



ERUDITIO – EDUCATIO

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

2011/4
(6. évfolyam)

Tartalom

TANULMÁNYOK	3
<i>Praznovszky Mihály</i> : Mikszáth igazi arca. Előleges gondolatok egy téma kidolgozásra készülvén.....	3
<i>Fülöp Márta</i> : Szlovák motívumok Mikszáth életművében	11
<i>Simon Mónika</i> : A tükör, az útvesztő és a hasonmás – a gótikus irodalom útvesztőjében.....	15
<i>Tiringer Aranka</i> : Gyász, humor, kreativitás Karinthy Frigyes gyerekkori naplóiban	25
<i>Tóth Szilvia</i> : Interkulturális diskurzus kutatás a kétnyelvűség tükrében. Az udvariassági sémák elemzése magyar anyanyelvűek angol nyelvi beszédprodukciónak.....	34
<i>Nagy Ágota</i> : Lexikai kontaktusjelenségek a német nyelv egy interkulturális változatában az 1930-as évekből Csernovicban. Egy alkalmazott nyelvészeti kutatás margójára.....	49
<i>K. Farkas Claudia</i> : Elkülönítve. Zsidó diákok emlékei, 1940–1945.....	62
<i>Bukus Beatrix</i> : Migráns tanulók egy magyar közoktatási intézményben. Esettanulmány.....	72
<i>Nagy Melinda–Poráčová Janka–Zahatňanská Mária–Partová Edita</i> : Biometria személyazonosító módszerek a 21. század iskoláiban	99
FÓRUM	111
<i>Vajda Barnabás–Bényi Klaudia</i> : A képekről mint tankönyves történelmi forrásokról – egy tudományos diákköri munka kapcsán.....	111
RECENZÍÓK	119
<i>Erdélyi Margit</i> : A beszéd- és szövegrögzítés helyzetéről	119
<i>Lőrincz Julianna</i> : A stíluskohézió értelmezése.....	122
<i>Marosi Renáta</i> : Velünk éltek... ..	125
<i>Hajdú András</i> : A megelevenedő hidegháború	127
<i>Sakáč Roland</i> : 1938 – visszacsatolás vagy megszállás?	129





HÍREK131

Nagy Melinda: A tudomány és az oktatás a tudásközpontú társadalom szolgálatában. III. Nemzetközi Tudományos Konferencia (Komárom, 2011. szeptember 5–6.)..... 131

Nagy Melinda: Az egyének, csoportok és fajok azonosítási lehetőségei. Nemzetközi tudományos szimpózium (Komárom, 2011. december 9–10.)..... 134

SZERZŐINK137

Alapító főszerkesztő:

Erdélyi Margit

Főszerkesztő:

Liszka József

Szerkesztőbizottság:

Doc. Ing. Albert Sándor, CSc.; doc. PhDr. Cséfalvay Zsolt, PhD.; RNDR. Csiba Peter, PhD.; Prof. PhDr. Erdélyi Margit, CSc. (elnök); Prof. Dr. Hans-Joachim Fischer; Prof. Dr. Földes Csaba, DrSc.; Prof. Dr. Kovátsné Németh Mária; doc. PhDr. Liszka József, PhD.; Prof. PhDr. ThDr. Peres Imre, PhD.; Prof. PhDr. PaeDr Perhács János, CSc.; Prof. Ing. Stoffa Veronika, CSc.; Prof. Dr. Szabó András, DrSc.; Prof. Dr. Szabó Péter, PhD.; doc. Szarka László, CSc.; doc. RNDR. Tóth János, PhD.; doc. Dr. Tölgyesi József; Prof. Dr. Varga J. János, DSc.

Olvasószerkesztő:

Vajda Barnabás



Realizované s finančnou podporou Úradu vlády SR – program Kultúra národnostných menšín

2011

A szerkesztőség címe: Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho; P. O. Box 54, SK-945 01 Komárno
● **Tel.:** +421-35-3260-627 ● **E-mail:** liskaj@selyeuni.sk ● **Kiadja a Selye János Egyetem Tanárképző Kara** (Komárom) ● **Szerkesztőségi munkatárs:** Hanusz Szilvia ● **Borító és nyomdai előkészítés:** Liszka Szabolcs
● **Nyomta:** Tribun EU s. r. o., Brno ● **ISSN** 1336-8893 ● **EV** 2179/08

Adresa redakcie: Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho; P. O. Box 54, SK-945 01 Komárno
● **Tel.:** +421-35-3260-627 ● **E-mail:** liskaj@selyeuni.sk ● **Vydáva** Pedagógická fakulta Univerzity J. Selyeho (Komárno) ● **Redakčná asistentka:** Hanusz Szilvia ● **Obal a tlačiarenská príprava:** Szabolcs Liszka
● **Tlač:** Tribun EU s. r. o., Brno ● **ISSN** 1336-8893 ● **EV** 2179/08



Mikszáth igazi arca¹

Előleges gondolatok egy téma kidolgozásra készülvén

Praznovszky Mihály

Nem ismerjük Mikszáth igazi arcát. Két dolog takarja el: ő maga, az író, és mi, az olvasók. Ő maga: álcát vett fel. A palóc, a vidéki parasztember arcvonásait, fizikai megjelenését. Így fotóztatta magát beérkezése után, így festette meg. Tömzsi termet, nagy széles fej, kalap, pipa vagy szivar, üldögélés a karoslócán. Így nem néz ki egy író, vélték a képek szemlélői. Molnár Ferenc monoklija, Bródy modern frizurája, Tóth Árpád vastag szemüvege, Kosztolányi csokornyakkendője, de még Gárdonyi sem ilyen az egri íróasztal mögött.

Mikszáth sem ilyen. Talán csak egy ember látta hitelesen, Sailo Alpo, a finn szobrász, aki képtelen volt a türelmetlenül mozgó Mikszáth megformázására, de amikor megtalálta a lelkét, már jól haladt. Ő ugyanis nem ismerte mindazt, amit Mikszáthra ráaggattak, ő csak egy embert látott maga előtt ülni. De végül őt is becsapta Mikszáth a ferdére igazított nyakkendővel. Így aztán olyanak látták őket a kortársak, ahogyan ő akarta.

És nem látjuk, mert nem akarjuk, mi olvasók sem. Kényelmes úgy olvasni Mikszáthot, miként szüleink, nagyszüleink tették. Ráadásul az iskola is rásegít, hiszen egy évszázada ugyanazt kell olvasnunk, szegény Bede Annát! Mert megmaradunk a felszínen, s beérjük az olvasói Mikszáth-ismeretekkel is: a vidám, az adomás történeti folyam, maga a történet, azaz mese, derülünk a politikai karcolatok könnyen ráismerő aktualitásán, megrendelünk a gyermek- és falusi történetek fájdalmas kis tragédiáin.

Mikszáthnak pedig sok arca volt, legalábbis a kortársi és utókori elemzők soknak látják. Igazuk, igazunk is van. Még ha ezeket az főleg irodalmi jellegű és szempontú megfogalmazásokat az idő folyamatosan felülírja, mert ezek többségében a kor aktuálpolitikai, azaz aktuál-irodalompolitikai követelményein alapszanak. Realista, romantikus, cinikus, népies, nemzeti – lehet folytatni a sort, valamennyi igaz lehet, ha nem is az életműre, de annak bizonyos, kisebb-nagyobb, periódusaira, vagy akár egyes kisebb-nagyobb műveire. Nyilvánvaló, hogy ebből a megközelítésből soha senki nem találja meg Mikszáth igazi arcát, mert az mégsem lehet, hogy a sokszínűséget elvitassuk tőle. Így a számomra

1 A Mikszáth-centenárium záró rendezvényeként, a Mikszáth Kálmán Társaság, a Selye János Egyetem Tanárképző Kara, a Komáromi Jókai Színház, a Petőfi Irodalmi Múzeum, a Szlovákiai Magyar Kultúra Múzeuma, a Szlovákiai Magyar Írók Társasága és a Nógrád Megyei Múzeumi Szervezet égisze alatt megvalósult, *Száz év Mikszáth* című konferencián, Komáromban, a Selye János Egyetemen 2010. november 10-én elhangzott előadás szerkesztett szövege.

fontos utolsó évtized, amelyben én vélem megtalálni a magamnak szóló igazi Mikszáthot, az is csak egyfajta olvasata és megközelítési módja lehet ennek. De véleményem szerint ez az évtized, a századforduló Magyarországa, a millennium díszmagyarjaiból és cifraszűreiből kivetkezett ország már sokkal nyersebb látvány, mintsem hogy ezt Mikszáth ne vette volna észre (ha akarta, ha nem), és nem reagált volna minderre a maga módján. Hiszen számunkra nem az életmű besorolása, az alkotói módszer meghatározása a fontos, hanem maga az alkotó, akinek a *viszonya* az izgalmas a hihetetlen tempóban változó korához.

Mikszáth nagyon jól tudta, sem ő, sem az írói világa nem az, aminek látszik. A jó palócok és a tót atyafiak világa már régen nem az volt, amikor megírta az 1880-as évek elején. Ez már egy 20–30 évvel azelőtti állapotot tükröz. A hirtelen felgyorsuló civilizációs folyamat – ebből ugyan hogy maradhatott volna ki egy kis palóc falu? – és annak konfliktusai a szűkebb és tágabb világgal, viharos gyorsasággal bomlasztottak fel egy ideálisnak látszó falusi közösséget.

Gaál Magda története a bizonyíték. A modernné vált társadalom, az árucserre felgyorsulása, a piac betörése, az áru és a pénz mindenekfelett-valósága előbb megroggyantatta, majd a padlóra küldte a palóc falut. A hatalmi viszonyok átrendeződése, majd a patriarkális évszázados igazságszolgáltatás együtt érző és elviselhető ítélkezése, ha nem is egyszerre, de jól érzékelhető iramban odalett. Gaál Magdát nem, vagy nemcsak a szerelem, hanem az a titokzatos világ vonzotta, amit a tót lókereskedő legény jelentett: mondhatjuk szelíd malíciával: kocsija volt, amin elvitte Magdát oda, amiről már hallott s nagyon érdekelte: a nagyvárosba. S meg sem fordul a fejében, hogy döntése közben szakít egy évezredes magyar falusi erkölcsi normával is: nős ember szeretője lesz, eldobható, s a közösségébe soha vissza nem térhető. Lehet, hogy nem is akar: mert bukottan is színesebb és izgalmasabb az a világ odakint, mint a másik szigorú s olykor igazságtalan törvényeivel odabent.

Bede Erzsi pedig utoljára álhatott így a bírái elé; 10 év múlva, amikor a valószínű Mikszáth- idő volt, amikor a novellát írta, a bíróság megtévesztése miatt becsukták volna könyörtelenül.

S ahogy kilépett a falusi ember az általa ismert és biztonságosnak vélt világból, ez a felbomlás még gyorsabb lett. Ennek volt a helyszíne maga a város. Nemcsak a főváros, hanem a város. Salgótarján például, a villámgyorsan kialakított iparával, a hatalmas munkaerő-szükségletével, az új életmódjával, a kolóniával, a hitelre árusító magazinnal, a soknemzetiségű és így sokerkölcsű új lakosságával.

Kovács Anna nógrádi irodalmár egy konferencián fogalmazta meg a véleményét, mely szerint Mikszáthnak a *Tót atyafiak* és a *Jó palócok* megjelenése után soha nem lesz palóc tematikájú összefüggő műve. Sem regény, sem novelláskötet. Igaza van alapvetően. Mikszáthnak sok idejébe tellett, amíg ezt és az ebből adódó sikert feldolgozta, de mindenekelőtt elfogadta, mert ez tette meg neki a legfőbb vágya beteljesülését: az anyagi biztonság nyújtotta

szellemi függetlenséget. A magára vett Filcsik-bunda egyre kényelmetlenebb, s a dicsőség napfényében (legyünk irodalmiak!) egyre melegebb. Levenni nem lehetett, hiszen a közönség tette rá, és a kritikusok, hát akkor menekült más-képpen. Mind a mai napig nem akarjuk észrevenni, hogy egy másfajta Mikszáth formálódik. Olyan, amelyik az 1900-as évekre már hírből sem akarja folytatni, amivel befutott. Nézzük csak az utolsó novelláskötetek címeit: *Mikor a mécses már csak pislog; Világít este a szentjánosbogár is; Öreg szekér fakó hám* – ez más, új, és sajnos az öregkor felé közeledő író megijedését jelzi az elmúlástól. Noha nem akarja befejezni pályáját, de érzi, hogy a betegségei és a kora (nincs még hatvanéves ekkoriban!) a lezárást készítik elő – nem a tematika, de az élet és az életmű lezárását.

És persze a főváros. Vajon miért nem volt saját tulajdonú háza Mikszáthnak Pesten? Mert ő is ebből a zárt világból jött (ha egy kicsit gyenge, az első sikertelenségek kudarcai őt is elsöprik), és érezte, hogy lakása lehet itt az embernek, de otthona nem. A palóc falvak tót és magyar parasztjai fővárost építő munkásokká váltak. Ki előbb vész el, ki később. Számukra, bár még nem tudták, ez felért egy amerikai kivándorlással, a szülőföld lelki, erkölcsi, mentális elvesztésével. Munka volt bőven, de az ingázás, az otthontól való tartós távollét kikezdtte az erkölcsöt, azt a bizonyos belső világot. Nemcsak a malteros lánnyá lesüllyedt palóc lányokét, de a férfiakét is, akiket a távolság, a ritka hazajárás, a nehezen keresett pénz könnyű elvesztegetése állandó kiszolgáltatottságban tartott. Alkohol, egészségtelen életkörülmények, fizikai leépülés, a hagyományos életmód belsővé vált idő-rendjének megzavarása, az értékvesztés és -elvetés, a reménytelenség érzete és ténye – sorolható lenne ez a történelmileg már igazolt negatív folyamat. Itt az ember elveszti a nevét és a személyiségét.

Hogy ez nincs benne Mikszáthban? Dehogyan nincs! Csak másként kellene olvasnunk. Az újraolvasás során a megszokott cselekmény-történetek mögé kell látnunk. Ebben is Mikszáth félmondatai, megjegyzései az irányadóak. *A Különös házasságban* a vallás és az állam összecsapása nem egy egyházi-világi konfliktus szimpla leképzése a 19. század végi Magyarországon. A hittel és a hitében megrendült ember, és a modernizációs folyamatok lelket megroppantó jelenségeinek, mondhatni igézetének első megjelenítése. A Noszty fiú sem cinikus összekacsintás az úri világgal, hanem egyértelmű jelzés: a demokrácia és a liberalizmus nem ezen a tájon honos. *A fekete város* sem véres történelmi mese, hanem beszámoló az illúzióit veszítő modern Magyarországról. Nincs jó válasz a hatalom birtoklásának és megtartásának kérdéseire.

Mikszáth lezárja a múltat. Utána már senki nem ír a régi Magyarországról. Tömörkény sem, Móra sem, Móricz sem, Krúdy sem. (Mert olyan Magyarország nem volt is volt, amit Krúdy a múltban vélt felfedezni magának.) Ők az új Magyarországról írnak, amely cseppet sem vigasztalóbb. Csak problémáiban összetettebb, és a világra mint most már kinyíló egészre nem tud választ adni. Mikszáth nem a múlt írója, hanem a jelené. És azt a mikszáthi múltat nem lehet

a mai magyar éledő konzervativizmussal azonosítani. Az újra felöltött cifra mente, a nemesi és vitézi előnevek, a klikk hatalmas összezárása, a hatalom könyörtelen megragadása és koncként való, acsarkodó megtartása – keservesen nyílik fel abból a múltból, amit Mikszáth maga is lezárt. Legalábbis a maga részéről. Aki így éli meg a 21. század eleji Magyarországot, az rosszul olvassa Mikszáthot.

No és Mikszáth, ő elbújt a vállalt kupec-figura mögé? Tucattjával sorolhatnánk írásait, amiket most újra el kellene olvasnunk (mint pl. a Noszty fiú utószavát). De a megjegyzései a legfontosabbak, a politikai kiábrándulását leleplező és egyre cinikusabb, s már nem ironikus megjegyzéseinek a mélye. Amelyek valójában nem is a politikáról, nem a politikusokról, hanem Mikszáthról szólnak. Mindezek összessége, a magyar retorika csúcsteljesítménye az 1910-es jubileumi beszéde. Újra kell olvasnunk soronként. Benne van mindaz, ami akkor van, s ami majd lehetne. Mikszáth egyiket sem tudta befejezni, sem a jelent, sem a jövőt. Pedig hát ezért készült az életmű.

Közel sem akarjuk mindezzel azt állítani, hogy Mikszáth kiváló politikus volt. Sőt az ellenkezőjét mondjuk. A konkrét magyar valóság bizonyos kérdéseiben nem tudott megújulni, azokhoz nem tudott érzékenyen viszonyulni. Főleg azokhoz nem, amelyekben ő maga is bárha közvetetten csak, de érintve volt. Ilyen a magyar föld, a birtoklás és birtokviszonyok, a földtulajdon, az agrárkérdés problematikája. Mondhatjuk, a szklabonyai határnál nem látott meszebb, csak a Kürtös patak partjáig, ameddig a család földje nyúlt. A korszak legégetőbb kérdése a kivándorlás volt. Ha jól olvassuk Mikszáthot, akkor látjuk, alapvetően ismerte ezt a problémát, foglalkozott is vele, félmondatai riasztóan lényegre látóak. De az egészét már nem értette, ismereti nem voltak, s csak azt ismételte, amit hallhatott. Lesújtónak, szomorúnak tartja ugyan a kivándorlást, de egyfajta megoldásnak is a hazai nyomorúságra. A kivándorlók, bármely okból hagyják el az országot, kiegyenlítik a földnélküliség gondját.

Mikszáth alapvetően az emberi jellemek torzulását és elkorcsosulását látta és döbbsent meg felette. Ehhez elég volt neki közvetlen politikus társainak a figyelése, akár a parlamentből s még inkább a képviselői klubból, ahol mindenki levettette álarcját, s a maga nyers és megdöbbsentő értéktelenségében mutatkozott meg Mikszáth előtt. Egy 1909-es interjújában mondja: „[Régebben] válogatott emberekből állott a parlament, mert nem a kerületek megbízhatatlan szeszélye választott képviselőt, hanem idenfönn, a végrehajtó-bizottság nevezett ki törvényhozót. Akkor becsülete is volt a képviselőnek.” A szerkesztő közbevetésére, hogy most is a pártelnök nevez ki, Mikszáth odavetette: „De csak a csőcselékből válogathatott.”

Ami mindezen felül igazán megdöbbsentő, hogy erre a Mikszáthra nem figyeltek fel. Vagy ha igen, nem reagáltak rá. Olyan kép rögzült már róla, hogy fel sem tételezték, hogy illet mondhat és írhat. Vagy ha mond, tréfából mondja, és nevetni kell rajta. Lehet, ez volt Mikszáthnak a legkellemetlenebb.

Milyen érdekes, hogy ez a minden újat meglátó szem csak azokat rögzíti, amelyekből egyértelműen kiolvassa a változást, s azt, hogy az új, a modern nem biztos, hogy jó felé halad. A globalizáció nem most kezdődött, nem a jelen Magyarország nagy problémája, ha ugyan az elkényelmesedés érzésében ezt valaki annak tartja, hanem Mikszáth egyértelműen utal rá 1910-ban, hogyan veszti el az ország a nemzeti jellegét. A tömegáru megjelenése – amely a jellegtelenség, az igénytelenség és az értéktelenség alapozója – nála így fogalmazódik meg: „Az én időmben majdnem minden vidéki városnak meg volt a maga specialitása: Rimaszombaton lehetett vásárolni a legjobb csutorát, Nyergesújfalun a kitűnő kocsikat, Miskolcon a bundákat, Esztergomban a szitákat, Szabadkán a remek katrincákat stb. Ezeket a vidéki kedves ipari munkákat persze hamisított kiadásban most mind megkaphatja egy Váci-körúti rossz boltban...”

Mikszáth szeme láttára gyorsul fel a világ. Nemcsak a technika, hanem a gondolkodás, az egymás közötti viszonyok, a férfi és nő kapcsolata, a nők mozgalma, az új pártok fellépése, a fúziók, az elvek cserélgetése, az érdekalapú politizálás, az új eszmék megjelenése (nem csak a politikában, de a művészetben, az irodalomban, filozófiában, zenében). Mikszáth már Bartókot hallgathatott, olvasta a *Hét krajcárt*, Fogarason akár még Babitscsal is összefuthatott az utcán, földije, Zsélyi Aladár repülőgépét nézhette, belelapozott a *Nyugatba* (kedvelte a fiatalokat, egyértelműen a jövőt látta bennük), anarchista terroristák gyilkosságait olvasta, volt világkiállítás és volt nem leplezett gyarmatosító háború, már itt Európában is. A kényelmes, nyugodt, kiegyensúlyozott fejlődés, amely sokáig hordta magában a régít, s nehezen váltott át az újra, egyszer s mindenkorra elmúlt. Einstein már gondolkodik, a Titanicot már építik, az atomfizika elvi kéréseiről vitatkoznak laboratóriumokban.

Mikszáthot ez nem rendítette meg. Elfogadta azzal a nyugodt beletörődéssel, miként apja fogadta az esős esztendő után az aszályosat. Ő alkotott, s témáiban is egyre közeledett a saját korához. Legalábbis közvetett módon utalt azokra, legyen az magyar hatalmi kérdés vagy közjogi problematika. Neki minden az íráshoz kellett, amit maga körül látott. A technika áldásait elfogadta: volt telefonja, autón utazta be Máramaros megyét, táviratozott, nézett vetített képes előadásokat – mindezt beleillesztette a saját életébe és a műveibe is.

A 19. század második fele – amelybe Mikszáth beleszületett, ifjú ember lett, majd felnőtt –, a technikai civilizáció egyik leglátványosabb időszaka. Igaz, minden időről elmondhatjuk ezt, kiváltképp az ipari forradalomban égő Európa technikai eseményei után, csak éppen a fokozatosság tempója, a fejlődés üteme és kiterjedtsége az élet szinte minden területére volt más ekkor. A mi korunkban is hatalmas változások vannak, de ezek már meglehetősen kipróbált alapokra és alkalmazói szokásrendre épülnek. Mert a televízió megjelenése a mozizás, azaz a film több évtizedes ismeretében és használatában már nem volt sokszerű, a videó is szelíd átmenet ezek után, a dévédét magától értetendőnek tartjuk, még ha önmagukban azért ezek igencsak jelentősek.

De Mikszáth korában ez mindenképpen másként jelenik meg. Elég beleképzelnünk magunkat a gyermek Mikszáth helyzetébe, az akkori Nógrád megyébe. Gyakorlatilag semmi sincs, ami az új világ jelenlétére vagy bekövetkeztére utalna az 1850-es években. Az utak alig elviselhetőek (hányszor leírja Mikszáth a *Hármas könyv* rigmusát: Nógrádban kell járni nagy sáron), ha jön az est, sötétség borul a falvakra, kis mécses fénye látszik, ha látszik. Az összeköttetést még a lovas postások, postafuvarosok jelentik, meg a falusi kovácsműhely, ahová az utasok révén érkeznek a világ hírei. Lassan indul a dunai hajózás (Mikszáth már majd Vácig jön hajóval, onnan szekerekkel tovább), a vasútépítés is vontatottan halad, 1867-ben lesz majd Pest–Hatvan–Salgótarján között vonatközlekedés (Mikszáth már húszéves!), a Gyarmatig közlekedőre még évtizedeket kell várni, egészen 1909-ig.

S amikor Mikszáth visszaviszi az esernyőt Szent Péternek, elmegy örökre, akkor már autó van. Rádiózás, repülőgép, földalatti Pesten, közvilágítás, villanytelepek. Meglepően sok lehet ez egyszerre egy hagyományos világot megélőnek. Van, aki nem is bírja elviselni, ezért írhatta aggodalommal az író: „Kit a civilizáció nyel el, kit a koporsó.”

Mikszáthnál ezek az új jelenségek, események és lehetőségek azonnal megjelennek a művekben. Gyakorlatilag minden technikai változás eszközét megtaláljuk, legalább név szerint megemlítve. Csak egy szűk lista a teljesség nélkül, hogy mire lelhetünk írásaiban: telefon, telegráf, villany, vonat, omnibusz, léghajó, kerékpár, gőzgép, lift, távírda, repülőgép, rotációs nyomda, röntgensugár, fényképezőgép, mozgófénykép, fonográf, automata, automobil. Mindezek olyan magától értetődően siklanak be Mikszáth szöveg szöveibe, mintha jelenlétük, feltalálásuk és alkalmazásuk az író körül már évtizedes gyakorlattal bírna, s maga is birtokolná mindnek a magabiztos használatát.

Mikszáth véleménye a tudományról és a fejlődésről egyértelműen pozitív. Elfogadja a modern világot s annak jelenségeit. Sőt írásaiban a modern világ elfogadása, és a hagyományos világhoz való ragaszkodás egyike lesz a konfliktusok okainak a hősei között. Olykor már jellembeli vagy sorsbeli különbséggé válik, ki mennyire fogadja vagy utasítja el a civilizáció új kihívásait. Eljut odáig, hogy a modernizációt nemcsak kikerülhetetlennek, de egyenesen bekövetkezőnek és szükségesnek látja, amelyen nem lehet, de nem is szabad változtatni.

A tudomány mindenképpen az elavult gondolkodás helyére lép, egyszerűen nincs más választás, be kell építenünk létezésünkbe annak új eredményeit. A tudás igénye egyre erősödik, egyre többet kell tudni, ismerni a világból, és alkalmazni azt. Nincs visszaút. „A tudomány olyan forrás, hogy aki abból keveset ivott, azt is sokallja, de ki sokat ivott, az kevesli és még többet kíván” – szólnak az író szavai. Ez a szentencia-ízű kijelentése már 1874-ben elhangzott, pedig éppen csak első írásai ezek, s a tudomány is csak az út elején jár: „A tudomány és a felvilágosodás legnagyobb javai az emberiségnek!” Ez újabb tézisszerű igazságnak az írásbeli bizonyítéka például Tóth Mihály rekettyési uradalma, amelyben

az elmélet gyakorlattá, és ráadásul sikeres gyakorlattá vált. Az uradalomban csak úgy magasodtak a gyárok kéményei „ott állt a gőzmalom a falu végén, a kockagyár roppant kürtője és a fűrészmalomé az erdő alján, tovább egy nagy szeszgyár is ott dolgozott még tavaly a kenderáztatók mellett...”, volt még azonfelül téglagyár a birtokon és isten tudja, mi minden”. Példabeszéd lenne, vagy a dinamikusan fejlődő, változó magyar gazdaság képének kivetítése? Vagy egyszerűen még mindig csak álom ez Magyarországon, 30 évvel a balassagyarmati jövő-álom után, 1906-ban?

Mikszáth 1905 után, amikor a Szabadelvű Párt nemcsak elvesztette a választást, de meg is szűnt, nem találja a helyét. Nem a pártja hiányzott, hanem az a valóság, amit részben ő maga teremtett. Riadt és társtalan maradt, nemcsak a témái tűntek el, de a társai is. (Így aztán egyre többet foglalkozik önmagával, a közelgő öregséggel, amikor a mécses már csak pislog.) A magányosság jó lehetőség, hogy az ember tisztán lássa a világot maga körül: nincs, aki eltakarja azt.

A szociáldemokrácia megjelenése, az utcai tömegpolitizálás, a feszült kapcsolat Béccsel, a robbanásig feszült viszony a nemzetiségekkel, az új pénzügyi világ, az új technika, az új irodalmi nemzedék egyfelől megijeszti, de mivel zseni volt, rögtön fel is ismeri, a változások most már elkerülhetetlenek, s azt, hogy az elől, amit az új világ hoz, nincs menekülés. „A világ modern, a modernséget is érteni kell: aki ostoba, az elpusztul, mint ahogy az elsárgult levél lehull a fáról.”

S nem leszünk meglepve, ha látjuk, hogy az Európai Unió mint civilizációs közeg is feltűnik Mikszáthnál. Legalábbis a mai félelmeinket illetően. Sokszor és sokféleképpen említi Európát. Példa természetesen a haladás, a civilizáció, a tudomány értékeinek megjelenése és felhasználása, valamint a társadalmi fejlődés szempontjából. Legalábbis Európa nyugati felében. A kedvenc idézetem pedig mintha a mai helyzet veszélyeire hívná fel a figyelmet. *A kladovai menyecske* című írásában olvasható: „Ez a mi szegény országunk volt már mindenféle dieten-klasszisokban, különböző rangokban, címekben és helyzetekben. Volt a kereszténység bástyája, a világ kardja, a szabadság előharcosa, a kelet kapuja, és mindenekfölött Európa balekje.”

Ez azonban már egy egészen másfajta modernizációs probléma, összetettebb, súlyosabb is, mint amivel a Nógrád kis falujából a 19. század második felének új világába kiszakadó fiatalembernek szembe kellett néznie. De mintha újra igazolódna annak veszélye – akár most már nemzeti szinten érve –, amit annak idején mondott: „Kit a civilizáció nyel el, kit a koporsó.”

Az 1910-es interjúja *Délmagyarország* című lapban ezt a Mikszáthot mutatja. Decentralizáció, a modernség veszélyei, az urbanizáció gondjai – ki ismeri fel itt a cifraszűrbe kényszerített palóc népi író: „Mert hol találjuk meg már a városokban azt a kényelmet, amit keresünk? Sehol. Ma már a villamosvasutak, a közlekedési eszközök, a közlekedési akadályok, és a sok veszélyes robbanások miatt a városokban tűrhetetlenné kezd válni az élet.”

Ugyanakkor Mikszáth életében az értékvesztés százada következik. Vagy, mondhatjuk, az érték-átalakulásé. Nem mintha szelíd nosztalgiával gondolt volna vissza a jó palócok falujára, azon már régen túl volt, hanem azt látta, hogy az a Magyarország, amely valahonnan a mélyből, azaz reformkorból, vagy 1848–49-ből, de még a kiegyezést megelőző néma ellenállásból hozott magával egy összetett, ám jól befogadható, s főleg erkölcsi alapon meghatározott értékrendet, ez most folyamatosan, és nem is lassú tempóban átalakul. (Érdeemes ehhez hozzáolvasni Eötvös Károlyt.) Látta, egyre kevesebb dolog marad meg értékesnek, s nem is mindig a legfontosabbak. Még a legfontosabb erkölcsi kategóriákat is megrendíti benne ez a kor: mint például a becsület, önérzet, hűség – s ezeket már azért tisztán látjuk ennek az évtizednek a műveiben. De csak ezekben. Mert soha nem lehetünk biztosak benne, hogy valójában ez milyen érzéseket vált ki Mikszáthból. Nem volt szótlán, csak zárkózott. Sokat mesélt, de nem beszélt. De leírt mindet, csak éppen észre kell vennünk a hatalmas mese-folyamokban azokat az apró kis zátonyokat, amelyek körül a víz kicsit örvénylik, megperdül.

De ez mégsem az egész, amit lát és érez. Ereje nem volt megírni, kedve nem volt, vagy reménytelennek és feleslegesnek látta? Vagy a tragédiát érezte meg mindenkinél mélyebben, Ady-mélységszerűen? Herczeg Ferenc ugyan ezt írta: „Valamennyi politikus között Mikszáth látta legsötétebben a magyar sorsot” – de itt tévedett. Mikszáth nem volt politikus. De azt sem mondhatjuk, hogy az író szóval helyettesítsük ezt. Mondhatjuk emígy: Mikszáth valamennyi magyar ember között látta legsötétebbnek a magyar sorsot. Ami persze csak összetettségében igaz. Vagyis kimondhatjuk: Mikszáth egyszerűen tehetetlennek érezte magát a korával szemben. Sem emberi, sem alkotói ereje nem volt szembeszegülni a folyamnak. Nem az elsodrástól félt, hanem a kilátástalanságtól. Ez a legfájdalmasabb alkotói attitűd.

És a legfontosabb. Látja a nemzeti politika veszélyes zsákutcáját. Minden zsákutca veszélyes, kijönni nem lehet belőle egyenesen, csak összetörni magunkat benne a végén. Nincs olyan párt, Függetlenségi, Alkotmány, Néppárt, 48-as, Nemzeti Munkapárt, mindegy. Az ország rohan a veszte felé. Nem véletlenül nevezi Magyarországot Európa balekjének, mert legalább ő látja, hogy mik az esélyei egy kis nemzetnek a nagyhatalmak érdekszerében. De azt is látja, mint ezer év óta mindig, csak magunkat okolhatjuk a bajokért. S ezek a bajok nagyon közel vannak, nagyon-nagyon közel. Ezért idézzük pontosan az utolsó beszédének, amelyet halála előtt hat nappal mondott, a befejező passzusát, amelyben már Trianon képe egyértelműen és ijesztően felsejlik: „A magyar még nem volt oly súlyos helyzetben, mint most. Én, aki annyira szeretem ezt a nemzetet, olyan sötét színben látom ma az ország jövőjét, hogy megrajzolni sem merem. Gondoljuk meg, hogy csak egy hazánk van, uraim, s ha az elbukott, mi leszünk a legboldogtalanabb hazátlanok, s akkor elmondhatjuk, hogy a magyar ember sorsát boldog isten nem bírja.”

Mikszáth lehet, hogy megírta volna ennek a fenyegető helyzetnek a regényét, de már csak erre az utolsó figyelmeztetésre futotta.

Szlovák motívumok Mikszáth életművében

Fülöp Márta

Ha Mikszáth esetében a régi irodalomra vonatkozó kritériumokat alkalmaznánk, nyugodtan besorolhatnánk őt a szlovák írók közé is. Hisz a mai Szlovákia területén született, művei tanúsága alapján értett és beszélt szlovákul, gyakran foglalkozik szülőföldje lakóival és vidékeivel, csak éppen nem latinul, hanem magyarul teszi ezt, és nem a középkorban, hanem a 19. század végén élt.

Mikszáth persze magyar író, annak vallotta magát, és ezt többször ki is fejezte írásaiban. De talán soha senki – még a szlovák szerzők közül sem – nem foglalkozott a szlováksággal olyan sokat, olyan szeretettel és olyan sokszínűen, mint ő, és nem alkotott róla mélyebb és rokonszenvesebb képet. A *Tót atyafiak* hozták meg neki az írói áttörést, nekik köszönhette sorsa egyenesbe fordulását, magánélete rendeződését, a szakmai és a közönségsikert. Valóban atyja fiainak érezte őket, a szó bibliai, archaikus értelmében, amely a vérségi, testvéri közösséget fejezi ki.

Szlovákia területét, Tórországot, a Felföldet Mikszáth fedezte fel végleg a magyar irodalom számára. A szlovákok fontos szereplői, nemegyszer szimpatikus főalakjai műveinek, akik a magyar szövegben szlovákul szólalnak meg. A szlovák kifejezések a történet hangulatát húzzák alá – például a Jánošík-legendakörhöz kapcsolódó „od buka do buka” szókapcsolat fokozza a téma egzotikumát. Mikszáth szerkesztői megpróbálták eltüntetni ezeket a megnyilvánulásokat, nehogy zavaróan hassanak a szlovákul nem tudó olvasókra. A későbbi kiadásokból ki is kerültek, akárcsak a mai szlovák fordításból a latin kifejezések. A nyelvek mikszáthi variálása, keverése, a bábeli zűrzavar a világ összetettségét és különbözőségét ábrázolja, és arra is példát mutat, hogy meg lehet találni benne az együttműködést, a kompromisszumot. Ez is Mikszáth rendkívüli aktualitásának bizonyítéka.

Az egyes szereplők nemzetiségét azonban nem minden esetben lehet egyértelműen meghatározni. Gyakori az etnikai identitás-nélküliség, a kettős nyelvi identitás, nem mindig világos, a párbeszéd vagy benső monológok milyen nyelven játszódnak le. A politikai nemzettudat azonban többnyire dominánsan magyar. A szlovák etnikai identitás általában tipikus nevekben (Matykó, Bohuska), szlovák replikákban, vagy a tört magyarságú beszédben nyilvánul meg. A szlovákokhoz magyar nemzeti szimbólumok kötődnek, több szövegrészben is előfordul a magyar nemzeti színekbe öltözött szlovák leányalak, afféle népi *Patrona Hungariae*, piros szalagokkal, fehér ingvállban és zöld szoknyában, amely szintén az egységes politikai nemzet-idea megjelenítését szolgálja.

Pontosan a szlovák önmeghatározás intencióiban, amelyet az irodalmárok Hollytól és Kollártól kezdődően műveikben kanonizáltak, Mikszáthnál is megjelenik a lenyűgöző szlovákiai táj, zord hegyek, romantikus várromok, festői völgyek képe. A szlovákok kis falukban, apró városokban élnek, jellemző a pásztortanya, az akol romantizáló mondanoköre is. A szlovák városokat a nép beszédfordulataival jellemzi nagyon finom humorral, amely a város tényleges jelentősége és annak stilizálása közötti diszproporcióból ered. Így lesz Beszterce egyenlő Londen-nal, és Selmecebánya különlegesebb, mint Párizs. Az egyes helységek leírása inkább hangulati elem, amely a történet atmoszféráját teremti meg, realitása nem a valóság-hűségben, hanem az élőbeszédiségben és a részletek hangsúlyozásában rejlik.

A szlovákokat Mikszáth többnyire szép, magas növésű férfiaként – „mint a gyetvai szálfák” – és kékszemű, lenhajú lányokként – „igazi zerge” – ábrázolja. A testi tulajdonságok általában harmóniában vannak a lelkiekkel, a vörös hajú nő boszorkány, a furcsa alak furcsa – de nem eredendően rossz – természetet takar. A pszichikai jellemzők szintén összhangot mutatnak a szlovák önképével, főleg, amikor Mikszáth a szlovákokat, mint népet írja le. Általában dominál a csendes, melankolikus, énekeket kedvelő, hegyekben élő nép képe. Szoros közösségben élnek a természettel, amely igazságosan hat életükre. Békeszeretőek, nincs bennük forradalmi hajlam – ez a kép megegyezik a herderi-hegeli tradíciókra épülő békés, rurális szláv társadalom képével. A sztereotip sajátosságok az egyes szereplők szintjén sokkal kevésbé jellemzőek. Mikszáth gyakran tematizálja a szlovák történelmet is. Ez is annak bizonyítéka, hogy Mikszáth bizonyos mértékben meg tudta őrizni függetlenségét az uralkodó nemzeti sovénizmustól, amelynek egyik fő területe a nemzeti történelem kizárólagossága. Tud a szláv hagyományokról, említi a szláv hercegeket, akik Nyitrát építették, Szvatoplukot és a fehér ló mondáját. Ezt azonban nem lekezelően vagy lenézően teszi, Szvatopluk történetét a Beszterce ostromában a karrierista Klivényi használja ki magyarkodásának demonstrálására. És pont az ő alakja talán a legellenszenvesebb az egész regényben. A különös házasságban Mikszáth említi a békés befogadás és házasság elméletét is az itt lakó szlávok – Mikszáthnál szlovákok – és a honfoglaló magyarok között. A független nemzeti törekvések elítélő ábrázolását kivéve Mikszáth csaknem mindenütt, ha rejtve is, de kifejezi szlovákbarátságát. Ez megnyilvánul a sztereotip szlovák mesterségek megváltói funkciójában, a törekény dolgok, edények, üvegek oldalán való lét metaforikus, messiási aspektusában is.

A kor, amelynek Mikszáth fia volt, a Monarchia dualizmusa, kisebbségpolitikája, a *natio Hungarica* politikai eszménye sok olyan probléma, téveszme forrása, amely ma is megnehezíti a magyar és a szlovák nemzet együttélését, együttműködését. Mikszáth mai befogadását is befolyásolják ezek a súlyponteltolódások, korfüggvények és történelmi sztereotípiák. Felületes olvasóként könnyen az a benyomásunk támadhat – akár magyarként, akár szlovákként –, hogy Mikszáth

bár szereti, de magyarsága magasából lenézi atyja szlovák fiait. Ez a nézőpont valóban összhangban van Mikszáth politikai szerepvállalásával és irányelveivel, a Szabadelvű Párt permanens képviselőjeként természetesen támogatta pártja magyarizáló törekvéseit. Semmiféle megértést sem tanúsított a szlovákok nemzeti mozgalma iránt. Őket mindvégig a Daudet-i Dél szellemében, mint a magyar nemzet részét, tájegységi csoportját érzékelté, és bármennyire is szerette őket, semmiféle módon nem tolerálta nemzeti formálódásukat, saját politikumra, külön országra való törekvésüket. Meggyőződése, hogy a szlovákok hűek Magyarországhoz, és minden decentralizáló törekvés az orosz rubel munkája. Ebben az elítélő hozzáállásban 1848 orosz traumája is benne van. Műveinek dinamikáját, belső feszültségét, többrétűségét csak fokozza a szlovák nép ábrázolásának kétpólusúsága: szeretetteljes megfigyelő és kommentátor, aki a bűnt elítéli, de a bűnöst soha – és politikai ellenfél, aki bizonyos dolgokban nem ismer tréfát.

De emberileg, íróként tisztában volt azzal, hogy ez az irány nem vezet sehova. Gyakran idézett mondat *A kemény koponyák* című elbeszéléséből („ismertem az apádat, Szlimicsek Mihály, éppen ilyen nagy számár volt ő is, de tótul volt ilyen nagy számár”), amelyet általában annak illusztrálására szoktak felhozni, hogy elsőként Mikszáth kötötte össze a szlovákság képét a butasággal. Ezáltal egy makacs nemzeti sztereotípa megteremtője és népszerűsége révén elterjesztője is lett – nemcsak a magyar irodalomban, hanem a magyarság tudatában egyáltalán. Ez azonban nem fedti a valóságot. Egyrészt a „buta tót” sztereotip képe megtalálható korábbi művekben is – szlovák részen például Ján Čaplovič műveiben, vagy Ján Chalupka *Bendegúzában*, ahol magyarul hangzik el egy szlovák szájából. Mikszáth tehát nem alkotta meg, de ismerte és talán hozzájárult ahhoz, hogy megszilárduljon a köztudatban. Pedig ez a sztereotip kép az idézett helyen is pontosan az ellenkező értelemben jelenik meg – ha a magyar nyelv nem eszköze a nép művelésének, ha Szlimicsek éppen olyan buta magyarul, mint szlovákul, akkor a magyarizáció eszméje – amely a magyar kultúrfőlenyre, államalapító és -fenntartó tehetségre, és valamifajta Monarchián belüli kolonializmusra épült – nagy számárság és nincs létjogosultsága. Mert vannak, akik egyszerűen buták, legyenek magyarok vagy szlovákok.

Mikszáth műveiben gyakran találkozhatunk effajta kettős kódolással. Ami első olvasatra a szlovákok lekicsinylésének, a magyarok tömjénezésének tűnik, az az adott szöveg kontextusában fontos szerepet játszik és ellenkező értelmet kap. Jól példázza ezt a Jarinkóról szóló monda szerepe a Beszterce ostromában, amely a szlovákokat egyszerű, alázatos tótockákként mutatja be – összhangban a Ján Kollár által is preferált galamblelkű nemzet képével –, akik nem lázadnak a sors, Jarinkó ellen, türelmesen és odaadóan fogadják, amit az élet hoz. Ez a kép látszólag sztereotip és megalázó is, de a kompozíció felépítésében fontos szerepet játszik. Mikszáth így éles kontrasztban láttatja a parazita,

züllött Behenczyeket, akiknek jellemzését Jarinkó mítosza vezeti be. A dzsentrí uracsák ábrázolása az egyszerű szlovákok képe tükrében fokozza az ellentét feszültségét, és az antagonizmus pozitív pólusa egyértelműen a szlovákok oldalán van.

Gyakran Mikszáth szemére vetik, hogy túl naivan, egyszerűen látja és látatja a szlovákok világát, egy gyermek szemével nézi őket, rácsodálkozva, magáról megfélemlítve, telve megértéssel és lenézéssel. A gyermeki perspektíva az ő esetében adott, mert a szlovákok között nőtt fel, de tőlük távol élt, amikor írni kezdett róluk. Önmagához, a gyermek ártatlanságához tért vissza, amikor írásaiban felvidéki tájakon járt. Ugyanakkor Mikszáth sokkal intelligensebb és sokkal kiábrándultabb volt annál, hogy a nosztalgia ennyire eluralkodjon rajta. Mikszáth világa olyan világ, amelyet alkotója szeretett. A szeretet pedig képes szépnek, jónak látni azt is, ami nem az. Aki szeretett már, az tudja, mennyire felemeli és átformálja azt is, aki szeret, azt is, aki szeretve van. És ki tudja, talán valóban lehet a szlovákok és a magyarok közös világa harmonikus, vidám, humorral és megbékéléssel teli. Talán az látta jól, aki pont a különbözőségükben szerette atyafiait.

Irodalom és források

Čaplovič, Ján: Položartovné a polovážne dôkazy o tom, že Slováci sú uhorskí Angličania. www.zlatyfond.sme.sk/dielo/861/Caplovic_Slovaci-v-Uhorsku/1
Eredeti: Slowaken in Ungarn. *Hesperus* 1818/49. Új kiadás: *O Slovensku a Slovákoch*. Bratislava: Tatran 1975.

Chalupka, Ján: *Bendegúz, Gyula Kolompoš a Pišta Kurtaforint. Donquijotiáda podľa najnovšej módy*. Bratislava: SVKL 1959.

Fábri, Anna: *Vár, város, adoma. A Felvidék képe Jókai Mór, Mikszáth Kálmán és Krúdy Gyula műveiben*. http://www.krudy.hu/Szakirod/FabriAnna/FAMu95_23.html

Kiss Gy. Csaba: Regionális magyar identitás a XIX. század végén – Felső-Magyarország, Felföld, Felvidék Mikszáth műveiben. In *Regionálna a národná identita v maďarskej a slovenskej histórii 18.–20. storočia*. Szerk.: Štefan Šutaj–László Szarka. Prešov: Universum, 2007, s. 73–80.

Mikszáth Kálmán: *Különös házasság*. Budapest: Szépirodalmi könyvkiadó 1953.

Mikszáth Kálmán: *Szent Péter esernyője*. Bratislava: Madách 1972.

Mikszáth Kálmán: *Tavaszi rügyek*. Budapest: Móra 1972.

Mikszáth Kálmán: *Beszterce ostroma*. Bratislava: Madách 1974.

Mikszáth Kálmán levelezése, mek.niif.hu/00900/00946/html/04.htm

Wlachovský, Karol: Interetnikus kapcsolatok XXI. A modern szlovák irodalom vázlatja. tulipan.vjk.ppke.hu/modul/mcs021_Wlachowsky.doc

A tükör, az útvesztő és a hasonmás – a gótikus irodalom útvesztőjében

Simon Mónika

A 18. században megszülető angol gótikus regény napjainkig az egyik legvitatottabb irodalmi műfaj. A gótikus regény a romantika vívmányaként jelent meg, amely a felvilágosodás ésszerűségével ellentétben felfedezte a természetfelettit, a képzelet hatalmát, felidézve a középkori románcok hangulatát. A gótika atyja, Horace Walpole *Az otrantói várkastély* (*The castle of Otranto*) című – 1764-ben megjelent – művéhez kötik a műfaj születését, amely egyben megalapozta a műfaj azóta tartó töretlen népszerűségét is. A Walpole-t követő Ann Radcliff, Clara Reeve, M.G. Lewis, William Beckford, de említhetjük akár az angol Byron, Shelley, valamint Keats nevét – mindannyian hozzájárultak ahhoz, hogy a műfaj a 19. században elterjedjen, és körvonalazódjanak a gótikus irodalom legjellemzőbb jegyei.

A 19. században megszületik a gótika úgynevezett férfi és női ága. A „női gótika” (*female gothics*) kifejezést először Ellen Moers használja 1976-ban a *Literary Women* c. művében, azon íróknak vonatkoztatva, akik a gótikus tradíció szellemében írnak. Moers értelmezése, miszerint a női gótikus szöveg kódolt kifejezése a női félelmeknek, meghatározóvá vált. Moers már az 1970-es évek végén utal a „gótikus” kifejezés komplexitására, az ennél korábban megszületett gótikus regény a mai napig az egyike a legvitatottabb irodalmi műfajoknak. Erről tesz tanúbizonyságot az Ellen Moers-féle megközelítés, amely szerint nem könnyű definiálni a „gótikus” jelentését, kivéve azt a momentumot, hogy a gótikusnak köze van a félelemhez. A gótikus írásban a fantázia felülemelkedik a valóságon, a különleges az átlagoson, a természetfeletti a kézzel foghatón, és mindezt teszi azzal a szándékkal, hogy félelmet generáljon. Célja nem a lélek mélységeibe való beférkőzés, hanem hogy beáramoljon testünk zsigereibe, a vérkeringésbe, ezáltal azonnali lelki reakciót kiváltva a félelemre.

Egészen az 1990-es évekig vita tárgyát képezte, hogy a női gótika konstituálható-e önnálló irodalmi zsánereként. Huszonöt évvel Moers meghatározása után a következő szakterminológiával szolgál az irodalom: „*womens Gothic*”, „*feminin Gothic*”, „*lesbian Gothic*”, „*Gothic feminism*” – ami arra enged következtetni, hogy a Moerst követő kritikusok is nehézségekbe ütköztek a „női gótika” meghatározását illetően. Az irodalomkritikusok kísérletet tettek arra, hogy a női és férfi gótikus irodalmat szigorúan a szerző biológiai nemének szemszögéből vizsgálják, ami azon tény alapján vethető el, hogy a patriarchális struktúrák különböző elvárásokat támasztottak a férfakkal illetve a nőkkel

szemben. A patriarchális társadalmi közeg, amelyben a női gótikus irodalom is kialakult, rányomta bélyegét a női írásmódra. A kritikusok számos szignifikáns különbséget figyeltek meg a női és férfi gótika között. Ann Williams szerint a legszembetűnőbb különbségek a narratív technikát illetően jelennek meg. A nemek eltérő viszonyulása a természetfelettihez is meghatározó. A gótikus irodalom olvasásakor szembetűnik, hogy a férfi gótika nem tárja fel a nemek hierarchikus kapcsolatát a női gótikával szemben, amely a női identitás kérdéskörét feszegeti abban a társadalmi közegben, amely marginalizálja a nőt. Míg Ann Williams a női gótikus irodalom megjelenését forradalminak tartotta, addig Diane Long Hoeveler szerint ez volt alapja az ún. victim feminism megjelenésének. Hoeveler meglátása szerint a gótikus regények hősnői ugyan áldozatai az elnyomó patriarchális rendszernek, ugyanakkor mazochista stratégiákat alkalmazva próbálnak győzedelmeskedni a rendszer felett.

