Fürth Eszter – Kasik László
Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék, BTK, SZTE
Neveléstudományi Tanszék, BTK, SZTE

A reklámmegértés segítésének feltételei a magyartanításban

Napjainkban a tömegkommunikációs technikák (elsősorban a televízió) gyerekekre gyakorolt hatása igen nagy kihívás elé állítja a pedagógiát. Egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a Mozgóképkultúra és médiaismeret mellett a többi tantárgynak – így a Magyar nyelv és irodalomnak is – hatékonyabban kell hozzájárulnia a sikeres médiaismeret és médiahasználat kialakításához. A magyartanítás esetében ez sürgető szerkezeti, tartalmi, tantárgy-filozófiai átalakulást követel meg. A változtatás lehetőségeire a reklámmegértés terén nyújtható segítség elméleti alapjait vázolva igyekszünk rámutatni.

A médiatartalmak (elsősorban a televízióban látottak) erősen befolyásolják a szocializációs folyamatokat, s már igen korán hatással vannak a gyerekek gondolkodására, viselkedésére. Ennek felismerése nyomán az iskolai nevelési-oktatási feladatok kiemelt területévé vált a médiaismeretek tanítása, a gyerekek megfelelő médiahasználatra nevelése. (*Mihály*, 1999)

A magyarországi tantárgyak sorában megjelenő Mozgóképkultúra és médiaismeret „a mozgóképi szövegértés fejlesztését és a média társadalmi szerepének, valamint működésmódjának a feltárását célozza. Ez az audiovizuális írás-, és olvasástudás alapjainak az elsajátítását és a kritikai médiatudatosság fejlesztését jelenti. (*Nemzeti alaptanterv* 2003, továbbiakban NAT)

A hazai médiaoktatás ebben a formában főként a vizuális kódok tanítására helyezi a hangsúlyt (például fényképészeti és filmkészítési technikák), s a reklámok, agresszív filmek stb. elemzésére jóval kevesebb időt szán. Ekkor is elsősorban az ezekről való lebeszélés, sokszor a negatív jellemzők túlhangsúlyozása áll a feldolgozás középpontjában.

Fontosabb lenne azonban a tanítási-tanulási folyamat tervezésekor a médiatanítás alapjaként az *Anita Werner* által is kiemelt szempontot figyelembe venni. Szerinte a gyermek tulajdonképpen nem egy, hanem többféle valóságot kénytelen megtapasztalni, a világ objektív jelenségein túl a médiatartalmak szimbolikus üzeneteivel is találkozik, melyek együtt hatnak az egyén szubjektív valóságának felépítésére. (*Werner*, 1998)

A NAT-ban az információs és kommunikációs kultúra kiemelt fejlesztési feladatként szerepel, mely majdnem minden tárgy, műveltségterület struktúrájában megjelenik. A tantárgyak feladata, hogy – tartalmukat a kiemelt feladat tartalmaival összekapcsolva – járuljanak hozzá a média hatásmechanizmusainak megértéséhez, a különböző médiumokban való eligazodáshoz, az igényelt információk megtalálásához.

Így a magyar nyelv és irodalom (mint az egyik legfőbb integráló terület) tanításának is alkalmassá kell válnia ezen feladatok ellátására. Az erre vonatkozó törekvések jól láthatók a NAT-ban, azonban a magyartanítás keretein belül történő médiatanítás nem oldható meg pusztán dokumentumok alapján, ehhez programokra, továbbképzésekre, segédanyagokra, illetve, s ez talán a legfontosabb, radikális szemléletváltásra van szükség.

A következőkben egyrészt az irodalomtanítást jelenleg meghatározó szemléleti jellemzők összefoglalásával, másrészt a tévéreklámok kulturális jelentőségének hangsúlyozásával kívánunk rávilágítani annak fontosságára és szükségességére, hogy az irodalomórákon helyet kapjanak a tömegkultúra bizonyos elemei is. *(1)* Ahogyan *David Buckingham* ír az oktatás szerepéről a reklámokkal kapcsolatban: „célja nem az, hogy leszoktassa a gyerekeket az anyagi javak iránti egészségtelen megszállottságról, hanem arra ösztönzi őket, hogy fejezzék ki a kapcsolatukat a fogyasztói kultúrával és értsék meg a piaci alapelveket, melyekre épülve a kapcsolat működik." (*Buckingham*, 2002, 262.)

A magyartanításon belül elsősorban az irodalomtanítás lehetőségeiről lesz szó, s bár részletesen erre nem térünk ki, mindenféleképpen fontos hangsúlyozni, hogy mindez széles anyanyelvi képzés alapján kidolgozott irodalomtanítás során valósulhatna meg, hasonló módon, mint ahogyan az a németországi vagy az angliai gyakorlatban működik. *(2)*

Ennek minden iskolafokozatot érintő megvalósítására a magyarországi gyakorlatban igen kevés az esély, mivel ehhez nem adott a két tárgy tartalmi összehangolása, a két terület elemeinek szerves egymásba kapcsolása. *(3)*

Minden bizonnyal az anyanyelvi képzés elemeinek az irodalomtanításban való nagyobb megjelenítésével hatékonyabb lehetne az irodalomtanítás, illetve szerves egymásba kapcsolódásuk következtében hatékonyabb a médiatanítás is, ezen belül a reklámmegértés nagyobb szerepet kapna mind az alapfokú, mind a középfokú (alsó és felső) oktatás területén.

Az irodalomtudomány fejlődése, hatása a tanításra

Az irodalomtanításban felmerülő problémák hátterének vizsgálatához szükséges részletesebben szemügyre venni az irodalmi folyamat alapját képező szerző-mű-befogadó hármasságának, egymáshoz való viszonyának változásait. Az irodalomtudomány fejlődése folyamán az irodalmi gondolkodást mindig e három elem valamelyikének dominanciája jellemezte. „A különböző megközelítések és módszerek fő törekvésüket és általános ismérveiket tekintve, jól láthatóan, három terület köré szerveződnek: az irodalmi mű létrejötte, megalkotásától és befogadásától független elrendezése, valamint befogadása köré.". (*Vilcsek*, 1995, 87.)

A mű keletkezésének körülményei álltak a 19. században működő pozitivizmus és szellemtörténet irányzatainak középpontjában. A modern kor kezdetével a hangsúly egyre inkább eltolódott a műalkotás vizsgálatának irányába, ez jellemzi a strukturalizmust, valamint a formalizmust. A befogadás áll a recepcióesztétikai és hermeneutikai megközelítések középpontjában. Az irodalomtudomány fejlődése tehát elmozdulást, hangsúlyeltolódást mutat. A magyar irodalomtanítás azonban e fejlődést igen nagy lemaradással követi.

A pozitivizmus egyik fontos szerepe irodalomtudományos jellegének megalapozása volt, s ennek érdekében az irodalmat a természettudományok eszköztárával vizsgálták. Úgy látták, hogy ami a leginkább egzakt módon megragadható, az a művek keletkezésének pontos leírása, s ennek megfelelően elsősorban a szerző szövegen kívüli alakjára, valamint a művek filológiailag helyes rekonstrukciójára koncentráltak. Az irodalomról való beszéd fejlődése során a diszkurzus tudományos jellege legitimizálódott, a mai irodalomórákon azonban gyakran még mindig a korábbi szemléletmód dominál. Ez a diszkurzus tudományosság garanciáját a jelentés pontos, egzakt leírhatóságában keresi, s ennek lehetőségét a szerzői intenció feltárásában látja.

Bókay Antal ‚Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei' (1998) című tanulmányában *Tolnai Vilmos* 1924-ben megjelent ‚Bevezetés az irodalomtudományba' című filológiai szemléletű, összefoglaló művét hozza példának e párhuzam bemutatására: „Tolnai öt irodalomtudományi lépést sorol fel az irodalmi jelentés feltárásához. Az első, a szűkebb értelemben vett filológiai a szöveg technikai pontosítását, adatait, közvetlen for-

rásait veszi számba. A második a szöveg közvetlen szellemi környezetére kíváncsi, kik hatottak a szerzőre, milyen a mű viszonya a szerző más műveihez és az adott korban született egyéb írásokhoz. A harmadik már egy történeti jelentésegységbe illeszti a művet, korszakol, s meghatározza a korszaknak a jelentés kibontásában játszott szerepét. A negyedik a mű meghatározását a szerzői életrajzba illesztéssel bővíti ki, a szerző élete, szülei, neveltetése, iskolázottsága, emberi kapcsolatai, közösségi helyzete alapján fogalmazza meg a homályos mű-jelentéseket. Végül megadja az esztétikai értéket, mely igazából a képzési, nevelési funkció, annak meghatározása, hogy a mű miként értelmezhető egy pozitív nevelő szándék megvalósulásaként (példaszerű hősök, követendő sors, magvas mondanivaló)". (*Bókay*, 1998)

Ez a típusú, pozitivista, filológiai szemlélet a mai napig meghatározó az oktatásban. Ezzel nem csupán az a probléma, hogy az irodalomelmélet már rég túlhaladta ezt az álláspontot, hanem az az ezzel szorosan összefüggő tény is, hogy az a világ, ahová a diákok kilépnek az iskolából, nem ilyen típusú tudás birtoklását várja el tőlük.

Az irodalom megértését szolgáló elméleti rendszer mindig az értelmezői kontextusnak, az aktuálisan felmerült értelmezési problémáknak megfelelően alakult. Amennyiben ezt az oktatás nem követi, úgy a diákok nem lesznek képesek megbirkózni bizonyos szövegek adta nehézségekkel, valamint az őket körülvevő kulturális hatások, kódok, szimbólumok értelmezésével.

Bókay említett tanulmányában az irodalom tanításának történetét három részre, premodernre, modernre és posztmodernre bontja. Véleménye szerint a még ma is domináló premodern helyett egy modern szemléletű irodalomtanításra kellene áttérni, mely komoly előrelépést jelentene a tanításban.

E szemléletmódot már nem a szöveg kialakulásának körülményei, nem a szerzői intenció, az alkotás kontextusának feltárásából kibontakozó jelentés érdekli. Bókay szerint a modern szemléletű irodalomtanítás középpontjában a nyelv vizsgálata áll, s olyan irodalomelméleti irányzatok képezik gondolati alapját, mint a strukturalizmus, illetve a formalizmus. E két irányzat a szerző-mű-befogadó hármasságából a mű önmagában való, az alkotás és a befogadás folyamatától független vizsgálatát tűzte ki célul. Ennek megfelelően Bókay egy olyan irodalomoktatás megvalósítását látja szükségesnek, mely „kísérletet tesz arra, hogy operacionalizáltan megragadja és tantervképző elvvé avassa az irodalom langue-jának feltételezett szabályrendszerét". (*Bókay,* 1998, 92.)

Bókay szerint egy ilyen irodalomtanítás már nem valamit tanít, hanem „irodalmilag látni tanít", célja pedig nem az egyes műalkotások jelentésének megfejtése, hanem „egy bizonyos típusú műalkotás általános, közös jellemzőinek megadása." (*Bókay,* 1998, 93.) Az ilyen típusú irodalomolvasásnak már nem lehet a célja a szerzői intenció mint a szöveg egyetlen, végső jelentésének kutatása. A szerző leválasztása a szövegről felszabadítja az értelmezést abban az értelemben, hogy lehetőséget biztosít az eltérésekre az egyetlen, alkotás irányából megvilágított értelmezéstől.

A műközpontú irodalomszemlélet a szerző fogalmát is átértékeli. Leválasztja az író, illetve költő valós személyét a szöveg mögé értett, szöveg által megformálódó alakról. Így az alkotó életrajzi hátterét, a mű megszületésének körülményeit a szövegvizsgálat szempontjából irreleváns elemként határozza meg. *Roland Barthes* ‚A szerző halála' (1996) című alapvető tanulmányában a szerzőt nem mint a szöveg előtt létező, azt meghatározó és behatároló tényezőt, hanem mint a szöveggel együtt megszülető, nyelvben létező funkciót szemléli: „a nyelv beszél, nem a szerző". (*Barthes*, 1996, 51.) Az ‚S/Z'-ben (1997) kifejtett nézetei az olvasható és írható szövegekről a szövegközpontúság szemléleténél is tovább mutatnak. Barthes e művében szövegekről beszél, ám az ‚S/Z' *Balzac*-novellát elemző gondolatmenete inkább arra enged következtetni, hogy az írható és olvasható sokkal inkább olvasási módok, mint szövegjellemzők (tekintettel arra, hogy az általa olvashatónak nevezett Balzac-szöveget elemzésében írhatóként kezeli). Ebből a szempont-

ból Barthes a szerző eltörlésén túl a befogadás irányába mutat, olyan térre, amely az értelmezési lehetőségek sokaságának biztosít lehetőséget.

Bókay hangsúlyozza, hogy szükséges a szerzőközpontúságot a műközpontú szemlélettel felváltani, ami azonban nem járna együtt az eddigi tudásanyag eltörlésével, figyelmen kívül hagyásával, hanem hangsúlyeltolódást jelentene. Ez a gondolat a pozitivista szemlélet passzív befogadóját – aki a szerzői életrajz, a keletkezést középpontba állító egyetlen lehetséges értelmezés elfogadója – elutasítja, és helyette az aktív, gondolkodó olvasói magatartásmódot preferálja. Bár rámutat arra is, hogy napjainkban sokkal inkább egy posztmodern, s mint ilyen, befogadás-központú szemlélet volna időszerű (amelyre Barthes fent idézett munkái is utalnak), azonban a befogadói aktivitást középpontba állító, valamint a jelentések pluralizálódásának szabad teret engedő irodalomtanítást ma még megvalósíthatatlannak gondolja.

Bókay egy posztmodern irodalomtanítási modell jellemzőjének tartja a befogadásközpontú szemléletnek azt a tulajdonságát, hogy az értelmezési lehetőségeknek a jelentések pluralitásával is tág teret biztosít. Ebben az esetben a tanóra nem a szöveg egyetlen jelentésének, hanem a szöveg jelentés-lehetőségeinek a kereséséről szólna. Bókay szerint egy posztmodern típusú irodalomtanítás legfőbb jellemzői: befogadó-orientált; játékos jellegű; tömegkultúra alapú; elsősorban metatermészetű kérdésekkel foglalkozik; intertextuális; hipertextuális (nem lineáris, nyitott, végtelenül szétszóródó). Azonban kifejti azt is, hogy ez a típusú, posztmodern rendszer minden bizonnyal ma még nem érett meg a gyakorlatra. Egy ilyen szempontú tanítás nem csupán azért kivitelezhetetlen napjainkban, mert a lemaradás óriási, hanem azért is, mert ez a nézőpont magát az irodalomtanítás lehetségességét is megkérdőjelezné.

A reklámokban látható termékek, szolgáltatások szimbolikus értéke a fogyasztási cikk gondolatiságát, eszmeiségét hirdeti, tehát a termékhez vagy szolgáltatáshoz narratívát kapcsol. Ez nem más, mint az árucikk köré rajzolódó szöveg, a márka. Ezek azok a szövegek, melyek megszólítanak bennünket, fogyasztóvá alakítanak és hatással vannak igényeinkre. Mint fogyasztók, ezeket olvassuk naponta, ezek alkotják meg azt a körénk szerveződő szövegegyüttest, amely meghatározza olvasói magatartásmódunkat.

Minden bizonnyal először a modern irodalomtanítási modell részletes kidolgozására van szükség. Azt azonban éppen a hatékony médiatanítás lehetséges tantárgyi feltételeinek keresése kapcsán meg kell jegyeznünk, hogy a posztmodern modell bizonyos elemeinek használatára mindenféleképpen szükség lenne, s nem valószínű, hogy ezért megkérdőjeleződne az irodalomtanítás egésze. Elsősorban azt hangsúlyozzuk, hogy csupán hangsúlyeltolódásokról és nem a korábbi szempontok teljes eltörléséről lenne szó. Így tehát egy modern szemléletű irodalomtanításba lehet, sőt kell is posztmodern elemeket vegyíteni, melyek alkalmassá tehetik az irodalomtanítást többek között a populáris kultúra jelenségeinek megfelelő kezelésére.

A populáris kultúra megértésének feltételei

A magyartanítás feladatai közé tartozik, hogy a diákokkal megismertesse a világ megértését segítő kommunikációs eszközöket, valamint elősegítse, hogy ezek birtokában felismerjék a rájuk ható gesztusokat, jeleket, szimbólumokat és megértsék jelentőségüket, működésüket. (*Kerber,* 1999, 123.)

Mindezek megvalósulása érdekében az irodalomtanítás mai olvasmánylistáját igen jelentős mértékben le kell rövidíteni, illetve a tanítás anyagát képező kanonizált irodalmi

művek sorát ki kell egészíteni olyan tartalmakkal, melyek egy másik regiszter, a mindennapi élet, a tömegkultúra szféráját képviselik.

Fredric Jameson ‚A posztmodern, avagy a késői kapitalizmus kulturális logikája' (1997) című könyvében a posztmodern fogalma körüli viták felvázolása alapján fogalmazza meg a saját munkahipotézisén belüli posztmodern jelentését: „az új kulturális formákat helyénvalóbbnak látszik egy olyan munkahipotézisen belül elhelyezni, mely a kultúrának a kései kapitalizmus mint rendszer társadalmi restrukturálódásával együtt járó általános módosulására vonatkozik." (*Jameson*, 1997, 19.) *(4)*

A Jameson munkahipotézisébe illesztett posztmodern fogalma szembeállítható a modernizmus fogalmával, ami jelen esetben számunkra azért fontos, mert lényeges szerep jut benne annak, hogy mi képezi a jelen művészetének tárgyát. Míg a modernizmus elhatárolta egymástól a magas, illetve a populáris kultúrát, addig ma egyre inkább azt tapasztalhatjuk, hogy e két regiszter mindinkább közelít egymáshoz, s gyakran átfedésbe is kerülnek. Jameson a magas és tömegkultúra közti különbség eltörléséről beszél, mely különbség a modernizmus sajátossága.

„Mindenesetre annyi kétségtelenül nyilvánvalóvá válik, hogy az újabb művészek nem »idézik« a tömeg- vagy populáris kultúra anyagait, töredékeit és motívumait, ahogyan Flaubert tette, hanem valamiképpen beépítik őket, egészen addig a pontig, ahol régebbi kritikai és értékelő kategóriáink jó része (melyek pontosan a modernista, illetve a tömegkultúra radikális megkülönböztetésére alapultak) többé már nem látszik alkalmazhatónak." (*Jameson*, 1997, 21.)

Jameson kulturális restrukturálódásról beszél a posztmodern kapcsán. Épp ez a restrukturálódás az, ami lehetetlenné teszi a régi olvasásmódok, értelmezési kódok szerinti befogadást és új befogadási mechanizmusokat követel meg. A modernizmus eszköztárával értelmezhetetlenek azok a kulturális termékek, melyek a tömegkultúra területéről egyre inkább a magas kultúra regiszterébe hatolnak be. A határok egyre inkább eltörlődnek, a különböző kulturális szintek között nem pusztán intertextuális kapcsolat áll fenn, hanem szerves összefonódás.

A kultúra szintjeinek összefonódására nem csupán a magas irodalmat egyre inkább átható popularitást említhetjük, hanem a tömegkultúra bizonyos területeinek elmozdulását is a magas kultúra irányába. A tömegek szórakoztatására készült kulturális termékekben felfedezhetünk olyan jellegzetességeket, melyek igen érzékenyen reagálnak olyan problémákra, melyekre korábban csak a kultúra magasabb szféráiban volt példa.

A tömegkultúra egyéb jelenségei mellett a tévéreklám is azokat a vágyakat, hiányokat igyekszik pótolni, azokat az űröket kívánja betölteni, melyeket a kor változásai generáltak az emberekben. A kultúra aktuális helyzetére való reagálás, mely a magas művészet sajátja, egyre inkább áthatja a tömegkultúra, így a reklámok területét is. A reklámnak az irodalomórába való beemelésére nem csupán azért van szükség, mert napjainkban mindent elárasztanak, hanem azért is, mert olyan szövegegyüttest alkotnak, mely tükrözi és egyben befolyásolja is életünket.

A reklám funkciója az irodalomórán

Arra a kérdésre, hogy a reklámokról való beszéd miért feladata a magyartanításnak is, a válasz az értelmezésben rejlik. Ez ugyanis nem merül ki a nyelvi formák felismerésében, hanem a vizsgált szövegeken keresztül egy tágabb befogadási teret enged kibontakozni, az elsajátított olvasási technikákkal az irodalmon kívül a kultúra, a civilizáció más szövegeinek értelmezésében is segíti a tanulókat. Az értelmezendő szövegek kategóriájának kiterjesztésével, így a reklámokról való beszéd segítségével a diákok képesek lesznek arra, hogy tudatos értelmezői stratégiákat alkalmazzanak e mindennapokat meghatározó területen is.

Az irodalomórán való reklámértelmezői munka legfontosabb elméleti alapjának a hirdetések világának kultúrameghatározó, identitásalakító, szövegértést befolyásoló jellemzőjét tekintjük. Legfontosabb elméleti célkitűzésként a reklámok gondolatiságának, szimbolikus tartalmainak, üzeneteinek vizsgálata, tematizálása, valamint a márkák narratívát alkotó struktúrájának diákokban való tudatosítása fogalmazható meg. A felvetett problémák olyan elméleti tartalmak köré csoportosíthatók, mint a reklámok személyiségformáló hatásai, csoportalakító mechanizmusai, az értelmezői, befogadói magatartásmódot befolyásoló jellegzetességei, valamint a reklámok retorikája.

Sokan elítélik a reklámokat, mivel azok nem csupán az emberek természetes igényeinek kielégítését célozzák meg, hanem új kívánalmakat, vágyakat generálnak a fogyasztókban, s így manipulálva kényszerítenek vásárlásra. (*Sándor*, 1996)

A fogyasztásra kényszerítésen túl azt is hibájukként róják fel, hogy szorongást, frusztrációt ébresztenek az emberekben, mivel e mesterségesen kialakított vágyak kielégítésére sokaknak nem nyílik anyagi lehetősége. A reklám által felébresztett vágyakat az emberek természetes, elemi igényeknek érzik, amelyek teljesítése nélkül nem nyerhetik el azt a szépséget, ügyességet, közmegbecsülést, lendületet, aktivitást, sikert stb., amit a reklámok ígérnek a termék, illetve szolgáltatás megvásárlása esetén. Ezen igények teljesítésének elmaradásával épp a reklámban megfogalmazott kvalitások ellentétét érzik magukénak. Így csúnyának, elesettnek, a közösség kevésbé sikeres tagjának, sikertelennek vélhetik magukat pusztán azért, mert nem birtokolnak olyan dolgokat, amelyekre semmi szükségük.

A reklámok által generált mesterséges igényekkel kapcsolatban feltétlenül meg kell említenünk azt, amit a termékek szimbolikus értékének neveznek. *Törőcsik Mária* ‚Empatikus marketing' (2000) című könyvében kiemeli az ember önmegvalósítás iránti vágyát, mely egyre nehezebbé válik a tömegkommunikáció és a tömegtermelés világában, amelynek címzettje mindig a tömeg. Szerinte a termékek szimbolikus tartalma a fogyasztók önmegvalósítás iránti vágyára reagál. Két típusú fogyasztást különböztet meg: az érthető, funkcionális fogyasztást, valamint az érthetetlen, szimbolikus fogyasztást. A szimbolikus fogyasztás az önmegnyugtatást és önkifejezést, valamint a csoportba tartozás iránti vágy kielégítését szolgálja. (*Törőcsik,* 2000)

A csoportba tartozást a fogyasztás területén az azonos márka használata eredményezi a leggyakrabban. Aki valamely márka mellett elkötelezi magát, az elfogadja a termék által közvetített szimbolikus tartalmakat is, így beléphet abba a szellemi közösségbe, melynek tagjai önmaguk definiálásához szintén segítségül hívtak hasonló termékeket. Mivel mindannyian az önmegvalósítás területén veszik hasznát a közös termékcsoportnak, így feltételezhetik egymásról a közös gondolkodás, személyes hasonlóság meglétét is, mely csupán virtuális egyezés, ám az illúzió fennáll, így a hatásai sem hagyhatók figyelmen kívül. Ez a gyerekeknél éppúgy megjelenik, mint a felnőtteknél.

A reklámok által közvetített szimbolikus tartalmakat sokan manipulatívnak, ezáltal károsnak tartják. Az a szemlélet, amely úgy próbálja kezelni ezt a jelenséget, hogy igyekszik a reklámok, a fogyasztói kultúra szféráját kizárni az oktatásból, nem számol azzal, hogy a diákok az iskolán kívül – csakúgy mint tanáraik – ki vannak téve a reklámok hatásainak.

A reklámok magyarórán való megbeszélése azonban nem korlátozódhat csupán a befolyásolás hatásának enyhítésére. Az újdonságot az kell, hogy jelentse, hogy a reklám nem mint szükséges rossz, hanem mint napjaink kultúrájának szerves része épül be életünkbe. Annak eldöntése, hogy ez milyen hatással van a társadalomra, az egyes emberre, nagymértékben függ az oktatás során történő, reklámokat feldolgozó munkától.

Az irodalomtanítás modern modellje, mely szükségképpen posztmodern jegyekkel egészülne ki, alkalmas lenne ennek az átalakulásnak a kezelésére, mégpedig a tömegkommunikáció elemeinek tanórai vizsgálatával, az esztétikai sablonok, a kiszámíthatóság jelenségének, a hatásmechanizmusok stb. elemzésével és értékelésével.

A reklámokban látható termékek, szolgáltatások szimbolikus értéke a fogyasztási cikk gondolatiságát, eszmeiségét hirdeti, tehát a termékhez vagy szolgáltatáshoz narratívát kapcsol. Ez nem más, mint az árucikk köré rajzolódó szöveg, a márka. Ezek azok a szövegek, melyek megszólítanak bennünket, fogyasztóvá alakítanak és hatással vannak igényeinkre. Mint fogyasztók, ezeket olvassuk naponta, ezek alkotják meg azt a körénk szerveződő szövegegyüttest, amely meghatározza olvasói magatartásmódunkat.

A széles anyanyelvi képzésen alapuló irodalomtanítás esetében a reklámszövegek stilisztikai, retorikai elemzése, hasonlók alkotása és más szövegekkel való összevetésük is részei lennének annak a folyamatnak, melynek célja a produktív anyanyelvi tudás megszerzése (mindezeknél figyelembe véve a korosztálynak megfelelő tárgyi ismereteket). Ezáltal lehetővé válna, hogy a tanulók megértsék, mire jó, mire és hogyan használható tudásuk. Mindez a szövegszemléletű anyanyelvi nevelés vagy funkcionális nevelés gondolatához áll közel. (*Antalné*, 1999)

Mindehhez azonban a tanítási-tanulási folyamatnak, a tanár-diák kapcsolatnak, szerepeknek és feladatoknak az újraértelmezése szükséges. Az adattömegek elsajátíttatására törekvő és többnyire a pozitivista megismerési folyamat alapján működő tanítás-tanulás általános jellemzője a mai magyar oktatásnak. Ez az irodalomtanításon belül a már említett, hihetetlenül hosszú olvasmánylistát, illetve annak az elképzelésnek a nem-elfogadását jelenti, hogy napjainkban a tanulást már mint egyedi konstrukciós folyamatot kell elképzelni. Ez utóbbi esetében pontosan fel kell mérni, milyen elképzelésekkel, előrejelzésekkel, predikciókkal rendelkeznek a gyerekek, azaz milyen (naiv) irodalomelmélettel fordulnak az egyes, különböző típusú szövegek felé. Ez is alapját képezi a konstruktív pedagógiának, melynek tanulás- és tanításszemlélete jól összeilleszthető a modern (és posztmodern elemeket szükségképpen tartalmazó) irodalomtanítási modell pedagógiai elvárásaival. (*Kasik*, 2005)

A hagyományos tanítás keretei között aligha valósítható meg az az elképzelés, hogy az iskola, jelen esetben a magyaróra szerves részét képezze a tömegkultúra elemeinek, jelenségeinek feldolgozása, amely egyben jelentheti a kötelező szövegek megértésének segítését is. (*Arató*, 2003) A pedagógus által vezérelt, a diákok önállóságát, előzetes tudását csak kis mértékben igénylő tanítás alkalmatlan ennek a feladatnak az ellátására.

A családnak a televíziózáshoz, így a reklámokhoz való viszony kialakulásában is döntő szerepe van. (*Werner,* 1998) A látottakról folytatott beszélgetések, viták, illetve a személyes beállítottság együttesen hatnak a gyerekek valóságkép-alakulására. A médiatartalmakról kialakult egyedi vélemények kiindulópontjai lehetnének az iskolai munkának.

Vizsgálatok eredményei alapján tudjuk, hogy a diákok (akárcsak a felnőttek) döntő többsége nem szereti a tévéreklámokat. (*Barta* és *Szíjártó,* 2000) Idegesítőnek, hosszúnak, unalmasnak tartják őket, ugyanakkor a kedvelt, főleg a humorral fűszerezett reklámokat hetekig, hónapokig képesek feleleveníteni különböző iskolai és iskolán kívüli helyzetekben, beszélnek róla, tehát foglalkoztatja őket azok mondanivalója.

A meglévő ismeretekből kiindulva, a reklámokkal való találkozás és az általuk kiváltott érzések, gondolatok elemzésével, az életünkben betöltött szerepükről való gondolkodással a gyerekek választ kaphatnak arra, miért kedvelik vagy éppen ellenkezőleg, miért tartják elviselhetetlennek a reklámokat. A gyerekek számára izgalmas feladat lehet az egyes irodalmi művek feldolgozását egy-egy, naponta (többször is) látható reklámszöveg elemzésével összekapcsolni. Az irodalmi művekhez való kapcsolásuk, együttes elemzésük és mindemellett funkcionális megkülönböztetésük segíthetné a könnyebb eljutást a klasszikusokhoz. Régóta hangoztatott tény, hogy a gyerekek az irodalomórákon sokszor élmény- és korosztályidegen szövegekkel kénytelenek foglalkozni. Meg kell próbálni a könyvkultúra és a vizuális kultúra együttes befogadásához hozzászoktatni a diákokat. (*Sipos*, 1998) Ez, a diákbefogadó értelmezési szempontjait, az őt ért hatásokat figyelembe vevő feldolgozási mód bizonyára reagál erre a problémára.

Összegzés

A reklámról való beszéd nem lehet kizárólag a Mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy feladata, hiszen kultúránkat több szinten is átható jellege más diszciplínákban való tematizálását is szükségessé teszi.

A magyartanítás feladatai közé tartozik napjaink kultúrájának a diákokkal való megismertetése, megértetése, az egyre inkább érintkező magas és populáris kultúra elemeinek együttes, átfedéseiket is figyelembe vevő vizsgálata.

Ezek sikeres kivitelezéséhez azonban elengedhetetlen annak biztosítása, hogy a gyerekek fokozatosan, életkori sajátosságaiknak megfelelően és folyamatosan tanulják meg az audiovizuális kifejezés adekvát módját és lehetőségeit, s maguk a gyerekek kapjanak kiemelt szerepet a végső cél – az önálló, kritikus attitűd kialakulása – eléréséért folytatott munkában.

Azonban a kulturális restrukturálódással járó változásokra a mai, főleg pozitivista szemléletű irodalomtanítás nem képes hatékonyan reagálni.

Célunk annak hangsúlyozása, hogy az irodalomtanítást meghatározó elméleti szemléletváltásra van szükség, melyben fontos szerepet kell kapniuk a tömegkultúra jelenségeinek is. Megfelelő irodalomtanítási koncepciót kell kidolgozni, mely alkalmazkodik a társadalmi változásokhoz, képes az irodalomelmélet, a nyelvtudomány, a pedagógiapszichológia jelenlegi elvárásait sikeresen és korszerűen kielégíteni.

Jegyzet

(1) A tanulmányban korosztályok megjelölése nélkül beszélünk az irodalomtanításról, illetve ennek a médiatanítással kialakítandó kapcsolatáról. Ezzel érzékeltetni szeretnénk, hogy minden korosztály tanításánál szükséges a szemléletváltás, illetve minden korosztályt – az életkori sajátosságokat figyelembe véve – szükséges bevezetni a média világába.

(2) A nyelvi és irodalmi képzés tantárgyi szinten való szétválasztását a nyugati országokban, például Németországban vagy Angliában nem is találjuk. A Deutsch vagy az English egyik kiemelt feladata a nyelvi kompetencia fejlesztése nem klasszikus szövegekkel, hanem reklámok, tanulói írások, termékismertetők nyelvi elemzésével. (*Sipos*, 2002)

(3) Bár az utóbbi évtizedekben létrejöttek alternatív, ezen a területen is új lehetőségeket kínáló programok (ilyen a Zsolnai József-féle Nyelvi-irodalmi-kommunikációs, a Bánréti Zoltán vezette Nyelvtan-kommunikáció-irodalom tizenéveseknek program vagy a Németh László Gimnázium anyanyelvi-művelődési-irodalmi programja stb.), a magyartanítás a mai napig küzd ezzel a problémával.

(4) A posztmodern fogalma körüli vitákra ebben a dolgozatban nem térünk ki. Az eddigiekben Bókay Antal fogalomhasználatát követtük az irodalomtanítás posztmodern modelljének elmélete alapján.

Irodalom

Antalné Szabó Ágnes (1999): Új utak az anyanyelvi nevelésben. Melyiket válasszam? In: *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában.* A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 212. Budapest, 679–688.

Arató László (2003): Kitől és mitől kell megvédeni az irodalomtörténetet? *Kritika,* 32. 11. 25–28.

Barta Erzsébet – Szíjártó Imre (2000): Iskoláskorú fiatalok médiabefogadási szokásai. *Új Pedagógiai Szemle,* 49. 9. 89–98.

Barthes, R. (1996): A szerző halála. In: Barthes, R.: *A szöveg öröme.* Osiris, Budapest, 50–55.

Barthes, R. (1997): *S/Z.* Osiris, Budapest.

Bókay Antal (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtudomány az ezredfordulón.* Pauz – Westermann, Celldömölk. 73–105.

Buckingham, D. (2002): *A gyermekkor halála után. Felnőni az elektronikus média világában.* Helikon, Budapest.

Jameson, F. (1997): *A posztmodern, avagy a késői kapitalizmus kulturális logikája.* Jószöveg Műhely, Budapest.

Kasik László (2005): A konstruktív pedagógia és egy lehetséges irodalomtanítási modell közös lehetőségei. *Új Kép,* 9. 9. 4–14.

Kerber Zoltán (1999, szerk.): Irodalomtanítás az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle,* 49. 9. 118–129.
Mihály Ildikó (1999): A tévékor gyermekei. *Új Pedagógiai Szemle,* 49. 11. 113–116.
Nemzeti alaptanterv 2003.
Sándor Imre (1996): *Marketingkommunikáció és menedzsment.* Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Marketing Tanszék, Kézirat.
Sipos Lajos (2002): Új törekvések a humán tárgyak tanításában. *Iskolakultúra,* 12. 9. 80–86.
Törőcsik Mária (2000): *Empatikus marketing.* Bagolyvár, Budapest.
Vilcsek Béla (1995): *Az irodalomtudomány „provokációja”.* Eötvös – Balassi, Budapest.
Werner, A. (1998): *A tévékor gyermekei.* Magyar Felsőoktatási Könyvek 9., Nemzeti, Budapest.

Pályázat az 1956-os forradalom emlékére

…egy nép azt mondta: „Elég volt!”

‚Találkozások, emlékek, olvasmányok 1956-ról’ címmel a Magyar Olvasástársaság pályázatot hirdet

Két kategóriában várunk írásműveket: a 11–14 évesektől 2–3 oldalas terjedelmű, míg a 15–18 évesektől pedig 3-5 oldalnyi fogalmazásokat várunk.

Célunk, hogy diákjaink, gyermekeink, unokáink, tanítványaink a lehető legtöbb ismeretet, élményt gyűjtsenek össze a XX. század egyik legnagyszerűbb eseményéről, s erről maguk összefoglalóan írjanak és beszéljenek. Hisszük és valljuk, hogy, aki a múltat nem ismeri az a jövőt sem értheti, nem érdemli. Nemzetünk, országunk jövője a múltból is táplálkozik, nem válhatunk méltatlanokká elődeink önfeláldozó tetteihez, szenvedéseihez, vérük hullásához. Nem tehetjük értelmetlenné tízezrek, százezrek áldozatát!

Az értékelés folyamán előnyben részesül az egykori szemtanúk, résztvevők megszólaltatása, céljaik, élményeik, gondolataik lejegyzése, megőrzése, közlése.

A dolgozatok beérkezését legkésőbb 2006. május 30-ig, a Magyar Olvasástársaság, Budapest OSZK 1827 címre várjuk. (A borítékon, a levélben a név és a lakcím jól olvashatóan legyen feltüntetve!)

Ünnepélyes eredményhirdetés: 2006. november 3. az Országos Széchényi Könyvtárban (közgyűlésünk keretében). A pályadíjak összege 200 000 forint értékű könyvadomány.

Dömsödy Andrea
OPKM – Neveléstudományi Doktori Iskola, PPK, ELTE

Információs társadalom, informatika és könyvtár-pedagógia

Oktatásunk egyik legalapvetőbb céljaként – nagyon általánosan fogalmazva – az értékek megőrzését szoktuk kiemelni. Ez természetesen nem mond ellent a modern technika és a korszerű módszerek oktatásban való alkalmazásának, de hangsúlyoznunk kell, hogy ezeket az eszközöket, módszereket is az értékek közvetítése alá érdemes rendelni.

Önmagukban az eszközöknek nem szabad céllá válniuk. Ügyelni kell arra, hogy oktatásunkat ne az eszközök, hanem a nevelési, oktatási célok irányítsák. Ennek az elvnek az alapján már minden további következtetés és módszer levezethető, indokolható. Ezzel az elvvel elméletben nem is szokás vitatkozni, a jelenlegi hazai közoktatási gyakorlat mégis sok helyen ennek ellentmondani látszik. Különösen szembetűnő ez az ellentmondás, ha a könyvtár-pedagógia jelenlegi helyzetét megvizsgáljuk.

Ahogy *Vámos Tibor* mondta egyik előadásában: foglalkozzunk e modern témával konzervatív köntösben. (*Vámos*, 2004) Ez a megfogalmazás a legáltalánosabban jelöli a kommunikáció, az informatika és az oktatás metszetében felmerülő problémákra adott válaszok kiindulópontját.

Először próbáljuk meg összefoglalni a könyvtár-pedagógia közoktatásban betöltött szerepét az információs társadalom szemszögéből! Majd a véleményünk szerint nem megfelelő szerep megváltoztatása érdekében gyűjtsünk érveket!

A könyvtár-pedagógia fogalma és közelmúltja

Mielőtt mindebbe belekezdenénk, tisztázzuk, hogy mit is értünk könyvtár-pedagógián. Röviden megfogalmazva pedagógiának azt a területét nevezzük így, amely a könyvtárak, információforrások nevelő hatásaival és a könyvtári módszerek, eszközök, források pedagógiai célú alkalmazásával foglalkozik. Sokak szemében első olvasatra mindez letűnőfélben lévő konzervatív téma. De ha a könyvtár „konzervatív" fogalmát mai, modern köntösében vizsgáljuk, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy ez a téma sohasem volt még ilyen fontos a társadalom életében és az oktatásban, mint napjainkban. Hiszen a könyvtárak társadalmunk azon intézményei, melyek hordozótól, vagyis dokumentumtípusoktól függetlenül gyűjtik, rendszerezik, szolgáltatják az emberiség publikált, nyilvános információit, irodalmi műveit a társadalom minden tagja számára. Tehát nem csupán könyvek raktára, hanem sok más forrás, például az internet szolgáltató helye is. Funkciói közül pedig a 20. század végétől jelentkező és egyre jelentősebb információs társadalmi problémák megoldása szempontjából kettő is kiemelkedően fontos: a gyűjtés, mely a hozzáférés biztosítéka és a rendszerezés, mely a megtalálás alapja. Így a könyvtári rendszer szolgáltatásainak és forrásainak használni tudása, tehát a könyvtár-pedagógiai tartalmak, célok, vagyis az információs műveltség (information literacy) elemei nemcsak az oktatás információval való ellátásában fontosak, hanem a tanulók iskolán kívüli, iskola utáni sikeres életére, többek közt az egész életen át tartó tanulásra való felkészítésében is. Azáltal, hogy a könyvtárak forrástípusra, dokumentumtípusra való tekintet nélkül szolgáltat-

nak, a könyvtár-pedagógiának megvan az a lehetősége és módszer-együttese, hogy az információs problémára koncentrálva működés közben mutassa be a források funkciótól függő használati értékét. (Mindezek mellett azt sem szabad elfelejteni, hogy a könyvtár-pedagógia egy jelentős részterülete az olvasóvá nevelés is, mely szintén kiemelkedő fontosságú többek közt a tanulmányi sikerességben és a személyiségfejlesztésben is. Mivel most az informatikai vonatkozások képezik témánkat, az olvasóvá nevelés ehhez pedig távolabbról kapcsolódik, nem foglalkozunk vele itt részletesebben.)

Mindezek, úgy fest, napjaink közoktatásának legtöbb résztvevője számára nem világosak, sokan több évtizede meghaladott könyvtárképet hordoznak magukban. Ezt mutatja a „könyvtárhasználati ismeretek" tantárgy (és tartalmainak) érvényesülése. Az 1978-as tantervek önálló tantárgyként még nem szerepeltették, de a könyvtártudomány akkori fejlettségi szintjének megfelelő tartalmak az anyanyelv és irodalom tantárgy keretein belül már megjelentek. Mivel a magyar szakos tanárképzés tanterveibe és az irodalom és nyelvtan tankönyvekbe nem került be ez az ismeretkör, a gyakorlatot nem jellemezte, sőt esetleges volt.

Koncepcióbeli és hangsúlyváltozást hozott az 1995-ben elfogadott Nemzeti alaptanterv. Ennek készítői elérték, hogy a tantárgy a tantervbe bekerüljön, hogy az információs problémák kezelésére fel kell készíteni a tanulókat tantárgytól függetlenül is. Ennek következménye lett az Informatika műveltségterület önálló megjelenése, továbbá az, hogy a hét közös követelmény közül kettő is (a Kommunikációs kultúra és a Tanulás) központi kérdésként kezeli az információt, az önálló ismeretszerzést. A könyvtár-pedagógia modernebb, nemcsak az irodalomhoz kötődő megközelítését tükrözi, hogy a felső tagozattól a tananyag kiemelt része ebbe az új műveltségterületbe került a számítástechnikával egyenrangú részterületként. A műveltségterület bevezetőjében, általános indoklásában pedig az információ, és nem a könyvek vagy a technika kap kiemelkedő szerepet. A műveltségterület tanítása-tanulása során megszerezhető alapismeretek, alapkészségek biztosítják, hogy a szaktanárok a közös követelmények elvárásainak megfelelően tudják alkalmaztatni, fejleszteni a tanulók információs műveltségét.

Míg kifejezetten könyvtáros-tanári képesítést ma sem lehet szerezni felsőoktatásunkban1, az informatika tanárok képzése nagy erőkkel indult meg úgy, hogy képesítési követelményeik és tanterveik alapján nem alkalmasak a teljes Informatika műveltségterület tanítására, csak a számítástechnikáéra. Miközben a technikai fejlődés következtében könyvtárosaink felsőoktatási minősítése könyvtár-informatikusra változott, hiszen a könyvtári tevékenység, így a tananyag is egyre nagyobb része kötődik az újabb információs eszközökhöz. A két szakma az iskolában mégis nehezen talál egymásra.

Bár a két részterület részletes követelményei utalnak egymásra, a gyakorlatban mégis többnyire külön életet éltek. Ennek egyik jele, hogy míg kifejezetten könyvtáros-tanári képesítést ma sem lehet szerezni felsőoktatásunkban *(1)*, az informatika tanárok képzése nagy erőkkel indult meg úgy, hogy képesítési követelményeik és tanterveik alapján nem alkalmasak a teljes Informatika műveltségterület tanítására, csak a számítástechnikáéra. (166/1997. Korm. rend.) Miközben a technikai fejlődés következtében könyvtárosaink felsőoktatási minősítése könyvtár-informatikusra változott, hiszen a könyvtári tevékenység, így a tananyag is egyre nagyobb része kötődik az újabb információs eszközökhöz. A két szakma az iskolában mégis nehezen talál egymásra. A műveltségterülethez tartozó tankönyveink is, kevés kivételtől eltekintve, vagy számítástechnika könyvek, vagy könyvtárhasználati tankönyvek. Iskoláinkban pedig gyakran egymástól teljesen elkülö-

nítve fejlődik a számítástechnika labor és próbál megélni az iskolai könyvtár. (Ezt a felaprózottságot még sok helyen fokozza a külön médiatár, mely a technikai fejlődés köztes dokumentumtípusait gyűjti, az AV-dokumentumokat.) Egy ilyen iskolai gyakorlat azt tükrözi, hogy irányítóit nem az információ, tehát a tartalom, hanem az eszköz irányítja. Ilyen környezetben kérdéses, hogy milyen hatékonyan lehet felkészíteni a tanulókat az információs problémák kezelésére, az egész életen át tartó tanulásra.

A NAT 2003 alkotói viszont már nem egyértelműen az információs problémák felől közelítik az informatikát. Bár a nyolc kiemelt fejlesztési terület közül kettő (Információs és kommunikációs kultúra és a Tanulás) még mindig az információs problémákkal foglalkozik, az Informatika műveltségterület szemlélete a korábbitól jelentősen különbözik. Míg a NAT 2003 egészében törekszik arra, hogy valóban csak alaptanterv legyen, tehát a célokat, követelményeket általánosabban határozza meg, mint elődje, az informatikát tekintve sokkal több konkrét tárgyi követelmény jelenik meg benne. A könyvtári és számítástechnikai információs eszközök határozottan elválnak. Ez a kiemelt fejlesztési területekhez képest fokozottabban észrevehető a műveltségterület konkrét tárgyalásánál. Ugyan nem választja ketté a műveltségterületet számítástechnikára és könyvtárhasználatra, mégis kevesebb a szerves kapcsolat a két részterület között, mert ahelyett, hogy szervesen egybeépülne, inkább a hangsúlyok tolódnak el. Másrészt a könyvtárhasználati tananyag egy része visszakerült a Magyar nyelv és irodalom műveltségterületbe. Az Informatika műveltségterületet pedig hét fejlesztési területre osztja a NAT 2003. Ebből egy kiemelten könyvtári. A másik hatban pedig az általánosan is tárgyalható témák is egyértelmű számítástechnikai megközelítést kapnak. Például az információs társadalom témakörben nem az információhordozók megjelenésének története a követelmény, hanem a számítástechnika története. Az élethosszig tartó tanulást is csak számítástechnikai viszonylatban említi. És sorolhatnánk még a példákat.

Így a NAT 2003 informatikai vonatkozásokban már nem képviseli elődje haladó szellemiségét, azt a célkitűzést, hogy a tanulókat fel kell készíteni az információs problémák kezelésére és az egész életen át tartó tanulásra, mivel annak csak egy szűk szeletére, a technikai vonatkozásokra koncentrál.

Megválaszolandó kérdések

A NAT 2003-as változatán már egyértelműen látszik az a szerintünk torz fejlődési irány, amelyben túlzottan hangsúlyozzuk a technika fontosságát és melyben az eszköz fontosabbá válik, mint a tartalom, az információ. Az egész életen át tartó tanulás és az információs társadalom kihívásaira való felkészítés kiüresedő szólamokká válnak azáltal, hogy a gépek irányítják oktatáspolitikusainkat, oktatáspolitikai dokumentumainkat, oktatásfinanszírozásunkat. E hosszú bevezetésről sokan azt is gondolhatják, hogy ezek egy könyvtáros sirámai afelett, hogy az informatikai (számítástechnikai) lobbi erősebb az oktatáspolitikában, mint a könyvtári, könyvtár-pedagógiai. Az európai dokumentumokban szereplő kiemelt alapelveken keresztül szeretném bemutatni, hogy nem pusztán a könyvtárosok, könyvtárostanárok presztízséről van szó, hanem egy a pedagógiai, társadalmi céloknak ellentmondó folyamatról.

A gépek világában egyre fontosabb a személyes kapcsolat és a tartalom. Nem elég csupán a technikát megtanítani, a tanulók ítélőképességét is fejleszteni kell ahhoz, hogy „emberi tartalmat tudjunk adni annak a társadalomnak, amelyik egyre több gépet használ." (*Vámos*, 2004) Ennek a gondolatnak a kifejtését néhány kérdéshez kapcsoljuk.

Biztos, hogy a könyvtárat egyre kevesebbet kellene használni iskoláinkban?

Biztos, hogy a könyvtár egy elavult intézmény, mely el fog tűnni társadalmunkból, így egyre kevesebbet kell használnunk iskoláinkban és akár mellőzhetnénk is? Mint ahogy

már korábban utaltunk rá, azok, akik így gondolják, elavult nézetekkel rendelkeznek a könyvtárakról, és nem látják át a tudás társadalmának folyamatait. Miközben 1962 – *McLuhan* híres könyvének megjelenése – óta jósolják a könyves kultúra halálát, a könyvkiadás és a könyvtárak társadalmi szerepe egyre nő. Ez a tény tovább fokozza a könyvtárak társadalmi jelentőségét, hiszen azáltal, hogy mindenki számára biztosítják és tartalommal töltik meg az információhoz, a tanuláshoz, művelődéshez való jogot, az esélyegyenlőség egyik biztosítékává váltak. (*Poprády*, 2003, 18.) A könyvtár-pedagógia társadalmi jelentősége is nő ezáltal, hiszen a joghoz, lehetőséghez tudást, képességet is kell adni, ha komolyan gondoljuk a demokráciát. Ez természetesen a technika új vívmányaira is igaz, viszont a könyvtárak és a könyvtár-pedagógia egy jelentős többlettel egészíti ki az informatikát: az információkereséssel, a kritikus értékeléssel, válogatással. Ez az a szakma és tudás a könyvtárosság, melyet nem helyettesíthetnek az informatikusok, ami természetesen fordítva is igaz. Az információs szakember sem helyettesítheti az informatikust, sőt csak együtt, együttműködve tudják a társadalmilag is hasznos fejlődést elősegíteni. Tehát röviden megfogalmazva: elavulttá vált a kétféle információforrás és a két szakma szembeállítása. (*Poprády*, 2003, 19–20.) Ez az oktatás, az iskola világában is igaz.

Korábban is adtunk már rövid magyarázatot arra, hogy a könyvtárak miért nem elavultak, miért nélkülözhetetlen, szerves részei a társadalomnak, így iskoláinknak is, mégis álljon itt egy részletesebb definíció, annak érdekében, hogy pontosabb képet alkothassunk róla és összehasonlíthassuk saját és környezetünk nézeteivel és nem utolsó sorban az általunk használt könyvtárakkal: „A komplex [vagy másképpen hibrid, modern] könyvtár az információs társadalom új igényeinek megfelelő olyan könyvtár, amely egyaránt tartalmazza a klasszikus nyomtatott, a politextuális, multimédiás elektronikus dokumentumokat és az eredetileg nyomtatott dokumentumok digitalizált változatait. Ez az új (többnyire hagyományos épületében tovább működő) könyvtár többféleképpen definiálható. Legközelebb talán akkor kerülünk az igazsághoz, ha megállapítjuk, hogy olyan osztott információs rendszer, amely mind a hagyományos, mind a rendkívül változatos elektronikus dokumentumokat tekintve biztonságos tárolást, a felhasználónak pedig kényelmes és hatékony hozzáférést biztosít a legfejlettebb digitális technológiákkal és adatátviteli hálózatokkal támogatott könyvtári folyamatok révén." (*Mader*, 2001) És tegyük hozzá: szolgáltatásaihoz pedig személyesen is segítséget adnak könyvtárosai, tehát a felhasználó nincs egyedül, ha segítségre, támogatásra van szüksége. Ilyennek látjuk településünk, iskolánk könyvtárát? Ha esetleg nem, akkor annak mi az oka? Ki és mit tehet a változtatásokért? Biztos, hogy minden csak anyagi befektetést igényel?

Tehát nő az információs műveltség, így a könyvtárhasználat jelentősége is, ezért az iskolának kiemelt feladata erre felkészíteni. Ahogy az életben, úgy az iskolában is a könyvtár szerves része kell, hogy legyen a tanulásnak, a mindennapi életnek. Így azt mondhatjuk, hogy nemhogy egyre kevesebbet, hanem egyre többet kellene használni és használtatni a könyvtárat, szolgáltatásait és az információforrásokat. Ezeken keresztül lehet igényt kelteni, felkészíteni és a tanulók életének természetes részévé tenni az információs műveltséget.

Biztos, hogy jelenlegi oktatási gyakorlatunk felkészít az információ kritikus értékelésére, az egész életen át tartó tanulásra?

Biztos, hogy az a tanítás, mely az információs eszközöket és forrásokat nem fejlődésükben és nem egymáshoz való viszonyukban mutatja be, hanem külön-külön, önmagukban, egyedül üdvözítő eszközökként, képes arra, hogy felkészítsen az információforrások és az általuk közvetített információ kritikus értékelésére?

Véleményünk szerint nem. Szerintünk célravezetőbb egy olyan oktatási szemlélet, mely az egyes eszközöket, forrásokat funkciójuk szerint mutatja be, használat közben egymással összehasonlítva, információs tartalmukat, érvényességüket értékelve. Ebben a

szemléletben nem az eszközök irányítják a tananyag összeállítását, hanem az információs helyzetek, információt igénylő problémák, és ezek keretében jelennek meg az egyes információközlő műfajok és azok hordozói, vagyis a konkrét eszközök, dokumentumtípusok és felhasználási technikáik. Tegyük hozzá azt is, hogy egy ilyen szemlélet a gyakorlati élethez, a valós helyzetekhez is közelebb áll, így hatékonyabban készít fel az iskolai sikerességre és az iskolán kívüli életre is.

Tehát az ember, a felhasználó szempontjából kell a források sokféleségét és azok funkcionális értékét bemutatni. Ebben a szemléletben a tanítást úgy képzeljük el, hogy az egyes eszközök használatához szükséges alapismeretekkel való megismerkedés után a tanulókat olyan információt igénylő feladat/probléma elé állítjuk, melynek megoldásához többféle forrást és eszközt kell felhasználniuk komplex módon. Egy ilyen feladat során a tanulók válogathatnak a különböző műfajok, eszközök között, megtapasztalhatják, hogy azok hogyan egészítik ki egymást, hogyan juthatnak el az egyiktől a másikig, és kombinálhatják, összedolgozhatják a különböző forrásokból származó információkat és a kivitelezési technikákat. Vagyis többkönyvű *(2)* szakórákat tarthatunk.

Az ember, a felhasználó szempontjából kell a források sokféleségét és azok funkcionális értékét bemutatni. Ebben a szemléletben a tanítást úgy képzeljük el, hogy az egyes eszközök használatához szükséges alapismeretekkel való megismerkedés után a tanulókat olyan információt igénylő feladat/probléma elé állítjuk, melynek megoldásához többféle forrást és eszközt kell felhasználniuk komplex módon. Egy ilyen feladat során a tanulók válogathatnak a különböző műfajok, eszközök között, megtapasztalhatják, hogy azok hogyan egészítik ki egymást, hogyan juthatnak el az egyiktől a másikig, és kombinálhatják, összszedolgozhatják a különböző forrásokból származó információkat és a kivitelezési technikákat.

Biztosan attól lesz modern és hatékony oktatásunk, ha minden hagyományt elvetünk?

Álláspontunk szerint a hagyományok és a ma már hagyományosnak nevezett eszközök, források hordoznak olyan értékeket, melyekre a társadalomnak és a modern eszközöket használóknak is szükségük van. Ilyenek például az értő olvasás, az önálló kritikus gondolkodás, az esélyegyenlőség, a kulturális örökség. A Delors-jelentés a megszüntetésre váró feszültségek közt ezt a kérdésünkben is megfogalmazott szembenállást is említi. Megoldásként a következőre hívja fel a figyelmet: „úgy kell alkalmazkodnunk, hogy nem tagadjuk meg önmagunkat, úgy kell autonómiát építeni, hogy az megférjen a másik ember szabadságával és fejlődésével, kézben kell tartani a tudomány fejlődését. Ilyen szellemben kell fogadnunk az új információs technológiák kihívásait." (*Oktatás*…, 1997, 16.)

A hagyományosnak nevezett információforrások egyértelműen befolyásolták és befolyásolják a modernnek nevezett elektronikus információforrásaink felépítését, logikáját, műfaját, tartalmát. Így értő használatukhoz, használati értékük megállapításához ismerni kell a párhuzamosan is élő „elődök" nyújtotta lehetőségeket. Például érdemes megmutatni és próbaként használtatni olyan elektronikus dokumentumokat, amelyek nemhogy az elektronikus lehetőségeket nem használják ki, de használhatóságukat tekintve egy minőségi nyomtatott kézikönyvtől is elmaradnak. És természetesen mutassunk be olyanokat is, melyek jól kihasználják az elektronikus forma nyújtotta lehetőségeket, így a legtöbb használati funkciót hatékonyabban szolgálják ki. Ebből látható, hogy a hagyományok, a változatok, a fejlődés ismeretében kritikusabban tekinthetünk minden információforrásra, körültekintőbbek lehetünk a kiválasztáskor, használatkor, előállításkor.

Biztos, hogy az iskolák új elektronikus információs eszközökkel való ellátása és használati technikáiknak tanítása önmagában az esélyegyenlőséget szolgálja?

A gyakorlat nem ezt bizonyítja. Ezt mutatják a fejlődő országok felemelésére tett kísérletek is, amelyek során az országokat és iskoláikat ellátták számítógéppel, és a várt gazdasági felemelkedés mégsem következett be. Ennek okát a szakértők abban látják, hogy „a fejlődő országok lakosai kulturálisan nincsenek felkészülve a modern gazdaság és technika befogadására és hatékony működtetésére." (*Rózsa*, 2004, 14.) Ehhez a fejlődő és fejlett országok közti ellentéthez hasonló a fejlett országokon belül a sikeres társadalmi csoportok és a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek közti különbség, mely az esélyegyenlőség ellen hat. A Delors-bizottság is felhívta erre az ellentmondásra a figyelmet: Az információs rendszerek használata „az igénybe venni képes gazdagok számára kulturális és politikai hatalmat jelent azzal a réteggel szemben, amely semmiféle előkészítést nem kapott arra, hogy rangsorolni, feldolgozni vagy bírálni tudja a kapott információkat." (*Oktatás*…, 1997) Hiába adjuk a lemaradó csoportok kezébe azokat az eszközöket, melyekkel a szükséges kulturális háttérrel rendelkezők növelni tudják sikereiket. Olvasási készség, kritikus gondolkodás, ítélőképesség, a kulturális környezet ismerete stb. nélkül, csupán az elektronikus eszközök használatával nem tudnak javítani saját helyzetükön. Tehát az, hogy az elektronikus eszközök akadályoznak vagy hozzásegítenek a sikeres életúthoz, műveltség kérdése. Ezért kell együtt megjelenniük az oktatásban a hagyományos és nem hagyományos információs eszközök egymást kiegészítő lehetőségeinek a nélkülözhetetlen személyes, metakommunikációs kapcsolatokkal úgy, ahogyan ez az életben is hatékonyan működik.

Ebből az is kitűnik, hogy az az oktatás és szemlélet, amely ellentétet szít a műveltség régebbi, hagyományos és modern területei, forrásai, eszközei között, nemhogy nem segíti a leszakadók felzárkózását, hanem kifejezetten ellene is hat. Ez mindkét megközelítésből igaz. Nem segítjük a sikeres életet, az egész életen át tartó tanulást, sem akkor, ha a gépek, az elektronikus források mindenhatóságát hirdetjük a felesleges könyvekkel szemben, sem akkor, ha arról akarjuk meggyőzni tanulóinkat, hogy a számítógép csak rosszat hoz életünkbe. Ehelyett az egyes élethelyzetekben, információs problémahelyzetekben betöltött, egymást kölcsönösen kiegészítő, funkcionálisan elkülönülő szerepüket kell megmutatni, megtapasztaltatni a tanulókkal.

Tehát a kulturálisan lemaradó csoportokat hozzá kell segíteni az információs eszközök használatához szükséges műveltség megszerzéséhez is. Mindezek alkalmazásának az írásbeliségen, a hagyományos olvasáson kell alapulniuk, hiszen a különböző ismerettovábbítási módok, eszközök ezen alapulnak. De ezt a sort folytathatnánk a könyves környezet biztosításával (ha már otthon nincs, akkor az iskolában legyen), a tájékozódás igényének kialakításával, az olvasás és a tanulás megszerettetésével. Az informatika és a hagyományos kultúra szerves együttműködése egyik premisszája az esélyegyenlőség növelésének. (*Rózsa*, 2004, 36.,56.)

Biztos, hogyha egy információs eszközre helyezzük a hangsúlyt, akkor fel tudjuk készíteni tanulóinkat az egész életen át tartó tanulásra?

Biztos, hogy az információforrások egy kiemelt körének középpontba helyezése segít felkészíteni a jövő információs problémáinak megoldásra és az egész életen át tartó tanulásra, önfejlesztésére? Szerintünk ez sem biztos. A második kérdésnél bemutatott szemlélet nemcsak a kritikus, értékelő, válogató gondolkodásra, életre készít fel, hanem azáltal, hogy a forrásokat, eszközöket funkciójukkal együtt fejlődésükben mutatja be, a változó források, eszközök értékeléséhez, felhasználásához is segítséget nyújt. Mindemellett pedig látnunk kell, hogy a használni tudás, vagyis önmagában a számítástechnika tanítása mindehhez nem elégséges, ugyanúgy ahogyan az olvasás tanítása sem. Felhasználói kultúrára van szükség, mely többek közt magában foglalja az ítélőképességet és az időbeosz-

tás képességét és az információs problémamegoldási képességet is. Tehát hangsúlyt kell fektetni az információ társadalmának értékviszonyaira és az információban rejlő lehetőségek felhasználásának tanítására. (*Vámos*, 1995) A Delors-bizottság is nagy jelentőséget tulajdonít – minőségileg és mennyiségileg is – mind a klasszikus (például könyv), mind az új (számítógép) eszközöknek, amelyeket a pedagógus megítélése szerint használhat, hogy a tanulókat együttműködésre, tanulásra buzdítsa. (*Oktatás*…, 1997, 25.)

A pedagógiának, az oktatásnak összefüggéseket kell kialakítania, sok oldalról kell csiszolnia az agyat, integrált tudást kell kiépítenie. Ez – a kommunikációs, információs problémákra lefordítva – többek közt azt jelenti, hogy oktatásunk során a többkönyvű oktatást (vagy ahogy ma már pontosabban fogalmazhatnánk több forrású oktatást, forrásalapú tanulást) kell alkalmaznunk. Olyan tanítási-tanulási problémahelyzetek elé kell állítani tanulóinkat, melyek megoldásán keresztül minél többféle tartalmú, műfajú és típusú információforrás felhasználását tudjuk kölcsönhatásukban bemutatni. Az ilyen problémahelyzetek megoldására viszont fel kell készíteni a tanulókat. Erre jó alkalom az Informatika tantárgy, ha azt a fentiekben leírtak szerint nem az eszköz (sem a könyv, sem a számítástechnika), hanem az információ, az információs problémahelyzet irányítja. Ez az alapja annak, hogy a más tárgyakat tanító pedagógusok hatékony és élvezetes, többkönyvű, többforrású tanórákat szervezhessenek tanulóiknak, vagyis megvalósíthassák a NAT közös követelményeiben megfogalmazott célokat.

A többféle forrást és kritikus gondolkodást igénylő problémahelyzetek és minden más tanulási szituáció egyik legtermészetesebb tanulási tere a könyvtár (az információs központ), iskolai tanulási helyzetekben az iskolai könyvtár. Az egész életen át tartó tanulásról szóló memorandum (a 2000-es lisszaboni stratégia) harmadik üzenetében fogalmazza meg azt az elvárást, hogy az oktatási innováció során nagy hangsúlyt kell fektetni a tanulási terek minél szélesebb körű kihasználására. Azáltal, hogy az iskolai könyvtár, vagy divatosabb kifejezéssel élve az iskola tanulási forrásközpontja minden tanulónak és pedagógusnak egyformán nyújtja a tanulást és művelődést támogató információforrásokat hordozójuktól, témájuktól függetlenül, és azáltal, hogy mindennek használatát képzett informatikus könyvtárosok és könyvtárostanárok segítik, akik a tájékoztatáson túl segítenek az eligazodásban, eszközhasználatban is, az iskola legdemokratikusabb, legintelligensebb, legnyitottabb, legegyénreszabottabb tanulási tere. (*Huszárné*, 2004, 496.) A könyvtár tereinek, eszközeinek, forrásainak oktatásban való felhasználása pedig olyan módszereket feltételez, melyek a tanításról a tanulásra helyezik a hangsúlyt, a legalapvetőbb és legmodernebb szakmai elvárásokkal összhangban.

Összefoglalva

A pedagógusok, könyvtárpedagógusok elsőrendű feladata a modern értelemben vett könyvtárhasználati készségek fejlesztése. De fontosnak tartom annak hangsúlyozását, hogy nem elegendő csak az olvasás vagy a számítástechnika tanítása, hanem a nyomtatott és nem nyomtatott források összhangját, egymást kiegészítő voltát, tehát adekvát használatát kell megtanítani valós problémahelyzetben.

Szeretném ismételten hangsúlyozni: nem amellett érvelek, hogy a hagyományos információforrások kapjanak nagyobb hangsúlyt oktatásunkban az elektronikus eszközök rovására, inkább az egészséges egyensúly és összhang kialakítását szorgalmazom. Célom felhívni a figyelmet az összefogás fontosságára és arra, hogy a könyvtárostanárok és az informatikatanárok közti vita ne az eszközök prioritásairól, hanem a tanulók fejlesztéséről és az információról, annak kritikus felhasználni tudásáról, vagyis az információs műveltség megszerzéséről szóljon. Ha a könyvtárostanárok és informatikatanárok felismerik azt, hogy közös célokért dolgoznak, és ezekért hajlandók együttműködni – hiszen a megvalósításhoz mindkettőjükre szükség van –, akkor kimozdulhatnak saját megszokott

kereteik közül, ennek következtében mindkét fél gazdagodhat, eltűnhetnek a konfliktusok, de elsősorban a tanulók alkalmasabbakká válhatnak az információs társadalomban való sikeres életre, információs műveltségre tehetnek szert. Az együttműködést nemcsak a tanulóktól kell elvárni, hanem példát is kell mutatni nekik. Megtanulni együtt élni másokkal, ez a Delors-jelentés szerint az oktatás harmadik alappillére. (*Oktatás*…, 1997, 76–78.) Erre jó alkalom a könyvtári órákon elterjedt kettős óravezetés, a közösen irányított tantárgyak és projektek.

„Tanulságosak a következő részletek a Gates Alapítvány könyvtári programjából: »Gyermekkorában mind Bill, mind Belinda Gates határtalanul sokat profitált a könyvtárakból. Természetes volt tehát, hogy a digitális szakadék felszámolásánál a kulcsszerepet a könyvtáraknak szánták. […] Ezért indították nagyszabású könyvtártámogató programjukat, amely több ezer közkönyvtár hálózatba kötését tűzte ki célul. Minthogy a könyvtárosok sarkalatos szerepet töltenek be a használók számítógéphez szoktatásában, az internetes jártasság terjesztésében, a támogatás kiterjed a könyvtárosok továbbképzésére és a technikai háttér finanszírozására is. A könyvtár a nyilvános hozzáférés ideális terepe. Ajtaja nyitva áll mindenki előtt, este és hétvégén is. (...) Hatékony és világos működési elvekkel és gyakorlattal még a legkisebb könyvtár is képes elhozni a világot a mikroközösséghez. Ezért támogatunk minden könyvtárat az USA-ban és Kanadában... Az alapítvány ötéves könyvtári programja 11 ezer könyvtárat érint az USA-ban. A könyvtárak hagyományos letéteményesei a szabad információáramlásnak.« (www.gatesfoundation.org)" (Idézi: *Bánhegyi,* 2002)

Jegyzet

(1) Bár több felsőoktatási intézményben van mód az iskolai könyvtári munkával, könyvtár-pedagógiával való ismerkedésre, tanári képesítés mégsem szerezhető könyvtárosként.

(2) A könyvtárhoz hasonlóan többkönyvű kifejezés is többet jelent ma, mint megszületésekor az 1970-es években, bár már akkor sem kizárólag a könyvekre vonatkozott. Ma már ha szó szerint is egyértelműen értelmezhető kifejezést szeretnénk használni, akkor a többforrású szakórát használhatnánk.

Irodalom

166/1997. (X. 3.) Korm. rendelet a természettudományos felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről. In: *Debreceni Egyetem TTK Hallgató Információtár.* Szabályzatok, Utolsó módosítás: 2000.10.07, URL: http://hi.ttk.unideb.hu/kepkov/kkttk.htm#7 Utolsó letöltés: 2005.09.16.

Bánhegyi Zsolt (2002): Az információ alkonya. *Módszertani Lapok, Könyvtárhasználattan,* 4. 28–30. vagy URL: http://www.om.hu/main.php?folderID=292&ctag=articlelist&iid=1&articleID=3280 Utolsó letöltés: 2005.08.30.

Huszár Ernőné (2004): Az egész életen át tartó tanulás és a könyvtár oktató, információközvetítő, -szolgáltató funkciójának kiteljesedése. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 11. 495–497. vagy URL: http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=3774&issue_id=456 Utolsó letöltés: 2005.08.30.

Mader Béla (2001): Információs és kommunikációs technológiák kutatási, fejlesztési és innovációs irányai. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 9–10. 364–374. vagy URL: http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=463&issue_id=28 Utolsó letöltés: 2005.08.30.

Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, 2000. In: *Oktatási EU-dokumentumok magyarul, Országos Közoktatási Intézet honlapja*. Adattár / Oktatási EU-dokumentumok magyarul, URL: ftp://ftp.oki.hu/eu/memorandum.pdf, Utolsó letöltés: 2005.03.29.

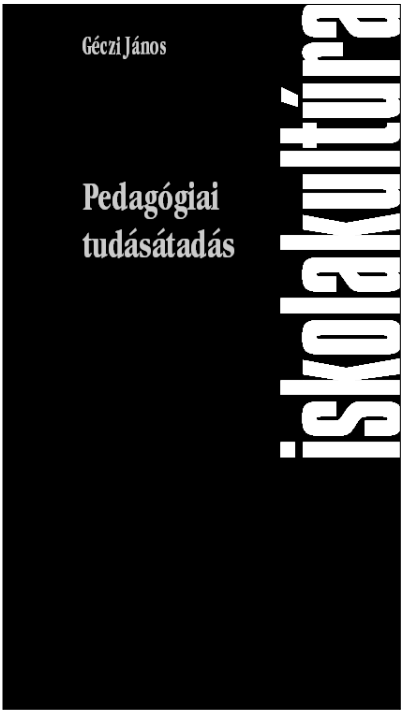
Nemzeti alaptanterv (1995) Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Korona Kiadó, Budapest.

Nemzeti alaptanterv 2003 (2004) OM, Budapest. vagy: A Kormány 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelete a *Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.* In: Oktatási Minisztérium honlapja, Közoktatás / Tantervek / NAT, 2004. január, http://www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=1478&ctag=articlelist&iid=1 Utolsó letöltés: 2005. január 19.

Oktatás – rejtett kincs, A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről (1997): Osiris, Magyar Unesco Bizottság, 219.

Poprády Géza (2003): Könyvtári trendek. In: Horváth Tibor – Papp István (szerk.): *Könyvtárosok kézikönyve*. 5. kötet, Segédletek, Budapest. Osiris, Budapest. 13–62.

Rózsa György (2004): *Ante-equilibrium, Vitairat a fejlődő országok esélyegyenlőségéről.* Argumentum, Budapest.
Rózsa György (1995): *Kulturális örökség és információs társadalom*. Argumentum, Budapest.
Vámos Tibor (1994): Forradalmi változások és tartós folyamatok egy informatikai kísérlet tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 17–21.
Vámos Tibor: *Kommunikáció és pedagógia*, Az előadás elhangzott az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola keretében szervezett Az emberrel foglalkozó tudományok új eredményeinek neveléstudományi alkalmazhatósága, különös tekintettel az új pszichológiai kutatások pedagógiai aspektusaira c. kurzus keretében 2004.11.17-én
Vámos Tibor (1995): A technika: szolga. *Iskolakultúra*, 8–9. 40–43.



Az Iskolakultúra könyveiből

Mitring Éva
Elméleti Nyelvészet, BTK, SZTE

A kvalitatív hiperkorrekció létrejöttében szerepet játszó nyelvi tényezők kvantitatív vizsgálata

A dolgozat a kvalitatív hiperkorrekció kvantitatív vizsgálatának leírását tartalmazza a (bV) és (bVn) (1) változó (2) és a -t végű igék (3) esetében. A jelenség leírásakor elsősorban bizonyos belső (nyelvi) tényezők szerepének vizsgálata került előtérbe.

A hiperkorrekció, mint bármely más nyelvi változás adekvát vizsgálata során fontos, hogy számot adjunk mind a külső (társadalmi, pszichológiai), mind a belső (nyelvi) tényezőkről, melyek befolyásolják a szóban forgó jelenség kialakulását, illetve előfordulásának gyakoriságát. A kvantitatív módszer alkalmazása pedig hozzájárul, hogy számszerűsíthető formában írjuk le a hiperkorrekciót, s ezzel a vizsgálatok megismételhetők lesznek.

Janda és *Auger* (1992, 195.) is észrevételezi, hogy ha a nyelvészetben hiperkorrekcióról esik szó, legtöbben automatikusan a *Labov* munkáiból ismertté vált norma-túlteljesítésre (áthidalás, kvantitatív hiperkorrekció) gondolunk, s rámutatnak a kvalitatív hiperkorrekció kvantitatív vizsgálatának szükségességére. Ez a magyar beszélőközösségekben méginkább igaz, ugyanis itt legalább olyan mértékben jellemző a tanulmányban tárgyalt túlhelyesbítés (túláltalánosítás, kvalitatív hiperkorrekcó), mint a Labov-i. Ebből az észrevételből kiindulva jutottam arra a következtetésre, hogy nem árt a fogalmak tisztázásával kezdeni. *Trudgill* (1997, 54.) definíciója szerint a norma-túlteljesítés során „a beszélőközösség második legmagasabb státuszú csoportja formális stílusváltozatokban gyakrabban használja a magasabb státuszt jelző változatokat, mint maga a legmagasabb státuszú csoport." Ezzel szemben, amint azt az egyik terminus is sugallja, túlhelyesbítéskor kvalitatív változással számolhatunk, ugyanis „az alacsonyabb presztízsű nyelvváltozat beszélői a magasabb presztízsű változat formáit átvéve tévesen elemzik a két változat közötti különbségeket, és a megfigyelt megfeleltetések alapján túláltalánosítják őket." (*Trudgill*, 1997, 86.) A meghatározásokból is jól látható, hogy a két különböző típusú hiperkorrekció közti legnagyobb különbség abban van, hogy míg az első hatására a változás a norma irányába mutat, addig az utóbbi a normától való távolodáshoz vezet.

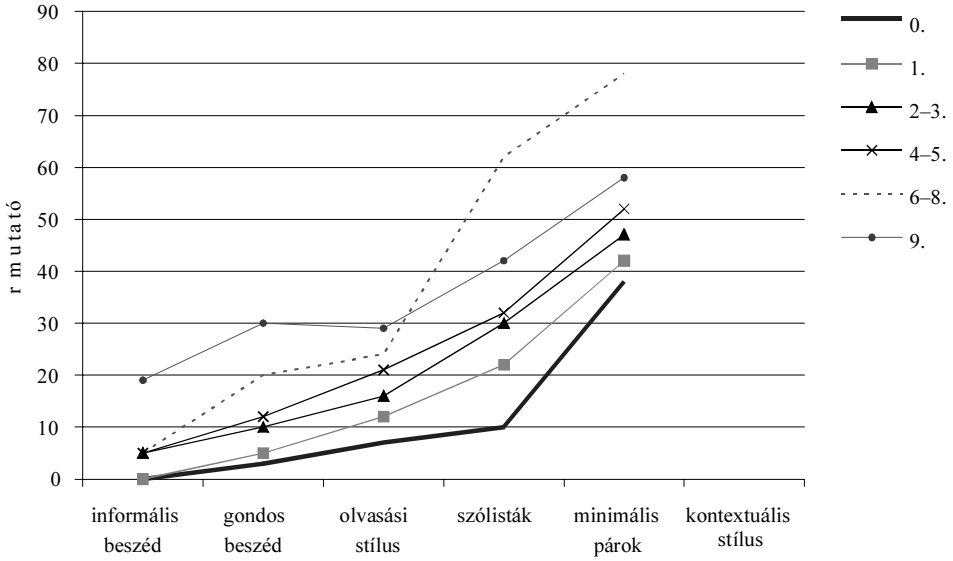
A kétfajta hiperkorrekciós jelenség közti különbséget a legplasztikusabban Labov (kvantitatív; *1.a. ábra*), illetve *Baugh* (1992, 319.) modellje (kvalitatív; *1.b ábra*) szemlélteti.

