

tanulmány

B. Németh Mária

A természettudományos műveltség fogalma és értelmezései

3

Imre Anna

A társadalmi tőke és az iskolai működés néhány sajátossága

20

Bacsa Éva

A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében

33

Pólya Zoltán

Szellemi kiütkeresés a Csereháton

50

S. Pallós Piroska

Óvodák Fiumében

65

Labádi Gergely

Az olvasással és írással kapcsolatos beállítódások a felvilágosodás kori oktatási-nevelési irodalomban

74

Nagy Csilla

Szemléletesség és absztrakció a görög matematikában

90

Jancsó Daniella

Wittgenstein és Shakespeare

95

szemle

Árpás Károly

Egy történet, amely nem felejtődhet el

104

Takács Gábor

A magyarországi gyerek- és ifjúsági kultúra egyik intézménye: a Káva Kulturális Műhely

108

Háhn Judit

Hallgatói vélemények a tantermi interakció szerepéről egy doktori iskolában

119

Inántsy-Pap Judit

Iskolakezds és a társas motívumok

128

Frank D. Dániel

Humánérforrás és kiadvány-szerkesztés a 16–17. századi kelet-európai héber nyomdászattörténetben

134

Zombai Tamás

A felvilágosodás eszmerendszerének megjelenése Fináczy Ernő Elméleti pedagógia című művében

137

kritika

Molnár Béla

Donáth Péter: Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon 1945–1960

144

Donáth Péter (2008): Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon 1945–1960

Sz. Tóth Gyula

Az idegenforgalomtól a turizmustudásig
Míchalkó Gábor (2007): Magyarország modern turizmusföldrajza

147

Halmi Tamás

Sokközpontú kör
H. Nagy Péter (2007): Hibridek

151

A természettudományos műveltség fogalma és értelmezései

A 20. század ötvenes évei óta a természettudományos nevelés jelentősen átalakult. A nagyszabású oktatási reformok, a modern tantervek és módszerek lényegi változásokat eredményeztek, tudományos alapokra helyezték a természettudományok addigi leíró jellegű, jelenség szintű oktatását, a célok és feladatok egyre összetettebbé váltak, sokféle tudás és műveltségkonceptió jelent meg.

A tudománycentrikus irányzatok mellett fokozatosan elterjedtek az affektív alapú megközelítések és a társadalmi orientációjú, úgynevezett STS (Science Technology Society/Tudomány Technika Társadalom) nevelési programok (lásd például: *Aikenhead*, 1994, 2003; *Brunkhorst és Yager*, 1986; *Fensham*, 1985, 1988, 1992; *Machamer*, 1998; *Marx*, 2001; *B. Németh*, 2008). A természettudományos nevelés változatossága, összetettsége tükröződik a szakirodalom talán egyik legismertebb, a természettudományos nevelés feladatainak és alapelveinek megjelölésére használt scientific literacy/science literacy (1) jelszavában. A természettudományok oktatásával szembeni modern elvárások és műveltségkonceptiók jelennek meg a rendszerszintű pedagógiai értékelés két nagyhatású nemzetközi projektjében, az IEA (2) és az OECD (3) természettudományos programjaiban. A tanulmány áttekintést ad a természettudományos műveltségként fordítható scientific literacy/science literacy fogalom értelmezéseiről, majd bemutatja a két nagy nemzetközi projekt műveltségkonceptióit.

Műveltség, természettudományos műveltség

A műveltség tartalma, a művelt emberről való gondolkodás koronként és kultúránként változik. A műveltség szinte a legutóbbi évtizedekig egyet jelentett az írni-olvasni tudással, a klasszikus nyelvek ismeretével, a művészetekben és a zenében való jártassággal. A tradicionálisan enciklopédikus, humán tudásként való értelmezés csak fokozatosan alakult át, a természettudományi műveltség széles körű elvárása viszonylag későn, az első ipari forradalmat követően terjedt el (*Csapó*, 1999).

A reál műveltség különböző elemei ugyan fellelhetők valamennyi kor neveléstörténetében, a természettudományok oktatását évszázadokig, még a 19. század elején is a hagyományos klerikus és humán műveltség „jobbító”, kiteljesítő eszközének tekintették. Angliában például úgy gondolták, hogy a természettudományok tanulása segíti a művészetek élvezetét és a fegyelem megtanulását (*Chapman*, 1994). A 19. század második felében mutatkoztak az első jelei annak, hogy a természettudományos nevelés kezd az oktatás önálló funkcióval rendelkező elemévé válni. Ekkortájt jelent meg a hivatalos oktatásügyi dokumentumokban a természettudományi tájékozottság elvárása és alsóbb társadalmi rétegekre való kiterjesztése (lásd például: *Del Giorno*, 1969; *Layton*, 1981). A mai modern társadalmakban már általános igény a természettudományos ismeretekre, tudásra alapozott gondolkodás és műveltség. Anélkül ugyanis nemcsak a természeti jelenségek, de a gazdasági változások és a társadalmi történések sem értelmezhetők.

Meg kell jegyezni, hogy a természettudományos nevelés súlyának növekedésével a 20. század közepére a fejlett társadalmakban két intellektuálisan különböző, humán és reál

műveltségű csoport, „két kultúra” alakult ki és él egymás mellett (Snow, 1959). Ma is szinte természetes, hogy a természettudományokban tájékozott, a természettudományok iránt érdeklődő emberek jártasak a művészetekben, a zenében, ismerik Dickenst, Bernsteint vagy Picassót, és esetenként több nyelvet beszélnek. Ugyanakkor általában igaz, hogy a humán műveltséggel rendelkezők jelentős része viszonylag tájékozatlan a természettudományos kérdésekben, és olyan alapvető ismeretekkel nincs tisztában, mint például a tömeg fogalma vagy a termodinamika II. főtétele, ami Snow szerint legalább olyan alapvető, mint más vonatkozásban az írni-olvasni tudás (Snow, 1959). A természettudományok oktatásának egyik feladata éppen a „természettudományi analfabétizmus” felszámolása (Hobson, 1995), a „két kultúra” közötti összhang megteremtése.

A természettudományos műveltség (scientific literacy/science literacy) értelmezései

A magyar nyelvre természettudományos műveltségként fordítható 'scientific literacy' szókapcsolat először az amerikai szakirodalomban Hurd (1958) és McCurdy (1958)

A tudománycentrikus irányzatok mellett fokozatosan elterjedtek az affektív alapú megközelítések és a társadalmi orientációjú, úgynevezett STS (Science Technology Society/Tudomány Technika Társadalom) nevelési programok. A természettudományos nevelés változatossága, összetettsége tükröződik a szakirodalom talán egyik legismeretesebb, a természettudományos nevelés feladatainak és alapelveinek megjelölésére használt scientific literacy/science literacy szlogenjében.

munkáiban jelent meg (átfogó, részletes történeti leírását lásd Shamos, 1995). A 'scientific literacy' mint jelszó az 1950-es évek végétől és az 1960-as évek elejétől szerepel az iskolai természettudomány céljairól (Hurd, 1958), a nem természettudományos érdeklődésű, a nem természettudósoknak készülő tanterveinek fejlesztéséről (Roberts, 2007) szóló diskurzusokban. (4) A fogalom modern értelmezése, gyakorlathoz kapcsolása és különböző tudományterületekre való kiterjesztése azonban csak jóval később következett be (Bybee, 1997a; Hurd, 1998).

A 'science literacy' jelszót az 1980-as évek végétől kezdik használni, főként az amerikai oktatók és kutatók, az AAAS (American Association for the Advancement of Science) a Projekt-61, az STS-projektek, továbbá a PISA-program anyagaiban (Roberts, 2007). A legtöbb kutató elégedett egyik vagy másik terminussal, de vannak, akik hasonló fogalomdefiníció ellenére is a megkülönböztetés mellett érvelnek. Az AAAS például azzal indokolta a jelszóváltást (5), hogy a 'scientific literacy' szókapcsolatban a műveltségen (a 'literacy'-n) van a hangsúly, függetlenül annak tartalmától. A 'science literacy' esetében ellenben a 'science' melléknévként szerepel, így az pontosabban fejezi ki a jelszó által képviselt felfogást, pontosabban jelzi, hogy a természettudományokhoz szorosan kapcsolatos műveltség alapelveiről van szó (Roberts, 2007).

A fogalomlegitimációt követően az 1970-es évek végétől, a '80-as évek elejétől számos, különféle megközelítésű, eltérő komplexitású és helyenként vitatott értelmezés született (Jenkins, 1994; Roberts, 1983). Az elmúlt évtizedekben számos tudományos tanulmány foglalkozott a scientific literacy/science literacy terminológiával, és tett kísérletet arra, hogy átfogó áttekintést adjon a koncepciókról. Ezek a próbálkozások többé-kevésbé ugyanarra a következtetésre jutottak: a természettudományos műveltségnek nincs egyértelmű és általánosan elfogadott definíciója (Bybee, 1997b; DeBoer, 2000;

Laugksch, 2000; Shamos, 1995). A szinte átláthatatlanul sokféle, sokszor csak néhány részletében különböző meghatározások, illetve az azok mögött sejtethető változó feladat- és célmeghatározások részletes ismertetésére nincs lehetőség. A tanulmány csupán néhány, a témához kapcsolódó, széles körben elfogadott, a szakirodalomban viszonylag gyakran idézett megközelítést, két áttekintő munkát és a két legjelentősebb nemzetközi összehasonlító felmérésorozatot, a TIMSS és a PISA programok természettudományos műveltségkoncepcióit (lásd a következő fejezetben) mutatja be.

Számos szerző Shen megközelítéséből indul ki, aki a tudományos műveltséget mint a legkülönbözőbb csoportok által a tömegkommunikációs eszközökön keresztül terjesztett, továbbá az iskolai és az iskolán kívüli oktatásban közvetített, a természet- és műszaki tudományokhoz, valamint az orvostudományhoz kapcsolódó tudást határozza meg (Shen, 1975). Shen három műveltségformát különböztet meg, (1) a hétköznapi problémák megoldásában használható gyakorlatias műveltséget ('practical science literacy'), (2) a természettudományok és az azokkal kapcsolatos kérdések megértését lehetővé tevő, az egyre fejlettebb technikájú társadalomban való részvételt biztosító polgári ('civic science literacy') és (3) a tudományos érdeklődést magába foglaló kulturális műveltséget ('cultural science literacy').

Míg Shen (1975) nem mond semmit a három típus viszonyáról, Shamos (1995) és Bybee (1997a; 1997b) a tudományos műveltséget hierarchikus, a természettudományos gondolkodás fejlődését megjelenítő struktúráként értelmezi. Shamos szerint a tudományos műveltség alapja a kulturális természettudományos műveltség ('cultural scientific literacy'), az a háttértudás, amely nélkül mindenféle tudományos kommunikáció elképzelhetetlen. Erre épül a természettudományos szókincs, a természettudományos nyelv különböző helyzetekben való használatához, a folyamatos társalgáshoz, íráshoz és olvasáshoz szükséges funkcionális műveltség ('functional scientific literacy'). Végül a legmagasabb szint az átfogó természettudományos tudás, a valós természettudományos műveltség ('true scientific literacy'). Az ilyen műveltségű egyén birtokolja a fő fogalmi sémákat, tisztában van az értékekkel, a tudományos problémák jelentőségével, az analitikus és deduktív gondolkodás fontosságával, és bíz az objektív tényekben. Shamos (1995) ugyan megkérdőjelezi, hogy a természettudományos műveltség ('scientific literacy') kifejezés a természettudományos nevelés átfogó irányadója, a valós természettudományos műveltség megszerzését mint a természettudományos érdeklődésűek, a természettudományos pályára készülők számára elérendő célt jelöli meg.

Bybee a műszaki és természettudományos műveltséget négy, a természettudomány és a technika egyre árnyaltabb és mélyebb megértésével folyamatosan fejlődő, hierarchikusan egymásra épülő szakaszra bontja (Bybee, 1997a). A modell szerint a kezdő, pontatlanul, rosszul értelmezett fogalmakkal, kevés jelentéssel bíró összefüggésekkel, definíciókkal, tévképzetekkel és naiv elméletekkel jellemezhető nominális műveltség ('nominal scientific literacy') a tudományos kifejezési eszközkészlet nagyobb fogalmi rendszerekhez való kapcsolódásával funkcionálissá válik ('functional scientific literacy'). Ezen a szinten a tudományos kifejezési eszközkészlet adott, behatárolt kontextusokban már helyesen és biztonságosan működik. Mikor az egyén megérti mind a részdiszciplínákat, mind a diszciplínák egészét, továbbá tisztában van a tudományterületek és az eljárások szerkezetének a tudásszerzésben és a technika fejlődésében játszott szerepével, fogalmi, procedurális műveltséggel ('conceptual and procedural scientific literacy') rendelkezik. Végül a természettudomány és a technika lényeges fogalmi rendszereinek megjelenésével, a többdimenziós struktúrák kiépülésével alakul ki a különböző tudományterületek, a tudomány, a technika és a társadalom összefüggéseit megmutató többdimenziós műveltség ('multi-dimensional scientific literacy'). Ez a legmagasabb, a természettudomány kultúrában játszott szerepének, történetének és szerepének a megértését magába foglaló szint inkább szükséges a természettudományos elit számára, mint az átlagpolgárnak.

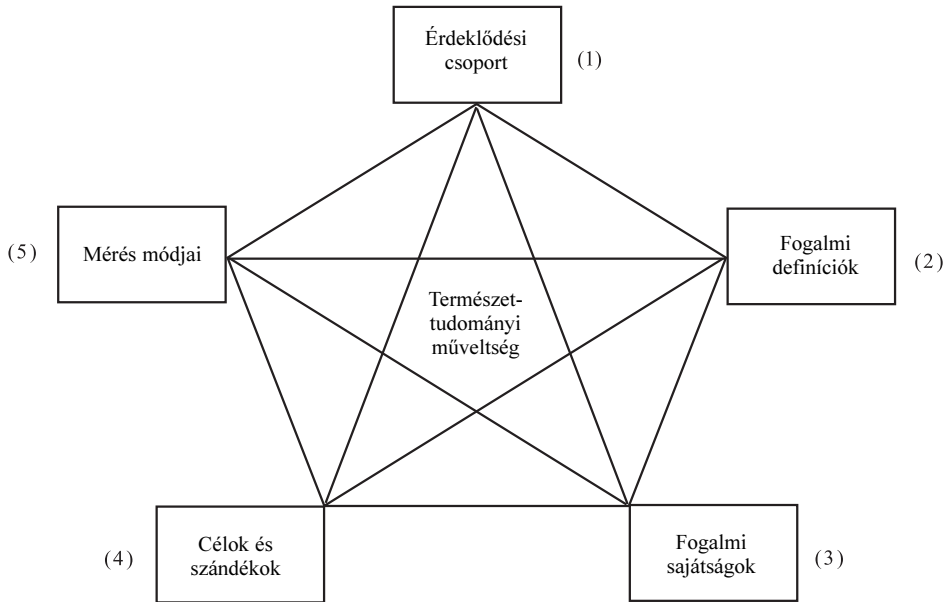
A Bybee-féle fogalmi, procedurális szintjeihez hasonló műveltség mint megvalósítandó cél fogalmazódik meg az Egyesült Államok természettudományos nevelési alapelveiben. A Nemzeti Kutatási Hivatal (National Research Council) 1996-ban megjelent *Az Egyesült Államok Nemzeti Természettudományos Nevelésének Standardjai (US National Science Education Standards*, szokásos rövidítés: *NSES*) című kiadványa szerint a természettudományos műveltség azon természettudományos fogalmak és eljárások ismerete és megértése, olyan specifikus képességek birtoklása, melyek lehetővé teszik a döntések meghozását, a polgári és a kulturális eseményekben, továbbá a gazdasági termelésben való részvételt (*National Research Council*, 1996, 22.). A természettudományos műveltség átfogja a tartalmak széles skáláját, beleértve a tudományos kutatásokat, a tudomány történetét és természetét, a tudomány és a technika személyes és társadalmi perspektíváit, továbbá az élet-, az anyag-, valamint a Föld- és a világujtudományok témaköreit (*Ellis*, 2003, 39.).

A bemutatott koncepciók érzékeltetik, de az áttekintő munkák (például: *Laugksch*, 2000; *Roberts*, 2007) külön is jelzik, hogy az egyes megközelítések más-más, esetenként egészen különböző módon írják le a természettudományos műveltség fogalmát. A legtöbb értelmezés a 'scientific literacy/science literacy' jelszót a 'public understanding of science' (a mindenki által megértett/közérthető tudomány) szinonimájaként annak a megjelölésére használja, hogy általában mit kell tudni a természettudományokból, a természettudományokról (*Durant*, 1993). A helyenként igen változó megközelítésekben a természettudományos műveltség különböző összetevői azonosíthatók. A definíciók általában négy komponensből építkeznek, ezek (1) a tudás tartalma, (2) az intellektuális folyamatok (például: problémamegoldás), (3) a kontextusok (például: egyéni, társadalmi, történeti, kulturális, globális) és (4) az attitűdök (*Hur*, 2003).

A szakmai kommunikációt már-már akadályozó sokféle megközelítésben *Laugksch* (2000) és *Roberts* (2007) keresett szabályszerűségeket. A csaknem fél évszázad főként angolszász szakirodalma alapján készített összefoglaló munkáikban öt szempontú, de különböző elvek szerint felépülő rendszert állítottak fel.

Laugksch (2000) az igen változó értelmezések és felfogások permutációját öt faktor (1) a természettudományos nevelésben közreműködő csoportok irányultsága, (2) a fogalmi definíciók, (3) a természettudományos műveltség mint fogalom abszolút és relatív sajátosságai, (4) a célok és szándékok és (5) a mérés módjai különböző elemeinek, változó szempontú és felfogású kombinációjának tulajdonítja (*1. ábra*). Szerinte a műveltség-értélelésekben meghatározó tényező a természettudományos nevelést végzők érdeklődése, céljai és célpopulációi. *Laugksch* négy csoportot különböztet meg. Az elsőt az általános és középiskolák gyermekekkel, illetve tinédzserekkel foglalkozó tanárai alkotják, akik a természettudományos nevelés céljai, az azokból következő készségek, attitűdök és értékek tantervekben rögzítésére, továbbá a taníthatás módjainak, a kutatás nevelési célokat szolgáló eredményeinek és az értékelés formáinak összekapcsolására törekuszenek. A második és harmadik csoportba az iskolán kívüli nevelést végző természettudományos érdeklődésű társadalomtudósok, közvélemény-kutatók és szociológusok tartoznak. Végül vannak a széles néprétegek és korcsoportok (gyermekek, tinédzserek, felnőttek, idősök) műveltségének fejlesztésére összpontosító, általános természettudományos kommunikációt folytató, ismeretterjesztéssel, nem formális (nem iskolai) természettudományos neveléssel foglalkozó közösségek (például a természettudományi múzeumokban, a botanikus kertekben vagy zooparkokban), írók és újságírók (*Laugksch*, 2000, 75–76.).

Roberts (2007) a műveltségmeghatározásokban az értelmezések súlypontjai és a fogalmi metodológia alapján állított fel szabályszerűséget. Rendszerének egyik csoportját a sokféle meghatározást megérteni és szintetizálni próbáló szakképzett tanárok diskurzusainak történeti megközelítései, egy másikat a tanulók feltételezett szükségleteire alapozó, a természettudományos műveltség típusaira és szintjeire koncentrálni értelmezések al-



1. ábra. A természettudományos műveltség fogalmi értelmezéseinek áttekintése (Laugksch, 2000. 74.)

(1) Interest groups, (2) Conceptual definition, (3) Nature of concept, (4) Purposes, i.e. benefits, (5) Ways of measuring

kotják. A harmadik kategóriába a műveltség ('literacy') szóra összpontosító, a negyedikbe pedig a természettudományokra és a természettudósokra fókuszáló meghatározások kerültek. Végül vannak azok a megközelítések, amelyek a tanulók mindennapi életében feltételezetten vagy bizonyítottan értékes természettudományos aspektusokkal rendelkező szituációkat, illetve kontextusokat helyezik középpontba.

Roberts a természettudományos műveltség meghatározásainak két pólusát a sokat idézett, az egyszerű definíciónál jóval tágabb kategóriákkal jelöli, és egyszerűen 'Látásmód I'-nek (Vision I), illetve 'Látásmód II'-nek (Vision II) nevezi. A 'Látásmód I.' a természet-tudományokra fókuszáló, a tradicionális iskolai természettudományokon belüli műveltséget preferáló definíciói a hagyományosan értelmezett (ortodox) természettudományok eredményei és módszerei alapján kapnak jelentést. A szituációkat hangsúlyozó 'Látásmód II' pedig a 'Látásmód I'-ből mint történeti kiindulópontból a természettudományos műveltség olyan helyzetekre való kiterjesztése, amelyek valamilyen módon kötődnek a természettudományokhoz, amelyekben valamely természettudományos elv, törvény érvényesül. A 'Látásmód II'-értelmezések azoknak a természettudományos komponensű helyzeteknek és kontextusoknak a megértését hangsúlyozzák, amelyekkel a tanulók nagy valószínűséggel találkoznak a mindennapi életben. Roberts szerint a 'Látásmód I' veszélye, hogy csak jelképesen fogadják be a szituációorientált anyagokat, a 'Látásmód II'-é pedig, hogy nem kapnak elég figyelmet a természettudományos diszciplínák (Roberts, 2007). A Roberts-féle 'Látásmód I'-nek felel meg például Shamos (1995) válasza, a 'Látásmód II'-nek pedig Bybee (1997a) fogalmi, procedurális műveltség szintje.

Aikenhead rámutat arra, hogy a természettudományos műveltség konvencionális, „mono” (általában a természettudományokra, illetve azok interdiszciplináris voltára épülő) értelmezései, a Roberts-féle 'Látásmód I és II' kategóriák mellett van egy harmadik, más diszciplínákat (társadalomtudományokat, például a szociológiát stb.) is befogadó dimenzió. Az ilyen típusú komplex értelmezést képviselik például az STS (Science Technology Society/Tudomány Technika Társadalom) projektek (Aikenhead, 1994; 2003; Brunk-

horst és Yager, 1986; B. Németh, 2008). Javasolja, hogy ezeknek a plurális műveltségkoncepcióknak az elkülönítésére használják a 'Látásmód III' megnevezést (Aikenhead, 2007).

Laugksch és Roberts ugyan különböző kiindulópontokból, más-más szempontok alapján ad áttekintést a természettudományos műveltségkoncepciókról, rendszerük mégis tartalmaz közös pontokat. Például Laugksch (2000) a fogalom sajátosságai csoportjának ('nature of concept') a természettudományos műveltséget a tanulás oldaláról definiáló ('learned') alkategóriája a 'Látásmód I'-nek felel meg. Laugksch az akadémikus természettudományos műveltségnél (kulturánál) fontosabb célt, a szituációk szélesebb képét visszatükröző kompetencia ('competence') csoportja és a lehetséges funkciók ('able to function') alegysége pedig a 'Látásmód II'-vel azonosítható (Roberts, 2007).

A Roberts-féle 'Látásmódok' a természettudományos nevelés szakképzés előtti formális (például iskolai) és nem formális (például múzeumi) intézményi tanterveiben, az értékelési programokban egymást kiegészítve, változó kombinációkban vannak jelen. A gyakorlatban az egyes oktatási rendszerek, a tanárok valójában a 'Látásmód I' vagy valamely 'Látásmód I-II', esetenként a 'Látásmód I-II-III' összetétel mellett foglalnak állást (Aikenhead, 2007; Roberts, 2007). Lényegében a 'Látásmódok' sajátos specifikációi jelennek meg napjaink két legjelentősebb nemzetközi vizsgálatában, a TIMSS (6) és a PISA (7) programokban (Roberts, 2007; Tiberghien, 2007). A következő fejezet a két projekt rövid összehasonlítása után a tantervi elvárásokra épülő TIMSS és az oktatás társadalmi relevanciájának indikátorait kereső PISA természettudományos műveltségkoncepcióit mutatja be.

Természettudományos tudás- és műveltségfelfogás a TIMSS és a PISA programokban

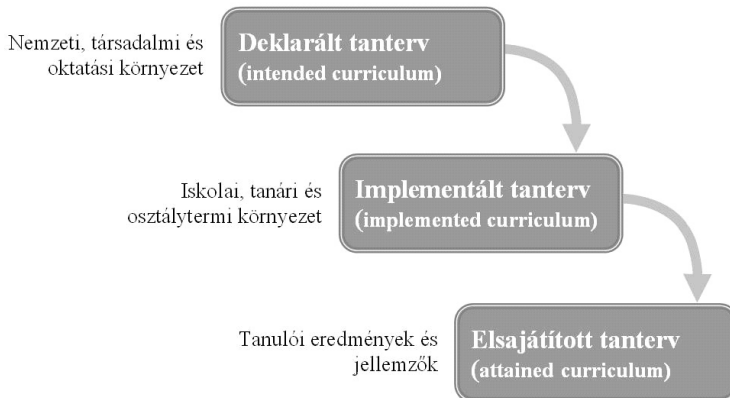
A természettudományos tudás és műveltség rendszerszintű összehasonlító pedagógiai vizsgálatát végző két legnagyobb hatású nemzetközi program, a TIMSS és a PISA számos hasonlóságot és különbséget mutat, azonos mérészetodikai elveket követve szerveződik, de más és más módszertani megoldásokat használ. Például mindkét program ciklusos szervezésű, de a TIMSS-felmérésekre négy, a PISA-ra három évenként kerül sor. Mindkettőben a természettudomány mellett mért terület a matematika, de a PISA-ban még kiegészül az olvasáskultúrával ('reading literacy'). De míg a TIMSS-ben a matematika és természettudomány minden mérési ponton közel azonos súllyal van jelen, a PISA-ban ciklusonként más-más terület a kiemelt (8) (Olsen, 2004).

A mérőeszközök fejlesztése során mindkét programban a korábbi felmérésekben kidolgozott és bevált feleletválasztó és feleletalkotó itemekből szerkesztett papír-ceruza tesztek ekvivalenciáját a hasonló bookletek rotációjával valósítják meg. A PISA azonban műveltségi területenként elkülönülő, a TIMSS pedig 50-50 matematikai és természettudományos feladatelemből álló tesztekkel mér. A TIMSS a mindennapi iskolai gyakorlatban megszokotthoz hasonló, rövid, tömör, a megoldáshoz alapvetően szükséges információkat tartalmazó itemekből összeállított hagyományos feladatlapokat használ. A PISA ellenben egységekre tagolt mérőeszközöket alkalmaz, amelyekben minden klaszter egy-egy témát megjelenítő szöveggel indul, és az itemek a leírt jelenségek, a felvetett problémák köré szerveződnek (Olsen, 2004).

A TIMSS és a PISA egyaránt az össz- és a részeredményeket, a tanulók átlagos teljesítményét (nemzetközi átlagot) 500 pontos átlagra és 100 pontos szórásra konvertálva és teljesítményszintekre bontva dokumentálja. De míg a TIMSS négy teljesítményszintet különböztet meg: lap (basic), közbülső (intermediate), felső (high) és haladó (advanced), a PISA 2006-os természettudományos vizsgálatát hat, a hetedik szint alatti átlagok az előmenetelhez szükségesnél gyengébb teljesítményeket jelölnek (OECD-PISA, 2006b; Olsen, 2004).

Mindkét projektben meghatározó szerepet játszanak az összehasonlító elemzések, a szociokulturális háttér és hatásainak, továbbá a tanulók, a nemek, az iskolák, az osztályok, az oktatási rendszerek közötti különbségek és azok okainak feltárása. Mindezek mellett a TIMSS (és általában az IEA-társaság felméréseinek) fontos eleme a korosztályok (4., 8. és esetenként a középiskolákban végzős, utolsó évfolyamos tanulók) teljesítményének összehasonlítása. A PISA ellenben egyetlen populációra, a minden részt vevő országban még az iskolarendszerben levő 15 évesekre koncentrál (Olsen, 2004, 2005).

Az itt felsorolt, az eredmények összehasonlíthatóságát önmagukban is kizáró különbségek a két projekt lényegét jelentő célokból, az oktatási rendszerek hatékonyságának eltérő szempontú vizsgálatából, a mért természettudományos tudás és műveltség különböző aspektusaiból adódnak. Mind a TIMSS, mind a PISA a fiatalokkal szemben támasztott igények megvalósulásának hatékonyságát vizsgálja, de különböző megfontolásból, kiindulópontból és más-más módon építve fel a munkatervét. A TIMSS elméleti háttérének kidolgozása a részt vevő országok hivatalos, a társadalmi követelményeket indirekt módon közvetítő tanterveinek elemzésére épül. A mérések keretrendszerei a deklarált nemzeti tantervek közös elemei (témái, elvárásai) alapján alakulnak ki. Így az eredmények azt mutatják meg, hogy mi valósul meg a hivatalos elvárásokból, milyen az elsajátított tanterv színvonala (2. ábra), vagyis azt, hogy milyen valójában az „iskolai tudomány” (Olsen, Lie és Turmo, 2001). Ezzel szemben a PISA mérési koncepcióját a szakértő csoportok (Functional Expert Group) alakítják ki, a 'literacy' koncepciót alkalmazva az adott műveltségi területre. A PISA arról szolgáltat információt, hogy az oktatás mennyiben elégíti ki a szakértők által direkt módon leírt gazdasági, társadalmi elvárásokat, konkrétan pedig arról, hogy a 15 éves fiatalok mennyiben rendelkeznek a munkavállalás szempontjából fontos, meghatározó jelentőségű tudással, kompetenciákkal. A PISA vizsgálat kiindulópontja tehát a normatív, inkluzív (beleértett) valóság, és mint ilyen, egy előzetesen definiált természettudományos műveltségfogalomból kiindulva szerveződik (Olsen, Lie és Turmo, 2001). A TIMSS ellenben a leíró valóságra ('descriptive rationale') építkezik (Olsen, Lie és Turmo, 2001), ezért nincs és nem is lehet a PISA-éhoz hasonló direkt formában megfogalmazott tudás- és műveltségkoncepciója. A TIMSS-programok által képviselt tudásfelfogás csupán az elméleti háttéranyagok és a közzétett feladatok alapján azonosítható.



2. ábra. A TIMSS vizsgálatok curriculum-modellje (Mulis és mtsai, 2005, 5.)

A TIMSS projektekben mért természettudományos tudás

A kilencvenes évek közepe óta lebonyolított TIMSS-projektek a tagállamok hivatalos tantervei és a fontos témaköröket tartalmazó kézikönyvei alapján készült értékelési keretrendszerek és az azokban meghatározott tartalmi és teljesítési elvárások, kognitív dimenziók köré szerveződnek.

A tevékenységünk és gondolkodásunk tárgyát képező alapvető természettudományos tényeket, fogalmakat, elveket és törvényeket magába foglaló tartalmi dimenzió, annak fő- és alegységei, illetve azok aránya a TIMSS-vizsgálatokban az évek során alig változott (1. és 2. táblázat). Valamennyi eddigi TIMSS fő tematikus egysége négy diszciplína – a biológia/élettudomány, a földtudomány és a két anyagtudomány: a kémia, illetve a fizika –, az alkategóriákat (lásd például 2. táblázat) pedig a „világtantervben” (Báthory, 2003, 6.) szereplő ismeretek alkotják. Mint az az 1. és 2. táblázatból kiderül, a TIMSS vizsgálatok természettudományos résztesztjei műveltségterületekre bontott, diszciplínához kötött tudásra fókuszálnak.

1. táblázat. A mért dimenziók megoszlása az első két TIMSS vizsgálat 8. évfolyamos természettudományos résztesztjeiben (Beaton és mtsai. 1996; Martin és mtsai. 2000).

Dimenzió	Kategóriák	Arányok		
		1995	1999	
Tartalmi (Content)	Élettudomány (Life science)	30%	27%	
	Földtudomány (Earth science)	16%	15%	
	Anyagtudományok (Physical science)	Kémia (Chemistry)	14%	14%
		Fizika (Physics)	30%	27%
	Környezeti források és a tudomány természete Environmental issues and the nature of science	10%	–	
	Környezeti és természeti források (Environmental and resource issues) ⁹⁹	–	9%	
A tudományos vizsgálat és a tudomány természete (Scientific inquiry and the nature of science)	–	8%		
Teljesítési elvárás (Performance expectations)	Egyszerű információk megértése (Understanding simple information)	40%	39%	
	Összetett információk megértése (Understanding complex information)	29%	31%	
	Elméletalkotás, elemzés és problémamegoldás (Theorizing, analyzing, solving problems)	21%	19%	
	Használt eszközök, rutinjeljárások és tudományos folyamatok (Using tools, routine procedures, and science processes)	6%	7%	
	A természeti világ iránti érdeklődés (Investigating the natural world)	4%	4%	

A 1. és 2. táblázatból az is kitűnik, hogy a TIMSS-projektekben mért tudás/műveltség lényege a hagyományosan értelmezett tudományterületek ismereteinek Bloom-taxonómiára (Bloom, 1956) emlékeztető műveleti szintekhez kapcsolt birtoklása és alkalmazása. A tudás kritériumai között valamennyi vizsgálatban – már a FISS-ben (9) is (Báthory, 1979, 153.) – jelen van a tudás új szituációkban való használatának elvárása, amely, mint a közzétett feladatok mutatják, elsősorban a tanulók előtt ismeretlen tudományos kontextust jelent (www.timss.bc.edu).

2. táblázat. A mért dimenziók és arányaik a két utóbbi TIMSS-vizsgálat 8. évfolyamos természettudományos résztesztjeiben

TIMSS 2003 (Mullis és mtsai, 2001, 37–70. o.)	TIMSS 2007 (Mullis és mtsai, 2005, 41–77. o.)
Tartalmi dimenzió	
Élettudomány / 30% A sejt és funkciói – az élőlények sajátosságai, besorolása, felépítése, funkciói és életfolyamatai, fejlődése és életciklusai, szaporodása és származása – változatosság, alkalmazkodás és természetes szelekció – ökoszisztémák – az ember egészsége	Biológia / 35% A sejtek és azok funkciói – az élőlények jellemzői, besorolása, életfolyamatai – életfolyamatok, szaporodás, öröklődés – diverzitás, adaptáció, természetes szelekció – ökoszisztémák – az ember egészsége
Kémia / 15% Az anyag tulajdonságai és összetétele – az anyag részecskeszerkezete – a víz tulajdonságai és alkalmazása – savak és bázisok – kémiai változások	Kémia / 20% Az anyag tulajdonságai – az anyagok osztályozása és összetétele – kémiai változások
Fizika / 15% Az anyag fizikai állapota és változása – az energia típusai, forrása és átalakulása – hő és hőmérséklet – fény – hang és rezgések – elektromosság és mágnesesség – erő és helyváltoztatás	Fizika / 25% Fizikai állapot és változása – energiaátalakulások, hő és hőmérséklet – fény – hang – elektromosság és mágnesesség – erő és helyváltoztatás
Földtudomány / 25% A Föld szerkezete és fizikai tulajdonságai (litoszféra, hidroszféra, atmoszféra) – a Föld folyamatai, ciklusai és története – a Föld helye a naprendszerben és az univerzumban	Földtudomány / 20% A Föld szerkezete és fizikai tulajdonságai – a Föld folyamatai, ciklusai és története – a Föld forrásai, azok használata és megőrzése – a Föld helye a naprendszerben és az univerzumban
Környezettudomány / 15% A populációk változásai – a természetes környezet megőrzése – a környezet változásai	
Kognitív dimenzió	
Ténytudás (Factual knowledge) / 30% Releváns természettudományos tények, információk, összefüggések, eszközök, eljárások ismerete, használata – a természettudományos tényekkel és fogalmakkal kapcsolatos állítások felidézése, felismerése és használata.	Ténytudás (Knowing) / 30% Tények, összefüggések, folyamatok, fogalmak, definíciók, szimbólumok, rövidítések, mértékegységek, skálák, struktúrák, funkciók, összefüggések, eljárások, mérési módszerek ismerete, példák megadása.
Fogalmi megértés (Conceptual Understanding) / 35% A fizikai világot magyarázó összefüggések megértésének, valamint a megfigyelt összetettebb és általános fogalmak összekapcsolása megfigyelt vagy kikövetkeztetett tulajdonságokkal és viselkedéssel – példák megadása – diagramok és modellek használata, a fogalmak direkt alkalmazását igénylő problémák megoldása – magyarázatok megfogalmazása.	Alkalmazás (Applying) / 35% Az élőlények, anyagok, folyamatok, eljárások osztályozása, összehasonlítása, hasonlóságok és különbségek leírása – diagramok, modellek használata, különböző információk értelmezése – fogalmak, összefüggések, egyenletek, formulák direkt használata, bizonyítása, megfigyelések, természeti jelenségek magyarázata.
Érvelés és elemzés (Reasoning and Analysis) / 35% Problémamegoldás, természettudományos folyamatok értelmezése a természettudománnyal kapcsolatos komplexebb feladatokban – adatok és problémák analízisa és értelmezése, a matematika és a természettudomány tényeinek és összefüggő fogalmainak integrálása és szintézise – hipotézis és becslések megfogalmazása – megfigyelések, vizsgálatok tervezése – következtetések megfogalmazása, általánosítás, értékelés – magyarázatok és megoldások igazolása.	Érvelés (Reasoning) / 35% Problémák elemzése és megoldása – matematikai fogalmak, eljárások használata a természettudományos problémák megoldásában – vizsgálatok tervezése, adatok rögzítése, összegzése, következtetések megfogalmazása, alkalmazása új szituációkban – alternatív megoldások előnyeinek és hátrányainak felmérése, a természettudományos és társadalmi faktorok vizsgálata – alternatív magyarázatok, problémamegoldási stratégiák és megoldások értékelése.

A neveléstudomány fejlődése, a tudásról és a tanulásról való gondolkodás változása leginkább a TIMSS művelési kategóriáira nyomta rá a bélyegét, amelyeket az 1995-ös és 1999-es munkatervek teljesítési elvárás (1. táblázat), az ezredforduló utáni értékelési keretrendszerek pedig kognitív dimenzióként jelölnek (2. táblázat). A 2003-as és 2007-es felmérések, megőrizve az IEA-vizsgálatokban hagyományos, „konzervatív felépítésű” tartalmi dimenziót, a kognitív szemlélet terjedését tükröző változást mutatnak. Egyrészt a kategóriák számának csökkenése mellett szembeszökő az arányok változása. Az ismeret-szintű tudást (egyszerű és összetett információk megértését, illetve ténytudást) mérő ite-

A PISA a társadalmi beilleszkedéshez szükséges, a szakértői által legitimált tudást, készségeket és képességeket vizsgálja. Nem vitatja, hogy a szükséges kompetenciák egyik legjelentősebb forrása az iskola, és a tesztfeladatok egy része lefedi a részt vevő országok természettudományos kurzusainak témakörét, az elméleti háttér kidolgozásában azonban nem szempont sem az előírt, sem a tanított tananyag (Olsen, Lie és Turmo, 2001). A PISA-program a természettudományos ismeretek, elvek, azok életszerű szituációkban való alkalmazásának, illetve az alkalmazáshoz szükséges gondolkodási műveletek szervezett rendszere, a tudományos fogalmak, törvények, elméletek megértésének és használatának, a természeti világgal kapcsolatos döntéshozás és a szükséges változtatások felismerésének képességét vizsgálja.

mek száma több, mint felére, 69-70 százalékról 30 százalékra csökkent. Másrészt a művelési szintek részleteikben átértelmeződtek. A 2003-as és 2007-es TIMSS más-más megnevezésű, de nagyon hasonló tevékenységeket jelölő három művelési csoportjában olyan új, az első két PISA-éhoz hasonló kritériumok is megfogalmazódtak, mint például következtetések levonása, általánosítás, a magyarázatok igazolása, megoldások verifikálása és értékelése, példák megadása (2. és 3. táblázat).

Szintén a tudásról alkotott felfogás átalakulását tükrözik e két felmérés tudományos vizsgálódásra (Scientific Inquiry) vonatkozó elvárásai. Eszerint fontos, hogy a tanulóknak legyen némi ismeretük a természettudományokról és a természettudományos vizsgálatok természetéről, képesek legyenek a tudományos eredmények kommunikálására, tisztában legyenek azzal a ténnyel, hogy a tudományos ismeretek tudományos módszerekkel igazoltak és változnak, valamint ismerjék a természettudomány, a matematika és a technika kölcsönhatásait. Szükséges továbbá, hogy a tanulók rendelkezzenek olyan, a természettudományos vizsgálatokban fontos készségekkel és képességekkel, amelyek lehetővé teszik hipotézisek felállítását, vizsgálatok tervezését, adatok bemutatását, elemzését és értelmezését, valamint következtetések megfogalmazását és magyarázatok kidolgozását (Mullis és mtsai. 2001, 69.; Mullis és mtsai. 2005, 76.). Ezek az elvárások egészen közel állnak a PISA kompetenciaértelmezéséhez, a 2003-as és 2007-es TIMSS-ben azonban csekély dimenzió a tudományos vizsgálódás (Olsen, 2005, 26.).

Összegezve, a TIMSS-projektek a deklarált követelményekből levezett nemzetközi curriculumpanel alapján szerkesztett természettudományos résztesztjei a természettudományos tantárgy(ak)hoz kapcsolódó ismereteket, tudásstruktúrákat stb. és kognitív mechanizmusokat, képességeket vizsgálnak. A feladatok, az itemek tartalmi és művelési (teljesítési elvárás, illetve kognitív) dimenziói karakterisztikus, diszciplinákhoz, szakértői tudáshoz közelálló szemléletet tükröznek. A tudás kritériumai között minden felmérésben meg-

fogalmazódik a tanultak új helyzetekben történő használata. Ha az előző fejezetben bemutatott műveltségkoncepciókat vesszük alapul, a TIMSS-felmérések elméleti keretrendszeireiből körvonalazódó műveltségrészben Shamos (1995) valós ('true scientific literacy'), Laugksch (2000) tanulásból kiinduló úgynevezett 'learned' kategóriájára, illetve a Roberts-féle 'Látásmód I' (Roberts, 2007) különféle adaptációira emlékeztet. Az ezredforduló utáni TIMSS-vizsgálatokban pedig Bybee (1997a) fogalmi, procedurális és Roberts 'Látásmód II' műveltségcsoportjában jelen levő elemek is felfedezhetők.

A természettudományos műveltség mint a tudás kritériumait definiáló fogalom azonban direkt formában egyedül csak a végzős középiskolások (3. populáció) 1995-ös értékelési munkatervében fordul elő. A szakértők a természettudományos műveltséget a tudományok olyan szintű megértésében határozták meg, amely képessé teszi a tanulót arra, hogy ismeretei segítségével megoldja a feladatait (Hsingchi és Schmidt, 2001). Az 1995-ös TIMSS a tanultak mindennapi helyzetekben való használhatóságát három komponensre bontja, (1) a különböző diszciplínák (10) általános alapismereteire, (2) a matematikai, a természet- és műszaki tudományok területén való érvelésre (reasoning), valamint (3) a természettudomány és a technika társadalmi hatásaira, a matematika, természettudomány és a technika társadalmi hasznosságára (social utility). Ez utóbbi faktorról azt vizsgálták, hogy a tanulók mennyiben vannak tisztában a természet, a technika és a társadalom viszonyával, a környezeti, társadalmi és gazdasági rendszerek összefüggésével (Orpwood és Garden, 1998, 10–11.). Az 1995-ös TIMSS műveltségprojektjében tehát a különböző tudományterületekre fókuszáló tudáselemek mellett felfedezhetők a PISA-programoknak is elméleti háttérrel szolgáltató, a modern természettudományos nevelés komplex STS (Science Technology Society/Tudomány Technika Társadalom) programjai által képviselt tudásfelfogás elemei. Az első PISA programot mintegy fél évtizeddel megelőző TIMSS-felmérésben azonban az RSU (Reasoning and Social Utility/Érvelés és Társadalmi Hasznosság) igen csekély dimenzió. Részben, mert a teszt összitemszámának (76) mindössze 15,8 százaléka (12 item) RSU (Adams és Gonzalez, 1996). Másrészt, mivel a TIMSS fő profilja a tantervi célok megvalósulásának vizsgálata, és akkoriban az STS csak igen kevés állam tantervében szerepelt; annak ellenére, hogy a feladatlap fejlesztése a nemzeti tantervektől függetlenül történt, csak kevés ország vállalta a műveltségprojektben való részvételt (Orpwood, 2001).

A PISA-program természettudományos műveltségkoncepciója

A PISA a társadalmi beilleszkedéshez szükséges, a szakértői által legitimált tudást, készségeket és képességeket vizsgálja. Nem vitatja, hogy a szükséges kompetenciák egyik legjelentősebb forrása az iskola, és a tesztfeladatok egy része lefedi a részt vevő országok természettudományos kurzusainak témaköreit, az elméleti háttér kidolgozásában azonban nem szempont sem az előírt, sem a tanított tananyag (Olsen, Lie és Turmo, 2001). A PISA-program a természettudományos ismeretek, elvek, azok életszerű szituációkban való alkalmazásának, illetve az alkalmazáshoz szükséges gondolkodási műveletek szervezett rendszere, a tudományos fogalmak, törvények, elméletek megértésének és használatának, a természeti világgal kapcsolatos döntéshozás és a szükséges változtatások felismerésének képességét vizsgálja (OECD-PISA, 1999). Definíció szerint a természettudományos műveltség a sikeres életvezetéshez, a hétköznapi problémáinak megértéséhez, eredményes kezeléséhez elengedhetetlen eszköztudást, „általános tájékozottságot, biztonságos eligazodást, áttekintést, a nagy összefüggések átlátását, alkalmazható tudást jelent” (OECD, 2000, 9.; idézi Csapó, 2002, 19.).

2006-ra, mikor a PISA fő területe a természettudományos műveltség volt, a Természettudományi Szakértői Csoport (Science Expert Group) a Természettudományi Forum (Science Forum) javaslatára továbbfejlesztette a fogalmat, és a következőképpen határozta meg:

A természettudományos műveltség:

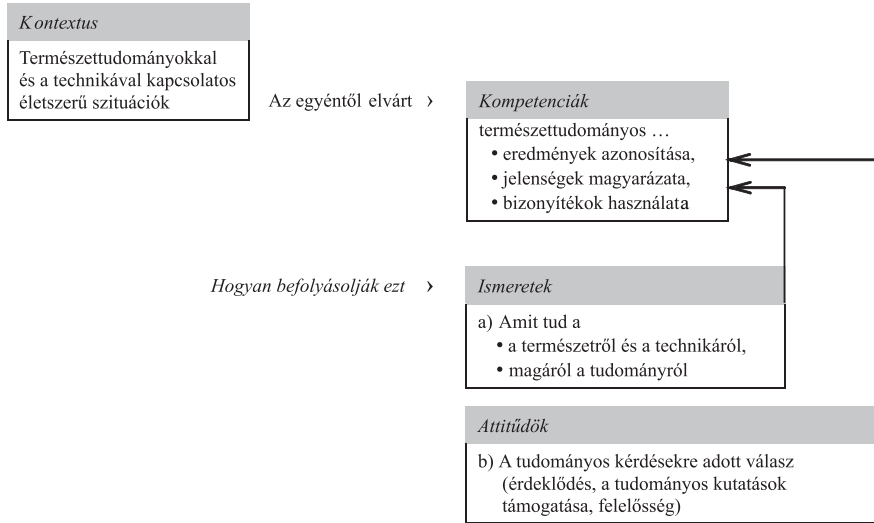
- a természettudományos ismeretek alkalmazása kérdések azonosítására, új tudás megszerzésére, a természettudományos jelenségek magyarázatára és a bizonyítékokra alapozott következtetések megfogalmazására,
- a természettudomány jellemző sajátosságainak mint az emberi tudás és kutatás egy formájának megértése,
- annak ismerete, hogyan alakítja a természettudomány és a technika az anyagi, szellemi és kulturális környezetet,
- hajlandóság a természettudományokhoz kapcsolódó kérdésekkel, természettudományos eleméletekkel való foglalkozásra (*OECD-PISA*, 2006a, 23.).

A 2006-os definíció összhangban van a korábbi meghatározásokkal, a mért összetevők azonban változtak. A PISA-2006 a két korábbi vizsgálat dimenzióit (3. táblázat), azok alapértelmezéseit más-más név alatt megtartva részleteiben módosította és kibővítette a természettudományi, valamint technikai kérdésekhez kapcsolódó attitűdökkel ('attitudes') (3. ábra). Az attitűdöket a 2006-os PISA mint természettudományos érdeklődést, a természettudományos kutatás támogatását, továbbá mint a felelős tetteket, a természet és annak kutatása iránti motivációt értelmezte (részletesen lásd *OECD-PISA*, 2006a, 35–36.)

3. táblázat. A PISA 2000 és 2003 természettudományos műveltségtesztjeinek dimenziói (*OECD-PISA*, 2002, 102–105.; 2003, 135–140.)

Természettudományos ismeretek vagy fogalmak	Természettudományos eljárások	Situációk vagy kontextusok	
Az anyagok szerkezete és tulajdonságai A légkör változásai Kémiai és fizikai változások Energia-transzformációk Erők és mozgás Forma és funkció Humánbiológia Fiziológiai változások Biodiverzitás Genetikai szabályozás Ökoszisztémák Bolygónk és helyünk az univerzumban Geológiai változások	PISA-2000: Természettudományos kérdések felismerése, kutatások bizonyítékainak azonosítása, következtetések megfogalmazása, értékelése, érvényes következtetések kommunikálása, fogalmak megértésének demonstrálása.	Élet és egészség	Személyes Társadalmi Globális Történeti
		Föld és a környezet	Személyes Társadalmi Globális Történeti
	PISA-2003: Természettudományos jelenségek leírása, magyarázata, előrejelzése, a kutatások megértése, fogalmak, következtetések interpretálása.	Technika	Személyes Társadalmi Globális Történeti

A 2006-os PISA értékelési keretrendszerének definíciója szerint az ismeret, amely a TIMSS-felmérések tartalmi és az első két PISA természettudományos ismeretek vagy fogalmak dimenziójának feleltethető meg, „...a természet megértése a természetről és magáról a természettudományokról szóló ismeretek alapján.” (*OECD-PISA*, 2006a, 25.). Olyan, főleg integráló fogalmakat foglal magába, amelyek segítenek megmagyarázni környezetünk bizonyos jellemzőit. Az első két vizsgálat korlátozott keretei nem tették lehetővé az átfogó tartalmi lefedést, ezért a szakértők néhány, a 3. táblázatban olvasható téma mellett döntöttek. 2006-ban az ismeretek dimenzió szisztematikusan felépített rendszert alkot (4. táblázat). A tesztitemek 3:2 arányban oszlanak meg két nagy kategória, a természetre és magára a természettudományra vonatkozó ismeretek között (részletesen lásd: *OECD-PISA*, 2006a, 31–34.).



3. ábra. A PISA 2006 vizsgálatban mért természettudományos műveltség alapkomponeisei (OECD-PISA, 2006b, 35.).

4. táblázat. A PISA 2006 természettudományos műveltségtesztjeinek dimenziói (OECD, 2006a)

Ismeret		Kompetenciák	Kontextusok	
Természettudományi ismeretek	Fizikai rendszerek, Élő rendszerek, Föld és világűr rendszerek, Technológiai rendszerek	Természettudományos kérdések azonosítása, jelenségek magyarázata, bizonyítékok használata,	Egészség	Személyes Társadalmi Globális
			Természeti kincsek	Személyes Társadalmi Globális
Természet	Személyes Társadalmi Globális			
Veszélyek	Személyes Társadalmi Globális			
A természettudomány jellemzőinek ismerete	Természettudományos kutatások, magyarázatok		A természettudomány és a technológia határai	Személyes Társadalmi Globális

A mért tudás paraméterei között a pedagógiai értékelés történetében először a PISA-ban jelenik meg a kontextus, a tudás alkalmazásának körülményeit leíró, „...a természettudományhoz és a technikához kapcsolható élethelyzetek” (OECD-PISA, 2006a, 25.), szituációk differenciált rendszere (részletesen lásd: OECD-PISA, 2006a, 26–28.). A szituációk kiválasztásakor elsősorban azt tartották szem előtt, hogy a feladatokban megjelenő élethelyzetek valamennyi részt vevő ország tanulóinak számára ismerősek, érdekesek és fontosak legyenek. Mindhárom PISA-vizsgálat a kiválasztott tudáselemeket a két szempontból jellemzett feladatkörnyezetbe helyezi (3. és 4. táblázat). Az egyik aspektust a természettudományok és a technika égető problémáihoz, az egészséghez, a természethez, a természeti kincsekhez, a felfedezések és a különböző technikai vívmányok veszé-

lyeihez kapcsolódó helyzetek adják. A másik keretet pedig a társadalmi létből adódó személyes (egyéni, családi, kortárs) és társadalmi (közösségi) kapcsolatokat, illetve az emberiség egészét érintő globális problémákat megjelenítő szituációk alkotják. (11)

Az ítemek kontextusát a tesztek klasztereinek elején elhelyezett szövegek adják. A feladatok megoldása természettudományos kompetenciák segítségével lehetséges, melyeket az ismeretek és az attitűdök befolyásolnak. A válaszok így képet adnak a tanuló természettudományos tudásáról és tükrözik a természettudomány, illetve a technika eredményeihez való viszonyát (3. ábra; OECD-PISA, 2006b).

Röviden összefoglalva, a PISA-programban a műveltség „nem a társadalmi elit privilégiuma, nem is valami »ünnepi«, hanem a mindenki számára szükséges „hétköznapi” tudás (Csapó, 2008. 18.). A 2006-os természettudományos műveltségdefiníció, megőrizve a korábbi meghatározások alapjait, részleteikben finomította és kiegészítette azokat. Mindhárom PISA-felmérés természettudományos műveltség fogalma magába foglalja a megértett természettudományos ismeretek alkalmazását, a tájékozottságon alapuló döntéseket. 2006-ban a vizsgálat középpontjában a természettudományos kompetenciák álltak, és nagyobb hangsúlyt kapott a természet, a tudományos módszerek, a természettudományra alapozott technika szerepének megértése. Az első fejezetben bemutatott koncepciókhoz hasonlítva a PISA természettudományos műveltségfogalmának egyes elemei emlékeztetnek Bybee (1997a) fogalmi, procedurális műveltség szintjére, a meghatározás a 'Látásmód I, II és III' egy sajátos specifikációja (Tiberghein, 2007).

Összegzés

A természettudományos műveltségként fordítható 'scientific literacy/science literacy' a természettudományok oktatásának aktuális alapvető céljait, elveit és feladatait kifejező fogalom, melynek központi problémája Bybee szavaival (1997a, 46.) „sziszifuszi kérdése”, hogy mi értékes, hogy mit kell tudni, illetve mit kell tudni tenni a természet- és műszaki tudományokban művelt polgárnak. A 'scientific literacy' jelszó szakmai köztudatba való berobbanását és elterjedését Hurd 1958-ban megjelölt „Science Literacy: Its Meaning for American Schools” című munkájának tulajdonítják (DeBoer, 1991; Roberts, 1983). A 'science literacy' szókapcsolatot pedig az 1980-as évek végétől kezdték használni.

Az elmúlt negyven évben számtalan, helyenként igen különböző meghatározás született, melyek között általában nincs sem jelentésbeli, sem szerkezeti konszenzus. Roberts (2007) szerint csupán egyetlen közös pont van: mindegyik megegyezik abban, hogy valamilyen természettudományos tudás nélkül nincs műveltség. Leggyakoribb az a megközelítés, miszerint a természettudományos műveltségű ember ismeri a releváns tényeket, fogalmakat, eljárásokat, továbbá jártas a gondolkodás és a megértés tudományos módjaiban. A természettudományos műveltséget sokszor azonosítják egyéni intellektuális képességekkel vagy teljesítményekkel, gyakran tekintik a társadalmilag felelős és kompetens polgár sajátosságának (Bybee, 1997a; Hurd, 1998), továbbá a sokkal általánosabb kulturális műveltség ('cultural literacy') elemének (Trefil, 1996). A meghatározások jelentős része a természettudományos műveltség alatt a természettudományok jellemzőinek, céljainak, korlátainak felismerését és legfontosabb fogalmainak megértését érti (Jenkins, 1994), és néhány kivételtől eltekintve kitér a tanulók számára fontos értékekre is (Roberts, 2007).

A fogalomdefinícióknak két jól elkülönülő pólusa van. Az egyiket a diszciplináris szerepfelfogást tükröző, Roberts (2007) által 'Látásmód I'-nek nevezett értelmezések adják, a másikat pedig a célcsoportok mindennapi életében szerepet játszó szituációk kezelését, hétköznapi feladatainak megoldását biztosító tudást hangsúlyozó, Roberts-féle 'Látásmód II' (2007) koncepciók képezik. Az utóbbi években megjelent egy, a természettudományos nevelés modern STS irányvonalához kapcsolódó, a természet-, a műszaki és a társadalomtudományokat integráló harmadik 'Látásmód' is (Aikenhead, 2007). A termé-

sztudományokat tanító tanárok, az egyes oktatási rendszerek hivatalos tanügyi dokumentumainak többsége a természettudományos műveltség első kettő, illetve mindhárom karakteresen elkülönülő felfogásának egyedi kombinációja.

A természettudományos tudás/műveltség sajátos értelmezései a TIMSS és a PISA tudáskonceptiói. A két projekt a tudás/műveltség különböző aspektusait vizsgálja. Eltérő a feladatok tartalmi elemeinek kiválasztása és a megoldandó feladatok kontextusa (a szituáció mint paraméter a TIMSS-ben nem jelenik meg), a TIMSS-ben inkább a tudományos, a PISA-ban pedig a valós helyzetek dominálnak. Míg a TIMSS-felmérésekben a hivatalos tanterveken keresztül közvetített, a PISA-programokban a szakértők által feltérképezett társadalmi követelmények manifesztálódnak. A TIMSS a deklarált curriculumok közös elemeit magába foglaló, a természettudományok ortodox értelmezését tükröző, a szaktudományos, szakértői tudáshoz közelebb álló tudáskonceptiójával szemben a PISA vizsgálatainak tárgya az oktatástól független, az egyén fejlődését, beilleszkedését, munkaerőpiaci boldogulását segítő tudásként leírt műveltség, 'literacy'. Mind a TIMSS-, mind a PISA-programokban elvárás a tanulók új, életszerű helyzetekben történő használata. A TIMSS-vizsgálatokban azonban az akadémikus, diszciplínához kötött szemlélet miatt ez tudományos, a PISA-ban ellenben valós, életszerű kontextust jelent. Leegyszerűsítve és röviden fogalmazva a TIMSS azt keresi, hogy mit tudnak a tanulók, a PISA pedig azt, hogy mit tudnak csinálni a tudásukkal.

Napjaink e két legjelentősebb, legnagyobb hatású nemzetközi vizsgálat-sorozatának különbségei alapvetőek, olyannyira, hogy az eredmények nem összehasonlíthatók. Az tehát, hogy Magyarország a TIMSS-felmérésekben az országok rangsorának első felében végzett, nem csökkenti a PISA-ban nyújtott, nemzetközi viszonylatban átlagos teljesítmény nyomán felmerült, a természettudományos oktatásunk érvényességét érintő kérdések, problémák súlyát. Az eredmények első megközelítésben csupán annyit mutatnak, hogy a magyar tanulók tudása nemzetközi összehasonlításban viszonylag jó azokon a tudásterületeken, abban a tudástípusban, amit a TIMSS mér, a PISA követelményeinek ellenben már kevésbé felel meg.

A TIMSS és a PISA perspektívái meglehetősen különböznek, nem jók vagy rosszak, az iskolai természettudományos oktatás szempontjából egyaránt fontosak. Éppen a különbségnek köszönhető, hogy a két vizsgálat tapasztalatai kölcsönösen kiegészítik egymást a természettudományok oktatásának jellemzésében.

Jegyzet

(1) Kevésbé népszerű, ritkábban használt, hasonló jelentéssel és funkcióval rendelkező formája a 'scientific culture' (lásd például Solomon, 1998), illetve a francia nyelvterületeken (például. KCanadában) a 'la culture scientifique' (Durant, 1994).

(2) IEA: International Association for the Evaluation of Education Achievement.

(3) OECD: Organization for Economic Co-operation and Development.

(4) A 'scientific literacy' jelszó a kezdetektől fogva kapcsolódik a mindenki számára releváns természettudományos tudás közvetítését, az alapképzés (nem szakképzés) és a szaktudományos orientációjú oktatás megkülönböztetését szorgalmazó curriculumirányzathoz, a 'természettudomány mindenkinek' ('scienc for all') jelszót zászlajára tűző mozgalomhoz (Roberts, 2007).

(5) 1990-ig az AAAS (American Association for the Advancement of Science) is a 'scientific literacy' jelszót használta (AAAS, 1983; .1989; 1990).

(6) A tanulmányban a TIMSS betűszó önmagában az 1995 és 2007 között lebonyolított négy közös matematikai és természettudományos vizsgálatot jelöli (www.timss.bc.edu). Ezek: 1995-ben a TIMSS

(Third International Mathematics and Science Study); 1999-ben a TIMSS-R (Third International Mathematics and Science Study Repeat); 2003-ban a TIMSS (Trend International Mathematics and Science Study); 2007-ben a TIMSS (Trend in International Mathematics and Science Study).

(7) PISA: Program for International Student Assessment.

(8) A PISA-vizsgálat középpontjában 2000-ben az olvasáskultúra, 2003-ban a matematikai, 2006-ban pedig a természettudományos műveltség állt.

(9) FISS: First International Science Study (Első Nemzetközi Természettudományos Vizsgálat) (1972/73).

(10) Földtudomány (Earth science), a humánbiológia (Human biology), különféle élettudományok (Other life science), energia (Energy) és egyéb anyagtudományok (Othert physical science).

(11) A 2000-es és 2003-es vizsgálatban a tudomány- és a technikatörténeti vonatkozású kérdések is szerepeltek.

Irodalom

- Adams, R. J. – Gonzalez, E. J. (1996): The TIMSS Test Design. In: Martin, M. O. és Kelly, D. L. (szerk.): *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) Technical Report, Volume I: Design and Development*. Boston College, Chestnut Hill.
- Aikenhead, G. S. (1994): What is STS teaching? In: Solomon, J. – Aikenhead, G. S. (szerk.): *STS education: International perspectives on reform*. Teachers College Press, New York. 47–59. <http://www.usask.ca/education/people/aikenhead/>
- Aikenhead, G. S. (2003): STS Education: A Rose by Any Other Name. In Cross, T. (szerk.): *A Vision for Science Education: Responding to the Work of Peter J. Fensham*. Routledge Press, London. 59–75. [http://www.usask.ca/education/people/aikenhead/Aikenhead, G. S. \(2007\): Expanding the Research Agenda for Scientific Literacy. Paper presented to the „Promoting Scientific Literacy: Science Education Research in Transaction”. Uppsala University, Uppsala. 28–29 May 2007. <http://www-conference.slu.se/lslsymposium/speakers/AikemheadPO.pdf>](http://www.usask.ca/education/people/aikenhead/Aikenhead, G. S. (2007): Expanding the Research Agenda for Scientific Literacy. Paper presented to the „Promoting Scientific Literacy: Science Education Research in Transaction”. Uppsala University, Uppsala. 28–29 May 2007. http://www-conference.slu.se/lslsymposium/speakers/AikemheadPO.pdf)
- American Association for the Advancement of Science (1983): *Scientific literacy*. Author, Cambridge.
- American Association for the Advancement of Science (1989): *Science for All Americans: A Project 2061 Report on Literacy Goals in Science, Mathematics, and Technology*. Author, Washington.
- American Association for the Advancement of Science (1990): *Science for all Americans*. Oxford University Press, New York.
- B. Németh Mária (2008): Irányzatok a természettudományos nevelésben. *Iskolakultúra*, 3–4. 17–30.
- Báthory Zoltán (1979): A természettudományok tanításának eredményei. In: Kiss Árpád, Nagy Sándor és Szarka József (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975–1976*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 153–275.
- Báthory Zoltán (2003): Rendszerszintű pedagógiai felmérések. *Iskolakultúra*, 8. 3–19.
- Beaton, A. E. – Martin, M. O. – Mullis, I. V. S. – Gonzalez, E. J. – Smith, T. A. – Kelly, D. L. (1996): *Science Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College, Boston.
- Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of Educational Objective: The classification of Educational Goals*. Handbook I. Cognitive Domain. McKay, New York.
- Brunkhorst, H. K. – Yager, R. E. (1986): A new rationale for science education – 1985. *School Science and Mathematics*, 5. 364–374.
- Bybee, R. W. (1997a): *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Heidemann, Portsmouth.
- Bybee, R. W. (1997b): Toward an understanding of scientific literacy. In Gräber, W. – Bolte, C. (szerk.): *Scientific literacy*. IPN, Kiel. 37–68.
- Chapman, B. (1994): The overselling of science education in the 1980s. In Levinson, R. (szerk.): *Teaching science*. Routledge, London. 190–205.
- Csapó Benő (1999): Természettudományos nevelés: híd a tudomány és a nevelés között. *Iskolakultúra*, 10. 5–17.
- Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. 2. kiadás. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2008): Taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 11–21.
- DeBoer, G. E. (1991): *A history of ideas in science education*. Teacher College Press, New York.
- DeBoer, G. E. (2000): Scientific Literacy: Another Look at Its Historical and Contemporary Meanings and Its Relationship to Science Education Reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 6. 582–601.
- Del Giorno, B. J. (1969): The impact of changing scientific knowledge on science education the United States since 1850. *Science Education*, 53. 191–195.
- Durant, J. R. (1993): What is scientific literacy. In: Durant, J. R. – Gregory, J. (szerk.): *Science and culture in Europe*. Science Museum, London. 129–137.
- Durant, J. (1994): What is scientific literacy? *European Review*, 2. 83–89.
- Ellis, J. D. (2003): The Influence of the National Science Education Standards on the Science Curriculum. In: Hollweg, K. S. – Hill, D. (szerk.): *What is the influence of the National Science Education Standards?* The National Academies Press, Washington, DC. 39–63.
- Felsham, P. J. (1985): Science for All. *Journal of Curriculum*, 17. 415–435.
- Felsham, P. J. (1988): Approaches to the teaching of STS in science education. *International Journal of Science Education*, 10. 346–356.
- Hobson, A. (1995): A természettudományok oktatása a globális változások korában. *Fizikai Szemle*, 3. 99–104.
- Hsingchi, A. W. – Schmidt, W. H. (2001): History, Philosophy, and Sociology of Science in Science Education: Results from the Third International Mathematics and Society Study. *Science and Education*, 1–3. 51–70.
- Hur, S. J. (2003): What is Scientific Literacy? In: *A Teacher's Guide for Using Web-Based Resources in the Science Classroom. Chapter 1*. www.ioncmaste.ca
- Hurd, P. D. (1958): Science literacy: Its meaning for American schools. *Educational Leadership*, 1. 13–16.
- Hurd, P. D. (1998): Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science Education*, 82. 407–416.
- Jenkins, E. W. (1994): Scientific literacy. In: Husen, T. és Postlethwait, T. N. (szerk.): *The international encyclopedia of education*. Volume 9. Pergamon Press, Oxford. 5345–5350.
- Laugksch, R. C. (2000): Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*, 1. 71–94.

- Layton, D. (1981): The schooling of science in England, 1854–1939. In: MacLeod, R. – Collins, P. (szerk.): *The parliament of science*. Science Reviews, Northwood. 188–210.
- Machamer, P. (1998): Philosophy of Science: An Overview for Educators. *Science and Education*, 1. 1–11.
- Martin, M. O. – Mullis, I. V. S. – Gonzalez, E. J., Gregory, K. D. – Smith, T. A. – Chrostowski, S. J. – Garden, R. A. – O'Connor, K. M. (2000, szerk.): *TIMSS 1999 International Science Report*. Boston College, Chestnut Hill.
- Marx György (2001): Tudatos döntésre éretten a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 61–63.
- McCurdy, R. C. (1958): Towards a population literate in science. *The Science Teacher*, 25. 366–368.
- Mullis, I. V. S. – Martin, M. O. – Ruddock, G. J. – O'Sullivan, C. Y. – Arora, A. – Eberber, E. (2005, szerk.): *TIMSS 2007 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Boston.
- Mullis, I. V. S. – Martin, M. O. – Smith, T. A. – Garden, R. A. – Gregory, K. D. – Gonzalez, E. J. – Chrostowski, S. J. – O'Connor, K. M. (2001, szerk.): *Assessment Frameworks and Specifications 2003 (2nd Edition)*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Boston.
- National Research Council (1996): *National science education standards*. National Academy Press, Washington DC.
- OECD-PISA (1999): *Measuring Student Knowledge and Skills*. OECD Publications, Paris. www.pisa.oecd.org
- OECD (2000): *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 Assessment of reading, mathematical and scientific literacy. Education and Skills*. OECD, Párizs. www.pisa.oecd.org
- OECD (2002): Sample tasks from the PISA 2000 Assessment of reading, mathematical and scientific literacy. OECD, Párizs. www.pisa.oecd.org
- OECD-PISA (2003): *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. OECD Publications, Paris. www.pisa.oecd.org
- OECD-PISA (2006a): *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006*. OECD Publications, Paris.
- OECD-PISA (2006b): Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis. OECD Publications, Paris. www.pisa.oecd.org. The full text of this book is available on line via this link: www.sourceoecd.org/education/9789264040007
- Olsen, R. V. (2004): *The OECD PISA assessment of scientific literacy: how can it contribute to science education research?* Paper at NARST Annual International Conference. Vancouver, Canada, 1–4. april 2004. <http://folk.uio.no/rolfvo/engpubl.html>
http://folk.uio.no/rolfvo/Publications/Narst2004_R_V_Olsen.pdf
- Olsen, R. V. (2005): *Achievement tests from an item perspective. An exploration of single item data from the PISA and TIMSS studies, and how such data can inform us about students' knowledge and thinking in science*. Dr. Scient avhandling. Unipub, Oslo. http://folk.uio.no/rolfvo/Publications/Rolf_Olsen_Dr_Scient_new.pdf
- Olsen, R. V. – Lie, S. – Turmo, A. (2001): Learning about students' knowledge and thinking in science through large-scale quantitative studies. *European Journal of Psychology of Education*, 16. 3. 403–420.
- Orpwood, G. – Garden, R. A. (1998): *Assessing mathematics and science literacy*. TIMSS Monograph No. 4. Pacific Educational Press, Vancouver.
- Orpwood, G. (2001): The role of assessment in science curriculum reform. *Assessment in Education*, 8. 135–151.
- Roberts, D. A. (1983): *Scientific literacy. Towards a balance for setting goals for school science programs*. Minister of Supply and Service, Ottawa.
- Roberts, D. A. (2007): Scientific Literacy / Science Literacy. In: Abell, S. K. és Lederman, N. G. (szerk.): *Handbook of Research on Science Education*. Lawrence Erlbaum, Mahwah. 729–780.
- Shamos, M. H. (1995): *The myth of scientific literacy*. Rutgers University Press, New Brunswick.
- Shen, B. S. P. (1975): Science literacy and the public understanding of science. In: Day, S. B. (szerk.): *Communication of scientific information*. Karger AG, Basel. 44–52.
- Snow, C. P. (1959): *The Two Culture and the Scientific Revolution*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Solomon, J. (1998): The science curricula of Europe and the notion of scientific culture. In Roberts, D. A. és Östman, L. (szerk.): *Problems of meaning in science curriculum*. Teachers College Press, New York. 166–177.
- Tiberghein, A. (2007): Legitimacy and references of scientific literacy. In: *Linnaeus Tercentenary 2007 Symposium: Promoting Scientific Literacy: Science Education Research in Transaction*. LSL Symposium, 28–29 May. 195–199. <http://www-conference.slu.se/lslsymposium/program/Binder.pdf>
- Trefil, J. (1996): Scientific literacy. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 775. Volume I: Design and Development. University Press, Boston College, Chestnut Hill. 543–550.

A társadalmi tőke és az iskolai működés néhány sajátossága

Az utóbbi években megélenkült a társadalmi tőke iránti érdeklődés s ezzel összefüggésben azok a kezdeményezések is, melyek azt igyekeznek feltárni, hogy a társadalmi kapcsolatok és egyéni jellemzők milyen mértékben játszanak szerepet a gazdasági aktivitásban és az emberi jóllétben. A háttérben olyan elemzések, felismerések állnak, melyek azt támasztják alá, hogy a társadalmi jólétben és a gazdasági versenyképességben jelentős szerepe van kulturális tényezőknek, ezek között is kiemelhető a társulási, együttműködési szándékokat segítő társadalmi tőke és a bizalom szerepe (Putnam, 1995, Fukuyama, 2007). Mivel a társadalmi tőke és a bizalom egyaránt kulturális gyökerű jelenségek, végső soron a nehezen megfogható kulturális jelenségekre kerül növekvő hangsúly (Fukuyama, 2007).

A társadalmi tőke fogalma nagy karriert futott be a szociológián belül, de azon kívül is, annak ellenére, hogy nincs a szociológiai irodalomban egyértelmű meghatározása. A Durkheimig visszavezethető, a 80-as években Pierre Bourdieu és James S. Coleman munkássága révén újjáéledő fogalom a két szerző értelmezésében némileg eltérő. Bizonyára ezzel is összefügg, hogy a társadalmi tőke fogalmának a mai napig sokfajta megjelenésével találkozhatunk a fogalmat alkalmazó későbbi szerzők munkáiban is (Dika és Singh, 2002). Amellett a közös mozzanat mellett, hogy a társadalmi viszonyokban rejlő erőforrásokhoz kapcsolják a társadalmi tőkét, a szerzők gyakran más megközelítésből kiindulva fogalmazzák meg, más kontextusokba helyezve értelmezik, más oldalait emelik ki a fogalomnak, amelyek között legalább annyira vagy több különbség, mint hasonlóság fedezhető fel. Különbséget jelent például, hogy társadalmi normákhoz kapcsolják (mint Coleman) vagy valóságos javakhoz való hozzáférésként értelmezik (mint Bourdieu), hogy tudatos egyéni vagy közösségi stratégia részének tekintik (mint Bourdieu) vagy a közösségi részvétel és az együttműködésre épülő társadalmi cselekvések járulékos következményének (mint Coleman, illetve Fukuyama), hogy elsősorban pozitív (mint Coleman), vagy inkább semleges (mint Bourdieu), illetve gyakran negatív oldalait is hangsúlyozzák (mint Portes). A fogalom más tudományterületekkel is összefüggésbe hozható, így az antropológiával, a politológiával, közgazdaságtannal, filozófiával is (lásd például Marcel Mauss ajándékcseré, 'potlach' fogalmát, Putnam elemzését, Fukuyamát). Fukuyamánál a fogalom a bizalommal van erős kapcsolatban: a bizalom egyaránt értelmezhető a társadalmi tőke forrásaként és következményeként, s egyként vonatkozik az ismerősökkel, az ismeretlenekkel és a közintézményekkel vagy privát intézményekkel szembeni bizalomra (Fukuyama, 2007).

A használt fogalmak terén konszenzus van abban is, hogy a társadalmi tőke a társadalmi struktúra és a kultúra terméke, bázisai a családok, közösségek, nemzeti és nemzetek alatti szinteken létező közösségek és szervezetek, s a fogalom nagyrészt a civil társadalmon belüli kapcsolatokkal asszociálódik. A társadalmi tőke legfőbb forrásai a család, az iskola, a helyi közösségek, a civil társadalom, a cégek, a közszféra, a nemek és az etnicitás – az elsődleges ezek között többnyire a család. Az iskolák szintén fontos szerepet

játszhatnak a társadalmi tőke kialakításában és formálásában az értékek megerősítésével a társadalmi, közösségi hely, fórum biztosításával, akárcsak a közösségek és szomszédságok, önkéntes szervezetek és egyesületek. Empirikus elemzések azt mutatják, hogy nagy különbség van az egyes országok, országcsoportok között a társadalmi tőke különböző aspektusaiban az országok társadalmi és politikai berendezkedésétől és hagyományaitól függően (*Kaariainen és Lehlonen, 2006*). Mivel a társadalmi tőkében végbement változások a normákban és értékekben végbement hosszabb távú változásokat és a társadalmi interakció megváltozott mintáit tükrözik, adott országon belül is jelentős különbségek figyelhetők meg hosszabb idő elteltével: az utóbbi évtizedekben a társadalmi tőke gyengülésének jeleit mutatta ki Robert Putnam az Egyesült Államokban (*Putnam, 1995*).

A társadalmi tőke az iskolában

Az alábbiakban a társadalmi tőke oktatási vonatkozásait tárgyaljuk. A társadalmi tőke oktatással, oktatási eredményességgel összefüggő megközelítése Coleman és követői jóvoltából számottevő irodalommal bír. Coleman és munkatársainak (1982) megközelítésére elsősorban az iskolai eredményesség iskolán kívüli tényezőkkel való összefüggésbe hozása jellemző (például családszerkezet, szülő-gyerek kapcsolat, iskola és család, illetve helyi közösség közti kapcsolat stb.), s kevésbé jellemző az iskolán belüli tényezőkkel való összefüggések közelebbi vizsgálata (például tanár-diák kapcsolat, tanári morál, szülők iskolával való együttműködése) (*Coleman, Hoffer és Kilgore, 1982*). Egy, a társadalmi tőke témájának szakirodalmi előfordulásait elemző, a '80-as évekig visszamenő áttekintésből úgy tűnik, a témával foglalkozó cikkek számának jelentős mértékű növekedésétől függetlenül ez a sajátosság megmaradt a témával foglalkozó későbbi munkák és más szerzők esetében is: különböző kontextusokra alkalmazva bár, de főként a Coleman által kialakított elmélet és módszertani eszközkészlet keretén belül maradtak, s a társadalmi tőkét elsősorban a családi struktúrával összefüggésben értelmezték (*Dika és Singh, 2002*).

