetére, mely kulcsként szolgál a történethez, azonban a *Pilátussal* ellentétben itt a mű címe egy bibliai szakaszt idéz meg. A genette-i transztextualitás rendszer alapján a *Mózes* az intertextualitás és a paratextus keverékének tekinthető, mert a bibliai textus szó szerinti idézetként is meg jelenik, de nem a regényszövegbe ágyazva, hanem az elé beillesztve, ugyanakkor a cím által jelölt bibliai szakasz és a bibliai mitológémák révén is kapcsolat létesül az eredeti szöveggel. A textus idézett részlete egy előzetes struktúrát, elképzelést hív elő az azt ismerő befogadóból. Ez a struktúra azonban a szöveg befogadása során részlegesen lebomlik, hiszen a bibliai textus csak részben, a szülők gyerekekért hozott áldozata felől íródik bele a műbe. A regény utolsó fejezetét követő zárlatban azonban a bibliai szöveg átfogalmazott változatát olvashatjuk, melyben Izsák nem passzív, hanem apja akarátának ellenálló, maga útját járni kívánó gyermekként jelenik meg, vagyis az eredeti szöveg transzformálódik, egy értelmezési kódot generálva.

„És Izsák kivevén az ő atyjának a kezéből a kötelet, és azt mondá: Csak magadat áldozhatod meg, atyám, ha a Jehovát engesztelni kívánod, mert én nem halok meg a te Istenedért. Én a magam Isteneért halok meg egyszer, és hagyj engem, amíg megyek, hogy megkeresném.

És elindula Izsák az úton egyedül, és Ábrahám ott marada magára az oltár előtt, és sírt” (Mózes, 218–219).

A már említett bibliai szakaszt tartalmazó történetet a művet strukturáló részek (*Izsák* – Ábrahám – *Izsák*) idézik meg. Az *Izsák* címet viselő részek a Gál testvérek én-elbeszéléseit tartalmazzák, míg az *Ábrahám* című részből a szülők, nagyszülők nézőpontjáról és gondolatairól értesülünk. Ábrahám és Izsák története a nagyobb egységek címei és a mitológémák által kapcsolódnak a mű szövegéhez, s a nemzedéki konfliktus, valamint a gyermek-szülő kapcsolat regénybeli értelmezését segíti elő. Az egymást követő nemzedék közötti idegenség alapja a szemlélet- és élménybeli különbözőség, valamint az egymással való kielégítő kommunikáció hiánya. A generációk közti szakadék nemcsak az idegenség, hanem az identitás kérdésének szempontjából is hangsúlyos. A gyermekek idegennek és visszataszítónak találják a szülők értékrendjét, s mivel képtelenek velük kielégítő kommunikációt folytatni, elidegenednek tőlük, és láznak ellenük. Ebből a szempontból érdekes, a Gál Ádám elbeszélte részek élén, vagy azok közben megjelenő szövegek is, például egyes költők verseinek összemosott sorai¹⁵, illetve Jókai Mór *A köszívű ember fiai* című regényének egy idézete, de találkozhatunk nyelvtanilag elemzett, tematikájában odaillő mondattal, valamint egy-egy nyelvtani szerkezetet illusztráló szókapcsolatokkal is. Ezek az idézetek általában az anya vagy nagyanya alakjához kapcsolódnak, és egy-egy anyával kapcsolatos gondolat felvezetésére szolgálnak. Egy jellegzetes példa erre: „Anyám, falat kenyért sem ér az élet Idő-kakas, ó hány titokzatos Erőszakos, rút kisdéd voltam én Ó, ha cinke volnék Ha Kinában él, őt küldik el a sárkányokhoz Megszült Pöcze Borcsa, kit megettek Völgy felé a tarka fák közt Megköszönöm a nótát és mesét Megláncoltál megint a karjaiddal, rám raktad gyöngeséged Novemberben születtem én Hajnalka volt Föld alól szól, aki mondja Rágondolok kávédra, könnyeidre Vitt a régi postaréten A két halál megérte-é kiáltottam a kép felé Kopog-kopog a rossz vidéki Hatmillió ércoszlop izzik, ki tudja már melyik

Anyá, aki zongorázik, akinek fiatalkori képe van, mellén elefántcsont kereszt. Eulália, szépen csevegő. Borbála anyá, padláslépcsőn, ruháskosárral. Anyá, akihez a fia holta után is szeretne

De hát így gondolták ezt azok, akik írták? Számomra elképzelhetetlen, hogy versírásra ihlessen anyám fiatalkori fotográfiája, vagy olyan vágyam támadjon, hogy mikor már végre meghaltam, és nyugszom békében, még hazajárjak kísértetni, és megcsókoljam a szívét. Még leginkább Adyt tudom követni, két

¹⁵ Példaként említhető József Attila *Ad sidera...*, illetve Nemzett József Áron, Babits Mihály *Anyám nevére*, Radnóti Miklós *Huszonnyolc év*, Kosztolányi Dezső *Anyá*, vagy Székely Magda *Mártír* című költeménye.

asszony hordja majd a sírjára a virágot meg az átkot, az egyik az anyja lesz, ezt értem. A gyermeknek túl kell élnie a szüleit, fordítva természetellenes, és a gyerek gazdasági szükségesség is, a nyugdíj kicsi, a szociális otthonokban kevés a férőhely, valakinek támogatnia kell az idős családtagokat, meg ki intézi el nekik a kórházi beutalást, a mentőket?

Anyám.

Megfogantam, ezért ennyi jár neki, kihordott kilenc hónapig, azért meg anyyi. Szoptatott, ahelyett hogy a falhoz kent volna, virrasztott felettem, mikor beteg voltam, ezt állandóan emlegetni, köszönni és regisztrálni kell, mert ezt csak emberanya teszi, az állat nem sokat törődik a kölykével, mihelyt az lábra tud állni, és átadta neki a tapasztalatait. A tapasztalatait egyébként az emberanya is átadja, ezért külön hála illeti. Rossz elgondolni, mi történnék, ha anyánk nem adta volna át a saját tapasztalatait nekünk. Mi lenne velünk? Mi lenne Hugival?” (*Mózes*, 16–17). (Kiemelések az eredetiben.)

4. BEFEJEZÉS

A bűnhődés és az ismétlődés összekapcsolódnak ezekben a regényekben. *A Danaida* Csándy Katalinja nem ismeri saját magát, így másokat sem, ezért az egyes szereplők és élethelyzetek folyamatosan ismétlődnek az életében, s fejlődése is csak részleges, bizonyos pontig tartó. *A Pilátus* Izája látszólag kielégíti anyja igényeit, ám sem gyerekkorában, sem felnőttkorában nem tudta neki megadni azt, amire a leginkább szüksége volt, és nem ismeri el szerepét abban a folyamatban, ami anyja halálához vezetett. *A Mózes* Gálnéja bár elítéli az anyját, amiért az belehajszolta egy kényszerházasságba, később rádöbben, hogy ő is ugyanazokat a hibákat követte el, akárcsak az anyja, ám hibáját már nem tudja jóvátenni, mert képtelen meghallgatni a gyermekeit, és nincs meg a megértésükhöz szükséges közös tudás és kód. Ugyanígy a Gál gyerekek is elítélik szüleik viselkedését, ám végső soron ugyanolyan eszközt alkalmaznak saját egzisztenciájuk megteremtéséhez, amihez nagyanyjuk is folyamodott, így erkölcsi tekintetben nem magasodhatnak föléjük.

Szabó Magda hatvanas években írott, az irodalomkritika által nem az életmű első vonalában számon tartott regényei tehát számos értelmezési lehetőséget kínálnak. Az elemzések megmutatták, hogy a három korai regényben jóval összetettebb elbeszéléstechnika mutatható annál, mint amit az irodalomkritika eddig elkönyvelt, de eddig kiaknázatlan lehetőségek tárultak fel a művek pretextusokkal való kapcsolatának vizsgálatakor is. Épp ezért úgy gondolom, hogy mindenképpen érdemes lenne további, kevésbé elemzett Szabó Magda-műveket is integrálni a vizsgálatokba, hiszen csak így kaphatunk átfogó képet az életmű sajátosságairól, és csak így válhat lehetővé annak elhelyezése a huszadik századi magyar irodalomtörténetben.

