

# iskolakultúra

---

TÁRSADALOMTUDOMÁNY

---

*Az Országos Közoktatási Intézet*

*folyóirata*

*II. évfolyam, 16. szám*



---

**A TARTALOMBÓL** Cserép László: Hogyan tanítsuk meg, hogy mi a filozófia? ✓✓ A történelem a jelenig tart ✓✓ Szerdahelyi Gáborné: Időtakarékos differenciálás az alsó tagozatban ✓✓ Schödl Lívia: Az adaptációs iskolaotthon ✓✓ Szabados György: A zene eredete ✓✓ Kertész Márta: Reszkesetek, egerek!

---

# Számunk szerzői

Amacziné Bíró Zsuzsa, tanár,  
ELTE Radnóti Miklós Gyakorló  
Gimnázium, Budapest

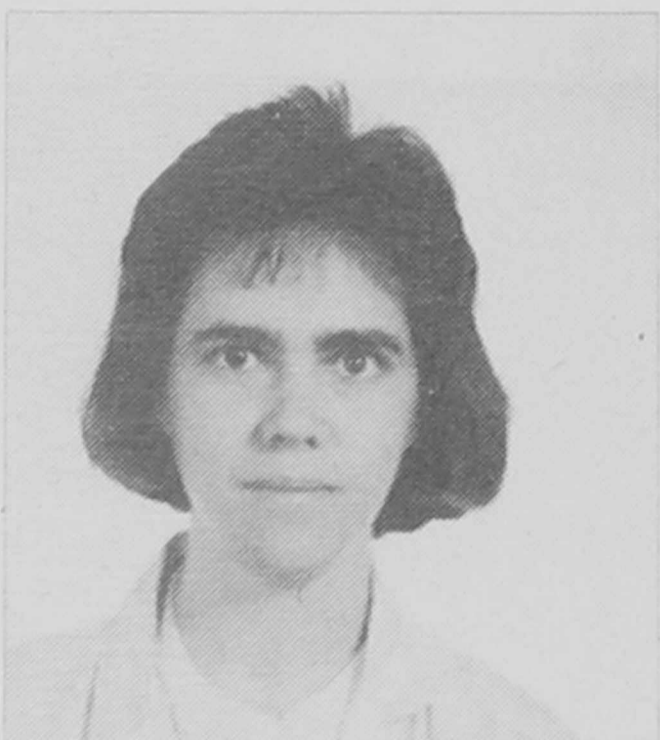
Bácsi János, tanár, JGYTF I. sz.  
Gyakorló Iskolája, Szeged



Bognár Mária, tud. munkatárs,  
OKI Iskolafejlesztési Központ,  
Budapest



Cserép László, tanár, oszt. vez.,  
Polgármesterti Hivatal, Balaton-  
füred



Dehelán Anna, tanár, újságíró,  
Budapest

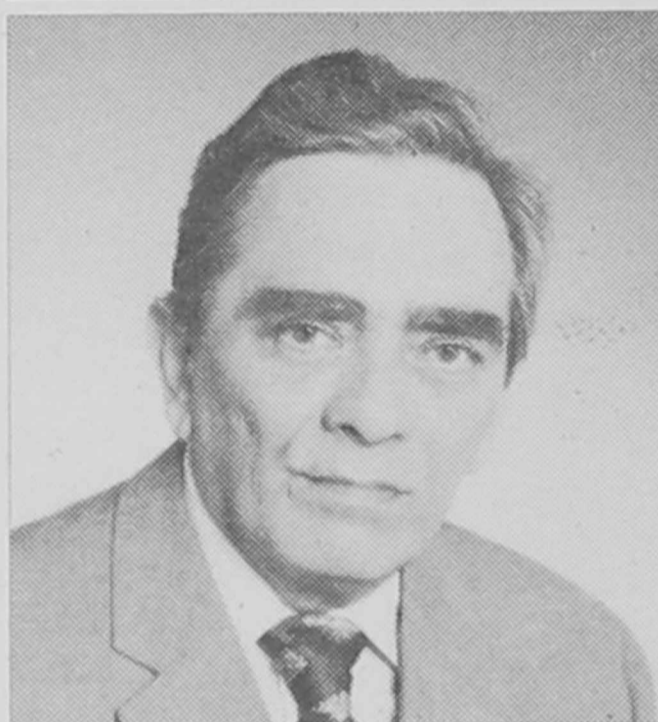
Domonkos János, igazgató, Fő-  
városi Iskolaszanatórium, Buda-  
pest

Egyed Emese, költő, iroda-  
lomtörténész, Kolozsvár

Fejős Zoltán, tud.munkatárs, Te-  
leki Alapítvány Közép-Európai  
Intézet, Budapest

Fenyő D. György, tanár, Berzse-  
nyi Dániel Gimnázium, Buda-  
pest

Fenyvesi Ottó, szerkesztő, Újvi-  
dék



Gyombolai Márton, igazgató,  
Karolina Katolikus Ált. Iskola,  
Vác



Hegedüs Ferencné, ny. tanár,  
Budapest

J. Király István, zenekritikus, a  
Magyar Felőktatás felelős  
szerkesztője, Budapest

Karlovitz János, tan-  
könyvkutató, Nemzeti Szakkép-  
zési Intézet, Budapest

Kertész Márta, rendezőasszisz-  
tens, Budapest

Kojanitz László, tanár, Kísérleti  
Gimnázium és Szakközépisko-  
la, Törökbálint



Lázár Katalin, népzene kutató,  
MTA Zenetudományi Intézet,  
Budapest

Merényi László, ny. tanár, Buda-  
pest

Metz Katalin, újságíró, Új Ma-  
gyarország, Budapest



Riznerné Gáspár Erika, tanár,  
Somogyi Imre Ált. Iskola, Abony



Schödl Livia, pszichológus, XX.  
ker. Nevelési Tanácsadó, Buda-  
pest

Szabados György, zeneszerző,  
Budapest

Szerdahelyi Gáborné, tanítónő,  
Kassai Úti Ált. Iskola, Szolnok

Tolnai Mária, tanár, Csokonai Vi-  
téz Mihály Tanítóképző Főisko-  
la, Kaposvár

ISKOLAKULTÚRA  
Társadalomtudomány  
II. évfolyam 1992/16.  
Az Országos Közoktatási Intézet  
folyóirata

Főszerkesztő:  
GÉCZI JÁNOS

A szerkesztőség munkatársai:

ANDOR MIHÁLY  
DIPPOLD PÁL  
GABNAI KATALIN  
HALÁSZ GÁBOR  
KARLOVITZ JÁNOS  
KOJANITZ LÁSZLÓ  
LAMI PÁL  
MÁNYOKI ENDRE  
SALLAI ÉVA  
SEBŐK ZOLTÁN  
SCHILLER ISTVÁN  
SZEKSZÁRDI FERENCNÉ  
SZENDREI JÁNOS  
SZÉKELY SZ. MAGDOLNA  
TAKÁCS VIOLA  
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ  
VÁGÓ IRÉN  
ZALÁN TIBOR

A borítót és a belső tipográfiát  
tervezte:  
HELLE MÁRIA

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

Felelős kiadó:  
ZSOLNAI JÓZSEF főigazgató

Szerkesztőség:  
Budapest, Dorottya u. 8. 1051  
(Pf: Budapest, 701/420. 1399)  
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 átuta-  
lással MNB 232-90-174-4273 pénzforg-  
almi jelzőszámmal. Előfizetési díj  
számonként 100,- Ft. (Teljes évfolyam  
2400,- Ft; Természettudomány 1000,-  
Ft, Társadalomtudomány 1000,- Ft,  
Matematika-Informatika-Technika  
400,- Ft.) Megjelenik kéthetente.  
HU ISSN 1215-5233  
A nyomás az MSZH Nyomda és Kiadó  
Kft. Nyomdájában készült.  
Felelős vezető: Nagy László igazgató  
Lapzártá: 1992. július 23.

# iskolakultúra

AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET  
FOLYÓIRATA

II. évfolyam, 1992/16.

## Tartalom

**Cserép László:** *Hogyan tanítsuk meg, hogy mi a filozófia?* (2) **Kojanitz László:** *A történelem a jelenig tart (Beszélgetés Gerő Andrással és Gergely Andrással)* (6) **Szerdahelyi Gáborné:** *Időtakarékos differenciálás az alsó tagozatban* (15) **Bácsi János:** *A gondolkodás grammatikája a fogalmazásban* (19) **Fejős Zoltán:** *Magyarnyelv-oktatás és magyar iskolák Európán kívül* (23) **Fenyő D. György:** *Mire való az irodalomtanítás?* (29) **Bognár Mária:** *A curriculumról és a curriculumfejlesztés alapjairól* (34) **Schödl Livia:** *Az adaptációs iskolaotthon* (38)

## SZEMLE

**Riznerné Gáspár Erika:** *Évezredek, korok, emberek - történelmi terepasztalon* (49) **Szabados György:** *A zene eredete* (51) **J. Király István:** *Az állat visszatér* (53) **Metz Katalin:** *Tóték* (54) **Dehelán Anna:** *Elkendőzött valóság* (55) **Tolnai Mária:** *Levél Kaposvárról* (56) **Lázár Katalin:** *Medveünnep és nyári puccs* (58) **Hegedűs Ferencné:** *Az olvasás pedagógiája* (62) **Amacziné Bíró Zsuzsa:** *Erkölcskódexet!* (69) **Gyombolai Márton:** *Gondolatok és tapasztalatok az "illemtan" tantárgyról* (70) **Karlovtz János:** *Katedrális-életmű* (72) **Egyed Emese:** *Szenny és jóság: Aranykorporsó* (73) **Merényi László:** *Emlékezés az eperjesi kollégiumra* (75) **Domonkos János:** *A Székely Nemzeti Múzeum Sepsiszentgyörgyön* (76) **Kertész Márta:** *Reszkessetek egerek!* (78)

SZEPARÁTUM *Kepes György* (szerk. **Bán András**)

# Hogyan tanítsuk meg, hogy mi a filozófia?

CSERÉP LÁSZLÓ

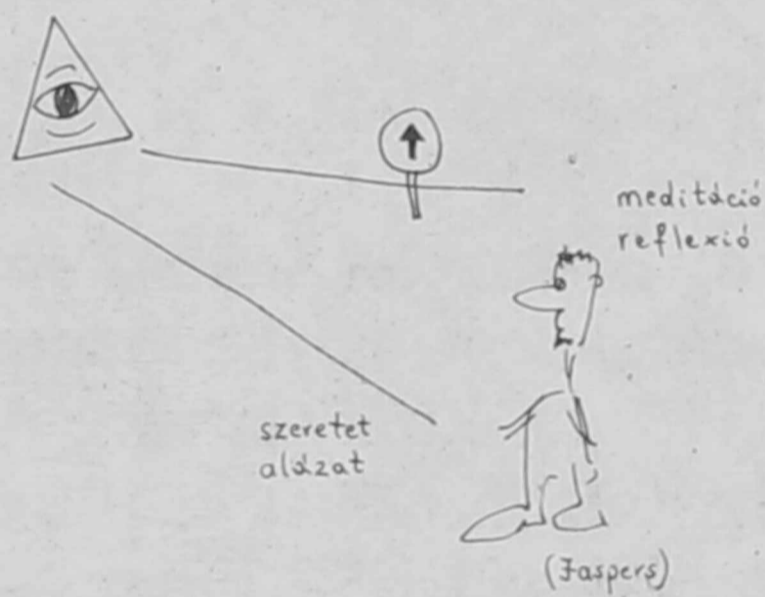
*Mottó: "Végtére is – a parafrázis – minden erről szólna..."  
(Esterházy Péter)*

Keressd a koherenciát!

Ami itt következik, nem az egyetlen válasz vagy megoldás, hanem széljegyzeteknek sora arról, amit s ahogy ismerek (tudok?) a filozófiáról a filozófiatörténet több éves olvasása után-közben.

"... kézre álló effektus... példaszzerűen előállítja a "most"-ot.."

E dolgozat hogyanja és mikéntje a válasz, s mint-hogy végletesen szubjektív, s így korlátozott, érvénye annál tágasabb. Hisz nem önarckép, hanem annál több, modell kívánna lenni, melynek jelentését tovább bővítené az alkalom, hogy leírom. Saját világom értelmezése során fokozatosan közelítem meg az általánost, persze mindez próbálgatás, akár a majomé.



Módszerem garantáltan új, mert ősrégi. Metaforákat veszek elő (sorra leporolom őket), allegóriákat gyártok, fogalmakat analizálok. Persze nem gondolom, hogy a filozófia csupán fogalmakból való tudomány, így állandóan úton vagyok.

"A filozófia útonlevést jelent."

De tanulható-tanítható-e, elmondható-kimondható-e a filozófia? A kérdésnél csak a rá adott válaszok unalmasabbak, ezt is beleértve!

"A filozófia lényege nem az igazság birtoklása, hanem az igazság keresése..."

Előfeltevésem – minthogy a filozófiában minden eljárás széllel bélelt, ha nem tekint valamit adottnak –, hogy lényege megmutatható, eljátszható: próbálkozás.

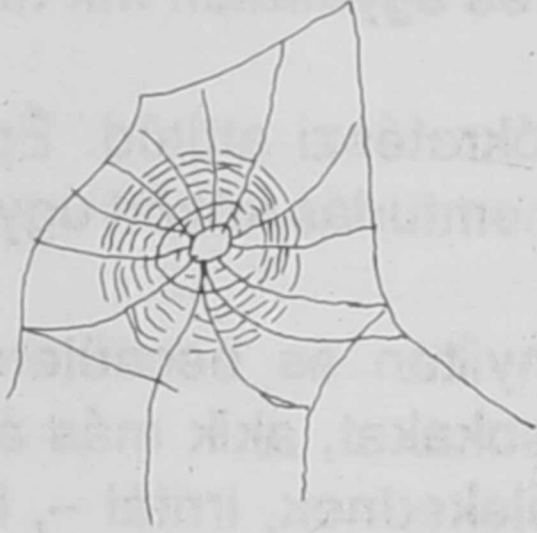
"Mad dogs are dogs." (És az mit jelent, hogy "contain"?)

Mert mit is jelent tájékozódni a gondolatok között? Azt, hogy használjuk (tanuljuk) a nyelvet. A nyelvből mint alanyból bontjuk ki a világot, az állítást. Értelmezzük, magyarázzuk a szöveget, a szavakat, a fogalmakat. Nem törődünk az universalia-vitákkal, sem a sense-data elméletekkel, igazságkritériumokkal; analógiákat, szinonímákat keresünk, figurázunk-etimológiázunk. "Siker-szavakat" tanulunk, értelmes és kevésbé értelmes "beszédlépéseket" teszünk,



“Nem képzelhetünk el semmiféle abszolút abszolútumot, ami kizárná a további miért követelését.”

Egy paradigmaticus allegória



Németországban a pókszabásúak kerekén 2300 faja él!

“A szisztematikus filozófiai kutatás szükségképpen metafizikai kutatás.”

Ahol elhallgat a szó, ott a némaság beszél, ahol elhallgat a némaság, ott a Teremtő beszél. (Oravecz)

“Nem lehetséges értelmes metafizikai állítás.”

“Micsoda bukás!”

“A nyelv álruhába öltözteti a gondolatot.”

$$y=f(x)$$

emlékezünk. Közben a nyelvet mint fogalmi hálót a biztonság kedvéért több ponton is rögzítjük a valósághoz.

Az ember grammatikára képes lény, állítja a *Filozófus*, s bár teljesen jogos lenne, mégsem kérdezem, hogy honnan e képesség. (*Szókratész* is csak annyit kérdez *Menontól*, hogy tud-e a fiú görögül.)

Mert mit is csinál a filozófus?

Egy magas helyről (teoretikus nézőpont) alábocsát egy fogalomfonalat, s mint a keresztospók, szövi hálóját. Az első fonalak provizórikusak – ha elkészült a mű, azokat meg is semmisíti –, de addig bizonyos fokig hídként használja őket, azokon szaladgál, amíg megfelelő teherbírású szálakat nem készít. Sokféle hálót, sokféle módon lehet készíteni, de ha “ad magára” valamit a mester, akkor a legművészebb *kerekhálót* részesíti előnyben. Mit sem ér azonban a legszebb háló sem, ha nem lehet vele vadászni. Ezért aztán kissé esetlen, s mert nagyon erősre sodort, jól kivehető biztosító fonalakkal rögzíteni kell a hálót cserjéhez, fához, fűszálhoz. A mű sosem lehet teljes, hiszen a célszerűen ragadós, de nagyon vékony zsákmányejtő fonalak szinte láthatatlanok, egyre táguló köreik könnyen szakadnak. Így hiába is lenne a mester kedvére való, hogy a hálókúpola belsejében ülve gyönyörködjön a maga alkotta mű szépségében, bizony toldozni-foltozni kell. De nem ez a legnagyobb baj, hiszen szövőmirigyei folyamatosan termelik az újabb fonálnak valót, hanem az, ha túl nagy zsákmányt ejt! Ekkor be kell látnia, hogy az a legjobb, ha önszántából elengedi, különben ő lesz az áldozat.

Persze, ha jól megnézzük, kiderül, hogy a háló közepe eleve üres!

Könnyen látható, mert nem rejtőzködöm, hogy a nyelv megbabonázott. De hogy is állunk a nyelvfilozófiával?!

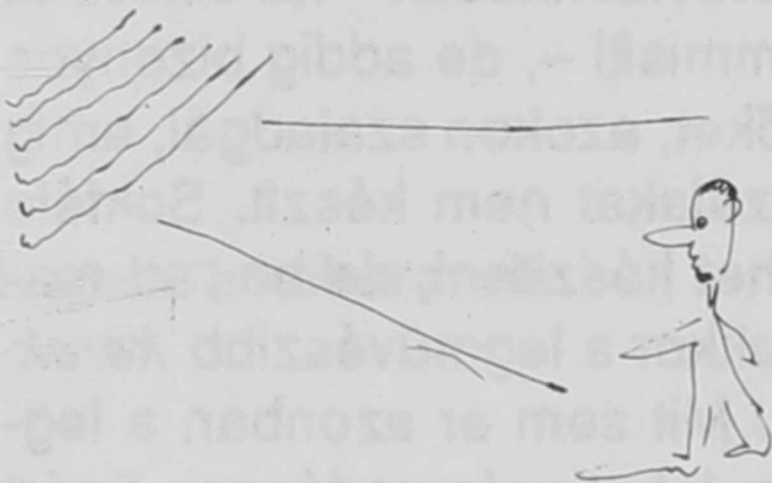
Nem a filozófusok impotenciájának nyílt beismeréséről van szó, amikor a nyelv analízisére korlátozzák vizsgálódásuk körét?

Úgy tesznek, mintha módszerbeli forradalmat csináltak volna, pedig lehet, hogy csak “megkoronázzák” azt a folyamatos hanyatlást, amely a filozófia történetét *Anaximandrosz* óta jellemzi, s mely – *Heidegger* sugallata szerint – a nihilizmushoz vezetett?

Csábító lenne ennek bizonyítása, de helyesen tesszük, ha e kijelentéseket elutasítjuk anélkül, hogy megvizsgálánánk-fricskázánánk őket(?). Mert lehet, hogy a filozófusnak egyebe sem volt – maradt – a hosszú úton, csak a nyelve, az is kilóg. Ezért aztán

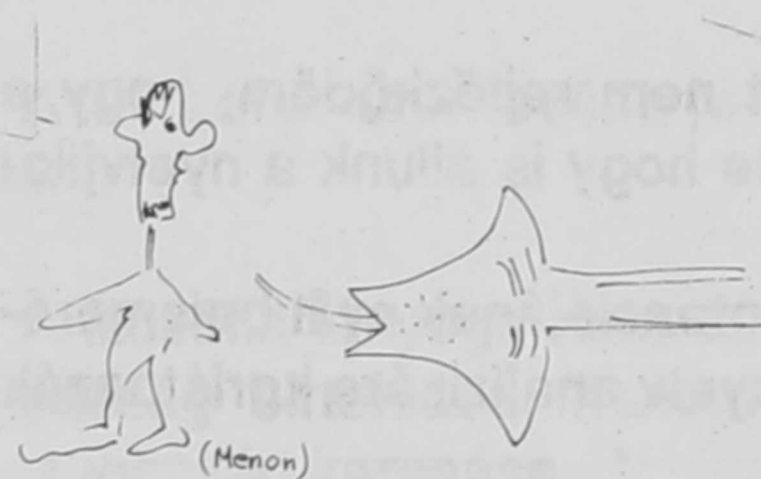
"Biztosan tudom, hogy a feleségemnek fáj a foga."

A nemtudás  
roppant tenyere



"Tudta, hogy semmit sem tud, s ezért minden egyes embertől megkérdezte, mit tud?"

"Ami engem illet, ha a rája maga is elzsibbad, amikor másokat elzsibbaszt, akkor hasonlítok hozzá; ha pedig nem, akkor nem."



"Ez a te világod! Ez aztán a világ!"

"Szókratész! Zenélj!"

azt állítja, hogy a filozófiai problémákat csak úgy lehet megoldani, ha létrehozunk egy megreformált, formalizált új nyelvet, vagy a jelenleg használt nyelvről tudunk meg egyre többet, s jutunk el a hétköznapi ember természetes (ó, jaj!) nyelvéhez. Nem a Céh hírének megcsúfolása ez?

Mert hova vezethet az, ha mindent elismerünk annak, aki *tudja*, hogy "itt egy kéz van"? Hogyan cáfolhat az egy filozófiai állítást, ha megmutatják, hogy szemben áll a természetes nyelvvel? Ki meri azt állítani, hogy *biztosan* tudja, és egyáltalán mit tud?

Nem, nem. Ez nem a szókratészi attitűd. Éppen ellenkezőleg. Nemtudás és nemtudás között ugyanis nagy különbség van.

De essünk túl rajta, és nyíltan és becsületesen mondjuk ki – tudván, hogy sokakat, akik más állásponton vannak, másképp vélekednek, irritál –, hogy számomra *Szókratész* a filozófus és a szókratizmus (van ilyen?) a filozófia. Persze, hogy mi a filozófia és ki a filozófus, azt nem tudom.

És mégis, kinek a *Szókratésze*? *Platóné* vagy *Arisztophanészé*; *Nietzsche* vagy *Rorty*, netán *Dürrenmatt Szókratésze*? Egyik sem, sőt még több, az enyém: a Tanítómester *Szókratész*.

Mert miben is áll *Szókratész* "módszere"?

Abban, ahogyan nem áll, mert fölényes és semmi-bevevő arccal járkal a világban, az életben, s közben beszélget, kérdezzet, fecseg. Mert nyelvi-logikai hálóját rádobja partnerére, akinek aztán lelkét, nyelvét megbénítja, mint a zsibbasztó rája, hogy azt sem tudja, mihez fogjon. Egy fogalmat, egy szót sem hagy úgy, ahogy az van: egy lépés vissza, amelyből ered és egy előre, amely felé törekszik. Látszólag a leg-egyszerűbb dolgokat kérdezve teszi "nincstelenné" tanítványát, rábizonyítva, hogy semmit sem tud. De ez a "nemtudás" nem buta, nem egy ezoterikus nyelv ismeretének hiányából fakad. Az ő beszédmódja, nyelvművészete nem pusztán technika, a társ nem felesleges bólogató Jancsi. Mint kései terapeuta (filozófus?) kollégái, ő is felszínre hozza a problémákat – leginkább ott, ahol nem is várnánk –, de elsősorban nem azzal "gyógyít", hogy feloldja, inkább azzal, hogy kimondja, kimondatja azokat. Megerősít és óvatossá tesz, filozófusként az észhasználat maximájáról szól, de gyanakvóvá is tesz az olyan filozófiával szemben, amely nem önkritikus, s amelyik nem érti a zenét!

Hát akkor hangoljunk, s hangolódjunk rá a szókratészi szemléletre, mely a megismerés gyönyörének és az életörömnök egészen új formáját kínálja gyó-



gyító balzsamul!

Ez persze nem történelmi írás. Úgy szerettem volna beszélni, mint egy filozófus, de attól félek, hogy csak magamról tudtam, s ez nevetséges. Nevetséges, mert mindez egyszerre bizonytalan és nagyszájú, *tudás* szeretne lenni, de csak *vélemény* marad.

– Úgy látom, Szókratész, nagyszerűen fogalmaztad meg ezt a választ.

– Alighanem azért, mert a te szájad íze szerint fogalmaztam meg."

---

# A történelem a jelenig tart

*Beszélgetés Gerő Andrással és Gergely Andrással*

KOJANITZ LÁSZLÓ

*K:* A rendszerváltással kapcsolatban sok szó esett már a történelemtanítás megújításának a fontosságáról. Ugyanakkor ezek a viták általában csak egyes történelmi események, korszakok átértékelésére, kihagyására vagy újra történő tanítására vonatkoztak. Kevesebbet hallani arról a kérdéstről, hogy egy plurális, demokratikus társadalomban hogyan kell megváltoztatni a történelemtanítás funkcióját, illetve a mai magyar viszonyok milyen feltételeket kínálnak ezekhez a változtatásokhoz.

Mivel ez az év sem telt el anélkül, hogy vitát ne kavart volna egy olyan gimnáziumi tankönyv, amely a 45 utáni eseményekről készült, arról kellene először beszélnünk, hogy milyen problémákkal kell számolni akkor, ha a történelemtanítás egészen a jelenkorig tart.

*Gergely András:* A történelem a jelenig tart. Ezt azért szeretném hangsúlyozni, mert régebben a tankönyvek a jövővel fejezték be. A szocializmus lendületesen épült, az utolsó fényképek építkezéseket mutattak. A tankönyvbeli történelem nem állt meg a jelennél, hanem a jövőbe vetítette végcélként a szocializmust és a kommunizmust, és ahhoz mérte az eddigi történelmi folyamatokat. Nagy szemléletbeli váltás következett be azzal, hogy a történelem most a jelennel ér véget, és a jelenből kiindulva tudjuk rekonstruálni a múltat. A történelemkönyv úgy ér véget, ahogy még nagyszüleim korában, amikor az I. világháború idején a könyv befejezése arról írt, hogy "1914-ben kitört a háború, és reméljük, hogy ez a háború még őfelsége, I. Ferenc József király dicsőséges uralkodása alatt győzelmesen befejeződik." Tanították ezt egy 1916-ban kinyomtatott könyvben. Természetesen annyira friss soha nem lehet a történelemoktatás, hogy az utolsó éveket is bemutassa. Ezt sehol a világon még technikailag sem tudják megoldani. Kell tehát valamilyen történelmi cezúrát találni, ameddig a történelmi oktatás nyomon követi az eseményeket. Ennek szerintem 1988-ig vagy 1990-ig, a szabad választásokig kell tartania, bármennyire is nehéz ezt jelenleg megcsinálni. És pedig azért, mert ekkor kezdődött Magyarország jelenkora. A jelen, amelyben élünk, amely már nem tananyag, amelyről az újságolvasónak már nem kell tanítani. Kettős nehéz feladat előtt áll a történelemoktatás. A történelem jelenben történő befejezése ideológia mentesítést is jelent természetesen. Másrészt meg kell írni az 50-es évektől a 90-es évekig tartó időszak eddig még jószerével megíratlan történelmét. (Azt, hogy szemléletben mit kíván a mai kor a történelemtanítástól, később fejteném ki.)

*Gerő András:* Természetesen minden azon múlik, hogy fogjuk fel részben a történelmet, részben a történelemoktatást. Azt gondolom, maradva a második problémánál: a történelemoktatás nem más, mint a történelemtudomány eredményeinek a diákok életkori és intellektuális fejlettségének megfelelő kifejtése, rendszerezése. Ebből következőleg az, hogy meddig tart a történelem a történettudománynak és az -oktatásnak egy közös problémáját kell hogy jelentse. Gergely Andrással ellentétben azt gondolom, hogy bizonyos szempontból mindig konkrétan kell meghatározni, hogy

meddig tart a történelem. Hadd jegyezzem meg, hogy 1867-ben amikor a Magyar Történelmi Társulat a Századok című folyóiratot létrehozta, a szerkesztő bizottság úgy döntött, hogy 1723 utáni eseményekről szóló cikkeket nem közölnek le, mert azt már nem tekintik történelemnek. Akkor nagyjából a 150 évnél régebbi korokat vélték olyannak, amiket elfogultságtól mentesen lehet tanulmányozni. Ez ma már természetesen atavisztikus álláspont, ugyanakkor én azért ódzkodnék attól, hogy a jelenig nyúlóan értelmezem a dolgokat úgy, mint történelem. Azt gondolom, hogy egy olyan időszak után, amikor a történelemtől való állásfoglalás sok esetben nem a szabad véleménynyilvánítás kérdése, hanem egzisztenciális kérdés volt, ma még fennáll annak a veszélye, hogy sokak agyában a közelmúltról vallott vélemény továbbra is politikai értelemben stigmatizáló, vagy előnyt biztosító magatartásként jelenhet meg. Közös döntés kérdése, hogy hol húzzuk meg azt a bizonyos határt, 1948-nál-e például, vagy 1956-nál. Ami utána jön, azt persze valahogy tanítani kell. De, mivel itt már a tudománytól idegen szempontok is szerepet játszhatnak a kérdések megítélésében, én úgy gondolom, hogy nem abban az értelemben vett történelemtanítást kellene tanítani, ahogy az előző korokat. Lehet ezt akár a közelmúlt társadalomismeretének is nevezni. Mindenesetre egy olyan formát kellene találni, ahol a gyerekek nem kell arról számot adniuk, hogy például 56 micsoda, mert lehet, hogy a számadás során az anyjával meg az apjával kerül konfliktusba, avagy egy éppen hivatalos kurzussal. E tekintetben mindegy, hogy én minnek gondolom 56-ot, egyszerűen pedagógiailag, vagy ha úgy tetszik demokratikus alapállásból úgy gondolom, hogy azokban az esetekben, amikor a vélemény értékválasztás kérdése lehet, s politikai stigmává válhat, nem beszélhetünk történelemtől.