A társadalmi tőke sokféleképpen értelmezhető fogalma, ha legtágabban, azaz a társadalmi viszonyokban rejlő erőforrásként értelmezzük, megengedi, hogy kifejezetten az iskolán belüli viszonyokra alkalmazzuk és vizsgáljuk. Az iskola egyfelől a kihívások, a teljesítés terepe, ahol a társadalmi tőke segít az érvényesülésben vagy helytállásban (például a szülői segítség révén). Az iskola ugyanakkor a társadalmi tőke forrása is lehet (a jó tanár-diák viszony, a diákok közti kapcsolatok jelentősége a tanulásban vagy a későbbi pályafutás során), amennyiben integrációs keretet is kínálhat a tanulók számára. Egy intézmény bizonyos mértékig lenyomata lehet annak, hogy milyen mértékben képes ilyen keret kialakítására: a deviáns tanulói viselkedés vagy a hiányzás olyan negatív jelekként is értelmezhetőek, amelyek a tanulók által elfogadott normák és a kötődés hiányát fejezik ki. Feltételeztük, hogy a fogalom vagy a hozzá kapcsolható iskolai kultúrát, illetve légkört jellemző tényezők vizsgálata – amennyiben befolyással bír az iskolák, szervezetek működésének eredményességére – előfordul az iskolai eredményességgel foglalkozó szakirodalomban. Az iskolai szervezet működésével összefüggésben végzett eredményességvizsgálatok ezt a várakozást csak részben támasztották alá. A '80-as, '90-es években Amerikában és Hollandiában végzett eredményesség-vizsgálatok többsége kvantitatív módszerekkel végzett empirikus vizsgálat, amelyek kevés figyelmet szenteltek az eredményesség nehezebben megfogható oldalainak. Az elméleti megalapozások szerint az intézményi szinten megragadható, eredményességre ható felsorolt iskolai tényezők között ugyan többnyire az iskolai klíma is szerepel, de ennek az empirikus vizsgálat tapasztalatai alapján kicsi a jelentősége. Jaap Scheerens saját modelljében két, klímához kapcsolódó intézményi szintű változót említ: a rendezett légkört és a konszenzust a tanárok körében. Sammons 11 tényező között csak a tanulási környezet területét említi, ezen belül a rendezett légkör és a vonzó munkakörnyezet jelentőségét (*Scheerens and Bosker,*

2005). A hasonló témával foglalkozó angol szerzők közül kiemelkedik David Hargreaves, akinek megközelítésében az iskolán belüli társadalmi tőke jelentős mértékben hozzájárul az iskolai eredményesség növekedéséhez egyfelől a szereplők közötti bizalom, másfelől a köztük kialakuló együttműködések, hálózatok révén. Hargreavesnél a bizalom szintje a társadalmi tőke központi komponense, ez mérhető a vezetés és a tanárok, a tanárok és a tanulók, a tanárok és a szülők között, és a tanulókon és tanárokon belül is (Hargreaves, 2001). De a tanítás és tanulás szervezeti összefüggéseivel foglalkozó más szerzők munkáiban is előfordul a társadalmi tőke mint erőforrás a szervezet anyagi és emberi erőforrásai mellett (például Gamoran *et al.*, 2000).

Van a társadalmi tőkével összefüggésben néhány nyitott, nem könnyen megválaszolható kérdés. Kérdés, hogy a társadalmi tőke vajon az eredményesség egyik lehetséges eszközeként értelmezhető, vagy tekinthető a kívánatos kimenet egyik mutatójának? Nem minden szerző esetében világos, hogy a társadalmi tőkét oknak, befolyásoló tényezőnek tekintik az eredményességgel összefüggő vizsgálatokban, vagy a kimenet egyik megjelenési formájának. Gyakran az sem derül ki, hogy a társadalmi tőke jelenléte az oktatáson belüli szándékos cselekvés következménye vagy más irányú cselekvések nem szándékolt hatásaként jön-e létre. Az iskolai légkör egyes, társadalmi tőkével kapcsolatba hozható tényezői értelmezhetőek úgy, mint az iskolai folyamatok jellemzői körébe tartozó, de az eredményességet is befolyásoló tényezők, de úgy is, mint a kimenet egyik területéhez tartozó tényezők. David Hargreaves megközelítésében a két lehetőség egymás mellett jelenik meg. Megítélése szerint a kutatásban nem csupán a tanulók kognitív teljesítményét kell a kimeneti oldalon vizsgálni, hanem a morális kimenetet is ezen belül a társadalmi tőkét is, ugyanakkor ez utóbbit mint folyamatot befolyásoló változót is érdemes mérni (Hargreaves, 2001).

A társadalmi tőke intézményi szintű vizsgálata más összefüggésben is fontos lehet. Ma az élethosszig tartó tanulás igényeihez való igazodás nyomán megjelenő kihívások jelentős mértékű iskolán belüli változásokat is kikényszerítenek. Mivel a társadalmi tőke hidat is teremthet az iskolán belüli különböző szereplők, illetve az iskolán belüli és kívüli szereplők között, és ezáltal kapcsolatot a különböző csoportok és hálózatok között, jelentős szerepe lehet a változások nyomán előálló új helyzetek során az iskolán belüli és azon kívüli együttműködések, partnerségek kialakításában, a konszenzusépítésben – ezek jelentősége a jövőben várhatóan megnő az élethosszig tartó tanulás megvalósítása nyomán. Mindemellett a folyamatban lévő reformok nyomán bekövetkező változások, oktatáspolitikai célkitűzések megvalósulásának is intézményen belüli előfeltétele lehet a társadalmi tőke jelenléte (például iskolák közti és iskolán belüli együttműködések, fejlesztési törekvések megvalósítása, szervezeti tanulás, problémamegoldás, konfliktuskezelés stb.).

Az empirikus elemzés kérdései és módszerek

Elemzésünk döntően az iskolán belül igyekszik értelmezni a társadalmi tőke fogalmát, s egyben alkalmazni azt nemzetközi kontextusban egy másodelemzés segítségével. A társadalmi tőke szerepét közelebbről a poszt szocialista országokban vizsgáljuk – ennek lehetőségét a PISA 2000 adatbázis elérhetővé válása teremtette meg. Elemzésünk során a PISA vizsgálat igazgatói háttérkérdőívének kérdéseit vizsgáltuk a társadalmi tőkével kapcsolatba hozható változók segítségével, elsősorban a volt szocialista országokra fókuszálva, de figyelemmel más országcsoportokra is. Az elemzés nem előzmény nélküli való, sok tekintetben épít egy ugyanezen az adatbázison az OECD által végzett másodelemzésre, ami a tanulói olvasási teljesítményekkel összefüggésben vizsgálta az iskolai tényezőket. Az OECD-elemzés az iskolán belüli tényezőket három nagy változó csoportba sorolta, megkülönböztette az iskolai feltételekkel, forrásokkal összefüggésbe hozható tényezőket (amilyen például az iskola mérete, a személyi feltételek, stb.), az iskolai klíma jellemzőit (például iskolai kultúra, tanárok motiváltsága, tanár-diák viszony) és a célirányos beavatkozásokat jelentő intézményi politikák jelenlétét (például iskolai autonómia, értékelés, szelekció). A vizsgálat ezen változó csoportok hatását elemezte az olvasás-teljesítményre vonatkoztatva. A másodelemzés megállapításai szerint a tanulói háttér átlagosan 50 százalékban, az iskolai kontextus, intézményi feltételrendszer együtt 18 százalékban, az iskolai légkör változói együtt 6 százalékban, míg az iskolai politikák változói 2 százalékban magyarázzák az eredményesség alakulását (OECD, 2005).

A jelen vizsgálódás során szerényebb célokat tűztünk ki, s eleve lemondunk a kimeneti adatok elemzéséről. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e jelentős különbség az egyes OECD-országok között olyan iskolán belüli sajátosságokban, amelyek a társadalmi tőke jelenlétével vagy hiányával összefüggésbe hozhatóak. Az előzményt jelentő OECD-vizsgálattól elemzésünk két ponton tér el: egyfelől abban, hogy elsősorban a poszt szocialista országokra fókuszáltunk, másfelől abban, hogy a társadalmi tőkére vonatkoztatva igyekeztünk értelmezni az adatokat. Az elemzés konkrét kérdései az alábbiak voltak:

- Mivel mérhető, milyen változókkal hozható kapcsolatba a társadalmi tőke a PISA adatfelvételben?

- Van-e különbség az egyes országcsoportok és országok között a társadalmi tőkével kapcsolatba hozható tényezők tekintetében? Mi a poszt szocialista országok és ezen belül Magyarország sajátossága ebben a tekintetben?

- Milyen más iskolai szintű tényezőkkel, illetve célzott beavatkozási tevékenységekkel, iskolapolitikákkal függ össze ezen változók OECD-átlagtól való eltérése?

Az elemzéshez mindenekelőtt elkülönítettük az OECD adatfelvételében részt vevő országokon belül a volt szocialista országok csoportját (a vizsgálatban részt vevő országok közül Magyarország, a Cseh Köztársaság, Lengyelország tartozik ide). Emellett az összehasonlítás érdekében kialakításra került néhány más országcsoport is, így az angolszász országok (USA, Egyesült Királyság, Írország, Kanada, Ausztrália, Új-Zéland), a skandináv országok (Dánia, Finnország, Norvégia, Svédország), a mediterrán országok csoportja (Spanyolország, Portugália, Olaszország, Görögország) (lásd: Melléklet, 1. táblázat). Az országcsoportok kialakításánál szerepet játszott, hogy egyrészt ezek viszonylag egyértelműen lehatárolhatóak földrajzi, illetve történeti-politikai dimenziók mentén, illetve hogy különböző okokból bár, de ezen országcsoportok, illetve országaik gyakran szolgálnak hasznos viszonyítási, összehasonlítási alappal saját helyzetünk megítélésékor.

Az elemzés során mindenekelőtt operacionalizálni igyekeztünk a társadalmi tőke empirikus elemzésben használható fogalmát. Az iskolai kérdőív témakörei – iskolai kontextus, az iskolai működés egyes feltételei (fenntartó, oktatási programok, település, iskolai autonómia, tanulók családi háttere), iskolai politikák (beiskolázás, csoportba sorolás, ér-

tékelés, továbbképzések), iskolai légkör (deviáns viselkedés, tanár-diák viszony, stb.) – közül elsősorban az iskolai légkör változóit vizsgáltuk közelebről, ezek közül is elsősorban azokat, amelyek a fenti dimenziókban értelmezhetőek voltak. A társadalmi tőkével kapcsolatba hozható változók ilyenformán az iskolai légkör változói lettek, köztük is elsősorban az alábbiak: a tanulói hiányzás, a tanár-diák viszony, a szülői segítség hiánya, a rendbontás az osztályban. A fenti változók három területen teszik alkalmazhatóvá a társadalmi tőke fogalmát (1):

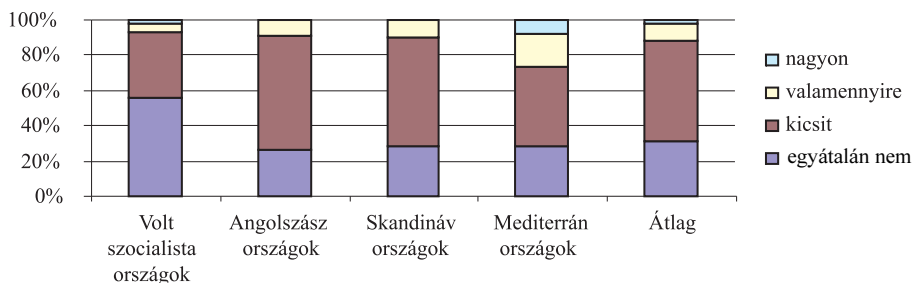
- az iskola és a család közti kapcsolatokra (szülői támogatás hiánya),
- az iskolán belüli szereplők egymás közti viszonyára (tanár-diák viszony) és
- az iskolán belül érvényes normák létrehozható jelenségek vizsgálatára (roncsolás, hiányzás (2)).

Az iskolai kontextus, iskolai a működési feltételek körén belül elsősorban a szignifikáns összefüggést mutató változókat vontuk be a közelebbi vizsgálódásba, ezen belül is mindenekelőtt a tanulók szegényes családi hátterét, a középfokú program irányát, a lányok arányát. És bár szignifikáns összefüggést nem mutatott, de bevontunk néhány további, nemzetközi összehasonlításban fontos dimenziókat érintő háttérváltozót is, mint az iskolai autonómia, az anyagi lehetőségek. Az iskolai politikák változócsoportba olyan változókat vontunk be, amelyek az iskolai beiskolázás, a tanári továbbképzés és az iskolai, illetve tanulói értékelés területén bizonyolnak fontosnak.

Az elemzés első részében a kiválasztott változókat az adott országokban jellemző előfordulásuk szerint vizsgáltuk és hasonlítottuk össze. Második lépésben az egyes országcsoportokat hasonlítottuk össze néhány, az iskolai légkört és az iskolán kívüli adottságokat megragadó index segítségével. Az elemzés harmadik részében korreláció- és regresszióelemzés segítségével a köztük és egyes iskolai háttérváltozók, illetve iskolai politikákat jellemző változók közötti összefüggéseket vizsgáltuk.

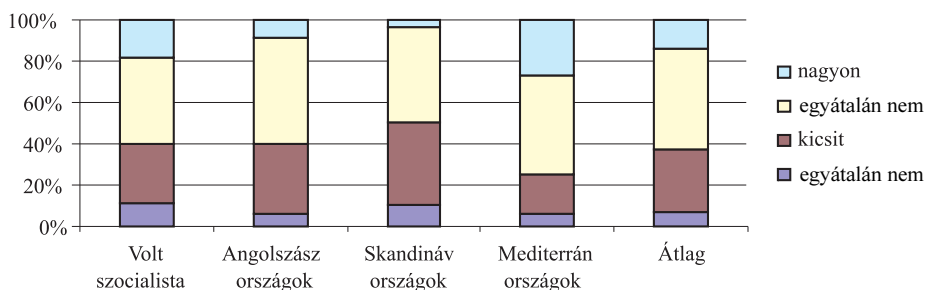
A társadalmi tőke néhány megjelenési formája nemzetközi összefüggésben

Az elemzés során mindenekelőtt áttakintettük az országcsoportok helyzetét a kiválasztott változók területén. A tanár-diák viszony szempontjából a helyzet, úgy tűnik, a volt szocialista országokban a legkedvezőbb, ez a terület mutatja a legnagyobb, kedvező irányú eltérést az OECD-átlagtól a skála értékeinek átlagát tekintve is, ami 1,52 a volt szocialista, 1,82 az OECD-országok esetében (lásd: *Melléklet, 2. táblázat*). (3) A poszt-szocialista országokban a tanulók 56 százaléka jár olyan iskolába, ahol egyáltalán nem nehezíti a tanulást a rossz tanár-diák kapcsolat, s csak 6,5 százalékuk van kitéve ennek. A helyzet a tanár-diák viszony tekintetében az adatok szerint Magyarországon a legkedvezőbb. A többi országcsoportban, úgy tűnik, nagyobb ezen a téren a probléma: leginkább a mediterrán országok számára, a skála átlagértékeinek az átlaga itt a legmagasabb (2,06), ezen belül is Görögországban a legrosszabb a helyzet (2,76). A mediterrán országokban a tanulók átlagosan több, mint egynegyede (26,6 százaléka) jár olyan iskolába, ahol a tanár-diák viszony közepes vagy annál jelentősebb problémát jelent, míg ehhez nagyságrendileg hasonló arányban (28,5 százalék) vannak azok, akik ilyen problémának nincsenek kitéve. A skandináv és az angolszász országokban hasonló a helyzet, amit a skála-értékek hasonló átlaga is mutat (1,83 és 1,82). Ezekben az országokban ugyan nem a problémátlan viszonyok dominálnak (ez a tanulók 28, illetve 27 százalékanak iskoláját jellemzi), de az ebből a szempontból valamilyen mértékű probléma jelenléte sem jelentős: a tanulók 10, illetve 9,3 százalékát érinti a két országban, a többség (61–64 százalék) olyan iskolába jár, ahol ez a jelenség csak kis problémát okoz. A tanár-diák viszony Dániában a legkedvezőbb (1,45), azt követően az Egyesült Királyságban (1,80). (lásd: *Melléklet, 2. táblázat*).



1. ábra. Tanár-diák viszony. (A feltett kérdés: Az Önök iskolájában hátráltatja-e a tanulást a rossz tanár-diák viszony?)

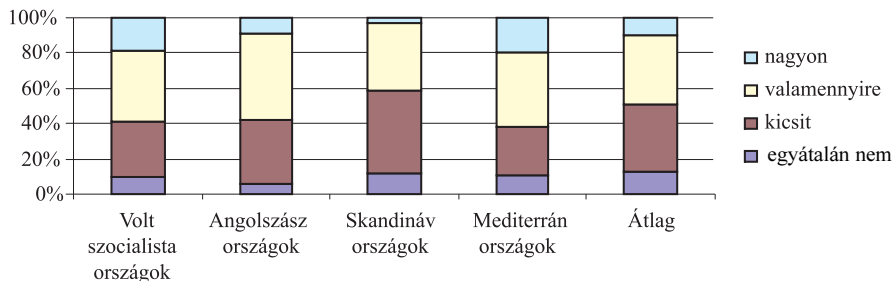
A szülői támogatás területén már kevésbé látványos a volt szocialista országok kedvező helyzete, amely összességében jellemzően az OECD-átlag közelében van (a 'szocialista' átlag 2,67, az OECD-átlag 2,70), de az átlagnál jelentősebb, 18 százalék azon tanulók aránya, akik olyan iskolába járnak, ahol a ez nagyon nagy gondot jelent. A szülői támogatás tekintetében a skandináv országok helyzete a legjobb (2,43), ezen belül is Dánia mutatója kiugró (2,05). A skandináv országokban a tanulók 50 százaléka jár olyan iskolába, ahol a szülői támogatás hiánya egyáltalán nem okoz gondot vagy nem nagyon okoz gondot. A jelenség valamivel nagyobb problémát okoz az angolszász országokban, átlagosan mégis kedvezőbb az OECD-átlaghoz képest (2,63). Az angolszász országok közül Ausztrália mutatója kiugró, itt számíthatnak az iskolák leginkább a szülői támogatásra (2,51). A szülői támogatással a legnagyobb probléma a mediterrán országokban van, ahol a tanulók több, mint egynegyede (27 százalék) jár olyan iskolába, ahol azt jelezte az igazgató, hogy számára problémát jelent a szülői támogatás hiánya. Az országok közül Portugália az, ahol, úgy tűnik, a legkevésbé számíthatnak az iskolák a szülők támogatására.



2. ábra. Szülői támogatás hiánya. (A feltett kérdés: Az Önök iskolájában hátráltatja-e a tanulást a szülői támogatás hiánya?)

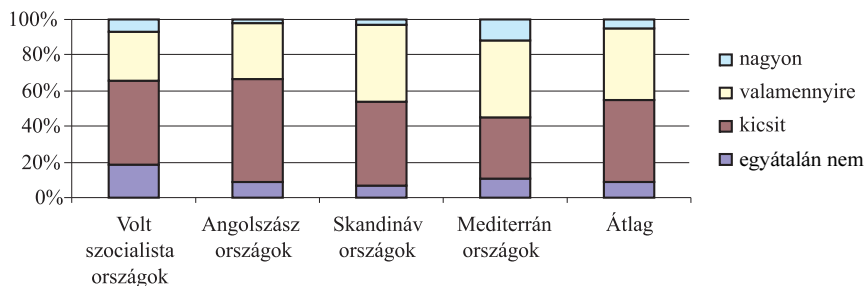
A tanulói hiányzás az országok átlagát tekintve a tanulók felének (51 százalék) iskoláját nem érintő probléma, 49 százalék iskolájának számára azonban igen. A legjobb ezen a téren is a skandináv országok helyzete (2,33, szemben a 2,48-as OECD-átlaggal), s köztük ismét Dánia a legjobb mutatókkal rendelkező ország (2,01). Nem jelent nagy gondot a hiányzás az angolszász országok esetében sem, átlagértékeik alatta maradnak az OECD-átlagnak, a tanulók csak 9,1 százaléka jár olyan iskolába, ahol az igazgató azt válaszolta, hogy nagy gond a hiányzás az iskola számára. A tanulói hiányzás terén a legrosszabb a helyzet a mediterrán országok esetében, a mutató átlaga (2,69) itt jelentős mértékben meghaladja az OECD-országok átlagát, ezen belül is Görögország mutatója a leginkább kiugró. Úgy tűnik, a tanulói hiányzás az a terület, ahol a legnagyobb a probléma.

ma a posztszocialista országokban, átlagértékük a mediterrán országokéhoz esik közel (2,68), messze az OECD-átlagtól. Itt a tanulók közel fele (49,5 százalék) jár olyan iskolába, ahol a hiányzás nagy vagy közepes gondot okoz. A hiányzás ennél csak a mediterrán országokban jelent nagyobb problémát, ahol a tanulók 61,4 százalékát érinti közepes vagy nagy mértékben.



3. ábra. Tanulói hiányzás. (A feltett kérdés: Az Önök iskolájában hátráltatja-e a tanulást a tanulók hiányzása?)

A társadalmi tőke hiányának aktívabb megnyilvánulását, az érvényesíthető normák hiányát a rendbontás előfordulása jelenti az iskolában. Ezen a téren már nem olyan jó a skandináv országok helyzete, 2,42-es átlagértékük alatta marad a nemzetközi átlagnak (2,31) ezen a téren. A tanulók 53,5 százaléka jár ezekben az országokban olyan iskolába, ahol a rendbontás nem jelent gondot vagy csak kis gondot jelent. A skandináv országok között ismét Dánia adata mutatja a legjobb, s Norvégiaé a legrosszabb helyzetet. Kevésbé kedvező az angolszász országok helyzete (2,27), de itt csak a tanulók 2,4 százalékát érinti nagy gondként a jelenség. A legrosszabb a mutató a mediterrán országok esetében (2,56), ahol azon tanulók aránya, akik ezen a téren problémát jelző iskolába járnak, meghaladta azok arányát, akiknek ez nem okoz különösebb gondot (54,5 és 45,5 százalék), és 12,2 százalékuk olyan iskolába jár, ahol nagy gond az iskolai rendbontás. A vizsgált országcsoportok között a legkisebb problémát ez a jelenség a poszt-szocialista országokban okozza (2,22), ezen belül is Csehországban (2,08), Magyarország helyzete kevésbé kedvező. Összességében a tanulók 72 százaléka jár olyan iskolába ezekben az országokban, ahol ez problémát okoz, és csak a tanulók 28 százalékának iskolája nem találkozott a jelenséggel.



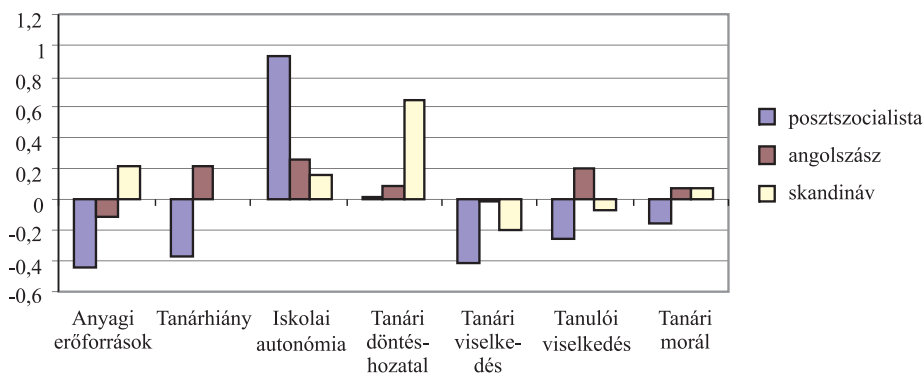
4. ábra. Rendbontás az osztályban. (A feltett kérdés: Az Önök iskolájában hátráltatja-e a tanulást a rendbontás?)

A vizsgált négy területen összességében úgy tűnik, hogy a posztszocialista országok kedvező helyzetben vannak a vizsgált országcsoportok között, a tanulói hiányzás kivételével az OECD-átlag alatt maradnak a 4-es skálán megadott értékek átlagai. Ez azt mutatja, hogy ezekben az országokban nincs kiugró probléma a vizsgált jelenségekkel összefüggésben, s különösen nem jelentenek gondot az iskolai működést alapvetően aka-

dályozni képes, aktív ellenállást vagy szembefordulást mutató viselkedésformák. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a posztszocialista országok kedvező helyzetben lennének az iskola társadalmi támogatottsága szempontjából általában. A posztszocialista országokban a vizsgált problématerületek közül egy 'hiánytényező', a tanulói hiányzás emelkedik ki a nemzetközi összehasonlításban, s ezen a téren a volt szocialista országok között Magyarország helyzete a legrosszabb.

Az iskolai működés néhány jellemzője országcsoportonként

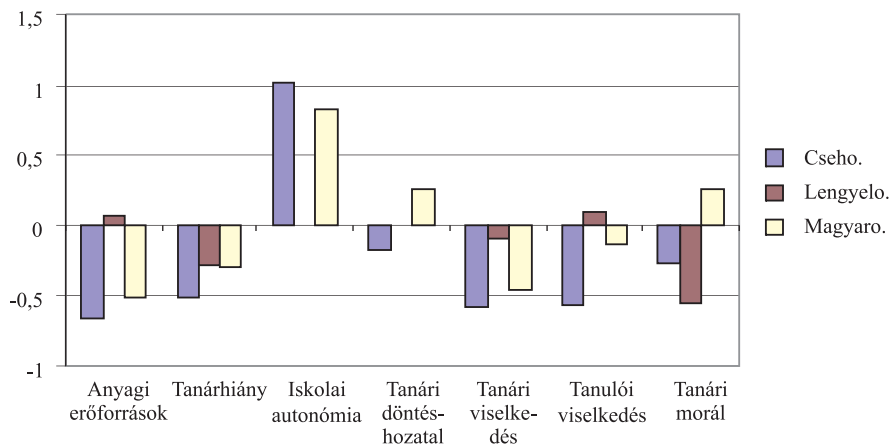
A következőkben az adatbázis egy másik változócsoportját vizsgáltuk meg közelebbről: az indexeket, amelyek az iskola belső világára vonatkoznak, illetve az egyes iskolai szereplők viselkedését vagy egymással való kapcsolatát mérik az OECD-átlaghoz viszonyítva. (4) Az országcsoportok egymással való összehasonlítása azt mutatja, hogy a volt szocialista országok általában kedvezőbb helyzetben vannak a vizsgált tényezők szinte mindegyikében, mint a többi országcsoport. Az egyik leglátványosabb kivétel az anyagi erőforrások léte, ami a skandináv országok előnyét és a volt szocialista országok jelentős mértékű lemaradását mutatja. A többi téren azonban nem látszik, hogy jelentős probléma lenne ezekben az országokban. Nem jellemző a tanárhiány, szemben az angolszász országokkal. Nem jelent gondot a tanári viselkedés sem, ami nagy problémának tűnik a mediterrán országokban. És nem probléma a tanulói viselkedés sem, ami a mediterrán és különösen az angolszász országokban jelentős gond. Az igazgatók által megítélt tanári morál azonban már alatta marad az OECD-országok átlagának a posztszocialista országok esetében, bár a különbség kevésbé jelentős, mint a mediterrán országokban. Ebből a szempontból a skandináv országok bizonyulnak viszonylagosan a legjobbnak, és az angolszász országok is jobbak az OECD-átlagnál. Az iskolai autonómia szabályozással összefüggő mutatója a posztszocialista országok kiugró helyzetét mutatja. Jelentős – bár a volt szocialista országcsoporttól jelentős mértékben elmaradó – az iskolai autonómia még az angolszász országokban, de a helyzet a skandináv országokban is meghaladja az OECD-átlagot. Az iskolai autonómia az előbbiekkal szemben nem jellemző a mediterrán országokban. Az iskolai autonómiával valamilyen mértékben összefügg a tanári autonómia, úgy tűnik azonban, hogy ez az összefüggés nem szükségszerű. A tanári autonómia a skandináv országokban fordul leginkább elő, ahol mértéke jelentősebb, mint az iskolai autonómiáé, s az angolszász országokban is meghaladja az OECD átlagát, de alatta marad az iskolai autonómiának. A volt szocialista országokban, ahol az iskolai autonómia mértéke a legkiugróbb, a tanárok döntéseibe történő bevonása már egyáltalán nem jellemző, mértéke a nemzetközi átlag közelében van (lásd: 5. ábra és Melléklet, 3. táblázat).



5. ábra. Az iskolai működés néhány jellemzője három országcsoportban

Az a tény, hogy az iskolai autonómia ilyen jelentős a volt szocialista országokban, az előbbi, iskolai változókkal összefüggésben értelmezve az iskolai autonómia szerepének, a társadalmi tőke kérdésével összefüggő, de nehezen megválaszolható kérdését veti fel. Az iskolai autonómia helyenként hagyomány, a fejlett országok többségében azonban az oktatásügyi decentralizáció következményeképpen nőtt meg, jelentős részben azzal az igényel összefüggésben, hogy az iskolák nagyobb mozgástér elnye rése révén rugalmasabban tudjanak környezetük igényeihez igazodni, azok figyelembe vételével eredményesebben működni. A volt szocialista országokban azonban úgy tűnik, ez a törekvés még nem érte el a célját. Hogy ez a túl gyors, túl radikális és az iskolákat felkészületlenül érő decentralizációs folyamat eredménye-e, vagy az előző évtizedek társadalmi részvételt általánosan visszaszorító gyakorlatával függ össze, az adatainkból nem derülhet ki. Az mindenesetre elmondható, hogy az iskolai autonómia kiszélesedése és az oktatás és a társadalom közti kapcsolatok erősödése, úgy tűnik, nem járt együtt ezekben az országokban.

Az fenti vizsgált indexek közelebbi, országszintű vizsgálata azt mutatja, hogy az egyes posztoszocialista országok között jelentős mértékű a hasonlóság. Különbséget leginkább Lengyelország adatai mutatnak a másik két országgal összehasonlítva. Anyagi erőforrásokban a lengyel iskolák jobb helyzetben vannak, mint a magyar és a cseh iskolák. A tanulói és a tanári viselkedés azonban láthatóan kevésbé problémamentes, mint Magyarországon és a Cseh Köztársaságban, és a tanári morál is gyengébbnek mutatkozik, mint a másik két országban (iskolai és tanári autonómiára vonatkozó adatunk Lengyelország esetében sajnos nincs) (lásd: 6. ábra és Melléklet, 4. táblázat).



6. ábra. Az iskolai működés néhány jellemzője három posztoszocialista országban

Társadalmi tőke, iskolai feltételek és iskolapolitikák

A társadalmi tőkével összefüggésbe hozható változók, valamint az iskolai működés néhány sajátosságának (működési feltételek, iskolapolitikák) összefüggéseit is megkíséreltük vizsgálni, korrelációelemzéssel. Az elemzés során a teljes adatbázisra és a csak a posztoszocialista országokra érvényes összefüggéseket külön vizsgáltuk. (5) Az iskolai kultúra általunk kiemelten vizsgált változói egymás közötti belső összefüggéseinek vizsgálata általánosságban nagyon erős összefüggést mutat a változók között. Az elemzés azt mutatja, hogy az iskolán belül érvényes normák hiánya (a rendbontás és a tanulói hiányzás) erősebben függ össze a szülői támogatás hiányával, mint a rossz tanár-diák viszonyal. Az iskolai működés vizsgált külső feltételei változó erősségű összefüggést mutatnak, közülük a szegényes családi körülmények hatása a legerősebb az iskolai légkör vál-

tozóira, elsősorban a szülői támogatás hiányára, másodsorban a tanulói hiányzásra. Az iskolai beiskolázási, továbbképzési és értékelési politikák mindegyike jóval gyengébb összefüggést mutat a kiemelt változókra, mint a másik két változócsoporthoz. Másik szembeszökő jellemző, hogy a vizsgált politika-változók többsége fordított összefüggést mutat a tanulói légkör változóival, ami arra utal, hogy ezek az iskolai gyakorlatok, politikák inkább ott fordulnak elő – feltehetően az átlagos vagy annál jobb helyzetű intézmények körében –, ahol nem jellemző a vizsgált negatív jelenségek, problémák előfordulása. Az iskolai politikák közt a legerősebb összefüggést a vizsgált változókkal az iskolai, teljesítményen alapuló szelekció mutatja (a tanulmányi eredmények figyelembe vétele a beiskolázásnál).

1. táblázat. Az iskolai működés néhány összefüggése (OECD-országok átlaga)

	Tanulói hiányzás	Tanár-diák viszony	Szülői támogatás hiánya	Rendbontás	Tanulói viselkedés index
Tanár-diák viszony	,382**	1	,278**	,386**	,524**
Szülői támogatás hiánya	,409**	,278**	1	,459**	,493**
Iskolai autonómia	–	–,073**	–,136**	–,101**	–
Lányok aránya	–,073**	–,051**	–,067**	–,149**	–,137**
Program iránya, ISCED3	,216	,079	,180	,172	,195**
Szegényes családi körülmények	,404**	,229**	,489**	,341**	,471**
Beiskolázásnál tanulmányi eredmény figyelembevétele	–,031*	–043**	–,060**	–,146**	–,109**
Tanári továbbképzés	–	–,055**	–	–,064**	–

A poszt szocialista országok esetében a helyzet hasonló, de az összefüggések erősebbek és egyértelműbbek. Az iskolán belüli problémák itt is leginkább a szülői támogatás hiányával vannak összefüggésben, ez az összefüggés azonban jóval erősebb, mint az előző esetben, a tanár-diák viszonyra mutató kapcsolat pedig még gyengébb. Az iskolai feltételek között szintén a szegényes családi háttér hatása ragadható meg, ennek hatása itt jóval erősebb minden légkörváltozóra, s szorosabb összefüggés mutatkozik a középfokú oktatási program típusával is, mint a fenti esetben. Az iskolai politikák és az iskolai légkör tényezői közötti összefüggés ezen országok esetében is fordított, azaz ezen országok esetében is igaz, hogy ott, ahol nagyobb problémákat jeleztek, kevésbé jellemző a kiválasztott iskolai politikák előfordulása. A beiskolázáskori szelekció és a szülői támogatás hiányának kapcsolata még erősebb, mint az előzőekben. Ezekben az országokban összességében úgy tűnik, az iskolán kívüli tényezők jobban befolyásolják az iskolán belüli viszonyokat, mint a vizsgált országok átlagában. A középfokú program iránya és a szelekció erősebb jelenléte pedig arra enged következtetni, hogy ezt a helyzetet az iskola rendszer inkább hajlamos közvetíteni, esetenként erősíteni saját belső egyenlőtlenségi rendszerén keresztül, mint a vizsgált országok többségében.

Összességében mind a minta egészére, mind a poszt szocialista országok csoportjára nézve igaz, hogy elsősorban a klímaváltozók vannak szoros összefüggésben egymással, kevésbé erős a külső körülményekkel, iskolai feltételekkel való összefüggés, s leggyengébb az iskolai politikák hatása. A vizsgált változók között a szülői támogatás hiányának és a tanulók rossz családi körülményeinek a hatása az iskolán kívüli tényezők erőteljes befolyását mutatják az iskolán belüli világra. A poszt szocialista országok esetében különbséget jelent, hogy eltérő az összefüggések erőssége, s a vizsgált tényezők közt a leginkább számottevő egy iskolán kívüli tényező (szegényes családi körülmények), egy strukturális jellegű változó (oktatási program iránya) és az ezzel összefüggő beiskolázási politikák szerepe (beiskolázási, teljesítményen alapuló szelekciót mutató változó).

9. táblázat. Az iskolai működés néhány (posztoszocialista országok átlaga)

	Tanulói hiányzás	Tanár-diák viszony	Szülői támogatás hiánya	Rendbontás	Tanulói viselkedés index
Tanár-diák viszony	,365**	1	,257**	,519**	,777**
Szülői támogatás hiánya	,437**	,257**	1	,499**	,430**
Iskolai autonómia	–	–	–	–	–
Program iránya, ISCED3	,332**	,182**	,396**	,340**	,368**
Lányok aránya	-,121**	–	–	-,171**	-,212
Szegényes családi körülmények	,465**	,284**	,507**	,436**	,586**
Beiskolázásnál tanulmányi eredmény figyelembevétele	–	–	-,244**	-,199**	–
Tanári továbbképzés	-,091*	-,93*	–	–	-,109*

Összegzés

Elemzésünkben kísérletet tettünk a társadalmi tőke fogalmának iskolán belüli viszonyokra történő értelmezésére, operacionalizálására és empirikus adatokon történő elemzésére. A PISA 2000 vizsgálat iskolai háttérkérdőívének adataira épülő nemzetközi összehasonlító elemzés kiemelten a posztoszocialista országok sajátosságait igyekezett megragadni néhány, a kérdéshez kapcsolható, kiemelt iskolai légkört jellemző változó elemzésével.

Az iskolai légkörnek a társadalmi tőke fogalmával összefüggésbe hozható változói jelentős különbséget mutattak az egyes országcsoportok és országok között. A legjobb mutatók a tanulmányi eredményesség terén is élenjáró skandináv országokat jellemzik, de kedvezőnek mondható az angolszász országok helyzete is. A volt szocialista országok csoportja ezektől a vizsgált kérdésekben elmarad bár, de megelőzi a mediterrán országok csoportját. Az egyes országcsoportok elemzése nyomán úgy tűnik, ott könnyebb a helyzet, ahol az iskolán kívül a tanulást támogató társadalmi környezet alakult ki (skandinávok, részben az angolszászok).

Az iskolai légkör kiemelt változóinak elemzése, bár nem a kimeneti adatokkal összefüggésben történt az elemzésük, hasonló tendenciákat mutat, mint az OECD hasonló adatokon történő másodelemzése. Az iskolai légkör egyes változói szoros összefüggést mutatnak egymással és egyes, iskolán kívüli tényezőkkel, és kevésbé bizonyult erősnek az iskolai politikákkal való összefüggés. Az egymással összefüggő kedvező és kedvezőtlen változók arra is utalnak, hogy az iskola és a tanulás külső társadalmi támogatottsága feltehetően nemcsak a tanulást segíti, kevésbé valószínűsítve az iskolán belüli negatív jelenségek előfordulását (mind a passzív, mind az aktív tiltakozást kifejező jelenségeket), de ezzel közvetve, a tanulási környezet formálásán keresztül is elősegíti a tanulás és az iskola eredményességét. Ez a társadalmi tőke egyes területeinek egymást erősítő hatására utal.

A posztoszocialista országok helyzete a nemzetközi kontextusban összességében kedvezőnek mondható, bár nem megnyugtató. Ezen országokra általában jellemzőnek tűnik, hogy kedvezőbb a helyzet az iskolán belüli szereplők egymás közti viszonya terén és nagyobb a probléma az iskolán belül érvényes normák, és a tanulói hiányzás esetében. Nehezíti ezekben az országokban a helyzetet az iskolán kívüli társadalmi helyzet erősebb érvényesülése és a strukturális tényezőkkel való, az átlagnál erős összefüggés. További kedvezőtlen jelenség, hogy az iskolai politikák között a szelekcióval összefüggő beiskolázási politikák hatása mutatható ki leginkább, a többi hatása csekély, s mindkettőre jellemző, hogy a leginkább érintett intézményi körben nem jelennek meg, azaz úgy tűnik, inkább a kedvezőbb helyzetű intézményi kört jellemzik ezekben az országokban is, tovább erősítve az intézmények közti különbségek mértékét.

Melléklet

1. táblázat. A PISA 2000 vizsgálatban részt vevő valamennyi országcsoporthoz tartozó iskolák száma és megoszlása (N, %)

	A felmérésben részt vevő országok		A felmérésben részt vevő OECD-országok	
	N	%	N	%
Volt szocialista	950	14,3	550	8,8
Angolszász	2155	32,5	2155	34,6
Skandináv	710	10,7	710	11,4
Mediterrán	663	10,0	663	10,6
Más európai országok	1079	16,3	1079	18,3
Egyéb országok	464	7,0	746	12,6
Együtt	6638	100,0	5903	100,0

2. táblázat. Az iskolai kultúra néhány jellemzője (1–4 skála átlagai)

	Tanulói hiányzás	Tanár-diák viszony	Szülői támogatás hiánya	Rendbontás	Tanulói viselkedés indexe
Ausztrália	2,44	1,83	2,51	2,26	0,0292
Egyesült Királyság	2,70	1,80	2,60	2,30	-0,0178
Kanada	2,58	1,84	2,64	2,26	0,2586
USA	2,69	1,88	2,72	2,10	-0,1027
Új-Zéland	2,54	1,86	2,68	2,30	0,2291
Angolszász országok	2,60	1,83	2,63	2,27	0,1978
Dánia	2,01	1,45	2,05	2,03	-0,7544
Finnország	2,77	2,01	2,63	2,58	0,4146
Norvégia	2,27	2,08	2,60	2,74	0,1843
Svédország	2,38	1,85	2,57	2,46	0,0452
Skandináv országok	2,33	1,82	2,43	2,42	-0,0824
Portugália	2,78	1,91	3,40	2,68	0,3266
Olaszország	2,72	2,04	2,74	2,21	-0,1900
Spanyolország	2,21	1,63	3,07	2,69	-0,0199
Görögország	3,17	2,76	2,66	2,70	1,0658
Mediterrán országok	2,69	2,06	2,97	2,56	0,2707
Cseh Köztársaság	2,50	1,55	2,70	2,08	-0,5677
Magyarország	2,83	1,44	2,69	2,44	-0,1397
Lengyelország	2,81	1,60	2,56	2,16	0,0958
Poszt szocialista országok	2,68	1,52	2,67	2,22	-0,2657
OECD-átlag	2,48	1,82	2,70	2,31	

3. táblázat. Néhány iskolai index a négy országcsoporthoz

	Volt szocialista	Angolszász	Skandináv	Mediterrán
Anyagi erőforrások	-0,4396	-0,1132	0,2039	0,2595
Tanárhiány	-0,3830	0,2028	0,0019	0,0887
Tanári viselkedés	-0,4198	-0,0162	-0,1968	0,2618
Tanulói viselkedés	-0,2657	0,1978	-0,0824	0,2707
Tanári morál	-0,1551	0,0722	0,0800	-0,3140
Iskolai autonómia	0,9343	0,2575	0,1525	-0,2007
Tanári döntéshozatal	0,0152	0,0932	0,6484	-0,2124

4. táblázat. Néhány iskolai index három volt szocialista országban

	Csehország	Lengyelország	Magyarország
Anyagi erőforrások	-0,6725	0,0774	-0,5023
Tanárhiány	-0,5043	-0,2828	-0,3008
Iskolai autonómia	1,0202	n.a.	0,8280
Tanári részvétel	-0,1792	n.a.	0,2558
Tanári viselkedés	-0,5758	-0,0897	-0,4523
Tanulói viselkedés	-0,5677	0,0958	-0,1397
Tanári morál	-0,2684	-0,5511	0,2544

Jegyzet

(1) A PISA adatbázis lehetőségeihez illeszkedő megközelítésünk ezek révén a colemani értelmezéshez kerül közel, aki nem ad egyértelmű definíciót a társadalmi tőkére, számára azt elsősorban funkciója határozza meg. Nem önállóan létező dolog, hanem számos különböző dologgal összefüggésben megnyilvánulhat, melyek két közös eleme, hogy valamennyien a társadalmi struktúrák valamely aspektusát tartalmazzák, illetve hogy segítik a cselekvők bizonyos cselekedeteit a struktúrán belül. A közösségi normák különösen fontos formáit jelentik a társadalmi tőkének, explicit vagy internalizálódott formában segítik a közösségi célok érdekében az egyéni érdek háttérbe kerülését és a normáknak megfelelő cselekvést, s egyúttal korlátoznak másokat (Coleman, 1988).

(2) A negyedik kiemelt változónk, a tanulói hiányzás bizonyos értelemben tulajdonképpen mindhárom területhez köthető, hiszen egyaránt adódhat a család és az iskola távolságából, a rossz tanár-diák viszonyból és az iskolai normák gyengeségéből.

(3) Mivel a kérdésfeltevések a problémák mértékére vonatkoztak, a kedvezőnek ítéltető választ az esetek többségében az alacsonyabb átlagértékek jelentik.

(4) Az indexeket úgy szerkesztették egy vagy több kapcsolódó változóból, hogy a 0 az OECD átlagot jelentse, s az index értékei az ettől való pozitív vagy negatív eltérést mutatják. Természetesen az értelmezésnél figyelemmel kell lenni az eredeti feltett kérdésre is, a pozitív vagy a negatív érték azzal összevetve ítéltető pozitív vagy negatív módon.

(6) A táblázatokban és az ábrákon csak a szignifikáns értékeket tüntettük fel.

Irodalom

Bourdieu, P. (1985) The forms of capital. In: Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. De. JG Richardson, 241–58. New York: Greenwood.

Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94., Supplement.

Coleman, James S. (1990): *The Foundations of Social Theory*. The Balknap Press of Harvard University Press.

Coleman, J. S. – Hoffer, T. – Kilgore, S. (1982): *High School Achievement. Public, Catholic and Private Schools Compared*. Basic Books Inc., Publishers, New York.

Dika, Sandra L. – Singh, Kusum (2002): Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical analysis. *Review of Educational Research*, 1. 31–60.

Fukuyama, Francis (2007): *Bizalom: a társadalmi erények és jólét megeremtése*. Európa.

Gamoran, Adam – Secada, Walter G. – Marrett, Cora B. (2000): The Organizational Context of Teaching and Learning. Changing Theoretical Perspectives. In Hallinan, Maureen T. (szerk.): *Handbook of the Sociology of Education*. Kuwer Academic.

Hargreaves, D. H. (1995): School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 23–46.

Hargreaves, David H. (2001): A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27. 487–503.

Kaariainen, J. – Lehlonen, H. (2006): The Variety of Social Capital in a welfare states... *European Societies*, 1.

Mauss, Marcel (2004): *Szociológia és antropológia*. Osiris.

Portes, A. (1998): Social capital: Its origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24. 1–24.

Putnam, Robert (1995): Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*.

Reynolds, David (1994): *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Elsevier Science Ltd.

Scheerens, Jaap – Bosker, Roel (2005): *The Foundations of Educational Effectiveness*. Pergamon.

OECD (2005): *School Factors Related to Quality and Equity*. OECD.

OECD (2000): *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*. Education and Skills. OECD.

A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében

A tanulási célok kutatása az utóbbi évtizedekben vált jelentőssé a nemzetközi szakirodalomban. A motivációkutatásból indult el, teljesen új területet tárva fel a pedagógiai kutatásban. A célok tanulmányozása azonban szorosan kapcsolódik az önszabályozó tanulás, a motiváció, az önhatékonyság és a metakogníció területeihez, s a hazai kutatások több szinten is érintik. Molnár Éva (2002) az önszabályozó tanulás szakirodalmi áttekintésében foglalkozik a célok meghatározásával, csoportosításával, Jámbori Szilvia (2003) a személyes célok szerepét vizsgálta kutatásaiban, míg Réthy Endréné (2002, 2003) és Józsa Krisztián (2002, 2005) a motiváció kutatása kapcsán tértek ki a célok szerepére.

Bevezetés

A célok és célorientáció kutatása igen gazdag és szerteágazó. A motiváció és a célok tanulmányozásának közel százéves a története, a célirányultság koncepciója pedig visszavehető az ókori görög filozófusokig: már Arisztotelész utalt a belső motívumok és célok szerepére, amelyek irányíthatják a célirányos viselkedést: „Háromféle ember van – egyik a bölcsességet szereti, a másik a megbecsülést, a harmadik a sikert.” A bölcsességet szerető ember a tanulási vagy elsajátítási célokat, a megbecsülést és a sikert kedvelő ember a teljesítménycélokat részesíti előnyben (Sideridis, 2003).

Sokféle elmélet és modell keletkezett a célok és célirányultság leírására. Locke és Latham (2002) egy összefoglaló tanulmánnyal jelentkezett a célok és a célorientáció harmincöt éves empirikus kutatásainak addigi eredményeit összegezve. A motivációkutatás kezdeteitől indulnak, s érkezők el a célok kutatásáig. Ryan (1970; idézi Locke és Latham, 2002), megelőlegezve a kognitív forradalmat a pszichológiában, kijelentette, hogy az emberi viselkedést a tudatos cselekvések, szándékok, tervek és célok befolyásolják. A célok empirikus tanulmányozása több mint 40 éves múltra tekint tehát vissza. Az empirikus vizsgálat elsősorban Ryan feltevésén alapul, vagyis a célok befolyásolják a cselekedeteket, továbbá a célok a cselekedetek tárgyaként vagy irányaként szolgálnak. Az első terület, amelyet vizsgáltak (Atkinson, 1958; idézi Locke és Latham, 2002), a teljesítmény és a célok nehézsége közötti kapcsolat. Atkinson megállapította, hogy a teljesítmény és a feladat nehézsége fordítottan arányos, ugyanis a legmagasabb erőfeszítést a mérsékelt nehézségű célok teljesítésére „vetik be”, míg a nagyon nehéz, illetve nagyon könnyű célok sarkallnak a legalacsonyabb erőfeszítésre. Ezzel szemben Locke és Latham (2002) lineáris összefüggést talált a legnehezebb célok és a legmagasabb szintű erőfeszítés között. Összehasonlították továbbá a nehéz és speciális célokat az úgynevezett „minden tőlem telhető” céllal. Azt találták, hogy a speciális és nehéz célok nagyobb teljesítményre ösztönöznek, mint ha azt kérik az emberektől, hogy tegyenek a legjobb tudásuk szerint. A specifikus célok önmagukban még nem eredményeznek szükségszerűen magasabb teljesítményt, mert lehet közöttük nehézségbeli különbség. Locke és Latham (2002) szerint a célok négyféle módon hatnak a teljesítményre:

Először is irányító funkciójuk van, ráirányítják a figyelmet és az erőfeszítést a célokkal releváns cselekvésekre, és elvonják a figyelmet az irreleváns cselekedetektől.

Másodszer, a céloknak erősítő, „energizáló” funkciója van. A magasabb célok nagyobb erőfeszítést váltanak ki, mint az alacsonyabbak.

Harmadszer, a célok hatnak a kitartásra. Nehéz célok esetén lehetséges intenzíven dolgozni rövid idő alatt, vagy kevésbé intenzíven, de kitartóan hosszabb idő alatt.

Negyedszer, a célok indirekt módon hatnak a cselekedetekre azáltal, hogy befolyásolják az arousalszintet, a felfedezőkézséget, és/vagy feladatspecifikus tudást és stratégiákat alkalmaznak.

Első, de sohasem könnyű lépés a célok megfogalmazása, a célok kitűzése. A célkitűzés-kutatások az alábbi eredményeket hozták (*Locke és Latham, 2002*):

Kutatások bizonyítják, hogy amennyiben a diákok saját céljai és a tanárok által számukra kitűzött célok közel állnak egymáshoz vagy hasonlóak, akkor a diákok sokkal inkább érzik magukat egy csoport tagjainak, pozitív érzésekkel viseltetnek a közösség iránt, és hamarabb elfogadják a „kívülről” felállított célokat, sőt magukénak érzik azokat. A személyes célok és a jó közérzet ('well-being') közvetlen kapcsolatban állnak egymással (Ryan, 2000). Még a magas önhatékonyságú embereknek is kevésbé optimális a közérzete, ha olyan célokat követnek, amelyek nem elégítik ki az alapvető lelki szükségleteiket.

Először, amikor adott egy feladat vagy cél, az emberek automatikusan használják azt a tudást és képességet, amelyekkel már rendelkeznek és relevánsak a célok eléréséhez. Ha nem használhatók az automatikus készségek, akkor abból a repertoárból választanak, amelyeket már korábbi hasonló kontextusban alkalmaztak.

Másodszer, ha a feladat, amelyhez a célt kijelöltük, új, akkor megtervezik a stratégiákat, amellyel elérhetőek a célok. A magas önhatékonysággal ('self-efficacy') rendelkező emberek nagyobb valószínűséggel fejlesztenek ki hatékony stratégiákat, mint az alacsony önhatékonyságúak.

Továbbá, amikor az emberek komplex feladatok előtt állnak, és arra biztatják őket, hogy a tőlük telhető legjobban teljesítsenek, ez sokkal hamarabb vezethet jobb stratégiák választásához, mint ha bonyolult teljesítménycélokat tűznek ki.

Fontos szerep jut a célmoderátoroknak:

Első helyre kerül az elkötelezettség. A cél és a teljesítmény kapcsolata akkor a legerősebb, amikor az emberek elkötelezettek a célok megvalósításában, ami akkor a legnyilvánvalóbb, amikor a célok nehezen teljesíthetők. A fontosság azt jelenti, hogy azok a célok, amelyeknek a megfogalmazásában az

emberek aktívan részt vesznek, fontosabbak, mint a külső, mások által felállított „kész” célok. Az önhatékonyság növeli az elkötelezettséget. Ahhoz azonban, hogy a célok hatékonyak legyenek, szükséges az összegző visszacsatolás. Ha nem tudjuk, hogy hol tartunk, nehéz, sőt szinte lehetetlen a szintet és az irányt módosítani, alakítani vagy a stratégiákat egyeztetni az elvárt célokkal.

Végül, a feladat komplexitása azért lényeges, mert az emberek több stratégiát alkalmaznak a nehezebb feladatok elvégzésére, mint a könnyebbek esetén, ezért ennek mértéke gyakran magasabban korrelál a teljesítménnyel, mint a célok nehézségével.

A célok felosztása, célelméletek

A kompetencia fokozása és a kompetencia megítélése közötti nyilvánvaló különbség vezetett a célok két fő osztályának – az elsajátítási és teljesítménycélok – elkülönítéséhez és meghatározásához.

A normatív célelmélet (*Ames, 1992*) szerint alapvető különbség van az elsajátítási ('mastery goals') és a teljesítménycélok ('performance goals') között. Az elsajátítási cél az új képesség tanulására, a tudás megszerzésére, a saját munka megértésére és a személyes kompetencia szintjének emelésére vonatkozik, a teljesítménycélok pedig a teljesítmény elérésére, a saját teljesítményük társakkal való összevetésére irányulnak.

A teljesítménycélok kutatásakor számtalan elnevezést használnak ugyanarra a konstrukcióra: elsajátítási, feladat-specifikus vagy tanulási céloknak nevezik azokat a célokat, amelyek a kompetencia, a tudás és tanulás növelésére, fejlesztésére irányuló törekvést képviselik. Teljesítmény-, énközpontú és relatív képességcélokként azokat a célokat jelölik, amelyek a teljesítmény elérésére, a teljesítmények és képességek csoportbeli összehasonlítására („jobban teljesítek, mint a másik”) irányulnak (*Ames, 1992; Pintrich, 1999; Niemivirta, 1999*).

A célok felosztásával Elliot (2003) és kollégái a teljesítménycélok két típusát határozták meg: a teljesítményközpontú és a kudarckerülő célokat. Véleményük szerint a teljesítményközpontú ('performance-approach goals') célok az egyént pozitívan motiválják, s az megpróbálja túlszárnyalni társait, megmutatni képességeit, tudását. Ezzel szemben a kudarckerülő ('performance-avoid goals') célok negatívan motiválnak, s az egyén arra tesz erőfeszítéseket, hogy elkerülje a kudarccokat és azt, hogy butának, tudatlannak tekintse. Ez a felosztás eredetileg csak a teljesítménycélokra vonatkozott, Pintrich (1999) és Elliot (2003) azonban rámutattak arra, hogy elsajátítás-elkerülő célok ('mastery-avoid goals') is működhetnek egyeseknél. Elsősorban a tökéletességre törező diákok próbálják elkerülni a „meg nem értést” vagy a feladat nem elégséges ismeretét. Ezek a diákok nem másokkal összehasonlítva nem akarnak rosszabbul tudni valamit (ez teljesítménykerülés), hanem a saját normáikat nem akarják alulteljesíteni. Az elsajátítási és teljesítménycélok eredetileg ellentétpárként jelentek meg, amelyek kizárják egymást, a diákokra pedig úgy tekintettek, mint akik vagy az egyik, vagy a másik irányban elkötelezettek. Az újabb kutatási eredmények azonban arra mutatnak rá, hogy az osztálytermi környezetben a diákokban mindkét orientáció jelen van, csak különböző szinten (*Pintrich, 2003*).

Ez a felismerés vezetett el az összetett célok ('multiple goals perspective') elméletéhez (*Elliot, Harackiewicz, Barron, Pintrich, 2002*), amely tehát az elsajátítási, teljesítményközpontú és teljesítménykerülő célok (1+2) vagy az elsajátításközpontú és elsajátításkerülő, illetve a teljesítményközpontú és teljesítménykerülő célok (2+2) felosztást ajánlja. Ez utóbbi kutatások cáfolják a normatív célelmélet dichotómiáját és megállapításait, miszerint az elsajátítási célok csak pozitív, a teljesítménycélok zéró vagy negatív eredményt eredményezhetnek, ugyanis a kutatások megerősítik azt a feltételezést, hogy mindkét cél vezethet pozitív eredményre. Felmerül azonban a kérdés, hogy nevezhetők-e a teljesítményközpontú célok valódi eredményre vezető céloknak, s valódi komplementerei-e az elsajátítási céloknak.

Elliot és Moller (2003) a teljesítményközpontú célokat három dimenzióban vizsgálták, amikor arra a kérdésre keresték a választ, hogy vajon a teljesítményalapú célok jók avagy rosszak a szabályozás szempontjából:

Empirikus szempontból értékelve az említett célok „jóságát”, illetve „rosszaságát” arra a megállapításra jutottak, hogy inkább jónak tekinthetők, hiszen számos pozitív változóval kapcsolhatók.

Elméleti szempontból feltétlenül pozitívnak értelmezhetők, ugyanis megjelenik bennük a belülről fakadó ('inherent') kompetencia igénye.

Metaelméleti (értékeken és meggyőződéseken alapuló) síkon sem lehet egyértelműen elutasítani ezeket a célokat, mert nem ellentétesek az alapvető értékekkel és meggyőződésekkel.

Barron és Harackievich (2002) négyféle motívumot feltételez az elsajátítási és a teljesítményközpontú célok között:

Az additív célmotívum azt jelenti, hogy mind az elsajátítási célok, mind a teljesítményközpontú célok egymástól független pozitív hatással lehetnek a tanulás eredményére.

Az interaktív célmotívum azt eredményezi, hogy a kétféle célrendszer kölcsönhatásba léphet egymással, ami pozitív hatást gyakorolhat az eredményre.

A speciális célmotívum hatására az elsajátítási és teljesítményközpontú célok a várható eredmény különböző tényezőire hatnak (például az elsajátítási célok növelik az érdeklődést, a teljesítményközpontú célok pedig az osztályzatokra vannak hatással).

Végül a szelektív célmotívum következtében a diákok teljesítményére egyszerre mindkét célrendszer hathat, az adott szituációtól függően váltakozva (például a tanuló elsajátítási célt követ akkor, ha egy szöveget olvas és értelmez, de teljesítményközpontú célt, amikor dolgozatra készül). Azok a tanulók, akik mindkét célrendszert követik, feltehetően teljesebb körű és magasabb szintű teljesítményre tesznek szert.

A célok egyéb szempontú felosztása

A célok leírásában központi helyet kapnak a tartalmi tényezők. A hosszú távú célok a viselkedést egy adott irányba, egy célpont felé terelik, míg a rövid távú célok apró lépések a célok elérése felé (*Schunk*, 1995).

Ha a motiváció oldaláról nézzük, a személyes célok a cselekvés szempontjából stimuláló és irányító erővel bírnak (*Pintrich*, 2003). Kutatások bizonyítják, hogy amennyiben a diákok saját céljai és a tanárok által számukra kitűzött célok közel állnak egymáshoz vagy hasonlóak, akkor a diákok sokkal inkább érzik magukat egy csoport tagjainak, pozitív érzésekkel viselkednek a közösség iránt, és hamarabb elfogadják a „kívülről” felállított célokat, sőt magukénak érzik azokat. A személyes célok és a jó közérzet ('well-being') közvetlen kapcsolatban állnak egymással (*Ryan*, 2000). Még a magas önhatékony-ságú embereknek is kevésbé optimális a közérzete, ha olyan célokat követnek, amelyek nem elégitik ki az alapvető lelki szükségleteiket (a kompetencia, az autonómia és a strukturáltság szükséglete). Ám hozzá kell tenni, hogy ezek a speciális célok mindig kultúrafüggők.

A külső és belső célok tekintetében a motivációs elméletek megegyeznek abban, hogy az emberek célokat tűznek ki maguknak, s ezek a célok a viselkedés hatékony motivátorai lesznek, továbbá előidézői olyan további motivátorterületeknek, mint az erőfeszítés, kitartás, érdeklődés, tanulmányi teljesítmény (osztályzatok, teszteredmények stb.), valamint jelzései az osztálytermi viselkedésnek. A célokat vagy maguk a diákok tűzik ki, vagy számukra fontos személyek, például a szülők vagy a tanárok. E kettős célkitűzés sikere azon múlik, hogy a diákok hogyan tudják mindezt összeegyeztetni a teljesítés érdekében.

A célorientáció

Nem egészen egyértelmű a célok, a célirányultság és a motivációkifejezések meghatározása, jelentése és használata.

A cél egy vágyott állapot, eredmény, esemény vagy folyamat belső reprezentációja, amelyet az egyén próbál elérni egy adott helyzetben (a „Mit?” kérdésre válaszol). Így például jó osztályzatokat, egy új tananyag elsajátítását, új barátokat stb. (*Wentzel*, 1991; idézi *Linnenbrink*, 2005). A célorientáció egy cél felé irányuló konstrukció, amely azt mutatja meg, hogy az egyént milyen okok hajtják a teljesítmény elérésére, és egy általá-

nos viselkedésmintát tükröz a feladat siker/kudarca összefüggésében (a „Miért?” kérdésre válaszol) (*Dweck és Leggett, 1988; idézi Linnenbrink, 2005*).

A teljesítménycélok és az irányultság tudatos megfogalmazása annak, amit az egyén próbál csinálni vagy elérni, és általában terület-, helyzet- és feladatfüggő. Ezzel szemben a teljesítménymotívumok burkolt, kevésbé tudatos, inkább érzelmi alapokon álló, általánosabb konstrukciók (*Elliot, 2003*). Eszerint a teljesítménycélok és a célirányultságok a klasszikus értelemben nem motívumok.

A célirányultság fogalma tágabb értelemben használatos, mint a konkrét feladatcélé. A feladatcél a vége és az eredménye ('target') annak, amit az egyén el akar érni – például tíz feladatból nyolcat meg akar oldani; ez az igazi teljesítménycél. A teljesítmény-célirányultság azonban egy középtávú konstrukció, amely az egyén feladathoz és szituációhoz való viszonyát, általános „irányultságát” képviseli, azt, hogy miért éppen nyolc feladatot fog megoldani. Ebben az értelemben a célirányultság magába foglalhatja a feladat megoldásának valódi szándékát – elsajátítási vagy teljesítménycél – és azokat a normákat vagy kritériumokat, amelyeket az egyén felhasznált céljai meghatározásakor, az önfejlesztő vagy másokkal összehasonlító normákat (*Pintrich, 1999*).

Nicholls (1984; idézi *Sideridis, 2003*) elmélete szerint kulcsfontosságú, hogy az egyén hogyan határozza meg a sikert a teljesítményhelyzetben. Az egyik lehetőség az úgynevezett önmeghatározó mód, amikor az egyén újat tanul, hogy sikeresebben szerepeljen, többet tudjon. A másik a másokkal való (normatív) összehasonlításon alapul: jobban szerepelni és többet tudni, mint azok. Az első esetben feladatközpontú célokról ('task-based goals'), a másodikban énközpontú célokról ('ego-based goals') beszélünk. Ezzel szemben a feladat-, illetve énorientáció az egyének közötti különbségekre utal abban a tekintetben, hogy hogyan viszonyulnak a siker ezen kritériumaihoz.

Pintrich (1999) felosztása szerint az elsajátítási célirányultság a feladat elsajátítására, megtanulására irányul, ahol a normát az egyén saját maga állítja fel. Az extrinzik célirányultság külső komponensekre irányul (például jó jegyeket szerezni, másokat – tanár, szülő – elégedetté tenni). A relatív képességorientáció az egyén teljesítményét, képességeit hasonlítja össze társaival, amikor is jobban akar teljesíteni, mint mások.

Ames (1992) kategóriái szerint az elsajátítási célirányultság ('mastery goal orientation') a tananyag megértésére, új készségek és tartalmak elsajátítására irányul, míg az extrinzik célirányultság ('extrinsic goal orientation') a külső jutalmak megszerzésére vagy büntetés elkerülésére irányul.

Motiváció és célirányultság

A kutatások során sokféle motivációs modell látott napvilágot, egyike ezeknek Pintrich és Schunk (1999) elmélete, akik három motivációs meggyőződést írnak le:

Az első a sorban az önhatékonyság-tudat ('self-efficacy beliefs'), vagyis az a hit, hogy valaki képes valamilyen feladatot elvégezni.

A második a feladat fontosságának hite ('task-value beliefs'), vagyis az elvégzendő feladat az egyén számára fontos, érdekes és értékes.

A harmadik a célirányultság, vagyis hogy mire helyeződik a hangsúly a feladat teljesítése közben (például a feladat elsajátítására, az osztályzatokra vagy egyéb külső okokra, esetleg társakkal való összehasonlításra).

Ryan és Deci (2000) SDT ('self-determination theory') önmeghatározó elmélete az intrinzik (autonóm) és extrinzik (kontrollált) motiváció, illetve az intrinzik és extrinzik célok közötti viszonyt vizsgálta. Megállapították, hogy az egyén egyfajta természetes igény szerint inkább a belső célokra helyezi a hangsúlyt, mint a külsőkre, mert azok sokkal közvetlenebb kapcsolatban vannak a belső tudás-, autonómia-, elégedettség-szükséglettel.

Végül Niemivirta (2004) szerint minél többet tudunk a diákok motivációs tendenciáiról, amelyek a tanulási céljaik és eredményeik háttérében húzódnak meg, annál jobban megértjük viselkedésüket a tanteremben.

A tanulási környezet szerepe

A tanulási környezet gazdagsága és összetettsége változatos üzeneteket küld a diákok tanulási szándékai irányába. A tanítási órán a tanár egy sor irányító technikát alkalmaz, különböző üzenetek kombinációit küldi a diákok felé, amelyek hatnak az elsajátítási és teljesítménycélok alakulására. Más szóval, a tanterem „összetett célüzeneteket” kínál, s a tanárnak/kutatónak meg kell értenie, hogy a diákok hogyan dolgozzák fel ezeket az üzeneteket, vagyis hogyan alakulnak át ezek az üzenetek koherens célstruktúrává, me-

lyek azok a vonások, amelyek kiemelkednek, és ezek hogyan válnak elfogadottá.

Mind az önszabályozó tanulás, mind a célorientáció kutatói fontosnak tartják a tanulói környezet olyan szintű alakítását és befolyásolását, amely hat az ilyen irányú készségek kialakítására és fejlesztésére. A hazai iskolai tapasztalatok alapján megállapítható, hogy a magyar oktatási rendszer még mindig főként a tanári munkára, a tanári irányításra, s nem a tanulók önállóságára van berendezkedve. Ahhoz, hogy a tanulóknak fejleszteni és nem visszafejleszteni lehessen az önszabályozó képességeket, szükség van a tanítási, oktatási gyakorlat szemléletváltására.

Kísérletek bizonyítják, hogy azok a tanárok, akik főként elsajátításorientált tanulási környezetet teremtenek, hozzáillesztik az instrukciókat a tanulók megértési szintjéhez, észrevételek a tananyag mögött lévő értéket, segítik a tanulók önállóságát, és lehetőséget biztosítanak az együttműködésre (Ryan és Midgley, 2001, idézi Harackiewicz, 2002). Ezek a tanárok a tanulást aktív folyamatnak tekintik, amely pozitív hatással van a tanulóra, és pozitív elvárásokat támaszt. Ellenben ahol a tanulási környezet teljesítményorientált, ott az értékelés és az osztályzatok elsődlegesek. Természetesen a diákok között léteznek egyéni különbségek a tekintetben, hogy az adott osztálytermi kontextusban mely hatások válnak irányadóvá, s a korábbi iskolai tapasztalatok vagy egy-egy stabilabb személyiség hogyan befolyásolja ezek érzékelését. Más szóval, egy adott tantermi kontextusban, ahol a tanárok változatos utasítási gyakorlattal élnek és sokféle motivációs klímát teremtenek, a diákok összetett célokat alkalmaznak. Az eredményt pedig az befolyásolja, hogy a diákok hogyan érzékelik ezt a kontextust, milyen egyéni különbségeik vannak, valamint a személyes céljaik milyen viszonyban állnak a tartalmi tényezőkkel (Pintrich, 2003).

A célok szerepe az önszabályozó tanulásban ('self-regulated learning')

Az önszabályozó tanulás kutatása azon területek egyike, amelyekhez a cél- és célorientációs kutatások közvetlenül kapcsolódnak. Az utóbbi években az önszabályozó tanulás kulcsszerepet kapott az oktatásban. Sokféle értelmezését adták a kutatók ennek a fogalomnak, de abban egyetértés van köztük, hogy az önszabályozás több komponensből álló, ismétlődő, önirányító folyamat, amely az egyén saját megismerését, az érzelmeit és a cselekedeteit célozza meg, s azt, hogy az egyén céljai milyen hatással vannak a környezetére (Boekaerts, 2006).

Egy másik meghatározás szerint (*Zimmerman, 2000*) az önszabályozás olyan szisztematikus erőfeszítés, amely irányítja a gondolatokat, érzéseket és cselekedeteket a célok teljesítése felé. Zimmerman az önszabályozásnak három fázisát különbözteti meg:

Az első fázis a szándék, vagyis a célkitűzés és a döntés a célstratégiákról. A második a teljesítménykontroll, amikor a célokat irányító és monitorozó technikákat alkalmazzuk. Harmadik fázisként a visszacsatolást jelöli meg, ahol a célfolyamatok értékelése, a stratégiák egyeztetése történik a siker érdekében. A legtöbb elmélet kiemeli az önszabályozás és a célok belső kapcsolatát.

Az önszabályozó-képesség kialakítása nagyon fontos fejlesztési feladat, mert fokozza az emberi cselekvési képességet az egész életen keresztül (*Bandura, 1997; Schunk és Zimmerman, 1997, idézi Schunk, 2005*). A célok hatnak a motivációra, a tanulásra, az önhatékonyságra és az önértékelési folyamatra, s ezáltal erősítik az önszabályozást. A célok teljesítéséhez elengedhetetlen az elkötelezettség, amely hat a teljesítésre. A célok segítenek a feladatra összpontosítani, kiválasztani a megfelelő stratégiát és monitorozni a cél-folyamatot. A feladat teljesítése közben lehetőség nyílik összehasonlítani az adott eredményt a céllal. Ez az önellenőrzési folyamat erősíti az önhatékonyságot ('self-efficacy') és fenntartja a motivációt. Elégedetlenség keletkezik, ha ellentmondás alakul ki az eredmény és a célok között, amely vagy növeli az erőfeszítést, vagy elvezethet a célok feladásához. Ez azonban nem következik be abban az esetben, ha az egyén hisz a sikerében, és stratégiát vált vagy segítséget kér. Így tehát a cél elérése alakítja az önhatékonyságot és segít az új és kihívást jelentő célok kiválasztásában. A célok azonban önmagukban nem növelik az önszabályozást. Sokkal inkább a célok jellemzői: a tényszerűség, a távol-ság, a nehézség és a saját célok.

A céloknak két fontos szerepe van az önszabályozásban. Az egyik az irányító szerep, ahol a célok mint „végállomás” működnek, és ennek eléréséhez szükség van a tervezésre és a stratégia kialakítására. A másik a követő ('monitoring') funkció, ahol a célok adják az értékelési normákat vagy kritériumokat (*Lemos, 1999*).

A kutatók gyakran teszik fel a kérdést, hogy hogyan válik a viselkedés önszabályozottá. Több motivációkutató (*Ryan és Deci, 2000*) egy belsővé válási ('personalization of motivation') folyamatot feltételez ebben a folyamatban. Ez a folyamat a norma/cél megalkotásával kezdődik. A célok pedig annak az átalakulási folyamatnak a termékei, amely során egy meghatározatlan szükséglet elérendő szükségletté válik, s ennek a folyamatnak lesz az eredménye a motivációk belsővé válása, az önszabályozás.

A Boekaerts-féle kettős önszabályozó modell (*Boekaerts és Niemivirta, 2000; Boekaerts és Corno, 2005; Boekaerts, 2006*) megkísérli rendszerezni, hogy a tanulók mikor, miért és hogyan próbálják szabályozni tanulási tevékenységüket. Mindez segítséget nyújt annak megértésében, hogy bizonyos szabályzó technikák miért eredményesekek egyes területeken, és miért nem működnek másokon.

A modell két irányt különböztet meg: a növekedés ('growth') és a jó közérzet ('well-being') utat. Ezek szerint azok a diákok, akik el akarják érni a céljukat (például növelni kompetenciájukat bizonyos területen, új barátokat szerezni stb.), az első utat választják, mert céljuk megegyezik az értékrendszerükkel, és energiát fektetnek be ennek elérésére (a szabályozás felülről lefelé történik). Ezzel szemben, ha a diákok elsődlegesen a jó közérzet érdekében elkötelezettek, a második utat választják, a tanulási környezetben feltérképezik a kellemetlen helyzeteket, akadályokat, hátrányokat, s energiájukat annak érdekében mozgósítják, hogy megelőzzék ezeket (alulról felfelé irányuló szabályozás).

Az önszabályozás választási lehetőségeket és kitartást igényel, így sok múlik a jól integrált célrendszereken. Boekaerts, De Koning és Vedder (2006) kísérletet tettek rá, hogy leírják azokat a célrendszerket, amelyeket a tanulók használnak az osztályterekben. Ezek az úgynevezett összetett felsőbbrendű célok ('multiple higher-order goals'), amelyek eléréséhez különböző akcióprogramokat kell kidolgozni. Idetartoznak a tanulási

vagy elsajátítási, szociális, affektív vagy jó közérzet célok. Nyilvánvaló, hogy ezeknek a céloknak az egyidejű megvalósítása sokszor lehetetlen, ezért a diákok egyes céloknak prioritást adnak. A kutatások bizonyítják, hogy azok a diákok, akik tudatában vannak a célpreferenciáiknak, és azt is tudják, hogy e célok hogyan működnek, eredményesebben szabályozzák motivációikat és erőfeszítéseiket. Azokat a célokat, amelyek megegyeznek a tanulók szükségleteivel, értékrendszerével, érdeklődésével, a személlyel összhangban lévő céloknak ('self-concordant goals') nevezik, s ezek bizonyíthatóan hosszabb távon fenntarthatók, pozitívan hatnak a célok teljesítésére, sőt jobb közérzetet biztosítanak a célok teljesítése közben, mint a kívülről irányított, külső nyomásra létrejött célok.

A nyelvtanulással kapcsolatos hazai kutatások

A nyelvtanulással kapcsolatos hazai kutatások igen széles körűek. Ezek egy része a készségfejlesztést (*Csapó, 2001; Nikolov, 2005*), másik része a nyelvi attitűd- és motivációs rendszereket vizsgálja (*Nikolov és Józsa, 2005; Bukta, 2001; Csizér és Dörnyei, 2004; Csizér és Kormos, 2006*).

Józsa és Nikolov (2005) kutatásaiban a nyelvtanulás céljait a vizsgák és nyelvi végzettségek szempontjából vizsgálta. Megállapították, hogy a 6. évfolyamos tanulók többsége (34 százalék) a középfokú nyelvvizsgát, valamivel kevesebben (28 százalék) a felsőfokú nyelvvizsgát jelölték meg a nyelvtanulás végső céljaként. 10 százalék nyelvi diplomát kíván szerezni, 10 százalék pedig minél előbb szeretné abbahagyni a nyelvtanulást, tehát nincsenek vele céljai. A vizsgát azt is megállapította, hogy minél eredményesebbek a tanulók a nyelvtanulás területén, annál magasabb célokat tűznek ki maguk elé.

Csizér és Dörnyei (2002) a nyelvválasztást, nyelvtanulást, nyelvi preferenciákat meghatározó tényezőket vizsgálta, s csoportosította azokat a faktorokat, amelyek a nyelvválasztásban és a nyelvtanulásban jelentős szerepet játszanak. „Egy idegen nyelv sikeres elsajátításához több feltételnek kell teljesülnie: megfelelő tanárra, jó tanulási lehetőségekre, nyelvtelhetségre és a tanulási stratégiák sikeres használatára van szükség, a hosszantartó és gyakran fárasztó munkához azonban mindenképpen motiválnak kell lenni.” (*Csizér és Dörnyei, 2002*)

Hasonlóképpen, mind az önszabályozó tanulás, mind a célorientáció kutatói fontosnak tartják a tanulói környezet olyan szintű alakítását és befolyásolását, amely hat az ilyen irányú készségek kialakítására és fejlesztésére. A hazai iskolai tapasztalatok alapján megállapítható, hogy a magyar oktatási rendszer még mindig főként a tanári munkára, a tanári irányításra, s nem a tanulók önállóságára van berendezkedve. Ahhoz, hogy a tanulóknak fejleszteni és nem visszafejleszteni lehessen az önszabályozó képességeket, szükség van a tanítási, oktatási gyakorlat szemléletváltására (*Molnár, 2002*).

A tanulási célok vizsgálata

A következőkben bemutatjuk a vizsgált területet, a mintát és a vizsgálat körülményeit, végül a felhasznált mérőeszközöket. A tanulási célokat egy konkrét területen, az angol nyelvtanulással kapcsolatban kívánjuk vizsgálni.

