

ÉVKÖNYV
2008

Fő- és felelős szerkesztő dr. Káich Katalin dékán

Szerkesztő

Bene Annamária

Szerkesztőbizottság

Farrell Ackerman (San Diego, Egyesült Államok)

Bózsa Pál (Újvidék)

Deréky Pál (Bécs, Ausztria)

Füvesi István (Szeged, Magyarország)

Göncz Lajos (Újvidék)

Kiefer Ferenc (Budapest, Magyarország)

Kolláth Anna (Maribor, Szlovénia)

Liszka József (Komárom, Szlovákia)

Andelka Peko (Eszék, Horvátország)

Péntek János (Kolozsvár, Románia)

Tördelőszerkesztő

Csernik Előd

Borítóterv

Torok Melinda

Lektor

Szabó József

Korrektor

Buzás Márta

Szerb, horvát lektor

Dragana Francišković

Angol lektor

Ódry Ágnes

Nyomda

VERZAL, Újvidék

ÉVKÖNYV 2008

Forum Könyvkiadó, Újvidék
és Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka,
2009

TARTALOM

Szerkesztői bevezető	7
----------------------------	---

TANULMÁNYOK

SILLING ISTVÁN (szerk.): Bimbaja szülte virágját. A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatói által gyűjtött vajdasági archaikus népi imádságok	11
BENE ANNAMÁRIA: Analitikus és szintetikus múlt idejű igealakok az ezópusi mesék két magyar fordításában	29
TOROK MELINDA: A vizuális élmény nyelvi dekódolása	42
MOHÁCSI HUBA – KOSÁNYI TAMÁS – DÓSA RENÁTA: Zenével érkezem. Hallgatók impressziói egy kiállításról	47
TAKÁCS IZABELLA: A tragikum jaspersi értelmezése Arany János balladáiban	53
SAMU JÁNOS VILMOS: Név- és helyi érték a metaforizáció folyamatában. Megjegyzések Tóth Ferenc Jób című drámájának metaforái kapcsán	62
BEKE OTTÓ: Mészöly Miklós: Pontos történetek, útközben	71
NAGY KANÁSZ VIOLA: Örkény István és Mészöly Miklós rövidprózai formáinak összehasonlító vizsgálata	84
JOSIP, LEPEŠ – ZORAN, TESLIĆ: Kultúra, testkultúra, globalizáció	93
VUKOV RAFFAI ÉVA: Nyelvi státustervezés	106
GÁBRITY MOLNÁR IRÉN: A közoktatás hatékonysága Vajdaságban ...	115
IVANOVIĆ, JOSIP – MARIJA, IVANOVIĆ: Tehetség és kreativitás a nevelés és oktatás folyamatában	127
CSAPÓ MÓNICA: Tanulási stílusok	143
FRANCIŠKOVIĆ, DRAGANA: Metodički modeli strukture interpretacije književno-umetničkog dela	157
BALAŽEVIĆ, EVA: A zenei nevelés korrelációja más tantárgyakkal	166
NÁMESZTOVSZKI ZSOLT: A digitális oktatóanyagok hatása az oktatás hatékonyságának növekedésére	179
HORÁK RITA: A fehér fűz (Salix alba) fejlődésének tanulmányozása kőolajjal szennyezett talajban	191

DOKUMENTUMTÁR

KÁICH KATALIN: Kar napi beköszöntő	205
Oktatók kutatási tevékenysége	208
2008. évi eseménynaptár	245
Hallgatók névsora	248
Képek a Tanítóképző életéből	253

SZERKESZTŐI BEVEZETŐ

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (MTTK) 2008. évi Évkönyvét tartja kezében az Olvasó.

Egy egyetemi kari Évkönyv sok esetben magán hordozza a heterogenitás és többretegűség – talán zavaróan ható – jegyeit, melyek megkülönböztetik más évkönyvfélék, például egy múzeumi vagy egy pénzintézményi évkönyv kétségtelenül konkrétabb tematikus elvek szerint összeállított kötetétől.

Nincs másképpen eme Évkönyv esetében sem.

Heterogenitását és többretegűségét talán a belefoglalt tizenhét tanulmány igazolja legjobban, hiszen van közötté archaikus népi imádságyűjtemény, a nyelvészet és képzőművészet beszédének egymás közötti viszonyát boncolgató munka, a kultúra, a testkultúra és a globalizáció összefüggései kapcsán rejtetten provokáló írás, sőt olyan is, amely a fehér fűz fejlődését elemzi kőolajjal szennyezett talajban.

Heterogenitást és sokrétegűséget sejtet az is, hogy a közlésre kerülő tizenhét tanulmány közül kettő a Kar hallgatóinak munkája.

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Évkönyve heterogenitásának és többretegűségének újabb – tiszteletet parancsoló – megnyilvánulása a Szerkesztőbizottsága. Az Évkönyv mögé felsorakozott Szerkesztőbizottság ugyanis nem kevesebb mint nyolc ország tudósaiból állt össze: mindegyikük szakterületének nemzetközileg elismert, nagy tudású művelője. Közreműködésük nagy megtiszteltetés, amelyért ezúton is köszönetet mondunk.

Szabadka, 2009 májusa

Bene Annamária

TANULMÁNYOK

BIMBAJA SZÜLTE VIRÁGJÁT

*A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
hallgatói által gyűjtött vajdasági archaikus népi imádságok*

Összeállította SILLING ISTVÁN

Bevezető

A szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon a 2007/2008. iskolaév nyári félévében választható kurzusként hallgattak nyelvjárást a másodéves hallgatók dr. Silling Istvánnál, a Kar tanáránál, a vallási néprajz kutatójánál. Ők tizenhatan a vajdasági magyar nyelvjárások, nyelvjárászigetek megismerését követően kutató terepmunkát is végeztek, nyelvjárasi szövegeket is gyűjtöttek a Bácska és a Bánság kisebb-nagyobb településein. Gyűjtés közben kikérdezték adatközlőiket, hogy ismernek-e régi népi imádságokat. Gyűjtésmódszertani utasítást nem sokat adhattunk nekik, ugyanis a röpke egy félév heti két órája alatt az egész magyar nyelvterület nyelvjárástípusaival, azok területével és sajátosságaival meg kellett ismerkedniük. Hallgatóink entuziazmusa és a tárgy iránti különleges érdeklődése mégis olyan eredménnyel járt, hogy a sokéves tapasztalattal rendelkező kutatót is meglepte.

Az alábbi összeállítás az általuk 2008 tavaszán fellelt archaikus apokrif népi imádságok gyűjteménye, amelyben egyaránt megtalálható az Esti imának is nevezett legalább félezer éves *Én lefekszem én ágyamba* kezdetű, és tisztán apotropeikus szövegű, akárcsak a Reggeli imaként ismert *Kakasok* szólnak, *Máriát kiáltanak* kezdetű, vegyes, pogány-keresztény tudattartalmú imaszöveg. Mint látható, ezek az imádságok a Vajdaságban még ma is megtalálhatók. Előfordul még a Kozmikus Genézist, azaz a világteremtés motívumát tartalmazó régi apokrif szöveg is, valamint a Jézus kínszenvedését bemutató, apokrifá lett késő középkori nagyheti misztériumjáték maradványai, a Mária-kultusz egyéb imái, imatöredékei. Az emberiséget régóta foglalkoztató világvége-szemlélet, illetve -jövendölés motívuma is megtalálható az egyik bánsági imádságban. A néhány imafüzérré összeálló, egykoron külön-külön élő imádságokban egyaránt jelen van a gonosz távoltartását segítő, oltalmazó szöveg és a Krisztus kínhalálát és siratását, Mária fájdalmát reveláló bibliai szegmenyum.

Imádságaink kapcsolata a másfél száz éves nyomdászati hagyománnyal, az 1800-as évek közepétől kiadott, s a maguk idejében igen népszerű imaponyvakkal bizonyára kimutatható, amint a magyar nyelvterület egészén. Az ezekről való tanulás és az akkor kevésbé elterjedt írásismeret a szövegek népies létrejöttében, megőrzésében nagy szerepet játszott. Így a szójhagyományt, az oralitást tehát nem tévedés másodlagosnak nevezni. Nyelvi archaizmusaik, szóhasználatuk

sokszor a szóbeli hagyományozódással járó s elhallás útján történő tanulásból is erednek. A nem ritkán megjelenő szürrealista képek esetleg innen eredeztethetők, bár ezt a folklórtudomány még nem döntötte el. Nyelvjárási sajátosságaik az imatanulás helyének jellemző fonetikai jellegzetességeire hívják fel a figyelmet. Lejegyzésükben a fonetikus írásmódot igyekeztek követni a gyűjtők.

Olyan szépségű imádságokat is találtak hallgatónk, amilyenekkel ez idáig a folklórtudomány hivatott szakembere sem. Épp ezért tartjuk fontosnak a gyűjtött imádságok közreadását. Egyetemi hallgatónk gyűjtései a vajdasági és az általános magyar folklórtudományt gazdagítják, s népköltészeti szövegeink XXI. századi itteni/itthoni meglétét bizonyítják.

A gyűjtött imaszövegek

Csantavér

Én lefekszem én ágyamba,
Mint Úr Jézus koporsóba,
Három anygyal fejem felett,
Egyik őriz éjfélig,
Másik őriz hajnalig,
Harmadik halálom órájáig.

(Elmondta Pesti Piroska, született 1938-ban Csantavéren. Gyűjtötte Pesti Izabella 2008 áprilisában.)

Csantavér

Én lefekszem én ágyamba,
Mint Úr Jézus koporsóba.
Fejem felett három anygyal:
Egyik őriz,
Másik vigyáz,
Harmadik lelkem várja.
Fejem felett őrző anygyal.
Hiszek Istenben,
Bízok Istenben,
Isten az én szívemben.
Fehér rózsza, Mária,
Az én lelkem táplálja.
Szóljatok, kakasok,
Kis Jézust megfogták,
Keresztfára feszítették,

Egy csepp vére elcseppen,
Az angyalok felszedték,
Kehelybe öntötték,
Krisztus Urunk elébe vitték.
Krisztus Urunk azt mondta,
Aki ezt az imádságot
Este, reggel elmondja,
Hét Szentség megáldja.

(Elmondta Királyné Németh Rózsa, 1946-ban született Csantavéren. Gyűjtötte Pesti Izabella 2008 tavaszán.)

Topolya

Kakasok szólnak,
Máriát kiáltanak,
Kej fel, kej fel, kegyes Mária,
Mert megfogták a szép Jézust!
Gonosz zsidók mekkötözték,
Három szögge átölték,
Szívin csöppent egy csöpp vér,
Az angyalok fölszötték,
Kehejbe öntötték,
Onnan kivitték,
Jézus, Mária színe elé vitték.
Kerek ága virága,
Kimegyek az ajtón,
Ott látok egy magas tornyot,
Kívü aranyos, belü irgalmas,
Ott van hét szentoltár,
Szent Péter, Szent Márk, szent apostol,
Az alatt három őrző angyal,
Egyik öröz,
Másik figyel,
Harmadik a lelkünkre vár.
Jézus Krisztus a házunk közepén áll.
Menny e sátán,
Ne kísércs meg engem,
Mert a fejem felett a názáretibéli Jézus,
Aki mindenkó megfelelt.

(Elmondta Balláné Szücs Ilona, 1919-ben született Topolyán. Gyűjtötte Szakács Elvira és Kelemen Adél 2008 tavaszán, Szabadkán.)

Gombos

Ezerszer dicsérlek, áldalak
És magasztallak,
Atya Isten légy velem,
Fiu Isten mellettem,
Szent-lélek Úr Isten felettem,
Szűz-Mária előttem,
Szent János evangélista a hatam mögött,
Jobb felölem Szent Mihály arkangyal,
Bal felől Pádai Szent Antal,
Két koronás angyal a két vallamon,
Krisztus keresztje szívemen,
Krisztus teste számon,
Krisztus Jézus teste és vére gyógyítsa meg lelki sebeimet
Aki ennél erősebb, vagy hatalmasabb
Az artson nekem. Amen.
(Ez rontás ellen.)

(Leírta Andrasityné Loboda Ágnes Gomboson. Gyűjtötte Nagy Beáta 2008 áprilisában.)

Gombos

Esti ima

Én lefekszem én ágyamba
Ugy mint Jézus koporsóba
Három angyal én feletem
Egyik őriz másik vigyáz
Harmadik a lelkem őrzi,
Szól a kakas,
Kelj fel Mária
Mert meg fogták szent Fiadat
Keresztfára felfeszíteték,
Három szöggel leszögezték,
Három vércsep lecsepent
Odamentek a szent Angyalok
Arany tányérba fölszedték.
Krisztus Jézus Színe elé viték.
Krisztus Jézus azt felelte

Aki ezt az imádságot elvégzi
Hét fájdalmas bűne megbocsájtatik. Amen.

(Leírta Andrasityné Loboda Ágnes Gomboson. Gyűjtötte Nagy Beáta 2008
áprilisában.)

Gombos

Sötétség let midőn Jézust a Keresztre feszíteték.
Lehajtota szent Fejét
Kiadta Szent Lelkét éretünk. Amen.
(Ezt 3szor kell mondani vihar ellen.)

(Leírta Andrasityné Loboda Ágnes Gomboson. Gyűjtötte Nagy Beáta 2008
áprilisában.)

Adorján

Én lőfekszék én ágyamba,
Mind Űr Jézus koporsóba,
Három anygyal fejem fölött,
Egyik őroz éfélig,
Másik hajnalig,
Harmadik halálom órájáig. Ammën.

(Elmondta Muhiné Kanyó Erzsébet, 1933-ban született Adorjánon. Gyűj-
tötte Tóth Heléna 2008 májusában.)

Adorján

Kakasok szónak,
Máriját kiáltanak,
Márija, Márija, kej fel,
Viszik a szent fijadat.
Küoszlophó kötözik,
Dárdát ódalába ütik.
Három csöp vére kicsöppent,
Odamöntek a zanygyalok,
Kehőbe főszötték,
Márija elébe vitték.
Márija, Márija aszt feleli:
Aki eszt a kis imáccságot este lőfektibe,

Röggē főkētibe ē tuggya mondani,
Hét halálozs büntű méktisztul.
Málnafa lételepedett,
Szülte bimbóját,
Bimbója szülte virágját,
Virágja szülte Szent Annát,
Szent Anna szülte világ megváltóját.
Aki eszt a kis imáccságot este lefektibe,
Röggē főkētibe ē tuggya mondani...

(Elmondta Búsné Bicskei Margit, született 1943-ban Adorjánon. Gyűjtötte Tóth Heléna 2008 májusában.)

Adorján

Kakasok szólanak,
Máriát kiáltanak,
Kelj föl, Mária, kelj föl,
Mefogták Krisztus urat.
Dárdát az oldalába szúrták,
Piros szent vére elcsöppent,
Angyalok fölszedték,
Kehelybe töltötték,
Mária kegyes anyánk elébe vitték.
Aki este ezt az imádságot bevégezi, este lefektében,
Reggel felkeltében elmondja,
Száz halálos bűne meg lesz bocsátva.

(Elmondta Sándorné Bognár Jusztina, 1938-ban született Adorjánon. Gyűjtötte Bózsó Tímea 2008 tavaszán.)

Adorján

Kakasok szólanak,
Máriát kiáltanak,
Kelj fel, kelj fel, Szűz Mária,
Mert elfogták Szent fiadat,
Keresztfára feszítették,
Három csepp vére hullatik,
Az angyalok felszedték,
Szent kehelybe tették,
Az Urunk elébe vitték.

Krisztus Urunk sem szólt, sem beszélt,
Aki eztet reggel, este elmondja,
Hét halálos vétectől meg lesz szabadítva.

(Elmondta Rózsáné Sóti Irén, 1953-ban született Adorjánon. Gyűjtötte Bózsó Tímea 2008 tavaszán, Szabadkán.)

Adorján

Én lefekszek én ágyamba,
Mind úr Jézus koporsómban.
Fejem fölött szent köröszt,
Szent keresztbe három angyal,
Egy őriz éjfélig,
A másik hajnalig,
A harmadik halálom órájáig. Amen.

(Elmondta Kávai Imre, 1939-ben született Adorjánon. Gyűjtötte Bózsó Tímea 2008 tavaszán.)

Magyarkanizsa

Én lefekszek én ágyamba,
Mint Úr jézus koporsóba,
Három angyal őroz felettem.
Egy őriz hajnalig,
A másik reggelig,
A harmadik az utolsó órámig.

(Elmondta Konczné Varga Julianna, 1922-ben született, magyarkanizsai lakos. Gyűjtötte Molnár Andrea 2008 tavaszán.)

Magyarkanizsa

Én lefekszek én ágyamba,
Mint Úr Jézus koporsóba.
Fejem felett ety szent kereszt,
Azon van három angyal,
Egyik őriz éjfélig,
A másik hajnalig,
A harmadik halálom órájáig. Ammen.

(Elmondta Rekeckiné Vajda Mária, 62 éves, magyarkanizsai lakos. Gyűjtötte Atyimcsev Livia 2008 májusában.)

Magyarkanizsa

Kakasok szóllanak
Mariát kialtanak
Jézust megfogták
Vass söprüvel megsöprüzték.
Egy csöpp vére elcsöppent.
Az angyalok felszedték,
Arany tányérra tették,
Aki ezt minden reggel este elmondja,
Az előtt a Menyország kapuja meglessz nyitva,
A pokol kapuja pedig be lesz.

(Az imádságot leírta Rekeckiné Vajda Mária, 62 éves, magyarkanizsai lakos. Írásban kapta Atyimcsev Livia 2008 májusában.)

Magyarkanizsa

Ég szülte Földet,
Föld szülte fát,
Fa szülte ágát,
Ága szülte bimbaját,
Bimbaja szülte virágját,
Virágja szülte Szent Annát,
Szent Anna szülte Máriját,
Márija szülte Krisztus urunkat,
A világ megváltóját.

(Elmondta Tóthné Bagi Erzsébet, 1926-ban született Magyarkanizsán. Gyűjtötte Molnár Andrea 2008 tavaszán.)

Magyarkanizsa

Fehér rózsza, Márija,
Engem Krisztus találván,
Szent szívével szeressen,
Szent vérével pecsételjen.
Ajtómon Jézus Krisztus,
Ablakomon Boldogasszony,
Házam néty sarkába néty szép őrzőanygyal.
Őrizzetek anygyalok,
Kerűjjetek keresztények,

Hadd nyugoggyam én ágyamban,
Minden testi koporsómban,
Ábrahámnak kebelébe,
Máriának nyukságába.

(Elmondta Tóthné Bagi Erzsébet, 1926-ban született Magyarakanizsán.
Gyűjtötte Molnár Andrea 2008 tavaszán.)

Magyarakanizsa

Szólnak a kakasok,
Máriát kiáltják,
Kej föl, kej föl, Mária,
Mekfokták szent fiad,
Oszlophosz kötötték,
Ostorral elverték,
Éty csep vére elcseppent,
A zanygalok fölszették,
Kehejbe öntötték,
Mária elé vitték.
Mária íty szólt:
Aki eszt minden este-reggel elmonygya,
Velem lesz a paradicsomba.

(Elmondta Kadványné Bicskei Mária, 1970-ben született Magyarakanizsán.
Gyűjtötte Molnár Andrea 2008 tavaszán.)

Ada

Ég szülte földet,
Föld szülte fáját,
Fa szülte ágát,
Ága szülte bimbáját,
Bimbaja szülte virágját,
Szent Anna szülte Máriját,
Márija szülte Krisztus urunkat, a világ megváltóját.

(Elmondta Göblösné Csúzdi Jolán, 1926-ban született Adán. Gyűjtötte
Szollár Éva 2008 tavaszán.)

Ada

Én lőfekszék én ágyamba,
Mind Úrjézus koporsóba,
Álom engem el ne nyomjon,
Ördög engem még ne csaljon.
Három anygyal fejem fölött,
Egyik öröz engemet,
Másik a szememet zárja le,
Harmadik a lelkemet várja.
Kakasok szólnak,
Máriját kijáltanak,
Kej föl, Márija,
Mékfokták szent fíjadat, az Úrjézust.
Körösztfára feszítették,
Három csöpp vére elcsöppent,
Az anygyalok fölszették,
Kehejbe öntötték,
Krisztus urunk elébe vitték.
Krisztus urunk nem szólt, nem beszélt.
Aki eszt a zimáccságot este lefektibe,
Réggel fölkeltibe háromszor elmonygya,
Mekszabadul hét halálos büntöl, ammen.

(Elmondta Göblösné Csúzdi Jolán, 1926-ban született Adán. Gyűjtötte Szollár Éva 2008 tavaszán.)

Ada

Szól a kakas,
Kelj fel, Mária,
Adják Jézust keresztfára.
Egy csepp vére elcseppent,
Kehejbe tették,
Krisztusunk elibe vitték.
Aki ezt az imádságot este, reggel elmondja,
Annak hét halálos büne megbocsáttatik.

(Elmondta Árva Mária, 1930-ban született. Gyűjtötte Világos Tímea Adán, 2008 tavaszán.)

Ada

Szól a kakas,
Kelj fel, Mária,
Jézust elfogták,
Piros vérét elcsepegtették,
Az angyalok felszedték,
Szentkehelybe tették,
Urunk elé vitték,
Urunk szent lelke azt mondta,
Aki ezt az imádságot este, reggel elmondja,
Annak a halálos bűne meg lesz bocsátva.
Én lefekszem én ágyamba,
Mint Úr Jézus koporsóba,
Három angyal fejem felett,
Egyik őriz éjfélig,
A másik hajnalig,
A harmadik halálom órájáig.

(Elmondta Adankó Piroska 85 éves adai lakos. Gyűjtötte Patócs Ágnes 2008 tavaszán.)

Ada

Én lefekszek én ágyamba,
Mind Úr Jézus koporsóba,
Három angyal őriz engem,
Egyik őriz, másik vigyáz,
Harmadik a lelkem várja.
Paradicsomba csendítenek,
Őrangyalok tündökölnek,
Krisztus urunk a lelkem várja,
Most és halálom órájába.

(Elmondta Losonczy Julianna, 1927-ben született Adán. Gyűjtötte Világos Tímea 2008 tavaszán.)

Ada

A kakasok szolanak
Máriát kiáltanak
Kelj fel Szép Szűsz Mária

Megfogták szent fiadat
A zsidok
Oszlohoz kötözték
Három szöggel fel szegezték
Három vére elcsepent
Az angyalok felszedték
Jézus elébe viték
Jézus azt mondta
Sem szolok sem beszélek
Aki ezt a kevés imádságot
Este reggel elmondja
Hét halálos büntől megmenekszik. Ámen.

(Leírta Széchenyiné Lévai Teréz 71 éves adai lakos. Írásban kapta Világos Timea 2008 tavaszán.)

Ada

Én lefekszem en ágyamban
Mint Úrjézus koporsóban
Engem őriz három angyal
Egyik őriz éfélig
Másik őriz hajnalig
A hamadik halálom orájáig. Ámen

(Leírta Széchenyiné Lévai Teréz 71 éves adai lakos. Írásban kapta Világos Timea 2008 tavaszán.)

Mohol

Én lefekszék én ágyamba,
Mind Úrjézus koporsóba,
Három angyal fejem fölött,
Egyik őriz,
Másik vigyáz,
Harmadik a lelkem várja.
Égben van éty kismadár,
Szárnya alatt szent oltár,
Szent oltáron Benedék,
Benedék alatt két rózsza.
Szól a kakas,
Kej fel, Szűz Mária,

Mékfokták a názáréti Jézust,
Három szögre fölszögezték,
Három anygyal...

(Elmondta Sinka Mária, 1931-ben született Moholon. Gyűjtötte Pánczél Hajnalka 2008. április 28-án.)

Mohol

Uram, én Istenem,
Hálát adok szent fölségednek,
Hogy megtartottál,
Megőriztél mai szent napnak világosságán
Mindenféle veszedelemtől,
Pokolbéli ördögnek csalárdságától,
Gonosz ember szándékától.
Ó, uram, Jézus!
Ments meg, Uram Jézus,
Mindenféle veszedelemtől:
Tüztől, víztől,
Hirtelen haláltul,
Kétségbeeséstől,
Mindenféle veszedelemtől.
Ó, Jézusom, bocsásd meg bűneinket!

(Elmondta Koncz Erzsébet, 1930-ban született Moholon. Gyűjtötte Világos Tímea 2008 tavaszán.)

Mohol

Uram, én Istenem!
Hálát adok szent fölségednek,
Hogy megtartottál, megőriztél
Mai szent napnak világosságán
Mindenféle veszedelemtől,
Pokolbéli ördögnek csalárdságától,
Gonosz ember szándékától.
Ó, uram, Jézus!
Ments meg, uram, Jézus,
Mindenféle veszedelemtől:
Tüztől, víztől,
Hirtelen haláltul,

Kétségbeeséstül,
Mindenféle veszedelemtül.
Ó, Jézusom, bocsásd meg bűneinket!

(Elmondta Koncz Erzsébet, 1930-ban született. Gyűjtötte Világos Tímea Moholon, 2008 tavaszán.)

Péterréve

Én lefekszek én ágyamba,
Mind Úr Jézus koporsóba,
Három anygyal fejem fölött,
Éggyik vigyáz,
Másik őroz,
Harmadik a lelkemet várja.
A zógbe van ëty kismadár,
De nem madár,
Hanem ëty szárnyas anygyal,
Szárnya alatt szent oltár,
Szent oltár alatt kinyílt rózsa,
Rózsa alatt Benedek,
Benedek alatt kakas szól,
Kej fél szép szüzanyám, Máriám,
Mëkfokták a zártatlan Jézuskát,
Három szögge fösözögesték,
Három szenvérét csöppentették,
Ólomtányérba tétették,
A Jézuska elébe vëtették.
A Jézuska së szólt, së beszélt.
Aki este, réggel elmonygya eszt az imát,
Része lész a paradicsomba.

(Elmondta Vargáné Pusztai Franciska, 1924-ben született Péterrévén. Gyűjtötte Szakács Elvira és Kelemen Adél 2008 tavaszán, Szabadkán.)

Padé

Jézus, Mária, Szent József,
Légy velem, ne hagj el!
Én lefekszem én ágyamba,
Mint Úr Jézus koporsóba.
Kerülj, kereszt,

Őrizz, angyal,
Serkents fel, szép Szűz Mária!
Menj el, sátán, menj el,
Ne kísérgess engem,
Mert van nekem fejem,
Az Úr Jézus,
Megfelel az énértem.
Szállj be az én szívembe,
Gyógyítsd meg a lelkemet!
Kakasok szólnak,
Máriát kiáltanak,
Kelj fel, kelj fel, Szűz Mária,
Mert megfogták Krisztus Urunkat
Ezek a pogány zsidók.
Kálváriára feszítették,
Három szeggel felszegezték,
Három csöpp vér elcsepegett,
Azt az angyalok felszedték,
Mária elébe bevitték,
Azt kehelybe töltötték.
Mária azt felelte,
Aki ezt az imádságot elmondja
Este lefektében, reggel felkeltében,
Velem legyen a paradicsom kertben,
Most és mindörökre. Ámen.

(Elmondta Beszédes Ilonka 90 éves padéi lakos. Gyűjtötte Patócs Ágnes
2008 tavaszán.)

Magyarcsernye

Atyának, Fijúnak, Szentlélekistennek nevében. Ammën.
Ma van a péntek,
Krisztus urunk napjára,
Szabad akaratára,
Mert mekfokták Krisztusunkat a pogány zsidók,
Ölben vitték Pilátusnak pítvarába,
Az oszlophon mökkötözték,
Vasláncokkal mögláncolták,
Szent haját, szent szakállát vaskesztyűvel kiszaggatták,
Elborította piros vérrel.
Szólj rá éggyet, Urunk Jézus a magas keresztfán!
Hajj meg, fiam, halálodért,

Mert keserves kín az idő,
Ötezer mújjon,
Hatezer teljen.
Bizony, bizony, mondom nektek,
Aki ezt a zimáccságot háromszor napjában elmonygya,
Úgy vitetik az Atyám országában,
Mint a korozsmai béli lelkét.
Olajfának három ága.
Úr kötötte koporsóját,
Ott sirattya három Mária.
Éjfél tájban csöndítenek,
Éggy órákkor gyűj el, gyűj el én vendégim,
Szomorú szívem megadója.
Ahol viszik a kejhét, kenetet,
Mivel Krisztus Urunk testét mekkennyük.
Hajnal, hajnal, piros hajnal,
Kibe Mária nyúgodik,
Világtörrel kezdetik,
Pokoltörrel töretik.
Ablakomon Mária,
Házajtómon Szent Pétér,
Gyűj be, Szent Pál!
Házamban szent oltár,
Szent oltáron szent abrosz,
Az alatt van három őrző anygyal,
Eggyik őriz,
A másik vigyáz,
A harmadik én álmomban föl sē kel.
Mēnny el, sátán, mēnny ē,
Mert fejem van nekōm,
Fejem fölött názáreti béli Jézus,
Ki mēkfelel a zén
Szegíny bűnös lelkēm mellett. Ammen.

(Elmondta Kissné Újvári Mária, 1923-ban született Magyarcsernyén. Gyűjtötte Hemze Izabella Magyarcsernyén, 2008. április 26-án.)

Ürményháza

Én lefekszem én ágyamban,
Mint Úr Jézus koporsómban,
Nehéz álom el ne nyomjon,
Csalárd ördög meg ne csaljon.

Szent kenet a számban legyen,
Szent kereszt a fejem felett.
Én Jézusom, vigyázz reám,
Kísértésbe el ne hagyjál!
Őrizz angyal éjfélig,
Szűz Mária virrattig. Ámen.

(Elmondta Csehné Szkítsák Mária, 1957-ben született Ürményházán. Gyűjtötte Bózsó Tímea Oromon, 2008 tavaszán.)

Ürményháza

Kakasok szólalnak,
Máriát kiáltanak,
Kelj fel, Mária, kelj fel,
Mefogták Krisztus urunkat.
Kú oszlophoz kötötték,
Vas ustorral verték.
Sok vére hulladékát az angyalok fölszedték,
Szép Szűz Mária elé vitték.
Erre Szűz Mária így szólt:
Aki reggel, este elmondja ezt az imádságot,
Megszabadul a hét halálos büntől.

(Elmondta Csehné Szkítsák Mária, 1957-ben született Ürményházán. Gyűjtötte Bózsó Tímea Oromon, 2008 tavaszán.)

Székelykeve

Én lefekszem én ágyamba,
Mindennapi koporsóba,
Álom ingem még ne nyomjon,
Csalás ingem meg ne csajjon!
Őrizzetek szent anygyalok,
Szent keresztvel jegyezzetek,
Az Úr Jézus Krisztus nevibe. Ammen.

(Elmondta Pámel Gizella 20 éves székelykevei lakos. Gyűjtötte Világos Tímea 2008 májusában.)

Vojvođanske arhaične narodne molitve iz zbirke studenata Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici

Priradio IŠTVAN ŠILJING

Apokrifne arhaične narodne molitve su do skora bile nezapaženi, neotkriveni žanr narodne književnosti. Tek su od druge polovine 20. veka poznate i priznate kao samostalni žanr usmenog folklora, počelo je njihovo sakupljanje, i postale su predmet istraživanja kod Rusa, Slovenaca, Mađara, Italijana i kod drugih naroda Evrope. Njihovo poreklo vodi do vremena kada je pismenost bila još nedovoljno prisutna širokim narodnim masama, i kada su preduskršnje liturgijske misterije imale dramski oblik, tj. kada su se izvodile u crkvama. Ove molitve su ostaci tih dramskih dela. To da su se sačuvala do početka 21. veka, potvrđuje i zbirka arhaičnih molitvi koju su studenti Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici sakupili širom Vojvodine u toku 2008. godine, kada su kao izborni predmet slušali dijalektologiju i bili u mogućnosti da se na terenu sretnu sa narodnim govorom i usmenim narodnim umotvorinama.

Archaic folk prayers from Vojvodina – a collection by the students of the Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica

Edited by ISTVÁN SILLING

Until recently the apocryphal arhaic folk prayers had been an unknown and undiscovered genre of folk literature. They have only been known since the second half of the 20th century and recognised as an independent genre of oral folklore, and this is when their collection started and the prayers have become the subject of investigation with the Russians, Slovenians, Hungarians, Italians as well as with other European nations. The prayers stem from a time when literacy was not yet available to the wider public and when the pre-Easter liturgical mysteries existed in the form of a drama, i. e. they were performed in churches. These prayers are remnants of those dramatic pieces. The fact that they have survived until the beginning of the 21st century is also proven by the collection of archaic prayers collected by the students of the Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica during 2008 when they attended dialectology as an optional subject and during the fieldwork they had the chance to hear dialectal speech and oral folk art.

ANALITIKUS ÉS SZINTETIKUS MÚLT IDEJŰ IGEALAKOK AZ EZÓPUSI MESÉK KÉT MAGYAR FORDÍTÁSÁBAN

BENE ANNAMÁRIA

1. Bevezetés

Ezópus meséinek első magyar fordításai abból a korból valók, amelyben a magyar – irodalmi – nyelv fejlődését döntően befolyásoló változások játszódtak le.

A XVI. század elsősorban azért fordulópont a magyar nyelv fejlődésében, mert a latin mellett egyre gyakrabban van használatban, ami fokozatosan standardizációjához vezet. Ugyanakkor a különböző történelmi események folytán fokozódik a német hatás, vagyis a XVI. században egymás mellett él és egymásra hat három nyelv. Ez a sokszínűség jól nyomon követhető az ezópusi fabulák fordításaiban, mert amíg Heltai Gáspár német forrást használ (Heltai 1566), addig Pesti Gábor latin kiadás alapján dolgozik (Pesti 1536). Emiatt a célnyelvi szövegek feltételezhetően több szempontból, például a múlt igeidőkben, illetve a külső időszerkezetekben eltérhetnek egymástól.

A magyar igeidők kérdése azért érdekes, mert ebben a periódusban az egész rendszerben, de főleg az összetett (analitikus) formáknál nagy a tarkaság. Ennek oka és egyben magyarázata, hogy egy részük a középkor folyamán latinizmusok mintájára jött létre és szilárdult meg. Ez továbbá azt is jelenti, hogy az ilyen igeidők többsége nem felelt meg a magyar nyelv szerkezetének, ezért lassan kiveszett.

Ez a tanulmány tehát azt vizsgálja, hogy a Heltai- és a Pesti-féle fabulafordításokban milyen analitikus és milyen szintetikus múlt idejű igealakok fordulnak elő, továbbá azt, hogy a fellelhető múlt idejű igealakok, illetve igeidők igazolják-e a magyar nyelvtörténet azon állítását, mely szerint ebben a korban két idegen nyelv hatására gyarapodott, szegényedett a magyar igeidők eme alrendszere.

2. Az igeidő és a külső időszerkezet

A nyelvek többsége egyetlen igeidővel, a jelennel képes múltra, illetve jövőre vonatkozó kijelentéseket tenni. Ez azért lehetséges, mert nyelvtani idő mellett, amely például morfémákkal fejezhető ki, létezik természetes idő is. A nyelvtani vagy igeidő funkciója az egyéb morfológiai, lexikális és kontextuális eszközökkel kapcsolatot teremteni a természetes idővel (Klein 1974: 4).

Az igeidő fogalmát az idők során különböző módokon kezelték és határozták meg, mivel azonban az ember tapasztalatból, pontosabban nyelvismerete alapján tudja: a világ nyelveinek többsége az időbeli elhelyezést nyelvtani kategóriákkal fejezi ki (magyar: nevetett, német: hat gerufen, angol: loved), továbbá mivel az igeidő a beszédidőhöz viszonyítja az igében megnevezett cselekvés, történés, létezés vagy állapot időbeli folyamatát, legegyszerűbben a következőképpen definiálható:

(1) igeidő=grammatikalizált időbeli elhelyezés

Ez a meghatározás természetesen nem általános érvényű, mert vannak olyan időbeli lokalizációk, amelyek nem grammatikalizálódhatnak, ugyanakkor lexikalizálódhatnak, mégis e cikk jellegének megfelel.

A mondatban kifejezett esemény idejének, az eseményidőnek a meghatározása elsősorban az igeidőkkel (továbbá esetenként időhatározókkal és időhatározói mellékmondatokkal) lehetséges. Magyarán az igeidőkkel kifejezett időviszonyok alkotják a mondatok külső időszerkezeteit.

A mondatban leírt esemény ideje az időtengely valamely szakaszával vagy pontjával azonosítható. A jelen, a múlt és a jövő az időtengely különböző részein helyezkedik el:

- a jelen idő egyidejű a beszédidővel,
- a múlt idő megelőzi a beszédidőt,
- a jövő idő követi a beszédidőt.

Ebből következik, hogy a múlt, a jelen és a jövő csak a beszédidőhöz viszonyítva értelmezhető.

Az efféle értelmezésnek, ábrázolásnak előnyei és hátrányai egyaránt vannak. Nagy előnye, hogy lehetővé teszi a kijelentések sematikus ábrázolását. Például az időtengelyen egy múltban lejátszódott esemény/cselekvés/folyamat a zérótól balra, egy a másik után történő esemény pedig a korábbtól jobbra helyezkedik el.

Az időtengelyen bemutatható egy korábban megindult esemény folyamán elkezdődött és befejeződött esemény is úgy, hogy a későbbi esemény a korábbit megelőző szakaszba kerül. Ez azért lehetséges, mert az esemény lefolyása mindig feltételez egy bizonyos – minimális – időtartamot, amit a sematikus ábrázoláskor általában a tengely egy-egy szakaszával, ritkábban egy pontjával szokás jelölni. Ez a jelölésmód tehát alapvető jelentőségű az igeidők tárgyalásában.

A civilizált közösségekben az időbeli elhelyezés jelölése az idők folyamán rendkívüli pontosságra tett szert, így ennek a lokalizációtípusnak különböző eszközei fejlődtek ki e közösségek nyelveiben.

A szerkezetekben betöltött szerepük és fontosságuk alapján három nagy csoportra oszthatók:

- szószerkezetek: ezekből végtelen számú hozható létre minden olyan nyelvben, amely képes kifejezni az időt,
- határozók: elsősorban időhatározók,

- nyelvi kategóriák: ide tartoznak az igeidők, amelyek tulajdonképpen az időbeli elhelyezés kifejezéseinek grammatikalizálódásából alakultak ki (Comrie 1990: 7–8).

A külső időszerkezet, mivel mindig deiktikus, vagyis az eseményidőt közvetlenül vagy közvetve a beszédidőhöz viszonyítja, formális eszközökkel is kifejezhető. Ezt Hans Reichenbach (Reichenbach 1969) ismerte fel, aki három fogalmat vezetett be az angol igeidők jellemzésére. Ezek, eltekintve attól, hogy egészen más jellegű nyelvre találták ki, alkalmazhatóak a magyarra is, sőt mivel a vizsgált kor nyelvének viszonylag gazdag igeidőrendszere volt, a referenciaidőre is bizonyos esetekben szükség van.

A kategóriák a következők:

- beszédidő (BI): a beszélő megnyilatkozásának ideje,
- eseményidő (EI): a megnyilatkozásban leírt esemény ideje. Az igeidő fejezi ki; ettől függetlenül az eseményidőt nem lehetséges közvetlenül azonosítani a morfológiai idővel,
- referenciaidő (RI): az eseményidőnek ad viszonyítási pontot, ha az eseményidőnek az időtengelyen való elhelyezéséhez nem elég a beszédidő ismerete.

3. Az ezópusi mesék analitikus és szintetikus múlt idejű igealakjainak elemzése

A magyar nyelvben az időjelölés egyszerű, azaz szintetikus (időjeles) és összetett, analitikus (segédigés) alakokkal történik, történt. Nyelvünk történetében a múlt időt egyszerű és összetett alakok egyaránt jelölhették, ugyanakkor a jelen alakilag mindig jelöletlen volt és ma is az, de a nyelvi rendszerben \emptyset morfémás volt, a jelen idő pedig elsősorban összetett igealakokkal: [V_{mf} + fog_{max}] és [V_{mf} + kezd] analitikus szerkezettel, valamint az -And időjeles szintetikus alakokkal fejeződött ki.

3.1. A múlt idejű igealakok

A mai magyar nyelv az -t/-tt időjellel képzett igealakokkal fejezi ki a múltban lezajlott cselekvést, történést, esetleg állapotot és annak árnyalatait. Ezek az igealakok eredetileg az idő megjelölése nélkül ábrázolták a történés befejezett voltát (perfectum) (Horger 1931: 100), de a befejezett történés a beszélőhöz viszonyítva általában múlt idejű, a múltbeli történést is elkezdték jelölni.

A nyelvtörténet egy korábbi szakaszában azonban létezett egy finnugor eredetű *-i időjel (fgr. *-j>*-i), amelynek szintén a múltbeli történés kifejezése volt a funkciója. Ezt az alakot elbeszélő vagy történeti múltnak

(*praeteritum*) nevezték. Eszerint a magánhangzós és a -t/-tt jelű múlt idő között eredetileg csak funkcionális különbség állt fenn: az előbbi a *praeteritumot*, az utóbbi a *perfectumot* fejezte ki (Soltész 1957: 128). Ez a különbség a XVI. században még nyilvánvaló volt, idővel azonban elmosódott, és végül a két alak egyformán kifejezhette a múltbeli történetet. Az elbeszélő múlt sorvadása a XVII. század körül kezdődött, a XIX. század második felére pedig, amikor a nyelvújítás harcai lecsillapodtak, kiszorult a köznyelvből, de mivel itt-ott, főleg a nyelvjárásokban még ma is előfordul, ezért nem teljesen kihalt, hanem kihalóban levő nyelvtani forma (Soltész 1957: 138).

A magyar nyelv történetében a múlt idejű igealakoknak széles skálája mutatható ki. Közülük négy bizonyítottan ősmagyar eredetű:

1. táblázat

fgr. * -j jeles múlt idő	palatális i jeles múlt idő
befejezett melléknévi igenév képzője	-t jeles múlt idő
összetett múlt idők	[-t + vala/volt] [Ø + vala/volt]

A múlt idejű alakok két nagy csoportba sorolhatók, az egyszerű (szintetikus) és az összetett (analitikus) összetett múlt idők csoportjába.

3.1.1. Az egyszerű (szintetikus) múlt idejű igealakok és a velük kifejezett igeidők

Az egyszerű igealak két részből áll, töből és igei személyragból (Lotz 1982: 9). Sorrendjük kötött: első helyen a tő, másodikon a rag áll. Előfordul, hogy hiányzik a toldalék, ettől függetlenül azonban az ilyen alak is szembeáll a többi személyragos igealakokkal, és beilleszkedik a különböző igei paradigmákba. Ez azért lehetséges, mert a tő a referenciális tartalom hordozója.

Az egyszerű vagy szintetikus múlt idejű igealakok közé tartozik a befejezett múlt idő (*perfectum*) és az elbeszélő vagy történeti múlt idő (*praeteritum* vagy *perfectum historicum*).

3.1.1.1. A befejezett múlt idejű igealakok, illetve a befejezett múlt idő

A befejezett múlt idő jele a magyar nyelv önálló életében, az ősmagyar korban alakult ki (TNyt. I.: 109) és etimológiailag azonos a -t képzős befejezett melléknévi igenév (*nomen acti*) képzőjével (Klemm 1928: 89–98; Horger 1931: 111; Berrár 1957: 24; MNyT. 1993: 415), vagyis eredményt, állapotot, a cselekvés befejezettségét fejezte ki, s a névszói állítmány szerepét töltötte be:

(2) A víz fagyott.

A befejezett múlt időjel két változata közül egyébként a -t a régebbi. A -tt intervokális helyzetben nyúlt meg: HB.: odu^{tt}ta. Később az igenévben szereplő, állapotot eredményező történés az alannal való mondatbeli kapcsolatban feleslegessé vált, így az állítmány már nemcsak az alany állapotát fejezte ki, hanem az állapotot okozó történést is, de az időbeli viszony megjelölése nélkül. Mivel azonban az állapotot előidéző történés csak befejezett lehet, hozzátapadt az idő jelentése. A névszói állítmányként funkcionáló befejezett igenevek történésjelölő állítmánnyá fejlődtek, amelyekbe az adott történéssel előidézett állapotot is bele kell érteni. Az ige fogalmi tartalma miatt a történésjelző tartalom annyira előtérbe került a tartós, folyamatos történésű igékből szerkesztett perfectumokban, hogy az állapotot kifejező jelentés, amelyből a történést jelző perfectumok létrejöttek, lassan elhomályosult bennük. Ezért a mai magyar nyelvben már csak a mozzanatos történésű és igekötővel vagy hangsúlyos határozóval, tárggyal mozzanatosá tett igék befejezett múlt idejű alakjaiban mutatható ki az állapotjelző jelentés: megállt 'megállt és most áll', elszáradt 'elszáradt és most száraz'.

Bárczi Géza szerint (M^{Ny}Él. 1996: 163) a befejezett múlt idő jelentését nehéz elhatárolni az elbeszélő múlt jelentésétől, mert használata kevésbé világos: általában akkor élnek vele, ha a cselekvés hatása még érezhető a beszédidőben, vagy ha a cselekvés következtében beálló állapotot hangsúlyozzák. Szarvas Gábor szerint, aki egyébként értesítő multnak nevezi (Szarvas 1872: 292–3; T^{Nyt}. I.: 107), a befejezett múlt olyan cselekvéseket jelöl, amelyeknél a beszélő azt kívánja hangsúlyozni, hogy azok, a közlés idejéhez viszonyítva, véget értek. E. Abaffy Erzsébet (E. Abaffy 1983: 141), Bárczihoz hasonlóan úgy tartja, hogy a befejezett múlt folyamatos és befejezett múltat egyaránt jelölhet.

A befejezett múlt idő egyszerűsített formális alakban, a reichenbachi kategóriák segítségével a következőképpen írható fel:

(3) EI=RI<BI

A fordításokban általában a perfectum logicumot fejezték ki vele, ez ugyanis olyan múltban megtörtént eseményt fejez ki, amelynél fontos hangsúlyozni, hogy az eredmény, következmény, előidézett állapot a jelenben is fennáll (E. Abaffy 1983: 141).

A ragozás szempontjából a Heltai- és a Pesti-féle fabulákban előforduló befejezett múlt idejű igealakok alanyi és tárgyas ragozásúak is lehetnek:

(4) a. H.G.¹ 22²: Gyermekségemtől fogva sok esztendeig szolgáltam³ az urat.

b. P. G. 87: Veszedelmeket rájok nagyokat vöttenek,

A befejezett múlt idejű alakok között, de csak a Heltai-féle szövegekben előfordul a kezd ige is, amit azért fontos megjegyezni, mert sem itt, sem az elbeszélő múltban annak ellenére, hogy [V_{inf} + kezd] szerkezetben áll, jelentése nem azonos az összetett jövő időben előforduló [V_{inf} + kezd] szerkezet jelentésével. Itt ugyanis az ige ÉrtSz.: 'megteszi valamely cselekvés, folyamat első mozzanatát a cselekvés rendszeres, tervszerű folytatás céljával' jelentésű:

- (5) H. G. 15: a két első lábával meg kezdte ötöt tapogatni
 A szövegekben előforduló van és lesz létigék külön csoportot képeznek:
- (6) a. H. G. 37: Sok idő, hogy nem voltunk szömbe egymással.
 b. P. G. 103: Kinek feleleti ilyen volt a jegenyefához.
- (7) P. G. 14: Mint itt a kicsinység lött nagynak mentség,

3.1.1.2. Az elbeszélő múlt idejű igealakok, illetve az elbeszélő múlt

Jele az ősmagyarban palatális *i* alakú volt, amely nagy valószínűséggel azonos a többi finnugor nyelv *-i* preteritum jelével. Más vélemény szerint az ősi **-i* igenévképző alakult át az elbeszélő múlt jelévé az ősmagyar korban (MNYT. 1993: 415), a tövéghangzóval diftongust alkotott, amiből szabályosan *-é* lett. Horger Antal ezt tartja az elbeszélő múlt eredeti alakjának (Horger 1931: 101–9), míg az *-á* csak az illeszkedés eredménye: ÓMS.: *volek*. Az *-á/-é*, *-a/-e* tehát nem vaglyagos változatai egymásnak, hanem morfológiailag szigorúan kötött variánsok, amelyek a paradigmának csak bizonyos helyein fordulhatnak elő (TNyt. II/1.: 123–4), a következő minta alapján:

- az *-a/-e* változat kizárólag az alanyi ragozású E/3. személyű igealakokban állhat: *vára*, *kére*. Ezek úgy keletkeztek, hogy az *-á/-é* szóvégi pozícióban megrövidült, majd labializálódott, azaz az *ë* nyiltabbá vált:

- (8) a. $\acute{a} > \acute{a} > a$
 b. $\acute{e} > \acute{e} > e$

- Az *-á/-é* szerepel a legtöbb pozícióban: *vára*, *kéré*. Az elbeszélő múlt jele itt is szóvégi helyzetben van, mégsem rövidült meg. Ennek a jelentésmegoszlás a kézenfekvő magyarázata: a tárgy ragozású *vára*, *kéré* > *vára* ‘várta őt’, *kéré* > *vára* ‘kérte őt’ esetében az újabb alak évvült el, míg az alanyi ragozású *vára*, *kéré* > *vára* ‘várt valakit’, *kére* ‘kért valakit’ esetében a régebbi.
- Külön kategóriát képez a *v-s* változatú igealajok elbeszélő múlt idejű alakjai, amelyek a többitől eltérő módon viselkednek. Az ebbe a típusba tartozó igeik közül a vizsgált szövegekben a *lesz* és a *vesz* fordul elő; ezek a *tesz* és az *eszik* igeikkel együtt a legősibb magyar igealajok-csoportot alkotják. Elbeszélő múlt idejű alakjuk az ősmagyar korban alakult ki, s jellemző rájuk, hogy az *ö~é* alternáció található meg bennük.

Az elbeszélő múlttal múltbéli tartós vagy mozzanatos történést írtak körül. Szarvas (Szarvas 1872: 294–5), később E. Abaffy is (E. Abaffy 1983: 139) olyan cselekvések jelölésére tartja alkalmasnak, amelyek egymással egyenlő, egymás után következő momentumokként sorolhatók fel. Ilyen esetben tehát nincs viszonyítás a beszédidőhöz.

Az elbeszélő múlt idejű igealak régen nagyon gyakori volt: már a Halotti beszédben tizenöt alkalommal fordul elő, a Jókai-kódexben is nagy számban jelentkezik (Lotz 1982: 23–4), de a *-t/-tt-s* múlt lassan kiszorította a hasz-

nálatból. Ez azért történhetett meg, mert a befejezett múlt jelentésszerkezete olyan, hogy az elbeszélő funkciót is képes ellátni. Emiatt a fordításirodalomban a perfectum egyik vonatkozását, perfectum historicumot fejezték ki vele.

Az elemzett szövegekben nagyon gyakoriak az elbeszélő múlt idejű igealakok. Az alábbiakban két olyan példát idézek, amelyek azt bizonyítják, hogy az ikés ragozás elkülönülése sohasem volt tökéletes: az idézett szakaszok igéi iktelenek, mégis ikés személyragok vannak rajtuk:

(9) H. G. 30: Aggeb, mint járál ott?; 34: megutálál ugyan engemet szégyen megnyomorultat

Külön csoportot képeznek a szövegekben előforduló sz-es és v-s változatú tövekkel rendelkező igék. Azért emelendők ki, mert melléktöveik a megszokottól eltérően viselkednek, azaz elbeszélő múlt idejű alakjaikat a többi igétől eltérő módon (is) képezhetik; megjegyzem, a két szövegben talált ilyen igealakok már a Jókai-kódexben is megvannak (Lotz 1982: 13–4):

- (10) a. H. G. 21: Ha imezért, bizony el nem vészem,
b. H. G. 40: jól tész véle,; 42: soha nem teszen dolgot,
c. P. G. 10: és megön mindjárást.
d. P. G. 98: de ha az elmegyen

3.1.2. Az összetett (analitikus) múlt idejű igealakok és a velük kifejezett igeidők

Az összetett vagy analitikus igealak is két részből áll, egy egyszerű igealakból, azaz egy főigéből és egy önállóan is előforduló segédigéből (Lotz 1982: 9). Általánosságban a következő tulajdonságok jellemzik (Bánhidi 1941: 6):

- az elemek képzetegységet fejeznek ki,
- két különböző összetevő összekapcsolódásának eredménye, vagyis a két összetevő tartalma egy újabb fogalmat jelöl,
- az összetevőknek önálló alakban más a jelentésük, mint az analitikus formában,
- az összetevők általában, de nem mindig egymás mellett állnak, és szünet nélkül, egybeejtik őket,
- a beszélő is és a hallgató is az összetett igealak mindkét összetevőjét két különálló, önálló szóként fogja fel.

Külön a magyar összetett múlt idejű igealakok jellemzője, hogy a főige ragozható, a segédige viszont ragozhatatlan, továbbá sorrendjük kötött.

A magyar összetett igealakok eredete sokáig vita tárgya volt. Imre Sándor, Hunfalvy Pál például kizárólag magyar eredetűnek tartotta őket, mások viszont, mint Fogarasi János, Brassai Sámuel, Budenz József, továbbá Klemm és Bánhidi megkérdőjelezték ezt a feltételezést (Bánhidi 1941: 13). Bárhogy legyen is, tény, hogy az összetett igeidők, következésképpen pedig az igealakok azon belül pedig az összetett múlt idők, illetve igealakok rendszere a régi

magyar nyelvben rendkívül gazdag volt. E cikkben azonban csak azokkal foglalkozom, amelyek a vizsgált anyagban is megtalálhatók. Ezek a régmúlt, a folyamatos múlt, a feltételes és a felszólító múlt idejű igealakok, továbbá a feltételes elbeszélő múlt idejű igealak⁴ és a folyamatos/befejezett múlt idejű igealak⁵, illetve a velük kifejezett múlt idők.

3.1.2.1. A régmúlt idejű igealakok, illetve a régmúlt idő

A régmúlt: [_{plusquamperf} [V_{perf} + [vala_{imperf}/volt_{perf}]]] feltehetően a kései ómagyar korban alakult ki, talán a névszói, névszói-igei állítmányok mintájára; a két változat közül a valá-val képzett típus volt az elterjedtebb.

A -t képzős igenév (vö. 3.1.1.1.) egy múltban lejátszódott történés eredményeként létrejött állapotot vagy magának a történésnek, cselekvésnek az eredményét fejezi ki azzal, hogy a létrejött állapot a jelenre érvényes, azaz a jelenben áll fenn. Amennyiben egy múltbeli állapot vagy eredmény kifejezése a cél, akkor a létige vala/volt alakja kerül a főige mellé.

A régmúlt igeidő formális alakú leírása ilyen:

(11) EI<RI<BI

Az igealak két változata nem volt egyformán gyakori: a vala elemes változat a kódexek korában jóval elterjedtebb volt – a Jókai-kódexben is csak ez található (Lotz 1982: 33–4), mi több, a XX. században is használják – de csak a nyelvjárásokban. Ugyanakkor az összetevők sorrendje sem kötött: a vizsgált korpuszban nemcsak a [V_{perf} + [vala_{imperf}/volt_{perf}]] sorrend fordul elő.

A régmúlt igeidő elsődleges jelentése a múltban befejezett cselekvés, történés (Bánhidi 1957: 19–35). Mivel az összetett igealakok használatában keveredés állt be, a feltételes jelentés ehhez a formához is hozzákapcsolódott. A régmúltnak a viszonyításban volt szerepe: általában két múltbeli cselekvés, történés, állapot közül a korábban megtörtént eseményt fejezte ki (E. Abaffy 1983: 151).

A [V_{perf} + vala_{imperf}] szerkezet már az első magyar nyelvemlékekben előfordul: HB.: odutta vola. Sűrűn találkozni vele fordításokban is, ugyanis a latin *indicativus/coniunctivus plusquamperfecti* és az *indicativus perfecti* igeidőket (Bánhidi 1941: 23), valamint a latinak azt a tulajdonságát, hogy két összehasonlítható esemény esetében kifejezi az egy-, elő- vagy utóidejűséget (*consecutio temporum*), ezzel a szerkezettel fejezték ki. Mivel ez a múlt idő valamely múltbeli történésre vonatkozó előidejűséget is képes jelölni, a magyar nyelvtörténet végzett vagy régmúlt időnek (*plusquamperfectum*) nevezi.

(12) a. H. G. 46: mert szép szőlőgerezdeket találtam vala.; P. G.135: borbéllýá töttem vala magamat.

b. H. G. 38: Amit az isten javaimra és mentségemre teremtett és szerzett volt.; P. G. 93: Ugyan lött volt dolga egyszer egy királynak,

3.1.2.2. A folyamatos múlt idejű igealakok, illetve a folyamatos múlt idő

A folyamatos múlt idejű összetett igealak: [_{dur.perf.} [V + vala_{imperf.}/volt_{perf.}]] feltételezhetően ugyancsak a névszói, névszói-igei állítmányok alapján jöhetett létre, de kialakulhatott a régmúlt igeidő (lásd 2.1.2.1.) hatására is.

A folyamatos múlt idő vala összetevővel szerkesztett változata volt az uralkodó forma (TNyt. 1992: 132): minden században kimutatható, a XV. században pedig már általános, ugyanakkor a volt-os alaknak csak a XVII. századtól van nyoma (Bánhidi 1957: 18): a Jókai-kódexben is csak a [_{dur.perf.} [V + vala_{imperf.}]] alak található meg (Lotz 1982: 33–4). Az igealak sorvadása a XVIII. században indul meg, s ma már csak egyes nyelvjárások használják.

A korai ómagyar korból megmaradt nyelvemlékekben folyamatos múlt idejű igealak egyszer fordul elő: HB.: mige zocoztia vola, de a kódexek korában már széles körben elterjedt, elsősorban az írott nyelvben. A fordítóink leggyakrabban a latin *indicativus perfecti*, *indicativus/coniunctivus imperfecti*, *indicativus plusquamperfecti* és a *participium praesentis activi* igealakok magyar megfelelőjeként használták (Bánhidi 1941: 13).

A folyamatos múlt idő jelentését a szakirodalom különbözőképpen definiálja: a MNyT. szerint (MNyT. 1993: 420–1) folyamatos jelent jelöl és a latin *imperfectumot* fordították vele, Szarvas (Szarvas 1872: 291) és Klemm Antal (Klemm 1928: 93–5) viszont folyamatos múltnak tartja. Szarvas állítása szerint a folyamatos múltat olyan cselekvések jelölésére használták, amelyekben a hangsúly a folyamatosságon van. Bánhidi munkája (Bánhidi 1957: 9), továbbá E. Abaffy tanulmánya (E. Abaffy 1983: 124–130) a kérdéses igealak eredeti jelentéseként a befejezetlen, tartós, folyamatos, illetve ismétlődő cselekvést tünteti fel, továbbá megállapítja, hogy amennyiben a szerkezet igekötős igével képzett, akkor ismétlődő cselekvést jelöl.

A folyamatos múlt idejű igealakkal kifejezett múlt idő formális alakban így írható fel:

(13) EI < RI < BI

A folyamatos múlt időnek a XVII. században kialakul a feltételes jelentése is. A korpuszban előforduló példaanyag jelentéséből arra lehet következtetni, hogy a -hAt képzős főigés szerkezet folyamatos múlt időt fejez ki:

(14) a. H. G. 18: Előszér a békák minden szorgalmatosság nélkül és félelem nélkül laknak vala a tavokban,; P. G. 121: akik nézik és látják vala

b. H. G. 1: midőn a szép török lovat dicsérik volt előtte:

3.1.2.3. A feltételes múlt idejű igealakok, illetve a feltételes múlt idő

A feltételes múlt idejű analitikus igealak: [_{cond.perf.} [V_{perf.} + volna_{cond.}]] a legrégebb magyar igealakok egyike, s a magyar nyelv egyetlen ma élő összetett múlt idejű igealak és igeidő. Jelentése múltra vonatkoztatott feltétel, óhajtás, bizonytalanság (Lotz 1982: 38–48). Formális leírása:

(15) EI=RI<BI

Az első adat róla a kései ómagyar korból, a Jókai-kódexből származik, de minden bizonnyal már az ősmagyar kor végén létezett. Kialakulása párhuzamos a névszói-igei állítmányok, illetve a [_{plusquamperf} [V_{perf.} + vala_{imperf.}/volt_{perf.}]] létrejöttével (TNyt. I.: 111).

A középkori fordítóink a latin coniunctivus perfecti, imperfecti és plusquamperfecti, ritkán az indicativus valamelyik múlt idejét fejezték ki vele (Bánhidi 1941: 32). A korpuszban gyakori:

- (16) H. G. 42: Ha kilemben akarta volna, megtalált volna tégedet is;
P. G. 114: hogy mikoron a picsök éneklött volna akkoron ő munkálódott volna.

3.1.2.4. *A felszólító múlt idejű igealakok, illetve a felszólító múlt idő*

Ilyen múlt idejű igealak csak a Heltai-féle fabulafordításban fordul elő:

- (17) H. G. 2_{holott ide alá ittam legyen}; 21: holott az Úr Isten hivsége az ő tisztekben hölyesztötte legyen őket.; 37: hogy megbetegültél legyen.

A kiemelt szerkezetek ([_{imperat.perf} [V + legyen_{imperat}]]) a múltban elkezdődött és befejeződött történést fejeznek ki, méghozzá felszólító módban. Az alak külső időszerkezete azonos a feltételes múltéval, ezért tulajdonképpen felszólító múlt időnek (Klemm 1928: 98) lehetne nevezni.

A felszólító múlt idejű igealakok ritkák a magyar nyelvemlékekben, a Pesti-fabulákban például elő sem fordul. Feltűnően idegenszerű, mivel a magyarban a felszólítás csak a jövőben lejátszódó eseményre, történésre vonatkozhat, a múltban lejátszódottra nem. A MNyT. szerint (MNyT. 1993: 421) kívánságot fejez ki, ez azonban, legalábbis az idézett példák erre utalnak, tévedés. Valójában bizonyítottan mesterséges alak: a fordítók a latin coniunctivus perfecti fordítására alkották meg (Bánhidi 1941: 35).

3.1.2.5. *A feltételes elbeszélő múlt idejű igealakok, illetve a feltételes elbeszélő múlt idő*

A Pesti Gábor fordította fabulákban előfordul egy olyan analitikus múlt idejű igealak, illetve múlt idő, amelyről az átnézett szakirodalom nem tesz említést.

Ez a szerkezet egy főigéből és a van létigéből áll. Közülük a főige kijelentő módú, -á/-é jeles elbeszélő múlt idejű és alanyi ragozású alakban jelenik meg, a segédige pedig feltételes módú, múlt idejű E/3. személyű: [_{cond.imperf} [V + volna_{cond}]].

A feltételes elbeszélő múlt idő jelentése, a két adat alapján közel áll az elbeszélő múlt idő jelentéséhez: olyan eseményt mond el, amely a múltban megtörténhetett volna, ha valamilyen feltétel vagy szükségszerűség megvalósult volna:

- (18) 9: Mikoron kimene volna a házból az ember,; 50: hogyha a ábrázattal erkölcsi is elváltoztata volna.

3.1.2.6. *A folyamatos/befejezett múlt idejű igealakok, illetve a folyamatos/befejezett múlt idő*

Az alakvegyüléssel, Klemm szerint (Klemm 1928: 100) elbeszélő és folyamatos múlt idejű igealakokból, Melich szerint (Bánhidi 1941: 29) viszont elbeszélő és régmúlt idejű igealakokból kialakult [_{dur./perf} [V_{imperf} + vala_{imperf}/volt_{perf}]] analitikus szerkezetű folyamatos/befejezett múlt ritkán ugyan, de a kódexek korától kezdve minden században előfordul, általában az indicativus imperfecti activi vagy passivi latin igealak magyar megfelelőjeként.

Kialakulását illetően a Melich-féle magyarázat az elfogadhatóbb, mert ezzel az összetett alakkal a nyelvérzék az elbeszélő múltat kívánta még múltabbá tenni úgy, hogy egy segédigét illesztett az elbeszélő múlt idejű főigéhez.

A folyamatos/befejezett múlt idő a nyelvtörténet folyamán múltbani folyamatos és befejezett történést egyaránt kifejezhetett. Amikor folyamatos jelentésben fordul elő, akkor formális alakja ilyen:

- (19) EI < RI < BI

Ha pedig a folyamatos/befejezett múlt idő befejezett jelentésű, akkor az alábbi módon formalizálható:

- (20) EI = RI < BI

Ezenkívül a folyamatos/befejezett múlt idejű igealakkal feltételes módot és óhajást is jelöltek (Bánhidi 1957: 35), sőt ahogyan Melich feltételezte is, előfordulhatott az elbeszélő múlt funkciójában is (Klemm 1928: 100).

A vizsgált korpuszban csak a Pesti által fordított fabulákban bukkan fel:

- (21) a. 68: Egy parasztember minden esztendőbe jó édes almákat viszen
vala urának almafáról,
b. 93: mert az kenyér és egyéb eledel is arannyá leszen vala

4. Összefoglalás

A korpuszban előforduló múlt idejű igealakok alaktani és jelentéstani tulajdonságainak elemzése után leszögezhető, hogy a magyar nyelvtörténet által ismert mindkét szintetikus múlt idejű igealak, a befejezett és az elbeszélő is megtalálható a szövegekben. Analitikus formákból hat típus van, ami, szem előtt tartva azt, hogy a fordítások keletkezésekor ettől jóval több volt használatban, viszonylag kevés.

Szerzőkre bontva a Pesti-féle fordítás, tehát a latin forrás alapján készült fordítás gazdagabb múlt időkben. Érdekes azonban, hogy ezek nem elsősorban latin formák alapján létrejött igeidők: a befejezett, az elbeszélő, a feltételes, a folyamatos és a régmúlt igeidő egyértelműen a magyar nyelv történetének korai szakaszából való, tehát jóval a latin hatás előtt jöttek létre.

Van azonban két olyan szintetikus múlt idő, amelynek keletkezése, eredete kérdéses: a folyamatos/befejezett múlt idő magyar eredetű igeidők kontaminációjának eredménye ugyan, ettől azonban még lehetséges, hogy latin hatásra jött létre. A másik esetben, a feltételes elbeszélő múlt idő esetében eredetről több okból kifolyólag nem lehet konkrétumot mondani: ritka (mindössze két példa van rá), szemantikai tulajdonságainak meghatározásához tehát nincs elegendő adat, továbbá az esetleges latin minta is hiányzik, vagyis nem lehet tudni, hogy tükörfordítás-e.

Heltainál ugyanezek a múlt idejű igealakok fordulnak elő. Kivétel a feltételes elbeszélő múlt, helyette azonban megjelenik a felszólító múlt idejű igealak. Ezt azért érdemes megemlíteni, mert bizonyítottan mesterséges forma: a latin *coniunctivus imperfecti activi* fordítására hozták létre, ugyanakkor a latinból fordított fabulákban nincs nyoma.

A látottak alapján megállapítható, hogy legalábbis elhamarkodott állítás az, mely szerint a XVI. századi magyar nyelvben tapasztalható „múltidőburjánzás” a latin és a német hatás következménye. Sokkal inkább arról lehet szó, hogy a magyar nyelv rendszere maga alakította ki az egy időben létező sokféle igeidőt, majd „törölte” a rendszerből azokat, amelyek feleslegesnek bizonyultak.

JEGYZETEK

¹ A fabulafordítók iniciáléi: H. G.=Heltai Gáspár, P. G.=Pesti Gábor

² Az idézett fabula száma.

³ A példamondatokban előforduló kiemelések a szerzőtől származnak.

⁴ Az elnevezés a szerzőtől származik.

⁵ Az elnevezés a szerzőtől származik.

IRODALOMJEGYZÉK

- E. Abaffy Erzsébet 1983. Latin hatás a XV–XVI. századi magyar igeragozásban. In: Balázs János szerk. 1983. *Areális nyelvészeti tanulmányok*. Budapest: Tankönyvkiadó. 113–179.
- Bánhidi Zoltán 1941. *A magyar nyelv összetett igealakjai*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Bánhidi Zoltán 1957. *A magyar összetett igealakok jelentéstörténete*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Berrár Jolán 1957. *Magyar történeti mondattan*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Comrie, Bernard 1990. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heltai Gáspár 1566. *Száz fabula*. Kolozsvár.
- Horger Antal 1931. *A magyar igeragozás története*. Szeged: Szeged Városi Nyomda és Könyvkiadó RT.
- Klein, G. Horst 1974. *Tempus, Aspect, Aktionsart*. Tübingen: Niemeyer.

- Klemm Antal 1928. *Magyar történeti mondattan*. Budapest: MTA.
- Lotz János 1982. *Az igék alakja a Jókai-kódexben*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- MNyÉl.=Bárczi Géza 1996. *A magyar nyelv életrajza*. Budapest: Custos Kiadó. Reprint.
- MNyT.=Bárczi Géza – Benkő Loránd – Berrár Jolán 1993. *A magyar nyelv története*. Budapest: Nemzeti Könyvkaidó.
- Pesti Gábor 1536. *Esopus fabulái*. Bécs.
- Reichenbach, Hans 1969. *Axiomatization of the theory of relativity*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Soltész Katalin 1957. Az elbeszélő múlt kihalása. *Magyar Nyelv* 1–2: 127–138.
- Szarvas Gábor 1872. *A magyar igeidők*. Budapest: Eggenberger-féle Magyar Akadémiai Könyvkereskedés.
- TNyt.=Benkő Loránd főszerk. 1991–1992. *A magyar nyelv történeti nyelvtana*. I–II/1. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Analitička i sintetička prošla glagolska vremena u dva mađarska prevoda Ezopovih basni

ANNAMÁRIA BENE

Rad analizira strukturu mađarskih analitičkih i sintetičkih prošlih glagolskih vremena i njihova značenja na primeru dva mađarska prevoda Ezopovih basni iz XVII stoleća sa ciljem da se utvrdi da li je, i u kojoj meri, interferencija latinskog i nemačkog jezika sa mađarskim tog vremena uticala na razvoj podsistema mađarskih prošlih glagolskih vremena.

Past tense-types in two Hungarian translations of Aesop's fables

ANNAMÁRIA BENE

This paper discusses the analytic and synthetic types of past tenses in Hungarian translations of Aesop's fables. The objective is to check on the claim of Hungarian historical linguistics that the richness of the 16th century Hungarian language's past tense-system arose from the interference of Latin and German.

A VIZUÁLIS ÉLMÉNY NYELVI DEKÓDOLÁSA

TOROK MELINDA

A svájci nyelvész, Ferdinand de Saussure¹ a nyelvi jelenség jobb megértése érdekében megkülönböztette a *langue*, *langage* és *parole* fogalmakat. A *langue*, nyelv a kommunikáció tulajdonképpeni elvont rendszere, a beszélőképesség társadalmi terméke², grammatikai rendszer, amely potenciálisan minden agyban létezik, pontosabban az egyének egész közössége agyában, hiszen a nyelv teljességében egyikük agyában sem létezik, hanem teljes mértékben csakis a tömegben.³ A *langage*, nyelvezet⁴ az egész beszéd folyamatot magában foglalja, vagyis azt jelenti, ahogyan a beszéd a gyakorlatban megvalósul. Tehát a *langage* az a képesség, amelynek révén a nyelvet – például kommunikációban, saussure-i terminológiával beszédben – használni tudjuk, a nyelv pedig az a forma, amely eszközül szolgál a *langage* konkrét megnyilvánulása számára. A *langage* tulajdonképpen nem más, mint a nyelvhasználati képesség, vagyis a nyelvtudás használatának képessége.⁵ A *parole*, beszéd a nyelv egyéni megvalósulása egy bizonyos beszélő agyában. Saussure fontosnak tartotta, hogy a nyelvészet valóban a nyelvvel (*langue*) foglalkozzon, és ne a beszéddel. Ha szemléletes példával akarunk élni, akkor azt mondhatjuk, hogy a nyelv összehasonlítható egy zeneművel abban a formában, ahogy azt a szerző lejegyezte. Ekkor a karmester elképzelése a műről az ő testre szabott beszéde, az pedig, ahogyan az előadáson a zenekar elővezeti a darabot, ezen elképzelés gyakorlati megvalósulása, vagyis a nyelvezet.⁶

E megkülönböztetéssel lehetővé vált a nyelv és nyelviség fogalmának korábbi, szűk lingvisztikai értelmezéshez képest szabadabb használata. Ez egy új tudományág, a szemiotika (korábbi elnevezéssel: szemiológia) kialakulását eredményezte. A szemiotika általános jel tudomány, a legáltalánosabb jel tan. A nyelvészetnél tágabb körű, hiszen nemcsak a társadalomban, hanem a természetben előforduló jelekkel is foglalkozik. Fő feladata a jelrendszerek, jelek közös vonásainak kutatása, a jelek tipizálása. A *language* mint szemiotikai kifejezés mai értelemben véve nem-verbális jelrendszert jelent, mely a két nyelvi tengelynek, a szintagmáknak és a paradigmáknak felel meg. A paradigmák jelek, a szintagmák rendszerek, szabályok, melyek bizonyos módon helyezik el a jeleket. A lingvisztikában paradigmák a betűk vagy a szavak, a szintagma pedig a nyelvtan.