A hiperkorrekció

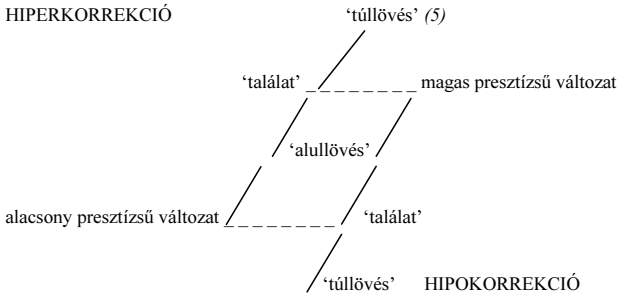
A hiperkorrekció kialakulásának fázisai

A témával foglalkozó korábbi tanulmányok (*Pléh*, 1990; valamint *Pléh* és *Bodor,* 2000) amellett érveltek, hogy a folyamat során, az I–IV. fázisban *(2.a és 2.b ábra)* két ellentétes erő harca figyelhető meg:

– természetes egyszerűsödési folyamatok, amelyeket a legkisebb erőfeszítés elve irányít (*Zipf*, 1949; *Martinet* 1955) – alulról jövő nyomás;



1.a ábra. A kvantitatív hiperkorrekció modellje (4) (Labov, 1973, 515.), [r]-es ejtés New York Cityben társadalmi osztály és beszédstílus szerint



1b. ábra A kvalitatív hiperkorrekció modellje (6)

– másodlagos kontroll, amely csökkenteni, illetve megszüntetni kívánja az egyszerűsödési folyamatokat – felülről jövő nyomás.

A *2.a* és *2.b ábrá*k bemutatják, hogyan alakulnak ki a hiperkorrekt alakok az ideális kezdőállapotról kiindulva, ahol egy-az-egyhez megfeleltetés van változó, változat és kontextus között. Továbbhaladva a II., természetes redukciós fázisban, az 1. változó már két különböző változata ismert, amely mellett párhuzamosan még továbbra is használatban marad a 2. változó az eredeti, kiinduló állapotban. A 2. változat tehát már mindkét kontextusban használatos. A rendszer azonban az egyszerűsödés irányába halad, mivel a 2. változat kettős szerepet kezd betölteni: mind az 1., mind a 2. kontextusban használatos immár. Ebben a fázisban már jól látható, hogyan bomlik meg az egy-az-egyhez való megfeleltetés. A III. fázisban a 2. változat kontextusmentes stigmatizációját mutatjuk be. Ez azt jelenti, hogy a felülről jövő nyomás (nyelvművelés, oktatás) többnyire egy adott változatra, nem pedig általános alapelvekre (egy bizonyos változat egy bizonyos kontextusbeli használatára) irányul. A 2. változat kontextusmentes elítélése egy ellenreakciót vált ki. Ennek következtében a stigmatizált változatot már minden kontextusban próbálják elkerülni a nyelvhasználók, s a „biztonságos" 1. változat jelenik meg olyan kontextusokban is, ahol a norma szerint a 2. változatot várnánk. Az 1. változat kiterjesztett hasz-

I. Fázis – ideális kezdőállapot: 1:1-hez megfeleltetés

1. változó (bVn) – 1.változat [bVn] – 1. kontextus (inessivus)

2. változó (bV) – 2. változat [bV] – 2. kontextus (illativus)

II. fázis – természetes redukciós folyamat

1. változó (bVn) ----- 1. változat [bVn] – 1. kontextus (inessivus)
1. változó (bVn) ----- 2. változat [bV] – 1. kontextus (inessivus)

(2. változó (bV) – 2. változat [bV] – 2. kontextus (illativus))

III. fázis – stigmatizáció

[bV] változat kontextus mentes stigmatizációja

IV. fázis – hiperkorrekció

(1. változó (bVn) --- 1 . változat [bVn] – 1. kontextus (inessivus)
(1. változó (bVn) --- 2. változat [bV] – 1. kontextus (inessivus))

2.változó (bV) ----- 2 . változat [bV] – 2. kontextus (illativus)
2.változó (bV) ----- 1. változat [bVn] – 2. kontextus (illativus)

2.a ábra. A hiperkorrekció kialakulásának fázisai a (bV) és (bVn) változók esetében

I. Fázis – ideális kezdőállapot: 1:1-hez megfeleltetés

1. változó (juk) – 1. változat [juk] – 1. kontextus (kijelentő)

2. változó (suk) – 2. változat [suk] – 2. kontextus (felszólító, kötő)

II. fázis – természetes redukciós folyamat

1. változó (juk) 1. változat [juk] – 1. kontextus (kijelentő)
1. változó (juk) 2. változat [suk] – 1. kontextus (kijelentő)

(2.változó (suk) – 2. változat [suk] – 2. kontextus (felszólító, kötő))

III. fázis – stigmatizáció

[suk] változat kontextus mentes stigmatizációja.

IV. Fázis – hiperkorrekció

(1. változó (juk) 1. változat [juk] – 1. kontextus (kijelentő)
(1. változó (juk) 2. változat [suk] – 1. kontextus (kijelentő))

2. változó (suk) 2.. változat [suk] – 2. kontextus (felszólító, kötő)
2. változó (suk) 1. változat [juk] – 2. kontextus (felszólító, kötő)

2.b ábra. A hiperkorrekció kialakulásának fázisai a -t végű igék esetében

nálata a hiperkorrekció. A IV. fázis kitűnően tükrözi azt a kaotikus állapotot, ami a magyar beszélőközösségre jellemző. Itt megfér egymás mellett a kiindulási állapotot jellemző, a nyelvtankönyvek által előírt ideális állapot, valamint a fent leírt folyamatok következtében létrejött stigmatizált (1. változó – 2. változat – 1. kontextus) és hiperkorrekt (2. változó – 1. változat – 2. kontextus) használatú forma is. Az imént leírtakból is kitűnően látszik, hogy a hiperkorrekció során nem egy bizonyos forma felszíni megjelenése a hiperkorrekció önmagában véve, hanem az a tény, amely miatt (a stigmatizációtól való félelem miatt fellépő elkerülés), de főként az, ahol (más kontextus) megjelenik.

Tekintsük át a négy fázist a vizsgált területek jellegzetes végződéseit kiválasztva.

A hiperkorrekt formák létrejötte tehát azzal magyarázható, hogy a stigmatizációt elkerülendő a beszélők semmilyen kontextusban sem merik használni a beszélőközösség által megbélyegzett [bV] végű, illetve „suksükölő" és „szukszükölő" alakokat.

Egy bizonyos szabály túláltalánosítását, kicsit más szemszögből, de lényegét tekintve hasonló módon illusztrálják Janda és Auger (1992) egyszerű modellje alapján a *3.a* és *3.b ábrá*k. Ennek értelmében, ha egy A dialektus (alacsonyabb presztízsű) beszélői ismerik X formát, de nem alkalmazzák a következő szabályt: X → Y /_ Z, azaz Z környezetben X forma helyett Y forma alkalmazandó, mely szabály használatos B dialektus (magasabb presztízsű) képviselői körében, akkor a szabály Y kimeneteli alakjának hiánya jól reprezentálja A beszélőközösséget. Ha erre a hiányosságra gyakran (esetleg drasztikusan és elítélő módon) hívják föl figyelmüket, akkor az előbb-utóbb tudatossá válik. Ebből következőleg a feltörekvő csoport (A beszélők) hajlamosak lesznek a fent említett szabály túlzott használatára és ennek következtében hiperkorrekt módon túlzott mértékben alkalmazzák Y-t, kiterjesztve azt egy újabb kontextusra is, W-re. Az Y forma ilyen kontextusmentes használata látható a 3a. és 3b. ábrákon, immár a vizsgált végződések behelyettesítésével.

I. fázis
X → Y / __ Z
[bV] [bVn] (inessivus)

II. fázis
I. fázis szabályának (1. szabály) hiánya

III. fázis
1. szabály kiterjesztése egy újabb kontextusra
X → Y / __ W
[bV] [bVn] (illativus)

3.a ábra. Egy szabály túláltalánosítása a (bV) és (bVn) változó esetében

I. fázis
X → Y / __ Z
[suk] [juk] (kijelentő)

II. fázis
I. fázis szabályának (1. szabály) hiánya

III. fázis
1. szabály kiterjesztése egy újabb kontextusra
X → Y / __ W
[suk] [juk] (felszólító, kötő)

3.b ábra. Egy szabály túláltalánosítása a -t végű igék esetében

Élőnyelvi példák (7)

A vizsgált főnévi végződés esetében, a hasonló jelentésű párokná (illativus, inessivus) bekövetkező fonetikai redukció, vagyis [bVn] → [bV], s az ezzel együtt járó stigmatizáció nyelvhasználatbeli bizonytalansághoz, nem ritkán hiperkorrekcióhoz vezet. Hasonló módon, a tanulmányozott igecsoport esetében – a legtöbb igétől eltérően, ahol egy forma több funkciót is betölthet –, funkciók szerint különböző formák állnak rendelkezésre a kijelentő-, kötő- és felszólító mód kifejezésére. (*Kassai*, 1998) Így, ebben az esetben, az alternatív morfológiai utak vezetnek nemritkán nyelvhasználatbeli bizonytalansághoz, majd hiperkorrekcióhoz. Ennek különböző előfordulási típusai lehetségesek: aktív (produktív) és passzív hiperkorrekció (értékítéletes feladatokban a stigmatizáltnak tűnő, ám normatív alak, azaz 2. forma 2. kontextusban elutasítása) és kerülés (bizonytalan alakok kerülése, mással helyettesítése). Ezen előfordulási lehetőségek közül most csupán az aktív- és passzív hiperkorrekcióról esik szó.

Először, természetesen a teljesség igénye nélkül, lássunk néhány élőnyelvi példát, majd a későbbiekben ezek kategorizálására kerül sor. Jóllehet, az ilyen, spontán módon

följegyzett élőnyelvi példák nem képezhetik vizsgálódás tárgyát, azonban azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy pontosan az ilyen, interjúhelyzeten kívüli megnyilvánulások során lehet leginkább kiküszöbölni a megfigyelői paradoxont *(8)*, s ezáltal közel férkőzni az alapnyelvhez. Továbbá ezen élőnyelvi példák tanulmányozása vezetett a kategóriák megalkotásához.

(bV) és (bVn):

– ... aki Istent *háttérben* akarja szorítani.
– Az előadás céljai három *pontban* szedhetők.
– Ösztöndíjat nyert a Vak Gyerekek Nemzetközi *Intézetében.*
– És rögtön az jutott az *eszemben*,.....
– A herceg és a hercegnő visszatértek a Buckingham *Palotában.*
– A japán gyerekek hat napot járnak *iskolában.*
– A Dobos család *életében* nemrégiben beköltözött a rettegés.
– Ez sem igaz ez a *szembenállítás*.
– ... legyen Rómeó és Júlia szerelmes *egymásban.*
– A pokolgépet egy *kisteherautóban* rejtették el.

-t végű igék:
– Ennek a készítménynek nem az a feladata, hogy *visszafordítja* az öregedés folyamatait.
– ... nem azzal a céllal születtek, hogy *megalkotjuk* a formális pragmatikát.
– Márta néninek nem kell énekelni, csak *hallgatja!*
– Ez arra jó, hogy *összehasonlítja* a két rendszert.
– Engedélyt kell kérni, hogy *bekapcsolhatja* a kék fényt.
– Neki sem az az érdeke, hogy *megtiltja,* hogy családok menjenek ki.
– Miért kockáztatta volna, hogy *meglátják?*
– Mohamedán országok képviselői kérik, hogy megfelelő felszerelést *biztosítjuk.*
– A ház urát pedig olyan táblázattal lepi meg, amelynek kitöltésével eldöntheti, hogy a többféle ajánlat közül melyiket *választja.*
– Mindennél fontosabb számára, hogy szemmel *tarthatja* férjét.
– Nem lehet nekünk eldönteni, hogy hova *fizetjük* a biztosítást?
– Ez most egy olyan lehetőség, hogy *fölújítjuk* a lakást virágokkal.
– Az a szándéka, hogy még az előtt *eltávolítja* a cápákat.
– Megvitattuk, hogy hogyan *tanítjuk* a csoportokat.
– Nem azért hallgatjuk, csak hogy *szórakoztatjuk* magunkat.

Az élőnyelvi példák kategorizálása

A példák figyelmes átolvasása során szembeötlik, hogy egyes esetekben nyelvi ítélőképességünk határozottan tiltakozik, másoknál viszont jóval bizonytalanabbak vagyunk. Minek köszönhető ez?

A korpuszbeli példákat elemezve és rendszerezve a következő három (bV és bVn), illetve két (-t) csoport különíthető el. Ezek a hipotézis kialakításában is nagy segítségemre voltak.

(bV) és (bVn):
– 1. kategória: a „biztonságos” (eredetileg inessivusi) [bVn] alak jelenik meg a megbélyegzett (eredetileg illativusi) [bV] helyett. A túlhelyesbítés csupán a korábban vázolt folyamattal (lásd 2-3a.) magyarázható.
1. Tudna filmet adni a *fényképezőgépemben?*
2. Rengeteg embert adunk a *közigazgatásban.*
– 2. kategória: A hiperkorrekt alak megjelenése azzal magyarázható, hogy a mondatban direktív (dinamikus) predikátum szerepel, de ez helyettesíthető egy lokatív (statikus) predikátummal. Sőt, lehet, hogy az esetek többségében ez utóbbi a gyakoribb, tehát pragmatikailag az utóbbi az elsődleges.
3. két *szemben* állított vélemény (vö. álló)
4. A Tisza rádióban most kerültünk igazán *időzavarban.* (vö. vagyunk)
– 3. kategória: talán legnagyobb a bizonytalanság mégis azokban az esetekben, ahol az ige kognitívan kétértelmű, azaz a perspektíva is szerepet játszik. Itt a beszélőnek kell eldöntenie, hogy direktív vagy lokatív perspektívát választ-e. Sokszor azonban úgy tűnik, hogy az alternatívák közti választás során nem az előbb említett tényezőket vesszük figyelembe, hanem inkább a „biztonságos” formát preferáljuk.

5. ... és körmeimmel lyukat vájtam a kabátja *ujjában* (hol/hova?)
6. A pokolgépet egy *kisteherautóban* rejtették el. (hol/hova?)

-t:
– 1. kategória: 1. forma [juk] ott jelenik meg, ahol egyértelműen felszólító- (1), (2), illetve kötőmódot (3) várnánk.
Márta néninek nem kell énekelni, csak *hallgatja!*
Mohamedán országok képviselői kérik, hogy a megfelelő felszerelést *biztosítjuk.*
... nem azzal a céllal születtek, hogy *megalkotjuk* a formális pragmatikát.
– 2. kategória: Jóval nagyobb a bizonytalanság azokban az esetekben, ahol a főmondat után a mellékmondatban kijelentő-, illetve kötőmód is állhat. Itt a beszélőnek kell eldöntenie, hogy valami reálisat (tény) vagy irreálist (kétely, tagadás, kérdés, lehetőség, bizonytalanság, megengedés, korlátozás) akar-e kifejezni. A gyakorlatban azonban úgy tűnik, hogy az alternatívák közti választás során nem az előbb említett értelmi tényezőket vesszük figyelembe, hanem a „biztonságos" kijelentő módot használjuk.
Ennek a készítménynek nem az a feladata, hogy *visszafordítja* az öregedés folyamatait. (Mivel egy új készítmény bemutatásakor hangzott el, annak csak jövőbeli, még nem létező feladatáról lehet szó).
Megvitatjuk, hogy hogyan *tanítjuk* a csoportokat. (Év elején, az oktatás megkezdése előtt még csak tervről, nem realizálódott feladatokról lehetett szó).
Mindennél fontosabb, hogy szemmel *tarthatja* a férjét. (Egy jövőben bevetendő módszer esetén szintén nem megvalósult tényről beszélünk).

A vizsgálat

Hipotézisek

Mint minden nyelvi változás, így a hiperkorrekció leírása is csak akkor lehet teljes, ha eleget teszünk az alkalmazott nyelvészeti kutatásmódszertan egyik alapvető elvének, a beágyazottsági probléma követelményeinek, azaz számot adunk mind a külső (társadalmi), mind a belső (nyelvi) tényezőkről. A hiperkorrekcióval (is) foglalkozó korábbi tanulmányok (lásd: *Bánfai, Bodor* és *Pléh*, 1987; *Kontra,* 1998; *Kontra*, 2003; *Kontra* és *Váradi*, 1991; *Pléh*, 1985; *Pléh*, 1990; *Pléh*, 1995; *Pléh* és *Bodor,* 2000; és *Váradi*, 1994) szinte kivétel nélkül csak a külső tényezők (például életkor, nem, iskolai végzettség, lakhely, iskolatípus, tudatosság) vizsgálatára fordították figyelmüket. Ez a hiány motivált arra, hogy a jelenlegi tanulmányban elsősorban bizonyos nyelvi tényezők vizsgálatával foglalkozzam. A cél az, hogy kiderítsük, hogy milyen nyelvi tényezők, s milyen mértékben játszanak szerepet a túláltalánosítás kialakulásában.

Hipotéziseim egyik kiindulási alapja az a több száz, általam lejegyzett élőnyelvi példa, ami a kutatás tárgya nem, viszont ösztönzője lehet. Ezek rendszerezése során úgy találtam, hogy a következő nyelvi tényezők valószínűleg szerepet játszanak a kvalitatív hiperkorrekció kialakulásában, s befolyásolják annak gyakoriságát, vagy legalábbis érdemes szerepüket megvizsgálni:

– elvárható főnévi végződések, illetve igemódok száma (azaz lehetséges-e többféle végződés a perspektíva függvényében, illetve többféle folytatása a mondatnak a realitás mértékétől függően), vagyis a kontextus melyik kategóriába sorolható (lásd 1.3)
– ige és vonzata közti távolság (azaz van-e közbeékelődő elem)
– ezek sorrendje (azaz a szórend a (bV) és (bVn) változó esetében)
– ige száma/személye (-t végű igék esetében)
– -t vs. -szt végű igék (ugyanis utóbbiak esetében a normától való eltérés társadalmi megítélése jóval kedvezőbb; *Kontra,* 1992; *Mitring*, előkészületben).

Hipotéziseimet egy korábbi tanulmányomra is alapoztam (*Mitring*, 2000), ahol azt tapasztaltam, hogy – legalábbis értékítéletes feladatokban – a távolságnak és a szórendnek nagy szerepe lehet a hiperkorrekció (passzív) előfordulásának gyakoriságában. Az ott tapasztaltak egybeestek *Pléh Csaba* (vö. *Pléh*, 1998, 42., lokális vs. holisztikus döntéshozói algoritmusok) megfigyelésével, mi szerint a magyar mondatmegértés és feldolgozás során kis ablak is elegendő döntéshozatalainkhoz, de éppen emiatt gyakran túl gyorsan (esetleg tévesen) hozunk döntéseket.

A kérdőív

Mindezek figyelembevételével állítottam össze egy kérdőívet, melyet 50, véletlenszerűen kiválasztott adatközlő töltött ki. A feladatsor két, egymástól jellegében eltérő feladatból állt. Az első, értékítéletes, javításos feladat, a második mondat-kiegészítés. Itt kell azonban megjegyezni, hogy a spontán beszéd, illetve az értékítéletes és a kiegészítős feladatok eredményei nagymértékben eltérhetnek.

Feladat: Javíts ki minden, szerinted hibás alakot! *(9)*

– Szeméjgépkocsijukkal épp a vasutállomás **irányában** közlekedtek.
– A B. család **életében** ezek után nem csoda hogy beköltözöt a rettegés.
– Külföldi országok képviselői gyakran kérik, hogy a megfelelő felszerelést **biztosítjuk.**
– Behajtottunk a petőfi **utcában** is, jóllehet **ebben** az **utcában** a város felől behajtani tilos.
– A ház urát pedig olyan táblázattal ajándékozta meg, melynek segítségével az eldöntheti, hogy a több féle ajánlat közül mejiket **választja.**
– Pár perc mulva járművükből kiszálva egy bombának látszó tárgyat relyttek el egy ott-parkoló **kisteherautóban.**
– D. elmondta, hogy számára most mindennél fontossab, hogy a jövőben szemmel **tarthatja** férjét.

1. táblázat. Hiperkorrekt alakok előfordulása a javításos feladatban

	1.kat.	*2.kat*	*3.kat*	*távolság*	*szórend*	*-szt/-t*	*normatív*	*hiperkorrekt*
irányában		+			+		28	22
életében	+			+	+		17	33
biztosítjuk	+			+		-t	8	42
utcában	+			(+)			35	15
ebben	+			+	+		12	38
utcában	+			+	+		15	35
választja	+			+		-szt	9	41
kisteheraut óban			+	+			9	41
tarthatja		+		+		-t	1	49 *(1)*

II Feladat: Egészítsd ki a mondatokat a zárójelben megadott szavak segítségével!

– Akkor odaállnék bátran, szemrebbenés nélkül önökkel ..... (szem)
– Előadásom céljai három ..... (pont) szedhetők.
– Fontosnak tartom, hogy a kormány az új adópolitikájával a nyugdíjasokat ..... (támogat)
– Megakadályozta, hogy a tanulók a dolgozat befejezése után a hibákat ..... (kijavít).
– Házasságuk hamarosan tönkrement. Nem csoda, hiszen ..... (mozi, színház, étterem) sosem jártak.
– Az ellenzék szóvivője kéri, hogy ..... (alátámaszt T/1) érveinket tényekkel.
– Uram, lehetetlen, hogy ..... (kiszabadít T/1) a túszokat több napi fogvatartás után.
– A tettesek éjjel 1 és 2 óra között hatoltak be a helyi ..... (plébánia hivatal).
– Nincs más dolga Rozi néninek, mint hogy karba tett kézzel a rádiót ..... (hallgat)

2. táblázat. A hiperkorrekt alakok eloszlása a mondat-kiegészítős feladatban

	1.kat.	*2.kat.*	*3.kat.*	*távolság*	*szórend*	*-szt/-t*	*normatív*	*hiperkorrekt*
szembe(n)		+		+			31	19
pontba(n)		+			+		37	13
támogatja/ssa		+		+		-t	5	45
kijavítják/sák	+			+		-t	44	6
moziba(n), színházba(n), étterembe(n)		+			+		43	7
támasszuk alá /alátámas szuk	+					-szt	49	1
kiszabadítjuk/suk	+					-t	46	4
hivatalba(n)	+						49	1
hallgatja/ssa		+		+		-t	4	46

Az eredmények értékelése

Az eredmények értékelésére csak úgy vállalkozhatunk, ha mindvégig szem előtt tartjuk, hogy a bemutatott vizsgálat egy előtanulmány volt. Az eredmények jó útmutatók lehetnek későbbi kutatásokhoz, de semmiképpen sem tekinthetők véglegesnek

A kapott eredmények abba az irányba mutatnak, hogy:

– minél nagyobb a bizonytalanság, vagyis minél nagyobb számmal jelzett kategóriájú a főnév vagy ige (lásd 1.3), annál valószínűbb a hiperkorrekció;

– az elvárt kötő-, illetve felszólító mód összevetésekor (-t végű igék) azt látjuk, hogy az előbbi esetén nagyobb a hiperkorrekció előfordulási esélye. Ennek magyarázata talán abban rejlik, hogy itt nem válik el az igekötő – mint a formailag nagyjából megegyező felszólító módnál;

– az ige száma/személye látszólag nem játszik szerepet;

– a „szukszükölés" enyhébb társadalmi megítélésének megfelelően az -szt végű igéknél gyakoribb a „gyanús", de normatív alak használata, mint a -t végűeknél;

– a fordított szórend és a növekvő távolság hozzájárul a hiperkorrekció kialakulásához;

– a távolság látszólag nagyobb szerepet játszik;

– általánosságban véve a két típusú feladat közt nagy a különbség, az aktív hiperkorrekció *(2. táblázat)* alacsonyabb számban fordul elő, mint a passzív. *(1. táblázat)*

A hiperkorrekciós kutatások kiterjesztése céljából a fent vázolt előtanulmányt szükséges megismételni több adatközlő bevonásával, és variancia-analízissel kiértékelni. Ily módon megadható, hogy melyek azok a belső (nyelvi) tényezők (faktor csoportok), amelyek szignifikánsak. Ez hozzásegítene ahhoz, hogy a hiperkorrekció előfordulását már nem csak különböző külső (a beszélő társadalmi, pszichológiai jellemzői), hanem nyelvi tényezők függvényében is leírhassuk.

Jegyzet

(1) Ahol V= a vagy e. Eltérően a magyar nyelvészeti hagyománytól, nem (bAn)/(bEn) változóként jelölöm, hanem a magyar, illetve angol nyelvű irodalomban is elterjedt (bVn)-ként; lásd pl. Váradi (1995/96) és Kontra (1998). A dolgozat csak a „hol/hova?" kérdésre felelő (bV) és (bVn) változót vizsgálja, ugyanis a „mikor?"-ra adott válasz esetében nem alakulhat ki hiperkorrekció.

(2) Két változóról van szó, 2–2 változattal. (N. B. változók jelölése ( ), változatoké [ ].) Jóllehet összesen két megjelenési forma létezik, mégsem szabad ugyanúgy kezelni az alakilag megegyező, de a normához való viszonyulás alapján teljesen más megítélés alá eső normatív, illetve hiperkorrekt [bVn], valamint a stigmatizált illetve normatív [bV] változatokat.

Az inessivusi (bVn) változó két változata: normatív [bVn] és a stigmatizált [bV]; az illativusi (bV) változó két változata: a normatív [bV] és a hiperkorrekt [bVn].

(3) Itt a két változó igazán akkurátus megnevezése az volna, hogy a (-t végű igék kijelentő módja) és (-t végű igék felszólító-/kötőmódja). Bár a tanulmány kiterjed a mély hangrendű E/3 és T/1-3, valamint a magas hangrendű T/1 tárgyas ragozású igékre is, az egyszerűbb követhetőség érdekében a továbbiakban a nyelvművelés egyik központi terminusa, „suksükölés", miatt a T/1 végződések használatosak.

Mint fentebb, itt is másként kezelendő a normatív, illetve hiperkorrekt [juk] valamint a stigmatizált és normatív [suk]. A kijelentő módbeli (juk) változónak két változata: a normatív [juk] és a stigmatizált [suk]. A kötő- és felszólító módbeli (suk) változó két változata: a normatív [suk] és a hiperkorrekt [juk].

(4) A számmal jelzett társadalmi osztályok megoszlása a következő: 0–1: alsó osztály, 2–4: munkásosztály, 5–8: alsó középosztály, 9: felső középosztály.

(5) Ugyanerre a kétirányú túllövésre hívja föl a figyelmet Di Paolo (1992, 267.) is. A hiperkorrekció esetén a valós presztízsfomra, míg a hipokorrekciónál a rejtett presztízs irányába.

(6) A tanulmány szempontjából az ábra alsó fele (hipokorrekció) nem releváns.

(7) A példákat nem interjúhelyzetbeli megnyilatkozások (pl. beszélgetés, tv- és rádióközvetítés) során rögzítettem.

(8) Az a módszertani probléma, miszerint a nyelvész azt akarja megfigyelni, hogy hogyan beszélnek az emberek akkor, amikor nem figyelik őket.

(9) Mindkét típusú feladatban el voltak rejtve egyéb típusú hibák, illetve hibalehetőségek. Most viszont csak a jelen tanulmány szempontjából relevánsakra koncentrálok.

(10) Természetesen vitatható, hogy ezt az alakot hiperkorrektnek tartjuk-e, ugyanis a 2. kategóriájú igéknél kétféle folytatás lehetséges, de az egyik a modalitásból kiindulva valószínűbb.

Irodalom

Baugh, J. (1992): Hypocorrection: mistakes in production of vernacular African American English as a second dialect. *Language & Communication,* 12. (3/4) 317–326.

Bánfai B. – Bodor P. – Pléh Cs. (1987): A megítélési helyzet hatása nyelvhelyességi ítéletekre. *Magyar Nyelvőr*, 111, 20–28.

Janda, R. D. – Auger, J. (1992): Quantitative evidence, qualitative hypercorrection, sociolinguistic variables – and French speakers' 'eadhaches with English h. *Language & Communication*. 12. (3/4) 195–236.

Kassai I. (1998): Csoda-e, ha suksükölünk? In: Sándor K. (szerk.): *Nyelvi változó – nyelvi változás*. JGYF Kiadó, Szeged. 23–25.

Kontra M. (1992): Szukszükölő akadémikus. Hajdú M. – Kiss J. (szerk.) *Emlékkönyv Benkő Loránd hetvenedik születésnapjára.* Budapest. 372–374.

Kontra M. (1998): Gondolatok a (-bVn) és a (-bV) nyelvi változókról. In: Sándor K. (szerk.): *Nyelvi változó – nyelvi változás.* JGYF Kiadó, Szeged. 9–22.

Kontra M. (szerk., 2003): *Nyelv és társadalom a rendszerváltáskori Magyarországon.* Osiris, Budapest.

Kontra M. – Váradi T. (1991). Suksükölő értelmiség. Nyelvhasználatunk néhány kérdése az iskolázottság tükrében. *Mozgó Világ,* 2. 61–70.

Labov, W. (1973): A társadalmi folyamatok tükröződése a nyelvi szerkezetekben. In. Szépe Gy. (szerk.): *A nyelvtudomány ma*: *Szemelvények korunk nyelvészetéből.* Gondolat, Budapest. 509–527.

Martinet, W. (1955): *Économie des changements phonétiques*. Franke, Berne.

Mitring É. (2000): A hibakereső anyanyelvi oktatás szerepe a hiperkorrekció kialakulásában. In: Lengyel Zs., Navracsics J. – Nádasi E. (szerk.): *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok – Közép Európa IV*. Veszprém. 55–62.

Mitring É. (2001): A hiperkorrekció és a -t végű igék. In: Papp Gy. (szerk.): *11. Élőnyelvi konferencia.* Újvidék. 223–230.

Mitring É. (2002): A -bV(n) változó a hiperkorrekció tükrében. In: Gósy M. – Lengyel Zs. (szerk.) *Alkalmazott Nyelvtudomány II/I.* Veszprém. 41–48.

Mitring É. (előkészületben). *A különböző stigmatizált változók helyzete az E-K kontinuum mentén.*

Pataki P. (1984): A francia subjonctif és a magyar kötőmód. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok.* XV, 207–217.

Pléh Cs. (1985): A hiperkorrekció és a lazaság között: a nyelvi intuíció néhány életkori és pedagógiai befolyásolójáról. *Műhelymunkák a nyelvészet és társtudományai köréből.* I, 71–85.

Pléh Cs. (1990): A stigmatizáció és hiperkorrekció dinamikájáról. In: Balogh L. – Kontra M. (szerk.) *Élőnyelvi Tanulmányok.* Budapest: az MTA Nyelvtudományi Intézete. 55–75.

Pléh Cs. (1995): On the dynamics of stigmatization and hypercorrection in a normatively oriented language community. *International Journal of the Sociology of Language*. 111, 31–45.

Pléh Cs. (1998): *Mondatmegértés a magyar nyelvben.* Budapest, Osiris.

Pléh Cs. – Bodor P. (2000): Linguistic Superego in a normative language community and the stigmatization-hypercorrection dimension. *Multilingua*, 19–1/2, 123–139.

Trudgill, P. (1997): *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába.* JGYTF Kiadó, Szeged.

Váradi T. (1994): Hesitations between inessive and illative forms in Hungarian (-BA and –BAN). *Studies in Applied Linguistics,* 1. 123–140. Department of general and Applied Linguistics, Lajos Kossuth University, Debrecen.

Váradi T. (1995–1996): Stylistic variation and the (bVn) variable in the Budapest Sociolinguistic Interview. *Acta Linguistica Hungarica*, 43. 295–309.

Zipf, G. K. (1949): *Human Behavior and the Principle of Least Effort*. Mass: Addison-Wesley, Cambridge.

Mezei Gabriella – Csizér Kata
Doktori Iskola, ELTE
Doktori Iskola, ELTE

Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben

Egy esettanulmány eredményeinek leírása

Sokszor emlegetett tény, hogy Magyarország számára a nemzetközi kapcsolatok és az ehhez szükséges idegennyelv-tudás alapvető nemzeti szükséglet. Ugyanakkor a kérdést ismerő szakemberek azzal is tisztában vannak, hogy jelenleg mind ennek a nyelvi ismeretnek az országos szintjén, mind az új generációk nyelvi képzésén lenne mit javítani. Esettanulmányunk elkészítésével arra keressük a választ, hogy egy bizonyos tanár hogyan motiválja diákjait, s a tanári erőfeszítésnek milyen hatása van a diákok motivált tanulási viselkedésére.

Kutatásunk kiindulási pontja az a meggyőződés, hogy a diákok idegennyelv-tanuláshoz kapcsolódó attitűdjeinek és orientációinak kialakításában, illetve fejlesztésében szerepet kell játszaniuk az idegen nyelveket tanító tanároknak is. (*Nikolov*, 2003) Úgy gondoljuk, hogy a diákok attitűdjeinek és motivációs szintjének megismerése mellett azt is meg kell határozni, milyen optimális tanulási környezetre van szükség ahhoz, hogy a diákok minél sikeresebb nyelvtanulók legyenek, és hogy ebben a tanárnak milyen szerepe van. Nagyon sok tanár a diákjaitól elvárja, hogy motiváltan és a nyelv iránt pozitív attitűdökkel érkezzenek a tanórára, hiszen ez a tanulás előfeltétele, s úgy véli, ennek kialakítása nem a tanár feladata. (*Nikolov*, 1999) Azonban ez a tanári vélemény nem igazán esik egybe a második nyelvi motivációval foglalkozó elméleti szakirodalom azon feltételezéseivel, hogy a tanárnak igenis szerepet kell vállalnia abban, hogy diákjait minél inkább motiválja az idegen nyelvek tanulására. Sajnos ez az elméleti igény nem tükröződik a második nyelvi motiváció kutatásának történetén, azaz a mai napig nagyon kevés olyan empirikus munka van, amely kifejezetten azzal foglalkozik, hogyan kellene a tanárnak diákjait motiválni, és hogy ez a tanári viselkedés milyen hatással van a diákok tanulási viselkedésére. Cikkünk ezt a hiányt próbálja meg részben pótolni.

Megállapíthattuk, hogy esetünkben a tanár a motivációs stratégiák széles skáláját használja, és a tanításhoz való pozitív hozzáállása rendkívül jó hatással van a diákokra, inspirálja őket, miközben a diákok is szívesen dolgoznak vele. Egyedül a kultúra és a nyelvi önbizalom kapcsán merülhet fel annak az igénye, hogy nagyobb hangsúlyt kapjanak azok a motivációs stratégiák, amelyek ezeket a területeket erősíthetik, illetve felmerült az „önmotivációs stratégiák” tanításának a szükségessége is.

Rövid irodalmi áttekintés

Hagyományosan a második nyelvi motiváció kutatása a motiváció különböző dimenzióinak a feltérképezését, illetve e dimenziók belső kapcsolatainak vizsgálatát jelentette. Az első évtizedekben a fő irányvonal szociálpszichológiai volt, azaz a kutatók leginkább azt vizsgálták, hogy a nyelvhez, beszélőihez, tanulási környezethez kapcsolódó attitűdök

hogyan befolyásolják a motivált tanulási viselkedést (lásd *Gardner* és munkatársai eredményeit Kanadában, például *Gardner,* 1985; *Gardner,* 2001). A kilencvenes évek közepétől azonban egyre inkább teret kaptak pszichológiai kutatási irányvonalak is. Ezek közül a legjelentősebbek az attribúciós elméletek (*Williams* és *Burden,* 1999), a determinációs elméletek (*Noels*, 2001a, 2001b; *Noels, Clément* és *Pelletier,* 1999, 2001; *Noels, Pelletier, Clément* és *Vallerand*, 2000), illetve a célkitűzés elméletek (*Tremblay és Gardner,* 1995) voltak. A kilencvenes évek motiváció kutatásának másik fontos hozadéka, hogy a Modern Language Journal-ban lefolytatott 1994-es vitában (*Dörnyei*, 1994a, 1994b; *Gardner* és *Tremblay,* 1994a, 1994b; *Oxford,* 1994; *Oxford* és *Shearin,* 1994) markánsan felmerült annak igénye, hogy sokkal több osztálytermi és tanárközpontú motivációs ku-

1. ábra. A motivált tanítási gyakorlat összetevői (Dörnyei, 2001)

tatásra lenne szükség. Hiszen csak ezeken a kutatásokon keresztül kaphatnak az idegen nyelveket tanító tanárok pontos képet arról, hogy mit is kell tenniük ahhoz, hogy diákjaikat megfelelő módon motiválni tudják. Az új paradigma kijelölése eredményeként csaknem száz cikk jelent meg a nyelvtanulási motivációról az 1990-es években. Ezek jelentős része azonban a motiváció pszichológiai, illetve attitűd-alapú kutatását tűzte ki célul, az empirikus osztálytermi kutatási projektek jelentősége sokkal kisebb volt. Ez a helyzet az utóbbi időben alig változott: Több mint tíz év telt el a Modern Language Journal-vita óta, de még mindig nagyon kevés olyan empirikus kutatás van, amely a tanárt és az osztálytermet állítja középpontba, és arra keresi a választ, hogy a tanár hogyan motiválhatja diákjait, illetve ennek milyen hatása van a diákok motivált tanulási viselkedésére.

Ami motivációs stratégiák kutatását illeti, nagyszámú elméleti munka áll rendelkezésünkre ebben a témában (például *Brown*, 1994; *Dodick,* 1996; *Dörnyei*, 1994a; *Dörnyei*, 2001; *Dörnyei* és *Csizér*, 1998; *Oxford* és *Shearin,* 1994; *Williams* és *Burden,* 1997). Ezek a cikkek, könyvek elméleti alapon vizsgálták a stratégiák hasznosságát, és nem a gyakorlatban, azaz hozzájárulhatnak különböző kutatások konstrukciós érvényességéhez, azonban nem tudhatjuk meg, hogy valójában hogyan működnek ezek a stratégiák az osztályteremben. Kutatásunk szempontjából lényeges kiemelni *Dörnyei* (2001) munkáját, mert a motiváció kutatásának évtizedes eredményeit összefoglaló munkája alapján terveztük meg a jelen kutatás adatgyűjtő eszközeit. Az *1. ábrá*ban a Dörnyei által kidolgozott motivált tanítási gyakorlat összetevőit közöljük.

A fenti konceptuális modell alapján Dörnyei Zoltán 35 motivációs stratégiát dolgozott ki. *(2. ábra)* A lista sok tanár számára riasztó lehet hosszúsága és alapossága miatt, ezért Dörnyei azt javasolja, hogy lépésről lépésre vezessék be a motivációs stratégiák használatát tanítási gyakorlatukba (részletesen lásd *Dörnyei*, 2001).

A módszerről

Ebben az alfejezetben áttekintjük a kutatási kérdéseinket, az adatgyűjtés eszközeit és menetét, a résztvevő tanár kiválasztását.

Kutatási kérdések

A következő kutatási kérdésekre keressük a választ:

– Használ-e a tanár motivációs stratégiákat az angol órán?
– Mely motivációs stratégiák ezek?
– Hogyan befolyásolja a stratégiák használata a tanulók motivációját?
– Tudatában vannak-e a tanulók annak, hogy a tanár használ motivációs stratégiákat?

Résztvevők

Az adatgyűjtést egy VIII. kerületi, angol kéttannyelvű gimnáziumban végeztük, 9-edikesek körében. Mivel kéttannyelvű gimnáziumról van szó, a résztvevők ebben az évben „nulladik" évüket végezték, vagyis heti 20 órában tanulták az angolt, kiegészítve 2–2 magyar nyelvtan, matematika, testnevelés, valamint egy osztályfőnöki órával. A tanulók a vizsgálat idején 15 évesek voltak. Az osztály 25 főből állt, amelyet a tanév elején két csoportra osztottak a tanulók angol tudásának szintje szerint: 12-en az 1-es csoportba kerültek (1 fiú, 11 lány), 13-an pedig a 2-es csoportba (3 fiú, 10 lány). Az 1-es csoport az úgynevezett kezdők csoportja lett, a 2-es csoportot pedig haladóknak nevezték el. A cél az volt, hogy év végére egységesítsék a két csoport tudásszintjét.

A megfigyelt tanárnak 9 év tanítási gyakorlata volt a kutatás idején, ez az első munkahelye, de két évet kihagyott gyerekszülés miatt. A 2003/2004-es tanévben, tehát a megfigyelt időszakot megelőző fél évben kezdett újra tanítani, de csak 2004 szeptemberétől tanít újra teljes munkaidőben. 2004 februárjában, tehát a megfigyelt időszak előtt 3 hó-

1. Mutasd meg és beszélj arról, hogy mennyire lelkesedsz a tananyagért.
2. Vedd a diákok tanulását nagyon komolyan.
3. Alakíts ki személyes kapcsolatot a diákjaiddal.
4. Alakíts ki együttműködésre alapuló kapcsolatot a diákok szüleivel.
5. Teremts kellemes és támogató hangulatot az órán.
6. Segítsd elő az összetartó csoport kialakulását.
7. Alakíts ki egyértelmű csoportnormákat, beszéld meg ezt a diákokkal, akik fogadják azokat el.
8. Kövesd figyelemmel, hogy a diákok betartják-e a kialakított csoportnormákat.
9. Fejleszd a diákok nyelvhez kapcsolódó értékeit, példaképek bemutatásán keresztül.
10. Növeld a diákok intrinzik érdeklődését a nyelvtanulás folyamata iránt.
11. Segítsd elő az „integratív" értékek kialakulását, azaz a pozitív és nyitott beállítódást a nyelv és annak beszélői iránt, illetve és a külföldiek iránt általában.
12. Segítsd elő, hogy a diákok tisztában legyenek azokkal az instrumentális értékekkel, amelyek a nyelvtudáshoz kapcsolhatók.
13. Növeld a diákok sikerorientáltságát az egyes feladatokkal és általában a tanulással kapcsolatban.
14. Növeld a diákok célorinetáltságát, azáltal, hogy konkrét tanulási célokat fogalmaztok meg és fogadtok el.
15. Tedd a tanmenetet és a tananyagot relevánssá a diákok számára.
16. Segítsd a reális tanulói elvárások kialakítását.
17. Tedd a tanulási folyamatot ösztönzővé és élvezetessé, azáltal hogy megtöröd az órák monotonitását.
18. Tedd a tanulási folyamatot ösztönzővé és élvezetessé, azáltal, hogy növeled a feladatok vonzerejét.
19. Tedd a tanulási folyamatot ösztönzővé és élvezetessé, azáltal, hogy a diákokat aktív résztvevőkké teszed.
20. A feladatokat olyan módon mutasd be és oldd meg a diákokkal, hogy az motiváló legyen.
21. Használj tanulási célok kitűzésével kapcsolatos módszereket az órán.
22. Segítsd elő, hogy a diákok meg tudják erősíteni a céljaik iránti elkötelezettségüket.
23. Figyelj arra, hogy a diákoknak rendszeresen legyen sikerélményük.
24. Rendszeres biztatással növeld a diákok önbizalmát.
25. Segíts, hogy a diákok nyelvi szorongása csökkenjen, azáltal, hogy csökkented vagy egészen megszünteted a szorongást előidéző elemeket a tanulási környezetben.
26. Taníts a diákoknak különböző tanulási stratégiákat, hogy önbizalmuk növekedjen a tanulási képességeikkel kapcsolatban.
27. Segítsd elő, hogy a feladatok végrehajtása során a diákok megőrizhessék pozitív szociális énjüket.
28. Növeld a diákok motivációját, azáltal hogy együttműködésre biztatod őket.
29. Növeld a diákok motivációját, azáltal hogy elősegíted a tanulói autonómia kialakulását.
30. Növeld a diákok azon képességét, hogy saját magukat motiválják (önmotivációs stratégiák).
31. Segítsd elő, hogy a diákok a sikert a saját erőfeszítésüknek tulajdonítsák (motivációs attribúció).
32. A diákoknak pozitív, konkrét információkon alapuló visszajelzést adjál munkájukról.
33. Növeld a diákok elégedettségét.
34. A jutalmakat olyan módon adjad, hogy az motiválja a diákokat.
35. A jegyeket olyan módon adjad, hogy az motiváló és ne demotiváló legyen a diákok számára.

2. ábra. Dörnyei (2001, 35.) osztálytermi motivációs stratégiája

nappal találkoztunk egy motivációs szeminárium keretében. Részben ezért, részben rendkívüli személyisége miatt esett rá a választás: személyisége különösen alkalmassá teszi arra, hogy erre a korosztályra pozitív hatással legyen, ezenkívül kedves és megértő, különleges humora van, amit a diákok is értékelnek, az órán természetesen viselkedik. Érdekesség, hogy az iskolában tanító többi tanárral ellentétben nem tegezi, hanem magázza a diákokat, és erről azt vallja, hogy nagyon fontos úgy kezelni a diákokat, ahogy azt mi magunk, tanárok is elvárjuk tőlük. Ez a magatartás toleranciát és empátiát jelez, ami nagyon fontos ennél a korcsoportnál.

Adatgyűjtő eszközök

Az adatokat a következő eszközökkel gyűjtöttük (részletesen lásd *Mezei,* 2004).

Két kérdőívet töltöttek ki a tanulók. Az első kérdőív a nyelvi attitűdjeiket és motivációjukat mérte fel. Ez a kérdőív a tanulók motivációs hátterét vizsgálta; kiemelten a következő hét skálával foglalkozott: integrativitás, instrumentalitás, anyanyelvi beszélőkhöz való viszonyulás, az anyanyelvi közösség vitalitása, a második nyelvi kultúra iránti érdeklődés, miliő és nyelvi magabiztosság. Ez a kérdőív egy korábbi, Magyarországon

végzett második nyelvi motivációs kutatáshoz készült (lásd *Dörnyei*, *Csizér* és *Németh,* megjelenés alatt). Ez a kérdőív hasonló korú diákokat vizsgált, így módosítás nélkül tudtuk felhasználni. A második kérdőív a tanár által használt motivációs stratégiákról szólt, és erre a kutatásra állítottuk össze. Ebben a kérdőívben Dörnyei 35 főpontban és további alpontokban ismertetett stratégiáit vettük alapul (lásd *2. ábra,* illetve *Dörnyei*, 2001) és próbáltunk a lehető legtöbb alterületre rákérdezni; a kérdőív így 39 állítást tartalmazott. Álljon itt két példa a kérdőívből, az állítások megfogalmazásának illusztrálására: „A tanáron látszik, hogy szereti az angolt, és ezzel is mutatja, hogy van értelme tanulni a nyelvet"; „A tanár olyan követelmények elé állít engem, amik számomra megfelelőek". A tanulóknak az állításokról egy ötfokú skála segítségével azt kellett eldönteniük, menynyire értenek egyet velük. A kérdőívet először teszteltük, majd többszöri módosítás után töltötték ki a résztvevő diákok.

28 órán megfigyelést végeztünk (14-et mindkét csoportban; összesen 20-at a megfigyelt tanárral, valamint egyet-egyet az osztályt tanító további 4 tanárral, mindkét csoportban). A megfigyelés során lejegyzeteltük az órán látottakat és hallottakat, elsősorban a motivációs stratégiákra koncentrálva, és az órák után a látott stratégiákat Dörnyei (2001) kategóriái alapján csoportosítottuk, majd stratégiákra és fázisokra *(1. ábra)* bontva is átlagoltuk. A stratégiák beazonosítása, mint látni fogjuk, nem mindig volt egyszerű és egyértelmű.

Interjút készítettünk a tanárral. Az interjú a következő főbb területeket érintette: alapvető információk a tanárról és diákjairól; az osztály és a tanár viszonya; hogyan készül a tanár az órákra; milyen „trükköket" használ a tanítás során, hogy a tanulókat motiváltabbá tegye; illetve nehéznek tartja-e, hogy fenntartsa a tanulók érdeklődését az angol órák során. Az interjún kívül számos informális beszélgetést is folytattunk.

A tanárral is kitöltettük a diákok motivációs stratégiákról szóló kérdőívének egy változatát, amely azt mérte, hogy a saját véleménye szerint milyen hangsúlyt kapnak az egyes motivációs stratégiák a tanítási gyakorlatában.

Interjút készítettünk két-két tanulóval mindkét csoportból. A diákokkal készített interjú során a kérdőív leglényegesebb pontjaira kérdeztünk rá, hogy esetenként pontosítsuk a kérdőívekből nyert információt, vagy más megvilágításba helyezzük azokat. Az interjúalanyokat úgy választottuk ki, hogy valamiféleképp szélsőséges esetek legyenek, vagyis mindkét csoportból egy-egy motivált és egy-egy demotivált tanulót kérdeztünk ki.

Adatgyűjtés

Az *1. táblázat* összefoglalja az adatgyűjtés menetét.

1. táblázat. Az adatgyűjtés menete

Eszköz	*Időpont*
1. Óramegfigyelés	2004. május 7 –26.
2. Motivációs stratégiák kérdőíve (diákok)	2004. május 12.
3. Nyelvorientációs kérdőív (diákok)	2004. május 14.
4. Tanárinterjú	2004. május 20.
5. Tanár kérdőív a motivációs stratégiákról	2004. június 8.
6. Diákinterjúk	2004. június 9.

Az adatgyűjtés különböző lépéseinek sorrendjét alaposan megterveztük, hogy egyrészt az egyes adatgyűjtő eszközök ne befolyásolhassák egymást, másrészt minél inkább biztosítsuk a kutatás megbízhatóságát és érvényességét. Néhány bevezető óralátogatás után

töltötték ki a diákok a kérdőíveket. Először a tanár munkáját értékelő stratégia kérdőívet adtuk oda a diákoknak, mert úgy gondoltuk, hogy a nyelvorientációs kérdőív kérdései befolyásolhatják válaszaikat. Rá két nappal a második kérdőívet is kitöltötték a diákok. A kérdőíveket a megfigyelés elején volt szükséges kitöltetni, hogy ha a megfigyelés hatására a tanár bármilyen módon változtatna a tanítás menetén, illetve stílusán, ez minél kevésbé hagyjon nyomot a diákok által kitöltött kérdőíveken. Mivel kétszer 20 percről és különböző típusú kérdőívekről volt szó, célszerű volt ezt két egymást követő (megfigyelési) órán megíratni a tanulókkal. A kérdőívek önkitöltősek voltak, kitöltésükre a kutató jelenlétében került sor. A tanárinterjút viszont azért kellett később lebonyolítani, mivel a kérdések nemkívánatos módon befolyásolhatták volna a tanítás természetes menetét. A diákinterjúkat, valamint a tanári kérdőívet, amelyek a legdirektebb módon kérdeztek rá a motivációs stratégiákra, az előbb említett okoknál fogva az adatfelvételi periódus legvégére hagytuk.

Az adatgyűjtést megelőzően megkerestük az iskola igazgatóját, aki beleegyezett a kutatásba. A kutatás során a tanulókat többször, többféle formában tájékoztattuk önkéntességükről és anonimitásukról (írásban a kérdőíveken, szóban a kérdőívek kitöltésekor, valamint az interjúk előtt), illetve névtelenségük biztosítása érdekében az adatrögzítéskor már csak kódokkal szerepeltek.

Eredmények

Motivációs stratégiák használata az angolórán

A megfigyelés, illetve a kérdőívek alapján kijelenthető, hogy a tanár használ motivációs stratégiákat az angol órán, hogy motiválja a tanulókat. Ami az adatok elsődleges összehasonlításánál rögtön szembetűnik, az a diákok és tanár által kitöltött kérdőívek eredményeinek hasonlósága és e kettőnek a megfigyelési eredményektől való jelentős eltérése. A *2. táblázat* tartalmazza a motivációs stratégiák kérdőíveinek, valamint a megfigyelés eredményeinek adatait, Dörnyei (2001) csoportosítása alapján.

2. táblázat. Motivációs stratégiák használata a diák- és a tanári kérdőív adatai, valamint a megfigyelés eredménye alapján

	Alapvető motivációs feltételek megteremtése	*Kezdeti motiváció megteremtése*	*Motiváció fenntartása*	*Pozitív önértékelés megerősítése*
Tanulók átlaga kérdőív alapján (5-fokú skála)	3,8	3,4	3,6	3,6
Tanár átlaga kérdőív alapján (5 -fokú skála)	3, 8	4,1	4,1	3,6
Motivációs stratégiák a megfigyelés alapján (20 óra) – előfordulási alkalom	103,0	20,0	89,0	21,0
Kérdőívvel közvetlenül összevethető stratégiák száma megfigyelés alapján (20 óra) – előfordulási alkalom.	68,0	18,0	35,0	6,0

A táblázatból kiolvasható, hogy a tanár és a diákok véleménye a motivációs stratégiák használatáról még fázisokra lebontva is nagymértékben megegyezik, és a stratégiák használata a teljes tanítási ciklus folyamán is kiegyensúlyozottnak tűnik. A megfigyelésből származó adatok ezt nem támasztják alá egyértelműen, hiszen úgy tűnik, hogy sokkal nagyobb hangsúllyal szerepelnek azok a stratégiák, amelyek a motiváció alapvető feltételeinek megteremtéséért és a motiváció fenntartásáért felelnek, míg kevesebb erőfeszítés fordul a kezdeti motiváció megteremtésére, illetve a pozitív önértékelés megerősítésére.

Az alapvető motivációs feltételek megteremtéséhez nagyban hozzájárul Dörnyei (2001) 5. stratégiája: Kellemes és ösztönző környezet megteremtése az órán. Ez a stratégia a 103-ból 60 alkalommal járult hozzá az I. fázis jelentős fölényéhez, és ide soroltuk többek között a humort, egy mosolyt, egy denevér imitálását, vagy a hibák mint a tanulási folyamat természetes velejáróinak hangsúlyozását is. Hozzá kell tennünk, hogy a motivációs stratégiákról szóló kérdőívben csak a tanári humor és a jó hangulat közti kapcsolatra kérdeztünk rá. A táblázat negyedik sorából az is kiolvasható, hogy a diákok által kitöltött motivációs stratégiák kérdőívéhez a megfigyelt stratégiáknak csak egy része köthető közvetlenül. Ennek az az oka, hogy Dörnyei listája majdnem háromszor annyi javaslatot tartalmaz, mint amire a kérdőívben lehetőségünk volt rákérdezni. Itt jegyeznénk meg, hogy a megfigyelt stratégiák beazonosítása rendkívül nehéz volt, sokszor akár két külön fázisba is sorolható lett volna, illetve több esetben a kérdőív két állításához is hozzá tudtuk kötni, ami felveti annak szükségességét, hogy Dörnyei „A motivált tanítási gyakorlat” *(1. ábra)* elnevezésű konstruktumának érvényességét közvetlen módszerekkel is tesztelni kellene.

Mivel a megfigyelés májusban történt, nem sokkal a diákok év végi vizsgái előtt, nem meglepő, hogy a III. fázis ilyen nagy szerepet játszott az osztály életében: ide tartozik a 21. stratégia, a célkitűzések stratégiája. A kérdőív 21. állítása az egész éves célkitűzésekről kérdezte a tanulókat és a 3,6-os átlag azt sugallja, hogy a tanulók véleménye, a tanár véleménye (nagyjából igaz = 4), és a megfigyelés egybevág, vagyis a kérdőív adatai és a megfigyelés összhangban van ezen a területen.

Az egyes stratégiák átlagainak közelebbi vizsgálata alapján kiderült, hogy az I. és a III. fázis valóban nagyobb szerepet kapott, mint a II. és a IV., ám a megfigyelés előfordulási adataival szemben a stratégiák előfordulásának darabszáma alapján a III. fázis bizonyult a legerősebben kihasználtnak. Más szóval, a megfigyelés alatt előfordult mikrostratégiák (vagyis Dörnyei (2001) 35 motivációs stratégiájához köthető alpontok) száma alapján az I. fázis tűnt a legjelentősebbnek, a kérdőív egyes makrostratégiáinak (vagyis a *2. ábra* pontjai) vizsgálata alapján pedig a III. fázis, de mind a megfigyelés, mind a kérdőívek tanulmányozása alapján az I. és a III. fázisban volt a legerőteljesebb a motivációs stratégiák használata.

Lássuk most, mit mondanak minderről a tanulók. Habár egyértelműen nem mindig tudták azonosítani a motivációs stratégiákat (lásd lejjebb), az interjúk folyamán kiderült, hogy a motivált tanulók sokkal pontosabb képet tudtak adni a használt motivációs stratégiákról, még ha nem tudták is ezeket a technikákat motivációs stratégiaként azonosítani. Az 1. csoport motivált tanulója így vélekedett az interjúban:

> *Hogyan próbálnak téged ösztönözni? Mivel? Milyen trükköket használnak?*
> Hát, nem is tudom, szoktak ilyen érdekes dolgokat hozni órára, ami így nem a könyvben van, és akkor így órákat töltünk el csak azzal, szerintem ez érdekes tud lenni, és így ösztönző számomra. És hát így konkrétan Angliáról szoktunk dolgokat tanulni, ami így szerintem tök jó, mert nem csak közvetlenül a nyelvet, hanem magát az országot is megismerjük, ahol ezt a nyelvet beszélik.

A 2. csoport motivált tanulója rengeteg trükköt, stratégiát sorolt fel, ezek közül néhány: elicitáció, játékok, véleményalkotás különböző témákban, érdekes témák, csak angolul beszélni, vagy amikor a tanár úgy csinál, mintha nem ismerne egy szót, és ezzel arra készteti a diákokat, hogy ők magyarázzák meg azt neki. A konkrét rákérdezésen kívül a tanulók a következő „trükköket” sorolták fel: a tanárok azzal „ijesztgetik” őket, hogy a következő évben mindent angolul tanulnak. A tanárt segítőkésznek, kedvesnek írták le, aki mindig elérhető, hasznos dolgokat tanít, pozitív visszajelzésben részesíti, bátorítja a tanulókat, hogy többet szerepeljenek az órán, dicsér, ráirányítja a tanulók figyelmét az osztálytársak által használt tippekre, trükkökre, bátorítja őket, hogy angolul nézzenek filmeket, valamint emítették a jó tanár-diák viszonyt. Habár ezek a motivációs stratégiák

változó összetételben és összefüggésben mind a négy interjúban felbukkantak, ketten tagadták, hogy a tanár használna motivációs stratégiákat (értsd: trükköket; lásd lejjebb). A tanulók pozitív képét a tanárukról jól jelzi a következő, kérdőívre írt megjegyzés: „Én szeretem [a] tanárnő óráit, jó hogy nem mindig csak a tananyagot vesszük. Mindenbe segít nekünk, ha kell lelki problémákban is".

A tanárnőnek hasonló véleménye van az általa használt „trükkökről". Érdekes, hogy úgy tűnt, a kérdésen addig még nem gondolkozott, ezért először nemleges választ adott arra a kérdésre, vannak-e eszközei arra, hogy motiválja a tanulókat.

> *Hogyan próbálod őket motiválni? Vannak-e trükkjeid?*
> Trükkjeim? Hát nincsenek trükkjeim szerintem. Öö, arra gondolok, hogy néha…, soha nem gondolkozom azon, hogy mivel motiváljam őket, mert szerintem [ez] olyan, ami ösztönösen jön [...].

Miután végiggondolta a dolgot, a tanárnő is számos stratégiát felsorolt, amivel motiválni szokta a tanulókat, például: úgy viselkedik, ami őt magát is motiválná, ha ő lenne diák, nem hozza kényelmetlen helyzetbe a tanulókat, sok nevetés, viccelődés, dicséret, érdekes anyagok az órán, a tankönyvön kívüli anyag, és lelkesedés. Külön kiemelte, hogy ha a diákok élvezik az órát, az a legfontosabb, a saját szavaival: „[…] és azt gondoltam, hogy semmi baj nem történik, hogy több időt szánunk rá [beszélgetés az extrém sportokról, amely valóban fantasztikus hangulatot teremtett az órán], mert tetszik nekik, érdekli őket, beszélni akarnak, és szerintem ez az, ami számít. Semmi más nem számít, csak ez."

Látható, hogy a tanár széles skáláját használja a motivációs stratégiáknak, amelyek elsősorban Dörnyei motivált tanítási gyakorlatának első és harmadik fázisát érintik. A vizsgált motivációs stratégiák körülbelül harmada azonban nem kihasznált, vagy egyáltalán nem felfedezhető, erre példa „A tanár rendszeresen tájékoztatja a szüleimet a fejlődésemről" vagy „A tanár és az osztály megegyeztek, mit és hogyan fogunk tanulni a tanév során, és ez is segít, hogy jobban lássam a céljaimat.". A rendszeresen és gyakran használt stratégiák a következők: kellemes és ösztönző környezet megteremtése a tanórán, lelkesedés sugárzása a tanulók felé, megfelelően magas elvárások, érthető tanári magyarázat és toleráns viselkedés.

Hogyan befolyásolja a stratégiák használata a tanulók motivációját?

Ebben a részben arra keresünk választ, hogyan függ össze a tanár által ösztönzőnek vélt motivációs stratégiák használata a diákok motiváltságával. A kis elemszám nem teszi lehetővé a statisztikai próbák alkalmazását, ezért a kérdés megválaszolásához az általános motivációs kérdőívet hívtuk segítségül. A *3. táblázat*ban látható a tanulók átlaga skálákra lebontva (*Dörnyei*, *Csizér* és *Németh* alapján, megjelenés alatt).

3. táblázat. A tanulók motivációja hét skálán

	Tanulók átlaga (N=25)		*Budapesti diákok átlaga 2004 -ben**	
Integrativitás	4,30		4,21	
Instrumentalitás	5,00		4,85	
Anyanyelvi beszélőkhöz való viszonyulás	4,24 (US)	4,44 (UK)	4,84 (US)	4,33 (UK)
Az anyanyelvi közösség vitalitása	4,93 (US)	4,58 (UK)	4,21 (US)	4,19 (UK)
A kultúra iránti érdeklődés	4,18 (US)	3,96 (UK)	4,34 (US)	3,75 (UK)
Miliő	4,90		4,59	
Nyelvi magabiztosság	3,45		3,42	

** Dörnyei, Csizér és Németh alapján (megjelenés alatt). Az országokkal kapcsolatos skáláknál külön adat szolgál az Egyesült Államok és az Egyesült Királyság mérésére.*

Látható, hogy a jelen felmérésben résztvevő diákok átlagai hasonlítanak a 2004-ben lebonyolított országos felmérés budapesti adataira. Szembetűnő, hogy az instrumentalitás és a miliő értékei milyen magasak, az előbbi a legmagasabb elérhető értéket mutat-

ja, míg az utóbbi alig marad el ettől. Az interjúk is alátámasztják a tanulók igen erős instrumentális motiváltságát, ami nem lehet meglepő a vizsgált tanítási környezetben.

Részletek az interjúkból jobban megvilágíthatják a tanulók motivációs beállítottságát. A gyengébb csoport motivált tanulója szerint: „[Azért tanulok angolul] mert szerintem ez a leghasznosabb nyelv, amit tanulhatok, mert ezt beszélik a legtöbb országban, és ez a világnyelv", majd később további indokokat sorol fel, például: bizonyítani saját magának, külföldön akar dolgozni, valamint az angol nyelvben látja a kulcsot a sikerhez. Az erősebb csoport kevésbé motivált tanulója szerint „végül is ez egy hasznos dolog és akkor hát el tudok menni külföldre és akkor sok emberrel tudok megismerkedni. Meg a munkában is ez könnyebb.", egyéb indokai: a szülei javasolták, valamint a jövőben szüksége lesz az angolra. A gyengébb csoport alulmotivált tanulója megemlítette az Európai Uniót, mint okot a nyelvtanulásra. Az erősebb csoport motivált diákja a kommunikációt és saját elégedettségét hangsúlyozza: „Egyszerűen szeretek nyelveket tanulni és egyszerűen szeretnék más nyelven is beszélni, nem csak magyarul" és „nem csak angolul szeretnék tanulni, hanem a lehető legtöbb nyelvet szeretném megtanulni".

Az anyanyelvi beszélőkhöz való viszonyulás és az anyanyelvi közösség vitalitása is erős motivációs faktornak tűnik. Ezt befolyásolhatja a diákcsere program – érdekes lenne megvizsgálni milyen mértékben –, valamint az interjúalanyok közül hárman hosszabb időt szándékoznak külföldön tölteni, többek között ezért is tanulnak angolul. Mindannyian beszámoltak arról, milyen élmény volt sikeresen kommunikálni külföldiekkel: akár Magyarországon turistákkal, akár külföldön (nem angol anyanyelvűekkel), akár levelezés révén. Mindannyian megállapították azt is, hogy az angol órákon csupa olyan hasznos dolgot tanulnak, amit valóban fel tudnak használni az órán kívül is.

A második nyelvi kultúra iránti érdeklődés megosztotta az osztályt, az értékek 2,00-től 5,00-ig terjedtek. A megfigyelt órákon a kultúra nem kapott jelentős szerepet, de ennek oka az, hogy egy másik tanár feladata volt azt bemutatni a diákoknak. A kultúrával foglalkozó órák viszont jó hangulatban teltek, a tanulók élvezték azokat. (Akár az eltérő eszközök miatt, akár az órák lazább szerkezete miatt.) Összességében elmondható, hogy a második nyelvi kultúra iránti érdeklődés nem kiemelkedő az osztályban, de egyértelműen megjelenik.

Semmi kétség nem férhet azonban a miliő skálájához. Mindössze 6 tanulónál nem 5 egész az átlag, náluk fele-fele arányban 4,75, illetve 4,5. Az interjúk során többször felbukkant a szülői hatás kérdése, valamint a tanárnő maga is említett problémás eseteket, ahol a szülők erőltették a gyerekeket a kéttannyelvű gimnáziumba, vagy nem akarják észrevenni, hogy nem ez az iskola való nekik. Emellett a tanulók felismerték és világosan meg is fogalmazták az angol szerepét a mai társadalomban, utalva nélkülözhetetlen és egyre fontosabb szerepére (nyelvi globalizáció). A szülői nyomás és az angol piaci értéke meghatározó volt a miliő skálájának kialakításában.

Az utolsó skála, a nyelvi magabiztosság, azonban némi ellentmondásra utalhat. A megfigyelés alapján nem tűnt ki semmiféle negatív hatás az osztályban. Az interjúk szintén nem mutattak alacsony nyelvi magabiztosságra utaló jeleket, bár a visszahúzódás több diákon megfigyelhető volt (ahogy az ebben a korban nem is meglepő). Néhány diák azonban meglepően alacsony értéket produkált ebben a kategóriában, olyanok is, akik hosszabb időt töltöttek angol nyelvterületen. Nem különösebben meglepő azonban azoknál az alacsony érték, akik már korábban is „problémásnak" bizonyultak, be kellett hívatni a szüleiket, vagy egyszerűen csak álmodoztak az órákon. Mindazonáltal az alacsony értékek nem tűntek kifejezetten indokoltnak, ezért megvizsgáltunk 6 olyan stratégiát, amelyek hozzájárulhatnak a nyelvi magabiztosság megerősítéséhez. Ezek a következők: „A tanár magabiztossá tesz azáltal, hogy azokat a dolgokat hangsúlyozza, amikben jó vagyok"; „Nem aggódom túlságosan amiatt, hogy követek-e el hibát az angolórákon"; „A tanár segítségével rájöttem, hogy ha hibázom, az az erőfeszítésem hiányán mú-

lik"; „A tanár úgy gondolja, hogy a hibák a tanulási folyamat velejárói"; „Nem félek szerepelni az órán"; és „Nem a képességeimen múlik, ha nem tudok valamit az angolórán". Ezeknek a stratégiáknak az átlaga 3,7, ami arra enged következtetni, hogy a tanár viszonylag sikeresen járul hozzá a nyelvi magabiztosság növeléséhez, valamint az adat a diákok 3,44-es átlagához képest nem mutat nagy eltérést (habár statisztikailag nem elemeztük az adatokat a kis létszám miatt).

A megfigyelés alapján a két csoport között eltéréseket tapasztaltunk, ez azonban nem olyan formában jelentkezett, ahogy számítottunk rá. A megfigyelés elején a tanár utalt arra, hogy esetleg rivalizálás folyhat a két csoport között. Erre ugyan nem találtunk bizonyítékot, és a diákok is teljesen egyértelműen visszautasították a feltételezést, de a megfigyelés során arra a megállapításra jutottunk, hogy a gyengébb csoportban több magyar nyelvű kommunikáció zajlott, illetve ahol módunk nyílt ugyanazt az órát (értsd ugyanaz a tananyag, ugyanaz a tanár, de különböző csoport) kétszer megfigyelni, a tanár és a diákok reakciója is teljesen eltért. Ez természetesen adódhat az egyéni különbségekből is, de ne feledjük, hogy a tanár maga utalt rá az interjúban, hogy máshogy közeledik a két csoporthoz: „mind a két csoporttal más a kapcsolatom, mind a két csoportban más gyerekek vannak […], nyelvileg először nem volt akkor a kihívás [a gyengébb csoportot] tanítani, nem éreztem magam feszélyezve és ez meg is maradt ez az érzés…".

Összefoglalásul elmondhatjuk, hogy a tanárok pozitív hozzáállása rendkívül jó hatással volt a diákokra, inspirálta őket és ők is pozitívan álltak a tanárokhoz. Egyedül a kultúra és a nyelvi önbizalom kapcsán merülhet fel a nagyobb hangsúly igénye. Álljon itt néhány konkrét stratégia vagy trükk, amik úgy tűnik, hasznosnak bizonyultak: pozitív hozzáállás, viccek, nyugodt légkör, illetve a tanár lelkesedése és elkötelezettsége. Következő vizsgálatnak kell elvégeznie a kérdés statisztikai összefüggésekre épülő elemzését, amire a jelen kutatás keretei között nem volt lehetőség.

A motivációs stratégiák tudatosítása

Felmerül a kérdés: kiben kell tudatosítani a motivációs stratégiákat, illetve azok használatát? Először vizsgáljuk meg, a diákok tudatában vannak-e, hogy a tanárok igenis megpróbálják motiválni őket, valamint azt, hogy a motivációs stratégiák használatának felvetése hogyan hat rájuk.

A diákinterjúk alapján azt mondhatjuk, hogy a tanulók csak részben vannak tisztában azzal, hogy a tanárok motivációs stratégiákkal próbálnak hatni rájuk: volt, aki nem hitt benne, volt, akit érdekelt, mik lehetnek azok a módszerek, illetve trükkök, és volt, aki meglepően széleskörű listát adott ezekről a trükkökről. Érdekes módon, a közvetlen rákérdezés egyik interjúalany esetében sem hozott eredményt: a kérdésen meglepődtek, elgondolkodtak, majd vagy elutasították, vagy a „lehetséges" választ adták, holott addigra már kitöltötték a motivációs stratégiákról szóló kérdőívet, amelynek alapján egyértelműen kiderült, hogy elismerik a tanárok által használt stratégiákat. Tehát a legcélravezetőbbnek az tűnt, hogy mind a kérdőív adatait, mind az interjút használjuk fel arra, hogy kiderítsük, mennyire vannak tisztában a tanulók a tanárok által használt motivációs stratégiákkal. A kérdőív mintegy megerősítésül szolgált az interjú kérdéseihez, mivel azt előbb töltötték ki, és a kérdező személye sem volt befolyásoló tényező. Lássuk az eredményeket.

A négy diákkal folytatott interjú elemzésekor legelőször az tűnt szembe, hogy két tanuló állította, hogy a tanároknak vannak stratégiáik arra nézve, hogyan motiválják őket, míg két tanuló tagadta ezeknek a módszereknek a meglétét. A motivált tanulók egyértelműen kevésbé tagadták a motivációs stratégiák meglétét, mint az „álmodozók". Habár az „álmodozók" nem tudtak egyetlen motivációs stratégiát sem megnevezni, ha egy stratégia meglétére kérdeztünk rá (például segítőkészek-e a tanárok stb.), akkor tudtak válaszolni, többnyire „igen"-nel, bár ezek a válaszok közel sem voltak annyira egyértelmű-

ek, mint a motivált tanulók esetében. Más szóval, az „álmodozók" nagyobb eséllyel mondták egy stratégiára, hogy a tanár nem használja azokat, mint motivált társaik.

Először vizsgáljuk meg a motivált interjúalanyok válaszait. Az első csoport motiváltabb tanulója a következő választ adta arra a kérdésre, hogy mivel motiválja az osztályt a tanár: érdekes témákkal, a könyvben nem szereplő külön anyagokkal és Angliáról szóló tényekkel, érdekességekkel. További kérdezősködésre így válaszolt: „Hát valószínűleg vannak [trükkjeik], de én úgy nem veszem észre őket, szóval nem tudom, én szeretem így tanulni az angolt, és biztos, hogy van valami, amiért ez van, de nem veszem észre." – vagyis elismeri a motivációs stratégiák meglétét, de úgy gondolja, nem tudja konkrétan megnevezni őket, annak ellenére, hogy éppen az előtte levő kérdésre fel tudott sorolni néhány trükköt.

Az erősebb csoport motivált tanulója ugyancsak meg volt győződve arról, hogy a tanároknak rengeteg trükk és módszer áll a rendelkezésükre, hogy motiválják az osztályt. Néhány stratégia, amit megemlített: játékok, elicitáció, a tanár úgy tesz, mintha nem ismerne egy szót, és a diákokat kéri meg, hogy magyarázzák meg neki. Hozzátette, hogy szerinte a tanárok tudatosan rejtik el ezeket a stratégiákat, valamint hogy neki is vannak trükkjei, hogy a magántanítványát ösztönözze, például játékos elemek és rengeteg gyakorlás. A négy megkérdezett diák közül ő válaszolt a legmagabiztosabban, saját szavaival: „Biztos, hogy vannak [trükkjei], mert kinek nincsenek."

A másik két tanuló korántsem volt ilyen magabiztos és csak utalások szintjén tudtak motivációs stratégiákat megnevezni. Az erősebb csoport motiválatlan diákja az esszéírást és pirospontokat, míg a másik kevésbé motivált tanuló a bátorítást tudta konkrét példaként megemlíteni. A gyengébb csoport kevésbé motivált tanulója az interjú során annyira összezavarodott, hogy témát kellett váltani, miután a következőket válaszolta, három egymás után következő, tartalmában azonos kérdésre: „Hát öö, nem is tudom… trükkök…", majd „Nem tudok, nem tudok erre példát.", majd „Szerintem nincsenek [trükkjeik]… mondjuk, lehet… nem tudom.". A két kevésbé motivált tanulóval folytatott interjú egyik legmegdöbbentőbb eleme az volt, hogy képtelenek voltak olyan trükköket, témákat, játékokat stb. említeni, amik motiválnák őket, amik arra sarkallnák őket, hogy jobban, többet stb. tanuljanak.

Bár azzal többen tisztában vannak, hogy a tanárok megpróbálják őket motiválni, ezeknek a stratégiáknak a hatásait nem feltétlenül ismerik. Ez a tény azért fontos, mert a legújabb kutatások az úgynevezett „önmotivációs stratégiák" használatára irányítják a figyelmet.