Néhány indok arra, hogy miért éppen erre a területre esett a választás:

- a) A nyelvtanulás szerepe és szükségessége felértékelődött az elmúlt években.
- b) A technikai eszközök sokasága segítheti a nyelvi készségek fejlesztését és az önálló tanulást.
- c) A nyelvtudás „haszna” térben is és időben is túlnő az iskola (karrier, továbbtanulás) falain, az egész életre szól.

Ha összehasonlítjuk tehát egyéb tantárgyakkal, a nyelvtudás lényegesen több és megtapasztalható személyes célt feltételez, mint a többi tantárgy.

Vizsgálataink során a következő kérdésekre kerestünk választ:

1. Milyen célok és célirányultság húzódik meg a 13 éves tanulók idegennyelv-tanulásának hátterében?
 2. Hogyan csoportosíthatók ezek a tanulási célok?
 3. Milyen arányban találhatók meg a tanulók célrendszerében az elsajátítási és teljesítéscélok?
 4. Milyen iskolai kontextus található e célrendszerek mögött?
 5. Milyen kapcsolat van a célokról, tanulási stratégiákról való tudás és meggyőződés, illetve a valós célok és stratégiák között?
 6. Van-e összefüggés a tanulók célirányultsága és a teszten elért eredménye között?
- Első lépésként felvázoljuk a nyelvtanulás jelenlegi helyzetét és körülményeit városunkban. A vizsgált iskolák mindegyikére jellemző az országosan is megfigyelhető tendencia, hogy az angol nyelvet többen választják, mint az egyéb nyugati nyelveket (*Csapó, 2001*). Az angolórák az iskolák többségében csoportbontásban zajlanak, s ez általában együtt jár a nívócsoportok kialakításával, vagyis erősebb és gyengébb csoportokba kerülnek a tanulók. Az óraszámok tekintetében nem egységes a kép, általában három, néhány esetben négy órát tudnak az iskolák biztosítani a hetedikeseknek. A hetedikesek tudásszintjét az említetteken kívül még az is befolyásolhatja, hogy az adott iskolában mikor kezdték a nyelvtanítást. A törvény a negyedik évfolyamot jelöli meg kezdésként, de vannak iskolák, ahol már első osztálytól ismerkednek az idegen nyelvvél.

A minta

A mérésekhez különböző megfontolások alapján választottuk ki a mintát. A tanulási célok és az angolnyelv-tanulás kapcsolatának vizsgálatára a hetedikes évfolyamot találtuk megfelelőnek, igen sok szempontból:

- a) A serdülőkort a testi és lelki változások mellett egyre inkább az önállósodási törekvések, a saját tervek és a személyes célok megjelenése jellemzi.
- b) Közeledik a pályaválasztás, pontosabban az újabb iskolaválasztás ideje, amikor is jövőre vonatkozó tervekről, célokról egyre többet kell gondolkodni.
- c) Ez a korosztály már legkevesebb negyedik éve tanulja az angol nyelvet, tehát erre az időre elégséges tapasztalatot szerezhethet a nyelvtanulással kapcsolatosan.
- d) A 13 évesek már egyre nyitottabbá válnak a világ felé, érdeklődésük bővül, önállóan is képesek az érdeklődésüknek megfelelő információkat keresni, akár idegen nyelven is.
- e) A számítógép és az internet használata többségüknél már nem okoz gondot, sőt ekkorra már az életük részévé válik.
- f) A könnyűzene iránti rajongás is ebben a korban kezd jellemzővé válni.

A mérést Szentés város összes általános iskolájában és az egyetlen hatosztályos középiskola hetedik évfolyamán végeztük. A mérésben, az adott időpontban éppen hiányzók kivételével, minden angol nyelvet tanuló hetedik évfolyamos diák részt vett, tehát országosan ugyan nem, de a települést tekintve a mintavétel reprezentatívnak tekinthető. Összesen 219 fő, ebből 120 leány (55 százalék) és 99 fiú (45 százalék) vett részt a mérésben, amelyre a tanév végén (2007. május) került sor.

A mérőeszközök

Az adatgyűjtési eszközök között egy kérdőív és egy tudásszintmérő teszt szerepelt A és B változatban. A teszt kitöltésére 45 perc, a kérdőívre további 15 perc állt rendelkezésre. A tanulók többsége komolyan vette, és remélhetőleg a legjobb tudása szerint dolgozott, de voltak olyanok is, akik, elsősorban a tesztnél, a nehézséget látva hamar feladták.

A kérdőív 53 itemet tartalmaz, 10 item háttér-információkat tár fel, 43 item pedig tartalmi kérdésekkel foglalkozik. A négy kérdéssor közül három (7., 8., 10.) ötfokú skálán mért, a 9. kérdéssor a válaszok sorba rendezését kérte.

Az 1. táblázatban a kérdőív reliabilitásmutatói láthatók.

1. táblázat. A kérdőív reliabilitásmutatói: Cronbach

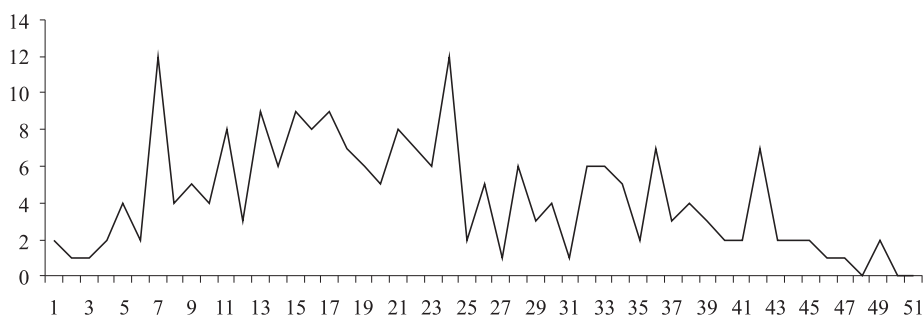
7. kérdéssor	8. kérdéssor	9. kérdéssor	10. kérdéssor
0,8308	0,8132	0,7287	0,6329

A tanulói teljesítmény

Az általunk összeállított tudásszintmérő teszt nem törekedett a nyelvi készségek valamely területének beható vizsgálatára, egyetlen célja a tanulók tudásának bemérése egy egységes skálán. Erre a feladatra az írott szövegértés készséget tartottuk legalkalmasabbnak, mert ez az a terület, amelynek fejlesztésére a legszélesebb körű lehetőségek adódhatnak a tanórákon kívül is, nyilván az egyéni érdeklődés és célok érdekében. A jelen teszt összesen 5 feladtból – 50 itemből – álló saját készítésű mérőeszköz. Az A és B feladatlap között sorrendbeli különbség van. A teszt megbízhatósági mutatója igen jó (Cronbach- α : 0,9459).

Jelen esetben nem térünk ki a háttérváltozók részletes elemzésére, csak a legfontosabb információkat és eredményeket közöljük. A teszt összesített átlaga a középértéknél néhány százalékkal alacsonyabb, 42 százalékpont, szórása 11,6. A pontszámok igen széles intervallumban találhatóak, a 0-tól a majdnem maximális 48 pontig (96 százalékpont) húzódnak. Érdekesége a tesztnek a bimodális eloszlás. A 12 százalékpontos és a 46 százalékpontos tesztertékek a legmagasabb gyakorisággal fordulnak elő. Az eloszlási görbe „balra ferdült”, ami azt jelzi, hogy a teszt a tanulók többsége számára nehéznek bizonyult.

A 2. ábra grafikonja a tesztpontszámok eloszlási görbét mutatja be.



2. ábra. A tesztpontszámok eloszlási görbéje

A teszt eredményei a fiúk és a lányok között

A fiúk átlaga 46 százalékpont, szórása: 11,5; a lányok átlaga 40 százalékpont, szórása: 11,6. Ezek az adatok ellentmondanak a korábbi mérések eredményeinek, ahol a 6. és 11. évfolyamos lányok szignifikánsan magasabb teljesítményt nyújtottak, mint a fiúk (Csapó, 2001; Józsa és Nikolov, 2005). Természetesen a kétféle eredményt nem lehet összevetni, de a nyelvi felmérések általában a lányoktól várnak jobb eredményt. A fiúk átlaga ugyan magasabb, de a különbség nem szignifikáns ($t = 1,844$, $p = 0,067$). A szórás a két

nemnél közel azonos. További vizsgálatok tudnának arra választ adni, hogy ez esetben a feladatok típusa, a kizárólag olvasott szövegeértés mennyiben befolyásolta ezt az eredményt a komplex nyelvi felméréssel szemben, ahol a lányok teljesítettek jobban.

A tanulási célok és célorientáció alakulása

A tanulási célok és a nyelvtanulás körülményeinek vizsgálatára a kérdőív négy kérdés-sora vállalkozik. A kérdéssorok vizsgálatára három lépésben került sor. Először leíró statisztikai vizsgálatot, majd faktor- és klaszteranalízist végeztünk. Végül a tudásszintmérő teszt és a kérdőív összefüggéseire mutatunk rá.

Első lépésben arra voltak kíváncsiak, hogy a tanulókat milyen célok irányítják a nyelvtanulásban. A válaszlehetőségek megfogalmazásához az összetett célelmélet (*Elliot és Harackevich, 2002*) 1+2-es felosztását vettük alapul, miszerint a tanulási célokat feloszthatjuk elsajátítási, teljesítményközpontú és teljesítménykerülő célokra. Az itemek között megtalálhatók az elsajátítási célok, vagyis azok a célok, amelyek valamely kompetencia, tudás növelését, fejlesztését tartják fontosnak. Ezek között szerepelnek az általános nyelvtudást célzó („szeretnék minél előbb jól érteni és beszélni angolul” stb.) és a konkrét, feladat-specifikus célok („a számítógépezéshez elengedhetetlen” stb.). A teljesítményközpontú célok, amelyek lehetnek intrinzik („szeretem, ha jobban tudok valamit, mint a társaim”, stb.) és extrinzik célok is („a szüleim elvárják, hogy jól tanuljak” stb.). A teljesítménykerülő célokat a „Nem szeretek rosszul szerepelni az órán.” állítás reprezentálja.

A legmagasabb átlagot kapták azok az állítások, amelyek az általános értelemben vett elsajátítási célokat jelölték meg, és amelyek a teljesítményközpontú célokat képviselik, s ezek között is azok, amelyek az osztályzatokkal és a szülői, illetve tanári elvárásokkal kapcsolatosak. Közepes átlagot kaptak a feladatközpontú elsajátítási célok, a hagyományos teljesítménycél és a teljesítménykerülő cél is. A legalacsonyabb átlagot a feladat-specifikus elsajátítási célra utaló (a könnyűzenei dalszövegek megértésére vonatkozó) vonatkozó item kapta.

A célok szerkezetének feltárására faktoranalízist alkalmaztunk. Az első faktorba tartoznak azok az itemek, amelyek az iskolához köthető tanulási célokra, elsősorban teljesítménycélokra utalnak. A második faktorba egyértelműen az általános elsajátítási célok kerültek, míg a harmadik faktorba mindkét kategóriából egy-egy. Feltételezésem szerint az első faktor mögött meghúzódó háttérváltozók a nyelvtanulás „külső irányítására” utalnak: megfelelni az iskola és a szülők elvárásainak, amelyeket a jegyek, a továbbtanulás stb. képviselnek. A második faktor esetén a nyelvtanulás fontosságával kapcsolatos „általános belső meggyőződés” („öröm számomra, ha tudok beszélni és megértek valamit angolul”), míg a harmadik faktor a nyelvtudást felhasználni tudó „teljesítménycentrikus” („szeretem, ha jobban tudok valamit...”) célrendszerre utal.

A vizsgált célokat klaszteranalízis segítségével is csoportosítottuk. A dendrogramon három, szorosan összetartozó klasztert figyelhetünk meg:

a) Az általános elsajátítási célok klaszterét, amelyet a nyelvvizsga mint megfogható cél konkretizál.

b) A külső és belső teljesítménycélok klaszterét.

c) Az iskolai elvárásokkal kapcsolatos teljesítménycélok klaszterét.

Végül a kérdéssor itemeiből két új változót hoztuk létre: az elsajátítási célok és teljesítménycélok változóját, s azt vizsgáltuk meg, hogy van-e szignifikáns különbség közöttük. Megállapítható, hogy a teljesítménycélok szignifikánsan magasabb rangátlaggal rendelkeznek, mint az elsajátítási célok.

A következőkben a nyelvtanulási környezetet vizsgáltuk. A kutatások során többszörsen bizonyítást nyert az a feltételezés, hogy a tanulási környezet, a tanulás szervezése, az órai utasítások stb. hatnak a tanulási célok kialakulására (*Pintrich, 2002*).

A felsorolt lehetőségek között három, általunk hagyományosnak tartott nyelvtanulási módszer; öt korszerűbb, nagyobb kihívást jelentő, az önálló nyelvtanulást elősegítő tevékenységi forma; és két olyan munkaforma található, amely mindkét kategóriába belefér.

A faktoranalízis jól látható módon elkülönítette és külön faktorba helyezte a kétféle módszer itemeit. Az első faktorba kerültek a hagyományos módszerek és a mindkét kategóriában helytálló, a másodikba az újszerűbb módszerek. Kivételt képez két item, amely az általunk besoroltakhoz képest az ellenkező faktorba került. Ennek feltételezhetően az a magyarázata, hogy a páros és csoportmunka a nyelvtanításban nem új módszer, tehát hagyományosnak is tekinthető, a versenyekre készülés pedig, bár hagyománya van, nem gyakran végzett tevékenység a nyelvi órákon. Nyilvánvalóvá vált, hogy a hagyományos és újszerű módszerek elkülönülnek egymástól, sőt a további vizsgálat azt is megalapította, hogy a két módszer preferenciája között szignifikáns különbség van a hagyományos módszerek javára. A hagyományos módszereket tehát gyakrabban alkalmazzák a nyelvi órákon.

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a diákok milyen nyelvtanulási módokat, eszközöket, stratégiákat ismernek és tartanak eredményesnek, azaz milyen tudással és tapasztalattal rendelkeznek a tudás megszerzéséről.

A fontosságát tekintve az elsők között jelölik meg a tanulók az „önálló gyakorlást” és a „magántanárt”, majd a „külföldi gyakorlási lehetőséget”. Utolsó helyekre kerültek a „számítógépes játékokkal”, „zenehallgatással” és „filmekkel” kapcsolatos nyelvtanulási lehetőségek. A „versenyek” és a „szigorú tanár” nyelvtanulásban betöltött szerepe szerint középre került.

A faktoranalízis az itemeket három különálló faktorba helyezte. Az első faktorba azok a nyelvtanulási módok kerültek, amelyek összhangban állnak az újabb, korszerűbb, „éredklődésen alapuló” nyelvtanulási lehetőségekkel, s amelyek mögött feltételezhetően elsősorban az elsajátítási célok rejlenek. A második faktorba a „tanár” meghatározó szerepe került, s van egy harmadik faktor is, amit leginkább a „önirányítás és elkötelezettség a nyelvtanulás iránt” jelzővel illetnénk.

A nyelvtanulás eredményességéről kialakult tanulói véleményekben kettősség tapasztalható. Az iskolai tapasztalatokon alapuló, elsősorban a magántanárt előnyben részesítő vélemény mellett megjelenik az önálló, önfejlesztő tanulásra utaló tanulói elképzelés is, s szignifikáns különbséget találtunk az előbbieik javára.

Amellett, hogy milyen ismeretekkel és tapasztalatokkal rendelkeznek a diákok a nyelvtanulás hatékonyságát illetően, arra is kíváncsiak voltunk, hogy ezeket a tapasztalatokat milyen arányban használják fel, továbbá, hogy milyen fokú az átfedés a vélt és a gyakorolt nyelvtanulási módok és stratégiák között, s ezek milyen viszonyban vannak a nyelvtanulás céljaival.

Erről a legszemléletesebb képet a faktoranalízis során létrejött három faktor adta, ahol a háttértényezők már nehezebben értelmezhetők. Az első faktorban eltérő irányultságú állítások jelentek meg: egyrészt általános és feladatspecifikus elsajátítási célokat feltételező, másrészt kudarckerülő, feladatot hátrító állítások. A második faktornál tisztább a helyzet. Ide azok az állítások kerültek, amelyek a nyelvtanulással kapcsolatos egyéni és iskolai tapasztalatokat tartalmazzák, s amelyek mögött elsősorban teljesítménycélok (teljesítményközpontú és teljesítménykerülő) húzódnak. A harmadik faktor egyértelmű háttértényezőre utal, nevezetesen a számítógépes nyelvtanulás szerepére. A korábbiakban tapasztalt kettősség itt csúcsosodik ki leginkább. Egymás mellé kerülnek az eltérő, sőt ellentétes irányultságú és tartalmú állítások, s ez egy meglehetősen sokszínű cél- és motívációs rendszert, illetve tevékenységi kört és meggyőződést feltételez. A Friedman-próba a rangátlagok közötti szignifikáns különbséget jelzi (teljesítménycél = 2,73, elsajátítási cél = 2,19, teljesítménykerülő cél = 1,09; $p < 0,000$).

Mindhárom elemzésekor valójában ugyanazt a jelenséget figyelhetjük meg: A nyelvtanulás mögött megjelennek mind az elsajátítási, mind a teljesítményirányultságú tényezők, de az utóbbi szignifikánsan magasabb arányban. A kétféle orientáció egyidejű létezése nem zárja ki egymást, sőt a legújabb kutatások arra hívták fel a figyelmet, hogy az osztálytermi környezetben a diákokban megvan mindkét irányultság, csak különböző szinten (Pintrich, 2003).

Feltételezésünk szerint jelen esetben a minta két, esetleg három részmintára oszlik. A célok és az eredményes nyelvtanulási módok tekintetében a tanulók egy része a hagyományos, az iskola és (magán)tanár irányításával történő nyelvtanulási célokat, módszereket és meggyőződéseket tekinti inkább magáénak. Feltehető, hogy ez a rész minta elsősorban a teljesítményközpontú tanulási célokat részesíti előnyben. A másik rész minta az elsajátítási célokat s az ezekre utaló nyelvtanulási meggyőződéseket jelölte meg nagyobb számban. Valószínű, hogy ezek a tanulók szélesebb körű ismerettel, metakognitív tudással és tapasztalattal is rendelkeznek a nyelvtanulással kapcsolatban. E rész minták között átfedés is lehetséges, hiszen az a diák, akinek célja, hogy jól megtanuljon angolul (elsajátítási cél), mert érdekli a számítógép és az internet, az esetleg egyidejűleg a társai között is ki akar ezzel tűnni (teljesítményközpontú cél). A saját nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzések és tevékenységek elemzésekor azonban kirajzolódik egy harmadik rész minta is. A fenti kettő mellett megjelenik a tanulást hátrító, a kudarckerülő rész mintája is, amelyek mögött a teljesítménykerülő célok húzódnak meg.

A 3. ábra a saját nyelvtanulással kapcsolatos gyakorlat célstruktúrájának alakulását mutatja.



3. ábra. A 10. kérdéssor (a saját nyelvtanulási gyakorlat) dendrogramja

Az elsajátítási célok a teljesítményközpontú célokhoz kapcsolódnak első lépésben, a teljesítménykerülő célok külön klasztert alkotnak.

A célok és a teljesítmény összefüggései

Az elemzés további részében a két mérőeszköz, a teszten nyújtott teljesítmény és a célok összefüggéseit vizsgáltuk. A vizsgálat elvégzéséhez új változókat hoztuk létre. Külön változóként kezeltük a tudásszintmérő tesztet, a tanulási célok általános megfogalmazását (7), az eredményes nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseket (9), a saját nyelvtanulással kapcsolatos gyakorlatot (10) és a nyelvtanulási kontextust (8), továbbá új változóként kezeljük az elsajátítási, a teljesítményközpontú és teljesítménykerülő célokat.

A korrelációvizsgálat eredménye szerint a tudásszintmérő teszt szignifikáns összefüggést mutat az általános tanulási célokkal, az eredményes nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzésekkel és a nyelvtanulás iskolai kontextusával, de nem jelentős az összefüggés a saját nyelvtanulási gyakorlattal.

A 4. táblázat a teszten elért eredmények és az új változók kapcsolatát mutatja be.

4. táblázat. A tudásszintmérő teszt és az új változók korrelációja

	tanulási célok	meggyőzések	iskolai kontextus	saját gyakorlat
teszteredmény	0,274	0,157	0,212	0,025
p	<0,001	0,020	0,002	0,718

A tudásszintmérő teszt szignifikáns összefüggést mutat továbbá az elsajátítási és a teljesítményközpontú célokkal, a teljesítménykerülő célokkal azonban nincs szignifikáns összefüggés. Az 5. táblázat a teljesítmény és a célkategóriák összefüggését mutatja.

5. táblázat. A teszteredmény és a célkategóriák összefüggései

	<i>elsajátítási célok</i>	<i>teljesítményközpontú célok</i>	<i>teljesítménykerülő célok</i>
teszteredmény	0,209	0,281	-0,126
p	0,001	<0,001	0,063

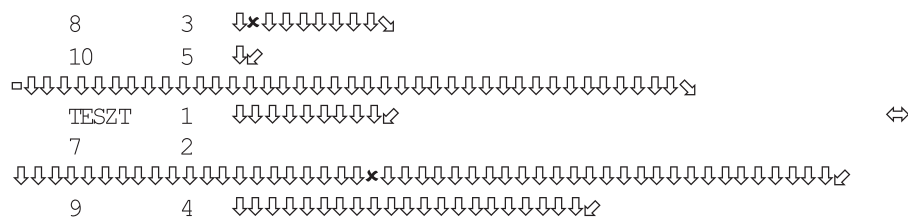
A korrelációvizsgálat azt is megmutatta, hogy a nyelvtanulási kontextus mindegyik változóval szignifikáns összefüggést mutat, de legmagasabb korrelációt a saját nyelvtanulási gyakorlattal találunk. Feltételezhető, hogy a teljesítménycélok szignifikáns preferenciájához, ahogy erre korábban utaltunk, hozzájárulhat a hagyományos nyelvtanítási módszerek szintén szignifikánsan gyakoribb alkalmazási gyakorlata.

Az 5. táblázatban a tanítási módszerek és az új változók összefüggéseit láthatjuk.

6. táblázat. A tanítási módszerek és az új változók korrelációja

	<i>tanulási célok</i>	<i>meggyőződések</i>	<i>saját gyakorlat</i>	<i>teszteredmény</i>
iskolai kontextus	0,315	0,335	0,617	0,212
p	<0,001	<0,001	<0,001	0,002

A továbbiakban a klaszterek alakulását vizsgáljuk, és megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanulási kontextus (8) elsőként kapcsolódik a saját nyelvtanulási gyakorlattal (10), majd pedig a teszteredményekkel, a tanulási célok (7) pedig az eredményes nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződésekhez (9) kapcsolódnak, s legutolsó lépésben kapcsolódnak a nyelvtanulási gyakorlattal. Mindez egyrészt arra enged következtetni, hogy az iskola, a nyelvtanításban alkalmazott módszerek jelentős befolyással vannak a nyelvtanulási szokásokra, másrészt a megfogalmazott célok ebben a korban még közelebb állnak az elmélethez (a nyelvtanulással kapcsolatos elképzelésekhez), s nem feltétlenül egyeznek meg mindenben a (saját) nyelvtanulási gyakorlattal. A 6. ábrán az új változók klaszterre szerveződése látható.



7. ábra. Az új változók és a teszteredmény dendrogramja

Végül regresszióanalízist végeztünk annak bizonyítására, hogy az elsajátítási és teljesítménycélok milyen mértékben magyarázzák a tudásszintmérő teszt mint függőváltozó varianciáját. Eszerint az elsajátítási célok 9,91 százalékban, a teljesítménycélok pedig 11,63 százalékban magyarázzák a teszt varianciáját.

Összegzés

Vizsgálataink során a hetedikes diákok tanulási céljait és célirányultságát az angol nyelv tanulásával kapcsolatban vizsgáltuk. Két mérőeszköz – egy kérdőív és egy tudásszintmérő teszt – segítségével igyekeztünk feltárni a nyelvtanulás mögött rejlő célok struktúráját, a nyelvtanulás iskolai kontextusát s a tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseit és annak gyakorlatát.

A több lépésben történt statisztikai eljárások eredményeinek elemzése során egy viszonylag jól körülhatárolható kép rajzolódik ki a tanulók nyelvtanulással kapcsolatos célirányultságairól. Megállapítható, hogy a nyelvtanulás hátterében megtalálhatók mind az elsajátítási, mind a teljesítménycélok, azok jól elkülönülnek egymástól, s közöttük szignifikáns különbség van a teljesítménycélok javára.

A tanulási célokhöz szorosan kapcsolódnak a nyelvtanulás eredményességéről kialakult meggyőzések. Itt is felfedezhető a korábban megfigyelt elsajátítási és teljesítménycélok dichotómiája. A preferenciák tekintetében szignifikáns különbség mutatható ki az iskolai tapasztalatokon alapuló, elsősorban a magántanárt előnyben részesítő vélemény és az önálló, önfejlesztő tanulásra utaló tanulói elképzelés között, az előbbi javára.

A diákok saját nyelvtanulásukkal kapcsolatos elképzeléseiben és a nyelvgyakorlás gyakorlatában is megjelennek az elsajátítási célokat feltételező meggyőzések s a teljesítménycélokra utaló iskolai tapasztalatok preferenciái. Ebben az esetben azonban megjelenik egy harmadik csoport, a teljesítmény- vagy kudarckerülő meggyőződés és gyakorlat is.

Az eredmények mögött két, esetleg három részminta megjelenése lehet a magyarázat. E koncepciót a teszteredmények bimodális eloszlása megerősítheti. Valószínűsíthető, hogy az elsősorban teljesítménykerülő célokat preferáló, illetve alacsonyabb szintű nyelvtanulási meggyőződéssel rendelkező mintaelemek az első (12 százalékpont), míg a teljesítményközpontú és elsajátítási célokat preferáló, magasabb szintű meggyőződéssel rendelkező mintaelemek a második (46 százalékpont) módusz környékén helyezkednek el.

A kutatások sora bizonyítja, hogy az iskolai kontextus nagy szerepet játszik a célirányultság kialakulásában. A vizsgálat ez esetben kimutatta, hogy a hagyományos és a korszerűbb módszerek markánsan elkülönülnek egymástól, s az átlagok azt jelzik, hogy a hagyományos módszereket gyakrabban alkalmazzák a nyelvi órákon, amik elsősorban a teljesítménycélok kialakulásának kedveznek.

Hogyan értelmezhetők ezek az eredmények?

Az e területen végzett kutatások abban általában megegyeznek, hogy napjaink oktatásának egyik alapvető feladata a tanulók önszabályozó, önfejlesztő képességének kialakítása és fejlesztése. Az önszabályozásban a céloknak kiemelt szerepük van. Az utóbbi kutatások már nem tekintik az elsajátítási és teljesítménycélokat ellentétes előjelűeknek, ahol az elsajátítási célok csak pozitív, a teljesítménycélok pedig negatív teljesítmény eredményezhetnek, hiszen mindkét cél vezethet kedvező eredményre. Kivételt ez alól a teljesítménykerülő célok képeznek, amelyek negatív hatással vannak a teljesítményre. Fontos azonban megjegyezni, hogy ez nem jelenti azt, hogy a teljesítményközpontú célok ugyanolyan hatékony és helyeselhető formái az önszabályozásnak, mint az elsajátítási célok. Ellenkezőleg, a kutatók meggyőződése szerint az ideális tanulási közegben elsősorban az elsajátítási célokat érdemes előnyben részesíteni. Sőt azt sem ajánlják, hogy a tanárok e célok alkalmazására biztassák diákjaikat akár közvetet vagy közvetlen módon, egyszerűen csak amellett érvelnek, hogy ezeknek a céloknak is lehetnek pozitív hatásai, elsősorban akkor, ha az egyén önszántából, a célokkal azonosulva képes alkalmazni azokat. Az oktatóknak, tanároknak még akkor is a feladatközpontú, kooperatív technikák alkalmazását kell szorgalmazniuk, lehetőség szerint csökkentve a hagyományos, ver-

sengésre módot adó teljesítményközpontú célok alkalmazását, ha ez bizonyos szempontból ellentmond a nyugati társadalmak hiperversengő szemléletével, amit igen nehezen lehet kivédeni ezáltal, legfeljebb csökkenteni. Megoldásként pontosan azt javasolják, hogy meg kell tanítani a diákokat a hiperversengés káros hatásainak kiszűrésére (Elliot és Moller, 2003).

Jelen kutatás egyelőre csupán felfedi a különböző célorientációk létezését a tanulók körében, illetve megpróbál összefüggést keresni a nyelvtanulás eredményessége, az alkalmazott tanítási módszerek és a célorientáció alakulása között. További, részletesebb vizsgálatra van szükség ahhoz, hogy még pontosabb kép alakuljon ki az arányokról és az eloszlásról. Az is világossá vált, hogy a vizsgált iskolai környezet, a jellemző nyelvtanítási kontextus a teljesítménycélok kialakulását segítik elő inkább, mint az elsajátítási célokat.

A kutatás során néhány újabb kérdés merült fel a témával kapcsolatosan. Nem derült ki ugyanis, hogy a tanulói célok mennyire tudatosak, milyen egyéb, nem iskolai hatások nyomán alakultak/-nak ki. Az optimális tanulási környezet kialakítása mellett van-e egyéb feladata az iskolának a tanulók célorientációjának alakításában? Ezek a kérdések mindenképpen továbbgondolást, a terület minél részletesebb megismerését s további hazai kutatásokat és pedagógiai kísérleteket igényelnek.

Irodalom

- Ames, C. (1992): Classrooms: Goal, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 261–271.
- Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In Ramachandran, V. S. (szerk.): *Encyclopedia of human behavior*. IV. 71–81. Academic Press, New York.
- Boekaerts, M. (2006): How Far We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Journal of Educational Psychology*, 2. 197–213.
- Boekaerts, M. – Koning, E. – Vedder, P. (2006): Goal-Directed Behavior and Contextual Factors in the Classroom: An Innovative Approach to the Study of Multiple Goals. *Educational Psychologist*, 1. 33–51.
- Bukta Katalin (2001): Mit tanulnak a tanulók az angol órán? *Iskolakultúra*, 8. 36–47.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 8. 25–35.
- Csizér Kata – Dörnyei Zoltán – Nyilasi Emese (1999): Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdje és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig? *Magyar Pedagógia*, 2. 193–204.
- Csizér Kata – Dörnyei Zoltán (2002): Az általános iskolások idegennyelv-tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia*, 3. 333–353.
- Csizér Kata – Dörnyei Zoltán – Németh Nóra (2004): A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 4. 393–408.
- Csizér Kata – Kormos Judit (2006): Az interkulturális kapcsolatok és a diákok motivációjának összefüggései: egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*, 11. 12–20.
- Deci, E. L. (2006): Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 1. 19–31.
- Elliot, E. J. – Moller, A. C. (2003): Performance-approach goals: good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research*, 4–5. 339–356.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 906–911.
- Harackiewicz, J. M. – Barron, K. E. – Pintrich, P. R. – Elliot, A. J. – Thrash, T. M. (2002): Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 3. 638–645.
- Hardy Judit (2004): Általános iskolás tanulók attitűdje és motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Magyar Pedagógia*, 2. 225–242.
- Jámbori Szilvia (2003): Az iskolai környezet szerepe a serdülők jövőorientációjának alakulásában. *Magyar Pedagógia*, 4. 481–497.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 1. 79–104.
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 3. 307–337.
- Lemos, M. (1999): Students' Goals and Self-regulation in the Classroom. *International Journal of Educational Research*, 31. 471–484.
- Linnenbrink, E. A. (2005): The Dilemma of Performance Approach Goals. *Journal of Educational Psychology*, 2. 197–213.
- Locke, E. Latham, G (2002): Building a Practically Useful Theory of Goal-Setting and Task Motivation. *American Psychologist*, 9. 705–717.
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 1. 63–77.
- Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, 2. 155–173.

- Molnár Éva (2004): Önszabályozó tanulás az Earli-konferencia homlokterében. *Iskolakultúra*, 5. 50–56.
- Niemivirta, M. (1999): Motivational and cognitive predictors of goal setting and task performance. *International Journal of Educational Research*, 31. 499–513.
- Niemivirta, M. (2004): Habits of Mind and Academic Endeavors. The Correlates and Consequences of Achievement Goal Orientations. *University of Helsinki Department of Education Research Report*, 196.
- Nikolov Marianne (2001): Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, 8. 2–12.
- Nikolov Marianne (2003): Hatodikosok stratégiahasználatára olvasott szöveg értését és íráskészségét mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, 1. 5–34.
- Patrick, H. – Ryan, H. – Pintrich, P. (1999): The Differential Impact of Extrinsic and Mastery Goal Orientations on Males' and Females' Self-regulated Learning. *Learning and Individual Differences*, 2. 153–171.
- Pintrich, P. (1999): The Role of Motivation in Prompting and Sustaining Self-regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31. 459–470.
- Pintrich, P. R. – Conley, A. M. – Kempler, T. M. (2003): Current issue in achievement goal theory and Research. *International Journal of Educational Research*, 39. 4–5. 319–337.
- Pintrich, P. (2003): A Motivational Science Perspective on the Role of Students' Motivation in Learning and Teaching Context. *Journal of Educational Psychology*, 4. 667–686.
- Réthy Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 3–12.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ryan, R. – Deci, E. (2000): Self-Determination and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 1. 68–78
- Schunk, D. H. (1995): Self-regulation through Goal Setting. ERIC Digest.
- Schunk, D. H. – Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32. 195–208.
- Schunk, D. H. (2005): Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of P. R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 2. 8594.
- Sideridis, G. D. (2003): Editorial's introduction of special issue on academic goal orientation *International Journal of Educational Research*, 4–5. 311–318.
- Spera, C. – Wentzel, K. R. (2003): Congruence between students' and teachers' goals: Implications for social and academic motivation. *International Journal of Educational Research*, 39. 4–5. 395–413.
- Tracy, B. (1999): *Maximális Teljesítmény*. Bagolyvár Könyvkiadó, Budapest.
- Vágó Irén (2001): Ami az átlagok mögött van. *Iskolakultúra*, 8. 61–70.
- Weinert, E. – Kluwe, R. H. (szerk.): *Metacognition, Motivation and Understanding*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillside, New Jersey.
- Zimmerman, B. J. (1999): Commentary: toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31. 545–551.
- Zimmerman, B. J. (2000): Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 82–91.

Szellemi kiűtkeresés a Csereháton

Kevés olyan mostohán kezelt, elhanyagolt tája van hazánknak, mint az északi fekvésű Cserehát. Az utóbbi években kitüntetett figyelmet szentel e leszakadt régióknak elsősorban a szociológia tudománya. Társadalmunk legszegényebbjéi, az itt élő cigányság vonták magukra a kutatók figyelmét. Úgy tűnik, mintha a velük kapcsolatos problémák megoldása is szociális természetű volna. Ha társadalmi szinten szóba kerül a szegénység eme sajátos változata, amely lenézettséggel, meg nem értettséggel is párosul, jóhiszeműen nem is gondolhatunk másra, mint hogy tennünk, segítenünk kell. E hozzáállás alapmotívuma nem kérdéses, ám esetünkben sokkal többről van szó. A csereháti romák fölkarolásának, fölemelésének ügye csak részben lehet szociális természetű. Fogalmazhatnánk úgy is, hogy csak ebben gondolkodni súlyos hibának tekinthető: a szociális társadalmi adakozás hártó mechanizmus részünkről.

Nemigen születnek tanulmányok arról, hogy hazánkban kik azok, akik együtt élnek a cigányokkal és valamilyen szintű életközösséget képesek velük vállalni. Fölmerült-e valaha társadalomkutatók részéről az a kérdés, hogy kik voltak azok, akik valamiféle mintát adhattak a cigányoknak, valamilyen szinten sorsközösséget vállaltak velük? Nem kérdéses, hogy ez a réteg a falusi parasztság volt, akik hasonlóképpen a társadalmi ranglétra alsó fokán foglaltak helyet. Ma ezt a pozíciót teljes mértékben a cigányság tölti be. Az ő hajdani szomszédja már nem szomszéd, felkapaszkodott, élette-rét módosabbá tette, s igyekszik elfelejteni azt, hogy néhány évvel ezelőtt szomszédságában cigányok is éltek. A faluban rekedt cigányság magára hagyatottságában lehet-e folytatója a paraszti életformának és kultúrának, tudja-e folytatni az évszázados életformát, kialakított szokásokat és hagyományokat? Szeretnénk azt hinni, hogy a beolvadásnak, a társadalmi integrációnak lehet ez az útja a csereháti vidéken, hiszen ez egyben a probléma megoldásával lenne egyenlő.

Egyrésztől bonyolult és összetett problémának tűnik a cigányság problémája, másrésztől viszont a megoldás kézenfekvő és egyszerű: magunknak kell megváltoznunk, magunknak kell idomulnunk, s ahhoz, hogy előítéletünket leküzdjük, meg kell találnunk a módját annak, hogy életterünkben és gondolkodásunkban ismét megjelenjenek ők. Meglepő, hogy történelmünk milyen sok példát ad erre: elég ha csak az idegeneket befogadó, a cigányságot letelepítő s nekik munkát adó magyarságunkra gondolunk. A modern világgunkkal, a szédítő civilizációs irammal már magunk sem azok vagyunk, akik voltunk hajdanán. Leértékeltük szerepünket az értelmetlen hajszában, mely egyre inkább csak a fejlődő nyugati mintákat képes látni és átvenni. Ennek esett áldozatául a magyar vidék is. Merő konzervativizmusnak tűnik itt hagyományokról beszélni, s még inkább arról, hogy a tájnak megtartó ereje, lelke van, s számára teljesen mindegy, hogy kik azok, akik életet vállalnak benne, mert rájuk is hatni fog az a megmagyarázhatatlan jelenség, megtartó és formáló erő, ami most egyre inkább csak a cigánysághat. Furcsamód ők lettek örökösei évezredek kultúránknak.

Meglepő és elgondolkodtató az is, hogy az iskola intézménye sem képes kultúránk egyenes folytatására, s persze ebből következően az együttnevelésre sem. A nevelés és oktatás alapmotívuma, ennek vezérfonala is idegen mintákat igyekszik követni, nem azt, ami adva van, ami a táj és az ember közös együttese, nem ez a termés adja az éltető táplálékot, nem a saját kertünkben munkálkodunk és kívánjuk aratni a gyümölcsöt, hanem egészen más irányba tájékozódunk. Az intézményesített oktatás sem ezen alapszik, s nem kíván építeni arra az életformára, ami megvolt a paraszt és cigány ember között: igyekszik mindkettőtől mihamarább megszabadulni. Mindezek után kell-e azon csodálkoznunk, hogy a csereháti iskolák s az itt élő értelmiség sem érti, hogy valójában mi lenne a feladata az elcigányosodott településeken és iskolákban? Érthetetlennek és furcsának tűnik az újító kezdeményezés és pedagógiai innováció számukra, amihez kényszerűen próbálnak igazodni. Arról viszont, amivel valójában rendelkeznek, ami évszázadok óta a sajátjuk, ami természetesen integrált katolikust, evangélikust és izraelitát, ami lehetőséget adott arra, hogy a különböző nemzetiségek – közöttük a cigányság is – közösen éljenek és dolgozzanak, mit sem tudnak.

Az alábbi tanulmány sokkal inkább kulturális beállítottságú, s a csereháti cigányság problémáját is ezen a szinten igyekszik tárgyalni. Egyik alapgondolata is ide kapcsolható: történelmében és kultúrájában a tájegység sokkal inkább a Felvidékhez tartozik, mondhatni a Felvidék déli nyúlványa a Cserehát, szellemi/eszmei értelemben, s ez érthetővé teheti számunkra igazi lényegét. Ennek hangsúlyozását azért érezzük fontosnak, mert úgy véljük, egy sikeresebben működő oktatási programnak mindenképpen ebből kellene kiindulnia.

Bevezető gondolataink között kell még szólnunk kutatási módszerünkről is. Tanítóként 1990-től adatott meg a lehetőség Csenyéte életének, társadalmának aprólékos és gondos megfigyelésére. Mivel az együttélés és az aktív pedagógiai munka nem adott lehetőséget tárgyszerű rögzítésre, s céloom sokkal inkább a történéseknek, magának az itt élő embereknek érzelmi és szellemi világának átélése volt, nem is merülhetett fel egy módszeres pedagógiai kutatásnak a lehetősége. Ma, e sorok írásakor viszont fontosnak érzem a kavargó gondolatok rendszerezését. Ehhez szükség van egy más, sokkal inkább külső megközelítésre. Ahhoz pedig, hogy a Cserehát egészét tudjam látni, szükség volt más települések megfigyelésére is.

Tanulmányunk első része adja „kutatásunk” tapasztalati háttérét. A második részben egy sajátos elméleti rendszer felállítása érdekében az összehasonlítás eljárását alkalmaztuk. Itt valójában Csenyéte és Rakacaszend települések mai helyzetét, önmagához és környezetéhez való viszonyát helyeztük egymás mellé annak érdekében, hogy a jövőt illetően konkrét javaslataink legyenek a Cserehátért dolgozó pedagógusoknak, szociális munkásoknak, s persze mindazoknak, akik tenni kívánnak e mostohán kezelt régió sorsáért.

I.

Feleségemmel és csenyétei tanító kollégáimmal kilenc évig dolgoztunk az egykori Abaúj-Torna vármegyei Cserehát egy külvilágtól elzárt kistelepülésén, Csenyétén. Pedagógiai próbálkozásaink középpontjában a falu cigány iskolás gyermekei álltak, s ez, valamint az igen zárt környezet kínálta a lehetőséget, hogy szabadon gondolkodjunk és munkálkodjunk tanítványainkért és a helybeli lakosságért. Még az azóta eltelt hét év után is nehéz bármiféle értékelésbe bocsátkozni. Sajnálatos tényként kell elkönyvelnünk, hogy az általunk indított kezdeményezések nem folytatódhattak Csenyétén. (1) Azok a gyermekek, akik részesei voltak törekvéseinknek, néhány kivételtől eltekintve, már befejezték általános iskolai tanulmányaikat. Számukra jóval nehezebb, szinte megoldhatatlannak látszó kihívást jelentett a középiskola elvégzése. Jóllehet vannak néhányan, akik ezt az akadályt is sikerrel vették, de szinte biztosra vehető, hogy sem közülük, sem pe-

dig a jelenlegi iskolások közül a közeljövőben nem fognak tanulmányokat folytatni a felsőoktatásban.

E rövid értékelés másik oldalaként kell megemlítenünk tanítványaink igény szintjének, kulturáltságának emelkedését, bár ez kétségkívül nehezebben megfogható, hiszen mihez képest mondhatjuk azt, hogy nőtt bennük az igényesség? Nyilván egyedül mi lehetnének azok, akik az összehasonlítást elvégezhetnénk, s majd ezt követően – a csenyétei publikációk sorát bővítendő – a nyilvánosság elé lehetne tární ez irányú következtetéseinket. Pedagógiánk bemutatására, összegzésére számos kiadványban kísérletet tettünk. Ezek közül a legjelentősebb a Csenyéte Antológia (*Kereszty és Pólya*, 1998, 2002), mely híuen mutatja be a kilenc tanévet. Kötetünkre leginkább a bensőségeség jellemző. Elmélyült,

Evidencia volt számunkra az, hogy a hagyományosabb pedagógiával, a poroszos irányvonalal mindenképp szakítani kell, de teljes mértékig egyetlenegy reformiskola mellett sem tudtuk magunkat elkötelezni. Ehhez egyrésztől hiányoztak a feltételek, másrészt a csereháti világ éles kettőssége, mély bezárkózása, magába fordulása, mindenfajta kitörés, feljebb emelkedés gondolatának elhárítása, valamint az itt élők belső érzelmgazdagsága, saját kapcsolati rendszerük kifinomultsága és tisztasága semmilyen körülmények közepette nem bírt volna el egy Csenyétére vagy akár a régióba kihelyezett reformiskolát.

érzelemmel telített kapcsolatot sugároz a kötet valamennyi oldala. A kötet alapkonceptiója, mondhatni, pedagógiánk vezérfonala volt. Úgy véltük, csak a gyermekekre figyelő, a gyermeket teljes mértékben elfogadó, a vele együtt gondolkodó alaphelyzet vezethet eredményre, s lehet mindenfajta csenyétei pedagógiai próbálkozásnak a kiindulása. Meglehet, első látásra nem tűnik újnak ez utóbbi gondolat, de ha közelebről is szemügyre vesszük pedagógiánk alapelvét, megfigyelhető e kapcsolat sokirányú szerteágazása, több síkon való haladása, mélységei, életket és sorsokat meghatározó ereje, akár a gyermek, akár a tanító szempontjából. Míg a külvilág megszállott misszionáriusi munkaként értékelte csenyétei tanítóskodásunkat, addig mi egészen más hozzáállással, attitűddel közelítettünk e sajátos, alvó, szellemileg is vákuumban élő világ felé. Egyrésztől igyekeztünk minél több időt tölteni a gyerekekkel mind az iskolában, mind pedig a faluban. A csenyétei cigány gyermek élete, az irányunkba történő önzetlen szeretete erőforrásként szolgált számunkra. Sok esetben arra kellett rádöbennünk, hogy nekünk kell tölük tanulni, hogy mi vagyunk a tanulók s ők a tanítók.

Másodsorban igyekeztünk a falu kapuit szélesre tární a külvilág felé. Szükség volt arra, hogy pedagógiai fejlesztésbe fogjunk. Látható volt, hogy a régió pedagógusaira, az itt élő értelmiségiekre, akik eleve reménytelennek ítélték mindenfajta pedagógiai próbálkozást a csenyétei gyermekek számára, nemigen támaszkodhatunk. Néhány év leforgása alatt – köszönhetően szakmai segítőinknek – sikerült megvalósítani egy olyan programot, amely biztosította gyermekeink számára az alapok elsajátítását (*Kereszty*, 1998, 2002; *Komaság*, 1998, 2002). Mindennek formai keretei sem a szokványosak voltak. Ismeretlen volt például számunkra a bukás, mert lehetőség szerint mindig arra törekedtünk, hogy a lemaradóknak se kelljen tanítót váltaniuk őszi tanévkezdeskor. A kölcsönösség, a partneri viszony kifejeződött saját szokásrendszerünkben is. Igyekeztünk problémáinkat közös fórumon, beszélgetőkörökön megvitatni. Igaz, ebből a magunk alkotta világból alig-alig értettek valamit a szülők, s ezért alkalmanként éles bírálatokban, indulatos támadásokban volt részünk. A fe-

szültté váló helyzetet oldandó egy ízben maguk a gyerekek javasolták, hogy a békesség érdekében jobb, ha iskolai életünkben visszatérünk a magázásra. Ennek mindenki részéről való elfogadása is jól példázza azt, hogy mennyire fontos volt számunkra a szülők megnyerése és az iskola életébe való fokozatos bevonásuk megszervezése. E törekvés legszebb példái az általunk szervezett rendezvények és közös ünnepek, helyi szokások felelevenítése (Pólya, 1998, 2000, 2002; Kovalcsik és Kubinyi, 2000).

A falu életének feltárása, múltjának és szokásvilágának megismerése újabb és újabb kérdést vetett fel. Vajon jó úton járunk-e? Helyes-e a választott pedagógiai alap, a kiindulási pont? Túlzás lenne azt állítani, hogy elgondolásainkban minden esetben a tudatosság vezetett bennünket. Választásainkra, döntéseinkre sokszor az ösztönös megérzés volt a jellemző. Evidencia volt számunkra az, hogy a hagyományosabb pedagógiával, a porosz irányvonallal mindenképp szakítani kell, de teljes mértékig egyetlen reformiskola mellett sem tudtuk magunkat elkötelezni. Ehhez egyrészt hiányoztak a feltételek, másrészt a csereháti világ éles kettőssége, mély bezárkózása, magába fordulása, mindenfajta kitérés, feljebb emelkedés gondolatának elhárítása, valamint az itt élők belső érzelmgazdagsága, saját kapcsolati rendszerük kifinomultsága és tisztasága semmilyen körülmények közepette nem bírt volna el egy Csenyétére vagy akár a régióba kihelyezett reformiskolát. Az évek múltával kell levonnunk azt a következtetést pedagógiáinkkal kapcsolatosan, hogy e kérdés átfogó megoldásának lehetőségét semmiképpen nem az alternatív pedagógiák alapkoncepciójában kell keresnünk (Pólya, 2000, 2001). Természetesen itt külön kell választanunk a tanítói gyakorlatot – ahol hasznos, ha jelen van a pedagógiai alternativitás – az iskola szellemi, eszmei célkitűzéseinek kezdőpontjától. Talán túlságosan is elfoglalt bennünket a helyes módszerek megtalálása, gyermekeink készség- és képességfejlesztése. Ebből következően nem adódott mód saját, nevelésméletileg is igazolt koncepció létrehozására.

Nem kérdés az iskolák szükségessége a régióban, de emellett egy olyan pedagógiai rendszer kidolgozása is elkerülhetetlennek látszik, amely a legmesszebbmenőkig belső, szerves fejlődés eredménye, s nemcsak fejlett technikai apparátussal bír, hanem pedagógiai elméletében is saját megalapozottsággal rendelkezik. Semmiképpen nem tartjuk tehát célravezetőnek a csenyétei iskolához hasonló iskolák alapításakor alternatív koncepciók átgondolatlan és elhamarkodott alkalmazását. Érdemes ehelyütt összehasonlítani a sok tekintetben rokon csenyétei, továbbá a Lázár Péter nevéhez fűződő nyírtelki, valamint az Imrei István munkásságához kötődő tiszabői iskolákat (Lázár, 1999; Imrei, 2004). A körülmények, megalakulásuk, gyors szárbaszökkenésük és hanyatlásuk szinte teljesen azonos módon és időben ment végbe. Azt feltételezzük e három iskolával kapcsolatban, hogy kezdeményezésüknek nemcsak a feltételek és lehetőségek romlása miatt nem lett folytatása, hanem azért is, mert nélkülözniük kellett az elmélet és gyakorlat helyes egymásra épülését. Hogyan is lehetne pedagógiai alapozottságról beszélni e három iskola esetében? Ennek részletes és aprólékos kidolgozása az eddigi tapasztalatokat fölhasználva csak most kezdődhetne. De hol és mikor kezdődjék meg ez a szerves fejlődésből kinövő pedagógiai koncepció? Milyen szakmai lehetőségekkel és milyen háttérrel rendelkezzen az a pedagógia, amely eleve evidenciaként kezeli a cigány gyermekek alap-, közép- és felsőfokú oktatását, amely eleve csak integrációban képes gondolkodni, amely képes szemléletformálásra, a rossz beidegződések áthidalására? De lehet-e szemléletet formálni, változtatni egy hosszú évek óta (gazdasági és szellemi értelemben egyaránt) vegetáló régióban, ahol a lakosság képtelen saját erői és lehetőségei kamatoztatására? Miért is fogalmazódnék meg bennük az a gondolat, hogy a fejlesztésre, fejlődésre épp a cigányság lehet az egyik legjobb erőforrás? Hogyan történjék mindez? Kimerítő választ jelen tanulmányunkkal magunk sem adhatunk. Javaslatunk csupán annyit lehet a hátrányos helyzetű gyermekeket tanító iskolák pedagógusainak, hogy gondolják át alaposan programjuk célkitűzéseit, s bánjanak kellő megfontolással, körültekintéssel választott módszereikkel kapcsolatban.

A csereháti régió felzárkózásának tehát létkérdése a cigányság iskoláztatásának megoldása. Ez valamennyiünk érdeke. A cigányság felzárkóztatásának megoldási nehézsége érthetően nem csak pedagógiai jellegű: elkülülhetetlennek látszik a szociális felkarolás is. Magunk is bizakodással tekintünk az uniós támogatási rendszerre épülő projektekre, melyek jó része vidékfejlesztést céloz meg. Bízunk abban, hogy az innováció ténylegesen eléri a Csereháton élőket is. Viszont a kedvezőbb gazdasági háttér nem feltétlenül fogja magával hozni az itt jelentkező legégetőbb kérdések megoldását. A fellendülés, a gyarapodás nem fogja megszüntetni a cigányság teljes elkülönülését. (2) Sőt lehet, hogy a szegregáció még növekedni fog, s évszázados rossz beidegződéseink mit sem fognak változni.

Vajon a fejlődést követően a falvakból kitelepedettek unokái, a másod- és harmadgeneráció vissza fog-e menni a faluba, oda, ahonét ősei származtak? Hogyan érhetnék el azt az ideális helyzetet, amikor a különböző származású gyermekek ténylegesen együtt nevelődhetnek? A kedvezőtlen folyamatok, amelyek még ma is rombolóan hatnak, viszszafordíthatók, megállíthatók-e?

Vajon lesz-e valaha olyan író, publicista, szociológus, történész, kultúrtörténész, antropológus, esetleg pedagógus, aki következetesen, mintegy lépésről lépésre képes bemutatni a csereháti falu sajátos alakulásának, változásának egyes fázisait? (3) Ha alaposabban szemügyre vesszük ezt az emberöltőnyi idő óta tartó visszahúzódó folyamatot, más oldalról, a cigány lakosság felől nézve haladást és kulturális fejlődést látunk. Igaz, ez a fejlődés „megkészt” fejlődésként értékelhető. A hétköznapi praktikum felől nézve a dolgot, a különbségek jól szemügyre vehetők a parasztporták működtetésében, használatában. A legigényesebb és legtörekvőbb cigány családok igyekeznek kihasználni az új életformából adódó lehetőségeket: kertet művelni, állatot tartani, évente meszelni és élvezni a tágas porta, a nagyobb lakás adta előnyöket. Ám a gazdaság működtetése közel sem olyan, és nem is lehet olyan fejlett, mint amilyen az a parasztlakások idejében megszokott volt. Nem lehet, hiszen egy falusi gazdaság működtetéséhez idő és tapasztalat kell. Ezzel jobbra csak azok a családok rendelkeznek, akik régebben is kapcsolatban álltak a parasztsággal, akik korábban napszámosokként, majd a szocialista időszakban tsz-dolgozóként tevékenykedtek. Az itt szerzett tudást igyekeznek ma is kamatoztatni az a néhány feltörekvő család, akik mindig is gondot fordítottak életminőségük növelésére. A fejlődés tehát ezen a téren szembevetendő, de a pontos és precíz működtetéséhez újabb és újabb évtizedeknek kellene eltelniük. Egy újabb lépcsőfok megtételét jelenthetné Csenyétén az, ha például a házak előtti kiskertben a burgonya helyett (vagy mellé?) rózsát és más virágokat ültetnének. Mindezzel nem azt kívánjuk kifejteni, hogy a falusi cigányságnak feltétlenül ugyanazt az utat kell bejárnia, mint elődjének. Ehelyütt csak magát a fejlődésre való képességet, a tudás különböző módoszatainak megszerzésére irányuló törekvést véltük hangsúlyozandónak. Véleményünk az, hogy a fejlődésre való képességnek van egy kulturális vonatkozása, mert e nélkül aligha lehet fejlődésről beszélni. Csak az ebben való jártasság teszi képessé az embert, hogy el tudjon rugaszkodni a mindennapok nehézségeitől. Maga a kultúra teszi, teheti hajlékonyá a jellemet, s képes megnemesíteni és értelmet adni a legszegényebbek életének is. A belső jellemformálás is csak a kultúra közvetítésével valósulhat meg. Ha most e téren fordítjuk figyelmünket a csenyétei két különböző etnikumra, akkor megint azt figyelhetjük meg, amit már fentebb is megállapítottunk: a cigányok nyelvükben, szokásaikban, énekeikben is követik a parasztságot, ám kettőjük szintje nem volt és nem is lesz azonos. Más minőség a cigányság kultúrája, sokban eltér a parasztságtól, annak ellenére, hogy helyenként a két kultúra már-már azt a látszatot kelti, mintha azonos gyökérből származna. Itt még csak részben sem lehet érvényes „megkészt” fejlődésről beszélni, bár kétségtelen tény, hogy a csenyétei cigány dalkultúra sok mindent megőrzött, olyan dalokat és énekeket, amelyeket a parasztlakások már réges-régen nem tartanak magukénak. Ilyen például a halottvirrasztásos dalkultúra, melynek külön érdekessége (református milióban!), hogy azok mélyen vallásos Mária-énekek (*Kovalcsik és Kubinyi, 2000, 24–25.*)

Talán az egyik legjobb lehetőséget adja az együttélés, a közös kultúra használatának bizonyítására a helyi csenyétei folklór megismerése. Ez mondatja ki velünk azt a tényt, hogy életében közösségre talált a két kultúra. Vajon nem ezt kellett volna áthagyományozni, nem ennek mentén kellett volna a kezdet kezdetén, az iskolázás hajnalán kialakulnia mindenfajta hivatalos pedagógiának? A hivatalos iskola intézménye alig figyelte erre a sajátos ságra, s valójában ma sem igen veszi figyelembe azt, hogy a mindennapokban mégis lépten-nyomon integrációval találkozunk. E tekintetben érdemes újragondolni és átértékelni Csenyéte történetét és kultúráját, s persze nemcsak Csenyétéét, hanem sorra mind valamennyi faluét, mert azok egytől egyig külön egyéniséggel bírnak, külön színük, külön lelkük van, s e táj megmagyarázhatatlan kettőssége, hogy a bomlás mellett mindig képes újat hozni, mindig képes virágozni, s végre e virágzás áldásait kellene észrevennünk, erre kellene figyelmünket fordítanunk. Ezt kellene már végre föltárni tudományoknak és művészeteknek, s bemutatni nemcsak a társadalom egészének, hanem elsősorban az itt élőknek. Elsősorban azért, hogy legyen miből táplálkozni, hogy legyen miből szellemi alapot létrehozni a csereháti iskoláknak.

Nincs nagyobb szegénység annál, ha egy országrésznek, régióknak, tájegységnek és a tájhoz tartozó falvaknak nincsenek írói és költői, tudósai és művészei. Ettől legalább annyira szenvednek a Csereháton élők, mint a munkalehetőségek hiányától. Itt élő vagy itt született, itt nevelkedett írókról nemigen beszélhetünk, még kevésbé táj- vagy portréfestőkről.

Néhány kivételt azért meg kell említenünk. Például a hatvanas években Csenyétén szolgálatot teljesítő református lelkészt, Sükös Pált, aki jól ismerte a falu múltját. Írt egyházának, iskolájának történetéről, s hogy a falu iránti elkötelezettségének nyomatékot adjon, novellát írt az ellenreformáció viharos időszakáról, arról, hogy a falu menedékkül szolgált az üldözött prókátoroknak (Sükös, é. n.). Novellájában kifejeződik saját keserősége is afelett, hogy mennyire nem tudott szót érteni a szomszéd falu plébánosával. Írói figyelmét nem kerüli el a csereháti táj megjelenítése, a ködös, hideg őszi estében való botorkálás, a csereháti nehéz sár dagasztása.

Az elkülönült völgyfalvak saját világukat építgetik történelmük során, saját bajukkal küszködnek, s nem igazán találják a párbeszéd és az alkalmankénti összefogás lehetőségét. Fejlődésük útja nem belső adottságaikból következik, hanem azt tőlük teljesen idegen szervezetek, bürokratikus intézmények határozzák meg. Jó példa erre az iskoláztatás alakulásának története is. A falu életében együtt nevelkedtek a különböző származású gyermekek, számos alkalommal tevékeny részesei voltak a legszegényebbek is. A hivatalos állami oktatás színhelyén mégis megtörténik a kettéválasztásuk.

Cserehát másik írója, mondhatni: a ma élő egyetlen, a viszlói származású görög katolikus pap, Kisfalusi János. Számos könyvet adott ki, főleg vallásos tárgyúakat, valamenynyit magánkiadásban. Küzdelmes életének legszebb éveit Csenyéte szomszédságában, Rakacán töltötte. Papként irányította, szervezte a falu életét, munkásságának ma is nyoma van. Törekedett arra, hogy a helyi cigányság is minél inkább bekapcsolódjék az egyházi életbe. Kisfalusi János nevéhez kötődik a rakacai búcsú „intézményének” megalkotása, bevezetése. Várat még magára írói munkásságának értékelése és megismertetése.

A Cserehátal kapcsolatba hozható írók sorában még két nevet kell megemlítenünk, Arany Jánosét (*A nagyidai cigányok* kapcsán) s Márai Sándorét. Utóbbiról tudnunk kell, hogy kassai származású volt, gyermekkorát Kassán töltötte, s egész életében ragaszkodott, kötődött szülővárosához. Kassa tájegységileg már nem nevezhető a Cserehát részének, de nem szabad elfelejtenünk, hogy történelmében, kultúrájában, építészetében milyen sok rokon vonást mutat. Ha csak épp az építészetet tekintjük, észrevehetjük, hogy a kistelepülések településszerkezetükben mintegy hú másai a történelmi Kassa főterének. E vonatkozás mellett már csak azért sem mehetünk el, mert ezáltal az egész Cserehát kultúráját egy nagyobb egészbe, a Felvidék kultúrájába helyezhetjük bele. Kérdés, hogy szükség van-e minderre. Érhet bennünket az a vád, hogy túlságosan messzire kanyarod-

tunk. Kérdés az is, hogy mennyiben kapcsolhatóak gondolataink Márai írói tevékenységéhez. Mindenesetre érdemes volna műveiben megtalálni azokat a szálakat, amelyek utalhatnak, akárcsak hangulatilag, érzelmileg a Cserehátra.

A zeneművészet és dalkultúra terén némileg könnyebb a dolgunk. Itt, ha nem is nagy számban, de találunk jeles, kimagasló művészt. A gagybátori születésű népdalénekesre, Béres Ferencre gondolunk. Ő a leghíresebb s a legmesszebbre jutott csereháti művész. Életének, művészi pályafutásának sajátos része a cigány muzsikussal való kapcsolata.

Vajon miért nem volt lehetséges a kiemelkedés egyetlenegy cigány muzsikusként sem? Miért nem járható ez az út sem a csereháti cigányság számára? Meglepő és elgondolkodtató, hogy milyen természetességgel kezelik a zenei akkordok világát. Ezt magunk is tapasztalhattuk az iskolában. Voltak ezen a téren reményeink, elképzeléseink, hogy talán majd az énekes Dávid Kiss Renáta vagy a gitáros Horváth Krisztián lesznek az első nagy tehetségek, akik eljutnak majd a főiskoláig. Egyrésztől azonban kevésnek bizonyult a szülők támogatása, maguk sem hittek a kiemelkedésben, s nem is igazán gondolkodtak, gondolkodhattak gyermekeik iskoláztatásáról, továbbá az iskola sem volt kellőképpen fölkészülve a tehetség kiemelésére.

Nem kérdéses számunkra, hogy énekesi pályafutása elválaszthatatlan a csereháti dalkultúra egészétől, s így természetesen a cigányzenétől.

Úgy tűnik, önmagában a zenei tehetség még nem elégséges a kiemelkedéshez. Kell a jó szülői háttér, amely képes támogatni a tehetség följebb jutását, s emellett kell a jó pedagógus is, aki képes előrelátni, képes szervezni, kapcsolatot létrehozni városi iskolák pedagógusaival, mert a továbbjutás útja csak a városon keresztül valósulhat meg. Vajon miért nem volt lehetséges a kiemelkedés egyetlenegy cigány muzsikusként sem? Miért nem járható ez az út sem a csereháti cigányság számára? Meglepő és elgondolkodtató, hogy milyen természetességgel kezelik a zenei akkordok világát. Ezt magunk is tapasztalhattuk az iskolában. Voltak ezen a téren reményeink, elképzeléseink, hogy talán majd az énekes Dávid Kiss Renáta vagy a gitáros Horváth Krisztián lesznek az első nagy tehetségek, akik eljutnak majd a főiskoláig. Egyrésztől azonban kevésnek bizonyult a szülők támogatása, maguk sem hittek a kiemelkedésben, s nem is igazán gondolkodtak, gondolkodhattak gyermekeik iskoláztatásáról, továbbá az iskola sem volt kellőképpen fölkészülve a tehetség kiemelésére. Lehetőségeink ezen a téren igen korlátozottak voltak: ha alkalom adódott, engedték, hogy az iskolai oktatás keretei között muzsikáljanak. Ennél jóval többre lett volna szükségük tanítványainknak. De vajon lett volna-e szorgalmuk az

összhangzattan tanulásához, Bach- és Beethoven-darabok eljátszásához? Hány emberöltőnek kell elteltie ahhoz, hogy végre megszülethessék a Cserehát Rácz Aladárja?

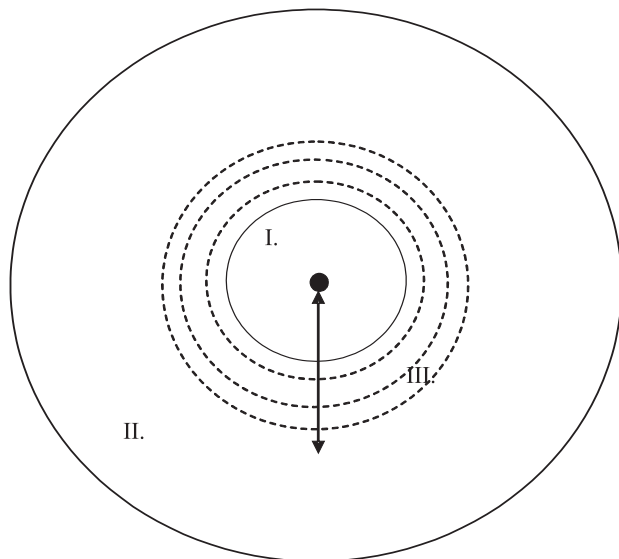
Két példa: Csenyéte és Rakacaszend

Tanulmányunk második része elméletibb jellegű. Az itt leírt modell egy lehetséges megoldást kínál fel mind Csenyéte, mind pedig a Csereháton élőknek. Igaz, kevésbé várható, hogy a cigányság iskoláztatásának kérdése, felemelésük és társadalmi szerepük növekedése a közeljövőben rendeződni fog. Feltehetően még igen messze járunk a tényleges megoldástól. Modellünk empirikus hátterét fentebb már bemutattuk. Mindenkép-

pen szükségesnek éreztük a továbblépést Csenyété kérdésében, hiszen helyzetének sokoldalú feltárása szociológiai, néprajzi és pedagógiai szempontból túlnyomórészt megtörtént. Ezt a képet persze lehet színesíteni, kiegészíteni, ám egy újbóli pusztá helyzetteltárással, értékeléssel már nem elégedhetünk meg. Csenyétén szerzett tapasztalatainkat, s a falu jelenlegi állapotát egyetlen modellbe kívánjuk sűríteni. Modellalkotásunk során is törekedtünk egy összetettebb kép bemutatására, problémáink sokoldalú megközelítésére. Ezért követni kívánjuk fentebb megfogalmazott elvünket: a falu problémája környezetével, azzal a régióval együtt érthető meg, amelynek része. Ennek a gondolatnak a továbbfolytatásául éreztük szükségesnek modellünkbe bevonni egy másik csereháti település, Rakacaszend példáját. A következőkben e településnek jellemzőit írjuk le.

Rakacaszend lélekszámában és nagyságában hasonló Csenyétéhez, de adottságai összehasonlíthatatlanul kedvezőbbek. A Rakaca patak partján fekvő falu a Krasznokvajda és a Rakacai víztározó között húzódó úton helyezkedik el. Természeti adottságai kiválóak. Ez s műemlékei kedveznek a turizmusnak. Lakosságának összetétele is jobb képet mutat a zsákutcás faluhoz képest: megközelítőleg azonos a többségében görög katolikus vallást gyakorló őslakos parasztság és a fiatalabb generációt képviselő cigányság aránya. Munkavállalásra itt sincs lehetőség, aki teheti, ingázik Szendrőre, Edelénybe és Miskolcra. Fontos tényezőként tartjuk számon a megélhetés jellemzőinek vázolásakor, hogy az őslakosság a tsz-ek megszűnése után sem, és a mai piacgazdasági feltételek ellenére sem hagyott fel teljes mértékben mezőgazdasági tevékenységével, igaz, ez már szinte kizárólag a háztáji fenntartására korlátozódik. A szendi parasztság önellátásra rendezkedett be. Életüknek érthetően legfőbb kérdése a falu jövője, hiszen mi lesz akkor, ha a falu Csenyété sorsát követi? E borúlátó gondolat ellenére sem mondható kilátástalannak a település helyzete. Mai viszonyaiból következtethetünk Csenyété hajdani, 50-60 évvel ezelőtti állapotára. Számunkra nagyon megnyerő az az összkép, amit kutatásunk során láthattunk. Mindemögött ott állhat a görög katolikus egyház aktív jelenléte a falu egész életében, valamint a szintén ide kapcsolható rakacaszendi Mária-kultusz (4), melyet ön maga számára sikeresen intézményesített a lakosság. Mi azonban a külső megnyilvánulások mögött mélyebb okot kívánunk keresni. Bennünket az készlet gondolkodásra, hogy az elhagyott vagy szinte már alig-alig létező csereháti települések sorában miért találni olyat, ahol az életnek rendezett menete van, ahol a parasztság és cigányság között nem szélsőséges elkülönülést, hanem együttélésre utaló jeleket figyelhetünk meg. Folytathatnánk a sort az egyes történelmi korok épületeivel vagy a csereháti dalrepertoárt, a falu múltját, sorsának alakulását jól ismerő parasztokkal, netán az egyedülálló módon minden felekezettel – így az izraelitát is – magába foglaló temetőjének említésével és nem utolsósorban a szabadidejét „brigézés”-sel töltő cigány fiatalság felemlítésével. Ezek a megnyilvánulások is utalnak valamire, egy mélyebb összefüggésre, amely a falu életében szellemi erőként önállóodott, s képes hatni az élet minden területére. Ez a spiritualitás adhat magyarázatot a fennmaradásra csakúgy, mint a jövőbeli boldogulásra is. Úgy véljük, e teljes mértékben szellemi/eszmei dolog egyrészt fölötte is áll a napi valóságnak, másrészt a létezők lényegi magvát is adhatja. A közöttük jelentkező összefüggést kívánjuk láthatóvá tenni, modellálni *1. ábrán*kon.

Mivel rakacaszendi kutatásunk kezdeti szakaszban jár, s vizsgálódásunk elsősorban az őslakosságra és a helyi egyházi vezetésre koncentrálódott, nincs még híuen rögzített képünk arról, hogy az itt élő cigányság miként viszonyul a kialakított tradíciókhoz, s még inkább arról, hogyan is vélekednek saját feladatukról és szerepükéről a jövőt illetően. E téren kedvező lehet számukra az, hogy néhány évvel ezelőtt a fővárosból népes családjával ideköltöző ambiciózus pap, Tóth András a már nem működő iskolát megnyitatta a cigány szülők gyermekei számára. A görög katolikus egyház kezelésébe került iskola fő nevelési elvei nem voltak kérdésesek. Úgy véljük, e téren az egyik legérdekesebb kérdés az, hogy a felnőtt cigány lakosság hogyan viszonyul a falu szellemi arculatához, miként lehet majd



1. ábra. A spirituális és a mindennapi valóság összefüggésének modellje.

I. A spirituális tartomány. II. A mindennapi valóság területe.

III. A területek közötti átjárhatóság jelzése.

dennapi létezés faktorai). Táblázatunk bal oldalán a magasabb rendű eszmeiséget hordozó faktorokat helyeztük el. Közülük az első – a legmagasabb szellemi/eszmei létezés területe (lásd az 1. táblázat első oszlopát) – az, ami számunkra a legfontosabb. Ehhez kapcsolódik szorosan a vallásosság gyakorlása. Véleményünk szerint ez utóbbi tölti be a két terület, a spiritualitás és a mindennapi létezés megnyilvánulásai közötti átmenet szerepét.

1A. táblázat. A falu működését irányító területek és jellemzőik (Rakacaszend)

Magasabb rendű eszmeiséget hordozó faktorok		A mindennapi létezés faktorai				
Spiritualitás* (szellemi/eszmei)	Vallásosság gyakorlása	Természeti és kulturális adottságok	A létezés elemi szintje	Kapcsolatok, szervezethez	Hagyományok, szokások	Oktatás, továbbjutás
Hit egy magasabb szintű létezésben, melynek érvényessége soha nem kérdőjelezhető meg, és amely mindig és mindenhol jelen van, az élet valamennyi területén.	Egyházi, falubeli és családi szokások őslakosságánál és a cigányságnál. – Mária kultusz felelevenítése, – a közösség ünnepei az egyházzal közösen.	Vonzó természeti környezet, műemlékek, jó természeti fekvés és megközelítési lehetőség.	Berendezkedés az önellátásra. Állattartás, háztáji gazdaság, kertművelés, kiskereskedelem.	Kapcsolat szomszédokkal, más falubeliekkel, külvilággal. A különböző etnikumok közötti jószomszédi viszony megléte. Az önkormányzat és az egyház együttes jelenléte a falu életében.	Legendák, mondák, történetek, falutörténet, jellegzetes életutak, helyi énekes és zenei hagyományok, játékok, pl. „brigézés”	A görög katolikus egyház által irányított óvodában és iskolában a vallásos nevelésen és a helyi szokások megtartásán alapuló pedagógia.

megnyerni a vallásos élet iránt, s miként lehet egyre jobban megéreztetni velük azt, hogy fontos szerepük lehet a falu további sorsát illetően.

Modellünk értelmezése – a továbbiakban Csenyétére is kívánjuk vonatkoztatni. Ahhoz, hogy a spirituális és az érzékelhető valóságot konkrétumokkal is el tudjuk látni, szükségünk van egy újabb dimenzió felhasználására, amit egy táblázatos rendszer segítségével kívánunk érzékeltetni. (5) Ebben soroltuk fel a falu életének domináns szerepet játszó területeit, öt faktor segítségével, ezt figyelhetjük meg a táblázat jobb oldali részén (A min-

1B. táblázat. Javaslatoak a fejlesztésre

Magasabb rendű eszmeiséget hordozó faktorok		A mindennapi létezés faktorai				
Spiritualitás (szellemi/eszmei)	Vallásosság gyakorlása	Természeti és kulturális adottságok	A létezés elemi szintje	Kapcsolatok, szervezetheg	Hagyományok, szokások	Oktatás, továbbjutás
A falura ható spirituális rendszer fenntartása, további működteése. Talán ez a legproblematisabb az egész rendszerben. Pl.: Hogyan vonható be ebbe a cigánység?	1. Közös részvétel lehetőségének megteremtése ünnepeken, egyházi rendezvényeken. 2. A cigánység bevonása az egyházi életbe, legyenek tevékeny részesei a liturgiának.	1. Tudatos természet- és környezetvédelem. 2. Faluturizmus fejlesztése. Milyen tartalmakban részesüljenek az idelátogatók? (A turizmus veszélyeit ajánlatos elkerülni!)	1. Állattartás. 2. Földművelés. 3. Kézműveség. 4. Szolgáltatás. Az önfenntartó rendszer részesei lehetnek-e a rakacaszendi cigányok? Hol kapcsolódhatnak be? Mik lehetnek a számukra is hasznos tevékenységformák?	1. Feltárni a két etnikum kapcsolatainak mélységét. 2. Feszültségek levezetése, megoldása 3. Alkalmak keresése közös tevékenység-re. 4. A falu közös irányítása.	1. A falu családörténekeinek felkutatása. 2. Falutörténet megalkotása. 3. Falutörténet interpretálása sokféle módon, változatos megközelítéssel. 4. Egy lehetséges jövőképek megalkotása.	1. Olyan helyzet teremtése, amely vonzóvá teszi a falut, érdekeltté az együttnevelésre adódó alkalmak megkeresésében a környező települések, városok számára. 2. Sokszínű, változatos és érdelemgazdag világ nyújtása városi gyermekeknek. Ez történhet iskolai közevetítéssel. Pl.: 2. a. közös rendezvények b. kirándulások, c. vetélkedők, d. erdei iskola stb. 3. Falubeli gyermekek iskoláztatásának követése. Kapcsolati hálók kiépítése közép-, ill. felsőfokú intézményekkel.

Mint arra már fentebb is utaltunk, a spiritualitás egy igen magas szintű – történelmet és kultúrát is meghatározó – fokát figyelhetjük meg Rakacaszenden, míg ilyen szervező erőről napjainkban Csenyété esetében nem beszélhetünk. Ennek számos oka lehet, a legkézenfekvőbb magyarázat a falu homogénné válásában keresendő: a cigánység önmaga nem képes még egy magasabb rendű eszmeiséghez kapcsolódni. Persze érdekes azon is töprengeni, hogy a nagy múltú református falu milyen szintű spiritualitással rendelkezett korábban, és ebben volt-e valami része az itt élő cigánységnek. Dilemmánkat az adja, hogy a spiritualitás szempontjából érdekes-e egyáltalán, hogy az milyen vallásos megnyilvánuláshoz kapcsolódik. Válaszunk a kérdésre érhetően nemleges. Teljesebb képet kapunk Rakacaszenden, mert itt régóta a görög katolikus vallás a domináns, s magunk is hajlunk arra az álláspontra, hogy alapjában véve a cigánységhez mindig is közelebb állt a színes, látványos és énekléses liturgia.

További vitát képezhet az is, hogy szükséges-e vallásos jegyeket felmutató szellemiséghez kapcsolódnia a csereháti romáknak. Úgy tűnik, hogy ez a lehetőség egyre inkább elvész a modern társadalom embere számára is, mert az élet alapja inkább a tapasztalati világba helyeződik át.

Visszatérve a spiritualitást tárgyaló gondolatmenetünkre, ezt a mi értelmezésünkben nem lehet minden szempontból azonosítani a vallásossággal. E kérdést a falu szempontjából nézve kijelenthetjük, létező vallásossága a legmagasabb szintű szellemiség megvalósítását eredményezi.