KIADÁSOK

- Szabó Magda (1974): *A Danaida*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest
 Szabó Magda (2001): *Mózes egy, huszonkettő*. Európa Könyvkiadó, Budapest
 Szabó Magda (2001): *Pilátus*. Európa Könyvkiadó, Budapest

IRODALOM

- ACZÉL Judit szerk., 1997. *Szabó Magda: Ne félj!* Beszélgetések Szabó Magdával. Csokonai Kiadó, Debrecen
 ACZÉL Judit szerk., 2002. *Salve scriptor!* Tanulmányok, esszék Szabó Magdáról. Griffes Grafikai Stúdió, Debrecen
 Anfora Centroeuropea. Díj Szabó Magda Pilátusának. <http://www.litera.hu/hirek/anfora-centroeuropea> (Letöltés ideje: 2013. április 1.)
 BAL, Mieke: Fokalizáció. Ford. FERENZ Anna = FÜZI Izabella szerk., 2006. *Vizuális és irodalmi narráció*. Szeged. Elérhetőség: <http://mmi.elte.hu/szabadbolcsesz/mediatar/vir/szovegyujtemeny/bal/index.html> (Letöltés ideje: 2013. április 13.)
 BÉLÁDI Miklós szerk., 1990. *A magyar irodalom története 1945–1975. III/2*. Akadémiai Kiadó, Budapest 741. Online: <http://mek.oszk.hu/02200/02227/html/03/559.html> (Letöltés ideje: 2013. április 20.)
 BRUNEL, Pierre 2007. Felbukkanás, rugalmasság, kisugárzás = SZÁVAI Dorottya szerk., 2007. *Fejezetek a francia irodalomelmélet történetéből*. Kijárat Kiadó, Budapest, 64–67.
 COHN, Dorrit: Áttetsző tudatok = THOMKA Beáta szerk., 1996. *Az irodalom elméletei II*. JPTE, Jelenkor, Pécs, 97–98.
 CS. VARGA István: „A mítosz a teljesség iskolája”. Németh László mítoszértelmezéséről. Elérhetőség: <http://www.arssacra.hu/TFK/NL-Speckoll/A-mitosz-a-teljesseg-iskolaja.htm> (Letöltés ideje: 2013. március 20.)
 ERDŐDY Edit 2002. Realista hagyomány és belső monológ Szabó Magda műveiben = ACZÉL Judit szerk., 2002. *Salve scriptor!* Tanulmányok, esszék Szabó Magdáról. Griffes Grafikai Stúdió, Debrecen
 ESTERHÁZY Péter 2007. Még és már, van és nincs. *Alföld*, 10. 4. Internetes elérhetőség: <http://www.alfoldfolyoirat.hu/node/65> (Letöltés ideje: 2013. február 12.)
 FRYE, Northrop 1998. *A kritika anatómiája: négy esszé*. Ford. SZILI József. Helikon, Budapest, 121.
 GENETTE, Gérard 1996a. Az elbeszélő diszkurzus = THOMKA Beáta szerk., 1996. *Az irodalom elméletei I*. Jelenkor, Pécs, 61–67.
 GENETTE, Gérard 1996b. Transztextualitás. Ford. BURJÁN Mónika. *Helikon*, 1996/1–2. 84.
 GINTLI Tibor–SCHEIN Gábor 2003. *Az irodalom rövid története*. Jelenkor, Pécs, 652.
 GRENDÉL Lajos 2010. *A modern magyar irodalom története: magyar líra és epika a 20. században*. Kalligram, Pozsony, 403.
 KABDEBŐ Lóránt 1997. Szabó Magda, az író és irodalomtörténész. *Irodalomtörténet* 3. 335.

- KISS Noémi 2012. Szabó Magda: *A régimódi asszony*. Magyar Tanárok Egyesülete, Budapest, Kossuth Klub, 2012. november 17. http://magyartanarok.freeweib.hu/KISS_NOEMI_Szabo_Magda_Eload%C3%A1s-1.pdf (1.) (Letöltés ideje: 2013. január 20.)
- KÓNYA Judit 2008. *Szabó Magda: ez mind én voltam*. Jaffa Kiadó, Budapest
- KOVÁCS Sándor Iván szerk., 1997. „Majd ha megfutottam útjaimat”. Szabó Magda köszöntése. Magyar Írószövetség–Belvárosi Könyvkiadó, Budapest
- MELETYINSZKIJ, Jeleazar 1985. *A mítosz poétikája*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 434.
- OLASZ Sándor 2003. *Mai magyar regények*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest, 24.
- PÁL József–ÚJVÁRI Edit: *Szimbólumtár*. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából. Internetes elérhetőség: http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar.htm
- POMOGÁTS Béla 2002. Szabó Magda három alkotó évtizede = *Salve scriptor!* Tanulmányok, esszék Szabó Magdáról. Griffes Grafikai Stúdió, Debrecen, 48–49.
- SZABÓ Magda. Elérhetőség: <http://www.pim.hu/object.60A209D4-4AD3-4BBA-A418-4221B5DA8FA9.ivy> (Letöltés ideje: 2013. április.)
- TOKARJEV, Szergej Alekszandrovics főszerk., 1988. *Mitológiai enciklopédia I–II*. A. m. k. szerk.: HOPPÁL Mihály. Gondolat Kiadó, Budapest
- TASI József 2002. Szabó Magda művei külföldön = *Salve scriptor!* Tanulmányok, esszék Szabó Magdáról. Griffes Grafikai Stúdió, Debrecen, 67.
- TRENCSENYI-WALDAFFEL Imre 1974. *Mitológia*. Gondolat, Könyvkiadó, Budapest, 172.
- VÁRNAGYI Márta 2011. *A női irodalom és a feminista irodalomkritika Magyarországon*. Hangok és visszhangok. Társadalmi Nemek Tudománya, 1. 27. Internetes elérhetőség: http://ntefjournal.hu/vol1/iss1/03_varnagy.pdf (Letöltés ideje: 2013. február 20.)
- VERES András 2007. Az írók és a hatalom a hatvanas évek Magyarországon = SZEGEDY-MASZÁK Mihály–VERES András szerk., 2007. *A magyar irodalom története 1920-tól napjainkig III*. Gondolat Kiadó, Budapest, 532.
- VINCZE Ferenc szerk., 2010. *Szabó Magda*. Napkút-Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest
- WOLDAN, Alois 1998. A mítosz minden modell (A dunai Monarchia a jelenkori lengyel irodalomban) = FRIED István szerk., 1998. *(B)irodalmi álmok – (b)irodalmi valóság*. (A Monarchia irodalmairól, művészetéről). JATE BTK Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék–Tiszatáj Alapítvány, Szeged, 93–102.

Narrative Techniques and Paratexts in Magda Szabo's Early Novels

The paper examines three early novels by Magda Szabo (The Danaide, Pilatus, Moses One, Twenty-Two). After the short overview of reception history, it examines the narrative techniques of the novels, as well as their structure, title and the significance of mythology, archetypes and pretexts in them. It also analyses how the pretexts of the novels could turn into paratexts generating new meaning in the text of the novel.

Key words: narrative techniques, paratexts, pretexts, archetypes, Bible, mythology

Narativne tehnike i paratekstovi u ranim romanima Magde Sabo

Studija posmatra tri rana romana spisateljice Magde Sabo, a to su Pilat (*Pilátus*), Danaida (*A Danaida*) i Mojsije jedan, dvadeset dva (*Mózes egy, huszonket-tő*). Nakon kratkog pregleda istorije recepcije vrši se analiza narativnih tehnika triju romana, a potom se razmatra značaj njihove građe, odnosno naslova, u vezi sa mitologijom, arhetipovima, kao i sa nekim njihovim paratekstovima. Potom povodom pojma transtekstualnosti se osvrće i na pitanje, na koji način pojedini pretekstovi postaju paratekstovi koji generišu nova značenja u tekstovima romana.

Ključne reči: narativne tehnike, paratekstovi, pretekstovi, arhetipi, Biblija, mitologija

Beérkezés időpontja: 2015. 04. 04.

Közlésre elfogadva: 2015. 04. 12.