*Gergely András:* Az álláspontunk különbsége nagyon markáns módon megjelent, mert Gerő András konzervatív módon 45-nél befejezné a történelemoktatást. Szerintem pedig oktatni kell akkor is, ha a történettudomány valóban gyenge még, és gyenge marad még sokáig, főleg ami a 80-as évek történelmét illeti. Azok a célok, amelyeket a társadalom megfogalmaz a történelem tantárggyal szemben, ezt feltétlenül megkövetelik.

Most egy másik megjegyzést tennék, amiben talán egyet fogunk érteni. Nevezetesen, valamit tanítani kell a jelenlegi struktúráról is. Ez nem történelem, de a magyar alkotmányosság alapintézményeit, működési rendjét már az általános iskolában meg kell tanítani, mert az emberek jó része általános iskolai tudással szerez választójogot, sőt nem kis része nyolc általános nélkül. Tehát: meg kell tanítani azt, hogy mi a köztársasági elnök, hogy ki a miniszterelnök, hogy mit csinál az alkotmánybíróság, mit egy frakció. Ezeket a fogalmakat valamelyik általános iskolai tárgyba be kell venni, lehet ez a 8. osztályos történelem tantárgy második féléve is, de már nem mint történelem. A lényeg nem ez, hanem, hogy be kell emelni ezt az ismeretet a magyar oktatási rendszerbe. Régen ezt biztosította az ún. alkotmánytan. A Rákosi-rendszerben ezt megszüntették, mert erre akkor értelemszerűen nem volt szükség. Ma újra égetően szükség van rá. Enélkül az emberek nem igazodnak ki a közéletben, hiszen maguktól ezeket az ismereteket nem tudják megszerezni. Nagyon rosszak a személyes tapasztalataim az emberek ilyen jellegű tudásáról.

*Gerő András:* Azt hiszem abban nincs vita köztünk, hogy tanítani kell az elmúlt negyven évet, – bár tudjuk, hogy ez nem is pontosan negyven. Tanítani kell ezt az időszakot, de én azt gondolom, hogy ez nem abban az értelemben történelem, ahogy az előző korszakok, és ezt valamiképpen -esetleg egy külön elnevezéssel- a tanulókkal is tudatosítani kell. A másik, amit nagyon fontosnak gondolok, hogy mindez ne számon kéréses formában történjen. Tudniillik a történelemnek egy nagyon sajátos eleme, hogy ebben a tárgyban nem válik el egymástól – bárhogyan is szeretnénk ezt – a tény és annak az értékelése. Például azt mondjuk, hogy október 23-án lövöldözés

volt a Rádió előtt. Ez egy tény. De azonnal kívánja az értékelést. Míg azt, hogy a neutrino hogy viselkedik az atommagban nem biztos, hogy értékelünk kell. Más a dolog jellege. A történelemnek ez a sajátsága válhat veszélyforrássá, ha számonkéréses formában tanítanánk az utóbbi évtizedek történéseit. Ezzel rontanánk esetleg annak esélyét, hogy a magyar társadalomban élő stigmatizáló történelmi fóbiák oldódhassanak és megszűnjenek a demokratikus viszonyok hatására.

*Gergely András:* Én fordítva gondolom. Pont azért kell tanítani mielőbb és viszonylag széles körben, hogy ezeket a görcsöket oldhassuk. Gondolok például arra, hogy nem az utolsó negyven, hanem lényegében az utolsó ötven év története volt tabu. Tehát a holocaust jószereivel nem szerepel az iskolás könyvekben: említve van, de minden közelebbi tárgyalás nélkül. És az, hogy nemzedékek felnőttek ezen ismeret nélkül, ez elvezetett bizonyos mai problémákhoz, amelyek a társadalomban megjelennek. Utalok mondjuk a volt NDK-ban és a volt NSZK-ban fellelhető mentalitásbeli különbségekre, amelyek az ifjúságot jellemzik, és amelyek nem utolsósorban az előbb említett okra vezethetők vissza. Gerő András aggodalmait annyiban osztom, hogy a tankönyvek tartalma nagyon nehéz kérdés. A tankönyvek ideológikus felhangjai, ha úgy tetszik, mindig az államhatalom közreműködésével nyernek jóváhagyást, és ez bizonyos veszélyeket magában rejt. Fokozottan érvényes ez a közelmúltra. Tehát megtörténhet, hogy az államhatalom a kívánatosabbnál több ideológikumot szeretne látni, erősebb hangsúlyokat, és kétségtelen az is, hogy a pedagógus társadalom még nem elég szervezett ahhoz, hogy ezzel szemben – ha kell – passzív ellenállást tanúsítson. Úgy, mint például a Bach-rendszer korában, amikor egy alkalommal tanfelügyelő jött német nyelvtanítást ellenőrizni Debrecenbe. Megdöbbenve állapította meg, hogy "Tanár úr, az ön gyermekei – mondta – nem tudnak egy szót sem németül!" "Bizony nem, és amíg én itt vagyok, nem is fognak!" – volt az öntudatos válasz. Ez akkor hozzá tartozott a nemzeti ellenálláshoz.

*K:* A pedagógusok bátorságát az talán növelhetné, ha az állampolgári magatartáshoz szükséges jelenismeret és az értékelés szempontjából is már biztosabban megítélhető 45 előtti történelem közé eső időket bizonyos fokig megkülönböztetnénk mindkettőtől, és valahogy ennek a nyitottságát és a hivatalos pecsétől való mentességét a tanárok és a diákok is érzékelnék.

*Gergely András:* Így azon a ponton dobom oda a legnagyobb szabadságot a tanárnak, ahol a legképzetlenebb. Hiába mondaná bárki, hogy itt nincs tananyag, tankönyv, tessék szabadon oktatni!

*K:* Nem ilyen módon értem, hanem úgy, hogy a számonkérés kevésbé lenne hivatalos, pl. az érettségibe nem kerülne bele. A tények megismeréséhez és értelmezéséhez pedig készülnének anyagok, de ezeket senki nem értékelné túl annyira, hogy minden sorukat kényesen vizsgálgatná attól tartva, hogy azok jóvátehetetlen torzulásokat okozhatnak az ifjúság történelemszemléletében, vagy esetleg valamilyen politikai párt belpolitikai helyzetét kedvezően befolyásolnák..

*Gerő András:* Én azt gondolom – kicsit persze mondogatva a magamét –, hogy ennek a kommunista hatalomátvételtől a rendszerváltásig terjedő időszaknak az iskolai oktatása csak egy diszkusszív, megvitató formában képzelhető el. Szakmai alapon is ezt mondom, ti. nemcsak a tanárok, hanem a történész szakma is e korszakot tekintve a legképzetlenebb.. Ha Magyarországon meg akarod mondani, hogy az 50-es években kb. hány embert ért méltánytalan sérelem, egyetlen egy adatot találhatsz: Berecz János adatát, amit senki soha nem kontrollálhatott, de amit mindenki idéz. Nincs más. Elemi dolog lenne, hogy lennének forráskutatások és hozzáférhetőek legyenek a dolgok. Persze az is közrejátszik ebben, hogy a 48 utáni időszakot csak az kutathatta, akinek erre hitbizománya volt, tehát kvázi eleve lojális volt. A másik pedig, ami nagyon-nagyon fontos – és ez egy vadonatúj jelenség volt a

kommunista érában –, hogy maguk a minősítések is történelemmé váltak. Tehát az, hogy a kommunista éra 56-ot ellenforradalomnak tanította, ez nem egyszerűen egy minősítés volt, hanem a Kádár-rendszer alapvető legitimációs mechanizmusához tartozott. Nekem tanítanom kell azt, hogy ezt ellenforradalomnak tartották ahhoz, hogy elemi szinten meg tudjam érteni a Kádár-rendszer öngazolási szerkezetét. Mindezeket a példákat annak igazolásául hoztam fel, hogy ezt a korszakot csak egy diszkusszív jellegben tudom elképzelni az iskolában. Tehát vannak segédanyagok, adott esetben forrásösszeállítás is, hogy mit mondott Nagy Imre valamire, mit mondott Révai József, Rákosi Mátyás. Ezekkel csak azt lehet csinálni, hogy egy diszkusszió folyjon arról, hogy ki, minek lát valamit – a gyerekek szintjén persze – számonkérés nélkül. Addig, amíg korrekt szakmunkák fognak a rendelkezésünkre állni, kialakulhat egy jellegében is olyan típusú tárgy, ahol nincs is értelme a minisztériumi beleszólásnak, mivel egy diszkusszióba nem lehet beleszólni.

*Gergely András:* Itt megint oda érkeztünk el, hogy ez a modern módszer sajnos a jelenlegi tanárainkkal nehezen vezethető be. Természetesen ezért mi, egyetemi oktatók is felelősek vagyunk, mert bár mindig bátorítjuk tanítványainkat a vitára, de még az egyetemi oktatási módszereink sem tartalmazznak ilyen diszkusszív elemeket. Tehát nem sugallja azt a modellt a hallgatók számára, hogy értelmezzenek forrásokat és bátran vitatkozzanak. Az a dologban a nehézség, hogy egy olyan képzésű tanári karunk van, amelyik a matematikához hasonló módon végső igazságokként közvetített anyagot kapott. Persze van azért néhány alapvető igazság, amit igazán nem kell megkérdőjelezni. Mondjuk ha Haynau és Kossuth között kell választani 48-49-ben, 100 év óta a magyar történetírás álláspontja ebben nem változott. De hiányzik az a rugalmasság, hogy többféle nézet is élhet egymás mellett történelmi folyamatok megítélésében, és ebben lehet választani, mert a különböző értékrendszerek alapján eltérhetnek a válaszok egymástól. A történelemoktatásban ilyen minőségi fordulat nem következett be, mert a történelem a legérzékenyebb ideológiai tantárgy az iskolában. A híres "tankönyvháború" az 1980-as években az irodalomtankönyvek körül jellemzi a hazai felfogást az ilyen fordulatokról. A vitát az robbantotta ki, hogy az irodalomoktatásban megkísérelték ezt az értékközpontú oktatást bevezetni: vagyis hogyha valaki Petőfit nagyon szereti, az még nem érvényteleníti Vörösmarty költészetét, attól Vörösmarty is nagy költő, s a kettőt is együtt lehet szeretni. Ezt az oktatási módszert óriási vihart kavarva az irodalomoktatás kezdte bevezetni, de érdekes módon nemcsak a konzervatív erők, hanem a tanárok ellenállásába is beleütközött. Nehezen tudták ezt a váltást feldolgozni, mert ők az irodalmat olyan módon tanulták meg, hogy az irodalom is fejlődési folyamat: Petőfi kinyújtja a kezét Vajda Jánosnak, Vajda János pedig Ady Endrének, mert Vajda János "híd Petőfi és Ady között". Utána jön József Attila, és ezzel véget ér a költészet. Nagyon nehéz volt nekik ezt a váltást megtenni, és részben még ma sem tették meg. A történelemben is mindenképpen hosszas folyamattal kell számolnunk. Ennek az egyetemi képzésben kell megindulnia, és az egyetemi képzés nyomán a középiskolai tanárok új rajait kell ahhoz kibocsátani, hogy érdemi változás következzen be.

*K:* A tanárok megfelelő megkészültségének a hiányán kívül egy ilyen típusú történelemoktatásnak akadálya lehet a máshoz szoktatott társadalmi környezet ellenállása is.

*Gerő András:* Itt van az az alapprobléma, amely a bevezetőben említett második kérdésedhez kötődik. Gergely András is részben utalt már rá. Arról van szó, hogy a kommunista időszakban az iskolát, és azon belül is a történelmet kiemelkedően úgy használták, mint ideológiai erőszakszervezetet. Nem egyenlő intenzitással, mert nyilvánvaló, más volt ennek az intenzitása az 50-es években, más a 60-as, 70-es években, de az iskola mégis egy ideológiai erőszakszervezet szerepét is betöltötte,

és ezen belül ezeknek az ideologikumoknak a rohamcsapata döntően olyan tárgyakban öltött testet, mint a történelem vagy a világnézetünk alapjai, hiszen voltak ilyen pszeudotárgyak is. De a történelem ebben kiemelkedő szerepet játszott. A történelemtanítás ti. arra szolgált, hogy legitimáljon egy létező rendszert. Azzal, hogy demokrácia van, értelemszerűen a legitimációnak ez a szerepe objektíve megszűnt. Négyévenként ismétlődő szabad választások fogják – reményeink szerint – legitimálni a mindenkori politikai erőket, tehát nem a történelemmel kell igazolni magukat. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy a történelemnek mint önigazolásnak a felhasználása kivészett volna, sőt az a gyanúm, hogy egy kései reflexként megjelenik a mai akaratokban és szándékokban is – részben a végrehajtó hatalom oldaláról, részben pedig azoknak az oldaláról, akik (és itt döntően az egyházra gondolok) visszakapva az iskoláikat, történelem-pszichológiailag érthető módon, de mégis kompenzálni akarnak. Tehát megpróbálják egy időnként túlfuttatott hegemoniaigénnyel érzékeltetni azt, hogy nekik joguk van a léthez. Ezt ma már egyébként egyetlen józan ember nem vonja kétségbe, de annyi elnyomatás volt az osztályrészük, és annyira kihazudták őket a történelemből, hogy most beindult egy ellenfolyamat is. Ugyanez megvan a közoktatási végrehajtó apparátus részéről is, amely nem tud igazán demokratikus módon viszonyulni egyelőre még ehhez. Nem bízik valahogy abban, hogy a történelem mint legitimáció elvész, és megpróbálja a történelmet továbbra is legitimizáló funkcióban használni. Ennek a jele szerintem az, hogy pedáns módon megpróbál belenyúlni egy tankönyvi szövegbe, megint csak azzal az igénnyel, hogy végső igazságokat közöljön, de immár az új hatalom szemszögéből. Pedig az egész aktusnak már nincs értelme ebben az új politikai helyzetben. A történelem viszont megőrzi azt a funkcióját, hogy ismeretet, tudást adjon a múltból, hogy a nemzet emlékezetét ébren tartsa. Sok olyan funkciót, ami kultúráközvetítő, szocializáló funkció, de eltűnik a közvetlen politikai funkciója. Ezt szerintem sokan még nem veszik tudomásul, és egy régi korra kompenzatorikusan reagálva viszik tovább a korábbi torzult reflexeket. Ez a veszély szerintem az, ami keresztbe tehet annak, hogy rövid időn belül Magyarországon egy normális történelemoktatás kialakuljon.

*Gergely András:* A kérdést én egyszerűbben fogom föl, és nem veszélyekben keresem a feleletet, hanem abban, hogy milyen hiányok vannak. Nézzük először, hol nincsenek: elég jó az iskolarendszer alapjában. Mindenki elismeri a történelemoktatás fontosságát, senki nem akarja az óraszámot visszaszorítani. (Mértéken túl növelni sem akarják.) A történelemoktatás technikai-tárgyi ellátottsága szintén nem rossz. Az egyetemes történet és magyar történet aránya szintén nem tekinthető helytelennek. A magyar társadalom történelmi alapműveltsége szintén nem tekinthető rossznak nemzetközi összehasonlításban. Ahol a problémát látom az az, hogy a történelemtanárok képzettségi hiányosságai mellett a szakma, pontosabban a tudomány éppen az utolsó évtizedekre vonatkozóan nem tud annyi anyagot szállítani, amelyből egy tankönyvíró vagy egy történelemtanár építkezhet. Tehát itt a szakmának óriási bepótolnivalói vannak és a történettudományi szakma – lassú szakma. Ha ma megnyílnak a levéltárak, az első monográfiák megjelenéséig – a nyomdai átfutást is figyelembe véve – 5-6 évnek kell eltelnie. Nehezítheti a helyzetet az, hogy új nemzedék fog ebbe belekezdeni, mert nem várhatjuk már el, hogy a képzett 40-50 éves kutató otthagyja mondjuk a XVIII-XIX. századot és átmenjen a jelen tanulmányozására. Egy fiatal, kutatói tapasztalatokkal nem rendelkező csoport fog előlépni, ezért az első eredmények is problematikusak lesznek. Tehát számolhatunk azzal, hogy hosszú évekig űr keletkezik nemcsak a történelemoktatásban, hanem egyáltalán a tudományos piacon. Még sokáig aluljárói-ponyvaszinten fogják a magyar történelemből tárgyalni azt, hogy mit mondott Kádár Jánosnak Hruscsov, – mert nem tudjuk, hogy mit mondott, és egy történész felelősséggel egyelőre erről még nem

nyilatkozhat. Itt van tehát a nagy hiány, amely az oktatást elbizonytalaníthatja. Egyébként, ha most a történelem tárgyat összevetem a többi tantárggyal, akkor azt mondhatom, hogy ugyanolyan szolid ellátottsága van, és nem kell hogy fenyegetettségben érezze magát. Szemben mondjuk az ének-zeneoktatással, a gyakorlati képzéssel, a klasszikus nyelvek oktatásával, amelyek bizony ma Magyarországon veszélyeztetett állapotban vannak.

*Gerő András:* Még egyet hadd fűzzek ehhez hozzá. Gergely András egy erős technikai szinttel érvelt, ami tényleg fontos szerintem is, de én tudnék egy pozitív megoldási javaslatot is tenni. Igaz, hogy megfelelő források nélkül megírhatatlanok tisztességgel bizonyos dolgok. Egy vonatkozásban, és itt hangsúlyozom, a tantárgyról, egy iskolai keretbe kanonizált dologról van szó, nem megírhatatlan az elmúlt negyven vagy akárhány év. Tudniillik meg lehet írni egy szerkezetet, ahol tulajdonképpen bizonyos értelemben mindegy, hogy mit mondott Hruscsov Kádárnak, vagy hogy egymillió embert fogtak-e perbe vagy egymillió ötszázezret. Félreértés ne essék, nem úgy gondolom a "mindegy"-et, hogy mindegynek gondolom ezeknek az embereknek a sorsát, csak hogy nem tudjuk pontosan a számukat. A szocialista rendszernek volt egy mindannyiunk által többé-kevésbé tudott és nagyon korrektül leírható szerkezete, amittől szükségképpen úgy működött, ahogy. Tehát ebből a szempontból mondhatott Kádár például Brezsnyevnek akármit, de végül is abban nem variálhatott, hogy be kell-e vonulni Csehszlovákiába Magyarországnak vagy nem kell bevonulni. Tehát volt a szerkezetnek egy belső működési elve. Azok az új tankönyvek, amiket én eddig láttam mind egy hagyományos tankönyvírói felfogást követtek, egyfajta kanonikus elvvel építkeztek – tettek bele kultúrát, gazdaságot, társadalmat stb. – éppen csak a minősítésekkel játszottak egy picit, ill. a tényeket csoportosították kicsit másképpen. Egyetlen egy olyan tankönyvet nem láttam, amely megpróbálta volna szerkezetben megírni a szocializmust, tehát hogy mit jelen ez a totalitarizmus, a különböző válfajaival, ahol a szerkezethez, mint egy Mengyelejev-rendszerhez illeszthetők az újonnan előkerülő tudáselemek. Ha egy ilyen elkészülne, az egy nagyon sikeres áthidaló megoldás lehetne, és ehhez nem kell akkora forrásanyagot sem megmozgatni.

**K :** Mindezek azt a kérdést vetik fel, hogy Magyarországon a történelemtanításnak mennyire kell, kell-e valamiféle távolságot tartani a kortársi történettudománytól, legalábbis olyan értelemben, hogy a gyerek tudja, hogy amit a történettudomány alkot, az is egy társadalmi termék, mégpedig egy adott korszak társadalmi terméke. Ha valamiféle ilyen reflexió kialakulna a történettudománnyal kapcsolatban is a gyerekekben, akkor a vitakészség és a párbeszédkészség is növekedhetne. Ezt már csak azért is meg akarom kérdezni, mert például éppen a német történelemdidaktika önmagát egy autonóm diszciplínának tekinti, amelynek az egyik sajátos feladata a mindenkori társadalom mentális egészségének elősegítése.

*Gergely András:* Nagyon pragmatikus választ fogok erre adni. Általános iskolában a válaszom nemleges, tehát nem tudunk annyi ismeretanyagot adni, nincs olyan tudásszint, hogy egy ilyen a történettudományra vonatkozó reflexió kialakulhasson. A gimnáziumban ez elképzelhető. A gimnáziumi tankönyvben minden további nélkül pl. a Görgey-kérdés kapcsán el lehet mondani különböző álláspontokkal a tudományos ismertek változását. Másrészt a társadalom mentális állapotának rendben-tartását alapvetően a történettudomány végzi el, és a kész eredményt multiplikálja a történelemoktatás. Ha a tudományban sincs egység, akkor következik be a probléma. Mondtam a példát: Kossuth vagy Haynau. Teljes egység a tudományban: Kossuth. 56 forradalom vagy ellenforradalom – elképzelhető, ill. tény, hogy vannak Magyarországon olyan politikai erők, mint például az MSZMP, amely mögött mégiscsak vagy 4 százaléka áll a választópolgároknak, amely azt mondja, hogy ellenforra-

dalom. És nyilvánvaló, hogy annak a pártnak megvannak a maga történészei, akik a tudományból e nézetük miatt ki nem tagadhatók. Tehát nem marasztalhatók el a tudománytalanság bűnével. Ez a fogós kérdés, mert akkor mit tegyen az iskolarendszer, milyen gondolatvilágot közvetítsen, és hogyan találja meg a szükséges konszenzust. Ezt nagyon nehéz megtalálni, amikor ezeket a dolgokat oktatni kell. Itt rejlik az igazi nehézség. Ha megvan a tudományos konszenzus, akkor már csak időbeli késés és politikai döntés kérdése az, hogy az oktatás ezt közvetítse. Vagy elvégzi a közvetítést (ld. Nyugat-Németországban a fasizmusról), vagy nem végzi el, vagy nem megfelelően végzi el (ld. a hajdani NDK-t). Rendkívül nagy szerepe van valóban ennek a mentális kultúra alakításában, a tolerancia kifejlesztésében, abban, hogy a nemzedékek mennyire hagyományoznak értékeket és hogy viszik előre valamivel a fejlődést. Ha ezt nem közvetítjük, magától ez nem alakul ki az emberekben.

*Gerő András:* Teljesen egyetértek azzal, amit Gergely András mond. A történelemoktatás redukált leképezése magának a történettudománynak. A történelemoktatásnál, még ha politikai legitimációs funkciója megszűnik is, a nevelési funkció megmarad. Itt viszont eleve – szemben a tudománnyal – értéket kell előretételezni. Tehát pl. ha én a toleranciát akarom bemutatni, ezt mint történész nem tételezhetem előre értéként, hiszen azt kell megírnom, ahogy történtek a dolgok, de az oktatásban ez másként kell, hogy működjön. Ez pedig visszahat magára a tanított anyagra. Hadd mondjak egy példát, ami nem a 45 utáni anyagot, hanem a harmadikos gimnazista anyagot érinti. Egy diák rengeteget olvashat arról, hogy milyen kiélezett probléma volt a nemzetiségi politika a Monarchia Magyarországon. Ez egy dolog. Egy másik dolog, hogy a politikum alatt az országban 11 nemzet, illetve nemzetiség és hét nagy vallás élt többé-kevésbé békében egymással. Ha én a toleranciát közvetíteni kívánt értékeknek tekintem, akkor nekem azt is meg kellene mutatnom egy leckében, hogy például egy erdélyi vagy egy felvidéki területen hogy is volt ez a békés mindennapi kooperáció, ahol az egyik faluból a másikba mentek át bálba az emberek. Meg kellene nézni, hogy a különböző házassági stratégiákban hol volt az az áttörés, ahol az emberek elfogadták a másik vallását, vagy a másik eltérő etnikai származását. De ezt soha nem tanították. Arra gondolok, hogy a kívánatosnak ítélt értékek erősítéséhez nem a tudománynak, hanem a tanított anyagnak kell megváltoznia.

*K:* Tehát egy tartalmi átsztrukturálást kell végrehajtani.

*Gerő András:* Igen. Most érkezünk el ahhoz a gondolathoz, hogy a funkcióváltás, az ideológiai legitimációs feladat megszűnése után a történelemtanításban más témáknak kellene előtérbe kerülniük, mint korábban. Távol álljon tőlem, hogy az előző korszak történelemoktatását inhumánussággal vádoljam. Nem. De például ezek az értékek nem voltak annyira a középpontban, mert egyfajta fejlődés-konstrukció jegyében lett az ismeretanyag kiválogatva az utolsó 100-150 év történetéből. Azt is feltételezem, hogy ha mondjuk 20-30 év múlva egy teljesen toleráns, az értékeket és a különbségeket magától értetődően tudomásul vevő magyar társadalom lesz itt, akkor a történelem oktatásának az anyaga változni fog. Azt mondják majd, a magától értetődött ne tanítsuk, és azt fogják előtérbe állítani, hogy egyáltalán hogyan alakultak ki a különbségek. Akkor az lesz a téma, hogy miért van az, hogy Európában 25 nyelven beszélnek az emberek, és emiatt esetleg az őstörténelemre és a népek kialakulására fog nagyobb hangsúly helyeződni. A társadalom mindig felteszi a maga kérdéseit, a tudomány pedig törekszik ezekre válaszolni. Így fejlődik a történettudomány is, és ezt közvetítheti az oktatás. Tehát a tematikai bázis szinte észrevétlenül változni fog. A tankönyvkutatás azért egy nagyon érdekes történeti diszciplína, mert azon keresztül utólag végig lehet nézni, mikor, meddig, mit és hogyan tanítottak az évtizedek során.

*Gergely András:* Hasonlóan gondolom, mint Gerő András, de máshova tenném a

hangsúlyt. Azt remélem, hogy a jövőben nem egyszerűen tematikailag változik a tankönyv vagy a tananyag, hanem irányzatosságában is. Most nem politikai irányzatra gondolok, hanem arra, hogy az elmúlt időszakban a hatalom politikai okok miatt nem tűrte még az irodalomtörténetírásban, vagy az irodalomban sem a nyílt irányzatosságot. Természetesen ugyanígy a történetírásban sem. Mindenkire, ha az volt, ha nem, azt kellett mondani, hogy marxista. Magyarországon tudományos fokozatot csak úgy lehetett kapni, ha ezt a jelzőt az emberre aggatták. Teljesen mindegy volt, hogy valójában mi van abban a szövegében. Azt gondolom, hogy a szabadság légkörében szétsziccelhet irányzatosság tekintetében a tudomány. Mire gondolok például? Van olyan történelmi megközelítés, mondjuk a marxizmushoz közel álló tudományos iskoláké, amelyek a történelmet harcban fogják fel, különböző erők harcában, ez lehet osztályharc, gazdasági harc stb. Egy antropologikusabb megközelítés már kumulációban értelmezi a történelmet. Tehát nem harcban, hanem folytonos építkezésben fogja fel a viselkedési formák, az anyagi kultúra és a többi terén. Míg egy harmadik irányzat, mondjuk, hosszú idősorban gondolkodik, és az akkori politikai eseményeknek, a háborúknak nem tulajdonít olyan nagy jelentőséget. Ezzel szemben viszont a mosakodási szokások lassú megváltozásának nagyobb figyelmet szentel. Nagyon szeretném, ha a jövő útja azt jelentené, hogy az irányzatok szabadon fejlődhetnének egymás mellett és a történelemoktatás valamint a piacra kerülő történelem tantervekre és tankönyvekre is ugyanez lenne jellemző. A különböző iskolák azután a saját ízlésüknek megfelelően választhatnának ezek közül. Magyarán szólva meg kell szabadulnunk attól az illúziótól, hogy van univerzális történelmi tudás – mert ezt sugallta az előző oktatási rend. Nincs ilyen. Eltérő felfogások vannak és az eltérő felfogásokhoz hozzá tartozó korrekt forrás és tudásanyag. Azzal szembe kell nézni, hogy a demokrácia azzal jár a történelemtanításban is, hogy elveszett az egységes univerzum, amely soha nem volt egyébként. Ilyesmi létezését csak erőszakkal lehetett elhíttetni velünk.

*Gerő András:* Klasszikus ideál volt, hogy a művelt ember műveltséganyaga pontosan meghatározható. Tud egy modern idegen nyelvet, tud latinul, ismeri az ókort, meghatározott körben és mélységekben a klasszikusokat. Szóval volt egy pontosan standardizált műveltségi anyag, amit természetesen társítottak a művelt úriember fogalmával. Ez megszűnt. Biztos, hogy ebben a tekintetben egy szélesebb szabadság és mozgás irányába megyünk. Csak az a probléma, hogy az állam kénytelen egyfajta standardet megkövetelni, mivel olyan okiratokat állít ki, amelyek bizonyos jogosultságot adnak. Ez nyugaton sincs másképp, erre vannak létrehozva érettségi-, vagy államvizsga-bizottságok és más ezekhez hasonlók. Ez mindig egy kicsit kordában tartja a társadalom szabadságát. Egészen általánosan mondva: az állami érdek ütközik ezzel az alapvető társadalmi tendenciával. A kedvenc példám erre mindig Széchenyi, akit magyar kortársai műveletlen embernek tartottak, jóllehet korának legműveltebb magyarja volt. A hazai viszonyok közepette mégis némi joggal nevezték annak, mivel Széchenyi az itthon elfogadott műveltségi standard szerint nem volt művelt. Nem tudott jól latinul, nem ismerte a magyar közjogot, nem igazodott ki a magyar közigazgatásban és nem ismerte olyan jól a klasszikusok authorokat sem, mint ahogy azt elvárták volna. Ezzel szemben jobban ismerte a romantika irodalmát, mint bárki más. A romantika szabadítja fel először a kötött műveltségnormát, és teszi lehetővé, hogy ki-ki ezt szétbontsa és magának egy autonóm műveltségkészítményt építsen fel. Sajnos azonban az iskolarendszer ezt mindig valamennyire kordában fogja tartani. Persze itt meg kell találni a konszenzust. Ez nagyon nehéz dolog, mert a műveltséganyag egyre gyarapodik, a választási lehetőség is szélesedik.