A szellemi létezés egy másik sajátos, de mindenképpen alacsonyabb szintű változatát a 2. táblázatban (hatodik oszlop) figyelhetjük meg, ahol is a zenei hagyomány mutatja a legmagasabb szintű létezést, ennek jut domináns szerep a teljes eszmei/szellemiség igényével fellépő spiritualitás mellett. Feltételezhetjük, hogy központi szervező erő híján a valóság valamely faktora is felléphet ilyen szereppel, mint például Csenyéte esetében a zenei hagyomány. E zenei hagyományra azonban még nem mondhatjuk, hogy képes az élet átfogó szervezésére, és hatása is igen bizonytalan, nem tud igazából kapcsolódni az ember létezését döntően irányító tartalmakhoz.

2A. táblázat. A falu működését irányító területek és jellemzőik (Csenyéte)

Magasabb rendű eszmeiséget hordozó faktorok		A mindennapi létezés faktorai				
Spiritualitás (szellemi/eszmei)	Vallásosság gyakorlása	Természeti és kulturális adottságok	A létezés elemi szintje	Kapcsolatok, szervezethez	Hagyományok, szokások	Oktatás, továbbjutás
Jelen van a falu életében igen kezdetleges szinten. Félelem egy ismeretlen lénytől (Muló). Születéskor és halál esetén nő meg leginkább a szerepe.	Nincs szervezett intézménye. A cigányság részéről nem is vetődik fel ennek szükségessége. Az egyházak minimális szerepet játszanak a falu életében. Nem számít a felekezeti hovatartozás. Alkalmaként idegen egyházak befolyási övezetévé válik a falu. Pl.: Jehova Tanúi, Hit Gyülekezete.	A Cserehát legszébb völgye sok romos házzal, egyetlen faluképpel.	1. Túlélésre való berendezkedés. Napi küzdelem az életért. 2. Állandó kiszolgáltatottságban él a falu többsége. Függés szociális segélyektől, a falut irányító családoktól. 3. Munkalehetőségek híján a környezet teljes fölélésére kényszerülnek.	1. Totális elszigeteltség a külvilágtól. 2. Az öslakosság szerepe minimális a falu életében. 3. Az alkalmilag bejárók szerepe nő meg szolgáltatásban, egészségügyben, oktatásban és irányításban.	1. Helyi zenei kultúra magas szintű művelése. A muzsikálás az élet igénye, egyenlő a létezéssel. A hiányzó spiritualitás szerepét veszi át. Egy sajátos csereháti zenei hagyomány őrzi a csenyéteiek.	1. Jelentősége igen nagy a külvilág felé való kapcsolattartásban, az életre való felkészítésben. 2. Nem igazán tud perspektívát nyújtani. Nem ad lehetőséget a kitörésre. 3. Nehéz az egyeztetés az irányító szervezetekkel. A szülők alig látják be fontosságát. 4. Súlyos hiba egy speciális iskola működtetése is! 5. Általában pozitív a pedagógusok és a gyerekek kapcsolata. 6. Nehéz a konstruktív kapcsolat kialakítása a szülőkkel.

2B. táblázat. Javaslatoak a fejlesztésre

Magasabb rendű eszmeiséget hordozó faktorok		A mindennapi létezés faktorai				
Spirituális (szellemi/ eszmei)	Vallásosság gyakorlása	Természeti és kulturális adottságok	A létezés elemi szintje	Kapcsolatok, szervezetség	Hagyományok, szokások	Oktatás, továbbbjudtas
Van-e lehetőség megszervezni az életnek keretet adó, az életet szabályozó spirituális-tást? Mi lehet a szabályozó erő?	1. Az egyházak szerepének növelése. 2. Program annak érdekében, mi a katolikus, református és az újabb vallások lényege. 3. Liturgián való részvétel.	1. Házak állagának megőrzése, felújítások, házépítés, középületek rendbe hozása. <i>Létkérdés, hogy ebben a programban aktívan vegyenek részt a falubeliek.</i> 2. Erdőprogram. 3. Vasonca patak tisztán tartása. 4. Egészséges életmódot szolgáló programok. 5. A függőség csökkentése és megszüntetése munkaalkalmak teremtésével.	1. Feltérképezni, mi az, amihez értenek, milyen tevékenységek valósíthatók meg számukra, ami feltétlenül szükséges a napi élethez. 2. Ki hová jár el, milyen kereső tevékenységet végez? Milyen munkát tud otthon végezni, ami növeli az életminőséget? 3. Külső hatékony beavatkozás, segítés ezen a szinten is.	1. Belső szervezetség megoldása. 2. A falu irányításának anomáliáit megszüntetni. 3. Hatalmas-kodók vissza-szorítása. 4. Külső kapcsolatok felvétele, szervezetekkel, alapítványokkal, s segítségükkel cégekkel, üzemekkel, tanfolyamokat nyújtó iskolákkal. 5. Viszony javítása a szomszédos falvakkal. Bevonásuk a kapcsolatépítő programba.	1. Alkalmak és lehetőségek keresése zenélésre. 2. Program más együttesekkel. 3. Fellépések a faluban és a falun kívül. 4. Életutak, családörténe-tek feltárása, leírása és bemutatásuk. 5. Sajátos hagyományokra épülő rendezvények szervezése.	1. Értékek hangsúlyozása. 2. A falu életének egy egységes rendbe való foglalása. Koordinációs feladatok. 3. A fejlett, modern világ megismertetése. 4. Kitérés utak megkeresése. 5. Sokoldalú kapcsolatok kiépítése (kétirányú) iskolákkal, közép- és felső szinten!

A magasabb rendű eszmei tartalom mindennapokban történő megnyilvánulásait öt területen keresztül kívánjuk szemléltetni. Ennek fokozatosságát is igyekeztünk érzékeltetni, hiszen az első a természeti és kulturális adottságokra vonatkozik, míg az ötödik az oktatásra, a továbbbjudtas lehetőségére mint bennünket kiemelten érdekelt területre. Meglehet, ez utóbbi egy egészen más produktum, nem mutatja közvetlenül a falu belső lényegéhez való kapcsolódást. Szerepe azonban megnő, ha az értékek áthagyományozását feladatának tekinti az iskola. Itt probléma lehet az, hogy milyen mértékig jelenjen meg az iskola programjában a falu szellemiségének és hagyományainak átvétele. Ennek túlzott hangsúlyozása sem lehet szerencsés, mert elterelheti a figyelmet az iskola más fontos feladataitól. A mai tendencia azonban ennek épp az ellenkezőjét mutatja: az iskolák többsége leginkább a tananyag átadására s a gyermekek fokozott teljesítőképességére helyezi a hangsúlyt. Ennek természetesen érthető okai vannak. Viszont az érzelmi nevelést, a közösséghez való tartozást, a felelősségtudatot, a környezet védelmét és szeretetét vagy épp az idős falusiak gondozásához való hozzájárulást leginkább szülőfalujukban tudják megtanulni a gyerekek, tehát a közvetítésben, az értékek folyamatosságában igenis lehet feladata az iskolának.

A csenyétéi kilenc tanév során fokozatosan, évről évre egyre több és több hagyományt és szokást építettünk be az iskola életébe, fölismerve, hogy mennyire szükséges a fenn-tartásuk, továbbadásuk. Egy széteső, önmagát nemigen ismerő közösségnek ugyan adhat impulzusokat az iskola, szervezheti, irányíthatja a falu életét, de a spirituális egészhez való kapcsolódást nem képes megvalósítani, nem lehet feladata, mert az élet ilyen mély szintű rétegeibe nem képes önmaga lehatolni. Ebből következően ennek létrehozására sem vállalkozhat, vagy ha mégis, az egészen biztosan nem fog találkozni a közösség ér-

tékrendjével. Tehát mindenképpen külön kell választanunk az iskolától jövő szellemi hatásokat attól a hatástól, amit egy közösségben meglévő spiritualitás képes megvalósítani. Minden jel arra mutat, hogy Rakacaszenden létezik az életet átfogó és jótékonyan irányító szellemiség. Ez a közösség valamennyi tagjára hat, mindenkire, aki benne él. A hozzá való tudatos kapcsolódás már változó. Persze a jelenség megmagyarázhatatlan, nehezen kutatható és vizsgálható. Számunkra mindig is elgondolkodtató volt az, hogy a sokszor vad és mogorva természetű és kulturálatlan csereháti cigányoknak miért születnek szebbnél szebb gyermekeik. E jelenség megmagyarázhatatlan volt. Talán a gyermekben eleve benne munkálkodik az a szépség, az az erő, ami összetarthat egy közösséget? Megfigyeltük azt is, hogy a tehetséges és értelmes, valamint érzelmekben rendkívüli gazdagságot mutató gyermekek életük 12., 13. évétől milyen módon változnak meg, s mennyire nem képesek az elkerülhetetlen biológiai változás mellett szellemiekben is gyarapodni. E problémát, mely közvetlenül a családi háttérből volt eredeztethető, képtelen volt megoldani tantestületünk. Sokszoros nehézséggel kell szembenéznie a kamaszkorú cigány fiataloknak. Sem a családi, sem a tágabb környezet nem ad részükre megerősítést. Minden részről oly fokú nehézségi erő nehezedik rájuk, melyen felülkerekedni szinte lehetetlen. Miért is csodálkozunk tehát azon, hogy képtelenek a tanulásra felső tagozatban és a középiskolában?

Most térjünk vissza a mindennapi létezés faktorainak elejére, a természeti és kulturális adottságokra.

A két település közötti eltérés az épített környezetben is jól megmutatkozik. Csenyétén igen rendezetlen a falukép, riasztó látvány a sok romos ház, viszont az üres házak bontogatásának semmiféle gyakorlata nincsen a szendi cigányok körében. A középületek és műemlékek is jó állapotnak örvendenek.

Az értelmetlen rombolásnak, a falu házai elfogyasztásának megállítására mi is tettünk több kísérletet is (*Kereszty és Pólya*, 1998, 195–221.; 2002, 78–99.). Ezt az iskola életében egy több évig tartó „Építésszervezés”-tel kívántuk érvényre juttatni. Ennek egyik kulcspontja volt egy játszótér építése az iskola udvarára (*Kereszty és Pólya*, 2002, 235–236.). Ide kapcsolható a református egyház templomrenoválási igyekezete is. Sajnos, ez a szintén elárvult, szép és nagy épület sem kerülte el a sorsát, az évek során teljes bútorzatát eltűzelték. Magát az épületet is csak úgy lehetett megmenteni, hogy külföldi adományokból kívülről teljesen renoválták. Persze a kérdés így is nyitva maradt: minek a templom, ha üresen áll?

A táblázat második részében a fejlesztést célzó javaslataink ezen a területen érthetőek, a fentebbiekből következnek. (7) Csenyétén mindenképp jó volna elérni, hogy változzék a rossz gyakorlat. Faluépítési projektet jól lehet kapcsolni turizmushoz, környezetvédelemhez, az életminőség javításához, hiszen ezek mind munkalehetőségeket teremthetnek. Egy távolabbi jövőben érdemes lenne átgondolni a természetes energiaforrások adta lehetőségeket is. A csereháti dombvidéken jól lehetne hasznosítani a szél- és napenergiát. Reméljük, nemcsak rádióhullám továbbítására alkalmas torony, hanem szélkerekek is fognak majd Csenyéte földe magasodni. Hosszan lehetne még sorolni, hogy milyen programokra nyílna jó lehetőség e vidéken. Számunkra inkább a szellemi tőke egybegyűjtése lenne az igazán fontos. Ez vonatkozhat az élet bármely területére, akár gazdasági, politikai, területfejlesztési, akár művészi megközelítésre gondolunk.

Szintén lényeges eltérés mutatkozik abban, hogy a létezés elemi szintje miképp valósul meg a két településen. Rakacaszend számos csodájának sorában említhetjük azt, hogy dacolva minden nehézséggel, képesek állattartásra, földművelésre. A legtöbb portán látni tehenet, lovat, s érthetően a jószágnak egész évben kell a takarmány, a jó legelő, s ez mind munkával, elfoglaltsággal jár, de ennek köszönhetően rendezett marad a kert, az udvar, a legelők s a falu környéke. Csenyétén az állattartás legfeljebb egy-két hízó ideig-óraig való tartására korlátozódik. Nem kérdéses, hogy e műfaj igen nehezen valósítható

meg a cigányság számára, mégis valamivel nagyobb esély mutatkozik ott, ahol eleven példát is láthatnak maguk előtt. Mindemellett jól tudjuk, a legsúlyosabb kérdés a napi megélhetés biztosítása, ami munkaalkalmak teremtése nélkül elképzelhetetlen. Ez rendkívül nagy problémát jelent a cserehátiaknak, mert nemhogy a cigányoknak, de még az őslakosoknak sem adódik munka végzésére lehetőség. Stratégia lehet a kiváras is, a hosszú távú berendezkedés az önellátásra, reménykedve, bízva abban, hogy a dolgok változnak majd.

A következő faktor a kapcsolatok és a szervezethez. Éles határvonalat kell e szinten is húzni a két település között. Még nem adódott mód arra, hogy részleteiben is végigvizsgáljuk a rakacaszendi két etnikum egymáshoz viszonyulását, ám az együttélés bizonyos szintjét figyelhetjük meg. Ez már egy jóval magasabb minőség annál az általánosan ismert képnél, hogy a település kieső részén utcát kapnak a cigányok, és egymás mellett sorakoznak „szocpolos” házaik. A faluba való beköltözés rendjének természetes menete az, hogy a magára hagyott portát viszonylag olcsón megvásárolja egy cigány család, tehát akarva-akaratlan szomszédja lesz egy vagy több parasztgazdának. Nagyon sok múlik az itt kialakuló szomszédügyi viszonyokon. Jó és rossz példákat magam is ismerek csenyétei múltamból. Közvetlen szomszédágunkban cigányok éltek, de pár házzal tovább egy parasztcsalád is élt még a cigányok közé beékelődve, tehát jó lehetőségem adódott megfigyelni egy-egy család egymáshoz viszonyulását. A legértékesebb tapasztalat persze az, amit maga szerez az ember. Nekem sokat jelentett a nyitottság, az a kimondatlan gondolat, hogy bárki bármilyen alkalomkor, előzetes bejelentkezés nélkül látogatást tehetett a másikinál. E szellemiség tökéletes megvalósítója a falubeli gyermektársadalom.

Javaslataink e téren a falu közös irányítására, a problémák együttes megbeszélésére irányulnak. Semmiképpen nem szeretnénk azt állítani, hogy ideális a helyzet e téren Rakacaszenden. Nem könnyű olyan alkalmakat találni, ahol fizikálisan is együtt lehetnek az őslakosok a cigánysággal. Nem kérdéses, hogy erre jó alkalmat teremthet a hagyományok és szokások felelevenítése, az egyházi rendezvényeken való közös részvétel lehetőségének megteremtése. Rakacaszendi kutatásunk idején meglepve tapasztaltuk, hogy a cigány fiatalok a falu főutcáján egy ősi magyar játékot gyakorolnak, a bigézést, amit errefelé „brigézésnek” hívnak. Meglepetésünkre saját szabályrendszerüket valamennyi játékos betartotta, betartatták egymással. E játék is példája lehet a falu saját kultúrájához való igazodásnak vagy az abból való merítkezésnek, a másik elfogadásának.

Fontosnak érezzük itt szólni a szendi csodáról, a Mária-kultusz felelevenítéséről, melyről egy miskolci egyetemista dokumentumfilmet is készített (*Szabó, 2006*). Ez is teremthet számos jó helyzetet és alkalmat az együttnevelődésre. Ennek persze lehetnek mai változatai is, internetes faluházakban, táncos rendezvényeken, mulatókban, bárhol. A fiatalok úgy is meg fogja teremteni a számára legvonzóbb kulturálódási formát, viszont ez semmiképpen sem mehet az egységes szellemi arculat romlására.

Csenyétén – mint azt már korábban is említettük – kiemelt területként kell kezelnünk a zenei hagyományokat. A falu szellemiségét is leginkább ennek segítségével érthetjük meg. Számunkra elgondolkodtató, hogy nincs egységes gyűjteménye, monográfiája, talán semmiféle kiadványa a csereháti muzsikás társadalomnak. Súlyos hiányként értékeljük ezt, ami szinte már pótolhatatlannak látszik, hiszen az igazi muzsikogenerációk már teljesen kihaltak. Megfejtethetlen és teljesen érthetetlen számunkra, hogy a társadalom milyen rossz hozzáállást tanúsít a cigányzenészek támogatásához. Az itt törvényt szabó modern idők szavát emlegetni, letűnt időkre hivatkozni nem lehet érv. Jó lenne az ismételt fölkarolásuk érdekében többirányú projektet indítani. Zenei tehetségkutatás a Csereháton: egy ilyen átfogó programnak csak hosszú távúnak és előrelátónak kell lennie. A leghetőségesebb énekeseknek, muzikusoknak mindenképpen a miskolci, a debreceni és természetesen a budapesti zenei konzervatóriumokban lenne a helyük.

Tanulmányunk második részében két csereháti település jelenlegi helyzetét, adottságait helyeztük egymás mellé, s ennek kapcsán fogalmaztuk meg jövőbeli kilátásaikra vonatkozó javaslatainkat. E szándékunkkal érzékletes példát akartunk mutatni a régió településeinek eltéréseire. A felvázolt képet lehetne tovább bővíteni, színesíteni, hiszen van olyan település, melyet a turizmus mentett meg a teljes pusztulástól, s vannak olyanok is, melyek már csak egy-egy romos épületében emlékeztet a hajdani életre. Mindemellett úgy véljük, létezik egy egységes csereháti szellemi kultúra. Ennek felkutatása és beépítése pedagógiai és más programokba adhat lehetőséget az itt élő hátrányos helyzetűek felemelésére, másrészt megalapozhatja egy modern, a haladást zászlajára tűző csereháti értelmiség jövőképét is. A felemelés, a felemelkedés első lépésének az önmagunkba, a múltunkba való nézésnek kell lennie, s csak ezek után fordulhatunk más kultúrák adta ösztönzésekhez.

Jegyzet

- (1) A helyi alsó tagozatos iskola ma is működik. A gyermekek létszáma 60 fő körül van. Itt kívánjuk megjegyezni, hogy egyetlen pedagógus, egyetlen hivatalos ügyekben eljáró személy, orvos, védőnő nem él a faluban. A falu társadalmi elszigeteltsége szinte teljesnek mondható.
- (2) Példaként hozhatjuk fel a Hollandiában élő, de már egyáltalán nem vándorló cigányközösségeket. Többségük jómódban, rendezett viszonyok között él, de társadalmi, kulturális elszigeteltségük megmaradt.
- (3) Mindenképp figyelemre méltó azoknak a szociológusoknak a munkássága, akik közreműködtek egy

- átfogó Csenyete-projekt megvalósításában. Ladányi János, Havas Gábor és Szelényi Iván nevét kell megemlítenünk. (Lásd írásaikat Csenyétéről: Ladányi és Szelényi, 1998, 2002, 2004, Havas, 1998, 2002.)
- (4) E Mária-kultusz alapját képezi Girhiny Mária helybeli lakos 1956 nyarán történt látomása.
- (5) Lásd az 1. és 2. táblázatot.
- (6) A táblázatok az 1.A. és 2.A. A mindennapi létezés faktoraiban részben találhatók.
- (7) A táblázatok 1.B és 2.B részei.

Irodalom

- Havas Gábor (1998): Csenyete blues. In Kereszty Zsuzsa – Pólya Zoltán (szerk.): *Csenyete Antológia*. BÁR, Szombathely. 32–38. In Kereszty Zsuzsa – Pólya Zoltán (1998, szerk.): *Csenyete Antológia II*. Gandhi Kiadó, Pécs. 15–22.
- Imrei István (2004): A tiszabői Freinet-műhelyről. In Deszpot Gabriella – Diósi Ágnes (szerk.): *Fejéről a talpára. Ismeretek a cigányságról, a cigányságért*. Fővárosi TEGYESZ-ÖNKONET, Budapest. 255–261.
- Kovalcsik Katalin – Kubinyi Zsuzsa (2000): *A csenyetei daloskert. Magyar cigány iskolai énekeskönyv*. Gandhi Kiadó, Pécs.
- Kereszty Zsuzsa – Pólya Zoltán (1998, szerk.): *Csenyete Antológia*. BÁR, Szombathely.
- Kereszty Zsuzsa – Pólya Zoltán (2002, szerk.): *Csenyete Antológia II*. Gandhi Kiadó, Pécs.
- Kereszty Zsuzsa (1998): A csenyetei iskolapélda. In Kereszty Zsuzsa – Pólya Zoltán (szerk.): *Csenyete Antológia* 40–47. In Kereszty Zsuzsa – Pólya Zoltán (szerk.): *Csenyete Antológia II*. 317–325.
- Komaság Margit (1998): Egyéni tervezés. In Kereszty Zsuzsa – Pólya Zoltán (szerk.): *Csenyete Antológia* 88–105. In Kereszty Zsuzsa – Pólya Zoltán (szerk.): *Csenyete Antológia II*. 217–227.
- Komaság Margit – Pólya Zoltán (1999): Projektek a csenyetei iskolában. In Füzfa Balázs (szerk.): *Süss fel nap. Kisgyermekkorai modellintézmények Magyarországon*. Soros Alapítvány, Budapest. 265.
- Ladányi János – Szelényi Iván (2004): A csenyetei cigány lakosság társadalomtörténetének vázlata 1857–2002. In *A kirekesztettség változó formái*. Napvilág.

- Ladányi János – Szelényi Iván (1998): Adalékok a csenyetei cigányság történetéhez. In Kereszty Zsuzsa és Pólya Zoltán (szerk.): *Csenyete Antológia*. BÁR, Szombathely. 9–25. In Kereszty Zsuzsa – Pólya Zoltán (2002, szerk.): *Csenyete Antológia II*. Gandhi Kiadó, Pécs. 405–428.
- Lázár Péter (1999): A Kedves-ház pedagógiája. In Füzfa Balázs (szerk.): *Süss fel nap. Kisgyermekkorai modellintézmények Magyarországon*. Soros Alapítvány, Budapest. 230–264.
- Pólya Zoltán (1998, 2002): Farsang, húsvét, pünkösöd és karácsony. In Kereszty Zsuzsa – Pólya Zoltán (2002, szerk.): *Csenyete Antológia. I.* 132–143. és *Csenyete Antológia. II.* 146–161.o.
- Pólya Zoltán (2000): Kilenc év Csenyétén. Iskolakultúra, 12. 80–87. In Andor Mihály (2001, szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs. 107–117.
- Pólya Zoltán (1996): A csenyetei osztatlan iskola pedagógiai programja. *Iskolakultúra*, 1. 96.
- Pólya Zoltán (2000): Találkozásaim a csenyetei daloskerttel. In Kovalcsik Katalin és Kubinyi Zsuzsa (szerk.): *A csenyetei daloskert. Magyar cigány iskolai énekeskönyv*. Gandhi Kiadó, Pécs. 31.
- Pólya Zoltán (2002): Csenyetei kiadványok a cigány gyerekek segítéséért. *Köznevelés*, 37–38. 16–17.
- Sükös Pál (é. n.): *A gagyi barát fogja*. Sárospataki Református Gyűjtemény Levéltára At. 2111.
- Szabó Elemér (2006): *Attila kincsei*. Videófilm szakdolgozat. Miskolci Egyetem BTK Kulturális és Vizuális Antropológia Tanszék, Miskolc.

Óvodák Fiumében

Az 1830-as évek végén, a magyarországi és európai történésekhez hasonlóan, Fiumében is megindult egy óvoda alapítását célzó mozgalom. Fiumében úgy tartják, hogy egy óvoda felállításának ötlete a tekintélyes orvostól, Girolamo Fabristól ered (Matejčić, 2007, 302.). A kisedővő intézmény létrehozásának gondolata lelkes fogadtatásra talált az akkor éppen a magyar koronához tartozó tengerparti városban. A fiumeiiek ismerték már ezen intézmények hasznosságát, hiszen Nyugat-Európában tett utazásaik során hallhattak a gyáripar terjedésével, a nők munkába állásával sorra alakuló kisgyermekiskolákról, kisgyermek megóvásának különféle létesítményeiről, továbbá voltak híreik már működő monarchiabeli, illetve magyarországi kisedővőkről. Jótékonykodásukról közismert fiumei polgárok azonnal az ügy mellé álltak. (1)

A legrégebbi óvoda

A fiumei társadalomról

Fiumében a lakosság nagyobbik része már a reformkor idején a közép- és kispolgársághoz, illetve a munkássághoz tartozott. Létszámukról nincsenek pontos adatok (az össznépeség száma tízezer fő körül lehetett). Hajózással, halászattal, kereskedéssel, iparral foglalkoztak, illetve a sorra alakuló gyárak adták a munkájukat. (2) Sok család napszámból tartotta el magát. „...Fiume egy olyan város, ahol csaknem mindenki szakadatlanul dolgozik.” (Kenedi, 1886, 78.)

A nők helyzete minden korszakban teljességben eltért a magyarországitól. Férfiak sokasága dolgozott a tengeren halászként, vagy járták a közeli és/vagy a távoli világtengereket, s odahaza az asszonyoknak kellett helyt állniuk: rendezni a család dolgait, közben tartani a gazdaságot. Mivel Fiumében mindenki a saját munkájából élt, nagyon korán kialakult az a gyakorlatias szemlélet, hogy a nőknek meg kell tanulniuk eltartani magukat és családjukat, ha esetleg férjük elvesztése miatt magukra maradnak. Másrészt a drága megélhetés miatt is szükség volt arra, hogy a leányok, asszonyok jövedelemmel járó munka után nézzenek. Jellemző, hogy a leányok legfontosabb hozományának a kenyérkereső szakma ismeretét tartották.

Fiumében a nők a gazdaság minden területén feltűntek, gyakran a férfiakkal egyenrangú munkát végeztek, esetenként pedig férfiak számára fenntartott munkakörökben is alkalmazták őket.

A lakosság nagy része beköltöző volt, Európa legkülönbözőbb országaiból érkeztek Fiumébe. „Szarajevótól Tirolig, Csehországtól Itáliáig, Flandriától Nagy-Britanniáig – tiszta szándékkal és a meggazdagodás reményével” (Matejčić, 1990) vándoroltak a városba (Strčić, 1994). (3)

A gyermekek otthoni felügyelete sok esetben megoldatlan volt, a családok nagy része semmiféle segítséggel nem rendelkezett, hiszen a hozzátartozók távol éltek. A szegény sorsú szülők, ha munkába mentek, kisgyermeküket kényszerből bezárták a lakásba, vagy egy idősebb testvér felügyeletére bízták, akikkel aztán naphosszat csavargtak a város ut-

cáin, közterein, a kikötőben. A gyermekek számtalan veszélynek voltak kitéve (kikötői munkálatok, építkezések, városrendezésből fakadó nehézségek, a kikötővárosok sajátosságai), nem múlt el hét, hogy ne történt volna valami szerencsétlenség. Fejlődésük is rossz irányt vett, a kicsik minden helytelen dolgot eltanultak a nagyobbaktól, a felnőttektől: káromkodtak, durvák, lusták, idővel munkakerülővé váltak. Sokan tartottak attól, hogy felnőve előbb-utóbb veszélyessé válnak a közösség számára. Ezen a helyzeten akartak változtatni: egy óvoda megalapításával a felügyelet nélkül maradt, elhanyagolt, ellátatlan kisgyermek életének megmentéséhez, fizikai, erkölcsi és szellemi fejlődéséhez kívántak jobb feltételeket, méltó környezetet teremteni.

Szervezőmunka

A meginduló szervezőmunkában nagy szerepe volt az 1837-től 1847-ig hivatalban lévő fiumei magyar kormányzó, Nemeskéri Kiss Pál feleségének, Csapó Idának (*Tagyosi Csapó*, é. n., 13.). (4)

A Tolna megyei gyökerekkel bíró Csapó Ida nagyon közeli, bensőséges barátságban volt a hazai kisdedovás buzgó terjesztőjével, Bezerédj Amáliával (5), az ő hatására, emléke ápolására kezdett el foglalkozni az óvoda ügyével. Fiumei éve idején derekasan kivette részét a jótékonykodásból is. E munkájának egyik eleme volt az óvodaszervezés. Hívó szavára fiumei hölgyek egyesületet hoztak létre 1841-ben azért, hogy ellássák az óvoda alapítása körüli teendőket (*Matejčić*, 2007, 302.), a tizenöt fiumei hölgy alkotta bizottság élén is ő állt. Biztató volt a társaság összetétele: Bellinich Carolina, Cornet Francesca, Fabris Giuseppina, de Franul Giuseppina, Gotthardi Anna, Kohen Stella, Meynier Carlotta, Melissinñ Giuseppina, Minelli Vincenza, Reha Carolina, Scott Cristina, Smith Carissima, Scarpa Giuseppina, Sporer Teresa és de Vranyczány Cristina, azaz Fiume leggazdagabb polgárainak családtagjai. Feladatuk volt kezelni a különböző akciókból és a jótékonykodásokból befolyt összeget; méltatni, népszerűsíteni az alapítandó intézményt; megvilágítani, magyarázni annak hasznosságát; támogatókat szerezni; majd az óvoda megnyitását követően felügyelni annak működését. A tiszteletre méltó hölgyek eléggé tájékozottak voltak óvodaügyben. Ismereteik bővítésére, pontosítására már létező intézményeket látogattak (a Monarchiában, azon belül Magyarországon, már több hasonló intézmény működött), és helyben tanulmányozták azok tevékenységét, hogy megismerjék a szegény sorsú szülők kisgyermekének életét, igényeit.

Elképzelések

Az óvoda alapítói nem kívántak újabb terheket róni sem az államra, sem újabb adók formájában a lakosságra, hanem elsősorban a filantróp törekvésekkel rokonszenvező közép-polgárság adományaira és a lakosság spontán támogatására számítottak. (6) Az óvoda felállításához szükséges összeg előteremtésére a legkülönbözőbb ötletek születtek és valósultak meg: évenként egy összeg befizetése (csakis önkéntes alapon); különböző ingatlanok és ingóságok értékesítéséből befolyt összeg felajánlása; külföldiek vagy hazai polgárok által felajánlott adományok; asszonyok által készített kézimunkák értékesítéséből származó összegek; multságokból, bálókból, vidám műkedvelő előadásokból származó jövedelmek; tombolajátékok (az első évben két alkalommal, aztán minden évben egyszer).

Az önkéntes befizetőktől évente két, de legalább egy forint befizetését várták. Szereték volna elérni, hogy minden csatlakozó aláírásával legalább három évre elkötelezze magát az ügy mellett, mivel így tudták a legjobban tervezni az óvoda költségvetését. Ez azonban nem jelentett abszolút elkötelezettséget, hiszen mindenki pillanatnyi anyagi helyzetének függvényében teljesíthette vállalt kötelezettségét. Az, aki egy esztendőben négy alkalommal fizetett, mint kiemelt támogató tanácskozási joggal részt vehetett az

óvodát érintő ügyekben tartott rendszeres üléseken.

A fenti tervezet szerint a kisgyermekeknek mindennap megmosdva, megfésülködve, az évszaknak megfelelő ruházatban kellett az óvodába érkeznie. Két és fél éves, négy és fél éves kortól fogadta a kicsiket az intézmény, s hatodik életévük betöltéséig maradhattak. Ezt követően elbocsátották őket az óvodából.

Azokat a gyermekeket, akik teljesítették óvodai tanulmányaikat, a városi elemi iskolákba írták be, az általuk használt tárgyak, játékok viszont az óvodában maradtak. Tízéves koruk után, ha nem tanultak tovább, beajánlották őket mesterekhez, kereskedőkhöz szakmát elsajátítani. Minderről egy három tagból álló igazgatóság (la Direzione del pio Asilo) gondoskodott. Az igazgatóságba (is) tekintélyes embereket választottak: Antonio Cimiotti fődiakónust, Iginio Scarpa tanácsost, a neves patríciust, dr. Girolamo Fabrist, valamint títkári minőségben Giovanni Kobleret.

A gyermekek felügyeletét reggeltől estig tervezték, az évszakoknak megfelelő napi-rend szerint, de alkonyatra már otthon kellett lenniük. A ruhácskájuk felett szürke vászonból készült könnyű köpeny viselését ajánlották, hogy öltözkük tisztaságát óvják, és hogy ruházatuk ne árulkodjon a család anyagi helyzetéről. Az étkezést úgy gondolták, hogy tízórait minden gyermek otthonról visz magával, ebédre pedig mindannyian ingyen egy tál tápláló levest kapnak. Megoldhatónak tartották, hogy a nyomorúságos körülmények között élő gyermekeket az évszaknak megfelelő ruházattal is ellássák.

Az óvoda működési tervezetében – követve a már működő hasonló intézmények nevelési módszereit – hangsúlyt kívántak fektetni a kisgyermek testi, lelki, erkölcsi nevelésére, a fegyelemre és a tanulásra. A testnevelést az 1852-es évtől vezették be (*Matejčić*, 2007, 302.).

Mivel helyben alkalmas gondozónőt nem találtak, óvónót Itáliából szándékoztak hívni (ezt a lakosság olasz anyanyelve is indokolta), melléje segítőtül pedig egy segéd-óvónót kívántak alkalmazni.

Egy jótékonyági est

1841. március 7-én este a fiumei városi színházban a szervezés alatt álló óvoda vagyónának megalapozására jótékonyági estet tartottak. A program három egységből állt. Az első részben az idősebb Zajtz nagy szimfóniáját adták elő, majd áriákat, hangszeres műsorszámokat hallhattak a jelenlévők. A másodikban dalokat és operarészleteket mutattak be. A műsor harmadik részében prózai műveké volt a főszerep. Először Byron *Don Juan* című poémájából adtak elő részleteket, majd a magyar történelem eseményeiből villantottak fel képeket *Tihamér vitéz jutalma* címmel. Legvégül pedig *A husziták Naumburg előtt* című jelenetet nézhette meg a közönség. A belépőjegy 20 krajcárba került.

Az előadást követő napokban a Karletzky fivérek nyomdájában egy kis füzet jelent meg, melyben név szerint közölték az adományozók névsorát, illetve a felajánlott ado-

A gyermekek otthoni felügyelete sok esetben megoldatlan volt, a családok nagy része semmiféle segítséggel nem rendelkezett, hiszen a hozzátartozók távol éltek. A szegény sorsú szülők, ha munkába mentek, kisgyermeküket kényszerből bezárták a lakásba, vagy egy idősebb testvér felügyeletére bízták, akikkel aztán naphosszat csavarogtak a város utcáin, közterein, a kikötőben. A gyermekek számtalan veszélynek kitéve (kikötői munkálatok, építkezések, városrendezésből fakadó nehézségek, a kikötővárosok sajátosságai), nem múlt el hét, hogy ne történt volna valami szerencsétlenség.

mányok nagyságát. Természetesen biztosították a névtelenséget is, ha az adományozó nem kívánta felfedni kilétét. (A későbbiekben is minden esztendőben külön kiadványban tették közzé az adományozók névsorát.)

A beszámoló szerint aznap este 1862 forint és 7 krajcár gyűlt össze. Az adományozók listájának élén Kiss Pál kormányzó neve olvasható, 25 forintot szánt a célra, de vállalta, hogy három éven keresztül fizeti ezt a summát. Őt felesége követte a sorban: Csapó Ida 50 forintot adakozott, s ugyancsak három évi fizetésre kötelezte magát. Nagyobb összeget fizetett még a Baccarich házaspár (10 Ft), Antonio Cimiotti főpát (10 Ft), Lorenzo Ciotta (12 Ft), Jellousheg Francesco (10 Ft), Kohen Natan (25 Ft), Kohen Filippo (10 Ft), Mattessich Antonio (10 Ft), Meynier Carlo (10 Ft), Miller Antonio (10 Ft), Mondolfo Giuseppe (15 Ft), de Paravics Policarpo (12 Ft) Scarpa Iginio (25 Ft), Scott Cristina (10 Ft), Smith W. C. (10 Ft), de Terzy Vincenzo (20 Ft). A többség azonban 1–3 forintot fizetett, és igen sokan pusztán a belépődíj kifizetésével járultak hozzá az óvodai vagyponhoz.

Az első fiumei óvoda felállításához a legnagyobb összeget Nemeskéri Kiss Pál és Iginio Scarpa adományozta. A kormányzó 3000 forintot, Scarpa 2000 forintot szánt a nemes célra (*Matejčić*, 2007, 302.).

A befizetett összegek mellett természetbeni adományok is érkeztek, így például a Karletzky fivérek ingyen nyomtatták ki a rendezvény plakátját, de nem kértek pénzt az adományozók névsorát közlő könyvecske kinyomtatásáért sem. Leopold Adamich a színház kivilágításához adott olajat, és lehetne folytatni a sort. (7)

A jótékonykodás azonban nem ért véget ezzel az egy esttel. A pártolók ígéretüknek megfelelően fizettek, az igazgatóság pedig megtalálta a megfelelő eszközöket, hogy biztosítsák az óvoda működését. Az óvoda (Asilo di carità per l'infanzia) 1841. április 13-án nyitotta meg kapuit. Az 1841-es év folyamán összegyűjtött pénzből 1843-ban már 160 rászoruló kisgyermek ellátásáról gondoskodtak. (8) Mint a város és a lakossága által támogatott alapítványi intézmény még a korában is fogadta a gondozásra szoruló kisgyermeket.

Állami óvodák a provizórium idején

1870-ben, a provizórium kihirdetésekor Fiumében már több kisdédóvó működött. Az Asilo di carità per l'infanzia mellett egyet a Benedek-rendi nővérek tartottak fenn, s ezeken kívül léteztek még magánóvodák, melyek kert és udvar nélküli lakásokban fogadták a kisgyermeket, és kizárólag az olasz nyelvet használták. (A magyar foglalkozási nyelvet sehol nem tették kötelezővé.)

Az 1882-ben (más források szerint 1880-ban), Szapáry Mária kezdeményezésére alapított Mária árvaház igazgatósága is megnyitott egy, az állam által is támogatott óvodát. A Mária árvaházat a hasonló nevű jótékonyági egyesület tartotta fenn 45000 forintnyi, részint értékpapírokban, részint takarékpénztárakban elhelyezett tőkéje jövedelméből és a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium évente folyósított segélyéből. (9)

1885-ben alakult meg az Asilo Clotilde, ahová szegénységi bizonyítvánnyal rendelkező napszamosok és munkások küldték gyermekeiket. Ennek létrehozása gróf Zichy Ágostné született Wimpfen Hedvig nevéhez fűződik, s az intézmény Klotild főhercegné védnöksége alatt állt, róla is nevezték el. (10) A menhely a város nyugati részében, a város egyetlen közparkjában, a Giardino Publicóban, tehát egészségügyi szempontból igen kedvező helyen volt. Az Asilo Clotilde fenntartásához a magyar állam is hozzájárult, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium terhére évente 1000 koronát fizettek ki a kiadások egy részének fedezésére.

Az óvoda fennállása idején a rászorulóknak a téli hónapokban teljesen ingyen, a többi gyermeknek napi 10 fillérért „jó ízű, tápláló” ebédet biztosított. Az óvodát 160 kisgyermek látogatta, közülük 35–40 részesült ingyen étellemezésben. (Télen, munka nem lévén, a családoknak igen kevés pénzből kellett gazdálkodniuk.) Ez nagyon fontos cselekedetnek

számított, főleg abban az időben, amikor az 1900-as évek elején a város is létrehozott saját fenntartásában működő kiseddóvókat, hiszen Fiume város képviselő-testülete saját intézményei (iskolái, óvodái) segélyezésére jóval nagyobb összeget fordított, mint a magyar állam a sajátjaira: évi 8000 koronát. (Ezenkívül a fiumei gyermekvédő egyesület is gondoskodott az olasz iskolákba járó gyermekek téli ebédjéről.) A magyar intézmények közül csak az Asilo Clotilde vállalt ilyen irányú feladatot. Erről az intézményről többek között azt tartották, hogy „minden kor csemetekertje volt a békés, észrevétlen és szeretetteljes magyarosításnak, míg másrészt a magyar ajkú gyermekeknek alkalmat nyújtott arra, hogy játszva, megerőltetés nélkül tulajdonítsák el az ugyancsak hasznos olasz nyelvet is.” (11) Az intézmény igazgatója az első 25 évben gróf Wickenburg István kormányzóhelyettes volt, első óvónője pedig Zbozensky Emma, „aki határtalan buzgalomával nemzedékeket tett már idegenből jó, magyar érzésű és magyarul beszélő hazafiakká”. (12)

A magyar állami segéllyel fenntartott óvodáknak az alapfeladatok ellátása mellett „magasztos hivatást” szántak Fiumében: nevezetesen azt, hogy ezek az intézmények biztosítsák a már működő magyar állami elemi iskolák tanuló-utánpótlását. Az állami elemi iskolákba beíratott kisgyermek száma ugyanis, a várakozások ellenére, nem a várt arányban emelkedett. A városban megtelepedő szegény sorsú szülők inkább a város által fenntartott (olasz tanítási nyelvű) községi iskolákba írták be tankötelessé lett gyerekeiket (ott eleve jóval nagyobb segélyezésben részesültek: tandíjmentesség, ingyen tanszerek, ruhaadományok), vagy nem törődtek az iskoláztatásukkal. A tanügyért felelős állami hivatalnokok úgy vélték, az állami elemi iskolák tanuló-utánpótlásán a magyar állam által fenntartott óvodák nagyban segíthetnek, mert az oda felvett kisgyermekeket eleve hazafias oktatásban, nevelésben részesíthetik, és felkészíthetik őket a magyar iskolákra (megalapozva a magyar nyelv ismeretét), ezzel is növelve az állami iskolák szellemi színvonalát. A kicsikkel való bánásmód pedig felkeltheti a szülőknél a magyar intézmények iránti bizalmat és rokonszenvet. (13) (Fiumében a következő állami népiskolák működtek: az állami felsőbb leányiskola, az állami polgári fiúiskola, az állami polgári leányiskola, a belvárosi állami fiúiskola, a belvárosi állami elemi leányiskola, a Scarpa téri állami elemi fiúiskola, a Scarpa téri állami elemi leányiskola, a plase-mlakai külvárosi állami elemi fiúiskola és a plase-mlakai külvárosi állami elemi leányiskola. (14)

1892-ben újabb óvoda nyitotta meg kapuit Fiumében. Ebben az esztendőben a városban élő magyar és nem magyar családok fordultak levélben a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez azzal a kéréssel, hogy újabb óvodát nyissanak meg, mégpedig az állami elemi leányiskolához kapcsolódóan. Tették ezt azért, mert, ahogy írták, gyermekeiket magyar nyelven és szellemben szeretnék nevelteni.

A válasz gyorsan megszületett. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1892. április 1-jén kelt 8133. számú rendeletével értesítette az érintett iskola igazgatóságát, hogy hajlandó felállítani egy állami kiseddóvót. Az iskola is hálásan fogadta a döntést, és ígérték, szívvel-lélekkel azon lesznek, hogy az intézmény „az annyira szükséges és nagyfontosságú fiumei állami magyar ajkú kiseddóvó életképességét bizonyítsa és feladatát – az iskolai nevelés alapjában való megmagyarosítást – sikeresen megoldja”. Az óvodát az iskola épületében helyezték el, az igazgatói irodát és lakást alakították át. Játszóter vagy kert nem állt rendelkezésre, de ilyen Fiume belső területén nem is létezett. A felveendő gyerekek számát ötven főben határozták meg, s havonta két forint tandíj fizetéséről rendelkeztek. Külön kikötés volt, hogy az óvónő magyar anyanyelvű, művelt nő legyen, s cselédje is magyar legyen. Fizetésüket 400, illetve 200 forintban határozták meg. Amíg megfelelő jelölt nem jelentkezik, úgy vélték, helyettesíthető olyan fiumei magyar lánnyal, aki a felsőbb leányiskolában tanult, a magyar nyelvet beszéli és megelégszik az első évben 66 forint jövedelemmel. (15)

1899-ben megkísérelték a kiseddóvásról szóló, 1891. évi XV. tc. hatályát Fiumére is kiterjeszteni, és ezzel egy időben a magyar nyelv tanításáról rendelkező 1879. évi XVI-

II. tc. életbe léptetését is tervezték. A kormányzóság óvta a magyar kormányt e lépések megtételétől, mivel tartani lehetett a város ellenlépéseitől, pontosabban a városban működő ellenzékiek reakciójától. „A mint Nmgd is hangsúlyozni méltóztatott az idézett törvény hatályát csak változatlanul, az az a 8.§. rendelkezéseinek fenntartásával lehetne Fiuméra kiterjeszteni; ezen szakasz rendelkezései pedig előreláthatólag ellenhatást szülénének, mert a nyelvkérdés az, a mely – annak daczára, hogy az olasz nyelv használata a legszigorúbban respectáltatik, – folytonosan felhasználatik a túlzó autonóm pártiak részéről izgatásokra és arra, hogy a különösen az alsóbb rétegekben a kormány intézkedései s jóindulata iránt bizalmatlanság gerjesztessék. [...] A másik ok, melynél fogva a törvény életbeléptetését nem javaslom az, hogy akkor a törvény 15. §-a értelmében a városnak még néhány új óvodát kellene állítani, ez pedig tekintettel anyagi viszonyaira általában és tekintettel azon nagy áldozatokra, melyeket a közoktatásügy érdekében eddig is hozni kénytelen – a várostól nem vélném követelhetőnek.” (16)

A városban megtelepedő szegény sorsú szülők inkább a város által fenntartott (olasz tanítási nyelvű) községi iskolákba iratták be tankötelessé lett gyerekeiket (ott eleve jóval nagyobb segélyezésben részesültek: tandíjmentesség, ingyen tanszerek, ruhaadományok), vagy nem törődtek az iskoláztatásukkal. A tanügyért felelős állami hivatalnokok úgy vélték, az állami elemi iskolák tanuló-utánpótlásán a magyar állam által fenntartott óvodák nagyban segíthetnek, mert az oda felvett kisgyermeket eleve hazafias oktatásban, nevelésben részesíthetik, és felkészíthetik őket a magyar iskolákra (megalapozva a magyar nyelv ismeretét), ezzel is növelve az állami iskolák szellemi színvonalát.

1901-ben a Fiume egyik külvárosában, Plase-Mlakán élő szülők kezdeményezték a helybeli állami elemi iskola igazgatójánál, hogy 3–5 éves gyermekeik számára óvodát nyissanak. A közelben lévő Asilo Clotilde álmamillag segélyezett óvodába igen rövid idő alatt (két nap) beírták az engedélyezett 160 kisgyermeket, s körülbelül 40–50 gyermeket már nem tudott fogadni az intézmény. A szülőket ugyan biztatták egy második állami óvoda megnyitásával, de az egyre késlekedett. A kormányzóság politikai okokból is fontosnak tartotta a szülők kezdeményezését támogatni, „mert ha abban a nagyon is exponált külvárosban nem nyílik sürgősen állami óvoda, akkor a község (mármint a város – szerk. megjegyzése) állítat fel olasz foglalkozási nyelvű óvodát, amit jó volna megelőzni”. Úgy vélték, a legalkalmasabb hely az óvoda elhelyezésére az iskola épülete. (17) A megoldással nem késlekedhettek. 1902-ben a plase-mlakai állami iskola mellett meg is nyílt az állami óvoda, magyar foglalkozási nyelvvel, de segédnyelvként használták az olaszt és a horvátot is. Az intézményt a ter-

veknek megfelelően az iskola épületében helyezték el. A szükséges felszerelés 400 koronájába került a magyar államnak, az óvónő fizetését 1000, a dajkáját 400 koronában állapították meg, ezenkívül az óvónőnek 400 korona lakbértámogatást is kiutaltak.

Az állásra a pályázati kiírás 1902. március 4-én jelent meg, s az alkalmaztatás feltételül szabták a képzés mellett az olasz és a horvát nyelv ismeretét is. (18) A pályázatra igen sokan adták be jelentkezésüket, szám szerint tizennyolc képzett és gyakorlattal rendelkező jelölt. A döntés végül Gyenge Rózsának kedvezett. A jelölt okleveles tanítónői képzéssel rendelkezett, magyarul, olaszul, németül és románul beszélt, tehát ama feltételnek, hogy a horvát nyelv ismeretével rendelkezzen, nem felelt meg. Szende Béla ország-

gyűlési képviselő ajánlólevelére kapta meg az álláshelyet. A képviselő felemlítette a nyugalmazott miniszteri főerdész apát, Gyenge Rózsa elvált családi állapotát, s azt, hogy anyja eltartásához is hozzájárul. Olaszul Alexandriában tanult meg, ahol Wodianer konzul felesége társalkodónőjeként vált ismertté. Előző állomáshelye Brassóban volt. (19)

Az óvoda hangos lett a gyermekek zsvivájától, ám csakhamar megfogyatkozott a népesége. A magas helyről pártfogolt óvónő semmilyen tekintetben nem felelt meg az elvárásoknak. Fegyelmezetlensége, hanyagsága, gondatlansága miatt az iskola igazgatója többször tiltakozott a felettes hatóságoknál. Az óvónő csak 8 óra után érkezett az addigra már gyermekekkel telt szobába, és 11 óra után már el is távozott onnan. Az apróságokat magukra hagyta, „kik aztán siránkozva széjjel szórtan és útközben a drótkerítésre mászkálva verődtek haza”. Egy kitört ablak javítását hanyagolta, ezzel a gyerekek testi épségét veszélyeztette. Büntetésül a kicsiket a „mellék kis helyiségbe” zárta. A dajka hanyagsága, gondatlansága és alkalmatlansága is szembeötlő volt. Alig 8 óra előtti érkezését hangos kiabálással, ajtócsapkodással adta tudtul, s csak akkor látott hozzá a helyiség takarításához is. Kifogásolták azt is, hogy a gyerekeket dolgoztatta. (20)

Gyenge Rózsa alkalmatlansága ellenére nem veszítette el hivatalát. Bár közvetlen munkahelyi felettesei többször figyelmeztették, fegyelmi eljárást kezdeményeztek ellene, de valahogy mindig elhárultak a gondok. Hogy magas pártfogója mentette-e meg, vagy az, hogy Fiumébe a körülmények miatt nehéz volt alkalmas óvónót találni, ma már nehéz lenne eldönteni.

1902-ben a belvárosi állami elemi fiúiskolához kapcsolódóan is felmerült az óvodaalapítás gondolata. Mivel az iskola közelében óvoda nem működött, s az épületben volt egy kihasználatlan 87m²-es terem, az elképzelés megvalósíthatónak tűnt. A 80 kisgyermek fogadására alkalmas intézmény megnyitását az 1903-as évrre tervezték. A dologi kiadások fedezésére havi 2 korona tandíjat kívántak szedni, amelynek megfizetése alól tanárok, tanítók, hitoktatók és méltányosságból más szülők (főleg állami alkalmazottak) gyermekei felmentését tervezték. (Ezt a gyakorlatot követték a belvárosi leányiskola mellett működő óvodánál is.) A tandíj bevezetését azzal indokolták, hogy a belvárosi iskolába általában jobb családok gyermekei járnak, s ha ingyen óvodát nyitnak, az új intézményt azonnal elárasztják a szegény családok gyermekei. S mivel az óvodából a kisgyermek felkerültek az iskolába, felmerült annak veszélye, hogy onnan kiszorítják a vagyonos(abb) családokból származókat. Ez pedig, úgy vélték, az iskola színvonalának csökkenését eredményezi. (21)

Fiume városa a század elejéig nem létesített óvodát, de még csak a terveiben sem szerepelt. A polgármester még az óvodáskorúak összeírását is szükségtelennek tartotta, mondván, a városban a 3–5 éves gyermekek neveléséről a családok gondoskodnak. (22) Így a magyar hatóságok – legalábbis a 20. század elejéig – az óvodaalapítás terén lépéselőnyben érezhették magukat.

A provizórium korában a magyar tannyelvű óvodák célja volt, hogy az odajáró gyermekek magyar nyelvismeretét megalapozzák, illetve a családból hozott, már meglévő ismereteket megtartsák, továbbfejlesszék. Ezért az intézmények pontosan meghatározott havi foglalkozási tervében hangsúlyosan szerepeltek a társalgási órák, amelyeken a legkülönbözőbb témákban fejlesztették a kisgyermekek szókincsét. Ezenfelül tanítottak verseket, énekeket, s mindezeket természetesen magyarul. Voltak még tornaórák, és fontosnak tartották a gyermekek kézügyességének fejlesztését is. A tanórákat naponta 9-től 11 óráig, illetve délután 2-től 4-ig tartották. A gyermekek – ahogy fentebb jeleztem, az Asilo Clotilde kivételével – az óvodában étkezést nem kaptak, csak felügyeletükről gondoskodtak. (23)

Jegyzet

(1) Gazdag patriciusok jelentős mecenatúrát folytattak, alapítványokat működtettek, nagyban hozzájárultak a város gyarapodásához. (Például Andrea Lodovico Adamich színházat épített, üvegyárat, papírgyárat alapított, a Branchetta fivérek pedig jelentős összeget adományoztak a városnak, hogy az egy korszerű otthont (L'Istituto dei poveri) építsen szegény, magányos öregek számára (Samani, 1975, 16., 41–42.).

(2) „Rijekában nincs magas társadalmi osztály. Lakossága a polgársághoz és a munkásokhoz tartozik. A lelkészek, állami tisztviselők, katonatisztek, ügyvédek és orvosok kivételével a lakosságot hajótulajdonosok, hajóskapitányok, alkuszok, kereskedők, iparosok, tengerészek, halászok és más munkások alkotják.” – írja Ivan Mažuranić 1850-ben levelében Jellašić bánnak (Rival. Rijeka enciklopedija, knjiga I. Broj 2–3–4, godina V, Rijeka 1992. 167.).

(3) Csapó Idát kedvelték a városban. Csodálták szépségét, amely egy legenda szerint még Metternich herceget is elbűvölte, kedvelték közvetlensége miatt. Fejre fiumei kormányzósa idején elénkítette a város szellemi életét: rendszeresen látogatta a városi színház előadásait, a Villa Ciottát a város legkedveltebb helyévé varázsolta. Vacsorákat adott, mulatságokat szervezett, hangversenyeket rendezett. Működésük idején Liszt Ferenc is vendégeskedett Fiumében. Ő volt, aki az özvegy császárnénál közbenjárt, hogy az vállalon Fiumében védnökséget egy farsangi tombolajátékhoz. (Tagyosi Csapó, é. n.) Megjegyzendő, naplója megjelent változata egyetlen helyen sem említi az óvodát.

(4) Bezerédj Amália (1804–1837) volt az első, aki a magyar irodalomban a gyermekek világával foglalkozott. Munkái közül kiemelkedik a számos kiadást megért *Flóri könyve* (Pest, 1836), melyet leánya számára írt (Szinyei, é. n.).

(5) Rijekai Állami Levéltár. Ju-5. Kormányzósági iratok. 184. doboz. Ad. 225.84/p. Progetto di apertura nella città di Fiume di un' asilo di carità per l'infanzia. Fiume, 1841. Tip. Reg. Governiale. Az alapítás körülményének az egyik, s talán legfontosabb dokumentuma a létesítendő intézmény megnyitásának tervezete.

(6) Ju-5. Kormányzósági iratok. 184. doboz. Ad. 225.84/p. Elenco. Delli p.t. Signori e Signore, che a senso del Progetto pubblicato per l'apertura nella Città di Fiume di un Asilo di Carità per l'infanzia... Tipografia regia gov. dei fr. Karletzky. Fiume, 1841.

(7) JU-4. 189. doboz. 426/1843. sz.

(8) Uo. 192. csomag 169/1892. 1139/1892.

(9) JU-5. Kormányzósági iratok. Ált. iratok. 156. csomag 500/1885. Zichy Agost 1883-tól 1892-ig volt fiumei kormányzó.

(10) JU-5. Kormányzósági iratok. Ált. iratok. 1825/1910. sz. Az „Asilo Clotilde” fennállásának 25. évfordulóján.

(11) Uo. Zbozensky Emmáról a következőket írják: „jelenleg mintegy 42 éves, római katolikus vallású, igen tiszteletre méltó hajadon, aki teljes odaadással és meleg szeretettel szentelte egész életét a kisdedek óvásának és ápolásának s aki gróf Wickenburg első és fő támasza volt egy negyedszázadon át és most is az.” Munkája elismerésül az intézmény fennállásának 25. évfordulóján az uralkodótól az Erzsébet-érmét kapta.

(12) Uo. 771/1885. jkv. szám. A magyar állam és Fiume városa által fenntartott iskolák között igen erős verseny zajlott a tanulók megszerzéséért.

(13) Ju-5. Kormányzósági iratok. Általános iratok. 274. csomag 723/1903. évi jelentés az 1902. évi tanügyi állapotokról.

(14) DS-1. 3. doboz 1–319. 251/1892.

(15) JU-5. Kormányzósági iratok. 1903. XI./8–XI./11. 4149/II. M.E. Széll Kálmán levele Szápary László kormányzóhoz. „Magam részéről kerülni óhajtok ugyan minden komplikatiót, egyáltalában nem kívánnék alkalmat nyújtani arra, hogy Fiumében nyelvkérdés merüljön fel, másrésztől azonban, ha a viszonyok megengednék, óhajtandó volna, hogy a kisdedovásról szóló 1891: XV. törvénycikk változatlanul léptessék életbe, s ez épen Fiume lakosságának érdekében volna kívánatos s meglehetően, hogyha ez kellő óvatossággal és körültekintéssel történnék meg, a 8. §. rendelkezése miatt ellenhatástól nem kellene tartani. Hogy a közigazgatásban a magyar nyelvnek az eddiginél nagyobb tér állítassék, azt ez idő szerint magam is kizártnak tekintem, de nem is látom szükségét, hogy e téren való experimentálással kellemetlen hangulatot idézzünk elő. Különben is a magyar állameszme megerősödését nem a magyar nyelv terfoglalásától, hanem a hazafias jó szellem ápolásától várom. Az azonban, hogy a kisdedovodákban a magyar nyelv elsajátítására a legifjabb nemzedéknek alkalom és mód nyújtassék, Fiume jövő fejlődése érdekében mindenesetre kívánatos és hasznos volna.” Továbbá uo. 95/el.n./ 1899. Szápary kormányzó levele Széll Kálmán miniszterelnökhöz.

(17) JU-5. Kormányzósági iratok. Általános iratok. 258. cs. 631/1901. sz.

(18) JU-5. Kormányzósági iratok. Általános iratok. 268. cs. 82/1902. ikt. sz.

(19) Uo.

(20) JU-5. Kormányzósági iratok. Általános iratok. 268. cs. 498/1902. 5920/1902. ikt. sz.

(21) Uo. 268. csomó 2603/1902.

(22) JU-5. Kormányzósági iratok. 1903. XI./1–XI./4. kat. 1484/1903. A tankötelesek összeírására kiadott, Fiumében használt nyomtatványokról el is maradt a 3–5 éves óvókötelesek összeírására vonatkozó rész.

(23) JU-5. Kormányzósági iratok. Általános iratok. 1905. XI./10–XI./15. 132. sz. /1904-905. 1959/1905.

Irodalom

Brunszvik Teréz (1926): Emlékiratai. Ford. Petrich Béla. In: Czeke Marianne és H. Révész Margit: *Gróf Brunszvik Teréz élet- és jellemrajza*. „Kisdednevelés” Kiadó, Budapest.

Czeke Marianne – H. Révész Margit (1926): *Gróf Brunszvik Teréz élet- és jellemrajza*. „Kisdednevelés” Kiadó, Budapest.

Dombi Alice – Oláh János (2003): *A XIX. századi magyar pedagógusok a polgárosodásért*. APC-Stúdió, Gyula.

Hornyák Mária (1996, szerk.): „Nőttön nőtt tiszta fénye”. *Tanulmányok Brunszvik Teréz emlékezetére*. Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány, Martonvásár.

Kenedi Géza (1886): *Fiume és a magyar tengermelék*. Budapest.

Matejčić, Radmila (2007): *Kako čitati grad*. Adamić, Rijeka.

Samani, Salvatore (1975): *Dizionario Biografico Fiumano*. Istituto Tipografico Editoriale, Dolo-Venezia.

Strčić, Petar (1994): *Rijeka od kraja VIII. stoljeća do 1918*. Svezak, Rijeka.

Sziklay János – Borovszky Samu (é. n., szerk.): *Fiume és a magyar – horvát tengerpart*. „Apollo” Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság, Budapest.

Szinnyei József (é. n.): *Magyar írók élete és munkái*. Magyar Elektronikus Könyvtár.

Tagyosi Csapó Ida Férjezett Nemeskéri Kiss Pálné (é. n.) naplójából. „Pátria” Irodalmi Vállalat és Nyomdai Részvénytársaság, Budapest.

Vág Ottó, Orosz Lajos, Zibolen Endre és Janusz Béla (1962): *Brunszvik Teréz pedagógiai munkássága*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Wesselényi Miklós (1941): *Válogatott munkái*. Összeállította és előszóval ellátta: Gál István. Magyar Népművelők Társasága, Budapest.

Žic, Igor (1998): *Kratka povijest grada Rijeke*. Adamić, Rijeka.

A Pannon Egyetem meghirdeti

EMBER-, ERKÖLCS- ÉS VALLÁSISMERET szakvizsgás szakirányú továbbképzési szakját

2008-tól az alapképzési szakon kívül ennek a szaknak az elvégzése feltétele az általános és középiskolában oktatott ember-, erkölcs és társadalomismeret jellegű különböző néven (Embertan, Emberismeret, Ember és társadalom, etika, Etika, Emberismeret és etika) futó tárgyak tanításának.

A 4 féléves akkreditált szakirányú továbbképzési szak a 16/2001. (V.25) OM rendelet alapján folyik. Az MK 20/2001 VI.30 rendelet szerint maximum 180 óras (nálunk egy félév alatt elvégezhető) képzés keretében pedagógus-szakvizsgát is tehetnek a jelentkezők.

A képzésben való részvétel feltétele: főiskolai vagy egyetemi szintű alapképzésben valamely pedagógus vagy hittanár, hitoktató, teológia szakon szerzett szakképzettség.

A képzés indításának időpontja: 2008. szeptember vége

A képzés helye: a Pannon Egyetem veszprémi képzési helye.

A képzés díja: a létszámtól is függően félévenként 110-130.000Ft.

A képzési idő: 4+1 félév (400 + max. 180 tanóra).

A képzésre félévenként négy hétvégén kerül sor: csütörtökön 13.00-tól szombaton 12.00 óráig.

Jelentkezés: 2008. szeptember 15-ig, a Pannon Egyetem Antropológia és Etika Tanszékén (8201 Veszprém Pf.: 158),

– tel: 88/622-786,

– fax: 88/622-788,

– e-mail: etika@almos.vein.hu. Itt kapható bővebb tájékoztatás a képzés felelősétől Kamarás Istvántól.

2008. augusztus 15. A Veszprémi Egyetem Antropológia és Etika Tanszéke.

Az olvasással és írással kapcsolatos beállítódások a felvilágosodás kori oktatási-nevelési irodalomban

André Kertész egyik képén három kisfiú ül egy földes utcán, egy láthatóan romlásnak indult ház tövében. Mindhármójukon sapka, meg valami kabátféléség, de bakancs csak az egyikükön, a másik kettő mezítláb, a nadrágjuk is foltos-lyukas. Szorosan összebújnak, a középső fiú ölében egy vékony könyv, valahol az első harmadánál kinyitva. A külvilág teljesen megszűnt számukra, abban a pillanatban talán még egymást sem érzékelik, csak a könyvre figyelnek.

A felvétel Esztergomban készült 1916-ban, Olvasó fiúk a címe (Kertész, 1994, 69.).

[D]as Schulwesen [...] ist, und bleibet allzeit ein Politikum.” („Az iskolaügy politikai kérdés, és az is marad.”) (Engelbrecht, é. n., 490.) Mária Terézia kissé módosított formában gyakran idézett kijelentése egy több évszázados intézményi struktúra átalakításának igényét jelzi. E reformtörekvések meglehetősen ismertek, tanulmányomban ezért csak egyetlen aspektusukkal foglalkozom: a 18. század utolsó harmadában született pedagógiai munkáknak az írásbeliséghez való viszonyát, a nyomtatott könyvekkel, az írással és olvasással kapcsolatos beállítódásaikat vizsgálom. A vizsgálatba bevonható szövegek közül e tanulmányban elsősorban az anyanyelvi iskolák számára kiadott olvasókönyvekkel foglalkozom. A szűkítés oka a reformok azon sajátosságában keresendő, amely az intézményi oktatás és az ismeretszerzés elkülönülésének felszámolására irányul. Ezek ugyanis nem feltétlenül estek egybe a 18. század gyakorlatában, „főleg nem az olyan társadalmi rétegekben, amelyek még nagyrészt szóbeli kultúrában éltek. A gyermekeknek a környező világhoz, munkához, eszközökhöz szoktatása, a kultúra áthagyományozása itt elsősorban a család, a helyi társadalmi-gazdasági együttes keretében, a gyakorlati élet útján ment végbe, és jóval kevésbé a specializált oktatási intézmények keretében, az írásbeliség útján” (Kosáry, 1988, 113.).

Kosáry Domokos észrevétele a reform előtti állapotokról figyelmeztet bennünket az oktatás átalakításának kulcsfontosságú elemére: az ismeretek megszerzésének és átadásának egyik legfontosabb médiuma a reformok természetéből adódóan a vezénylők elvárásai szerint a könyv, mégpedig immár minden társadalmi réteg számára. Az egyház által felügyelt (nép)oktatásban ugyanis a hallásnak volt domináns szerepe: az állam korlátozó intézkedése miatt a református bihari alispán kénytelen volt belemenni abba, hogy az „ábécé, írás, olvasás az oskolánkba ne taníttassék egyéb, hanem a vallásra ami tartozik”, amit viszont, ahogy az alispán folytatja, „lehet hallásból is tanulni” (Keresztesi, 1882, 71.; lásd még: Hopp, Küllös és Voigt, 1988, 113.). Itt mutatkozik meg igazán, hogy a reformok egyik főbb újdonsága, hogy az új tudásanyag szorosan összekapcsolódik a tudásmegőrzés és -átadás addig a társadalom nagyobb részében egyeduralgó médiumának, a szóbeliségnek a leváltásával. Emiatt kétszeresen is különleges helyzetben voltak az analfabéta társadalom gyermekei: nemcsak életkoruk folytán, hanem társadalmi hátterük miatt is újdonságot jelentett számukra az írásbeliséggel való találkozás – az okta-

tasnak ekkor még magát az újfajta ismeretszerzési módot is elfogadottá kellett tennie. Az ma már közhely, hogy a felvilágosodás projektje elképzelhetetlen a nyomtatott kultúra 18. századi forradalma nélkül, mégsem árt e dolgozat bevezetőjében kiemelni, mivel a magyar olvasástanítás történetének legfrissebb és egyéb szempontokból is informatív összefoglalásában (Adamikné, 2001, 48–51.) nem kap kellő hangsúlyt ez az aspektus. Azt azonban már előljáróban szeretném leszögezni, hogy e tanulmány elsősorban az értelmiség szempontjait, az olvasásra, írásra nevelés felvilágosult programjának ideológiáját vizsgálja. A másik irányból, tehát a paraszti kultúra jellegzetességei felől is lehet, kell e reformokat vizsgálni, mint tette azt többek között Benda Kálmán (1978a, 1978b, 1978c), Gyenis Vilmos (1965) és Kristóf Ildikó (1995).

A német mintaolvasókönyv

Friedrich Eberhard von Rochow néhány évvel a birtokán újjászervezett falusi iskola megnyitása után, 1776-ban adta ki *Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen* című munkáját. Az első, kifejezetten iskolai olvasókönyvnek készült munka megjelenését követően igen hamar népszerűvé vált, amit folytatása, számos kiadása, valamint fordításai igazolnak (Schuckmann, 1985, 91.). Nem meglepő tehát, hogy ezt vette alapul az osztrák örökös tartományokban az alsófokú oktatási reformokért felelős Felbiger az új tankönyvek elkészítésekor, rajta keresztül pedig a magyar pedagógusok számára is mintául szolgált (Adamikné, 2001, 48–51.). Legalább vázlatos áttekintése emiatt nem mellőzhető.

Rochow (1985) célkitűzése, mint előszavából kiderül, egy olyan olvasókönyv kiadása volt, amelyet minden kisiskolás meg tud szerezni, s amely betölti az űrt az akkoriban használt katekizáló ábécék és a Biblia között. (1) Munkájának a keresztény erkölcsiséggel való szoros kapcsolatát nemcsak az előszó igazolja, hanem a közölt szövegek is. Ezek kisebb részét verses imák és Istent dicsőítő dalok alkotják, a nagyobbakat pedig azok a rövid történetek, amelyek a tanulság levonása után egy-egy bibliai helyhez utasítják olvasóikat. Az elbeszélések főszereplői falun élő emberek, legtöbbször gyerekek, akiket a különböző élethelyzetekben felmerülő problémákra adott reakcióik alapján oszt a „jók” vagy a „rosszak” közé a történetekben rendre felbukkanó szülő, tanár, vagy ha ők nincsenek, az elbeszélő hang.

Az iskola Rochow történeteiben, mint később részletesebben is bemutatom, a mindennapokban való boldogulás előkészítésére szolgál, s ebben fontos szerep jut az olvasás itt elsajátítható képességének. Egyetlen, de utóéletét tekintve nagy hatású példája ennek az olvasókönyvben a *Vom Nutzen des Lesens und Schreibens (Az írás és olvasás hasznáról)* című elbeszélés (Rochow, 1985, 31.). A történet röviden a következő: egy Hans nevű, írni és olvasni sem tudó férfi sok pénzt örököl, amelyet ki akar adni kamatra. Egy eladó sodott, álnok városi polgár – a narrátor jellemzése – megtudja ezt, s megállapodik Hansszal. Fedezetül felajánlja a városban lévő sörözőjét, csak azt köti ki, hogy a kontraktusnak titokban kell maradnia. Az analfabéta örökös boldogan belemegy az üzletbe, papírt és tintát hoz, hogy megírják a szerződést. A polgár kihasználva a paraszt írástudatlanságát mindenféle sületlenségekkel tölti meg a lapot, s egy kimondhatatlan nevet kanyarít alá. Nem sokkal később híre megy, hogy eltűnt, ám Hans nem idegeskedik, a söröző bőven fedezi kárát. Bemegy a városba, és a tanács elé tárja a gondosan őrzött iratot, ott azonban kénytelen szembesülni azzal, hogy rászedték. A polgár többi hitelezőjét, akik megfelelő papírral rendelkeztek, kárpótolják. Az üres kézzel hazatérő Hans azon kesereg, hogy nem tud sem olvasni, sem írni, de levonja a következtetést: attól a naptól kezdve gyermekeit rendszeresen járattja iskolába.

Mielőtt e történet sajátosságait elemezném, érdemes idekapcsolni a *Der Kinderfreund* későbbi kiadásának egyik új, az előzőhöz sokban hasonlító elbeszélését, a *Schaden der*

Unwissenheitot (A tudatlanság kárai) (Rochow, 1790, II. 19–20.), A főszereplő itt szintén egy szegényember, egy napszámos, aki nagy vagyont örököl. Ő is analfabéta, és szerencsétlenségére a városban, ahol megkapta a húsz éve nem látott testvérének halálát hírül adó levelet, a fogadóhoz fordul, hogy megtudja, mi áll benne. A fogadás, amint a cím alapján az várható, becsapja, jóval kisebb összeget mond, s egyúttal ráveszi, adja el neki az örökséget. A napszámos elfogadja a felajánlott összeget, mert az utazással olyan költségekbe kellene vernie magát, ami miatt nem éri meg neki – legalábbis azt hiszi – átvenni az örökséget. Csak jóval később tudja meg az igazságot, amikor az immár elszegényedett fogadás haldoklása közben bevallja bűnét.

Feltűnő e történetekben, hogy Rochow karaktereit alapvetően az határozza meg, hol élnek: a városi ember tanult, de csalárd, a falusi tudatlan, együgyű. A város és vidék ellentéte azonban nemcsak morális különbségeket takar, hanem alfabetizációs különbségeket is kifejez. A narrátor olvasáshoz és íráshoz fűződő beállítódását mindazonáltal nem érinti ez

Az iskola az alapvető készségek (az olvasás, írás és számolás) elsajátításának helyszínéül szolgál, ám a két felhozott példán kívül alig találunk olyan történetet, amely konkrétan megmutatná, milyen hasznok származnak e készségekből. (4) Rochow történeteiből az derül ki, hogy az iskolában elsősorban az ott hallható tanári magyarázatok a fontosak, például ezek révén lehet szert tenni a helyes ítélelathozatal képességére, amit a korabeli tankönyvekben (például Seiler, 1802, 108–118. o.) egyébként külön fejezetek is segítenek.

a szembenállás, a parasztok nemcsak szánandó figurák ezekben az elbeszélésekben, akiket a gonosz városiak becsapnak, hanem egyúttal neveltségesek is, együgyűségük korántsem érdem. Mindez, mint Alfred Messerli nagyszabású munkájából (2002, 40–52.) kiderül, nem egyedülálló, a literalizációs norma általánossá válásának az első időkben tipikus kísérőjelensége.

Érdemes azonban arra is figyelni, hogy a *Vom Nutzen des Lesens und Schreibens* ábrázolta falusi világban az írásbeliség növekvő tekintélyét figyelhetjük meg: Hans házában van papír és tinta, magától értetődőnek tartja, hogy írásban kell rögzíteni egy gazdasági megállapodást, sőt tudja, hogy ez kiválthatja a tanúk jelenlétét; de áldozattá válik, mert a papírhoz, a tollhoz, az íráshoz fűződő viszonya fetisizta jellegű, számára a „szerződés” tárgyi mivoltában, pusztán fizikai léteivel igazolja az elhangzottakat, eszébe sem jut, hogy mást is rögzíthetnek rajta. Neveltségessé válik, mert ugyan analfabéta, de nem jön rá a csalásra a megállapodás titoktartási záradékából sem. Hans még hisz az adott szó erejében. (Érdemes figyelni a történet

azon elemére, mely szerint az aláírás helyére egy ki nem mondható nevet [„den keiner aussprechen konnte”] írt a csaló.) A városi polgár óvatossága csak akkor érthető – innentől persze már a szövegvilág következetességének ideája vezet –, ha nem akarja, hogy hiteltelzői rájöjjenek szökésre készüln. Ugyanakkor felvillantja azt a lehetőséget is, hogy a rochow-i társadalomban az írásbeliség elsődlegessége mellett a szóbeliségnek még jelentős szerepe van. A paraszt szempontjából ugyanis közössége valamely tagjának tanúsokdása is biztosíték lehetne, hogy kára megtérüljön.

Az együgyű Hans azonban a történet végére, mint Messerli idézett művében is megjegyzi (2002, 42.), tanul az esetből, megokosodik: gyermekeit iskolába küldi. A zárlat rávilágít arra, hogy „egy alfabetizált csoportban (a családban) egyes személyek voltak csak képesek olvasni és/vagy írni”. A többiek, rendszerint az idősebb nemzedék, rajtuk keresztül kommunikált a társadalom írásbeliségben élő részével. Erre az egyébként is belátha-

tó sajátosságra utal Felbiger *Methodenbuchja* is (1775, 134. o.), amikor annak fontosságát hangsúlyozza, hogy az iskolában meg kell tanítani a kézírás olvasását:

„A tapasztalás tanít bennünket arra, hogy mily szükséges ez [ti. a kézírás olvasásának ismerete], mivel ismertünk oly diákokat, akik nyomtatott írásokat nagyon jól tudnak olvasni, ám ha otthon szüleinek valami kézírást kellene felolvasniuk, nem képesek egyetlen sort sem értelmesen és érthetően előadni.” (2)

A másik hasonló, *Schaden der Unwissenheit* című történetnek Rochow eltérő befejezést adott, a pórul járt napszámosnak nincs, pontosabban legfeljebb túl későn van lehetősége tanulni az esetből. Tudatlanságával nemcsak saját magának, de gyermekeinek is mind kézzelfogható (pénztelenség), mind átvitt értelmű (analfabetizmus) kárt okozott. Az elbeszélés narrátora a konklúzióban el is szakad a történetről, s arra figyelmeztet, hogy az olvasás, írás és számolás iskolában megszerezhető képessége nemcsak a valódi bölcsesség elérésének eszköze, de számos jó dolog megismerését segíti elő. (3) A történetek végső következtetései az olvasókönyv egyéb sajátosságaira hívják fel a figyelmet: egyrészt a rochow-i világ falusi embereinek olvasási szokásaira, másrészt pedig arra, miként jelenik meg az iskola ezekben a történetekben.

A Rochow olvasókönyvében bemutatott paraszti világ könyvhasználati szokásait vizsgálva feltűnő, hogy kizárólag a vallási témájú könyvek, egészen pontosan csak a Biblia és az énekeskönyv kerülnek elő, teljességgel hiányoznak például a 18. században oly nagy számban kiadott (mező)gazdasági témájúak. Igaz, az előszó célkitűzése ismeretében e sajátosság nem meglepő, sőt érthető, hogy a *Der Hirte (A pásztor)* című elbeszélés (Rochow, 1985, 24.) pásztorja is emiatt tartja mindig maga mellett Bibliáját és énekeskönyvét. Ez önmagában persze még nem volna feltétlenül több, mint Hans otthon őrzött papírosa és tolla, de a pásztor forgatja is e könyveket: egy szép reggelen a 104. zsoltár olvasása nyomán támad benne az elhatározás egy jobb, a társadalom számára hasznos életre, amit a falusi közösség, amint az az efféle példázatokban történni szokott, hálásan viszonz. A *Der Kinderfreund* 1790-es kiadásában további hasonló történetek olvashatók, ezek végkicsengése szintén az, hogy a falusi embereknek a helyes és boldog élet elérése érdekében a Bibliát kell olvasniuk, és az ott olvasottakat megfontolva munkálkodniuk, a *Der Zuhörer, wie er seyn soll II.* című elbeszélés (Rochow, 1790, 126–127.) Wilhelm pedig nemcsak rendszeres olvasója a Bibliának, hanem a prédikáción hallottakkal kiegészítve tovább is adja tudását gyermekeinek.

