

ISKOLAKULTÚRA TÁRSADALOMTUDOMÁNY

Az Országos Közoktatási Intézet folyóirata

I. évfolyam 1991/4.

Tartalomból:

NEMES NAGY ÁGNES
MEGJEGYZÉSEK A SZABADVERSRŐL

LÁNG GUSZTÁV
MEGTANULHATÓ - E AZ ANYANYELV

MARKÓ BÉLA
ADY ENDRE: INTÉS AZ ŐRZÖKHÖZ

SZEKSZÁRDI FERENCNÉ
A ZSARNOKSÁG VÉGE

LOVÁSZ JÁNOS
ÁLLAM ÉS TÁRSADALOM

KATONA LUCIA - DÖRNYEI ZOLTÁN
AZ IDEGEN NYELVTUDÁS MÉRÉSÉNEK ÚJ MÓDJA - A C-TEST

SZEPARÁTUM:

SEBŐK ZOLTÁN
AZ ÚJ MŰVÉSZET FOGALOMTÁRA 1945-TŐL NAPJAINKIG (1. RÉSZ)

ISKOLAKULTÚRA

I. évfolyam 1991/4.

Az Országos Közoktatási Intézet
folyóirata

Főszerkesztő:

GÉCZI JÁNOS

A szerkesztőség munkatársai:

ANDOR MIHÁLY

BODA EDIT

DIPPOLD PÁL

HALÁSZ GÁBOR

JANI TIBOR

KARLOVITZ JÁNOS

KOJANITZ LÁSZLÓ

LAMI PÁL

MÁNYOKI ENDRE

SALLAI ÉVA

SALLAY MÁRIA

SCHILLER ISTVÁN

SZEKSZÁRDI FERENCNÉ

SZÉKELY SZ. MAGDOLNA

TAKÁCS VIOLA

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

VÁGÓ IRÉN

ZALÁN TIBOR

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet
Budapest, Dorottya u. 8. 1051

Felelős kiadó:

ZSOLNAI JÓZSEF főigazgató

Szerkesztőség:

Budapest, Dorottya u. 8. 1051

Telefon: (1) 138 2938

Telefax: (1) 118 6384

Szerkesztőségi fogadónapok:

kedd, szerda, csütörtök 10-14 óráig

Terjeszti a Szerkesztőség.

Előfizethető a Szerkesztőség címén közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással MNB 232-90-174-4273 pénzforgalmi jelzőszámmal. Előfizetési díj számonként 100,- Ft. (Teljes évfolyam 2400,- Ft. Természettudomány 1000,- Ft, Társadalomtudomány 1000,- Ft, Matematika-Informatika-Technika 400 Ft. Az 1991-ben megjelenő évfolyam - 10 szám előfizetési díja 1000,- Ft.) Megjelenik kéthetente.

HU ISSN 1215-5233

A nyomás a KÖNYOMAT Kft. Nyomdájában készült, 1161 Budapest, Rákóczi u. 81.

Felelős vezető: Kasza Ferenc elnök

Terjedelem 7 B/5 ív.

Lapzártá: 1991. október 25.

Tartalom

<i>NEMES NAGY ÁGNES</i> MEGJEGYZÉSEK A SZABADVERSRŐL	3
<i>LÁNG GUSZTÁV</i> MEGTANULHATÓ-E AZ ANYANYELV	13
<i>MARKÓ BÉLA</i> ADY ENDRE: INTÉS AZ ŐRZŐKHÖZ	22
<i>SZEKSZÁRDI FERENCNÉ</i> A ZSARNOKSÁG VÉGE	27
<i>KOVÁCS SÁNDOR</i> PEDAGÓGUS CSOPORTMUNKA AZ ÚJÍTÓ ISKOLÁBAN	32
<i>LOVÁSZ JÁNOS</i> ÁLLAM ÉS TÁRSADALOM	38
<i>KATONA LUCIA - DÖRNYEI ZOLTÁN</i> AZ IDEGEN NYELVTUDÁS MÉRÉSÉNEK ÚJ MÓDJA - A C-TEST	42
<i>FEHÉR FERENC</i> ÉRDEMJEJEGYTŐZSDE	52
<i>HALÁSZ GÁBOR</i> AZ OKI KUTATÁSI KÖZPONTJA	56
<i>VEKERDY TAMÁS</i> A WALDORF-ISKOLÁRÓL RÖVIDEN	61
<i>MÁRTONFI GYÖRGY</i> FOLYÓIRATSZEMLE	63

<i>TRENCSÉNYI IMRE</i> DE PROFUNDIS	69
<i>NACSA JÁNOS</i> HIEROPHÁNIA, AVAGY EGY ÜGY ÉS MEGMUTATKOZÁS	72
<i>MELOCCO MIKÓS</i> A "NAGY KÖZHELY"	74
<i>SCHÜTTLER TAMÁS</i> "TRANSZKULTURÁLIS MESÉK"	77
<i>BÍRÓ ISTVÁN</i> ROMÁNIAI MAGYAR OKTATÁS AZ 1990/1991-ES TANÉVBEN	79
<i>TRENCSÉNYI LÁSZLÓ</i> AZ AQUINCUMI CSATA - EGYENLŐTLEN ERŐVISZONYOKKAL	82
<i>FELLEGI ÁDÁM TANÍT</i>	83
<hr/>	
<i>KÖZLEMÉNY</i> MEGALAKULT A TANÁRKÉPZŐK SZÖVETSÉGE	86
<hr/>	
<i>HÍREK</i>	89

SZEPARÁTUM:

SEBŐK ZOLTÁN
AZ ÚJ MŰVÉSZET FOGALOMTÁRA 1945-TŐL NAPJAINKIG (1. RÉSZ)

NEMES NAGY ÁGNES

Megjegyzések a szabadversről

1. Előrebocsátom a szabadvershez fűzendő megjegyzéseim bevezetéseként, hogy mindaz, ami itt következik, nem elsősorban tudományos jellegű. (Felolvasás az MTA Verstani Bizottságában, 1984.) Egy gyakorló költő és műfordító praxisból levont néhány tapasztalata: ez a fő anyaga mondandómnak. Továbbá bevallom és bocsánatot kérek érte: el fogok kalandozni más területekre is, nemcsak a szorosan vett verstan kérére. Ez a szabadversről szólván elkerülhetetlen.

2. Mindnyájan tudjuk: költészet és próza határvonala, amely évezredekken át biztosnak, világosnak tetszett, századunk eleje óta homályossá, vitatottá vált. Mindenki, aki verssel foglalkozik, észrevette ezt, ma már azonban rendelkezésünkre áll jó néhány irodalomtudós, sőt nyelvésznek, sőt egyéb tudományágak művelőinek véleménye is, akik mind eltűnődnek ezen az újonnan felmerült vitakérdésen. Vagy 3000 év óta semmiféle kétely nem rágta a szfvünket; ahogy *Gérard Genette* is minden röstelkedés nélkül megfogalmazza: próza az volt, ami prózában, költészet az, ami versben íródott. A metrum – a megkülönböztető kritérium – viszonylagos állandósága elősegítette ezt a különbségtételt; jelenléte vagy hiánya eldöntötte a "költészet vagy próza" kérdését.

E metrumközéppontú költészetfogalom a XIX. század végétől folyamatosan (vagy szakításszerűen) lebomlott. Előttünk áll "egy metrikai kényszerektől megszabadult költészet", és ennek törvényeit, milyenségét kutatni nemigen lehet másképp, mint azzal, ha "a" költészet mibenlétét is kutatni kezdjük. Ha nem a metrum teszi a költészetet, akkor mi teszi? Ez a kérdés áll az irodalomtudomány előtt mint megvizsgálendő. Vannak, akik ragaszkodnak a költészet és a költészetben belül a *vers* hagyományos fogalmához, amelynek központjában a szó tág értelmében vett metrum áll, a nyelv elemeit "szótagokig ritmikusan rendező" szöveg (*Szerdahelyi*). Nem is lehet vitatni ezt az önmagában logikus álláspontot, azzal a megszorítással, hogy ez a felfogás a költészet sokkal szélesebb birodalmában egy bizonyos résszel foglalkozik, a metrumos költészetrel, s szerinte csak ez a metrumra épült költészet lehet a verstan tárgya. Nevezik ezt a fajta költészetet versnek, szemben a *költemény*nel (már Kassák is így használta a két szót), nevezik kötött versnek, szemben a szabad verssel stb. Hogy költészet és metrumba szedett közlés nem azonos, azt mindig minden költő tudta. Hadd hozzam fel itt kedvenc Csokonai-idézetemet: "A verscsinálás nem poesis; mert ez a gondolatoknak, a képzelődésnek, a tűznek természetében áll: a verscsinálás pedig csak a szózatok hangjának bizonyos regulákra vételére, s külső

elrakására ügyel, hogy azok hármóniával szálljanak az ember fülébe. A honnan lehet valaki jó poéta, ha mindjárt verset nem ír is; és ellenben jó verset írhat valaki, de azért nem poéta. Legjobb, ha a kettő együtt van." Körülbelül ugyanezt így fogalmazza a mai tudós: "... egyre meghatározóbbnak tűnnek a költői nyelv szemantikai aspektusai." (Genette)

Az egyik eléggé szélsőséges álláspontot a kérdésben *Jean Cohen* képviseli, mondván, hogy a költészet egy nyelvfajta (genre de langage), amely a prózához képest úgy határozható meg, mint eltérés (écart) a normához képest. (Ennek a véleménynek is vannak bőséges előzményei.) Sőt nemcsak az eltérést hangsúlyozza Cohen, hanem a szabálysértést, a "botrányt" mint a költői nyelv lényegéhez tartozót. E tételt bizonyítja különféle korok költői szövegeinek összehasonlításával (francia klasszikusoktól, romantikusoktól, szimbolistáktól véve részleteket). Oda konkludál, hogy az "eltérés" a klasszikusoktól máig egyre fokozódik, a költészet mintegy saját lényege felé haladva "befelé fejlődik". Ezt a végső következtetést sokan nem osztják (én sem), megjegyezve, hogy az eltérés akkor tölt be költői funkciót, amennyiben *jelentésváltozás* eszköze, így az expresszivitás eszköze, vagyis logikai, de főleg emocionális gazdagodást jelent. (Egy másik komoly ellenvetés: "Elegendő-e az eltérés, hogy költészet jöjjön létre?" Cohen válasza: "A stílus hiba, de nem minden hiba stílus.")

I. A. Richards, az Új Kritika atyja, viszont az "eltérést" nem nyelvi-stilisztikai síkon ragadja meg a műalkotásban, hanem az egymástól eltérő, sőt ellentétes lelki impulzusoknak végül is összhangzóvá rendezésében. Megközelítése alapján lélektani. Gondolatmenetéhez kölcsönveszi Coleridge megjegyzését, amit az a képzeletre tesz: a képzelet "... ellentétes vagy össze nem illő minőségek egyensúlyában vagy kibékítésében mutatkozik meg ... a szokásosnál erősebb érzelmi állapotban, melyhez a szokottnál nagyobb rend társul". Ezt tartja Richards a költő legfőbb képességének, azt ti. hogy: "Olyan érzések, amelyek általában keresztezik egymást, összeütköznek, függetlenek és megzavarják egymást, benne tartós egyensúlyban egyesülnek." Az ellentétes lelki impulzusok összehangolására mint kiemelkedő példát, a tragédiát hozza fel. Kevésbé békés eredményre jut *Tinyanov*, hasonló kiindulásból. Szerinte: "Az irodalmi műalkotás formáját mindig dinamikus formaként kell tudomásul venni." A dinamikus forma pedig nem az összetevők "egyesülése, összeolvadása által jön létre ... hanem kölcsönhatásuk következtében, tehát azért, hogy a tényezők bizonyos csoportja dominánssá válik a többi fölött. Eközben a domináns tényező deformálja a többit." Ne gondoljuk, hogy amiért Genette és Cohen kifejezetten a költői szöveget vizsgálja, Richards és *Tinyanov* pedig lélektani vagy általános műelméleti megállapításokat tesz, azért nagyon is távol vannak egymástól. Mindnyájan – és rajtuk kívül még olyan sokan és oly sok megközelítésből – a mai művészet, a mai költészet általi feltett alapkérdéseket próbálják satuba fogni. Az eltérés, az expresszivitás, az ellentétek egyensúlya, a dinamikus formafelfogás, a dominancia, a deformálás – mind olyan fogalmak, amelyek a mai költészetelméletekben minduntalan visszatérnek.

3. Mik hát a modern, új költészetnek, illetve az új módon felfogott mindenkori költészetnek a jegyei? Itt részben ismétlem az eddigieket, illetve kölcsönveszem *Széles Klárának* a táblázatát – annak egy részét –, amelyet az új kritika (New Criticism) műosztályozásáról készített. Ezek szerint a jó mű (mai vagy régi) jegyei:

1. MAGASABB RENDŰ MŰ

I. A. Richards

különleges, heterogén
ellentétes impulzusok
"inkluzív" költészet
szintetikus
szervezett mű
"sokcsatornás"
érdeklődést kíván,
az érzelmek kontraszt-
jait is tartalmazza,
komplementer
impulzusokkal él:
"ironikus", így ki-
állja az ironikus
kontemplációt

Allan Tate

szokatlan asszociációk
intenzió és extenzió
egysége a tenzióban
célja nem a közlés, a
tölmácsolás
(ide kapcsolhatjuk
Barthes megjegyzését:
a művészet olyan kód, amely
önmagára vonatkozik)

T. S. Eliot

"amalgamating disparate
experiences" – diszpa-
rát élmények ötvözése

kaotikus, rendkívüli,
szabálytalan emberi
tapasztalatokat nyújt
a metafora elemei távol
vannak benne

Ezra Pound

össze nem illő
gondolatok egyesítése
(példa : Metafizikus
költők, Poe)

Valéry

nyelvet csinál a nyelv-
ben belül

2. ALACSONYABB RENDŰ MŰ

párhuzamosan futó,
hasonló irányú impulzusok
"exkluzív" költészet
korlátozó, kiküszöbölő
módon szerkesztett mű
"egycsatornás"
érdeklődést kelt,
egy emóciót ábrázol:
pl. szomorúság,
vidámság, büszkeség,
vágyakozás stb.
nem állja ki az
iróniát

megszokott asszociációk
ezek nemléte vagy
alacsony foka
célja a közlés,
a "kommunikáció
fallációja"

nem ötvöz diszparát
élményeket

átlagemberi
tapasztalatokat nyújt

a metafora elemei
közel vannak

összeillők egyesítése;
vagy: össze nem illő
gondolatok,
de egyesítésük hiánya

nem szakad el a nyelvso-
kástól, illetve a megelőző
költői nyelvsokástól

Világos, hogy a magasrendű és a kevésbé magasrendű költészet ilyen felfogása nem jöhetett volna létre a XX. századi világgöltészet panorámája nélkül. Bár az idézett szerzők számos klasszikus költői példát is említenek, mégis úgy hat ez a táblázat, mint a modern költészet védőirata, normáinak összefoglalása, betörése az irodalomtudományba. Mert hogy a modern költők így fogják fel a költészetet, az természetes, de így fogja fel immár – uti figura docet – az irodalom szaktudósainak jó része is.

Jellemző, hogy a költészet tényezői közt itt szó sem esik verstani kérdésekről. Úgy látszik, olyan tizedrendűvé vált itt a metrum vagy nem metrum problémája, a kötött vers vagy szabad vers kérdése, hogy meg sem említődik. Mi azonban igenis térjünk vissza hozzá előbb–utóbb, nemcsak azért, mert témánk a szabad vers, hanem azért is, mert nem feledhetjük: évezredekken át a verselés, a versifikáció volt a költészet elválasztó kritériuma a prózától. Nem dobhatunk oda csak úgy 3000 évet, mélyebb mérlegelés nélkül. A magam részéről azt hiszem, hogy a költészet fogalma természetesen jóval szélesebb a metrikus, a kötött vers fogalmánál, ezt a mindenkori költészet bizonyítja: pusztá versifikáció nem költészet (Csokonai). De különösen élesen szemünk elé tárja ezt a tényt a XX. századi költészet képe, amely viszont a költészet érvényes hatótényezői közül nagymértékben és nemegyszer elfogultan kirekeszti a vers kötött mivoltát. Ez a világhelyzet. A magyar költészet helyzete viszont elég speciális; a legújabb időkig, a 60-as évekig, vagyis a neoavantgarde költészetig, nálunk a világirodalmival egy időben jelentkező magyar avantgarde eléggé a margón maradt. Mindenki tudja ezt. Ezért van, hogy a magyar szabadvers problematikája, leírása, tárgyalása alig van jelen a szaktudományban. Ezen próbálunk most mindnyájan változtatni, miközben tudatában kell lennünk annak, hogy a "szabadvers" csak részkérdése a "modern költészet" sokkal nagyobb kérdéscsomójának.

4. Megpróbálom kiemelni – az előzők és saját tapasztalataim alapján – a költői szöveg fő tényezőit. Nem hiszem, hogy ezzel a kis táblázattal, logikai hálóval most már körülkerítettem a költészet lényegét, nem hiszem, hogy csakugyan feltaláltam a puskaport. Bizony könnyen lehet, hogy más fogalmakat is társíthatunk az általam kiemeltekhez, bár hiszem, hogy ezek valóban minden költészet (művészet) alaptényezői közé tartoznak. Számukat azonban esetleg meg lehet szaporítani, lehet talán fölérjük egy nagyobb fogalmat helyezni, amelynek ezek csak aláfogalói, lehet másképp kapcsolni őket. Pusztán arról van szó, hogy a gyakorlat vezetett el engem ehhez a néhány fogalomhoz, amelyeket, ha költészetéről van szó, vagy gyakorlati verselemzésről, nem jó szem elől téveszteni. E három (usque négy) tényező, amelyet lényegesnek tartok, a következő:

<i>Kiemeltség/eltérés</i>	<i>Rendezettség</i>	<i>Érzékletesség</i>
---------------------------	---------------------	----------------------

Ha ezt a fogalmi hálót a szabad versre rávetítjük, úgy találjuk, hogy a kötött versehez képest a szabadvers:

eltérése	rendezettsége	érzékletessége
nagyobb	kisebb	másra (is) irányul más eszközökkel

Kiemeltség/eltérés. Kiemeltség és eltérés nem szinonimák, bár vannak egymást átfordó részleteik. Hagyományos, vizuális kiemeltsége például a versnek a prózához képest, hogy sorokba tördelt, legalábbis az írástörténet egy pillanatától kezdve.

A szabadvers ezt a kiemelési tényezőt egyáltalán nem veszi semmibe, sőt erősen használja, nemcsak a pusztá sorképzéssel, hanem a papíron való verselhelyezés módjait szaporítva, egészen a képvetség vagy azon is túl. (Persze ennek is van előzménye az európai lírában.) Érdekes, amit Éluard mond erről: "A költeményeket mindig nagy fehér margók, nagy csend-margók veszik körül." A költői állapot megteremtésének egy lehetősége ez: a lap *fehér* síkján elrendezett szavak (Genette). Jól megmutatja ezt Cohen egy szellemes példával (egy napihírt versnek tördelve):

*Tegnap a hetes főútvonalon
Egy személygépkocsi
Száz kilométeres sebességgel nekirohant
Egy platánfának
A benne ülő négy utas
Meghalt.*

Ilyen elrendezésben, mondja Cohen, a mondat már nem próza, a szavak megelevenednek, sodrásuk van. S ezt nemcsak a grammatikailag rendellenes tagolás okozza, hanem az a tördelés, amit "legszívesebben megfélemlítőnek neveznék". A központozás elhagyása is ezt szolgálja a modern költészetben, a kiemeltséget, másságot a prózához képest: elmossa a nyelvtani viszonyokat, és célozza, azt hogy a költemény úgy szerveződjék a lap néma terében, mint tiszta *szókonstelláció* (Genette).

Kiemeltséget, eltérést jelent már maga a verses forma, a hagyományos megverseltség is. Itt átfolyik a kiemelés kategóriája a "rendezettség"-ébe; ez máskor is megtörténik. Az általam föltételezett kategóriák nem statikusan, apodiktikus körvonalakkal válnak el egymástól, széleiken átfedik egymást, viszonylatot képeznek. A szabadvers eltérése – miközben sorokba tördeltetik – már csak kötetlenségénél fogva is nagyobb az eddig kialakult versbeszédhez képest.

Rendezettség. Sok minden tartozik ide, az anyag elrendezése, vagyis a vers szerkezete, a stilisztikai eszközök – trópusok és figurák, valamint egyebek – elhelyezése, léte, nemléte, mennyisége–milyensége, továbbá olyan alapvető természeti és lélektani, esztétikai hatású rendeződések, mint az ismétlés, sorozatosság, különféle szimmetriák, aránykérdések stb. Mindenesetre én a rendezettséget döntő kategóriának tartom, azért is helyeztem középre. Ha egy (két) szóval kellene felelnem arra, hogy mi a költészet (művészet) alapkritériuma, azt mondanám, hogy az érzékletes rendezettség. Ennek fejtegetését most mellőzve, térjünk vissza szorosán vett tárgyunkhoz, a szabadvershez. A hagyományos vers jegye a bizonyos fajta, a metrikus rendezettség, amely a szabadversben eo ipso kisebb. Meg kell azonban különböztetnünk legalább két típust a szabadversen belül, én *Elekfi László* megnevezését használom (bár a különbségtétel általános): versszerű és prózaszerű szabadverset. Hogy mik ezeknek a jegyei, azt később, gyakorlati példákon szeretném bemutatni, a magyar szabadvers két kiemelkedő darabján.

Érzékletesség. Meg kell különböztetnünk az elsődleges, akusztikai érzékletességet, amely természetesen a néma olvasásban sem vész el, sőt a modern líra bizonyos fájának "hangzó", "orális" mivolta előtérbe kerül (mint azt *Kecskés András* is megjegyzi a francia verselméleteket összefoglaló tanulmányában). S persze ismerjük az érzékletesség másik fáját, amely a szavakkal való szenzuális benyomáskeltést szolgálja, s amely így elsőrendűen stilisztikai kérdés. Mint eleve bocsánatot kértem érte,

most is bele kell kontárkodnom nem verstani területek kérdéseibe. Nagyjából mindenki egyetért abban, hogy a szabadvers, az avantgarde, illetve a modern költészet kérdését nem lehet pusztán verstani megközelítésből megoldani. Okvetlen szükséges áttenyerelni más területekre is, megszüntetni a gőgösen merev határvonalat például verstan és stilsztika közt. Csakis több szakágazat összefogásával remélhetjük, hogy egyáltalán valamely megállapodásra juthatunk e nehéz, kényes, komplex jelenségeket illetőleg. – Tehát: a szabadvers, az avantgarde vers (a két fogalom *nem mindig* tételezi föl egymást, csak túlnyomórészt) érzékletessége másra is irányul – állítom –, mint a hagyományos versé. A költészetben eddig kevésbé vagy nem szerepelt területekre is irányul; ezek közül mint szembetűnőt, kettőt említék: az álom, a tudattalan megérezkítését, evokálását, beemelését a versbe s egy ettől nagyon is eltérőt: a szociális, társadalmi problémakör heves, kiáltványyszerű betörését a költői tárgyak közé. Elmondani, megérezkíteni, bevésni az olvasóba az ember, főleg az elnyomott ember társadalmi állapotát: különösen az expresszionista vers célja ez, kiáltásesztétikája nagyrészt ezt szolgálja. Míg az álom, a tudattalan főképp a szürrealisták ügye – bár éles határvonalat húzni a kettő közé nem lehet. Ami a "más" eszközi jellemzőket illeti, mindössze két, stilsztikainak nevezhető eszközt említenék meg, amely mindenféle, régi és új avantgardenak – így a szabadversnek – jellemzője: a szabad asszociációt és az összetett hasonlatot. A szabad asszociáció fogalma közismert, az összetett hasonlatra viszont felhoznék egy példát Éluard-tól:

*Mindig csillagok almán fészkelő
Hajnal-tyúk-aljból rebbent illatok.*

Legalább 3 kép, észrevevés egyesül itt: csillag-álom, hajnal-tyúkalj, rebbenő illat, amelyek szorosan vagy lazábban kapcsolódva külön-külön is vonatkozásba lépnek, latens metaforákat, érzékleteket hordozva a zsebükben, ilyeneket, mint: illatmadár, illat-fény, ég-udvar és a végleg elhallgatott, ki nem mondott hajnali szél, amely azonban az egész képhalmazt átfújja. Az összetett hasonlat többrétű, mint a hagyományos, s részeit, gyakran ellentétes részeit, mintegy egymásba ömleszti, egyetlen egységként mondja ki. A meglepetést szolgálja ezzel – az avantgarde kedves célját –, és a meglepetés erejével sokszerű, komplexül érzékletes benyomásokat sugall. (A metafora elemei rendszerint távol vannak itt egymástól, ahogy Eliot mondja.) Példának idézhetném itt a fél világirodalmat, de csak két Kassák-metaforát említék: *anyámnak citromfeje lett a szegénységtől, és a kakas aranyspirálisokat kukorékol.* Főlöszleges magyarázgatni őket, minden komplexségükben világosak és: a mai költészet megszületése előtt elképzelhetetlenek.

5. Mondandóm zárórészéhez érve, a verselemzéshez, reflektálni kívánok arra a gyakran felmerülő ellenvetésre, miszerint a hagyományos verstan teljességgel alkalmatlan avantgarde, egyáltalán modern versek megközelítésére. Miközben lelkes híve vagyok a különféle szakágazatok társulásának, az "interdiszciplináris" kapcsolatoknak a mai költészet elméleti feltárásában, sőt enélkül a feltárást lehetetlennek tartom, ugyanakkor eszem ágában sincs elvetni a verstan jól bevált, világos kategóriáit ott, ahol használhatók. Bolondság volna kategorikusan elvetni e kategóriákat – magunkat gyöngíténénk vele. Annál is inkább, mert a magyar szabadvers egyik típusának, a versszerű típusnak az elemzésében nagyon is segítőnkre vannak.

Füst Milán: Egy bánatos kísértet panasza című verse közismert. Egyenesen belevágok a közepébe, a vers metrikus elemzésébe. A szöveg elsősorban jambusi lejtésű: 20 sorból tisztán jambusi: 8; anapestussal futamított jambus 2; jambikus félsor 5. A versnek tehát 12 és fél sora jambus – trocheusi sora: 1; trochaikus félsora: 4 (bár ezek közül van, ami másnak is, főleg futamított jambusnak értelmezhető). Anapestikus–daktilikus: 4 sor plusz 3 félsor. Ez a csoport is – olykor – másképp értelmezhető.

Szembetűnő a versben a cezúra jelenléte. Cezúrátlan sor egy van (az első); cezúrá: 14; eldöntetlen, így is, úgy is felfogható 5.

A sorhosszúságok eltérők. 5 verslábból álló sor 1; 6-ból álló: 2; 7 verslábás 9; 8 verslábás 6; 9 verslábás 2. Többségben vannak a 7 és 8 verslábból álló sorok (15).

Érdekes a 9. sor zárórésze: "Mikor hazaérkezének várurunk dús szekerei éji időben." Ez a négy rövid szótag: "szekerei", egész szabályosan egy spondeust vagy daktilust helyettesít; ha az állna a "szekerei" helyén, hogy: "hintai" (s ez illene is Füst Milán archaikusan modern ízléséhez), szabályos hexametervég volna. Ritmusa azonos egy Babits-vers sorával: "...bivalyokat / ölni dühti". Nagyon ismerős ez a sorvég nekem: talán van is valami neve az antik verstanokban. De ha nincs: akkor is igen szép és főleg expresszív; jobb a "szekerei", mint a "hintai". Ritmusvárakozásunknak elmentmondva fölhívja magára a figyelmet: a gyorsan gördülő "szekerek" drámai fontosságára – amelyek majd, tudjuk, ezt a szegény, Mihály nevű kísértetet elgázolják.

A versben tehát nincs olyan sor, amely ne volna értelmezhető a hagyományos verstan alapján. Miért szabadvers mégis? Természetesen azért, mert metrikus jellege nem egységes (a sorok különféle hosszát nem is érdemes említeni): hol emelkedő, hol ereszkedő, hol 3 morás, hol 4 morás verslábakat használ. Megjegyezhetjük: Adynál pl. még sokkal eltérőbb ritmussugallatokat találhatunk. Ady viszont legtöbbször rímel, és bonyolult következetességgel versszakol; ezt Füst ritkán teszi.

Nyugodtan megállapíthatjuk, hogy Füst Milán különösen kötött verset ír a magyar szabadversen belül. Kiténik ez egy másik híres, versszerű szabadverssel összehasonlítva, Babits: Mint különös hírmondójával. A Különös hírmondó hexameter alapra épített, négyes sorokba rendezett vers. 40 sorából tiszta hexameter 13 "kishibás" 7; hexameter sorvégű (az eddigieken kívül): 7. Hatlülktetésű sor, sok daktilussal: 8–9. Ez utóbbiak és a még fennmaradók nem értelmezhetők egyértelműen metrikailag (legfeljebb analógiásan csapódnak a hexameterekhez). Ilyen – nem értelmezhető – sorok a Füst-versben nincsenek.

Füst Milán versében a hagyományos verstani eszközökből megtalálható a *sorépzés*, a *versszakolás*, a *cezúra*, a *versláb*. Nem található a szigorúan következetes verslábépzés (sem a szigorúan következetes sorhosszúság); bár általános metrikai jellege világos: emelkedő jellegű, jambikus–anapestikus. Úgy hat, daktilikus sorvégeit is beszámítva, mint valamely bonyolult antik strófaszerkezet egymásutánja, olyan szerkezeté, amelyben különféle metrikai elemek, emelkedők, ereszkedők, jambusok és daktilusok vegyülnek. (Pl. mint az alkaioszi.)

A bánatos kísértet panasza szabályos és szabálytalan zeneiségének vegyülésével állandó meglepetést kelt az olvasóban, valami borzoló metrikai + nem metrikai hatást. Nyilván ebben van a versszerű szabad vers lényege, ezért találták fel és használják a költők: egyrészt beleringat a hagyományos vershatásba, másrészt folyton ki-kizökkent belőle. Megszokottság és meglepetés, hagyományos rendezettség és

eltérés együttese adja ki sajátos expresszivitását. – Füst Milán stilisztikája viszont – egy nagy költő egyéni stilisztikája – teljes egészében szimbolistának nevezhető; nem nyúl avantgarde eszközökhöz.

A zenei, a versszerű szabad vers persze nem magyar sajátosság; tele van vele a világirodalom. Apollinaire-t említhetem, St. John Perse-t (aki pláne prózaversben gyakorolja az erős metrizáltságot), Rilket és annyi mást. Ez a "vers libéré" világa. A vers libéré természetesen mindenütt a saját nyelvterületének hagyományos ritmusait rejti bele szabadversébe; ahogy a mi Füst Milánunk a magyar antikos, patinás hangzást, úgy a franciák főleg a francia alexandrint, a 8-asokat, többnyire már a romantika által megkezdett lazfításokkal. A versszerű szabadvers, a hagyományostól *kicsit eltérő* szövegalkotás a mai magyar verseknek is egyik leggyakoribb formája.

Nézzünk egy másik, klasszikus magyar szabadverset, *Kassák Mesteremberek-jét*.

A vers elemzésekor nagyjából le kell mondanunk a hagyományos verstanról, bár még itt sem teljesen. A vers 20 sorból áll. Egyetlen sor (a 10.) kivételével minden sorban van cezúra, sőt ezt a 10. sort is – esetleg – felfoghatjuk cezúrásnak. Van azonban a főcezúra mellett rendszerint egy mellékcezúra is a hosszú, átlagosan 20-nál több szótagszámú sorokban, méghozzá rendszerint a sor második felében, a főcezúra *előtt* található a mellékcezúra. 1 sor két főcezúra ; 3 sor eltérő beosztású. E három eltérő az 1., a 10. és a 20. sor. (Véletlen ez a szimmetria.) Négy vagy több szakaszból állónak elképzelhető az első, a 13-as és a záró sor. Hogy ezekben hol a cezúra (ill. mellékcezúra!), abban leginkább a műszeres mérésen alapuló statisztika dönthet. Magam vitathatatlanak tartom a sorok döntő többségében az egy fő- és egy mellékmetszetet.

A sorok tehát általában 3 részre, három beszédszakaszra különülnek el. Ezek értelmi szakaszok (szólamok), amelyeket egy hangsúllyal mondunk ki, a hangsúlyig emelkedő, onnan ereszkedő hanglejtéssel. Szótagszámuk általában 6–9 szótagig terjed. (Kb. 58 szakaszból kb. 42–é.) Szükséges ezt megjegyezni, mert nem művészi szövegek szakaszai sokkal hosszabbak lehetnek.

E beszédszakaszoknak egymásra-következése, úgy, ahogy van, a nem teljesen egyenletes hullámverésre emlékeztet, amelynek egy-egy hullámtaraja egy-egy hangsúly. S ha eddig fölszeleteltük a versszöveget, hogy eljussunk legkisebb szakaszáig, most össze kell raknunk, egészében kell megtekintenünk. Mert miből következik ez a nem egyenletes, de nem is túlzottan egyenetlen, egy közeparányos körül mozgó hullámváz? A mondat szerkezetből, illetve a vele együtt járó mondatlejtésből. A vers főleg kijelentő mondatokból áll, méghozzá – többnyire – mellérendelő mondatokból, azonos értelmi-érzelmi súlyú (azonos hangerővel, hasonló lejtéssel ejtendő) részmondatokból. Alárendelés is van a szövegben, bár nem sok: két "mint"-tel kezdődő hasonlat; a 2. sorban szereplő "hősök"-hoz tartozó két párhuzamosan szerkesztett, vonatkozó névmásos jelzői mellékmondat: kiket ... akik; a "lokomotívok"-hoz tartozó ugyancsak két, párhuzamos célhatározó mondat; és végül (az utolsó előtti és azelőtti sorban) megint két célhatározó: "hogy új fajtát..." "s örüljenek az új költők". Összetett alárendelés egy van: "s örüljenek az új költők, akik" ... a vers végén.

Párhuzamosan futó sorozatmondatok következnek hát egymás után a versben, szavaik sokszor azonos nyelvtani esetben. (Tehát *nem* ellentéteket tartalmazó,

kontrasztos gondolatok jellemzik ezt a verset – korántsem úgy, ahogy az új kritika tudósai kívánják. Ennek a versnek azonban éppen *ebben* van az esztétikája: egységességében, *egy* cél felé futó, világos indulat- és gondolatmenetében. Vagyis nincs olyan művészetelméleti norma, ami kizárólagosan üdvöztetene.) A gondolatritmus itt is, mint más szövegekben is, előhívja az azonos vagy hasonló nyelvtani alakokat, és befolyásolja a hangzást. A fő sorozatosság a versben egy igesor, amely a többes szám első személyhez kapcsolódik. Ez az igesor: nem vagyunk, sem vagyunk, távol vagyunk, ülünk, sírtunk, áldomást tartunk, életet dobunk, építünk stb. A vers nyelvtanilag is kimutatható lényege ebben a többes szám első személyben van, a "mi"-ben. Más sorozatok, ismétlések is csatlakoznak a fő ismétlődéshez: sem tudósok, sem papok, sem hősök; akik hevernek a tengerek fenekén, hegyeken, mezőkön, az egész világban; azbesztből, vasból, gránitból; félre az álmodekorációkkal, holdvilággal, orfeumokkal; építünk: felhőkarcolókat, Eiffel-torony mását, hidakat, acél mítoszokat stb.

Ezt a sorozatosságot, gondolatritmust, amely az első nemleges, tagadással kezdődő versszerkezeti rész után (Mi nem vagyunk tudósok ...) egyenletesen halad a maga útján (s voltaképpen az első részt is magába foglalja), kétszer szakítja meg más típusú mondat. Két felkiáltás ugyanis: Igen! (a 9. sorban), valamint : S félre az álmodekorációkkal! stb. (a 12. sorban). Ez kevés. Az avantgarde e típusában sokkal több szokott lenni a váratlan hangváltás. A későbbi Kassák sokkal több felkiáltással él, közelebb lépve az expresszionizmushoz. Ezek a felkiáltások tagolják majd nagy versét is, A ló meghal, a madarak kirepülnek-et, és annyi más, valamint tagolják majd az indulatszavak, a hangutánzások vagy a szöveg nélküli (értelem nélküli) mondókák, beledúdolások, belefüttyentések a sorokba (Hó-zsupp, segítsetek, latabogomér, ó talatta, föl-föl, hm igen, ó dzsiramári stb.). Élesen megváltoztatják ezek a mondat tempóját és lejtését.

Visszakanyarodva a sorozatossághoz, a gondolatok és szavak ritmusához: ezek egyik kiugró példája a záró sor. 5 tulajdonnév, 5 városnév ugyanazzal a helyhatározóval, mind három szótagú és hozzájuk egy hatodik, 4 szótagú, eltérő ritmusú. A záró sor ritmusa kiugróan erős, és ez is a *mondatforma*, a felsorolás következménye. Lehetne ugyan metrikai hasonlóságokat keresgélmi e sorhoz (Szabó Lőrinc: Szeretlek, szeretlek, szeretlek; Faludi: Fortuna szekerén okosan ülj) de fölösleges volna, sőt félrevezető. Ami metrikus ebben a sorban, az a zárószakasz: *És Budapesten*. Nem vitás: hexameteráthallás ez, a végképp nem metrikus vers döntő helyén úgy hangzik, mint egy diadalmas trombitahang. Egyébként a sor:

*Rómában, Párizsban, Moszkvában, Berlinben,
Londonban és Budapesten*

ékes példája annak, hogy a *metrum nem azonos a ritmussal*. A sor ritmusa evidensen erős, bár metrikus keretben – a legvégétől eltekintve – nem elemezhető. A záró sor arra is példa, hogy a tartalom, a szemantikai sík, a mondat szerkesztés és a *hangerő* hogyan társulhat egymással. Az utolsó előtti sor már emelkedik, bejönnek a versbe az "új költők", az idők "új arcát" énekelve (az új költők új dala már előbb is nagy érzelmi-társadalmi súlyokat hordozó szintagma volt, nemcsak nálunk), majd a záró sor, felsoroló földrajzi neveivel, szóvarázsával egyre nagyobb hangerőt követel tőlünk, majdhogynem a kiáltásig fokozódót, a "Budapest" szóban különösen. Rendki-

vül szerencsés a "Budapest" előtt az "és" kötőszó. Itt ugyanis hirtelen le kell engednünk a hangunkat: az "és" a sor leghalkabb, lehangsúlytalanabb szava. Hogy utána a sor legerősebb hangsúlya következék, hogy kicsattanjon a vers a "Budapest" szóban. A záró sorban tehát egyesül a jellemző sorozatosság és a versben ugyancsak megtalálható "kiáltás" akusztikai hatása.

De még más is található e záró sorban, amely a magyar költészet oly érdekes helye. Érzékletesség is található benne, egy földrajzi neveken át kitérő szimultanista távlat, amely az előbb említett vershatásokkal együtt emeli fel az olvasót egy magas pontra. A vers érzékletességi szférája különben részint képanyagával, részint lexicájával jellemződik. Képanyagának szenzualitása erős: üvöltő, tüzes lokomotív, bitang vér, csúnya, tömpe ujjak, zengő acél mítosz, megbontatlan anyag, álomdekoráció stb. – de még egyáltalán nem található benne az összetett hasonlat, vagy a szabad asszociáció verseszköze, ami később Kassákban is ugyancsak meg fog sűrűsödni. Jellemzőnek és szenzuálisnak találjuk azonban lexicáját. Egy addig versben alig szerepelt, magyarul először bemutatott terepre visz minket a költő, a város peremére, munkásvidékre, amelyet addig versben alig szerepelt szavak, főleg *anyag*nevek jellemeznek. El sem tudjuk ma már képzelni, milyen megdöbbenően hathatott a vers születése idején ez a konstruktív, ipari líra, az anyagok pátosza: azbeszt, vas, gránit, bazalt, acél, szén és lokomotív, felhőkarcoló és tenger alatti kábel. A vers érzékletessége inkább evokatív, mint képbe fogott.

Összefoglalva: A Mesteremberekben a hagyományos verseszközök közül megtalálható a *sorképzés*, a *cezúra*. Ritmusa erősen eltér a hagyományostól; alapja mondat. E ritmus (gondolatritmus) főleg a lazán egyenlő, körülbelül hasonló beszédszakaszok által valósul meg: ezek a párhuzamos *nyelvtani szerkezetek* hangzó megtestesülései. A fő ritmusívet részismétlések támogatják, felkiáltások teszik akusztikusan mozgalmassá. Jellemző a versre emelkedő, kiáltásig fokozódó ünnepélyes indulatfű, élőhangra komponált szónoklatszerűsége; érzékletességének megnevező, evokatív jellege.

*

Nem hinném, hogy szükséges volna itt a tanulságok levonása. Tanulság voltaképpen csak egy van – száz szónak is egy a vége – : tanulmányoznunk kell a magyar szabadverset, minél alaposabban és minél sürgősebben.

Megtanulható-e az anyanyelv?

(Jegyzetek a tanári nyelvművelésről)

I.

A nyelvészet szakágai többnyire hűvösek és tárgyilagosak, mint a természettudományok; a nyelvművelés – még amikor titkolja is – szenvedélyes és elfogult, mint a környezetvédelem. Talán azért, mert mindkettőt – a környezetvédelmet is, a nyelvművelést is – veszélyérzet serkenti. A félelem egy megbomlott egyensúlyú világtól, melyhez az ember nem képes többé alkalmazkodni; tüdeje az oxigénszegény légkörhöz, lelke a kommunikációhiányos társadalomhoz. A környezetvédő, amikor egy kihalás fenyegette madárfaj megmentését szorgalmazza, melynek talán a nevét is csak néhány szakember ismeri rajta kívül, valójában a végső katasztrófa szorongásában cselekszik, ennek előjelét látja a madár pusztulásában; a nyelvművelő, amikor egy szó vagy egy nyelvtani forma megőrzésére biztat, valójában a végső némaságtól retteg, melynek csak baljós tünete egy szó, egy rag feledésbe merülése.