Ahhoz, hogy jobban megközelítsük a gótikus irodalom lényegét, azon belül a női gótika jelentőségét, szükség szerű azon társadalmi közeg ismerete, amelyben az irodalmi műfaj megszületett. A gótikum mint irodalomtörténeti korszak egybeesik a középosztálybeli női olvasói tábor és a nőírók megjelenésével a 18. század végén. A 18. században Európában megfigyelhető a női olvasótábornak szánt folyóiratok terjedése, a felvilágosodás ugyanis hangsúlyt fektet nők képzésére, taníttatására. A 18. század ugyanakkor magával hozta a brit kulturális és ipari forradalmat, erre az időszakra esik a középosztály megerősödése. A középosztály új jelenség a társadalomban, a hagyományos családfelállásban az apa mint családfenntartó jut domináns szerephez, és egyben határozza meg a családtagok mozgásterét. A nők feladata a háztartással kapcsolatos teendők elvégzése, a válási hajlandóság ritka, a nők, akik a házasság felbontása mellett döntenek, kevés esélyt kapnak az önálló túlélésre. Tehát a kor társadalma még mindig a privát szférába szorítja a nő helyét.

A fentiekben vázolt társadalmi közeg, amelyben elfojtva, de jelen vannak a társadalmi problémák, tükröződik a gótikus irodalomban. A műfaj lehetőséget biztosít a társadalom által elnyomott tudattartalmak kimondására. A nők esetében ez elsősorban annak a szorongásnak az oldására szolgál, amelyek az udvarlás, házasság, szülés, anyaság témakörében írhatók le. A gótikus regény néha a túlzás eszközeit alkalmazva közelíti meg a problémát, beszél mindazon problémákról, félelmekről, amelyek jelen vannak a társadalomban és a nők mindennapjaiban. A gótikus regénynek a korábban kialakult úgynevezett női ága napjainkban is jelentőséggel bír, amelyet a szakirodalom neogótikának nevez. „A *neogótikus* fogalmán a kortárs gótikát értem, azon belül is azt a vonulatot, mely nem egyszerűen szolgálai módon másolja a műfaj bevált sémáit, hanem azokat egyéni módon átfogalmazza, azzal a céllal, hogy alkalmassá tegye ezt az alapvetően tradicionális regényformát napjaink valóságának művészi elemzésére.” (Szalay 2002, 16)

Ahhoz, hogy Szalay Edina „neogótikus” értelmezését jobban megértsük, vissza kell tekintenünk a gótikus regény műfaji hagyományaihoz. A 18. századbeli gótikus regény színhelye leginkább az ódon, középkori kastély, félelmetes helyszínek, temetők, titkokat rejtő tavak. A klasszikus gótikus regényekben koncentráltan jelenik meg a szörnyűség, félelemkeltés, kísértetek, amelyek az olvasó elborzasztására szolgálnak. A gótikus irodalom széles körben terjeszti el az igényt a lét metafizikai értelmezése iránt. Amennyiben a női gótika korai szakaszát próbáljuk értelmezni, a félelem, a fenyegetettség belülről fakadó erejét, „belsővé válását” még nem tekinthetjük jellemzőnek. A nőkre leselkedő veszélyek külső indíttatásúak voltak, gyakran találkozunk olyan motívumokkal, mint a bebörtönzés vagy menekülés. Később ezek a külső indíttatású fenyegetettségek egyre inkább belső szorongássá változnak és ennek a félelemnek forrása leginkább a nő saját teste. Gyakori félelemként jelenik meg a szüléstől, szexualitástól, házasságtól való félelem. A legtöbb gótikus női karakter egy ördögi körben mozog, a szexualitás mintegy veszélyként jelenik meg. A gótikus hősnők gyakran szembesülnek önmaguk passzivitásával, és képtelenek bármilyen kitörés kezdeményezésére. A gótikus család, amelyben élnek egy konfliktusos struktúra. Az otthon és a család szinte zárt falak közé határolja a hősnőt, amely látszatra egy biztos menedék, a társadalmi elvárások tükreben viszont személyiségtorzító hatást gyakorol a benne élő nőkre, akik megpróbálnak megfelelni az elvárásoknak. A nőekkel szemben támasztott további elvárásként jelenik meg a szépség és naivitás, amely arra szolgál, hogy a patriarchális társadalmi elvárásoknak megfelelően házasságra lépjenek. A nő, aki tudatában van a szépségének, és tudatosan él vele, erkölcsstelennek számít. A regényalakok állandó külső (patriarchális társadalmi elvárások) és belső (saját személyiségük) harcot vívnak az autonóm személyiség kialakításáért, próbálják magukat belekényszeríteni a patriarchális társadalom diktálta elvárásokba, amely erősen ütközik saját személyiségük sokrétűségével. Ennek következtében gyakran találkozunk a szubjektumok megsokszorozódásával, vagyis az énsokszorozódással. Ez a regényekben általában olyan formában jelenik meg, hogy a regényalakok igazítják identitásukat a környezet elvárásaihoz, különböző szerepekbe kényszerítik magukat, néha visszatartva magukat a valódi énjük kibontakozásának lehetőségétől.

Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy a gótikus női regényhősök identitása nem egységes, amelyet Szalay Edina meglátása példáz kellőképpen: „A főszereplők állandó igénye arra, hogy álmodozzanak, elképzelt világokat alkossanak maguknak, amelyekben tiltott, gyakran erkölcsstelen vágyaik regények, versek, festmények vagy erőteljes belső monológok által konkrét formát ölthetnek, abból az elégedetlenségből származik, amelyet akkor éreznek, amikor ráébrednek, hogy csak egydimenziós, lényegi énmegnyilvánulásokra kapnak lehetőséget.” (Szalay 2002, 153)

A regényhősök csak akkor képesek belső egyensúlyt teremteni, ha elfogadják egyéniségük többdimenziós voltát, hagyják azt felszínre törni, annak érdekében, hogy a valós identitásukat megtapasztalják. A fentiekben vázolt identitásproblémával, a személyiség megsokszorozódásával főként a 20. század utolsó évtizedeitől találkozunk a regényekben. A gótikus nőregények ilyen tekintetben különösen teret adnak az említett identitásproblémának. A posztmodern elméletírói eltérő módon bontják meg a modern szubjektum fogalmát, kérdésessé téve az egységes szubjektumelméletet. „A szubjektum halála” gondolat természetesen nem azt jelenti, hogy az egyén, az egyes ember megszűnik létezni a posztmodern korban, hanem azt, hogy a szubjektum nem annyira valami saját központon át teremtett, hanem mint valamire vonatkozó reakció értelmezhető.” (Bókay 2006, 173)

A meghatározás rámutat arra, hogy a modern szubjektumfelfogással ellentétben a posztmodern elveti a stabil identitás lehetőségét, ezzel teret adva a szubjektum fogalmának újraértelmezéséhez, és eltérő szempontok alapján való megközelítéséhez. Bár a szubjektum újrafogalmazása Kirstevától Ellióttig eltérő megközelítési technikákat alkalmaz, összegezve mégis azt látjuk, hogy a posztmodern kor embere elveszíti személyiségét, nem is törekszik annak helyreállítására, vagy saját fantáziáját vetíti ki másokra, vagy egy másik lehetőségként elképzelt tulajdonságokat próbál imitálni és azt saját személyiségének részévé tenni. Ezt a momentumot nyomon követhetjük a kortárs női gótikus regényekben is. A 18. századtól ugyan számos változáson ment keresztül a műfaj, de napjainkig elmondható, hogy különlegesen alkalmasnak tűnik a női lét problémáinak feltárására, érzékeltetésére. Ahogy a korábbi időszakban is a társadalmi problémák lenyomata érződött a korai gótikus regényekben, elmondhatjuk, hogy a 20. század nőmozgalmai, a feminizmus térhódítása szintén nagy mértékben hatott a műfajra. Ahhoz, hogy a gótika az említett időszaktól napjainkig megőrizze népszerűségét, radikális változáson kellett keresztülmennie. A modern gótikus regényekben is fellelhető a hagyományos gótikus eszköztár, de ennek újraértelmezése válik népszerűvé. A kortárs regényekben is feltűnnek az alteregók, tükrök, labirintusok, amelyek a műfaj fő jellegzetességeinek tekinthetők. Mindezek a műfaji eszközök arra szolgálnak, hogy a regényhősök énképét tükrözzék vissza. A szereplők különféle módon élnek a tükörrel, vannak, akik a külső felszínt látják a tükörben, és nem azonosulnak, sőt kerülnek, hogy személyiségük rejtett zugaiba is betekintést nyerjenek, vannak olyan hősnők, akik ezen túlmutatva szembesülnek önmagukkal, ezáltal megismerkednek identitásuk rejtett oldalával. A tükörhöz hasonló szerepet töltenek be az alteregók is. A hősnők gyakran más karakterek személyében látják saját életútjukat, mintegy kivetítik arra saját problémáikat, ez a jelenség gyakran identitászavart idéz elő, mivel elmosódik a határvonal a hősnő és az alteregó közt. Az alteregók kettős célt szolgálnak, a regényhős számára világossá teszik a követendő utat, avagy elhomályosítják azt. Ezek a klisének minősült szimbólumok tehát nem

üres konvenciókként jelennek meg, hanem az énfelfedezés eszközeként szolgálnak. A 20. században már olyan regényhősökkel találkozunk, akik megteszik az első lépéseket álmaik valóra váltásának érdekében, tudatában annak, hogy hosszú út előtt állnak a teljes változáshoz, de új nézőpontot kell kialakítaniuk a problémák befogadásához és megértéséhez. Még mindig úgy érezzük a regényekből, hogy a társadalmi korlátok és a kialakított viselkedésminták befolyásuk alatt tartják a regényhőst, viszont a 20. századtól napjainkig ezekben a regényekben már érezhető, hogy a hősök képesek olyan fokú szuverenitás kialakítására, amely megszabadítja őket a társadalmi konvencióktól. Gyakran még így is találkozunk „befejezetlen” regényekkel, ahol az író nem adja tudunkra hőse sorsának további alakulását, mintegy az olvasóra bízva a konvencióktól mentesített lehetőségek tárházának felismerését.

Ahogy a korai gótikus regények feltárták a női regényhősökben rejtőzködő belső félelmet, a kortárs gótika a megoldási lehetőségek keresését is önmagában a hősnőben látja. Egészen a 19. századig inkább a félelmek feltárásán van a hangsúly, a lelki problémák árnyalt ábrázolása csak az ezt követő időszakban válik központi jelenséggé. Amint a regényhősök szembeszállnak saját félelmeikkel, elindulnak az önismeret útján. A kortárs regényekben már nem passzív áldozatként jelenik meg a nő, hanem találkozunk azzal a szemléletmóddal, hogy a regényhősnek felelősséget kell vállalnia sorsáért.

Bár a női gótikus regények főszereplője mindig a bezárt világból kitörésre vágyó nő, érdemes szót ejteni arról, hogy a regényekben szereplő férfiak milyen viszonyban állnak a hősnőkkel, akiknek énképét nagy mértékben befolyásolják. A korai gótikus regényekből kitűnik, hogy a férfi egyértelműen felsőbbrendű, a nő életcélja csupán annyi, hogy megtalálja a számára megfelelő férfit, akiben meg kell bíznia. A 19. századtól a regényekben feltűnő férfialakok már összetettebbek, kilépnek a szélsőséges sémákból, amely szerint a korábbi regények a „jó” és „rossz” férfiként kategorizálták őket. A regényekben továbbra is él a felsőbbrendű férfi mítosza, ugyanakkor megjelenik egy oltalmazóbbnak, megbízhatóbbnak leírható férfitípus, aki ugyanakkor gonosszá is válhat. A korai gótikus regények még fenntartják az illúziót, miszerint létezik a pozitív férfitípus, aki beteljesíti a boldog házassággal szemben támasztott elvárásokat. A későbbi gótikus regényekben ez a feltételezés már szertefoszlik, viszont nagyon sokáig tartja magát a koncepció, hogy a férfitől való függőség társadalmilag elfogadott. Ennek a hipotézisnek vet véget napjaink feminista gótikája, ahol a házasság már nem óvja a nőket, olykor visszahúzó erőként jelenik meg a művekben, amelyből a regényhősnő a szükségszerű kitörést választja.

A brit gótikus irodalom kétségkívül nagy befolyást gyakorolt a műfaj megjelenésére és meghonosodására az amerikai irodalomban, ugyanakkor további kérdéseket vet fel. Az irodalomkritikusok ugyanis behatárolják a brit gótikus irodalom kezdetét (Horace Walpole *Az otrantói várkastély*), és írókat társítanak a műfajhoz. Addig az amerikai irodalomban a műfaj megjelenése kevésbé

körvonalazott, a műfaji sajátosságok újraértelmezése figyelhető meg, az amerikai gótikus regény más társadalmi talajból táplálkozik, mint brit ellenpárja. A feudális társadalmi múlt hiánya, vagy azon relikviák hiánya, melyek a műfajt jellemezték Európában (kastélyok, kolostorok) az amerikai irodalomban szinte ellenállást váltottak ki a műfaj befogadását illetően. Az amerikai gótikus irodalom kritikusai az európaihoz hasonló történelmi múlt hiányában próbálják definiálni a műfajt:

If the British Gothic is read in social terms, the American Gothic is viewed within psychological and theological rubrics. Because of America's seeming lack of history and its Puritan heritage, the American Gothic, it has been argued takes a turn inward, away from society and toward the psyche and the hidden blackness of the American soul.¹

(Goddu, 1997)

Amennyiben rávilágítunk az amerikai társadalmi háttérre, nyilvánvalóvá válik, hogy bár más társadalmi problémák jellemezték Amerikát a 19. században, de kétségtelül a társadalmi kérdések nyomot hagytak a korabeli irodalmi alkotásokban. A 19. század második felére látszólag optimizmus hatja át Amerikát, a demokrácia kézzelfoghatóbb, mint valaha, nagymértékű az iparosodás, és emigránsok özönlik el a városokat munkalehetőség reményében. Az érem másik oldalát tekintve a rabszolgotartás az 1800-as években még élő intézmény, szavazati joguk csak a férfiaknak van, a nők patriarchális társadalmi keretek közt élnek, a társadalom erősen hierarchizált, jellemző a középkori feudális értékrend. Felmerül a kérdés, merre tart Amerika a faji megkülönböztetés, a populáris demokrácia és a puritán örökség kérdésében. Mindezek áthatják a korabeli irodalmi alkotásokat. Gótikus műfaji elemekkel találkozhatunk olyan irodalmi művekben is, melyek nem a sílusirányzathoz sorolhatók egyértelműen (James Fenimore Cooper – *The Spy*). A 19. század azonban Hawthorne (*The Scarlet Letter*, *The house of the Seven Gables*) és Edgar A. Poe munkásságán keresztül megerősíti a műfaj jelenlétét, amely kifejezetten magán hordozza az amerikai gótikus regény sajátos jegyeit (ld. elsősorban Hawthorne fent említett műveit). Eltekint a brit hagyománytól, a kastélyok világának hangulatától, fókuszba állítja a családban és a társadalomban zajló árnyjátékot.

1 „Amíg a brit gótikus irodalmat szociális nézőpontból közelítjük meg, az amerikai gótika inkább pszichológiai és teológiai megvilágításból szemlélhető. Mivel az európaihoz hasonló társadalmi táptalaj hiányzik, Amerikát a puritán örökség jellemzi, így az amerikai gótika a társadalmi kérdésektől való elfordulást választva a psziché és az amerikai lélek rejtelseiben talál önmagára.” (A szerző fordítása)

Az amerikai női gótika úttörőjeként Charlotte Perkins Gilman-t kell megemlítenünk, aki a 19. századi Amerika legnagyobb hatású feminista gondolkodója. Gazdag életművéből leginkább kiemelkedik a *The Yellow Wallpaper* (A sárga tapéta, 1892/1989) c. elbeszélése, amely az amerikai női gótikus irodalom egyik legfontosabb szövege. Gilman története a 19. századi Amerikának üzen, amely gátolja a női autonómia kibontakozását, korlátozza a nők társadalmi szerepvállalását. A gótikus vonal Gilman munkásságát követően sem szakad meg, tovább él a női modernizmusban, amelynek egyik központi kérdésköre a társadalmi nem, ezen belül a nőiség és a nemi identitás kialakulása.

A női modernizmus kapcsán jutunk el Joyce Carol Oates munkásságához. Oates a posztmodernizmus tradicionalista szárnyát képviseli az amerikai kortárs irodalomban. Az írónőt a karakterek, narratívák és írói témák sokfélesége jellemzi, ő az érzékeny témák megszólaltatója, akit egyaránt foglalkoztatnak a társadalmi kérdések és a pszichológiai témák. Oates gótikus korszaka a múlt század nyolcvanas éveire esik. A nyolcvanas évek elején látott napvilágot a magyarul is megjelent *Bellefleur avagy a családi átok* c. regénye, amelyet számos gótikus hangvételű mű követett ebből az időszakból (*Bloodsmoor romance*, *Mysteries of Winterthurn*).

A kritikusok véleménye megoszlik Oates munkásságát illetően, amelynek visszatérő eleme az erőszak. Számos esetben az amerikai valóság eltorzult víziójával találkozunk műveiben. Oates azzal érvel, hogy a gótika lehetőséget ad az egyéni tapasztalás bizarr dimenziójának feltárására. A regényeiben visszatérő erőszak legalább annyira értelmezhető a gótikus irodalom kellékeként, mint a valóság szerves részeként. Ennek alapján a műveiben fellépő erőszakot úgy is értelmezhetjük, mint pesszimista képet a jelen és jövő amerikai társadalomról. A hősök az örületbe, saját bezárt világukba menekülnek (az örültség szintén gótikus hagyaték, amely a mai világban és emberi kapcsolatokban uralkodó káosz megjelenítésére ad lehetőséget). További gótikus hagyatékként figyelhető meg, hogy Oates regényhősei önmagukat szeretik, a család mint társadalmi intézmény válságban van, és többé nem szolgáltat érzelmi biztonságot. Oates úgy próbálja megközelíteni az amerikai olvasóközönséget, hogy a gótika nem kizárólag megelevenedett irodalmi hagyomány, hanem reális képet fest a dekadens amerikai társadalomról.

A *Bellefleur avagy a családi átok* c. regény magán viseli a fentebb említett gótikus jegyeket, amelynek alapján besorolható a gótikus regény kategóriába, ugyanakkor rokonságot mutat a 19. században elterjedt családregény műfajával is. A regény szerkezete és cselekményszála összetett. Az első néhány fejezet számos, első olvasatra jelentéktelen részletet tár az olvasó elé (a dob, amelyet emberi bőrből készítettek; a nagynéni, aki csak éjszaka jelenik meg), amelyek a regény további fejezeteiben ismétlődő motívumként térnek vissza és kapnak értelmezést. Bellefleur egy kastély, számtalan szobájával, tornyocskájával és a kastélyt övező Lake Noir tóval. Ebben a meglehetősen zárt közegben 130 éve

egymást érik a furcsábbnál furább események. A kastélyban élők a 18. századi francia arisztokrata, Jean Pierre Bellefleur leszármazottai. Nehéz lenne összefoglalni a Bellefleur történetet, az esemény több szálon bontakozik ki, központi szereplőként Gideon Bellefleur és felesége, Lea Bellefleur történetét követhetjük nyomon. Az ő történetükkel párhuzamosan elevenedik meg a többi szereplő saját története. Az író számos szereplőt vonultat fel a regényben, akik kisebb-nagyobb jelentőséggel bírnak, valamennyien ugyanazon világ egy metaszetét képviselik, más-más nézőpontból látva a világot. A Bellefleur családban gyakoriak a végzetes frigyek, a titokzatos halálesetek, találkozhatunk a saját világába forduló aszkétával, tettheséges leszármazottakkal. Az olvasó előtt megelevenedik egy család, amelynek mindennapjait a pénz, a hatalom, a becsvágy, a Bellefleur-vagyon visszaszerzése, fogadások, lovak, kártya, vagy épp a bosszú vezérli. Ami a regényhősök életét összeköti, az a Bellefleur-vér és a Bellefleur-átok, bár az utóbbi jelenlétére utalások ugyan vannak, magyarázatot nem kapunk a családi átok valós létezésére.

Oates kiválóan bánik a szimbólumokkal. A regény központi szimbóluma a „váltóság”. Minden folyamatos változásban van, a folyók új utat törnek maguknak, a hegyek zsugorodnak. Ennek példája, amikor az őrült aszkéta, Jedidja az Istent keresi zárandokútján a hegyekben. A hegység a regény korábbi fejezetében 10 000 láb magas, a regény végén már csak 3000. A változás nem kizárólag a külső környezetet érinti, változás zajlik a szereplők belső világában is.

A modern epika kellékeként az események elbeszéléshez az ún. labirintus-szerkezetet alkalmazza a szerző. Ebben az értelmezésben az események részben a mű hősének képzeletében kelnek életre, ezzel mindig újabb eseménysorokat nyitnak, vagy az elbeszélő képzeletében születnek meg. Az olvasó ezáltal úgy érzi, hogy egy „labirintusba” került, ahol keverednek az események és az azokkal kapcsolatos gondolatok. A labirintus mint elem a gótikus regényekben is hangsúlyos szerepet kap. Általában a hős útkeresését szimbolizálja. Oates szereplői is kitörést keresnek a bezárt világból, de társadalmi változások előjelére is utalhat ennek a szimbólumnak a jelenléte a regényben. A labirintus-szerkezet mint technika alkalmazása nagyban hozzájárul az idősíkok megbontásához a regényben. A cselekményvezetés nem lineáris, a cselekmény kezdete és végpontja közt nem érzékeljük a fejlődési ívet. A regényhősök egy behatárolhatatlan időintervallumban élik életüket, életkoruk meghatározhatatlanná válik. Erre legszembetűnőbb példa, amíg Gideon Bellefleur, az apa a regény folyamán 20–30 évet öregszik, addig lánya, Germaine életét születésétől négyéves koráig követhetjük nyomon, testvérei felnőttként távoznak a kastélyból, miközben Germaine még mindig gyerek. *A szerző jegyzete* c. előfejezetben az író, Oates nyilatkozik a cselekményvezetéséről. „Hogy az idő szeszélyesen kanyarog, hol megszűnik, hol megint erőteljesen érzékelhető, hogy a „dialógus” egyes esetekben az elbeszélésbe ágyazva, máskor meg a hagyományos módon jelenik meg, hogy a valószínűtlen hitelességet és olyan komplexitást kap [...] mindez szerzői

szándék.” A szerző a Bellefleur-világot egy sajátos világnak nevezi, „a lélek birodalma, de létezik – és ott, a lélekben törvényei szentek és tökéletesen logikusak”. (Oates, *Bellefleur* I) A misztérium és titokzatosság mint gótikus elem végigkíséri a regényt. A Bellefleur család férfi tagjai titokzatos körülmények közt tűnnek el, hálnak meg, amit a regényben a Bellefleur-átokkal magyaráznak a családtagok, de annak eredetére az olvasó nem kap magyarázatot.

A gótikus regényekben gyakran találkozunk tükörrel. A tükörök az énkép visszatükröződésére szolgálnak, számos gótikus regényben a hősnő identitásának elveszett részét próbálja megtalálni a tükörben. A neogótikus regényben a tükör már az énkép visszatükröződésére szolgál. Ez utóbbi a regény IV. könyvének Tükör c. fejezetében kap jelentőséget. Lea Bellefleur tükörében a valóság vetül vissza, a hősnő önmagát látja. „Antik tükör volt, nyilván Violet kedvence, és mint kiderült, fölöttébb furcsa tükör. Mert bár nem lehetett tudni (nyilván a fény miatt), hogy mindent megmutat, ami elébe kerül (mintha finnyás lett volna az ízlése), Leát kétségtelenül a legtökéletesebb formájában, a legjellemzőbb módon adta vissza [...] Lea nemcsak ezzel a tökéletesen élethű tükörképével tanácskozott, hanem saját benső énjével is, amely persze mások fürkésző szeme előtt rejtve maradt.” (Oates, *Bellefleur* II, 107)

A rottás szobájának egyik falát is egy nagyméretű síküveg tükör borítja. Ebben az esetben a tükör többletjelentést kap. Samuel Bellefleur nem önmagát, hanem egy néger nőt lát a tükörben, akinek rútsága Samuelt fogva tartja, és ezért napokat tartózkodik a szobában. Létezik egy tükör mögötti világ – ott húzódik meg minden, amit a fennálló politikai és társadalmi rendszer elnyom –, a rabszolgaság és a szegénység. Valószínűleg ennek megtestesítője a tükörben megjelenő néger nő, aki nem rabszolgaként tűnik fel.

Érdemes kitérni a regényben feltűnő gótikus hősnőkre. A szerző különböző nőitípusokat sorakoztat fel. Lea az öntudatos hősnő típusa, maszkulin jegyekkel, a tükörbe nézve önmagát látja, kiforrott személyiség. Lea lányainak jövője ismeretlen marad, nem tudjuk, folytatják-e az anyai örökséget. Christabel elköltözik a Bellefleur-birtokról, új életet kezd, sorsának további alakulásáról nem tudunk, a társadalmi elvárásoknak megfelelően férjhez megy. Germaine, Lea kedvence, a regény végén négyéves, holott az ikrek felnőnek, és elhagyják a birtokot.

Violet Bellefleur, a tipikus identitását kereső gótikus hősnő, egy sajátos belső világot alakít ki magának, szenvedélyes zongorajátéka menekülés az álomvilágba. Violet képtelen az önmegismerés útjára lépni, saját vágyait érvényesíteni – Violet meghal.

Oates a gótikus irodalom számos elemét vonultatja fel regényében, alátámasztva, hogy a gótikus regény műfajának helye van a magas irodalomban. Bár a gótikát a populáris irodalom keretei közé szorították, minden kritikát túlélte, és ma is virágzó műfajként beszélhetünk róla. A gótikus regények eszköztára

segítségül szolgálhat számos mai regény megértéséhez is. Napjainkra ugyan elmosódtak a határok az irodalmi irányzatok között, ami azt mutatja, hogy egyszerre figyelhetünk meg fantasy és gótikus hatást, pl. Ann Rice vámpírtörténeteiben, ahol keverednek a gótika és fantasy elemei.

A gótikus regénynek a korábban kialakult, úgynevezett női ága azonban tagadhatatlanul jelen van a kortárs nőirodalomban. Számos kortárs író nő nyúlt vissza formai eszközök tekintetében a gótikus regény műfaji hagyományaihoz, újraértelmezve azokat, ezáltal neogótikus szövegeket létrehozva. Oates saját regényét a képzelet művének nevezi, ahol a képzelet törvényei uralkodnak, a gótika eszköztárának újraértelmezésével egy olyan világba kalauzolja az olvasót, ahol ugyan sajátos törvények uralkodnak, mégis azonosulni tudunk ennek a belső világnak a törvényeivel.

Irodalom

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

Goddu, Teresa A., 1997: *Gothic America*. New York: Columbia University Press.

Joyce Carol Oates, 1986: *Bellefleur avagy a családi átok I–II*. Budapest Európa: Könyvkiadó.

Szalay Edina, 2002: *A nő többször*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Gyász, humor, kreativitás Karinthy Frigyes gyerekkori naplóiban

Tiringer Aranka

Egy 110 évvel ezelőtt írt 12 éves fiú naplója mindenképpen érdekes, izgalmas olvasmány. Kis rést nyit a múltba, bepillantást enged egy rég letűnt kor mindennapjaiba, egy már rég nem létező család életébe. Ha azt a fiút Karinthy Frigyesnek hívták, még érdekesebb lehet számunkra, hiszen népszerű íróról van szó. Kimondva vagy kimondatlanul ott az elvárás, hogy talán tetten érhetjük az íróvá válás első lépéseit, olvasása közben reménykedhetünk, hogy megleshetjük azt a titkot, amely őt a későbbiekben eredetivé, utánozhatatlanná tette.

Maga a napló írásos műfaj, intim, vallomásszerű. Feltételezzük, hogy őszinte is, hiszen feladata a valóság történéseinek, vagy az író intrapszichés élményeinek (érzéseinek, gondolatainak, vágyainak, fantáziáinak) kifejezése. Nem köthető specifikus életkorhoz sem; az írás képességének megjelenésétől (kb. 6–7 év) egészen idős korig minden életszakaszban előfordulhat. Számos irodalmi példa igazolja fontosságát.¹

Karinthy Frigyes ránk maradt gyerekkori naplói (a továbbiakban: Napló) az író 12–13 éves kora között keletkeztek. Két füzetnyi anyag maradt meg: az első 1898. november 26-tól 1899. március 22-ig tart (4 hónap); a második 1899. szeptember 13-tól 1900. szeptember 21-ig (12 hónap). Ez az anyag önmagában is töredékesnek tekinthető: tudjuk, hogy egyes részek elvesztek (pl. 1898-ban az első 12 hét), illetve más füzetek is léteztek. Karinthy nagyon szerette gyerekkori írásait, azért is adta külön megőrzésre bizalmasainak, Ascher Oszkárnak és Gárdos Andornak, de ezeknek az iratoknak a többsége Budapest ostromakor megsemmisült. „Ötéves koromtól tizenhét esztendőig én voltam a legszorgalmasabb író. De sajnos ezek az írásaim mind elvesztek. [...] Harmincegyven kötet sűrűn teleírt, elveszett napló [...] Kár értük. Legfeljebb, ha néhány irkám maradt meg valamelyik fiókom mélyén.” (Szalay 1987, 106)

1. „Ma írtam egy remek verset...” A Napló élményvilága

A Napló magyar nyelven íródott, de német, magyar, angol és jiddis szavak, továbbá 34 vers, egy versfordítás és egy francia rímes nyelvgyakorlat is található benne. Külön emeli a Napló értékét, hogy sok eredeti (többnyire tus-tollal készített) rajz, karikatúra, skicc, illusztráció is díszíti.

¹ Tolsztoj, Thomas Mann, Széchenyi István stb. Úgy vélem, ugyanehhez a belső igényhez kapcsolható napjaink egyre „divatosabb” internetes blog-írása is.

Mindjárt első olvasásra feltűnik, hogy a gyerek Karinthy mindkettőhöz jól értett: mind a versek, szócickek (írásos anyag), mind a rajzok (grafikus anyag) kifejezetten tehetséges, jó intellektussal rendelkező gyerekről árulkodnak.

A tehetséget amúgy is „bőségesen osztogatták” a Karinthy családban. Az apa, Karinthy² József nyelvtelenség volt, s ezt a képességét a megélhetés szempontjából is kamatoztatta: hosszú éveken át idegen nyelvű levelező titkár volt a Ganz gyárban, Kalóz Endre álnéven pedig egy korszerű olasz nyelvkönyvet jelentetett meg. Igazi szenvedélye azonban a filozófia volt, így a Karinthy-gyerekek nyitott, gondolkodó, a kor szellemi áramlatai iránt fogékony légkörben nevelkedtek. A családban igazi soknyelvűség uralkodott, gyakran napokra lebontva beszéltek egymás között idegen nyelveken. A nyelvtelenségek sorában Frigyes Emília nevű nővére említendő még, akivel közösen fordították a Micimackót, s aki később fordítóirodát nyitott Pesten (legendás nyelvi zsenialitását mutatja, hogy több nyelvből folyékonyan szinkrontolmácsolt). A többi testvér is kreatív, tehetséges személyiség volt: Elza gyönyörűen énekelt és Münchenben festészetet tanult, Ada szintén festett és verseket írt, Gizella pedig iparművészeti tárgyakat tervezett és készített.³

Ennek a színes, tehetséges és élénk szellemi életet élő családnak a mindennapjai elevenednek meg a Napló szinte minden sorában. Leggyakrabban a testvérekre vonatkozó bejegyzéseket olvashatjuk, de nagy hangsúlyt kapnak az apára, illetve a család nőtagjaira vonatkozó⁴ beírások. Ugyancsak gyakori téma az önreflexió: sokszor írja le saját hangulatát, érzéseit, vélekedését a közéleti, politikai vagy iskolai eseményekről. Láthatjuk, hogy életét és baráti kapcsolatait nagyrészt az iskola határozza meg ugyanúgy, mint a mai hasonló korú gyerekeknek.

A humor és kreativitás jól megfigyelhető a Naplóban, a gyász rejtettebben jelenik meg. A gyerek Karinthy szinte mindennel játszik. Leginkább szavakkal: ír vicceket, szójátékokat, gúnyverseket, humoros jeleneteket. Szavakat alkot összevonással, pl. „Magyaria” a Magyarország és Hungária szavakból. „Itt a Papa. Gontag” – írja, melyben a Sonntag és a Guten tag! szavak ismerhetők fel. Az utcán „vinyalosok” járnak, amit gondosan beír a „Naplopóba”, s örül, ha nem

-
- 2 Az apa még így írja a nevét, s valószínű, hogy Frigyes saját maga változtatta y-ra a szó végi i-t. Lásd a Merényi-Metzger (2003) által felkutatott anyakönyvi forrásokat.
 - 3 Egyedül a legkisebb Karinthy-gyerek, az 1892-ben született József lógott ki némiképp a családi tehetségek sorából. Különös személyiségéről és életéről többet olvashatunk Karinthy Ferenc: *Uncle Joe* című regényében. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó 1987.
 - 4 A család életét alapvetően meghatározta az anya korai halála (ld. később). A család egyéb felnőtt nőtagjai (nagynénik, tántik) igyekeztek pótolni a hiányát, így konkrétan is részt vettek a gyerekek mindennapjaiban.

kell „sulyba” menni.⁵ Ezekon a példákon jól látható az a könnyed játékos-humoros nyelvi kreativitás, amivel reflektál az őt körülvevő világ dolgaira. A szavakkal való játék adódott abból a tágabb, heterogén nyelvi közegből is (német–magyar kétnyelvűség), melyben Karinthy élt. (Kiss 1990)

Megfigyelhető, hogy a Naplót író gyerek ugyanazokat a technikákat alkalmazza, mint amivel az álommunka hozza létre az álmképeket: sűrítéssel, kétértelműséggel, megfordítással, illetve a rész-egész viszony felcserélésével. (Freud 1985, 199) Az alábbi vers jó példa a kreativitás és kétnyelvűség együttes megjelenésére: „Egyszer volt egy geissen kecske / Ez elment a garten kertbe / Megette a kraut káposztát / De kijött a gertner kertész / Levágta a fussenlábát / Szegény kecske krankbeteg lett.” (Karinthy 1987, 68)

Felnőttkori visszaemlékezéseiből tudjuk, hogy mindig költő szeretett volna lenni, s noha sok verset írt (Karinthy 1996), inkább novellái, regényei, újságcikkei tették híressé és közkedvelté kortársai között. A Naplóban szereplő sok vers különös hangsúlyt kap az identitásalakulás szempontjából: az osztálytársak szemében ő a „költő”, elismerik tehetségét, egyedi helyet vív ki magának a kortársak között.

Ma irtam egy remek verset a fiuknak a mibe a hős 'meghal boldogan' a végin. Erre azt mondják, hogy kegyetlen vagyok és meghalasztok mindenkit. [...] Csináljam máskép. – Jó – mondék – tessék csak ide adni, majd kiegyenlítek én mindent! Ezzel nagy pátozzsal a vers alá irtam utolsó szakasznak: 'De im jó a bájos reggel / És jó a napsugár / A sápadt ifjú föl-támad / És vigan tovább áll.' Persze így még kevésbé tetszett nekik.

(Karinthy 1987, 67)

A versek nemcsak saját kreativitásának kifejezését jelentették, hanem a társas elismerés megszerzésének eszközévé váltak, s jól ellenpontoszták a tanulásban átélt kudarcokat. Mert kudarc bőséggel érte a Markó utcai főreálban, ahová a Napló írása idején járt: ez az iskola abban az időben az ország középfokú oktatási intézményei sorában az egyik legjobbnak számított. „Heterogén, németes beütésű és konzervatívan nacionalista, az újdonságra és a nyugati, francia eszmékre is nyitott, jól megalapozott humán műveltséggel bíró iskolában a természettudományos oktatás, a gyakorlati életre nevelés is fontos szerepet játszott.” (Szalay 1987, 127) De miért lényeges ez?

5 A Naplóból való idézeteket most és a továbbiakban az eredeti, a gyerek Karinthy által alkalmazott helyesírással idézem.

2. „Ugy hiszem, az iskola a bajom...” A humor és kreativitás forrásai

Mint azt korábban említettem, az iskolai élettel kapcsolatos bejegyzések a Napló leglényegesebb adatai közé tartoznak. Erre utal a következő bejegyzés is: „Egész nap nem írtam naplót. Nem is írhatok semmit, mert még mindezt ideig nem járok iskolába.” (Karinthy 1987, 81) A Napló mellett Karinthy Frigyes gyerekkoráról való tudásunk egy másik forrásból is származik, a *Tanár úr kérem* című írásából. Kézenfekvőnek tűnik tehát a két mű összehasonlítása, annál is inkább, mert a Naplóban található szereplők (pl. Steiman) és helyszínek ismerősek a *Tanár úr kérem*-ből. Úgy tűnik, mintha a két mű kiegészítené egymást, mintha a *Tanár úr kérem* a Naplók kidolgozottabb, szépirodalmi mű igényével megírt változata lenne, egyfajta felnőttkori visszaemlékezés a színes, érdekes iskolás évekre. Ha mélyebben hasonlítjuk azonban össze a két művet, kiderül, hogy a két írás egymás tükörképe, és valóban „minden másképp van...”

Karinthy a *Tanár úr kérem*-et 1913-ban írta, majd 27 éves korában, 1916-ban jelentette meg. Azt a hiedelmet, miszerint a két írás lineáris kapcsolatban áll egymással, a bevezetésben maga Karinthy sejteti azzal a fantáziajátékkal, miszerint felnőttként egyszer csak visszatér egykori osztályába, beül a padba, és ismét diák.

Azt álmodtam [...] hogy már huszonhét éves vagyok, és ülök egy kávéházban, és nem jól érzem magam, képzeld, pedig mostanában hogy szerettem volna huszonhét éves lenni. Szóval a kávéházban ültem, és úgy volt, hogy tényleg egy író lettem, ami lenni akartam, és már sok könyvem megjelent, és [...] mégse éreztem jól magam, nem furcsa? Szóval kiderült, hogy érettségi után nem olyan jó lesz, mint hittem.

(Karinthy 1972, 18)

Ezzel azt sugallja, hogy az egykor vágyott, később csalódással járó felnőttkor megtapasztalása után ismét az iskolás évekre vágyik vissza, pontosan oda, amelyről a Naplók szólnak. A Naplókat olvasva azonban úgy tűnik, az iskolás évek közléről sem olyan idilliek, sőt!

A Napló tanúsága szerint kifejezetten szorong az iskolában, és nagyon sok kudarc éri. Noha minden tanár elismeri tehetségét, eredeti személyiségét, mégis rosszul tanul, sőt később kibukik a Markó utcai Főreálból, és egy polgári iskolában folytatja tanulmányait. „Ez mérgesít engem! Mindenik osztályba azt mondják: éles eszű, tehetséges, pompás gyerek s a bizonyítvány – ros. Ha mondanák inkább, ostoba tökfej, és adnának jó bizonyítványt mellé! (1898. december 20., kedd).”

Ezt a kényszerű iskolaváltás előtti, vívódásokkal teli időszakát örökíti meg a Naplók. A gyerek Karinthy sokszor unatkozik, hangulata nyomott, mély fekvésű, vagy egyenesen depresszív: „Ilyen helyzetbe mikor tőlem jó bizonyítványt várnak s oly sok 4 esem lesz, bizony mindenki olyan lehangolt lenne. Minden tanár ellen el vagyok keseredve. Az iskoláról nem beszélek.” (Karinthy 1987, 22)

„Nekem valami bajom van. [...] Repülni innen, mert nyom valami. Ugy hiszem, az iskola a bajom.” (Karinthy 1987, 29)

„Elmult a kedvem a bolondságtól, a tréfából való lett, szomorú valóság. E nap a legborzasztóbb nap az évben. Prém ma felolvasta a bizonyítványom...” (Karinthy 1987, 29)

„Rendkívül rosszul érzem magam sőt búskomornak rossz sejtelmektől elnyomottnak. [...] És nem tudom visszafojtani őket, pedig érzem hogy ezek visznek – mint oly sokszor – a végromlásra, a kétségbeesésre, mert miattok elhagyom magam és kábultság vesz erőt rajtam. [...] Ez borzasztó és félek tőle mert egész az öngyilkosság gondolatáig vezet...” (Karinthy 1987, 100)

Úgy tűnik, a felnőtt Karinthy a *Tanár úr kérem*-ben átszínezte, élményszerűvé festette a múltat: a Napló tanúsága szerint mindez nem így történt (vagy csak kisebb részben), de akár így is történhetett volna... Ezzel az átfordítással lehetőséget adott önmaga számára egy diákkori kudarc későbbi feldolgozására, a nyomasztó emlékektől való szabadulásra.

Maga az átfordítás technikája is kreatív lehetőségek sorát nyitja meg. Ilyen az *idősíkokkal való játék*. Karinthy felnőttkori írásaiban gyakori, visszatérő motívum az idő, különösen a jövő. Sokszor játszik azzal a gondolattal, hogy a jelent a jövő szempontjából szemléli, vagy a múlt vágyainak, fantáziáinak tükrében (leghíresebb példa erre a *Találkozás egy fiatalemberrel* című novellája). A Naplóban is megfigyelhető ez a motívum: lerajzol például különböző nőtipusokat, hogy felnőtt korában majd visszalapozva bejelölje, milyen is lett a (jelenben) a felesége. Előre meghatározza a Naplóban azokat a napokat, amikor megnősül, szobrot állítanak neki, amikor meghal.⁶

Az idősíkok szempontjából a két írás egymás tükörképe – a Naplóban előre vágyik az időben, a *Tanár úr kérem*-ben visszafelé. Az iskola szorongató a jelenben, később ezt megfordítja: humoros, anekdotás történeteket kreál belőlük. Ilyen értelemben a *Tanár úr kérem* nem más, mint a gyerekkor egy traumatikus⁷ korszakának utólagos átdolgozása a humor segítségével, azaz – öngyógyítás. A humor minden bizonnyal megküzdési eszköz volt számára a szorongással és kudarcokkal szemben, s maradt is egy életen át.

6 Karinthy életében megfigyelhető különös egybeesések meghatározó példái ezek, mert valóban pontosan jelölte meg ezeket a dátumokat.

7 Úgy vélem, itt elsősorban mikro-traumák sorozatáról lehetett szó. Több bejegyzés is utal erre, például amikor felelés közben szinte vegetatív rosszulletet él át: „Mi ketten majd leestünk a székről a nagy remegéstől...” (Karinthy 1987, 68)

3. „Hat évvel a halála után sirattam el először anyámat...” Gyász a Naplóban

A fellelt anyakönyvi források szerint Karinthy Frigyes édesanyja⁸ 1895. január 26-án halt meg (Merényi–Meztger 2003). A Naplóban megfigyelhető idő-intervallum két január 26-át fog át: 1899-ben és 1900-ban olvashatunk erre a napra vonatkozó bejegyzéseket. E kettőből csak az első említi az anya halálának évfordulóját, míg a második évforduló napon egy friss színházi élményét részletezi, az Ember tragédiáját.⁹ 1899-ben így ír erről:

Ma jan. 26 án van a boldogult mama halálának évforduló napja. Itt ülök az íróba, papa, mint rendszeren 4 fekete fátyollal bevont gyertyát köztük mama arczképét. (Szegény József de jajgat odabent) Van elég alkalmam most visszagondolni 5 év előttré, Január 26 ikára... Bizony nagyon de nagyon szomorú nap volt ez; magam előtt látom. Tanultam egész délelőt. Na!

(Karinthy 1987, 32)

Az első probléma mindjárt az időponttal van: a Naplóban említett „5 évvel ezelőtti” dátum 1894-re esik, míg a halotti anyakönyvi kivonat 1895-öt határozza meg a halál időpontjának. Mindkét forrás pontosnak, időben közelinek tűnik, mégis egy év eltérés van közöttük. Nehéz elhinni bármelyik forrás tévedését: a gyereket, aki a családi történések jelen idejében fogalmazza meg az öt éves évforduló tényét, de ugyanígy nehéz elhinni a hivatalos okiratot kiállító személy esetleges „elvétségét” is. Ennek tükrében mondhatjuk azt, hogy a gyerek Karinthy 7–8 éves lehetett az anya halálakor. Mindenképpen korai, egész életre meghatározó traumatikus esemény volt. A gyászt átélő hosszas lélektani munkán megy át (*gyászmunka*), míg – valamilyen szinten – a halál ténye elfogadhatóvá válik az egyén számára (átéli a veszteségből fakadó fájdalmakat, közel engedi magához az ezzel kapcsolatos egyéb érzelmeket, visszavonja a libidót a szeretett személyről, integrálni tudja a halott emlékét (Pilling 2001).

A fent olvasható idézet azt is mutatja, hogy lehetőség volt a családban közösen gyászolni, az apa és a nagynénik szerető családi légkört teremtettek, és így ezek együttesen megteremtették a gyászmunka lehetőségét.

Hogy ez mégsem így zajlott, arra több adatunk is van.

Karinthy egyik felnőttkori írásából érdemes elindulni. „Anyám” című novellájában írja le az anya halálával kapcsolatos emlékeit. Az anya váratlanul hal meg. A gyerek Karinthy tanúja annak, hogy elviszik betegszállító hordágyon, látja a családtagok sírását, részt vesz a temetésen, de nem tudja elfogadni a halál

8 Engel Karolina (1851–1895)

9 A „tragédia” ezen a napon való említése szimbolikusan utalhat az anya halálára.

tényét: „Öntudatlanom [...] egyszerűen nem vett tudomásul anyám halálát...” (Karinthy 1980, 190) Ebben az írásában jól rekonstruálható az *elakadt gyász*: a gyászgondolat éveken át való távol tartása, a *humor és tréfa* segítségével. „Tudatosan, mohó vággyal, szinte beteg szenvedéllyel, rendszeres és titkos gyönyörforrást dolgoztam ki magamban [...] Türelmetlen hévvel indult meg bennem egy-egy újabb változat elképzelése, az állandó tárgyról, amit csak én tudok: hogy ma otthon találok anyámat.” (Karinthy 1980, 190) Anya visszatéréséről szőtt fantáziák játékos-regresszív formát öltöttek: az anya nem halt meg, csak elbújt, megtréfálja őt, és majd egyszer, ha ő hazaérkezik, előugrik az ajtó mögül, és majd együtt nevetnek (felismerhetők ebben a fantáziában a csecsemőkori „bujócska játék” elemei). Maga a humor is az anya is szimbolikus reprezentánsa (szeretett bolondozni, tréfálkozni).

Varga Zsuzsa (1992) tanulmányában kimutatta a felnőtt Karinthy írásaiban gyakran megtalálható motívumok gyerekkori, elakadt gyással kapcsolatos eredetét, és kihatásukat a felnőtt Karinthy ambivalens nőképre: ilyen a *megkettőzés* (anya és gyerek, sírás és nevetés, felnőttkori írásaiban: *Én és Énke*) illetve a *megfordítás* (a halottból élő; szomorúból vidám, felnőttkorban: „Minden másképpen van”). A felnőtt Karinthy egyik kedvenc játéka volt a szavak, mondatok megfordítása, s ezzel új értelem nyerése.¹⁰ Már a Naplóban is találhatunk erre példát: „Szieth men ttedegne tá, sé né men koráj ebbe za ebvé abláer”¹¹ – írja a Napló egyik utolsó bejegyzésében, s ezzel kommentálja évisméltésének tényét. (Karinthy 1987, 100)

A gyászgondolat távoltartása éveken át sikeres megküzdésnek bizonyult, legfőképpen a „tagadás” és „meg nem történtté tevés” segítségével.¹² Egy alkalommal – testvérei félresikerült tréfálkozását (!) követően – kénytelen volt szembenézni az igazsággal. „Hat évvel halála után, akkor sirattam el először anyámat...” (Karinthy 1980, 192)

Vagyis a Napló egyedülálló dokumentum arra vonatkozóan, hogy keletkezésének idején a gyerek Karinthy a gyászmunkának ehhez a fontos állomáshoz még valószínűleg nem érkezett el. Erre egyrészt a valós idő utal: az anya 1895-ös halálának időpontjához képest a Napló írásáig (1898–1900) még nem telt el a 6 év. Másrészt feltűnően sok halállal kapcsolatos bejegyzés található a Naplóban: a gyerek Karinthy rendkívül érzékeny erre a témára. Leírja környezete

10 Karinthy Ferenc: *Baracklevár* című novellájában olvashatunk bővebben a Frigyes által kedvelt nyelvi játékokról. In Karinthy Ferenc: *Baracklevár és más történetek*. Budapest: K.u.K. Kiadó 2001.

11 Ha a mondatot balról jobbra, a szavakat viszont jobbról balra olvassuk, a következő jelentést kapjuk: „Theisz nem engedett át, és én nem járok ebbe az évbe réalba...” Tudjuk, mennyire fájdalmas volt ez számára, így a visszafelé írás nem csak a kínos tény burkolt közlését tette lehetővé, hanem azt a vágyat is, hogy mindez megfordítva legyen, azaz ne legyen igaz.

12 Ld. Anna Freud: *Az én és az elhárító mechanizmusok*. Budapest: Párbeszéd Könyvek 1994.

halállal kapcsolatos történéseit: a szomszéd kisgyerek vízbe fúlását, az egyik tanár főbelövéses szuicidiumát, de nagy érdeklődéssel követi végig a sajtóban olvasható háborús történeteket, kivégzéseket, 1848-as veteránok sérüléseiről szóló elbeszéléseket stb.