*Gergely András:* Befejezésként még egyet szeretnék ehhez hozzátenni. Negatív jelenséggé érzékelném, ha a tudományos vagy politikai irányzatosság a történelmi

kérdésekben a különféle iskolatípusokban öltene testet. Ez oda vezetne, hogy "mondd meg melyik iskolába jártál és megmondom, hogy vallásos vagy-e, hogy kommunista vagy-e, népi-nemzeti vagy-e, liberális vagy-e." Én azt gondolom, hogy a normalitás itt azt jelentené, hogy ne iskolatípusokhoz kötődjön ez feltétlenül, hanem az egyes iskolatípusokon belül is lehetőség legyen arra hogy valaki úgy végezzen el egy iskolát, hogy megtanulja ugyan az ott választottan uralkodó nézeteket, de ez nem kötelező egyetértésként lenne az odajáró diákoknak előírva.

K: Köszönöm a beszélgetést.

---

# Időtakarékos differenciálás az alsó tagozatban

SZERDAHELYI GÁBORNÉ

*Az azonos évfolyamon tanuló osztályok, a tananyag egy-egy témakörének befejezése után, az osztályszerkezet időszakos felbontásával két csoportban gyakorolnak. Az eredményvizsgálat alapján a kialakított csoportokban a képességüknek, tudásuknak megfelelő ütemben folytatják tanulmányaikat. A gyakorlásra szánt idő után visszaáll az eredeti osztályszerkezet, s egy újabb témakör feldolgozása következik.*

## Tervezés

Az órarend összeállításánál ügyelni kell arra, hogy az időtartalékos differenciálásban szereplő tantárgyak az azonos évfolyamon azonos időre essenek. A tanmenetet folyamatosan készítik el az azonos tárgyat tanítók. Ennek lépései a következők: célok, feladatok meghatározása; a tananyag lebontása órákra; időkeret kijelölése.

Az időkeretet új ismeret feldolgozására, alkalmazásra, rendszerezésre, rögzítésre és ellenőrzésre használjuk fel.

Az új ismeret feldolgozására, alkalmazására (valamint a tanulók életkori sajátosságát figyelembe véve néhány gyakorló órát is beütemezve) az időkeret 75 százalékát szánjuk. A megmaradt órákat ellenőrzésre, az időtartalékot az osztályszerkezet időszakos feloldásával – viszonylag homogén csoportokat képezve – évfolyamszintű differenciálásra fordítjuk. A tervezés után az osztálytanítók a konkrét óratervezést egyénileg végzik el, saját gyermekcsoportjuk aktuális tudására építve azt.

## Szervezés

A tananyag feldolgozása az előre elkészített óratervezés alapján történik. Ügyelni kell arra, hogy a párhuzamos osztályok megközelítőleg hasonló ütemben haladjanak.

Az új ismeret feldolgozása és a közbeiktatott gyakorló, alkalmazó órák után úgynevezett "formatív" mérés következik. Az eredményvizsgálathoz szükséges mérősorokat a tanítók állították össze az előre meghatározott célok, feladatok alapján az adott témakörből. A mérés eredményét figyelembe véve a két osztály tanulóból két viszonylag homogén csoport alakul. Egy, a feladatokat eredményesen elsajátított "A" csoport és egy másik, kompenzációra szoruló "B" csoport.

Az "A" csoportba azok a tanulók kerülnek, akik kb. 80 százalék felett teljesítettek. Ők gazdagító, elmélyítő, kiegészítő feladatokat kapnak.

A "B" csoportba kerülő tanulók részletesebb, jobban áttekinthető feladatokat kapnak. Azonban olyanokat, amelyek lényegében ugyanazokat a gondolkodási műveleteket mozgósítják. Tehát az így kialakított csoportbontás után a gyakorlások alkalmával mód nyílik a tehetségesek gondozására és a felzárkóztatásra. Munkánkban tulajdonképpen erre használjuk az időtartalékot. A differenciált gyakorlások után

visszaállítjuk az osztályok megszokott rendjét, majd utómérést végzünk.

Az utómérés – melyet munkánkban szummatív mérésnek nevezünk el –, tartalmában megegyezik a formatív méréssel, azonos típusú feladatokat jelent más példasorral. Ez a mérősor visszajelzést ad számunkra a tanítási-tanulási eredményességről, illetve feltárja a hiányosságokat, amelyeket a következő témakör folyamatos gyakorlás-feladati között pótolhatunk.

## *Tapasztalatok*

### *Hatása a tanulókra*

Eddigi megfigyeléseink, méréseink azt igazolják, hogy ez a fajta differenciálás hasznos. A tanulók számára semmiféle törést nem jelent a másik csoportba történő időszakos áthelyezés. Mivel nagyobb hangsúlyt kap az egyéni érdeklődés figyelembevétele, a tanulási kedvük kiegyensúlyozottabb. A különböző módok, eszközök segítségével jobban akarnak tanulni.

Fontos, hogy mindenkinek kell dolgoznia a saját csoportjában, mert tudásához, erejéhez mért feladatokkal kell megbirkóznia.

Az egyes csoportok nem zártak. Mindig a témában elért eredmény alapján tevődnek össze, tehát lehetőség van az egyik csoportból a másikba kerülni.

Részben megoldódik a differenciált házi feladat kérdése is, mivel a tanulókat eleve tudásuk szerint csoportosítjuk, a kapott feladatokat feltételezhetően külső segítség nélkül meg tudják oldani.

Az osztályszerkezet időszakos felbontása nevelési szempontból is szerencsésnek bizonyul. Az új szituáció felkelti a tanulók érdeklődését. Akik nagyjából egy szinten állnak, egymás előtt bátrabban nyilatkoznak meg. Módosul az osztályban betöltött eddigi szerepük is. Az élenjárók "méltó ellenfélre" találnak a másik osztály tanulói között.

Fokozott lehetőség nyílik az önálló ismeretszerzése, az ismeretanyag önálló bővítésére (kutató- és gyűjtőmunkára) és a tanult ismeretanyag önálló alkalmazására.

Azok, akik saját osztályukban nem szerepeltek eredményesen – pedig az átlagosakhoz tartoznak –, önbizalomra tesznek szert a másik csoportban.

A felzárkóztatást igénylők nem lesznek akkora hátrányban, mint eddig osztályukban voltak, hiszen a kiegyenlített csoportban több olyan tanuló lesz, aki hasonló nehézségekkel küzd.

A gyermekek több csoportban élik át a közösségi viszonyukat, és ez személyiségük fejlődéséhez vezethet.

A csoportalakításnál elfogadják a felmérés során elért eredményüket, ami motiváló hatású, ugyanis a mérés megisméltése során a tanulók tapasztalják azt, hogy néhány óra hozzásegíthette őket a javításhoz.

### *Hatása a nevelőkre*

Az ilyenfajta differenciálásra való felkészülés egy állandó, belső önképzés jó formája.

Jó lehetőséget ad a team-munka megvalósításához, ami által létrejöhet az egységes követelés, a követelmények pontos alkalmazása.

A nevelőpárosok folyamatos együttműködése biztosíték módszertani kultúrájuk gazdagításához, egymás munkájának állandó kontrollálásához.

A pályakezdők számára az állandó társ biztonságérzetet, segítséget, megerősítést ad.

A korrekciós osztályok megszűnésével ez is egyfajta megoldás a lassú ütemben haladó tanulók fejlesztésére.

Olyan fejlesztő program, ami nem igényel különösebb anyagi ráfordítást.

A tanítók számára egyszerűbb szervezési forma ez a differenciálás. Megkönnyíti a differenciált házi feladat adását.

Az 1. osztályos tájékoztató füzetbe a nevelők szummatív, értékelő felmérés után írják be tantárgyanként észrevételeiket – tanulóknak szólóan, megjelölve a feladatokat.

A 2. osztályban az utómérés után a nevelők közös megegyezéssel értékelik a tanulók munkáját az elért teljesítményeik alapján. Ezt az értékelést az időkeret során kapott részjegyek egészítik ki.

A két csoportot a nevelők állandó váltakozásával irányítjuk.

A nevelőktől 15-30%-kal nagyobb munkaráfordítást igényel.

## *Ajánlás*

Mire kell ügyelni a szervezésnél?

1. Két olyan nevelőre van szükség, akik egész évben képesek összehangolni munkájukat.

2. Megfelelő órarend összeállítása.

3. A szülők tájékoztatása a formáról és az eredményekről.

4. Nem ajánlatos egymástól nagyon eltérő képességű osztályok között szervezni (pl. tagozatos, nem tagozatos osztályok esetében). Ilyen esetben a tanulócsoporton belül lehet megvalósítani az időtartalékos differenciálást.

5. A nevelőpáros eltérő szokásait célszerű összehangolni, természetesen kerülve az uniformizmust.

6. Magyar nyelv- és irodalom tantárgy esetében javasoljuk az egyes nyelvhasználati módok figyelembevételével kialakítani a témákat, és az ezek feldolgozására szánt időkeretet.

## *Felmerült problémák*

a. Eddig a formális és utómérés anyaga megegyezett mindkét csoportban, ezáltal nem kaptunk visszajelzést a gazdagított program eredményességéről. A jövőben a mérősorok kiegészítését tervezzük, alkalmazkodva a gazdagított programhoz (az ott dolgozó tanulók külön feladatot kapnak a kiegészítő anyagból).

b. Azok a tanulók, akik felzárkóztató programban dolgoztak, ha nem érték el a kívánt 80%-ot az évfolyamszintű differenciálás után, további fejlesztésen vesznek részt a hagyományos korrepetáláson és a folyamatos gyakorlás során.

c. A szervezési munkát nehezíti, ha magas létszámú osztályok között történik a differenciálás.

d. A tanulók fejlődése, fejlesztése jobban nyomon követhető, ha egy éven keresztül egy nevelő kezében van egy csoport.

## *Összegzés*

A hazai tapasztalatok azt mutatják, hogy a heterogenitás leküzdését már a beiskolázáskor el lehet kezdeni. Mégsem hihetjük, hogy ha magasabb szintre emelkedik az iskolaelőkészítés, és jól funkcionál a rugalmas beiskolázás, akkor a tanulók fejlődési tempója egyenletessé válik.

Nálunk az oktatás alapvető szervezeti kerete az osztály, alapvető szervezeti formája a tanítási óra. Tehát egy ilyen rendszerhez kell nekünk megfelelő módozatot alkalmaznunk. Azért gondoljuk jónak a bemutatott modellt, mert a hagyományos

frontális oktatás, valamint a tesztelés és a korrekciós periódusok követik egymást.

Ahhoz, hogy az időtartalékos differenciálás életképes legyen, a következőket kell megvalósítani:

1. A célok pontos megállapítása és sorrendbe állítása.
2. A tanítandó egységek logikai felbontása a céloknak megfelelően.
3. Az egységek tartalmának közlési módja feleljen meg az adott csoport fejlettségének.
4. Megfelelő idő álljon rendelkezésre a tanulók számára a feladatok megoldására.
5. Kapjanak a tanulók folyamatos tájékoztatást az előrehaladás sikeréről.
6. Ezzel egyidőben a számukra legmegfelelőbb módon pótolják az esetleges hiányokat.
7. A teljesítményeket kritériumok alapján mérjük.

Végül soron azt kívánjuk elérni, hogy tanulóinkat elmozdítsuk a közepes szintről, ahol a tanulók nagyobb hányada áll. Tennünk kell ezt azért, mert ez a tudás egyre kevésbé lesz lehetséges a társadalmi beilleszkedéshez, a kívánt ütemű társadalmi-gazdasági fejlődés megvalósításához. Vagyis vennünk kell egy optimális tananyag-mennyiséget, ami mindenki számára kötelező minimum, és kiegészíthető az egyéni-lehetséges maximum egységeivel.

#### *2 témakör eredményének mérése a 2 "A" osztályban*

Sorszám	Formatív mérés	Szummatív mérés
1.	80%	87%
2.	50%	92%
3.	80%	82%
4.	87%	97%
5.	87%	100%
6.	82%	hiányzott
7.	92%	90%
8.	95%	100%
9.	92%	87%
10.	90%	90%
11.	67%	95%
12.	95%	95%
13.	92%	97%
14.	hiányzott	87%
15.	65%	90%
16.	95%	85%
17.	92%	87%
18.	95%	100%
19.	95%	90%
20.	92%	92%
21.	92%	85%
22.	92%	90%
<b>Összteljesítmény</b>	<b>86%</b>	<b>91%</b>

# A gondolkodás grammatikája a fogalmazásban

BÁCSI JÁNOS

*A tudomány feladata, hogy hipotéziseket állítson fel, vizsgálatokat végezzen, produkáljon, bizonyítson, s eredményeit publikálja. A gyakorló pedagógus feladata, hogy a tudomány publikált eredményeit mihamarabb beépítse a tanítás-tanulás folyamatába, s ezzel mintegy igazolja az adott tudomány eredményeit, s akár további kutatásra ösztönözzön.*

Békési Imre *A gondolkodás grammatikája* című könyve 1986-ban jelent meg a Tankönyvkiadó gondozásában. Az olvasó először csak azt gondolhatja, hogy a gyakorlatban jó példatár lehet a mű, hiszen több száz többszörösen összetett mondatot és konstrukciótípust elemez, s mindezt szépirodalmi példák alapján teszi. Valójában azonban nem az elemzés volt a szerző célja, hanem annak bizonyítása az elemzett példák alapján, hogy vannak tipikus gondolati konstellációk, amelyek formailag egyfajta szövegszerkezeti alapegységnek tekinthetők. A szerző vizsgálatának eredményeit a következőkben összegzi:

“Vannak-e olyan szabályok, módok, eszközök, amelyek ösztönös vagy tudatos alkalmazásával a beszélő sikeresebben kommunikálhat partnerével? Természetesen vannak, s ezek közül már sokat ismerünk. A stilisztika és a retorika az érzelem, akarat befolyásolásának, a hatáskeltés nyelvi mechanizmusának feltárásával a nyelvi vizsgálatának kezdete óta foglalkozik; intellektuális szféra működési szabályainak rendszerbe foglalásával pedig a logika. Hogy milyen eredménnyel?”

Azt a képet, amelyet a klasszikus nyelvtanok a tartalmi-logikai (mellérendelő, koordinatív) kapcsolásformáról rajzoltak meg, két vonatkozásban egészítettük ki. Az egyik kiegészítés inkább csak nyomatékot ad egy ismert, de nem kellően értékelt ténynek; annak, hogy a tartalmi-logikai kapcsolásforma nemcsak bizonyos összetett szavak komponensei, valamint mondatrészek (szerkezettagok) s tagmondatok viszonyításában jut szerephez, hanem a szöveg szintjén is. Sőt – mivel itt már nem a grammatikai alárendeléssel együtt szervezi az alakulatokat – szövegszervező szerepében domináns kapcsolásforma.

A másik kiegészítés már fajsúlyosabb. Ez ugyanis arra hívja fel a figyelmet, hogy az egyes tartalmi-logikai viszonyfajták nem egymástól függetlenül szervezik a szöveget, hanem két viszonyfajta tipikus együttléteként; azaz nemcsak mondatokat s a mondat részeit alkotó komponenseket lehet tipizálni, hanem bizonyos szövegszerkezeti egységeket is.

Ebben a megközelítésben a tartalmi-logikai viszonyfajták alkotta szövegszerkezeti egységeket konstrukciótípusoknak neveztük; létük igazolására – a példák sora mellett – egymásba való átalakíthatóságukat mutattuk be. Láthattuk, hogy a szabályos átalakíthatóság egy sajátos szabályrendszer tagjaként foglalja magában az egyes konstrukciótípusokat; ezt a szabályrendszert neveztük a könyv címében grammatikának (Vö.: Békési: *A gondolkodás grammatikája* 347-348. o.)

Hogyan lehet a gyakorlati pedagógiában hasznosítani a szerző kutatási eredményeit? Munkánkban most már ne azt vizsgáljuk, hogy vannak-e tipikus gondolati konstellációk, hiszen a könyv ezek létéről meggyőző, hanem azt tanítsuk meg, hogy melyek ezek, hogyan lehet ezeket tartalmas szavakkal megtölteni, s miként szervezi ez szövegünket. Hiszen, ha ezt meg tudjuk tanítani, olyan eszközt adunk tanulóink kezébe, amely segítségével sikeresebben kommunikálhatnak, amely segítségével szóbeli és írásbeli kifejezőkészségük fejlődik, s kell-e ennél fontosabb cél az anyanyelvtanításban?

Békési Imre a konstrukciótípust így definiálja:

“A konstrukciótípus a beépítésének lehetőségeivel együtt felfogott tipikus gondolati konstelláció. Formailag egyfajta szövegszerkezeti alapegység, amelyet két tartalmi-logikai viszonyfajta hierarchikus egysége jellemez. A magasabb szövegegységbe a két viszonyfajta (s a viszonyított részek) sorrendi cseréjével épül be, beépítetlen helyzetben pedig szövegmű értékű lehet, s a lezártág érzetét kelti.” (Vö.: Békési: A gondolkodás grammatikája 31. o.)

A konstrukciótípusok ábrázolásában a következő jelöléseket használja, melyeket én is használni fogok:

– általában az ellentét, konkrétan pedig az elvárástörő (megszorító) ellentét: de, ám, mégis stb.

– akadó magyarázó: ugyanis, hiszen, mert

– következtető utótagú kapcsolás: tehát, ezért, így stb.

(), //, a különböző típusú zárójelek a konstrukció tagjainak tömbösödését-elkülönülését jelöli.

A szemelvények mondategészeit sorszámozom, ezek a sorszámok képviselik a mondategészeket a képletekben.

A dolgozatomban szereplő konstrukcionális összefüggéseket a következő kötőszóviszonyokkal formalizálhatjuk:

Főkapcsolás: Alkapcsolás:

/1 de(2mert 3)

/1 de(2ezért 3)/

(A szerző könyvében jóval több konstrukciótípust említ, én általános iskolai munkámban elegendőnek találom ezt a hármat.)

A szaktudományi előzmények után nézzük, hogyan lehet fogalmazást tanítani a konstrukciótípusok segítségével. Egy valóban végigdolgozott nyolcadik osztályos anyanyelvi órát fogok leírni, amelynek célja a jellemzés tanítása volt.

Motivációnak a következő szituációt találtam ki: “Képzeld el, hogy tegnap este a diszkóban megismerkedtél egy fiúval (lánnyal), de nem volt időtök beszélgetni, csak táncoltatok egy keveset, ezután ő megadta a címét, s kért, hogy írj neki egy levelet.”

Az elmondottakból egyértelművé vált a feladat, önjellemezést kellett írni levél formában.

A következő lépésben mindenkinek csak szavakkal, esetleg szókapcsolatokkal le kellett írnia négy öt olyan tulajdonságát, amit jellemzőnek tart önmagára. Ezután a padtársát kérte meg, hogy mondjon róla véleményt, jellemezze őt szavakkal, szókapcsolatokkal. Ezt is lejegyezték, így a munkához minden tanulónak volt egy nyolc-tíz szóból (szókapcsolatból) álló “vázlata”. A következő munkafázisban mondatba kellett foglalni egy tulajdonságot, a megkötés az volt, hogy a mondat csak egyszerű mondat lehet. Ilyen megoldások születtek: “Szemüveges vagyok. A szemem kék. Komolynak tartanak. Könnyen barátkozom. Gyakran elhúzó a számat.”

Az egyszerű mondatok megalkotása után olyan összetett mondatokat kellett szerkeszteni, a tanulóknak, amelynek első eleme a már megalkotott mondat, a második eleme pedig ellentétben áll vele. Képlettel: 1 de 2.

Az sem probléma, ha tanulóink még nem ismerik a mellérendelő mondattípusokat, hiszen ha a kötőszót megadjuk, ez implikálja a második tagmondatot. Az ellentétnek ezért is fontos a szerepe, hiszen a kamaszokban a gyerekek életkori sajátosságukból adódóan mindennek ellent tudnak mondani, s ezt az ellentmondást szívesen is teszik, természetesen önkifejezésként munkálkodik bennük. A következő példákban nemcsak azt mutatom be, hogy az előbbieken példaként felhozott mondatokat hogyan fűzték tovább, hanem azt is szeretném érzékeltetni, hogy ez a korosztály valóban bárminek ellent tud mondani: "1 Szemüveges vagyok, 2 de ez már nem zavar. 1 A szemem kék, 2 de nekem a fekete jobban tetszene. 1 Komolynak tartanak, 2 de ez nem a szüleim véleménye. 1 Könnyen barátkozom, 2 de megválogatom a barátaimat. 1 Gyakran elhúzó a számat, 2 de ez nem mindig kritikát jelent. 1 Szép vagyok, 2 de nem tetszem mindenkinek. 1 Nem vagyok szép, 2 de mégis felkérnek táncolni. 1 A véleményemet nem mindig mondom el, 2 de mindig éreztetem valahogy. 1 Mindig elmondom a véleményem, 2 de nem veszi figyelembe mindenki.

Ha az ellentétes konstrukcióval elkészültünk, folytathatjuk a megokolással, a magyarázattal. Ez is közel áll a tizenévesek gondolkodásmódjához, hiszen nemcsak arra képesek, hogy bárminek ellentmondjanak, hanem arra is, hogy bármit magyarázzanak. Persze azt is figyelembe kell venni, hogy egészen más egy ellentétes mellérendeléshez magyarázatot fűzni. A feladat tehát az volt, hogy folytassák a már megalkotott ellentétes mondatot úgy, hogy a mert kötőszóval toldják hozzá a harmadik tagmondatot. A már így elkészült konstrukciótípus képlete: /1 de (2 mert 3)/.

Példák a konstrukciótípusra: "1 Szemüveges vagyok, 2 de ez már nem zavar, 3 mert nyolc év alatt megszoktam. 1 A szemem kék, 2 de nekem a fekete jobban tetszene, 3 mert a fekete a kedvenc színem. 1 Komolynak tartanak, 2 de ez nem a szüleim véleménye, 3 mert szerintük még ütődött vagyok. 1 Könnyen barátkozom, 2 de megválogatom a barátaim, 3 mert már sokat kellett csalódnom. 1 Gyakran elhúzó a számat, 2 de ez nem mindig kritikát jelent, 3 mert sokszor már én sem veszem észre."

Érdemes megjegyezni, hogy egyetlen tanulóknak sem jelentett nehézséget a konstrukciótípus megalkotása, amit elsősorban azzal magyaráznék, hogy ezek valóban léteznek, fontosak, s megvannak, beépülhetnek gondolkodásunkba. Ha pedig elolvassuk – összefüggőnek tekintve, pedig még nem is az, hiszen nem egy gyerek mondatait írtam példaként –, lehet az a véleményünk, hogy jól szerkesztett szöveggel állunk szemben, bár a szerkesztés kicsit egyhangú. Ezen úgy tudunk segíteni, ha más konstrukciótípusokat is megtanítunk.

Én a következő lépésben a következtető utótagú ellentétet szerkesztettem meg tanulóimmal, melynek képlete: /1 de (2 ezért 3)/.

Ez már didaktikailag is kicsit nehezebb feladat, hiszen következtetést levonni már nem annyira egyszerű kamaszként, mint ellenkezni vagy magyarázkodni. Természetesen ennek a konstrukciótípusnak a megszerkesztésében egy olyan tulajdonsággal kellett dolgozni, amit eddig még nem használt fel a tanuló. A fokozatosság elvét most is megtartottam, először az egyszerű mondatot szerkesztettük meg, ehhez kapcsoltuk a de kötőszóval az ellentétet, s végül a harmadik lépésben az ezért kötőszóval fűztük hozzá a következtetést. Néhány példa a megoldásból: "1 A hajam hosszú, 2 de én még hosszabbat szeretnék, 3 ezért kerülöm a fodrászt. 1 Szeretek sportolni, 2 de nem vagyok elég kitartó, 3 ezért mindig kihagynak a csapatból. 1 Szeretem bömböltetni a magnóm, 2 de ezt a tesóm nem csípi, 3 ezért gyakran dőngetjük egymást. 1 Imádok enni, 2 de nem vagyok pufi, 3 ezért bármikor, bármit, bármennyit ehetek!

Ezek a konstrukciók is szerkezetileg hibátlanok, s kelthetik az összefüggőség érzetét, bár nem egyetlen tanuló mondatai. Ha most veszi az olvasó a fáradságot s

tetszés szerint csoportosítva összerakja a megokoló utótagú ellentéteket, s a következtető utótagú ellentétek konstrukcióit, már sokkal érdekesebb fogalmazást állíthat össze. Persze ez még kevés egy kész műhöz, de adhat egy olyan stabil vázat, amelyhez hozzászerkeszthető a többi gondolat, hiszen itt eddig csak két konstrukciótípussal foglalkoztunk. Még arra is szeretném felhívni a figyelmet, hogy azért tartom döntőnek az ellentét alapú konstrukció tanítását a jellemzésben, mert így valóban őszinte képet kaphatunk tanítványainkról, hiszen ha állítom egy tulajdonságomat, majd ennek ellentmondok, sőt magyarázom, vagy következtetést vonok le belőle, akkor nem tudom megkerülni, hogy ne legyek őszinte. Ha egy picit is ismerem tanítványaimat, akkor a megokolás vagy következtetés alapján azt is el tudom dönteni, hogy az ellentét melyik tagja érvényes tanulómra.

Az eddigiekben csak arra volt módom, hogy két – általam a tanításban a legfontosabbnak tartott – konstrukciótípust bemutassak, s elmondjam azt, hogy a tanításban miként lehet őket eredményesen használni. Azt is meg kell jegyezni, hogy a tanításnak abban a periódusában, amit leírtam, minden konstrukciótípus jelölt mellérendelés. Itt arra nincs módom, hogy azt a teljes utat vázoljam aminek "végállomását" olyan szövegművek jelzik, amelyben a különböző konstrukciótípusok meg- és beszerkesztettsége dominál. Néhány dolgot mégis szeretnék elmondani erről az útról. Ha már sikerült tudatosítani tanulóinkban a konstrukciótípus fogalmát, akkor utolsó lépésként megpróbálkozhatunk azzal, hogy nagyobb egységeket próbáljunk így előállítani. Ennek vagy az lehet a módja, hogy a főmondatokhoz alárendelő mondatokat szerkesztünk, vagy az, hogy az ellentétét illetve a magyarázat vagy következtetés nemcsak egy-egy mondatot kapcsol össze, hanem nagyobb egységeket is.

Természetesen az ilyen típusú szövegszerkesztés nemcsak a jellemzés tanításában használható eredményesen. Aki elolvassa Békési Imre könyvét, megfigyelheti, hogy az egyes műveknek, műfajoknak is vannak sajátos, jellegzetes konstrukciótípusai, s ha végigjárjuk az egyszerű mondatról az összetett mondat szerkesztésén át a konstrukciótípus megalkotásáig az utat, nemcsak logikailag jól formált alakulatot kapunk, de tanítványaink gondolkodását is fejlesztjük, segítjük nyelvi kreativitásukat, s ezek a tényezők szöveginterpretáló készségükre is vissza fognak hatni. Nem mondom, hogy ez az egyedüli járható út a fogalmazástanításban, de eddigi tapasztalataim alapján tudom, hogy jó eredményre vezet, s remélem, ha kollégáim megpróbálják, annyi sikerben és örömben lesz részük, mint amennyiben nekem volt.