A képzőművészetre vetítve is érvényesek a szemiotika általános törvényei: ahogyan a nyelvtani szabályok szerint összekötött hangok vagy betűk értelmes

mondatot alkotnak, ugyanúgy a kompozíciós elvek (egyensúly, kontraszt, ritmus...) alapján összekötött képzőművészeti elemek (pont, vonal, szín...) vizuálisan artikulált mondatot alakítanak. Ezért a vizuális (képzőművészeti) nyelv képzőművészeti elemekből (paradigmákból) és kompozíciós elvekből (szintagmákból) áll. Ahogyan a nyelvtani szabályok nélkül odavetett hangoknak, betűknek és szavaknak sincsen értelme (kivéve a szubjektív értelmet, ha valaki egy saját nyelvet szeretne kitalálni), hasonló módon a kompozíciós, szintaktikus elvek nélkül összecsapott vonalak, színek és foltok sem képeznek értelmes képzőművészeti vagy esztétikai egységet – többek között gyakran így alakul ki a giccs, vagyis a képzőművészeti nyelvtan ismeretének hiánya.

A nyelv és a beszéd összefonódnak egymással; beszéd nélkül nincs nyelv, és fordítva. Mégis van köztük különbség: a nyelv a szintaktikus szabályok és elemek általános rendszere, a beszéd pedig a nyelv gyakorlati használata, individualizált és individuális; a másik oldalon a nyelv mindenki számára egyforma. A beszéd médiumon keresztül valósul meg: a verbális beszédhez a száj- és orrüreg, valamint a nyelv szükséges; a vizuális beszédhez képzőművészeti-technikai eszközök kellenek, (ceruza, rajzszen, ecset...) a kezünk és a motorikus képesség. A különböző médiumoknak saját nyelvük lehet; ugyanaz a kéz különböző vonalakat húz rajzszerűen (hamvas, bársonyos) és tollal (éles, feszült).



A lingvisztikai és képzőművészeti (vizuális) beszéd megkülönböztetésének kitűnő példáit René Magritte alkotásai között találjuk. A *La trahison des images* (A képek árulása) című művén egy pipát mutat be, teljesen realiz-

tikus módon, úgy, hogy az dohányreklám érzetét keltse. Alá még odafestette a következő szöveget: Ez nem pipa. (Ceci n'est pas une pipe.), ami ellentmondásnak tűnik, de gyakorlatilag igaz – a festmény nem pipa, csak a pipa képe. Ahogy maga megfogalmazta: A hírhedt pipát, hát azt eleget a szememre vetették! De mégis: meg tudják tömni az én pipámat? Nem, ugyebár, hiszen ez csak ábrázolás. Ha tehát azt írtam volna a képem alá, hogy Ez pipa, hazudtam volna!⁷ ...Lehet, hogy leegyszerűsítésnek tűnik, de teljesen meghökkentő egy olyan ember számára [...] aki nem gondolkodik.⁸ Sem maga a leírt szó (pipa), sem a lefestett pipa nem azonos magával a tárggyal, mivel annak csak nyelvi vagy vizuálisan kifejezett fogalmáról van szó.

Huzjak Damjanovra hivatkozva felhívja a figyelmet, hogy a Magritte-éhoz hasonló kísérletet úgy is végezhetünk, hogy nagy, kék betűkkel felírjuk az alábbi színfogalmat: sárga. Ezzel szakadást teremtettünk a vizuális forma és a verbális tartalom között, ami segítséget nyújthat ahhoz, hogy megszabaduljunk a sematikus látásmódtól.⁹ És segítséget nyújthat ahhoz is, tegyük hozzá, hogy közelebb kerüljünk az absztrakt képzőművészet világának megértéséhez is.

Említsük meg végül azt is, hogy a paradigmák diszciplinárisak, a szintagmák pedig interdiszciplinárisak. Ez azt jelenti, hogy a paradigmán keresztül felismerjük, melyik tudomány- vagy művészeti ágról van szó: a zenében a kották, a matematikában a számok, a táncban a mozdulatok, a lingvisztikában a betűk és a szavak, a képen a színek, vonalak stb. a paradigmák. A szintagma a komponálás kategóriája; egy szintagmatikus szabály minden diszciplinának megfelelő, így interdiszciplináris. Könnyen elképzelhetünk például tükörszimmetrikus kottákat (c-d-e : e-d-c), tükörszimmetrikusan elhelyezett mértani testeket vagy számokat (1-2-3 : 3-2-1), tükörképben mozgó táncosokat, tükörmondatot (palindrome)¹⁰ (A pipitéri rétipipa) vagy tükörszimmetrikusan megfestett színeket a papíron.

Így a paradigmák és szintagmák nyelvi alkalmazása lehetővé teszi azt is, hogy megtaláljuk a tantárgyak közötti magasabb rendű korrelációt (kölcsonős összefüggést), azaz a strukturális korrelációt. A tematikus korrelációtól eltérően, ahol a tantárgyakat az azonos téma köti össze (faleveleket festünk a képzőművészeti órákon, falevelekről olvasunk fel verseket a magyarórán, tanulmányozzuk a faleveleket a természetismeret órán stb.), a strukturális korrelációnál tartalmi fogalmakkal fonjuk át az órákat, pl. szimmetria, ritmus, vonal stb.

Ezért, ha zenét festünk tanórán (nemvizuális motiváció), nem az élményre, hanem a kompozícióra kell összpontosítani – hívja fel a figyelmünket Damjanov.¹¹ Meghallgatunk a gyerekekkel egy néhány perces zenei kompozíciót, amely világosan elkülönülő elemeket tartalmaz, utána pedig megkérjük őket, hogy fordítsák le: azt kell tehát bemutatniuk/ábrázolniuk, hogy milyen kontraszt felel meg vizuálisan, tehát képi formában a zenében hallott

kontrasztoknak (pl. hangos-halk, magas-mély, gyors-lassú, egyetlen hangszerzenekar, egy tónus-akkord).

Hasonló módon, a magyarórán is megtartjuk a szintagmákat, és lefordítjuk a paradigmákat.

Az elemzés is a szóhoz és a képhez kötődik. A szavak azonban könnyen tévútra vihetnek, ha nem gyakoroltuk be az elemzés mesterségét. Ezért képes zavarba hozni Magritte, például Az álmok kulcsa vagy A szavak és a képek című műveivel, amelyekben a felírt szavak és az ábrázolt tárgyak nem azonosak. A festő itt is a nyelv, az ábrázolás és a művészet viszonyával játszik, és arra mutat rá, hogy az ábrázolás önkényes lehet, és akármit használhatunk jelként. A ló képe alatt azt írja, ajtó. Mi akar ez lenni? Nincs igazán pontos válasz. A lingvisztika nyelve mást mond, mint a vizuális. Ám a szemlélő hajlik arra, hogy a nyelvi dekódolás segítségével értelmezze az egész világot.

JEGYZETEK

¹ Ferdinand de Saussure (1857–1913) a modern nyelvészet megteremtője. A genfi egyetemen tartott előadásából tanítványai 1916-ban adták ki a Bevezetés az általános nyelvészetbe című tanulmányát, amely magyarul 1967-ben jelent meg B. Lőrinczy Éva fordításában.

² Saussure, Ferdinand de 1967. *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Gondolat. 33.

³ Idézi: <http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/alknyelv/r5.htm>

⁴ A magyar nyelvezet nem fedi teljesen a francia langage tartalmát.

⁵ Telegdi Zsigmond 1977. *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Tankönyvkiadó.

⁶ <http://nyuz.elte.hu/archiv14/szam13/nyelvi.htm>

⁷ La fameuse pipe, me l'a-t-on assez reprochée! Et pourtant, pouvez-vous la bourrer ma pipe? Non, n'est-ce pas, elle n'est qu'une représentation. Donc si j'avais écrit sous mon tableau 'Ceci est une pipe', j'aurais menti! http://fr.encarta.msn.com/encyclopedia_761553824/magritte_ren%C3%A9.html

⁸ Idézi: Huzjak, Miroslav: *Jezičnost i vizualni jezik: riječ i slika*. <http://likovna-kultura.ufzg.hr/likovnijezik.htm>

⁹ Damjanov, Jadranka 1998. *Umjetnost avantura*. Zagreb: Hermes izdavaštvo

¹⁰ palindroma: olyan szó vagy szókapcsolat, amely visszafelé olvasva is ugyanaz

¹¹ Huzjak, Miroslav: *Jezičnost i vizualni jezik: riječ i slika*. <http://likovna-kultura.ufzg.hr/likovnijezik.htm>

IRODALOMJEGYZÉK

A modern festészet lexikona 1974. Budapest: Corvina. René Magritte l. 215–216.

Damjanov, Jadranka. 1998. *Umjetnost avantura*. Zagreb: Hermes izdavaštvo

Damjanov, Jadranka. 1991. *Vizualni jezik i likovna umjetnost*. Zagreb: Hermes izdavaštvo

Huzjak, Miroslav: *Jezičnost i vizualni jezik: riječ i slika*. Letöltve: 2009. január 4.

<http://likovna-kultura.ufzg.hr/likovnijezik.htm>

Telegdi Zsigmond. 1977. *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Tankönyvkiadó
Saussure, Ferdinand de. 1967. (ford. B. Lőrinczi Éva). *Bevezetés az általános nyelvészet-
be*. Budapest: Gondolat

http://fr.encarta.msn.com/encyclopedia_761553824/magritte_ren%C3%A9.html Le-
töltve: 2009. január 4.

<http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/alknyelv/r5.htm> Letöltve: 2009. január 4.

Dekodiranje likovnog utiska

MELINDA TOROK

Rad analizira veze i razlike između reči i slike. Ukazuje na razlike između videne forme, likovnog prikaza te forme i njenog verbalnog opisa. Stvara analogiju između lingvi-
stičko-jezičkih pravila prilikom verbalnog izražavanja i kompozicije likovnih elemenata
kod stvaranja umetničkog dela vizuelne prirode.

Decoding the visual impression

MELINDA TOROK

This essay analyzes the connection and differences between the visual and verbal
(linguistic) and shows the gap between the perceived object and the interpretation of
it, both in visual and in written – spoken sense.

1870
1871
1872
1873
1874
1875
1876
1877
1878
1879
1880
1881
1882
1883
1884
1885
1886
1887
1888
1889
1890
1891
1892
1893
1894
1895
1896
1897
1898
1899
1900
1901
1902
1903
1904
1905
1906
1907
1908
1909
1910
1911
1912
1913
1914
1915
1916
1917
1918
1919
1920
1921
1922
1923
1924
1925
1926
1927
1928
1929
1930
1931
1932
1933
1934
1935
1936
1937
1938
1939
1940
1941
1942
1943
1944
1945
1946
1947
1948
1949
1950
1951
1952
1953
1954
1955
1956
1957
1958
1959
1960
1961
1962
1963
1964
1965
1966
1967
1968
1969
1970
1971
1972
1973
1974
1975
1976
1977
1978
1979
1980
1981
1982
1983
1984
1985
1986
1987
1988
1989
1990
1991
1992
1993
1994
1995
1996
1997
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
2018
2019
2020
2021
2022
2023
2024
2025
2026
2027
2028
2029
2030
2031
2032
2033
2034
2035
2036
2037
2038
2039
2040
2041
2042
2043
2044
2045
2046
2047
2048
2049
2050
2051
2052
2053
2054
2055
2056
2057
2058
2059
2060
2061
2062
2063
2064
2065
2066
2067
2068
2069
2070
2071
2072
2073
2074
2075
2076
2077
2078
2079
2080
2081
2082
2083
2084
2085
2086
2087
2088
2089
2090
2091
2092
2093
2094
2095
2096
2097
2098
2099
2100

na másképp, melyik volt az a pillanat, amit meg kellett volna ragadnunk, és amelynek elszalasztását egy életen át bánhatjuk. Eszünkbe juthat, hogy nem élünk örökké, és a fiatalság gyorsan elmúlik.

A kép talán a férfi búcsúzását mutatja be. Mennie kell, várja végzete, talán egy csatatér, ahol örök nyugalomra talál, és jeltelen sírban alussza legmélyebb, legnyugodtabb álmát, mely soha nem ér véget. Búcsúzik attól, akivel eddig gondja, bánata, öröme közös volt. Talán elveszíti örökre társát. Még egy utolsó harsonaszót hallat, miközben tüdejéből kiárad a levegő, és a hang köd módjára beteríti a tájat, talán gondol a lányra, a szép pillanatokra, amelyek elmúltak, és soha nem térnek vissza. A Hold pedig, a mindig elfogyó, majd újjászülető égitest, tudomást sem vesz róluk, nem rendíti meg a pillanat. Évezredek óta látja ezt az örök és állandóan megújuló jelenetet, amely emberpárok millió között játszódtott le, amely tömör bánat és szomorúság, amelyet mi, magyarok így fogalmazunk meg: búcsú. A Holdat nem rázza meg. Látta már csatában elesni ezt a fiút, és látta a lányt is, amikor új társat talált magának. A Hold számára semmit nem jelent ez a pillanat, pedig két ember számára ez sorsfordító perc lehet, életük egyik legfontosabb pillanata. Nem tudhatják, hogy találkoznak-e még ebben az életben, vagy már megtörtént az utolsó ölelés, elcsattant az utolsó csók, és elhangzott az utolsó szeretlek szó is. Lehet, hogy a lány élete végéig ezekből az utolsó emlékekből táplálkozik, érzi az ölelés melegét, ajkain az utolsó csók édes ízét, fülében cseng a szeretett hang, gondolataiban felbukkan a drága tekintet. Próbálja megőrizni az emlékeket, amelyek megkophatnak, az ölelés melege lassan kihűl, a csók íze a feledés homályába merül, és egyszer az arcot sem tudja felidézni. Akkor egy új férfi léphet az életébe, új száj érinti ajkait, más ölelő karjai fonódnak rá, más hang turbékolja fülébe a szerelmes szavakat... De ekkor még egyikük sem gondol erre. Egymás számára ők a kezdet és a vég, az alfa és az ómega, az élet, a lét értelme, nem tudják, nem akarják az életet a másik nélkül. A lány szemében kétségbeesést, félelmet, rettegést látok. Félt a holnaptól, az eljövendőtől. Élete eddigi biztos pontja örökre eltűnhet az életéből, megszűnhet. Társa emlékké válhat, mely napról napra halványodik.

Elgondolkodom: mi marad belőlem, ha egyszer én is elmegyek. Lesz-e, aki gondol rám, marad-e utánam valaki, aki csendes, magányos éjszakákon felzokog, amikor eszébe jut a nevem, marad-e utánam néhány emlék, amely megsárgulhat, vagy csak egy faragott hideg kő, rajta egy névvel, születési és elhalálozási dátummal. A név mit sem ér, mert az ember, aki viselte, már nincs, a név elveszíti tartalmát. Csak hangok kapcsolata lesz, senkinek nem fog eszébe jutni róla az arc, egy mosoly, egy vicc, egy közös történet. Ami nem mond el rólam semmit, amiből senki nem ismerhet meg, nem tudhatja meg, milyen érzések kavargtak bennem, hogy szerettem, vágyakoztam, gyűlöltem, hogy nem voltam se rossz, se jó, csak ember voltam. Szerettem... Úgy, hogy a világ megváltására is képes lettem volna. Gyűlöltem... Mérgelem tűzével elemésztettem volna önmagamot és a világot. Ember voltam, akinek voltak kicsinyes hibái, de erényei is. Ha lesz is valaki, akinek eszébe jutok, megsirat, az ő elmúltával

én is elmúlok, mint hirtelen jött nyári zápor, melynek két óra múlva nyoma sincs. Osztolni fogok több millió társam sorsában, amit nem kerülhettem el: a feledés homályába merülök.

KOSÁNYI TAMÁS

Szabadka legszebb sétálóutcájából kifordulva még nem tűnik fel teljes pompájában, ám néhány lépés után elénk tárul városunk egyik legszebb és leghíresebb építménye, a Raichle-palota, melyet Raichle Ferenc megálmodott, tervezett és önköltségén kivitelezett. Csodálatos látvány a maga pompájában. Amikor e színes építmény előtt várakoztunk évfolyamtársaimmal, elgondolkodtam, vajon mit rejt magában ez a különös építmény? Mit rejtenek falain a festmények? Ilyen és ehhez hasonló gondolatok merültek fel bennem várakozás közben. Közben a város zaja, az autók morajlása zavarta meg gondolataimat. Megjött a tanárnő. Beléptünk az épületbe. Halk suttogások közepette felmentünk a lépcsőn. Festményrengeteg tárult elém...

A festmények nagyon megragadtak, s így ékelődtek gondolatvilágomba: a sötét dallam szemérme. Megkapó volt a műalkotások témája, színezete és nem utolsósorban ábrázolásmódja. Erről a három meghatározó vonásról szeretnék szólni.

Szerintem a képek alapvető témája a zene, a szerelem, a vonzalom és az erotika. Ezek a fogalmak szoros kapcsolatban vannak egymással. Egyik a másik kísérője, az egyikből következik a másik, és viszont. Úgy értelmezem, hogy ez a négy fogalom (zene, szerelem, vonzalom, erotika) egymás kísérői. A festmények legtöbbször hangszer, hegedű, furulya, trombita látható. Ezek a hangszerek utalnak az első fogalomra, a zenére. Szerintem az alkotója saját belső érzését fejezte ki, amikor hangszert örökített meg festményén. Talán játszik is valamilyen hangszeren, vagy pozitív élményei fűződnek a zenéhez. Engem is magával ragad a zene. Nagyra becsülöm a jó zenészeket. Jómagam is több hangszeren tanultam játszani, és még tanulok most is, de mindig felnézek azokra, akik már elsajátították ezt a művészetet. Ezek a festmények a zene és a színek által a nyugalmat erősítették meg bennem. A képek – a zene, a két ember, a sötét tónusú színek összhangja – láttán sokkal nyugodtabb voltam, mint az utcán vagy az egyetemen. Amikor leülök a zongora elé, vagy kezembe veszem a gitárt, esetleg a szájharmonikát, hasonló érzést élek át, mint amikor a képeket elmélyedve nézem. A festő (aki jártas a zeneművészetben is) a saját – ebben az esetben – nyugalma a festményeken keresztül vetítette ki egy olyan emberre, rám, aki szintén kapcsolatban áll a zenével, akire nagy hatással van a zene. A művész a műve által szólít meg bennünket. Akik meg akarják hallani, meg tudják hallani, azok értik is szavát.

A festményeken a zene mint cselekmény többször fordul elő társas formában. A figurák nem egyedül trombitálnak vagy furulyáznak, ott van mellettük

még egy személy. E festményeken átmenetet vélek felfedezni a zene és a vonzalom közt, ami két ember között keletkezik. Megkockáztatom azt mondani, hogy a zene egyfajta eszköz a vonzalom felkeltésére, kifejezésére. Tulajdonképpen kommunikáció két fogalom (vonzalom-zene) közt. Zongoratanárnőmmel sokszor a zongorán keresztül kommunikáltunk. Ő megadott egy hangot, nekem válaszolnom kellett rá a billentyűk segítségével. Lehetséges így kommunikálni, csupán annyi kell hozzá, hogy az ember beleélje magát! Visszatérve a képekhez: számomra azt sugallták, hogy a zene és a vonzalom lehetnek egymásnak kiegészítői, kezdeményezői (mindenki hallott már szerenádról).

A festményeken az alkotó a háttérben szólaltatja meg a zenét, s átadja a szerepet a vonzalomnak (a zene segítségével), melyből kialakul a szerelem. Miután kialakul a vonzalom, a szerelem veszi át a főszerepet, a zene pedig a háttérben széppé varázsolja a két ember szerelmét. A szerelem és a zene összhangot képez a festményeken. Ám a festő nem állt meg ennél a pontnál. A zene, a vonzalom és a szerelem számára nem volt elég. Nagyobb hatást szeretett volna kelteni, s tovább mélyítette a festményeken látható kapcsolatokat. Az embereket több helyen hiányos öltözékben és elgondolkodtató pozícióban festette meg. Képeit az erotikával fűszerezte. Tulajdonképpen arról szól, hogy az ember megtalálta a beteljesülő szerelmet.

A festményeken többnyire a sötét és hideg színek uralkodnak, ami ellentétben áll a témájukkal. Miként lehetséges, hogy miközben két emberről, szerelmük kiteljesedéséről szólnak, mégis hideg és sötét tónusú színeket használt az alkotó? Tulajdonképpen ellentétet hozott létre ezzel. Valamennyi képen meghatározó a kék és a zöld szín, melyek hideg színek. Akármennyire is ellentétes a kettő, engem megnyugtat. A zene és a sötétkék nyugalmat sugároz. Meglehet, hogy a művész egy nap végét, kora estét ábrázol. Míg nappal volt, a fiú a zene révén meghódította a lányt, késő délután, amikor már sötétedik, szerelmesek, s amikor majd minden sötét lesz, kiteljesedik szerelmük? Ezt a festő nem festhette meg, hiszen úgyse láttunk volna semmit, a dolgunk csupán az, hogy az estét elképzeljük a képeken.

Számomra azok a képek mondanak legtöbbet, amelyeken a hangszer és a pár mellett víz látható. A festő több képen a szerelmet, a zenét és a vizet egybeolvasztja. Ezek jelentik számomra a teljes nyugalmat, a gondoktól mentes gondolatokat. Képzeljük magunkat a festményen lévő személyek helyébe, azt, hogy a zajos Szabadka helyett a nyugodt tóparton vagyunk, holdfényben, a szellő simogat, és hiányos öltözékben fekszünk a párunkkal, közben halkán szól a zene...

Sokáig nézem a képen a kék háttérrel, a két személyt, a hangszert, s utópisztikus nyugalom kel bennem. Ezt vittem magammal, amikor kiléptem a képtárból. S mintha egy másik képtárba kerültem volna kinn az utcán, ahol nem a zene, a nyugalom, a lenyugvó nap, a kék és zöld színek a meghatározók. Ahol nehéz elképzelni is a tóparti éjszakát a kedvesünkkel. A színek élénkek, vakítóak, a zene vad és harsog, semmi sem megnyugtató. Vadító a nappal...

DÓSA RENÁTA

Éjjelente egy-egy csillag eljön hozzám, hódító dalt zeng. Ki furulyázik, ki rózsákkal hint, de ez nem érinti meg a lelkemet. Csillagok, csillagok, kóborló csillagok!... Udvaromba beengedem őket, de szívem udvarát nem lelik. Hiszik, hogy ott vannak, itt vannak, közben máshol járnak. Minden éjjel összegyűlünk, s figyeljük az embereket. Vajon ők is minket? Oly csodálattal, miként mi őket?

- Nézd, hogy tud megtapadni a Földgolyón! Miként képes erre? Hogy nem esik f e l hozzánk?

- Csillagom, a gravitáció hatalmas vonzásereje. És milyen színesek! Bőrüket ruha fedi, ezen csodálkozom is – mondtam én, a Holdhercegnő. Szerelmem az Esthajnalcsillag, az ő dala a legédesebb, legtávolabb van tőlem, mégis ő van legközelebb... érzelmeink paradoxonjai...

El-elmosolyodom, amikor egy emberi gondolatot hallok: Figyeld, most cipó, figyeld, most kifli. Minden vagyok számukra, csak épp Hold nem. Szerelmemre nagy szeretettel néznek, s fénylik a lélek. Ujjal is mutogatnak rá... nem értem az emberi fajt, különös teremtmények. Amikor társaim közül kialszik egy – földi nyelven meghal –, örülnek, s kívánnak maguknak, s egymásnak valamit. Korántsem tévhit, megvalósul. Köztudott: a sötétkék vászonról lehull egy csillag, s aki kíván valamit, arra hull a pora. Nem mi valósítjuk meg az álmot, hanem az ember teszi azáltal, hogy hisz.

Bolygóink közül a Föld áll legközelebb hozzánk. Négy és fél milliárd évvel ezelőtt egyek voltunk. Ő úgy döntött, az élőlényeket választja, így elhagyott... Kisérem holtomig... Minden fordulatában más és más. Bajban van. Az emberek megmérgezték, a megmásíthatatlan tökéletes teremtmények. Tudtam, hogy a tudás hatalom, ám kevés, ki óvó, cirógató, önfejlődő tevékenységre fordítja. Eljött hozzám az Esthajnalcsillagom. Nem érintkezhetünk, mindkettőnk halálát okozza. Megfontolom, megfontolja, megfontoljuk... Ó, boldog Halál, hová vezetsz minket? Vajon Életbe? Vajon földi halálba? Miért beszélsz oly légtüresen? Ha tudnánk, hova viszel, mindenki elragadna? Kedves ismeretlen... Félünk attól, amit nem ismerünk, ahelyett, hogy megismernénk. És te, Élet, te rongyos?! Te hová vezetsz? A Halál karjaiba? Hát teher vagyunk mi válladon, hogy örökké cipelj? Élet, te csak figyelsz és türsz? Kérdések... A kérdések kérdéseket szülnek, miként ember embert szül... Gondolat gondolatot... Szó szót, majd azokat mondattá fűzi. És a dal... Miért halkulsz el, miért érsz véget? Végtelen... Lebegünk... Sodródunk...

Galaxisunk a Tejútrendszer. Miért vagy tejből? Miért folyasz folyton? Igen, az emberek válaszolnak, hallom is a híres mondát. Itt cseng a fülemben. Zeusz megbízásából az újszülött Héraklést Hermésznek kellett az alvó Héra mellé tennie. Amikor Héra felébredt, dühösen tépte le kebléről a kis Héraklést, ettől teje az égre fröccsent. Mókás történet. Bevallom, a mondákon ragyogunk leginkább. Éjjelente egy-egy csillag elcsavarog hozzám:

- Káprázik a szemem, csillagpor szállt bele... Kettétört egy csillag, és most egész, mert itt vagy. Fénye nappal is bearanyoz. Azt hiszed, nappal nincsenek csillagok? Vannak, csak alszanak. Éjjel felkelnek a szavamra, s képekbe állnak, a szerelmesek javára. A hatalmas fekete filmvászonon – ó, egck... végtelen egck! – az van, amit nem látsz, s csalfa szemed sok csapdába üz... Hunyd le, és sze-ress szüntelenül!...

JEGYZETEK

¹ Miroslav Jovančić festőművész *Zenével érkezem* című tárlata 2008. november 17-én nyílt meg a szabadkai Képzőművészeti Találkozó Modern Galériájában.

Dolazim sa muzikom – impresije sa jedne izložbe

HUBA MOHAČI – TAMAŠ KOŠANJI – RENATA DOŠA

Tekst obuhvata tri odabrana studentska rada, likovne analize izložbe slika umetnika Miroslava Jovančića, otvorene 17. novembra 2008. godine u galeriji Likovni susret u Subotici. Radovi su nastali u okviru obaveznih vannastavnih aktivnosti vezanih za predmet Osnove likovne umetnosti na drugoj godini studija I ciklusa za obrazovanje učitelja.

I Arrive With Music – Impressions of an Exhibition

HUBA MOHÁCSI – TAMÁS KOSÁNYI – RENÁTA DÓSA

The three essays presented here have been chosen from a number of essays written by students about the exhibition of Miroslav Jovančić's paintings opened on November 17, 2008 at the Likovni Susret Gallery in Subotica.

A TRAGIKUM JASPERSI ÉRTELMEZÉSE ARANY JÁNOS BALLADÁIBAN

TAKÁCS IZABELLA

A tragikum esztétikai minőség, melynek megjelenése a tragédia műfajának jellemvonása, ezért elmélete is szorosan kötődik a tragédiaelméletekhez. A dráma a legfiatalabb műnem, viszont elmélete igen korán kialakult. Már az ókori görög gondolkodók foglalkoztak a témával, s Arisztotelész fektette le a tragédia első elméleti alapjait, s ezzel együtt a tragikum teóriáját is. Arisztotelész Poétikájában a tragikum két fő forrásaként a félelmet (eleosz) és a részvétet (phobosz) nevezi meg, melyek a katarzisz segítségével jótékony esztétikai-erkölcsi hatást kelthetnek. A középkorban az egyéniség háttérbe szorulása miatt a tragédia eltűnik, s a tragikum kérdésével sem foglalkoznak.

Az újkori tragédiát a francia klasszika írói hozzák be az irodalomba (Dacier, Racine), ám a tragikum alaposabb elemzésére majd a németeknél kerül sor. Lessing szerint a tragikum nem más, mint rettegés attól a dologtól, ami valójában velünk is megtörténhet. Hegel a tragikum lényegét abban látja, hogy a világ adott állapotát megváltoztatni kívánó hős szükségszerűen tragikus vétséget követ el, s ezzel pusztulása elkerülhetetlen. A modern tragikumelméletek szerint az egyén és a közösség közötti harmónia felbomlott (Schellingnél vetődik fel először ez a gondolat). Kierkegaard szerint pedig már csak az egyén tragikumáról beszélhetünk, ahol a tragikus hősök a legtragikusabb helyzetekben is az erkölcsi stádium normái szerint cselekszenek (Kierkegaard 1982: 268). A klasszikus értelemben vett tragikumot kierkegaard-i értelmezésben az irónia és a komikum váltja fel. Nietzsche az önmegismerés problémájának művészi kibontakoztatásában látja a tragikum lényegét, ...amely az eleven mozgás ritmusának útján a végtelen birodalmába vezet, mely végtelenben a véges individualitás elmerül.¹ Szerinte a tragikum részvétet eredményez, s ez képezi minden vallás alapját. Nietzsche amellet foglal állást, hogy a létező világot semmilyen belső szubjektív vagy külső (a kereszténység által feltételezett túlvilág) ítélet nem bélyegezheti meg morálisan.

A tragikum teoretikusai Schopenhauer, Hebbel, Kierkegaard, Camus, Nietzsche elméleteivel jutunk el a XX. század új körülményeihez mért tragikumfelfogásokhoz.

Alapvető probléma a tragikum értelmezésénél, hogy a tragédia műfaji sajátosságaként tartják számon a köztudatban, pedig a balladáiban ugyanolyan konstruktív tényező. Karl Theodor Jaspers filozófiájában a Kierkegaard és Nietzsche által felállított problémákra keres és ad választ. Szerinte a nagy művek

egyikét sem lehet interpretative módon teljes mélységében átlátni. Az értelmezhetőségnek csak bizonyos irányvonalai vannak jelen bennük. Ha gondolati úton való értelmezésük maradéktalanul sikerrel jár, akkor a költői mű fölösleges vagy éppenséggel eleve már nem hamisítatlan költői alkotás.² Jaspers megfogalmazásában a költői művekben a költő gondolati konstrukciója jut érvényre. Minél inkább előtérbe lép azonban a gondolat maga, anélkül, hogy megtestesülne az alakokban, annál gyengébb lesz a mű. Ez esetben a filozófiai tendencia hozza létre a művet, nem a tragikum víziójában rejlő erő. De a mű gondolatai lehetnek filozófiailag lényegesek.³ Jaspers tragikumról írt tanulmányának II. fejezete a tragikus tárgyakat értelmezi az irodalomban.

Az irodalmi ábrázolás során a tragikum különböző formákban mutatkozik meg a jaspersi interpretációban:

1. a tragikus atmoszférában,
2. a tragikum harcban jelenik meg,
3. győzelemben és vereségben,
4. vétekben,
5. az ember nagyságában kudarca során,
6. az igazság feltétlen akarásában, mint a létező dolgok legmélyebb disszonanciájának.

Ezt a jaspersi tragikumfelosztást Arany János balladáinak értelmezésekor is kifogástalanul érvényesíteni tudjuk. Ennek bizonyításaként nem teljes körű, inkább szignalizált értékű vizsgálattal a tragikum-nüánszok palettáját bővíthetjük.

1. A tragikus atmosféra

A tragikus atmosféra olyasmiből támad, ami megborzongat, meghatározhatatlan félelemmel tölt el, s aminek ki vagyunk szolgáltatva... Az irodalomban a tragikus tudat a maga gondolkodását látja megtestesülve viszont: a tragikus atmosféra a feszültséget s a vészt a jelenvaló cselekményben vagy a világ természetében magában teszi érezhetővé. Ez a hangulat azonban előtér. Keresni vagyunk kénytelenek azt, ami mögötte búvik meg, de nem vagyunk képesek megtalálni, hacsak keresztül nem megyünk ezen az iszonyaton.³ E kategóriában sorolható a Bor vitéz című ballada, ahol a kísérteties éjszaka, az erdő neszei vad hallucinációkba csapnak át. A csatában elhunyt vitézhez menyasszonya hű marad, apja kényszerének ellenszegülve, szörnyű vívódása arra készíti, hogy szinte önkívületben szökjön el hazulról. Víziójában (halott kedvesével kötött esküvő) egyszerre éli meg az örömet és a bánatot, ami akkora lelki és fizikai fájdalmat okoz neki, hogy megöli. Akár

a székely népballadák gazdag képzeletvilágával, sejtelmességével, zenciségével is rokoníthatóak lehetnek ezek az atmoszférikus-balladák. Tragikus atmoszféra uralja a Tengeri-hántás című balladát is. Az érzelmi feszültségek, hangulati ingadozások egyik oka a kihagyásos előadásmód, ami nemcsak lerövidít, hanem drámai szaggatottsághoz, némi talányossághoz, s főleg az események bizonyos részleteinek elburkolásához vezet (Imre 1996: 128–129). Kund Abigél kacérsága, apró meggondolatlansága eredményezi a tragikus végkifejletet. Kund Abigélnek valójában nincs bűne, pusztán tévedése, ami még tragikusabbá teszi gyászát, hiszen nem követ el eredendő bűnt. Aranynak ezt a balladáját az érzékelhető és érzékelhetetlen, a szín- és hanghatások sajátos összemosódása teszi tragikus hangulatúvá. Itt is, mint Az ünnepnaptárban vagy A kép-mutogatókban a babona eredményezi a tragikus véget. Az atmoszférikus telítettségnek a költemény akusztikai rétegével való kapcsolata különösen a kései balladákban szoros. A Vörös Rébéken végighúzódnak, a monotonniával végzetszerűséget hangsúlyozó rím és a sok kár [...] vésteli, baljós fejleményeket jósol (Imre 1996: 237). Hasonlít Kund Abigél történetére abban is, hogy Pörge Danit sem vétke, hanem gyanútlansága, naivitása sodorja bűnbe. A tragikumot gyakran az erkölcsi erő szüli, amely büntudattal párosul, a gyarlóság mellett az egyén kiválósága is kirajzolódik, hiszen vétküket ezek a hősök nem tudják feldolgozni (Kund Abigél, Pörge Dani, Ágnes asszony, Zách Felicián). Ezek a balladák mindegyike idézi a sokszor Arany balladáival párhuzamba állított székely balladákat. Tragikus színeivel vizualizálhatóvá válik a népi hiedelemvilág misztikussága. Pedig a történet – az alaphistória – akár banális is lehet a poétikai jellemzőitől sallangtalanítva.

2. A tragikus harc és összeütközés

Jaspers szerint kétféle harc lehetséges: az ember harca önmagával, valamint emberek harca egymással. Itt egymást kizáró létérdekek, kötelességek, jellemvonások, indíttatások állnak egymással harcban.⁵ Ebben az értelmezésben a Bor vitéz akár ebbe a tipológiába is sorolható, hiszen hőse a sorssal (kedvese tragikus halála), valamint a rákényszerített házassággal szembeszegülve vívja meg önmaga harcát. A Bor vitéz látszólag egy karakterről szól, amelyet egyetlen csapás, csalódás véglegesen életképtelenné tesz, mert nem tud lemondani, alkalmazkodni. Talán szerelmi szenvedélye erősebb az átlagosnál, talán felfokozott akarata és hiúsága nem tud beletörödni a kudarcba, talán képtelen arra, hogy az egyszerűen, a tünetényszerűt elfeledje (Imre 1996: 109). Ezen érzés közvetítésére még A honvéd özvegye képes.

Az író tragikus tudata számára a kérdés az, hogy kik között zajlik a harc, tulajdonképpen mi ütközik mivel. Ezek a magában a műben végbemenő értel-

mezések lehetnek immanensek vagy transzcendálók Jaspers értelmezésében. A tragikumot immanensnek tartja, pl. mint harc az egyes ember és egy általános princípium között, vagy harcként egymást időbelileg felváltó történelmi létprincípiumok közt. Transzcendáló, ha harc emberek és istenek között, vagy ha istenek harcolnak egymással. Ebben az értelmezésben az Arany-balladák immanensek a tragikum aspektusából.

A harc implikálja a győzelem, illetve a bukás lehetőségét. Az ember önmagával folytatott harca még lehet külön kategória, viszont az emberek harcát egymással már a győzelem és vereség kategóriájában értelmezném, hiszen mindennemű konfliktus (amennyiben van, és mely összeütközésnél nincs?) ezt eredményezi.

3. Győzelem és vereség

A tragédiában hatalmi erők és/vagy emberi eszmék konfliktusáról beszélhetünk. A győztes azonban nem minden esetben az, aki felülkerekedett, erkölcsi győztesként kerülhet ki az is, aki alulmarad a küzdelemben. Az is lehetséges azonban, hogy senki sem győz, valójában minden kérdéses lesz, viszonylagos. Mint ahogyan a Szondi két apródja történetében is viszonylagossá válik minden, bár a ballada allegorikus olvasata egybehangzóan Szondi győzelmét hirdeti. A ballada értelmezői mintha nemcsak a Bach-rendszer politikájának leképezéseként nézték volna e verset, hanem szövegértésükből az értelmezés jelenére is rávetültek volna az aktuális vonatkozások (Tarjányi 2007: 384–385). Az apródok helyzete adja az alapot, de valahol az ő megvesztegethetetlenségük is Szondit dicsőíti. Tehát ezen értelmezés szerint a győzelem Szondié, még ha eszmei győzelmét csak rekognitív újraértelmezéssel ismerjük is fel. Az apródok kerülnek a történések előterébe, s ez valójában összhangban van a kor követelményeivel, hiszen így a tisztesség, a megvesztegethetetlenség, a hűség heroikus figuráit is meg tudja alkotni. Szondi hősiességének közvetlen ábrázolásával annyira eszményített hősidillt alkotott volna, amit a kor embere nem tudott mércéivel utolérni, s ezáltal Szondi heroizmusa sem szubjektívizálódhatott volna.

Jaspers értelmezésében tehát a győzelem nem feltétlen azé, aki a maga létprincípiumát érvényre juttatja, hanem azé, aki alulmarad. További három típust is felsorol:

- a győztes az általános princípium, a világregend, az erkölcs rendje, az időtlen elv,
- valójában egyik fél sem győz. Itt minden kérdésessé válik, a hős és az általános princípium is,
- a győzelemben és a vereségben, a megoldás folyamatában létrejön egy új, de a maga részéről szintén történelmi rend, mely e tragikus tudás számára egyelőre érvénnyel rendelkezik.

4. A vétek

A vétket, mint a cselekedet vétkes voltát kell értelmeznünk. A tragikum saját maga számára, mint a vétek következménye válik érthetővé, és mint maga a vétek. A bukás vezeklés és vétek.⁶ Ezt a vezeklést leglátványosabban az Ágnes asszony című balladában követhetjük végig. A szüzében levezetett lélektani folyamat mellett az erkölcsi kérdések válnak lényegessé. Arany János tragikumfelfogását a bűnről és büntetésről is az értelmezhetőség centrumába helyezhetjük. Ilyen értelemben Ágnes asszony nem közönséges balladaszereplő, nemcsak tragikussá színezett hős, hanem a bűnbeesett ember szimbóluma is. Vétke s a megőrülésben megnyilvánuló isteni bosszú akkor válik teljesen értelmetlenné, amikor bírától értesül, hogy bűntársa maga vallott ellene. Ilyen értelemben a ballada az emberi vétek és az isteni kegyelem dialektikájának játékterében mozog. De a felelősség kérdése – jaspersi értelmezésben – nem korlátozódik az egyes ember cselekedeteire és életére, hanem az emberi lét egészére vonatkozik, melynek valamennyien részesei vagyunk. Ki vagy mi felelős ezért a bűn nélküli pusztulásért? Hol keresendő az a hatalom, mely ártatlanokat nyomorúságba dönt? Jaspers szerint akkor, amikor az emberek számára e kérdés világossá vált, megszületett a közös felelősség gondolata is. Az emberek valamennyien szolidárisak egymással. Ez származásuk közös gyökeréből, valamint céljukból fakad.

5. Az ember nagysága bukásában mutatkozik meg

A tragikus hős – a felfokozott ember – hű önmagához a jóban csakúgy, mint a gonoszban, a jóban beteljesítve és a gonoszban semmissé téve magát, mindkét esetben emberi módon létezőként bukva el, mivel következetesen éli azt, amit alappal vagy alaptalanul feltétlen érvényűnek tart – írja Jaspers az emberi nagyságról és bukásának lehetőségéről.⁷

Ellenállás, dac, szertelenség az, ami hajtja a hőst. Erre jó példa a zsarnokellenes A walesi bárdok című ballada, ahol az erkölcsi világrend diadala győz a zsarnok felett. Felesleges lenne a téma politikai és morális analógiáján túl direkt célzásokat keresni a magyarországi szituációra. A walesi bárdok igazi jelentősége abban van, hogy a zsarnok morális felőrlődésének rajzát összekapcsolja Aranynak a költői hivatásra és emberi helytállásra vonatkozó, kortól és helytől eltávolított hitvallásával, méghozzá oly módon, hogy maga a művészi forma sugalmazza a költészet erejét, legyőzhetetlenségét (Nyilasy 1998: 212).

Arany balladaművészetének szintetikus csúcsteljesítménye ez: az erkölcsi diadal garanciája, valamint az önkényuralmon felülkerekedő költői győzelem bizonyítéka. A három bárd alakja három különböző szubjektumtípust szimbo-

lizál. Az egyik megfontolt, szavai mégis fenyegetőek, a másik szavaiban csak panasz és fájdalom van, a harmadik megnyilatkozásában pedig az erőteljes, kemény felelősségre vonás szavaival találkozunk. Valójában ezek a merész megnyilatkozások váltják ki a király haragját. A bárdok így aratnak erkölcsi diadalt, de bekövetkezik tragikumuk: a vértanúhalál.

6. Az igazság kérdése

Tragikum ott van jelen, ahol az egymással ütköző hatalmak közül önmagában szemlélve mindegyik igazi hatalom.⁸ A Rozgonyiné című ballada a hazaszeretet és hűség balladája, amelynek valóságreferenciája van, hiszen Rozgonyiné bátorsága királyi adománylevéllel igazolt a galambóci csatában. A személyes hangvétellű balladában a címszereplő vállalja férje sorsát, nincs benne semmi póz, asszonyi méltósággal vonul férjéhez, harci ruhát öltve, de nőiességét megőrizve. Szemléletmódjában a biedermeier jegyeit vélhetjük felfedezni, viszont a puritanizmus, az eszmény és valóság egyeztetése, az érzelmesség és értelem elegyei is felismerhetők a balladában. Imre László írja: Mintha azt akarná sugalmazni, hogy vereségek, kudarcok után (1852-ben vagyunk!) a magyar történelemben, s főképpen a magyar jellemben azokat a meleg, megtartó erőket kell legtöbbször becsülnünk, amelyek jó és rossz sorsban valami ösztönös tisztességtől vezettetve megjelölik a túlélés útját (Imre 1996: 101). Ez a gondolatsor a család megtartó, összetartó erejét szorgalmazza, ami szintén a biedermeier sajátossága (a családi kör eszményét Arany mintázta meg ilyen című költeményében). A biedermeier költők és festők a boldogságot ebben az idilli eszményben látják megvalósítani. A városi balladákban még inkább felerősödik majd ez a menekülési vágy.

Bizonyos értelemben a hazugság is magába foglalja az erkölcsi ítéletet – gondoljunk az öreg Márkus esetére –, hiszen az igazságszolgáltatás az erkölcsi vétség következményeként az erkölcsös lét alternatíváját is felmutatja. Ezért a tragédiában elevenen él a kérdés: Mi igaz? És ebből kifolyólag: kinek az oldalán áll a jog? Sikere van a jognak e világban? Győz, ami igaz? Az igazság megnyilatkozása mindabban, aminek hatása van, és egyben e konkrét igazság korlátok közé szorulása s ezzel mindenben a jogtalanság megnyilvánulása – ez a tragédiában lezajló folyamat.

Tehát tragikumként értelmezzük azt, ami részvétet kelt és elszörnyedést vált ki. A tragikus hős iránt részvétet érzünk, a félelmet viszont magunkra vonatkoztatjuk, hiszen a tragédia akár minket is érhetne. A halál önmagában még nem tragikus, előfordul, hogy amennyiben a hős túléli a bukást, az szörnyűbb a halálnál.

A klasszifikáció igazolja, hogy érdemes a nemzeti kontextus fogalmi keretén túl, egy tágabb összefüggésrendszerben gondolkodnunk, ahol a balladai végzet adja például egyikét a recepcióértelmezés lehetőségének.

Lukács György esszéjében, *A tragédia metafizikájában* (Lukács 1977: 516) írja, hogy akkor adatik meg a tragédia lehetősége, amikor Isten elhagyja a színpadot, és csak nézőként marad jelen. Schein Gábor a lukácsi tragikumszemlélet lényegéből kiragadja, hogy a tragikus konfliktusba kerülő szükségszerűségek eredetét, feltételét egy olyan tragikus alapviszonyban keresi, amelynek középpontjában a tragikus hős áll (Schein 2008). Ezekre a balladákra a jaspersi tragikumfelosztás alapján véve vonatkoztatható. Megtalálható bennük az a tragikumszemlélet, miszerint az ember a boldogságból szerencsétlenségbe hull. A jaspersi tragikumszemlélet mellett a kierkegaard-i erkölcsi aspektus is ugyanígy érvényesíthető az Arany-balladákban, de akár a camus-i tragikumfelfogás is, miszerint maga az emberi élet tragikus, és a tragikum az egyén eredendő bűne, amelyet mindig magán visel. Ezek a tragikumfelfogások más értelmezhetőségek mellett egyértelműen megférnek, s az Arany-balladák értelmezhetőségének más aspektusait is megvilágítják. Kierkegaard a világtörténelem tragikumát két valóság összeütközésében látja. Vagyis a nemzedékek és az individuum számára meghatározott időszakban adott valóság érvényes, de amennyiben nem akarjuk azt mondani, hogy vége minden fejlődésnek, úgy ezt a valóságot ki kell szorítania egy másiknak, aminek az individuumok és a nemzedék, valamint ezek akarata által kell megtörténnie (Kierkegaard 1982: 91–92). Arany balladáit is ezt a korszakváltást tükrözik, ahol az individuumoknak ambivalens érzésekkel kell megküzdeniük, amit sok helyzetben a számukra indokoltnak (vagy társadalmi elvárások által indokolatlannak) tartott szituációk exponálnak. Amennyiben a kierkegaard-i antik tragikumszemléletet összehasonlítjuk a modern tragikumszemlélettel, megállapítható, hogy míg Arisztotelész szerint az individuumok a tragédiában nem azért cselekszenek, hogy jellemeiket ábrázoljanak, hanem a cselekmény kedvéért kerülnek be a tragédiába, addig az újabb korban a szituáció és jellem az uralkodó. A hős teljesen saját cselekedeteinek következményén áll vagy bukik. Minél reflektáltabb lesz a szubjektivitás, minél magára hagyatottabb az individuum, annál etikaiabb lesz a vétség. Korunkban átértékelődik a tragikusság, a gonoszság lesz tragikus tárgy, és a bűn nem esztétikai elem. Kierkegaard szerint a tragikumban vagy szelídség van, ez az isteni kegyelem, vagy pedig egy szigorúbb tragikum, ez az etikai tragikum. Arany balladáiban az etikai tragikum érvényesül.

JEGYZETEK

¹ Schmitt Jenő Henrik: *Friedrich Nietzsche két világkorszak küszöbén*. <http://mek.oszk.hu/00600/00623/>

² www.nemetszozologia.hu/jaspers_tragikum_3.html I. fejezet

³ www.nemetszozologia.hu/jaspers_tragikum_3.html I. fejezet

⁴ www.nemetszozologia.hu/jaspers_tragikum_3.html II. fejezet

⁵ www.nemetszozologia.hu/jaspers_tragikum_3.html II. fejezet

- ⁶ www.nemetfilozofia.hu/jaspers_tragikum_3.html II. fejezet
⁷ www.nemetfilozofia.hu/jaspers_tragikum_3.html II. fejezet
⁸ www.nemetfilozofia.hu/jaspers_tragikum_3.html II. fejezet

IRODALOMJEGYZÉK

- Imre László 1996. *Műfajok létformája XIX. századi epikánkban*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Kierkegaard, Søren 1982. Az irónia fogalmáról, állandó tekintettel Szókratészre. In: Suki Béla szerk. 1982. *Søren Kierkegaard írásaiból*. Budapest: Gondolat. 75–120.
- Kierkegaard, Søren 1982. *Félelem és rettegés*. In: Suki Béla szerk. 1982. *Søren Kierkegaard írásaiból*. Budapest: Gondolat. 266–320.
- Lukács György 1977. A tragédia metafizikája. In: *Ifjúkori művek*. Budapest: Magvető.
- Nyilasy Balázs 1998. *Arany János*. Budapest: Korona.
- Schein Gábor 2008. A tragédia metafizikája, avagy a metafizika tragédiája. *Híd* 72/11: 3–11.
- Schmitt Jenő Henrik: *Friedrich Nietzsche két világekorszak küszöbén*. <http://mek.oszk.hu/00600/00623/>
- Suki Béla szerk. 1982. *Søren Kierkegaard írásaiból*. Budapest: Gondolat.
- Tarjányi Eszter 2007. Az értelmezések középpontjában: a ballada, az allegória és palinódia. In: Szegedy-Maszák Mihály – Veres András szerk. 2007. *A magyar irodalom története 1800-tól 1919-ig*. Budapest: Gondolat.
- www.nemetfilozofia.hu/jaspers_tragikum_3.html I. fejezet
www.nemetfilozofia.hu/jaspers_tragikum_3.html II. fejezet

Jaspersovo razumevanje tragičnog u baladama Janoša Aranja

IZABELA TAKAČ

Svaka era postavlja svoju upitnost književnim opusima jer delo duže živi ukoliko mu se iznova postavljaju pitanja u pokušaju nalaženja odgovora aktualizirajući im smisao. Teško je zamisliti aktualizaciju kazivanja u baladama Aranja, ali ako ipak napustimo kazivanje, možemo zaključiti da se ništa nije promenilo u umetničkom nivou za sve ovo vreme, bilo da je u pitanju raspoloženje, zasenjenost, muzikalnost i osećanje tragičnog. Ponovno razumevanje Aranja biće značajno jer ne kreira novi žanr, već u postojeći model balade umeće novi sadržaj koji se pretvara u univerzalni i putem umetničke preciznosti dostiže svetski nivo. Mogućnost ponovnog razumevanja prezentiranog bazira se na Jaspersovom poimanju tragičnog u pristupu baladi.

A Jaspersian Interpretation of the Tragic in János Arany's Ballads

IZABELLA TAKÁCS

Literary works have always been examined with respect to the questions of a given age, and a work of art lives on if we repeatedly address it with questions and try to find answers to them, this way updating their interpretation. It is difficult to imagine that the story of Arany's ballads can be brought up to date; however, even if we stick to the story, we can declare that with regard to their atmosphere, gloom, musicality and tragic, their artistic value has not changed for one and a half century. A reinterpretation of Arany becomes significant not because a new genre is created but for providing the existing ballad-frame with new content, thereby making this content universal, and at the same time, through its artistic preciseness, world-class. The potential of the present reinterpretation lies in an approach to Arany's ballads with respect to the Jaspersian concept of tragic.

NÉV- ÉS HELYI ÉRTÉK A METAFORIZÁCIÓ FOLYAMATÁBAN

Megjegyzések Tóth Ferenc Jób című drámájának metaforái kapcsán

SAMU JÁNOS VILMOS

1. A szótár logikája

Az alábbiakban Tóth Ferenc Jób című drámájának (1971: 47–105) néhány nominális metaforáját, valamint katachrézisét vizsgáljuk meg, jelentéstani szempontból, amennyiben a nyelvi analízis valamennyi differenciális kategóriájára (a nyelvi szintek megállapításától, mondjuk a szófaj értékéig) a szemantika implicit vagy explicit derivátumaként tekintünk. A katachrézis klasszikus retorikai fogalmát olyan metaforaként értelmezzük, amely egy korábban körül nem határolt tárgyat, el nem különített fogalmat jelöl meg, és vizsgálódásunkat kizárólag azokra a jelentésekre fókuszáljuk, amelyek jelölője nem lép túl a szó szintjén, noha jelölői funkciója csak a kontextus megalapozó értelemképző teljesítményének számbavételével elemezhető.

A metaforikus és szó szerinti jelentések terminológiai megkülönböztetését ehelyütt a használati érték és névérték párossal cseréljük föl, ahol a második dichotómia kiváltja ugyan az elsőt, ám nem vág egészen egybe vele. A névérték kifejezés a szótári alak állandóságát hordozná, szemben a használati vagy helyi értékkel, amely esetében a közvetlen szöveggörnyezet értelemformáló ereje hangsúlyosabb, így az első a szó szerinti jelentéshez, míg az utóbbi a metaforikushoz áll közelebb. A terminológiai váltás azért indokolt mégis, mert a névérték nem feltétlenül iktatja ki a metaforikusságot, és e dolgozat elméleti megalapozásában valamennyi elképzelhető jelentés metaforikussága mellett fogunk érvelni, elvetve azokat a megfontolásokat, amelyek szerint a nyelv működésmódja, egyáltalán a metaforikusság megállapítása lehetetlen volna egy rögzült és nyilvánvalóan leírható alapjelentés nélkül, amely bármikor szembeállítható a képzett átvitt értelemmel. Mi több: a szemantikai folyamatra, mint mozgásformára reflektáló elmélet végül a névérték megjelölést is elveti majd, mint célt szolgáló, eszköz jellegű munkaterminust, és a nyelv temporális eseményeiben keresi majd a kiválasztott, szó szintű katachrézisek helyét, pontosabban idejét.

Ehhez azonban néhány előzetes érv:

Ha eltekintünk mindazon diakrón kihívásoktól, amelyek a nyelv formalizálási kísérleteit az időtengely mentén való elcsúszásból eredő anomáliák révén hiúsítanák meg – legalábbis így hangozna a rendszerelvű gondolkodás leggyakoribb érve –, úgy a nyelvet zárt rendszerként kezelve egy kombinációs, illetve

permutációs logikában leírhatónak gondoljuk el. A nyelvi mátrix prehistorikus és esszenciális egységei olyan jelentésentitások, amelyek kifejezési oldala lehet ugyan konvencionális, ám az egyes jelentések diszkrét és határozottak, megalapozásuk pedig az elvont/mindenkori szótárban található, amelynek megadhatóságát semmilyen elv nem cáfolja.

Egy tetszőleges szójelentés értelemfedezete a szótárban kap helyet, ahol is rögzített formában visszakereshető egy-egy nyelvi jel működés módjának teljes feltételhálózata, és a dekódolás művelete kielégítően beveződik.

De vajon így esik-e, vajon egy zártként elképzelt rendszer kielégítően határozhatja-e meg önmagát, amennyiben az időtől, mint a jelentés feltételétől eltekintünk, és a nyelvi jel funkcióját az ismételhetőségben és szinteket megkülönböztető stabil elméletben rögzítjük?

Mielőtt kitérnénk egy hozzávetőleges metaforakoncepcióra, amellyel az elemezni kívánt szavakhoz fordulunk, a szótári jelentés logikájáról a következőképp gondolkodunk.

Egy adott, lexikális jelnek mint nyelvi egységnek elkülöníthetősége esetén a funkcionalizáló szótári forma, a jelentés kezdete és alaprétege azokra a szavakra támaszkodik, amelyekkel az adott hipotetikus/mindenkori szócikket írjuk, és amelyek ilyenformán biztosítani tudják az adott szó eredeti jelentését. Egy ilyen megadhatósági kritérium implikálja, hogy a leíró szavak a belőlük fölépülő formális rendszer elemei, és hogy eme rendszer a maga valamennyi értékéből fölépíthető szintagmák szemantikai terjedelmét egészen lefedi.

Mindez a szócikkben szereplő, leíró-magyarító szavak ekvivalens elrendezhetőségét, jelentéseik szó szerinti lokalizálhatóságát implikálja, ahány magyarító lexéma, annyi további szócikk megnyitásával, amelyek összessége abban az egészben zárható le, amelyet nyelvi rendszernek nevezünk, és amely a leíró nyelvészetek, továbbá valamennyi formális ihletésű paradigmikus gondolkodás tárgya.

Ha egy magyarázatban szerepeltetek egy újabb szót (és enélkül nyilván sem mire sem jutnék), úgy léteznie kell egy az újabb szóra vonatkozó szócikknek is, valamint az azt leíró további szavak szótári formáinak stb. Amennyiben a nyelvi rendszer nyitott, az összjelentés, a nyelvi struktúra szemantikai potenciálja szétszóródik, és a szócikkek külön-külön is értelmetlenné válnak, ha viszont zárt, úgy egy rendkívül magas kombinációs szám után visszakerülünk az eredeti, megadandó jelentéshez, amely önmagának nyilván nem lehet elégséges magyarázata, hiszen ez esetben éppen a szótári jelentés elképzelését ásnánk alá.

Az elemzett drámának egyik katachrézise, példaként, a szemről úgy beszél, mint iker-jéggolyóról, amely összetételnek, ha az első tagját, az iker főnevet vesszük szemügyre, az értelmező kéziszótár megfelelő helyén a következőt találjuk: a) egy terhességből született két vagy több magzat; b) így született testvérek.

A nominális metaforát olyan, megnyugtató szótári jelentéssel rendelkező főnevek képezik, amelyek a metafora nyelvi integrációját további jelek kapcsos-

lódó sorához rendelik. Az iker szó leírásához újabb, megint csak leírásra szoruló szavakat alkalmazunk (terhesség, születés, kettő, több, magzat, testvér), amelyek újabb jelentéseket vonnak a rögzítés művelet sorába, amelyek újra csak így viselkednek és így tovább...

Az egyes nyelvi szintek leírására való törekvések eredményei a zárt rendszer autonómiáját és belső egyensúlyát támasztják alá, illetőleg, tevékenységük kudarca esetén, valószínűsítik annak lehetetlenségét.

Ha a szó szerinti, mint eredendő, eme eredendőségében lokalizálható jelentés megadásához a főtebb vizsgált koncepciót alkalmazzuk, úgy számolnunk kell a formalizáló nyelvtudományi tendenciák azon korlátaival, amelyek miatt a nyelv egyetlen szintjének leírása sem teljes, de még tovább azzal is, hogy nem létezik elmélet, amely alátámasztaná ennek legalább lehetőségét.

Az immanens nyelv eszméjének kidolgozása jellemzően a modern gondolkodás törekvése, és bár a XIX. század végétől kezdődő periódusban igen sokféle nyelvelmélet alakult ki (hozzávetőleg a grammatikák, beszédaktus-elméletek, strukturális koncepciók hármass csoportba oszthatóan), csupán a posztformalis attitűd képes hatékonyan kezelni a fentebb vázolt körösségi paradoxont, amennyiben lemond olyan fogalmakról, mint rendszer, szinkronicitás, deskriptivitás, diszkréció, alapjelentés, *sensus proprium* stb.

Ehhez még célszerű lehet megfontolni a matematika (azon belül a halmazelmélet) és a logika eredményeit, minthogy a XX. század elején eme két diszciplína látszott megalapozónak minden rendszeres episztémé és ezzel természetesen a nyelvi leírások tekintetében, amelyek elé elsősorban a(z) évezredes) logikai paradoxonok problémái gördítettek akadályt. Ehelyütt nincs módunk részletes áttekintésre, minthogy elsősorban a metaforicitásra figyelünk, de a szótári jelentéssel kapcsolatos problémánkat (amely voltaképp az eredendő nyelvi természetű, logikaként kezelt paradoxonok illusztrációja) is megoldani képes elméletek fölött (Russel–Whitehead: *Principia Mathematica*, Ludwig Wittgenstein: *Logikai-filozófiai értekezés...*) Kurt Gödel, A *Principia Mathematica* és a hozzá hasonló rendszerek formálisan eldönthetetlen állításairól I. című értekezése mond meghatározó, levezetett és bizonyított ítéletet, amely a nyelvről, de a logikáról és ismeretelméletről való későbbi gondolkodást is döntően befolyásolta. A tétel valamelyest hozzáférhetőbb átírása a következőképp hangzik:

A számelmélet összes következetes axiomatikus megfogalmazása tartalmaz eldönthetetlen állításokat.

A fenti tételnek a jelentősége elsősorban abban áll, hogy a hozzá kapcsolódó levezetésekkel megdönti annak a rendszernek az érvényét, mi több, kimutatja megalkothatatlanságát, amely az önhivatkozó (autologikus) mátrixokban föllépő paradoxonokat iktatta volna ki. Nem haszontalan megemlíteni, hogy Russel és Whitehead konstrukciójának már részeredményei is csődöt mondanak, ha a nyelvre kívánnánk kiterjeszteni őket, ezért már a velük szemben fölmerülő matematikai nehézségek előtt is tehetetlennek bizonyulnak az Epimenidész-paradoxonnal, vagy például a Grelling-paradoxonnal szemben.

A tiszta absztrakció világában is lehetetlennek tűnik egy olyan építmény fölállítása, amely egyszerre következetes és teljes (amint a David Hilbert föl-hívására válaszoló, fentebb mondott Gödel-féle Nem-teljességi Tétel bizonyítja), a nyelv esetében pedig, amely a problémák forrásaként szerepel, a helyzet (szeretnénk még egyszer kihangsúlyozni: bizonyítottan) reménytelen.

A fentiek megfontolásával iktatjuk ki a szótári jelentésnek mint körülhatárolt, stabil és statikus értelmezési tartománynak fogalmát, amely szembeállítható a metaforikus kiterjedés modulábilis és mozgó értelmével, és amely szemantikai megfontolások leírható alapjaként viselkedhet. Nem azt állítjuk, mintha nem létezne többféle és -szintű, könnyebben vagy nehezebben hozzáférhető jelentés, csupán annyit fogadunk el, hogy az önmagát autologikus rendszerként állító szótári jelentés védhetetlen előföltevéseken alapul.

A továbbiakban Tóth Ferenc nevezett drámájának katachréziseit, metaforáit használva a nyelv metaforikussága mellett érvelünk, körvonalazva egy dinamikus és alapvetően temporális elméletet, amelyben (a már mondottak szerint) szótári jelentés helyett névértékkel számolunk.

2. Meta-fora

A problémakör kereteiből kifolyólag a metaforikus hatás szó szintű jelentésátviteleivel foglalkozunk, amelyet a tematikus kötöttségek mellett még az is indokol, hogy a vizsgálható (legalábbis a nyelvtudományban vizsgált) nyelvi szintek közül a szóé az, amelyet szemantikailag már önállóan, mindazonáltal magasabb szintek felé konstitutívnek tekinthetünk. A metaforajelentés-, sőt paradigma- vagy világképteremtő hatása, nyelviséget megalapozó teljesítménye abban a dinamikus szemantikai szerkezetben vizsgálható, amelyet alakzat mivolta, továbbá a jelentés-kiterjesztés kódol, és amelyet a nyelv struktúrafölfogása nagyobbára járulékosnak tekint. A szó és fogalom hiányában megjelenő katachrézisek a nyelvhasználat diverzitásának, önkörén belül tapasztalható mozgásának olyan kifejezői, amelyekben az alapjelentéssel vagy névértékkel nem rendelkező, mindazonáltal értelmes nyelvi jelek dekódolása nehezebben megy végbe, és ezáltal a jelentés kiképződésének folyamata, a teljes kontextus hangsúlyosabban jelenik meg, elveszíti transzparenciáját.

A múlás-szú (Tóth 1971: 54) metaforikus főnév összevetve a föld-édesanya (Tóth 1971: 57) metaforával többszörösen helytelen: nincs állandó pozíciója a szótári érték által meghatározott nyelvi mátrixban, és emellett nehezen lokalizálható a hasonlító-hasonlított viszony is, amelyben a metaforikus kinézis lezajlik. Más szavakkal: nemcsak névértéke lebegő, de helyi értékének meghatározása is támponttalan.

A föld-édesanya szerkezetben egyetlen szón belül adottak a lehetséges vonatkoztatási pontok: bizonyos közös tulajdonságok által hasonlóságot találunk a föld fogalma és az édesanya fogalom között. Mindkettőre jellemző a

belőlük származók szempontjából való eredendőség, a termékenység, a megtartás képzetársításai, a táplálás, a türelmes passzivitás stb. Könnyen elképzelhető, amint a földet az anyaság attribútumaival ruházzuk föl, és a hasonlítást kifejező grammatikai elemet elhagyva, komprimáltan, azonosítunk két fogalmat. Az azonosítás alapja a két jelentés kiterjedésének bizonyos összevágásametszete, de értelme, funkciója éppen abban a régióban bontakozik ki, amelyet eme átfedés már nem ér el. A jelentéstöbblet, az egyszerű denotálás azért bővül ki, mert noha bizonyos jelentésbeli hasonlóságok révén összecsúsztathatjuk a szavakat, mégis különböző regisztereket szólaltatnak meg, és ezek összeadódásából olyan jelentés nyílhat meg, amely mindkettő felől tekintve többlettel bír. A metafora alapja a közös jelentés, érvénye viszont éppen abból ered, ami különbözik, ami kimarad a közösből, ám a hasonló révén összecsúsztat, vagy legalábbis közel kerül egymáshoz.

Hasonló jelenséggel találkozunk abban a példában, amikor a szemet ikerjéggolyóként (Tóth 1971: 52) nevezi meg a szöveg, bár itt a szemantikai mozgás nagyobb ívű, minthogy a metaforikus szerkezet két különálló szóba töltődik, amelyeket egy tágabb kontextus artikulál. Szemből kettő van (iker), és golyó formájúak, miközben eme két golyó felületének legnagyobb része fehér, csillogó, és mozgékonyágában, akárha jegesen siklana-csúszna. Ugyanakkor az ikrek kettőssége eleven, különálló, biológiai kettősség, amelynek értelme és autonómiája van, emlékeztetnek egymásra, de olyan életet is jelentenek, amelyekkel külön-külön is számolni kell. Az utóbbi tulajdonságok megfordítják a hasonlító-hasonlított viszonyt, nehéz lenne megmondani, melyik fogalom artikulálja melyiket, hol van az alap, és hol a belőle következő. Ami azonban kétségkívül föltűnik, az egyes lexémák jelentéseinek valaminő körülhatároltsága, egy (vagy két) kezdeti jelentés, amelyből a metaforizáció mozgása elindul. Egy olyan vonatkozathatóság kiépülése, amelyből különböző értelemek terjedése kiindulhat, és amelyek az analógiák szubjektivitásának referenciájaként az elemzés határait is képezik.

A múlás-szú azonban valamelyest különbözni látszik, katachrézis mivoltában elkülönülni tetszik a fenti példától. A birtokos szerkezetben a szú a múlásnak munkáját végzi, és névértékéhez képest a tovatűnő idő dimenziójával bővül, annak tevékenységével azonosul, és részévé válva elveszíti biológiai jellegét, egy sereg olyan tulajdonságot, amelyek a névértékben konstitutívak. Ilyképp egy olyan szó keletkezik, amely már önmagában is nóvumként szerepel, az előző példák elbizonytalanított névértéke mellett immár a helyi érték is nehezen kibogozható. Fölvethető, hogy a múlás általánossága magyarázza, ilyenformán, minden eltérítés és kibővítés ellenére, bizonyos szempontból koncentrálja a kártékony bogár fogalmának eksztenzitását, és nem keletkezik új fogalmat jelölő szójel, katachrézis, hanem csupán egy metaforával van dolgunk. Ellenérvként azonban rámutatnánk, hogy a két értelmezés között igazságot tevő szempont, olvasási kritérium hiányzik, az első cím érvelésében megadott okoknál fogva kijelölhetetlen, ezért a zárt nyelvi mozgásban, a katachrézishez

vezető értelmezéstől aligha tekinthetünk el, amely a maga keretei közt autonóm, ezért egy érzékeny vizsgálatnak feltétlenül számolnia kell vele.

De még minden folytatás előtt, vegyük szemügyre a metafora fogalmát!

Részlet egy Fónagy Iván (1999: 131) szövegből: Warren A. Shibles 414 lapos kötetbe foglalta a metaforáról szóló lényegesnek tartott könyvek, tanulmányok, cikkek címét és (sok esetben) a közlemények summáját. Könyve 1971-ben jelent meg. Jean-Pierre Noppen 1985-ben az 1970 után megjelent 4316 publikáció bibliográfiai adatait közli 497 lapon. Ezek a számok könnyen eleve elrettenthetnék mindazokat, akik a metafora elméletével kívánnak foglalkozni.

A metafora diskurzusának bősége, mi több, parttalansága óvatosságra int, és mindjárt a kezdeteknél hatályon kívül helyez mindenféle elhamarkodott definíciót. Amennyiben a jelenséget megnevező szó jelentéséből indulunk ki (meta-phora), az immutatio alakzataként egy bizonyos szemantikai szintre ráépülő, legalább másodlagos (de inkább többedleges) jelentéssel kéne számolnunk, amelynek ezen attribútumát valamennyi (hózzávetőleg 14) nagy metaforaelmélet elismeri, és eme többed/másodlagos szint elérésének mikéntjében különbözteti meg a többi szóalakzattól. Ennek alapján beszélhetünk hasonlat-elméletről, kölcsönhatás elméletről, helyettesítés elméletről, hálózat-elméletről, feszültség-elméletről stb.

Mindazonáltal abban a verbális univerzumban, amelyben a referenciális nyelvhasználat, a szótári jelentés és a leírható értelmek biztonsága ingatag érvénnyel bír, ahol a jelentések hatékonysága egy nem-teljes egészben kering, vajon találhatunk-e elsődleges, alap- meg attól eltérő szintet, miként artikulálhatjuk a meta átfordulását?

A jelentés-átvitel (meta-fora) szükségképpen átvitt jelentést hoz létre, mely lényegesen eltér az átvitt szónak eredeti (az átvitt megelőző) jelentésétől... (Fónagy 1999: 130), illetőleg metaforák lecsapódása hozza létre a szavak jelentés-rétegeit. A szavak jelentés-szerkezete hierarchikus: a szó jelentésárnyalatai egymásból levezethetők, és az alapjelentésből kiindulva értelmezhetők. A kontextus csak a szavak eleve adott jelentésárnyalatainak egyikét állíthatja előtérbe metafora-mentes beszédben vagy szövegben (Fónagy 1999: 131).

A metafora a jelentés átvitelén, egyik tárgyról a másikra történő átruházásán, átmozdulásán alapul, így inkább szemantikai folyamat, mintsem konkrét jel.

Ebben a mondatban: Már a hajnal is vérzés, az est pedig temető (Tóth 1971: 54), csupa névértékét tekintve is könnyen értelmezhető főnévvel találkozunk, amelyek egymásba csúszva, az azonosítás műveletében válnak egymáshoz képest metaforikussá. Közelebből szemügyre véve, amennyiben egyiket a másik szimbolizálójának (vehicle) tekintjük, a hajnal szimbolizálja a vérzést, ami így emez előbbinek szimbolizáltja (tenor), úgy nem teljesen egyértelmű,

hogy miért is lenne szükség eltérő nyelvi szintekre. A metaforizáció a jelek értelmi kiterjedéseinek összekapcsolásával megtörténik, amelyekben a már eleve hasonló elemek (pl. a hajnali fények színe és a véré) lehetővé teszik az összevonást, míg a különbségek építik azt az eltérő nyelvi szintre való feltételezést motiváló többletjelentést, amelyet metaforikusnak nevezünk, és amelynek a szótárban sosincs meg a helye. Egyazon nyelvi szinten elhelyezkedő fogalmak értelmezési tartományának átfedéseiről és divergenciájáról van szó. Minthogy az adott példában a metafora mozgása meg is fordítható, a vérzés is hajnal, a temető pedig est, a tenor-vehicle viszony is dinamikus, a metaforáról szóló metanyelv sem ismeri a stabilitást. Az estet a temetővel azonosítani ugyanaz, mint a temetőt az esttel...