Szögi Henrietta

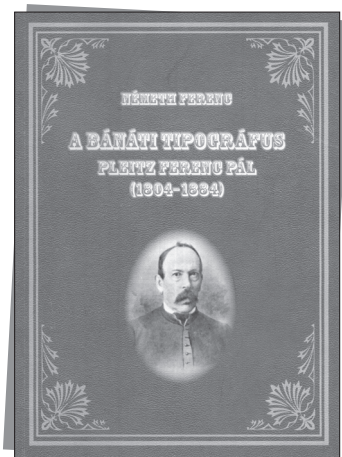
Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
szoghi94@gmail.com

A BÁNÁTI TIPOGRÁFUS

Németh Ferenc: *A bánáti tipográfus Pleitz Ferenc Pál (1804–1884) születésének 210., halálának 130. évfordulójára*. Bácsország Vajdasági Honismereti Társaság. Szabadka, 2014

Pleitz Ferenc Pál munkássága fontos helyet foglal el a vajdasági nyomdászat történetében. Bánáti viszonylatban Pleitznek kimagasló szerepe volt a kultúra terjesztésében. Nyomdája létrejöttével az egész vidék szellemi életét felvirágoztatta. Németh Ferenc nem csak Pleitz életútját mutatja be e kiadványában, hanem részletes pontossággal tárja fel a kor problémáit és Bánát kulturális fejlődésének lassú, gondokkal teli kibontakoztatását. Pleitzot igazi úttörőként tarthatjuk számon, hiszen nem csak szorgalmas tipográfus, lapkiadó és lapszerkesztő volt, hanem a bánáti művelődési élet egyik első pártfogója. Pleitz sajtója előtt Bánátban nem létezett bejegyzett nyomda. Két engedély nélkül működő kézisajtót üzemeltettek titokban (Alois Apiler kikindai és Takáts Rafael padéi kézisajtója). Hiányos felszereltségük és szaktudásuk miatt itt nem lehetett szó könyvnyomtatásról, csupán cédulák, rölapok és községi iratok nyomtatásával foglalkoztak.

Dr. Szei István megállapítása szerint Vajdaságot a 18. században a kulturális fejlődés messziről elkerülte. Irodalmi élet úgyszólván nem is létezett. Kisebbségi kezdeményezések ugyan voltak, de ez nem volt elegendő a kulturális élet megalapozásához. Hogy miért nem volt elég? Mert senki nem igényelte a könyveket, lapokat, sőt olvasni is csak igen kevesen tudtak. A török hódoltság után Vajdaság e része lakatlanná vált. Próbáltak javítani a térségben kialakult siralmas helyzeten; betelepítési akciókat szerveztek. A kietlen, mocsaras vidéket egymást követően szállták meg a szerbek, magyarok és németek, valamint más nemzetiségek. Legtöbbjük nem sokáig maradt Bánátban – a járványok és az újabb török támadás miatt –, helyükre rosvolt múltú bűnözőket toloncoltak. Ez az elkeseredett lépés sem vezetett a megoldáshoz, hiszen itt ugyanúgy folytatták korábbi életmódjukat.



A nagy kulturális központoktól messze eső Bánát nem is reménykedhetett egy nyomdai engedély igénylésében, hiszen az alapok nem voltak meg hozzá. A Bega menti város csak 1839-ben kapott színházépületet, gimnáziumot pedig 1846-ban. Hiányoztak az írók, nem volt még értelmiségi réteg.

A Pleitz-nyomda előzményének tekinthetjük Takáts Rafael padéi kézisajtóját. A ferences rendi szerzetes Padén üzemeltette kézisajtóját 1790 táján (valójában vele kezdődik Bánát nem hivatalos nyomdászati története is). Kiadványai latin nyelvűek voltak, kis példányszámban jelentek meg, és többnyire imákat, szakrális szövegeket tett közzé.

A reformkorban többen már jó üzleti lehetőséget láttak a nyomdászatban, hisz az egyre növekvő külföldi lapoknak és kalendáriumoknak köszönhetően könnyű megélhetési lehetőséget biztosított, így aztán elindult a nyomdai privilégium megszerzéséért vívott harc. Pleitz előtt páran már próbálkoztak nyomdaalapítással, köztük Beichel József és Krüner Ferenc is, igyekezetük azonban nem járt sikerrel.

Pleitz útja Regensburgból indult, életéről számottevő információ nem maradt fenn, csak annyi bizonyos, hogy tehetséges nyomdász volt. Nyomdászsegédként sok külföldi nyomdában megfordult, ezt vándornaplója is tanúsítja. Itt tanulta meg a nyomdászat csínját-bínját, így nagy szaktudásra tett szert. A nap-tárnyomtatás és -szerkesztés kitanulása fordulópont volt életében. Munkaadója, Beichel, jó kapcsolatot alakított ki Torontál megye előljáróival, így feltehetően ezért szerette volna áthelyezni nyomdáját Temesvárról a Bega menti városba. Pleitz több alkalommal is beadta kérelmét, de azt elutasították. Eltanácsolásának okai nem voltak légből kapottak, nyomós indokként szerepelt, hogy már van egy jól működő nyomda a közelben lévő Újvidéken és Temesvárott, továbbá, hogy Becskereken nincs irodalmi, kulturális és szellemi élet. Hiányoznak az írók, az iskolák, de legfőképp az olvasás, a könyvek, lapok iránti nagyobb igény. A mérleg akkor billent Pleitz oldalára, amikor 1846-ban megkezdte munkáját a nagybecskereki piarista gimnázium.

Pleitz nyomdája 1847 októberében kezdte meg munkáját a megyeház mögötti Úri utcában. A nyomdának kellő felszerelése és betűkészlete volt: minden nagyságú latin, gót, cirill, ószláv, héber és görög betű található volt Pleitz éppen csak beinduló sajtójában; így a többnemzetiségű vidéket maradéktalanul elláthatta nyomadaipari termékeivel és szolgáltatásaival. Itt jelenik meg az első nyomtatott könyv a mai Bánát területén (Ország János *Játékszíni zsebkönyve*). Az olvasási igény felélesztésében kiterjedt szerepe volt a lapkiadásnak: a *Torontál* (1872) és a *Wochenblatt* (1851) is egyaránt Pleitz nyomdájában készült: „A *Wochenblatt* és a *Torontál* megjelentetése, valamint a Gross-Becskereker Haus-Kalender, illetve a Srpsko-narodni veliko bečkerečki kalendar beindítása meg a megye rendelkezési, szolid alapot, jó jövedelmet biztosíthattak neki” (NÉMETH 2014: 118).

Pleitz naptárnyomtatással is foglalkozott, de a sajtó fejlődésének tetőpontja a litográfia alkalmazása volt (ekkor a naptárakat már képekkel tudta illusztrálni). Németh Ferenc kutatómunkája nyomán megváltoztatott néhány téves adatot a bánáti nyomdászat és sajtó történetében: „Talán itt a helye (és ideje is!) helyreigazítani néhány pontatlanságot...” (NÉMETH 2014: 123) – írja Németh. Az első, hogy Pleitzcel kapcsolatban az 1884 előtti időszakban nyomdájáról semmiképpen sem beszélhetünk úgy, mint „társadalomtudományi könyvkiadó vállalatról” (NÉMETH 2014: 123).

Az egyre jobban jövedelmező becskerekai mellett – a 19. század második felében – más bánáti városokban is alapítottak nyomdát.

A Pleitz-nyomda vezetését a tipográfus elhunytá után fia vette át, utána pedig unokája, Brájer Lajos. Időközben a kiadó nem csak tulajdonost, hanem nevet is váltott: először Jedinstvo, majd Globus lett.

Németh Ferenc művével nem csupán egy kiváló szakember élettörténetét mutatja be, akinek jó üzleti érzéke volt, annál sokkal fontosabb tartalmakra irányítja a figyelmet: Pleitznek nyomdájával sikerült felvirágoztatnia a bánáti szellemi/művelődési életet, fejleszteni az olvasáskultúrát. Tevékenysége olyan alapkőve Bánát művelődéstörténetének, amit nem lehet megkerülni. E kötet emlékeztetője is annak, hogy művelődéstörténeti értékeinket nem engedhetjük át a feledésnek.