Nemcsak írásban, rajzban is foglalkoztatja a téma. A „mulandóság válfajai” címmel rajzsorozatot készít a különféle halálnemekről: kifröccsenő vérről ábrázol párbajjeleneteket, akasztott halottat, börtönben aszalódó, rabláncon mosolygó (!) csontvázat, barlang mélyén, ölében koponyával, magányosan szomorkodó remetét. Keresztmetszetben ábrázolja a ravatalon nyugvó halottat, majd később ugyanezt a föld alatt, a koporsóban stb.¹³ Gyönyörűek ezek a rajzok: jól megfigyelhető bennük az életkornak megfelelő realiztikus látásmódra törekvés, a részletek pontos kidolgozottsága, egyfajta kritikai szemlélet párosulva valóságghű ábrázolásra törekvéssel. (Malchiodi 2003)

A karikatúra eredeti forrása a primitív mágikus varázslás: az a hiedelem, hogy az ábrázolt kép azonos a tárgyával. Ennek szellemében a rajz torzítása hozzásegít az ellenség megrontásához. (Séra 1983, 81) A gyerek Karinthy számára a halálról készített rajzok ugyanígy hatottak: lehetőséget adtak az agresszív feszültség és a halálfélelem rajzban való kifejezésére, szublimálására. Ezek a rajzok hozzásegíthették ahhoz, hogy az állandóan ott bujkáló halállal kapcsolatos szorongás és késleltetett gyász formát, alakot öltson – rajzban való megjelenítése csökkentette, kezelhetővé tette ezt a szorongást.

Csökkentette, de nem tüntette el teljesen. „Papa ma kissé rosszul volt mikor hazajött, keveset evett s mindjár aludni ment. Csak baj ne történjen.” (Karinthy 1987, 10) Saját magára vonatkozóan is találunk hasonló bejegyzéseket:

Én nem tom egy idő óta valami elfogulcság van rajtam olyan spleenes vagyok vagy mi. Mindig pihenni szeretnék, nem tudok semmihez hozzáfogni és mellette valami megy mindig az eszemben keresztül: nem tart soká ez az élet, – olyan sejtelem félle. Nem tudom mi van velem. Rosszat álmodok. Másképp volt ez régen. Régen! Mindig arra gondolok. Hejh csak 6 vagy 5 évet ugorhatnék - - vissza. Gyerek lenni! – Igen!¹⁴

(Karinthy 1987, 29)

Úgy tűnik tehát, hogy a gyerek Karinthy számára a humor és gyász nagyon korán összekapcsolódtak: a humor a gyászhoz való viszonyulás, az abból fakadó szomorúság és szorongás leküzdésének eszközévé vált – s ez bőséggel megtalálható felnőttkori regényeiben, novelláiban is.

13 A rajzok az oldalszámot nem tartalmazó, reprint kiadásban az 1899. november 27-i, hétfői bejegyzésnél találhatóak, ld. Karinthy 1987.

14 Itt ismét felbukkan a „bűvös hat év” motívuma: abba az időbe vágyik vissza, amikor még élt az anyja.

Karinthy Frigyes gyerekkori naplói irodalmi szempontból szárnypróbálgatások; lélektani szempontból azonban fontos dokumentumok. Maga Karinthy is így fejezi be Naplóját: „A mint látom az utolsó lapra érkeztem. E napló története életemből határozottan fontos részeket tartalmaz.” (Karinthy 1987, 101)

Irodalom

Freud, Sigmund, 1985: *Álomfejtés*. Budapest: Helikon Kiadó.

Karinthy Frigyes, 1972: *Tanár úr kérem*. Budapest: Móra Könyvkiadó – Kárpáti Kiadó.

1980: Anyám. In *Kettős kör. Elbeszélések szülőkről, gyerekekről*. Szerk.: Ugrin Aranka – Vargha Kálmán. Budapest: Kozmosz Könyvek, 185–192. p.

1987: *Gyermekkori naplók*. Sajtó alá rendezte és az utószót írta Szalay Károly. Budapest: Helikon Könyvkiadó.

1996: *Összegyűjtött versek*. Budapest: Nippon Kiadó.

Kiss Endre, 1990: Nyelvi relativizmus és osztrák-magyar mélykultúra. Karinthy Frigyes gyermekkori naplójának tanulságai. In *Bíráló álruhában*. Szerk.: Angyalosi Gergely. Budapest: Maecenas Kiadó, 74–84. p.

Malchiodi, C. A., 2003: *A gyermekrajzok megértése*. Budapest: Animula Kiadó.

Merényi-Metzger Gábor, 2003: Karinthy Frigyes származásának anyakönyvi forrásai. *Irodalomtörténeti Közlemények* 535–544. p.

Pilling János, 2001: A gyász lélektana. In *Hangulatzavarok*. Szerk.: Szádóczy E. – Rihmer Z. Budapest: Medicina Könyvkiadó, 112–149. p.

Séra László, 1983: *A nevetés és a humor pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Szalay Károly, 1987: Utószó. In *Karinthy Frigyes gyermekkori naplói*. Budapest: Helikon Könyvkiadó.

Varga Zsuzsa, 1992: A humor mint a gyászfeldolgozás sajátos módja Karinthy Frigyesnél. *Pszichológia* 12/1, 57–89. p.

Interkulturális diskurzus kutatás a kétnyelvűség tükrében

Az udvariassági sémák elemzése magyar anyanyelvűek angol nyelvi beszédprodukciónjában

Tóth Szilvia

Az alábbi tanulmány arra vállalkozik, hogy a kétnyelvűség tükrében vizsgálja meg az interkulturális diskurzus kutatást. A vizsgálathoz egy folyamatban lévő, interkulturális, beszédaktusokat összehasonlító és elemző kutatást hívtunk segítségül. E célból magyar anyanyelvűek angol nyelvi beszédproduktumait hasonlítjuk össze magyar és angol anyanyelvi csoportok hasonló beszédproduktumaival.

A definíció megadása alapvető bármilyen kétnyelvűséggel foglalkozó vagy célzó tanulmányban, hiszen „a kétnyelvűséget eredményező helyzetek is sokfélék” (Bartha, 1999, 38). Azonban definiálás helyett elsőként jelen dolgozatban egy lehetséges kutatási helyzetről alkotott elképzeléseimet és hipotéziseimet mutatom be: magyar ajkúak angol nyelvhasználatát kívánom vizsgálni, ezen belül pedig a szemantikus udvariassági fordulatokat. Az 1980-as évektől sokat vizsgált tudományos területről, a köztesnyelv pragmatikájának kutatásáról is szólok, amit túlnyomó többségben az angol és egy másik nyelv vonatkozásában született. Így a kutatási tervem vonatkozó tételeit kívánom a kétnyelvűségi kutatások tükrében vizsgálni.

Két alapfeltételezésből indulok ki. Egyrészt alaphipotézis, hogy a kétnyelvűség nyelvi, társadalmi és kulturális érintkezést is feltételez egyben, hiszen maga a kontaktus hozza létre a kétnyelvűség szükségletét (Bartha, 1999, 160).

Másrészt kiindulópontot szolgáltat az a tény, hogy a nyelvpedagógia egyik lényeges feladata a pragmatikai kompetencia második nyelven való fejlesztése, ami összetett feladat, hiszen egy másik kultúra sokszor íratlan társadalmi szabályszerűségeire kell tekintettel lenni. Elsősorban a kutatási tervem szerint kívánom kontextusba helyezni a jelen dolgozatban felmerült kérdést, majd egy körvonalazódó kutatást kívánok elemezni a kétnyelvűség említett és vonatkozó eleméleti tételei szerint.

Témakör és célkitűzés

Az angol nyelv tanulójaként majd tanáráként hosszú ideje foglalkoztat az a kérdés, hogy milyen a minden körülmények között megfelelő nyelvi viselkedés. Korábbi kutatásaimnak a nyelvi konvergenciáról, azaz nyelvi alkalmazkodásról szóló elmélet adta a kiindulópontját: vizsgálatom abból a feltételezésből indult ki, hogy úgy vagyunk képesek kommunikálni, együttműködni, ha a mindannyiunk által ismert nyelvi és társadalmi, kommunikációs normákhoz igazodunk. Ha kultúrákon keresztül kommunikálunk egymással, a vizsgálandó problémák száma gyorsan gyarapodik. Automatikusan felmerül a kérdés, hogy a nyelvoktatás során szerzett nyelvtudás milyen mértékben segíti a nyelvhasználókat a második nyelv nyelvi környezetében, vagyis a megszokottól eltérő és egyben valódi szociokulturális háttérben. Szép feladat annak a folyamatnak a megfigyelése és leírása, miként vagyunk képesek a nyelvi kompetencia fejlesztésével párhuzamosan szociolingvisztikai, szociokulturális, pragmatikai kompetenciánkat is kialakítani, finomítani. Ezen terjedelmes témakörön belül az udvariasság nyelvezetének tanítását kutattam, ami további összefüggéseket és lehetséges kutatási kérdést kínált. Ezek összegyűjtése és tipizálása közben egyértelműek voltak a nyelvpedagógiai vonatkozások és a kétnyelvűség vonatkozó kérdései, hiszen az iskolai idegennyelv-tanulás az egyik legelterjedtebb módja a kétnyelvűvé válásnak Magyarországon.

Tapasztalataim alapján a nyelvi készségeken belül a kommunikációs szándékok oktatása ma elméletileg kellő figyelmet kap a nyelvpedagógiában, ám ez sok esetben nem mutat túl a formulaszerű nyelvhasználat tanításán a gyakorlatban. A mindennapos nyelvoktatás során a pragmatikai kompetencia tudatos és közvetlen fejlesztése még több figyelmet igényelne. Ehhez nyújtanak kellő háttérrel a különböző nyelvi produktumokat vizsgáló ún. köztesnyelvi kutatók, amelyek az 1980-as évek végétől terjedtek el.

A probléma felmerülésének személyes érdeklődésem és vonatkozó elméleti tételek mellett van egy másik forrása is, ez pedig a *Közös európai referenciakeret*, amelynek megfelelően kidolgozták az idegen nyelvi érettségi vizsga általános követelményeit. A 2010. január 1-jétől hatályos, az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet szerint a vizsgázók feladatuk szerint bizonyos kommunikációs helyzetekben, illetve szerepekben nyilatkoznak meg szóban és írásban mindkét szinten.

A nyelvhasználat tanításához ma már szükségszerű és talán kellően népszerű is az interkulturális szempont, vagy az ezen túlmutató interkulturális szemlélet. Ez a szemlélet érvényesíthető többek között a különböző kommunikációs helyzetek beszédfunkcióinak tanításában is. Ennek során a beszédaktusok interkulturális összevetése segíti azok használatának megértését és elsajátítását (Erdősi 2007).

A nyelvpedagógiai vonatkozásokon túlmutatva témaköröm az interkulturális nyelvészetben belül az *interkulturális diskurzus kutatás*. A kutatás a diskurzus kutatásnak azt a vonulatát követi, amelynek tárgya a szóbeli társas kommunikáció. A dialogikus formájú társalgás jellemzőit vizsgálom pragmatikai szempontból, azon belül is az udvariasság legjellemzőbb nyelvi eszközeit elsősorban a beszédaktusok vizsgálatával. A vizsgálat tárgya az angolt mint idegen nyelvet beszélők nyelvi viselkedése lehetőség szerint angol anyanyelvűekkel. Céлом megvizsgálni, hogy a használt nyelvben rejlő nyelvi és kommunikációs eszközök mennyiben tükrözik a magyar és az angol konvencionizált udvariassági kommunikációs sémákat. Ennek tükrében a nyelvhasználók kétnyelvűségének feltárása egy nyilvánvaló feladat. Azon túl, hogy a második, tanult nyelv produktumait kutatjuk, értékeljük, a kétnyelvűség mint önálló tudományos terület nézőpontja további meglátásokat eredményezhet.

Pragmatikai kompetencia

Bartha Csilla a nyelv választás témakörén belül külön figyelmet szentel a kommunikatív kompetenciának, amely a nyelvi tudáson túl a társadalmi és kulturális tudást feltételezi. A nyelvhasználati normáknak megfelelő használatot *jelöletlen nyelv választásnak* nevezi, ami a kódváltáshoz képest „a kétnyelvű egyének interakcióinak sajátosságaként” elemezhető. (Bartha, 1999, 87–89)

Az alkalmazott nyelvészetben és a nyelvpedagógiában sokat kutatott tudományos problémáról van itt szó, amely sok figyelmet kapott az elmúlt körülbelül 50 évben. A nyelvtanításban a kommunikatív irányzat elterjedésével a nyelvtudást 4 fő komponensre osztották Hymes munkája nyomán: grammatikai, szociolingvisztikai, szövegszerkesztési, valamint stratégiai kompetenciára. A szociolingvisztikai kompetencia a nyelvhasználat szociokulturális és pragmatikai törvényszerűségei ismeretének felel meg. Ez a készség nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a beszélő a nyelvet az adott szociokulturális kontextusnak és persze a konkrét beszédhelyzetnek megfelelően használja, azaz helyes szókinccset, regisztert, az udvariasság megfelelő fokát és a helyes stílust alkalmazza. A több modell közül kiemelném a következőt:

Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrel 1995-ös modellje szerint a *kommunikatív kompetencián* belül a *pragmatikai kompetencia* a további négy főbb részelemhez viszonyul: szociokulturális, szövegalkotási (discourse), pragmatikai vagy ügynevezett akció (actional), nyelvészeti (linguistic) és stratégiai (strategic) kompetencia. (Kormos 1997, 19) Definíciójuk szerint a szociokulturális kompetencia azt a képességet jelenti, hogy *a beszélő az adott szociális és kulturális kontextusban az adott kultúra elvárásainak megfelelően tudjon kommunikálni*, a pragmatikai kompetencia *beszédtettek végrehajtásához szükséges tudást és készségeket* jelöli. Ide tartozik annak ismerete, hogy hogyan kérünk, utasítunk vissza, köszönünk meg valamit stb. Ezen definíciókat tartjuk mérvadónak jelen esetben.

A jelen esetben felvázolt kontrasztív, interkulturális diskurzus kutatásban a válaszadók nyelvi produktumai több változóval is összefüggésbe hozhatók: tekintetbe kell vennünk a résztvevőkhöz és kontextushoz kötődő tényezőket és stilisztikai tényezőket. Ha a kétnyelvűség szempontjából szeretnénk megvizsgálni ugyanezen nyelvi produktumokat, a lehetséges összefüggések száma csak gyarapodik a válaszadókat különféle kétnyelvűségi típusokba sorolásával.

A beszédaktusok pragmatikai elemzése és szerepe nyelvtanulás során

A beszédaktuselmélet vizsgálatán belül az *illokúciós erő* vizsgálata egy sokat kutatott területe az idegennyelv-használatnak, aminek során azt vizsgálják, mire használjuk a megnyilatkozást (például kérdésfeltevésre, ítéletbejelentésre, figyelmeztetésre, fenyegetésre, kérésre, köszönésre, gratulációra stb.).

Amennyiben a nyelvoktatás célja részben a köznyelvi beszédhelyzetekre való felkészítés, szükségszerűen találni fogunk olyan beszédaktusokat, amelyek a nyelvtanulókat abban segítik, hogy felfedezzék a szituációhoz kötött nyelvhasználatot. Feltehető, hogy a sematikus kifejezések beazonosíthatóak a nyelvtanulás során, esetleg külön figyelmet kapnak akár a használt tankönyv, akár a nyelvtanár által. Hasonlóképp feltételezhető, hogy egy felkészült nyelvtanár tisztában van annak a jelentőségével, ha a két nyelvben, kultúrában különböző illokúciós erővel bír egy megnyilatkozás, illetve direktsége-indirektsége okán különbözik, azt külön kiemeli. Szükségszerű és hasznos a megnyilatkozást kontextusba helyezni, leírni a szituációt, a szereplőket és azok egymáshoz való viszonyát, a tevékenységet, esetleg egy illusztrációval a nyelven kívüli elemek segítségével még könnyebben értelmezhetővé tenni. Így az a kultúrában elvárt normáknak megfelelő nyelvi és társas viselkedést tükrözi. A tanulás eszközeként szolgáló tankönyvekben megtalálhatóak (a tankönyv makrostruktúráját is jellemző) kifejezetten olyan feladatokat, amelyek célzatosan mutatják be a kontextuális köznap nyelvhasználat konvencionális fordulatait, többek között a sematikus udvariassági fordulatok. Feltételezhető, hogy a túlnyomórészt lexikai, grammatikai információk mellett a pragmatikai, vagyis a nyelvhasználatra jellemző információk az esetek túlnyomó többségében implicit módon jelennek meg példamondatokban a nyelvtanulás során, de bizonyos esetekben kiegészítő, megértést segítő információkat is nyújtanak a szerzők.

Megkülönböztethetjük az angol nyelvterületen született tankönyveket, és a kifejezetten magyar nyelvkönyvírók tollából származó nyelvkönyveket. Ez azért fontos, mert a magyar könyvírók tudatosan kiemelhetik azokat a konvencionizált kifejezéseket, amelyek ezen két nyelv és kultúra összehasonlítása miatt és a nagy használati eltérés révén megmutatkoznak. Hozzáteszem, ez kutatásomnak nem célja, viszont a kontrasztív kutatásokkal a nyelvkönyvek ilyen irányú vizsgálata indokolt és aktuális lenne.

A pragmatikai kompetencia interkulturális kutatása: köztesnyelvi kutatások

Szili (2004, 97) a nyelvhasználat gyakorlati kutatásával kapcsolatban felveti, hogy a metódus kiválasztása kritikus, hiszen a nyelvhasználatot leginkább jellemző adatokat szeretnénk kapni, legyen az szociológiai, pszichológiai vagy pragmatikai kutatás. Labovot idézve kiemeli, hogy ideális esetben az adatközlők olyan módon nyilvánulnak meg az adatgyűjtés közben, mintha teljesen természetes nyelvhasználati közegben lennének. Kellő nagyságú vizsgálandó korpusz felépítéséhez azonban elkerülhetetlen a kísérleti, mesterséges közeg felállítása, tehát a felmérés gyakorlatilag korlátozza a természetes nyelvhasználatot. Tehát igyekeznünk kell biztosítani a lehető legautentikusabb interakciókat, amibe az adatközlőket helyezzük. A sok, ezen a területen elvégzett kutatásban viszont kidolgozták a megbízható és érvényes mérési eszközöket, amelyeket tekintetbe vehetünk és fel is használhatunk.

A korpuszt tekintve a szóbeli és az írásbeli megnyilvánulások során gyűjtött adatokat különféleképp jellemezhetjük. A szóbeli korpusz felállításához szerepjátékok segítségével gyűjtünk adatokat: egy felvázolt, leírt szituációban kell az adatközlőknek megoldani egy kommunikációs feladatot. Szili Katalin szerint a módszer előnye, hogy az adatközlő annyit beszél, amennyit akar, illetve a szóbeli megnyilvánulás közelebb áll a természetes nyelvhasználathoz (Szili 2004). Azonban mindig kétséges az adatközlő készségessége, azaz hajlandó-e eljátszani a neki szánt szerepet. Az adatgyűjtés egyik nagy nehézsége az átírás időigényes mivolta: kutatói tapasztalatok alapján egy órányi rögzített hanganyagra tíz óra munkát kell számolni (Kasper–Dahl 1991, 30). Az írásbeli adatok gyűjtésére ezen a területen sok kutatás ezt az úgynevezett *diskurzuskiegészítő tesztet* használja (*discourse-completion test*), amit Blum és Kulka dolgozott ki 1982-ben (Beebe–Cummings 2006, 65). Felmérések egész sora kezdődött az 1980-as évektől, amit elneveztek *Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns* (CCSARP) projektnek.

A nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban például a bocsánatkérés, a kérés beszédaktusát dolgozták fel nyolc nyelvben. Ennek célja az volt, hogy a nyelvoktatásban felmerülő problémákra valamilyen támpontot és megoldást találjanak. Az idegen nyelvet beszélők idegennyelv-használatában, azaz *köztesnyelvben* megmutatózó pragmatikai hibák felismerésére, rendszerezésére és végső soron kiküszöbölésére először tettek konkrét lépéseket. A kérés és a bocsánatkérés beszédaktusának mind intralingvális, mind interlingvális aspektusait kutatták olyan módon, hogy az adatközlők megnyilvánulásait összehasonlították az adott célnyelvet beszélők kontrollcsoportjának nyelvi viselkedésével. A legtöbb ilyen kutatás az angol és egy másik nyelv viszonylatában született. A hibákból, eltérésekből és hasonlóságokból sok tanulságot levonhattak és segíthették a különböző kultúrákból érkező nyelvtanulókat.

A diskurzuskiegészítő teszt segítségével rövid időn belül nagyszámú válaszadó adatait gyűjthetjük be kontrollált módon. Ez lehetővé teszi, hogy a sematikus válaszok felismerésén túl további társadalmi és pszichológia tényezővel is összefüggésbe hozzuk a nyelvi produktumokat. (Beebe–Cummings 2006, 80) A diskurzuskiegészítő teszt alább leírt jellemzői alátámasztják azon igényt, miszerint (a kutatás céljától függően) az adatközlőkről begyűjtött, kétnyelvűségűket jellemző adatok tekintetében fontos összefüggésekre bukkanhatunk.

A teszt főként egy írásbeli kérdőívhez, illetve egy nyelvi teszthez hasonlít, amelyben nyelvileg kell megnyilatkozni, megfogalmazva a szituáció által előhívott gondolatokat. Különböző szituációkat ír körül és állít az adatközlők elé: társadalmi jellemzőik tekintetében megadják a társas helyzet sajátosságait, jelölik a szereplők társadalmi távolságát, egymáshoz viszonyított státuszát, a cselekvést, az időt, a helyszínt – azaz olyan összetevőket, amelyek mind meghatározzák és összefüggést mutatnak a megnyilatkozásokkal. Az adatközlők feladata, hogy a kontextus és/vagy a másik fél megnyilatkozásának ismeretében megnyilatkozzanak, azaz kipótolják a párbeszéd hiányzó felét. Az alábbi példák a kérdés témakörében végzett vizsgálatunkból valók:

- 1) Könyvtárban van. Az Ön mellett ülő idegentől kérjen egy üres lapot, hogy tudjon jegyzeteket készíteni.
Ön:
- 2) Kérje meg öccsét/húgát, hogy halkítsa le a hangos zenét a szomszéd szobában, mert készülni szeretne egy fontos vizsgájára.
Ön:
- 3) Pár hete kölcsönkért egy könyvet az osztálytársától/csoporttársától, ám még mindig használni szeretné. Kérje el ismét.
Ön:

A módszer másik változata szerint *szóbeli kikérdezéssel*, és az adatok felvételével való rögzítésével is lehet ugyanezeket a kérdéseket alkalmazni. Ám az írásbeli módszer vitathatatlan előnye, hogy aránylag gyorsan sok és viszonylag könnyen elemezhető adatot lehet összegyűjteni. Hátrányként jelentkezik viszont, hogy az írásbeliségből adódóan a válaszok valószínűleg kontrolláltabbak. A válaszok kétségkívül függenek a válaszadók íráskészségétől is, ugyanakkor az írásbeli teszt biztosította teljes anonimitás miatt készségesebbek lehetnek az válaszadók a szóbeli adatgyűjtéshez képest, amelyben az adatgyűjtővel személyes kontaktusba kerülnek. Az írásbeli válaszok függhetnek még a rendelkezésre álló időtől, míg a szóbeli adatok gyűjtésénél ez nincs korlátozva. A pragmatikai szempontból vizsgálendő adatokat véleményem szerint leginkább az befolyásolja, hogy az írás formálisabb tevékenység, mint a szóbeli közlés (Szili 2004, 99). Ugyanakkor a szóbeli megnyilatkozásokat kísérő nem nyelvi eszközök

az írásbeli kikérdezésnél nincsenek jelen, amelyek Austin szerint átvehetik a vizsgálandó performatívumok szerepét. Ezzel viszont azt feltételezhetjük, hogy a szóbeli adatgyűjtésnél a nem nyelvi információ is vizsgálat alá kerülhet – ám ez nem célja a kutatásnak.

Egy az illokúciós erőket vizsgáló köztesnyelvi kutatásokat lajstromba vevő, leíró, elemző, a metódusok megbízhatóságát összevető munka (Kasper–Dahl, 1991) nagy segítséget nyújt megbízható és érvényes kutatási eszköz megtalálásához.

A megközelítési mód sajátosságait illetően megkülönböztethetjük a *pragmalingvisztikát* és a *szociopragmatikát* (Leech 1983). Az előbbi inkább nyelvészeti megközelítés, ami azokkal a forrásokkal foglalkozik, amivel egy nyelv rendelkezik az illokúciók létrehozásához (Leech 1983, 11), míg az utóbbi a pragmatika szociológiai megközelítése („*sociological interface of pragmatics*”, 10). Társadalompszichológiai, szociálpszichológiai munkák sora tanúsítja, hogy a beszédaktusok használatát, azaz a nyelvi viselkedés különböző változatait szociális tényezők nagymértékben befolyásolják (Szili 2004, 99). A társadalmi kapcsolatokon belül Faerch és Kasper megkülönböztetett *külső és belső kontextuális tényezőket*. Külső tényezők a felek közötti hatalmi távolság, a társadalmilag szabályozott szerepeik, jogaik, kötelességeik. A belső kontextuális tényezők olyan elemek, amelyek közvetlenül befolyásolják a megnyilatkozásokat: pl. mekkora a kultúrában egy kérés súlya, mekkora erőfeszítéssel jár egy kérés teljesítése, mekkora egy vétek vagy egy bocsánatkérisi kötelezettség súlya. A magyar anyanyelvű beszélők angol nyelvű megnyilatkozásaiban bizonyos társadalmi, *külső kontextuális tényezők* figyelmen kívül hagyása olyan eredményt adna, amely a valóságtól különbözik. Tehát a *kétnyelvűség* mint diszciplína ilyen értelemben nyilvánvalóan kapcsolódik a jelen kutatáshoz, hiszen a második nyelv elsajátításának, használatának körülményeit vizsgálva fontos adatokhoz juthatunk.

A második nyelven való megnyilatkozások kutatásában a kulturális identitás és a nyelvhasználat kapcsolatát figyelhetjük meg. Nemcsak a társadalmi tényezők, hanem a kulturális sajátosságok és azok különbségei is hatással vannak rá. Idegen nyelvű beszélőközösségek sajátos, rájuk jellemző mintákat, normákat követnek szóbeli megnyilatkozásaikban: ami a beszédaktusokat illeti, ez azt jelenti, hogy különböző kultúrákban másképp kérünk, köszönünk meg, utasítunk vissza valamit. A nyelvhasználat kulturális okokra visszavezethető eltéréseivel az *interkulturális pragmatika* foglalkozik, ami önálló kutatási irányzattá nőtte ki magát.

A kommunikatív kompetencia fejlesztése céljá vált az idegennyelv-oktatásban, és megítélésünk szerint a nyelvtanulók pragmatikai tudásának célzott fejlesztése és mérése komoly feladat elé állítja a szakembereket. Magyarországon az ilyen irányú kutatások csak az utóbbi tíz évben kezdődtek (Szili 2002; Szili 2003; Szili 2004; Maróti 1999; Maróti 2003; Maróti 2004; Bándli–Maróti 2003).

A *köztesnyelvi pragmatika* (interlanguage pragmatics) mint kutatási terület pragmatikai szempontból közelíti meg a nyelvhasználati szabályok megsértéséből fakadó „pragmatikai hibákat”. Ha az előző felosztásra visszatekintünk, láthatjuk, hogy pragmlingvisztikai hibát akkor ejt a nyelvhasználó, amikor nyelvileg rosszul fejezi ki magát egy adott szituációban, míg szociopragmatikai szempontból akkor vét, ha a szituációban nem a társadalmi elvárásoknak megfelelően nyilatkozik. A munkámban azzal kívánok foglalkozni, hogy miképpen nyilvánulnak meg angolul magyar anyanyelvűek bizonyos beszédaktusokban, ám azokat glottodidaktikai vonatkozásait csak a dolgozattól függetlenül kívánom tárgyalni.

A *második nyelv használata közben vétett hibák* – köztük a pragmatikai hibák mint olyanok – vitatottak a kétnyelvűség irodalmában, hiszen a kutatók egy része az anyanyelv és a második nyelv között létrejött *köztesnyelv* megléte és létjogosultsága mellett érvel. Az ún. köztesnyelv megléte mellett szól az a több kutató által is kimondott tény, hogy „a második nyelvet tanulók „hibáit” a nyelv szabályosságait kutató próbálkozásaiknak tulajdoníthatjuk”, amennyiben igaz az a feltételezés, hogy a második nyelv elsajátításának szabályai az első nyelv elsajátításának szabályaihoz hasonlóak (Göncz 1985, 84).

Egy másik érvelés szerint a nyelvtanítás során képtelenség és helytelen lenne a teljességre törekedve az egyes nyelvi formákkal együtt azt is megtanítani, hogy melyik formát melyik nyelvváltozatban használják, továbbá olyan, a nyelvi ismereteken és nyelvészetten kívül eső tényre is mind figyelmet fordítani, hogy milyen az adott forma társadalmi megítélése (Heltai 2004, 410). Ha kizárólag leíró nyelvészeti szempontból értékeljük tehát a nyelvtanuló nyelvi produktumait, akkor az adott nyelvközösség által esetleg helytelennek vagy nem helyénvalónak tartott nyelvi formák használatát nem feltétlenül különböztetjük meg. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a nyelvtanulás során a nyelvhelyességi normák megtanulása végett a cél egyfajta „biztonság” megteremtése, ami egyfajta preskripciót feltételez, és erre azért lényeges külön hangsúlyt fektetni, mert a leíró szemlélet dominál. Pedig a nyelvtanulók köztes nyelve természetes emberi nyelv, ezért önálló nyelvváltozatként kell leírni, nem szabad az anyanyelvi beszélők nyelvváltozatával összehasonlítani, vagy a tanulót az ilyen összehasonlítás alapján ítélni meg. (Heltai 2004, 410)

A normák előírását és betartását illetően meg kell említenünk egy kapcsolódó teóriát: a nem anyanyelvi beszélők milyen mértékben használnak udvariassági kifejezéseket. Az elmélet szerint a következő három kategória attitűdöket tükröz: 1) a hipokorrekción (*hypocorrectness*) esetén a nem anyanyelvi beszélők csak kis mértékben használnak udvariassági kifejezéseket; 2) hiperkorrekción (*hypercorrectness*) esetén éppen ellenkezőleg, túl sokat használnak, természetesen ismét a használt második nyelv normáit tekintve; 3) a megkövetelt mennyiségben (*obligatory*) használnak udvariassági fordulatokat (Bamgbose 1994).

Egy formálódó interkulturális diskurzus kutatás a kétnyelvű nyelvhasználat jellemzőinek tükrében

A kétnyelvű lét kutatásának kétféle vizsgálati módja ismert: az egyik tárgya a többnyelvű társadalmak egésze, a másik tárgya azon *keretek, amelyekben a kétnyelvű beszélők kommunikálnak* (Crystal 2003, 451). Mivel az interkulturális diskurzus kutatás témakörén belül célom a magyar anyanyelvűek angol nyelvi viselkedésének megfigyelése és elemzése, jelen esetben a második vizsgálati módról van szó. Ehhez több kérdést is tisztázni kell, elsősorban azt, hogy miként definiálható a kétnyelvűségük (Crystal 2003, 451). Ma már nagyon sokféleképpen értelmezik a kétnyelvűséget, mert rengeteg variánsa létezik (Karmacsi 2007, 12; Bartha 1999, 9) Az átfogó definíció helyett a meghatározás attól függ, hogy milyen tudományág szempontjából tekintjük. (Karmacsi 2007, 12) Ezt a későbbi leírás taglalja.

A társalgáselemzés, interakcióanalízis a legcélszerűbb módja a szóbeli kommunikatív folyamat ilyen irányú kutatásának, bár kérdéses, hogy milyen módon és körülmények között, milyen heterogén mintát vehetünk. Az érvényes adatgyűjtés érdekében célszerű a társalgáselemzést nem spontán szóbeli megnyilvánulások, hanem begyűjtött írásbeli megnyilvánulások elemzésével végrehajtani, amelynek során jól körülírt helyzetekben a válaszadók kontextusban használt kommunikációját vizsgáljuk. A kontrasztív elemzésre az ad módot, hogy a válaszadók angol nyelvű megnyilvánulásait összevetjük angol és magyar anyanyelvű kontrollcsoportoktól (hasonló vagy azonos kontextusokból) begyűjtött anyanyelvi megnyilvánulásokkal.

Az előttünk járó kutatók által kidolgozott és rendszeresített kutatási módszerek és mérőeszközök közül a CCSARP projektben használatos tesztet választottuk ki. Az írásbeli adatgyűjtésre alkalmas diskurzuskiegészítő teszt segítségével a dialogikus formájú társalgás jellemzőit vizsgáljuk az illokúciós erő szempontjából, valamint az udvariasság legjellemzőbb nyelvi eszközeit.

A populációt minél pontosabban körülhatárolva tudjuk garantálni a megbízható adatgyűjtést. A mintavétel minőségi szempontjai így egybeesnek a kétnyelvűségi kutatások kategóriáival, azaz az elemzett független és függő változókat kell behatárolni. Minél több változót elemzünk, annál nagyobb számú mintavétel szükséges. Tehát célszerű törekedni arra, hogy a szóban forgó, kétnyelvűséggel kapcsolatos kérdések közül csak a legszorosabb összefüggéseket mutató változókat emeljük ki a kutatás céljának megfelelően.

Tisztázásra szorul, melyek azok a kétnyelvűség-kutatásban érvényes kategóriák, szempontok, amelyek a kutatásban összegyűjtött adatokkal összefüggést, szabályszerűséget mutatnak, illetve melyek azok, amelyeket valószínűleg nem ésszerű figyelembe venni a konklúziók levonásához.

A válaszadók mint egyéni kétnyelvű beszélők

A kétnyelvűség szakirodalmán belül elsősorban Göncz Lajos és Bartha Csilla írásaira hagyatkozva a következőket mondhatom el (Bartha 1999; Göncz 1985). A válaszadókat tekintve a homogén mintavételre való törekvés ésszerű a konklúziók levonása szempontjából. Ésszerű úgy kiválasztani az adatközlők csoportját, hogy hasonlóképp jellemző legyen rájuk minimum a következő: az angolt mint második nyelvet hasonló nyelvi szinten műveljék, hasonló célokkal, közel egyenlő ideje.

Azonban a kétnyelvűség szempontjából egy kétnyelvű nyelvhasználót többféle módon lehet jellemezni, ezért többféle változót lehet figyelembe venni a kutatásban összefüggések elemzése szempontjából, mint azt ez ideig feltételeztem. A bilingvizmust leírhatjuk ellentétpárok mentén (Bartha 1999, 34), amik közül jelen esetben kiemelném a következőket: *produktív – receptív, aktív – passzív, természetes – irányított, szerzett – tanult, korai – kései, szerzett – domináns*. Ezek mind objektív tényezőket takarnak. Kiindulópontként ezek az alapvető kategóriák a következő kérdéseket indukálják: A válaszadó mikor, milyen körülmények között tanulta, tanulja, használja a második nyelvet? Milyen gyakran, milyen intenzitással tanulta, tanulja, használja a második nyelvet? Az első nyelv elsajátításának folyamatához képest mikor sajátították azt el, illetve hogyan tudjuk az első nyelvéhez viszonyítani megszerzett második nyelvet? Továbbá befolyásoló tényező lehet, mi motiválta őket a nyelvválasztásban, nyelvtanulásban: saját elhatározásból vagy külső ingerre tanulják, tanulták-e az angolt.

Ezek alapján a válaszadók csoportját a következőképp határolom be, illetve a következő feltételezések tehetem: Akkor kezdték el az angol nyelv elsajátítását, amikor az első nyelv elsajátításának alapvető folyamatai már befejeződtek, vélhetően intézményesített formában. Ezen esetben a *glottizmusról* beszélhetünk egységesen a *lingvizmussal* szemben (Göncz, 1985, 15). A válaszadókat jellemző változók közül ezen sajátosság komoly összefüggést mutathat az adott válaszok elemzésében. Ha valaki mindkét nyelvnek, kultúrának ki van téve, a szocializálódása folyományaképp az *interferencia* annál jobban hat (vö. Göncz tanulmánya a kétnyelvű egyének beszédfunkcionálási modelljének kísérleti ellenőrzéséről. 1985, 44–59).

Ebben a formában tehát *additív kétnyelvűségről* van szó, azaz az újonnan elsajátított nyelvi szokások kiegészítik a régieket. Ez akkor reális, mondja Göncz (1985), ha a környezet pozitívan viszonyul a nyelvhez. Ez a szempont azonban valószínűleg nem mutat szoros összefüggést a jelen kutatásban, így tárgyalása nem indokolt.

A *koordinált – kombinált* kétnyelvűséget mutató skálán a válaszadók elhelyezhetők, és ez statisztikai összefüggésbe hozható a nyelvi produktumok elemzésével. Valószínűsíthető, hogy inkább koordinált, mint kombinált kétnyelvűség jellemzi a válaszadókat.

Feltételezhető, hogy *anyanyelvi dominancia* jellemzi a válaszadókat, ami összefüggést mutat több tárgyalt kérdéssel, például az interferenciával.

Előzetes elképzelések szerint középiskolás, illetve fiatal felnőtt korú adatközlőket kérnének a teszt kitöltésére. Feltételezzük, hogy a *kor* pozitívan korrelál az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlettségével. Ildomos hasonló korú egyének beszédproduktumait és a nyelvi szocializáció fejlődét vizsgálni, illetve a szétválasztható korcsoportok produktumait összevetni a különbségek feltárása végett. Mivel homogén mintát igyekszünk biztosítani a méréshez, egy másik magától értetődő kritérium a *nyelvi szint*, ami a válaszadók korával korrelálhat. Ésszerű választás a középfokú szinten beszélő egyének megkérdezése akkor is, ha azt az összefüggést tekintjük, hogy a pragmatikai kompetencia az életkorral és a fejlődő nyelvtudással párhuzamosan fejlődik. A középfokú tudás egyik mértéke az *Európai Referenciakeretben* meghatározott B1 vagy B2 szint elérése, amit a válaszadók többsége vagy az összes válaszadó elért vagy megszerzett.

Ebből következik, hogy bizonyára találkoztak olyan feladatokkal, amelyekben az idegen nyelvi szituációs nyelvhasználatukat fejlesztették. Az angol nyelv metodológiáját ugyanis uralja az írás, a beszéd, az olvasás és hallgatás készségeinek elkülönítése. Ehhez jön még az ún. nyelvhasználat (use of English) mint ötödik készség. Releváns kérdés lehet, hogy a második nyelv elsajátítása során a *négy nyelvi alapkészség* közül dominált-e valamelyik, illetve az egyén másodiknyelv-használatát mely alaptevékenységek jellemzik, hiszen hétköznapi társas megnyilvánulásokat modelleznek a felmérés kérdései. Például, ha a válaszadó szinte kizárólag üzleti levelezésre korlátozza az angol nyelv használatát, minden valószínűség szerint a levelezésre jellemző, sablonos, szinte reflexszerűen használt kifejezések nagy nyomot hagyhatnak a válaszaikban. Ha pedig nem aktív a második nyelve, akkor ez az egyszerűbb, változatosságot nem mutató válaszokban mutatkozhat meg.

A nyelvhez való viszonyt illetően az angol *környezetnyelv is lehet* abban az esetben például, ha a mindennapos élet színterei közül legalább valamelyikben, például a családban vagy a munkahelyen az angol a kommunikáció nyelve. Valószínűleg más eredményeket kapnánk, ha a beszélők mindennapos, illetve folyamatos kontaktushelyzetben lennének az angol nyelvvel. *Kontaktusváltozatról* beszélni illetve ennek a nyomait keresni azonban ebben a helyzetben nem lenne helyénvaló. Amellett, hogy a vizsgált kétnyelvű csoport által használt angol egy változatnak tekinthető, melyben kontaktushatás érvényesül, a két nyelv között működő *interferencia* megnyilvánulásainak tekintetjük inkább az esetleges hasonlóságokat vagy sajátosságokat.

Mivel a nyelvésajátítás során objektív és szubjektív tényezőket is figyelembe kell vennünk (Szépe–Zimmermann 1995, 53), a konkrétumok mellett olyan összetevőket is figyelembe vehetünk, mint a válaszadóinknak az angollal mint második nyelvvel kapcsolatos attitűdjét mint lehetséges függő változót: Pozitívan viszonyulnak-e a tényhez, hogy kétnyelvűek, illetve hogy a második nyelvük

az angol? Hogyan viszonyulnak az angol nyelvhez, illetve jelen esetben a brit angolhoz? Elégedettek-e saját tudásukkal illetve saját hozzáállásukkal? Ezen adatok természetesen messzire vezetnének az eredetileg kijelölt kutatási céloktól, de korrelációt feltételezhetünk az adatközlők nyelvi produktumai és attitűdje között.

A pszichotipológia segít abban, hogy megtudjuk, a nyelvhasználó számára mennyiben és miben tűnik hasonlónak a második nyelv (Szépe–Zimmermann 1995, 53). Ez hatással van vagy lehet arra, hogy a *nyelvi transzfer*, azaz ismeretátvitel folytán a két nyelv között a nyelvhasználó nyelvi elemeket transzferál. A domináns anyanyelvből kerülhetnek át elemek a második nyelvbe, míg a folyamat fordítottja kevésbé valószínű, állítják a kutatók. A transzfer jelenségének negatív változata az *interferencia* (54), amelynek kutatása során felfedezhető, hogy a nyelvek egymásra hatása során hogyan keletkeznek úgymond hibák a két nyelv között formai és normatív különbségek miatt. A felvázolt kutatásban az a legrelevánsabb kérdés, hogy a transzfer folyamata hogyan hat ki a szemantikai szinten túl a pragmatikai szintre.

A kétnyelvűség tanulmányozása közben alaptételnek tekinthető, hogy „a kétnyelvű egyén nem két egynyelvű összege”, illetve nem két egymástól teljesen független egynyelvű kompetencia és nyelvi tudás képezi a kétnyelvű egyén nyelvi dimenzióját, hanem ezek a rendszerek állandó változásban és interakcióban vannak (Bartha 1999, 161). A kétnyelvű egyén beszédtevékenységét nyelvi interferencia mellett viszont a *függetlenség* is jellemzi, ami szerint a kétnyelvű egyén képes arra, hogy a két nyelvi rendszerét „funkcionálisan egymástól különválasztva” tartsa (Göncz 1985, 44).

A tesztről mint mérőeszköztől

A nyelvi interferenciát a pszichológusok ritkábban a kétnyelvű egyén egyik nyelvének verbális produktumai révén vizsgálják (Göncz 1985, 44), mint ahogy azt a felvázolt kutatás is mutatja. Ebben a kutatásban is érvényes lehet a kérdés: vajon egy alkalmazott vizsgálati módszer használatával *működésbe tudjuk-e hozni az egyének mindkét nyelvét*, azaz kutatható-e, és ha igen, milyen módon, ahogy a két nyelv egymásra hat (Göncz 1985, 46).

Kontrollcsoportokat is kívánok vizsgálni, amelynek segítségével ehhez a felvetéshez támpontokat kapnék. Egynyelvű magyar illetve angol anyanyelvű beszélők számára megadnánk ugyanazt a kérdéssort. Mivel a magyar anyanyelvű válaszadók lehetőség szerint nem lennének azonosak azon válaszadókkal, akiknek az angol nyelvi viselkedését vizsgálom, a két-, sőt háromféle teszt teljesen független kitölthető egymástól. Ezt azért végeznénk ilyen módon, mert feltételezhető, hogy ha magyar anyanyelvűek ugyanazon csoportját kérném arra, hogy angolul, majd magyarul válaszolják meg ugyanazokat a kérdéseket,

ez hatással lehet a nyelvi produktumra. Ugyanígy befolyásoló tényezőként kellene figyelembe venni, hogy a két különböző nyelvű feladatsor hogyan és mikor követi egymást. Göncz (60) szerint a feladatok elkülönítése a nyelvi interferencia csökkentésének egyik fő tényezője.

Kérdéses, vajon a magyar anyanyelvű kontrollcsoporthoz a mintát javasolt lenne-e úgy kiválasztani, hogy a mintánál előre kizárjuk az angolt mint második nyelvet a válaszadóknál. Nem vitatható el teljes mértékben, hogy a nem aktivált, de meglévő angol nyelvtudás valamilyen mértékben hathat a magyar nyelven prezentált adatgyűjtés esetén, aminek során magyar anyanyelvűektől magyar nyelvű megnyilvánulásokat gyűjtünk. Ha abból indulunk ki, hogy a két-nyelvű beszélő képes külön kezelni a két nyelvi rendszerét, akkor nem szükséges ilyen korlátozást tenni a magyar nyelvű kontrollcsoport meghatározásánál.

Fontos, hogy a körülményekre, társas viszonyokra, nyelvi és társas norma, illetve a nyelvi cselekvés hívószavai, mint például *rázza le, utasítsa vissza, kérjen bocsánatot, kérje meg, hazudott, főnök, unokatestvér*, kellően provokatívak, illetve reprezentatívak legyenek, amelyek mindkét nyelven hasonlóan mérnek (Göncz 1985, 25). Valószínűleg ez a kritérium annak a tükrében is érvényes, hogy a haladó szellemiségű angol nyelvi tankönyvek általában nagy hangsúlyt fektetnek a szituatív nyelvtanulásra és a köznyelvi beszédet meghatározó beszédaktusok megtanítására, még akkor is, ha a tanulás pusztán a formulák megtanulására korlátozódik.

Viszont a kutatás nem indokolja a *disztraktorok* alkalmazását, illetve nem célja a *kódváltást* tanulmányozni, ami a kétnyelvű kutatások egyik domináns területe.

Összegzés

A jelen dolgozatban egy nem véglegesített, ám alkalmazható vizsgálati módszert tekintettünk át, amelyben az angolt mint idegen nyelvet használó magyar anyanyelvű egyének nyelvhasználati szokásait, azon belül a sematikus és konvencionizált beszédaktusok bizonyos fajtáinak használatát kívánom vizsgálni. Azon túl, hogy az egyéni nyelvhasználók második, tanult nyelvének produktumait kutatjuk, értékeljük, a kétnyelvűség mint önálló tudományos terület nézőpontja további meglátásokat eredményezhet, mint az a jelen áttekintésből is kiderült. Ennek úgy tudom hasznát venni, hogy a tervezett adatgyűjtési módon túl a nyelvi feladatok mellett kérdőívvel minden vizsgálati alanytól részletes és releváns információt gyűjtök be második nyelvük elsajátításának körülményeiről, nyelvhasználati szokásaikról, esetleg attitűdjeikről. Ezek elemzésével további összefüggések tárhatók fel az eredeti kutatási kérdést illetően illetve azon túl. A megközelítési mód sajátosságait illetően ezen szempontsor figyelembe vételével a kutatás hangsúlya eltolódhat. A pragmalingvisztikai, azaz a nyelvészeti megközelítés mellett a szociopragmatikai, azaz a pragmatika szociológiai aspektusa nagyobb teret nyerne.

A nyelvtanulóknak feladat eldönteni, hogy a beszélő adott megnyilatkozásban milyen szociális cselekvést valósít meg. Ehhez segítségként a köztesnyelvi pragmatika kutatási eredményei ott sorakoznak mind a tudatosan felkészülő nyelvpedagógusok, mind az interkulturális diskurzus kutatást folytatók számára: a sematikus használt kifejezések feltárt mintái keresztmetszetet adhatnak az aktuális nyelvhasználatról adott szempontból. Hangsúlyozni kell, hogy az eredmények elemzése sok nehézséget rejt. A kutatás megbízhatósága és validitása biztosítása érdekében a szempontrendszer ki kell, hogy forrjon, hogy a vizsgálat eredményeit kiterjeszthessük a kísérleten kívüli beszédtevékenységre is.

Irodalom

40/2002. (V. 24.) 2010. január 1-jétől hatályos OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről. http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi_40_2002_201001/angol_nyelv_vk_2010.pdf (Letöltés dátuma: 2011. január 29.)

Bartha Csilla, 1999: *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Crystal, David, 2003: *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.

Bamgbose, Ayo, 1994: Language and cross cultural communication. In: *Language contact and language conflict*. Szerk.: Pütz, Martin. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Co. 89-101.

Beebe, Leslie M. –Cummings, Martha C., 2006: Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. In *Speech Acts Across Cultures*. Szerk.: Gass, Susan M. –Neu, Joyce. Berlin: Mouton de Gruyter, 65–86. p.

Erdősi Vanda, 2007: Interkulturális szempontok a magyar nyelv és kultúra közvetítésében. *Translatologia Pannonica*. Szerk. Lendvai Endre. Pécs: PTE–BTK, 254–261. p.

Göncz Lajos, 1985: *A kétnyelvűség pszichológiája. A magyar-szerbhorvát kétnyelvűség pszichológiai vizsgálata*. Újvidék: Forum.

Heltai Pál, 2004: A fordító és a nyelvi norma I. *Magyar Nyelvőr* 128, 407–434. p.

Karmacsi Zoltán, 2007: *Kétnyelvűség és nyelvelsajátítás*. Ungvár: PoliPrint.

Kasper, Gabriele–Dahl, Merete, 1991: *Research Methods in Interlanguage Pragmatics*. Technical Report #1. University of Hawaii. Mānoa.

Elektronikus verzió: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/3a/c6.pdf (Letöltés dátuma: 2007. november 20.)

Kormos Judit, 1997: 'A pragmatikai, szociolingvisztikai és szociokulturális kompetencia tesztelése a szerepjátékok segítségével.' *Testing Matters*. 2/2: 15–19. p. Elektronikus verzió: www.merce.hu/cikkek/testing_matters/tmjun97.rtf (2009. június 19-i állapot)

Leech, Geoffrey N., 1983: *Principles of Pragmatics*. London: Longman.

Maróti Orsolya, 2005: Sajnálom, de nem érek rá. Indirektség a performatívumok használatában. *THL₂ A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. Szerk. Nádor Orsolya. Budapest: Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet, 1. 93–100. p. Elektronikus verzió: <http://bbi.netrix.hu/index.php?id=83&cid=267> (Letöltés dátuma: 2007. november 15.)

Szépe György–Zimmermann Claudia, 1995: Nyelvpolitikai keret a kisebbségi nyelvhasználat kérdésköréhez. In *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. Szerk. Kassai Ilona. Budapest: MTA, 49–56. p.