# Magyarnyelv-oktatás és magyar iskolák Európán kívül

FEJŐS ZOLTÁN

*A tengerentúli magyarok nyelvtudása, a magyarnyelv-oktatás s ettől elválaszthatatlanul a második nemzedék problémái minden eddigi kivándorlási hullámot követően fontos kérdésekként merültek föl. Ezúttal csak a közelmúlt és a mai helyzet felvázolása a célom, mivel a nyelvoktatás korábbi formáit, tapasztalatait már másutt részletesen áttekintettem. (1)*

1. *Számszerű adatok, felmérések.* A nyugati országokban élő magyarok körében a magyar nyelv oktatásának kérdései az 1960-as évek derekán új, széles körű érdeklődést váltottak ki. Ez nem véletlen, mert ez az a korszak, amikor az 56-osok gyermekei tömegesen érték el az iskolás kort. Ebből az időszakból több olyan felmérést ismerünk, melyek a magyarnyelv-oktatás intézményeit veszik számba, s igyekeznek a felmerülő problémák megoldására javaslatokat, terveket készíteni. Elsőként egy hagyományos amerikai magyar oktatási forma, a református egyházak nyári iskolájáról készült jelentés látott napvilágot. Ez a felmérés rövidsége ellenére azért jelentős, mert szinte az utolsó pillanatban, teljes elsorvadása előtt adott láttelepet erről a nagymúltú, évtizedeken keresztül eredményesen működő iskolatípusról. 1962-ben az Egyesült Államokban 19 gyülekezetnél tartottak még nyári iskolát, összesen 867 gyermek, 121 tanító részvételével. (80 megkérdezett egyház közül azonban csak 33 válaszolt.) Ekkor a nyári tanfolyamok már átmeneti állapotot mutatnak, hiszen csak néhányban (kilenc gyülekezetnél) tartottak magyarórákat, másutt pedig csak vallásoktatás folyt – angol nyelven. Ezeken kívül két gyülekezetnél évközi, hétvégi magyarnyelv-oktatás volt. (2) A 70-es években már csak elvétve tartottak református nyári iskolatábort, jórészt csak a ligonieri Bethlen Otthonban. Napjainkban egy-egy, már teljesen angolnyelvű ifjúsági találkozó és egyhetes nyári, egyházi célzatú tábor rendeznek, amelyeken a magyar származású református ifjúság vesz részt. Jóllehet a közös együttlét és a programnak a származástudatot ápoló mozzanatai nem lebecsülendők, ez a mai gyakorlat alig különbözik az amerikai egyházak hasonló tevékenységétől. (3)

1964 nyarán végezte szociológiai felmérését Nagy Károly az Egyesült Államokban. Kérdőívére ő is igen alacsony százalékban kapott választ, s ily módon elképzelhető, hogy az általa regisztrált 23 iskolánál több működött. Ezek az "iskolák" nem nyári, hanem hétvégi tanfolyamok voltak, hol évente 650 tanuló foglalkozott magyar nyelvi, kulturális, történelmi, népművészeti stb. ismeretekkel. A felmérés szerint az oktatók nélkülözték a megfelelő tankönyveket, oktatási-pedagógiai segédeszközöket. Mint ismeretes Nagy Károlynak ez a helyzetjelentése, illetve az ezt követő szervezőmunkája indította meg az anyanyelvi mozgalmat, amely közvetlenül és közvetve is nagyot lendített a nyugati magyarok nyelv- és kultúramegőrző törekvésein. (4)

A kanadai helyzetet 1966-ban mérte föl Tamás József. (5) Összesen 25 elemi szintű és egy főiskolai magyarnyelv-tanfolyamról számolt be. Egy helyütt (Toronto)

magyar érettségi tanfolyam is működött. A regisztrált iskolák 62%-a (15) 1957 után létesült, s csak 3 alakult még a második világháború előtt. Az 1965/66-os tanévben 1012 tanuló részesült magyar anyanyelvi oktatásban (23 iskola közölte a létszámot). A szerző e tanulólétszámot az 1961-es népszámlálás adataival is összevetette, s megállapította, hogy az elemi iskolás korú magyar gyermekeknek még 5%-a sem jár magyar iskolába.

Ugyanebben az időszakban jelent meg Joshua Fishman nyelvészociológiai tanulmánya. (6) A szerző magyar nyelv fennmaradásának, megtartásának tágabb körét vizsgálta az Egyesült Államokban, s igyekezett mérlegelni minden, a nyelvmegőrzésben szerepet játszó intézmény tevékenységét s azok eredményességét. Az általános fejlődés alapján úgy látja, hogy a magyar – mint más bevándoroltak nyelve – csak akkor maradhat fenn, ha funkcionális második nyelvvé válik, amire az Egyesült Államokban a közvélemény jelentős átalakulása esetén van csak esély.

A nyelvi kérdések iránt megpezsdülő érdeklődés a 70-es években újabb iskolák beindításához vezetett, noha a szükségesnél így is kevesebbeket érintett. E korszak állapotát rögzítette a cserkészsövetség 1974-es felmérése. (7) Még ha bizonyára ez sem mondható ideálisan teljes, nyelvészociológiai értelemben pedig kifogástalan adatfelvételnek, jelentősége vitán felül áll. A dél-amerikai, ausztráliai magyar iskolákról ez a felmérés közölte az első adatokat, de az észak-amerikai információk is forrásértékűek. A fenntartó testületek típusa szerint a vizsgálat a következő táblázat segítségével összegezhető:

*Magyar iskolák, 1974.*

Iskolák	USA	Kan.	Dél-Am	Au	Össz.
Római katolikus	4	8	2	2	16
Református	5	5	1	1	12
Egyesület	7	3	–	2	12
Cserkészek	12	2	6	8	28
Összesen	28	18	9	13	68

E 68 tengerentúli magyar iskolában 2842 diák tanult; Európában 524, összesen tehát 3366-an. (Európában 28 iskola működött.) Az osztályok 90%-a elemi szintű, 10%-a középfokú volt.

Újabb, hasonlóan részletes iskolai felmérés sajnos nem ismeretes. Az Amerikai Magyar Szövetség 1982-es helyzetjelentése szerint az USA-ban 41 iskola tevékenykedik, de a gyorsan változó helyzetben – s nyilván a felmérés folyamatos korrigálása nyomán – 1986-ban mindössze egy mindennapos és 39 hétvégi iskoláról tudósítanak, amelyek nagyjából 2000 diákot oktatnak. (8) Fishman egy újabb, különböző etnikumok nyelvmegőrző eszközeinek összehasonlító elemzésében összesen 83 magyar iskolát említ. 66-ról (!) azonban semmilyen közelebbi információja nincs, így ez az adat semmiképpen sem állja meg a helyét, s más források sem erősítik meg. (9) Sajnos a cserkészsövetség különböző fórumokon közzétett 1986-os jelentéséből is csak annyi derül ki, hogy ekkor a nyugati világban 67 magyar iskola működött, ebből 32 cserkészek vezetése alatt állt. (10) E források megbízhatatlanok, az adatok ellenőrizhetetlenek, sok esetben már megjelenésükkor tévesek voltak. Így ma sajnos csupán az állapítható meg, hogy jelenleg még a tengerentúlon működő magyar iskolák számát sem tudjuk, így alaposabb jellemzésük még a jövő feladata. Mivel eddig az anyanyelvi konferencia sem végzett átfogó felmérést a külföldi magyar nyelv-oktatásról, legutóbbi konferenciáján feladatul tűzte ki ennek elkészítését. Kétségtelen tény, hogy a különféle hétvégi iskolák, nyelvi programok, történeti, földrajzi stb. órák regisztrálása nehéz feladat, hiszen számuk gyakran változik, újak alakul-

nak, mások átmenetileg vagy véglegesen megszűnnek. Az átfogó, szakszerű s folyamatosan korrigálható felmérés elkészültéig közelebbi adatok tehát csak néhány ismertebb iskoláról állnak rendelkezésünkre. (11)

2. *Alsó- és középfokú oktatási formák, iskolatípusok.* A magyarnyelv-oktatás különböző szinteken folyik, de főként elemi fokon. Néhány helyen, átmeneti jelleggel óvodák is működtek. Chicagóban pl. a 70-es évek közepén nyári négy hetes mindennapos ún. Montessori-óvodát szerveztek. Jelentősebb a New Brunswick-i Széchenyi Magyar Iskola egész napos, napközi otthonos magyar óvodája, melyet 1975. április 15-én nyitottak meg. Általában 10-15 óvodáskorú gyermek látogatja. Torontóban a Szent Erzsébet plébánia tud óvodát működtetni. (12) Az elemi szintű oktatásnak négy típusa alakult ki, úgy mint: a/ mindennapos oktatás, b/ hétfélig iskolák, c/ hétközi oktatás és d/ nyári tanfolyamok, illetve iskolák.

Jelenleg egy intézményben, a New Brunswick-i Szent László római katolikus egyház amerikai iskolájában folyik mindennapos magyarnyelv-oktatás. Az iskolát 1914-ben létesítették, amelyben apácák tanítottak. Az amerikai oktatási követelmények teljesítése és a vallásoktatás mellett kisebb szünetektől eltekintve mindig foglalkoztak a magyar nyelv, történelem tanításával is. A különböző változások után 1971-ben vezették be (újra) a mindennapos foglalkozásokat, s naponta fél órában tanítanak magyar nyelvet. Passaicon szélesebb összefogással a Szent István egyházközség amerikai iskolájában 1965-ben indítottak mindennapos magyarnyelv-oktatást. (Helyesebb itt is újraindításról beszélni, mivel a két háború között a plébániának volt parókiális iskolája, ahol tanítottak magyarul.) A rendes angolnyelvű tanítás után napi egy órában tanították a magyar tárgyakat: írást, olvasást, nyelvtant, földrajzot, irodalmat, történelmet és éneket. Ez a program az iskola átszervezése, önállóságának eltörlése után 1974-ben megszűnt, a magyar oktatás hétfélig iskola formájában folytatódott. (13)

Az "etnikai reneszánsz" évtizedének tartott 70-es években szövetségi, majd állami szponzorálásnak köszönhetően egy kivételes magyar nyelvi program is létesült az Egyesült Államokban. Louisiana államban 1977 őszén egy múlt század végén alapított kis magyar településen, Árpádhonban (Albany) az elemi iskola keretében mindennapos magyarnyelv-oktatás kezdődött. Itt már az 1940-es évek végén minimális volt a magyarnyelv-tudás, a közösségi, egyházi élet is angol nyelvű lett. A közösség etnikai tudata sajátos módon éledt újjá: az Egyesült Államok kétszáz éves évfordulójának fővárosi ünnepségeire a magyarok közül épp az árpádhoniakat hívták vendégül, hogy a "magyar hagyományokat" bemutassák. (A helyi szüreti bált adták elő.) Feltámadt az igény az anyanyelv újbóli tanítására, s megindult a másod-, sőt inkább a harmad-, negyedgenerációs gyermekek számára a napi kétórás magyar nyelvoktatás. A program öt év múlva már teljessé vált az elemi iskola minden évfolyamán, az óvodától a hatodik osztályig. Kezdetben a szövetségi kormány pénzügyi támogatása összesen hét – kettő magyarországi – tanár, három fős segédszemélyzet fizetését és az oktatási segédeszközök beszerzését fedezte. Idővel még nőtt is a tanárok száma, s a közeli város, Baton Rouge egyetemén felnőttek számára magyar nyelv-órák indulhattak. A "művészet" nevű tantárgy keretében felvehető magyarórát nemcsak a magyar származású diákok választották. Három év múltán azonban megszűnt a kormány támogatása, amit csak szerényebb mértékben tudott Louisiana állam helyettesíteni. A program válságba került, tíz munkaerő helyett csupán egy tanárt lehetett alkalmazni, a magyar órák ideje pedig napi 25 percre csökkent. A nehézségek ellenére az árpádhoni magyaroktatás nem szűnt meg, hanem az USA-ban kivételes színfoltként továbbra is működik. Természetesen nem "szabályos" nyelvtanításra kell gondolnunk, inkább a magyar származástudatot erősítő nyelvi, kulturális alapismeretek (népdalok, táncok, ünnepi szokások stb.) élményszerű átadásá-

ra. (14)

Az Egyesült Államokban a magyar iskolák legszervezettebb központja a már említett New Brunswick (s környéke). Az óvodát fenntartó Széchenyi Iskolát a helyi egyházak és cserkészcsapatok közösen működtetik. Hétvégi oktatásuk szombat délelőttöként a Teleki Pál cserkészházban 9-13 között folyik. Szintén a hétvégi oktatási formát követték a harmadik New Brunswick-i iskolában, a Magyar Öregdiák Szövetség – Bessenyei György Kör iskolájában. Fennállása alatt (1960-1987) több mint ezer magyar származású gyermek és felnőtt ismerkedett meg a magyar nyelv, irodalom, történelem és népművészet alapelemeivel. Ez az anyanyelvi konferencia, illetve Nagy Károly cikkei, könyvei nyomán nálunk is viszonylag jól ismert iskola igényes pedagógiai módszereivel, gazdag, sokrétű tananyagával kimagaslott az amerikai magyar iskolák mezőnyéből.

A magyarnyelv-tanítás legáltalánosabb típusa a hétvégi oktatás. Ezt követik az egyházak, a különböző szervezetek s részben a cserkészlet is. A kanadai multikulturális gyakorlat következtében elsősorban Kanadában találunk olyan nyelv-tanfolyamokat, amelyek a hét egy (esetleg két) napján, a nyilvános iskolák épületében, állami támogatással folynak. Ilyen hétközi tanítás Torontóban és Hamiltonban indult. Ontario tartomány (ahol e két város található) évente kb. 10 millió dollárt költenek 50 különböző nyelv oktatásának támogatására. Torontóban 1972-től két iskolában indult olyan középiskolai program, ami az oktatási minisztérium engedélyével ún. kredit-tanfolyamként működik, vagyis az osztályzatok, a tanfolyam elvégzésének eredménye a hivatalos bizonyítványba is bekerül. A 9-13. osztályos középiskolásoknak hetente egyszer, délután tanítják a magyar nyelvet, irodalmat és történelmet. Az oktatást a Magyar Helikon Társaság szervezi, a tantereket az állami iskolák fizetik. E tanfolyamok beindításának két feltétele van: a beiratkozáshoz a tanuló iskolájának engedélye szükséges, s minimálisan 15 fős csoportok indíthatók. Elemi iskolai szinten, állami támogatással két Torontó-környéki iskolában működik "anyanyelv-védelmi" (heritage language) program. Hamiltonban az alapfokú nem-angol nyelvi tanfolyamok érdekeinek egyeztetését 1976 óta egy minden érdekeltet tömörítő tanácsadó testület végzi. A kredit tanfolyamra a 16 éven felüli érdeklődők iratkozhatnak be. A tanfolyamot 30 héten át, heti egy alkalommal, szerdánként három órában tartják, amelyre a nappali nyilvános középiskola szabályai és rendelkezései érvényesek. Az állami és tartományi hatóságok egyébként anyagilag is támogatják a tankönyvek, oktatási segédanyagok kiadását, s némileg a tanárok fizetéséhez is hozzájárulnak. (15)

Nagyrészt a kanadai minta alapján alakították ki Ausztráliában is az oktatást sokban segítő multikulturális politikát. Ennek előnyeit élvezzi az Adelaide-ben működő magyarnyelv-tanfolyam is. A Magyar Klub által fenntartott tanfolyamot az 1970-es évek végétől a kulturális minisztérium felügyeli és némi anyagi segítségben is részesíti. Jelentős eredmény, hogy a magyar nyelvet érettségi tárgyként is sikerült elfogadtatni, (16) így az ifjúság szemében a szülők anyanyelvének elsajátítása nem tűnik időrabló, gyakorlati hasznot nem hozó kötelezettségnek. Melbourne egyik külvárosában (North Fitzroyban) a magyar református egyház Bocskai Kollégiuma magyar iskolát működtet, ahol magyar nyelvet, irodalmat, történelmet tanítanak, illetve tánc-, ének- és sporttanfolyamok keretében foglalkoznak a második nemzedékkel. Az ausztrál kormány rendszeres évi tanulmányi segílyt nyújt a magyar nyelv, tánc és ének tanítására. A középiskolát végzett tanulók az angol mellett a magyart itt is választhatják érettségi tantárgyként. Egy hivatalos forrásból származó becslés szerint Victoria államban – ennek fővárosa Melbourne – az állami és magániskolákba járó magyar anyanyelvű gyerekeknek (mintegy 1200 főnek) évente 10-15 százaléka érettségizik magyarból. (17)

Az egyházi nyári iskolák hagyománya a 80-as évtizedben megszakadt. Utoljára a 70-es évek derekán tartottak még Los Angelesben, illetve a reformátusok ligonieri öregotthona mellett. Nyári táborozással összekapcsolt nyelvtanítást ma kizárólag a Magyar Cserkészszövetség szervez. 1968 óta évente tartanak nyári magyar iskolát a szövetség tulajdonát képező Sík Sándor Cserkészparkban. (A park Buffalo városától kb. 100 km-re található.) A háromhetes iskolában 72 órát fordítanak tanításra. Ezalatt megközelítőleg azt a tananyagot dolgozzák föl, mint amit a hétvégi cserkésziskolákban egy év alatt. Speciális, rendszerint nyáron tartott oktatási forma a cserkészek ún. "magyarságismereti" táborozása. Ez része a cserkész-tiszti képzésnek, a résztvevők alsó korhatára 16 év. Ilyen táborokat azonos elvek és tananyag alapján az USA-n kívül Dél-Amerikában és Ausztráliában (s természetesen Európában) is szerveznek. A tananyag a magyar történelmet, irodalomtörténetet, földrajzot és néprajzot öleli fel. A tanfolyamok végeztével a hallgatók vizsgát tesznek. A "magyar érettséginek" is mondott vizsga előfeltételt jelent a cserkész segéd-tiszti, illetve tiszti képesítés megszerzéséhez. (A négy tantárgy közül kettőből szerzett vizsga szükséges a segéd-tiszti, három pedig a tiszti táborban való részvételhez.) A négy tantárgy oktatását a szövetség által kiadott tankönyvek segítik.

A cserkész magyarságismereti táborok már nem az elemi szintű, hanem a középfokú oktatást jelentik. A korábban említett, Kanadában, valamint Ausztráliában elnyerhető, államilag elismert magyar érettségi magyar nyelvből szerezhető meg. Ez a két középszintű oktatási forma tehát részleges, speciális tanfolyam. Teljes, magyar (vagy részben magyar) nyelven oktató középfokú intézmény, gimnázium a nyugati országokban csak egy van. A Németországi Magyar Gimnázium 1957-ben nyílt meg Burg Kastlban, s azóta több mint 500 diák szerzett érettségi bizonyítványt. Az iskolát anyagilag elsősorban a bajor állam tartja fenn, de "a nyugati magyar katolikusok különleges pártfogását élvezi", (18) s igazgatói, tanárai mindaddig papok voltak.

Az amerikai kontinensen magyar középiskola nincs. Megjegyezhető, hogy van két magyar alapítású gimnázium, de ezeket nem a magyar, magyar származású diákok érdekében létesítették és a tanítási nyelv sem magyar. (A bencések 1931-ben Brazíliában, Sao Paulóban, 1956 után pedig Kaliforniában alapították a pannonhalmi iskola mintájára magas színvonalú gimnáziumot.) Magyar középiskola az Egyesült Államokban a második világháború előtt sem működött, jóllehet többször, többen fölvetették, hogy a több százezer amerikai magyar miért nem tud fenntartani egy ilyen intézményt. Több, eredménytelenül végződött kísérletről van tudomásunk. Legutóbb 1987-88-ban próbált – nagy anyagi áldozatok vállalásával – bentlakásos, angol-magyar tannyelvű iskolát indítani egy tanárnő, de törekvéseit nem koronázta siker. (19) Miután ma már nincs különösebb (főként politikai) akadálya annak, hogy a szülők – ha igényt tartanak rá – Magyarországon járassák hosszabb-rövidebb ideig gyermeküket iskolába, állandó magyar középiskola alapításának minimálisra csökkent a lehetősége.

## JEGYZETEK

- (1) Fejős Zoltán: *Az anyanyelvi oktatástól az etnikus kultúra átörökléséig.* (Magyar iskolaügy Amerikában 1890 és 1940 között). = *Magyarságkutatás 1990-1991.* 7-40.
- (2) Péter Erzsébet: *Nyári iskolák az amerikai magyar református egyházaknál.* = *Reformátusok Lapja*, LXIII. 1962. 8. 21-22.
- (3) Vadovics Klára: *A magyarságtudat fenntartása az Amerikai Egyesült Államokban élő magyar fiatalság körében.* Eger, 1989. /Kéziratot szakdolgozat./; Ld. a Bethlen Naptár beszámolóit a nyári táborokról.
- (4) Nagy Károly: *Magyar iskolák az Egyesült Államokban.* = *Új Látóhatár*, 1965. (márc.-ápr.) 185-191., Uő: *Tanítsunk magyarul.* New York, 1977., Uő: *Magyar szigetvilágban ma és holnap.*

- New York, 1984., Uő: *Szigetmagyarság és szolidaritás*. Montreal, 1988. Lásd még: Várdy-Huszár Ágnes: *A magyar nyelvoktatás nehézségei Észak-Amerikában*. Ótágú Síp, 1974. 5-6. sz. 442-450. (megjelent még: *Látóhatár*, 1975. 8. sz. 174-184.
- (5) Tamás József: *Magyar iskolák Kanadában*. Montreal, 1966. Ő 72 kérdőívet küldött szét, s 35 helyről "többszöri sürgetés után" sem kapott választ. Munkája azért is jelentős, mert az aktuális állapotot a kezdetektől vizsgált történeti szakaszok, tehát a korábbi iskolákra vonatkozó adatok összesítésével egészíti ki.
- (6) Fishman, Joshua A.: *Hungarian language maintenance in the United States*. Bloomington, 1966.
- (7) Bodnár Gábor: *A külföldi magyar oktatás 1974-ben*. A cserkészlet a magyar iskolákért. [Garfield, 1974.] E felmérés eredményeit, táblázatait számos lap, közlemény átvette, s sokan később már nem az eredeti forrást idézték. Minden 1974-es adat ebből az áttekintésből származik.
- (8) Magyar Iskola Értesítő, I. 1982. 1. sz. (február 12.); Sándor András: *Mit tehetünk fiatalságunk szélesebb körű nevelése érdekében?* = A XXVI Magyar Találkozó krónikája. Cleveland, 1987. 23-30.
- (9) Fishman, Joshua et al.: *Ethnicity in action: the community resources of ethnic languages in the United States*. = Uők: *The rise and fall of the ethnic revival*. Berlin – New York, 1985. 195-282.p.
- (10) Bodnár Gábor: *Pillanat-felvétel a magyar cserkészetről*. = Chicago és Környéke, 1988. január 2. Ismereteim szerint 1986-ban is részletes felmérést készítettek, de teljes közzétételéről nincs tudomásom.
- (11) Ld. pl. Sándor András szerk.: *A New Brunswick-i magyar iskola emlékkönyve 1960-70*. New Brunswick, 1970.; Somogyi Ferenc szerk.: *Emlékkönyv. A clevelandi magyar nyelvoktatás, 1958-1978*. Cleveland, 1978.; Magyar Öregdiák Szövetség – Bessenyei György Kör. Szóőrzőben 1980-1980: *Hétvégi magyar iskola*. New Brunswick, 1980.
- (12) Sass Magdi-Freckska Márta: *Magyar Montessori óvoda*. = Itt-Ott 1975. 1. sz., Balázs István: *Óvoda New Brunswickban*. = Magyar Hírek, 1990. 8. sz. 23-24., Krónika, 1987. 9. sz.
- (13) *Saint Ladislaus Church*. New Brunswick, 1980.; Kerkay Emese: *A Passaic-i Magyar Iskola*. Passaic, 1981.; Sándor, i.m. 25.p.
- (14) Fejős Zoltán: *Magyar szórványok multietnikus környezetben és az etnikus politika*. = Magyar-ságkutatás 1989. 23-38.
- (15) V.ö. Fejős, Magyar szórványok, i.m. Wojatsek Károly: *Kanadai helyzetkép és kezdemények*. = A IV. Anyanyelvi Konferencia Tanácskozásainak összefoglalása. Pécs, 1981. 193-196.
- (16) Nagy Ákos: *Adelaide-i eredmények*. = A XIX. Magyar Találkozó krónikája. Cleveland, 1980. 35-36.
- (17) Dr. Antal Ferenc szíves levélbeli tájékoztatása alapján. Ld. még: Medyesy M. László: *Magyar reformátusok Ausztráliában*. = Confessio, 1988. 2. 94-98. A kimutatás: *Nyelvünk és Kultúránk*, 69. 1987. 93.p.
- (18) Borbándi Gyula: *A magyar emigráció életrajza 1945-1985*. Bern, 1985. 338.19. Lásd az ismertető füzetet: *Knightstown Academy Arany János Kollégium*. Cleveland, 1987., ill. a Chicago és Környéke több cikkét 1988-ban.

# Mire való az irodalomtanítás?

FENYŐ D. GYÖRGY

*Jelen tanulmányban két feladatot próbálok elvégezni. Először sorra szeretném venni azokat a lehetséges célokat, amelyeket az irodalomtanítás elé kitűzhetünk, illetve amelyeket ki szokás tűzni – nálunk vagy máshol, manapság vagy régebben, kimondva vagy kimondatlanul. Ha komolyan vesszük őket, kiderül, hogy egyik sem intézhető el egy kézlegyintéssel, mindegyiknek komoly érdemei és/vagy lehetőségei vannak. Ennek ellenére a dolgozat második részében megkíséreltem felvázolni, én mit tartok az irodalomtanítás céljának, illetve hogy a több vállalható cél közül én melyeket részesítem előnyben, én melyekre helyezem a hangsúlyt, s melyeket érzek másodlagosnak, alárendeltnek.*

## *Irodalmon belüli célok*

Négy olyan célmeghatározás tartozik ide, amelyek akármilyen távol esnek is egymástól, egyaránt abból indulnak ki, hogy az irodalomtanításnak nem lehet más célja, mint maga az irodalom. Önértéknek tekintik az irodalmat, amelynek tanulmányozása önmagában megéri a fáradságot.

### *Az irodalomtörténet megismertetése*

Abból kiindulva, hogy az emberiség egyik jelentős kulturális teljesítménye és öröksége az irodalom, érdemesnek kell látnunk arra, hogy intézményes formában, közös kincsként az iskola megismertesse, tanítsa, áthagyományozza. Szinte nem is kell mást tennünk, mint felsorolnunk a világirodalom nagyjait, és – Szophoklész, Shakespeare, Goethe, Thomas Mann! – kell-e ennél erősebb legitimáció, kell-e ennél a névsornál súlyosabb érv? Ugyanezen az úton haladva állhat tanítási gyakorlatunk középpontjában a nemzeti irodalomtörténet megismertetése. Csokonai, Petőfi, Arany, Madách! – a megtanulandó anyag ismét önmagában hordozza legitimációját.

### *Az irodalom jelrendszerének megismertetése*

Olvasni tudni kell – s eszerint a szemlélet szerint a művek olvasásához szükséges kódokat, kódrendszereket, eljárásokat kell elsősorban tanítani. Ennek részei lehetnek az irodalom műfajai, archetípusai, hagyományos toposzai, témái, eljárásai. Többet megért, megérez, meghall egy műből egy olyan olvasó, aki tisztában van azzal a nyelvvel, amin a művet olvassa, s mivel amúgy sem létezik teljesen tiszta, formálatlan olvasói tudat, azaz mindenki már valamilyen módon megpróbálja "olvasni" a műveket, az lehet a feladatunk, hogy ezt a műolvasó képességet a lehető legpontosabbá és legtágasabbá tegyük.

\* Jelen tanulmány az Eötvös Alapítvány és az OKKFT-TS/4 szíves támogatásával készült. Előzménye: Az irodalomtanítás ellentmondásai I-III. (Iskolakultúra 1991/7-8., 1992/1., 1992/4.)

### *A műelemző készség kialakítása*

Tekintve, hogy az olvasás során egyedi művekkel találkozunk, az irodalomtanításnak – eszerint a felfogás szerint – erre kell alkalmassá tennie, felkészítenie a diákokat. Eljárásokat, módszereket kell megtanítania, amelyek a lehető legpontosabb olvasatokhoz segítik hozzá a befogadókat. Ezen belül, az eljárások minőségét, milyenségét tekintve természetesen a legkülönbözőbb módszerek lehetnek – strukturalista, fenomenológiai, hermeneutikai stb. –, ám közös bennük az, hogy használható eszközt kívánnak az olvasók kezébe adni.

### *Igényes olvasóvá nevelés*

E célmeghatározás pedagógiai eredetű, szemben az előzőek irodalomtudományi kiindulópontjával. Jó könyveket adni a diákok kezébe, szép versekkel megismertetni őket, eljuttatni őket olvasmányaik igényes kiválasztásához – ez lehet a legtöbb, mondják e felfogás hívei, amit elérhetünk. Ne kimit, hanem szépirodalmat, ne Szilvásit, hanem Németh Lászlót, ne Nemerét, hanem Semprunt, ne képregényt, hanem regényt olvassanak a diákok.

Másodsorban ez jelenti természetesen azt is, hogy értő olvasóvá neveljen az iskola. Nem feltétlenül áll szemben ez a gyakorlat az előzőekkel, bár a tudósok nagy része ezt nézi bizalmatlanul, a pedagógusok nagy része azokat tekinti megvalósíthatatlanul elvontaknak.

### *Irodalmon kívüli célok*

#### *A fogalmazási, önkifejezési készség fejlesztése*

Mivel az iskolának egyik feladata, hogy megtanítsa a diákokat beszélni, írni, fogalmazni, logikus is, hagyomány is, hogy az irodalomtanítás feladata legyen ezek elsajátíttatása. Már csak azért is, mert az irodalom nyelvi képződmény. Ebben a célmeghatározásban az ismeretekről a készségekre tevődik át a hangsúly. Nem véletlenül része az irodalomtudománynak a stilisztika, a retorika, a poétika, nem véletlenül tanították ezeket a régi iskolákban úgy, hogy az önkifejezés eszközeit, eljárásait, módszereit, formáit bennük ismerhették és tanulhatták meg a diákok.

Túl a hétköznapi kommunikáción, célként fogalmazható meg ebben a felfogásban, hogy a diákok lehetőséget kapjanak a művészi önkifejezésre, esélyt arra, hogy – az amatőr festéshez, a kórusénekléshez, a színjátszáshoz hasonlóan – az irodalom is önmegfogalmazási formává váljon számukra.