Ez a szorongás, ez a veszélyérzet az átlagember számára túlzottan vagy éppen séggel értelmetlenné tűnik, hiszen a természet még mindig létezik, annak ellenére, hogy az ember évmilliók óta nemcsak *benne* él, hanem *belőle* is. A nyelvet pedig nemhogy "elfogyasztotta" volna az ugyancsak évmilliónyi használat, hanem egyenesen gazdagította; akárcsak munkaeszközeit, nyelvét is szüntelen gyakorlattal tökéletesítette az ember. Nem fényes nappal lát-e rémeket, aki végleges és végzetes pusztulásukkal riogat?

S ami a kísértetlátásnál is röstellendőbb haszonelvű modern világunkban: nem menthetetlenül maradi-e, aki természet és nyelv úgymond ősi értékeit sírja vissza? Hiszen annak nagy részét, amit az ember történelme során a természettől kapott (vagy elorzott), s amit a kifosztott természet nem tud többé nyújtani, a tudomány és a technika szinte tökéletesen pótolni – vagy érte az embert kárpótolni – tudja, persze lombsuhogás és madárfütty nélkül, de ez utóbbiakhoz ragaszkodni nem emberberi érdek, hanem fölösleges és haszontalan érzélgés. S ez elmondható az anyanyelv védelmezőiről is. A nyelvek sokfélesége, úgy tűnhet, nem sok áldást hozott az emberiségre, sőt éppen ez az emberek, a népek közötti érintkezés legfőbb akadálya. Nem csoda hogy a soknyelvűséget a bibliai legenda szerint büntetésül csapásként mérte Isten a Bábel tornyát építő emberiségre. A nyelvek keletkezésének e mítosza egészen más értékelvet tartalmaz, mint mai nyelvszemléletünk: ha a soknyelvűség büntetés, akkor az ember vezeklésként beszél anyanyelvét, s a megváltás az lenne,

ha Isten ismét egynyelvűvé, nyelvi honfitárssá tenne valamennyiünket. S a modern világban számos jele van annak, hogy az emberiség igyekszik megszabadulni a soknyelvűség bábeli átkától; ha valaki olyan pályára készül, melyen vélhetőleg nemcsak tulajdon honfitársaival kell szót értenie (mondjuk pincér lesz vagy atomfizikus), szakmája mellé *világnyelvet* tanul. Kis népek – pontosabban *kisnyelvű* népek – egyetemeken egyes szaktárgyakat már angolul tanítanak, hogy a frissen végzett mérnök, közgazdász, orvos könnyebben kapcsolódjék be szakmája nemzetközi áramkörébe. Kérdés azonban, hogy nem hat-e vissza ez a gyakorlat károsan a "kis népek" anyanyelvi értéktudatára? Tapasztalatból tudom, hogy a nemzeti – és persze nyelvi – kisebbség létét nemcsak a külső elnyomás, a nyelvi diszkrimináció veszélyezteti, hanem ennek lélektani következménye, a belső elbizonytalanodás is. A kisebbség, mely nap mint nap tapasztalja, hogy anyanyelvén nem érvényesülhet; hogy a többség nyelvéhez képest anyanyelve csak másodrendű eszköze az érintkezésnek; hogy nyelvét büntetlenül *lenézhetik*, miközben neki csak *felnéznie* szabad a többség nyelvére – nos, ezek a mindennapos megalázások fokozatosan nyelvi kisebbségi érzést alakítanak ki benne, s ha meg is őrzi anyanyelvét, csak valóban anyai (a szülői házban tanult), familiáris változatként, mely csak az otthon falai, a magánérintkezés szűk keretei között használható. Nem történhet ez meg a nemzeti nyelvekkel is? Nincs-e a kis népek nyelve *kisebbségi* sorban a világnyelvekhez viszonyítva? A kihasználás ugyan nem fenyegeti őket egyelőre – ahogy sok madárfaj is eltengődik a változott természetű világban –, az önértéktudat csökkenése azonban annál inkább. Bizonyosága ennek, hogy a "kis nép" tagjainak többsége negyedannyi időt és energiát sem fordít anyanyelve megtanulására – vagy anyanyelvtudása tökéletesítésére –, mint valamely világnyelvére. A legtöbb szülő szívesen fizet 2–300 forintos óradíjat is azért, hogy gyermeke megtanuljon németül, holott még azt sem tudja, hasznát veszi-e egyáltalán felnőttként a gyerek ennek a nyelvtudásnak – de ugyanezek a szülők felháborodva tiltakoznának még a gondolata ellen is annak, hogy anyanyelvi óráért pénzt áldozzanak – hiszen magyarul úgyis tud a gyerek. Az anyanyelvnek ez a leértékelése okozza, hogy a mégoly szervezett, a tömegtájékoztató minden formája által támogatott nyelvművelés sem képes megállítani a nyelvromlást.

2.

De valóban romlik-e a nyelv? Hogy *változik*, az kétségtelen, de mikor *romlás* változás, és mikor *fejlődés*?) És alkalmazhatók-e egyáltalán ezek az értékelő fogalmak a nyelvváltozásokra, vagy értékközömbösen, tényként kell tudomásul vennünk őket?

E kérdésekre nehéz alanyiség nélkül válaszolni. Romlás vagy fejlődés az egyén számára az, amit annak érez, s az így zsinórmértékül szolgáló *nyelvérték*, bármennyire kiművelt is legyen, sohasem mentes a személyes *nyelvvizlés* elfogultságaitól, az ilyen ízlésítéletek észérvekkel indokolhatatlan önkényétől. Ifjúkoromban például az orvos kizárólag *receptet* írt; a *vény* szóval egy Márai-regényben találkoztam először, s meg is mosolyogtam, mint az író purizmusának túlhajtását, melyet sem az ő, sem Kosztolányi tekintélye nem tudott elfogadtatni a magyarul beszélőkkel. Azóta eltelt csaknem harminc év, s az általam mesterkéltnek a magyar szóalkotásmódo-

tól idegennek érzett *vény* nemcsak közhasználatú lett hanem ki is szorította a *receptet*. Az ellenkezőjét mondhatom a *citrancsról*; kitűnő, kicsit évődő szókereszteződésnek tartom, amint egyfajta kertésztréfa maga a gyümölcs is – a nyelvszokás azonban mindmáig nem fogadta el. Gyermekeimet erre a szóra szoktattam, de kis iskolás koruktól már csak velem beszélve, a kedvemért használták, egyébként áttértek a *grape-fruitra*. Vagy: a nyelvművelést szakmaként művelő kitűnő nyelvész cikkében olvastam, nem sokkal az első holdra szállás után, hogy fölösleges – és nem is lehetséges – az olyan újtechnikai kifejezések magyarítása, mint a *holdmodul*, ezek jól megférnek eddig meghonosított nemzetközi szavaink sorában. Nem sokkal a cikk után megszületett a *holdkomp*, e nyelvújító telitalálat, a nyelvész értékftéletének csattanós cáfolatául. Egyén és közösség nyelvérzéke tehát nem jár mindig egy úton; azt is mondhatnám, a nyelvszokás útja egyenesen kifürkészhetetlen, nyelvromlás és –fejlődés megftéléséhez valami megbízhatóbb mércére van szükségünk.

Egyik ilyen lehet a mennyiségi ismérv; növeli-e vagy csökkenti a változás a nyelv kifejező értékeit, közlési lehetőségeit? Az ember azt hinné, hogy mivel a nyelvi jelentések – a denotátumok, a jelöltek – köre az ember megnevezendő tárgyi világának gyarapodásával egyre nő, szókincsünk is napról napra bővül. Ez a *nyelv* egészének vonatkozásában így is van, nem áll azonban a *beszédre* is; a nyelvfejlődés során, mondhatnók keserűen, az emberiség (a magyarság) *passzív szókincese* rohamosan gazdagszik, de mintegy védekezve e szókincs megtanulása ellen, a mai magyar beszéző általános jelentésű gyűjtőfőneveket használ pontos megnevezések helyett. Ezek jó része argójellegű vagy –eredetű, s lehet, hogy e nyelvi magatartásjelenség eredetét is az argóban kell keresnünk. A "hozd a cuccod" felszólítás tárgya jelenthet bármit, ami csomag vagy csomagként cipelhető. S ha egy vonatfülkében hangzik el leszálláskor, jelentése (a beszédhelyzetnek köszönhetően) félreérthetetlen: "a te csomagod", "amit te hoztál", s a dolog pontos megnevezése valóban nem elengedhetetlen. Múltkor azonban egyik munkatársam felesége telefonon érdeklődött férje után; "nézd meg, ott van-e a cucca", kért meg, s kénytelen voltam pontosabban megnevezést kérni, mert táska, szatyor, könyvcsomag, hátizsák és sok egyéb (lehetőséges) tárgy közül nem tudhatom, melyik jelenlétét ellenőrizzem. De ugyanígy csak a mindenkori szövegösszefüggésből tudhatjuk, hogy a "cikis" mikor jelent *bosszantót*, mikor azt, hogy *kínos, zavarba ejtő, megszegyenítő*. E zsargonszavak elterjedése a nyelvváltozás egyik – nyelvművelőink által kevés figyelemre méltított – irányát jelzi: a szójelentések általánossá válását, a jelentésárnyalatok eltűnését. Régi, egykor pontos jelentéshatárral bíró szavak túlterhelődtek, jelentéskörük indokolatlanul kibővült, s emiatt kiszorítottak beszédünkben egész szócsoportokat. Kettős veszteség ez; a felkapott, divatosá váló szó elveszti sajátos jelentésárnyalatát, a kiszorított szavakkal pedig egyéb lehetséges árnyalatok mennek veszendőbe. A *gond* szóhoz például bennem mindig redősré vont homlok, nehéz sóhaj és megtört tekintet társul; az anyagi értelemben egzisztenciális terhek külső jelei. A szónak ezt a tartalmát bizonyítják összetételei is: *kenyérgondokkal* küzd, akinek bizonytalan a megélhetése, *pénzgondokkal*, aki szegény. *Ruhagondokról* már ritkábban beszélünk; a *gond* nem ilyen konkrét tárgyra irányuló. Ha mégis halljuk, olyan emberre gondolunk, akinek nincs mit magára öltenie; a divathölgynek, ha éppen nincs mivel elkápráztatnia barát- (és vetélytárs-) nőit, nincsenek igazi gondjai, legfeljebb elégedetlen a ruhátárával. A mai köznyelvben azonban a *gond* szónak ez az egzisztenciális teher, nehéz-

ség jelentése elbizonytalanodott, jöllehet a szó családja – az említett szóösszetételeken kívül is – ezt következetesen sugallja: a gondolkodikkal tartott rokonsága olyan teendőkre utal, melyek szüntelenül foglalkoztatják a gondterhelt elmét; a gondját viseli valakinek egyenesen metaforikus eredetű, hiszen szó szerint azt jelenti, hogy hordozza valaki helyett az élet (a megélhetés) terheit – s minden jelentéktelen bosszúság, futó kellemetlenség, sőt köznapi teendő is gonddá lép elő. Hányszor hallok: "Van egy gondom!", ami már csak azért is fülsértő, mert "hagyományosan" ezt csak többes számban lehetne mondani ("gondjaim vannak"), bizonyosságul annak, hogy csak az az ügy és baj, teendő számít gondnak, mely hosszasán foglalkoztat bennünket, mintegy megsokszorozza önmagát. Szóval a "van egy gondom" valamelyik diákom szájából többnyire csak azt jelenti, hogy az illető szívességre akar kérni; mondjuk dolgozata elhalasztására, hogy szülei ezüstlakodalmára hazautazhasson, ami igazán nem gond, hanem örömnép.

Hosszan írtam egyetlen szóról, de csak mert sorsát tünetértékűnek érzem. Egyik jelzése annak, hogy a mai közbeszéd – talán merőben kényelmi okokból – hanyag fölénnyel eltekint szavak eredeti jelentésétől, s egész jelentéskörökre kezdi alkalmazni őket; hogy a *nyelv* szókincsének gazdagodását a *beszéd* szókincsének szegényedése kíséri. Természetesen tudom, hogy a szavak jelentésváltozása hozzátartozik a nyelv életéhez. A szóban forgó jelenség azonban nem jelentésváltozás, hanem jelentéssorvadás és – a beszélő oldaláról nézve – jelentészavar. Tömérek szóval történik meg ez; különösen a gyorsan (sőt sebtében, hevenyészve) fogalmazott újságcikkek ontják a példákat. Az *egyértelmű* ma már annyi más szó jelentését elorozta, hogy eredeti értelme szinte feledésbe merült. Nemrég olvastam egy sportújságban: "X. csapat egyértelmű vereséget szenvedett." Ezt a mondatot kijavítani sem lehet, hiszen a vereséget a gólkülönbség jelzi, mely az eredményjelző táblán mindenki által olvasható; mi lehetne itt két- vagy többértelmű, netán félreérthető, hogy a vereség *egyértelműségét* kelljen kiemelni? Az olvasó csak találgathatja, mire gondolt a tudósító; *megérdemelt*, esetleg *elherülhetetlen* vereségre-e; netán arra, hogy a játék képe alapján a vendégcsapatnak esélye sem volt tisztesebb eredményre. De vonatkozik ez az *egyértelmű* szó csaknem minden előfordulására; nemcsak olyan rokonszavakat "irtott ki", mint a *világos*, *kétségtelen*, *félreérthetetlen*, *biztos*, *meggyőző* és még több tucat hasonló, hanem saját eredeti jelentését is elhomályosította e más szavakat elnyelő mohóság, s az esetek többségében nem tudjuk – legfeljebb sejtjük vagy találgatjuk –, hogy mit akar mondani.

Ilyen elterjedt – vagy elterjesztett – divatszó még sok van a mai közbeszédben. Ha van olvasója ennek az írásnak, kérem, számolja meg, hányszor hallja (esetleg hányszor mondja!) egyetlen nap alatt, hogy *tulajdonképpen* és *gyakorlatilag*. Hányszor hallja őket a televízió kötetlen szövegű, "élőbeszédű" adásaiban. S elemezze is, hogy hányszor van valóban szövegbe illő értelmük. Meghökkenítő eredményre jut majd; mintha e szavak használói nem értenék őket. Ez a nemértés más szavak esetében talán még kirívóbb; szabadjon további sportrovatpéldákkal élnem, hiszen ezek hatnak talán a legnépesebb közönségre. "X. vagy Y. *nagyvonalúan* játszott", olvasható gyakorta, ami szó szerint azt jelentené, hogy "kicsire nem adott", részletekkel nem törődött – a tudósító azonban alighanem a *magabiztos* helyett használja. Ugyanilyen nem értett szó a *légtér*, ahová a labdát felrugdossák a játékosok – mármint a tudósítók szerint –, holott *légtére* csak valaminek lehet – Magyarország lég-

terén például a közelmúltban átrepültek a NATO-tagállamok szállítógépei. Ez a katonadiplomáciai szakszó *metaforikusan* használható a labdarúgásra vonatkoztatva is; mondhatom például, hogy a beadások gyakran veszélyeztették a kapu légterét, de birtokos jelző nélkül, *levegő* jelentésben használva épp oly jelentéstévesztés, mint előző példáim.

3.

A jelentészavar azonban nem áll meg a szókészletnél; a közbeszéd nyelvtani formáira is kihat. Évekkel ezelőtt csodálkozva tapasztaltam, hogy Nyugat-Dunántúlon csak az *oda* határozószót (illetve igekötőt) használják, ellentét-párja, az *ide* szinte ismeretlen. Az *add oda* mindkettőt jelenti (de *add ide* jelentése a gyakoribb!), s a jelentéskülönbség nem is mindig derül ki a kontextusból. Nyelvjárási jelenségnek hittem, legnagyobb megdöbbenésemre azonban mind több helyen hallom; pesti könyvkereskedésben is, sőt szinkronizált tv-filmekben, novellákban is találkozom vele. Kezd tehát irodalmi formává előlépni. Ezen a csonkításon már a beszédhelyzet sem sokat segít; az esetek többségében a megszólítottnak külön magyarázatot kell kérnie arra vonatkozóan, hogy *melyik* jelentés érvényes az éppen adott szövegben. S ez esetben sem csak egy szó veszett el; a nyelvtani tudat legfontosabb összetevőjének, az oppozíciós érzéknek a sorvadásáról tanúskodik e jelenség.

Ami pedig a *nyelvérzék* aranyfedezete. A nyelv oppozíciókban létezik, ami azt is jelenti, hogy tudatomban a szembeállítható párok mindig együtt jelentkeznek, illetve az oppozíciós kapcsolatban álló tudatmezők egyszerre ingerlődnek, míg csak a beszédaktus során el nem döntöm, hogy a jelentéspár melyik tagja illik éppen mondatomba. A pár passzivitásra ítélt, elhallgatott másik tagja azonban szintén ott él, lappangva bár, mondatomban; ő az a viszonyítási alap, melyhez képest a felhasználó, a tevékeny, a beszédben szerephez jutott nyelvi elem az *ellenkezőjét* jelenti. Mintha a nyelv mint világmodell (s benne világismeret) konstituáló rendszer egy olyan ősi ismeretelméleti álláspontot őrizne, mely szerint a megismerés lényege a különbségtétel; nem a dolgok magánvalósága, hanem más dolgoktól való különbsége a megismerés tárgya. Ahogy Babits írta: "A Világanya első szülöttei ikrek voltak." S ez a legegyszerűbb jelentésösszefüggésre nézve is igaz. Ha nem tudom, mi a *nagy*, értelmét veszti a *kicsi is*; ha nem tudom, mi a *bent*, nincs *kint* sem, s ha nem ismerem tagadást, állítani sem leszek képes. Nemcsak szójelentések állnak tehát egymással egymást kiegészítő, egymást értelmezve meghatározó ellentétben, hanem nyelvtani szerkezetek is, egészen az olyan elvont összefüggésekig, mint egyszerű és összetett, alá- és mellérendelt mondat típusok oppozíciója. A nyelv nem más, mint e bonyolult ellentétek hálója, s bárhol feslik fel ez a szövevény, az egész károsodik.

S ennek az "oppozícióelhalásnak" számos más nyelvtani, mondattani példájával találkozhatunk. Legáltalánosabb talán az *ami* és *amely* közti különbség elhomályosulása; ez ma már olyan fokot ért el, hogy tanítványaim nagy része nem is tudja jelentés- (és funkció-) különbségüket meghatározni; többségük egy irodalmibb és egy köznyelvi *hangalak* szembenállásának érzi csupán a két kötőszó eltérését. Sokat eláruló tünet persze az is, hogy leendő tanárok (sőt magyartanárok!) e vélt op-

pozícióból beszéd közben habozás nélkül a *kevésbé irodalminak* tudott formát választják, a nagyobbik baj azonban az, hogy a két kötőszó egybeolvasztásával eltűnt beszédünkben egy lehetséges jelentés- és funkció-szembenállás, ami bizonyos mondatípusok kihalását vonja maga után. Ha ismerem a mondott oppozíciót, s tudom, hogy beszélőtársam szintén ismeri, a következő két mondat – melyek csak kötőszóválasztásukban különböznek – tartalmi eltérése világos. "Gyorsan levette ruháját, *amit* nagyon szőgyellt", illetve "gyorsan levette ruháját, amelyet nagyon szőgyellt". Az első esetben az elhamarkodott *vetkezés*, a másodikban a (talán csúnya vagy divatja múlt) *ruha* a szőgyenezés oka. Ha azonban a beszélő a két kötőszó különbségét nem ismeri, kizárólag az első mondatípusot fogja használni, s hallgatóként – a kommunikációs lánc címzettjeként – csak találgathatom, a két mondatjelentés közül melyik az érvényes. Tudom persze, hogy a beszédösszefüggés többnyire eligazít e tekintetben, de nem mindig, és nem minden befogadói helyzetben. Az frott nyelv például az élőbeszéd számos ilyen "eligazító" lehetőségéről kénytelen lemondani, ezért írásban (újságcikkben, rádiószövegben – hiszen a rádió csak élőbeszédnek *tűnik*, valójában azonban az élőbeszédből mindössze a hangsúly és a hanglejtés többletét őrzi meg, a nyelven kívüli jeleket és jelzéseket, a mimikát és a gesztusokat például, éppúgy mellőznie kell, mint bármelyik frott szövegnek –, hivatalos közleményben stb.) a két kötőszó felcserélése komoly értelemzavar forrása is lehet. Azt hiszem e két kötőszó egybemosása népnyelvi eredetű, s épp arra (is) figyelmeztethet bennünket: a népnyelv, bár számos nyelvgazdagító (beszédgazdagító) érték forrása, egészében azonban egy írásbeliség előtti és nélküli nyelvállapotot őrzött meg, az írásos kommunikáció (és az írásbeliségen is nevelkedett élőbeszéd) mintája tehát nem lehet.

Az utóbbi időben az *ami* – *amely* felcserélődésnek további zavaró fejleményeit is tapasztalom. A "helycsere" ugyanis eddig egyirányú volt; *amely* helyett mondott/írt a többség *ami*. Újabbban azonban ami helyett is olvashatunk (ritkábban hallhatunk is) amelyet, a hiperurbanizmus szép tüneteképpen, ami természetesen tovább növeli a fent jellemzett értelemzavart. Megjelent továbbá a különböző embercsoportok megnevezésére szolgáló gyűjtőfőnevek mellett az *aki*, ugyancsak *amely* jelentésben: "családok, *akik*...", sőt ez a jelenség egyre terjed, s már gyűjtőfőnévre sem kell vonatkoznia, elég, ha a szó valamiképpen emberekkel, személyekkel kapcsolatos: "vállalatok, *akik*...", "országok, *akik*...". (Ez utóbbi példákat kormányférfiaktól hallottam, televíziós megszólalásuk alkalmából.) Ezt azért tartom figyelmeztetőnek – sőt riasztónak –, mert a jelenség tendenciavoltát bizonyítja; amit egy évtizede csak henyéségnak, pongyolaságnak tartottunk (*ami* – *amely* felcserélése), arról kiderült, hogy egy egész mondatípuscsoport egyre jobban terjedő járványos megbetegedése. További következményei kiszámíthatatlanok.

De még szélesebb körű jelenségre is figyelmeztet: a mondatnyi érzékenység általános csökkenésére. Az utóbbi években egyre gyakrabban hallok és olvasok ilyen mondatokat: "Az iskoláknak egyre kevesebb a *pénze*...", ami a birtokos jelzős szerkezet mintáját követi ("az iskolá(ka)k *a* *pénze*"), holott mondatunkban az *iskoláknak* nem jelző, hanem határozó, s ennek megfelelően egyeztetni kell vele az alanyt ("pénzük"). Példánkban az egyeztetéshiány "csak" pongyolaság, birtokviszony is van az iskola és a pénz között, de hallottam már – ugyancsak televízióban, ugyancsak

vezető politikustól – ilyen mondatot is: "A kormányoknak nem kell beletörődnie..." Így fajul a téves analógia súlyos igeragozási hibává.

A magyar mondatszerkezetek e "válságát" az *így, míg és míg ... addig* kötőszavas típusok elburjánzása is jelzi. Tudom, hogy a mai nyelv művelés a velük szerkesztett *ellentétes* mondatokat ma már nem tartja germanizmusnak, hanem bár késői, de önálló magyar fejleménynek, ezért nem is hibáztatja őket. Ezt az érvelést azonban nem tartom meggyőzőnek. A nyelvi jelenség eredete, "nemzetisége" ugyanis nem igazi értékmérő; az olyan homályos, irracionális fogalmakhoz áll közel, mint "a nyelv szelleme", "a nyelv élete" stb. A nyelv kommunikációs rendszer, s az van ártalmára, ami rendszeridegen kerül bele, ez pedig, bármilyen furcsán hangozzék is, létrejöhet belső fejlődés útján is, a rendszerbe illő új elem pedig akkor is gazdag, ha "jövevény". Az említett mondatstípus is a már többször említett "egyeduralmi" tendenciákhoz hasonlóan kiszorította a *pedig, holott, de, jóllehet, azonban* stb. kötőszavakkal alkotható mellérendelő mondatokat, egy olyan szerkezet kedvéért; mely az esetek többségében logikailag mellérendelő viszonyt alakít önkényesen alárendelésé, s ezzel nap mint nap tompítja a beszélők érzékét eredeti, időviszonyt kifejező és valóban alárendelő funkciója iránt. Ezzel párhuzamosan *ellentétérzékelésünk* is tompul; ezért tűntek el beszédünkben az *ellentétet* világosan kifejező kötőszavak, s maradt az eredetileg más szerepkörű ám.

Ugyanígy homályosul az *egy* határozott névelő jelentése. Nap mint nap hallok a hétköznapi beszédben ilyen fordulatokat: "Vártam rá *egy* tíz perct", "kérek *egy* húsz deka sajtot" stb. A beszélő ilyenkor "körülbelül" értelemben használja a határozatlan névelőt, azaz "határozatlanságát" sugározta át a mondatában szereplő határozott számjelzőre, mely ez által egy határozatlan mennyiség hozzávetőleges megjelölése lesz. Azaz – a névelő is, a számnév is – mást jelent szóként, mást mondatrészként, mint eredetileg, ami hosszú távon ki fog hatni "hagyományos" jelentés- és szerepkörükre is, ha a *folyamatot, tendenciát* nem sikerül megállítani.

4.

Okokat kellene a továbbiakban felderíteni, teendőket megfogalmazni. Előljáróban annyit azonban megjegyeznék, hogy ha csak az alapkérdésben igazam van, ha a nyelvromlás valóban olyan gyorsuló folyamat, ahogy én érzékelem, akkor a nyelv-művelő szemléletnek is meg kell változnia. Az engedékeny, a jószándékban bízó, tanácsadásra szorító nyelv-művelés hatástalannak bizonyult, ahogy nem lehet hársfateával leküzdeni a tudóvszt. A nyelvromlás ugyanis a nyelv működésében történt sorozatos beavatkozások eredménye. A nyelv nem *romlik*, hanem *rontják*. Szándék-talanul talán, esetenként jóhiszeműen, de mindig emberi beavatkozással. Ez ellen csak hasonló méretű és hatású javító beavatkozás használható.

Az erélyes "beavatkozás" természetesen továbbra sem történhet hatalmi szóval; mindenekelőtt a közösség nyelvi értéktudatát kell helyreállítani. Ennek válsága több okra vezethető vissza. Egyet, a magyar nyelv "kisebbségi helyzetét" bevezetőben érintettem; ellene tenni csak intézményesen lehet. Egyrészt úgy, hogy az iskolákban visszaállítjuk az anyanyelvi órák rangját és tekintélyét, megértetve diákkal és

szülővel, hogy az ott szerzett kommunikációs készségek az idegen nyelvek tanulásában is kamatoznak. Nyelvtanároktól tudom, hogy az anyanyelvük nyelvtanát bizonytalanul ismerő gyerekek nehezebben különböztetik meg az idegen nyelv mondattípusait, mint nyelvtanban műveltebb társaik; a kontrasztív nézőpont a nyelvtanulás gyakorlatában is gyümölcsöző lehet. Ugyancsak általános tapasztalat, hogy az idegen nyelvből pongyolán fordított szöveg nemcsak az anyanyelvi fogalmazáskészség hiányait jelzi, hanem ezzel együtt – és következményeként az az illető idegen nyelvvél szembeni értetlenségét is. A szójelentéseknek az az elmosódott általánosítása, melyről cikkem elején szóltam, kihat idegen nyelvi ismereteinkre is; e másik, később tanult nyelven is képtelenek leszünk árnyaltan kifejezni magunkat. Az anyanyelv tanulása tehát megkönnyíti az idegen nyelvek elsajátítását.

A nyelv ugyanakkor műveltség- és hagyományhordozó is. A művelődési, a szellemi értékek rangjának helyreállítása nélkül nincs egészséges nyelvi öntudat – a hordozó értéke a hordozott értékétől is függ. A humán műveltség árfolyama túlzottan elterjedt korunkban alacsony ugyan, ezen változtatni azonban társadalmi érdek. Szükség van ugyanis ez értékek *humanizáló* hatására; a társadalom életében elháruló önzés, agresszió és már-már önpusztító közöny leküzdését nem bízhatjuk kizárólag a rendőrségre, elmegyógyászatra és meggyőző szavú politikai intézményekre. Ezeket minden egészséges társadalom a devianciák leküzdésére találta fel, ahol azonban az említett magatartásformák már nem deviánsak, hanem általánosak, ott működésük hatástalan. Csakis egy morális és művelődési értékekhez igazodó, ezt nyelvében, kommunikációs kultúrájában is kifejező társadalom tudja a maga fratlan normarendszerét a hétköznapi világában maradéktalanul érvényesíteni. Minden pedagógus tudja, hogy a nyelvi megnyilatkozások nemcsak *kifejezik* személyiségünket, hanem vissza is hatnak rá, *teremtik* is. Aki tudatosan kerüli a durva kifejezéseket, igyekszik pontosan és választékosan fogalmazni a hétköznapi érintkezésben is, abban a *nyelvi önfegyelmel* együtt az erkölcsi önuralom, a munkában való összpontosítás képessége is fejlődik. Az ember kommunikáló lény; önalakításának, önelvelésének egyik fontos területe a társas, a nyelvi érintkezés.

A nyelvet, a mindennapos kommunikációt két hatalmi beavatkozástól kell pillanatnyilag féltetni. Egyik a politikai; a közélet nyelve terjesztette el az utóbbi fél évszázadban talán a legtöbb nyelvrontó fordulatot. "A nyelvtan még a királynak is parancsol", mondta állítólag Arisztotelész Nagy Sándornak, amikor az rangjára hivatkozva kikérte magának hibája kijavítását. A közelmúlt politikai hatalmasságai azonban még ennyit sem túsztak el; a nyelvtan semmibevétele, a nyelvi normák lenézése egyfajta státuszszimbólummá vált. A hatalom záloga volt, hogy a hatalmon lévő senki sem merte kijavítani vagy bírálni. Ez aztán "leszivárgott" a hatalomgyakorlás kommunikációs intézményeibe is; a rádió, a televízió, a sajtó munkatársai részben majmolták kenyéradóik stílusát, részben – az "élőbeszéd", a "közízlés" ígézetében – valami furcsa hányavetiséggel vettek semmibe nyelvi normákat, ósdiak érzett akadémiai szabályokat, összetévesztve a közérthetőséget a pongyolással. Érdekes példái ennek az ifjúsági műsorok: a műsorvezető vagy a riporter többnyire az egyetlen szereplőjük, aki a fiatalok – *feltételezett* – szlengett beszéli; a tizenévesek általában irodalmibbak. Ösztönösen érzik ugyanis, hogy a rádió, a TV nyilvánosság *más beszédhelyzet*, mint az egymással folytatott csevegés, és ehhez alkalmazkodnak.

S ez a másik hatalom: a sajtó, a tömegkommunikáció. Nem ismerem az ott dolgozók alkalmassági ismérveit, de úgy tűnik, a stílus másodlagos a szaktudáshoz ké-

pest. Holott a kettőnek legalábbis egyenértékűnek kellene lennie, hiszen hovatovább ezeknek az intézményeknek a tagjai jelentik a kizárólagos nyelvi példaképet milliók számára. Hatásuk óriási; érezniük kellene az ebből következő óriási felelősséget is. És mert az ember hajlamos a kényelemre, megfelelő kritériumrendszerrel elő is lehetne írni, ki is lehetne kényszeríteni az ennek megfelelő felelős nyelvi magatartást.

Ezt kellene alkalmazni a tanárképzésben is. Reménytelen az iskolai anyanyelv-képzés, ha csak a magyartanárra bizzuk. (Még reménytelenebb persze, ha a magyartanár sincs igazán felkészítve az ezzel járó feladatokra.) Minden óra kommunikációs gyakorlat is, tehát anyanyelvi képzés; minden tanárnak fel kell készülnie e szaktárgyához képest "járulékos" feladat elvégzésére is.

Magának az anyanyelvtanításnak a reformja is halaszthatatlan. Közhely, hogy a nyelv-művelés – valójában *beszédművelés* – elsősorban stilisztikai kérdés, amennyiben a pontos kifejezőképességre, a jelentéstani árnyalatok ismeretére, a gondolatoknak megfelelő mondatszerkesztésre akar ránevelni. Ezért az iskolákban – az írás-olvasás tanításától kezdődően – a nyelvtani ismeretek oktatását stilisztikai gyakorlatokkal kellene egybekötni; a nyelvtanórák példaanyaga képezzen átmenetet az irodalomóra szövegeihez, melyek elemzése-értelmezése során a nyelvtani-stilisztikai ismeretek kapjanak megfelelő hangsúlyt. Az irodalmi szöveg a közbeszéd eszményi példájaként ivódjék a gyerekek tudatába.

Ehhez stilisztikában jártas, és főleg önálló beszédstílussal rendelkező; tanítványaik számára *stíluseszményt* megtestesítő tanárookra van szükség. Jó két évtizede folyik az áldatlan vita arról, hogy minek kell a magyar szakos tanárképzés középpontjában állnia: a pedagógiai-módszertani felkészítésnek, vagy a szaktárgyinak. Meg kellene próbálnunk egy anyanyelvközpontú tanárképzés megtervezését és kialakítását; igazi haszna – művelődésbeli és társadalmi-pedagógiai – ennek lenne.

Ady Endre: Intés az Őrzőkhöz

*Őrzők, vigyázzatok a strázsán,
Csillag-szórók az éjszakák,
Szent-János-bogarak a kertben,
Emlékek elmúlt nyarakon,
Flórenc nyarán s összekeverten
Búcsúztató őszi Lidónak
Emlékei a hajnali
Párás, dísz-kócos tánci termen,
Történt szépek, éltek és voltak,
Kik meg nem halhatnak soha,
Őrzött elevenek és holtak,
Szívek távoli mosolya,
Reátok néz, aggódva, árván,
Őrzők: vigyázzatok a strázsán.*

*Őrzők: vigyázzatok a strázsán,
Az Élet él és élni akar,
Nem azért adott annyi szépet,
Hogy átvádoljanak most rajta
Véres s ostoba feneségek.
Oly szomorú embernek lenni
S szörnyűek az állat-hős igék
S a csillag-szóró éjszakák
Ma sem engedik feledtetni
Az ember Szépbe-szött hitét,
S akik még vagytok őrzőn, árván,
Őrzők: vigyázzatok a strázsán.*

Szükségünk van-e a költő életrajzi adataira versének megértéséhez? És ha igen, tényleg halhatatlanok-e a remekművek, vagy csak keletkezésük körülményeit, előzményeiket, háttérüket ismerve, tehát olvasáskor saját korukba újra meg újra visszaképzelve őket, tulajdonítunk nekik örökéletet? Egyszóval, éppen olyan nagy vers lenne-e, mondjuk az *Egy gondolat bánt engemet*, ha mit sem, tudnánk a benne kimondott jóslat beteljesültéről? Vagy éppen annyira szíven ütne-e a *Balázsolás* életért esdeklő hangja, ha nem sejlene fel mögötte a halálos beteg Babits utolsó, csont- és bőrre soványodott embert mutató fényképe? Nem minden verset lehet ilyen magától értedően kapcsolni az életrajzhoz, vannak távolságtartó költők, akik alig-alig árulnak el valamit is magukról műveikben, és az időben mélyebbre visszanyúlva, akadnak olyan magányos remeklések is, amelyekre szerzőjéről semmit sem őrzött meg az írott vagy íratlan emlékezet. Mégis, ezeknek a szövegeknek is van bizonyos "kontextusuk" nemcsak fellelésük vagy megmaradásuk körülményei, hanem az az asszociációs kör, az a nyelvi háttér, amely olvasásukkor óhatatlanul megelevenedik bennünk. A mű nyelvének állapota, szókincse, régisége vagy újdonsága már elegendő ahhoz, hogy ne önmagában szemléljük, ne csak arra figyeljünk, amit ki mond, de arra is, amit ismereteinktől függően felidéz bennünk. S mivel nincsen két egyforma, ugyanolyan ismeretekkel, ugyanolyan élet- és műveltségélménnyel rendelkező olvasó, nincsen két egyforma olvasat sem. Márpedig a halhatatlan műnek, úgy képzeljük, tartalmaznia kellene valami olyan állandóságot, ami nem függ a kortól, amikor olvassák, és nem függ a személytől, aki olvassa. Ilyen mű valószínűleg nincsen. Minden alkotás csak addig halhatatlan, amíg van, aki belemerüljön és megfejtse. A költők értéke nem kisebb és nem nagyobb, mint az olvasók értéke. A költők csak addig halhatatlanok, amíg az olvasók is azok. Bizonyos, hogy amikor irodalomtörténeti tudásunkat megmozgatva egy-egy verset elhelyezünk az időben, és adatokkal, tényekkel, rokon szövegekkel bástyázzuk körül, tulajdonképpen eltávolítjuk magunktól, hiszen azt tudatosítjuk talán a kellelténél is jobban, hogy nem ró-lunk, nem hozzánk szól a vers, nem velünk történik, ami benne van. Am kétértelmű távolságtartás ez mégis, mert ahogy mind pontosabban helyezzük el saját korában a szöveget, úgy nyer egyre gazdagabb tartalmat, úgy bomlanak ki egyre dúsabban színei, utalásai, következtetései, úgy válik egyre – személyesebbé. Minél inkább próbáljuk történelmeként kezelni, ezáltal látszólag eltávolítva magunktól, annál közelebb férkőzik hozzánk, mert önazonosságunkat egy percre sem feledve, annál közelebb kerülünk a költő látásmódjához, annál inkább a miénk lesz az a pillanat, amelyben a vers megfogantott. Nemhogy haszontalan lenne hát a filológusi aprómunka, amely látszólag elmúlt idők sarába rántja vissza az onnan elszabadult művet, hanem éppenséggel a költői örökélet egyik nélkülözhetetlen táplálója. A remekművek örök élete különben sem jelent olümposzi sérthetlenséget és változatlanságot. Szüntelenül mozgásban vannak, éppen időszerűbbnek vagy avultabbnak tűnnek, nyelvük egyre archaikusabb, szavaiknak egyre nagyobb súlyuk van, de az is lehet, hogy az irodalom gyors áramából holtágba sodródnak, ragyogásuk csökken, megkopnak, tengenek-lengenek, feledésbe merülnek, majd később újra feltűnnek a fősodorban. Van vers, amit aszúvá érlel az idő, van, ami élvezhetetlenné ecetesedik. A tapasztalat azt mutatja, hogy a nagy emberi fájdalmakat a közös, általános, korokon és divatokon átfelölő gondolatokat csak a személyes átéltség, éppen saját korba való ágyazódás tudja igazán hitelesíteni. Alapvető ellenmondása ez, vagy talán nem

is ellenmondása csak termékeny kettőssége a művészetnek. Személyes és általános, korhú és elvonatkoztatott, időtlen és időszerű: közhellyé koptatott, de igazságukban meg nem kérdőjelezhető fogalompárok ezek. Ellentmondásos a művek halhatatlansága is: nap mint nap meghalnak és újjászületnek, nap mint nap más más olvasatban élnek tovább. Úgy, ahogy sajátos kettősséget sugall az olvasás élménye is, az *itt* is, *ott* is az *én vagyok* és *mégsem én* semmi mással össze nem hasonlítható élményét. Egyszerre érzékeljük az olvasottak jelenvalóságát, és távollétét, azt, hogy ránk is vonatkozik és nem is, amit olvasunk, egyazon pillantban adjuk át magunkat egy képzeletbeli világnak és őrizzük meg kívülállásunkat. Nem igaz hát, hogy olvasáskor csak a mű létezik, amely teljesen magával ragadja az olvasó személyiségét, mert hiszen mindvégig ott van mögötte a "kontextus" is, ismereteink szövevényes, dúsító, gazdagító háttere. Azt is mondhatnánk természetesen, hogy minél egyszerűbb "kontextusra", minél kevesebb eligazító adatra van szükségünk a műélvezet-höz, annál önállóbb, teljesebb, szabadabb a vers. Csakhogy nem csupán a költő születési éve számít eligazító adatnak, hanem az előzmények végtelen sora, az eladdig megírt művek garmadája, a korabeli szemlélet, erkölcs, világnézet, és nem utolsósorban: a mi szemléletünk, erkölcsünk, világnézetünk, tehát ráhangoltságunk is. Mi az, amit átvett, mi az, amit újított a költő. Mi az, ami egyéni, mi az, ami irányzatos vonás nála, esetleg utalás kortárs alkotókra. Nem valószínű, hogy könyvtárakat kellene átrágni egy-egy vers megértéséhez – riasztó perspektíva!? –, de könyvtárakat átrágvva bizonyosan nem unalmasabbá, éppen ellenkezőleg, izgalmasabbá válik a költők remeklése is. Ha valóban remeklések! Hogyha nem azok, akkor a "kontextus" gazdagodásával párhuzamosan szegényednek, sorra – szerre kiderül, hogy ez sem új, az sem új, ezt is megírták már, azt is megírták már. Nincsen ebben semmi különös: egyszerűen arról van szó, hogy amiként mondjuk, a bennünk élő elvont "virág" fogalom annál összetettebb, minél több valóságos *virágot* láttunk életünkben, úgy egy vers jelentésköre is a hozzá kapcsolható információk mennyiségével egyenes arányban tágítható. Ettől még öntörvényű marad a vers, csak éppen el kell fogadnunk, hogy amiként a 'virág' szó elolvasása is társításokra készítet, ugyanúgy a szöveg más rétegei, a szavak hangalakja, a mondat szerkesztés vagy esetleg a költő életére való utalások is jelentést asszociálnak bennünk. Ez együtt: a mű jelentése, ami olvasónként és koronként változik, de alapvető mondanivalóját mégis megőrzi.