Eredménynek tekinthető viszont, hogy a gyengébb csoport kevésbé motivált tanulója érdeklődőnek tűnt, amikor a kérdező annak a meggyőződésének adott hangot, hogy a tanároknak igenis vannak őket motiváló trükkjeik. Azt mondta, hogy szívesen megtudná, mik is azok a trükkök, és esetleg ki is próbálná őket, de ha nem válnának be, visszatérne a saját módszereihez (szavak „magolása" és nyelvtani szabályok kikövetkeztetése, vagyis itt összekeveredett a motivációs stratégiák és a tanulási stratégiák fogalma).

Mint azt már említettük, a megfigyelés alátámasztotta a motivációs kérdőív alapján begyűjtött adatokat. A diákokról általában elmondható, hogy érdeklődően és aktívan vettek részt az órákon, és jól reagáltak a motivációs stratégiákra. Nem meglepő, hogy épp ez a két tanuló tudott érdemben hozzászólni a motivációs stratégiák kérdéséhez, és épp ez a két tanuló tagadta a motivációs stratégiák meglétét. Ennek ellenére az erős ellenállás meglepő volt. Mi lehet ennek az oka? Utal-e ez valamire?

Bármilyen jók voltak is a diákok a motivációs stratégiák felsorolásában, nem tudták ezeket a trükköket motivációs stratégiaként azonosítani. Ez arra utal, hogy bár azzal többen tisztában vannak, hogy a tanárok megpróbálják őket motiválni, ezeknek a stratégiák-

nak a hatásait nem feltétlenül ismerik. Ez a tény azért fontos, mert a legújabb kutatások az úgynevezett „önmotivációs stratégiák" használatára irányítják a figyelmet. (*Dörnyei*, 2001, 2005) Dörnyei (2005) rámutat, hogy a tanulóknak maguknak kell a motivációs folyamatot elindítaniuk, de ugyanakkor a tanárnak is fontos feladata van: a tudatosítás és a tanulók támogatása. A diákinterjúkból körvonalazódik ez a stratégia: a tanár támogatása pozitív hatással van rájuk, és az érdeklődés kielégítése fokozhatja a motiváltságot (mint azt a gyengébb csoport kevésbé motivált tanulójának esete előrevetíti, habár esetében a tudatosítás esetleges hatásairól nem tudtunk meggyőződni, mert ez nem volt része a kutatásnak). További kutatások során kell felderítenünk az „önmotivációs stratégiák" működési mechanizmusát.

Összefoglalás

A jelen kutatás egy esettanulmány elkészítésén keresztül próbálta vizsgálni, hogy az általunk kiválasztott tanár milyen motivációs stratégiákat használ, hogy diákjait motiválja és hogy a tanári erőfeszítésnek milyen hatása van a diákok motivált tanulási viselkedésére. Az adatgyűjtés során számos eszközzel gyűjtöttünk adatokat.

A legfontosabb eredményünk, hogy megállapíthattuk, hogy a tanár széles skáláját használja a motivációs stratégiáknak, amelyek elsősorban Dörnyei (2001) motivált tanítási gyakorlatának első és harmadik fázisát érintik. A rendszeresen és gyakran használt stratégiák a következők: kellemes és ösztönző környezet megteremtése a tanórán, lelkesedés sugárzása a tanulók felé, megfelelően magas elvárások, érthető tanári magyarázat és toleráns viselkedés. Továbbá a tanár pozitív hozzáállása rendkívül jó hatással van a diákokra, inspirálja őket és ők is pozitívan állnak a tanárokhoz. Egyedül a kultúra és a nyelvi önbizalom kapcsán merülhet fel annak az igénye, hogy nagyobb hangsúlyt kapjanak azok a motivációs stratégiák, amelyek ezeket a területeket erősíthetik. Azt is megállapítottuk, hogy bármilyen jók is voltak a diákok a motivációs stratégiák felsorolásában, nem tudták ezeket a trükköket motivációs stratégiaként azonosítani. Ez arra utal, hogy bár azzal többen tisztában vannak, hogy a tanárok megpróbálják őket motiválni, ezeknek a stratégiáknak a hatásait nem feltétlenül ismerik. Ez a tény ellentmondhat a legújabb kutatási eredményeknek, amelyek az „önmotivációs stratégiák" használatára irányítják a figyelmet. (*Dörnyei*, 2001, 2005)

A stratégiák használatával és hasznosságával kapcsolatban felmerül annak az igénye, hogy nagyobb mintán, statisztikai próbák segítségével vizsgáljuk a kérdést, amelyre a jelen kutatás keretein belül nem volt lehetőség. Továbbá az elemzés során számos felmerülő probléma felveti annak a szükségességét is, hogy Dörnyei (2001) „A motivált tanítási gyakorlat" elnevezésű konstruktumának érvényességét szintén tesztelni kellene. A motivációs stratégiák tudatosításával kapcsolatban számos kérdés merül fel. Mit tehetnek a tanárok? Érdemes-e a diákok figyelmét a stratégiák meglétére irányítani? Ez a tény motiválná-e őket? Nem rejtett mivoltuk-e a motivációs stratégiák valódi ereje? További tantermi vizsgálatok és interjúk szükségesek az előbbi kérdések megválaszolásához. Míg további adatokhoz jutunk, tudatos és lelkiismeretes tanári munkára van szükség, valamint a diákok szükségleteinek jobb megismerése is segíthet a cél elérésében, abban, hogy minél motiváltabbá tegyük őket az angol nyelv elsajátítására.

Irodalom

Brown, H. D. (1994): *Teaching by Principles.* Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Dodick, D. J. (1996): A study of the attitudes and motivation of high school foreign language students. *Canadian Modern Language Review,* 52, 577–595.

Dörnyei, Z. (1994a): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal,* 78, 273–284.

Dörnyei Z. (1994b): Understanding L2 motivation: On with the challenge! *Modern Language Journal, 78*, 515–523.
Dörnyei Z. (2001): *Motivational strategies.* Cambridge University Press, Cambridge.
Dörnyei Z. (2005): *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition.* Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
Dörnyei Z. – Csizér K. – Németh N. (megjelenés alatt): *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective.* Multilingual Matters, Clevedon, UK.
Dörnyei Z. – Csizér, K. (1998): Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research,* 2, 203–229.
Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation.* Edward Arnold, London.
Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition. In: Dörnyei, Z. és Schmidt, R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition.* University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, HI. 1–19.
Gardner, R. C. – Tremblay, P. F. (1994a): On motivation, research agenda, and theoretical frameworks. *Modern Language Journal,* 78, 359–368.
Gardner, R. C. – Tremblay P. F. (1994b): On motivation: Measurement and conceptual considerations. *Modern Language Journal,* 78, 524–527.
Mezei G. (2004): *Motivational strategies in the English language classroom: A case study in a bilingual school*. Szakdolgozat. ELTE, Budapest.
Nikolov M. (1999): Classroom observation project. In: Nikolov M. – Fekete H. – Major É. (szerk.): *English language education in Hungary. A baseline study* (221–245). The British Council Hungary, Budapest.
Nikolov M. (2003, március): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle,* 46–57.
Noels, K. (2001a): New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic extrinsic, and integrative orientations and motivations. In: Dörnyei Z. – Schmidt R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition.* The University of Hawai'i, Second Language & Curriculum Center, Honolulu, HI. 43–68.
Noels, K. (2001b): Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communicative style. *Language Learning,* 51, 107–144.
Noels, K. – Clément, R. – Pelletier, L. G. (1999): Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal,* 83, 23–34.
Noels, K. – Clément, R. – Pelletier, L. G. (2001): Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review,* 57, 424–442.
Noels, K. – Pelletier, L. G. – Clément, R. – Vallerand, R. J. (2000): Why are you learning a second language? Motivational orientation and self-determination theory. *Language Learning,* 50, 57–85.
Oxford, R. (1994): Where are we regarding language learning motivation. *Modern Language Journal,* 78, 512–514.
Oxford, R. – Shearin, J. (1994): Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal,* 78, 12–28.
Tremblay, P. F. – Gardner, R. C. (1995): Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal,* 79, 505–518.
Williams, M. – Burden, L. R. (1997): *Psychology for language teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.
Williams, M. – Burden, L. R. (1999): Students' developing conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journals,* 83, 193–201.

A tanulmány az első szerző által készített szakdolgozat rövidített változata; a szakdolgozati konzulens a második szerző volt. A cikk megírására az OTKA T047111 számú kutatás keretében került sor. A szerzők köszönetet mondanak a kutatásban résztvevő tanárnak és diákjainak.

Tánczos Judit – Máth János
Pedagógiai-Pszichológai Tanszék, BTK, DE
Pedagógiai-Pszichológai Tanszék, BTK, DE

Attitűdbeli és motivációs sajátosságok az idegen nyelv tanulásában

Az idegen nyelv megtanulásának sikerességét számos tényező befolyásolhatja, melyek között előkelő helyet foglal el a nyelvtanulásra irányuló motiváció. Tanulmányunkban egy átfogó kutatás részeredményéről szeretnénk beszámolni. A vizsgálat az idegen nyelv elsajátításában szerepet játszó tényezők funkcióját elemzi: mi most ezek közül a 14 éves korosztály nyelvtanulásra irányuló attitűdjeit és motivációit mutatjuk be.

Az elmúlt évtizedekben a második nyelv elsajátításának folyamatára mind nagyobb figyelem irányult világszerte. A szerteágazó kutatások témakörei is nagyjából három csoportba sorolhatóak. (*Skehan*, 1989) Egy részük annak megállapítását tűzte ki célul, hogy miben hasonlítanak a tanulók és milyen univerzális, általánosan jellemző tanulási folyamatok léteznek (például hibafajták, az elsajátítás sorrendje, univerzális nyelvtan stb.). A kutatások másik része a tanulók közötti egyéni különbségeket hangsúlyozza (például nyelvérzék, motiváció, kognitív stílus a tanulás egyéni ellenőrzése, stratégiák alkalmazása terén stb.). A kutatások harmadik csoportja az interakciós hatásokat helyezi előtérbe: alapfeltevésként elfogadják az egyéni különbségeket, de azt vizsgálják, hogy a különféle egyénekhez milyen sajátos oktatási/instrumentális feltételek illeszthetőek.

A nyelvtanulás sikerességét számos tényező befolyásolja, mint például az anyanyelvi és idegennyelvi input mennyisége, illetve a különféle oktatásmódszertani változók, de mindezek mellett az egyéni különbségek szerepét sem szabad szem elől tévesztenünk, melyre az újabb kutatások is egyre jobban odafigyelnek. A kutatók leggyakrabban a következő egyéni tényezőket vizsgálják:

– motiváció;
– tanulási stratégiák és stílus;
– nyelvelsajátítási képesség/nyelvérzék;
– intelligencia;
– személyiségtényezők.

Saját kutatásunkban az idegen nyelv elsajátítását befolyásoló néhány egyéni tényezőt vizsgáltumk meg 14 és 18 éves tanulók bevonásával. Vizsgálatunk első szakaszában arra a kérdésre kerestünk választ, hogy milyen kapcsolat áll fenn az egyén idegen nyelvi képességei, tanulási stílusa és verbális memóriája között, valamint hogy bizonyos egyéni változók hogyan befolyásolják az idegen nyelv megtanulásának sikerességét.

A pszichológiai változók méréséhez a következő módszereket használtuk:

– a *Kozéki-Entwistle*-féle tanulási orientációs kérdőívet;
– egy két részből álló memóriatesztet;
– a *Carroll*-féle Modern Language Aptitude teszt általunk elkészített magyar változatát.

A vizsgálatban 584, Debrecenben tanuló diák vett részt. Az almintákat igyekeztünk fele-fele arányban nemenként (276 fiú és 308 lány), életkoronként (14 és 18 évesek) és abból a szempontból elkülöníteni, hogy nyelvtagozatos vagy nem nyelvtagozatos osztály-

ba járnak-e a tanulók. Az adatokat 7 általános és 3 középiskolában gyűjtöttük össze. Mielőtt a tanulók hozzákezdtek volna a feladatok végzéséhez, a következő kérdéseket kellett írásban megválaszolniuk:

– Milyen idegen nyelvet tanulsz?
– Heti hány órában?
– Hányasod volt tavaly év végén: matematikából, magyar nyelvből, idegen nyelvből?
– Miért mentél nyelvtagozatos osztályba? / Miért tanulsz idegen nyelvet?

A vizsgálat első szakaszában az ezen kérdésekre adott válaszok elemzésével még nem foglalkoztunk, hanem a fent említett pszichológiai változók egymáshoz való viszonyát tanulmányoztuk. Az eredményekről több konferencián, illetve publikációban is beszámoltunk. (*Tánczos és Máth,* 1997, *Tánczos*, 2003)

A vizsgálat második szakaszában az előbbiekben említett kérdésekre adott válaszok minőségi elemzését kezdtük meg. Ezeket a kérdéseket azért tettük fel, mert kíváncsiak voltunk, hogy:

– Milyen összefüggések figyelhetők meg a képességstruktúrán belül a nyelvérzék és a matematikai képesség, valamint az anyanyelvi és az idegen nyelvi képességek között?
– Milyen mértékben tükrözi az osztályzat a tényleges idegen nyelvi képességeket?
– Milyen intrinsic és extrinsic motívumok hatnak az idegen nyelv tanulására jelenleg Magyarországon a 14 és 18 éves tanulók esetében?

A válaszok elemzését a motivációs háttér felderítésével kezdtük meg. A következő kérdéseket tettük fel:

– Mi jellemzi a 14 és 18 éves tanulók idegen nyelvtanulási attitűdjeit és motivációját?
– Hogyan alakulnak ezen attitűdök és motivációs mintázatok a fiúk és lányok, a nyelvtagozatos és nem nyelvtagozatos tanulók, valamint az egyes nyelvek vonatkozásában?

A kutatás jelenlegi szakaszában a 14 éves nyelvtagozatos és nem nyelvtagozatos tanulók eredményeinek összevetéséről tudunk beszámolni. A minta 296 általános iskolai tanulóból áll, közülük 173 nyelvtagozatos és 123 nem nyelvtagozatos diák.

A vizsgálat eredményei

A nyelvtanulással kapcsolatos attitűdöket, illetve motivációs sajátosságokat feltérképező kérdésekre adott válaszokat tartalomelemzésnek vetettük alá, s azt találtuk, hogy a válaszhoz besorolhatóak a *Dörnyei* által is említett (például *Dörnyei, Clément és Noels,* 1994; *Csizér, Dörnyei és Németh,* 2001; *Csizér és Dörnyei,* 2002) három orientációs dimenzió valamelyikébe:

– *integrativitás*: amely az adott nyelvhez és kultúrához való általánosan pozitív viszonyulást írja le. Az integratív motiváció kutatásával már évek óta foglalkozik *Robert Gardner*, illetve Dörnyei (például *Gardner*, 1985; *Dörnyei*, 2001). Többszörösen bizonyított tény, hogy azok a diákok, akik pozitívabban viszonyulnak az adott nyelvhez, kultúrához és az azt beszélőkhöz, motiváltabbak és sikeresebbek a nyelv elsajátításában.

– *instrumentalitás*: ez a faktor a nyelvtanulás későbbiekben megnyilvánuló gyakorlati hasznosságát, előnyeit emeli ki (jobb álláslehetőség, magasabb jövedelem stb.). Az eddigi kutatások alapján szerepe jelentősnek tűnik, támogathatja az integratív motivációt, de nem helyettesíthet azt (lásd például *Dörnyei*, 1990, 2002; *Gardner és McIntyre*, 1991; *Tremblay és Gardner*, 1995).

– *közvetlen kapcsolat az anyanyelvi beszélőkkel:* ez a dimenzió azokat az attitűdöket tartalmazza, amelyek az anyanyelvi beszélőkkel való személyes találkozást, illetve az adott országba utazást értékelik. A faktor fontosságát multikulturális és nem multikulturális közegben is többen bizonyították (*Clément és Kruidenier*, 1985; *Clément, Dörnyei és Noels*, 1994), rámutatva arra, hogy a közvetlen kapcsolat az anyanyelvi beszélőkkel növeli a tanulók önbizalmát és integratív motivációját, s így hatással van magára a motivációra is.

Elenyésző számú olyan válasz született, mely egyik dimenzióba sem sorolható be: nem nyelvtagozatosoknál 2, tagozatosoknál 0; nem válaszolt a kérdésekre a nem nyelvtagozatosok közül 4, a nyelvtagozatosok közül 2 tanuló. A válaszok megoszlását az *1. táblázat* szemlélteti.

1. táblázat. A nyelvtanulási motiváció főbb dimenziói nyelvtagozatosok és nem nyelvtagozatosok esetében

			dimenziók			*total*
			integrativitás	instrumentalitás	kapcsolat	
csoport	nyelvtagozatosok	elemszám	33,00	123,00	15,00	171,00
		százalékos megoszlás	19,30%	71,90%	8,80%	100,00%
	nem nyelvtagozatosok	elemszám	18,00	85,00	13,00	116,00
		százalékos megoszlás	15,50%	73,30%	11,20%	100,00%
total		elemszám	51,00	208,00	28,00	287,00
		százalékos megoszlás	17,80%	72,50%	9,80%	100,00%

Khi-négyzet teszt

	Érték	*Szabadsági fok*	*Szignifikancia*
Pearson Khi-négyzet	0,993	2	0,609
Likelihood hányados	0,997	2	0,608
Elemszám	287,000	–	–

Ha a három orientáció vonatkozásában vetjük össze a két csoportot, azt találjuk, hogy a két csoport között nincs szignifikáns különbség (0,609), vagyis a nyelvtagozatosok és nem nyelvtagozatosok idegen nyelvtanulást meghatározó motivációi hasonló eloszlást mutatnak. A válaszok között leggyakrabban az instrumentális orientáció nyilvánul meg (72,5 százalék), ezt követi messze lemaradva az integratív dimenzió (17,5 százalék), s még ennél is kevésbé erőteljes motiváló tényező a kapcsolat az anyanyelvi beszélőkkel (9,8 százalék). Különösen az meglepő, hogy a nyelvtagozatosoknál az utóbbi orientáció nem lényegesen fontosabb, mint a másik csoportnál.

A válaszok tartalomelemzése során azonban feltűnő volt, hogy mindkét csoport (de főként a nem nyelvtagozatosoké) nagyon sokszor jelölte meg nyelvtanulása egyedüli okaként a külső kényszert (mert kell/muszáj, a szüleim akarják stb.). Eredetileg Dörnyei vizsgálataiban (például *Clément, Dörnyei és Noels*, 1994) az ilyen típusú válaszokat is az instrumentalitás körébe sorolta be, de mivel ő e dimenzió kapcsán alapvetően a nyelvtudás jövőbeli hasznosságát, előnyeit emelte ki (melyek pszichológiai szempontból pozitív motiváló hatással bírhatnak), fontosnak tartottuk kettébontani ezt a dimenziót, s így elemezni a kapott válaszokat. Úgy gondoljuk ugyanis, hogy nagyon csekély motiváló erővel bír a nyelvtanulás szempontjából, ha maga a gyermek semmilyen későbbi hasznát, jelentőségét nem látja a nyelv elsajátításának (instrumentalitás), s csak azért tanulja azt, mert kell, muszáj neki (vagyis kényszer hatására). Valószínűsíthető, hogy amelyik csoportnál a kényszerre utaló válaszok száma magasabb, mint a várható előnyökre utaló válaszoké, ott ez a hozzáállás negatívan hat a motivációra, s így az idegen nyelv elsajátításának sikerességére is.

A jövőbeli haszonra, illetve a kényszerre utaló válaszok különválasztása utáni eredmények a *2. táblázat*ban láthatók.

Látható, hogy szignifikáns eltérés van az instrumentalitás belső szerkezében a két csoport között (0,036): míg a nyelvtagozatosoknál a legerőteljesebb a későbbi haszon motiváló ereje, addig a nem nyelvtagozatosok esetében a legmeghatározóbb a kényszer szerepe a nyelvtanulást befolyásoló motivációs tényezők sorában.

2. táblázat. A nyelvtanulási motiváció részletesebb elemzése nyelvtagozatosok és nem nyelvtagozatosok esetében

			Dimenziók				*Total*
			integrativitás	kényszer	haszon	kapcsolat	
Csoport	nyelvtagozatosok	elemszám	33,00	39,00	84,00	15,00	171,00
		százalékos megoszlás	19,30%	22,80%	49,10%	8,80%	100,00%
	nem nyelvtagozatosok	elemszám	18,00	43,00	42,00	13,00	116,00
		százalékos megoszlás	15,50%	37,10%	36,20%	11,20%	100,00%
Total		elemszám	51,00	82,00	126,00	28,00	287,00
		százalékos megoszlás	17,80%	28,60%	43,90%	9,80%	100,00%

Khi-négyzet próba

	Érték	*Szabadsági fok*	*Szignifikancia*
Pearson Khi négyzet	8,523	3	0,036
Likelihood hányados	8,482	3	0,037
Elemszám	287,000		

Azt gondolhatnánk, hogy a nyelvtudás jövőbeli hasznossága (jobb állás, magasabb fizetés stb.) mindkét csoportot motiválhatná, ehhez képest az eredményekből az tükröződik, hogy a nem nyelvtagozatosokat nem ösztönzi olyan mértékben, mint a nyelvtagozatosokat, hanem legnagyobb részük csupán muszájból tanulja az idegen nyelvet. Ez a hozzáállás pedig feltételezhetően megjelenik a nyelvtudás szintjében, az előrehaladás tempójában, illetve az érdemjegyekben is. Az adatok további feldolgozása során ezt a hipotézist a tantárgyi érdemjegyek ismeretében ellenőrizni is tudjuk majd.

A két csoport közötti különbség okát kutatva feltételezhető, hogy a diákok eltérő viszonyulása a családban fellelhető attitűdöket is tükrözi: azok a szülők, akik maguk is hisznek a nyelvtanulás fontosságában, mivel tisztában vannak azzal, hogy ez elősegíti gyermekük későbbi boldogulását, nagyobb valószínűséggel íratják nyelvtagozatra gyermekeiket, mint azon szülők, akik számára ez a tény nem annyira ismert.

Összegzés

Az elemzés során a tanulók négy csoportját tudtuk elkülöníteni:

– a nyelvet a nyelvtudás jövőbeli előnyei miatt tanulók;

– a nyelvet csupán külső kényszer hatására tanulók;

– a nyelvet önnön szépségéért, illetve az adott kultúrához fűződő pozitív viszonyulás miatt tanulók;

– a nyelvet az anyanyelvi beszélőkkel való kapcsolatkialakítás/tartás érdekében tanulók.

Eredményeinket áttekintve elgondolkodtató, hogy 287 nyolcadik osztályos tanuló közül majdnem minden harmadik csakis azért tanul idegen nyelvet, mert muszáj, s belülről fakadó késztetésnek, érdeklődésnek nyoma sincs. Azt pedig vizsgálatok sora bizonyítja (például *Gardner*, 1985; *Skehan*, 1989), hogy a nyelvtudás sikerességét meghatározó egyéni jellemzők között (mint például nyelvérzék, alkalmazott tanulási stílus, illetve stratégia, anyanyelvi képességek, intelligencia, személyiségtényezők) előkelő helyet foglal el az idegen nyelv elsajátítására vonatkozó specifikus motiváció is. Úgy véljük, hogy a szülőknek, nyelvtanároknak és nem utolsósorban a médiának minden eszközt meg kelle-

ne ragadniuk a nyelvtanulási kedv erősítésére, serkentésére a hatékonyabb nyelvtanulás érdekében, már csak azért is, mivel az előbb említett tényezők (főként az anya-, illetve idegen nyelvi képességek szintje) már nagyon nehezen alakíthatóak 14 éves kor után, a motiváltság fokozódásának azonban az idegen nyelv tanulása során – akárcsak bármely egyéb tantárgy esetében – jelentős teljesítménynövelő hatása van.

Irodalom

Clément, R. – Kruidenier, G. B. (1985): Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4.

Clément, R. – Dörnyei Z. – Noels, K. A. (1994): Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44.

Csizér Kata – Dörnyei Zoltán – Németh Nóra (2001): Az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos attitűdök változása az általános iskolások körében az 1990-es évek Magyarországán. *Modern Nyelvoktatás*, 4.

Dörnyei Zoltán (1990): Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning,* 40.

Dörnyei Zoltán (2001): *Teaching and researching motivation.* London, Longman.

Dörnyei Zoltán (2002): The motivational basis of language learning tasks. In: Z. Dörnyei és P. Skehan (szerk.): *Individual differences in second language acquisition*. John Benjamins, Amsterdam.

Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.

Gardner, R. C. – MacIntyre, P. D. (1991): An instrumental motivation language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Landguage Acquisition*, 13.

Gardner, R. C. – Day, J: B. – MacIntyre, P. D. (1992): Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies In Second Language Acquisition*, 14.

Larson – Freeman, D. – Long, M. H. (1991): *An introduction to SLA research.* Longman Inc., New York.

Skehan, P. (1989): *Individual differences in second language learning*. Asthenaeum Press Ltd., Newcastle upon Tyne.

Tánczos Judit – Máth János (1997): Relationships between language aptitude, verbal memory, and learning orientation. In: Balogh L. – Tóth L. (szerk.): *Gifted development at schools: Research and practice.* University of Debrecen, Dpt. Of Educational Psychology

Tánczos Judit (2003): *Az idegen nyelv elsajátításában szerepet játszó tényezők vizsgálata.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Tremblay, P. F. – Gardner, R. C. (1995): Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79.

Lakotár Katalin
Természetföldrajzi Tanszék, Berzsenyi Dániel Főiskola

„Bennünk élő” szomszédainkról – ismét

Visszatérő vizsgálat eredményei a szomszédos országok kognitív térképeiről

A hazánkkal szomszédos országok kognitív térképeinek tartalmi elemeit vizsgáló felmérés először 2004-ben készült 14–16 éves iskolai tanulók körében, erről az Iskolakultúra 2004. 11 számában számoltunk be. Az ezévi mérés az ország számos pontjára kiterjedt, valamennyi határmenti területre és belső részekre is. Két távoli, más határszélen élő tanulócsoportot vizsgálva megállapítható, hogy országképük nagy mértékben azonos elemeket tartalmaz, a saját földrajzi környezetük, saját tapasztalataik eltérése az elemek különböző hangsúlyosságában fejeződik ki.

A kognitív térkép nem a világ fejünkben született fényképe, hanem a térbeli környezet gondolati újrateremtése.” (*Cséfalvy*, 1990) A kognitív térképezés alapvetően modellezés, azaz a modellalkotáshoz szükséges sokféle információ alapján egyfajta sémát alkotunk térbeli környezetünkről. A szükséges információk sokféle forrásból származhatnak: a térbeli világ saját megtapasztalása, iskolai ismeret, tömegkommunikáció nyújtotta információk, más emberek tapasztalatai. A begyűjtött, szelektált információkat a bennünk meglévő tudati tartalmakkal újraszerkesztve, strukturálva egy belső képpé alakítjuk. A modellalkotási folyamat egyes mozzanatai – szimbolizáció, identifikáció – során a környezet személyesebbé válik, jelrendszerét megértjük, a magunk térhasználata szempontjából újraépítjük azt, megalkotjuk a saját, mindenki másétól különböző, kognitív vagy mentális térképünket. A kognitív térképezés tehát aktív folyamat, amely a környezettel való közvetlen kölcsönhatást foglal magába. (*Dows*, 1970; *Dows és Stea*, 1973, 1977)

A kognitív térképek elemei sokféle forrásból származnak, alapvető lehet közülük az iskolai oktatás. Milyen tartalmi elemeket fejeznek ki a 8–9–10. osztályos tanulók kognitív térképei, mely forrásokra utalnak? – e kérdések megválaszolására irányult az a felmérés, amely 2004 elején készült, összesen 109 tanuló részvételével. (*Lakotár,* 2004) A három osztályra vonatkozó összesített eredmények alapján szomszédaink közül a legismertebb ország Ausztria – a felmérés Szombathelyen készült –, majd Románia következik. A közelben levő Szlovénia nem jobban ismert, mint a legtávolabbi Ukrajna.

Az Ausztriára vonatkozó megállapítások közül a legtöbben az első helyre a síelést, a hegyekhez kapcsolódó turizmust írták, de mind az öt helyen előfordul ez a válasz. Jelentős Bécs és a vásárlás aránya. A válaszok alapján megállapítható, hogy a tanulók kognitív térképeiket a tapasztalt, megélt események alapján őrzik agyukban. Szlovákia esetében is vezető a „síelés”, a „hegyi turizmus”, a „magyarok” és a „Felvidék” szavak, amelyek elsőként jutnak a tanulók eszébe, amikor az ország nevét hallják. Ukrajnához „Csernobil” és az „atom” kapcsolódik a legtöbb tanulónál, valamint „Kijev”, a „FÁK”, a „szegénység”, „Kárpátalja, az egykori „Szovjetunió”. Románia tartalmi elemei közül kiemelkedik az „Erdély-magyarok” szópáros, megtalálható a „szegénység”, valamint a gazda-

ságot jelölő „ásványgazdagság” és „iparágak” is. Szerbia és Montenegro kognitív térképein a fő elemek a „Vajdaság”, a „háború”, a „szegénység”, a régi „Jugoszlávia”. Horvátország szinte azonos a „tenger”-rel, az „idegenforgalom”-mal, a földrajzi nevek is ezekhez kapcsolódnak. Szlovénia tanulói országképét személyes tapasztalatok vagy tantárgyi ismeretek alkotják: „idegenforgalom, Ljubljana, kicsi, fejlett, vásárlás, magyarok”. (*Lakotár,* 2004)

A bemutatott eredmények három évfolyam egy-egy tanulócsoportja kognitív térképeinek tartalmi elemeit tükrözik. A 2003/04-es tanévben 9. évfolyamos tanulók esetében a felmérés megismétlődött a 2004/05-ös tanévben, 10-dikben. A felmérés részben azonos, de alapvetően kibővített, más irányú kérdésekkel is történt. A 2005 tavaszán elvégzett felmérés az ország több pontján, valamennyi szomszédos határ közelében, illetve az ország belsejében készült. A visszatérő mérés fő célja az volt, hogy megvizsgálja, mennyire „időtállók” a kognitív térképek tartalmi elemei, mely információforrások érvényesülnek hosszabb távon, melyek rövid életűek? Az ország különböző pontjaira való kiterjesztés megadja a tartalmi összehasonlítás lehetőségét, válaszhoz segíthet abban a kérdésben, mennyire befolyásolják mentális országképeink tartalmát a saját földrajzi környezetünk jellegzetességei, avagy mennyire „erősek” az iskolai ismeretek.

Állandó országjellemzők – változó arányok

Mindkét évben 50–50 tanuló vett részt a felmérésben, az eredmények az ő munkáikból származnak. A tanulók kaptak egy lapot, amelyen Magyarország kontúrtérképe volt elhelyezve úgy, hogy arányosan a szomszéd országok berajzolhatók legyenek. 2004-ben 36,7 százalék helyezte el, nevezte meg hibátlanul az összes országot, 2005-ben 82,6 százalék. A felmérésben résztvevő nyolcosztályos gimnázium diákjai az első vizsgálatkor még nem tanulták a térséget, a második alkalommal már túl voltak azon. Mindkét esetben a déli szomszédok okoztak bizonytalanságot elsősorban, másodszorra Szlovénia már nem került be a hiányzó országok közé. Az országok rajza, mentális térképei jelentős változást mutatnak: eléggé jó kontúrokkal korábban 8,3 százalék, utóbb 42,3 százalék rendelkezett. *(1. ábra)* A kevésbé sikeres kontúrtérképek jellemző típusa a „virágszirom-szerű” jelzővel illethető. *(2. ábra)* A jelentős mértékű javulás egyértelműen az iskolai tanulásnak köszönhető, a térlátás, a rajzkészségek változása nem valószínűsíthető az eltelt idő rövidsége, az azonos életkori jellemzők miatt.

Változott a tanulók részvételi aktivitása. A rajzolás után azt az öt szót kellett leírni, amelyek az országnév hallatán először jutottak a tanulók eszébe, s a mentális térképet tartalmi elemekkel is bővítik. Az első felmérésnél valamennyi ország esetében az első helyen minden tanuló írt jellemző szót, sőt Ausztriánál mind az öt helyre, Romániánál az első két helyre. 2005-ben csak Ausztria és Románia esetében válaszolt minden tanuló, a második helyen is megtartva ezt az aktivitást, majd folyamatos csökkenést mutat a válaszok aránya. A többi öt országnál már az első jellemző leírásakor is kisebb volt az aktivitás, 84,5–94 százalék közötti. Az ok talán az lehet, hogy több tanulónál az ismétlődő feladat nem aratott tetszést (a felmérést a szerző folytatta le, a reakciókat személyesen tapasztalta). Az ötödik helyen Ausztria messze megelőzi a többi országot (81 százalék), míg Szlovéniáról a válaszadók csupán 23,5 százaléka írt öt jellemzőt.

Az első helyen adott válaszok alapján kirajzolódó országképek is mutatnak változást, bár alapvető jellegüket megtartották. Ausztria a síelés, a hegyek országa, közeli területei a vásárlás, a rövid kirándulások célpontjai. Az iskolai és a családi síelések, túrázások markánsan befolyásolják az országképet. Időtállónak bizonyult a karinthiai kirándulás élménye. A korábbi 32-féle válasz helyett 24-féle szerepel az első helyen, markánsabbá téve a leggyakoribb válaszok szerepét. Szlovénia kognitív térképének tartalmi elemei személyes tapasztalatokkal bővültek, feltételezhetően több tanuló nyaralt, kirándult ott, más

úti cél felé átutazott. Az iskolai eredetűnek vélhető Ljubljana aránya is nőtt. Horvátország változatlanul azonos a tengerrel, a nyaralással, a két felmérés között a különbség csupán annyi, hogy az első alkalommal változatosabban fejezték ezt ki a tanulók. A korábban a háborúra vonatkozó kifejezés szerepel ugyan, de csak egy tanulónál az első helyen, a többin gyakrabban fordul elő. A korábbi 16-féle válasz itt 11-re szűkül. Szerbia és Montenegro országképe szinte változatlan, ugyanazokat a kifejezéseket találjuk hasonló arányban, sorrendben. A háború és a volt Jugoszlávia adják a kognitív térkép karakterét, ezt egészítik ki a magyarokra vonatkozó kifejezések, földrajzi nevek. Románia mentális térképének fő tartalmi vonásai szintén nem változtak, százalékos arányuk is szinte azonos. Erdély, a magyarok 66 százalékkal az első, Trianonnal kiegészülve 63,8 százalékkal a második felméréskor. Jelentős a szegénység megnevezése személyes tapasztalatok s a média nyomán egyaránt. Több tanulónál a saját élményt takarja az erdők, hegyek kifejezés, s a hozzácsatlakozó mesélt történetek a medvékről. A válaszok változatossága kissé bővült, 21 a korábbi 17-hez képest. Ukrajna Csernobil országa, ez a vonása közel kétszeresére erősödött. A maffia is erősen meghatározó eleme az országképnek a szegénység mellett. A tanulók személyes tapasztalattal nem rendelkeznek, az iskolai tananyag összetett országot mutat be, a felméréssel tapasztaltak a tömegkommunikáció vezető szerepére utalnak. Bár a valóság részei a tanulók által leírtak, egyoldalúságuk elgondolkoztató. Személyes tapasztalatok hiányában úgy tűnik, az iskolai ismeretek sokkal gyengébb hatásúak más forrásokénál, amelyek gyakran, rendszeresen adnak információt. Szlovákia estében jelentős változás történt az első helyen: a korábbihoz képest kétszeres jelentőségűvé vált Felvidék, Pozsony aránya nőtt, a magyarok megnevezése szintén jelentős, a térségről tanultaknak és a személyes kapcsolatoknak köszönhetően. A síelés, a hegyek szinte azonos súllyal szerepelnek mindkét kognitív térképen. A válaszok sokfélesége megcsappant, 37-ről 24-re csökkent.

A tanulók szomszédainkról alkotott országképét vizsgálva ismét bebizonyosodott, hogy a fejünkben őrzött kognitív térképek több forrásból táplálkoznak, a földrajzi környezetet egyéni módon értelmezve őrzik. Az ország keleti részén élő tanulók hasonló kognitív térképekkel rendelkeznek, mint a nyugati részen élő társaik. A fő eltérések a saját földrajzi környezet adta eltérésekből származnak, amit a százalékos arányok eltérése mutat meg legjobban.

A szakirodalomból ismert, hogy a kognitív térképek a valósághoz való egyéni viszonyulásunkat tükrözik, az abban való tájékozódást szolgálják. Kognitív térképeink számos egyéni elemet tartalmaznak, s az előzőekben láthatóvá vált, hogy a személyes tapasztalatok elsődleges jelentőségűek. A 2005-ben készült felmérés kérdései között szerepelt a következő is: kontinensünk mely országaiban jártál már? Csak a szomszédos országokra vonatkozó százalékos adatok a következők: Ausztria 100, Szlovénia 60, Horvátország 67, Szerbia és Montenegro 13, Románia 23, Ukrajna 2, Szlovákia 37,5 százalék.

Országképek közel a keleti határhoz

A szlovák, az ukrán és a román határtól szinte azonos távolságra fekszik Nyíregyháza, így a felmérésben való szereplése szinte törvényszerűen adódott. Egy gimnáziumi 9-dik osztályban töltötték ki a tanulók a kérdőíveket 2005 tavaszán. 32 tanuló vett részt ebben, kérdésenként különböző aktivitással. 19 tanuló jól helyezte el és nevezte meg a térképrajzoláskor a szomszéd országokat, tipikusak a déli szomszédokkal kapcsolatos hibák. Hat tanuló jól rajzolta meg a kontúrokat, négyen egyáltalán nem rajzoltak semmit. A megkérdezettek 9 százaléka (3 fő) nem volt még külföldön, legtöbben (65,5 százalék)

Ausztriában, Bécsben jártak egy osztálykirándulás alkalmából. Szlovákiában 40,5, Romániában 47, Ukrajnában 37,5, Horvátországban 19, Szerbia és Montenegróban, illetve Szlovéniában 3 százalék.

A tanulók aktivitása az egyes országokra vonatkozó öt szó leírásánál változó volt, Ausztriáról, Romániáról, Ukrajnáról, Szlovákiáról és Horvátországról öt tanuló nem írt semmit, Szerbia és Montenegróról 18, Szlovéniáról 20. Valamennyien tanultak már erről a térségről, így ez a jelenség kissé meglepő. Hasonló tartalmú kognitív térképek rajzolódtak ki, mint az ország másik végén élő társaiknál, jelentős különbség, hogy a válaszok sokfélesége itt lényegesen kisebb: 6 (Szlovénia) és 18 (Románia) különböző válasz között ingadozik.

Ausztria a síelést (26 százalék), Bécset (22 százalék) és a németeket (11 százalék) jelenti a legtöbb tanulónak, valamint a hegyeket és a szép környezetet említi még két-két tanuló; a leírtak személyes tapasztalatot tükröznek. A keleti országrészben élők téli sportterepe döntően Szlovákia, a tanulók 80 százaléka síeléssel, a hegyekkel, a téli hobbikkal azonosítja az országot. Családi kirándulás, néptánccsoporttal fellépés, Pozsony, olcsó áruk szerepelnek még az első hely listáján. Ukrajna kognitív térképének tartalmát a benzin (30 százalék), a szegénység (15 százalék), a vásárlás (18,5 százalék), Csernobil (7 százalék) határozza meg. Egy-egy megállapításként szerepel például a cigaretta, a csempészet, a kosz. Személyes tapasztalatok, a mindennapi események az alkotóelemek, a média szerepe is megfigyelhető (Csernobil). Románia is a megélt élményekből rajzolódik ki: Erdély 22, szegénység 15, vásárlás 15, benzin 7, Gyilkos-tó 7 százalék. Egy-egy válasz a magyarság, a romák, Arad, a hegyek, a medve, a cián, az AIDS – megjelennek az aktualitások, amelyeket a tömegkommunikáció közvetít és tart napirenden. Szerbia és Montenegro országképe eléggé egysíkú, de ez nem meglepő. Kevés a személyes tapasztalat, ritkán hallani, olvasni a háborún és a politikai eseményeken – amelyek ezt a korosztályt még nem kitüntetetten érdekelnek – kívül mást, a felnőtt környezet sem ad új információkat, a tankönyvek is említés szintjén kezelik az országot. A tanulók 28,5 százaléka a háborút, 14 százaléka kereskedelmi útvonalat és újabb 14 százaléka a síelést jelölte az első helyre. A síelés egyetlen tanuló személyes élménye. Horvátországot 27 tanuló jellemezte, 59 százalékuk a tengert, 11 százalékuk az Adriát, 7 százalékuk Zágrábot és másik 7 százalékuk a sok turistát nevezi meg. Megfigyelhető, hogy a tengeri idegenforgalommal azonosul szinte az ország azok számára is, akiknek nincs saját tapasztalatuk – összesen hat tanuló nyaralt déli szomszédunknál. Szlovénia ismeretlen ország, a tankönyvek, a média sem sokat segít a megismerésében. Tíz tanuló válasza alapján Szlovákiához hasonlóan a téli sportok országa, személyes tapasztalat nélkül is. A síelés 41 százalékkal, a hegyek 25 százalékkal részesednek, a fejlettebb, Ljubljana, a kereskedelmi utak és a téli hobbi kifejezések alkotják a teljes listát.

Összegzés

A tanulók szomszédainkról alkotott országképét vizsgálva ismét bebizonyosodott, hogy a fejünkben őrzött kognitív térképek több forrásból táplálkoznak, a földrajzi környezetet egyéni módon értelmezve őrzik. Az ország keleti részén élő tanulók hasonló kognitív térképekkel rendelkeznek, mint a nyugati részen élő társaik. A fő eltérések a saját földrajzi környezet adta eltérésekből származnak, amit a százalékos arányok eltérése mutat meg legjobban. Mindkét helyen alapvetően azonos kifejezéseket használnak, más-más súllyal. Például Ukrajnához Csernobil és a maffia a nyugati részen élőknél nagyobb súlyú, a keleten élőknél a benzin, a szegénység, a vásárlás. Románia esetében Erdély, a magyarság a meghatározó az előbbieknél, kisebb arányú az utóbbiaknál, viszont a szegénység, a vásárlás lényegesen jelentősebb. Ha mindkét tanulócsoport közvetlen szomszédjáról írtakat megfigyeljük, látható, hogy azok tükrözik legjobban a személyes tapasz-

talatokat, az eltérések is elsősorban ebből fakadnak, újra megerősítve a kognitív térképezés lényegét, a „bennünk élő” kognitív térképek funkcióját .

1. táblázat. A kognitív országképek tartalmi elemei %-os megoszlásban két vizsgálat első helyen adott válaszai alapján ugyanazon tanulócsoportnál

Ausztria			
2004		2005	
Sí+hegyek	18	Hegyek, Alpok	26,5
EU	12	Síelés	14,0
Bécs	8	Bécs	9,5
Vásárlás	8	Burgenland	5,7
Karinthia	8	Karintia	5,7
egyéb	46	vásárlás	5,7
		egyéb	33,0

Románia			
2004		2004	
Erdély, magyarok	66	Erdély, magyarok	60,0
Szegénység	7	Szegénység	7,6
Kolozsvár	2	Medve	5,7
Drakula gróf	2	Hegyek, erdő	5,7
Medve	2	Trianon	3,8
egyéb	21	egyéb	17,2

Szlovénia			
2004		2005	
Idegenforgalom	17	Ljubljana	16,0
Kicsi	15	Tenger, nyaralás	13,6
Ljubljana	13	Síelés	9,0
Nem ismerem	6	Hegyek	9,0
Ismerősök	4	Átutazás	9,0
egyéb	45	egyéb	43,4

Ukrajna			
2004		2005	
Atom, Csernobil	15	Csernobil	28,0
Kijev	15	Maffia	13,0
Szegénység	11	Szegénység	8,6
Maffia	4	Kijev	6,1
Kárpátalja	4	Kárpátalja, Ungvár	10,8
egyéb	51	egyéb	33,5

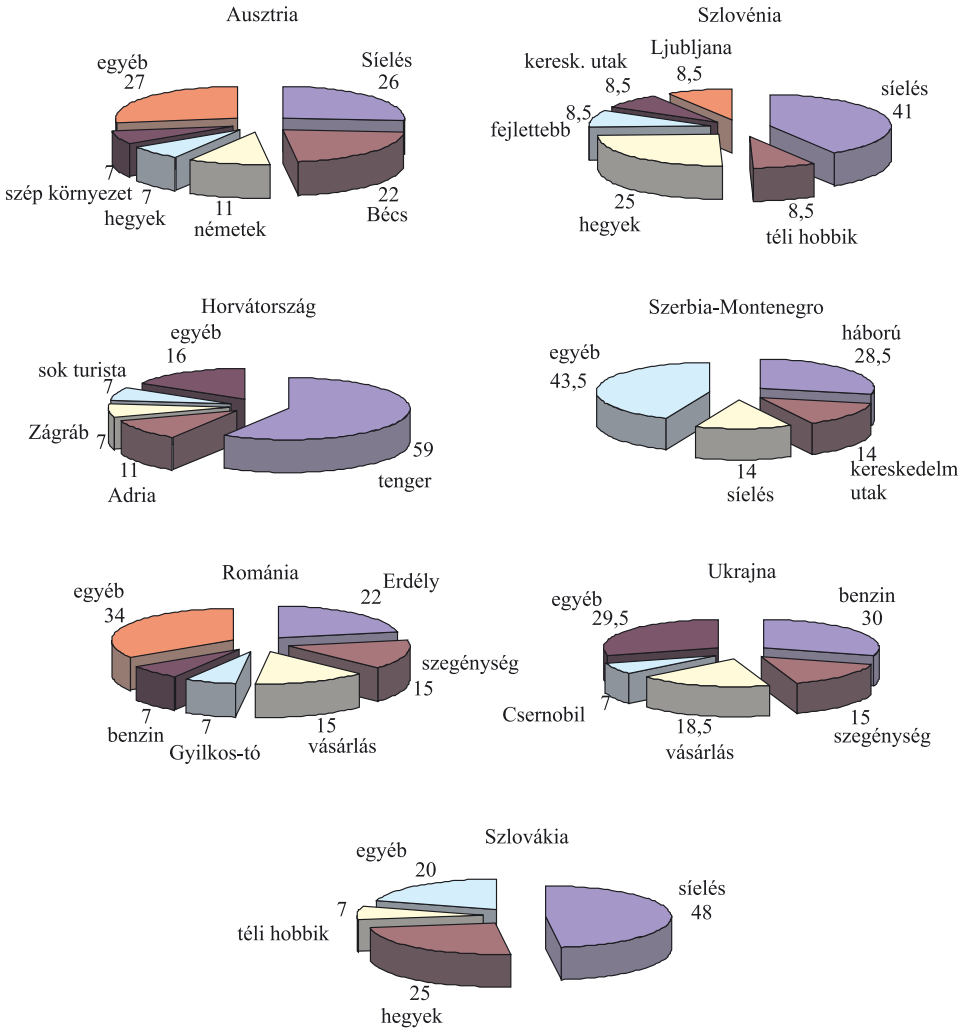
Horvátország			
2004		2005	
Tenger, nyaralás	76	Tenger, nyaralás	81,5
Földr. nevek	14	Szigetek	6,0
Zágráb	5	egyéb	12,5
Mediterrán	2		
romok	2		
egyéb	1		

Szlovákia			
2004		2005	
Sí, turizmus	15	Felvidék	20,5
Felvidék	9	Hegyek	14,5
Pozsony	6	Pozsony	10,4
Hegyvidék	4	Magyarok	8,3
Nem szeretnek minket	4	Síelés	8,3
egyéb	62	egyéb	38,0

Szerbia-Montenegro			
2004		2005	
Háború	33	Háború	27,0
Régi Jugoszl.	9	Jugoszlávia	11,0
Vajdaság	5	Bácska, Vajdaság, Szabadka	11,0
Szegénység	5	Szegénység	8,8
Vízilabda	5	sport	8,8
egyéb	43	egyéb	33,4

1. ábra. 15 éves tanuló mentális térképe hazánk szomszédairól

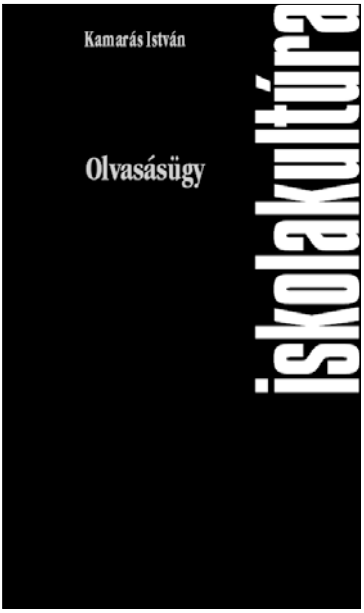
2. ábra. Tipikus „virágsziromszerű” mentális térkép hazánk szomszédairól



3. ábra. A kognitív országképek tartalmi elemei %-os megoszlásban, egy nyíregyházi tanulócsoport első helyen megadott válaszai alapján

Irodalom

Bbie, Earl (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
Bajmócy Péter – Csíkos Csaba (1997): Európai országok népszerűsége egyetemi hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 6–7.
Cséfalvay Zoltán (1990): *Térképek a fejünkben*. Akadémiai Kiadó
Holahan, Charles J. (1998): A környezet megismerése: környezeti kogníció. In: Dúll Andrea – Kovács Zoltán (szerk.): *Környezetpszichológiai szöveggyűjtemény*. Kossuth Egyetemi Kiadó, 47–79.
Cséfalvay Zoltán (1990): *Térképek a fejünkben*. Akadémiai Kiadó.
Farsang Andrea – Jóri Johanna (1999): *Adatok a 13–16 éves magyar diákok mentális Európa-képéhez.* A földrajz tanítása. Mozaik Oktatási Stúdió. 4, 10–18.
Kiss János – Bajmócy Péter (1996): *Egyetemi hallgatók mentális térképei Magyarországról.* Tér és Társadalom, 2–3, 55–68.
Lakotár Katalin (2004): „Bennünk élő” szomszédaink. *Iskolakultúra*, 11, 109–116.
Makádi Mariann (2003): *Térképre vitt képzetek*. A földrajz tanítása. Mozaik Kiadó. 4, 3–10.



Az Iskolakultúra könyveiből

Loboczky János
Filozófia Tanszék, BTK, Eszterházy Károly Főiskola

Dekorativitás és díszítőművészet Gadamer és Lukács művészetfilozófiájában

A dekorativitással kapcsolatos vizsgálódások az esztétikai kutatásoknak többnyire a perifériáján foglalnak helyet, talán ezért is lehet érdekes szemügyre venni két jelentékeny, de egymástól lényegesen eltérő felfogású filozófus e témába vágó gondolatait, természetesen a teljesség igénye nélkül.

Gadamer értelmezései a dekorativitásról egyrészt a kanti esztétika szépségfelfogásához kapcsolódnak. A legfőbb célja az, hogy *Kant* művészetfilozófiai értelmezéseit a „helyes mértékükre" szállítsa le. A híres kanti „érdek nélküli tetszés"-t nem csupán abban az értelemben fogja fel, hogy az ízlés tárgyának nincs köze a hasznossághoz, hanem úgy is, hogy a tetszés esztétikai tartalmához, a „tiszta látványhoz" a „létezés" semmit sem tud hozzáadni, mert az esztétikai lét nem egyéb, mint „megmutatkozás".

Gadamer emellett újra is értelmezi Kantnak a szabad és járulékos szépségről vallott felfogását. Szerinte Kantnál a természeti szép elsőbbsége a művészeti széppel szemben azon alapul, hogy ott a dolog célszerűségének nincs közvetlen tartalmi jelentése. Gadamer felszínesnek tartja azt az álláspontot, amely szerint Kantnál a voltaképpeni szépség a virágok és az ornamentumok szépsége. A szabad szépség példái csak azt bizonyítják, hogy a tetszés nem a dolog tökéletességének a megítélése. Szépről ott beszélhetünk, ahol a képzelőerő szabad összhangban van az értelemmel, ahol tehát produktív: „De a képzelőerőnek ez a produktív alakítása nem ott a leggazdagabb, ahol teljesen szabad, mint például az arabeszk kacskaringóival szemben, hanem ott, ahol valamilyen mozgástérben él, melyet az értelem egységtörekvése nem annyira korlátként állít elé, mint inkább játékának ösztönzésére ír elő". *(1)* Kant egyébként is megkülönbözteti az esztétikai normáleszmét – ahogyan ki kell néznie egy természeti faj egyes példányainak – és a szépség észeszméjét. Az emberi alak ábrázolásában is jelen van a normáleszme, azonban itt megjelenik a valódi szépségeszme is, az „erkölcsi kifejezése". Tehát Kant bizonyos fokig túlmegy az „érdek nélküli tetszésen", és nem is csak a művészet esetében. Az, hogy a természet szép, csak annak kelti fel az érdeklődését, „aki előzőleg már jól megalapozta az erkölcsi jóhoz fűződő érdekét". *(2)*

Egy másik fontos kérdés, amellyel kapcsolatban felmerül a dekoratív fogalma Gadamernél, a műalkotásnak a játékhoz hasonló bemutatás-jellege. A költészet és a zene esetében ez a jelleg nyilvánvalónak látszik. A képzőművészeteknél viszont első megközelítésben a következő ellenvetések tehetők: a mű azonossága annyira egyértelmű, hogy nem egyeztethető össze vele a bemutatás sokfélesége; az újkori táblakép nincs ráutalva a közvetítésre. Ezek a szempontok az esztétikai tudat közvetlenségét igazolják – mondhatnánk. A múzeumokban, galériákban elhelyezett, bekeretezett képek szinte sugallják, hogy itt a műalkotást „kiszakítják" életvonatkozásaikból.

Kérdés tehát, hogy a műalkotásnak a játék alapján jellemzett létmódja érvényes-e a kép létmódjára is. Gadamer először is arra mutat rá, hogy az esztétikai tudat egyoldalú-

an csak ebből a jelenkori képtechnikából indul ki. Holott csupán a reneszánsztól kezdve vannak olyan képek, amelyek önmagukban, egyedi megjelenésükben is teljes, zárt képződményt alkotnak. Figyelembe kell tehát vennünk a képnek azt a létmódját is, amely az ezt megelőző korokban volt jellemző.

Vagyis bizonyos értelemben célszerű elszakadni a képnek attól a szemléletétől, amelyhez a modern galéria szoktatott bennünket. Ez az elszakadás azután visszaadja a mára erősen pejoratív kicsengésűvé vált „dekoratív" fogalmának a rangját. Ennek a megközelítésnek a jogosságát az is alátámasztja, hogy az újabb művészettörténeti kutatások is elvetik az élményművészet naiv kép- és szoborfogalmát. Például azóta tudjuk, hogy a képeknek hely is kell, amióta nincs helyük.

Gadamer a művészetek ontológiai megalapozásához nem csupán az úgynevezett „szabad" művészeteket hívja segítségül, hanem a gyakran „alkalmazott" művészetnek tekintett építőművészet értelmezését is új szempontokkal gazdagítja.

Az épületek kettős értelemben mutatnak túl önmagukon. Egyrészt az határozza meg, hogy milyen célra szolgál, másrészt az a hely, amelyet egy térbeli összefüggés egészében elfoglal. Az építménynek egy „életviselkedést" *(3)* kell szolgálnia, és be kell illeszkednie a természeti és építészeti környezetbe. Az „önmagában való műalkotás" Gadamer szerint éppen az építőművészet fényében bizonyul puszta absztrakciónak. Az épületektől elválaszthatatlan a világhoz tartozás. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy ha eredeti világa megváltozott, akkor már csak az elidegenedett esztétikai tudatban lenne valóságos. Egy úgynevezett történelmi városrész műemléki épületei is azzal együtt nyerik el jelentőségüket, hogy benne élnek egy modern világ lüktetésében.

Az újabb művészettörténeti kutatások is elvetik az élményművészet naiv kép- és szoborfogalmát. Például azóta tudjuk, hogy a képeknek hely is kell, amióta nincs helyük.

Gadamer bizonyos értelemben univerzálisnak tekinti az építőművészetet. Mivel a teret formálja, a kifejezés eredeti értelmében mindent átfog, ami térben létezik. Azt is mondhatnánk, hogy helyet „szakít ki" a térből a különböző bemutatási formák számára. Az építőművészet biztosít helyet a képzőművészeti alkotások, a zene, a költészet és a tánc ábrázolásának. Ennyiben átfogja a művészetek egészét. Azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy még a különböző műfajú, stílusú zenei alkotások előadása sem függetleníthető attól a tértől, építészeti vagy éppen természeti környezettől, ahol ezeket bemutatják. A műalkotások technikai sokszorosíthatóságának a korában ugyan túlzott követelménynek látszik a megfelelő hely kiválasztása, de éppen a hangversenyek esztétikai tapasztalatai mutatják, hogy például oratórikus művek egészen „másképp" szólalnak meg – nem csupán akusztikai értelemben – templomokban, mint sportcsarnokokban.

Gadamer a dekorativitás fogalmára rárakódott, gyakran felszínes értelmezések rétegeit is lebontja az építőművészettel összefüggésben. A dekoratív jelző ma az esztétikai irodalomban többnyire pejoratív csengésű. A „tartalmatlan" „jó megjelenést", üres csillogást szokták vele kifejezni.

Gadamer az esztétikai tudat előítéletének tekinti azt a felfogást, hogy az igazi műalkotás az, „ami minden téren és időn kívül, a megélés jelenében esztétikai élmény tárgya". *(4)* A díszítőművészetben érvényesülő dekorativitás egyfelől a színek és formák játékaként élvezhető, amelyben nem kell semmit felismerni vagy újrafelismerni. Másfelől a dekorativitás is túlmutat önmagán. Éppen ezért egyoldalú dolog a zseni alkotását élesen szembeállítani a csupán eszközként funkcionáló, díszítésre szolgáló dekoratívval. Nála a dekorativitás az építőművészet fő szempontja: egyrészt átfogja a térformálás különböző dekoratív mozzanatait, másrészt ő maga a lényege szerint dekoratív. A dekorativitás itt nem egyszerűen külsődleges szempontok szerinti díszítés: „A dekoráció lényege ugyanis abban áll, hogy végrehajtsa azt a kétoldalú közvetítést, hogy magára vonja a szemlélő

figyelmét, megfelel ízlésének, s ugyanakkor mégis az életösszefüggés nagyobb egésze felé irányítja, melyet kísér." *(5)* Egy épületnek ugyan magára kell vonnia a szemlélő tekintetét, de lényege szerint egy életmódba illeszkedik bele. Ezért még az ornamentika sem lehet teljesen öncélú.

A dekoráció fogalmát tehát Gadamer nem az élményművészet fogalmával szembeállítva világítja meg, hanem a bemutatás ontológiai struktúrájára alapozza. A kanti gondolatot, hogy az ornamentum, a díszítő, a dekoratív azonos a „szabad szépséggel", egyáltalán a széppel, a következőképpen viszi tovább. A díszítésnek nincs saját esztétikai tartalma, nem lehet elszakítani a díszítettre való vonatkozásától. A dísz nem magáért való dolog, nem utólag helyezzük el valami máson, hanem hordozójának megmutatkozásához tartozik. Az ízlésítéleteink esetében sem csupán arról van szó, hogy megállapítjuk valaminek az önmagában való szépségét, hanem arról is véleményt mondunk, mennyire harmonizál az a dolog saját környezetével, illik-e oda.

Gadamer véső soron a dekorativitás értelmezésével is arra a következtetésre jut, hogy a bemutatás reprezentáció, sőt a dísz, az ornamentum abban az értelemben reprezentatív, mint az épület, amelyet díszít.

Lukács György életművében mind a fiatalkori, mind a kései írásokban találhatunk lényeges szempontokat a dekorativitás jelenségének értelmezéséhez. A fiatal Lukács a heidelbergi kéziratok úgynevezett esztétikai részében az esztétikai tételezéssel kapcsolatban többek között arról szól, hogy a megvalósult műben végső soron a forma és az esztétikai anyag „harmónia praestabilitája" jön létre.

Fontos hangsúlyozni, hogy ez itt nem metafizikai elv, hanem a bizonyos élményformáknak megfelelő valóság megjeleníthetőségét jelenti. Ennek azután alapvető következménye a „nézőpontok", valamint a mű plurális jellege. Ha csupán egyetlen „nézőpont" volna lehetséges, akkor a mű csak „ráeszmélés volna a betemetett igazságra", pusztán a valóságból való egyenes vonalú kiemelkedés lenne. A paradoxon az, hogy a mű „szabadon lebegő", a rajta kívüli valóságtól független, mégsem szubjektív önkény, mivel a pluralitás ebben az értelemben nem korlátlanságot vagy törvénynélküliséget jelent. A művészi stilizáció paradox folyamat, amelynek során a legkülönbözőbb élményelemek kapcsolódnak össze egynemű folytonossággá. Ezeket az elemeket egy „önmagában belsőleg lezárt teljesség" részeivé teszik, így megszűnik a mindennapi élményvalóságra való vonatkoztathatóságuk, hiszen lényegük a „nézőpontra" való vonatkoztatás. Ebben az „egynemű folytonosságban" az elem helyének és jelentésének elkülönültsége megszűnik, a kettő egybeesik. A megvalósult műben új összefüggések és új vonatkozások jönnek létre, törvényszerűség és titokzatosság sajátos ötvözeteként: „mintha kimondhatatlan törvények uralkodnának itt olyan dolgok felett, amelyeket törvény meg nem érthet, amelyek idegenek maradnak a törvények számára, és mégis készségesen mint a táncban engedelmeskednek parancsaiknak." *(6)* A tánc szó ugyanakkor a műalkotás „súlytalanságát" is felidézi, amelyet a mű egy sajátos „minőségi hangsúly" révén kap: „Ez a minőségi hangsúly, amelyet az elemek halvány és homályos dologszerűsége az őket egymással összekapcsoló elvont viszonylatok értékhangsúlya révén kap, az elemek minden – testi vagy szellemi – súlyának felszámolása, a tökéletes és boldogító könnyedség mint e világ szubsztanciája." *(7)*

A műalkotásnak ezt a látszólagos könnyedségét Lukács – *Popper Leó* nyomán *(8)* – az ornamentikával, például a szőnyeg mélységével és szépségével érzékelteti. Az ornamentális megformálásban rend és játék szintézisét csodálhatjuk, a törvények merevségének feloldódását, minden utópikus valóság képmását. A lukácsi elemzés itt a művészet egyik lehetőségét, a „tiszta formához" való kivételes eljutást villantja fel. A szőnyeg felületén minden színné és ritmussá oldódott fel, itt a megformálás lehetőségei végérvényes megformálássá válhatnak. Ez a nyilvánvalóan kanti indíttatású analízis véleményünk szerint teljes joggal hangsúlyozza, hogy a megformálás célja és anyaga más esetekben szemben

áll ezzel a „paradicsomi”, de elvont tökéllyel. A hagyományos ábrázoló/nem ábrázoló művészetek felosztást a fiatal Lukács szerintünk mély értelműen kikerüli, helyette a megformálási elvek eltérő hangsúlyait emeli ki. A szőnyeghez – mint az ornamentika egyik ideális megvalósulásához – hasonlítja a tánc, a mese és a zene bizonyos fajtáit. Ezekkel szemben a képzőművészet és a „szóművészet” esetében már nem beszélhetünk „tiszta” formáról: „És nincs kép, amely csupán tiszta és szép felület maradhatna, hanem a maguk anyagiságában megformált dolgok foglalatává kell válnia, és minden szóművészet ellene szegül ama tendenciának, hogy minden értelem ritmusban, rímben és hangzásban oldódjék fel.” *(9)* A „tiszta” formára törekvés ugyanakkor mindenfajta művészetre jellemző („minden művészet szüntelenül zenévé akar válni” *(10)*), tehát Lukács valójában nem húz merev válaszfalat a különböző művészeti ágak közé. Figyelemre méltó, hogy a mesét a zenével és a tánccal helyezi egy sorba. Ez csupán a megformálás technikai értelemben vett közege szempontjából tűnik meghökkentőnek, a „tiszta” forma már idézett jellemzői felől egyáltalán nem pillanatnyi ötlet a mese elhelyezése. A mesében is „igazi földi paradicsommal” szembesülünk, emellett a mesére is jellemző, hogy „olyan távoli beteljesülések visszfénye, amelyekre a megvalósulások csak szubjektíven-reflexíven vonatkozhatnak”. *(11)* Egyébként a fiatal Lukács a dráma kapcsán részletesen foglalkozott a románc műfajával, amely szorosan érintkezik a mesével, ez utóbbit a románc epikus ellenpárjának tekinti. *(12)*

A heidelbergi művészetfilozófiában a „tiszta” forma mellett a transzcendentális forma is alapvető jelentőségű a művészetben. A „tiszta” formára az jellemző, hogy mindent felületté tettek, a dologszerűség elhalványult, így létrejött „minden dolog táncszerű egyesülése”. A transzcendentális forma viszont beteljesíti „minden dolog saját dologszerűségét, a nagy egység tehát nem lehet más, mint a tömegszerűség és a súly, a mű dinamikus egyneműsége, a konkrét beteljesülés, az utópikus valóság egysége”. *(13)*

A kései főműben, ‚Az esztétikum sajátosságá’-ban Lukács a „valóság visszatükröződésének” egyik „elvont formájaként” – a ritmus, a szimmetria és az arány mellett – elemzi a díszítőművészetet. Ezeket a formákat ugyan rendkívül szerteágazóan, több fontos mozzanatot megvilágítva járja körül, de esztétikai jelentőségét gyengíti, hogy e fogalmakat lényegében ismeretelméleti kategóriaként értelmezi. Míg Gadamer a művészet antropológiáját a játék, a szimbólum és az ünnep tevékenységformáinak ontológiai vizsgálatából vezeti le, addig Lukács egy társadalom-ontológiai megközelítés (a műalkotás az emberiség történelmi fejlődésének egy mozzanatát örökíti meg; a munkatevékenységből való kiindulás), valamint egy „dialektikus materialista” ismeretelmélet között ingadozik. Lukács itt a díszítőművészet kialakulását és funkciójának, valamint forrásainak változásait a maga történetiségében, a termelő tevékenységgel és a természeti szépséggel összefüggésben vizsgálja. A sokfelé ágazó fejtegetés alapvetően az egész mű központi kategóriájának, a visszatükröződésnek a szemszögéből elemzi a díszítőművészetet, ahogy azt a definitív meghatározás is jelzi: „A díszítőművészetet ennek megfelelően úgy lehet meghatározni, hogy ez egy esztétikai, felidézésre törő, magában zárt képződmény, amelynek szerkezeti elemei az elvont visszatükröződési formák, a ritmus, a szimmetria, az arány stb., és úgy látszik a visszatükröződés konkrét-tartalmi formái az ornamentikából ki vannak rekesztve.” *(14)*

Lukács aprólékosan boncolgatja azt a folyamatot, amelynek során az ősi civilizációk emberének világában elválik az esztétikum a hasznostól és a kellemestől, amennyiben ez „nem tartozik szőröstül-bőröstül a mindennapi valósághoz”. *(15)* A lényegi kérdést abban látja, hogy milyen szerepet játszik az ornamentálisan díszített tárgy az emberek életében. Nyilvánvalóan minőségi különbségről beszélhetünk a naponta használt egyedi tárgy díszítése és az épületben, vagyis a nyilvános életben használt dekoratív elem között. Egyrészt a szerszámok díszítése régibb, mint az épületeké. Másrészt arra is felhívja a figyelmet, hogy némiképp önkényes dolog azt az esztétikai-hangulati hatást, amelyet

az ősi épületek maradványai most ránk gyakorolnak olyan körülmények között, amelyeknek a régi viszonyokhoz semmi köze nincs, magába a dologba belevetíteni. Az ilyen „hangulati modernizálást" Lukács történetietlen gondolkodásnak tartja. Ugyanakkor azt is látja, hogy ebben egy valódi esztétikai probléma rejlik: „a ránk maradt szerszámok esetében már végbement a hasznosságtól való elválás folyamata a közben eltelt idő folytán, és mert a szóban forgó szerszámok már kiszakadtak az életnek azokból a valóságos összefüggéseiből, amelyekben keletkezésük és használatuk idején szerepeltek. A jelenlegi befogadóban éppen ellenkező benyomás keletkezik, mint amit eredetileg ébresztettek. Eredetileg elsődleges a közvetlen használhatóság volt, az esztétikai hatás pedig véletlenszerűnek vagy járulékosnak számított, most a hasznosság a háttérbe szorul, formai alakzatokból kell utólag – gyakran fáradságosan – megkonstruálni vagy az esztétikai földidézés hordozójaként, fölerősítőjeként szerepel, és e földidézésben a gyakorlati használhatóság csak mint vizuálisan ható formává vált tulajdonság, az esztétikum eleme ragadja meg a nézőt." *(16)* A használhatóság sohasem tűnik el teljesen a felidézett élményből, csak egy általánosságban vett használhatósággá halványul. A gadameri hermeneutika kifejezésével élve azt is mondhatnánk, hogy az ősi szerszámok és a mai befogadó találkozásakor a különböző horizontok részben összeolvadásáról, részben egymás mellett éléséről van szó.

Az építészettel kapcsolatban a következő összefüggést hangsúlyozza Lukács. Az építészet, szemben a puszta dekorativitással, már nem „világ nélküli". Itt egy önálló belső és külső tér megalkotása a döntő, amely ezen a módon nincs adva a természetben, így a létrehozói szándéka és a szándékolt hatás is immanensen tartalmazza az élmény-felidézést, végső soron egy emberhez mért világ létrehozására törekszik. Ennyiben megtörténik a mindennapoktól való elválás. Ez a tény az építőművészetnél alkalmazott díszítőművészetre a következő hatással van Lukács értelmezésében. A díszítőművészet világnélkülisége nem szűnik meg, sőt éppen ez az alkalmazás világítja meg sajátosságát: „Az ékesítés elve itt nyeri el legadekvátabb alakját: nem a mindennapi élet egyik hasznos tárgyának járuléka már, az ékesítés okozta tiszta öröm, az ékesítésnek az ember életét megszépítő, gyönyörűséget keltő funkciója ebben az összefüggésben kerülő utak nélkül juthat érvényre." *(17)* Lukács lényegében egy olyan esztétikai sort lát a testi ékesítéstől a szerszámkészítésen keresztül az építészetnél alkalmazott díszítőművészetig, amelyben a mindennapi gyakorlattól való eltávolodás valósul meg.

A díszítőművészet legfontosabb alapelvének a geometriai formák alkalmazását tartja. Még a később fellépő növényi és állati díszítések is a geometriai alakzatok általános fogalmának vannak alárendelve. A kérdés persze az, hogy a geometriai formák miért okozhatnak esztétikai élvezetet, miért rendelkeznek felidéző erővel. A geometriai díszítés nem pusztán történelmi előstádium, hanem a szervetlen törvényszerűségét, így a szervetlen szépségét tükrözi vissza. Lukács egyetértőn idézi *E. Fischer*t: „A díszítés az a bámulatos forma, amelyben csak vektorokkal, hasonló térközökkel dolgoznak… Ez az ornamentika nyilvánvalóan szemléletes matematika, és megelőzte a számjegyeket, akárcsak a képírás a betűket; bizonyos értelemben művészetté vált matematikának látszik." *(18)* Bizonyos értelemben tehát a „természet rendje" tükröződik vissza tudatunkban, emellett a díszítőművészet ébresztette esztétikai örömérzésben annak „munkára serkentő" és „életre serkentő" ritmusa is megnyilvánul.

Lukács elemzésében azt a kérdést is körbe járja, hogy a díszítőművészet egyszerűségéből és elvontságából nem következik-e jelenség és lényeg egybeesése. Látszólag erről van szó, ugyanakkor vitázik Kantnak a szabad és a járulékos szépségről vallott felfogásával. Egyfelől filozófiai zsenialitásnak nevezi a kanti megkülönböztetést, másfelől hibáztatja azért, mert merő tartalmatlanságot lát a szabad szépségben. Ezzel szemben Lukács „elvont lényegről" beszél: „A geometriai díszítőművészet elvont lényege tehát semmiképp sem tartalmatlan, mint Kant gondolja, nem »fogalom nélküli«, ha a közvetlen ér-

zéki szemlélet maradéktalanul magába szívja is a fogalmat. Hogy nem konkrét és tárgyias, hanem pusztán elvont, általában vett tartalma van, az csak rendkívül specializált lényegét valósítja meg, de semmiképp sem jelenti a tartalom teljes hiányát." *(19)*

A díszítőművészet sajátos tartalmisága Lukács szerint abban fejeződik ki, hogy ezt az elvont tartalmat az allegória és a beavatottság levegője veszi körül. Sőt, egyfajta pátoszt is említ, amely a világ geometria által történő meghódításának képmását áthatja, amely abban a befogadói szándékban érvényesül, hogy az elvont tartalmat konkrétan értelmezze, és „visszavezesse a konkrét valósághoz, amelytől eltávolodott." *(20)* Az ornamentális képződmény szellemi tartalma pedig azért allegorikus, mert ábrázolandó tárgyát kiszakítja természetes környezete kölcsönös vonatkozásainak összefüggéséből, hogy azután egy ehhez képest mesterséges összefüggés-rendszerbe helyezze át. Annyiban allegorikus tehát az értelme, amennyiben a konkrét-érzéki megjelenítési módokkal szemben tökéletesen transzcendens.

Az allegóriának, illetve az allegorikus értelmezésnek Lukács itt egyébként kétféle formáját különbözteti meg. Az egyik esetben, amikor az allegória értelmezése egy zárt, titkot őrző kaszt privilégiuma, arról van szó, hogy az ábrázolt tárgy érzéki-látható sajátossága és a műalkotást feltáró értelme között nincs olyan összefüggés, amely magának a tárgynak a lényegén alapul. Innen nézve minden allegorikus értelmezés többé-kevésbé vagy teljes mértékben önkényes. A geometriai díszítőművészet allegorikus lényege viszont éppen esztétikai sajátosságaiból nő ki szervesen: „A geometriai díszítőművészet felidéző hatása lényegével, az elvont, általában vett tartalommal együtt – ezt az egész komplexumot mozgásban tartó világnézeti pátosz alapján – a közvetlen élményből bontja ki az allegorikus értelmezés igényét." *(21)* Az persze itt is fennáll, hogy az értelmezés önkényes lehet, de ez nem vonja maga után a művészi lényeg és gyakorlat erőszakos eltorzítását.

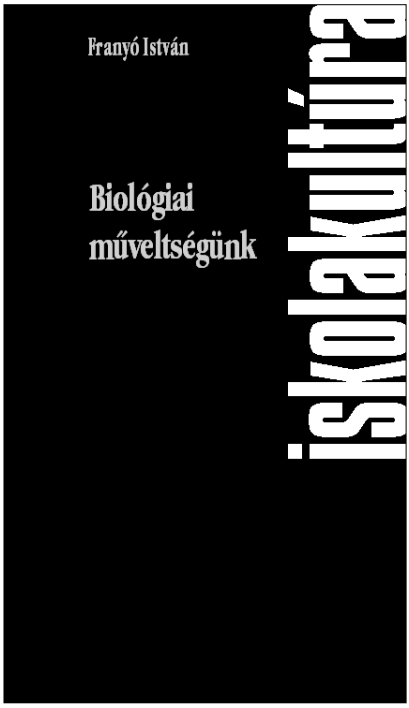
A használhatóság sohasem tűnik el teljesen a felidézett élményből, csak egy általánosságban vett használhatósággá halványul. A gadameri hermeneutika kifejezésével élve azt is mondhatnánk, hogy az ősi szerszámok és a mai befogadó találkozásakor a különböző horizontok részben összeolvadásáról, részben egymás mellett éléséről van szó.

Befejezésül még egy vonatkozásra hívom fel a figyelmet Lukács elemzéséből. A díszítőművészet alkotásainak tartós hatásáról, valamint annak forrásáról van szó. Nagy időbeli távolságból visszatekintve nem lehet rekonstruálni, hogyan hatottak eredetileg a kortársakra a díszítőművészet formái. Egyébként sem lehet a díszítőművészet aktuális hatását az eredeti szándéknak a leghelyesebb rekonstruálásából levezetni. Lukács végső soron azt hangsúlyozza, hogy a jelenség és a lényeg dialektikája a geometriai díszítések esetében maradéktalanul egybeesésként érvényesülhet, ez azonban nem fosztja meg a geometriai díszítőművészetet minden művészileg lényeges tartalomtól, még ha allegorikus jelentése el is veszett. Továbbra is megmarad egy jelentős tartalom, amely gazdagságát a külvilág feletti emberi uralom pátoszából és az így létrejött látható rendnek az érzékileg megjelenő könnyedségéből és szellemiségéből meríti.