Ugyanakkor számolhatunk mindjárt a többletjelentéssel, amelyben azt a hajnalt, amely vérzés, a hajnal tulajdonképpen, vagy megszokott (*sensum proprium*) értelmétől (a kiiktatott szótári jelentésétől) eltérő minőségekkel ruházzuk föl, egy szokatlan, az úzus, esetleg a nyelvhasználat szempontjából rendhagyónak minősülő kontextusban értelmezzük (*sensum improprium*), és így egy instabil tenort feltételezve megnyitunk egy eltérő nyelvi szintet, amely kétségívül emez előbbire, az alapjelentésből következőre támaszkodik. Ahhoz azonban, hogy ez megtörténjen, szükségünk van egy átfogó perspektívára (*tertium comparationis*), amely értelmezné, vagy legalább elhelyezné az új, metaforikus értelmet egy jelentéshálózatban. Pusztán az eltérő nyelvi szint megállapíthatósága már ezt feltételezi, illetőleg az a szemlélet, amely az alakzatnak, mint anomáliának jelentésképzéséről tájékoztat, de éppen az alapjelentés megléte mellett érvelő elképzelés, a fenti kiindulás írja lehetetlenné a többletjelentés elhelyezését. Ahhoz, hogy a magasabb, egyértelműen dekódolható értelem létrejöjjön, szükség van egy viszonyítható elsődleges értelemre, amely nélkül a felső szint nem alakulhat ki, ám a felső szint éppen emez előző érvényét iktatja ki, amennyiben attól elhatárolható, mi több: elhatárolandó. A folyamatot ellenőrző harmadik szint, amelyben a metafora metaforává, értelmessé lesz (még ha nem is szótározható módon értelmessé), éppen a nyelvi szintek nivellálását végzi-végezné el ismét, és ebben az esetben ugyanott vagyunk, ahol az előző bekezdés posztulátumai. Amennyiben egy harmadik szint beszámol a szimbolizáltról, hatókörébe tartozik annak eldöntése is, a metaforizációban fölhasznált jelek értelmei pontosan meddig terjednek, és szokatlan használatuk miként történik, egyáltalán hogyan fölismerhető. Amennyiben leírható alapjelentésű szavakból képezünk metaforát, nem látható be, hogy bizonyos általuk jelölt tulajdonságokból hogyan jöhet(ne) létre olyan radikálisan új jelentés, amelyet nem lehet szótározni, amely befoghatatlan, ha külön-külön számba vehető a jelek mindahány szemantikai funkciója, miért nem végezhető el ugyanez a kettővel együtt. Ha pedig megtehető, az értelem befogható, leírható, a szimbolizált ama harmadik szinten jelezhető, miért nevezzük metaforikusnak és nem alapjelentésnek, szótárinak vagy, ahogy épp. Honnét a zavar?

A névérték kifejezést egy bizonyos értelemmel bíró, a szignifikációban hatékonyan részt vevő jelentésre értettük, amely a szótári jelentéstől a rögzítés és körülírhatóság kritériumában különbözik, és a metaforának mint dinamikus jelnek az indulópontja. Az iménti példánál maradva, a hajnal és vérzés neveknél a szimbolizáló és tenor bármilyen elhelyezkedése esetén érvényben maradhat, illetőleg már metaforikus kifejezések előfordulásakor is, amikor az újabb metaforának alkotóelemeit képező korántsem elsődleges jelentések indítják az alakzathoz vezető nyelvi mozgást. Az adott kinézis során kibontakozó jelentés, amely sohasem parafrázálható, hanem autonóm értelemként a szemantikai folyamat eredményét képezi, helyi értéként nevezhető meg, amennyiben nem egy alap- vagy szótári jelentéssel áll szemben, annak derivátuma, hanem bizonyos kiterjedésű jelölők interakciójának okozata. A névérték terminussal elkerülhetők azok az ellentmondások is, amelyek a halott, vagy nehezebben érzékelhető metaforák kapcsán adódnak. Példaként: a fatörzs-észak mohaszigetei (Tóth 1971: 52) szerkezetben a mohasziget metaforikus terheltsége kisebb, mint az előző példákban, de nem beszélhetnénk a kifejezés szótári jelentéséről. Amennyiben a nyelvi mátrixban, a szótárban merőben új, eddigé ismeretlen metaforikus szójel (katachrézis) keletkezik, a metaforikus jelentésátvitel fokozatára is utalni képes helyi értékkel tudjuk nyomon követni az adódó specifikus szignifikációt. A katachrézisek e tekintetben olyan metaforák, amelyek névértékkel nem, de csakis helyi értékkel bírnak, azaz egy potenciális újabb alakzatkiépülésnek nem képezhetik alapját, amennyiben az adott fogalom kiterjedésében nem szerepelnek jelentéses, előre kódolt elemek.

Az előre kódolt elemek hiánya teszi problémássá a névérték operatív terminust is, hiszen ehelyütt a szótári érték logikájának ellentmondásosságából következő pánmetaforikus nyelvműködés differenciális és dinamikus kiindulópontjaként szerepel, amely akár eleve átvitt értelem. Más kérdés, vajon beszélhetünk-e másféléről, és hogy a mondott nehézségek után érdemes-e a metaforikus és nem-metaforikus distinkcióval számolni. Annál is inkább, minthogy a feszesebb koherencia kedvéért véghezvitt terminológiai váltás nem hogy beszűkítené a vizsgálódás perspektíváját, de inkább kiterjeszti, és ezzel a metaforizáció folyamatainak érzékenyebb detekciója előtt is utat nyit.

A szójelek dekódolásának, a mindig már működő nyelv szemantikai mozgásainak, a névértékkel jelzett tartomány föltárásának a szójel és referencia, a jelölő, a jeltest és az utalás régióinak számbavétele mellett lehet csak létjogosultsága, ezért zárásképp néhány javaslat a további vizsgálódás irányaira vonatkozólag:

- a szavak metaforikus rétegződésének vizsgálata a referencia szempontjából,
- a csupán helyi értékkel bíró (katachrézis-természetű) metaforák megértésének lehetőségei, továbbutalásaik mikéntjének föltárása,
- az értelem mozgása egyetlen metaforán belül: a metafora kapcsolata az önkörén túli jelekkel,
- metaforák kapcsolódása szószerkezetekben.

IRODALOMJEGYZÉK

Tóth Ferenc 1971. *Színművek*. Újvidék: Forum Könyvkiadó. 47–105.
Fónagy Iván 1999. *A költői nyelvről*. Budapest: Corvina. 130–131.

Dinamika metaforizacije (primedbe o metafori u kontekstu drame Ferenc Tota, Jov)

JANOŠ VILMOŠ ŠAMU

Rad analizira katakreze i metafore drame Ferenc Tota Jov sa ciljem revelacije procesa metaforizacije uopšte. Polazi sa stanovišta temporalnog karaktera jezika i u svojoj argumentaciji izlaže tezu da je metafora i katakreza tropološka osnova ove temporalizacije.

The dynamics of metamorphosis (comments about a metaphor in the context of Ferenc Toth's drama, Jób)

JÁNOS VILMOS SAMU

The article analyses the catachreses and metaphors of Ferenc Tóth's *Jób* with the aim of revealing the process of metaphorisation as it is. It starts out from the temporary characteristic of language and in its argumentation it concludes that metaphors and catachreses are the tropological basis of this temporalisation.

MÉSZÖLY MIKLÓS: PONTOS TÖRTÉNETEK, ÚTKÖZBEN

BEKE OTTÓ

Mészöly Miklós *Pontos történetek, útközben* című regénye csupa rejtély, bizonytalan ingázás a cselekmény elvarratlan szálai mentén. A töredezett narratíva metonimikus szerkesztésmódot követ; oly módon bontakozik ki, hogy az időben egymást követő események nem rendelkeznek abszolút kiindulóponttal, s nem is egyetlen cél irányába mutatnak. Csak a vándorlást, az állandó jellegű utazást teszik nyilvánvalóvá. Úgy tűnik, mintha a permanens helyváltogatás, a pillanatról pillanatra gazdagodó panoráma, a tájak eltűnése-előtűnése játszaná a döntő szerepet egy olyan szövegvilágban, melyben a térbeli és az időbeli összefüggések csak egymás viszonylatában hathatnak, tehát olyan szövevényt alkotnak, melynek működése döntően metaforikus (Thomka 1995 [1]: 1112). A nyelv figurativitása és a kronotopológia érzékeltetett illékonysága döntően befolyásolja a megértést, avagy annak érdekében, hogy máris minél hangsúlyosabbá váljék a jelentés megképződésének temporális folyamata: a Mészöly-értést. Így, befejezettség, végső megformáltság, megbonthatatlan kristályszerkezet nélkül. A hermeneutikai tevékenység nem tarthat számot mozdulatlanságra, egy szerteágazóan gazdag és sokszínű értelmezésben nem mondhatja ki az utolsó szót, nem zárhat le egy vitát, hanem éppen ellenkezőleg, szemantikumokat kell kidolgoznia, többes számban. A diskurzív tér, melyben az értelmezés argumentumai meggyőző erővel bírnak, fölfüggeszti a tárgy és a megismerő alany közti kartéziánus distinkciót, s helyette elválaszthatatlanságukat állítja. Ennek megfelelően (lassacskán közeledvén jelzett tárgyunkhoz, az objektumszerűségétől megfosztott konkrét szöveghez) az utazás, mely a regény redukálhatatlan szüzséjét alkotja, kiteljesíti funkcióját, ismeret- és lételméleti kategóriává válik. Az elbeszélés szintjén helyváltogatást jelent, a látkép folyamatos átrendeződését, bizonytalan kimenetelű változékonyságot. Amennyiben a szöveg csupán a befogadásban létezik, az utazás mint allegória az interpretációra is döntő hatást gyakorol, oly módon irányítja azt, hogy strukturális vonását, az időbeli alakulást juttatja kifejezésre.

A regény én-elbeszélővel operál. A történetfoszlányok gyújtópontjában található személy és az elbeszélő személye (Libus) megegyezik. A regény narratívája tekintetében a szöveg homogenitását és értelmezhetőségét – eltekintve a mézölyi stiliztika bravúros teljesítményétől, a történettöredékek dialogikus kibontásának hangsúlyos szerepétől és a megjelenített tájak szikárságától – a jelzett identikusság biztosítja. A központi szereplő és az ő utazásának élményeit, néhol emlékeit megörökítő narrátor fedik egymást. Ennek

köszönhetően válik a szöveg ezernyi szertefutó, nagyobbára elvarratlan szálának ellenére is egyetlen összefüggő regénnyé. A konvergencia a szubjektum identifikációjának mentén képződik meg. A szövegegységek összetartozása nem a priori adott, hanem csakis abban az olvasási módban válik nyilvánvalóvá, jelenik meg, amely reflektál a struktúra összetartó erejét adó kettős azonosságra, vagy legalábbis implicite elfogadja azt mint a történet követhetőségének lehetőségfeltételét. Kettős azonosságról kell szót ejteni, s annak evidenciává válásáról, rámutatva a szöveg kibomlásának, az elbeszél utazásnak s a szubjektum identifikációjának időtermészetére. Ezen a ponton fonódik össze elválaszthatatlanul a regény mint az időben történő permanens helyváltoztatás narratívája és a szöveg olvasása, melynek során megjelennek és egységbe rendeződnek a történet fragmentumai. A posztfomalista nyelvelméletek implikációja, mely szerint rendszerfüggetlen pozíció hiányában nem hozható létre a referencialitásról szóló, a tárgynyelvet egyensúlyi állapotában megragadó, kimerevített és semleges metanyelv, a Mészöly-regény esetében viszonylag könnyen detektálható. A szöveg vándorlásról, céltalan bolyongásról szól. Ebben a művében Mészöly – a Saulus és a Film között – egyfajta tényirodalommal kacérkodik, egyetlen embert beszélget, aki minden cél vagy irány nélkül mondja a történeteit egymás után laza, szabad áradású beszéddel, a narrátor beszámol, a szerző a dokumentálásra összpontosít, mintha magnóra venne fel mindent (Károlyi. internet). A magnószalag azonban csak a lejátszásban, az odafigyelésben hoz létre jelentéseket, amint a szöveg is csupán egyetlen létmódjában, a befogadásban értelmezhető. Az olvasás pedig vándorlás, szövegegységek, panelek közötti céltalan bolyongás, melynek egyes stációit legfeljebb a meglett, s ily módon érzékelhetetlenné tett, továbbutaló nyomok kötik össze. Amennyiben utazásról, céltalan bolyongásról szól a Pontos történetek, útközben című Mészöly-szöveg, annyiban autentikus olvasata is csak oly módon hozható létre, ha követi a szöveg fragmentális struktúráját, s a finalitásról önként lemondó beszédfolyamként, diskurzív bolyongásként határozza meg magát. A multiszekvenciális értelmezés, amelynek fontosságára a regény Dürertől származó mottója (Olyan vonalakra van szükségünk, melyeket nem húzhatunk meg határozott szabály szerint, csak ponttól pontig [Mészöly 1970: 7]) is felhívja a figyelmet, kidolgozott argumentáció segítségével igyekszik szabad folyást engedni a szöveg disszeminatív erőinek. Az interpretáció olyképpen tehet eleget az idézett jelmondat támasztotta követelményeknek, ha lemond a jelentés elérhetetlennek bizonyult monolitikusságáról, s közben különböző erővonalak mentén képződik meg; ha oly módon hagyja magát sodródni, miképpen a vonat is szüntelenül újabbnál újabb (akár ismeretlen, akár gyermekkorában már otthonosan belakott) helyekre szállítja a történet központi szereplőjét és egyben elbeszélőjét, Libust.

Narrátor, szereplő és olvasó között jelentkező okkultáció kontextusában értelmezhető Thomka Beáta meglátása, aki szerint a mészölyi narratíva konsti-

tutív töredezettsége hozzájárul az olvasó önmegértéséhez. A szövegszervező elvként jelentkező diszkontinuitás ugyanis az olvasó univerzális időtapasztalatát mozgósítja kongruenciájuknak köszönhetően. A folyamatossággal szembeállított megszakítottság az elbeszélő időtudatával, időkonceptiójával függ össze. A szukcesszív láncolatokat megszakító, más terek és más idők eseményei a különböző idősorok meglétét feltételezik, melynek egyidejűvé tétele megszünteti az előtér/háttér, jelen/múlt függetlenítését egymástól [...]. Az elbeszélésbeli egyidejűsítés közvetlenebbül támaszkodik a folyamatban részt vevő három szubjektum, az elbeszélő, a szereplő és a befogadó összehangolt tudatműködésére. Az utóbbiban olyan mechanizmusokat indít el, amelyekben saját időtapasztalatának alakzataira ismer. A temporalitás problémája fokozatosan áthelyeződik a befogadásnak mint időbeli folyamatnak a kérdéseiről a befogadóban elraktározódó időtapasztalatok felidézésének síkjára. Az elbeszélés szakadozottsága, az elbeszélői tudat fragmentalitása saját tudattartalmaink kiismerhetetlenül csapongó, társító, emlékező, felejtő, újraidéző mozgását szólítja meg (Thomka 1995 [2]: 19).

Az időtapasztalat a Pontos történetek, útközben esetében kiemelkedő fontossággal bír, aminek magyarázata nem csupán abban rejlik, hogy az utazás szükségszerűen az időben történik, s mindig egy bizonyos időintervallumot vesz igénybe. Sokkalta titokzatosabb és összetettebb jelenségről van szó. A temporalitás alkotja ugyanis a regény központi problémáját. E köré rendeződik a narrátor, a szereplő és az olvasó fentiekben kifejtett kongruenciája, s mindennek a lehetőségfeltételül szolgáló önazonos szubjektum koncepciója, melynek mibenléte feltételezi, hogy „még mielőtt a tudat jeleit az idő-térben és a világban kibocsátaná, képes lenne felfogni önmagát jelenlétében, hiszen ahogy a szubjektum kategóriáját sem lehet és nem is lehetett sosem a jelenre – mint hüpokeinienon vagy mint ouszia stb. – történő utalás nélkül elgondolni, ugyanúgy a tudatként felfogott szubjektum sem (tud) másként előbukkanni, csak mint önmagában való jelen (Derrida 1999: 243). Vallatóra kell tehát fogni az idő regénybeli koncepcióját, jelenjen az meg explicite mint a szöveg szemantikai horizontjának hangsúlyos eleme, vagy pedig implicite mint a diszkontinuus történetmondás inherens velejárója, illetve mint a szöveg strukturális vonása. A kérdés ugyanis interpretáció- és szubjektumelméleti következményekkel jár. Érintheti az utazás tematikáját feldolgozó regény értelmezésének diskurzív státusát annak függvényében, hogy tarthatónak bizonyul-e a narrátor-szereplő-olvasó áttetsző triumvirátusa, vagy pedig viszonyukban lényegbeli különbség, diszcrepancia jelentkezik.

Az idő szóban forgó relevanciáját leghangsúlyosabban a regény szerkezete támasztja alá. A szöveg szinte mértani pontossággal meghatározott felezővonalánál található epizód explicit módon foglalkozik az idő természetével. A

kifejtettség s annak központi előfordulási helye, továbbá az idő kapcsán előforduló metaforizáció mind-mind a kérdés fontosságát tanúsítja. Az erdélyi Vízaknán, szülőhelyén, ahova vonattal utazik Budapestről Libus rokonlátogatásra, a pap megmutatja neki a templomot, s a toronyban található csodálatos óraszerkezetet, valamint az idő múlását auditíve érzékeltető, mesészerű harangot. A templomot csak ketten tekintik meg, Libus és a pap. Fira, a nő sógorasszonya azonban, aki már az első pillanatban szeretetteljesen fogadja a távolból érkező, valójában egy rövid időre hazatérő vendéget (Két keze összekulcsolódik a hátamon, mint aki előre tudja, hogy szeretni fog [Mészöly 1970: 100]), s aki ott-tartózkodása ideje alatt szinte mindenhová elkíséri, nem tart velük. Hiába hívja Libus, Fira elpirul (Mészöly 1970: 154), nem kíséri el. Mintha a templom, mely lakhelyének közvetlen közelében áll, s melynek harangja rendszeresen figyelmezteti az idő múlására, számára tabu, tiltott jelentés volna, amit nem szabad megközelíteni, meglátogatni, s aminek létezéséről legfeljebb auditív jelei útján szerezhet tudomást. A templomot, az idő és a transzcendencia szentélyét tehát végül is ketten keresik fel. A tiszteletes azonban mint Isten szolgálója, aki nap mint nap szembesül a csodával, nem számít a templom tulajdonképpeni látogatójának. Egyedül Libus az, aki az ünnep és a kaland megismételhetetlenül egyedi kontextusában (régem voltam ebben a templomban [Mészöly 1970: 154], vagyis már el is feledkeztem róla, nem emlékszem rá) találkozhat a testet öltött ismeretlennel, a titokkal. A misztérium megközelítése a fokozás retorikai alakzatát követi. A graduáció a tér horizontális és vertikális dimenzióját egyaránt magában foglalja. A templom körül törökkori kőfal, kis árokkal. Bent enyhén emelkedő, füves kert, díszcserje, madáritatónak kitett piros lábas. Hatalmas hársfa. Törzsén fehér nyíl mutat balra (Mészöly 1970: 154). Az épület környékének leírását követően lépik át a bejáratot. Keskeny ajtón lépünk be a templomba, először egy folyosószerű előtérbe (Mészöly 1970: 156). Nyilvánvalóvá válik, hogy Libus súlyos és kimondhatatlan, csak metaforák által érzékeltethető titkok ismerőjévé lesz. A bejárat fölött halványkék kő dombormű, nehezen lehet kivenni, hogy mit ábrázol. Valószínűleg állatokat, bibliai vonatkozásban. De úgy, ahogy van, magyarázat és megfejtés nélkül is nagyon szép (Mészöly 1970: 156–157). A tiszteletes ismertetni kezdi a dombormű jelentőségét, miszerint Nemrég került elő a vakolat alól. Először voltak vélemények, hogy a durva testrészek is látszanak, de itt az előtérben ez nem lehet szempont. Ez is a történelemhez tartozik (Mészöly 1970: 157). A hagyomány többértelműsége s a történelem heterogenitása vulgáris jelentés képében mutatkozik meg a templomban, s a mozdulatlanság, az időtlen igazság ellenében fejt ki hatását. Nem lehet inszinuálni egy akut jelentést pusztán annak mindennapi vagy akár alantas jellege miatt. A kibomlott szemantikumot nem lehet semmissé tenni, nyomtalanul eltüntetni, még akkor sem, ha esetleg döntő módon befolyásolja egy diskurzus sorsát, hiszen megjelenésének pil-

lanatától fogva kitörölhetetlenül a történelemhez tartozik. Rám néz, hogy helyeslem-e; bólintok, hogy igen (Mészöly 1970: 157).

Libus fokozatosan és egyre öntudatosabb módon közelít a kimondhatatlan titkok megjelenési formáihoz, s figyel fel a szentség deszakralizációjának folyamatára. Szemébe tűnik az isteni jelenlét végzetes felbomlása, egy olyan prezenciáé, melynek tündöklő tisztasága sohasem volt jelen idejű és tényleges, hanem mindig egy olyan múlt másféleségével való kapcsolatot fejez(ett) ki, amely sohasem létezett (Derrida 1991: 109). Egyedül sétálok le az Úrasztalához. A padok súlyosak, kidörgöltek. Az Úrasztalán századeleji, giccses ebédlőterítő, alatta hamis perzsa (Mészöly 1970: 157–158). Az isteni s ebből kifolyólag kötelező érvényű, tehát revidálhatatlan igazság földi megfogalmazásának kijelölt helyét, a szószéket is igyekszik megközelíteni Libus, a tiszteletes azonban ezt a törekvését már nem tudja helyesléssel fogadni. Magas hátú, rövid pad áll szélről, odasétálok. Nem jön utánam, csak éppen néz. Mondja, hogy kétszázötven éves, erdélyi virágos reneszánsz, román és szász beütéssel. A minták halványak már, de a festése, fafaragása gazdag és barbár. A szószék is kézi faragás. Fent a szokásos pelikán tépi a mellét a kicsinyeinek. Felmehtek? fordulok vissza. De csak félig megyek fel; mintha mégse venné jó néven (Mészöly 1970: 158–159).

A templomtoronyban lévő s a mézőlyi delinearizált időt megtestesítő óraszerkezet, valamint az idő multiszekvenciális tapasztalatát jelző mitikus harang megközelítése a graduáció első szakaszában a tér vízszintes kiterjedését veszi igénybe, miközben szakrális és/vagy történelmi jelentéssel bíró tárgyak, helyek válnak láthatóvá: a románkori dombormű, néhány freskótöredék, az Úrasztala, a szószék, egy régebben használatos apszis etc. A fokozás második szakasza a tér függőleges kiterjedése mentén zajlik le. Ezt megelőzően azonban – mintegy a horizontális/vertikális dimenziót tagolandó – az órára vonatkozó hangsúlyos kitételek hangzanak el. Amikor Libus és a tiszteletes belép a templom egy oldal-rekeszébe, a következő rész olvasható a szövegben: Itt most éppen fölöttünk van az óra mondja halkan. Erről is megvannak a följegyzéseink. Milyen följegyzések? A régiek följegyzései. Meghagyták, hogy a mennyezetet gerendákkal erősítsük meg. Ha leszakad az óra, átüti a boltíveket. Egyszer már megtörtént, kétszáz éve. Földrengés? kérdezem. Először mindenki erre gondol mosolyog újra. De földrengés nem akkor volt, csak öt hónappal később. És az nem rongálta meg a templomot. Különös... Nem olyan különös mondja kis iróniával (Mészöly 1970: 159).

Az időt bizonytalan egyensúlyi állapot jellemzi; ingatag, miként a mennyezet is, mely bármikor beomolhat az óraszerkezet roppant súlya alatt. Mitikus elképzelése ez a jelenbe vettett lét csupasz bizonytalanságának, ennek ellenére azonban a struktúra jelzett fölbomlása bármikor tapasztalati tényként állhat elő, hiszen egyszer – a múlt ködös távolában, kétszáz éve – már megtörtént, s

ily módon meg is ismétlődhet. Szükséges a veszély tudatosítása, hiszen csak így előzhető meg az épületnek, az idő hajlékának tragikus beomlása. A veszély minduntalan fenyegető közelségbe kerülhet, de legalább bekövetkeztének végzetessége megakadályozható vagy legalábbis késleltethető.

A múlt-jelen-jövő hármas tagolódásának a mészőlyi írásművészetre jellemző multiszekvenciális tapasztalata egyrészt megbontja a narratíva lineáris időkezelését. Ennek megfelelően a kauzalitás többé nem hivatkozhat a temporális és logikai primátussal rendelkező alapvető ok intézményére, hiszen a történelem és a hagyomány – a szeméremtesteket ábrázoló templomi dombormű, valamint a templom eklektikus stílusának tanulsága szerint – eredendően többértelmű és heterogén. Másrészt azonban az olvashatóság érdekében szükséges a történet idejének átláthatatlan, de legalább romjaiban létező szerkezete, mely lehetővé teszi a jelentések megképződését. Így alakul ki a fragmentális narratíva, mely legalább annyira konstruktív és perspektivikus, mint amennyire bomlasztó erejű és destruktív a klasszikus történetmondás szempontjából. Az eredmény egyfelől a narratív egymásutániságot felváltó előbb/később, régen/még régebben/most közötti ingamozgás. Másfelől a történetbeli nem egyidejűségek egyidejűsítése az elbeszélésben a megszakítotttsággal kívánja érzékeltetni a különböző idősorok szüntelen meglétét a tudatban, azok egymásba játszását, egymásrautaltságát emlékezésben és imaginációban egyaránt. S még valamit, hogy a jelen nem közvetlenül adott tudatunkban, a jelen éppen annyira megragadhatatlan, mint a pont (Borges). Vagy Szent Ágoston szavával, teljes egészében jelen lévő idő nincsen (Thomka 1995 [2]: 19–20).

A teljes mértékben jelen lévő idő hiánya, a prezencia mátrix struktúrája az a felfoghatatlan titok, amelyet a tiszteletes Libus elébe tár. Kiderül, hogy a jelen és a jelenlét csupán nyom. Nyom, mely nem kevésbé vonatkozik arra, amit a múltnak hívunk, és a nem önmagával való kapcsolatban – ami tényleg nem önmaga, azaz mégcsak nem is múlt, vagy módosult jelenként értelmezett jövő – létrehozza azt, amit jelennek hívunk (Derrida 1999: 250).

Az érzékeltetett misztériumot jelző óraszerkezet és harang a toronyban található, a magasban, elválasztva a profán világ szintjétől. Megközelítése fizikai és intellektuális tekintetben egyaránt körülményes és fáradságos. Emiatt szükséges a fokozatos és a tiszteletes részéről magyarázó kitételekkel meg-megszakított út, vándorlás – a templomban. Nem volna ildomos azonnal szembesülni a sarkaiból kifordult idővel. Az eseményre fel kell készülni a strukturált időre építő graduáció késleltetett hatásmechanizmusa alapján. Majd pedig fel kell emelkedni a titok szintjére, hogy az, ha nem is érthető, de a metaforizáció által legalább érzékelhető legyen. A szintkülönbségek kiegyenlítése a szövegben a valós térben történik, a szenzualitás szempontjából relevánsnak bizonyuló metaforizáció pedig az óra, a harang, illetve a hozzájuk kapcsolódó mesés történetmítosz alapján valósul meg. A lépcsőnek mint metaforának a segítségével

zajlik a nivellálás. Súlyos, megvasalt ajtót nyit ki (a tiszteletes), ő megy előre. Alacsony, alagútszerű folyosón indulunk el. Mintha ez volna a torony lépcsőháza; de azért egészen más. Kőpadló, a falak, a mennyezet is kőből van. És egyre emelkedik. Először csak nagy távolságra vannak egymástól a lépcsők, majd mind sűrűbben. Minden lépcsőfok egy hatalmas kőhasáb. Annyira sötét van, hogy a falat érintgetve kell egyensúlyoznom. A folyosó végül meredek csigalépcsőbe torkollik. Szédülni kezdek (Mészöly 1970: 160).

A sarkaiból kifordult idő titkát metaforikusan megjelenítő, alább következő szövegrész a regény felezővonalánál található. Mintegy középpontot képez, mely a narratívát – diszkontinuitásának ellenére is – irányítja. Ennek értelmében az idő struktúrájának vázolt kinetikus potenciálja alkotja a szöveg valóságvonatkozását, mely lehetővé teszi, hogy a történet szereplőjének vég nélküli vándorlása témaként jelenjen meg. Az idő tehát az az alap nélküli alap, melyre a történet épül, miközben az utazás motívumrendszere kibomlik, s az elbeszélés megszabadul az egyenesvonalúság rendező elvétől. Az óraszerkezet alatt nincs padló, csak gerendák, keresztbefektetett deszkák, közöttük nagy rések. Azokon nézünk le. Megszédülök a mélységtől. Mint egy kőakna, az aljában gerendalabirintus. Ha lezuhan, arra esik rá a kőnehezék (Mészöly 1970: 164). Az óraszerkezet az ismeretlen mélység fölött függ, melynek stabilitását gerendák s keresztbe fektetett deszkák biztosítják, s így az egyensúlyi állapot inkább időleges, átmeneti, mintsem végérvényes. Az óraszerkezet alatti építészeti konstrukció a feneketlen mélységet teszi láthatatlanná, azt domesztikálja. Az óra rögzítettségének, az idő stabil struktúrájának s a szubjektum megalapozott szerkezetének látszatához járul hozzá a harang eredetmítosza. Na és, a harang? mondja (a tiszteletes). »Hol öntenek ma? A miénket Brassóból kellett idehozni keréken. Közben ötször váltották a lovakat, egy megdőglött útközben. Ma is pontosan tudjuk, hol földelték el, megjelölték a helyet (Mészöly 1970: 164). A harang elbeszélte eredete azt a látszatot kelti, mintha a fáradságos és bizonytalanságokkal terhes múlt lezárult volna. Úgy tűnik, mintha a ködösségtől megszabadított, átlátható jelenben a súlyos harang immár az idő múlásának megbízható jelölője volna. Áldozatot kellett hozni az idő s a lét szerkezetének állandóságáért. Az óraszerkezet s a harang immár a stabilitást érzékelteti. A nyiszorgás újra készülődik, az egész szerkezet megfeszül. Csendben hallgatjuk, lehalkul. Most nem volt kattanás (Mészöly 1970: 164). Azonban – mint kiderül – a rend fenntartása továbbra is rendíthetetlen törekvést, meg-megújuló fáradságos munkát igényel. Az elrendezettség, a megformáltság nem a világ megváltoztathatatlan adottsága, elidegeníthetetlen jellemzője, sokkal inkább vágyott és megalkotott álarc, amivel újra és újra el kell takarni, láthatatlanná kell tenni a kiismerhetetlen illékonyt, az ontikus-ontologikus differenciát. Hiszen amit összeomlás, tragikus vész

fenyeget, nem szolgálhat bizonyosságként. Csupán átmeneti rend uralkodhat a világban, melyet időszakonként újra kell értelmezni, hogy megszabaduljon vésterhes labilitásától, s elhalassza összeomlásának végzetes pillanatát. Ebbe az elméleti kontextusba ágyazódik a tiszteletes alábbi megjegyzése: Elképzelheti, mit jelent télbe-nyárba feljönni ide (a toronyba), beigazítani, felhúzni az órát.« [...] »Töreki nénit ismeri? Nem... nem hiszem. Ő a harangozónk... de ő is meddig bírja? Hetvenkét éves. A fiatalok nem szívesen jönnek. Hajnalban fölkelni? Vagy a hosszú harangozásokra temetéskor? Legyint (Mészöly 1970: 164). A harangozó halála utáni, érzékeltetett jövő tragikusnak bizonyulhat. Hiszen amennyiben már nem lesz senki, aki az óra felhúzásáról s a harangozásról gondoskodik, mi lesz az idővel? Ki fogja újra és újra biztosítani az állandóságot, főleg akkor, ha csak átmeneti állandóság, temporálisan változó rend jöhet számításba?

Libus a vonatként megjelenített időben utazik. Önazonossága nem stabil entitás, sokkal inkább temporálisan megképződő és ily módon vég nélkül változó self-konstrukció. A szubjektumnak mint időről időre felnyíló, lezárhatatlan struktúrának a koncepcióját a vonat-metafora szöveggörnyezete támasztja alá. A vasúthálózat, az érkező és tovarobogó vonatok, miközben távoli pontokat kötnek össze, s állandó ingázásukkal, körkörös útvonalukkal szertefosztatják az ismeretlenség kódét, az utasokat, s így Libust is újra és újra szétszórják a térben. A vasút életében mindig a távol lévő utas a lényeges, akit el kell szállítani valahova. Az utas pedig – legalábbis a vonat haladása által érzékeltetett idő horizontján belül – a vasút rendkívüli bonyolult hálózatában létezik, egy dinamikus szerkezetben képződik meg. Létrejön, megjelenik, kialakul, konstituálódik, megformálódik stb. – nem lehet elégszer hangsúlyozni a szubjektum időtermészetét, ami a jelen szöveg esetében elválaszthatatlanul összefonódik a vonat metaforájával. Nem arról van tehát szó, hogy Libus belép az időbe, vagyis utazni kezd, hiszen már kezdettől fogva úton van. KOLOZSVÁRRA utazom haza látogatóba, halottak napjára (Mészöly 1970: 9) – így hangzik a regény első mondata. A szöveg az utazást, a térbeli helyváltogatást mint konstitutív motívumot kezeli, mely végigkíséri a történetek fragmentális struktúráját, s ily módon a jelentés temporális koncepciója bontakozik ki. A központi szereplővel a regény első és utolsó jelenetében egyaránt száguld a vonat.

Libust különböző vonatok szállítják egyik helyről a másikra, Budapestről Kolozsvárra, majd Vízaknára, Pécsre, s miközben – ha nem is számolják föl, de mindenképpen – csökkentik a térbeli elválasztottság szerepét, a jeleket, s ily módon a jelekből építkező (vagy koncepciótól függően akár: jelek által használt) szubjektumot szétszórják a térben. A tér azonban immár a vasútvonalak szertefutó hálózatában, a vég nélküli utazásban jelenik meg. Nem létezik tér és szubjektum, tehát narrátor, szereplő és olvasó sincs az időben zajló utazás rendszerén kívül.

Libus a lét bizonytalanságával szembesül. Át kell adnia magát a vég nélküli utazásnak, mely azonban több szempontból is kiszámíthatatlan és egyben

kalandokkal terhes. Egyrészt felfüggeszti a célirányosságot, s önkörébe záruló vándorlasként, ingázásként jelentkezik, másrészt pedig az utazást koordináló háttérapparátus, melynek a vonatok indulásának s megérkezésének tekintetében biztos információkkal kellene szolgálnia, többértelmű üzeneteket kommunikál, felhívja a figyelmet a rendszer szabályainak kijátszhatóságára, lokális érvényességi körére, valamint több alkalommal is illetéktelennek bizonyul. Az információs iroda ablaka mögött egyenruhás nő ül, nylonzacskóból uzsonnázik. Golyóstollai mellett összegyűrt selyempapír, rúzsos, ki lehet venni rajta a száj felső ívét. A legközelebbi gyorsvonat után érdeklődöm. Előbb megnyomkodja száját a selyempapírral. Gyorsvonatra helyjegy nélkül nem lehet felszállni, de megpróbálhatod. Legfeljebb állsz a folyosón, nem fognak megbüntetni. Lábon állni szabad (Mészöly 1970: 82). A továbbiakban viszonylagossá válik az időtartam. Akkor hát szabad felszállni? Siess, mindjárt indul mondja, és elrendezi a golyóstollakat (Mészöly 1970: 83). Erre Libus természetesen sietni kezd, nehogy lekésse a vonatot. Gyorsan beálok az egyik pénztárhoz, előttem hosszú sor. Nincs időm kivárni (Mészöly 1970: 83). Végül is sikerül a legrövidebb időn belül megváltania a jegyet, viszont nyilvánvalóvá válik, hogy a vasút alkalmazottainak időtapasztalata nem korrespondál a központi szereplőével. A fiatalember nyújtja a jegyet. Tessék, lehet nálam is fizetni. Muļtumesc! Muļtumesc! (Köszönöm! Köszönöm!) fizetek kapkodva, és szaladva megyek fel a lépcsőkön. Az eligazító megállít: Hová, te? Megrázza a fejét. Most nem megy gyorsvonat. Leteszem az egyik koffert. Azt mondták, most mindjárt indul. Persze hogy mindjárt. Két óra múlva. De két óra múlva, az nem mindjárt! Most néz rám először figyelmesebben. Dehogynem. És ha egy napot kellene várni? Háború is volt már. Ül csak nyugodtan és várj (Mészöly 1970: 84).

A szubjektum mint mozdulatlan és eredendő alap nélküli, temporálisan változó és vég nélkül felnyíló konstrukció védtelenségéből kifolyólag veszélyeztetettnek érzi magát. Ehhez a tényhez kapcsolódik Libus gyöngéd nőiessége. Ily módon az önazonos és értelemkonstrukcióit maradéktalanul uralni képes szubjektum elképzelését többszörös kritika éri. A központi szereplőt a vasúthálózat a tér különböző irányvonalai mentén szórja szét, hasonlóan ahhoz, ahogyan a sztereografikus írás, illetve a linearitásától megfosztott, multiszekvenciális narratíva szövege a szintézis igénye nélkül szétírja, megszabadítja egységképzetétől Libust. Nem életrajzi adatok jelenítik meg, melyek – legalábbis a történet keretein belül – legitimációs erővel rendelkeznének, hanem a narratíva töredékei. Az asszony mindig vonattal utazik, és mindig egyedül. Sokat nem tudunk meg róla, ő inkább csak rögzíti a történeteket, figyel és továbbít. Személye annyiban fontos, hogy mindig kitartóan néz, és pontosan, alaposan számol be (Károlyi. internet). Miként a regény szövege (amit semmiképpen sem tekinthetünk egy egységes

és megbonthatatlan cselekmény elbeszélésének) nagyszámú töredékből áll össze, a szubjektum is fragmentális szerkezetű, s csakis a narratíva töredékeiből jön létre. A szöveg térbeli egysége ellenében ható töredékesség és a textuálisan szerveződő szubjektum vázolt koncepciójával korrespondeál Roland Barthes alábbi kérdésfelvetése: Miért építsük fel beszédünket továbbra is évezredek kánonok szerint, amelyek az ókori retorikából származnak? Miért biztosítsunk kiváltságot valamely mű egységének? Miért ne tulajdonítsunk új és sajátosan forradalmi értéket a töredékes, szétszórt és bizonyos értelemben széttört kijelentéseknek? Miért ne válhatnék új értékke az emberi szubjektumnak, az írás munkájának többes száma? [...] Az egység, a fejlődés, az érlelődés fogalmi némiképp illuzórikusak; csak a makacsul kísértő rögeszmék tartanak ki, és alkotnak összefüggő egészet (Barthes é. n.: 7). Mészöly Miklós prózapoétikája, hangsúlyos szövegszervező elve a struktúra egységét minduntalan megbontja, miközben a narratívát számtalan ösvényből alakítja ki, hogy azt mint ismeretlen tájat különböző irányokból lehessen megközelíteni és sokféle haladási irányt követve bejárni. A história a históriákban ragadható meg, ennek terepét azonban az önmagukba visszatérő ívek határozzák meg, mintha sem mozgás, sem cél nem lenne. Ebben az elbeszélői szemléletben igen erős a korábban már minden megtörtént egyszer feltételezése, illetve hogy nem velem történt meg. A dolgok csak ismétlődnek tehát, egy másik időben, korábban már előfordultak, inkább újrakezsdődnek tehát. E gondolkodásmód mélyén felsejlik valami az archaikus-mitikus örök visszatérés eszméjéből, illetve a görögség ciklikus időkategóriájából (Thomka 1995 [2]: 20).

A szubjektumot egy időben alkotja saját maga és valaki más is. Egy-egy kimerevített pillanatban semlegesítődik, redukálódik a struktúra strukturalitása, a struktúra középponthoz (jut), és a jelenlét bizonyos pontjához, egyfajta szilárd kezdőponthoz (válik) viszonyíthatóvá (Derrida. internet), s ilyenkor nyugalmi állapot következik. Ez alatt korlátozódik a rendszer játéka, s úgy tűnik, a prezencia vakító fényében az identitás meglehető, jelei összegyűjthetők. A differencia működésmódja azonban, mely a szemiózis folyamatának lehetőségfeltételéül szolgál, a nyom redukálhatatlan mozgása következtében egyazon időben hozza létre és függeszti fel a teljes (m)értékű, hiánytalan itt-létet. Libus önazonosságában eltűntethetetlen nyílás, diszkrepancia jelentkezik, aminek hatására monolitszerűségének eszméje megvalósíthatatlannak bizonyul. Személye olybá tűnik, mint ő maga, tőle mégis különbözik. Telítve vagyok az egyezésekkel; ugyanakkor semmi sem egyezik elég jól (Mészöly 1970: 171). Önidentikussága olyan annyira omladékony, mint Vízaknán a kráter szerű mélyedések (Mészöly 1970: 177) és a beomlott tárnák (Mészöly 1970: 178) alkotta talaj. A drót alatt ösvény vezet le, valahogy átbújok, lejjebb ereszkedem. Ez a

kráter a legtölcészerűbb. Hatalmas kösziklák állnak ki az oldalból, omlásra készen. Többször megcsúszom én is, a zaj mindannyiszor tompán visszhangzik, közben visszaneztek, ez ad valami biztosságot (Mészöly 1970: 178–179).

A szubjektum pluralitása és a jelentés szóródása nemcsak prózapoétikai eljárásként, a narratíva (vagy most már talán helyesebb volna ezt is többes számban használni: a narratívák) fragmentális szerkezeteként, hanem explicite is jelentkezik. Alapállásom nem keresztyéni, hanem görög, nem az Egy, hanem a Sok – idézi Mészöly Miklós kijelentését Thomka Beáta (Thomka 1995 [2]: 20).

Libusnak nincs életrajza, egzakt módszerekkel megragadható önazonossága, nem stabil entitás, hiszen a textuálisan szerveződő s a narratíva differenciális értékekkel bíró fragmentumaiban megképződő szubjektum inkább többes számú. A történet delinearizált és multiszekvenciális karakterisztikája megakadályozza, hogy Libus identitásának meghatározó jegyei egységbe rendeződjenek, s függetlenítsék magukat a temporalitás szédületétől és az utazás eseményszerűségétől. A szubjektum konstitutív vonásai széttartó szerkezetet működtetnek, melynek mélyén a diffúzió hatásmechanizmusa ellehetetleníti a koherens és stabil self-konstrukció kialakulását. Személyének egyetlen inherens tulajdonsága ragadható meg, nevezetesen az, hogy szüntelenül utazik, tehát időben létezik, avagy figyelembe véve a szöveg döntően metaforikus működésmódját: a vonat képében megjelenített időben utazik, maga mögött hagyva a megnyugvást biztosító egységet, önazonosságának illuzórikus fényét. Ez az alap nélküli alap éjszakája, melyben még az emlékek is megtévesztőek: PÁR napja kaptam meg Kolozsvárról a füzetet; valamelyik temetés után került elő. [...] A füzetben egymást váltogatják a kék és a zöld tintás bejegyzések. A zöld kevésbé fakult meg. Évekig azt hittem, Gábornak hívják ezt a nagybátyámat; most, a naplójából tudom meg, hogy Ernő (Mészöly 1970: 189).

A disszemináció folyamatában finom, ám sorsdöntő elcsúszások tapasztalhatók a jelölők között. A disszemináció a szimbolikus rend struktúráján ütött részben olyan teret nyit meg, amelyben szövegek végtelen halmaza íródik egymásba folyamatosan, létrehozva azt az intertextust, mely nem képes meta-textussá válni, kontextusként rögződni, hanem a szövegek egymás felületein hagyott (le)nyom(at)ainak, egymásban és egymásból való (meg) fogadásának és elvetelésének mozgását írja le. Az egymásba(n) íródó szövegek e szövegesülő írodása egy dinamikus és folytonosan változó folyamat, végső jelentés és jelenlét nélküli burjánzás, a szövegsűrűsödés erotikája (Odorics. internet). Lényeges diszkrepancia jön létre a nyelv rendszerében, kiszámíthatatlanul vándorol, s minden egyes lokalizálására tett kísérlet következtében áthelyeződik. Megfejtethetlen titok íródik a szavak és fogalmak megkülönböztetés-láncolatába, mely minduntalan

kicsúszik a denotáció szorításából. A jelentés szóródása s a szubjektum többes száma egyet jelent a regény központi szereplője, az elbeszélő és végső soron az olvasó tudatműködése közti megfelelés folyamatos kritikájával. Amennyiben a self-konstrukció időtermészetű, s a nyom redukálhatatlan mozgását követi, a kibontakozó, végtelenül gazdag szemantikai horizontban Libus és a narrátor sohasem feleltethető meg teljes mértékben egymásnak. Kongruenciájuk csupán egyetlen értelmezés aktualizációja a többi rovására. Én-elbeszélő, szereplő és olvasó tudatműködésének azonossága, univerzális jellege vagy legalábbis társíthatósága tenné lehetővé, hogy az egyenesvonalúságtól megfosztott történet öneszmélésre, saját asszociatív időtapasztalatának felismerésére sarkallja az olvasót. Az időtapasztalat labilitása viszont azt a veszélyt rejti magában, hogy a rendszerfüggetlen metanyelv helyett a léteremtő diskurzusra alapozó értelmezést, miközben a regényben elbeszélte vég nélküli utazásra mint az interpretációval szemben támasztott követelményre tekint, kitörölhetetlen vágás keresztesse, s egy újabb időtapasztalat jelentse be jogait, mely több lesz, mint áttekinthetően, leírhatóan strukturált temporalitás, s mely olyan időbeli vonalakat tesz láthatóvá, melyeket nem húzhatunk meg határozott szabály szerint, csak ponttól pontig (Mészöly 1970: 7).

IRODALOMJEGYZÉK

- Barthes, Roland é. n. A magyar olvasóhoz. In: Roland Barthes é. n. *Válogatott írások*. Budapest: Európa Könyvkiadó. 5–7.
- Derrida, Jacques. A struktúra, a jel és a játék az embertudományok diszkurzusában. whistler.uw.hu/meri/textar/derridastrukturaajeljatek.doc
- Derrida, Jacques 1991. *Grammatológia*. Budapest–Párizs: Életünk–Magyar Műhely.
- Derrida, Jacques 1999. Az el-különböződés. In: Dobos István szerk. 1999. *Bevezetés az irodalomelméletbe*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Károlyi Csaba. Követési távolság. Egy asszony beszél. <http://es.fullnet.hu/0144/kritika/htm>
- Mészöly Miklós 1970. *Pontos történetek, útközben*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.
- Odorics Ferenc: A disszemináció ábrándja. <http://www.c3.hu/~gond/tartalom/18-19/fraodorics.html>
- Thomka Beáta 1995 [1]. Az idő megalkotása, a helyek működése. *Jelenkor*, 1995/12: 1110–1114.
- Thomka Beáta 1995 [2]. *Mészöly Miklós*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.

Mikloš Meselj: Tačni događaji, na putu

OTTÓ BEKE

U romanu Mikloša Meselja Tačni događaji, na putu (Pontos történetek, útközben) pripovedač i glavni lik se poklapaju. Zbog fragmentacije u postupku naracije, toposa putovanja i nezaštićenosti od protoka vremena, ta identičnost postaje

problematična. U beskrajnom menjanju prostora subjekat nije stabilan akter, nego se stvara u odlomcima priče. Konceptija vremena postaje nelinearna, a sećanje i tema putovanja jačaju taj proces. Nasuprot kontinuitetu, fragmentisanost strukture stimuliše čitaoca na samospoznaju. Uz sve to tekst romana naglašava samorefleksivnu dimenziju, i odražava temporalni proces stvaranja sebe.

Miklós Mészöly: Accurate Accounts along the Way

OTTÓ BEKE

In Miklós Mészöly's novel *Accurate Accounts along the Way*, the narrator and main character overlap and this identification becomes problematic due to the fragmented narrative, the travel topos and exposure to the passage of time. Amid the endless changes of space, rather than being a stable protagonist, the subject is created in the fragments of the story. The concept of time becomes non-linear, while the memory and the subject of travel intensify this process. As opposed to continuity, the fragmented character of the structure stimulates the reader to self-contemplation. Moreover, the text of the novel highlights the self-reflexive dimension, reflecting the temporal process of creating oneself.

ÖRKÉNY ISTVÁN ÉS MÉSZÖLY MIKLÓS RÖVIDPRÓZAI FORMÁINAK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA

NAGY KANÁSZ VIOLA

1. A címek és a zárómondatok – Örkény poétikája

A magyar irodalomban Örkény István nevéhez köthetők leginkább a rövidprózai formák (minimalista redukciós formák), hisz a novellaformát a végéig redukálva egy új, egyedi/egyéni műfajt hozott létre: az egyperces novella műfaját. Másféle, ám szintén rövidprózai formát alkotott Mészöly Miklós, a Negyvenhat videoclip címen egybefogott novellák is a minimalista alkotások közé tartoznak.

A rövidprózai formák műfaji jellegzetessége a rövidség, a tömörség, s így a körülírásokra, gondolatok kifejtésére nem marad tér. Ezekben a novellákban tehát egyfelől a címek, másfelől pedig a zárómondatok kerülnek kiemelt fontosságú helyzetbe. A címek és zárómondatok nagyobb funkciót kapnak Örkény István rövidprózájában, mint Mészölyében. Örkény Egyperces novelláinak első darabja a Használati utasítás című novella. Ez valóban egy használati útmutató, mégpedig magának az Egyperces novellák olvasásának módját, idejét, helyét határozza meg. Ebben a szövegben is kiemelt szerepet kap a cím. Örkény az egyperceseket tömör, rövid, mindenben redukált, ám teljes értékű irodalmi alkotásoknak tartja, melyeknek szerves részei a címek. Mint minden apró részletnek, a címnek és befogadásának is tökéletesen kell működnie ahhoz, hogy az hatni tudjon. Több esetben is előfordul, hogy a cím adja meg a novella valódi jelentését, vagy az helyezi bele egy olyan kontextusba, melyben egész másképp funkcionál, mint ahogyan azt a megfelelő cím nélkül tenné. Sokszor a novella elolvasása után vissza kell pillantani a címre, hisz oly mértékben módosítja/elmozdítja a jelentést, hogy megdöbbenést, meglepetést okoz ezzel az olvasónak. Jó példák erre a ballada műfajjelöléssel kezdődő novellák címei. Önmagukban talán nem azt a hatást keltenék, mint amikor egybeolvaszuk a címmel, amelyben a ballada szó is szerepel, hisz így azonnal tragikusabb atmoszféra létesül. Van olyan cím is, melynek funkciója nem ilyen jelentős, nem hordoz különlegesebb információt az adott novellával kapcsolatban. Például az egyik novellának a következő a története: egy negyvennyolc éves zöldségvásárló lekési a villamost, s unalmában leszakítja ujját, majd zsebkendőbe csavarva zsebre teszi, s tovább várja a villamost. A novella címe November, amelyre csupán a kezdő mondatföredék, a ködös volt a reggel utal. Más esetben a novella címe a szüzsé, pl. Sokszor bonyolultabb dolgokban is jól megértjük egymást, de előfordul, hogy egészen egyszerű

kérdésekben nem – ez a novella címe, melyben egy gumimatrac-vásárlás alkalmával az eladó és a vevő közt kommunikációzavar lép fel, egymás mellett elbeszélnek, anélkül, hogy felfognák, mit is mondott a másikuk.

A mindent elmondó címre jó példa még a Sóhajnak beillő szózat egy ismeretlen rendeltetésű vasdarabhoz, mely a történelem viharain keresztül szép csöndben meglapult egy limlommal tele ládikóban, mert se nagyapámnak, se apámnak, se nekem nem volt merszünk szemétre dobni, és az utánam jövőnek se lesz című novella, melyben maga a novella két szóból álló mondat: Túlélsz, pöcök.

A Főcímek című novella értelmezése valószínűleg első olvasásra zavaros lenne, ha nem ez lenne a címe, ugyanis elválasztás nélkül állnak felsorakoztatva pl. egy újság főcímei, s maga a szöveg valós jelentést nem hordoz, csupán funkciót, ezt pedig a címe adja meg.

Az *In memoriam Dr. K. H. G.* a címmel jelzi, hogy a novella kezdetén még élő szereplő meg fog halni, s ennek tudatában olvassuk végig a novellát, s ez kihat a befogadásra is, más elvárásokkal kezdjük a szöveget olvasni.

Örkény István zárómondatainak hatása – a rövidpróza alapvető kelléke: a csattanó/hatásos befejezés – önmagában kevésbé vizsgálható, mert az örkényi novella egészében véve hatásos, így a zárómondat már csak tetézi ezt a folytonosan sugárzó intenzitást, s nem kirobbanóan válik el tőle, csupán lezárja a novellát. Jellemzőbb Örkényre az, hogy a döbbenet nem a zárómondatban, hanem valahol a mű folyamán jelenik meg, hogy a végére kiteljesedhessék.

Mészöly Miklós videoclipjeiben a cím és a zárómondat sem kap ilyen jelentős szerepet, a mézőlyi rövidpróza esetében erősebb a kezdőmondat hangsúlyossága. Mészöly címei olykor nevek (Zsuzsi néni, Helén és Irma), földrajzi helyek (Erdély 1952), a novellák színterei (Ingyenkonyha, Színház), esetleg évszámok (1942), fogalmak (Determinizmus, Vakablak). Afféle funkciójuk, mint az örkényi címeknek, szinte nincs is. A novellák nagyrészt képek, látványok, sok az arcél, a portré közöttük. Mindezeknek megnevezései a címek, de ellentétben az egypercesekkel, ezek nem törik meg a jelentést, nem vezetnek félre, nem teszi át egy esetlegesen más dimenzióba a szöveget.

A kezdőmondatok kerülnek Mészölynél előtérbe, ezek fontosabbak a címeknél. Legtöbb videoclipjében a kezdőmondat ige nélküli helyzetábrázoló mondat, a szituáció tárgyias leírása. Egy nominális közlés, amelyből hol lineárisan (egyszólamú a cselekmény), hol pedig hálózatszerűen (a kezdőmondatból több szálú történet indul ki) bontakozik ki a látvány. A következő néhány példa Mészöly novellakezdéseiből való:

Normandiából haza autóval. (Mai holnapi legeda)

Nyár. (Gyermekek születik)

Öreg pad kiszáradt fa alatt. (Az utolsó Beckett-bemutató)

Fogatlan, öreg rendőrfelügyelő. (Jus Noctis)

Ezek a novellakezdő mondatok azt igazolják, hogy az életek, sorsok folyamából csak egy-egy pillanatnyi filmkockát ragadnak ki a szövegek, egy momentumot, életének egyetlen apró rezdülését mutatják be. Csak egy kivágott filmkocka kerül felvillantásra.

2. Narráció/narrátor

A minimalista szövegek narrátora (ha van) szemlélődő, regisztráló nézőpontú. Valójában kevés esetben van módja a narrátornak megjelenni, hisz csupán pár soros rövidprózában az egyén környezetét nincs mód bemutatni, nincs elmesélő, a háttér homályban marad. A szövegekben állandó az olvasói aktivitás, vagy egy momentum emelkedik ki hangsúlyosan, s ide nem fér bele a narrátor. Amennyiben mégis megjelenik, a zsugorított világon belül sem mindig tud mindent. Nem interpretál, nem értelmez, nem értékeli, a szerepe kimerül a megfigyelői szerepkörben.

A narráció és a narrátor kérdéskörét tekintve Örkény István és Mészöly Miklós prózája merőben eltér. Elsősorban – a narráció kérdésénél maradva – míg Mészöly prózája inkább láttató, Örkény egypercesei nyelvileg, jelentésbelileg funkcionálnak, formái pedig főként dialogikusak (amennyiben pedig leír valamit, az szinte sosem csupán külső jellemzés). Örkény prózájából legtöbb esetben hiányzik a narrátor nézőpontja. A dialogikus szövegekben nincs rá szükség (tömörségükből, metszési eljárásaikból kifolyólag), az egyéb formákban, mint pl. a reklámszöveg pedig nincs funkciója. Örkény prózájában, ha van is valaki, aki megszólal, legtöbbször személytelen, ritkábban egyes szám első személyű reflexív nézőpontú: Hallgattak. A föltámadott lenézett a gödörbe, mely fölött nem zárult össze a föld. Várt még egy kicsit, de látva, hogy mindenki kifogyott a szóból, elköszönt a körülállóktól. A példából is kitűnik, miszerint a narrátornak főként csak összekötő szerep jut. A narráció megtalálja azokat a módozatokat, amelyeken a különböző nézőpontokat közvetíteni tudja (például, hogy az új tarhonya forgalomba hozásának híre miként hat a horgászokra, s miként a halakra). Mészölynél azonban fontosabb szerepet játszik az elbeszélő, már csak abból kifolyólag is, hogy prózájában sokkal több a kép, s ezeket a képeket konstruáló részeket valakinek közvetítenie kell. Mészöly narrátora kívülállóként közelíti meg az eseményeket, a távoli látószög jelenik meg. Fegyelmezett tanúként tudósít, a környezetet pedig pedáns részletességgel írja le (még ezekben az apró prózaformákban is aprólékos mikroelemzések találhatók).

A monológ című novellában találkozhatunk a mindentudó narrátorral, aki a főszereplő gondolatait is közvetíti. Végül a narrátor egyéni gondolatát, véleményét is beleszövi a szövegbe. S bizony nem lett miniszter, miképp ma sem lenne kormányfőtanácsos – pedig abból is már félszáznál több van, lassúdad (Monológ).

Egyes szám első személyű elbeszélő csak elvétve akad, s ez talán éppen e próza jellegzetessége. Az idegenségből, a külső nézőpont használatából ered az a megközelítés, amely a filmek kamerájára emlékeztet.

3. Humor/groteszk/váratlan

Az örkényi próza sokkal erőteljesebben épít a humorra, mint a mézőlyi. Örkény Egyperceseiinek működtető struktúrája maga a humor, az ironia, a groteszk. A groteszket a fejjel lefelé álló világ képével magyarázza. Egyik egypercesben írja, hogy amennyiben a koporsót felfelé vonnák, a földdarabokkal sokkal nehezebb lenne a koporsót eltalálni. A göröngy sem lehet porhanyós, hisz szétesik. Ha sikeres, megtapsolják, s ebben a szertartásban már nincs képmutatás. Így működik Örkény ironiája.

Örkény István mestere annak, hogy az önmagában nem komikus beszédhelyzetet komikussá tegye. Ez az egyik formája Örkény István humorának, a másik pedig, amikor rendkívüli, különös szituációk a mindennapi világba helyeződnek, s ez vagy döbbenetet, vagy mosolygást csal elő.¹ Örkény hagyatkozik a vicc, az anekdota sajátosságaira is, sőt vicceket is beemel a novellái közé.

Az abszurd helyzetek iránti érzékenysége is megmutatkozik, amikor a leghétköznapibb szituációt olyképpen teszi abszurdá, hogy az olvasó megdöbben a poén kézenfekvő mivoltán. Kossuth-díjam és a kutyám című egypercesében például az a mindennapi helyzet áll elő, hogy egy ember számára fontos háziállat napi gondozását nem tudja véghezvinni egyéb teendői miatt. Ám az ember számára kiegyenlítődik egy Kossuth-díj és a kutya vizeletproblémájának fajsúlya, s ez abszurdá teszi a szituációt. Az állatorvos válasza – aki legtermészetesebbnek veszi ezt a dolgot – teszi még abszurdabbá a helyzetet. Az olvasó elbizonytalanodik, hogy ő-e az, aki nem elég megértő, vagy pedig tényleg fejtetőre áll a világ?!

Örkény humora nem ismer határokat. Az életben számára semmi sem szent, mindennel lehet tréfálkozni – így gondolja. A gyászjelentésben rövidítésket használ, nyomatékosítva ezzel egyrészt a különös halálfelfogást, másrészt az efféle levelek sablonszerű mivoltát, s ezzel egyben lefokozza a halál fogalmát is. Olyan abszurd helyzeteket teremt, melyben pl. Magyarország felszabadításáról írott biztató és támogatásra váró levelet Sztálinnak írnak, és küldik el. Az egész ötlet, a tartalom, a forma teljes egészében a humornak, az ironiának, a groteszkeknek van alárendelve.

Elgondolkodtatóbb, filozofikusabb novellákat is írt. Ilyen például a *Nincs semmi újság*, melyben a feltámadott nő számára az embereknek nincs semmi mondanivalójuk, hisz nem történt semmi, amióta meghalt. A kommunikáció csődjét és az érdektelenséget jeleníti meg ez a novella, morbid történetbe burkolva. A kommunikáció ellehetetlenedése, valamint az, hogy az emberek egymás mellett elbeszélnek, többször is alapproblematikája Örkénynek, hisz

ezt látja jellemzőnek a világra: nincs mondanivaló, s nincs érdeklődés sem. Egyik egypercesben egy Petőfi-rajongót maga Petőfi hívja fel telefonon, de annak nem jut eszébe semmi, amit kérdezhetne tőle. Ez is egy tipikus örkényi szituáció.

A humor nyelvi oldalát is kihasználja Örkény. Sok szó- és nyelvjáték található a novellákban. Szívesen játszik a nevekkel (melyeket egyébként üresnek tart), de arra is találunk példát, hogy közhelyeket egymás mellé sorakoztatva alakít ki egy kis történetet.

Két test egy lélek
Nem tudok nélküled élni
Ha távol vagy, veled időznek gondolataim
Pedig ki hitte volna
Mi rejtőzik az idő méhében
nem lehet azt kiszámítani
mert csak a vak szerencse műve... (Csupa közhely)

A humor és a groteszk egyik mozgatórugója Örkénynél a váratlan. A novellákban egy váratlan esemény történik, felbukkan egy oda nem illő szó/mondat, s az egész világ a feje tetejére áll, s attól kezdve a világot végig tótágast látjuk.

A váratlan sokszor képtelenség, illetve azzá teszi a további eseménysort, így például az Optikai csalódás című novellában. Kiderül egy elhunytól, hogy ő tulajdonképpen egy pirosbabos ágyhuzat mintája, akit anyja véletlenül gyermekének nézett, s felnevelt. Egyes történetek – mint például ez is – szatírává alakul át.²

Mészöly Miklós prózájának ez a rétege nem annyira hangsúlyos. Említettem, hogy Örkény prózájának is megvannak a bölcséleti rétegei, ám Mészöly komorabb, elkeseredettebb humorral él. Szereplői nem tudnak tisztán nevetni/nevettetni, a mélyben ott lakozik a sajnálat. Elesettnek érezzük a szereplőket. A Mai című novellában a csángó tanár ezt mondja: Az a civilizáció, ha van enni elég. Mészöly humorát nemcsak a sajnálatra méltó szereplők gyengítik, hanem erős a szöveg politikai színezete is. A mészölyi ironia nem olyan felszabadult, mint az örkényi. Mindkettőn érződik ellenben a bíráló hajlam, csak Örkény ezt fel tudja úgy dolgozni, hogy kineveti, ám Mészölynél ez rejtőzködő reflexióként van jelen, ő meg is szenved azokat a szempontokat, amelyeket megfogalmaz.

4. Képiség és textualitás

Mészöly és Örkény prózája képiség és szövegszerűség tekintetében is mérőben különbözik. Míg Mészöly prózája (címe is mutatja – videoclip) erősebben hagyatkozik a képiségre, addig Örkény a szövegszerűség medialitását használja ki.

Mészöly forgatókönyvszerű prózái, részletező, árnyaló leírásainak vizualitása igen erős. Látványosan ábrázol, mégpedig úgy, hogy új képet (videoclipet) alakít ki róluk. Sokszor az igét is elhagyja, annak érdekében, hogy a cselekvés, a tevékenység ne zavarja meg annak a lényegét, melyre a fókuszpontot kívánta helyezni. Látványai töredékesek, szaggatottak, mintha a kamera mozgását utánoznák, ezzel a fantáziának is helyenként szabad teret biztosítva.

Örkény nem a képiség erejével kíván hatni, nála a nyelvi technikák, a szöveg szerkezeti és formai módozatai működnek. Az írás lényege Örkénynél a drámaiság, a konfliktushelyzet. Ez nem feltétlenül cselekedetekben nyilvánul meg, hanem motívumok összeférhetőségében/összeférhetetlenségében, képtelenségek és valóságok egymásnak feszülésében. Örkény novelláiban erős a szimbolizáció, azaz egy momentum egész sor történés helyett áll. Nincsenek leírások, ábrázolások, a novellákban minden mondat az abszolút, a végső redukáltsághoz közelít. Csupaszítással, tömörítéssel Örkény eljutott a forma (a novella) végéig, addig a peremig, amely után már talán nem is lehet teljes egész alkotásokról beszélni. Szövegszerűleg a minimalizmus mint irányzat már a végsőig redukálta a prózaformát. Az egypercesek a novella műfajának a peremén helyezkednek el, akár terjedelmi, akár formai, akár a műfaji jellemzők tekintetében. A következő idézetek is erről tanúskodnak: Sziklás, gyér fűvű, monoton táj, majd váratlanul felbukkanó zöld szigetek, eszelősen merész rajzolatú, buja szigetek. A képzeletnek semmi nem áll útjában itt: a színpad, ahol bármilyen valóság lejátszódhat, akár Jézusé, akár Don Quijotéé (Mészöly Miklós: Spanyol notesz).

Egy kis rezedaszál kiment az illemhelyre, és helyet foglalt az ülőkén. Ekkor valami szöveget ütött a fejébe. Hiszen ő növény, nincs se bélcsatornája, se széklete. Akkor meg mit keres itt? No, ez legalább tisztázódott! A kis rezedafőlkelt és dolgavégezetlen visszament a vendégek közé (Örkény István: Hiába sikerül egy vitás kérdést tisztázni, máris ott a következő talány).

5. Nem irodalmi műfajok

A nem irodalmi műfajok beemelése az irodalomba Örkény esetében a humort hivatott erősíteni. A dokumentum-paródiák szerepeltetésével érdekes műfaji egyveleget hoz létre. Thomka Beáta írja: A nem irodalmi, irodalom ellenes szövegmodellek tárháza empirikus alapot biztosít,

üres kereteket kínál fel Örkény prózai elbeszéléseinek. E nyelvi réteg Bahtyin szerint a regény bonyolult szövedékébe is beépül. [...] Nincs szélesebb szövegösszefüggés, amely hatással lenne jelentésük alakulására, közlendőjük pedig tudatosan van leépítve, jelentésstanilag üres. Hogy mégis jelképekké válnak, azzal magyarázható, hogy ráirányítják a figyelmet a közösségi nyelvi érintkezés és szót értés rendellenességeire, gépiességére és közvetítésre való alkalmatlanságára.³

A nem irodalmi műfajok közül előfordul a gyászjelentés (Gyászjelentések), a példázat (4 tézis), a nyilatkozat (Nyilatkozat), a használati útmutató (Használati utasítás), a dedikáció (Egy magyar író dedikációi), az újsághír (Hír), a vicc (Folklór), a felirat (Változatok), a recept (Fasírt), a kivégzési szabályzat, a reklámszöveg.

E műfajok közül némelyek nem is maradnak érintetlenül, a hírből például ellenhír lesz, hisz olyan eseményeket ír le, amelyek valójában sosem kerülnének be a hírekbe, mert nem fontosak. Meglepődik viszont az olvasó, hogy mennyire borzalomváró a társadalom, amelyben él, hisz a hírek kezdetéből automatikusan és természetesen szörnyűségeket vár. A Hírek és álhírek című novella ki is mondja ezt, miszerint nem fontos már a hír tartalma, csupán a híretség kielégülését szolgáló rítusnak kell megtörténnie.

Ezekből a jelenségekből Örkény segítségével *teljes értékű* irodalmi alkotások lesznek. A dedikációk egyszavas ajánlások, de egymásutániságukban kiolvasható egy-egy történetfragmentum. Vegyük példának a Leltár című alkotást is, melyben a végletekig lecsupaszított, felsorolásszerű lista köré alakul ki a történet (az író és az olvasó segítségével).

A villamosjegyen található szöveg beemelése az irodalomba némi módosítással történik, ám mégis villamosjegy-novella lett belőle. Ezeknek az irodalmi alkotásoknak az anyaga a metaforikusság segítségével válhat irodalommá. Filozofikus magva van Örkény Egyperces novelláinak, melyeknek a minimalizált, redukált forma és tartalma miatt megerősítésre volt szüksége, s ezért is nyúlt Örkény olyan formákhoz, melyek egyébként nem azt jelentik, amivé ő tette azokat.

Összevetés

Örkény István és Mészöly Miklós fent elemzett novellái a minimalista próza jellegzetes alkotásai. Jellegzetes, ám mégis igencsak egyénitettek. Ez már abból is kitűnik, hogy a két író alkotásai is merőben különböznek egymástól. Mészöly novelláinak erőteljesebb a képi hatása, míg Örkény a nyelvi hatást, a verbalitást működteti. Mészölyre sokkal keserűbb humor jellemző, mint Örkényre. Nem csupán különbségek lelhetők fel e két író szövegeiben. Elmondható ugyanis, hogy mindketten formai bravúrként teljesítik a minimalista pró-

za követelményeit, a tömör, villanásnyi prózák valóban teljes értékű alkotások (mint ahogy ezt Örkény is mondta), azaz többek is annál. Peremén vannak ezek a novellák az irodalomnak úgy is, mint még nem irodalom, ám úgy is, mint már nem irodalom. Örkény István és Mészöly Miklós hasonlóan éli meg a külvilág keltette hatásokat: bírálják, ironizálnak, lényegénél ragadnak meg témákat, s azt csupaszon megírják.

Örkény és Mészöly prózájának alapvetően más az irányvonala, s ennek talán egyik legfontosabb oka lehet, hogy míg az örkényi szöveg görbe tükröt tart a világ elé, Mészöly szövege feldolgozza a világot, kandi kamerával rálát a világra, új képet konstruál. Itt érvényesül a két szerző szövegei közötti különbség, itt található novelláik érintkezésének, de elválásuknak is a csomópontja.

JEGYZETEK

¹ Legeza Ilona könyvismertetője. Örkény István: Egyperces novellák. www.cgi.t-online.hu/ilegeza/sendpage.cgi?rec=lil627

² Thomka Beáta: 1986. *A pillanat formái*. Újvidék: Forum Könyvkiadó. 167–168.

IRODALOMJEGYZÉK

Abádi Nagy Zoltán 1994. *Az amerikai minimalizmus*. Budapest: Argumentum Kiadó. *Helikon* 2003. 1–2. (A minimalizmus)

Legeza Ilona: Örkény István. *Egyperces novellák*. www.cgi.t-online.hu/ilegeza/sendpage.cgi?rec=lil627 2008. 09. 10.

Thomka Beáta 1995. *Mészöly Miklós*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.

Thomka Beáta 1986. *A pillanat formái*. Újvidék: Forum Kiadó.

KIADÁSOK

Mészöly Miklós 1991. *Ballada az úrfiról és a mosónő lányáról*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.

Örkény István 1984. *Egyperces novellák*. Bratislava: Madách Könyvkiadó.

Komparativna analiza kratkih proznih formi Erkenja i Mikloša Meselja

VIOLA NAĐ KANAS

U mađarskoj literaturi Ištvan Erkenj i Mikloš Meselj stvaraju nove oblike kratkih proznih formi, individualne književne vrste: Erkenj jednominutne novele, a Meselj video-klipove.

Usled kratkoće forme, naslovi i završeci imaju dominantnu ulogu, u noveli od nekoliko rečenica mnogo lakše se modifikuje značenje, nego u dužoj (standardnoj) noveli. Razlika u prozi Erkenja i Meselja se nalazi u pojavljivanju naratora, upotrebljavanju humora, i u jačini korišćenja vizuelnih elemenata.

Erkenj često koristi književne vrste koje nisu literarnog karaktera, time ojačava humor, utiče na iznenađenje čitaoca.

Comparative analysis of István Örkény's and Miklós Mészöly's short proze

VIOLA NAGY KANÁSZ

István Örkény and Miklós Mészöly create in Hungarian literature new forms of short proze of an individual literary type: Örkény writes one-minute short stories, and Mészöly makes video spots.

Due to the shortness of the genre, titles and endings have a dominant role – in a short story of only a few sentences meaning modifies much more easily than in a longer (standard) short story. The difference between Örkény's and Mészöly's proze is in the appearance of a narrator, the way humor is used and in the intensity of using visual elements.

Örkény often uses literary forms that are not of literary character and thus intensifies humor and surprises the reader.

KULTÚRA, TESTKULTÚRA, GLOBALIZÁCIÓ

JOSIP LEPEŠ – ZORAN TESLIĆ

1. Bevezetés

A kultúra olyan intenzív tartalommal rendelkező fogalom, hogy szinte végtelenül sok értelmezésével találkozhatunk a mindennapi tudat, de a tudományos gondolkodás síkján is. Ami az előbbit illeti, a köznap nyelvben az a hibás, leszűkített kultúraértelmezés a legáltalánosabb, amely szerint a kultúra műveltséget (kulturáltságot) jelent, illetve más megközelítésben a művészetek egy részét foglalja magában, továbbá azt, amivel a kulturális jelzővel ellátott intézmények foglalkoznak. Se szeri, se száma a kultúra olyan értelmű kiterjesztésének, amikor a társadalmi élet valamely szegmentumát a kultúra szóval egészítjük ki, például étkezési kultúra, lakáskultúra, öltözködési kultúra, kertkultúra, borkultúra, közlekedési kultúra, beszédkultúra, politikai kultúra, kereskedelmi kultúra, valamint egyre gyakrabban: a testkultúra.