Ady Endre annyira hévvel, indulattal, szenvedéllyel, akkora célzatossággal szólt a világhoz, amelyben élt, annyira egy tőről fakadnak sokszor napi publicisztikai és versei, hogy mára már értetlenül kellene szemlélnünk őt. És mégsem. Életrajzának ismerete, megújító szerepének méltatása jelentésbővítő "kontextus" ugyan, iskolai tananyag, ám élményadó maiságát ez csak gazdagíthatja, de nem helyettesítheti. Kíséreljük meg hát kétféleképpen megközelíteni az *Intés az őrzőkhöz* című verset. Először, feledve mindazt, amit Ady Endréről tudunk, próbáljunk csak a költeményből, az előttünk levő szövegből kiindulni, és így körülírni mondanivalóját. Hasonlít ez a módszer a "műközpontú elemzéshez", amikor a vers különböző jelentéssík-jait – hanganyagát, zenéjét, szókincsét, mondat szerkesztését, stílusalakzatait a benne megjelenített látványt – sorra megvizsgálva jutunk el olyan, vagy esetleg egészen más konklúziókhoz, amilyeneket a kívülről, tehát járulékos információk segítségével történő megközelítés kínál. Beszéljen a mű! Ezt a mottót lehetne a módszer fölé írni. És tényleg, általa ellenőrizhetjük magunkat, hogy csupán a mű beszél-e hoz-

SZÉKSZARDI FERENCNE

zánk, vagy belehalljuk azt is, amit már előre tudni vélünk róla. Az *Intés az őrzókhöz* alaphelyzetét tulajdonképpen már a cím és az első két sor egyértelműen megadja: Őrök vigyáznak az éjszakában, őket inti éberségre a költő, mert valamilyen veszély fenyeget. Az első stófa ezt az alaphelyzetet részletezi tovább, mesteri fogással egyesítve a leírásban a múltat és a jelent, amikor két évszakot ("elmúlt nyarak" és "búcsúztató őszi Lidónak") és két napszakot ("Csillag-szórók az éjszakák" és "hajnali / Párás, dísz-kócos tánci termen") szembesít ugyanakkor, kisebb és nagyobb időegységben is érzékeltetve az elmúlást. A "strázsa" környezetét vázolja, egyúttal azt is felsorolja, hogy mik azok az értékek, amelyek "aggódva, árván" megőrzésre várnak. A felsorolás egyre általánosabb és a második stófában már az összes részleteket egyetlen mondatba vonja össze a költő: "Az Élet él és élni akar". Míg az előző versszak konkrét látványt, érzékletes leírást adott, itt az egyénített emléktöredékeken túllépve – vagy inkább: azok hangulatára alapozva – már átfogó szimbólumokkal találkozunk. Az élet szépségével a "Véres s ostoba fenéségeket" állítja szembe, az "embernek lenni" erkölcsi parancsával az "állat-hős igéket", vagyis a "szomorú", érző emberrel a frázisok embertelen morálját. A "csillag-szórós" ég képét, amely a szépséget és állandóságot szimbolizálja, két másik képpel erősíti fel, sokszorozza meg a költő ("Szent-János-bogarak a kertben", és a "dísz-kócos tánci teremhez" is hozzáképzeltük kimondatlanul a csilláros mennyezetet). Ősz van, hajnal van, vége a táncnak, "emlékek" vannak csak, minden múlt idejű ("elmúlt", "búcsúztató", "történt szépek, éltek és voltak"), minden távoli ("Szívek távoli mosolya"). "Intés az őrzókhöz", harc a feledéssel, veszélyérzet, aggódás, értékmentés, kétségbeesett figyelmeztetés a költemény. Két legfontosabb sora nyilvánvalóan: "Oly szomorú embernek lenni / S szörnyűek az állat-hős igék". Ezzel a két sorral ad távlatot nosztalgiájának, mert történelmi tapasztalatot sugall, az értékteremtő, szépségben hívó embert szembehelyezi a hamis "igék" nevében romboló "hősökkel". Állásfoglalása nyilvánvalóan jogos és igaz, de vajon gondolatilag nem túlságosan áttetsző-e, nem túl sematikus-e ahhoz, kérdezhetnénk, hogy csupán, ennyiben foglaljuk össze a vers mondanivalóját. Nos, a vers mondanivalója: maga a vers. Mivel minden megfejtés valójában egyszerűsítés is, a lényeg az, hogy egy közhelyszerű gondolatot, amely önmagában nem mozgat meg minket, olyan hangulati erővel, olyan szuggesztíven igenei a költő, hogy ezzel érzelmileg is a maga oldalára állít minket, erkölcsi-érzelmi indítékot ad, hogy "strázsan" állóknak képzeljük magunkat. Már-már azt mondanám: arról győz meg, amit úgyis tudunk. De úgy látszik, tudás és meggyőződés között különbség van. Nem mindegy egyetérteni valamivel, vagy azonosulni is vele. A költészet csak kivételesen nyújt bölcséleti újdonságokat, nem is lehet ez a feladata, de mindig elhozza nekünk az egyetértés mellett az azonosulást is.

Az *Intés az őrzókhöz* nyelviileg színes, érdekes, különös vers: bővelkedik alkalmi szóösszetételekben ("csillag-szórók", "dísz-kócos", "állat-hős", "Szépbe-szött"), hatásosan sűrítve egy-egy mellékmondatnyi közlést, és bővelkedik archaikus kifejezésekben vagy szóalakokban is ("strázsa", "Flórenc", "fenéség"). A rapszodikusnak tettség felsorolás szigorú szerkezetet takar, és ezt nemcsak a kétszer-kétszer stófanyitó és -záró sor mutatja, hanem az alapellentétet kifejező *élet* és *halál* többszöri, több alakban való előfordulása, vagy ahogy például az első versszak utolsó előtti sorából az "aggódva, árván" a második versszak utolsó előtti sorában megváltozva visszatér: "Őrön, árván".

Hogyha ismereteinket mozgósítva, kívülről közelítjük meg a verset, akkor talán azzal kezdhetnénk, hogy 1915-ben íródott, a háborús veszélyérzet ihlette a költőt, és kései, konkrétabb, a látomásos megjelenítést valamennyire háttérbe szorító, "realistább" szimbolizmusának terméke. Rokoníthatnánk olyan remekműveivel, mint az *Emlékezés egy nyár-éjszakára*, hiszen ugyanazon rettenet munkál mindkettőben, és elmondhatnánk azt is, hogy az archaizálás Ady Endre kedvelt módszere, nemcsak formai, hanem tartalmi jegy is: nagyon sokszor a múlt értékeire támaszkodva fordul szembe jelenével, és egy-egy archaikus kifejezés arra is jó, hogy a szó fogalmi jelentésén túl a költő már létező ismereteinkre apellálhasson, egy már bennünk élő hangulatra építhesse rá képeit. A hivatkozásokat még sokáig folytathatnánk, hiszen Ady Endre költői lénye, a költészetéből kirajzolódó szellemarc visszasugárzik minden egyes versére, nem tudhatjuk, hogy csak ennek a versnek a fényét látjuk-e, vagy a többitől is vett kölcsön néhány sugarat. A teljes átéléshez és megértéshez, úgy gondolom, mindkét megközelítés szükséges, a vers keletkezési körülményeinek felvázolása éppúgy, mint a kortól és a költőtől független, magányos műresek maiként való szemlélése. Nem feledhetjük, kihez szól, miért írta versét a költő. S el kell mindent felednünk, hogy egyszerre csak átélhessük: hozzánk szól a vers.

A zsarnokság vége

Ottlik Géza: Iskola a határon

Az igazán értékes irodalmi műveknek több rétegük van, s a legkülönbözőbb megközelítéssel elemezhetők a mondanivaló lényegének megsértése nélkül. A pedagógiának feltétlenül hasznára válna, ha meg tudná érteni (olykor hasznosítani) bizonyos műalkotások neki (is) szóló üzenetét.

A híres *Ottlik*-regény: az *Iskola a határon* például – többek között – az intézményes gyerekcsoporton belül létrejövő informális érték- és normarendszer erejét bizonyítja, érzékeltetve annak rendkívül intenzív hatását a csoport struktúrálődására és az egyének életsorsára.

A határmenti katonaiskola két negyedéves növendéke, Merényi és Medve párban egy évek óta lappangó, kisebb-nagyobb összecsapásokban testet öltő konfliktus csúcsosodik ki, amely az egész évfolyam számára meghatározó jelentőségű. Úgy vélem, hogy ennek a cselekmény tetőpontját adó eseménynek pedagógiai elemzése a jelenlegi iskolai gyakorlat számára is jól hasznosítható tanulságokkal szolgál.

A regénybeli negyedévesek interperszonális kapcsolatrendszere közvetlenül az összecsapás előtt az alábbi képet mutatja (ld. ábra).

A szociogram kétközpontú szerkezetet ábrázol: a fiúk két egymástól világosan elkülönülő csoportot alkotnak.

Merényi sztárhelyzete e pillanatban elvitathatatlan. Hatalmának kezdetei a cselekményt megelőző időszakra nyúlnak vissza, hiszen a regény első oldalain megjelenő újoncok mint öröktől való, megváltoztathatatlan ténnyel szembesülnek ezzel.

A hierarchiába merevedett informális struktúra, amely a felsőbb grádicson állók feltétel nélküli elfogadásán, tiszteletén, követésén, illetve az alsóbb fokokon elhelyezkedők totális elnyomásán alapul, azért képes éveken át fennmaradni, mert az intézményes struktúra logikáját képezi le. Az alattvalói tudat kialakítása a feltétlen engedelmesség a feletteseknek, a parancsolni tudás az alacsonyabb rangúaknak, az azonos szinten állók közötti (az alárendeltek irányába nem feltétlenül kötelező) bajtársiasság a katonaiskola működésének alapelvei közé tartozik.

Az intézményes és az informális értékek, normák kapcsolódásának, pontosabban az intézményes elvárások informális szférában történő – torz – leképezésének letéteményese Schulze tiszthelyettes. Ő az, aki követelményeinek a gyerekcsoport hangadói, az "erős fiúk" támogatásával szerez érvényt, és az ő közreműködésükkel

tartja kézben, pontosabban rettegésben növendékeit. (A Schulze kezdeményezésére és támogatásával kiépülő hatalmi rendszer megingásának egyik fontos oka éppen az ő távozása az intézetből.)

Merényiék – miközben a tiszthelyettes feltétel nélküli kiszolgálóivá szegődnek – biztosítják saját totális hatalmukat a csoporton belül. Merényi szabályos despotává válik, aki hívei támogatásával gyakorol teljhatalmat társai körében. A zsarnok táborra figyelmereméltó módon rétegződik. Az őt alvezér ugyanúgy sérthetetlen, mint maga Merényi, s nem csupán közvetíti, hanem alkalmasint gyakorolja is a hatalmat. Természetesen ők sem egyformák. A gyenge testalkatú, különösen megátalkodott Varjú a legteljesebb mértékben kihasználja "tűzközeli" helyzetét, és gyakran kegyetlenebb, mint maga a vezér. A másik póluson Szabó Gerzson és Gereben Énok ellenben még viszonylag jóindulatú is tud lenni.

Merényi egyszemélyi uralmából következően – szeszélyeinek függvényében – mindig akadnak személyes kedvencei, kegyencei, akiket hosszabb–rövidebb időre kiemel az átlagsorból és előjogokkal ruház fel. Ilyen állandó kegyenc a szórakoztatón bohóckodó Mufi, és – igen rövid ideig – a lányos képű (a fiútársaságban hiányzó "másik nem" helyettesítőjének tekintett Tóth Tibor. A kegyencek helyzete rendkívül ingatag, az "uralkodó" bármely pillanatban eltaszíthatja, az átlagosnál is rosszabb helyzetbe juttathatja őket. Így jár – magánakciói miatt – Mufi, és egyik percről a másikra erre a sorsra jut Tóth Tibor is. (Az ő – sértettségéből eredő – bosszúja adja majd meg Merényi amúgy is ingatag rendszerének a kegyelemdőfést. E pillanatban még kegyvesztett kívülálló.)

A rettegésen és erőszakon alapuló rendszer egy sajátos alakja Drágh, az évfolyamelső. Ő viszonzásul az intézményes rendszerben kivívott pozíciója elismeréséért, legitimálja Merényiék hatalmát, elfogadja és – saját eszközeivel – elfogadtatja az általuk hozott törvényeket, őrzi az évek során megmerevedett hierarchiát. (Merényiék bukásával elveszti privilégiumait, a csoport átlagos tagjává válik.)

A Merényi-csoport többi tagja olyan hűséges alattvalónak tekinthető, aki a hierarchia előkelőbb pozícióinak elnyerésére, a kedvezményekhez jutás, esetleg csupán a személyes védetség reményében szolgálja ki a zsarnokot, alvezéreit és – ameddig szükséges – kegyenceiket. Elég a legkisebb ellenszegülés, kilengés, és az addig biztonságot élvező alattvaló könnyen a hierarchia legalján találhatja magát. De éppen ezért ritka az ilyenfajta engedetlenség. Ezek a fiúk általában híven őrködnek a rendszer fennmaradásán, megbízhatóan látják el a "karhatalom" feladatát. Merényi és alvezérei ugyanis ritkán piszkítják be saját kezüket, ítéleteik végrehajtását, a testi fenytékek, megtorlások elvégzését alacsonyabb rangú társaikra bízzák.

A hatalom udvartartásán és "karhatalmi" rendszerén kívülrekedők többsége kényszerűségből, az ellenállást értelmetlennek ítélve törődik bele a megváltoztathatatlanba. Megkísérel teljesen "terepszínűvé" válni, óvakodik minden feltűnő megmozdulástól, nehogy magára vonja a felsőbbség haragját. Általában a túlélésre rendezkedik be, és ennek értelmében alakítja ki egyéni stratégiáit. Colalto például a hobbiához menekül, Czákó pedig a humor, a nevetés segítségével próbálja áthidalni a problémákat, súlytalanná tenni a támadásokat, elviselhetővé a feszültséget.

Both Benedekről (Bébéről) tudhatjuk meg a legtöbbet, hiszen az eseményeknek ő a krónikása, és az ő kommentárjaival ismerhetjük meg Medve Gábor titkos naplóját is. Bébé csoportbeli szerepének alakulása modellértékű. Kezdetben ösztönö-

sen lázad a megtöretés ellen, majd megkísérli megnyerni az egyik alvezért. Közeledésének visszautasítása, az ebből eredő megalázások után ő is beletörődik a helyzetébe, és egy darabig természetes adottságként fogadja és tartja be Merényiék törvényeit. Medvével és Szeredyvel alakuló barátsága segíti őt abban, hogy másképp lássa a dolgokat. Átmenetileg csatlakozik a hatalmon lévőkhöz, sikerül is feljebb kerülnie a hierachiában, s bizonyos előjogok haszonélvezőjévé válnia. Majd neki is alkalma nyílik átélni a váratlan kitaszítást és megszégyenülést. Az itt elemzett összezpás idején egyértelműen Medve oldalán áll, és ezt követően már hívásra sem csatlakozik többé az ellenfél táborához.

Sajátos helyzetben vannak a rendszeren kívül állók. Hosszú ideig bölcs kívülállóként éli életét az intézetben Medve és Bébé barátja: Szeredy Dani. Ő az egyetlen, aki mindvégig meg tudja őrizni autonómiáját, s evvel együtt távol maradni a csatározásoktól. Ezért is van komoly súlya váratlan, mindig a döntő pillanatban és a pozitív fél mellett voksoló fellépéseinek. A konfliktus idején már a Merényiékkel szembeni ellentábor egyik központi alakja.

Mindvégig kívülálló marad Jaks Kálmán. Ő végső soron a torz hatalom áldozata. Barátját, Ötvevényit, aki éppen az ő védelmében szegül szembe a zsarnoksággal, az ezt keményen megtorló Merényiék köreműködésével távolítják el az intézetből. Jaks – magyarázható személyes okokból – nem vállalhat vele közösséget, sőt kénytelen megtagadni barátságukat. Ezért az Ötvevényi távozását követő teljes elmagányosodáshoz és kitaszítottsághoz egy nehezen feldolgozható belső konfliktus, súlyos lelkifurdalás is járul. Ezen a regény cselekménye során nem is jut túl, mindvégig elszigetelt marad.

A hierarchia legalsó szintjén helyezkednek el a kiközösítettek, akik a "páriák" sorsát kényszerülnek elviselni. Helyzetüket súlyosbítja, hogy a hatalmasok által elnyomott társaik is rajtuk torolják meg feloldhatatlan feszültségeiket, az őket nap mint nap érő sérelmeket, érvényesítve a gyengék kíméletlen és büntetlen megtiprásának embertelen törvényét. A két állandó kivetetten: Orbánon és Zámencsikén kívül többen kerülnek hosszabb-rövidebb időre ebbe az alantas helyzetbe. Ide süllyed például a kegyvesztett Mufi, az engedetlen alattvaló, Kalugyerszky, valamint Jaks Kálmán. És ezt a sorsot szánják ellenfelei Medve Gábornak is.

Medve kivetettsége azonban önként vállalt és megszolgált kivetettség. Hiszen ő az egyetlen, aki egy pillanatra sem hajlandó még színleg sem alkalmazkodni, beletörödni Merényiék rémuralmába. Hosszú időre magára is marad, kegyetlen megalázások érik. A Schulze–Merényi hatalomnak sokáig ő a céltáblája. Az idő múltával azonban – éppen következetessége miatt – szinte észrevétlenül egyre több társa fogadja el, tekintélye folyvást növekszik. Hatására mind többen vesznek részt olyan tevékenységekben, ahol Merényiék nem, illetve csak elvétve juthatnak mozgástérhez (kabaré, zenekar, újság, atlétika), s ahol az eddig megfellebbezhetetlen felsőbbrendűségük nem érvényesülhet. Medvéék fölénye tehát egy, az eddigi hatalomtól független értékrend mentén válik egyre nyilvánvalóbbá. A párbaj idején Medvébe ellenfelei már nem mernek belekötöni, érzik, hogy kívül esik hatáskörükön, nincsen mód őt a hierarchia alsó szintjére kényszeríteni. Sőt pusztá léte is aláássa az évekig oly szilárd rendszert. Medve így már nem esélytelen, amikor – igaz: hirtelen támadt indulatától vezérelve – párbajra hívja az egyik sérthetetlennek tekintett alvezért:

Homolát. A korábban csak háttérből irányító Merényi ezen a ponton elveszti a fejét. Érdeemes az itt következő részletet alaposan szemügyre venni:

"...Merényi tombolt: láttam, hogy Homolát is legszívesebben megpofozná. Aztán veszedelmesen elcsöndesedett, összeszűkülött még jobban a szeme. Gyere közelébb – intett Medvének.

Medve kirántotta Homola kezéből a korbácsot, és odadobta Merényinek.

– Gyere te közelébb – mondta. Remegett a hangja. A szeme olyan feketén villogott, hogy rossz volt nézni. – Vesd le az inged!

Merényi elsápadt. Mozdulatlaná dermedve meredt Medvére.

No mi lesz? – mondta Medve. – Meg vagy ijedve? Kaphatsz egyet te is a pofádba.

Elvesztette az esztét. Soha életemben nem mertem volna kiállni még Homolával sem. Merényi hirtelen ledobta az ingét, átvette a korbácsot a jobb kezébe. Medve egy pillanatot sem várt, végigvágott rajta. Merényi ügyesen védett, és hátráltatni kezdte őt. Láttam, hogy Medve csuklóján kibomlik a zsebkeendő; bal kezével odanyúlt, lerántotta, és hátradobta valahová, nem nézte hová esik, csak az ellenfelét nézte. Valahogyan előreugrott és sikerült Merényit eltalálnia. Merényi az arcához kapott; meglépelte; földhöz csapta a korbácsot, és hátralépett. Helyet adtunk neki.

Zsávolynadrágban volt, ing nélkül. Bicskát rántott ki a zsebéből, kinyitotta, megmarkolta. "Térdelj le!" – parancsolta Medvének.

Gereben, Szeredy, Szabó Gerzson és én kétoldalt közellebb húzódtunk.

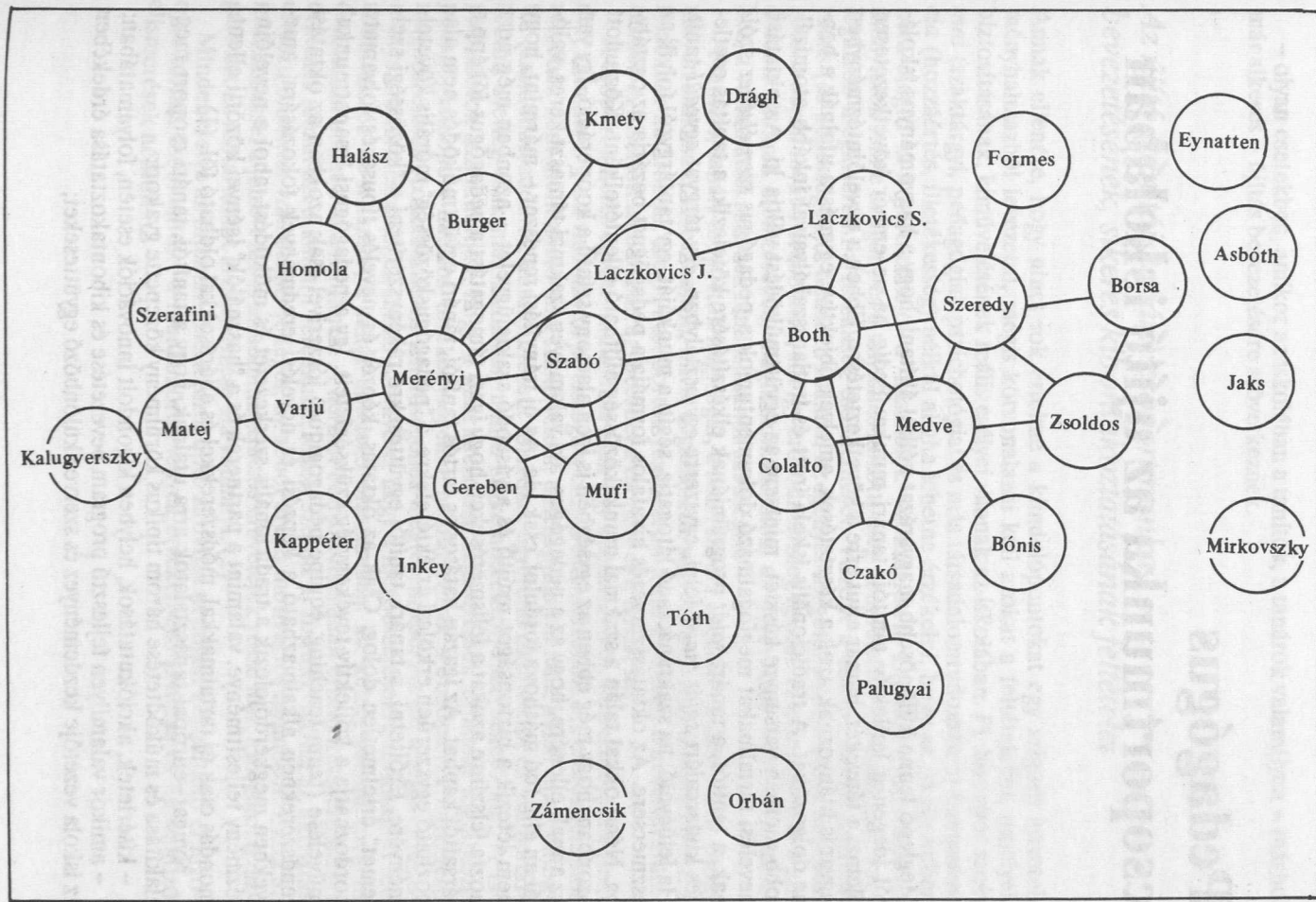
Háromig számolok – mondta Merényi. – Ha addig nem térdelsz le, belédvágom ezt a kést. Egy, kettő –

Homolát nem láttam. Merényi mellett csak a Varjú maradt, szorosan a bal vállánál állt, egy arasszal hátrább, s ugyanúgy nézett szembe Medvével, mint Merényi. Laczkovics Sándor és Czako is ott volt már. Én mozdultam meg vagy Gereben, vagy Szeredy, nem tudom. Abban a másodpercben fogtuk körül két oldalról Merényit, amikor Medve letérdelt. Elég szorosan. Pillanatnyi szünet támadt.

Merényi a két könyökével szétlökött bennünket. Felnevetett. "Gyáva!" ordított rá Medvére, aztán magasra emelte a bal tenyerét és belevágta a bicskáját."

Az eddig hideg, szenttelen Merényit eddig még soha semmi sem hozta ki a sodrából. Medve fellépése is váratlan, s Bébé kommentárja a nézők döbbenetét tükrözi. Medve itt látványosan szegte meg az egyik legfőbb szabályt: magára a vezérlő zsarnokra mert támadni. Merényi képtelen elviselni a vereségnek még a lehetőségét is, ragaszkodik felsőbbrendűségéhez, hatalmához, s ez magyarázza, hogy a fair playt fölrúgva próbálja Medvét megalázó helyzetbe hozni. S itt következik be a döntő fordulat. Nem csupán Medve barátai, hanem Merényi rendszerének hatalmasságai: az alvezérek is szembefordulnak a zsarnokkal, és meggátolják az önbíráskodást. Csupán Varjú marad vezére mellett. Ez az a pillanat, amikor Merényi, hogy elkerülje a látványos erkölcsi veszteséget, és tekintélyének legalább a látszatát megőrizze, nem talál más megoldást: maga ellen fordítja a bicskát.

Ezt követően Merényi nem egyeduralgó többé. Sorsát beteljesíti Tóth Tibor kisserű bosszúja, amelynek következtében őt és alvezéreit eltávolítják az iskolából. A negyedévesek csoportja a Medve és barátai által képviselt humánusabb és igazságosabb értékrend mentén szerveződik újra.



KOVÁCS SÁNDOR

Pedagógus csoportmunka az újító iskolában

Meglepő lenne különösebb magyarázat nélkül állítani, hogy a hagyományos iskolától idegen a kollektív tanítói, tanári munka. Pedig ha az ember következetesen elemzi a tényeket, hamar eljut erre a következtetésre. Ebben a nevelőintézményben ugyanis hiányoznak azok a készletések, amelyek objektíve egymásra utalnak a benne dolgozókat. A tradicionális iskola írott és íratlan szabályaival inkább atomizál, jobb esetben versenyre készítet, mintsem az együttműködést váltja ki. Az oktatási, nevelési tartalmakat megfogalmazó dokumentumok a pedagógus *személyéhez* szólnak, a tanítót, a tanárt *saját* programjának elkészítésére kötelezik, a tanítás esetleges kudarcaiért *saját maga* felel, egyszerre *egy* osztályban, *egy* tárgyat *egyedül* tanít. Ha felügyelő, ha szaktanácsadó látogatja, segíti a munkáját, *egy* tantárgyról folyik az eszmecsere. Az oktatásszervezés hivatalos formája a pedagógust bezárja az osztályba. Némi okkal talán a szakmai munkaközösség állítható ellentételként. Köztudott azonban, hogy még ebben az egységben is igen alacsony szintű a kooperáció. Így van ez annak ellenére, hogy az a pedagógus, aki valamilyen szakmai támaszt keres, valójában alig tud máshova fordulni, csak ide. Az új irányítási rendszer – mármint, hogy nem létezik a biztonságot nyújtó és atyáskodó szakfelügyelet – azonban még nem hozta felszínre azokat a felismeréseket, hogy igazi támogatást a pedagógus főképp a társaitól kaphat. Az igazán hatásos és tartós tanítói, tanári együttműködés nem alapozható egyszerűen erkölcsi értéktelekre, a "pedagógusközösség" morális követelményére. Erőltetni, a tanári, tanítói együttesekre rákényszeríteni a "közösségi szellemet" értelmetlen dolog. Csak az oktatás, képzés és nevelés típusa és folyamata hordozhatja a kollektív tevékenység szükségleteit. Így a pedagógusi "csapatmunka" művelése (team teaching, équipe pédagogique) jószerivel csak azokban az oktatási rendszerekben alkalmazható a képzési és nevelési eredmények fokozására, amelyekben megkérdőjelezzik a tradicionális szerkezetet és működést, ahol a nevelőintézmény teljesítménye, valamint a partnerek és a "használók" igényei közötti ellentmondás csak új tartalmakkal, módszerekkel és eljárásokkal oldható föl. (1)

Nyugat-európai tapasztalatok arra utalnak, hogy a tanítói, tanári csoport megalkotása és működtetése három tipikus körülmény közepette gyakori:

- kísérletek, akciókutatások, helyben kigondolt innovációk esetén, folyamatában;
- amikor valamilyen fejlesztő program bevezetése és kibontakoztatása érdekében az iskola vezetője kezdeményez és szervez különböző együtteseket;

– olyan esetekben, amikor az iskolában a tanítók, a tanárok valamilyen – máshol már sikeres – újítás bevezetésére szövetkeznek.

Az újító (tanítói, tanári) csoportmunka bevezetésének, sikeres kibontakoztatásának feltételei

Annak ellenére, hogy nincs sok értelme a kiindulópontokat egy szigorú követelményhalmazból levezetni, mégis körvonalazni kell azokat a feltételeket, amelyek biztosításának, kiművelésének reális esélyei vannak az iskolában. Pl. bizonyos *szakmai* (szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai és más társadalomtudományi) *kompetencia* (hozzáértés, illetékeség) nélkül aligha lehetne érzékelni, hogy az iskola miben nem elégíti ki a partnerek és a "használók" szükségleteit. Enélkül ugyancsak reménytelen lenne az igény és a teljesítés közötti meg nem felelést kiküszöbölni, vagy legalább megkísérelni a feszültség csökkentését. Viszont a tanítói, tanári szakmai tudás (és képességek) a feladat vállalása, az igényes megoldások keresése és kidolgozása során tovább erősödnek, sőt így erősödnek meg igazán. A kompetencia a kudarcok okainak elemzéséhez, diagnosztizálásához, az innovációs terv elkészítéséhez, a változtatási szándék realizálásához szükséges.

A tanítói, tanári csoportok nagyságát, a szerveződés speciális kritériumait (hogy milyen szakosok, kiket tanítók, mivel foglalkozók szövetkezzenek) természetesen a feladatok határozzák meg. A csoportok rendszerint jóval kisebbek a nevelőtestületenként. A kísérleti iskolákban egybeeshet a csoport és a tanári kar.

A csoport sikeres együtt-működése csak úgy képzelhető el, ha vezetőjének (leader, animateur) van valamilyen jártassága a csoportdinamikában. Az esetek jelentős részében nem mellőzhető az a szakértelem, amely gyakorta csak külső tanácsadóktól (szaktanácsadóktól, kutatóintézeti, főiskolai, egyetemi oktatóktól és munkatársaktól, esetleg csak más iskolában tanító szakemberektől) "szerezhető be". A tapasztalatok azt mutatják, hogy a kísérletezéssel, fejlesztéssel, újítással foglalkozó pedagóguscsoport hatásos tevékenységéhez hozzátartozik a rendszeres egyeztető megbeszélések (concertations) lehetőségének megteremtése. Az ezt a lépést kezdeményezők természetesnek látszó törekvése, hogy a megbeszélésekre fordítandó idő számíttassék be a tanító, a tanár kötelező óraszámába. Ez kétségtelenül további ösztönzést adhat a résztvevőknek. A helyzet bonyolultságának érzékeltetésére mégis érdemes idézni azt a kutatói véleményt, amely szerint a "fizetett" idővel az aktivitás elveszti *önkéntes vállalkozás* jellegét, az abból eredő motivációs *tartalékot*. Ezzel az intézkedéssel a jelzett idő is az adminisztrációs műveletek része lesz, s az iskolaigazgató ezt az időtartamot is ellenőrzése alá vonhatja. (2)

Mindenesetre az intenzív kísérletező, újító aktivitás nemigen képzelhető el bizonyos terhek csökkentése, a munkakörülmények érzékelhető javítása és különböző elismerések nélkül.

Célok, programok, módszerek és a (tanítói, tanári) csoport

A tanítói, tanári csoportmunka tehát ott része az intézményi összmozgásnak, ahol valamilyen okból kétségessé váltak a tanulók, a pedagógusok, a tantárgyak, a tanórák, az osztályok közötti, valamint a tanulók és a tanárok, az iskola és a szülők közötti elválasztó vonalak. A kezdeményezések mögött mindig felismerhető a nevelési folyamatnak valamilyen különös cél alapján történő átszervezése. Az esetek döntő többségében a *differenciált pedagógia* (vagy a pedagógiai differenciálás) iránti fogékonyság váltja ki a tanítói, tanári csoport megalkotásának szándékát. A tantárgyi névfőcsoport, a szükséglet-csoport, a módszer-csoport mint szervezeti forma csak akkor alkalmazható, ha az adott tantárgyat (főképp az anyanyelvet, a matematikát és az idegen nyelvet) ugyanazon évfolyamon, több osztályban, de azonos órarendi sávban tanító tanárok szövetkeznek. Ők a hagyományos menetet és osztálykereteket – tanév közben, néhányszor – egy-két hetes szakaszokkal megbontják, s erős tanári kooperációval és munkamegosztással dolgoznak. (3) Hasonlóan koncentrált tanári együttműködéssel teljesíthetők azok a követelmények, amelyeket az interdiszciplináris tanítás és az ún. transzverzális témák földolgozása támaszt. (4) Más típusú, de ugyanennyire szorosan és közös tanári cselekvést kíván a tutori rendszer, az individuális segítségadás és az autonóm tanulói munka kialakítása. Az utóbbi tennivalókkal foglalkozó nevelői együttesekben már nem feltétlenül csak az oktatás logikája szerint szerveződik a tevékenység, s a csoportban a tutorok és az osztályfőnök mellett pszichológus, orientációs szakember, "műhely"-, szabadidő- és klubtevékenységért felelős pedagógusok is találhatóak.

Az iskolai újítások kibontakoztatása érdekében szervezett csoportok rendszerint a továbbképzésben is közösen vesznek részt. A képzés témája természetesen a szóban forgó innovációs program (project). Az ismereteket maguk a tanítók, tanárok dolgozzák ki a szakirodalomból, vagy – hozzájuk hasonló – pedagóguskörökkel folytatott tapasztalatcserékből. A csoportot a tanulásban sokszor egy (vagy alkalmanként egy-egy) külső szakértő támogatja, aki előad, forrásokat ajánl és tár föl, vitát vezet, tanácsokat ad.

Egy franciaországi kísérleti gimnázium példáján egy korántsem egyedi iskolavezetési struktúra mutatható be, természetesen sajátos csoportalakulatokkal. Az értetőség kedvéért tisztázni kell, hogy az intézményben a "hatalmat" az iskolatanács testesíti meg (összetétele: 11 – sorshúzás után delegált – tanár, 10 – szintén szavazati jogú – tanuló, 5 szülő, 1 iskolai hivatali dolgozó és a kisváros polgármesterének képviselője), a végrehajtó a "bűró" (3 tanár, 3 tanuló), amely tagjainak egyharmada havonként változik. Az iskolatanácsot javaslatokkal, véleményekkel *hét funkcionális csoport* látja el. Ezek a tanárokból, tanulókból álló csoportok működtetik valójában a gimnáziumot. Szerep és tennivalók szerint a következőképpen nevezik őket: iskolavezetés; étkeztetés; információfogadás, -tárolás, -terjesztés; kötelezően választható szabadidős tevékenységek; iskolafenntartás, -gondozás (az iskolában nincsenek hivatalos gédek, takarítók!); óra- és tanítási rend; a mindennapi élet szabályozása, házirend. (5)

Noha a tanítói, tanári csoportok leginkább a tanítás- és tanulásszervezéssel foglalkoznak, az esszé írójának mégis be kell mutatnia egy más típusú, valóságos ta-

paszталatokon tanulmányoztató szervezeti megoldást. Nem kétséges, hogy a sikertelen iskolaműködés okai között előkelő helyen áll az elégtelen információáramlás. A hierarchikus út rosszul adja át a közlendőket, túlzottan szűr, indokolatlanul blokkol, az intézményen kívülről alig fogad információt. A horizontális kommunikáció (tanártól tanárhoz) ritka, a belső vonalak igénytelenül vannak megszerkesztve. Ha ezt egy iskolában felismerik, s az orvoslást fontosnak tartják, akkor el kell készíteni a fejlesztési tervet és meg kell alakítani az információs szervezetet és folyamatot mozgósító, irányító csoportot. A különböző példákban az együttesben az iskolavezetőt vagy helyettesét, az iskolatitkárt (aki a postát bontja), a gondnokot, az iskolában dolgozó nevelési tanácsadót, a dokumentációs központ vezetőjét (ez a központ a nálunk gazdagabb országok iskoláiban a könyvtárból nőtt ki), néhány pedagógust, tanulót, szülőt lehet találni. (6) A hálózat kiművelése mellett a csoport fogadja, "kezeli", célba juttatja az információkat, felhasználásukra motivál, kifelé pedig terjeszti az iskoláról szóló ismereteket.

A csoportmunka vezetése, menedzselése és a kollektív folyamatok

A kollektív tevékenység vezetésének megszervezése a tanítói, tanári "csapatmunkában": az egyik legelső feladat. A hivatalos hierarchikus rendszertől az idézett franciaországi iskolában konstatalható ún. integrált szisztémáig sokféle megoldás elképzelhető. Hazai körülményeink között van néhány olyan kísérlet, innováció, ahol az első és legfontosabb vállalkozó az igazgató. Megbízásakor ő áll elő a programmal, amelyet a testület elfogad. Más esetben az igazgató saját elképzeléseihez gyűjt, hoz maga mellé tanítót, tanárokat, olyanokat, akik egyetértenek a tervekkel. A nemzetközi tapasztalatok is arra engednek következtetni, hogy az iskolaigazgató egyetértése, támogatása nélkül nem igen alakulhat újító pedagógusegyüttes. Ugyan- ebben a körben sok a példa arra is, hogy a tanító, a tanár újítói alkotóképességének és ambícióinak teljes felszabadítására a leader, az animátor típusú (és nem feltétlenül a legitim hatalmú) vezetők képesek. Az előbbieket a szakmai tudás, a tájékozottság, a képességek, a tettvágy, no és természetesen a társas, csoportos tevékenységek szervezése terén elért sikerek következtében válogatódnak ki. Persze az iskolában nem könnyű ilyen embereket találni. Ugyanis ezekre a képességekre és ambíciókra a hagyományos iskolának nincs szüksége, mint ahogy a tanítói, tanári kooperációra sem. Ahol viszont megjelenik az innováció-szándék, s a szakértelem sem hiányzik, ott rendszerint ezzel egyidőben készen áll a mozgósításra a vezetői kapacitás is. A manapság sikeres iskolai újítások, újító csoportok élén többnyire meg lehet találni azt az embert (néha nem is egyet), aki animálni tudja a társakat, a csatlakozók legjobb adottságait, aki ki tudja erősíteni az alkotáshoz még elfogadható (vagy éppen jó) feltételeket, aki hatásos propagátora a közös munkának. S ha ezen fölül az intézményen belül és kívül tudja és akarja képviselni a csoport érdekeit, akkor már csaknem a menedzser vezető karaktere bontakozik ki. Akár iskolai, akár kívülről jött ágensről van szó, általában észre lehet venni az illető tevékenységében, maga-

tartásában a személyes becsvágyat is. Azért vállalkozik, mert munkájával nyomot akar hagyni, vagy a szakmai előlépés motiválja, esetleg tudományos ambíciói vannak. Az újító pedagóguscsoportnak szüksége van az ilyen vezetőre, mert egzisztenciája sérülékeny, törekeny, hamar felüti a fejét a kishitűség, különösen akkor, ha nem mutatkoznak az eredmények.

Az újító csoportok életében, működésében van néhány kritikus pont, ahol interveniálni kell. Nem azokról az esetekről van szó, ahol már kezdetben és rosszul tűzték ki a célokat, mert akkor nincs mit tenni. Nehéz rekonstruálni a tettekre később akkor is, ha a csoporttagok a munkában való részvétel során már elérték individuális céljaikat (elismerés, előlépés stb.). Számolni kell azzal is, hogy egy-két év múlva a csoportban dolgozóknak más lesz a szakmai kultúrája, következésképp más ösztönzők szükségeltetnek a csoporttevékenység beindítására, mások a fönntartásra és ismét mások az átalakításra.

Csökkeneni, ellensúlyozni lehet a felbomlás-veszélyt, ha a szakszerű értékelések időben elkészülnek, ha feltörekvő új erők, esetleg vezetők bukkannak föl és van esélyük adott esetben meghatározó szerephez jutni. Egy belgiumi kutatópáros azt állítja, hogy az újító pedagóguscsoport akcióképessége rendkívülien megnövekszik, ha az iskolában a kollégák szimpátiával kísérik a munkát, egyetértenek vele és értékesnek tartják. Ellenkező esetben nehezen védhető ki az akadékoskodás hatása. (7)

Az eddigiekből is kitűnik, hogy az újító tanítói, tanári csoport tevékenységének van néhány stabil mozzanata, pontja. A munkának nincs értelme és jövője a *terv* (project) és a *sikermutatók* kidolgozása és szabatos megfogalmazása nélkül. A terv a kellő mértékben operacionális (azaz a célok és a feladatok mellett utat mutat a műveletekhez is), a sikermutatók pedig olyannyira operacionalizáltak, hogy a program teljesítésének mértéke rendszeresen ellenőrizhető. Hogy a dokumentum kidolgozásában milyen mértékű a csoporttagok részvétele, annak természetesen határt szab képességük, hozzáértésük. Viszont ha kiterjedt és intenzív a részvétel, akkor a tervvel való azonosulás erősebb lesz.