Jegyzet

(1) Gadamer, H.-G. (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest. 55.
(2) Uo. 57.
(3) Egyébként a heideggeri hatás, illetve párhuzam az építészet kitüntetett kezelésében is érzékelhető. Lásd Heidegger (1954): Bauen, Wohnen, Denken: „A görögök a technét, a létrehozást úgy gondolták el, mint valami megjelenítettet. Az ekként elgondolt techné már ősidők óta az építészet tektonikájában rejtezik." In: *Vorträge und Aufsätze*. Neske, Pfullingen. 160.

(4) Gadamer, i.m. 122.
(5) Uo.
(6) Lukács György (1975): *A heidelbergi művészetfilozófia és esztétika*. A regény elmélete. Magvető, Budapest. 107.
(7) Uo. 104.
(8) Vö. Popper Leó (1993): Volkskunst und Fombeseelung. In: *Dialógus a művészetről.* Popper Leó írásai – Popper Leó és Lukács György levelezése. Szerk. Hévizi Ottó és Tímár Árpád. T-Twins – Lukács Archívum, Budapest.
(9) Lukács, i.m. 108.
(10) Uo. 109.
(11) Uo. 108.
(12) Vö. Lukács György: A „románc" esztétikája (Kísérlet a nem tragikus dráma formájának metafizikai megalapozására). In: Lukács György: *Ifjúkori művek (1902–1918)*. Magvető, Budapest. 1977. 784–807. – „A mese mint kiteljesedett forma par excellence metafizikaellenes, nem mély, tisztán dekoratív. Tulajdonképpen allegorikus arabeszk, melynek értelme mindörökre elveszett, áttetsző volta ezáltal lokális színezetté, önmagán való túlmutatása pedig fantasztikus-groteszk ornamentikává lett." Uo. 787.
(13) Lukács, 1975, 141.
(14) Lukács György (1978): *Az esztétikum sajátossága.* Magvető, Budapest. I. k. 314.
(15) Uo. I. 324.
(16) Uo. I. 325.
(17) Uo. I. 327.
(18) Uo. I. 328.
(19) Uo. I. 334.
(20) Uo. I. 335.
(21) Uo. I. 336.



Az Iskolakultúra könyveiből

Horváth Kornélia
Magyar Irodalomtudományi Intézet, BTK, PPKE

Irodalom, retorika, poétika

Az elmúlt évtizedekben az irodalomtudományi kutatás jelentős mértékben felértékelte a retorikát, és új perspektívákat nyitott meg a diszciplína feladatának értelmezése terén. (1) A retorika e látványos „fordulata" és funkcióváltása felől szükségesnek látszik a retorikai tradíció néhány fontos, máig meghatározó elméletének vázlatos áttekintése és értékelése.

Ha a történeti számvetéstől eltekintenénk, irodalom és retorika, illetve irodalom és poétika kapcsolatának még hozzávetőleges körvonalazására sem nyílna lehetőségünk, s fennállna a veszély, hogy a retorika diszciplínájának egyoldalú és önkényes meghatározásához jutunk. A gadameri állítás, mely szerint minden hagyomány „történeti élete abban áll, hogy egyre újabb elsajátításra és értelmezésre szorul" *(2)*, szükségképpen a retorikára is igaz: a retorika értelmezése is igényli a közvetítést a múlt fogalmai és saját gondolkodásunk között.

A retorika a legrégibb értelmében törvényszéki beszéd volt, s mint ilyen vált oktatási tárggyá a görögöknél. E tantárgy talán leghíresebb tanáraként a szirakúzai *Korax*ot tartják számon, mivel az ő nevéhez fűződik a szónoki beszéd (oratio) öt részének elkülönítése. A koraxi beszédfelosztás, mint ismeretes, az oratio következő részeit nevezi meg: exordium vagy principium (kezdés); narratio (elbeszélés) vagy actio (a tények közötti kapcsolatok); argumentatio (érvelés vagy bizonyítás); digressio (kitérés); peroratio vagy epilógus (befejezés). Ez a séma *Quintilianus*nál aztán két további résszel, a propositio vagy partitio (részletezés), illetve a refutatio vagy confutatio (cáfolás) aktusával egészül ki. A ma forgalomban lévő két magyar nyelvű, összefoglaló igényű retorikai kézikönyv is ezt a kiegészített felosztást követi bizonyos eltérésekkel. *(3)* Vagyis elmondható, hogy a Korax által felvázolt „beszédterv" kibővítve, illetve kisebb változtatásokkal (például a Koraxnál 3. helyen megjelölt argumentatio és az utána következő digressio fölcserélésével) a mai napig megőrizte alapszerkezetét, s nemcsak a bírósági beszédek, hanem voltaképpen minden nyilvános megnyilatkozás struktúrája leírható ezzel a retorikai sémával.

Roland Barthes ugyanakkor tanulmányában *(4)* rámutatott, hogy a retorika értelmezése már az antikvitás szerzőinél is jelentős változásokon ment keresztül. A koraxi tanítás a meggyőzés érdekében előadott, jól felépített beszéd retorikája volt, *Gorgiász*nál azonban módosul a retorika tárgya: a diszciplína fennhatósága alá a próza is belép, s a tanácskozói és ítélkező beszédnem mellett létrejön a retorika harmadik ága, a dekorativitásra törekvő bemutató beszéd, az úgynevezett epideiktikus retorika. A „szivárványos próza" diadalát Barthes a költészet, a vers meghatározó elvének és elemeinek visszahozatalában látja: a hasonló hangzású szavakon, szintaktikai paralelizmusokon, rím és megnyilatkozás együttes hatásán alapuló próza konstitutív elvét pedig a szöveg hangzásbeli és ritmikai szerveződésében jelöli meg.

Retorika és irodalom összefonódásának lehetősége tehát ‚Gorgiász'-nál sejlik fel először, majd *Platón*nál visszaszorul. Ismeretes, hogy *Szókratész* a ‚Gorgiasz'-ban a szónoklást egy olyan tevékenység részeként határozza meg, amelynek lényege a hízelgés. (*Gorgiász,* 462b–463e) Ezt a gondolatot a kétféle szónoklat elméletének kifejtésével viszi tovább, megkülönböztetve a „hízelgést és közönséges népámítást" attól a szónoklás-

tól, amely az emberek lelkét akarja jobbá tenni oly módon, hogy fölkelti bennük az igazságosságot és az erényt. (502d–504e). *(5)* A ‚Phaidrosz'-ban Szókratész kritikával illeti a beszéd koraxi eredetű felosztását, mert lazának találja a részek „szövetségét" (268a). S nemcsak arról kívánja meggyőzni beszélgetőtársát, hogy „minden jó és helyes beszédnek" alapvető feltétele, „hogy a szónok elméje világosan lássa az igazságot abban a kérdésben, amiről szólni akar" (259e), hanem arról is, hogy az igazi retorika célja és tárgya az emberi lélek. (270e). A platoni retorika tehát pszichagógia, azaz a lelkek alakítása a szavak segítségével *(6)*, amiről azonban a retorikai könyvek szerzői Szókratész szerint nem vesznek tudomást: „akik azonban jelenleg írnak rétorikai tankönyveket – akikről hallottál –, nagy kópék ám, és eltitkolják, amit a lélekről nagyon jól tudnak, amíg tehát nem fognak a mondott módon beszélni és írni, ne higgyük el nekik, hogy szakértelemmel írnak" (271c). Mivel azonban „a szó hatalma: lélekvezetés" (271c), a platoni retorikát az igazság és a lélek retorikájának is nevezhetjük. *(7)*

Arisztotelész ezzel szemben a retorikát ismét a meggyőzéshez rendeli hozzá, ám elszakítja eredeti szituációjától és a meggyőzés általános elméleteként tárgyalja. A retorikát eredendően olyan képességként (dünamisz) határozza meg, „mely minden egyes tárgyban feltárja a meggyőzés lehetőségeit" *(8)* , ugyanakkor ennek a folyamatnak a módszerei megfigyelhetők és tanulhatók: ezekkel a módszerekkel foglalkozik a retorika. A retorika univerzalitása éppen abból fakad, hogy nem kapcsolódik egy meghatározott tárgykörhöz, hanem általában tanulmányozza a meggyőzés módjait és lehetőségeit, s eredményei bármely tárgy esetében érvényesíthetőek. Módszertana a bizonyításokra épül, s ezen belül is kitüntetett helyet kap az úgynevezett retorikai igazolás, az enthüméma (1355a). *(9)* Az arisztotelészi elmélet tehát hangsúlyozottan a meggyőzés, bizonyítás és a szillogizmus (az enthüméma) retorikája, s mint ilyen, tökéletesen elkülönül az arisztotelészi ‚Poétiká'-ban kifejtett teóriától.

S itt meg kell állnunk egy pillanatra, mert retorika és poétika viszonyának kardinális és sokféleképp interpretált problémájához értünk. E kérdésre vonatkozóan Barthes álláspontját osztjuk, aki szerint világosan számot kell vetnünk az arisztotelészi ‚Rétorika' és ‚Poétika' különbségével: „Arisztotelész két értekezést írt, amely a beszédtényekkel foglalkozik, ám e két értekezés igen különböző: a ‚Tekhné rhétoriké' a hétköznapi kommunikáció mesterségét, a nyilvános beszédet tárgyalja; a ‚Tekhné poétiké' a képzeletbeli megidézésének mesterségét tárgyalja; (…) Arisztotelész számára ez két sajátos út, két egymástól független „tekhnai"; s e két rendszer, a retorikai és a poétikai szembenállása az, amely az arisztotelészi retorikát alapjaiban határozza meg. (…) Valamennyi szerző, aki ráeszmél erre az oppozícióra, az arisztotelészi retorikában helyezkedik el; egészen addig, amíg az oppozíció nem válik semlegessé, amíg retorika és poétika nem olvad egybe (…)". Barthes szerint ez az összeolvadás nagyjából *Augustus* korában megy végbe (*Ovidius*szal és *Horatius*szal), vagy valamivel később, s véglegesen majd a középkor szentesíti azzal, hogy a költői mesterségeket retorikai mesterségeknek, a retorikusokat pedig költőknek tekinti. Ebben az időszakban alakul ki az irodalom fogalma. *(10)*

Az arisztotelészi retorika-elméletet a gyakorlatba átültető *Ciceró*val veszi kezdetét a retorika második nagy korszaka, amely egyes teóriák szerint egészen a 19. század első harmadáig ível. A közös jellemző, amely alapján *Todorov* e változatos retorikai koncepciókat egy paradigma alá rendeli *(11)*, nyilvánvalóan a szónoki beszédnek mint az ékesszólás par excellence mintájának gondolata, s ennek kapcsán az alakzatok és trópusok leírásának és rendszerezésének előtérbe kerülése. Meg kell jegyeznünk, hogy a diszkurzus szépségére irányuló cicerói retorika több modern elméletíró mellett *Nietzsche* rosszallását is kiváltotta. *(12)* Ugyanakkor számolnunk azzal a ténnyel is, hogy a retorikáról alkotott modern elméletekre a cicerói (és quintilianus-i) retorika jóval nagyobb hatással volt, mint a platóni vagy arisztotelészi teória. *(13)* Nem véletlenül, mivel a középkori retorikaszemléletet is ez a latinizált, a trópusoknak és figuráknak kitüntetett szerepet biztosító

retorika alakítja *(14)*: mindez pedig a retorika és a poétika közötti határok eltörlésének, a két tudományág egybeolvasztásának és a retorika poétikává való átnevezésének tendenciájára figyelmeztet.

Az újretorika vagy második szofisztika korában (Kr. u. 2–4. század) a retorika általános kultúrává válik, egyszerre esztétika, retorika, poétika és kritika, amelynek leghangsúlyosabb részét a descriptio vagy ekphraszisz, azaz a „szereplők és a hely (…) alapján rendeződő leírás" adja. *(15)* Felbomlik az ókori retorika egyensúlya, először a retorika nemei (a törvényszéki, politikai és magasztaló beszéd), majd a retorika részei (inventio, dispositio, elocutio, memoria, dispositio) között. *(16)* Mint a trivium része, a retorika már szinte észrevehetetlen, éppen jelenléte nyilvánvalóságának okán *(17)*, míg a 15. században a poétikával mint a verscsinálás mesterségével azonosul. Ám 1498-ban megjelenik az arisztotelészi ‚Poétika' első latin nyelvű fordítása, s ez fordulatot jelent retorika és poétika viszonyában (Arisztotelész e művét a középkor addig nemigen ismerte). Izgalmasnak mutatkoznak ezen esemény eltérő értékelései: akad kutató, aki szerint a ‚Poétika' ettől kezdve az irodalmi alkotásmód törvénykönyvévé válik, míg a retorika fokozatosan visszaszorul az oktatás keretei közé és eltűnik; mások ellenben a ‚Poétika' megjelenésével elinduló folyamatot a két diszciplína összeolvadásaként írják le. *(18)* Az utóbbi álláspont a retorikakutatásnak egy jól körülhatárolható irányvonalát bontakoztatja ki előttünk, nevezetesen azt, amelyik az arisztotelészi ‚Rétorika' és ‚Poétika' markáns különbségeinek eltörlésében érdekelt.

Ez a megközelítés lehetőséget nyújt arra, hogy anaforának nevezzük az alliterációt (hangalakzat) ugyanúgy, mint az azonos szóval vagy szerkezettel kezdődő versszakokat egy költeményben, például József Attila „Mondd, mit érlel..." kezdetű versében (mondatalakzat), vagy azt a potenciális jelenséget, mikor egy regény egymást követő fejezetei ugyanazon a helyszínen vagy azonos időpontban kezdődnek. Látnunk kell azonban, hogy ezzel mindössze a költői szöveg különböző nyelvi eljárásainak alakzattani leírását és besorolását tettük lehetővé, értelmezésükben azonban nem léptünk előre. Úgy véljük, ezt a munkát egy hermeneutikai alapozású poétikai szemlélet tudja majd elvégezni.

A retorikának a 19. században bekövetkező leértékelődése, illetve „halála" a mai irodalomtudományban meglehetősen közkeletű gondolatnak számít. *(19)* A 20. században a francia nyelvterületen megújuló kutatás az elsődlegesen *Du Marsais* és *Fontanier* nevével fémjelzett *(20)*, a szemantikai érdekeltségtől a taxonómia felé hajló trópusközpontú retorikáktól nyer inspirációt (mint jeleztük, Todorov szerint Fontanier-val zárul a retorika második, Cicerótól induló korszaka). Ez a neoretorika, amely *Jean Cohen, Gerard Genette*, részint Barthes és különösen a liége-i μ-csoport működéséhez köthető, noha gyakorlatilag alakzatelméletet művel, saját kutatását előszeretettel definiálja poétikaként. *(21)* A retorikának a jakobsoni poétikával való azonosítását Barthes kezdeményezi, s a μ-csoport tagjai követik ebben *(22)*, amennyiben rendszerüket a jakobsoni kommunikációs modell keretein belül helyezik el. Ugyanakkor kritikával is illetik *Jakobson*t, aki meglátásuk szerint tévedett, mikor az „üzenetet" a kommunikációs folyamat hat összetevőjének egyikeként határozta meg: „Az üzenet valójában nem más, mint az öt alapvető faktornak a terméke": a feladóé és a vevőé (vagy címzetté), akik kontaktusba lépnek egy kód segítségével egy referencia kapcsán. A liége-iek koncepciójában a „költő-rétor" bármelyik nyelvi elemet képes a saját szája íze szerint módosítani, hogy „felhívja a figyelmet magára az üzenetre". *(23)* Könyvének bevezetőjében a csoport poétika és retorika viszonyának tisztázását tűzi ki célul, ez a kísérlet azonban elakad annál a megállapításnál,

mely szerint „nincs költészet alakzatok nélkül", de vannak „alakzatok költészet nélkül". A bevezető ezért végül úgy foglal állást, hogy a retorikára vár a költők által használt módosított kifejezések hatásának és értékének magyarázata. *(24)*

Mindezzel ellentétben úgy gondoljuk, hogy „költő" és „rétor", s ebből fakadóan a poétikai és a „retorikai" funkció – mely utóbbi megnevezés Jakobsonnál nem szerepel – azonosítása nem kellően indokolt, s ami fontosabb, nem segít e két tudományág viszonyának feltérképezésében. A jakobsoni poétika és egy effajta alakzattani retorika összemosása – az újretorika alakzat-centrikusságát, mint tudjuk, tulajdon műveit (‚Figures I-II') is beleértve, Genette később erősen kárhoztatta – pedig az olyan Jakobson-tanulmányokkal való összehasonlításban is erősen megkérdőjelezhetőnek látszik, mint *Poe* ‚A holló' című versének híres elemzése, vagy a ‚Mi a költészet?' *(25)*

Az alakzattanként felfogott, 20. századi retorikák az antik bemutató vagy szemléltető beszéd ismert felosztásából (inventio vagy feltalálás; dispositio vagy elrendezés; elocutio vagy kifejezés; memoria vagy emlékezés és előadás vagy actio/pronuntiatio) kizárólag az elocutiót tárgyalják, s az alakzatok előállítását egy feltételezett nyelvi normától való eltérésként értelmezik. Ezek a strukturális szemiotikai nyelvelméletre épülő rendszerek részben megőrzik a quintilianus-i retorika által leírt figura- és trópusképző műveletek definícióját, az adjectio vagy ismétlés, detractio vagy elhagyás, transmutatio vagy felcserélés eljárásait, valamint a trópusok létrehozására alkalmas műveletként számon tartott immutatiót vagy behelyettesítést, részben, mint a liége-iek, átalakítják azokat. *(26)* Az alakzatok és trópusok létrehozásának ilyetén szisztematizálásával kapcsolatban helyszűke okán most csak arra utalunk, hogy a behelyettesítésen alapuló metafora fogalmát az amerikai *Richards* már a 20. század harmincas éveiben kritikával illette, s *Black* az ő teóriája nyomán állította fel az interaktív metafora elméletét. *(27)* A metaforikus folyamat elemzésekor *Paul Ricoeur* szintén elveti a retorika helyettesítés-elméletét, s a metaforát két szó, illetve két értelmezés feszültségében megvalósuló jelentésteremtő folyamatként írja le, amely szemantikai újítást hoz létre. *(28)*

A strukturális alapú retorikai taxonómiák valóban azt eredményezik, hogy az olyan poétikai „eszközökként" vagy eljárásokként számon tartott jelenségek, mint az alliteráció, a rím, vagy esetleg maga a versritmus, ismétléses alakzatokként lesznek koncipiálhatóak. Ebben a megközelítésben például a rím nem más, mint az epifora firgurájának egyik megvalósulása, amennyiben epiforának általában az egységek végén ismétlődő elemeket nevezzük. Ez a fajta gondolkodásmód érvényesül *Fónagy Iván* dinamikus, alapjaiban Fontanier és a francia neoretorika kutatásaira támaszkodó alakzatelméletében *(29)*, amely szerint elvileg bármely alakzat megjelenhet a megkülönböztetett három nyelvi, illetve egy, a nyelvtől elvonatkoztatott szinten: a hangok, a szó, a mondat és a mondatnál nagyobb, illetve a mondatszerkesztés szabályaitól független szövegegységek vagy egész szövegek szintjén. Ennek megfelelően különíthetők el a hang-, szó-, mondat- és gondolatalakzatok. És noha az egyes szinteken különféle speciális és saját elnevezéssel bíró alakzatokat is számon tartunk (példaként: az elhagyás hangalakzatai az aferézis, apokopé, szinkopé, szisztolé és szinizézis *(30)*), ez a megközelítés lehetőséget nyújt arra, hogy anaforának nevezzük az alliterációt (hangalakzat) ugyanúgy, mint az azonos szóval vagy szerkezettel kezdődő versszakokat egy költeményben, például *József Attila* „Mondd, mit érlel…" kezdetű versében (mondatalakzat), vagy azt a potenciális jelenséget, mikor egy regény egymást követő fejezetei ugyanazon a helyszínen vagy azonos időpontban kezdődnek. Látnunk kell azonban, hogy ezzel mindössze a költői szöveg különböző nyelvi eljárásainak alakzattani leírását és besorolását tettük lehetővé, értelmezésükben azonban nem léptünk előre. Úgy véljük, ezt a munkát egy hermeneutikai alapozású poétikai szemlélet tudja majd elvégezni. *(31)*

Ismerünk azonban olyan 20. századi állásfoglalásokat is, amelyek a retorikát annak eredeti funkciója szerint szónoklattanként értelmezik. *Gadamer* és Ricoeur egyes írása-

ikban különbözőképpen értelmezik és értékelik a retorika helyét a tudományok alakulástörténetében, illetve rendszerében, ám mindkettőjüknél artikulálódik egy olyan felfogás, amely a retorikát a költészettől, illetve a poétikától éppen annak eredeti arculata okán választja el. Gadamer meglátása szerint a retorikával szemben a költői művészet legfőbb jellemzője éppen abban mutatkozik meg, hogy benne a nyelv nem szónoklat, s a költői szövegnek „a beszélés és a megindítás vagy meggyőzés viszonyaitól függetlenül van értelmi és formai egysége." *(32)* Ricoeur szintúgy amellett érvel, hogy a retorikus megnyilatkozás mindig bizonyos jellegzetes szituációkhoz kötődik (lásd a retorika eredetét, a már említett tanácskozói, törvényszéki és bemutató beszédet), s érvelésének célja a hallgatóság meggyőzése. A retorikát mint a cselekvő megnyilatkozás művészetét a poétikától álláspontja szerint az az alapvető mozzanat határolja el, hogy a retorikai argumentáció lényege szerint nem alkotó jellegű, mert a szónok olyan, korábban elfogadott gondolatokra alapozza érvelését, amelyekben a hallgatóság – vélhetően – egyetért vele. Míg tehát a retorika egy vita eldöntésére irányul egy általánosan elfogadott gondolatrendszeren belül, addig a poétika „képes megmozdítani a közkeletű gondolatok és premisszák tömegét", képes a „képzeletbeli átalakítására". *(33)* Eszerint a poétika nem marad meg a hagyományozódott gondolat reflektálatlan – ezért sematikus – területén, hanem a gondolat megváltoztatását célozza meg, és a konvenció, illetve a kánon megbontása nyomán egy új gondolkodásmód kialakítására képes.

E rövid és szükségképpen vázlatos áttekintés nyomán is látható, hogy a kezdetektől napjainkig sokféle retorika-értelmezés van forgalomban, s teljességgel a fogalom interpretációjától függ az, milyen mértékben és miként vesz részt a retorikai elemzés a műértelmezésben, és milyen viszonyt állítunk fel retorika és poétika között. Összefoglalóan azt mondhatjuk, amennyiben a retorikát mint a szónoklat, az érvelés, a meggyőzés vagy ékesszólás tudományát tekintjük, kevés kapcsolódási pontot lelhetünk a két tudományág között. Rokonság jelei mutatkoznak ellenben abban az esetben, amikor például a retorika az irodalmi szöveg felépítését, kompozícióját vizsgálja. *(34)* Egyetlen rövid példa erejéig *Tolsztoj* ‚Ivan Iljics halála' című kisregényére hivatkozunk, amely szerkezetileg a főhős halálának tényével és a temetési előkészületekkel indul, s ezután kerül sor Ivan Iljics életének elbeszélésére, kisgyermekkorától meglett férfikoráig, betegségéig, s végül a mű elején már bejelentett haláláig. Voltaképpen nem történik itt más, mint a dispositio egyik módozatának érvényre juttatása: az ordo naturalis helyébe az ordo artificialis lép, azaz megfordul a lineáris időrend, s az ezen alapuló ok-okozatiság. Kérdés most már, van-e ennek az eljárásnak valamiféle „értelme" a szövegben, azaz miként interpretálható az ordo artificialis bevett retorikai eljárása az ‚Ivan Iljics halála' című regényben. *(35)* S úgy gondoljuk, az interpretáció szükségességének felismerésével már el is hagytuk a retorika területét.

Az ‚Ivan Iljics…' kompozicionális eljárása az olvasó előtt a regény végén nyer értelmet, a hős halálának tényleges elbeszélésekor:

> „Hát a halál? Hol van ő?"
>
> Kereste régi, megszokott halálfélelmét, és nem lelte sehol. Hová lett? Miféle halál? Nem volt sehol a félelem, mert a halál sem volt sehol.
>
> A halál helyett világosság volt.
>
> – Hát ez az! – szólt váratlanul, fennhangon. – Milyen boldogság!
>
> Az ő számára mindez egy másodperc alatt ment végbe, és ennek a másodpercnek a tartalma már nem változott. A körülötte levők számára azonban haláltusája még két óra hosszat folytatódott. Mellében valami zakatolt; elcsigázott teste rázkódott, remegett. Azután egyre ritkult a hörgés meg a zakatolás.
>
> – Vége – mondta valaki fölötte.
>
> Ivan Iljics meghallotta a szót, és elismételte a lelkében. „Vége a halálnak – mondta magának. – Nincs többé."
>
> Beszívta a levegőt, a sóhajtás közepén elakadt, kinyújtózott és meghalt.

A halál a főhős számára voltaképpen a halál megszűnését jelenti („Vége a halálnak", „Nincs többé"), vagyis a halál ténye a kompozícióban végső soron önmaga ellentéteként, életként értelmeződik. A hős értelmezését az elbeszélő is osztja: hol a nem tulajdonképpeni egyenes beszéd alkalmazásával, amikor saját szavában valójában Ivan Iljics hangját és értékelését szólaltatja meg („Hová lett? Miféle halál? Nem volt sehol a félelem, mert a halál sem volt sehol."), hol pedig a látszólag „objektív", tárgyilagos elbeszélői tényközlésben, amellyel berekeszti a művet: „Beszívta a levegőt, a sóhajtás közepén elakadt, kinyújtózott és meghalt." A megállapítás ugyan a halál tényét konstatálja, de a leírás annak ellenkezőjét jelzi: Ivan Iljics nem „kileheli a lelkét", hanem éppen beszívja és benntartja az „éltető" levegőt halála pillanatában. A szöveg grammatikai és retorikai (metaforikus) struktúrája az utolsó mondatban tehát ellentmond egymásnak, ám ez az oppozíció produktív módon utal vissza a hős és az elbeszélő korábbi, a halál eltűnését közlő megállapításaira, s ily módon szimbolikusan megismétli azokat. A regényzáró mondat e kettőssége a cím és az elbeszélő szöveg viszonyának is megfelel, amennyiben az ‚Ivan Iljics halála' a hős életét beszéli el (annak haláláig). Mindennek fényében világossá válik a regénykompozíciós eljárásnak a konvencionális jelentést és az arra való olvasói beállítódást „dekomponáló" értelme: az új szerkezet Ivan Iljics életét minősíti halálnak, s magát a halált az (új) élet elnyerésének aktusaként tárja az olvasó elé.

Az ‚Ivan Iljics halálá'-nak hasonló értelmezése a szakirodalomban általánosan elfogadott; a szöveg számos egyéb eljárása és motívuma (a fény és a zsák, a főnix-motívum, a regény fejezeteinek száma stb.) *(36)*, valamint Tolsztoj közismert érdeklődése a keleti vallásfilozófiák iránt megerősíti ennek az interpretációnak a jogosultságát. Célunk ez esetben nem egy új értelmezés bemutatása volt: a retorikai és poétikai megközelítés egyik potenciális különbségét kívántuk demonstrálni Tolsztoj művének e részletén keresztül.

Amennyiben a retorikát a kompozíciót megbontó nyelvi figuráció folyamatának tanulmányozásaként határozzuk meg, úgy retorika és poétika nagyfokú érintkezéséről kellene beszélnünk. A mai irodalomtudomány egyik legnagyobb hatású szerzője, *Paul de Man* éppen így, a nyelv eredendő és természetes figurativitását érti a retorika fogalmán. Másfelől azonban de Man mereven elhatárolódik a poétikától, s mint az értelmezés mozzanatát nélkülöző leíró stúdiumot szembeállítja a „jelentés meghatározására irányuló" hermeneutikával. *(37)* A nyelvi jel figuratív mozgását a de Man-féle koncepció a referenciájától, majd a jelölésfolyamat során minden újabb potenciális jelentésétől „elszabadult", önállósult üres jelölő útjaként írja le. „A figuráció sikertelensége tehát annak az egységnek a megbomlásaként jelenik meg, melyet a figuráció a szemantikai funkció és a nyelv formális struktúrája között vélt megteremteni. [...] az alakzat igazságáról pontosan abban a pillanatban derül ki, hogy hazugság, amikor az alakzat saját ígéretének teljességében nyilatkozik meg." *(38)*

Retorika és poétika között az alakzatok és trópusok alighanem mégis akkor képezhetnek közös területet, ha a nyelvi figuráció és a jelentésképzés együtt-zajló folyamataiként számolunk velük (mint látni fogjuk, ennek a gondolatnak is megvan a képviselete az elméleti kutatásokban). Nyilvánvaló, hogy a poétika a legerőteljesebben a trópus, s elsődlegesen a metafora kutatása terén lép kapcsolatba a retorikával, akkor és ott, amikor a metaforát nyelvi jelenségként tárgyalja, s egyenesen a szóval kapcsolja össze.

A 20. századi humántudományokban erőteljesen jelen van egy, az ókori tradíción alapuló, meggyőzés-orientált és taxonomikus retorikáktól kardinálisan eltérő retorika-felfogás, amely 19. századi nyelvelméleti kutatásokra – *Herder, Humboldt, Potebnya* – alapozódik, s amelyet Friedrich Nietzsche fejtett ki markánsan. Nietzsche szerint maga a nyelv természettől fogva és eredendően retorikus, azaz „egyáltalán nem létezik a nyelv nem-retorikus »természetessége«, amelyre apellálhatnánk: a nyelv maga színtisztán retorikai fogások összessége." *(39)* Ebből az is következik, hogy a retorika tudománya nem tesz mást, mint megvilágítja és tudatosítja a nyelv eme eredendő metaforikus működését. En-

nek a nyelvfelfogásnak a középpontjában a szó áll, amelyről Nietzsche kijelenti: „Önmagában és kezdettől fogva, jelentésére vonatkozóan azonban minden szó trópus.” *(40)* Ez úgy válik értelmezhetővé, hogy a szónak végső soron nincsen tulajdonképpeni vagy szószerinti jelentése: maga a szójelentés már létrejövése pillanatában, eleve metaforikus.

Hogyan lesz a szó „önmagától”, eredendően trópus? Úgy, hogy a megnevezéskor (a szó megalkotásakor) a jelölt dolognak mindig csak egy, a jellemző tulajdonságai közül esetlegesen kiválasztott ismérvét ragadjuk meg, s aszerint nevezzük el, hiszen „a nyelv sohasem fejez ki valamit tökéletesen, hanem csupán egy számára szembetűnőnek látszó jegyet emel ki.” *(41)* A gőgös embert azért nevezzük így, mert szembetűnően látszik a gégéje, mivel, ahogyan egy másik kifejezésünk szemlélteti, „fennhordja az orrát”. Az eső onnan nyerte elnevezését, hogy lefelé esik (s nem a vízről, a hangjáról, az égbolt színéről stb.). De az este is innen kapta a nevét: az este akkor köszönt be, amikor a nap leesik (lemegy). Este szavunk eredetileg napest formában létezett, s ebből a szóalakból önállósult (napszállat, napnyugta kifejezéseink őrzik e folyamat emlékét a nyelvünkben). A megnevezés olyan esete, mint a katakrézis *(42)*, még jobban megvilágítja számunkra a nyelv metaforikus természetét: az asztal lába vagy a nadrág szára szókapcsolatok második összetevője nyilvánvalóan az emberi, illetve a növényi testrészhez való hasonlatosság okán kapta a nevét, vagyis metaforikus úton kialakult megnevezéssel van dolgunk.

A ‚Rejtelmek’-ben versírás és szerelem témájának összekapcsolását nem a logika, még csak nem is a hétköznapi tapasztalat, hanem a kulturális nyelvi tradíció vezérli, s a versszöveg – ahogy láthatóan más József Attila-versek is – ezt a szoros nyelvi-szemantikai összefüggést hangzásában, retorikájában, vagyis nyelvi metaforicitásában reflektálja. A címszó felől nézve a vers a sokszoros elrejtés nyelvi-retorikai aktivitásaként áll elénk, mely elrejtésfolyamat azonban nem önkényes, s nem értelmezhető a jelentésétől elszabadult, önállósuló jelölő „üres” játékaként sem, hanem egyben poétikai aktivitás is.

Hasonló álláspontot fejtett ki a harmincas években I. A. Richards, aki ‚A retorika filozófiája’ *(43)* című munkájában nemcsak a nyelv, hanem ezzel összefüggésben az emberi gondolkodás eredendő metaforikusságát is hangsúlyozta, s kijelentette, hogy a nyelv, metafora és gondolkodás elemi összetartozásával nem számoló „retorika eddig felületes problémákra korlátozta kutatásainak területét.” Richards azt is leszögezi, hogy „mindent másoktól tanulunk el, a nyelv segítségével és a nyelven keresztül, amely nem tudna másképp a segítségünkre lenni, csak a metaforahasználattal, amire képessé tesz bennünket.” *(44)* Gadamer az ‚Igazság és módszer’-ben (1960) a nyelv eleven metaforikájáról mint minden természetes fogalomalkotás alapjáról beszél, s Nietzschéhez hasonlóan kijelenti, hogy „csak a logika felé tájékozódó grammatika különbözteti meg a szó igazi jelentését az átvitt jelentéstől.” *(45)* A metafora eszerint a szó és a nyelv lényegi ismérve, és a metaforát pusztán retorikai alakzatnak tekintő felfogás félreértelmezi és eszközzé süllyeszti a nyelv alapjelenségét. *(46)*

Úgy gondoljuk – s ezt a fenti rövid szóelemzések segítségével igyekeztünk illusztrálni –, hogy a nyelv eleven metaforikussága összefüggésben áll a szó jelentésváltozásainak történetével. Ez pedig az irodalomra vonatkozóan annyit kell jelentsen, hogy az irodalmi szöveg nemcsak képes arra, hogy aktivizálja, előhívja a szó korábbi történeti jelentéseit, hanem meghatározó módon épít is a szó eredendő metaforikusságára. *(47)*

Példaként József Attila ‚Rejtelmek’ című versére hivatkozunk. *(48)* A ‚Rejtelmek’ első alkalommal akár – a fogalom perszuazív értelmében – kifejezetten retorikus szövegként is olvasható, amennyiben a verszáró kétsoros mondat felszólítása szerint a költemény

erőteljes, cselekvést kiváltó meggyőzésre törekszik („Tedd könnyűvé énnekem / ezt a nehéz hűséget.") Ha azonban a verset mint meggyőző-érvelő beszédet vizsgáljuk (az érvelést világos módon reprezentálja a második versszak „szól" szavának négyszeres ismétlődése), akkor szükségképpen az életrajzi szituációhoz, a beteljesületlen Flóra-szerelemhez kötjük, azaz referencializáljuk a szöveget. Még ha el is ismerjük egy ilyen megközelítés lehetőségét, akkor sem mondhatunk le a versnek mint költői szövegnek a vizsgálatáról, amelyik a szöveget a maga költemény mivoltában, s nem mint a szerzői életrajz dokumentumát igyekszik megérteni.

Ha ezen túllépve a régi-új „alakzattani" retorikához fordulunk segítségért, már magával a szöveggel foglalkozunk, ugyanakkor aligha jutunk tovább a különféle figurák és trópusok kiemelésénél és leírásánál. Kétségtelen azonban, hogy ez a típusú megközelítés a szöveg számos „furcsa" elemére felhívhatja a figyelmünket. Így például az első sor transzmutációs alakzatára, az inverzióra vagy szórendcserére („Rejtelmek ha zengenek"), a második sor hasonlatára („Őrt állok, mint mesékbe'), a harmadik-negyedik sor szemantikai összeférhetetlenségen alapuló metaforájára („Bebujtattál engemet / … hűségbe."); a második versszakban a „szól" szóalak négyszeri anaforájára (a szó mindig az ütemhangsúlyos versritmus ütemének élén helyezkedik el), az „sz" hangok hétszeres alliterációjára, az egész helyett a testrészt megnevező szinekdochéra („Szól a szem és szól a szív"), valamint a „Folyamodnak teérted" metaforára, amely részint antropomorfizációként (a szem és a szív cselekvéséről van szó), részint egyfajta kompozíciós metaforaként értelmezhető, amennyiben a szem és a szív a víz „folyó" képességét realizálja. A harmadik versszakban a retorikai elemzésnek nem sok dolga akad: a verszáró két sor aposztrophéja a kezdeti metaforicitást immár elveszítve ismétli meg keretes alakzatként (reddícióként) a versindító metaforát („Tedd könnyűvé énnekem / ezt a nehéz hűséget.").

Mindezek után kísérletet kell tennünk az itt számba vett retorikai alakzatok és trópusok poétikai működésmódjának és hatásmechanizmusainak értelmezésére. A verset keretező hűség-metafora nem tűnik nagyon „rejtelmesnek": aki a vers keletkezési körülményeit ismeri (1937-es költeményről, a Flóra-ciklus második darabjáról van szó), könnyen a már említett biográfiai adatokkal „magyarázhatja" a metaforát. Ezt teszi a vers csekély szakirodalma is: azok a kritikai írások, melyek említik a ‚Rejtelmek'-et, egyetlen kivétellel mind az életrajzra vonatkoztatják vissza és szerelmes versként értelmezik a művet. *(49)* Ha alaposabban szemügyre vesszük ezt a két sort, láthatjuk, hogy a metaforikusság nem önmagában a „hűség" szó sajátja, hanem a hűséggel végzett konkrét cselekvés (bebujtattál) és a fogalom (hűség) párosításának szemantikai lehetetlenségéből fakad. Ezen a ponton tehát azt mondhatjuk, a metafora a „bebujtattál" igére irányítja a befogadói figyelmet. Ugyanez történik a versritmusban is, amennyiben a sormértékváltó időmérték a szó első két szótagjában („Bebujt…") eltér önmagától, mert a törvényszerűen várható trocheus helyett az ellentétes lejtésű jambust hangoztatja fel. Vagyis a „bebujtattál" igét a metaforikus szerkezet és a versritmus egyaránt kiemeli.

Második lépésként a verskezdő sor inverzióját vizsgáljuk meg. Észre kell vennünk, hogy a szórendcsere „elrejti" e tagmondat értelmezhetetlenségét, szemantikai paradoxonát. A „helyes" szórendben a mondat a következőképpen hangozna: Ha rejtelmek zengenek, ez kiemelné alany és állítmány szemantikai összeegyeztethetetlenségét. Mert hogyan is tudnának a „rejtelmek" „zengeni"? Az inverzió eszerint az első sor metaforikusságát leplezi el, s mintegy eltereli a befogadó figyelmét arról, hogy az állítást nem lehet „szó szerint" értelmezni, azaz a kijelentésnek nincs referenciája. Másfelől az inverzió eredményeként a „rejtelmek" szó a sor elejére kerül, vagyis a versolvasás folyamatában rögtön a cím után hangzik fel, azzal egy geminációs ismétléses alakzatot alkotva.

Eddigi vizsgálódásunk eredményét úgy foglalhatjuk össze, hogy a többféle retorikai vagy poétikai eljárás (szórendcsere, ismétlés, a versritmus eltérése, illetve maga a verscím) a „bebujtattál", illetve a „rejtelmek" szavakat mintegy kiemeli a szövegből és rámu-

tat metaforikusságukra. E két szó azonban jelentésbeli kapcsolatban is áll egymással: „bebújtat" szavunk mind történeti, mind mai jelentésében az „elrejt" szinonimájaként használatos. A versbeli „bebujtattál" szóalak így visszautal a címre, valamint a címet közvetlenül megismétlő kezdőszóra, azaz a szöveg alapmetaforájára (Bebujtattál → rejtelmek → Rejtelmek). Mindez arra szólítja fel a befogadót, hogy a verset elsősorban ne szerelmes versként, hanem az elrejtés rejtélyes témájának kifejtéseként olvassa.

Ha felidézzük Nietzsche megállapítását, amely szerint a nyelv metaforikussága onnan ered, hogy benne a kialakulása pillanatában minden szó trópus, akkor így kell szemügyre vennünk a rejtelmek szóalakot is, amely, mint láttuk, a vers első mondatának kontextusában is metaforaként jelenik meg. A szó „rejt-" töve nemcsak az 'elbújtatás, eltüntetés', hanem a 'révületbe ejtés, varázslás' jelentést is magában hordozza: ezt a történeti nyelvészet a „rejt~rekken~regget" tövek és a révül ige közötti feltehető etimológiai kapcsolatra, illetve a regös ének ismert „Hej, regö rejtem!" refrénjére alapozza. *(50)* A címszó történeti 'varázslás' jelentése a második sor hasonlatában tematizálódik („őrt állok, mint mesékbe'"), s egyben indokolja is a hasonlat második elemét a szövegész felől. Az „őrt állás" önmagában ugyanis értelmezhető lenne a „hűség" életrajzi vonatkozásai felől, ám ilyen minőségében nem egyeztethető össze a „mesékbe'" képes helyhatározóval, amely az őrködéssel kapcsolatos várakozást a mágikus végtelenbe helyezi. A címszó varázslással és bűvöléssel kapcsolatos jelentése viszont indokolja a 'mesékbe' szó megjelenését a versben, s az „őrt állás" fogalmát elszakítja annak biográfiai referenciájától. A rejtésnek a regös énekkel való kapcsolata szintén reflektálódik a költemény harmadik versszakában az „Én is írom énekem..." sorban. Tudjuk, hogy József Attila alapos tájékozottsággal bírt a néprajz terén, s jól ismerte *Róheim Géza* ‚Magyar néphit és népszokások' című könyvét, amelyik részletesen ír a regölés szertartásáról is. Másfelől a költő 1930-ban írt ‚Regös ének' című költeménye szövegszervező elvként mutatja fel a rejtés és a regölés nyelvi-jelentésbeli összefüggéseit, amennyiben a két szó tövét tartalmazó, illetve hangzás-szerkezetileg azokat idéző szóalakokat tizennégyszer (!) ismétli meg refrénként a huszonnyolc soros költeményen keresztül („rege, róka, rejtem", illetve „rege, róka, ejtem").

Amennyiben a „rejtelmek" szó eredendő metaforikussága nemcsak a szó potenciális szövegi jelentéseit, hanem az egész verset is a regös ének vagy regölés műfaji kontextusába helyezi, a második versszak mondatszintű és hangszintű anaforái (szól, szól, szól, szól, szellő, szem, szív) a regös ének „szólásának" nyelvi jeleiként is értelmezhetővé válnak. A „szól" négyszeres visszatérése pedig az „sz" hangok alliterációját a szólás témájának hangzásbeli szinonimájaként állítja elénk, s az alliteráció maga is metaforaként, a szólás költői témájának trópusaként mutatkozik meg a szövegben. A hangzás nyelvi témáját realizálja a versben a „folyamodnak" szóalak is a maga hangutánzó eredetével, valamint a „szív~víz" palindróma. Az eddigieket összegezve tehát azt mondhatjuk, a második szakasz az első versszak zengés-témáját úgy folytatja, hogy közben át is alakítja: az ismétlődő „szól" már nem valamiféle tagolatlan hangzást idéz (lásd „zengenek"), hanem artikulált, vagyis értelmes, szóvá alakított hangzásra utal.

Ez az átalakulás-folyamat folytatódik a harmadik szakaszban, ahol a kezdősor („Én is írom énekem"), noha az „ének" szó révén megőrzi a hangzásra vonatkozást, az „írom" igével el is szakad a zengés és a szólás témájától. A hangzás, illetve a szólás területéről itt egy harmadik minőségbe, az írás aktusához vezeti át a befogadót a versszöveg. S mivel az „ének" a magyar nyelvi és kultúrtörténeti tradícióban egyben verset, költeményt is jelent, a harmadik versszak első sorát a versírás témájának megjelenéseként interpretáljuk. Ez esetben azonban azzal is számot kell vetnünk, hogy a „rejtelmek" szó metaforicitásában megidézett, majd a második szakasz rábeszélő-kántáló ismétlődésszerkezetében és hangzósságában demonstrált regös énektől mint műfaji formától a költemény az utolsó versszakban elszakad, és a versírás személyes és tudatos alkotói aktusát lépteti az előzőleg aktivizált tradicionális, kollektív beszédműfaj helyébe. Az „én" kiemeltségét nem-

csak az egyes szám első személy sokszoros grammatikai jelöltsége („*Én* is íro*m* énekem"), az anagrammatikus sorstruktúra („*Én* is… énekem"), valamint én és ének ennek következtében végbemenő azonosulása valósítja meg, hanem az énnek az általa végzett cselekvéshez való viszonya is: észre kell vennünk, hogy a grammatikai-lírai alany egyetlen aktív szövegi tevékenysége az írás. A vers minden más helyén az alany függő helyzetben van („Bebujtattál engemet", „Tedd könnyűvé énnekem"), passzív cselekvést végez („Őrt állok, mint mesékbe'", „Ha már szeretlek téged") vagy éppen „eltűnik" a szövegből (a második versszakban a lírai énnek nincs grammatikai jelöltsége).

Mindezek után még írás és „szeretlek" kapcsolatát szükséges megvizsgálnunk. A mondatszerkezet („Én is írom énekem, / ha már szeretlek téged.") közvetlen ok-okozati összefüggést sugall az olvasónak, ám az állítás látszólagos retorizálatlansága itt ismét félrevezető: valójában be kell látnunk, hogy a két tevékenység között az életben nincs feltétlen és szükségszerű logikai motiváltság. Ugyanakkor a „szeretlek" szó ritmikailag hasonló módon kijelölést nyer a szövegben, mint korábban a „Bebujtattál": ezúttal a – 4|3-as osztású sorokból építkező – ütemhangsúlyos versritmus megbicsaklása, illetve versritmus és szintaxis ellentmondása hívja fel a figyelmet a szóra (a ritmikai nyomaték az értelmileg hangsúlytalan sorkezdő „Ha" szócskára, míg az értelmi nyomaték a szeretlek szó első szótagjára esik). A „szer-" tő esetében pedig egy olyan, rendkívül gazdag szócsaládra bukkanunk, melynek tagjai számos jelentésben használatosak ma is nyelvünkben. *(51)* Meglepő módon e jelentések szinte mindegyike visszaköszön a ‚Rejtelmek' szövegében. *(52)* A „szer-" tővel alkotott szavaink legtöbbje azonban az írás fogalomköréhez kapcsolódó jelentéseket aktivizál – „rend, elrendezés", „mérték", „szöveg", „írásmű, könyv szerkezete", „szépen elkészített beszéd", „sor, réteg" –, ami nyilvánvalóvá teszi, hogy a „szeretlek" etimológiailag a szövegalkotás témájával is kapcsolatot tart fenn. Mivel pedig a történeti nyelvtudomány feltételezése szerint a szótő kiinduló jelentése a „sor" lehetett, valószínűnek látszik, hogy itt elsődlegesen a versszöveg megalkotásának szemantikájával kell számolnunk, mely potenciális szemantikára a szöveg ritmikai úton irányította rá a figyelmünket.

A „szeretlek" töve köszön vissza ma is általánosan használt „szerző" szavunkban, s ez nemcsak szerelem és alkotás témájának szoros összekapcsolását, hanem az én harmadik versszakbeli kiemelését, a személyes alkotás, a szerzőség („Én is írom énekem") tényének nyomatékosítását is motiválni látszik a ‚Rejtelmek'-ben. Ugyanakkor a szerzés fogalma nyelvünkben nemcsak az íráshoz (például verset, szöveget szerez), hanem bizonyos szókapcsolatokban a zenéhez is kötődik (zenét, dalt szerez), vagyis az írás és az alkotás témáját szemantikailag sokszorosan aktivizáló „szer-" tő a költemény hangzás-témáját is folytatja egyszersmind, s a harmadik versszakbeli szeretlek e jelentésvonatkozása is megerősíti a „zengenek~szól, szól, szól, szól, folyamodnak~írom énekem" szavakkal jelölt, a hangzás témájától a hangzó versszöveg megszületéséig ívelő nyelvi-poétikai átalakulásfolyamatot. Azt is mondhatnánk, a Nietzsche által „hangkép"-nek nevezett szó elementáris sajátszerűsége, a hang(zás)tól az írás(kép)ig ívelő nyelvtevékenység válik a versszöveg valódi alanyává. Végül utolsó érvként József Attila egy másik versére, az ‚Ars poetica' híres befejezésére hivatkozunk, ahol a „szerelem" szó „szer-„ töve rímhelyzetben szerepel, miközben a szó maga újfent egy, az alkotás témakörébe tartozó lexéma (szellem) mellett jelenik meg, s mindezt az „sz" hangoknak – a ‚Rejtelmek'-ből már jól ismert –, ezúttal ötszörös alliterációja teszi nyomatékossá az olvasó számára:

Én mondom: Még nem nagy az ember.
De képzeli, hát szertelen.
Kisérje két szülője szemmel:
A szellem és a szerelem.

Mindezek után aligha lehet kétséges, hogy a ‚Rejtelmek'-ben versírás és szerelem témájának összekapcsolását nem a logika, még csak nem is a hétköznapi tapasztalat, hanem a kulturális nyelvi tradíció vezérli, s a versszöveg – ahogy láthatóan más József Attila-versek is – ezt a szoros nyelvi-szemantikai összefüggést hangzásában, retorikájában, vagyis nyelvi metaforicitásában reflektálja. A címszó felől nézve a vers a sokszoros elrejtés nyelvi-retorikai aktivitásaként áll elénk, mely elrejtésfolyamat azonban nem önkényes, s nem értelmezhető a jelentésétől elszabadult, önállósuló jelölő „üres" játékaként sem, hanem egyben poétikai aktivitás is, melyet a metaforizációnak mint a jelentésnek az egyik szóról a másikra való, nem önkényes, hanem a nyelvi hangzáson alapuló átvitelének fogalmával közelíthetünk meg. Ez esetben pedig a nyelv – Nietzsche és Richards által feltárt – eredendő és természetes retorikusságának reflektált színrevitelével állunk szemben. A vizsgált versre nézve ezt úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a ‚Rejtelmek' nem annyira a szerelem, mint az írás és a nyelv rejtelmeiről beszél nekünk.

Az eddigiek alapján talán megkockáztatható az a kijelentés, hogy a poétikai alakzatokat a tradicionális retorikai figurákhoz képest annyiban lehet ún. generatív alakzatoknak tekinteni, amennyiben nemcsak alakilag és szintaktikailag, hanem szemantikai értelemben is a létrejövés folyamatát tárják elénk, vagyis az alaki változásokon túl újfajta szemantikai viszonyokat és új potenciális jelentéseket létesítenek a szöveg világában. Ez pedig azt is jelenti, hogy meglátásunk szerint egy hermeneutikai irányultságú poétikai szemléletben valóban nem választható véglegesen szét a nyelvi „materiális" (hangzó vagy betűvel jelölt), illetve „immateriális" *(53)* oldala. *(54)*

Jegyzet

(1) Az irodalmi szöveg fikcionalitásának és olvasásának retorikáját a hatvanas évektől kezdve számos könyv és tanulmány tette vizsgálata tárgyává. Jelzésértékűen említünk néhányat: Booth, Wayne (1961): *The Rhetoric of Fiction.* University of Chicago Press, Chicago. Charles, Michael (1977): *Rhétorique de la lecture.* Sdeuil, Paris. De Man, Paul (1979): *Allegories of Readsing.* Yale University Press, New Haven and London. Uő (1984): *The Rhetoric of Romanticism.* Columbia University Press, New York. Raimondi Ezio (1980): *Poesia come retorica.* Olschki, Firenze.

(2) Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer.* Gondolat, Budapest. 278.

(3) A *Kis Magyar Retorika* (a továbbiakban: *KMR*) a beszédnek formálisan csak 6 részét különbözteti meg (az exordiumot, a narratiót, a digressiót, a propositót, az argumentatiót és a peroratiót), de az 5. részként kiemelt argumentatión belül elkülöníti a szoros értelemben vett bizonyítást (probatio) a cáfolástól (refutatio). Szörényi László – Szabó Zoltán (1997): *Kis Magyar Retorika.* Budapest. Helikon. A nemrégiben megjelent *Retorika* című tankönyv vonatkozó fejezete pedig a fenti hetes felosztást az alábbi sorrendben adja meg: 1. bevezetés (exordium vagy principium), 2. elbeszélés (narratio), 3. kitérés (egressus vagy digressio), 4. témamegjelölés és/vagy felosztás (propositio/partitio vagy divisio), 5. bizonyítás (argumentatio vagy confirmatio), 6. cáfolás (confutatio vagy refutatio), 7. befejezés (conclusio vagy peroratio). Vö. Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra (2004): *Retorika.* Osiris, Budapest. 260.

(4) Vö.: Barthes, Roland (1997): *A régi retorika.(Emlékeztető)* In: Thomka Beáta (szerk.): *Az irodalom elméletei III.* Jelenkor, Pécs. 69–178.

(5) Az általunk használt kiadás: Platón (1998): *Gorgiasz.* Kommentálta Steiger Kornél. Atlantisz, Budapest.

(6) Vö. „a szónoki művészet a maga egészében a lelkek irányítása beszédek révén" (261a). Platón: *Phaidrosz.* Ford. Péterfy Jenő. In (1984): *Platon Összes Művei 2.* Európa, Budapest. 711–807.

(7) Mint arra Barthes rámutatott, a megfelelő szituációt ez a retorika nem a szónoki beszédben, s nem is az írásban, hanem a személyes beszélgetésben, és az ezáltal megvalósuló együtt-gondolkodásban leli meg. Vö. „A platoni retorika félredobja az írást, és a személyes beszélgetést, az adhominatiót kutatja; a beszéd alapmódozata a párbeszéd mester és fiú tanítványa között, akiket az átlelkesítő szerelem egyesít. Együttgondolkodni – ez lehetne a dialektika címere. A retorika szerelmi párbeszéd." Barthes, i.m. 78.

(8) Arisztotelész (1982): *Rétorika.* Gondolat, Budapest. 10.

(9) Arisztotelész éppen az általa a retorika alapjaként megjelölt enthüméma elhanyagolását veti az őt megelőző szakírók szemére: „Nos, azok, akik eddig szónoklattanokat állítottak össze, ennek csak kis részét dolgozták ki. Ugyanis egyedül a bizonyítások tartoznak a rétorikához; a többi csak kiegészítés. A szakírók azonban egyáltalán nem beszélnek az enthümémákról, pedig éppen ezek alkotják a bizonyítás gerincét, viszont a tárgyhoz nem tartozó kérdéseket igen részletesen tárgyalják." Arisztotelész, i.m. 5. (1354a)

(10) Barthes, i.m. 80–81.

(11) Vö. Todorov, Tzvetan (1977): Splendeur et misére de la rhétorique. In: Uő: *Théories du symbole.* Seuil, Paris. 59–84.
(12) „Cicero *De inv*entione-ja (két könyv) teljességgel görög forrásokat követő ifjúkori munka: sokat használta itt az auctor ad Herenniumot, ám Cicero általában mindent rosszabbul csinál, mint amaz. [... Cicero] soha nem fogta fel az igazi filozófus és a szónok ellentétét, Arisztotelésszel szemben az ő könyve nyers és meddő." Nietzsche, Friedrich (1997): *Retorika.* Ford. Farkas Zsolt. In: Thomka Beáta (szerk.): *Az irodalom elméletei IV.* Jelenkor, Pécs. 14–15.
(13) Vö. Blumenberg, Hans (1999): Antropológiai közelítés a retorika aktualitásához. *Literatura*, 2. 107.
(14) „Ovidiust azért idézik oly gyakran a középkorban, hogy a költészet és a szónoki mesterség közös eredetét demonstrálják; e közeli rokonságot Horatius is megerősíti *Ars poeticájában,* ahol többször is tárgyalja a retorikát (a stílusok elméletét)." Barthes, i.m. 88.
(15) Barthes, i.m. 90.
(16) Genette, Gerard (1977): A leszűkült retorika. *Helikon*, 1. 60–61.
(17) Gadamer, Hans-Georg (1999): Rhetoric and hermeneutics. In: *Rhetoric and Hermenutics in Our Time: A Reader.* Ed. By Walter Jost and Michael J. Hyde. Yale University Press, New Haven and London. 46.
(18) A *KMR* szerint például ekkortól kezdve „az elméletírók magától értetődően olvasztották egybe a *Poétikából* vett esztétikai és műfajelméleti meggondolásokat […] a szintén Arisztotelésztől, a *Retorikából* származó […] gyakorlatiasabb, a művek megszerkesztésére vonatkozó retorikai szabályokkal." Szabó G. – Szathmári, i.m. 7.
(19) Vö. pl. Barthes, 1984, i.m. 111., Gadamer, Hans-Georg: *Igazság és módszer.* i.m. 70. Todorov. Tzvetan: *Fin de la rhétorique.* In: i.m. 85–139., illetve Ricoeur, i.m. 80.
(20) Todorov Du Marsais és Fontanier meghatározó művei mellett még Beauzée és Condillac munkásságát is a neoretorika 18–19. századi előzményeiként elemzi. Vö. Todorov, Tzvetan: *Fin de la rhétorique.* In: i.m. 85–139.
(21) Vö. Cohen, Jean (1974): *Struttura del linguaggio poetico.* Trad. di M. Grandi. Il Mulino, Bologna. Dubois, Jacques – Edeline, Francis – Klinkenberg, Jean-Marie – Minguet, Philippe (1977): *Rhétorique de la poésie.* Compléxe, Brüsszel.
(22) Vö. Vígh Árpád (1977): A liége-i retorika. *Helikon*, 1. 140–149.
(23) Gruppo m. Dubois, J. – Edeline F. – Klinkenberg, J. M. – Minguet, Ph. – Pire, F. – Trinon, H.: Introduzione. Poetica e retorica. In (1976): Uők: *Retorica generale.* Trad. di Mauro Wolf. (Eredeti, francia nyelvű kiadás. 1970.) Bompiani, Milano. 33–34.
(24) Gruppo m. Dubois, J. – Edeline F. – Klinkenberg, J. M. – Minguet, Ph. – Pire, F. – Trinon H..: *Retorica generale.* I.m. 37., 38. (kiemelések az eredetiben)
(25) Vö. Jakobson, Roman (1981): A nyelv működésben., Mi a költészet? In: Uő: *A költészet grammatikája.* Gondolat, Budapest. 142–161., 242–260.
(26) Mint ismert, a μ-csoport metabolának nevez mindenfajta alakzatot, melyek között megkülönbözteti a szó formáját érintő változással létrejött metaplazmákat, a mondat formáját módosító metataxisokat, a szójelentést megváltoztató metaszemémákat és a mondat jelentésében változást hozó metalogizmusokat. Vö. Gruppo m. Dubois, J., Edeline F., Klinkenberg, J. M., Minguet, Ph., Pire, F., Trinon, H.: *Retorica generale.* I.m. 43–49. Az alakzatok és trópusok viszonyát a taxonomikus retorikák kétféleképpen definiálják: „Az «alakzatok» hol a trópusok mellé rendelve alkotják az elokúciós készlet egyik nagy részhalmazát, hol az elokúció hierarchiájának csúcsát foglalják el. Az első esetben a trópusok szemantikai mezőben mozognak: jelentésváltozások jelölésére szolgálnak, az alakzatok pedig szintaktikai képződmények: közvetlenül nem okoznak jelentésváltozást. A második esetben az alakzat univerzális elokutív eszköz: a szintaktikai és a szemantikai eltéréseket / mozgásokat / tolódásokat egyaránt jelöli." Odorics Ferenc (2000): (~~A megértés alakzatai~~) az értelmezés trópusai. In: *Találkozó poétikák. A 70 éves Szili József köszöntése.* Miskolci Egyetem Btk Modern Magyar Irodalomtörténeti Tanszék-MTA Irodalomtudományi Intézet, Miskolc – Budapest. 147–148.
(27) Vö.: Richards, Ivor Armstrong (1950): *The Philosophy of Rhetoric.* Oxford University Press, New York. (2. kiadás) 89–138.; Black, Max (1990): A metafora. *Helikon*, 4. 432–447.
(28) Ricoeur, Paul (1995): A metaforikus folyamat. In: Uő: *Bibliai hermeneutika.* Hermeneutikai Kutatóközpont, Budapest. 93.
(29) Vö. A Világirodalmi Lexikon Fónagy Iván által írott szócikkeivel, pl.: alakzat, gondolatalakzat, mondatalakzat, szóalakzat, trópus. In (1974–1984): *Világirodalmi Lexikon. 1., 3., 9., 10., 11.* Akadémiaim, Budapest. (?) valamint Fónagy Iván (é.n.): *A költői nyelvről.* Corvina, Budapest.
(30) Attól függően, hogy a hangelhagyás a szó elején, végén, a belsejében történik-e, illetve hosszú szótag rövidüléséről vagy két szótag összevonásáról van-e szó.
(31) Egy hermeneutikai alapú poétika főbb aspektusainak felvázolása külön tanulmányt igényelne. Itt csak annyit hangsúlyozunk, hogy nem olyan leíró és osztályozó poétikában gondolkodunk, amivel a strukturalista indíttatású 20. századi francia retorikák azonosították magukat, vagyis nem osztjuk azt a sarkított de man-i értelmezést, mely a poétikát kizárólag formális-leíró, a jelentés kérdéseivel nem foglalkozó stúdiumként határozza meg. Vö. A „poétika [...] metalingvisztikai, leíró vagy előíró jellegű tudományág, amely igényt tart a tudományos konzisztenciára. Ez a nyelvi entitások mint olyanok formális elemzéséhez tartozik, függetlenül azok jelentésességétől." De Man, Paul: Bevezetés. In: Jauss, Hans Robert (1997): *Recepcióelmélet–esztétikai tapasz-*

talat–irodalmi hermeneutika. Osiris, Budapest. 409. Ellenkezőleg, a poétikát a szöveg elemzését és értelmezését produktív módon egyidejűleg kibontó közelítésmódnak tekintjük.
(32) Gadamer, i.m. 144.
(33) Ricoeur, Paul (2003): Retorika, poétika, hermeneutika. *Vulgo*, 1. 83.
(34) Vö. Uszpenszkij, Borisz (1984): *A kompozíció poétikája.* Európa, Budapest. .
(35) Az „értelemre" való rákérdezést nem minősíthetjük feltétlenül tudatunk előzetes és reflektálatlan elvárásaként, apriorisztikus szerkezetének vagy elkerülhetetlen ideologikusságának): szövegértésünk és szakmai szövegelemző tapasztalatunk azt mutatja, az olvasói interpretáció, amennyiben értelmezés, a szöveg által generált potenciális, tehát nyitott jelentésképzés terében megy végbe.
(36) Ezzel kapcsolatban vö. Téren Gyöngyi (1999): Narráció és motivika Lev Tolsztoj prózájában. In: Kovács Árpád – Nagy István (szerk.): *A szótól a szövegig és tovább… Tanulmányok az orosz irodalom és költészettan köréből.* . Argumentum, Budapest. 449–479.
(37) De Man, Paul: i.m., Hypogramma és inskripció. In: Uő: *Olvasás és történelem.* Budapest. Osiris 2002. 400.
(38) De Man, Paul: *Trópusok (Rilke).* In: Uő: *Az olvasás allegóriái.* Szeged: Ictus-JATE Irodalomelmélet Csoport 1999. 78.
(39) Nietzsche, i.m. 21.
(40) Nietzsche, i.m. 22.
(41) Nietzsche szavaival: „a nyelv sohasem fejez ki valamit tökéletesen, hanem csupán egy számára szembetűnőnek látszó jegyet emel ki." Nietzsche, uo.
(42) Vö: „Az a trópus, amely egy megnevezetlen entitásnak nevet ad, amely arcot ad az arctalannak, az természetesen a katakrézis." De Man, Paul: *Hypogramma és inskripció.* In: i.m. 421. Megjegyzendő, hogy az elméleti irodalomtudományban élénk vita zajlik katakrézis és metafora viszonyáról és a katakrézisnek a metafora totalizáló trópusával szembeni – Derrida által is hangsúlyozott – elsőbbségéről. Vö. pl. Parker, Patricia: *Metaphor and Catachresis.* In: *The Ends of Rhetoric.* Stanford (California): Stanford Univ. Press 1990. 60–76.
(43) Richards, Ivor Armstrong (1936): *The Philosophy of Rhetoric.* Oxford University Press, New York.
(44) Richards, Ivor Armstrong (1977): *A metafora. Helikon*, 1. 121., 120.
(45) Gadamer, i.m. 269.
(46) Ami trópus és metafora viszonyát illeti, ez a kortárs retorikai diszkurzus egyik központi és vitatott kérdése, melynek taglalására itt nem nyílik mód. Csak annyit jegyzünk meg, hogy a két fogalom felcserélhetőségének tapasztalata történeti okokra (is) visszavezethető: Arisztotelész még csak metaforáról, a jelentés átviteléről beszél; a trópus megnevezést Quintilianus hozza be a retorika szótárába.
(47) A félreértés elkerülése végett: a szó eredendő metaforikusságán tehát nem a szó időben első jelentését értjük. Nincs temporálisan meghatározható első jelentés (de ha lenne is, a nyelvtörténeti kutatás sohasem garantálhatja, hogy az általa feltárt legrégibb jelentés egyben a szó elsőként használt jelentése is volt). Az „eredendő" és „eleven" jelzők a nyelv par excellence természetéből fakadó metaforikusságot jelölik.
(48) Az itt következő gondolatmenet egy korábbi értelmezésünkön alapszik, ám azt számos szempontból továbbviszi, különös tekintettel a szövegalakítás retorikai és poétikai módozatainak viszonyára. Vö.: Horváth Kornélia (2001): Versnyelv és műfajváltás József Attila Rejtelmek című versében. *Életünk*, 4. 352–366., illetve In: Kabdebó Lóránt – Kulcsár Szabó Ernő – Kulcsár Szabó Zoltán – Menyhért Anna. (szerk.): *Tanulmányok József Attiláról.* Anonymus, Budapest. 142–157.
(49) Külön érdekesség, hogy a vershez a biográfia felől közelítő írások a költemény esztétikai színvonalát is kétségesnek találják. Vö. Beney Zsuzsa: *József Attila:* Flóra. In: Tasi József (1995, szerk.): „A Dunánál". *Tanulmányok József Attiláról.* Budapest. Petőfi Irodalmi Múzeum. 29–34. Szabolcsi Miklós (1988): *Kész a leltár. József Attila élete és pályája 1930–1937.* Akadémiai, Budapest. 771. Egy korábbi cikk ezzel szemben a *Rejtelmeket* József Attila nagy gondolati költeményeivel állítja párhuzamba. Vö. Szőke György (1967): A „Rejtelmek" rejtelmei. József Attila egyik verséről. *Tiszatáj*, 12. 1165.
(50) Vö. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára* (a továbbiakban: *TESZ*). III. Budapest. Akadémiai 1976. 367–368.
(51) Vö. Pais Dezső: Szer. *Egy szószervezet szétágazásai.* Nyelvtudományi Értekezések 30. 1962.
(52) Így a 'módot talál valamire', 'feltétel, kikötés', 'szerződés' jelentéseket a versvégi felszólító kérés realizálja, ahol a lírai beszélő mintegy szerződést kínál a „te"-nek; a 'határrész', 'szolgálatban sorra kerülő személy', 'szertartás, vallás' jelentéslehetőségek a versbeli „őrt állásra", illetve a címnek és a kezdőszónak a varázslással kapcsolatos szemantikájára rímelnek; a 'teremtés, fajzat, személy' jelentések pedig én és te látszólagos versbeli párbeszédében, hangzásszerkezetileg is hangsúlyos elrendezésében térnek vissza. Vö. *TESZ III.* i.m. 730–732.
(53) Kulcsár Szabó Ernő: *Küszöb és forgóajtó. Előszó.* In: Uő: *Szöveg, medialitás, filológia.* Budapest. Akadémiai 2004.13.
(54) A tanulmány az OTKA T038029 sz. pályázati programja keretében és az MTA Bolyai János Kutatói Ösztöndíj támogatásával készült.

A Sík Sándor Tanáregyletben 2004. december 4-én rendezett Retorika és kommunikáció az oktatásban című konferencián elhangzott előadás átdolgozott szövege.

Mártonfi György
Oktatáskutató Intézet

Vélemények az eredményességről és a hatékonyságról

Globalizálódó korunkban vannak olyan fogalmaink, amelyek felértékelődnek, relevánssá és egyúttal divatossá is válnak, használatuk gyakorisága megnő. Az Országos Közoktatási Intézetben 2005 első felében lefolytatott kutatásunk (1) során arra voltunk kíváncsiak, hogy nagyvárosainkban hogyan gondolkodnak e felszálló ágban lévő kulcsfogalmakról a helyi oktatáspolitika és oktatásirányítás fontos szereplői.

A kulcsfogalmak olyan kihívásokra formálódó válaszokhoz kapcsolódnak, amelyek a helyi módosulatoktól eltekintve univerzálisaknak tekinthetők, a szakmai közvéleményben nincsen jelen versenyképes alternatívájuk, világos trendek olvashatók ki belőlük. Az oktatási szektornak a tudásalapúnak nevezett társadalmakban azzal a kettős kihívással kell szembenéznie, hogy mind a bemeneti, mind a kimeneti oldalon alkalmazkodnia kell az erősödő versenyhez. Az iskolahasználók egyre jobban odafigyelnek a kínálatra, a kimeneti oldalon pedig a fogadó társadalom és gazdaság gyorsuló igénymódosulásához, elvárásaihoz igazodó rugalmas adaptálódás a „megfelelő" válasz. Mindehhez azonban az egyes ágazatoknak a forrásokért való vetélkedése miatt nem áll rendelkezésre növekvő forrás. E két tény az oktatáspolitikai dokumentumokban a növekvő eredményesség és hatékonyság követelményeként jelenik meg. E két fogalom holdudvarához további terminusok kapcsolódnak, mint például a minőség vagy a hatásosság. Másrészt a fogalmakhoz kapcsolódó szakmapolitikai célok olyan eszközöket és folyamatokat neveznek meg, amelyek szintén a gondolkodás és – jó esetben, de legalábbis előbb-utóbb – a politikai cselekvés centrumába kerülnek. Ilyennek tekinthetők a mérés, értékelés, minőségbiztosítás (minőségfejlesztés, minőségirányítás stb.) folyamatai, szerencsés esetben rendszerré formálódó tevékenységei, amelyek Magyarországon is egyre sűrűbben fordulnak elő oktatáspolitikai írásokban és egyre gyakrabban irányulnak az országos és helyi politikákban e dimenziók mentén előirányzott változásokra. Hogyan értelmezik interjúalanyaink e fogalmakat, milyen ezekhez kapcsolható politikákat alakítottak ki a közelmúltban, illetve miket terveznek a belátható jövőben.

Eredményesség

Az interjúalanyok által adott definíciós kísérletekben leggyakrabban a kitűzött célok megvalósulásának mértékével azonosították az eredményességet *(2)*, de ezt nem mernénk általánosan elterjedt fogalomértelmezésnek nevezni. Néhányszor szerepelt a válaszok között a továbbtanulási mutatók eredményességi mutatókként való értelmezése *(3)*, esetleg a versenyeredményekből képzett mutatóké, de ezeknek óvatos, differenciált használatára is figyelmeztettek. Ezzel kapcsolatban is felmerült a mérhetőség, az összehasonlíthatóság. A következő iskolafokozatra vezető kimenetnél még sokkal problémásabb a munkaerőpiacra vezető kimeneti eredményesség, hiszen itt a munkaerőpiac helyi jellege és dinamikus változása is befolyásoló tényező. Többen azt hangsúlyozták, hogy az okta-

tás eredményessége elég egzaktul mérhető, ez olykor már meg is történik, a nevelési célok megvalósulása viszont nem vagy csak nehezen mérhető.

Az értelmezések tehát az azonos pozícióban, hasonló érdekviszonyok között dolgozó szakemberek körében sem egységesek, sőt egyesek szerint nem is lehetséges az eredményesség korrekt definíciója, hiszen mind az oktatási rendszer intézményei, mind szereplőinek igényei rendkívül sokfélék. *(4)* A pontos meghatározásra inkább az irodavezetők vállalkoztak, akik számára ez szinte létkérdés, hiszen csak úgy tudják operacionalizálni, mérni, ha egzakt módon értelmezik. A politikusoknál viszont az „így is értelmezhetem, meg úgy is" gondolkodás olykor célszerűbbnek tűnhet, mert jobban támogatja a politikai célokhoz is alkalmazkodó beszédmódot.

A mérhetőséggel kapcsolatban, de jó néhány definícióban is előjött a hozzáadott érték fogalma, miszerint az eredmény nem más, mint a hozzáadott érték, ahol ez magasabb, az az intézmény (pedagógus, helyi iskolarendszer stb.) eredményesebb. *(5)* Akik gondolkodásuk során már odáig jutottak, hogy ennek a fogalomnak az értelmezésével és megpróbálkoztak, azok jelezték kételyeiket, a hozzáadott érték nem következetes használatát a nyilvános diskurzusban, a fogalom kidolgozottságának hiányát. A szakemberek ezen csoportja egyelőre elég nagy bizalmatlansággal viseltetik a hozzáadott érték fogalmával szemben. *(6)* Akik e probléma fölött elsiklottak, azok viszont azt várják, hogy a hozzáadott érték – reményeik szerint hamarosan megoldódó – mérésével az eredményességről való visszajelzésben is jelentős előrelépés történjen.

Az iskola sokkal többről szól, mint tudásról és oktatásról. Egy más megközelítés éppen ezért kicsit lazábban kezeli a hozzáadott értéket, és például a középfokú intézmények új beiratkozottjainál a kiinduló értéket a szociális háttér (családi kulturális és gazdasági tőke) és a korábbi eredmények kombinációjából számítja, becsüli, és ezt veti össze későbbi eredményességi mutatókkal.

A hozzáadott érték fogalmához egyesek a „pedagógiai" jelzőt fűzték. A hozzáadott érték a közgazdasági irodalomból szivárgott át az oktatás világába az utóbbi években (az 1997-es Pedagógiai Lexikonban még nincs ilyen szócikk!), és használata egyelőre eléggé bizonytalan. Értelmezése sem egységes, alkalmazását olykor a divat indokolja. Csak annyiban közösek a megközelítések, hogy valami kezdeti állapothoz képest későbbi állapotokat kell mérni, és ezeket összevetni. De – és a pedagógiai jelző használata pontosan ezért figyelemreméltó – hogy mik ezek a mérendő-mérhető kiinduló és későbbi állapotok, azon vita van és hezitálás. Az sem világos, hogy pedagógiai állapot-e egyáltalán, amit mérni akarunk, és csak pedagógiai értékhozzáadásról van-e szó. Lehet mérni kezdeti és későbbi tudásszintet – ez az értelmezés válik egyre dominánsabbá. Már ez sem egyszerű módszertanilag, hiszen szükségszerűen a legfontosabbnak ítélt szűk tudásterületeket érint, és a fő gond az, hogy az iskola sokkal többről szól, mint tudásról és oktatásról. Egy más megközelítés éppen ezért kicsit lazábban kezeli a hozzáadott értéket, és például a középfokú intézmények új beiratkozottjainál a kiinduló értéket a szociális háttér (családi kulturális és gazdasági tőke) és a korábbi eredmények kombinációjából számítja, becsüli, és ezt veti össze későbbi eredményességi mutatókkal.

Néhány definíciós kísérletben olyan, a fentiektől eltérő dimenziók is felbukkantak, mint az iskolahasználók elégedettsége *(7)* vagy az élethosszig tartó tanulás megalapozása. *(8)* Nagyon érdekes az egyik válaszban a hatásosság fogalmának megjelenése. A hatásosság is új szó- és fogalomhasználat, amely még nem szivárgott be a szélesebb nyilvánosság közbeszédébe, alkalmazása a szakértői szövegekben is korlátozott. Az óvatos és bizonytalan használat teljes mértékben érthető, ha arra gondolunk, hogy a Magyar Értelmező Kéziszótár a „hatásos" szóra a következő definíciót adja: „kívánatos ered-

ménnyel járó", ami nem túl szabad fordításban eredményest jelent. Mindaddig tehát, amíg az „eredményesség" és a „hatásosság" fogalma viszonylag standard, széles körben elfogadott definícióval rendelkező terminussá nem fejlődik, addig gyanítjuk, hogy mindkettő egyidejűleg intenzív használata nem is lesz tartós a szakirodalomban, mert több zavart okoz, mint amennyi elméleti tisztánlátáshoz járulhat hozzá.