A testkultúra a kultúra egyik szereplőjének, vagyis magának az embernek a testét (fizikumát, szomatikus rendszerét, izmait, ízületeit, csontjait stb.), annak állapotát, kiműveltségét jelenti, valamint viszonyát az objektívációkhoz, különösen azokhoz, amelyek élettanilag releváns hatással bírnak az emberi testre. A félreértések elkerülése végett rögtön le kell szögezünk, hogy a test fenti elkülönítése csak az absztrakció miatt szükségeltetik, a valóságban nincs merev szakadék a test és a pszichikum (lélek) között; az ember egységes egész, ahogy újabban mondjuk: pszichoszomatikus rendszer. A test kultúrálása kihat a személyiség egészére, a kognitív képességekre, az erkölcsi, esztétikai, emocionális készségekre stb. és fordítva. Ettől a kölcsönhatástól azonban elméletben el kell tekintenünk, ha egy szakkifejezést próbálunk definiálni (pontosabb lenne, ha a formális logikai definíció helyett inkább egy összetettebb, úgynevezett hermeneutikai meghatározását adnánk a testkultúrának, ez azonban egy külön tanulmányt igényelne). Minden jelenség definíciója megmerevíti a valóságot, de ez olyan szükséges rossz, amely nélkül a tudományos kutatás nem létezhet. A testkultúra tehát az emberi test részben veleszületett (genetikus) állapotát, valamint annak karbantartását, fejlesztését, esetleg korrigálását jelenti, az erre a célra alkalmas objektívációk segítségével. Ezek az objektívációk a teljesség igénye nélkül a testgyakorlatok, a természet erőinek (víz, levegő, napfény stb.) kihasználása, a sportágak, a testkulturális eszközök (beleértve a legegyszerűbb rongylabdától az ultramodern erősítőgépekig mindent), a sportlétesítmények (tornatermek,

pályák, fitnesscentrumok stb.). Végül, de nem utolsósorban azok az ismeretek (sporttudomány), amelyek szükségesek a test optimális kultúrálásához. Egy élőlény minél primitívebb (pl. baktériumok, egysejtűek), annál inkább befejezett lényként létezik, nem változik (legfeljebb mutációk vagy génmanipulációk következtében), ilyen értelemben nincs kultúrája, kizárólag a jelennek él, se múltja (történelme), se jövője. Az ember viszont befejezetlen lény, van múltja és jövőképe (még ha ez sokszor illuzórikus is), permanens szellemi (tanulás, művelődés) és biológiai változásban van. Ezzel az utóbival függ össze elsősorban az ember testkultúrája, vagyis az a képessége, hogy testi (szomatikus) állapotát optimális szinten tudja tartani (edzés, sportolás, kondicionáló torna, preventív és terápiás testmozgás stb.), vagyis kultúrálja saját testét, amire egyre nagyobb szüksége van a modern kor mozgásszegény környezetében.

2. A testkultúra időutazása

A mens sana in corpore sano, illetve a kalokagathia jelmondata a klasszikus ókori testnevelés reneszánsza után mélyen vésődött a köztudatba, sőt csaknem közhellyé vált. Éppen ezért nem is gondolkozunk sokat rajta, hanem elfogadjuk minden vitán felül álló igazságnak. Pedig a kérdés nem olyan egyszerű, amilyennek első pillanatra látszik.

A modern pszichofizikai kutatások mindenesetre igazolták az ókoriak bölcsességét. Az ma már kétségtelen, hogy a test és a lélek szoros, el nem választható kapcsolatban van egymással. Hogy ez a kapcsolat a pszichofizikai egymásra hatás vagy a pszichofizikai parallelizmus törvényei szerint történik-e, inkább filozófiai spekuláció tárgya. Ami bennünket érdekel, az főleg a következőkben foglалható össze: a tudományos kutatások bebizonyították, hogy a test hat a lélekre és a lélek hat a testre.

Kérdés, hogy a test és a lélek egymásra hatásának bebizonyított volta kielégítő magyarázatot ad-e a tökéletes testben szép lélek klasszikus ógörög axiómára? Kérdés, hogy a kisportolt testű egészséges ember már e tulajdonságainál fogva széplelkű ember, vagy aki nem sportol, beteges, ápolatlan testű, annak csúnya lelke van? Az ilyen durva és minden tárgyilagosságot nélkülöző kategorizálást eleve vissza kell utasítani, mert ellenkezik a tényekkel. Az élet nem hajlandó az ilyen beskatulyázásokra. E szabály alól legalább annyi kivételt lehet találni, mint ahány eset a szabálynak megfelel. Sokszor látunk görbe hátú, horpadt mellű vagy testileg hibás embereket, akik ragyogó példáját mutatják a széplelkűségnek, viszont makkegészséges, pompás izomzatú emberek aljasnak, kegyetlennek, durvának bizonyulnak. Az élet sokszor megcáfolja a tökéletes testben szép lélek igazságát. Úgy látszik, mintha a sport ellenségeinek lenne igazuk, hogy a görögök csak túlzó sportrajongásból, de kellő alap nélkül állították fel a kalokagathia oltárát. Az axióma és az élet tényeinek

ezen ellentmondása azonban csak látszólagos, és onnan származik, hogy nem értelmezzük helyesen a kalokagathiát. Naiv és elfogadhatatlan magyarázat lenne azt hinni, hogy az ógörögök meggyőződése szerint elég volt a szép lélek, mint karakterbeli tulajdonság eléréséhez az, ha valaki sporttal edzette testét. Ellenkezőleg! Az egész görög sporttörténelem tele van adatokkal, melyek kétséget kizáróan bizonyítják, hogy az ógörög sport a testen keresztül tulajdonképpen a lélek kultusza volt. Ezt bizonyítja a sportjátékok erős vallási jellege, hogy a versenyeken nem volt szabad az ellenfelet megölni, mert aki ellenfelét megölte, azt vesztesnek nyilvánították, s a verseny területéről kikergették.

A kalokagathia jelentőségét sokkal mélyebben kell keresnünk. Élő nyelvre fordítva talán így lehetne kifejezni: a sportban megedzett test alkalmas talaj a jellem nevelésére. Emellett másik jelentősége az, hogy a test edzésével párhuzamosan lehet hatékonyan az akaratot nevelni, a jellemet formálni.

Tekintsük át az embernek és környezetének, valamint a testkultúra objektívációinak változásait a történelem során, amelyek elvezetnek a mai tendenciáig. A vadság (barbárság) utáni első periódus életvitele és értékrendszere megközelítően a neolitikumban (csiszolt kőkorszak), tehát Kr. e. 10 000–5000 között alakult ki. Ekkor az ember természeti lényként élt egy zárt ökoszisztémában, és maradandó károsodást gyakorlatilag alig szenvedett a naturától, a maga által teremtett mikrokozmosztól, és nem volt képes tevékenységével veszélyeztetni a makrokozmoszt, így a testkultúra helyzete megfelelőnek (optimálisnak) volt mondható. Ez persze nem jelentett küzdelem nélküli, kényelmes életet, de mindenestre mentes volt a civilizációs ártalmaktól. Később őseink a saját hasznukra átalakították a környezetet, nem csupán gyűjtögettek, hanem megtanultak vadászni, földet művelni, állatot tenyészteni és így tovább. Ezzel párhuzamosan az általános kultúrában, amely az ember tetteit, meghatározó értékeket és hiteket szolgáltatva, megjelent egy másféle viszonylatrendszer az ember és a természet között, amely egyre inkább azt sugallta, hogy uralkodni kell a külső és belső természetén. Ennek következtében az ember elhagyta megszokott, ősi életformáját, és mint saját drámájának szerzője s szereplője, mindinkább egy maga teremtette mesterséges világban kényszerült élni, ahol pedig egyre súlyosabban károsodott többek között a testi épsége. Mondhatjuk: ahogy civilizálódott az életmód, úgy szorult háttérbe az ősi, emberszabású kultúra, különösen testünk kulturáltsága. A görög ember büszke lett rá, hogy legyőzte a természetet (legalábbis úgy vélte), de közben nem vette észre, hogy a saját maga természetét, emberi létének testi és lelki harmóniáját fenntartó környezetét viszont lassan tönkretette. Az emberi kultúra következő paradigmaváltása, az agrárkorszakból az ipari korszakba (ipari forradalom, industrializáció) való átmenet sem hozott javulást a testkultúrában, sőt tovább romlott a helyzet. A középkori aszkézis testet sanyargató előírásai ugyan kiveszőfélben voltak már, de a test (kultúrája) továbbra is kimaradt az értékek rendszeréből. Miközben az ember egyre nagyobb sugarú körben teremtett maga köré mesterséges kör-

nyezetet, addig saját testét eltávolította a természetes közegétől, és nem vett tudomást ennek káros (később az életre is veszélyes) következményeiről. Valamikor a preindusztriális (vagy premodern) társadalmakban nem kellett különösebben forszírozni vagy másképpen: a kultúra életmódot szabályozó értékei közé besorolni a testmozgást, az edzettséget, mivel az adott termelési eljárások (technológiák) eleve igényelték a test (a fizikum) minél jobb állapotát, a korabeli munka pedig legtöbbször kényszerítette is az embereket a rendszeres intenzív mozgásra. Majd az iparosodott (gépesített nagyipari) termelés és az ezzel együtt járó urbanizáció olyan civilizációt teremtett, amelyben elkezdődött és egyre fokozódott a test (a fizikum) torzulása, a test kulturálatlan tönkretétele. Rövid történelmi áttekintésünk összefoglalásaként megállapíthatjuk, hogy a fokozatosan civilizálódó kultúrában a személyiségünk és testi mi voltunk között egyre inkább megromlott az összhang. Ma már ott tartunk, hogy ha legalább a helyreállítás esélyét szeretnénk megteremteni, akkor végre komolyan kellene vennünk testünk optimális gondozását, annak elméleti és gyakorlati konzekvenciáival együtt. Ebből a kiszélesített nézőpontból válik érthetővé és társadalmilag relevánssá a modern testkultúra igazi küldetése és a feladat nagysága.

3. A testgyakorlás lélektana

A testgyakorlás, tekintet nélkül a nevelésre, a gyermeknek, az ifjúnak és a felnőttnek természetes és szabad kinyilatkozása, az egészséges ember testi és szellemi erejének szabad és vidám megnyilvánulási formája. A testgyakorlás élmény, melyet át kell élni. Amikor valaki azt mondja: valamit tennem kell egészségem szempontjából, az már nem az általunk használt értelemben vett testgyakorlás. Hasonlóképp nem testgyakorlás az, amiben csak nevelési rendszabályt látnak, pl. a katonai gyakorlatok. Ez utóbbi gyakorlatok üres testmozgások és lélek nélküliek maradnak, mert az érzelmi irány hiányzik belőlük, nem felelnek meg a természetes ösztönerőnek. Ezzel szemben az igazi testgyakorlás ismertetőjele az, hogy belső erőknek a megnyilvánulása. Az öröm élménye és az életérzés felfokozása nyilvánul meg benne. A testgyakorlás az embernek, de különösen a fiatal szervezetnek a beszéde. Az igazi testgyakorlás nem valami mesterséges találmány, nem valami orvosság, amit az emberre előírás és szigorú formák szerint rákényszerítenek, hanem velünk született lelki szükséglet. A test és a lélek az élmény egységében találja meg a felszabadulást, a feloldást és a formálódást.

Visszapillantva a mondottakra, a fejlődést világosan körvonalazhatjuk azoknak az ösztönöknek a megnevezésével, amelyek a gyermeket különböző időszakokban jellemzik. Csecsemőkorban a gyermek alapösztöne a mozgási ösztön. A korai gyermekkorban az ösztön arra irányul, hogy növekvő erejét állandó mozgás útján kifejlessze és az új mozgási formát, pl. a járást tökéletesre

fejlessze. A későbbi gyermekkor a harci ösztönt hozza magával, mely a harcjátékokban mélységes élménnyé válik. Maga a mozgás hétéves kortól tizenöt éves korig alig különbözik, a különbség a lelki törekvések irányának változtatásában rejlik. A fejlődés, amely ellenkező irányba halad, mint ahogy a szülők és nevelők elképzelték, mélységes megaláztatást jelent mind a szülőnek, mind a nevelőnek. A nevelő minden bölcsességének elejét és végét jelenti ez, mert világosan mutatja:

- semmiféle nevelés sem teremthet tetszés szerinti céloknak megfelelő új erőket,
- semmiféle nevelés sem nyomhatja el a természet adta erőket a tanulók belső boldogságának ártalma nélkül.

Minden nevelés egyetemes, összenevelés, tehát testi és lelki nevelés legyen. Emellett különböző legyen minden korban a gyermek fejlődési foka szerint. Nem felnőtté kell a gyermeket nevelni (amint sokan még mindig hiszik), hanem azzá, amivé saját korában lehet. Ehhez képest a testnevelés célja az, hogy a gyermekben élő természetes erőket, cselekvési és mozgási ösztönöket kifejlessze. Minél jobban megfelel a mozgási alkalom a gyermek mozgási szükségletének, annál jobb lesz az eredmény nemcsak testileg, hanem lelkileg is. Az igazi testnevelés nemcsak testfejlesztés, hanem szellem- és lélekformálás is. A nevelésnek az emberben levő összes lehetőséget ki kell fejlesztenie. Teljesen téves az a felfogás, amely szerint az egyik vagy másik oldal elhanyagolásával a tehetséget valamely irányban fokozni lehet. A legnagyobb tévedés az, hogy a test fejlesztésének elhanyagolásával valami állandó magasabb szellemi képességet tudunk fejleszteni. Elhanyagolt erők nem lehetnek más erők fokozói, hanem előbb-utóbb gátlói. Ez az oka annak, hogy miért követeljük az együttes és harmonikus testi és lelki nevelést.

4. A testnevelés lélektanvázlata

A gyermek- és ifjúkor különböző játékaiknak lélektani rúgóit ismerni kell, ez azonban még nem elég. Ismerni kell azokat a módszereket és eszközöket is, amelyek segítségével a gyermekkor ösztönös harcjátékait át lehet vezetni a gyermekek és fiatalok rendszeres és öntudatos sportjába. Ez az áthidalás a tanító és a testnevelő tanár legnagyobb feladatai közé tartozik. A féktelen ösztönös játék helyébe a szabályozott játékot kell fokozatosan bevezetni, az ösztönök uralma helyébe az önfegyelmet kell érvényre juttatni. Ehhez a nagy személyiségformáláshoz az egyszerű emberismeret elégtelen.

Emellett a tanítónak, testnevelési tanárnak van egy másik, igen fontos hivatása is. A gyermeket rá kell szoktatni a testgyakorlásra, elő kell készíteni, rá kell nevelni a jövő élet sportjára, melyet felnőttkorban, egész életében folytatni fog. A különböző lelki típusú embereknek különböző sportágak felelnek meg,

és ezt már az érés korában fel kell a tanítónak, testnevelőnek ismernie, hogy a gyermeket lelki konstrukciójának megfelelő sportágra szoktassa, különben sem az érés, sem az érettség korában nem fog örömet vagy élvezetet találni.

A tanító vagy a testnevelő nem állhat hivatása magaslatán, ha tudományos módszerrel nem figyeli meg tanítványainak lelki természetét. A játék és a sport áthidalásával elmaradhatatlanul kapcsolatos jellemképzés, de különösen az akaraterő fejlesztése csak akkor lehet eredményes, ha a tanítónak, testnevelő tanárnak tudományos alapon is rendelkezésére állnak azok az eszközök, amelyeket a tanítvány egyénisége szerint alkalmaznia kell. A gyermekek játékának és későbbi sportjának áthidalásánál a tanítónak meghatározott szempontokat kell figyelembe vennie.

4.1. Az érzékek

Az érzet tisztasága, világossága, ereje nemcsak az inger minőségétől, hanem az érzékszervek felfogóképességétől is függ. A csecsemő játéka arra irányul, hogy érzékszerveit fejlessze, hogy erősítse látását, hallását, tapintását, erő-, helyzet- és mozgásérzeteit.

A kora és késő gyermekkor játékaiban az érzékszervek edzése folyamán az érzetek részben erősödnek, tisztulnak, részben tompulnak, pl. a nyomás-, hő- és fájdalomérzékenység csökken. A gyermek harcösztönétől vezetve legyőzi természetes bőrérzékenységét. Nagy lendülettel veti magát bele a harcba, mely testi fájdalmat, sőt gyakran kisebb sérüléseket, karcólást, horzsolást okoz a bőrön. A tanítónak az érzékszervek erősítése szempontjából a különböző korok áthidalásánál kevés szerepe van, mert a nevelést itt elvégzik maguk a különböző játékok, illetve sportágak. Fontos, hogy a tanító ne féltse a gyermekeket attól, hogy játék közben egymásnak néha kisebb, veszélytelen fájdalmat okoznak. Addig, amíg a gyermek eltűri, csak használ neki. Kitűnő bevezetés ez a későbbi kor akaratneveléséhez. Másrészt alkalom adódik a gyermeknek, hogy minél változatosabb játékkal az összes érzékszervét edzhesse, erősíthesse. Ebből a szempontból a tanítónak ismernie kell azt, hogy az összes játék és a sportágak hogyan és milyen mértékben erősítik az érzékszervek felfogóképességét, s ezáltal az érzetek tisztaságát és világosságát.

4.2. Képzet- és szemlélettípusok

A testnevelés egyik jelentős feladata a képzet- és szemlélettípusok ismertetése. A legfontosabb képzettípusok, a hallási, a látási és a mozgási típusok ismerete nélkül a tanító nem állapíthatja meg, hogy tanítványai milyen mértékben és milyen testgyakorlási formában vegyenek részt. Már az általános iskola alsó osztályaiban meg lehet állapítani, hogy a gyermek a három típus közül melyikhez tartozik. Ennek a három legfontosabb alapképzet-típusnak a figyelembevételével kell a gyermeket játékból a céltudatos sportolásba átvezetni.

A sportolás főleg a motoros jelleget fejleszti, és aki kevésbé motorikus típus, abból nem lesz versenyző, legfeljebb egészségi testgyakorló. Vannak sportágak, amelyek mind a három irányban fejlesztik a képességeket, és ezek alkalmazása kötelező a testnevelési órákon.

4.3. Az emlékezet mechanikája

Az emlékezet szerepe a testgyakorlásban főleg az úgynevezett mechanikus emlékezetre szorítkozik. A mechanikus emlékezet, mint az izmok beidegzésén alapuló munkája, minden sporttechnika alapját képezi. De az élet minden vonatkozásában sokkal nagyobb jelentősége van, mint ahogy általában képzelik. Minden olyan hivatásban, amelyben folyékonyan, megszakítás nélkül kell valamilyen tevékenységet végezni, a mechanikus emlékezet működik.

A gyermek játékaiban a mechanikus emlékezet spontán fejlődik. A gyermek ösztönszerűen, minden tervszerűség nélkül ismétli számtalanszor ugyanazt a mozgási műveletet mindaddig, amíg az könnyen és hibátlanul megy. A gyermeki ösztön a legkitűnőbb edző. Az érés korában az ösztönös, játékszerű gyakorlásról kezdünk áttérni a rendszeres gyakorlásra. Az áthidalás a módszeres bevésés megkezdésével történik. Itt már gyakorolni kell az ismétléseket akkor is, ha nem okoz mindig örömet. A testnevelés feladata itt annak a felkutatása, hogy a mozgások rögződésének milyen szerepe van az egyes sportágaknál, és a rögződés tekintetében milyen sportolótípusok állíthatók fel. A szelekció ebből a szempontból nemcsak azért fontos, mert csak gyermekkorban lehet valamely sportág beidegződését hatékonyan kezelni és felnőttkorban rendszerint már késő, hanem azért is, hogy a gyermek idejében megtudhassa, milyen irányú mozgások rögződéséhez van hajlama, és kedvrontó kísérletezésekbe ne bocsátkozzon.

4.4. A képzelet szerepe

A gyermekek játékában alapvető fontossága van a fantáziának. A képzelet színessé és elevenné teszi a gyermek játékát, és ez adja részben a magyarázatát annak az örömnak, megelégedettségnek, boldogságnak, ami a gyermekek játékát kíséri. A sportra való áttérés a fantázia leépítését jelenti. A gyermeki fantáziatípusból sohasem lehet jó sportember, mert a sport bizonyos mértékben matematikai természetű, és nem tűri a fantázia csapongását. Ennél az áthidalásnál a tanító jelentős eredményeket érhet el a tanítványnak a reális életre való előkészítésében.

4.5. A figyelem

A figyelem a testnevelés szempontjából a legértékesebb és legfontosabb lelki folyamatok közé tartozik. A gyermek játékát még csak önkéntelen figyelemmel kíséri, amely kizárólag a külső indítékok szerint alakul. Ez a figyelem minden belső szabályozás nélkül ugrál egyik tárgyról a másikra, és a véletlentől, a külső világ változásaitól függ. Nem szükséges külön rámutatni, hogy az életben minden komoly és eredményes tevékenység feltételezi az önkéntes figyelmet, és enélkül semmiféle hivatást nem lehet betölteni. A tanítóra tehát az önkéntes figyelem fejlesztése szempontjából nagy jelentőségű munka vár. A testgyakorlás és a sport minden ága fejleszti az önkéntes (akarati) figyelmet.

A gyermeknél természetesen még mindez hiányzik, és a játéka önkéntelen figyelmi ténykedés. A tanító feladata, hogy fokozatosan áthidalja önkéntelen, a játékosztón által irányított figyelmet a tudatos sportolás önkéntes, akaratlagos, sőt kényszerű figyelmi készségébe. Az áthidalás csak nagyon lassú és fokozatos lehet. A figyelmet túlterhelő sportágak a gyermek kedvét szeghetik, emellett túlterhelik szervezetüket is. Az éres korban tehát még igen mérsékelten adagolandó az a kényszerű figyelem, amely a sportjátékok üzésének elengedhetetlen feltétele. Fontos, hogy a tanító felfedje azokat a különbségeket, amelyek a figyelem szempontjából az egyes típusok között abban a tekintetben észlelhetők, hogy sportoló lesz-e a gyermekből vagy sem? A külső benyomásokra irányuló, úgynevezett érzéki figyelmi típus inkább alkalmas a sportolásra, mint a gondolatok tartalmára és összefüggésére irányuló, úgynevezett értelmi figyelmi típus. Ez utóbbiak inkább egészségi sportolók lesznek.

4.6. Gondolkozás és ítélet

A gondolkozás és ítélet szerepe a testgyakorlásban fontosabb, mint a közfelfogás tartja, bár kétségtelen, hogy az összes lelki folyamatok közül ennek van a testgyakorlásban legkevésbé jelentékeny szerepe. A szellemi munka és a testgyakorlás között a különbség e tekintetben talán úgy jellemezhető, hogy a sportoló éles elméjű, míg a szellemi munkával foglalkozó ember mélyelméjű típust képvisel.

Túlzás nélkül megállapítható, hogy a gyermek harci játékában már szerepel a gondolkozás és az ítéleterő. Amikor a gyermekek két csapatra osztva egymás ellen küzdenek, kétségtelen, hogy kis terveket kovácsolnak egymás legyőzésére. Ezekből az apró és primitív taktikázásokból fejlődik ki később a versenysport rendszeres küzdelembeli tervszerűsége, elmét élesítő fogása és minden ravasz-sága. Ez utóbbi már tagadhatatlanul gondolkozás- és ítéletbeli funkció, mert az ellenfél kiismerését tételezi fel. A testnevelés lélektani feladata e téren az egyes játék és sportágak alkalmazása abból a szempontból, hogy milyen gondolkozási és ítéleti tevékenységet igényelnek és mennyiben, és mi által élesítik az elmét.

4.7. Az érzelmek, mint az akarat pillérei

Az érzelmek rendkívül fontos szerepet játszanak a testnevelésben, mert az akarat, mint a sport terén kulmináló lelki folyamat, legközvetlenebbül az érzelmekre építettek. Értelmünk mellett főleg érzelmeink irányítják akaratunkat, és az igazán nagy erő kifejtésekhez csak az érzelmek adhatják meg a dinamikai erőt. Ezért nagyon fontos, hogy a tanító tisztában legyen azzal, hogy milyen érzelmek növelhetik helyes irányba az akaratot, és melyek azok, amelyek az akaraterő kifejlődését gátolhatják. A gyermek játékában az indulat és a hangulat uralkodik. Valósággal rabja minden szeszélynek vagy hirtelen kitörő érzelemnek, amely azonban olyan gyorsan el is múlik, mint amilyen hirtelen támadt. Csak lassan fejlődik értelme odáig, hogy a hangulat csapongásának, az indulat féktelen lavinájának káros voltát belássa. Az éres korában a gyermek féktelen játékkedve és mámore fokozatosan csökken. A teljesülés, a tökéletesedés, a halhatatlanság utáni vágyakozás lép a helyébe. Ennek a vágyakozásnak helyes érzelmi irányt adni elsősorban testnevelési feladat. Az örökkévalóság, a halhatatlanság utáni vágy minden gyermek lelkében ott él, jóllehet, a mai kor cinikus máza erősen takarja. Az otromba nyegleség, amely a társadalmi változások utáni idők külső jele, tudattalan ösztönöket és vágyakat takar. A sport fokozatos bevezetésével lehet a vágyakozásoknak komoly és értelmes tartalmat adni az erkölcsi értékek ápolásával. Mert a sportolás nemcsak az önbizalom megalapozására alkalmas, hanem matematikai természeténél fogva kitűnő eszköz arra is, hogy a gyermek lelkében az önkritika segítségével életre keltse a szerénységet. Becsvágy mellett az esztétikai érzelmek is segítségül hívhatók, hogy pótolják a késő gyermekkor játékmámorát és harci kedvét. Az esztétikai érzelmek ápolása nemcsak abban nyilvánul meg, hogy felhívjuk a gyermek figyelmét a sportban előforduló mozgásbeli szépségekre, hanem arra is, hogy a sportoló viselkedése, magatartása és modora (különösen vereség esetében) ellentétben állhat esztétikai szempontokkal. A rendszeres sportolásra való áttérésnél meg kell kezdeni azoknak a káros érzelmeknek a gyomlálását, melyek nemcsak a sportban, hanem az élet minden vonatkozásában gátolják a komoly előrehaladást és a siker végső kivívását. Ilyen érzelmek egyrészt az önbizalom túlhajtásaiból eredő aktív érzelmek, mint a felfokozott külső hiúság, gőg, elbizakodottság stb.; másrészt az önbizalom letöréséből származó passzív érzelmek, mint a gyávaság, kishitűség, túlzott én-érzékenység, féltékenység, irigység stb. A tanítónak tehát elsőrendű alkalmá nyílik a testnevelésen keresztül a jellemnevelésre, az önbizalom erősítése vagy szükség esetén annak tompítása és az általában összes érzelmek helyes irányba való terelés által.

4.8. Az akarat ereje

Sporttevékenység közben a lélek az akarat megfeszítésére, az akaraterő fokozására van beállítva. Itt az összes lelki folyamatok az akaratban kulminálnak. Szemlélet, képzelet, emlékezet, figyelem, érzelmek stb. mind csak az akarat-

erő szemszögéből mérhetőek és jönnek számításba. A figyelem megfeszítése sporttevékenység közben tisztára akarat cselekedet, úgyszintén a villámgyors és éles gondolkodás sem más, mint erős akaratú keresztülvitt lelki ténykedés. Ezeknek a lelki folyamatoknak változó hullámai mind egyetlen nagy hullamba csapnak össze a végcél előtt: az akarat hullámába. A tanító szemében a testnevelés közben jelentkező lelki folyamatok csak lépcsőt képezhetnek az akarat neveléséhez. Ez a fő szempont. Minden lelki folyamatot az akarat szemüvegén keresztül kell megfigyelni és megmagyarázni. A sportlélektan az akarat lélektana. Tudatosítani kell, hogy a belső ösztönök zabolátlan lendítő ereje nagy akaratot szülhet ugyan, de ez még nem kitartó fegyelmezett akarat, hanem inkább csak szalmaláng. A gyermeket kivezetni az ösztönök uralmából, úrrá tenni helyében az akarat erejét, ez a tanító elé kitűzött legmagasabb nevelési feladat a testnevelésben. A játékból a sportba való átvezetés erre a legkitűnőbb alkalom. Egyszermind a tanító legnehezebb feladata is. Az ösztönök túl korai elnyomása a gyermeknél lelki konfliktushoz vezethet. Viszont ha idejében nem kerül rá sor, az ösztönök elhatalmasodása veszélyt jelent az egyénre és rajta keresztül a társadalomra nézve is. A tanító hivatása megtalálni az időpontot és a módot erre az áthidalásra, anélkül, hogy sérüléseket okozna a gyermeki lélekben.

5. Összegzés

A fentiekből látható, hogy a testnevelésnek milyen óriási kiaknázatlan nevelési lehetőségei vannak. Több szellemi tartalmat kell a sportba beépíteni, mert ha nem tudjuk magasabb célkitűzések szolgálatába állítani, elpusztul összes szenzációival és primadonnáival, de minden értékével is. Vannak, akik azt vallják, hogy a jellem- és akaratfejlesztést rá kell bízni a szellemi tantárgyakra, és a testnevelés maradjon meg a test nevelése mellett. Ezek a gondolatok figyelmen kívül hagyják, hogy a szellemi munkával kapcsolatos akaratnevelés erősen egyoldalú. Emellett a manapság olyan sokat hangoztatott individuális nevelés is könnyebben megvalósítható a testneveléssel kapcsolatosan, mert a tanító a testnevelés feladataiból kifolyólag könnyebben megfigyelheti a gyermekek lelki megnyilvánulásait a testnevelési órák ideje alatt. Kétségtelen, hogy az agy bebútorozása nem nélkülözhető nevelési rendszerünkben, de az élet a különféle tananyagok betanulását nem honorálja annyira, mint a küzdeni tudást, az önbizalmat, a gondolkodás gyors és éles működését, az önmagát minden helyzetben feltaláló személyiséget, nem lankadó figyelmet s végül a szívós, sokoldalú akaraterőt. Ezek a tulajdonságok pedig leghatásosabban a testnevelés tartalmaival fejleszthetők. Viszont a tiszta kitűnő könyvmolyokra igen gyakran rácáfol az élet. Bár kétségtelen, hogy még ma is az a nézet uralkodik, amely az iskolában a még meglevő testnevelési órák helyébe is szívesebben iktatna be valamely elméleti tárgyat, azt hisszük, hogy a testnevelés hajnala rövidesen felvirrad. Ez azonban a mainál sokkal nagyobb, szinte gigantikus feladat elé állítja a tanítót.

A jövő tanítója legyen tökéletesen felkészülve a testnevelés tanítására, emellett avatott kézzel kell játszania a gyermeki lélek összes húrján. Lényeges, hogy a tanító odáig jusson minden sportágban, hogy annak testi és lelki hatásait átélje, hogy minden testgyakorlási ág élménnyé váljék benne. Enélkül megérteni sem tudná. A testi ügyesség, az acélozottság felfokozása elegendő, és emellett időnek és helynek kell maradnia az egészségtan és a pszichológia alkalmazására is, mert a testnevelés tudományának ez a két legfontosabb segédtudománya.

Annai bizonyos, hogy az infotainment kultúra erősen globalizál (egységes ruházat, azonos gépek, bútorok, ételek, egyforma életérzés stb.), továbbá bizonyos sémák alapján (agresszió, szexualitás, horror stb.) készült igénytelen filmekkel mételeyez, és a televízió szinte minden műsora, tisztelet a kevés kivételnek, a magaskultúra ellen dolgozik, így gyakorlatilag fel sem veti az értelmes testkultúra fogalmát sem. Az infotainment kultúra végső soron feleslegessé teszi akár a demokráciát is, hiszen aki megszokta, hogy készen kapja az információkat és a normákat, annak nem kell döntenie semmiben, és nem is igényli ezt. Jellemző, hogy a tengerentúlon jelenleg két kultúra van: a modern-liberális és a konzervatív-tradicionális, de egyikben sincs nyoma a testkultúra korszerű felfogásának. Pedig a kultúra nem valamiféle bokréta a kalapon, hanem olyan belső iránytű, amely meghatározhatja az emberek viselkedését a jelenben és a jövőben egyaránt. Ha a mindennapok kultúrájába nem épül be szervesen a testkultúra (a mozgáskultúra), akkor az adott nemzedéknek (de még az utána következőnek is) a biológiai vagyona irreverzibilisen sérülhet. Márpedig ezt tapasztalhatjuk a digitális infotainment társadalom őrült rohanó kultúrájában, ami alattomosan a legsúlyosabb civilizációs ártalmat hozza az emberiségre. Egy stilszerű hasonlattal élve azt mondhatjuk: ha az emberek manapság és a közeljövőben különösen nem törődnek testük kultúrájával, akkor olyan módon cselekszenek, mintha a számítógépüknek kizárólag csak a szoftverével foglalkoznának, miközben a hardver tönkremegy. A hardver (test) nélkül nincs a szoftvernek értelme, vagyis egészséges emberek nélkül nincs se jóléti társadalom, se infotainment, se gazdaság, se politika, végül is nincs semmi. Innen nézve a testkultúrát, talán azok is kezdik komolyan venni, akik eddig csupán beszűkült agyú sportolók üres szórakozásának tekintették. Nyilvánvaló, hogy jóval többről van szó! Akár úgy is fogalmazhatunk vállalva a patetikus jelzőt, hogy az egész emberiség jövője forog kockán, ha testünket (egészségünket) tovább rongáljuk. Ami az emberiség testkultúrájának távlatát illeti, rövid távra nagyon nehéz optimistán jósolni, vagyis a megfelelő testedzésnek, testünk gondozásának általános és hatékony elterjedése tovább várhat magára. Ez talán szakmai (testnevelői) ártalomból fakad, meg abból, hogy több mint három évtizede hallom, olvasom, írom és terjesztem, hogy így kellene lenni (sollen), miközben keservesen tapasztalom, hogy a van (sein), vagyis a valóság lényegében szinte semmit sem javul. Szép gondolat: nőjön égig az emberi kultúra. Úgy legyen! Nota bene: testkultúra nélkül azonban ez nem lehetséges! Bár-

milyen reményteli sci-fi és hi-tech távlatok várnak az emberiségre, a testét is vinnie kell magával, nem léphet ki belőle, és nem hagyhatja elkorcsosulni. Szponzorkutató, piacgazdálkodó, kényszeresen innováló, politikai szeleknek és ellenszeleknek kitett, kegyetlenül megnehezült tanítói, testnevelői szakmánknak végső soron az az egyetlen küldetése, hogy testünk fáját gondozza, nevelje minél erősebbre, hogy soha ne törjön le az ága, bármilyen súlyos kultúrát is rak rá a jövő.

A hetvenes években világszerte feltűnést keltett a híres tudósokból álló Római Klub felhívása a gazdasági növekedés megállítására (ZEG, zero economic growth), a nyolcvanas évek pedig elsősorban az életfenntartó környezet megvédéséért való küzdelemmel teltek el. A millenniumi mítoszok sokasága zúdult ránk az ezredforduló környékén az Új Aranykorról, az Új Jeruzsálemről, a Béke Királyságáról, pesszimista előjelű jóvendölések szerint pedig a világ végétől. A történelem nem a kerek évfordulókhoz kötődve változik, de függetlenül a naptártól, az emberiség valóban elérkezett napjainkban egy olyan kihíváshoz bolygónk természeti erőforrásainak és biológiai életfenntartó rendszereinek kimerüléséhez, a katasztrofális népességnövekedéshez stb., amellyel, ha nem nézünk szembe, illetve nem kezeljük a tudomány valamennyi eszközének bevetésével, akkor a harmadik évezred a homo sapiens pusztulását hozhatja magával. A jövőt nem jósolni kell, hanem teremteni, mondta Arthur Clarke, és tudomásul kell vennünk, hogy amit ma cselekszünk, az meghatározza a holnapot. Tegyük hozzá szakmai felelősségünk teljes tudatában, hogy az emberiség sikeres nagy kalandjához nem csupán a szellemi erők mozgósítására van szükségünk, hanem legalább annyira a testi (szomatikus) képességek megőrzésére és fejlesztésére, vagyis a testkultúrára. Ép lélekre és ép testre kell szert tennünk, és erre kell nevelnünk az ifúságot, ha azt akarjuk, amit Apollinaire így foglalt versbe:

eljön az idő,
hogy megismerjük a jövőt
s nem halunk meg ismeretétől.

Eljött az idő! Csak arra kell vigyáznunk, hogy túléljük...

IRODALOMJEGYZÉK

- Ángyán Lajos 2006. Testkultúra és műveltség. *Magyar Sporttudományi Szemle*. 2: 3–5.
- Bourdieu, Pierre 1985. *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat.
- Czeizel Endre 1997. *Sors és tehetség*. Budapest: Minerva.
- Doros György 1932. *A sport szociális és kulturális vonatkozásai*. Budapest: Stephaneum nyomda.
- Földesiné Szabó Gyöngyi 1985. *Sport a változó világban*. Budapest: Sport.
- Hankiss Elemér 1997. *Az emberi kaland*. Budapest: Helikon.

- Hamar Pál – Soós István 2004. A magyar testnevelés óraszámai történeti és európai nézőpontból. *Új Pedagógiai Szemle* 11: 59–68.
- Laki László – Nyerges Mihály 2001. Sportolási szokások az ezredfordulón a fiatalok körében. *Kalokagathia* 39: 5–19.
- Platón válogatott művei. Budapest: Európa. 1983.
- Takács Ferenc 1994. A játék hermeneutikai megközelítése. *Kalokagathia* 3: 32–45.
- Takács Ferenc 2005. A kultúra történeti formái és a testkultúra. *Kalokagathia* XVIII: 1–2., 7–14.
- Chardin, Teilhard de 1964. *The Future of Man*. New York.
- Winkler, Joachim 1995. *Soziologie des Sports*. Westdeutscher Verlag. Opladen.

Kultura, fizička kultura, globalizacija

JOSIP LEPES – ZORAN TESLIĆ

Rad je pokušaj da se razmotre neki pojmovi koji su proistekli iz globalizacije, a direktno su povezani sa teoretskim pitanjima kulture i fizičke kulture. Nakon opširne analize kulture autor se osvrće na brojne polemike oko pojma fizičke kulture i na pokušaje prevazilaženja problema. Predloženi pojmovi fizičke kulture se upoređuju sa praksom u raznim istorijskim periodima i podrobnije se analiziraju dešavanja iz domena fizičke kulture u poslednjih pedeset godina. Nakon ideološki iskrivljenih tumačenja fizičke kulture iz pedesetih godina, stiže se do najnovijeg doba (postmodernog, infotainment) preko pojmova i prognoze fizičke kulture u budućnosti.

Culture, body-culture and globalization

JOSIP LEPES – ZORAN TESLIĆ

The essay compares the controversial notion of globalization with the most important theoretical questions and actual problems of culture and body culture. Having analyzed culture from several points of view, the author writes about the several decade polemy on the definition of body culture and about the experiments aiming to solve the problem. Afterwards, the suggested definition of body culture is compared with the practice of each historical era and the main junctions in the change of body culture during the past 50 years are examined. From the notion „distorted” in the ideology of the 50's the author gets to the latest exploration of the post-modern, the notion of infotainment and to the prognosis of the immediate future.

NYELVI STÁTUSTERVEZÉS

VUKOV RAFFAI ÉVA

1. Alapfogalmak a státustervezésről

A státustervezés a nyelvbe való beavatkozás első lépése. A nyelv vagy nyelvváltozat funkcióit változtatja meg, és ezzel együtt a beszélők jogait, státusát is (Wardhaugh 1985: 312). Ahhoz, hogy státustervezésről beszélhessünk, legalább két nyelvnek vagy nyelvváltozatnak kell működnie az adott társadalomban. Hiszen a státus két azonos entitás egymáshoz mért helyzetét fejezi ki. A kétnyelvű társadalmakban a legritkább esetben rendelkezik minden tekintetben azonos státussal a két egymás mellett élő nyelv. Tehát a státustervezés eleve egyik nyelvnek a másik fölé- vagy melléhelyezéséről szól, ezzel megváltoztatja a két nyelv egymáshoz való korábbi viszonyát.

A nyelvi státustervezés részben nyelvészek dolga, részben jogászoké és hivatalos politikusoké. Kisebbségi helyzetben a nyelvi státustervezési törekvések óhatatlanul politikai jelleget öltenek, és a többségi és kisebbségi politikai tömbök közötti érdekérvényesítési folyamat részeivé válnak. A magyar kisebbségek esetében fontos, hogy ez a politika részükről átfogó nyelvpolitikai stratégiára épüljön (l. Lanstyák – Szabómihály 2002: 134).

Lehet szándékos a státustervezésre vonatkozó döntés, ebben az esetben valóban azért jött létre, hogy egy nyelv helyzetén változtasson, szándéktalan abban az esetben, ha a nyelvet érintő politikai döntés nem a nyelv helyzetének szem előtt tartásával jött létre, a nyelv státusának változása csupán a meghozott politikai döntés velejárója, mellékterméke. Gyakran hoznak döntést egy nyelv bevezetése vagy hivatalossá tétele mellett abból a célból, hogy bizonyos politikai, ill. más nyelven kívüli célok eléréséhez jussanak (Cooper 1999: 99). A státustervezést szolgáló döntések különböző hatással lehetnek egy-egy nyelvre, és ezek beszélőközösségére: magasabb vagy alacsonyabb státusba kerülhet egy-egy nyelv a döntés következményeként.

Egy nyelv hivatalossá tétele, egy másiknak pedig alárendelt helyzetűvé válna az első nyelv beszélői számára hatalmat is jelent, hiszen annak a nyelvnek nő meg a presztízse, majd a beszélőbázisa, amelyik hivatalos. Az addig fennálló kétnyelvűség helyére a hivatalos nyelv javára megbillent domináns kétnyelvűség, majd részben a hivatalos nyelvvel fémjelzett egynyelvűség lesz jellemző. Tehát kimondhatjuk, hogy a nyelvi státustervezésnek feltételei és következményei egyaránt politikai jellegűek.

Magának a státustervezésnek (status planning) a fogalma Heinz Kloss nevéhez fűződik. Szükségesnek látta olyan modell megfogalmazását, amely magára a beavatkozás tárgyára mutat. Akkor beszélünk státustervezésről, amikor a beavatkozás a nyelv társadalmi státusára vonatkozik (Tolcsvai Nagy 1998: 255). Balázs (2001: 15) értelmezi Kloss: A státustervezés a külső nyelvpolitikai döntések területét jelenti, vagyis azokat a helyzeteket, amelyek egy állam vagy közösség hivatalos nyelvét vagy nyelveit kijelölik, meghatározzák e nyelv(ek) viszonyát saját nyelvváltozataikhoz, illetve más nyelvekhez.

(5) Haarman (1998: 69) a nyelvi tervezés három fő szakaszát különbözteti meg: korpusztervezést, a politikai státus tervezését és a nyelvi presztízstervezést. Az utóbbi két szakaszt a korábbi szerzőknél a státustervezés foglalta magába. Haarmannál a politikai státus tervezésének két szakasza különböztethető meg:

- (1) a nyelv alapvető politikai funkciókkal való felruházása;
- (2) politikai funkcióinak kiterjesztése.

A presztízstervezés szakaszai:

- (1) a tervezési tevékenység presztízsenek megteremtése a tervezők és kivitelezők számára;
- (2) a kivitelezők és tervezők presztízse a nyelv használói számára.

Lanstyák (Lanstyák–Szabó Mihály 2002) meglátása szerint nyelvpolitikán a különféle helyi nyelveknek vagy világnyelveknek egy-egy régióban, országban vagy akár több állam területén való használatának szabályozására irányuló konkrét politikai törekvéseket, az ezek mögött meghúzódó politikai koncepciókat, végül pedig magának a politikatudománynak az e kérdésekkel foglalkozó ágát értjük. A konkrét nyelvpolitikai törekvések rendszerint az érintett nyelv(ek) státusának meghatározására, ill. megváltoztatására irányulnak, s – az őshonos nyelvek esetében – szoros kapcsolatban állnak az e nyelveket beszélő lakossági csoportok irányába folytatott általános politikával.

2. Státustervezés Vajdaságban

Míg a szakirodalomban általában állami szintű státustervezésről olvashatunk, bizonyos esetekben beszélhetünk egy-egy nyelv regionális alapokon nyugvó státusának kialakításáról.

A kisebbségi nyelvi státus politikai meghatározottságú, s mindenképpen korlátozott használati körű, emellett a területi nyelvjárási sajátosságokon kívül a többségi nyelv hatása is jellemzi (Nádor 2002: 30).

Nádor Orsolya áttekinti a magyar nyelv státusának alakulását az évszázadok folyamán. A magyar nyelv státusváltozását jellemzi, hogy hol államnyelvként jelent meg más kisebbségi nyelvekkel szemben, hol pedig maga került kisebb-

ségi sorba, vernakuláris nyelvvé a latin és a német nyelvvel, majd a szlovákkal, szerbhorvással, illetve szerbvel, románval, ukránval stb. szemben. A státustervezés elsősorban a közigazgatás nyelve mellett az oktatás nyelvére terjed ki. Az anyanyelvoktatás pedig az oktatott nyelv státusát tekintve lehet többségi anyanyelvoktatás, illetve kisebbségi területi változat. A magyar nyelv az oktatásban Magyarország határain túl megjelenhet kisebbségi anyanyelvként, környezetnyelvként és idegen nyelvként. A magyar, mint kisebbségi nyelv oktatása az anyanyelv-tanítás része, amely az anyanemzetétől eltérő körülmények között, hátrányos helyzetben valósul meg. A nyelv használati köre ebben az esetben korlátozott, az államnyelvvel (a többség nyelvével) nem egyenrangú, ezért a mindennapi életben, az oktatásban és a törvénykezésben többnyire csak szűkre szabott keretek között érvényesülhet. A résztvevők köre magyar identitású, ún. őshonos kisebbség, amely a történelmi változások miatt vált többségiből kisebbségivé (Nádas 2002: 126).

Szerbiában 1990-ben új alkotmányt hoztak, amely a korábbi kisebbségi nyelvhasználati (és egyéb) jogok szűkítését is célul tűzte ki.

A magyar nyelvet érintő státustervezési tevékenységek ma már nem jelentenek problémaként, ezek a nyelvújítás idejében lezajlottak. 1844-ben hivatalos nyelv lett a magyar, s leíró nyelvtanban rögzítették. Magyarországon a magyar nyelvvel kapcsolatos státustervezési problémák a kereskedelemben, szolgáltatóiparban stb. megjelenő szövegek nyelvezetét, illetve nyelvét érintik. A nyelvezeti problémák a nyilvánosságnak szánt szövegek (használati utasítás, nyitva tartással kapcsolatos tudnivalók, termékleírás stb.) helyesírásának, nyelvhelyességének pontatlanságát érintik, míg magával a nyelvvel kapcsolatos gond az lehet, ha a szöveg nem is szerepel magyarul, csak más idegen nyelven. Státustervezési lépés a fenti észrevételeknek és a velük kapcsolatos elvárásoknak rendeletben való megjelenítése.

Ezzel szemben a Magyarországon kívüli magyar nyelvű közösségeknek megoldatlan státustervezési problémáik vannak. Hiszen nyelvű közösségként érdekeik úgy kívánák, hogy minél szélesebb körben használhassák a magyar nyelvet, ezt azonban csak politikai döntések tehetik lehetővé. A politikai döntéseket azonban az anyaország, Magyarország külpolitikai tevékenysége is befolyásolhatja, részben külpolitikai helyzetét látva vetve a szomszédos országok magyar kisebbségének nyelvi jogaiért eredményesen harcolhat, másrészt hozzájárulhat a magyar nyelv presztízsének fokozásához, s ezáltal a szomszédos országokban is nagyobb megbecsülésnek örvend majd a magyar kisebbségek anyanyelve. Szépe György (2001: 40) a következőképpen látja a kisebbségben élő nyelvű közösségek nyelvi igényeit: Egy olyan nyelv beszélői, amelyet több országban használnak, nemzetközi vagy nemzetek feletti csoportokba szerveződhetnek, hogy megőrizzék nyelvű közösségük egységét. Az ilyesfajta nyelvű közösséget az állam és hivatalai általában gyanakvással szemlélik, kivéve azt az országot, ahol ők

alkotják a többséget. Az ilyen tevékenységet a nyelvek (anyanyelvek) területén való nemzetközi együttműködés legitim formájaként kellene elismerni – a nemzetközi egyházi rendszerekhez hasonló módon.

A kisebbségi magyar nyelvközösség kialakíthat olyan intézményeket, ahol helye van a magyar nyelven való intézményes megszólalásnak (Tolcsvai Nagy 1996: 241). Vagy más olyan szinterek létrehozása hozhat eredményt, ahol presztízse van a magyar nyelven való megszólalásnak. Példa erre a különböző szavalóversenyek, próza- és mesemondó versenyek megszervezése, valamint irodalmi vetélkedők és egyéb szaktantárgyak versenyének megszervezése magyar nyelven. Másfelől a magyar nyelvű elektronikus médiában presztízserértékű lehet a politikusok, vezető beosztású tisztségviselők, művészek és más közéleti személyiségek megfelelő színvonalú magyar nyelvű megszólalása.

A magyar nyelvközösség azzal is erősítheti a magyar nyelv státusát, ha vonzóvá teszi a magyarok számára a magyarként való fennmaradást. A magyar szülők vonzódnak, perspektívnek találják gyermekük számára a magyar nyelvű iskoláztatást, maguk számára a különböző magyar nyelven megszervezett művelődési rendezvények és művelődési intézmények látogatását (a magyar nyelvű színház, könyvtári osztály is csak a látogatók megfelelő támogatásával maradhat fenn hosszú távon).

A státustervezésnek része az a szervezési munka, aminek eredményeképpen lehetőség nyílik az adott nyelven, esetünkben magyar nyelven tanulni az iskolákban. A nyelvvesztés, az anyanyelvi dominanciájú kétnyelvűség átfordulása a második nyelv dominanciájával jellemezhető domináns kétnyelvűséggé (I. Haugen modelljét, Kiss 2002: 200), főként két jelenséggel magyarázható. Mindez természetes folyamatként a vegyes házasságokkal következhet be, kevésbé természetes folyamatként abban az esetben, ha valamilyen megfontolásból a magyar szülők gyermeküket nem anyanyelvi tagozatba, hanem többségi nyelvű tagozatba íratják. Ezekben az esetekben a hozzáadó kétnyelvűség felcserélő kétnyelvű helyzetté válik. Mindenképpen leszögezhetjük, hogy a tanítási nyelv megválasztása kulcsfontosságú az anyanyelv megőrzése tekintetében.

A nyelvtervezési intézkedéseknek is főként akkor van értelmük, ha a nyelv használatának behatárolható tere van. A legfőbb nyelvhasználati szinterek: az iskola, a nyomtatott és az elektronikus sajtó, a művelődési intézmények. Mindezek megléte híján a nyelvtervezés igencsak elenyésző eredményekre számíthat.

A kisebbségi nyelven való oktatás fenntartása mellett számos lélektanilag is megalapozott érv szól. Göncz (1995: 66–70) Skutnabb-Kangas többnyelvű közösségekre kidolgozott oktatási modelljét elemezve hangsúlyozza, hogy a kisebbségi tanulók esetében a kisiskoláskortól való többségi nyelven való tanulás negatív hatást fejt ki beszéd-, értelmi és szocio-kulturális fejlődésükben. Ugyanakkor a többségi tanulóknál a második, illetve a kisebbség nyelvén való tanulás nem okoz káros hatást, sőt magas szintű kétnyelvűséget eredményez. Ez utóbbi vizsgálati eredmény értelmezésénél szem előtt kell tartanunk, hogy

A kodifikálás műveletével szorosan összefügg az a felismerés, hogy a határon kívüli magyar nyelvközösségek alkalmazkodva élethelyük társadalmi-szervezeti formájához, létrehozták azokat a specifikus, csak az adott nyelvközösségre jellemző kifejezéseket, amelyek ugyan magyar nyelven születtek meg, a magyarországi magyarból, vagy ha úgy tetszik, a standard magyarból hiányoznak. Tehát a Magyarországon kívüli magyar nyelvközösségek számára kulcsfontosságú ezeknek a speciális, csak rájuk jellemző, számukra megkerülhetetlen nyelvi elemeknek a standarddal azonos szintűvé emelése. Lanstyák (2002: 153) felhívja a figyelmet a kodifikálás elmulasztásának súlyos következményeire: Kodifikálás hiányában a magyarországi standardtól való eltérések válogatás nélkül hibának minősülnek, ezáltal pedig az utódállamok magyar nyelve megbélyegződik. Mivel ezt a nyelvet a többség részéről is éri megbélyegzés, a beszélők így kettős nyomás, teher alá kerülnek, s ez alól valójában az államnyelv sajátjuknak való elfogadása felé menekülhetnek. [...] A kodifikálás egyértelművé teszi azt, mi az, ami a kontaktusváltozatok közül nem része a standardillető állami változatának, s lehetőséget teremt a nyelvművelő jellegű beavatkozásokra. Annak megállapítása, hogy melyek azok a nyelvi elemek, amelyek a beszélőközösség standardnormájával összhangban kiemelendők, s melyek azok, amelyek a kontaktusváltozatok, korpusztervezési tevékenység.

Cooper (1999: 98) felhívja a figyelmet arra, hogy mennyire összefonódó tevékenység a korpusztervezés és a státustervezés, elkülönülésük inkább elméleti alapú, a gyakorlatban együttesen jelennek meg. Egy nyelvet hivatalos nyelvvé vagy az oktatás nyelvévé tenni státustervezés, annak eldöntése és kidolgozása, hogy ennek a nyelvnek mik legyenek a paraméterei, azaz milyen helyesírási szabályok vonatkozzanak rá, mondat szerkesztésében milyen szabályokat kövessen, mely szavak tartozzanak a szókincsébe, már korpusztervezési tevékenység.

Vajdaságban a státustervezés tevékenységéhez tartoznak azok a döntések és a döntéseket megelőző állásfoglalások, kidolgozások, amelyek lehetővé tették:

- a magyar nyelvnek, mint az oktatás kizárólagos nyelvének jelenlétét a magyar tagozatos osztályokban;
- magyar tagozatos osztályok minél nagyobb számban való működését;
- az anyanyelvápolás választható tantárgyként való bevezetését az iskolákban;
- a magyar nyelvű ügyfélszolgálatot az önkormányzat hivatalaiban, azokban a községekben, ahol nagy számban élnek magyarok;
- magyar nyelvű utca- és településtáblák elhelyezését az adott községek körzetében;
- hivatalos dokumentáció magyar nyelven (is) való vezetését (pl.: osztálynapló, hivatali nyomtatványok stb.).

Mindezeket a jogokat Az emberi és kisebbségi jogokról, valamint polgári szabadságokról szóló alapokmány biztosítja, amely Szerbia és Montenegró Hivatalos Lapja 1/2003. számában jelent meg.

A státustervezési lépések keretét adják a nyelvhasználat terének, amely tartalommal a korpusztervezési lépések segítségével tölthető meg.

Státustervezési feladat kiválasztani az oktatás nyelvét, ez a feladat azonban csak a megfelelő politikai eszközök igénybevételével valósítható meg. Tehát magyar nyelven csakis ott folyhat oktatás, ahol azt az alkotmánnyal összhangban levő rendeletek előírányozzák. Más kérdés azonban az, hogy milyen magyar nyelven legyen a magyar nyelvű oktatás. Erről már egy kisebb közösség dönthet, adott esetben egy tankönyv szerzői és kiadói, tanári szakbizottság, vagy maga a tanár. Ankerl Géza (1993: 906) így fogalmazta meg a státustervezés célját: A cél az, hogy az utódállamok magyarjai többségének biztosítva legyen, hogy életük java részét anyanyelvükön élhessék meg – munkában, közéletben, szórakozásban – anélkül, hogy életpályájuk megcsonkulna, előmenetelük csorbát szenvedne; s hogy ugyanez leszármazottaiknak is biztosíttassék, magyar nyelvű oktatással az óvodától a doktorátusig. Az Ankerl által megfogalmazott célokból kiindulva szinte ki is rajzolódik előttünk a kisebbségben élőknek nyelvükből adódó hátrányaik, s megállapíthatjuk, hogy néhány dolog, amelyekről a szerző azt reméli, hogy megvalósulnak – például a doktorátus magyar nyelvű tanulás révén való megszerzése – reménytelennek tűnik, de egy-két eset kivételével talán irreálisnak is. Természetes, hogy annak az értelmiséginek, aki olyan országban él, ahol a többségi vagy az államnyelv nem egyezik meg anyanyelvével, el kell sajátítania a többségi nyelvet, s ez számára külön terhet jelent. Ha azonban a kisebbség létszáma indokolja, sikra kell szállni az oktatás minél magasabb szintjén megvalósuló kisebbségi nyelvű oktatásért. A másik dolog, amiért harcolni kell, az a szemléletváltás. Tudatosítani kell a többségi nemzet tagjaival azt a tényt, hogy igenis egy második nyelv elsajátítása bizonyos áldozatokkal és teherviseléssel jár a kisebbség részéről, és ezért (az esetleg hibás beszédért) nem megrovás, hanem elismerés jár. Másrészt a többségi nemzet tagjait is motiválni kellene arra, hogy sajátítsa el a környezetében élő kisebbség nyelvét, és ily módon egyenrangú kommunikációs félként lépjen fel vele.

IRODALOMJEGYZÉK

- Balázs Géza 2001. *Magyar nyelvstratégia*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Cooper, Robert L. 1999. Nyelvtervezés és társadalmi változás. A nyelvtervezés 12 + definíciója. In: Szépe György – Derényi András szerk. 1999. *Nyelv, hatalom, egyenlőség*. Budapest: Corvina. 94–111.
- Fishman, Joshua 1998. Nyelvi modernizáció és nyelvi tervezés a nemzeti modernizáció és tervezés más típusaival összehasonlítva. In: Tolcsvai Nagy Gábor szerk. 1998. *Nyelvi tervezés*. Budapest: Universitas Kiadó. 119–143.

- Göncz Lajos 1995. A tannyelv hatása a tanulók személyiségfejlődésére többnyelvű környezetben. In: Kassai Ilona szerk. 1995. *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. A 6. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya. 65–81.
- Haarman, Harald 1998. Nyelvi tervezés egy általános nyelvelmélet fényében: módszertani keret. In: Tolcsvai Nagy Gábor szerk. 1998. *Nyelvi tervezés*. Budapest: Universitas Kiadó. 67–87.
- Kiss Jenő 2002. *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lanstyák István – Szabómihály Gizella 2002. *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában*. Pozsony: Kalligram Kiadó. 127–141.
- Nádor Orsolya 2002. *Nyelvpolitika. A magyar nyelv politikai státuszváltozásai és oktatása a kezdetektől napjainkig*. Budapest: BIP.
- Szépe György 2001. Nyelvpolitika a 21. században. *Iskolakultúra* 5. 38–47.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996. Lehetőségek és kötelességek a magyar nyelvi tervezésben. *Magyar Nyelvőr* 237–49.
- Wardhaugh, Ronald 1995. *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris.

Planiranje statusa jezika

EVA VUKOV RAFAI

Među dvama postupcima koji određuju planiranje jezika, planiranje statusa u izvesnom smislu treba da bude predhodnica drugog procesa (planiranje korpusa). Način planiranja statusa je pod uplivom političkih činilaca, obzirom da je i sama delatnost zavisna od političkih odluka. Studija razmatra razmišljanja o planiranju statusa sa osvrtom na procese jezičke politike koja dotiče status jezika vojvodanskih Madara.

Linguistic status planning

ÉVA VUKOV RAFFAI

Status planning, as one of the two basic processes of language planning, should in a certain respect precede the other process, corpus planning. The manner of status planning is significantly affected by political factors, as planning itself is dependent on political decisions. The article provides an overview of different opinions about status planning and discusses the political processes that affect the status of Hungarian in Vojvodina.

A KÖZOKTATÁS HATÉKONYSÁGA VAJDASÁGBAN

GÁBRITY MOLNÁR IRÉN

Sokéves háborús helyzet után Szerbia végre egy szerkezetváltást kiváltó tranzíciós társadalmi állapotba jutott, amikor a lassú felépülés kezdeti szakaszában újabb, ezúttal gazdasági (világ)válság forratagába került. A gazdaság elégtelen technológiai fejleszthetőséggel küzd, az emberi erőforrást mégis idejében elő kell készíteni a következő évtizedek munkavállalására. Az európai mércékhez viszonyítva a lakosság iskolavégzettségi szintje nem kielégítő, ugyanis fele általános, vagy az alatti képzést kapott. Az aktív lakosságból majd 2 millióan nem rendelkeznek szakmai kompetenciával, a munkanélküliek száma pedig megközelíti az egymilliót; köztük sok a fiatal.

1. A közoktatási rendszer fontosabb szereplői

A 2004-ben meghozott közoktatási törvényben (Az oktatás és nevelés alapsziszteméről szóló törvény¹) az előképzés és a közoktatás (alap- és középszint) rendszerét reformálta a Szerb Kormány. Ezzel az okmánnyal Szerbia még közelebb került az európai oktatási rendszerhez, bevezethetett néhány újdonságot. A törvény végrehajtására a rendszer legfontosabb intézményei ügyelnek: az Oktatási- és Sportminisztérium, a Nemzeti Oktatási Tanács és a szolgáltató intézmények. A Szerb Kormány, szakmai tanácsadói és kutatási feladatok elvégzése céljából, az oktatási szakintézmények közül megalapítja az Oktatási és Nevelésfejlesztési Intézetet² és a Minőségellenőrző Intézetet.³

Az Oktatási és Nevelésfejlesztési Intézet fő feladata a törvények és szabályzatok ajánlása, amelyet négy központon keresztül végez el: Stratégiai Fejlesztő Központ, Program- és Tankönyvfejlesztő Központ, Foglalkoztatottak Szakfejlesztő Központja, a Szak- és Művészeti Oktatási Központ.⁴ Jelenleg mind a négy központnak óriási feladata van, hiszen, ha a stratégiai fejlesztésben egy életen át tartó oktatásra szeretnénk beállítani a szerbiai iskolahálózatot, akkor átszervezésre és új szakirányok bevezetésére van szükség. Ki kell dolgozni a felnőttoktatás módozatait, a minőségellenőrzés európai standardjait, de a tanárok és pedagógusok kötelező továbbképzését is. A hátrányos helyzetű tanulók érdekvédelmét sem lehet kidolgozatlanul hagyni, de új alapokon kell átlátni az egyetemi oktatásba való beilleszkedést is. A terepen az oktatási intézmények munkáját az Oktatási Inspektor vagy a Főellenőr végzi. Az illetékes minisztérium kinevezi az Oktatási Tanácsadókat is, akik az oktatási intézmények működését figyelik a gyakorlatban, szakmai tanácsokat, de feljelentéseket is tehetnek.

2. A közoktatási rendszer és a felnőttképzés reformja

A középiskolák rendszerét (hálózatát) a köztársasági/tartományi szervek tervezik, és a Szerb Kormány hoz róla végleges döntést. Ebben döntő kritériumok a tanulói létszám, a terület jellegzetessége, foglalkoztatottsági szükségletek, kommunikációs biztosítékok, pénzelés stb. A stratégiai tervben van az oktatás decentralizálása, de pénz, szakkáder hiányában ezt nem lehet elsietni. A szerbiai középiskolák két-, három- vagy négyévesek. A külön megszervezett szakképzési programok, felnőttoktatás esetén például, egyévesek is lehetnek. A képzés után következhet a specializált és mesteroktatás, amely egy- vagy két-éves lehet, külön törvénnyel és programmal. A középiskola végeztével a tanulók érettségiznek. A gimnáziumban általános, míg a szakközépiskolákban szakmai/művészeti érettségi van, amiről külön bizonyítványt adnak ki. A két-éves szakiskola után záróvizsga van (írásbeli és szóbeli, vagyis gyakorlati), amit zsargonban mestervizsgának neveznek.

A felnőttképzésnek Szerbiában évekre visszanyúló hagyománya van, ami azonban nem mutatott kiegyensúlyozott fejlődési folyamatot. A kilencvenes évek a szisztematikus degradáció időszakai voltak. Ma a felnőttek képzése Szerbiában nem fejezi ki sem a társadalmi érdekeltségeket, nincsenek fejlesztési eszközök sem, így nem jelentős szociális és gazdasági effektusa sem. A Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat az egyetlen állami intézmény, amely úgy-ahogy rendszeresen foglalkozott eddig is a felnőttképzéssel, úgy is, mint annak szervezője, bonyolítója és legtöbbször anyagi támogatója is. Képzési programjaik azonban az esetek többségében nem a valós szükségletek függvényében valósulnak meg, kimenetelük kétes. Más intézmények szervezte oktatás esetében az állam úgy néz a felnőttképzésre, mint jövedelemszerzési tevékenységre, amelyet meg kell adóztatni. Ezek az intézmények normatívák, standardok és követelményrendszeri kritériumok nélkül meglehetősen kaotikus és professzionális nélkülöző helyzetet alakítottak ki.

Jelenleg a következő intézmények tevékenykednek kisebb-nagyobb intenzitással a felnőttképzésben⁵: munkás-, nép- és szabadegyetemek, művelődési központok, házak, otthonok, Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat, vállalatok vagy multinacionális vállalatok ágazatai, magán (oktató) intézmények, oktató központok, alapítványok és civil szervezetek, teleházak, tudományos és szakmai intézmények, professzionális és szakmai társulások, a hadsereg és a rendőrség különleges igényeit kielégítő képzési formák, az idősek társadalmi gondoskodásával foglalkozó intézmények, egyházak, helyi és globális médiák, múzeumok, könyvtárak, olvasótermek, sőt képzést vállalnak mozik, képtárak, szabadidő-központok, sőt a büntető- és javítóintézetek is.

A Szerb Kormány 2006 végén hozta meg a Felnőttoktatás stratégiai fejlesztése Szerbiában című határozatát⁶, amellyel meghatározta e képzésforma körüli teendőket.⁷ A cél elsősorban az volt, hogy összeegyeztessék a felnőttoktatást az emberi erőforrás társadalmi és gazdasági fejleszthetőségé-

vel. Ezek korábbi kormányhatározatokat egészítenek ki, például: a foglalkoztatottság stratégiája 2005–2010 között; a kis- és középvállalkozások fejlesztése 2003–2008 között; szegénységcsökkentés (2003); csatlakozási stratégia az Európai Unióhoz (2005); a szociális védelem fejlesztése (2005) és nemzetstratégia az öregedésről 2006–2015 között.

A felnőttoktatás mindazokra vonatkozik, akik elmúltak 18 évesek és nincs tanulói vagy egyetemista státusuk. A felnőttképzési tevékenység főleg két területre irányul: szakképzésre (akár az első szakma megszerzése, vagy az elhibázott [elégtelen] képzésből eredő pályakorrekció, át- és továbbképzés) és az alapvető kompetenciák elsajátítására (munkahelyi követelmények). Tartalom szerint az oktatás következő formáit ismeri a kormányhatározat:

- (1) A formális képzési alrendszer, vagy a formális oktatás – az államilag akkreditált iskolarendszerbe illik (általános iskolától a posztgraduális szintig), tehát bizonyítvány (certifikátum) jár érte, elismerhető kvalifikációt ad. Intézményei: a felnőtt alapképző iskolák, a fiatalok képzését szolgáló középiskolák (állami és magán), főiskolák és egyetemek (állami és magán).
- (2) A nem-formálisképzési alrendszer – az államilag finanszírozott iskolarendszeren kívül áll. Az oktatás szervezését azon programokat meghirdető intézmények vállalják, amelyek akkreditáláshoz jutnak.
- (3) Általános vagy szakoktatás – az iskolai programok tartalmuk szerint lehetnek általános tudást vagy szakosított ismereteket adók, ami alapján három alapprogram létezhet: általános iskolai, közép-szakoktatási és a munkaerőpiac által igényelt programok.
- (4) Iniciális, kezdők oktatása – olyan program, amely az első munkába lépést is megelőzi.
- (5) Folyamatos (kontinuitásos) oktatás – azok a programok, amelyek a kötelező közoktatás után zajlanak, amelyeket a munkába lépés után vállalnak az érdekeltek. Célja lehet a tudás, képességek fejlesztése, vagy új kompetenciák szerzése, vagy éppen szakmai/professzionális továbbképzés.
- (6) Rendes vagy rendkívüli oktatás, vagyis a tanulási módszer szervezési formája – a felnőttképzés hagyományos formája mellett a távoktatás különböző módozatai (csomag alapján önállóan tanul, a tutoriális, vagy pl. internettel támogatott hálózatos távoktatás).

A szerbiai felnőttoktatás megvalósításában a kormányelképzelés szerint törvényesíthetők lesznek a már működő, sokféle intézményi tevékenységek közül az állami általános iskolák, a középiskolák és központjaik, felsőoktatási intézmények és központjaik, nép-, munkás- és szabadegyetemek, vállalatok és gazdasági egyesülések (asszociációk), egyesületek, kulturális intézmények, oktatási magánszervezetek, szakmai társaságok.

A felnőttoktatás potenciális alanyai között elsősorban azokat kell felölelni, akik tudás és képesség nélkül tengődnek a munkaerőpiacon: írástudatlanok,

kvalifikáció nélküliek, szakképzetlen munkanélküliek, technológiai feleslegek, új magánvállalkozók, nők, nemzeti kisebbségek (roma), falusi lakosság. E rétegeknek nem elég az általános alapszintű oktatási programok előírása, hanem alternatív és funkcionális programokkal arra kell képesíteni őket, hogy szakmaorientáltságot kapjanak, belépési lehetőséget a munkaerőpiacra.

A felnőttoktatás pénzelésében a kormányrendelet a következő intézmények részvételét irányozta elő: állami költségvetés, önkormányzatok céleszközei, vállalati és magánkezdeményezők eszközei, hazai és nemzetközi szervezetek támogatásai. Ehhez át kell majd csoportosítani a költségvetési eszközöket, és aktív foglalkoztatási programokat finanszírozni. Könnyítésképpen az államnak be kellene vezetnie az adómentességet, vagy adókönyvitéseket azok részére, akik átképzésekbe és továbbképzésekbe fektetik a pénzüket. A serkentés érdekében alapítványok működtetését és a vállalatok oktatási beruházásait kell kezdeményezni. Szerbiában az utóbbi néhány évben a gyakori kormányválság megakadályozta, hogy a felnőttoktatási stratégiai fejlesztéshez kapcsolódó operatív programokat idejében meghozzák. Előreláthatóan még 2007. április végére tervezett felnőttképzést érintő akcióprogram beindítása továbbra is késik.

A Szerb Kormány szerint a felnőttoktatásnak négy alapvető célja van, s ezek kiindulópontjai lehetnek a jövőbeli törvényes rendelkezéseknek:⁸

- (1) cél: a felnőttoktatásban érdekelt szociális partnerek hatékony részvétele a programban, amely társadalmi dialógust követel. Ehhez a célhoz a következő feladatok idomulnak: partnerségi egyezségek megkötése a szakképesítésről a kormány, a munkaadók és a foglalkoztatottak között országos és önkormányzati szinten. A feladatok és a felelősség megosztása nélkül nem működik rendszerben a felnőttoktatás – túl kellene haladni a jelenlegi kaotikus helyzetet. Továbbá a szakképesítési és továbbképzési oktatási tanácsok alapítása, a kormány, a reprezentatív szakszervezetek és a munkaadók képviselőiből, az emberi erőforrás fejlesztésére alapított önkormányzati/lokális tanácsok működtetése, amely a kormány, a reprezentatív szakszervezetek, a munkaadók, szakmai egyesületek, iskolai intézmények, kutatóközpontok képviselőiből alakulna. Alapvető feladata lenne az oktatási szükségletek felfedezése, kezdeményezés, a tájékoztatás és a pénzelési modellek megajánlása.
- (2) cél: a felnőttoktatásban érdekelt minisztériumi hatáskörök disztribúciója és újradefiniálása, amihez három minisztérium szoros együttműködése kell: az Oktatási, a Munkaügyi, Foglalkoztatási és Szociálpolitikai Minisztériumé, valamint a Pénzügyi Minisztériumé (minisztériumközi munkacsoportok és állandó bizottságok működtetése). Az ide tartozó feladatok: a felnőttoktatásra fordítható kapacitások és felelősség emelése, a felnőttoktatási programok pénzelési modelljének és mechanizmusának kidolgozása, a felnőttképzést vállaló intézmények ellenőrzése és igazgatása egységes standardok alapján.

- (3) cél: a felnőttképzési programokhoz való hozzáférés opcióinak kidolgozása a következő feladatokkal: a felnőttek alapképzésének megszervezése és a szakképzési és továbbképzési programok fejlesztése.
- (4) cél: a felnőttképzési kapacitások növelése és minőségének ellenőrzése, mégpedig a felnőttképzésről szóló törvény és al-törvényeinek mihamarabbi meghozatalával, a felnőttképzés pénzületi rendszerének bevezetésével, a képzési és oktatási standardok meghatározásával, az akkreditálás és nosztrifikációs rendszer és a tanácsadási rendszer, a minőség-ellenőrző programok rendszerének bevezetésével.

A felnőttoktatás megcélzott, potenciális alanyai között elsősorban azokat kell felőlelni, akik tudás és képesség nélkül tengődnek a munkaerőpiacon: írástudatlanok, kvalifikáció nélküliek, szakképzetlen munkanélküliek, technológiai feleslegek, új magánvállalkozók, nők, nemzeti kisebbségek (roma), falusi lakosság. Ezeknek a rétegeknek nem elegendő az általános alapszintű oktatási programok előírása, hiszen nem gyerekek már, hanem alternatív és funkcionális programokkal arra kell képesíteni őket, hogy szakmaorientáltságot kapjanak, belépési lehetőséget a munkaerőpiacra. A felnőttoktatás realizálása az ország különböző régióiban más-más programokat igényel, mert az egyes országrészek fejlődési szintje, emberi potenciálja, sőt igényei sem azonosak.