A *megbeszélések* (concertations) és a permanens együttműködés valójában a terv megvalósításának a folyamata. Rendszeres eszmecserék, ülések, megbeszélések nélkül elképzelhetetlen a csoportmunka. Ezért generális kérdés, hogy lehet-e erre időt biztosítani és egyeztetni. A tantárgyi nívócsoportok időszakos működtetéséhez pl. a három-négy csoporttag tanárnak nemcsak az a közös feladata, hogy a tananyagot az éppen aktuális szintekhez kiválogassa, programozza, hanem ugyan csak közösen kell elvégezniük a tanulók teljesítmény szerinti átcsoportosítását, s ki kell dolgozniuk az egy-két hétig tartó szakasz utáni eredménymérés technikáját is. Hasonlóan bonyolult egyeztetést igényel az interdiszciplináris foglalkozások előkészítése is. Nem könnyű a tantárgyközi tanítási szakasz terveit előkészíteni, teendőit koordinálni még akkor sem, ha a tanulói csoportokba fölváltva mennek a különböző szakos tanárok. Még összetettebb a feladat, ha ugyanazon foglalkozáson egyszerre több tanár, szakember dolgozik a tanulókkal. (8)

Az *értékelés* (évaluation) során szerez tudomást a tanítói, tanári csoport egy adott időszak közös munkájának eredményéről. Az értékelés hiánya előbb-utóbb demoralizál, a sikertelenség pedig elveszi az ambíciókat. Az eredményesség természetesen itt is ösztönző jellegű. Az értékelés mindenekelőtt önértékelés. Ennek mással nem helyettesíthető jelentősége van. Az újító csoport tud a legtöbbet a fo-

lyamat rejtett összefüggéseiről. Az elfogadható objektivitást egyrészt a hiteles értékelési technika, más részt a külső tanácsadói kontroll biztosíthatja. Ha viszont valamilyen fejlesztő munka végén a terjesztéséről van szó, akkor az önértékelés mellett szakértői ellenőrzésre és értékelésre is szükség van.

Ismerve a közoktatás fejlesztésének hazai távlatait, nagyon valószínű, hogy a mozgatóerők nem a reformok, hanem az iskolai bázison kibontakozó innovációk lesznek. Ezek szervezeti biztosítékait minden bizonnyal az erre a funkcióra létrehozandó tanítói, tanári csoportokban kell keresni.

Jegyzetek

1. A külföldi szakmai irodalomban a szóban forgó tanítói, tanári együttest következetesen csapatnak (team, équipe) nevezik. Hazai viszonyaink között ez a kifejezés egylőre más képzeteket kelt. Ezért a tanulmányban a csapat helyett rendszeresen pedagógus- (tanítói, tanári) csoport olvasható. Partnerként a tanulót és a szülőt szokás megnevezni, a "használók" körébe pedig a helyi közösség, a lokális intézmények, üzemek, a következő iskolafokozatba tartozó iskolák és hasonló sorolhatók.
2. **Demally, L.:** Questions de temps: temps, pouvoir et relation de travail dans les établissements scolaires, Recherche et formation, no 1, avril 1987.
3. Két könyv azok közül, amelyek a témát a közelmúltban átfogóan dolgozták föl: **Meirieu, P.:** L'école, mode d'emploi (des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée.). ESF, Paris, 1985.; **Legrand, L.:** La différenciation pédagogique, Scarabée, CEMEA, Paris, 1986.
4. Vö.: **Kovács S.:** A tantárgyközi oktatás nyugat-európai iskolai innovációkban = Magyar Pedagógia, 1985/3. sz. 311–316. o. A "Cahiers Pédagogiques" című Párizsban megjelenő folyóirat 1989. áprilisében egy teljes "füzetet" szentelt a "transzverzális" témák oktatásának.
5. **Gauthier, N.:** Les longues journées d'Hérouville = L'Education Magasin, no 16., 1983., pp. 13–16.
6. **Faure, B.:** L'information, le communication = Cahiers Pédagogiques, no 266., sept. 1988., pp. 37–38.
7. **Crahay, M – De Neve – Lajong, M.:** L'école, l'enseignant et l'innovation. Mars 1982. Laboratoire de Pédagogie Expérimentale. Université de Liège.
8. Vö.: **Kovács, S.:** Innováció az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest. 1988. II. fejezet, 18–32. o.

LOVÁSZ JÁNOS

Állam és társadalom

Korunk nagy kérdése, hogy az állam miként igyekszik teljesíteni megnövekedett feladatait anélkül, hogy a társadalom szabadságát csorbítaná. E probléma tárgyalását megkönnyítheti, ha felvázoljuk azokat a történelmi körülményeket, amelyek között kialakult az államszervezet mai formája, illetve, ha áttekintjük azt az évszázados küzdelmet, amely az állam és a társadalom között feszülő ellentéteket kísérte.

A múlt század végéig és még a XX. század elején is államtudományoknak nevezték mindazokat a tudományokat, amelyek az emberi együttélés kérdéseivel, az állam fogalmával, lényegével és feladataival foglalkoznak. Ebbe a komplexumba beleértették a jogtudományt, a közösségi gazdálkodási kérdéseket és a később jelentkező, az 1808 óta Fourier által "science sociale" – társadalomtudománynak nevezett önállósult új tudományág témaköreit is. Sőt, ide sorolták a "gyakorlati" politikát, az államvezetést és állami adminisztrációt.

A jogásznak, mielőtt mint törvényhozó fellépne, előbb az államtudományokban kell magát kiképeznie. Így a jogtudományt nem tartották önálló és öncélú tudománynak, hanem abban az állami szervezet tervszerű kiépítésének és fejlesztésének eszközét látták, amely a politikai célkitűzéseket köteles szolgálni. A XVII. század közepétől megindult a gyakorlati munka is. Nagyarányú telepítések történtek, a mezőgazdaság, az ipar és a kereskedelem állami irányítás alá került, mocsarakat csapoltak le, feltöltési munkálatokat végeztek, új közlekedési hálózatot, csatornákat létesítettek. Kialakult a jóléti államfelfogás: az állam feladata az alattvalók lehető legnagyobb földi boldogságának és jólétének biztosítása. Ez a legnagyobb boldogság azonban nem az alattvaló akaratához és kívánalmaihoz igazodott, hanem azt az uralkodó önkénye határozta meg. A felvilágosodott fejedelmek alatt az állam már az összes életmegnyilvánulások ura és központi irányítója lett. Uralta már nemcsak a gazdasági életet, hanem fejlesztette a tudományt, a művészetet, beleszólt a vallási életbe és valamennyi emberi életviszonyba. Így alakult ki a közjogi jellegű bürokratikus állam.

A tekintélytisztelőre és kizárólagos helyzetekre (privilegiumokra) felépített középkori világszemléletben mindennek megvolt a szükségszerű helye. A dolgoknak és eszméknek ezt a rendjét háborgatni a legszigorúban tilos volt. A középkornak erre a színészi világára az első reakció a természettudomány részéről támadt, a természet kutatása adta azokat az alapokat, amelyekből az új gondolkodás és a társa-

dalom kialakult. Copernicus 1534-ben meghirdette a heliocentrikus bolygórendszert. Amerika felfedezése új gazdasági távlatokat nyitott meg. A zárt – önellátó – földesúri birtokrendszer bomlásnak indult, megkezdődött a társadalmi munkamegosztás. Létrejött a városi polgárság és a korai kapitalizmus. A városok kifejlődésével megkezdődött a harmadik rend, a városi polgárság harca a hatalomért. Hozzávetőleges számítások szerint 1493-tól 1943-ig kerek számban 50 milliárd aranykorona értékének megfelelő mennyiséggel gyarapodott a világ nemesérc-készlete. Egyidejűleg megindult a pénzgyűjtés és a tőkefelhalmozás. Az új világrészek felfedezése következtében a hajózás egyre fokozottabb szerepet kapott és a ködös tengerből új nagyhatalom – Anglia – körvonalai bontakoznak ki. A kontinentális zsarnoki rendszerekkel szemben Anglia a szabad közlekedésnek és a szabad kereskedelemnek köszönheti létét, a szabadság meghirdetője és egy ideig menedéke lesz. Az átalakulás ütemét a gépek megjelenése erősen meggyorsítja. A jobbágyi rendszer eltörlése a kapitalizmus számára létkérdéssé vált. Luther Márton 1517-ben a wittenbergi vártemplom kapujára kiragasztja 95 tételét, és ezzel megindul a vallási reformáció hosszú és ekkeseredett küzdelme is. A XVIII. században már teljesen kialakult az új társadalom, amelynek túlnyomó többségét a polgárság adta, de teljesen ki volt zárva az állam hatalmi szervezetéből. Ezért a polgárság felvette a harcot az állam ellen. Megjelent a racionalizmus. Jött a nagy szabadgondolkodó és tekintélyromboló Voltaire, és jöttek az enciklopédisták. A társadalom felszabadításáért vívott harcot feltartóztatni nem lehetett. Montesquieu a törvények szelleméről 1748-ban közreadott munkájában már azokat a gyakorlati megoldásokat és biztosítókat kereste, amelyek útján a társadalmi szabadság, az államhatalom megfékezése megvalósítható. Montesquieu után a korszellem Rousseau műveiben jutott legelőkeltebben kifejezésre. 1762-ben – a társadalmi szerződésről megjelent művében – a francia forradalom politikai elméleti alapjait adta meg. Az új tanítás szerint az ember szabad, önként lépett embertársaival társadalmi szövetségre. Ebben a tanításban gyökerezik a régi természetjogi felfogásból fakadó, ma már szinte dogmává erősödött tétel, hogy az embereknek, emberré születésük által elidegeníthetetlen, sérthetetlen emberi jogaik vannak, amelyektől semmiféle állami berendezkedés és jogi rend nem foszthatja meg őket. Ha az állam e jogokat megsérti, túlmegy hatáskörén és azokon a felhatalmazásokon, amelyeket számára a társadalom engedélyezett. Az állam tehát a társadalmi szerződés terméke. Ha az állam és a társadalom között ellentétek merülnek fel, a társadalomé a döntő szó.

1789-ben bekövetkezett az állam és a társadalom közötti véres leszámolás. A győzedelmes társadalom a harmadik rend, és ítéletet mondott a tettenért gonosztevő – az állam – felett. A nagy leszámolással azonban nem fejeződött be az állam és a társadalom közötti küzdelem. A társadalom féltette elnyert hatalmát, és tovább akarta gyöngíteni az államot; az állam pedig ki akart szabadulni elnyomott helyzetéből, mert a társadalom túlzott ellenőrzése és beavatkozása úgyszólván minden aktív cselekvési lehetőségétől megfosztotta. A francia forradalom eszméi végighulámoltak Európán, sőt már előzőleg az Észak-Amerikai Egyesült Államok alkotmánya is annak elveire épült. Időközben azonban kiderült, hogy az államok és a társadalmak már régen nem olyan körülmények között élnek, amelyek a nagy forradalom idején fennállottak. A népesség számának robanásszerű emelkedésével, a tőkés termelés előrehaladásával, városiasodással, a művelődési szint, az életszínvonal nö-

vekedésével és az egyre nagyobb tömegű közszükségletek jelentkezésével az államtól már nem negatív félreállást, hanem aktív társadalomvédő cselekvést kívántak.

Az a szervezési forma, amellyel a XIX. században az államot megkötötték, az újabb évszázadban már nem alkalmas a szabadság biztosítására. Az állam kénytelen hatalmas, elsősorban közszolgáltatást ellátó szervezetet kiépíteni, amely nélkül, a népesség jelentékeny részének még a legszükségesebb életfeltételei sem lennének kielégíthetők (pl. út-, víz-, csatornahálózat, lakás, fűtés, világítás, tömegközlekedés, egészségügyi ellátás, természetvédelem, munkáellátás, társadalombiztosítás, közoktatás). A törvényhozás a megváltozott körülmények között kénytelené vált az állami életnek csak a fő irányelveit meghatározni, a tényleges hatalmat és cselekvést hatalmassá nőtt apparátusára bízni. A tényleges hatalom a végrehajtó hatalomra szállt, és így a társadalomnak az állam felett való ellenőrzése illuzórikussá vált. Az új közszolgáltatási feladatok és a végrehajtó hatalom részére adott felhatalmazások rendszere olyan változást takar, amely alól a parlamentáris rendszerek sem tudnak kitérni.

A harc elméleti síkon is tovább folyik. Noha a jogtudomány a jogállami szemléletet szolgálja, és a hatalom jogszerű gyakorlása felett őrködik, a közösséggel foglalkozó egyedüli; egyedül helyes és megalapozott tudománynak tartja magát, a közigazgatás túlsúlyának fokozódó növekedését megállítani, és az új feladatokat a jog eszközeivel megoldani nem tudja. Egyidejűleg a társadalom erőinek előretörése következtében megizmosodott, és komoly igényekkel lép fel a *szociológia*, amely magának követeli a jogtudomány kizárólagosnak vélt tudományterületét, vagy legalábbis annak államtudományi, elsősorban a közjogi és a közösségi étellel foglalkozó részét. Míg a két tudomány vitatkozik, az államnak a közigazgatásban megtestesülő hatalma egyre ellenállhatatlanabbá válik. Újabb szakaszába érkezik az állam és a társadalom közötti harc a XIX. század második felében, amikor feltűnik a társadalom újabb harci alakzata, a gyakorlati térre átvitt szocializmus, amely most már a negyedik rend, a köznép, a proletariátus nevében döngeti az állam kapuját. Az államot, mint elavult, ásatag intézményt a kőbalta mellé múzeumba kívánja helyezni, viszont győzelemre jutva kiépíti a világ leghatalmasabb bürokráciájú államát. Míg azelőtt a fejedelmek személyében mindenki láthatta a zsarnokot, a bürokratikus államban a kis zsarnokok láthatatlan tömegei veszélyeztetik a nép jogos érdekeinek érvényrejuttatását. A jogállam pedig nem tud ezellen védelmet adni. Az Angliából átvett parlamentarizmus az európai államokban nem tud hatékony kormányzást kialakítani. Mint Szekfü Gyula mondja: A kontinentális parlamentek története nem is kormányzástörénet, hanem krízistörénet; kríziseké, amelyeknek nemegyszer áldozatul esik nemzet, állam és társadalom. Tapasztalhattuk, hogy számos parlamentáris rendszer diktatúrába csapott át, Európa újabb és újabb véres háborúba keveredett és az eddigieknél még súlyosabb válságba került.

A második világháború és a Szovjetúnióban végbemenő átalakulások után most ismét a jogállami és a társadalmi szabadságot biztosító állami szervezetre való visszatérésben keressük a megoldást. Szabad társadalmat akarunk. Látnunk kell viszont, hogy maga a nép – a társadalom – már nem tud megbírkózni a hatalmas, mechanizált, tömeggyilkolásra is képes államszervezettel. Feltétlenül biztosítani kell az egyéni és kollektív emberi jogokat, fékezni kell az állam önkényét. Ezzel egyidejűleg maga a társadalom követeli, hogy erősíteni kell az állam hatalmát mind-

azokban, amelyekkel az egyre nagyobb méretű közszükségletek hatékony ellátására köteles. Korunkban tehát egyszerre jelentkezik az államhatalom megerősítésének és megkötésének; a társadalom szabadságának és a közt szolgáló államhatalom elismerésének követelménye. Egyszerre kell megoldanunk azt a két feladatot, amelyre a múltnak több mint 150 éve volt, és amelynek megoldása szinte lehetetlennek látszik. Hogyan biztosítható a szabadság akkor, ha a társadalom szabadságát – legelső feladatként – kívánjuk biztosítani? *Az állam és a társadalom évszázados ellentétét kell feloldanunk.* Ez a mai kor nagy feladata. A jogtudomány és társadalomtudomány egymagában és egymással szemben e feladat megoldására képtelen. A két tudomány együttműködésével, összhangba hozásával, sőt netán egy egységes alapszemléletű és tudományos államtannal (elméleti politikával) kiegészült, a mai szociológiánál tágabban értelmezett társadalomtudománnyal kell kifejleszteni. Az állam és a társadalom ellentétének feloldására, hatékony együttműködésére és egymás iránti őszinte bizalmára épülő tudomány alapjainak lefektetésére, együttes továbbfejlesztésre van szükség.

Az idegen nyelvtudás mérésének új módja - a C-teszt

Bevezetés

A C-tesztet pontosan tíz évvel ezelőtt fejlesztette ki a duisburgi egyetemen *Chritine Klein-Braley* és *Ulrich Raatz*. Azóta ez a tesztípus nagy népszerűsége miatt, de sajnos Magyarországon egyelőre nem terjedt el olyan széles körben, mint ahogy ezt jó megbízhatósága és validitása, valamint kiváló gyakorlati alkalmazhatósága indokolná (kivételet képeznek *Itzészné Kövendi K.* 1989a, 1989b vizsgálatait).

Cikkünkben egyrészt összefoglaljuk a C-teszt kutatásának eddigi eredményeit, másrészt pedig beszámolunk saját vizsgálatainkról. Mivel úgy gondoljuk, hogy a gyakorló nyelvtanárok számára még sok kihasználatlan lehetőség rejlik a C-tesztben, a cikk végén külön kitérünk e tesztípus gyakorlati felhasználásának néhány területére.

A C-teszt leírása

A C-teszt ún. "integratív" nyelvi teszt, amely a tanulók globális idegen nyelvtudását méri, éppúgy, mint a cloze teszt. Négy-hat rövid, lehetőleg autentikus idegen nyelvű szövegből áll. Minden szöveg első és utolsó mondatát érintetlenül hagyják, s a második mondat második szavától kezdve minden második szó második felét kihagyják. Ha a szó páratlan számú betűből áll, a "nagyobbik" részt törlik, pl. a "piros" szó "pi__" alakban jelenik meg a tesztben. Az egybetűs szavakat (mint pl. "a") nem számítják be. A tanulóknak a szavak hiányzó részét kell pótolniuk. Hagyományosan csak teljesen helyes kiegészítéseket fogadnak el.

Álljon itt egy rövid példa illusztrációként: "Egy XVIII. századi amerikai gyarmati városka postahivatalában írom ez a képeslapot. A földszintes téglá__ előtt türelm__ fűjtatnak a post__ elé fog__ lovak, a ba__ a kürtőkalapos koc__ várja az indu__ . A képeslapot mégsem ők viszik innen Magyarországra, hanem egy jumbo repülőgép." (*Kulcsár István: Tudósítás Átlagamerikából, Budapest, 1987: 193. old.*)

Történeti áttekintés

A C-teszt a cloze teszt továbbfejlesztett változata. "Ugyanazokon a tesztelméleti és pszicholingvisztikai elveken alapul, mint a cloze teszt, de más a formája" (*Grotjahn*, 1986: 160. oldal) Ezek az alapelvek a következők: a redukált redundancia és az "elvárás nyelvtaná"-nak elve.

Az "elvárás nyelvtana" (expectancy grammar) szakkifejezést *Oller* vezette be 1974-ben a tanuló nyelvtudása azon fokának jelzésére, amely lehetővé teszi, hogy megtervezze, mit fog mondani vagy írni, és hogy előre elképzelje ("elvárja"), mit fog hallani vagy olvasni (l. *Oller*, 1976).

A redukált redundancia elvén alapuló teszteket *Spolsky* javasolta, azzal az indoklással, hogy "a nyelvtudáshoz szükség van arra a képességre, hogy az ember redukált redundancia mellett is képes legyen kommunikálni" (*Spolsky*, 1975: 13. oldal).

Ez az elv azon a feltételezésen alapszik, hogy a jó nyelvtanuló akkor is képes sikeresen megoldani a kommunikálás feladatát, ha a nyelv természetes redundanciáját lecsökkentik, szemben a rossz nyelvtanulóval, aki ilyen esetekben erősen hátrányos helyzetbe kerül. A redukált redundancia elvén alapuló tesztek a véletlenszerű válogatás módszerével készülnek: egy véletlenszerűen kiválasztott szöveg bizonyos elemeit véletlenszerűen kihagyják, s így a szöveg összes eleméből véletlenszerű mintát vesznek. A vizsgázóknak ezeket a hiányzó elemeket kell pótolniuk, s ezzel tesznek tanúbizonyiságot általános nyelvtudásukról.

A C-teszt alapvetően abban különbözik a cloze-től, hogy a C-tesztben a redundancia a szó szintjén jeletkezik, s nem a mondatén, mint a cloze tesztben, ahol egy szövegből teljes szavakat hagynak ki, általában minden 5–10. szót. A cloze teszt széles körben elterjedt, elismert tesztípus, amely nagyon népszerű könnyű elkészíthetősége, nagy megbízhatósága és validitása miatt. E tesztípus alapos vizsgálata során azonban fény derült a cloze teszt alapvető problémáira, amelyek a következőkben foglalhatók össze:

1.) Azok a vizsgázók, akik jártasak a választott szöveg témájában, előnyt élveznek a többiekkel szemben.

2.) A szövegválasztás, a kihagyási ráta és a kihagyások kezdőpontja befolyásolhatja a teszt megbízhatóságát és validitását.

3.) Ahhoz, hogy a teszt megbízhatóan mérjen, sok kihagyásra van szükség, s ehhez rendkívül hosszú szövegek kellenek.

4.) A teszt nehézsége a kihagyott "tartalmi szavak" (főnevek, melléknevek, határozószók, igék (és "nyelvtani szavak") prepozíciók, névelők, névmások, segédigék stb.) arányától függ (l. *Alderson*, 1979; *Klein-Braley-Raatz*, 1984; *Grotjahn*, 1987).

Következésképpen leszögezhetjük, hogy a cloze teszt nem valósítja meg kielégítően a gyakorlatban azokat az elveket, amelyeken alapul. *Klein-Braley* és *Raatz* (1984) kidolgozott egy olyan követelményrendszert, amelynek figyelembevételével létrehozható az a tesztípus, amely ugyanezeknek az alapelveknek jobb gyakorlati megvalósítását nyújtja:

1.) Az új teszt egyetlen szöveg helyett több szövegből álljon.

2.) A kihagyások száma legalább 100 legyen.

3.) A kihagyások tegyék lehetővé a szövegre jellemző minta vételét.

4.) Művelt, felnőtt anyanyelvi beszélők nagyjából 100%-os eredményt érjenek el a teszt kitöltésekor.

5.) Csak egy lehetséges megoldás legyen, s így csak az eredeti szavak helyreállítása legyen elfogadható és pontozható.

6.) A teszt rendelkezzen jó megbízhatósági és validitási mutatókkal.

Klein–Braley és *Raatz* e kritériumok alapján fejlesztették ki a C-tesztet. Az volt a céljuk, hogy "megtartsák az alapelveket, de javítsák a mintavételi eljárást a teszt-kidolgozásban és egyúttal a vizsgázók teljesítményében is" (*Klein–Braley*, 1985: 83. oldal). Új kihagyási eljárásuknak a *C-elv* nevet adták, s eszerint teljes szavak helyett csak szórészeket törölnek, tehát a kihagyások a szavak szintjén mennek végbe.

A C-teszt előnyei

Az új teszttípus a következő előnyös tulajdonságokkal rendelkezik a cloze teszttel szemben:

1.) Mivel a C-teszt több rövid szövegből áll egyetlen szöveg helyett, a különféle témakörök ismerete jobban mérhető. Így egyetlen szakterület specialistája sem élvez előnyt a többiekkel szemben.

2.) Mivel minden második szót ki kell egészíteni, a C-teszt a szövegek különféle nyelvi elemeinek ismeretét alaposabban vizsgálja, mint a cloze teszt, ahol csak minden 5–10. szót kell pótolni.

3.) Sokkal rövidebb szövegek elegendőek ahhoz, hogy megfelelő számú kiegészítendő szórészt kapjunk, s így a teszt kitöltése kevésbé időigényes a diákok számára.

4.) A teszt pontozása könnyű és objektív, hiszen az esetek többségében csak egy helyes megoldás létezik.

5.) A legtöbb diák szívesen tölt ki C-tesztet, hiszen könnyebbnek találja a cloze tesztnél, amely sok nyelvtanulóra hat frusztrálólag. Az anyanyelvi beszélők általában 95% fölötti eredményt érnek el.

Ezen jellemzői, valamint könnyű elkészíthetősége tették a tesztet népszerűvé a nyelvtanárok körében.

Megoldatlan kérdések

A C-teszttel kapcsolatban két visszatérő probléma merült csak fel. Az első a *C-teszt készítésének, lebonyolításának és értékelésének kérdése*. Megjegyzendő azonban, hogy ez az a témakör, amely minden nyelvvizsgálattal kapcsolatban előtérbe kerül.

A C-teszt elkészítésében a fő nehézséget a megfelelő szövegek kiválasztása jelenti. Ezt a kérdést *Klein–Braley* vizsgálta meg 1985-ben, s kísérletet tett a szövegek nehézségi fokának objektív meghatározására. Kutatásai során két statisztikai mutatót fejlesztett ki: a "típus-jel arányszám"-ot (type-token ratio) és az *átlagos mondathosszúságot*. "A típus-jel arányszám a szövegben felhasznált különféle szavak

számát viszonyítja a szöveg össz-szószámához" (Klein-Braley, 1985: 91. oldal). Az átlagos mondathosszúság pedig – úgy tűnik – egyenes arányban áll a szöveg nehézségi fokával. A Klein-Braley által vizsgált szövegek előre jelzett és valódi nehézségi foka jól korrelál, de mivel a kutató kevés szöveget vizsgált meg kutatásai során, további vizsgálatok szükségeket a C-teszt megoldási nehézségeinek felderítésére.

Carroll (1987) más kutatókkal összhangban azokra a problémákra hívja fel a figyelmet, amelyeket a C-teszt lebonyolításával kapcsolatos általános szabályok hiánya és a jelenlegi kihagyási szabály okoz, és alternatív kihagyási eljárások megvizsgálását javasolja. Ezzel kapcsolatos nézeteit Grotjahn (1987) is osztja, aki ezenkívül a különféle kiértékelési módszerek hatását is elemzi, és rámutat arra, hogy a helyesírási hibás válaszok értékelése jelentős mértékben befolyásolhatja a teszteredményeket. Grotjahn annak a véleményének is hangot ad, hogy a C-elmet módosítani kellene az egyes nyelvek eltérő tulajdonságainak figyelembevételével.

A C-teszttel kapcsolatos másik jelentős problémakör a *teszt konstruktum validitásának kérdése*, vagyis hogy mit is mér pontosan a C-teszt. Számos kísérletet tettek eddig a kérdés megválaszolására: pl. Klein-Braley és Raatz 1984-ben kifejlesztette a *C-teszt megoldás-modelljét*, amely a teszt anyagának és a vizsgázók tesztteljesítményével kapcsolatos kompetenciájának egymásra hatását ábrázolja. Úgy tűnik, hogy a modell változói (pl. a kor vagy a megoldási stratégiák) alapján meg lehet jósolni a vizsgázók tesztteljesítményét, de a modell érvényességét meggyőzően csak a további gyakorlati kipróbálás bizonyíthatja majd (Klein-Braley-Raatz, 1984.).

1986-ban Grotjahn és kollégái az ún. "introspektív validitásvizsgálat" módszerét alkalmazták, hogy megtudják, mi is zajlik le a diák agyában a C-teszt kitöltése közben. A hangos gondolkodás és a visszatekintő interjú módszerével gyűjtött adatokat "verbális jegyzőkönyvek"-ben rögzítették. E jegyzőkönyvek elemzése után ők is felállítottak egy, a C-teszt megoldására vonatkozó kísérleti modellt, majd a vizsgázók *tesztmegoldó stratégiáit* két csoportba, visszaemlékezési és értékelési stratégiákra osztották (Grotjahn, 1986.). Feldmann és Stemmer (1987.) egy harmadik kategória – az alkalmazási stratégiák – bevezetését is lehetségesnek tartja, az adatok további elemzése után. De itt is megjegyzendő, hogy a megvizsgált adatok száma igen kicsi, ezért elképzelhető, hogy a további kutatások az elért eredményeket módosítják.

Összefoglalva: az eddig felsorolt tudományos vizsgálatok során a kutatók – bár sor szer eredménnyel gazdagították a tudományágot – nem tudták kideríteni, miért tud a C-teszt pontos képet adni a tanuló általános nyelvtudásáról. Azonban ez a probléma inkább az idegen nyelvtudás mérésének specialistáit igazolja, a gyakorló nyelvtanárok és vizsgáztatók számára elegendő lehet annak a tudata, hogy a C-teszt alaposan és megbízhatóan méri az idegen nyelvtudás mértékét.

Az ELTE Angol Tanszékén végzett vizsgálataink

A megoldatlan kérdések komplex volta arra készítetett bennünket, hogy kutatásunkat a fent említett két fő problémakör néhány aspektusának elemzésére korlátozzuk. Kutatásunk célja a C-teszt tulajdonságainak alaposabb megvizsgálása volt, s ennek során összehasonlítottuk ezt a tesztípust a cloze teszttel, valamint más

komplex nyelvi tesztekkel, hogy megtudjuk, mennyire jól méri a C-teszt a magyar diákok angol nyelvtudását, és hogy pontosabb képet kaphassunk e teszttípus főbb jellemzőiről.

Vizsgálatainkkal a következő kérdésekre akartunk választ kapni:

- 1.) Hogyan korrelál a C-teszt a cloze teszttel és más nyelvi tesztekkel?
- 2.) A C-teszt a nyelvtudás mérésének integratív eszköze-e, vagy csupán a nyelvtudás bizonyos aspektusait méri? Lehet-e az így kapott eredményeket az idegen nyelvtudás globális értékelésére felhasználni?
- 3.) A nyelvtudás elsajátításának milyen szintjén működik a C-teszt a leghatékonyabban?
- 4.) Van-e összefüggés a szövegek nehézségi foka és rangsoroló képessége, illetve hatékonysága között?
- 5.) A szövegekben mi a "tartalmi" és "nyelvtani szavak" aránya, és ez hogyan befolyásolja a C-teszt mérési hatékonyságát?
- 6.) A különféle értékelési módszerek befolyásolják-e a diákok teszteredményét és rangsorát?

A nyelvi felméréseket az ELTE Angol Tanszékén végeztük el az 1989/90-es tanév folyamán. A vizsgálatban 102 elsőéves angolszakos hallgató vett részt, akiknek angol nyelvtudását öt különböző nyelvi teszttel mértük fel:

- 1.) az ELTE Angol Tanszék nyelvizsgatesztjével (20 lépéses feleletválasztós szó-kincsteszt + nyelvtani teszt; 20 mondatátalakítás + 3 részes beszédértési teszt)
- 2.) a TOEIC vizsgával (Test of English for International Communication), ami az amerikai Educational Testing Service által kibocsátott standardizált, feleletválasztós nyelvi teszt a beszédértés és olvasási készség mérésére (100–100 kérdéssel)
- 3.) szóbeli interjúval (hétköznapi témákról 10–15 perces beszélgetés)
- 4.) egy 39-kihagyásos cloze teszttel
- 5.) egy 4 rövid szövegből álló, 83 kihagyásos C-teszttel.

Vizsgálataink eredménye

Az összegyűjtött adatokat alapos statisztikai elemzésnek (korreláció- és faktoranalízis) vetettük alá. Ezek legfontosabb adatait a cikk végén található táblázatokban összegeztük. Vizsgálataink eredményeképpen a következő megállapításokat tettük:

1.) A C-teszt jól korrelál a többi nyelvi tesztünkkel, és ez azt bizonyítja, hogy jó és megbízható nyelvi teszt. Ezenkívül pontosabb képet ad a vizsgázók általános nyelvtudásáról, mint a cloze teszt (1. 1. táblázat).

2.) A faktoranalízis 2 faktoros megoldása nyelvi tesztjeinket két csoportba osztja: az első csoport a beszédértési tesztet, a cloze-t, a szóbeli interjút és a C-tesztet tartalmazza, míg a második csoportba a nyelvtani és a szókincsmérő teszt, valamint a TOEIC vizsga olvasási készséget mérő része (nyelvtani és szókincsmérő feladatokkal) tartozik. Ez a csoportosítás azt mutatja, hogy a tesztek e két csoportja a *tu-datos* idegennyelvtudás mérésének mértékében különbözik egymástól. A C-teszt az első csoportba tartozik, ahol a tesztek az *általános* idegen nyelvtudást mérik, s ez azt igazolja, hogy a C-teszt is integratív globális nyelvi teszt (1. 2. táblázat).

3.) Úgy tűnik, a C-teszt szinte azonos hatásfokkal méri az idegen nyelvtudás felső és alsó fokán álló tanulókat, vagyis a "legjobb" és a "legrosszabb" diákok általános nyelvtudását értékeli a legpontosabban (l. 3. táblázat). (A teljes minta esetében a kapottnál kicsit alacsonyabb koefficiensek oka az, hogy ezek az alcsoportok homogénebbek, mint a teljes minta.)

4.) Úgy látszik, nincs közvetlen kapcsolat a C-teszt szövegeinek nehézségi foka és rangsoroló képessége között: erre példaként említhetjük 4. szövegünket, amely rosszabbul méri a nyelvtudást, mint a másik három szöveg, holott nem a legnehezebb (l. 4. táblázat). Azonban elvont, politikai témáról szól és bonyolult, hosszú, közbekezeléses mondatokat tartalmaz. Ez a szöveg rossz választásnak bizonyult, s ez a tény is azt támasztja alá, hogy a C-teszt hatékonysága nagymértékben függ a megfelelő szövegek kiválasztásától. (Érdemes megfigyelni, hogy az első három szöveg a negyedik nélkül jobban méri a tanulók nyelvtudását, mint a teljes teszt – l. 1. és 4. táblázatok.) Ezenkívül az is rendkívül fontos, hogy a kiválasztott szövegek eltérő nehézségi fokúak legyenek, hiszen így lehetőséget kapnak a gyengébb tanulók is a C-teszt (részleges) megoldására.

5.) Szövegeinkben a kihagyott szórészek 56%-a "tartalmi szó" és 44%-uk "nyelvtani szó". Vizsgálataink eredménye azt mutatja, hogy a kihagyott "tartalmi szavak" sokkal pontosabban mérik a idegen nyelvtudást, mint a "nyelvtani szavak". Sőt, a "nyelvtani szavak" bizonyos mértékig rontják a C-teszt hatékonyságát, különösen a haladó nyelvtanulók esetében. Ha ezt más C-teszt szövegekkel is bizonyítani lehet, ez az eredmény módosíthatja a C-teszt alapvető kihagyási eljárását, a C-elvet (l. 5. táblázat).

6.) A szakirodalomban vita folyt arról, hogy milyen pontozási rendszer a legcélravezetőbb a C-teszt értékelésére. A mi eredményeink azt a módszert támasztják alá, amelyben csak a teljesen helyes kiegészítéseket fogadják el, mivel a helyesírási hibás válaszok elfogadásával elért pontszámok nem befolyásolták jelentős mértékben a diákok már kialakult rangsorát (l. 6/A és 6/B táblázatok).

Összegzés és gyakorlati tanácsok

Eredményeinket összegezve: vizsgálataink alapján a C-tesztet kitűnő nyelvi tesztnek találtuk, mivel gyors és megbízható értékelést ad a tanulók általános nyelvtudásáról. Legmegfelelőbb felhasználási területei szerintünk a következők:

1.) a nyelvtanulók szelektálása és beosztása a tudásszintjüknek megfelelő csoportba;

2.) (fél)év végi vagy tanfolyam végi záróvizsgákon (a félév vagy a tanfolyam során előfordult szövegtípusok alkalmazásával);

3.) bizonyos nyelvtani kategóriák elsajátításának tesztelése (pl. igeidők, szóképzés) azáltal, hogy olyan szövegeket válogatunk, melyekben sokszor előfordul a kérdéses nyelvi szerkezet;

4.) a házi feladat és az otthoni olvasmányok ellenőrzése azáltal, hogy a feldolgozásra kiadott szövegekből válogatunk részleteket;

5.) szakmai nyelvtanfolyamokon a szakmai nyelvtudás mérése az adott terület szakszövegeinek felhasználásával.

Külön érdekességet és játékos jelleget kölcsönözhet a tesztelésnek, ha a nyelvtanulók önmaguk készítik el a C-teszteket csoporttársaik számára.

A fentiek jelzik, hogy a C-teszt az egyik legsokoldalúbb létező tesztípus, amelyet számos célra fel lehet használni (esetleg kisebb módosításokkal), s ezért *melegen ajánljuk* alkalmazását a mindennapi nyelvtanítási és – tesztelési gyakorlatban.

Táblázatok

Teljes minta	C-teszt	Cloze	1.+2.+3. C-szöveg ¹
Ált. nyelvtudás 1 ²	.57		.61
Ált. nyelvtudás 2 ³	.56	.53	.58
Tanszéki szókincs- és nyelvtani teszt	.35	.35	.36
Tanszéki beszédértési teszt	.32	.39	.34
Tanszéki teszt összeredménye	.41	.43	.43
TOEIC beszédértési teszt	.51	.46	.55
TOEIC olvasási készséget mérő teszt	.51	.44	.54
TOEIC teszt összeredménye	.59	.52	.63
Szóbeli interjú	.43	.46	.46
Cloze	.39		.43

Az összes eredmény szignifikáns a $p < .001$ szinten.

1. táblázat: Az alkalmazott nyelvi tesztek interkorrelációi

	1. faktor	2. faktor
TOEIC beszédértési teszt	.79	.31
Tanszéki beszédértési teszt	.78	.47
Cloze	.67	.22
Szóbeli interjú	.63	.41
C-teszt	.60	.36
Tanszéki nyelvtani teszt	.10	.86
Tanszéki szókincsteszt	.31	.73
TOEIC olvasási készséget mérő teszt	.35	.73

2. táblázat: Az alkalmazott nyelvi tesztek faktoranalízise során kapott faktormátrix

	Ált. nyelvtudás 1 ²	Ált. nyelvtudás 2 ³
A tanulócsoport jobbik fele (N=51)		
C-teszt	.38	.44
Cloze		.26
1.+2.+3. C-szöveg ¹	.47	.53
A tanulócsoport rosszabbik fele (N=51)		
C-teszt	.42	.34
Cloze		.25
1.+2.+3. C-szöveg ¹	.44	.36

3. táblázat: A cloze és a C-teszt korrelációi az általános nyelvtudással (külön vizsgálva a jó és a rossz tanulókat)

	Átlag pontszám / kihagyások száma
1. szöveg	.80
2. szöveg	.71
3. szöveg	.66
4. szöveg	.70

4. táblázat: A C-teszt szövegek nehézségi foka

	C-teszt	Ált. nyelvtudás ^{1 2}
Teljes minta (N=102)		
"tartalmi szavak"	.97	.60
"nyelvtani szavak"	.77	.28
A tanulócsoport jobbik fele (N=51)		
"tartalmi szavak"	.96	.47
"nyelvtani szavak"	.79	.04
A tanulócsoport rosszabbik fele (N=51)		
"tartalmi szavak"	.97	.42
"nyelvtani szavak"	.71	.21

5. táblázat: A "tartalmi" és a "nyelvtani szavak" korrelációja a C-teszt összeredményével és az általános nyelvtudással

Az egy tanulónál előforduló helyesírási hibák száma	A tanulók száma	A tanulók százaléka
0	48	43.2
1	40	36.0
2	18	16.2
3	3	2.7
4	1	0.9
5	1	0.9
összesen		56.8

6/A táblázat: A helyesírási hibás válaszok előfordulási gyakorisága

	Ált. nyelvtudás 1 ²
C-teszt	.57
A helyesírási hibákat elfogadó C-teszteredmény	.57

6/B táblázat: A tökéletes, illetve a helyesírási hibákat elfogadó C-teszteredmények korrelációja az általános nyelvtudással

- 1: a teljes C-teszt a 4. szöveg eredménye nélkül
- 2: az összes alkalmazott nyelvi teszt eredménye a C-teszt nélkül
- 3: az összes alkalmazott nyelvi teszt eredménye a C-teszt és a cloze teszt nélkül

Irodalom

1. **Alderson, J. C.** (1979): The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language. = **Oller, J. W. Jr.** (szerk.): *Issues in Language Testing Research*. Rowley: Newbury House, 1983. 205–217. o.
2. **Carroll, J. B.** (1987): Review of Klein-Braley, C. and Raatz, U. 1985. *C-Tests in der Praxis*. = *Fremdsprachen und Hochschule*, AKS-Rundbrief 13/14, Bochum: AKS. *Language Testing*, 4. 99–106. o.
3. **Feldmann, U. – Stemmer, B.** (1987): Thin ___ aloud a ___ retrospective de ___ in C-test taking: diff ___ languages diff ___ learners – sa ___ approaches? = **Faerch, C. – Kasper, G.** (szerk.): *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: *Multilingual Matters*. 251–267. o.
4. **Grotjahn, R.** (1986): Test validation and cognitive psychology: some methodological considerations. = *Language Testing*, 1. 221–225. o.
5. **Grotjahn, R.** (1987): How to construct and evaluate a C-Test: A discussion of some problems and some statistical analyses. = **Grotjahn, R. – Klein-Braley, C. – Stevenson, D. K.** (szerk.): *Taking Their Measure: The Validity and Validation of Language Tests*. Bochum: Brockmeyer, 219–253. o.
6. **Ittészné Kövendi K.** (1989a): A magyar nyelvi tudás mérése Amerikában integratív nyelvi tesztekkel. = *Magyar nyelvőr*, 113, 2. 228–237. o.
7. **Ittészné Kövendi K.** (1989b): Amerikai magyarak és magyarul tanuló amerikaiak nyelvhasználata magyar nyelvi tesztek tükrében. = *Nyelvünk és kultúránk*, 76. 71–77. o.
8. **Klein-Braley, C. – Raatz, U.** (1984): A survey of research on the C-Test. = *Language Testing*, 1. 134–146. o.
9. **Klein-Braley, C.** (1985): A cloze-up the C-Test: a study in the construct validation of authentic tests. = *Language Testing*, 2. 76–104. o.
10. **Oller, J. W. Jr.** (1976): Evidence for a general language proficiency factor: an expectancy grammar. = **Oller, J. W. Jr.** (szerk.): *Issues in Language Testing Research*. Rowley: Newbury House, 1983. 3–10. o.
11. **Spolsky, B.** (1975): Language testing: art or science? Main lecture delivered at the AILA World Congress, Stuttgart. Idézi: **Klein-Braley, C.** (1985). 78. o.

Érdemjegytőzsde

Magam és tanár kollégáim örökös küzdelme a tanulók csökkenő tanulási kedve ellen, valamint közgazdasági tanulmányaim során a tőzsdével való "találkozás" együtt vetették fel bennem a kérdést: lehetne-e a tőzsde működési mechanizmusát, alapképletét az oktatási rendszerben, a pedagógiában alkalmazni? Betölthetne-e hasonló szerepet a börze a tanulók körében, mint a gazdaságban?