A „jó iskola" fogalma

Amíg az eredményesség tipikusan a szakma által használt fogalom, a hétköznapi beszéd gyakran említ „jó iskolákat". Ez amolyan sommás megítélés, néhányan az eredményes iskola szinonimájának tekintik, vagy legalábbis nagy átfedést feltételeznek a két kategória között. Mások homlokegyenest ellentétes véleményen vannak, sőt lehetségesnek tartják, hogy nem jó iskola is eredményesen működjön. Van, ahol jól érzi magát diák és tanár, jó az atmoszférája, ezért jó iskolának tartják, de nem olyan jók a mérhető eredményei. Vagy éppen kiválóak az eredményei, a kimeneti mutatói, de a hozzáadott érték – legalábbis szubjektív fenntartói megítélés szerint – nem túl magas, és talán az iskolai légkörrel való elégedettség is alacsonyabb.

Amíg az iskolai eredményesség definícióját legtöbben megpróbálták meghatározni, értelmezni, addig a jó iskola fogalmát inkább körülírták, lazábban definiálták, hangsúlyozva, hogy az egyes szereplők számára egészen mást jelenthet a jó iskola. Mást a szülőnek (például megnyugtatónak látja gyermeke nevelését, továbbhaladási esélyeit), mást a diáknak (jól érzi magát) *(9)*, mást a fenntartónak *(10)* (például nincs vele soha probléma és nem is kerül sokba), sőt mást a pedagógusnak *(11)* (jó ott tanítani, kevés a problémás gyerek, sikereket él meg) és egy kutatónak (például sikeresen kezeli a település társadalmi problémáit). A jó iskola alatt azonban elsősorban azt értik a szakemberek, ami az iskolahasználóknak – szülőknek, diákoknak – jó. Az ő elégedettségük a jó iskola legfőbb ismérve. *(12)*

Néhány rögtönzött, további jellemzőkre összpontosító megközelítés is figyelmet érdemelhet, hiszen úgy érezzük, egy-egy konkrétumra utaló megfogalmazás tényleg egy jó iskolát jellemezhet. *(13)* Néhányan a dinamikus, élettel teli, mások a rendezett, konszolidált iskolát tekintik jó iskolának, vagy azt, amelyik a gyerekre összpontosít, akár más érdekeltek érdekeivel szemben is. *(14)* Többen kiemelt fontosságot tulajdonítottak a változásokhoz való adaptálódás képességének *(15)*, divatos kifejezéssel élve: jó iskola, amelyet tanuló szervezetként írhatunk le.

A jó iskola fogalmának körülírása sokkal jobban szórt, mint az eredményesség definiálási kísérletei, hiszen itt semmiképpen nem terminus technicusról, hanem szubjektív megítélésről van szó a szereplők érdekei és az értékrendek tagoltsága mentén. Abban viszont egyetértés volt, hogy kevesebb a jó iskola, mint az eredményes iskola, ha nem is részhalmaza a jó iskoláké az eredményesekének.

Minőség – önmagában és szóösszetételekben

A minőség, a „kvalitás", a dolog lényege, a magas színvonal fogalma csak a legritkább esetben szerepelt a beszélgetések szövegében, értelmezésére alig történt kísérlet. Nehéz, absztrakt, a filozófia által előszeretettel használt fogalom, amelynek hétköznapi használata sokszor közhelyes. Amikor a minőség szót használják a szakemberek, legtöbbször a jó vagy eredményes iskola kifejezést is használhatnák, bár olykor bizonyosan magára a minőségre gondolnak. *(16)* A minőség fogalma megítélésünk szerint elhanyagolt az oktatási szakirodalomban is. Korunk nem a minőség kora. Amikor mégis magáról a minőségről ejtett szót valaki, és nem csak magát a szót használta, akkor rendre a pedagógusokhoz kapcsolta a minőség fogalmát. *(17)* Sokan gondolják, gondoljuk, hogy elsősorban rajtuk mú-

lik a minőség. Ez mindenesetre arra utal, hogy a „minőségi bérpótlékot" bevezetni próbáló, végül kudarcba fulladt törekvések jó irányban gondolkodtak egy lehetséges ösztönző eszköz bevezetéséről. Elég pontosnak érezzük azt a becslést, amely a pedagógusok mintegy harmadát gondolja – megítélésünk szerint belülről vezérelt motívumok által – a minőségben érdekeltnek. *(18)* Egy további figyelemre méltó megjegyzés arra vonatkozik, hogy a minőség nincs szoros összefüggésben a pénzzel, a finanszírozással.

Ha elektronikus oktatásügyi szövegekben keresünk a minőség szóra, akkor az esetek döntő hányadában szóösszetételek – főleg minőségbiztosítás, ritkábban minőségfejlesztés, minőségpolitika, minőségirányítás – előtagjaként látjuk szerepelni. Ezekről mindazok pozitív értelemben nyilatkoztak, akik nem a bürokratikus kényszerekről, a felsőbb körökben megfogalmazott elvárásoknak vagy jogszabályoknak való megfelelésről értekeztek, hanem volt energiájuk és elszántságuk érdemben is foglalkozni minőségpolitikával, forrás híján legalább gondolatban. *(19)* De érzékeltették többen azt is, hogy ezek a szóösszetételek – bár jó dolgok, pozitív folyamatokat indukálhatnak – nem magáról a minőségről, annak biztosításáról, fejlesztéséről szólnak, hanem a lakossági, esetleg munkaadói elvárásoknak való nagyobb megfelelésről, szabályozottabb működésről, a tudásszint növeléséről. A minőségbiztosítás eredményeivel szembeni szkepszis elég széles körű. *(20)*

Sikeresség

Az iskolák sikeressége nem tekinthető bevett szakkifejezésnek, de sok oktatásügyi vezető is úgy vélte, hogy karakteresen másra utal ez a jelző, mint az eredményesség, minőség vagy hatékonyság, érdemes külön is foglalkozni vele. A sikerességgel kapcsolatban külső, mindenekelőtt lakossági megítélésre utaltak a legtöbben, bár néhányan az önkormányzati megítéléshez is kapcsolták. *(21)* A két érintett csoport véleménye a sikeres beiskolázásban találkozik, az iskola keresettségét, vonzerejét, népszerűségét majdnem a sikeressége szinonimájaként értelmezhetjük.

A sikeresség bizonyos értelemben piaci kategória. Talpon maradást, biztos intézményi egzisztenciát jelent, stabil részesedést az oktatási piaci tortából. Ezt ebben a formában senki nem fogalmazta meg, de egy-két definíciós szándékú kommentárban megjelennek a piaci világra való utalások, a PR, a marketing, hogy milyen módon tudja tevékenységeit, tagozatait és imázsát eladni az iskola. *(22)* A termékek értékesítéséről már a kereskedelem tudományában járatlan fogyasztók is tudják, hogy az árut népszerűsíteni kell, dicsérni, hitelesebbé tenni minőségbiztosítással, a vevők számára népszerű értékekhez kapcsolással. Az iskolai marketing a gyerekekért, a túlélésért folyó verseny során a legtöbb intézmény egyik alaptevékenységévé vált, ha sokszor kezdetleges eszközökkel művelik is.

A piaci működéssel való hasonlóság implicit módon még egy megközelítésben került elő, a divat kategóriájával összefüggésben. *(23)* Ez akár spontán alakul ki (például néhány magas státusú szülő gyermeke odajár, és ez másokat is odavonz *(24)*), akár irányított formában, az eladhatóságot növeli. Ebből a megközelítésből nézve – átmenetileg bizonyosan – háttérbe is szorulhat, hogy jól teljesít-e az iskola vagy sem, bizonyosakba divat járni, másokba pedig nem. Egyes iskolákba járni szinte státusszimbólum. *(25)* Ezek nem feltétlenül jó és eredményes iskolák, a divatot lehet előzetes teljesítmény nélkül generálni is, jó tempóban meghirdetni például egy jól csengő tagozatot. Fontos tehát az eladási technika, hogy mennyire tudja az iskola felkínálni azokat a lehetőségeket, ami megfelel a szülők és a gyerekek elvárásainak. Ehhez olykor beruházásra van szüksége, tehát a sikeresség összefügg a forrásbevonás képességével, áttételesen a fenntartóval való kapcsolattal, a szülők erőforrásbőségével, de a helyben születő jó ötletekkel és pályázatokkal is. A sikeresség bizonyos értelemben jobban köthető a divathoz, a remélt előnyökhöz, mint a színvonalhoz, ahogy gyakran az árucikkek piacán is a mögöttes értékért, a hozzá kapcsolható értékekért vagyunk hajlamosak többet áldozni, mint magáért a használati értékért.

A sikert azért többnyire oktatási eredményekkel, teljesítménnyel lehet elérni. Az is megfogalmazódott, hogy bár a jó márkanévvel rendelkező iskolák nimbuszát nem könnyű lerombolni, azért le lehet. A tartós sikeresség teljesítményfedezet nélkül még egy iskola vonzó környezete, kedvező megközelíthetősége és jól csengő neve ellenére sem valószínű. Csak eladási technikával csak rövid távú sikeresség érhető el. Ismerünk ugyan olyan iskolákat, ahova a szülők azért íratják serdülő gyermekeiket, mert ott nem kell aggódni, ott egy – olykor konzervatív értékekkel átitatott, de biztonságot ígérő – törődésre számíthatnak. De ez inkább a megkapaszkodni próbáló, nem túl ambiciózus alsó középosztályra jellemző, és az általuk választott iskolák – amint maga az említett társadalmi réteg is – legfeljebb közepesen sikeresek lehetnek. A sikerességben az oktatási eredmények dominanciája egyúttal az iskolát, sőt a fenntartót is abba az irányba mozdítja el, hogy minél jobb, és főleg látványosabb oktatási eredményre – versenyeredményekre, nyelvvizsgákra, továbbtanulási mutatókra – törekedjen.

Sikeres iskolából van a legkevesebb az oktatási vezetők szerint. Amíg az eredményes iskolák arányát legalább felére, de inkább kétharmadára taksálták, sőt többen valamenynyi városi intézményüket eredményesnek tartják, addig a jó iskolák már kevesebben vannak, legfeljebb fele-kétharmada az összesnek. Sikeres iskolának viszont legfeljebb az iskolák felét, de tipikusan csak harmadát tartják. A sikeres iskolák aránya a magát sikeresnek érző társadalmi rétegek arányához igazodik.

Hatékonyság

A hatékonyság az egyik legnehezebb fogalom. Túlságosan közgazdasági, túl egzakt, túl idegen az oktatás humán világától. Amikor azt mondjuk, hogy a hatékonyság egzaktabb, mint a többi tárgyalt kulcsfogalom – eredményesség, hatásosság, sikeresség, minőség –, akkor arra célzunk, hogy leginkább itt van értelme (viszonylag) helyes és (viszonylag) helytelen értelmezésekről beszélni. A hatékonyság ugyanis „helyes” értelmezésben mindig valamilyen ráfordítás és eredmény összevetéséből adódik. Helytelen értelmezésnek gondoljuk azokat, amelyek az eredményességgel szinonim módon használták – tehát csak a hozamra figyeltek –, függetlenül annak árától *(26)*, sőt olykor hangsúlyozva azt is: a ráfordításokkal nem is szabad összevetni, mert a tudás létkérdés, kerül, amibe kerül. Helytelennek tartjuk továbbá azokat a megnyilvánulásokat is, amelyek kizárólag az olcsóságra figyeltek (olykor pénzügyi hatékonyságnak nevezve), amikor a normatívához legközelebbi ráfordítások jelentették a hatékony működést. Mindkét oldalra figyelnünk kell a hatékonysággal kapcsolatban. Akkor is, ha közgazdasági értelemben beszélünk róla (anyagi ráfordítások és ezek hozamának viszonya), és akkor is, ha a közgazdaságtanból kölcsönvéve a kifejezést pedagógiai hatékonyságról beszélünk (ez pedagógiai ráfordításokkal vet össze pedagógiai eredményeket). Akkor is, ha a rendszeren belüli hatékonyságra gondolunk (azaz a rendszeren belüli eredményekkel, például tudásszinttel, hozzáadott értékkel vetjük össze a ráfordításokat), és még inkább, ha a fogadórendszerek felől értelmezhető külső hatékonyságra gondolunk (a rendszeren kívüli hozamokkal is számolni kívánunk, például a munkaerőpiac, egészségi állapot, bűnözés, tőkevonzó képesség és egyebek területén). Ez utóbbi mérése különösen problematikus. *(27)* Erre a fogalomra lényegesen kevesebb definíciós kísérlet született, mint például az eredményességre, inkább csak érzékeltették a szakemberek, hogy mire gondolnak, asszociációikat fejtették ki, nem kevés negatív érzelmi zöngével fűszerezve. Sokan nem szeretik a hatékonyság fogalmát. *(28)*

A közgazdasági értelemben vett hatékonyság – bár egzaktul megfogalmazható – nehezen mérhető, hiszen a ráfordításokkal szembeállított hozamoknak csak bizonyos dimenziói mérhetők viszonylag pontosan. *(29)* Ez igaz a belső, és még inkább a külső hatékonyság esetén. Az úgynevezett pedagógiai hatékonyságnál még a definiálás is nehezebb, hiszen itt a pedagógiai eredmény értelmezése (és mérése) mellett kiemelt problé-

mát jelent a pedagógiai ráfordítás értelmezése. Kifejezett nehézséget okoz, hogy a nagyobb anyagi ráfordítás sokszor az oktatás sokak által fontosnak tartott, kimeneti mutatóira közvetlenül nem hat, vagy nehezen mérhető hatással van, és szinte érvet szolgáltat bizonyos beruházások vagy működési költségek megkurtítására. Gondoljunk egy tornacsarnok építésére, de akár oktatástechnológiai eszközökre, tanórákon kívüli programok finanszírozására is. A pénzügyi adatok sokkal inkább a tanítás körülményeivel, tárgyi feltételeivel hozhatók összefüggésbe, mintsem az eredményességgel.

Olykor kísérlet történik a közgazdasági és a pedagógiai hatékonyság együttértelmezésére, főleg, ha ezek eredetileg élesen elválnak egy olyan valaki gondolkodásában, akinek az egyik – jobbára a pedagógiai – kultúra ismerős, a másik meg távoli világ. Egyesek a kettő közötti arany középútként tekintenek a hatékonyságra. Itt is történtek olyan gondolatkísérletek, hogy a fogalom az oktatásügyi szektorban nem értelmezhető, hiszen annyira szubjektív vagy értékfüggő, hogy mire vonatkoztatható, illetve olyan bizonytalan a mérése. Ezeket a gondolatkísérleteket a tisztánlátás előli menekülésnek tekinthetjük, hiszen a tisztánlátás következményei valamennyi érintett számára beláthatatlanok, de bizonyosan igen kellemetlen feladatokat jelentenek.

A demográfiai apály mindenhol jelentkezett már, a karcsúsítást sehol sem lehetett elkerülni, és a következő években mindenhol további lépések várhatók. Ezek olyan horderejű változást idéznek elő, amelyeknek a rendszer bármilyen értelemben vett hatékonyságára nézve súlyos következményei vannak. Ezek azok a döntési helyzetek, amelyek a hatékonyság valamennyi lehetséges értelmezésének (belső, külső, pedagógiai, gazdasági) szükségességét világossá teszik. A hatékonysági megfontolások mindig fontos szempontjai egy ilyen döntés előkészítésének, bár e szempontok érvényesülése az érdekek és a politikai racionalitás hálójában nagyon különböző eredményekre vezethet, el is sikkadhat. Kimondottan a hatékonyságról szóló nyilvános szakmai vitáról nem tudunk. Ezeknek elemei mindig az iskolákat megszüntető vagy összevonó döntés előcsatározásaiban kerülnek felszínre, de ezeket nem tekintjük szakmai vitáknak.

Érdekes, hogy a testületek által jóváhagyott hivatalos dokumentumokban az olvasható, a beszélgetésekből is az vehető ki, hogy a hatékonyság trendje javuló, mert a források nem növekszenek, miközben az eredmények önkormányzati megítélés szerint inkább javulnak. Mindazonáltal ezt csak szubjektív megítélések támasztják alá, hiszen hiányoznak a mérések, hiányoznak a statisztikák, a jól értelmezhető, hatékonyságról szóló tényadatok. Sokszor inkább az erőfeszítések lebegnek a szakemberek szeme előtt, nem az eredmények. A saját városra vonatkozóan sem tudnak a vezetők hiteles adatokra támaszkodni, és más nagyvárosokkal való összehasonlításnak is akadálya az adathiány, pedig szeretnék tudni, hogy hol állnak. Kísérletek e hiány pótlására történtek több helyen, bár ezek a kezdeményezések összességében inkább szórványosak, és források hiányában csak nagyon korlátozott eredményre vezethettek. Nem véletlen, hogy egy irodavezető saját városa oktatási eredményeit látva kellemetlenül csalódott, amikor a kompetenciamérés „csak” a középmezőnybe sorolta szűkebb hazájának teljesítményét.

A hatékonyság fogalmának értelmezése és használata függ attól a szereptől is, amelyet az illető betölt. A pénzügyi bizottsági elnök számára esetleg akkor hatékonyabb az iskola, ha olcsóbb. Egy szakmai felfogás esetleg akkor látja hatékonynak, ha az adott politikai és költségvetési közegben finanszírozható és egyúttal eredményes. Egy politikus számára a politikai hozadék a legfontosabb, esetleg jóval többet is hajlandó megfizetni, mint amit a szakember optimálisnak lát, de előfordulhat az is, hogy még a minimumnál is kevesebbet. Az iskolavezetők szerint a pénzügyi elvárások teljesítése fontosabb a jelen viszonyok között, mint a szakmai megítélés az összekapcsolásnak a kísérletét sem észlelik. Az önkormányzatoknál a szakmai és a pénzügyi értékelés kettéválik.

De mi is a cél? A még hatékonyabb működés? Egyfajta hatékonysági maximum elérése? Van ilyen? Mert amikor „lötyög egy kicsit a városon az intézményhálózat”, akkor

lépni kell, vagy legalábbis kéne. De mekkorát? Egyesek normális középutat óhajtanak, nem állandó hatékonysági prést, de ez is érdekek és értékek hálójában értelmezhető csupán. Olykor azt érzik a fenntartók és még többször az igazgatók, hogy hatékonyság címén olyan forráskivonás történik, ami már károsan befolyásolja a rendszer teljesítményét, valószínű – de bizonyosan nem tudható –, hogy hatékonyságromlást is előidéz.

A kulcsfogalmak egymáshoz való viszonya

A beszélgetésekben számos olyan szövegrészlet van, amelyben együtt, olykor felsorolva, olykor egymáshoz viszonyítva beszélnek a vezetők az érintett fogalmakról. A nehézséget az okozta, hogy mindannyian azt érezték, ezek összefüggenek, és inkább hangosan gondolkodva próbáltak ezen összefüggésekből megragadni valamit. A nehézségekhez az is hozzájárult, hogy a fogalmaink között leginkább csak a hatékonyság és az eredményesség funkcionál terminusként, tehát olyan szakmai fogalomként, amelyen a szakemberek meghatározó köre valami hasonlót ért. Igaz, mindkettőnek több, bár jellegében rokonítható értelmezése lehetséges. Nem véletlen, hogy azt az e két fogalom közötti összefüggést vonhatjuk le a kommentárok alapján, hogy a nagyobb hatékonyság az azonos ráfordítás melletti eredményesebb működésben, vagy a csökkenő ráfordítások mellett nem – vagy nem ilyen arányban – csökkenő eredményességben ragadható meg. E két megközelítés két markánsan eltérő oktatáspolitika alapját jelentheti.

A sikeresség bizonyos értelemben piaci kategória. Talpon maradást, biztos intézményi egzisztenciát jelent, stabil részesedést az oktatási piaci tortából. Ezt ebben a formában senki nem fogalmazta meg, de egy-két definíciós szándékú kommentárban megjelennek a piaci világra való utalások, a PR, a marketing, hogy milyen módon tudja tevékenységeit, tagozatait és imázsát eladni az iskola.

Az összes többi fogalom értelmezése értékek, szubjektív megítélések mentén nagyon szórt. Ez rendjén is való, hiszen nem szakmai terminusokról van szó, amikor sikeres vagy jó iskoláról beszélünk. Amikor a válaszolók ezeket próbálták egymáshoz és az eredményesség, illetve hatékonyság fogalmaihoz kapcsolni, akkor a legkülönfélébb összefüggésben tették ezt. A nagy szórástól eltekintve a jó iskola és a sikeres iskola jellegzetes dimenzióit is sikerült azonosítani, illetve e két fogalomnál érezték leginkább a szakemberek, hogy azok egymásból a legkevésbé sem következnek. *(30)* Máshogy fogalmazva: a sikeres iskola nem biztos, hogy jó iskola és a jó iskola nem biztos, hogy sikeres. Elég gyakran nem az, gyakran szükségszerűen nem az.

A hangos gondolkodások tipikus monológjaiban nagyon sokszor ugyanazon iskolákra mondták, hogy eredményesek, jók, hatékonyak, sikeresek. Ezek a jellemzők tipikusan azért mégis együtt járnak, illetve egyik hozzájárul a másik dimenzió mentén való kedvezőbb megítéléshez. Néhány karakteresebb fogalomelemzésből az a benyomásunk, hogy az eredményes – legalább valamilyen szinten eredményes – iskolák vannak a legtöbben, az iskolák nagy többsége eredményesnek mondható. Többé-kevésbé ezek részhalmaza, de legalábbis nagy az átfedés a jó iskolákkal, míg a sikeresek vannak a legkevesebben, és ők is jórészt a fenti halmazok elemei. A hatékony iskolák értelmezése és a többi részhalmazzal való összekapcsolása már problematikusabb. A legerősebb állítás – tudniillik, hogy nem képzelhető el hatékony, de nem eredményes iskola – sem túl sokatmondó, valószínűleg azért, mert itt is, mint a legtöbb összekapcsolási kísérletben dichotómnak feltételezték mindkét fogalmat (eredményes vs. nem eredményes, hatékony vs. nem hatékony stb.), holott valamennyi fogalom kontinuum jellegű, skálán való megmérettetésre alkalmas (arról szól, hogy „mennyire eredményes”, „mennyire hatékony”).

A legfontosabb probléma, a szegregáció

Amikor vezető beosztású partnereink az eredményességről, sikerességről és hatékonyságról beszéltek, minduntalan elbizonytalanodtak, vajon mely intézményekről beszéljenek, hiszen olyan óriásiak és egyre növekvőek a különbségek az említett dimenziókban. A csökkenő gyereklétszám mellett az intézményi túlélést biztosító változatos speciális programkínálat és a szabad iskolaválasztás intézménye szabad utat enged a lakosság szegregációs igényének gyakorlatilag már az óvodától kezdve. A szegregációs folyamat eredményességet és hatékonyságot csökkentő hatását világosan látják a legtöbb város oktatáspolitikai vezetői *(31)*, és elsősorban ezért – és csak részben, csak egyes városokban ideológiai okokból – kérdőjelezik meg egyre többen a szabad iskolaválasztás intézményét mint korlátozások nélkül megőrzendő értéket. Ez korábban tabu volt, most már beszélgetőpartnereink jelentős hányada jelezte fenntartásait.

Itt egy önmagát gerjesztő körről is szó van: az imázs, a presztízs olyan diákokat vonz, akik később növelik az iskola vonzerejét. A sikeresség automatikusan javítja a helyi feltételeket azon dimenziók mentén, amelyek a további sikerességhez szintén hozzájárulnak. Bár elsősorban a diákok társadalmi, és részben képesség szerinti szelekciójára gondolunk, amely önmagától garantál bizonyos kimeneti mutatókat, de számolni kell azzal a mechanizmussal is, hogy az ilyen iskolákban a kiváló pedagógusok alkalmazása is könnyebb. Sikeres iskolában a pedagógus is sikeresebb, és ha a nagyobb munkabérben megnyilvánuló honorálásnak az egész rendszerben korlátai vannak, akkor a logikus munkavállalói törekvés a nagyobb pszichológiai előnyöket részesíti előnyben. Ott jobb pedagógusnak lenni, ahova szívesen jönnek a diákok, ahol jobbak az eredmények, és a pedagógus is eredményesnek, sikeresnek érezheti magát, teljesítményétől majdnem függetlenül. A siker tehát „automatikusan" javítja a helyi feltételeket, ezért a fenntartók is szeretik a sikeres iskolákat. Csak kevesekben tudatosul, hogy ennek ára is van. Ez az automatizmus egyidejűleg láthatatlan forráselszívó hatást is kifejt, amelynek a sorsszerűen kevéssé sikeres iskolák és az ezekbe járó diákok, tanárok a szenvedő alanyai.

Amikor a hatékonyság kapcsán a fejkvótával, a keresettséggel, „finanszírozhatósággal" való, egyáltalán nem alaptalan összekapcsolás kerül a középpontba, akkor is veszélyes vizekre evezhetünk. Ugyanis egy viszonylag szűk hatékonyságértelmezésben felértékelődnek az egész várost beiskolázási körzetnek tekintő, speciális kínálattal rendelkező, főleg a középosztály gyerekei által látogatott iskolák, amelyek „természetüknél fogva" hatékonyabbak, hiszen fajlagosan kevesebb pénzből jól, de legalábbis látványosan teljesítenek. *(32)* Az ilyen megközelítéssel hatékonynak tekintett, és a városi közvélemény és a politikusok szemében is népszerű iskolák hatékonyságának a helyi iskolarendszerre gyakorolt – a hatékonyság szempontjából is – negatív következményeit sok vezető érintette. Ezeknek a „hatékony" iskoláknak a spontán, vagy a fenti érvekkel alátámasztott, de a probléma egészét át nem gondoló preferálása az egyenlőtlenség olyan növekedéséhez vezet, amely a helyi iskolarendszer nehezen kezelhető hatékonyságromlását idézi elő, más bajok mellett. Ez immár sok nagyvárosunk tapasztalata.

A megelőző évtizedekben tehát a szegregációs folyamatok felerősödtek, és számos negatív következménnyel járnak, de az integrációs és antiszegregációs politikák iránti ellenállás roppant nagy. Elsősorban lakossági ellenállásra gondolunk, amelyet a politikai döntési logika továbbvisz az egész rendszerre még akkor is, ha a rendszert közvetlenül működtető fenntartók ezt szakmai okokból sem támogatják. Nem valószínű, hogy sikeresen lehetne érvelni a lakosságnak a kevert társadalmi csoportokat oktató iskolák mellett a PISA felmérések azon adataival, amelyek a teljes magyar iskolarendszer eredménytelensége és a rendszeren belüli egyenlőtlenség között mutatnak ki szoros összefüggést. Főleg nem akkor, amikor a „spontán" folyamatok már az eltérő lakossági rétegeket beis-

kolázó intézmények működési feltételeiben is – és itt kiemelten gondolunk az ott dolgozó pedagógusállományra – hatalmas különbségeket eredményeztek.

A fogyatékos diákok oktatásában a szegregáció korábban – részben biztosan – szakmai konszenzust élvező döntés volt. Viszonylag új, széles körben támogatott álláspont, hogy megfelelő infrastruktúra és szakértelem esetén az együttnevelés a korábban elképzeltnél szélesebb körben lehetséges és eredményes. Egy sikeres integrációs politikára itt jó esély van, csak idő és pénz kérdése, hogy a feltételek és a szakértelmek megteremtődjenek. A romák és a társadalom peremén élők külön nevelése viszont főleg az őket övező ellenérzés következménye. Szakmai támogatást a peremhelyzetű rétegek elkülönített oktatása alig élvez, a szakmai érvek nagyobbrészt az ellenérzés és a mögöttes ideológiák leplezését szolgálják. Itt a lakossági, és részben intézményi szegregációs nyomás olyan nagy, és az ezzel – ideológiáktól függetlenül, a közjót szolgáló szakmai megfontolásból – szembemenő politikai elszántság egyelőre olyan kicsi, hogy nem kell nagy bátorság annak kijelentéséhez, hogy az eredményesség és hatékonyság terén a magyar iskolarendszer egészében érdemi javulás egyelőre nem várható.

Jegyzet

(1) A Sinka Edittel közösen végzett kutatás során a megyei jogú városok irodavezetőivel és oktatási bizottsági elnökeivel készítettünk összesen 30 interjút, melyeknek két fókuszában a fogalmak lehetséges értelmezése, illetve a korábban megvalósult és jelenleg tervezett intézkedések, politikák álltak.
(2) „Akkor eredményes egy iskola, ha a kitűzött céloknak meg tud felelni."
(3) „Azt tartják eredményesnek, hogy a gyerekek hány százalékát vették föl különböző iskolafokokba. Általános iskolákból ugye akkor eredményes, ha középiskolába első helyen megjelöltre veszik föl... a középiskolából pedig az egyetemre…"
(4) „<Az eredményességet> vizsgálhatom a tanulmányi eredmény szempontjából, vizsgálhatom a neveltség szempontjából, vizsgálhatom az elért eredmények szempontjából. Mindig attól függ, hogy milyen szempontból vizsgálom."
(5) „Eredményes iskola az az iskola, amely képes arra, hogy a hozzáadott érték az egyes gyerekeknél a legnagyobb."
(6) „Ha lenne a hozzáadott pedagógiai érték, nem kellene semmi mást megnézni, csak azt folyamatosan. De mivel nincs, nem is lesz, szerintem így egy soktényezős..."
(7) „Akkor tekinthető eredményesnek a városi iskolarendszer, ha a város polgárainak, vagy a környező polgároknak az igényeit ki tudja elégíteni."
(8) „Számomra talán az a mutató, hogy eredményes, ha rá tudja venni a gyereket arra, hogy folyamatosan tanuljon. Megtanítja tanulni, megszeretteti vele a tanulást, akkor tette a legjobbat."
(9) „Jó iskola az, ahol jól érzi magát a gyerek. Ahol szívesen van, merthogy az élete nagy részét ott tölti az iskolában. Ahhoz, hogy a tanulása hatékony legyen, ahhoz jó légkörre van szüksége."
(10) „Fenntartó szempontjából nyilván az a jó iskola, amelyik nem problémás."
(11) „A pedagógusnak nyilván az a jó iskola, ahol sikerélménye van.."
(12) „Hogy mit jelentenek ezek a fogalmak? Azt, hogy azt hiszik róla a szülők. Tehát, ha ők azt hiszik, hogy az iskola jó, akkor az biztosan jó. Abszolút úgy gondolom, hogy a felhasználó elégedettsége az egyetlen szempont. Persze azért vannak szakmai minimumok, amiket be kell tartani."
(13) „A jó iskolának szerintünk jellemzője a jó konfliktuskezelő képesség. Akkor a gyerek számára ad közösségi, szociális élményt, megtanít tanulni, akkor nagyon sokféle máshonnét szerzett információt is be tud dolgozni."
(14) „Én azt gondolom, hogy az a jó iskola, amely jó a gyereknek, és ez nem mindig esik egybe sajnos azzal, hogy mi jó akár a szülőnek és mi jó a fenntartónak."
(15) „Az a jó iskola, aki időben fel tudja azt fedezni, hogy mit követel tőle a fejlődés, és időben tud reagálni azokra a kihívásokra, amik az oktatással szemben vannak és nem utána kullog az eredményeknek."
(16) „A jó iskolának része a minőség."
(17) „A munka minősége sokszor nem elsősorban a pénzen múlik, hanem az ott lévő pedagógusokon."
(18) „Alapvetően a pedagógusok egy része a minőségben is érdekelt, egy más részük meg inkább ez az önkormányzati elvárásnak megfelelő jó iskola, onnan kapjuk a fizetést, és nagy gerjedelem ne történjen… én azt gondolom, hogy megjelenik már a minőségben érdekelt pedagógusoknak a jelentős száma. Legalább egyharmaduk ebben érdekelt."
(19) „Nem feltétlenül az oktatás minőségén, vagy ilyen értelemben az eredményességen változtatott maga a minőségbiztosítás, hanem az iskola önmagáról alkotott képe, a környezetének, a partnereknek az iskoláról alkotott képe sokkal tudatosabb lett az intézményben." – „Ennek a magyar társadalomnak iszonyú szüksége van ar-

ra, hogy legyen minőségbiztosítás… Azért, hogy azt a fajta munkakultúrát, és azt a fajta, a bürokráciához való viszonyt tanulja meg, ami Nyugat-Európában természetes."
(20) „Prímán el tudok képzelni egy olyan iskolát, ahol nincs elvileg minőségbiztosítás, mégis jó iskolának tekintem. És el tudok képzelni egy olyan szituációt, ahol működtetnek formálisan egy minőségbiztosítást, és az egész nem működik." – „»A minőségbiztosítás hatásáról« azt kell mondjam, lehet, hogy nem tetszik a válaszom, nem nagyon látszik az eredmény. … az intézmények ezt egy szükséges valaminek tartották, kipipálandó valaminek és nagyon sok esetben az íróasztaloknak készült."
(21) „Akkor a sikeresnél: aki népszerű a fenntartó felé, a szülő felé és a gyerek felé. Lehet, hogy nem is jó, de odavonzza a gyereket. És a sikeresség mércéje az, hogy nincsenek beiskolázási gondjaik." – „A sikeres iskola. Hát igen, azt elsősorban a szülő közvélemény, meg a város közélete ítéli meg, és erre mondom én azt, hogy ez nem mindig esik össze a gyerekek érdekeivel."
(22) „A sikeres az meg inkább az eredményes, meg a jó iskolának a píár munkájában összekapcsolódó tevékenysége, milyen módon tudja mindezt eladni." – „Sikeres iskolák azok, amelyeket a külvilág annak minősít. Amelyiknek jók az eredményeik, amelyiket keresik, amelyiknek jó a „reklámja", a PR tevékenysége."
(23) „Nem volt rossz iskola, sőt eredményes és jó iskola volt, csak nem volt divat odajárni."
(24) „Egy óvoda azért a legsikeresebbnek ítélt <a városban, … mert> odaviszi az összes jogász és ügyvéd és egyebek a gyerekeit. … Holott sem a pedagógiai programjában, sem a módszereiben, eszközeiben meggyőződésem, hogy nem tud többet nyújtani, mint más óvoda, de … felkapott óvoda."
(25) „Az is státuszszimbólum, hogy melyik iskolába jár a gyerek, mit kap, mivel dicsizhetek."
(26) „Politikusként ugyanis én azt vallom, hogy az oktatás költségeit nem firtatni kell, mert a tudatlanság az sokkal többe kerül. Tehát itt azt kell megnézni, hogyan tudunk eredményesebben a gyerek felé közvetíteni, szolgáltatni, és azt fönn kell tartani bármi áron. Tehát ebben nem szabad gazdasági kérdést csinálni." – „Hát én nagyon szomorú vagyok, mikor az oktatás területére a pénz oly módon szivárog be, hogy valóban a hatékonyságot pénzben lehet mérni. Ettől nagyon, nagyon elhatárolom magam… nem szabadna, hogy egy pedagógusnak például egyáltalán kellene tudni róla, hogy mennyibe kerül, mert hogy ő nem termel effektív pénzt…"
(27) „Aztán itt a szakképzésben, szakiskola, szakközépiskola vonatkozásában nem igazán tudok követő eredményeket abban a vonatkozásban, hogy a kikerülő tanulók a munka világában hogyan állják meg a helyüket. Én azt gondolom, hogy ez egy nagyon nagy hiányosság."
(28) „Én a hatékonyságot úgy értelmezem, hogy a legkisebb ráfordítással, és ettől már szégyellem is magam, hogy ezzel kezdtem, a legjobb eredményt hozza ki…" – „Ha valaki az oktatást úgy szemléli, mint egy gazdálkodó szervezetet, azt nagyon tudom sajnálni. Tehát bevétel, kiadás."
(29) „Mondjuk befektettem 100 Ft-ot, kaptam ezt, a másiknál ugyanennyiért mit kaptam? Na most ez megint nagyon nehezen mérhető, a pedagógiai munka nem számszerűsíthető."
(30) „A siker az valaminek az eredménye. …. Olyat nem tudnék mondani, hogy ez sikeres, de nem eredményes. Fordítva tudnék mondani."
(31) „Minden törekvésünk ellenére erőteljesen érződik egy olyanfajta szelekció az intézmények között, ami az előbbi fogalmaknak való jó megfelelés hátráltatója. Tehát csökkenti a sikerességet, csökkenti a jóságot, csökkenti az eredményességet az a fajta szelekció, ami, ha akarjuk, ha nem, ha bevalljuk, ha nem, jelen van. Ezt a fajta szelekciót erősíti az is, hogy az iskolák egy része körzet nélküli."
(32) „Azt gondolom, ezt említettem is, hogy amelyik iskola sikeres, és amelyik tud eredményeket produkálni, annak a hatékonyságmutatói is jobbak, közgazdaságilag is, mert hiszen ők könnyebben tudnak gyerek létszámot biztosítani, könnyebben tudnak szponzorokat maguknak megnyerni."

Dévény Ágnes – Loch Ágnes
Budapesti Gazdasági Főiskola

Miről szól a nyelvvizsga?

Vizsgázók és vizsgáztatók feladatértékelése a szaknyelvi vizsgán

A felhasználói elégedettség mérése a minőségbiztosítás fontos része. Ma már a pedagógia területén is gyakorlattá vált az érdekeltek – tanárok és diákok – véleményének folyamatos gyűjtése és elemzése, éppen az oktatás korszerűsítése és hatékonyságának növelése érdekében. Egy nyelvvizsga esetében különösen fontos a vizsga résztvevőitől nyerhető – mégoly szubjektív – vélemények összegyűjtése, hiszen ezek a vélemények fogják meghatározni a potenciális vizsgázók, valamint a későbbi felhasználók számára az adott vizsga külső hitelességét, elfogadottságának mértékét.

Magyarországon első ízben az újonnan felállított nyelvvizsgaközpontok tevékenységét szabályozták működésük minden körülményére kiterjedően, hogy megfeleljenek a szigorú minőségbiztosítási követelményeknek. Az egyenletes minőség megőrzése, valamint a vizsgák továbbfejlesztése érdekében az új vizsgaközpontok számára elengedhetetlenül fontos, hogy folyamatosan visszajelzést kapjanak az általuk kezelt vizsgák menetéről, tartalmáról, a vizsgarészekről, az értékelés módjáról, valamint a vizsga egyéb paramétereiről. Az információgyűjtésnek számos forrása és formája lehet.

Jelen kutatást feltáró jellegű, bevezető kutatásnak szántuk, melynek célja az volt, hogy a Budapesti Gazdasági Főiskola (BGF) Nyelvvizsga és Továbbképző Központ (NYTK) középfokú szóbeli vizsgafeladataival kapcsolatos vizsgázói és vizsgáztatói véleményeket feltárjuk, elemezzük, illetve az eredményeket egymással összevessük. A kutatás eredményei lehetőséget adhatnak a nyelvoktató közösségnek a nyelvtanulói elvárások megismeréséhez, valamint hozzájárulhatnak a vizsga folyamatos karbantartásához és továbbfejlesztéséhez.

Kutatási kérdések

A kutatás fókuszában az alábbi kutatási kérdések megválaszolása állt:

– Alkalmasak-e – a vizsgázók, illetve a vizsgáztatók megítélése szerint – a szóbeli vizsga egyes feladatai arra, hogy a jelöltek nyelvtudását mérjék?

– Tükrözik-e – a vizsgázók, illetve a vizsgáztatók megítélése szerint – az egyes vizsgafeladatok a munkavégzés kontextusában várható valós nyelvi tevékenységeket?

– Összhangban van-e – saját megítélésük szerint – a vizsgázók vizsgán nyújtott teljesítménye tényleges nyelvtudásukkal?

Az egyes kérdésekre adott válaszokat más adatforrásokkal is összevetettük. A vizsgafeladatok hasznosságát illetően lehetőség volt a vizsgázói és vizsgáztatói vélemények, valamint a vizsgaleírások összehasonlítására. A feladatok autentikusságát illetően a szubjektív – vizsgázói és vizsgáztatói – véleményeket ütköztettük azoknak a kutatásoknak az eredményeivel, amelyek a munkavégzés során elvárt nyelvi tevékenységeket kívánták számba venni. A vizsgázók szubjektív önértékelésének adatelemzése elsősorban további kutatási kérdések megfogalmazását célozta.

A szóbeli vizsga feladatai

Tekintettel arra, hogy a tanulmány kifejezetten a vizsgafeladatokra fókuszál, az alábbiakban ismertetjük a szóbeli vizsga részeit. Az első feladat a Szakmai társalgás, amely egy spontán interakción alapuló interjú a vizsgáztató és a vizsgázó között. A második feladat egy kétnyelvű közvetítési feladat: Szakmai szöveg ismertetése magyar nyelven. Ennek során egy idegen nyelvű sajtószöveg/újságcikk tartalmát magyar nyelven ismerteti a vizsgázó. A harmadik feladat Irányított beszélgetés szakmai témáról, amely a második feladatban szereplő újságcikk témájához kapcsolódó beszélgetés valamilyen gazdasági kérdésről vagy jelenségről. Az utolsó feladat egy üzleti megbeszélést vagy tárgyalást szimuláló Szituációs társalgás a vizsgáztató és a vizsgázó között.

A feladatok mérésre való alkalmasságának megállapításához ismernünk kell a mérés tárgyát. A BGF Nyelvvizsga és Továbbképző Központjának komplex nyelvvizsgája a nyelvismeret, nyelvhasználat és a nyelvi jártasságok területein kívánja mérni a jelöltek idegen nyelvi kompetenciáit. Az egyes feladatok célja tehát olyan nyelvi teljesítmények (performancia) előhívása, amelyek alapján az idegen nyelvi kommunikatív kompetenciák köre és szintje a lehető legobjektívabb módon megítélhető. Az egyes feladatok a négy alapkészség (beszédértés, írott szöveg értése, beszédkészség – ezen belül elsősorban interakciós készség –, és íráskészség) és az ötödik készségként számon tartott közvetítési készség, valamint egyéb nyelvismereti elemek és jártasságok mérését célozzák meg. A szóbeli feladatok az *1. táblázat*ban felsorolt részkompetenciák, illetve tudáselemek mérésére adhatnak módot. *(1)* A felsorolás alapján megállapítható, hogy ezek a feladatok alkalmasak a szóbeliség értékelésére.

1. táblázat. Vizsgafeladatok és részkompetenciák

Vizsgarész	*A feladat célja a BGF NYTK Tájékoztató füzete alapján*	*Készségek stb., melyeknek mérésére a feladat módot adhat*
Interjú (Szakmai társalgás)	Spontán interakció	Beszédértés Beszédkészség Spontán interakció Nyelvismeret Szakmai kompetencia
Szakmai szöveg ismertetése magyar nyelven (Újságcikk)	Kétnyelvűség, logikai készség	Írott (szak)szöveg értése Logikai készség Közvetítő készség Fordítási készség
Irányított beszélgetés szakmai témáról (Szakmai téma)	Szakmai tájékozottság, reagálási készség, beszédkészség	Beszédértés Beszédkészség Nyelvismeret Szakmai terminológia Szakmai kompetencia Szakmai ismeretek
Szituációs társalgás	Beszédszándékok megértése ill. alkalmazása, viselkedés szakmai helyzetben	Beszédértés Beszédkészség Interakciós készség Beszédszándékok megértése és kifejezése Nyelvismeret Szociokulturális kompetencia Stratégai kompetenciák

Fontos megjegyezni, hogy a BGF Nyelvvizsga és Továbbképző Központ vizsgarendszere szigorú akkreditálási eljáráson ment keresztül, melynek során a vizsgafeladatokat elfogadták és jóváhagyták. Mindez azt jelzi, hogy a nyelvtudás-méréssel foglalkozó szakemberek ezeket a feladatokat alkalmasnak tartják arra, hogy megfelelő mennyiségű

és minőségű nyelvi produkciót indukáljanak, s az így nyert minta vagy performancia alapján lehetővé váljék a jelöltek idegen nyelvi kompetenciájának értékelése.

A feladattípusok kiválasztásának csupán egyik szempontja az, hogy maga a feladat alkalmas-e tudásmérési célokra. A kommunikatív nyelvoktatás térhódításával az 1970-es évek óta egyre nagyobb hangsúly került az autentikus szövegekre, illetve feladatokra. E tanulmányban részletesen nem foglalkozunk az autentikusság fogalmával, az úgynevezett autentikus anyagok használatának jelentőségével és korlátaival. Ugyanakkor mindenképpen meg kell említeni, hogy más vizsgákhoz hasonlóan a BGF vizsgarendszerében is erős törekvés mutatkozik arra, hogy a vizsgafeladatok valós nyelvi kommunikációs feladatokat szimuláljanak. A nyelvoktatás céljainak meghatározása általában pragmatikusabb és funkcionálisabb, mint más tantárgyak esetében (*Major*, 2000), és ez a funkcionalitás a nyelvtudás-mérés során is tetten érhető. Számos felmérés (*Teemant, Varga* és *Heltai*, 1993; *Major,* 2000; *Feketéné Silye*, 2002; *Fekete,* 2002; *Sturcz*, 2003) történt az utóbbi években, amelyek az – oktatáson kívüli – idegennyelv-használat körét, színtereit, jellegzetességeit kívánták felmérni, éppen azzal a céllal, hogy az oktatás funkcionális céljainak megvalósítását elősegítsék. Tekintettel arra, hogy a tárgyalt vizsga a gazdasági szaknyelvi vizsgák körébe tartozik és a szakmai kontextusban történő idegen nyelvi kompetenciák értékelésére vállalkozik, különösen fontos a munkaadói elvárások ismerete és a várható nyelvi tevékenységek körének feltérképezése. *Major* (2000) a munkaadók körében végzett kérdőíves felmérést az érettségivel rendelkező munkavállalókkal szemben támasztott elvárásokról (a felmérés nem terjedt ki a diplomás munkavállalókra). A vizsgálat egyértelműen kimutatta, hogy az alacsonyabb végzettséghez kötött munkakörökben a beszédértés és a beszédkészség a leggyakrabban emlegetett készség. Úgyszintén gyakori tevékenység az angol nyelvű információ továbbítása magyar nyelven, vagyis a két nyelv közötti közvetítés. *Feketéné* (2002) kutatásában az angol nyelv használatának gyakoriságát vizsgálta egyes napi tevékenységek során nyelvtanári és munkavállalói kérdőívek adatai alapján. A munkavállalói válaszok alapján a szóbeli kommunikációt igénylő tevékenységek közül gyakori tevékenységeknek minősültek a következők: munkával kapcsolatos szervezési és operatív feladatok végzése (59 százalék), napi társalgás munkatársakkal (51,3 százalék), részvétel üzleti értekezleteken, megbeszéléseken (51,3 százalék), részvétel tárgyalásokon (46,2 százalék), valamint szakmai dokumentumok fordítása (53,8 százalék). Ez utóbbinál nem derül ki a tanulmányból, hogy milyen arányban történik a fordítás írásbeli, illetve szóbeli formában. *Fekete* (2002) a kétnyelvű vizsgákról szóló tanulmányában beszámol egy olyan kérdőíves felmérés eredményeiről, melyben a potenciális vizsgázók arról nyilatkoztak, hogy mire használják az idegen nyelvet jelenleg, és mire fogják használni a jövőben. Mivel a megkérdezettek 79 százaléka a 14–24 éves korosztályból került ki, jelen kutatás szempontjából az utóbbi kérdés tűnik relevánsnak. A válaszadók a leginkább valószínűsíthető jövőbeni tevékenységek között számos olyat jelöltek meg, melyekkel egyértelműen vagy igen nagy valószínűséggel a munkájuk során találkozni fognak. Ilyenek például a következők: hivatalos megbeszélés (67,3 százalék), tolmácsolás (54,2 százalék), szöveg lefordítása (49,6 százalék) vagy interjúban való részvétel (45,3 százalék). *Sturcz* (2003) 181 cég állásajánlatát elemezve munkaadói oldalról összegzi az elvárt nyelvtudás jellemzőit. A „tárgyalóképes", „szakmai kommunikációra alkalmas", illetve a „munkanyelv szinten tárgyalni képes" jelzők implicit módon utalnak azokra a nyelvi tevékenységekre, melyekre az ideális munkavállalónak képesnek kell lennie. A *2. táblázat*ban a fenti kutatások eredményeinek fényében összesítettük, hogy milyen valós nyelvi tevékenységek manifesztálódnak az egyes vizsgarészekben.

2. táblázat. A kutatások eredményeinek összevetése a BGF NYTK szóbeli vizsgafeladataival

A BGF NYTK szóbeli vizsga-feladatai	*Major (2002) (munkavállalók gyakori tevékenységei a munkaadók szerint)*	*Feketéné Silye (2002) (munkavállalók gyakori tevékenységei)*	*Fekete (2002) (várhatóan gyakori jövőbeni tevékenységek, 40% fölötti említés)*	*Sturcz (2003) (munkaadók igényei)*
Interjú/ szakmai társalgás	Információt megért és ad	Napi társalgás munkatársakkal	Információkérés/adás Interjú	Interjú
Írott szöveg közvetítése magyar nyelven	Angolul hallott/ olvasott információ továbbítása magyarul Angol szöveg fordítása Ismertetők, szaklapok olvasása	Szakmai dokumentumok fordítása	Szöveg lefordítása Olvasás általános tájékozódás céljából Tolmácsolás	
Szakmai téma megbeszélése		Üzleti értekezlet, megbeszélés Napi társalgás munkatársakkal	Információkérés/adás Téma másokkal való megvitatása Érvelés és véleménykifejtés	Szakmai kommunikáció Munka-megbeszélés
Szituáció	Telefonálás	Üzleti értekezlet, megbeszélés Tárgyalás	Szolgáltatás igénybevétele Feladatmegoldás másokkal együttműködve Hivatalos megbeszélés	Tárgyalás

A fenti kutatások, valamint a vizsgafeladatok összevetése mindenképpen azt mutatja, hogy a feladatok valós tevékenységeket mintáznak, melyekre a jövőben a vizsgázónak nagy valószínűséggel készen kell állnia. Megfelelnek-e vajon ennek a képnek jelen kérdőíves felmérésünk eredményei?

A minta

A kiválasztott vizsgaidőszakban összesen 177 fő tett középfokú gazdasági szakmai nyelvvizsgát angol nyelvből. A kérdőívet 56 vizsgázó töltötte ki, önkéntesen, közvetlenül a szóbeli vizsga után, amikor a vizsga eredményét még nem ismerték. Adatvédelmi okok miatt nincs pontos információnk a válaszadók neméről, életkoráról stb. Tapasztalataink alapján azonban tudjuk, hogy a vizsgázói populáció jellemzően a Budapesti Gazdasági Főiskola hallgatóiból áll. A megkérdezett vizsgáztatók (56 fő) mindannyian a Budapesti Gazdasági Főiskola nyelvoktatói és egyben a BGF Nyelvvizsga és Továbbképző Központ akkreditált vizsgáztatói.

A kutatás eszköze

A kutatás elsődleges eszköze egy vizsgázói kérdőív volt, amely a szóbeli vizsgákról kívánt visszajelzést gyűjteni. A kérdőív véglegesítését hosszadalmas validálási eljárás előzte meg. (*Loch*, 2002) A végleges kérdőív összesen 2 nyitott kérdést, valamint 14 állítást tartalmazott. A kérdőívekben az 5-fokú Likert-skálát használtuk, vagyis a válaszadók 1–5-ig terjedő skálán jelezték, milyen mértékben értenek egyet az adott állításokkal. (5: teljes mértékben egyetértek, 1: egyáltalán nem értek vele egyet). A kérdőív első része kifejezetten a vizsga megszervezésével és lebonyolításával kapcsolatos vizsgázói véleményekre irányult, és az alábbi kérdéskörökre terjedt ki: a vizsga részeinek és követelményeinek előzetes ismerete, a vizsga tárgyi körülményei, a vizsga és a vizsgázói elvárások összhangja, a vizsga lebonyolítása, a vizsga hangulata, a vizsgáztatók vizsgázta-

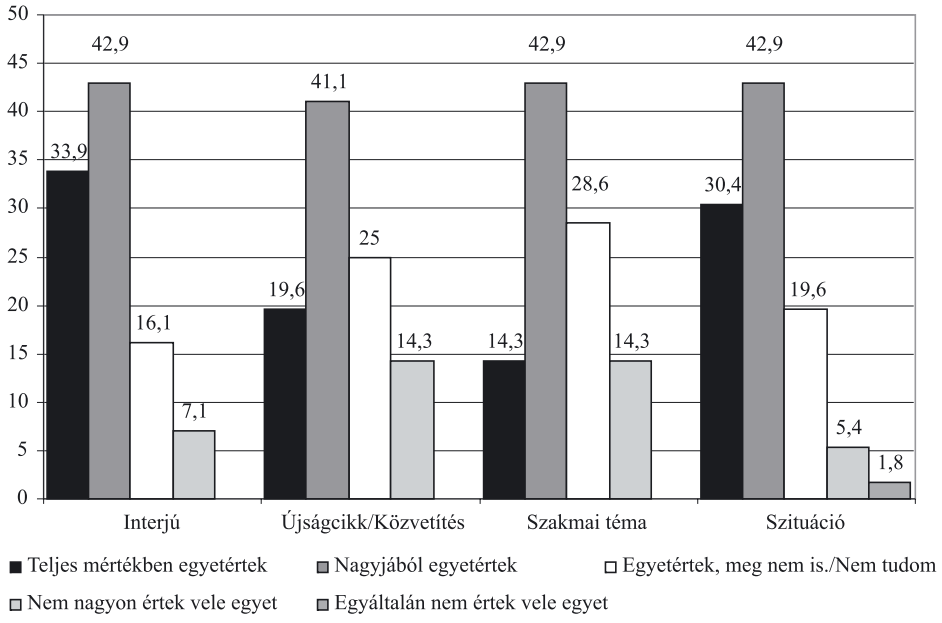
tási stílusa, a felkészülési idő, valamint a vizsga hossza és nehézsége. A vizsga lebonyolítása, hangulata és a vizsgáztatói stílus kapcsán a vizsgálódás arra irányult, hogy vajon a vizsga ezen paraméterei segítik-e a vizsgázót abban, hogy tudásáról számot adhasson. A kérdőív második részében arra voltunk kíváncsiak, hogyan vélekednek a vizsgázók az egyes feladatokról és hogyan értékelik saját teljesítményüket. A négy szóbeli vizsgafeladattal kapcsolatban az alábbi három kérdést tettük fel: alkalmasnak tartják-e a vizsgázók a feladatot arra, hogy reális képet nyerjünk nyelvtudásukról; megítélésük szerint a valóságban is várható feladatot tükröz-e a vizsgafeladat; a vizsgán nyújtott teljesítményük tükrözi-e érzéseik szerint valós nyelvtudásukat. A vizsgáztatók által kitöltött kérdőív a fent említett első két kérdésre keresett választ a vizsgáztatók szemszögéből.

Az adatfeldolgozás és az eredmények

A kérdőívek kitöltése után szúrópróbaszerűen 3 vizsgázóval interjút bonyolítottunk le, hogy a kérdőívben adott válaszokat összevessük a szóban tett megnyilatkozásokkal. Mindhárom interjú megerősítette a kérdőív válaszait. Tekintettel arra, hogy a Likert-skála segítségével számszerű adatokat kaptunk, lehetőség volt az adatoknak az SPSS (Statistical Procedures for Social Sciences) rendszerben történő feldolgozására. A leíró statisztikai elemzések mellett, szignifikáns különbségeket és összefüggéseket is vizsgáltunk (t-próba, kereszttábla, korreláció).

A feladat alkalmassága a nyelvtudás mérésére

A kérdőíves adatok elemzése megerősíti, hogy a vizsgázók általában reális mérőműszernek tekintik a szóbeli vizsga feladatait. *(1. ábra)*



1. ábra. A feladat alkalmas a nyelvtudás mérésére (%) Diákok véleménye

A gyakorisági vizsgálat során kapott átlagok alapján megállapítható, hogy a négy feladat közül a vizsgázók az Interjú (x=4,04) és a Szituáció (x=3,95) feladatot találják a legalkalmasabbnak nyelvtudásuk mérésére. A másik két feladatot is alkalmasnak ítélik, de

kissé alacsonyabb mértékben (Közvetítés: x=3,66; Szakmai téma: x=3,57). A vélemények mind a négy feladat esetében egységesnek mondhatóak, a szórás s=0,89 és s=0,96 között mozog, az Interjú esetén a legkisebb és a Közvetítés feladat esetén a legnagyobb. Az Interjút a vizsgázók háromnegyede, a Szituációt és a Közvetítést a vizsgázók kétharmada teljes mértékben vagy nagyjából alkalmasnak találja nyelvtudása mérésére. Figyelemre méltó, hogy bár a Közvetítés feladatot a vizsgázók kétharmada alkalmasnak tartja nyelvtudása mérésére, mégis magas a bizonytalankodók aránya: a válaszadók 25 százaléka mondja, hogy nem tudja eldönteni a feladatat alkalmasságát és 14,3 százaléka kételkedik a feladat alkalmasságában. Ennél még magasabb a bizonytalankodók aránya a Szakmai téma megítélésében (28,6 százalék), amelyet a négy feladat közül a legkevésbé találtak alkalmasnak a vizsgázók nyelvtudásuk mérésére. A feladat alkalmasságában kételkedők aránya 14 százalék. Érdekes sorrend alakul ki a feladatok között, ha összevonjuk a feladat alkalmasságában bizonytalankodók és kételkedők arányát:

Interjú	23,6 százalék
Szituáció	25 százalék
Közvetítés	29,3 százalék
Szakmai téma	42,9 százalék (!)

Annak megállapítására, vajon az átlagok különbözőségei statisztikailag szignifikáns különbséget takarnak-e az egyes feladatok alkalmasságának megítélésében, t-próbákat végeztünk. A vizsgázók válaszaiban szignifikáns különbség mutatkozott az Interjú és a Közvetítés feladat (df=55; p=0,026) *(2)* valamint az Interjú és a Szakmai téma (df=55; p=0,002) páros alkalmasságának megítélése között. A diákok mindkét esetben az Interjút tartják alkalmasabbnak nyelvtudásuk megítélésére. A harmadik páros, ahol szignifikáns különbség látszik a feladatok megítélésében a Szakmai téma és a Szituáció (df=55; p=0,000). A diákok a Szituációt ítélik alkalmasabbnak nyelvtudásuk mérésére. (Tekintettel a minta kis létszámára nonparametrikus vizsgálatot is folytattunk. A Wilcoxon-próba, illetve a Mann-Whitney U próba a szignifikanciák tekintetében a fentiekkel azonos eredményre vezetett.)

A szignifikancia vizsgálat eredményeit nem tarthatjuk meglepőnek, hiszen amennyiben a feladatok készségtartalmát megvizsgáljuk *(1. táblázat)*, megállapíthatjuk, hogy az átfedések mellett e feladatok között jelentős különbség mutatkozik a mért készségeket illetően.

Mivel kérdőívünk első felében arra is rákérdeztünk, hogy a diákok szubjektív megítélése szerint szereplésük összhangban volt-e tényleges tudásukkal, korrelációs vizsgálattal megnéztük, hogy összefügg-e a feladat alkalmasságáról alkotott ítéletük azzal, hogy tényleges tudásuknak megfelelően sikerült-e teljesíteniük a vizsgán. Bár tudjuk, hogy a korreláció nem jelent ok-okozati összefüggést, mégis feltűnő, hogy erősebb vagy gyengébb mértékben, de a vizsgázóknak a feladat alkalmasságáról alkotott véleménye pozitív szignifikáns összefüggést mutat azzal a benyomással, hogy tudásuknak megfelelően szerepeltek-e a vizsgán. Feltehetőleg tehát szereplésük minősége befolyásolja azt, hogy nyelvtudásuk mérésére alkalmasnak ítélik-e a feladatokat. Különösen erős ez a korreláció a Közvetítés (r=0,489; p=0,000) és a Szituáció (r=0,387; p=0,003) vizsgafeladat esetében.

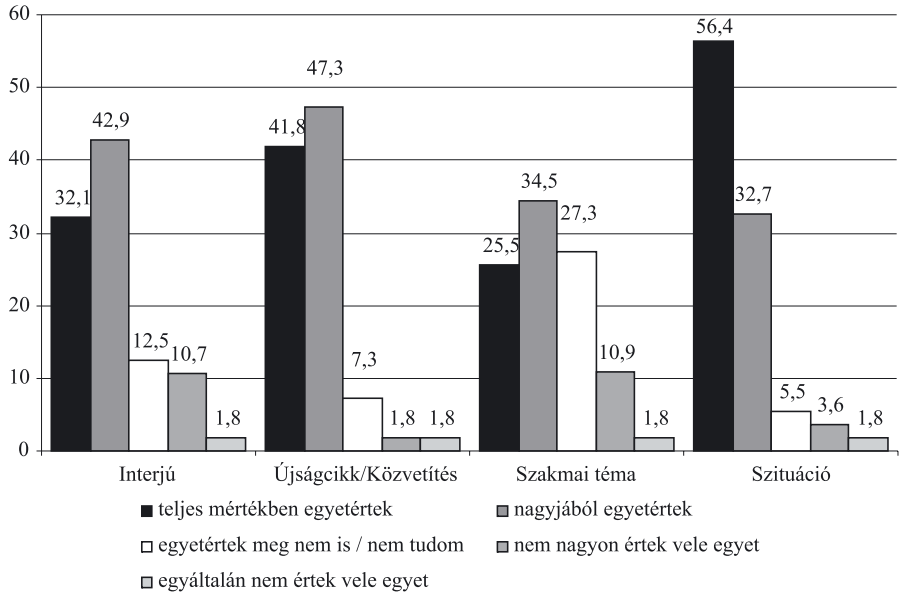
A továbbiakban megnéztük, hogyan ítélik meg a feladatok alkalmasságát a vizsgáztatók. *(2. ábra)*

A tanárok a Közvetítés (x=4,25) és a Szituáció (x=4,38) feladatot rendkívül alkalmasnak találják a nyelvtudás mérésére. Mindkét feladatnál a válaszadók elsöprő többsége, 89 százaléka teljes mértékben, vagy nagyjából egyetért azzal, hogy a feladat alkalmas a nyelvtudás mérésére. A bizonytalankodók, illetve kételkedők összesített aránya elenyésző: kb. 11 százalék. A vélemények egységesnek mondhatók (s=0,82, illetve s=0,89). Külön vizsgálatot igényelne, hogy a nyelvtanárok miért pont a Közvetítés és a Szituáció feladatokat tartják olyannak, amelyek legalkalmasabbak a nyelvtudás megítélésére. Az In-

3. táblázat. Korrelációs vizsgálat

Szereplésem összhangban volt tényleges tudásommal / *Teljes mértékben alkalmas nyelvtudásom mérésére*		*Interjú*	*Újságcikk/ Közvetítés*	*Szakmai téma*	*Szituáció*
Interjú	Pearson korreláció Kétoldalú szignifikancia N	0,297* 0,000 56			
Újságcikk/ Közvetítés	Pearson korreláció Kétoldalú szignifikancia N		0,498** 0,000 56		
Szakmai téma	Pearson korreláció Kétoldalú szignifikancia N			0,302* 0,023 56	
Szituáció	Pearson korreláció Kétoldalú szignifikancia N				0,387** 0,003 56

* A korreláció szignifikáns 0,05 szinten (kétoldalú)
** A korreláció szignifikáns 0,01 szinten (kétoldalú)



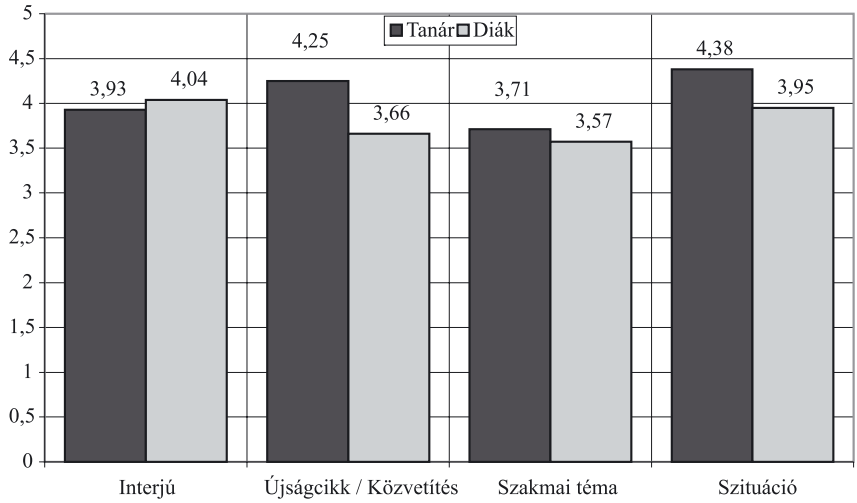
2. ábra. A feladat alkalmas a nyelvtudás mérésére (%) A tanárok véleménye

terjú feladat esetében, amelyet a vizsgáztatók szintén alkalmasnak találnak a nyelvtudás mérésére (x=3,93), a válaszadók háromnegyede nagyjából vagy teljes mértékben egyetért azzal, hogy a feladat alkalmas a nyelvtudás mérésére. A bizonytalankodók, illetve kételkedők aránya összesen 25 százalék, de magas a feladatot elutasítók aránya is, kb. 12 százalék. A négy feladat közül a Szakmai téma feladatot találják legkevésbé alkalmasnak a vizsgáztatók a nyelvtudás mérésére (x=3,71). Itt a legkisebb azon válaszadók aránya, akik nagyjából vagy teljes mértékben egyetértenek a feladat alkalmasságával (60 százalék). A bizonytalankodók aránya feltűnően magas (kb. 27 százalék), míg a feladatot elutasítók aránya olyan, mint az Interjú esetében (kb. 12 százalék).

A különbözőségek szignifikanciájára vonatkozóan itt is elvégeztük a t-próbát, amely a Közvetítés – Szituáció (df=54; p=0,367) és a Szakmai téma – Interjú páros (df=54;

p=0,207) kivételével minden más összevetésben szignifikáns különbséget mutatott a feladatok alkalmasságát illetően a tanárok vélekedésében.

Az eddigiekből is látszik, hogy a hasonlóságok mellett eltérések is vannak annak megítélésében, hogy egy-egy vizsgafeladatot milyen mértékben tartanak alkalmasnak a nyelvtudás mérésére a vizsgázók, illetve a vizsgáztatók. *(3. ábra)*

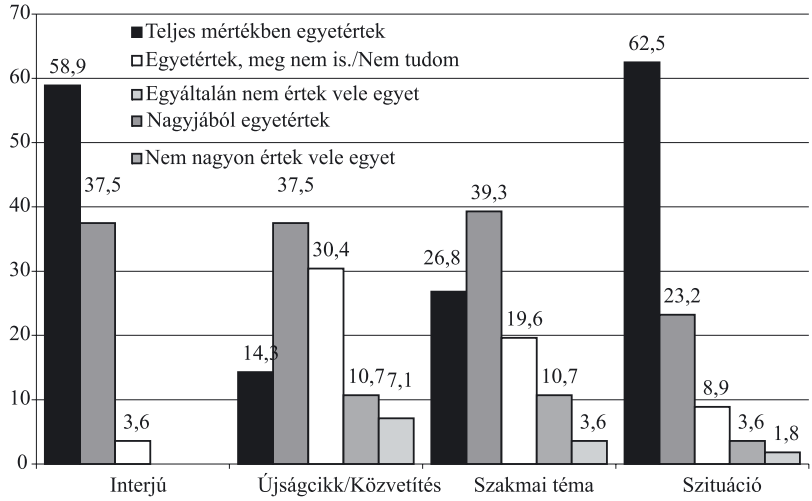


3. ábra. A feladatot alkalmasnak tartja a nyelvtudás mérésére (átlagok) (Tanárok n=56; Diákok n=56)

Annak eldöntésére, hogy ezek a véleménybeli különbségek szignifikánsak-e, t-próbát végeztünk. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a Közvetítés feladat (p=0,001) és a Szituáció (p=0,014) megítélése között mutatkozik szignifikáns különbség. Mindkét esetben a vizsgáztatók értékelik magasabbra ezen feladatok alkalmasságát.

A vizsgafeladatok autentikussága

A vizsgafeladatok életszerűségére, vagyis a feladatok autentikus jellegére vonatkozó vizsgázói véleményeket a *4. ábra* mutatja be.

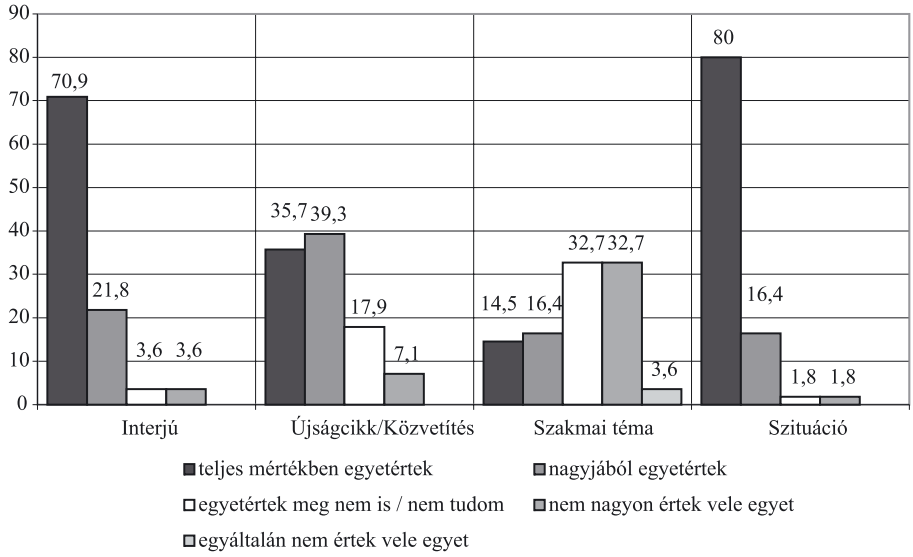


4. ábra. A valós nyelvhasználat során hasonló feladattal találkozik (%) Diákok véleménye

Az érvényes válaszadók (n=56) a négy vizsgafeladat közül az Interjút (x=4,55) és a Szituációt (x=4,41) tartják a leginkább autentikusnak. Az Interjú esetében a vélemények rendkívül egységesek (s=0,57) és a válaszadók 96,4 százaléka nagyjából vagy teljes mértékben egyetért azzal, hogy a feladat olyan, amilyennel a valós nyelvhasználat során is találkozni fognak. A bizonytalankodók száma 2 fő (3,6 százalék), a feladat autentikusságában a válaszadók közül senki nem kételkedik. A Szituáció feladat esetében is igen magas, 85,7 százalék azon válaszadók aránya, akik nagyjából vagy teljes mértékben egyetértenek azzal, hogy a feladat olyan, amilyennel a valós nyelvhasználat során is találkozni fognak. A bizonytalankodók aránya 8,9 százalék (5 fő), a kételkedők és teljes elutasítók aránya összesen mindössze 5,4 százalék (3 fő). A vizsgázók a Szakmai téma (x=3,75) és a Közvetítés feladatot (x=3,41) is autentikusnak találják. Az előbbinél a válaszadók kétharmada (66,1 százalék), az utóbbinál a válaszadók valamivel több mint a fele (51,7 százalék) nagyjából vagy teljes mértékben egyetért azzal, hogy a feladat autentikus. A bizonytalankodók aránya a Közvetítés feladat esetében a legmagasabb: 30,4 százalék. Ugyancsak itt a legmagasabb az elutasítók száma is: 10 fő (kb. 18 százalék).

Ismét t-próbával vizsgáltuk meg, hogy van-e szignifikáns különbség a vizsgafeladatok autentikusságának megítélése között. A vizsgálat tanúsága szerint szignifikáns különbség mutatható ki az Interjú és a Közvetítés feladat, valamint, Interjú és a Szakmai téma autentikusságának megítélése között (df=55, p=0,000; illetve df=55, p=0,000). A vizsgázók mindkét esetben az Interjút tartják autentikusabbnak. A továbbiakban szignifikáns különbség mutatkozik a Közvetítés és a Szituáció (df=55; p=0,000), valamint a Szakmai téma és a Szituáció (df=55; p=0,000) megítélése között. Az érvényes válaszadók mindkét esetben a Szituációt ítélték autentikusabb vizsgafeladatnak.

Ugyanerre a kérdésre, vagyis hogy a vizsga feladatai mennyire tekinthetők autentikusnak, tehát, hogy a valós nyelvhasználat során várhatóan hasonló feladatok fordulhatnak elő, a vizsgáztatók az *5. ábrá*ban foglaltak szerint válaszoltak.

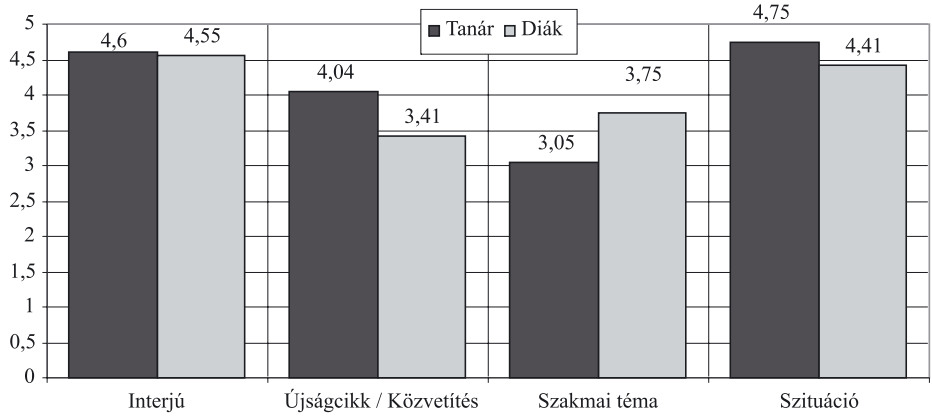


5. ábra. A valós nyelvhasználat során hasonló feladattal fog találkozni a vizsgázó (%) Tanárok véleménye

A tanárok a Szituáció (x=4,75; s=0,58) és az Interjú (x=4,60; s=0,74) feladatot rendkívül autentikusnak találják. Az előbbinél a válaszadók 96,4 százaléka, az utóbbinál a válaszadók több mint 90 százaléka nagyjából vagy teljes mértékben egyetért azzal, hogy a feladatok autentikusak. A Közvetítés feladatot (x=4,04; s=0,91) autentikusnak találják a

vizsgáztatók. A válaszadók pont háromnegyede teljes mértékben egyetért, vagy egyetért azzal, hogy a feladat autentikus. A bizonytalankodók aránya 17,9 százalék, a kételkedők aránya 7,1 százalék. A Szakmai téma feladatot (x=3,05; s=1,11) találják a megkérdezett tanárok a legkevésbé autentikusnak. A válaszadóknak csak kb. 30 százaléka ért egyet teljes mértékben vagy nagyjából azzal, hogy a feladat autentikus. A bizonytalankodók, illetve egyet nem értők aránya itt a legmagasabb, összesen: 65,7 százalék, ebből 36,3 százalék elutasítja a feladat autentikusságát.