A Munkaügyi, Foglalkoztatási és Szociálpolitikai Minisztérium szakemberei előírnyozhatnak olyan specifikus szakképesítési programokat, amelyek akkreditálásra is előterjeszthetők lesznek, és hatékonyan elősegítik a számítógép használatát, az idegennyelv-tanulást, a kritikus gondolkodási készséget, a csoportmunkát, a saját vállalkozás beindítását. Mindezt a minőség-ellenőrzés és a folyamatos tájékoztatás közepette lehet csak megvalósítani.

A felnőttoktatás pénzülésében a kormányrendelet a következő intézmények részvételét irányozta elő: állami büdzséforrások, önkormányzatok céleszközei, vállalati és magánkezdemenyeyzők eszközei, hazai és nemzetközi szervezetek támogatásai. Ehhez át kell majd csoportosítani a költségvetési eszközöket, aktív foglalkoztatási programokat finanszírozni. Az államnak végre nemcsak kijelenteni, hanem be is kell vezetni az adómentességet vagy adókönynyítéseket azok részére, akik átképzésekbe és továbbképzésekbe fektetik a pénzüket. A stimuláció érdekében alapítványok működtetését kezdeményezik, miközben a vállalatok oktatási beruházásokat is tervezhetnek.

3. Az oktatás munkaerő-piaci megfelelése

Vajdaságban a 15 év feletti aktív lakosságon belül a munkanélküliek aránya magasabb a szerbiai átlagnál. A 23,2% igen magasnak mondható. Magas az inaktívák aránya is, hiszen a 15 év feletti lakosok

majdnem fele ebbe a kategóriába tartozik. Itt van még a rejtett munkanélküliség is, hiszen a munkahely elvesztése helyett nagyon sokan kényszernyugdíjba mentek, vagy feketéznek. Az aktív lakosság (munkavállalók és munkanélküliek együtt) foglalkozás szerinti megoszlását mutatja a következő táblázat:

*1. táblázat
Az aktív lakosság foglalkozás szerinti százalékos megoszlása (2002)*

Foglalkozások	Szerbia	Vajdaság	magyarok
Köztisztviselők, vezetők	4,2	4,4	2,6
Szakképzettek	7,8	6,5	4,0
Szaktisztviselők, technikusok	17,1	17,2	13,0
Közalkalmazottak	5,7	6,6	5,1
Szolgáltatás, kereskedők	10,4	11,3	8,2
Mezőgazdaságban dolgozók	19,1	15,6	24,1
Kisiparosok	11,1	12,0	14,4
Gépek és berendezések kezelői	12,4	14,5	15,4
Ipari munkások	8,4	9,6	12,3
Egyéb	3,7	2,4	0,9

Forrás: Szerbia nemzetiségi mozaikja 191., 203. p.

A magyarság pozícióvesztése kimutatható, ugyanis az elit foglalkozások körében (állami szektor, közalkalmazott, szakképzett, szolgáltatásban dolgozó), amelyek a presztízsszakmáknak számítanak, a magyarság részaránya alacsonyabb az országos, illetve a vajdasági átlagnál. A magyarságon belül jóval átlagon felüli (1/3-a) a mezőgazdaságban, majd a feldolgozó- és az építőiparban munkaként dolgozók száma. Az összes többi munkahelyen alulreprezentált, különösen az állami közigazgatásban, a kereskedelemben, a közlekedésben, a pénzügyben vagy egyéb szolgáltatásokban.

A gazdasági reformtörekvések következményeként Szerbiában a munkahelyek többsége új igényeket fogalmaz meg a munkavállalók szaktudását illetően. Elsősorban gyakorlati jellegű és rugalmas tudáselemeket igényel a termelés, ami a multidiszciplináris képzettség előtérbe kerülését jelenti, és általánossá válik a folyamatos átképzési igény. Hogy erre mennyire rosszul válaszol az iskolarendszer, abból is látszik, hogy a szerbiai fiatalok 15–25 éves korosztálya az összes munkanélküli 20–27%-át képezi. A fiatal munkanélküliek túlnyomó többségének életkora 19–25 év (kb. 98%) és középiskolai oklevele van. A munkaerőpiacon belüli változás növelte a felsőfokú diplomások versenyelőnyét. A munkanélküliségi és különösen a mobilitási statisztikák egyértelműen a felsőfokú képzés tekintélyének növekedését mutatják, ami tovább erősíti a fiatalok tanulási igényét (Gábrity Molnár 2006/1). Felméréseink (Gábrity Molnár

2007: 211–272) szerint napjainkban szinte lehetetlen gyorsan elhelyezkedni friss középiskolai diplomával. Munkaerő-piaci helyzetüket a fiatalok viszonylag borúsán látják. Sokan gondolják, hogy a továbbtanulás elhalasztja a munkanélküliséggel való szembesülést. Adataink szerint a megkérdezettek fele tanulna tovább valamilyen felsőoktatási formában, a városi származásúak nagyobb valószínűséggel, mint a falvakból származók. A középiskolát végzettek elsősorban a közgazdasági, műszaki és informatikai képzésben gondolkodnak. A második lehetőségként megjelenik terveikben a pedagógia, illetve a bölcsészeti szakok iránti igény is. A természettudományi, mezőgazdasági és jogi képzés terve már kisebb mértékű, valószínűleg azért, mert e képzések nem magyar nyelvűek. A képzési kínálat korszerűsítése során új szakirányok váltak atraktívvá. Észlelhető pl. a közgazdasági és egyéb menedzseri szakok keresése; a műszaki képzés az informatika irányába mozdult el. Ugyanakkor a magyar fiatalok nagy része szeretne anyanyelvű oktatásban részesülni: pedagógusszakok, vagy üzleti főiskola, kertészeti és mérnökképzés.

A felsőoktatásban és a munkakeresésben a vajdasági magyar fiatalok a régióbeli többségi nemzet fiataljaival veszik fel a versenyt, nem pedig a magyarországi vagy európai mintát követik. Szakma- és munkahelyválasztás terén a szerbiai/régióbeli munkaerő-piaci tényezők a döntőek, nem pedig az európai normafeltételek. A fiatalok többsége nem végez a képzettségének megfelelő munkát, és az elkövetkező három évben munkahely-változtatást tervez. A kedvező munkalehetőségért a fiatalok készek szakmai továbbképzéseken részt venni, idegen nyelvet tanulni, de akár külföldre távozni. Az anyaországban tanuló vajdasági fiatalok ezt a lehetőséget túlélési stratégiaként választották, főleg anyagi és megélhetési okok miatt, de közrejátszott az Európai Unióba tagosodás ténye is, mint húzóerő.

Presztízsszakmák a vajdasági fiatalok szerint a következők: menedzser, banki/pénzügyes munkák, marketing-, informatikai munkák, programozó, vállalkozó, közgazdász, képzett könyvelő, ügyvéd, egyetemi tanár, logisztikus, építésmérnök, szakorvos. A vajdasági többnyelvű környezetben előnyös a nyelvtudás (anyanyelv, környezetnyelv, államnyelv vagy az idegen nyelv funkcionális használata).

A munkaközvetítő irodák adatai alapján a keresett szakmák a régióban: közgazdász-menedzser, informatikus, logisztikai szakember, építésmérnök, pénzügyi szakértő, marketingszakember, reklámszakértő, szakorvos, fogorvos, szimultán fordító, turisztikai szakember (vendéglátóipar), vállalkozó, építész, szobafestő, kőműves, textilmunkás. A nem igényelt szakmák a pedagógus (főleg óvónő és tanító, nem pedig tanár), fémmegmunkáló munkás, fodrász, vegyész, gépkocsivezető, kertész, bölcsészszakok (kivéve a pszichológust és az angol nyelvészt), kereskedő-eladó.

A 2006/2007. iskolaévben 35 középiskolában összesen 6648 tanulóval (315 osztályban) szervezték meg a magyar középiskolai oktatást. Ugyanakkor összesen 9220 magyar nemzetiségű tanuló volt a tartományban, vagyis 2733

magyar anyanyelvű (93-mal több mint a korábbi évben) szerb nyelven tanult. Területi megoszlásban a középiskolák székhelye így alakul: 8 Szabadkán, 4-4 Nagybecskerekén, Zentán és Újvidéken, 3-3 Zomborban, Óbecsén és Topolyán, 2 Törökkanizsán, 1 Adán, Magyarkanizsán, Temerinben és Csókán.

Legtöbb magyar középiskolás Vajdaságban Szabadkán és Zentán tanul. Az utóbbi években növekedett a középiskolások száma Topolyán. A tömbben magyar középiskola-központnak (akár egy-két szakon) számít még Ada, Óbecse, Magyarkanizsa is. Növekedett a magyar középiskolások száma (ám nem mindenki tanul anyanyelvén) a szórványban is (Újvidéken, Nagybecskerekén).

Ha külön vizsgáljuk a tanulók számát az egyes szakirányok választásakor, máris láthatunk egy rövid távú tendenciát. A legtöbb esetben a tanulók számának a csökkenése az erősen kedvezőtlen negatív natalításra utal, ugyanakkor egy kicsit arra is, hogy mit tartanak ma népszerű szaknak a középiskolások. A legtöbb magyar középiskolás a gimnáziumok után (1119 tanuló) a szakiskolák közül a mezőgazdaság, élelmiszer-feldolgozás szakon (890) van, majd az elektrotechnikusok következnek (886) és az egészségügyi nővérek (811). Népszerűségük alapján még a gépészet (707) és a közgazdasági szak (605) említhető meg.

A korábbi évekhez képest 2007-ben a középiskolások nagyobb érdeklődést mutattak a következő szakok iránt: mezőgazdasági technikus, közgazdász-technikus; a közlekedési profilok és a szolgáltatások terén a fodrászat. Korábban, a 2004–05-ös iskolaévben beiratkozók adatait elemezve (Gábrity Molnár 2006/2: 92–93) megállapítható, hogy akkor a legnépszerűbb szakok, az egészségügyi, villamos-technikai, közgazdasági voltak. Azóta a mezőgazdasági és a számítógép/informatikai szakágak előtérbe kerültek, míg az egészségügyi és közgazdasági irányzatok egy kissé háttérbe.

4. Tanulságok

4.1. Tanulságok a felnőttoktatásról

- (1) Szerbiában/Vajdaságban a felnőttképzési reform terén még zömében felkészületlenek az állami oktatási intézmények, nem eléggé hatékonyak a felnőttképzési programok a munkanélküliek átképzésének megszervezéséhez. Ezt erősíti az a tény is, hogy éppen a 19–25 évesek keretében a középiskolát végzettek képezik a munkanélküliek 12,1%-át. Ennek alapján feltételezhető, hogy az oktatási rendszer hiányos és nem gyakorlatias. A gazdasági változásokra érzéketlen oktatási infrastruktúra, a nem megfelelő képzések, programok képezik a munkanélküliség alapját. Szerbiában a legnagyobb problémát a szakközépiskolák szakmaki-nálata képezi.

- (2) A szerbiai iskolák programjai merevek, és egy konzervatív szakosodási rendszerben kilátástalan helyzetbe juttatták a munkanélküliséggel küszködőket. Szükséges lenne, hogy a szakmakinálat megtervezéséhez együttműködjenek: az oktatási rendszer, a Foglalkoztatási Hivatal képviselői, továbbá a munkaadók.
- (3) A széles körű szakoktatás, flexibilis gyakorlatias programok megtervezése, az oktatási rendszer innovatív kiigazításai és a piaci szükségletek revíziója a felnőttoktatás új, törvényes keretek közötti modellezésével valósítható meg. A nehézségekre utal, hogy Szerbiában még hiányoznak az egységes, egész életen át tartó tanulási koncepció operatív programjai, a rugalmasabb, interdiszciplináris képzési magatartás.
- (4) A régióban, a határ menti térségben is követhető a munkaerő-piaci mozgás. Erre kellene hogy ráhangolódjon a felnőttoktatás interdiszciplináris intézményközi modellje. Könnyen belátható, hogy a regionális felnőttoktatási modell kidolgozása is égető szükségletté vált.

4.2. Tanulságok a magyar tannyelvű oktatásról Vajdaságban

- (1) Az európai tendenciáknak megfelelően Vajdaságban/Szerbiában is tapasztalható az iskolarendszer reformjának köszönhető *expanzio*, de ez még nem csökkentette jelentősen a kisebbségek esélyegyenlőtlenségét. A magyar anyanyelvű iskolahálózat nem autonóm, hanem része a szerb iskolarendszernek.
- (2) Az iskolavégzettség és a továbbtanulás terén különbségek vannak egyes kistérségek, vagy városok és falusi környezet között is, ami a magyarok esetében megkülönböztetést jelent, aszerint, hogy valaki a tömbben vagy a szórványban él. Legtöbb magyar tanuló Szabadka és Zenta községekben tanul, de a tömbben magyar középiskola-központnak számít még Topolya, Magyarkanizsa, Óbecse és Ada. Viszonylag növekedett a magyar középiskolások száma a szórványban is (Újvidéken, Nagybecskereken).
- (3) A legtöbb magyar középiskolás a gimnáziumok után érdeklődik, majd a szakiskolák profiljaiban a mezőgazdaság, élelmiszer-feldolgozás szak áll, aztán az elektrotechnikusok következnek, majd az egészségügyi technikus. Népszerű még a gépész és a közgazdász szak. Legtöbb elsőéves egyetemista/főiskolás azokra a karokra iratkozik, ahol legalább részben magyar nyelven folyik az oktatás.
- (4) A vajdasági magyarok viszonylagos lemaradása az iskolai végzettség alapján nem a gyengébb képességeik miatt van, de esélyegyenlőségük csökken az államnyelv ismeretének hiánya és az anyanyelvű iskolai tagozatok, vagy a minőséges tanári káder, tankönyvek nélkülözése miatt. A vajdasági magyar oktatás javításához fontos a befektetések növelése és az életminőség javítása, a munkahelyi/vállalkozási lehetőségek

teremtése; a közoktatásba beiratkozók anyanyelven tanulásának serkentése (megfelelő közoktatási hálózat, jól képzett oktatók, fejlett infrastruktúra és szakkönyvellátottság, szakkollégiumi ellátottság, utaztatási lehetőség); magyar nyelvű tanítói-tanári kézikönyvek és tankönyvek; a minőséges munka motiválása fizetés-kiegészítéssel.

- (5) Növelni kell a magyarság képzettségi szintjét és az oktatás minőségét, motiválni a továbbtanulási hajlandóságot, új ösztöndíj-támogatásokkal, tehetséggondozó programokkal, munkahelyi kilátásokkal; színvonalas magyar nyelvű középiskola-központok megszervezésével (Szabadka, Zenta), a szórvány oktatási program kidolgozásával (rendszeres anyanyelvápolás), szakkollégiumi központok építésével (Újvidéken és Nagybecskerekén).

JEGYZETEK

- ¹ Eredeti elnevezése: Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja; Két korábbi törvény átdolgozásával és kiegészítésével 2004. június 5-én lépett életbe. Ezzel a 2003. május 25-i és a 2004. május 28-i kiegészítések egy egységes szabályozásba kerültek (Szerb Köztársaság Hivatalos Lapja, 58/04 és 62/04 számok).
- ² Eredeti elnevezése: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- ³ Eredeti elnevezése: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- ⁴ Eredeti elnevezések: Centar za strateški razvoj, Centar za razvoj programa i udžbenika, Centar za profesionalni razvoj zaposlenih, Centar za stručno i umetničko obrazovanje.
- ⁵ Szerbiában az oktatásról három jogi alapidokumentum rendelkezik: Az oktatás és nevelés alapjairól szóló törvény (2003/04), A középiskolákról szóló törvény (2003 és 2005) és A felsőfokú oktatásról szóló törvény (2005). Emellett külön törvény nem rendelkezik még a felnőttoktatásról, de már stratégiai tervek vannak, kormányhatározatok formájában: A felnőttoktatás stratégiai fejlesztése a Szerb Köztársaságban (2006). Eredeti elnevezése: Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji (Službeni glasnik RS br. 55/05, javitva 75/05), 2006. december 28.
- ⁶ A határozat a korábbi felnőttoktatást érintő dokumentumokra támaszkodik: Strateški pravci u razvoju obrazovanja odraslih, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Beograd, 2002. Forrás: www.mps.sr.gov.yu
- ⁷ A kormányhatározat hat nemzetközi nyilatkozatra vagy elvi határozatra támaszkodva indítja a stratégiai tervet: Hamburgi deklaráció a felnőttoktatásról (1977), Európai Bizottság memoranduma az életen át tartó tanulásról (2000), Dakari keretegyezmény – oktatás mindenkinek (2000), Élethosszig tartó tanulás európai térsége (2001), Koppenhágai nyilatkozat (2002), Tudás százada a fenntartható fejlődésért (ENSZ-UNESCO, Bonn, 2005).
- ⁸ A már meghozott határozatok: (1) Strategija razvoja stručnog obrazovanja u Republici Srbiji kormányhatározat (Službeni glasnik RS br. 55/05, javitva 71/05) és a (2) Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji (Službeni glasnik RS br. 55/05, javitva 75/05), 2006. december 28. Forrás: www.mps.sr.gov.yu

IRODALOMJEGYZÉK

- Gábrity Molnár Irén 2006/1. Oktatásügy – a tudás alapú társadalom felé. In: Dr. Gábrity Molnár Irén – Ricz András szerk. 2006. *Kistérségek életereje – Délvidéki fejlesztési lehetőségek*. Szabadka: Regionális Tudományi Társaság. 103–130.
- Gábrity Molnár Irén 2006/2. Oktatásunk jövője. In: Gábrity Molnár Irén – Mirnic Zsuzsa szerk. 2006. *Oktatási oknyomozó. Vajdasági kutatások, tanulmányok*. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság. 61–122.
- Gábrity Molnár Irén 2007. Vajdasági magyar fiatal diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei. In: Mandel Kinga szerk. 2007. *Karrierutak vagy parkoló pályák? Friss diplomások karrierje, migrációja, felnőttoktatási igényei a Kárpát-medencében*. Budapest: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 211–272.
- Szerbia nemzetiségi mozaikja*. 2004. Beograd: Szerbia és Montenegró Emberi és Kisebbségügyi Minisztérium. 191., 203.
- Strategija razvoja obrazovanja odraslih u Republici Srbiji*. 2006. december 28. Beograd: Službeni glasnik RS br. 55/05, javitva 75/05. www.mps.sr.gov.yu
- A nemzetiségek és etnikai kisebbségek kultúrája – magyarok* 2008. Novi Sad: Tartományi Oktatási és Művelődési Titkárság. <http://www.psok.org.yu/sr/kultura/index.html>

Efikasnost obrazovanja u Vojvodini

IREN GABRIĆ-MOLNAR

Reforma obrazovanja odraslih u Srbiji/Vojvodini je u toku, mada državne obrazovne institucije još uvek nisu dovoljno spremne, niti imaju efikasne programe da bi organizovali zadovoljavajuću prekvalifikaciju nezaposlenih lica. Ovo dokazuje činjenica da veliki deo nezaposlenih čine sveže maturirani srednjoškolci. Možemo pretpostaviti da je sistem obrazovanja nedorečen i nepraktičan. Jedan od najvećih problema je neadekvatna ponuda postojećih stručnih smerova u srednjim stručnim školama. Obrazovna infrastruktura ne reaguje na zahteve privrede, kvalifikacije i programi su neadekvatni, čime proizvodimo rast nezaposlenosti. Da bi ostvarili zakonito modeliranje obrazovanja odraslih, potrebno je da inovativno, prema zahtevima tržišta rada, ispravimo stručno obrazovanje. Teškoće stvara nedostatak operativnih programa za jedinstvenu koncepciju doživotnog obrazovanja odraslih, i nedovoljno fleksibilne i interdisciplinarne kvalifikacije.

The effectiveness of education in Vojvodina

IREN GABRIĆ MOLNAR

The state educational institutions in Serbia/Vojvodina are still unprepared as far as adult educational reform is concerned; the retraining of the unemployed is not effective enough and not well-organized. This is supported by the fact that it is the secondary school graduates who form the biggest group within the unemployed. Therefore, we can conclude that the educational system is ineffective and not practical. The great-

est problem in Serbia is the range of professions offered by secondary schools. The educational infrastructure is not sensitive to the economic changes, the inappropriate qualifications and programs are the basis of unemployment. A wide and innovative vocational education as well as accommodation to the needs of the labor market can be achieved by the new and legal re-modeling of the higher educational system. In Serbia the operative programs based on the concept of L.L.L. and the flexible and interdisciplinary educational behavior are still absent.

TEHETSÉG ÉS KREATIVITÁS A NEVELÉS ÉS OKTATÁS FOLYAMATÁBAN

JOSIP IVANOVIĆ – MARIJA IVANOVIĆ

Bevezetés

A szerző röviden ismerteti a tehetségelméleteket az elsőtől, Lewis Termánétól egészen a napjainkban, a komplex multidiszciplináris kutatások eredményeként létrejött elméletekig. A tehetség jelenségét másként, mint multidiszciplinárisan, nem is lehet vizsgálni, éspedig komplexen alkalmazva egy sornyi kutatási eljárást, s mindezt úgy, hogy a jelenséget az idők folyamataiban követjük (longitudinális megközelítés), hogy a tehetséget fejlődésében tudjuk vizsgálni. E munka másik kulcsfogalma a kreativitás. Ekörül sincs teljes nézetazonosság. Ez is számos kutatói megfontolásnak van kitéve. Manapság már a kreativitás fokának meghatározására is léteznek módszerek. Ugyanígy elég sokat tudunk a kreativitás fejlesztésének lehetőségeiről is. Ahhoz, hogy a gyerekek érvényesíthessék adottságaikat és kreativitásukat, ily módon maximálisan hozzájárulva saját maguk és a társadalom fejlődéséhez, a nevelés és oktatás folyamatában olyan differenciált programokat és oktatási eljárásokat szükséges biztosítani nekik, amelyek jelentős mértékben felülmúlják a rendes iskolarendszer nyújtotta lehetőségeket. A társadalom és szakértőcsoportok bizonyos erőfeszítéssel olyan feltételeket alakíthatnak ki a nevelés és oktatás folyamatában, amelyek közepette a tehetséges és kreatív diákok felismerhetik és fejleszthetik adottságaikat. Ilyen értelemben mindig különleges kihívás tehetséges diákokkal dolgozni a nevelés és oktatás folyamatában.

A tehetség fogalmának meghatározása

Az emberi képességek a népesség körében statisztikailag a normális eloszlás Gauss-féle harang alakú görbájén helyezkednek el. Ez azt jelenti, hogy a többség rendelkezik bizonyos átlagos szinten fejlett adottsággal, míg a nagyobb vagy kisebb képességekkel rendelkező egyének száma szimmetrikusan csökken. Azokat az egyéneket, akiknél egy vagy több képesség jelentős mértékben fejlettebb az átlagosnál, általában tehetségeseknek nevezzük (Koren 1989). Nagy-Britanniában ilyen esetben a képesebb kifejezést (more able) használják.

A tehetséges gyerek szokatlanul fejlettebb képességgel születik arra, hogy egy bizonyos vagy több területen jeleskedjen. A zseni a tehetséges gyerek rend-

kívüli változata, aki egy felnőtt egyén szintjén alkot, noha még mindig gyerek. Ezek a gyerekek kreatívak a kis k értelmében: önállóan fedezik fel területük szabályait, és szokatlan stratégiákat találnak ki a probléma megoldására. Ritkán kreatívak a nagy K értelmében: ez a területbe való beavatkozást és variálást jelenti (Winner 2005). Felnőttkorukban ezek a gyerekek néha szakemberekké válnak a saját területükön; a szakszerűség azonban nem kreativitás. A szakemberek magas eredményeket érnek el a saját szakterületükön, a kreatívak pedig megváltoztatják azt. A kreatív út megköveteli a lázadást, kockázatvállalást és a hagyomány megrendítésére irányuló motiváltságot is.

A fentiek alapján a tehetséges megjelölést a következő ismertetőjelekkel rendelkező gyerekekre alkalmazzuk:

- (1) idő előtti fejlettség (gyorsabb haladás az átlagos gyerekeknél);
- (2) a maga feje szerinti viselkedésben való kitartás (a teljesítmény magasabb szintű minősége, a tanulás más módjai, önállóság és önbizalom) és
- (3) a megoldás keresésének szenvedélye (nagyfokú motiváltság, obszesszív érdeklődés). A tehetségeseknél szembetűnő az intrinzikus motiváltság.

Az extrinzikus motiváltságtól eltérően, amely nem öncélú, hanem valamely külső célkitűzés elérésének az instrumentuma, az intrinzikus motiváltság olyan magatartás, amely önmaga, saját élvezete miatt való. A tehetségeket nem kell noszogatni, hogy gyakoroljanak, a területük számukra egyben szórakozás is (Ivanović 2009).

A tehetséges görög (τάλαντον), illetve latin (talentum) eredetű szó. Eredeti jelentése mérték, vagy mérőedény, vagy aranypénz. Az, aki talentummal rendelkezett, mértéktartó személy volt a közös mérték iránti érzékkel, és mint ilyen szellemileg gazdagnak számított. A mérték külön kifejezést nyert a művészetekben, és meg lehetett tanulni a kánonok és proporciók (arányok) útján, amelyekkel elérhető az arányosság (symmetria), az egyes jelenségek nem szembetűnő értékeinek a közös mércék általi felismerése.

A talentum ma területspecifikusan fejlett tehetséget jelent. Gagné az adottságból fejlődő tehetség modelljével azt magyarázza, hogy a tehetséghez hozzá kell adni a véletlent (szerencsét), a környezetet és a motiváltsági-érzelmi tulajdonságokat. A tehetség területe lehet iskolai (akadémikus), művészi, sportjellegű, technológiai. Gagné felsorolja a katalizátorokat is, amelyek lehetővé teszik, hogy az adottság tehetséggé fejlődjön: ezek az új tapasztalatok iránti nyitottság, a pozitív önkép, az autonómia és a stresszel szembeni ellenálló képesség (Gagné 1993). Érdekes az új tapasztalatok iránti nyitottság – kíváncsiságot jelent, ugyanakkor azonban a bizonytalanság iránti toleranciát is. Ott ugyanis, ahol nem egyértelműek a játékszabályok, jelentős eltérések mutatkoznak egyeseknek az ilyen körülményekre való reagálásában. Arie W. Kruglanski és Donna M. Webster (1994) ezt a bezárkózásra való hajlamnak, az első válasz elfogadásának nevezi, amely a valós minőségére való tekintet nélkül, elfogadhatóbb a bizonytalanságnál és kétértelműségnél. A stresszel szembe-

ni ellenálló képesség is szokatlan tulajdonság – noha a stresszes és traumás helyzetek igen kedvezőtlen hatást gyakorolhatnak a gyerek teljesítményére, a tehetségesek esetében ez más. Már Terman longitudinális kutatása kimutatta, hogy azok a gyerekek, akik idősebb korokban nem fejlesztették ki tehetségüket, a gyerekkorukban nem tettek szert belső ellenálló képességre azokkal az ellenállásokkal szemben, amelyeket különbözőségükkel ki fognak váltani a környezetükből (Ivanović 2009).

Számba vehetjük még a tehetségesek felfedezése és identifikálása kifejezéseket Ivan Koren szerint. Értelem szerint a felfedezés (felismerés) csak annyit jelent, mint indikálni, jelezni a tehetséges egyént, az identifikáció pedig annyit, mint azonosítani, azaz meghatározni tulajdonságainak összességét, tehetségének fajtáját és fokát (Koren 1989). A felfedezés folyamatában jobbra a tanítók vesznek részt, az identifikálás folyamatába pedig bekapcsolódnak különféle szakemberek is (pszichológusok, pedagógusok, szociológusok, orvosok).

A tehetség és a kreativitás elméletei

Elsőként Lewis Terman amerikai pszichológus foglalkozott rendszeresen a tehetség vizsgálatával. Terman 1921-ben kezdte a kutatást, amely ezeröttszáz, 1903 és 1917 között született gyereket ölelt fel; egész életükön át figyelemmel kísérte őket. Arra a következtetésre jutott, hogy a népesség között 1% a tehetséges egyének aránya, miközben a hangsúlyt az intelligenciára (IQ) helyezte. A Stanford–Binet intelligenciatesztet használta: ez azt követeli a gyerekektől, hogy definiálják a szó jelentését, megjelöljék a különbséget két szó között (pl. lustaság és tétlenség), megmagyarázzák a különbséget és a hasonlóságot két tárgy között, meghallgassanak és elmeséljenek egy szövegrészletet, válaszoljanak találós kérdésekre, elolvassanak egy mesét, és magyarázzák meg az erkölcsi tanulságát, megismétljének visszafelé hét számot, megoldjanak matematikai feladatokat ismert helyes és helytelen válaszokkal és kiegészítsenek vizuális mintákat. A teszt a szóbeli, logikai, matematikai és térbeli képességeket osztályozza. Az átlagos intelligencia ezzel a teszttel mérve 90 és 109 pont közöttire tehető; Terman vizsgált egyénei 135 és 196 között variáltak, 150 körüli átlaggal (Terman et al. 1925).

Eric Ogilvie brit kutató 1972-ben javasolta a területeket, amelyeken felismerhető a kimagasló egyén: fizikai tehetség, műszaki ügyesség, virtuális és előadói képesség, hangsúlyozott vezetői képesség és szociális tudat, kreativitás, magas fokú intelligencia. Százalékokban kifejezve Ogilvie a legbőkezűbb a valószínűség dolgában: ő 3% többszörösen tehetséges gyereket azonosított, valamint 36% olyan gyereket, akinek egy kiváló vagy specifikus tehetsége van (George 2005).

A továbbiakban Joseph S. Renzulli 1978-tól úgy definiálja a tehetséget, mint a specifikus képesség, az intrinzikus motiváltság és a magas fokú kre-

ativitás kölcsönös viszonyát – ez az ún. háromgyűrűs modell (three-ring conception of giftedness). Renzulli különbséget tesz az iskolai (akadémikus) tehetség (magas IQ, sikeres feladatmegoldás és az ismeretanyag visszaadása) és a produktív-kreatív tehetség (az ismeretanyag életfeladatokban való alkalmazásának képessége; a tehetség és a kreativitás kiegyenlítése) között. Az ilyen típusú tehetségek arányát Renzulli 30 százalékra becsüli (Renzulli–Reis 1997). Bloom 1985-ben a tehetség négy különböző területét javasolta: sportjellegű vagy pszichomotorikus; esztétikai és művészi; kognitív vagy intellektuális; emberi viszonyok. Az 1983-ban végzett elemzésekben Abraham J. Tannenbaum megfogalmazza a csillagelméletet – a tehetség az egyénnel összefüggő következő öt jellegzetességtől függ:

- (1) általános képesség (intelligencia),
- (2) különleges képességek,
- (3) támogató tulajdonságok (személyiségjegyek),
- (4) a környezet támogatása és
- (5) a véletlen (esély).

Mindezek a tulajdonságok változóak az időben. A kreativitás nem előfeltétele a tehetségnek; az eredmény a kreatívon kívül lehet (csupán) szakszerű is. Ebben a rendszerben kifejezve Tannenbaum becslése szerint a népesség 10%-a tehetséges.

A kreativitással, mint a tehetség lehetséges elemével és mint értelmi képességgel foglalkozott Joy Paul Guilford, aki 1959-ben bevezette a divergens gondolkodás fogalmát (a konvergens, logikus gondolkodással szemben), amelynek tulajdonságai az újrafogalmazás, a problémákkal szembeni érzékenység, a fluensség, az eredetiség, a kidolgozás és a flexibilitás. A kreativitáshoz az egyéneknek gazdag ismeretanyaggal kell rendelkeznie, amelyből aztán a probléma megoldásának új stratégiáit keresi. A kreativitást, mint a produktív gondolkodás struktúrájának részét, amely a kreatív produktumhoz vezet, tanulmányozta továbbá Donald J. Treffinger és Ellis P. Torrance (1985).

A tehetséges gyerekeket különböző módszerekkel tesztelték. Raven progresszív mátrixai lehetővé tették a nem verbális megítélést azzal, hogy rajzválogatással, mint a mátrix folytatásával, egészítették ki. A térbeli képességeket a kép mentális rotálásával vizsgálják. Az emlékezőtehetséget azáltal tesztelik, hány számjegyet tud valaki megjegyezni; különbség a munkamemória és a hosszú távú memória között. A matematikai tehetséggel rendelkező gyerekek a leginkább a numerikus, a térbeli és a vizuális információkat jegyzik meg; a verbális képességekkel rendelkező gyerekekben legjobban a szavak rögződnek. A térbeli emlékezőtehetséget lokációs feladattal is lehet vizsgálni, amely egy hálóból és egy csillagból áll, melyet a hálóban sejtől sejtire kell mozgatni; a feladat az, hogy megjegyezzenek minden sejtet, amelyben volt csillag, és pedig olyan sorrendben, ahogyan mozgott.

Megállapítást nyert, hogy két akadémiai területen – nyelv és matematika; továbbá két művészeti területen – képzőművészet és zene, szabályok és egyértelműen meghatározott struktúrák uralkodnak, amelyek lehetővé teszik a kiemelt szabályosságok tanulását. Tegyük különbséget a zene és a muzsika között is: a zenéhez kapcsolódik a hang is, ez az előadott és hallható muzsika; a muzsikához kapcsolódnak a műzsák, ez a komponált és hangjegyekkel strukturált muzsika (Rajović 2009).

A képzőművészeti képességeket gyakran tesztelik Goodenough Rajzolja embert tesztjével. Egy embert kell megrajzolni, és minél több részlet kerül rajta kidolgozásra, annál jobb az eredmény. Ez fejlődési fázistól függ. A képzőművészeti adottságokkal rendelkező gyerekek nagyon korán (egyesekek már kétéves koruktól kezdve) részletesen leírják a színek paramétereit (fajta, tónus és tisztaság), pl. sötét vörös, a levendula világos lila stb. Amikor rajzolnak, a képzőművészeti tehetséggel rendelkező gyerekek a konceptuális stratégia helyett, amely segít, hogy lássanak (szimbólumok, kör a test helyett) figuratív vagy perceptív stratégiát használnak – látják a tárgy ferdeségeit és a köztük levő negatív teret. A nyugati gyerekek általában realista módon rajzolnak, valószínűleg azért, mert a hirdetések, folyóiratok, képeskönyvek, a tévé stb. illuzionista ábrázolásainak vannak kitéve (Winner 2005). Kínában a tehetség azt jelenti: megfogni a tárgy szellemét, nem pedig hasonlatosságát vagy geometrikus perspektíváját. Ismert kislány Vang Ja-ni, aki gyakran fest majmokat.

A zenei tehetséggel rendelkező gyerekek tulajdonsága, hogy aki korán kezd játszani valamely hangszeren, nagy hévvel gyakorol. Kitűnő zenei memóriájuk van. Improvizálva változtatják azt, amire megtanították őket, érzik és értik a zenei struktúrát. Képesek más hangnembe transzponálni a melódiát. Más gyerekek partitúrákat olvasnak, érdekli őket a zeneelmélet. Könnyedén követik a zenei diktátumot, dekódolják és jegyzik a ritmust és a melódia vonalát. Sőt a memóriájuk is a zenei struktúrától függ; gyorsabban megjegyzik az ismert struktúrákat, harmóniákat és ritmusokat, mint a találmányra kiválasztottakat. Könnyebben megjegyzik a diatonikus skálát, mint a kromatikus skálára épülő diszsonáns zenét, ami a szabályok és minták felismerésére utal. Gyakran tökéletes a hallásuk (ami rendszerint az ötéves kor előtt nyilvánul meg) vagy már korán precízen eltalálják az intonációt. Ez mégsem szükségesen a zenei tehetség előfeltétele.

A tehetségesek szabadon mozognak a zenei mű megközelítésének négy módja között, figyelmük középpontja váltakozik a hangszer és az előadói technika, a partitúra, a hangzás és a zenei struktúra között. Hangsúlyozottan érzékenyek a hang színére.

Örökölhető-e a tehetség?

Francis Galton A zsenialitás öröklése: bevezető a törvényességbe és következményekbe című könyvében megvizsgált 100 férfit, akik kiemelkedőt cselekedtek a történelem folyamán, mint például Darwin, Bach és Newton, továbbá a fivéreiket és fiaikat. Kiderült, hogy e neves emberek fivéreinek 23 százaléka és fiú leszármazottainak 36 százaléka szintén kimagasló egyéniség lett, ami sokkal nagyobb arány, mint a normális népességnél, ahol 1:400 (Winner 2005). Galton arra a következtetésre jutott, hogy a zsenialitás a családokban keringett, tehát genetikailag terjedt. Hasonló megállapításra jutott Terman is, pontosabban arra, hogy a vizsgált magas IQ-val rendelkező gyerekek közeli rokonai intellektuális téren szintén fölényben voltak.

Winner szerint azonban Galton és Terman következtetései nem szavatoltak, mivel egy család tagjainál nemcsak a gének közösek, hanem a környezet is. A behaviorista genetikusok nemrégiben azonos és nem azonos ikreket vizsgáltak, egyes képességek fedésének fokát kutatva. Az azonos ikrek osztoznak minden génen, a nem azonosak csak a gének felén. Az azonos ikreknél valóban nagyobb hasonlóságot találtak; ez azonban annak a következménye is lehet, hogy ők hasonlóbb környezetet is alakítanak ki maguknak (mivel azonosaknak is tartják őket). Jobb az a módszer, amikor a külön nevelkedett azonos ikrek és az örökbe fogadott, nem vér szerinti testvérek közötti fedéseket vetik össze. Noha azonban sokat tudtunk meg arról, hogy az IQ öröklődő, keveset tudtunk meg a tehetség örökölhetőségéről. Új elméletek látnak napvilágot: az első, az ún. additív modell szerint a számos gén mindegyike hat valamelyest, tekintet nélkül a többi gén jelenlétére. A másik, a nem-additív modell (ún. emergens) szerint a tulajdonságot kizárólag az egész géncsomag továbbítja – a csomag része pedig nem eredményez résztulajdonságot. Az azonos ikrek osztoznak minden génen; ha az egyik megkapta a csomagot, azt megkapta a másik is. Az a gyerek például, aki megkapta a zseni génekkel felét, nem lesz mondjuk félig géniusz. Galton egyes zsenijeinek a családjában nem voltak kimagasló egyéniségek, mint például Beethoven, Michelangelo vagy Newton esetében. Az emergens modell azt sugallja, hogy a zsenialitás nem átörökíthető, hanem a gének bizonyos kombinációja lévén keletkezik.

Stephen Ceci még valamire rámutatott: az, ami öröklődik, nem feltétlenül az IQ, hanem valamely más tényező – temperamentum például, amely növeli vagy csökkenti a gyerek összpontosító képességét, környezetét, és ily módon meghatározza a sikereit.

Ezenkívül a tulajdonság magas fokú örökölhetősége nem jelenti azt, hogy ez a tulajdonság nem változhat, legalább bizonyos mértékben. Végezetül mondjuk el, hogy az örökség nem feltétlenül jelentkezik azonos területen; lehetséges például a pszichomotorikának, mint a lehetőségek szélesebb aspektusának az örökölhetősége.

Gazdagított környezet

A gazdagított környezet fogalma érdekes, változatos és ingergazdag környezetet jelent a gyerek számára, aki abban nevelkedik. Az ilyen környezet tele van kihívásokkal, és emeli a sikeresség normáit. Fontos a szülők támogatása és az, hogy ellássák a gyereket olyan anyagokkal, amelyeket igényel vagy kihasználhat. Nagy szerepe van a szülők műveltségi fokának is; az iskolázott szülőknek valószínűleg van lehetőségük és igényük arra, hogy gazdagabbá tegyék a gyerek környezetét. A sok pénzzel való rendelkezés nem döntő feltétele a tehetség kibontakozásának, de a tény, hogy a család nagyra tartja a műveltséget, igen. Lehetővé kell tenni a gyerek számára, hogy olvasson, játsszon valamilyen hangszeren, rajzoljon/fessen/modellezzen és építsen, továbbá beszélgessen. A gazdagított környezetnek szerepe van a fejlődés normális fokainak fejlesztésében is, a szegény környezet pedig lassítja őket.

Mindent összevéve az átlag feletti képességekkel rendelkező szülők átörökíthetik ezeket a képességeket a gyerekeikre a gének vagy gazdagított környezet létrehozása által; ugyanakkor viszont lehetséges, hogy az átlagon felüli gyerekek keresik és kiválasztják a meghatározott környezetet, vagy saját szükségleteikhez alakítják azt. A szülők igen gyakran a gyerek átlagon felüli képességeire és igényeire reagálva alakítanak ki ilyen környezetet. Minden valószínűség szerint a tehetségesként felismert gyerekek általában már gazdagított környezettel rendelkező családokban születnek, képességeik miatt pedig még magasabb fokú gazdagságot követelnek meg, amit a szüleik lehetővé is tesznek számukra. Ezzel valószínűleg serkentik a gyerek képességeinek fejlődését. Ezek a szülők azzal a példával járnak elől, hogy a munka fontosabb a játéknál, hogy jelentőset csak kemény munkával lehet alkotni, és hogy nem szabad vesztegetni az időt, hanyagnak lenni és kerülni a felelősséget. A szülők példával nevelnek arra, hogy aktívnak kell lenni, nem henyélni, és hogy pihenésként valami praktikussal lehet foglalkozni. Azoknak a tehetséges gyerekeknek, akik nem viszik sokra, a szülők általában nem szabnak magas mércét.

Bloom tehetséges gyerekes családokat vizsgált (1985), és megállapította, hogy a leendő zongoraművészek szülei szinte mindig maguk is foglalkoztak zenével, aktívan (valamilyen hangszeren játszva) vagy passzívan (koncertekre járva és otthon is zenét hallgatva); a többségnél a szülők kezdeményezték a zenei nevelést. A képzőművészetnél valamivel más a helyzet; a szülők túlnyomórészt maguk nem voltak művészek, a szülők fele járt múzeumba, egynegyede nagyra értékelte, a további egynegyede pedig nem tartotta sokra a művészetet. Azt az üzenetet közvetítették a gyerekek felé, hogy az önmegvalósítás a lényeg, nem az akadémiai teljesítmény.

A tehetséges gyerekeknél fokozott érzékenység is tapasztalható. A környezetre való intenzív érzelmi reakció sokszor kimagasló képességre utal. Képességnek a biopszichológiai teljesítőképeséget nevezzük: az agy egy része idegstruktúráinak érzékenységéről van szó egy meghatározott ingerre – pl. a

hangra. Ebből arra következtetünk, hogy a meghatározott típusú ingerre való fokozott érzékenység eredménye az adott terület iránti fokozott érdeklődés és az ingerek közötti különbség finomabb differenciálása. Ily módon a hangra érzékeny gyerek jobban megkülönbözteti a zene dallam- és ritmusbeli, illetve kompozíciós kifejezési lehetőségeit, de az aliquot gazdagságot (az úgynevezett hangszínt) is. Nem csak a hegedű, a brácsa és a cselló hangjának megkülönböztetéséről, vagy az egyes hangszeren előadott játékmód megkülönböztetéséről (pizzicato, trilla, glissando, pengető stílus) van szó; az érzékeny gyerek a környezet hangjait is gazdagabban éli át, mint zenei kifejezéseket, ami a konvencionális és kézi hangszeres használatának új módozatait nyitja meg előtte. M. Čudina-Obradović szerint a környezet hangjainak mennyisége és fajtája, amely körülveszi a gyermeket legkisebb korában (0–3 év), jelentősen befolyásolja a zenére való érzékenységének fokát, és a gyerekek többsége rendelkezik meghatározott fokú képességgel, amelyet fejleszteni lehet, ha a házban muzikális a hangulat (Čudina-Obradović 1990: 112). Rubinsteinről lejegyezték: már kétéves korában, Lengyelországban imádott mindenféle hangot: a gyári szirénákat, az utcai árusok dalát, a fagyaltosok kiabálását.

Úgy tűnik, hogy ezt az érzékenységet kifejleszteni, vagyis megtanulni is lehet, ha a szülők vagy a tanítók ráirányítják a figyelmet és megnevezik a jelenséget. Az ingerek ilyen differenciált megfigyelése és rendszerezése a gyerek értékrendjének részévé válik, és ha változatos kifejezésmódú képzőművészeti példákkal van körülvéve, olyan képzőművészeti elemekkel, amelyek ráadásul verbálisan is tudatosodnak benne (különböző fajta vonalak irány, jelleg és jelentés szerint, tagolt és éles szegélyű lemezek, vastag és vékony festékrétegek, a felület anyagának különbözősége stb.), a gyerek ilyen esetben mindezeket a lehetőségeket beépíti megfigyelésének hozzáférhető kategóriáiba, és a képzőművészeti ingereket ezen kategóriák gazdagsága szerint fogja értékelni, nem csupán felszínes, elemi értelemben (tematikailag, illetve, hogy mit ábrázol a képzőművészeti alkotás). A hozzáférhető kategória fogalmát J. S. Bruner vezette be azt állítva, hogy a percepció végzi a rendszerezés műveletét. A kérdés az, hogy mennyi és mely kategóriák hozzáférhetőek a szemlélő számára; van-e a szemlélőnek megfelelő fogalma (elnevezés és tapasztalat) a jelenségre, amelynek szemtanúja. Gyakran előfordul, hogy az új technológiával szembeesülő ember azt mondja: semmit sem látok. Ha tehát a gyermeket körbeveszszük különféle tapasztalati jelenségekkel, és beszélgetünk róluk, a figyelmét fejlesztjük nagy mennyiségű új hozzáférhető kategória hozzáadásával. Az ún. klasszikus zene kompozíciós és hangzási tapasztalatának birtokában (nem a klasszika, mint korkategória értelmében, hanem a szofisztikált zene átfogó hagyományára értve) az, aki a szórakoztató vagy popzenével (hogy a népi-ről ne is beszéljünk) találkozik, azt szükségszerűen banálisan egyhangúnak és gyakran sértően sztereotipnek érzi. Ugyanez érvényes az érzelgős és giccses képzőművészeti alkotásokra, filmekre, mozgásértékelő lehetőségekre stb.

Kreativitás

A kreativitás (teremtés) alkotóképeség, amely lehet, de nem feltétlenül a tehetséges egyén tulajdonsága. Magát a kreativitás fogalmát kételyek övezik annak felfogásában és definiálásában; a kreativitás, mint tulajdonság alapjának mégis két elem számít:

- (1) a kreatív egyén új, friss, szokatlan módon érzékeli, látja, éli meg, kombinálja a dolgokat és jelenségeket;
- (2) a kreatív egyén új, szokatlan, másmilyen elképzeléseket és műveket produkál.

Ebből következik, hogy egyesek szerint csak az az egyén kreatív, aki teremt, nemcsak észlel (kreativitás = alkotás), míg mások szerint a szokatlan észlelésnek képessége (mint pl. a humor esetében) legalább jele a kreativitásnak (kreativitás = tulajdonság) (Čudina-Obrovčić 1990: 51). A kreativitás fogalmának megvilágítására irányuló törekvésekben került sor a nagy K kreativitásra és kis k kreativitásra való felosztásra (Winner 2005: 221): azok a gyerekek kreatívak (kis k), akik önállóan fedezik fel meghatározott terület szabályait és műszaki ügyességeit, a felnőttek csekély vezetésével, és szokatlan stratégiákat találnak ki a problémák megoldására. Ha Kreativitásról (nagy K) beszélünk, akkor a terület kibővítésére, megváltoztatására, sőt transzformálására gondolunk. Ez nagy tudás- és tapasztalatalapot feltételez (emlegetnek ún. tízéves szabályt is – azt állítva, hogy egy terület igazi elsajátításához legalább tíz év fáradságos munkára van szükség), és az a vélemény, hogy gyerek nem lehet kreatív ilyen értelemben. Ezt Irving Taylor próbálta megcáfolni. Taylor modelljét így lehetne értelmezni: ha a gyerek vonalakat húz a papíron, nem alkotott társadalmilag értékes terméket, de mégis alkotott valamit. Taylor öt fokozatba osztotta a kreativitást: 1. a spontán tevékenység kreativitása (1–6 éves kor); az irányított tevékenység kreativitása (7–10 éves kor), a találékonyság kreativitása (11–15 éves kor), az újítás kreativitása (16–17 éves kor), valamint az alkotás kreativitása (18+ éves kor). Az első négy fok tehát kis k, az utolsó pedig a nagy K. A gyerekek természetesen nem művészek és nem tudósok.

Azok a tehetséges egyének, akik nem Kreatívak, felnőttkorukban szakemberekké válnak. A szakértelem nem kreativitás. A szakemberek magas eredményeket érnek el saját területükön belül, de csak a kreatív egyének változtatják meg azt a területet. Érdekes példát jelentenek itt az ún. zseniális gyerekek, vagyis azok, akiknek rendkívül fejlett adottságaik vannak. Noha a zseni gyerekek tündökölnek a gyerekkorukban, kreativitás nélkül minden zseni végül volt zsenivé válik. Ahhoz, hogy folytassák kreatív teljesítményüket, a zseniknek meg kell tanulniuk, hogyan transzformálják az egyszerű műszaki ügyességet olyasmivé, ami konceptuálisabb, interpretatívabb és eredetibb (Winner 2005: 230). A gyerekrajz elbűvölő realitása a felnőttkorban normális dologgá válik (a képzett művészek számára); a matematikusoknak új kérdéseket kell feltenniük,

vagy a régieket új módon megoldaniuk. Gyakran életakadályokra és áldozatokra is szükség van ahhoz, hogy megvalósuljon az átmenet a szakértelemből az alkotásba. A longitudinális kutatások megerősítik, hogy bizonyos jellemvonásokra is szükség van, mint például az önállóság, a környezet véleményének ignorálása és a kockázatvállalás bátorsága. A társadalmi szabályok szerinti élet számukra nem élvez prioritást; nem ügyelhet arra, hogy mindenkinek a kedvében járjon az, aki kétségbe vonja a hagyományt. Az IQ nem feltétlenül függ össze a kreativitással.

Már vagy ötven éve folynak pedagógiai és pszichológiai kutatások annak érdekében, hogy választ találjanak három lényeges kérdésre:

- (1) milyen a kreativitás természete,
- (2) lehet-e és hogyan mérni a kreativitást,
- (3) lehet-e és hogyan tanítani, edzeni és nevelni a kreativitást.

A kreativitás kutatásában Joy Paul Guilford amerikai pszichológus szerezte a legtöbb érdemet.

Ahhoz, hogy megértsük Guilford kissé bonyolult rendszerét, tudnunk kell, miként alakította ki azt, amikor megkísérelte rendszerezni az intellektuális képességeknek a faktoranalízis módszerével kapott eredményeit. Abbéli igyekezetében, hogy minél precízebben meghatározza a faktorokat, amelyek meghatározzák a képességeket (amelyeket továbbá változatokon keresztül vizsgálunk), Guilford létrehozta a modellt, amely rendszerbe szedte a meglevő tudást, de előre jelzett még fel nem kutatott képességeket is, útmutatóul a tudósoknak. Az intellektuális képességek modelljét, amelyet létrehozott, úgy kell ábrázolni, mint térbeli köböt, amely apró cellákból áll. A köb dimenziói $4 \times 5 \times 6$ cella, és tartalmakból, műveletekből és azok termékeiből áll. Négy tartalom van: lehet figuratív, szimbolikus, szemantikai és behaviorális; öt művelet van: lehet megismerés, memória, divergens produkció, konvergens produkció és becslés; hatféle termék lehetséges: egységek, osztályok, relációk, rendszerek, transzformációk és implikációk. Ezeknek a képességeknek a szorzata 120, ezek az intellektuális képességek faktorai, amelyek mindegyikét (minden cellát) a tartalom, a művelet és a termék háromszoros kölcsönös viszonya (keresztződése) határozza meg. Minden faktornak megvan a műszaki elnevezése, és pedig oly módon, hogy az első jel mindig a művelet, a második a tartalom és a harmadik a termék; így pl. a divergens szimbolikus egységeket a szavak fluensségének is nevezzük (Kvaščev 1981: 39).

Most fordítsuk a figyelmünket a köb térbeli cikkelyére, a divergens produkcióra. Ezt a műveletet tartják a legfontosabbnak az alkotóképesség (azaz kreativitás) szempontjából. Mint a modellben a többi művelet, ez is huszonnégy cellából áll (a négy tartalom és a hat terméktípus szorzata). Guilford a divergens gondolkodás következő faktorait határozza meg:

- flexibilitás,
- fluensség,

- eredetiség és
- kidolgozottság.

- (1) Flexibilitás – nagyszámú releváns ötlet gyártásának képessége (Torrence 1979), egy probléma minél több megoldási módjának gyors megtalálása. Van:
 - a. spontán flexibilitás (szemantikus osztályok divergens produkciója);
 - b. adaptív flexibilitás (figurális transzformációk divergens produkciója).
- (2) Fluensség – az információk és tárgyak különféle megmunkálásának képessége (Torrence 1979), a különböző lehetőségek, minél több kategória szimultán felmérésének képessége. Van:
 - a. szóbeli fluensség (szimbolikus egységek divergens produkciója);
 - b. asszociatív fluensség (szemantikus relációk divergens produkciója);
 - c. expresszív fluensség (szemantikus rendszerek divergens produkciója);
 - d. ötletfluensség (szemantikus egységek divergens produkciója).
- (3) Eredetiség (szemantikus transzformációk divergens produkciója) – ritka vagy teljesen új ötletek gyártásának képessége (Torrence 1979), olyan ötletek produkálása, amelyek különböznek más emberek ötleteitől.
- (4) Kidolgozottság – az ötletek részletekkel való díszítésének képessége (Goff–Torrance 2000), minél több részlet a feleletekben. Van:
 - a. figurális kidolgozottság (figurális implikációk divergens produkciója);
 - b. szemantikus kidolgozottság (szemantikus implikációk divergens produkciója).

A felsoroltakon kívül a kreativitás szempontjából jelentősek a következő faktorok is, amelyek nem tartoznak a divergenssek közé:

- (1) A problémák iránti érzékenység (a szemantikus implikációk kogníciója) – képesség a meglévő dolgok hiányosságainak, vagy változtatásuk, vagy javításuk szükségességének felismerésére;
- (2) Redefiníció (a szemantikus transzformációk kogníciója) – képesség az ismert tárgyak régi értelmezésének elhagyására annak érdekében, hogy új célokra használják őket.

A Guilford lerakta alapokból fejlődtek a kreativitás azonosítására és fejlesztésére szolgáló tesztek és programok; a legismertebbek mindenképpen Donald J. Treffinger, Ellis P. Torrance. Zárjuk ezt a fejezetet azzal a fontos megjegyzéssel, hogy a kreativitás nem tudás, hanem képesség – a didaktikai rendszerben nem az oktatás anyagi feladatai közé tartozik, hanem a funkcionálisokhoz. A képességek között találjuk a véleményt is, melyet Guilford konvergensenre (logikus következtetés, a helyes megoldás megtalálása) és divergensenre (minél több helyes megoldás megtalálása) osztott. Ez ismételten azt jelenti, hogy a krea-

tivitást nem lehet megtanulni, csak begyakorolni, akár a sportot. Több edzés jobb eredményeket tesz lehetővé. Ha azonban fordítva vizsgáljuk meg ezt az állítást, egy lesújtó tény következik: az emberek többsége tulajdonképpen nem gondolkodva oldja meg a problémákat, hanem a rendelkezésére álló megtanult ismeretek alapján. Mivel lehetetlenség ismeretekkel rendelkezni minden hipotetikus helyzetről, amelybe az ember az élete során kerülhet, felmerül az egyén rendelkezésére álló tudás sztereotip alkalmazásának szükségessége – mindig ugyanaz a megoldás a különböző helyzetekre. A vélemény csak azok számára elérhető képesség, akik gyakorolják.

A tehetség azonosításának és támogatásának fontossága

Minél többet tanulunk a tehetséggel és adottságokkal megáldott gyerekek tulajdonságairól, megértjük, hogy sok ilyen gyerek elkerülte a figyelmünket, például rokkant gyerekek, kisebbségi csoporthoz tartozó gyerekek, sőt némely kislány (George 2005: 17). Néha valóban megfeledkezünk lehetséges mulasztásokról. Az iskola a fiúgyerekeket függetlenségükért, agresszivitásukért és önbizalmukért jutalmazza, a kislányokat pedig alkalmazkodásukért. Sternberg szerint a tehetség kibontakozására az explicit tudáson kívül hatással van az ún. hallgatólágos is. Ez azt jelenti, hogy feltaláljuk magunkat az élet porondján – a taktikát, amellyel a sportoló eldönti, hogy melyik tornán lép fel, vagy a tudós, hogy melyik folyóiratot választja, hogy nagyobb visszhangja és idézettsége legyen a tanulmányának. Az irodalomban megtaláljuk még a potenciális és megvalósított tehetséget is – az életrajzi adatokból kiderül, hogy egyes kivételesen tehetséges embereket gyerekkorukban észre sem vettek (H. C. Andersen, A. Einstein). Hogyan segítünk a tehetséges gyerekeknek, hogy kibontakoztassák adottságaikat? A felelet – a tehetség természetének ismeretével (Vlahović-Štetić 2005).

A korai kezdet több gyakorlati óra összegyűjtését jelenti. Az, akinek több gyakorlata van, általában jobb minőséget valósít meg. Fáradságos munka szükséges a jelességhez, de nem elegendő. A kínai gyerekek hároméves koruktól kezdve rajzolnak, hatéves koruktól kezdve pedig naponta gyakorolják a szépírási művészetét. A grafikai sémák kezdeti tanulása után túllépnek ezen a munkamódszeren, majd megfigyelés alapján kezdenek el rajzolni. Hasonló a helyzet a zenével is; a Suzuki-módszer szerinti munka igen ügyes kis hegedűművészeket nevel ki, akik tehetséges gyerekeknek tűnnek. A Science folyóirat (Winner 2005) hegedűművészek agyáról közölt adatokat, amelyeket az agykéreg mágneses képek útján való ingerlésére adott válaszok gyűjtésével nyertek – azok, akik a tizenkettedik életévük előtt kezdtek tanulni, nagyobb és bonyolultabb neurális körökkel rendelkeztek, mint azok a hegedűművészek,

akik később kezdték a tanulást. Amikor túl későn kezdik a gyakorlást, az már nem tudja átrendezni az agyat.

A kutatások kimutatták, hogy a tehetséges gyerekekből nem lesz feltétlenül sikeres felnőtt. A siker legnagyobb valószínűséggel akkor következik be, ha a felnőtt egyén azzal foglalkozik, ami a gyerekkorában érdeklődési köre volt. Feltehető tehát, hogy nagy kár, ha az egyén nem ismeri fel saját adottságát, vagy nem váltja tehetségre, amelyet felkínálhat a társadalomnak.

De megbeszélhetjük-e, hogyan és mire neveljük a gyerekeket? David George (George 2005: 8) közölte egy Hampshire-ban végzett kutatás eredményeit. Ennek keretében 2000 szülőtől, tanítótól, iskolaigazgatótól, tanfelügyelőtől és diáktól kérdezték meg, mit ért elért eredmény alatt. A szülők többségének véleménye szerint az elért eredmény a vizsgákon kapott osztályzat, a tanítók úgy vélik, hogy azt jelenti, széles körű műveltséggel rendelkező, boldog és elégedett fiatal embereket nevelni, akik kihasználták az adottságaikat (George 2005). Ha ehhez hozzáadjuk, hogy az iskolarendszer túlnyomórészt az agy bal féltekéjét fejleszti, amely a beszédért, a racionálisért és az elemzőképességért (tehát a matematikáért, írásért, természetrajzért...) felelős, és lényegesen kevésbé a jobb féltekét, amellyel a formát, a mintát és a képet ismerjük fel (tehát annak módját, hogyan kötődnek egymáshoz a dolgok, a kompozíciót, művészetet, a percepciót és fantáziát), arra a következtetésre jutunk, hogy az iskolai nevelés nem teremt bennünk egyensúlyt. Ezért érthető David George felhívása: Látjuk, hogy az oktatási rendszer az agy bal felének tevékenységei felé hajlik. Kérjük önöket, hogy tartsanak valamiféle egyensúlyt, amely magában foglalná a zenei és képzőművészeti nevelést, színjátszást és testnevelést, az életre és az életmódra, nem csupán a munkára irányuló tantárgyakat.

Ha feltételezzük, hogy a tehetség öröklődő a családban, akkor egyben értékeljük a gazdagított környezetet is, amelyet az ilyen családok létrehozhatnak, ami növelheti a minőségét mindenkinek, és könnyebben azonosíthatja és kibontakoztathatja a tehetségeket. Ilyen környezetet meg lehet próbálni kialakítani az iskolában is; emlékeztessünk arra, hogy számos rendkívül tehetséges egyén elégedetlenül került ki az iskolarendszerekből. Végtére is éppen a tehetséges és kreatív egyénektől függ az emberi faj fejlődése és haladása.

Összefoglalás

Ha a tehetség és kreativitás problematikáját a multikulturális környezet perspektívájából szemléljük, mint az embert (és különösen a cseperedő és fejlődő gyereket) körülvevő világ felfogásának, szemléletének, elfogadásának és megértésének rendkívül stimulatív tarkaságát, megállapíthatjuk, hogy az ilyen környezet valóságos áldás mind a tehetség, mind a kreativitás fejlődésének szempontjából (Ivanović 2009). Külön ki kell emelni a gyerekek beszédének

és gondolkodásának fejlődési folyamatát, amely téren a két- és többnyelvű környezetek számos vizsgálata kimutatta e környezetek kétségtelen előnyét az egy nyelvűekhez viszonyítva (Göncz–Ivanović 2007).

Természetesen mindazt, amit felsoroltunk, még megsokszorozhatjuk, ha figyelembe vesszük a lehetőségeket, amelyeket az interaktív tanulási technikák legújabb stílusainak alkalmazása teremt (Gajić 2000), továbbá a szociális kompetenciákat és egyéb helyzeteket, amelyek kinyitják és kibővítik a gyerekek és a fiatalok látókörét, ami a tehetség és a kreativitás fejlesztését illeti.

Végezetül, mindezt át kell gondolni a nevelői és oktatási folyamat realitásának szemszögéből, továbbá a lehetőségek szemszögéből, amelyek ebben a (különben eléggé inert) folyamatban léteznek, hogy mozgósíthassuk és a tehetség és kreativitás aktív fejlesztésének szolgálatába állíthassuk.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bloom, Benjamin S. ed. 1985. *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Čudina-Obradović, Mira 1990. *Nadarenost – razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gagné, François 1993. Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: Kurt A. Heller et al. eds. 1993. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press. 63–85.
- Gajić, O. 2006. Strategije (inter)aktivnog učenja kao podsticaj darovitosti studenata. XII Okrugli sto. In: *Zbornik radova sa naučnog skupa sa međunarodnim učešćem Darovitost, interakcija i individualizacija u nastavi*. Vršac–Temišvar: Viša škola za obrazovanje vaspitača–Univerzitet Tibiskus. 108–123.
- George, David 2005. *Obrazovanje darovitih*. Zagreb: Educa.
- Goff, Kathy – Torrance, Ellis P. 2000. *Brief demonstrator form of the Torrance Tests of Creative Thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc.
- Göncz, Lajos – Josip Ivanović 2007. Linguistic Minorities in Serbia. In: *11th International Conference on Minority Languages (ICML XI) – Conference Abstract – Pécs, 5-6 July 2007*. Budapest–Pécs: Research Institute for Linguistic, Hungarian Academy of Science–Research Institute for Ethnic and National Minority Studies, Hungarian Academy of Science–Faculty of Political and Legal Sciences, University of Pécs. 33.
- Guilford, Joy P. 1959. *Traits of creativity in Creativity and its Cultivation*. Harper and Row. 142–161.
- Ivanović, Josip 2009. Tehetseggondozás a multikulturális környezetben. In: *A tehetségek szolgálatában. I. Nemzetközi Tudományos Konferencia*. Magyarakizsa: Bolyai Farkas Alapítvány a Magyarul Tanuló Tehetségekéért. 33–43.
- Koren, Ivan 1989. *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Kvašček, Radivoj 1981. *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Rajović, Ranko 2009. MENSA-NTC sistem učenja (stimulacija darovitosti). In: *A tehetségnek szolgálatában. I. Nemzetközi Tudományos Konferencia*. Magyarokanizsa: Bolyai Farkas Alapítvány a Magyarul Tanuló Tehetségekért. 138–148.
- Renzulli, Joseph S. – Reis, Sally M. 1997. *The Schoolwide Enrichment Model*. Mansfield: Creative Learning Press. 5–14.
- Sternberg, Robert J. 2003. Giftedness According to the Theory of Successful Intelligence. In: Nicolas Colangelo – Gary Davis eds. 2003. *Handbook of Gifted Education*. Boston, MA: Allyn and Bacon. 88–99.
- Tannenbaum, Abraham J. 1983. *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Terman, Lewis M. et al. 1925. *Genetic Studies of Genius: Vol. 1. Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Torrance, Ellis P. 1979. *Discovery and nurturance of giftedness in the culturally different*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Vlahović-Štetić, Vesna 2005. Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Webster, Donna M. – Kruglanski, Arie W. 1994. Individual differences in need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology* 67: 1049–1062.
- Winner, Ellen 2005. *Darovita djeca*. Lekenik: Ostvarenje d.o.o.

Darovitost i kreativnost u odgojno-obrazovnom procesu

JOSIP IVANOVIĆ – MARIJA IVANOVIĆ

Autori navode kratki pregled teorija darovitosti, od one prve, Lewisa Termana, pa do najnovijih koje su nastale kao rezultat kompleksnih multidisciplinarnih istraživanja. Drugi ključni pojam ovoga rada je kreativnost. Danas se već dosta toga zna i o mogućnostima razvoja darovitosti i o kreativnosti. Da bi djeca mogla realizirati svoju darovitost i svoju kreativnost i tako ostvariti maksimalan doprinos za sebe i za društvo, neophodno im je tijekom odgojno-obrazovnog procesa pružiti diferencirane programe i obrazovne postupke koji znatno prelaze ono što omogućuje redovni školski sustav. S izvjesnim uložnim naporom od strane društva i timova stručnjaka, moguće je u odgojno-obrazovnom procesu stvoriti takve uvjete u kojima će se daroviti i kreativni učenici prepoznati i moći svoje talente razvijati. U tom smislu rad s darovitim učenicima u odgojno-obrazovnom procesu uvijek predstavlja poseban izazov.

Giftedness and creativity in the process of education

JOSIP IVANOVIĆ – MARIJA IVANOVIĆ

The authors give a short overview of theories of giftedness from the very first one (proposed by Lewis Terman) to the theories of our time, which have been developed as a result of complex multidisciplinary research. The other crucial concept of this paper is creativity. There is no agreement with respect to what is creativity, either. Today there are methods for establishing the level of both giftedness and creativity and a lot

is known about possibilities of developing creativity, too. If we wish children to be able to realize their creativity and their giftedness and achieve a maximum contribution for themselves as well as for the society, it is necessary to provide them during their education differentiated programs and educational methods which substantially exceed what is provided by a regular school system. With a certain effort on the part of society and teams of experts, it is possible to create such conditions in education.

TANULÁSI STÍLUSOK

CSAPÓ MÓNICA

1. Bevezetés

Hogy miért fontos ezzel a témával foglalkozni? A kisgyermek nagy hatékonysággal tanul. Ez észrevehető már a kisbabáknál is, akik édesanyjukkal kommunikálnak, mégpedig kezdetben szavak nélkül. A gondolkodó gyermek már nagyon korán szemben találja magát a legnehezebb feladattal, az anyanyelv elsajátításával. Az, ami nagyon fontos a gyermeknél, és az, ami mindig ösztönzi, a kíváncsisága. Ez a kíváncsiság lassan eltűnik (vagy legalábbis csökken az intenzitása), ahogyan a gyermek idősebb lesz, és sajnos az iskolának is nagy szerepe van ebben a folyamatban: Szeretem az iskolát. Nem kell gondolkodni. Megmondják, hogy mit kell csinálni (Fisher 2007: 11). A hatékony tanulás kulcsa talán pontosan ez lehetne, hogy megőrizzük a gyerekek kíváncsisággal teli életfázisát. A kérdés az, hogy hogyan lehet ezt elérni.

Minden gyermek bizonyos képességekkel jön a világra, és nem tudhatjuk, hogy hol vannak agyának határai. Nagyon gyakran egyfajta kognitív konfúzió jelentkezik a gyerekeknél, mert nem tudják, hogy mit kell pontosan csinálniuk (mit kell tanulniuk), vagyis nem látják értelmét annak, amit meg kell tanulniuk.

A tanuló gyermek egyben gondolkodó gyermek is. Hogy eredményes legyen a tanulásban, a mi (pedagógusok, tanítók) segítségünkre is szüksége van ahhoz, hogy elérje a gondolkodásnak ama magasabb szintjét. Ez a magasabb szint jellegzetessége a metakognitív kontroll. A gondolkodást úgy is értelmezhetjük, mint információ-feldolgozó képességet, amely inputból, outputból és kontrollból áll. A kontroll gyakorlásával elérhető a magasabb szintű gondolkodás fejlődése. De a gondolkodási képességek fejlődésében nagy szerepe van az emlékezésnek is. Az emlékezés mindig fejleszhető. Például úgy, hogy meghatározott információkból rendszereket alkotunk, és ezeket a rendszereket addig ismételtetjük, míg azok át nem kerülnek a hosszú távú memóriába. Az emberi agy ezeket a rendszereket többféle módon is feldolgozhatja: verbálisan, vizuálisan, logikailag, fizikailag, zeneileg, személyes kontaktus által vagy társadalmilag. De csak az ember tudja intelligenciájának széles körű összetevői által feldolgozni az információkat. Tanulása csak akkor lesz a leghatékonyabb, ha mindenféle irányultsága részt vesz benne.

2. Tanulási stílusok fajtái

A tanulási stílusok csoportjába a tanulás egyéni jellegzetességei tartoznak. Ha a tanuló részéről közelítjük meg, akkor az egyfajta hajlamot jelent az egyes specifikus tanulási stratégiák alkalmazása iránt. Ha a tanulási folyamatot nézzük, akkor a tanulási stílusok közé soroljuk azokat a külső és belső tanulási feltételeket, módokat, amelyeket az egyén előnyben részesít. A tanulás körülményeit a külső feltételek képezik, és ezek viszonylag könnyen megállapíthatók. A belső feltételek ennél összetettebbek. Azokkal többet és behatóbban kell foglalkozni (Nahalka 2006: 71).

Mielőtt rátérnénk a tanulási stílusok fajtáira, ki kell emelni, hogy a felsorolásban, elnevezésekben mindenhol intelligencia szerepel. Mivel az intelligencia egyik definíciója (Potkonjak-Šimleša 1989: 280) pontosan a tanulás képességére utal, ezért ez a kapcsolat, vagyis ez a megfogalmazás lehetővé teszi a többszörös intelligencia (multiple intelligence) használatát a tanulási stílusok ismertetésekor. A többszörös intelligenciával kapcsolatos kutatásoknál elengedhetetlen megemlíteni Howard Gardner nevét, aki a legtöbbet foglalkozott ezzel a témával. Ő arra a következtetésre jutott, hogy az intelligenciának legalább hét formája különböztethető meg (Jensen 2003: 208–212):

- (1) nyelvi vagy verbális intelligencia,
- (2) zenei intelligencia,
- (3) logikai-matematikai intelligencia,
- (4) vizuális-térbeli intelligencia,
- (5) mozgási vagy kinetikus intelligencia,
- (6) interperszonális (társadalmi) intelligencia,
- (7) intraperszonális (perszonális, metakognitív) intelligencia.

2.1. Nyelvi vagy verbális intelligencia

A nyelv és a gondolkodás között szoros összefüggés van. Felmerül a kérdés, hogy vajon a gondolkodás előzi-e meg a nyelvet, ahogyan Piaget vélte, vagy, ahogyan Vigotszkij állította: a nyelv a gondolat hordozója? (Fisher 2007: 17) Mindkét állítás pontosnak mondható. Azt, amit ki szeretnénk mondani, már előzőleg létezett az értelmünkben. Tehát csak a kommunikáció egyik formáját használtuk, hogy megoszthassuk gondolatainkat másokkal. De ha jobban meggondoljuk, amikor gondolatainknak egy specifikus formát adunk, vagyis szavakba öntjük, akkor a kimondott szavak mégsem teljesen azonosak azzal, ami azelőtt az elménkben volt. A szavak mégis meghatározzák gondolatainkat.

A kognitív fejlődés szoros összefüggésben áll a fogalmi fejlődéssel. A nyelvi intelligencia egy olyan csoda, amely még mindig nagyon titokzatos. Valóban csodálatos, hiszen hogyan lehetséges az, hogy a gyermek a hangok zűrzavarában képes megtanulni egy nyelv szabályosságát?