Szili Katalin, 2004: *Tetten ért szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Lexikai kontaktusjelenségek a német nyelv egy interkulturális változatában az 1930-as évekbeli Csernovicban

Nagy Ágota

1. Bevezető

Csernovicról, az egykori Osztrák–Magyar Monarchia legkeletibb régióközpontjáról, számos, főként német nyelvű irodalom- és kultúrtörténeti tanulmány látott napvilágot. Egyes kutatók a szakirodalom ismeretében valóságos „Csernovic-mítoszról”¹ beszélnek, míg mások Bukovinát „multikulturális toposzként”² emlegetik. Komáromi Sándor így ír minderről: „Csernovic – a Habsburg Monarchiáról Romániára szállt bukovinai „mintatartomány” székvárosa legendává, mesés kultuszhellyé avanszált a kései emlékezetben.”³ Noha az ún. Csernovic-mítosz szorosan összefügg a város egykori lakóinak többnyelvűségével, a csernovici nyelvi érintkezések vizsgálata egyelőre deziderátumnak számít. Jelen dolgozat egy csernovici tárgyú alkalmazott nyelvészeti kutatást hivatott ismertetni, amely kutatás ennél fogva hiánypótló jellegű.

2. A kutatás témája, tárgya és célkitűzései

A kutatás⁴ témája a német nyelv egy 1930-as évekbeli csernovici változata. A kutatás tárgya korabeli német nyelvű, zsidó újságírók által írt csernovici sajtótermékek (egy napilap és három folyóirat) lexikai szinten történő variációs nyelvészeti és kontaktusnyelvészeti vizsgálata. (i) A korpuszelemzés variációs nyelvészeti részében az ausztriai német nyelvváltozat hatását tárom fel. (ii) A kontaktusnyelvészeti vizsgálat során egyrészt a jiddis nyelv, másrészt a román

-
- 1 Vö. a Pollack–Kusdat–Lihaciu [et al.] (2008) által szerkesztett *Mythos Czernowitz* című tanulmánykötetet.
 - 2 Ld. Rychlo, Peter: *Multikultureller Topos Bukowina*. Bukowina Zentrum an der Jurij Fedkowitzsch-Universität, Tscherniwzi. Az interneten http://www.bukowina-zentrum.org/index.php?mod=content&id=79&lang_id=3&mid1=104 (2010.06.16-ai állapot).
 - 3 Ld. Komáromi, Sándor (2006): „Német” Csernovic: mítosz és valóság. In: *Kisebbségkutatás* 2006, 2. szám. Az interneten http://www.hhrf.org/kisebbségkutatás/kk_2006_02/cikk.php?id=1385 (2011.04.15-ei állapot).
 - 4 A szóban forgó kutatás a PhD-kutatásomon alapul, amelyet a Pannon Egyetem, Veszprém, Nyelvtudományi Doktori Iskola, *Interkulturális Nyelvészet: kultúra – kommunikáció – nyelv – szöveg* doktori alprogram doktoranduszaként, illetve doktorjelöltjeként végeztem el. A német nyelvű PhD értekezésem témavezetője Prof. Dr. Földes Csaba, DSc.

nyelv kontaktushatását mutatom ki és elemzem a vizsgált nyelvváltozatban. A kutatás fő célkitűzése tehát lexikai kontaktusjelenségek feltárása és elemzése a vizsgált korpuszban, tágabb értelemben véve pedig a német nyelv egy 1930-as évekbeli csernovici változatában. Ezen belül hat részcélt fogalmazok meg:

1. A kutatás első rész célja variációs nyelvészeti megalapozású. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy kimutatható-e a korpuszban az ausztriai német nyelvváltozat lexikai hatása.
2. A kutatás második, kontaktusnyelvészeti rész célja: német–jiddis és német–román kontaktusjelenségek lexikai szinten történő feltárása, rendszerezése és tipizálása.
3. A harmadik rész cél egy szempontrendszer megalkotása a feltárt lexikai transzferenciák típusainak elemzése céljából.
4. A negyedik rész cél a harmadik pontban szereplő elemzési szempontrendszer alkalmazása a német–jiddis és a német–román lexikai transzferenciák típusaira.
5. Az ötödik rész cél a német–jiddis és a német–román lexikai transzferenciák elemzési eredményeinek összehasonlítása.
6. A hatodik rész cél: német–jiddis frazeológiai transzferenciák mint lexikai szintű kontaktusjelenségek altípusok szerinti csoportosítása és elemzése.

3. A kutatás ismeretháttere

3.1. Tárgysík

Az ismeretháttér tárgysíkja a két világháború közötti többnyelvű csernovici beszélőközösség multikulturalitásával kapcsolatos társadalomtörténeti adatokra terjed ki.

A csernovici többnyelvű beszélőközösség multikulturalitása a régió történetére vezethető vissza. Bukovina és fővárosa, Csernovic 1775-ben Habsburg uralom alá került, és 1786-tól 1849-ig Galícia részét képezte a birodalmon belül. Ebben az időszakban került sor a zsidók, a németek, a románok és a rutének Bukovinába történő bevándorlására. 1849-től az 1919-es saint-germaini békeszerződésig Bukovina önálló Habsburg-tartomány volt. 1919-től 1940-ig román fennhatóság alá tartozott. Az 1947-es párizsi békeszerződést követően Bukovina északi része Csernoviccal együtt a volt Szovjetunióhoz került, déli része pedig (Szucsáva és környéke) azóta Romániához tartozik.

Bukovina többnyelvűsége és multikulturalitása az 1930-as évekből származó demográfiai adatok alapján is kimutatható. Ekkor kb. 43 000 zsidó etnikumú, 30 000 román etnikumú, 15 000 német, 14 000 rutén és 8 000 lengyel etnikumú lakos élt a 112 000 főt számláló Csernovicban. (Vö. Motzan 2002, 43) Az 1930-as

években mintegy huszonhat sajtótermék jelent meg jiddis nyelven (vö. Korn 1989, 175–177), és mintegy ötven sajtótermék német nyelven Csernovicban (vö. Prokopowitsch 1962, 29, 43–57). Számos jiddis, illetve német nyelvű színházi előadásra, felolvasásra és könyvbemutatóra került sor, amelyekről a kultúr-, irodalom-, és társadalomtörténeti tanulmányok mellett (vö. pl. Motzan 2002, 39–50; Corbea-Hoisie 2005a, 219–230; Werner 1990, 42–66) az 1930-as évekbeli német nyelvű sajtó, többek között a *Der Tag* című napilap is tudósít.

3.2. Metasík

A kutatás elméleti keretét az interkulturális nyelvészet (Földes 2003), ezen belül a variációs nyelvészet és a kontaktusnyelvészet képezi.

(i) Variációs nyelvészeti szempontból fontos hangsúlyozni, hogy a „német nyelv ausztriai változata” terminus jelen kutatás keretében az ausztriai német standardváltozatra, ausztriai német köznyelvi változatokra, valamint a bajorosztrák dialektusok ausztriai változatára egyaránt vonatkozik.⁵

(ii) A kontaktusnyelvészeti vizsgálat során a „transzferencia” kategóriáját alkalmazom. Ez a „nyelvi elemeknek, ismertetőjegyeknek és törvényszerűséseknek a kontaktusnyelvből történő átvételeként” határozható meg (Földes 2005, 73, vö. továbbá Földes 2006, 129–160, Földes 2007, 119–152) [A szerző fordítása – N. Á.]. A lexikai síkon megnyilvánuló transzferenciákat a következő altípusokba sorolom: szóátvétel, hibrid szóalkotás (ezen belül hibrid szóösszetétel és hibrid szóképzés), frazeológiai transzferencia.

4. A kutatás tudományos jelentősége

Jelen kutatás újszerűsége a következő főbb tételekben foglalható össze:

(i) Mindenekelőtt fontos hangsúlyozni, hogy a német nyelv csernovici változata összességében feltáratlan a nyelvtudomány számára. Nyelvészeti tanulmányok csak kis számban láttak napvilágot erről a témáról (ld. Jumugă 1986, 41–46, Fassel 1999, 243–266), ezek jelentős része pedig nyelvtörténeti irányultságú (vö. Rein 2001, 65–70; Rein 2002, 279–288). Ez a szakirodalmi tény – többek között az alábbi két okból – kiemelt jelentőséggel bír:

- a. Számos irodalom- és kultúrtörténeti kutatás megkülönböztetett figyelmet szentel a német nyelvű szépirodalom csernovici származású képviselőinek, mint például Paul Celannak vagy Rose Ausländernek (vö. többek között Corbea-Hoisie 2005b, 27–41; Marten-Finnis/Schmitz 2005; Winkler 2007; Rostovs 2008). Egyes kutatások a költői nyelvben megnyilvánuló nyelvkontaktus-hatásokra is kitérnek (ld. Allemann 1987, 3–15; Reichert 1988, 156–169).

5 Ezt az álláspontot képviseli többek között az ausztriai nyelvész, Heinz Dieter Pohl is, vö. Pohl 1997, 67–88.

- b. Az 1920–1930-as évek Csernovicának német nyelven zajló kulturális élete szintén kitüntetett figyelemben részesül a nemzetközi tudományos életben és azon túl. Gondoljunk csak Habsburg Ottó megjegyzésére, miszerint Csernovic, ez az etnikailag sokszínű város példa arra, hogy „egy közös eszme jegyében lehetségessé válhat a különböző nyelvi és vallási csoportok közötti békés együttélés.” (Habsburg 1977, 52) [A szerző fordítása – N. Á.]

(ii) Ehhez kapcsolódóan kiemelendő, hogy a német nyelv csernovici változata mint az egykori Osztrák-Magyar Monarchia legkeletibb fekvésű régióközpontjának a nyelvváltozata, tehát mint sajátos regionális köznyelv (*Stadtsprache*) is deziderátum a német nyelvtudomány számára. Ezzel ellentétben más egykori Habsburg régióközpontok mint pl. Eszék, Temesvár vagy Szarajevó német nyelvváltozatáról viszonylag átfogó dokumentáció és nyelvészeti elemzés áll rendelkezésre (ld. Gehl 1997; Petrović 2001; Wild 2001a, 69–78; Wild 2001b, 99–108; Glauninger 2002, 191–210; Memić 2006).

(iii) Külön említésre méltó, hogy a két világháború közötti Csernovicban német nyelven megjelent sajtótermékek gazdag palettája igen nagyszámú kultúr- és sajtótörténeti kutatás tárgyát képezi. Erről tanúskodik a Southamptoni Egyetem által koordinált és a csernovici sajtótermékek felkutatására, illetve tudományos vizsgálatára szakosodott nemzetközi kutatócsoport (*Arbeitskreis Czernowitzer Presse*) is, amely célkitűzései elsősorban sajtó-, kultúr- és társadalomtörténeti jellegűek. A csernovici nyelvi pluralizmust és az interetnikai kapcsolatok kérdéskörét a kutatócsoport tagjai – a fent említett történeti vizsgálati szempontok mellett – nyelvészeti aspektusból közelítik meg (ld. Marten-Finnis 2008, 405–419). Következésképpen jelen kutatás újszerűsége abban is rejlik, hogy a csernovici sajtóra specializálódott kutatócsoport mindeztidig nem folytatott nyelvészeti vizsgálatokat.

(iv) Szintén nem elhanyagolandó tény, hogy a nyelvhasználat szintjén megnyilvánuló német–román kontaktusjelenségek feltárása az alkalmazott nyelvészet egyik kibontakozóban lévő részterülete. Ebből kifolyólag jelentős mértékű konceptuális és terminológiai sokszínűség jellemzi (vö. Lăzărescu/Scheuringer 2003, 514–521; Lăzărescu 2005, 175–179; Ţurcanu 2005; Viorel 2007, 159–171). Jelen kutatás adalékokkal szolgál a német–román nyelvkontaktus-jelenségek lehetséges konceptualizációjához és tipizálásához.

(v) Végül, de nem utolsó sorban a német–jiddis kontaktusnyelvészeti vizsgálat jelentősége többek között abban rejlik, hogy – amint arra Neuberg (2002, 17) rámutat – alig találni szinkrón jellegű szakirodalmi vizsgálatokat a jiddis és a környező nyelvek kölcsönhatásairól, noha a jiddis nyelv a kezdetektől fogva többnyelvűségi körülmények között használatos. E megállapítás német–jiddis vonatkozásban hatványozottan érvényes, hiszen a felnémet és a jiddis nyelv közötti nyelvi kölcsönhatásokat mindeztidig nyelvtörténeti aspektusból, illetve

a nyelvi rendszer szintjén vizsgálták (vö. Bin-Nun 1973; Timm 1986, 1–22; Eggers 1998; Althaus 2004, 203–222; Krogh 2001). Az alnémet és a jiddis nyelvhasználat szintjén megvalósult kontaktusát Reershemius (2008, 71–111) elemzi. Felnémet–jiddis vonatkozásban a szerzőnek a jelen kutatás témájához kapcsolódó tanulmányai említhetők meg (ld. Nagy 2010a, 59–73; Nagy 2010b, 1–24).

5. A kutatás hipotézisei

A kutatás a következő hipotézisekből indul ki: (i) A korpuszban kimutatható a német nyelv ausztriai változatának a lexikai hatása. (ii) A korpuszban megnyilvánul a román és a jiddis nyelv lexikai kontaktushatása. (iii) A feltárt kontaktusjelenségek a lexikai transzferencia különböző típusaiba sorolhatók. (iv) A korpuszban egyrészt habitualizálódott lexikai transzferenciák, másrészt – a hibrid szóképzés terén – alkalmi transzferenciák, ún. hapax legomenonok is előfordulnak. Ez utóbbiak a többnyelvű adatközlők nyelvi kreativitásának megnyilvánulásai (vö. Földes 2005, 243–247, 252). (v) Összességében szemlélve a korpusz nyelvváltozata interkulturális kontaktusváltozatnak tekinthető.

6. A vizsgált korpusz

A vizsgálat korpusza a következő 1930-as évekbeli német nyelvű csernovici sajtótermékekből származik: a *Der Tag* (1932–1935) [A Nap] című napilap, a *Czernowitzer Humor* (1931) [Csernovici Humor] című hetilap, a *Die Bombe. Eine lustige Streitschrift gegen Alle* (1931) [A Bomba. Mulatságos vitairat mindenki ellen], valamint a *Die Bombe. Halbmonatsschrift für Politik, Wirtschaft, Literatur und Satire* (1935) [A Bomba. Kéthetente megjelenő politikai, gazdasági, irodalmi és satirikus folyóirat]. Ezek mindegyike a csernovici zsidó etnikumú közösség sajtókiadványa.

A *Der Tag* című napilap 966 számban jelent meg 1932–1935 között. Ezek közül 281 szám került be a korpuszba. A számok kiválasztásakor az adott újságszám tartalmi és terjedelmi gazdagsága játszott a legfontosabb szerepet. Ennélfogva az összes, négyoldalmi terjedelmet meghaladó szám felvételt nyert a vizsgálat korpuszába. Ezek többsége nyolcoldalmi terjedelmű. Továbbá az újság első ötven, illetve utolsó ötven száma is a korpusz részét képezi.

A *Czernowitzer Humor* [Csernovici Humor] című hetilap 1925–1931 között jelent meg heti tízoldalmi terjedelemben. Mivel ez a folyóirat sajtótörténeti szempontból viszonylag feltáratlan (vö. Prokopowitsch 1962, 53), egy évfolyamot, az 1931-es évfolyamot sikerült a vizsgálat céljából felkutatni. Ennek mind a 26 számát figyelembe vettem a kontaktusnyelvészeti vizsgálat során.

A *Die Bombe. Eine lustige Streitschrift gegen Alle* [A Bomba. Mulatságos vitairat mindenki ellen] (1931) című folyóirat kapcsán a kutatás jelenlegi állása szerint abból indulhatunk ki, hogy az összes megjelent számot (1–14. szám, számonként nyolc oldal) sikerült megvizsgálni.

A *Die Bombe. Halbmonatsschrift für Politik, Wirtschaft, Literatur und Satire* (1935) [A Bomba. Kéthetente megjelenő politikai, gazdasági, irodalmi és satirikus folyóirat] vonatkozásában – néhány szórványos említéstől eltekintve – nem áll rendelkezésre pontos sajtótörténeti adat. Jelen kutatás céljából összesen négy szám, a 23.-tól a 26.-ig terjedő számok voltak fellelhetők. Ezek terjedelme számonként tizenkettő és húsz oldal között mozog. A fentiek összegzéseképpen elmondható, hogy jelen kutatás korpuszát 325 db 1930-as évekbeli német nyelvű csernovici sajtótermék teljes terjedelme alkotja.

7. A kutatási és a vizsgálati módszerek

A vizsgálati módszerek kapcsán fontos hangsúlyozni, hogy a kutatás számára kvalitatív szempontok szolgáltak alapul. (i) Első lépésként az ausztriai német nyelvváltozat lexikai hatását vizsgáltam. (ii) Ezután német–jiddis és német–román kontaktusjelenségek kerültek azonosításra a korpuszban. Mindez manuálisan, számítógépes szövegelemző szoftver alkalmazása nélkül történt. (Ennek kapcsán megjegyzendő, hogy a *Der Tag* című napilapot – az utolsó néhány szám kivételével – fraktúr betűkkel nyomtatták.) (iii) A következő lépés a nyelvi adatok kontaktusnyelvészeti kategóriák szerinti csoportosítása volt. (iv) Az egyes jelenségtípusok átfogó vizsgálatához kidolgoztam egy nyolc pontból álló szempontrendszert, amely összeállításakor vonatkozó szakirodalmi megközelítéseket (ld. Betz 1949; Weinreich 1953; Haugen 1956; Clyne 1980; Földes 2005) és a vizsgálati korpusz jellegéből adódó sajátosságokat egyaránt figyelembe vettem. (v) Az elemzési szempontrendszert a továbbiakban alkalmaztam a lexikai transzferenciák vizsgálatára. Ez alól az eljárás alól kivételt képez a frazeológiai transzferenciák csoportja, amely elemzésekor Földes Csaba tipológiáját vettem alapul (Földes 2010).

8. Kutatási eredmények

A kutatás főbb eredményei a következő pontokban foglalhatók össze:

1. A vonatkozó szakirodalom ismeretében kijelenthető, hogy jelen kutatás az eddigi legátfogóbb alkalmazott nyelvészeti elemzés egy csernovici német nyelvváltozatról.

2. A vizsgálat fényt derített arra, hogy a korpuszban kimutatható a német nyelv ausztriai változatának a lexikai hatása. Néhány példa erre: *Kaffeehaus*⁶ (A/1931/169/3)⁷, *Fiaker*⁸ (B/1931/22/3),⁹ *Jause*¹⁰ (C/1931/5/7)¹¹, *Inkassant*¹² (D/1935/25/3),¹³ *Matura*¹⁴ (C/1931/6/3), *Nachtmahl*¹⁵ (C/1931/7/8), *Pensionist*¹⁶ (A/1932/18/1), *Stampiglie*¹⁷ (A/1935/960/7), *Trafik*¹⁸ (A/1935/965/1), *Tramway*¹⁹ (A/1933/311/2).
3. Továbbá igazolást nyert az a hipotézis, miszerint a vizsgált korpuszban megnyilvánul a román és a jiddis nyelv lexikai kontaktushatása.
4. A szakirodalomban szereplő tipológiák figyelembevételével a német-román, illetve a német-jiddis kontaktusjelenségeket a következő főbb transzferencia-típusok szerint csoportosítottam: (i) szóátvétel; (ii) hibrid szóalkotás (ezen belül hibrid szóösszetétel és hibrid szóképzés); (iii) frazeológiai transzferencia.

A jiddis nyelvből többek között az alábbi szóátvételek említhetők meg: *Broches* (C/1931/3/3) (,áldások'), *Gewure* (C/1931/7/6) (,erő'), *Kowed* (D/1935/23/15) (,megtiszteltetés', ,tisztelet'), *Moire* (C/1931/7/4) (,félelem'), *Nekewe*²⁰ (D/1935/23/14) (,nőszemély'). Néhány példa a román nyelvből származó szóátvétellekre: *Dentist* (D/1935/23/6) (,fogorvos'), *Far macist* (D/1935/23/6) (,gyógyszerész'), *Parchet* (D/1935/23/11) (,államügyészség'), *Regat* (A/1935/752/1) (,királyság'), *Sergent* (D/1935/23/13) (,örmester', ,rendőr'), *Sfatul* (D/1935/23/6) (,a tanács').

6 Jelentése ,kávéház', németországi standard nyelvi megfelelője *Café (Wiener Prägung)*.

7 Az „A/1931/169/3” forrásmegjelölés a következőkre vonatkozik: A = *Der Tag* 1931/169, 3. p.

8 Jelentése ,fiáker', németországi standard nyelvi megfelelője *Pferdedroschke*.

9 A „B/1931/22/3” forrásmegjelölés a következőkre vonatkozik: B = *Czernowitzer Humor* 1931/23, 2. p.

10 Jelentése ,uzsonna', németországi standard nyelvi megfelelője *Zwischenmahlzeit*.

11 A „C/1931/7/3” forrásmegjelölés a következőkre vonatkozik: C = *Die Bombe. Eine lustige Streitschrift gegen Alle* 1931/7, 3. p.

12 Jelentése ,pénzbeszedő', németországi standard nyelvi megfelelője *Kassierer*.

13 A „D/1935/25/3” forrásmegjelölés a következőkre vonatkozik: D = *Die Bombe. Halbmonatsschrift für Politik, Wirtschaft, Literatur und Satire* 1935/25, 3. p.

14 Jelentése ,érettségi vizsga', németországi standard nyelvi megfelelője *Abitur*.

15 Jelentése ,vacsonya', németországi standard nyelvi megfelelője *Abendessen*.

16 Jelentése ,nyugdíjas', németországi standard nyelvi megfelelője *Rentner*.

17 Jelentése ,bélyegző', németországi standard nyelvi megfelelője *Stempel*.

18 Jelentése ,trafik', németországi standard nyelvi megfelelője *Tabakladen*.

19 Jelentése ,villamos'. Főként Bécsben használatos (vö. Ebner 2009, 379). Németországi standard nyelvi megfelelője *Straßenbahn*.

20 Jidd. *nekeyve*.

A hibrid szóalkotás kategóriáján belül néhány példa a hibrid szóösszetételre: *Baccalaureatsprüfungen* (A/1932/155/2) (‘érettségi vizsgák’), *Interimarkommission* (C/1931/5/5) (‘ideiglenes bizottság’), *Primäriagebäude* (A/1933/480/2) (‘városháza’), *Obermelammed* (A/1933/263/4) (‘vezető beosztású tanár a zsidó elemi iskolában’), *Syndikatsmitglieder* (C/1931/13/3) (‘szakszervezeti tagok’).

Példák a hibrid szóképzésre: *Bucurestier* (A/1935/871/4) (‘bukaresti’), *Clujer* (A/1932/189/3) (‘kolozsvári’), *Cernauter* (A/1932/56/2) (‘csernovici’), *Cernăuțerische* (A/1932/61/1) (‘csernovicinyelvvaltozat’), *Timișoarer* (A/1934/558/4) (‘temesvári’).

Frazeológiai transzferenciákat a jiddis nyelvből sikerült kimutatni, pl. *aza Juhr zi mir* (A/1932/19/2) (standardjidd. *aza yor tsu mir*) (‘ilyen [jó] évem legyen’), *bis hundertundzwanzig*²¹ (C/1931/14/3) (‘százhuszéves koráig [éljen]’).

5. A transzferencia-típusok átfogó vizsgálata céljából kidolgoztam egy nyolc kritériumból álló elemzési szempontrendszert, amely kapcsán a szakirodalmi megközelítéseket és a vizsgálati korpusz jellegéből adódó sajátosságokat egyaránt figyelembe vettem. Ezek az elemzési szempontok a következők: szófaj, tárgykör, hibrid szóalkotás, szócsalád,²² az előfordulás gyakorisága, homofónia vagy homonímia, nyelvi integráció, a transzferencia okai.
6. Az elemzési szempontrendszert alkalmaztam a transzferenciajelenlégek fent említett típusaira.
7. A kutatás további eredménye a német–jiddis, illetve a német–román vonatkozásban nyert elemzési eredmények összehasonlítása.
8. Ezen vizsgálati fázis kapcsán többek között megállapítható, hogy habitualizált lexikai transzferenciák jellemzően német–román vonatkozásban fordulnak elő, pl. *Primaria* (A/1932/189/3) (‘városháza’), *Primar* (D/1935/23/11) (‘polgármester’), *Dentist* (A/1932/227/4) (‘fogorvos’). Ezzel szemben hibrid hapax legomenonok úgy német–jiddis²³ mint német–román²⁴ nyelvi konstellációban kimutathatók.
9. Mindent egybevetve a vizsgált korpusz nyelvvaltozata a német nyelv egy interkulturális kontaktusvaltozatának tekinthető, amely eltéréseket mutat a német nyelv egynyelvű változataival szemben.

21 Jidd. *bis hundert un tsvantsik yor*.

22 Német terminológiával ‘Reihenbildung’.

23 Pl. *Chassenedner* (C/1931/4/4) (‘esküvői szónok’)

24 Pl. *chibritär* (A/1932/57/4) (‘gyufás’)

10. A vizsgált interkulturális kontaktusváltozat elnevezésére a „Czernowitzerisch” kifejezés használatát javaslom. Ezáltal tudományos regiszterbe kívánok emelni egy megnevezést, amely a Bukovina-irodalomban a csernovici német nyelv lexikai sajátosságainak vonatkozásában szórványosan használatos.

Ha összevetjük a kutatás kiindulópontjával szolgáló hipotéziseket és az itt felsorolt eredményeket, megállapítható, hogy a kutatási eredmények az összes hipotézist igazolták.

9. Kitekintés

Amint az egy nyelv kontaktusváltozatára általában jellemző, a kutatás korpuszában kimutatható nyelvkontaktus-jelenségek típusai nem korlátozódnak csupán egyetlen egy nyelvi szintre. Ennélfogva érdemes volna a későbbiekben szemantikai és grammatikai szintre is kiterjeszteni a korpusz kontaktusnyelvészeti vizsgálatát. Másrészt a csernovici német nyelvváltozatról nyert eredményeket egy közép-európai, interkulturális és ugyanakkor kontrasztív kutatási perspektívából össze lehetne hasonlítani olyan kutatásokkal, amelyek az egykori Osztrák-Magyar Monarchia más többnyelvű városközpontjainak német nyelvváltozatáról készültek. Jelen dolgozat tehát nem egy vizsgálat lezárásáról, hanem sokkal inkább egy átfogóbb kutatás kezdetéről ad számot.

Irodalom

Allemann, Beda; 1987: Paul Celans Sprachgebrauch. In Colin, Amy D. (Hrsg.): *Argumentum e silentio. International Paul Celan Symposium*. New York: Walter de Gruyter, 3–15. p.

Althaus, Hans Peter; 2004: Jiddisches im Deutschen. Ein Lehnwortschatz zwischen Affirmation und Diffamierung. In: Haider, Horst (Hrsg.): *Deutsch im Kontakt mit germanischen Sprachen*. Tübingen: Munske (RGL, 248), 203–222. p.

Betz, Werner; 1949: *Deutsch und Lateinisch. Die Lehnbildungen der althochdeutschen Benediktinerregel*. Bonn: Bouvier.

Bin-Nun, Jechiel; 1973: *Jiddisch und die deutschen Mundarten: Unter besonderer Berücksichtigung des ostgalizischen Jiddisch*. Tübingen: Max Niemeyer.

Clyne, Michael; 1980: Zur Regelmäßigkeit von Sprachkontakt-Erscheinungen bei Bilingualen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 8.1 (1980), 23–33. p.

Corbea-Hoisie, Andrei; 2005a: Deutsch-jüdische Symbiose in der mitteleuropäischen Provinz. Bukowina. In: Engel-Braunschmidt, Annelore (Hrsg.): *Jüdische Welten in Osteuropa*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang /Kieler Werkstücke, Reihe F: Beiträge zur osteuropäischen Geschichte, 8./, 219–230. p.

2005b: »Der Tag«: Rose Ausländers Publikationsorgan in Czernowitz. In Lajarrige, Jacques/Quéval, Marie-Hélène (Hrsg.): *Lectures d'une oeuvre. Gedichte, Rose Ausländer*. Nantes: Éditions du temps, 27–41. p.

Ebner, Jakob; 2009: *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. 4., völlig überarbeitete Auflage. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut.

Eggers, Eckhard; 1998: *Sprachwandel und Sprachmischung im Jiddischen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Fassel, Luminița; 1999: Sprachinterferenzen in der rumäniendeutschen Presse an Einzelbeispielen. Jüdische Journalisten als Vermittlungsinstanz des Rumänischen in der deutschsprachigen Presse der Bukowina in Großrumänien. In Fassel, Horst/Förster, Horst (Hrsg.): *Kulturdialog und akzeptierte Vielfalt. Rumänien und rumänische Sprachgebiete nach 1918*. Stuttgart: Jan Thorbecke /Schriftenreihe des Instituts für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde Tübingen, 8./, 243–266. p.

Földes, Csaba; 2003: *Interkulturelle Linguistik: Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata*. Veszprém: Universitätsverlag./Wien: Edition Praesens /Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis, Suppl. 1./

2005: *Kontaktdeutsch: Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr.

2006: Lexik und Semantik in einem Spagat zwischen zwei Sprachen und Kulturen. Befunde und Erkenntnisse einer kontaktlinguistischen Feldforschung. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*. Stuttgart 73 (2006) 2, 129–160. p.

2007: Lexikalische Kontaktphänomene in einer Kultur von Mehrsprachigkeit: dargestellt am Beispiel des Deutschen als Minderheitensprache. In Harsányi, Mihály/Kegelmann, René (Hrsg.): *Germanistische Studien. Bd. VI*. Eger: Líceum / Wissenschaftliche Beiträge der Károly-Eszterházy-Hochschule/, 5–25. p.

2010: Auswirkungen des Deutschen auf die Phraseologie seiner östlichen Nachbarsprachen. In Korhonen, Jarmo/Mieder, Wolfgang/Piirainen, Elisabeth/Pinel, Rosa (Hrsg.): *Phraseologie global – areal – regional*. Akten der Konferenz EURO-PHRAS 2008 vom 13.–16.8.2008 in Helsinki. Tübingen: Gunter Narr, 91–107. p.

Glauninger, Manfred Michael; 2002: Zu pronominal Wortformen in Lujo Pleins Essekerischer Sprechart. In Gerner, Zsuzsanna/Glauninger, Manfred Michael/Wild, Katharina (Hrsg.): *Gesprochene und geschriebene deutsche Stadtsprachen in Südosteuropa und ihr Einfluss auf die regionalen deutschen Dialekte*. Internationale Tagung in Pécs, 30.3.–2.4.2000. Wien: Edition Praesens, 191–210. p.

Guțu, George; 2005: Wortgewandt und Zeitverbunden. Bukowinische Presse in den 30-er Jahren des 20. Jahrhunderts. Platz und Rolle literarischer Beiträge oder Wie eine Zeitung ward und starb. In Riecke, Jörg/Schuster, Britt-Marie (Hrsg.): *Deutschsprachige Zeitungen in Mittel- und Osteuropa. Sprachliche Gestalt, historische Einbettung und kulturelle Traditionen*. Berlin: Weidler /Germanistische Arbeiten zur Sprachgeschichte, 3./, 425–456. p.

Habsburg, Otto von; 1977 *Idee Europa: Angebot der Freiheit*. München/Wien: Herold.

Haugen, Einar; 1956: *Bilingualism in the Americas. A Bibliography and Research Guide*. Alabama: Univ. of Alabama Press /Publications of the American Dialect Society, 26./

Gehl, Hans; 1977: *Deutsche Stadtsprachen in Provinzstädten Südosteuropas*. Stuttgart: Franz Steiner /Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte, H 95./

Jumugă, Margareta-Sigrid; 1986: Rumänische Einflüsse in den deutschen Siedlungsmundarten und in der deutschen Umgangssprache der Bukowina. In: Corbea, Andrei/Nicolae, Octavian (Hrsg.): *Interferențe culturale româno-germane. Rumänisch-deutsche Kulturinterferenzen*. Iași: Universitatea Al. I. Cuza /Contribuții ieșene de germanistică, IV./, 41–46. p.

Komáromi, Sándor; 2006: „Német“ Csernovic: mítosz és valóság. *Kisebbségkutatás* 2006/2. Az interneten http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatasa/kk_2006_02/cikk.php?id=1385 (2011.14.15-ei állapot).

Korn, Itshok; 1989: *Yidish in Rumenye*. Tel Aviv: Farlag Avukah.

Krogh, Steffen; 2001: *Das Ostjiddische im Sprachkontakt. Deutsch im Spannungsfeld zwischen Semitisch und Slavisch*. Tübingen: Max Niemeyer /Beihefte zum Language and Culture Atlas of Ashkenazic Jewish, 3./

Lăzărescu, Ioan/Scheuringer, Hermann; 2003: Ein deutsch-rumänisches Austriazismenlexikon. Mit besonderer Hervorhebung der österreichischen und rumäniendeutschen sprachlichen Gemeinsamkeiten. *Zeitschrift der Germanisten Rumäniens* 11/12 (2002/2003), 514–521. p.

Lăzărescu, Ioan; 2008: Typische Fehlbildungen im gegenwärtigen Rumäniendeutsch. In Valentin, Jean-Marie [u.a.] (Hrsg.): *Akten des XI. Internationalen Germanistenkongresses, Paris 2005 „Germanistik im Konflikt der Kulturen“*, Bd. 4. Frankfurt/M.: Peter Lang /Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A, Kongressberichte, 80./, 175–179. p.

Marten-Finnis, Susanne; 2008: Präskriptive und deskriptive Normen im öffentlichen Sprachgebrauch: Czernowitzer innerjüdische Kontroversen im Spiegel der externen Debatten 1915–1919. In Corbea-Hoisie, Andrei/Lihaciu, Ion/Rubel, Alexander (Hrsg.): *Deutschsprachige Öffentlichkeit und Presse in Mittelost- und Südosteuropa (1848–1948)*. Iași: Verlag der „Alexandru Ioan Cuza“-Universität/Konstanz: Hartung-Gorre /Jassyer Beiträge zur Germanistik, XII./, 405–419. p.

Marten-Finnis, Susanne/Schmitz, Walter (Hrsg.); 2005: »Zwischen dem Osten und dem Westen Europas«: *Deutschsprachige Presse in Czernowitz bis zum Zweiten Weltkrieg*. Dresden: Thelem /Mitteleuropa-Studien, 11./

Memić, Nedad; 2006: *Entlehnungen aus dem österreichischen Deutsch in der Stadtsprache von Sarajevo*. Frankfurt/M.: Peter Lang /Schriften zur deutschen Sprache in Österreich, 37./

Motzan, Peter; 2002: Literaturstadt Czernowitz? Am Rande des Randes. In Gans, Michael/Roland, Jost/Vogel, Harald (Hrsg.): „Wörter stellen mir nach / Ich stelle sie vor“: *Dokumentation des Ludwigsburger Symposiums 2001 „100 Jahre Rose Ausländer“*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 39–50. p.

Nagy, Ágota; 2010a: Zur Klassifikation von Transferenzererscheinungen in Czernowitzer deutsch-jüdischen Presseprodukten der 1930-er Jahre. In Földes, Csaba (Hrsg.): *Deutsch in soziolinguistischer Sicht. Sprachverwendung in Interkulturalitätskontexten*. Tübingen: Gunter Narr /Beiträge zur interkulturellen Germanistik, 1./, 59–73. p.

2010b: Jiddische Phraseologismen im Czernowitzer Deutsch. *Jiddistik Mitteilungen. Jiddistik in deutschsprachigen Ländern* 43 (2010), 1–24. p.

Neuberg, Simon; 2002: Jiddisch. In Janich, Nina/Greule, Albrecht (Hrsg.): *Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch*. Tübingen: Gunter Narr, 114–120. p.

Petrović, Velimir (Hrsg.); 2001: *Essekerisch: das Osijeker Deutsch*. Wien: Edition Praesens/München: Südostdeutsches Kulturwerk /Veröffentlichungen des Südostdeutschen Kulturwerks; Reihe B, Wissenschaftliche Arbeiten, 78. Beiträge zur Sprachinselforschung, 16./

Heinz-Dieter, Pohl; 1997: Gedanken zum Österreichischen Deutsch (als Teil der „pluriarealen“ deutschen Sprache). In Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (Hrsg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa*. Wien: Hölder–Pichler–Tempsky /Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache, 3./, 67–88. p.

Pollack, Martin/Kusdat, Helmut/Lihaciu, Ioan C./Corbea-Hoisie, Andrei/Coldewey, Gaby/Röskau-Rydel, Isabel/Prochasko, Jurko/Hausleitner, Mariana/Osatschuk, Sergij (Hrsg.); 2008: *Mythos Czernowitz. Eine Stadt im Spiegel ihrer Nationalitäten*. Potsdam: Deutsches Kulturforum östliches Europa /Potsdamer Bibliothek östliches Europa – Geschichte/

Prokopowitsch, Erich; 1962: *Die Geschichte des Pressewesens in der Bukowina*. Wien: Verlag der Typographischen Anstalt.

Reershemius, Gertrud; 2008: Jiddisch-niederdeutsche Sprachbeziehungen in Ostfriesland. *Niederdeutsches Jahrbuch* 131 (2008), 71–111. p.

Reichert, Klaus; 1988: Hebräische Züge in der Sprache Paul Celans. In Hamacher, Werner/Menninghaus, Winfried (Hrsg.): *Paul Celan*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 156–169. p.

Rein, Kurt; 2001: Zum Czernowitzer Deutsch. *Südostdeutsche Vierteljahresblätter* 50/1 (2001), 65–70. p.

2002: Das Czernowitzer Deutsch. In Gerner, Zsuzsanna/Glauning, Manfred Michael/Wild, Katharina (Hrsg.): *Gesprochene und geschriebene deutsche Stadtsprachen in Südosteuropa und ihr Einfluss auf die regionalen deutschen Dialekte*. Internationale Tagung in Pécs, 30.3.–2.4.2000. Wien: Edition Praesens. 279–288. p.

Rostoş, Ioana; 2008: *Czernowitzer Morgenblatt: eine Monografie*. Suceava: Editura Universităţii.

Rychlo, Peter; é.n.: *Multikultureller Topos Bukowina*. Bukowina Zentrum an der Jurij Fedkowitsch-Universität, Tscherniwzi. Az interneten http://www.bukowina-zentrum.org/index.php?mod=content&id=79&lang_id=3&mid1=104 (2010.06.16-ai állapot).

Timm, Erika; 1986: Das Jiddische als Kontrastsprache bei der Erforschung des Frühneuhochdeutschen. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 14 (1986), 1–22. p.

Țurcanu, Rodica-Cristina; 2005: *Sprachkontakterscheinungen: Rumänisch-Deutsch-Ungarisch in Baia Mare und Umgebung*. 2 Bde. Cluj-Napoca: Editura Risoprint.

Viorel, Elena; 2007: Rumänisch–deutsche Interferenzerscheinungen in der rumäniendeutschen Tageszeitung/ADZ. In Fassel, Horst (Hrsg.): *Deutsch: Zukunftssprache in den neuen EU-Staaten? Perspektive der deutschen Sprache und Literatur in Ost- und Südosteuropa nach 2004/Limba germană: limbă cu viitor în noile state ale UE? Perspectivele limbii și literaturii germane în Europa de sud-est după 2004*. Arbeiten der Internationalen Wissenschaftlichen Tagung vom 24. bis 26. November 2005 in Tübingen. Tübingen/Temeswar: Editura Universităţii de Vest, 2007 /Karl-Kurt-Klein-Reihe, 4./, 159–171. p.

Weinreich, Uriel; 1953: *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle /Publications of the Linguistic Circle of New York, 1./

Werner, Klaus; 1990: Czernowitz. Zur deutschen Lyrik der Bukowina im 20. Jahrhundert. In Corbea-Hoisie, Andrei/Astner, Michael (Hrsg): *Kulturlandschaft Bukowina. Studien zur deutschsprachigen Literatur des Buchenlandes nach 1918*. Iași: Editura Universităţii /Jassyer Beiträge zur Germanistik, V./, 42–66. p.

Wild, Katharina; 2001a: Zur Verbstellung im Essekerischen. In Petrović, Velimir (Hrsg.): *Essekerisch: das Osijeker Deutsch*. Wien: Edition Praesens/München: Südostdeutsches Kulturwerk /Veröffentlichungen des Südostdeutschen Kulturwerks; Reihe B, Wissenschaftliche Arbeiten, 78. Beiträge zur Sprachinselforschung, 16./, 69–78. p.

2001b: Ungarische Elemente in der Lexik des Essekerischen. In Petrović, Velimir (Hrsg.): *Essekerisch: das Osijeker Deutsch*. Wien: Edition Praesens/München: Südostdeutsches Kulturwerk /Veröffentlichungen des Südostdeutschen Kulturwerks; Reihe B, Wissenschaftliche Arbeiten, 78. Beiträge zur Sprachinselforschung, 16./, 99–108. p.

Winkler, Markus; 2007: *Jüdische Identitäten im kommunikativen Raum: Presse, Sprache und Theater in Czernowitz bis 1923*. Bremen: Edition Lumière.

Elkülönítve

Zsidó diákok emlékei, 1940–1945

K. Farkas Claudia

A második világháború idején a budapesti Madách Imre Gimnázium zsidó diákjai faji alapú elkülönítést éltek át. Magyarországon az 1930-as évek végén a parlament gyors egymásutánban szavazott meg zsidóellenes törvényeket, melyek a zsidók kiszorításán munkáltak a társadalmi, gazdasági és szellemi életben egyaránt, kvótákkal szabályozva a számukra betölthető helyeket. Az 1939 májusában törvényerőre emelkedett ún. második zsidótörvény (1939: IV.tc.) egyik fő intenciója szerint a zsidóság szerepét a szellemi szférában kívánta radikálisan csökkenteni (K. Farkas, 2010). A törvény a felsőoktatási intézmények első évfolyamain a zsidó fiatalok számára csupán 6% erejéig tette lehetővé a bejutást. A törvényalkotók így akarták elejét venni annak, hogy az egyetemek és főiskolák túl sok zsidó értelmiségit képezzenek, egyúttal párhuzamba akarták állítani a továbbtanulási diszkriminációt a zsidóellenes törvények szigorú arányszámaival.

A Hóman Bálint vezette Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium V/I. ügyosztálya a törvény túlteljesítésén dolgozott. A második zsidótörvény megjelenésének esztendejében rendeleteket dolgozott ki arról, hogy a középiskolák szintjén is korlát érvényesüljön, vagyis az első évfolyamokban a törvényesen engedélyezett osztálylétszám maximum 6%-át tegyék ki zsidó tanulók.

Az 1939/1940-es tanév sok változást hozott a VII. kerületi Madách Imre Gimnázium életében. A „kivételezett intézmények” kategóriájába tartozott, ami annyit jelentett, hogy falai között párhuzamos osztályok működtek, az A osztályokban keresztény, a B osztályokban pedig zsidó tanulókkal. Két másik fővárosi gimnáziumban, az V. kerületi Berzsényi Dániel és a VI. kerületi Kölcsey Ferenc Gimnáziumban is megalakultak a párhuzamos osztályok. Működtetésüket felmenő rendszerben képzelték el. Felvetődött az az ötlet is, hogy a fővárosban csak az izraelita hitközség gimnáziumaiban tanulhassanak zsidó diákok. Ettől azért tekintettek el, mert az intézkedés „a műveltebb fővárosi zsidóságot a vidékivel szemben kedvezőtlenebb helyzetbe hozná”. (VKM, 1940–1942) A minisztériumi okfejtések szerint „a fővárosban nagyobb százalék engedélyezését teszi lehetővé” az, hogy vidéken kisebb a zsidó lakosság arányszáma, így itt engedékenyebbek lehettek. (VKM, 1940–1942)

A zsidókat diszkrimináló törvény szellemi erőterében, annak betűit túlteljesítve további megkülönböztetést alkalmaztak velük szemben, de valamiféle „igazságosságnak” is beszéltek. Két évvel később az *Izraelita Tanügyi Értesítő* már több zsidó középiskolát követelt, mondván, „bár az állami és községi

elemi- és polgári iskolák nagyjában ugyan nyitva állanak gyermekeink előtt, a középiskolákba azonban az odatörekvő zsidó tanulóifúságnak már csak egy töredéke juthat be. Ma ugyanis az a helyzet, hogy a középiskolák I. osztályaiba 1–2 és csak elvétve 3 zsidó gyermek juthat be” (*Izraelita Tanügyi Értesítő*, 1940, 1).

A Madách Imre Gimnázium hagyományosan vegyes összetételű volt, falai között kezdetektől sok zsidó gyermek tanult. Csak érzékeltetésül: az 1915/1916-os tanévben a diákság 75%-a volt zsidó, 1935/1936-ban pedig arányuk a 49 %-ot is elérte.

Ebből a szempontból is nagyon érdekes végigtekinteni a reakciókat, melyek a zsidó–keresztény párhuzamos osztályok bevezetését kísérték. A tanulmány visszaemlékezések segítségével kívánja felidézni a zsidó diákokat ért szegregációt. Köszönettel tartozom a Madách Imre Gimnázium egykori B osztályos diákjainak, akik az 1940/1941-es tanévben induló „zsidó osztály”-ban kezdték meg a tanulást, hogy megosztották velem emlékeiket a nehéz időkről. Ők valamennyien egy nehéz korszak tanúi. Sok színes sors az övék, orvosok, mérnökök, egyetemi professzorok, sikeres üzletemberek stb. lettek, és sokan messze kerültek Magyarországtól.

Többen, akik e sajátos és szomorú elkülönítés részesei voltak, „felejthetetlenek” nevezték az itt töltött éveket. Az átélt diszkriminációt több visszaemlékező esetében tompította, hogy számot vetettek azzal, tulajdonképpen „ezen az áron”, vagyis a párhuzamos osztályok létrehozása révén tanulhattak tovább középiskolában. Ez is magyarázhatja a szinte érthetetlen passzivitást, mellyel a kirekesztéshez viszonyultak, hiszen – írja G.Gy. – „ha a II. zsidótörvény nem rendelkezett is kifejezetten középiskolai numerus claususról, a gyakorlat a hivatkozott VKM-utasítás szerint mégiscsak numerus clausust jelentett, de még felső utasítás nélkül is ennek az érvényesítését sugalmazta a politikai légkör, no meg a középosztály (benne a pedagógus-társadalom) jelentős részének antiszemita beállítottsága. Másodsor: azok számára, akiket felvettek a zsidó osztályokba, ez a helyzet kedvező volt azért is, mert így mentesülhettünk olyan konfliktusoktól, amelyek vegyes osztályokban okvetlenül bekövetkeztek volna, hiszen azokban ketten-hárman kerültünk volna szembe harminc-harmincöt főnyi többséggel. Ha ez a többség nem lett volna is antiszemita, már két-három zsidózó is kínos atmoszférát teremthetett volna számunkra.” (G.Gy., 2001)

Levéltári forrásokból ismert, hogy a Madách igazgatója, R.P. 1940 decemberében, csupán egy esztendővel a párhuzamos zsidó osztályok bevezetése után, a zsidó osztályok megszüntetésének ötletével állt elő. Beadvánnyal fordult az oktatási miniszterhez, levelét a Budapesti Tankerület Királyi Főigazgatója közvetítette. Azt kérte, telepítsék át máshová a zsidó osztályokat az 1941/1942. tanévtől kezdve, jelöljenek ki egy másik intézményt, mely otthont adna a zsidó osztályoknak. Az igazgató számára a helyzet fenntartása teherré vált több szempontból is. Érvei a pedagógia és a fajvédelem köré csoportosíthatók. Első körben azt vetette fel, hogy az általa vezetett intézmény „gyakorló gimnázium”, és „nem

célszerű képezni a gyakorló tanárjelölteket különböző zsidó és nem zsidó osztályokban” (VKM, 1940-a). Érezte, tudta, hogy a zsidó osztályok kialakításával nem a természetes mederben folyik a nevelő-oktató munka. Úgy gondolta, az sem szerencsés, ha „a pályájuk előtt álló tanárjelöltek a keresztény és zsidó osztályok összehasonlítása alapján olyan megfigyeléseket tesznek, amelyek őket könnyen helytelen ítéletekre vezetik. Ilyenek lehetnek például a két osztályban mutatkozó magaviseleti és előmeneteli különbségek”. (VKM, 1940-a) Ám nem tartotta kívánatosnak azt sem, hogy a tanárjelöltek „tiszta zsidó osztályban” készüljenek hivatásukra, hiszen ez nem a valóságra készíti fel őket. Másik, nyomósabbnak számító érve szerint a párhuzamos osztály fenntartása mellett nem várható a zsidó diákok középiskolai arányszámának érezhető leSORÍTÁSA, a párhuzamos osztályok éppen ezzel ellentétes hatást váltanak ki, pedig „az országos 6%-ra kellene az arányszámot leSORÍTANI” (VKM, 1940-a). A budapesti tankerületi főigazgató megfogalmazása szerint „ha a középiskolai zsidó tanulók számát tekintet nélkül a budapesti zsidó arányszámra, vissza akarjuk szORÍTANI az országos arányszámra, akkor a zsidó párhuzamos osztályokat mindenütt meg kell szüntetni, és az egyes osztályokba csak az országos arányszámnak megfelelő zsidó tanuló felvételét engedélyezni. Ha azonban a budapesti középiskolákban a zsidóság budapesti arányszámához igazodó tanulómennyiséget akarunk bejuttatni, akkor a zsidó osztályok párhuzamos rendszerének... formáját fenn lehet tartani”. (VKM, 1940-a)

A minisztérium a gimnázium igazgatójának felvetéseit nem osztotta maradéktalanul, azonban az idő elteltével úgy tűnik, az V/I. ügyosztály is revideálta korábbi álláspontját. „Az u.n. „zsidó osztályok” felállítását, illetve további fenntartását már ők is aggályosnak tartották. „A zsidóságnak ilyen módon való „ghettó”-ba szORÍTÁSA a keresztény tanulóifjúság szempontjából nem mondható szerencsés tényezőnek. Az illető zsidó-osztályokban tanító tanárok számára pedig elkedvetlenítő. Az ü.o. véleménye szerint a külön zsidó-osztályok helyett helyesebb lenne minden gimnáziumban az országos arányszám százalékának megfelelően engedélyezni a zsidó tanulók felvételét” (VKM, 1940-b). A Madáchat azonban – mint írják – „minden körülmények között mentesíteni kellene az ilyenektől” (VKM, 1940-b). A mentesítésre nem került sor, a párhuzamos osztályok rendszere a német megszállásig változatlan formában fennmaradt.