Úri Andrea

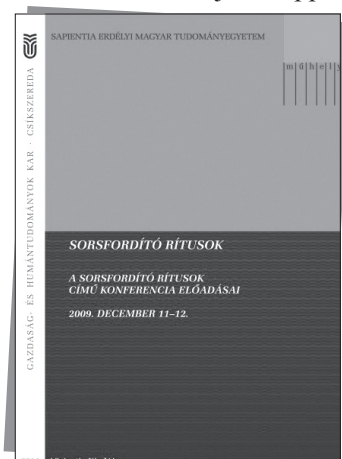
Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
uandrea1885@gmail.com

SORSFORDÍTÓ RÍTUSOK

A *Sorsfordító rítusok* című konferencia előadásai 2009. december 11–12. Szerkesztette Lajos Katalin és Balázs Lajos. Scientia Kiadó, Kolozsvár, 2014

A kötet a *Sorsfordító rítusok* című, 2009. december 11-én és 12-én megtartott konferencia előadásainak szerkesztett változata. Kettős tagolódást mutat. Az első rész az erdélyi hagyományos fogantatású egyéni, közösségi, társadalmi, és végül, de nem utolsósorban, a közéleti átmeneti sorsfordító rítusokat tárgyaló értekezéseket öleli fel, míg a második rész a művészeti alkotások vizsgálatára terjed ki. Huszonhat előadó mutatkozott be. Terjedelmi okok miatt ismertetőmben három átfogó jellegű tanulmányt emeltem ki.

Halász Péter munkája, *A lakodalom mint „gazdasági vállalkozás” a moldvai Pusztiinán*, részletesen tárgyalja a paraszti közösségben előforduló lakodalmas rituálét. Ezen a területen a pénz a menyasszonytánccal nyert polgárjogot. Mindaddig a hozományt jószágban és földbirtok formájában mérték, a vendéglátók pedig megtermelték az ételt és az italt. Pénzre jóformán semmi szükség nem volt. A 19. század végén az árutermelés elterjedésével divatossá vált a menyasszony pénzért való táncoltatása. „Tulajdonképpen a hagyományos paraszti rend fölbomlásával, a 20. század derekán kezdett általánossá válni a menyasszonytánccal járó pénzgyűjtés, valamint a gazdag tárgyi ajándékozás. Az így befolyt adomány és pénz lényegében a menyasszony hozományának számított” – magyarázza Halász. A Kárpátokon túl, a Tázló menti Pusztiinán (moldvai csángó falu) a *nunta* (lakodalom) várható és megvalósuló lényege a „számlák nullázása”, egyszerűsítve: a vendég annyit ad, amennyit a közösség elvár tőle, ezáltal a fiatalok fedezni tudják a hagyományörzés költségeit, a nagy dínomdánomot.



A fiatal pár feladata, hogy észben tartsa, kitől mit és mennyit kapott, hogy alkalomadtán viszonzni tudja. A *nyirel* (vőlegény) és a *nyírásza* (menyasszony) szülei azonos összeggel támogatják gyermekeiket. A testvérek is bőkezűen adakoznak, de a nagybácsik és nagynénik rendszerint a kétszeresét adják annak, ami az unokatestvérektől befolyik. A rokonságot követi a nem vér szerinti hozzátartozók ajándéka, ami eltérő nagyságú. Ennek a szokásnak a kihalását veszélybe sodorja az a tény, hogy egyre nagyobb a migráció, ami a kapcsolatok fellazulását, idővel a hagyományörzés megszűnését eredményezi.

Pócs Éva előadása az *Átmeneti rítusok a halál után* címet viseli. Kutatásainak lényegét a magyar, illetve a Kárpát-medencei környezetből ismert példákkal világítja meg. A 20. század eleji néprajzi gyűjtések a katolikus és ortodox falvak hiedelmeire és rituális gyakorlatára vonatkoznak. Az életfordulókhoz kötődő rítusok közül leggazdagabb ránk maradt adat a születés és halál kapcsán maradt fenn, míg a legkisebb jelentősége a házasságkötéshez kapcsolódó rítusoknak volt. A házasságkötés terén a *halott lakodalma*, a *halottas tánc* szokásai egyfajta végtisztességet jelentenek. Ezt úgy kell értelmezni, hogy azt a lányt vagy fiút, aki a jegyesség során elhalálozott, „kárpótolják” ezzel a rituáléval. Ez úgy történt, hogy megadták neki az élők közösségében betöltött státusuk szerint a nekik kijáró, de idő előtti haláluk miatt meg nem ért életfordulós rítus némely tartozékát. Pócs írja, hogy ez a rítus-tartozék jelzi az „igazi” lakodalom emlékeit. Továbbá rámutat arra, hogy a közösség érdekeivel ellentétes dolog idő előtt meghalni, mert akkor az a személy átmeneti rítusa befejezetlen marad, s ezt a hiányt az élőknek pótolniuk kell; a pótlással a halott szimbolikusan ugyan, de elnyeri új státusát. A „pót”-rítusok lényege az, hogy az élő mindent megtegyen annak érdekében, hogy a halottnak rendezett túlvilági sorsot biztosítson. Többek között hasonló a helyzet a keresztelestelenekkel. Ide azokat a személyeket soroljuk, akiket nem kereszteltek meg, és ezáltal nem tisztultak meg az eredendő bűntől, ami azt eredményezi, hogy az egyén nem tagja a közösségnek. Elsősorban a holtan született csecsemőkre kell itt gondolnunk. Az utólagos megkeresztelés akkor történik, ha például az anya vagy a kiválasztott keresztanya a gyermek sírását véli hallani. „...a valódi keresztelés két mozzanata hangsúlyozódik ki ezekben a többnyire csak képzeletbeli, álombeli rítusokban: a névadás és a keresztelőing adása. Mindkettő a keresztelő profán, földi aspektusát, a társadalmi csoportba való befogadást hangsúlyozza, egyben azt is jelzi, hogy mennyire társadalmi kirekesztettség az alapja a veszélyes démonná válás képzeletének” – írja Pócs Éva. Az ilyen démonok a közösség tagjaira támadnak, megfosztják az életető nedvektől, például az anyatejtől és a csapadéktól. Ezek a vonások többnyire a kalotaszegi, moldvai hagyományváltozatokban lelhetők fel. A dolgozat rámutat arra, hogy az élők számára rend-

kívül fontos a holtakkal való harmonikus viszony megteremtése. A halál utáni ceremóniák elvégzésének fő célja, hogy rendeződjön a halott túlvilági státusa. E hagyományok fennmaradásában fontos szerepet játszott az egyház beleegyezése a pótlólagos rítusokba, a szükségkeresztelő vagy a halott lakodalmának megrendezésébe.

E két előadás a konferencia első részében hangzott el, amiben – mint már említettem – az egyéni, a közösségi és a társadalmi hagyományos átmeneti-sorsfordító rítus széles témakörét tárgyalták a résztvevők. A továbbiakban egy olyan munkát ismertetek, melyre az esemény második részében került sor, amikor a művészeti alkotások, társadalmi helyzetek motívumairól esett szó. Az itt bemutatott tíz munka közül Pap Leventének a *Temetkezés a római és a korai keresztény korban* című munkáját választottam ki.