A vizsgázók és vizsgáztatók megítélése között három esetben is szignifikáns különbség van a feladatok autentikusságának kérdésében. *(6. ábra)*



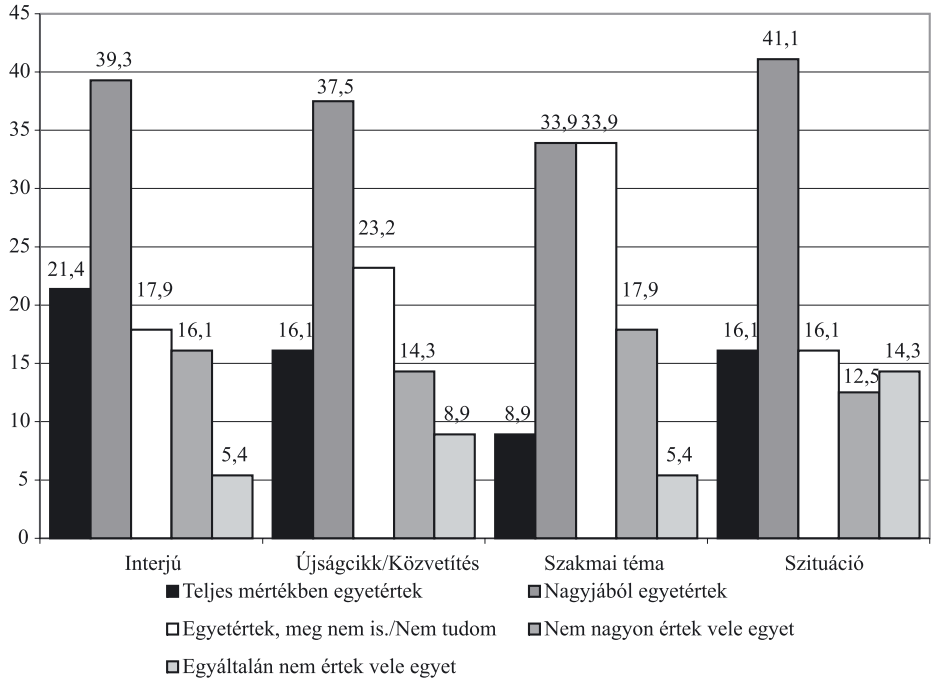
6. ábra. A valós nyelvhasználat során hasonló feladattal fog találkozni a vizsgázó (átlagok) (Tanárok n=56; Diákok n=56)

A Közvetítés (p=0,001) és a Szituáció (p=0,025) feladatok esetében a vizsgáztatók jelentősen autentikusabbnak tekintik a vizsgafeladatot, mint a vizsgázók. Ezzel szemben a Szakmai téma feladatot (p=0,001) a vizsgázók tartják életszerűbbnek.

Az egyes feladatokban nyújtott teljesítmények önértékelése

A tanulói önértékelés, mint alternatív értékelési mód (*Csíkos*, 2002) és mint a tanulás eredményességének egyik kulcsa (*Réthy*, 2002), a pedagógiai mérés-értékelés területén belül egyre nagyobb hangsúlyt kap. *Csíkos* (2002) felhívja a figyelmet arra, hogy a tanulók által választott értékelési szempontok eltérhetnek a tanári szempontoktól. Példaként említi *Schuurs* és *Verschoor* (*Csíkos*, 2002) tanulmányát, amely kimutatta, hogy míg a tanulók és a tanárok értékítélete egyaránt korrelációt mutatott a holland, mint idegennyelv-vizsga tesztkérdéseinek nehézségi fokával, a tanári és tanulói értékelések egymással csak kis mértékben korreláltak. *Smith* (*Csíkos*, 2002) felmérése alapján arra hivatkozik, hogy a tanulók az önértékelést pontosnak és önmaguk számára informatívabbnak tartják, mint a tanári értékelést. Az idegen nyelvi kompetenciák mérése területén a szemléletváltást valószínűleg segíti majd az Európai Unió által javasolt nyelvi portfolió, amely önértékelésen alapuló nyelvi útlevelet is tartalmaz. Jelen kutatás során a vizsgázó saját teljesítmény-értékelésének és a vizsgán nyújtott tényleges teljesítményének összevetése ígéretes lehetőségnek tűnt. Adatvédelmi okok *(3)* miatt ennek a lehetőségnek a kiaknázására nem volt mód. A rendelkezésre álló statisztikai adatok azonban számos kérdést felvetnek és további kutatást sürgetnek ezen a területen.

Az alábbi százalékos adatokat tartalmazó *7. ábra* jól mutatja, hogy az összes feladatot figyelembe véve a vizsgázók valamivel több mint 50 százaléka reálisnak tartotta a vizsgán aktuálisan nyújtott teljesítményét, vagyis úgy vélte, hogy teljesítménye teljesen vagy nagyjából tükrözi valós nyelvtudását.

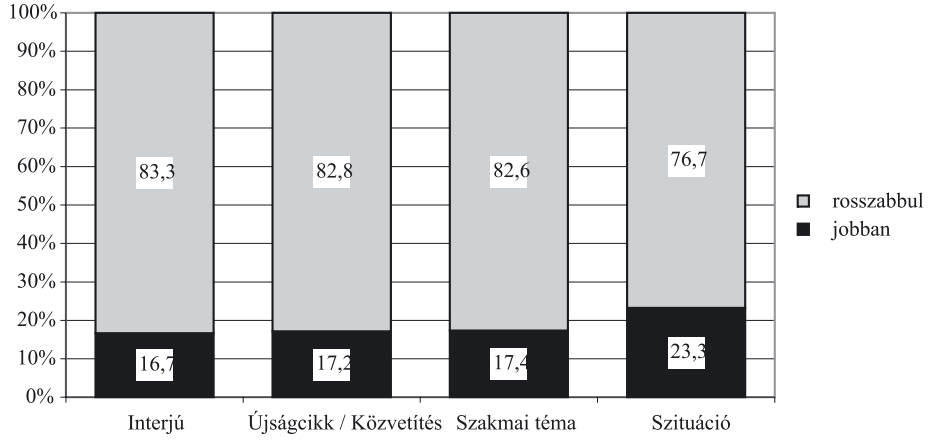


7. ábra. Szereplése összhangban volt tényleges tudásával (%) Diákok véleménye

Az érvényes válaszadó vizsgázók (n=56) az Interjú feladat esetében szereplésüket úgy ítélik meg, hogy az összhangban volt tényleges tudásukkal (x=3,55; s=1,16). A válaszadók 60,7 százaléka nagyjából vagy teljes mértékben egyetért azzal, hogy a feladatban való szereplése összhangban volt tényleges tudásával. A bizonytalankodók aránya 17,9 százalék, a kételkedők és teljesen elutasítók aránya összesen 21,4 százalék. A másik három feladat esetében a vizsgázók szereplésüket úgy ítélik meg, hogy az közepes mértékben volt összhangban tényleges tudásukkal (Közvetítés – x=3,38, s=1,18; Szituáció – x=3,32, s=1,2; Szakmai téma – x=3,23, s=1,03). A bizonytalankodók aránya a Szakmai téma esetén a legmagasabb, 33,9 százalék. Az elutasítók aránya a Szituáció esetén a legmagasabb, 26,8 százalék, de a többi feladat esetében is magas, mindenhol 20 százalék fölötti.

A fenti vizsgálattal kapcsolatban felmerül a kérdés, hogy vajon azok a vizsgázók, akik teljesítményük és tényleges tudásuk között különbséget jeleztek, a vizsgán nyújtott aktuális teljesítményüket jobbnak vagy rosszabbnak ítélték-e meg, mint nyelvtudásukat általában. Az egyet nem értőket 100 százaléknak tekintve a válaszadók több, mint 80 százaléka teljesítményét rosszabbnak ítélte, mint nyelvtudását általában. *(8. ábra)*

Fenti adatokat összevetettük a vizsgázóknak a kérdőív többi kérdésére adott válaszával. *(4. táblázat)* Az, hogy a vizsgázó összhangban látta-e aktuális teljesítményét valós nyelvtudásával mind a négy feladat esetében szignifikáns kapcsolatot mutat a vizsga hangulatának megítélésével (Interjú – p=0,003; Közvetítés – p=0,020; Szakmai téma – p=0,001; Szituáció – p=0,001) és három esetben a vizsga lebonyolításának módjával (Interjú – p=0,001; Közvetítés – p=0,022; Szakmai téma – p=0,036), illetve azzal, hogy elegendőnek találta-e a vizsgázó a felkészülési időt (Interjú – p=0,007; Közvetítés – p=0,035; Szakmai téma – p=0,001).



8. ábra. A tényleges tudástól eltérőnek minősített teljesítmény (%) Diákok véleménye

4. táblázat. A vizsgázóknak a teljesítményükről alkotott szubjektív véleménye és az azt esetleg befolyásoló tényezők közötti kapcsolat feladattípusonként. Keresztábla szignifikanciák (χ^2)

		Interjú	*Újságcikk/ Közvetítés*	*Szakmai téma*	*Szituáció*
1	A vizsga követelményrendszerét ismertem a vizsga megkezdése előtt	p=0,006 99,4%		p=0,006 99,4%	
2	A vizsga során értettem a feladatokat és a vizsgáztatók elvárásai	p=0,035 96,5%			p=0,044 95,6%
3	A vizsga felépítése és lebonyolítása megfelelő alkalmat nyújtott arra, hogy nyelvtudásomról számot adhassak	p=0,001 99,9%	p=0,022 97,8%	p=0,036 96,4%	
4	A vizsga hangulata segített abban, hogy. nyelvtudásomról a lehető legteljesebb mértékben számot adhassak	p=0,003 99,7%	p=0,020 98%	p=0,001 99,9%	p=0,001 99,9%
5	A felkészülési idő elegendő volt.	p=0,007 99,3%	p=0,035 96,5%	p=0,001 99,9%	
6	A vizsga hossz úságát megfelelőnek találtam	p=0,039 96,1%		p=0,026 97,4%	

Összegzés

A vizsgázói vélemények alapján összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a BGF Nyelvvizsga és Továbbképző Központ szóbeli vizsgája megfelelő felszíni validitással bír. A vizsgázók elfogadják a vizsgafeladatokat mint a mérés eszközeit. Különösen a jellemzően szóbeli interakciót tartalmazó Interjú és a Szituáció feladatot gondolják alkalmasnak mint vizsgafeladatot. A vizsgafeladatokat általában autentikusnak tartják, vagyis olyan feladatoknak, illetve tevékenységeknek tekintik, melyekkel a valós nyelvhasználat során is várhatóan meg kell majd birkózniuk. Különösen igaz ez az Interjú és a Szituáció feladatokra. A vizsgázók preferenciái megerősítik azokat a korábbi felméréseket (*Teemant, Varga és Heltai*, 1993; *Major*, 2000), melyek szerint a nyelvtanulók elsősorban az interakciós készségük alapján ítélik meg nyelvtudásukat. A legkevésbé a Közvetítés feladatot tekintik autentikusnak. Ennek a feladatnak a megítélésénél a bizonytalankodók és a ké-

telkedők aránya közel 50 százalék. A vizsga lebonyolításának körülményeit a vizsgázók pozitívan értékelik, és úgy ítélik meg, hogy a vizsgáztatás módja és hangulata lehetőséget ad tényleges tudásuk megmutatására.

A vizsgáztatók a feladatok közül a Szituációt és az Újságcikk/Közvetítés feladatot tekintik a leginkább alkalmasnak a mérésre. Ez a vélemény mindenképpen figyelmet érdemel, hiszen az utóbbi időben ez a feladattípus kétnyelvű feladatként a viták homlokterébe került. Ennek ellenére a vizsgáztatók szerint a feladat kiemelkedően alkalmas a nyelvtudás mérésére (x=4,25). A kutatás egyik lehetséges további iránya lehet annak kiderítése, mi teszi ezt a feladatot alkalmas mérőeszközzé, illetve igazolják-e az empirikus adatok ennek a vélekedésnek a jogosságát. A vizsgáztatók a Szakmai téma feladatot tartják a legkevésbé alkalmasnak a mérésre. Ez utóbbi feladat esetében a teljesen vagy nagyjából egyetértők aránya csupán 60 százalék, ami mindenképpen ráirányíthatja a figyelmet erre a feladatra. A vizsgáztatók, a vizsgázókhoz hasonlóan, az Interjú (92,7 százalék) és a Szituáció (96,4 százalék) feladatokat tekintik a legautentikusabbnak. A Szakmai téma feladatot a vizsgáztatóknak csupán 30,9 százaléka tartja életszerű feladatnak. Tekintettel arra, hogy a mérés eszközeként is ez a feladat kapta a legalacsonyabb értéket, mindenképpen célszerűnek tűnik a feladatnak és a mérésben betöltött szerepének alapos vizsgálata. Ugyanakkor megjegyzendő, hogy a vizsgázók véleménye ebben a kérdésben szignifikánsan eltért, mégpedig pozitív irányban, a vizsgáztatói véleménytől ($X_{vizsgázó}$ = 3,75; $X_{vizsgáztató}$ = 3,05; p = 0,001)

Mivel az adatgyűjtés a vizsgázók önértékelésére alapult, a vizsgán nyújtott teljesítmény és a tényleges nyelvtudás összhangjára vonatkozó vélemények teljes mértékben szubjektív adatoknak minősülnek. Ugyanakkor ezek a szubjektív érzetek a véleményt adó számára objektív valóságként jelennek meg. Mindenképpen kedvezőnek tekinthető az a tény, hogy a vizsgázók nagy százaléka (a négy feladat átlagában 50,41 százalék) úgy ítéli meg, hogy teljesen vagy nagyjából tényleges tudásának megfelelően tudott a vizsgán teljesíteni. Úgyszintén kedvező, hogy a vizsga lebonyolításának módját és a vizsga hangulatát segítő jellegűnek érzik. Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy míg a vizsgakörülményeket pozitívan értékelték, a vizsgázók közel egynegyede (a négy feladat átlagában 23,70 százaléka) úgy érezte, hogy egyáltalán nem vagy alig tudott tudásának megfelelően teljesíteni. Az, hogy ez a vélemény az objektív valóságot tükrözi-e (vagyis tényleg alulteljesítettek ezek a vizsgázók), vagy pedig a helytelen vizsgázói önértékelés eredménye (vagyis a vizsgázók nem megfelelően érzékelik saját tudásukat vagy éppen aktuális teljesítményüket), csak további vizsgálódásokkal deríthető ki.

Jegyzet

(1) Megjegyzendő, hogy a táblázat nem a vizsga konkrét értékelési szempontjait tartalmazza, hanem a feladatok adta lehetőségeket kívánja csupán körüljárni.
(2) df = szabadságfok; p = a különbözőségek szignifikanciája.
Jelen kutatásban a szignifikáns különbséget a p<0,05 érték jelzi, vagyis a két mintát 95 százalékos valószínűségi szint felett tekintjük szignifikánsan különbözőnek.
(3) A nyelvvizsga központok a vizsgázók személyes adatait titkosan kezelik.

Irodalom

Csíkos Csaba (2002): A pedagógiai értékelés új irányzatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.
Fekete Hajnal (2002): Szükség van-e Magyarországon kétnyelvű vizsgákra? *Nyelvi Mérce,* 1–2.
Feketéné Silye Magdolna (2002): Az angol nyelv használatának gyakorisága: Nyelvtanári és fiatal diplomás munkavállalói vélemények. *Nyelvi Mérce,* 1–2.
Loch, Á. (2002): A questionnaire as a research instrument. In: Serege, A. (szerk.): *Új kihívások a nyelvoktatásban.* BGF, Budapest. 77–90.
Major Éva (2000): Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben? *Modern*

nyelvoktatás, 6. 1.
Réthy Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra,* 2. 3–12.
Sturcz Zoltán (2003): Nyelvtudás – gazdaság – innováció. In: F. Silye, M. (szerk): *Porta Lingua – 2003.* DE ATC, Debrecen. 93–105.
Teemant, A. – Varga, Zs. – Heltai, P. (1993): *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationaly-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher, and Business Community Perspectives.* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Munkaügyi Minisztérium, Egyesült Államok Tájékoztatási Hivatala, Európa Tanács Modern Nyelvek Szekciója, Budapest.

Az Iskolakultúra könyveiből

Az oktatástudomány „kis tigrisei”

EARLI-konferenciák két új EU-tagállamban

Írásom kettős céllal készült. Elsőként a szervezet legutóbbi, ciprusi konferenciájáról szeretnék – az elvárhatónál talán kevésbé objektív – beszámolót nyújtani, majd előre tekintünk 2007-re, amikor Budapest láthatja vendégül Európa és „a világ többi részének” mintegy 1800 oktatáskutatóját.

A nyolcvanas évektől a közgazdaságtudomány és a gazdaságföldrajz a gyorsan fejlődő délkelet-ázsiai térség néhány országával kapcsolatban használta a „kis tigrisek” kifejezést. Hongkong, Szingapúr, Dél-Korea és Tajvan gazdasága rendkívül gyorsan fejlődött a nyolcvanas-kilencvenes években. Ennek egyik okaként említhető, hogy erőteljesen fejlesztették a csúcstechnológiát hasznosító iparágakat. A hangsúly azon volt, hogy az egyes iparágak sajátos, több évtizedes fejlődési útjának bejárása helyett átugrották az olyan lépcsőfokokat, amelyek másutt átmenetinek vagy zsákutcának bizonyultak. Egy külön történetbe tartozik, hogy mindebben milyen óriási szerepet szántak egy szívünkhöz is oly’ közel álló ágazatnak, az oktatásnak.

Az oktatás kutatásának fejlődésében megfigyelhető 20. századi, észak-amerikai és európai tendenciákat látva adódik a kézenfekvő analógia: a tudományos kutatás élvonalához történő felzárkózás megvalósulásához hatékony terv lehet azonnal a legmagasabb minőségi kategóriákat megcélozni és külső példa alapján hozzálátni az oktatáskutatás átalakításához.

Írásom címében az „oktatástudomány” talán sokak szemében nem egyértelmű, avagy létjogosultságát még nem bizonyított kifejezés. Egyrészről valóban nem szerencsés a fogalom használata, mert annak tükör-visszafordítása éppen egy neves folyóirat címét adja: Instructional Science. Másrészt a fogalom kifejezi, hogy nem a teljes neveléstudományhoz kapcsolódik írásom, hanem a tanítással-tanulással (így, kötőjellel!) kapcsolatos kutatásokhoz. Az oktatástudomány kifejezést tehát a tanítás-tanulás kutatásának tudománya értelemben használom. A kifejezés elterjedten használatos többféle szövegkörnyezetben: minisztériumi statisztikai tájékoztatóban és külföldi ösztöndíjak tudományterületi leírásaiban gyakori vendég. Valószínűleg sokan tisztázandónak tartják, hogy a megszokott hazai terminológiában hogyan helyezhető el az oktatástudomány kifejezés. Ha az oktatáselméletet a személyiség kognitív szférájának fejlesztésével foglalkozó területnek tekintjük, akkor az oktatástudomány egy ennél bővebb hatókörű fogalom, és magában foglal olyan kutatási területeket, amelyek a hagyományos nevezéktan szerint a neveléselmélethez tartozhatnak. A tanítás-tanulás kutatásával foglalkozókat legfőképpen az empirikus módszerek alkalmazása köti össze: ezen belül érdemes megkülönböztetni a kvalitatív (etnografikus) és a kvantitatív (pszichometrikus) irányzatok követőit. Az oktatástudomány tehát az empirikus kognitív és viselkedéstudományok (cognitive and behavioral sciences) közé tartozik.

Solla Price (1979) munkája óta használatos a „Nagy Tudomány” kifejezés az olyan tudományágakra és azok működésére, amelyek bizonyos lényegi és formai jellemzőknek megfelelnek. Az egyik kritérium, hogy egy adott tudományterületnek legyenek nemzetközi szervezetei. A tanítás-tanulás kutatása ebből a szempontból eléggé fiatal „nagy tudomány”-nak számít. Európában 1985-ben alakult meg az EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction” szervezet, amely az első és mindenképpen

a legnagyobb ilyen tudományos szervezet a kontinensen. Bár a szervezet nevét ugyanúgy ejtjük, mint az „early", vagyis „korán" szót, nem mondható, hogy korai volt az 1985-ös megalakulás. Az Iskolakultúra olvasói folyamatosan tájékozódhattak az elmúlt években a szervezetről és annak konferenciáiról (lásd *Korom,* 1997; *Csíkos,* 1997; *Csíkos, Józsa, Korom* és *Tarkó,* 1997; *Csíkos* és *Józsa*, 1997; *Molnár*, 1997; *Verschaffel*, 1997; *Molnár*, 2001; *Csíkos,* 2004; *Molnár*, 2004; *Molnár*, 2004).

Tizenegyedik alkalommal rendezték meg az EARLI konferenciáját, amelynek házigazdája az idén a Ciprusi Egyetem volt. A szervezet négy évre előre hoz döntést arról, hogy hol legyen egy-egy konferencia. Ciprus kiválasztása egyrészt az elnök személyének, a kiváló kognitív fejlődéslélektani kutatónak, *Andreas Demetriou*nak szólt, másrészt pedig annak az erőfeszítésnek, amit a szigetország a tudomány ápolása terén tett. 1989-ben hoztak törvényt az első(!), tudományegyetemjellegű ciprusi egyetem alapításáról, amelynek első rektora Demetriou lett, és most épül a második, műszaki egyetemük. A tudományegyetem kampuszában is hatalmas építkezések folynak a mai napig, és kicsiny túlzással össze lehet állítani az egyetemfejlesztés ciprusi receptjét: 1. végy egy jó rektort, 2. alakítsd ki a parkokat és az öntözőrendszereket, 3. húzd föl az épületet, 4. oktasd a hallgatókat. A Ciprusi Egyetem fejlesztése jó példa arra, amikor zöldmezős beruházásként, a nyugat-európai városokban gyakran kötőfékként jelentkező hely- és épületproblémákat ignorálva teremtik meg a kutatómunka infrastruktúráját.

A konferencia közvetlen előkészületei 2003-ban kezdődtek. Az EARLI Végrehajtó Bizottságának (Executive Committee, EC) tagjaként *Kárpáti Andrea*, a Nemzetközi Programbizottság (International Programme Committee, IPC) tagjaként jómagam végigkísérhettük a nagy konferencia előkészületeit. Most első alkalommal történt meg, hogy a konferencia-beadványok adminisztrálása és bírálata és a konferencia-jelentkezések is teljes mértékben on-line rendszerben történtek. A konferencia-beadványok elbírálása a nemzetközi tudományos konferenciákon megszokott módon történt. Két független bíráló (névtelenül) 10 szempont szerint 0–10-ig pontozott, így maximálisan 100 pontos lehetett egy beadott anyag megítélése. Amennyiben a két bírálótól kapott pontszám átlaga 80 fölött volt, az automatikus elfogadást jelentett, az 50 alatti átlag automatikus elutasítást vont maga után, a két érték között a határt a Nemzetközi Programbizottság húzta meg. Ha a két bíráló pontszáma között 30-nál nagyobb különbség adódott, úgy harmadik bíráló felkérésére került sor. Az egyik kényes kérdés a bírálók körének kiválasztása volt. Elsősorban a korábbi konferenciákon már bírálóként szereplők jöttek számításba, ám kiderült, hogy így túl sok átnézendő anyag jutna egy emberre. (Végeredményként egy bírálóra így is átlagosan 20 beadvány jutott.) A bírálók körét három lépésben bővítették: a helyi tudományos programbizottság tagjaival; a legalább 10 éve EARLI-tagok felkérésével; a Nemzetközi Programbizottság is javaslatokat tett további bírálók foglalkoztatására. Magyarországról öten vettünk részt a bírálati munkában: *Csapó Benő,* Kárpáti Andrea, *Vidákovich Tibor, Józsa Krisztián* és e sorok írója. A bírálati rendszer másik kényes pontja, hogy ha sikerül is a bírálók körét mindenki által elfogadható szempontok alapján kijelölni, egyelőre nincs a gyakorlatban alkalmazható méréses módszer arra vonatkozóan, hogy egy adott bíráló pontszámai mennyire mozognak együtt a többi bírálóéval. (Elméletileg a Kendall-féle egyetértési mutatót lehetne használni, de most nem készült olyan adatbázis a bírálók pontszámaiból, amelyen lefuthatott volna ez az eljárás.) A bírálati rendszer végül meglehetősen szigorúnak, és több szempontból elfogultnak bizonyult.

Annak hangsúlyozása, hogy az EARLI tudományos szervezethez tartozás és a konferencia-részvétel fontos és üdvözlendő a hazai oktatáskutatók számára, összefügg azzal, hogy az EARLI a tanítás-tanu-

lás kutatásának legerősebb európai szervezete. Objektív megítélés alá eshet, hogy az EARLI vezető tagjai a világ legjelentősebb folyóirataiban publikálnak (ezek között van a szervezet saját folyóirata, a Learning and Instruction) és ebből adódóan magas impakt-faktorú tanulmányok szerzői. Elképzelhető, hogy az impakt-faktor említése és hangsúlyozása ellen többen berzenkednek. Részben igazuk van, hiszen a sakkozók is gyakran méltatlankodnak azon, hogy ma nem azt kérdezik tőlük a versenyszervezők és a sakkbarátok, hogy mi a kedvenc megnyitásuk és milyen felfogásban játszanak, hanem az első kérdés az szokott lenni: Mennyi az Élő-pontszámod? Tendencia, hogy a tudományos pálya versenyhelyzeteiben is egyre fontosabb kérdéssé lép elő: Mennyi a tanulmányaid impakt-faktora? Vagy még durvább egyszerűsítéssel: Mennyi az impakt-faktorod?

Érdemes kitérni arra, hogy – a klasszikus, ágazati tudományfelosztás logikáját követve – mely tudományterületek művelőiből áll az EARLI tagsága. Még nemzetközi téren is tartja magát az a fölfogás, amely elvágólag szeretné tudni, hogy valaki a pedagógiai pszichológia, a fejlődéslélektan, a pedagógiai értékelés vagy esetleg a matematikai nevelés területéhez tartozik. Ilyen felosztás esetén az mondható el, hogy a legtöbb oktatáskutató alkalmazott pszichológusként, a neveléslélektan területének művelőjeként vesz részt a tudományos életben. Kijelenthető ugyanakkor, hogy a szervezeti hovatartozástól függetlenül létezik egy közös tudományos nyelv. Amikor Józsa Krisztián kollégámat, Padovában tartott előadását követően, megkérdezték, hogy kik voltak a bemutatott vizsgálat mérőeszközeinek kifejlesztői, a kérdező nem volt megelégedve a pedagógiai kutatók válaszszal. Még segíteni is szeretett volna: neveléslélektani kutató? Értékelési szakértő? Klinikai pszichológus? Kollégám nem választott a felsorolt opciók közül, és ismételten pedagógiai kutatóknak nevezte a DIFER fejlesztőit. Talán abban ragadható meg a különbség, ami az oktatás kutatásában az alkalmazott pszichológia kutatói és a pedagógiai kutatók között fönnáll, hogy utóbbiak sokkal érzékenyebbek az oktatás hierarchikus rendszereinek figyelembe vételére, mint pszichológus kollégáik. *Nagy József*-i kifejezéssel: a pedagógia hierarchikus multidiszciplína, vagyis több, egymásra épülő és egymásba foglalható rendszer tudománya. Demagóg módon úgy is fogalmazhatnánk, hogy előnyt jelenthet az oktatáskutatásban a tisztán alkalmazott pszichológiai indíttatású kutatásokkal szemben, ha valaki *Comenius*, *Herbart*, *Dewey*, *Archer* és *Fukuyama* vállain állva láthat messzebbre.

Olyan oktatáspolitika hozhat jelentős változásokat, amely a tekintélyelvű spekulációk világát maga mögött hagyva az empíria talaján álló, nemzetközi összehasonlításban versenyképes kutatási eredményekre támaszkodik. Ennek megvalósulásához az szükséges, hogy az oktatáspolitika ne a neki tetsző és neki nem tetsző kutatási eredmények között válasszon, hanem a minőségi kutatási eredmények és a tudománytalan kijelentések között.

A ciprusi EARLI-konferenciára végül Magyarországról 15 résztvevő regisztrált. A legnagyobb létszámban Németország, Nagy-Britannia, Hollandia, Olaszország és Finnország kutatói voltak jelen. Érdekes volt, hogy milyen sok ciprusi kutató készült föl a konferenciára előadással vagy poszter-bemutatóval. A ciprusi házigazdák aktivitása példaértékű számunkra, hiszen 2007-ben, Budapesten, lényegében a konferenciára beadott anyag színvonala jelentkezik szűrőként a hazai oktatáskutatók számára.

A Nemzetközi Programbizottság feladata volt a konferencia témáinak összeállítása. A konferencia címe most „Különböző megközelítésmódok integrálása a hatékony tanulási környezetek kutatásában” (Inte-

grating multiple perspectives on effective learning environments). Bármi is legyen azonban a konferencia fő témája, lényegében minden irányzat megtalálja a helyét. Néhány terület viszonylag ritka vendég: például neveléstörténeti megközelítések, vallásos nevelés, e-mail konferenciák. Más témák konferenciáról-konferenciára egyre népszerűbbek: élethosszig tartó tanulás, metakogníció. Vannak örökzöld témák, amelyek legalább egy évtizede intenzíven vannak jelen a nemzetközi tudományos közösség fórumain: matematikatanítás, információs-kommunikációs technológiák, motiváció. A budapesti konferencia címe angolul sokatmondó és legalább két jelentésrétegű: Developing potentials for learning. Magyarra kétféleképpen fordítható: A tanulás fejlődő lehetőségei, avagy A tanulás erőforrásainak fejlesztése, és még más értelmezések is előfordulhatnak. Minden bizonnyal azonban az új IPC is képes lesz úgy összeállítani a konferencia-témák listáját, hogy valamennyi hazai pedagógiai kutató késztetést érezzen kutatási eredményeinek bemutatására.

Elkészült az EARLI 2007-es, Budapesten megrendezendő konferenciájának honlapja: www.edu.u-szeged.hu/earli2007. A portálról máris bőséges információ-mennyiség elérhető. Figyelmet érdemel, hogy már csak egyetlen esztendő van a konferencia-anyagok beadási határidejéig. A részvételt tervezők számára tehát – amennyiben teljesen új kutatási eredmények bemutatását tervezik – már most konkrét és tényleges munkát jelent a 2007. augusztus 28-a és szeptember 1-je között tartandó konferencia. Külön felhívom a figyelmet arra, hogy 2007. augusztus 27-es az úgynevezett JURE (Junior Researchers of EARLI, szokásos kiejtés: dzsúr) előkonferencia napja, amelyen doktorandusz hallgatók és legfeljebb két éve doktoráltak vehetnek részt. Magyar részről *Pethő Balázs* (ELTE) és *Kelemen Rita* (SZTE) vesznek részt a JURE szervező munkájában.

A budapesti konferencia elnöke Csapó Benő. 2003-ban, Padovában kapta a megbízatást, amely – hasonlóan a ciprusi elnök, Demetriou esetében elmondottakhoz – egyszerre szólt az európai kutatói közösség egy elismert tagjának és Magyarországnak. A hazai neveléstudomány elismerését is jelenti, hogy Budapest lett a konferencia helyszíne, hiszen évtizedek óta nyilvánvaló a rendszerszintű pedagógiai felmérések alapján, hogy a magyar oktatási rendszer jobban teljesít, mint amit a többi társadalmi alrendszer teljesítménye alapján várni lehetne. És ezzel együtt is, tökéletesen illik hazánkhoz a konferencia címében szereplő „potenciál" szó, mert az oktatáskutatásban most tudnánk meglépni azt a hiányzó hétmérföldet, ami lehetővé tenné, hogy a hazai pedagógia kutatók nemzetközi ismertsége és a nemzetközi publikációk mennyisége ugrásszerűen nőjön.

A tág értelemben vett oktatástudomány legkiválóbb hazai művelői közül *Csépe Valéria, Falus Iván, Halász Gábor,* Kárpáti Andrea, *Nikolov Marianne, Pléh Csaba, Pusztai János* és Vidákovich Tibor elfogadták az elnöki felkérést, és ők alkotják a Nemzeti Tudományos Programbizottságot (National Scientific Programme Committee), amelynek feladata, hogy a nemzetközi programbizottság iránymutatása alapján összeállítsa a konferencia tudományos programját.

Pátosz nélkül próbálok írni a továbbiakban arról, hogy milyen hasznot hozhat a hazai oktatáskutatók, az egész hazai neveléstudomány, a teljes oktatási rendszer és az ország számára az a lehetőség, hogy a legjelentősebb európai szakmai szervezet Budapestet jelölte konferencia-helyszínként. Egy európai országot (az oktatástudomány egyik „nagy tigrisét") hozok példaként. A nyolcvanas években még Magyarországra jártak tanulni arról, hogy miért olyan jó a magyar matematika- és természettudományos oktatás, és mellesleg rendeztek egy EARLI-konferenciát. Azután a kilencvenes évek első felében rendezett EARLI-konferenciákon körülbelül olyan létszámban képviseltették magukat, mint mi, magyarok, a legutóbbi egy-két konferencián. 1997-ben azonban jelentősen megugrott a finn kutatók száma, és mára az egyik legnépesebb nációt

alkotják az oktatáskutatói közösségen belül. A finn pedagógiai kutatás helyzetét röviden bemutattuk (*Csapó*, *Csíkos* és *Korom,* 2004), és természetesen nem gondoljuk azt, hogy a PISA-felmérésekben és az IEA 1991-es olvasásvizsgálatában tapasztalt „finn csoda" láncreakciószerűen következik abból, hogy a finn oktatáskutatók elkezdtek EARLI-konferenciákra járni. Azt sem állíthatjuk ugyanakkor, hogy egymástól független jelenségekről van szó. Ami összeköt és közvetít a két jelenségvilág között, az az úgynevezett evidence-based policy jelensége. Vagyis olyan oktatáspolitika hozhat jelentős változásokat, amely a tekintélyelvű spekulációk világát maga mögött hagyva az empíria talaján álló, nemzetközi összehasonlításban versenyképes kutatási eredményekre támaszkodik. Ennek megvalósulásához az szükséges, hogy az oktatáspolitika ne a neki tetsző és neki nem tetsző kutatási eredmények között válasszon, hanem a minőségi kutatási eredmények és a tudománytalan kijelentések között. Vagyis a legtöbb, az oktatáspolitikai döntések számára potenciálisan releváns területen a nemzetközi standardoknak megfelelő szintű kutatási eredményekre van szükség. Míg azonban a hazai természettudományos kutatók világszínvonalú eredményekkel büszkélkedhetnek, eléggé kevés olyan oktatáskutatói publikáció említhető, amely komoly hatást gyakorolt a nemzetközi tudományos életre.

A tudományos eredményeknek a nemzetközi tudományos életre gyakorolt hatását jelentős mértékben erősítik a nemzetközi konferenciák. Számomra a konferencia-előadások legnagyszerűbb élménye az, amikor nevet, rangot feledve vitáznak egymással különböző nemzetek tagjai a legégetőbb tudományos kérdésekről. És eközben, urambocsá, vagy azt is mondhatnám, természetesen, az elvégzett kutatások minősége és a levont következtetések helytállósága dönti el, hogy kinek van igaza.

Óriási dolognak tartom, hogy az idén immár ötödik alkalommal került sor a hazai neveléstudományi kutatók seregszemléjére. A hazai szakma tudományos konferenciáinak további fejlődésére is nagy hatással lehet, ha minél több olyan résztvevővel találkozhatunk ott, akik a nemzetközi kutatói közösség normái szerint, évtizedek alatt kialakult konferencia-műfajokban és tudományos vitakultúrában jártasak. Azt remélem tehát, és ezért dolgozunk a budapesti EARLI-konferenciáért, hogy – ahogyan a DK-Ázsiai „kis tigrisek" a nyolcvanas években átvették a világ csúcstechnológiáját –, a hazai oktatáskutatás kihagyhatja a bizonyos mértékben önmagába zárt rendszerekre érvényes hosszú fejlődési folyamat néhány lépcsőjét, és 2007 után a hazai oktatáskutatás európai színvonalon működik tovább.

Csíkos Csaba
Neveléstudományi Tanszék, BTK, SZTE – Iskolakultúra

Alternatív zenei kísérlet az általános iskola első és második osztályának énekóráin

A kísérlet, amelynek elméleti hátteréről egy korábbi cikk keretén belül már szóltunk (*Iskolakultúra*, 2004. 4.), Kecskemét három általános iskolájában folyik (Petőfi, Lánchíd utcai, Hosszú utcai). A gyerekek minden második énekórája a kísérleti anyag alapján szerveződik. Mostani írásunk a 2003. iskolai évben lefolytatott kísérlet pedagógiai, zenei és pszichológiai tanulságait próbálja összegezni.

A kísérlet ugyanezen osztályokban folytatódik, immár a második évben. Ebben az évben már három vállalkozó pedagógus is ismerkedet a munkával, egyelőre megfigyelői szerepben.

Hipotézisünk szerint a gyermeki fantázia zenei eszközökkel való mobilizálása növeli a gyermek zene iránti affinitását és emeli az énekórák iránti preferencia szintjét.

Az elgondolásunkhoz híven minden olyan zenei anyagot és eszközt igénybe veszünk, amely a cél elérését segíti.

Tételezésünk szerint a zenében az emberi érzelmek egymástól eltérő, pszichológiailag is definiálható és osztályozható területei nyilvánulnak meg, azaz a zene mindezen hangulati elemek hiteles hordozója. Az érzelmi skála árnyalatait számos gyermekdal, mondóka, népdal, műdal, hangszeres darab, énekkari darab, opera, oratórium, illetve értéke szerint kiválogatott popzenei anyag magában hordozza és közvetíti.

A fájdalmas és szomorú éppúgy megjelenik a gyermekirodalomban, mint a felnőttek népdalaiban, balladáiban, legyen az eredeti vagy feldolgozás (például Barna Jancsi balladája), valamint a vokális-hangszeres műzenében, popzenében. Feladatunk tehát az, hogy a tragikust, a szomorút, a vidámat, a táncost, a babonát, a népszokásokat, a köszöntőket, a bölcsődalokat, a szerelem hangjait megkeressük a gyermekirodalomban és kapcsoljuk a felnőttek zeneirodalmának megfelelő darabjaival. Mindezen kapcsolatok, párhuzamok felfedeztetésével azt várjuk, hogy a munka során színesedik a gyermeki fantázia, érzelmi skálája gazdagodik. Továbbá a célfeladatok során a gyermek zenei befogadó készsége, affinitása tágul, terebélyesedik.

A másik nagy terület a gyermek általános zenei készségének, képességének fejlesztése, amelyről a hagyományos módszert nem megkerülve mi sem feledkezhetünk meg.

Jóllehet kísérleti módszerünk még a második osztályban is mellőzi a kottaírás, -olvasás tanítását, a hangképzés, a ritmikai és dallami ismeretek, a hallásfejlesztés, a többszólam iránti érzék és az improvizációs készség fejlesztése ebben a kísérletben is fontos helyet kap.

Munkánk során ezen készségek, képességek kialakítására, fejlesztésére számos, talán a hagyományoktól eltérő feladatot sorakoztatunk fel, amelyek kipróbálása még folyamatban van. Mégis szereztünk már néhány tapasztalatot, amelyekről az alábbiakban számolunk be.

Megfigyelésünk szerint a gyerekek rendkívüli módon érdeklődnek a csengő-bongó hangszerek iránt. Ezek közé soroljuk a triangulumot, a cintányért, a dobot, a metallofont, a különböző nagyságú kavicsokat stb. Énekükhöz, zenehallgatásukhoz szívesen alkalmazzák, mivel ezekkel a már meglévő zenei anyagnak nemcsak új színt kölcsönöznek, hanem birtokba vesznek egy hangszert, amelyen saját maguk játszanak.

Az improvizációs lehetőségeknek így jelentősen megnő a száma. Az énekhez alkalmazott osztinátók, alleatórikus improvizációk új színnel gazdagítják a hangzó anyagot.

Elektronikus zenék sokszor visszhangosított síkjai jól illeszkednek a csengő-bongó hangszerekhez. De *Händel* ‚Messiás' című oratóriumának Halleluja tételének szárnyaló ujjongásához is remekül illeszkedik a kis hangszerek alleatórikus csengése. A gyermekek a nagy zenekar tagjainak érzik magukat és ez nagy lelkesedéssel tölti el őket.

További gyakorlási lehetőségekkel kecsegtet a különböző zenei síkok együtthangoztatása.

A többféle anyag együtthangoztatását azért is preferáljuk, mert két vagy több zenei sík egymás alá vagy egymás fölé helyezése hangzó anyagként bővíti a gyerek zenei figyelmének spektrumát. Tudva lévő, hogy – amint azt már *Kodály* is hangsúlyozta – egy szólamban az tud tisztán énekelni, aki két szólamban is tud énekelni. A kísérletben osztott figyelemre apelláló gyakorlatoknak se szeri se száma. A mondókához illesztett járás, ritmus-osztinátószerű taps, ének közbeni körbe járás, késleltetett belépések osztott csoportokban, mondóka különböző hangmagasságokon való szimultán megszólaltatása, meseimprovizáció két szólamban azonos vagy kiegészítő hangfokokon (d-r-m-, vagy l-sz-m = m-r-d).

A gyakorlatok közös tulajdonsága az összetett hangzás változó, teltebb hangszí-

ne. A hangszínnel való súlyozottabb törődés a művészi megszólaltatás egyik alapfeltétele.

A szomorút, a vidámat, a szerelmet, a bánatot, a táncost a siratótól a bölcsődalig a hangok árnyaltsága jeleníti meg. Az árnyalás, az intonáció tesz naggyá egy-egy koncert hegedűst vagy zongoristát is. A színárnyalatok tették naggyá *Raffaellő*t, *Rubens*t és még sok más festőt.

Ez adta az ötletet, hogy amikor az énekzene még nem éri el a tudatos tanulás szintjét, s inkább annak globális gyakorlata jellemző (első-második osztályban), tehát kottát írni-olvasni még nem tudnak a gyerekek, próbálkozzunk hangszínek felfedeztetésével az ő ének-beszéd hangjukon, és kis hangszereiken próbálják azt megszólaltatni, reproduktív vagy improvizatív szinten.

A színek kialakításához sokszor a legegyszerűbb anyag is iskolapéldaként kínálkozik.

Dimény Judit ‚Hangjáték', *Sáry László* ‚Kreatív Zenei Gyakorlatok' című gyűjteményei számos példát sorolnak fel az egyszerű sziszegéstől a különböző magán és mássalhangzók ritmikus változatáig, amelyek részben irányítottak, részben az aleatória eszközével élve a ritmikai játékok hangszínben gazdag kavalkádját varázsolják elébünk.

A zenei hangulatteremtéshez sokszor irodalmi vagy filmélmények is hozzájárulnak. Saját gyakorlatunkból mutatunk be néhányat.

Kuroszava filmjeiben a valóságábrázolás csodálatos eszközeihez nyúlt. Egyik filmjében a napkelet országának hangulatát egy gyönyörű virágban mintázta meg, amint esőcseppek gördültek le a szirmokról és közben halk fuvolaszó szakította meg a csendet. Ez a látvány és hangzás az ősi, monoton japán siratók zsolozsmázásával egészült ki.

Gyakorlatunk a következő: a gyerekek mássalhangzókat formálva morognak, „mantráznak", miközben néhány csengőbongó hang szólal meg kis hangszereiken gyermek karmester beintésére, esetenként két vagy három hangszer, néha az összes. A tanár eközben „elvásott" hangokat produkál a furulyán és néha beleénekel a furulyába, nem feltétlenül a dallamot.

A gyakorlat nem igényel komolyabb zenei felkészültséget vagy tudást, ugyanakkor a színelemekből összeállított zene a gyerekeknek maradandó élményt nyújt. A gyakorlat sikeres végrehajtása az extatikus szint közelébe juttathatja őket, ami azt jelenti, hogy ezt a kellemes élményt újból és újból át akarják élni. Vegyünk egy másik példát. A gyerekek szívesen táncolnak magyar népi zenére, afrikai tam-tam dobok zenéire, és még sok másra. Legutóbb egy Szlovákiában élő magyar együttes zenéjére táncoltak. Az együttes új hangzásokban, ritmikában válik életszerűvé, alkotja újra azt, ami népi. A gyerekek padoszloponként jönnek ki a tanári asztal mellé, és kört alakítva improvizálnak úgy, hogy mindig egy, a körben álló gyerek adja az ötleteket.

A gyakorlat nem igényel komolyabb zenei felkészültséget vagy tudást, ugyanakkor a színelemekből összeállított zene a gyerekeknek maradandó élményt nyújt. A gyakorlat sikeres végrehajtása az extatikus szint közelébe juttathatja őket, ami azt jelenti, hogy ezt a kellemes élményt újból és újból át akarják élni.

Így a munka pedagógiailag kontrollálható és értékelhető, ami a kísérlet számára nagyon fontos. Az együttes egyik tagja olyan sikeres hangnemi emelést hajt végre, amely a táncosokat a magasba lendíti, és úgy érzik, mintha az ősnépi szertartások rituális zenéjére mozognának.

Kedvező zenei hangulat esetén tehát a gyermek könnyebben motiválható. A hangszeres és mozgásos improvizációk, amelyek a ritmusra, a hangszínre, a melodikára és az összhangzásra egyaránt kiterjednek, alkalmilag műzenei szemelvényekkel kapcsolhatók, megfelelő alapot teremtenek a későbbi kottaírás, -olvasás előkészítéséhez. Mivel a gyermek ezen összimprovizációknak tevé-

keny részese, egyre otthonosabban mozog a zenei folyamatban, műveli valamely alkotóelemét (legyen az ritmus, dallam, összhangzás, hangszín), amely számára megoldhatónak tűnik, amelyre érzi, hogy megvan a kompetenciája. A gyermek ilyen módon önmagát vezeti be a minőségileg magasabb szintű, zeneileg többrétű feladatok cizellált világába, megfelelő és tapintatos tanári vezetés mellett.

Irodalom

Dimény Judit (1981): *Hangjáték*. Zeneműkiadó, Budapest.

L. Nagy Katalin (1997): Alter-NAT-íva – örömmel zenére vagy zenével örömre nevelés heti egy órában is. *Parlando*, 6. 42–46.

Laczó Zoltán (1997): Egy zenehallgatás-központú tantervről. *Iskolakultúra*, 9. 92–98.

Dunun, Robert, E. (1999): Fall, Stop, Look, Listen and Move. Children's Perceptual Meditation and Music Listening. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 142, 80.

Gordon, Cox (1999): *The Development of Creative Music in Schools.* Some Perspetcives from the History of Music in Education of Under-Twelves (MEUT), 1943–1983, No. 141. 32.

Wiggins, Jacqueline, H. (1999/2000): The nature of shared musical understanding and its role in music thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 1–143. 65.

Sáry László (2000): *Kreatív zenei gyakorlatok*. Ars Longa, Jelenkor Kiadó, Pécs.

Raymond, A. R., – Donald, Mac – Mill, Dorothy (2000): Creativity and Music Education. The Impact of Social Variables. *International Journal of Music Education*, 36. 58.

Burián Miklós
Tanítóképző Főiskolai Kar,
Kecskeméti Főiskola

Számítógépterem hatékony karbantartása ssh-val

Géptermünkben (a Budapesti Műszaki Főiskola Keleti Károly Gazdasági Karán) húsz darab egyforma PC van (szerencsés helyzet!), ugyanolyan „vason" (hardver) ugyanolyan operációs rendszer (Linux) és ugyanolyan alkalmazói programok. Néha szükséges elvégezni különféle műveleteket mindegyik gépen. Körbejárni a gépteremben, minden gép elé leülni, begépelni ugyanazon parancsokat... brr!

Kezdetben mondák néhányan, igazi programozók: „...és legyen hálózat!" (számítógépek összehangolása, együttes működése) – és lett hálózat, a mai internet őse. Nem lévén rosszindulatú ember, sem rosszindulatú államhatalom a hálózat körül, föl sem merült a megfejthetetlenül komoly titkolózás igénye. Ezen „boldog békeidők" máig élő emlékképe, hogy a leggyakrabban használt, legfontosabb hálózati műveletek és az azokhoz kapcsolódó jelszavak kis igyekezettel bárki által lehallgathatók, kimazsolázhatók az adatforgalomból. Az ftp, a pop3, a telnet mind ilyen.

Később, ráébredvén a titkolózás szükségességére, létrehoztak ehhez szükséges különféle eszközöket, majd eljutottunk a csúcsra, az RSA algoritmus számítógépes körülmények közé történt átültetésére: gondoljunk *Phil Zimmermann* PGP-jére vagy a telnet kapcsolatot (távoli gépre történő bejelentkezés) kiváltó ssh-ra (secure shell).

Az ssh (OpenSSH) azonban nemcsak arra jó, hogy a helyi terminál és a távoli gép közötti párbeszédet titkosítja (beleértve a bejelentkezéshez esetleg szükséges jelszót is), de kötegelt módban is használható. Végtelen rugalmassága rendkívüli lehetőségeket nyújt arra is, hogy a távoli gépeken végzendő műveleteket, karbantartást kényelmesebben, egyszerűbben és gyorsabban csinálhassuk meg.

Az OpenSSH feltehetően része az alaptelepítésnek bármely disztribúció esetén. Különféle szolgáltatásait és működési módjait illetően lásd: man ssh (valamint ennek a végén a „see also” – „lásd még” – pontban felsoroltakat).

A továbbiakhoz a következőket kell tudni. Az RSA algoritmus sajátossága, hogy a titkosítás és a visszaalakítás két kulccsal történik, melyek összetartozó párokat alkotnak. A kulcspár egyik fele az úgynevezett titkos kulcs, erre úgy vigyázunk, mint a szemünk fényére: ha a gépünkről kikerül, vége a titkosságnak. A kulcspár másik felét, az úgynevezett nyilvános kulcsot viszont közöljük az egész világgal, weblapon, telefonkönyvben és europlakátokon stb.

A kulcspár egyik felével titkosított szöveget csak ezen kulcs párjával lehet visszaalakítani. Ha tehát valaki a saját titkos kulcsával, majd a címzett nyilvános kulcsával kódolja üzenetét, a címzett azt saját titkos és a feladó nyilvános kulcsával tudja visszalakítani. Ekkor – feltéve a titkos kulcsok titkosságát és a nyilvános kulcsok hitelességét – a címzett biztos lehet benne, hogy valóban a feladótól származik az üzenet, és hogy útközben sem változott meg annak tartalma. RSA-kulcspárja van a számítógépnek és van a felhasználóknak. Az előbbit az ssh első indításakor generálja, az utóbbit a felhasználó az ssh-keygen-t rsa paranccsal hozhatja létre.

Az ssh egyik nagy előnye, hogy a távoli gépre való bejelentkezésnél a távoli gép és a felhasználó azonosítását a szokványos jelszó helyett RSA-kulcsok alapján is elvégzi, megtakarítva evvel a jelszavak beírogatását, ami a kötegelt feldolgozásnál alapvető követelmény. Ehhez azonban szükséges, hogy saját nyilvános kulcsunkat elhelyezzük a távoli gépeken.

Vegyük példának az én helyzetemet: saját gépemen (valami.valahol.hu) valaki felhasználóként jelentkezem be. A 20 db géptermi gép IP címei 10.66.24.75-től 10.66.24.94-ig terjednek, a saját gépemen az /etc/hosts tartalma a következő:

```
10.66.24.75 pc1
10.66.24.76 pc2
... ... ...
10.66.24.94 pc20
```

Ahhoz, hogy a saját nyilvános kulcsomat eljuttassam a húsz géptermi gépre, még mindenképpen jelszóval kell bejelentkeznem. A biztonsági kockázatok alapos elemzése után nem járom körbe a géptermet, hogy lemezről bemásoljam a nyilvános kulcsomat mindegyikre, hanem már ezt is az ssh-val végzem el. Feltéve, hogy a géptermi gépeken a rendszergazda (root) még semmilyen ssh-kulcsműveletet nem végzett, a következőkre van szükség:

```
ssh root@pc1 „mkdir /root/.ssh; chmod 0700 /root/.ssh“
...
ssh root@pc20 „mkdir /root/.ssh; chmod 0700 /root/.ssh“
```

Ezt a húsz parancsot egybefoghatjuk (a még mindig parancssori!)

```
i=1 ; while (($i<21)) ; do ssh root@pc$i „mkdir /root/.ssh; chmod 0700 /root/.ssh“; ((i=i+1)) ; done
```

utasítássoral.

Ez létrehozza az összes géptermi gépen a /root/.ssh könyvtárat, és beállítja annak jogosultságát: „rwx——“, de előbb még meg kell adnom a rendszergazdai jelszót mindegyik gép esetében. Ezután jön a nyilvános kulcs másolása (Ha az egyes gépeken a root felhasználónak már van értékes adatokat tartalmazó /root/.ssh/authorized_keys állománya, úgy azt nem felülírni kell az id_rsa.pub állomány tartalmával, hanem a végéhez hozzáfűzni azt):

```
scp /home/valaki/.ssh/id_rsa.pub pc1:/root/.ssh/authorized_keys
```

illetve:

```
cat /home/valaki/.ssh/id_rsa.pub | ssh root@pc1 „cat >> /root/.ssh/authorized_keys
```

értelemszerűen mind a húsz gépre, pc1-től pc20-ig.

Sajnos még egyszer meg kell adnom a jelszót. Ezek után viszont az ssh root@pc1 parancs azt eredményezi, hogy a parancssori prompt valaki@valahol helyett root@pc1 lesz, azaz az első géptermi gép rendszergazdai parancsértelmezőjében vagyok (visszajönni az exit kiadásával lehet).

Ezután a valaki@valahol felhasználó jelszavak megadása nélkül tud a pc1, pc2,

... pc20 gépeken rendszergazdai jogosultsággal parancsot végrehajtani, valamint fájlokat másolni rájuk. Másra pedig nincs is szükség, mert ami nem hajtható végre egy (esetleg összetett) paranccsal, azt le kell írni egy scriptbe, azt eljuttatni minden érintett gépre, majd lehet azokat futtatni...

Azért lehet még kényelmesebbé és gyorsabbá tenni a karbantartási műveleteket. Ehhez az alábbi keret-scriptet használom, és éppen emiatt kapták az egyes gépek a nem különösebben fantáziadús neveket:

```
#!/bin/bash
#
for i in 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
15 16 17 18 19 20 ; do
  ssh root@pc$i „df“
done
```

Természetesen az ssh root@pc$i „df” helyére kerül a tényleges ssh vagy scp utasítás. A FOR ciklus oka az, hogy ha valamely gép átmenetileg nem elérhető, vagy az adott feladatot nem kell rajta elvégezni, akkor úgy a legkönnyebb kihagyni a sorból, hogy a megfelelő számot egyszerűen kitörlöm a sorból, később pedig szükség esetén visszaírom. Ha előbb a fentebbi első ssh-s parancsot írom a ciklusmagba, majd a másodikként szereplő scp-t, nincs más dolgom, mint gyorsan egymás után, összesen negyvenszer megadni a rendszergazdai jelszavakat. Saját gépemről utoljára.

A gépek pillanatnyi elérhetőségének vizsgálata az alábbi script futtatásával történik, az eredmény a ping_van (az eredménytelenség a ping_nincs) állományokban olvasható.

```
#!/bin/bash
#
van=ping_van.txt
nincs=ping_nincs.txt

if [ -f $van ]; then
  rm $van          # Ha van korábbról, le-
töröljük...
fi
if [ -f $nincs ]; then
  rm $nincs        # ...ezt is
fi

let i=1
while ((i<21)) ; do
  if ping -c 1 pc$i 2>&1 > /dev/null; then
    echo pc$i >> cping_van.txt
  else
      echo  pc$i  >>  cping_nincs.txt
  fi
  let i=i+1
done
```

A továbbiakban, ha bármilyen fájlt kell a géptermi gépekre eljuttatnom, a keret-script ciklusmagjába a fentebbihez hasonló, megfelelő scp utasítást teszem, ha pedig parancsot kell végrehajtani, akkor a megfelelő ssh root@pc$i „parancs” sort használom. Tegyük fel, hogy szeretném összegyűjteni, hogy a géptermi gépek /mnt/hda2/hely könyvtáraiban (ilyen nevű könyvtár létezik mindegyik gépen) mi minden található. A ciklusmag a következő két utasítás lesz:

```
echo
„=========pc$i:/mnt/hda2/hely==  ===”
>> lista.txt
ssh root@pc$i „ls -laR /mnt/hda2” >>
lista.txt
```

A lista.txt természetesen(?) a saját gépen keletkezik.

Azért van szépséghibája az ssh-nak is: a nohup ... & utasítással nem jutunk dűlőre, ugyanis az ssh nem lép ki addig, amíg az elindított folyamatok (process) be nem fejeződnek. Ha például a gépeket szeretném távolról leállítani, akkor azt ilymódon nem tudom megtenni, mert az ssh nem lép ki, a távoli gép leállását követően viszont az ssh-kapcsolat „befagy”. Azért erre is van megoldás: előbb minden gépre odamásolom az init 0, vagy a /sbin/shutdown -h now parancsot tartalmazó scriptecskét mondjuk /root/stop néven, majd a következő parancsot írom a keret-script ciklusmagjába: ssh root@pc$i „at -f /root/stop now +1 min”.

Ennek eredményeképpen a ciklus gyorsan és zavartalanul végigmegy az összes gépen, a tényleges leállásuk ugyan egyperces késéssel indul el, viszont az időpont megadását illetően, az at rugalmas lehetőségeinek köszönhetően, az egyes gépek pillanatnyi rendszeridejéhez képest viszonylagosan. Természetesen a módszer alkalmazható időnyerés céljából is, ha az

egyes gépeken néhány másodpercet meghaladó időigényű műveleteket kell végezni.

Persze arra is szükség van, hogy az egyes gépekre egyedileg jelentkezzek be. Ennek további könnyítésére szolgál a következő megoldás *Flickenger* ötlete nyomán (*Flickenger*: ‚Linux bevetés közben', Kiskapu, 2003). Az alábbi scriptet a saját gépemen a /home/valaki/bin könyvtárba helyezem el (keresési útvonalban benne van) mondjuk ssh-oda néven:

```
#!/bin/bash
#
if [ $# -eq 0 ]; then
  user="root"
else
  user=$1
fi
host=`basename $0`
ssh $user@$host
```

Majd csinálok húsz linket a /home/valaki/bin/ könyvtárban:

```
ln -s ssh-oda pc1
ln -s ssh-oda pc2
... ... ...
ln -s ssh-oda pc20
```

Ezután, ha mondjuk az ötödik gépre kell bejelentkeznem rendszergazdaként, akkor a pc5 parancsot elég kiadnom. Ha ugyanerre a gépre mint „diak" felhasználó szeretnék bejelentkezni, akkor a pc5 diak parancsot adom ki... és ennél egyszerűbb már csak úgy lehetne, hogy „Hyppolit, legyen szíves..." :)

Fölmerülhet valakiben a kérdés, hogy milyen mértékű biztonsági kockázatot jelent az itt vázolt megoldás. Ha ugyanis valaki jogosulatlanul bejut a „valami.valahol.hu" gépre (valaki vagy rendszergazda jogosultsággal), akkor hozzáfér a titkos RSA-kulcsomhoz, egyben az összes géptermi géphez is. A probléma általános: az RSA algoritmus „gyönge pontjára" világít rá: a titkosság a kulcsok biztonságos megőrzésén áll vagy bukik. Nos, a /home/valaki/.ssh könyvtár lehet szimbolikus link egy usb-kulcs felé (pár kilobájtról van szó), amikor is a bejutás a gépemre a távollétemben semmiben sem segíti elő a hozzáférést a további gépekhez... Ha én dolgozom, akkor a kulcsnak benne kell lennie a gépben, és ha ilyenkor sikerül valahonnan a világ végéről betörni... – hát a biztonság valahol ott kezdődik, hogy nemcsak az ethernet kártyából húzzuk ki a lengőkábelt, hanem a tápkábelt is a 220V-os dugaljból.

Keszthelyi László
Keleti Károly Gazdasági Kar,
Budapesti Műszaki Főiskola

Az analízis hérosza

Találkozás Robert Musillal

Robert Musil nemcsak kiemelkedő, hanem a szó minden értelmében reprezentatívvá is vált alakja a közép-európai kulturális univerzumnak. Annak a klasszikus modernségnek pedig, amely a mi korszakunk magasabb szellemiségét jelenti, a közvetlen kiindulópontja.

Jellemző módon Musil 1914 előtt alig foglalkozik Ausztria-Magyarország másik felével. Annál érdekesebbek azok a feljegyzései, melyeket 1938-ban, egy rövid budapesti látogatás során készített, s melyek a rendkívüli analitikus képességekkel megáldott (vagy megvert) író éleslátásával már majdhogynem elhihetetlen képet adnak a világháború előtti Budapestről: „Dollárélet, és eközben (van) idő arra, hogy élvezzék a levegőt, a fényt, az asszonyt, a férfit, egy jó lószerszámot és mindent, ami feltűnő. (...) A kendőknek olyan erős a színük, hogy még párizsi festők sem találnak ki olyat. (...) Nem tudom százalékokban kifejezni, mennyi magyar

nemesség és parasztság, mennyi bécsiesre festett osztrák export hat itt együtt...” *(1)*

Robert Musil mindvégig éles és sokszempontú harcban áll a modernség Bécset fémjelző második hullámával. Egy ízben a modern német (értsd: németnyelvű) irodalomban akkor fellelhető számos európai hatást a modern német hagyományok hiányával magyarázta, amely ugyan rendelkezik igazsággal, semmiképpen sem lehet alkalmas azonban az egész folyamat jellemzésére. *(2)* Az 1900-as második, impresszionista nemzedék vívmányait már 1910-ben végérvényesen szétesettnek és meghaladottnak tekinti: „...helyesebb, ha nemzedéki stílusok helyett stílusnemzedékekről beszélünk. Többször végigcsináltuk már a dolgot. Minden alkalommal megjelent egy új nemzedék, kijelentette, hogy új lélekkel rendelkezik, és kinyilvánította, hogy ezen új lélek számára most meg is találja a hozzátartozó új stílust. Lelke azonban nem volt, hanem csak valami olyasmit hordozott magában, mint egy puhatestű, ami nem illik semmilyen héjba. (...) 1900 körül még azt hihettük, hogy naturalizmus, impresszionizmus, dekadencia és különösen az immoralizmus egy és ugyanaz, egy új nemzedék különböző megnyilvánulásai: 1910 táján már tudtuk, hogy (...) az egész azonosság annyi volt, hogy sok ember ugyanazt a (...) Semmit állta körül...”. *(3)*

Két meghatározó tény áll egymással szemben, amelyek együttesen alkalmasak arra, hogy meghatározzák Musil helyét a klasszikus modernség Olümposzán. Az egyik tény az, hogy Musil mind 1914 előtt, mind pedig 1918–19 után egyedülálló szintézist hoz létre az európai modernség mindhárom hullámának tartalmaiból, *Nietzsche* és *Maeterlinck*, *Dosztojevszkij* és *Wilde*, *Ernst Mach* és a kor kantiánusai, *Emerson* és az 1918 utáni avantgárd műveiből. A másik, nem kevésbé meghatározó tény az, hogy Musil sem e három hullám legtöbb alakját, sem pedig e modernség összefoglaló ideológiáit, csoportmozgásait nem fogadja el kritika nélkül, ironikusan és egyúttal szenvedélyesen harcol ellenük. Emlékeztnénk például arra, hogy *Franz Werfel*, a bécsi impresszionizmus fiatalabb nemzedékének e reprezentánsa (aki egyben személyében a későbbi meghatározó expresszionista is) ‚A tulajdonságok nélküli ember'-ben mint Feuermaul szerepel, akinek beszélő neve drasztikus egyértelműséggel fejezi ki Musilnak az impresszionistákról alkotott véleményét: közvetlenül tagadja a generációs stílusok létét, jelentéktelennek mondja az „új lélek” ismételt meghirdetését, és nem rejti véka alá, hogy szerinte e bécsi impresszionisták sikere az akkor még irigylésre méltó nagyságrendű közönségnek tett erkölcsi-intellektuális engedményeknek is köszönhető.

Musil a maguk idejében elutasított modern mozgalmak reflexiójával vált a modern igazi klasszikusává, ő lett (néhány társával együtt) az, akiben „mindez egyetlen vibráló-villózó értelemmé olvadt”.

Az irodalmi-gondolati impresszionistákkal való konfrontációnak meghatározó szerepet kell tulajdonítanunk Musil egész fejlődésében. Az impresszionizmus fejlődéstörténeti jelentőségét egyébként általában is éppen e középponti strukturális pozíciója határozza meg, az, hogy minden más irányzatnak velük konfrontálódva kell kialakítania saját önazonosságát. A személyes vagy az irodalmi élet pozícióiért folytatott illegitimnek érzett rivalizálásból származó mozzanatok véletlenei és esetlegességei mögött a leglényegesebb dolgokról kialakított szélsőségesen ellentétes állásfoglalások egész rendszere húzódott meg. Még egy, a húszas évek elejéről származó *Schnitzler*-jellemzés is gondosan vigyáz arra, hogy az ‚Anatol’ szerzőjét véletlenül se azonosítsa az impresszionista iskolával: „Nem volt sok értelme annak, hogy, amint ezt egy szellemi építésre éhes nemzedék teszi, őt (Schnitzlert) a hálátlanság gesztusával az impresszionisták és naturalisták soha viszsza nem térő iskolájába soroljuk be; erőssége mindenesetre sohasem a szellemi kompozíció és új eszmék meghódítása volt, de (...) a csengő intervallumokban és a velük

rezgő köztes hangokban rejlett..." *(4)* Az elutasítás teljes motívumrendszere csak akkor tárul fel előttünk, ha a nagy regény visszapillantását is felidézzük. Az irónia nem tűnik el, de az utólagos megszépülés folyamatának érvényesülése sem tagadható. A kor egészét, benne a modernség hullámaival és magával az impresszionizmussal együtt a regény Kákánia-ábrázolása már így láttatja: „És mindannyiszor csoda, ha az ilyen siváran tengődő-múló korszak után hirtelen a lélek parányi felemelkedése következik el, mint ebben az említett esetben is. A tizenkilencedik század utolsó két évtizedének olajsima szelleméből hirtelen egész Európában láz csapott fel, szárnyat adó láz. Senki se tudta pontosan, mi készülődik; senki meg nem mondhatta volna, új művészet, új ember, új erkölcs lesz-e belőle, vagy esetleg a társadalom átrétegeződése. Ezért mindenki azt mondta, ami neki a legjobban megfelelt. De mindenütt nekifohászkodtak némelyek, hogy a régi ellen küzdjenek. És itt is, ott is hirtelen megfelelő ember termett a megfelelő helyre; és ami roppant fontos, a gyakorlatias szellemi vállalkozókedv gyakornokaival. Olyan tehetségek fejlődtek ki, amelyek régebben megfulladtak volna, kívül rekedtek volna a közéleten. És úgy különböztek egymástól mindeközben, hogy céljaiknál végletesebben eltérő pontok alig képzelhetők. Hódított a felsőbbrendű ember imádata, és hódított az alsóbbrendű ember imádata; az egészséget és a napfényt imádták, és a kehes mellű leányzók törékenységét imádták; lelkesedtek a hősi élet hitvallásáért, nemkülönben a társadalmi egyenlőség hitvallásáért; hivők voltak és szkeptikusok, naturisták és presziőzek, robusztusak és morbidok; régi kastélyparkok fasorairól álmodoztak, őszi kertekről, üvegfényű tavakról, drágakövekről, hasisról, betegségről, démoniáról, de prérikről, roppant horizontokról, kovács- és hengerészműhelyekről, mezítelen harcosokról, a munka rabszolgáinak felkeléséről, emberi őspárokról és a társadalom rendjének szétzúzásáról is. Ezek persze ellentmondások és különbséget hirdető csatakiáltások, közös volt azonban a lélegzetük; ezért ha elemeire bontanánk ezt a korszakot, merő képtelenség lenne az eredmény, afféle négyszögesített kör, mely tulajdonképpen fából vaskarika; a valóságban azonban mindez egyetlen vibráló-villódzó értelemmé olvad." *(5)* Musil a maguk idejében elutasított modern mozgalmak reflexiójával vált a modern igazi klasszikusává, ő lett (néhány társával együtt) az, akiben „mindez egyetlen vibráló-villózó értelemmé olvadt".

Musil a Nietzschéből kiinduló impulzusok igen széles palettáját is egyesítette, elsősorban az „ideológia", „antropológia", „kritikai tudományosság", „átértékelés", „új ember" fogalmai köré rendezhetően.

Saját fejlődésére visszapillantva írja: „Emlék: hogy' adtam fel a lírát, mert úgy éreztem, hogy nem találok személyes, azaz szellemiségemhez illő kifejezési formát." *(6)* Saját sorsára visszapillantva is a döntő mozzanatot emelte ki: mint reménybeli igazán modern és – ami azzal egyet jelentett – igazán egyetemes alkotónak, neki is új és teljes költői nyelvre volt szüksége. A triviális kijelentés teljes aktualitásában érvényesül: az új egyetemes modern világkép artikulálásához egy teljes, új költői szótár volt elengedhetetlen, s hogy Musil azt ilyen pontosan látta, kétségkívül bizonyítja költői próbálkozásainak mélységét és komolyságát. Tett-e próbát Musil Nietzschével, azaz – *Ady*hoz hasonlóan – a ‚Zarathusztra' nyelvével a maga új költői szótárának kialakítására, egyelőre nem állapítható meg. Mind az európai modernség egészével, mind Nietzschével a legszorosabban nőtt össze, azokkal néhol azonos jelentőségű a kultúraalkotó, heroikus individualizmus korabeli jelentősége.

Aki abszolút, megingathatatlannak tűnő realitások egész világa ellen fölkel, olyan harcba kezd, amely a szó szoros értelmében kényszerűen emberfölöttivé növeli személyiségének erőit. A feladat hatalmas, de egyben beláthatatlanul sokféle is. Az ellenfelek ugyancsak hatalmasak és ugyancsak kiismerhetetlenül sokfélék, s egyelőre még csak a diametrálisan szembenálló táborból rekrutálódnak. Ezeket az antinómiákat tehát végső soron az individualitásnak, a személyiségnek mint pszicho-fizikai egységnek,

intellektuális és morális létezőnek kell hordoznia, kiegyensúlyoznia, homogenizálnia és funkcionáló identitássá alakítania. Az individualitás ebben az esetben elsődlegesen nem a szokványos vagy a megszokott attitűdöktől való releváns elkülönülést jelenti, hanem egymással ellentétes tartalmak dinamikusan funkcionáló egységét, amely mélyen gyakorlati válasz a történelmi-intellektuális helyzet kihívására.

Az individualitás, a kultúrateremtő heroizmus problémája a szempontoknak az áttekinthetetlenséggel határos sokszínűségében jelenik meg Musilnál is. Az emberi nagyság problémája a legnagyobb mértékben foglalkoztatja, s bizonyos szempontból még azt is mondhatnánk, hogy ez ‚A tulajdonságok nélküli ember' (és Ulrich!) igazi, titkos fő témája. A heroizmust elutasító analitikus Musil e tárgyválasztás során válik azonossá a megtestesítendő szellemi hérosszal, önmaga életcéljával. Benne a példátlanul differenciált elemzés válik hősiessé. Az természetesen, hogy az első szándékú intellektuális heroizmust Musil elutasítja, nem kevésbé meghatározó tény. Ez nem csak a józan racionalizmus győzelme, de az emancipativ idealizmussal szembeni belső ellenállás, ha tetszik, jól kifejlett ellenérzés. Rejtett ellenállás a közvetlen és egyértelmű emberi nagysággal szemben, fel-nem-dolgozott sértett narcizmus.

Más szemszögből ábrázolja ugyanezt a folyamatot Musil, amikor a heroikus individualizmus nagyon is gyakorlatias oldalára hívja fel a figyelmet: „Egyáltalán az emberiség szívesen engedi meg magának kivételekben azt, amit egyébként megtilt. Így például a rossz ízlés, ha éppen nem az ostobaság jelének tartjuk, ha egy ember önmagát dicséri; ahol azonban az emberek tömegként, pártként, hitközösségként... és hasonló módokon egyesülve lépnek föl, szégyentelenül dicsérik önmagukat. Dicsérik önmagukat, mihelyt 'mi'-t mondhatnak 'én' helyett." *(7)* Egy intellektuális felismerés megfogalmazása során a következő váratlan és személyes vallomást teszi: „Hősi (das Heroische): Miután a hősi majdnem teljesen kihalt a művészetben (utolsó képviselője RM, előtte a Duse), H. kezébe ment át." *(8)* RM teljes bizonyossággal Robert Musil rövidítése, H. minden valószinűség szerint Hitleré. A racionalista analitikus, a legkomplexebb szellemi tartalmak sokak által esszéistának nevezett pontos rögzítője itt is a művészi heroizmus képviselőjének mondja magát. Hatalmas és sokrétű pszichológiai jelentősége van Duse említésének is, ami mutathatja, hogy a színésznők, dívák és énekesnők intellektuális hatása történelmi jelentőségre is szert tehet. Hitler (feltételezett) jelenléte pedig már bepillantást enged Musil fasizmus-felfogásába is: a politikába átdiffundáló, ott érvényesülő és eltorzuló heroizmus a maga terminológiájában a politika esztétizálásának elméleti jelentőségű tételét mondja ki, amelynek nagyhatású megfogalmazása *Walter Benjamin* nevéhez fűződik.

‚A tulajdonságok nélküli ember' a modern közép-európai identitás regénye. A nagy regény a monarchia szétesése után íródik, Musil identitás-koncepciói ezért sokszor nélkülözik a kapcsolatot az élő történeti folyamatokkal. Kívül rekedvén a történeti időn, azt kritikusan kelti új életre. Ebből a szempontból nagyon sokat mond, hogy Ulrich sorsát eredetileg Musil is a valóságos történelem folyamataiba ágyazva képzelte el. A nagy regény eredeti címe ‚Der Spion' (A kém) volt, s tervei szerint a hős önmaga identitásának keresése során érintkezésbe kerül a történelemmel (a világháború hadi eseményeinek formájában). Azt sem zárhatjuk ki teljesen, hogy a nagy regény ezen egyik első, igencsak történelemközpontú változatának titkos főszereplője éppen Ausztria-Magyarország leghíresebb kémje, Redl ezredes volt.

‚A tulajdonságok nélküli ember' a modern identitás regénye, mert nagyvonalúan egyesíti az egyetemes modern azonosságprobléma két eltérő, önmagában is átfogó dimenzióját. Az első, a horizontális dimenzió megfelel annak, ami a modern társadalom létfeltételeként kikerülhetetlen problémája minden létezésnek. Musil legismertebb erre vonatkozó szövege éppen a nagy regényből származik: „...bármely ország lakóinak legalább kilencféle karaktere van: foglalkozási, nemzeti, állami, osztály-, földrajzi, nemi, tudatos, tudattalan és még

személyes jellegű is talán (...) Így tehát földünk minden lakójának van még egy tizedikféle karaktere is, jelesül: a kitöltetlen terek passzív képzelete...” *(9)* E „horizontális” azonosságelemek egy másik megfogalmazása az 1927-es ‚Der Mensch ohne Charakter’ (A karakter nélküli ember) című elbeszélésből származik: „Ha az ember férfi lesz, szert tesz még egy nemi-, egy nemzeti, egy állami, egy osztály-, egy földrajzi karakterre, rendelkezik a kézírás, a bőr vonalainak, a koponyaformának karakterével és lehetőség szerint még eggyel, ami a csillagok állásából következik a születés pillanatában. Számomra ez nagyon sok.” *(10)* Amíg ebben az elbeszélésben az azonosság kérdése látszólag egyszerűen oldódott meg (a főszereplő „meghízott”), Musil egy másik munkája, a ‚Braut’ (Menyasszony) a horizontális identitáskérdés és a cselekvésképesség kapcsolatát még a többi megfogalmazásnál is élesebben exponálja: „A nemzeti karakter szerint német, a hivatási karakter szerint egy kiskereskedő lánya, az osztály-jelleg szerint burzsoá, földrajzilag a Duna nyugatot és keletet összekapcsoló (...) vonalán született (...) és mégis tudja, mit akar!” *(11)*

E horizontális problémaelegyen kívül megjelenik azonban a regényben az identitáskérdésnek egy „vertikális” megközelítése is. Amíg a horizontális problémafelvetés lényegében az azonosság társadalmi-szociális oldalait mérte fel és rendezte egységbe, a vertikális identitás a biologikum, a pszichikum, az irracionális, az erotika, a patológia, a regényben kifejtetten is tételezett „másik állapot” (der andere Zustand) sajátosságait jelenti. A racionális és az irracionális szférák kettősségének megjelenéseként is jellemezhetnénk az identitásprobléma horizontális és vertikális dimenzióinak a regény egészén végighúzódó kettősségét. Musil itt olyan eredményeket vívott ki, amelyek erőteljesen relativizálják a hagyományos szépirodalomról kialakult fogalmakat. Az emberrel foglalkozó tudományok két, egymástól érdemileg el nem választható vetületét egyesíti egy regényben, s így az identitás kétirányú rétegezettségét mintegy egyszerre elemezheti. Ezt az egymásra vonatkoztatást a szóban forgó tudományok nem végzik el. A vertikális identitásproblémának megfelelő egyik (sajátos) tudomány, a pszichoanalízis korántsem foglalkozik mindazzal, amit Musilnál a horizontális dimenzió, a konkrét szociális, politikai, geográfiai identitásrétegezettség jelent és fordítva, az akkor még nem is létező, s nagy vonalakban mára polgárjogot szerző szociálpszichológia nem érzi feladatának a musili vertikális dimenzió vizsgálatát. Olyan szellemi struktúra keletkezik tehát a polihisztorikus regény egyik válfaján belül, mely intellektuális céljaiban nem egyszerűen tudományos (vagy kvázi-tudományos), hanem az egyes tudományok megközelítését kombinálva (az előzőek értelmében: meg is haladva) önálló szellemi kérdésfeltevést érvényesít anyagának feldolgozásakor. Ez a konstruktivitás alighanem az a vonás is, amelyik szembeállítja Musilt a posztmodern egy ideáltipikusnak tekintett változatával. Musil ugyanis az analízis fonalán haladva lépésről-lépésre halad a valóságot a lehetőséggel, a realitást az utópiával, a naturális világot a virtuális világgal elválasztó szűk ösvényen. Nagy felfedezéseket tesz, de azokat a már megismert birodalomba illeszti bele, igazi modern és igazi határátlépő. Eljárása gyökeres ellentéte a posztmodern gyakorlat egyik fő eljárásrendjének, amely a valóság peremén felgyűlő lehetőséget, utópiát és virtualitást sebesen próbálja egy teljes és összefüggő ellen- vagy egyenesen alternatív valósággá felstilizálni.