G.Gy. visszaemlékező szerint: „Miért nem számolták mégis fel a zsidó osztályokat? A kirekesztett gyerekeket valahová el kellett volna helyezniök, és a három budapesti gimnáziumot tekintve ez évfolyamonként kb. százhusz diákot jelentett volna. Minden fegyelmi ok nélkül kidobni ennyi – nem is rossz – tanulót, sőt, az évek múltával kétszer-háromszor ennyit, erre még nem szánták el magukat, utóvégre pedagógusok voltak, no meg ez a keresztény diákság munkamorálját is züllesztette volna.” (G.Gy., 2001)

Az iskola falain belül két valóság létezett, egy keresztény és egy zsidó „világ”. A visszaemlékezők egyöntetűen „szeparált egzisztenciáról” számoltak be (W.A., 1998), a Horthy-korszak zsidóellenességét sok-sok évvel a történelem után sem feledve. Felejtetlenné a kirekesztés környezete és az itt szövődő, nemritkán életre szóló barátságok tették az itt eltöltött időt. R. G. úgy fogalmazott, hogy a Madáchban eltöltött évek „életünk végéig elkísérnek bennünket”. (R.G., 1999) Az átéltek hatására akadt olyan egykori diák is, aki nem szívesen idézte fel a múltat, sokkal inkább törölni szeretne volna. Mint írja, „nekem Magyarországról nem sok jó memóriám (értsd: emlékem) van, így egy bizonyos amnéziát (elfelejtést) vezettem be”. De „ha vannak is kellemetlen associations az országgal, ez nem terjed ki osztálytársakra”. (W.A., 1998)

Akik bekerültek a „zsidó osztályba”, igazán szerencsésnek érezték magukat. G.Gy. így emlékezett: „Nem tévedek talán, ha azt mondom, hogy mi nagyon jól éreztük magunkat a zsidó osztályban. Én legalábbis nagyon jól éreztem magam.” (G.Gy., 2001) Nem volt könnyű a B osztályba bekerülni. H. I. szülei 1940 nyarán jutottak arra az elhatározásra, hogy őt feltétlenül gimnáziumba íratják. „Tudomásukra jutott, hogy a Barcsay-utcai Madách gimnáziumban (a „Barcsayban”) zsidó osztályok működnek. Édesapám intézte az ügyet, én nem tudom, ki és hogyan döntött arról, hogy melyik jelentkezőt vegyék föl. Néhány héttel az 1940/1941-es iskolaév kezdete előtt derült ki, hogy a szerencsések között vagyok. Így kerültem az I.B osztályba, negyvenedmagammal.” (H.I., 1999) W. A. úgy emlékezett, hogy „apám, akinek jó kontaktusai voltak, protekcióval hozott be a Madách gimnázium I.B osztályába.” (W. A., 1998). T. Gy.-t a Szív utcai elemista iskola elvégzése után írtatták be a szülei „1940 tavaszán kb. április felé a Madách Imre Gimnáziumba, és kb. aug. 20-án Anyám elküldött, hogy nézzem meg, hogy felvettek-e vagy nem? Egész úton reszkettem, de amikor megláttam a nevemet, nagyon boldog lettem. Körülbelül így indultunk el a gimnáziumi tanulással, és jó volt a hangulat az összes fiúk között.” (T.Gy., 1998) R.G. édesapja ügyvéd volt, de gyorsírást is tanított, elnöke volt az Irodai Gyorsírókat és Gépírókat vizsgáztató Bizottságnak, emellett „óraadó tanár volt a Madách Gimnáziumban, ahol egyébként 1910-ben érettségizett maga is. Így kerültem a Madách-ba 1940 őszén”. (R.G., 1999) G.I. édesapjának pedig Dr. Schmelzer Izsák – akivel egy házban laktak, és aki a budapesti fiúárva-ház templomának volt a főrabijja, valamint a Madách izraelita vallásánára is volt – ajánlotta, hogy írassa fiát a Madách Imre Gimnáziumba. R. R.-t szülei protekcióval juttatták a Madách-ba. Ezt írja: „Nem vagyok egészen biztos, hogy hogyan kerültem be a Madách Gimnázium B osztályába, csak arra emlékszem, hogy apám ismert egy ezredest, aki elintézte a felvételemet. Az első években a gimnáziumban nagyon kellemes emlékeim vannak, jól éreztem magam az osztálytársaimmal.” (G.I., 1998) M.G.-nek nehezebb dolga volt, ami a gimnáziumba kerülést illeti. Apja ugyanis polgári iskolába akart íratni, végül édesanyja kiharcolta a gimnáziumot, mert

tanult embert akart nevelni a fiából. „Segítséget vettem igénybe”, hogy bejuttassanak a Madách Gimnázium első 40-es max. létszámú „zsidó” osztályába. „Összeköttetés” a szó, amire gondoltam.” (M.G., 1999) R.R. apja pedig ismert egy ezredest, aki – mint írja – „elintézte a felvételemet”. (R.R., 1999)

A zsidó tanulók itt egy sajátos „kettéosztott valósággal” szembesültek. Tudomásul kellett venniük, hogy nem ugyanannak a világnak a részesei. Mint W.A. összegezte, „biztos, hogy a keresztények máshogy voltak bánva”. (W.A., 1998) Egy visszaemlékező úgy fogalmazott, hogy tele voltak szorongással, amit csak fokozott, hogy néhány osztálytársnak már munkaszolgálaton volt az édesapja, „így tudtunk egyet-mást arról, mire készítenek elő bennünket.” (H.I., 1999)

A hivatalos pedagógiai program és a tankönyvek javarészt azonosak voltak zsidó és keresztény tanulók esetében. Amikor azonban elkezdték a tanévet, egy nyomtatott tájékoztatóból értesülhettek arról, hogy mely foglalkozásokon, szakkörökön vehetnek részt. Kiderült, több program is elzárva maradt a zsidó diákok előtt. Például a repülőmodellező Madách Aero Körköt kizárólag csak keresztény tanulók számára szervezték, és nem lehettek tagjai a Madách Cserkészcsapatnak sem. A B osztályban azonban voltak olyan diákok is, akik részesültek a keresztségben: őket befogadta a cserkészcsapat. Az elkülönítés jegyében működött „egy iskolai rendfenntartó gárda is”. (H.I., 1999) W.A. visszaemlékezése szerint „a tanterv egyezett az A osztályokéval, a „kisebítő előképzős” (zsidó levante) kivételével”. (W.A., 1998)

Furcsa volt az A osztályokkal való kapcsolat. T.L. a Madách A osztályának tanulója volt azokban az években. Szégyenkezve gondolt vissza arra, hogy a zsidó diákok különválasztását teljes passzivitással szemlélték (Muraközi, 1981). Ennek azonban teljesen ellentmond, amit pár sorral odébb ír, miszerint „az iskola vegyes összetételű diáksága egyöntetűen gúnyos elutasítással és kifejezett tiltakozással fordult szembe a faji gondolattal, antiszemita gyűlölködéssel” (Muraközi 1981, 109). Az egykori madáchosok emlékei T.L. első megállapítását erősítik meg. Bár senki nem tiltotta, elszigeteltté váltak a közösségek, mind zsidó, mind keresztény oldalról. Tiltakozás nélkül rendelték alá magukat a zsidótörvény betűinek a B osztályosok. Egyöntetűen számoltak be a visszaemlékezők arról, hogy órán kívüli közösségi élet csak az osztálytársakkal és a többi zsidó osztályokkal volt. „Az A osztályosok nem akartak még észre sem venni bennünket. A B osztályosoknak nem volt semmi kapcsolata az A osztályokkal. Tudtommal semmilyen barátság nem fejlődött ki az osztályok tanulói között.” (G.I., 1998) W.A. megfogalmazásában egy úgy hangzik, hogy „keresztényekkel semmi kapcsolatunk nem volt” (W.A., 1998) Ami „még jellegzetesebb, egyéni barátkozás sem folyt. Mi sem éreztük úgy, hogy ezen változtatni kell, tudomásul vettük a dolgot úgy, ahogy volt.” (H.I., 1999)

Az iskola a kettéosztás szellemében szervezte a diákprogramokat is. Nem kirándultak együtt a zsidó és keresztény osztályok, külön tartották a sportversenyeiket is, még a játékos tornabemutatókon sem keverték össze őket (H.I., 1999).

R.R. az első évekről a gimnáziumban nagyon kellemes emlékeket őriz. Több visszaemlékező szerint is „jó volt a hangulat az összes fiúk között” (T.GY., 1998). Kérdés volt, mihez tudnak kezdeni az itt megszerzett tudással, hiszen az 1939-ben hozott zsidótörvény a 6%-os kvóta bevezetésével jelentősen szűkítette a továbbtanulás esélyeit. A diákok azonban a továbbtanulásról szóttek álmokat. T.Gy. szerint „abban az időben nagyon kellett tanulni”. (T.GY., 1998) R.R.-nek nem ment olyan jól a tanulás (később azonban orr-fül-gégész lett), ezért a szülei felvettek egy magántanárt, „aki sokat segített délután a házi feladatokkal”. (R.R., 1999) A szociokulturális környezetnek kiemelt szerepe volt abban, hogy még ebben a továbbtanulás szempontjából szinte reménytelennek tetsző helyzetben is a tanulásé tudott lenni a főszerep. A tanulásra koncentráció elterelte a figyelmet a barátságatlan külvilágról. A zsidó osztályok összetartottak, a közösségbe kapaszkodás erőt adott. Ezért is fogalmazhatott úgy M.G., hogy „az ekkor kialakult barátságok egy életre megmaradtak... Eddigi életemben más barátaim is voltak, vannak, de az az azonnali bizalom, összetartozás másokkal soha nincs meg, mint a régi osztállyal”. (M.G., 1999)

H.A. – a gimnázium egykori tanára – a szégyenteljes elkülönítés okát a náci Németország átmeneti hadi sikereinek tudta be. Úgy emlékezett, hogy a tanári kar mindössze két tagja hódolt be a fasiszta irányzatnak, a többiek nem egyszer nehéz körülmények között igyekeztek elsimítani a hivatalosan kiélezett ellentéteket a tanulók között. (Muraközi 1981) A visszemlékezések javarészt megerősítik H.A. megállapításait. A B osztályosok szerint a legtöbb tanár szeretett a B osztályokban tanítani, nem volt jellemző a negatív attitűd, akadtak persze kivételek. Többen éreztették velük az együttérzésüket. Több, mint fél évszázad múltán is szeretettel gondoltak osztályfőnökükre, SZ.E.-re, aki egyfajta pajzsot tartott följük. Igyekezett segíteni az osztálynak, nem tett különbséget zsidó és nem zsidó között. Rialdalmat keltett a hír, hogy az igazgatóság fel akarta cserélni őt E.J.-vel, akiről rossz tapasztalataik voltak, gunyoros, lekezelő magatartása miatt. H.I. szerint elképzelhető, hogy magatartásának nem is volt rasszista háttere, de hát „mi koraöreg nemzedék voltunk, tele egyáltalán nem indokolatlan szorongásokkal” (H.I., 1999). Az igazgatóság végül elvetette a tervet, a szülők és a diákok nagy megkönnyebbülésére. Több tanár nyíltan szolidáris volt a zsidó diákokkal. Közéjük tartozott például S.D., a Madách Színház dramaturgja, a magyartanár A., és a földrajzot oktató H. tanár urak is. S.D. „különleges volt abban, hogy 1944-ben, az utolsó magyarórán segítséget ajánlott mindenkinek” (G.I., 1998). Egy rövid ideig zsidó tanárunk is volt, M.Gy. személyében, akinek 1941-ben származása miatt el kellett hagynia a pályát. Ambivalens volt a viszonyuk Sch.I.-vel, az izraelita hitoktatóval, akit groteszk figurának tartottak. A németet tanító P.O.-ról és a tornatanár vitéz P.I.-ről egyértelműen igen rossz benyomásokat szereztek. G.I. úgy emlékezett, hogy CS.E. „tornatanár és leventeparancsnok nyíltan zsidóellenes, nyíltan náci volt”. (G.I., 1998) Az igazgató, R.P. részéről is többen érezték zsidóellenességet.

Az antiszemita legiszláció az öntörvényű „zsidódefiníciók” miatt mind nagyobb számban rántott vissza a zsidó sorsba olyanokat, akik elhagyták Izrael vallását. Így lehetett, hogy a 40 fős osztályban négyen katolikusok voltak, ketten protestánsok, a törvény betűi szerint azonban most zsidónak minősültek. „A többi részben enyhén vallásos, részben alig vallásos zsidó. Valláshű egy sem lehetett, mert szombaton is volt tanítás... Ifjúsági istentiszteletet gimnazista fiúknak a Rumbach Sebestyén utcai templomban (nem nevezték zsinagógának!) tartottak... Nem emlékszem, hányan voltak 13 éves korunkban, akiket felhívtak Tórát olvasni valamelyik zsinagógában 34-ünk közül, de nagy részünk, talán majdnem mindnyájan.” (T.P., 1999) Ugyancsak ő említi, hogy „semmilyen konfliktus nem volt izraelita és más vallású osztálytársaink között, pedig a zsidó identitásérzetet annak idején a felekezethez tartozás jelentette és ez akkor még többségünkben megvolt... 1945 után a zsidó identitástudatúak aránya erősen megcsappant – mi több: a többség talán meg is tagadta zsidóságát.” (T.P., 1999)

M.G. vegyesházasságban született. „Szüleim megegyeztek, hogy én a zsidó vallást veszem fel, anyám római katolikus, apám zsidó volt... Gyermekkoromban apámmal a Dohány-utcai templomba, anyámmal a Józsefvárosi katolikus templomba jártam. Miután szüleim főleg apám rokonaival jöttek össze, a zsidó befolyás mindig erősebb volt.” (M.G., 1999)

Kereszt függött a tanteremben a tábla fölött, a tanítás kezdetén és végén állva imádkoztak. Egy, a minisztérium által megfogalmazott vallásneutrális szöveget kellett elmondaniuk. A tanárok egy része és a négy katolikus keresztet vett. Érdekes, amit T.P. ír: „Jó keresztény iskolai nevelésben részesültünk, amely toleráns volt bizonyos zsidó jellegzetességgel szemben, el is várta azokat. A Ros Hasanach két napja, az engesztelőnap, valamint Peszach első két és utolsó két napja iskolai szünet volt számunkra, de a pészachi előírásokat a többség családja is tartotta. Jom Kippurkor viszont a legtöbben böjtöltek, mi is 13 éves korunktól. 1945 után is csak fokozatosan szoktunk le róla.” (T.P., 1999)

A zsidó diákokban azonban – mint G.G.Y. írja – „élt a harag és az ellenállás szándéka” is. (G.Gy., 2001) 1942 vagy 1943 tele nagyon kemény volt. Emlékezett egy „vére menő” hógolyócsatára, melyet az Almássy-téren három zsidó osztály vívott három keresztény osztálya, vagyis „az áások és a bések küzdöttek egymás ellen nagy indulattal” (G.Gy., 2001). Az egykori „bések” a levanteoktatásról nagyon rossz emlékeket őriznek. Az órarendbe ugyanis be volt illesztve a „katonai előképzés”. A keresztény tanulók levante foglalkozásokra jártak, ahol alakí kiképzést kaptak és fegyvergyakorlatok is voltak. A B osztályosok ezen nem vehettek részt, ők a „kisegítő előképzést” szenvedték el. Sárga karszalaggal „ékesítve” végeztek értelmetlennek látszó tevékenységi formákat, és a „kiképzés” fontos része volt a zsidó tanulók megalázása. Őket valójában a munkaszolgálatra készítették elő, fizikailag és lelkileg. A „Honvédelem” című tantárgy keretében megtanulták a rendfokozatokat, de az oktatás előterében az erődítményi munkákhoz használatos anyagok és földmunkák, drótkadályok stb. álltak.

„Mi, B osztályosok, vallásunk miatt csak levente kisegítők voltunk, és amikor levente gyakorlatok voltak, akkor sárga karszalagot kellett viselnünk, és ezalatt az idő alatt elég durván voltunk kezelve” – írja R.R. (R.R., 1999) T.G.Y. az alábbiakra emlékezik: „A levente órákban kivezényeltek bennünket egy óriási birtokra, ahol ricinusbokrok nőttek, és azokat kellett kapálni, ami szörnyen tüskés volt, és az előkelő és jól öltözött zsidó gyerekeknek ez elég szenvedés volt.” (T.Gy., 1998) G.G.Y. már annak idején is gyűlölte, megvetette, ostobának tartotta az egész leventézést. „Személy szerint is ostobának találtam a leventeoktatókat... Némi sajnálattal vegyes megvetést éreztem az u.n. ifjúvezetőkkel szemben, vagyis azok iránt a tőlünk két-három évvel idősebb keresztény fiúk iránt, akik (nem tudom, önkéntesen-e vagy tanárilag kijelölten) a reménytelen feladattal küszködtek, hogy úgy-hogy elfogadtassák velünk az előírt tananyagot és viselkedési normát.” (G.G.Y., 2001) Az egész csak arra volt jó, hogy megalázzák őket. „Az utcákon felvonulás és a „repülő” parancs, ott, ahol a legtöbb lószéklet volt az úton (erre a parancsra mindenkinek hasra kellett vágódnia), voltak a legjobb példák” (G.I., 1998).

A párhuzamos osztályok rendszerének a német megszállás vetett véget. A zsidó diákok befejezett IV. osztályos végzettséghez jutottak, nem ismert, hogy minisztériumi döntés állt-e ennek a hátterében, vagy az iskola saját hatáskörben intézkedett. A szerencsének köszönhetően, aki túlélte a háborút. Akadt, akit keresztények bújtattak, másoknak hamis papírok jelentették az életet, megint másokat a kikeresztelkedés mentett meg. M.G. így emlékezett: „Az eredetileg 40-es létszámunk megcsappant, egyesek meghaltak, mások szülei külföldre költöztek, mások allióztak Izraelbe.” (M.G., 1999)

Összevont osztályokkal indult újra a tanítás 1945-ben. Nem lehet csodálkozni azon, hogy „barátkozás nem igen történt meg az eredetileg két külön osztály között”. (M.G., 1999) „Régi osztálytársainkkal a barátságok megerősödtek. Az ekkor kialakult barátságok egy életre megmaradtak.” (M.G., 1999) 1946 elején az elfojtott harag tört felszínre, amikor működni kezdtek az igazoló bizottságok, és bejött az iskola épületébe CS.E. leventeoktató. „A diákság spontánul összegyülekezett a lépcsőházban, végig a lépcső mentén, és óriási zúgással-fújólással kikényszerítette, hogy Cs. hagyja el az épületet. Ebben mi zsidó fiúk voltunk a kezdeményezők.” (G.Gy., 2001)

A visszaemlékezők egy furcsa valóság részesei voltak. A korszak átható antiszemita propagandájával is magyarázható a viszonylagos passzivitásuk, mellyel a kialakult helyzetet fogadták. Többen „felejthetetlenek” nevezték az itt töltött időt, negatív és pozitív értelemben egyaránt. Sok kedves emléket őriznek kis közösségükről, az őket „pajzsként” védő tanárokról, de „felejthetetlen” még ennyi év távlatából is a szó szoros értelmében falakkal történő elkülönítés.

Irodalom

Balogh László (szerk.); 1994: *A zsidó iskolaügy története Magyarországon*. Budapest: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum /Neveléstörténeti Füzetek, 14./

Don, Jehuda; 2006: *A magyarországi zsidóság társadalom- és gazdaságtörténete a 19–20. században*. Budapest: MTA Judaisztikai Kutatóközpont – Élet és Irodalom.

Fejtő Ferenc; 2000: *Magyarság, zsidóság*. Budapest: MTA Történettudományi Intézete.

Gáll Ernő; 1999: *A felelősség új határai*. Budapest: Napvilág Kiadó.

Izraelita Tanügyi Értesítő, 1940 június.

K. Farkas Claudia; 2010: *Jogok nélkül. A zsidó lét Magyarországon, 1920–1944*. Budapest: Napvilág Kiadó.

Katona Csaba–Ólmosi Zoltán–Oross András–Soós László–P. Szigetváry Éva–Szabó Dóra–Varga Katalin. (szerk.); 2004: *Emlékezz! Válogatott levéltári források a magyarországi zsidóság üldöztetésének történetéhez 1938–1945*. Budapest: Magyar Országos Levéltár.

Kenéz-Kurländer Ede; 1939: *Olvasom... Nem olvasom*. Budapest: Törekvés Nyomda.

Kovács Alajos; 1938: *A csonkamagyarországi zsidóság a statisztika tükrében*. Budapest: Egyesült Keresztény Nemzeti Liga.

Kőbányai János (szerk.); 2000: *A zsidóság útja (1848–1948)*. Esszék. Budapest: Múlt és Jövő.

König Pál–Szabó Ödön; 1940: *Ünnepnapok. A zsidóság érzelem- és gondolatvilága*. Budapest: Farkas Testvérek Nyomdája.

Makkai János–Némethy Imre; 1939: *A zsidótörvény*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Muraközy Gyula (szerk.); 1981: *Százéves a Madách Imre Gimnázium*. Athenaeum, Budapest.

Pelle János; 2001: *A gyűlölet vetése. A zsidótörvények és a magyar közvélemény 1938–1944*. Budapest: Európa.

Vértés Róbert (szerk.); 2002: *Magyarországi zsidótörvények és rendeletek 1938–1945*. Budapest: PolgArt.

Visszaemlékezések:

- G.I. (1998). *Visszaemlékezés*
G.Gy. (2001). *Visszaemlékezés*
H.I. (1999). *Visszaemlékezés*
M.G. (1999). *Visszaemlékezés*
R.G. (1999). *Visszaemlékezés*
R.R. (1999). *Visszaemlékezés*
T.Gy. (1998). *Visszaemlékezés*
T.P. (1999). *Visszaemlékezés*
W.A. (1998). *Visszaemlékezés*

Levéltári források:

Magyar Országos Levéltár. Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium iratai (röv.:VKM). K 592-1940-3-54654. Az iratcsomón belüli anyagok jelzete: (VKM, 1940 – a), (VKM, 1940 – b), (VKM, 1940-1942.).

Migráns tanulók egy magyar közoktatási intézményben

Esettanulmány

Bukus Beatrix

1. Bevezetés

A migráns gyerekek sajátos szükségleteit figyelembe vevő méltányos oktatás kialakítása és fenntartható biztosítása az Európai Unió legtöbb országában központi feladat. (European Commission, 2008) Magyarországon a migráns tanulók közoktatási integrációs folyamata még gyerekcipőben jár. Ez több okra vezethető vissza. A legfőbb ok, hogy a magyar közoktatás intézményeibe járó migráns tanulók száma alacsony, mely nem teszi a kérdéskört egyelőre aktuálissá.¹ Bár ezt az okot szokták első helyen említeni, kijelenthető, hogy Magyarországon nem áll rendelkezésre a migráns tanulók valós létszámáról statisztikai adat. A jelenlegi adatgyűjtési eljárás szerint a külföldi állampolgár gyermek számít csak migráns tanulónak.² Magyarországon nem áll rendelkezésre olyan adatbázis, amely a csoport valós heterogenitásáról képet adna, vagy minden, a hétköznapi pedagógiai gyakorlat szempontjából migránsként³ kategorizálható tanulót tartalmazna. A hiányos és pedagógiai szempontokat figyelmen kívül hagyó adatgyűjtés egyik eredménye a problémakör alultematizáltságának.⁴

Annak, hogy a témakör egyelőre nem kiemelt közoktatási feladat, további oka lehet, hogy a migráns tanulók csoportjának jelentős részét a magyar nemzetiségű és magyar ajkú tanulók alkotják. (Ld. 1. táblázat) Ezeknek a gyermekeknek az iskolai integrációs folyamata során jelentősen kevesebb többletfeladat hárul a pedagógusokra, mint egy nem magyar nemzetiségű és nem magyar

-
- 1 Az *Oktatás-Statistikai Évkönyv 2008/2009.* évi kiadványa szerint óvodába, általános iskolába, szakiskolába, speciális szakiskolába, szakközépiskolába és gimnáziumba az adott tanévben összesen 10 376 külföldi állampolgárságú tanuló járt.
 - 2 Vö. Bukus Beatrix: A migráns gyerekekre vonatkozó fogalmak és az adatgyűjtés összefüggérendszer. *Iskolakultúra* 2011/1, 99ff.
 - 3 A „migráns tanuló” kifejezés Magyarországon nem egységesen definiált. A fogalom lehetséges alkalmazásainak, illetve a jelenleg a csoport megjelölésére használatos fogalmaknak a bemutatása jelen dolgozat kereteit meghaladja.
 - 4 A Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézetben *A bevándorlási és integrációs statisztikai rendszer fejlesztése* (EIA/2007/3.2.3.1.) címmel folyó fejlesztési projekt eredményei valószínűsíthetőleg hatással lesznek a jövőben egy, a közoktatás területére is kiterjedő adatgyűjtési eljárásra. http://www.demografia.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=48:bevint&catid=5:kutatasok&Itemid=6

ajkú tanulók esetében. A táblázatból azonban kiderül, hogy az óvodába járó külföldi tanulók között a nem magyar nemzetiségűek aránya magasabb, valamint az általános iskolába és a gimnáziumba járó magyar és nem magyar nemzetiségű külföldi tanulók aránya is csak kis mértékben tér el. Elmondható tehát, hogy bár a magyarországi bevándorlásra jellemző a határon túli magyarok felülreprezentáltsága⁵, a közoktatás szolgáltatásait igénybe vevők között némely iskolatípusban egyenlő arányban vannak jelen a magyar és a nem magyar nemzetiségű migráns tanulók. (Vö. Kováts–Medjesi 2005, 10)

Mivel a téma nem számít kiemelt közoktatási feladatnak, nem alakult ki egységes és szakszerű fogalomhasználat (vö. „migráns tanuló”, „külföldi tanuló”, „nem magyar ajkú tanuló”, „magyar nemzetiségű külföldi tanuló” stb.), sem egy teljességre és több szempont figyelembe vételére törekvő adatgyűjtési rendszer. Ezek hiánya akadályozza a problémakör megoldásának kidolgozását. Nehezíti továbbá, hogy a nem magyar nemzetiségű migráns tanulók csoportja származási országa, vallása, kulturális háttere és anyanyelve⁶, a szülők vándorlási története és jövőre vonatkozó tervei, valamint egy sor más szempontból heterogén képet mutat.

A migráns tanulók közoktatási helyzetének javítását célzó kezdeményezések száma alacsony.⁷ A külföldi jó gyakorlatok is csak részben adaptálhatóak, hiszen Magyarország migrációs tendenciái, a bevándorlók társadalmi beilleszkedésének jellemzői más országokétól alapvetően eltérnek.

A migráns gyerekek közoktatási integrációjának kérdése tágabb kontextusban értelmezendő. A bevándorlási folyamatokat szabályozó migrációs politikai stratégia és a bevándorlók társadalmi beilleszkedését segítő integrációs politikai stratégia határozzák meg a társadalmi élet különböző szektoraiban, pl. az oktatásban követendő irányokat. Magyarországon ezek kialakítása jelenleg van folyamatban. Ez a két stratégia várhatóan befolyásolja majd a migráns tanulók közoktatási helyzetére irányuló törekvéseket is.

5 „A rendszerváltás óta eltelt másfél évtized alatt egyértelműen kirajzolódott a bevándorlás alapvető jellegzetessége: geopolitikai helyzete és történelmi háttere következtében Magyarország elsősorban a szomszédos országokban élő magyarok számára jelent(ett) célországot. És bár e sajátosságot valamelyest árnyalták egyes környező országok politikai, illetve háborús eseményei valamint az utóbbi évek globalizációs tendenciái lényegét tekintve nem változtatták meg.” Vö. Gödri–Tóth 2005, 9; ill. Gödri 2009, 125.

6 Az írásba az *anyanyelv* terminus került be, annak ellenére, hogy az *első nyelv* terminus több szempontból szakszerűbbnek bizonyul. A tanulmány kereteit azonban ennek kifejtése meghaladja.

7 Példák erre az Eötvös Loránd Tudományegyetem Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ által indított Interkulturális Pszichológia és Pedagógia mesterképzés, az MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete által végzett kutatások, a Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület pedagógus-továbbképző programjai, valamint a korábbi nevén Önkéntes Interkulturális Pedagógiai Munkacsoport utódjaként működő Magyar Pedagógiai Társaság Interkulturális Pedagógiai Szakosztálya és az Interkulturális Nevelésért és Oktatásért Alapítvány tevékenysége.

	2005		2006		2007		2008	
	magyar	nem magyar	magyar	nem magyar	magyar	nem magyar	magyar	nem magyar
	nemzetiségű		nemzetiségű		nemzetiségű		nemzetiségű	
óvoda	753 fő 45%	930 fő 55%	728 fő 46%	856 fő 54%	717 fő 45%	886 fő 55%	774 fő 47%	855 fő 53%
általános iskola	2679 fő 60%	1836 fő 40%	2585 fő 57%	1911 fő 43%	2434 fő 55%	1965 fő 45%	2356 fő 55%	1868 fő 45%
szakiskola	635 fő 92%	58 fő 8%	617 fő 88%	88 fő 12%	517 fő 86%	82 fő 14%	380 fő 88%	48 fő 12%
gimnázium	1462 fő 60%	936 fő 40%	1435 fő 62%	872 fő 38%	1331 fő 59%	903 fő 41%	1141 fő 53%	984 fő 47%
szakközép-iskola	2264 fő 82%	490 fő 18%	2215 fő 85%	399 fő 15%	1779 fő 86%	268 fő 14%	1668 fő 85%	282 fő 15%

1. táblázat: A magyar nemzetiségű és nem magyar nemzetiségű külföldi állampolgár tanulók eloszlása intézménytípusonként. Saját táblázat a Nemzeti Erőforrás Minisztérium: Oktatási Statisztikai Kiadvány 2005, 2006, 2007, 2008 alapján.

2. A vizsgálat célja, alkalmazott módszerek és a vizsgálat helyszíne

A magyar közoktatásban tanuló migráns gyerekekről alig áll rendelkezésre kutatási eredmény, kivétel a Feischmidt Margit és Nyíri Pál által szerkesztett kötet (Feischmidt–Nyíri 2006). Az általam végzett közoktatási esettanulmány ezért egy olyan iskola vizsgálatát helyezte a középpontba, amelyről köztudomású, hogy évről évre jelentős számú migráns tanulót részesít nevelés-oktatásban.

Az esettanulmányt⁸ egy budapesti angol–magyar két tanítási nyelvű általános iskolában készítettem, amely intézménybe a vizsgált időszakban (2008/2009-es tanév első féléve) negyvenkét külföldi állampolgárságú tanulóként regisztrált gyermek járt. Közülük huszonöt tanuló a magyar nyelvtől eltérő anyanyelvű volt. Származásukat tekintve román, ukrán, lengyel, német, amerikai, kanadai, török, orosz, bolgár, örmény, iraki, iráni, kínai, vietnami, tajvani, guineai tanulók jártak a vizsgált intézménybe.

Az 1995/96. tanévtől kezdődően folyamatosan és mind nagyobb számban vannak jelen az intézményben a külföldi állampolgárságú, nem magyar anyanyelvű tanulók. Létszámuk tanévenként változik, általában 15–40 fő között van. Különböző évfolyamokon, különböző osztályokban tanulnak. A 2006/2007. tanévben az Oktatási Minisztérium felkérésére a Református Egyház Menekült Missziójával történő együttműködés vette kezdetét. Tanévenként változó számú, az egyház menekültintegrációs programjában támogatott tanulókat fogad be az iskola. Ők túlnyomórészt a harmadik világból érkeztek, sokan közülük szülők nélkül. A vizsgált időszakban együttműködési program keretében négy menekült tanuló járt az intézménybe.

A vizsgálatba az első hat, két tanítási nyelvű osztály tanulóit, és az őket tanító pedagógusokat vontam be. A vizsgálat módszere az esettanulmány volt. A helyszínen történő kutatás lehetővé tette bizonyos jelenségek természetes közegben történő megfigyelését és feljegyzését. A kiválasztott, úgynevezett értékelő esettanulmány kombinálja a leíró, az értelmező és a megítélő jelleget.

Az esettanulmány olyan kutatási stratégia, amely több módszert egyesít (vö. Golnhofer 2001). Az általam alkalmazott módszerek a következők voltak:

- a. dokumentumelemzés (Pedagógiai Program és egyéb hivatalos iskolai dokumentumok, statisztikák, tanári segédanyagok),
- b. megfigyelés (a migráns tanulók megfigyelése magyar mint idegen nyelv, illetve más szaktantárgyi órákon),
- c. kikérdezés

⁸ A vizsgált iskolával kötött megállapodás szerint a bemutatott intézmény azonosítását lehetővé tévő, a gyermekek és a pedagógusok személyét érintő adatok nem kerülnek közlésre.

1. interjú a magyar mint idegennyelv-tanárral,
 2. a menekült gyerekek csoportjáért felelős személlyel,
 3. osztályfőnökökkel,
 4. szaktanárokkal,
 5. az iskolai igazgatójával,
 6. a célcsoportba tartozó tanulókkal,
 7. a tanuló interjúalanyok szüleivel,
- d. a tárgyak elemzése (az iskola épületének, berendezésének, dekorációjának elemzése),
- e. egyéb adatforrások: pl. iskolai események, projektek, pályázatok a témával kapcsolatban.

A minta nem reprezentatív. Összesen tizenhárom tanári, hét tanulói, két szülői beszélgetés, huszonhárom meglátogatott tanóra, az iskolai ünnepségei és az épületben eltöltött további tíz óra során gyűjtöttem az információkat. Az érvényesség elvét az adatok több helyről, különböző módszerekkel történő gyűjtésén keresztül törekedtem érvényre juttatni.

A következőkben a megvizsgált tanulói kör (azok is, akiket az iskolai nyilvánosság nem tartalmaz) osztályonként csoportosítva kerül bemutatásra:

1. k osztály

- R. édesapja egyiptomi, édesanyja roma származású magyar nő. A fiú Magyarországon született, anyanyelve a magyar, és nem kétnyelvű. Óvodába járt. Nem tartja a muzulmán szokásokat. Az osztályban nem kezelik külföldiként.
- M. román állampolgár. Szülei magyarok, és a kislány is Magyarországon született. Beilleszkedési gondjai egyáltalán nincsenek.
- P. magyar állampolgár, magyar apa és horvát anya gyermeke. A család nyelve az eszperantó, ezért a kisfiú háromnyelvű. Beilleszkedési gondja nincsen, a magyar nyelvet anyanyelvként beszéli.
- H. muzulmán arab apa és magyar anya gyermeke. Amerikában született, fél éve jött édesanyjával és egy leánytestvérével Magyarországra. A család nyelve az angol, az anya bár magyar anyanyelvű, jelenleg újra tanulja a nyelvet.
- B. magyar anya és német apa gyermeke. A szülők munkája miatt fél évet Magyarországon, fél évet Németországban tölt. Berlinben nem jár iskolába. A családban mindkét nyelvet használja, ennek ellenére magyar nyelvtudása hiányos. Beilleszkedését az ingázás nehezíti.

2. k osztály

- C. török állampolgár. A kisfiú a vizsgált intézményben kezdte az iskolát, de az első osztályt kétszer járta. A családban használt nyelv a kurd, a fiú nem beszél törökül. Magyar nyelvtudása hiányos. Muzulmán vallású. Az iskola 5. osztályába jár a testvére.
- N. kanadai–magyar kettős állampolgár. Anyanyelve a magyar, szülei magyarok.
- S. kanadai állampolgár. Anyjával angolul beszél, anyanyelve az angol. Édesapja afroamerikai.
- A. örmény nemzetiségű orosz állampolgár. Anyanyelve az orosz. Beilleszkedési gondjai nincsenek, magyarul is jól megtanult.
- K. az 1.k osztályos H. nővére, muzulmán arab apa és magyar anya gyermeke. Amerikában született, fél éve jött édesanyjával és egy leánytestvérével Magyarországra. A család nyelve az angol, bár az anya magyar anyanyelvű, jelenleg újra tanulja a nyelvet.
- E. örmény bevándorló szülők gyermeke. A család nyelve az örmény. A tanuló Magyarországon született és járt óvodába. A magyar nyelv így a második anyanyelve.
- Y. magyar állampolgár. Anyanyelve a kínai, a magyar nyelvet most tanulja.

3. k osztály

- M. iraki menekült tanuló, életkora 11 év. Anyanyelve az arab, magyarul ebben a tanévben kezdett el tanulni. Szüleivel és négy testvérével él Budapesten. Muzulmán vallású.
- G. román állampolgár. Szülei magyarok és a család nyelve magyar. Beilleszkedési problémái nincsenek.
- K. magyar anya és spanyol apa gyermeke. A kisfiú magyar állampolgár, édesanyja neveli. Anyanyelve a magyar.
- L. román állampolgár. Szülei magyarok és a család nyelve magyar. Beilleszkedési problémái nincsenek.
- Sz. ghánai apa és magyar anya gyermeke. Anyanyelve a magyar. Beilleszkedése sikeres.
- K. nigériai apa és magyar anya gyermeke. Anyanyelve a magyar. Beilleszkedése sikeres.

4. k osztály

- D. ukrán állampolgár, szülei ukránok és az anyanyelve is az ukrán. A magyar nyelvet magas szinten elsajátította. Beilleszkedése sikeres.

- A. orosz állampolgár. Szülei oroszok. A család nyelve orosz. A fiú Magyarországon született, de nem beszéli a magyar nyelvet.
- T. vietnami állampolgár. Édesanyjával él itt, aki a nagykövetségen dolgozik. Egy év alatt a magyar nyelvet magas szinten elsajátította. Beilleszkedési problémái nincsenek.

5. k osztály

- M. a 2.k osztályos C. bátyja. Török állampolgár. A családban használt nyelv a kurd, a fiú kevéssé beszél törökül. Magyar nyelvtudása igen magas szintű. Muzulmán vallású. Beilleszkedésével gondok vannak.
- Sz. Amerikából visszatelepült roma család, angol–magyar kétnyelvű gyermeke.

6. k osztály

- C. kínai állampolgár. Kínai anyanyelvű, szülei nem beszélnek magyarul. A Kínai–Magyar Kéttannyelvű iskolából írták át, a gyorsabb magyar nyelvtanulás reményében. Két éve él Magyarországon. 14 éves.
- V. lengyel állampolgár, de Magyarországon született. Szülei lengyelek. A tanuló magas szinten elsajátította a magyar nyelvet.
- T. ukrán állampolgár, szülei magyarok, magyar a család nyelve.
- A. orosz nemzetiségű, ukrán állampolgárságú tanuló. Anyanyelve az orosz, de a magyar nyelvet magas szinten elsajátította.

A I. számú melléklet a vizsgált populációról gyűjtött adatokat táblázatos formában tartalmazza. A tanulók bemutatása az osztályfőnökkel készített interjúk során szerzett információk alapján készült. A bemutatás tudatosan nélkülözi az etnikai identitásra, a tartózkodással kapcsolatos jövőbeli tervekre, a szocio-ökonómiai státuszra és a legtöbb esetben a gyakorolt vallásra vonatkozó adatokat.

A migráns hátterű tanulók a vizsgált hat osztályban igen heterogén összetételt mutatnak, így feltételezhető, hogy sajátos nevelési-oktatási igényeik is igen sokfélék és összetettek. Kérdés, hogy a vizsgált közoktatási intézménynek milyen lehetőségei vannak a helyzet szakszerű kezelésére.

A következő alfejezetben az iskolában gyűjtött adatok tematikus bemutatására és értelmezésére kerül sor. A tematikus egységek a (1) Pedagógiai Program dokumentumelemzése, (2) az iskolába lépés, osztályba helyezés, új osztályközösség, (3) az egyéni haladási terv és a teljesítményértékelés, valamint a (4) szülőkkel történő kapcsolattartás témakörei. Jelen tanulmányban a migráns tanulókra vonatkozó fogalmak és az adatgyűjtés, valamint a magyar mint második nyelv és a nyelvi szintfelmérés témáinak elemzése és az ezekhez a témákhoz kapcsolódóan gyűjtött adatok bemutatása nem kap helyet.

3. A vizsgálat eredményei

Pedagógiai Program dokumentumelemzése

Az esettanulmány egyik részeredménye az iskola hivatalos dokumentumainak – elsősorban a Pedagógiai Program – elemzéséből adódik. A Pedagógiai Programból vett idézetekre történő hivatkozás adatvédelmi okok miatt nem teljes.

Az iskola 2007 decemberében hagyta jóvá, és 2008. szeptember 1. napjától szervezi meg nevelő és oktató munkáját az elemzett program alapján. A dokumentum tartalomjegyzékét vizsgálva feltűnik, hogy az Interkulturális Program fontos elemként jelenik meg a program egészében.

Az elemzés két fő szempont szerint készült. Egyrészt, hogy a korábbi Oktatási Minisztérium útmutatójának szellemében megíródott Interkulturális Program alapelvei és mondanivalója mennyire jelenik meg a Pedagógiai Program többi fejezetében, általános tartalmi egységeiben (OM, 2005). Kíváncsi ugyanis, hogy az iskola, amelyik nagy létszámban nevel és oktat migráns háttérű tanulókat, ne csak a Pedagógiai Program egy különálló fejezeteként, hanem annak szerves, minden tartalmat átható részeként értelmezze interkulturális programját. Felvállalt feladatainak megfogalmazásakor tehát pedagógiai tevékenységének célcsoportjába a migráns tanulókat is beleszámítsa.

Másrészt vizsgáltam az Interkulturális Program tartalmát az alapján, hogy az milyen hangsúlyt helyez a magyar tanulók interkulturális szemléletben történő nevelésére.

A dokumentumelemzésből kiderült, hogy a Pedagógiai Program igen elmentmondásosnak mondható abból a szempontból, hogy mennyire integrálja tartalmi mondanivalójába az Interkulturális Programban leírtakat, azaz hogy mennyire tartja szem előtt a megfogalmazáskor azt aényt, hogy a tanulók csoportjának egy része migráns háttérű.

Megállapítható volt egyrészt, hogy az interkulturális szemlélet helyet kap a dokumentum egyes alfejezeteiben, másrészt azonban lényeges tartalmak megfogalmazásakor teljesen szem elől téveszti a migráns tanulók speciális igényeit. A Pedagógiai Program „Céljaink” című alfejezetéből származó (14–15. p.) példák e kettősséget hivatottak alátámasztani. Az első két idézet jól mutatja, hogy az interkulturális pedagógia mondanivalója az iskola Pedagógiai Programjába részben épült be.

Más népek hagyományainak, kultúrájának, szokásainak, életmódjának megismerésére, megbecsülésére, az általános emberi értékek megbecsülésére nevelni tanulóinkat, ezzel is erősítve Európához tartozásunkat (...)

A nyelvek és kultúrák közötti közlekedésben jártas, reális énképpel és önismerettel, egészséges identitással rendelkező nyitott és elfogadó, autonóm és pozitív életvezetésre képes személyiségek építése, fejlesztése. Az anyanyelv és kultúra megbecsülése és ápolása, illetve mások anyanyelvének és kultúrájának megismerése, megértése, a különböző állampolgárságú és anyanyelvű tanuló közös nevelésével.

(Pedagógiai Program, 15. p.)

Törekedni kellene arra, hogy olyan eljárásokat, technikákat és feladattípusokat ismerjenek meg a közoktatásban dolgozó pedagógusok, amelyek segítségével e tartalmakat a mindennapok gyakorlatában meg is tudják valósítani. A vizsgált iskola pedagógusaival készült interjúkból kiderült, hogy az általuk látogatott továbbképzések során elegendő elméleti ismeretre tettek szert. A hétköznapi pedagógiai helyzetekhez azonban inkább gyakorlati tudásra lenne szükségük, amelyet önállóan megszerezni nagyon fáradságos és hosszú ideig tart.

A következő idézetekben érdemes megfigyelni, hogy a migráns tanulói közösség jelenlétéből fakadó speciális igények milyen mértékig épültek be a Pedagógiai Programba, vagyis hogy a migráns tanulók speciális helyzetéből fakadó többlettartalmak mennyire jelennek meg a szövegben.

Fejlett anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációs képességek és viselkedéskultúra kialakításával segíteni társadalmi beilleszkedésüket, egyéni boldogulásukat.

(Pedagógiai Program, 15. p.)

Az anyanyelv a migráns tanulók esetében igen széles skálát mutat. Bár az OM közleménye (OM, 2004b) említést tesz arról, hogy az iskolának törekednie kell a migráns tanulók anyanyelvi fejlődésének elősegítésére, a magyar közoktatás gyakorlata azonban arra enged következtetni, hogy ennek megvalósulása központi irányítás és finanszírozás, illetve egyéb módon megszervezett anyanyelvi képzés nélkül nem kivitelezhető. Egy nyelvi szempontból homogén tanulóközösség esetében az idézett mondat nem feltűnő, a vizsgált iskolában azonban számos kérdést vet fel.

Tudatosítani a gyermekekben az általuk megismert erkölcsi értékeket, megerősíteni a humánus magatartásmintákat, szokásokat, személyes példamutatással toleranciára, a másság elfogadására, az empátiára, az emberi jogok tiszteletben tartására nevelni őket.

(Pedagógiai Program, 15. p.)

Ennek a célnak a gyakorlatban történő megvalósítása akkor lehetséges, ha a pedagógus munkájának tervezésekor tudatosan építi be a migráns tanulók esetleg a magyar tanulókétól eltérő szokásait, hagyományait. Toleráns, empátikus állampolgárok nevelése csak akkor valósítható meg, ha a tanulóknak az iskoláskor kezdetétől lehetőséget biztosít az iskola világa a másság megismerésére, az én és a másik összehasonlítására, az együttműködésre, közös célok kitűzésére és együttműködésre. A toleráns magatartás csak tervezett szemléletformálással alakítható ki.

A hazához való kötődés, a környezet megismerését, megóvását célzó magatartásforma kialakítása.

(Pedagógiai Program, 15. p.)

Egy migráns tanuló esetében a haza fogalma nem minden esetben egyértelmű és objektíven megállapítható. Sok esetben ezért használja a szakirodalom a semlegesebb „származási ország” kifejezést. A haza fogalmának, valamint a honszeretet érzésének kialakulása az emberi szocializáció része. Nagymértékben kötődik a nyelvhasználathoz, és függ az etnikai-nemzeti identitás erősségétől. Azt, hogy a befogadó ország hazájává válik-e a migráns háttérű tanuló, ugyancsak egy sor faktor befolyásolja. A vizsgált iskolában e tekintetben igen változatos kép rajzolódik ki.

Egy Magyarországon született örmény szülőktől származó tanuló például egyértelműen Örményországot vallja a hazájának, annak ellenére, hogy csak a nyarakat tölti otthon, minden Magyarországhoz köti, és a család a jövőjét is itt tervezi. Érdekes kutatás lenne a jövőben megvizsgálni, hogy a haza fogalma, illetve a hazához való kötődés a Magyarországon élő migráns gyerekek esetében hogyan alakul ki és minek a hatására változik.

A transznacionális migránsok esetében ez a kérdéskör külön figyelmet érdemel, hiszen az életüket több központi hely köré szervező, időszakosan vándorló személyek esetében a hagyományos értelemben vett országhoz való kötődés nem feltétlenül létezik. (Vö. Moldenhawer 2005) A vizsgált gyerekcsoportban egy ilyen tanuló volt. Mindezek kapcsán a kérdés csak az, hogy a magyar közoktatás képes-e elég differenciáltan reagálni, illetve hogy a fentebbi idézett célkitűzés valóban megállja-e a helyét egy olyan kontextusban, ahol nagy számban vannak jelen migráns tanulók.

Az elemzés másik szempontja azt volt, hogy az Interkulturális Programban milyen mértékben kap helyet a többségi magyar tanulók interkulturális szemléletben történő nevelése.

Az Interkulturális Program túlnyomórészt a migráns tanulókkal járó többfeladatokat rögzíti. A leírtak elsősorban a nem magyar ajkú migráns tanulóakra vonatkoznak. Kisebb hangsúlyt kap az a tény, hogy az interkulturális pedagógia elveit szem előtt tartó tanítás-nevelési gyakorlat másik legfontosabb

célcsoportja a befogadó társadalom gyermekei. A jól megválasztott témák, és tanulásszervezési formák által lehetőség nyílik a migráns gyerekekkel folytatott interakciókon keresztül arra, hogy a befogadó társadalom gyerekei felismerjék saját gondolkodásuk határait és kereteit, megtanulják saját értékrendszerük tudatos kezelését, valamint hogy a magas fokú önreflexióra való képességük, konfliktuskezelő képességük és a véleményformálás képessége fejlődjön, miközben a különbözőségekkel szembeni nyitottság természetessé válik (Mecheril 2004, 126).

A mai, többnyire frontális osztálymunkát preferáló magyar közoktatás nem sok alkalmat teremt erre. Emellett nehezíti a helyzetet, hogy a magyar közoktatásban az „egynyelvű habitus” (Gogolin–Krüger-Potzratz 2006) az uralkodó. Magyarország két évtizede már küldő és fogadó országgént is bekapcsolódott a nemzetközi migrációs folyamatokba, valamint 2004 óta az Európai Unió tagállamaként a többnyelvű és kulturális diverzitást támogató európai kontextus részévé vált. Az interkulturális kompetencia⁹ kialakításának ebből a két okból kifolyólag is már az általános iskolában fontos feladattá kellett volna válnia.

Az Interkulturális Programban tehát elsősorban a migráns tanulókkal kapcsolatos célok, feladatok és eljárások kerülnek kifejtésre. A vizsgált iskola fontos célként jelöli meg többek között a migráns tanulók segítségét az egészséges identitás és énkép kialakításában. A gyakorlatban azonban ennek a kialakítása egyfajta szemléletváltás után lesz csak megvalósítható. Erre a gondolatra egy konkrét példán keresztül világítok rá:

A vizsgálat ideje alatt az egész iskola a Mikulás-ünnepségre, majd pedig a karácsonyi ünnepségre készült. Az utóbbin a „Magyar mint idegen nyelv” csoportokból hat tanuló a „Száncsengő” című gyermekverset adta elő magyar nyelven, majd egyenként „Boldog karácsonyt!” kívántak az anyanyelvükön az ünnepség közönségének.