#### *A nemzeti nyelv, nemzeti tudat és hagyomány ápolása*

A "világirodalom" fogalmának 19. századi megszületése nem feledtetheti, sőt éppen hogy ráirányítja a figyelmet arra, hogy azelőtt is, azóta is az irodalom elsősorban nemzeti keretek között fejlődött, a nemzeti nyelvek, tudományok fejlődésével együtt. A nemzeti összetartozásnak és identitásnak vitathatatlanul egyik legfőbb hordozója lett az irodalom. Kelet-Európában és Magyarországon ez különösképpen így volt: a magyar nemzeti közgondolkodás elsősorban az irodalmat – persze nem kizárólag azt – tudja felmutatni mint a nemzet közös kincsét és összetartozásának zálogát. Nálunk emellett az irodalom ezernyi más funkciót is betöltött – gondoljunk író-politikusainkra, író-gondolkodóinkra stb. –, ezért ésszerű, sőt szükségszerű, hogy az irodalom tanítására is úgy tekintsünk, mint a nemzeti tudat és érzés ápolásának legfőbb eszközére. Nem zárja ki ez a világirodalom megismertetését, nem kell, hogy szűkkeblű elzárkózást jelentsen, csak olyan szemléletet, amelyben a világirodalom a nemzeti irodalomnak alárendelve, annak háttérét alkotva, azzal összefüggésben jelenik meg.

### *Az emberi kultúrtörténet (történelem) közvetítése*

Habár önmagában egyik tanítási gyakorlat sem állította, hogy az irodalmon keresztül a történelmet akarja tanítani, mégis újra és újra felmerül az a lehetőség, hogy az irodalom a történelemnek illusztrációja legyen. Az "illusztráló szerep" pejoratív hangzását feledteti, ha úgy fogalmazzunk, hogy az irodalom bemutatja az emberiség történetét, sorsfordulóit, választási helyzeteket, emberi dilemmáit és lehetőségeit, hétköznapjait és ünnepeit, az emberi személyiség, érzés- és gondolatvilág változásait.

Ez az elképzelés a legkülönbébb jelentésekkel fogalmazódott már meg, mint a dogmatizmus történelem-illusztráló irodalomtanítása, vagy a Németh László-i iskola komplex történelem tantárgya ("az irodalom- és képzőművészet-történet a helyesen tanított történelemnek egyszerű illusztrációja és olvasókönyve" – Németh László). Ha nem fogadjuk is el "egyszerű illusztrációnak" az irodalmat, azt semmiképpen nem tagadhatjuk, hogy az emberiség lehetőségeit és dilemmáit legplasztikusabban, legátélhetőbben az irodalom hordozza és közvetítheti.

### *Erkölcsei nevelés, etikai példák és értékek bemutatása*

Bár a gyanúsan hangzó "nevelési cél" fogalma kompromittálta ezt a felfogást, mégis, az irodalom önmaga újra és újra felkínálja azt a lehetőséget, hogy a benne megjelenő erkölcsi értékekre irányítsuk figyelmünket. Másfelől ott van a tanár, aki mintegy közvetíteni hivatott a társadalom értékrendjét, s aki személyében is nevelni, példát mutatni akar. Harmadrészt ott a diák, aki kamaszkori mohósággal keres tájékozódási pontokat, etikai értékeket, mintákat. S mivel etikát más tantárgy nem tanít, az irodalom pedig – és a magyar irodalom különösképpen – szüntelenül beszél helyes és helytelen viselkedésekről, állandó és változó értékekről, logikus, hogy a tanítás ezekre koncentráljon.

### *A tanulók világnézetének alakítása*

Ebben a felfogásban az irodalom a világnézet és a filozófia alárendeltje, legyen az bármilyen világnézet – akár marxista, akár vallásos, akár bármilyen más, a tanár, a tankönyv vagy az iskola szellemi beállítódása szerinti világnézet. Ezt a gyakorlatot éppúgy legitimálja az irodalom (amely mindig világnézetek hordozója), a tanár és a diák, mint az etikai beállítottságú irodalmi nevelést; nem is válik el élesen attól. Az irodalmon keresztül így eljuthatunk, mondják, több világnézet megismeréséhez és egy koherens világnézet kialakításához egyaránt.

### *A személyiségfejlesztés szolgálata*

Tekinthetjük az irodalmat olyan eszköznek, amely segítségünkre lehet, hogy a diákok személyes problémáikban eligazodjanak, önismeretre és emberismeretre tegyenek szert. Az irodalom kapcsán megfogalmazhatják önmagukat, az irodalmon keresztül kimondhatják problémáikat, és emberi-életvezetési mintákat kaphatnak. Az irodalom így valamiféle mediátori szerepet kap az ember önmagához és másokhoz vezető útján. Ennek a felfogásnak a nyomán is különféle tanítási gyakorlatok alakulhatnak ki, attól kezdve, hogy az irodalmi szövegeket szinte projekciós tesztként használjuk, amelyben ki-ki megtalálhatja önmagát, odáig, hogy az irodalmi művekben megtalálható problémamegoldási lehetőségeket vagy életmodelleket állítjuk a tanítás során a középpontba.



Annak, hogy milyen célt tűzünk az irodalomoktatás elé, számtalan következménye van a művek kiválasztására, az anyag elrendezésére, a tanítás gyakorlatában hasz-

nált módszerekre, a feladatokra, a tanár és a diák szerepére, az értékelésre. (Az elmúlt évek tapasztalata azt bizonyította azonban, hogy egy kompromisszumos tananyagkiválasztás és egy viszonylag semleges tananyagelrendezési elv, a történetiség elve, lehetőséget ad arra, hogy minden tanár a maga ízlésének és beállítódásának megfelelő szemléletet válasszon. Igaz, következetesen végigvinni, vállalni nem nagyon lehetett egyik utat sem, de elemeiben igen.)

Ezúttal csak azt vizsgáljuk meg, hogy az irodalomnak a tantárgyak között elfoglalt helyére illetve az irodalom tantárgynak a minőségére milyen következménye van az egyes felfogásoknak. Lényegében három lehetőséggel találkozhatunk. Az első történeti stúdiumnak tekinti az irodalmat. Ezt követi a jelenlegi tanterv felépítése, de a különféle komplex történeti tantárgy-elképzelések is így fogják fel az irodalmat. A második szerint elsősorban esztétikai tantárgyról van szó, s míg az előző felfogás elsősorban a történelem és a filozófia rokonságát hangsúlyozza az irodalommal, addig ez a zenével, képzőművészettel hozza rokonságba az irodalmat. Az autonóm irodalom, az esztétikum féltése és tisztelete nyilvánul meg e felfogásban. A harmadik elképzelés szerint nyelvi stúdiumról van szó. Nem véletlen, hogy magyar nyelv- és irodalom-tanárok tanítják az irodalmat, vagy hogy több országban a nyelv és az irodalom történetét együtt tárgyalják a tankönyvek. Az anyanyelvi képzés része, kiegészítője, folytatója vagy kiteljesítője e nézet szerint az irodalmi képzés. Elvileg lehetne egy negyedik összekapcsolási lehetőség is, ha lennének olyan tantárgyak, amelyeknek az imént "alárendeltük" az irodalmat: személyiségfejlesztés-pszichológia, etika, világnézet (filozófia, vallás). Ám mivel ezek nem léteznek (vagy legalábbis ritkán és szűk kompetenciával, pl. a hittan), így az irodalomnak mint tantárgynak a helyzetét ezek a célmegjelölések nem érintik, illetve nem határozzák meg. Valószínűleg vannak olyan tantárgystruktúrák, amelyek kedvezőbb, és vannak olyanok, amelyek kedvezőtlenebb feltételeket teremtenek egyik vagy másik irodalomfelfogás érvényesítésére, de nem feltétlenül zárják ki a többi – vagy néhány másik – szemlélet szerinti tanítást. Bizonyos azonban, hogy a cél- és a helymeghatározás nem végezhető el külön-külön, csak együtt.



A felsorolt tíz út mindegyike elvileg helyes. Mindegyik mellett hozhatók tudományos és pedagógiai érvek, mindegyik jelentős – bár nagyon eltérő – hagyományra támaszkodhat. Azért is fontos ezt hangsúlyozni, mert a tanítási koncepciók gyakran egymás ellenében jöttek létre, illetve többször úgy vélték, hogy sikerült az egyetlen helyes utat megtalálni. És mivel valóban mindegyik mellett komoly megfontolások szólnak, valóban nem vethető el végleg egyetlen megoldás sem. Sőt, elég jelentős az "átjárás" is közöttük, érintkezési pontok, átfedések százai mutathatók ki. Az alkalmazás során pedig kiderül, hogy egyik utat követve sem lehet kizárni a többi, vagy legalábbis néhány másik figyelembevételét.

Ha most egy lehetséges célrendszert próbálunk felvázolni, abban nem is az elméleti megfontolások, hanem a gyakorlati tapasztalatok játszanak döntő szerepet. Azt tapasztaljuk ugyanis, hogy minden diák – ahogy természetesen minden ember – arra figyel föl, azt tanulja, ami személyesen érinti. Ilyen pedig csak az lehet, ami számára fontos kérdésekre ad választ, ami eligazítja a világ dolgaiban, ami kérdéseket fogalmaz meg számára, ami értékeket, életutakat, konfliktushelyzeteket, magatartási modelleket mutat föl, ami önmagához és másokhoz közelebb viszi. Ebben benne van tehát minden, ami egy diákot – nem a felületen, hanem egzisztenciálisan – érdekel. Önmaga, kapcsolata, történelme, közösségei, jövője, lehetőségei, korlátai. S az is, ami túl van ezen, ami "a világ szerkezetéről" szól számára: ismét csak

nem elvont teóriák, hanem magyarázatok, igazságok, átélhető válaszok. Végeredményben ahhoz a már-már bántóan közhely-gyanús eredményhez jutunk, hogy az irodalomtanulástól (is) boldogabb, a világban jobban eligazodni tudó, a világot jobban megértő és önmagukat jobban kifejezni tudó emberek legyenek közöttünk.

A tanítás célját tehát az irodalmon kívül, mégpedig pontosan abban jelölhetjük meg, ami magának az irodalomnak is a célja: érvényesen szólni az emberről és az ember világáról. Ez jelentheti a tanítás célját és szellemiségét. Az evidens, hogy ebben helye van mind az etikai, mind a pszichológiai, mind a világmépi megközelítésnek. Kevésbé evidens, ám éppilyen szervesen kapcsolódik ide az emberiség illetve a nemzet történelme és értékei, amennyiben azok az ember meghatározó közösségének történetét jelentik, amennyiben olyan helyzeteket, életsorsokat és dilemmákat tudnak felmutatni, amelyeknek a ma embere számára mondanivalójuk van: magyarázatokat hordoznak, tipikus szituációkat, követhető példákat, ismétlődő konfliktusokat és azok megoldásait mutatják be. Ugyanilyen cél, hogy a nyelvet mint az önkifejezés és a valódi kommunikáció eszközt vehesse birtokba mindenki – azaz ki tudja fejezni mindazt, amiről eddig szó volt.

A tananyag elrendezésében már más szempontok (is) érvényesülnek. Itt lehet kulcskérdés az igényes olvasóvá nevelés szempontja, tehát hogy valóban meg tudja találni minden gyerek az imént említett tartalmakat. Egyfelől tehát ne rettentse el megemészthetetlen – és így számára jelentés-nélküli – művek sokasága az irodalomtól (és ezzel együtt mindattól az értéktől és lehetőségtől, amit az hordoz), másfelől érvényes kérdéseket és érvényes válaszokat fogadjon el, tehát valóban eljusson azokhoz a művekhez, amelyek ilyeneket fogalmazznak meg.

Az irodalomanyag tartalmát tekintve kell tudományosan – mind történeti, mind elméleti értelemben – megalapozottnak lennie.

Ezért nem lehet sem a történeti, sem a műelemző, sem más stúdiumoktól eltekinteni, de – bármilyen fájdalmas legyen is egy hivatásszerűen az irodalommal foglalkozó számára – nem a célok, nem is az elrendezés szintjén, hanem ezeknek alárendelten. Ezzel a tudományosság helyét szeretnénk kijelölni, nem pedig jelentőségét megszüntetni, mert úgy véljük, csak érvényes fogalmak, pontosan leírt folyamatok, szakmailag alátámasztható műelemzések vezethetnek el az irodalom üzenetének megfejtéséhez. Eszköz tehát a tudomány, amely segíthet abban, hogy – a nyelvet, e másik eszközt hallgatóként és használóként egyaránt birtokba véve – megtanulják a diákok megérteni és kifejezni a világot és önmagukat.

# A curriculumról és a curriculumfejlesztés alapjairól

*Magáról a curriculumról, dióhéjban*

BOGNÁR MÁRIA

*A "curriculum" kifejezés lényegesen tágabb jelentéskört foglal magába, mint a tanterv, még ha annak a "tanterv és utasítás" változatára gondolunk is. Ugyanakkor nem adható rá egyetlen meghatározás; a szakemberek azt eltérő módon írják le. Pl. Báthory Zoltán a következőképpen definiálja: "A curriculum fogalom a polgári pedagógiában – főként angol nyelvterületen – alakult ki. A curriculum a célokon és a tartalmakon kívül magába foglalja még a tanítási-tanulási folyamat megszervezésének keretfeltételeit, így az ajánlott tanítási módszereket, az iskolai szervezeti formákat, a taneszközöket és az értékelési eljárásokat is... A curriculum tehát a tanítás-tanulás folyamatterve, mely tantárgycsoportok (integrált tantárgyak vagy rokon tantárgyak) szerint ad instrukciókat és tanácsokat a pedagógusoknak a tanítás-tanulás szervezéséhez, szabályozásához és értékeléséhez."(1)*

Glen Hass a következő meghatározás mellett foglal állást: "A curriculum azon tapasztalatok összessége, amelyekhez a tanuló átfogó célokkal és azokhoz kapcsolódó sajátos feladatokkal rendelkező, az elméletre és kutatásra, valamint a korábbi és a jelen szakmai gyakorlatra épülő program során jut."(2) Hass definíciójából az alábbiak következnek.

A/ A curriculum fejlesztő szakemberek és tanárok együttes munkája során alakul ki, amelyben mindkét fél részvétele nélkülözhetetlen.

B/ Az átfogó cél- és feladatmeghatározásban (különösen iskolarendszerre, iskola-típusra, de esetenként egy-egy iskolára kiterjedő program esetén is) általában a curriculumfejlesztő szakembereké a hangsúlyosabb szerep, míg a tanulási-tanítási folyamat közvetlen tervezése – amely a curriculumfejlesztés ugyanolyan fontos részét képezi – a tanárok feladata. Ők azok, akik a külső szakértőknél sokkal jobban ismerik diákjaikat és azok szükségleteit.

C/ A curriculumfejlesztés folyamata két lépésre is bontható, egy előtervezési szakaszra és a részletes programtervezésre, amely utóbbi mindenképpen a curriculum megvalósításának a helyszínéhez kötődik.

D/ A curriculumfejlesztés folyamata valamennyi szinten nyitott rendszerként kell, hogy működjön, amelyben a szükséges információk és értelmezések szabadon áramlanak a mikroszinttől a makroszintig és viszont.

E/ Egy – a szakértők által előtervezett – curriculum más és más helyszíneken szükségszerűen másként és másként valósul meg.

## *A curriculumfejlesztési folyamat kiindulópontja*

Magá a curriculumfejlesztés mint folyamat igen sokféle lehet. Az egyes lépések egymásutánisága, algoritmizáltságuk feszessége főként attól függ, hogy a curriculum

kialakítói mit gondolnak az iskoláról (vagy az aktuálisan kialakítandó programról), ehhez mi a kiindulópontjuk, valamint hogy hogyan gondolkodnak a diákokról és milyen szerepet szánnak nekik a tanulási-tanítási folyamatban. Összefoglalóan: mi a curriculum-*filozófiájuk*. A szakemberek különböző megközelítési módok alapján, így eltérő módon rendszerezik, sorolják osztályokba a lehetséges curriculumfejlesztési filozófiákat.

Egy lehetséges rendszert állított fel *Mihály Ottó*, aki négy gondolkodásmódot különböztet meg,

- a hagyományos iskolafelfogást,
- a reformpedagógia modelljét,
- a forradalmi nézetekre épülő iskolát és
- a konfliktust és alkufolyamatot vállaló, azaz a "piac" követelményeihez igazodó iskolát.(3)

A *hagyományos iskolafelfogás* filozófiai-ideológiai forrását a klasszikus műveltség és a vele összefüggésbe hozott örök emberi értékek abszolút elsőbbségét hirdető filozófiai irányzatok adják. Az iskola célja átadni a tudást és a tradicionális normákat, értékeket. Az iskolai tudás forrását az egyes tudományágak adják. Az iskola a maga programját életkor szerinti tanulócsoportokban, tudományszakokra alapozott tantárgyakban, elsősorban a tanári előadásra, közlésre építve közvetíti.

A *reformpedagógia iskola* filozófiáját a romantikusokra, az életfilozófiai irányzatokra építi. Az iskola célja a tudás iránti "természetes" igény ébrentartása, a fejlődés akadályainak elhárítása, azaz a belső értékeket felszínre hozó klíma és tanulási környezet kialakítása. Az iskolai tudás forrását a diákok belülről motivált cselekvései adják. Az iskolai program során a diákok egyénileg tanulnak, érdeklődésük szerint.

A *forradalmi iskola* a világot radikálisan megváltoztatni akaró filozófiákra épül; célja olyan emberek nevelése, akik az életbe kikerülve, maguk is képesek lesznek változtatni szűkebb-tágabb környezetükön. Az iskolai tudás kiindulópontját is pontosan ezek, a változtatás szükségességére rámutató (forradalmi) tanok adják, és ebből következik maga az iskolai program, amely természetesen a változtatásokhoz szükséges technikák, módszerek elsajátítására épül.

A *"piac"-ként felfogott iskola* filozófiai háttérét az amerikai pragmatizmusban, progresszizmusban lehet fellelni. Az iskola célja olyan környezetet teremteni, amely egyfelől táplálja a diák és a társadalom közötti természetes konfliktus föloldását: az egyezkedést, másfelől serkenti a tanulók együttműködését a problémák megoldására. Az iskolai tudás forrását az együttes cselekvések, az iskolán belüli és kívüli interakciók, az élettapasztalatok adják. Az iskolai program során a diákok egyénileg kapcsolódnak be (saját választásuk alapján) azokba a tevékenységekbe, amelyeket a tanárokkal közösen terveztek el és szerveznek meg (esetleg megvalósításukra a kompetenciára alapozott szerződést kötnek). A tanulás terét igen változatos helyszínek adhatják, a tanulási folyamatban hangsúlyos elem az egyes diákok vágyai és a szükségszerűen megtanulandók között fennálló feszültség.

A lehetséges curriculumfejlesztési filozófiáknak egy másik rendszerére támaszkodik *Elliot W. Eisner*, aki a fejlesztési folyamat centrumait osztályozva beszél

- a kognitív folyamatok fejlesztéséből,
- a tudományos racionalizmusból,
- a személyes relevanciából,
- a társadalmi szempontokból, valamint
- a curriculumból mint technológiából kiinduló filozófiákról.(4)

A *kognitív folyamatok fejlesztéséből* kiinduló curriculumfejlesztési orientáció azt hangsúlyozza, hogy mind az iskola curriculumja, mind az alkalmazott tanítási stratégi-

giák elé a diákok gondolkodási folyamatainak fejlesztését kell célul tűzni. E nézőpont alapján az iskola fő funkciója: segíteni a diákokat, hogy hatékonyan tudjanak tanulni, illetve intellektuális alképességeik teljes skáláját fejleszteni. Ezen orientáció curriculumai így gyakorta problémák köré szerveződnek, s központi szerep jut a különböző problémamegoldó modellek alkalmazásának. Ebből az is következik, hogy a kognitív folyamatok fejlesztését kiindulópontnak tekintő curriculum nem feltétlenül követi az egy tudományág – egy tantárgy típusú hagyományos tantárgyi struktúrát.

*A tudományos racionalizmusból* kiinduló orientáció szerint az iskolának biztosítania kell mindenki számára azokat a fontos elméleteket, ismereteket és problémákat, amelyekkel az ember élete során szembetalálkozhat. E kérdésekkel az egyes tudományágak belső logikája szerint szükséges találkozni, s az alaptudományágakat mindenkinek meg kell ismernie ahhoz, hogy a későbbiekben el tudja dönteni, mely területek iránt érdeklődik mélyebben. Az e kiindulópont szerint szerveződő tananyag nem pusztán az egyes tudományágakat foglalja magába, hanem azok kialakulását, fejlődéstörténetét, legjelentősebb képviselőinek gondolkodási logikáját is bemutatja. A legmegfelelőbb tanítási mód ezek elemzése, a különböző elméletek összevetése, a vita. Az egyes témák kiválasztásába a diákoknak nincsen beleszólásuk; mindenki mindenütt ugyanazt tanulja, mert ezek az ismeretek adják az általános műveltség alapját.

*A személyes relevanciából*/kiinduló curriculum olyan tanulási programok kialakítására teszi a hangsúlyt, amelyek tartalma (elsajátítása, megtanulása) a diákok számára aktuálisan fontos, tehát az ő megítélésük szerint is jelentőséggel rendelkezik. Így a curriculum nem kizárólag a tanárok tervei alapján alakul ki (különösen nem egy "felülről elrendelt" program), hanem a tanárok és diákok együttműködéséből, közös gondolkodásából születik meg. A pedagógus minden egyes diákra úgy tekint, mint egyénre, ebből kiindulva keresi meg azon tanulási tartalmakat, amelyek fontosak és egyben az egyén számára is relevanciával bírnak. Hangsúlyos a pedagógus szerepe a tanulásra ingerlő pedagógiai környezet biztosításában, illetőleg annak elősegítésében, hogy a diákok mindennapi tapasztalataikat is tudásrendszerükbe integrálhassák.

*A társadalmi szempontokra* épülő curriculumok a társadalom szükségleteiből indulnak ki. Két irányukat különbözteti meg Eisner. Az egyik irány úgy tekint az adott társadalomra, amelynek aktuális és várható szükségletei vannak, s ezekre kell az iskolának érzékenynek lennie. Olyan feladatok kerülnek tehát előtérbe, mint: felkészítés a kompjüterizálódó világra; elébe menni a társadalmi beilleszkedési zavaroknak; szembenézni a globális világproblémákkal stb. A megoldást a létező, stabilnak tekintett társadalmon belül akarják megtalálni.

A másik irány úgy tekint a társadalomra, mint amelyet már az iskolából is kritikusan kell szemlélni, és a kikerülő diákoknak majd meg kell változtatniuk. Ez a curriculum-filozófia a tudatosságot, a kritikus világszemlélet fejlesztését tartja alapvető fontosságúnak, így a létező ellentmondások megvilágítására, az aktív beavatkozásra összpontosít mind társadalomtudományi, mind pedig természettudományi blokkjaiban. Az ezen orientáció alapján felépülő programokban (is) a tanulószervezés "hogyan"-ja, a tanulás feltételrendszere és környezete a tanítás tartalmával egyenrangú komponensek.

*A curriculum mint technológia* abból indul ki, hogy olyan programokra van szükség, amelyek lépésről lépésre megtervezett, fészeken struktúrált és folyamatos kontroll alatt tartott elemekből állnak. A pedagógus feladata a kisebb, megvalósítandó célok kitűzése, illetőleg azok elérésének folyamatos ellenőrzése, majd ismét az új feladat megjelölése. Ez a megközelítés különösen kedvelt az emberi viselkedést szoros ellenőrzés alatt tartani akaró környezetekben, ide értve az iskola hatékony működé-

sének vizsgálatát is. Nyilvánvaló, hogy ez az elköteleződés az objektív, a mérhető, jól adminisztrálható, a lépésről lépésre ellenőrizhető fejlődést értékeli, ahol is hangsúlyát veszi a szemmel nem látható gyarapodás, az "emberminőségben" bekövetkező fejlődés.



A különböző curriculumfejlesztés-filozófiai rendszereket tekintve természetes, hogy (mint minden osztályozás és felosztás) ezek sem kizárólagosak vagy átfedés nélküliek. Magának a rendszerbe foglalásnak főként az ad értelmet, hogy annak mentén világosabbá, egyértelműbbé válnak: melyek azok a "vezéreszmék", amelyeket a fejlesztők maguk irányadónak és egyben mértékadónak tekintenek; ennek az alapján milyen tartalmi, metodikai vagy tanulásszervezési elemek illeszkednek az általuk lényegesnek tartott irányhoz, és melyek azok, amelyek – bármennyire szimpatikusak is számukra – gyakorlatilag rendszeridegenek; csak egy más filozófia mentén szerveződő programba illeszthetők.

Más oldalról viszont azt is látnunk kell, hogy az itt bemutatott rendszerek egyes modelljei (különösen az *Eisner*-féle felosztás szerint) csak igen ritkán találhatók meg a maguk tiszta mivoltában. Bár a modellek keverednek, valamelyik biztosan dominál, akár egy már működő iskolai programról, akár újonnan fejlesztett/fejlesztendő curriculumról legyen is szó. E modellek – akár egyik, akár másik felosztás alapján – nem vonatkoztathatók el attól a környezettől, amelyben a program maga megvalósul. Már csak emiatt sem lehet önmagában egyetlen "tiszta modell" mellett kizárólagosan elköteleződni.

#### JEGYZETEK

- (1) Báthory Zoltán: *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985. 220-221.o.z
- (2) Glen Hass: *Curriculum Planning – A New Approach*. Newton, Massachusetts, 1987. 5.o.
- (3) Mihály Ottó: A pluralista nevelésügy és az iskola. *Fordulat és pedagógia* VII. Köznevelés XLV. évfolyam 11. szám, 1989. március 17. 10-11.o.
- (4) Elliot W. Eisner: *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. McMillan Publishing Company, New York, 1985, 61-86.o.

# Az adaptációs iskolaothon

SCHÖDL LÍVIA

*Iskolarendszerünk fennállása óta küszködik az ép értelmű, de rosszul szocializált, alkalmazkodni nem tudó, személyiségzavarokat mutató gyerekekkel: bent tartsa őket, vagy kirekessze az általános iskola képzési rendjéből? E két tendencia szinte egyidejűleg érvényesült, mert az általános iskola szeretett volna valóban általános lenni, ugyanakkor működése, módszerei az átlagosra méretezettek, így képtelen az átlagostól lényegesen eltérők képzésére, nevelésére.*

Gyakran áll elő az a helyzet, hogy a családból érzelmi és szociális hiányokkal érkező gyerekek az iskolában (éppen a normák és gátak elsajátításának hiánya miatt) képtelenek újabb és újabb normákat, szabályokat befogadni, így az iskolával való sorozatos összeütközéseik révén hamarosan peremhelyzetbe kerülnek. A peremhelyzet tartós fennmaradása szinte szükségszerűen szorítja a gyerekeket egyre kijebb, míg végül ténylegesen kikerülnek az intézményes nevelésből.

Ennek folyamata általában többlépcsős – egyik osztályból a másikba kerülés, iskolaváltás, kórház, szanatórium stb. – miközben óhatatlanul túlkorossá válva lehetőség nyílik az iskolából való felmentésre – ha ez nem következett be előbb, a magántanulóvá nyilvánítással. Az utat kudarcok sorozata kíséri, a végeredmény pedig: az oktatásügy és az egészségügy között kallódók számára nincs visszaút az intézményes nevelésbe.

A kirekesztett és gyakorlatilag magára hagyott gyerekekben kialakul a "másság" tudata, és csaknem elkerülhetetlen valódi veszéllyé válik a beteg szerep vállalása, vagy a deviáns karrier lehetősége.

Az általános iskola nyolc osztályát a tanköteles korúak jelentős hányada nem végzi el. Igen kevés esélyük van arra, hogy életüket önerejükől jó irányba fordítsák.

A nevelési tanácsadó funkciójánál fogva magára vállalja a hozzá kerülő gyerekek problémáját, annak minden vonzatával együtt. A gyakorlatára jellemző ambuláns terápiás beavatkozás azonban az említett esetekben nem hoz olyan gyors és hatékony változást, amelyhez az iskola partnerként csatlakozni tudna. Az iskola jelenlegi struktúrája és közege ugyanis nem alkalmas a – nagy türelmet és viszonylag hosszú időt igénylő – gyógyító, kompenzáló szemlélet és eljárások befogadására. Ellenkezőleg, egyelőre úgy látszik, az iskola felérősíti és felgyorsítja azt a folyamatot, amely az átlagtól való eltérést kóros, személyiségtorzító irányba fordítja.

A gyerekek különféle beilleszkedési és alkalmazkodási zavarai, a család és az iskola diszfunkcióival való ambuláns terápiás és pedagógiai foglalkozás sokéves tapasztalatai alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy terápiás légkörű nevelési helyzet megteremtésével hatékonyabb segítséget nyújthatnánk a pszichotikus és deviáns jövő előtt álló, súlyosan veszélyeztetett gyerekek számára.

Úgy gondoltuk, hogy az iskolában jelentkező, az alkalmazkodást lehetetlenné tevő, főként magatartási rendellenességben megnyilvánuló személyiségzavar keze-

lését nemcsak egyéni pszichoterápiával, hanem komplex pedagógiai, pszichológiai, orvosi eszközökkel, a gyerekek egész környezetére hatva kell megpróbálni kezelni.

Feltételeztük, hogy a gyerekek személyiségtorzulása megfelelő ideig tartó komplex kezeléssel korigálható. Így módon véltük elkerülhetőnek a deviáns, a beteg és egyéb önsorsrontó életút kilátásait. Felnőtté válva ugyanis a megszerzett korrektív érzelmi élmények és tapasztalatok mintaértékűek lehetnek a környezettel való konstruktívabb konfliktusmegoldásra is.

E gondolatok jegyében hoztuk létre – majd egy évi szervező, előkészítő munka után, 1989-ben – a XX. kerületi Nevelési Tanácsadóban az Adaptációs Iskolaotthont, kísérleti jelleggel.