Pap munkájában külön fejezetben tárgyalja a római és a keresztény temetkezés, valamint a laudatio funebrisszel kapcsolatos begyűjtött adatait. Ezek olvasásakor képszerű leírással bővül tudásunk a római kor szokásairól. Megtudjuk, hogy a haldokló hozzátartozói fontosnak tartották akkoriban (is), hogy szájjukkal kapják el annak utolsó leheletét, szemét lezárták, és beszéltek hozzá. A testét megmosták és olajjal kenték be, kiegyenesítve helyezték el a ház előcsarnokában, lábbal az ajtó felé. Öltözete képviselte az életvitelét: életében hordott legszebb ruhájába öltöztették, vagy – ha akadt olyan – ráadták a saját hivatali öltözetét, és koszorút tettek a fejére. Akkoriban kétfajta temetés létezett: nyilvános és magántemetés. A kettő között az a különbség, hogy az előzőre a hírnök invitálta az embereket. A szertartással járó költségeket az örökös fedezte. Ki volt ott? Elöl a gyászzenét játszó zenészek a siratóasszonyokkal, utánuk következtek a rabszolgák. A rabszolgák nagy számban jelentek meg. Ennek a magyarázata az, hogy a gazda halála előtt felszabadította őket, hogy díszesebb legyen a halotti körmenete. A gazdagok halottas ágyai elefántcsontból készültek, és arannyal, bíborral díszítették azokat. A temetésre a halál utáni 8. napon, a halotti torra a temetés utáni 9. napon került sor. A rómaiak a holtakat hamvasztották, a temetők a városokból kivezető utak mentén helyezkedtek el. A síremlék kérdésében nem mindenki járt el egyformán, mindenki anyagi lehetőségeihez mérten. Kiforrott keresztény temetkezési szokások az első századokban még nem voltak, a pogány szokásokat vették alapul. A temetés után agapét tartottak, ami a pogány római kultúrában a halotti torral azonos. Idővel, ahogy gyarapodott az egyház vagyona, a keresztények saját temetőket létesítettek, a hívők nem csak a saját családjukhoz ragaszkodtak, hanem felkarolták a szegényebb sorsú gyászolókat. „A temetkezést a Római Birodalom területén komoly törvények szabályozták. [...] A vallási előírások szerint a holttestet el kellett zárni a napvilágtól, és aki ennek ellenére cselekedett, azt kemény büntetéssel

sújtották, előéletétől függően valamely szigetre száműzték, vagy bányarabságra ítélték.” Ezenkívül Pap arra is kitér, hogy kétféle temető létezett: egy a gazda és annak családja részére, egy pedig a gazda jogos örökösei részére. Egy mondat erejéig említést tesz arról, hogy olykor a csőcselék dúlta fel a keresztény sírokat, de ennek ellenére a hívők rendszeresen adományoztak (ki pénzt, ki ruhát vagy éppen amit nélkülözni tudott) a szegényeknek. Ebben a témakörben kihagyhatatlannak tűnő *laudatio funebris* is vizsgálja a szerző. Nem másról van szó, mint a nyilvános beszédnek egy sajátos, tipikusan római változatáról, a temetési dicsőítő beszédéről, amely az egyén és a személyiség kiválóságát a családért és a hazáért való tevékenységen mérte le és magasztalta. A beszéd funkciója a gyászoló közönség visszaemlékezése a halottra, az emberek szeme előtt leperegnek az események, s nemcsak hajdani társain, hanem a kívülállókon is mélységes gyász vesz erőt, úgy érzik, az elhunyt nem csupán a hozzátartozók, hanem az egész nép vesztesége. A görög hagyományokhoz csak annyiban van köze, hogy a görög retorikaelméletnek a dicsérő beszéd elrendezésére vonatkozó része befolyásolta a szónoklat szerkezetét. Máskülönben ez római találmány. Az ilyen beszéd lehetőséget adott a politikai karrierre vágyó fiatal számára, hogy megmutatkozzon ország-világ előtt. (Érdekességgént megjegyezhető, hogy annak idején Caesar is ezt tette nagynénje temetésén.) Ezek a szónoklatok fennmaradtak, nyilván a családok őrizték meg az utókornak. Viszont az kérdéses, mennyi benne a torzított szöveg, a valóság szépítése vagy elhallgatása. Remekműként, a műfaj legcsiszoltabb darabjaként tartja számon az irodalom Néró temetési beszédét Seneca tollából. A magyar irodalomban e műfaj hajnalát a *Halotti beszéd és könyörgés* és Janus Pannonius költészete képezi. Befejezésül megállapítja a szerző, hogy a klasszikus antik formák átöröklődtek a keresztény hagyományba, ahol hosszú évek során sem változtak.

A konferencián részt vevő előadók átfogó értelemben annak adtak hangot, hogy társadalmi közegekként eltér(het)nek a rituális folyamatok, de ennek ellenére ugyanazzal a funkcióval rendelkeznek. Úgyszintén közös tulajdonság az, hogy a rítusok a természetfelettihez fűződnek, legyen szó a vallási vagy az emberi élethez kötődő esemény szertartásáról. Vallásinak mondható az olyan rituális esemény, amelyben a vallás és a természetfeletti együttesen jelenik meg.

Vass Dorottea

... Pécsi Tudományegyetem, BTK, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola
... vass.dorottea@gmail.com

EGY IRODALOMPSZICHOLÓGIAI KUTATÁS MÓDSZERÉNEK ÚJRAÉLEDÉSE

Dr. Tóth Béla: Irodalmi érdeklődés az olvasástanulás kezdetén

A kötet olyan kutatások tapasztalatait és statisztikai eredményeit foglalja össze és jegyzi le, amelyet a könyv szerzője, Tóth Béla 1964 januárja és áprilisa között folytatott. Fontosnak tartom feleleveníteni a szerző kutatásainak módszerét, melyeket évek során komoly munkaháttérrel, munkabírással és alázattal ért el, hogy megtudja, milyen az irodalmi érdeklődési körük az általános iskolák I. és II. osztályos tanulóinak.

A jelen kor kutatói csak saját tapasztalataik alapján beszélnek a diákok irodalmi igényeiről, főleg a középiskolás tanulók olvasási presztízscsökkenésével foglalkoznak. Nehéz elképzelnünk ennek hatásos változását, hisz a probléma ilyenkor már élősködik, megelőzni viszont még nem igazán próbálkozott senki, ugyanis Tóth óta Magyarországon senki sem figyelt fel azokra az irodalompszichológiai tényezőkre, melyek nagy szerepet játszanak az olvasás- és betűtanítás korszakában. Ahhoz, hogy egy kezdő olvasó pozitív tapasztalatot szerezzen már az olvasástanulás elején, olyan szövegeket kell tálni, melyeknek minősége, szereplői és maga a szöveg fabulája is megfelel a korosztály ízlésének. Fontosnak tartom Tóth Béla kutatásait, és hangsúlyozni szeretném a módszereit.

A szerző majdnem két évtizeden át foglalkozott hasonló kutatásokkal, eredményeit több kötetben is közzétette. Ilyen kötet *Az irodalomolvasás szerepe a gyerek életében*, az *Olvasó gyermekeink*, az *Irodalmi érdeklődés a gyermekkorban* stb. A szóban forgó címek utalnak a szerző munkájának minőségére, elhatározottságára és alázatára a téma iránt. Magyarországon a XX. század második felétől a gyerekek irodalom utáni érdeklődése a kutatók figyelmét is elkerülte. A szerző szerint csak a XX. század elején foglalkozott vele a Magyar Gyermektanulmányi Társaság. A szerző kutatásai majd csak fél évszázad után indulnak útnak. Tóth Béla felmérései óta ismét eltelt fél évszázad, viszont az irodalompszichológiai szempontok, együtt a kisiskolás gyermekek igényeivel, újra háttérbe szorulni látszanak. Hasonló helyzetet jegyezhetünk

fel napjainkban is, mint a kötet szerzője tette akkor: „a vizsgálati eredmények természetesen régen elavultak, és e mű kultúrtörténeti dokumentummá vált” (TÓTH 1967: 7).

Tóth Béla a 6–8 éves gyerekek olvasástanulási szakaszaival és az olvasás iránti érdeklődésével foglalkozik. Fő kérdése, mennyire érdekli az olvasni tudó gyereket az irodalmi szöveg. A szerző már kötete bevezetőjében kimondja kutatásának fejlesztő-nevelői szándékát: „A tanítók nem csak a készséget alapozzák meg, hanem azt az érzelmi viszonyt is igyekeznek elmélyíteni a gyermek és olvasmányai közt, amely az olvasókedv kialakulásának elengedhetetlen, de gyakran figyelmen kívül hagyott feltétele. Az irodalom megszerettetése kezdő időszakának nevezhetnénk az olvasástanítás első esztendeit” (TÓTH 1967: 8).