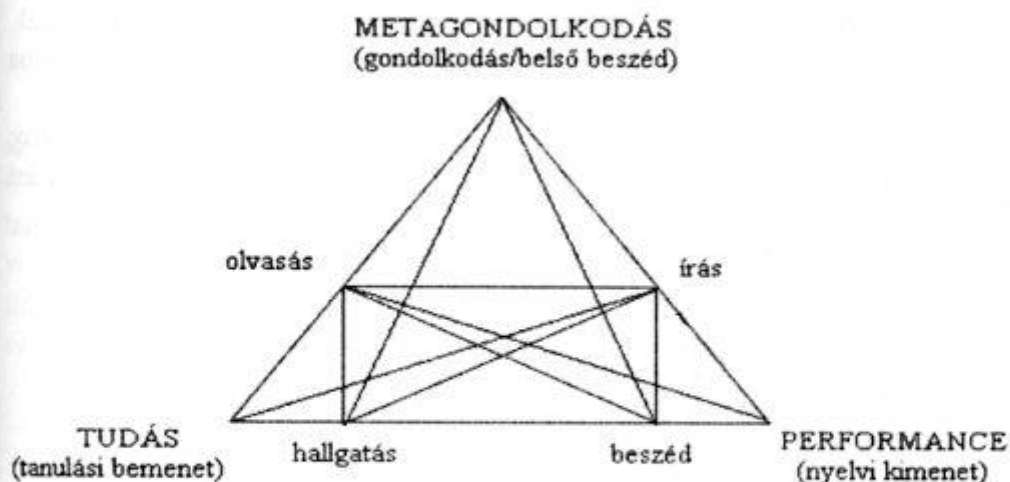
Gardner a képességek négy aspektusát sorolja fel, amelyek nélkülözhetetlenek az egyén működéséhez a nyelvi intelligencia szempontjából (Knežević-Florić 2006: 140):

- (a) a nyelv retorikai aspektusa – a nyelv ebben az értelemben olyan eszköz, ami arra szolgál, hogy valamit felvessen vagy valamire hasson, hogy meggyőzzön;
- (b) információszerzés strukturált formában – a nyelv, mint emlékezési potenciál;
- (c) alapképesség: magyarázás és megértés funkciója – jelentős szerepe van az írott és beszélt nyelvben. Sok mindent magyarázat útján tanulunk meg, amiket mi adunk másoknak, és amelyeket másoktól kapunk;
- (d) reflexió eszköze – nemcsak meghatározott jelenségekről, saját magunkról vagy viselkedésünkről fejezzük ki észrevételeinket, hanem magáról a nyelvről is.

Azok a tanulók, akiknél ez a fajta intelligencia dominál, szeretnek olvasni, írni és történeteket mesélni. Ők nagyon könnyen megjegyzik a helyeket, dátumokat, neveket és a jelentéktelen dolgokat is. Olyan kivételes képességgel rendelkeznek, hogy mindent szóról szóra elismételnek, amit valaha is mondtunk nekik. Ezek a gyerekek akkor tanulnak a leghatékonyabban, ha elmondják a dolgokat, ha hallják és látják a szavakat. Bátorítani kell őket abban, hogy helyesírási versenyeken vagy kreatív írói tanfolyamokon vegyenek részt.

- Sokféle módszer létezik a gyermekek nyelvi tapasztalatainak gazdagítására:
- mesélik el és magyarázzák meg, hogy mi történt velük, és mi a véleményük erről,
 - adjanak tanácsot, hogy hogyan kell valamit megcsinálni,
 - szóban érveljenek,
 - oldjanak meg, és ők maguk is találjanak ki keresztretjtvényeket és más szójátékokat,
 - írjanak levelet,
 - gyűjtsenek információkat újságokból, könyvekből,
 - olvassanak és írjanak verseket,
 - saját iskolaiújság szerkesztése.

1. ábra
Nyelvi intelligencia – a nyelvi módok



2.2. Zenei intelligencia

A zenei intelligencia egyike az intelligencia univerzális formáinak. Az emberi fejlődéssel kapcsolatos kutatások rámutattak arra, hogy minden gyerek rendelkezik elsődleges zenei képességgel.

Természetesen reagálunk a ritmusra és a dallamra – legkorábban már lehet, hogy az anyaméhben, ahol a magzat érzékeli édesanyja szívverését, később pedig figyeli a beszéd dallamát, amit még kezdetben nem ért. Már a második életévtől spontán ritmusokat és dallamokat találnak ki. Nem számít, hogy milyen a gyermek ösztönös zenei érzéke, vagyis a zenei intelligenciája, mert az mindig szellemi lényének szerves része lesz egész életén át. A zenei képesség tehetségből és képzésből áll, de minden gyermek, még a zenei csodagyerekek is, ösztönös felismeréssel és improvizálással kezdik.

A ritmusérzék, amely mindannyiunkban benne van, az agy jobb féltékéjében helyezkedik el, de a zenei intelligencia érdekes kapcsolatot mutat az intelligencia más formáival is. Amikor a gyermekek kottaolvasást tanulnak, valójában azon képességeiket fejlesztik, amelyek nagyon közel állnak a nyelvi képességekhez. A zene szoros kapcsolatban áll a tornával is. Ebbe az összefüggésbe tartozik valamely hangszeren való játszás közbeni fizikai aktivitás, és az, ahogyan a test reagál a ritmusra és a dallamra. A zene és a tánc közötti rokonság is azt mutatja, hogy kapcsolat áll fenn a zenei és a mozgási vagy kinetikus intelligencia között.

A zenével való foglalkozás három legfontosabb összetevője a dallam, a ritmus, valamint a hangszín és/vagy hangszerek hangzása. Ezért Gardner három alapképességet különböztet meg (Knežević–Florić 2006: 141): zenei hallás, ritmusérzék és dallam/hangnem iránti érzék.

Ha a gyermek gyakran dalolva járkal, vagy tanuláskor mindig zenére van szüksége, akkor azt mondhatjuk, hogy zenei típusú tanuló. Ez a típus jobban észreveszi a hang részleteit, magasságát és a ritmust, amit a normál hallgató nem venne észre. Leghatékonyabban ritmus, dallam és zene mellett tanulnak. Bátorítani kell természetes szeretetüket a zene iránt, és minél több tantárgyba kellene belevinni a zenét.

Minden gyermeknél fejleszthető a zenei intelligencia. Bizonyított tény, hogy a zenei olvasás gyakorlása segíti a matematikai képességek és az olvasási készség fejlődését.

Némely tevékenységek segíthetik a zenei intelligencia fejlesztését:

- valamilyen hangszeren való játszás,
- dallam felismerése,
- zenére való ritmikus mozgás,
- megfelelő zene kiválasztása egy történet bemutatásához,
- saját dallam, dal komponálása,
- játék a hangokkal.

2.3. Logikai-matematikai intelligencia

A logikai-matematikai intelligenciát a tudományos gondolkodásban használják. Az IQ-tesztekben is ezt mérik (és a verbális gondolkodást). Az agykutatások szerint az agy egyes részei a többihez képest jelentősebb szerepet játszanak a matematikai számításokban.

Piaget úgy vélte, hogy a logikai intelligencia fejlődése a gyermek éréseinek kiemelt állomásain megy végbe. Szoros kapcsolat áll fenn a logika és a matematika között, mert a legösszetettebb matematikai egyenlet is egyszerű logikai elveken alapszik (Fisher 2008: 29).

Ludwig Wittgenstein azt mondta, hogy a matematika több a logikánál. A matematikai gondolkodás magába foglalja a (Fisher 2008: 29):

- kreatív gondolkodást,
- kritikai gondolkodást,
- problémamegoldást.

Minden tudomány arra törekszik, hogy logikai bizonyosságot érjen el, és a logikai-matematikai intelligencia szükséges ahhoz, hogy megítélje, mennyi hiányzik még ehhez a bizonyossághoz (Fisher 2008: 30).

Az intelligencia összes formája közül a logikai-matematikai intelligenciának van a legösszetettebb szerkezete. Gardner a következő alapösszeteveket sorolja ide (Roeders–Gefferth 2007: 78–79):

- (a) a gondolkodási folyamat láncolatát irányító képesség (feltételezések, javaslatok és határozatok meghozatala),
- (b) az egyénnek képesnek kell lennie arra, hogy felismerje egy ilyen sorozat elemei között felmerülő kapcsolatot, és azt, hogy ez határozza meg értéküket,

- (c) az absztrakciós képesség – az absztrahálás folyamata a számok fogalmával kezdődik,
- (d) kritikus attitűd, abban az értelemben, hogy valamely tényt csak akkor szabad elfogadni, ha bebizonyosodott valóságosága.

Az ilyen típusú tanuló szeret problémát megoldani, különösen akkor, ha az matematikával kapcsolatos. Ők mindig meg fogják kérdezni, hogy miként működnek a dolgok, hogyan kötődnek egymáshoz és miért léteznek. Akkor tanulnak a leghatékonyabban, ha az magába foglal kategorizálást, osztályozást, valamint absztrakt gyakorlatokat és összefüggéseket. A logikai-matematikai intelligenciára jellemző képesség, hogy a dolgokat egymással való összefüggésükben, egy rendszerben veszik észre és látják.

Tevékenységek, amelyek erősítik ezt a fajta intelligenciát:

- utazás tervezése,
- fejszámolás gyakorlása,
- mennyiség felbecslése,
- időbeosztás tervezése,
- logikai rejtvények és problémák megoldása.

2.4. Vizuális-térbeli intelligencia

Az agy bal féltékéjében a nyelvi, a jobb féltékéjében a vizuális-térbeli intelligencia dominál. Szükségünk van erre az intelligenciára az olyan jellegű problémamegoldásnál, amely a tárgyak és rendszerek vizuális megjelenítését kívánják. A vizuális-térbeli intelligencia tartalmazza mindazokat a képességeket, amelyek a bennünket körülvevő világ megfigyeléséhez és a belső látással történő új vizuális benyomások létrehozásához szükségesek. Hogy valamit teljes mértékben megérthessünk, először látnunk kell, s ebben az esetben szavakkal való látásra gondolunk.

Rudolf Arnheim azt állítja, ha nem tudjuk felidézni egyes folyamatok vagy fogalmak képét, akkor nem is tudunk róluk tisztán gondolkodni.

A vizuális intelligencia segíthet a gyermekeknek abban, hogy bizonyos esetekben valamivel többet lássanak. A gyermekeknek szükségük van a vizuális gondolkodásra ahhoz, hogy feltalálják magukat a világban. Az információk többsége, amelyeket fel kell dolgozniuk, vizuális természetű: szavak, számok, képek, képletek, jelek és szimbólumok. A gyermek egy vizuális lény egy vizuális világban. A vizualizáció segít abban, hogy kifejezzük a tudást és gondolatainkat. A vizuális kifejezés eszközként szolgál a problémamegoldásban és a képletek alkotásában. De nemcsak a vizuális gondolkodásra van szükségünk, hanem az absztraktra is.

A vizuális-térbeli képességek elemei (Knežević–Florić 2006: 142):

- (a) a látható valóság pontos percepciója (ehhez nélkülözhetetlen képesség, hogy a már kialakított képet valamiről alkalmazni tudjuk az új megfigyeléseknél is),

- (b) egyes meglátások reprodukálódnak az elménkben anélkül, hogy azt valóban érzékeltük volna,
- (c) ugyanazt a tárgyat különböző körülmények között is felismerjük,
- (d) bizonyos térbeli változások előrevetítése (mentális anticipáció),
- (e) közös elemek felismerése olyan dolgoknál, amelyek első ránézésre teljesen különböznek.

Az ilyen típusú tanuló jól dolgozik a színekkel, képekkel és az értelem szemét használja. Könnyű számukra vizuálisan elképzelni valamit, de néha nehézséget jelent számukra ezeket a gondolatokat realizálni.

A vizuális gondolkodást segíti:

- térképolvasás, navigálás,
- bármilyen tervezés, ami magába foglalja képek használatát és térbeli találgatás,
- rajzolás, művészeti és más ágak kritikai elemzése több gondolati képességet is mozgósít,
- ábrák, grafikonok, sémák használata (emlékezési térkép és hálózat készítése).

2.5. Mozgási vagy kinetikus intelligencia

Az agy mindkét féltékéje a test ellenkező oldalát irányítja. Több tevékenység van, amelyeknél, hogy meg tudjuk oldani a problémát, és el tudjuk érni a kívánt célt, nélkülözhetetlen a fizikai intelligencia. A fizikai koordinációnak bizonyított következményei vannak az értelmi koordinációban minden olyan problémamegoldásban, ami mozgáshoz kötött, segíthet, ha átgondoltan és tudatosan közelítjük meg.

Azokat a készségeket, amelyek a fizikai intelligenciával kapcsolatosak, a következőképpen lehet osztályozni (Fisher 2008: 34):

- (a) manipulációs készségek,
- (b) konstrukciós készségek,
- (c) projekciós készségek,
- (d) agilitás,
- (e) kommunikációs készségek.

A fizikai képességek pontosabb megnevezése pszichomotoros képességek, mert az ember nem rendelkezik kizárólag csak fizikai készségekkel, amelyek hátterében ne állnának pszichikai folyamatok. Az értelmi és fizikai tevékenységek csoportjait az köti össze, hogy mindkettőnél szükséges az információ feldolgozása, az idő és az irány iránti érzék. A gyermeknek szüksége van a testi intelligenciára, hogy minél jobban hasznosíthassa azt a fizikai világot, amelyben él.

Az ilyen típusú tanuló állandóan mozgásban van. Állandóan járkal, mindenhez hozzá kell érnie, és a testbeszédet használja, hogy kifejezze saját érzé-

seit. Ezek a tanulók inkább sportolnak, semhogy üljenek és olvassanak. Fontos megemlíteni, hogy náluk nagyon hatékonyan hasznosíthatók az interdiszciplináris tantárgyak és órák.

A kinetikus intelligencia és a fizikai problémamegoldás képessége fejleszthető:

- tudás és készségek fejlesztésével valamely sporton belül,
- kézműves-tevékenységekkel, pl. famegmunkálás, varrás stb.,
- bizonyos mozgások elsajátításával, pl. tánc, harcművészet, gimnasztika,
- főzéssel,
- háromdimenziós játékokkal, pl. Rubik-kocka, puzzle.

2.6. Interperszonális (társadalmi) intelligencia

Az interperszonális intelligencia az a képességünk, amivel megérthetünk másokat. Piaget szerint a gyermek fokozatosan kezdi el felismerni a különbségeket más emberekben. Az interperszonális intelligencia pontosan ebből az alapképességből fejlődik ki, a társadalmi képességek fejlődésében (szocializáció), mások iránti empátiakészségben mutatkozik meg, és abban a képességben, hogy másoktól tanulunk.

Két kulcstényező kötődik az interperszonális intelligencia fejlődéséhez. Az egyik a kitolt gyermekkor, ami magába foglalja az anyához való szoros kötődést is. A másik tényező az emberek közötti interakció jelentősége. Vigotszkij véleménye szerint minden gyermeknél hasznos, ha együtt tanul a többiekkel (Fisher 2007: 22).

Az interperszonális vagy társadalmi intelligencia kétféleképpen jelentkezik. Először olyan formában, hogy a gyermekben kialakul a tudat arról, hogy ő maga létezik, és vannak érzései és érzelmei, amelyek vezérlik viselkedését. Másodszer, azon képességében mutatkozik meg, hogy megért másokat, és együttérez velük (Knežević-Florić 2006: 143).

Ahogy a gyermekek idősebbek lesznek, játékokon keresztül megismerkednek a társadalmi szerepekkel és viselkedési formákkal. Az ilyen típusok az ún. társadalmi pillangók. Nagyon könnyen alkalmazkodnak bármilyen társadalmi helyzetben. Sok barátjuk van és kitűnő vezetők, azért, mert nagyon jól tudják kezelni a konfliktushelyzeteket. Türelmesek, nagyon megértőek és empátikusak. Ezek a tanulók a legjobban úgy jutnak kifejezésre, ha csoportmunkában dolgozhatnak, ahol összehasonlíthatják magukat másokkal, kapcsolatot teremthetnek, kikérdezhetnek és meghallgathatnak másokat.

A következő helyzetekben fejleszthetők az interperszonális képességek:

- meghallgatja mások felelését, történetet mesél, szaval, információkat ad vagy érvel,
- az előző kommunikációs helyzetekben beszélgetés másokkal, vagy mások tanítása,
- mások segítése a tanulásban vagy problémamegoldásban,
- csapatban való együttműködés, közös vita.

2.7. Intrapersonális (perszonális, metakognitív) intelligencia

Az intrapersonális vagy perszonális vagy metakognitív intelligencia feltehetően az ember intelligenciájának legfontosabb része, azért, mert kapcsolatban áll az összes többi intelligenciával. Ez tulajdonképpen azt a módot írja le, ahogyan saját gondolatainkat és érzéseinket érzékeljük, megértjük azt, amit gondolunk és érzünk, és tudjuk, hogy bizonyos dolgokat miért teszünk. Az intrapersonális képességek közé tartozik az erkölcsi normák szerinti helyes cselekvés képessége is (Roeders–Gefferth 2007: 81).

A tanulás folyamatában a metakognitív megismerés fejlődésének kulcsfontosságú szerepe van, mert így tudjuk, hogyan kell tervezni, hogyan kell előzetesen megítélni dolgokat, hogyan kell valamit megerősíteni a tudatunkban, és hogyan fogunk valamit felismerni.

Az ilyen típusok leghatékonyabban egyedül tanulnak, sőt individualizált projektumokban. Nagyon jól ismerik önmagukat, és lehet, hogy ezért is büszkék arra, hogy önállóak és eredetiek. Ők az erős, hallgató típusok. Fontos, hogy ne izoláljuk őket, vagyis szocializálni kell őket is, de ezzel egyidejűleg engedni kell, hogy megvalósítsák önmagukat, hagyjuk meg a saját területet.

A következő tevékenységek segíthetnek a metakognitív tudat fejlesztésében:

- személyes napló vezetése,
- időbeosztás tervezése,
- előzőleg felbecsülni, hogy mit fog jól csinálni, és mivel lesz problémája,
- saját érzéseinek és hangulatának elemzése és megértése,
- személyes célok kitűzése és elérése,
- elvégzett dolgok áttekintése és értékelése.

Fontos megemlíteni, hogy az inter- és intrapersonális intelligenciák egyben személyiségtípusok és -jegyek is. Ahogyan a gyermek fokozatosan megismer másokat, megismeri saját magát is, így a perszonális és társadalmi intelligencia együttesen fejlődik.

1. táblázat
A tanulási stílusok áttekintése

INTELLI- GENCIA	GONDOLKODÁS	MIT SZERETNEK?	MIRE VAN SZÜKSÉGÜK?
nyelvi	szavakkal	olvasás, írás, mesélés, szójátékok stb.	könyvek, írószerek, beszélgetések (dialógusok, fejtegetések, viták), történetek stb.
logikai- matema- tikai	összegzéssel, rendszerzéssel	kísérletezés, kérdések feltevése, problémák megoldása, számítások stb.	kísérletezéshez és elmélkedéshez szükséges felszerelés és alapanyag, csillagvizsgálóba, múzeumokba tett látogatások
vizuális- térbeli	képekben	rajzolás, színezés, formázás, képek elképzelése	művészeti alkotások, építőköcskák, filmek, fantáziadús játékok, kirakók, illusztrált könyvek, galériákba és múzeumokba tett látogatások
mozgási vagy kinetikus	fizikai érzékelésen keresztül	tánc, futás, ugrálás, gesztikulálás stb.	szerepjátékok, dramatizálás, mozgás, építőeszközök, sportjátékok, kifejezéssel való tanulás
zenei	ritmuson és dallamon keresztül	ének, mozgás és taps ritmusra, hallgatás	zene munkavégzés alatt, koncertlátogatás, zenei játékok az iskolában és otthon, hangszerek
interper- szonális	más emberek ötletein keresztül	vezetés, szervezés, kapcsolatok, közvetítés, szórakoztatás	barátok, közösségi játékok, összejövetelek, klubok, mentorok
intraper- szonális	mélyen magában	célok kitűzése, tervezés, meditálás, elcsendesülés	félreeső helyek, magányos idő, önállóan vezetett projektek, választási lehetőség

3. Összegzés

Miért fontos a tanulási stílusok tanulmányozása? Minden ember rendelkezik mind a hétféle intelligencia bizonyos fejlettségi szintjével. Az emberek többsége mindegyik intelligenciát felfejlesztheti bizonyos képesítési szintig. Az intelligenciák kapcsolatban vannak egymással, és ez az egymás közötti kombináció adja az ember személyiségét, vagyis így jelentkeznek bizonyos jellegzetességek, amelyek csak egy személyre vonatkoznak, és így jutunk el az egyes tanulási stílusok kifejlődéséhez.

Hogy miért fontosak a tanulási stílusok? Azért, mert különböző minden ember, minden gyermek. Rendkívül különböző módon sajátítják el a tudást és készségeket, vagyis különböző módon tanulnak. Ez mélyen kihat arra, hogy milyen eredményt érnek el (vagy elérnek-e egyáltalán valamilyen eredményt?) némely tevékenységekben a tanulási folyamat során, és hogy higgyen önmagában. Ezért az lenne a legideálisabb, ha olyan tanulási lehetőségeket biztosítanánk tanulóinknak, amelyekben boldogulni tudnának eltekintve attól, hogy mi az erősségük. Ez azt jelenti, hogy aktív tanulási helyzeteket biztosítunk a többszörös intelligencia minden kategóriájában. Ez egy időben azt is jelenti, hogy nem minden tanuló ér el majd könnyen eredményeket minden tantárgyból. Ez hiányosságnak vagy sikertelenségnek is tekinthető, de nagy előnye abban van, hogy az iskolaév folyamán nagyobb és több lehetőségünk van arra, hogy közelebbről is megismerjük tanulóinkat, több tanulót ismerhetünk meg és részletesebben.

Az átlagos tanító és nagyszerű tanító közötti különbség a következőkből látható. Az átlagos tanító úgy tanít, hogy minden időkor a tanulók 60–80%-ához jut el. A nagyszerű tanító úgy tanít, hogy minden időben a tanulók 60–80%-át éri el. Akkor hol van itt a különbség? Az átlagos tanítónál egész évben a tanulók ugyanazon 60–80%-a tanul. A nagyszerű tanítónál minden nap a tanulók különböző 60–80%-a tanul. Ha állandó jelleggel váltogatjuk a tanulási tevékenységeket, amelyek lefedik az összes intelligenciát, akkor az osztály összes tanulója tanulni fog egy meghatározott hét folyamán (Jensen 1995: 213).

A tanulási stílusok tanulmányozásával, majd a tanultak alkalmazásával a gyakorlatban tulajdonképpen valóságos étellel tölthetjük meg a didaktikai háromszöget. Valóban, az oktatás mindegyik egyenrangú tagjának – tanuló, tanító és tananyag – kifejezésre kell jutnia ahhoz, hogy az oktatási folyamat működjön. Elsősorban a tanítónak tanulmányoznia kell saját tanulóit, hogy megismerje személyiségüket, és ismereteket szerezzen arról, hogy hogyan szeretnek leginkább tanulni, hogyan boldogulhatnak a leghatékonyabban, vagyis melyik tanulási stílust részesítik előnyben. Ezután következhet a tanítás. Ha már tudjuk, hogy egyes tanulók hogyan tanulnak, a következő lépés az, hogy tálaljuk és koordináljuk a tananyagot, hogy megfelelő és hatásos eredményeket kapjunk.

A tanulás a tanuló számára (aki végül is az egész oktatói-nevelői folyamat legfontosabb szegmense) akkor lesz a leghatékonyabb, ha kifejlődött egy magabiztos állapot és megfelelő önbecsülés, magas szintű motiváció a tanulás iránt, valamint olyan környezet veszi körül, ahol erős kihívásokkal és egyben alacsony szintű fenyegetettséggel találja magát szemben. Egy ilyen helyzet és érzés csak akkor alakulhat ki, ha a tanulók személyiségjegyüknek, stílusuknak, tempójuknak, feltételeiknek, adottságaiknak megfelelően tanulhatnak; a tanítók pedig mindezek figyelembevételével, valamint megfelelő tanítási módszerek és stratégiák segítségével tanítanak, koordinálnak, vezetnek, mentorálnak, ösztönöznek.

FÜGGELÉK

1. ábra: Fisher 2008: 27.

1. táblázat: <http://mzu.sbnet.hr/files/mi-prirucnik.pdf>

IRODALOMJEGYZÉK

- Fisher, Robert 2008. *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Budapest: Műszaki Kiadó.
- Fisher, Robert 2007. *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Budapest: Műszaki Kiadó.
- Jensen, Eric 2003. *Super nastava – Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje.* Zagreb: Educa.
- Knežević – Florić, Olivera szerk. 2006. *Interaktivna pedagogija.* Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Nahalka István szerk. 2006. *Hatékony tanulás.* Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Potkonjak, Nikola – Petar, Šimleša szerk. 1989. *Pedagoška enciklopedija 1-2.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Roeders, Paul – Gefferth Éva 2007. *A hatékony tanulás titka.* Budapest: Treffort Kiadó.
- Willis, Mariaemma – Victoria Kindle Hodson 2005. *Otkrijte svoj stil učenja.* Beograd: Finesa.

Stilovi učenja

MONIKA ČAPO

Zavisno od sposobnosti i obrazovanja pojedine osobe, različiti oblici njihove inteligencije mogu biti različito razvijeni. S obzirom da se različiti tipovi inteligencije moraju posmatrati nezavisno jedno od drugih, moguće su sve vrste kombinacije među njima. Da bismo mogli uspešno upravljati razvojem deteta (odnosno njegovim mišljenjem, učenjem) važno je znati na kom nivou su deca u datom momentu, važno je poznavati njihovu ličnost, stil i tempo učenja i razmišljanja, njihove uslove i sposobnosti. Korisno bi bilo da organizatori i koordinatori nastavnog procesa (učitelji) ne žale

truda da stvarno posmatraju svoje učenike, da bi utvrdili kod kojih učenika koja inteligencija dominira (lingvistička, muzička, matematičko-logička, vizuelno-prostorna, telesno-kinestetička, socijalna-interpersonalna, personalna-intrapersonalna). Ako su učitelji sa ovim upoznati i to znanje pravilno primene, onda će zaista pripremiti svoje učenike da se snalaze u životu i nauče kako treba učiti.

Learning styles

MÓNIKA CSAPÓ

Depending on people's abilities and education different forms of their intelligence can be developed differently. As different types of intelligence should be observed independently from each other there are all kinds of combinations between them. It is important to know on which level are children at a given moment; as well as their personality, their learning style and thinking pace, their conditions and abilities; so that we could successfully direct, guide and supervise their development (namely their thinking, their learning). It would be very useful if the organizers and coordinators of the teaching process (teachers) would take the trouble to truly observe their pupils, so that they could define which type of intelligence out of the seven is dominant. If teachers know this and they know how to use it right, they will actually prepare their pupils to succeed in life, and they will also learn to learn.

METODIČKI MODELI STRUKTURE INTERPRETACIJE KNJIŽEVNO- UMETNIČKOG DELA

DRAGANA FRANCIŠKOVIĆ

Metodika nastave književnosti do sada je uglavnom preuzimala istraživanja o etapama rada u nastavnom procesu iz didaktike. U istoriji didaktike koncipirani su mnogi strukturni modeli nastavnog procesa, u zavisnosti od ciljeva i sistema nastave. U nastavi književnosti nije svaki model primenjiv, jer ona ima svoje specifičnosti; spaja u sebi emocionalne i racionalne elemente. Karakteristična je sledeća struktura nastavnog procesa:

- pripremanje
- obrađivanje sadržaja
- vežbanje
- ponavljanje
- proveravanje
- ocenjivanje.

Na ovu strukturu naslanja se i nastava književnosti u našim školama. Međutim, danas je sve aktuelnije pitanje koja je stvarna vrednost takvih struktura, odnosno da li su one potrebne i primenjive u savremenoj nastavi. Danas je neophodno relativiziranje pojmova i poretka etapa u postojećoj didaktičkoj strukturi nastavnog časa. Na to ukazuju i metodička istraživanja prema kojima se struktura vaspitno-obrazovnog procesa u nastavi književnosti raščlanjuje na niz elemenata. Osim opšte strukture izvode se i varijante s obzirom na različite metodičke koncepcije i karakteristike književnog sadržaja sa stajališta motivacije i estetske recepcije. Danas je neophodan niz istraživanja koja će pokazati senzibilitet učenika, a samim tim i dati odgovor na pitanje koja je struktura nastavnog procesa najpogodnija za nastavu književnosti. Metodika nastave književnosti morala bi da uspostavi sopstvenu strukturu nastavnog procesa, koja će se bazirati na potrebama i zakonitostima ovog predmeta. Ključni problem u metodici jesu i etape saznavanja književnog dela u toku nastave.

Tabela 1.
Elementi vaspitno-obrazovnog procesa

Organizacijski	Saznajni	Psihološki	Metodički
Priprema	Posmatranje	Motivacija	Projektovanje
Prikupljanje	Zapažanja	Izražavanje	Praktična
Materijala	Mišljenje	Uživljavanje	Priprema
Izvođenje	Zamišljanje	Stvaranje	Popravljanje
Uvežbavanje	Raščlanjivanje		
Ponavljjanje	Definisanje		
Proveravanje	Uopštavanje		
	Zaključivanje		

1. Mogući metodički modeli strukture interpretacije književno-umetničkog dela

I

- (1) Motivacija
- (2) Najava književno-umetničkog teksta-formulisanje teme
- (3) Interpretativno čitanje
- (4) Emotivno-intelektualna pauza
- (5) Objavljivanje doživljaja
- (6) Utvrđivanje redosleda događaja
- (7) Stvaralačko izražavanje
- (8) Zaključivanje

II

- (1) Doživljajno-saznajna motivacija
- (2) Interpretacija književno-umetničkog dela
- (3) Istraživanje (samostalan rad-glavni i sporedni likovi, osobine likova; događaji i određivanje naslova; tema)
- (4) Literarno-komunikativni zaključak

III

- (1) Motivacija za čitanje odabranog teksta
- (2) Interpretativno čitanje
- (3) Emotivno-intelektualna pauza
- (4) Objavljivanje doživljaja
- (5) Provera razumevanja književno-umetničkog teksta
- (6) Stvaralačko izražavanje emotivnih doživljaja
- (7) Literarno-komunikativni zaključak

IV

- (1) Motivacija
- (2) Najava cilja časa
- (3) Izražavanje neposrednih doživljaja
- (4) Interpretacija književno-umetničkog dela (razumevanje)
- (5) Zajedničko stvaralačko izražavanje
- (6) Uopštavanje

V

- (1) Doživljajno-saznajna motivacija
- (2) Najava književnog dela i njegova lokalizacija
- (3) Interpretativno čitanje odabranog dela teksta
- (4) Emotivno-intelektualna pauza
- (5) Izražavanje doživljaja
- (6) Interpretacija (prema psihološkim kriterijumima) dela u celini
- (7) Uopštavanje
- (8) Zadaci za samostalan vannastavni rad

VI

- (1) Motivacija učenika i proveravanje razumevanja pročitano­g književnog dela (razgovor)
- (2) Izražavanje ličnih utisaka o delu
- (3) Samostalan rad na metodičkom materijalu
- (4) Objavljivanje rezultata samostalnog rada i ispravke
- (5) Izvođenje zaključaka

VII Predlog strukture problemskog pristupa

- (1) Razgovor o predloženim problemima i izdvajanje problema
- (2) Stvaranje problemske situacije
- (3) Definisane problema i određivanje metoda rada
- (4) Samostalan istraživački pisani rad
- (5) Objavljivanje rezultata i rasprava o rezultatima istraživanja
- (6) Izvođenje zaključaka

Školska interpretacija podiže učenika na razinu estetskog subjekta, istražuje doživljajno-spoznajne procese u različitim fazama i oblicima književne komunikacije, inicira istraživanje individualnog doživljavanja književnog djela i njegove kolektivne analize (Rosandić 1986: 29). Ona objedinjuje grupu postupaka koji imaju za cilj da unaprede, istraže, poboljšaju i usmere tok recepcije. Metodički model interpretacije književno-umetničkog dela, usklađen sa doživljajnim i sazajnim sposobnostima učenika, uspostavlja etape koje čine strukturni deo nastave književnosti. Globalnu strukturu interpretativnog postupka čine:

- (1) doživljajno-saznajna motivacija
- (2) najava problema (teksta) i njegova lokalizacija
- (3) interpretativno čitanje
- (4) emotivno-intelektualna pauza
- (5) objavljivanje doživljaja i njihova korekcija
- (6) interpretacija književno-umetničkog teksta
- (7) uopštavanje i izvođenje zaključaka
- (8) stvaralački oblici izražavanja

1.1. Doživljajno-saznajna motivacija

Motivacija je važan elemenat u svim metodičkim modelima interpretacije književno-umetničkog dela, a školska interpretacija uspostavlja postupke kojima je dovodi u duhovni svet učenika – primaoca. Motivacija treba da pripremi učenika za prijem teksta, ali istodobno služi kao sredstvo kojim se određuje stepen literarnog razvitka učenikove ličnosti, sposobnosti imaginacije, emotivna razvijenost, socijalna i moralna osjetljivost. Sve što učenik nosi u svom duhovnom svijetu i što mu olakšava komunikaciju s pjesmom, aktivira se motivacijom (Rosandić 1986: 72). Najviše motivacionih izvora pružaju tri osnovna činioca umetničkog opštenja: književno delo, čitalac (učenik) i pisac. U tom komunikacionom trouglu, upravo u ta tri sveta, gotovo uvek se mogu naći pogodni podstrekački faktori, koji tek uz valjanu metodičku postavku postaju moćni da kod učenika pobude stvaralačku radoznalost (Nikolić 1988: 73). U metodici je poznat čitav niz načina za motivisanje učenika. Ono što ih karakteriše jesu raznovrsnost, funkcionalnost i prilagođenost određenom književnom tekstu. Po Nikoliću, neki od elemenata koji mogu da motivišu učenike su: odlomak koji su učenici prethodno pročitali, zatim oprečna mišljenja, odnosno dva odlomka sa oprečno usmerenim značenjem (ili dva oprečna mišljenja kritičara o određenom delu), neki poznati deo iz dela koji nastavnik namerava da obrađuje, tematska srodnost dva dela, sugestivna moć muzike, asocijacije (Nikolić 1988: 73).

Prema sadržajnoj usmerenosti motivacije mogu biti utemeljene:

- na iskustvu učenika (emocionalno, moralno, socijalno, intelektualno...)
- na književno-teorijskoj i književno-istorijskoj osnovi
- na likovnim, muzičkim ili filmskim predlošcima te crtežima likova i događaja
- na opštekulturnim sadržajima
- na lingvo-stilističkim karakteristikama
- na filozofskoj, sociološkoj i istorijskoj osnovi (Rosandić 1986: 501).

Motivacija zavisi od ciljeva interpretacije, a ostvarujemo je različitim postupcima.

- (1) Anketiranjem učenika dolazimo do uvida u njihova intelektualna, emotivna i socijalna iskustva, saznajemo kvalitet njihovog sveta i nivo književne kulture. Orijentacionom anketom dolazimo do podataka koji definišu učenikov svet i koji mogu odlučiti o kvalitetu interpretacije dela. Kontrolnom anketom proveravamo nivo književne kulture učenika koja je neophodni preduslov za kvalitetnu interpretaciju, a kasnije i recepciju. Na osnovu podataka do kojih se dođe putem ankete određuje se i nivo i usmerenost interpretacije.
- (2) Zadavanjem asocijativne tematske reči otkrivaju se i podstiču asocijacije i misaona postignuća učenika. Ovim postupkom stvara se doživljajni kontekst u kojem će se interpretirati delo.
- (3) Zadaci objektivnog tipa i testovi omogućavaju da se ustanovi znanje o podacima koji su bitni za interpretaciju teksta. Podaci mogu biti vezani za istorijske, sociološke, književne činjenice, a u srednjoj školi i za književnoteorijske, književnoistorijske, filozofske činjenice. Iako se zadaci objektivnog tipa uglavnom primenjuju kao sredstvo kontrole znanja, oni mogu biti uspešno korišćeni u fazi motivacije za interpretaciju određenog teksta.
- (4) Likovni prilozi često su elemenat motivacije, naročito u nižim razredima osnovne škole. Njihovim pokazivanjem stvara se doživljajna i saznajna motivacija za interpretaciju pripovednog dela. Likovni prilozi mogu biti ilustracije vezane za događaje u romanu, zatim portreti likova, ali ne moraju direktno biti vezane za delo (npr. prikaz jesenjeg pejzaža može biti motivacija za interpretaciju priče *Pozno jesenje jutro* Isidore Sekulić u IV razredu osnovne škole). Likovno ostvarenje koje se koristi u nastavi podleže sledećim kriterijumima:
 - primerenost mogućnostima učenika
 - zanimljivo, sugestivno-podstiče reakciju učenika (emocionalnu i intelektualnu) i interes za prikazano
 - po stilskim i tematsko-idejnim karakteristikama u dosluhu je sa književnim delom koje se interpretira
 - izbor likovnog dela zavisi od ciljeva nastavnog časa
 - dimenzija slike: ne manja od 88×68 cm
- (5) Muzika se često koristi kao sredstvo za emotivnu pripremu učenika. Biraju se ona dela koja su u tematsko-idejnom i stilskom saglasju sa književnim delom, kao i dela koja su inspirisana književnim delom. Nakon motivacije ove vrste pristupa se čitanju dela.
- (6) Film može biti jak motivacioni podsticaj za čitanje i analizu dela. Ako su učenici gledali film i čitali delo, moguća je komparativna analiza. U mlađim razredima film se češće koristi kao nastavno sredstvo/dijafilm, nego kao nastavni sadržaj.
- (7) Internet je medij koji je sve dostupniji učenicima. Mnoštvo informacija koje nudi mogu se iskoristiti i u cilju motivacije na času književnosti.

Informacije vezane za određene segmente književnog dela mogu biti prezentovane i uz pomoć ovog medija.

1.2. Interpretativno čitanje teksta

Definiše se kao vrsta čitanja kojim se govorno oživotvoruje beletristički tekst (Rosandić 1986: 514). Takav tip čitanja naziva se još i izražajnim i estetskim. Sa lingvističkog stanovišta, interpretativno čitanje zasniva se na karakteristikama govornog jezika (intonacija, intenzitet, tempo, pauze, boja glasa) i ima posebnu funkciju. Čitač teksta prenosi primaocu/slušaoцу teksta poruke teksta, odnosno emocionalni i misaoni sloj teksta. Sa metodičkog stanovišta, interpretativno čitanje je jedna od faza na nastavnom času, deo nastave izražavanja i metodički postupak pri radu na tekstu. Interpretativno čitanje najčešće se javlja nakon lokalizacije, ali može da se javi i u drugim etapama školske interpretacije.

Izražajno čitanje karakteriše emocionalna i logička izražajnost. Interpretativno čitanje ima za cilj da, koliko je to moguće, autentično prenese autorove misli i osećanja. Čitač govorno prenosi tekst, bazirajući svoju interpretaciju na prirodi, organizaciji i smislu teksta. Svako čitanje pesme je nešto više nego sama pesma... Čitanje, štaviše, ne samo da pesmi pridodaje lične elemente, nego i uvek označava samo jedan izbor činilaca sadržanih u njenom tekstu: visina tona glasa, brzina kojom se neko mesto čita, raspored i jačina naglasaka – svi ti činioци mogu biti ispravno ili pogrešno odabrani, i čak i kad su ispravno odabrani mogu ipak da predstavljaju samo jednu verziju pesme (Velek-Voren 1974: 17).

Pre čitanja teksta na času, nastavnik se upoznaje sa tekstem, doživljava ga i razume u svim njegovim pojedinostima, da ne bi došlo do izneveravanja teksta. Nastavnik osmišljava interpretaciju u svim njenim slojevima. Tek tako pripremljen, on interpretira tekst pred učenicima. Pre čitanja, učenici se pripremaju za slušanje teksta, motivišu se i opuštaju. U ulogu čitača, dakle onoga ko će preneti tekst na najsugestivniji način, u nastavi se pojavljuju: nastavnik, učenik-interpretator, zvučna čitanka, svaki učenik (samostalno tiho čitanje), a može se osmisliti kombinacija prethodnih mogućnosti. Većina metodičara se slaže da je nastavnikovo čitanje najsugestivnije. I ostali načini imaju svoju adekvatnu primenu, njihov kvalitet više dolazi do izražaja u drugim fazama časa. Metodičari imaju različita mišljenja o tome da li je potrebno da učenici prate tekst pri prvom čitanju.

Prvi susret učenika sa književno-umetničkim tekstom od velike je važnosti za dalji doživljaj i interpretaciju teksta. Interpretativno čitanje u velikoj meri, kao i druge etape, utiče da dalji tok časa bude manje ili više uspešan.

1.3. Emocionalno-intelektualna (psihološka) pauza

Emocionalno-intelektualna pauza je najkraća vremenska jedinica u strukturi sata motivirana psihološkim razlozima (Rosandić 1986: 521). Nakon čitanja teksta potrebna je pauza da bi učenici sabrali svoje prve utiske o tekstu. Učenike treba prepustiti intimnom doživljavanju teksta. Izrazom lica, očima, uzdahom učenici pokazuju svoje stanje i reakciju izazvanu slušanjem. Reakcije se uglavnom mogu predvideti – ako izostanu, ili su ne- očekivane, to je signal nastavniku da su neki metodički postupci pogrešno realizovani. U vreme ove pauze ne izvode se nikakve aktivnosti koji bi remetili učenikovu koncentraciju.

1.4. Objavljivanje doživljaja i njihova korekcija

Ova faza u strukturi nastavnog časa označava prelaz u recepciji dela: od emotivne, spoznaja postaje racionalna, mada se emotivna komponenta sadrži u daljoj analizi. Svi metodički postupci koji se primenjuju u ovoj fazi afirmišu učenikovu viziju dela u celini i delovima, književnu senzibilnost i kulturu izražavanja.

Izražavanje doživljaja nakon čitanja teksta vrlo je suptilna faza u nastavnom procesu. U teoriji školske interpretacije afirmisala se dijaloška metoda u fazi objavljivanja i korekcije doživljaja. Nastavnik postavlja pitanja koja imaju za cilj da otkriju učenički doživljaj. Pri sprovođenju ove metode važe sledeća načela:

- (1) pitanje podstiče učenike da izraze lične doživljaje, utiske i zapažanja
- (2) pitanje ima orijentacioni karakter (proverava doživljaj, utvrđuje prirodu reakcije)
- (3) pitanje se upućuje svim učenicima
- (4) pitanjem se usmerava učenikova reakcija
- (5) pitanja ne smeju biti klišeizirana (Rosandić 1986: 522, 523).

Primenjuju se dva tipa pitanja kojima se učenici podstiču da izraze doživljaj:

- a. pitanja opšteg tipa (proveravaju se emotivne reakcije)
- b. pitanja bazirana na pojedinostima u tekstu (izazivaju određeni tip reakcije).

Osim uobičajenog vida dijaloške metode, nastavnik može da postavlja pitanja, a učenici da beleže odgovore u sveske, nakon čega ih pročitaju.

Pored dijaloške metode za objavljivanje doživljaja koristi se i anketa. Nastavnik pravi anketne listiće na kojima učenici treba da izraze svoje doživljaje. Pitanja i zadaci na anketnim listićima podstiču učenike da izraze svoje emocije, asocijacije, misli i zapažanja. Na osnovu odgovora nastavnik će odrediti osnovni tok interpretacije. Objavljivanje doživljaja ima sledeće namene:

- (1) da omogući učeniku da iskaže lični doživljaj teksta
- (2) da odredi glavni tok interpretacije.

Učenici mogu svoj doživljaj dela da izraze i usmeno, u vidu kratkog izlaganja.

Ako se radi o izražavanju doživljaja o delu u celini, npr. romana, metodički postupci biće primereni tom složenijem procesu. U čitačkoj svesti ne zadržavaju se svi likovi i epizode podjednako jer i delo se čita u dužem vremenskom periodu. Za proveru doživljaja kod obimnijih epskih formi takođe se koristi dijaloška metoda, kada se u osmišljenom dijalogu saznaje koji elementi su na učenike ostavili najjači utisak. Koristi se i anketa, kojom se proverava razumevanje određenih pojava, emotivni odnos učenika prema delu... Moguća je i primena postupka izazivanja asocijacija na npr. naslov dela, određeni lik, događaj u delu. Iznoseći svoje asocijacije učenici otkrivaju svoj odnos prema delu, kao i svoju senzibilnost.

1.5. Interpretacija književno-umetničkog teksta

Cilj interpretacije je da spozna umetnički smisao dela, da otkrije njegove unutrašnje zakonitosti postojanja, da rekonstruiše stvaralački proces. Zadatak interpretacije je da neguje učenikovu estetsku doživljajnost, da trenira književno-posmatračke sposobnosti, da bodri kritički duh i oblikuje književni ukus. Ovi zadaci mogu se ostvariti ako je učenik smisleno angažovan u nastavnom procesu.

Ova faza podrazumeva pristup brojnim pitanjima koje tekst nameće svojom strukturom, odnosno svojim sadržajem, izrazom i porukama. U osnovnoj školi interpretacija ostaje u doživljajnim okvirima, uvodi najosnovnije pojmove za karakterizaciju dela, ali se ne upušta u književno-istorijsko situiranje dela. Nastavnik se odlučuje za određeni metodički postupak za koji smatra da će na najbolji način približiti učeniku sve slojeve dela. Pred nastavnikom su i pitanja: kako izdvojiti centralno ishodište teksta, a ne narušiti njegovu homogenost, kako pronaći pravu nit analize, koja će na pravi način otključati tekst pred učenikom, kako angažovati učenike da oni aktivno učestvuju u nastavnom procesu, da postavljaju pitanja, istražuju i dolaze do rešenja. Interpretacija uvodi učenike u dublje slojeve teksta, ona omogućava sistematizaciju impresija, doživljaja i razmišljanja o određenim pojavama u tekstu. Ona podrazumeva stvaralačku komunikaciju sa tekstem, koja uključuje estetske doživljaje i njihovo prosuđivanje.

1.6. Uopštavanje i izvođenje zaključaka

Vršanjem analize učenici spoznaju svet dela da bi sintezom došli do sjedinjavanja doživljenog i saznatog. Nakon analize učenicima će se delo prikazati u drugačijem značenju nego nakon prvog čitanja. Sintezom će se stvoriti jedan logički sklop i učnički doživljaj dela biće celovit. U ovoj fazi dolazi do izražaja reakcija (verbalna, emotivna) koja je podstaknuta dubljom komunikacijom učenika i umetničkog teksta.

LITERATURA

- Dimitrijević, Radmilo 1972. *Problemi nastave književnosti i maternjeg jezika I*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Nikolić, Milija 1992. *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rosandić, Dragutin 1986. *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Velek, Rene-Voren, Ostin 1974. *Teorija književnosti*. Beograd: Nolit.

A szépirodalmi mű értelmezésének módszertani modelljei

DRAGANA FRANCIŠKOVIĆ

Ez a munka az irodalomtanítás folyamatában alkalmazható lehetséges kreatív eljárásokat vizsgálja. Kitér a nevelési-oktatási folyamat legfontosabb mozzanataira, valamint az irodalomtanítási modell lehetséges összetevőire. A tanulmány a szépirodalmi mű értelmezésének különböző módszertani modelljeit és az interpretáció egyes fázisait helyezi előtérbe.

Methodical models of structural interpretation of literary works of art

DRAGANA FRANCIŠKOVIĆ

This article analyses the possibilities of a creative approach to the teaching process with respect to literature teaching. The basic elements of the teaching-process as well as the structure of literature teaching are described. The article also discusses the various methodical models of the structure of literary text interpretation, as well as the phases of the interpretation itself.

A ZENEI NEVELÉS KORRELÁCIÓJA MÁS TANTÁRGYAKKAL

EVA BALAŽEVIĆ

A művészeti nevelés sokoldalú összefüggését az óvodában, iskolában is keressük és a nevelésben szeretnénk a komplexitását megvalósítani. Gyakorlati megvalósítása, módszere azonban attól függ, hogy megértjük-e, mi a művészetek, az esztétikai szépségek, az esztétikai élmények közös alapja (Forrai 1993: 19).

Ez elsősorban egy közös művészetnevelési szemlélet:

– észrevenni (észrevetetni) az egyforma hétköznapiakban a különlegest, a szépet, aminek örülni lehet,

– tisztelni a környezet harmóniáját, rendjét, a művészeti alkotások sokféleségét, felkelteni az önkifejezés vágyát, az alkotókedvet, értékelné a mű fölértézt örömet.

Milyen sajátosságokat találhatunk a művészetekben?

Egy színes kép, egy szép dallam a gyermekben belső visszhangot, érzelmeket kelt. A látás, a hallás sokféle hatása belső képekké alakul, melyeket a gyermek emlékezetében elraktároz. Minél gazdagabb ez az emléktár, annál színesebb a gyermek képzelete. Ezt tudva a tanítónő igyekezzen sokféle élményt, örömet szerezni a gyermeknek, és ne kívánja a gyermek érzelmeit szavakban megfogalmaztatni.

A belső képek a gyermekben sokkal színesebbek, mint a szókinccse, amivel ki tudja magát fejezni. Elég a gyermek arcát, mozgását figyelni, hogy a hatást lemérjük (mozdulatlanul egy pontra néz, zene közben kicsit mozog, mosolyog, az arca komoly, odafordul a társához stb.) zenehallgatás közben.

Ha megkeressük a művészetek közös vonásait, elemeit, egyszerű lesz megtalálni az összefüggéseket. Igaz, a közös téma feldolgozása is lehet kapcsolat: pl. háziállatokat rajzolunk, háziállatokról énekelünk, háziállatokról beszélgetünk (pl. Szabó Lőrinc Falusi hangverseny című versének feldolgozása, illetve illusztrálása, valamint az ezt megörökítő kis dal éneklése), de ebben több a racionális, tárgyi összefüggés, mint a művészeti.

A témaazonosságánál fontosabbak a közös rejtett kapcsolatok, melyek minden művészet alkotóelemei: a hang, a kép, a mozgás jelképes, szimbolikus tartalma, amit mindenki szabadon, saját egyénisége, előző emlékei alapján fog fel, érez át. Ugyanaz a mese más-más képet jelenít meg, ugyanaz a szép dal más-más érzést fakaszt a gyermekben (pl. Saint-Saëns Az állatok farsangja című művében mindenki másként látja az elősereglő állatokat, másként ábrázolja azokat). A szabad képzetársítás lehetőségét tiszteletben kell tartani.

Zenehallgatás előtt nem kell elmondani, miről szól a dal, milyen a jellege, hanem olyan színesen, a zene karakterének megfelelően kell előadni, hogy hasson. Utána beszélgetni róla, a gyermekek véleményét kérdezni, érzelmeikről beszélni érzésköltő ebben a korban. Ha pedig megszokják, hogy utána beszélgetés következik, a zene hallgatása közben erre a feladatra gondolnak, és nem a zenét élvezik.

Másik közös szemléleti vonás lehet az állandó nyitottság, érzékeny figyelem a színekre, arányokra, hangokra, zörejekre, mozgásokra. A tanító arc kifejezéssel, egyszerű szóval, mozdulattal is ráirányíthatja ezekre a gyermekek figyelmét.

Ugyanúgy a gyermekek lelkes felfedezésére visszajelző tanító viselkedésével is értékel, rájuk mosolyog, fejét csóválja, szóban is reagál. A pozitív megerősítések serkentést adnak újabb felfedezésekre. A nevelőnek tehát kiemelkedő szerep jut eme felfedezések serkentésében.

Az esztétikai nevelés egy komplex, sokoldalú összefüggést rejt magában, melyet a felnőtt már globálisan átlát, a gyermeknek viszont szüksége van segítségre a kapcsolatok kibogozásához.

A képi alkotásban, mozgásművészetben, zenében azonos alkotóelemek találhatóak meg: a zenei színek: a halk-hangos, magas-mély, gyors-lassú különbségei. Mindezek rokon elemek, mert mindegyik feszültséget, erő kifejtést jelent. A halk, lassú, mély, pasztellszínű oldást jelent, kevesebb energiát igényel. A közös művészi érték ezek együttesében, egymáshoz viszonyulásában van (fény és árnyék, lassú és gyors mozgás, halk és hangos ének). Ezek áttételes hatása színesíti a belső gondolkodást, a képzeletet, a felfedezés öröme és az elvont fogalmak megértését is.

A formaalkotó, kompozíciós elv minden művészet alapvető kérdése. A tér (festmény, szobor, épület), irodalom (a cselekmény szála, a szereplők jellemzése), zenemű szerkesztésének megvannak a belső törvényszerűségei. Az egyes részek aránya (az ellentét-, azonosság-változás), vagy a hangerő, hangmagasság, fokozása jelenti a műalkotások eredetiségét, élvezhetőségét. Egy rajzlapon a kép elhelyezése, viszonya a térhez ugyanolyan kompozíciós kifejezés, mint a gyermekdalokban a motívumok ismétlése, változtatása, variálása. Az énekes játékok feszültsége-oldása az ismétlés közben fokozódik, és ezt még megerősíti a mozgás öröme és a társ kapcsolat kellemes érzése is.

A zenei nevelés különleges helyet foglal el a művészetek között.

A mesét, verset szép előadásban a többiekkel együtt hallgatja, felnőttkorban már egyedül olvas. Felnőttként egy képet, festményt, szobrot egyedül is élvezhet, míg az óvodában, iskolában az óvónő, illetve a tanítónő hívja fel a gyermek vagy a csoport figyelmét valamilyen érdekes színre, formára, hangra.

A látás mozgás nélkül is adhat művészi élvezetet, de a zenében a hang és a mozgás együtt jár. A művészet befogadása kisgyermekkorban inkább közös élmény, amit a felnőttek tisztelete, lelkesedése, elmarasztaló ítélete is befolyásol.

A technika segítségével egyedül, otthon is meghallgathatunk egy kórust, zenekart, anélkül, hogy közvetlen emberi kapcsolatban lennénk a művészek-

kel. A hangokat egy zárt szoba mikrofonja szerterepítheti a világban anélkül, hogy látnánk azokat, akik hozzánk beszélnek.

Az iskola feladata minél több közös, emberi közelségű kapcsolattal zenei örömet szerezni a gyermekeknek, gépzene nélkül. Az otthon és elfoglalt szülők mellett a gyermekek ma sok időt töltenek a rádió, televízió, videó, számítógép előtt. A technika izgalmat, érdekes információkat adhat, de igazi katartikus élményt csak ritkán. Ha a legfogékonyabb korban, a hatodik és tizenhatodik év között egyszer sem járja át a gyermeket a zene éltető árama, akkor később már alig fog rajta. Sokszor egy élmény egész életre megnyitja a fiatal lelket a zenének. Ezt az élményt nem lehet a véletlenre bízni: ezt megszerezni az iskola kötelessége (Forrai, 1993: 21).

Az óvodás- és kisiskoláskor még érzékeny, fogékony. Az ekkor szerzett élmények, megélt pillanatok életre szólóak. Gazdagítják a gyermekek lelki világát, emlékekkel színesítik a felnőttkort.

Korreláció: Egymást kölcsönösen feltételező dolgok vagy fogalmak viszonya, dolgoknak egymástól való függése, illetve egymásnak való megfelelése (Magyar Értelmező Kéziszótár, 1989: 764).

A tantárgyi koordináció (korreláció) kísérlet arra, hogy diszciplináris tantárgyak között tudatosan keressék a lehetséges kapcsolódási pontokat, bár ezen a szinten általában megelégednek azzal, hogy a különféle tantárgyak időbeli oktatását szinkronizálják. Ez azt jelenti, hogy az azonos évfolyamon tanítók előre egyeztetik saját programjaikat, így még a tervezés fázisában lehetőség van arra, hogy a különböző tárgyak tananyagaiból a fölösleges átfedéseket kiküszöböljék. Ez a kapcsolat lényegében egyenrangú viszonyt jelent a különböző tárgyak között, egyik sem domináns sem tartalmi, sem szemléleti vonatkozásban. Célja az átfedések kiküszöbölése és a más tantárgyban tanultak új szempontú megerősítése (Chrappán, 1998: www.oki.hu).

Ami a művészetekre és a természetre vonatkozik...

A művészetek műveltségi terület alapja a nemzeti és az egyetemes kultúra esztétikai jelentéseket is hordozó tartománya. E tág értelmezésből következően több részterületet tartalmaz, amelyek mindegyike céljának tekinti a gyermekek értékek iránti fogékonyágának fejlesztését, az érzékelés, a megértés, a hanggal, képpel, mozgással való kifejezés árnyaltságának fokozását.

A művészeti nevelésnek – értékközvetítő jellege folytán – meghatározó szerepe van a kulturális identitás kialakulásában, a csoportkohézió erősítésében, egyszersmind a személyiségfejlesztésben, az önálló, alkotó magatartás kialakításában.

A különböző területek közös vonása, hogy többnyire aktív befogadásra, a mélyebb megértést biztosító gyakorlati, sokszor alkotó tevékenységekre épülnek, és a művészethez, a kultúrához vezető személyes utak bejárására bátorítanak.

A művészeti nevelés hatékonyságát fokozhatja különböző területeinek integrációja, különösen pedig az, ha a művészet nem kizárólag izoláltan, önálló tantárgyakban jelenik meg, hanem más műveltségi területeknek is szerves részét képezi.

A művészet képes arra, hogy megragadja az anyag független szépségét. Arisztotelész a zene lélekformáló erejének tulajdonított nagy jelentőséget, mivel az képes az indulatok, szenvedélyek levezetésére és segítségével a katarzisz átélése lehetővé válik: megtisztulnak általa az erkölcsök. Egy szép dallam halálán, egy fűszál nagyszerűségének felfedezésekor vagy a csillagok fénye láttán átélt boldogság által válik érthetővé a művészet, a szellemiség és a kozmikus lét kapcsolata.

Rousseau már a tizenharmadik században felismerte, hogy a gyermekre elsősorban az érzelmeink, a képzeletünk keresztül kell hatni, nem pedig racionális érveken keresztül. Az alkotóképesség fejlesztését szorgalmazza. Az ember számára mindkét világ – megismerési forma egyaránt fontos: az absztrakt gondolkodás éppúgy, mint a szemléletes, konkrét megismerés. Tehát a tudománnyal egyenrangú a művészet, mely a valóság megismerésének sajátos formája. Elősegíti a világ értékeinek, szépségeinek felfedezését, feleletet keres az élet nagy kérdéseire, s teszi mindezt érzékeny benyomások, élmények alapján.

A környezeti nevelés: kultúrára, életmódra és világképre nevelés. Olyan pedagógiai folyamat, amelynek során formálódik az ember természet- és környezetszemlélete, környezeti attitűdje és gondolkodása, kialakul környezettudatos magatartása, a környezetéért felelős életvitele. Célja a természet- és környezetvédő gondolkodásmód és környezetbarát életmód kialakítása és terjesztése. Ez komplex cél, ezért számos területet érint: vannak tudományos, művészi, szociológiai, világnézeti vetületei is. A természeti és környezeti értékek közvetítője. Feladata a természetközpontú szemlélet, a készségek, jártasságok, pozitív attitűdök kialakítása. Az iskolán belüli és iskolán kívüli környezeti nevelésnek kiegészítő szerepe van. Tartalmát tekintve interdiszciplináris, vagyis nem köthető egyetlen hagyományos tantárgyhoz sem. A természettudományos tárgyak anyagába éppúgy beépíthető, mint a humán tárgyakéba.

A környezeti nevelés akkor eredményes, ha az egész személyiséget áthatja. Ha felkelti az érdeklődést, a kíváncsiságot, kibontakoztatja a képzeletet. Időt enged az örömteli rácsodálkozásra, a gyönyörködésre, a szépség élvezetére.

Az élménygazdag – lehetőleg természetes – környezet tág lehetőséget teremt a felfedezésre, a beleélő képesség fejlesztésére, a változatos tevékenykedésre. A játékhelyzetek, a szenzitív környezetpedagógia alkalmazása segíti a ráeszmélés, befogadás, feldolgozás folyamatát, melynek során finomítja az érzékszerveket, segíti a környezetempátia fejlődését. Fejlődik a lényeglátás, gazdagodnak az érzelmeink. Hatása az egész személyiséget érinti. Az érzelmi, értelmi és mozgásos szféra egyaránt fontos. Az egyén által fenntartott értéktudat az értékelésben érhető tetten, mely során a kultúra által létrehozott értékek szerint rendezzi a világot. A személyiség által vallott értékek erőteljesen meghatározzák az attitű-

döket, melyek az etikai, esztétikai irányultságot befolyásolják, és sajátos szelle-
mi látásmódot hoznak létre.

A művészet a valóság megismerésének sajátos formája: érzékenység az élet szépségeinek, értékeinek felfedezésére. A művész képes a kimondhatatlan kifejezésére, a megszokottól eltérő világszemléletre. A vizuális művészet, a zene, az irodalom s a művészet megannyi ága alkalmas arra, hogy képet adjon arról az érzéki és szellemi háttérről, amely a természet és lélek, a tudat és tudattalan közötti szakadék áthidalására alkalmas.

A művészeti nevelés során formálódik az ember művészetszemlélete, nyitottá válik a nemzeti és egyetemes kultúra és annak környezetesztétikai értékei elfogadására, képes lesz a művészeti alkotások megértésére, aktív befogadására, átélésére. A művészeti nevelés akkor eredményes, ha a befogadón és a kognitív ismeretek megszerzésén túl felkelti az alkotás, teremtés, létrehozás iránti érdeklődést és vágyat. Akkor éri el a célját, ha szenzitív pedagógiai módszerek következtében a befogadó is érzékennyé, fogékonyá, a művészi élményekre fokozottan visszahatóvá válik valamennyi művészeti ág: irodalom, zene, vizuális kultúra stb. területén.

A zenei neveléssel nemcsak a zeneórákon foglalkozunk. A zenei nevelés az irodalommal, vagyis az anyanyelvvel van a legszorosabb kapcsolatban. Kapcsolatba hozható azonban, és kapcsolatba is kell hozni minden más tantárggyal, aktivitással, sőt még a szabad idővel is.

Zenei nevelés – magyar nyelv

A nyelv és a zene együttes igénybevételével komplex módon alakítjuk a gyermek ízlését, valamint érdekeltségét a szép beszédre. Egyszerre adunk ösztönzést az értékes irodalmi alkotások és zeneművek megismerésére.

Az anyanyelv oktatásában nagyon fontos a szép és pontos kiejtés fejlesztése a tanulóknál. A helyes beszéd kialakulását főként az I. és II. osztályokban kell irányítani. Ebben a korban még nagy jelentősége van a hanglejtésnek és beszédintonációnak. Itt siet a zenei nevelés az anyanyelv segítségére: a dal vagy mondóka szabályosan ismétlődő lüktetése, a prózai beszéd folyamatossága, valamint a vers iránti érdeklődést készíti elő.

A mondókák, a kiszámolók, a gyermekdalok lassan, ritmikusan kiejtett szövegét pontosabban meg tudják figyelni, majd utánozni. Sokszor a mozgással egybekötött cselekvések a szavak helyes értelmezését eredményezik. Pl.:

Mondókák:

- Zsófi, Zsiga, Zsuzsika...
- Töröm, töröm a mákot...
- Fáj a kutyámnak a lába...
- Fut, szalad a pejkió...

- Réce, ruca, vadliba...
- Kipp, kopp kalapács...

Kiszámolók:

- Gyertek, lányok, iskolába...
- Megy a kutya Szentes felé...
- Ó, ó, ó tündérművész...
- Budapesten volt egy bolt...

Gyermekdalok:

- Hívogat az iskola...
- Száraz tónak...
- Erdő mellett...
- Egy kis malac...
- Dolgozni szaporán...
- Süssünk, süssünk valamit...

Hasznosak a népi gyermekdalok, a népdalok ahhoz, hogy a gyermekek megismerjék népünk eredetét, életét és szóhasználatát. A népdalok dallama és ritmusa pedig elárulja a dal hangulatát. A népdalok felhasználásából még számos előnyünk származhat: segíti a beszéd kialakulását, a szép kiejtést, és bővíti a szókincset, zeneileg értékes, évszázadokon át csiszolódó anyag, ízes beszédet és hangkészletet tehetnek magukévá a gyermekek. Az ilyen zenei táplálékon fejlődő gyermekek a komoly zeneirodalom példáit is kötni tudják az anyanyelvórákon elhangzó irodalmi alkotásokhoz.

Népdalok:

- Tavaszi szél vizet áraszt...
- Széles a Duna, magas a partja...
- Sárga csikó, csengő rajta...

A művészi értékű, gyermekeknek írt műzene azért fontos, mert a versek, mesék sok olyan témát ölelnek fel, amit ezekben a dalokban is megtalálunk. Ha a szövegek ritmikailag összesimulnak a dallammal, akkor kétszeresen is hasznosak a gyermekek izlésfejlesztésére. Ezzel differenciáltabb megfigyelésre készíthetjük a tanulókat.

Énekes műzenék:

- Kodály Zoltán: Ó, ha cinke volnék...
- Kodály Zoltán: Magas fenyő...

Hangszeres műzenék:

- W. A. Mozart: Keringő
- L. van Beethoven: Dal

A zenei nevelés legfontosabb eleme a daltanítás. Az új dal szövegét olvasással kell ismertetni. A dal szövegének tartalma felkelti a gyermekek érdeklődését, fontos, hogy megértsék annak tartalmát. Ezt magyarázattal lehet elérni. A dalokban általában néhány ismeretlen, idegen szó is előfordul, amelyeknek értelmezésével kíváncsivá lehet tenni a tanulókat, hogy kutassanak a szavak eredete és értelme után. Így nemcsak a zenei készségük, hanem anyanyelvi kultúrájuk is formálódik, fejlődik.

Ez a korreláció fordítva is érvényes. A magyarórák nem is képzelhetők el zenei aláfestés nélkül. A verset és az éneket a ritmus, a hangzás, a hangulat átélése nagyon közel hozza egymáshoz. Ezt a természetes és évezredek óta fennálló kapcsolatot a vers és a zene között már alsós osztályokban is meg kell éreztetni a tanulókkal: verstanítás közben ritmikus mozdulatokat végezni, körjátékot játszani, vagy amennyiben van a versnek megzenésített változata, akkor azt is meghallgathatjuk. Ha zenével társítjuk az irodalomórák anyagát, a gyermekeket rávezethetjük a magyar nyelv ereszkedő dallamának megszokására, felkeltjük a beszédkedvet, gyarapítjuk szókincsüket, nyelvi leleményességüket, az adott helyzethez illő beszédfordulatokat, mimikát, gesztusokat tanulhatnak játékosan. A zenei aláfestéssel megszervezett irodalomórák kitarják a költészet aranykapuját.

Zenei nevelés – matematika

Matematikaórán is használhatunk zenei elemeket. Főként az I. osztályban, amikor a gyermekek a számokat tanulják, előnyös lehet a mondókák alkalmazása. Pl.

- 1 – megérett a meggy,
- 2 – csipkebokorvessző
- 3 – te vagy az én párom
- 4 – biz oda nem mégy
- 5 – érik a tök
- 6 – hasad a pad
- 7 – lepényt süt a pék
- 8 – üres a polc
- 9 – Kis Ferenc
- 10 – tiszta víz, ha nem tiszta, vidd vissza,
Majd a cica megissza.

A számok tanulásakor, számolásakor, a szabályok tanulásakor vidám, könnyed hangulatot lehet teremteni egy-egy mondókával, dalocskával. Arra ügyelni kell, hogy mindig odaillő, célszerű zenei anyagot válasszunk.

- Számok tanulásakor:
- Három madár tollászkodik...
 - A kállói szőlőbe...
 - Egy, kettő, három...

A II. osztály matematika tananyagában benne vannak a hét napjai, a hónapok nevei. Ehhez a tananyaghoz is található megfelelő mondóka, dal:

Mondókák:

- Napok...
- Hónapok...

Dalok:

- Hétfő, kedd, szerda, csütörtök...
- Csütörtökön virradóra...

Még a későbbi osztályokban is a hangulatkeltésnél hatásos lehet egy-egy kedvelt dalocska közös eléneklése. Ha fáradtak a tanulók, pár percnyi zenehallgatás vagy éneklés elegendő ahhoz, hogy felüdüljenek.

Zenei nevelés – környezetünk (I. és II. osztályban), illetve természet és társadalom (III. és IV. osztályban)

Zeneórákon, ha a tanítási egység a természet- és társadalomismeret témaköréhez közel áll, akkor kis bevezető magyarázattal érdekesebbé tehető a tanítandó anyag a gyermekek számára.

A bevezetés lehet beszélgetés, élménybeszámoló, képek nézegetése az adott témakörben.

Természet- és társadalomismeret órákon is lehet önfeledten énekelni. Majdnem mindegyik tanítási egységhez illeszthető egy-egy zenei darab. A családhoz, a munkához, az évszakokhoz, a növényekhez, az állatokhoz bármikor találhatunk odaillő dalt. Így könnyebben tanulnak növendékeink, vidámabb az osztály hangulata, maradandóbb a tudás.

A család témaköréhez tartozó tanítási egységekhez bármikor könnyen találhatunk odaillő zenei anyagot:

- Szülőföldem tája...
- Apámért s anyámért...
- Dolgozni szaporán...
- Én kis kertem...
- Aki szorgoskodik...

Zenehallgatásra alkalmas Zelk Zoltán *Este jó* című versének megzenésített változata.

Az évszakok témakörének tanítási egységei is élénkíthetők, vidámmá tehetőek egy-egy dallal minden korosztály részére:

Tavaszi témára:

- Jön a tavasz...
- Kicsi őz, fuss ide...

Nyári témára:

- Már tapsoljunk...
- Száll az ének...

Őszi témára:

- Őszi dal...
- De jó a dió...
- Érik a szőlő...

Téli témára:

- Hull a hó...
- Jaj, de árva...

Az állatok és növények témaköre és tanítási egysége is gazdagítható, élvezetessé tehető mondókázással, énekléssel:

Növényekkel kapcsolatos mondókák, illetve dalok:

- Hüvelykujjam almafa...
- Kiskertemben az ürge...
- Sárga rózsza vadvirág...
- Bársony ibolyácska...
- Csicséri borsó...
- Bújj, bújj zöld ág...

Állatokkal kapcsolatos mondókák, illetve dalok:

- Dirmeg, dörög a medve...
- Egyszer egy erdőben...
- Fáj a kutyámnak a lába...
- Egy kis malac...
- Hová mégy te, kis nyulacska...
- Háp, háp, háp...
- Mackó brummog...

A pedagógus kedvére válogathat az értékes gyűjtemények gyermekdal-irodalmából, mindig szem előtt tartva a korosztály és a gyermek képességeit.

Zenei nevelés – idegen nyelv

A zenei neveléssel kapcsolatba hozhatjuk még az idegen nyelv tanulását is. Jó, ha nemcsak szavakat, nyelvtant, névelőket, végződéseket és kiejtést tanulnak a gyermekek, hanem mondókákat, verseket és dalokat is. Tehát itt a korreláció sokszoros. Mondókázzanak, énekeljenek szerbül, németül, angolul. Egyszerűbb dalok hallgatásakor és éneklésekor könnyebben emlékezetükbe vésődik a helyes kiejtés.

Zenei nevelés – képzőművészeti kultúra:

Rajzórán rajzoljanak a gyermekek zenére. A válogatott anyagunk alkalomhoz illő, művészi kínálat legyen. Zenei aláfestés mellett szabadabb úton ível a képzeletük. Az óra végére fantáziadús, színes és ötletes alkotások készülhetnek. Egy-egy megzenésített vers vagy gyermekdal ihletet adhat képzőművészeti alkotások készítéséhez bármely témakörből.

Zenei nevelés – testnevelés:

Testnevelésórákon tornáznak, tornázhatnak a gyermekek zenére. Így fejlődik ritmusérzékük, könnyed, szép lesz a mozgásuk. A tanulók zenére sétálhatnak, futhatnak – a ritmikus járás magatartásuk és mozdulataik biztonságát és összehangoltságát fokozza. Zene kíséretével végezhető a bemelegítő gyakorlatok is. A gyermekek örömmel, felszabadultan, könnyedén végzik a feladott gyakorlatokat, közben csiszolódik hallásuk, a ritmushoz igazodik a mozgásuk. Egy időben énekelnek és mozognak a gyermekek.

A tornaórán tanult ügyességet, mozgási készséget visszafelé is felhasználjuk – ének közben egyensúlyozunk, ugrálunk, guggolunk, átbújunk. Tehát a korreláció kölcsönös. Az óra befejező részében a szervezet lecsillapításakor alkalmasak a különféle népi gyermekjátékok, amelyek kevés és kimért mozgást igényelnek. Pl. Bújj, bújj, zöld ág...

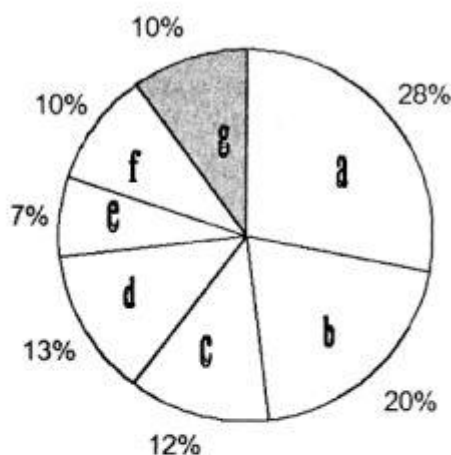
Zenei nevelés – szabad idő:

Az említett tantárgyak mellett még osztályfőnöki órákon, lazításként és a jókedv megteremtése érdekében is alkalmazzuk a zenei nevelés elemeit. Jó ez örömszerzésre, bánat csillapítására és hangápolásra is.