Az iskolának az olvasókönyvben megjelenő képe némileg ellentmondásosabb annál, mint amit az eddigiekből várhatnánk. Már önmagában az is figyelmet érdemel, hogy az első kiadás hetvenkilenc szövegének alig egynémelyike játszódik az iskolában, igaz, az intézményt magát többször is emlegetik a szereplők. Az iskola az alapvető készségek (az olvasás, írás és számolás) elsajátításának helyszínéül szolgál, ám a két felhozott példán kívül alig találunk olyan történetet, amely konkrétan megmutatná, milyen hasznok származnak e készségekből. (4) Rochow történeteiből az derül ki, hogy az iskolában elsősorban az ott hallható tanári magyarázatok a fontosak, például ezek révén lehet szert tenni a helyes ítélelőzatal képességére, amit a korabeli tankönyvekben (például *Seiler*, 1802, 108–118.) egyébként külön fejezetek is segítenek. Az intézmény jelentősége ugyanakkor elvitathatatlan, mert ez szolgál a társadalomba való beilleszkedés „előiskolájául”: aki itt boldogul, azaz megfelel a szabályoknak, az később, társadalmi helyzetéhez mérten, sikeres lesz (lásd például: *Rochow*, 1985, 16., 19., 20.), akik viszont felnőtként sikertelenek, azok látványosan nem értik a rendszer lényegét: gyermekeiket sem járatták iskolába (*Rochow*, 1985, 43.).

Összefoglalva az eddigieket: Rochow-nál a tudás elsajátításának a szövegekből kibontakozó útja alapvetően nem a könyveken alapul, hanem a gyakorlati életben, a helyes példa követésén (*Rochow*, 1985, 14., 17.), reflektálatlan marad tehát, hogy mindezeket könyvből olvasva tudhatjuk meg. A *Das arme Kindermädchen (A szegény leány)* című

elbeszélés (*Rochow*, 1985, 10.) főszereplője mindazonáltal mégis azért vágyik az iskolába, mert ott sok hasznosat tanulhat, ügyesebbé, derekabb emberré válhat, ami felnőttként, hangsúlyozza a lány, növeli majd elhelyezkedési esélyeit. Végző soron a könyv azt sugallja, az ifjak már megértik, hogy az alfabetizációból kimaradni önmagában is hátrányos helyzetbe hoz.

Az olvasástanítás egyházi programja

Rochow munkájának könyvekkel kapcsolatos beállítódása, tudniillik annak kizárólag a Bibliára történő leszűkítése egy olyan hagyományra utal bennünket, amely nem kapcsolódik közvetlenül a felvilágosodás tudás- és boldogságfogalmához. Az eliten kívül esők olvasásra nevelését az újkori Európában ugyanis először a protestáns egyházak tűzik ki célul. Ennek elemzésekor a 18. században Magyarországon és Európában is népszerű Jean-Frédéric Osterwald munkáira támaszkodom.

Az „Ujj Reformator” (*Osterwald*, 1784, 10v) több művében kifejti, hogy „égre kiáltó és gyalázatos dolog, hogy a’ Keresztységnek majd nagyobb része olvasni nem tud” (*Osterwald*, 1745, 351–352.; lásd még: *Osterwald*, 1780, 2r). Az idézet súlyát növeli, hogy munkájában előtte nyolcvan oldalon keresztül fejtegette, a könyvek, mind a vallást támadók, mind pedig többnyire az azt erősíteni kívánók [!] miként rombolják a keresztény erkölcsiséget. Az olvasni tudás azonban hasznos, sőt, elengedhetetlenül szükséges, mivel a „Köz-népnek” lehetőséget nyújt arra, hogy közvetlenül tanulmányozza „azt a’ *Könyvet* [...], a’ mellyben Isten az embereknek a’ maga akarátját kívánta meg-jelenteni” (*Osterwald*, 1745, 352.),

Osterwald arról nem ír részletesen, hogyan képzei el az analfabétizmus felszámolását, a *Romlottságnak kuffejeiről* szóló munkájában olvasható rövid kitételből (1745, 352.) mindenesetre úgy tűnik, hogy ő ezt a feladatot a helyi közösség támogatásával az egyházi keretek között megoldhatónak tartja:

„Már régen meg-kellett volna ezt a’ fogyatkozást [ti. az olvasni nem tudást] orvosolni. Könnyű-is volna ezt végbevinni, ha minden Prédikátorok a’ magok Eklésiájokban munkálkodnának rajta, és a’ Keresztvény Magisztrátusok is segítségül lennének.”

A Biblia olvasásába bevezető, 1780-ban magyarul is megjelent traktátusából további részletek derülnek ki elképzeléseiről. Osterwald a nem olvasó keresztény közösség bemutatásakor négy csoportot különít el: értelemszerűen nem olvassák a Bibliát azok, akik nem tudnak olvasni; de azok sem, akik túl szegények, hogy beszerezzenek egyet maguknak. Sokan vannak olyanok is, „tselédek és szolgálatban lévő Személyek”, akik ugyan tudnak olvasni, rendelkeznek valamennyi pénzzel is, de gazdáik nem hagynak időt nekik. Korábbi kijelentése ismeretében meglepő, hogy az első három esetben, bár nem örül annak, hogy nem olvashatnak, végül is elfogadja a fennálló állapotokat, s egyedül csak a negyedik csoportnál nyomja meg tollát: „De éppen magok menthetetlenek annyi sok Keresztvények, a’ kiknek vagyon módjok az ISTEN’ Beszédének olvasásában, és még-is azt olvasni nem méltóztatnak” (*Osterwald*, 1780, 2v). Az értekezés tehát valójában ehhez az utolsó csoporthoz szól, amellyel a felvilágosodás kori tervezetekhez képest jóval szűkebben határozza meg a köznép fogalmát.

Osterwald alapvetően a reformáció „sola scriptura” elvéhez visszanyúlva igazolja a Biblia olvasásának szükségességét, ez ugyanis „a’ mi Hitünknek egyetlen-egy *Régulája*, és minden Tudományunknak eredete”. Nem elegendő tehát az, ha valaki rendszeresen jár templomba, sőt még csak az sem, ha a gyülekezetben „közönségesen és rend-szerént olvastatnék-is a’ Szent Irás”, mivel ezek önmagukban nem óvják meg a keresztényeket a „Tudatlanságtól” és a „lágymelegségek”-től, azaz a testi, világi élet csábításaitól (vala-

mennyi idézet: *Osterwald*, 1780, 3r). Rochow fentebb bemutatott hallgatója nagyon hasonlít az Osterwald által megrajzolt ideális keresztényi magatartásra:

„A' magánosan való olvasásban a' közönséges Helyen való olvasás felett még ez a' nyereség-is vagon, hogy nagyobb megállapodással olvashat az Ember, jobban reá figyelmezhet a' dolgokra, azokat elő's meg elő-veheti, és derekasabban alkalmazhatja magára, a' mellyekre nintszen olyan jó mód a' Temp-lombéli olvasásokon.” (*Osterwald*, 1780, 3r)

A „magánosan való olvasás” a traktátusban elsősorban valóban szigorú szabályokkal körbepátyázott magányos olvasást jelent, ám mint az ugyanezen az oldalon található, a kereszténység korai történetére hivatkozó érv (*Osterwald*, 1780, 2v) mutatja, egyúttal egy szűkebb, nem nyilvános közösségben, a családi körben történő felolvasási aktust is magába foglal (5), a negyedik csoportba ekként a „gazdák” tartoznak. Az olvasásból kirekesztett/kirekedt rétegek csak rajtuk keresztül lehetnek részesei az alfabetizált társadalomnak.

Osterwaldnak a *Biblia tårháza* bevezetőjében közölt szabályai az intenzív olvasásra (a kifejezés problematikusságára lásd például: *Nagl*, 1988, 31–40.; *Wittmann*, é. n., 321–331.) jellemzők: „[f]igyelmeztességgel”, „[g]yakran, és szüntelen rajta lévén”, „értelmes meg-külömböztetéssel, jól meg-visgálással”, „[h]itbéli engedelmisséggel”, „[k]egyesség”-gel (*Osterwald*, 1780, b4r–c4r; lásd még: *Osterwald*, 1745, 348–350.) kell olvasni. E felfogás szerint, ahogy Osterwald utal erre a felvezetésben (1784, 64.), a Biblia olvasása nem más, mint a könyörgés egy sajátos formája – ami a hitélet hivatalos formáira is hatást gyakorol. (6) Mindez azért is fontos, mert az ebben az időben és közegben született magyarországi elképzelések szerint a világi szövegeket is ugyanezt a módszert követve kell olvasni, értelmezni (például *L'Enfant*, 1775, 36–38., 38–44.).

Rochow művének könyvforgatói tehát nem különböznek az egyház által elképzelt ideális olvasótól: a Biblia intenzív használata, az olvasottaknak a saját életükre történő alkalmazása jellemzi őket. Mindazonáltal nem szabad elfeledkezni arról a jelentős különbségről, hogy Rochow nemcsak kívánatosnak tartja az Osterwald által lényegében kirekesztett rétegek olvasni tudását, hanem kifejezetten szorgalmazza ezt történeteiben.

Magyarországi olvasókönyvek a 18. század utolsó harmadában

Az 1777-ben elfogadott Ratio Educationis (*Mészáros*, 1981) egyik elvi alapja, hogy a közzétét csak a helyes nevelés révén lehet elérni. Az oktatás teljes szféráját átfogó rendelkezés készítői, számba véve a társadalom különböző töréspontjait (nemzetiség, vallás, nyelv, társadalmi helyzet), ezek eredőjeként alakították ki a különböző iskolatípusokat, valamint az egyes iskolákban tanítandó tananyagok körét. A rendszer alapját az úgynevezett anyanyelvi iskolák biztosítják, mivel minden iskolaköteles fiatal – márpedig elméletileg valamennyi fiatal iskolaköteles – ezekben kezdi meg tanulmányait.

Az anyanyelvi vagy más néven nemzeti iskolák három típusát különbözteti meg a Ratio: falusi, mezővárosi és városi (*Mészáros*, 1981, 19.). Az elkülönítés elsődlegesen szervezeti különbségeket jelent (hányan tanítanak, mikor van oktatás), a tanterv iskolatípusonkénti bővülése azonban szorosan összefügg az adott helység gazdasági-társadalmi viszonyaival. A tananyagban mindössze négy közös, ekként az oktatás tartalmi minimumaként felfogható tárgy van: nyomtatott és írott szöveg folyamatos olvasása, magabiztos írni tudás, alapvető számtani műveletek. Már ez utóbbi esetében is differenciál a Ratio az egyes iskolatípusok szerint, mivel a diákok várható foglalkozásának megfelelő speciális ismeretekkel kell a matematikaoktatást kiegészíteni. A negyedik még közös, de ugyane szempon alapján különböző tartalmú követelmény a becsületlen családi és társadalmi élethez, valamint a jó gazdálkodáshoz szükséges tudnivalók elsajátítása, melyet külön tankönyvekben kell összefoglalni (*Mészáros*, 1981, 62–73.). Az anyanyelvi iskolákkal

kapcsolatban a Ratio Educationis valóban minimumprogramot határoz meg, de épp ez mutatja a célkitűzés radikalitását.

A kötelező oktatásnak az írásbeliséggel kapcsolatos beállítódásait alapvetően két, egymástól nem is mindig egyértelműen elkülöníthető tankönyvtípuson (7) vizsgálom, az ábécéskönyveken és az olvasás gyakorlására szánt munkákon. Bár többféle ábécé volt ekkoriban forgalomban, Felbiger *Methodenbuchjának* meghatározása szerint (1775, 126.) ezeknek is tartalmaznia kellett (volna) az úgynevezett kisebb elbeszéléseket, amelyeken mind a nyomtatott, mind pedig a latin és a gót betűs kézírás olvasását gyakorolhatták a di-

Az iskola a tankönyvek elbeszéléseiben elsősorban a szocializáció intézménye: a történetek egymást követő példázatok arról, hogy az iskolai fegyelmet követő gyermekek felnőttként sikeresek lesznek, azok a diákok viszont, akik nem hajlandók alávetni magukat a szabályoknak, bűnözőkké válnak, de minimum elszegényednek, megveti őket a közösség. A felnőtt főszereplők esetében ugyanez a helyzet: akik az isteni és világi rendet betartják, azokat e rend támogatja, megjutalmazza. A tankönyvek történeteiben azonban még Rochow-hoz képest is kevés szó esik az iskolákban tanulható hasznos dolgokról, a sikert minden esetben fegyelmeztségüknek, a társadalmi rend iránti alázatosságuknak köszönhetik a „jók”, az elbeszélések sosem tanultságukat emelik ki.

ákok, s miután ebben kellő jártasságra tettek szert, csak akkor térhetek át a másokra. A kétféle könyv között az általam vizsgált esetekben pont ezek a kisebb elbeszélések jelentik a kapcsolatot: Révai magyar és német kétnyelvű (1786), valamint egy nyelvű (1783) (8), továbbá Szombathi János falusi ábécéjében (1797) (9), valamint Felbiger gyakorlókönyvében (1777) és annak Öri Fülep-féle fordításában (Öri Fülep, 1792) egyaránt megtalálhatók. A történetek között jelentős az átfedés, s döntő többségük egyetlen közös forrásra megy vissza: megtalálhatók Rochow művének 1776-os kiadásában. A porosz reformer hetvenkilenc szövegéből Felbiger (és Öri Fülep) esetenként kisebb módosításokkal harmincat vesz át (egy korabeli kritikus nehezményezi is, hogy az osztrák tankönyvíró nem tünteti fel az átvételt [Gruber, 1783, 198.]), hat feltehetően saját, ám az olvasókönyv végén még néhány Rochow-tól vett jó tanács is szerepel. Az osztrák olvasókönyv harminc nem eredeti történetéből huszonhat Révai ábécéskönyveiben is megtalálható, ám ez arányaiban jelentősebb, mivel nála kevesebb, összesen harminckét példázat olvasható; a maradék hat fele Felbigerre megy vissza, három azonban valószínűleg itt is saját. Révai átvételei az átalakításokat figyelembe véve követik az osztrák mintát, ám a sorrend, legalábbis az olvasókönyvhöz képest, változtat. (10) A Szombathi János-féle, falusi iskolák számára készült, alig negyvenoldali ábécében mindössze tizenegy erkölcsi elbeszélés olvasható, ezek közül azonban tíz

megtalálható Felbiger Rochow-kölcsönzéseiben.

Szombathi kevés számú példázata az oka, hogy mindössze hat olyan történet van, amely megtalálható mindegyik vizsgált könyvben, ezek olvashatók Rochow *Kinderfreundjában* is: *Die Mutter und das Kind*, *Der kleine Dieb*, *Das Bild oder der Schein betrügt*, *Der Hirt*, *Das wohlthätige Kind*, *Der Fehler*. (Az anya és a gyermek, A kis tolvaj, A kép vagy a látszat csal, A pástor, A jötevő gyermek, Az orgazda) E „mag” hangsúlyossá teszi a tankönyvek legfőbb jellemzőit: mind a hat történet – vállalva a túlságos leegyszerűsítés vádját – alapvetően a rendről szól. Az első, a negyedik és az ötödik a világban

működő isteni rendet mutatja be, azt, hogy az ennek törvényeit betartó magaviselet kézzel fogható jutalommal jár. A kis tolvajról szóló második, valamint az orgazdáról szóló hatodik történet az előbbivel szorosan összefüggő társadalmi rend megsértésének bűneit írja le. Egyedül a harmadik példázat kapcsolható közvetlenül is az oktatás kérdéséhez: az apa arra inti a tóban tükröződő napfényt tűznek vélő fiát, hogy a látszat elleni védekezés miatt szükséges számára „tapasztalt emberektől leckét” venni. (11)

Az iskola a tankönyvek elbeszéléseiben elsősorban a szocializáció intézménye: a történetek egymást követő példázatok arról, hogy az iskolai fegyelmet követő gyermekek felnőttként sikeresek lesznek, azok a diákok viszont, akik nem hajlandók alávetni magukat a szabályoknak, bűnözőkké válnak, de minimum elszegényednek, megveti őket a közösség. A felnőtt főszereplők esetében ugyanez a helyzet: akik az isteni és világi rendet betartják, azokat e rend támogatja, megjutalmazza. A tankönyvek történeteiben azonban még Rochow-hoz képest is kevés szó esik az iskolákban tanulható hasznos dolgokról, a sikert minden esetben fegyelmezettségüknek, a társadalmi rend iránti alázatosságuknak köszönhetik a „jó”, az elbeszélések sosem tanultságukat emelik ki. Ez a fajta, már Rochow-nál is megfigyelhető reflektálatlanság egyrészt arra az oktatási hagyományra utal bennünket, amely a 18. század utolsó harmadában is alapvetően meghatározta a tanítók feladatát: annak a vallási-erkölcsi szabályrendszernek az oktatására, amelynek a diákok későbbi egész életviteletét, magatartását meg kellett határoznia (*Mészáros*, 1988, 111–121.). Másrészt viszont arra utal, hogy a felvilágosodás idején az oktatásban az értelmiség (és a hatalom) igyekszik a könyvet semleges médiumként kezelni – korábban, ahogyan arra már utaltam, hallomás útján kellett megtanítani ezeket az ismereteket –, amely pusztán közvetíti az egyébként a „józan” gondolkodás által is elérhető tudást. Legtöbbször éppen ezért nem merül fel problémaként könyv és tudás kapcsolata, amely emiatt a népfelvilágosító könyvekben is paradoxonhoz vezet: Salzman magyarra is lefordított Okosdi Sebestyéne (1797) például írni és számolni tudása révén emelkedik koldusból a falusi egyházközség kurátorává, ám a földesúrral és a lelkésszel egyetemben egy olyan iskola megalapítását viszi keresztül, ahol fölöslegesek a könyvek – ez elsősorban persze a „rég” tankönyvekkel és oktatási módszerekkel szembeni ellenérzést fejezi ki (*Salzman*, 1797, 195–200., lásd még: *Tessedik*, 2002, 301.). A természetvizsgálás gondolata, a tapasztalati úton megszerzett tudás a könyvekből nyerhető fölött diadalt arat, miként ezen iskolák rendje is a falvakban és a mezővárosokban a természeti idő rendjét követő paraszti, földműves életritmushoz idomul. Egyedül a „természet könyvének olvasása” metafora (12) árulkodik arról, hogy a tudásátadás és -elsajátítás alapvető változásokon megy keresztül. A paradoxonnal persze előbb-utóbb a népfelvilágosítók is szembeesülnek.

Meglepő, hogy még Rochow-hoz képest is kevés konkrét utalás történik az írás-olvasás szerepére a magyarországi iskolai elbeszélésekben. Ennek egyik oka persze lehet az is, hogy az olvasás gyakorlására rendelt könyvek további fejezeteiben erről a témáról bővebben írnak. Egy másik, szintén lehetséges ok, hogy Rochow művéhez képest jóval kisebb terjedelemben állt a magyarországi szerzők rendelkezésére. A harmadik viszont talán a kiindulási helyzet különbségében rejlik: van ugyanis egy eléggé árulkodó momentum a hat közös történet között található rochow-i *Der Hirte* átvételében. A *Kinderfreundban* olvasható változatban, mint a tanulmány első fejezetében utaltam rá, a főszereplő pásztor egy reggelen nyája látványa és egy zsoltár olvasása indítja el a társadalom számára hasznos, tevékeny életre. A magyarországi tankönyvekben azonban, ide értve Felbigerét is, mind az olvasás momentuma kimarad, mind annak említése, hogy a pásztor magával hordja Bibliáját és énekeskönyvét. Nálunk csak a szép reggelt és a legelő nyáját említik, a magyar pásztorban már ezek után ugyanazok a „kegyes gondolatok” és „jó fel-tételek” támadnak, mint a porosz pásztorban, és ugyanazokra a következtetésekre is jut. A módosítás abból a szempontból nem meglepő, hogy a bevett elképzelés szerint a természet önmagában Isten

munkájának, az isteni rendnek a bizonyítéka, a tankönyvszerzők is erre a hagyományra támaszkodnak. Épp ennek a hagyománynak az elterjedtsége jelzi, hogy az eredetiben Rochow számára a tanítás szempontjából maga a médium is fontos, hiszen a helyzet összességében Nyugat-Európában sem volt jobb – erre utal Kömlei János bevezetője is a Becker-fordításhoz. (13) A magyar tankönyvírók megoldása azonban, mint a későbbiekben Szombathi egy másik módosítása megerősíti, talán valamiféle „realitáspaktumnak” köszönhető: nyomtatott könyvet nem lehet a magyar pásztor kezébe adni.

Az ábécékben és olvasókönyvekben azonban van két olyan történet, amely konkrétan az alfabetizációval foglalkozik. Az egyik a már Rochow-tól ismert *Vom Nutzen des Lesens und Schreibens*, amely Révai műveinek kivételével a többieknél megtalálható. A másik három tankönyv Rochow-éhoz hasonlóan kifejezetten a falusi iskolák számára készült, így nem meglepő a történet átvétele. Az előtte lévő olvasmánnyal, *A' babonás emberrel* (*Felbiger*, 1777, 12.; *Öri Fülep*, 1792, 19.; *Szombathi*, 1797, 12–13.) együtt a paraszti tudatlanság elleni harc egyik mintaszövege lesz. Az elbeszélésnek a Rochow-fejezetben olvasható elemzését ki kell egészíteni azzal, hogy több forrás is megerősíti, a 18. század végi Magyarországon korántsem ritka a mechanikus-babonás tisztelet az írásbeliség fizikai hordozói iránt. Igazolja ezt Kristóf Ildikó elemzése (1995), valamint a Tóth István György által idézett esetek (1996, 112–113., 116.), amelyekben az írástudatlan ember gondosan őrizget egy iratot, amiről utóbb kiderül, nem az áll benne, amit ő tudni vél. A tévedés, ez nyilván a források jellegéből is adódik, mindig nekik okoz kárt. Az egykorú források közül Kis János és Kömlei munkáján (*Kis*, 1845, I. 252–253.; *Becker*, 1790, 301–309.) túl Simon Antal olvasás- és írástanítással foglalkozó munkájára (1808, 39.) hivatkozom, amely a rossz oktatási módszereket okolja azért, hogy a gyermekek előtt az írás és olvasás megközelíthetetlen, felfoghatatlan jelenségként tűnnek föl, úgy, „mint a' Religiónak legmélyebb Titkai”.

A *Vom Nutzen des Lesens und Schreibens* magyarországi változatai közül egyedül Szombathi verziója tér el egy apró momentumban az eredetitől, amely azonban a (szöveg)világ egészére is kihat. Míg ugyanis a többiben Hans, illetve János a pénzzel együtt „előhossa” az írószerszámokat, addig az érintett ábécéskönyvben az áll, hogy „elő-hozta mindjárt a' pénzt, és egyszersmind szerzett pennát-is, papirost, és téntát” (*Szombathi*, 1797, 13.), Szombathi eljárása analóg a magyar pásztor mellől eltüntetett Biblia esetével: ha tudatos változtatásról van szó, akkor ez is valamiféle „realitáspaktum” eredményének tekinthető. Míg azonban a pásztor történetében a szövegvilág koherenciája a módosítással nem szenvedett sérülést, addig itt legalábbis felfeslik. A „szerzett”-ből az következik ugyanis, hogy János nem rendelkezett otthon papírral és tollal, valakitől kérnie kellett, s ekkor az egész titoktartási fogadalom sérül. A folytatásban azonban Szombathi eltekint a változtatás következményeitől, nem alakítja át a történetet.

Révai ábécéjében a népszerű rochow-i elbeszélés nem szerepel, ám csak nála olvasható egy egyelőre nem azonosított forrású történet, *A' kérdegető gyermek* (az 1788-s kiadásban *A' kérdegedelő gyermek*, a német változat címe: *Das neugierige Kind*) (*Révai*, 1786, 22–25.), ami szintén e problémakörhöz kapcsolódik. Az elbeszélés kiemelt helyen található, tankönyveinek legelső darabja. Rochow több elbeszéléséhez hasonlóan (*Die Mutter und das Kind*, *Der Vater und der Sohn*) a korban népszerű katekizáló szövegsémát követi. Ebben a történetben azonban felcserélődtek a szerepek, a gyerek irányítja kérdéseivel a beszélgetést: először szűkebb lakóhelye, a város kerül terítékre, majd kifelé haladva térben és időben a világ általános leírását kapja az olvasó – az anya mindenre tudja a választ:

„O édes anyám! fel-kiálta a' gyermek, hol tanulta mind ezeket? A' könyvekből, úgy mond, édes fiatskám! A' könyvekből? felel a' gyermek. Adja tehát hamar nékem mind azokat a' könyveket, melyekben az effélék írva vannak. De előbb, úgy mond, tudnod kell jól olvasni, ha ezeket a' könyveket olvasni, és érteni akarod. O tehát! fel-kiálta, azon leszek minden ki-telhető ígyekezzettel, hogy olvasni tanuljak.” (*Révai*, 1786, 24.; az 1788-as kiadásban: 25–26.; az 1783-asban: 13–14.)

A történet kifutása az olvasókönyvek katekizáló anyagaihoz képest teljesen más lesz: a gyerek a kérdések és válaszok nyomán nem az isteni világtrend létezésének belátásáig jut el, hanem a világ könyvekből történő birtokbavételének igényéig. Révai elbeszélésének mindössze egy olyan eleme van, ami az eddigiekben is megtalálható: a város alfabetizációs előnyének implicit regisztrálása. A történet egy városi gyermek és anyja beszélgetését állítja az olvasó elé, és kiderül, hogy a városban a szülők nemzedéke nincs alfabetizációs hátrányban. Az olvasás számukra természetes, s hogy emiatt a gyermekek is előnyben nőnek fel, azt a *Vom Nutzen des Lesens und Schreibens* kihagyása jelzi. Nem kell, illetve nem is lehet nevetségessé tenni az idősebb nemzedékből valakit annak érdekében, hogy a diákok meggyőzzék az írásbeliség hasznairól.

A *kérdező* gyermek azonban több új elemet is tartalmaz: mindenekelőtt egy nő képviseli az alfabetizált társadalmat, ami már egyértelműen jelzi a tankönyv elszakadását az olvasásra nevelés egyházi programjától, ott ugyanis a patriarchális modell alapján, mint az osterwaldi leírás látni engedi, elsősorban a családfő képzését tartották szem előtt. Ugyanennek a változásnak a jele az olvasás megváltozott célja: míg korábban a könyvek használata kizárólag a vallásosság növelésének, tudatosabbá tételének eszközeként szolgált – ez a felvilágosodás kori tankönyvektől sem idegen –, minden más az isteni rend betartásának parancsából következett, addig itt kifejezetten az ismeretszerzés a cél. Az eltérés azonban nem feltétlenül jelent laicizálódást, Tessedik is azért akar új típusú olvasókönyvet összeállítani, hogy a vallással kapcsolatos szövegekkel való találkozás különleges, ünnepi alkalom maradhasson (*Tessedik*, 2002, 289.).

Az olvasás gyakorlására szánt történetecskéket vizsgálva összességében ellentmondásos kép bontakozik ki: egyfelől vannak olyan szövegek, amelyek közvetlenül amellet érvelnek, hogy az alfabetizált világban történő eligazodás egyedül szabályainak elsajátításán keresztül lehetséges; az írni és olvasni tudás és általában véve a könyvekből szerzhető ismeretek ehhez elengedhetetlenek. Másfelől viszont ezekben a történetekben a könyv semleges médiumként jelenik meg, s elsődlegesen a tapasztalatokra épülő gyakorlati tudást népszerűsítették: ebben az esetben az oktatás intézményei a világban való jártasság előiskolái, amelyek a világ isteni rendjét közvetítik a diákoknak.

Az olvasókönyvek egyéb részeiben, tehát amelyek az ábécéskönyvekben már nincsenek benne, ugyanígy megfigyelhető ez a kettősség. Egyrészt megtalálhatók a leíró jellegű fejezetek, amelyekből a falusi iskolába járó diák megismerheti a természet számára fontos elemeit (a földtípusoktól kezdve a méhtartáson át a csillagok „bizonyos törvényei”-ig), másrészt viszont előíró jellegűek, azaz magatartásmintát, életvezetési szabályokat közölnek:

„Az elől adandó oktatás nem csak arra szolgál; hogy a’ tanítványok azt ifjantan hasznokra fordítsák, hanem azon kívül arra-is tziéloz; hogy azt Ember korokban-is mértéksinórúl vegyék, és a’ szerént foglalatokodjanak.” (*Óri Fülep*, 1798, 3r)

A tankönyv elején található idézet már önmagában is tanulságos az iskola (és a tankönyvek) szerepét illetően: az állam ezzel nyíltan vállalja, hogy az intézményesített, „államosított” oktatás élethosszig tartó felügyeletet jelent(ene) az alattvalók számára. Ugyanakkor azt is láthatóvá teszi, hogy a korabeli oktatási-nevelési diskurzusban gyakran együtt emlegetett „gyengébb elmékre”, ifjakra, nőkre, parasztokra vonatkozó előírások miért alkalmazhatók minden változtatás nélkül mindegyikre: a magasabb iskolai végzettséggel nem rendelkezők nevelése egyféle metodikát kíván. Szőnyi Benjámint sokat emlegetett tankönyve, a *Gyermekek’ fisikája* (*Rollin*, 1774, 1r) a címmel ellentétben nemcsak a gyermekeknek szól, hanem az „együgyű emberek”-nek is, akik e könyvből végre megtanulhatják, miként kell Istent és az általa teremtett világot „értelmes és kegyes vizsgálás”-sal megismerni.

Az ábécés- és olvasókönyvekben elsőként olvasható általános szabályok (*Oskolabéli rendtartás, Oskolai törvények*) részben bizonyos civilizációs normákat tesznek kötelezővé (megmosakodva, megfésülködve, levágott körmökkel kell az iskolában megjelenni, nem szabad asztalnak dőlve beszélni a tanárral stb.), amelyek aztán a különböző helyzetekben betartandó, részletesen felsorolt viselkedési szabályokkal párosulnak. E szabályok gyakorlatilag fontosabbak a megtanulandóknál: a protestánsoknál használt egyik gyakorlókönyvhöz a tanárok számára készített útmutató szerint az „egészség” reguláit, és az Oskolában való magok viseletének módját minden hónapban egyszer el kell olvasatni”. Még azokban az iskolákban is, tudniillik a falusiakban, ahol a tananyagot a csak téli félévre korlátozódó oktatás miatt erősen meg kell kurtítani (*Seiler, 1802, 1v*).

A felügyelet totalitását jelzi az a felvilágosult és általában progresszívként értelmezett gondolat is, amely az első lépésben a lehető legszélesebb körben jelöli ki az iskolák által elérni kívánt rétegeket: nemcsak a gazdagok, „hanem a’ szegények’ gyermekei számára-is vagynak rendelve az oskolák” (*Öri Fülep, 1792, 3r*). Felbiger nyomán Öri Fülep a könyv második részében pontosan fel is sorolja, kik tartoznak bele a paraszti rétegbe: természetesen az egész- vagy féltelkesek és az ennél kisebb birtokkal rendelkezők, de még a tulajdon nélkül, mások számára földmunkát végzők, azaz a zsellérek is (*Öri Fülep, 1792, 89–90.*). Ez a felfogás eltér a szokásostól, nyilván azért kell hangsúlyozni, hogy hibáznak azok, akik szerint a földművesnek fölösleges a tudomány (*Öri Fülep, 1792, 45.*). A 19–20. századi magyarországi eszmetörténet felől nézve érdekes – még ha a jól elrendezett társadalom klasszikus testmetaforájától korántsem idegen –, hogy míg e felvilágosodás kori tankönyvek a paraszti hagyományokban nem látnak mást, mint leküzdendő, elavult, sőt veszedelmes tudásformát, addig ennek az osztálynak a különlegességét is hangsúlyozzák: társadalomfenntartó szerepet tulajdonítanak neki, hiszen minden más rend neki köszönheti létét (*Öri Fülep, 1792, 90–92.*; lásd még: *Szabó, 1983, 63–72.*). (14) A tankönyv előadásának polemikus éle jelzi, hogy a klasszikus toposz ellenére, az oktatás tartalmi vonatkozásai révén a hatalom a társadalom meglévő beállítódásait kívánja gyökeresen átformálni annak érdekében, hogy az eredmény „szemmel látható” legyen:

„Közönségesen szólván, úgy kell magokat a’ tanulóknak viselni, hogy minden ő tselekedeitekből mindenek előtt nyilván kitessék az ő oskolába való járásoknak, és ottan megadni szokott tanításoknak haszna és gyümölte.” (*Öri Fülep, 1792, 65.*)

A paraszthoz „illendő tudomány” egyfelől tehát a társadalmi rendbe történő beilleszkedés képességét jelenti, azt, hogy a túlnyomórészt ostoba, goromba, zabolátlan, erőszakos indulatú, a felsőbbséghez hűtlen (értsd: tolvaj) parasztnak „betsületes emberekké” vál-

nak majd, „ha a' paraszt gyermekek, és ifjak az Oskolákat szorgalmatosabban fogják gyakorlani, és azokban a' betsületnek a' magok terhek viselésén való megnyúgóvánsnak, és önnön állapottyokkal való megelegetésnek fundamentomos okait kitanulni igyekeznek” (*Öri Fülep*, 1792, 96.),

A paraszthoz „illendő tudomány” másfelől viszont azt a tantervi minimumot is jelöli, amelyről a korábbiakban röviden már volt szó, s amelynek részletesebb kifejtésében a felügyelet totalitása (látszólag) feloldódik. Maga az iskola mind a világi rendbe, mind pedig az itt megszerezhető készségek magasabb, isteni rendjébe történő beilleszkedést szolgálja – mindenekelőtt az olvasás, amelyet azért kell elsajátítani, hogy a diákok megismerjék Isten valóságos imadását, tiszteletét stb. –; másrészt pedig az írás és a számolás lehetővé teszi az egyének a születéssel szerzett állapot elhagyását, az evilági sikereket: belőlük lesznek a falusi előljárók, sőt a tankönyv hangsúlyozza, hogy ha még többet tanulnak, akkor akárkiből válhat „nevezetes Ember” (*Öri Fülep*, 1792, 61.).

A bevezető, elsősorban előíró jellegű fejezetek után a túlnyomórészt leírókra térve ismét a média transzparenszé válásának lehetünk tanúi. A parasztkok boldogtalanságának oka a tankönyv szerint – ismerős felvilágosult gondolat – tudatlanságuk. Ez a tudatlanság pedig abból származik, hogy közülük nagyon kevesen vannak, „a' kik azokat a' főbb régulákat tudnák, a' mellyek szerint kell mindennek a' maga dolgait és tselekedeteit igazgatni”. Az idézet persze közvetlenül beleilleszkedik abba a kontextusba, amely a „paraszti állapot” felügyelet alá vonásáról szól, ám közvetetten a tudásátadás új útjait mutatja meg. A folytatásban ugyanis éppen a Kosáry (1988) által bemutatott gyakorlattal kíván leszámolni a tankönyvíró:

„Többire minden paraszt ember tsak azért tselekeszik valamit, mivel azt megszokta, és mivel azt az ő elei is tsak úgy tselekedték, és nem másképen. Nem igen gondol ő azzal, jó-e' valami, vagy rossz, helyese' vagy helytelen, lehetne valamit jobban tselekedni, vagy nem.” (*Öri Fülep*, 1792, 93.)

Az előbbi gondolat előzménye, hogy a tankönyv szerint a gazdálkodásra szükséges „értékek”, tehát a szellemi javak, „az emberrel vele nem” születnek (*Öri Fülep*, 1792, 76.), hanem mindenkinek egyénileg kell megszereznie azokat. Felbiger és Öri Fülep többféle lehetséges változatot írnak le: mindenki eljuthat gondolkodás, illetve próbák révén is a helyes útra. Ezek azonban veszélyesek, mert az emberek általában nem tudnak jól gondolkodni, vagy beleroppannak a próbálkozásokba. „De meglehet az is, hogy valaki a' dolgokhoz értő jó embereknek, száj vagy írásbeli tanításaik által jusson-el, a' dolgokhoz való ilyen értésre.” (*Öri Fülep*, 1792, 77.) A negyedik módszer pedig az „okos emberek” példájának követése. Látható, hogy a tankönyvírók voltaképp helybenhagyják a tudásátadás hagyományos útját, a szóbeli közlést és gyakorlati példaadást, az írásbeli oktatás felvetése alig több, mint pusztá lehetőség. Amit meg akarnak változtatni, az a mintacsoport kiválasztása: nem az őseket kell követni, hanem azokat az „okos”-okat, akiket jelenbeli teljesítményük igazol. A könyvekből szerezhető ismereteket a szóbeli ismeretátadás erősíti meg, ami egyúttal legitimálja is az ismeretszerzés új útját. A régi és az új világ közötti különbséget a magyarázat teszi láthatóvá:

„Az ilyen [ti. okos] embereknek szavaikra és oktatásokra, kivált pedig az ő gazdálkodásoknak módjára szorgalmatosan kell figyelmeznii, és abban a' leg hasznosabb dolgokat jegyzésbe kell tenni, hogy azokat osztán követni lehessen.” (*Öri Fülep*, 1792, 77.)

A tanultak/tapasztaltak rostálás után fennmaradt részeinek írásba foglalása mutatja meg a kétféle szóbeli/gyakorlati tanulás közötti különbséget: a tudás reflektálttá válik. A reflexió megjelenése azonban nemcsak a tudás minőségét változtatja meg, hanem általánosabb mentalitásváltozással jár együtt, magát a gazdálkodást helyezi új dimenzióba: a gazdának jövedelmét is, kiadásait is folyamatosan jegyeznie kell, listákat kell készíteni „minden ő hozzá tartozó” dolgokról, folyamatosan értelmeznie kell a jegyzeteit, és ezek alapján szervezni a gazdaság (a család is ez alá tartozik) életét (*Öri Fülep*, 1792, 79–81.).

Írástudók: farizeusok?

A felvilágosodás médiamentálisának kutatásakor – ahogy legújabban egy német folyóirat tematikus számában (*Bollenbeck, Schnell és Stanitzek, 2006*) az ilyen típusú vizsgálatokat nevezik – mindezek mellett nem lehet figyelmen kívül hagyni azt a jelentős ellenérzést sem, amelyet a kor számos értelmiségije osztott a könyvek széles hozzáférhetőségével kapcsolatban. Az olvasókönyvek példázatainak korábbiakban jelzett reflektátlansága részben legalábbis erre vezethető vissza. Ahhoz persze nem fért kétség, hogy a tudás könyvekből történő elsajátítása a modernizálódó társadalomban a szocializáció alapeleme, a gyerekek olvasási és írási, valamint helyes értelmezési képessége jövőbeni sikereik záloga. A gondot az okozta, hogy a piac keresleti oldalának megnövekedésével (az új olvasók belépése) a kínálati oldal is jelentősen gyarapodott, ám ez már nem ellenőrizhető, sőt a korabeli elit számára legalábbis sok esetben káros növekedés volt. A pedagógusok egyik reakciója, hogy maguk írtak a „közép számára” fikciós műveket. (15)

Az alfabetizációval kapcsolatos szkepszis erősödik fel azonban, amikor a művelt közönségnek szánják a hasznos és egyben gyönyörködtető olvasmányokat, mint a *'Sebbe való könyvben*. Az egyébként maga is gyakorló tanár, majd lelkész Kis János egyik, Bacularard D'Arnaud nyomán készült érzékeny elbeszélésében (*Kis, 1797*) a falusi szegény együgyűsége nem szánandó vagy nevetni való, hanem becsülendő tulajdonság. Ideális figura, még ha másfajta eszménynek felel is meg, mint a korábbi fejezetek parasztjai: előfutára annak a romantikus felfogásnak, amely az elidegenedett társadalomban a földműveseket és a pásztorokat tekintette egy ősi, „valóban” emberi világ utolsó letéteményeseinek (és amely aztán reformkori szövegekig visszanyúlóan a nemzeti identitás alapjául is szolgál) (*Szabó, 1995*). A történet főszereplője Róbert, a szegény napszámos, aki hosszú munka után száz tallért gyűjtött össze. Tudomására jut, hogy egy ismerős, szegény, beteg öregasszonyt szorongatnak súlyos adosságai. Már épp vinnék a börtönbe, amikor Róbert „megilletődik nyomorúságán, egész szívét általjárja a' szánakozás”, és bár a józan ész azt mondja, az a pénz neki is nagyon jól jönne, kölcsönadja az asszonynak; megindultságában felkiált hősünk: „Melly bődög az, a' ki másokkal szívességet tselekedhetik!” (*Kis, 1797, 97.*) Utóbb azonban maga is pénzzavarba kerül, próbálja visszakérni a kölcsönt, de az asszony minden igyekezete ellenére sem tud fizetni.

A történet kiindulópontja e tanulmány olvasója számára alighanem ismerős, a D'Arnaud-történet kezdete hasonló ugyanis Rochow *Vom Nutzen des Lesens und Schreibens*éhez: a szegény földműves nagyobb összeghez jut, amit kölcsönad, de adósa nem fizeti vissza a pénzt. A hasonlóság persze nem azonosság: Róbert nem fialtatni akarja a pénzt (ami a népfelvilágosítók szerint alapvetően rossz befektetés [*Salzmann, 1797, 215.*]), hanem őszintén, isteni sugallatra segít ismerősének. A konfliktus nem is abból adódik, hogy a főszereplő az alfabetizált világgal összeütközésbe kerül: Ágnesnek, a szegény asszonynak egyszerűen nincs pénze, a jó szándék megvan benne. A napszámos mégis elkeseredik. Szomorúságát látja egy ismerős poroszló, s kifaggatja. Megtudva az igazságot leszidja és kineveti Róbertet, mivel szerinte az asszony csak kicsalta a pénzt. Hősünk nekibúsul, fogadkozik, többet nem szedi rá őt senki:

„Nem, én sem vagyok, én sem lések bolond; nagy köszönettel tartozom bölts tanátsodért! Meg kell vallanom, ha te nem lettél volna, mindég lágy szívű maradtam volna. Nem is más, hanem az Isten maga küldött tégedet most előmbe. Még csak arra kérlek, keményítsd néki még jobban szívemet! Óh ha te velem lettél volna, bizonyosan nem estem volna ilyen törbe! valóban az ilyen emberekől kell élni tanulni, mint te vagy! megnyit nem tesz olvasni és írni tudni!” (*Kis, 1797, 100–101.*)

A monológ utolsó szavaiból kiderül, hogy Róbert analfabéta. A történet ezen pontján Rochow is Hansához hasonlóan úgy gondolja, hogy (írás)tudatlansága miatt került nehéz helyzetbe. A kiindulási állapot helyreállítására – ne feledjük, az iskola a világrend meg-

testesítője – az írástudó poroszlót kéri fel, s azzal, hogy életvezetési mintaként tekint rá, Hansszal azonos módon vonja le a konzekvenciát: aki az alfabetizációból kimarad, az elbukik. Úgy tűnik, igaza van a falusi iskolák gyakorlókönyvének (*Öri Fülep*, 1798, 3v) és Okosdi Sebestyén példázata (*Salzmann*, 1797, 195.) is betelt: az olvasni és írni tudók a falvakban „nagyobb tekintet”-et kapnak. A történet azonban Rochow-éval ellentétben itt még nem fejeződik be. A poroszló visszaszerzi a pénzt, még annak árán is, hogy az asszonynak mindenét el kell adnia, s csak egy szalmazsákja marad. Amikor meglátja ezt a napszámos, elszégyelli magát, felülkerekedik benne az isteni törvény, s immár végérvényesen odaadja a pénzt az asszonynak, eldöntve, többé nem kér tanácsot másról. Nem kér tehát az írástudók világából.

*

André Kertész dolgozat elején megidézett alkotásának munkái között megtalálható pár-darabja is, egy „ellenkép”, *A helyi intelligencia, a tanító, a pap és a jegyző* (*A Kertész...*, 1994, 70.). A felvétel 1916 őszén készült az akkor nagyjából háromezer lakosú Bátorkezeiben. A fotón három jól öltözött, jól táplált, fiatal férfi áll egy falusi ház előtt. A vastag óralánccal, elegáns öltönyben feszítő férfiak arcán óvatos félmosoly, esetlen nagyvilágiság. Kissé tartózkodó jókedvük valószínűleg a kamerának szól, ám a kép így is kifejezi önmagukkal, helyzetükkel való elégedettségüket. Mégsem lehet őket teljesen komolyan venni, saját fontosságukba vetett hitük inkább korlátozottságról árulkodik, egy Kertész-biográfiában egyenesen „három félhülye, félrészesz fiatalemberként” (*Töry*, 2006, 30.) jellemzik őket. Ez talán túlzás, ám az *Olvasó fiúkkal* összevetve – a szerkesztő az általam használt kiadásban épp ez után helyezi e képet – a cím iróniája nyilvánvaló.

Jegyzet

- (1) Ugyanígy fogalmazott Tessedik (2002, 333.) is saját olvasókönyvéről.
- (2) Wie nötig dies sey [ti. a kézírás olvasása], lehret die Erfahrung; denn man weiß von gewissen Schülern, die gedruckte Schriften sehr gut haben lesen können, daß, wenn sie den Eltern etwas Geschriebenes zu Hause haben lesen sollen, sie nicht im Stande gewesen sind, eine Zeile deutlich und verständlich vorzubringen.
- (3) „Unsätzbar ist der Werth der Schulen! Lesen, Schreiben und Rechnen lernen, ist ein Hilfsmittel zu aller wahrer Weisheit zu gelangen, und viel Gutes zu kennen.” (Rochow, 1985, 20., 20.).
- (4) Például a *Briefe* című történetben a városban szolgáló lány és a falun élő anyja levélben érintkeznek egymással, mert mindketten, ezt a lány külön hangsúlyozza, tudnak írni. Igaz, neki, nem anyjának jut eszébe, hogy így egymástól távol is tudják majd tartani a kapcsolatot (Rochow, 1790, 51–52.).
- (5) Ennek magyarországi gyakorlatára Benda többször utal idézett tanulmányaiban.
- (6) „Mínthogy a' külső Országokon minden ember tud olvasni, és Könyvből imádkozhatik. Innen a' Hétköznapi Templomozásnak nints helyje.” (Osterwald, 1784, 13r, Gombási István jegyzete)
- (7) A továbbiakban a tankönyvek általános jellemzésekor, ha másként nem jelzem, *A magyar olvasástanítás...* (Adamikné, 2001) megállapításait használom.
- (8) Az 1786-os pozsonyitól egyedül tördelésében különbözik az 1788-as budai kiadás. A 48 lapos 1783-as verzió még 1836-ban is változatlanul jelenik meg. –

- Felbiger ábécéjét sajnos nem sikerült megszereznem, ezzel kapcsolatban lásd: Kiss, 1879. Kiss sem, de az általa hivatkozott, 1860-ban megjelent munka osztórák szerzője sem tudott 18. századi Felbiger-ábécéhez jutni. A mű újabbban sem elérhető, lásd Király, 2003.
- (9) Gyökeresen eltér ettől egy másik ábécé (Szombathi, 1800), ott ugyanis egy évnek a gyermek és szülei által elvégzendő teendőit mutatja be a gyakorlósöveg. (Lényegében ez utóbbi változatlan utánnomása az 1841-es *Kis magyar abc...*)
- (10) Mindezek alapján közvetetten igazolható, hogy Révai munkája Felbiger nyomán készült. Ezt ugyanis az idézett olvasástörténet (Adamikné, 2001, 48–51. o.) nem tartotta bizonyíthatónak. A probléma azonban a falusi iskolák esetében fennáll, mivel Felbiger falusi ábécéje a korabeli kritika szerint tizenhét Rochow-történetet tartalmazott (Gruber, 1783, 231–232.).
- (11) „Der Schein betrügt oft, und darum brauchst du den Unterricht erfahrer Leute, damit du lernest, nicht gleich einem jeden Anschein zu trauen...” (Rochow, 1985, 18.)
- (12) Ebben a kontextusban például Rollin, 1774, valamint Jeney, 1791. A kérdéskörrel részletesebben foglalkozom a *Felvilágosodás, Erdély* című konferencia kötetében megjelenő Az olvasó pásztor. A könyv médiája a felvilágosult népnevelésben című tanulmányomban (2007) *Erdélyi Múzeum*, 3–4, 63–78.
- (13) „A' mikben a' község leg inkább szokott tévelyegni, azokban kívánja ötlet ez a' könyv jó útra ve-

zteni [...]. A' honnan egyszersmind látjuk, hogy nem tsak a' Magyarban uralkodnak az illy bal vélekedések, a' mint tartották elegen, még magunk közzül is: hanem másutt is, és még a' leg tudósabb Nemzeteknél is, tsak köz-nép a' köz-nép." (Becker, 1790, XI). Lásd erről: Tóth, 1996, 57–59.

(14) Köszönöm Vaderna Gábornak, hogy felhívta figyelmem Szabó Miklós tanulmányára.

(15) Az egyéb megoldásokról lásd: Maase, 2006, 118–124. A kérdést bővebben idézett kolozsvári előadásomban és tanulmányomban elemeztem.

Irodalom

Adamikné Jászó Anna (2001, szerk.): *A magyar olvasástanítás története*. Osiris, Budapest.

Becker, Rudolf Z. (1790): *Szükségben segítő könyv* [...]. Ford. Kömlei János. Stáhel József, Pest. *A Kertész: 1894–1985–1994*. (1994) Magyar Fotográfiai Múzeum–Pelikán Kiadó, Budapest.

Benda Kálmán (1978a): A felvilágosodás és a paraszti műveltség a XVIII. századi Magyarországon. In úő: *Emberbarát vagy hazafi?* Gondolat, Budapest. 287–308.

Benda Kálmán (1978b): A két Van Swieten és a magyarországi iskolareform. In úő: *Emberbarát vagy hazafi?* Gondolat, Budapest. 375–390.

Benda Kálmán (1978c): A debreceni nyomda és a magyar paraszti műveltség. In úő: *Emberbarát vagy hazafi?* Gondolat, Budapest. 426–441.

Bollenbeck, Georg, Schnell, Ralf és Stanitzek, Georg (2006, szerk.): Medientalitäten. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 142.

Kis János (1797): A' szánakozásnak ereje. In: *'Sebbe való Könyv: Azoknak, a' kik az olvasásban hasznos gyönyörködtetést keresnek*. Pozsony. 95–103. Engelbrecht, Helmut (é. n.): *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*. III. ÖBV, Wien. Gruber (1783): Felbiger, J.I.v.: *Lesebuch für die Landschulen*. In: *Allgemeine deutsche Bibliothek*. I. 198.

Gruber (1783): Felbiger, J.I.v.: *Abc- oder Namenbüchlein zum Gebrauch der Landschulen in k.k. Staaten*. In *Allgemeine deutsche Bibliothek*. I. 231–232.

Gyenis Vilmos (1965): Emlékirat és parasztkronika. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 152.

Felbiger, J. I. (1775): *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlich Erblanden* [...]. Wien.

Felbiger, J. I. (1777): *Zweyter Theil des Lesebuches für die Landschulen*. Wien.

Jeney György (1791): *Természet-könyve. A' hortobágyi pásztor és a' tsillag-visgáló. A' Nem-Tudósok Kedvéért*. Pest.

Király Péter (2003): *A kelet-közép-európai helyesírások és irodalmi nyelvek alakulása*. Nyíregyháza.

Kis János (1845): *Kis János Superintendens' emlékezései életéből*. Sopron.

Kiss Áron (1879): Révai Miklós tankönyvei. *Havi Szemle*, 4, 54.

Kosáry Domokos (1988): *A rendi-egyházi nevelési rendszer: 1711–1765*. In: Bajkó Máttyás és mtsai: *A magyar nevelés története*. I. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kristóf Ildikó (1995): *Istenes könyvek – ördögös könyvek. Az olvasási kultúra nyomai kora újkori fal-*

vainkban és mezővárosainkban a boszorkánypererek alapján. In: Népi kultúra – népi társadalom. Az MTA Néprajzi Kutatóintézetének Évkönyve XVIII. 67–104.

Labádi Gergely (2007): Az olvasó pásztor. A könyv médiuma a felvilágosult népnevelésben. Felvilágosodás, Erdély. *Erdélyi Múzeum*, 3–4, 63–78.

L'Enfant, Jacques (1775): *Az Új Testamentomi Szent Írások olvasására való Bé-vezetés*. Ford. Bodoki József. Kolozsvár.

Maase, Kaspar (2006): *Kinder – Medien – Generationenambivalenz: Zum Jugendschutz seit dem 18. Jahrhundert*. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 142, 118–124.

Keresztesi József (1882): *Magyarország polgári és egyházi közéletéből a XVIII. század végén. Keresztesi József egykori naplója*. Ráth Mór, Budapest. Messerli, Alfred (2002): *Lesen und Schreiben 1700 bis 1900: Untersuchung zur Durchsetzung der Literalität in der Schweiz*. May Niemeyer, Tübingen. 40–52.

Mészáros István (1981, ford., szerk.): *Ratio Educationis. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása*. Akadémiai, Budapest.

Mészáros István (1988): A falusi tanító feladatkörének kibővülése a XVIII. században. In Hopp Lajos, Küllös Imola – Voigt Vilmos (szerk.): *A megváltozott hagyomány. Folklor, irodalom, művelődés a XVIII. században*. Budapest.

Nagl, Manfred (1988): *Wandlungen des Lesens in der Aufklärung: Plädoyer für einige Differenzierungen*. In: Werner Adolf és Peter Vodosek (szerk.): *Bibliothek und Aufklärung*. Harrasowitz, Wiesbaden. 31–40.

Osterwald, Jean-Frédéric (1745): *A' keresztények között ez idő szerént uralkodó Romlottságnak kutfejéről való elmélkedés*. Ford. Domokos Márton. Debrecen.

Osterwald, Jean-Frédéric (1780): *Biblia' tárháza*. Ford. N.S.L.P. Némethi Sámuel. Győr.

Osterwald, Jean-Frédéric (1784): *A' Papi Szent Hivatal' gyakorlásáról való traktátának első darabja*. Ford. Gombási István. Kolozsvár.

Óri Fülep Gábor (1792): *Az olvasás' gyakorlására rendeltett könyvek második része, a' Magyar Ország, és Magyar Koronához tartozó falukban találtatott Nemzeti Oskolák' számára*. Buda.

Óri Fülep Gábor (1798): *Az olvasás' gyakorlására rendeltett könyv a' magyar falusi oskolák' számára*. Buda.

Révai Miklós (1786): *ABC könyvetske, a' nemzeti oskoláknak hasznokra*. Pozsony.

Révai Miklós (1783): *ABC oder Namenbüchlein, zum Gebrauch der National-Schulen in dem Königreiche Ungarn*. Buda.

Rochow, Friedrich Eberhard (1790): *Der Kinderfreund und ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen*. Zweyter Theil, Freyburg.

Rochow, Friedrich Eberhard (1985): *Der Kinderfreund und ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen*. Freyburg. In ő (1985): *Der Kinderfreund: Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen*. Der Kinderbuchverlag, Berlin.

Rollin, Charles (1774): *Gyermekek' fisikája*. Ford. Szőnyi Benjámín. Pozsony.

Salzmann, Christian Gotthilf (1797): *Okosdi Sebestyén, a' köznép számára iratott könyv*. Ford. Igaz Simon. Kassa.

Schuckmann, Dietrich (1985): Friedrich Eberhard von Rochow und das erste deutsche Volksschullesebuch. In: Rochow, Friedrich Eberhard: *Der Kinderfreund: Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen*. Der Kinderbuchverlag, Berlin. 91.

Seiler, Friedrich (1802): *Protestánsbeli köz emberek olvasó könyve*. Ford. Kis János. Weber Simon Péter, Pozsony.

Simon Antal (1808): *Igaz mester, a' ki tanítványait igen rövid idő alatt minden unalom nélkül egyszerre írni is olvasni is megtanítja*. Buda.

Szabó Miklós (1983): A népi ideál. In: *Múltunk jövője. Szabadelvűek a népi kultúráról*. T-Twins Kiadó, Budapest. 63–72.

Szabó Miklós (1995): Az etnikus gondolat a Horthykor nemzetfelfogásában. In: *úó: Múmiák öröksége*. Új Mandátum, Budapest. 152–161.

Szombathi János (1797): *ABC könyvetske, A' magyarországi apróbb iskolák' hasznára készítettett S. Patakon 1796*. Pozsony.

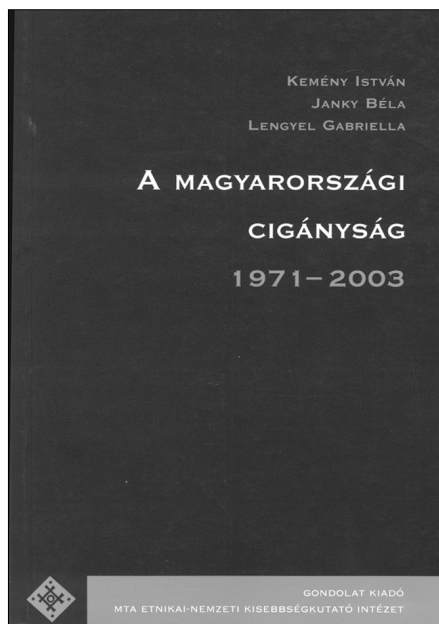
Szombathi János (1800): *A.B.C. könyvetske a' magyar falusi iskolák' számára*. Buda.

Tessedik Sámuel (2002): *A reformer Tessedik*. Szarvas.

Tóth István György (1996): *Mivelhogy magad írást nem tudsz...* MTA Történettudományi Intézete, Budapest.

Tóry Klára (2006): André Kertész. 1894–1985. *Digitális Fotó*, 1. 30.

Wittmann, Reinhard (é. n.): *Az olvasás forradalma a 18. század végén?* In: Cavallo, Guglielmi és Chartier, Roger (szerk.): *Az olvasás kultúrtörténete a nyugati világban*. Balassi, Budapest. 321–331.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Szemléletesség és absztrakció a görög matematikában

=>

Egy egységes vizuális nyelv kialakulása

„Wittgenstein piktogramjai, vázlatjai és rajzai, Neurath statisztikai képei és grafikái azt a filozófiai belátást jelzik, amelyet a köznyelvben az „egy kép többet mond ezer szónál” mondás foglal magába.”

Andreas Roser megállapítása, pontosabban Léteznek-e autonóm képek? című tanulmánya (2003), amelyből az idézet származik, több érdekes mozzanatot rejt magában. Vizsgálódásai középpontjában két filozófus áll, akik – a szokványos „illusztrációmentes” filozófiai módszertől eltérően – előszeretettel használnak műveikben vizuális elemeket, grafikus képeket illusztrációs és argumentatív célra, elismerve ezzel a képi kifejezőmód szöveg melletti sajátos, kiegészítő funkcióját.

„Princípiumok”

Roser írásának célja teoretikusan meghatározni az „autonóm kép” fogalmát, illetve értelmezni ezt a két szerző műveinek, szemléletének kontextusában (jelen dolgozat nem tér ki ezekre a belátásokra), eközben pedig egy számunkra fontos kommunikáció- és befogadélméleti kérdést érint: „mit” adnak hozzá a képek a szöveges (filozófiai, logikai) kifejtéshez, vagyis az olvasó szempontjából milyen jelentőséggel bír a szemléltetés.

Ez a kérdésfelvetés rokonságot mutat a matematika egy „fejlődéstörténeti” problémájával, vagyis a szemléletesség hangsúlyvesztésével az euklidészi matematikában. A matematika ugyanis, a filozófiához hasonlóan, olyan tudomány, amely „levezet”, „beláttat” igazságokat, és amelynek gondolatmenete „vázolható”, ábrázolható. A matematikai módszer alapvető eleme a bizonyítás: az ennek megfelelő kifejezés (deiknymi) a görögben az Euklidész előtti korokból származik, és annyit jelent: „megmutatni”, „láthatóvá tenni”, vagyis „kézenfekvő arra gondolni, hogy a matematikában a bizonyítás eredetileg éppen abból állhatott, hogy egyszerűen megmutatták, szemmel láthatóvá tették a szóban forgó állítás, a tétel helyességét.” (Szabó, 1978, 128.) A „megmutatás” nyomai több (főként a pitagoreusok tevékenységéről szóló) ókori anekdotában fennmaradtak, gondoljunk csak a négyzet megduplázásáról szóló történetre, vagy arra a tényre, hogy a pitagoreusok aritmetikai megfigyelései a kavicsokkal való játék, kísérletezés eredményei.

A szemléletesség jelentősége azonban a legtöbb matematikaelmélet szerint visszaszorult akkor, amikor a matematika mint rendszeres tudomány létrejött. Az ókori görög matematika történetéről szóló munkák mindegyike Euklidész *Elemek* című könyvét (*Euklidész*, 1983) tekinti a rendszeres matematika alapművének, tudománytörténeti és „fejlődélméleti” szempontból egyaránt. Az *Elemek* ugyanis mintegy összegzi és részben egységesíti az addig ismert téziseket, bizonyos értelemben a görög matematikatudomány „enciklopédiájaként” funkcionál; és azt mondhatjuk, fejlődési szakaszok keresztmetszet-

ében szituálódik: a „modern” (Euklidész korabeli) terminológia és eljárások mellett felfedezhetőek a korábbi időszakhoz kapcsolódó elemek is. Szabó Árpád *A görög matematika kibontakozása* című művében Beckerre hivatkozik, aki észrevette, hogy az *Elemek* IX. könyvében szereplő tizenhat tétel nem felel meg az euklidészi gondolkodásmódnak, „archaikusabb”, mint az *Elemek* matematikája (Szabó, 1978, 124.) – akár egy későbbi másoló illesztette a könyvbe ezt a részt, akár maga Euklidész tette hagyománytiszteltésként, mindenképp szemléletek, matematikai korszakok egymásmellettségét érzékelhetjük (Neugebauer, 1984, 158.).

Euklidész, illetve a neki tulajdonított könyv nagysága abban áll, hogy elfordul a pitagoreusokra jellemző „szemléletességtől”. Szabó Árpád szerint: „Bizonyos, hogy Euklidész *céltudatosan* mellőzte a páros és páratlan számoknak kavicsokkal való kirakását. Mert kavicsokkal, esetről esetre, csak valamilyen adott, *konkrét* páros vagy páratlan számot mutathatott volna be; az ő tételei viszont *minden* elképzelhető páros és páratlan számra érvényesek.” (Szabó, 1978, 142.) Ez pedig az érzéki tapasztalatokkal szembeni bizonytalanságból származik, összefügg az eleai filozófusok (Parmenidész, Zénón, Melisszosz) módszertanával, valamint a bizonyítás problémájával, amely Euklidésznél nem egyszerűen megmutatás, ábra, hanem logikai-verbális levezetés (vesd össze: Szabó, 1978, 143.). Három olyan fogalmi csoportot különít el, amelyeket nem kell bizonyítani: a „definíciók”, „posztulátumok” és „axiómák” jelentik az alapot, a kiindulópontot a matematikus számára tételei igazolása során. A bizonyítás „műfaja” pedig négy fő részre tagolódik: a bizonyítandó tétel leírását követi a levezetés (a tulajdonképpeni „beláttatás”), az ábra (a „megmutatás” hagyományát folytatva, azonban, ahogy erre Szabó Árpád rámutat, gyakorlati funkció nélkül), majd a tétel megismétlése („q. e. d.”, quod erat demonstrandum, „amit bizonyítani akartunk”) (Szabó, 1978, 125–130.).

A bizonyítás új formája tehát csak jelzésértékűen tartja meg a szemléletességet, így például a páros és páratlan számok ábrázolása kavicsok helyett szakaszokkal történik, amelyeken „nem látszik”, milyen számról van szó, csak „elgondoljuk” az egyes szakaszok értékét az előzetes megegyezés szerint. Azonban a „matematika nyelve” ma nem a verbalitást jelenti: az iskolai, hétköznapi gyakorlatban a matematika művelése grafikus jelek alkalmazásával történik. Ez a formalizmus/szimbolizmus a 19. században alakult ki (illetve ekkorra datálható a fejlődés kezdete), vagyis nincs szoros kapcsolatban az euklidészi matematikával (Szabó, 1978, 126.), sőt azt mondhatjuk, a szemléletesség szempontjából az Euklidészig tartó fejlődéssel ellentétes irányt vett. Felmerül a kérdés, mivel magyarázhatjuk ezt, hogyan definiálható ez a fejlődés tágabb (a matematika keretein túlmutató) értelemben, ahogy kérdés az is, valóban éles határ vonható-e az Euklidész előtti és a modern, valamint az euklidészi ábrázolásmód, szemléltetés között.

„Tétel”

1. A matematika a kezdeteire jellemző szemléletesség helyett egy új képi nyelvet talált magának, amelyet grafikus matematikai jelek alkotnak. A képiség, a vizualitás jelentősége (egyfajta látens szemléletesség) Euklidésznél is érzékelhető.

2. A modern matematika egyfajta univerzális nyelvnek (vagy inkább egy ilyen kísérlet termékének) tekintendő, egyetemessége pedig képi-vizuális jellegéből származik.

„Levezetés”

1. A szemléletesség Szabó Árpád szerint a számok, idomok valóságú ábrázolását jelzi: példaként említi a kavicsokkal való számolást, illetve a háromszög, a kör, a négyzet lerajzolása közben/feltételével történő vizsgálatát: a pitagoreusok a konkrétumokat próbálták megjeleníteni, épp ezért a geometria esetében a speciális eseteket vizsgálták, hiszen ezeket

lehetett a legpontosabban ábrázolni (Szabó, 1978, 97.). A szemléletességtől való elfordulás Euklidész esetében egyben az absztrakció hangsúlyosabbá válását jelentette: míg a szemléletesség a konkrét dolgok (síkidomok, számok) ábrázolását teszi lehetővé, addig az absztrakció a tapasztaltból az „elgondolható” ragadja meg: a látható négyzetet a matematikust csak emlékezteti arra a négyzetre, amely létezhet (Szabó, 1978, 155.).

A szemléletestől, az ábrázolttól való elszakadást jelzi Euklidész törekvése az alapfogalmak meghatározására, hiszen ha van „receptünk” valamely vizuálisan érzékelhető fogalomra, akkor nem szükséges szemléltetnünk: elgondolhatóvá vált számunkra, és így kiterjesztettük az értelmezés körét. A „definíciók”, „axiómák”, „posztulátumok” épp

A matematika nyelve épp képisége miatt lehetne univerzális, legalábbis használati körét tekintve: elvileg beszélhetünk olyan csoportról, amelynek minden tagja részese a „megegyezésnek” a matematikai jelek értelmezésére és használatára vonatkozóan; a jelek elvileg minden nyelven éppúgy olvashatóak, nem szükséges verbalizálnunk őket a megértésük és alkalmazásuk során, s ha mégis nyelvíleg fejezzük ki ezeket, feltehetőleg minden nyelven közel azonos mértékű „csúsztatást” hajtunk végre. A problémát azonban a kifejezés tartalma jelentheti: a matematika nyelvén nem fejezhetünk ki például emóciókat, szándékokat, cselekvéseket, csak a matematika világán „belső” tartalmakra korlátozódhatunk.

ezért nem bizonyítás révén jönnek létre, hanem mindenki által (legalábbis az ókorban) elfogadott meghatározások. Csakhogy értelmezésünkben a definíciók éppúgy a szemléletességhez kötődnek, mint a kavicsok alkalmazása a pitagoreusoknál: ezt bizonyítja a legújabb kori matematikafilozófiai irányzatok egyike, amelynek alapműve Hilbert *A geometria alapjai* című könyve (idézi: Csaba, 2003, 10.). Ennek sajátossága, hogy a sokak által elvetett axiomatikus euklidészi rendszert beépíti saját elméletébe, azonban modern felfogással kezeli azt: Csaba Ferencet idézve „a modern matematikában jelenik meg az axiómarendszerek másik értelmezése, amely szerint az axiómák – mint például a csoportelmélet axiómái – bizonyos struktúra (típus) implicit definíciójának tekintendők. Az előbbi esetben nyilvánvaló, hogy az axiómák mire vonatkoznak, vagyis létezik egy kitüntetett interpretáció (a síkgeometria esetében a sík pontjainak és egyeneseinek rendszere), a második esetben nem létezik kitüntetett interpretáció: bármely halmazt csoportnak nevezünk, ha a rajta értelmezett művelet kielégíti a csoportaxiómákat.” (Csaba, 2003, 10–11.)

A Hilbert-program számunkra csak azért fontos, mert ezen elmélet létrejötte felhívja a figyelmet arra, hogy Euklidész definíciói/axiómái/posztulátumai – bár épp a szemléletességtől próbálnak elszakadni azáltal, hogy az alapfogalmakat nyelvíleg hozzá-

ferhetővé teszik, vagyis medializálják – szorosan kötődnek egy hagyományos szemlélet-hez, ez pedig nem más, mint a „tapasztalhatóban” (síkban, térben) való gondolkodás. A geometriai absztrakció Miklós Pál szerint sem tökéletes: „A teljes absztrakciónak az az alapvonása, hogy a közlés közös jeleiről mond le, a tárgyi hasonlóságról, az úgynevezett ikonikus jelekről. (Ezért nem teljes absztrakció a geometrikus: a tudomány bizonyos jeleit használja fel nagyon általánosságba vesző, de mégis felfogható, racionálisan értelmezhető közlésre.)” (Miklós, 1976, 92.)

A szemléletességhöz való kötődés gyanúja alól látszólag kivételt képeznek az irracionális számokra irányuló vizsgálatok, hiszen az irracionális számok halmaza nem más, mint az

absztrakció egyik legjellegzetesebb példája. Azt is tudjuk azonban, hogy az irracionális számok felfedezése a négyzetszámok használatához kötődik, amely pedig a „lerajzolható” négyzetek tanulmányozására vezethető vissza (az elnevezésben a négyzet valóban a síkido-mot jelöli: négyzetszám az, amit ki lehet rakni kavicsokból négyzet alakban; és ugyanígy a „testszámok” [köbszámok] három azonos tényező szorzatából állnak, testalakban rakhatók ki) (Szabó, 1978, 32–33.). Bár az irracionális számok a szemléletesség elvetését teszik szükségessé (sem aránypárként, sem kavicsokkal nem ábrázolhatóak), egyben nélkülözhetlenné teszik a gyökjel bevezetését a matematikába: bár a szemléletesség felszámolódik, létrejön egy olyan, alapvetően vizuális kifejezési mód, amely a későbbiekben a matematika önálló, nem verbális kifejezőmódjának kialakítását teszi lehetővé.

2. Roser szerint Neurath és Wittgenstein filozófiai munkái között két érintkezési pontot találunk: egyrészt, és erre a bevezetőben már utaltunk, mindketten – ellentétben a filozófusok többségével – előszeretettel használnak képi-vizuális, grafikus elemeket illusztrációs és argumentációs célra. Ezzel együtt pedig érdeklődéssel fordulnak a világnyelv lehetőségének kérdése felé, amely mindkét szerző esetében a vizualitással, a képi kifejezőmóddal függ össze (Roser, 2003, 215.). Neurath egy ideális vizuális nyelv megalkotását tűzi ki célul, Wittgenstein pedig a képek kontextushoz kötöttségét illusztrálja vizuális példákkal, vagyis a két szemlélet látszólag ellentmond egymásnak (ha valami kontextusfüggő, akkor nem rendelkezik univerzális alkalmazási körrel, és fordítva). Mégis, Roser összevethetőnek tekinti képelméletüket, mivel „nyilvánvaló, hogy mindkét filozófus felismerte a képek és rajzok önálló értékét a kijelentéstartalmak szemléltetésére” (Roser, 2003, 215.), és igaz az, hogy „az út és mód, ahogyan valamit közölnek, éppúgy meghatározza a közlés tartalmát, mint annak lehetséges absztrakt, tisztán informális tartalma” (Roser, 2003, 213.). Ez a jelenség érzékelhető akkor, amikor valamit különböző nyelveken próbálunk kifejezni: ma már nyelvelméleti közhely az a megfigyelés, hogy egy szöveget nem tudunk veszteség, „csúsztatás” nélkül lefordítani egy másikra.

Az univerzális nyelv keresésénél így jöhet szóba a vizualitás, függetlenül attól, hogy a képi nyelvet is csak veszteséggel tudjuk verbalizálni. Roser szerint a kép kontextustól függetlenül is mond valamit, az egyes, összefüggérendszerben való értelmezések úgynevezett „használati értéket” rendelnek a képhez (a „vizuális argumentumhoz”) (a fogalmakat lásd Roser, 2003, 222–223.), amelyek egyenként nem fedik le a kép egészét. Vagyis, a matematika nyelvén, a kép egy olyan halmaz, amelynek elemei a különböző „alkalmazások”, a kép konkretizációi különböző elvek, funkciók mentén. Épp ezért a mai matematika jeleinek egy része (+, −, :, =, >, <, a, b, c, , , , , stb.) is tekinthető képnek, pontosabban képhasználatnak, a tudomány nyelve pedig vizuális, hiszen ezek a jelek más összefüggésben, a matematikáitól elkülönülő használati körben is értelmezhetőek.

A matematikai gondolkodás, illetve a tudományon belüli megegyezés csak egyetlen alternatíva a képek lehetséges használati módjai közül, amely azonban meglehetősen széles körű: a matematika nyelve nem korlátozódik az anyanyelvre, nem köthető korhoz, nemhez, hiszen az óvodai gyakorlatok egy része is a matematikai szemléltetés példája. A matematika nyelve épp képisége miatt lehetne univerzális, legalábbis használati körét tekintve: elvileg beszélhetünk olyan csoportról, amelynek minden tagja részese a „meg egyezésnek” a matematikai jelek értelmezésére és használatára vonatkozóan; a jelek elvileg minden nyelven éppúgy olvashatóak, nem szükséges verbalizálnunk őket a megértésük és alkalmazásuk során, s ha mégis nyelvileg fejezzük ki ezeket, feltehetőleg minden nyelven közel azonos mértékű „csúsztatást” hajtunk végre. A problémát azonban a kifejezés tartalma jelentheti: a matematika nyelvén nem fejezhetünk ki például emóciókat, szándékokat, cselekvéseket, csak a matematika világán „belüli” tartalmakra korlátozódhatunk.

A fentiek alapján tehát azt mondhatjuk, a matematika nyelve csak részben (a befogadó szempontjából) lenne univerzális: ami „mondva” van (s vegyük tudomásul, hogy nem min-

den „mondható”), az egyezmény részesei számára érthető, egyértelmű, annak ellenére, hogy maga a kép többértelmű (például a „+” értelmezése lehetne „kereszt”; „p” csak a matematikában kitüntetett a prímszámok egyezményes jeleként, egyébként épp olyan betű, mint a többi), hiszen össze van kötve valamely „projekciós szabállyal” (Roser, 2003, 222.).

„q. e. d.”

A matematika „olvasása” során nem vonatkoztathatunk el a vizualitástól, hiszen alapvetően grafikus jelekkel dolgozik, amelyek már az ókori görögök idején kialakultak. A matematika – az említett korlátozásokkal, elvileg – értelmezhető univerzális nyelvként, amely egyezményes jel- és szabályrendszerrel rendelkezik.

Irodalom

Csaba Ferenc (2003, szerk.): *A matematika filozófiája a 21. században*. Osiris, Budapest.

Euklidész (1983): *Elemek*. Ford. Mayer Gyula. Gondolat, Budapest.

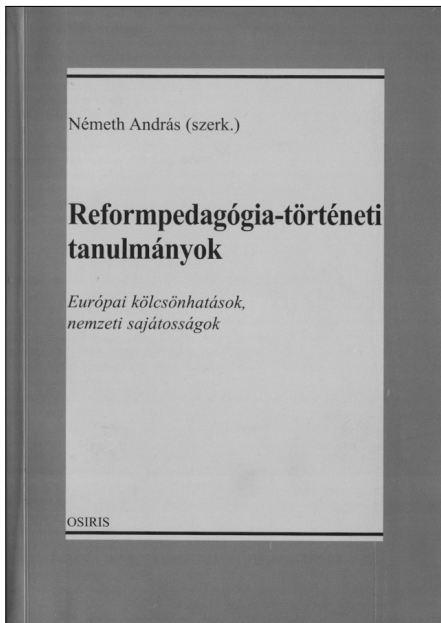
Miklós Pál (1976): Az absztrakció és a néző. In uő: *Vizuális kultúra*. Magvető, Budapest. 90–95.

Neugebauer, Otto (1984): *Egzakt tudományok az ókorban*. Ford. Guman István. Gondolat, Budapest.

Roser, Andreas (2003): Léteznek-e autonóm képek? Ford. Lehmann Miklós. In Neumer Katalin (szerk.):

Kép, beszéd, írás. Gondolat, Budapest. 211–235.

Szabó Árpád (1978): *A görög matematika kibontakozása*. Magvető, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Wittgenstein és Shakespeare

Ludwig Wittgenstein munkásságát két jól elkülöníthető időszakra szokás tagolni: korai nézeteit a Logikai-filozófiai értekezés (Tractatus Logico-Philosophicus) tartalmazza, későbbi filozófiáját a hagyatékából összeállított és a halála után megjelentetett művekből, elsősorban a Filozófiai vizsgálódásokból ismerhetjük meg. (1) Míg az 1914 és 1918 között született Logikai-filozófiai értekezés leginkább Russell logikai atomizmusához áll közel, az 1929 után íródott feljegyzésekben a filozófia egy merőben rendhagyó megközelítésével találkozunk.