A kötet fejezetei olyan fontos kutatási módszereket írnak le, melyek alapján reális képet kapunk a gyerekek olvasás iránti érdeklődéséről, amelyek egyben megakadályozhatják az olvasási presztízscsökkenést azáltal, hogy megtudjuk, mely mesei motívumok, mesehősök és történetek érdeklik a gyerekeket. A kutatások rávilágítanak a fiúk és a lányok olvasási igényére, valamint arra, létezik-e preferenciakülönbség a két nem ízlése között. A kutatások alapján megtudjuk, szükségünk van-e nemenként gondolkodni, ha az irodalom iránti presztízsnövelésről beszélünk. A kutatások és kutatók tömkelegében Tóth azon kutatók közé tartozik, aki egyéni interjút készített a gyerekekkel. Az interjú fogalma alatt nem csupán kérdőív formájú, frontális beszélgetést értett, hanem hívóképeket és meséket látott erre alkalmasnak. Vizsgálataikor figyelembe vette, hogy csoportja heterogén legyen: tanyasi, falusi és városi gyerekeket kérdezett meg. Kutatása négyféle forrásanyagból tevődik össze:

- 944 tanulóval készített egyedi vizsgálatokat, a vizsgálatokról pedig jegyzőkönyvet vezetett,
- a megvizsgált tanulók közül 400 gyerektől meserajzot gyűjtött be, melynek történetét és a hősök ábrázolásának értelmezését is feljegyezte,
- egy fiúgyermeket tartósan figyelt, és feljegyzést készített arról, miként fogadja be a mesetípusokat,
- a tanítóképző gyakorló iskola 40 tanulójáról készített feljegyzéseket.

Az egyéni beszélgetések gyermekenként 30–35 percet vettek igénybe, melyeket pihentető feladatokkal vegyített. Szem előtt tartotta a tanulók tanulmányi megterhelését is, így január és március között készítette velük az interjút.

A beszélgetés során általános dolgokról faggatta a gyerekeket: mivel töltik szabad idejüket, szoktak-e nekik odahaza mesét olvasni, szoktak-e egyedül olvasni, továbbá megkérdezte azt is, miről szeretnek olvasni, ezek közül nekik melyik mese tetszik, és az miről szól. A kérdés után minden gyereknek képet mutatott fel különböző jelenségekről és élőlényekről, melyekkel megmozgatta

a fantáziájukat (róka, medve, fiú, lány, boszorkány, csillag, eső, nap stb.), utána áttért a belső érzésekre, melyek közül arra fókuszált, milyen érzelmeket szeret érezni a gyerek meseolvasás/hallgatás közben (pl. örül, érez, fél, sír, vagy nevet).

A meserajzokat azért tartotta fontosnak, mert tudta, hogy lesznek visszahúzódóbb, zárkózottabb gyerekek, akik a képi ábrázolásban tudják kifejezni belső világukat. Ezek alapján a rajzokban az irodalmi élményt és vele együtt a gyermek érdeklődésének motívumait, valamint ezeknek differenciált megnyilvánulásait vette figyelembe.

A kutatások bemutatása, a könyv formátuma és betűmérete egyszerű, könnyen követhető kiadvány. Maga a téma, mellyel a könyv szerzője foglalkozik, elkerülhetetlen vizsgálatokat és szemléleti módszereket érint meg azon pedagógusok, tankönyvszerkesztők és tankönyvfejlesztők számára, akik hasonló problémákat kutatnak. A könyv olyan lényeges kutatási irányzatot morzsolgat, mellyel – ha Tóth kutatásait újragondolnánk – fel tudnánk tárni a mai digitális bennszülött generációk irodalmi érdeklődési körét, segítve ezzel tanulmányait. Fontosnak tartom ezt a kötetet újragondolni és újrakutatni az első osztályos tanulók körében, akiknek talán a legfontosabb, hogy olyan könyvből tanuljanak olvasni, amely leköti a figyelmüket és felkelti az érdeklődésüket. Egy újabb fél évszázad eltelte után mi ugyanazzal a problémával szembesülünk: a gyerekek kötelességből olvasnak, az olvasókönyv nem nyújt elég izgalmat, így a felső osztályokban már ellenséggé tekintenek a könyvekre.

A könyv tehát igen jelentős kutatói adatokat és módszereket tartalmaz, melyeket érdemes átgondolni és hozzáidomítani a mai generációkhoz. Azt gondolom, hogy ha ezt a mesekutatást megismétljük, esélyt adunk minden társadalmi rétegben élő gyerekeknek arra, hogy megszeresse az olvasást, a mesét; a kutatás során pedig olyan adatokat tudnánk begyűjteni, mely által segíteni és népszerűsíteni tudnánk az olvasást és egyben a tanulást is.

E SZÁMUNK SZERZŐI

Dr. Bene Adrián egyetemi oktató, Pécsi Tudományegyetem, BTK,
Irodalomtudományi Doktori Iskola, Pécs

Dr. Varinthorn Boonying egyetemi tanár, vendégtanár, Naresuan University,
Faculty of Education, Phitsanulok, Thailand – Nyugat-magyarországi
Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron

Hajdicsné dr. Varga Katalin egyetemi adjunktus, Nemzeti Közszerződési
Egyetem, Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar, Összhaderőnemi Művelési
Tanszék, Budapest

Dr. Karikó Sándor habilitált főiskolai tanár, Szegedi Tudományegyetem,
JGYPK, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék, Szeged

Kiss Anita egyetemi hallgató, Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és
Irodalom Tanszék, Újvidék

Kosztrabszky Réka doktorandusz, Pázmány Péter Katolikus Egyetem,
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar, Irodalomtudományi Doktori Iskola,
Budapest

Nemes Krisztina műfordító, PhD-hallgató, Szegedi Tudományegyetem, BTK,
Hispanisztika Tanszék, Doktori Iskola, Szeged

Palusek Erik szociológus, középiskolai tanár, Közgazdasági-Kereskedelmi
Középiskola, Zenta

Dr. Somogyvári Lajos egyetemi oktató, középiskolai tanár, Pannon Egyetem,
MFTK, Tanárképző Központ, Veszprém – Somogyi TISZK, Rudnay Gyula
Középiskola, Tab

Szombathy Bálint multimédiális művész, Kamenica–Budapest

Szögi Henrietta egyetemi hallgató, Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és
Irodalom Tanszék, Újvidék

Úri Andrea egyetemi hallgató, Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és
Irodalom Tanszék, Újvidék

Vass Dorottea PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem, BTK, Oktatás és
Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

Dr. Zóka Péter főlevéltáros, filozófiatörténész, Magyar Nemzeti Levéltár
Baranya Megyei Levéltára, Pécs

RECENZENSEK

Dr. Anderle Ádám (Emeritus professor, Szeged)

Dr. Barcsi Tamás (Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar, Pécs)

Bécsi Zsófia (Pécsi Tudományegyetem, Filozófia Doktori Iskola –
Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola, Pécs)

Dr. Farkas Szilárd (Kinizsi Pál Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Kaposvár)

Dr. Hózsá Éva (Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
– Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Koloszár Ibolya (Nyugat-magyarországi Egyetem,
Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron)

Dr. Kovács Rácz Eleonóra (Újvidéki Egyetem, BTK,
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék)

Lendák-Kabók Karolina (Újvidéki Egyetem,
Inter- és Multidiszciplináris Tanulmányi Központ, Újvidék)

Lódi Gabriella (Újvidéki Egyetem, BTK, Nyelv- és
Irodalomtudományi Doktori Iskola, Újvidék)

Madarász Tibor (Debreceni Tudományegyetem,
Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen)

Dr. Németh Ferenc (Újvidéki Egyetem,
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Dr. Novák Anikó (Újvidéki Egyetem, BTK,
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék)

Ondrejčáková Estera (ELTE, BTK,
Irodalomtudományi Doktori Iskola, Budapest)

Rózsa Rita (Pécsi Tudományegyetem, BTK,
Interdiszciplináris Doktori Iskola, Pécs)

Dr. Somogyvári Lajos (Pannon Egyetem, MFTK, Tanárképző Központ,
Veszprém – Somogyi TISZK Rudnay Gyula Középiskola, Tab)

Dr. Tóth I. János (Szegedi Tudományegyetem, BTK, Filozófia Tanszék)

Törteli Telek Márta (Újvidéki Egyetem,
Inter- és Multidiszciplináris Tanulmányi Központ, Újvidék)

Dr. Varga László (Nyugat-magyarországi Egyetem,
Benedek Elek Pedagógiai Kar, Sopron)

Véry Dalma (ELTE, BTK, Irodalomtudományi Doktori Iskola, Budapest)

TÁJÉKOZTATÓ

Kérjük szerzőinket, hogy a *Létünk*be szánt írásaikat elektronikus formában: doc. formátumban juttassák el szerkesztőségünk (letunk@forumliber.rs) vagy a főszerkesztő címére (erikazambo@eunet.rs); mágneslemezen vagy e-mailben, csatolt fájlként. Tanulmányaikhoz rövid, magyar nyelvű tartalmi összefoglalót, illetve legalább öt kulcsszót illesszenek.