A világon mindenütt érvényesül az a szemlélet, amely a szegregáció helyett az integrációt helyezi előtérbe, hiszen régóta ismertek az elkülönítés, a stigmatizáció veszélyei és következményei. Mi is tudjuk, hogy valójában arra lenne szükség, hogy az iskolák váljanak rugalmasabbá, türelmesebbé az átlagostól való eltérés iránt, tegyék lehetővé a másság befogadását és a konstruktív probléma-kezelést.

Mégsem az általános iskolában, hanem attól átmenetileg elkülönítve, egy köztes intézményben, a nevelési tanácsadóban, az ambulanciához kapcsolódva képzeltük el kísérletünket. Tapasztalatunk ugyanis az, hogy a sérült gyerekek már oly mértékben szemben állnak az iskolával, hogy igen kicsi az esélye bármilyen iskolai keretek között történő segítség pozitív hatásának, hiszen az iskolák már lemondtak róluk. Az iskolák jelenlegi rendje, közege, szemlélete sem változtatható meg belátható időn belül, belső ellenállásuk nehezen küzdhető le annyira, hogy 180 fokos fordulatot tudnának tenni a problémakör kezelésében.

Kísérletünkben tehát azoknak a nevelési tanácsadóban már kezelt gyerekeknek szeretnénk hatékonyabb segítséget nyújtani, akiknek intellektusa ép, de személyiségük károsodása következtében a legveszélyeztetettebb állapotban élnek. Mind személyes kapcsolataik, mind belső lelki történéseik kóros irányt vettek. Még nem betegek, de károsodott vagy megrekedt személyiségfejlődésük konfliktusokkal telivé teszi érintkezésüket a környezettel, a családdal, az iskolával, s ezért annak követelményei nem teljesíthetőek számukra.

E gyerekek jelene és jövője egyaránt megoldatlan. Átlagos szellemi képességeik ellenére nem motiváltak, ezért képtelenek is megfelelő teljesítményre – a környezettel való szembenállás miatt. Így aztán nem sajátítják el a szükséges ismeretanyagot, nem fejlődnek megfelelően készségeik, képességeik. Legtöbbjük problémái már az iskolakezdés első éveiben szembetűnnek, de a 4-5. osztályban tetőznek, amikor a sok tanárhoz és sok tantárgyhoz való alkalmazkodás igénye látványosan szétdobja amúgy is szétesésre hajlamos személyiségüket. Ezért ezek a kritikus évfolyamok, amelyekben évisméltóvá, felmentetté válhatnak.

Célunk az volt, hogy a rosszul szocializálódott, sérülékeny, alkalmazkodási képesség hiánya miatt boldogulni nem tudó gyerekek számára a szükséges ideig olyan gyógyító-nevelő közeget biztosítsunk, amely lehetőséget ad szocializációs hiányaik és tárgyi ismereteik pótlására. Szeretnénk, hogy érzelmi stabilitást szerevve, képesek legyenek alkalmazkodni a mindenkori valósághoz, vagyis helytálljanak az iskolában, otthon és a világban. Reméljük, hogy kísérletünk tapasztalatai hasznosíthatóak lesznek a megújulni, változtatni kész általános iskolákban.

### *A gyerekek állapota a kísérlet elején*

Nyolc 10-13 éves (4., 5. és 6. osztályos) fiút vettünk fel nyolc különböző általános iskolából 1989. februárjában. Még szeptemberben további két hatodikos fiú érkezett, egyikük már csaknem 14 éves volt, erősen devianciába hajló személyiségzavarral.

(A későbbiek során a 8. osztályt elvégzett gyerekek helyére újakat vettünk fel, két 7. osztályost. A kísérletben eddig 13 gyerek vett részt.) Valamennyiük személyiségállapotáról elmondható, hogy erősen beszűkült tudatállapotú, indulatvezérelt, igen laza fékekkel bíró, értelmileg retardált; viselkedésükben nyílt agressziót produkáló gyerekek voltak.

Szinte mindegyikük élettörténetében felfedezhető a minimális organikus károsodásra utaló jel (vagy az intrauterin időben, vagy a szülés folytán vagy hosszas és gyakori csecsemőkori betegségek következményeképpen). A gyerekek családi helyzete is több ponton hasonló: az anya vagy az apa, vagy mindkét szülő részéről – részben tudattalan – elutasítás, el nem fogadás alapozta meg a családon belül az évek során kialakult "rossz gyerek" szerepet. Már az iskolába-kerülés pillanatától beilleszkedési nehézségeket mutattak, ami megnehezítette a tanulásban való haladásukat, s az elszenvedett kudarcok fokozták szorongásukat és tovább rontották viselkedésüket.

Tüneteik változatosak voltak: a tanulási képtelenség mellett kisebb-nagyobb mértékben valamennyi gyerek dyslexiás-dysgrafiás, hypermotil, mozgásuk kisebb-nagyobb mértékben inkoordinált. Két gyereknél súlyos félelmi állapotok (pavor nocturnus) fordultak elő, egy gyerek súlyosan encopretikus volt, egy másik súlyos beszédzavarral küzdött. Egy további gyerek csavargott, hárman teljesen külön teret és bánásmódot igényeltek, és többnyire csak kétszemélyes kapcsolatban voltak képesek együttműködésre. A váratlan indulatkitörés és a szorongás-agresszió váltakozása minden gyerekre jellemző volt.

Az iskolához való viszonyuk egyértelműen elutasító volt, többen két-három iskolát is kipróbáltak már. Az iskolával együtt a tanulást is elutasították, merev ellenállás jellemezte őket mindenfajta iskolai tevékenységgel szemben. Ez alól nem volt kivétel az ének, a rajz és a hagyományos testnevelés sem.

A kísérlet előkészítése során elvégeztük az alapvizsgálatokat (intelligenciaszint-mérés, személyiség-vizsgálatok, tanulási képességek vizsgálata), és további jelentős időt meg energiát fordítottunk arra, hogy megismerjük a gyerekek tényleges tudását, birtokolt ismeretanyagát, tanulási képességét.

A családi háttérrel illetően: 4 gyerek él teljes családban (egy család örökbe fogadta gyermekét), egyikük súlyosan beteg édesanyjával élt (apja meghalt, majd a kísérlet második évében édesanyja is), két gyerek szülei elváltak, és ők csak édesanyjukkal nevelkednek, egy gyerek szülei az első tanévben váltak el, s a fiú édesapjával maradt. Az egyik gyerek helyzete sajátos: gyakorlatilag a nagymamájával él, de szülei a közelben laknak. A gyerek születése után elváltak, majd hat év múlva ismét összekerültek, és a fiút csak formailag vették magukhoz.

Egy család értelmiségi, négy családban segéd-, betanított és szakmunkás szülők vannak, négy családban legalább az egyik szülő középiskolai végzettséggel alkalmazottként dolgozik.

Az egyik elvált család kifejezetten elhanyagoló, alkoholista, lumpen életvitelt folytat. Az alkoholizálás egyébként kisebb-nagyobb mértékben a családok felére jellemző. Nevelési hagyományait, kultúrájukat tekintve többnyire tekintélyelvűen, testi fenytésre épülő módon nevelnek.

### *Kezdeti tapasztalatok*

A gyerekek kora reggeltől késő délutánig együtt töltik a napot a nevelőkkel. Az elfogadó, szeretetteljes légkör és bánásmód hatására hamarosan olyan regressziós jeleket mutattak, amelyek érzelmi hiányaikat, kisgyermekes igényeiket fejezték ki. A fizikai érintés, az ölelés, az átkarolás igénye a 11 éven felüli gyerekek esetében

olyan érzelmi bizonytalanságot, talajtalanságot fejez ki, amelyet feltétlenül ki kellett elégítenünk. Engedtünk igényeiknek és elfogadtuk regresszív állapotukat, hogy később elvárhassuk: az érzelmi regresszióból fölnőve képesek legyenek az életkoruknak megfelelő viselkedésre.

Igen nagy gondot jelentett az elfogadó légkörrel még inkább felszabadított nyílt agresszió és paroxizmális indulatkitörések kezelése és tolerálása. Gyakori volt az ablakbetörés (és egyébként is a törés-zúzás), a rombolás, ugyanis egy-egy gyerek indulati örvénye magával ragadta a többieket is. Időbe telt, amíg képessé lettünk meggátolni az agresszió beindulását anélkül, hogy viszont-agressziót alkalmaztunk volna. A gyerekek fizikai ereje, s egyikük-másikuk tudatködös, leállíthatatlan "örjögése" néha félelmet ébresztett a felnőttekben is. Tapasztaltuk azonban, hogy a nyugodt, határozott magatartás, az erőszakmentes, segítő hozzáállás nyugtatóan hat. Büntetést nem alkalmaztunk, a gyerek viszonylagos megnyugvása után igyekeztünk megbeszélni vele érzéseit, állapotát. Az agresszió áldozatául esett, sértett gyerekekkel vigasztaló, együttérző és feloldó beszélgetést folytattunk, amelynek során saját szerepének, megnyilvánulásainak megértését, tudatosítását is szerettük volna elérni. Később sok közös megbeszélés témája volt az agresszió, a verekedés, a félelem, egymás viselkedésének megértése, korrigálása. A közös csoport-megbeszéléseken értékként kezeltük, és elvárásként állítottuk eléjük a konfliktusok verekedés nélküli megoldását, a megbeszélés képességét és az egymás megértésére irányuló készséget.

Szintén a kezdeti időszakra volt jellemző a gyerekek kulcs-mániája (egymás bezárása, helyiségek bezárása, kulcs eltüntetés stb., amelyhez szekrénybebújás, elbújás-megkeresés, mint regressziós játékok is társultak), amit a birtokon- belüliség, a hatalom uralása, a felülkerelkedés, végső soron a biztonság keresésének kifejeződéseként fogtunk fel, a mélyén viszont többféle egyéni ok volt. A kollektív jelenség szintjén ez a probléma is nehezen volt elviselhető, hiszen akadályozták a praktikus életmenetet.

A gyerekek hosszú hónapok alatt megtapasztalták saját személyük fontosságát, teljes, feltétel nélküli elfogadásukat, és akkor megszűntek ezek a szélsőséges jelenségek, lassan be tudták fogadni az életkoruknak megfelelő viselkedésre irányuló elvárásainkat, követeléseinket.

### *Tanítás-tanulás*

A tanulási helyzetekkel szembeni ellenállás olyan mértékű volt, hogy kezdetben csak játékos formában, beszélgetések vagy egyéb tevékenységek keretében lehetett elérni, hogy bármivel is foglalkozzanak. Eleinte – a tudásbeli hiányosságok miatt – osztályfoktól független felzárkóztató, készségfejlesztő foglalkozásokat tartottunk, a gyerekek regresszív állapotának megfelelően. Így sok játék, mozgás, kreatív feladat, egyéni beszélgetés, csoportos beszélgetés töltötte ki a délelőttöt.

Az alapvető tantárgyi hiányosságok pótlása mellett nagy figyelmet fordítottunk speciális tanulási nehézségeikre is (pl. figyelemzavar, dyslexia, dysgrafia, dyscalculia, a finommotorika zavarai). Az alapkészségek (számolás, olvasás, írás) fejlesztését a legalsóbb osztályfok szintjéről kellett újrakezdeni. E készségek életkoruknak megfelelő szintre fejlesztése hosszú időt vett igénybe, s az új ismeretek tanulása mellett a folyamatos korrigálásra ma is szükség van.

Oktatási feladataink közül – a hiányok pótlása mellett – elsődlegesnek tartjuk a gyerekek problémamegoldó gondolkodásra nevelését, élmények nyújtását és az ismeretek gyakorlatba ágyazását. Ez azt is jelenti, hogy nem passzív ismeretszerzésre szoktatjuk a gyerekeket, hanem előnyben részesítjük az önállóságot. A tanításban

ennek megfelelően nagy teret szentelünk a szabad beszélgetésnek: a témához kapcsolódva mindenki elmondhatja saját gondolatait, spontán véleményét, kérdéseket tehet fel, majd az ismereteket a pedagógusok segítségével megszerezzik. Az ismeretek bevésése, rögzítése, gyakorlása mindig a délelőtti tanulási időben történik.

Gyerekeink erősen kötődnek a vizualitáshoz, ezért kínálkozott, hogy kihasználjuk a számítógép és a video lehetőségeit. Segítik az iskolai tanulást, és azzal, hogy jutalomértékük van, elősegítik különböző nevelési helyzetek megoldását is. Fokozatosan alakult a gyerekek érdeklődése az egyes tantárgyak iránt, és az érdeklődés lassan függetlenedni látszik a pedagógusok személyétől. Kedvelt tárggyá vált a biológia, a történelem, a fizika, ezekhez kapcsolódott legtöbbször önálló anyaggyűjtés, kiegészítő ismeretek szerzése, könyvtárba járás. A gyerekek többségénél a tanulás veszített kényszerjellegéből és okozatosan talán örömforrássá is válik.

A délelőtti tanulási munkában a gyerekek munkafegyelme, koncentráció képessége hullámzó fejlődésmentet mutatott. Lassan tudatosult bennük a rendszeresség, és a gyerekek maguk is egyre inkább igényelték már az időkereteket, ezzel együtt feladat-tudatuk, munkabírásuk nőtt, fokozatosan terhelhetőbbé váltak.

A napirend az eredeti elképzeléshez képest többször is változott, igyekeztünk igazodni a gyerekek állapotához. Ugyancsak hozzájuk alkalmazkodva újra és újra átszerveztük a csoportokat, két, majd három csoportba osztottuk őket, és 2-3 gyerekekkel, akik csak a kétszemélyes helyzetet bírták, külön foglalkoztunk. Máig megtartottuk a keretek nyitottságát, ezzel lehetővé tesszük a fáradékonyabb, vagy érzelmileg labilisabb állapotban levő gyerekek számára a tanulási helyzetből időnként szükséges kilépés lehetőségét. Az egyik fiú például 5 perc történelem tanítást bírt, majd 5 bukfenc után tudta folytatni.

Ebben az időszakban a napirend a következő volt: 8-11 tanulási idő, 11-12.30 sport, mozgás, 12.30-13 ebéd, 13-14 szabadidő (hamarosan rájöttünk, hogy strukturálatlan időt nem hagyhatunk, mert könnyen szétesnek és visszacsúsznak a tomboló-romboló, verekedős állapotba), 14-16.30 kézműves kiscsoportos foglalkozás, sport, 16.30 uzsonna.

A felzárkóztató, fejlesztő munkához az általános iskolai tankönyveken kívül használjuk a kisegítő iskolai tankönyveket, feladatlapokat is. Kezdetben nem osztályoztunk. Előnyben részesítjük a közvetlenebb, a gyerekekhez érzelmileg közelebb álló visszajelzéseket. A legkisebb pozitívumot is azonnal kiemeljük, megerősítjük. Igyekszünk minél több sikerélményhez juttatni a gyerekeket, ezzel növeljük önbizalmukat, mert ezeknek a kudarcos iskolai karriert befutott gyerekeknek nagy szükségük van erre.

Arra törekszünk, hogy mindenki saját tempója szerint fejezzen be egy-egy félévet. Így a hiányosságok pótlásával párhuzamosan 1989 november végére, december elejére tudtuk felkészíteni a gyerekeket – az előző iskolájukban a múlt tanévben megkezdett évfolyamok anyagából – osztályozó vizsgára. 1990 május-júniusában, és azt követően folyamatosan, félévenként újabb vizsgák következtek. Az osztályozó vizsgák hangulata – bár a gyerekek számára nagy stresszt jelent – oldott és humánus.

Az osztályozó vizsgák eredményei is tükrözik a fejlődést: mindössze néhány tantárgyból és 1-2 gyerek esetében kellett vizsgát halasztani. A vizsgák tapasztalatai alapján a gyerekek egyéni programok szerint tanulnak, és a múlt tanévtől kezdve témazáró dolgozatokat írnak, azokra osztályzatot kapnak. Az osztályzat iránti igény a gyerekektől eredt. Ez a gyakorlat bevált: a gyerekek több visszajelzést kapnak teljesítményükről, és ezt elbírják. Törekszünk arra, hogy az osztályzatok valóban segítséget adjanak, így ha sikertelenné bizonyul a témazáró dolgozat, akkor újabb segítség, további gyakorlás után újra, akár többször is megírhatják (természetesen

nem ugyanazokkal a kérdésekkel, feladatokkal). A sikeres teljesítés – aminek lehetőségét nem zárja el egy rosszul sikerült témazáró – jelentős lépés célunk eléréséhez, hogy a külső motiváció lassan belsővé váljon, s a gyerekek saját lehetőségeik szerint a lehető legtöbb tudást szerezhessék meg.

A vizsgákat a kerületi Pedagógiai Kabinet munkatársai segítségével bonyolítjuk le. A témazáró feladatlapok elkészítésében és értékelésében is sok segítséget kapunk a Kabinettól. Mód nyílik más tanárokkal is konzultációkra, és pl. más iskolákban működő kollégák segítségével oldhatjuk meg a természettudományos kísérletek bemutatását.

### *Testnevelés, kézművesség, játék*

Célunk volt, hogy sokféle kínálattal kedvet csináljunk a manuális tevékenységhez, hogy felfedezzük, hogy a gyerekek rájöjjenek, kit mi érdekel, ki mihez érez kedvet, tehetséget. Tűzzománccal, agyagozással, festéssel, barkácsolással sikerült felkelteni a gyerekek érdeklődését, később ehhez társult a pantomim, a tánc, a zene, a box. Igyekeztünk figyelembe venni az egyéni vágyakat, pl. akvárium berendezése, sakkozás, zenetanulás, palántázás, gombatermesztés. Előbb-utóbb minden gyerek megtalálta a számára sikert és örömet jelentő egyéni szabadidő-tevékenységet.

A tűzzománcnak nagy sikere van, órák hosszat képesek az érdeklődő gyerekek egy-egy darabbal foglalkozni, már délelőtt számon tartják, mikor kell bekapcsolni a kemencét. A barkácsolással a technikai ismeretek mellett férfias mintákat igyekszünk nyújtani. A kertészkedésben a legnagyobb sikere a palántanevelésnek van, tavaly májusban nagymennyiségű paradicsom palántát kínáltak eladásra. Előkészítő játékokon keresztül eljutottak a gyerekek a pantomim alapismereteihez. A verbális kifejezés nehézségeivel küzdő gyerekek körében kedvelt, hiszen a nonverbális kifejezés könnyebb számukra. Az egyik fiú tangóharmonikázni tanult. A többiek nemcsak elfogadták, elismerték, hanem amíg gyakorolt, lemondtak a közös játékról, hogy ő ne maradjon ki. Záró hangversenyére többen elmentek, drukoltak, tapsoltak neki.

A számítógép sajátos kommunikációs rendszerét felhasználtuk, hogy növeljük a gyerekek következetességét és pontosságát. Többen megéreztek a géppel való kapcsolatteremtés élményét: aki pl. darabos, finommozgásban igencsak elmaradott, az szinte légiesen könnyed és lágy lesz, ahogy a gép elé ül. Számos játékprogram örömet, jutalmat jelent, és sok feszültség levezetésére is alkalmas.

A délelőtti tanulást – amit rövid beszélgetés előzött meg – testnevelés sport követi ebédig. A kondíció, a mozgás fejlődésén túl jelentős terápiás hatása is van. Fociban például a fejlődés "füllel hallható". A feszültségek kezdetben harsány, ordináré ordításokban nyilvánultak meg, majd lassan a foci is halkabb lett.

Ezen tevékenységek személyiségérlelő és korrekciós élményt nyújtó hatása felbecsülhetetlennek bizonyult, hiszen eddig soha nem tapasztalt élményeket szereztek saját teljesítőképességükről, teljesítményükről.

### *Csoportok*

Eredeti elképzelésünk szerint a kezdeti időszakról próbálkozunk verbális csoportmunkával is. A hét rendszerint olyan közös megbeszéléssel kezdődik és végződik, ahol mindenki – gyerek, felnőtt – megfogalmazhatja érzéseit, bajait, vágyait, terveit. A gyerekek eleinte nagyon nehezen tudták meghallgatni egymást, sőt a felnőtteket is. Szándékunk szerint ebben a csoportban mintát és saját élményt kívánunk nyújtani arra, hogy gyerek és felnőtt egyenrangúan kimondhatja a csoporttal, egymással

kapcsolatos érzéseit. A gyerekek egymással szembeni konfliktusainak, agresszióinak, pozitív és negatív élményeinek megfogalmazására próbáljuk a gyerekeket megtanítani. Itt nyílik lehetőség arra, hogy egy-egy gyerek viselkedésében megnyilvánuló bántó agresszív elemet vagy egyéb negatívumot megértessünk a többiekkel, hogy a haragot, fájdalmat, dühöt tettek helyett szavakban próbáljuk kifejezni. S bár van néhány ígéretes, jó jel, az egymás megértése, az empátiás készségek fejlesztése még nagyon sok energiát és türelmet igényel. Annál is inkább, mert a csoportok nem működnek zökkenőmentesen, ki-ki maradnak, ha más probléma elvonja figyelmüket, vagy ha túl sok kudarc miatt érdekesnek látszik szüneteltetni.

A játékcsoport célja a kezdeti időszakban az volt, hogy áttételes helyzetben, a játék élményén keresztül, szerepek megtapasztalásával jussanak önismerethez, mások megismeréséhez, hogy tanulják a szükséges szabályok, normák elfogadását. Eleinte mindannyiukra jellemző volt a szabályok teljes hátrítása, türelmetlenség, az alkalmazkodási készség alacsony szintje. Mindenki saját igényeit akarta érvényesíteni a többiek rovására.

A kezdeti szakaszban úgynevezett feszültségoldó játékok kerültek előtérbe, amelyek kevesebb személyes beleélést igényeltek. Ezek lehetővé tették a csoport együttes mozgását, egymás viselkedésének megismerését.

A feszültségoldó játékokat fokozatosan kapcsolni lehetett intellektuálisabb feladatokkal. Ezek a bevezető mozgásos játékok után némileg helyhez kötötték és gondolkodásra készítették a gyerekeket. A két játéktípus mellett önálló szereplésre, önmaguk megmutatására alkalmas játékokat is alkalmaztunk. Ezek a feladatok már több azonosulást igényeltek. A kör közepére állás, a többiek figyelmének önmagára irányítása egyes gyerekek számára alkalomról-alkalomra ismétlődő igényné vált, mert erre a szerep megélési lehetőségre más helyzetekben nem volt lehetőségük.

A rivalizációs csoportjátékok eleinte minden alkalommal anarchiába torkollottak. Nem segítették egymást, mindenki önálló szerepre törekedett, és ez a csoportos helyzet széteséséhez vezetett. Ekkor ún. kontaktuskereső játékokat kellett elővenni. Ez segítette őket megtanulni, hogy önmagukon kívül egy másik, "a" másik is fontos lehet. Ezekben a feladatokban nem verbális úton kellett egymásról információkat szerezniük, ez az egymás iránti toleranciát erősítette. A már kedvezően kialakult helyzet lehetővé tette azoknak a "pszicho-játékoknak" a bevezetését, ahol már magasabb szinten, verbális úton tudósítják egymást saját érzelmeikről, illetve így ismerik fel társaikat érzelmi tulajdonságaik alapján.

Az indulatok kezelésére és kapcsolati problémák segítésére megpróbálkoztunk külső csoportvezetők bevonásával pszichodráma csoport szervezésével is. A csoport nehezen indult, nehéz volt külső tagokat – lányokat – beszervezni, végül három alkalom után a csoport felbomlott. Tapasztalatai sokféle tanulsággal bírnak. A legközvetlenebb az, hogy az összeszokott csoport idegen vezetőket, idegen tagokat fenyegetésként él meg, ellenállással reagál, ezért szervezése a szokottnál jóval nagyobb körültekintést, mérlegelést és előkészítést igényel.

A kapcsolatok, a gyerekek csoport- és összetartozás élménye szempontjából minden tevékenységet fontosnak tartunk. Utaltunk a zenetanulással kapcsolatos szolidaritásra; fociban kialakultak a sportszerűség alapjai, sőt, egy másik iskola elleni meccsre önállóan alakították meg a kiálló csapatot. A Pál utcai fiúk című film hatására hetekig csapatokat szerveztek, titkos gyűléseket tartottak, szabályokat alkottak, tisztségviselőket választottak.

A gyerekek és a pedagógusok közösen tízóraznak, ebédelnek. Ennek nagy jelentőséget tulajdonítunk: nemcsak a higiénés és étkezési kultúra tanulása szempontjából, hanem azért is, mert a közös étkezés együttes élménnyé – olykor konfliktusmegoldássá – válik. Az egésznapos együttlét, a gyerekek bajai gyakran ütközésre

vezetnek a tanulásban, sportban, közös étkezésben, egész délután, a szabadidőben. Naponta több konfliktust kell kezelni, megoldani. A felnőttek igyekeznek a legnehezebb helyzetekben is megfelelő viselkedésmintát adni (tolerancia, elfogadás, megértés, empátia, szeretetteljes odafordulás, segítő szándék).

A csoport összetartozás-élményét erősítik az ünnepek. Az évnyitón és az évvégén gyerekek, szülők, pedagógusok közös játékával ünnepelünk. Mikulásra, karácsonyra, az Adaptációs Iskolaotthon megalakulásának évfordulójára, farsangra, anyák napjára a műsorral való készülődés, az ünneplés a szülőkkel, pedagógusokkal együtt mind közös élmény.

### *Szülőcsoport, családgondozás, családterápia*

A családokkal való foglalkozás szervesen beletartozik az Adaptációs Iskolaotthon munkájába. Három szinten képzeltük el: családgondozással, szülőcsoporttal és családterápiával. Azoknál a családoknál, ahol már régebben is folyt családgondozás, és szükségesnek találtuk, ott ezt továbbra is megtartottuk. Azoknál a családoknál, ahol a szülők képtelennek bizonyultak a szülőcsoportban való részvételre, szintén családgondozást kezdeményeztünk. Néhány család esetében családterápiával próbálkoztunk.

A szülőcsoportba minden szülőt meghívtunk azzal a céllal, hogy közösen beszéljünk nevelési és egyéb felmerülő kérdésekről. A csoportot kettős vezetéssel kéthetenként másfél órában tartjuk, alapvetően szabadinterakciós, nondirektív módszerrel, de a vezetők élményeik, tapasztalataik elmondásával, időnként téma exponálásával különböző szintű direkt elemeket is alkalmaznak.

Több alkalommal kezdeményeztük a gyerekek agressziói kapcsán a félelmek és azok okainak valamint az agresszió kezelésének megbeszélését. A szülőcsoportban fordulat állt be, amikor az anyák saját félelmeikről kezdtek beszélni, és így könnyebben megérthették gyerekeik félelmeit, és azt kompenzáló viselkedését.

3-4 havonta a pedagógusok bevonásával kibővített csoport-ülést tartunk, ahol a szülők képet kapnak az iskolai tapasztalatokról, a gyerekek fejlődéséről. A szülőcsoporton kívül is rendszeresen módunk van az új iskolai helyzetek elfogadását segíteni, és a nevelési problémákat megbeszélni, hiszen napi kapcsolatban is vagyunk a szülőkkel, kivel-kivel igénye szerint.

Néhány családot aktuális események kapcsán a szülőcsoport vezetői látogattak meg. Tapasztalatunk szerint nagyon jó és pozitív hatásúak voltak ezek a látogatások, a családi kohézió és a gyerek elfogadása irányába hatottak.

A második tanévben azt tapasztaltuk, hogy a szülők többségénél a gyerekeket elfogadtató szándékunk beérett, lényegesen kevesebb volt a szülők gyerekeikkel szembeni indulata, és nagyobb teret kapott a gyerekek tanulásával, fejlődésével kapcsolatos együttműködés. Konstruktív tapasztalat-megbeszélés, kölcsönös segítségnyújtás, fokozott egymásra figyelem jelent meg a csoportban, mégpedig egyre gyakrabban. Az egyik család problémája például egy "örökbefogadott kutya" kapcsán merült fel: a család egyik gondja, hogy gyerekeiket örökbefogadták, és ezt nem képesek megmondani a most már serdülő fiuknak.

A családgondozás a második tanévben nagyobb teret kapott, és négy gyereket érint. Egyikük esetében a nagyszülői családot gondozzuk, mert édesanyja, aki súlyos betegen az apa halála miatt egyedül nevelte, az első év nyarán meghalt, és a fiút a nagyszülők nevelik. Az évek óta tartó családgondozás folytatódik, emellett a nagymama bekapcsolódott a szülő csoport munkájába. A családgondozás ezután arra irányul, hogy az új helyzetben és új környezetben élő kamaszfiú és a nagyszülői család életvitelében bekövetkezett változások során termelődő konfliktusok a napi

életben megbeszélhetők és kezelhetők legyenek.

Családgondozást kezdtünk egy korábban családterápiára javasolt, széthulló családnál, ahol a nagyfiú gyakran került prepszichotikus állapotba, s így többször is igénybe kellett vennünk kórházi segítséget. Miután a csupa férfiakból álló csonka család (apa és két fiú gyermek) elhárított, illetve nem vett igénybe semmiféle felkínált pszichológiai segítséget, egyéni tanulási programmal és rendszeres családgondozással sikerült viszonylagos egyensúlyban tartani a súlyosan sérült családot. És így sikerült a gyereket eljuttatni a nyolcadik osztály befejezéséhez, ezzel ahhoz a lehetőséghez, hogy továbbtanulva a kereskedelmi pályán megtalálhassa a helyét (apja kereskedő).