Wittgenstein és a nyelvi megismerés

Az új megközelítés forrása Wittgenstein új nyelvszemlélete: míg a Logikai-filozófiai értekezés a nyelvet elsősorban ismeretelméleti kategóriaként kezeli, a későbbi írásokban a nyelv pragmatikai (vagy etikai) szemlélete dominál. (2) A különbséget két idézettel érzékeltethetjük: az Értekezésben azt írja Wittgenstein (1989, 4.121), hogy „[a] kijelentés mutatja a valóság logikai formáját”, így a nyelv (analitikus) elemzése által képet kaphatunk a valóságról. A Vizsgálódásokból azonban már hiányzik a nyelv és a valóság „közös nevezője”, a logikai forma; ebből következnek, hogy a nyelv analitikus elemzése feleslegessé válik, hisz nincs már logikai forma, rejtett szerkezet, melyet az elemzés napvilágra hozhatna. Ennek megfelelően a későbbi írásokban az analitikus elemzés helyébe a grammatikai elemzés lép. Wittgenstein megfogalmazásában (1998, §43) ez így hangzik: „Az esetek nagy részében – ha nem is minden esetben –, amikor a »jelentés« szót használjuk, a szót így magyarázhatjuk: egy szó jelentése-használata a nyelvben”. A későbbi írásokban a vizsgálat elsődleges tárgya így a nyelvhasználat lesz, és nem az, hogy a nyelv hogyan képezi le a világot.

Wittgenstein a nyelvhasználat különböző módjainak jelölésére bevezeti a 'nyelvjáték' fogalmat. Második korszakának írásaiban számtalan kitalált és tényleges nyelvjátékot vázol fel azzal a szándékkal, hogy tisztázza a szavak „grammatikáját”. Meggyőződése szerint ugyanis a filozófiai problémák abból fakadnak, hogy nem vagyunk tisztában fogalmaink használati módjával. Ahogy a *Filozófiai vizsgálódásokban* (1998, §122–123) írja:

„§122. Értetlenségünk egyik fő forrása, hogy szavaink használatát nem látjuk át. – Grammatikánkból hiányzik az átláthatóság. – Az áttekinthető ábrázolás közvetítésével jön létre a megértés, amely éppen azt jelenti, hogy »látjuk az összefüggéseket«. Ezért olyan fontos, hogy köztes tagokat találjunk, illetve kitaláljunk.

Az áttekinthető ábrázolás fogalma alapvető jelentőségű a számunkra. Ábrázolási formákat jelöli, azt a módot, ahogyan a dolgokat látjuk. «Világnézet» ez vajon?)

§123. Egy filozófiai problémának ez a formája: »Nem ismerem ki magam.«”

A filozófiai probléma formája Wittgenstein szerint egy bizonyos reakció: „nem ismerem ki magam”. Feltűnő, hogy a filozófus írásaiban milyen gyakran találkozunk ezzel a látszólag egyszerű, hétköznapi kifejezéssel. Legyen a téma matematika, pszichológia, szigorúbb értelemben vett filozófia vagy hétköznapi helyzetek elemzése, biztosak lehetünk benne, hogy a kijelentés előbb vagy utóbb felbukkan. Idővel a „nem ismerem ki magam” bevett fordulattá válik Wittgenstein gondolkodásában: ez abból is látszik, hogy egy eredetileg angolul íródott szövegben a filozófus németül használja a szóban forgó kifejezést. (3)

A látszólag egyszerű „nem ismerem ki magam” kifejezés tehát túlmutat önmagán. A wittgensteini filozófia alapélményét fogalmazza meg, azt a helyzetet, amikor egy olyan problémával találjuk magunkat szemben, melyet (még) nem tudunk megoldani, sőt azt sem tudjuk, hogy a megoldást hol keressük (Kállay, 2002, 16.). Stanley Cavell (1996) amerikai filozófus és irodalomkritikus szakavatott és eredeti értelmezésében a „nem ismerem ki magam” pillanata az egzisztenciális válság pillanata. Ebből a krízishelyzetből bontakozik ki Wittgenstein filozófiája, mely Cavell (1996, 325. o.) meghatározásában nem más, mint küzdelem az ember saját lelkének mélységeivel (4):

„The Investigations exhibits, as purely as any work of philosophy I know, philosophizing as a spiritual struggle, specifically a struggle with the contrary depths of oneself, which in the modern world will present themselves in touches of madness.”

Ha nem is osztjuk Cavell azon nézetét, hogy a „nem ismerem ki magam” élménye mindig válságot jelent, illetve hogy Wittgenstein filozófiája folyamatos lelki küzdelem, annyi bizonyos, hogy ez az élmény mindig fordulópontra jelöl Wittgenstein gondolatmenetében. Mivel (még) nem tudjuk, hogyan kezeljük az adott helyzetet, hogyan oldjuk meg a felmerült problémát, arra kényszerülünk, hogy eddigi tudásunkat kisebb vagy nagyobb mértékben átrendezzük. Vagy más nézőpontból kell megközelíteni a problémát – ezt Wittgenstein aspektusváltásnak, ’Aspektwechsel’-nek nevezi –, vagy radikálisan át kell értékelnünk a világról alkotott képünket. (5)

Feltűnő, hogy az angol drámaíró milyen gyakran vonultat fel olyan alakokat műveiben, kiknek lénye igazából megfoghatatlan. Ezek a lények vagy hasonlatokban fordulnak elő (a Tévedések vígjátéka csak úgy hemzseg a boszorkányhasonlatoktól), vagy ténylegesen színpadra lépnek. Gondoljunk csak a szellemekre a III. Richárd, a Julius Caesar, a Macbeth és elsősorban a Hamlet című drámákban!

Fontos, hogy ez az átrendezés a nyelvben megy végbe: a „nem ismerem ki magam” helyzetre adott reakció egy új nyelvjáték. A krízist (vagy enyhébben: a határhelyzetet) a szavakba foglalás teszi kezelhetővé, megfoghatóvá. Ez az egyik legfontosabb különbség Wittgenstein korai és későbbi írásainak felfogása között: míg a *Logikai-filozófiai értekezés* a határhelyzetekre hallgatással reagált (6), addig a *Filozófiai vizsgálódásokban* a hallgatást a már-már kényszeres nyelvi produkció váltja fel. A nyelvjáték Wittgensteinnél a probléma kezelésének formája és módszere is egyben. A későbbi írások nyelvfelfogása így bizonyos értelemben közelít az *Értekezés* ismeretelméleti nyelvszemléletéhez: míg a korai műben a vizsgálat tárgya elsősorban az volt, hogy a nyelv hogyan képezi le a világot, a későbbi írások a nyelvhasználat elemzése által azt vizsgálják, hogy a (kitalált vagy a tényleges) nyelvjátékok hogyan láttatják a világot. Wittgenstein most már a nyelv leíró funkciója mellett a nyelv „teremtő” erejét is számításba veszi. Sőt mi több, a filozófus szerepét is a nyelv teremtő erejének függvényében határozza meg (2000, 106;153):

„Ein philosophisches Problem könnte man immer so ausdrücken: kann man *den* Symbolismus verwenden? Und die verschiedenen Annahmen zu denen man kommt drücken sich daher immer in soviel verschiedenen Symbolismen aus.

Insofern könnte man den Philosophen auch Sprachschöpfer nennen.” (7)

Ha összegezzük az eddigieket, akkor a következő kép alakul ki a filozófiai probléma formájáról, jelentőségéről és megoldásának lehetőségeiről. A filozófiai probléma formá-

ja, a „nem ismerem ki magam” (krízis)élmény, nyelvjátékot eredményez. Ez a nyelvjáték vagy új szempontból mutatja a világot, vagy új ábrázolási módot vezet be, vagy akár a világkép radikális ártértékelését idézi elő. Az addigi tudás átrendeződése, újraszerveződése a nyelvi produkcióban nyilvánul meg és a nyelvi produkció által megy végbe. A nyelvnek tehát leképező s egyszersmind teremtő funkciója van Wittgenstein nyelvjátékában, mivel az új szempont, ábrázolási mód vagy radikális ártértékelés egyben valaminek a leírása és a létrehozása.

Hogyan hozható mindez összefüggésbe Shakespeare-rel? Két Wittgenstein-idézet terem kapcsolatot a modern filozófus és a reneszánsz drámaíró között:

„Perplexities, Herumirren, Ratlosigkeit, Sich-nicht-erkennen, Perplex-sein, Rätsel, Irrfragen, ich meine eine Frage die dazu gestellt ist in einen Irrgarten zu führen, wie sie etwa eine Hexe stellen könnte.” (Wittgenstein, 2000, 152:92).

„Fiktionen haben, wie wohlbekannt einen Platz in uns(eren) Betrachtungen. Aber es sind alles materielle, behavioristische, Fiktionen; Fiktionen, die sich ganz auf einer Bühne darstellen ließen.” (Wittgenstein 2000, 117:264). (8)

Shakespeare „kérdéses alakjai”

Mint láttuk, Wittgenstein filozófiájában kulcsszerepet játszanak az olyan helyzetek, melyekben „nem ismerjük ki magunkat”. Ezek a kitalált helyzetek vagy ténylegesen előforduló, hétköznapi szituációk vagy „lehetetlen” helyzetek, mint például a holdutazókat (1950-et írunk) felvonultató nyelvjátékok. Van azonban egy további lehetőség is: a „nem ismerem ki magam” helyzet előfordulhat fikcionális művekben, ahogy ezt Wittgenstein előbb idézett megjegyzése is sugallja. A továbbiakban néhány fikcionális helyzetet értelmezünk Wittgenstein nézeteit felhasználva. Fontos szerepet játszik elemzésünkben a filozófus azon meghökkentő hasonlata, hogy a „nem ismerem ki magam” élmény olyan, mintha egy boszorkány tenne fel nekünk kérdéseket.

Miért éppen boszorkányt említ Wittgenstein? A boszorkány olyan lény, akinek kiléte, mibenléte bizonytalan, meghatározhatatlan. Olyan lény, aki kívül áll a megszokott, hétköznapi kategóriákon, aki kilóg a hagyományos keretből, ahogy ezt a ’természetfölötti’ kifejezés is érzékelteti. Egy lény, aki értelmünk határain túl helyezhető csak el, tehát: elhelyezhetetlen.

Beszélgetőtársunk meghatározhatatlan mibenléte, kiléte legalább olyan fontos, mint maga a feltett kérdés. (9) Boszorkány helyett ugyanúgy említhetett volna Wittgenstein szellemet, életre kelt szobrot, tündért és még további hasonló, meghatározhatatlan kilétű és mibenlétű lényeket. Ezen a ponton kapcsolódik be gondolatmenetünkbe William Shakespeare.

Feltűnő, hogy az angol drámaíró milyen gyakran vonultat fel olyan alakokat műveiben, kiknek lényge igazából megfoghatatlan. Ezek a lények vagy hasonlatokban fordulnak elő (a *Tévedések vígjátéka* csak úgy hemzseg a boszorkányhasonlatoktól), vagy ténylegesen színpadra lépnek. Gondoljunk csak a szellemekre a *III. Richárd*, a *Julius Caesar*; a *Macbeth* és elsősorban a *Hamlet* című drámákban! Gondoljunk Macbeth híres-hírhedt boszorkányaira, a komédiákban sorra felbukkanó, férfiruhát öltő leányokra, a síron túlról visszatért és éppen ezért szellemnek tartott hősnőkre (Hero, Imogen), a szintén a síron túlról visszatért antihős Falstaffra, a *Szentivánéji álom* Puckjára és Titánia különös tündéreibre, a *Téli rege* életre kelt kőszobrára vagy *A vihar* éteri Arieljére és földhözragadt, ám mégis földöntúli Calibanjára, kinek anyja, Sycorax, boszorkány volt.

Nevezzük ezeket a lényeket együttesen – Arany *Hamlet-fordítását* felhasználva – ’kérdéses alak(zat)’-oknak. Egy név alatti összevonásuk mellett szól, hogy Shakespeare drámáiban a kérdéses alakok különböző típusai gyakran „átalakulnak” egymásba. A *Vízkeresztben* a férfiruhát öltő Viola úgy udvarolna Olivianak, hogy az már szinte kísérteti-

es („Visszhangozó dombok közt zengném neved, / S a pletyka szellők is kiáltanak: / »Olivia!« S nem lenne itt nyugalmad, / Ég, föld, fény és sötétség ostromolna / Hogy szánj meg végre engem.” 1.5.). A *Téli regében* Paulina, mielőtt életre keltené Hermione közsobrát, szellemnek nevezi a mostoha sorsú királynét; a *Cymbeline-ben* a férfiruhát viselő Imogent először tündérnek, majd szellemnek tartják.

Ezen kérdéses alakok másik közös tulajdonsága, hogy képesek olyan helyzeteket teremteni, melyekben a velük szembetalálkozók – ha olvasták volna Wittgensteint – így kiáltanának fel: „Nem ismerem ki magam!”. A konfrontáció pillanata a „nem ismerem ki magam” pillanata, amely lehet cavelli krízis vagy bahtyini karnevál, tragikum vagy éppen komikum forrása. Bárhogy is legyen, a konfrontáció a világról alkotott kép, az addigi tudás átrendeződését vonja maga után. És ez az átrendeződés – hogyan is lehetne másképp – a nyelvben megy végbe. A drámahősök a nyelvben és a nyelv által értelmezik és próbálják meg kezelhetővé tenni, uralni a kérdéses alakok kiváltotta krízis- vagy határhelyzetet.

Az elkövetkezendőkben azt vizsgáljuk, hogy milyen értelmet nyer ezzel a wittgensteini háttérrel Shakespeare egyik legemlékezetesebb konfrontációs helyzete.

Szellem jó

„Légy üdvözült lény – kárhozott manó,
Hozd ég fuvalmát, vagy pokol lehet,
Gonosz legyen bár célod, vagy kegyes:
De oly *kérdéses alakban* jelensz meg,
Hogy szólnom kell veled. Idézzek, Hamlet,
Király, atyám, fejedelmi dán: felelj!
Ne hagyj tudatlanságban szétrepednem,
Ó, mondd, miérthogy szentelt csontjaid
Elszaggatták viaszpólaikat? [...] Szólj,
mit jelent ez, hogy te, holt tetem,
Egész acélban így feljársz a hold
Fakó fényére, borzasztván az éjt?
S mi, természet bohói, annyira
Megrázkódunk sok rémes gondolattól,
Mely túlhaladja értelmünk körét?
Szólj, mit jelent ez? mért van? mit tegyünk? (Hamlet, 1.4.; kiemelés: J. D.)

Hamlet találkozása a szellemmel – a kérdéses alakkal – a wittgensteini „nem ismerem ki magam” élmény megfelelője. Hamlet nem tudja egyértelműen tisztázni a kérdéses alak mibenlétét; beszédének első három sorában egymást kizáró lehetőségeket mérlegel: az alak vagy üdvözült lény, vagy kárhozott manó, vagy ég fuvalma, vagy pokol lehe, vagy gonosz, vagy kegyes. A kérdéses alak látványa egyik lehetőséget sem zárja ki, így Hamlet nem tud a két véglet közül választani.

Ebben a három sorban a nyelv leíró funkciója dominál: Hamlet a látvány szavakba foglalása által próbál úrrá lenni a helyzeten. Ám ez a stratégia csődöt mond: Hamlet döntésképtelen marad. A bizonytalanság azonban tarthatatlan: amennyiben Hamlet kapcsolatot akar teremteni – márpedig akar – a kérdéses alakkal, tisztázni kell beszélgetőtársának mibenlétét. Igen ám, de hogyan?

A megoldás egy újfajta nyelvhasználat: a nyelv leíró funkciójának helyébe az úgynevezett performatív funkció lép. (10) Hamlet nem két leírás között dönt, hanem maga nevezi meg, ad nevet beszélgetőtársának: „Idézzek, Hamlet, / Király, atyám, fejedelmi dán: felelj!” (Az angol eredetiben ez még egyértelműbb: „I’ll call thee Hamlet, / King, father, royal Dane.” [1.5. 44–45. sor, kiemelés: J. D].) A párbeszéd időtartama alatt a kérdéses alakból Öreg Hamlet lesz. Hozzá már tud Hamlet viszonyulni, így létrejöhet a kapcsolat közöttük között.[11] Csakúgy, mint Wittgensteinnél – gondoljunk csak a *Logikai-filozófi-*

ai értekezés és a későbbi írások közötti különbségre –, az újfajta nyelvhasználat Hamlet számára is lehetővé teszi, hogy a hallgatást felváltsa a beszéd.

Milyen beszéd váltja fel a hallgatást? Miként reagál Hamlet, miután eldöntötte, hogy a kérdéses alak nem más, mint az apja?

Hamlet kérdésekkel ostromolja a kérdéses alakot: „mit jelent ez? mért van? mit tegyünk?”. A hallgatást a kérdés váltja fel – akárcsak Wittgensteinnél, akinek új filozófiai módszere nem más, mint kérdések végtelen áradata. A szellem a tudás forrása lesz, a túlvilágról való tudás és a túlvilágról származó tudás forrása. Hamlet szellemhez intézett kérdései a nyelv és az értelem határán mozognak.

A kérdéses alak nemcsak hogy igazolja (és fokozza) Hamlet Claudius iránt érzett ellenszenvét, hanem teljesen új szempontból láttatja a történeteket. A szellemmel való találkozás radikálisan átrendezi Hamlet addigi tudását:

„Eszembe juss?
Igen, letörölök emlékezetem
Lapjáról minden léha jegyzetet,
Könyvek tanácsit, képet, benyomást,
Mit vizsga ifju-kor másolt reá,
És csak parancsod éljen egyedül
Agyam könyvében, nem vegyülve más
Alábbvalókkal: úgy van, esküszöm.” (1.5.)

Ez a drámai hatás – „Igen, letörölök emlékezetem / Lapjáról minden léha jegyzet” – nem meglepő, hisz Hamlet éppen az imént tudta meg, hogy apját meggyilkolták. Az addigi tudás radikális átrendeződése – „csak parancsod éljen egyedül / Agyam könyvében” – sokkhatás. Meglepő azonban, hogy ez az új tudatállapot – legyen bármilyen erős is a sokkhatás – a szellem jelenlétéhez kötött: nélküle gyengül az intenzitása. Mint tudjuk, Hamlet gyilkos gondolatai hamarosan „alábbvaló” gondolatokkal vegyülnek: a dán királyfi méltán híres arról, hogy folyamatosan gondolkodik, ám elsősorban nem a gyilkosságról, illetve a bosszú kivitelezéséről, hanem mindenféle másról. A szellemnek még egyszer meg kell jelennie ahhoz, hogy Hamlet gondolatait a bosszúra irányítsa.

Ennek értelmében Hamlet valójában akkor lenne képes megölni Claudius, ha a szellem jelen lenne a gyilkoságnál. Általánosítva: Hamlet csak abban a tudatállapotban lenne képes ölni, amit a szellem – egy ’kérdéses alak’ – idéz elő. És valóban, minden esetben, amikor Hamlet gyilkossághoz folyamodik, az apja közvetetten jelen van.

Polonius meggyilkolása olyan tudatállapotban történik, amely hasonlatos a szellem által kiváltott tudatállapothoz. Hamlet zajt hall ott, ahol tudomása szerint anyján és rajta kívül nem tartózkodik senki. Mintha egy kísértet bújna meg a kárpit mögött... Gertrúd később így számol be a gyilkosságról:

„Amint bős rohamban
Hall egy kevés neszt a kárpit mögött,
Kardot ragad: »Patkány! patkány!«, kiált,
S vad képzetében a jó öreg embert
Látatlanból leszúrja.”(3.4.)

A „vad képzet” angol megfelelője a „brainish apprehension”, ami körülbelül annyit tesz, mint káprázó vagy képzelt félelem, rettegés, balsejtelem. Hamlet nyilvánvalóan úgy viselkedik, mintha kísértetet látott volna, és ebben a tudatállapotban öli meg Polonius. Később azt is megtudjuk, hogy zsebében mindvégig ott lapult apjának miniatűr arcképe... (12)

Rosencrantz és Guildenstern meggyilkoltatása is hasonló mintát követ. Hamlet már hajón van, úton Angliába. Zaklatottan, álmatlanul fekszik kabinjában, mint ahogy ezt később Horatióknak elmeséli:

„Harc volt, barátom, a szívembe, mely
Alunni sem hagyott; és helyzetem
irtóztatóbb volt egy rablázásnál.” (5.2.)

Ebben a zaklatott tudatállapotban Hamlet kétségbeesett cselekedetre szánja el magát. Az éjszaka leple alatt Rosencrantz és Guildenstern kabinjába oson, akár egy kísértet, és kikutatja Claudius levelét. Szobájába visszatérve feltöri a pecsétet: Horatio előtt azzal magyarázza tettét, hogy a félelem feledtetett minden erkölcsi meggondolást.

„Fel, a hajó-szobámból,
Nyakamba vetve tengerészruhámat,
Mentem sötétben tapogatva, hogy
Kimotozzam őket; célom sikerült;
Vevém csomagjok; egyszóval, siettem
Szobámba vissza; hol bátor valék
– Felejtve a *félsz* minden illetem –
Feltörni a titkos csomag pecsétjét.” (5.2.; kiemelés: J. D.)

Hamlet tehát megint a zsigeri félelem tudatállapotában követett el egy (kisebb) büntetést. A beszámoló folytatása azonban még érdekesebb. Hamlet felfedezi, hogy Claudius az életére tört, a levél az ő halálos ítélete. Figyeljünk jól a szóhasználatra:

„Mit letem abban! ó, királyi gázság!
Szoros parancsot – megtűzdelve okkal,
Dán- s Angolország jóllétök felől,
S mily rém, lidérc, huh! az én életem –
Hogy megtekintve, haladéktalan,
Még bárdfenésre sem hagyván időt,
Vegyétek fejem.” (5.2.; kiemelés: J. D.)

Hamlet mintha szellemet látna, midőn saját halálos ítéletét olvassa. Az angol szövegben ráadásul a rém és a lidérc Hamlet saját életének részévé válik: „With ho! such bugs and goblins in my life” (5.2. 22. sor). Amikor Hamlet megírja Rosencrantz és Guildenstern halálos ítéletét, akkor megint olyan sokk helyzetben cselekszik, mely a szellem által kiváltott állapothoz hasonlítható. Hogy ebben a tudatállapotban nem gondolkodik azon, hogy mit cselekszik (éppen ezért tud cselekedni), az az alábbiakból derül ki:

„Így bé levén hálózva e gazoktul
– Mert még előszót sem csinált agyam,
Midőn ők már elkezdtek játszani –,
Leültem, új parancsot koholék [...]” (5.2.)

Arany nem pontosan adja vissza az angol szöveg értelmét, az eredetiben ugyanis ez áll:

Being thus benetted round with villainies –
Or I could make a prologue to my brains,
They had begun the play – I sat me down,
Devis'd a new commission, wrote it fair– (5.2. 29–32. sor)

Mielőtt kigondolhattam volna, hogy mit cselekedjek, az agyam már dolgozni kezdett: így lehetne körülbelül visszaadni az angol szöveg értelmét. Tehát a 'they' többes számú névmás nem Rosencrantzra és Guildensternre vonatkozik, ahogy ezt az Arany-fordítás sugalmazza, hanem Hamlet elméjére: 'brains'. Amikor Hamlet Rosencrantz és Guildenstern halálos ítéletét írja, akkor valójában magánkívül cselekszik, nem ura gondolatainak. (13) Nem hidegvérű gyilkosságról van szó, mint ahogy ezt sokszor olvashatjuk az elemzésekben, hanem egy különleges tudatállapotban elkövetett tetről. És ezt a különleges tudatállapotot megint kísértetek (lidércek, rémek) idézték elő. Ráadásul Hamlet apja, akárcsak a Polonius-gyilkosságánál, most is jelen van, ha közvetett formában is:

„Atyám
Gyűrűje, melyről azt a dán pecsétet
Levették, éppen tarsolyomban volt.
[...] rá nem ismer a
Váltott-gyerekre senki.” (5.2.; kiemelés: J. D.)

Különösen érdekes, hogy Hamlet a kicserélt levelet ’váltott gyerek’-nek nevezi. A közhiedelem szerint a tündérek időnként gyerekeket raboltak el, és az ellopott gyereket más gyerekekkel, az úgynevezett váltott gyerekekkel (changeling) cserélték ki. (14) Hamlet tehát a saját maga írta halálos ítéletet ugyanúgy természetfölötti metaforával illeti, mint Claudius parancsát: a királyi *rém* és *lidérc* hercegi váltott gyerekké alakult. Ezt úgy is értelmezhetjük, hogy nem Hamlet hajtja végre a gyilkosságot, hanem egy természetfölötti, kérdéses alak: a váltott gyerek.

Amikor Hamlet végül megöli Claudius, a gyilkosságban újból döntő szerepet játszik a szellemlét. Hamlet apja itt is jelen van, mint mindjárt látni fogjuk. Hamlet ugyanis csak azután teljesíti a szellem parancsát, miután Laertes mérgezett kardja már megsebezte. A királyfi a királygyilkosság pillanatában élő halott – már nem él, de még nem holt –, és ebben a kísérteties köztes létben (15) – és csak ebben – képes végrehajtani a bosszút (Géher, 1998, 200–209.). Tehát közvetlenül az utolsó gyilkosnál is jelen van az Öreg Hamlet, méghozzá úgy, hogy Hamlet hasonlatossá válik hozzá, hisz magában hordozza már a szellemlétet. A királyfi, akárcsak az apja, kérdéses alakká válik.

Wittgensteinhez visszakanyarodva azt mondhatjuk, hogy Hamlet akkor tud cselekedni – pontosabban: gyilkolni –, amikor átéli a lidérces „nem ismerem ki magam” helyzetet. Ez a helyzet a gondolkodást zsákutcába juttatja, ebben a helyzetben „az elszántság természetes színét” a gondolat nem betegíti halványra, így a krízis pillanata Hamlet számára a cselekvés pillanatává lesz.

Végszó

Fejtegetéseinket azzal kezdtük, hogy párhuzamot vontunk a wittgensteini „nem ismerem ki magam”-élmény és Shakespeare kérdéses alakjai által kiváltott helyzetek között: a zsákutcába jutott gondolkodás (válságos) pillanataiként értelmeztük ezeket a helyzeteket.

A zsákutcából való kiutat Wittgensteinnél a szempontváltás vagy a tudás gyökeres átrendezése jelenti. Mint említettük, a filozófust második alkotói korszakában egyre élénkebben foglalkoztatja a szempontváltás, a tudás átrendeződésének mibenléte. A *Filozófiai vizsgálódások* második részében alapjában véve ezt a jelenséget próbálja feltérképezni. E vizsgálathoz Wittgenstein felhasználja a híressé vált kacsanyúl rajzot. A kétértelmű rajzot nézhetjük kacsafejnek vagy nyúlfejnek, de soha nem láthatjuk a kettőt egyszerre. A filozófus újra és újra leírja azt az élményt, amikor valamit hirtelen más szempontból látunk. A váltás legtöbbször úgy következik be, hogy egy másik személy megmutat nekünk egy új szempontot. Wittgenstein ezt a folyamatot is a kacsanyúl rajzzal szemlélteti: hogyan

A filozófust második alkotói korszakában egyre élénkebben foglalkoztatja a szempontváltás, a tudás átrendeződésének mibenléte. A Filozófiai vizsgálódások második részében alapjában véve ezt a jelenséget próbálja feltérképezni. E vizsgálathoz Wittgenstein felhasználja a híressé vált kacsanyúl rajzot. A kétértelmű rajzot nézhetjük kacsafejnek vagy nyúlfejnek, de soha nem láthatjuk a kettőt egyszerre. A filozófus újra és újra leírja azt az élményt, amikor valamit hirtelen más szempontból látunk.

láthatunk ott nyúlfejet, ahol eddig kacsafejet láttunk? Kitér azonban arra a helyzetre is, amikor nem egy másik személy hatására, hanem magunktól látunk valamit egyszerre más-képp. Ilyenkor az az érzésünk, mintha csoda történt volna, mert a szempontváltást nem tudjuk megmagyarázni, nem tudjuk, honnan jött. Reakciónk a szempontváltásra a meglepetés, a csodálkozás: „a váltás meglepődést vált ki”, írja Wittgenstein (1998, 290).

Shakespeare-nél a szempontváltást, a tudás csodás átrendeződését gyakran csodálatos „kérdéses alakok” (boszorkányok, szellemek stb.) váltják ki. Miért éppen ők? Térjünk vissza egy pillanatra a *Hamlethez*. A szellem távozása után közvetlenül ezt mondja Hamlet:

„Ó, ég minden lakói! Föld! S mi még?
A poklot is mondjam? Csitt, csitt, szívem.
Ne váljatok tüstént vénné, inak!
De tartsatok merőn. Eszembe juss?
Igen, szegény szellem, míg e zavart
Golyóban székel az emlékezet.” (1.5.)

A „csitt, csitt, szívem” az angol eredetiben „hold, hold my heart”. Az inaktól szilárd, kemény tartást követel Hamlet: „bear me stiffly up” – mondja. A szellem hatása, hogy a szív majd’ megszakad, az inak majd’ megvénülnek, a szilárd testből képlékeny massa lesz. Éppen ezért alkalmas a kérdéses alak arra, hogy a tudás átrendeződését, a szempontváltást kiváltsa. Fellazulnak a megmerevedett formák: nemcsak a testben, hanem a lélekben, a gondolatokban is. Ahhoz, hogy megváltoztassuk a nézeteinket, először fogékonyra, képlékennyé kell válnunk. Ennek megfelelően Hamlet korábban idézett monológiájában ’benyomás’-ról (az angolban ’pressure’) szól: „letörlök emlékezetem / lapjáról minden [...] benyomást”. Mintha viaszból lenne az emlékezet... Shakespeare rájött arra, hogy ezt a képlékeny állapotot a leghatékonyabban úgy lehet előidézni, ha az embert velejéig átjárja a félelem, ha teljes a zavartság.

Végezetül hadd térjünk vissza oda, ahonnan elindultunk: a nyelvhez. Mint mondtuk, a tudás átrendeződése a nyelvben és a nyelv által megy végbe. Mind Wittgenstein nyelvjátékaiban, mind Shakespeare színjátékainak nyelvében megmutatkozik a nyelv valóságteremtő képessége. Wittgensteinre és Shakespeare-re vonatkoztatva ebből az következik, hogy mind a modern filozófus, mind a reneszánsz drámaíró „nyelvalkotó”. Fentebb idéztük Wittgenstein azon megjegyzését, melyben a filozófust ’Sprachschöpfer’-nek, nyelvalkotónak nevezi. Ugyan általánosságban „a” filozófusról beszél itt Wittgenstein, mégis több mint valószínű, hogy saját magára vonatkoztatja ezt a figyelemre méltó meghatározást.

A teljes Wittgenstein-életműben mindössze kétszer fordul elő ez a különös kifejezés. A filozófusra vonatkozó megjegyzést már idéztük. Wittgenstein másik megjegyzésében (2000) a ’Sprachschöpfer’ nem más, mint William Shakespeare:

„Ich glaube nicht, daß man Shakespeare mit einem andern Dichter zusammenhalten kann. War er vielleicht eher ein Sprachschöpfer als ein Dichter?” (16)

Jegyzet

(1) Míg korábban a két korszak közötti különbséget a kritikai irodalom zöme „szakításként” jellemezte, manapság inkább az árnyaltabb megközelítés a jellemző; példaként említhetjük Wilhelm Vossenkuhl kitűnő monográfiáját (1995, 47.), ahol a Logikai-filozófiai értekezés a későbbi filozófia értelmezésének háttéréül szolgál.

(2) Ez a megkülönböztetés Kállay (1996, 11.) hármas felosztásán alapul: a nyelv vizsgálataiban a három alapvető szemléleti kategória a nyelv ismeretelméleti, erkölcsi és lételméleti felfogása.

(3) Do I oppose the experience to seeing some scribbles and saying words as they come into my mind looking at the scribbles in turn? Nor is it very easy to describe differences between these two cases but most difficult of all to specify differences between what is happening in the moment of saying the words. I don’t know this sign properly, *Ich kenne mich in dem Zeichen nicht aus*. the other I know. What is the difference while I look at then? (Wittgenstein, 2000, 150.; kiemelés: J. D.).

- (4) „Nem ismerek olyan filozófiai művet, mely a Vizsgálódásoknál jobban érzékeltetné, hogy a bölcselet lelki küzdelem, még hozzá az ember lelke mélyén rejlő ellentétekel vívott küzdelem. A mai modern világ ezeket az ellentéteket az örület megnyilvánulásának tekinti.” (Ford. J. D.)
- (5) Wittgenstein a Filozófiai vizsgálódások második részében (1998, 255–334.) behatóan foglalkozik a szempontváltás kérdésével.
- (6) Itt elsősorban az Értekezés híressé vált zárómondatára (1989, 7) gondolunk: „Amiről nem lehet beszélni, arról hallgatni kell.”
- (7) „Egy filozófiai probléma mindig megfogalmazható így is: vajon alkalmazható-e és ez a jelrendszer? Ebből következik, hogy a különböző feltételezések, melyekhez ily módon eljutunk, mindig e különböző jelendszerekben jutnak kifejezésre. Ennyiben a filozófusokat nyelvalkotóknak is nevezhetnénk.” (Ford. J. D.)
- (8) „Zavart keltő jelenségek, tévelygés, tanácstalanság, nem tudni eligazodni valamin, zavartság, rejtélyek, tébolyító kérdések, úgy értem, olyan kérdések, melyeket azért tesznek fel, hogy tévútra vezessenek bennünket, olyan kérdések, melyeket mondjuk egy boszorkány tenne fel.” „A fikciónak, mint tudjuk, van helye vizsgálódásainkban. Ám csak a kézzelfogható, behaviorista fikciónak; az olyan fikciónak, mely a maga teljes egészében színpadon is megjeleníthető.” (Ford. J. D.)
- (9) Ez a Wittgenstein által is képviselt etikai nyelvfelfogás következménye (vö. Kállay, 1996, 24–48.).

- (10) Lásd Austin (1962) beszédaktus-elméletét.
- (11) Mint tudjuk, ez a „bizonyosság” nem tartós: Hamlet a darab folyamán többször is megkérdőjelezi majd a szellem kilétét. A performatív bizonyosság nem örök érvényű, ám nagy előnye, hogy az adott pillanatot kezelhetővé teszi.
- (12) Ez akkor derül ki, amikor Hamlet szembesíti Gertrúdot Öreg Hamlet és Claudius arcképével. Bár vitatott, hogy mifélek és hogy honnan kerülnek elő ezek a képek, a legvalószínűbb az, hogy miniatűrökről van szó. Újabbán bevett szokássá vált a jelenetet úgy játszani, hogy Hamlet az apja arcképét hordozza magával, Gertrúd pedig Claudiusét (Jenkins, 1982, 516–517.).
- (13) Lehet azon vitatkozni, hogy ez utólagos mentegetőzés-e. Bárhogy is legyen, rendkívül figyelemre méltó, hogy a folyamatosan gondolkodó Hamlet itt elhatárolja magát a gondolataitól.
- (14) A changeling a konfliktus forrása Titánia és Oberon között a Szentivánéji álomban. Ott, egyetlen kivételként, a changeling a tündéréknél maradt, tehát közönséges halandó gyereket jelent, és nem azt, akit a tündérek hagytak cserében.
- (15) Vesd össze Hamlet Horatiohoz intézett szavaival: „a köz enyim” (5.2.).
- (16) Kertész Imre fordításában ez így hangzik: „Nem hiszem, hogy Shakespeare bármelyik más költővel egybevethető. Talán inkább volt nyelvalkotó, semmint költő?” (Wittgenstein, 1995, 121.).

Irodalom

- Austin, J. L. (1962): *How to Do Things with Words?* Clarendon Press, Oxford.
- Austin, J. L. (1990): *Tetten ért szavak*. Ford. Pléh Csaba. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Cavell, S. (1996): *The Cavell Reader*. Blackwell, London and Cambridge.
- Géher István (1998): *Shakespeare*. Corvina, Budapest.
- Jenkins, H. (1982): *The Arden Edition of the Works of William Shakespeare – Hamlet*. Methuen, London.
- Kállay Géza (1996): *Nem puszta szó*. Liget Műhely Alapítvány, Budapest.
- Kállay Géza (2002): *Nem puszta kép*. Liget Műhely Alapítvány, Budapest.
- Lothian, J. M. – Craik, T. W. (1975, szerk.): *The Arden Edition of the Works of William Shakespeare – Twelfth Night*. Methuen, London and New York.
- Shakespeare, W. (2003): *Hamlet*. Ford. Arany János. In: uő: *Öt dráma*. Európa Kiadó, Budapest.

- Shakespeare, W. (2003): *Vizkereszt vagy amit akar-tok*. Ford. Radnóti Miklós, Rónay György. In: uő: *Öt dráma*. Európa Kiadó, Budapest.
- Vossenkühl, W. (1995): *Ludwig Wittgenstein*. Beck, (1995) München.
- Ludwig Wittgenstein, L. (1995): *Észrevételek*. Ford. Kertész Imre. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Wittgenstein, L. (1989): *Logikai-filozófiai értekezés*. Ford. Márkus György. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Wittgenstein, L. (1998): *Filozófiai vizsgálódások*. Ford. Neumer Katalin. Atlantisz, Budapest.
- Wittgenstein, L. (2000): *Wittgenstein's Nachlass. The Bergen Electronic Edition*. Oxford University Press, The Wittgenstein Trustees, The University of Bergen, Oxford.
- Wittgenstein, L. (1953, 2000): *Philosophical Investigations*. Ford. G. E. M. Anscombe. Blackwell, Oxford.

Egy történet, amely nem felejtődhet el

Egy korai Gion-elbeszélés értelmezése

Ma már kevés Giont ismerő, Giont szerető olvasó mondhatja el: ismerem a mert reggel visszaindulok Hispániába című korai elbeszélést. A mű ugyanis csak folyóiratban jelent meg (Gion, 1965), s az Új Symposion minden száma a magángyűjtőkön kívül legfeljebb az Országos Széchényi Könyvtár raktárában található meg egyedül az országban.

A keletkezés körbejárása

Szükséges lenne beszélni a mű keletkezési körülményeiről, ám az író nem kényeztetett el bennünket személyes adataival. Feltételezhető, hogy a mű megírása idején Újvidéken vagy Szabadkán tartózkodik. Újvidéken azért, mert ott születik meg a magyar neoavantgárd legfontosabb és legjelentősebb folyóirata (Csorba és Vékás, é. n.), Szabadkán pedig azért, mert az itteni magyar nyelvű rádiótól kapott egyetemi ösztöndíjat, s a diploma megszerzése után oda ment dolgozni. (1)

A szöveg keletkezéséről csupán a szerzői emlékezésből tudunk: „Szépirói ténykedésemet igen magasröptű témák körül kezdtem. Áttételes, messzire mutató novellákat írtam például a római légiókról, illetve légionáriusokról [...] Különösebb gond nem volt ezekkel az írományokkal, valamennyit az utolsó szóig közölték a folyóiratok, a szerkesztők időnként megdicsérték a találó témaválasztást és a modern hangvélt, további írásra buzdítottak.” (Gion, é. n.)

Az elbeszélés – mert az értelmezendő művet a szerzővel ellentétben nem novellának tartom; a műfaji meghatározásra később térek vissza – valóban különleges volt a maga nemében: 1964–65-ben senki nem írt hasonló témájú szöveget, sőt ha emlékeimet felidézem, Kosztolányi Dezső regényén (Néró, *a véres költő*), novelláin (például *Paulina*) kívül legfeljebb Čapeket találok (Arkhimédész *halála*), aki hasonló témával foglalkozott. Bulgakov regénye még nem juthatott el a jugoszláviai olvasókhhoz sem, a *Ben Hurt* pedig csak nem tekinthetem ihletőnek. Ma már tucatjával lehetne találni a témához illeszkedő történelmi feldolgozást. (Nem számoltam a drámákkal – gondolok például Camus *Caligulájára* –, de elsősorban az epikus hatást kerestem.)

Miért lehetett sikeres? Tudom, hogy anakronisztikus, de szeretnék közreadni itt olvasói asszociációkat, allúziókat, reminiscenciákat (2):

(I.) – lehet szabadkai is, újvidéki is (ott van kikötő) – a narrátor fontos döntés előtt áll.

(VI.) – Hispánia lehet Jugoszlávia déli része, ahol Gion büntetőzászlóaljban katonászkodott.

(XI.) – a narrátor barátja megpróbálja lebeszélni a katonai szolgálatról (nem annyira erőszakosan, mint később Csozogó Török Ádám Rojtos Gallai Istvánt, lásd Virágos katoná). A Város bizonyosan Róma. A szónoklat megtanulhatósága Cicero tankönyve óta evidencia – a színészet viszont huszadik századi ötlet. (XII.) – a Császár kigúnyolása talán Ovidiusra vezethető vissza.

(XIII–XIV.) – a könyvírás ötlete elfogadható, az iniciálé anakronizmus!

(XV.) – a narrátor a lebeszélési kísérlet ellenére ugyanúgy katona lesz, mint később Rojtos Gallai István a Virágos katonában.

(XVII.) – „a tenger homokjára verset ír a sirályokról és a csillogó rákokról (a dagály mindig elmosa a verseket...)” – az angol nagy romantikus nemzedék (Byron, Shelley, Keats) korát idézi.

(XVII) – „aki szerszámot ad a kormos pofájú, nagy kezű kazánkovácsoknak” – utalás a szabadkai Vasúti Ipariskolában töltött három évre.

(XVIII.) – csalódás a hadseregben (lehet, hogy a pártban is).

(XX.) – „ezt kivételesen szép iniciálékkal lehetne megírni” – anakronizmus, lásd XIII–XIV.

(XXI.) – „Nem olyat, mint a Nagy Császár idejében” – gyaníthatóan Augustus korára utal.

(XXV.) – „Sok mindent megtanultam – elhiheted. Megtanultam, hogy a »marhaság« élteti az embert. Sokáig éltet, még az átkozott fehér sziklák között is. A lassan felszaporodó fehér koponyák között, amelyekkel régen elhangzott szavakat lehetett célozni.” – a katonaság hozadéka: egy másfajta beavatás.

(XXVI.) – „G.” valószínűleg Servius Sulpicius Galba (Tarracina[DDRK12], 3. december 24. – Róma, 69. január 15.), a Római Birodalom császára (68 októberétől haláláig) (3)

„Ha komolyan akarom művelni az íróságot, és ha komolyan akarom venni magamat, ajánlatos ahhoz a világhoz fordulni, amit nemcsak könyvekből és festmények reprodukciójából ismerek. Imígyen morfondíroztam, és azt hiszem, igazam volt. Mert ennek a világnak a magva adva volt, megformálódott még a régen átvirrasztott szenttamási éjszakákon, és azóta is mágnesként magára ragasztotta az újabb eseményeket. Otthon vagyok benne, messzire is mutathatnak, akár Ahasvérus, talán tudok írni róla, sőt, esetleg alakíthatom is szerény írói eszközökkel és tekintéllyel.”

(XXVII.) – a „Nagy Színész” lehet, hogy valóban az (nem tudom, ki lehetett); lehet, hogy a két ideológus egyike. Milovan Gyilas (1911. június 12. – Belgrád, 1995. április 20.) Jugoszláviában élt montenegrói szerb politikus, író. Kétszer bebörtönözték (1956–1961 és 1962–1966). A titóista rendszer számkivetettjeként élt. Titót is túlélte. (4) Edvard Kardelj (1910–1979) szlovén politikus, a párizsi békekonferencián (1946–47) a jugoszláv tárgyalóküldöttség vezetője, Tito közeli munkatársa. Mint a Jugoszláv Kommunista Párt főideológusa Jugoszláviának a Szovjetunióval történt szakítása után ő dolgozta ki a szocialista öngazgatás elméletét és az 1974. évi alkotmányt (Csapody, 2007).

(XXVIII.) – Galbán kívül kapcsolódhat Titóhoz is (aki a ’generalisszimusz’ legfőbb katonai rangot viselte).

(XXX.) – a Császár itt Néró.

(XXXII.) – a fehér arcú lányok – kétséges, mennyiben lennének fehérebbek a mediterrán olasz lányok a mediterrán spanyoloknál.

(XXXVIII.) – a nyelvkitépés szilenciumot is jelenthet.

(XLI.) – köszvényes ujjal nem tud könyvet lapozni – anakronizmus; ebben az időben még csak könyvtékercsek voltak.

A XLI. mikroegység utáni bekezdésekből alig megfogható az átfordulás – ebből az élményből születhetett a Testvérem, Joáb.

(XLIII.) – a tők a kopasz uralkodóra utal, a kecske a sóval erotikus hajlamaira; a vén bakkecske a zsidó bűnbakra.

A fentiekből gyanítható, hogy a siker egyik oka a szocialista diktatúrákra jellemző „át-hallásos” irodalomolvasás volt: az olvasók allegorikusan értelmezték a műveket. (Gion, (é. n.) maga is utal erre a lehetőségre: „A vértjeik szépen csillogtak ugyan, rájuk lehetett mázolni mindenféle jelképet és homályos utalást, az adott körülmények között azonban nem engedhettem meg azt a luxust, hogy a csillogó páncélzaton maszatoljak.”) Hogy ez részben időszaki népszerűséghez (s a vele járó esetleges politikai üldözéshez) vezethet, azt minden-

ki tudta. Ugyanakkor fennállt annak a veszélye, hogy a József Attila-i igazság helyett csupán a napi valóság kérdéseivel foglalkozva idővel egyre súlytalanodó műveket alkot.

Az elbeszélés megközelítése

A szegedi iskola hagyományait felhasználva (5) a következő csomópontokra irányítom a figyelmet.

A narrátor kérdése

Gion a legegyszerűbb megoldást választotta: az E/1. személyű elbeszélőt. Ugyanakkor nagyon kevés olyan elemet hagyott az elbeszélő személyiségében, amely összekapcsolható vele: azaz a narrátor nem azonos Gion Nándor huszonnégy éves jugoszláviai újságíróval. Az elbeszélő jelöletlenül változtatja az elbeszélői időt, csak a tér segítségével különíthetők el az egyes történeti elemek. Szerencsés ötlet, hogy a vele egyenrangú, illetve kezdetben szellemi szempontból felsőbbes szereplő nem szólal meg: nyelvét kitépette a császár. (Az emlékekben megformált mondatok pedig bármennyire is a „Nagy Színész”-éi, valójában a narrátor által megfogalmazottak.)

A történet tere(i)

A térsíkok mennyisége és előfordulása adta a bátorságot, hogy először kétségbe vonjam Gion műfaji önminősítését. Többszörös térváltással találkozunk:

a) A kocsmá, bár ugyanaz, kétszer fordul elő. Először a barátság és az ártatlan ifjúkor kezdetén (I–V.; XI–XV., XXII–XXIII., XXVI.), másodsor a végső elválás helyszíne: IX–X., XLV–L.

b) Sok a légiós léthez kapcsolható helyszín. Hispánia háromszor fordul elő (VI–VIII.: amikor a narrátor vitatkozik a „Nagy Színész” szavaival); (XIX–XX., XXIV–XXV.: katonai emlékek általánosító következtetései) és (XXVII–XXXIII.: G. császárrá választása). Ott a hajó, amelyik elvitte (XVI–XVIII.). Ott van Róma (XXXIV–XXXV.: az elbeszélő keresi a Nagy Színészt), (XXXVIII.: G. ott uralkodik); (XLII.: az elbeszélő ismét keresi volt barátját). Aztán ott van a színház – kétszer is (XXXVI–XXXVII.: a császár gúnyolása énekkel); (XLII–XLIV.: a császár gúnyolása pantomimmel). Meg a császári palota (XXXIX–XLI.).

Két helyszín bizonytalan:

c) az apa csatahelye (XXI.), illetve

d) ahol G. találkozott a „Nagy Színész”-szel (XXVII.).

A fentiek alapján novelláról nem beszélhetek [DDRK13] .

A történet idősíkja(i)

A cselekményt az idő linearitására támaszkodva fölbontottam:

A) Az első idősík a távoli múlt: a narrátor apjának története, aki akkor még katona volt (XXI.).

B) A múlt mérhető idejének kiindulópontja a narrátor és barátjának beszélgetése a kocsmában (I–V.); (XI–XV.); (XXII–XXIII.); (XXVI.).

C) A köztes idő kezdő szakasza, amikor a narrátor barátjától távol van (V–VIII.).

D) A légiós élet eseményei: nem pontos időrendben, mert pusztán a narrátor vallomásra támaszkodhatunk: (XVI–XXI.); (XXIV–XXVI.); (XXVIII–XXXIV.); (XXXIX–XLI.).

E) A közelmúlt eseményei a nyelvkitépésig: (XXVII.); (XXXV–XXXVIII.).

F) A közelmúlt történései a nyelvkitépéstől a kocsmái találkozásig (XLII–XLIV.).

G) A jelen: a narrátor és volt barátja ismét a kocsmában: (I); (IX); (X.); (XLV–L.).

A C-D) egység kivételével szinte minden történetelem összerakható egy sorozattá; ezeknek a bekezdései viszont „szétterülnek”, elbizonytalanítják a befogadót. A bizonytalanság ellenére bizonyos, hogy ezekkel az idősíkváltásokkal Gion „kinötte” a novella műfaji kereteit.

A szereplők

A mű szereplői elnagyoltak: G., a hadvezérből lett császár; a kocsmáros; a narrátor; a narrátor barátja, később a Nagy Színész; a narrátor apja, a Félkezű legionárius és a színházi szatírpofájú szolga alig jelzettek.

Gyakorlatilag két figura van kidolgozva: G. és a narrátor. Egyikőjüket az idézett beszédei és tettei minősítik – de még ez is csak jelzésszerű, és nagyon számít a befogadói közreműködésre. A másik jellem összetettebb, de kidolgozásában meg sem közelíti a *Testvérem, Joáb* Tom/Tamását. Pedig a figura az első igazán sikeres regény „ős-alakjának” tekinthető. (Bár van benne néhány olyan elem, amely összevonható a későbbi Baras-ábrázolással is – főleg a barátnőjével való beszélgetésére gondolok.)

Hiányérzetünk mégis: a szerző jól megtanulta a kosztolányis novella szerkezetét (bár vannak, akik inkább Hemingway hatását látják nála).

A szerkezetről

Az egyes szám első személyű közelítés kézenfekvő lenne, ha vallomásos műről van szó.

A szubjektív tématarítás egyenesvonalúságát kiemeli a keretes szerkezet: az első kocsmái beszélgetés nemcsak a múltba visz minket, hanem az érintetlen/ártatlan létbe is; a második beszélgetés (egyoldalú!) viszont egy távoli helyen játszódó békés (és a lelkiismeret?) jövő felé mutat. (6)

Emellett Gion kihasználja a később filmforgatókönyveiben, illetve regényjelenetezéseiben gyakorta alkalmazott „kettőzést”: a narrátor kétszer látatja a kocsmárost, kétszer keresi Színész barátját, kétszer látja a színházban. Az ismétlődések a közös elemre és a különbségekre egyaránt ráirányítják a figyelmet.

A nyelvezet

Nem a használt szavakra hívom fel a figyelmet, hiszen Gion nem alkalmazta az archaizálás trükkjét. (7) Különlegesen jelentős azonban a narráció hitelességének érzékeltetése szempontjából a beszédmódok alkalmazása. Balogh István (1992) a szerző ezen elbeszélői tulajdonságaira hívja fel a figyelmet. Aki összeveti következtetéseit ezzel a korai művel, belátja: Gion tehetsége már első írásaiban megmutatkozott.

A kifutás

Ahasvérus

Könnyű helyzetben van a kutató, hiszen elég neki az *Új Symposion* számait lapozgatnia: ott van a következő nagyobb lélegzetű munka, a bolygó zsidóról szóló regénye (*Gion*, 1966a; 1966b). Sajnos, csak töredékében ismerem a Gion-kutatók által nem is igen említett művet. Kérdés, hogy töredékessége a folyóirat szerkesztőségének köszönhető (nem közöltek több részt), vagy a szerző döntött így (s nem jelentette meg másutt a hiányzó fejezeteket). Mindenesetre a szerző helyesen látta: a befogadókkal össze nem kapcsolható távoli múlt ábrázolása zsákutca. Erről így írt (é. n.): „Áttételes, messzire mutató [...] írtam Ahasvérusról, a bolygó zsidóról [...] én viszont, amint az egy feltörekvő értelmiségihez illik, egyre gyakrabban és gyanakodva nézegettem magam körül, és

aránylag gyorsan rájöttem, hogy engem tulajdonképpen nem is érdekelnek túlzottan [...] az adott körülmények között azonban nem engedhettem meg azt a luxust, hogy a csillógó páncélzaton maszatoljak.”

Új témakör

Így végül az a közösség és az az életforma kerül a középpontba, amelyet nemcsak Gion ismer, hanem olvasói is.

Visszatekintve így fogalmazott a művész (é.n.): „Ha komolyan akarom művelni az író-ságot, és ha komolyan akarom venni magamat, ajánlatos ahhoz a világhoz fordulni, amit nem csak könyvekből és festmények reprodukciójából ismerek. Imigyen morfondíroz-tam, és azt hiszem, igazam volt. Mert ennek a világnak a magva adva volt, megformáló-dott még a régen átvirrasztott szenttamási éjszakákon, és azóta is mágnesként magára ragasztotta az újabb eseményeket. Otthon vagyok benne, messzire is mutathatnak, akár Ahasvérus, talán tudok írni róla, sőt, esetleg alakíthatom is szerény írói eszközökkel és tekintéllyel.”

Ritkán valósul meg olyan tökéletesen egy életprogram, mint ahogy Gion esetében! Egész későbbi munkássága a megtalált ars poetica teljesítését szolgálta.

Jegyzet

(1) 1963–1983 között a rádió újságírója volt (2008. 01.29-i megtekintés, w3.sulinet.hu).

(2) A szöveg preparálásakor Petőfi S. János szemiotikai szövegtani iskolájának eljárását követtem. A római számok a bekezdések sorrendjét jelölik; az [arab sorszámok a szabadmondatokat], az (arab sorszámok a szövegmondatokat).

(3) 2007.01.27-i megtekintés, w3.hu.wikipedia.org

(4) 2008.01.28-i megtekintés, w3.hu.wikipedia.org

(5) Ismét a szemiotikai szövegtan gyakorlatára támaszkodva. Az értelmezői beavatkozás nem változtat az eredeti szövegen.

(6) Talán itt jut eszünkbe Woland „ajándéka” a Messternek és Margaritájának: az időtlen idill.

(7) Gondolok itt a Mel Gibson rendezte Passió vitatott nyelvi megoldásaira vagy Kodolányi János magyar középkori regényeire.

Irodalom

Balogh István (1992): *Gion Nándor elbeszélő stílusa*. Szabadka.

Csapody Miklós (2007): Péter László F-dossziéi. *Korunk*, 9.

Csorba Béla – Vékás János (é. n.): A Symposion-mozgalom krónikája II. 1971–1981. *Szabad formák*. 2004.07.26-i megtekintés, www.edition.negral.hu

Gion Nándor (1965): Mert reggel visszaindulok Hispániába. *Új Symposion*, 11. 23–25.

Gion Nándor (1966a): Itt még a szentek is megpihennek. Ahasvérus III–IV. *Új Symposion*, 13. 17.

Gion Nándor (1966b): Komolytalan ünnep. Ahasvérus V. *Új Symposion*, 14–15. 11.

Gion Nándor (é. n.): „Nincs időm észrevenni a történet eltűnését”. Gion Nándorral beszélget Füzi László. *Forrás*. 2004.07.23-i megtekintés, w3.rkk.hu/forras/9811

Árpás Károly

Szeged, Deák Ferenc Gimnázium

A magyarországi gyerek- és ifjúsági kultúra egyik intézménye: a Káva Kulturális Műhely

Írásommal a Káva Kulturális Műhelyt (1) mint a hazai gyerek- és ifjúsági kultúra egyik intézményét igyekszem bemutatni. Az elemzett szervezet közhasznú státuszú nonprofit egyesület (NGO), vagyis nem tartozik a klasszikus nevelési intézmények közé, ennek ellenére (vagy éppen ezzel együtt) azt állítom, hogy működése, hatóköre, társadalmi hatása, pedagógiai és színházművészeti szakmai jelentősége, szervezetsége okán szervezeten illeszkedik ebbe a körbe.

A Káva Budapest első színházi nevelési társulata, magas szakmai színvonalon, elismerten működő, nemzeti és nemzetközi programokat bonyolító drámapedagógiai és színházi műhely. A csoport fő tevékenysége színházi nevelési programok (2) készítése és rendszeres megvalósítása általános és középiskolai csoportoknak (osztályoknak). A szervezet egyik fő célkitűzése, hogy tevékenysége a magyar közoktatási rendszer szerves részévé váljon. A komplex színházi nevelési programok valószínűleg még hosszú ideig csupán kiegészítő oktatási tevékenységként valósulhatnak meg a hazai iskolákban. Fontos látni azonban, hogy mást jelent elismert kiegészítő szakmai programként létezni, mint a periférián megjelenő érdekességként jelen lenni. (3) A színházi nevelés módszerében, filozófiájában rejlő értékek éppúgy szolgálják, segítik a hazai pedagógiai rendszer megújulását, mint annak az – iskoláinkban jelenleg nagyrészt megszerzhetetlen – modern értelemben vett tudásnak a létrejöttét, mely a posztmodern kor egyik legfőbb sajátossága.

Alapgondolatok

Kultúrantropológiai gyökerek

Tanulmányom első részében a színházi nevelésről mint egyfajta társadalmi performanszról (4) lesz szó. Ebből következően a tárgyalt szervezetet olyan intézményként mutatom be, amelyik úgynevezett társadalmi performanszokat hoz létre fiatal közönségével közösen. Azt állítom, hogy a csoport által bemutatott színházi nevelési programokban a mai magyar gyerek- és ifjúsági társadalom számára alapvetőnek mondható konfliktusok idéződnek meg és kerülnek közös egyeztetésre a színész-drámatanárok és a részt vevő fiatalok közt.

E gondolat egyik kiindulópontja, hogy mindannyian társadalmi kényszerek között élünk, éppen ezért különösen indokolt, hogy a komplex színházi programok témaválasztása minden esetben valamilyen jól körülhatárolható társadalmi problémához kötődjön. A rákérdezés aktusában a színházi nevelési program rávilágít egy-egy probléma működésére, de ez egyáltalán nem jelenti automatikusan a szembenállás vagy éppen a támogatás aktusát is egyben. Vagyis ezekben a programokban megidéződik egyfajta társadalmi kényszer (probléma), és ez a megidézés a résztvevők részéről saját viszonyuk kialakítását jelenti elsősorban, nem pedig „egy az egyben” az adott problémához kapcsolódó társadalmi normák megfogalmazását. A problémára való ráismerés a megismerés (tanulás) deduktív útját is jelenti, vagyis a résztvevőknek feltett hiteles kérdés így hangzik: ez (amit látsz, érzékel) neked mit jelent?

Gondolataim másik kiindulópontja a színházi nevelés fogalmának körüljárása a rítusok, pontosabban a modern kor rítusai, kultúrantropológiai kifejezéssel szólva, a rítuszerű performanszok felől közelítve. (5)

Jeffrey C. Alexander társadalmi performansz-elméletét segítségül hívva, a rítusokat olyan szimbolikus cselekvési formákként határozzuk meg, melyek közössé teszik a társadalmi értékek, értékrendek és viszonyok általában láthatatlan, ám folyamatosan jelen lévő rendszerét. E gondolat alapja Durkheim elmélete a szimbolikus cselekedetekről, melyeket a kultúra modelljének tekintett. Durkheim azonban mindvégig vallásos és mágiikus rítusokról beszélt, melyekben maga a vallás központi és kikerülhetetlen szerepet játszott a közösség életében. De mi a helyzet a posztmodern, késő modern társadalmakkal, melyek esetében erről az alapvetésről már régóta nincs szó? Saját világunkban folyamatosan szembesülnünk kell a társadalmi integráció fogalmának értelmezési nehézségével, olykor az értelmezés lehetetlenségével, valamint azzal, hogy már nem beszélhetünk kötelező és égségesen osztott morálról sem.

A rítusokban a közös jelentések koncentrált kifejezése, megerősítése és szétosztása zajlott. Hatásuk, hogy a rítusban résztvevők összetartozás-érzése megerősödött, fokozta a közösségi szolidaritást és megújította a kollektív, a csoport tagjai által elfogadott jelentéseket.

„Evidensnek látszik ugyanakkor, hogy a rítusnak ez a formája, amely központi szerepet játszik a hagyományos társadalom működésében, a komplex társadalmakban nem válósulhat meg ebben a formában. Hiszen megrendültek már azok a kulturális alapok, amelyek a rítust mint a szimbolikus kommunikáció egy jellegzetes formáját kitermelték és fenntartották. Nem beszélhetünk például már közösen birtokolt és osztott tudásról, a jelentésekről folyamatos egyeztetés folyik.” (Horváth, 2007)

Az előbb említettek okán vizsgálják a kultúrakutatók azt, hogy a mai komplex társadalomban hogyan néznek ki és milyen módon működnek azok a gyakorlatok, amelyek legalább időszakosan és részlegesen kísérletet tesznek arra, hogy a „széttöredezett, szétszóródott jelentéseket” közös egyeztetésekbe vonják. Ilyen gyakorlatnak, vagyis rítuszerű performansznak tekintem a színházi nevelési programokat is.

A rítuszerű performanszok integrálják és felnagyítják az egyes kultúrák (a mi esetünkben a mai magyar gyerek- és ifjúsági kultúra) tipikus konfliktusait és értékelképzeléseit, és azokhoz alkotó módon viszonyulnak. További jellemzőjük, hogy leírhatók ezek a gyakorlatok kollektív eseményekként, nagyon fontos elem bennük a felfokozottság, valamint az, hogy a mindennapi problémák, konfliktusok újrájátszhatók általuk. A rítuszerű performanszokban mindezek nyomán benne rejlik a változás és változtatás lehetősége, hogy valami fontosat értsünk meg magunkról, másokról és a bennünket körülvevő világról. (Ezért több egy ilyen esemény, mint például az augusztus 20-i tűzijáték, ahol pedig ugyancsak sok ember ugyanazzal a céllal gyűlik össze.)

A következőkben azt próbálom megmutatni, hogy az eddig megfogalmazottak, hogyan függenek össze az iskola világával, az iskolában megfogalmazott, létrehozott tudással.

Az iskola mint a jelentések újraalkotásának közege

Az iskolát tekinthetjük korunk olyan „slágerintézményének” (például a televízió mellett), mely szívesen állítja magáról (ezt közvetíti a benne dolgozóknak és a szolgáltatásait igénybe vevőknek egyaránt), hogy még mindig képes valamiféle egységes keretet adni a darabjaira hullott világnak, benne a darabokra hullott értékrendszereknek, vagyis tulajdonképpen képes a rítusteremtésre. Véleményem szerint a korábban említett társadalmi jelentések újratermelésének mindenképpen kiemelt helyszínei az oktatási intézmények, bár ez a jelentésteremtés meglehetősen üzemszerűnek tűnik. A hasonlatnál marad-

A rítuszerű performanszok integrálják és felnagyítják az egyes kultúrák (a mi esetünkben a mai magyar gyerek- és ifjúsági kultúra) tipikus konfliktusait és értékelképzeléseit, és azokhoz alkotó módon viszonyulnak. További jellemzőjük, hogy leírhatók ezek a gyakorlatok kollektív eseményekként, nagyon fontos elem bennük a felfokozottság, valamint az, hogy a mindennapi problémák, konfliktusok újrájátszhatók általuk. A rítuszerű performanszokban mindezek nyomán benne rejlik a változás és változtatás lehetősége, hogy valami fontosat értsünk meg magunkról, másokról és a bennünket körülvevő világról.

va, egy üzemben általában olyan dolgokat gyártanak, melyek könnyen termelhetők nagy tételben, például futószalagon, s a kész termékek meglehetősen hasonlítanak is egymásra. Vagyis, ha például az „oktatásgyár” terméke a tudás, akkor ez a tudás afféle konzervtudás lesz. Ha jobban belegondolunk, ezek az intézmények feladatuknak, küldetésüknek tekintik, hogy újrafogalmazzák azt, mit tekint az adott társadalom az adott időszakban tudásnak.

„A késő modern társadalmak iskolája jellegzetesen modern intézmény, amely egy sajátos típusú tudás létrehozását és működtetését hajtja végre. Sajnos a modern iskola nem igazán reflektál arra, hogy a sajátján kívül más típusú tudásformák is léteznek. Így azzal sem igazán foglalkozik, hogy az általa kínált tudástípus hogyan egyeztethető össze más tudásokkal.

Ezzel összefüggésben alakul ki az a tapasztalat, hogy az iskolai tudás csak az iskolában használható. Az iskolai kihívásokkal való megbirkózás bizonyos készségeket követel meg. Ezek az iskolai készségek azonban nem segítik a megbirkózást az egyéb kihívásokkal. Ezek egyéb készségeket követelnek meg, amelyekre az iskolában nem lehet szert tenni.

A késő modern társadalmakban számos olyan tudásra és készségre is szükségünk van, amelyek eltérőek az iskolában oktatott modern tudásformáktól. A késő modern tudások és készségek más módszertani követelményeket, más pedagógiai célokat és eljárásokat igényelnek, mint az iskolákban oktatott modern tudás.” (Horváth és Deme, 2008)

A Káva Kulturális Műhely pedagógiai, művészeti csoport, mely hivatásának tekinti olyan új típusú módszerek használatát, megismertetését, bevezetését a hazai kulturális életbe, így az iskolákba is, melyek segítik a gyerekeket és fiatalokat az őket körülvevő világhoz való alkalmazkodásban. A komplex drámapedagógiai és színházi nevelési programok olyan tudáselemeket „mozgatnak be” vagy éppen hoznak létre, melyek a hagyományos oktatási keretek közt nem kerülnek előtérbe vagy – rosszabb esetben – egyáltalán nem jelennek meg az intézményesített oktatási-nevelési folyamatok során.

A Káva – kultúrantropológiai megfogalmazással élve – a gyerekek és fiatalok számára rítusszerű performanszokat teremtő szervezet. Mint ilyen, a munkájában az jelenti az igazi kihívást, hogy minél több résztvevő számára szervezze össze hitelesen a széttöredett társadalmi tapasztalatokat. Ebből a szempontból működése nem tekinthető egyedinek, hiszen, szemben a hagyományos kultúrák rítusaival (melyek egy-egy központosított intézmény köré szerveződtek), a késő modern korban a rítusszerű performanszokat létrehozó intézmények száma megnőtt, ezzel együtt tevékenységük perifériakussá változott. Ebből következően folyamatosan bizonyítaniuk kell, hogy hitelesen közvetítik ezen tapasztalatokat. (6)

Victor Turner (7) szerint a társadalom nem részeinek harmonikus integrációjában, hanem inkább ezek konfliktusaiban, ellentmondásaiban ragadható meg. Egyetértek ezzel a gondolattal, és a színházi nevelést is ennek tükrében értelmezem. Egyszerűen szükség van olyan valódi tanulást jelentő helyzetekre, mikor önmagunk helyzetét értelmezzük abban a társadalomban, melynek tagjai vagyunk mindannyian, akár kilenc, akár harminckilenc vagy épp hatvankilenc évesek vagyunk. Turner szerint épp a szimbólumok, a rítusok azok a csomópontok, ahol a „társadalmi” és a „kulturális” összekapcsolódnak, egymásba fonódnak. Ebből kiindulva a társadalmat nem a rögzített rend ismétlődő reprodukálása jelenti (amire sok esetben az oktatási intézmények „berendezkedtek”), hanem a tapasztalatok megjelenítésén, színrevitelén (a szó tágabb értelmezésében: a közösség előtti „tálalásán”), dramatizálásán keresztül annak megváltoztatása.

Kultúra, gyerek-kultúra; a kultúra fogalma napjainkban

E cikkben Trencsényi László gyerek-kultúra-fogalmát használom, melynek értelmében az alábbiak tartoznak e fogalomkörbe:

- a gyerekek számára létrehozott/kiválogatott/felkínált művészeti jelenségvilág,
- a gyerekek által vagy közreműködésükkel létrehozott művészeti jelenségvilág,
- a fentiek rendszere és infrastruktúrája.

Világunk, saját társadalmunk intenzív és expresszív átalakulása az elmúlt majd' húsz év során felszínre hozott néhány, a társadalmat teljes szélességében és mélységében is átható problémát. E problémák a rendszerváltást megelőző időszakban egyáltalán nem, vagy nem ebben a formában voltak jelen, ezért felbukkanásuk és makacs jelenlétük zavarba- és időnként kétségbeejtő, főként amiatt, hogy releváns válaszokat találni, illetve hiteles hozzáállást kialakítani velük kapcsolatban meglehetősen nehéz.

E kiemelt problémák közé sorolom az alábbiakat:

– Munka kultúrája kontra fogyasztás kultúrája: ma már nem az a fontos, hogy mi lesz belőled, mívé válsz, hanem az, hogyan tudsz a fogyasztásból részesülni.

– Ezt a világot már nem képzeljük állandónak: a tágan értelmezett változás fogalma beépült mindennapjainkba; tudjuk, hogy munkánk, munkahelyünk és iskoláink nem állandóak, kormányunk nem állandó, a közösség (szűkebb és tágabb társadalmunk) által vallott értékek változhatnak stb.

– A világ megismerésébe vetett hit elveszett: a mai világ egészében már régen nem megismerhető, csak egy-egy apró részlet ismeretéig, „tudásáig” lehet eljutni.

Az utolsóként felvetett problémából kiindulva hamar eljuthatunk a megváltozott kultúráképhez is: régen egy reflektor mindent bevilágító képével le lehetett „írni” a kultúrát, ma ugyanezt egy pontfény jelenti a fejre erősített sisakon, ami oda világít, amerre fordulunk.

A következőkben J. Bruner (2005) gondolatát használom a kultúra különböző értelmezéseinek magyarázatához:

„...a kultúra szünet nélkül újraalkotódik, mivel tagjai folyamatosan újraértékelik és újratárgyalják. A kultúra egyrészt fórum, ahol a jelentéseket és a cselekvéseket megmagyarázzák, megvitatják és újraalkotják. Másrészt úgy tekinthető, mint a cselekvésekkel kapcsolatos szabályhalmaz. Láthatjuk, hogy minden kultúra konkrét intézményeket és alkalmakat tart fenn abból a célból, hogy felerősítse és elmélyítse ezt a fórumszerű jelleget.”

Elnagyolva, de a lényegét talán megragadva igyekszem bemutatni a különböző kultúrafelfogások közti különbséget:

1. Hagyományos, értékközpontú értelmezés, mely azzal jár, hogy valakik/valamik mindig kimaradnak belőle.

2. Tartálykép mint metafora = a kultúra minden (holisztikus felfogás).

3. Fórumkép mint metafora = konstruktivista felfogás; megjelenik benne az újraalkotási mozzanat (úgy tekintünk a kultúrára mint működésre és nem mint állandóra, ugyanakkor döntő szerepe van a közös talajnak, amire a fórum épül).

4. Az újra és újra létrehozandó fórum képe = radikális konstruktivista felfogás; ebből az értelmezésből eltűnik az a bizonyos közös talaj, ami az előző kép lényege; különböző talajok szimultán léteznek egymás mellett.

Személyes kultúrafelfogásomhoz a legutolsó, radikális konstruktivista kép áll legközelebb; én úgy látom, nem beszélhetünk már „a” kultúráról, de léteznek egymás mellett a kultúrák újjáalakuló fórumai. Lényegivé tehát a következő kérdés válik: pedagógusként mit és hogyan lehet változtatni, elérni egy ilyen helyzetben? Ebben az értelmezési keretben a színházi nevelési programokat is ilyen újjáalakuló fórumoknak látom. Úgy tapasztalom, hogy a gyerekekkel és fiatalokkal való munkában maga a probléma megnevezése a döntő mozzanat, az ehhez való viszonyulások létrehozása válik igazán lényegessé.

A Káva Kulturális Műhely bemutatása, elemzése

Alapjellezők

Alapítás éve: 1996 (nem hivatalos indulás éve: 1994; professzionális működés kezdete: 1997)

Működési, jogi forma: közhasznú státuszú egyesület (civil szervezet)

Elsődleges finanszírozás: hazai és külföldi pályázatok

Saját tulajdonú ingatlan, épület: nincs

Működési szinterek: kulturális és oktatási, nevelési intézmények (például iskola, művelődési ház, ÁMK, gyermekotthon, színház, kollégium, ifjúsági ház, múzeum, menekülttábor; bázis: Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, II. kerület)

Célcsoport: 9–21 éves korosztály (ezen belül kiemelten a 9–16 évesek)

Munkánk során abból a pedagógiai alapelvből indulunk ki, hogy a gyerekek nem kialakulatlan felnőttek, hanem sajátos tapasztalatokkal rendelkező autonóm emberi lények. A társulat a színház és a dráma tartalmi és formai elemeinek segítségével arra törekszik, hogy segítse a fiatalokat önmaguk és az őket körülvevő világ megértésében.

A szervezet kulturális és pedagógiai tevékenysége

A Káva Kulturális Műhely tevékenysége meglehetősen összetett; az egymástól jól elkülöníthető egységeket a módszerek tudatos alkalmazása, illetve a fiatal korcsoportok „fókuszba állítása” köti össze. Ez az összetettség nem a véletlen eredménye, az alapítók már az 1994-es induláskor célul tűzték ki, hogy többféle formában, többféle célcsoportnál kívánják alkalmazni a színházi és drámai módszertani elemeket. A szervezet névválasztása is tükrözi ezt a komplexitást, a „műhely” szó ugyanis egyfajta társadalmi laboratórium működtetését jelzi. (8)

„A színház, a szociológiához hasonlóan, ősi időktől fogva a társadalmi jelenségek természetét kívánja feltárni, vagyis azt, mit jelent emberként létezni. Ebben az értelemben tehát minket, drámatanárokat a színház mint »aktív szociológia« érdekel.” (Neelands, 1994)

Fő projektek: (9)

– Komplex színházi nevelési foglalkozások készítése és rendszeres bemutatása a 9–16 éves korosztály számára (évente 120–140 alkalommal).

– DrámaDrom program Mánfán, melynek keretében főként beás fiatalok csoportjaival készülnek egyéves munka után színházi előadások, melyek minden nyáron turnéra indulnak Baranya megyében.

– Dráma Műhely program, melynek során iskolai drámaórák, illetve különböző civil szervezetek által megrendelt drámapedagógiai foglalkozások valósulnak meg.

– Gyerekbolygó program, mely az iskolai kereteken kívüli programokat fogja össze.

– Módszertani Központ, mely elsősorban a szervezet tagjainak egyfajta virtuális tudásközpontjaként szolgál.

Ezek a projektek éves szinten mintegy négy-ötezer gyerek és fiatal kulturális, oktatási programjait jelentik.

Színházi nevelési foglalkozások

Hétköznapi délelőtt, tanítási időben egy általános vagy középiskolai osztály érkezik látogatónak a színházhoz. Három-négy óra hosszúságú színházi programon vesz részt (a tanár külső megfigyelői szerepet kap (10), melynek során a TIE-csoport egy olyan – színházi elemeket használó – előadáson „vezeti végig” a résztvevőket, ahol a fiatalok nemcsak megfigyelői, hanem sokszor írói is a színpadon megjelenített történetnek, mely a

helyzetek végiggondolásával, elemzésével, sűrítésével, átalakításával és adott esetben megjelenítésével születik.

Az esztétikai élményen túl egy ilyen program – szerencsés esetben – fiatal emberek életének kitüntetett pillanatává is válhat, ahol megtapasztalhatják az együttgondolkodás örömét.

A kultúra és az oktatás találkozási pontjában lévő színházi nevelés módszere az alábbi területeken fejti még ki pozitív hatását: a személyiség fejlesztése, a kommunikációs készségek javítása, az érzelmi intelligencia és a szociális intelligencia fejlesztése, művészeti nevelés, diszkriminatív attitűdök csökkentése, a deviáns viselkedésformák kezelése és megelőzése, a társadalmi normák erősítése, társadalmi problémákra való érzékenyítés.

A magyar színházi nevelés területén több olyan hatásvizsgálat is elérhető, amely objektív, kvantitatív mutatók mentén mutatja ki a módszer társadalmi hatékonyságát (*Németh és Cziboly, 2003; Szitó, 2004; Szitó, 2005*).

A színházi nevelési foglalkozásokon erkölcsi-morális, mikro- és makrotársadalmi problémákat járnak körül a színész-drámatanárok a hozzájuk látogató gyerekekkel, fiatalokkal közösen. Munkájuk során a színházat és a drámát eszközként használják, a cél minden esetben a probléma megértésének elmélyítése. (12)

A színházi nevelés nem azonos helyzetek egyszerű eljátszásával. Egy-egy probléma megértése megtörténhet az átélésen keresztül is, de nem ez az egyetlen lehetséges út. A programokon az alábbi négy alapvető fázison igyekeznek átvezetni a gyerekeket a minél mélyebb szintű megértés érdekében:

– Megfogalmazás: a színházi előadás vagy jelenetek nyelvi kódolása, a felmerült probléma verbális körbejárása.

– Beszélgetés: gondolatcsere, vita a nyelv aktív és pontos használatának igényével.

– Átélés: adott színházi eszközök segítségével az egyes szereplők (személyek, tárgyak) gondolatainak, érzéseinek, cselekedeteinek megjelenítése.

– Alkotás: a felvetett probléma magunkon átszűrt értelmezése, újrakódolása, a jelentés művészi újraterejtése.

Kijelenthetjük: a nevelési folyamat célja és eredménye a gyerekekben bekövetkező változás, melynek kiindulópontja a résztvevők érdeklétté, motiválttá tétele. A csoport az alkalmazott eszközök komplex, integrált alkalmazására törekszik.