Ez a fellépés nyilvánvalóan azzal a szándékkal készült, hogy a tanulók magukat az iskolai élet fontos és hasznos tagjainak érezzék. Ez bizonyos mértékig sikerült is. Kérdéses azonban, hogy azonkívül, hogy Magyarországon az általános műveltség része a *Száncsengő* című gyermekvers, milyen előnye származik például egy magyarul most tanuló iraki muzulmán gyereknek abból, hogy hetekig ezt a verset próbálja kívülről megtanulni.

A pedagógiai aktus hatásfokát az növelte volna, ha a tanulók mindegyike tudja, hogy mit ünneplünk karácsonykor, mi az értelme a verssoroknak, és az iskola lehetőséget biztosított volna saját ünnepeik bemutatására is. Az utóbbi kettős jótékony hatást is kifejthetett volna: egyfelől információt szolgáltatott volna a magyar gyerekeknek más népek ünnepeiről, másfelől pedig elősegítette volna a migráns tanuló saját szokásainak, ünnepeinek ápolását is.

9 A tanulmány a számos interkulturális kompetencia meghatározás közül a fentebb említett Mecheriltől (2004) idézet gondolat értelmében használja a fogalmat.

Azzal, hogy teret engedünk a másik embernek kultúrája megélésére és bemutatására, nem mondunk le arról, hogy a sajátunkat megismertessük vele. A közoktatás mai viszonyai között azonban mindennek a megvalósítására kevés feltétel adott. Ennek eredményeképpen a magyar tanuló interkulturális kompetenciája is csak korlátozottan fejlődik, a migráns tanulók pedig akkor sikeresek és elfogadottak, ha képesek a többségi társadalom normarendszeréhez alkalmazkodni és követni is azt.

Iskolába lépés, osztályba helyezés, új osztályközösség

A migráns háttérű tanulók és szüleik helyzetére az iskolakeresés és az intézménybe történő beiratkozás idején többnyire a következők jellemzőek: (a) egyáltalán nincs, vagy kevés ismeretük van a magyar közoktatás rendszeréről, a magyar iskolák belső világáról, (b) kevéssé beszélnek magyarul, a pedagógusokkal történő kommunikációban sokszor nincs közvetítő nyelv, (c) nem biztosak abban, hogy gyerekük a családéhoz hasonló értékek mentén szocializálódik majd az intézményben, (d) féltik a gyereket attól, hogy nem tud beilleszkedni és lépést tartani a magyar gyermekekkel, (e) sok esetben egyéb ok miatt zárkóztak. Természetesen magyar nemzetiségű és magyar anyanyelvű migráns tanuló esetében nem minden esetben relevánsak a fent felsorolt jellemzők. Azonban az ő esetükben is elmondható, hogy az új környezetbe, új iskolába és új osztályba történő beilleszkedés mindig nagy kihívást jelent.

Fontos megjegyezni, hogy Budapesten a migráns tanulók iskolaválasztása jelenleg elsősorban az egymás között történő ajánlás, a két tanítási nyelvű iskolák preferenciája, valamint a lakókörnyezet vonzaskörzete alapján történik, ami az érintett tanulók néhány iskolára korlátozódó magas létszámát eredményezi. Egy többnyelvű, a migráns családok igényeihez igazodó, a magyar iskolarendszert bemutató kiadvány a célcsoport szakszerű felvilágosítása által esetleg befolyásolná a migráns családok intézményválasztását. Amellett, hogy ezzel esetleg megakadályozható lenne a migráns tanulók bizonyos iskolá(k)ra korlátozódása, a szülők magyar iskolarendszerről történő előzetes informálódása alapot biztosítana a pedagógusok és a szülők közötti hatékony együttműködéshez is.

A vizsgált iskola Interkulturális Programjának egyik alfejezete kitér a migráns tanulók felvételi eljárásának témakörére, és ebben megemlíti azt is, hogy a tanulók bármikor érkehetnek a tanév során. A pedagógusokkal készült interjúkból is kiderült, hogy a migráns tanulók esetében fokozottabban jellemző a tanév közbeni beiratkozás. A migráns tanulók a mostani közoktatási körülmények között az igazgatóval találkoznak először, aki a tanuló osztályba sorolásáról dönt. Döntését megelőzi az osztályfőnökökkel arról folytatott konzultáció, hogy melyik osztály a legalkalmasabb a tanuló befogadására.

A vizsgált iskola a migráns tanulók megérkezésekor jelenleg is sok jó eljárást alkalmaz. A tanuló iskolai fogadásának fontos eleme a leendő osztályfőnök bemutatkozása, az iskolaépület és a leendő osztályterem közös megtekintése.

A nem magyar ajkú migráns tanuló beilleszkedésére és magyar nyelvi fejlődésére is igen jó hatással van egy, az iskola által is szorgalmazott gyakorlat. Ennek lényege, hogy a migráns tanuló mellé az osztályfőnök egy tutor-tanulót állít, akinek fő feladata, hogy társát segítse és támogassa az iskolában eltöltött órák alatt. Több osztályfőnökkel készült interjúból kiderült, hogy azok a tanulók, akik mellé a beíratkozást követően azonnal sikerült egy tutor-tanulót állítani, fele annyi idő alatt be tudtak illeszkedni az iskolai életbe. Az eljárás alkalmazhatósága és határfoka természetesen a tanulók személyiségétől is nagymértékben függ. A tutor rendszer még hatékonyabb, ha az osztályfőnök a szülők összehozásával a két család közös időtöltését is ösztönzi. Az iskolában a vizsgált időszakban egy kanadai kislánynak volt magyar tutora. A pedagógusok szerint az együtt eltöltött szabadidő során egyrészt fejlődött a két tanuló toleráns, más kultúrákra és nyelvekre nyitott magatartása, másrészt nyelvi és kulturális ismereteik köre bővült. Ennek a kiaknázása több esetben is lehetséges lenne, abban az esetben, hogy a tutor rendszer népszerűsítésére a magyar szülők körében több lehetőség nyílna.

A migráns tanulókkal készített interjúkból kiderült, hogy – a fentebb említett kanadai fiút kivéve – a migráns tanulók szabadidejükben nem járnak össze iskolatársaikkal.

A sikeres társadalmi integráció, illetve a társadalmi kohézió növelése érdekében az iskolának kulcsszerepe van a migráns tanulók és iskolatársaik közötti fokozottabb interakció elősegítésében. A beilleszkedést egyértelműen segíti, ha a tanuló részt vesz az iskola utáni napközis foglalkozásokon is. Ezt az iskolában készült tanári interjúk mindegyike alátámasztja. A napköziben ugyanis több lehetőség van a tanulóknak beszélgetni, játszani, így az ott eltöltött idő fejlesztő hatással van nyelvtudásukra. Mindemellett nem elhanyagolható az a tény sem, hogy sok migráns szülő nyelvi, illetve egyéb megélhetési okból nem tud gyermeke iskolai előmenetelével foglalkozni. Ezeknek a tanulóknak nagy segítséget jelent a napköziben velük foglalkozó pedagógus.

Az osztályközösségbe történő beilleszkedést a magyar nyelv hiányos ismerete mellett tovább nehezíti, hogy számos esetben a migráns tanuló alacsonyabb osztályba nyer besorolást. Ennek a döntésnek a hátterében több ok áll.

Több beíratkozó tanuló esetében az iskolai előéletre vonatkozóan semmilyen dokumentum nem áll rendelkezésre. Amennyiben ezek rendelkezésre is állnak, a különböző országok iskolarendszereinek szerkezeti és tartalmi eltérései miatt a korábbi tanulmányok beszámítása nehézségekbe ütközik. Az Európai Unió nagy erőfeszítéseket tesz a bizonyítványok és képzések ekvivalenciájának kidolgozására érdekében, hogy így a migránsok felhalmozott tudása elismertté váljon a befogadó országokban is. Ez a folyamat azonban még kezdeti stádiumban van.

A neveléstudomány jelenlegi ismereti szerint törekedni kell a migráns tanuló korosztályának megfelelő osztályba sorolására. Nyelvi előkészítő-beilleszkedő szakasz hiányában jelenleg a legtöbb nem magyar ajkú tanulót a vizsgált iskola a tanuló életkorának megfelelő évfolyamnál lejjebb sorolja be, azzal a megfontolással, hogy mivel a tananyagot már korábbi iskolában töltött éve alatt feltehetően elsajátította, több energiája jut majd a magyar nyelv tanulására. Szakmailag megalapozott eljárások hiányában a vizsgált iskola jelenleg ezt a megoldást tartja megvalósíthatónak. Abban az esetben, ha a tanuló első osztályba iratkozott be az iskolába, a nyelvelsajátítás elősegítésére évismétlést javasol neki az iskola. Ezekkel a spontán megoldásmódokkal – más alternatíva híján – a tanuló javát kívánják szolgálni. Az évismétlésre való kötelezés, az alacsonyabb elvárások, illetve a szakszerűtlen differenciálás azonban demotiváló hatású a tanulóra nézve. Nyelvi hátrányaiból következően a nem magyar ajkú migráns tanulók esetében nem biztosított a méltányos oktatás.

Az egyéni haladási terv és a teljesítményértékelés

A magyar közoktatás gyakorlatában a migráns háttérű tanulók csoportján belül a nem magyar ajkú tanulók jelentik a legnagyobb problémát. A vizsgált iskolában is a legégetőbb kérdésnek a magyarul nem beszélő tanulók felzárkóztatását tartják. Az egyéb, migráns tanulókkal kapcsolatos pedagógiai feladatok egyértelműen e probléma mögé sorolódnak. A pedagógusokkal készült interjúk során is a legtöbb említett kérdéskör a nem magyar ajkú tanulókkal hozható összefüggésbe.

A befogadó ország nyelvétől eltérő nyelvet beszélő migráns tanulók iskolai integrációjára vonatkozóan több modell létezik. Ezek közül az egyik a nyelvi előkészítő időszak fontosságát hangsúlyozza, melynek keretei között az iskolának az oktatás nyelvének intenzív tanítását kell biztosítani. Noha *A magyar és a külföldi állampolgár gyermekek és tanulók közös nevelésekor, illetve nevelése-oktatásakor alkalmazott interkulturális program irányelve* című dokumentum (OM, 2004b) említést tesz a „nyelvi előkészítő évfolyam” szervezésének lehetőségéről, nem tartozik hozzá olyan szakmai csomag illetve taneszköz, amely a gyakorlatban történő megvalósítást elősegítené.¹⁰ A dokumentum minimális feltételként a magyar mint idegen nyelv¹¹ heti két órában történő oktatását írja elő, mindaddig, amíg azt a tanuló igényli.

10 A magyar mint második nyelv tanulására és tanítására vonatkozó kutatási eredmények és erre épülő szakmai anyagok Magyarországon nem állnak rendelkezésre.

11 A magyar mint idegen nyelv, magyar mint második nyelv és magyar mint környezeti nyelv fogalmi körül az előbbit használja a dokumentum. A tanulmány szerzője ebben a mondatban tudatosan használta a szakszerűtlen terminust.

A vizsgált iskola, bár az egyik legmagasabb létszámú migráns tanulót befogadó általános iskola, lehetőségeihez mérten a heti két tanóra magyar mint idegen nyelvtanulást tudja megszervezni. Az iskola életében előrelépést jelent, hogy a vizsgált időszakban is már magyar mint idegen nyelv szakos végzettséggel rendelkező pedagógus tanította a magyar nyelvet.

A jelenlegi rendszerben, amikor a tanuló magyar szaktantárgyi óra helyett két alkalommal magyar mint idegennyelv-órán vesz részt, a többi szaktárgyi órán pedig az osztályban ül, nem várható számottevő eredmény. A migráns tanuló ugyanis sem a tantárgyak tartalmi követelményeit, sem pedig a magyar nyelv elsajátítását nem tudja teljesíteni, ha e kettőt párhuzamosan ugyanolyan intenzitással követelik meg tőle. Egyetlen gyerektől sem lehet ezt elvárni. Ezért célszerűbb lenne a helyzetből adódóan prioritást élvező magyar nyelv tanulását a beilleszkedési szakaszban előtérbe helyezni. A vizsgált iskola gyakorlata is azt mutatja, hogy azok a tanulók, akik az iskolán kívül még magyar nyelvtanárhoz járhattak, sokkal gyorsabban be tudtak illeszkedni az iskolai rendszerbe.

A magyar mint második nyelv tanulásával kapcsolatos tervezési folyamatokat nehezíti az a tény, hogy a migráns tanulók körében igen nagy a fluktuáció. A migráns tanulók családja sok esetben átmeneti időszakként tekint a magyarországi tartózkodásra. Mindez egyrészt a tanuló beilleszkedési és nyelvtanulási motivációjára, másrészt a pedagógusok hozzáállására fejt ki igen negatív hatást.

A legtöbb migráns tanuló esetében tisztázatlan a család tartózkodásának időtartama. Jelenleg az iskolában a magyar mint másodiknyelv-órák a „felesleges teher” és a „pihenésre szánt idő” kategóriáihoz hasonlíthatóak.

A most tapasztalható helyzetben vannak tanulók, akik nem kívánnak hosszabb távon a magyar oktatás részesévé válni, miközben mások mindent megtesznek a beilleszkedésért és a gyors nyelvelsajátításért. Sem a tanítóktól, sem a magyar mint második nyelv tanárától nem lehet elvárni, hogy minden igényhez igazodni tudjon. A mostani köztes állapot azonban valójában egyetlen csoport (sem a pedagógus, sem a továbbvándorlók, sem pedig a maradók érdekeit) érdekeit nem szolgálja.

A nem magyar ajkú tanulóknak az iskolába lépést követő kezdeti szakaszban különösképp szükségük van az egyénre szabott segítségnyújtásra. A magyar nyelvtudás hiánya, továbbá a származási és a befogadó ország követelményei és tantervei közötti különbségek miatt a tanulónak hosszú időre van szüksége ahhoz, hogy lépést tudjon tartani osztálytársaival és a tananyaggal. A beilleszkedést segítené egy ún. egyéni haladási ütemterv, amely magában foglalná a tanuló órarendjét, a tanult tárgyak tanmenetét, a teljesítendő feladatokat és az értékelés módját.

Ennek hiányában a tanuló véletlenszerű hatásoknak van kitéve. Mivel a tanuló nem tudja követni a tananyagot, sok esetben érthetetlen tartalmak bema-golásával tölti az idejét.

Bár az Interkulturális Programban az iskola feladataként jelöli meg az egyéni haladási terv, illetve fejlesztési terv kidolgozását, ennek a megvalósítása a gyakorlatban szinte kivitelezhetetlen. Az okok között szerepel a tanulói körben egyébként is nagy létszámban jelen levő hátrányos helyzetű tanulók problémája, akiknek ugyancsak egyéni fejlesztési tervet kellene készíteni. Az intézmény – az interjúalanyok szerint – mindennapos gondjai mellett nem tud minden, az elméletben megfogalmazott igénynek megfelelni. A vizsgált iskolában így a legtöbb nem magyar ajkú migráns tanuló egyéni sajátosságaitól, képességeitől és lehetőségeitől függően tart lépést a tananyaggal.

A pedagógusok a velük készült interjú során arról számoltak be, hogy a tartalmak megválasztásánál számos alkalommal nehézségbe ütköztek. Egy példa erre a magyar népi költemények megtanulása és elemzése, amely az általános iskolások nevelésének és oktatásának fontos eszközei közé tartozik. A pedagógusok számára megválaszolatlan kérdés, hogy egy magyar népi költeményt hogyan kell egy nem magyar ajkú migráns tanulónak megtanítani. A kérdés a miért, milyen mélységig és a hogyan, milyen eljárással dimenzióit foglalja magában. A probléma a gyakorlati életben egy pedagógussal készült interjúrészlettel illusztrálható a legjobban:

Nem tudom, mikor teszek neki jobbat: ha Petőfi „A Tisza” című versét neki is megpróbálom megmagyarázni, mint a többieknek, vagy békén hagyom szegényt. Mert hát ugye mindenkinek nyilvánvaló, hogy a – „Nyári napnak alkonyulatánál // Megállék a kanyargó Tiszánál // Ott, hol a kis Túr siet beléje, // Mint a gyermek anyja kebelére” – nem éppen egy magyarul tanulni most kezdő kisdíáknak való.

A beilleszkedéssel járó nehézségek, illetve az erre fordítandó idő az alapfokú nevelés-oktatás második szakaszában (5–8. évfolyam), illetve a középfokú tanulmányok során egyre nő. Ennek egyik oka, hogy ezeken az évfolyamokon megjelennek azok a tantárgyak, amelyeknek elsajátításához az adott tantárgy szakszavainak ismerete is elengedhetetlen. Az 5. évfolyamon belép a történelem tantárgy. A vizsgált iskolában a magyar nyelv és irodalom mellett, mind a megkérdezett migráns tanulók, mind pedig a pedagógusok ezt a tantárgyat értékelték a legnehezebben követhetőnek. A 7–8. évfolyamon a fizika, kémia, biológia és földrajz bővíti azon tantárgyak körét, amelyet egy magyarul kezdőként tanuló diák nem tud követni.

A nyelv az ismeretek elsajátítására szolgáló médium. Az elsajátított ismeretek egy bizonyos nyelven tárolódnak. Tehát még ha a különböző országok tananyagai a különböző évfolyamokon megegyeznének is (ami természetesen nem igaz), akkor sem lehetne elvárni egy tanulótól, hogy különösebb segítség nélkül átálljon a magyar nyelvű ismeretsajátításra.

A magasabb évfolyamokon a beilleszkedési időszakban szükség lenne az egyes tantárgyak témaköreinek olyan formájú ismétlésére, hogy a tanuló előzetes ismeretei és a magyar megfelelő között kapcsolatot találjon. Egy kínai anyanyelvű tanuló arról számolt be, hogy ezt a feladatot most egy kínai–magyar kétanyelvű szótárral egyedül próbálja megoldani. Bár a tanult tartalmakból sokkal találkozott már, magyar nyelvű kódolásuk igen nagy kihívást jelent számára.

A szaknyelv elsajátítását megfelelő segédanyagok hiányában a tanárok csak úgy tudják jelenleg segíteni, hogy az órai anyagot egy jó tanuló füzetéből vagy saját jegyzeteikből lemásolják a magyarul nem beszélő tanulóknak.

A pedagógusok válaszaiból az is kiderült, hogy az egyik legnagyobb problémát a nem magyar ajkú tanulók teljesítményének értékelése jelenti. Az alapfokú nevelés-oktatás értékelési eljárásaira vonatkozó szabályozás szerint:

Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 2003. szeptember elsején hatályba lépett rendelkezése alapján az iskola pedagógiai programja határozza meg a magasabb évfolyamra lépés feltételeit, a beszámoltatás, az ismeretek számonkérésének követelményeit és formáit, a tanuló teljesítmény minősítésének formáját. Ez a szabályozás az általános iskola 1–3. évfolyamán, valamint a negyedik évfolyam első félévében 2004. szeptember elsejétől együtt jár a szöveges értékelés felmenő rendszerű bevezetésével. [...] A törvényi szabályozás szerint 2004. szeptember elsejétől felmenő rendszerben az 1–3. évfolyamon félévkor és tanév végén, és a 4. osztály első félévében kötelezően kell alkalmazni a szöveges értékelést, osztályozásra nincs mód, ettől eltérni nem lehet.

(OM, 2004a, 3–4. p.)

A vizsgált iskolában minden tanuló a 4. évfolyam fél évéig szöveges értékelést kap. A kerettantervek tartalmazzák a továbbhaladás minimális feltételeit, a gyakorlatban erről a pedagógusok döntenek. Felsőbb évfolyamokon az értékelés osztályzattal történik.

A vizsgált iskola pedagógusai a migráns tanulók esetében a Pedagógiai Programban és az Interkulturális Programban a számonkérésre és értékelésre vonatkozó előírások szerint járnak el. A tanulmányi előmenetel értékelése egyénileg történik, az osztályozó konferenciákon a tanárok közösen döntenek el, hogy egy adott tantárgyból a 4. évfolyam után a tanuló osztályzatot, részt vett bejegyzést vagy felmentést kapjon. Az esettanulmány eredményei szerint a „sajátos számonkérés” (Pedagógiai Program, 101. p.) és az egyéni értékelés (Pedagógiai Program, 77. p.) a pedagógus személyes, sokszor spontán megoldásaitól függ. A számonkérés és értékelés eljárásai a nyelvi előkészítő időszak és egyéni haladási ütemterv hiányából fakadóan nem illeszkednek egy átfogóbb rendszerbe, így a nem magyar ajkú migráns tanulók esetében egy egységes, kritériumorientált értékelő eljárás nem kerülhetett kidolgozásra.

Egy speciális tanulócsoport esetén a tartalom- és célmeghatározás, a számonkérés és az értékelés egymással szoros összefüggésben álló eljárások. Érdeemes sorra venni, hogy a nem magyar ajkú migráns tanulók esetén milyen speciális szempontokat és igényeket kell figyelembe venni ahhoz, hogy az oktatás céljait és tartalmát, valamint az erre épülő számonkérés és értékelés rendszerét meghatározható legyen.

A neveléstudomány és rokontudományai arra a felismerésre jutottak, hogy a migráns tanulók heterogén csoportjának speciális igényei sok esetben az államnyelven folyó nemzeti oktatás keretei között nem elégíthetők ki. (Vö. Nyíri 2006) A szakirodalomban eddig elsősorban a befogadó országba – jelen esetben Magyarországra – hosszú távú letelepedés céljával érkező migránsok igényeinek kielégítésének módjai kerültek leírásra. Az időszakosan vándorló vagy transznacionális migráns tanulók igényeinek pontos feltérképezése, és az ehhez kapcsolódó oktatási kérdések feltárása és megválaszolása jelenleg aktuális téma a neveléstudományi kutatásokban.

A migráns tanulói csoport igényei tehát sokfélék lehetnek, ezért most csak a Magyarországon hosszú távon letelepedni kívánó, nem magyar ajkú migráns tanulók érdekét szolgáló szempontok mérlegelésére hívom fel az olvasó figyelmet.

Egyrészt biztosítani kell a feltételeket a magyar nyelv olyan szintű megtanulásához, hogy a tanuló ezen a nyelven is képes legyen a tananyag elsajátítására. Másrészt ki kell dolgozni egy időszakos egyéni haladási ütemtervet a beilleszkedési időszakra, amikor a tanuló elsődleges feladata a magyar nyelv elsajátítása. Ebben az időszakban érdemes a többi tantárgy tananyagát és az ehhez kapcsolódó követelményeket, valamint a számonkérés módját a tanuló speciális érdekeinek szem előtt tartásával felülvizsgálni és újrafogalmazni. Harmadrészt fontos meghatározni ennek az időszaknak az ütemtervét és időbeni határait, hiszen hosszú távon a tanuló érdekeit az szolgálja, ha minél hamarabb képes a közoktatásban érvényes tartalmak és eljárások szerinti oktatással lépést tartani.

Az *Útmutató az interkulturális pedagógia program iskolai bevezetéséhez és alkalmazásához* című dokumentum (OM, 2005) 22. alfejezetében tesz ajánlásokat az értékelésre vonatkozóan. Ezek az ajánlások elméletiek, és nem járulnak hozzá nagymértékben egy sikeres gyakorlati eljárás kidolgozásához.

A vizsgált iskolában a fentebb említett három szempont végiggondolására, és egy egységes eljárásmód kidolgozására nem került sor. A pedagógusok sokszor bizonytalanok az oktatási tartalmak meghatározása tekintetében. A beilleszkedési időszak minden szempontból szabályozatlan. A pedagógusok arra a kérdésre, hogy meddig tart a beilleszkedési idő, azt válaszolják, hogy addig, amíg kell. Van olyan gyerek, aki egy év alatt képes a tanórák követésére

és a tananyag elsajátítására, van azonban olyan is, aki éveken keresztül nem tanul meg annyira magyarul, hogy valódi részese legyen az oktatási folyamatnak. A vizsgált iskolában azt tapasztaltam, hogy a tanárok türelmesek a migráns háttérű tanulókkal, nem sürgetik őket, és értékelésük spontán módon oldódik meg.

Sok esetben a nem magyar ajkú migráns tanuló tudja a tananyagot, nyelvi-
leg azonban nem tudja azt kódolni. A vizsgált tanórákon a pedagógusok soha
nem értékelték a nyelvi nehézségekből adódó rossz teljesítményt. Alternatív ér-
tékelési eljárás hiányában a tanulónak minden megnyilvánulását pozitívan osz-
tályozták, illetve a részt vett bejegyzést írták be a naplóba. Ez eljárás azonban
nem ad a tantárgyi tudásról valós visszajelzést.

A nem magyar ajkú migráns tanulók alacsony létszáma, valamint az iskolába
lépés ideje, tartózkodásuk időtartama, magyar nyelvtudásuk szintje, korábbi is-
kolai előmenetelük és életkoruk tekintetében megállapítható sokféleség miatt
jelenleg Magyarországon nincsen egységes álláspont a beilleszkedési időszakra
kijelölhető feladatok és a magyar mint második nyelv tanításának kérdéskörére
vonatkozóan. A cél- és tartalom meghatározás, és az erre épülő számonkérés és
értékelés eljárásainak meghatározása elsősorban nem a migráns tanuló tanító
pedagógus feladata.

Kapcsolattartás a szülővel

A szülő és az iskola együttműködése nagymértékben befolyásolja a tanuló
előrehaladását. Fokozottan igaz ez a migráns háttérű tanuló esetében, akiknek
helyzetükből adódóan több kihívással kell szembenézniük. A migráns háttérű
tanuló esetében a tanuló beilleszkedésének sikerességét meghatározza, hogy
a család mennyire kíván és mennyire tud a pedagógusokkal együttműködni.

A vizsgált iskolában a szülővel történő kapcsolattartás egy problémákkal
terhelt témakör. A pedagógusok részéről megállapítható a szülővel történő
rendszeres kapcsolattartásra való törekvés, ezt azonban sok esetben különböző
tényezők negatívan befolyásolják.

Az egyik tényező, hogy az iskolába történő beiratkozáskor a szülők magyar
vagy angol nyelven kapnak felvilágosítást a magyar iskolarendszer jellemzőiről
és az adott iskola házirendjéről. Ily módon nem biztosított, hogy a migráns csa-
lád számára teljesen érthetővé váljanak a magyar iskolára jellemző szokások és
eljárásrendek, amely számos félreértés forrása lehet.

A migráns családok esetében az eltérő kultúrában végbement szocializáció
következtében a magyar szülőktől eltérő attitűd alakul ki az iskola intézmé-
nyéhez, a pedagógushoz, illetve a pedagógussal kialakítandó kapcsolathoz.
Ez az attitűdkülönbség is félreértések és konfliktusok okozója lehet.

Egyszerű oka lehet a pedagógussal történő kommunikáció kerülésének, illetve az interakció során a megszokottól eltérő viselkedésnek az, hogy a pedagógus és a szülő között nincsen közvetítő nyelv, és a kommunikáció csak tolmács – esetleg a beszélgetés témáját képező tanuló – segítségével valósítható meg.

Lehetséges továbbá, hogy a migráns szülő kedvezőtlen anyagi helyzete és munkarendje miatt nem tud a pedagógussal rendszeres kapcsolatot ápolni.

Tovább nehezíthetik a pedagógussal történő kapcsolattartást, valamint a migráns tanuló iskolai előmenetelét a családban a vándorlás következtében felmerülő problémák, a családi élet gondjai és nehézségei, a esetleges szerepválarokból adódó konfliktusok.

A vizsgált iskolában mindenre van példa. Vannak szülők, akik igen nagy rendszerességgel járnak be az iskolába, mindent megtesznek, amire a pedagógus kéri őket, módjuk van arra is, hogy az osztályt különböző rendezvényeken kísérik. Vannak ezzel szemben olyan szülők is, akik beiratkozás óta nem voltak az intézmény területén. A pedagógusoknak azonban sokszor nem áll módjukban kideríteni, hogy mi áll annak háttérében, ha egy szülővel többszöri felkérésre sem tudnak kapcsolatba lépni.

A pedagógusokkal készült interjúkból kiderül, hogy vannak olyan szülők, akik magyarországi tartózkodásukat rövid időre tervezik, ezért nem látják szükségesnek a kapcsolattartást. Vannak olyanok, akik közös nyelv hiányában nem lépnek kapcsolatba a pedagógusokkal. Van olyan is, aki éjszakai munkarendje és hátrányos helyzete miatt nem jut el az iskolába. Van olyan szülő is, akiről a pedagógusok nem tudtak semmit elmondani, hiszen a tanuló beiratkozása óta nem volt kapcsolatuk a szülővel.

A migráns szülőkkel történő kapcsolattartás fontos része a migráns tanuló iskolai fejlesztési programjának. Ezenkívül pedig a migráns család társadalmi integrációjához az oktatási intézmény nagymértékben hozzájárul.

A pedagógusok a szülőkkel történő kapcsolattartás nehézségeire két megoldást látnak. Egyrészt a tanuló beiratkozásakor és felvételekor a szülővel a mostaninál jobban kellene tudatosítani az iskolával történő kapcsolattartás szükségességét, kereteit és elvárt rendszerességét.

Egy másik megoldást jelentene a családlátogatás intézménye, amely bár csak elvétve, de néhány általános iskola gyakorlatának a része, igen fontos információforrás lehet. A vizsgált iskolában készült interjúkból az is ki derül, hogy a migráns gyerekek kapcsán felmerült problémák köre a legtöbb esetben nem tér el az iskolába nagy számban járó, anyagi és egyéb okokból veszélyeztetett családi háttérű gyermekek problémáitól. A migránsok gazdasági-társadalmi helyzete sok esetben ugyanis bizonytalan. A szülők aluliskolázottsága, mindennapi megélhetési harca, munkanélkülisége ugyanolyan arányban jelen van a migráns, mint a magyar tanulók körében.

A családlátogatás jó alkalom a tanulót körülvevő személyek, a család szerkezetének és viszonyrendszerének megismerésére. Migráns tanulók esetében ugyanis számolni kell például a befogadó társadalométól jelentősen eltérő szocializációs mintákkal és szerepfelfogásokkal is. A migráns tanulókkal történő foglalkozás sikerének a tudatosság az egyik faktora. Ezért a pedagógusoknak minden olyan információforrást érdemes igénybe venni, ami a tanuló sajátosságainak megismeréséhez viszi közelebb. A személyes idő- és energiaráfordítás a kulturális különbségek iránt érdeklődő pedagógus szemléletének formálódásához is nagymértékben hozzájárulhat, elősegítve az interkulturális szemlélet alapelveinek – a személyes nyitottságnak – a megvalósulását.

4. Összefoglalás

Jelen írás egy migráns háttérű tanulókat is befogadó budapesti iskolában készült esettanulmány eredményeit négy tematikus egységbe szervezve mutatta be. A vizsgálat adatainak elemzése során megerősítést nyertek a következők:

- Nincsen a migráns tanulók megismerésére szolgáló eljárás, továbbá a jelenleg róluk gyűjtött adatok sem szolgálhatnak oktatáspolitikai döntések alapjául.
- Magyarország hiányzó migrációs és integrációs politikájának következtében a migráns tanulók közoktatásba történő beilleszkedése a fogadó iskola és a migráns gyermeket tanító pedagógus spontán megoldásainak hatékonyságától és szakszerűségétől függ.
- A migráns tanulók csoportja heterogén. Erre a heterogenitásra a közoktatásban alkalmazott eljárások nem reagálnak.
- A migráns háttérű tanulók csoportjából elsősorban a nem magyar ajkú tanulók beilleszkedése nincs megoldva.
- A legtöbb probléma a tanuló osztályba sorolásából, magyar nyelvi hiányosságaiból és a szülővel történő kapcsolattartás elégtelenségéből adódik.
- A magyar mint második nyelv tanítása nem tanterv szerint, és a gyermekkorai nyelvtanulási sajátosságok figyelmen kívül hagyásával, alacsony óraszámban zajlik.
- A migráns tanulók speciális nevelés-oktatásával kapcsolatban nem áll semmilyen segédanyag a pedagógusok rendelkezésére. A pedagógusok és a témával foglalkozó kutatók közötti párbeszéd gyenge.
- Az interkulturális pedagógia szemlélete nem honosodott meg a közoktatás gyakorlatában.

Bár az Európai Unió irányelvei minden tagországra vonatkoznak, a migráns tanulók méltányos oktatásának megvalósulása még várat magára. A helyzet javításának érdekében rövid távon lehetőség lenne többek között az alábbiakra:

- a migráns tanulók beíratkozásakor egy pedagógiai szempontokat is szem előtt tartó adatgyűjtési adatlap kitöltésére,
- a migráns szülők a magyar iskolarendszerről és az iskolai szabályokról történő szakszerűbb és hatékonyabb tájékoztatására,
- az egyetemeken a migránsok nyelvét bölcsészképzésben tanuló hallgatók tolmácként történő bevonására,
- a pedagógia, interkulturális pszichológia és pedagógia szakos hallgatók egyetemi tanulmányaik keretében kötelező tananyaghoz kapcsolódó, a migráns tanulók tanulását segítő segédanyagok összeállításának megszervezésére,
- a migráns tanulók beilleszkedését segítő gyermektutor rendszer népszerűsítésére a szülők körében,
- a származási országokról és azok iskolarendszeréről szóló hiteles forrásokból, szakemberek által összeállított kiadványok szerkesztésére.

A tanulmányt a vizsgált iskolában töltött idő alatt megfigyelt és kitalált ötletek rövid ismertetésével zárom. Ezek többsége ugyanis a hétköznapi életben, a pedagógusok által jelentősebb anyagi és időbeni ráfordítás nélkül kivitelezhetőek, és a migráns tanulók beilleszkedési problémáin rövid távon sokat javíthatnak:

- A táblaképre a jól látható írás legyen jellemző. A tanár kerülje a rövidítéseket, hiszen ezek értelmezése még nehezebb annak, aki még a kiírt szót sem érti.
- A migráns tanuló motivációja és figyelme kevésbé lankad, ha az első vagy második padban ül. Messzebről nehezen látja a táblát, és kevésbé jut el hozzá a tanár nonverbális kommunikációs közlése.
- Mivel a migráns tanuló nem fogyatékos, csak esetleg nem tud még megfelelően magyarul, ne rekesszük ki az osztálybeli folyamatokból. Fel kell szólítani, illetve ösztönözni kell a többi tanulót is arra, hogy lépjen vele interakcióba. Természetes, hogy a migráns tanuló az elején félénk, és egy szó sem hagyja el a száját, azonban minél többet beszélnek vele, és minél oldottabb körülötte a légkör, annál gyorsabban be tud kapcsolódni a magyar nyelvű kommunikációba.
- Amikor a tanár kérdést fogalmaz meg, vizsgálja azt felül a következőképpen: Vajon érteném-e ezt a kérdést, ha Indiában ülnék egy iskolában, és hindiül kérdeznék tőlem ugyanezt?

- A feltett kérdés valóban szóljon mindenkire, még akkor is, ha ez időt visz el az órától. Például egy irodalmi szöveg felolvasása után, ha a tanár megkérdezi, hogy „Van-e ismeretlen szó?“, akkor legyen természetes, hogy az idegen ajkú tanuló is kérdezhet.
- A követelmények és a számonkérés során a migráns tanulók esetében mérlegelni kell a tanuló elsődleges érdekét. A pedagógus mérlegelje, hogy mi a célja egy magyarul nem beszélő tanuló esetében és mennyire tud/akar eltérni a tanmenetben leírtaktól.
- Az osztálytársak bevonásával készítsen a pedagógus instrukciótáblákat: „Nyisd ki!“, „Maradj csendben!“, „Olvasd fel!“ stb. A tanuló biztonságérzetét növeli, ha annak ellenére, hogy a tananyagot nem tudja követni, rá van kényszerítve, hogy lépést tartson a többiekkel. A táblák felmutatásával elősegíthető a tanári instrukciók megértése.
- A tanulók általában könnyebben megjegyeznek olyan tartalmakat, amelyekkel több érzékszervükön keresztül találkoztak. A „Diktálom a kérdéseket“ instrukció elhangzása után a tanár esetleg maga is leírhatja a kérdéseket és odaadhatja a migráns tanulónak, ugyanis lehet, hogy a tanuló már a kérdések lejegyzésénél lemarad.
- A tanár fénymásolja le a legszebb írású jó tanuló füzetét a migráns tanulónak. A legtöbb esetben ugyanis nem tud a tanuló egy időben figyelni is és írni is. Idegennyelvi környezetben ezt egy kisgyermektől nem lehet elvárni. A legtöbbjük délután ismétli a tanultakat, abban az esetben azonban, ha nem írta le az órai anyagot, ez kivitelezhetetlen.
- A pedagóguson múlik, hogy egy osztályközösség mennyire fogadja el az új tanulót. Egy önkéntes segítő kinevezése egyértelműen pozitívan hat. Hasznos lehet a tanulók közötti interakción és együttműködésen alapuló órák szervezése. Ne legyen mindez a napközi vagy tanulószoba kiváltsága.
- A tanulóval kapcsolatos problémák esetén soha nem abban keresendő az ok, hogy a tanuló külföldi. A legtöbb esetben ugyanis a probléma gyökere a család szociális helyzetére és egyéb problémákra vezethető vissza.
- Az iskola épületét díszítsék magyar mint idegen nyelv plakátok. Továbbá szorgalmazni kell azt is, hogy a tanulók származási kultúrájukkal, országukkal és nyelvükkel kapcsolatban plakátokat készítsenek, és ezeket az iskola látható pontjain elhelyezzék. A sokszínűség bemutatásának teret kell engedni, ha az iskola az interkulturális pedagógia szemléletét képviseli.

- Javasolt egy dobozt az osztályban történő elhelyezése, amibe minden tanuló reggel bedob egy papírlapot egy új szóval és a hozzá tartozó rajzzal. A migráns tanulónak minden nap kiveheti a dobozban rejlő szókérdőívet és gyűjtheti azokat. Ezzel a feladattal erősíthető a magyar tanulók segítségnyújtási szükséglete, a migráns tanuló esetében pedig a közösséghez való tartozása és magyar nyelvi kompetenciája.

Irodalom

European Commission; 2008a: GREEN PAPER. Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education". Brüsszel. SEC(2008) 2173. 2011-09-15-i megtekintés http://www.ec.europa.eu/education/school21/sec2173_en.pdf.

European Commission; 2008b: Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. Bamberg. 2011-09-15-i megtekintés. http://ec.europa.eu/education/focus/focus842_en.htm.

European Council; 2009: Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('Education and Training 2020'). 2009/C 119/02) 2011-09-15-i megtekintés. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:en:PDF>.

European Parliament; 2009: Report on educating the children of migrants. 2008/2328(INI) 2011-09-15-i megtekintés. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=EN&reference=A6-0125/2009>.

Feischmidt Margit–Nyíri Pál (szerk.); 2006: *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek a magyar közoktatásban*. Budapest: MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet.

Golnhofer Erzsébet; 2001: *Az esettanulmány*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Gogolin, Ingrid–Krüger-Potratz, Marianne; 2006: *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen: UTB.

Gödri Irén–Tóth Pál Péter; 2005: *Bevándorlás és beilleszkedés. Kutatási Jelentés 2005/3*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal Népeségstudományi Kutatóintézet (2011-09-15-i letöltés: http://www.demografia.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=39&Itemid=9)

Gödri Irén; 2009: Nemzetközi vándorlás. In Monostori, J. –Őri, P. –S. Molnár, E. –Spéder, Zs. szerk.: *Demográfiai portré 2009. Jelentések a magyar népesség helyzetéről*. Budapest: KSH Népeségstudományi Kutató Intézet. 119–133. p. (2011-09-15-i letöltés: http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/portre/honlap_teljes.pdf)

Herzog, Walter–Makarova, Elena; 2007: Interkulturelle Pädagogik. In Straub, J., Weidemann, A., Weidemann, D. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe–Theorien–Anwendungsfelder*. Stuttgart–Weimar: J. B. Metzler.

Kováts András–Medjesi Anna; 2005: *Magyarajkú, nem magyar állampolgárságú tanulók nevelésének, oktatásának helyzete a magyar közoktatásban*. Budapest (Kézirat) (2011-09-15-i letöltés www.okm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=433)

Mecheril, Paul; 2004: *Einführung in die Migrationspädagogik*. Basel: Beltz.

Moldenhawer, Bolette; 2005: Transnational migrant communities and education strategies among Pakistani youngsters in Denmark. *Journal of Ethnic and Migration Studies* Vol. 31, No. 1, 51–78. p.

Nemzeti Erőforrás Minisztérium: Oktatás Statisztikai Kiadvány 2005, 2006, 2007, 2008. (2011-09-15-i letöltés: http://db.okm.gov.hu/statisztika/ks08_fm/index.html)

Nyíri, Pál; 2006: The Nation-State, Public Education, and the Logic of Migration: Chinese Students in Hungary. *The Australian Journal of Anthropology*. 17/1, 32–46. p.

Oktatás-Statisztikai Évkönyv 2008/2009. Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest. (2011-09-15-i letöltés: http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt-evkonyv_2008_2009_091207.pdf)

Oktatási Minisztérium (2004a): Szöveges értékelés. Ajánlások az általános iskolák 1-4. évfolyama számára. Budapest: OM. (2011-09-15-i letöltés: www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/szoveges_ertekeles_pdf.pdf)

OM közlemény a külföldi állampolgár gyerekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelés-oktatása irányelvének kiadásáról (2004b): Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest (2011-09-15-i letöltés: <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturalis/interkulturalis>)

Oktatási Minisztérium (2005): Útmutató az interkulturális pedagógiai program iskolai bevezetéséhez és alkalmazásához. Budapest: OM (2011-09-15-i letöltés: <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturalis/interkulturalis>)

I. számú melléklet

osztály tanuló	születési		állam- polgárság	információk a szülőkről	anyanyelv	magyar nyelvtudás	egyéb
	hely	idő					
1. k	R.	Magyarország	2001	magyar	apa: egyiptomi anya: magyar roma	magyar	korábban óvodai nevelés
	M.	Románia	2002	román	apa: magyar anya: magyar	magyar	
	P.	Magyarország	2001	magyar	apa: magyar anya: horvát	magyar-horvát	családi nyelv: eszperantó
	H.	Amerika	2002	magyar	apa: arab anya: magyar	angol	kezdő szintű
	B.	Németország	2002	német-magyar	apa: német anya: magyar	magyar-német	kezdő szintű
2. k	C.	Törökország	2000	török	apa: kurd anya: kurd	kurd	az első osztályt kétyszer járta
	N.	Kanada	2000	kanadai-magyar	apa: magyar anya: magyar	magyar	
	S.	Kanada	2001	kanadai	apa: afroamerikai anya: magyar	angol	kezdő
	A.	Magyarország	2001	orosz	apa: magyar anya: orosz	orosz	magas szintű
	K.	Amerika	1999	magyar	apa: arab anya: magyar	angol	kezdő szintű
	E.	Magyarország	2000	örmény	apa: örmény anya: örmény	örmény-magyar	magas szintű
Y.	Magyarország	2000	magyar	apa: kínai anya: kínai	kínai	kezdő	

Biometriai személyazonosító módszerek a 21. század iskoláiban

*Nagy Melinda–Poráčová Janka
Zahatňanská Mária–Partová Edita*

Bevezetés

Napjainkban rengeteg szó esik az identifikációról és a biometriai azonosításról, mind pozitív, mind negatív értelemben. Időnként lelkesedünk érte (pl. az alkalmazott csúcstechnológiák miatt), máskor félünk tőle, „nagytestvérnek” tartjuk, vagy idegenkedünk tőle a kriminalisztikai módszerekkel való hasonlóságuk miatt. Vannak területek, ahol ma már napi szinten használjuk (pl. a pénzügyeink intézésénél), és vannak területek, ahol évek óta csak beszélünk róla, érvelünk mellette (mint pl. az egészségügyben), de azóta sem történt lényeges előrelépés, azóta sem került bevezetésre átfogó rendszer az egészségügyben.

A napjainkban alkalmazott személyazonosítási eljárások tapasztalatai az iskolaügyben

Az iskolaügyben ezzel szemben sokáig szó sem esett a személyazonosító technológiák bevezetéséről, aztán egyszer csak a 2008-as iskolareform kapcsán és a felsőoktatási intézményeket érintő komplex akkreditáció kapcsán minden megváltozott. Attól kezdve adatbázisokról, jogosultságokról, és az adatbázisok összekapcsolásáról szól a történet: kötelező használni az Akadémiai Információs Rendszert (AIS2 – Akademický informačný systém) a tanulmányi ügyek evidálására, a Gazdasági Információs Adatbázist (SOFIA – Ekonomický informačný systém) a személyzeti és gazdasági ügyek kezelésére, épül az abszolvensek adatbázisa, a szakdolgozatok adatbázisa (CRZP – Centrálny register záverečných prác), az alkalmazotti publikációs adatbázis (CREPČ – Centrálny register evidencie publikačnej činnosti), és még további adatbázisok épülnek intézményi és országos szinten, nálunk és a környező országokban, azt tervezik, hogy ezeket a nemzeti adatbázisokat hamarosan összekapcsolják, előbb az országon belül (Nemček és Varhula, 2011), majd nemzetközi szinten is. Ennyi adat védelmére pedig elengedhetetlen a megfelelő identifikáció a hozzáférések autorizálásához.

A teljesség kedvéért hozzá kell még tenni, hogy jelenleg a Selye János Egyetemen, hasonlóan a legtöbb szlovákiai egyetemhez, csak autorizációval (jelszóval) működik az egyetemi belső informatikai hálózat, az e-mail rendszer,

a Wifi-hozzáférés, a könyvtári elektronikus katalógusba a diákigazolvány vagy oktatói kártya számának megadásával lehet belépni, és kártyás beléptető rendszer működik az egyetem bizonyos egységeiben, pl. az Informatikai Szolgáltató Központ épületében, a Rektori Hivatalban, és a Biológia Tanszéken is. Ezekhez ma mindhez külön jelszó, vagy kártya szükséges. Ez a többszörös identifikáció egyértelműen növeli a biztonságot. A használók számára most így terhes lehet, hogy vagy állandóan a jelszavukat kérik, vagy a kártyájukat kell keresgélniük.

A felsőoktatási intézményekben terjedő LMS rendszerek, pl. a Moodle, alkalmas lenne a távoktatásra (distance learning) és az elsajátított tananyag ellenőrzésére és értékelésére is. Pillanatnyilag azonban csak az előre lehet biztonságosan használni, hiszen az oktató nem tud megbizonyosodni arról, hogy a tesztet kitöltő személy valóban az adott hallgató-e.

A fent említett problémák mindegyikét megoldaná egy egyszerű biometriai azonosító rendszer, pl. egy ujjlenyomat leolvasó, mely nagy biztonsággal és gyorsan azonosítja az egyént, hiszen az ujjunk bármikor kéznél van a leolvasásra.

Az egyének azonosítása a múltban

Az identifikáció és a biometriai azonosítás fogalmak a köztudatban elsősorban az információs és fogyasztói társadalommal lettek összekapcsolva. Pedig az identifikációs igény ennél lényegesen régebbi keletű.

Az őskorban a saját törzs, nemzetség tagjait kellett azonosítani. Erre főleg az arcfelismerést alkalmazták őseink. Agyunk úgy fejlődött, hogy a másodperc töredéke alatt képes arcról felismerni az ismerősöket (Yamamoto–Kashikura 1999). Az ismeretleneket, mint ellenséget azonosították, és megtagadták tőlük a belépést a területre.

Ezen kívül törzsi jelek alapján is identifikáltak. Ezek lehetnek színek, vagy jellegzetes formák (pl. a ruházat részei), melyek alapján már messziről is fel lehetett ismerni a közeledő hovatartozását. Ezek nem feltétlenül az egyén azonosítására szolgáltak, de abban az időben éppen akkora jelentősége volt a saját vérvonal (a nemzetség) azonosításának, mint napjaink énközpontú társadalmában az egyénnek.

Az egyének/egyedek felismerése egyre nagyobb jelentőséget kapott a történelem során. A civil lakosságon kívül használták a hadseregben is. Az egyéneken kívül azonosítani kellett az ingóságokat is, ami gyakran a jószágokat jelentette. A közös területeken, legelőkön tartott jószágokat elsősorban morfológiai jegyeik alapján ismerték fel (szín, forma, sérülések, stb.) vagy megjelölték őket (pl. billoggal).

A személyek identifikációja is szigorodott az évek során. Útiokmányokat adtak ki, melyen feltüntették az utazó jellegzetes tulajdonságait, s ezekkel a papírokkal tudta az illető azonosítani magát otthon és külföldön. A papírok eredetiségét aláírással, és pecséttel igazolták. A technika fejlődésével ezeket ujjlenyomattal, majd fényképpel egészítették ki. Az első igazolt eset, amikor az ujjlenyomatot személyazonosításra használtak, Kínából származik.

Az identifikációs módszerek mai felhasználási területei az iskolákban és azon kívül

Napjainkban az információ is áruvá válik. Ezért egyre fontosabb az információhoz való közvetlen és közvetett hozzáférés szabályozása. Lépten-nyomon ellenőrizni kell, hogy ez tényleg az az egyén-e akinek joga van hozzáférni az információhoz. Tényleg az a fizikai személy-e, akinek kiadja magát? Nem él-e vissza valaki másnak az identitásával? A megadott személyi adatok valóban élő személyhez tartoznak? Tényleg emberi lény-e az, aki megpróbál belépni a rendszerbe, vagy mesterséges intelligencia? Nem minden információt lehet ugyanis bárki számára hozzáférhetővé tenni. Ilyenek lehetnek pl. az érzékeny hadászati információk és technológiák, radioaktív-, kémiai- vagy biológiai anyagokról, gyógyszeréről, drogokról szóló információk, az orvosi titok, technológiai know-how, vagy más titkos és érzékeny adatok. Ezért kijelenthetjük, hogy identifikációs módszerek nélkül ma már a társadalomnak egyetlen szektora sem működhet.