Ezek a kérdések váltották ki az ötlet megszületését, egy játék megalkotását, melyet érdemjegytőzsde névre kereszteltem. A játék kísérleti alkalmazását a hódmezővásárhelyi Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola I/C kereskedő szakos tanulóival kezdtük el, múlt év szeptemberében.

Első lépésként a tanulók részvényeket vásárolnak a "bank"-tól. Természetesen nem a külföldi, vagy akár a magyar tőzsdén jegyzett értékpapírról van szó. Ezeknek a részvényeknek a "kibocsátói" maguk a tanulók, a játékosok. A banktól hozzá lehet jutni a minden egyes tanuló nevére szóló részvényhez. Minden tanuló kibocsájtó és vásárló is egy személyben. A részvények névértéke megállapodás kérdése. A kísérletben ez 5,- Ft volt.

Egy hónap elteltével megtartottuk a második tőzsdenapot, melyen már az aktuális árfolyamok éltek. Az árfolyamot a diákok tanulmányi eredménye, vagyis érdemjegyeik számtani átlaga határozta meg.

Aki jól tanul, részvényének árfolyama emelkedik, aki rossz jegyeket gyűjt, részvényének értéke csökken a névértékhez képest. Az igazi tőzsdék működéséhez hasonlóan megindult az adásvételi akciók sorozata. Nyereséghez az a tanuló jutott, aki ügyesen fektetett be, vagyis adott értéken megvásárolt részvényének árfolyama emelkedett és ezt a banknak eladta. A bank ugyanis köteles az aktuális árfolyamon eladni és visszavásárolni. Minden hónapban tartottunk egy tőzsdenapot. A játék sikerét az is mutatja, hogy minden egyes alkalommal emelkedett a "befektetett" összeg. Természetesen nem milliók cseréltek gazdát, a 37 fős osztályban összesen kb. 1.000,- Ft-tal játszottunk. Év végén, az utolsó tőzsdenapon, a bank visszavásárolta a még forgalomban lévő részvényeket.

A következőkben a játék pedagógiai előnyeiről, hatásairól szólok.

Az érdemjegytőzsde a valódi tőzsdék működését szimulálja játékos formában. A tanulók észrevétlenül megtanulják a tőzsdét, a piacot életető alapvető törvényszerűségeket. A játék erősíti a vállalkozókedvet, megtanít nyerni, és veszíteni is.

A játék másodlagos értékelésként fogható fel, mivel korábbi tanári értékelő aktusok eredményeit, vagyis osztályzatokat felhasználva hoz létre új értékelő mecha-

nizmust. Az osztályzatokon kívül azonban egyéb tényezőket is "mérleg"-re lehet tenni. A magatartás és szorgalom jegyeken kívül például sportversenyen való részvételt, aktív közösségi munkát, tanulmányi versenyen való szereplést. Minden tevékenység, megnyilvánulás, amelyhez számokat lehet rendelni (1-től 5-ig), illetve ami mérhető, belekerülhet az érdemjegytőzsde értékkészletébe.

A tanárok általában nem tudják minden tanulójuk teljesítményét folyamatosan egzakt módon nyomon követni (leginkább a nagy osztálylétszámok miatt). Az osztályfőnökök vannak a legnehezebb helyzetben, hiszen minden tanuló esetében az összes tantárgyat illetően figyelemmel kell kísérniök a teljesítmények alakulását.

Az osztálynapló időnkénti végiglapozásával csak a kirívó változásokra figyel fel a pedagógus. A diákok munkájában mutatkozó finomabb változások észlelése a gyakorlatban nemigen valósul meg. Az érdemjegytőzsde alkalmazásával nemcsak havi, illetve tőzsdenaponként összegzett eredmény válik ismertté, hanem a tanár a teljesítményekben bekövetkező változásokról, tendenciákról is tudomást szerez. Ha valamelyik tanuló "elindul a lejtőn", vagy teljesítményében pozitív fordulat következik be, azt az érdemjegytőzsde egzakt módon jelzi. A pedagógus megpróbálhatja megállítani a negatív tendenciákat, de legalább ennyire fontos az eredmények javulására való gyors reagálás. Elveheti a tanuló kedvét, feleslegesnek vélheti igyekezetét, ha nem kap megerősítést, nem veszik észre, nem értékelik "rendkívüli erőfeszítéseit".

A tanulók a havi (illetve a két tőzsdenap közötti időszakban szerzett) osztályzataik átlageredményén kívül a rangsorban elfoglalt helyükről is tudomást szereznek. Az egyén differenciáltabb megítélése, a másokkal való összehasonlítás egyre pontosabban jelzi a tanuló számára azt, hogy hol áll, s egyben azt is, hogy mivé fejlődhet. Ettől válik a rangsorban betöltött hely erős motiváló tényezővé, tudatosítva egyben, hogy az előrelépéshez tanulni kell.

A rangsor kialakítása hozzájárulhat a realisabb önértékeléshez is. A tanulók értékelése általában "nyílt színen" történik. A feleletek értékelésekor, osztályzásakor, a különböző megnyilvánulások során a diákok tudomást szereznek társaik képességeiről, teljesítményéről. Ezek alapján állapíthatják meg saját helyüket az osztályközösségen belül. Sok esetben alul illetve felül értékelik magukat, mert nem figyelnek egymásra kellő mértékben, vagy egy-egy megnyilvánulást nem realisan ítélik meg. Az órai vagy egyéb területen kifejtett aktivitás és a jó tanulmányi teljesítmény közé általában egyenlőségjelet tesznek. Ez fordítva is igaz, a passzív, csendesebb gyereket "alulértékelik". Az egyik negyedik osztályban a játék bevezetése után a gyakorlat is igazolta ezt a feltevést. Egy, a rendezvényeken sokszor szereplő, órán aktív, széles érdeklődési körű tanuló meglepődve, csalódottan tapasztalta, hogy tanulmányi eredménye alapján a sereghajtók között szerepel. Egy visszahúzó, csendes, gátlásos leány arca pedig ragyogott az örömtől, hiszen hatodik helyen állt a neve. Bizonyos, hogy sokkal gyengébbnek értékelte magát. Bevallom, ha a rangsor megszületése előtt kellett volna tippelnem, nagyot tévedtem volna mindkét esetben, de az hiszem, az osztály is.

Úgy vélem a játék egyik legnagyobb haszna motivációs hatásában van, ami több forrásból táplálkozik. A játék versenyhelyzetet teremt, hiszen a tanuló "megmértetése" nemcsak korábbi teljesítménye, hanem az osztályátlaghoz viszonyított eredménye, illetve a rangsorban elfoglalt helye alapján zajlik. Több tanuló egymásra gyakorolt hatása versengés nélkül is általában ösztönző jellegű. Vizsgálatok bizo-

nyítták, hogy legjobb a teljesítmény, ha a verseny egyének között folyik, utána jön a csoportok versengése, s végül a legkevésbé ösztönző a versengés nélküli helyzet.

Természetesen nem juthat mindenki egyszerre sikerélményhez. A játékban csak az a tanuló él át rendszeresen kudarc-élményt, aki úgy nyújt gyenge teljesítményt, hogy hónapról-hónapra ront korábbi eredményén. De még őt is érheti sikerélmény, ha ügyesen spekulál, szerencsésen adja-veszi részvényeit.

Egy másik motivációs forrás lehet az, ami az anyagi érdekeltségből fakad. A játékos a saját nevére jegyzett részvényeibe fektetett pénzét nem szeretné elveszíteni, sőt gyarapítani akarja, amit csak jobb tanulással érhet el. A társai nevére jegyzett részvények árfolyama azok teljesítményétől függ. Ezért ő maga ösztönzi, biztatja, segíti társait a jobb eredmény, vagyis a magasabb árfolyam érdekében. Ezért a tanulók odafigyelnek egymás munkájára, ez már önmagában is óriási eredmény. Az a tanuló, akitől – akinek a nevére jegyzett – részvényt vásároltak, felelősséget érez társai iránt, nem akarja, hogy csaldójanak benne. A felelősség tudat mellett örül annak, hogy társai bíznak benne, képesnek tartják a fejlődésre, a jobb eredmény elérésére.

Mód van arra is, hogy iskolai szinten, osztályok között játsszunk az érdemjegytőzsdét. A különbség csupán annyi, hogy a részvények nem tanuló = névre, hanem osztály = névre szólnak. Az osztályok közötti érdemjegytőzsde még egy ösztönző hatást is kifejt. Ez pedig a közösségben rejlő erő, hiszen együtt "méretnek" meg, együttes teljesítményük jelenti a viszonyítási alapot. Ahhoz, hogy a többi osztállyal folytatott versenyben megállják a helyüket, segíteniük kell a gyengébbeknek, biztatniuk kell egymást. De nemcsak a diákok kaphatnak ösztönzést a játéktól, hanem az osztályfőnökök is, mivel munkájuk sikerességétől is függ osztályuk teljesítménye.

A bonyolult, sok lépéses árfolyamszámítások és a nyilvántartás szükségessé teszi a számítógép alkalmazását.

Elkészült egy C64-es és az IBM kompatibilis számítógépre írt program. Ezek segítségével a játék lebonyolítása havonta mintegy két órát vesz igénybe. Ez az időbefektetés – úgy vélem – bőven megtérül a korábbiakban elemzett pedagógiai előnyök által.

M A G Y A R

Napló

33 FT

1991. OKTÓBER 4.

IRODALMI ÚJSÁG

III. ÉVFOLYAM 12. SZÁM

Albert Gábor Almási Miklós Ágh István Ágoston Vilmos Balassa Péter Balla Zsófia Beney Zsuzsa Bereményi Géza Bertók László Bodnár György Bodor Ádám Bor Ambrus Borbándi Gyula Budai Katalin Csalog Zsolt Csaplár Vilmos Cseres Tibor Csoóri Sándor Csorba Győző Csordás Gábor Dániel Ferenc Déry Tibor Mircea Dinescu Dobai Péter Domokos Mátyás Döbrentei Kornél Eörsi István Esterházy Péter Faludy György Farkas Árpád Ferencz Győző Földényi F. László Gerő András Göncz Árpád György Péter Hajdu Gergely Harag György Határ Győző Horváth Elemér Hornyik Miklós Jókai Anna Kabdebó Tamás Károlyi Amy Kántor Lajos Kántor Péter Konrád György Kovács András Ferenc Kovács István Kozma György Körösi Zoltán Milan Kundera Lányi András Lászlóffy Aladár Lator László Lázár István Lengyel Balázs Lengyel László Lengyel Péter Litván György Markó Béla Marno János Márton László Mátyás Győző Mészöly Dezső Mészöly Miklós Czeslaw Milosz Molnár Gusztáv Nádas Péter Nagy Gáspár Nagy Pál Orbán Ottó Orosz István Örkény István Pályi András Parancs János Parti Nagy Lajos Pomogáts Béla Radnóti Sándor Rakovszky Zsuzsa Reményi József Tamás Sándor Iván Sándor L. István Sárközy Mátyás Somlyó György Spiró György Szokolczay Lajos Szepesi Attila Szócs Géza Tandori Dezső Thinsz Géza Thomka Beáta Tillman J. A. Tolnai Ottó Tompa Gábor Tornai József Tóth Gábor Ákos Tóth László Tűz Tamás Utassy József Varga Lajos Márton Vasadi Péter Veress Miklós Vezényi Pál Visky András Zalán Tibor

Írástudók az olvasni tudóknak

Az OKI kutatási központja

Az *Országos Közoktatási Intézet kutatási központja* közvetlenül az intézet létrehozását követően, 1991 őszén alakult meg. Az alapító okirat értelmében az intézetben az oktatásügyi döntéseket megalapozó, azok társadalmi hatásait vizsgáló oktatáspolitikai és oktatásszociológiai kutatásokat is kell folytatni. A kutatási központ ennek a feladatnak az ellátására jött létre.

A központ munkatársainak egy része korábban az Oktatáskutató Intézetben végzett hasonló kutatásokat, mások újonnan kerültek az intézethez. Többségük a közoktatás különböző területeit jól ismerő, tapasztalt kutató, akiknek a neve jól ismert a szűkebb vagy tágabb szakmai közvéleményen belül.

A kutatási központban folyó kutatások sajátossága az, hogy elsősorban nem osztálytermi vagy intézményi, hanem rendszerszintű folyamatokra irányulnak. Olyan folyamatokra tehát, melyek gyakran kívülrekednek a neveléstudomány érdeklődési körén, ugyanakkor a közoktatáspolitikai és a közoktatásirányítás számára nélkülözhetetlen a tudományos igényű elemzésük.

Az oktatáspolitikai döntéshozatal megalapozását célzó rendszerszintű vagy ún. politika-orientált kutatásoknak egy egyébként alapvetően tartalmi kutatási és fejlesztési feladatokra szervezett intézetben való megszervezése a korábbiakhoz képest jelentős változásról árulkodik. Nevezetesen arról, hogy a hosszú ideig szembenálló és szükségképpen eltérő módon intézményesült tartalmi és politika-orientált megközelítések ma már nem kibékíthetetlenek, hanem egymásra megtermékenyítő hatást gyakorolnak.

Demográfia és közoktatás

A központ egyik fontos kutatási területe a demográfiai viszonyok közoktatási hatásainak elemzése. A közoktatást érő legjelentősebb demográfiai eredetű kihívás kétségtelenül a hetvenes évek közepén született nagylétszámú korosztálynak a középfokú oktatásba való belépése. Ez önmagában is jelentős kihívást jelentene, és pedig nemcsak a befogadó intézményi kapacitás szűkössége miatt. Súlyosbító tényezőt jelent az, hogy a demográfiai hullám olyan időszakban éri el a középfokú oktatást, amikor egyfelől a gazdasági recesszió következtében leépülőben van a korábban a biztonsági szelep szerepét is betöltő láncszeme, a szakmunkásképzés, másfelől az önkormányzati törvény nyomán a középfokú ellátásért azelőtt felelős közigazgatási szint, a megyei közigazgatás nem tudja korábbi feladatait ellátni.

A népes korosztályok sajátos szocializációs helyzetbe kerülnek, részben iskoláztatási feltételeik romlása, részben az erőteljesebb versenyhelyzet miatt. Ennek e generációra hosszabb távon is jelentkező negatív hatásai is lehetnek.

A beiskolázási problémák és a népes korosztály iskolai konfliktusainak az elemzésére interjúk készültek tanügyigazgatási tisztviselőkkel és iskolaigazgatókkal, aminek alapján több publikáció és előadás született. E kutatási eredmények jelentős részben a központ munkatársai által végzett szakértői tevékenységben használtak, amiről az alábbiakban még részletesebben is szó lesz.

Ifjúsági munkanélküliség, szakképzés, hiányos képzettségűek

A közoktatáspolitikai közeljövőben egyre gyakrabban fog szembesülni az ifjúsági munkanélküliség problémájával, amely elsősorban a hiányos képzettségű fiatalokat sújtja. A központ másik kiemelt kutatási területe az ifjúsági munkanélküliség jelenségének, és az iskolára gyakorolt hatásának vizsgálata. Részben az MKM, részben pedig a *Közoktatási Kutatások Titkársága* támogatásával megtörtént egy nagyobb empirikus vizsgálat előkészítését szolgáló szűkebb körű adatgyűjtés. Ennek keretében a kormányzati hivatalokban fellelhető, az ifjúsági munkanélküliségre vonatkozó – meglehetősen nehezen hozzáférhető – adatok begyűjtése történt meg, illetve egy a munkanélküliség által erősen fenyegetett településen szakmunkástanulók lettek megkérdezve arról, hogy miképpen látják elhelyezkedési esélyeiket, milyen módon tudnak reagálni a kedvezőtlen munkaerőpiaci kilátásokra.

A kutatás arról kíván információt adni, hogy a magyar iskolák érzékelik-e a problémát, s ha igen: hogyan reagálnak rá. Másik fontos célja annak bemutatása, hogy az ifjúsági munkanélküliséggel a hetvenes években szembesült nyugat-európai iskolarendszerek hogyan reagáltak erre a problémára és ennek alapján javaslatok megfogalmazása a hazai oktatásügyi döntéshozók számára. Ugyancsak célja a kutatásnak az, hogy bemutassa, a munkanélküliség mint élethelyzetnek milyen hatást gyakorol a fiatalokra, s hogy a munkanélküliség perspektívája milyen szociális zónák nehézségei elé állítja az iskolát.

A munkanélküliség, mint ismeretes elsősorban az iskolarendszertől hiányos képzettséggel kikerülő fiatalokat sújtja. Ennek az ifjúsági csoportnak az iskoláztatásával és munkaerőpiaci perspektíváival foglalkozik egy másik kutatás, amely OTKA támogatással indult meg. E kutatás keretei között elsősorban a hazai viszonyok feltérképezése és nemzetközi összehasonlító elemzések készültek. A témával foglalkozó kutatók bekapcsolódtak azokba a munkálatokba, melyek célja a nyolcéves általános alapképzés meghosszabbításának tartalmi megalapozása, a felfelé építkező általános iskolák megfelelő programmal való ellátása. Ebből a célból több hasonló külföldi, elsősorban német nyelvterületen zajló kezdeményezést elemeztek illetve javasoltak adaptálásra (biztosítva ehhez az eredeti programokat és tankönyveket).

A kutatási központban folyó, a szakképzéssel kapcsolatos kutatások közül külön figyelmet érdemel az a holland–magyar közös projekt, melynek a célja egy, a munkaerőpiaci változásokhoz rugalmasan illeszkedő szakképzés–fejlesztési modell kialakítása. E projektet csaknem egészében a holland partnerek finanszírozzák. A kutatás első eredményeit a kutatók egy Magyarországon megrendezett konferencián ismertették (*Vocational Education in the Market – The Netherlands–Hungary papers*, 1991).

A közoktatási irányítás kutatása

A közoktatási irányítás a kutatási központ tevékenységének kiemelt kutatási területe. Az e területen folyó kutatások olyan kérdésekre irányulnak, mint az önkormányzati iskolairányítás, a választott oktatásirányító testületek, a felügyeleti rendszer és a pedagógiai szolgáltatások problémái. A közoktatás-irányítási kutatások között

külön említeni kell az "Önkormányzatok a közoktatásban" c. témát, amelynek vizsgálata részben az MKM, részben a *Közoktatási Kutatások Titkáráságnak* a támogatásával folyik.

A közoktatási irányítás számára a legnagyobb kihívást az elmúlt időszakban a közigazgatás önkormányzati alapon történt átszervezése jelentette. Az önkormányzati törvény, amely az önkormányzatok tulajdonába adta a közoktatás intézmények döntő többségét, rendkívüli kihívást jelent a tanügy számára. Az önkormányzatok nagy része nincs megfelelően felkészülve a közoktatással kapcsolatos feladatok ellátására, s a központi igazgatásnak rendkívül kevés információ áll a rendelkezésére arról, hogy az önkormányzatok milyen problémákkal találják szembe magukat ezen a területen. Nincsenek rendszerezett ismeretek arról, hogy az önkormányzati igazgatás hogyan érinti a közoktatásra általában jellemző körzeti feladatellátást, hogy miképpen alakul az intézmények és fenntartóik kapcsolata. A közigazgatási és különösen a tanügyigazgatási információs hálózat elégtelen működése miatt ilyen információkat rendezett formában jelenleg csak a kutatás tud biztosítani.

Az "Önkormányzatok a közoktatásban" című kutatást a megyei pedagógiai intézetekkel együttműködve folytatjuk. A megyei intézetek részben adatgyűjtést, részben a tapasztalatok összegzését végzik. Emellett a helyi iskola-önkormányzat konfliktusok feltárását célzó esettanulmányok készülnek. A kutatás első eredményei várhatóan 1991 végén lesznek hozzáférhetőek.

A közoktatási irányítással és az önkormányzatok közoktatási szerepével kapcsolatos kutatások eredményei közvetlenül beépültek a közoktatási törvényelőkészítés szakértői munkálataiba.

A közoktatási irányítási kutatásokhoz kapcsolódik a kutatási központnak az oktatásügyi vezetőképzés területén kifejtett tevékenysége. Ezen a területen elsősorban annak a holland-magyar programnak a menedzselését kell kiemelnünk, melynek keretében tizenöt hazai iskolaigazgató vett részt egy, a *Holland Oktatásügyi Vezetőképző Intézet* által Amszterdamban szervezett nyolc hetes vezetőképző tanfolyamon. A holland féllel szorosan együttműködve a központ szervezte meg a nyilvános pályázatot, a jelöltek kiválasztását, és a holland képző intézménynek a hazai viszonyokról való szakmai tájékoztatását. A tanfolyam úttörő jellegű, hiszen először fordult elő az, hogy egy nyugat-európai ország a saját vezetőképző programját adaptálni próbálta a kelet-európai viszonyokhoz.

A tanfolyam sikerét jelzi, hogy a holland kormány azt a következő évben meg akarja ismételni, s hogy az azon részt vett iskolaigazgatók egy része nemcsak bekapcsolódott a hazai vezetőképzésbe, hanem egy olyan egyesület megalakítását is elhatározták, amelynek célja a hazai vezetőképzés megújítása, modernizálása.

A kutatási központ a tanfolyam hatásainak követéses vizsgálat formájában történő elemzésével kívánja segíteni egyfelől a jövőben szervezendő újabb tanfolyamok hatékonyságának a növelését, másfelől a hazai oktatásügyi vezetőképzés jobbítását.

További kutatások

A kutatási központban folyik a Zsolnai-féle képességfejlesztő program, valamint a jászberényi tanítóképzési kísérlet hatásvizsgálata, a képességfejlesztő programmal

kapcsolatban végzett mérések számítógépes feldolgozása és kiértékelése.

OTKA támogatással ugyancsak folyik egy, az iskola kultúráközvetítő szerepének a vizsgálatát célzó oktatásszociológiai kutatás, amely annak a bemutatására vállalkozik, hogy az iskola hogyan és milyen eredménnyel formálja a tanulók valóság- és társadalomképét, ezzel kapcsolatos attitűdjeit.

A kutatási központban egyéb, a pedagógiai kultúrával kapcsolatos kutatások is folynak. Ezek közül meg kell említeni a kulturális sokszínűség és a szubkultúrák iskolai vonatkozásaival foglalkozó vizsgálatokat.

Nemzetközi összehasonlító kutatások

Noha a kutatási központban OTKA támogatással önálló kutatási irányként is megjelentek a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok (az OTKA téma címe: "Az oktatás jövője és az európai kihívás"), ezek általában nem különböznek el a korábban említett kutatási területektől. Csaknem minden területen készülnek a nemzetközi hátteret is bemutató elemzések, így különösen az oktatásirányítás, a szakképzés, az ifjúsági munkanélküliség témákban. A hazai viszonyokat bemutató kutatási eredményekről a központ munkatársai több nemzetközi konferencián, szimpóziumon vagy szemináriumon számoltak be német, angol, francia és más nyelvterületeken.

A kutatási központ koordináló szerepet játszik a *Network Educational Science* elnevezésű európai neveléstudományi együttműködési szervezetben, melybe bekapcsolódott három hazai egyetem neveléstudományi tanszéke. A Network 1991-ben hat egyetemi hallgatónak biztosított kéthónapos nyugat-európai tanulmányutat, és e szervezet adott lehetőséget a magyar iskolagazdátok korábban említett hollandiai képzésére is.

Szakértői tevékenység

A kutatási központ több munkatársa az elmúlt egy év során rendszeresen folytatott szakértői tevékenységet kormányzati szervek és politikai szervezetek részére. E szakértői tevékenység elsősorban konkrét politika-területek elemzését, koncepció-náló munkát, kormányzati anyagok véleményezését, közigazgatási döntések előkészítését jelenti, de olyan feladatokat is magába foglal, mint előadások tartása szakmai továbbképzéseken, részvétel szakmai és politikai vitákon, publicisztika, tömegkommunikációs szereplés stb. Az elmúlt egy évben a központ munkájában a szakértői tevékenység aránya különösen magas volt, részben azért, mert erre igen nagy volt a kereslet, részben azért, mert a kutatási feltételek (információs és könyvtári szolgáltatások, technikai eszközök, kiszolgáló személyzet és különösen a kutatási pénzek) hiánya miatt elsősorban erre volt lehetőség.

E szakértői tevékenység a politikai rendszerváltás nyomán az elmúlt években különösen felértékelődött. A parlamenti demokrácia kiépülésével, az egymással rivalizáló politikai erők megjelenésével, és a kormányzati szférán belül zajló ártrendező-déssel nemcsak a szakértői tevékenység iránti igény nőtt meg, hanem a szakmai és politikai tényezők közötti kapcsolatok is átalakultak. Noha a szakmai és politikai

tényezők közötti kapcsolatok ma is sok bizonytalansági elemet hordoznak és gyakran nehéz megvonni a két tényező közötti határvonalakat, e kapcsolatok remélhetően egyre inkább a modern parlamenti demokráciákra jellemző formát öltenek.

A kutatási központ munkatársai közül többen részt vettek annak a szakértői bizottságnak a tevékenységében, amely a Művelődési és Közoktatási Minisztérium felkérésére Gázsó Ferenc vezetésével a közoktatási törvény szakmai koncepciójának a kidolgozására alakult. A szakértői bizottság 1990 szeptemberétől 1991 júliusáig működött. A törvény-koncepció munkálatai során a központ munkatársai elsősorban a tankötelezettséggel, az iskolaszervezettel, az általános és a szakképzés kapcsolódásával, a pedagógus státusz szabályozásával valamint a közoktatási rendszer irányításával kapcsolatban készítettek szakértői anyagokat. A munkatársak részt vettek a törvény-koncepció első változatának csak nem két hónapig tartó, az ország különböző régióiban szervezett szakmai-társadalmi vitáján.

A törvény-koncepció kidolgozása, az ezt előkészítő elemzések előkészítése, a bizottsági viták és a politikaformálásba való bekapcsolódás egyfelől rendkívül gazdag tapasztalati anyaghoz juttatta a kutatókat, amit az elkövetkezőkben minden bizonynyal kamatoztatni lehet majd, ugyanakkor az ezzel járó, bizonytalansági tényezők nyilvánvalóan nem kedveznek a kutatáshoz szükséges nyugodt feltételek kialakulásának. Ez utóbbit azért kell külön hangsúlyozni, mert, mint ismeretes, a Gázsó-féle szakértői bizottság által készített anyag meglehetősen éles, gyakran politikai indítású vitákat kavart.

A törvény-koncepció kidolgozása és a vele kapcsolatos viták mutatták meg, hogy a szakértői és politikai szerepek nem válnak el egymástól kellő mértékben. Az oktatáspolitikai döntéshozatal bizonytalanságai miatt és a megfelelő politikai döntések hiányában állandóan igen nagy kockázata volt annak, hogy a szakértők szándékaik ellenére politikai szerepekbe kényszerülnek, aminek az is kedvezett, hogy maguk a politikusok is gyakran a szakértőktől várják politikai természetű kérdések eldöntését.

A tanügyigazgatás szervezetlensége, a megfelelő szervezeti és személyi feltételek hiánya ugyancsak kedvez a különböző kompetencia-területek összekeveredésének. A kutatási központ munkatársai sok olyan szakértői tevékenységet is végeztek az elmúlt évben, amelyre a fentiek miatt volt szüksége a közoktatási igazgatásnak. Ilyen például a szerkezeti változtatást kezdeményező intézmények engedélyezési kérelmének elbírálásával kapcsolatban végzett szakértői tevékenység, ami lényegében helyszíni látogatásokra épülő szakvélemények kialakítását jelentette. Normális körülmények között az ilyen jellegű tevékenységet maga az igazgatási vagy felügyeleti személyzet végezi. Az engedélyezési eljárás során a közigazgatási döntéshozatal nem egy esetben közvetlenül az ilyen módon elkészült szakértői véleményekre épült, azaz a szakértői vélemény nemcsak alátámasztotta, hanem mintegy pótolta vagy jobb esetben legitimizálta a közigazgatási döntést.

A kutatási központ munkatársainak szakértői tevékenysége a fentiek mellett kiterjedt a hátrányos helyzetű fiatalok oktatásával, szakképzésével kapcsolatos kormányzati programok kidolgozására is. E szakértői tevékenységet nemcsak az OKI-t közvetlenül felügyelő tárca, hanem a *Népjóléti Minisztérium* és a *Munkaügyi Minisztérium* is igénybe vette.

A kutatás feltételei

Az Országos Közoktatási Intézet létrehozása, mint ismeretes, meglehetősen viharos körülmények között, konfliktusokkal tarkított elnyúló átszervezési folyamat eredményeként történt. Hosszú ideig a kutatások alapvető infrastrukturális feltételei is hiányoztak. A kutatások pénzügyi támogatása csak hónapokkal a tervek kidolgozását követően indult el, s néhány alapvető feltétel e beszámoló megírásáig (1991 július) sem lett biztosítva. Mindenekelőtt a megfelelő könyvtári szolgáltatások hiányát kell megemlíteni, ami nélkül megfelelő színvonalú, a hazai és nemzetközi tudományos normáknak megfelelő kutatómunka csak rendkívüli nehézségekkel folytatható. Ugyancsak nem megoldott a kutatási eredmények kiadása és terjesztése.

Halász Gábor

A Waldorf-iskoláról röviden

1989. szeptember 4-én nyílt meg Solymáron a Művelődési Ház egyik – a szülők munkájával és a "Török Sándor" Waldorf-pedagógiai Alapítvány támogatásával – átalakított kisebb termében az első Waldorf-iskola Magyarországon. Ez – tudásunk szerint – egyben az első olyan állampolgári kezdeményezésből létrejött iskola is, amely a maga 12+1 évfolyamával a középiskolát és az általános iskolát egységes egészként foglalja magában.

A Művelődési Minisztérium - 26122/1988. VIII-as számú engedélyével - tette lehetővé az iskola megalapítását. Mind akkor, mind azóta a minisztérium anyagilag és erkölcsileg egyaránt *kiemelten* támogatta és támogatja az iskola elindítását és működését.

Az iskola megindításához jelentős segítséget nyújtott a solymári nagyközségi Tanács, a solymári Pest megyei Műanyagipari Vállalat, a budapesti MAKONA építészeti iroda, a budapesti 28-as számú Jogtanácsosi Munkaközösség, továbbá bel- és külföldi magánszemélyek, külföldi iskolák, stb. A szakmai felügyelettel és támogatással a Művelődési Minisztérium az Iskolafejlesztési Központot bízta meg.

A szabad Waldorf-iskolák alternatív oktatási programját 1919 és 1925 között dolgozta ki, alapozta meg egy pedagógusi munkaközösség, Stuttgartban, a Waldorf-Astoria Cigarettagyár akkori igazgatójának, *Emil Moltnak* a felkérésére. Az iskola a gyár munkásainak gyerekei számára szerveződött, *Rudolf Steiner* vezetésével. Tudásunk szerint ez volt az első, *középiskolát is magában foglaló egységes iskola*, mely azonos alapképzettséget óhajtott adni a leendő szakmunkásoknak, technikusoknak és azoknak is, akik a későbbiekben egyetemen, főiskolán folytatják tanulmányaikat.

A szakmai orientációt tekintve alapvető praktikus készségek kiépítését tűzte ki célul nem pedig szűken vett szakmai specializációt. Úgy gondolta, hogy a *Können* – a képességekké konvertált tudás – iskolájává kell válnia, a *Wissen* – a csak szóbeli, verbális tudást nyújtó szisztémák – állami iskoláival szemben.

A pedagógia a gyerek ismeretéből – élettani, orvosi, antropológiai, pszichológiai ismeretéből – kiindulva dolgozza ki a maga kommunikatív, a gyerek alkatát, személyiségét messzemenően tekintetbe vevő képességfejlesztő módszereit.

A 70-as években világszerte – ezen belül elsősorban Nyugat- és Észak-Európában, de a tengeren túli országokban is – "Waldorf-robbanás" következett be. A szülők és tanárok közösségei tömegesen alapítottak új, Szabad Waldorf-iskolákat (Nyugat-Németországban évtizedenként megduplázódott a Waldorf-iskolák száma és a növekedési hullám még folytatódik). Ennek hátterében az áll, hogy jóllehet a tanterv-centrikus iskolák – mint Magyarországon is – a fokozott teljesítményt tűzték ki célul, valójában csökkenő teljesítményt produkáltak, mert figyelmen kívül hagyták a gyerek személyiségét.

A Waldorf-pedagógia tehát természettudományosan megalapozott emberismeretre épül – tömören jellemezve – a személyiségközpontú, képességfejlesztő pedagógiai rendszerek egyike. (Emberképének hátterében empirista-idealistának nevezhető – az európai zsidó-keresztény és görög-latin hagyományokra, valamint az újkori emberképre és filozófiára épülő – ismeretelméleti rendszer áll; az iskola azonban nem világnézeti iskola, miként azt pedagógiai elveinek kidolgozója, Rudolf Steiner kifejtette 1922-es oxfordi előadásorozatában, hanem "metodológiai" megkülönböztető jegyei vannak, fő feladatként ugyanis a mindenkori társadalmi, történelmi, földrajzi, s a legkonkrétabb értelemben vett helyi adottságokhoz – s az esekből érkező gyerekekhez – való maximális alkalmazkodás metodikáját és didaktikáját kívánja megkeresni és kidolgozni, a gyerekek változó életkorához, eltérő alkatához, különböző családi hátteréhez és sajátos egyszeri és egyedi személyiségéhez szabottan.)

A nem-waldorfianus szerzők rámutatnak arra, hogy a Waldorf pedagógia meg a világ egyik legjobban operacionalizált pedagógiai metodikájának számít, és sajátos módon sok olyat elővételezett már a 20-es években, ami csak a 70-es évekre érett be – s még ekkor is csak igény formájában – a nyugati világ iskolarendszereiben.

Az egész populációra – illetve annak nagy részére – kiterjedő középiskolai képzés, melyet fent már említettünk; a képességek praktikus kimunkálása; a mentálhigiénés szempontok fokozott érvényesítése (az iskolaorvos kezdettől fogva teljes jogú tagja a tanári kollégiumnak); a tantárgyak magas fokú integrációja (ezen belül tömbösítés az úgynevezett epochális tanítási szisztémában); két idegen nyelv direkt módszerrel való tanítása az első osztálytól kezdődően 12 éven át; a képességfejlesztő tantárgyak (ének, zene, festés, rajz, mozgás; kézimunka, kézművesség, kertészet; földmérés, térképészet... stb.) fokozott jelentősége a közismereti tárgyak mellett; a hátrányos helyzetű gyerekek differenciált fejlesztése, heterogén osztályközösségekben; a tehetséges gyerekek – s az ehhez kötődő divergens gondolkodás – fejlődési lehetőségeinek biztosítása s ugyanakkor az egyoldalú fejlődés kiegyensúlyozása ugyancsak e heterogén osztályközösségekben – mindezek olyan vonások, amelyek a Waldorf mozgalmat a 70-es, 80-as években az érdeklődés homlokterébe emelték.

A Waldorf-iskola az európai tudományos és közéleti nyelvhez kapcsolódóan görög és latin nyelvet és művelődéstörténetet is tanít. Fokozottan gondoskodik az alapvető kulturális készségek stabil megalapozásáról – s a gyerek életkorához szabott szükségletek fejlesztő tendenciájú kielégítéséről.

A Waldorf-iskola megindulása óta a nehéz, a problematikus, a hátrányos helyzetű gyerekek felvevő helye is. A kezdetek óta arra törekszik, hogy biztosítsa a gye-

rek illetve szüleinek szociális helyzetétől független beiskolázást. (A szülők anyagi lehetőségeikhez mérten támogatják a szabad Waldorf-iskolákat, melyen ezen a támogatáson túlmenően az állami költségvetésből illetve alapítványokból tartják fenn magukat.) Svédország állami iskolái – hasonlóan más észak- és nyugat-európai állami iskolákhoz – egyre fokozódó mértékben adaptálnak Waldorf-módszereket az állami oktatásban is.

Magyarországon is – országszerte – rendkívül nagy érdeklődés mutatkozik a Waldorf-pedagógia iránt.

Vekerdy Tamás

Folyóiratszemle

Hogyan bánjunk a problémás tanárokkal?
Hasznos tanácsok oktatástechnológusok számára.

(Robert A. Gray: *Coping with Difficult Teacher: Guidelines for the School Media Specialist*, Tech Trends, Vol 35, No. 3. 1990. pp. 5051.)

Bizonyos tanártípus nem kevés akadályt jelent az iskolai vezetők és oktatástechnológusok szervező, tanácsadó munkájában. A szerző személyes tapasztalatai, olvasmányai és egy kis felmérés alapján tipizálja a nehezen kezelhető tanárokat, akik ugyan kevesebb mint 10%-át képviseelik a tanári karnak, mégis az okozott stressz nagy része az ő lelkükön szárad. Utána néhány hasznos tanács következik a velük való bánásmódhoz, ami kulcsfontosságú lehet egy olajozottan működő kongeniális szervezet létrehozásánál.

A típusok:

A Rosszindulatú Támadó provokáló, igazságtalan megjegyzéseket tesz, a nyílt konfrontációt szereti.

A Hezitáló képtelen döntéseket hozni.

A Hagyományörző kitarat a régi módszerek mellett.

A Panaszkodó soha nincs megelégedve semmivel.

Az Ellenkező mindig érvet rejteget a tarsolyában, hogy miért is rossz az ügy, ahogy csinálják, tervezik, stb.

A Visszahúzó soha nem hallatja véleményét.

A Mindentudó mindenre kész a válasszal.

A Bólogató bármilyen feladatot elvállal, de semmit nem csinál meg.

A felmérés szerint a Rosszindulatú Támadók, a Hezitálók és a Mindentudók okozák a legtöbb, a Hagyományörzők és a Visszahúzódk a legkevesebb gondot az ún. média-menedzser számára. Magára a szervezetre a Rosszindulatú Támadók, a Bólogatók és a Mindentudók jelentik a legtöbb veszélyt.

"Kezelési útmutató":

A Rosszindulatú Támadóval szembe kell szállni, de beharcba nem szabad bonyolódni. Egy kávé mellett kell meghallgatni őket. Védekező reflexeinket kapcsoljuk ki erre

az időre. Néhány nyilvánvaló félreértés tisztázásáig elmerészkedhetünk. Hasznos lehet az ellenséges magatartás mögöttesét, a személy valós szükségleteit is feltárni.

A Hezitáló számára kiosztott feladatot nem csak egészében, de részleteiben is tisztázni kell. Közbülső határidőket érdemes kijelölni. Jó, ha meg tudjuk velük fogalmaztatni problémáikat, és menet közben is segítséget tudunk adni feladatuk elvégzéséhez.

A Hagyományőröket támogatni kell abban, hogy publikációkból, konferenciákon megismerkedhessenek az új technológiák iskolai alkalmazásaival. Érveléskor olyan példákra kell hivatkozzunk, amelyekben sokan nem hittek, mégis beváltak. Kérjünk tőlük kritikai értékelő elemzéseket az új módszerekről.

A Panaszkodókat hallgassuk meg, de nem bocsátkozzunk vitába. Kérjük, hogy írják le kifogásaikat. Ne izoláljuk őket, a továbbiakban is kérjük ki véleményüket.

Az Ellenkezőket ne próbáljuk meggyőzni. Próbáljuk őket inkább bevonni a tanácsadó, szervező, szolgáltató tevékenységbe. Negatív beállítottságukra tekintettel fejszük ki az esetleg felmerülő problémákat, amelyeket mint oktatástechnológusnak próbálnunk kell megoldani.

A Visszahúzóóddokkal tárgyaljuk meg a szakmai szolgáltatásokkal szembeni elvárásokat. Szükség esetén akár írásos formában is érintkezhetünk, de dialógus legyen, ne egyirányú kommunikáció. Javaslatokra legyünk nyitottak, és önértékre is figyeljünk.

A Mindentudókat hallgassuk meg és méltányoljuk őket. Próbáljunk higgadtan, tényyszerű módon bemutatni más lehetséges véleményeket. Vitában csak veszíthetünk. Fogalmazzuk át, értelmezzük, amit tőle hallottunk, tegyünk fel kiegészítő kérdéseket. Nagytudású Mindentudókkal szemben érdemes átmenetileg alárendelt szerepet is vállalni, és ezalatt elmélyedni az általuk jól ismert területen.

Próbáljuk meg kideríteni, hogy a Bólogatók miért nem viszik végig, amibe belevágtak. Állapítsunk meg határidőket, jelöljünk ki célokat. Ismerjük el teljesítményüket akkor is, ha kis dologról van szó. Apoljuk a személyes jó viszonyt. Sokan inkább önként ráveszik magukat a feladatok elvégzésére, mint sem megreszkírozzák egy személyes baráti kapcsolat elvesztését.

Ha problémás személyiséggel találkozunk, próbáljuk először értékelni a helyzetet. Eleinte tartsunk bizonyos távolságot. Ne reménykedjünk abban, hogy a legtöbbször mélyen bevésődött személyiségminták maguktól megváltoznak. Próbáljuk meg azonosítani az illetőt a fenti kategóriák valamelyikével. Olykor többre is beleillenek. A leírt javaslatok szükséges módosításával tervezzünk meg egy stratégiát, és próbáljuk végigcsinálni. Ha láthatóan nem járunk sikerrel, változtassunk, találjunk ki egy új, egyedi tervet a bánásmódra. Végül is munkánk lényegéhez tartozik a másokkal való örökké változó-fejlődő interakció.

Az oktatástechnológia trendjei és központi kérdései

(Donald P. Ely: *Trends and Issues in Educational Technology*, Tech Trends, Vol. 35, No. 4, 1990. pp. 9–11.)

A cikk egy tartalomelemzés fő megállapításait és a felmerülő problémákat foglalja össze. Az elemzésbe 4 vezető szakfolyóirat 1988. október 1. és 1989. szeptember 30. közötti cikkeit, 3 konferencia előadásait, 5 egyetem ilyen témájú disszertációit, valamint az ERIC adatbázisba bevitt dokumentumokat vonták be. Az elemzés az USA szövetségi oktatási kormányzatának megrendelésére készült.