### *Egyéni pszichoterápiás munka*

Tapasztalataink szerint maga az adaptációs iskolaotthoni élethelyzet olyan terápiás hatással bír, hogy a gyerekek egyéni terápiájának szükségessége háttérbe szorul. A tanácsadón belül az első évben két gyerek terápiája valósult meg, a második évben egy gyereké folytatódott intenzíven. Külső terápiás segítséget a tapasztalatok szerint nehezen vállalnak, lemorzsolódnak, nem járnak. A már említett fiú esetében pszichiátriai kezelés vált szükségessé, ezt is igen nehezen tudta a gyerek és családja elfogadni. Más külső terápiás foglalkozások is sorra kudarcba fulladtak (ideggondozói egyéni terápia, családterápia, pszichodráma). Végülis az iskolaotthon keretein belül, speciális időbeosztással, egyéni foglalkozással, valamint családgondozással sikerült ezt a fiút egyensúlyban tartani.

### *Változások, eddigi eredmények*

A kísérletben résztvevő prepubertás korú fiúk fejlődése egyértelműen megállapítható. Magatartási zavaruk, neurotikus megnyilvánulásaik a hosszú regressziós szakasz után lényegesen enyhült, képessé váltak a fontosabb helyzetek felismerésére, és az azokhoz való alkalmazkodásra. Érzelmi megnyilvánulásaikat egyénien változó mértékben, de valamennyien a korábbi szinthez képest jobban képesek szabályozni.

Az iskolaotthonban dolgozó felnőttekkel való bensőséges viszonyuk következtében bizalommal fordulnak az idegenek felé, gyakran képesek a csoporton kívüli gyerekekkel adekvát kommunikációra, kevesebb agresszív megnyilvánulást produkálnak általában és egyenként is.

Saját családjukon belül helyük, szerepük lényegesen javult. Ebben igen fontos szerepe van a szülőcsoportnak, ahol érzékelhető is volt a szülő-gyerek kapcsolatban beinduló változás egész folyamata. Komolyan figyeltünk arra, hogy a szülők elsősorban a gyerekek pozitív megnyilvánulásairól értékeiről, erőfeszítéseiről kapjanak visszajelzést tőlünk. Konfliktusok, nagy botrányok megoldásában mintát nyújtottunk a szülőknek (pl. alkalmi közös megbeszélések: gyerek+szülő+pszichológus+nevelő, vagy közös beszélgetés a család otthonában a szülőcsoport-vezetőkkel, beszélgetés több nevelő bevonásával, négy szemközti beszélgetések, kiscsoportos beszélgetések stb). A konfliktusokat, problémákat, agressziós cselekedeteket nem büntetés és viszontagresszió, hanem konstruktív, aktuális helyzetmegoldás, majd megbeszélések követték. Ez – bármennyire is szokatlan volt elsősorban a gyerekek, de a szülők számára is – fokozatosan beépült, normává, szokássá vált és igényné formálódott. Sokszor már a gyerekek maguk kezdeményezik a csoportbeszélgetéseket, mert feszültségeiket, sérelmeiket képesek az azonnali "léréagálás" helyett egy másik szintre átvinni, és jobb megoldást találni a ki- és megbeszélésben.

A tanulási kedv felébredésével a szülők tapasztalják, hogy gyerekeiknek kérdése-

ik, ismereteik vannak, többen már olvasnak, és már a szülők is találnak dicsérni valót az eddig csak szidható gyerekekben. Szembetűnő változásnak érezzük, hogy az agresszív önérvényesítéshez, paranoid egocentrikus reakciókhoz szokott gyerekek egyre inkább képessé válnak egymás elfogadására, egymás megértésére, bizonyos empátiás megnyilvánulásokra.

Ez a folyamat a csoport egészéről elmondható. Az egyéni változások egyes gyerekek esetében nagyon látványosak, mások esetében azonban csak jelzesszerűek. Példaként két gyerek fejlődéséről írunk röviden.

Minden gyereket önmagához, eredeti személyiségállapotához kell hasonlítanunk. Ebben az értelemben a legrosszabb állapotról induló gyerek jutott a legmesszebbre, jóllehet kívülálló számára ő még mindig érthetetlen, bizarr és kezelhetetlen benyomást keltene egy átlagos iskolai képben.

Száma az adaptációs iskolaotthonban töltött idő olyan élménygyűjtési időszak volt, ami a megelőző 12 év kóros irányba ható élményeit volt hivatva korrigálni és ellensúlyozni. Mindezt az adaptációs iskolaotthonban olyan speciális, reális, kétszemélyes kapcsolaton keresztül, mely kapcsolatban intenzíven élhette át mindazt, aminek hiányától szenved: az elemi megkapaszkodás, a biztonság és elfogadás élményét, amelyből táplálkozva már időnként megpróbálhat a csoportba illeszkedni, együtt játszani és együttélni, sőt bizonyos pozitív szerepeket is találni. Személyiségének relatív kiegyensúlyozódásával párhuzamosan időnként komoly tanulási erőfeszítéseket tesz, s ha a folyamatot sikerül a továbbiakban is fenntartanunk, esélye van a következő évben a tanulással kapcsolatos gátlások feloldására is.

Másik esetben a súlyos beszédzavarral és mozgáskoordinációs problémákkal küzdő gyerek az általános iskolában az első négy osztályt igen sok kudarccal, bukásokkal és marginális szerephelyzetbe csúszva vészelte át. Tünetei közé tartozott, hogy tárgyakat és pénzt vett el otthonról és az iskolából. A csaknem fogyatékosnak tűnő kisfiú mentális képességei az eltelt időszak alatt látványosan kibontakoztak, beszédhibája és dyslexiája ellenére ő a legolvasottabb, ünnepi beszédek megtartására és szavalatokra önként vállalkozik, mozgása, manualitása olyannyira javult, hogy részt vesz a sportos játékokban is, s egyik legsikeresebb a tűzzománc-készítésben. Tanulmányi eredménye minden téren megugrott, az osztályozó vizsgákon kifejezetten jó eredményt ért el. Érzelmi bajaiból eredő tünete, a pénz és tárgyak eltulajdonítása, teljesen megszűnt.

Az elért eredmények sérülékenyek, a folyamatot tovább kell erősíteni, az eltelt idő nem volt elég ahhoz, hogy segítség és védelem nélkül megállják a helyüket. Lazult a felnőttekhez fűződő – egyes esetekben szimbiotikus – kapcsolat, figyelemmel és tapintattal előkészítjük és segítjük a serdülőkori leválási folyamatot.

### *Szupervízió*

Felismertük, hogy a szoros együttműködés, amely ebben a munkában szükséges, és az állandó együttlét a gyerekcsoporttal, ami nélkülözhetetlen a terápiás légkör fenntartásához, a vártnál nagyobb feszültségeket és indulatokat termel. Ezek elabórlása és a felnőttek mentálhigiénés védelme érdekében is jónak látszott egy sajátos Bálint csoport életre hívása. Ezt a szupervíziós team klinikus pszichológus tagja vezette. Ez sem bizonyult a leghatékonyabb és legkedvezőbb formának, a szupervízió további lehetőségein tovább kell gondolkodnunk.

Két gyerek végezte el az adaptációs iskolaotthonban a 8. osztályt 1991-ben. Egyikük a csepeli speciális szakiskolában festő-mázoló szakmát tanul, eredményei jók, biztonsággal szakmát szerez. Másikuk kereskedelmi tanfolyamot végzett, s

korábbi reményeinknek megfelelően apja üzletében dolgozik.

1992-ben hárman végeznek, mindegyiküket fölvtették a választott szakmunkásképzőbe illetve szakközépiskolába.

#### A KÍSÉRLETBEN RÉSZT VEVŐ MUNKATÁRSÁK

Keszthelyiné Boros Erzsébet (1989-1991. augusztusig), Marcsekné Lukács Valéria, Rab András, Farkas Gábor (1991. augusztustól), Dallos Jenőné (egyéni fejlesztés) – pedagógusok, Koppány Béláné – kézműves foglalkozások, családgondozás, dr. Galicza János – szülőcsoport, dr. Gerő Zsuzsa, Kósáné dr. Ormai Vera – szupervíziós team. A kísérlet vezetője Schödl Lívia.)

## Évezredek, korok, emberek – történelmi terepasztalon

1991 szeptemberétől lehetőséget kaptam iskolánkban, az abonyi Somogyi Imre Általános Iskolában, hogy az általam kidolgozott oktatási programot művészetismereti fakultáció keretében kipróbálhassam.

A kísérleti program központi feladata a történelem, az irodalom, a művészeti ismeretek és a technika tantárgy integrálása. A jelenlegi központi oktatási tantervben mindezek az ismeretek mozaikokra hullanak.

Az oktatási program során tanulóink 10000 évet tekinthetnek végig régészeti, történelmi, építészeti, kultúrtörténeti, irodalmi és technikai szempontból. A program részletesen, sokoldalúan mutatja be a különböző korok embereinek gondolkodásvilágát, hiedelmeit, vallását. Ebben nagy szerepet kap az általam összeválogatott irodalmi és zenei anyag. Az egyes témakörökbe illesztettem be azokat az irodalmi és zenei alkotásokat, amelyek a kor sajátos világát megvilágítják. A mitológiai tárgyú szimfonikus költemények (Liszt Prométheusa) vagy a történelmi operák (az Aida, a Nabucco stb.) mind érthetőbbé válnak számukra és beépülnek a műveltségükbe, ha az adott korral együtt ismerik meg. Természetesen el kell mondani a tanulóknak, hogy mindezek a zeneművek egyszerre tükrözik a ábrázolt kort s a szerző korát. Ugyanezt el lehet mondani a festményekről is. A romantika korszakáról szólván a későbbi években újra előkerülnek majd ezek az ismeretek, de ötödikben a kor megjelenítését, érzelemmel telítését, a kor és a kép, zene tartalmi, fogalmi megjelenítését szolgálják.

A program végigkíséri a felsőbb osztályokban a tanulókat napjaink történelméig, bemutatva a középkor, újkor, legújabbkor irodalmi, művészetismereti, építészeti remekműveit, tudósait, felfedezőit, művészeit, és egyéb kiemelkedő személyiségeit.

A fentiekben elmondottak szerint a történelemmel párhuzamosan ismerték meg az ötödikes tanulók a kor irodalmát, építészetét, művészetét és technikai színvonalát. Mivel tankönyv nélkül dolgoztunk, minden alkalomra több könyvet vittem be a szemléltetéshez. A tanulók kezdettől fogva nagy érdeklődést mutattak a könyvek és a képek iránt. A foglalkozásokat mindig rövid történelmi áttekintéssel kezdtem, a hiányzó ismereteket pótoltuk, a régebbieket felelevenítettük. Igyekeztem a történelmi ismérteikhez kapcsolni a kor irodalmát, építészetét, művészetét. Ezáltal megerősítettem történelmi ismereteiket, és előkészítettem az irodalomhoz szükséges kortörténeti ismereteket is. Fontos célom volt még a korszemlélet kialakítása is a tanulóknak. A történelmi-társadalmi-gazdasági viszonyok megbeszélése közben a felvetődött kérdésekre válaszolva (hol laktak? hogyan öltözködtek, milyen volt a hajviselésük? miért voltak ilyen különös isteneik? milyen volt a fegyverzetük? stb.) bemutattam a megfelelő képeket. A gyerekek a foglalkozások során felszabadultak voltak. Kritikusan szemlélgették a képeket, majd nem minden képhez fűztek megjegyzést, kérdést. Összehasonlították a mai kor emberének ruházatával, napjaink építészetével, fegyvereivel. (A fakultáción főleg fiúk vettek részt, de a technika órákon is inkább a fiúk érdeklődtek jobban a képek iránt.) Elképzelték, hogy ha ma ilyen tógát viselnének, vagy olyan frizurájuk volna, mint az egyiptomiaknak, mit szólnának az emberek. Ezek az összehasonlítások kezdetben tréfásak voltak, fokozatosan vezettek el oda, hogy rövid időn belül képesek voltak egy-egy kép alapján behatárolni a kort, és a különböző népek kultúráját meghatározni.

Összehasonlításokká a többi általam tanított, de a programban részt nem vevő 5. osztályban is megmutattam a képeket. A feladatok megoldásához történelmi ismereteik kevésnek bizonyultak, nem tudták megmondani, melyik népre vonatkoznak a képek. Mint kiderült, hiába láttak a történelem tankönyvben a képeket, a tanulók többsége elfelejtette az ott látottakat.

A történelmi és művészetismereti beszélgetések után következett a történelmi terepasztalok megtervezése, a jelenetek lerajzolása.

Év elején a gyerekek húzódoztak a rajzolástól, azzal, hogy ők nem tudnak embereket, állatokat, és főleg nem tudnak épületeket rajzolni (emberábrázolásuk valóban meglehetősen kezdetleges volt). Az általam megőrzött rajzokon jól nyomon követhető rajzkészségük, ember-, állat- és tárgyábrázolásuk fejlődése.

Minden terepasztalt lerajzoltak, a jeleneteket megtervezték. Eddig 6 terepasztal készült el. A kezdetben elég bizonytalan, pici figurák alakot öltöttek, megnagyobbodtak, ahogyan nőtt a

gyerekek önbizalma. Bátrabban nyúlnak a ceruzához. Már szívesen használják a kort ábrázoló képeket, hogy a jellemző motívumokat, jellegzetességeket alaposan megfigyelve "korhű" rajzokat készítsenek. A jelenetek megrajzolásakor mindig eljátszották a mozdulatokat. A jelenetek eljátszását is vidám légkör jellemezte. A kezdetben visszahúzódó lányok is felszabadultabbá váltak. A csoport eleinte elkülönült lányokra és fiúkra, a ceruzát, papírt, vonalzót is csak a felszólításomra adták oda egy-egy fiúnak a lányok. Az együttes munka sokat változtatott rajtuk. Most már szívesen segítenek egymásnak, közösen eljuttatják a "terepasztal" vagy kép, dombormű jelenetét.

Az igazi öröm számukra a terepasztalok elkészítése volt. Az első két foglalkozáshoz még én vittem a szükséges anyagokat (az őseMBER "terepasztala" készült). Ezután még az órák közötti szünetekben is "zaklattak", hogy megmutassák a terepasztalokhoz gyűjtött tárgyakat, köveket (sziklákat). Szinte alig akadt olyan gyerek, aki a technika órára ne hozott volna valamit a terepasztalhoz.

A terepasztalok készítése közben alkalom nyílt a matematikai ismeretek alkalmazására (pl. piramis-gúla, zikkurat készítése, épület-téglatestek, kockák hajtogatása, számítások, vonalzó, körző használata). A Babilon-terepasztal volt eddig számukra a legnehezebb. Komoly nehézséget okozott az "Istár-kapu" hajtogatása, kivágása és ragasztása. Tekintve, hogy közösen készítették el egy terepasztalt, és ketten-ketten dolgoztak együtt, gyakran kellett elmagyarázni a tábla mellett a szerkesztéseket (matematika órákon akkor még nem tanultak a párhuzamosságról, a körzőt és a vonalzót alig használták előtte). Mivel elvárom a pontos, precíz munkát, annál nagyobb volt az örömük, amikor elkészült a "Babilon-terepasztal", rajta az Istár-kapu, a zikkurat, Szemiramisz függőkertje és a városfal.

A terepasztalok készítése közben alkalom nyílt a közvetlen beszélgetésekre, a segítségre szorulókat biztatgattam, segítettem nekik, hogy minél kevesebb kudarcélménnyel menjenek haza, ezért szorgalmaztam, hogy még azon a foglalkozáson fejezzék be a megkezdett munkadarabot. Minden tanuló azzal a tudattal ment haza, hogy aznap alkotott valamit.

A félkész terepasztallal, figurákkal is eljátszogatnak. Az elkészült terepasztal elhelyezésekor mindig megbeszéltük, összefoglaltuk a történelmi, művészeti és az irodalmi ismereteket. Ezek a megbeszélések többnyire megelőzték a történelmi dolgozatokat.

Ahogy ügyesedett a kezük, és egyre kevesebb segítséget igényeltek, alkalom kínálkozott arra, hogy a terepasztal készítése közben meséljek nekik a kor jelentősebb irodalmi alkotásairól. Minden alkalommal felírtam a táblára a szereplők nevét, a szereplők egymás közötti viszonyait nyilakkal ábrázoltam. A gyerekek mindig nagy figyelemmel hallgatták a "mesét". (Előfordult, hogy a "rosszcsont" Zsolti átszökött az én csoportomba technika órán, miután megtudta, hogy mi történelmi terepasztalokat készítünk. Ő volt az, akinek a szája is tátva maradt a Gilgames elbeszélése közben. (Zsolti ezután az én csoportomban maradt, és azóta a környezetismereti órákra is előre készül, és soha nem okozott gondot nekem a magatartásával.)

Talán a Ramajana volt számukra a legnehezebben elképzelhető, éppen az egzotikus világa miatt (ráksasszák, majmok és medvék serege Ráma segítségére siet). Ekkor döböntem rá, hogy diafilmet, vagy diasorozatot kellene készítenem a domborművek alapján, hogy jobban le tudják rajzolni az indiai kultúra jellegzetességeit. Minden irodalmi alkotást lerajzoltak a tanulók. Ki-ki egy-egy alakot, a fiúk mindig egy jelentősebb eseményt rajzoltak le. Legnagyobb sikere az Eddának és Niebelung mondakörnek volt. A rajzokból kifestőkönyvet, albumot szeretnénk készíteni, olyan jól sikerültek.

A sikereken felbuzdulva elmeséltem a többi 5. osztályban is a Gilgamest, a Ramajanát, a Niebelung-mondakört. Minden csoportban nagy figyelemmel hallgatták. Tapasztalataim szerint a legkisebb ellenállásba se fog ütközni a tanulók részéről a világirodalom remekeinek játékos-mesés-cselekedtető tanítása.

Az iskolákban ez év március 6-án volt a megyei matematika verseny, és az igazgatónő kérésére kiállítást rendeztünk a kísérleti program során elkészített ókori terepasztalokból, az Eddából és a Niebelungból elkészült rajzokból.

Közelről figyelhettem meg, hogy a vendéggyerekek hogyan reagálnak a kiállításra. Kezükkel mutogatva a figurákra, magyarázták társaiknak az "őseBERT". Babilon nagyon tetszett nekik. A trójai faló, melyet az 5. c osztály készített (19 gyerek közül 11 hátrányos helyzetű) különösen nagy sikert aratott. A Minotauruszt kevesen ismerték, a Niebelungot egy csoport sem. Így értetlenül megnézték, és továbbmentek.

A mi tanulóink számára mindez már ismert, otthonos volt. Valószínűleg képzőművészeti alkotásokon is fel fogják ismerni a hőseket, jelképeket. Hiszen jól ismerik a hozzájuk fűződő legendákat, és a kort, melyben ezek az alkotások születtek.

RIZNERNÉ GÁSPÁR ERIKA

## A zene eredete

Elolvasván Szőke Péter könyvét (A zene eredete és három világa), egy csöndben, hosszan megérelt hatalmas munka nehéz élménye terpeszkedik az emberre, olyan problematikáé, melynek végtelenül sok szála, összetevője van, s mely előddig minden zenével foglalkozó embert kilátástalanul foglalkoztatott, igazi feloldást és választ végül is csak egyképpen nyújtva – magának a muzsikának gyakorlatában.

E könyv írója viszont igen átgondolt, tapasztalaton nyugvó- és világos szerkezetbe foglalt eredeti elméletet alkotott, munkálkodását és annak tapasztalatait addig – és nem tovább – terjesztve ki, s azokat úgy igyekezvén értelmezni és megfogalmazni, ameddig mai általános és tudományos gondolkodásmódunk a világ rejtelmeibe belelátni képes, s ahogyan az ott látottakat ma rendszerbe foglalhatja. Miként a Speciális és általános relativitás elméletének könnyed szöveg mögött a Kozmosz mérhetetlen súlya, úgy e mű látszólagos éteri és édeni problematikája mögött is a világ feltörhetetlen titka nehezedik. Ez esetben maga az Evolúció, mely egyszerre szabja meg a kihívó munka helyét szemléletünkben, s azt az önmaga támasztotta igényt, amit be akar tölteni. Ugyanis nem kizárólag és elsősorban zenetörténeti, hanem olyan valóságos természettudományi munkát kaptunk kezünkbe, mely a zene teljes (anyag, lét, társadalom, szerep stb.) eredetkutatása révén és során született, s melynek –, már mint a könyv által feltérképezett kérdéskörnek, miként magának a valóságban rejlő és megmutatkozó értelmes rendnek – nincs határa.

Szőke Péter az énekes madarak énekeit vizsgálta évtizedeken át, szinte az első magnetofon megjelenésétől fogva, s a technika megadta azt a lehetőséget, hogy az embernél (abszolút értelemben véve) sokkalta jobban, érzékenyebben és pontosabban halló énekesmadarak e képességét, sőt, a madárhangok és a madarak élete, magatartása közötti különös és pontos viszonyt megfigyelhesse, elemezhesse és értelmezhesse. A dolog természetét feltérképezendő tehát, a vizsgálódás terét a technika segítségével, az emberi érzéki adottságait meghaladó tartományokba is kiterjesztette.

Az eredmény bámulatos, és egyedülállóan érdekes. Igazolni látszik, és egyben pontosítja a költői "fantáziát" a madarak "beszédéről", "énekéről", "szerelmes daláról", a "szél muzsikájáról" stb., felállítva, meghatározva és többszörösen elemézve azt a vonatkoztatási rendszert, amelyben a hangok világa 1) pusztán esetleges tünet, 2) majd életműködés része és eszköze már, sőt, 3) a tudat lényegi megnyilvánulása a legfelsőbb (emberi) fokon. Szőke ennek megfelelően, mintegy az emberi és az állati zene összevetődéséből logikusan és koncepciónálisan kiterjeszti vizsgálódásait a madárvilágon kívülre is: a fizikai világba, s így – lényegében – a fizikai zeneiség, az állati (szubhumán) zene, és az emberi zene kategóriákban fogalmazza meg a könyv címében jelzett három világot, melynek illusztrálására és bizonyítására saját gyűjtéséből kellő példa-hordalékot is felvonultat. A probléma súlya oly nagy, hogy a kutatás során nemcsak a sokszoros (egyes esetekben 64-szeres) lassítás technikáját alkalmazza, (szinte e tudományterület elektronmikroszkópjaként), de a magas igényű elemzés és a várható következtetések megalapozottsága érdekében egy igen szemléletes és pontos "notációt", jelölési rendszert is készít, egyesítve benne a hagyományos, ötvonalas kottairás, és a grafikai lejegyzés rendjét és előnyeit, s mindezt a finommívű madárénekekhez igazítva.

A könyv olvasását egyes helyeken némileg nehezíti a tárgy elvontságából következő gyürkőző nyelvezet, mely itt-ott, főleg az ember zenéjénél, megszenvedi sajnós a mai tudományos nyelv értelmező "boncteknikáját", és ellentétben nyelvünk (és gondolkodásmódunk) állítás-sorjázó, sűrítő-átfogó, egyszerűsítő is komplexen viszonyító, koncentrált természetével – olykor nem egyszerűsít, hanem bonyolít, vissza-visszatérő ismétléseivel árnyal ugyan, de végül is néhol az "erdőt sűríti" inkább. Hiába: a magyar nyelvet a filozofikus tudományban alkalmazni külön művészet. Nyelvünk számára ugyanis a nem jelenség-megjelenítő (képes), hanem a jelenséget logicizmusokkal mozaikszerűen leíró módszer nemcsak egy más gondolkodásmód kényszerzubbonya, de visszalépés, "szűkülés" – ami külön tanulmányt érdemelne.

Egy ilyen horderejű munka igazát természetesen az idő méri meg, ám Szőke – a könyvének lapjairól sugárzó bizonyosságban – ezt nyilvánvalóan eldöntöttnek érzi. S ami a tényeket, mármint a hangok zeneies jelenlétét a különböző minőségi szinteken: a fizikai világban, az állat, pontosabban a madár-világban, s az emberéknél illeti, abban vitathatatlanul igaza van, és páratlan kutatói eredmény birtokába jutott: Az objektív valóság és az érzékelés ismeretelméleti összefüggésrendszerén mérve ki, ritka világossággal és szabatosággal rakja le teóriája alapköveti: a létező fizikai zeneiség (és a nem zenei hangjelenségek) bázisát, a fizikai alaki ellentéteségen, szerkezeti megkülönböztethezőségeen nyugvó minőségi meghatározottságú zeneiség objektívként feltárt rendszerét, résmentesíteni igyekezve benne minden logikai hasadékokat. Ez

annál is fontosabb, mert ezen általánosnak mondható elvont rendszer révén fény derül a zene, mint a dolgok mély rendje természetbe ágyazottságának funkcionális viszonylataira, épp az evolúció lépcsőzetén világítva meg. Kérdéses azonban – hiszen a logika instrumentum csupán – a tények, tünetek együttesének, az összefüggések evolúcionáris időbeniségének, és az egyes minőség-kategóriákon átnyúló e filogenetikus mechanizmusnak magyarázata, a fejlődés leírása, az olykor szinte tautologikus magyarázat (pl. a "fizika" behatol a "biológiaiba" (?!)), rákényszeríti a maga zenei mintázottságát, ugyanakkor a biológiai mozgási-tagolódási törvényszerűségei mintázzák rá a fizikaira időbeli lezajlási folyamataikat stb.). Ez ugyanis az áttekinthetőség és az objektivitás igénye mentén –, minő paradoxon! – végül is egy teremtett világot láttat és feltételez, s nem egy evolúcionárisat, pedig Szőke kiindulása és érvelése épp az ellenkező. Állításait szó szerint véve, és szukcesszíve végiggondolva azonban, már meglévő külön kész dolgok permanenciái hatnak egymásra új immanenciákat hozva létre, ahol az ok-okozati összefüggés (tehát a fejlődés logikája) meglévők birkózása csak, s nem véletlenül. Hiszen egy logikus, tehát alárendelő gondolkodásmódban, egy bizonyos minőség csupán véle azonos, vagy nála magasabb kategorikus immanencia fialma lehet.

Az evolúció és a teremtettség kettős jelenlétének érzete, a könyv gondolatmenete mélyéből oly erősen tolakszik fel egy-egy eszmefuttatás olvasatának összegeződésekor, hogy felrémlik: valójában nem egy integrális fenomenológiai magyarázattal van-e dolgunk? Melyben – a koncepcióból eredően, amit a madárának sugall – az a priori evolúciós kategóriák "konfrontációs" határai, mint a Genézis tényei mentén mutatkozik meg a nagyszabású gondolat. Ami persze nem von le Szőke teljesítményének értékéből, különös tekintettel az alapul szolgáló hatalmas hanggyűjteményre. A zene/zeneiség és a biológiai szervezet kialakulási rendje, mint maga a Világ fölöttébb rejtélyes és homályos dolog. A vele való foglalatosság

legföljebb újabb és újabb, más és más praktikus értelmezéseket hipotéziseket szülhet.

A könyv olvastán, és makacs fantáziánk okán bizsergetően kísért még az az abszurdnak tetsző örök gondolat is, hogy a fizikaiban tetten érhető "funkció nélküli" fizikai "zene" előtt mi van –, hol és mi tehát a zenei eredet? Hiszen a fizikai ezek szerint potenciálisan már ab ovo rendelkezik a hangok általa, mintegy belőle képződésének olykor az esztétikaiba is felcsapó talmi lehetőségével, ami tételes dolog. A teória ambivalens evolúciós logikája szerint zeneiség-előzménynek lenni kellene minden fokon, tehát a fizikai mögött is. (Teljesen nyilvánvaló, hogy csupán technikai kérdés pl. az elektronok vagy más még kisebb mikrostruktúrák hangjelenségeinek hallhatóvá tétele is.) A zene eredete – ha valóban az eredet felől vesszük – éppen ezért ad abszurdum kérdés-feltevés és válasz. És az is marad. Egy világmagyarázat korlátain belüli módszeresség, melynek alfája: a béta. Nem eredet, de meglét. S ez már fenomenológiai környezet. Melynek okáról-eredetéről (Pilinszkyre és Kodályra egyaránt utalva) valóban semmit sem tudunk. Legföljebb hiszünk.

Ebből végül is kitűnik, hogy Szőke magyarázatának eleje az Ember: valójában az ember zenéjétől visszafelé, azt megalapozandó magyaráz, ami érthetően másképpen nem is lehet. Az ember zenéjével kapcsolatos fejtegetései Bartók sejtéseit – egy zenei "őstengert" látszanak igazolni. Fenntartás azonban itt is akad. Elég, ha az emberi zene kialakulásának magyarázatára utalok, melyben – leírása szerint – egy adottságaiban kész lény "tanulja meg", műveli ki az előző kategóriák zenei mintázatait, a maga adottságainak megfelelően, ami a folyamatot illetően valójában legföljebb ontogenetikusan áll hiszen az újszülött mindig is egy kategorikusan azonos előd "terméke", s az azonosság (az; hogy ember és nem más) minőségileg eleve meghatározott. Megint csak tény és nem több, hiszen az evolúciós kategória-határok közötti átmenet éppen e minőségi meghatározottságok miatt homályos. Amennyiben ugyanis minden kategória csupán az anyag evolúciója permanens menetének a következménye volna, úgy minden formai minőség (növény, állat, ember) csak "más" minőség lehetne, s az ember is csupán más lenne, de nem magasabb a többinél. Ami nem igaz.