A beérkezett tanulmányokat lektoráltatjuk. A további kapcsolattartás megkönnyítése érdekében (külön mellékletben) tüntessék fel elérhetőségüket: postai és e-mail címüket, telefonszámukat és (a szerzői névsorba) személyes adataikat: akadémiai fokozat(ok), család- és utónév, beosztás(ok), munkahely(ek), helység(ek).

A tanulmányok és az ábrák szövegében egyaránt Times New Roman betűtípust alkalmazunk. A cikkek szövegének betűmérete 12 pontos; a táblázatok és a különféle ábrák (valamint az esetleges lábjegyzetek és az irodalomjegyzék) esetében 10 pontos. Az ideális karakterszám 34 000 (körülbelül 12 oldal). Kérjük, hogy a szövegszerkesztés során kerüljék a felesleges technikai eljárásokat (pl. tabulátorok és betűközök alkalmazása a térközök kialakításában: helyettük a behúzás, illetve a táblázatok használatát ajánljuk). A táblázatok szerkesztésekor vegyék figyelembe kiadványunk eddigi gyakorlatát, mintáit és a rendelkezésre álló laptükör méretét. Kérjük a szerzőket, hogy az ábrákat, diagramokat ne illesszék a szövegtestbe, hanem mellékletként, a beillesztés helyének pontos jelölésével küldjék el.

A sorok száma másfeles sorközzel oldalanként legfeljebb harminc. A szövegben ne szerepeljenek indokolatlan sorkihagyások. A szerző neve (normál betűtípus) és a dolgozat címe (**FÉLKÖVÉR NAGYBETŰ**) a szöveg elején áll középzárt helyzetben. A dolgozatnak a tudományos jelzet, illetve az angol nyelvű cím beillesztése miatt nem lehet egysorosnál hosszabb főcíme, s kérjük szerzőinket, hogy mellőzzék az alcímeket. A közcímek írásmódja: NAGYBETŰ. A szövegeket – indokolt esetben – a decimális rendszer segítségével tagolhatják (a szakaszt nyitó bekezdés elejére illesztett arab számokkal: 1., 2., 1.1., 1.2. etc.). A *Szemle* rovatban közölt recenziókhoz és ismertetőkhöz nem járul összefoglaló és kulcsszavak sem. Könyvrecenzióknál az ismertetett könyv adatait az első bekezdésben közöljük. A konferenciabeszámolók esetében a szövegegész tájékoztat a rendezvény jellegéről, adatairól. A szövegen belül a *könyv- és kiadványcímeket dőlt (italic) betűvel* emeljük ki. Semmilyen más kiemelés nem alkalmazunk. A szövegközi hivatkozásokat zárójelbe tesszük (a teljes leírást a tanulmány végén közölt irodalomjegyzék tartalmazza).

A szövegközi hivatkozások formája a következőképp alakul; teljes mű esetén: (IMRE 1996), annak egy részlete esetén: (IMRE 1996: 33–40). Többkötetes mű esetében: (GYÖRFFY 1.: 37–159). Adott szerzőtől felhasznált több, azonos évből származó mű esetén: (SZEGEDY-MASZÁK 1980a), (SZEGEDY-MASZÁK 1980b: 30).

A tanulmány végén megadott irodalomjegyzék szorítkozzon a hivatkozott szakirodalomra a következő lehetséges formákban:

- IMRE László 1996. *Műfajok létformája XIX. századi epikánkban*. Debrecen
- HANSÁGI Ágnes 2007. Tévelygések az irónia irányába. 1845 Eötvös József: A falu jegyzője = Szegedy-Maszák Mihály–Veres András (szerk.): *A magyar irodalom története II. 1800-tól 1919-ig*. Budapest, 258–272.
- CSÁKY S. Piroska 2008. Humanista könyvtárakról, olvasási szokásokról = *Létünk* 4. 29–41.
- KÁZMÉR Miklós–VÉGH József szerk. 1970. *Névtudományi előadások. II. Névtudományi konferencia. Budapest, 1969*. NytudÉrt. 70. Budapest

A közismert és a szerző által gyakran hivatkozott kiadványoknak széles körben elterjedt rövidítéseit is használhatják: ÚMIL (Új Magyar Irodalmi Lexikon), MNy (Magyar Nyelv), ItK (Irodalomtörténeti Közlemények), ÉKsz. (Magyar értelmező kéziszótár) etc. Az egyes szakirodalmi tételek betűrend, azonos szerző munkáin belül pedig időrend szerint követik egymást.

Kérjük a szerzőket, hogy végjegyzeteket egyáltalán ne, lábjegyzeteket is csak indokolt esetekben alkalmazzanak. A lábjegyzetek ne tartalmazzanak szakirodalmi hivatkozásokat!

A szerkesztőség

INFORMACIJA

Mole se autori da svoje tekstove koje nameravaju objaviti u časopisu *Létünk*, dostave uredništvu (letunk@forumliber.rs) u formatu doc. ili na elektronsku adresu glavnog urednika (erikazambo@eunet.rs) na disketi ili kao atačment. Uz rad treba dostaviti kratak rezime na mađarskom jeziku i najmanje pet ključnih reči.

Prispeli radovi se lektorišu. U interesu lakše komunikacije sa autorima molimo da se (u posebnom prilogu) naznači: poštanska i e-mail adresa, broj telefona i lični podaci: akademska titula, prezime i ime, zvanje, radno mesto i sedište.

U tekstu studije i tekstualnom delu slike se podjednako koristi font Times New Roman. Veličina fonta u tekstualnom delu je 12, dok je u tabelama, u natpisima slika (kao i u eventualnim fusnotama i literaturi) 10. Idealan broj karaktera iznosi 34 000 (oko 12 strana). Molimo da se prilikom uređivanja teksta zane-mare tehnički postupci (npr. tabulator i upotreba razmaka među slov-nim mestima, umesto toga preporučuje se korišćenje uvlačenja ili upotreba tabela). Kod uređivanja tabela treba uzeti u obzir dosadašnju praksu, obrasce i način preloma našeg časopisa. Mole se autori, da slike, dijagrame ne ugrađuju u tekst, već da ih pošalju kao priloge uz tačno obeležavanje mesta gde se oni trebaju umetnuti.

Broj redova po strani može biti najviše 30, uz prored od 1,5. U tekstu ne treba da bude suvišnog preskakanja redova. Ime autora (ispisana fontom Normal) i naslov rada (**BOLDOVANIM VERZALOM**) stoji na početku teksta, centrirano. Rad, zbog naučnog obeležja, odnosno zbog ubacivanja naslova na engleskom, ne može imati glavni naslov duži od jednog reda a mole se autori da ne koriste podnaslove. Naslovi odeljaka u radu se pišu VELIKIM SLOVIMA. Tekstovi se zbog preglednosti mogu raščlaniti decimalnim sistemom (na početku pasusa koji otvara odeljak treba upisati arapske brojeve: 1., 2., 1.1., 1.2. itd.). Uz recenzije i prikaze koji će se objaviti u odeljku pod nazivom Prikazi ne idu ni recenzije niti ključne reči. Kod recenzija podaci prikazane knjige se daju u prvom pasusu. U slučaju kada se vrši prikaz naučnog skupa, ceo tekst upućuje na odlike i podatke konferencije. U okviru samog teksta *naslovi knjiga i izdanja* se ističu *italikom*. Nikakvi drugi načini isticanja se ne koriste. Pozivanje na literaturu se u tekstu stavlja u zagradu (potpuni opis se daje na kraju rada u okviru spiska literature). Forma pozivanja na literaturu u tekstu je sledeća: u slučaju celokupnog dela: (IMRE 1996), kada se poziva samo na delove (IMRE 1996: 33–40). Ukoliko se radi o izdanju u više tomova (GYÖRFFY 1.: 37–159). U slučaju kada se pozivate na dela istog autora izdatih iste godine: (SZEGEDY-MASZÁK 1980a), (SZEGEDY-MASZÁK 1980b: 30).