A színházi nevelési programok sokszor szélsőséges példákat mutatnak, hogy ezzel még a legkényelmesebb nézőt is állásfoglalásra „kényszerítsék”. A néző meg kell kérdezze magától: ebben a helyzetben vajon én is ugyanezt tenném? Cél, hogy a néző-résztvevő behelyezkedjen az adott helyzetbe és meghatározza ahhoz fűződő viszonyát. Ebben annak esélye is benne rejlik, hogy a résztvevő (a tanár is) megváltoztathatja a vizsgált problémához kötődő alapállását.

Egyik legfontosabb kulcsszavunk a felelősség, mely több szinten tölti be kiemelt szerepét:

– Saját felelősségünk, hogy valódi tanulási helyzetet teremtsünk, ahol a résztvevők igazi (számukra fontos) kérdésekkel találkozhatnak.

A színházi nevelési programok sokszor szélsőséges példákat mutatnak, hogy ezzel még a legkényelmesebb nézőt is állásfoglalásra „kényszerítsék”. A néző meg kell kérdezze magától: ebben a helyzetben vajon én is ugyanezt tenném? Cél, hogy a néző-résztvevő behelyezkedjen az adott helyzetbe és meghatározza ahhoz fűződő viszonyát. Ebben annak esélye is benne rejlik, hogy a résztvevő (a tanár is) megváltoztathatja a vizsgált problémához kötődő alapállását.

– A jelenlét felelőssége, mely azt jelenti, hogy mindannyian, akik a folyamatban részt veszünk, tudatában vagyunk annak, hogy itt és most lehetőségünk van egy vagy több fontos kérdésről közösen gondolkodni.

– A színházi játékon belüli felelősség, mely a szavakban, cselekedetekben, döntésekben nyilvánul meg.

A módszer a fenti elemek következetes alkalmazásán keresztül járul hozzá a társadalmi felelősség minél szélesebb körű tudatosulásához. A színházi nevelés (és a komplex dráma) a paternalizmus jelenvaló eszményének és gyakorlatának folyamatos megkérdőjelezése, egyben a saját magunkért és a minket körülvevő társadalomért érzett felelősség vállalásának segítése.

A programokon minden esetben egyetlen iskolai osztály a résztvevő. A délelőtti foglalkozásokon való részvétellel a küldő iskola egyértelműen bizonyítja, hogy ezt a típusú tevékenységet pedagógiai koncepciójába és programjába illeszthetőnek és illesztendőnek tartja. Az időnként felmerülő adminisztratív, technikai akadályok ellenére a rendszer több mint tizenöt éve zökkenőmentesen működik Budapesten. A Káva nem „válogat” az iskolák közt, bármely típusú oktatási intézmény tanulói csoportja részt vehet az életkorilag neki megfelelő programon. Ez a tevékenység elképesztően népszerű Magyarországon, óriási igény mutatkozik a színvonalas TIE-programok megvalósítására. Az intézmények gyakorlatilag hónapokra előre lekötik a felkínált előadásokat, és biztos vagyok benne, hogy igény lenne akár a programszám többszörösére is.

A szervezet igyekszik minél több lehetőséget biztosítani a részvételre olyan iskolai csoportok számára, akik szociális és/vagy kulturális szempontból valamiféle hátrányt szenvednek szerencsésebb társaikhoz képest. Cél, hogy a foglalkozások legalább 30 százaléka ilyen fiatalokkal valósuljon meg.

Cikkem készítésekor a szervezet az alábbi – különböző életkorú csoportokat célzó – komplex programokat tartja műsoron:

- Istenek ajándéka: a 9–10 éves korosztály számára a barátság témaköréről.
- Hinta: a 11–12 éves korosztály számára az erőszak témaköréről, ezen belül az áldozatként való létezés problematikájáról.
- Flashback: a 13–14 éves korosztály számára a felelősség témaköréről, a fiatalkori kábítószerelés kapcsán.
- Digó: a 14–15 éves korosztály számára az előítéletekről, illetve az erőszak gyökereiről.
- Szent Család: a 15–16 éves korosztály számára a család témaköréről, ezen belül az idősek helyéről a családban és társadalmunkban.

Misszió(k), célok

A Káva Kulturális Műhely eddig két alkalommal, a 2003–2006, illetve a 2006–2009-es időszakra vonatkozóan készítette a működésére vonatkozó stratégiai tervet. Ezek mind-egyikében meghatározta a szervezet misszióját és céljait, alapértékeit. Érdekes és érdekes összevetni, hogy a misszió megfogalmazása hogyan változott három év elteltével.

2003–2006: A Kulturális Műhely célja egy olyan társadalom létrejötte, amely a rend és a szabadság egyezményesen kialakított egyensúlyán alapszik, és folyamatos dinamizmus jellemzi.

2006–2009: „Missziónk egy olyan társadalom létrejöttének segítése, amelynek tagjai nyitott, egymás felé forduló, önmagukért és egymásért felelősséget vállaló emberek.”

Nem változott azonban az a néhány alapérték, melyet a szervezet magáénak vall:

1. A szakmai tudás a szervezet tevékenységének legfontosabb alapértéke, a magas szakmai színvonal alapja, a célok elérésének biztosítéka.

2. A stabilitás olyan folyamatosan fenntartható pénzügyi, szervezeti, infrastrukturális, szakmai és morális háttérrel jelent, amely biztonságot ad, és amelyben létrejöhet a szabad, kreatív, alkotó munka.

3. A folyamatos megújulás azt jelenti, hogy a csoport tagjai a közös jövőkép elérése érdekében csoportként is és egyénileg is részt vállalnak olyan folyamatokban, amelyek a szakmai, az emberi és a szervezeti előrelépést szolgálják.

4. Az alkotói légkör olyan oldott, inspiratív közeget jelent, amely segíti, ösztönzi új ötletek, koncepciók megszületését, és sem gazdasági, sem bármilyen egyéni különbözőségek szempontjai alapján nem akadályozza azok létrejöttét.

5. A kreativitás az az érték, amelyet a szervezet alkotói és szervezeti helyzetek megoldására és új lehetőségek megtalálására használ. Számunkra fontos elemei a találmányosság, a játékoság és a szabadság.

6. A jövőorientáltság azt jelenti, hogy a szervezet tagjai időről időre közösen megtervezik, felülvizsgálják jövőre vonatkozó elképzeléseiket annak érdekében, hogy hosszú távon együtt tudjanak dolgozni, és a szervezet elérje céljait.

Célcsoportok (13)

A Káva működése szempontjából több közvetlen és közvetett célcsoport is jól beazonosítható. A szervezet szakmai programjai döntő többségében a 9–21 éves korosztálynak szólnak. Ezen belül kiemelt jelentősége van a 9–16 éves gyerekeknek és fiataloknak, mivel a színházi nevelési programok – melyek a működés döntő részét képezik – ennek a korosztálynak szólnak.

Kik érkeznek a színházi nevelési programokra?

A szervezet bázisa Budapesten, a már említett II. kerületi Marczibányi Téri Művelődési Központban van, ahová gyakorlatilag a főváros egészéről, illetve a főváros környéki településekről jelentkezhetnek be az iskolák. Bármilyen típusú iskola bármilyen osztálya, természetesen nemi, vallási, etnikai és társadalmi hovatartozástól függetlenül. A speciális művészeti-pedagógiai foglalkozásokon nem feltétel a viselkedési, nevelési, tanulmányi nehézségek, problémák hiánya sem, a csoport bátran dolgozik bármilyen közösséggel. Értelemszerűen az elért eredmény nagyban függ a csoport összetételétől, szociokulturális háttérétől, a szocializáció fokától és minőségétől, a pedagógus és az osztály közti együttműködés, kapcsolat minőségétől, valamint egy sor aktuális tényezőtől (beleértve például a gyerekek vagy épp a színész-drámatanárok aznapi mentális állapotát is).

Magyarországon a színházi nevelés tizenöt éve van jelen, jelen pillanatban mégis mindössze két professzionális csoport (szervezet, társulat) dolgozik ezzel a módszerrel. (14)

A kizárólag gyerekeknek és fiataloknak készülő komplex foglalkozásokra általában egy – a csoport számára ismeretlen – osztály érkezik. Mivel a jelenlegi helyzet szerint a Káva (is) egyszerre végez igényteremtő és igénykielégítő munkát, a jelentkező iskolák, osztályok között semmilyen módon nem válogat. Ez nagyon demokratikus eljárás, ugyanakkor felveti azt a kérdést, mit lehetne elérni akkor, ha egy-egy diákcsoport egy évadban többször vehetne részt ilyen jellegű programon. Vajon mikor és milyen értelemben lehet nevelési folyamatról beszélni? Ez azonban elsődlegesen pedagógiai szakmai kérdés, mi pedig most szervezeti, szervezési oldalról közelítjük a problémát.

A Káva mintegy 120–140 színházi nevelési foglalkozást tart a különböző korosztályoknak egy iskolai évadban, de biztosak lehetünk benne, hogy ha 200–300 előadást tudna megvalósítani, akkor ennyire lenne igény. (15) Mindezekkel együtt az eltelt évek során kialakult egy olyan kör, amelynek tagjai rendszeresen viszik csoportjaikat a progra-

mokra, és persze az is körvonalazódik, melyek azok a budapesti kerületek, ahonnan soha vagy csak elvétve érkeznek diákok.

A szervezéssel megbízott kolléga folyamatosan próbálja érvényesíteni a szervezet azon szempontját, hogy a programok 30 százaléka olyan diákok számára valósuljon meg, akik kulturális vagy szociális szempontból hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűnek minősülnek. (16)

A fentebb vázolt rendszer átalakítására akkor nyílik reális esély, ha a TIE – a korai angliai helyzethez hasonlóan – nem csak a módszert, hanem magát a területi alapon működő hálózatot is jelenteni fogja. Itt azonban még nem tartunk.

A közvetlen célcsoportok közé kell sorolnunk az iskolai csoportokat kísérő pedagógusokat, akik a foglalkozásokon speciális megfigyelői szerepet kapnak, vagyis a konkrét történésekbe nem avatkoznak be. (17) A módszer terjesztése, a megkezdett pedagógiai folyamat következetes végigvitele, az egyes foglalkozások „lecsengetése” szempontjából kiemelt szerepük van a tanároknak.

A közvetett célcsoportok közé soroljuk a szülőket, illetve a kísérő pedagógusok tantesületi kollégáit, akik közvetve értesülnek a folyamatról, a foglalkozáson történekről.

Különleges célcsoportok

A Káva Kulturális Műhely missziója szempontjából is különösen fontosnak tartja kísérleti programok létrehozását és működtetését. E programok sokszor a fókuszba helyezett célcsoport szempontjából számítanak különlegesnek. Ilyen különleges programnak minősül a DrámaDrom program, melynek résztvevői 14–18 éves, halmozottan hátrányos helyzetű baranyai fiatalok vagy épp a Salva Vita Alapítvány enyhén értelmi fogyatékos fiatal felnőtt kliensei, akiknek a munkaerő-piaci beépülésüket-visszatérésüket segíti elő a közös program. De ebbe a sorba tartozik a Menedék Alapítvánnyal megkezdett munka is, melynek során főként a bicskei menekülttábor gyerek lakói jelentik a célcsoportot, illetve a Mosoly Alapítvánnyal végzett munka, ahol főként epilepsziás fiatalok vettek részt a drámafoglalkozásokon.

Fontos látni, hogy a pedagógiai, művészeti munka bizonyos értelemben e meglehetősen külsődleges „specialitások” eltüntetésén, jelentőségének csökkentésén fáradozik. A színházi nevelési vagy drámás foglalkozások a gondolatok demokratizmusára épülnek, jelentőségét veszti, hogy az adott pillanatban kik a résztvevők. Természetesen minden egyes foglalkozást az adott célcsoporthoz kell igazítani, de a módszer hatékonyságát bizonyítja, hogy radikális módszertani váltásokra szinte alig kerül sor.

A színházi nevelési és drámaprogramokon általában egyszerre egy osztályt (csoportot) látnak vendégül, melynek elsődleges indoka, hogy a megszokott tanár-diák arányt felborítva teljesebb figyelem juthat a résztvevőkre, és a színházi hatások művészi kidolgozása, megvalósítása is nagyobb teret kaphat.

A Káva tanuló szervezet, mely a szervezeti és szakmai megújulási törekvések folyamataiban törekszik állandóságra. Nagy teret hagy munkatársainak kreatív gondolataik megvalósítására, melyeket külső-belső képzésekkel is segít.

Kiemelt feladat a további fejlesztések tervezése előtt annak pontos felmérése, vajon a pedagógia (ezen belül a drámapedagógia) és a színházművészet (ezen belül a gyerekszínházak), valamint a kapcsolódó szakmák (szociológia, pszichológia, közművelődés, szociális munka) területén valójában mekkora a színházi nevelés ismertsége és elismertsége. Mit gondolnak, várnak e szakmák képviselői, mi a színházi nevelés szerepe, helye, távlati feladata Magyarországon? Az előrelépéshez meg kell szüntetni azt a fajta különös, egzotikus idegenségérzést, mely körülveszi ezt a tevékenységet, és növelni kell a színházi nevelés társadalmi beágyazottságát.

A legfontosabb cél tehát a drámapedagógiai szemlélet és a színházi nevelési módszer minél szélesebb körű megismertetése, terjesztése. Ennek érdekében működik a szerveze-

ten belül a Módszertani Központ projekt, melynek feladatai közé tartozik kiadványok, módszertani anyagok készítése, képzések lebonyolítása itthon és külföldön (elsősorban Kelet-Közép-Európában), valamint nemzetközi kapcsolatok felkutatása, szakmai együttműködések kialakítása.

Korábban is említettük: különös figyelem vetül a hátrányos helyzetű gyerekek és fiatalok csoportjaira. A drámapedagógiai szemlélettel megvalósuló programok alkalmasak a társadalmi érzékenység és a közéleti aktivitás fokozására, egyben a hátrányos helyzetű fiatalok integrálásának kiváló lehetőségét nyújtják.

Ez a munka oktatáspolitikai értelemben független a NAT-tól, ugyanakkor a programok – melyek minden esetben a felfedezés lehetőségét nyújtják – bármely helyi tantervhez adaptívan illeszkednek.

Befejezés helyett

A Káva intézmény – nem a szó hagyományos értelmében. Független intézmény – épület, jelentős infrastruktúra, biztos támogatás nélkül. A negatív gazdasági és társadalmi körülményektől, a politikától független, hosszú távú stratégiával, pedagógiai koncepcióval, éves szintű szakmai, gazdasági és kommunikációs tervekkel rendelkező, demokratikus felépítésű és működésű szervezet, mely igényteremtő és igénykielégítő munkáját nemre, etnikai hovatartozásra, társadalmi helyzetre, vallásra való megkülönböztetés nélkül végzi.

Az eddig leírtak alapján állítom: a Káva hiánypótló és komplex működése, hatóköre, társadalmi hatása, pedagógiai és színházművészeti szakmai jelentősége, valamint szervezettsége okán a mai Magyarország gyerekkultúrájának egyik progresszív kezdeményezése, mely a dráma sokrétű alkalmazását helyezi fókuszba. A szervezet munkája mára a közoktatás egyik jelentős, választható „kiegészítő és kiegészítő” tevékenységévé vált.

Jegyzet

(1) Alapítva: 1996-ban. Első évad: 1997/1998. Éves programszám: körülbelül 120–150 TIE-előadás.

(2) Színházi nevelés (Theatre in Education): a módszer a hatvanas évek Anglijából ered, ahol egyrészt az ezzel foglalkozó társulatok országos hálózatát, másrészt magát a módszert elnevezését értették a betűszó alatt. Napjainkban szinte minden földrészen megtalálhatók a színházi neveléssel foglalkozó társulatok. Hazánkban jelenleg két professzionális szervezet működik.

(3) Ebben a problémakörben felbukkan a hagyományosnak mondható centrum-periféria viszony. Ma a színházesztétika és a pedagógia „magaslatairól” nézve a színházi nevelés marginális jelenség. Véleményem szerint ez önmagában talán már nem probléma, az egész kulturális szerkezet átalakulása benne rejlik mindebben, pusztán arra utaltam, hogy a margón létezni is többféleképpen lehet.

(4) A társadalmi performansz elmélete Jeffrey C. Alexander nevéhez kötődik.

(5) E gondolatkör megfogalmazásában nagy segítségemre volt Horváth Kata és Deme János kéziratosa tanulmánya (2008), mely a Káva egyik komplex programja kapcsán született Az erőszak játszótéren címmel.

(6) A Káva tevékenysége társadalmi hatásának elemzésére a tanulmány keretei közt – sajnos – nem tudok kitérni.

(7) 1920–1983, skót származású amerikai antropológus; nevéhez fűződik az antropológia humántudományi megújulásának kezdete.

(8) A „káva” szó egységet, megszakíthatatlanságot, peremhelyzetet és összekötő szerepet jelöl.

(9) Ezek közül a legjelentősebbet, a színházi nevelést mutatom be részletesen.

(10) Vagyis a tanár nem szólhat bele a folyamatba akkor sem, ha nevelési, viselkedési problémát érzékel. Szerepe kítüntetett, kifejezetten elvárja a csoport az aktív megfigyelői szerepkör felvételét, hiszen a színházi nevelési programon megkezdett folyamat továbbvitele az iskolai pedagógus feladata lesz.

(11) Értelmezésben egy probléma komplex megértéséhez az érvényes megoldások keresésére való készítés is hozzátartozhat.

(12) Idejében váltott a szervezet, 2006-ban kísérleti-esen hasonló szavak bukkantak fel rendszeresen a politikai élet színpadán.

(13) Ehelyütt nem tárgyaljuk az önkormányzatok, minisztériumok, egyéni vagy céges támogatók képviselőit, a kulturális és oktatási sajtó munkatársait, akik közvetett célcsoportnak számítanak.

(14) A Káva társulatán kívül a Gödöllőről indult Kerekasztal Színházi Nevelési Központ szakembereiről van szó. Érdekes, hogy a Káva alapító tagjai mindannyian a Kerekasztal munkatársai voltak éveken keresztül.

(15) Bár kétségkívül árnyalja a képet az, hogy a foglalkozások a résztvevők számára térítésmentesek. Vajon az iskolák hajlandók lennének akár jellepes árat is fizetni ezért a „szolgáltatásért”?

(16) Ennek eldöntése komoly problémákat vet fel. Sokszor semmi másra nem hagyatkozik a csoport vagy a szervező, mint a kerületről, az adott iskoláról hallott, beszerzett háttér-információkra.

(17) A TIE-csoport kérése, hogy még akkor se avatkozzon be a pedagógus, ha problémát érzékel. Ezeket általában az osztály rendre különösebb zökkenők nélkül megoldja. A nem hétköznapi helyzet sokszor nem hétköznapi reakciókat vált ki a gyerekekből (pozitív és olykor negatív értelemben is).

Irodalom

Bábosik István (2003): *Alkalmazott nevelésemélet*. OKKER Kft., Budapest.

Bolton, Gavin (1993): Az oktatási dráma és a TIE összehasonlítása. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. Bruner, Jerome (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Bruner, Jerome (2004): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

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

Geertz, Clifford (2001): *Az értelmezés hatalma*. Századvég Kiadó, Budapest.

Heathcote, Dorothy (2003): Az aktív tanulás lehetséges keretei. *Drámapedagógiai Magazin*, 2.

Horváth Katalin (2007): *Jeffrey C. Alexander társadalmi performansz-elmélete*. Kézirat.

Horváth Kata – Deme János (2008): *Az erőszak játékszövege*. Kézirat.

Key, Ellen (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Klein Sándor (2007): *Vezetés- és szerveztpsychológia*. Edge Kiadó, Budapest. Mi jár a gyerekeknek? Írások a gyerekkultúráról. (2003). *Beszélő*, 6. N. Kovács Tímea (2007): *Helyek, kultúrák, szövegek: a kulturális idegenség reprezentációjáról*. Csokonai Kiadó, Debrecen.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Neelands, Jonathan (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság – Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest. Németh Vilmos és Czibolya Ádám (2003): Hogyan hat a színházi nevelés a demokratikus attitűdökre? *Drámapedagógiai Magazin*, 2.

Papp György (1983, szerk.): *Gyerekek a társadalomban*. ILK, Budapest.

Papp György (1984, szerk.): *Művészek a gyerekekért*. ILK, Budapest.

Szitó Imre (2004): Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére? *Drámapedagógiai Magazin*, 2. Szitó Imre (2005): A drámajáték mint társas befolyásolás és korrekív emocionális tapasztalat. *Drámapedagógiai Magazin*, 2.

Takács Gábor (2006): *Gyerekszínházak Magyarországon*. ASSITEJ Magyar Központ, Budapest. Trencsényi László (1994, szerk.): *Az „alkotmányos” pedagógus, Janusz Korczak*. Iskolapolgár Alapítvány, Budapest.

Trencsényi László (szerk.): *A szervezet kultúrája és a kultúra szervezete*. OKKER Kiadó, Budapest. Trencsényi László: *Az esélyegyenlőségek enyhítése a gyermekkorosztály kulturális ellátásában*. Tudásmenedzsment.

Takács Gábor

Káva Kulturális Műhely

Hallgatói vélemények a tantermi interakció szerepéről egy doktori iskolában

A tanulmány a tantermi interakció fontosságának megítélését vizsgálja egy doktori iskola hallgatóinak körében végzett kérdőíves felmérés eredményeire támaszkodva. A mikroutatás egyrészt rávilágít az interaktivitás szerepére a doktori képzésben, másrészt ötletet ad további, átfogóbb jellegű kutatásokhoz.

Felnőttként némi szorongással ültem be az iskolapadba, amikor elkezdődött az első óra a doktori iskolában. Eszembe jutottak egyetemista éveim, amikor egy-egy tanár a félév végén megjegyezte, hogy csak azért nem ad jobb jegyet, mert nem voltam elég aktív. Ez ellen sohasem tiltakoztam, mert személyiségemből adódóan nem szívesen szóvalok meg a tanteremben, de nagyon hálás vagyok azoknak, akik ezt megteszik. Tanárként viszont

igyekszem mindent megtenni azért, hogy minél interaktívabb legyen az óráim, hiszen a tanulók kommunikációs készségeit elsősorban így lehet fejleszteni.

A doktori iskolában, amelynek magam is hallgatója vagyok, a hagyományos, frontális osztálytermi munka a jellemző. Az órák felépítésüket tekintve nagyon hasonlóak az egyetemi előadásokhoz és szemináriumokhoz, azaz a tanár a tábla előtt áll vagy az asztal mögött ül, többnyire ő beszél, a diákok pedig időnként kérdeznek, esetleg véleményt nyilvánítanak. Kíváncsi voltam, hogy csoporttársaim mennyire elégedettek általában a tanórákon tapasztalható interakcióval, illetve hogy mi a véleményük saját órai aktivitásukról. A téma azért is érdekelt, mert a tantermen kívül szinte alig találkozunk egymással, nincs idő megosztani a véleményeket.

Szakirodalom után kutatva kellett azzal szembesülnöm, hogy ez a kérdéskör nem igazán népszerű a kutatók körében. A doktori iskolákról készült ugyan egy országos felmérés, amely a PhD-hallgatók véleményét térképezte fel a képzéssel kapcsolatban (*Fábrí és Varga, 1999*), de ennek eredményei sem az interneten, sem az egyetemi könyvtárban nem érhetők el. Magyar viszonylatokban így a felnőttképzés, felnőttoktatás területéről kellett forrásokat gyűjtenem.

Ebben a tanulmányban az általam készített kérdőíves felmérés eredményeiről fogok beszámolni, amelyet a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Nyelvtudományi Iskolájában végeztem, az Alkalmazott Nyelvészet Program hallgatóinak megkérdezésével. Először rövid áttekintést adok a magyarországi doktori képzésről, majd bemutatom a kutatás módszerét, kontextusát, az alapját képező hipotézist, ezután térek ki az eredményekre és azok elemzésére.

A magyarországi doktori képzésről

A magyar doktori iskolák helyzetét Rónai-Tas András akadémikus tanulmánya (2003) alapján vázolom fel röviden. Hazánkban a doktori képzés 1992-ben indult, de csak két évvel később, 1994-ben akkreditálták véglegesen. Először doktori programok formájában működött az oktatás, 2001-től beszélhetünk doktori iskolákról. 2002 szeptemberétől Magyarországon 145 doktori iskola működött.

A felsőoktatásban tanulók létszámának emelkedése 2001 után az egyetemi oktatás eltömegesedésével járt, az elítélés háttérbe szorult, ami a színvonal hanyatlását eredményezte. Napjainkban a doktori iskolák veszik át a tudományos elítélés feladatát, így jelentősen meghatározzák a felsőoktatás minőségét. A képzéseken belül lehetőség nyílik az iskolarendszerű oktatás és az önálló kutatás összhangjának a megteremtésére. A doktori iskolák a jövőben várhatóan olyan tudományos műhelyekké válnak, ahol a hallgatók megfelelő vezető oktatók irányítása mellett elsajátíthatják a tudományos gondolkodást, valamint fejleszthetik innovációs és kooperációs készségeiket.

A kutatás

A kutatás témája a doktori iskola óráin zajló tantermi interakcióra vonatkozó hallgatói vélemények megismerése volt. Hipotézisem az volt, hogy a doktorandusz hallgatók általában nem elégedettek a tanórai interakció mértékével. Egy leendő bölcsészdoktornak, aki rendszeresen jár konferenciákra, meglátásom szerint kifinomult retorikai készségekkel kell rendelkeznie, azaz tudnia kell a tudományos körökben elvárt szinten véleményt nyilvánítani, érvelni, meggyőzni, kérdezni stb. A hagyományos, frontális tantermi munka azonban ennek fejlesztésére nem ad lehetőséget.

A kutatás helyszíne a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Nyelvtudományi Iskolája volt, ahol az Alkalmazott Nyelvészeti Programra járó diáktársaimat kértem meg arra, hogy töltsenek ki egy 15 kérdésből álló kérdőívet (lásd a Mellékletben).

A kérdőívet a lekérdezés előtt néhány csoporttársammal töltöttem ki, valamint a képzés egyik oktatójával véleményeztettem. Az apróbb módosítások után véglegesített kérdések közül azonban az ötödiknél így is csak a válaszok elemzésekor derült ki, hogy többen félreértették a megfogalmazást, s nem fontossági sorrendbe állították a felsorolt tényezőket, hanem 1-től 5-ig adtak pontokat (1 = nagyon befolyásolja az órai aktivitást, 5 = egyáltalán nem befolyásolja).

A kérdőívet személyesen vagy e-mailben kapták meg a hallgatók 2007. május 4. és május 11. között. A program vezetője tájékoztatott arról, hogy a képzésnek 42 beiratkozott hallgatója van. Közülük 18 fő (16 nő és 2 férfi) küldte vissza a kitöltött kérdőívet. A válaszadók összetétele több független változó tekintetében is heterogénnek mondható (1. táblázat). Az életkori megoszlás azt mutatja, hogy a megkérdezettek többsége 20 és 39 év közötti, de képviselteti magát az ennél idősebb korosztály is. Mindhárom évfolyam hallgatói szerepelnek a kitöltők között, az öt választható szakirányból pedig háromhoz sorolhatók be a válaszadók. A válaszadók a 2006/2007-es tanév tavaszi félévében a doktori iskolában felvett óráknak átlagosan a 80,6 százalékán voltak jelen.

1. táblázat. A válaszadók megoszlása életkor, évfolyamok és szakirányok szerint

Korcsoportok		Évfolyamok	
20–29	7 fő	I. év	4 fő
30–39	7 fő	II. év	8 fő
40–49	2 fő	III. év	6 fő
50–	2 fő	Összesen	18 fő
Összesen	18 fő		

Szakirányok*		Megj.:
Az idegennyelv-oktatásban alkalmazott nyelvészet	8 fő	* A doktori programban szerepel még két szakirány: magyar mint idegen nyelv és számítógépes nyelvészet.
Anyanyelvi nevelés	2 fő	
Alkalmazott szociolingvisztika	7 fő	
Összesen	17 fő**	**Egy válaszadó nem nevezte meg az általa választott szakirányt.

Az eredmények

Az első kérdés megválaszolásánál egy ötfokú skálán kellett a hallgatóknak megítélniük, hogy mennyire tartják magukat zárkózott, illetve nyitott személyiségnek a szociális kapcsolataikat tekintve (zárkózott = 1, nyitott = 5), a második kérdésnél pedig egy hasonló beosztású skálán kellett jellemezniük tanórai részvételüket aktivitás-passzivitás szempontjából (passzív = 1, aktív = 5). Az eredményeket a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat. A személyiség és a tanórai aktivitás megítélése

Személyiség megítélése ötfokú skálán (1=zárt, 5=nyitott)	Tanórai aktivitás megítélése ötfokú skálán (1=passzív, 5=aktív)					Összesen
	1	2	3	4	5	
1	0	0	0	0	0	0 fő
2	0	2 fő	1 fő	0	0	3 fő
3	0	3 fő	0	0	1 fő	4 fő
4	0	1 fő	5 fő	2 fő	0	8 fő
5	0	0	2 fő	0	1 fő	3 fő
Összesen	0	6 fő	8 fő	2 fő	2 fő	18 fő

Mindkét esetben általában a két szélsőséges végpont közé helyezték magukat a válaszadók: az első kérdésnél az átlag 3,6, a másodiknál 3,0 lett. Ha összehasonlítjuk a két kérdésre adott válaszokat, azt tapasztaljuk, hogy a 18 diákból 11-en a személyiség nyitottságának megítélésekor adott értékhez képest alacsonyabb értéket jelöltek be a tanórai aktivitás jellemzésénél az ötfokozatú skálán: például zártság/nyitottság 4, órai passzivitás/aktivitás 2.

A harmadik kérdésnél arra voltam kíváncsi, hogy saját vélekedésük szerint hányszor szólalnak meg általában a doktori iskola egy-egy tanóráján. A döntő többség (15 fő) rendszerint 1-2 alkalommal nyilvánul meg verbálisan az órákon, csupán hárman jelölték be a „többször is” válaszlehetőséget. A következő kérdésre (Általában mikor szólal meg egy tanórán a doktori iskolában?) adott válaszok azt tükrözik, hogy a PhD-hallgatók tulajdonképpen bármikor magukhoz veszik a szót, ha ezt szükségesnek érzik: 18 diák közül 11-en nyilatkoztak így.

Az ötödik kérdésnél fontossági sorrendet kellett felállítaniuk a kérdőívet kitöltőknek arra vonatkozóan, hogy a megadott tényezők milyen mértékben befolyásolják az órai aktivitást a doktori képzésben. A 3. táblázatból kiderül, hogy a válaszadók szerint főként a hallgató és a tanár személyisége határozza meg a tanórai interakció mértékét, a többi diák aktivitása, az óra témája és jellege (előadás vagy szeminárium) csak másodlagosan.

3. táblázat. A hallgatók órai aktivitását befolyásoló tényezők fontossági sorrendje (1 = nagyon befolyásolja, 5 = egyáltalán nem befolyásolja)

Tényezők	A válaszadók által megítélt átlagos fontosság
1. A tanár személyisége	2,3
2. A hallgató személyisége	2,4
3. A többi diák órai aktivitása	3,1
4. Az óra témája	3,2
5. Az óra jellege (előadás/szeminárium)	3,3

A következő kérdések (6–9.) a doktori iskolában tapasztalható tanórai interakció mértékével, fontosságával, illetve az ehhez kapcsolódó hallgatói elégedettséggel foglalkoztak. A diákok szerint a tanórai interakció mértéke közepesnek mondható: egy ötfokozatú skálán (1 = nincs interakció, 5 = nagyfokú interakció) 2,97 lett az átlagos érték. Ugyanakkor a 9. kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy többségük (12 fő) szerint rendkívül fontos, hogy a diákok aktívak legyenek az órákon. Azok, akik így vélekedtek, a következő indokokkal magyarázták döntésüket: (1) egy doktori iskolának lényege a műhelymunka, (2) az interaktivitás érthetőséget biztosít, (3) egymástól tanulnak így a hallgatók, (4) az órai interakció révén a diákok az őket érdeklő témákról hallanak, (5) a diákok aktivitása visszajelzés a tanárnak.

Volt két olyan válaszadó, akik szerint viszont egy doktori iskolában a tanár tudása a fontos, mert „tényleges tudást, információt ő ad”. Ha megnézzük a 7. és a 8. kérdésre adott válaszokat, kiderül, hogyan vélekednek a hallgatók a tanár-diák és a diák-diák közti interakcióról. Mindkettő mértékét közepesnek ítélték, az átlagos értékek: tanár-diák 2,80, diák-diák 3,06. A kétfajta interakció mértékével való elégedettséget mutatja a 4. táblázat.

4. táblázat. A válaszadók elégedettsége a tanórákon tapasztalható interakcióval

Tanár-diák interakció	Diák-diák interakció		Összesen
	Elégedett	Nem elégedett	
Elégedett	5 fő	2 fő	7 fő
Nem elégedett	3 fő	8 fő	11 fő
Összesen	8 fő	10 fő	18 fő

Csupán öten voltak elégedettek mind a tanárok és a diákok, mind a diákok egymás közötti interakciójával, nyolc hallgató viszont elégedetlenségét fejezte ki mindkét interakció típussal kapcsolatban.

A 10. kérdésnél (Hogyan lehetne fokozni egy tanórán a diákok aktivitását?) a megadott négy tényező közül a válaszadók többet is megjelölhettek mint a tanórai interakció fokozását elősegítő tényezőt. A jelölések száma szerint a következő sorrendet lehet felállítani:

1. Több lehetőség a felszólalásra és a kérdezésre (10 jelölés)
2. Könnyedebb légkörű órák (6 jelölés)
- 3–4. Több órai feladat / Több csoport- és pármunka (5–5 jelölés)

Egyetlen további javaslat érkezett: a tanár konkrét személyekhez intézze a kérdéseit, mert így elérheti azt, hogy a félénkebbek is megszólaljanak.

A kérdőív fennmaradó kérdései (11–15.) a hallgatói kérdésekkel és hozzászólásokkal foglalkoznak. Önmagukat megítélve a diákok verbális megnyilvánulásai a doktori iskolában inkább hozzászólások, mint kérdések. A válaszadók többsége rendkívül fontosnak tartja a hallgatói kérdéseket és véleményeket, de nem mindenki vesz részt ilyen módon az óra menetében (5. táblázat).

5. táblázat. A hallgatói kérdések és hozzászólások

Kérdez	Hozzászól			Összesen
	Általában nem	Csak akkor, ha a tanár lehetőséget biztosít rá	Bármikor, amikor szükségesnek érzem	
Általában nem	4 fő		1 fő	5 fő
Csak akkor, ha a tanár lehetőséget biztosít rá	3 fő	3 fő		6 fő
Bármikor, ha szükségesnek érzem		1 fő	6 fő	7 fő
Összesen	7 fő	4 fő	7 fő	18 fő

A kérdések és a hozzászólások fontosságának indoklásakor a következő érvek szerepeltek a nyitott kérdésekre adott válaszokban: (1) az elhangzó kérdések és vélemények segítik a gondolkodást, (2) új információkhoz lehet általuk jutni, (3) a partnerséget erősítik meg a diákok között, (4) érdekessé teszik az órát. Negatívumként említették a diákok, hogy a hallgatói verbális megnyilvánulások sokszor megtörik az óra menetét, a tanár nem tud a témánál maradni, főleg, ha nem is relevánsak ezek a kérdések és hozzászólások.

Az eredmények elemzése

A kutatás eredményei nem reprezentatív mintavétel alapján születtek, ezt figyelembe kell venni az adatok elemzésekor. Ugyanakkor a kérdőíves felmérés segítségével egyrészt betekintést nyerhetünk a doktorandusz hallgatóknak a tantermi interakcióról alkotott véleményébe, másrészt ötleteket kaphatunk további, átfogóbb jellegű kutatásokhoz.

A doktori képzésre járó hallgatók különböző életkorú, családi és szociális háttérű felnőttek, akiket a fokozat megszerzésében nem feltétlenül azonos célok motiválnak. Érdeklődési körük csak tág értelemben nevezhető egységesnek, hiszen még egy szakirányon belül is egymástól teljesen különböző témákat kutatnak. Tudásszintjük sem azonos, akár az elméleti, akár a tapasztalati tudásra gondolunk, mivel eltérő életkorukból fakadóan az iskolai tanulmányok óta eltelt idő és a munkahelyi tapasztalataik sem azonosak. A vizsgált populáció tehát több szempontból is heterogénnek tekinthető, ami befolyásolja a tanítási-tanulási folyamatokat (Csoma, 2002).

Személyiségüket és tanórai aktivitásukat tekintve sem homogén a vizsgált közösség, ezt mutatja a 2. táblázat. A felnőttek nehezebben alakíthatóak, mint a gyerekek: „amíg a gyermekek személyiségét kizárólag variábilis (változó) rendszerek alkotják, addig a felnőttekét konstans (állandó) és variábilis rendszerek egyaránt” (Csoma, 2002). A tanítás egy sajátos interakciós helyzet, amelyet a szituációból fakadó hatalmi aszimmetria jellemez (Siklaci, 1998, 55.). Az iskolapadban ülő felnőttek, akik mögött sokszor több évnyi eredményes munka áll, a tanárhoz képest most alárendelt szerepet játszanak. Verbális megnyilvánulásait szorongás kísérheti, érzékenyebben érintheti őket a kritika. A Goffman-féle homlokzat, azaz a konkrét társas helyzetben felmutatott aktuális énkép (Goffman, 1990; idézi Siklaci, 1998) leomlásának veszélye kihathat az órai aktivitásra. Még a társas kapcsolataikban viszonylag nyitott személyiséggel rendelkezők is feszélyezve érezhetik magukat a tanteremben. Valószínűleg ezzel magyarázható, hogy sokan alacsonyabb értéket adtak önmaguk jellemzésénél az órai aktivitásra, mint személyiségük zárkózottságának, illetve nyitottságának megítélésére.

A tanórai interakció mértékét befolyásoló tényezők fontosságának mérlegelésekor a válaszadók a tanár és a hallgató személyiségét találták meghatározónak (3. táblázat). A tanítási folyamatban az oktatóé a meghatározó szerep: „nem elég, hogy jó szakember legyen a megtanítandó téma területén, ismernie kell a tudás átadásának didaktikai, metodikai követelményeit és a közvetítéshez szükséges kommunikációs megoldásokat” (Magyar, 2002). Egy doktori iskolában rendkívül fontos az oktató személyisége, hiszen egyrészt modellként szolgálhat a majd kutatóként/oktatóként dolgozó hallgatók számára, másrészt megfelelő hozzáállásával elősegítheti a valódi műhelymunka kialakítását. Ha nem vonja be a doktoranduszokat a téma megvitatásába, hátráltatja a tudományos-kritikai gondolkodás elsajátítását. Természetesen a hallgatóknak is hajlandóságot kell mutatniuk az interaktív óramenet iránt, de sok múlik a tanáron, hiszen vannak olyan módszerek és technikák, amelyekkel még a félénkebb diákokat is ösztönözni lehet a megszólalásra.

A hallgatók a doktori iskola óráit általában jellemző interakciót közepesnek ítélték, de kevesen voltak (5 fő), akik mind a tanár és a diákok, mind a diákok egymás között zajló interakciójával meg voltak elégedve. Nem volt jelentős a különbség a kétfajta interakcióval kapcsolatos hallgatói elégedettség között, ezt mutatja a 4. táblázat: a tanárok és a diákok közti interakcióval nem elégedett a hallgatók közül 11 fő, a diákok közt zajlóval pedig 10 fő. Pedig különösen egy doktori iskolában fontos, hogy a hallgatók aktívak legyenek az órákon, legalábbis a válaszadók véleménye alapján. A kérdőívben szereplő 9. pont nyitott alkérdésére (Miért fontos, hogy egy doktori iskolában a diákok aktívak legyenek az órán?) adott válaszokban többen is utaltak arra, hogy az ilyen jellegű képzésben már másfajta módon kellene a tanítás fogalmát értelmezni és gyakorolni. Például: „A doktori iskolában már nem a hagyományos értelemben vett »tanítás« mintáját kellene követni, hanem valamiféle műhelymunkát kialakítani.”; „A doktori iskolának arról kellene szólnia, hogy kutatók, leendő tudósok »eszmét cserélnek«, elmondják véleményüket, megosztják információikat.” Ezzel diákként én is egyetértek, ugyanakkor úgy látom, hogy sem a hallgatók, sem az oktatók nem hívei a radikális változtatásoknak. Tapasztalatom szerint a hagyományos, frontális, előadásszerű óravezetéshez szokott oktatók nem szívesen térnek el a felsőoktatásban jól bevált tanítási módszereiktől. Pozitívan reagálnak ugyan a hallgatói kérdésekre, véleményekre, de ritkán tesznek fel kérdéseket, alig szólítják fel a diákokat, hiányoznak a gondolkodást serkentő órai feladatok, pár- és csoportmunkák. A hallgatók, akik gyakran munkahelyi és családi problémáktól gondterhelten ülnek a padokban, többnyire szintén előnyben részesítik a számukra is kényelmesebb előadást, ahol csak jegyzetelni kell. Prezentációk tartására ugyan van lehetőség, de ezek felkészülést igénylő szóbeli megnyilvánulások, hiányzik belőlük a lemeszteresség.

Az interaktív órák fokozhatják és gátolhatják is a tanulás-tanítás teljesítményét (Magyar, 2002). A doktoranduszok a fent említett műhelymunka hangsúlyozása mellett több

érvvel is alátámasztották az interakció fontosságát: például érthetővé teszi az elhangzottakat, segíti a tanulást és a gondolkodást, visszajelzést jelent a tanárnak, érdekessé teszi az órát, partnerséget alakít ki a hallgatók között. Ugyanakkor nem szabad elfeledkeznünk azokról a véleményekről sem, amelyek szerint gyakran nem az óra témájához kapcsolódnak a hallgatói kérdések és hozzászólások, s így megtörik az óra menetét. Az interaktivitás mértékét csak közepesen fontosnak tartók általában úgy nyilatkoztak, hogy a tudás elsődleges forrása a tanár, tőle lehet csak igazán tanulni, a hozzászólások és a kérdések esetleg megzavarhatják a tudás átadását.

A tanórai interakció fokozásának lehetőségei közül a legtöbb „szavazatot” a „több lehetőség a felszólalásra és a kérdésésre” válaszalternatíva kapta. Ez ismét a tanár szerepét erősíti meg a tantermi interakció kialakításában: neki kell olyan kommunikációs helyzetet teremtenie, ahol a hallgatók is szóhoz jutnak, mernek kérdezni és véleményt nyilvánítani. Ennek látszólag ellentmond, hogy a megkérdezettek csaknem egyharmada általában nem tesz fel kérdéseket az órán, illetve több mint egyharmada nem nyilvánít véleményt még akkor sem, ha a tanár erre lehetőséget biztosít (5. táblázat). Az interakció fokozásához ugyanis a „másik félre”, azaz a hallgatókra is szükség van, akik, mint korábban erről szó volt, eltérő személyiséggel és kommunikációs szokásokkal lépnek a tanterembe. Még diplomás felnőttek között is nagy különbség lehet kommunikációs készségeik terén, s ezek a kommunikációs szintkülönbségek megnehezíthetik a tanulási-tanítási folyamatot (Magyar, 2002). Esetleg be lehetne iktatni a képzés menetébe olyan órákat, tréningeket, amelyek célja a kommunikációs készségek fejlesztése, ezen belül is az érvelés, a kérdésés, a vita és a véleménynyilvánítás gyakorlása.

Összegzés és javaslatok

Ezzel a mikrokutatással mindössze az volt a célom, hogy megismerjem hallgatótársaim véleményét a doktori képzés óráinak interaktivitásáról. Kiindulási hipotézisem az eredmények alapján igaznak bizonyult: a diákok általában valóban nem elégedettek a tantermi interakcióval. Többségük rendkívül fontosnak tartja, hogy az órákon a doktoranduszok és az oktató kommunikáljanak egymással, hiszen csak így alakulhat ki az a műhelymunka, amely a kritikus gondolkodásra és eszmecsereire serkenti a résztvevőket. Érdekes volt viszont olyan véleményeket is olvasni, még ha számukat tekintve elenyésző kisebbséget alkottak is, amelyek felhívták a figyelmet az interaktivitás esetleges negatívumaira (például az óra menetének megtörése).

A válaszokból kiderült, hogy a doktori képzésben is meghatározó szereppel bír a tanár: neki kell olyan légkört biztosítania a tanórán, amely kérdésésre és hozzászólásra ösztönzi a hallgatóságot. Az ő kezében van az óra menete, neki kell mindent megtenni azért, hogy a több szempontból is heterogén háttérrel rendelkező diákokat aktivizálja. Egy doktori iskolában sem kellene idegenkedni az órai feladatoktól, amelyeket lehetne akár párokban vagy csoportokban végezni. Természetesen a hallgatóknak is partnereknek kell lenni ebben. A kutatás nem foglalkozott az interakciót potenciálisan befolyásolható egyéb tényezőkkel, mint például az órák időpontja, a terem elrendezése; ezeket is figyelembe lehetne venni egy átfogóbb vizsgálat keretében.

Érdeemes lenne továbbá a képzésbe beépíteni olyan tréningeket, ahol a résztvevők gyakorolhatnak, fejleszthetnék kommunikációs készségeiket. Egy leendő kutatónak, tudós-nak, egyetemi oktató-nak többek között jártasnak kell lennie az érvelésben, véleménynyilvánításban, vitázásban, valamint kritikai észrevétel szóbeli megfogalmazásában és a kritikára való szóbeli reagálásban.

6. Az Ön véleménye szerint mennyire interaktívak a tanórák a doktori iskolában? Jelölje az alábbi ötfokú skálán!

1-----2-----3-----4-----5
 nincs interakció nagyfokú interakció

7. Milyen az interakció mértéke általában egy tanórán:

a. a tanár és a diákok között? 1-----2-----3-----4-----5
 nincs interakció nagyfokú interakció

b. a diákok között? 1-----2-----3-----4-----5
 nincs interakció nagyfokú interakció

8. Elégedett-e Ön a doktori iskolában a tanórákon tapasztalható interakcióval

a. a tanár és a diákok között? []Igen []Nem
 b. a diákok között? []Igen []Nem

9. Mennyire tarja fontosnak, hogy egy doktori iskolában a diákok aktívak legyenek az órán?

1. Egyáltalán nem
2. Közepes mértékben
3. Rendkívül fontos

Miért? Indokolja a választát!

.....

10. Hogyan lehetne fokozni a tanórákon a diákok aktivitását? (Többet is megjelölhet!)

1. Több órai feladat
2. Több csoport- és pármunka
3. Több lehetőség a felszólalásra és a kérdezésre
4. Könnyedebb légkörű órák
5. Egyéb:

11. Ha megszólal egy órán, akkor az inkább

1. kérdés
2. hozzászólás
3. Nem szoktam megszólalni.

12. Mikor szokott kérdezni a tanórán?

1. Általában nem kérdezek
2. Csak akkor, ha a tanár lehetőséget biztosít rá
3. Bármikor, ha szükségesnek érzem

13. Mennyire tartja fontosnak a hallgatói kérdéseket?

1. Egyáltalán nem
2. Közepes mértékben
3. Rendkívül fontosak

Miért? Indokolja a választát!

.....

14. Mikor szokta elmondani a véleményét a tanórán?

1. Általában nem mondom el.
2. Csak akkor, ha a tanár lehetőséget biztosít rá.
3. Bármikor, amikor szükségesnek érzem.

15. Mennyire tartja fontosnak a hallgatói hozzászólásokat?

1. Egyáltalán nem
2. Közepes mértékben
3. Rendkívül fontosak

Miért? Indokolja a választát!

.....

.....

Köszönöm a válaszádat!

Háhn Judit

PTE, KTK, Gazdaságmódszertani Intézet

Iskolakezdés és a társas motívumok

A szakemberek között és a köztudatban is az „iskolába menés korábban vagy később” dilemmából az utóbbi időkben egyértelműen a későbbre tolt iskolakezdés koncepciója erősödött meg. Tanulmányomban amellet kívánok érvelni, hogy léteznek a kognitív, illetve fizikai érettségen túl a társas alkalmazkodás speciális esetein alapuló szempontok, melyek figyelembevételével e probléma új megvilágításba kerülhet.

Röviden bemutatom a társas helyzet megítéléséhez kapcsolható többszemponatos szociometriai módszert, illetve az ebből eredő főbb kategóriákat, melyek a társas alkalmazkodás érzelmi, kognitív és viselkedéses összetevőinek különböző módzatait képviselik. Az irodalmi áttekintés után megfogalmazok néhány olyan szempontot, illetve következtetést, amelyek alapján az óvodai társas kapcsolatok bizonyos problematikáinak esetén a korábbi iskolakezdés tűnik előnyösebbnek és javasolhatóknak.

Amikor „a gyerekekkel valami nem stimmel”, szokták mondani, „a biztonság kedvéért maradjon még” egy évet az óvodában. Az óvónők így gyakran találkoznak az iskolába még nem, óvodába már nem való típusú gyermeki léthelyzet paradoxonával. Ennek terhe az óvodára hárul.

Az iskola mint befogadó intézmény részéről egyértelműnek tűnnek a gyerekek iskolába lépésének késleltetésére irányuló készletések, ugyanis tapasztalati alapon tudják, „egy hétévessel mégiscsak könnyebb dolgozni, mint egy hatéévessel”. Ha a szülői oldalra tekintünk, ott is többféle motíváció jelenik meg, amellyel az iskolakezdés kitolását hivatottak magyarázni. Egyrészt késleltetni akarják az előbb-utóbb elkerülhetlent, vagyis a beiratkozást és az azzal járó összes nyűgös kötelezettséget, illetve az óvodánál sokkal feszesebb élettempó felvételét. Másrészt abban a reményben tartják magukat, hogy ha még egy évet várnak, a gyerek majd nyugodtabb, érettebb és okosabb lesz, így az akadályokat is könnyebben veszi, s a jó kezdet maga után hozza a jó folytatást is.

Tanulmányomban, elsősorban a gyerek társas helyzetéből kiindulva, amellet kívánok érvelni, hogy vannak olyan esetek, amikor egy gyereknek születési dátuma szerint lehetősége lenne még egy évet óvodában tölteni (azaz a szülők választhatnak, hogy hat- vagy hétévesen megy iskolába), mégis – a bevett gyakorlattal ellentétben – pszichológiai szem-

pontból az iskolába menetel lenne javasolt. Ezeknek a helyzeteknek a mérlegelése a csoportéletből adódó speciális érzelmi és társas vonatkozások figyelembevételével történhet, természetesen a fizikai és kognitív szempontú kiértékelést követően. Közelebbről kívánom szemügyre venni az érzelmi és társas alkalmazkodás olyan jellegű nehézségeit, amelyek nem kontraindikálják, hanem kifejezetten indukálják az iskolába menést, és ennek megfelelően ezekben az esetekben az iskolakezdés idejének kitolása nem feltétlenül javasolt.

A tanulmány első felében a gyerekek óvodai és iskolai csoportlétének és csoporton belüli viselkedésének áttekintésére vállalkozom a társas alkalmazkodás különböző módzatainak bemutatásával, külön kitérve a szociometriai státus stabilitásának kérdésére. Ezt követően a különböző társas helyzetekkel összefüggésbe hozható iskolába lépési problémáikat jeleníteném meg.

Szociometria és társas alkalmazkodás

Az utóbbi évtizedekben a legtöbb figyelem a társas népszerűséget övezte. Kezdetben a népszerűség egydimenziós kontinuum volt, melynek egyik végét jelentették az elfogadott, népszerű gyerekek, a másik végét pedig a csoportjukban népszerűtlen gyerekek. Később szükségesszerűvé vált a gyerekek még differenciáltabb besorolása (*Newcomb, Bukowski és Pattee*, 1993). Ma már a nemzetközi szakirodalomban általánosan elfogadottnak tekinthető a kétdimenziós szociometriai skálázás. E módszer segítségével jellegzetes szociometriai státusokat különíthetünk el, mely öt különböző szociometriai pozíciót jelent:

1. Népszerű (popular) gyerekek: sok „szeretett” és kevés nem „szeretett” jelölés a társak részéről.

2. Visszautasított/elutasított (rejected) gyerekek: sok „nem szeretett” és kevés „szeretett” jelölés a társak részéről.

3. Ellentmondásos (controversial) gyerekek: mindkét típusú jelölésből sokat kapnak.

4. Mellőzött (neglected) gyerekek: mindkét típusú jelölésből keveset kapnak; úgynevezett alacsony szociális láthatóság (impact).

5. Átlagos gyerekek.

Ennek megfelelően például a korábban homogén 'népszerűtlenség' mint az egyén társas helyzetének jellemzője két elkülönülő kategóriában jeleníthető meg: az elutasított vagy a mellőzött kategóriában. E pozíciók százalékos megoszlása a tipikus csoportokban többnyire a következő értékeket követi: népszerű 11 százalék; elutasított 13 százalék; mellőzött 9 százalék; ellentmondásos 7 százalék; és a maradék körülbelül 60 százalék átlagos (áttekintésül: *Newcomb és mtsai*, 1993). A legintenzívebben a népszerű, az elutasított és a mellőzött kategóriákba kerülő gyerekeket vizsgálják, az ő karakterük leírásához gyűlt össze a legtöbb megfigyeléses és kísérleti adat. E tanulmány keretében én is ezeknek a karaktereknek a leírására fogok szorítkozni. Elsősorban a személyiség érzelmi és társas vonatkozásait érintő jellegzetességeket veszem szemügyre.

Népszerű gyerekek

A népszerű gyerekek az átlagos gyerekekhez képest szociálisabbak, több pozitív szociális vonás és viselkedés jellemzi őket, egyúttal a negatív jegyek, például agresszió, a társaktól való visszahúzódnak alacsonyabb mértékével jellemezhetőek, továbbá magasabb szinten állnak a kognitív képességek terén és jobbak a szociális problémamegoldási készségeik is. Baráti kapcsolataik erősebbek és komplexebbek, emellett a magányosság mértéke (mint független mutató), illetve a romboló viselkedések száma alacsonyabb, mint az átlagos gyerekekénél (*Newcomb és mtsai*, 1993). A népszerű gyerekek barátságosak, kedvelik a társaságot, a diádikus és a csoportos interakciókban is szívesen vállalnak vezető

szerepet (Schaffer, 1996). Proszociálisak és kooperatívak a más szociometriai kategóriákhoz tartozó gyerekekhez viszonyítva (Rubin, Bukowski és Parker, 1998). Sroufe és munkatársai (Schork, Motti, Lawroski, LaFreniere, 1984) általában is pozitív szemléletűnek és boldogabbnak találták őket. Emellett az interakciók elindításában és fenntartásában is ügyesebbeknek bizonyulnak kevésbé népszerű társaiknál (Putallaz és Gottman, 1981). A népszerű gyerekekre vonatkozó közkeletű szakirodalmi megállapítás szerint az ilyen gyerekek másokkal szembeni vagy mások elkerülésére hajló irányultság helyett a mások felé való elmozdulással jellemezhetőek. Az önérvényesítés egy sajátos motívuma jellemző rájuk: az agresszió helyett inkább az önérvényesítés asszertív módjait választják, azaz úgy érik el saját céljaikat, hogy közben másokat nem bántanak (Newcomb és mtsai, 1993). Összefoglalva elmondható, hogy a népszerű gyerekek viselkedése, érzelmei és kognitív működése is a társakkal való kapcsolat fenntartására irányul.

Visszautasított gyerekek

A visszautasított gyerekek viselkedése a népszerű gyerekek viselkedésének ellentétéként jellemezhető. Sokkal kevésbé szociálisak, és a mások felé való elmozdulás lényegesen alacsonyabb szintje jellemzi őket. Sokkal inkább jellemezhetőek a másokkal szembeni vagy mások elkerülésére mutatott irányultsággal. Az átlagos gyerekek csoportjához képest több agresszív akciót produkálnak, például fizikai agresszió vagy romboló viselkedés, emellett gyakoribb a másoktól való visszahúzóds, a szorongás és a depresszív irányultság is (Newcomb és mtsai, 1993). A visszautasított gyerekek általában járatlanok a kortársakkal való interakcióban: bár elmondható, hogy hajlamosak kapcsolódni a csoportos aktivitáshoz, de averzív viselkedésük miatt általában visszautasítást kapnak (Schaffer, 1996). Az érzelelkifejezés és érzelemmegértés területén is alulmaradnak elfogadottabb társaiknál: hajlanak rá, hogy az öröm kifejezéseit összekeverjék a szomorúság, illetve a bánat kifejezéseivel (Denham, McKinley, Couchoud és Holt, 1990; Sroufe és mtsai, 1984). A visszautasított gyerekek viselkedésrepertoárjának e sokfélesége és az abban rejlő ellentmondások arra utaltak, hogy a visszautasítottak csoportja sokkal heterogénebb, mint a népszerű gyerekek csoportja. Így alcsoportok szerint különböztették meg a különböző viselkedésmintázattal jellemezhető gyerekeket. Agresszív viselkedéssel jellemezhető a visszautasított gyerekek megközelítőleg fele, míg 10-20 százalék extrém visszahúzódsal. A maradék 30-40 százalék az agresszív és visszahúzóds viselkedések kombinációját mutatja, vagy nincs tisztán leírható viselkedésmintázata (Rubin és mtsai, 1998).

Az agresszív karakterű visszautasított gyerekek az agresszió fizikális és verbális eszközeit is használják, társas interakcióban egocentrizmus (saját magukra való fókuszálás) jellemzi őket, és gyakran törekednek mások céljainak megghiúsítására. Kétértelmű,

Azt a különös jelenséget, hogy a szociometriai ítéletek, még a viselkedés megváltozásának ellenére is, sok esetben stabilak maradnak, Denham és Holt (1993) vizsgálata illusztrálta. Óvodáskorú gyerekek szociális pozícióját próbálták bejósolni a kezdeti agresszív és proszociális megnyilvánulások alapján. Megfigyeléseik szerint a vizsgált viselkedések egy év elteltével is jól jósolták a társas elfogadottságot. A proszociális viselkedések az agresszió hiányával párosulva a népszerű kategóriába kerülést prediktálták egyéves távlatban, míg a kezdetben megfigyelt agresszív megnyilvánulások a csoportbéli elutasítottság következményével jártak.

hipotetikus szituációban hajlanak arra, hogy a társ részéről rosszindulatot, ellenséges szándékot feltételezzenek (Dodge és Price, 1994). Hipotetikus problémamegoldási helyzetben kevesebb és agresszívabb javaslatuk van a probléma megoldására, mint a népszerű gyerekeknek, és úgy is hiszik, hogy a rosszindulatú, agresszióval járó stratégiák hatásosabbak (Pettit, Dodge és Brown, 1988). A gyerekeknek ez a csoportja a szociális sikerességet úgy ítéli meg mint külső tényezők és körülmények által meghatározott, változó-kony „konstruktmot”, míg a szociális értelemben vett sikertelenség egyfajta változtat-hatatlan adottság, melyet az egyén saját magának köszönhet (Rubin és mtsai, 1998). Fel-tételezhetően ezek az agresszív visszautasított gyerekek egy, az agresszió és rosszindulat által fenntartott rossz 'körnek' az áldozatai. Mivel ezek a gyerekek hajlanak az ellensé-ges szándék feltételezésére, így ehhez kapcsolódóan valószínűleg agresszívan reagálhat-nak számos kétértelmű helyzetben. Az agresszió gyakori használata viszont ahhoz vezet, hogy a gyermeket társai negatívan, esetleg rosszindulattal ítéljék meg, ami által elképze-lései mások rosszindulatáról megerősítést nyernek (Asher, Erdley és Gabriel, 1995; Dodge és Price, 1994). Az agresszív visszautasított gyerekek esetében problémát jelent még az, hogy az énképben több nem realiztikus elképzelés is helyet kap, például nem ítélik magukat agresszívnak, mint más csoport tagjai, pedig az őket megítélők szerint agresszívnak (Newcomb és mtsai, 1993). Továbbá a saját csoportbéli elfogadottságuk-ról is a valósághoz képest torzított az elképzelésük. Patterson és munkatársai (1990) szer-int ezek a gyerekek hajlanak arra, hogy túlbecsüljék saját népszerűségüket.

A társaktól való visszahúzóddással jellemezhető visszautasított gyerekek szociális inter-akcióikban mutatott viselkedését gátoltság és alacsonyfokú öntudatosság jellemzi. Annak következményeként, hogy képtelenek társaikhoz kapcsolódni, csatlakozni, izolálódnak csoportjukban, és mások visszautasítását váltják ki. Ezek a gyerekek hipotetikus szituá-ciókra szociálisan kompetens megoldásokat javasolnak, így valószínűleg a szociális tu-dás valós viselkedéssé formálásával lehetnek a problémáik (Rubin és mtsai, 1998). Hymel és munkatársai (1990) három éven keresztül követtek nyomon a csoportjukban visszautasított kategóriába eső gyerekeket. Az agresszív karakterű visszautasított gyere-kek esetében azt állapították meg, hogy externalizálták problémáikat, ami úgy nyilvánult meg mint ellenségesség, impulzuskontroll hiánya, nyugtalanság. A szociális visszahúzó-dással jellemezhető gyerekeknél ezzel szemben internalizációs tendencia volt tetten ér-hető: féltékenység, szorongás, visszahúzóddás.

Mellőzött gyerekek

A csoportjukban mellőzött gyerekek az átlagos csoporthoz viszonyítva kevésbé agresszí-vek, de kevésbé szociálisak is. Kevesebb szociális interakció és pozitív megnyilvánulás jellemzi őket (Newcomb és mtsai, 1993). Szégyenlőtségük miatt hajlamosak a diádikus, személyes interakciókat elkerülni, inkább a közösségi aktivitásokhoz csatlakoznak. Jórészt egyedül játszanak, ritkán mutatnak önérvényesítő tendenciákat (Schaffer, 1996). Valószínű-síthető, hogy a mellőzött gyerekek csoportjába való tartozásnak a jelenkori és a későbbi al-kalmazkodásra vonatkozóan nincsen olyan kockázata, mint az elutasított gyerekek mindkét alcsoportja esetében (Rubin és mtsai, 1993). Newcomb és munkatársai (1993) 41, a fenteb-i szociometriai kategóriákra vonatkozó vizsgálat metaanalízise során több vizsgált faktor esetében nem találtak szignifikánsnak, azaz jelentősnek mondható eltérést a mellőzött gye-rekek és az átlagos gyerekek csoportja között. A szerzők értelmezése szerint az átlagos és a mellőzött gyerekek csoportja közötti különbség pusztán a szociális interakciók színvona-lában és a szociálisan pozitív megnyilvánulások számában volt tetten érhető, ami arra utal-hat, hogy a mellőzött gyerekeket kevésbé ismerik társaik, kevesebb a tudás róluk, és ennek a következménye az, hogy kevesebb jelölést kapnak társaiktól. Ezek a gyerekek nem szen-vednek a csoportbéli izoláció által kialakuló depresszív hatásoktól, továbbá az elutasított

gyerekekkel ellentétben, ha más csoportba kerülnek, könnyen változik elfogadottságuk mértéke (*Newcomb és mtsai*, 1993).

A szociometriai státus stabilitásának kérdése

A szociometriai státus, bár nem tekinthető individuális karakterisztikumnak, mégis szignifikáns jelentőséggel bír a gyermekek számára, főleg, ha állandó marad. Egy év távlatában vizsgálva, még egészen kisgyerekeknél is (3–6 év), a népszerű és az elutasított gyerekek fele „megőrzi” szociometriai helyzetét (*Parke, O’Neil, Spitzer, Isley, Welsh, Wang, Lee, Strand és Cupp*, 1997; *Rubin és mtsai*, 1998). A szociometriai ratingek megközelítőleg 0,5-es korrelációt mutatnak három- és négy-, illetve öt- és hatéves korban végzett vizsgálatokban (*Parke és mtsai*, 1997), míg a pozitív és a negatív ítéletek a gyerekre vonatkozóan relatíve stabilak maradnak. Azt a különös jelenséget, hogy a szociometriai ítéletek, még a viselkedés megváltozásának ellenére is, sok esetben stabilak maradnak, Denham és Holt (1993) vizsgálata illusztrálta. Óvodáskorú gyerekek szociális pozícióját próbálták bejósolni a kezdeti agresszív és proszociális megnyilvánulások alapján. Megfigyeléseik szerint a vizsgált viselkedések egy év elteltével is jól jósolták a társas elfogadottságot. A proszociális viselkedések az agresszió hiányával párosulva a népszerű kategóriába kerülést prediktálták egyéves távlatban, míg a kezdetben megfigyelt agresszív megnyilvánulások a csoportbéli elutasítottság következményével jártak. Ha a gyermek agresszív viselkedése változott az év során, és nem mutatta a továbbiakban a megfigyelés kezdetén regisztrált agresszív tendenciákat, akkor is valószínű volt, hogy a visszautasított gyerekek kategóriájába kerül.

Az egyik legfontosabb megválaszolandó probléma a kortárskapcsolatok vizsgálatában a gyermek karakterisztikuma, illetve a társas elfogadottsága közötti ok-okozati összefüggés megfejtése. A kérdés így hangzik: vajon a gyermek személyiségének jellemzői vezetnek ahhoz, hogy népszerűtlen legyen társai körében, vagy pedig a csoportból történő kirekesztés és elutasítás vezet a társas kapcsolatok kialakítása és fenntartása szempontjából nemkívánatos személyiségvonások és viselkedés kialakulásához. Dodge és munkatársai (1983, 1990) e kérdés vizsgálatához olyan kísérletet terveztek, melyben már a csoport kialakulásának kezdete előtt megvizsgálták a gyerekek karakterisztikumát, és ezek ismeretében követték az egyes gyerekek csoportos helyzetének alakulását. Eredményeik szerint egyértelműen a „hozott” tulajdonságok befolyásolják a gyermek szociális pozíciójának kialakulását, és ez leginkább a visszautasított gyermekek esetében van így. Ezek a gyerekek számos olyan tulajdonságot „cipelnek magukkal”, amelyek valószínűtlen, hogy társaikból pozitív válaszokat váltanak ki. Ilyen például az agresszióra való hajlam, a kooperációra való hajlandóság hiánya, megosztásra való képtelenség stb., ráadásul ezek a tulajdonságok leginkább a másokkal való érintkezés kezdeti szakaszában dominálnak. Ezzel ellentétben azok a gyerekek, akik népszerűek lettek csoportjukban, már a csoportba belépés kezdetekor segítőkész, kooperatív és készséges viselkedést mutattak szociális interakcióikban. Ez okozta általános elfogadottságukat a csoportban, így rövid idő alatt népszerűek lettek társaik körében. Az eredmények alapján valószínű, hogy az elutasított gyerekek esetében hiányoznak bizonyos szociális interakciós készségek, és a készségek hiányát a csoportba való belépéskor olyan figyelemfelkeltő viselkedésekkel igyekeznek kompenzálni, mint a túlzott beszédesség, hiperaktivitás stb., amelyek miatt viselkedésük fokozottan alkalmatlannak bizonyul. Nem vethetjük azonban el a második magyarázatot sem, mert a kortárs csoportban szerzett szociális tapasztalatok megerősítő hatásúak lehetnek, stabilizálják, fenntartják a hozott diszpozíciókat, így a későbbi alkalmazkodásra vonatkozóan is döntő jelentőségűnek tekinthető a kortárs csoportban szerzett tapasztalatok minősége (*Dodge és mtsai*, 1990; *Schaffer*, 1996). Valószínűleg ez lehet az oka a szociometriai pozíció már kisgyerekeknél kimutatható relatíve erős stabilitásának is.

Az iskolába lépés társas vonatkozásai

A korábban ismertetett kutatási eredményekből kiindulva a társas alkalmazkodás és iskolába lépés problematikájából a következő gondolatokat ajánlom megfontolásra.

Szembetűnő váltás az iskolában az óvodához képest, hogy a teljesítményhelyzetben eltöltött idő markánsan megnövekszik, a játékkal, illetve a társakkal töltött idő pedig relatíve lecsökken. Az a gyermek, akinek a társaival eltöltött idő komoly szorongást és nehézségeket jelent, esetlegesen „jobban jár”, ha olyan helyzetbe kerül, amelyben lecsökken a szabad időtöltés a társakkal, és a teljesítmény jellegű feladatok sikeres megoldása által több lehetősége nyílik öröm és sikerélmény átélésére.

A tanulásban való eredményesség folytonos tapasztalat és élmény, mely a társak jelenlétében zajlik, s akár még kapaszkodót és esélyeket is hordozhat a társas alkalmazkodás egyéb vonatkozásait illetően. Ezáltal az iskolába lépés komoly lehetőségeket rejt az óvodában szenvedő gyerekek számára.

A népszerű gyerekek társas problematikája lényegesen egyszerűbb, az előbb ismertetett kutatások szerint számukra a csoportváltás utáni prognózis nagyon kedvező. Ennek a csoportnak a bemutatása e tanulmányban az összehasonlíthatóság és a kontraszt céljából volt fontos.

A mellőzött gyerekek, ahogy ezt a fent ismertetett vizsgálatokból láttuk, „tisztá lappal” indulnak az iskolában, a csoportváltás esélyt kínálhat arra, hogy barátot vagy barátokat találjanak. Továbbá a teljesítmény problémája mint megoldandó új életfeladat magasodik eléjük, mely kevésbé sikeres társas alkalmazkodás esetén is „témát” és célt ad életüknek.

Az elutasított gyerekek lehetőséget kapnak arra, hogy énképük bővüljön olyan teljesítményirányú megerősítésekkel, amelyek elemei a magatartástól sokkal függetlenebbek, mint az óvodában. Az óvoda a fantáziajátékok és a szimbolikus tevékenységek révén elvarázsolt birodalomnak tekinthető az iskolához képest, melyben a társakkal kapcsolatos magatartás, a hozzájuk való viszonyulás az „én” értékelésének egyik fő szempontja. Az iskola realiztikus világában a sokféle új tantárgy és ismeret révén a figyelem könnyebben elterelődik az interperszonális magatartásról és a szociális kapcsolatok problémáiról. A több szempont szerint működő iskolai értékelés révén a gyerek önmagáról kialakult képe és a másokban őrála kialakult kép is összetettebb és árnyaltabb lesz.

A társas kapcsolatok szempontjából speciális helyzetben vannak a vegyes életkorú csoportokba járó idősebb gyerekek. Elgondolkodtató a kérdés, hogy érdemes-e ott tartani még egy évre többségében kisebb gyerekek között egy olyan gyereket, akiben buzog a tudásvágy, értelmes, minden szempontból alkalmas, hogy iskolába menjen. Sok vizsgálat megerősítette azt a közismert ténytet, hogy az életkor és a biológiai nem alapvető szervezője a baráti kapcsolatok alakulásának. Ha ezt a vegyes csoportok esetében mérlegeljük, könnyen belátható, hogy a barátválasztás esélyei lényegesen csökkennek. Így körültekintően kell értelmezni, amikor egy ilyen csoportszerkezetben nevelkedő nagycsoportos gyerek magányosságról számol be, hiszen 11-12 lehetséges társ helyett kettő, esetleg három vele azonos életkorú és nemű gyerek közül tud csupán választani. Közel sem biztos, hogy a gyerek interperszonális készségeivel van a probléma. Főleg az utolsó óvodai évben tudnak az elmagányosodástól szenvedni a gyerekek, amikor is a fölfelé barátkozás és figyelés jótékony hatásai is megszűnnek. Persze a barátságán kívül sokféle érzelmi kapcsolat alakulhat ki gyerekek között, mely a vegyes csoportok érzelmi többletét hordozhatja. A fentebbi megfontolások alapján, ha minden egyéb feltétel adott az iskolába menetelre, vegyes csoportok esetében különösen meggondolandó az egy ráadás év az óvodában.

A tanulmány célja a gyermeki csoportlét érzelmi és társas vonatkozásainak megvilágítása volt. E szempontok figyelembevétele segítséget nyújt annak belátásában, hogy az egyébként minden más szempontból iskolaérettnek tekinthető gyerekek esetében lehet-

ségesek olyan társas alkalmazkodási problémák, amelyek mellett mégis a hamarabbi, az-az nem késleltetett iskolakezdés megkísérlése javasolható.

Irodalom

- Asher, S. R. – Erdley, C. A. – Gabriel, S.W. (1995): Peer relations. In: Rutter, M. – Hay, D. F. (szerk.): *Development through life*. Blackwell, London. 456–487.
- Denham, S. A. – Holt, R. W. (1993): Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, 271–275.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A. és Holt, R. (1990): Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 1145–1152.
- Dodge, K. A. (1983): Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 1386–1389.
- Dodge, K. A. – Coi, J. D. – Pettit, G. S. – Price, J. M. (1990): Peer status and aggression in boys' groups developmental and contextual analyses. *Child Development*, 1289–1309.
- Dodge, K. A. – Rubin, E. (1990): Issues in social cognition and sociometric status. In Asher, S. R. – Coi, J. D. (szerk.): *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge University Press, New York.
- Dodge, K. A. – Price, J. M. (1994): On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*, 1385–1397.
- Hymel, S. – Rubin, K. H. – Rowden, R. – Le Mare, L. (1990): Children's peer relationships: Longitudinal predictions of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 2004–2021.
- Newcomb, A. F. – Bukowski, W. M. – Pattee, L. (1993): Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 99–128.
- Parke, R. D. – O'Neil, R. – Spitzer, S. – Isley, S. – Welsh, M. – Wang, S. – Lee, J. – Strand, C. – Cupp, R. (1997): A longitudinal assessment of sociometric stability and the behavioral correlates of children's social acceptance. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 635–662.
- Patterson, C. J. – Kupersmidt, J. B. – Griesler, P. C. (1990): Children's perception of self and of relationships with others as function of sociometric status. *Child Development*, 1335–1349.
- Pettit, G. S. – Dodge, K. A. – Brown, M. M. (1988): Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 107–120.
- Putallaz, M. – Gottman, J. M. (1981): An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 986–994.
- Rubin, K. H. (1993): The Waterloo Longitudinal Project: correlates and consequences of social withdrawal from childhood to adolescence. In Rubin, K. H. – Asendorpf, J. B. (szerk.): *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. 291–314. Erlbaum, Hillsdale.
- Rubin, K. H. – Bukowski, W. – Parker, J. G. (1998): Peer interactions, relationships, and groups. In Damon, W. – Eisenberg, N. (szerk.): *Handbook of child psychology*. III. Social, Emotional, and Personality Development. Wiley & Sons, New York.
- Schaffer, H. R. (1996): *Social Development*. Blackwell Publishers.
- Sroufe, L. A. – Schork, E. – Motti, F. – Lawroski, N. – LaFreniere, P. (1984): The role of affect in social competence. In Izard, C. E. – Kagan, J. – Zajonc R. B. (szerk.): *Emotions, cognitions, & behavior*. Cambridge University Press, Cambridge. 289–319.

Inántszy-Pap Judit

Debreceni Egyetem, Pszichológia Intézet

Humánerőforrás és kiadvány-szerkesztés a 16–17. századi kelet-európai héber nyomdászattörténetben

A 16–17. századi kelet-európai héber nyomdászat szemléletének genezise – a zsidóság kollektív historikus emlékezete kapcsán – leginkább Ázárjá de' Rossi történeti munkájához köthető (*de' Rossi*, 1864, 1866). A közeg vizsgált irodalmi hagyománya pedig már a kezdetektől fogva „szent”, illetve „isteni” jelzővel illette a nyomdai művészetet. Történeti perspektívában szemlélve a mindenkori piaci szükségleteket megmutatkozik, hogy az első héber nyomdai termékek felhasználói célcsoportja a zsinagógák látogatói, illetve a specifikusan zsidó iskolai képzésben részesülő nebulók tömbje

volt (yesiva). Ugyanakkor szót kell ejtenünk a nyomdai munkák mindenkori megrendelőiről: a szakértő, közösséget irányító, s így legitim döntéshozatali joggal bíró vezetőség-ről, a rabbinátusról (Szanhedrin). Ha a legrégebbi európai héber nyomdák után kutatunk, a kezdet mindenképpen Olaszországban keresendő (1475, Reggio i Piave di Sacco), ahol a Sonzino család talán a legkiemelkedőbb kereskedelmi márkanév (*Amram*, 1963). Ugyanakkor Magyarországon már a 17. század első felében markánsan kidomborodott az elkötelezett igény a héber karakterekkel ellátott nyomdahelyek mint nélkülözhetetlen kultúrgépek felé. (1)

Ha elemezni kívánjuk a vizsgált időintervallum nyomdai humánerőforrással való ellátottságát, a személyzet életút-analízisén végigtekintve érdekes megállapításokra juthatunk. Először is, a kelet-európai piacvezető zsidó nyomdászok mind bevándorlók voltak. Az első közép-európai héber nyomdát megalapító Izsák olasz (2), a sziléziai Schwarz cseh (3), míg a lublini Jaffe német volt (4). Logikusnak tűnhet, hogy fenntartották szülőföldjükkel a kapcsolatot, s igyekeztek onnan foglalkoztatni nyomdaipari alkalmazottakat (itt elsősorban a szedőkre és a korrektorokra gondolunk). Így gyakran megtörtént a héber nyomdászat első hőskorában, hogy maguk a tulajdonosok szedték könyveiket – erre

a legjobb példa a Haliczék műhelye. (5) A későbbi praxis jellemzője volt, hogy az egész családot bevonták a könyvkiadási munkálatokba. Ugyanakkor Prostic (6) és a már emlegetett Jaffe cseh és morva szedőket is alkalmazott. Prostic még azt is privilegizálta a munkaszerződésekben, hogy annak lejárta után az alkalmazott ne alapíthasson Krakkóban nyomdát.