Első trend: a szakirodalomban túlteng az oktatási anyagok és folyamatok tervezésének és fejlesztésének kérdése. A közvetítő médium másodlagos a célokhoz és a használat kontextusához képest. A korábban hardvercentrikus megközelítést felváltotta a szoftverfejlesztésre koncentráló szemlélet.

Második trend: az elemző-kiértékelő fázis a tervezés és fejlesztés integráns részévé válik. Az esetek háromnegyedében ez termék (szoftver, tanterv, tananyag, tankönyv) kritikai kiértékelését jelenti, de az oktatási folyamat és a költséghatékonyság értékelő elemzése is gyakori. Ezzel kapcsolatban az a probléma vetődik fel, hogy vajon az elemző értékelés magának a tervezés-fejlesztés részének tekintendő-e, avagy egy azt követő fázis, egy más kompetenciát és megközelítést igénylő szakterület.

Harmadik trend: növekszik a kutató-fejlesztő szféra igénybevétele a tanítás-tanulás aktuális problémáinak megoldásához. A sikeres programok publikálása növeli azok elterjedésének valószínűségét. Jól működő pedagógiai (technológiai) programok katalógusai is megjelentek újabban, azok átvételét, honosítását segítő. Felmerül a kérdés, hogy a kutatási eredmények és sikeres helyi fejlesztések hogyan és milyen mértékben adaptálhatók más környezetben.

Negyedik trend: növekszik a számítógépek száma és változik felhasználásuk módja. 1989-ben az USA-ban kb. 1,6 millió számítógép volt az iskolákban, ami iskolánként 20 gépet jelent, illetve 25 tanulónként egy mikrót. A számítógépek használata is emelkedő tendenciát mutat, de a számítógépes alapismeretek elsajátításán túl a fő figyelmet a számítógépek tanítási-tanulási folyamataiba való integrálásának szentelik.

Ötödik trend: Az interaktív video a kutatás és fejlesztés terén széles körben terjed, de az oktatásban, beleértve a felsőoktatást is, még alig. 1989-ben háromszor annyira foglalkozott a témával, mint 1988-ban. A lézerdíszkek előállítására hasonló arányban emelkedett. Az oktatási lehetőségek jelentősek, főleg a távoktatásban, de az iskolai terjedést gátolják a magas költségek.

Hatodik trend: Minden oktatási szinten terjed a távoktatás. Az oktatásszervezési kérdések mellett főleg a tananyag-tartalmak közvetítésének módja az, ami az oktatástechnológiában sűrűn előforduló témává teszi a távoktatást. A közvetítő médiumok teljes köre azonos. Elméletileg tisztázandó, mely oktatási funkcióknál helyettesíthető a hagyományos személyes ismeretközvetítés távoktatással.

Hetedik trend: Az oktatástechnológus szakma változása, a graduális és posztgraduális képzés tartalma a figyelem középpontjába került. Szükséges a szakma újradefiniálása, határainak, szerepének újbóli kijelölése. A gyorsan változó technikai háttér, és a fokozódó szerepvállalás az egyetemi képzés gyökeres megújítását teszi szükségessé.

Nyolcadik trend: A technológia egyénre gyakorolt hatása folyamatosan az oktatástechnológia látómezőjében marad. Folyamatosan figyelemmel kísérik az oktatástechnológiai eljárások pszichológiai, szociálpszichológiai, szociológiai következményeit.

Technológia és hagyomány

egymást kiegészítő vagy egymásnak ellentmondó fogalmak?

(Farhad Saba: *Technology and Tradition:*

Complementary or Contradictory Concepts? Tech. Trends, January 1989, pp. 31-33.)

Az USA-ban tanító iráni származású szerző a harmadik világ oktatástechnológiáit adaptáló lehetőségeivel kapcsolatban teszi fel a címben szereplő alapkérdést. A lehetsé-

ges három megközelítési mód és ezek következményeinek felvázolása előtt a technológia és a hagyomány fogalmainak egy-egy lehetséges definícióját ismerteti. J. K. Galbraith szerint a technológia gyakorlati feladatokra szisztematikusan alkalmazott tudományos vagy más szervezeti tudás. A jelen konkrét esetben tehát a tanítási-tanulási folyamatra vonatkozó gyakorlati problémák megoldásához szisztematikusan alkalmazott tudományos vagy más szervezeti tudás. A hagyomány S. H. Nasr megközelítésében egy nép (csoport) közvetlen környezetére és a teljes univerzumra vonatkozó tartós magatartás- és gondolkodásmintáinak összessége. Itt az egyes – széles értelemben vett – intézményekre vonatkozó társadalmi és kulturális formákról van szó.

Technológia és hagyomány viszonyát három nézőpontból közelíthetjük meg. Feltételezhetjük a két fogalom egymásnak ellentmondó, egymást kizáró természetét, élhetünk avval az elvárással, hogy a technológia fogadja be a hagyományos értékeket és struktúrákat, végül kiindulhatunk a két fogalom komplementer jellegéből.

Az első megközelítés a hatvanas években élte virágkorát. Egyik képviselője a gazdasági fejlődésből egyenesen következőnek vélte a tradicionális gondolkodás- és viselkedésmód megszűnését. Ez legalább két súlyos kérdést vet fel. Először is automatikusan konfliktust feltételez a fejlődés és a tradíció intézményei között. Az oktatási folyamat tervezője, technológusa kénytelen azt a nézetet képviselni, hogy a hagyományos élet nem kívánatos, míg a hagyományaikhoz ragaszkodó embereknek azokkal szemben kell védeniük magukat, akik segíteni akarnak nekik. Másodszor, a hagyományos tudás, amely a tudomány és művészet holisztikus megközelítésén alapszik, kiiktatódik a problémamegoldás főáramából.

A második megközelítés a 70-es években bukkant fel. Ez témánkra koncentrálna az oktatástechnológus szerepét abban látta, hogy a modern technológiai elveket, folyamatokat és poliitikákat összhangba hozza a fejlődő országok társadalmi hagyományaival. A gond e megközelítéssel kapcsolatban az, hogy e folyamat mindig kompromisszumokkal jár, és közben nem tudjuk elkerülni elveink bizonyos mértékű feladását. Ráadásul egy adott társadalom hagyománya nem monolitikus. Mely hagyományokat részesítsük előnyben? Miért ne vehetnénk tekintetbe annak dekadens összetevőit az eredeti formák között? Kik ragaszkodnak egyáltalán tradíciókhoz? És melyekhez?

A 80-as években elterjedt felfogás a komplementer jelleget emeli ki. A technológiát a hagyomány egy megnyilvánulási formájának tekinti. Történeti távlatokban a hagyományos társadalmak egyben technológiák is. Annak felismerése, hogy a hagyományos társadalmak is hozzájárultak a tudomány és a technika fejlődéséhez, előnyösen módosíthatja a harmadik világ oktatástechnológusainak és népeinek beállítódását. Ez jobb lehetőségeket teremt az oktatástechnológus számára, hogy az új technológiai megoldások keresésébe másokat is bevonjon. A kulcsszó az új. Ebből a nézőpontból a technológia módosítása, befogadása, transzfere nem kívánatos. Ez a megközelítés kétirányú tudásáramlást segít elő, szemben a megelőzőekkel. Az egyes országok, kultúrák és szakmák között kooperációt tesz lehetővé, sőt igényli is azt.

Két- és többoldalú kutatási-fejlesztési tevékenységekhez résztvevőket és pénzalapot találni nem könnyű, de reménykeltő jeleket is felfedezhetünk. Ilyen a nyugat megújult érdeklődése a hagyomány iránt. Ilyen a tudomány felszínre törő érdeklődése a közel- és távol-keleti kultúrák univerzumfelfogása iránt. A nyugati típusú világnézetek szétválasztották az anyagot és a szellemet, a testet és a lelket, az objektívát és a szubjektívát. Igény az egységesebb természetfelfogásra, annak felismerése, hogy a túléléshez

az etikai és esztétikai értékek is szükségeltetnek, csökkentette a szakadékot a két kultúra gondolkodásmódja között. Ez hozzájárulhat a bizalmatlanság csökkentéséhez, valamint a tudományos, kulturális és technológiai együttműködés magasabb szintjéhez.

A számítógépes kabinet: egy helytelen elképzelés teret nyert

(Gavriel Salomon: *The Computer Lab: A Bad Idea*
Now Sanctified, *Educational Technology*, October 1990, pp.50–52.)

Valamikor réges-régen, amikor ősapáink még barlanglakók voltak, a vadászathoz túl fiatal ifjakat egy félreeső barlangba küldték, hogy ne zavarják a felnőtteket rosszalkodásukkal. Egy idősebb, nagy tekintélyt élvező vadászra bízták őket, akik jobb híján a törzs mitológiájára és a helyes életvitelre tanította őket. Szóról-szóra elismételték mindig, amit a Nagy Vadászárról hallottak, ujjaikon számolták meg a barlang sarkait.

Egy napon szelek szárnyán csodás találmánynak jött híre, ohyannak, amilyen egyszer születik két jégkorszak között. Úgy hívták, hogy Ceruza. Azonnal két jó vadászt küldtek a Nagy Barlangba, hogy ismerjék meg alaposan az új csodát. Ezek visszatértek, és egy különleges klímájú barlangot rendeztek be a ceruzatanulmányokhoz. A legfinomabb teveszört, a legpuhább párnákat, a legnagyobb papayaleveleket használták hozzá. Kézművészet nélkül oda be nem mehettek az ifjak.

Az új technikától leginkább elbűvölt, legjövődorientáltabb tagjait bízták meg a törzsnek, hogy tervezzék meg a Ceruza Alapismeretek tananyagát, és tanítsák is azt a csodás új barlangban. Hamarosan meg is született a Ceruzatudomány Alapjai. És milyen izgalmas dolgokból állt! Hogyan kell ceruzát hegyezni? Hogyan egyensúlyozunk vele a fülünk mögött? Hogyan tartjuk az ujjaink között? Melyik végét lehet rágni és melyikkel rádiózni? Aki ezekkel megbirkózott, az elkezdhetette a Ceruza Logo-t, virágokat rajzolhatott vele. A Ceruza Word-öt, lejegyezhetette a törzs történetéről szóló legendákat. A legkiválóbbak a Ceruza Base-t is használhatták, fellistázhatták a törzs arzenálját, kiszámíthatták, hogy hány mammutot ejtettek a törzs vadászai a legutóbbi holdfogyatkozás óta. Furcsa változás zajlott le a felnőttek szeme előtt: a gyerekek írni kezdtek.

Néhányan aggodalmasan figyelték a dolgot. Attól tartottak, hogy a fejlemények hatással lehetnek a régi barlangban oly jól bevált magolásra. Egy provokatív perszóna még azt is hangoztatni merete, hogy az ifjak mindig használják a ceruzát tanulás közben. Persze ezek az aggodalmak nem voltak megalapozottak. Miért is kellene egy ilyen új, csodálatos eszközt használni a hétköznapi rutintevékenységekhez? És miért kellene felszámolni ezt a pazarul berendezett barlangot, annak fénypontját, a Ceruzaállományt pedig szétesztani a többi barlangba?

Tényleg olyan rossz elképzelés volt számítógépes szaktantermeket kialakítani az iskolákban? Igen, mert négy hibás előfeltevésen alapult a dolog. Az első, hogy a komputert egy elkülönült, egységes valaminek vélték, amely fontosságánál fogva megérdemel egy saját termet, egy saját tananyagot és egy saját tanárt, aki ezt tanítja. Pedig ha a számítógép-tudománytól eltekintünk, akkor a ceruzához, mikroszkóphoz, könyvhöz hasonló eszközről van szó, amely esetleg rendkívül intelligens interaktivitása révén emelkedik ki a sorból. Ezeknek pedig nincsenek saját szaktantermei, hanem az egyéb tevékenységekhez használják őket. A szövegszerkesztőt sem azért használjuk, hogy "szöveg-

szerkesszünk" hanem, hogy esszét, levelet, feljegyzést írjunk vele. Modelleket nem azért tervezünk, hogy legyen modellünk, hanem környezetünk egy szeletét, egy aspektusát igyekszünk általa jobban megérteni. És így tovább.

A második tévedés az, hogy a számítógépet mint külön tananyagtartalmat oktatni kell. A ceruzát, könyvet, mikroszkópot nem oktatják külön, de használni használják. A használathoz szükséges készségeket pedig e közben sajátítják el. Miért kellene másképp lennie ennek a számítógéppel?

A harmadik hibás előfeltevés szerint a komputer egy újabb adalék az amúgy változatlan oktatási praxis eszköztárához. A komputer azonban túl drága, túl sokoldalú és túl intelligens ehhez a szerephez. Természetesen vele is kiszámíthatjuk a téglalap kerületét, a tábla helyett a képernyőre is kírhatjuk az új anyag címét, ahogy egy 8-hengeres Buick motorházán is forralhatunk vizet a teánkhoz. De egyiknek sem ez az igazi előnye. Hipotéziseket tesztelni, természeti folyamatokat szimulálni, statisztikai módszerekkel kutakodni egy adattengerben, tartalom szerint visszakeresni valamit egy adatbázisból, ezekben minden más eszközzel összevetve a számítógép nyújtja a legtöbb lehetőséget. Támogatja a kooperációban végzett vizsgálódást, a team-munkát, a tevékenység általi tanulást, a tanárnak a diákok tevékenységeit összehangoló karmester szerepét.

A negyedik feltevés, hogy a hatékony számítógép-használat egyedül a jó szoftver-csomagon múlik. Pedig ez csak egyetlen feltétel a sok közül. A gyerekek nem a szoftverből tanulnak, hanem jó esetben a szoftver által is támogatott célirányos szellemi tevékenységeikből. Ezeknek viszont természetes, inspiráló környezete az a környezet, amelyben az ilyen tevékenységeket naponta gyakorolják, vagyis a (szak)tanterem.

Egy rövid esetleírás talán világosabbá teszi a számítógép igazi hasznának lényegét. Hatodikos amerikai gyerekek Európáról tanultak. 3-4 fős csoportokba osztották őket, kaptak egy-egy számítógépet, szövegszerkesztővel és adatbázis-kezelővel. Feladatuk az volt, hogy 15 kritériumot találjanak ki, amelyek alapján az egyes országokat összehasonlíthatják, majd fogalmazzanak meg hipotéziseket az egyes régiók különbözőséről. Az adatbázis kialakításával nem sok gond volt, annál több a szempontok kitalálásával. Az első 2-3 még könnyen ment. Hiszen egy országnak van mérete (közben fel kell fedezni, hogy a nagyságnak több jelentése, dimenziója van), valahol elhelyezkedik a földrészen (közben megismerkednek a szélességi és hosszúsági körökkel). Aztán a gazdaság. De hogy lehet leírni a gazdaságot számokkal, szavakkal?

Háromhetes intenzív kutatómunka és gondolatcsere következett. Atlaszokat, enciklopédiákat bújtak, statisztikai módszerekkel ismerkedtek. Olyan változók születtek végül, mint például a vízhez való közelség, az iparosodás foka, domináns vallás, politikai rendszer, nemzetiségi összetétel. Utána jött a talán még nagyobb próbatétel, összehasonlításokat tenni. Megint segédkönyvekhez fordultak, vitatkoztak egymással, majd a kikínlódott hipotéziseket adatbázisuk segítségével tesztelték. Nem volt két csoport, aki ugyanolyan összehasonlításokat tett volna. Egyesek északot és délt, mások keletet és nyugatot vetettek össze. Még olyan érdekességek is kiderültek, mint a finneek és magyarok nyelvi különültsége. A gyerekek valóban úgy érezték, hogy új tudás birtokába jutottak, szellemi kalandot éltek át. Felfedezők voltak. Atélhették a kooperatív munka előnyeit és a számítógépek és könyvek hasznos segítőtárs szerepét.

Meg lehetne most kérdezni, hogy ebben az egészben mi volt a számítógép nettó hozzájárulása a tanulási folyamathoz. Hasonló ahhoz a hegedűéhez, amin Isaac Stern játszotta Beethoven hegedűversenyét.

Arról szó sincs, hogy naponta lehetőség nyílna így tanulni. De az ilyen típusú tanulóshoz mindenképp szükség van arra, hogy legalább korlátozott időben és korlátozott számban legyenek számítógépek az egyes termekben is. Ahogyan a bevezető történet Ceruza Barlangja is akadályává vált az írásbeliség kialakulásának, úgy akadályozza a számítógépek elkülönítése is azok értelmes, az iskola egész tevékenységrendszerét megújító használatát. Ennek egyik összetevője az is, hogy az elkülönült eszközökhöz elkülönült tananyag és specialista tanárok is tartoznak, viszont hiányoznak és nem tudnak ki-termelődni a pedagógiai innovátorok, akik megújítanák a tananyagot és segítenének tanártársaiknak szoftverek kiválasztásában és azok okos használatában.

MÁRTONFI GYÖRGY

De profundis

Uram, (kérem, engedje el a laikusnak a hierarchiában kötelező megszólítási formákat)!

Tisztában vagyok vele, hogy nem a legjobb pillanatban zaklatom Önt levelemmel, hisz oly nagy manapság az Ön felé irányuló áradat, hogy hitelt kell adnom a hírnek, miszerint illetékes helyen már ama sokat emlegetett út lezárását fontolgatják.

Önt mindenkinél jobban értesültnek tartják általában – s ezt természetesen nekem sincs okom kétségbe vonni –, néhány apró tényre azért, talán nem veszi rossz néven, ha felhívom becses figyemét. Sajnos, elkerülhetetlen lesz részben élő, részben boldogult személyek említése, de Ön meg fogja érteni, hogy ez nem intrikus hajlamomból ered, hanem a tisztázás kényszere visz rá az olykor vádaskodásnak ható "nevesítésre". Végére is azt szeretném bizonyítani: nem Önön és rajtam múlt, hogy viszonyunk nem úgy alakult az utóbbi negyven esztendőben, ahogyan alakulnia kellett volna.

Első eszmélő éveimben még nem volt semmi baj. Reggelente bemásztam szüleim ágyába egy kis meséért, s apám így lassan sorra szedte az Ószövetség minden történetét Ádámtól Mózesen és Jákobon át Dávid királyig; később pedig anyám pallérozta tovább a lelkemet az Újszövetség csodáival és példabeszédeivel. Nekem a Pinokkió meg a Donald kacsa helyett művészettörténeti albumok voltak a képeskönyveim, s amikor rajzolgatni kezdtem – a falun látott lovak és tehének, no meg a Feszty-körkép után (még láthattam a Ligetben) –, a vízen járó meg a kulcsokat Péternek átnyújtó Jézust próbáltam a papírra bővíteni.

A baj az iskolában kezdődött. Nem tudom, hogyan alakult volna kapcsolatom Önnel, ha nem jön közbe a háború. De közbejött, ez tény, és az események sok embert kiforgattak önmagukból – ez is tény. Megvallom, én is kivágtam az újságból egy Sztálin-képet, bekereteztem pirossal és feltűztem – otthon – az ajtófélfára. Az is tény, hogy nem kaptam ki érte, sőt szüleim is nagy tisztelettel övezték a "faragott képet". Mi tagadás, beálltak ők is a veres zászló alá. Én akkor nem tudtam, hogy ez bűn – ők sem, csak annyit éreztek, hogy egy fél világgal kerülnek szembe, de ezt meggyőződéssel vállalták –, én csak azt nem értettem, miért fordul szembe énvelem csaknem az egész világ.

Igaz, voltak kisebb szentségtöréseim, a legjelentősebb az volt ezek közül, amikor szidtam a hitoktatást: miért ezt a katekizmust magoltatják, amikor ott van a Biblia?! A

fűk a hitoktatónének mondták meg, de ugyanúgy a tanító bácsitól kaptam a bottal, mint amikor az utolsó padokban trágárságokat beszélünk és az első padokban ülők megmondtak minket neki. De ezek a verések – a hozzájuk tartozó lepogányozásal együtt is – semmiségek voltak ahhoz a tortúrához képest, amit egyszer meglepetésszerűen kerítettek a nyakamba. A tanító felháborodottan hívatta be a szüleimet, hogy olyan súlyos dolgot követtem el, amit ő saját hatáskörén belül még minősíteni sem tud. Én már olyan romlott vagyok, hogy nem vállalhatja tovább a felelősséget.

Én ott kapcsolódtam az ügybe, hogy a szüleim karon kaptak és feldúltan elcipeltek a tanító lakására. Ott el kellett mondanom, mit énekeltem a templomi kóruson. Ez azért volt képtelen kérdés, mert nem jártam föl a kórusra, mivelhogy nem nagyon tudtam a templomi énekeket. Kiderült, hogy ez nem baj, mert nem is templomi éneket énekeltem, hanem trágár dalt és éppen ez a fő baj...

Az volt a szerencsém, hogy a bizonyítási eljárás felületesen volt előkészítve. A koronatanú megjelent ugyan, de belezavarodott a vallomásába – gyermek volt, velem egyidős, egy házban laktunk, sokat veszekedtünk, mert nagytermészetű kis vadmacska volt Bözsi, a harangozó lánya, de nem tudott eléggé elvonatkoztatni az igazságtól, és csak azt tudta életszerűen bizonygatni, hogy a ház mellett, az árokparton meséltem a trágár viccet a templomról meg az Oltári Szentségről. Ezt én sem tagadhattam, mert valóban tudtam egy ilyen viccet, és el is mesélhettem éppen valamikor, amikor Bözsi barátságosabb kedvében nem kaparta éppen a szememet. A szembesítés eredménye két nagy pofon lett, amit nem én kaptam, hanem a lány az apjától, aki időközben szintén előkerült.

Nem vitatom, hogy az egyházi személyek ellen ekkortájt lefolytatott perek és eljárások legkisebbike is százszor nagyobb gazemberség volt az ellenem kreált ügyecskénél, de azért talán mindenki számára hasznosabb lett volna azt is megspórolni. Az egyház is aligha profitált abból, hogy egy tízéves fű – azon túl, hogy megúszott egy verést, még azal a boldogsággal is távozhat meghurcoltatási helyszínéről, hogy ő is "szenvedhetett az igazságért", s ez az igazság nem az egyház igazsága volt.

Ahogy akkoriban kergették egymást a hónapok, egyre erősebben éreztem hogy a világ kettéválk körülöttem. Mintha egy kis papírhajón indultam volna egy forrástól, s patakocska egyre szélesebb és egyre sodróbb folyammá szélesedett volna, amelynek egyik partjáról a másikra átevezni egyenlővé lett a lehetetlenséggel. Én kezdettől fogva – családommal együtt – a bal oldalra sodródtam. Szüleim politizáltak (legalábbis azt hitték), én még csak játszottam (legalábbis azt hittem). Pontosabban: nem hittem semmiről semmit, csak éltem az életemet a magam gyerekes módján. Ütörő lettem, ez kétségtelen, de nem tudtam még, hogy ez is politika. Azt se nagyon tudtam, hogy a szüleim hogy s mint agítálnak különféle iskolai gyűléseken, miközben a parlamenti szónokok az egyházi iskolák államosítása ügyében csapnak össze. Így nem is tulajdonítottam különösebb jelentőséget annak a furcsa feleltetésnek, amikor a hitoktató – ez már bácsi, vagy úr volt – nem engedett helyre a lecke felmondása után, hanem még hosszú percekig faggatott olyasmikről, amik nem is voltak a leckében.

Jézus mennybemeneteléről volt szó, meg arról, hogy átadta Péternek a kulcsokat, mondván: "te köszikla vagy, s erre a kösziklára alapítom az én egyházamat, melyet a poklok kapui sem fognak megdönteni." Valahogy így jegyeztem meg a kritikus mondatot, melybe a hitoktató úr belekapaszkodott.

– És te hiszed ezt? – villant nagyot a tekintete.

– Mit? – ütődtem meg. – Hogyhogy hiszem-e? Így van a könyvben is...

- Én azt kérdeztem - keményedett meg a hangja -, hiszed-e, hogy az Anyaszentegyházat a poklok kapui sem fogják megdönteni?

- Hát persze, hogy hiszem!

- Nem gondolod, hogy valami meg akarja dönteni? Például a kommunizmus?

- Hogy-hogy? - képedtem el.

- Úgy, hogy a katolicizmus is megdöntött valamit, a pogányságot. Úgy a katolicizmust a kommunizmus fogja megdönteni?

- Nem gondolom - nyögtem ki lázas gondolkodás után -, mert az egyik vallás, a másik meg politikai elv...

Ahogy most belegondolok: éppen tizenkét éves voltam. Isten ments, hogy Jézushoz akarjam mérni magam, csak jólesik észbevenni, hogy fejlődik valamelyest az emberiség. Kétezer éve még csodaszámba ment, hogy egy tizenkét éves gyermek teológusokkal társalog, a huszadik század közepén egy átlagos fickó is helytáll efféle társalgásban... Más kérdés, hogy néhány évvel később ugyanez a fickó már Pilátus "bölcességében" osztozik; maga sem tudva: micsoda is az igazság. Meg kellett ismernie ugyanis időközben a katolicizmusban a politikai, a kommunizmusban pedig a vallási elemet. Ami pedig az utóbbinak a politikai elemeit illeti... nos, bárcsak minden kérdésben így oszlanának el a megítélésbeli különbségek...

Ami kissé valószerűtlenül fejtett vitakészségemet illeti, nem volt abban semmi csodálatos. Frappáns válaszként bizonyára egy korábban, otthon hallott mondat csengett vissza. Anyám sírt, apám vígasztalta: - Nyugodj meg, senki sem kényszerítheti az embert választásra, még az egyház sem. Őrizd meg magadban mindazt, amit a vallásod jelent, és tedd azt, amit a politikai meggyőződésed diktál. Apám sem volt éppen Jézus Krisztus, de a példázatok - így az adógarasról való is - beépültek gondolkodásába...

A nagy "dorgálási" esetén már kemény volt anyám. Sötéten összevont szemöldökkel vallott, mi is történt előző nap a hittanórán. Én csak hebegtem, mert őszintén szólva csak félig figyeltem oda. Az történt, hogy a hitoktató föltette a kérdést az osztálynak: - Álljon föl és vallja meg őszintén, nem lesz semmi bántódása: ki nem hisz Istenben?

Engem nem érintett a kérdés, hát sakkoztam tovább a szomszédossal. Csak a nagy szoknyasuhogásra lettem újra figyelmes. Vagy tíz lány feldúlтан kiviharzott az osztályból. Anyám szerint nekem is követnem kellett volna őket, tiltakozásul a lelkiismereti szabadság durva megsértése ellen. Szó ami szó, a hitoktató úr nem tartotta be az ígéretét, bizony csak lepogányozza a felszólításra jelentkező kollégista lányokat, akik a népi kollégiumban valóban kommunista - és így ateista - nevelést kaptak. Valamelyes önérzetet is magukra szedtek - nem a hitoktató úr lángpallosa űzte ki őket az osztályteremből, hanem saját elhatározásukból távoztak onnan. Az egyház - és a világnézeti egység ügye - azonban nem sokat nyert ebben a csatában, ugyanis a kollégisták nem csak ateista nevelést kaptak, hanem munkára, tudásszomjra, közösségi életre és magyarságra is nevelték őket, nevelték egymást - 1947-ben még ilyen furcsán keveredtek a dolgok. Néhány nappal a nagy anatómia után már a kollégium körül rajzott az egész iskola. A kollégisták voltak a legjobb tanulók, a legsegítőkészebb osztálytársak, a legjobb táncosok, a legjobb barátok és a legtündöklősebb szerelmi ideálok... Túl sok is volt bennük a szép és jó; s egy kopjafát talán az ő emléküik is megérdemel: ha nem is hitükért, de nem is hitetlenségükért járt rájuk a rúd 1948-ban..., amikor mindenkit sorra szedtek, aki az új logika szerint nem volt eléggé egyértelmű...

Mindezeket a zűrzavaros dolgokat csak azért rángatom elő a feledés homályából, hogy e fájdalmas példákat áttekinthetően, Ön is megerősítsen meggyőződésében: nem

csupán kétféle ember él ma is háborgó kis hazámban: hívő és nem hívő – vagy ha tesszük: olyan, aki az utóbbi negyven évben szenvedett többet, s olyan, aki azelőtt. Ha Ön, Uram, egyetértene egy olyan hit terjesztésével, amely a szeretetet a türelemmel, az önmegvalósítást embertársaink segítségével, a törvények tiszteletét a lelkiismeret szabadságával egyeztetni össze, fogadja soraimat jelentkezésül prófétai, apostoli, misszionáriusi, vagy más, e körben mozgó, pasztorális munkakör betöltésére.

Utolsó hittan-osztályzatom: "jó", fakultatív hittanra nem jártam, a keresztény értékeket ismerem, sokszor nem keresztény bölcsek tanításaiban is fölismerem, tanár koromban az iskolámban hittant tanító papokhoz való viszonyom tiszteletteljes és kollégialis volt, a hittanbeiratások ellen nem agitáltam, ezért 1959-ben igazgatói dorgálást is kaptam (amit természetesen dokumentálni nem tudok). Igazgatóm ugyan titokban, beiratás nélkül is járatta a saját lányait, de ehhez való jogát ma már éppúgy elismerem, mint ahogy a falusiak érvelése előtt akkor is meghajoltam: – Ha mi nem ütöttük agyon az apánkat meg az anyánkat, a mi gyerekeink se tegyék ezt velünk! (A dorgálás jogoságát és tisztességét illetően természetesen egy jottányit sem változott a véleményem.)

Egyházzal, egyházi személyekkel ma semmiféle kapcsolatban nem állok, s nem lehetek bizonyos benne, hogy soraim eljutnak Önhöz. De boldog lennék, ha Ön fölismerné bennem a megfelelő munkaerőt céljaink szolgálatára – amennyiben jól értem céljait, melyek a világot jobbra, békésebbé, harmonikusabbá tételében csúcspontnak ki.

Kérésém kedvező elbírálásában reménykedve, mély tisztelettel köszöntöm

TRENCSÉNYI IMRE

Hierophánia, avagy egy ügy és megmutatkozás

Első bekezdések: arról, hogy ki, mi vagy kinek mi?!

Állítják, bármilyen tárgyat (akár tantárgyat is) emberként kétféleképpen szemlélhetünk, élhetünk meg. Az egyik mód az, hogy "kissé kényelmetlenül" érezzük magunkat "nem egy megnyilvánulásmódjával szemben: nehezen" vagyunk képesek "felfogni, hogy miként nyilvánulhat meg bizonyos emberi lények számára" valami "szent", pl. pusztá, "kövekben vagy fában". Ugyanakkor más szemlélődők ezt "a szent követ és szent fát nem mint követ vagy mint fát tisztelik", hanem "azért tisztelik őket (és nem azokat!), mert hierophániák, mert olyasmi mutatkozik meg bennük, ami már nem kő vagy fa, hanem a szent, az egészen más... A szent: valami, ami léttel telített. A szent erő egyszerre jelent valóságot, örökkévalóságot és hatóerőt".

Mi akik összegyűltünk Sarkadon egy ilyen tárgy – az integrált, komplex művészeti, esztétikai nevelés – szemlélésére, pont így gondoltuk: arról kell beszélnünk, ami számunkra, pedagógusok számára léttel telített, ami valóság (ha nem is örökké), ami hatóerő. Mi nem engedhetjük meg magunknak a profán nézelődést és ítéleteket. Így vagy úgy, de nincs lehetőségünk – az Eliade-idézetét ezzel be is fejezve – deszakralizálni a világot nem akarhatjuk deszakralizálni saját munkánkat, és nem tudjuk csupán létezésünket jelenteni. Mi megkerestük saját fáinkat, s szentnek látjuk. Nem vaskarikának.

Újabb bekezdések: üzenet egykori és egykorú iskoláinkba.

A művészeti nevelés rendszere, folyamatának megszervezése és módszertana került a sarkadi találkozó középpontjába. Érdekes és tanulságos lenne egy olyan munka, amely a bemutatott "tantárgyak" megalkotását, felépítését elemezné. Ugyanis a komplexitás és az integráltság fogalmán kívül eső kísérletekkel is találkozhattunk, amelyeket inkább fúzióknak vagy koncentrációnak nevezhetünk. A másik tantárgyfelépítéssel foglalkozó és klasszikusnak számító rendszerezés alapján is rendkívül széles skálán mozogtak a bemutatott programok. Többségében kronologikus felépítésűek, de megtalálható a tematika, a formanyelvi és a környezetgazda alapra épített struktúra is. Most mégsem ilyen szempontok alapján összegezném a találkozó anyagát, hanem egy bennem már régóta érlelődő és ott megerősödő, továbbgondolásra érdemes folyamatmodellben.

Az egyik kulcsporból számomra az volt, hogy ki hogyan azonosítja saját programját? Három alapprobléma köré csoportosultak a megismert struktúrák, amelyekben abbéli álláspontjukról adtak tanubizonyítást a kidolgozók, hogy:

1. kardinális kérdésnek tartják – e azt, hogy viszonyulniuk kell a "klasszikus" tantárgyakhoz és művészeti ágakhoz, vagy

2. az egyes szaktudományokhoz (esztétika, művészettörténet, művelődéstörténet, művészetelmélet stb.) való viszonyukat tételezik fel kulcskérdésnek, illetve

3. mindezeket figyelembe véve, de bizonyos értelemben ezektől független, "nagymodell" létrehozására törekednek, vagy programjuk már valamiféle ilyen (pl. a teljes pedagógiai folyamatokat érintő) rendszer része.

Természetesen balgaság lenne azt képzelni, hogy a programok általában csak az egyik mozzanatot tartalmazzák, hiszen ezek a "kategóriák" az elmélet gyakorlatában együtt jelentkezhettek és jelentkeznek is, ezért csak az arányokban és a finomszerkezetben kereshetjük a tájékozódás csillagrendszerét. Hisz nincs olyan program, amely az első két kategória elemeit nem tartalmazná és ne alkalmazná, és nincs olyan sem, amelyben fel nem lelhető a harmadik csírája. Az első két probléma a szakmában már régen kommercializálódott, annak összes előnyével és hátrányával együtt (évről-évre folyamatosan óriási erejű romboló hatását éreztük). A számomra igazán izgalmas és jelenleg forrásban lévő folyamat a harmadik.

A "nagymodell" létrehozására tett törekvések kétirányúak, és néhány helyen már egyidejűek:

1. A művészeti nevelés létforma – értelmezéssé (értsd: elemzés és alakítás) válása. (A "létforma" megnevezés már önmagában modellez!)

2. Ezen nevelési programok igazodnak egy létmodellező (szintén: elemző és alakító) – leggyakrabban pedagógiai rendszerhez.

Talán ebből is világossá vált az a találkozási senki által nem vitatott tény, hogy a (művészeti) nevelés alapeszköze a tevékenykedtetés az alkotói folyamat, az akció kell, hogy legyen.

Záró bekezdés: arról, mit míveltünk.

A kétnapos találkozót állásfoglalással zártuk. A konferenciáról önálló kötet készül az Embernevelés gondozásában. A felmerült igény alapján az ideai találkozót kezdemé-

nyező és rendező sarkadi művészetismeret–team, jövőre újra fórumot biztosít a munka folytatásához és kiterjesztéséhez.

Állásfoglalás

A Sarkadon, 1991. április 13–14-én tartott "Integrált, komplex esztétikai, művészeti nevelés" c. országos konferencia résztvevői egyetértéssel abban, hogy az integrált és/vagy komplex művészeti tárgyak eredményes tanítására a pedagógusképzés során érdemi módon fel kell készülni.

Ezért nélkülözhetetlennek tartjuk, hogy

1. a pedagógus alapképzésben az integrált és/vagy komplex tantervi és metodikai irányzatokkal a pedagógiai stúdiumok jelentőségüknek megfelelő arányban és mértékben foglalkozzanak,
2. azok, akik ilyen jellegű kísérletekben, innovációkban részt vesznek, vagy szeretnének részt venni, szervezett posztgraduális képzésben részesülhessenek,
3. a fejlesztő iskolák kapják meg a szükséges és elégséges feltételeket ahhoz, hogy az általuk kifejlesztett integrált és/vagy komplex tananyagok, eszközök, módszerek a nagy nyilvánosság számára is megismerhetőek és felhasználhatóak legyenek.

Mindez természetesen nem kisebbíti az oktatási kormányzat felelősségét.

NACSA JÁNOS

A "nagy közhely"

A lovasszobor a szobrászati műfajok között az úgynevezett nagy feladat. Habár egy lóért ugyanannyit fizetnek, mint egy emberért. A Hivatal evvel jelzi, hogy a szobor lórészre kevésbé értékes.

Mert a ló a nagyobbik része a vizsgálendő szoborfajtának. Ez annyit jelent, hogy a Hivatal nem a lovat tartja fontosnak, hanem a rajta ülő embert, aki amúgyis eltakar a lóból valamennyit; igaz, hogy saját magából is. A ló tehát emelvénye az ezáltal furcsa pózban ülő embernek. Annyit is jelent, hogy a fizetség szerint lovat könnyebb mintázni, mint embert. Ha komolyan vesszük a szobrászati munkát, akkor ez persze nem igaz.

Ha átlagos felületességgel nézzük a lovakat, akkor ló mindegyik, bár többfajta ló van, és nincs két egyforma ló. Ember is többfajta van, de az ember nekünk mégiscsak fontosabb, mint az állat, és ezért egy emberfajta belül is nagy különbségeket teszünk, és a különböző emberek vonzanak vagy taszítanak, érdekesek vagy érdektelenek.

Egy szobornak viszont minden része egyformán fontos, egyformán szenvedélyes és jelentőségteljes, és minden rész csak egyszer sikerülhet, azután már nem szabad ismételni. A szobrász nem járhat járt úton, mert az nem más, mint végtelenül hosszú akadémia.

Miért készül hát annyi lovasszobor? A lovasszobor egy kulturális–reaktív dolog, az ellenőrizhetetlen múltból előcibált jelenség. Műfaj! A Történelmi Emlékmű Szobrászat már a nevével jelzi, hogy az ellenőrizhető jelennel alig törődik. Ninc könnyebb, mint nagyot mondani a múlt idők felelősségére. Ezért is készül annyi lovas szobor, másért is.

(Sok szempontból kulturálatlan kultúra a miénk. A beszédünkben is elkopott a régimúlt igeidő alakja, a szobrászatból is, és a közönség kénytelen nézni ezt a szakszerűtlen, dadogó archaizálást.)

A ló a képzőművészetben akkor jelent meg, amikor valóságosan és fontosan is megjelent. Magyarországon a lovasember ma sportoló, a ló pedig, lovas nélkül, megszűnőfélben levő igavonó erő. Nem olyan fontos, mint volt, ezért általában semmit sem tudunk mi a lóról. Annyit semmi szín alatt, amennyit egy szobrásznak okvetlenül tudnia kell. Ligeti Miklósnak a Palota térről eltüntetett lovas szobrán a lovak ágyút húztak. Körülbelül ez az utolsó indokolt lovasszobor. A "fújó paripák" utáni vágyakozás igencsak dilettáns vágyakozás.

Nagy a gentry-kultusz minálunk. Az "Úri-muriban" Csörgheő Csuli élősködő, ravsasz hülye, a színpadi változatban sexappeales főszereplő. És még annak idején azt írták Móricz Zsigmondról, hogy ez már nem aktuális téma ... Mi minden nem éltet egy műfajt! Hát ezért is készül annyi lovasszobor. Ez a második ok.

Napjainkban is születnek műfajok, és azokon lehet lemérni, hogyan sekélyesedik minden, ami Műfajjává merevedik. A "Dózsa tüzes trónja" milyen elviselhetetlenné vált egy év alatt! Székecskére ültetünk bárkit lekötözve, és kész is van. Nekem már a Manzu széken ülő nőjéről is Dózsa jut az eszembe, ami azért már szemtelenség.

A lovasszobor már annyira műfaj, hogy Marino Marini mintalovai, a bábu emberkéekkel, bevallott variációk a lovasszoborra. A lovasszobor itt már csak alkotóelem, vagy talán nincs is jelen, csak utalás arra, amit mindenki ismer.

A ló nagyon használható a drámához, a tragédiához. A vicsorgó, döglődő lófej felkocozottan, emberien szörnyű. Ezért a képzőművészetben hangsúlynak használt lófej közhely, a Guernica lófeje is. A vért okádó ló ugyanolyan vacak gondolat, mint a cica a gombolyaggal. Még ellenszenvesebb, mert alamuszibb. A szörnyű giccsnél jobb az édes-édes giccs. És ezért is készülnek lovasszobrok. Ez a harmadik ok.

A negyedik ok a Főiskola, ahol lóanatómiát nem tanítanak, de előbb-utóbb minden főiskolás csinál lovas szobrot. A költői lovasszobor, a kentaur, nem vizsgatéma.

Kétféle lovasszobor van. Történelmi- és állatbarát vagy határozatlan mítoszú. Az előbbi kényszer, Árpád nem mehet gyalog; az utóbbi pusztán tipikus szobrászi szépelgés. Volt egyfajta kórbonctani lószobrászat, a Vastagh György-féle, ahol a szobrász eldicsekedett, hogy mennyire ismeri az anatómiát, és hogy a ló minden izmáról beszámolhasson, a hajlító és feszítő izmok mind egyszerre meg vannak feszülve, a nyak hátrahajtván – ezek a lovak beri-beri görcsben szenvednek –, és hogy az izmok még jobban látszódnak, az állatok meg is vannak nyúzva.

Ha feltesszük a kérdést, milyen volt Szent László, a felelethez sok mindent kell tudni, nem elég, hogy lovon ült. A lovasszobor, éppen mert műfaj, általában mentesül a szobor kötelezettségeitől, nem kell újat mondania, és nem fontos minden része. Sőt, mint a mellszobornak, a lovasszobornak is felesleges szinte a háromnegyede.

A lovas ember ma gépesített falvak, városok, háborúk világában különös jelenség, már ritka, de még nem egzotikus. Ritkábban foglalkozik vele a gondolat, műfajból züllesztésnek indult, a sablonos különlegességek, az "ismeretlen fények", a "tragikus bohócok", a "mélyérzésű k...-k", a "forradalmasított csip-csup dolgok" világának irányában.