A közigazgatási szektor az identifikációt az alábbiakhoz használja:

- A közigazgatásban a személyes nyilvántartásra (állampolgárok regisztrálása, migránsok regisztrálása, születések és elhalálozások regisztrálása)
- Az anyagi javak nyilvántartására (pl. ingatlanok tulajdonjoga, járművek regisztere)
- Az önkormányzatnál (pl. a választásoknál és népszavazásoknál)
- Az iratok kiadása (útlevél, vízum, gépjármű-vezetési jogosítvány)
- A szociális segélyek kiadása (munkanélküli segély, egészségügyi és szociális juttatások, gyermeksegély, stb.)
- A védelmi rendszerek működtetésénél és a személyi fegyverviselésnél
- A kriminalisztikában és bíraskodásnál (az elítéltek és rabok nyilvántartása, igazságügyi szakértői vélemények, eltűntek felkutatása)
- Az egészségügyben (biztosítás, ellátás térítése, paciensek regisztere)
- Az iskolaügyben (diákigazolvány, AIS)

A magán és bankszektor az alábbiakra használja az identifikációs technológiákat:

- Az irányításnál (személyzeti osztály)
- A partnerekkel és a vásárlókkal való jóviszony fenntartásánál (vásárlók vagy partnerek regisztere)
- Az elektronikus adatbázisok védelmére
- Vagyonvédelemre (beléptetőrendszerek és riasztók)
- Telekommunikációra
- Pénzügyi tranzakciókhoz (bankkártyák, internetbanking)
- Az utasok regisztrálása (utazók kreditkártyái, repülőjegyek)
- A munkavállalók jelenlétének ellenőrzése (jelenlét a munkahelyen)

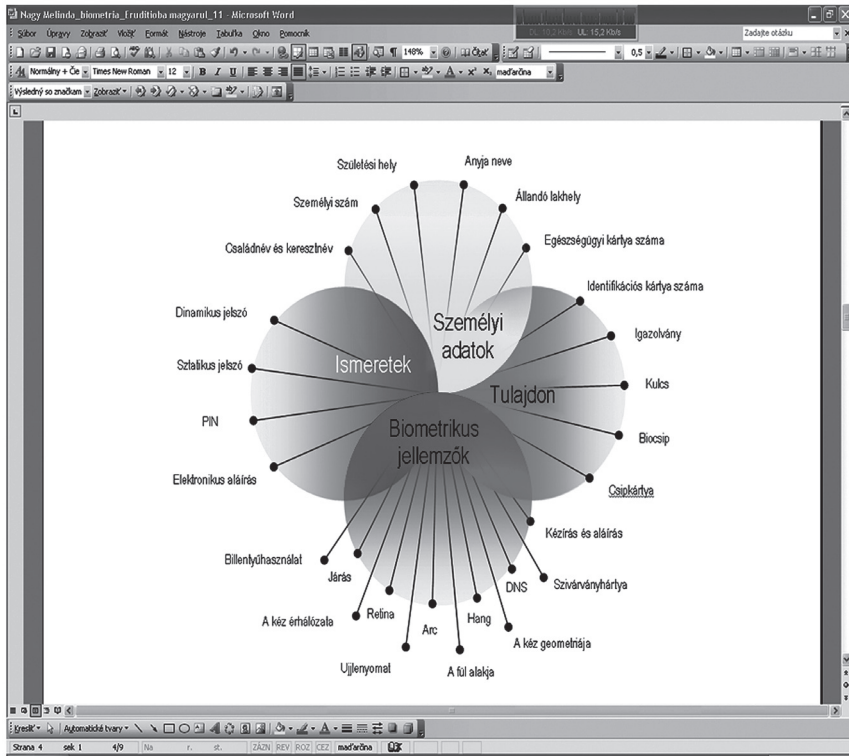
A háztartások és az egyének a következő területeken használják:

- Vagyonvédelem (riasztórendszerek)
- Az információhoz való hozzájutásra (könyvtár, internet)
- Elektronikus adatok védelmére
- Pénzügyek intézésére (bankkártya, internetbanking)

Célok és módszerek

Az identifikáció egy olyan folyamat, mely során egyértelműen meg van határozva az egyén identitása. Egy személyt tulajdonai, személyi adatai, ismeretei vagy biometria jellemzői alapján lehet identifikálni (Rak és mts. 2008).

- Tulajdon alatt értjük az igazolványokat, identifikációs kártyákat, kulcsokat, csipkártyát, biocsipet – ezek alapján identifikálhatjuk azt a személyt, aki ezeket felmutatja.
- Az ismeretek alapján lehet identifikálni, sztatikus vagy dinamikus jelszóval, PIN (személyi identifikációs számmal), vagy elektronikus aláírással.
- Személyi adatok alapján történhet az identifikáció a vezeték és keresztnév, személyi szám, születési hely, anyja neve, állandó lakcím, vagy az egészségügyi kártya száma alapján.
- Biometria adatok alapján pedig ujjlenyomat, a kéz geometriája, az erek elhelyezkedése a kézen, írisz, retina, arc, a fül alakja, hang és beszéd, kézírás, aláírás, billentyűhasználat, járás, szag, és DNS alapján lehetséges.



1 ábra: A személyek azonosításának lehetőségei

A tulajdonnal történő azonosítás legnagyobb hátránya, hogy ezek nem kapcsolódnak szorosan a tulajdonoshoz, hanem átadhatóak más személynek, vagy ellophatóak a tulajdonos tudta nélkül. Az ismeretek szintén átadhatóak másoknak, bár eltulajdonításuk már nehezebben valószínűsíthető. A személyi adatok (mivel sok helyen használjuk őket, és más céljaik is vannak) szintén nyilvánosságra kerülhetnek, és visszaélhetnek velük. A biometriai azonosítás hátránya pedig a magas ár és esetenként az azonosításhoz szükséges idő lehet. Az átadhatatlanság és a megbízhatóság (közel 100 százalékos biztonsággal) azonban mellettük szól. (Nagy 2011a)

Ezért a továbbiakban elsősorban a biometriai személyazonosítással foglalkozunk. A biometriai személyazonosításnál biometriai paramétereket vizsgálunk. Ezek olyan adatok, melyek biometriai jellemzői az egyénnek, azaz antropológiai, vagy anatómiai sajátosságai, alakzatai, motorikus vagy élettani jellemzői, vagy valami más biológiai, genetikai jellemzője az organizmusnak. A folyamat célja, hogy meghatározzuk a személyazonosságot.

A leggyakoribb biometriai identifikációs módszerek

A biometriai adatok fontos előnye, hogy ezeket nem tudjuk elfelejteni, vagy elveszíteni, nem lophatják el őket, és nem ruházhatóak át más emberre. Némelyek nagyon gyors identifikációt tesznek lehetővé, némelyekkel pedig teljes egészben automatizálni lehet az azonosítás folyamatát. (Kósa 2008; Rak és mts. 2008; Nagy 2011b)

Ujjlenyomat

A biometriai azonosító rendszerek közül talán ez rendelkezik a legrégebbi tradícióval. Elterjedését a viszonylag egyszerű mintavétel és az egyszerű adattárolás segítette elő. Itt nem a mai elektronikus rendszerekre kell gondolni, hanem a papír alapú ujjlenyomatra, vagy az agyagba történő lenyomaté-készítésre. Ez utóbbi, amellett hogy nagyon olcsó, kiegészítőként igen tartós is lehet. Az adatfeldolgozás, vagyis azonosítás során az ujjlenyomaton található jellegzetes pontok egymáshoz való viszonyát vizsgálják és hasonlítják össze. A tévedés lehetősége 1:1000000-hoz, a módszer társadalmi elfogadottsága is jónak mondható.

A kéz geometriája

A kéz geometriájának biometriai azonosításra alkalmas módszertanát a hetvenes években dolgozták ki. Azóta a módszer rengeteget fejlődött. Az azonosítás során infravörös kamerával készítik el a kéz háromdimenziós képét, s ezen a felvételen a csontok és ízületek szélességét és hosszúságát vizsgálják a tenyéren és az ujjakon. A tévedés lehetősége 1:10000-hez. A módszer elfogadottsága is igen jó, hiszen az alkalmazása nem okoz semmilyen megterhelést a résztvevők számára.

Az erek elhelyezkedése a kézen

Az erek elhelyezkedésének vizsgálatát a CCD kamerák elterjedése tette lehetővé. Az erek elhelyezkedése és elágazásai kellőképpen informatív ahhoz, hogy a személyek azonosítására felhasználjuk őket. A paraméterek nem ismétlődnek még az egy-egy ikreknél sem. A felvétel hasonló technikával készül, mint a kéz geometriájánál. A módszer elfogadottsága is magas, mivel nem evokál párhuzamot más kriminológiai módszerekkel.

Írisz (szivárványhártya)

Sok éve dolgoznak egy olyan módszeren, mely nagyon megbízható, és teljes mértékben automatizálni lehet. Úgy tűnik, az írisz-szkenelés eleget tesz ezeknek a követelményeknek. A szivárványhártyán a barázdákat, csíkokat és egyéb ábrákat keresnek, s azokat hasonlítják össze. A módszer megbízhatósága igen magas: 1:6000000. A módszer társadalmi elfogadottsága viszont alacsony, mivel kellemetlen, hogy az azonosított alanyoknak néhány másodpercig egy adott pontra kell szegezniük tekintetüket. Ez problémát jelent a módszer állatok azonosításához való felhasználásánál is.

Retina

Az azonosítás a szemfenéken lévő érhálózat alaki jellemzői alapján történik. A retina képének felvételéhez speciális kamera szükséges, mivel ehhez bele kell világítani a szembe. Ezt az alanyok egy része kellemetlennek érzi. Így ez nem túl népszerű módszer, pedig a tévedés lehetősége csak 1:1000000-hoz.

Arc

Az egyén arc alapján történő felismerése az egyik legrégebbi módszer, melyet az ember alkalmaz – az agy remekül alkalmazkodott ehhez a feladathoz, a felismerés a másodperc töredékéig tart. Sajnos az agy által használt algoritmust nem ismerjük, ezért jelenleg még nem tudjuk elég effektíven modellezni. A technológia ma az arcfelismerésre optikai és/vagy infravörös kamerát használ, mely az orr, a szem és az arccsontok alakját, azok egymáshoz való relatív távolságát figyeli. A módszer nem okoz kellemetlenséget, ezért a reszpondensek körében nem vált ki ellenállást.

A fül alakja

A fül alapján történő azonosítás történhet közvetlenül (a fül fizikai mérésével), vagy közvetetten, azaz egy róla készült kép alapján, esetleg füllenyomat alapján. Az utóbbi leginkább a kriminalisztikában alkalmazott módszer. A fülről készült kép és füllenyomat esetében az ábra digitalizálása után a fül alakját vizsgálják, valamint a fülkagyló anatómiai méreteit. A módszer ma még kevésbé ismert, de egyre nagyobb teret hódít.

Hang

A hang alapján történő azonosítás – audioexpertízis – során egy hangfelvettelt hasonlítanak össze az adatbázisban levő többi mintával, azonosságok keresése céljából. Eközben figyelik a hang frekvenciáját, az intonációját, az egyes jellegzetességek időtartamát, stb. A módszer esetében a tévedés esélye 1:10000-hez. Elfogadottsága jó.

Kézírás és aláírás

Az aláírást általában egyetértésünk jeleként vetjük papírra. Az aláírást és a kézírást a toll tartása individualizálja, továbbá a papír helyzete, a kéz motorikája, a helyesírási szokások, stb. Jellemző lehet az írás statikus képe, és az írás dinamikája is (a papírra gyakorolt nyomás), az írás sebessége, az egyes vonalak iránya. A módszer alkalmazásánál a tévedés esélye 1:10000-hez. A módszer társadalmi elfogadottsága nagyon jó.

Billentyűhasználat

Speciális szoftver segítségével lehet vizsgálni a billentyűhasználat jellegzetességeit – ez feljegyzi az egyes billentyűk lenyomása között eltelt időt, a billentyűk lenyomásának sorrendjét, az írás gyorsaságát, a hibák frekvenciáját, a nagy és kisbetűk írásának jellegzetességeit, a jellemző billentyűkombinációk használatát, a billentyűkre mért erőt, és más jellemzőket. Ezek összehasonlításával történik az azonosítás.

Járás

A járás alapján történő azonosítási eljárás alapjait Johansson fektette le a végtagokra erősített pontfényekkel zajló kísérletében. Ma a járás alapján történő azonosítás során a Bertillon-féle antropometriai jellemzőket figyeljük (Piazza és About, 2010), ezen kívül a járás dinamikáját, és az ízületek mozgását. Feljegyzésre kerül a súlypont változása is. A módszert akkor használjuk, ha a videofelvétel minősége nem teszi lehetővé pl. az arc alapján történő azonosítást.

DNS

A DNS alapján történő identifikációhoz a genetikai információt használjuk. A genetikai információt hordozó molekula lehet a sejtmagban található DNS, vagy a mitokondriumokban található mitokondriális DNS. A módszer nagyon pontos, szinte 100 százalékos pontossággal lehet azonosítani az egyént akár biológiai nyomaiból is. A módszer hátránya, hogy drága és időigényes eljárásról van szó, a minta eredetétől függően több órás, vagy akár több napos laboratóriumi munkát jelent.

A biometriai azonosítási eljárások és technológiák fejlődése

A fejlődés elsősorban a módszerek változásában mutatkozik – a berendezések egyre hatékonyabb változataiban, és az alkalmazások komplexitásában.

Napjainkban az ujjlenyomat alapján történő azonosítást és az arc alapján történő azonosítást is fejlett technológiának mondhatjuk. Az írisz, a retina és a fül alapján történő azonosítást még fejlesztik. Közülük jelenleg a szivárványhártya alapján történő azonosítás a használhatóbb. Perspektivikusnak tűnik a járás alapján történő felismerés, de ez még fejlesztésre szorul. Új módszerek lehetnek a jövőben a szag vagy a bőr-textúra alapján történő azonosítások. (Kósa, 2008)

A jövőben szükségessé válik az identifikációs adatbázisok integrálása, ugyanis a több identifikációs módszer egyszerre történő alkalmazása növeli az identifikáció biztonságát és megbízhatóságát. Az eddig használatos alapregisztereket ki kell egészíteni biometriai adatokkal. Az automatizált identifikációs eljárások részben már alkalmazásra kerültek a repülőtereken, és hamarosan be lesznek vezetve az egészségügyben, és a bankszektorban is.

Folyamatban van a formátumok összehangolása, de szükség lesz az állami és nemzetközi normák összehangolására is, melyek alapján az adatok gyűjtése és tárolása valósul meg. A személyi adatok felügyeletével megbízott szervezeteknek állást kell foglalniuk az adattároló technológiákról is, mert valószínűleg nem minden eddig használt adattároló módszer lesz alkalmas a további használatra.

Identifikációs módszerek alkalmazása az iskolaügyben

Az oktatásügy alkalmazottai felelősségteljesen kell hogy bánjanak a rájuk bízott személyi adatokkal – azaz engedély nélkül nem szabad kiadniuk őket harmadik fél számára, de eleget kell tenni az integrációs elvárásoknak is. Az európai határok megnyílásával ma már nincs akadálya, hogy bárki külföldön tanulhasson. Ez azonban egyben a személyi adatok külföldre való kiadását jelenti (Hábele, 2008), miközben tudatosítani kell, hogy minden ország adatkezelésre vonatkozó törvénykezése más-és-más.

Az iskolák minőségellenőrzése, melyek segítségével a döntéseket előkészítik, hasonlóképpen szisztematikus adatgyűjtést és adatelemzést jelent. Ez a folyamat jelentősen leegyszerűsödik, ha az adatokat (megfelelően bebiztosítva) adatbázisokban tároljuk.

Az azonosító módszerek alkalmazása elősegítheti a visszaélések kiszűrését a költségvetési pénzekkel a szervezetek részéről, vagy az oktatástámogatással az egyének részéről. Az identifikációs módszerek bevezetése továbbá megakadályozza illetéktelen személyek hozzáférését az adatokhoz, vagy bejutását az épületekbe, viszont az alkalmazottaknak, tanulóknak és szüleiknek szabad hozzáférést biztosít.

Az iskolaügyben az alábbi területeken történt meg, vagy várható a közeljövőben az identifikációs módszerek alkalmazása:

- az alkalmazottak jelenlétének ellenőrzése
- a tanulók és diákok jelenlétének ellenőrzése
- a tanulók és diákok eredményeinek vezetése
- kredit-átvitel
- a diákok illetve az abszolvensek regisztere
- az alkalmazottak regisztere
- a publikációk regisztere
- az intézmények értékelése

A személyazonosító technológiák várható hatása a társadalomra

Az iskolai alkalmazásra alkalmas identifikációs technológiák más területeken is felhasználhatóak. Ezekhez hasonlóan, a máshol alkalmazott technológiák iskolai alkalmazása is megoldható. A különböző területek adatbázisainak egyesítésével pedig további új lehetőségek nyílnak meg.

Az identifikációs módszerek alkalmazása és az adatgyűjtés a célszemély tudta és beleegyezése nélkül azonban nem megengedett – ezt szigorú előírások szabályozzák. Ismertek azonban olyan technológiák is, melyek lehetővé teszik az adatok gyűjtését a tulajdonos tudatos beleegyezése nélkül – például bizonyos hűségkártyák, melyek úgy tűnhet mintha kedvezményeket biztosítanak, helyette azonban a fogyasztói szokásokról gyűjtenek információkat. (Kósa 2008)

A meglévő törvények ellenére ma még sokan nem képesek érvényesíteni személyi jogaikat ezen a téren, vagy még inkább, csak a nagyon tudatos polgárok képesek érvényesíteni azokat. Ezért lenne szükséges, hogy mindenki megismerkedjen ezekkel a technológiákkal, tudatosítsa lehetőségeiket és korlátaikat, és kontrollálja saját adatainak használatát.

Mindemellett ezeknek a technológiáknak nem csak a veszélyeit, de az előnyeiket is tudatosítani kell, hogy ok nélkül ne akadályozzuk az adatgyűjtést és az adattárolást. Nem a teljes elzárkózás és elutasítás a megoldás. A begyűjtött adatoknak ugyanis más hasznosulásuk is lehet. Segíthetnek pl. a magukat identifikálni nem tudó személyek azonosításában (pl. alkohol vagy más bódítószerek hatása alatt állók, vagy emlékezetvesztésben szenvedők, és a fiatal gyerekek esetében), vagy akár a holttestek azonosításában is.

Összegzés

A 21. század információs társadalmában fontos lenne, hogy mindenki megfelelően informálódjon az identifikációs technológiákról, hogy ok nélkül ne idegenkedjen tőlük, hiszen ezeknek a módszereknek a biztonságos alkalmazása új lehetőségeket is feltár és már mindennapjainkat is megkönnyítené.

Az identifikációs módszerekkel a 242-019PU-4/2010 számú „Az emberek és állatok biometriája” c. KEGA projekt keretében foglalkozunk. Vizsgáltuk a biometriai identifikációs módszereket, és a felhasználási lehetőségeiket. Kiemelten foglalkoztunk az iskolaügyben történő felhasználásukkal, bár az iskolaügyi felhasználás nem választható el a más területeken való felhasználás lehetőségétől. Rámutattunk az identifikációs technológiák előnyeire és a hátrányaira, s szorgalmazzuk, hogy a róluk szóló információk a lehető legszélesebb rétegekhez jussanak el. Az így szerzett ismeretek segíteni fogják az egyéneket az egyes helyzetek megítélésében, s talán elősegítik majd azt is, hogy indokolatlanul ne legyen akadályozva a használatuk. A személyazonosítás a jövőben ugyanis egyre fontosabbá fog válni. A biometriai identifikációs módszerek pedig a leeffektívebbek, legpontosabbak, és a leggyorsabbak minden lehetőség közül.

Irodalom

Hábele, M. (2008): Személyazonosításra alkalmas eszközök egészségügyi felügyeleti rendszerekben: Identifikációs eljárások egészségügyben és otthon (letöltve 06.8.2011). Version 17. Knol. 2008 Nov 7. Available from: <http://knol.google.com/k/márton/személyazonosításra-alkalmas-eszközök/3dd88rdlwhiq8/4>.

Kósa, Zs. (2008): Személyazonosítási technikák. Készült: 2008. november, http://www.nhit-it3.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=6447%3Ait3-2-1-14-u&catid=34%3Aszemélyazonosítási-technikák&Itemid=913&lang=hu (letöltve 06.8.2011)

Nagy, M. (2011a): Využitie biometrických identifikačných metód v školstve 21. storočia. Zborník III. medzinárodnej vedeckej konferencie Univerzity J. Selyeho „Veda a vzdelávanie na podporu vzdelanostnej spoločnosti“, Komárno, 5.–6. september 2011, Univerzita J. Selyeho, Komárno, p. 460-466

Nagy, M. (2011b): Dermatoglyfika – jedna zo základných biometrických metód – v príprave budúcich učiteľov. DIDMATTECH XXIV. Problemy edukacji nauczycieli, (Zostavovatelia: V. Stoffová, K. Jaracza, H. Nogi), Uniwersytet Pedagogiczny, Instytut Techniki a Univerzita J. Selyeho, Pedagogická fakulta, Kraków, Poľsko, 2011, p. 479–466

Nemček, M., Varhula, S. (2011): Akademický informačný systém v kontexte Univerzitného informačného systému. In Halko, P., Karnišová, Z. (Ed.): UNINFOS 2011, Univerzitné informačné systémy, Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou, Prešovská univerzita v Prešove, 2011, ISBN 978-80-970790-0-0

Piazza, P., About, I. (2010): Alphonse Bertillon and the Identification of Persons, 1880-1914. (letöltve 06.8.2011) http://www.criminocorpus.cnrs.fr/bertillon/enter_uk.html

Rak, R., Matyáš, V., Říha, Z. és mts. (2008): Biometrie a identita člověka ve forenzních a komerčních aplikacích. Profesionál, ISBN: 978-80-247-2365-5, 664 s

Yamamoto, S., Kashikura, K. (1999): Speed of face recognition in humans: an event-related potentials study. Neuroreport. 1999 Nov 26;10(17):3531-4.

ERDÉLYI MARGIT

esztétika ””
irodalom
kommunikáció

 **NAP KIADÓ**

A képekről mint tankönyves történelmi forrásokról – egy tudományos diákköri munka kapcsán

Vajda Barnabás–Bényi Klaudia

2011. október 14-én a Selye János Egyetem (SJE) Konferenciaközpontja adott otthont a Felvidéki Tudományos Diákköri Konferenciának (TDK). Ezen Bényi Klaudia, a SJE Tanárképző Kara végzős történelem szakos hallgatója is indult *Egy szlovákiai magyar történelemtankönyv imagológiai analízise* című munkájával. Miután az *egyetemi* TDK-n Bényi Klaudia 1. helyezést ért el, a *felvidéki* TDK-forduló izgalmas versenyt ígért. Ebben az utóbbi, országos fordulóban Klaudia a munkájával kapcsolatban két kérdést kapott az opponensétől, Szarka Lászlótól. Azonban bizonyos – mindkettejükön kívül álló okok miatt – a hallgatónak nem állt módjában megválaszolni a kérdéseket, vagyis nem volt rá mód, hogy előszóban, egy teremtő diskurzus során vitassák meg a kutatott tudományos problémát.

Ezért a verseny végeztével úgy döntöttünk (hallgató és témavezetője), hogy a választ írásos formába öntjük, mégpedig két ok miatt. Először is azért, mivel Szarka László igen helyénvaló és jellemző kérdéseket tett fel, amelyek időről időre elhangzanak azoktól a történészekről, akik szembesülnek a történelemtankönyv-kutatások eredményeivel. A második ok, hogy a magyar történelemdidaktika valóban adós bizonyos válaszokkal; jelen esetben azzal, hogy milyen tudományos érvek szólnak a *történelemtankönyvekben található képi források didaktikai funkciója* mellett.

Az alábbi írás alapját Bényi Klaudia opponensi kérdésekre adott válaszai képezik, amelyeket a kérésre és segítséggel néhány hét alatt továbbgondolt és -írt, én pedig végső formába szerkesztettem, szisztematizáltam. Az eredmény kettős: egyrészt méltó választ szeretnénk adni Szarka Lászlónak, másrészt néhány gondolattal szeretnénk továbbléldíteni a történelemtankönyvek didaktikai apparátusáról zajló tudományos diskurzust.

Mindenekelőtt közöljük Szarka László eredeti kérdéseit, amelyeket Bényi Klaudia munkája kapcsán tett fel:

Az 1. kérdés: A dolgozat címe imagológiai elemzést ígér, de valójában csak a képek és a szöveg arányát, illetve a képek forrásként és illusztrációként való alkalmazását vizsgálja. Előbbi szempontot pontos mérésekkel vizsgálja, utóbbinál egyetlen szempont – a képre vonatkozó kérdések, utasítások megléte vagy hiánya – alapján minősít, miközben akár a tanári magyarázattal, kérdésekkel,

akár a házi feladatként kijelölt térkép- és képelemzésekkel a tankönyv illusztrációi az ismeretszerzés fontos eszközeivé, forrásaivá válnak. Kérem, fejtse ki, hogy a vizsgált tankönyv illusztrációs funkciójának mondott képeit miért nem tekinti didaktikailag hasznosnak.

A 2. kérdés: Mit tekint a forrásközpontú történelemoktatás szempontjából korszerű és jó tankönyvnek? A 19. oldalon található meghatározás csak a források mennyiségére utal. Milyen kép- és térképanyagot tekintene Ön ideálisnak a forrásközpontú oktatáshoz használt tankönyvben?

Szarka László mindkét kérdése azt firtatja, milyen szerepet töltenek be a képek (más szóval: *image*-ek vagy *ikonok*) a korszerű történelem tankönyvekben. Valóban fontos kérdésekről van szó, amelyek tényleg összetartoznak, de amelyeknek a logikai sorrendje – Szarka László sorrendjéhez képest – fordított. Vagyis előbb azt érdemes tisztázni, hogy egyáltalán milyen szerepük van a képeknek a forrásközpontú oktatásban használt történelemtankönyvekben, és csak ez után érdemes azt boncolgatni, milyen didaktikai különbségek vannak egy-egy tankönyves kép között. A kimerítő válaszhoz ezenfelül szükséges némi hátrálás és nekifutás abból a célból, hogy a fogalmakat közös nevezőre hozzuk, hogy nagyjából ugyanazt értsük például a didaktikai apparátus vagy a didaktikai funkcionalitás fogalmai alatt.

Haladjunk tehát sorban.

Milyen szerepük van a képeknek a forrásközpontú oktatáshoz használt történelem tankönyvekben?

A legelső pont, amelyben a történészeknek és a történelemdidaktikusoknak szót kell érteniük,

a *forrás* fogalma. Abban nagy valószínűséggel egyetértés van, hogy történeti források nélkül nem beszélhetünk *korszerű* történelem tankönyvről, a *forrásközpontú* oktatás pedig források (így forrásértékű képek) nélkül egyenesen lehetetlen.

A történelemdidaktikusok innen továbblépnek abba az irányba, hogy a képi források *milyen formában jelennek meg* a tanulók számára a tankönyvekben. A forrásközpontú történelemoktatás szempontjából nagyon hasznos az ún. *forrásközlő tankönyvtípus*, amely a szerzői szövegen túl nagy arányban tartalmaz szöveges és képi forrásokat. A forrásközpontú történelemoktatásban ugyancsak jól hasznosíthatók a forrásközlő tankönyv egyéb válfajai: a történelmi szöveggyűjtemények, forrásgyűjtemények vagy történelmi olvasókönyvek. Az efféle tankönyvek alapvető közös jegye, hogy a források széles skáláját vonultatják fel, hagyományosan nagyrészt szöveges forrásokat, kisebb mértékben képeket. Ez utóbbiba bele kell hogy értsük az összes képtípust: az írott és a tárgyi források fényképét éppúgy, mint a térképeket, valamint a dokumentumjellegű fotóktól (pl. arckép) az épület alaprajzokon át az egykorú vagy nem egykorú képzőművészeti alkotások reprodukcióiig mindent. A kép (*image*, *ikon*) tehát mindent jelent, ami a tanulók számára nem szöveggént, hanem képként jelenik meg a tankönyvben.

Ahhoz, hogy a forrásközlő tankönycsoport bármely típusával tényleg megvalósulhasson ugyanaz a folyamat, mint amit a történészek véghezvisznek, azaz a *források tanulmányozása, elemzése, értelmezése*, a tankönyvekben kérdéseknek, feladatoknak és gyakorlatoknak kell lenniük. A kérdések, feladatok és gyakorlatok több ok miatt szükségesek. Először is azért, mert a tanulók segítségre szorúlnak, hisz ők épp *ekkor és így tanulják a forráselemzést mint munkafolyamatot*. Másrészt a kérdések és a feladatok szakmai szempontokat kínálnak az analitikus munkához, vagyis ahhoz, hogy az adott képes forrást specifikusan lehessen elemezni, értelmezni stb. Mindez összegezve azt jelenti, hogy a forrásközlő tankönyvtípus a forrásokkal való munkát a tanulók közreműködésével, bevonásával, aktivizálásával kívánja megvalósítani.

A képeknek ebben a folyamatban nagyon *látványos* helyük és szerepük van. Ez a látványosság azonban veszélyeket rejt, mivel – például egy avatatlan könyvszerkesztő vagy pedagógus miatt – az egész folyamat könnyen megrekedhet a látványosság szintjén. A szöveges forrásokkal ellentétben (amelyeket az elemzéskor *muszáj* elovasni stb.) a képek hajlamosak rá, hogy megmaradjanak a vizuális impulzusok szintjén; vagyis hajlamosak arra, hogy ne legyenek valódi elemzés tárgyai, hanem kimerüljenek a „megnéztük, láttuk, hamarosan elfelejtjük” felületes szintjén. Különösen nagy ez a veszély, ha a folyamat olyan környezetben zajlik, ahol a versengő tankönyvkiadók között nagy a kísértés, hogy tankönyveiket sok-sok látványos, de amúgy pedagógiaileg céltalan képvel tömjék tele.

Mindez felveti, hogy tehát *milyen szerepet szánunk* a képeknek a forrásközpontú oktatáshoz használt történelemtankönyvekben? Nézegetni akarjuk őket („a szem rágógumija”), vagy elhisszük, hogy rajtuk és általuk vizsgálhatók a történelmi események, személyek, jelenségek stb.?

Ennek megválaszolásához érdemes megvizsgálni Szarka László második opponensi kérdését. Azaz: *Miért szükséges didaktikai apparátus* ahhoz, hogy egy tankönyves kép forrássá váljon? Másként szólva: Minőségi szempontból milyen didaktikai különbségek vannak egyes tankönyves képek között?

Magyar, szlovák és cseh történelemdidaktikusok egybehangzó véleménye szerint *egy image akkor válik didaktikailag hasznossá, ha didaktikai apparátus járul hozzá*, vagyis ha a kép felfogását, megértését és értelmezését a tanulóknak kérdések, feladatok, gyakorlatok segítik, mozdítják elő. (A gondolat szűkebb-bővebb kifejtését megtaláljuk pl. F. Dárdai Ágnesnél, Katona Andrásnál, Kaposi Józsefnél, Kojanitz Lászlónál, Viliam Kratochvílnál, Zdeněk Benešnél, Denisa Labischovánál, Blažena Gracovánál és másoknál.) Mindenesetre a magyar kultúrterületen ez egy olyan erős tézis, hogy mind a gimnáziumi történelemtanításban, mind az érettségi rendjében a képes források sem a felkészülés, sem a gyakorlat, sem a számonkérés fázisában nem létezhetnek didaktikai apparátus (kérdések, feladatok, gyakorlatok) nélkül, ami által a jelenlegi magyar történelemtanítás, -tankönyvfejlesztés és érettségi szerintem a legmagasabb európai szintre küzdötte fel magát.

A fenti definíció a döntő szempont annak a megítélésében, hogy didaktikai szempontból *mi a különbség a képes történeti forrás és a képes illusztráció között egy tankönyvben*. Kissé leegyszerűsítve a dolgot: minden olyan történelem-tankönyvben található kép, amelyhez didaktikailag célzott kérdés, feladat vagy gyakorlat járul, az valódi forrás; ellenben a kép, amelyhez nem társul semmilyen didaktikai apparátus, nem több, mint látványos bár, de pusztán illusztráció.

A történészek és a történelemdidaktikusok szempontjai ezen a ponton kezdenek élesen eltávolodni egymástól. Itt kezdődik ugyanis az a folyamat, amelyet átfogóan *didaktikai feldolgozásnak* nevezünk. Ha most csak a képes történeti források didaktikai feldolgozására tekintünk, akkor legalább négy szempontnak kell érvényesülnie.

Először: A tankönyvben közölt képes források fontos részét alkotják annak a folyamatnak, amelynek során a történelem tudományos ismereti és eljárásai átalakítódnak, megismerhetővé és megtanulhatóvá válnak a tanulók számára.

Másodszor: A tankönyvben közölt képes forrásoknak tudományos szempontból relevánsnak, azaz odaillőnek és fontosnak kell lenniük annak a történeti korszaknak, eseménynek, személyiségnek stb. a szempontjából, amely korszakkal, eseménnyel, személyiséggel stb. kapcsolatban a tankönyv a képeket közli.

Harmadszor: A tankönyvben közölt képes forrásoknak lényeges elemük a fizikai kinézetük. Arról van szó, hogy a tankönyves képes történeti forrásoknak megfelelő méretűnek, jól megfigyelhetőnek és jól felismerhetőnek kell lenniük; ha nem azok, akkor még illusztrációnak is rosszak, nemhogy elemzendő forrásoknak.

Negyedszer: A tankönyvben közölt képes forrásoknak mind a pedagógusok, mind a tanulók számára *felhasználhatónak kell lenniük* – ezt nevezzük didaktikai funkcionalitásnak. Ez *nem* jelenti azt, hogy a tankönyvben minden képnek forrásnak kell lennie, vagyis hogy ne lehetnének benne szép és alkalmas illusztrációk. A *forrásértékű képek* didaktikai felhasználhatósága azzal a stratégiai kérdéssel van kapcsolatban, hogy milyen legyen a képek mint források és a képek mint illusztrációk tankönyvbeli aránya. (Ennek eldöntése megfontolás tárgya kell legyen, és a helyes döntéshez több tényezőt érdemes figyelembe venni.) Ez a negyedik állítás tehát nem vonatkozik az illusztrációkra, hanem a tankönyvben közölt képes *forrásokkal* kapcsolatban fogalmaz meg két fő elvárást. Az egyik oldalon a didaktikai funkcionalitás értelmében világosnak kell lenni, hogy az osztálytermi munka során mit kell vagy mit lehet kezdeni egy képi forrással. És honnan máshonnan tudhatná ezt a pedagógus és a tanuló, mint a képi forráshoz csatolt instrukciókból, kérdésekből, feladatokból? A másik oldalon mind a tankönyvszerzők, mind a pedagógusok szintjén előre meg kell tudni határozni, hogy az adott képes forrás milyen *kognitív célok* alapjául fog szolgálni (ld. pl. a Benjamin Bloom-i taxonómiát). Összegezve a didaktikai funkcionalitás

kérdését azt mondhatjuk, hogy a nem felhasználható vagy nem felhasznált képes történeti források bármilyen szépek, de didaktikailag funkciótlanak, mert nem érik el a céljukat, ami nem más, mint *a képek forrásszerű felhasználása, alkalmazása, elemzése valamilyen meghatározott szakmai és kognitív cél érdekében*.

Valószínű, hogy a fenti négy cél többségében egyetértés van történészek és történelemdidaktikusok között; az 1., a 2., s talán a 3. szempont is konszenzusos. A konfliktus a 4. szempont kapcsán volt, van és valószínűleg marad is egy ideig. Ahhoz ugyanis, hogy a képes források *hogyan* tehetőek alkalmassá iskolai célú felhasználásra, a történészek általában nem értenek, illetve (valljuk meg őszintén) ez nem is nagyon szokta őket érdekelni, vagy ha mégis, akkor a feladatot rá szokták hagyni a tankönyvszerzőkre vagy -szerkesztőkre.

Ahelyett, hogy a fenti négy szempontot részletesen kifejtjenék, inkább néhány további szempontra szeretnénk föl hívni a figyelmet. Például arra az érdekes jelenségre, amelynek az elmúlt húsz évben lehettünk a szemtanúi, ti. hogy miközben a tankönyvekben hihetetlen mértékben megnőtt a jó minőségű színes képek száma és aránya, aközben az akadémiai történettudomány forrásbázisa továbbra is túlnyomóan az *írott, szöveges* forrás maradt. Az is nagyon érdekes, hogy ugyanazt, amit a szöveges forrásoknál a történészek is elfogadnak (pl. a megfelelő kísérő kérdések hasznát), azt a képes forrásoknál sürgősen pontosabban magától értetődőnek vagy önműködőnek tartják. A kép önmagáért beszél, nem? Nos, ha valakik, akkor épp a kutató történészek tudják a legjobban, hogy a primér források nem beszélnek maguktól, meg kell kérdezni őket. És ez minden forrástípusra érvényes, a képekre is, sőt ezekre fokozottan.

Mégis: miközben nyomdatechnikailag ma már szinte semmi akadálya nincs, hogy nagyon jó minőségű írott és képi források szerepeljenek a tankönyvekben, ennek ellenére a tankönyvek képes felületeinek túlnyomó része (esetként a 90%-a) pusztán illusztráció. Másként fogalmazva, a képeket nem akarjuk kérdezni, nem akarjuk faggatani, mert – miért is? Talán mert nem tekintjük őket forrásnak? Talán nem is akarjuk őket forrásnak tekinteni? Sokszor valóban nem lehet annak tekinteni őket, mivel nem felelnek meg a fenti négy kritériumnak. Egy-egy kép vagy nem releváns (pl. inkább kuriózumot ábrázol, érdekes kivétel, nem pedig mainstream eseményt), vagy technikailag nem alkalmas (pl. ilyen egy túl kicsi, nem jól látható térkép), vagy – s ez a leggyakoribb – jó image ugyan, de nem történik meg vele a didaktikai átalakítás mozzanata, amely révén valóban elemezhető és értelmezhető forrás lehetne.

Itt jegyezzük meg, hogy a képek tekintetében a fenti négy didaktikai szempontnak egy időben, egyszerre kell(ene) működni. És ez elég nagy feladatot ró a tankönyvszerzőkre, akik rendszerint vagy didaktikai képzettség nélküli történészek, vagy tudományosan nem eléggé képzett tanárok. A tudományos ismeretek iskolai és tankönyves célú átalakítása egy külön szakma, amelynek hiánya elég szomorú eredményeket szül: nagyon kevés olyan történelemtankönyv létezik ma Európában, amelyek ezeket a magas igényeket kielégítik.

Ezek után térjünk vissza Szarka László konkrét kérdéseire.

Arra, hogy *Milyen kép- és térképanyagot tekintene ön ideálisnak a forrásközpontú oktatáshoz használt tankönyvben?*, Bényi Klaudia a következőt válaszolta: A forrásközpontú történelemoktatás szempontjából véleményem szerint az az optimális, ha a tankönyvben minimális mennyiségű szerzői szöveg van (pl. tananyagoként legfeljebb 8–10 sor), a maradék tankönyvfelületet pedig változatos források teszik ki. A képi és a szöveges források aránya 60–40% lehetne a képek javára – de csak úgy, hogy a forrásértékű képeket célzott didaktikai apparátus kíséri.

Hozzá kell tennem, hogy ezzel az álláspontjával Bényi Klaudia a legradikálisabb történelemdidaktikusok véleményével azonosul, legalábbis abban a tekintetben, hogy nagyon kevés leíró szöveget látna szívesen a tankönyvekben. Én magam is így vélekedek, bár jól tudom, hogy egy ilyen tankönyvet hogyan fogadnak a pedagógusok és a tanulók. (Maradjunk annyiban, hogy nem mindig örömmel.)

Szarka László másik kérdésére: *Fejtse ki, hogy a vizsgált tankönyv illusztrációs funkciójának mondott képeit miért nem tekinti didaktikailag hasznosnak?* Bényi Klaudia ezt válaszolta: Nem kétséges, hogy a pusztán illusztrációnak minősített képeknek is van bizonyos információértékük. Azonban ez az értékük kimerül abban, hogy a tanuló futólag rájuk pillant. A didaktikai apparátus nélküli képek pedagógiai értéke a nullával egyenlő, főleg, mert az ilyen kép a tanulóban semmilyen kognitív funkciót nem mozgósít. Egy képpel mint történeti forrással való alaposabb és mélyebb foglalkozásnak és rögzítésnek az alapos megfigyelés az előfeltétele, ennek pedig az, hogy minderre „rákényszerítsük” a tanulót. Azt kell elérnünk, hogy a tanuló vizsgálja meg, majd értse meg és értelmezze a képet. Amennyibe azt akarjuk, hogy a tanuló vizsgálata szakmailag releváns legyen, akkor szempontokat kell a képhez adnunk; a szempontok kérdések, feladatok és gyakorlatok formájában szolgálnak didaktikai impulzusként. A kérdések, feladatok azért is nélkülözhetetlenek, mivel a legtöbb képet *általában elemezni* nem érdemes, egy a térképet pedig egyenesen hiba! Bármely kép lehet véletlenszerű információforrás. Azonban a folyamat csak akkor válik tudatos didaktikai lépéssé, a képelemzés akkor válik *módszerré*, ha a képhez szakmai szempontrendszer és didaktikai apparátus rendelünk, és a tanulók ezek segítségével, ezek alapján tanulják a képi történeti források elemzését.

Már csak az maradt, hogy választ adjunk arra a Szarka László által ugyan nem kérdezett, de a források iskolai hasznosítása szempontjából fontos kérdésre, hogy miért és pontosan mi módon jelent a képi forrásokhoz csatolt didaktikai apparátus segítséget a tanulóknak és a pedagógusoknak.

Fontos szem előtt tartanunk, hogy senki nem születik a képelemzés képességével – azt mindenkinek tanulni kell. Fontos, sőt kulcsfontosságú tehát, hogy a *tanítási órákon kompetens tanári irányítással történjenek képelemző gyakorlatok*, amíg a tanulók önállóan megtanulnak képeket elemezni. Ide tartozik,

hogy a képi forrás elemzésének mint tanulói módszernek legalább két fajtája van: az explicit és az implicit elemzés. Az explicit elemzés során a tanulók azt mondják el, amit a képről le tudnak olvasni; más szóval, elmondják, azaz szóvá teszik (verbalizálják), amit látnak. Az implicit elemzés nehezebb feladat: itt a képben vagy a kép „mögött” rejlő történeti tudásról van szó. Pl. a tanuló egy történeti artefaktum fotója kapcsán nemcsak szakszerűen megnevezi, mi látható a képen, hanem azt is elmondja, ki használta, hol, mikor, mi céllal stb.

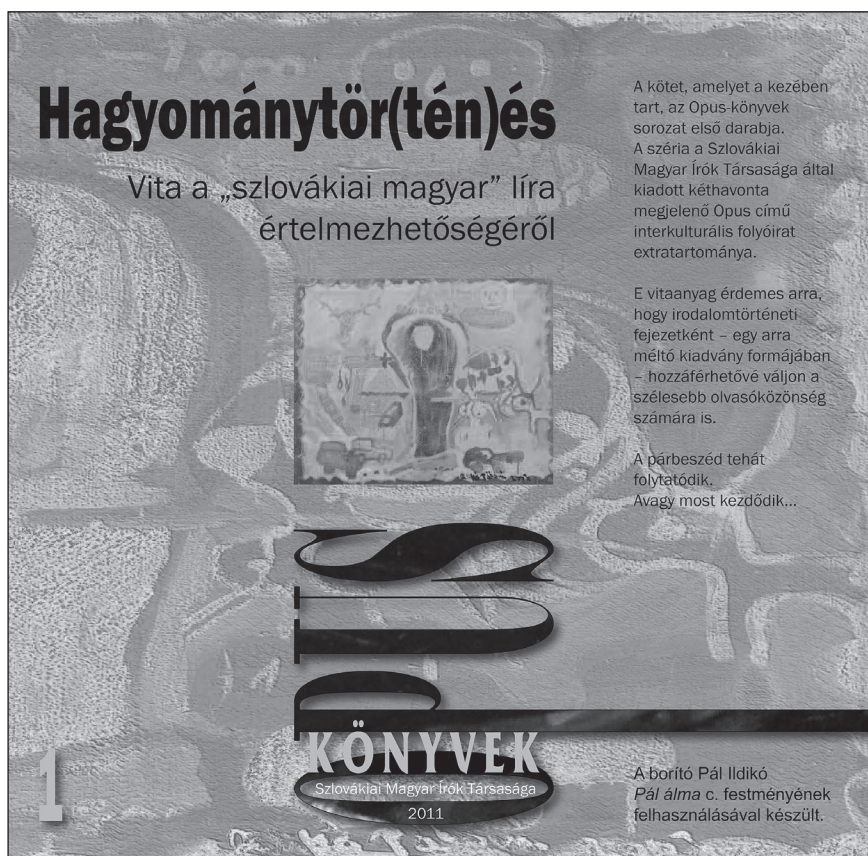
Az ikonelemzés *tanulandó képesség-jellegét* még néhány példával szeretnénk alátámasztani. Önmagában már az explicit képelemzés sem könnyű, pedig az „csak” a látható dolgok elmondása. Tipikus helyzet a térkép mint történeti forrás: aki nem tanulja és nem gyakorolja, egyszerűen nem tud mit kezdeni a történelmi térképpel, még akkor sem, ha a térképpel kapcsolatos ismeretek birtokában van. A házi feladatra adott képelemzést épp azért tartjuk szerencsétlen ötletnek, mivel a tanulókat „vezetni” kell a képelemzés során. Világosan meg kell hagyni számukra, honnan hová kell eljutniuk. Ennek hasznos eszköze, ha az órán együtt zajlik az elemzés, és a pedagógus a diákok által mondottakra reflektálva teszi fel a következő kérdést.

És akkor még mindig csupán a *látható* dolgok megfogalmazásáról beszélünk, s nem a képelemzés legmasabb szintjéről, amely magában foglalja mind az explicit, mind az implicit képelemzést, amelyek együttes felhasználásával a képelemző az *értelmező képelemzésig* juthat.

Didaktikai apparátus hiányában természetesen szó lehet róla, hogy a pedagógus maga csatoljon kreatív feladatokat a képes forrásokhoz. Senki nem lehet azonban bizonyos, hogy ez tényleg megtörténik-e. Sőt a tapasztalat inkább az ellenkezőjét mutatja: még ha sok kérdés, feladat és gyakorlat szerepel is egy történelemtankönyvben, még ha létezik is egy tankönyvhöz külön munkafüzet, ezeket sokszor figyelemre sem méltatják. Egy korszerűtlen tanári attitűd szellemében ugyanis a pedagógusok jó része a leíró tankönyves szöveget tartja „a valódi” tananyagnak. A forrásokkal való munka módszertana a tájainkon gyerekcipőben jár, a tankönyvek didaktikai apparátusát pedig olyan „kiegészítő tananyagnak” tartják, amire nem érdemes időt vesztegetni. E téveszmék hatása alatt a pedagógusok zöme hajlandó figyelmen kívül hagyni mind a forrásokat, mind az azokhoz csatolt didaktikai apparátust. És ez nagyon komoly akadálya a történelemtanítás régiónkbeli modernizációjának.

Ha a szerzők-szerkesztők nem kínálnak fel didaktikailag előkészített, azaz didaktikai apparátussal ellátott forrásokat a tankönyvekben, akkor a pedagógusok szinte bizonyosan nem fognak a történelemórákon forrásokat, képeket elemezni. Vagy ha mégis, akkor valószínűleg nem szakmailag releváns módon, hanem csak esetlegesen, véletlenszerűen fogják ezt tenni. Nem véletlen, hogy európai szinten a tankönyvek épp ezen a téren mutatják az legintenzívebb fejlesztéseket: azaz a pedagógusok segítségével, kiszolgálásában, a tanítási-tanulási folyamat komfortosabbá, ezáltal színvonalosabbá tételben.

Bényi Klaudia a felvidéki TDK-n végül 3. lett – amihez témavezetőként szívből gratulálok! De még ennél is fontosabb, hogy amikor egy-egy kutatás, mint például az övé, a történelemtankönyvekkel kapcsolatban fogalmaz meg tudományos megállapításokat, akkor nem mást feszegetünk, mint hogy *hogyan lehet a történettudomány ismereteit és eljárásait szakmailag méltó módon a jövő generációk felé közvetíteni.*



Hagyománytör(tén)és
Vita a „szlovákiai magyar” líra értelmezhetőségéről

A kötet, amelyet a kezében tart, az Opus-könyvek sorozat első darabja. A széria a Szlovákiai Magyar Írók Társasága által kiadott kéthavonta megjelenő Opus című interkulturális folyóirat extratartománya.

E vitaanyag érdemes arra, hogy irodalomtörténeti fejezetként – egy arra méltó kiadvány formájában – hozzáférhetővé váljon a szélesebb olvasóközönség számára is.

A párbeszéd tehát folytatódik.
Avagy most kezdődik...

1
OPUS
KÖNYVEK
Szlovákiai Magyar Írók Társasága
2011

A borító Pál Ildikó *Pál álma* c. festményének felhasználásával készült.

A beszéd- és szövegrögzítés helyzetéről

Erdélyi Margit

H. Varga Katalin *Beszéd- és szövegrögzítés* című kötete a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának kiadványaként látott napvilágot 2011-ben. A kötet sokak számára vonzó olvasmány lehet, hiszen több tudományterületet érint, illetve többféle művelődésterület hasznosította a szerző által feldolgozott ismereteket a múltban is, s így van ez ma is. Látványos a könyvben a szorgos anyaggyűjtés eredménye, hiszen szerzőnk történeti áttekintést és helyzetképet egyaránt prezentál. A téma tudományos megközelítése ellenére is a sorok között olvasható az a pozitív affektivitás, amely motiválta az elmélyült kutatót. Az első benyomásunk a kötet értékeiről a téma történetisége felé sodorja érdeklődésünket, a továbbiak során azonban egyre világosabb üzeneteket kapunk a korunkbeli beszéd- és szövegrögzítés lehetőségeinek finomítására, újraépítésére, mintegy megtermékenyítésére.