Jegyzet

(1) „Budapest", in: Gesammelte Werke (kiadta: Adolf Frisé, Reinbek bei Hamburg 1978), 7. kötet, 897–898.
(2) Uo. 836.
(3) Uo.
(4) Gesammelte Werke, 9. kötet, 1664.
(5) A tulajdonságok nélküli ember. Budapest, 1977. Ford. Tandori D. Első kötet, 72-73.
(6) Gesammelte Werke, 7. kötet, 830.
(7) Uo., 813.
(8) Uo. 853.
(9) Uo. 939.
(10) A tulajdonságok nélküli ember, I. kötet, 43.
(11) Gesammelte Werke, 7. kötet, 537.

Kiss Endre
Újkori és Jelenkori Filozófia Tanszék, BTK, ELTE

A munkanapló és a terepnapló a kvalitatív kutatások eszköztárában

Az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjában 2004-ben Nagy Mária irányításával pályakezdő pedagógusok szakmai beilleszkedésének kvalitatív vizsgálata folyt kilenc helyszínen, összesen tizenhárom pályakezdő pedagógus bevonásával. A kutatók különböző iskolai helyszíneken terepkutatást végeztek. Az összegyűjtött anyagok felhasználásával mindegyik pályakezdő intézményi beilleszkedéséről esettanulmány készült. Az esettanulmányok alapjául a többhónapos munkafolyamat rögzítésére, leírására és a helyszíni tapasztalatok megfogalmazására készült hangfelvételek, videófelvételek, fényképek, interjúk, dokumentumelemzések, munkanaplók, terepnaplók szolgáltak.

Írásunkban eszköztárunk két elemének, a munkanaplónak és a terepnaplónak a sajátosságaival foglalkozunk, a történeti és műfaji szempontokon túl bemutatva, hogy a naplóformák és a pályakezdő pedagógusok szakmai beilleszkedésének vizsgálati céljai milyen pontokon kerültek és kerülhetnek egymással összhangba.

Bár a kutatócsoport tagjaként magunk is végeztünk terepkutatást, tanulmányunkban nem célunk egyik konkrét eset bemutatása sem. Írásunk műfaji és metodikai kérdéseket tárgyal, általánosító megállapításokra csak ezen a területen törekszik, s reményeink szerint csupán egyik bevezető fejezete a konkrét kutatási eredmények napvilágra hozatalának. (Kutatási eredményekről az ONK 2004. konferencián Nagy Mária elnökletével egy szimpózium keretében számoltunk be.)

Pályakezdő pedagógusok szakmai beilleszkedésének vizsgálatakor a terepmunka részben naplózást jelentett. A terepnapló mint az emlékezet külső tára egy rekonstrukciós műveletet támogat, nevezetesen a beilleszkedés mint folyamat rekonstruálását. A rekonstrukció feltételez valamiféle egészlegességet, s számol azzal, hogy ez az „egész” nem nyilvánvaló. A terep „valósága” részlegesen és nem eleve rendezett módon nyilvánul meg, fokozatosan válik láthatóvá, fokozatosan tárul fel a terepkutatás során. A terepkutató a hiányokat is az „egész”-ről kialakuló – bizonyos mértékig önkényes – képzeteinek kontúrjai mentén véli felfedezni.

A kutatói megegyezés egészként egy folyamatot definiált, mégpedig a pályakezdő munkahelyi beilleszkedésének folyamatát, s ebből a folyamatból a „kritikus első év”-et emelte ki. Terepkutatással, közvetlen megfigyelésekkel a munkába állás legelső évének második felében fordult a kiválasztott pályakezdők és intézményeik felé. Értelmezési keretül szolgáló elméleti konstrukció (*Imre,* 2004) csak minimálisan egységesítő mértékben támogatta a terepen működő különböző tudásháttérű és felkészültségű kutatókat.

Előfeltevések

A napló befogadó műfaj. *(Szegedy-Maszák,* 1984) A naplóforma jellemzően kronologikus. Összefonódnak benne külső és belső történések, váltakozhatnak benne nyilvánosságnak szóló és magánhasználatra szánt közlések. Utólagosan, visszatekintve rajzolódnak ki benne összefüggések. A helyszíni megfigyelés és tapasztalatgyűjtés fázisának lezárultával kutatásunkban a terepnapló maga is az elemzés tárgyául kínálkozik. Jelen írásunk a keletkezett szövegek vizsgálatának lehetséges szempontjai közül a hite-

lesség dimenzióját emeli ki, és tekintettel kíván lenni az egyes szövegrészek eltérő műfaji jellegére, a naplóvá felépülő szöveg összetevőinek műfaji változékonyságára. A terepnapló kutatásunkban mint eseménylajstrom, jegyzőkönyv, kommentár, reflexió, önreflexió és mint album is megjelenik. Ez a sokféleség önmagában nem, csak abból a szempontból érdekes, hogy feltételezzük, a műfaji kevertség visszautal a kutatási célokra, ezáltal funkcionális jegy. Ezzel összefüggésben feltételezzük továbbá, hogy a naplóírás folyamatában megmutatkozó írásmód funkcióváltó írásmód, amely a rögzített elsődleges, szándékolt jelentésen túl utalni tud a kutatás folyamatában a leíráskor még nem tudatosult jelentésekre, értelmezési fordulatokra. A terepnapló ilyen módon egyszerre lesz tárolóhelye a tényeknek és lenyomata a kutatói gondolkodásmódnak.

A terepnapló által megkívánt olvasási mód a linearitáson túl ahhoz az irodalmi hagyományhoz kötődik, amelyben a feltételezett olvasó a tőle függetlenül létező, objektíven megismerhető valóság olvasójává válik azzal a kifejezett igénnyel, illetve elvárással, hogy ismeretekhez, méghozzá hiteles ismeretekhez jusson. Ebben a kutatásban szemléletmódunk a világ és az azt megismerő ember elkülönülését feltételezi. Ebben a viszonyban a kutató a tőle függetlenül létező jelenségeket tárgyiasult formáiban vizsgálja. E pozitivista hagyományon nyugvó elméleti kereten belül objektivista nézőpontunk is szerepel, amely a naplóra mint dokumentumra tekint.

A naplóírás funkcionális kettősségére mint „valóságfeltárás” és „valóságmagyarázat” elkülönülésére utalunk. E funkcionális kettősségen belül mind az adatgyűjtéshez, mind az értelmezéshez különféle metódusok kapcsolódnak. Kutatói szempontból a nyersanyaggyűjtés és az összegyűjtött anyagok (el)rendezése a terepnaplózás folyamatának vissza-visszatérő elemei. A „helyes” illesztés – valós folyamat valós idejű követése okán – a rögzített tapasztalatok egyszerű felfűzése, kronologikus rendezése lesz, jóllehet az elektronikus tárolás elvileg a rendezgetésnek, folyamatos újrarendezésnek is tág teret adna.

A beilleszkedés mint történet leírására az események és a szövegek szerveződésének kronologikus rendje a napló formát adekvát műfajként kínálja. A pályakezdők számára kínált „program” a beilleszkedés. A pályakezdő és környezete számára a beválás célérték. A beilleszkedés folyamat és eredmény is egyben. Szövegtani párhuzam, hogy folyamat és eredmény, procedúra és struktúra kettőssége bármely szövegre – így a naplóra is – érvényes. A szellemtudományi alapozású szövegtanok szerint: a szöveg és a hozzá tartozó folyamatok megváltoztatják az ember és a környezete viszonyát. (*Tolcsvai Nagy*, 2001) A pályakezdőt mintegy kijelöli az a beszédaktus és beszédhelyzet is, hogy mint pályakezdőről beszélünk róla; az a pályakezdő, akire ebben a minőségében tekintünk, valószínűleg „pályakezdőbb“, mint aki számára ez a státusza kevésbé telítődik jelentéssel. Narratív pszichológiai szempontból addig pályakezdő, amíg narrációjában pályakezdőként azonosítja vagy kénytelen identifikálni önmagát. A pályakezdők „reflektorfénybe” kerülése intézményi pozíciójuk alakulásában nem közömbös tényező. A kutatás/rögzítés direkt visszajelzések nélkül is befolyásoló, kontextusalakító körülmény.

Ebben a kutatásban pályakezdők köré szerveződött a munka – a velük kapcsolatos benyomások, gondolatok, feltevések és „apróságok” lejegyzése nem pusztán a „nyomozati cselekmény” vagy (re)konstrukciós munka része, hanem a személynek és helyzetének szóló jelentőségadás, kiemelés gesztusaként is értelmezhető. Ebben az értelemben a kutató kultuszteremtő.

Történeti szempontok

A naplóírás igénye a kora-újkorban jelenik meg, s a naplóírás a 16–17. században

válik gyakorivá. Az angol történészek a 17. századból négy-ötszáz naplót tartanak számon. Angliában 1650 és 1750 között keletkeznek az első „személyes" naplók, és ugyanekkor születik Európa krónikaszerű diáriumainak java része.

Magyarországon a neoabszolutizmus időszakában meglehetősen sok napló – önéletrajzzal kevert napló – születik. A jelenség csak literátus, írástudó társadalomban bukkan fel. A történészek a napló három fő típusát különböztetik meg: a háztartási vagy gazdasági naplót, az eseménynaplót, és a saját belső lelki történésekre koncentráló, úgynevezett spirituális naplót. A harmadik, spirituális, másként egzisztenciális típus a protestáns hagyományra vezethető vissza. A reformáció fokozott lelki szükséglete a naplóírás. (*Várkonyi,* 2001)

„A reformkorban naplót sokan vezetnek: Wesselényi, Széchenyi, Petőfi, s mellettük sok kisember is műveli az irodalom e házias műfaját." (*Gábor,* 1982) *Gábor Júliá*nak *Kölcsey Antónia* naplójához írott utószava szerint a korabeli embert a divat – *Goethe* Werther-jének vagy *Kármán* Fanny-jának hatása – is naplóírásra ösztönzi. Azonban az önábrázolás mint önvallomás csak a 19. században válik irodalmi programmá. (*Hocke,* 2001)

A pedagógiai hagyomány a rendszerességre, pontosságra, időbeosztásra nevelés célzatával, ennek eszközeként ajánlja a naplóírást. Az egyik oldalon a „földhözragadt" napi teendők rögzítése, megszervezése fontos, s ez a naplót a számadáskönyvhöz közelíti. A bevételek és kiadások rögzítésének mintájára a pedagógiai célzatú naplók „bevételi rovatában" megjelenik a hasznosan töltött idő, a „kiadási oldalon" pedig az elfecsérelt idő – a jellemformálás eszközeként. A naplóírás mások számára a hétköznapitól való elszakadás eszköze, fennköltt gondolatok helye, emelkedett, ünnepnapi forma. Ezek mellett Gábor Júlia a napló unaloműző, társaságpótló szerepét is említi. A napló azonban mindenképpen szubjektív műfaj. Ugyanakkor a naplóírás a reformkorban sem volt feltétlenül magánügy. A reformkori naplók időnként a hírlapot helyettesítették. Az írók, költők levelei irodalomszervező erővel és jelentőséggel bírtak. Habár kézről-kézre jártak, közös vonásuk, hogy nem voltak kiadásra szánt szövegek. Az olvasmányélmények fontos témául szolgáltak mind a férfiak, mind a nők magánnaplóiban; ez a vonásuk az olvasmánynapló műfaját is felidézi.

A napló a narratíva egy fajtája, bár nem olyan mint a regény vagy a memoár, amely jobban szerkesztett, mert utólagos. „A történelem maga végeredményben elbeszélés" – véli *Kertész Imre* egy beszélgetésben. (*Várkonyi,* 2001) A történetírás egy ága éppen az ilyen naplószerű forrásokat kutatja, mert csak ezekből ismerhetjük meg, hogyan hatott egy-egy esemény, hogyan élték át, mi élt róla az emberek fejében. (*Várkonyi,* 2001) Valószínű, hogy a jellemformálás racionalizálásával függ össze, hogy az emberek elkezdenek naplót írni. Ahogy hangsúlyossá válik a karakter megformálása, fontossá válik a folytonos őrködés afölött, hogy vajon a jellem valóban jól működik-e a társadalomban. Eszerint azért érez az ember késztetést a napló vezetésére, mert elválik egymástól az, amit tesz és az, amiként ezt megéli. (*Várkonyi,* 2001)

A naplóírás irodalmi hagyományai és kutatói tapasztalata

Ebben a részben olyan párhuzamok kiemelésére és illusztrálására törekszünk, amelyek a terepkutató munkáját bizonyos irodalmi hagyományokhoz köthetővé teszik, ezáltal a kutatásmetodikai kérdések sajátos kontextusára utalnak.

Az irodalomtörténet-írás számon tartja Kölcsey Antónia naplóját, amely a reformkor egyik női naplójaként mindössze hat esztendőt (1838–1844) fog át. Leánykori feljegyzések ezek, s nem tudunk arról, hogy házasságra lépését követően Kölcsey Antónia folytatta volna a naplóírást.

„Ezen nevezetes 's reám nézve szép és örvendendetes nap' kezdem naplómat" – így veszi kezdetét 1838. május 29-én Kölcsey Antónia naplója, *báró Weselényi Miklós* látogatásának szentelvén az első be-

jegyzést. Okát is adja eképpen: „... délután sok szép szavait hallám a' Báró Urnak, mellyekből ide néhányat feljegyzek, nem azért, mintha külöben elfelejteném azokat, nem – mer mélyen vagynak minden szavai szívembe írva, olly mélyen, hogy – azt onnan semmi idő ki nem törülheti, – hanem azért, hogy diszesítsék e lapokat." A fenti sorokban tükröződik a napló műfajának egyik fő jellemzője, a személyesség, s érzékelhető a történés és a lejegyzése időbeli közelsége, amint ez az egyidejűség fontos jellemzője általában véve is a naplónak.

A naplóíró Kölcsey Antónia viszonya saját naplójához érdekes, de korántsem egyedi megfogalmazást nyer a következő sorokban: „Szinte öt hónapja hogy nem is szólottam e' lapokhoz. 's most midőn olly hosszu idő után ismét kezembe veszem naplócskámat, és felszámlálom a' hónapokat, mellyekbe még csak meg se tekintém, alig hihetem el, hogy oly soká hallgattam. Ha mentegetödznöm kéne napló-barátném előtt, nem tudom, miként fognám azt tehetni." (1840. augusztus 18.)

Az élőlény-karakterű, mi több, a társ, társalkodó, barát szerepébe lépő napló érzékletesen utal egy kifejezett kommunikációs igényre. *Vajda Mihály* megközelítésében: „A naplóírás kommunikáció, eleven kommunikáció. Önmagunkkal." (*Vajda,* 2001)

Jól megvilágítja a napló kihagyásos, nem folytonos jellegét a következő, 1841. december 1-i keltezésű feljegyzés is, s ezen túlmenően tömör funkcionális leírást is közöl: „Egy éve elmult már, miolta nem irtam naplómban; miolta nem adok számot magamnak érzeményeimről, gondolataimról, s azon körülményekről, miknek hatása volt reám." Kölcsey Antónia naplójától elvonatkoztatva azt kell mondanunk, hogy kutatásunkban a terepnapló funkciója nagyon hasonló ehhez. Figyelmünk azonban külső tárgyra irányult, s azt tökéltük el, hogy a lehető legteljesebben feltárjuk azon gondolatokat, érzéseket és körülményeket, amelyek az általunk vizsgált pályakezdő pedagógusok beilleszkedését kifejezték és alakították.

A kutatásvezető kutatási terve és instrukciója szerint „...az volt a kiindulópontunk, hogy sokféle információval rendelkezünk ugyan a témában, ám arról, hogy a mai magyar iskolákban hogyan éli át egy pályakezdő ezt az évet, hogyan gondolkodik róla, milyen szakmai problémákkal kerül szembe, hogyan oldja meg azokat, ki és mi segíti ebben, szinte semmit nem tudunk. Kutatásunk célja tehát az volt, hogy minél hitelesebben feltárjuk azt, ahogy a pályakezdő pedagógusok, illetve befogadó környezetük gondolkodik „a kritikus első évről", valamint hogy mi minden történik ez alatt az első év alatt." (*Nagy,* 2004)

Azonban míg a jelen kutatójának szerepéhez, hivatalos szerepköréhez tartozik a naplózás, s ez mintegy legitimálja és megkönnyíti számára ezt a cselekvést, a korabeli, reformkori nők számára ez nem készen kapott, hanem úgyszólván kiharcolt szerep, amiért környezetükkel s önmagukban is meg kellett küzdeniök: „Az olvasó nőt még csak-csak elfogadta a korabeli közízlés, az író nőkkel szemben azonban kevésbé volt elnéző a közvélemény ítélete." (*Gábor,* 1982) Az írás joga, az írás mint tevékenység- és magatartásforma elfogadtatása a magánnapló-írásban egyúttal a magánszférához való emancipációs igény kifejezése is. Tudatni környezetünkkel, hogy naplót írunk, miközben annak tartalma nem kerül nyilvánosságra, nos, ez ismét inkább hasonlóságot, semmint különbséget mutat a kutatási célú napló és a magánnapló között. A magánnapló nyilvánosságáról szólva *Deim Éva* nemcsak a későbbi közlés lehetőségét és gyakorlatát veti fel, hanem utal arra az – íráskor eleve meglévő, feltételezhető – írói attitűdre is, amely fél szemmel mintegy kifelé tekintő és ebben a kitekintésben valamiféle potenciális olvasót mégiscsak feltételező szövegnek tekinti a naplót. (*Deim,* 2001)

A kutató a terepnapló írásakor nem önmagát, hanem tárgyát „emancipálja"; esetünkben a pályakezdés fontosságát, időszakát és eseményeit emeli ki. A terepnapló írásának nyilvános ténye figyelmet érdemlőnek, törődést igénylőnek állítja be a pályakezdés időszakát, felmutatja, egyszersmind el is rejti a pályakezdőt.

Az önmegszólítás formai jegyének jelenléte mellett a napló reflektivitására és

énerősítő funkciójára is példaként szolgának a következő sorok: „De mi tart vissza oly soká naplómtul? – ezt méltán kérdem önmagamtól. (...) Az én naplóírásomat egyszer egy rokonom időtöltésnek nevezé, s elmosolyoda. Többen is mosolygának felette, s voltak, kik mindenre, bármit mondtak, így szólottak: ezt ird fel naplódban! (...) Tudnák ők csak egy gunyos tekintetök mennyi szivzajgásnak lesz oka. (...) De én már feltettem most már nem tudom hányadikszor, hogy az illyesekre nem ügyelek többé....”

A napló mint „belső szoba” az érzelmi szempontból megterhelő magánéleti történések feldolgozásának helyeként fontos lélektani funkcióval bír. (*Pannebaker,* 2001) Az írás, a leírás egyszersmind kívülre helyezés, távolítás. A magánnapló így a krízissel fenyegető helyzetek feldolgozásának nem destruktív lehetőségét nyújtja: „Néha ha valamely esemény igen meg hat, oly jól esik le irni. Ma azt hallottam, hogy Wesselényi Miklós megházasodott. Igen különösen hatott rám e hír... Annyira elfogultam, hogy nem tudtam szóllani, még gondolni sem; – be mentem a mellék szobába, egyedül szerettem lenni (...) Nem tartottam földi nőt méltónak hozzá, s mindég azt hittem, hogy ezért nem házasodik meg. És most, megházasodott és elvette a – szobalyányát! mily váratlan. (1843. február 18.)

A napló nemcsak kivételes eseményeket és emelkedett gondolatokat, hanem igen gyakran hétköznapi, ám leírója számára jelentőséggel bíró bejegyzéseket is tartalmaz, amint Kölcsey Antónia naplójából a naplóírás utolsó évéből származó bejegyzés tanúsítja: „O mi nagy károm volt ma! Virágaimnak egyik legszebbikét egy bimbos violát, a’ mit én olly nagy és szíves gonddal telelék, s mellynek virágát olly igen vártam egy harapással megette egy tinó.” (1843. április 1.)

Most egy másik reformkori szövegből az önreflexió példájaként idézünk *Tóth Péter* református lelkész naplójából, 1839 télközének feljegyzéseiből: „Mert nézzük csak ezt az énféle gondolkodást, mi ez tulajdonképpen? Csapongó, tudománytalan, rendszertelen, dirib-darab kapkodás (...) Igen, egy fokkal fönnebbre köll állanom, honnan nézhessem a gondolatfolyamot, így emelhetendem apránként a kívánt fokra a mosti rendszertelen csapongást.” (*Tóth,* 1984) A napló dirib-darab, csapongó voltában az élőbeszédhez közelítő forma. „Mintha a naplónak valami köze lenne a szóbeliséghez. (...) benne minden összefolyik. Minden van benne.” (*Vajda,* 2001) Ez a kollekcionista karakter a napló lényegi vonása.

A napló széles körben elterjedt forma volt a 19. század elején. A kézírásos folyóirat a diákok közötti érintkezés szokásos formája volt a pataki református kollégiumban, s bizonyos mértékig a napló is a személyes érintkezés eszközévé vált. A korabeli diákoktól nem állt távol a naplóírás; a baráti körök tagjai majd‘ mindannyian vezettek úgynevezett gondtárat. Ezek a gond- és gondolattárak nemcsak az önvizsgálat és önismeretre jutás eszközei voltak, hanem a baráti csoporton belül az egymással való összevetést segítették. Megmutatkozott bennük a diákok eltérő alkata, fejlődése, s érdekes orientációs szemponttá válhatott, hogy hogyan értelmezik ugyanazt az eseményt. A naplóírás korabeli funkciója ennek értelmében kettős: az önismeret és a társas érintkezés eszköze is egyben. (*Szegedy-Maszák,* 1984)

Említésre méltó, hogy vannak példák, amelyekben a naplóvezetés olyan időszakok kísérő tevékenységévé válik, amelyek nyitottságukkal, nyugtalanító befejezetlenségükkel terhelik saját életük krónikásait, amint ez mindkét idézett reformkori naplóban nyomon követhető. Tóth Péter mindössze öt évig foglalkozott naplóírással, fiatalságának belső válsággal telített időszakában, amikor gondolkodásmódja és hivatása összeütközését kellett megélnie, s döntést kellett hoznia, melyiket választja az előtte álló életlehetőségek közül. „A papság egészen nemnekemvalóságában tűnt elém” – írja egy helyütt.

A „nemnekemvalóság” kezdeti élménye a pedagógus pálya rokon tapasztalata. Nem véletlen, hogy terepnaplózással kutatóként is egy kifejezetten kritikus időszak

eseményei felé fordultunk. Ebben a kezdeti időszakban a pályakezdő, illetve munkahelyi környezete fontos döntésévé érlelődik a pályán maradás vagy a pályaelhagyás. A kínálkozó párhuzam kiemelésével arra szeretnénk rávilágítani, hogy kutatói kérdésünk egzisztenciális jelentőségű; mind a pályakezdő, mind a pálya szempontjából egzisztenciális jellegű. Pályakezdő pedagógusok szakmai beilleszkedésének naplózása – *Surányi Bálint* kérdésfeltevése (*Surányi,* 1997) nyomán lényegében annak vizsgálatát jelenti, hogy: „Kicsoda a (pályakezdő) pedagógus, és miért jelenthet ez problémát?" Úgy gondoljuk, hogy ez a kérdezésmód az irodalmi hagyomány által megerősítve a naplóformán belül nagy valószínűséggel egzisztenciális naplót eredményez.

Történeti antropológiai nézőpont a naplókutatásban

A napló történeti forrásként kiemelt szerephez jut a történeti antropológia megjelenésével. Az első, ma már klasszikusnak számító naplófeldolgozást *Alan* Macfarlane 1970-ben publikálta egy 17. századi anglikán lelkész 42 éven át vezetett naplójáról. *(1)*

A hasonló hazai kutatások sorából *Mohay Tamás* könyvét emeli ki *Gyáni Gábor.* (*Gyáni,* 2000) ‚Egy naplóíró parasztember ...' című munkájában Mohay egy, a 20. század első felében Ipolynyéken élt parasztgazda fennmaradt személyes dokumentumait dolgozza fel. *(2)*

„Miről szolgáltat vajon információt a történeti antropológia számára ez az egyébként ritka, nehezen hozzáférhető forrás? " – teszi fel a kérdést Gyáni. A napló fő értékét nem a történeti múltra vonatkozó „elsődleges" adatok adják. A napló jelentősége a szubjektív történelem úgyszólván primer dokumentálásában rejlik. A benne foglaltak a múlt személyes átéléséről tanúskodnak. A történeti antropológia kutatója az efféle dokumentumokat azzal a céllal veszi kézbe és vizsgálja, hogy a naplók segítségével megalkossa a történelem szubjektív fogalmát. (*Gyáni,* 2000)

Nem vethető a személyes dokumentum és felhasználása ellen, hogy reprezentativitása felettébb kétséges. A napló érvényessége nem statisztikai, hanem partikuláris. A történeti antropológia és a vele rokon mikrotörténeti elemzések szempontjából a napló alapján megragadott valóság felett nincs egy másik létező, igazibb, magasabbrendű valóság. A valóság „a megélt emberi tapasztalatok, a megélt történeti események és a megélt társadalmi struktúrák szűrőjén keresztül ragadható meg." (*Niedermüller*, 1994)

A terepkutatásban nem számolunk átlagos élethelyzettel, vagy átlagos élettapasztalattal. Kiindulásképpen sem gondoltuk el magunknak a „tipikus pályakezdőt". „Mivel minden kellően szituált, s a konkrét tér, idő és társadalmi hely összefüggésébe illeszkedik, a napló és a többi személyes dokumentum a maga sajátos egyéni voltában egyaránt éppen ezt a konkrétságot reprezentálja." (*Gyáni,* 2000, 151.)

Ennek okán a pályakezdőket vizsgáló kutatásunkat olyan metodikai kettősség jellemzi, amelyben egyaránt jelen van a terepkutatás során elérhető és kiválasztott „valóságdarabkák" gyűjtésének és felhalmozásának objektivista, neopozitivista igénye és gyakorlata, valamint a szubjektivitás valóságként értelmezése és beágyazása egyedi pályaszocializációs történetekbe. Az objektivista és a szubjektivista nézőpont azonban többé-kevésbé elkülönül az adatgyűjtés, rendszerezés, elemzés és értékelés fázisaiban. Az átjárhatóság azon az előfeltevésen alapul, hogy lehetséges a gyűjtött anyag felfűzése, s hogy az elrendezés a kutatás szempontjai és célkitűzései által, azok mentén egységesen strukturálható.

A terepnapló és a munkanapló a pályakezdő pedagógusok beilleszkedésének kutatásában

A terepnapló csakúgy, mint a reformkori naplók, bár egy szűkebb kutatói csoportban kézről-kézre jár, nem a kiadás igényével készült. Tárgyát tekintve váltakoznak benne a pályakezdő pedagógussal kapcso-

latos megfigyelések, események, szakmai olvasmányélmények, értelmezések, töprengések.

A pályakezdő pedagógusok vizsgálatának tapasztalatai alapján a munkanaplóra kettős értelemben is utalhatunk; egyik jelentésében mint rögzített nyersanyagra, másik jelentésében mint a kutatói tevékenységek ütemezésére. A munkanapló ez utóbbi jelentésében a kutató kutatási tevékenységeinek kronológiája a teljes kutatási időszakra. A munkanapló másik jelentésében „piszkozat" avagy külső munkamemória, a terepi történések egyidejű, fésületlen leírása és reflexiója. Olyan nyers munkaanyag, amely javított, kiegészített formában később beépülhet a terepnaplóba.

A munkanapló szövege átmeneti szöveg. Átmeneti szöveg létrehozása a kutatás során egyfajta mnemotechnika része. Ennek során a megőrzendő és még felidézhető információ az emlékezet belső tárából átkerül egy külső tárba, s a gyors rögzítésnek köszönhetően az átmeneti szöveg támogatja a további felidézést.

A munkanapló mint rögzített nyersanyag önálló említését az a kutatásmetodikai elvárás teszi indokolttá, amely az információvesztés minimalizálása érdekében azonnali, de legalábbis mihamarabbi lejegyzést igényel a kutatótól. Mivel a magnetofon és a videófelvétel sem tudja megragadni a történések minden fontos aspektusát, létfontosságú – írja a társadalomtudományi kutatások gyakorlatáról szóló kötetében *Earl Babbie* – , hogy mind közvetlen megfigyeléskor, mind interjúzáskor teljes és pontos jegyzeteket készítsünk. „Ha lehet, jegyzeteljünk a megfigyelés során. Ha ez nem lehetséges, a lehető leghamarabb vessük papírra jegyzeteinket.(...) A jegyzetekben egyaránt szerepelniük kell az empirikus megfigyeléseknek és azok értelmezésének.(...) Lényeges, hogy ez a kétfajta feljegyzés jól elkülönüljön egymástól." (*Babbie*, 2003)

A kutatási alkalmazást illetően kétségkívül klasszikus napló-elvárások fogalmazódnak meg a fentiekben: az egyidejűség és a reflektivitás kívánalmai. A funkcionálisan egymástól különböző szövegrétegek elkülönítése azonban nem általános, hanem kutatásmetodikai kívánalom. A nyelvi jólformáltság nem elvárás. Ez is a naplóra általában vonatkozó stiláris jegyek egyike, s abból a már említett egyidejűségből fakad, hogy a történés és annak leírása időben közel áll egymáshoz. A rögzítés spontán és szubjektív.

Vajon van-e mentség az efféle nyelvi rendetlenségre bármiféle kutatásban? Úgy véljük, a rosszul formáltság az „ára" annak, hogy a kutató a rövid-, illetve középtávú memóriájában keringő gondolatokat, elsődleges benyomásokat, az élő helyzet kulcsingereit se veszítse el teljesen, s a későbbi feldolgozás számára azokból is megtartson valamennyit. Funkcionális szempontból tehát a munkanapló tartalma a későbbi feldolgozás számára rögzített nyersanyag. A naplózás így egyfajta munkamemóriát hoz létre. A terepmunka naplózásának ez a formája azért látszik nélkülözhetetlennek, mert a rövidtávú emlékezetben megragadó, s rög-

Az egyik amerikai lexikonkiadó, a Merriam-Webster az év kifejezésének választotta a „blog" szót, mint saját honlapjának legkeresettebb kifejezését. Az Oxford University Press álláspontja, hogy 2004-ben nem annyira a blog önmagában, hanem a belőle eredeztethető új fogalmak áttörése volt tapasztalható. Új összetétel például a „blogoszféra", amely mára kutatási területként tartandó nyilván. „A weblog fogalma eredetileg html-ben programozott és többnyire személyes élményeket tartalmazó online naplót jelentett." A weblog mint az interneten megjelenő személyes publikáció prototípusa a nethasználat új korszakát jelöli, és hatással van a szociális élet egészére.

zítés híján elillanó benyomások bizonyos megtartását teszi lehetővé.

Miért fontos vajon a terepkutatás során a múlékonyság és illanékonyság megragadása? Saját kutatásunkban feltevésünk szerint ezzel a törekvésével a kutató némiképp hasonló állapotba hozza magát, mint amiben az általa megfigyelt pályakezdő a pályakezdés vélhetőleg szenzitív időszakában van. Ez a szenzitivitás idővel az empátia magasabb szintjét kapcsolhatja be a pályakezdő pedagógus és a kutató kommunikációjába, elősegítve a terepkutatás intenzivitásra irányuló célkitűzéseinek megvalósítását. Az illanékony benyomások és az éppen csak körvonalazódó gondolatok lejegyzésének funkcionális természetére vonatkozó másik feltevésünk az, hogy nem kis részben általuk teremtődnek meg az autentikus tapasztalás kívánatosnak feltüntetett „bizonyítékai", az autentikus jelenlét látszatgaranciái. Feljegyzéseink tanúsága szerint közel vagyunk a történésekhez, közvetlen közelségből tanulmányozhatjuk figyelmünk tárgyát, s ebből a közelségből, s az esettanulmány alapvető műfaji meghatározottsága felől is az, ami fölmutatható, feltétlenül konkrét és egyedi. Harmadsorban, amennyiben figyelmünk személyre irányuló – s ebben a kutatásban pályakezdők köré szerveződött a munka –, a velük kapcsolatos benyomások, gondolatok, feltevések és „apróságok" lejegyzése nem pusztán a „nyomozati cselekmény" vagy (re)konstrukciós munka része, hanem a személynek és helyzetének szóló jelentőségadás, kiemelés gesztusaként is értelmezhető. Ebben az értelemben a kutató kultuszteremtő.

A munkanapló más értelmezésben a határidőnaplóhoz áll a legközelebb, de nem mindenféle, csak a kutatással összefüggő feladatokat és tevékenységeket rögzíti. A kutatói tevékenységnek egy nagyon fontos területére, a kutatásszervezésre vonatkozik. Nyilvánvaló, hogy a terepkutatás is a kutatói tevékenységek ütemezését és folyamatos egyeztetését igényli. A kutató tevékenységeinek a terepkutatás teljes időszakára vonatkozóan rendelkezésre álló kronológiája amellett, hogy utal a kutatás dinamikájára, támpontul szolgál a kutatás mélységének, a probléma feltártságának és a nyert adatok közölhetőségének időbeli sajátosságaihoz. A terepkutatás dokumentumai tartalomelemzési nyersanyagokként további elemzés alapjául szolgálhatnak.

A jelen technika szintjén rejtett munkanapló a számítógép memóriája. Tartalmát tekintve ez a memória részleges ugyan, de annál pontosabb. A terepkutatás folyamatában keletkezett és rögzített anyagok és szövegek a keletkezés dátuma szerint és az egyes közlések mennyisége szerint is pontosan nyomon követhetők, sőt a ráfordított munkamennyiség, a teljes számítógépes munkaidő is kiszámolható. Ennek nyilvánvaló adminisztratív jelentősége van, ezen felül a kutatói magatartás tudatosításában, a kutató önreflexiójában is szerepe lehet.

Új korszak a naplóírás történetében

A naplóírás történetében új korszakot jelent az online naplók megjelenése és tömegessé válása. A média új ága a webnapló, röviden weblog, még rövidebben blog. A világhálón elérhető naplók száma milliós nagyságrendű. Becslések szerint az Egyesült Államokban a népesség csaknem egy százaléka vezet online naplót, a rendszeres blogolvasók tábora pedig tíz százalék körül van. A felfutó érdeklődést jelzi, hogy az egyik amerikai lexikonkiadó, a Merriam-Webster, az év kifejezésének választotta a „blog" szót, mint saját honlapjának legkeresettebb kifejezését. Az Oxford University Press álláspontja, hogy 2004-ben nem annyira a blog önmagában, hanem a belőle eredeztethető új fogalmak áttörése volt tapasztalható. Új összetétel például a „blogoszféra", amely mára kutatási területként tartandó nyilván. (*Holczer*, 2004) „A weblog fogalma eredetileg html-ben programozott, és többnyire személyes élményeket tartalmazó online naplót jelentett". (*Csótó*, 2004) A weblog mint az interneten megjelenő személyes publikáció prototípusa a nethasználat új korszakát jelöli, és hatással van a szociális élet egészére. A blog a személyes, kommunikációs, információs, üzleti és politikai szféra

mellett az oktatásban és a kutatásban is használható. (*Csótó*, 2004)

Az utóbbi évek népszerűvé vált közlésmódjaként a webnapló a naplóírás régi hagyományait az internet kínálta lehetőségekkel ötvözi, s a napló nyilvánosságának megteremtésével új szintre emeli a régi műfajt. (*Schopp*, 2004) Leggyakoribbak a személyes naplók, s növekvő jelentőséggel bírnak a hírblogok. Léteznek többek által előállított kollektív blogok, és információszerzésben fontossá válhatnak a tematikus metablogok is. Figyelemreméltó társadalmi szervezőerőként a weblog virtuális közösségeket teremt. Az egyes naplóknak kialakul a stabil olvasótáboruk, hivatkozásokkal egymás naplójegyzeteire, linkekkel mások naplóira. Az interaktivitás értelmében a visszajelzések befolyásolják a blogot. Az elektronikus kommunikáció újfajta olvasási módot hoz létre. Pedagógiai szempontból is értelmezendő, hogy a személyes és közösségi érintkezés ezen új formái újfajta társas hálózatot teremtenek, illetve a hálózatok újfajta közösségeket hoznak létre. Átrendezhetik a közösségek mintaadó hierarchiáit (*Tolcsvai Nagy*, 2004), egyidejűleg a korábbiaktól eltérő közösségfogalmat teremtenek. *(Szécsi,* 2003) „A konceptualizációnak ez az új módja a közösség információközpontú meghatározásának irányába mutat." (*Szécsi*, 2003, 117.) Léteznek pedagógiai törekvések ezen új kapcsolati lehetőségek kiteljesítésre, intézmények, diákok hálózatépítésére (ilyen például a környezet védelmére irányuló, s diákok mérési eredményeire és adatgyűjtésére épülő GLOBE program), országhatárokon túlmutató együttműködésére. Az új típusú kapcsolati potenciál a projektoktatás hagyományos lehetőségeit kiszélesítve elősegítheti a projektalapú felhasználást. Más fontos és kívánatos hozama, hogy a személyes tudásmenedzsmentet kifejezetten támogatja. A széleskörű elterjedést számos tényező akadályozza; az infrastrukturális korlátok mellett nyilvánvaló bizonyos jogi- és etikai problémák újfajta kezelésének igénye. „A hálózat kultúrája nem pusztán új teret, de mintha új időszámítást és kulturális normákat is teremtett volna." (*György,* 2002, 23.)

A naplóvezetés mint tevékenység, illetve kompetencia kimeneti elvárásként jelenik meg bizonyos felsőoktatási szabványokban kifejezetten az elektronikus műveltségi területre vonatkoztatva. A hallgató az elvárt kimenet megfogalmazása szerint naplót vagy tevékenységlistát vezet saját információkereső és -elérő tevékenységéről és az ezzel összefüggő kommunikációról. (*ARCL*, 2000) (Hazai, közelebbről pécsi tanárképzési hagyományaink követelményrendszerében a napló iskolai tapasztalatok szisztematikus rögzítésére „pedagógiai napló"-ként van jelen az intézményi terepek és megfigyelési lehetőségek sokszínűségét figyelembe vevő műfaji megkötésekkel.)

A műfaji jegyek a terepkutatás célkitűzéseivel összefüggésben

A napló eredendően hétköznapi forma. Tartalmára nézve személyes természetű. Kifejezésmódját tekintve jellemzően szubjektív. A nyilvánosság szempontjából nem közlésre szánt. Nyelvi megformáltságában gyakran az élő beszédhez közelítő, spontán. A történés és leírása időben közel áll egymáshoz, ezt fejezi ki az egyidejűség fogalma. A leírásban az események valós idejű sorjázását érvényre juttató, kronologikus szerkesztésű. Nem feltétlenül szisztematikus abban az értelemben, hogy milyen rendszerességgel követik egymást a bejegyzések. Ebből a szempontból folyamatos és kihagyásos naplókat egyaránt ismerünk.

Funkcionális szempontból a napló változatos és változékony, műfaji szempontból eltérő naplófajták elemei keverednek benne. A napló autentikus közlésforma. Vonásai közül ez az, ami a kutatási szempontú felhasználást leginkább indokolja. A naplóíró szempontjából a reflektivitás, önreflektivitás motívumát és szövegszervező fontosságát emeljük ki. Fontosnak találjuk, hogy hétköznapiságuk ellenére a naplók gyakran sajátos élethelyzet termékei; olyan élethelyzeteké, amelyek tartósan, in-

tenzíven és belső válasz kiérlelését igénylő módon foglalkoztatják a naplóírót.

A napló funkciói között általában a következőket emeljük ki: a naplóíró egy nyelvi valóságot hoz létre. A nyelvi kifejezésmód racionalizál. A naplóírás mint belső kommunikáció előkészítője lehet a beszédnek. A naplóíró miközben saját életének történéseiről ír, lényegében saját személyiségét konstruálja, énjét védi, illetve a személyiség működését kontroll alatt tartja... A napló alkalmas arra, hogy kifejezzen egy egzisztenciát. Kutatásmetodikai szempontból az adatgyűjtés és -elemzés funkcionális kettősségét hangsúlyozzuk.

A funkcionális változatosság és változékonyság kifejezéssel azt kívánjuk jelezni, hogy a napló mint befogadó műfaj műfaji kevertségéből adódóan egyúttal multifunkcionális műfaj is, így a napló többféle írásmódot, s ezeknek megfelelően többféle funkciót képes magában egyesíteni. Ez a vonása kifejezetten alkalmassá teszi arra, hogy a terepi viszonyok gyakran kiszámíthatatlan változékonyságához megfelelő aktuális írásmóddal, saját szóhasználatunkban: úgynevezett funkcióváltó írásmóddal tudjon alkalmazkodni.

Amikor műfaji kevertségre utalunk, arra gondolunk, hogy a terepnapló gyűjteményes jellegéből adódóan különböző műfajokat jelenít meg, és váltakozva használ különféle kifejezésformákat. A terepnapló így olvasható mint eseménynapló, olvasmánynapló, fejlődési napló, határidőnapló, elmélkedés, kommentár, önéletrajz és számvetés is.

Ha az a kérdés, hogy mennyiben specifikus a terepnapló, a következő megállapításokat tehetjük:

– a terepnapló esetében a figyelem külső tárgyra irányul;

– léteznek előzetesen meghatározott, külsődleges kutatási szempontok (elégedettség, beválás, pedagógusminták, képzéskritika stb.);

– léteznek előzetesen meghatározott funkciók (esetünkben a leírás, a hipotézisalkotás és az összehasonlítás);

– tipológiai szempontból pályakezdőkre és pályakezdésükre irányuló kutatásunkban a terepnapló jellegzetes tipológiai dominanciára tett szert, és egzisztenciális naplóként azonosítható;

– a műfaji dominancia szempontjából kevés érv látszik szólni amellett, hogy a terepnaplót ne fejlődési naplóként tekintsük. Sem az események, sem a szakirodalmi olvasmányok nem önmagukban érdekesek, hanem csak a pályakezdő beilleszkedése, fejlődése szempontjából;

– a kutatási célú napló semmiképpen sem nélkülözheti a reflexiót.

Összegzés

Tanulmányunkban pályakezdő pedagógusok szakmai beilleszkedésének kutatása alapján kutatási cél-metodika-műfaj megfelelését, megfeleltethetőségét vizsgáltuk. Történeti szempontok felvetésével és irodalmi példák kiemelésével igyekeztünk rávilágítani, hogy a kutatási céllal készült naplóknak nemcsak hasonló korábbi terepnaplók s munkanaplók lehetnek az előzményei, hanem a legkorábbi történeti műfajok is. A naplóforma műfaji jellegzetességeinek megtartása a kutatásban a funkcióváltó írásmód alkalmazásának kedvez, ezáltal feltétlenül többrétegű szöveg keletkezéséhez vezet, megkönnyítve a reagálást a „terep” kevéssé kiszámítható fordulataira, s a lényeges új szempontok és nézőpontok megjelenítését a naplóírás során. Végezetül a pályakezdő pedagógus beilleszkedésének vizsgálatát olyan egzisztenciális kérdésnek találtuk, amely a napló műfaján belül a kutatót okkal fordítja az egzisztenciális napló történeti típusához.

Megítélésünk szerint a beilleszkedés vizsgálata fejlődéstörténetet implikál. A fejlődésképzetet a jelenségek valós időben zajló irreverzibilitása és a napló kronologikus szerveződése felerősíti. Épp a kronologikus építkezés engedi meg a konkrét eseményektől való eltávolodást, a kutatói figyelem kitérését, mely a nézőpontváltás „luxusát” teremti meg; s a kutatói nézőpontok váltogatása funkcióváltó írásmódot hoz létre. A funkcióváltás a leíró, elemző és értékelő részek összekapcsolását és

egymásra vonatkoztatását igényli. Ezáltal „a terepkutatásnál a megfigyelés, az adatok feldolgozása és elemzése egymásba fonódó körkörös folyamatok”. (*Babbie*, 2003) A terepnapló védettsége, támadhatatlansága „abszolút” voltában van, míg a munkanapló mint piszkozat „alibije” épp az esetlegességében rejlik. A napló autentikus volta nem annyira tárgyszerűségében, objektivitásában, hanem kultuszképző potenciáljában mutatkozik meg.

Jegyzet

(1) Alan Macfarlane (1970): *The Family Life of Ralph Josselin. A Seventeenth-Century Clergyman. An Essay in Historical Antropology.* Cambridge, Cambridge University Press

(2) Mohay Tamás (1994): *Egy naplóíró parasztember. Nagy Sándor elete és gazdálkodása a XX. század első felében Ipolynyéken.* Budapest, ELTE

Irodalom

Babbie, Earl (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.

Csótó Mihály: *Blogok a politikáról: gyorsaság vs. megbízhatóság?* (2004. november 18.) www.ittk.hu/infinit/2004/1118/index.html

Deim Éva (2000): *A magánnapló nyilvánossága*. Elhangzott 2001. tavaszán Pécsett a Mandulavirágzási Tudományos Napok előadásaként.

Gábor Júlia (1982): *Tóni hagyományai.* Utószó Kölcsey Antónia naplójához. 237–274.

Gyáni Gábor (2000): A napló mint társadalomtörténeti forrás. In: uő: *Emlékezés , emlékezet és a történelem elbeszélése.* Napvilág Kiadó, Budapest, 145–160.

György Péter (2002): *Memex.* Magvető Kiadó, Budapest.

Hocke, René Gustav: Énközpontúság: énanalízis, énkultusz az európai naplóírásban. *Café Bábel*, 2001/3. 1-18.

Holczer Márton: *A blogoszféra jelentősége* (2004. április 15.) www.ittk.hu/infinit/2004/0415/index.html

Imre Nóra (2004): Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés*, 3. 79–96.

Information Literacy Competency Standards for Higher Educations. ACRL (2000) Chicago, Illinois

Kölcsey Antónia naplója. Magvető Kiadó, Budapest. (1982) Magyar Hírmondó sorozat Szövegondozás – válogatás, jegyzet, utószó: Gábor Júlia.

Nagy Mária (2004): *A pedagógusok képzése*. Vitaindító gondolatok. Kézirat.

Niedermüller Péter (1994): Paradigmák és esélyek avagy a kulturális antropológia lehetőségei Kelet-Európában. *Replika*, 13–14. 1994. június 117. (Idézi Gyáni, 151.)

Pennebaker, James W. (2001): A stressz szavakba öntése: egészségi, nyelvészeti és terápiás implikációk. In: László János – Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 5.* Kijárat Kiadó, Budapest, 189–205.

Sartre, Jean Paul (2001): Naplójegyzetek a „furcsa háború” idejéből. *Café Bábel*, 3. 61–66.

Schopp Attila (2004): *Blogok a szeren*. IT-Business II. évf. 41., október 19. 14–19.

Surányi Bálint (1997): Kicsoda a pedagógus, és miért jelenthet ez problémát? I–II. *Iskolakultúra*, 2. 3., 13.

Szegedy-Maszák Mihály (1984): Hit és kétely összeütközése a XIX. század közepének magyar közgondolkodásában: a naplóíró Tóth Péter. Utószó Tóth Péter naplójához. In: Tóth Péter: *Napló*. Magyar Hírmondó sorozat, Magvető Kiadó, Budapest. 515–572.

Szécsi Gábor (2003): Nyelv és közösségfogalom az elektronikus médiumok korában. In: Szécsi Gábor: *A kommunikatív elme.* Áron Kiadó, Budapest. 114–128.

Tolcsvai Nagy Gábor (2004):A hálózat nyelve. In: Tolcsvai Nagy Gábor: *Nyelv, érték, közösség.* Gondolat, Budapest. 188–205.

Tóth Péter (1984): *Napló (1836–1842).* Magvető Kiadó, Budapest. Magyar Hírmondó sorozat Szövegondozás, jegyzet, utószó: Szegedy-Maszák Mihály

Vajda Mihály (2001): A kontempláció öröme. *Café Bábel*, 3. 53–60.

Várkonyi Benedek: (2001) A naplóírók történelme. Beszélgetés Kertész Imrével, Gyáni Gáborral és Kövér Györggyel. *Café Bábel*, 3. 29–36.

Huszár Zsuzsanna

Neveléstudományi Intézet, BTK, PTE

Rejtőzködő hagyomány

A Ráció Kiadó ‚Aktuális avantgárd' című, Bohár András és L. Simon László szerkesztette tanulmánykötet-sorozata az élő magyar (elsősorban irodalmi) avantgárd/neoavantgárd kultúra értelmező felmérésére vállalkozva minden bizonnyal múlhatatlan érdemeket fog szerezni.

„– (…) Hogy magának milyen remek ötletei vannak, Bamba úr! Nem volna kedve eljárni a mi szürrealista csoportunkba?

Nem – felelte szerényen Bamba úr –, én a Városszépítő Egylet tagja vagyok."

Bohumil Hrabal ‚Akarja látni arany Prágát?' című írásának e részlete (*Hosszú Ferenc* fordításában) finom érzékkel poentírozza a – talán mindenkori – közízlés tartózkodóan felemás viszonyát a programszerűen tételes művészi újhoz. S elsősorban is az avantgárdnak nevezett törekvésekhez. (E helyt tekintsünk el attól, hogy a hrabali irónia természetesen legalább ekkora erővel – és részvéttel – terjed ki a dilettantizmus megejtő művészi öntudatára…)

Kytka úrnak, a költőnek és Bamba úrnak, a temetkezési intézet apró termetű tulajdonosának a viszonyát, tragikomikus telítettségével egyetemben, ma is modell értékűnek találhatjuk – amennyiben szembesülünk az elmúlt száz év egyik legizgalmasabb művészettörténeti paradoxonával. Azzal tudniillik, hogy az avantgárd irányok meghirdetett szubverzív ambíciója nemhogy kánonformáló erővé nem változtatta magát, de szubkulturális pozíciót is csak hellyel-közzel vívott ki fontosabb alkotói, jelentékenyebb művei számára. Ahogy egy alig tíz év előtti konferenciaszöveg fogalmaz: „A szürrealizmus és közvetlen előzménye, a dadaizmus, voltaképpen az az avantgarde irányú törekvés, amely lényegében – eredeti formájában és másodlagos hatásában is – a leghosszabb életű, amely máig él. És az európai, és az európai nyelvű (főleg afrikai néger, Karib-tengeri és latinamerikai) irodalomban – a régi formákat, eszközöket és eljárásokat is asszimilálva – új és új formákat hozott létre. Míg a futurizmus, az expresszionizmus, és általában az 1900–1920 közötti avantgarde irányok vonzáskörében született művek nagy része mára inkább múzeumi tárggyá lett." *(1)* Egy másik tanulmány a probléma hatástörténeti kondicionáltságát nyomatékosítva utal az avantgárd hagyomány hazai fogadtatásának fogyatékaira: „Mert (…) a magyar avantgarde irodalomtörténeti helyét végső soron nem a szaktudomány, hanem egyedül a reá következő irodalmiság jelöli ki. Éspedig aszerint, hogy mely mértékben kapott tőle támogatást az uralkodó irodalmi jelformák és szemléletmódok meghaladásáért folytatott harcában. A tény azonban az, hogy irodalmunk hosszabb ideje közömbös a honi avantgarde-tradícióval szemben." *(2)* Egy frissebb dolgozat pedig, a szakmai befogadást értékelve, mindenekelőtt az irodalomtörténet-írás szemléleti-módszertani anomáliáit teszi felelőssé a ki(nem)alakult helyzetért: „Az avantgárd nemcsak hazai, de nemzetközi szakirodalmának számottevő részéről is elmondható, hogy a szövegek poétikai s esztétikai aspektusait – gyakran a kiáltványokkal összhangban – közvetlenül és fönntartások nélkül rendelte alá társadalomtörténeti vagy politikai kérdéseknek, miáltal az esztétikai tapasztalatból éppen annak megkülönböztető sajátossága veszett el, az imaginárius által lehetővé tett szabadság az identifikációban és az esztétikai ítéletben." *(3)*

A kérdés összetettségére és jelentőségére vall rá, hogy a közvetlen írói praxis (a példában az újholdas hermetizmus önreflexiója) felől is kérdésnek, összetettnek és jelentősnek mutatja magát: „Tudjuk jól, hogy az avantgarde a magyar irodalomba kevéssé szívódott fel, ez már irodalomtörténeti kérdés, ez a maguk dolga, nem kívánok beleszólni. De

azért engem is érint. Rendkívül érdekes ugyanis, hogy miért, hogyan, mi okból volt annyira más a magyar költészet útja a 20. században, mint a világköltészeté? Ennek nagyon sok oka-foka van. Nem érdemes itt kitérni rá. Tény azonban, hogy én lassacskán, az ötvenes években kezdtem rájönni, hogy az avantgarde nincs jelen, hogy a formabontás, a másfajta beszéd nincs jelen, legföljebb egy kiterjesztett értelmű szimbolizmus van jelen a magyar irodalomban, az újnépiességgel együtt, amit Illyésék – bizonyos értelemben, formailag Szabó Lőrinc – képviseltek a 30-as években. És hogy ez más, mint a világirodalom képlete." *(4)*

A Ráció Kiadó tanulmánykötet-sorozata az élő magyar (elsősorban irodalmi) avantgárd/neoavantgárd kultúra értelmező felmérésére vállalkozva a fentebb jelzett recepciótörténeti hiátus remélt felszámolásában minden bizonnyal múlhatatlan érdemeket fog szerezni. Még akkor is, ha célja nem a – mint láttuk, meglehetősen elnagyolt recepciójú – történeti, hanem sokkal inkább a neo- (sőt a sorozatindító kötetet jegyző Bohár András figyelmeztetése szerint: periodizációs megkülönböztetés nélkül, „egyszerűen" csak aktuális) avantgárd fejlemények összefoglaló értelmezése, értékelése – és, mintegy járulékosan, esetleges kanonizálása. A sorozat jelen sorok írásáig napvilágot látott hat kötete fülszövegének megfogalmazásában: „Az ‚Aktuális avantgárd' 26 kötetre tervezett sorozata az eleddig még földolgozatlan témáknak és szerzőknek a komplex életművére összpontosít a hatvanas évektől napjainkig. Ezzel nemcsak a hiánypótlás szerepét vállalhatja, hanem a nyitott kultúrában lejátszódó többszörösen szimmetrikus történések is új megvilágításba kerülhetnek, valamint újabb dialógusok beindítására teremthet esélyt." Ha eltekintünk az első mondat szintaktikai esendőségétől (témák komplex életműve?), valamint a második mondatbeli zavaró alanyváltástól, a programot világosnak, a szándékot üdvözlendőnek gondolhatjuk.

„Szétvágom anyám nemi-egészségtankönyvét, aztán egy árjegyzéket az intim női toaletteszközökről, végül a králici bibliát – felelte a költő, és kezével megállította a temetkezési intézet tulajdonosát. – Akkor egy félreeső helyen letelepszem, s átadom magam az automatikus sugallatoknak. És közben meztelen nők szecessziós fényképeire ragasztgatom a kivágásokat..."

Sajátos, a recenziónak is (neo)avantgárd jelleget kölcsönző körülmény, hogy a recenzió tárgya még csak részleteiben látható: a tervezett széria 1., 3., 4., 13., 17. és 18. számú darabja azonban kevés kétséget hagy afelől, hogy az az irodalomtörténet-írói erőfeszítés, melyben a húszegynéhány önálló munka értelmező műveletei egyesülnek majd, nem lesz hiábavaló. (Ha mégis, az nem a kötetek intenciójából és tudományos állagából következik. Mert végső soron – mi más is – a befogadói oldal reflexeinek és reflexióinak kell „dönteniük" arról: vajon aktuális-e az az avantgárd, amely, jelen-létének hatásfokát tekintve, talán sosem volt igazán aktuális, azaz időszerűen élő és jelenvaló…)

A hat könyv közül négy szerzőmonográfia. Az ‚Orpheusz feldarabolva' (*H. Nagy Péter* munkája) *Zalán Tibor,* a ‚Narancsgép' (*Sz. Molnár Szilvi*ától) *Géczi János* költészetére nyit horizontot. *Kékesi Zoltán* ‚Médiumok keveredése' című kötete *Nagy Pál*, *Szombathy Bálint* ‚Art Tot(h)al' című munkája *Tóth Gábor* művészi teljesítményét méri fel. Aligha tévedünk nagyot, ha a teljes sorozat összefüggésében is kiemelt szerepet előlegezünk meg Bohár András kötetének, illetve a *Deréky Pál* és *Müllner András* szerkesztette tanulmánykötetnek. Az ‚Aktuális avantgárd: M. M.' sorozatnyitó helyét a „téma" egészét történetileg átfogó jellege s a vizsgálódás okát-indokát teoretikusan részletező reflektáltsága kétségtelenül indokolja; a ‚Né/ma?' pedig mindenekelőtt a szerzők (*Földényi F. László*tól *Beke László*n át *Kukorelly Endré*ig) többességéből, a működtetett nyelvek, látásmódok, értésmódszertanok sokféleségétől nyeri kitüntetett pozícióját.

Az irodalmi hermeneutikától a medialitás elméleteiig számos teória, számos módszertan, számos értekező nyelv és észjárás belátásait, eredményeit, eljárásait hasznosítják e kötetek. Hasznosítják, azaz a vizsgált művek és irányok (jobb érthetőségének) hasznára fordítják. A történeti kitekintést rendre műértelmezéssel, az interpretációkat pedig történeti szituálással téve teljessé – s mindezt sok kitérővel, sok hivatkozással, sok példával (esetenként anekdotával). Ennek eredményeként az olvasó előtt egésszé állhat össze, ami persze nem az (miért is lenne?), a hazai avantgárd kultúra élő folytonossága.

Ragyogó ötlet, vonzó kivitel, avatott szerzők, módszertani többirányúság: ha jól számoljuk, minden együtt van, hogy a többi már a befogadáson (olvasókon és hivatásos olvasókon) múljék. Hátha egyszer eljutunk oda (olvasók és hivatásos olvasók), hogy a meglepetés, a váratlanság, az újszerűség elvére építő művek esztétikai idegenségében a párbeszéd lehetőségét ígérő idegenség esztétikai jelformáira ismerjünk rá, s ne csupán Bamba úr kétségbeesett tanácstalanságával vegyük tudomásul azt, ami más, azt, ami a másik:

„Bamba úr legyezőként szétterítette kezében a levelezőlapokat, aztán a fejéhez kapott.

– Hogy csinálja ezeket? – kérdezte döbbenten.

– Szétvágom anyám nemi-egészségtankönyvét, aztán egy árjegyzéket az intim női toaletteszközökről, végül a králici bibliát – felelte a költő, és kezével megállította a temetkezési intézet tulajdonosát. – Akkor egy félreeső helyen letelepszem, s átadom magam az automatikus sugallatoknak. És közben meztelen nők szecessziós fényképeire ragasztgatom a kivágásokat…”

Jegyzet

(1) Szabolcsi Miklós (1995): Az irodalmi „avantgarde” mai megítéléséhez. In: Kabdebó Lóránt – Kulcsár Szabó Ernő (szerk.): *Az irodalomértés horizontjai. Párbeszéd irodalomtudományunk modern hagyományával*. JPTE Irodalomelméleti és Irodalomtörténeti Tanszékének kiadása, Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, Pécs. 265.

(2) Kulcsár Szabó Ernő (1996): „… ki üdvözöl téged születő pillanat”. Alanyiság és deperszonalizáció a húszas évek Kassákjánál. In: uő: *Beszédmód és horizont.* Formációk az irodalmi modernségben. Argumentum, h. n. 125.

(3) Bónus Tibor: Avantgárd, történetiség, szubjektum. A ló meghal a madarak kirepülnek értelmezéséhez. In: Bednanics Gábor – Bengi László – Kulcsár Szabó Ernő – Szegedy-Maszák Mihály (2003, szerk.): *Hang és szöveg. Költészettörténeti kérdések a lírai modernségben*. Osiris („Osiris könyvtár. Irodalomelmélet”) Budapest. 226.

(4) Nemes Nagy Ágnes (1987): Látkép, gesztenyefával. A Kortárs 1981. 9. számában közölt interjú. Kérdező: Kabdebó Lóránt, a Petőfi Irodalmi Múzeum megbízásából. In: uő: *Látkép, gesztenyefával*. Esszék, Magvető, Budapest. 108–109.

Irodalom

Bohár András (2002): *Aktuális avantgárd: M. M. Hermeneutikai elemzések*. Ráció (Aktuális avantgárd 1.)

Deréky Pál – Müllner András (szerk.) (2004): *Né/ma? Tanulmányok a magyar neoavantgárd köréből.* Ráció (Aktuális avantgárd 3.)

Kékesi Zoltán (2003): *Médiumok keveredése. Nagy Pál műveiről.* Ráció (Aktuális avantgárd 4.)

Szombathy Bálint (2004): *Art Tot(h)al. Tóth Gábor munkásságának megközelítése 1968–2003*. Ráció (Aktuális avantgárd 13.)

H. Nagy Péter (2003): *Orfeusz feldarabolva.* Zalán Tibor költészete és az avantgárd hagyomány. Ráció (Aktuális avantgárd 17.)

Sz. Molnár Szilvia (2004): *Narancsgép*. Géczi János (vizuális) költészete és az avantgárd hagyomány. Ráció (Aktuális avantgárd 18.), Budapest.

Bohár András – L. Simon László (2005): *Aktuális avantgárd.* Ráció Kiadó. Budapest.

Halmai Tamás
Baranya Megyei Önkormányzat Nagy László Gimnáziuma, Szakközépiskolája, Szakiskolája és Kollégiuma

Egy mai lelkigyakorlatos könyv margójára

„Majd, ha nyugdíjas leszek, megírom a könyvet a démonokról és az angyalokról" – ígérte Nyíri Tamás azoknak, akik szorgalmazták, hogy írjon könyvet azoknak a lelkigyakorlatoknak a szövegéből, amelyeket házaspároknak és ferences szerzeteseknek tartott 1981 és 1986 között.

A mű, sajnos, nem születhetett meg, ám a lelkigyakorlatok hanganyagából és a vezérfonalul szolgáló szikár jegyzetekből *Neubaer Irén*, a Nyíri-hagyaték áldozatkész és értő gondozója rekonstruálta ezt a „lelkigyakorlatos" könyvet, mely Jézus-könyve mellett talán Nyíri legjobb, legeredetibb, leghatásosabb munkája. De hát mit keres egy lelkigyakorlatos könyv az Iskolakultúra kritika-rovatában, s mit kereshet egy neveléstudományi folyóirat olvasóinak könyvespolcán?

„A rossz misztériumának megjelenési formáit kívánom vizsgálni", majd, mielőtt elhúznák a szájukat a racionalisták és a pragmatikusok, Nyíri hozzáteszi: „antropológiai megközelítést választottam", majd a lelkigyakorlattól vagy egy filozófustól elmélyülést várók kedvéért azzal toldja meg, hogy „amit el lehet mélyíteni igazán mély filozófiai vagy teológiai kérdéssé is". A filozófiatörténetet író, filozófiai antropológiával foglalkozó katolikus teológus munkásságát jól ismerőket nem az ilyen irányú elmélyülés fogja meglepni, hanem a lélektani (különösen a mélylélektani), szociológiai és szociálpszichológiai jártassága olyan kérdésekben, mint az ember- és házastársai kapcsolat, gyermeknevelés, a szülő-gyermek kapcsolat, a felelősség, a hűség, az önbizalom, az önszeretet, szexualitás, a papi, szerzetesei szerep és személyiség.

Ez a könyv tehát nem angeológia és démonológia, a démonok és az angyalok ez esetben nem a keresztény mitológia ördögei és őrangyalkái, hanem „a kozmoszban állandóan működő építő és romboló erők", és akinek ez még mindig túlságosan misztikus, az nyugodtan tekintheti őket a külső-belső motivációk és belső hajlamok metaforáinak. Ez a könyv az embertan, az erkölcstan, a lélektan, a filozófiai antropológia és persze a kegyelemtan olyan hatásos ötvözete, mely a nem vallásos ember számára is megvilágosító és felszabadító hatással lehet, ha kellő nyitottsággal lapoz bele az ilyen-olyan tréningek világában érthetően idejétmúltnak ítélhető lelkigyakorlatos könyvbe.

Ebben mélylélektani és szociálpszichológiai reflexiókkal gazdagított keresztény erénytanban az Irigység, a Hűtlenség, az Önhittség, a Szégyenkezés, a Magánzás, a Jótevés, a Kiábrándulás, az Elidegenedés, a Dölyf és a Félelem démonainak ellenfelei és ellenszerei a Nemeslelkűség, a Hűség, a Szerénység, az Önbizalom, az Erotika, a Játékosság, az Önfeltárulkozás, az Odaadás, a Felelősség, az Önállóság, a Nagylelkűség, a Lelkesedés, az Önbecsülés és a Remény angyalai. Ugyancsak meglepheti a Nyírit nem ismerő olvasókat az, hogy ebben az erénytanban a Szégyenkezés és a Jótevés az ördögi (vagy legalább is a rosszabbik) énünk, az Erotika, az Önbizalom, az Önállóság és az Önbecsülés pedig az angyali vagy legalábbis jobbik énünk képviselője. Azokat persze egy cseppet sem, akik tudták, hogy a Gondolat Kiadónál 1985-ben megjelenő ‚Szerelemről komolyan' című tanulmánykötet tucatnyi jeles szerzője közül ez a cölibátust vállaló katolikus teológus volt az egyetlen, aki felhívja a figyelmet a szerelem és a játékosság bensőséges kapcsolatára.

Ebben a mélylélektan követői számára is üzenetet vagy legalább is dialógust kínáló erény- és embertanban az Irigység démonától (ha tetszik, hajlamától) megszállott tipikus

figurája nem csak a pletykálkodó, hanem a botránkozó erénycsősz és a középszerű tudós is, akik nemigen állhatják a nem csak a kiemelkedő személyiséget, hanem a náluknál egy kicsivel jobbat sem, s mindent elkövetnek, hogy lehúzzák őket az átlag szintjére. Az Irigység démonával szembenálló Nagylelkűség angyala a másik értékének fenntartás nélküli elfogadását leginkább elősegítő helyes önismeret és önbizalom inspirálója és védelmezője. Nyíri rendre saját ajtaja előtt söpör, s ez alkalommal is megjegyzi, hogy az „irigységnek éppen vallási van a közösségekben legnagyobb terepe". A Hűtlenség (másik nevén Elidegenedés) démona a múltunkkal és otthonunkkal való radikális szakításra buzdít, aminek eredményeképpen a „megszabadultaknak" nem lesz kivel, mivel küzdenie saját önállóságáért. A vele szemben álló Hűség angyala a kritikus hűséget képviseli a „Menj el bátran, mert újból hazatérsz majd" szellemében.

Az Önhittség démonát már kifejezetten zsidó-keresztény eredetű démonnak tartja Nyíri, aki persze nem magából a kinyilatkoztatásból, hanem annak félreismeréséből származik. E démontól félrevezetve – melynek bennünk való megjelenését Nyíri *Freud* és *Ericson* nyomán kapcsolatba hozza a túlságosan szigorú szobatisztaságra szoktatással is – „az egyház történetének egyik legszomorúbb vonása, hogy mindent túlszankcionáltunk, túllegitimáltunk", mondja Nyíri, aki egyszerűen nevetségesnek tartja, ha valamit meg akarunk nyerni vagy hódítani – a „megtérsz vagy meghalsz jegyében – annak a Jézusnak a számára, aki semmi mást sem kért, mint örömhírének szabad, önkéntes elfogadását, s akit Nyíri a világ legkulturáltabb emberének tart, ugyanis vitái sosem fajultak el. Nyíri szerint az Önhittség démona szítja máig állandóan az antiszemitizmust, az emberi jogok korlátozását. Antropológiai magyarázat erre a hajlamra és megszállottságra az életnek, a világnak és az embernek az az alapvetően pesszimista felfogása, mely a vélt igazság mellett egyszerűen nem tűri meg a tévedést. A szerénység angyala ez esetben a tanulékonyság erénye, mely elismeri a világ bonyolultságát, s hajlandó kimondani, hogy „lehetséges", „nem tudom", „lehet, hogy tévedek, de úgy gondolom", „erre még nincs megoldás".

A megszokott értékrendet megfordítva Szégyenkezés (szemben a szemérmességgel) ebben az erénytanban nem angyal, hanem pusztító erő, testünk, szexualitásunk és személyiségünk megvetésének démona, mely „nagyon korlátolt, visszafogott életet kényszerít ránk, amiben palackba zárjuk a koboldot, elérejtjük a manót, a tündéreket, elfojtjuk a szabad szellemet, megöljük a bennünk lakó géniuszt, nem merünk azok lenni, amik vagy akik legvadabb álmainkban szeretnénk". Az Erotika (valamint a Játékosság, az Önfeltárulkozás és odaadás) angyala arra inspirál, ne titkoljam, ki és mi vagyok, hogy értékesnek, érdemesnek érezzük magunkat arra, hogy feltárulkozzunk, hogy elfogadjuk: az erotika alapjában véve erkölcsös.

Mint cölebsz pap fontosnak tartja azt is hangsúlyozni, hogy hallatlan sok aszkézis kell ahhoz, hogy igazán csábítóan, erotikusan tudjunk viselkedni, valamint azt, hogy a lemondás nem azonos a szexuális vágyak, ingerek, igények elfojtásával. „Az Önbizalom Angyalának a mondanivalója világos: jó vagy, szeretetre méltó vagy, ne szégyelld önmagadat, ne rejtőzz, ne fuss el! Az üzenet vigasztaló, de legtöbbünk nem akarja elfogadni. Attól félünk, túl magas árat kell fizetni, hiszen fel kell magunkat tárni. Pedig – ha mernénk vállalkozni erre – talán még Isten bohóca is lehetne újra valaki közülünk" – zárja le, vagyis inkább emeli fel ezt a témát *Szent Ferenc* nagy tisztelője.

A Magánzás (mondhatnák, a befelé fordulás) démona a felelősség kockázatától, a magunkra és a mieinkre fordítandó energiánk pazarlásától óv, pedig az elkötelezettség szabaddá tesz. A Jótevés démona – a Nagylelkűség és a Felelősség Angyalának, valamint a derék nagymamának és a keresztény pedagógusnak álarcát hordozva –, úgymond, javunkat akarva erőszakkal ránk tukmálja a jót, akár elfogadjuk, akár nem, pedig az erény nem más, mint szabad cselekedetek ismétlésével elsajátított lelki alkat. Miközben negatív példáit rendre a keresztény nevelésből veszi Nyíri, azt is jogosan állapítja meg, hogy „éppen a felvilágosodás és a felvilágosítás ilyen vagy amolyan örökösei nem tudnak bízni a

szabadságban". Az Önállóság angyala nem engedékeny és elvtelen, hanem egyszerre képviseli a törvényt, a szabályt és a rendet, valamint a szabadságot, ugyanakkor kifejezetten tiltja a szeretet megvonásával való büntetést. A Kiábrándulás démona biztonságos üzemmenetünket védi, s jelszava visszafogni, nem művelni az érzelmeket, kizárólag az értelmet. Hatékony működésének eredményeképpen kihalt a szárnyas fogatból az indulat lelke, s csupán a szex meg a ráció marad meg.

Az önmegvetést ellensúlyozó Dölyf (gőg) démonával az Önbecsülés angyala veszi fel a sok esetben reménytelennek látszó harcot. E fejezetben is a nevelés, valamint a Nyíri által ezúttal is kritizált hamis istenképre (a megszolgálandó istenszeretet hamis képzetére) alapozott helytelen keresztény nevelés kerül a középpontba. A Bibliát csak felületesen ismerőkkel és az ószövetségi Istennel szemben tudvalevőleg kifejezetten előítéletes *Fromm*al szemben is „megvédi" az égő csipkebokorban megjelenő Atyaistent, rámutatva anyai vonásaira is. A démonok fejedelmének a Félelmet tartja Nyíri, s úgy véli, hogy ez a démon ma is elemében van, ugyanis minél felvilágosultabbnak tűnik egy társadalom, annál inkább retteg és fél, annál inkább fordul horoszkóphoz és asztrológushoz, a horrorfilmhez és az ördögűzéshez. A Remény erénye kockázatvállalást is jelent, amit manapság Nyíri kifejezetten erkölcsösnek ítél, mert e nélkül nem lehet nagylelkűen, adakozóan, pazarlóan élni. Ne zavarja a nem hívő olvasót, ha Nyíri a Remény angyalát egyenesen Isten Szentlelkével azonosítja, ugyanis ő „kacag, táncol, játékos lélek. Irtóztató nagy kópé, aki az a tréfát űzi velünk, amit életnek nevezünk".

E lelkigyakorlatnak a szellemisége az a keresztény gondolkodás, melynek szellemi kontextusát a ‚Ne félhetek'-et hirdető Jézuson kívül egy meglehetősen tarka szőttes: *Aquinói Szent Tamás, Arisztotelész, Babits Mihály, Balassi Bálint, S. Beauvoire, M. Buber, A. Camus, Dosztojevszkij, U. Eco, E.H. Ericson, A. Freud,* S. Freud, E. Fromm, *Goethe, Händel, Heidegger, XXIII. János pápa, József Attila, Kant, Leibniz, Loyolai Szent Ignác, Mozart, Orwell, Rahner, Rousseau, J-P. Sartre, G.B. Shaw, Szent Ágoston,* Szent Ferenc, *Szókratész* és *Teilhard de Chardin* képezi. Úgy vélem, ez a könyv nem csupán az ember- és erkölcsismeret tanításának, valamint általában az iskolai és szülői nevelőmunkának válhat eredményesen használható segédkönyvévé, hanem a nevelői személyiség épülését is szolgálhatja, úgy is, mint felekezeteken és világnézeteken felül emelkedő „lelkigyakorlatos" könyv.

Nyíri Tamás (2004): *Lelkünk démonai és angyalai.*
Egyházfórum Alapítvány, Budapest.