"Lovasszobor" a griffen, delfinen, oroszlanon, gepárdon, bikán "lovagló" ember szobra is. Költői lovasszobor a Pegazus, és még inkább a kentaur. Az autón ülő, repülőgépen ülő ember már nem lovasszobor-téma, mert az autó, a mozdony, a hajó és a repülő maga külön alkotás, műalkotás. Ha a szobrász autóba ülteti a minisztert, ahelyett, hogy lóra ültetné a királyt, nagyon elcsigázott analógiát művel. Az olyan, mintha sofőrré ütnének valakit. Sofőrré legföljebb elütni – vagy leütni lehet valakit ...

A ló, amíg fontos volt, több volt, mint közlekedési eszköz. És nem volt szobra önmagának, mert az autó ön maga szobra is.

A lovasszobor csak különös szobor lehet, különös gondolata valakinek. (Újból fel kell menteni Marinít, mert ő különös lovas szobrokat készített.) A különösség nemcsak a gondolat szokatlansága, hanem elsősorban a gondolat minősége...

Jobb lovasszobraink, az újak, legfeljebb az átlagos ifjúsági irodalom szintjét érik el. Mégis nagyon sok lovasszobor. Mindenesetre nem árt gyanakodva fogadnunk őket...

MELOCCO MIKLÓS

Tisztelt leendő Olvasónk!



GÉHER ISTVÁN: TÜKÖRKÉPEK 37 DARABBAN
című kiadványát 1991. II. félévében jelenteti meg a
SZÉPIRODALMI KÖNYVKIADÓ.

Évek óta a legnépesebb hallgatóság követi a budapesti egyetem angol tanszékének docensét, amikor Shakespeare drámákat elemez. Ha megfontoljuk, hogy kisiskolás korunktól fogva kötelező olvasmány a nagy angol drámaíró, s hogy nincsen év, amelyben róla kötet ne jelennék meg, valóban titokzatos ez a népszerűség.

Géher István nagyszerű rádiós sorozatának ez a kötet voltaképpen "mutációja". Mindazonáltal jóval több (és nemcsak terjedelmében) az eredeténél.

Géher István Shakespeare-ről beszél, de rólunk szól. Tükörképünk - mondja, és joggal, hiszen a harminchét színpadi mű a teljes emberi lét enciklopédiája. Példatár.

Élethelyzetek, emberi kapcsolatok, erkölcsi vízvonalstörők kimeríthetetlenül gazdag tárháza.

Persze Shakespeare-ről szólván az irodalomtudós, a filológus szerzőnek is van mondanivalója. Nem kevés. De tegyük hozzá azonnal: Géher filológiai adatolási-adagolása szinte észrevétlen. Belesimul a szövegbe, mint egy jelzett szó jelzője.

Géher írásművészetének eleganciája persze rendkívüli tárgyismeretében rejlik. Mindent tud ő Shakespeare-ről, amit szaktudós csak tudhat. Ezért kérdőjelezhet meg olykor akár könyvtári szakirodalommal megtámogatott évszázados értéktételeket is, mondhatja nyugodtan a Két veronai nemesről, hogy "igézetesen rossz darab", tartózkodhat a témájához tapadó sztereotípiáktól, lehet még frivol is, követhet el nyugodt lélekkel blaszfémiát. Egyre megy. Hiszen módszerének lényege nem az állítás, hanem a kérdezés. Kérdések egész sorozatát zúdítja tárgyára és olvasójára, hogy azután felkínálja a maga válasz-alternatíváját, érzékeltetve, hogy a shakespeare-i polifóniában a percepciók változatok egész bonyolult hálójába feszül és rejlik.

Ezért rendkívüli ez a kötet a magyar shakespeare-ológiában, no meg azért is, mert a vállalkozás, teljesség-igénye okán példa nélkül való a hazai gyakorlatban.

Megjelenése valódi irodalomtörténeti esemény. Ha a szépirói teljesítmény oldaláról nézzük, azért, ha a magyar Shakespeare-kutatás oldaláról, azért. De még a szenzáció lehetősége is benne rejlik, hiszen a legnépszerűbb "magyar" színpadi szerzőről szól. És az életről. Mindenkire.

SZÉPIRODALMI KÖNYVKIADÓ

"Transzkulturális mesék"

Nossarat Peseschkian: A tudós meg a tevehajcsár című könyvéről

Vissza-visszatérő álmaim közé tartozik, hogy újra – s egyszermind jobbra – álmodom hajdan volt iskoláimat. Ha úgy tetszik újra – vagy inkább megteremttem álmaim iskoláját. Ebben az iskolában sokminden – ha nem minden – másként van mint ahogy gyermekéletem és tanárságom során megtapasztaltam. Ebben a magamnak álmodott iskolában szinte minden megtanulnivaló mesékből, szakadatlanul tovább szöhető történetekből, példázatokból, szinte észrevétlenül tanulódik meg. Nincsenek didaktikusan felépített tanári magyarázatok, nincs tankönyv és feladatlap, csak a tiszta áradó mese. Az álmokban az ember újraéli, kiéli beteljesítetlen vágyait – iskolát álmodásaim nem mások, mint gyermek és ifjúkorom kielégítetlen igényeinek újabb és újabb felszínretörései, olthatatlan és egyben soha ki nem elégíthető vágy a történetek iránt.

Minden bizonnyal ez a vágy hajt időről időre a mesék, a történetek mohó olvasására és hallgatására, mint ahogy úgyszintén ez a vágy eredményezi azt, hogy hosszú ideje vonzódok azokhoz a pedagógiai és pszichológiai – pszichoterápiás – törekvésekhez, amelyek tudatosan, diagnosztikus vagy terápiás céllal alkalmazzák a meséket, kiegészíthető történeteket. Meggyőződésem ugyanis, hogy értékkepzeteink, erkölcsi szemléletünk, viselkedésmintáink alakításában óriási szerepe van – s nem csak a kisgyermekkorban – a meséknek.

A mese, a példázat embert formáló, sokszor gyógyító szerepe egyidős a nevelés és lélekgyógyítás szerepét felismerő emberrel. A nyugati kultúra egyre jobban szétterjedő racionalitása azonban fokozatosan a kisgyermekkor periódusára szűkítette le a mese, a példázat értékközvetítő eszközként való alkalmazását. A mese felnőttkori lélekgyógyító szerepe szinte teljesen feledésbe merült. Ezzel szemben a keleti – mindenekelőtt iszlám-mohamedán – kultúrákban mind a mai napig megmaradt a történetek pedagógiai és méginkább pszichoterápiás alkalmazása. A keleti társadalmak archaikus állapotban megmaradt kisközösségeinek egyik alapvető funkciója a mindennapi mentálhigiénés gondozás, amelynek egyik legfőbb eszköze a keleti kultúra kimeríthetetlen mesevilága. A lelki és a mikroszociális konfliktusok megelőzése, illetve feloldása évezredek óta az éppen aktuális történetek szóbeli csoportos felidézésével azaz a mesék emberközeli melegében, varázslatában történik. A keleti ember számára mindez olyan természetes, mint a levegővétel vagy a szomjat oltó víz kortyolgatása. A hasonlat nem véletlen: a rejtelmes keleti kultúrákban a mese, a történet, a példázat szinte ugyanolyan emberi szükséglet, mint a levegő vagy a víz.

Nossarat Peseschkian az évtizedek óta Németországban élő perzsa pszichiáter – más arab lélekgyógyító orvosokkal együtt – megpróbálta átültetni a nyugati racionalitás meséktől elforduló világába ezt az ősi és természetes pszichoterápiás eszközt. A tudós és a tevehajcsár című, a Helikon kiadó által kiadott műve a szó eredeti értelmében véve nem pszichológiai szakmunka, hiszen a kötet döntő részben azokban a keleti történeteknek a gyűjteménye, amelyeket pszichiáterként mondott el jellegzetesen "nyugati" lelki betegségekkel, személyiségzavarokkal küldő betegeinek annak érdekében, hogy egyrészt tudatosítsa bennük konfliktusaik forrásait, másrészt gondolati impulzust adjon számukra a megoldások megtalálásához. Ezek a történetek és a hozzájuk fűzött alkal-

mazási "esetleírások" egy olyan mentálhigiénés gyakorlatot tárnak fel az olvasó előtt, amely önmagában említi a szakma figyelmét.

A történetek elé írott "Bevezetés a történetek elméletébe" című esszé a szűkebb szakma számára is eredetien mutatja be azt a gondolkodási folyamatot, amelynek eredményeként kialakult a keleti pszichoterápiák nyugati kultúrába történő adaptációja. Pszichoterápiái gyakorlatában a szerző megfigyelte, hogy mind a közel-keleti, mind a nyugati ember viselkedésében vannak olyan jellegzetes konfliktusok, amelyek valamilyen vallási, erkölcsi, etikai tanítás követésének problémáiból erednek. Megkísérelte feltárni és rendszerezni ezeket a konfliktusokat, az őket eredményező viselkedési problémákat, illetve azokat a pszichoszociális és érzelmi normákat, kategóriákat, amelyek követése – a követés hiánya – rendszerint konfliktushoz vezet. A keleti történetekből szisztematikusan megkísérelte kiválasztani azokat, amelyek egy-egy konfliktushoz kapcsolódnak és alkalmasak arra, hogy tükröt tartsanak a konfliktus alanya számára annak érdekében, hogy megpróbálja önmaga felismerni problémáinak forrását s egyzersmind megelni egy új, mind számára, mind környezeté számára egyaránt elfogadható magatartási, viselkedési, viszonyulási mintát.

A történetekben az aktuális problémák a legkülönbözőbb formában jelennek meg. Míg a pedagógiai célzatú történetek főleg bizonyos kívánatos pszichoszociális normákat közvetítenek – engedelmesség, udvariasság, rend –, addig mások éppen azokat a normákat kérdőjelezik meg és szokatlan idegen mintákkal lepik meg az olvasót.

Peseschkian a bevezető tanulmányban jelzi, hogy a történetek pszichoterápiás felhasználása mögött az agyműködés egy olyan újabb hipotetikus modellje áll elméleti háttérként, amely hipotézis a különböző – nemcsak mohamedán – keleti kultúrákban régóta evidencia. Eszerint a két nagy agyfélteke két különböző program szerint dolgozza fel az információkat. A bal félteke végzi a logikai következtetéseket, az analitikus lépéseket és a kommunikáció verbális részét. A hipotézis illetve a keleti felfogás szerint a jobb – rendszerint alárendelt féltekének tulajdonítják az átfogó gondolkodást, az egységes megragadást, a képszerű látásmódot és az emocionális, kevésbé cenzúrázott képzetársításokat. Úgymond ez a félteke irányítja az elsődleges érzelemorientált képességeket és ez az intuíció és a fantázia "székhelye". Erre a feltételezésre támaszkodva új megvilágításba került a történetek és mítoszok pedagógiai és pszichoterápiás alkalmazása. A célul tűzött álláspontmódosítás az intuíció és a képzelet felszabadításaként megy végbe. A konfliktusfeloldás szempontjából ez akkor válik fontossá, ha az ész és a racionalitás nem volt képes megbirkózni a fellépő problémákkal. A történetekkel folytatott terápia Peseschkian szerint kifejleszti a terápiásan kezelt emberben – az ilyen pedagógiai paradigma szerint nevelt gyerekekben – ama képességeket, amelyekkel utat talál saját képzeletéhez, s amelyek lehetővé teszik, hogy nyelvi képekben és történetekben gondolkodjon.

Ha valamiért irigyelem a Keleti Embert, akkor elsősorban azért, mert kora gyermekkorától kezdve olyan világban zajlik viselkedési mintáinak, magatartáskészletének szocializációja, amely világnak szerves eleme az érzelmek és a képzelet útján megragadható valóság, s felnőve sem cenzúrázza emocionalitáson és intuíción alapuló esetleges bizarr, szokatlan képzetársításait a teljesítményorientált racionalizmus, a bal agyféltekében lakozó "gondolatrendőrség". Almaim iskolájában bizonyára ezért is olyan sok a mese, a szövegek általi indirekt tanítás, a képzelet szabad szárnyalása.

Ez a könyv ahhoz adhat segítséget, hogy a bal agyfélteke majdnem totális uralma alatt álló iskola világában a magatartás formálás, az attitűd alakítás az erkölcsi neve-

lés hogyan szakadhat el attól a fajta "nyugati" racionalitástól, amely ezoterikus tételek megtanításával kívánja átörököteni az e térségben honos erkölcsiséget, magatartási és viselkedési kultúrát. Az elszakadás, a paradigmaváltás égető szükséglet, mivel az átörökítés, a mintaközvetítés racionális technikái rendre sikertelennek bizonyulnak, s a társadalom morális állapota, viselkedéskultúrája egyre mélyebbre zuhan. Peseschkian képzeletet, érzelmeket, intuíciót megmozgató keleti történetei talán egy hatékonyabb alternatíva kimunkálása felé vihetnek bennünket.

Nossarat Peseschkjan: A tudós meg a tevehajcsár
(Helikon Kiadó Bp., 1991. 237. o. 190,- Ft.)

SCHÜTTLER TAMÁS

Romániai magyar oktatás az 1990/1991-es tanévben

1985–89 között offenzíva indult a magyar oktatás felszámolására. Ezekben az években szüntették meg nagymúltú, önálló líceumainkat, felváltották a magyar igazgatók javát és minimálisra apasztották a magyar főiskolások, egyetemisták számát.

Kétségtelen, hogy az oktatási rendszerünket ért támadás az egész romániai értelmiség elleni támadás egy fontos része. Következményeit az egész ország megsínylette.

Mindezek után nyilvánvalóan nagy reményekkel fogadta a romániai magyarság az 1989. decemberi eseményeket. A változást követő eufórikus hangulatban, amikor a társadalom minden rétege lázas sietséggel látott neki a sérelmek orvoslásának, megpróbáltuk mi is iskoláinkat visszaállítani sok évtizedes vagy évszázados hagyományaiknak megfelelő állapotukba. E törekvéseink során ütköztünk először a román társadalom érteitlenkedésébe. A meg nem értés rövidesen idegenkedéssé majd ellenségeskedéssé fajult. Utóbb, számtalanszor szemünkre vetették, hogy a forradalom utáni napokban, a sietséggel rontottunk el mindent. Szép lassan, a türelméről ismert román társadalom, minden gondunkat megoldotta volna. Mi azonban türelmetlenségünkkel megfélemlítettük, elriasztottuk a román társadalmat.

Sajnos, az utóbbi hónapok tapasztalatai igazolják az akkori sietséget. Abból, amit 1990. januárjában, februárjában elértünk, az elmúlt év során elveszítettünk egyet-mást, de hozzátennünk semmit sem sikerült. Figyelembe véve a Parlamentben és a román hatalmi körökben uralkodó hangulatot, az alkotmány tézisei és az oktatási törvénykezés irányvonalait, pozitív változásokra az oktatás terén nem számíthatunk. Ezért tűnt fontosnak az 1990/1991-es iskolai év adatait minél pontosabban, hitelesebben rögzíteni és közzétenni. Ennek érdekében, még tavaly októberben, az RMDSZ Tanügyi Bizottsága kezdeményezte a magyar oktatási hálózat adatainak begyűjtését, számítógépes tárolását illetve feldolgozását. Ez a folyamat lassú és nehézkes volt és valójában mind a mai napig nem mondhatjuk el, hogy befejeződött. Célunk nem a Tanügyminisztérium adatainak a reprodukálása volt, hanem egy annál sokkal megbízhatóbb, pontosabb adatbázis kiépítése. Sajnos nem mindenhol értették meg a helyi RMDSZ-szervek

e munka fontosságát (kiváló példa erre Kovászna megye). Más megyék szervezési nehézségek miatt tudták csak kinnal-keservvel begyűjteni az adatok egy részét (Kolozs megye). A marosvásárhelyi Kongresszusra végül is összeállt a romániai magyar iskola-hálózat mintegy 90%-át hitelesen dokumentáló adatbank. Ebből közöljük most a leglényegesebbeket, felkérve mindazokat, akiknek tudomásuk van nem közölt adatokról, járuljanak hozzá adattárunk kiegészítéséhez, az esetleges hibák helyreigazításához.

Az 1990/1991-es iskolai évben 227.997 magyar gyermek tanul anyanyelvén, 1161 önálló és 962 vegyes tannyelvű oktatási intézményben. Az oktatás-nevelés korántsem könnyű feladatát 9626 szakképzett és 3458 szakképesítés nélküli tanerő látja el. A tanárok, tanulók és az oktatási intézmények megyék szerinti eloszlását a következő táblázat mutatja:

Sor- szám	Megye	Tanerők		Tanulók			Oktatási egységek		Románul tanul	
		Szakkép- zett	Szakkép- zetlen	Óvoda	I-IV.	V-VIII.	IX-XII.	önálló		vegyes
1.	Arad	185	52	903	1194	1304	715	29	41	-
2.	Bákó	-	-	-	141	51	-	-	-	-
3.	Beszterce	117	46	554	629	598	147	18	29	248
4.	Bihar	738	272	3900	7179	8410	4205	87	113	2327
5.	Brassó	253	82	1034	1787	2194	974	10	57	619
6.	Bukarest	18	-	62	50	59	51	1	1	-
7.	Fehér	100	45	476	839	760	442	5	26	1685
8.	Hargita	2832	863	12626	17713	19440	10174	471	66	3352
9.	Hunyad	74	15	340	517	715	151	1	25	-
10.	Kolozs	546	112	3319	4985	5822	2828	32	72	-
11.	Kovászna	1951	749	8618	10210	10800	7766	223	87	1200
12.	Maros	1289	675	4430	12827	14309	6606	204	261	-
13.	Máramaros	62	10	226	673	225	113	-	10	-
14.	Szatmár	847	270	6400	6091	6743	2624	30	65	3956
15.	Szeben	41	12	365	392	379	347	1	9	-
16.	Szilágy	452	183	515	3031	3240	1387	36	69	1274
17.	Temes	121	72	660	750	784	475	13	31	6351
Összesen:		9626	3458	44429	68867	75696	39005	1161	962	

1. táblázat: A magyar oktatás Romániában 1990/1991.

A következő táblázat a szakképzett és a szakképesítés nélküli tanerők kimutatását tartalmazza, szakok szerint.

Sorszám	Pedagógus szak	Összesen	Szakképzett	Szakképzetlen
1.	Óvónő	2036	1081	955
2.	Tanító	3279	2245	1034
3.	Tanár	7769	6300	1469
1.	Magyar nyelv és irod.	1009	872	137
2.	Román nyelv és irod.	836	654	182
3.	Idegen nyelv	730	537	193
4.	Matematika	1171	1060	111
5.	Fizika	760	692	68
6.	Kémia	434	413	21
7.	Biológia	646	461	185
8.	Történelem	606	413	193
9.	Földrajz	349	259	90
10.	Pszichológia	35	28	7
11.	Filozófia	9	9	-
12.	Testnevelés	731	602	129
13.	Zene	298	217	81
14.	Rajz	148	94	54
Összesen:		13084	9626	3458

2. táblázat: Tanügyi káderek a romániai magyar oktatásban 1990/1991.

Sorszám	Egyetemi szak	Magyar diákok	
		I. Évben	Összesen
1.	Matematika/inform.	105	223
2.	Fizika	42	97
3.	Kémia	51	246
4.	Biológia	9	23
5.	Földrajz	7	26
6.	Geológia	14	38
7.	Filozófia	2	8
8.	Történelem	2	3
9.	Szociológia	1	1
10.	Pszichológia	4	4
11.	Pedagógia	2	2
12.	Defektológia	1	1
13.	Filológia	92	151
14.	Jog	6	14
15.	Közgazdasági	43	76
Összesen:		381	913

3. táblázat: A kolozsvári Babes-Bolyai Egyetemen tanuló magyar diákok szakonkénti eloszlása.

A két utóbbi táblázatból kitűnik, melyek azok a tanári szakok, amelyekben a legnagyobb a hiány és távlatilag sincs meg az esély a hiányok pótlására. A fentieket különösen azoknak a figyelmébe ajánlom, akik a következő években szándékoznak tanári pályára lépni, egyetemre felvételizni.

Ami a líceumi beiskolázást illeti, az átlagot tekintve megközelítjük az országos szintet. Az elmúlt év egyik legfontosabb lépése a pedagógiai líceumokban megvalósított magas beiskolázási szám (566 elsőévesünk van), amit ha sikerül még két-három évfolyamon át teljesítenünk, akkor rövid távon megszüntethetjük az óvónő- és tanító hiányt. Ugyanakkor, elfogadhatatlan számunkra, hogy alapvetően fontos iskolatípusokban nagyon csekély számban, vagy egyáltalán nem sikerült líceumi osztályokat létrehozni. Ezek közül meg kell említenünk a kereskedelmi (1,8%), mezőgazdasági (3,5%), informatika (3,7%), egészségügyi (5,4%) stb. szakokat. A középfokú oktatás másik nagy hiányossága a szakmai, technológiai tantárgyak anyanyelvi oktatásának megtagadása. A Tanügyminisztérium illetékesei nem akarják megérteni, hogy a szaknyelv az anyanyelv szerves része. Társadalmi érdek a szakma minél alaposabb elsajátítása, ami anyanyelven magasabb fokon biztosítható.

A tények azt bizonyítják, hogy a tanügyi törvényhozásban főszerepet játszó egyének ugyanazok, akik az elmúlt években a magyar oktatás felszámolásán buzgólkodtak. Másként nem magyarázhatom azt, hogy a mai szétzilált gazdasági-társadalmi helyzetben, amikor a társadalom egészének az összefogására volna szükség, felelős beosztású hivatalnokok azon ügyködnek, hogy milyen újabb és újabb jogoktól foszsanak meg egy hazai kisebbséget. A romániai magyarság a román társadalom (nem elhanyagolható) szerves része, amely jelentős szerephez juthatna a romániai gazdasági életben – ha engednék kibontakozni.

BÍRÓ ISTVÁN

Az aquincumi csata - egyenlőtlen erőviszonyokkal

A játékipacot drága és haszontalan játékok özönlik el. A hasznosabbak még drágábbak, jaj annak, aki LEGO-vásárlásra adja a fejét. A fantasztikus akciófilmek csodakatonái apránként falják a szülők, nagyszülők pénzét – ezeket lehet gyűjteni, lehet pazar gyerekzobavítrint berendezni belőlük (igaziból löni velük, szerencsére, nem). A csodakatonák egy dolgot nem tudnak: kultúrához, az emberiség kulturális örökségéhez csatlolni az ifjú játszó társakat. E játékok nem modellezik az emberiséget, az emberi lényegét, vagy csak igen szűk körébe vezetik be a velük manipuláló gyerekembereket. Viszont kapások, kelendőek, már csomagolásuk is ezt kiáltja: én vagyok a fejlett, a modern világ!

Két szerény külsejű, nehezen megszerezhető játékszerről írok, mindkettőt jobb sorsra tartom érdemesnek.

Győry Hedvig munkáját a budapesti Szépművészeti Múzeumban vásároltam 60,- forintért. Kifestőkönyv az óegyiptomi korszakból. Az ötlet egyszerű. Talán túlon túl is az

(de erről később!). A többszínnyomású – közepes minőségű – borító a hagyományos kifestőkönyv szabályai szerint fekete kontúrú ábrákkal teli lapokat fog közre. A különbség az, hogy a belső oldalak rajzai (a borító stílusát követve) egy óegyiptomi főúri lakoma történetét és hangulatát beszélnek el. Sőt! Nemcsak a rajzok, de ezt teszi egy, a hieroglifákból fordított szöveg is. A gyerekolvasó és a rajzoló így csaknem hiteles információhoz jut. (Bárcsak jutna többhez is! Bárcsak egy precíz bevezető adna néhány útbaigazító adatot!) Az utószóából a színezéshez kap az olvasó néhány, a hitelességre utaló információt. Egyszersmind sajnálom, hogy csak színezhetsz a gyerek, ennél korszerűbb-kreatívabb foglalkozást nem űzhet a képekkel és a történettel (pl. nem tervezhet ő újabb táblát, nem kísérletezhet a képrás megfejtésével).

Kardos Ferenc játékának, melyet Velencén a Somogyi Könyvkiadó adott ki, valamilyen jobb a nyilvánossága. Az Országos Gyermekvédelmi Liga látta el ajánló márkajeggyel. Az Árpád-hídi aluljáróban kapható, közvetlenül a római fürdő romjai mellett. LIMES – aquincumi csatajáték a teljes neve. Dobókockás – táblás társasjátékról van szó, sok ilyet játszhatnak a gyerekek. Ennek az a sajátosága, hogy hiteles a helyszín; a tábla az aquincumi légió tábor alaprajzát követi. Ilymódon a barbárok és légionáriusok csatája – ha változó kimenetellel is – de valós, megtörténhetett eseményt idéz. A játék felidézi a kétezres év előtti világot. Mindehhez szolid kiállítású, hasznos ábrákkal kiegészített magyarázó szöveg is járul.

Fellegi Ádám tanít

Fogadjuk el – munkahipotézisként mindenestre – a Kárpáti Andrea legújabb könyvében (Látni tanulunk) leírt figyelmeztetést: a "kreatív művészetpedagógiai módszerek elterjedésének túlzásai a maguk módján szintén műveletlenséghez vezetnek", azaz háttérbe szorítják a kulturális örökség elsajátítását, hangsúlytalaná teszik a nevelésben a kulturális örökségbe illesztés társadalmi feladatát – az önmegvalósítás, önkifejezés javára. A megállapítás – megítélésem szerint – csak bizonyos megszorításokkal igaz (első sorban is azért, mert a "kreatív módszerek" elterjedtsége korántsem olyan mértékű, hogy félni lehessen túlzásaitól; az érzelmentelen, kapcsolatteremtésre képtelen ismeretközvetítés legalább annyira elidegenítő.)

A réteggkulturák, szubkulturák egymás mellett élése nemcsak tény, de elfogadandó törvény is (mondhatni: a szónak nemcsak tudományos, de jogi értelmében is). Ebből persze még fontosnak és nélkülözhetetlennek tartjuk a fanatikus hídverőket, akik úgy gondolják, hogy a klasszikus (jobbára ráadásul klasszikus európai) kulturális örökséget mint az emberiség közkincsét, "nembeli lényegét" mindenkihez hozzáférhetővé kell tenni. A XX. század kulturaközvetítési technikáinak tapasztalatai azt mutatják, hogy mégiscsak az a közvetítő a sikeres, aki igazolni tudja a "rólad szól" esztétikáját. Aki képes arra, hogy élményszerűen igazolja: önkifejezésnek, önmegvalósításnak, sőt szubkulturának sem utolsó, ha az támaszkodik a klasszikus kulturális örökség üzeneteire és stílárás tradícióira.

Sajátos jelenségnek tartom, hogy a "kreatív iskola" nagy kezdeményezője, a Dimény Judit nevével fémjelzett kiváló rádiós műhely is újabban a kulturális örökséggel való kapcsolatteremtés lehetőségeit keresi. A Metronóm című műsor őrzi a "Hang-játék"

tradícióit, de elsősorban zenetörténeti tanítás kíván lenni. Buktatóiban ott a Kárpáti Andrea által idézett jelenség: a beszélgető gyerekek "hiába" kreatívak: sutaságokat mondanak a legjobb igyekezettel, hiszen előismeret híján esztétikai ítéletrendszerük csak félig működik, gyakran kanyarodik tévútra.

Fellegi Ádám nem gyerekközönségnek készíti műsorait, ennek megfelelően a pedagógiai éthosz is áttételesebb. A csevegést választja műfajául, egyéniségétől nem idegenül. Bernstein emlékezetes sorozatai jutnak eszünkbe; Fellegi nála is lágyabb. Különösen az "50 perc" című TV-sorozatban. A nyáron a rádióban sugározott "Beethoven összes zongoraszonátái" című hangversenyt megelőző ötrészes sorozata – úgymond – szakszerűbb volt (több rejtett formaelem szemléltetése, bemutatása jellemezte). De mindkét sorozatnak közös jellemzője, hogy a zeneileg és történelmileg iskolázatlan hallgatót avatja be a muzsika világába. A "műveletlen" hallgatót! Igen! Fellegi – szinte egyetlenként napjaink ismeretterjesztésében – vállalja a népművelő szerepkört (melynek lehet, hogy általában lejárt az ideje, de az is lehet, hogy a maga konkrétságában korántsem). Fellegi Ádám tudatosan keresi azt a kódot, amelyben szót ért a nem beavatott hallgatóval. Nem redukál, nem egyszerűsít, inkább gazdagít. Szinte a végtelékig szélesíti a mű asszociációs köreit, szabadon idéz irodalmi, vizuális, sőt köznapi példákat – miközben nem hivalkodik e többlettudásával.

Kedves, lebilincselő mesélő, szavai nyomán híd épül a tömegember és a művészet közötti mítikus szakadék fölét.

De jó lenne látni őt rendhagyó iskolai órákon! A műsorok magnókazettáinak, videófelvételeinek bizvást ott volna a helye az iskolai szertárakban, osztálytermekben, AV-stúdiókban. Különösen ott, ahol a "komplex művészeti-esztétikai nevelés" jegyében zajlik az iskolai élet.

TRENCSENYI LÁSZLÓ

A Magvető ajánlata

Szerb Antal: Magyar irodalomtörténet 450,- Ft.

Ez volt az a könyv, amelyhez olyan időszakban is segítségért folyamodtak a diákok, amikor egyenesen tilalmasnak számított szellemtörténeti módszere és felvilágosulatlan polgári szemlélete miatt. S később is, amikor már megjelenhetett ugyan, de a marxista irodalomtudomány gondosan hozzáadagolta a szigorú elvi kritikát, a kiadó pedig kihagyta belőle a legveszedelmesebbnek ítélt részeket - újra csak ezt lapozták fel a diákok és az irodalomkedvelők, ha az írók eleven arcának megpillantására, egyáltalán: az irodalomnak mint szellemi élménynak a tudatosfására szomjaztak.

Végre csonkítatlan formában jelenik meg, az utóbbi kiadásokban elhagyott szövegrészeket visszaállította a kiadó.

Szabó Lőrinc: Vers és valóság I-II. 380,- Ft.

(Összegyűjtött versek és versmagyarázatok.)

(Sajtó alá rendezte: Kabdebó Lóránt.)

Egy csöndes és komoly szenzáció a könyvek és az irodalom igazi barátainak. Finom papíron, elegáns borítással a máig legteljesebb összes versek és - most először! - a versmagyarázatok két kötetben, lelkiismeretes, szakszerű irodalomtörténeti gondozásban. A jelenség egyedülálló.

Szabó Lőrinc, aki talán a legmaibb nyugatos költőnk, utolsó éveiben valamennyi verséhez kommentárt fűzött. Ezek személyes mozzanatok, számos irodalomtörténeti érdekességet és neves személyiséget hoznak meghitt közelségbe, és tanulságos kontrollt kínálnak olvasói versértelmezéseinkhez. De a legizgalmasabb talán mégis az alkotáslélektani folyamat. A költő maga segít tetten érnünk, hogyan és mi válik élménnyé, milyen módosulásokon megy át a valóság, miként tör utat magának a műbe rejtett tudatalatti.

Gabriel Garcia-Márquez: Száz év magány 240,- Ft.

(Fordította: Székács Vera.)

A kolumbiai Gabriel Garcia-Márquez lenyűgöző könyve, melyről méltán mondhatjuk, hogy a leghíresebb dél-amerikai regény, a képzeletbeli Macondo faluban élő Buendia család egymást követő nemzedékeinek sorsát eleveníti meg. A mesészerű, izgalmas történetben eredeti módon ötvöződik egybe a valóság és az irrealitás. A Buendia család meghökkentő kalandokban, szenvedélyes szerelmeiben és tragikus eseményekben kövelkedő életéből egy egész évszázad és egy egész kontinens történelmének jellegzetes eseményei bontakoznak ki.

A Száz év magány-nyal, a mágius realizmus remekével a Nobel díjas kolumbiai író iskolát teremtett. A könyv eddig számos magyar kiadásban több mint félmillió példányban kelt el.

Könyveink megvásárolhatók:

MAGVETŐ KÖNYVESBOLT

Budapest

Szent István krt. 26.

Könyveink megrendelhetők:

MAGVETŐ KIADÓ

Kereskedelmi Osztály

Budapest

Vörösmarty tér 1.

1051



Egyedi megrendeléseiket postán utánvétellel teljesítjük.

Budapesti iskoláknak bérmentesen, árengedménnyel házhoz szállítjuk 50 példány fölötti megrendeléseiket!

Megalakult a Tanárképzők Szövetsége

A korábbi Művelődésügyi Minisztérium évtizedeken át működtetett olyan szakbizottságnak nevezett tanácsadó testületeket, amelyeknek a feladata volt a pedagógiai, pszichológiai tárgyak, a szakárnyvi módszertanok oktatásával és a gyakorlati képzéssel kapcsolatos tartalmi kérdések gondozása. Ezek megszűntek, és az új minisztérium – úgy tűnik – nem kíván hasonlókat létrehozni. Így évek óta nincs olyan testület, amely a tanárképzés ügyeit összefogná. Szinte annyiféle, a tanárképzés, ahány képző intézet működik. S a tanárképzéssel foglalkozó oktatók is mintegy zárványként léteznek a különböző tanárképző intézetekben. Nincs információáramlás az intézmények módszertani oktatói, de a pedagógiai és pszichológiai tanszékek között sem.

Ebben a helyzetben a gondok megoldása önszerveződéssel lehetséges; erre a felismerésre jutottak a tanárképzők pedagógia tanszékeinek vezetői az 1990. november 8–9-én Szegeden folytatott megbeszéléseiken. Arra gondoltak, hogy a tanárképzéssel kapcsolatos speciális feladatoknak megfelelően szakosztályokat hoznak létre, s e szakosztályok szövetsége "lefedheti" a tanárképzés probléma- és feladatkörét. Elhatározás született egy, a tanárképzés szakmai érdekképviseletére hivatott szervezet létrehozására.

A felkért szervező bizottság: Nagy József egyetemi tanár, Gácsér József főiskolai tanár, Farkas Katalin intézeti igazgató, Molnár Károly főiskolai tanár a szakajtóban ismertette a Tanárképzők Szövetsége megalakításának tervét, közzétette felhívását a szövetségbe való jelentkezésre, elkészítette az alapszabály tervezetét, megszervezte az alakuló taggyűlést: erre 1991. április 30-án került sor az ELTE Ajtósi Dürer sori épületében, ahol az addig jelentkezett 247 tag képviselőjében 66 szakember jelent meg.

Az alakuló ülés megvitatta, korrigálta és elfogadta a Tanárképzők Szövetsége 40 pontból álló Alapszabályát. Az alapszabály értelmében küldöttgyűlés választja a 13 tagú elnökséget; ennek összehívására azonban legkorábban 1992. tavaszán kerülhet sor, így a Szövetség szervezetének kialakítása, munkájának megindítása érdekében az alakuló ülés egy évre ideiglenes országos elnökséget vá-

lasztott, a jelölőbizottság javaslatának megvitatása és módosítása után.

A megválasztott ideiglenes elnökség:

Elnök: *Orosz Sándor* c. egyetemi tanár, Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar

Ügyvezető elnök: *Farkas Katalin* igazgató, Megyei Pedagógia Intézet, Szeged

Jegyző: *Puskás Albertné*, Szeged

Alelnökök: *Tímár Andrásné*, Budapest

Nanszákné Cserfalvi Ilona, Debrecen

Klein Sándor, Pécs

Eszenyi Aladárné, Szeged

Kovács József, Szombathely

Tagok: *Katona András*, Budapest

Orosz Gábor, Nyíregyháza

Kallós Zsuzsa, Pécs

Kertész Józsefné, Szeged

Lakotár Katalin, Szombathely

A Szövetség munkáját indítani hivatott elnökségi ülés 1991. június 12-én volt Budapesten, ahova meghívást kaptak az alakítandó szakosztályok egy évre felkért elnökei.

A következő szakosztályok alakultak meg:

Pedagógiai; elnök Ballér Endre tszv. egy. docens, Budapest

Pszichológiai; elnök Balogh László tszv. egy. docens, Debrecen

Tantárgypedagógiai; elnök Siposné Kedves Éva főiskolai docens, Szeged

Továbbképzési; elnök Kapor Károly igazgató, Veszprém

Környezetvédelemre nevelési; elnök Dózsa József tszv. főiskolai tanár, Szeged

Egészségnevelés Pedagógiai; elnök Szel Éva főiskolai tanár, Szeged

A tapasztalatok, a jelentkező igények szerint lehetőség van további szakosztályok alakítására, már működők összehívására.

1991. június 24-én a Csongrád Megyei Bíróság a TANÁRKÉPZŐK SZÖVETSÉGÉT nyilván tartásba vette (nyilv. sz.: 534).

A Szövetség mindazon szakemberek jelentkezését várja, akik a tanárképzés ügyét kívánják elősegíteni, az Alapszabályban foglaltaknak megfelelően. (Jelentkezés: Tanárképzők Szövetsége, Szeged, Középfasor 1–3. címen.)

A Tanárképzők szövetsége alapszabálya

I.

1. Az egyesület neve: TANÁRKÉPZŐK SZÖVETSÉGE (országos szerveződésű szakmai szervezet)

2. Az egyesület jogi személy

3. Székhelye: Szeged, Középfasor 1–3.

4. Működési területe: a Magyar Köztársaság közigazgatási területe

II. A SZÖVETSÉG CÉLJA

5. Szakmai érdekérvényesítés:

– a szakmai törvénytervezetek, országos és helyi rendelettervezetek, tantervek véleményezése,

– a képzési programok és a vizsgakövetelmények fejlesztése, megvitatása, egyeztetése,

– a tanárképzés és továbbképzés színvonalának javítása, a közoktatás és a tanárképzés tartalmi együttműködésének elősegítése,

– a tanárképzés keretén belül a pedagógus mesterségre való hatékonyabb felkészítés segítése

– a tanárképzők közötti folyamatos információcserre megszervezése, az együttműködés további lehetőségeinek kimunkálása,

– a fejlődést akadályozó problémák feltárása, a megoldási javaslatok kidolgozása és a megvalósítás koordinálása

– nemzetközi kapcsolatok ápolása.

III. A TAGSÁG

6. A szövetség tagjai: a magánszemélyek, a jogi személyek, valamint a magánszemélyek jogi személyiséggel nem rendelkező szervezetei (szakosztályok, szakmai szervezetek), amelyek az alapszabály céljával egyetértve, önállóan működve a szövetséget alkotják.

A tagsági viszony a belépési nyilatkozat elfogadásával jön létre.

A szakosztályok – figyelemmel a meglévő szakmai szervezetekre is – igény szerint szerveződnek.

A szakosztályokban, szakmai szervezetekben azok a természetes személyek dolgozhatnak, akik a tanárképzés és továbbképzés ügye iránt elkötelezettséget éreznek, a szövetség alapszabályával egyetértenek.

7. A tagok jogai

Javaslatot tehetnek, véleményt nyilváníthatnak a szövetség tevékenységével összefüggő minden kérdésben, részt vehetnek a szövetség rendezvé-

nyein, a szövetség szerveiben választási és választhatósági joggal rendelkeznek.

8. A tagok kötelezettségei

A tagok kötelesek támogatni a szövetség tevékenységét, megtartani az alapszabályt és tagdíjat fizetni.

9. A tagsági viszony megszűnik:

– kilépéssel,

– kizárással,

– a tagszervezet (szakosztály, szakmai szervezet) megszűnésével,

– a szövetség megszűnésével.

A kizárás a működés hiányának, vagy a szövetség érdekeinek nem megfelelő működésnek a következménye. Ezt a Törvényességi Tanács intézi.

10. A szövetség minden szakosztályának, szakmai szervezetének joga és kötelessége közreműködni a szövetség céljainak megvalósításában.

11. A szövetség minden önálló szakosztálya, szakmai szervezete – külön szabályozás szerint – anyagilag is köteles a szövetséget támogatni.

12. A szövetség szolgáltatásai minden szakosztály, szakmai szervezet rendelkezésére állnak.

13. A szövetség minden szakosztálya, szakmai szervezete képviselője útján részt vesz a szövetség munkájában.

IV. A PÁRTOLÓ TAGSÁG

14. Támogató tagja lehet a szövetségnek bármely természetes és jogi személy, aki a szövetséget erkölcsileg, anyagilag erősíteni kívánja.

A támogatás minimális évi értéke évente kerül meghatározásra.

15. A pártoló tag tanácskozási joggal részt vehet a szövetség legfőbb szervének ülésén.

V. A TISZTELETBELI TAGSÁG

16. Az arra érdemes természetes személyt a szövetség tiszteletbeli tagjává nyilváníthatja, ha a szövetség érdekében kiemelkedő tevékenységet fejtett ki.

17. A tiszteletbeli tag tanácskozási joggal vehet részt a szövetség legfőbb szervének ülésén, de nem választható.

VI. A SZÖVETSÉG SZERVEZETE

18. A szövetség szervei:

– a Küldöttgyűlés

- az Országos Elnökség
- a Törvényességi Tanács
- a szakosztályok, szakmai szervezetek

KÜLDÖTTGYŰLÉS

19. A küldöttgyűlés a szövetség legfőbb szerve, amely a szakosztályok, szakmai szervezetek képviseletének összessége.

20. A küldöttgyűlésbe a szakosztályok, szakmai szervezetek minden megkezdett tíz személy után egy személyt delegálnak.

21. A küldöttgyűlés szükség szerint, de legalább naptári évenként egyszer ülészik.

A küldöttgyűlés a tagság legalább egyharmadának írásos kérésére, vagy az elnökség kezdeményezésére bármikor összehívható.

22. A küldöttgyűlés döntéseit egyszerű többséggel, nyílt szavazással hozza.

Bármely kérdésben minősített többséget vagy titkos szavazást rendelhet el.

23. A küldöttgyűlés döntéseihez a delegáltak több mint felének jelenléte szükséges.

Határozatképtelenség esetén 15 napon belül összehívott küldöttgyűlés a megjelent delegáltak számára való tekintet nélkül határozatképes.