Na kraju rada spisak literature treba da sadrži samo ona stručna dela na koje se autor poziva u svom radu, i to u sledećoj formi:

- IMRE László 1996. *Műfajok létformája XIX. századi epikánkban*. Debrecen
- HANSÁGI Ágnes 2007. Tévelygések az irónia irányába. 1845 Eötvös József: A falu jegyzője = Szegedy-Maszák Mihály–Veres András (szerk.): *A magyar irodalom története II. 1800-tól 1919-ig*. Budapest, 258–272.
- CSÁKY S. Piroska 2008. Humanista könyvtárakról, olvasási szokásokról = *Létünk* 4. 29–41.
- KÁZMÉR Miklós–VÉGH József szerk. 1970. *Névtudományi előadások. II. Névtudományi konferencia. Budapest, 1969*. NytudÉrt. 70. Budapest

Mogu se upotrebiti i skraćenice za dela koja su opšte poznata ili na koje se autor često poziva: ÚMIL (Új Magyar Irodalmi Lexikon), MNy (Magyar Nyelv), ItK (Irodalomtörténeti Közlemények), ÉKsz. (Magyar értelmező kézikönyvtár) itd. U okviru literature dela treba da su poređana prema azbučnom redu autora, a u slučaju istog autora po hronološkom redu.

Mole se autori, da beleške na kraju rada uopšte ne koriste, a fusnote samo u slučajevima kada je neophodno. Fusnote ne treba da sadrže pozivanje na literaturu!

Uredništvo

STYLE SHEET

Authors are requested to send their papers to *Létünk* in electronic form: they should be in doc. format addressed to the Editorial Office (letunk@forumlibers.rs) or to the general editor's address (erikazambo@eunet.rs) on a compact disk or in e-mail as an attached file. There should be a short summary of the contents in Hungarian and at least five keywords.

The studies submitted will be edited linguistically and proofread. Please indicate your name and address for further contact: address, e-mail address, telephone number, and other personal data (in the line of the author's name): academic degree, surname and last name, status, workplace.

We use Times New Roman type in the studies and diagrams (pictures, illustrations, figures). The font size of the main text is 12. For tables, schemes and diagrams (footnotes, bibliography) font size 10 is required. The ideal number of characters is 34,000 (approximately 12 pages). Do avoid any unnecessary technical procedures (using tabulators and space in formatting; instead, we suggest using indents and tables). Regarding tables, please notice the usual practice in the quarterly. Avoid inserting diagrams into the text; send them as attachments, marking the place of insertion.

The number of lines is 30 (at most) in a page, with 1.5 line spacing. There should be no extra spacing between the lines. The author's name (normal type) and the title of the study are (**BOLD UPPER CASE**) in front of the text in the centre. Due to the inclusion of the academic title and the English title of the study, the main title cannot be longer than one line. Authors are also requested to avoid subtitles. Titles are printed in UPPER CASE. If so required, the text can be divided using the decimal system (with Arabic numerals 1.2., 1.1., 1.2. etc. inserted in front of the paragraph). Reviews and information published in the *Review* column do not have a summary or keywords. In case of a book review, the data on the book should be provided in the first paragraph. In reporting a conference, the text should give general information about the program. In the text, the *title of books and publications* should be printed in *italics*. The reference in the text is in brackets (the full description should be given at the end of the text in the Bibliography). The form of the reference is the following: in case of a whole book: (IMRE 1996); in case of a part of the book: (IMRE 1996: 33-40); in case of a book consisting of more than one volume: (GYÖRFFY 1.: 37-159); using several publications by a certain author published in the same year: (SZEGEDY-MASZÁK 1980a), (SZEGEDY-MASZÁK 1980b: 30).

The Bibliography at the end of the study should only concern the literature referred to in the article, and should be in the following forms:

IMRE László 1996. *Műfajok létformája XIX. Századi epikánkban*. Debrecen

HANSÁGI Ágnes 2007. Tévelygések az irónia irányába. 1845 Eötvös József: A falu jegyzője = Szegedi-Maszák Mihály–Veres András (szerk.): *A magyar irodalom története II. 1800-tól 1919-ig*. Budapest, 258–272.

CSÁKY S. Piroska 2008. Humanista könyvtárakról, olvasási szokásokról = *Létünk* 4. 29–41.

KÁZMÉR Miklós–VÉGH József szerk. 1970. *Névtudományi előadások II. Névtudományi konferencia*. Budapest, 1969. NytudÉrt. 70. Budapest

Common abbreviations of well-known publications can also be used: ÚMIL (Új Magyar Irodalmi Lexikon), MNY (Magyar Nyelv), ItK (Irodalomtörténeti Közlemények), ÉKsz. (Magyar értelmező kéziszótár) etc. The items in the Bibliography should be listed in alphabetical order; in case of multiple works by the same author, the items should be in chronological order.

Authors are requested not to use endnotes; footnotes can be used only in justified instances. The footnotes should not enclose the reference.

Editorial office

KÖVETKEZŐ SZÁMAINK TARTALMÁBÓL

A TÖRTÉNETEK RETORIKAI-ETIKAI ASPEKTUSÁNAK
VIZSGÁLATA

A DIÁKOK ÉS PEDAGÓGUSOK
INTERNET-HOZZÁFÉRHETŐSÉGÉNEK ÉS -FELHASZNÁLÁSÁNAK
VIZSGÁLATA

A VAJDASÁGI MAGYAR ÉRTELMISÉG FELTÖREKVŐ
ÚJ GENERÁCIÓJA



Emlékezz! Public art akció, Velence, 2011. Fotó: Juhász R. József



Emlékezz! Public art akció, Velence, 2011. Fotó: Juhász R. József



Emlékezz! Public art akció, Velence, 2011. Fotó: Igor Antić

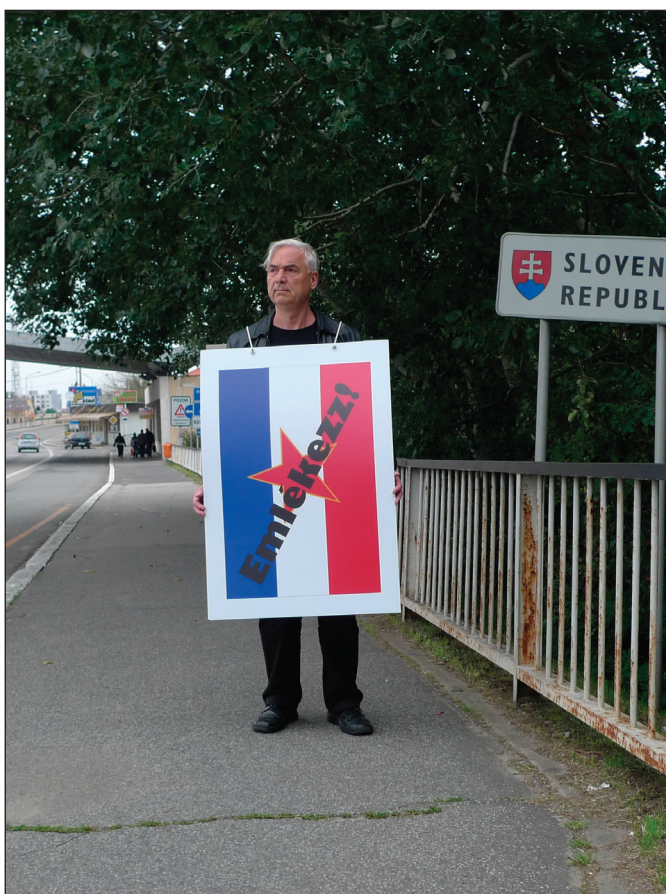


Emlékezz! Public art akció, Érsekújvár, 2010. Fotó: Dénes Imre



Emlékezz! Public art akció, Komárom (Komárno), 2011.

Fotó: Stefankovits József



*Emlékezz! Public art akció, Komárom (Komárno), 2011.
Fotó: Sugár János*