Ejtsünk néhány szót a szöveggondozásról. A címlapon, kolofonon általában feltüntették a mecénást, a közreműködő tudós nevét, a nyomdászt, a tulajdonost, a mű első kiadásának évét, a kiadás helyét és a hirdetéseket. A becsületesebb héber nyomdászok még azt is jelezték, hogy „velencei betűkkel”. Mindemellett jellemzőek voltak a díszes rajzok, illetve címerek (például a lengyel sas mint

*A 16–17. századi kelet-európai
héber nyomdászat
szemléletének genezise – a
zsidóság kollektív historikus
emlékezete kapcsán – leginkább
Ázárjá de’Rossi történeti
munkájához köthető (de’Rossi,
1864, 1866). A közeg vizsgált
irodalmi hagyománya pedig
már a kezdetektől fogva „szent”,
illetve „isteni” jelzővel illette a
nyomdai művészetet.*

Krakkó címere). Az egyéb héber nyomdászati sajtóságok közé sorolható a nyomtatás idejének feltüntetése, a betűk számának (!) és az éppen uralkodó királynak a megnevezése.

A kiadói engedélyeztetési eljárásban az olasz cenzúra volt az általánosan jellemző. Ennek megfelelően ugyan III. Gyula pápa 1553-ban felszólított mindenkit, hogy égesse el a Talmudot, de a tridenti zsinat ismét megengedte forgalomba hozatalát terjesztésével együtt, igaz, bizonyos megkötésekkel. Lengyelországban még a bulla előtt megkísérelték az egyházi cenzúra bevezetését, mégpedig a Halicz nyomdájának likvidálásával egyidejűleg. Bár nincsenek teljes körű adataink, de bizonyos, hogy egyetlen 16–17. századi kelet-európai nyomdában nyomtatott héber könyvön sincs a cenzori engedély feltüntetve, ami példának okáért Olaszországban általános volt: „una licentia superiorum”. A szakirodalomból gyakran citált 1566. és 1568. évi megengedő dekrétumok, illetve Zsigmond patense Izsák Prosticnak igencsak sarkított kivételek – az általános gyakorlat szerint előszeretettel zártak be nyomdákat a Talmud kinyomtatásáért, mint a krakkói officino esetében.

Mit tudunk a költségekről, illetve a beruházásokról? A 16–17. századi héber nyomdatörténetben az irányító „négyesfogat” a kiadó, a nyomdász, a szerző és a mecénás volt. Ha a szerzőnek nem volt elég pénze kiadni a könyvét, akkor általában a nyomdász kölcsönzött

neki – természetesen százalékra. Ha üzleti lehetőséget látott benne, akkor betársult (mint a Majzels esetében). A mindenkori rektorok, rabbik, tudósok külsőnek számítottak.

A kiadott művek jellemzően zsidó teológiai munkák, imakönyvek, énekeskönyvek, valamint az oktatási intézmények és a zsinagógák használatára szolgáló szövegek voltak, de megjelentettek bibliamagyarázatokat, Talmudot, rituális kódexeket, vitairatokat is. A 16. században a kelet-európai (értsd: askenázi) zsidók területi autonómiát élveztek, s így saját közigazgatásuk volt: gondoljunk csak a bíróságokra, melyekhez szakkönyvek is szükségeltettek. Természetesen jelen voltak a felvilágosodás világi írásai is a repertoárban, a misztikus irodalommal együtt. A Prostic-féle nyomdai irányzatnál különösen a jiddis irodalom dominált, melynek elsődleges célcsoportja a női nem volt, akik nemigen tudtak héberül. Utóbbiak számára leginkább bibliai történeteket nyomtattak, illetve szótárakat a Bibliához, néha etikai kérdéseket taglaló kiadványt, imakönyveket, legendákat, középkori románcok történeteit és egyéb szépirodalmat (például: Hildebrand lovag), német–lengyel zsidók átdolgozásaiban. (7)

Jegyzet

(1) Például I. Rákóczi György 1633. június 6-án arra utasítja számvevőjét, hogy rendesen honoráljon egy fontos és sürgős munkát, mert a gyulafehérvári főiskola hébertanára, Johann Alstedt türelmetlenül várta tanítványai számára írt héber tankönyvének megjelenését. A munka 1635-ben jelent meg, és számos, nagyobb héber szöveggel illusztrált tudós mű követte Gyulafehérváron és Sárospatakon ezután (Petrik, 1885; Petrik, 1908–1913; Petrik, 1888–1892; Szinyeyei, 1891–1914; Gulyás, 1931; Balogh, 1882; Bettelheim, 1933).

(2) Az első héber nyomdát Közép-Európában is egy olasz nyomdász nyitotta, Gerson ben Salamon ha-Kohen, Prága városában. Nagyon hosszú ideig ez a műhely látta el a német, de legfőképp a lengyel zsidókat, mivel Gerson ben Salamon a lengyel rituálé szerinti (askenázi) imakönyveket nyomtatott.

(3) 1530-ban az egyik lengyel nyomdász, Chaim Schwarz áttelepült Oleśnicába (Szilézia), ahol még ebben az évben, július huszadikán befejezte a Pięcioksięgu nyomtatását. Nem sokkal ezután elhagyta Sziléziát, és Augsburgba költözött: csak néhány év múlva tért vissza, mégpedig Lublinba, hogy itt is nyomdát alapítson. Az ő kezdeményezése másokat is rendkívüli módon inspirált: itt elsősorban a Halicz fivérekre gondolunk, akik 1534-ben Krakkóban (az akkori fővárosban) alapítottak nyomdát.

(4) A lublini nyomda legkitűnőbb nyomdása egy német zsidó volt, Kalonymos (egyéb olvasatokban Kleonymos, Kalman, Calman) ben Mardochej Jaffe, annak az Annának a férje, aki Zsigmond Ágostontól a privilégiumot kapta (Chaim Schwarz unokája). Jaffe már hosszú ideje lakott Opatówban, mikor három másik zsidóval együtt királyi privilégiumot ka-

pott héber könyvek külföldről történő behozatalára. Ugyanebben az időszakban volt társtulajdonosa a lublini nyomdának, majd 1574-től monopóliumhelyzetbe került, és kizárólagos tulajdonviszonnyal bírt a nyomda fölött. Befolyását és hatalmát a könyvpiacra az is mutatja, hogy 1578-ban Báthory Istvántól privilégiumot kapott nyomdája számára.

(5) A Haliczok 1534-ben hozták létre az első héber nyomdát Lengyelországban, Krakkó Kazimierz negyedében. Az alapítók Sámuel, Aser és Eljakim voltak, a Halicsi Chaim, vagyis Chaim z Halicz fiai. A nyomda első működési évében két művet adtak ki. Az egyik egy rituális kódex volt, *Szaarej Dura* címmel. Ennek második kiadása a Varsói Zsidó Kolóniához fűződik 1587-ben. A nyomda alapításának évében kiadtak még egy jiddis–német szótárt a *Tojrohoz*, vagyis Mózes öt könyvéhez, *Szefer Anצל* címmel (Bodleiana nr. 5341. *Librorum Hebraicum in Bibliotheca Bodleiana*. Berlin 1857. –HB. I. 1858. 14–15, 38–39. –ZfHB VIII. 1904. 159; X. 1906. 139–149.).

(6) Izsák nyomdája a már említett krakkói officina (Zsigmond Ágoston 1568-i dekrétuma) alapján született. Az alapítója egy olasz zsidó volt, aki Kazimierzben lakott. A király megengedte neki, hogy héber könyveket nyomtasson, különös tekintettel a Talmudra, egyidejűleg patenst adva neki 50 évre, bármilyen konkurencia ellenében.

(7) Az ilyen jellegű regényre kiváló példa a velencei Eljasz Lewita műve, a *Sir Bevis of Southampton* feldolgozása (1507). A legnépszerűbbek még a Dietrich von Beruról és a Hildebrand lovagról szólók, Jákob z Boskowic és Aron z Eisenstadt átdolgozásában (1597).

Irodalom

Amram, D. (1963): *The Hebrew Book Makers in Italy*. London.

Areset I. Ed. N. Ben-Menachem – J. Raphael (1958): *Jerusalem*. 1958. 512. lásd Magyar Könyvszemle, 1960. 3.

Ázárjá de' Rossi, Mé'or 'Ejnjám. Ed. D. Cassel. Vilna, 1864; 1866.

Balogh István (1882): *A Magyar Kir. Egyetemi Nyomda termékeinek címjegyzéke*. Budapest.

Ben-Menachem Naftáli (1958): *Mészifrut Jiszráél b'Hungáriáj*. Jeruzsálem.

Bettelheim Samu (1933): *Pozsonyi nyomtatványok*. Hebraica és Judaica, Pozsony.
 Dán Róbert (1966): Résit há-dáfusz há-ivri be-Hungarija. *Kirját Széfer*, 42. 497–502.
Encyclopaedia Judaica (1971) kiemelt címszavai. Jerusalem.
 Freidberg, Ch. B. (1951–1956): *Bét Éked Sepharim*. I–IV. Tel-Aviv.
 Greenwald Juda Jekutuél (1913): *Há-J'hudim b'Hungárijá*. Vác.
 Gulyás Pál (1931): *A könyvnyomtatás Magyarországon a XV. és XVI. században*. Budapest.
Kirját Széfer (1948), 24. 3.
 Petrik Géza (1885): *Magyar könyvészet, 1860–1875*. Budapest.

Petrik Géza (1888–1892): *Magyarország bibliographiája. Bibliographia Hungariae, 1712–1860*. I–IV. Budapest.
 Petrik Géza (1908–1913): *Magyar könyvészet 1866–1900. I–II*. Budapest.
 Shunami, Slomo (1936): *Bibliography of Jewish Bibliographies*. Jerusalem.
 Szinnyei József (1891–1914): *Magyar írók élete és munkái*. I–XIV. Budapest. In uő. (1980–1981): *Magyar írók élete és munkái*. (Reprint kiadás). Budapest.

Frank D. Dániel
 ELTE, BTK

A felvilágosodás eszmerendszerének megjelenése Fináczy Ernő *Elméleti pedagógia* című művében

1789 szeptemberében a Berlinische Monatsschriftben Moses Mendelssohn feltette a kérdést: Was ist Aufklärung? Mi a felvilágosodás? A köntigsbergi filozófus, Immanuel Kant válaszolt rá, s fő mondanivalóját latinul fogalmazta meg: Sapere aude! Merj tudni! – Szélesebb értelemben: merd felhasználni az észet, a tapasztalatot, a tudományt, szóval mindazt, ami az embert emberré teszi. Az így felfogott felvilágosodást hirdették a francia „filozófusok”, akik nem szaktudósok voltak, hanem írók vagy még inkább literátorok, akik egyaránt foglalkoztak szépirodalommal, művészetekkel, tudománnyal.

Felvilágosodás-vita az első világháború utáni magyar szellemi életben

A magyar felvilágosodás korszakának az 1770 és az 1820-as évek közötti időszakot szokták jelölni. Ennek első szakasza az 1772 és 1795 közötti évtizedekre esik, amikor a felvilágosodás eszméinek elterjedésével egyidőben kibontakozik a nemzeti mozgalom, amely a magyar nyelv fejlesztéséért, valamint az anyanyelvű irodalom és tudomány kibontakozása érdekében szállt síkra. A nyelvi és kulturális célokból indult törekvések a francia forradalom nyomán társadalmi és politikai téren is radikalizálódnak, ám a magyar jakobinus mozgalom elfojtása után, 1795-től kezdve ismét visszaszorulnak a nyelvi és művelődési területre, sőt sokáig még ott sem érik el eredeti lendületüket (Fehér, 1999).

Fehér Katalin (1999, 11.) szerint a magyar felvilágosodás korának e második korszakára (1795–1825) ezért eleinte a császári-rendi kompromisszum volt jellemző (1810-ig), majd az 1810-es évek folyamán ismét megélnék a nemzeti ellenállás. E korszakok megítélése természetesen ellentmondásos. Elég csak arra gondolnunk, hogy magának a felvilágosodásnak a filozófiája sem volt egységes. A filozófusok politikai, etikai, közgazdasági, metafizikai vagy éppen az általunk vizsgált pedagógiai nézetei merőben különböztek egymástól.

Az elvesztett világháború után a tudomány művelői körében megnőtt a korszak iránti érdeklődés. 1920 őszén Szeffü Gyula és Domanovszky Sándor támogatásával a Magyar

Történelmi Társulat három hónapos ösztöndíjat biztosított többek között olyan tehetséges fiatal történészeknek, mint Miskolczy Gyula, Hajnal István, Mályusz Elemér, hogy Bécsben kutassanak.

Ezen időszak egyik intellektuálisan legmagasabb színvonalú vitájában a protestáns Mályusz (2002) vitatta a katolikus Szekfünek azt a nézetét, hogy az európai műveltséget, illetve annak legújabb eredményeit csak a Habsburgok közvetítésével ültethettük át a magyar talajba. A Szekfü-féle felfogással szemben úgy vélte, a barokk a vallási türelmetlenség és a fanatizmus, a központosított államhatalom kifejezője és igenlője. A barokk világnézet, melynek gazdasági életét a merkantilizmus határozta meg, nem engedte az egyén kibontakozását és érvényesülését. Ezzel szemben a felvilágosodás világnézete elősegítette a természettudományok fejlődését, megvalósította a polgár embereszményeit, a fejlődésgondolatra épülő új történelemfelfogást, és a barokk képzőművészet-kultusz helyett a literatúra és a ráció elsőbbségére alapozta a művészetek értelmezését. (1)

Mályusz a felvilágosodásnak nem vallás-, hanem egyházellenes voltát hangsúlyozta, amely az emberi szellemet az utóbbi uralma alól kívánta felszabadítani. Szerinte ez a protestantizmus és a természettudományok segítségével sikerült. A természettudományi fejlődést két tényezőtől eredezteti: a baconi nominalizmusra visszavezethető indukciós következtetési eljárásból, valamint a Kopernikusz, Galilei, Kepler eredményeire alapozott matematikából és mechanikából, amely magába olvasztotta az epikureus atomizmust is. Nem véletlenül utal a neves olasz fizikusra. Galilei büszkén vallotta *Discorsi (Matematikai érvelések...)* (1986) című művében: „Azt is megfigyelték, hogy az eldobott testek pályája valami görbe vonalat ír le; de hogy ez a parabola, azt sem állapították meg. Ezeknek az állításoknak a helyességét és még sok más érdekes dolgot én bizonyítottam be. S mindezekkel, amiket hitem szerint legtöbbre lehet értékelni, szabaddá vált az út egy összefoglaló és kiváló tudományhoz, amelyhez a mi munkánk csak az elemeket jelentik, s amelyekben egy mélyebb szellem ura lehet az elrejtett és ismeretlen dolgoknak.”

Galilei kísérletei azt bizonyították, hogy a szabályok kivétel nélkül minden esetben érvényesek. Csak tovább kell menni az úton, és a világ összes jelensége matematikai kísérlettel megmagyarázható (Mályusz, 2002). Ebben az ismeretelméleti optimizmusban Fináczy Ernő (1850–1935) nem osztozott.

Fináczy Ernő

Fináczy Ernő 1880-ban szerzett latin–görög szakos diplomát, majd rövid ideig középiskolai tanárként tevékenykedett. Az Országos Közoktatási Tanács előadója (1891), majd ügyvezető alelnöke (1905–19) volt. Részt vett a Magyar Pedagógiai Társaság alapításában,

Fináczy a történelmi tényeket katolikus világnézete alapján értékelte. A történelem nála az erkölcsi tökéletesedés folyamata, melyben a nevelés központi szerepe az egyes ember erkölcsileg mind magasabbra emelésében, tökéletesebbé tételében csúcsozódik ki. A végső cél az erkölcsi tökéletesedésre való képessé tétel, ami az abszolút értékek (jó, igaz, szép) megismerésében és tudatos megvalósítására való törekvésben nyilvánul meg. A teljes tökéletesség e felfogás szerint a vallásban, Isten létezésében található meg, mert „benne egyesül a teljes igazság, teljes jóság, teljes szépség, vagyis a teljes, abszolút tökéletesség.

amelynek 1904-től elnöke, 1925-től örökös tiszteletbeli elnöke volt. 1901-től 1930-ig a budapesti egyetem pedagógia professzora; e munkája során a pedagógia minden területével foglalkozott. Neveléstörténeti, neveléelméleti és didaktikai munkásságával nagy hatást gyakorolt több generáció pedagógiai szemléletmódjára. Méltatói elsősorban műveinek tartalmi gazdagsága, történeti megalapozottsága, rendszeres, logikus felépítése miatt tisztelik. Mindezek mellett kiváló stílusban, közérthetően fogalmazott. Alkotói tevékenységét vallásos, idealista világnézet, a herbarti pedagógiában gyökerező szemlélet jellemezte. Tudományos kutató- és irodalmi munkásságának középpontjában egyetemes és magyar neveléstörténeti művei állnak. Ezek közül a legjelentősebbek: *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában* (1899–1902), *Az ókori nevelés története* (1906), *A középkori nevelés története* (1914), *A renaissancekori nevelés története* (1919), *Az újkori nevelés története* (1927), *Neveléelméletek a 19. században* (1934). Neveléstudományi koncepciójának részletes kifejtését *Elméleti pedagógia* (1937) című munkája nyújtja.

Az Elméleti pedagógia

Az *Elméleti pedagógia* 1937-ben, szerzője halála után két esztendővel jelent meg; Nagy J. Béla és Prohászka Lajos rendezték sajtó alá egyetemi előadásainak anyagát. Mint Balogh László, az 1995-ös reprint kiadvány tanulmányának szerkesztője jelzi, ezek a körülmények nem kérdőjelezik meg a tartalom eredetiségét. Az *Elméleti pedagógia* kéziratának első fogalmazásával Fináczy ugyanis 1922-ben elkészült, melyet 1924-ben letisztázott, majd egyes részeit át is dolgozta.

Fináczy tudományos életprogramja egyik részfeladatának tekintette az elméleti pedagógia alapkérdéseinek elemzését és kidolgozását. 1903-ban a hazai pedagógiai irodalom hiányosságairól tartott szemléjében elsőként említette a tudomány korabeli színvonalán álló elméleti pedagógia hiányát, amely szigorúan tudományos rendszerbe foglalva adná a pedagógia elméletét (Balogh, 1995).

A herbarti hagyományokhoz hűen az *Elméleti pedagógia* két nagy tartalmi egységre tagolható: a teleológiára és a metodológiára. A teleológia a nevelés cél jellegű megalapozását adja, míg a metodológia feladata annak megvalósítása, hogy – ezen elmélet szempontjából – mik a nevelés részei, eszközei (Pukánszky és Németh, 1996, 456.). Fináczy életműve több darabjában is kísérletet tett a herbarti tudományos tételek magyarázatára és védelmére, ugyanakkor megújításukra és megváltoztatásukra is. Ennek is köszönhető differenciált álláspontja, amit a reformpedagógia és a gyermektanulmányok eredményeivel és egyes szerzőivel kapcsolatosan kialakított. Ahogy Balogh László fogalmazott nagy hatású művéről: nem a filozófiai háttér és az alapelvek, hanem kifejezetten a pedagógiai részek adják az olvasók számára a ma is maradandót.

A kanti hatás

Chaunu (1998, 23. o.) szerint Newton és Kant jelölte ki a felvilágosodás eszméinek útját. Kant Galilei ismeretelméleti optimizmusát már nem osztva, 1781-ben megjelentetett *A tiszta ész kritikája* (2004) című művében fogalmazta meg az ész tehetetlenségének beismerését.

Kant személyisége, kristálytisztá logikája meghatározó hatással volt Fináczy Ernő munkásságára is. Nem véletlen, hogy nevelési teleológiájában, fogalmak magyarázatánál szívesen hivatkozott rá.

Kant úgy vélte, valamennyi tapasztalatunk csak feltételes és közelítőleges igazságokat tartalmaz, abszolút igazság pedig csak a tapasztalat előtt, azon kívül és attól mentesen található. Amit valóságnak nevezünk, ama szemléleti világ, melyet „érzéketlenségünk”, a tiszta szemléletek transzcendentális, a priori, minden tapasztalatot megelőző képessége hoz létre.

Mindez tehát jelenség csupán, eszményi világ, melyben a dolgok pusztán tudatunk jelenségeiként léteznek, nem úgy, ahogy magukban vannak. A világ ezért – ahogy Kant (2004) fogalmazza – egyszerre bír „empirikus realitással” és „transzcendentális idealitással”.

A *gyakorlati ész kritikájában* (1991) Kant az erkölccsel foglalkozik: Cselekedj mindig úgy, hogy akarated maximája egyszersmind egy általános törvényhozás elve is lehessen! Az erkölcsi törvény kategorikus imperatívusz: abszolút módon érvényes, függetlenül minden feltételtől és körülménytől. Érvényes mindenütt és mindenkor, minden tapasztalatnál előbb és mindenfajta tapasztalati igazolás nélkül. Ahogy fogalmaz: „Az erkölcs voltaképp nem arra tanít meg, hogyan tehetjük magunkat boldoggá, hanem arra, hogyan lehetünk méltók a boldogságra.” (Kant, 1991)

Kant szerint kötelességérzetből, nem hajlamból kell tehát követnünk az erkölcsi törvényt.

Fináczy világnézete

Fináczy a történeti tényeket katolikus világnézete alapján értékelte. A történelem nála az erkölcsi tökéletesedés folyamata, melyben a nevelés központi szerepe az egyes ember erkölcsileg mind magasabbra emelésében, tökéletesebbé tételében csúcsozódik ki. A végső cél az erkölcsi tökéletesedésre való képesség tétel, ami az abszolút értékek (jó, igaz, szép) megismerésében és tudatos megvalósítására való törekvésben nyilvánul meg. A teljes tökéletesség e felfogás szerint a vallásban, Isten létezésében található meg, mert „benne egyesül a teljes igazság, teljes jóság, teljes szépség, vagyis a teljes, abszolút tökéletesség”.

Konzervatív alapról támadja a nevelői gondolkodás forradalmasítására irányuló mozgalmakat. Nem hisz a rousseau-i eszmékben; abban, hogy a gyerekevelésben is, mint az élet egész stílusában, vissza kell térni a természethez. „A megköttöttséget a szabadságnak kell felváltani hamis jelszójával a legszélsőségesebb javaslatok merülnek fel, melyek alapjaiban támadják a hagyományokban gyökerező iskolát.” (2) A szabadság, fejti ki, önmagában nem hozta meg a várt eredményt. Már a világháború előtt jelentkezett a szellemi túltelítettség érzése, az a bizonyos kultúracsömör, mely Ibsen, Nietzsche, Dosztojevszkij műveiben tükröződik: az az érzés, hogy a közélet beteg, elvesztette egyensúlyát, meghasonlott önmagával, oly feszültség súlya alatt nyög, melytől csak egy egészen gyökeres erkölcsi megújulás szabadíthatja meg (Fináczy, 1937, 10.). Mert az addigi fejlődés nem hozta meg azokat az eredményeket, melyeket az emberek a neveléstől vártak, vagyis a boldogságot, békét, harmóniát, az emberiséget, a szeretetet. Ebben a nyomasztó lelkiállapotban látta a radikális pedagógiai irányzatok megjelenésének fő okát: „Mindenki a neveléstől várja a megkönnyebbülést, az újféléképp gondolt neveléssel akarja visszaadni az emberiségnek a nyugalalmát. Innen a gombamód felburjánzott, legnagyobb részben radikális pedagógiai javaslatok, sokat ígérő panaceák, melyektől az illetők a közlélek megújódását, egy új világ felépítését várják”; „Igazán lehet mondani, hogy ebben a boszorkánytáncban egyedül a katolicizmus nem veszette el a fejét” (Fináczy, 1937).

Elveti Rousseau és követőinek azt a nézetét, amely a pozitív nevelést a természetbe való erőszakos, tehát jogosulatlan beavatkozásnak minősíti. Ezt az álláspontot abból a téves feltevésből eredezteti, hogy a gyermek természete feltétlenül jó, s így a tökéletesnek a természetre bízása semminemű kockázattal nem jár. Ha Rousseau tanítását követnők, egyáltalán semmi biztosítékunk nem volna, hogy az erkölcsi célt növendékünk meg fogja-e közelíteni, hogy a természet el fogja-e vinni oda, ahová a nevelés célja mutat. Önfegyelmzésre, igazságosságra, önzetlenségre nevelni kell az embert; magától nem tanul meg indulatain uralkodni, osztó igazságot gyakorolni és a társas kötöttségért áldozni (Fináczy, 1937, 41.).

Fináczy a zűrzavarból és összevisszaságból kivezető egyik legfontosabb feladatnak a szilárd pedagógiai álláspont megteremtését tartotta. „Értek olyan álláspontot, mely a pártok felett áll, mintegy sub specie aeternitatis, mely tehát idő- és természetfölötti, azaz abszolút

érvényű.” Ennek tisztázása érdekében definiálta a világnézet fogalmát: „...az összes valóság céljairól és végső okairól való egységes képet, tehát világképet, világszemléletet, mely nélkül nevelésről nem lehet beszélni. Azt hiszem, ezt bővebben nem is kell bizonyítanom. A nevelés oly általános tevékenység, annyira összefügg mindennel (Jean Paul mondja, hogy »über die Erziehung schreiben, heisst über alles auf einmal schreiben«), oly sokszorosán és erősen belekapcsolódik egész életünkbe, hogy valamint az életről, úgy a beléje kapcsolódó nevelésről is kell valami koncepciónknak lennie, nevezetesen állást kell foglalnunk bizonyos alapkérdésekkel szemben, aminők például: Mi a világ lényege? Anyagi vagy szellemi természetűek-e a világ végső elemei? Okság vagy célszerűség nyilvánul-e benne? Mit tartunk jónak vagy rossznak? Melyek az állandó, örök értékek, s melyek a múlékonyak vagy viszonylagosak? Mi az ember rendeltetése? Mi az élet célja? A feleletek, melyeket ezekre a kérdésekre adunk, teszik együttvéve világnézetünket, mely természetesen pedagógiai gondolkodásunkban is tükröződni fog. Amilyen felfogásunk van ezekről a kérdésekről, olyan lesz pedagógiánk szelleme.” (Fináczy, 1937, 11.)

Az 'éducation', a nevelés fogalmát a francia *Enciklopédia* így határozza meg: „A nevelés annak megtanítása, amit tudni kell és gyakorolni kell a társadalmi tevékenységben.” (Köpeczi, 1986, 214.) A gyermeket mindenekelőtt 'citoyen'-né, polgárrá kell nevelni, a társadalom tudatos és aktív tagjává, és olyan foglalkozásokra kell megtanítani őket, amelyek hasznosak a társadalom szempontjából.

„A felvilágosodás alapeszméiből következően a nevelés nem az egyháznak, hanem az államnak ügye: politikum. A nevelés célja jó állampolgárokat nevelni, kik az állam céljai szerint gondolkodnak, éreznek és cselekszenek. Az állam célja pedig egyrészt a gyakorlati erkölcsöt, másrészt a gyakorlati használhatóságot kívánja meg; ezért a nevelés se lehet más, mint olyan, mely az embert erkölcsös és hasznos állampolgárrá teszi.” (3) „Ein gemeinnütziges und glückseliges Leben” – ez a jelszavuk az aufklärístáknak. Fináczy szemében viszont vallás nélkül nincs nevelés. Fináczy az abszolút ideált célozta meg. (4) A pusztán technikai és gazdasági kultúra lelketlen mechanizmusától nála csak úgy szabadulhatunk, ha visszatérünk a nevelés segítségével a vallásban gyökerező eszményekhez.

„Aki a kultúrát vallásos gyökereitől elszakítja, megfosztja a nevelést is igazi értelmétől.” (Fináczy, 1937, 10.) A 18. század nagy elmélkedői közül ezért is veti el Locke és Basedow azon nézetét, hogy azt kell tanítani, ami hasznos vagy közhasznú, rávilágítva az állításokban megbúvó ellentmondásokra: „Rousseau is, mikor az oktatás anyagát akarja megállapítani, azt kérdi: á quoi cela est-il bon? Csakhogy nála a »hasznos« más értelmet nyer, mint amazoknál.” (Fináczy, 1994, 9.)

Mélységes hittel vallotta, hogy egyedül az eszmények állíthatják élettevékenységünket nemes célok szolgálatába. Idealisztikus szemléletének pillérei a vallási és a nemzeti eszmény. Széchenyit idézi: ki-ki akkor szolgálja leghívebben az emberiséget, ha saját nemzete iránt tartozó kötelességét híven teljesíti. Montaigne gondolataival egyetértve hangsúlyozza: „nem a lelket és nem a testet, hanem az embert kell képezni”. A jól nevelt ember műveltségében összhangnak kell lenni, hasonlatosan ahhoz, amit Herbart egyensúlyban lévő érdeklődésnek nevez. Nem lehet az értelemre hatni úgy, hogy a hatással együtt az érzelmek és a vágyak ne jelentkezzenek, s nem lehet az akaratra hatni az érzelmi folyamatok együtthatása nélkül. A nevelés tehát egyetemes ráhatás. „Csak a tárgyalás technikájának okából lehet a nevelést testi, érzelmi, értelmi funkciókra osztani. Minden igazi nevelés az egészséges, okos és jó embert, vagyis az általában kiművelt embert akarja megvalósítani, nem a szakembert vagy a különleges életfeltételek közé kerülő embert; arra törekszik, növendékének olyan egyetemes emberi és nemzeti műveltséget adjon, melyre az illető ráépíthesse az élethivatásától megkívánt készségeket, ismereteket, erényeket. Az élet célja tehát önmagunk, az emberiség és a nemzet tökéletesítése.”

Fináczy a klasszikus műveltségesszémény képviselőjeként korának kultúrpolitikusait is őszinte hévvel bírálta. A középiskolai reformról szóló törvény (1924. évi XI. tc.) kapcsán

magát Klebelsberget is támadta: „Ezt az intézkedést, mely óhatatlanul maga után fogja vonni tudományos műveltségünk elszegényedését, tetézte az a másik, mellyel a miniszter történelmi és modern irodalmi szakokra készülő tanárjelölteket görög nyelvi érettségi vizsgálat kötelezettsége alól felmentette.”, illetve a bölcsészeti karok idevágó előterjesztésétől a jóváhagyást megtagadta. „Lesznek tehát (mint ahogy már most is vannak) magyar, német, angol, francia, olasz nyelvszakos és történelmi szakos tanáraink, akik nem tudnak görögül. Lesznek magyartanáraink, kik Kölcseyről beszélnek, s a hellenizmusról csak fordítások útján szereztek tudomást és képtelenek ellenőrizni Aristophanes-fordításait.” (Fináczy, 2000) Fináczy itt egy több évszázadra visszanyúló vita utóvédharcosaként a klasszikus műveltség megóvásáért szállt síkra. (5)

Még ennél is szenvedélyesebb bírálattal illette Klebelsberget a hagyományos tantárgyfelosztástól eltérő javaslat miatt. „Talán a legbarbárabb ténykedése az volt a miniszternek, hogy ugyancsak törvényen kívül és törvény ellenére rendes tárggyá tette a gyorsírást. (6) Kérdem, mint nem utolsó pedagógus, hogy van-e helytálló érv, amellyel csak valamennyire is meg lehessen okolni ezt a felfogást, hogy a gyorsírás, ez a pusztán készség, ugyanolyan vagy akár csak hasonló nevelő értékű tárgy legyen, mint matematika vagy a történelem (mert rendes tárggyá tétel ezt az ekviparációt jelenti) s mely némileg megbocsáthatóvá tenné ezt a hallatlan törvénykezést?! Van-e Amerika kivételével (melynek primitív kultúrájú társadalmában minden lehetséges) kultúrállam, ahol ez a durva felfogás úrrá lehetett volna egy közoktatási kormány legfőbb vezetőjén?”

Utolsó éveiben befolyása csökken. A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszuson nem jut érdemi, tudományos rangjához méltó szerephez (Kelemen, 2007, 148.). Húsz év után lemond a Magyar Pedagógiai Társaság elnöki posztjáról is. Az 1927–28-as tanévben az egyetem rektora lesz, utolsó professzori éveiben szinte kizárólag a kutatómunkának és a tudományos utánpótlás nevelésének szenteli életét (Németh, 2005, 320.).

1937-ben az akkor már két éve halott tudós *Didaktikájáról* az őszinte tisztelet hangján szóló kiváló tanítvány, Prohászka Lajos így emlékezett meg: „Az új mozgalmak eszméiből viszonylag kevés foglaltatik benne. Ebben nagy előnye van a reformpedagógia szellemétől már megérintett művekkel szemben: Nem friss, de kiérlelt és nyugalmas, ezért ha talán nem követjük is, de mindenesetre eligazít.” (Prohászka, 1937, 19–20.)

Ma, a szocializmus pártpolitikai kavargásainak korában szükségesnek látszik megállapítani, hogy a nevelés individuális és szociális jellege közt teljes egyensúlynak kell lenni, s korántsem szabad ennek az egyensúlynak a társas közösségnek, még kevésbé a tömegek közösségének javára megbillennie. A nevelésnek nem szabad annyira szociális jellegűnek lennie, hogy az egyén jelentősége csökkenjen. Az egyéniség kíméletet és gondoskodást kíván magának a társadalomnak az érdekében. Nem szabad sohasem feledni, hogy az az erő, amely teremt, nem a tömegekben rejlik, bármely nyelvek legyenek is.

Összegzés

Fináczy Ernőnek életében és halála után is bőven kijutott dicséretből és kritikából egyaránt. Rá emlékezve felidézésre ajánlom az *Elméleti pedagógiában* megfogalmazott gondolatait: „Amidőn azonban így hangsúlyozom a nevelés szociális vonatkozásait, nem szeretném, ha félreértene valaki. Ma, a szocializmus pártpolitikai kavargásainak korában

szükségesnek látszik megállapítani, hogy a nevelés individuális és szociális jellege közt teljes egyensúlynak kell lenni, s korántsem szabad ennek az egyensúlynak a társas közösségnek, még kevésbé a tömegek közösségének javára megbillennie. A nevelésnek nem szabad annyira szociális jellegűnek lennie, hogy az egyén jelentősége csökkenjen. Az egyéniség kíméletet és gondoskodást kíván magának a társadalomnak az érdekében. Nem szabad sohasem feledni, hogy az az erő, amely teremt, nem a tömegekben rejlik, bármely nagyok legyenek is. Az egyes ember lelkében születnek meg a tudomány, irodalom, művészet, gazdaság területeit megtermékenyítő eszmények, minden társadalmi haladás sarkallói és rugói.” (Fináczy, 1937, 28.)

Jegyzet

- (1) A felvilágosodás igazságának hordozója maga az ember, amiből következett a felvilágosodás absztrakt individualizmusa és szubjektívizmusa. (Mályusz, 2002, 59.).
- (2) Fináczy Ernőnek a Pázmány Péter Tudományegyetem Tanácsának 1928. május 14-i ülésén elhangzott *Újabb pedagógiai törekvések* című beszéde, melyben név szerint bírált olyan, gyakran idézett szerzőket, mint Ellen Key, Rühle, Haufe, Gurlitt, Pudor, Wyneken.
- (3) Az erkölcs itt racionalisztikus erkölcs, mely a józan észen alapszik; a hasznavehetőség pedig kifejezetten utilitarizmus, az életben való alkalmazhatóság. A kettő együtt eredményezi az egyén és a köz boldogságát.
- (4) Vagyis olyan értékmérőre gondolt, mely nem függ a szubjektív mérlegeléstől vagy az éppen aktuális kultúrállapottól.

(5) A 18. század egyik legnevesebb oktatási szakértője, Caradeouc de la Chalotais *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études de la jeunesse* (Tanulmány a nemzeti nevelésről vagy tanulmányi terv a fiatalság számára) című, 1763-ban megjelent javaslatában azt írja, hogy az oktatás túlságosan is az antik világ felé fordult, elhanyagolja az új ismereteket és kolostori szellemet áraszt. Le is vonja a következtetést: „a mi nevelésünknek nincs semmi köze erkölcsünkhez”. Ezt meg kell változtatni, s olyan iskolát kell létrehozni, amely a ma szükségleteit elégíti ki (Köpeczi, 1986, 219.).

(6) A gyorsírás vagy szaporairás gyakran volt vita tárgya a hazai pedagógiai irodalomban. Az ügy fontosságát jelzi, hogy 1926-ban „gyorsírásügyi” kormánybiztost neveztek ki. Ebben az időszakban több mint hússzerezen tanultak gyorsírásat.

Irodalom

- Balogh László (1995): Fináczy Ernő Elméleti pedagógiája. In: Fináczy Ernő: *Elméleti pedagógia*. Budapest.
- Chaunu, Pierre (1998): *Felvilágosodás*. Osiris, Budapest.
- Fehér Katalin (1999): *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Fináczy Ernő (1928): *Újabb pedagógiai törekvések*. Elhangzott a Pázmány Péter Tudományegyetem Tanácsának 1928. május 14-i ülésén.
- Fináczy Ernő (1937): *Elméleti pedagógia*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. = uő (1995): *Elméleti pedagógia*. Budapest.
- Fináczy Ernő (1994): *Didaktika*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Fináczy Ernő (2000): *Feljegyzései*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Galilei, Galileo (1986): *Matematikai érvelések és bizonyítások két új tudományág, a mechanika és a mozgások köréből: a függelékben néhány merevtest súlypontjának vizsgálatával*. Európa, Budapest.

Kant Immanuel (1991): A gyakorlati ész kritikája. In: uő: *Az erkölcsök metafizikájának alapvetése. A gyakorlati ész kritikája. Az erkölcsök metafizikája*. Gondolat, Budapest.

Kant, Immanuel (2004): *A tiszta ész kritikája*. Atlantisz, Budapest.

Kelemen Elemér (2007): *A nevelésügyi kongresszusok története*. Iskolakultúra, Pécs.

Köpeczi Béla (1986): *A francia felvilágosodás*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Mályusz Elemér (2002): *Magyarország története a felvilágosodás korában*. Osiris Kiadó, Budapest.

Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Prohászka Lajos (1937): *Az oktatás elmélete*. Budapest.

Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zombai Tamás

PTE, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola

Donáth Péter: *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon 1945–1960*

Az oktatáspolitikai és a tanítóképzés politikai, ideológiai és társadalomtörténetének különböző vonatkozásait, eseményeit, második, harmadik vonalbeli „szürke eminenciás” személyiségeit, a képzés „kisembereit” mutatja be Donáth Péter legutóbb megjelent könyvében.

A téma időszerűségét különösen az adja, hogy a középfokú tanítóképző intézetek a 19. és a 20. századi magyar reformtörekvések, valamint az európai tanítóképzéssel kapcsolatos reformmozgalmak hatására az 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelettel 50 évvel ezelőtt váltak felsőfokúvá.

A könyv írója a témával már régebben és elkötelezetten foglalkozik, OTKA-kutatásai keretében számos publikációt készített. Óriási érdeklődéssel, erős motivációkkal, kutatóra jellemző szerénységgel dolgozik a vizsgált időszak, e politikailag is nehéz és bonyolult téma feltárásán.

Donáth Pétert rendkívüli alaposága segítette abban, hogy az elérhető ismertebb periodikák, könyvek széles körének felhasználásán túl a kevésbé ismert, a levéltárakban található, a témához kapcsolódó forrásokat, magánszemélyek naplóit, levelezéseit fellelje. A kutatás során elsősorban analitikus jellegű kutatási stratégiát, dokumentatív elbeszélő/analizáló módszert alkalmazott, melynek során források, dokumentumok elemzésére került sor. A források lelőhelyei az országos, a megyei, egyházi, intézményi levéltárak és szaklevéltárak voltak. A forráskutatás kiterjedt Magyarország félszáz levéltárának átkutatására is. A szerző nagy mennyiségű forrásanyag elemzése, értékelése alapján teljesen új és tudományos értékű tényeket, összefüggéseket tárt fel, elkerülve a „hamari ítéleteket”. A tudományos pontosság, korrektség érdekében gyakran alkalmaz idézeteket. A könyvben rengeteg forrásrészlet olvasható, amelyek a jegyzetben is megtalálhatóak, így nem teszük nehezkessé, darabossá a szöveget.

A történettudományban egyre nagyobb hangsúlyt kap a szóbeli források felkutatá-

sa (oral history), hiszen minden emlék fontos a történelmi megismerés számára. Az írásbeli forrásokkal nem rekonstruálható minden: nem érzékeltetik a hangulatot, ahogy nem tájékoztatnak arról sem, hogy miként élte át az egyes ember a társadalmi, történelmi eseményeket, ezért a történészek egyre erőteljesebben támaszkodnak a szóbeli forrásokra. Napjainkban még nagy számban élnek nyugdíjas tanítók, akik a második világháborút követő másfél évtizedben folytattak tanulmányokat a tanítóképzőkben. A fogyatkozó szemtanúk kikérdezése tanítói válságuk folyamatáról halaszthatatlan feladatok neveléstörténeti kutatásunknak. Helyesen járt el Donáth, hogy interjúkat készített egykori tanítóképzős növendékekkel: az így nyert értékes információk érthetővé, megérthetővé tették az írásbeli forrásokat.

A könyv három, egymással összefüggő, koherens írást foglal magába.

Az első tanulmány Rozsondai Zoltánt, a minisztérium tanítóképzős osztályának egykori vezetőjét mutatja be. A minisztériumi osztályvezető tevékenységének felvázolása során megismerhető és megérthető a tanítóképzés történetének eddig kevésbé tisztázott 1945–1958 közötti időszaka, amelyben a „koalíciós” logika s a Mindszenty József által irányított katolikus egyházzal folytatott politikai-világnézeti harc, majd a pártállam változó preferenciái felülírtak minden egyéb (szakmai) megfontolást. Értésülhet az olvasó a képzés sorsát befolyásoló oktatáspolitikai döntések létrejöttének körülményeiről. Az 1945–1959 közötti szervezeti változások fontos oktatáspolitikai tényeit a könyv jól áttekinthető módon dolgozza fel. A líceum és a taní-

tóképző „iskolaházasságának” ideje alatt foglalkozik az Országos Köznevelési Tanács és Kiss Árpád 1. és 2. számú tervezeteivel, számos forrásra támaszkodva kimutatva, hogy a tanítóképző intézeti tanárság többsége évtizedeken át miért az akadémiai szintű (4+2 év) tanítóképzés pártján volt. A nevelőképzésről 1945-től zajló viták különböző álláspontjait, érveit, ellenérveit is megtaláljuk a tanulmányban. A katolikus egyházzal folytatott politikai-világnézeti harc az iskolai hitoktatás kérdésében, a nevelőképző főiskolák felállításában, az 1948. évi államosítás területein érhető tetten. Az 1948-ig, többségében kiválóan működő 5 éves magyar tanítóképzés után visszafejlődés volt tapasztalható, noha kitűnő elmék (Mérei Ferenc, Alexits György) jó szándékkal, de ideológiai-politikai elkötelezettségük miatt a főiskolai szintre emelés helyett a tanítóképzést az 1923-at megelőző szintre vetették vissza. Donáth rekonstruálja a Darvas József, Erdey-Grúz Tibor, Kónya Albert, Kállai Gyula, Benke Valéria minisztersége alatt a (négyéves) tanítóképzés megújításával, felülvizsgálatával összefüggő történéseket.

A könyv első „fejezete” elsősorban az 1945–1950 közötti időszak tanítóképzésére, a második fejezet Nagy Imre első kormányának idejére fókuszál. A Magyar Dolgozók Pártja 1954-ben és 1956-ban, a Magyar Szocialista Munkáspárt 1958-ban tűzte napirendjére a tanítóképzés ügyét, a Politikai Bizottság foglalkozott a képzési ciklus meghosszabbításával. A második tanulmányban a korabeli oktatáspolitikai döntési (tervezési, irányítási) mechanizmusainak érzékletes, szemléletes bemutatására, a döntéshozók ideológiai-politikai motívumainak feltárására láthatunk példát.

Donáth Péter a rövidített képzés problémáiból kiindulva bemutatja, hogy a négyéves tanítóképző örökölte a középfokú tanítóképzők, pedagógiai gimnáziumok megoldhatatlan problémáját: egyszerre akart adni magas szintű közművelődési anyagot és alapos szakmai képzést. A korrekciós kísérletek, amelyeket a képzés színvonalának emelése céljából vezettek be, az adott keretek között próbálták a bajokat orvosolni, évekig fel-

sem merült a képzés idejének a meghosszabbítása. A tanítóképző intézetek igazgatói, nevelői többször hangoztatták, hogy a képzési időt emeljék fel 5 évre, akár a gyakorlóév megszüntetése árán is. A megyei, fővárosi tanácsokhoz beküldött tantestületi jegyzőkönyvekben, az érettségi vizsgák után megtartott értekezleteken az öt éves képzés visszaállítását sokszor, kitartóan, de hiába javasolták.

A szovjet ideológia születését 1917-re tehetjük (Heller és Nyekrics). Ekkor jelenik meg először egy egész államot érintően hamarosan uralkodóvá váló fő vonása: a hajlékonyság, a koherencia hiánya, az álláspontok naponkénti változtatása; képesek voltak arra, hogy kötelezővé tegyék azt, amit előző napon elítéltek, s elítéljék, amit egy nappal azelőtt elfogadtak.

Ez a hajlékonyság, a koherencia hiánya érhető tetten a képzési ciklus hosszával kapcsolatos oktatáspolitikai döntésekben is. 1953-ban egy tanítónőképző intézet értekezletén Jóboru Magda, a miniszter első helyettese tájékoztatta a tanárokat, hogy a képzőknél az 5 évre való felemelést már elvileg elfogadták. A miniszterhelyettes az 1953. október 10-i javaslatra támaszkodva mondhatta ezt, amelyben a pártközpont munkatársai a pedagógusképzéssel kapcsolatban lehetőséget láttak arra, hogy a tanítóképzők tanulmányi idejét felemeljék 4 évről 5 évre. Ugyanakkor a négy év vagy öt év kérdését a párt Központi Vezetősége 1954. július 28-án lezárta. Határozatában a KV leszögezte, hogy az általános iskolai tanítók képzésének időtartama továbbra is négy év. A Politikai Bizottság a népgazdaság helyzetére való tekintettel – a KV határozatával megegyezően – a tanítóképzés tanulmányi idejét változatlanul hagyta.

Hajlékonyságra, koherenciahiányra találhatunk példát az iskolák létesítésével, megszüntetésével kapcsolatosan is. Donáth Péter a sárbogárdi képző történetét emeli ki. Sárbogárdon 1951-ben nyitottak tanítóképzőt a szükséges tárgyi, személyi feltételek biztosítása nélkül, majd négy évvel később már be is zárták. Donáth hosszasan idézi a képző igazgatójának 1953. január 13-i előterjesztését, hogy az olvasók érzékelhessék az 50-es évek atmoszféráját.

A jelentést megíró igazgató az elvárásoknak megfelelő „optimista, konstruktív kontextusban” fogalmazta meg a tantestület munkájának eredményeit, s kérte a hiányosságok megszüntetéséhez az eszközöket. A szöveg(ek) értelmezése a mai olvasó számára nehéz feladatnak számít. Az idézet és Donáth mintaértékű forráselemzése segíti az olvasót abban, hogy dekódolhasson egy eredeti szöveget, jelen esetben egy jelentést, s reális képet kapjon a nevelő-oktató munka tényleges színvonaláról.

A tanítóképzős tanárok helyzetének, hangulatának érzékeltetésére ismerteti a szerző, hogy a budai tanítóképző tantestülete a csökkentett képzési időből és az intézménybe jelentkezett tanulók jelentős részének különböző előképzettségéből, helyzetéből, képességeiből adódó nehézségekkel minként tudott megbirkózni.

A könyv harmadik nagy egysége a Hegedűs-kormány alatti nagy vizsgálatokról, a tanítóképzés világnézeti-politikai és szakmai rekonstrukcióiról szól.

A tanulóifjúság, a tanítóképzős növendékek eszmei-politikai nevelésében fordulatot sürgető pártvezetés nyomására a tanügyigazgatás sem elégedhetett meg az érettségi/képesítő vizsgák s a szokásos tanfelügyelet tapasztalataival, ezért brigádvizsgálatokat szerveztek, melyek során megvizsgálták, hogy a tanítójelöltekben mennyire tudatosak az erkölcsi-politikai nevelés módszerei, a pedagógusoknak mennyire szilárd a materialista világnézetük. A minisztériumi vezetők a brigádvizsgálatok eredményeiből megtudhatták, hogy a direkt politikai szocializáció fontos ágensének tekintett tanítóság képzése nem az elképzelt, megtervezett irányba halad. Az 1955. márciusi KV-határozat nyomán egyrészt egy ideológiai-politikai fordulat kikényszerítésének szándékával indított offenzívával, másrészt annak belátásával reagáltak, hogy a tanítóképzés idejét fel kell emelni a képzés felsőfokúvá tételével. Az új intézményekbe politikai-világnézeti szempontból megválogatott oktatógardát kívántak elhelyezni.

Ezt a fejezetet két esettanulmány egészíti ki; mindkettő szemléletesen érzékelteti, hogy mit eredményezett a tanítóképző intézetekben az ideológiai-politikai offenzíva.

A Vendel utcai képző esetében arra láthatunk példát, hogy a pedagógusok alkalmazkodását kilenc tanár eltávolításával, állandósult, terhes ellenőrzésekkel kényszerítette ki a hatalom. A budai képző történetének nehéz időszakából azt ismerheti meg az érdeklődő olvasó, hogy az intézmény tanárai a kényszerű alkalmazkodás mellett megőrizték a gyakorló mintaképezde szakmai színvonalát, megvédték magukat és diákjaikat az ideológiai offenzíva negatív hatásaitól. A források és elemzések közül Szathmáry Lajos ironikus írását ragadnám ki, amit 1956. február 25-én farsangi iskolabírálatként készített a budai tanítóképző helyzetéről. Valójában az akkor zajló felügyeleti ellenőrzés, a brigádlátogatás szempontrendszere nyomán értékelte az intézet munkáját, tudósított a tanárok hangulatáról, a tanítóképzés állapotáról.

A könyv mindhárom fejezetéből felfigyelhetünk azokra a tényezőkre, amelyek a folyamatosságot jelentik. A háború előtti időszak eszközeivel továbbra is éltek: a tanügyigazgatás aprólékos utasításokat adott ki, kötött formájú ideológiai, politikai, szakmai ellenőrzésekkel állandóan ellenőriztek, szimbolikus elemeket tartalmazó jelentések, jegyzőkönyvek készítését rendelték el.

A három tanulmány, az esettanulmányok az oktatáspolitikai játszmák feltárása mellett felvázolják a képzők sorsát befolyásoló oktatáspolitikusok portréját is Keresztury Dezsőtől kezdve Benke Valériával bezárólag. Az egyes fejezetekben, jegyzetekben megtalálhatók a történelem „kisembereinek” sorsát megismerni akaró, a szakmájukért, hivatásukért, identitásuk védelméért, diákjaikért tevékenykedő tanítóképzős szakemberek (Árpássy Gyula, Szathmáry Lajos, Ruttkay István, Koltai István, Hegedűs Rajmund, Somos Lajos, Csoknyay József, Szentirmay Jánosné, Kary Erzsébet, Rozsondai Károly) portréi.

A témát kutatni szándékozók részére hasznos oldalak a könyv végén 13 oldalon felsorolt levéltári, kéziratári, irattári gyűjtemények, fondok, a csaknem 100 oldalon összegyűjtött egyéb források, kötetek, kiadványok.

Donáth Péter kutatási eredményei felhasználhatók a tanítóképző főiskolákon a neveléstörténeti oktatásban, és hozzájárulhatnak a korszak alaposabb megismeréséhez. A kiadvány ösztönzést adhat a neveléstörténeti kutatásban a szóbeli források felhasználhatóságához is. Az *Előszóban* és a jegyzetekben a múlt megismerhetőségével, a források kiválasztásával, értelmezésével foglalkozó szerző tanácsai, megállapításai segítik a tudományos diákköri kutatásokat folytató hallgatókat. Az idézetek lehetővé teszik a neveléstörténészeknek, hogy „beszéltessek a szövegeket”.

Donáth Péter alaposan elemzi a könyvben a tanítóképzéssel kapcsolatos oktatáspolitikai döntéseket és azok motívumait. A gazdag forrásanyag méltón örökíti meg a tanítóképzés történetét, a közelmúltban „Magyar Örökség Díjjal” kitüntetett tanítóképzés eredményeit.

Donáth Péter (2008): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon 1945–1960*. Trezor Kiadó, Budapest.

Molnár Béla

Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ, Művészeti Nevelés- és Sporttudományi Kar, Tanítóképző Intézet

Az idegenforgalomtól a turizmustudásig

Két német összehajol. Helyszín: egy Balaton-parti vendéglő, időpont: hatvanas évek vége – hetvenes évek eleje. Rokonok, testvérek, barátok, az egyik Nyugat-Németországból, a másik Kelet-Németországból jött. Suttogva beszélgetnek, néha könnyeznek. Számunkra mindketten idegenek. Aztán „jöttek a csehszlovákok”, a lengyelek buszokkal, ők a nyiladozó kempingeket töltötték meg, megérkeztek a kelet-németek is, köztük sok lánnyal, a magyar fiúk öröme. Fiatalok, csoportosan. A házaknál működött a „zimmer frei” (ami később „Zimmer Ferivé” nőtte ki magát), itt már inkább nyugat-németek és osztrákok borozgattak, késő éjszakáig cseverészve, egyre hangosabb szóval, dalra is fakadtak. A terasz melletti zugban pedig gazdát cserélt a valuta. A lassan, de biztosan épülő nagy szállodák a tehetősebbeket fogadták, minden egyéb szolgáltatás legitimálva. Jöttek az idegenek, nőtt-növekedett a forgalom. Ezért is nevezték idegenforgalomnak, a külfölditől vártuk a „zsoszót”, a hiánygazdaságban kellett a valuta, állami és magánszinten. Aztán volt ennek még politikai mögöttese: a szigorúan ellenőrzött határainkon mindenki idegennek számított, aki a közelükbe került, csak a megfelelő úti okmányokkal tudott átkelni. (Vagy beszökni, vagy

„kidisszidálni”) Mindezt megerősítette a német ’fremd’, ’Fremde’, (és íme: ’Fremdenverkehr’), a francia ’étranger’ következetes ’idegen’-ként fordítása a lehetséges ’külföldi’ helyett. (Érdemes lenne – a fogalomra vonatkozóan – a modern nyelvhasználat fejlődéstörténetének vizsgálatával is megközelíteni a témát.) E felfogásban a belföldi utazó is idegen volt: az idegenforgalom belföldi része.

Tényleg így kezdődött. És azért morfondírozom a fogalmon, mert még a mai napig nincs átfogó értelmezés reá vonatkozóan. A gyakorlatban tartja magát a régi, sajnos az iskolákban is, ám megjelentek a „turizmus” névre hallgató szakok, szervezetek, néven nevezik a belföldi turizmust, már tényező. Vegyes a kép e tekintetben, a fogalmi tisztázottság a fogalmak mögé fölépülő tudást hivatott megvilágosítani, rendszerezni. Több minden más mellett, ez az egyik fő törekvése és érdeme Michalkó Gábor újabb könyvének. Még mindig ellenszélben kell lavírozni, mert ugye a főiskola cégérén is ott áll a „múltat idéző” elnevezés („új rend” ide vagy oda), és a mai napig „idegent vezetünk”. De van idegenrendészet és sajnos idegengyűlölet is. Föl van osztva a világ, és szakosodik a közigazgatás. Furcsán néznek arra, aki Frankonban a fizető turista helyett idegent mondana, kedves vendég he-

lyett ezt: „sal météque”. Már Apollinaire-nek is sok baja volt ezzel, és mások is megtapasztalhatták ezt a francia földre kerülők közül. Franciaországban, de egész Európában, ma sem nyugodtak a kedélyek és a körülmények e téren: az idegent nem nézik turistának, idegenként kezelik. A békés turista szívesen látott kliens, csak költsön. (Lásd az írás készülte idején futó labdarúgó-Eb vonatkozó fejezeteit.)

Nem, nem tértem el a tárgytól, a turizmus (leánykori nevén: idegenforgalom) a mai napig tartalmazza a fentebb említett jelenségeket, ha vonásaikban másként jelennek is meg. De nem olyan egyszerű a kérdés, nagy, összetett, több érdekeltségű, sokszereplős rendszerről van szó. Valahogyan mindenki részt vesz benne, a résztvevők „valahogyan” értenek hozzá. Mint Michalkó Gábor egykori tanára, aki, miután egy konferencián szembesült azzal, hogy az egyik előadó nem más, mint a volt egyetemi hallgatója, s turizmussal foglalkozik, „az akadémikus világ jeles személyisége” elgondolkodva megkérdezte: „Gábor, akkor biztosan sokat utazik?” Ezt maga „Gábor” meséli könyvének Bevezetésében. Sok hasonló történetet tudnánk felhozni, ma már hiteles kutatási elemnek, érdekes anekdotának számítanak. A 90-es években a világbanki turizmus-vendéglátás szakra felvételiző tanuló így indokolta jelentkezését: „Mert szeretnék sokat utazni.” A hetvenes években, a szobáját kiadó tulajdonos néni meleg víz helyett a Balaton vizét ajánlotta az érdeklődő „idegen” családnak, a hollandok persze továbbálltak. A mára vissza-visszacsempésződő „élőzene” akkoriban magától értetődően szerepelt az üzletek könyvelésében, szépen szólt a cigánymuzsika, és a táncdalfesztiválok dalait másnap már játszotta a tánczenekar. E sorok írója, még nem vendéglátós tanárként, de előadó-művész működési engedéllyel énekelte Frank Sinatra híres slágerét: „Sok idegen jár, az éjszakában csatangol, bolyong az utat járva...” De mikor lesz az idegenből kedves vendég? És hogyan? Egyszerűbb a dolog: ha vendéget várunk, arra készülünk, s jól felkészülünk, akkor nagy az esély, hogy növekedik a *vendégforgalom*. Mert azt mindenki vallja, hogy nagy lehetőségek rejlenek

benne. Korábban elegendőnek látszott néhány fő kellék mint motívum: a híres magyar konyha, a gyógyvíz, a táj érdekessége, szépsége, kivált a Balaton, meg a csikós, fokos, ostor, gulyás cigányzenével kísérve. Ezt sem kell megtagadni, csak rendbe tenni.

A fejlődő ágazat sok új, modern elemmel gazdagodott, nemcsak nemzetközi, de hazai viszonylatban is: nálunk is van meleg víz, kényelmes komfort, a dizájn látványosan (és többnyire ízlésesen) megújult, változatos formák jelennek meg, értelmes, szórakoztató programokat kínálnak, a pénz is csordogál: csurran is, cseppen is, az angol, a francia nyelvű szakirodalom is a „turizmust” preferálja. Éppen ezért ma sokkal nagyobb felkészültségre, tudatosságra, szervezetségre van szükség. Ehhez nyújt nagy segítséget a könyv. Miként a vendég (és nem az idegen) fogadására való felkészítésben, képzésben. És gőzerővel folyik az OKJ-s képzés: az 1990 után megszaporodó képzési formák tartalma – néhány új tantárgy bekerülésével – sem tudott lépést tartani az élet diktálta minőségi követelményekkel. A képzésben a szakterület egy-egy ágazatához tartozó tantárgyakat tanítanak, azaz a turizmus egy-egy szegmensét. A szintézist a tanulónak, az egyénnek kellene megteremtenie. De az ilyen szétaprózódott, mozaikokból felépülő rendszerben ez nehéz, csak keveseknek sikerül. Félő, miként a gyakorlat mutatja, az ágazatba kerülő dolgozó – rövidlátásból vagy egyéni érdekből – csak az ágazat mint a rendszer egyik szegmensét akarja meglovagolni.

Ezen személet és gyakorlat javítására ad választ, mintát Michalkó Gábor, aki korábbi munkája, „A turizmuselmélet alapjai” nyomán ezúttal az ágazatot, a turizmust – s mint ilyet: rendszert, illetve – a társadalmi egész oldaláról – alrendszer komplexen fogja át és tálalja. (Egyedülként, Lengyel Márton elméleti nyomdokait követve.) A komplexitás tengelye, a nyomvonal a földrajz, jelen esetben a turizmusföldrajz. Erre és e köré épít fel egy egészet: kutatással feltárt adatok, gyakorlati és elméleti bázison történő értelmezés és rendszerezés. Kapcsolódik az oktatáshoz, vezetési és körbejárja a turizmusföldrajzi tudást. Mintegy megalapoz a turiz-

mustudásnak, és irányt vesz a tudomány-pedagógia felé. Miért a turizmusföldrajzból indul ki, miért a földrajzot teszi meg a turizmus alapjainak? Az indokok egyszerűek, elfogadhatóak: a turizmust „élményszerzéssel párosuló környezetváltozás-ként” értelmezi, következésképp ennek a dolognak, jelenségnek van „térbeli, azaz földrajzi vetülete”. Aligha vitatható. Az e köré fölépített rendszerbe könnyedén elhelyezhető más, újabban jelentkező „turisztikai termék”, illetve a „turisztikai kellék” mint feltételi elem. Tegyük egy próbát, mintha tanórán lennénk. Például a sportturizmus (világversenyek vonzásában jelenik meg: labdarúgó-Eb, olimpiák stb.), a politikai turizmus (politikai konferenciák és az őket kísérő fogadtatás, jöllehet ezt besorolhatjuk a könyvben említett „eseményturizmus” rubrikába, de mindenképpen „térorientált”. Ha maradunk a földrajztengelynél, és miért ne maradhatnánk. A szakralitás és a turizmus kapcsolatában megjelenő (tér- és időtényező) jelenség, a zárándoklat is elhelyezhető a rendszerbe – íme a „szakralis tér”. De idekíváncozik az irodalmi turizmus, jelesül Fűzfa Balázs, a szombathelyi irodalomtörténész jól szervezett, igen tartalmas, hetedhét országot átszelő „irodalmi gyalogalopp futamai”.

Hová tegyük a politikát? Érinti a könyv, de csínján bánik vele. A döntési mechanizmusok természete, a politikai befolyásolás, az értékek „politikai menedzselése” nem maradhat hangsúly nélkül. Lásd a rendszerváltozás után: mintha a formális demokráciával ez jelent volna meg a direkt politikai rátelepedés helyett. A következő tételünk: a turizmus a globalizációban. A michalkói gondolkodásmód egyértelművé teszi a nemzet interakciós viszonyait, attitűdjét: a turizmus alapja a nemzeti értékek ápolása és közvetítése („értékesítése”). A külföldit az érdekli, ami itt sajátos, különlegesen ránk jellemző. Arra „vevő”, az igazi turista, az utazó felfedezni akar – a könyv ebből a nézőpontból mint alapállásból közelít. És így turizmusunkkal „beleszövődünk” a globalizációs folyamatokba.

A szerző, a mérésekkel megalapozott konklúziók rendszerbe állításával, nemzet-

közi összevetésben is „helyére teszi” a turizmust. Természetesen szó van gazdaságról, szálláshelyekről, kereskedelemről, a turizmus fajtáiról, de rendben láttatva, úgy beszél az egészről, hogy a részek nem hiányoznak. Nem egy-egy „fontos” szempontot ragad ki, és azokat járja körbe, miként az gyakran előfordul, ha turizmusról esik szó. Miért állíthatja magáról, hogy „modern”? Mert túllép az eddig összegyűlt tudás érvényességén: problémaorientált kutatásokkal nyert adatok birtokában, rendszerelméleti szemlélettel, interdiszciplináris bázison „aktív” tudást és tudományos gondolkodásmódot igénylő fölkészültséget „hoz össze”, mutat fel. A feldolgozott anyag tagolt, taxonomizált, jól áttekinthető, alkalmas az elemzésre, a kiegészítésre, a továbbfejlesztésre. Látásmódot ad. Az intenzív kutatómunkához szükséges attitűd kapcsán hangsúlyozza, „hogy a közös elméleti keret, az egységes fogalomrendszer megteremtése érdekében tett erőfeszítések érthetetlen ignorálása jelentősen hátráltatja a szakmai célkitűzések megvalósítását”. A tudományos gondolkodást és a kutatás reflexióját segítik az új szemléletet és értelmezést kifejtő fejezetek: A turizmusföldrajz tértudományi vonatkozásai alatt tárgyalt, térbeli metaforák, a turizmusorientált gondolkodás alkotóelemei, tényezői, valamint a Tér és turizmus viszonyában a turizmus metaterei. Ezek bravúros bevezetése bővítik a tárgyról való gondolkodást: mélységét, szintjeit, érzelmek bevitelére is lehetőséget adva.

Leírja a kívánatos pedagógiai attitűdöt is, bővíti a pedagógiai tudástárat. Ettől erősen motiválva, a továbbgondolás igényével, a következőket tesszük hozzá, s ajánlhatjuk a felhasználók számára. Amikor „tudásfeleségek-ről” esik szó, hozzá kell tennünk a képességeket, azaz a személyes tényezőt középpontba állítva, a képességfejlesztésre tesszük a hangsúlyt. A szerző említ ugyan „készségeket”, de óvatosan kezel. Ismeretelméleti szempontból közelítve vitatkozik a „passzív” tudással; érdemes beemlíteni egy újabb tudásfeleséget, a tudást szerkezete felől megközelíteni, mert akkor eljutunk – éppen a hivatkozott Zsolnai-pedagógia nyomán – a tevékenységszerke-

zethez. Ekkor pedig – az episztemológia mellett – foglalkozhatunk, foglalkoznunk kell az ontológiával, a lételmélettel. És onnét „már csak egy ugrás” a képesség, illetve a képességek rendszere. Máris közelebb jutottunk az „aktív” tudáshoz.

Érdeemes kézbe venni a szép kiállítású kiadványt: táblázatok, grafikonok, térképek, fotók gazdagítják. A fényképekhez apróbb, de fontosnak ítélt megjegyzés kísért, három kapcsán élünk is az alkalommal. Az 5. számú fénykép a 105. oldalon egy reklámplakátot ábrázol, rajta – különösebb elemzés nélkül – elsősre: az erotikus kép (fölöttébb formás női popó) és szöveg („a szenvedély magyarul”) nem a pálinka felé hajtja a tikkadt vándort. A városi turizmus alatt, a 263. oldalon látható 18. fényképhez tartozó szöveg és a látvány kontrasztja: lehetne vicces, de nem az. A realista fotó leleplez, komoly visszásságra mutat rá. Történetesen: 1. hallottam már a képen látható muzsikust játszani, 2. ő nem nevezhető a magyar zeneművészet képviselőjének, ahogy a fotóhoz illesztett szöveg tartja. Kapcsolódóan: Budapest belvárosában több helyen a zene gyanánt hallható „termék” nem mindig állja ki a „termék minőségi próbáját”. Megjelenik a városi turizmus színe és fonákja; külföldi tapasztalatok alapján elmondható: 1. a kínált turisztikai termék, a zene, az adott ország tipikus zeneművészetét tükrözi – jó minőségben, 2. a prezentáció engedélyhez kötött, amit folyamatosan ellenőriznek. A 225. oldalon a „magya-rosch” (így szerepel a könyvben, mint a „gulasch”) vendégelátást hirdető fotó szövege is jelzi a turizmusvalóságban meglévő fonákságokat, valamint a szerző vonatkozó finom kritikáját. Itt a turizmusreklám jelenik meg, rávilágítva a turisztikai termékek minősítésére és promotálásának problémakörére. Egyúttal felhívás a reklámkészítés és -kritika tanításának fontosságára.

Komoly mű, a tartalomnak, a kidolgozásnak megfelelően gondos szerkesztéssel. Az ezzel együtt is – elkerülhetetlenül – előforduló fránya betűkimaradás: „magyar nyelvű”, a téma tágabb szellemisége felé viszi az erre hajlamos olvasót, aki

máris a „kényelűre” asszociálva Badacsony szőlőskertjeiben bóklászik, ízlelgetve Hamvas Béla gondolattal érlelt borait. (Mint élményszerzés céljából környezetet váltó lény, aki „átmeneti térbeli mobilitásra vállalkozik”. Egészségére!)

Hatalmas háttértudást felmutató munka, a felhasznált irodalom száma: 363, ebből Michalkó Gáboré 19. Hatalmas eszközzapparáttussal rendszert alkot, értelmez, bizonyít, összefoglal. És újabb megoldandó feladatokat jelöl ki. További munkára buzdít, hangja felelősen kemény, a kritikusan érintettek – a szakma – nem kerülheti meg az összegzett tudást. Illetve, ha megteszik, csak rontanak a turizmus helyzetén. A fölmutatott tudás bizonyított – tessék legalább vitatkozni vele!

Kiknek, hol lehet feltétlen hasznos „tudástermék” a könyv? Éppen komplexitása miatt (és nem csak a földrajztanárookra és a földrajztanításra gondolva!) a szakképzésben: földrajz, turizmus, kereskedelem tanítására, középiskolában, érettségi után tagozatokon, a felsőoktatásban a turizmus szakokon, a felnőttképzésben, tanfolyamokon, szakmai anyagok: tantervek, tananyagok készítésére, nem mellékesen: a tudomány számára, a *tudománypedagógia* javára. Tanításával ugyanis folytatható a „kompetencia alapú” képzés, elérhető a „versenyképes tudás”. Formálható a társadalmilag kulturált, nemzetközi méretekben is használható egyén – ösztársadalmilag, komplexen, nem különválasztva a human- és a természettudományos szférákat, nem leszólva a művész, a tudós hajlamú embert, és nem érdemein felül túlmagasztalva a menedzsert, „korunk hőst”. Nagy hiányt pótol a könyv a turizmus érintett szakterületein, már csak a „bolognai folyamatból” származtatott reformok okán is. Michalkó Gábor geográfus, turizmuskutató, illeszkedve „A tudomány egészé”-hez, olyan „felelős magyar alkotó, aki az egységesülő folyamatokban a közjót keresi”.

Michalkó Gábor (2007): *Magyarország modern turizmusföldrajza*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.

Sz. Tóth Gyula
Budapest

Sokközpontú kör

Az irodalmi peremműfajok, a kulturális határterületek, a kánoni perifériák iránti megkülönböztetett érdeklődés jó ideje sajátja H. Nagy Péter dolgozatainak. A Féregjáratok (2005) és a Paraziták (2006) után e mostani, a sort „trilógiává” teljesítő kötet is ebben jár élen. Ebben, valamint – ettől talán el sem választhatóan – módszertan és beszédmód összetettségében, elméleti iskolázottság és történeti figyelem arányossá egyénített össz munkájában.

Összetettség és „összmunka” vonatkozásában nem haszontalan észrevennünk, szakmai irányukat illetően mennyire változatos a közölt szövegeket eredetileg megjelentető kiadványok sora – az *Új Szótól* a *Katedráig*, az *Alföldtől* a *Prae-ig*, az *Iskolakultúrától* a *Millenniumi Országjáróig*. A *Hibridek* azonban tovább is lép, többet is ígér, másra is vállalkozik, mint a korábbi munkák. Írásaiban ugyanis föltűnő nyomatékkal kapnak helyet természettudományos kitérők, kozmológiai és biológiai okfejtések, a humán műveltséget igazán emberinek a bölcsészeten túli kulturális dimenziókkal együtt vélt kitételek. H. Nagy olvasmányosan tudományos értekező prózája ezért is tetszik különleges teljesítménynek. Mert ebben az értelemben „hibridek” a kötet szövegei – miközben többszörösen (hibridszerűen) összetettek a művek, jelenségek, kérdések is, amelyeket tárgyalnak. Érdemes meghallanunk a fülszöveg ajánlatát az értelmezésre: „A hibridek elvileg szaporodásképtelenek a természetben, ám nem így a fantázia világában, a különmű szövegszervező elvek párosítása pedig valószínűleg az irodalom egyik hajtómotora. Vagyis ezek a társulások nem életképtelen organizmusokat hoznak létre (mint pl. az ide vonatkozó biológiai »képtelenségek«), hanem éppen ellenkezőleg: az egyik legtermékenyebb forrást biztosítják a hagyomány, az emlékezet jövőbeli folytonossága számára.”

A szerző első kötete (*Kalligráfia és szignifikáció*, 1997) kilenc irodalmi tanulmányt tartalmazott. Jelen munka (H. Nagy kilencedik önálló könyve) huszonhárom

tanulmányt, esszét, kritikát fog egybe. Kisebbségi terjedelmű, szűkösebb filológiai apparátussal terhelt, oldottabb beszédű írások ezek a korábbiakhoz képest. Ez egyszerre következhet a témaválasztások merészségéből (amely már-már ismeretterjesztő beszélői magatartást tesz szükségesszerűvé) s a szélesebb olvasóközönségre (joggal) számító igényből.

A szélesebb olvasóközönséget a szétartó tematika is valószínűsíti. Tartalmilag a lehetséges fokig rendezett, mégis vonzóan sokszínű a kötet. A bevezető írás vallomásos szólamai a vámpíregény műfajával (is) számot vetnek. Ezután filmelemzések (*Alien*-sorozat, *Mátrix*), illetve az elemzett filmek világával rokon irodalmi világok elemzése következik: két Philip K. Dick-regény mellett William Gibson prózája és a cyberpunk válik szoros olvasat tárgyává. Bret Easton Ellis nem illik e sorba, de izgalmasan folytatja a sort. Az ötvenéves Esterházyt köszöntő írás bravúrosan ad összefoglaló képet az EP-életműről – mindössze néhány oldalon. Líratanulmányok, verselemző esszék alkotják a következő „blokkot”, ugyancsak a többirányú figyelem jegyében: Rob Hardin, Villon, Ady vagy Pilinszky költészete aránylag kevés közös poétikai elemet mutat. Radnóti *Erőltetett menet* című versét az életrajzi olvasattól oldja – végre – el egy esszé. Juhász Ferenc *Szarvas-énekét* mint „polifón »kolindát«” interpretálja egy újabb – a művet Bartók *Cantata profanájával* olvasva egybe. Domonkos István klasszikusát (*Kormányeltörésben*) intertextualizáló értelmezői igény veszi szemügyre. Rendkívül tanulságos a *Ver(s)ziók* című, 1982-es

antológia – s azon keresztül a neoavantgárd irodalmi experimentalizmus – hatás(talanság)történetének fölfejtése. Pontos szerkesztői érzék állítja párba a Kovács András Ferenc s az Orbán János Dénes verseskötetéről szóló esszék: a két költő az intertextusokból építkező, jellegzetesen posztmodern versalkotásmód két nagyban hasonló, de jelentéscsökkentő eltérő változatát képviseli. (H. Nagy mindkét alkotó művészetét következetes figyelemmel kíséri nyomon évek óta.) Szép gesztus a pályakezdő lírikusok (Mócsai Gergely, Lanczkor Gábor, Vida Gergely, Pál Dániel Levente) bemutatása. (Ők a miniszterek születése óta nyilván elhagyták már e státuszt. Lanczkor harmadik kötetét például igen jelentős kritikai elismerés övezi.) Játékos műfajteremtésnek is tanúí lehetünk: ennek látjuk az egymondatos(!), számozott verselemzéseket – a *Szlovákiai magyar szép versek 2006* recenziója gyanánt. Csontváry *Jajcei vízésés* című képéről szólva az ekphraszisznak is új értelmet próbál adni egy ikonológiai vázlat. Ismét kisebb – természetesen jelöletlen – „ciklus” tűnik elénk: az L. Simon László kötetéről (s annak kapcsán a konkrét költészetről és a lettrizmusról is), a Géczi János xeroxairól és kollázsairól, valamint a Juhász R. József vizuális költeményeiről beszélő munka egyaránt a kortárs irodalmi kánonokon jobbra kívül eső esztétikai alakulatokat igyekszik rangjukon kezelni. A kötetet záró két írás a korábbi szövegek eseti kitérői után közvetlenül is a természettudományosság néhány kérdését taglalja. Az egyikben az entrópia és az evolúció – gyakran felszínesen értelmezett – fogalmának mélyebb értéséhez a hűtőgép példázata segítheti hozzá az olvasót. A másik Jékely Gáspár párbeszéd formájú, ismeretterjesztő munkáját méltatja – ám mire ide elér, a *Hibridek* maga is az e recenzióban nevesített erényeket mondhatja magáénak...

Az a benyomásunk: bármiről értekeznek is, H. Nagy írásai az adott tárgyat mindany-

nyiszor mint saját, egyedi méltóságot hordozó jelenséget vesznek komolyan. E felfogás teljesnek (pontosabban talán: folytonosan teljesedőnek), de nem centrálisan szervezettnek (vagy centrikusan szerveződőnek) látja a kultúra világát. A szélek játéka, a perifériák létmódja nyűgözi le – miközben azt sugalmazza: nincs periféria, legföljebb provincializmus. S nem a dologban magában, hanem a dolog felé forduló figyelem esendőségében. Nincs kitüntetett hely, csak kitüntetett értésmód. Mintha folyton és kijátszhatatlanul egy körben állnánk, amelyben minden s mindenki középpont lehet. Legalábbis azzá teheti az értelmezés munkája, a megértés öröme.

H. Nagy Péter nevéhez fontos, esetenként kifejezetten jelentős irodalomértelmezői műveletek kötődnek. Ady költészetének újraolvasására éppúgy remek tanulmányokban vállalkozott, mint az avantgárd és a neoavantgárd irodalmiság történeti megolvasására. Társ szerzője volt középiskolai tankönyveknek, több folyóirat szerkesztésében vesz részt (a felvidéki *Szörös Kőnek* főszerkesztője), egyetemi szemináriumaira pedig több, ma már ugyancsak irodalmárként ténykedő volt tanítványa emlékszik hálás szívvel. (E sorok írójának is volna mit mesélnie...) *Féregjáratok* című kötete eddigi pályájának egyik rendhagyó csúcsa volt: a könyv látótere a kortárs költésztől a sci-fi-ig, a fantasytól Foucault-ig terjedt. A *Paraziták* metakritikai szövegei a többszörös reflektáltság diszkurzív játékerében nyilvánítottak érdeklődést más szövegek érdeklődési irányai iránt... A *Hibridek* erényeiről a fentiekben szoltunk.

Az olvasó üdvözli a „trilógiát”. És tetralógiában reménykedik.

H. Nagy Péter (2007): *Hibridek*. Dunaszerdahely, NAP Kiadó („Kaleidoszkóp könyvek” 7.)

Halmai Tamás
Pécs-Somogy