24. A küldöttgyűlés kizárólagos hatáskörébe tartozik:

- az alapszabály elfogadása és módosítása,
- a szövetség választott szerveibe tagok megválasztása, beszámoltatása, visszahívása,
- más szervezettel egyesülés kimondása,
- feloszlásának kimondása.

25. A küldöttgyűlés kizárólagos hatáskörébe tartozó kérdésekben a megjelent delegáltak kétharmados többséggel határoznak.

AZ ORSZÁGOS ELNÖKSÉG

26. Az Országos Elnökség a szövetség koordináló feladatokat ellátó ügyintéző szerve, amely működési szabályzatát maga állapítja meg.

27. Az Országos Elnökség bármely kérdésben dönthet, amely nem tartozik a küldöttgyűlés kizárólagos hatáskörébe.

28. Az Országos Elnökség 13 tagját - közülük egy elnököt, egy ügyvezető elnököt, öt alelnököt és egy jegyzőt - a küldöttgyűlés választja 3 évre.

TÖRVÉNYESSÉGI TANÁCS

29. A Törvényességi Tanács öt tagját - közülük egy elnököt - a küldöttgyűlés választja 3 évre.

Tagja nem lehet az Országos Elnökség tagja.

30. A Törvényességi Tanács feladata, hogy ellenőrizze a Tanárképzők Szövetsége alapszabályszerű működését, továbbá a törvényes és célszerű gazdasági tevékenységet, valamint ellássa az etikai téren jelentkező feladatokat.

31. A Törvényességi Tanács maga állapítja meg ügyrendjét.

A SZÖVETSÉG

SAKOSZTÁLYAI, SZAKMAI SZERVEZETEI

32. A szakosztályok, szakmai szervezetek működési területükön önállóan és öntevékenyen állapítják meg a Szövetség céljait elősegítő programjukat.

33. A szakosztályok, szakmai szervezetek az Alapszabály keretei között önállóan alakítják ki működésüket, vezetöik választási rendjét, más szervezetekkel való kapcsolataikat.

VII. KÉPVISELET

34. A képviseleti jog az elnököt és az ügyvezető elnököt együttesen és külön-külön is megilleti.

VIII. ALÁÍRÁSI JOG

35. Aláírásra jogosult az elnök egyedül, az ügyvezető elnök és a jegyző, de bankszámla ügyben a pénztáros, valamint vagy az elnök, vagy az ügyvezető elnök.

IX. GAZDÁLKODÁS

36. A Szövetség tartozásaiért saját vagyonával felel.

37. A szövetség vagyonát alkotja: elsödlegetesen a tagdíj, az állami támogatás, a saját gazdasági tevékenységből származó bevétel, valamint természetes és jogi személyek felajánlása.

38. A gazdálkodással kapcsolatos tevékenységre az egyesületek pénzügyi gazdálkodására vonatkozó jogszabály előírások az irányadóak.

X. ZÁRÓ RENDELKEZÉSEK

39. Az alapszabályban nem szabályozott kérdésekben az egyesületi jogról szóló - módosított - 1989. évi II. tv. rendelkezései irányadóak.

40. Az alapszabályt a Tanárképzők Szövetségének 1991. április 30-iki országos megalakuló ülés-e elfogadta.

Hírek

Hírek a megyei Pedagógiai Intézetekből

Tolna

Intézetünk egyike a Szeged központtal szervezett országos tehetséginformatikai rendszer kilenc regionális központjának. A feladat ellátásához szükséges számítástechnikai eszközöket és programot a "rendszergazda" *TALENT Kft.* biztosította. A rendszer célja olyan országos adatbázis létrehozása, amely a tehetségek felkarolásának és segítésének ügyét szolgálja.

A TIR szolgáltatásai

– Intézmények, magánszemélyek címadatainak tárolása, visszakeresése, (név, cím, telefon, szakterület ... stb.).

– Tehetséges fiatalok és gondozóik adatainak, programoknak, támogató intézmények adatainak tárolása, lekérdezése.

– A tehetséggondozással kapcsolatos cikkek, könyvek, szakirodalom tárolása, kikeresése.

– A program pedagógusok, szakoktatók számára teszt feladatsorok önálló készítésére ad módot. A tesztek futtatásával a teljesítmények objektív mérése végezhető.

Intézetünk 1987-ben pedagógiai vezetők részére (munkaközösségi vezetők, iskolaigazgatók, igazgatóhelyettesek, szaktanácsadók, MPI munkatársak) olyan tanfolyamot indított, amely még országosan ki nem próbált képzésen alapszik.

A 6 szemeszterre szóló képzést 5 éven belül kell teljesíteni. A jelentkező maga határozhatta meg, hogy mely félévekben kíván tanulni, illetve választhatta a beosztásának, munkakörének leginkább megfelelő tematikát.

A tananyag kidolgozásában az *OPI Iskolakutatói és Fejlesztési Osztály*, közelebbről Loránd Ferenc, Ballér Endre, Báthory Zoltán, Trencsényi László voltak segítségünkre.

A szemeszterek témái:

Kötelezően az első két szemeszter: Iskolaelméleti alapok I. II.

Majd választhatóan:

– Tanterveméleti és tantervkészítési alapismeretek

– A tanulási folyamat szervezésének alapkérdései

– Az iskola, mint szervezet I. II.

– Az iskola, mint közösség

– A szaktanácsadás fogalma és gyakorlata

– A pedagógus továbbképzés tartalma, formái és módszerei

– Egyéni kívánság szerint választott kurzus (mint pl. iskolakísérletek, fejlesztési stratégiák, nevelésfelfogások stb.).

A foglalkozás módszere: irányított önképzésen alapuló csoportos konzultáció. A 6 szemeszter befejezése után a résztvevők szakdolgozatot írtak. A tanfolyamot eddig több mint 100 fő végezte el.

Harmadik éve hirdetünk meg önköltséges tanfolyamokat a megye pedagógusai számára, amelyek nem elsősorban szaktárgyhoz kötöttek, mint inkább a pedagógus személyiségének, képességeinek fejlesztését célozzák meg, s a jelentkezésnél az egyéni motiváltság dominál. Ebben a tanévben ilyen formában szerveztünk Gordon–féle T. E. T. tanfolyamot valamint innovátorképző tanfolyamokat, amelyek célja:

– többek között – gyakorló pedagógusok tájékoztatása az alternatív pedagógiákról, műhelymunka keretében projektek készítése, egyéb tréningek segítségével a kreativitás és az önismeret fejlesztése, a szemléletváltozás segítése volt.

A közlekedésre nevelés új rendszerének kísérleti kipróbálásába kapcsolódott be Tolna megye, Békés és Hajdú–Bihar megyékkel együtt, és vesz részt 1989. január 1-től a kísérleti munkában 15 óvodával, 15 általános iskolával és 6 középfokú intézménnyel.

Összeállította:
Palotás Zoltán
igazgatóhelyettes

Zala

I. Kiadványok

1. Gyermekközelségben (Alternatív óvodai program)
2. Felméréselemzések (Ált. isk. 8. o. fizika,

kémia, biológia)

3. Tantárgyi helyzetelemzések (Általános iskola magyar, fizika, kémia, biológia, ének-zene)

4. Édes hazám (Dalgyűjtemény)

5. Zalai népszokások, néphagyományok

6. Matematikai feladatgyűjtemény (Általános iskola 5-6. o.)

7. Napközis tanulók olvasási szokásai

8. 100 éves az első óvodai törvény (Óvodatörténeti-, óvodapedagógiai tanulmányok, dokumentumok)

9. Széchenyi István emlékfűzet (Tanulmányok, a zalai Széchenyi-emlékűnepségek - 1891., 1910., 1941., 1960. - válogatott dokumentumai, Széchenyi-bibliográfia)

10. Etikai beszélgetések (Szöveggyűjtemény, kézikönyv ált. iskolai osztályfőnököknek.)

A kiadványok utánvétellel megrendelhetők:
Zala Megyei Pedagógiai Intézet
8901 Zalaezerszeg, Pf.: 56.

A Magyar Tehetséggondozó Társaság Közgyűlése

Újra összehívta, majd befejezte 1990. évi közgyűlését 1991. március 22-én a *Magyar Tehetséggondozó Társaság*. A közgyűlést a kecskeméti tehetséggondozás fellegváraiban (Kodály Iskola, Szórátkaténusz, Hosszú utcai óvoda, Katona József Gimnázium) gazdag szakmai kísérőprogram ölelte körbe. A Társaság tagjai a közgyűlés helyszínén, a Kodály Iskolában megtapasztalták a "tehetségfogadó környezet" fontosságát is.

A közgyűlés egyetlen napirendje a Társaság választmányának megválasztása volt. Az előkészületek megnyugtatóan igazolták vissza az alakulás éveit feszültségeinek megoldási esélyeit. Az elitizmus-populizmus rivalizálására konstruktív válasz az, hogy szinte a legerősebb és legaktívabb a *Gyermek és Ifjúságvédelmi Szakmai Szervezet* (átfogó tehetségkutatót végez területén és nyári tehetségmentő műhelyeket szervez); erősen bizonyul a kontinuitás a társasági élet szegedi kezdeteivel (csaknem 30 fővel fejt ki tevékenységét a Csongrád megyei tagozat), a felsőoktatási szakmai szervezet. Ennek megfelelően mindhárom szervezet 3 főt delegálhat a választmányba. A közgyűlésen titkos szavazással választott 15 szakember hűségesen tükrözi a Társaság színes összetételét, köztük építész, pszichológus, iskolaigazgató, alapítványi iskola-vezető, pedagógiai intézeti munkatárs, galéria-vezető, nyelvtanár, egyetemi oktató, neveléstörté-

nész, kollégiumigazgató, gyerekvédelmi szakember található Egertől Zánkáig, Győrtől Kecskemétiig, Debrecenről Szombathelyig. A választmány névsora az alábbi: Csák Máténé, Cimmer István László, Gáborjáni Péter, Gergely Ferenc, G. Tóth Márta, Gyarmathy Éva, Herczeg Istvánné, Kárpáti Andrea, Litkei József, Markó Endréné, Molnár József, Németh Endre, Poppelt Józsefné, Szakáll Istvánné, Trencsényi László, illetve Sarka Ferenc, Polgár Lászlóné, Szövényi Balázs, Farkas Katalin, Puskás Eszter, Székely Anna, Heimann Lászlóné, Polonkai Mária, Bodnár Gabriella.

A háromtagú számvizsgáló bizottság tagjai: Kollmann György, Martinkó József, Schmerz István. Az etikai bizottság tagjai: Rókusfalvy Pál, Balogh József, Kass Györgyné. Geffert Éva tartós tanulmányútra idejére az elnöki teendőket Herskovits Mária elnökhelyettes látja el. Úgy tűnik tehát lezárult egy korszak az MTT életében. A legitim vezetők és vezetői testületek mandátuma 3 év. A Társaság lélegezgethessék, s a szervezeti kérdései helyett gyarapodó személyes kapcsolatok közepette hozzájárulhat tartalmas társasági élet biztosításához.

Cigánytanulókat tanító iskolák figyelmébe

Ajánljuk az *Eötvös József Cigány-Magyar Pedagógiai Társaság* időszakos kiadványát a "*Cigány nevelés és kultúra*" c. füzeteket. A júniusi szám hét megye óvodai és iskolai kísérleteinek eredményeit mutatja be. Tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokhoz nyújt segítséget a vizualitás és szókinccsbővítés, beszédfejlesztés területén. Újabb száma a nemzetközi konferencia anyagát és a közoktatási törvénytervezet szakmai programjáról szervezett vitájának jegyzőkönyvét tartalmazza. A nevelő-oktató, fejlesztő munkához segítséget ad 10 videofilm kazettája.

A szakmai munka színvonalának emelése érdekében, és a tapasztalatok országos közreadása céljából kéri, hogy a cigánygyermeket nevelő pedagógusok munkájuk eredményeiről készült frásos és audió-vizuális anyagokat küldjék el címünkre: 1045 Budapest, Téli u. 64. II/5. Tel.: 160-5625.

A Társaság felhívja a figyelmet arra is, hogy az 1990. évi CIV. törvény alapján kiegészítő normatív támogatás jár azon intézményeknek, amelyek szervezett keretek között biztosítják a cigánygyermek differenciált felzárkóztatását. Ennek megfelelően járjanak el Önkormányzatunknál a kiegészítő normatív támogatás ügyében. Az igényt az önkormányzat pótlólag is benyújthatja a Belügyminisz-

térium művelődési-gazdasági főosztályára (1054 Budapest, Kossuth Lajos tér 4.).

Az *Eötvös József Cigány-Magyar Pedagógiai Társaság* elnöke Rácz Gyöngyi, főtítkára Nagy Ferenc. Címük: 1045 Budapest, Tél u. 64. (Tel.: 161-5625).

*

A *História* c. népszerű történelmi folyóirat kiadására létrejött a *História Alapítvány*, amelynek elnöke Niederhauser Emil egyetemi tanár. A lap főszerkesztője Glatz Ferenc, rovatvezetői Kertész István, Sipos Péter, Szakály Ferenc, Vörös Károly. Évi előfizetési díja 168,- Ft (6 szám). Az Alapítványhoz csatlakozni lehet bármilyen összeg befizetésével iskoláknak, szakköröknek, tanároknak, diákoknak egyaránt. Az Alapítvány és a szerkesztőség kérésre átutalási postautalványt küld.

Címünk: *História*, 1250 Budapest, Pf. 9.
(Tel.: 156-0457)
Bp., I. ker. Úri u. 53.
Bankszámla számuk: 208-97525-7265.

*

Erdély egymásra szakadt századai

Rendezte: *Böjte József*

Erdély a magyar történelem jelentős eseményeinek színhelye. A film segít felismerni, megérteni és átérezni Erdélyt. A filmhez mellékelt könyvecske, amely a teljes szöveget, a képek listáját és az ahhoz kapcsolódó történelmi magyarázatokat is adja, hasznos ismeretekkel bővíti tudásunkat.

Háromkút

Rendezte: *Lovass Ferenc*

Háromkút. Térkép nem jelzi, út, vasút nem visz oda. A hegyek övezte völgyben él másfél száz magyar és vagy ötven román. Villany, telefon nincs. A fennmaradáshoz mészégető, pásztor, favágó, orvos, pék egyszemélyben mindenki.

Videokazetta 60' perc.
Ára: 1.200,- Ft.

A filmeket ajánljuk minden pedagógusnak és érdeklődő, tanulni vágyó diáknak.
Terjeszti az Iskolafejlesztési Alapítvány

Technikaoktatás

Nemzetközi felhívás

A technikaoktatásban dolgozó vezetők konferenciájának helyzetismeretítője

Heinola, Finnország, 1991. augusztus

A világ jelenlegi helyzetének elemzése azt mutatja, hogy a nemzetek tapasztalják

- a Föld egészszé válását (globalitását), valamint a technológiák és az információk exponenciális növekedését;
- a környezetvédelem fokozott fontosságát;
- demográfiai jellemzők jelentős eltolódásait;
- fokozódó igényt termelékenység növelésére;
- a megnövekedett figyelmet az életminőség javítására, beleértve a kulturális javakat is;
- az egyre fokozódó nemzetközi összefogást a Földet átfogó globális és a nemzeti problémák megoldására.

A jelenlegi helyzet legfontosabb jellemzője a technika szerepe műveltségünkben. Sőt, mivel az emberi kapcsolat a technikával és az emberi felügyelet a technikában rendkívül lényeges, életbevágóan fontos a polgárok tájékozottsága e területen, vagyis az, hogy rendelkezzenek technikai "írásudással" (technologically literate). Az oktatásnak ki kell fejlesztenie ezt a képességet mindenkiben, s ez nem történik automatikusan.

Ezért e konferenciát sürgeti, hogy minden ország, mind egyénileg, mind szövetkezve a többivel, válaszoljon e kihívásra: állítson be rendszeres programokat, alakítson ki mindenki számára elérhető technika oktatást. Sőt, fölhívja mindőjüket olyan mértékű anyagi és szellemi befektetésre, amely arányos a náluk zajló technikai váltás mértékével. Mindehhez szükséges, hogy a már meglévő alaptantárgyakkal arányos legyen a technikaoktatás részesedése az erőforrásokban.

A konferencián az Amerikai Egyesült Államok, Anglia, Argentína, Csehszlovákia, Dánia, Észtorország, Finnország, Hollandia, Japán, Kanada, Magyarország, Németország, Olaszország, Skócia és Svédország szakemberei vettek részt.

Budapest, 1991. szeptember 9.

*

A Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Közgyűlés 334. (TK. 34.) Kgy. 1991. 05. 30. sz. határozatával lét-

rehozta a *Borsod–Abaúj–Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézetet*. Az intézet alapfeladata a megye kulturális értékeinek feltárása, megőrzése; a pedagógiai és kulturális innovációk támogatása, a közoktatási és közművelődési intézmények tartalmi fejlesztésének menedzselése több területen.

Szakmai információi birtokában támogatja a megyei innovációs törekvéseket, szakmai műhelyeket, szervezi az alapfejlesztéshez szükséges továbbképzéseket, fórumokat. Infrastruktúrájának igény szerinti működtetésével hozzájárul az intézményhálózat médiákkal való ellátásához.

A támogatott vagy támogatást igénylő szakmai műhelyek, egyének szellemi termékeinek megvásárlása után vállalkozik azok terjesztésére – egyedül vagy más szervezetekkel együtt –, lehetőleg szponzorokat is felkutatva, megnyerve.

Tértítés ellenében szakértőket biztosít az egyedi igények kielégítéséhez és a döntéselőkészítéshez; felelősséget vállal a szakértői munka minőségéért.

Egybeeső szakmai érdekek alapján együttműködik a megye kulturális és pedagógiai egyesületeivel, önszerveződő szakmai csoportjaival.

Az intézet vállalkozhat (tértítés nélkül) olyan szakmai feladatok ellátására, amelyek a megye végzetesen marginális intézményeinek, népcsoportjainak, településeinek segítenek gondjaik megoldásában.

A fenntartó által meghatározott költségvetési kereten belül szervezi a tanulók megyei versenyeit, támogatást biztosít a tehetség gondozáshoz, megyei szintű kulturális rendezvények lebonyolításához, önköltséges formában országos és megyei kulturális rendezvényeket szervez.

Borsod–Abaúj–Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet 3534 Miskolc, Marx K. u. 98. Tel.: 79–588, 50–433.

*

Mátyásné Kokovay Jolán alsótagozatos szaktanácsadó (1212 Bp., Erdélyi u. 8. Tel.: 276–2293) hazai gyártású SZOROBÁN (4 alpművelet elszámoltatását s a fejben számolást segítő) eszközt kínál.

Ára: tanulói (17 oszlopos): 350,- Ft
táblai: 3.500,- Ft.

Megrendelhető vagy minden hónap 1 csütörtökén megvásárolható 8–20 óra között. 150 db megrendelés esetén egyeztetett időpontban a szállítástól is gondoskodik. Vállalja továbbá a tanítók intenzív szorobán tanfolyamát, a programhoz módszertani segítséget, tanmeneteket is kínál.

*

A *MULTIKER KIADÓ* alternatív munkafüzetet kínál a német nyelvtanításban részt vevő tanulóknak számára. Dancsó László magyar–német MTRICA SZÓTÁRA élvezetes és eredményes ismeretszerzést tesz lehetővé, mentesíti a gyermeket a hagyományos szótanulás fárasztó gyakorlatától. Részletes információkkal a kiadó szolgál, megrendeléseiket a címünkre küldjék:

9002 Győr, Pf. 400.
Tel.: (96) 10–125.

*

A *Bizalom–önbizalom* c. ifjúsági lap szerkesztősége vételre, előfizetésre ajánlja tizenéveseknek szóló magazinját. A lap ára példányonként 39,- Ft, megrendelhető az alábbi címen: *Bizalom–önbizalom Ifjúsági lap Szerkesztősége*,

1137 Budapest, Radnóti M. u. 2.

Tel.: 112–7490/121.

Fax.: 112–3084.

*

Előkészületben a B.–A.–Z. Megyei PKI-nél:

1. Pályaválasztási tájékoztató 1992. Irányár: 60–70 Ft.

2. Középiskolák felvételi feladatsor Irányár: 45–50 Ft.

3. Középfokú végzettségűek képzési lehetőségei B.–A.–Z. megyében. Irányár: 35–40 Ft.

A nyár folyamán megjelent a művelődést érintő jogszabályok

Munkaügyi Közlöny 8. szám

– Jegyzék az 1991. április 30. napján hatályos MŰM és HBMH jelű rendeletekről, rendelkezésekről és utasításokról.

9. szám

– Jegyzék a hatályos művelődési jogszabályokról, határozatokról és utasításokról.

- A művelődési és közoktatási miniszter 20¹ (1991. Műv. K. 9.) útmutatója a nevelési-oktatási intézmények feladatvállalásának szervezéséről.

- A munkaügyi miniszter 4/1991. (IV. 13.) MÜM rendelete a foglalkoztatást elősegítő egyes támogatásokról.

- A Népjóléti Minisztérium, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és a Pénzügyminisztérium 8010/1991. (MK. 9.) NM-MKM-IM együttes tájékoztatója az egyes nevelési-oktatási-egészségügyi- és szociális intézményekben folyó élelmezés nyersanyagnormáiról és a fizetendő térítési díjról.

- Az 1991/92. tanév rendje

a.) A tanulmányokat záró vizsgák rendje.

b.) Jelentkezés és felvételi eljárás kérdései.

- Pályázat "a Magyar Köztársaság jó Tanulója - jó Sportolója" cím elnyerésére.

- Pályázat mindennapi testnevelés-testedzés megszervezésére és bevezetésére.

- Személyi számok használata iskolai végzettséget, szakképesítést tanúsító bizonyítványokon.

- Felhívás középiskolásoknak Világűr Nemzetközi éve pályázatra.

10. szám

- A művelődési és közoktatási miniszter 3/1991. (IV. 17.) MKM rendelete a felsőoktatási intézményekbe való felvételtől szóló 25/1988. (XII. 22.) MM rendelet módosításáról.

- Pályázati felhívás ifjúsági és szabadidősport célokra elkülönített 450 millió Ft. felhasználására.

- A Kossuth Alapítvány pályázati felhívása általános és középiskolai tanulók számára.

11. szám

- A kormány 64/1991. (V. 7.) Kormányrendelete a Központi Ifjúsági Alapról szóló 73/1988. (X. 18.) MT rendelet módosításáról.

- Felhívás a Szakképzési Alap 1991. évi központi pályázatára.

12. szám

- A Kormány 71/1991. (VI. 6.) Kormányrendelete a beföldi hivatalos kiküldetést teljesítő dolgozó élelmezési költségtérítéséről szóló 23/1983. (III. 12.) MT rendelet módosításáról.

- A Kormány 1022/1991. (V. 23.) Kormányhatározata országos múzeumok felsorolásáról szóló 1032/1981. (X. 30.) MT határozat módosításáról.

- Nemzetiségi Anyanyelvi Oktatásért szakalapítvány.

- Népművészetért szakalapítvány.

Művelődési közlöny 13. szám

- Gimnáziumi nevelési-oktatási terv módosítása.
- Az általános iskolai tanulók országos nyelvi tanulmányi versenyének 1991/92. tanévi kírása.

- Kazinczy-verseny az általános iskolák tanulói számára.

- A TIT Herman Ottó Országos Biológiai Verseny 1991/92.

- A TIT Hevesy György Országos Kémia Verseny 1991/92.

- A diákolimpiai versenysorozat és a magyar egyetemi-főiskolai országos bajnokság MEFOB 1991/92. tanévi meghirdetése.

- Kitaibel Pál Biológiai Tanulmányi Verseny 1990/91. tanév helyezettei és felkészítő tanárai.

- Az 1990/91. tanévi Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny eredményeinek közzététele.

14. szám

- 1991. évi XX. törvény a helyi önkormányzatok és szerveik, a köztársasági megbízottak, valamint egyes centrális alárendeltségű szervek feladat- és hatásköreiről.

- 1991. évi diákpályázat

15. szám

- Országos Tanulmányi és Kulturális Versenyek meghirdetése az 1991/92. tanévre az általános iskolai és középfokú iskolai tanulók részére.

- Alternatív testnevelés engedélyezése az általános iskolák 1-4. osztálya számára.

- Tájékoztató az Országos Óvodai Játékkészítő Pályázat eredményéről.

Magyar Közlöny 69. szám

- 1991. évi XXI. törvény a helyi önkormányzatok 1991. évi céltámogatásáról.

80. szám

- 1991. évi XXVIII. törvény a szakszervezeti vagyon védelméről, a munkavállalók szervezkedési és szervezeteik működési esélyegyenlőségéről.

81. szám

- A művelődési és közoktatási miniszter 5/1991. (VII. 18.) MKM rendelete a sportolók versenyzési, játék jogosultságának nyilvántartásáról.

- Az Országgyűlés 40/1991. (VII. 18.) OGY. határozata a nemzetiségi és etnikai kisebbségi szervezetek költségvetési támogatásáról elkülönített tartalékalap elosztásáról.

83. szám

- A Kormány 96/1991. (VII. 23.) Kormányrendelete egyes munkaügyi jogszabályok módosításáról.

- A művelődési és közoktatási miniszter 6/1991. (VII. 23.) MKM rendelete a sporteredményekkel kapcsolatos egészségügyi feladatokról.

84. szám

- A Kormány 99/1991. (VII. 25.) Kormányrendelete egyes nyugellátások, baleseti nyugellátások és az átmeneti járadék évközi emeléséről.

- A Kormány 100/1991. (VII. 25.) Kormányrendelete egyes nyugellátásban részesülők, továbbá a családi pótlékban részesülő családok 1991. évi rendkívüli támogatásáról.

- A művelődési és közoktatási miniszter 7/1991. (VII. 25.) MKM rendelete a sajtótermékek köteles- és tiszteletpéldányairól szóló 17/1986. (VII. 20.) MM rendelet módosításáról.

88. szám

- A művelődésügyi és közoktatási miniszter 9/1991. (VII. 3.) MKM rendelete.

- A kulturális értékű tárgyak külföldre viteléről és külföldi kiállításáról szóló 3/1977. (III. 29.) KM rendelet módosításáról.

89. szám

- A művelődési és közoktatási miniszter 10/1991. (VII. 6.) MKM rendelete a tankönyvek hatósági fogyasztói áráról.

- A művelődési és közoktatási miniszter 11/1991. (VIII. 6.) MKM rendelete a "PRO CULTURA HUNGARICA" emléklakett alapításáról.

- A művelődési és közoktatási miniszter 12/1991. (VIII. 6.) MKM rendelete Augusztus 20, az államalapító Szent István ünnepe alkalmából a művelődési és közoktatási miniszter által adományozandó kitüntető díjakról.

91. szám

- A közlekedési, hírközlési és vízügyi miniszter 17/1991. (VII. 16.) KHVM rendelete a belföldi menetrendszerinti távolsági (helyközi) autóbusz-

közlekedés, valamint az iskolák, tanintézetek által rendelt belföldi autóbusz különjáratok díjáról szóló 5/1991. (I. 29.) KHVM rendelet módosításáról.

92. szám

- A Kormány hároméves intézkedési programja a gyermekek és a fiatalok jövőjéért.

ALTERN füzetek

Az Iskolafejlesztési Alaptvány és az OKI Iskolafejlesztési Központ új füzet sorozatot indít el ALTERNatív pedagógiák és módszerek címmel.

Az a pedagógiai műhely, amely ezt a sorozatot most útjára bocsátja – a különböző átszervezések miatt ugyan váltakozó nevek alatt – hosszú évek óta küzd a magyar pedagógiai gondolkodás és iskolai gyakorlat pluralizálódásáért. Tette és teszi ezt elméleti tanulmányok publikálásával; az iskolarendszer, az oktatásügy átalakítását célzó fejlesztési koncepciók kidolgozásával; iskolakoncepciók megméretését és megvalósítását célzó akciókutatásokkal; az egyes iskolákból induló innovációk felkarolásával, szakmai segítségével; konferenciák, továbbképzések, szemináriumok és nyári egyetemek szervezésével.

Ennek a tevékenységnek természetes és szerves része a megszokottól, a tradicionálistól eltérő pedagógiai filozófiák, pedagógiai és iskolakoncepciók, módszerek, eljárások, egyszóval az alternatív pedagógiák "importja".

Az ALTERN célja, hogy bemutassa a jelentős hagyományokkal rendelkező alternatív pedagógiákat és megismertessen az új kezdeményezésekkel.

E célt az alkalmazhatóság, az alkalmazás oldaláról közelíti meg. Az Olvasó nem csupán egy általános leírást kap egy-egy pedagógiáról, eljárásról, hanem megismerheti azt is, hogy ezek hogyan működnek – működhetnek az iskolában.

Talán éppen a felhasználói, az alkalmazói szempont kiemelése és hangsúlyozása az ami sorozatunkat (az ehhez a szempontoz alkalmazkodó technikai kivitelezés speciális jellege mellett) elég erőteljesen megkülönbözteti, az egyébként sok vonatkozásban "elődként" tekintett "Pedagógiai források" (Tankönyvkiadó) sorozattól.

Az ALTERN számolva az eltérő, inkább elméleti-konceptuális illetve inkább módszertani-felhasználó érdeklődéssel, valamint a pedagógusképzés szükségleteivel, két eltérő funkciójú sorozatra tagolódik: az egyik a "koncepciók", a másik a "módszerek", a "technológiák" sorozata. A két al-

sorozatot a borítólappal eltérő színével is megkülönböztetjük egymástól.

A sorozat füzeteit olyan formában publikáljuk, hogy az lehetőséget adjon, egyfelől az egyes koncepciók és/vagy módszerek speciális csoportosítására a felhasználó részéről, másfelől pedig a kiadás során újabb és újabb elemekkel bővíthessük az egyes koncepciókhoz, módszerekhez kapcsolódó füzeteket. Ez a megfontolás vezetett bennünket, amikor az egyes füzeteket nem kötve vagy fűzve, hanem az irattartóba helyezést biztosító formában (lapszélén lyukasztva) adjuk át az Olvasónak.

Évente négy-öt füzet kiadását tervezzük, amelyek kivitelezése lehetővé teszi, hogy az Olvasó egyedi köteteket állítson össze a maga számára, és azokat folyamatosan bővítsse.

Az ALTERN sorozat első füzete – Hortobágyi Katalin: Projekt kézikönyv c. munkája – 1991. júniusában jelent meg. A kötet az utóbbi évtizedek humanisztikus pedagógiai törekvéseinek tárházából – közelebbről a nyugatnémet iskolák tapasztalataiból – nyújt át egy csokorraavalót.

Célja a hazai gyakorlatban méltánytalanul kevésbé ismert és még kevésbé alkalmazott projekt módszernek a bemutatása. Néhány karakterisztikus projekt – példa tárgyyszerű leírásával asszociációs bázist nyújt ahhoz, hogy az olvasó a projekt – módszer lényegét megértse és megérezze alkalmazhatóságának – végtelen – verbalitását.

A könyvben található projektleírások sokféleségéből kitetszik, hogy a projekt módszer nem egyszerűen tanulási technika, hanem a megismerésnek olyan sajátos formája, amelynek jellegzetessége a komplex szemlélet, a valóságos tevékenység, valamint az, hogy épít a gyerekek múltbéli és folyamatosan jelenlevő tapasztalataira. A közvetlen pedagógiai gyakorlat segítése érdekében a könyv a projekteket olyan szerkezetben mutatja be, amely átláthatóvá teszi belső építkezésüket, s mintegy üzenetként azt a meggyőződést is közvetíti, hogy kellő felkészültséggel és energiárfordítással bárki meg tudna szervezni azokhoz hasonlókat. Ugyanakkor az olvasó nem egyszerűen átvethető vázlatokat kap kézhez, hanem konkrét történések konkrét leírásait, mondhatni "epikus" előadásban. Mindannak a közvetítését tehát, amely a projekt megvalósítása során történt. A tárgyyszerűsége való törekvés tehát nem akadályozza meg, hogy az iskolai történések hangulatából is eljusson valami az olvasóhoz.

Annak a felvillantása érdekében pedig, hogy az iskolák gyakorlatában a projekteknél szinte kalidoszkópszerű változatossága és gazdagsága létezhet, a kötet záró fejezetében röviden annotált és

tematikusan rendezett projektek tucatjait találhatjuk az érdeklődő.

ALTERN sorozat 1991-re tervezett füzetei:

- Projekt kézikönyv;
- Jena-Plan;
- Alternatív kezdeményezések Magyarországon;

- Kooperatív technikák;
- Kreatív művészetpedagógiai projektek.

Az ALTERN sorozat füzetei megrendelhetők:

Pákozdi Kör
Általános Iskola és Diákotthon
2481 Velence Bárczi G. u. 2-4.

Az Iskolafejlesztési Alapítvány újra megjelenteti

A gordiuszi csomó című szöveggyűjteményt, amely nehezen hozzáférhető szép- és szakirodalmi szemelvényeket tartalmaz. Az elmúlt év tapasztalatai alapján ezek jól alkalmazhatók a diákokkal folytatott vitáknál, beszélgetéseknél, többek között a társadalommerettel foglalkozó és az osztályfőnöki órákon. Felhasználható az általános iskola 7. és 8. osztályaiban, középfokú intézményekben és a pedagógusképzésben is.

A szemelvényeket a következő témakörökben csoportosítottuk: mentálhigiénés kultúra, erkölcsi kultúra, társas kapcsolat (barátság, szerelem, család), a mindennapi érintkezés kultúrája, hazaszeretet, közélet, globális problémák, a tanulás és gondolkodás kultúrája, a munka kultúrája (pályaválasztás, jövőkép).

Gyorsan változó világunkban nem lehetett célunk megfellebbezhetetlen "igazságok" hirdetése. A különböző témakörökkel kapcsolatban többféle nézetet, szemléletet hordozó szövegeket törekedtünk közreadni, az olvasóra bízva a döntést: mivel ért egyet, mit utasít el.

Néhány név a népes szerzőgárdából: Vámos Miklós, Örkény István, Székely Éva, Mérei Ferenc, Eörsi István, Czakó Gábor, Konrád György, Oriana Fallaci, Erich Fromm, Bodor Pál, Hankiss Elemér, Szent-Györgyi Albert, Moldova György, Ingmar Bergman, Illyés Gyula.

A kiadvány megrendelhető a következő címen:

OKI, Iskolafejlesztési Központ,
1087 Budapest, Könyves K. krt. 48-52.

A pontatlanságok elkerülése érdekében kérjük, hogy az alábbi megrendelési mintát használják:

Megrendeljük Önöktől A gordiuszi csomó című szöveggyűjteményt (135,- Ft/db) példányban. A példány(oka)t postán, utánvétellel, számlával szíveskedjenek elküldeni.

pontos cím (intézmény vagy személy neve, helység, utca, házszám, irányítószám, pecsét)

A Magyar Pedagógiai Társaság tevékenységéről

A *Neveléslektani Szakosztály* – együttműködésben a *Magyar Pszichológiai Társasággal* május 28-án a Kommunikációs képességek fejlesztésének tapasztalatai a pedagógusképző intézményekben címmel rendezett vitát Debrecenben.

A *Neveléslektani Szakosztály* és a *Szolnok Városi Tagozat* összejövetelén április 18-án Szolnokon Demeter Katalin mutatta be az "intenzív-variációs" tanulási rendszert.

Az *Általános Iskola*, a *Gimnáziumi* és a *Neveléslektani szakosztály* közös rendezvénye volt Budapesten, a Szent István Gimnáziumban Ancsel Éva előadása Az ember lehetőségei címmel.

A *Testi nevelési Szakosztály* külön vitát rendezett a közoktatási törvény szakmai koncepciójáról.

A *Családpedagógiai Szakosztály* a II. kerületi Önkormányzattal karöltve a családi nevelés oktatását a felsőoktatásban szorgalmazó programot fogadott el.

A *Nevelélméleti Szakosztály* ősszel Szolnokon kétnapos elméleti konferenciát szervez az Osztályfőnökök helye, szerepe témában.

A *Gyermek- és Ifjúságvédelmi Szakosztály* a *Népjóléti Minisztériummal* kötött együttműködési megállapodást, saját centenáriumi ülést tartott, kéri, hogy témájával önálló szekció lehessen a Nevelésügyi Kongresszuson.

A *Neveléstörténeti Szakosztály* ülésén a "Neveléstörténet a felsőoktatásban" c. témát vitatták meg Bajkó Mátyás előterjesztésében.

Megkezdődött az új program szerint a tanév a *salgotarjani Petőfi Iskola* ötödik, s a *tiszafüredi Széchenyi Általános Iskola* második osztályában. Mindkét iskola "Az iskolai esélyegyenlőségért" alapítvány által támogatott, ISKOLATÁRSULÁS 12 néven jegyzett alternatív pedagógiai vállalkozás tagja.

Arról van szó, hogy a német Gesamtschule mozgalom tapasztalatai alapján a sokoldalú nevelés, a késleltetett szelekció jegyében kibontakozó pedagógiai program, alternatív iskola meghonosítható-e napjaink Magyarországn. (Az iskolatársulás szervezése Loránd Ferenc nevéhez fűződik) – programja megjelent az Új Pedagógiai Szemle 1991/1. számában –, az említettekén kívül szolnoki, budapesti iskolák tagjai máris társulnának, további iskolák érdeklődnek. A képzés itt egységes szervezetben, differenciált metodikával járul hozzá ahhoz, hogy "mindenki a saját tempójában eljuthasson a saját csúcsaira". A program 12 éves, általános- és szakképzést nyújt végzőseinek.

Több gyermekszervezet (a *Magyar Cserkészcsapatok Szövetsége*, a *Zöld Szív Egyesület*, a *Magyar Cserkészlányok Szövetsége*, a *Magyar Úttörők Szövetsége* s a *Magyarország Felfedezői – Hagyományörző Szövetség*) csatlakozott a *békéscsabai Tanítóképző Főiskola* vállalkozásához: a pluralizmus viszonyai között közös szakmai képzésben részesíteni a gyermek-, és ifjúsági mozgalmak vezetőit. Együttes munkában folyik a program kidolgozása – melybe külföldi példák nyomán – szociológiai, pszichológiai, szociálpszichológiai tartalmak is integrálódnak, a hallgatók a "szakmai gyakorlatot" saját mozgalmukban végzik majd, nemkülönben itt részesülnek – miután az öntevékeny gyermek- és serdülőmozgalmakban végzett tevékenység pedagógiáját, metodikáját megtanulták – speciális "ideológiai képzésben".

A *Gyermekkérdések Magyarországi Fóruma* a *Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálattal* karöltve november végén mutatja be kormányzati szerveknek, és a "Gyermekkérdések Szabadegyetemének" nevezett nyilvános rendezvények azon munkájának eredményeit, melynek során elvégezték a teljes magyarországi joganyag átfésülését, elemzését abból a szempontból, hogy mely hatályos jogszabályok sértik az ENSZ Gyermekjogi Konvencióját, melyet a magyar kormány évekkel ezelőtt aláírt, de a hatálybalépést jelentő parlamenti kihirdetés – éppen elsősorban megannyi várható súlyos jogi konfliktus miatt – késlekedik.

GONDOLKODJUNK RÓLA EGYÜTT

Kedves Olvasó!

Ha van olyan az iskolai élettel, kollégákkal, szülőkkal, gyerekekkel kapcsolatos gondja, problémája, amelyet nincs kivel megbeszélnie, illetve nem akar, nem tud, esetleg nem mer környezetével megosztani, ha adódik olyan konfliktusa, amellyel nehezen boldogul, írja meg nekünk, és gondolkodjunk róla együtt!

Nem ígérjük, nem is ígérhetjük, hogy megoldjuk a felvetett problémákat, de azt igen, hogy gondolatainkkal megpróbálunk hozzájárulni az ezekből kivezető, az ezeken átvezető utak megtalálásához. A felvetett problémákkal kapcsolatos elképzeléseinket, véleményünket közöljük lapunkban, másokra levélben reagálunk.

Hogy miként alakul e - reméljük érdekes és hasznos - rovat tartalma, jellege, az elsősorban a beérkező levelektől függ. A problémák, konfliktusleírások mellett örömmel fogadja ötleteiket, javaslataikat is:

Sallai Éva

ISKOLAKULTÚRA SZERKESZTŐSÉG

1051 Budapest, Dorottya u. 8.

Telefón: (1) 138-2938

Telefax: (1) 118-6384

Postafiók: 1399 Budapest 701/420

ÁRA: 100,-Ft

Az Iskolakultúra cikkpályázata

1.) Pályázatot hirdetünk a közoktatás bármely iskolatípusában illetve tantárgyában előforduló tananyag megtanításával kapcsolatos módszertani kérdés leírására. A leírás terjedelme legfeljebb 10-14 gépelt lap lehet, ábrákkal együtt. Előnyben részesítjük azokat a munkákat, amelyek új pedagógiai módszert ismertetnek, illetve olyanokat, amelyek taneszköz igénye gazdaságosan kielégíthető.

Pályadíjak:

Egy 1. díj:	20.000,- Ft
Kettő 2. díj:	10.000 - 10.000,- Ft
Három 3. díj:	5.000 - 5.000,- Ft

2.) Pályázatot hirdetünk a közoktatás bármely iskolatípusában illetve tantárgyában a tananyag megtanításához felhasználható

könyv
film
videofilm
kísérleti eszköz

ismertetésére, illetve kritikai leírására. A leírás maximális terjedelme 5 gépelt lap lehet. Előnyben részesítjük azokat a recenziókat, kritikákat, amelyek új anyagokat, eszközöket ismertetnek.

Pályadíjak:

Egy 1. díj:	10.000,- Ft
Kettő 2. díj:	7.000 - 7.000,- Ft
Három 3. díj:	5.000 - 5.000,- Ft

Mindkét pályázat benyújtási határideje: 1991. december 1. Eredményhirdetés: 1992. január 25. A helyezést elért pályamunkákat lapunkban - külön honoráriumért - közöljük. A pályaműveket gépelve vagy számítógépes mágneslemezen (WORD 5) kérjük beküldeni, a pályázó személyi adataival együtt.

ISKOLAKULTÚRA SZERKESZTŐSÉG