A tanulmányok zömében a gyorsírás történetével, majd jelen helyzetével foglalkoznak. Mindemellett hangsúlyos helyet kapnak a szerző gondolatai, ötletei, kutatásának konklúziói azzal az intencióval, hogy miként lehet és kell korszerűsíteni, fejleszteni ennek a sajátos, elméletet és gyakorlatot szorosan együtt prezentáló tudományágnak hasznosítható ismeretanyagát, legyen az az oktatás-képzés területe vagy a mindennapi élet. A szorosabban vett témakörök az emberi kommunikáció olyan izgalmas, sokunk számára ismeretlen területét emelik ki, amelyek a sztenográfia, azaz a gyorsírás (régebben sebesírás, múírás, szaporairás) funkcióját értékelik. Történik ez leginkább az oktatásban és a parlamenti gyakorlatban, majd a konferenciákon, és főleg az ügyvitelben betöltött szerepe miatt. Erre nézve szerzőnk egyik bevezető mondatát idézem: „A gyorsírás tudomány, művészet és – alkalmazásának minden korszakában – mozgalom volt.” (7) Az idézet utalás egyben a tanulmányokban érvényesülő történeti szempontú feldolgozásra is. H. Varga Katalin a 19. századi, reformkori kezdetekig nyúl vissza, amikor is az országgyűlési gyorsírókra nagy szükség volt, rögzítendő a parlamenti beszédeket. A kereslet folytán egyre fontosabb lett a gyorsíróképzés, a gyorsírás tanítása középiskolai szinten, így a gimnáziumokban, reáliskolákban; valamint önképzőkörökben, női kereskedelmi tanfolyamokon, magániskolákban, szakiskolákban; sőt a gyorsíró-egyesületekben is.

A gyorsírás–nyelvészet–oktatás című fejezetben pragmatikus ismereteket kapunk a gyorsírás hasznosításáról. A számítógép megjelenésével a korábbi ügyviteli gyakorlat új profilra váltott, így erősen megcsappant a gyorsírás ázsiója, többen megkérdőjelezik fontosságát, alkalmazhatóságát. Életben maradását

azonban továbbra is biztosítja a parlamenti és különböző vezetői gyakorlat, ugyanakkor az a meglehetősen szűkre szabott képzési keret is, amely elsősorban elszánt művelőinek köszönhető.

H. Varga Katalin tagadhatatlan érdeme, hogy két évtizednyi alapos kutatás után feltérképezte a magyar gyorsírás történetét, s beillesztve azt az ügyviteli szakképzés történetébe, kellő ismeretanyagot nyújt felhasználási területeiről, szakirodalmáról, kiemelkedő pártolóirol, gyakorlóiról. További érdeme, hogy a gyorsírást az anyanyelvi neveléssel és az alkalmazott nyelvészettel való szoros kapcsolatában láttatja, azaz a nyelvtudomány részeként kezeli, s így az anyanyelvi ismeretek oktatásának sajátos modusaként alkalmazza. Szerzőnk definíálásában tehát a gyorsírás speciális írásrendszer, a kommunikáció sajátos formája, amely a nyelvtudomány része, és különböző céloknak/feladatoknak/jellemzőknek felel meg. Ezek a következők:

- a folyóírásnál rövidebb írás, a beszédet csaknem szimultán rögzíti; alapja a betűírás, sajátos „szóképekből” áll; írásképe kurzív;
- láthatóvá és reprodukálhatóvá teszi a hangzó szót;
- nyelvi ismeretek szerzésére készíti az embert, azaz aktív nyelvi műveltséget nyújt;
- elsajátítása, alkalmazása hasznosítható a mentális fejlődésben és a társadalmi kompetenciák tökéletesítésében;
- a jelek, a rövidítések, a szövegértés és -alkotás folytán különböző anyanyelvi képességek fejlesztése valósul meg általa;
- az iskolában és az iskolán kívül is megszerzhető tudás, amelynek tanítója nyelvész, gyorsíró és anyanyelvi nevelő is egy személyben.

A történeti szempontú feldolgozásokban több témakörre összpontosít H. Varga Katalin. A szóban forgó fejezetek az alábbiak: *Irodai és parlamenti gyorsírók képzése Magyarországon: 1867–1949*; *A beszédrögzítő, szövegfeldolgozó munkavégzésre felkészítő ügyviteli szakképzés története Magyarországon – a reformkortól napjainkig*; *Az ügyviteli szakképzés 1900–1930 között*. Az egyes alfejezetek sokrétűen taglalják a különböző kérdésköröket. Pl. a gyorsírás szerepe az adott korban; az egyetemes gyorsírás története; a magyar gyorsírás története; a gyorsírás tanulása, tanítása; a gyorsírás „praktikus ismeret”; törvények, rendeletek, utasítások, dokumentumok a gyorsírásról és tanításáról; a gyorsírás bástyája: a kereskedelmi oktatás; a tanulók, a rendszerek számának alakulása; a gyorsírás megtanulásának és tanításának tipikus útjai; az ügyviteli munkatevékenység kialakulásának előzményei; az első magyar gyorsírási rendszerek, könyvek, parlamenti gyorsírók; a gyorsírás elterjedése, rendszerek harca, egységes magyar gyorsírás; a gyorsírás tanítása Magyarországon; a gyorsírásstanár- és tanítóképzés; „a gyorsírók” és „gyorsírónők” fakultatív és kötelező képzése; a leánynevelés iskolái; a gyorsírás tanítása a leányok középiskolai képzése előtt; miért és hol tanulták a lányok a gyorsírást; rendkívüli vagy kötelező tantárgy-e a különböző oktatási intézményekben.

A további fejezet címe *Az ügyviteli szakmai képzés rendszerének átalakulása az életen át tartó tanulás jegyében*. Az Európai Bizottság 2000-es évi memoranduma nem csupán az oktatás/a képzés területén kívánja alkalmazni az élethosszig tanulás elvét, hanem az összes tanulási helyzetre vonatkoztatva. Az oktatási-képzési intézmények számára kidolgozta a minőségi követelményeket is. Ezek az alábbiak: a készségek, képességek, kompetenciák fejlesztése; az oktatási ráfordítások bővítése; a társadalmi befogadás és felzárkózás feltételeinek megteremtése; az élethosszig tartó tanulás stratégiáinak, a tanulásirányítás és az akkreditáció feltételeinek a kidolgozása; az adatszolgáltatás és összehasonlíthatóság követelménye.

H. Varga Katalin a fentiekkel összefüggésben az életen át tartó tanulásnak egyéb körülményeit is nyomatékosítja. Nevezetesen, hogy általános társadalmi tevékenységről van szó, amely szorosan összefügg a társadalmi, gazdasági, politikai méltányossággal, a nemek egyenlőségével, a tanulás egyetemleges jogával, a környezettel való harmonikus együttéléssel, az emberi jogok tiszteletével, a sokféle kultúra elfogadásával, a békével, az emberek aktív részvételével életüket érintő kérdésekben. Színterei és formai megoldásai nagyon sokfélék lehetnek iskolán belül és kívül (55).

A magyar szakképzés kulcsfogalma a 2000-es év második felétől a modularizációs, a kompetenciaalapú képzés. A következő oldalakon a kompetenciák rendszerének és a követelménymoduloknak feldolgozását találjuk, amelyek pragmatikus tanácsoknak, modelleknek is elfogadhatóak az ügyviteli szakirányú felsőfokú képzésben. A szakember nem feledkezik meg olyan problémák és megoldások felvázolásától sem, amelyek az ügyviteltanárok képzését jellemzik, legyen az az oktatók szakképesítésére vagy a szaktárgyak karakterére szabva.

A gyorsírástanár-képzés, illetve a gyorsírók és gyorsírónők a magyar parlamentben rövid történeti felvázolása mintha frappáns motivációként szolgálna az ügyviteli képzés átalakulásához, immár a bolognai kétciklusú képzésben. Ez utóbbi témaköreiben olvashatunk a magyar alapszakos bölcsész-ügyvitel szakirányról, annak ismeretköreiről, moduljairól, az egész szakirány indokoltságáról és céljairól, képzési és kimeneteli követelményeiről.

H. Varga Katalin tanulmánykötetének utolsó fejezete az irodai kommunikáció elnevezésű e-learning kurzus fejlesztési lehetőségeiről ismertet meg bennünket, teljességgel aktuális tudnivalókkal. Továbbá tudomást szerzünk a kutató nyelvész gondjairól, céljairól, dicséretes eredményeiről, azokról a modulsajátosságokról, amelyek vonzóvá teszik/tehetik a mai ember számára, de különösképpen az oktatók, pedagógusok illetve a fiatal nemzedék számára e sajátos és fontos irodai kommunikációnak tanulását és tanítását.

H. Varga Katalin kötete sok olyan adatot, információt és forrásanyagot tartalmaz, amely napjaink bármely életkorú entellektüeljének ismereteit kitágíthatja mind elméleti, mind pedig gyakorlati vonatkozásban. Tetszetős a kötet hangsúlyos üzenete, miszerint a szerző elhivatott apologétája a sztenográfia régi és új lehetőségeinek.

H. Varga Katalin: *Beszéd- és szövegrögzítés*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar 2011, 120 p. ISBN: 978-963-9821-27-9

A stíluskohézió értelmezése

Lőrincz Julianna

A stíluskohézió fogalmának értelmezése a stilisztika más fogalmaival egyetemben nem könnyű feladat. Sokan sokféleképpen értelmezik azt az összetartó erőt, amely a különböző típusú szövegek egyedi sajátosságaiból jön létre. Erre vállalkoztak a Debreceni Egyetemen *A szöveg- és stílusvizsgálat sajátos irányjai* című kutatóegyetemi program zárókonferenciáján a stilisztika tudományának különböző területeit kutató szakemberek. A konferencia címe *A stíluskohézió eszközei a modern és posztmodern szövegekben*. A konferencia azzal a céllal szerveződött, hogy a stíluskohézió fogalmát Magyarország ismert stíluskutatói körülhatárolják. Különösen fontos, hogy a különböző elméleti keretekben gondolkodó kutatók konkrét szövegelemzésekkel kimutassák, mely nyelvi-stiláris elemek összefüggésrendszerbe, szövegegészbe és jelentésbe történő beépülése járul hozzá a szöveg/szövegek stíluskohéziójának megteremtéséhez. A konferenciakötet tanulmányai is igazolják a téma szükségességét és fontosságát.

Az előadások a stíluskohézió-fogalomról alkotott egyéni elképzeléseken túl jól tükrözik a kérdés összetettségét. Többen a stílus fogalmából indulnak ki, és a stíluskohéziót azonosítják a stílus fogalmával. Ehhez a körhöz tartozik Kiss Sándor *A szöveg benső összefüggése és a stílus (Guillevic: Art poétique)* című tanulmánya, amely egy 169 cím nélküli, néhány soros vagy néhány strófás vers „költészettanának” stílussteremtő erejét vizsgálja.

Hasonlóképpen járt el Pethő József *Alakzat és szövegkoherencia. Az alakzatok szövegbeli szerepe Krúdy Gyula N. N. című kisregényében* című dolgozatában, amikor a stíluskohézió fogalmát részben a szövegkoherenciával azonosítja, az alakzatokat pedig a Krúdy-szövegben mint szövegszervező és egyben stílus-szervező erőként vizsgálja.

Skutta Franciska *Az ismétlés mint a kohézió eszköze modern francia elbeszélő művekben* című dolgozata az ismétlés szövegkohéziós funkciójára mutat rá az elemzett szövegeken belül.

Tátrai Szilárd *Stílus, nézőpont és irónia – Szerb Antal két elbeszélésében* című tanulmánya funkcionális kognitív nézőpontból értelmezi újra a stílusfogalmat, valamint Szerb Antal stílusának iróniaértelmezését. Funkcionális kognitív nézőpontból a stílus a nyelvi szimbólumoknak az éppen aktuális diskurzusokban az aktuális megnyilatkozó perspektívájának érvényesítéseként valósul meg, figyelembe véve a nyelvi elemek variabilitását. A stílusfogalom meghatározásában Tátrai Szilárd felfogásában a megnyilatkozó stílustulajdonítása központi szerepet kap. A szerző Szerb Antal két novellájának elemzésével azt vizsgálta, hogy milyen módon jelenhet meg az irónia a diskurzusok egészét átfogó, koherenciát alkotó stílustényezőként.

V. Raisz Rózsa ugyancsak az irónia stíluskohéziós szerepét vizsgálta *Márai Sándor Egy boldog ember* című elbeszélésében. Márai szövegének egészében jelen van az irónia, amelynek ugyan nincsenek saját, csak rá érvényes nyelvi struktúrái, de a megnyilatkozások, a szituáció és a kontextus alapján értelmezhető az alakzat. Sajátos stílus eszközei azonban vannak, például bizonyos alakzatok jellemzően szerepelnek az irónia jelentésképzésében. Az elemzett Márai-szöveg legmeghatározóbb alakzattípusai az ismétlések különféle formái. Az irónia pragmatikai alakzataiként funkcionálnak a szövegben a halmazok is. V. Raisz Rózsa megállapítja, hogy az elemzett Márai-szöveg stíluskohézióját az irónia és az önirónia hozza létre.

A stíluskohézió fogalmát elméleti síkon megközelítő dolgozatok egy része párhuzamot von más stilisztikai fogalmakkal is. Ezek körébe tartozik például Fehér Erzsébet *Az „érzékletes rendezettség poétikája” (Vázlat Nemes Nagy Ágnes versértelmezéséről)* című dolgozata is. A szerző megállapítja, hogy a 20. század végén, valamint a 21. század első évtizedében folytatott nyelvészeti stilisztikai kutatások eredményeképpen megszületett a nyelvészeti stilisztika, mint a nyelvészeti pragmatika egyik ága, amely sajátos terminológiájával és módszertanilag is elkülöníti az egyes szövegtípusokhoz tartozó szövegek stílusának vizsgálatát, így a művészi és más nyelvváltozatokét. Fehér Erzsébet arra a kérdésre is keresi a választ, hogy mit adott a nyelvészeti stilisztika az irodalmi stilisztika számára. Többek között pragmatikai-tipológiai alapokat kínált a műfajelméletnek, nyelvi megközelítésmódokat és fogalmakat az elbeszélő és drámai műfajok beszédhelyzeteinek stb.

Heltainé Nagy Erzsébet *A népi konceptualizáció mint stíluskohéziós eszköz a sinkai költészetben* című tanulmányában stíluskohézióknak a szöveg részrendszereit, valamint a szöveg egészét átfogó stiláris elemek összetartó erejét tartja. A szerző megállapítja, hogy Sinka István költészetében ilyen stíluskohéziós erő a népi konceptualizáció, a költő sajátos egyéni világleképezési és világteremtési módja.

Eőry Vilma a stíluskohézió megközelítésére a narrativika nézőpont-elméletének szemléltetésével vállalkozott *Különbözés és egység Márai San Gennaro vére című regényének stílusában (A narratív viszonyok és a stíluskohézió)* című tanulmányában. A regény szerkezetének, szereplőinek, a cselekmény helyének, valamint idejének nyelvi megformálását vizsgálva a narratív viszonyok „árulkodó” nyelvi jeleit bőséges nyelvi anyaggal szemlélteti a szerző.

A tanulmánykötet néhány dolgozata a stíluskohézió fogalmának értelmezése közben a jelentésbeli vagy lexikológiai tárgyias jelenségekre összpontosít, ezekkel a jelenségekkel azonosítja a stíluskohéziót. Ilyen dolgozat Kornyané Szoboszlai Ágnes *A korabeli szó- és kifejezőkészlet kohéziós szerepe Zsigray Julianna néhány társasági/társadalmi regényében*, valamint Porkoláb Judit és Boda István Károly *Stíluskohéziót megvalósító szó- és kifejezőkészletek Orbán Ottó verseiben* című munkája.

Más szerzők a stíluskohézióról szólva olyan sajátságokat ragadnak meg, amelyek egyénitene korszakokat, szerzőket, szövegeket, ebben az értelemben egyfajta összefüggésrendszerben szemlélhetők, a szerzők szándéka szerint is a stíluskohézió kifejezőiként értékelhetők. Ezeknek a szerzőknek a körében kell megemlítenünk Kemény Gábor *Krúdy Szindbádja és a Márai-Szindbád a számok tükrében* című tanulmányát, amely a Krúdy stílusában megszólaló Máraigondolatvilág, életérzés nyelvi-stilisztikai elemeinek statisztikai mutatóival támasztja alá azt, hogy idegen szöveg nyelvi-stilisztikai elemeiből összeálló szövegstilizáció is lehet stíluskohézió.

Domonkosi Ágnes *A stíluskohézió szerepe az énblogokban* című dolgozatában a blog kommunikációs sajátosságainak bemutatása után azt vizsgálja, hogy az énblog műfajában az egyéni stílusnak milyen szerepe van. Megállapítja, hogy annak ellenére, hogy az énblogok töredezettséget mutatnak, a monologikus rend révén egységes nagy történetként jelennek meg, amelynek szervezője, stíluskohéziós ereje a narratív és egyéni stílus.

Szikszaíné Nagy Irma *A nyelvhasználat funkcionális variációja és a stíluskohézió* című munkája Kosztolányi Dezső *Boldog, szomorú dal* és Parti Nagy Lajos *van utcarím van mintamondat* című versszövegeinek egybevető stilisztikai vizsgálatával a két szöveg hasonló és eltérő stíluskohézióját meghatározó nyelvi-stiláris elemeket vizsgálja. Pontosabban azt kutatja, hogyan hat az alkotók nyelvhasználatának funkcionális variációja saját műveik stílusára. A szerző megállapítja, hogy a stíluskohéziót szolgáló jelentésszerkezetek és struktúrák között az ismétlés, a paralelizmus és a felsorolás meghatározó alakzatok a két alkotó elemzett szövegeiben.

Máthé Dénes a stíluskohézió fogalmát vizsgálva egy egész stílusirányzat, a szürrealizmus olvasatát adja *Szempontok a szürrealista szöveg olvasásához* című munkájában.

Cs. Jónás Erzsébet *Szövegszerkezeti sajátosságok Spiró György drámaszövegeinek és Csehov-fordításainak tükrében* című dolgozata a stíluskohézió fogalmának értelmezése kapcsán szövegkohézióról, szövegszerkezeti sajátosságokról szól. Pontosabban azt vizsgálja, milyen szövegszerkezeti sajátosságok jelennek meg egy szuverén alkotó azonos műfajú műfordításaiban. A stíluskohézió meghatározása szempontjából ebbe a körbe sorolhatjuk Nagy Andrea „*félig kihuny emlékek parazsa*” – *Stíluskohéziós eszközök és szövegjelentés Anna Gavalda egy regényében* című dolgozatát is.

Kabán Annamária *Intertextualitás és szövegkohézió (Kovács András Ferenc: Babitsolás)* című munkájában megállapítja, hogy a szövegkohézió szerepében az intertextualitásnak nagy szerepe van, hiszen „a maga intertextuális hálójában szövődik, alakul minden szöveg”. Véleményem szerint ez a megállapítás érvényes nemcsak a modern és a posztmodern szövegekre, hanem minden szövegre. A szerző az elemzett szövegben legjellemzőbb intertextuális hatásokat vizsgálja. Ilyenek a megszólítás, az ismétlés különböző formái.

A konferenciakötet mindegyik tanulmánya érdekes és figyelemre méltó szempontok szerint kísérli meg a stíluskohézió értelmezését. A tanulmányok mindegyike értékes hozzájárulást jelent a napjainkban folyó stilisztikai kutatásokhoz. Jó munkaanyagul szolgálhat a további stilisztikai kutatásokhoz, valamint az anyanyelvi stílusfejlesztéshez is.

Szikszaíné Nagy Irma szerk.: *A stíluskohézió eszközei a modern és posztmodern szövegekben.*
 Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó 2011, 251 p. ISBN 978-963-318-124-9; ISSN 1588-6433
 /Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai 89./

Velünk éltek...

Marosi Renáta

Varga László könyve: *Velünk éltek. A nagymegyeri zsidóság története* – tizennégy tematikus egységre bontva, gazdag illusztrációs és dokumentációs anyaggal kiegészítve mutatja be egy dél-szlovákiai kisváros, Nagymegyer (szl. Velký Meder) zsidó hitközségének történetét a kezdetektől egészen a vézskorszakkal záruló megszűnésig.

A leghosszabb tematikus egység, a tizennegyedik fejezet egy visszaemlékezést tartalmaz, amely Weisz Jehosua megrendítő és fordulatos életét meséli el *Elmesélem az életem Nagymegyertől Gyvatayimig* cím alatt. Az elbeszélő, Weisz Jehosua nagy szeretettel és büszkeséggel ismerteti vallását és a zsidók szokásait. Végigkövethetjük, mennyi munkát fektetett abba, hogy vallásából a lehető legtöbbet megéljen, és e szerint folytassa életét. A mesélő nem mondott le hitéről a zsidóüldözések során sem, édesapjától kapott erős hitében

mindvégig kitartott: „1935 tavaszán, a héber naptár szerint néhány nappal Peszach előtt töltöttem be a tizenharmadik születésnapomat. A Bar Micvá ünnepséget 'Sabat Hagadol' (a közvetlen Peszach előtti szombat) napján tartottuk meg. Ez az ünnepség jelzi a zsidó fiú életében [...] az átmenetet a gyermekorból [...] a felnőttek sorába. Ettől a naptól kezdve a kis kamasz már felelős a tetteiért [...], kötelezik őt a Tóra parancsolatai és tilalmai. [...] Ezen a napon, ünnepélyes formában, először hívják őt a Tóra olvasásához, mint felnőttet.” (169)

Bár számos esetben van szó a zsidó emberek koncentrációs táborokban megélt szenvedéséről, ez a könyv arról is ír, hogy a kétségbeesítő helyzeteket hogyan próbálták meg a zsidók pozitívan megélni: „A munkánk a zsákolás volt: behordani a teherkocsiról a raktárba, és fordítva. [...] Rövid idő múlva már sportot úztünk belőle: egyedül vállra enni a zsákot, amit különben ketten emeltek a 'hordár' vállára, vagy két zsákkal a vállunkon 'sétálni' (170 kg!) A kíséző keretlegények és a raktár állandó, civil emberei bámulva nézték ezt a furcsa szórakozást.” (187)

2011-ben a mai ember, bár állíthatja, de nem tudja elképzelni azt a helyzetet, amikor egy embernek úgy kellett búcsúznia szeretteitől, hogy tudta, soha többé nem láthatja viszont őket. Úgy vesztette el őket, hogy tudta, szeretteinek a legszörnyűbb sorsban lesz részük. Úgy vesztette el őket örökre, hogy semmit sem tehetett a megmentésükért, mert ő maga is veszélyben volt. Jehosua segít, hogy az olvasó átérezhesse azt, amit egy zsidó ember érezhetett akkor, amikor megtudta, hogy a koncentrációs táborokba való hurcolás által örökre elveszíti szeretteit:

„Jehuda bátyám [...] Budapesten volt. Azokban a napokban tőle is kaptam levelet, amelyben írta, hogy kapott egy összegyűrt levelezőlapot édesapánk írásával, amelyet apánk egy zárt marhavagonból dobott ki. [...] Vele volt édesanyánk és a két hűgünk, Blanka és Margit. [...] Nehéz leírni, mit éreztem a szörnyű hír olvastán. Megtört szívvel képzeltem el szeretteimet abban a borzalmas zsúfoltságban.” (190–191)

A nagymegyeri zsidóság történetével foglalkozó könyv illeszkedik azoknak a helytörténeti könyveknek a sorába, amelyek az 1938-as Magyarországoz való visszacsatolás utáni zsidóság történetét teszik egyre ismertebbé. Varga László szorgos kutatómunkájának köszönhetően megismerhetjük a nagymegyeri zsidó hitközség kialakulását és történetét, a zsidó kultúra, élet és vallás egy-egy szeletét, valamint a deportálások és a zsidóüldözés keserveit és élményeit, illetve az ezek ellen lázadó mozgalmak törekvéseit egy ember életén keresztül. Így juthatunk el a szlovákiai Nagymegyertől Komáromig, Mohácstól Székesfehérvárig, Budapest és Bukaresten át egészen Izraelig. A könyvet, amely a tényeken és történelmi háttéren kívül hétköznapi emberek szemén és szívéen keresztül idézi fel és ítéli meg a zsidóüldözések időszakát, szlovák és angol nyelvű összefoglaló zárja.

Varga László: *Velünk éltek. A nagymegyeri zsidóság története*. Komárom: Komáromi Zsidó Hitközség 2010, 225 p. ISBN 978-80-970424-0-0

A megelevenedő hidegháború

Hajdú András

Alig három éve, hogy John Lukacsnak köszönhetően a Yale University Press gondozásában megjelent egy átfogó mű George Frost Kennan életéről (*A study of Character*), és máris itt az újabb „jellemrajz” ugyanarról a személyiségről *A történelem elven valósága* címmel, az Európa Kiadó és M. Nagy Miklós fordítása jóvoltából.

John Lukacs a 101 éves korában elhunyt amerikai diplomatát, történészt és Pulitzer-díjas író, George F. Kennant személyes jó barátjának és kiemelkedő történésznek tartotta. Mintegy négyszáz levél váltott gazdát köztük 1952 és 2004 között, s ezekből készült az a válogatás, amely 202 levelet tartalmaz időrendi sorrendben, de nem teljes tartalmukban. John Lukacs főleg a saját leveleit rövidítette le, mivel azok – ahogy ő maga fogalmaz a bevezetőben – „gyakran szószátyárok voltak, s így tartalmuk kevésbé értékes, mint Kennan válaszai” (10). A rövidítések célja az olvashatóságon kívül az volt, hogy a könyv egyetlen fő téma, a hidegháború köré épüljön. Erre utal a könyv eredeti angol címe: *Through the History of the Cold War* [A hidegháború történelmén keresztül], és ugyanerre utalnak a kötet fejezetcímei is, amelyek a teljesség igényével a következők: *Kezdődik a hidegháború; A hidegháború tetőfokán; Hogyan kell történelmet írni?; A gonosz birodalma és a hidegháború vége; Egy korszak vége.*

Műfajának megfelelően a könyv bővelkedik személyes tartalmú, filozófiai és a lét kérdéseivel kapcsolatos levelekben, amelyek George F. Kennan jellemének könnyebb, s talán más, új szemzőgből való megértését segítik elő. A kötetet két részre oszthatjuk, mivel éles vonal húzódik – ahogy John Lukacs utal rá – a két történész levelezésének korai és kései szakasza között. A korai levelekben érződik ugyan az egymás iránti szimpátia és nagyrabecsülés, de jelen van bennük a távolság is, ami mindaddig jellemezte a két ember kapcsolatát, míg a távolság fel nem oldódott, s egyre gyakrabban meg nem jelentek bennük a személyes élmények, benyomások, családi történetek (mint pl. a 121. oldalon).

Kennan és Lukacs mindketten szenvedélyes írók voltak, ami kiválóan érződik a gondosan felépített, válogatott szókinccsel írt levelekből. Írásbeli intellektuális párbeszédük közben gyakorta használtak német és francia kifejezéseket, és igen sok helyütt hivatkoztak angol, amerikai és francia tudósok, filozófusok, történészek álláspontjaira. E hivatkozások közül kiemelkedik az Amerikát egykoron átutazó francia származású politikai gondolkodó, az Amerikai demokrácia című mű (*De la Démocratie en Amérique*, 1835) szerzője, Alexis de Tocqueville, akinek a nézeteivel és álláspontjaival mindkét levelező mélységesen azonosult.

John Lukacs bevallása szerint ezek a levelek nem a széles közvélemény számára íródtak, és talán pont ettől lettek páratlan történeti források. Egymás közt kívánták tisztázni az akkori amerikai diplomácia jellemét, ezen belül is legfőképp az Amerikai Egyesült Államok és a Szovjetunió viszonyát. George F. Kennan szerint levelezőtársa volt az egyetlen, aki valóban megértette viszonyát a szovjet politikához, s John Lukacs szavaival élve „helyenként két személyből álló kisebbséget alkottak” (6). Példaként kiemelve az „X” cikket és az általa megalkotott feltartóztatás politikáját, George F. Kennan egy 1953. november 6-án írt levelében igyekszik tisztázni a korabeli amerikai politika által homályosnak ítélt és aggasztóan félreértelmezett elméletét. A feltartóztatás legvitatottabb pontja a Szovjetunió és a kommunizmus területi terjeszkedését megállító módszerek voltak. A feltartóztatás elmélete Harry S. Truman ideje alatt a NATO megalapításában öltött testet; azonban D.D. Eisenhower is erre a politikára hivatkozva bírálta az 1956-os magyarországi eseményekbe való be nem avatkozása kapcsán, sőt Lyndon B. Johnson is ezt követve vezényelte az amerikai csapatokat Vietnamba. E három példa alapján arra következtethetnénk, hogy a George F. Kennan által megfogalmazott külpolitikai irányvonal a kommunizmus elleni katonai fellépést szorgalmazta volna, amit azonban a fent említett időpontban keltezett levele cáfol leginkább, amely szerint ő csak egy olyan semleges és demilitarizált övezet felállítását javasolta, amely csökkentené Európa ártalmas kettéválását. Sem Kennan, sem Lukacs nem nézték jó szemmel, hogy Nyugat-Európa és az USA közvéleménye megragadtak azon a ponton, miszerint a Szovjetunió mellőz mindennemű tárgyalásokat, s lehetetlen vele kompromisszumra jutni pl. a Kelet-Németországból való kivonulás kapcsán. A csupán politikai és gazdasági téren értelmezett feltartóztatást bizonyítja az is, hogy George Kennan a szovjet megszállás ellentétéként nem az amerikai katonai tömbbe, hanem az európai közösségbe való betagozódást vélte helyesnek (23); szerinte ez a megoldás tartósan biztosíthatta volna a kommunizmus elszigetelését Európa egész területén.

Gyakorta olvashatunk a levelezésben utazásokról. Különösen George F. Kennan lelte kedvét útinaplók írásában, melyet rendszerint meg is osztott levelezőtársával. Figyelemre méltó a magyarországi gyógykezelése során írt levele (1986. március 27.), amelyben az országról kialakult képét – jellemzően – egy Tocqueville-idézettel jellemezi: „Nem az intézmények a leglényegesebbek a társadalomban, hanem sokkal inkább a les maniéres (azaz a viselkedés, modor).” (158) Kennan tapasztalatai arra engedték következtetni, hogy a magyarok viszonylagos jóléte közelebb vitte őket Nyugat-Európához, s emiatt némi feszengést vélt felfedezni bennük. Vegyes érzelmeket táplált a magyarok iránt, a nyelvüket különlegesnek tekintette („Egyáltalán nem illeszkedik a környező nyelvi világhoz”, 153), ugyanakkor „komoly csodálatot” is megfogalmazott: „Olyan nép ez, amely a cigányzene minden érzelgőssége és Budapest szépsége ellenére nem hordja kívül a szívét, és amelyben van belső büszkeség vagy önbecsülés, mely megmenti attól, hogy hajbókoló és arrogáns legyen s bár szívében tisztában van sok különös tehetségével.” (153)

Az utolsó fejezet levelezésük végső szakasza. A hidegháború a végéhez közeledett, a szovjet csapatok fokozatosan elhagyták Kelet-Európát, és leomlott a berlini fal. Üdvözölték a szovjet csapatok kivonulását, s Mihail Gorbacsov politikáját, ugyanakkor elégedetlenül nézték az USA szövetségi rendszerének bővítését, amely elérte egészen az orosz határokat. „Véleményem szerint sohasem kifizetődő, ha egy nagyhatalom kihasználja egy másik nagyhatalom időleges gyengeségét vagy zavarát, hogy olyan engedményeket kényszerítsen rá, melyeket normális körülmények között sohasem fogadna el” – írta George Kennan 1990 májusában.

George F. Kennan a politikai pályáról való visszavonulás után is szinte élete végéig az Amerikai Egyesült Államok külpolitikájának meghatározó alakja maradt. Meglátásai, következtetései személyes tapasztalatain alapultak, és mind-egyiket jelentős kutatói munka előzte meg. Mindehhez megértő és támogató barátokra lelt John Lukacsban, aki szintén az amerikai diplomáciatörténet legjelentősebb alakjai közt tartanak számon. A személyességen kívül ezek okoknál fogva is páratlan forrást jelent a levelezésük. Bár az olvasónak szüksége lesz némi jártasságra a hidegháború korában, páratlan olvasmányélményben lehet része annak, aki nekilát a két kiemelkedő személyiség megismeréséhez.

Lukacs, John (szerk.): *A történelem elven valósága. George F. Kennan és John Lukacs levelezése.*
Budapest: Európa Könyvkiadó 2010, 334 p. ISBN 978 963 07 8931 8

1938 – visszacsatolás vagy megszállás?

Sakáč Roland

Ez az első bécsi döntéssel foglalkozó tanulmánykötet 2010-ben jelent meg Ballassagyarmaton a Selye János Egyetem és a Nógrád Megyei Levéltár gondozásában. A kötet összeállítója és szerkesztője Simon Attila, a Selye János Egyetem Történelem Tanszékének tanszékvezetője. A munka három tematikus egységből épül fel, amelyeken belül összesen tizenkét résztanulmány található.

Az első tematikus egység *Az első bécsi döntés diplomáciai vonatkozásai* címmel olvasható; a témához Pritz Pál, Szarka László, Ablonczy Balázs és Popély Gyula írása fűződik. A második tematikus egység a *Regionális nézőpontok az első bécsi döntéshez* című fejezet; ebben a részben Soňa Gabzdilová-Olejníková, Simon Attila, Fedinec Csilla és Milan Olejnik írása olvasható, míg a harmadik *Az első bécsi döntés hatását és utóéletét* mutatja be Martin Pekár, Martin Hetényi, Gaucsik István és Janek István tollából.

Mint ismeretes, a kötetben publikáló szerzőkön kívül más történészek is foglalkoztak már 1938 témájával, a kapcsolódó kérdésekkel és nézetekkel. Közülük kiemelendők Hangel László: *Mit élt át a Felvidék?* (Felvidéki volt Politikai Foglyok Országos Érdekvédelmi Szövetsége, 1938), Sallai Gergely: *Az első bécsi döntés* (Osiris, 2002), a Harsányi Iván–Jemnitz János–Székely Gábor szerkesztette *München 1938* (Kossuth, 1988) című könyv, Juhász Gyula: *Magyarország külpolitikája 1919–1945* (Kossuth, 1988), valamint Romsics Ignác könyve, amely *A magyar külpolitika útja Trianontól a háborúig* (Rubicon, 2000) címmel jelent meg. Ide kapcsolódik Simon Attila munkássága, aki (az itt tárgyalt konferenciaköteten kívül) 2010-ben adta ki *Egy rövid esztendő krónikája – A szlovákiai magyarok 1938-ban* (Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet, 2010) című könyvét.

1938 őszén Dél-Szlovákiában a politikai helyzet drámai fordulatokat vett. A lakosság körében elharapózódott a félelem és a bizonytalanság. 1938. november 2-án megszületett a bécsi döntés, amelynek értelmében Dél-Szlovákia magyarlakta területeit Magyarországhoz csatolták. Kialakítottak egy demarkációs vonalat, amelyet a civilek csak engedéllyel léphettek át, csupán az orvosok és az egyházi személyek voltak kivételek. A bécsi döntés után Jozef Tiso kijelentette: a magyarok elérték céljukat, a szlovákoknak pedig össze kell tartaniuk a kialakult helyzetben.

Meglátásom szerint a konferenciakötet legnagyobb újdonsága, hozadéka a második egység, mivel ez foglalkozik 1938 regionális nézőpontjaival. Figyeljük meg, hogyan vélekednek az egyes szerzők a témával kapcsolatban. Soňa Gabzdilová-Olejníková álláspontja a következő: „Nyilván a szlovák magyar kapcsolatok fejlődésében is egy hosszabb időszaknak kell eltelnie, hogy az álláspontok folyamatosan közeledjenek a szlovák és a magyar nemzet tagjai között.” (70) Simon Attila hasonló nézőpontot képvisel: „Az 1938-as események értékelése nem csak a két ország közvéleményét osztja meg, de a szlovák és magyar történetírás álláspontjai is meglehetősen távol állnak egymástól.” (71) Amint láthatjuk, hasonló módon vélekednek az 1938-as események mai megítélésével és hatásával kapcsolatban. A magyar és a szlovák történetírás közötti különbségek kérdésében is osztják egymás véleményét. Milan Olejník viszont, az előző két vélekedéssel szemben, inkább szlovák oldalról szemlélteti az eseményeket: „A bécsi döntés eredményét a szlovák lapok kivétel nélkül negatívan kommentálták.” (109)

Összegzésképpen elmondható, hogy az 1938-as első bécsi döntés mai megítélése igen erősen nézőpontok kérdése. Ezért ez a kötet sem ad, mert nem adhat végső választ arra, hogy 1938 visszacsatolás vagy megszállás volt-e.

Simon Attila (szerk.): *Visszacsatolás vagy megszállás?* Balassagyarmat: Nógrád Megyei Levéltár–Selye János Egyetem 2010, 188 p. ISBN 978-963-7243-74-5

A tudomány és az oktatás a tudásközpontú társadalom szolgálatában

III. Nemzetközi Tudományos Konferencia

Komárom, 2011. szeptember 5–6.

A komáromi Selye János Egyetem doc. RNDr. Tóth János, PhD. rektor úr védnöksége alatt idén harmadik alkalommal rendezte meg nemzetközi tudományos konferenciáját.

A rendezvény célja az volt, hogy megannyi szlovákiai, magyarországi, csehországi és más külföldi konferencia mellett itthon is állandósuljon a nemzetközi szakmai tapasztalatcserének ez a semmi mással nem pótolható intézményes gyakorlata. Célunk ezzel a rendezvénnyel az is, hogy egyre többek által ismert és látogatott nemzetközi tudományos fórumot teremtsünk itt, Dél-Szlovákia egyetemi központjában. Az egyetem számára fontos, hogy az egyes szakmák szlovákiai, magyarországi és más országokból érkező résztvevői nálunk is bemutassák kutatási eredményeiket, s véleményt cseréljenek az általuk kutatott témákban.

A konferenciával hozzá kívántunk járulni ahhoz, hogy a Selye János Egyetem súlyának és szerepének megfelelően tartós helyet foglaljon el Szlovákia és Közép-Európa tudományos, oktatási és kulturális térképén.

Idei konferenciánknak *A tudomány és az oktatás a tudásközpontú társadalom szolgálatában* címet választottuk, mivel mindannyian naponta tapasztaljuk, hogy a módszeres és kritikai apparátussal folyó tudományos kutatásoktól milyen hosszú út vezet a kutatási eredmények oktatásban való alkalmazásáig, s még inkább az új tudományos ismeretek széles körű társadalmi hasznosulásáig.

Az első napon, a plenáris szekcióban két neves tudós előadását hallgattuk meg: Németh András professzor (1. kép) előadásában az európai pedagógusképzés történelmi előzményeivel, főbb fejlődésmodelljeivel és aktuális reformjaival ismertette meg a hallgatókat, Karasszon István professzor (2. kép) előadása által pedig az ókori Kelet vallásreformjaiba kapott betekintést a hallgatóság.

A nap további részében és a második napon az előadások öt szekcióban zajlottak.

A Nyelvészeti és irodalomtudományi szekció Mgr. Simon Szabolcs, PhD. vezetésével „A nyelv- és irodalomoktatás tervezése, megvalósítása és értékelése többnyelvű környezetben” címmel tartotta ülését. A szekció célja a nyelv- és irodalomoktatási helyzetképek bemutatása és értékelése volt. Foglalkoztak még a nyelvtanulás kontextusával, tervezésével, céljaival, követelményeivel, valamint megvalósulási folyamataival. Javaslatok hangzottak el a korszerű kommunikatív nyelvoktatás, nyelvfejlesztés és irodalomoktatás követelményeinek megfelelő tanterv- és tananyagfejlesztéshez, valamint a tanárképzéshez.

„A pedagógusképzés kihívásai a 21. században” című *Pedagógiai szekció* célja volt felhívni a figyelmet a pedagógusképzés tartalmi és módszertani változásainak szükségességére, amiket a 21. század társadalmi és technikai változásai követelnek. Nem lehet ugyanis figyelmen kívül hagyni azt a folyamatban lévő paradigmaváltást, amely az oktatás folyamatát kiszélesíti az iskolán kívüli ismeretszerzésre. Ezek a változások a tanári szerep változását is maguk után vonják, és ennek meg kell jelennie a pedagógusképzésben is. A pedagógiai szekciót doc. RNDr. Part Edit, CSc. vezette.

A doc. PhD. Molnár János által vezetett *Teológiai szekció* „Paradigmaváltás a vallásokban” címmel azt vizsgálta, hogy a különböző vallásokban milyen paradigmaváltozások mentek végbe a történelem folyamán. A különböző vallások ugyanis, amíg aktív életüket élik, hittételeiket, gyakorlatukat, szokásaikat illetően folyamatosan változnak, s ezáltal jelentősen befolyásolják környezetüket – azt a társadalmat, amelyben élnek.

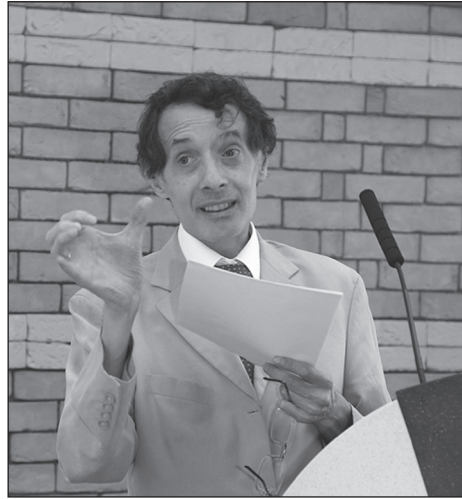
Az Ing. Machová Renata, PhD. által vezetett *Gazdaságtudományi szekció* „Közgazdaságtan és vállalati menedzsment” címmel ülésezett. A szekció azt tűzte célul, hogy feltérképezze a vállalatirányításban a legújabb tudományos folyamatokat, valamint a tudásalapú társadalom hatását a vállalatok gazdasági fejlődésére. A központi cél a kis- és középvállalkozások bemutatása volt, emellett a tudásalapú társadalom hatásának a vizsgálata a vállalkozások fejlődésére.

A *Vállalatirányítási szekció* „Információs rendszerek a vállalatvezetésben” címmel feltérképezte az egzakt matematikai és statisztikai módszerek alkalmazásait, valamint a kis- és középvállalkozások vezetésében alkalmazott információs rendszerek eszközeit. A szekció célja volt továbbá elemezni az információs és kommunikációs technológiák eszközeinek hatását a hatékonyabb gazdasági tevékenység és a vállalatirányítás hatékonyságának racionalizálása végett. A szekciót Ing. Gyurián Norbert, PhD. vezette.



1. kép:

Németh András professzor előadás közben



2. kép:
Karasszon István professzor előadás közben

A konferenciára 123 aktív részvételre jelentkező kutatót regisztráltunk, akiknek a 79%-a más intézményből – egyetemekről és kutatóintézetekből érkezett. A résztvevők között nagy számban voltak magyarországi és hazai kollégák, de képviseltette magát több csehországi, romániai, szerbiai és ukrainai intézmény is. Az előadások során a zökkenőmentes megértést Banai Tóth Pál szinkrontolmácsolása segítette.

Az elkészített 99 előadás anyagát szekciók szerint válogatva tanulmánykötetben közzétettük. A 60 szerzői ív terjedelmű tanulmánykötetet a konferencia regisztrált résztvevői már a konferencia napján kézhez kapták.

A díszvacsorán a vendégek a Selye János Gimnázium diákjainak színes zenés-verses összeállításában gyönyörködhetnek „A zene, az kell” címmel, az érdeklődő résztvevők pedig zárásképpen idegenvezető kíséretében megtekintették a komáromi erőrendszeret.

A Selye János Egyetem III. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának társult rendezvénye volt az idén a Magyar–Szlovák Történész Bizottság szimpóziuma. Ülésüket „Az etnikai sztereotípiák funkciója és interpretációja a magyar és a szlovák történetírásban” címmel szeptember 6-án Komáromban, a Selye János Egyetem Konferenciaközpontjában, 7-én pedig Dél-Komáromban, a városházán tartották. A szimpózium résztvevőinek száma elérte a harmincat.

Nagy Melinda

Az egyének, csoportok és fajok azonosítási lehetőségei

Nemzetközi tudományos szimpózium
(Komárom, 2011. december 9–10.)

2011. december 9–10-én a Selye János Egyetem Tanárképző Karának Biológia Tanszéke „Identification Ways of Individuals, Groups and Species” címmel nemzetközi tudományos szimpóziumot rendezett. A szimpózium társrendezője a Selye János Egyetem mellett az Eperjesi Egyetem Humán és Természettudományi Karának Biológia Tanszéke volt.

A szimpózium a 242-019PU-4/2010 számú „Az emberek és állatok biometriája” c. KEGA projekt keretében került megrendezésre. A tanácskozás célja volt, hogy bemutassa az egyetemi oktatók és kutatók személy, egyed vagy fajazonosítás terén elért eredményeit.

A rendezvényt a Selye János Egyetem rektora nevében Stoffa Veronika rektorhelyettes asszony nyitotta meg, aki előadásában röviden ismertette az egyetemet. A nyitóünnepséget a szervezőkön kívül megtisztelte még a Tanárképző Kar tudományos dékánhelyettese, Gyepes Róbert is.

A délelőtti blokk előadásai a biológia és egyéb tudományok határterületein mozogtak. Az első két előadás az antropológia és a történelem kapcsolatát erősítette. Dr. Mende Balázs Gusztáv előadása a molekuláris genetika lehetőségeit ismertette az Árpád-házi királyi temetkezések azonosításánál. Dr. Tóth Gábor előadás pedig Egy grófnő nyomában címmel Erdődy Györgyné (szül. Batthyányi Erzsébet) földi maradványainak azonosítását és feltárását mutatta be.

A következő két előadás fizikális antropológiai kutatásokon alapult. Hallhattunk a *Palmaris longus* izom hiányának előfordulásáról Kárpátalja magyar falvaiban, majd pedig a szemszín jóslásának lehetőségeivel ismerkedhettünk meg ismeretlen vízus esetén. Ezt a genetikai profilalkotás teszi lehetővé, bár ma még csak kicsivel 60 százalék fölötti eredményességgel. A módszer tökéletesítése esetén lehetőség nyílna pl. a tetthelyen hagyott biológiai nyom alapján következtetni az elkövető szemszínére. A budapesti Igazságügyi Szakértői és Kutató Intézetekben kutatások folynak továbbá a bőrszín és hajszín meghatározására is.

A nap további részében Dr. Mátics Róbert a mitokondriális DNS nyújtotta lehetőségekről számolt be a madarak vándorlásának vizsgálatában. A biometriai azonosító módszerek ugyanis nem csak az embernél, hanem az állatoknál is egyre jelentősebb szerepet töltenek be.



1. kép: A szimpózium résztvevői a vár-túrán.

A szimpózium további részében a KEGA projekt megoldása során keletkezett eredményekről számoltak be a projekt társmegoldói. Az előadások daktíloszkópiái, hang, és beszéd alapján történő azonosításról, szem vagy fül alapján történő azonosításról, az identifikáció genetika lehetőségeiről, és az identifikációs módszerek és a társadalom kapcsolatáról szóltak.

A résztvevők a kulturális program során vezető kíséretében megtekintették a komáromi Öregvárat.

A szimpóziumot Barkáts Jenő a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola rektorhelyettese, a szimpózium Tudományos Tanácsának tagja zárta. A szimpózium előadásainak rövid összefoglalói angol nyelvű absztraktkötetben jelentek meg.

Nagy Melinda

TÖRÖK TAMÁS

Ipoly mente helynevei

Adattár

1. kötet
Alsó-Ipoly mente



Fórum Kisebbségkutató Intézet

Bényi Klaudia

egy. hallgató
Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Történelem Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno

Bukus Beatrix

Pannon Egyetem
Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
Német Nyelvtudományi Intézeti Tanszék
Füredi u. 2.
H-8200 Veszprém
e-mail: beatrix.bukus@gmail.com

Prof. PhDr. Erdélyi Margit, CSc.

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: erdelyi.margit@selyeuni.sk

Mgr. Fülöp Márta

Univerzita Komenského
Filozofická fakulta
Katedra literatúry a literárnej vedy
Gondova ulica 2
P.O.Box 32
SK-814 99 Bratislava
e-mail: pori@centrum.sk

K. Farkas Claudia

Pécsi Tudományegyetem
Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar
Szak- és Továbbképző Intézet
Szántó Kovács János u. 1/B
H-7633 Pécs
e-mail: farkas.claudia@feek.pte.hu

Hajdú András

egy. hallgató
Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Történelem Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno

doc. Dr. Lőrincz Júlia, CSc.

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
e-mail: jel2ster@gmail.com

Marosi Renáta

egy. hallgató
Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Történelem Tanszék
Bratislavská cesta 3322, SK-945 01 Komárno

Drd. Nagy Ágota

Partiumi Keresztény Egyetem
Német Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék
Str. Primáriei nr. 36
RO-410209 Oradea
e-mail: agota_kinga_nagy@yahoo.de

PaedDr. Nagy Melinda, PhD.

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Biológia Tanszék
Bratislavská cesta 3322, SK-945 01 Komárno
e-mail: nagymelinda@gmail.com

doc. PaedDr. Partová Edita, CSc.

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Óvó- és Tanítóképző Tanszék
Bratislavská cesta 3322, SK-945 01 Komárno
e-mail: partova@gmail.com

doc. MVDr. Poráčová Janka, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied,
Katedra biológie, Ul. 17. novembra 1.
SK-081 16 Prešov
e-mail: poracova@unipo.sk

Sakáč Roland

egy. hallgató
Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Történelem Tanszék
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno

Mgr. Simon Mónika

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Doktori Iskola
Bratislavská cesta 3322, SK-945 01 Komárno
e-mail: simonm@selyeuni.sk

Tiringer Aranka, PhD.

Pécsi Hittudományi Főiskola
Pedagógia-Kateketika Tanszék
Papnövelde u. 1-3.
H-7621 Pécs

Tóth Szilvia

Nyugat-magyarországi Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Anglisztika Intézeti Tanszék
Bercsenyi tér 2.
H-9700 Szombathely
e-mail: tszilvia@btk.nyme.hu

Mgr. Vajda Barnabás, PhD.

Selye János Egyetem
Tanárképző Kar
Történelem Tanszék
Bratislavská cesta 3322, SK-945 01 Komárno
e-mail: vajdab@yahoo.com

PaedDr. Zahatňanská Mária, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra pedagogiky
Ul. 17. novembra 1.
SK-081 16 Prešov