Órák közötti szünetekben, rossz, esős időben, amikor a gyermekek nem mehetnek ki az udvarra, akkor nyitott ablaknál kedvükre szabadon énekelhetnek, mozoghatnak, táncolhatnak. Így könnyebben leküzdik a bennük felgyülemlett feszültséget, erőt, és kielégítik a játékszükségletüket.

A tanulmányi séták, kirándulások is sok alkalmat adnak a zenei igény kielégítésére. Teljesebb lesz a kikapcsolódás mindenki számára.

Ha ilyen lelkülettel és ilyen szellemben neveljük a gyermekeket, akkor biztosítjuk számukra az igazi testi és lelki fellendülést és fejlődést. Ily módon pótolható a tananyagban kis mértékben jelen lévő zenei nevelés, mert a többi tantárgyhoz viszonyítva a mai tantervekben nagyon kevés teret adnak a tiszta zenei nevelésnek, amit a következő kördiagram ábrázol:



- a) Anyanyelvápolás
- b) Matematika területe
- c) Társadalmi ismeretek
- d) Természettudományi ismeretek
- e) Politechnikai oktatás
- f) Testnevelés
- g) Esztétikai nevelés

Így van jelenleg a tantervben, az iskoláinkban. Ám, ha a pedagógus szívügyének tekinti a munkáját és főként a tanulóit, akkor a zene hiányát pótolhatja a korrelációk mind gyakoribb alkalmazásával. Ezzel könnyebben megvalósíthatja az általános iskolai énektanítás tantervi céljait, amelyek a következőket foglalják magukba:

- az énekhang ápolása
- az éneklési készség fejlesztése
- a zenei alapműveltség elemeinek elsajátítása (zenei írás, olvasás)
- ismerje meg a tanuló népének dalait és a nagymesterek, valamint a mai szerzők alkalmas műveit
- zenei érdeklődésük felébresztése
- művészi ízlésük nevelése.

A tanító, a tanár tudatos, tervszerű munkájának szépségét a változatos lehetőségek adják meg:

- a tudatosság és érzelmi átélés (jó hangulat, humor)
- a tervszerűség és rugalmas alkalmazkodás az adott helyzethez
- az egyéni megnyilvánulás mellett az egész osztály átállása
- a szép beszéd, magyarázat mellett a metakommunikáció, gesztus, arcjáték alkalmazása
- az irányítás mellett a gyermekcsoportozás.

A legszebb és egyben legnehezebb feladat megtalálni ezek egyensúlyát és arányát. A zenei nevelés az öröm, a vidámság, a játékosság, a humor forrása kell hogy legyen. A pedagógus a meghatározó: cselekvése, viselkedése, arcjátéka a gyermekekre néha jobban hat, mint az okosan elmondott szavak.

Ádám Jenő, aki az első magyar énekeskönyv-sorozatot alkotta, a következőket írta le: Kövesse a tanító azt a módszert, melyet az általa ismert eljárások közül egyéni hajlandóságához és zenei előképzettségéhez képest legjobbnak tartva kiválaszt. Elengedhetetlenül

szükséges azonban, hogy a tanító a választott módszer lényegét, menetét és annak minden mozzanatát ismerje, azt a maga és a tanulók egyéniségéhez, valamint a magyar népi dalanyag természetéhez alkalmazni tudja (Forrai 1995: 97).

IRODALOMJEGYZÉK

Chrappán Magdolna: *A diszciplináris tantárgyaktól az integrált tárgyakig*, www.oki.hu
Forrai Katalin 1993. *Ének az óvodában*. Budapest: Editio Musica.
Magyar Értelmező Kéziszótár. Akadémiai Kiadó: Budapest, 1989.

Korelacija muzičkog vaspitanja sa ostalim predmetima

EVA BALAŽEVIĆ

Nastava muzičkog vaspitanja igra ključnu ulogu u razvijanju kulturnog identiteta deteta, njegovog muzičkog samoizražavanja. Intenzivno muzičko obrazovanje pomaže detetu da upotpuni svoja iskustva. Kada se korelacija koristi u nastavi muzičkog vaspitanja, pokušava se svesno tražiti tačka povezivanja sa ostalim predmetima. Ta veza može biti sledeća:

- maternji jezik: pravilna artikulacija reči, čitanje priča, pripovetki, recitovanje poezije u ujednačenom ritmu
- fizičko vaspitanje: koordinacija pokreta, pravilna upotreba organa za disanje, ritmički pokreti
- likovna umetnost: veze zasnovane na likovnoj, scenskoj, filmskoj umetnosti, arhitekturi, istoriji umetnosti, a kroz demonstraciju nastavnika.

Kroz muzičko vaspitanje detetu se otkrivaju raznolike niti povezanosti sa ostalim predmetima.

The correlation of music education with other subjects

EVA BALAŽEVIĆ

Teaching arts has a defining role in developing a child's cultural identity as well as music self-expression. An intensive music education helps build a child's experience and behavior. When using correlation between subjects in order to teach Arts, one tries to consciously look for possible points of connection between them. The connection with other subjects can be as follows:

- Native language: correct articulation, reading short stories/reciting poetry to rhythmic pulse
- Physical Education: coordination of movement, the proper use of respiratory organs, rhythmic motion

– Visual Arts: fine arts-, film-, architecture-, history of arts-based connections, through a teacher's demonstration.

Teaching Arts covers a versatile connections-thread. These correlations are revealed by the teacher, since a young child is not yet capable of coming up with such complex connections.

A DIGITÁLIS OKTATÓANYAGOK HATÁSA AZ OKTATÁS HATÉKONYSÁGÁNAK NÖVEKEDÉSÉRE¹

NÁMESZTOVSZKI ZSOLT

1. Bevezető

Egy multidiszciplináris tervezőcsoport, amely programozóból, pszichológusból, pedagógusból, kutatóból és tanárokból (tanítókból) állt, egy projektumot valósított meg, amely az IKT-eszközök (információs és kommunikációs technológia) használatának a hatását vizsgálja az általános iskolák oktató-nevelő munkájában. E célból alkottuk meg a Vajdaság digitalizált térképe elnevezésű szoftvert, amelyet az általános iskolák oktatási-nevelési folyamatában használtunk fel. Felméréseket végeztünk el, amelyek kimutatták az oktatási folyamat hatékonyságának növekedését a tananyag elsajátításánál, valamint a tanulók motiváltabb tanulását. Az empirikus kutatások is növekedést mutattak. Ebben a kivonatban a szoftvert, valamint a kutatás módszertanát írtuk le, mutatjuk be.

2. Földrajzi tartalmak az alsó tagozatokban

A Vajdaság digitalizált térképe szoftver kidolgozások abból a felismerésből eredt, hogy a digitalizált térképek a fejlett oktatási rendszerekben az oktatási folyamat fontos alkotóelemei már az általános iskolák alsó osztályaitól kezdve. Segítségükkel (is) kezdik a tanulók a korszerű technikák használatát, mindenekelőtt egy érdekes módon. Feltételeztük, hogy az ilyen taneszközök használata a tanulók motiváltságának növekedését, valamint hatékonyabb tananyag-elsajátítást eredményeznek. Erre a feltételezésre épül fel a munkánk hipotézise. Kutatásaink során a digitalizált térképet a hipotézisünk empirikus igazolására használtuk.

A Szerb Köztársaságban a szülőföld megismerése a Természet és társadalom tantárgy tantervében kapott helyet. A későbbiekben (a felső osztályokban) a Történelem és a Földrajz (sok országban létezik Helytörténet és Helyföldrajz) keretein belül teljesebben ki ezek az oktatási egységek. Oktatószoftverünk gazdagítja azoknak a taneszközöknek a tárházát, amelyek felhasználhatóak azokon az órákon, amelyek a szülőföld témáját dolgozzák fel. A digitális térkép módosítható, kiemelhetőek vagy eltüntethetőek az egyes tartalmak, elősegítve a földrajzi tartalmak hatékonyabb elsajátítását (a térkép színei, felszíni vizek, települések, a lakosság száma és nemzeti összetétele, szélességi és hosszúsági

körök). A tanterv a tanítótól integrált, tematikus megközelítést vár el, a tartalmak (tantárgyon belüli és kívüli) nagymértékű korrelálásával.

3. A szoftver általános adatai

Vajdaság digitalizált térképe vektorgrafikus térkép, amely az általános iskolák alsós tanulói számára készült. A szoftvert úgy építettük fel, hogy a futtatásához (és a működéshez) szükséges állományok a CD-n megtalálhatóak. A lejátszót, amely az összes állományt megnyitja, a start.exe fájlba integráltuk. Ezzel magas szintű kompatibilitást értünk el, programunk használható szinte minden hardveres, illetve szoftveres környezetben.

A szoftver fő működési elve a következő: a számítógép csak azokat a részeket tölti be, amelyeket az adott pillanatban használ. A program mindegyik alkotóeleme egy külön SWF-állomány. A felhasználó által elvégzett változtatásoknál (pl. nyelvváltoztatás) új állományok töltődnek be, a régiek pedig törölődnek a munkamemóriából. Ezt a módszert az internetes honlapok felépítésénél használják (amikor csak a szükséges SWF-állományok töltődnek le a szerverről). Ennek a módszernek az az előnye, hogy az adott pillanatban nem aktuális állományok nem terhelik a processzort, valamint nem foglalják le a memóriát. Így a szoftver gyorsabban indul és fut.

Oktatószoftverünk használata kiküszöböli a hagyományos oktatás legnagyobb hátrányait (a tanuló aktívan sajátítja el a tananyagot, saját tempójában tanul, valamint a számítógép folyamatos visszajelzésekkel segíti a tanulást). Emellett a szoftver használata a tanulóknak a folyamatos gyakorlati tudást és a motorikus készségek fejlesztését biztosítja. Az októatószoftver átfogó és érdekes információforrásként is szolgál. Ez az információforrás interaktív, és több érzékszervre hat. Ezen tulajdonságaival a szoftver eredményesebben leköti a gyermekek figyelmét, mint a ma domináns módszer, amelyet a tábla, a kréta és az élőszo jellemez.

A szoftvert a Szerb Köztársaságban érvényes tanterv (Prosvetni glasnik, 2001), tankönyvek (Treblješćanin, 2001/a), Munkafüzetek (Gaććanović, 2001/b), valamint a módszertani kézikönyvek figyelembevételével készítettük el.

A programot a tanítók, a tanulók, valamint a szülők is használhatják. A digitális szoftvert úgy terveztük, hogy használata egyszerű legyen, és alkalmazkodjon egy másodikos kisiskolás szintjéhez. Elegendő az egerhasználat ismerete, így a számítógép-felhasználásban kevésbé jártas kisiskolások is hatékonyan tanulhatnak a számítógép segítségével.

A szoftver felhasználható a bevezető-, ismétlő- és a rendszerező órákon. Az új anyag előadásánál is hasznos segédeszköze lehet a tanítónak.

A digitalizált térképet Macromedia Flash MX 8.0 elnevezésű szoftverben dolgoztuk ki, a mapa.swf állományba mentettük el. A start.exe állomány pedig tartalmazza az autorun menüt, valamint a swf fájlok megnyitásához szükséges lejátszót.

1. kép
A szoftver programablaka






4. A szoftver didaktikai sajátosságai és felépítése

Szoftverünket a következő didaktikai részekre tudjuk felosztani:

Tananyag

A szoftvernek ez a része mindenekelőtt a tanulás, a tananyag rendszerezését és az ismétlést segíti elő. Hogy megvalósuljanak ezek az oktatási célok, fejlett oktatástechnológiai eszközöket használtunk fel. A hatékonyabb tanulást a multimédiák segítik elő.

1. táblázat
A Tananyag alkotóelemei

	Az alkotóelem neve: Információk Multimédiák: szöveg, kép, hang, animációk Navigálás: egér
	Az alkotóelem neve: Mozgókép Multimédiák: szöveg, kép, hang, animációk Navigálás: egér
	Az alkotóelem neve: Térkép Multimédiák: szöveg, kép Navigálás: egér




Didaktikai játékok

A didaktikai játékok interaktívak, és a multimédiás részek teszik őket még érdekesebbé, hatékonyabbá.

A didaktikai játékok jelentősége a szoftverben:

- új ismeretek szerzése,
- új összefüggések feltárása,
- a tudás megerősítése,
- ismétlés,
- a logikus gondolkodás fejlesztése,
- motorikus készségek fejlesztése.



2. táblázat
A didaktikai játékok fajtái a szoftverben

	A játék neve: Puzzle Leírás: a földrajzi tartalmakat a megfelelő helyre kell illeszteni, a puzzle játék elve szerint (hogyan kapcsolódása megfelelő legyen) Navigálás: egér
	A játék neve: Párok Leírás: meg kell találni azokat a párokat, amelyek között logikai kapcsolat áll fenn (kép-kép, szöveg-kép) Navigálás: egér
	A játék neve: Kirakójáték Leírás: az összekevert kis képecskéket úgy kell átmozgatni, hogy egy nagy kép álljon össze Navigálás: egér

Teszt

A teszt szerepe a programban az elsajátított tudás objektív lemérése, információt nyújtani a tanulás sikerességéről és alaposságáról.

3. táblázat
Tesztek fajtái a szoftverben

	A játék neve: Felmérő Leírás: meg kell találni, és fel kell tüntetni a helyes választ a feltett kérdésre Navigálás: egér
	A játék neve: Kérdőív Leírás: a megfelelő mezőbe be kell írni a helyes választ Navigálás: egér és billentyűzet

A digitalizált térkép használatával magas szintű, tantárgyon belüli, osztályok közötti, tantárgyak közötti korrelációt tudunk elérni a didaktikai munkaformák szinte mindegyik fajtájában.

A digitalizált térkép a következő tantárgyak oktatásában használható:

- Környezetünk (első és második osztály), Természet és Társadalom (harmadik és negyedik osztály): e tantárgyak oktatásánál a szoftver elősegíti a különböző földrajzi tartalmak feldolgozását, földrajzi fogalmak kialakítását. Kezdve a (digitalizált) térkép fogalmától, a színek szerepén keresztül egészen a bonyolult térképolvasási és tájékozódási technikákig. A térképen való tájékozódást a beépített és mozgatható iránytű segíti elő. A programban megtalálható Vajdaság történelme, földrajza, valamint politikai berendezkedése is, amely fogalmak szintén a fenn említett tantárgycsoporthoz tartoznak.
- Anyanyelv: a program tartalmazza a helységnevek, községek, körzetek, régiók, felszíni vizek, az utak és a határok pontos elnevezését.
- Idegen nyelv: a háromnyelvű felhasználói környezetnek (magyar, szerb, angol) köszönhetően a programot felhasználhatjuk ezeknek a nyelveknek az oktatásában is.
- A játékoktól a számítógépig (választható tantárgy az elsőtől a negyedik osztályig): a tantárgy keretén belül, a szoftver segítségével kialakíthatjuk vagy/és elmélyíthetjük a következő informatikai fogalmakat: CD-ROM, szoftver, programfuttatás, egér, nyomtatás stb. Szintén ezen a tantárgyon belül a tanulók fejleszthetik a számítógép használatához szükséges motorikus készségeket (pl.: egérhasználat).
- Interdiszciplináris projektumok: ezek a projektumok több tantárgyat ölelnek fel, és igen jelentős szerepet töltenek be a modern pedagógiai rendszerekben. Egy ilyen projektum címe lehet: Itt születtem én, ezen a tájon.

A szoftver leghatékonyabban az általános iskolában a Természet és Társadalom tantárgyban, harmadik és negyedik osztályban használható fel. A harmadik osztályban a tanterv azt a földrajzi egységet írja elő feldolgozásra, amelyet a szoftverünk is feldolgoz (tartomány–Vajdaság). Az alacsonyabb osztályokban a kisebb, a tanulókhöz közelebb álló tartalmak kerülnek feldolgozásra (szülői ház, település), harmadiktól pedig a nagyobb földrajzi egységek következnek (ország, Európa, világ). Ennek ellenére ezeknél a tartalmaknál is használható a térkép. A térkép segítségével hatékonyan gyakoroltatható a térképen a tájékozódás, valamint a térképolvasás folyamata.

5. Hipotézisek és alhipotézisek

Felmérésünk célja egy oktatási modell megalkotása multimédiás elemek alkalmazásával. A modell a Vajdaság digitalizált térképe elnevezésű szoftverre támaszkodik, a természet és társadalom tantárgyra alkalmaztuk az általános iskolák alsó osztályaiban. A multimédiás oktatási modell alkalmazásától az oktatás hatékonyságának növekedését várjuk.

A cél elérése érdekében feladatainkat a következő kronológiai sorrendben végeztük el:

- A természet és társadalom tantárgy oktatási tartalmának a vizsgálata az érvényes tanterv szerint.
- A szoftver megszerkesztése, azaz a modell felépítése.
- A szoftver alkalmazása az oktató-nevelő folyamatban.
- A statisztikai adatok feldolgozása.
- Következtetések megfogalmazása.

A felmérés a következő hipotézisen alapszik:

- A modern taneszközök alkalmazása az iskolában pozitívan hat az oktatás hatékonyságára az általános iskolában.

A hipotézis mellett alhipotéziseket is bizonyítani szeretnénk, amelyek a következők:

- A modern taneszközök alkalmazása az iskolában pozitívan hat az egyes tartalmak elsajátítására az általános iskolás tanulók esetében.
- A modern taneszközök alkalmazása az iskolában pozitívan hat a diákok motivációs szintjére az adott aktivitás ideje alatt az általános iskolában.

6. A kutatás módszerei

A hipotézisünk és alhipotéziseink igazolására, a felmérés céljával összhangban, a következő módszereket alkalmaztuk a kutatás során:

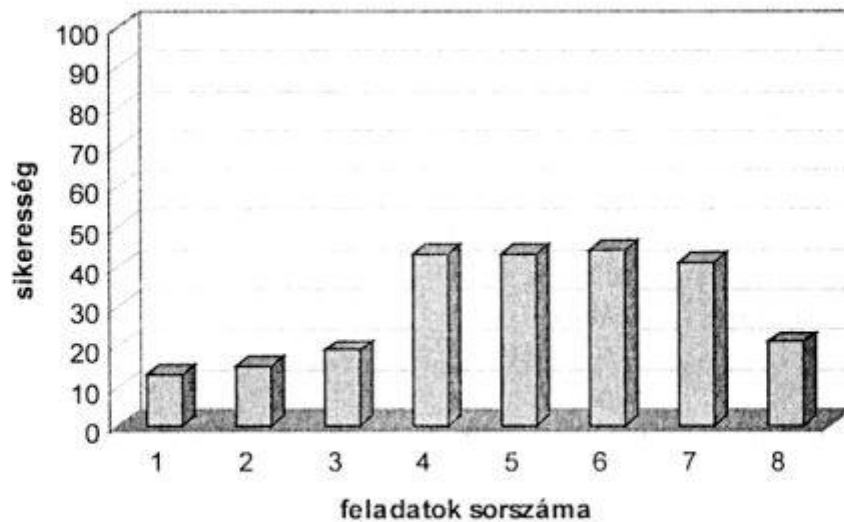
- Elméleti analízis módszere: a természet és társadalom tantárgy tantervi elemzésénél használtuk.
- Leíró módszer: a projektum céljainak, feladatainak a leírására használtuk.
- Kísérleti módszer: jelentős a didaktikai kísérlet, amelyet szoftverünk hatékonyságának a kivizsgálásánál használtunk.
- Modellalkotás módszere: a szoftver kidolgozásánál és lehetőségeinek a kiaknázásánál használtuk.

7. Előkészületek és a bemeneti tudás lemérése

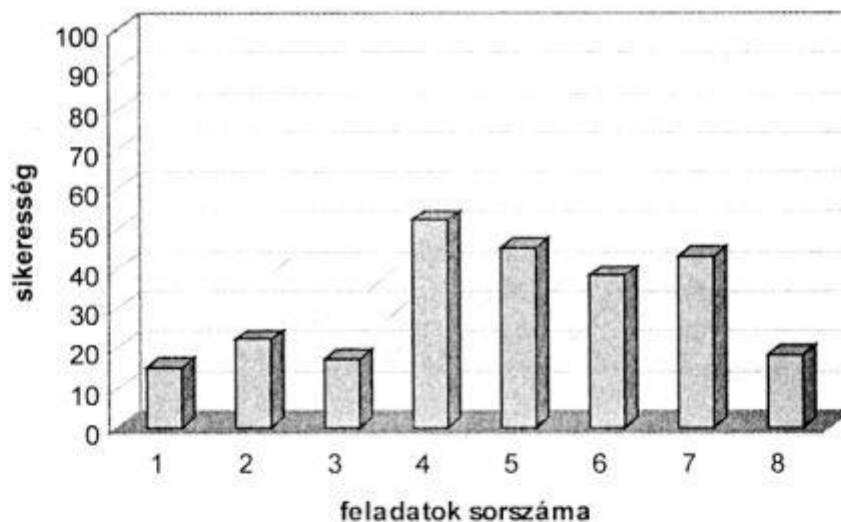
A csoportok megalkotását és kiegyenlítését az előtudás és az előző félév iskolai eredményei alapján végeztük el. Ezzel két csoportot kaptunk. Az egyik csoportot kontrollcsoportnak, a másikat pedig kísérleti csoportnak neveztük el. A kontrollcsoportban 170, a kísérleti csoportban 180 diák volt.

Miután létrehoztuk és kiegyenlítettük a csoportokat, elvégeztük a bemeneti tudás lemérését mindkét csoportban. A bemeneti tudást a kísérleti és a kontrollcsoportban azért mérjük fel, hogy a kísérleti eredményeket összehasonlíthassuk az iniciális (kiinduló) eredményekkel. A felmérésre előkészített tananyag a természet és társadalom tantárgy tartalmából került ki: tájékozódás a Szerb Köztársaság térképén (domborzati formák, felszíni vizek, utak, határok megfigyelésével szülőföldünk, Szerbia térképén). A felmérést a topolyai község (a Szerb Köztársaság északi részén, Vajdaságban) általános iskoláiban végeztük el, a következő településeken: Bajsa, Bácskossuthfalva, Pacsér, Topolya, Zentagunaras.

1. grafikon
A bemeneti tudás eredményei a kontrollcsoportban



2. grafikon
A bemeneti tudás eredményei a kísérleti csoportban

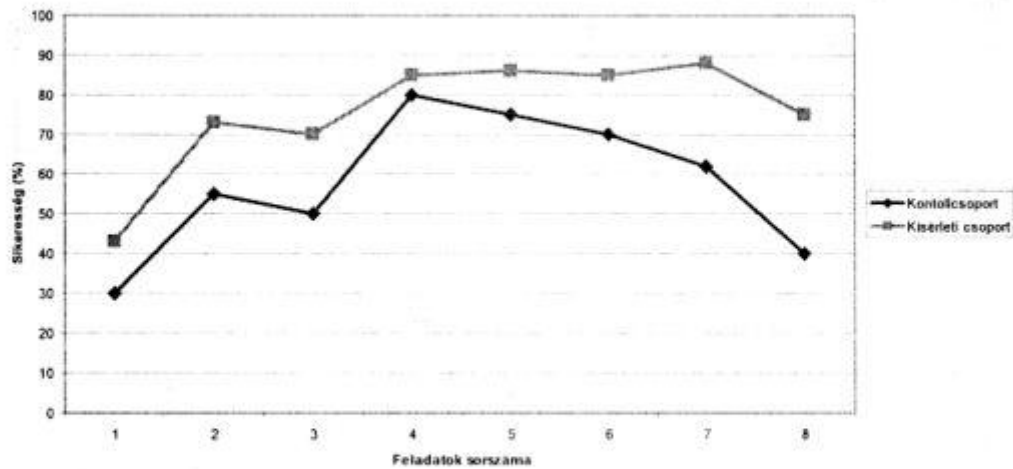


8. A tudás végleges lemérése

A kísérlet folyamán a kontrollcsoporttal a hagyományos (tan)eszközök segítségével valósítottuk meg az új anyag átvételét (tábla, kréta, falitérkép, nématévkép stb.). A kísérleti csoporttal az új anyag átvételét a szoftverünk, számítógépek és projektor segítségével végeztük el. Az órák után újra felmérés következett, amellyel lemértük a kísérletben részt vevő tanulók tudásszintjét. Ezt összehasonlítottuk a bemeneti tudás szintjével, valamint a kontrollcsoport és a kísérleti csoport eredményeit is.

3. grafikon

Összehasonlított adatok – a kontrollcsoport és a kísérleti csoport hatékonysága a feladatmegoldások terén (a tudás végleges lemerésénél)



9. A tanulás motiváltságának felmérése

Ahhoz, hogy megtudjuk, a tanulók mennyire fogadták el az új taneszközök segítségével a tanulást, illetve mennyire voltak motiválva ezeken az órákon (a hagyományos órákkal szemben), felmérést végeztünk el, amelynek a célja a fent feltett kérdések megválaszolása volt.

A felmérést kérdőívvel végeztük, amelyen a következő kérdések álltak:

- (1) A Tájékozódás a Szerb Köztársaság térképén című anyagrészt számítógép segítségével dolgoztuk fel. Ez az óra...

4. táblázat

Az első kérdésre adott válaszok eloszlása

FELKÍNÁLT VÁLASZOK	TANULÓK SZÁMA	%
egyáltalán nem tetszett	0	0
tetszett	63	35
nagyon tetszett	117	65

- (1) A második kérdés így szólt: Érdekesebb-e szoftver segítségével tanulni a hagyományos iskolai tanulásnál?

5. táblázat
A második kérdésre adott válaszok eloszlása

FELKÍNÁLT VÁLASZOK	TANULÓK SZÁMA	%
nem érdekesebb	0	0
ugyanannyira érdekes	5	2,77
érdekesebb	43	23,88
sokkal érdekesebb	132	73,33

10. Összegzés

Az információs és az internettechnológiák gyors fejlődésével megteremtődnek a feltételei ezeknek az eszközöknek a felhasználására az oktatásban.

Ebben a munkában, az elméletitől és általánostól kiindulva eljutottunk a gyakorlatig, a konkrétig. A folyamat végén befejeződött a szoftver kidolgozása, amit az oktatási folyamatban használtunk fel, lemérve a hatásait az oktatás hatékonyságára és a tanulók motiváltságára vonatkozóan.

A teljes projektum megvalósításán (szoftver, szöveges rész, felmérés) csapatban dolgoztunk, amelyet pszichológus, pedagógus (a szoftver alkalmazásának pszichológiai és pedagógiai aspektusai az oktatásban), módszerész (Természet és Társadalom tanterv elemzése, a szoftver megfelelő alkalmazása az iskolai órán), gyakorló tanítók (gyakorlati tapasztalatok elemzése), informatikus, programozó (a program megszerkesztése, kompatibilitás fejlesztése) és grafikai designer (a felhasználói felületek grafikai kidolgozása) alkotott. Az informatikai tudományágak mellett munkánk kidolgozása során érintettük a kutatómódszertant, egyes tantárgyak módszertanát, a pedagógiát és a pszichológiát.

A szoftver hatékonyságának a mérésénél felmérést végeztünk (350 diák kikérdezésével). A kutatásunk irányvonalának a meghatározása előtt részletesen tanulmányoztuk az érintett tantárgyak tanterveit, tankönyveit és gyakorlófüzeteit.

A felméréseinkkel igazoltuk munkánk hipotéziseit és alhipotéziseit, és bebizonyítottuk, hogy a modern taneszközök (esetünkben a személyi számítógép és az oktatószoftver) alkalmazása növeli a tudáselsajátítás hatékonyságát, és a tanulók motiváltságát az általános iskolában.

Mindez arra a felismerésre juttatott bennünket, hogy szorgalmazzuk (illetve magunk is tevékeny részt vállaljunk) a modern multimédiás taneszközök elkészítését, valamint ezek tökéletesítését. A multimédiás szoftverek segítségével folyó, megfelelő módszertani háttérrel megvalósuló oktatás hozzájárul a hatékonyabb és motiváltabb iskola megteremtéséhez.

Szakmai szempontból a pedagógiai, módszertani és a didaktikai elveket és méréseink eredményeit figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a hagyományos oktatás, a multimédiás oktatással szemben jelentős hátrányban van az oktatás hatékonyságát illetően. Ezt a tényt a munkánkban mérésekkel igazoltuk.

A motiváltságot felmérő kutatásunk igazolta, hogy a tanulók igen jól fogadták az iskolai munkának ezt a formáját (számítógép+szoftver), érdekesebbnek tartották a hagyományosnál, legtöbbjük gyakrabban látná az iskolai munkaformák között.

JEGYZETEK

¹ Kivonat az *Utica j primene savremenih nastavnih sredstava na povećanje efikasnosti nastave u osnovnoj školi*. Magistarski rad. Zrenjanin: Tehnički fakultet Mihajlo Pupin (2008) című magiszteri dolgozatból.

IRODALOMJEGYZÉK

- Makar, Jobe – Danny Patterson 2006. *Macromedia Flash 8*. Čačak: Kompjuter Biblioteka.
- Mayer, Richard 2005. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: University Press.
- Ministarstvo prosvete i sporta 2005. *Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi, drugi, treći i četvrti razred sa nastavnim planom i programom za treći razred*.
- Namestovski, Žolt – Cekuš, Geza 2006. *Interdisciplinary education using digitized map*. The Third International Conference on Informatics, Educational Technology and New Media in Education. Sombor.
- Radosav, Dragica 2005. *Obrazovni računarski softver i autorski sistemi*. Zrenjanin: Tehnički fakultet Mihajlo Pupin.

Utica j primene savremenih nastavnih sredstava na povećanje efikasnosti nastave u osnovnoj školi

ŽOLT NAMESTOVSKI

Ideja za temu ove magistarske teze je proizašla iz saznanja da su digitalizovane karte u obrazovnim sistemima razvijenih zemalja sastavni deo nastavnog procesa od najnižih razreda osnovne škole. Uz njih se učenici, na zanimljiv način, navikavaju na korišćenje savremenih tehnologija. Takođe, pretpostavka je, da korišćenje ovakvog sredstva u nastavi Prirode i društva doprinosi povećanju motivacije učenika za rad i efikasnijem usvajanju znanja iz te oblasti. U tu svrhu projektovan je softver Digitalizovana karta Vojvodine čiji će se efekti primene u nastavi meriti u istraživanju.

The effects of using comprehensive educational tools in order to improve the efficiency of education in elementary schools

ZSOLT NÁMESZTOVSZKI

Digitalized maps are included in education in developed countries from the lower classes in elementary school. By using such maps we introduce using developed technology, and we do it in an interesting way. Our hypothesis is the following: using the developed means in teaching "Nature and Society" has results in the rising of motivation and the effectiveness of learning. The software called "Digitalized map of Vojvodina" has been tested to see the effects of using it in education. The effects have been measured in a survey.

A FEHÉR FŰZ (SALIX ALBA) FEJLŐDÉSÉNEK TANULMÁNYOZÁSA KŐOLAJJAL SZENNYEZETT TALAJBAN

HORÁK RITA

1. Bevezetés

1.1. A kőolaj mint környezetszennyező anyag

A kőolaj nagy mennyiségű, növényi és állati eredetű szerves anyag oxigén-szegény környezetben való bomlásával keletkezett, különböző mikrobiológiai reakciók, nagy nyomás és magas hőmérséklet hatására. Sűrűn folyó, sötét színű, jellegzetes szagú, a víznél könnyebb, vízben nem oldódó, gyúlékony, sokféle alkotót és szennyezést tartalmazó szerves vegyületek keveréke. Legtöbbször öt vagy több C atomos telített szénhidrogének alkotják.

Az utóbbi időben a járműforgalom megnövekedett, ami nagymértékben hozzájárult a környezetszennyezéshez. A gépjárművek kipufogógázaiban a szén, ólom és a szénhidrogének mellett megtalálhatóak a benzin elégeése után visszamaradt anyagok, a nafta szénhidrogénjei és származékai. Ez utóbbiak erősen mérgező, toxikus és rákkeltő anyagokat, policiklikus aromás szénhidrogéneket képezhetnek. A szakirodalomban általában rövidítve PAH-okként szerepelnek. Közéjük sorolható több mint 100 különböző szénhidrogén, melyek két vagy több aromás gyűrűből állnak. A gépkocsik által kibocsátott PAH-emisszió értéke változó: egyrészt függ a motorok fajtájától, azaz a dízelmotorok emissziója mindig nagyobb, mint a benzinmotoroké, de jelentősen kihat a szennyezés mértékére az üzemanyag minősége, a motor hőmérséklete és a motor állapota (elhasználtsága) is. A PAH-okat egyes növények (fitoremediáció) vagy mikroorganizmusok (bioremediáció) képesek eltávolítani a talajból, vízből és a levegőből, vagy kevésbé veszélyes vegyületekre bontani.

1.2. A kőolajszármazékok felhalmozódása a növényekben

Az utóbbi időben mind sürgetőbbé vált egy olyan technológiának a létrehozása, amely lehetővé teszi a környezetben felhalmozódott kőolajszármazékok mennyiségének csökkentését vagy lebontását, további elvárás, hogy az eljárás alacsony költségvetésű és egyszerűen kivitelezhető legyen. A fitoremediáció eleget tesz ezeknek a feltételeknek, hiszen a növények a gyökérváladékok segítségével a veszélyes vegyületeket lebontják, nem toxikus vagy kevésbé veszélyes formába alakítják. Ezt számos kutatás támasztotta alá. A retek és a lucerna

57–90%-kal csökkenti a szennyezett talaj kerozinmennyiségét (Karthikeyan et al. 1999: 243–256). Komisar és Park (1997: 331–336) lucernával végzett kísérletei 80%-os eredményességgel csökkentették a dízelüzemanyagok okozta szennyeződést a talajban. Palmroth et al. (2002: 221–228) a fűfélék gyökerében kimutatták a dízelszármazékok felhalmozódását és bizonyították, hogy ezek a növények, valamint a leguminózák és a nyárfa is képesek a dízellel szennyezett talajon fejlődni. Aprill és Sims (1990: 253–265) megfigyelték, hogy a PAH-vegyületek degradációja gyorsabb a füves területeken, mint a parlagon hagyottakon. A nyárfa és a kőris az acenaftén, antracén, fluorantén, naftalin és a fenantrén mennyiségét csökkentették szignifikáns mértékben (Maila et al. 2005: 87–98).

1.3. Fitoremediáció

A fitoremediáció elnevezés a görög fiton – növény és a latin remediare – orvosol, helyrehoz szavak kombinációja. A fitoremediáció olyan módszer-együttes, amely lehetővé teszi, hogy növények (és a környező mikrobák) segítségével csökkentsük a környezetben (talaj, víz) felhalmozódott szennyező anyagok mennyiségét. Több csoportba oszthatjuk:

- fitoextrakció – a szennyező anyagok felvétele a környezetből és tárolása a növényekben (fitoakkumuláció),
- rizodegradáció – a szennyező anyagok lebontása a gyökérzónában (mikroorganizmusok segítségével),
- fitodegradáció – szennyező anyagok felvétele a környezetből, majd lebontása a növényben,
- fitovolatizáció – a növények a szennyező anyagokat, még a fémszennyezőseket is (Hg, As, Se) képesek illékony, nem mérgező vegyületekké alakítani és a légterbe juttatni,
- fitostabilizáció – az anyagok mozgásának, ill. szállításának csökkentése a környezetben (a szennyezett talajból a szennyező anyagok csurgalékvízbe kerülésének korlátozása),
- gyökérszűrés – mérgező fémek eltávolítása a talajvízből.

1.4. A fűzek szerepe a fitoremediációban

A *Salix* nemzetség, a *Salicaceae* család egyik tagja, széles körben elterjedt, mintegy 600 fajt ölel fel. Fás szárú, cserje- vagy fatermetű, lombhullató, kétlaki évelő növény. Kérge eleinte sima, később mély, hosszanti barázdákkal felrepedezik. Ágaik és hajtásaik vékonyak, hajlékonyak és hosszúak. Levelük vékony, vége éles, a levélnyél általában rövid, a levéllemezek lándzsa vagy tojásdad alakú, szélük ép, enyhén fűrészelt vagy hullámos. Egyivarú barkavirágai nagyon egyszerűek, a virágtakaró hiányzik. Leggyakrabban folyók, tavak mellett vagy árterületeken élnek. Jól ellenállnak a téli fagyoknak is. Jelentős

hibridizációs képességüknek köszönhetik fajgazdagságukat, de számos alfajjal interspeciális és intraspeciális hibriddel keresztezett változatai is vannak. Jellemző rájuk, hogy viszonylag könnyen szaporíthatóak vegetatív úton is, valamint, a nagy genetikai potenciál és a gyors növekedés folytán rövid idő alatt nagy biomasszát hoznak létre. A *Salicaceae* családnál a szerves vegyületek felszívódását Patterson és Schnoor (1992: 274–283) figyelték meg, míg mások a fémek és egyéb szennyező anyagok csökkenését állapították meg a fűzek jelenlétében, a túlműtrágyázott mezőgazdasági területeken (Greger–Landberg 1998: 505–601, Östmann 1994: 153, 156), szennyvízzel terhelt területeken (Hasselgren 1998: 71–74) és a különböző radiónukleotidokkal szennyezett helyeken (Vandenhove et al. 2001: 157–184). Az etanolt és a benzén felszívódását Patterson és Schnoor (1992: 274–283) állapították meg a *S. babylonicanál*. A nehézfémek felhalmozódásának fő helye a szár, ezt Punshon és Dickinson (1997: 285–292) bizonyították, amikor kétszeres Cd mennyiséget mértek a fűzfa szárában a levélhez viszonyítva. A *S. cinerea* fajról megállapították, hogy vizes területen kisebb mennyiségben képes eltávolítani a talajból a kadmiumot és a cinket, mint a száraz területekről (Vandecasteele et al. 2004), valamint, eredményesebben akkumulálja a fent említett elemeket, mint más erdei növények (Vandecasteele et al. 2002, 2003). Maila et al. (2005) kimutatták, hogy a fűzek jelenlétében, nem szignifikáns mértékben ugyan, de csökken a naftalén, fenantrén és a PAH-vegyületek mennyisége. Ezek a kísérletek és mérések alapján feltételezhetjük, hogy a különböző fűzfaklónok eredményesen használhatóak a nafta eltávolításakor is.

2. Célkitűzés

A kísérlet célja, hogy megállapítsuk, miként hat ki a különböző koncentrációjú kőolajjal szennyezett talaj a fűzfaklónok (SA/I/1, SA/H/1 és SA/K/1) morfológiai és fiziológiai jellemzőire. A kapott eredmények alapján meg kell határoznunk, melyik klón használható legeredményesebben fitoremediációra, azaz, azt a genotípust, amelynek a legnagyobb a szerves anyag termelése, stabilitása, biomasszája, mindemellett nagy mennyiségben képes a talajból eltávolítani a kőolajat és a kőolajszármazékokat.

3. Módszerek

A fehér fűz (*Salix alba*) három klónjának (SA/I/1, SA/H/1, SA/K/1) hajtásait különböző kőolaj-koncentrációt tartalmazó tenyészeményekben neveltük az üvegházban, félig ellenőrzött körülmények között. Hat kezelést alkalmaztunk, melyekben az ásványi olaj és a szénhidrogének mennyiségét változtattuk (1. táblázat).

1. táblázat
A szénhidrogének és a nyersolaj koncentrációja a szupsztrátban

Kezelés	Nedvesség (%)	Össz szénhidrogén, mg/kg	Ásványi olaj, mg/kg
I.	3,25	20,83	5,12
II.	0,26	76,88	54,87
III.	0,28	812,96	571,80
IV.	0,44	6046,60	3769,00
V.	0,43	9311,70	5370,00
VI.	0,42	10841,60	6174,00

A kísérlet során lemértük a klorofill fluoreszcenciáját és meghatároztuk a fotoszintézis intenzitását Clark-elektrodák segítségével (Walker 1987: 145), mely szerint a fotoszintézis/légzés intenzitása egyenlő az elektródában keletkezett/abszorbeált oxigén mennyiségével. A fotoszintézis és a légzés intenzitása $\mu\text{mol O}_2/\text{cm}^2\text{s}$.

A fotoszintetikus pigmenteket acetonnal vontuk ki a levélből, majd mennyiségüket spektrofotométerrel határoztuk meg. Az eredményeket Wettstein (1957: 427–433) szerint számoltuk és mg/g-ban fejeztük ki. A fluoreszcenciát PMS fluoriméterrel, BioMonitor és AB segítségével mértük le.

Százhúsz nap után meghatároztuk a növények föld feletti részének friss biomasszáját és a levél felszínét Li-Cor LI 3000 szerkezettel. Ezek után 50–60 °C-on elvégeztük a levelek és a hajtások súlyállandóságig tartó szárítását.

Az adatokat MS Excell és MstatC programokkal dolgoztuk fel.

4. Eredmények

4.1. A nafta hatása a növények növekedésére és a biomasszára

Mint már kifejtettük, a kőolaj és a kőolajszármazékok negatívan hatnak a környezetünkre. A kísérletben a negativitás foka az alkalmazott kőolaj koncentrációjától, de a növény genotípusától is függött. Kivizsgáltuk a levelek számát, súlyát (friss), a hajtások súlyát, a levelek felszínét, a friss és szárított biomasszát.

A levelek számának változását azért érdekes megfigyelni, mert információt szolgáltat nem csupán a mérgezés, illetve az ellenálló képesség fokáról, hanem – mivel bennük játszódik le a fotoszintézis – azért is, kihat e folyamat mértékére és sikerességére, ezáltal a növény biomasszájára is. A kísérletben megfigyeltük, hogy ha a talajban növeljük a kőolaj koncentrációját, az a levelek

számának csökkenését okozza (2. táblázat). Az SA/K/1 klónnál számoltuk meg a legtöbb levelet (a második kezelés esetében). Az eredmény szignifikáns volt, amikor összevetettük a többi kezelés hatásával. Ha a klónokat vetjük össze, hasonló következtetésre jutunk. Ez esetben is az SA/K/1 klónnál figyelhetjük meg a szignifikáns növekedést.

2. táblázat

A levelek számának változása a talajban jelen levő kőolaj hatására (db)

A levelek száma							
Klón/Kez.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Átlag
SA/I/1	30 cd	38 bc	16 h	17 gh	29 cde	23 defgh	26 b
SA/H/1	30 cd	27 defg	19 fgh	20 efgh	27 defg	17 h	23 b
SA/K/1	43 b	56 a	27 def	37 bc	28 cdef	21 defgh	36 a
Átlag	34 a	40 a	21 c	25 bc	28 b	20 c	

Hogy átfogó képet kapjunk a fotoszintézisről, fontos volt meghatározni a levelek súlyát és felszínét. A levelek nyers súlyának lemérésekor nem állapítottunk meg statisztikailag jelentős különbséget a fűzfaklónok között, viszont mindegyiknél megfigyelhető volt a kőolaj negatív hatása, azaz, a vizsgált paraméterek csökkenése. A SA/I/1 klónnál a II. kezelés szignifikánsan megnövelte a levélsúlyt, míg a SA/H/1 és SA/K/1 klónoknál a kisebb kőolaj-koncentrációk alkalmazásakor rosszabb eredményeket kaptunk, mint amelyet megfigyelhetünk az V. és VI. kezelés esetében (3. táblázat).

A szárítás utáni súly lemérésekor is hasonló eredményeket figyeltünk meg, azaz a klónok között a kísérlet végén átlagosan nincs statisztikailag jelentős különbség. Átlagosan a legkisebb száraz levélsúlyt a SA/K/1, a legnagyobbat az SA/H/1 klónnál állapítottuk meg. Figyelembe véve a kapott eredményeket lezögezhetjük, hogy a kőolaj a levél súlyára is negatívan hat. Hasonló következtetésre jutott Palmroth (et al. 2002: 221–228), amikor a kőolaj hatását figyelte meg a füveken és a leguminózákon.

3. táblázat

Különböző kőolaj-koncentrációk hatása a levelek súlyára (g)

A levelek (friss) súlya							
Klón/Kez.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Átlag
SA/I/1	4,350 abc	6,003 a	1,450 e	1,397 e	2,760 cde	2,667 cde	3,104 a
SA/H/1	5,480 ab	4,257 abc	1,357 e	1,603 de	2,893 cde	1,923 de	2,919 a
SA/K/1	4,350 abc	3,597 bcd	1,133 e	2,083 de	1,853 de	1,133 e	2,358 a
Átlag	4,727 a	4,619 a	1,313 b	1,694 b	2,502 b	1,908 b	

Szárított levélsúly							
Klón/Kez.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Átlag
SA/I/1	1,137 bc	1,910 a	0,497 de	0,463 de	0,853 bcde	0,857 bcde	0,953 a
SA/H/1	1,903 a	1,357 ab	0,453 de	0,567 cde	0,973 bcd	0,653 cde	0,984 a
SA/K/1	1,350 ab	1,003 bcd	0,347 e	0,637 cde	0,610 cde	0,320 e	0,711 a
Átlag	1,463 a	1,423 a	0,432 c	0,556 bc	0,812 b	0,610 bc	

A fotoszintézis sikerességére kihat a levél felszíne is. Átlagosan nézve, e paraméter megfigyelésekor sem mértünk szignifikáns különbséget a fűzfaklónok között. Megállapítottuk, hogy a nafta koncentrációjának növekedése a levelek felszínének szignifikáns csökkenését idézték elő (4. táblázat). Csak az SA/I/1 klónnál figyelhető meg a levél felszínének fokozódása a II. kezelés eredményeképpen, viszont ez a növekedés statisztikailag jelentéktelen.

4. táblázat

A különböző kőolaj-koncentrációk hatása a levél felszínének nagyságára (cm²)

Levélfelszín							
Klón/Kez.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Átlag
SA/I/1	251,39 a	263,07 a	79,92 ef	65,93 ef	120,80 cde	128,86 cde	151,66 a
SA/H/1	229,40 ab	179,20 bc	55,49 ef	78,54 ef	82,50 ef	94,93 def	120,01 ab
SA/K/1	227,98 ab	165,24 bcd	35,69 f	76,31 ef	26,57 f	55,22 ef	97,84 a
Átlag	236,26 a	202,50 a	57,03 b	73,60 b	76,62 b	93,00 b	

A fűzek morfológiai és fiziológiai változásainak megállapítására fontos volt megfigyelnünk a hajtások súlyát is. Amennyiben a kőolaj jelenlétében csökken a hajtások súlya, az mérgezésre, azaz fitotoxikusságra utal. A kísérlet végén a klónok között nem állapítottunk meg szignifikáns különbséget. Minden esetben a kőolaj koncentrációjának növelése a hajtások súlyának szignifikáns csökkenését okozta, kivételt képez az SA/I/1 klón esetében, ahol a II. kezelés pozitívan hatott a megfigyelt paraméterre (5. táblázat).

5. táblázat

A különböző kőolaj-koncentrációk hatása a hajtások súlyára (g)

A hajtások súlya							
Klón/Kez.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Átlag
SA/I/1	4,260 bc	7,140 a	1,030 efg	1,000 efg	2,577 de	1,960 efg	2,994 a
SA/H/1	4,007 cd	4,317 bc	0,673 g	0,857 fg	2,217 efg	1,273 efg	2,224 a
SA/K/1	5,770 ab	5,380 bc	1,220 efg	1,397 efg	2,473 def	1,357 efg	2,933 a
Átlag	4,679 a	5,612 a	0,974 c	1,084 c	2,422 b	1,530 bc	

A fitoremediációra szánt klón kiválasztásakor fontos volt tudnunk, miként reagált a növény (klón) biomasszája a szennyezőanyagra. Az a klón a legellenállóbb, amelyiknél a biomassza állandó marad, vagy csak minimálisan csökken. A kísérlet során mind a friss, mind a szárított biomasszát lemértük. A nyers súly lemerése után megállapítottuk, hogy a fűzfaklónok között nincs statisztikailag jelentős különbség. Átlagosan nézve a legnegatívabb hatást a III. és IV. kezelés váltotta ki. Az SA/I/1 klónnál megállapítható a szignifikáns biomassza növekedése a II. kezelés hatására. A szárított biomassza mérésekor hasonló eredményeket kaptunk, azaz, nincs statisztikailag jelentős különbség a három klón között. Most is a legkifejezettebb biomassza-csökkenést a III. kezelés váltotta ki. Kisebb kőolaj-koncentrációk esetén az SA/I/1 klón reagált és állt ellen eredményesen a szennyezésnek, mert a másik két klónnal összevetve szignifikáns biomasszát hozott létre (6. táblázat). Méréseink eredményei megegyeznek Pamroth et al. (2002: 221–228) kísérleteinek eredményeivel, amikor kőolaj jelenlétében a füveknél (*Festuca rubra*, *Poa pratensis*, *Lolium perenne*) és leguminózáknál (*Trifolium repens*, *Pisum sativum*) biomassza-csökkenés volt megfigyelhető. Eltérő következtetésre jutott Hutchinson et al. (2001: 1516–1523) a petróleum hidrokarbonokkal végzett kísérletek során, amikor a biomassza-növekedést állapították meg a magasabbrendű növényeknél.

6. táblázat
A nafta hatása a friss és száraz biomasszára (g)

Biomassza							
Klón/Kez.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Átlag
SA/I/1	6,983 cd	13,15 a	2,293 fg	2,393 fg	5,333 de	4,623 def	5,796 a
SA/H/1	9,217 bc	8,573 bc	1,683 g	2,460 fg	5,113 def	3,197 efg	5,041 a
SA/K/1	10,12 b	8,977 bc	2,353 fg	3,763 efg	3,887 efg	2,490 efg	5,265 a
Átlag	8,773 a	10,23 a	2,110 c	2,872 c	4,778 b	3,437 bc	
Szárított biomassza							
Klón/Kez.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Átlag
SA/I/1	3,173 bc	5,047 a	0,817 e	0,930 de	2,187 cd	1,840 de	2,332 a
SA/H/1	4,25 ab	3,337 bc	0,907 de	0,973 de	2,100 cde	1,217 de	2,131 a
SA/K/1	4,14 ab	3,567 b	0,937 de	1,610 de	1,623 de	1,050 de	2,154 a
Átlag	3,853 a	3,983 a	0,887 c	1,171 bc	1,970 b	1,369 bc	

4.2. A kőolaj hatása a fotoszintézisre

4.2.1. A fotoszintézis és a légzés intenzitása

A fotoszintézis bonyolult folyamat, mely során a nap energiája kémiai energiává alakul át, amit a növények szerves anyagok előállítására használnak, melléktermékként pedig oxigént szabadítanak fel. A fotoszintézis intenzitása azzal, hogy meghatározza a szerves anyagok mennyiségét, kihat a növények fejlődésére és növekedésére is. A fotoszintézis átlagos intenzitását vizsgálva a fűzfaklónok között nem figyeltünk meg jelentős eltérést. A kezelések hatását összevetve megállapíthatjuk, hogy az I., II., VI. kezelés jelentős mértékben megnövelte a fotoszintézis intenzitását. Az SA/H/1 klónnál megfigyelhető a szignifikáns növekedés, amikor a II. és a VI. kezelés hatott rá, azonban ez nem váltotta ki a biomassza megnövekedését, amit a légzés intenzitásának fokozódásával magyarázható, mely során a szerves anyagok lebontódtak. Hasonló következtetésre jutott Sudhakar et al. (2001: 1351–1358), amikor megállapították, hogy a nehézfémek és a PAH-vegyületek együtthatása a fotoszintézis intenzitásának megnövekedését váltja ki. Eltérő eredményeket kapott Kusk (1978: 1–6) a *Nitzschia palea* nevű fajnál, amikor a fotoszintézis inhibícióját figyelte meg naftalén, benzén és nyersolaj jelenlétében. A fotoszintézis intenzitása mellett fontos meghatározni a légzés intenzitását is, hogy megállapíthassuk, mely klón a legalkalmasabb a kőolajjal szennyezett területek megtisztítására. Ha a légzés intenzitása megnövekszik, az előidézi a szerves anyagok gyors ütemű lebontódását. Mindemellett a légzés fokozódása utalhat a növény

mérgezésére is (fitotoxikusság). A legnagyobb intenzitást az SA/H/1 klónnál figyeltük meg, az érték statisztikailag jelentős az SA/I/1 klónnál mérthez képest. Átlagosan nézve a legnagyobb légzésintenzitás minden klónnál a II. és a VI. kezelés hatása alatt figyelhető meg. A legkisebb ingadozás az SA/I/1 klónnál tapasztalható, ami azt jelenti, hogy ez a klón áll ellen a legjobban a kőolaj mérgező hatásának. Mivel a megnövekedett légzés a szerves anyagok mennyiségének a csökkenését váltja ki, fontos, hogy ez a paraméter minél stabilabb, illetve alacsonyabb maradjon. Eredményeink eltérnek Duxbery et al. (1997: 1739–1748) kutatásainak eredményeitől, aki megállapította, hogy a PAH-vegyületek a fotoszintézis és a légzés intenzitásának a csökkenését idézik elő.

4.2.2. A nafta hatása a pigmentek mennyiségére

4.2.2.1. A nafta hatása a klorofill mennyiségére

A fotoszintézis során a fényenergiát speciális pigmentek gyűjtik be, mint amilyen a klorofill a, b és a karotenoidok. A fitoremediációra legalkalmasabb klón kiválasztásakor tudnunk kell, miként változik a pigmentek mennyisége a különböző fehérfűz-klónoknál, hiszen, ha sérül a fotoszintetikus szerkezet, akkor a szerves anyagok mennyisége is csökken, ami a biomassa csökkenését is előidézi. A friss növényi anyagban a legnagyobb klorofillkoncentrációt az I. kezelés, azaz a legkisebb kőolaj-adagolás mellett figyeltük meg, míg a VI. kezelés váltotta ki a pigmentek legszámottevőbb csökkenését. Ha a kísérlet végén összevetjük a klónokat, megállapíthatjuk, hogy az SA/K/1 klónnál a pigmentek koncentrációja jelentősen több, mint a másik két esetben, mégsem mondhatjuk, hogy ez a klón ellenálló lenne a kőolaj káros hatásainak, mert ezt a nagy mennyiséget csak a kontrollnövényben mért, eredetileg is nagy számú pigmentjeinek köszönheti. Stabilnak és ellenállónak mutatkozott azonban a másik két klón (SA/I/1 és SA/H/1), így a vizsgált paraméter alapján ezek a legalkalmasabbak a fitoremediációra. A kapott eredményeket átszámítottuk a szárított anyagokra is, és ugyanerre a következtetésre jutottunk.

4.2.2.2. A nafta hatása a klorofill b mennyiségére

A klorofill b az anetena pigmentek közé tartozik, a fény összegyűjtését végzi, ezért jelentős szerepe van a fotoszintézisben. Az SA/K/1 klónnál állapítottuk meg a klorofill b-t a legnagyobb mennyiségben, de most is, mint a klorofill a esetében, nem ez a fűzfaklón mutatkozott a legstabilabbnak. Az eredmények arra utalnak, hogy a fitoremediációra az SA/I/1 klón a legalkalmasabb, hiszen ennél mértük le a klorofill b mennyiség legkisebb ingadozását. Eredményeink részben megegyeznek Kummerová et al. (2006: 489–496) *Pisum sativum*on végzett méréseivel, amikor a klorofill b mennyiségének a csökkenését állapította meg fluorantrén jelenlétében, miként mi is az SA/K/1 klónnál. A kapott

eredményeket átszámoltuk a szárított levél egységnyi területére és ez esteben is a legellenállóbbnak az SA/I/1 klón bizonyult.

4.2.2.3. A friss és szárított növény klorofill a/b tartalmának változása a kőolaj mennyiségétől függően

A klorofill a/b mennyiségi viszonya a fotoszintézis szempontjából szintén nagyon fontos. Az arány megváltozása kihat a fotoszintézisre, annak sikerességére, ezen keresztül pedig a biomasszára is. Meg kellett tehát állapítanunk, mely növényeknél marad e két pigmentnek állandó a viszonya. Méréseink során a legnegatívabb hatást a VI. kezelés idézte elő mindhárom fűzfaklónnál. A kísérlet során jelentős csökkenést figyeltünk meg az SA/K/1 klónnál, annak ellenére, hogy ennél a növényenél mértük a legnagyobb értékeket legkisebb koncentrációk esetén. A kőolaj káros hatását legjobban az SA/I/1 és SA/H/1 klónok viselték el, ezeknél mutatkozott a legnagyobb stabilitás, ezért e paraméter alapján a legalkalmasabbak a fitoremediációra. Eredményeinket átszámítottuk a szárított levél egységnyi felületére, és hasonló eredményeket kaptunk. Ez esteben az SA/I/1 klón mutatkozott a legellenállóbbnak.

4.2.2.4. A karotenoidok mennyiségének változása kőolaj jelenlétében

A sárgás-narancssárgás színű karotenoidok, ahogy a klorofill b is, a kísérő pigmentek közé tartoznak, s így fontos szerepük van a fotoszintézisben. Méréseink során megállapítottuk, a legnagyobb koncentrációban adagolt nafta (VI. kezelés) váltotta ki a legjelentősebb csökkenést, a legnegatívabb hatást. A karotenoidok szignifikáns csökkenését az SA/K/1 klónnál figyeltük meg. A legstabilabbnak, a legellenállóbbnak is az SA/H/1 klón mutatkozott. A kapott értékeket átszámítottuk a szárított levél egységnyi felületére is. Ez esetben is az SA/K/1 klónnál volt megállapítható, statisztikailag jelentős a karotenoid csökkenése, míg a stabilitás az SA/H/I és SA/I/1 fűzfaklónoknál figyelhető meg.

4.2.3. A klorofill fluoreszcenciájának változása kőolaj hatására

Ahhoz, hogy a fotoszintézis határfokát megértsük, fontos volt lemérnünk a klorofilok fluoreszcenciáját. A növényt ért stressztényezők befolyásolják a fotoszintézist, mely pl. a klorofill fluoreszcencia időbeli mérésével vizsgálható. Miután a PS II abszorbeálja a fényt, a keletkezett energia egy részét saját aktivitására használja fel: a fotokémiai munka (80%) 17% hővé alakul, 3% pedig fluoreszcencia formájában távozik (Arsenijević–Pajević 2002: 119–188). Amennyiben eltérés mutatnak a fenti értékek, akkor az a fotoszintézis gátlására (inhibíció), vagy a fotoszintetikus elektrontranszport-lánban bekövetkezett károsodásra utal. A kísérletben mindhárom vizsgált növényenél a VI. kezelés hatott legnegatívabban (7. táblázat). Az SA/K/1 klónnál károsodott legjobban

a fotoszintézis folyamata, összevetve a másik két klónnal statisztikailag jelentős fluoreszcenciacsökkenést tapasztaltunk. A kapott eredmények arra utalnak, hogy az SA/I/1 klón áll legjobban ellen a nafta károsító hatásának, itt a legkisebb az ingadozás.

7. táblázat
A fluoreszcencia változása kőolaj jelenlétében

Fluoreszcencia							
Klón/Kez.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	Átlag
SA/I/1	7,213 abcd	7,578 ab	7,500 ab	7,560 ab	7,247 abc	6,937 cd	7,339 a
SA/H/1	7,553 ab	7,623 a	7,287 abc	7,447 ab	7,092 bcd	6,393 e	7,232 a
SA/K/1	7,440 abc	7,153 abcd	6,723 de	6,267 ef	6,247 ef	5,883 f	6,619 b
Átlag	7,402 ab	7,451 a	7,170 abc	7,091 bc	6,862 c	6,404 d	

5. Összefoglalás

A kísérlet során a következőket állapítottuk meg:

- a fűzfaklónok különbözőképpen reagáltak a táptalajban jelen levő kőolajra, a reakció függött a genotípustól és a szennyezőanyag koncentrációjától is,
- a levelek száma a kőolaj koncentrációjának növekedésével csökkent, átlagosan az SA/K/1 klónnál figyeltük meg a legnagyobb csökkenést,
- a levelek súlya és felszíne, valamint a hajtások súlya is csökkent a kőolaj jelenlétében. Az SA/I/1 klónnál kisebb kőolaj-koncentráció jelenlétében a vizsgált paraméterek normális, sikeres fejlődését tapasztaltuk,
- a kísérlet végén nem állapítottunk meg jelentős különbséget a növények biomasszájának mérésekor, azonban az SA/I/1 klón a II. kezelés (kisebb kőolaj-koncentráció) hatására szignifikáns növekedést mutatott,
- a fotoszintézis intenzitása jelentősen megnőtt az SA/H/1 klón esetében (II. és VI. kezelés), azonban ez nem hatott ki a biomassza növekedésére,
- a legnagyobb légzésintenzitást az SA/H/1 klónnál mértük le, ami stresszre utal,
- a klorofill a/b mennyisége az SA/K/1 klónnál volt a legnagyobb, azonban csak az SA/I/1 klónnál tapasztaltuk ennek a pigmentnek a növekedését, még a legnagyobb kőolaj-koncentráció mellett is,
- a klorofill a/b mennyisége az SA/K/1 klónnál jelentősen több volt, mint az SA/I/1 és az SA/H/1 klónoknál, ezek jobban elviselték a táptalajban lévő magas kőolaj-koncentrációt is,
- a karotenoidok mennyisége az SA/I/1 és az SA/H/1 klónoknál állandó volt a különböző kőolaj-mennyiségekkel szemben is,
- a fluoreszcencia mérésekor az SA/I/1 klón mutatkozott a legstabilabbnak.

Figyelembe véve a kapott eredményeket, leszögezhetjük, hogy a vizsgált három fűzfaklón közül SA/I/1 a legalkalmasabb a kőolajjal szennyezett talajok megtisztítására, mivel, amikor ez a szennyező anyag kisebb koncentrációban volt jelen a táptalajban, akkor megfigyeltük a levelek súlyának, a hajtásoknak, a levél felszínének és a biomasszájának a növekedését is, a fotoszintézis és a légzés intenzitása stabil volt, a klorofill a, b, a klorofill a/b és karotenoidok mennyisége magas és viszonylag stabil volt, eltekintve az adagolt kőolaj-koncentrációktól. A legkisebb változások a klorofill fluoreszcenciájának mérésekor és a nitrát-reduktáz aktivitásában is ennél a klónnál figyelhetők meg.

IRODALOMJEGYZÉK

- Aprill, W. – R. C. Sims 1990. Evaluation of the use of prairie grasses for stimulating polycyclic aromatic hydrocarbon treatment in soil. *Chemosphere* 20: 253–265.
- Arsenijević-Maksimović, I. – S. Pajević 2002. *Praktikum iz fiziologije biljaka*. Verzal Press, Novi Sad, 119–188.
- Arsenijević-Maksimović, I. – S. Pajević 2002. *Praktikum iz fiziologije biljaka*. Verzal Press, Novi Sad, 119–188.
- Duxbury, C. L. – D. G. Dixon – B. M. Greenberg 1997. Effects of simulated solar radiation on the bioaccumulation of polycyclic aromatic hydrocarbons by the duckweed *Lemna gibba*. *Environmental Toxicology and Chemistry* 16: 1739–1748.
- Greger, M. – T. Landberg 1998. Use of willow clones with high Cd accumulation properties in phytoremediation of agricultural soils with elevated Cd levels. In: R. Prost., ed. 1988. *Contaminated soils*. Paris, France: INRA, Les Colloques no 85. 505–601.
- Hasselgren, K. 1998. Use of municipal waste products in energy forestry: highlights from 15 years of experience. *Biomass and Bioenergy* 15: 71–74.
- Hutchinson, L. S. – A. P. Schwab – M. K. Banks 2001. Phytoremediation of aged petroleum sludge: Effects of irrigation techniques and scheduling. *Journal of Environmental Quality* 30: 1516–1523.
- Karthikeyan, R. – L. C. Davis – K. R. Mankin – L. E. Ericson – P. A. Kulaknow 1999. Biodegradation of Jet Fuel (JP-8) in the presence of vegetation. In: *Proceedings of the 1999 Conference on Hazardous Waste Research*. St. Louis, Missouri, May 24–27, 1999. 243–256.
- Komisar, S. J. – J. Park 1997. Phytoremediation of diesel-contaminated soil using alfalfa. In: *Fourth International In Situ and On-Site Bioremediation Symposium* Vol. 3. April 28-May 1, 1997, New Orleans, LA. 331–336.
- Kummerová, M. – J. Krulova – Š. Zezulka – J. Tríska 2006. Evaluation of fluoranthene phytotoxicity in pea plants by Hill reaction and chlorophyll fluorescence. *Chemosphere* 65: 489–496.
- Kusk, K. O. 1978. Effects of Crude Oil and Aromatic Hydrocarbons on the Photosynthesis of the Diatom *Nitzschia palea*. *Physiologia Plantarum* 43: 1–6.
- Maila, M. P. – P. Randima – T. E. Cloete 2005. Multispecies and monoculture rhizoremediation of polycyclic aromatic hydrocarbons (PAHs) from the soil. *International Journal of Phytoremediation* 7: 87–98.

- Östmann, G. 1994. Cadmium in Salix – a study of the capacity of Salix to remove cadmium from arable soils. In: Aronsson, P. – K. Perttu eds., 1994. *Willow Vegetation Filters for Municipal Wastewaters and Sludges: A Biological Purification System*. Uppsala: Sveriges Lantbruksuniversitet. 153–156.
- Palmroth, M. R. T. – J. Pichtel – J. A. Puhakka 2002. Phytoremediation of subarctic soil contaminated with diesel fuel. *Bioresource Technology* 84: 221–228.
- Patterson, K. G. – J. L. Schnoor 1992. Fate of alachlor and atrazine in a riparian zone field site. *Water Environment Research* 64: 274–283.
- Punshon, T. – N. M. Dickinson 1997. Mobilisation of heavy metals using short rotation coppice. *Aspects of Applied Biology* 49: 285–292.
- Vandecasteele, B. – B. De Vos – F. M. G. Tack 2002. Cadmium and zink uptake by volunteer willow species and elder rooting in polluted dredged sediment disposal site. *Science of the Total Environment* 299: 191.
- Sudhakar, B. T. – J. B. Marder – S. Tripuranthakam – D. G. Dixon – B. M. Greenberg 2001. Synergistic effects of a photooxidized polycyclic aromatic hydrocarbon and copper on photosynthesis and plant growth: Evidence that in vivo formation of reactive oxygen species is a mechanism of copper toxicity. *Environmental toxicology and chemistry* 20: 1351–1358.
- Vandecasteele, B. – R. Lauriks – B. De Vos – F. M. G. Tack 2003. *Cd and Zn concentration in hybrid poplar foliage and leaf beetles grown on polluted sediment-derived soils. Environmental Monitoring and Assessment*. In press.
- Vandecasteele, B. – P. Quqtert – F. M. G. Tack 2004. *The effects of hydrological regime on the bioavailability of Cd, Mn and Zn for the wetland plant species Salix cinerea. Environmental Pollution*. In press.
- Vandenhove, H. – Y. Thirty – A. Gommers – F. Goor – J. M. Jossart – E. Hočm – T. Gäufer – J. Roed – A. Grebenkov – S. Timofeyev 2001. Short rotation coppice for revaluation of contaminated land. *Journal of Environmental Radioactivity* 56: 157–184.
- Walker, D. A. 1987. *The Use of the Oxygen Electrode and Fluorescence Probes in Simple Measurements of Photosynthesis*. Oxygrafics Limited, University of Sheffield Print Unit. 145.
- Wettstein, D. 1957. Chlorophyll-letale und submikroskopische formwechsel der plastiden. *Experimental Cell Research* 12: 427–433.

Ispitivanje rasta različitih klonova bele vrbe (Salix alba) na naftom kontaminiranim zemljištima

RITA HORAK

U radu je ispitan uticaj različitih koncentracija nafte na morfo-fiziološke karakteristike klonova bele vrbe (SA/I/1, SA/H/1, SA/K/1). Uticaj nafte zavisio je od primenjene koncentracije u hranjivom medijumu kao i od genotipa. Utvrđeno je smanjenje broja listova, mase listova i izbojaka, smanjenje površine listova i ukupne biomase kao i sadržaja ukupnog hlorofila i karotenoida kod svih klonova. U odnosu na kontrolnu grupu biljaka, intenzitet disanja i fotosinteze je bio povećan kod svih klonova, ali ovo povećanje nije bilo statistički značajno. Fluorescencija hlorofila se smanjila kod svih

klonova sa povećanjem koncentracije nafte. Između klonova nije detektovana statistički značajna razlika u aktivnosti nitrata-reduktaze. Sagledavanjem dobijenih rezultata došlo se do zaključka da je klon SA/I/1 najpodesniji za remedijaciju.

*Investigation of growth of white willow (Salix alba)
clones on crude oil contaminated soils*

RITA HORÁK

This work examines the influences of different concentrations of crude oil on the morphological-physiological features of willow clones. The effects of crude oil depended on the concentration of crude oil in the soil as well as on the genotype. We observed a setback in the quantity of leaves, the mass of leaves and roots, the surface of the leaves and in the total biomass, and what is more, a decrease in the amount of total chlorophyll, chloroplast and carotenoid in case of all clones. Regarding the control plants the intensity of breathing and photosynthesis increased with every clone but this increase was not statistically significant. With the increase of the crude oil concentration the fluorescence of chlorophyll decreased in case of all clones. Based on the obtained results the conclusion is that the clone identified as SA/I/1 is the best suited for fitoremediation.

KAR NAPI BEKÖSZÖNTŐ

KÁICH KATALIN

A tradíció mindig is meghatározó szerepet játszott/játszik egy közösség, egy nép életében még akkor is, ha időnként ezt az el nem évülő, megmásíthatatlan bizonyosságot megtagadni kívánják azok, akik úgy vélik, velük kezdődik a történelem, akik úgy vélik, hogy csak a romba döntött, az elgyökértelenített és megtagadott múlton átlépve lehet újrendezni a világot körülöttünk. Az évezredekre visszavezethető tradíció alapú gondolkodás, melynek lényege az őstudás, viszont azt sugallja, hogy múlt, jelen és jövő egyszerre lélegzik velünk létezésünk minden pillanatában, s a jelen minősége a múlt homályba vesző, néha már-már ki- és felismerhetetlen folyamatának foglyaként kijelöli és befolyásolja a mindennapok alakulását, illetve útjelzőként körvonalazza a távlatban a majdan megéleendő jövő milyenségét.

Csak a helyreállított egész, illetve az egység perspektívája ismertetheti fel velünk ennek a megállapításnak megfellebbezhetetlen igazságát, s ma már tudjuk, hogy az atomokra, összetevőkre lebontott XX. századi spekuláció csak a részleges felismerések látószögéből kikövetkeztethető valóságot volt képes birtokba venni, aminek egyenes következménye lett ez a mai eltömegesedett és eldologiasodott, Baál istennek áldozó századvégi, az egyensúlyából kibillentett, kaotikus realitás, amelyben elkallódott az élet értelme. [...] a történeti ember az egyetemes szellem törvényének helyébe saját Énjének akaratát tette. A lét elveszett, írja Hamvas Béla a *Scientia sacra* első kötetében, ami maradt csak az élet. Az egész valóság kettészakadt, a teljes nyíltság lezárult, a nagy összefüggések megszakadtak. Weöres Sándor pedig tovább mérlegelve az elhangzottakat, leírja: A sokféle keletkező és pusztuló alakzat: ez az élet. Az örök egymás utáni (pedig), melynek minden alakzat csak egy-egy állomása: ez a létezés.

Ha ezt az örök egymásutánt önkényesen, erőnek erejével megroncsoljuk, gyakorlatilag létezésünk alappilléreiben teszünk kárt, s utat engedünk annak a megállíthatatlan folyamatnak, amelyben szétmorzsolódnak jelenvalóságunk, azaz létünk életterei. Hát ezért kell újra megtanulni, ha létezni akarunk, azt, hogy a kultúra a hagyomány által őrzött szellem realizálása, s mint ilyen, a létezés letéteményese, de csak akkor, ha a dolgok mértéke többé nem az Énjében élő újkori ember lesz, hanem az a lény, aki immár képes nem kizárólag az élet birtokosaként a lehullottat visszaemelni, az elvesztettet megtalálni, a bemocskolódottat megtisztítani, az elhomályosul-

tat kifényesíteni, az összetörtet ismét egybeépíteni, a fellázadtat megtéríteni és megbékíteni.

A novemberben kétszázharminc évvel ezelőtt útjára indított első tanítóképző tanfolyam itt, Szabadkán ritka, kivételes és távolba néző tekintet volt az akkori város életében, mely egy adott pillanatban Maria Theresiapolis közművelődésének folyamatában az elkövetkezőkben égő fáklyaként mutatta/mutatja az utat, hogy merre kell mennie mindazoknak az önzetlen közösségépítőknak, akikben a másokért, azaz a mindannyunkért a valamit tenni akarás világító lámpása parázslik, akikben nem az élet helyett órák parancsszava diktálja az önmegevalósítás belső, lélektől lélekig terjedő kényszerét.

A több mint két évszázadnyi létezés megannyi buktatót tudhat maga mögött, megannyi megszüntetésére irányuló kísérleten sikerült túltennie magát, bizonyítván, hogy a létrehozását megálmodó szándék, a mag, amelyet elvetettek anno 1778-ban, életet és egyben túlélést, azaz létezését is biztosító termőtalajra lelt.