Kamarás István
Iskolakultúra – Antropológia és Etika Tanszék,
Veszprémi Egyetem

Támpontok a tehetséges gyerekek pedagógiájához

Balogh László: Iskolai tehetséggondozás

A tehetséggel foglalkozó korábbi munkák – folyóirat-tanulmányok, kötetek – lehettek pedagógiailag vagy pszichológiailag jelentékenyebb elméleti alapozásúak, finomabban kidolgozott vagy távlatosabb vizsgálatokat bemutatók, mint Balogh László könyve (‚Az iskolai tehetséggondozás'), de az alap- és részlettudnivalókat összefoglalóbbak semmi esetre sem voltak. A tehetségesek azonosításának, fejlesztésének, képességeik egyéni és társadalmi hasznokkal járó kibontakoztatásának kérdése már a peda-

gógia mint tudományos diszcíplina kidolgozása előtt is sokak által taglalt téma volt; elég csak *Platón*ra, *Arisztotelész*re vagy *Konfúciusz*ra gondolnunk. A kimagasló képességűek iskolai képzésének kérdése – talán meglepő módon – csak a tömegoktatási rendszerek kialakulása idején került a társadalmi és pedagógiai figyelem középpontjába. Ekkortól kezdett ugyanis valóban kérdés az, hogy miképpen lehet megtalálni a sokak között e keveseket, illetve hogy miképpen lehet a leghatékonyabban fejleszteni őket. Egyébként is: a 19. század közepe előtt, vagyis az angol *Francis Galton* munkásságát megelőzően a tehetségesek témájában nemigen lehetett vállalkozni szisztematikus koncepcióalkotásra, modernebb értelemben vett tudományos munkára és ezen alapuló gyakorlati tevékenységre. Galtonnak az intelligencia természetéről kidolgozott elmélete s ehhez kapcsolódó kutatásai elválaszthatatlanul összefonódtak a tehetség mibenlétéről alkotott tudományos elgondolásokkal, illetve gyakorlati pedagógiai módszerekkel.

A Galton óta eltelt időben nagyon sokat fejlődtek a pedagógiai és pszichológiai szempontú tehetségelméletek, s „a tehetséggondozásnak a gyakorlatban sokféle értékes formája alakult ki", ahogy azt Balogh László leszögezi könyvének előszavában. „Az elmúlt évtizedekben sokféle elméletet és gyakorlati eljárást dolgoztak ki a kutatók, melyek felhasználásával az eddiginél is hatékonyabbá lehet tenni iskoláinkban a tehetségfejlesztő munkát." Azt azonban már mi tesszük hozzá, hogy az elmélet és gyakorlat sok évtizedes eredményeinek ennyire széles rendszerező összefoglalására még egyetlen magyar nyelvű könyv sem vállalkozott az általa elkészített kötet előtt, de legalábbis nem azzal a teljességigénnyel, amellyel ő megalkotta a maga munkáját. A szerző a mai magyar tehetségkutatás egyik vezető személyisége: a tehetség témájával foglalkozó specialisták körében nemzetközileg is jól ismert, magyar és nemzetközi fórumokon egyaránt publikáló szakember, aki a Magyar Tehetség Társaság elnöke, egyben a Debreceni Egyetemen egy olyan, tudományos iskolát teremtő pedagógiai-pszichológiai tanszék vezetője, amely a hazai felsőoktatási intézmények szóba jöhető tanszékei közül egyedüliként – lassan immár második évtizede – fókuszál a tehetségkérdésre mind a kutatásban, mind a nappali és továbbképzős hallgatók oktatásában, mind pedig a doktori programjában. E könyvével Balogh László arra vállalkozott, hogy olyan összefoglalót alkosson meg, amely mind a témával foglalkozó pszichológusoknak, mind pedig a pedagógiai munkára készülő egyetemistáknak, illetve a már gyakorlatban dolgozó, de ismereteiket továbbképzések vagy más képzési formák keretei között e téren bővíteni szándékozó szakembereknek korszerű ismereteket nyújt. E cél megvalósítása érdekében a terület kialakulásának és változásainak történeti aspektusait éppúgy számba veszi, mint a legfőbb fejlesztő programok elméleti és gyakorlati vonatkozásait a hazai dimenziókat annak törvényi szabályozásával együtt ugyanúgy megismerteti az olvasóval, mint a tehetséggondozás nemzetközi tendenciáit. A maga nemében tehát hiánypótló magyar nyelvű összefoglalás megalkotására vállalkozott a szerző.

Balogh bemutatja, hogy a szegregált oktatást ellenzők álláspontjával szemben a tehetségesek szegregációjának csak igen kevés hátulütője van, ellenben annál több motivációs és egyéb előnye lehet, ugyanakkor viszont azt is megvilágítja, hogy ha az iskola, az oktatásügy inkább a tehetségesek integrált oktatása mellett teszi le a voksát, az normál esetben egyáltalán nem lehetetleníti el a tehetséges gyerek megfelelő fejlődését, hiszen ehhez mind a tanórán, mind pedig azon kívül számos módszer áll a pedagógusok rendelkezésére.

A kötet öt nagy részre oszlik. A bevezetőt követően a tehetség fogalmához szükséges alapismereteket részletezi Balogh László: először az intelligencia és a tehetség fogalmának történetét mutatja be igen alaposan, majd a tehetségmodelleket csoportosítja, végül

a tehetség kognitív és affektív jellemzőit mutatja be. A második részben az iskolai tehetséggondozás kritikus pontjait ismerteti a szerző, külön kitérve a tehetségazonosítás és a képességfejlesztés korszerű elméletére és gyakorlati módszereire, a gazdagító, valamint dúsító tehetséggondozó programok jellemzőire, a gyorsításon alapuló tehetséggondozási stratégiákra, a differenciálás kérdéseire, a tehetségesek személyiségének és környezetének fejlesztésére, s mindezeken keresztül a tehetséggondozásban hatékony iskola felépítésére, funkcióira, valamint az iskola és a család együttműködésének kérdéseire a tehetséges gyerekek képességeinek megfelelő kibontakoztatásában. A harmadik rész a komplex tehetséggondozó programok gyakorlati tudnivalóit tárgyalja, jórészt Balogh László és munkatársai utóbbi évtizedbeli gyakorlati iskolai tehetséggondozó munkájára összpontosítva. A negyedik részben a szerző a komplex tehetségfejlesztő programok hatásvizsgálatának elméleti tudnivalóit, illetve az Arany János Tehetséggondozó Program gyakorlati eredményeit tárgyalja. A kötet ötödik fejezete nemzetközi kitekintés: európai körkép a tehetséggondozásról.

A könyv jórészt világos és logikus felépítésű, bár éppen a rövid bevezető fejezet elhelyezése kérdéses. A bevezető – pontosabban, ahogy a szerző maga mondja, a „bevezetés helyett" álló – részben ugyanis Balogh László saját vizsgálatának eredményeit mutatja be mint hazai helyzetről szóló gyorsjelentést. De vizsgálatának egyébként igen érdekes eredményei, például az, hogy a hazai iskolák a tehetséggondozás különféle formái közül melyeket ismerik és részesítik előnyben, itt még igen kevéssé érthetők, ha az olvasó valóban nem ismeri még a könyvben kidogozott téma, mármint a tehetségesek pedagógiájának alapfogalmait, illetve részletkérdéseit. Ha viszont ezek közismertnek tekinthető alapok, akkor részletezően tagolt ismertetésük nem teljesen indokolható a könyv következő fejezeteiben, noha a könyv egyik legfontosabb célkitűzése a témában még járatlan olvasók bevezetése a szakterület fogalmi rendszerébe.

A könyv első fejezete mintegy húsz jól kiválasztott, mert valóban alapvető intelligencia-, illetve tehetségelméletet mutat be rövid, lényegre törő és szakszerű összefoglalókban, az olvasó számára jól követhető, könnyen érthető módon. Az egyes elméletek lényegének áttekintését és megértését nagy mértékben segítik az összefoglaló ábrák, amelyeknek egy része az eredeti szerzőktől származik, egy másik része Balogh László által készítette, vagy továbbfejlesztett változat. Az e fejezetben ismertetett elméletek szerzőinek már pusztán a névsora is igen impresszív – *Galton, Binet, Spearman, Thurstone, Catell, Terman, Guilford, DeHaan, Havighurst, Renzulli, Clark, Gardner, Tannenbaum, Mönks, Gagné, Sternberg, Piirto, Heller, Czeizel* és mások –, s jól rávilágít, hogy a tehetség kérdése, illetve a tehetség mögött meghúzódó intelligencia-, kreativitás- és személyiségbeli faktorok tisztázásának szándéka a 20. századi pedagógiának és pszichológiának mennyire eminens módon fontos és érdekes témája volt, s a mai napig is az.

A második fejezet az iskolai tehetséggondozás kritikus pontjait mutatja be: a tehetség azonosításának és a tehetséges gyerekek képességfejlesztésének legfontosabb kérdéseit. A fejezetnek nemcsak az az erénye, hogy nagy bőségben és többféle szempontot, illetve álláspontot ismertetve foglalkozik az egyes résztémákkal, valamint hogy a szerző több olyan, fontos tudnivalót is közzétesz ezekben a részekben, amelyek a csak magyar nyelven olvasó érdeklődők számára eddig nem voltak hozzáférhetők, hanem az is, hogy az itt ismertetett tudnivalók elméleti jellegük ellenére vagy azzal együtt igen jól használhatók a gyakorlati munkában is akár az iskolavezetők, akár a tehetségfejlesztésben közvetlenül résztvevő pedagógusok, pszichológusok vagy más szakemberek által. Fontos és elismerésre méltó, hogy a szerző több helyütt világosan megfogalmazza saját álláspontját az éppen taglalt témákra vonatkozóan, s hogy ezek az állásfoglalások egyszerre tükröznek korszerű elméleti, s ugyanakkor valóban kiegyensúlyozott gyakorlatközeli szemléletet. E pontokon világosan kitetszik, hogy a kötet szerzője nemcsak a tehetségpedagógia témájában alaposan elmélyült elméleti szakember és kutató, hanem nálunk azon nagyon ke-

vesek egyike, akik évtizedek óta igen fontos tehetségfejlesztő pedagógiai munkát végeznek a gyakorlatban is: helyi és országos hatókörű tehetségfejlesztő programok kidolgozását, gyakorlati lefolytatását és hatékonyság-ellenőrzését végezte az elmúlt évtizedekben, s méghozzá többnyire egyáltalán nem könnyű pedagógiai környezetekben. Bizonyára ennek is – s ugyanakkor nyilván mégsem csak ennek – köszönhető, hogy személyes állásfoglalásai nemcsak szakszerűek, hanem bölcsek is, mint például a tehetségazonosítás rendszerszemléletű módszerei mellett való kiállás (általában is a rendszerszerű szemlélet képviselése a tehetségpedagógiában), vagy például annak megvilágítása, hogy mennyire hamis dilemmákon nyugszik a tehetséges tanulók szegregált vagy integrált oktatásáról folytatott több évtizedes szakértői, pedagógusi és szülői vita. Balogh bemutatja, hogy a szegregált oktatást ellenzők álláspontjával szemben a tehetségesek szegregációjának csak igen kevés hátulütője van, ellenben annál több motivációs és egyéb előnye lehet, ugyanakkor viszont azt is megvilágítja, hogy ha az iskola, az oktatásügy inkább a tehetségesek integrált oktatása mellett teszi le a voksát, az normál esetben egyáltalán nem lehetetleníti el a tehetséges gyerek megfelelő fejlődését, hiszen ehhez mind a tanórán, mind pedig azon kívül számos módszer áll a pedagógusok rendelkezésére.

Egyébként is: a jövő s részben már a jelen is a tehetségesek pedagógiájában az összetett, komplex képzési formáké, amelyekben nem kizárják, hanem folyamatosan kiegészítik egymást a gyerekek képzésének különféle integrációra és szegregációra épülő elemei.

A szerző e fejezetben igen részletezően ismerteti a gazdagítás, gyorsítás, dúsítás, differenciálás legfigyelemreméltóbb módszereit, ezzel együtt számos olyan módszerét is, amely – fájdalmas módon – krónikusan hiányzik a magyar pedagógia, illetve azon belül a tehetségpedagógia kelléktárából. Ugyanakkor némelyik tehetségpedagógiai módszer nem egészen indokolt módon csak vázlatosan kerül bemutatásra, illetve a szerző nem mutatja be, hogy e módszerek mennyiben s milyen eredményekkel valósultak meg hazai környezetben vagy mennyire hiányoznak a magyar tehetségpedagógiából. Ilyen például a tudományokban tehetséges gyerekek mentorálásának kérdése, amelyre több, nemzetközileg is figyelemre méltó hazai kezdeményezés szerveződött az utóbbi másfél-két évtizedben Magyarországon (Kutató Diákok mozgalma, Tehetségpártolók Baráti Köre). Igaz, hogy ezek a mentorálás olyan verzióját valósítják meg, amelyek inkább az iskolán kívüli világba vezetnek – márpedig Balogh László könyve annak címe szerint főképp az iskolai tehetséggondozásra fókuszál –, alaposabb bemutatásuk elmaradása mégis hiányt jelent, hiszen pedagógiai konzekvenciáik megkérdőjelezhetetlenek, s megismerésük nyilvánvalóan igen hasznos lett volna a kötet által megcélzott olvasóközönség számára.

A harmadik fejezet már kifejezetten a gyakorlati tehetségfejlesztő munkára összpontosít, méghozzá annak is egy változatára, a komplex tehetséggondozó programokra. A szerző világossá teszi, hogy bár a tehetséggondozó munkának nagyon sok fajtája lehetséges az egyes gyerekek alkalmi segítésétől kezdve a tehetségesek számára indított osztályokig, valójában csak „azok a hatékony programok, amelyek több szempontból is komplex formában és hosszabb távra tűzik ki céljukat". Komplexek az ilyen programok abból a szempontból, hogy a tehetséges gyerekek gyengébb és erősebb képességterületeit egyaránt megpróbálják fejleszteni, s akár személyiségük olyan szféráiban is igyekeznek őket támogatni, amelyek nem feltétlenül érintkeznek közvetlenül a tehetséges területtel. De komplexek abból a szempontból is, hogy hosszú távra, rendszerszerűen kidolgozottak, tehát ténylegesen figyelembe veszik azt, hogy a tehetség kibontakoztatása végeredményben nem más, mint a gyerekek fejlődésének s ezzel együtt önaktualizációjának folyamata, amelynek különböző állomásai különböző érzelmi-intellektuális fejlesztéseket és tehetségkibontakoztatási lehetőségek biztosítását igényelik az iskolától és a pedagógustól: az integrált képzés lehetőségétől kezdve a meritokratikusabb alapokra helyezett fejlesztésig, a helyi vagy országos versenyek biztosításától az elmélyült, lassú, egyéni munkáig, a rövidebb és hosszabb távon létrehozandó produktumok igénylésétől az érzelmi és szociáliskészség-fejlesztésig.

A komplex tehetséggondozó programok kidolgozásához szükséges elvi alapok – különösen *Van Tassel-Baska* tehetségtanterv-készítési koncepciójának – részletező ismertetése után Balogh László az első magyar komplex tehetségfejlesztő programot mutatja be, amelynek elméleti megalapozása és gyakorlatban való bevezetése nem kis részben az ő nevéhez fűződik. Az eredetileg 12–14 éves korú diákoknak kidolgozott – de később más életkorú tehetségesek fejlesztésére is adaptált – programot Törökszentmiklóson, a Bethlen úti Általános Iskolában vezették be 1987-ben, az ottani igazgató, *Nagy Kálmán* és tantestületi kollégái erőfeszítéseinek köszönhetően. A program célja az volt, hogy a gyerekek képességeit feltárják és intenzíven fejlesszék. A megvalósítás során a tehetséges diákok általános intellektuális képességeit párhuzamosan fejlesztették a gyerekek speciális képességeivel és személyiségvonásaival, így például motivációjukkal, önismeretükkel, moralitásukkal, viselkedéskultúrájukkal.

A törökszentmiklósi kezdetek, majd a továbbfejlesztő munkálatok bemutatását követően a szerző a programot átvevő, s persze azt minden esetben saját arculatukra és céljaikra némiképp átformáló iskolák komplex tehetséggondozó gyakorlatát ismerteti. Miközben számtalan elismerésre méltó erőfeszítésről tanúskodnak e részfejezetek, és a tehetséggondozás mindennapjainak sok hasznos gyakorlati mozzanatát ismerheti meg belőlük az olvasó, némiképp zavarba ejtő, hogy e leírásokon keresztül megszűretlen apróságok sokasága is bekerült a kézikönyvméretű s jellegű kötetbe, és közöttük nem ritkán olyanok is, amelyek nemigen látszanak a tehetségfejlesztés kizárólagos specifikumainak (mint például a vízitúrázás és a síelés beemelésének haszna az iskola által biztosított tevékenységek sorába, vagy a szép iránti fogékonyság fejlesztésének fontossága). Ugyanakkor impresszívek a programban résztvevő iskolák országos versenyeredményeit bemutató táblázatok – noha kevés pontos adatot ismerünk meg az intézmények korábbi eredményeiről e téren –, s fontos, hogy valamennyi tehetségfejlesztő programot azonos alapelveken nyugvó s azonos vagy hasonló eszközökkel és módokon kivitelezett eredményességmérések kísérték. Mivel a tehetséggondozó programok egyik legnagyobb problémája világszerte az, hogy csak ritkán kapcsolódnak hozzájuk hatásmérések, Balogh László és munkatársai nyilvánvaló erőfeszítéseit e téren még akkor is csak üdvözölhetjük, ha az itt bemutatott hatásmérések kutatói szempontból amúgy sok szempontból megkérdőjelezhetők.

A könyv negyedik részében a komplex fejlesztőprogramok, a könyv korábbi részében már bemutatott iskolai tehetségprogramok, illetve az országos méretű Arany János Tehetséggondozó Program hatásvizsgálatáról szól Balogh László. Akárcsak a korábbi részekben, itt is bő elméleti áttekintéssel és az ide tartozó nemzetközi gyakorlat gazdag bemutatásával alapozza meg a szerző azt, hogy ő maga és munkatársai mit, miért és miképpen mértek az iskolai és az országos tehetségfejlesztő programokban. Nagy értéke ennek a fejezetnek, hogy a legkorszerűbb longitudinális tehetségkutatások elméleti alapjaival, gyakorlatával, illetve hatásmérési módszereivel ismerkedhet meg belőle az olvasó, s ezek által egy – pontosabban több – olyan szemlélettel, amely alapján ma már egyértelműen elmondható: a tehetség természetéről való gondolkodás, a tehetségfejlesztés gyakorlata maga és a fejlesztőprogramok hatásmérése egyaránt és végérvényesen meghaladta azt, amit a 20. század legnagyobb szabású tehetségvizsgálata nehezen mozdítható örökségül hagyott az utókorra: az amerikai *Terman* tehetségvizsgálatát. *(1)*

Balogh László és munkatársai egész kutatómunkájának alapvető értéke, hogy munkájukban messze túlléptek a tehetségfejlesztő programokhoz szokásosan kapcsolódó leggyszerűbb hatásméréseken, s az egyszerű iskolai eredményességvizsgálatnál – értsd az adott tehetségfejlesztő programban részt vett tanulók későbbi iskolai osztályzatainak vizsgálatánál – jóval több és rétegzettebb változót igyekeztek megragadni. Mérték például az intelligencia alakulását, a tanulási stílus változásait, a személyiség fejlődését, de más paramétereket is. A hatásmérések adatai szinte mindenütt meggyőző eredményeket

mutatnak, de a szerző nem próbál elsiklani azon adatok felett sem, ahol ez mégsincs így. Fontos értéke e fejezetnek az is, hogy a szerző minden fontosabb adathoz értelmező magyarázatot fűz, s ezek a magyarázatok mindig vonzóan kiegyensúlyozottak pedagógiailag és pszichológiailag egyaránt. Ismét világosan kitetszik, hogy Balogh László nemcsak a tehetségfejlesztés pszichológiájának és pedagógiájának elméletében van otthon, hanem az egyszerű nehézségek sokaságát is napról napra a tehetségfejlesztő szakember és pedagóguscsapata elé állító mindennapi fejlesztőmunka világában, a tehetséges gyerekeket fejlesztő iskolák „kozmetikázatlan" hétköznapi világában is. Mindazonáltal ezzel együtt az is elismerésre méltó, ahogy ezeket a jelenségeket a nemzetközi szakirodalom igen széleskörű, naprakész ismeretével és adekvát átgondolásával képes a szerző a partikularitás szintjein messze túlmenően, egészen más horizontú kontextusokban is értelmezni.

Ennek fényében azonban különösen fájlalható, hogy a hazai körülmények közt jelentősnek mondható apparátussal végrehajtott hatásmérések sok helyütt itt is hiányérzetet keltenek, s talán még több szakmai kérdést támasztanak, mint amennyit igazából megválaszolnak. Számos ok miatt nehéz megítélni a programok valódi eredményességét. Például mert nem mindenütt azonosak, csak legfeljebb hasonlóak a mérőbattériák vagy mérési módszerek, nem teljesen egybevethetők életkori és egyéb szempontokból a vizsgálati populációk, kevés pontosat tudunk meg arról, hogy a vizsgálatba – a tehetségfejlesztő programokba – bevont diákok iskolatársai miként fejlődtek ugyanaz idő alatt, mint tehetséges társaik, és mert többnyire az adott mérési elem országos standardjainak ismertetése elnagyolt vagy elmarad. Nincs okunk nem elhinni és elismerni e fejlesztőprogramok valóban hatékony mivoltát, s legjobb szakmai felelősségérzettel támogatni az egész komplex tehetségfejlesztő megközelítést, de ezzel együtt azt sem gondolhatjuk, hogy a könyvnek e fejezete maradéktalanul bizonyította a megközelítésmód tudományos alapjait.

Az ‚Iskolai tehetséggondozás' című könyv azért jelenti a tehetségpedagógiában érdekelt valamennyi hazai résztvevő számára az előrelépés zálogát, mert e könyvből valóban világosan számbavehető, mik a tehetséggel kapcsolatos legalapvetőbb pszichológiai és pedagógiai ismeretek, mik a tehetséggondozás jelenlegi elméleti és gyakorlati tendenciái, vagyis hogy hol tart ma a tehetség mibenlétének felfogása, merrefelé haladnak a fejlesztés irányvonalai, s mindezek miképpen hatnak és vannak jelen a mai Magyarországon.

Balogh László könyvének következő nagy fejezete igen bő európai kitekintést nyújt. Egy korábbi társszerzős munkája eredményeire támaszkodva *(2)* nem kevesebb mint 19 európai ország tehetséggondozó munkáját ismerteti itt a szerző. Ennél bővebb s naprakészebb összefoglalás magyar nyelven még nem jelent meg a témáról. A fejezet valóban gazdag forrása az ismereteknek: nemzeti szintű gondoknak és terveknek, sikereknek és továbblépési elképzeléseknek a tehetséggondozás terén. Külön öröm, hogy a szomszédos országok gyakorlatáról is rengeteg fontos konkrétumot ismerhetünk meg e lapokon, hiszen a tehetségpedagógia éppúgy áll ezen a téren, mint például az irodalomkritika: a meghatározó, nagy népek eredményeiről, irányvonalváltásairól általában jóval több konkrét ismerettel rendelkezünk, mint a miénkhez hasonló történelmi-társadalmi helyzetű szomszédos népekéről. Balogh László összeállítása hasznos ismeretek sorát állítja elénk például Bulgária, Szlovákia, Szlovénia, Lettország, Ukrajna és más országok tehetségprogramjainak bőséges bemutatásával. De éppen a bőség „hozza meg az étvágyat", éppen az információk e gazdagsága kelti a hiányérzetet is. Kár, hogy Észak-Európa ismertetése Finnországot leszámítva kimaradt az összefoglalásból, pedig a maradéktalan egyenlőségeszmére építő – s éppen ezért az álta-

lános európai tehetséggondozó gyakorlattól nem kevéssé elütő – észak-európai tehetséggondozó modell nagyon is markáns, tehetségpedagógiai szempontból egyaránt támogatható és komolyan vitatható, de mindenféleképpen megfontolásra és átgondolásra méltó jelenség. S ugyanígy sajnálhatja az olvasó azt is, hogy e kitekintő fejezet nem lép túl az európai kontinens határain, és így például Kína, Japán, Szingapúr s más kelet-ázsiai országok, illetve az Amerikai Egyesült Államok vagy például Izrael tehetségpedagógiai specifikumainak bemutatásaira sem kerülhetett sor az áttekintésben.

De hát nem nehéz kitalálni: nyilván terjedelmi korlátok is megkötötték a szerző kezét, aki ezzel együtt is az elmúlt évtizedek legnagyobb terjedelmű, körültekintően megszerkesztett, számtalan új elméleti és gyakorlati ismeretet nyújtó kézikönyvszerű kötetét tette le az asztalra. Az iskolai tehetséggondozásról szóló könyv záró fejezetében az elmúlt évtizedekben vagy még jelenleg is zajló legfontosabb hazai kutatásokról és az ezekhez kapcsolódó publikációkról számol be a szerző, az annotált bibliográfiák műfaji erényeit felvonultatva. Ugyanis Balogh László nemcsak listaszerűen felsorolja e közleményeket, hanem tartalmilag ismerteti is őket, módot adva ezzel arra, hogy az olvasó egyszerre érzékelje, értse meg a közelmúlt eredményeit és az elkövetkezendő évtizedek lehetséges vagy kívánatos irányvonalait. (Már önmagában a kötetet záró 22 oldalas bibliográfia, amelyben a szerző lenyűgöző teljességigénnyel öleli fel az elmúlt évtizedek és a jelenkor angol és magyar nyelvű szakirodalmát, alapja lehetne az elkövetkezendő évek, évtizedek hazai kutató és gyakorlati fejlesztőmunkájának.)

Mi ugyanazt mondhatjuk el Balogh László egész munkájáról, mint amit ő a zárófejezet alcímében az általa ismertetett munkákról sejtet; vagyis hogy ezek az erőfeszítések jelentik „az előrelépés zálogát". Az ‚Iskolai tehetséggondozás' című könyv azért jelenti a tehetségpedagógiában érdekelt valamennyi hazai résztvevő számára az előrelépés zálogát, mert e könyvből valóban világosan számbavehető, mik a tehetséggel kapcsolatos legalapvetőbb pszichológiai és pedagógiai ismeretek, mik a tehetséggondozás jelenlegi elméleti és gyakorlati tendenciái, vagyis hogy hol tart ma a tehetség mibenlétének felfogása, merrefelé haladnak a fejlesztés irányvonalai, s mindezek miképpen hatnak és vannak jelen a mai Magyarországon. Mint mélységesen megfontolandó szakmai javaslat, még egyszer kiemelendő a szerző e könyvben bemutatott tehetségfejlesztési alapkoncepciója, a komplexivitás elve. Balogh László könyve a tehetség megértésében, a tehetséges tanulók fejlesztésében bármilyen szempontból érdekelt valamennyi hazai gyakorlati szakember, kutató, oktatásirányító, egyetemi hallgató, de akár a laikus érdeklődők számára is fontos munka.

Jegyzet

(1) Subotnik, R. F. – Arnold, K. D. (szerk): *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent.* Norwood: Ablex Pub. Corp.

(2) Persson, R.S. – Joswig, H. – Balogh, László: Gifted education in Europe: Programs, practices and current research. In: Heller, K.A. – Mönks, F. J. – Sternberg, R.J. – Subotnik, R.F.: *International handbook of giftedness and talent*. 2. kiad. Elsevier, Amsterdam. 703–733.

Balogh László (2004): *Iskolai tehetséggondozás.*
Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Gordon Győri János
Radnóti Miklós Gyakorlóiskola, ELTE

A konkrét keret

A 20. század folyamán kibontakozó experimentális művészeti kezdeményezések igen nehezen találnak utat a magyarországi oktatás kánonjaiba. Olyan szemléleti formákról van azonban szó, melyek nélkül csak hézagosan érthető meg a jelenkori művészet előtörténete. Szombathy Bálint elméleti írásai évek hosszú sora óta szembesítenek ezzel a kérdéssel. 2005-ben megjelent egyik híres opusának, ‚A konkrét költészet útjai'-nak második, javított kiadása. Ez alkalmat ad arra, hogy áttekintsük a művész-teoretikus ide vonatkozó szövegeinek hálózatát.

Szombathy Bálint talán legtöbbet idézett teoretikus írása, ‚A konkrét költészet útjai' az Új Symposion mellékleteként látott először napvilágot 1977-ben. *(1)* A tanulmány átfogó képet nyújt a vizuális költészetről, ennek történeti kérdéseiről és elméleti megközelíthetőségéről, kitér az ilyen jellegű alkotások hazai fogadtatására, majd bevezet a kortárs jugoszláviai alkotóműhelyek munkáiba. A szerző koncepciójában a vizuális költészet a konkrét költészet horizontjában jelenik meg, s ez felvet egy fontos dilemmát. Alapvető tanulmányában *Sz. Molnár Szilvia* hosszan elemzi Szombathy Bálint művészetfelfogását, melynek értelmezése közben felhívja a figyelmet arra, hogy a szerző „a konkrét költészeten belül érti a vizuális költészetet mint a figurális képvers kategóriáját. A szakirodalom ezt éppen fordítva tárgyalja: az irodalom történetén végigvonuló vizuális költészeti érdeklődés egyik jelensége az 1950-es években Németországban induló Konkrete Poesie." *(2)* Valóban így van; elgondolkodtató ugyanakkor, hogy a konkrét költészet fogalmának kitágítása, majd szűkítése olyan hagyományfelfogáshoz vezet, melyhez képest elhelyezhető lesz a 20. század majd' minden fontos experimentális kezdeményezése (a dimenzionizmustól kezdve a lettrizmuson át a számítógépes költészetig).

Sz. Molnár Szilvia meglátásaival összhangban *L. Simon László* fontos tanulmánya is kiemeli a fentebb említett dilemma egyik aspektusát: „Szombathy elsősorban a költészet kísérleti (alapvetően nyelvi, nyelvközpontú) vonalához tartozó irányzatok versformáit sorolja a konkrét költészet alá, szinte azonosítja az experimentális és a konkrét költészet fogalmát." *(3)* Kétségtelen tehát, hogy ebből a szempontból valóban megkérdőjelezhető a szöveg néhány előfeltevésének fenntarthatósága. Ebben azonban ne hibát lássunk, hanem értelmezésbeli különbségeket, hiszen – erre éppen az idézett L. Simon László tanulmánya utal igen korrekt módon – az experimentális műfajok egymáshoz való viszonya a mai napig fogas kérdéseket tartogat a kutatók részére. Emellett a két irodalomtörténész abban is egyetért, hogy a téma magyar nyelvű irodalmában Szombathy Bálint tanulmánya egyedülálló teljesítményként és más pontokon ténylegesen helytálló értelmezési ajánlatként, megbízható forrásmunkaként tartható számon. Hozzájárul ehhez az is, hogy ‚A konkrét költészet útjai' a szerző más írásaival egyetemben naprakésznek mondható. (Csak példaként: *Szerbhorváth György* kiemelkedő jelentőségű monográfiája egy apróságnak tűnő, ám jellemző eseményen keresztül világít rá e tény helytállóságára. *(4)*) Nem kell tehát hosszasan bizonygatni, hogy belássuk, Szombathy Bálint elméletírói munkássága a maga nemében – és persze a kortárs művészeti folyamatok megértése felől tekintve is – kulcsfontosságú. Erre a megelőlegezett tételre a szerző önálló kötetei sem fognak rácáfolni. Nézzük tehát, milyen kérdésekkel szembesítenek az ide sorolható kiadványok.

Az 1987-ben napvilágot látott ‚Művészek és művészetek' öt tanulmányból áll. Az első, a ‚Malevics (mindenkori) időszerűsége' az orosz művész pályájának alakulásáról

nyújt átfogó képet. A szöveg legfőbb kérdésirányát a szuprematista áttörés filozófiai hátterének értelmezése adja. Szombathy Bálint igen alaposan járja körül a tárgynélküliség koncipiálását, illetve azt a totális minimalizációt, amely *Malevics* leghíresebb alkotásainak előfeltevéseit világítja be. „A szuprematista művészeti rendszer (…) kettős indíttatású: esztétikájára a természettudományos energetika modern nézetei, filozófiájára pedig a negatív metafizika van hatással. Festészeti vonatkozásban a malevicsi teozófia kibontakozását a Fehér négyzet fehér alapon képviseli, amely nem más, mint az emberi lény utilitárius tökéletességének a jelképe, egy sajátságos ontológiai kategória." *(5)* Az argumentáció összetettségét tovább árnyalja, hogy Szombathy Bálint kellő hangsúlyt fektet arra a kontextusra is, mely elválaszthatatlan Malevics tevékenységétől. Nemcsak a *Rodcsenko* párhuzamra érdemes itt gondolnunk, hanem arra is, hogy utóbb miért emeli a recepció Malevics tevékenységét *Duchamp*-é mellé. A tanulmány maximálisan igazolja, hogy ez olyan visszacsatolás eredménye, melynek indexei az avantgárd utáni művészeti folyamatokban keresendők.

A kötet második írása a ‚Kommentár és prófécia Joseph Beuys művészetében' címet viseli. A szerző szerint „Beuys – a francia Yves Klein mellett – a második világháború utáni európai művészet legjelentősebb és legeredetibb alkotóegyénisége." *(6)* A portrét olvasván e kijelentés egyre kevésbé tűnik túlzónak, még ha a befogadó kezdetben nem is ért vele egyet. Szombathy Bálint ugyanis alapos felkészültséggel érvel amellett, hogy a Fluxus-mozgalommal összefonódó Beuys életmű radikális kérdésekkel szembesíti a kortárs művészetfelfogást. A széles körben ismert tézisek („mindenkiből lehet művész", a „társadalom is műalkotás") kibontása közben a szerző ráirányítja a figyelmet azokra a művekre is, melyek radikális ötletek tárházát vonultatják föl. A láthatatlan anyagok „felhasználása" például feltétlenül olyan „művészettágító", „rendszermódosító" eljárásnak számít, melynek igen sok következménye van az alkotások ontológiai vonatkozásait illetően. Egy közismertebb példával élve: a ‚Zsírsarok' című szobor a hideg-meleg hatására változik, olvad, penészedik, alakja és szaga az idővel módosul. Vagyis „A Beuys-féle plasztikafogalom pont ellenkezője annak a szoborképzetnek, melyet a statika értékmérőjeként vernek az emberek tudatába: mozgó, képlékeny, alakítható, hömpölygő – fluxusszerű –, határtalan erőátviteli lokáció, végső fokon pedig tudatfolyamat." *(7)* Szombathy Bálint hasonló érzékenységgel interpretálja a tárgyalt művész akcióit, performanszait és teoretikus elgondolásait is.

Szintén kulcsfontosságú figura bemutatására vállalkozik a ‚G. A. Cavellini az (ön)megdicsőülés útján' című tanulmány. Az önhistoricizmus kiagyalója saját személyiségét tekinti a műalkotás anyagának. Módszere az öndicsőítés, az önmenedzselés, az önfinanszírozás, az önstilizálás és végső soron a művészi diszkurzus átrendezése, centrumainak ironikus kibillentése. A sok-sok *Cavellini*-ötlet közül itt most egyet emelnénk ki; méghozzá azt, amelyik az irodalom történetét használja fel az említett program megvalósítására. „De hát hol is kezdődik Cavellini bevonulása az egyetemes művészet- és művelődéstörténetbe?" – teszi fel a kérdést Szombathy Bálint, majd így folytatja: „Valószínű, hogy annál a huszonöt kötetet számláló képzeletbeli, pontosabban rekonstruált sorozatnál, melyet – a ‚25 lettere' című könyv adatai szerint – maga Gutenberg adott ki. A felsorolt címszavakból kiderül, hogy a könyvek huszonöt valamikori vagy korunkbeli gondolkodó: író, költő, filozófus, pszichológus, politikus stb. Cavelliniről írott tanulmányait és szépirodalmi műveit tartalmazzák. Olyan művekről van szó, amelyek a kérdéses szerzők kapitális munkáinak tekinthetők. Néhány érdekesebb cím: ‚Dante Il divino Cavellini; Baudelaire Les fleurs du Cavellini; Darwin L'evoluzione di Cavellini; Freud Psicopatologia della vita di Cavellini; Kant Critica della ragion Cavelliniana; Marx Il capitale di Cavellini; Nietzsche Cosí parló Cavellini; Homérosz Odissea di Cavellini; Shakespeare Achille' stb. A kötet a Gutenberghez intézett köszöntő sorok után Cavellini huszonöt levelét tartalmazza, melyeket a sorozat szerzőihez intézett hálája jeléül." *(8)* Ez

az *Umberto Eco*-i ötlet is jól mutatja, hogy Szombathy Bálint választása telitalálat: valóban, Cavellini nélkül alig képzelhető el – de legalábbis szegényesebb lenne – napjaink művészete.

A kötet negyedik tanulmánya, ‚A küldeményművészet nemzetközi hálózata' a téma egyik legjobb szakirodalmának számít. Szombathy Bálint alapos képet fest a Mail Art történetéről, leágazásairól (művészbélyeg, művészpecsét) és mediális újdonságáról. Nevezetesen arról, hogy a küldeményművészet „a nemzetközi postai rendszert alkalmazó, az intézményesített művészeti áruforgalmat megkerülő autonóm üzenetátviteli elv", vagyis ilyen értelemben a „peremjellegű alkotói törekvések létrehozásának és elosztásának minden eddiginél hatékonyabb, gyorsabb és közvetlenebb (…) módja". *(9)* A tanulmány maximálisan eleget tesz ugyanakkor a szakmai narrációval szemben támasztott követelményeknek is, nagy erudícióval nyitja fel a tárgy logikájának mozgatórugóit. Másrészt Szombathy Bálint – gyakorló művészként – a témával kapcsolatos személyes tapasztalatait is beépíti az argumentációba, s ettől még színesebb és motiváltabb lesz a tanulmány gondolatmenete. A megfelelő odafigyeléssel illusztrált kötet egy további érdekessége, hogy a záró oldalakon színes képanyagot találunk a szerző küldeményművészeti gyűjteményéből.

Az ötödik, egyben utolsó írás, ‚A kiáltó arc metamorfózisa' főként *Munch, Barlach, Gary Panther* és a Laibach Kunst alkotásainak értelmezésén keresztül közelít az „üvöltés" ábrázolhatóságának dilemmáihoz. A szerző itt mindenekelőtt műelemzőként tűnik föl, méghozzá olyanként, aki egy vizuális hagyomány folytonosságát érzékelteti a képek és szövegek egymáshoz rendelésével. „A kiáltás, illetve az üvöltés tehát – írja – semmiképp sem lehet egy hajdan indult stílusirányzat és művészetfilozófia kisajátított tulajdona, bár tagadhatatlan, hogy az üvöltés tette valóban kifejező; a tehetetlenség jelbeszéde." *(10) Petőcz András* e könyvről szóló recenziójában emblematikus problémaként említi a szorongásos munchi sikolyt, sőt odáig megy, hogy szerinte Szombathy Bálint kötetének tulajdonképpen ez a központi problémája. Abban az értelemben, hogy „ez a munka leplezi le, mutatja meg leghívebben Szombathy egyéniségét, szemléletének alapjait." *(11)* Talán nem járunk messze az igazságtól, ha mindezt kiterjesztve azt mondjuk, a ‚Művészek és művészetek' tanulmányai egyaránt jelzik Szombathy Bálint művészeti tájékozódásának főbb állomásait, orientációs pontjait, melyek között az „üvöltés" hatástörténete mellett ott a helye a fentebb szóba hozott jelenségeknek is.

Szombathy Bálint következő elméleti munkája, az ‚Új idők, új művészet' 1991-ben jelent meg. A kötet alcíme: ‚Modernista törekvések Jugoszláviában századunk második felében'. E témamegjelölés azt sejteti, hogy a szöveg monográfiaként olvasható, ezt azonban tovább árnyalja az alcím alatt szereplő műfaji utasítás: ‚Ismeretterjesztő olvasmány művészetkedvelőknek'. Már itt jeleznünk kell, hogy a könyv valóban eleget tesz ennek az elvárásnak, bevezető jellege azonban nem szorítja háttérbe a művészettudomány szempontjából is releváns teljesítményt. Emellett a kötet egyes fejezetei akár önálló tanulmányokként is megállják a helyüket, ám a sorozat darabjai kölcsönösen megvilágítják egymást.

A könyv első eszmefuttatásának két támpillére a művészet autonómiájának elismerése és a hétköznapi élet művészi rangra emelésének gondolata. Az ellenművészettel, undergrounddal stb. felszínre kerülő jelenségeket a szerző a modern/posztmodern mozgásfázisok mentén helyezi el. Eszerint „A posztmodern (a transzavantgárd) a modernizmus (az avantgárd) expanziós, tautológiai, a duchamp-i attitűd szellemi hagyatékából táplálkozó konceptuális szemléletének a reakciójaként, az objektivista nonkonformizmus és az anyagtalanított nyelvhasználat opponens reflexeként nyer létjogosultságot. (…) Az antiművészet jelentkezése egybeesik a modern művészet válságának kezdetével. Ezt a momentumot az esztétikai és a művészi fogalmának fokozatos eltávolodása, a történelmi avantgárd ideológiai fundamentumában végbemenő megoszlás vezeti be, az egyik olda-

lon a dadaizmussal, a másikon a konstruktivizmussal, majd ezeknek leszármazásaival, elvhű leágazásaival." *(12)* A modern/posztmodern játéktér *Hegyi Lóránd*-féle konstrukciója – melyre a szerző is hivatkozik – messze vezető kérdéseket implikál *(13)*; ezért inkább azt hangsúlyoznánk, hogy a történeti modell alapjául szolgáló szétválasztás itt elsősorban az ötvenes-hatvanas évek művészetének jugoszláviai hatását hivatott alátámasztani.

Ennek megfelelően a kötet második fejezete – exkurzusként – a kontextus felvázolását tekinti elsődleges feladatának, majd a harmadik rész a második világháború utáni „progresszió" fejleményeit tekinti át. Az utóbbi egyik kulcsfogalma az „informel", amely a csurgatással, kaparással, fröcsköléssel stb. létrehozott spontán alkotások összefoglaló elnevezése. E fontos eljárás kontrasztjában tűnnek fel azok a „technológiai irányzatok", melyek az akcionista és a konceptuális művészetek differenciálódását előlegezik. Szombathy Bálint széleskörű áttekintést nyújt az anyagfelhasználás és a különféle médiumok alkalmazása alapján, mindvégig szem előtt tartva a művészet értelmezhetőségének kitágulását. Ezt követően a negyedik rész beilleszti a jugoszláviai törekvéseket a felnyitott kontextusba, egyszóval kibontja a jugoszláviai avantgárd történetét (dadaizmus, zenitizmus, konstruktivizmus, radikális informel, Nove tendencije stb.). A fejezet a Gorgona tevékenységének ismertetésével zárul, tehát egy olyan csoportra és annak folyóiratára fut ki, amely a konceptualizmus „peremvidéki", ám a nemzetközi folyamatokkal összeegyeztethető változatát képviseli. Paradox módon azonban a Gorgona felfedezése retrospekció eredménye, ily módon „a jugoszláv konceptuális művészet mintegy évtizedes történeti pályájának a megteremtői alkotó munkájuk során nem hagyatkozhattak a Gorgona korai vívmányaira, nem építhettek a már meglevő művészetfilozófiai előzményekre. Helyi elődök nélkülinek hitték magukat, pedig csak részben voltak azok." *(14)*

Ha egyetlen részlettel kellene illusztrálnunk Szombathy Bálint elemzéseinek diszkurzív logikáját (ami persze nem mindig célravezető!), akkor minden bizonnyal azt a passzust választanánk, melyben a szerző Tóth Gábor kánonokhoz való viszonyát taglalja. Eszerint a művész produkciója „a priori felfüggeszti a történetileg hitelesített kanonikus rendszert, méghozzá úgy, hogy nem hoz létre helyette általános érvényű újat, csupán önkörén belülit, ami egy, a Tóthéhoz hasonló dinamikus rendszerben képtelen tartósan megállapodni, dogmává merevülni."

A következő fejezet – az előzőt továbbfűzve – általános áttekintést nyújt az 1966 és 1978 között kibontakozó jugoszláviai „új művészeti gyakorlatról". *(15)* Szombathy Bálint nagy körültekintéssel ismerteti többek között az OHO csoport, a Kód csoport, a TOK csoport és nem utolsó sorban a Bosch + Bosch csoport tevékenységét, mely utóbbit természetesen mintegy „testközelből" kapjuk kézhez. Emellett a szerző kitér olyan alkotókra is, akiknek munkássága a deklarált programokon kívül, „az egyéni marginalitás szférájában" helyezkedik el. Közülük *Vladan Radovanović* multimediális művészetét feltétlenül érdemes kiemelnünk. Radovanović nevéhez fűződik ugyanis a ‚Pustolina' című opus, amely „a jugoszláv irodalomban máig is páratlan műfajú és fajsúlyú verbo-voko-tipovizuális regény". *(16)* Szintén megkerülhetetlen alkotások (főként akciók, performanszok) sokaságával szembesíti a művészetértést *Marina Abramović*, akinek fellépései a világ számos pontján találnak elismerésre. Az individuális mitológiák szempontjából pedig *Tomislav Gotovac* kísérleteire kell utalnunk (pl. a mozizás mint életforma), melyek ugyancsak a korszak legmarkánsabb kezdeményezései között tartandók számon.

A kötet ezután önálló fejezetet szentel a verbo-voko-vizuális műtípus értelmezhetőségének. Szombathy Bálint – nagyon helyesen – visszatér itt a Pustolina kérdéseihez, majd mikroelemzéseken keresztül mutatja be a műtípus különböző lehetőségeit (*Slavko*

Matković, Csernik Attila stb. munkái alapján). Ezután szintén egy rövidebb rész következik, melyben a szerző a konceptuális művészetszemlélet folytonosságát megvalósító törekvésekről ad áttekintést (143 csoport, Hat szerző csoportja stb.), majd ezt mintegy folytatva, az utolsó részben a Neue Slowenische Kunst ideológiája felől vázolja fel a „politizáló művészet" belső ellentmondásait. A könyv által kibontott rendkívül széles körű tabló egy függelékkel zárul, melyben a szerző szócikkeket közöl a hetvenes évek Jugoszláviájában megjelenő alternatív időszaki kiadványokról.

Szombathy Bálint „ismeretterjesztő olvasmánya" azon túl, hogy alaposan megismerteti befogadóját a jugoszláv művészet(ek) tendenciáival, azt is kellőképpen bizonyítja, hogy ezek a paradigmák – például a magyarországiakkal összehasonlítva – a térség (akkori) legjelentékenyebb fejleményei, azaz valóban történelmi jelentőségűek. A kötet azonban mindezt higgadtan, értékzavaroktól mentes szemléletben tárja „művészetkedvelő" olvasói elé.

A 2002-ben indult Aktuális avantgárd sorozat (sorozatterv L. Simon László, sorozatszerkesztő *Bohár András*) 13-as számot viselő köteteként látott napvilágot Szombathy Bálint hiánypótló, *Tóth Gábor* szerteágazó művészeti tevékenységét bemutató monográfiája. Az igen elegáns kivitelezésű, bőséges szemléltető anyagot tartalmazó könyv szerzője már az Előszóban lefekteti, hogy „a pályatárs közelítésének esélyével" biztosít rálátást – a Bevezető szerint – Tóth Gábor művészeti „hitvallására" és „történelmi szerepére". *(17)* A konstrukció egészéről valóban elmondható, hogy a méltányos, világosan követhető gondolatmenetek elsősorban a produkció oldaláról közelítik meg tárgyukat (nem értékítélet!), kisebb szerepet tulajdonítva az adott szegmentum (például szöveg) hatásfunkcióinak. Ugyanakkor az is elmondható (és ez sokkal fontosabb!), hogy a monográfia olyan művészeti folyamatokba, kérdésirányokba, alkotói attitűdökbe nyújt bepillantást, melyek időszerűségét, történeti karakterét, ugyanakkor időnek való kitettségét – a múlt század utolsó harmadának megértése szempontjából – immáron nem lehet figyelmen kívül hagyni.

Az ‚Art Tot(h)al' a kísérő szövegeken kívül hét fejezetre tagolódik. Az első kettő mindenekelőtt Tóth Gábor „írott költészetével", legrészletesebben buddhista ihletésű lírájával foglalkozik (‚Írott költészet 1970-ig. A kreatív tudatlantól a dada intellektualizmusáig, illetve Írott költészet és próza 1979-től napjainkig. A zentől a gyermekirodalomig és a versszerű szövegekig'). A harmadik, igen körültekintően kidolgozott fejezet (‚Korai költészet a poézis nyelvi és fogalmi átértékelésének jegyében') egyrészt azt a kontextust vázolja fel, amelyhez viszonyítva Tóth Gábor tevékenysége elhelyezhető és annak innovatív potenciálja is kimutatható (mindvégig utalva *Tamkó Sirató Károly* hatására). *(18)* A fejezet másrészt oly módon elemzi Tóth Gábor munkáit, hogy közben bemutatja a hozzájuk köthető műfajváltásokat. Ezek szerint a dimenzionizmusból kialakuló multimediális művészet és akciókölteszet horizontjában a ‚Wrechs' „A topológiai természetű munkafázis", az ‚UT-modulok' pedig Tóth „konkrét vizuális munkásságának" csúcsaként értékelhető. *(19)* A műfajok közti mozgás természetét („egy rendszerből újabb rendszer felé próbál nyitni") a szerző Tóth ars poeticájaként értelmezi. A negyedik fejezet (‚Szemiotikai kutatások: a jelben létezés esztétikuma') külön érdekessége, hogy bizonyos helyeken a narráció többes számba vált át, nyomatékosítva ezáltal, hogy a monográfia írója és tárgyalt alkotója életművük jelentős periódusában együtt dolgozták ki azt az „ideológiát" (jelelméletet), amely nélkül nehezen, vagy szegényesebben interpretálhatók például a ‚Járdanyomok' létrejöttét meghatározó előfeltevések. „Egészen egyszerűen fogalmazva: fel szeretnénk hívni a figyelmet az olyan potenciális esztétikai tüneményekre, amelyek körülvesznek bennünket és tudat alatt is formálni képesek érzékenységünket, amellyel dekódoljuk a szemiózis állapotában levő környezetet." *(20)* (Zárójelben jegyzem meg, hogy ebbe a kérdésirányba illeszthető L. Simon László ‚Secretum sigillum' című, cipőtalpmintázatok fotóit tartalmazó kötete, amely a Pixel-könyvek első darabjaként, Szom-

bathy Bálint sorozatszerkesztésében jelent meg.) A monográfia ötödik fejezete (‚Küldeményművészeti kiszögellések. A konceptualizmus kifuttatási rendszerének megalapozása') önmagában is figyelemre méltó tanulmány a Mail Art szubverzív gyakorlatáról. A szerző rendkívül meggyőzően érvel amellett, hogy Tóth Gábor technikái, eljárásai e téren kimagaslónak bizonyulnak. A hatodik fejezet (‚Az ideaközpontú művészet további eredői') többször visszacsatol az előzőhöz, s – a szerző objektjeire, fotóira, akcióira, performanszaira, mozgóképi alkotásaira, zaj- és zeneművészeti produkcióira utalva – tovább árnyalja azt az összefüggést, mely szerint Tóth a dada aktualizálását „a »nem válogat a kifejezési formák között« attitűdjének medializációja" mentén végzi el, de úgy, hogy a kifejezőformákat „kompakt vezérelv mozgatja", „a művészettel szembeni tóthi alapállás". *(21)* A hetedik rész (‚A konzisztens létidea elágazásai') a rendszerváltás körüli művésztársadalom kontextusában villantja fel Tóth Gábor legutóbbi kezdeményezéseit, melyek az „élet egyenlő művészet" égisze alatt állnak.

Ha egyetlen részlettel kellene illusztrálnunk Szombathy Bálint elemzéseinek diszkurzív logikáját (ami persze nem mindig célravezető!), akkor minden bizonnyal azt a passzust választanánk, melyben a szerző Tóth Gábor kánonokhoz való viszonyát taglalja. Eszerint a művész produkciója „a priori felfüggeszti a történetileg hitelesített kanonikus rendszert, méghozzá úgy, hogy nem hoz létre helyette általános érvényű újat, csupán önkörén belülit, ami egy a Tóthéhoz hasonló dinamikus rendszerben képtelen tartósan megállapodni, dogmává merevülni." *(22)* Szombathy Bálint monográfiájának valóban előnye, hogy eme dinamikát előfeltevésként kezelve olyan képet rajzol tárgyáról, mely nem befagyasztja, hanem megnyitja és fenntartja a Tóth Gábor művészetéről szóló beszédet. *(23)* (A kötetet igen használható, informatív, a főszöveg alatt folyamatosan futó fogalomtár egészíti ki.)

S a monográfia kapcsán vissza is kanyarodhatunk ‚A konkrét költészet útjai' tapasztalatához. A második kiadás ugyanis – többek között – éppen annak a tanulmánynak a kigazított változatával bővül, amely a monográfiából kimaradt. *(24)* Szóba kerül ebben például a Magyar Műhely triászának (*Nagy Pál, Bujdosó Alpár, Papp Tibor*) kezdeményező látásmódja, illetve *f. Tóth Árpád,* Petőcz András, *Zalán Tibor, Szkárosi Endre, Géczi János, Székely Ákos* (stb.) és Szombathy Bálint (!) szemléletváltást jelző teljesítménye. A bővítések és a javítások következtében ‚A konkrét költészet útjai' tehát még átfogóbb teljesítménnyé válik, amely ily módon felerősíti a kötet talán legfontosabb tételszerűségét. „A konkretista szöveg szellemi erőfeszítésre és önálló nyelvkombinatorikai cselekvésre késztet, a nyelvben immanens távlatiságot a befogadó hivatott kivonni, sőt, számos esetben az értelmi dimenziót is neki kell megnyitnia. A hagyományos költészet elkötelezettje ezért kénytelen megbékélni azzal a tudattal, hogy felkészültsége és alapvető elvárása gyenge támpontokon nyugszik, és a konkrét-vizuális versben hajlamos olyan kihívást látni, amely sajátjának vélt költészeti ideálja ellen fordul." *(25)*

A fentiek alapján elmondható, hogy Szombathy Bálint teoretikus életművét jelen pillanatban egy olyan szöveg keretezi, mely – például higgadtságánál, történeti érzékenységénél fogva – igen alkalmas arra, hogy önnön kiterjedése alapján is ráirányítsa a figyelmet tárgyának folytonosan változó dimenzióira.

Jegyzet

(1) 6-os, illetve 7–8-as szám.

(2) Sz. Molnár Szilvia (2001): Vizuális költészet vagy képvers? A képvers-értés szempontjai a magyar irodalomtörténet-írásban, *Iskolakultúra*, 10., 37. (22. lábjegyzet.)

(3) L. Simon László (2005): *Konkrét költészet – konkrét vers*. In: LSL: *Hidak a Dunán*. Esszék, tanulmányok. Ráció Kiadó, Budapest. 75.

(4) „De a Híd – a sympósnak tekinthető – Szombathy Bálint révén a Symposionhoz képest előbb foglalkozik a Punk rock néhány vetületével is" stb. Szervhorváth György: Vajdasági lakoma – az Új Symposion történetéről –, Kalligram Könyvkiadó, Pozsony, 2005, 288. A naprakészségre sok más példa említhető lenne itt A fény-

másolás művészetétől (*Új Symposion*, 1984. 11–12., 2–6.) kezdve a különböző művészeti ágakra és rendezvényekre való reflexiókig.
(5) Szombathy Bálint (1987): *Művészek és művészetek*. Tanulmányok, Forum Könyvkiadó, Újvidék. 17. (A betűhibát korrigáltam. HNP)
(6) Uo. 29.
(7) Uo. 33.
(8) Uo. 44.
(9) Uo. 65.
(10) Uo. 70.
(11) Petőcz András (1990): „A társadalom is műalkotás" – Szombathy Bálintról. In: uő.: *A jelben-létezés méltósága*. Colosseum Kiadó, Budapest. 140.
(12) Szombathy Bálint (1991): *Új idők, új művészet. Modernista törekvések Jugoszláviában századunk második felében.* Ismeretterjesztő olvasmány műkedvelőknek, Forum Könyvkiadó, Újvidék. 7.
(13) Vö: Kulcsár Szabó Ernő (1994): A modellalkotás nehézségei (Hegyi Lóránd: Avantgarde és transzavantgarde). In: *KSZE: Az új kritika dilemmái*. Az irodalomértés helyzete az ezredvégen, Balassi Kiadó, Budapest. 220–228.
(14) Szombathy, i.m. 51.
(15) „Az új művészeti gyakorlat a nemzetközi konceptualizmus legtágabb fogalmi rendszerében jelentkező művészeti törekvések Jugoszláviában honos terminusa." Uo. 50.
(16) Uo. 77.
(17) Szombathy Bálint (2004): *Art Tot(h)al. Tóth Gábor munkásságának megközelítése 1968–2003*. Ráció Kiadó, Budapest. 8., 12.
(18) Érdemes itt felhívnunk a figyelmet arra, hogy ennek a fejezetnek a Magyar Műhelybeli közlését egy igen alapos, a '80-as évek experimentális irodalmára kitekintő rész indítja, mely a monográfiában nem szerepel. Szombathy Bálint (2003): Tóth Gábor korai költészete a poézis nyelvi és fogalmi átértékelésének jegyében, *Magyar Műhely* 126. 2., 12–20.
(19) Szombathy Bálint: *Art Tot(h)al. Tóth Gábor munkásságának megközelítése 1968–2003*, 63.
(20) Uo. 80.
(21) Uo. 103., illetve 122.
(22) Uo. 127.
(23) Éppen ezért nem szállnánk vitába itt a monográfiáktól megszokott túlzásokkal. (Vö. pl.: az Idea-Book „egy olyan konstans tóthi dilemma, amely akár az ógörög bölcselet alapkérdéseivel is hitelesen cseng össze." Uo. 130.)
(24) Vö. 18. jegyzet.
(25) Szombathy Bálint (2005): *A konkrét költészet útjai.* Képírás Művészeti Alapítvány, Kaposvár – Szigetvári Kultúr- és Zöld Zóna Egyesület, 24.

Szombathy Bálint (2005): *A konkrét költészet útjai.*
Képírás füzetek, Kaposvár.

H. Nagy Péter
Iskolakultúra

Angol és amerikai kifejezések szótára

Hiánypótló művet tart a kezében az olvasó, hiszen ekkora terjedelmű kétnyelvű frazeológiai szótár eddig nem volt a piacon. Magay Tamás egyrészt az angolul legalább középhaladó szinten tudó nyelvtanulóknak nyújt óriási segítséget, másrészt pedig az angol nyelvvel magas szinten foglalkozók számára (akár nyelvtanárok számára) is jól használható, érdekes segédkönyvet hozott létre.

A szótárt, amelynek alcíme, ‚A Dictionary of English and American Idioms in Hungarian', az tudja használni eredménnyel, aki legalább középhaladó szinten tud angolul, hiszen az angol nyelvű példamondatok egy részének fordítását nem tartalmazza a szótár. Ennek oka egyrészt, hogy így gondolkodásra készteti a tanulót, mivel az

nem tálalja készen minden szó, kifejezés magyar fordítását; másrészt helytakarékossági okokból döntött így a szótár szerkesztője.

A magyar nyelvű bevezetésből megtudjuk, hogy a mű „többszörösen bővített és gyökeresen átdolgozott kiadása az 1966-ban megjelent ‚Anglicizmusok – Amerikanizmusok' című kötetnek". Valóban, már első ránézésre megállapíthatjuk, hogy ez az új kötet jóval több kifejezést tartalmaz ősénél, hozzávetőlegesen hatezer névszói és hatezer igei szókapcsolatot, 14 000 példamondattal illusztrálva. Felmerül a kérdés, hogy mi számít szókapcsolatnak, mi kerüljön a szótárba. A meghatározás szerint, „olyan többszavas állandósult szókapcsolatokat értünk az általunk szótározott nyelvi egységeken, amelyeknek alkotóelemei más elemekkel (szavakkal) általában fel nem cserélhetők, ezen alkotóelemek sorrendje is többnyire állandó, szókészletbeli (lexikai) egységekként önálló jelentésük van, és ez a jelentés általában nem található ki az egyes alkotóelemek (szavak) külön-külön vett jelentései alapján". Tehát például olyan kifejezések kerültek a szótárba, mint a „bring home the bacon", aminek semmi köze a szalonnához, hiszen magyarul úgy mondjuk: „elviszi a pálmát". Az állandósult szókapcsolatokon kívül szólásokat, közmondásokat is találunk a szótárban.

A magyar nyelvű bevezetés után következik egy terjedelmében rövidebb angol nyelvű előszó, amely nem egyezik meg a magyar nyelvű szöveggel, és más-más részletekre fektet nagyobb hangsúlyt. Például az új kiadás fizikai megjelenéséről szól bővebben, ezen kívül felhívja a figyelmet arra, hogy Magyarországon ez az első olyan angol szótár, amely azáltal, hogy a példamondatok fordítását nem, vagy csak részben adja meg magyarul, további agymunkára ösztönzi a szótár használóját. Ez első hallásra meglepő, hiszen egy szótártól elvárná az ember, hogy a magyar megfelelőket minden esetben tartalmazza. Ez a szótár azonban inkább tekintendő példákkal illusztrált idióma-gyűjteménynek, semmint hagyományos szótárnak. A kezdők számtalan szokásos szótárt találhatnak, amelyben minden benne van. Az állandósult szókapcsolatok elsősorban a haladóknak okoznak gondot, nekik e szótár használatával nem kell a sok, már ismert szón átrágniuk magukat, míg a keresett kifejezés idiomatikus jelentéséhez jutnak. Másrészt az angol nyelvben számtalan olyan kifejezés van, amely magyarul nem létezik, vagy semmitmondó, ezeket kár is lenne lefordítani, elég, ha egy-két példamondattal mutatják be a használatukat. Ezen kívül sok példamondat származik irodalmi művekből, és ezek műfordítása nem a kérdéses magyar kifejezést tartalmazza.

Az előszók után a rövidítések és jelek feloldásait találjuk meg. A szokásos nyelvtani és stilisztikai jeleken túl a kifejezések földrajzi eredetére utaló rövidítés is szerepel a listában. A szótár megkülönböztet döntően brit, amerikai és ausztrál használatú kifejezéseket, bár ezek pontos behatárolása ma már nehéz feladat, hiszen a nyelvterületek között nagy az átjárás. Éppen ezért csak azon szókapcsolatok esetében találjuk meg ezt a besorolást, amelyek használata a források szerint túlnyomórészt egy területre korlátozódik. Ezen felül itt szerepel a (COBUILD) jel is, ami arra utal, hogy a HarperCollins kiadó COBUILD szótárából származik a példamondat. (Igaz ugyan, hogy a szótár köszönetnyilvánításában összesen tizennyolc felhasznált szótár szerepel, azonban a szerző csak ezt az egy forrást tünteti föl az egyes példamondatok eredeténél.)

A rövidítés két esetben szorult volna bővebb magyarázatra, illetve alaposabb megfontolásra: a „one's" feloldása „általános alany (=az ember)" míg a „sy" feloldása „valaki". Ezt a két névmást a szócikkek kidolgozása során nem mindig így használták, vagy nem világos a használatuk. A „back" címszó alatt a 6. pontban olvasható „break one's ~" „infml agyondolgozza/agyonhajszolja magát" (szó szerint eltöri a saját hátát), míg a 7. pontban a „break sy's ~" kifejezés található: „infml agyondolgoztat vkit" (szó szerint eltöri valaki hátát). Egyrészt az első kifejezésben a „one's" nem általános alany, hanem arra utal, hogy valaki a saját hátát töri el; másrészt pedig nem biztos, hogy a nyelvtanuló ebből megérti a két kifejezés használatbeli különbségét. Jó lett volna példamondattal be-

mutatni, hogy az első esetben a „one's" azonos kell, hogy legyen a kifejezés alanyával, míg a második esetben éppen nem lehet az.

A szótár 597 oldalon tartalmaz kifejezéseket, szólásokat, közmondásokat, majd végül egy magyar-angol mutató zárja a kiadványt, amely „nem tekinthető teljes magyar-angol szótárnak, csupán azokat a magyar szavakat és szókapcsolatokat sorolja föl, amelyek az angol idiómák magyar megfelelőiként szerepelnek a szótárunkban". Tehát abban segít ez a mutató, hogy visszakereshessük az angol kifejezést a szótárban.

Maga a szótári rész betűrendes, A-tól Z-ig rendszerezi a címszavakat. Az igei kifejezések, vonzatos igék az ige címszaván belül találhatóak meg, a névszói kifejezések (attól függetlenül, hogy tartalmaznak-e igét) pedig a főnév vagy a melléknév szerint. Mivel nem mindegyik kifejezésről lehet eldönteni, hogy melyik a meghatározó eleme, ezért kiterjedt utaló rendszer segíti a keresést. A hatalmas mennyiségű feldolgozott anyagban csak kevés következetlenség akad: például nem egyértelmű, hogy az „at first" kifejezés miért a „first" címszó alatt keresendő, míg az „at last", „at least", „at once" szókapcsolatokat az „at" címszó alatt találjuk meg. A tekintélyes méretű kifejezésanyagból bizonyára csak akaratlanul maradt ki a gyakran használt „tie the knot", azaz megházasodik (bár a „tie" és a „knot" is szerepel címszóként).

Néhány címszóval számtalan kifejezést használ az angol nyelv, ezeket arab számozással, külön sorban, jól áttekinthetően találjuk meg. Így a „get"-tel alkotott 89 darab, és a 81 darab „go"-t tartalmazó kifejezés sokkal tisztábban átlátható, mint egy hagyományos szótárba, ahol ezek folyamatosan vannak felsorolva. Azoknak az igéknek, amelynek rendhagyó a múlt idejű és a participium alakjuk, zárójelben megtaláljuk a nehézséget okozó formáit, például a „bite" (harap) ige esetében: (bit, bitten). Ugyanez az eljárás azon igéknél, amelyek –ing-es alakjának írása mutat nehézségeket, például a „lie" (fekszik) ige esetében mindegyik alak rendhagyó: (lying, lay, lain).

Egy lényeges, pozitív eltérés például az *Országh*-Magay-féle szótárhoz képest, hogy egy szó igei és főnévi használatát nem egy címszón belül, római számozással különítik el egymástól, hanem külön címszóként illesztették a szótárba. Így a „look" például először igeként használva szerepel 49 kifejezésben, sőt ezek is kettébontva, először 22 főnévvel, melléknévvel, határozószóval alkotott szókapcsolatban, majd 26 igei vonzatos formában. Ezután külön címszóként a főnévi jelentésben újabb hat szókapcsolatot találunk, de számozásuk folyamatos, tehát a főnévi kifejezések sorszámai 50-től 55-ig tartanak. Így a hátul található magyar-angol mutatóból könnyebb utalni a kifejezés pontos helyére a szótárban. Hasonlóan dicsérendő, hogy azokat az igéket, amelyeknek két vonzatuk van, nem az első vonzatukkal alkotott kifejezésekkel együtt szerepeltetik, mint például a már említett Országh-Magay szótárban. Ott, maradva a „look" példájánál, a „look in" alatt arab 1-es sorszámmal található csak az „in" vonzattal, majd 2-es pont alatt szerepel a „look in on sy" alakjában. Az új idiómaszótárban viszont 33-as sorszámú a „look in" és 34-es lett a „look in on sy", így sokkal áttekinthetőbb. Ez a forma a könnyebb áttekinthetőségen felül megkönnyíti a keresztutalásokat is. Olyan utaló címszavak is találhatók a szótárban, amelyek nincsenek kidolgozva, hanem rögtön más címszavakhoz irányítják az olvasót, például: where › come 48, 49, earth 5, hell 16. Így találhatjuk meg a „Where do I come in?, This is where we came in., where on earth…", és a „where the hell…" kifejezéseket. A címszó jelentése önmagában, tehát a kifejezésen kívül nincs megadva, és kevés kivételtől eltekintve az idióma tagjainak szó szerinti jelentése sem, csak a kifejezések együttes értelme.

Helykímélés céljából a szótár elve és gyakorlata az, „hogy egy adat (vagyis szókapcsolat, kifejezés) egy helyen szerepeljen", és ezt következetesen be is tartja, ez alól alig néhány kivétel található. A „What's up?" például mind a két tagjánál kereshető, sőt nem is teljesen azonos meghatározásokat találunk a két helyen. Az „up" alatt a 11. pontban, tovább bővített kifejezésként így olvasható: „What's ~? infml Na, mi (baj) van? / Mi tör-

tént? What's up with Jack? – He's looking very angry." Míg a „what" alatt a 12. pontban, tipikus amerikai szóhasználatnak minősítve ezt találjuk: „W~'s up? US infml Mi van? / Mi történt? Everybody in the office is so gloomy today. What's up? Are we all getting fired?" Majd a 13. pontban a már bemutatott „up"-nál található példamondat, és annak teljes magyar fordítása olvasható. Ugyanezt találjuk a „How about…?" (Mit szólnál…-hez) esetében, mind az 'a', mind a 'h' betűnél ki van fejtve, sőt mivel ugyanezen jelentéssel bír a „What about …?" is, a 'w'-nél is, más-más példákkal. Ez bizonyára azzal magyarázható, hogy e kifejezések tagjai közül lehetetlen eldönteni, hogy melyik a domináns, így mindegyiknél feldolgozásra kerültek. Az alaposságra való törekvés és a címszó pontokra bontása azonban helyenként túlzottnak tűnik. Maradva az említett „What/How about …?" kifejezésnél (az „about" alatt) ezt találjuk:

> 1 **What/How ~ …?** Mi van ….?; Milyen …?; Mi a véleményed …?; Mit szólnál …-hez/-hoz?; Nincs kedved …? *What about your library books? Have you returned them yet?* Mi van a könyvtári könyveiddel? …
> 2. **How/What ~ that?** (No) mit szólsz ehhez? *What/How about a game of chess?* Nem volna kedved egy játszma sakkhoz? Mi a véleményed egy játszma sakkról? * *What about your trip?* Milyen volt az utad? * *What about the weather? Is it going to get worse?* Milyen az idő? Rosszra fordul? * *What about your promise?* Mi van az ígéreteddel?

Egyrészt láthatóan semmi nem indokolja, hogy a vastag betűvel szedett címszóban megcseréljék a kérdőszavak sorrendjét a két pontban, hiszen az összes idézett példában a „What" szerepel. Fontosabb viszont megjegyezni, hogy az összes itt idézett példamondat az első ponthoz tartozik, azt a bővíthető szerkezetet illusztrálják, a második pontban olvasható szerkezet önmagában használt kifejezés, tovább már nem bővíthető. Sőt, nem világos, hogy miért volt szükség a 2. pontra, hiszen az 1. pont alatt elég lett volna egy példával megmutatni, hogy így is használható, ugyanis sem nyelvtanilag, sem használatában nem tér el az előzőtől. Ezután a szócikk 3. és 4. pontjában találjuk az utalásokat, többek között a „how 1"-re is, ahol más példákkal ugyanez van kifejtve (a „what"-ra azonban nincs utalás, pedig ott is megmagyarázták a kifejezés jelentését).

A szótárt olvasva rácsodálkozhat a nyelvtanuló, hogy magyarul és angolul is szóról szóra ugyanúgy mondják, hogy valaki bűn ronda („as ugly as sin"); több vasat tart a tűzben („have many irons in the fire"); a két végén égeti a gyertyát („burn the candle at both ends"); a sorok között olvas („read between the lines"); illetve a hidegen hagy angolul is „leave sy cold". De ez ne bátorítson senkit arra, hogy szó szerint próbálja lefordítani a következő kifejezéseket: „He kicked the bucket" (tulajdonképpen felrúgta a vödröt) = meghalt; „like water off a duck's back" (mint víz a kacsa hátáról) = falra hányt borsó; „cook the books" (megfőzi a könyveket) = meghamisítja a számadásokat; „the apple of sy's eye" (valakinek a szeme almája) = a szeme fénye stb.

A szótár jól áttekinthető munka, amelyben a szócikkek felépítése és az utaló rendszer nagyon precízen, pontosan segíti a használót. Főként gyakran használt kifejezéseket tartalmaz, és ezeket világos, érthető példák segítségével mutatja be. Az angol nyelv kedvelői akár szórakoztató időtöltésként is lapozgathatják a szótárt és ismerkedhetnek a nyelv e nehéz, de csodálatos elemeivel.

Magay Tamás (2002): *Angol és amerikai kifejezések szótára.* (Munkatárs: Berkáné Danesch Marianne). Akadémiai Kiadó, Budapest.

B. Papp Eszter
Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Iskola, BTK, PTE

Articles

Eszter Fürth and László Kasik
Conditions of facilitating the interpretation of commercials in teaching Hungarian

Today, the influence mass communication technology, especially television, exerts on children challenges pedagogy. It is becoming ever more evident that besides cinematographic and media studies, other school subjects (such as Hungarian literature and grammar) ought to more effectively contribute to the development of competent media awareness and application. In terms of teaching Hungarian, this necessitates changes in structure, content and subject philosophy. Focusing on such opportunities of change, this article is devoted to sketching the theoretical underpinnings of assisting students in interpreting commercials.

Andrea Dömsödy
Information society, information technology and library pedagogy

In general terms, one of the key objectives of education is seen in the safeguarding of values, which, of course, does not contradict the usefulness of the application of modern technology and approaches in education. We should, however, point out that those technologies and approaches should be used with a view to transmitting values.

Éva Mitring
A quantitative study of linguistic factors influencing the emergence of qualitative hypercorrection

This article presents the quantitative analysis of qualitative hypercorrection for verbs. In describing the phenomenon, I have focused on various internal (linguistic) factors.

Gabriella Mezei and Kata Csizér
The application of second-language motivation strategies in the language classroom

It is a widely accepted view in Hungary that international relations and the foreign language proficiency that facilitates them are a must. Professionals in the field, however, are also cognizant of the fact that the national level of such proficiency needs improving – together with the language education of new generations. In this case study we have aimed to demonstrate the way a teacher motivates students and the effect of such efforts on the motivated learning behavior of students.

Judit Tánczos and János Máth
Attitudinal and motivational traits of foreign language learning

Several factors may impact upon the success of foreign-language learning. Among these, motivation to learn languages is of primary importance. This article reports results from a comprehensive study, analyzing the role of related factors. The focus: the language learning attitudes and motivations of fourteen-year-olds.

Katalin Lakotár
On neighbors living in us – once again

In the November 2004 issue of this journal, the survey, conducted in 2004 among students aged 14 to 16, investigating the content elements the cognitive maps of countries neighboring Hungary was published. This year's investigation included several areas of the country, including those near the borders. The analysis of the country image of student groups living in two distant border locations has revealed that it contains largely the same content elements, with their different geographical environments and their own experiences manifested in different levels of importance attached to those elements.

János Loboczky
Ornamentality and adornment in Gadamer's and Lukács's esthetics

Studies investigating ornamentality are largely a peripheral undertaking in esthetics. It may, however, be of interest to explore the thoughts about this issue of two philosophers, who held significantly different positions.

Kornélia Horváth
Literature, rhetoric, and poetics

In the past decades, literary scholarship has revalued rhetoric considerably, opening new vistas within the field of interpreting the aim of the discipline. In terms of this spectacular shift of rhetoric, it appears that there is a need to sketch and evaluate a few influential theories of the rhetorical tradition.

György Mártonfi
Opinions on efficacy and effectiveness

In today's globalized world, there are concepts that are revalued, becoming relevant and fashionable, with the frequency of their use increasing. The study conducted this year at the National Institute of Public Education sought to explore how key players of local education policy and education management in major cities interpreted these terms.

Ágnes Dévény and Ágnes Loch
What is the language exam all about?

User satisfaction is a crucial component of quality assurance. Today, the continuous collection and analysis of teachers' and students' opinion is a general practice, which serves the purpose of bringing education up to date and of improving its efficacy. Such a practice is especially important for language testing, as subjective opinions determine the external validity and level of acceptance for potential test-takers and future users.

Surveys

Csaba Csíkos
The paper tigers of education studies

Miklós Burián
An alternative music experiment in primary-school year 1 and year 2 music classes

László Keszthelyi
Effective maintenance of computer labs with SSH

Endre Kiss
The hero of analysis

Huszár Zsuzsanna
Work notes and field notes as qualitative research instruments

Reviews

Tamás Halmai
Tradition in hiding

István Kamarás
Comments on a contemporary spiritual exercise book

János Gordon Győri
Guidelines for the education of gifted children

Péter H. Nagy
The concrete frame

Eszter B. Papp
A dictionary of British and American idioms

Imre Trencsényi
Pull it and let go

Péter L. Varga
History, culture and mediality

Appendix

János Géczi
The rose of paintings and mosaics