A szabadkai tanítóképzés mindenekelőtt Bács, illetve Bács-Bodrog vármegyében meg a Bácskában élőknek kellett, hogy szavatolja azt az éltető szellemi forrást, amely feltételezi a közszellem gyarapítását, nemesítését. A XIX. és XX. század fordulóján, de később is, sőt még napjainkban is akadnak, akik az Én önkényébe s az intellektuális illúzió elméleteibe fulladt, meg a magasabb rendűnek képzelt álvalóság síkján posztolva, álszent mosoly kíséretében, lekezeléssel viszonyulnak ehhez a térséghez. Megkérdőjelezzik a haladásra, fejlődésre, a művelődésre való alkalmasságát, s rásütik az eszem-iszom, dínomdánom világ elmarasztaló bélyegét, mindezt pedig összefüggésbe hozzák a fekete tengerré átváltozó őszi tájjal. Sárszeg, mondta Kosztolányi. Pedig Papp Dániel megírta, hogy Az egész világon... nincs olyan elrágalmazott vidék, mint a miénk, holott a fölszín alatt igenis ott van a napsugár aranyában fürdő, mezei virágokkal telehintett tündéerkastély. A hazaszeretettől – tudjuk-e még egyáltalán, hogy mi az? –, tehát a hazaszeretettől vezérelt ember tudja is, hogy mikor és hol keresse azt.

Minden éremnek két oldala van. Az elfogult, részrehajló és farizeusi egyoldalúság-fogalmazta értékítélet a minősítőt, nem pedig a minősítettet kvalifikálja.

Nem a magunk mentségére, de el kell mondani, hogy az első kanálisokat Európában, Franciaország után, itt, nálunk a Bácskában ásták. A szecesszió sem váratott sokáig magára, s még az elméletét megalkotó John Ruskinról is tartott líceumi előadást Zomborban a boldog emlékezetű Gozsdu Elek a belle époque idején. A felvilágosodás szellemétől átítatott Ratio Educationis rendelkezései egy év leforgása alatt kaptak lehetőséget a realizálásra Zomborban – ahol a görögkeletiek mellett négy ferences rendi szerzetes is tanítói tanfolyamot indított a katolikusok számára 1778-ban – ahogyan ez Szabadkán is megtörtént ebben az évben, mindenekelőtt az ügybuzgó Mitterbacher Dániel tanfelügyelőnek köszönhetően, aki addig nem tágitott, míg a reformoktól kissé idegenkedő vá-

rosatyák – merthogy pénzbe kerül – be nem adták derekukat, s novemberben Hofbauer Jakab és Böck Ferenc Felbiger Ignác Methodenbuchjára támaszkodva már megkezdhetette az első tanítójelöltek okítását. Ebben a körülménnyel meghezott, ám nagy horderejű döntésben benne munkálkodhatott az is, hogy az autonómiát biztosító szabad királyi város státus várományosaként a szabadkaiaknak nem volt szabad elvétenie egyetlen lépést sem, így azután, üsse kő, jöjjön a tanítóképzés!

Ezután igen szövevényes majd száz év következett, amikor hosszabb-rövidebb megszakításokkal, de újra és újra meg kellett vívni a szükséges és érdemi csatározásokat a fukar városatyákkal, hogy a tanítás méltósága ne szenvedjen csorbát, hogy pl. a lóistálló közelsége okán megüledett trágyaszagtól átítatott, padok nélküli tanterem felcserélődjék egy emberszabásúbb körülményeket biztosító helyiségre, s hogy a norma ne a három-, hanem az előírásoknak megfelelő négyéves képzést vállalja fel. Mert hát volt pénz a kasszában. Csak-hogy a szabad királyi városi státus igen tetemes összeget emésztett fel, sok volt az ajándék, meg a végeredményt is meg kellett tisztességgel ünnepelni. A Teréz-templom építésén sem volt szabad takarékoskodni. Maradt tehát, mint mindig, a tanügy. A tanítók és tanárok egyfolytában – még ma is – mindenütt a világon a nemzet kispénzű napszámosai voltak, s ebben, gyakran a tudat alatt az is közrejátszott, hogy a mindenkori hatalom, lett légyen az bármiféle, sohasem kedvelte igazán a tudáshordozókat.

De az 1778-ban elvetett mag mégiscsak jó földbe került. Amikor Eötvös József báró hivatala az 1867. évi kiegyezést követően meghozta a nemzetiségi és az új oktatási törvényt, mely többek között megerősítette az általános tan kötelezettségre vonatkozó rendelkezéseket is, a tanítók képzésének ügye újfent a sürgősen megoldandó feladatok csoportjába került. Az ország második állami alapítású tanítónő-képezdéje 1871. november 25-én, Alexandriai Szent Katalinnak, a tudománnyal foglalkozók s az egyetemi hallgatók védőszentjének napján, megkezdhetette immár zavartalannak tűnő működését teret adva itt, nálunk, a női egyenjogúsítás kezdeti lépéseinek is.

A megújulásra való adottság az életrevalóság mellett tesz tanúbizonyoságot. A kétszázharminc év távlatából parázsló fény fönixmadárra emlékeztető képessége ellensúlyozni tudta az elhamvasztására tett számos XX. századi kísérletet, így a legutolsót is, a századvégit. Az újra életre hívás, mint kitartó és szilárd közösségi akarat, 2006-ban megvetette alapjait a XXI. századi szellemiséget előrevetítő tanítóképzés oktatási és nevelési rendszere kiépítésének.

Immár csak rajtunk áll, hogy bebizonyítsuk, alkalmasak vagyunk arra, hogy tisztességgel megfeleljünk ennek a kivételes, felelősségteljes és újrakezdéssel is járó feladatnak.

OKTATÓK KUTATÁSI TEVÉKENYSÉGE

NÉV	Balázsevity Éva
STÁTUS	egyetemi docens
SZAKMAI ELŐMENETEL	
VENDÉGTANÁR	
DÍJ, KITÜNTETÉS	
ÖSZTÖNDÍJ	
PROJEKTUM	
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	A Tehetség szolgálatában, 1. Nemzetközi tehetséggondozó konferencia, Magyarokanizsa, 2009. március 23. Téma: <i>A gyermek zenei képességeinek fejlesztése az általános iskola alsó tagozataiban.</i>
HAZAI KONFERENCIA	
EGYÉB ELŐADÁSOK	A tanítók akkreditált továbbképzése 2009. január 5-én, Szabadka, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2009. január 16., Magyarokanizsa Téma: <i>A zene mint hatékony nevelési eszköz</i>
MEGJELENT KÖNYVEK	
MEGJELENT TANULMÁNYOK	

NÉV	Beke Ottó
STÁTUS	egyetemi tanársegéd-gyakornok, doktorandusz
SZAKMAI ELŐMENETEL	Felvettek a Pécsi Tudományegyetem Irodalomtudományi Doktori Iskolájába.
VENDÉGTANÁR	
ÖSZTÖNDÍJAK	MTA Határon Túli Magyar Tudományosságért Ösztöndíjprogram
PROJEKTUM	Moholy-Nagy Médiumkutató Műhely
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	
HAZAI KONFERENCIA	Kosztolányi Dezső Tudományos Ülésszak, 2008. március 28., Szabadka (Az előadás címe: Kosztolányi Dezső: Ilona) Csáth-járó át-járó. Csáth Géza, az irodalmi és pszichológiai diskurzusok metszéspontja, 2008. szeptember 25-26., Szabadka (Az előadás címe: Mesék, amelyek rosszul végződnek)
EGYÉB ELŐADÁSOK	
MEGJELENT KÖNYVEK	
MEGJELENT TANULMÁNYOK	Hálózat és egyén. In: Csányi Erzsébet szerk. 2008. <i>jelHÁLÓ. Összehasonlító irodalomtudományi, nyelvészeti és médiaközi kutatások.</i> Újvidék: Bölcsészettudományi Kar-Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium. 187-197. A könyv reménye. <i>Kilátó</i> , 2008/28: 21. Mesék, amelyek rosszul végződnek. <i>Kilátó</i> , 2008/41: 21. Civilizáció és vadon. <i>Kilátó</i> , 2008/47: 21-22.

NÉV	Bene Annamária
STÁTUS	nyelvtudomány doktora
SZAKMAI ELŐMENETEL	egyetemi docens
VENDÉGTANÁR	
DÍJ, KITÜNTETÉS	Arany János Fialat Kutatói Díj, MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, 2008. május 5., Budapest, Magyarország
ÖSZTÖNDÍJ	Fulbright Research Grant, Department of Linguistics, UCSD, San Diego, CA, Egyesült Államok, 2008. szeptember 15.-2009. január 14.
PROJEKTUM	Kód, irodalom, kultúra, régió (148013D)
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	15. Élőnyelvi Konferencia, Párkány, Szlovákia, 2008. szeptember 4-6.
HAZAI KONFERENCIA	
EGYÉB ELŐADÁSOK	Fulbright-ösztöndíjasként több előadás a UCSD Nyelvészeti Tanszékén
MEGJELENT KÖNYVEK	
MEGJELENT TANULMÁNYOK	Bene Annamária 2008. Amit a kognitív és a kommunikatív kompetenciáról tudnunk kell. In: Káich Katalin szerk. 2008. <i>Kapcsolatok és kibontások: Kód-irodalom-kultúra-régió III. Újvidék: Bölcsészettudományi Kar.</i> 39-48.; Bene Annamária 2008. Az igék argumentumszerkezeti felépítésének szerepe a műveltető igealakok képzésében. <i>Magyar Nyelv</i> 104/1: 51-65.

NÉV	Csapó Mónika
STÁTUS	szakmunkatárs (pedagógiai tudományok területén)
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	A tanítóképzés jövőképe. Szabadka, Szerbia, 2008. szeptember 18–20. Međunarodna kolonija mladih Ernestinovo 2003–2008. Eszék, Horvátország, 2008. december 4–5.
MEGJELENT TANULMÁNYOK	Csapó Mónika – Ivanović, Josip 2008. A tanítóképzés jövőjének feltételei. In: <i>A tanítóképzés jövőképe – a nemzetközi tudományos konferencia programja és a közlésre kerülő munkák összefoglalója</i> 50–51. Csapó Mónika – Ivanović, Josip 2008. <i>Mogućnosti interpretacije pojma LLL (lifelong learning) i veza cjeloživotnoga učenja sa školom</i> . In: Međunarodna kolonija mladih Ernestinovo 2003–2008. – Program i zbornik sažetaka. Osijek: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti – Zavod za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku & Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 32–33.

NÉV	Czékus Géza
STÁTUS	biológiai tudományok doktora
SZAKMAI ELŐMENETEL	egyetemi rendes tanár
VENDÉGTANÁR	
DÍJ, KITÜNTETÉS	
ÖSZTÖNDÍJ	MTA Határon Túli Magyar Tudományosságért Ösztöndíjprogram, két hónap
PROJEKTUM	
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	Obrazovno-vaspitni procesi u predškolsstvu, Szabadka, 2008. május 16–17. Kongres Antropološkog društva Srbije, Kruševac, 2008. május 27–31. A Tanítóképzés jövőképe, Szabadka, 2008. szeptember 18–20.
HAZAI KONFERENCIA	Prvi Simpozijum zaštite životne sredine u Srbiji povodom 60-godišnjice postojanja Zavoda za zaštitu životne sredine Srbije, Újvidék, 2008. október 1–3.
EGYÉB ELŐADÁSOK	A tanítók téli továbbképzése, Szabadka, 2008. január 12.
MEGJELENT KÖNYVEK	Legyetek szószólóink az égben! A szabadkai Bajai úti temető sírfeliratai. Temető-monográfia, Szabadka, magánkiadás. 248 Biológiai gyakorlatok. Praktikum, Újvidék, Forum. 302
MEGJELENT TANULMÁNYOK	Czékus Géza (2008): Szakmódszertanok múltja és jelene a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon. In: „MTA Pedagógiai Bizottsága Szakmódszertani Albizottsága, III. Szakmódszertani tanácskozás”, Budapest – Kecskemét: Projektpedagógiai Társaság, 29–31. Cekuš, Geza (2008): Comparison of the Dendroflora of Subotica`s Cemeteries, Protection of Nature 58/1–2, 111–121. Czékus Géza (2008): Az állatkerti oktatás térhódítása és minőségi változása. In: Káich, Czékus (edit.): A tanítóképzés egykor és ma nemzetközi tudományos konferencián elhangzott

	<p>munkák gyűjteménye. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 139–145. Czékus Géza (2008): Az állatkerti oktatás térhódítása és minőségi változása. In: Námesztovszki, Czékus (edit.) CD: A tanítóképzés egykor és ma nemzetközi tudományos konferencián elhangzott munkák gyűjteménye. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Cekuš, Geza (2008): Kompetencija vaspitača novih vremena. In: Zbornik rezimea sa međunarodne stručno-naučne konferencije Obrazovno-vaspitni proces u predškolsvu. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača. Subotica: Viša strukovna škola za obrazovanje vaspitača, 18. Cekuš, Geza (2008): Skeletni ostaci nalazišta Avarskog perioda u Bačkom Sokolcu. Glasnik ADS, Vol. 43., 415–24. Cekuš, Geza (2008): The Hebrew population of Mali Idoš – Marriage rate. In: Programme and Abstracts of XLVII Congress of the Anthropological Society of Serbia. Kruševac: ADS, 26. Cekuš, Geza (2008): The Hand's Morphological and Metrical Characteristics of Students Teacher's Training Facults of Subotica. In: Programme and Abstracts of XLVII Congress of the Anthropological Society of Serbia. Kruševac: ADS, 106. Czékus Géza (2008): Az egyetemi hallgatók szerepe az önellenőrzésben és a minőség-ellenőrzésben. In: Káich Katalin és Czékus Géza (szerk.): Évkönyv 2007. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 195–207. Czékus Géza (2008): Az iskolán kívüli iskola. In: Káich K. és Czékus Géza (szerk.): A tanítóképzés jövőképe. A nemzetközi tudományos konferencia programja és a közlésre beérkezett munkák összefoglalója. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 34–35. Czékus Géza (2008): Uloga groblja u zaštiti životne sredine. In: (Belij S. – Panjković B. eds: I simpozijum Zaštita prirode u Srbiji. Zbornik radova. Beograd: Zavod za zaštitu prirode Srbije, 45–47. Cekuš, Geza (2008): Kompetencije vaspitača novog doba. In: Bunčić (edit.): Zbornik radova sa međunarodne stručno-naučne konferencije Obrazovno-vaspitni procesi u predškolsvu. Subotica: Građevinski fakultet Subotica, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 46–56.</p>
Megjegyzés:	

Szerkesztések:	<p>Káich Katalin, Czékus Géza (2008): Évkönyv 2007, Szabadka: MTTK. Czékus Géza (2008): Felvételi tájékoztató. Négyéves akadémiai alapképzés, Szabadka: MTTK. Káich Katalin, Czékus Géza (2008): A tanítóképzés egykor és ma. A nemzetközi tudományos konferencián elhangzott munkák gyűjteménye, Szabadka: MTTK. Káich Katalin, Czékus Géza (2008): A tanítóképzés egykor és ma. A nemzetközi tudományos konferencián elhangzott munkák gyűjteménye, Szabadka: MTTK, CD. Káich Katalin, Czékus Géza (2008): A negyedéves hallgatók pedagógiai gyakorlatain készült óravázlat és tervezetválogatás, MTTK digitális tankönyvtár, Szabadka: MTTK, CD. Káich Katalin, Czékus Géza (2008): A tanítóképzés jövőképe. A nemzetközi tudományos konferencia programja és a közlésre beérkezett munkák összefoglalója, Szabadka: MTTK.</p>
----------------	---

NÉV	Francišković Dragana
STÁTUS	docens
SZAKMAI ELŐMENETEL	docens (2009. 5. 29.)
VENDÉGTANÁR	
DÍJ, KITÜNTETÉS	
ÖSZTÖNDÍJ	
PROJEKTUM	
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	13. Međunarodni slavistički skup, Opatija, Republika Hrvatska, 2008.
HAZAI KONFERENCIA	A tanítóképzés jövőképe. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2008.
EGYÉB ELŐADÁSOK	
MEGJELENT KÖNYVEK	Zbirka tekstova i zadataka iz srpskog jezika
MEGJELENT TANULMÁNYOK	Od apelativne strukture teksta ka nastavnoj građi u savremenoj nastavi srpskog jezika i književnosti (2008). Riječ, Rijeka, Hrvatsko slavističko društvo (u pripremi). Organizacija nastavnog sadržaja u čitankama, Zbornik radova sa međunarodne naučne konferencije (2008). Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica

NÉV	Gábrity Molnár Irén
STÁTUS	egyetemi rendes tanár
SZAKMAI ELŐMENETEL	
VENDÉGTANÁR	Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógiai Kar, Régió- és országtanulmányok (Szerbia) specializációs kurzus.
ÖSZTÖNDÍJAK	MTA Határon Túli Magyar Tudományos Ösztöndíjprogram, Budapest. A vajdasági (magyar) felnőttoktatás lehetséges modellje a munkaerőpiac függvényében, 2008.
PROJEKTUM	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hazaé*sz projekt, Vajdasági Módszertani Központ, Szabadka, a Szülőföld Alap támogatásával 2. Regionális szakképzési hálózatépítési projekt, a Regionális Tudományi Társaság (Szabadka) keretében, a Szülőföld Alap támogatásával. 3. Felnőttképzési programok európai felzárkóztatása Vajdaságban – Felnőttképzési Háló Terv és a helyszíni intézményi esettanulmány adattára, a Magyarságkutató Tudományos Társaság, Szabadka kutatása a Tartományi Oktatási és Művelődési Titkárság támogatásával.
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Magyarok a Kárpát-medencében. Szegedi Tudományegyetem, Gazdaság- és Társadalomföldrajz Tanszék, Szeged, Magyarország, 2008. március 6. 2. A tanítóképzés jövőképe. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2008. szeptember 18–19. 3. HATÁRTALAN HATÁROK. Jubileumi Nemzetközi Földrajzi Konferencia. Dobogókő, Magyarország, 2008. október 26–27. 4. Nemzetiségi – nemzeti – európai identitás. Szegedi Tudományegyetem, JGYPK Felnőttképzési Intézete, Identitáskutató Műhely, Szeged, Magyarország, 2008. november 12–13.

	5. Kisebbségi autonómiatörekvések Közép-Európában – a múltban és a jelenben. PTE Bölcsészettudományi Kar, Pécs, Magyarország, 2008. november 14–15.
HAZAI KONFERENCIA	<p>1. Identitástudatunk összetevői. Felszólalás a Bennünk élő multjaink, Történelmi tudat – kulturális emlékezet című kötet könyvbemutatóján, Zenta, 2008. november 7.</p> <p>2. Vajdasági oktatási helyzetkép. Előadás a Tízéves a Vajdasági Magyar Óvodapedagógusok Egyesülete jubileumi konferencián. Szabadka, 2008. november 8.</p>
EGYÉB ELŐADÁSOK	<p>1. Az Esély és esélyegyenlőség című kiadvány szerepe, rendeltetése és hasznosulása – a Vajdasági Módszertani Központ, Szabadka Hazaé*sz – Esély és esélyegyenlőség a Vajdaságban kutatómunkájának és kiadványának bemutatása. Népkör, Szabadka, 2008. június 16.</p> <p>2. Régióink humán erőforrása. Előadás a Szabadkai Kerekasztal – Subotički okrugli sto és a Magyarságkutató Tudományos Társaság szervezésében megtartott <i>Regionális Erőnlét</i> szakmai konferencián és könyvbemutatón. Szabadka, 2008. június 27.</p> <p>3. Ifjúsági magatartás – karrierépítés. Előadás a VaMaDiSZ, Vajdasági Magyar Diákszövetség MOST, <i>Fiatalok erősek, itt és most</i> konferencián. Középszkolai Diákotthon, Szabadka, 2008. június 19.</p> <p>4. Regionális erőnlét. Előadás a VII. Vajdasági Szabadegyetemen. Vajdasági Ifjúsági Fórum. Kishegyes, 2008. július 3–7.</p> <p>5. A vajdasági magyarság élettere és jövőképe. Előadás a Pax Romana jubilaris konferenciáján, A vajdasági keresztény magyarság jövőképe című tanulmányi hétvégén. Szabadka, 2008. szeptember 20.</p> <p>6. Hazaé*sz projekt hasznosulása. Előadás a magyarkanizsai Művészetek Házában, a Vajdasági Módszertani Központ, Szabadka szervezésében. Magyarkanizsa, 2008. augusztus 28.</p> <p>7. Diskusija na konferenciji Helsinškog odbora za ljudska prava u Srbiji. Mađarska zajednica kao most između Srbije i EU – Drugi panel Kulturni identitet mađarske zajednice u Vojvodini, Hotel Galerija, Subotica, 2008. november 19.</p> <p>8. Evropeizacija Srbije – strateški interes vojvodanskih Mađara. Uvodno predavanje na konferenciji Helsinškog odbora za ljudska prava u Srbiji, Mađarska zajednica kao most između Srbije i EU – Uloga mađarske zajednice u promovisanju evropskih vrednosti. Hotel Park, Novi Sad, 2008. december 12.</p>

MEGJELENT KÖNYVEK	<p><i>Oktatásunk láttelepe (Oktatásszociológiai olvasmány).</i> Szabadka-Újvidék: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar-Forum. 176 oldal.</p>
MEGJELENT TANULMÁNYOK	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gábrity Molnár Irén 2008. Tájidentitásunk a materiális és immateriális tényezők ölelésében. In: Gábrity Molnár Irén–Mirnics Zsuzsa szerk. 2008. <i>Regionális erőnlét. A humánerőforrás befolyása Vajdaságban.</i> mtt 13. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság. Szabadka. 9–72. 2. Gábrity Molnár Irén 2008. Friss diplomások tapasztalatai. In: Barlai Jenő–Gábrity Molnár Irén szerk. 2008. <i>Hazaé@sz – Esély és esélyegyenlőség a Vajdaságban.</i> Szabadka: Vajdasági Módszertani Központ. 135–151. 3. Gábrity Molnár Irén 2008. A régió jellegzetességei. In: Barlai Jenő–Gábrity Molnár Irén szerk. 2008. <i>Hazaé@sz – Esély és esélyegyenlőség a Vajdaságban.</i> Szabadka: Vajdasági Módszertani Központ. 9–32, 47–86. 4. Gábrity Molnár Irén 2008. Oktatásügy a térségben. In: Gábrity Molnár Irén szerk. 2008. <i>Képzettek a jövő. A felnőttképzés háttere Észak-Bácska iskolahálózatában.</i> Szabadka: Regionális Tudományi Társaság. 31–108. 5. Gábrity Molnár Irén 2008. A bolognai folyamat Szerbiában az Újvidéki Egyetem példáján (Országok fejezet). In: Kozma Tamás–Rébay Magdolna szerk. 2008. <i>A bolognai folyamat Közép-Európában. Oktatás és társadalom/2.</i> Budapest: Új mandátum Könyvkiadó. 107–128. 6. Gábrity Molnár Irén 2008. A bolognai folyamat és a felsőoktatás reformja. In: <i>Felsőoktatási tájékoztató.</i> Vajdasági Magyar Diákszövetség, 2008/2009., nyomtatvány és CD formában. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Polgáriért Alapítvány, Nemzeti Civil Alapprogram támogatásával. 4–13. 7. Gábrity Molnár Irén 2008. Vajdaság népességmozgása az utóbbi fél évszázadban, <i>Közép-Európai Közlemények</i> 1/2. 74–85. 8. Gabrić Molnar Iren 2008. Karakteristike ljudskog resursa u regionu (Demografske promene i migracije u Vojvodini i susednim regionima). <i>Anali Ekonomskog fakuleta u Subotici</i> 19/2008. 65–74. 9. Gábrity Molnár Irén 2008. Higher educational chances in Vojvodina – ethnical research, In: Erika Hammer–László Kupa Hrsg., 2008. <i>Ethno-Kulturelle</i>

Begegnungen in Mittel- und Osteuropa, Socialia.
Studienreihe Soziologische Forschungsergebnisse.
Band 94. Hamburg: Verlag Dr. Kovacs. 233–245.

10. Gábrity Molnár Irén 2008. A délvidéki
identitástudat nyomában. In: Papp Richárd–Szarka
László szerk. 2008. *Bemünk élő múltjaink.*
Történelmi tudat – kulturális emlékezet. Zenta:
Vajdasági Magyar Művelődési Intézet. 307–318.

11. Gábrity Molnár Irén 2008. Népeségmozgás –
társaságunk jövőképe. *Aracs* VIII/4. 9–16.

NÉV	Hózsza Éva
STÁTUSZ	rendkívüli tanár
SZAKMAI ELŐMENETEL	2007: rendkívüli tanár
VENDÉGTANÁR	
DÍJ, KITÜNTETÉS	
ÖSZTÖNDÍJ	
PROJEKTUM	1. Szerbia Minisztériuma és az újvidéki Bölcsészettudományi Kar multidiszciplináris projektuma: Kód – irodalom – kultúra – régió. Projektumvezető: Dr. Káich Katalin; 2. Tartományi komparatistikai projektum a Bölcsészettudományi Kar keretében. Projektumvezető: Dr. Csányi Erzsébet.
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	2008. szeptember 18–20.: A gyermekirodalom oktatásvízióinak dilemmái (A tanítóképzés jövőképe. Nemzetközi konferencia a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar szervezésében, Szabadka)
HAZAI KONFERENCIA	1. 2008. április 12.: Herceg János „novellatávlatai” (Herceg János Emléknapp a szabadkai Városi Könyvtárban) 2. 2008. szeptember 25–26.: Csáth éntűzijátéka és az álomba vezérlő (villamos)kalauzok (Csáth-konferencia a Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium és a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar szervezésében, a Pécsi Tudományegyetem tanárainak és doktoranduszainak közreműködésével) 3. 2008. október 28.: „Stílusigény” és a szövegmonotónia elevensége (Egyetemi Nyelvészeti Napok, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, BTK, Újvidék. A konferencia címe: A nyelvi eszközök stílusértéke)
EGYÉB ELŐADÁSOK	1. 2008. január 21.: Berkes László és oktatásunk múltja. Könyvbemutató és beszélgetés a Városi Könyvtárban, Szabadka. 2. 2008. március 27–28.: Szervező tevékenység és könyvbemutató a szabadkai Kosztolányi Dezső Napokon, Városi Könyvtár, Szabadka. 3. 2008. június 7.: Irodalomtanítás és új

	<p>tanuláskultúra címmel előadás és műhelymunka a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesületének tanári továbbképzésén, Újvidék. 4. 2008. június 19.: Tiszavirág az irodalomban. Tisza-ünnep Zentán. 5. 2008. július 14.: Kosztolányi Dezső szövegei az iskolában címmel előadás a VIII. Apáczai Nyári Akadémián, Újvidék. 6. 2008. november 24.: Árnyak a tetőtérben – könyv-est zongorával. Verebes Ernő novelláiról. Városi Könyvtár, Szabadka. 7. 2008. november 29.: Álarc és szöveginterpretáció címmel előadás a Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesületének tanári továbbképzésén, Újvidék. 8. 2008. december 2.: 100 éves a Nyugat folyóirat. Karinthy Frigyes és Csáth Géza. Pannon Televízió, Szabadka. 9. 2008. december 6.: Irodalom és medialitás – egy lehetséges irodalomtanítási modell. Tanári továbbképzés a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéken, BTK, Újvidék.</p>
MEGJELENT KÖNYVEK	<p>Szerkesztés (társszerkesztővel) és Előszó: Szakadás(köz)vetítések. Irodalom és medialitás. Szöveggyűjtemény I. Egyetemi tankönyv. Forum Könyvkiadó, Újvidék és Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2008.; Szerkesztés (társszerkesztővel): Kapcsolatok és kibontások. Kód – kultúra – irodalom – régió III. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, 2008.</p>
MEGJELENT TANULMÁNYOK	<p>1. Nagyítások és impulzusok. Irodalmunk (kontextusra is kiterjedő) vizsgálódásai. Tanulmányok, 40. füzet, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék, (2007), 47–54. és Hózsá Éva – Samu János szerk. Szakadás(köz)vetítések. Forum Könyvkiadó, Újvidék és Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 240–245.; 2. Ladik-könyvek és elraktározott buldózerek. In: jelHÁLÓ. Összehasonlító irodalomtudományi, nyelvészeti és médiaközi kutatások. Bölcsészettudományi Kar és Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, Újvidék, 2008. 17–28.; 3. Kortárs magyar irodalom a tanítóképzés múltjában és jelenében. In: Káich Katalin és Czékus Géza szerk. A tanítóképzés egykor és ma. A Nemzetközi Tudományos Konferencián elhangzott munkák gyűjteménye. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2008. 125–132.; 4. „Álmodtál mostanában Török Ádámról?” Előszó. In: Árpás Károly: Az építő-teremtő ember. Gion Nándor életművéről. Béba Kiadó, Szeged, 2008.</p>

	<p>7-9.; 5. Vizuális identitás a régió viszonyrendszerén innen és túl (Irodalmunk néhány „ingázó” példája). In: Hózsá Éva – Horváth Futó Hargita szerk. Kapcsolatok és kibontások. Kód – irodalom – kultúra – régió III. Káich Katalin főszerk. és projektumvezető. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, 2008. 59-70.</p>
--	--

NÉV	Ivanović Josip
STÁTUS	neveléstudomány doktora
SZAKMAI ELŐMENETEL	egyetemi docens, Társadalomtudományok Tanszékének vezetője
VENDÉGTANÁR	Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Újvidék – Interaktív pedagógia és Didaktika; Újvidéki Egyetem Természettudományi-matematikai Kar, Újvidék - Pedagógia
DÍJ, KITÜNTETÉS	
ÖSZTÖNDÍJ	
PROJEKTUM	The project DILING (Dimensions of Linguistic Otherness: Prospects and Maintenance and Revitalization of Minority Languages)
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	SZAKETIKÁK III. – Pécs, Magyarország – 2008. május 15-én és 16-án. „CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ” – Plitvice, Horvátország – 2008. május 21-étől 23-áig. A TANÍTÓKÉPZÉS JÖVŐKÉPE – Szabadka, Szerbia – 2008. szeptember 18-ától 20-áig. XVI. – „EKOLOGIJA, SPORT, FIZIČKA AKTIVNOST I ZDRAVLJE MLADIH” – Novi Sad, Szerbia – 2008. október 9-étől 11-éig. „KONTROVERZE SUVREMENE PEDAGOGIJE I PRAKSA ODGOJA I OBRAZOVANJA” – Mostar, Bosznia-Hercegovina – 2008. október 16-ától 18-áig. „IDENTITET BAČKIH HRVATA” – Zágráb, Horvátország – 2008. október 27-étől 28-áig. OKTATÁS, KUTATÁS, KULTÚRA – Pécs, Magyarország – 2008. december 1-jétől 3-áig. „MEĐUNARODNA KOLONIJA MLADIH ERNESTINOVO 2003. – 2008.” – Eszék, Horvátország – 2008. december 4-étől 5-éig.

HAZAI KONFERENCIA	„MULTIETNIČKI IDENTITET VOJVODINE: IZAZOVI U 2007-08” – Újvidék – 2008. május 30.
EGYÉB ELŐADÁSOK	Vajdasági Magyar Pax Romana meghívására, Szabadkán, 2008. február 17-én: A középiskolások vallásosságának kutatása. Szeminárium a hitoktatók számára, Zomborban, 2008. június 7-én: „Vjeroučitelj – stručna i kompetentna osoba”.
MEGJELENT KÖNYVEK	A középiskolások vallásosságának modelljei. Újvidék: Forum Könyvkiadó & Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara. (202 o.) A szociológia keletkezése (Szociológia I.). Az intézet kézikönyvei. Szabadka: Teológiai-katekétikai Intézet. (78 o.) Moralni odgoj (Pedagogija IV.). Priručnici instituta, Subotica: Teološko-katehetski institut. (56 o.)
MEGJELENT TANULMÁNYOK	Csapó Mónika & Ivanović, Josip (2008): Mogućnosti interpretacije pojma LLL (lifelong learning) i veza cjeloživotnoga učenja sa školom. In: „Međunarodna kolonija mladih Ernestinovo 2003. – 2008. – Program i zbornik sažetaka”, Osijek: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti – Zavod za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku & Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 32–33. Ivanović, Josip & Csapó Mónika (2008): A tanítóképzés jövőjének feltételei. In: A tanítóképzés jövőképe – a nemzetközi tudományos konferencia programja és a közlésre beérkezett munkák összefoglalója. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 50–51. Ivanović, Josip (2008): A magyar tanítóképzés jövője Szerbiában. In: A tanítóképzés jövőképe – a nemzetközi tudományos konferencia programja és a közlésre beérkezett munkák összefoglalója. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 48–49. Ivanović, Josip (2008): A tanító-tanuló viszony aspektusai a korszerű neveléstudományban. In: A tanítóképzés egykor és ma – a nemzetközi tudományos konferencián elhangzott munkák gyűjteménye. Szabadka: Újvidéki Egyetem – Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 112–118. Ivanović, Josip (2008): A vallásosság és a vallási ismeretek (tudás) összefüggése a középiskolás fiatalok személyiségjegyeivel. In: Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Évkönyve 2007. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 163–176.

Ivanović, Josip (2008): Az identitás fejlesztésének pedagógiai vonatkozásai. In: Tolerancia?! Kirekesztés – megtűrés – befogadás. A 2008-as pécsi tolerancia-konferencia előadásai, Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar & Ethosz, 131–138.

Ivanović, Josip (2008): Diskrepancija između deklarativnih prava pripadnika manjina i kapaciteta za njihovo ostvarenje. In: Multietnički identitet Vojvodine: izazovi u 2007–08. Biblioteka Helsinške sveske br. 27, Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji, 101–105.

Ivanović, Josip (2008): Gimnazija. In: Leksikon podunavskih Hrvata – Bunjevaca i Šokaca 8 – G. Subotica: Hrvatsko akademsko društvo, 8:24–30.

Ivanović, Josip (2008): Mesto ekologije, sporta, fizičke aktivnosti i zdravlja u vrednosnom sistemu mladih, In: Šesnaesti međunarodni interdisciplinarni simpozijum – Ekologija, sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih – Zbornik sažetaka. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu & Novosadski maraton, 40–41.

Ivanović, Josip (2008): Odgoj i obrazovanje od multikulturalizma k interkulturalizmu. In: Međunarodna kolonija mladih Ernestinovo 2003. – 2008. – Program i zbornik sažetaka. Osijek: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti – Zavod za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku & Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 33–34.

Ivanović, Josip (2008): Odgoj i obrazovanje u multikulturalnom društvu. In: Kontroverze suvremene pedagogije i praksa odgoja i obrazovanja – Program i zbornik sažetaka. Mostar: Odsjek za pedagogiju Fakulteta prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru – Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu & Hrvatsko pedagoškijsko društvo, 42–43.

Ivanović, Josip (2008): Platforma o školovanju pripadnika hrvatske nacionalne manjine na materinskom jeziku u Republici Srbiji i cjeloživotno učenje za održivi razvoj. In: Cjeloživotno učenje za održivi razvoj – Svezak 2 (eds.) V. Uzelac & L. Vujičić, Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci Sveučilišta u Rijeci, 55–60.

Ivanović, Josip (2008): Professziók – etikák – relációk. Létünk – Társadalom, Tudomány, Kultúra, Újvidék: Forum Könyvkiadó, 4 (XXXVIII): 97–100.

	<p>Ivanović, Josip (2008): Religioznost i tjelesno zdravlje mladih. In: Petnaesti međunarodni interdisciplinarni simpozijum – Ekologija, sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih – Zbornik radova. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu & Novosadski maraton, 252–262.</p>
--	---

NÉV	Káich Katalin
STÁTUS	egyetemi rendes tanár, dékán
SZAKMAI ELŐMENETEL	
VENDÉGTANÁR	2007/2008-ban Bölcsészettudományi Kar, Újvidék: Kultúra és civilizáció; A magyar művelődés folyamatai; Vajdaság művelődéstörténete. Promédia: Vajdaság művelődéstörténete. 2008. május–június
DÍJ, KITÜNTETÉS	Életműdíj: Vajdasági Színházmúzeum, 2008. május 19.
ÖSZTÖNDÍJ	Domus ösztöndíj, 2008. szeptember 1–15.
PROJEKTUM	Kód, kultúra/irodalom, régió: Bölcsészettudományi Kar, Újvidék, Pozorišne predstave južnoslovenskih autora na Mađarskim scenama (1945–2000): Matica srpska, Novi Sad. Művelődéstörténeti lexikon: Magyar Művelődési Intézet, Zenta
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	Nemzetközi tudományos tanácskozás: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Cjeloživotno učenje za održivi razvoj, tokovi cjeloživotnog učenja na Učiteljskom fakultetu u Subotici, Plitvice, 2008. május 21–23. Nemzetközi tudományos tanácskozás: A tanítóképzés jövője: Gondolatok a tanítóképzés jövőképeről. Szabadka, MTTK. 2008. szeptember 18–19. Nemzetközi tudományos konferencia, Nemzetiségi- nemzeti-európai identitás. Szegedi Tudományegyetem: Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Felnőttképzési Intézet, 2008. november 12–13: A nemzeti kultúra és történelem identitásmegőrző szerepe a multietnikus környezetben
HAZAI KONFERENCIA	

EGYÉB ELŐADÁSOK	<p>Helytörténet és hazaszeretet. Továbbképzés. Január 11. Tanítóképzés Szabadkán: múlt, jelen, jövő. Pax Romana. Január 20. Bambach Róbert színháza. Könyvbemutató. Madách Színház, Nagybecskerek. Február 25.</p> <p>„A magunk nyomában...” Vajdasági Magyar Amatőr Színjátékosok XIII. találkozója. Telecska, március 28.</p> <p>Helytörténet és irodalom. Svetozar Marković Gimnázium, Szabadka. Április 21.</p> <p>A Tanyaszínház harminc éve. Kiállításnyitó. Újvidéki Színház. Június 10.</p>
MEGJELENT KÖNYVEK	<p>Káich Katalin: Kivezetések. MITK-Forum, Újvidék, 2008.</p>
MEGJELENT TANULMÁNYOK	<p>Káich Katalin: Színjátszásunk és a Színészek Lapja (1883–1918). In: Kapcsolatok és kibontások. Kód, irodalom, kultúra, régió III. Filozofski fakultet, Novi Sad. 117–135.</p> <p>Saint-Simon és a Savoyai család. In: Bennünk élő múltjaink. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta. 511–519.</p> <p>Iskustva Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici u stvaranju trajnog projekta cjeloživotnog obrazovanja učitelja. In: Cjeloživotno učenje za održivi razvoj</p>

NÉV	Pintér Krekić Valéria
STÁTUS	tanársegéd
SZAKMAI ELŐMENETEL	Doktori disszertáció megvédése 2008. szeptember 16-án a Belgrádi Egyetem Tanítóképző Karán Savremene metodičke transformacije elemenata kombinatorike u početnoj nastavi matematike címmel
VENDÉGTANÁR	
DÍJ, KITÜNTETÉS	
ÖSZTÖNDÍJ	
PROJEKTUM	
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	12. Srpski matematički kongres, Novi Sad, 28. avgust–2. septembar 2008. Tema izlaganja: Rešavanje problema kombinatorne prirode u početnoj nastavi matematike.
HAZAI KONFERENCIA	
EGYÉB ELŐADÁSOK	
MEGJELENT KÖNYVEK	Pintér János–Pintér Krekity Valéria: Matematika és játék. Forum Könyvkiadó, Újvidék és Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2008.
MEGJELENT TANULMÁNYOK	1. Dejić, M., Bandjur, V., Krekić, P. V. (2008): „THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S COMBINATORIAL CAPABILITIES THE EARLY STAGE OF MATHEMATICS TEACHING” Educatia Plus, br. 7, ISSN 1842-077-X, Univerzitet „Aurel Vlaicu”, Arad, Románia. 2. Pintér Krekity Valéria: A gyakorlati oktatás helye és szerepe a tanítók képzésében, A TANÍTÓKÉPZÉS EGYKOR ÉS MA, A NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIÁN ELHANGZOTT MUNKÁK GYŰJTEMÉNYE. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. Reprint, Szabadka, 2008. 59–63.

NÉV	Námesztovszki Zsolt
STÁTUS	asszisztens
SZAKMAI ELŐMENETEL	Magiszteri tézis: A korszerű taneszközök alkalmazásának hatása az oktatás hatékonyságának a növekedésére az általános iskolában (Uticaj primene savremenih nastavnih sredstava na povećanje efikasnosti nastave u osnovnoj školi) megvédése; Újvidéki Egyetem, Mihajlo Pupin Műszaki Egyetem, Nagybecskerek, 2008. július 8.
	Doktori disszertáció: A tanulók és a tanárok motivációjának a növelése szoftveres eszközök segítségével (Podsticaj motivisanosti učenika i nastavnika u nižim razredima osnovne škole uz pomoć softverskih alata) bejelentése; Újvidéki Egyetem
	Asszisztensi kinevezés; Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
VENDÉGTANÁR	
DÍJ, KITÜNTETÉS	
ÖSZTÖNDÍJ	
PROJEKTUM	Integra – Tantárgy-korrelációs program; Vajdasági Módszertani Központ, Szabadka
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	Námesztovszki Zs. (2008): A tanítók megváltozott szerepköre az információs társadalomban (Changes in the role of teachers in the information society); Tanítóképzés jövőképe – nemzetközi konferencia, Szabadka D. Glusac, Z. Namestovski (2008.): The Role of Digital Educative Material in Effective Teachings, Proceedings of the 8th WSEAS International Conference on MULTIMEDIA, INTERNET & VIDEO TECHNOLOGIES (MIV '08) & Proceedings of the 8th WSEAS International Conference on DISTANCE LEARNING and WEB ENGINEERING (DIWEB '08); Santander, Cantabria, Spain

	Zs. Námesztovszki, M. Takács (2008): Digital Course Supported Education In Life Long Learning Process; 9th International Symposium of Hungarian researchers on Computational intelligence and informatics, Budapest Tech Hungary – Hungarian Fuzzy Association; Budapest, Hungary D. Glušac, Ž. Namestovski (2009): Primena digitalnih multidisciplinarnih didaktičkih sredstava u nastavi u osnovnoj školi; YU INFO 2009, Kopaonik
HAZAI KONFERENCIA	
EGYÉB ELŐADÁSOK	
MEGJELENT KÖNYVEK	
MEGJELENT TANULMÁNYOK	Namestovski, Ž. (2008): Uticaj primene savremenih nastavnih sredstava na povećanje efikasnosti nastave u osnovnoj školi (magistarska teza), Univerzitet u Novom Sadu, Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin”, Zrenjanin Námesztovszki Zsolt (2009): Az információs társadalom korszerű taneszközei – A számítógép, az internet, a projektor, a digitális tábla és a prezenter; Új Kép, Vajdasági Módszertani Központ, Szabadka

NÉV	Pintér János
STÁTUS	egyetemi rendes tanár
SZAKMAI ELŐMENETEL	
VENDÉGTANÁR	
DÍJ, KITÜNTETÉS	MTTK érme
ÖSZTÖNDÍJ	
PROJEKTUM	
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	12. Srpski matematički kongres, Novi Sad, 28. avgust–2. septembar 2008. Tema izlaganja: Problemi osavremenjavanja početne nastave matematike
HAZAI KONFERENCIA	
EGYÉB ELŐADÁSOK	
MEGJELENT KÖNYVEK	Pintér János–Pintér Krekity Valéria: Matematika és játék. Forum Könyvkiadó, Újvidék és Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2008.
MEGJELENT TANULMÁNYOK	Pintér János: Az egyetemi szintű magyar tanítóképzés kezdetei a Vajdaságban, A TANÍTÓKÉPZÉS EGYKOR ÉS MA, A NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIÁN ELHANGZOTT MUNKÁK GYŰJTEMÉNYE, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Reprint, Szabadka, 2008. 5–15. o.

NÉV	Silling István
STÁTUS	tanszékvezető egyetemi rendes tanár
SZAKMAI ELŐMENETEL	2008. április 24-étől egyetemi rendes tanár
VENDÉGTANÁR	
DÍJ, KITÜNTETÉS	
ÖSZTÖNDÍJ	
PROJEKTUM	Kód, irodalom, kultúra, régió (148013D)
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	1. <i>A Duna-Tisza közti nemzetiségek és népcsoportok hagyományai</i> . VII. Nemzetközi néprajzi nemzetiségkutató tudományos konferencia. Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat, Bács-Kiskun Megyei Nemzetiségi Alapítvány, Baja, Magyarország, 2008. június 19. 2. <i>Szagrális kisépítmények a Kárpát-medencében</i> . 9. Szegedi vallási néprajzi konferencia. Szegedi Egyetem, Bölcsészstudományi Kar, Szeged, Magyarország, 2008. október 9. 3. <i>Folklór és nyelv. Magyar Tudományos Akadémia Néprajzi Kutatóintézete</i> , Budapest, Magyarország, 2008. december 4–5.
HAZAI KONFERENCIA	<i>Herceg János Emléknap. Szabad Líceum, Városi Könyvtár, Szabadka</i> . 2008. április 12. <i>Szarvas Gábor Nyelvművelő Napok. A nyelvek és a nyelvjárások jövője</i> . Ada, 2008. október 11.
EGYÉB ELŐADÁSOK	Az Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesülete által szervezett <i>Közoktatási konferencián</i> , Szabadkán, 2008. január 10–12.
MEGJELENT KÖNYVEK	
MEGJELENT TANULMÁNYOK	A bajai Tanítóképző Intézet szerepe a Délvidék oktatástörténetében (1870–1918). In: Káich K.–Czékus G. szerk. 2008. <i>A tanítóképzés egykor és ma. A nemzetközi tudományos konferencián elhangzott munkák gyűjteménye</i> . Szabadka: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 26–30.

Migrációs tendenciák egy nyugat-bácskai magyar falu közösségében. In: Novák László Ferenc szerk. 2008. *Tradicionális kereskedelem és migráció az Alföldön. Az Arany János Múzeum Közleményei XI., Nagykőrös.* 415–419.

A nyugat-bácskai szakrális kisemlékek identitásjellege. In.: Papp Richárd–Szarka László szerk. 2008. *Bennünk élő múltjaink. Történelmi tudat – kulturális emlékezet.* Zenta: Vajdasági Magyar Művelődési Intézet. 451–458.

Nyugat-bácskai magyar élőnyelvi szövegek.

In: Káich Katalin szerk. 2008. *Kapcsolatok és kibontások. Kód-irodalom-kultúra-régió III.* Újvidék: Bölcsészettudományi Kar. 9–38.

Anyanyelv-környezetnyelv-világnyelv. Herceg János jegyzetei a kommunikációs relevanciákról. *Új Kép* XII/1. 25–30.

NÉV	Torok Melinda mgr.
STÁTUS	előadó
SZAKMAI ELŐMENETEL	
VENDÉGTANÁR	
DÍJ, KITÜNTETÉS	
ÖSZTÖNDÍJ	
PROJEKTUM	<p>Kollektív kiállítások: 2008. 12. 18. Nemzetközi kisképek kiállítása, Képzőművészeti Találkozó, Szabadka (SRB)</p> <p>Művésztelepek: Civis – Nemzetközi Művésztelep – Hajdúszoboszló, Magyarország XV. Nemzetközi Művésztelep – Kicsevo, Macedónia Fiatal Művészek Alkotótábora 2008 – Bácskossuthfalva Akvarellfestők alkotótábora – Topolya</p> <p>Kiállítások szervezése, megnyitása: 2008. III. 24. Ágoston Lóránt festőművész önálló tárlatának megnyitása SULUV-Galéria, Újvidék 2008. V. 20. Ágoston Lóránt (szervezés, megnyitóbeszéd) – Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka</p> <p>Design, borítótervek: 230 éves a tanítóképzés Szabadkán 1778–2008 jubileumi eseménysorozat logójának megtervezése A tanítóképzés egykor és ma: a nemzetközi tudományos konferencián elhangzott munkák gyűjteménye, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2008. ISBN 978-86- 87095-01-4</p> <p>KAPCSOLATOK és kibontások: Kód – irodalom – kultúra – régió III. / [szekesztők Hózsa Éva, Horváth Futó Hargita; fordító Süge Katalin]. – Újvidék: Bölcsészettudományi Kar = Novi Sad: Filozofski fakultet, 2008 (Újvidéken: NS Press). ISBN 978-86- 6065-002-5</p>

	<p>Oktatásunk láttelepe: Oktatásszociológiai olvasmány / Gábrity Molnár Irén. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar; Újvidék: Forum, 2008. ISBN 978-86-323-0721-6</p> <p>Fejezetek a testkultúra történetéből / Josip, Lepeš – Újvidék: Forum, Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2008. ISBN 978-86-323-0717-9</p> <p>A középiskolások vallásosságának modelljei / Josip, Ivanović – Újvidék: Forum, Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2008. ISBN 978-86-323-0714-8</p> <p>Kivezetések: Művelődéstörténeti tanulmányok / Káich Katalin – Újvidék: Forum, Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2008. ISBN 978-86-323-0726-1</p>
PROJEKTUM (folytatás)	<p>Design, borítótervek: Biológiai gyakorlatok / Czékus Géza – Újvidék: Forum, Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2008. ISBN 978-86-323-0724-7</p> <p>Szakadás(köz)vetítések: Irodalom és medialitás: Szöveggyűjtemény 1. / Szerkesztette Hózsza Éva és Samu János Vilmos – Újvidék: Forum, Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2008. ISBN 978-86-323-0715-5</p> <p>Matematika és játék / Pintér János, Pintér Krekity Valéria – Újvidék: Forum, Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2008. ISBN 978-86-323-0725-4</p> <p>A Kodály-módszer alapjai / Huszár Elvira – Újvidék: Forum, Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 2008. ISBN 978-86-323-0727-8</p> <p>Bibliográfia: Csík Mónika: Mesetérbe ömlesztett világ – Torok Melinda (el)varázslatai Csík Mónika: Kép fehérrel, Sikoly – irodalmi és művészeti folyóirat, 17. szám, 2008. december</p>
HAZAI KONFERENCIA / NEMZETKÖZI KONFERENCIA	
EGYÉB ELŐADÁSOK	<p>„Akvarell és más képzőművészeti technikák” – A tanítók továbbképzése keretében megtartott előadások, a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar szervezésében. Helyszín: MTTK Szabadka és Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola, Magyarakanizsa</p>
MEGJELENT KÖNYVEK	

MEGJELENT TANULMÁNYOK	<p>Publikációkban megjelent alkotások:</p> <p>Sikoly: irodalmi és művészeti folyóirat / Főszerkesztő Sándor Zoltán. – 5. évf., 17. sz. (2008) – Muzsla: Sziveri János Művészeti Színpad, 2008. ISSN 1820-4112 (a számot Torok Melinda alkotásaival illusztrálták); Képjegyzék: I see (színes ceruza – 2004), 1. oldal;</p> <p>Shiva of the Drawers (tus – 2008), 2. oldal; Basch-ház (tus – 2008), 7. oldal; Jegyzet (filc – 2008), 15. oldal; Rezgés (filc – 2008), 22. oldal.; Álom (tus, toll – 2008), 29. oldal; Gyík (tus, grafit – 2008), 38. oldal; Változó formák (tus – 2008), 47. oldal; Crazy Plant (tus – 2008), 58. oldal; Tér (filc – 2008), 67. oldal; Dream (színes ceruza – 2004) – részlet, 91. oldal; Journey (filc – 2008), 109. oldal</p>
--------------------------	--

NÉV	Vukov Raffai Éva
STÁTUS	asszisztens
SZAKMAI ELŐMENETEL	
VENDÉGTANÁR	
DÍJ, KITÜNTETÉS	
ÖSZTÖNDÍJ	
PROJEKTUM	
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák – 15. Élőnyelvi konferencia. Előadás: A kettősnyelvűség megítélése kétnyelvű közösségben. Párkány, szeptember 4–6.
HAZAI KONFERENCIA	A tanítóképzés jövőképe – nemzetközi tudományos konferencia. Előadás: Gyermekközpontú anyanyelvoktatás. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, szeptember 18–20.
EGYÉB ELŐADÁSOK	
MEGJELENT KÖNYVEK	
MEGJELENT TANULMÁNYOK	Nyelvi korpusztervezés. In: Az Újvidéki Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Évkönyve 2007. Szabadka. Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 185–194.

NÉV	Josip Lepeš
STÁTUS	tanár, testnevelés módszertana
SZAKMAI ELŐMENETEL	
VENDÉGTANÁR	
ÖSZTÖNDÍJAK	
PROJEKTUM	Tehetségpont megalakítása Szabadkán
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fizikai aktivitás és életminőség, különös tekintettel a serdülőkre és az idősekre témájú nemzetközi sporttudományi konferencia, Pécs, 2008. október 9–10. 2. Kontroverze suvremene pedagogije i praksa odgoja i obrazovanja, Mostar, 16–18. listopada 2008. 3. Tehetség határok nélkül, Debrecen, 2008. 12. 1. 4. Međunarodna kolonija mladih, Osijek, 5. decembar 2008.
HAZAI KONFERENCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. „Obrazovno-vaspitni procesi u predškolsstvu“, Subotica, 16–17. maj 2008. 2. „Menadžment u sportu“, Beograd, 23–24. maj 2008. 3. A tanítóképzés jövője, Szabadka, 2008. szeptember 18–20. 4. Ekologija, sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih, Novi Sad, 9–10. oktobar 2008.
EGYÉB ELŐADÁSOK	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Magyar Tehetséggondozás I. Országos Konferenciája, Budapest, 2008. február 22. 2. Tehetség Napja, Zenta, 2008. április 5. 3. A tehetséggondozás jövője Vajdaságban, Magyarkanizsa, 2008. március 25. 4. Magyar Testnevelők Országos Kongresszusa, Gyula, 2008. augusztus 22–23.
MEGJELENT KÖNYVEK	Fejezetek a testkultúra történetéből

<p>MEGJELENT TANULMÁNYOK</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pokazatelji motivacije prema sportu kod učenika osnovne škole 2. Az általános iskolás tanulók testtömegének ellenőrzésével az egészségig 3. A testtartási rendellenességek korai felismerésének és megelőzésének jelentősége az általános iskola alsó osztályaiban 4. Vrednosna prezentacija fizičkog vaspitanja i školskog sporta 5. Učestalost fizičkih i sportskih aktivnosti 6. Značaj izbora teme u projektima nastavnčkih i učiteljskih fakulteta 7. A sport rekreációs tevékenységek szerepe a tanulók szabadidő-kultúrájának kialakításában 8. Potreba dodatne edukacije roditelja o tjelesnim deformitetima kod osnovnoškolske populacije 9. Tehetséggondozó oktató-nevelő központ Tóthfalu
----------------------------------	---

NÉV	Dr. Takács Márta
STÁTUS	docens
SZAKMAI ELŐMENETEL	
VENDÉGTANÁR	Budapesti Műszaki Főiskola
ÖSZTÖNDÍJAK	
PROJEKTUM	Mathematical Models for Decision-Making under Uncertain Conditions and Their Applications, APV
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	<p>Takács, Márta Uninorm Operations on Type-2 Fuzzy Sets, (2008) Proc. of 12th International Conference on Intelligent Engineering Systems (INES 2008), Miami, Florida, February 25–29, 2008, pp. 277–280.</p> <p>Takacs, M.; Nagy, K. Type-2 fuzzy sets applications, (2008) Proc. of the 6th International Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics, (SAMI 2008), Pp: 331–334.</p> <p>Takács, Márta, Fuzzy Measure Based Approximate Reasoning with Distance-based Operators, (2008) Proc. of the 8th WSEAS International Conference on Applied Informatics and Communications, Rhodos, (AIC'08), pp.</p> <p>Námesztovszki, Zsolt; Takács, Márta, (2008) Digital Course Supported Education In Life Long Learning Process, Proc. of 9th International Symposium of Hungarian Researchers on Computational Intelligence and Informatics CINTI 2008, Magyar Kutatók 9. Nemzetközi Szimpóziuma, pp.</p> <p>Takács, M.; Csikós-Pajor, G., Uloga softverski podržane matematičke nastave u lifelong učenju, (2008) Proc. of Czucor 2008, Cjeloživotno učenje za održivi razvoj, Plitvice, pp. 107–114. Takács M., Modern matematikai módszerek ismertetése, (2008), A tanítóképzés jövőképe, Szabadka</p>
HAZAI KONFERENCIA	
EGYÉB ELŐADÁSOK	

MEGJELENT KÖNYVEK	
MEGJELENT TANULMÁNYOK	

NÉV	Teslić Zoran
STÁTUS	oktatási munkatárs, testnevelés módszertana
SZAKMAI ELŐMENETEL	
VENDÉGTANÁR	
ÖSZTÖNDÍJAK	
PROJEKTUM	A viselkedési zavarokkal küzdő gyermekek szabadidő-eltöltése (Tóthfalu)
NEMZETKÖZI KONFERENCIA	Tehetség határok nélkül, Debrecen, 2008. 12. 1.
HAZAI KONFERENCIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obrazovno-vaspitni procesi u predškolsstvu, Subotica, 16–17. maj 2008. 2. Menadžment u sportu, Beograd, 23–24. maj 2008. 3. A tanítóképzés jövője, Szabadka, 2008. szeptember 18–20. 4. Ekologija, sport, fizička aktivnost i zdravlje mladih, Novi Sad, 9–10. oktobar
EGYÉB ELŐADÁSOK	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tehetség napja, Zenta, 2008. április 5. 2. Tisza-tábor, Magyarkanizsa, 2008. augusztus 15–22.
MEGJELENT KÖNYVEK	
MEGJELENT TANULMÁNYOK	<ol style="list-style-type: none"> 1. A testtartási rendellenességek korai felismerésének és megelőzésének jelentősége az általános iskola alsó osztályaiban. 2. Tehetséggondozó oktató-nevelő központ, Tóthfalu 3. Učestalost fizičkih i sportskih aktivnosti

2008. ÉVI ESEMÉNYNAPTÁR

2008. január 10–12-én az Észak-bácskai Magyar Pedagógusok Egyesülete Közoktatási Konferenciát tartott a Karon.

2008. január 26-án a Kar hallgatói és tanárai Budapesten, a Madách Színházban megnézték Andrew Lloyd Webber Az operaház Fantomja című előadást.

2008. február 15-én a Kar vendége volt Halász D. János, Debrecen alpolgármestere.

2008. február 25-én a Nyitott Távlatok és a Magyarságkutató Tudományos Társaság Az észak-vajdasági régió szakképzési programok európai felzárkóztatása címmel konferenciát és műhelymunkát szervezett a Karon.

2008. február 28-án az Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem Délvidéki Köre és a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar előadóestet szervezett a kábítószer-fogyasztás veszélyeiről. Dévavári Beszédes Valéria Csáth Gézárról beszélt, dr. Sági Zoltán pedig előadást tartott a drogokról.

Ugyanekkor a IV. évfolyam diákjai mentálhigiénés műhelymunkában vettek részt. A foglalkozás vezetői a budapesti Semmelweis Egyetem Mentálhigiénés Intézet szegedi tagozatának munkatársai voltak.

2008. március 1-jén a Kar Nyílt napot tartott. Az érdeklődők tájékozódtak a beiratkozás feltételeiről, az oktatás formájáról, a Tanítóképző életéről.

2008. március 11-én a Kar alkalmi műsorral emlékezett az 1848-as forradalom és szabadságharc évfordulójára.

2008. március 13-án Dinnyés József daltulajdonos a 48-as forradalomhoz kapcsolódó megzenésített verseket adott elő.

2008. április 8-a és 10-e között öt hallgató részt vett a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán megrendezett XVII. Országos Közművelődési Konferencián.

2008. április 15–16-án a Kar részt vett a szabadkai Sportcsarnokban megrendezett Oktatási kiállításon.

2008. április 26-a és május 2-a között hét hallgató vett részt az Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem Délvidéki Köre támogatásával a horvátországi Bizovacon szervezett táborban.

2008. május 6-án a magyarországi Fialat Írók Szövetsége irodalmi estet tartott.

2008. május 19-én Káich Katalin, a Kar dékánja átvette a Színháztörténeti Múzeum Életmű Díját.

2008. május 20-án volt Ágoston Lóránt kiállításának megnyitója.

2008. május 21-e és 23-a között a Kar vezetősége: Káich Katalin, Takács Márta és Josip Ivanović részt vett a Plitvicén megtartott Lifelong Learning for Sustainable Development című konferencián.

2008. május 22-én negyvenórás tehetséggondozás-tanfolyam indult, melyen az MTTK fiatal munkatársai vettek részt.

2008. június 3-án a módszertanok tanárai szakmai megbeszélést tartottak a gyakorlóiskolák tanítóival.

2008. június 23-ától 30-áig zajlott a 2008/2009. évi felvételi.

2008. június 29-étől július 5-éig hat hallgató Békésen anyanyelvi táborban tartózkodott.

2008. július 7-én Káich Katalin dékán együttműködési szerződést írt alá a bajai Eötvös József Főiskola rektorával.

2008. szeptember 17–19.: A Kar által szervezett A tanítóképzés jövőképe című nemzetközi tudományos konferenciának több mint hatvan külföldi és hazai résztvevője volt.

2008. szeptember 25-e és 26-a között Csáth-járó át-járó című nemzetközi tudományos tanácskozás a Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium, valamint az MTTK szervezésében.

2008. szeptember 30-án vette át a Kar dékánja azt a plakettet, amely igazolja, hogy a magyarországi Miniszterelnöki Hivatal 2007-ben Nemzeti Jelentőséggű Intézménynek nyilvánította a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kart.

2008. október 1-jén volt az I. évfolyam fogadása, valamint A Tanyaszínház harminc éve című kiállítás megnyitója.

2008. október 3-án az I. évfolyam a kelebiai lovardába látogatott.

2008. október 10-én a II., III. és a IV. évfolyam látogatta meg a kelebiai lovardát.

2008. október 14.: Dinnyés József történelmi tematikájú megzenésített verseket adott elő, ami egy előadás-sorozat első része volt.

2008. október 15.: Megnyitóünnepség: A Fabus Egyetem a 2008/2009-es tanévben a Tanítóképző épületében tartja óráit.

2008. október 20-án dr. Káich Katalin és dr. Josip Lepeš részt vett azon az ünnepségen, amelyet a győri tanítóképzés 230. évfordulója alkalmából a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kara rendezett.

2008. november 7-én Mészáros Zoltán A korai titoizmus propagandája című könyvének bemutatója. A könyvet Ormos Mária akadémikus méltatta.

Ugyanezen a napon volt A Tehetség-pont aláírása (a tehetségeket támogató szervezetek együttműködési nyilatkozata).

2008. november 8-án jubileumi konferencia a Vajdasági Magyar Óvodapedagógusok Egyesületének tízéves fennállása alkalmából.

2008. november 14-e és 16-a között a Kar tizennégy tanára és száznegyven hallgatója szakmai kiránduláson volt. Ellátogattak a Tihanyi Bencés Apátságba, a Pannonhalmi Főapátságba, a Győri Nemzeti Színházban pedig megnézték az Evita című előadást.

2008. november 25.: A Kar napja alkalmából megünnepeltük a szabadkai tanítóképzés 230. évfordulóját. A műsor keretei között diplomaosztásra is sor került.

HALLGATÓK NÉVSORA

I. évfolyam, tanítóképző szak

Andrasity Barbara
Bajusz Andrea
Balassa Tibor
Balog Andrea
Berta Irisz
Burány Marianna
Cukor Leona
Dékány Adrienn
Dobó Zsanett
Dudás Szilvia
Engi Florinda
Fejős Csilla
Fekete Tímea
Forgács Csilla
Gallusz Mónika
Geller Ferenc
Guzsvány Mária
Gyarmati Viktória
Györe Klaudia
Horváth Szabina
Ivkovity Szuzanna
Jónás Szabina
Kasza Kinga
Kaszás Krisztián

Knapik Tamara
Kovács Boglárka
Kovács Emese
Kovács Irisz
Kozma Szuzanna
Kvasznica Alekszandra
Lajkó Ágnes
Lobár Klaudia
Mészáros Boglárka
Német Huanita
Orlovity Nikoletta
Sarnyai Csaba
Rajslí Andrea
Szabó Szabolcs
Szarapka Szuzana
Szerencsei Lidia
Szlávnity Tünde
Pejnovác Márk
Sövény Flóra
Sterbik Sarolta
Táborosi Viktor
Vass Dorottea
Vörös Flóra

I. évfolyam, óvóképző szak

Agócs András
Bácsi Orsolya
Bergel Orsolya
Dörner Szabina
Hegybéli Laura
Magosi Katalin
Máté Mónika
Molnár Krisztina

Nagy Judit
Nemes Brigitta
Rác Szabó Hajnalka
Szabados Tímea
Szellár Kornél
Tényi Ferenc
Varga Andrea

II. évfolyam, tanítóképző szak

Bálint Zita
Bodó Hajnalka
Bűn Katinka
Csábi Viktória
Dósa Renáta
Fehér Boglárka
Gömöri Anikó
Gyetvai Szabina
Gyurcsik Ágnes
Gyurkovics Virág
Kasza Congor
Kiss Csilla
Kiss Izabella
Kiss Mária

Klémán Annabella
Kocsis Tímea
Kosányi Tamás
Kovács Katalin
Makra Daniella
Mohácsi Huba
Nagy Gabriella
Paracki Teodóra
Pilisi Krisztina
Simon Karolina
Szilágyi Ildikó
Tóth Ágnes
Vinkó Attila
Zajakov Dániel

III. évfolyam, tanítóképző szak

Atyimcsev Livia
Benedek Eleonóra
Biró Orsolya
Bózsó Tímea
Csorba Adrianna
Dimovity Zoltán
Farkas Anikó
Flaman Szilvia
Gubi Ágnes
Hemze Izabella
Herceg Alexandra
Huszár Anita
Kelemen Adél
Kószó Edina
Labanc Zoltán
Magyar Edina
Mándity Tímea
Mengyán Ágnes
Molnár Andrea
Nagy Beáta
Oláh Magdolna
Pámel Gizella

Páncél Hajnalka
Patócs Ágnes
Penovác Adrianna
Pesti Izabella
Póth Mátyás
Rostás Laura
Sátai Adrienn
Szakács Elvira
Szalma Tibor
Szlivka Andrea
Szollár Éva
Tót Heléna
Tót Karolina
Tót Krisztina
Tóth Marina
Utasi Andrea
Várad Szuzanna
Varga Polyák Éva
Világos Tímea
Vörös Edina
Vörös Natália
Zvekán Edina

III. évfolyam, óvóképző szak, távhallgatók

Ábrahám Viola	Losonc Szlivka Violetta
Ahmetagić Valerija	Német Szilvia
Fiser Krisztina	Márki Boglárka
Fogarasi Vida Gabriella	Pletl Hargita
Fügedi Anita	Salai Andrea
Katona Horváth Andrea	Száraz Szilvia
Kiss Enikő	Temunović Marijana

IV. évfolyam, tanítóképző szak

Asztalos Anita	Kakas Krisztina
Bicók Tünde	Kéri Mónika
Bicskei Tímea	Lőrinc Melitta
Boros Mónika	Mikuska Éva
Borsos Georgina	Nagy Sarolta
Brindza Leona	Ónódi Laura
Budai Irén	Romhányi Gabriella
Bús Natália	Roska Blanka
Csányi Tamara	Roska Laura
Dudás Júlia	Török Tímea
Gál Tímea	Törteli Ágnes
Jaksi Anikó	Vörös Rózsika

IV. évfolyam, tanítóképző szak, távhallgatók

Balázs Katalin	Raffai Erzsébet
Bálint Klára	Rózsa Márta
Hudak Mária	Sólymosi Katalin
Huszár Mária	Székely Izabella
Kis Ildikó	Szeles Viktória
Paszterkó Erika	Tóth Veronika
Piri Edina	Vinkler Manuella

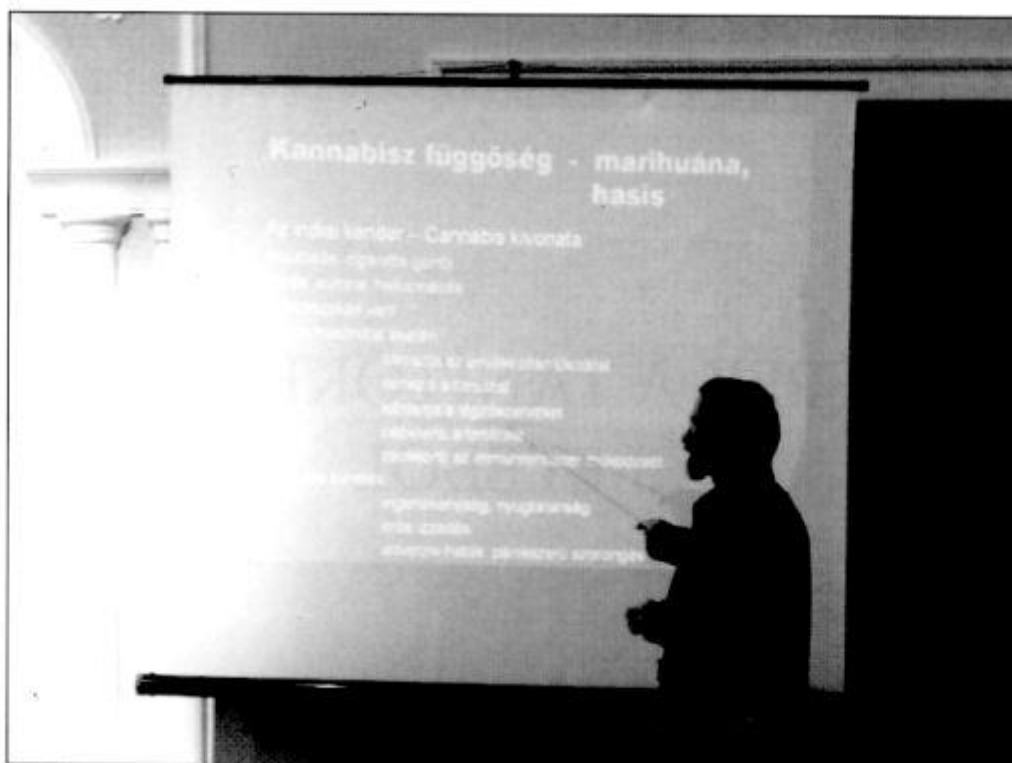
Mesterképzés (MA), tanítóképző szak

Budai Andor	Fehér Csilla
Berényi Gabriella	Goda Livia
Bodó Brigitta	Gyermán Csilla
Bognár Boglárka	Horváth Tünde
Buckó Beatrix	Huszka Márta
Csikós Tímea	Kanalas Melinda
Csömöre Kornélia	Madár Anikó

Magyar Aletta
Milosavljević Sonja
Rúza Sára
Siflis Ágota
Szabadi Violetta
Szekercés Krisztián

Tót Bagi Anita
Varga Andrea
Varga Sonja
Varjú Potřebić Tatjana
Vatai Éva

KÉPEK A TANÍTÓKÉPZŐ
ÉLETÉBŐL



Dr. Sági Zoltán a Csáth-előadáson



Megemlékezés az 1848/49-es magyar forradalom és szabadságharcról



Oktatási kiállítás a szabadkai Sportcsarnokban



Dr. Káich Katalin átvette a Színháztörténeti Múzeum Életműdíját



Ágoston Lóránt kiállításának megnyitója



A Debreceni Egyetem továbbképzése: A tehetségfejlesztés pszichológiai kérdései



Szakmai értékelés a tanítókkal



Együttműködés a SZTE JGYPK és az MTTK között (dr. Galambos Gábor, a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar dékánja, dr. T. Molnár Gizella, a Felnőttképzési Intézet vezetője, dr. Káich Katalin, az MTTK dékánja)



II. nemzetközi tudományos konferencia: A tanítóképzés jövőképe



*II. nemzetközi tudományos konferencia: A tanítóképzés jövőképe –
Jókai Anna előadása*



II. nemzetközi tudományos konferencia: A tanítóképzés jövőképe



*II. nemzetközi tudományos konferencia: A tanítóképzés jövőképe –
dr. Ambrus András plenáris előadása*



Tanulmányi kirándulás a kelebiai lovardába



„Így tanulunk mi!”



Dinnyés József előadása



A FABUS menedzserképző magánegyetem megnyitója



Az október 23-i emlékmű koszorúzása



A szabadkai tehetségpont megalakulása



*Együttműködés a Bajai Eötvös József Főiskola és az MTTK Között
(dr. Majdán János rektor és dr. Káich Katalin dékán)*



Diplomaosztó



Jubileum és diplomaosztó (230 éves a tanítóképzés Szabadkán)



Diplomaosztó – a Pro Musica műsora



A diplomaosztó díszvendégei



Néptáncoktatás



Kiállítás – 230 éves a tanítóképzés



Kiállítás – 230 éves a tanítóképzés



Csemeték és facsemeték



Betlehemezés



Karácsonyi előkészületek



Diplomaosztó

CIP - A készülő kiadvány katalogizálása
A Matica srpska Könyvtára, Novi Sad

37(058)

Az ÚJVIDÉKI Tudományegyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Évkönyve / Szerkesztő: Bene Annamária. - 2008. - Szabadka : Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar ; Újvidék : Forum Könyvkiadó, 2009. (Újvidék : Verzál) - ill. ; 24 cm

Godišnje. - Tekst na mađ., srp., eng. jeziku

ISSN 1452-8118

COBISS.SR-ID 221443079