Szőke tolla és érvelése ott erős, ahol a tények leírásával foglalkozik. Ahol maga is elámul a birtokba vett új világ nagyszerűségén, és méltón számba veszi. Egyedülálló felkészültsége és beavatottsága a zenei mikrostruktúrák világában lenyűgöző. Érvelése is pontos. Az énekes madarak funkcionális "zenéje" elemzése során még a pszichofiziológiai izgalommal való érvelés is elfogadhatónak tűnik, lévén az állatvilágban is már némi "lelkiségcsíra". Az viszont megint csak homályos dolog: miként semmisül meg a madaraknál kifejezetten fajhoz kötött "pszichofiziológia", a p. fajhoz kötöttsége az embernél, ahol azt Szőke biológiaiainak értelmezi, homályban tartva, szinte elmosva annak specifikáns faktorát, átruházva a társadalmi esztétizációra a hangsúlyt, mely társadalmi szférában az egyes kultúrák viszont éppen specifikusan léteznek. Ez elméletének talán leggyengébb, mert a legkevésbé résmentesíthető pontja. E valójában kettős specifikumot végül is egymással oltatva ki, gondolatmenete eredőjeként tagadja az egyes zenekultúrák között az eredendő sajátos különbözőségeket, ami így nem konzekvens magyarázat, s elvi kérdés marad, az ősi, sajátos, nagy foglalatú zenék (pl. a kínai, az indiai stb.) megkülönböztető

tényét azonban nem befolyásolja.

Íme a teóriák homályba vésző határtalanja. S mert a zene funkcionális viszonyait a hangzástörvények és az eredeti hallásképesség párosában az embernél véljük kiteljesedettnek, miként Szőke is, úgy a zene legfőbb kritériumát végül mégis csak azon adományán mérjük, hogy művelőként, vagy befogadóként mit képes átéltetni velünk, emberi élményeink benső végtelén. A képességek kazánja filogenetikusan ugyan nyitott, de működni mégis mindig csak egy, valamilyen módon zárt szervezetben képes, és zárt formák hagyományain át, tovább. Minden ami természetből való, az elemi szinten is különböző, (s nem egyféle), sokaságos bentfoglalásokhoz kötött.

Aki az idézett mű fizikai és madárhangja kottaanyagát végigzongorázza, ha az eredetit nem hallhatta is, nagy élményben részesül. Az elpiszkolódó emberi zeneiség alatról csodálatos és tiszta hangvilág melege érinti meg, széteső világunk egységének újabb vigasztalásával. Ennek fölfedezése, elemzése és méltóságába állítása Szőke Péter halhatatlan érdeme. (Magvető Kiadó)

SZABADOS GYÖRGY

## Az állat visszatér

Agendum

Egy rigó megállítja a forgalmat  
Egy pálma átfésüli az eget  
Egy bajusz nőként illegeti magát  
Veszélyben e napok  
(Michel Deguy)

és TÁMADÁS! Ki az, aki ekkorát ugrani akar? Csak tessék, tessék! Most kezdődik a... most kezdődik... most... Na, már megint! Hiába, mit lehet tenni... Elbizonytalanodom, ha nem látom a jelentkezők tolongását. Márpedig mindent látok, csak azt nem. És ami a szemem előtt végbe megy, az nem vízió.

Látom, hogy egyes újságok és más egyes, szaksajtónak (ki)nevezett újságok tele vannak nagyon eredeti, (alig) másolat-fizimiskájú egy- és többvalakikkal; látom, hogy a szóban (képen, korongon...) forgatottak egyre inkább hiszik, hogy ők forognak; látom, hogy nincs porszem, ami forgó és forgatott harmonikus semmittevésében fennakadást okozhatna: HISZEN A HINTA ÁLL. Ezt viszont hallani. Zeppelinek, gördülő kövek, rossz társaságok, koszos palik, várakozó tomik és gombos márkok suhanó-zakatoló-robbanó életzajai helyett a MEGHATÁROZHATATLAN CSENDET. A félregondolt csendet, amelyben a hangtalanságra nem válasz a fizikailag szabályos (...) rezgések egymásutánja. A dobhártyák betömvé hallgatnivalóval, az idegpályák szikráznak a decibelektől, de a szívbe, sőt az agyba nem jut el semmi. Ez maga a süketség, DOLBY SYSTEMMEL, KOMPAKT LEMEZEN, SZÍNES ÉLŐBEN ÉS FELVÉTELÉRŐL, 0-24 ÓRÁIG A MJUZIKTÍVÍN – a szükséges mennyiségben. Amennyi ahhoz szükséges, hogy csak a zörejihiány tűnjön fel, ne a csend.

A Mechanizmus, minden tökéletesítés ellenére, nem önműködő. A Semmi (még) nem ébredt öntudatra. Működtetik és fenntartják szívós érdekek, érdekelték. Épp ez az "üzemeltettség" a szisztéma gyenge pontja, ugyanis az olyan önmagát növelő, természetes jelenségekkel, szemben, mint például a tehetség (:elhivatottság, jobbitó szándék-erő...) lényegében tehetetlen. Eddig-addig, így vagy úgy megakadályozhatja ezek megszólalását, megpróbálhatja "beépítésüket", hosszabb távon azonban mindkét módszer hatástalan. A "magányos" tehetség sohasem áll egyedül, nem tűnhet el, és nem tüntethető el – végleg. Ehhez – höm-höm – a népet kellene levágy felváltani, ugyebár?...

A szisztéma tragikomikus vonása, hogy sehogyan sem képes meg-felemészteni a tehetség mibenlétét: a különbséget érvényesítés és beteljesítés között. A belső indíték évelő, gyomtermészetű képződmény. Gyakran a legmostohább körülmények közepette fejlődik legerőteljesebben, de "miként oly gyakran, de nem okvetlenül", a TÖRŐDÉST IS JÓL TŰRI. Egyszóval: kiismerhetetlen, másszóval: felszámolhatatlan, egyébként füttyül (zongorázik, énekel, szaxizik, gitározik, harsonázik, tubázik...) minden körítésre és kerítésre. Azzal törődik, amivel tudja, hogy törődnie ADATOTT. "A slágerlisták kitagadnak / a dilettánsok szemet kapnak / köpök rá, ha nem jut babér / ebben sajnos nem vehetek részt" – foglalta össze egykoron az elmondottakat az egykori

Nagyferő. A "pályáról" időről időre lezavartak közül páran, köszönik szépen, ma is jól (ott) vannak (ahol voltak), akik hébe-korba, mérő tapintatlanságból visszalopakodnak a taccsvonalon túlról. Ilyen "gyomképeességű" egyedek az európai és tengerentúli könnyűzene (...) letarolt flórájában Eric Burdon (ének) és Brian Auger (billentyűsök), akikkel május másodikán találkozhatott a PeCsa jegyvásárló (nézőtéri) és fizetésképtelen (kerítést megülő) közönsége.

Mégiscsak zenéről lévén szó, titkos vágyam, hogy megérjem azt az időt, amikor az Eric Burdon és az Auger Band rendű és rangú "fehér bőrű fekete" muzsikuskoncertjei kapcsán a zenei apróraszedés és összerakás lehessen az első szempont. Ez ugyanis azt jelentené, hogy azok a gondok, amelyekről eddig szoltam, már nem fullasztóak, talán meg is szűntek. A rockzene (maradékának) öme elképzelt, paradicsomi állapota ma világszerte tökéletesen távolinak hat. Pedig ha valami, Eric és a Brian Auger Band bő kétórás hang- és lélekmasszázsja, a produkció felsőfokú zenei-szövegi egysége valóban részletes bemutatást kívánna.

Mindazonáltal a Nyájas Olvasó remélt irigységét sárgítandó, íme néhány címszó a zene (szinte) rögzíthetetlen jelenségének tárházából.

"Az igazán jó dolgokon az ember nevet csodálkozásában" – mondá Thelonious Monk, a jazz egyik stílussteremtő klasszikusa, feltehetően a maga bőséges tapasztalataiból kiindulva. Nos, Eric Burdont, a nagy emlékü Animals barázdált múltú szolistaát hallgatni körülbelül olyan érzés, mint smirglire önéletrajzot írni huszonnyolc ezer forintos Parker töltőtollal (G. A. után szabadon). Lehet. Ki kell próbálni. Csikorognak az éles vastüskék, porlik, csorbul, törik az arany tollhegy, s közben futamról skálatörödékre, glissandóráról "piszkos hang"-ra, hangsúlyosról lebegő ritmusra, Hammond-kelepelésről wah-wah pedál effektre, fortissimóról parlandóra egyre telik (:telhetetlenül) a csiszolóvászson – Burdon nevünkben rótt önéletírásával, a mi Burdon nevében rótt életkarcunkkal.

A csodálkozásra és a hitetlenkedő öröme a rock ősközösségének rajtaütésszerű megelevenedése adott mindenekelőtt okot. Mitől elháríthatatlan, mindenkinek egyformán érezhető-érthető ez a "támadás"? A Haight-Ashbury virághatalom kukába söpört örökkévalósága még mindig sugározza a FELTÉTLEN JELENLÉT kommunikatív és metakommunikatív nagyfeszültségét, amelyet a homo sapiens (még a századunkbeli is!) azonnal, reflexszerűen képes elkülöníteni a konvencionális társadalmi érintkezés (:összezártság) mindennapos maszkabáljától.

A kétórányi eleven emlékezésben, emlékező élebenségben, amely teljes keresztmetszete volt az 51 éves Burdon 30 éves-pályájának, s ízelítője az 55 éves Auger (John McLaughlin, Rod Stewart és Julie Driscoll egykori partnere) virtuóz orgonajátékának, a zenészek tapsra is csak annyi szusszanást hagytak, amennyire hallgatóiknak szükségük volt.

Mert bizonyos, hogy nagyon fogy az időnk, és nagyon sok mondandóval tartozunk egymásnak. Lassan betemetnek elhallgatott dolgaink: a szélnek eresztett ritmus boldog fegyelme, kegyelme – az ösztönös egymásból töltekezés maghasadásos energiája – a lelkek megtalált, együttes örömeinek győztes csatakiáltása – a zsákmányülő állati üvöltés utáni pillanat Úrfelmutatás-csendje – nyers szelídséggel még megfékezhető becses bölcsességeink – kilyukadt reményünk még beismerhető hite.

De hát ki hiszi el ma Magyarországon (: bárhol a világon), hogy egy Eric Bourbonnak is becézett ex-alkoholista, súlyos narkós 1992-ben tiszta, fejlődőképés, közösségalkakító ROCKZENÉT játszik, azzal az eltéríthetetlen ösztönrel, amellyel például az állat védi, felneveli utódait?!

Például azok, akik ott voltak ezen a május éji koncerten. Láttak és hallottak. Látták, hogyan ölelkeznek össze a "kiérdemesült profik" a session után, már a színpalak mögött: "úgy kell beszélünk, barátaim, mintha soha többé nem látnánk egymást, olymódon, hogy fölösleges is legyen egymást viszontlátunk, posztumusz az ittenhez és az itteni dolgokhoz képest, mert nem látjuk egymást soha többé" (Michel Deguy).

J. KIRÁLY ISTVÁN

## Tóték

### *Örkény bemutató a Nemzetiben*

Hál'isten, messze szállt a háború – gondolhattuk a hatvanas évek végén, a *Tóték* színpadra robbanásának esztendeiben, – de annál jelenvalóbb a paranoiás Örkény diktatúrája. Számítsuk hozzá ehhez, hogy a romániai zsarnokság alatt ismerhettem meg a színjátékot. A marosvásárhelyi *Lohinszky Loránd* katonatisztje az idegeinken zongorázott. Mi voltunk Tóték, az együgyűen

jóhiszemű, istenadta nép, amely egyszeriben szembetalálta magát az elhatalmasodó terrorral. Az önkény, a rémuralom huzalrendszere feszült a színpadon, dermedten követték a margóvágó-csattogású Nagy Gépezet modellszerű működését. Vértfagyasztó volt.

Távolodóban a diktatúrától, de szomszéd-közelségben a háborúval, merőben más felhangokat kap a Nemzeti Színház legfrissebb előadása. A sikeres színészből fiatal rendezővé avanszált *Funtek Frigyes* Tótek-rendezése már nem zaklatja föl annyira nyűtt idégrendszerünket. Komótosan tekint át, biztos kézzel rajzolja föl az *emberi hátteret*, az *Örkény-Jarab* (társadalmi modelleken túli), mindenkor érvényes gondolatrendszerét. A hátországi családi idillbe robbanó háborús atmoszférát.

Mintha rózsaszínű szemüveg homályosítaná az elvakult szereplők látását. A tanyasi lakókét, akikhez el sem jut a fülsiketítő csatazaj, a fölőgetett-földült földek füstje. Mindazokat, akik a borzalmakról tudomást sem akarnak szerzeni. Föltéve, ha a fiuk a harctéren nem szolgál... *Sinkovits Imre* békésen unatkozó, családias tűzoltóparancsnoka, *Béres Ilona* gömbölyű-kedélyes gazdasszony-felesége, s a kotnyeleskedő, nyakigláb kamaszlány, *Ágika (Varga Mária)* isten háta megetti nyugalmaiba – egyetlen katona, azaz *Cserhalmi György* személyében – berobban a világégés atmoszférája. S nyomában a háború lélekdeformáló mechanizmusa. A terrortól a szolgálalkúséget szülő megfélemlítésig. A személyiséget bomlasztó monomániáig. A szabadságra vonult őrnagy fanatizmusa nyomán – aki idegeiben hurcolja az átélt harcok rémségeit, – szemünk láttára bomlik le a vendéglátó család tagjainak hajdan egészséges egyénisége. A tragikomédia tótágas-logikája, s a józan paraszti humor kereszteződése közepette.

*Cserhalmi György* – mint a harctér iszonyatában rögeszméssé torzult személyiség – kórosan katonás beidegződéseivel riogatja környezetét, akik fiuk féltésében a vendég legképtelenebb kívánságát is vakon teljesítik. *Sinkovits* Tótyja ugyan a maga korlátolt képességeinek szintjén megpróbál lázadni, de *Cserhalmi* gyors reakciókészséggel azonmód lecsap rá. Kettejük izzapbirkózása a mostani előadás tétje. Az *Őrnagy* (talán) *Funtek* elképzelése nyomán, nem annyira démoni, mint *Cserhalmi* elődei voltak. Egyebek közt, a zsarnoki szeszély megfoghatatlanságát, s a diktatúra (író-rendező-színész-közönség összekacsintásával jóváhagyott) "személyiségjegyeit" tudatosítandó. Ám a rémképekkel viaskodó, vadul lövöldöző, megjelenésre már-már rokonszenves katonatiszt. Így is fokról-fokra roncsolja szét a környezet természetes életreflexeit, harmóniaigényét. *Béres Ilona* és *Varga Mária* a beteges alkalmazkodás álarcát ösztönszerűen magára öltve, készségesen megy elébe a dobozolás mániájába zuhanó tiszt önérzet-típró óhajainak.

A shakespeare-i "bölcsholond" modern alteregójának ad életet *Agárdy Gábor*, amikor a Cipriani professzor személyében az egyetlen, egészséges álláspontot fogalmazza meg a deformált lelkű szereplők között. Az örült korszak fejetetejére állított bölcseletének igazságát. *Funtek* szereposztásának erőssége *Raksányi Gellért*. A zavart, csökött eszű postás félnótás lényéből sugárzik a legtöbb emberség. Téblábolása közben együttérzéssel osztogatja illetve semmisíti meg a háborús híreket hordozó leveleket. Az olykor lelassuló előadást fölélénkíti megjelenése.

A Nemzeti *Örkény*-produkciója némelyekben hiányérzetet hagyott. Ludas ebben a hajdani előadásokhoz tapadó politikai reveláció is. Ám az első alkalommal rendezőként föllépő *Funtek Frigyes* munkájában – a kezdeti tisztázatlanságok, bizonytalanságok ellenére – a reményre jogosító erények dominálnak. A színházak bulvárosodásának dömpingjében pedig egyenesen méltánylandó, ha egy fiatal rendező *Örkény* klasszikusát választja megmértetésének tárgyául.

METZ KATALIN

## Elkendőzött valóság

### *Oidipus a Független Színpadon*

Néhány éve egy vezetőváltással kapcsolatos színházi botrány során egy fiatal színészcsapat úgy döntött, kilép az intézményes keretek közül. Követték mesterüket, Ruszt Józsefet, az "örök színházteremtőt", egy művészi és nem kommerciális színház lehetőségének reményében. Az – akkor még szegedi – Független Színpad első és nagy sikert aratott bemutatója Shakespeare Rómeó és Júliája volt. A programnyilatkozatnak is tekinthető előadás "helyszínét", a brook-i értelemben vett üres teret a kényszer szülte, nem lévén állandó játszási helyük. Csak technikai értelemben volt azonban ez "szegény-színház", hisz díszlet és jelmez nélkül nagyszínházakat megszégyenítő közelségbe sikerült vinni a klasszikus irodalmi értékkel bíró – jobbára kötelező –

irodalmat a tizenévesekhez és az örökifjakhoz.

Mára a budapesti Vörösmarty Művelődési Ház ad nekik otthont. Itt tartják előadásait, de továbbra is mennek iskolákba, művelődési házakba, misszióként vállalva az értékes kultúra terjesztését a fiatalok számára. Repertoárjukon szerepel még a már említett Rómeó és Júlia mellett Madách Az ember tragédiája, a templomokban játszott Passió magyar versekben (Csík-somlyói Passió), Vörösmarty Csongor és Tündéje, Ghelderode Escorial című műve (a Fekete Lyukban), egy héber kabalista legenda feldolgozása Dybuk címmel és Szophoklész Antigonéja beavató-színházi előadásban.

Legutóbbi bemutatójukat, Szophoklész Oidipus királyát a csapathoz nemrég csatlakozott Gábor Miklós rendezte. Ruszt először engedte át egyre "izmosodó" és Kalocsay Miklós halálával sajnos már meg is fogyatkozott társulatát "kívülről" jött rendezőnek.

A megszokott tér megváltozott kissé. A nézők most is körülülik a játékteret három oldalról, de a negyedik oldalon magasított dobogó-rendszer jelzi a királyi palotát, mintegy színpadot teremtve. Gábor Miklós nehezen tud szabadulni évtizedes dobogó-színházi múltjától, s talán nem mer bízni színészei erejében és a közönség figyelmében. Pedig nyugodtan tehetné, mert mind a címszerepben szárnyaló Kaszás Géza, mind az egész csapat intenzív játékából "művi" elemek nélkül is világos minden. A "kar" egyedekre bontva a nézők között foglal helyet. Innen vitázik egymásnak is válaszolva, néha egymás szavába vágva Oidipus-szal. Hétköznapi ruhákba öltözött mai emberek ők, olyanok, mint bárki más a közönség soraiban. Oidipus sem mitikus figura, hús-vér ember, közülünk való. Csupán egy, a combjára erősített bőrszík és homlokán a széles fekete kendő jelzi különbözőségét, rangját. Az előadás egyik kulcsa, ugyanakkor problematikus pontja is lokaszté alakja. Végre egy rendezés, ahol a valós életkorok megfelelnek a drámának. Vass Éva megjelenése és játéka ezúttal azonban nehezen idomul a Független Színpad dinamikus és közvetlen stílusához. Túl sok jelmez van rajta, túlzottan hangsúlyozódik királynő volta ebben a deszakralizált, öntörvényűen mai előadásban.

Gábor Miklóst a morális tartás érdekelte ebben a műben. Az, hogy mi megy végbe az emberben, ha szembekerül önnön (akár öntudatlanul is) elkövetett bűneivel. Durva aktualizálás-ra is készíthetné a darab, de Gábor Miklós bölcsőbb ennél. (A rendezés csak egyszer tűnik didaktikusnak, mikor is a kar egyik szereplője indokolatlanul túlhangsúlyozza a "változás" szót...)

"Az vagyok, aki vagyok. Úgysem lehetek más. Miért féljek hát felfedezni, ki vagyok?" mondja Oidipus. Múltunkkal szembe kell nézni, bármilyen is, hisz változtatni úgysem tudunk rajta.

Oidipus a tudás birtokában nem akar látni többé. Az előadás legszebb pillanata, mikor megjelenik az önmagát megvakított ember. Vakságát az eddig homlokán viselt kendő jelzi, mely szeméire húzva rögzít két hajtincset. Oidipus így botorkál ki a világból, melyben immár minden világosság elérhetetlen számára.

DEHELÁN ANNA

## Levél Kaposvárról

### *Szubjektív feljegyzések a HOL-MI pedagógiai módszervásárról*

*1992. február 6. Kaposvár, Tanítóképző Főiskola; délelőtt 10 óra: Vidám egymásra köszönések: Hát te is itt vagy? Sokan vagyunk. Most, így, tanév közben. S milyen tanév? Iskolareformok, tömegével írt elképzelések, álmok, petíciók, tiltakozások – mert hogy még mindig nagy jóakarattal kell annak érzékeléséhez, hogy az oktatás stratégiai ágazat. Megtépázott önbecsülések, szakmai, emberi meghasonlások; kétségbeesítő helyzetek sokasága. De: mindezek és mindenek ellenére: itt vagyunk!*

Kétségbe lehet vonni ezt a makacs hitet – mármint hogy hátha rajtam is múlik! – de nem érdemes. Mert hogy igaz. Igaz, hiszen a tanulási nehézségek okainak tekintélyes százaléka a nem megfelelő pedagógus-diák kapcsolat "eredménye". Ez többek között a diák és a tanár közötti beszélgetés hiányából, a tanár által használt terminológia nem értéséből áll, s abból, hogy a gyerekek nem látják értelmét annak, amit tanulnak, mert hogy az anyag "leadása" még nem tanítás. A "kézenfekvőnek", "logikusnak", "célravezetőnek" tűnő módszerek a tanulók tekintélyes hányada esetében csődöt mondanak. A gyermek vagy az alkalmazott eljárás a hibás? Pedagógusként, szülőként oly sokszor elmondjuk, hogy a szabadság és a demokrácia iskoláit kívánjuk a gyermekeinknek. De a szabadság tájékozottságot követel, és döntéshozatali képességet.

Vagyis: tudnunk kell miről döntünk, és milyen lehetőségek között választhatunk.

Két fajta állapotát ismerem az új elképzelések megszületésének. Az egyik: közösen kialakított és elfogadott alapértékeken létrejönnek workshop-ok, amelyek egymást, és a team-en belüli egyéneket is folyamatosan arra kondicionálják, hogy új felfedezéseket tegyenek, járatlan utak meghódításával kísérletezzenek. Gazdagodik az egyén, a csoport, és a tágabb közösség. A másik: a "csakazértis!" helyzetek, a valaki vagy valamilyen üdvösnek kikiáltott értékrend ellenében megvalósítandó elképzelések, a dacból megszülető eredmények. Felületes szemlélő számára, vagy akinek csak a végeredmény a fontos, és legkevésbé érdekli a közben megtett út, a folyamat – nem lényeges a különbség a kettő között. Pedig ez utóbbi – mintegy melléktermékként – létrehozza a sérült, rosszkedélyű emberek tömegét, mert a siker sohasem lehet teljes, a befektetett energia, a minden kis helyzet megvalósíthatóságáért való küzdés nem hozza, hanem elvesz az emberből.

Ma már – túl a harmadik módszervásáron – bizonyos probléma-gócok pontos megfogalmazása is helyet kért magának a szakmai beszélgetéseken. Az egyik ilyen a "csakazértis" helyzetek számaránya. A másik: biztos, hogy reformpedagógiának, kísérletnek ... stb. kell neveznünk azt, ami szakmánk, hivatásunk természetes alaphelyzete kellene hogy legyen – az állandó jobbítás, az általunk működtetett pedagógiai rendszer folyamatos humanizálása, embert-szolgálóvá tétele. Sok keserű tapasztalatot jelent az is, hogy a kézzelfoghatóan működő rendszerek szakmai elfogadása sem egyszerű. Merthogy a reformpedagógiák többségében a gyermeki személyiség van a középpontban és az elfogadó, érzelmi biztonságot jelentő közösség megteremtése – így ez nem jelenti az azonnali kirakathelyzet lehetőségét. Vagyis nem produkálja – nem is szándéka! – azt a statisztikát, amely azt jelzi, hogy mennyivel többen kerülnek ezekből a csoportokból középiskolába, felsőoktatásba... stb. Mert a továbbtanulások, felvételik tudás-tényanyagot követelnek. És ugyan mi haszna van abból a gyermekeknek (főiskolásoknak), hogy: játszik, szereti azt, amit csinál, jól érzi magát, őt is szeretik, érti és érzi a csoportban való együttműködést, pontosan tudja önmagát, saját helyzetét megfogalmazni.

Az eddigi találkozók – az első 1989-ben volt Gödöllőn, és nem véletlen, hogy egyik szakmai szervezője a Magyar Drámapedagógiai Társaság – céljuk szerint olyan támogató, visszajelző, kapcsolatteremtő lehetőséget kívántak biztosítani, amely egyben a pedagógiai szemléletváltást is elindító közeg. Erős volt a szándék arra, hogy megerősítést kapjon az a humanisztikus értékrend, amely az iskolai vagy iskolán kívüli nevelés demokratizálódását célozza. A tanítóképző főiskola – a házigazda szerep felvállalásával – annak az ellentmondásnak a feloldását, mérséklését vállalta, amely szerint a pedagógiai kutatás, a pedagógusképzés és az iskolai gyakorlat egymástól elszigetelten működik. A módszervásárok tartalomjegyzéke a következő állapotot mutatja:

Továbbra is aktuális, nagyon fontos szakmai érték- és normateremtő a Gödöllőn megfogalmazott összefoglaló cím: Alkotás és együttműködés a nevelésben. (Jól diagnosztizál, és akár saját magunkat is tesztelni tudjuk élményképeink mozgósításával.)

A kezdő évek szakmai bemutatói elsősorban a drámapedagógia, zenei- és vizuális nevelési kísérletek, néptánc és tárgyi népművészet nevelői kiaknázására hoztak példát. Iskolakísérletként a Freinet-módszer, a dombóvári nevelőiskola, a sarkadi középiskolai kísérlet szembesült a "vevőkkel". A képességfejlesztő gyógypedagógia lehetőségei, a tehetséggondozás problémái, a demokrácia-tanulás "Igazlító nap"-ja, a TIE-program (Theater in Education) ... stb., a pedagógusokkal szemben támasztott követelmények első helyén jelölte: a személyiség hitelességét. A felsoroltakhoz a következő években a testnevelés, a történelemtanítás, a matematikatanítás, az óvodai és iskolakezdési életkorok személyiségfejlesztésének útkeresései társultak. Közös eszmecsere lehetőségét jelentette a halmozottan hátrányos helyzetű iskolás korosztállyal foglalkozás, a számítógép és technika iskolai alkalmazhatósága, az idegennyelv-oktatás módszervariációs lehetőségei. Megnőtt a számuk azon bemutatóknak, amelyek az óvodapedagógia és a tanítóképző tartalmi és metodikai korszerűsítési elképzeléseit bocsátották az érdeklődő kollégák megmérettetése elé. Az 1992. évben külföldi előadókat is vendégül láthattunk a rendezvényen: Bécsből prof. *Georg Nehai*: a Waldorf-iskoláról és óvodai munkájáról, Franciaországból *Renard Mireille*, a velencei Freinet-pedagógiáról, a Linzi Pedagógiai Akadémiáról, *Freiner Waldemar*, Az olvasástanítás főbb problémái az első osztályban címmel, *Wolfgang Pramper* Tendenciák és új technológiák a 10-14 éves korosztály anyanyelvi nevelésében Ausztriában, és az Olsztyni Pedagógiai Főiskoláról *Helena Kostyszyn* tartottak előadást és konzultációt.

A kigondolt vásár tehát működik, van "eladó áru" és vannak "vevők". Számarányukban legtöbben az óvodai nevelés területéről. Szándékaink szerint elkészítjük a három év tapasztalatait, legizgalmasabb próbálkozások kivonatos ismertetését tartalmazó kiadványt. Hogy annak cím- és intézményjegyzéke információt szolgáltatthasson azoknak is, akik még nem jutottak el a HOL-MI-ra. Velük, s minden érdeklődővel való találkozás lehetőségében bízva:

TOLNAI MÁRIA

# Medveünnep és nyári puccs

## *Kutatóúton legközelebbi nyelvrokonainknál*

Nyugat-Szibériában, az Ob és mellékfolyói vidékén élnek a vogulok (saját elnevezésük szerint manysik) és az osztjákok (hantik), akik a magyarsággal együtt a finnugor nyelvcsalád ugor ágát alkotják. A vogulok mintegy 7 ezren, az osztjákok 21 ezren vannak, közülük több mint a fele beszéli anyanyelvét.

Ők tehát a mi legközelebbi nyelvrokonaink, bár tőlük is jó 3000 év különélés (és 5000 km távolság) választ el bennünket. Vajon megértjük-e külön tanulás nélkül egymás nyelvét, legalább annyira, mint a finnnek és észtek, az oroszok és bolgárok, a norvégok és svédok? A sóvárgó kérdésre sajnos nemmel kell válaszolnunk, hiszen háromezer év még a nyelvek életében is hosszú idő; ez alatt külön-külön fejlődtek, más-más utat jártak be. Azonosságok helyett inkább csak a nyelvészek számára világos szabályos eltéréseket találunk. A mindennapi életben nem sokra megyünk azzal a megállapítással, hogy a finnugor nyelvek szókezdő k-ja (ha utána mély hangrendű magánhangzó következik) a vogulban és az osztjákokban  $\chi$ -vá (mint a technika szó ch-ja), a magyarban pedig a h-vá változott (finn kala – osztják  $\chi$ ul – magyar hal). A nyelvészek számára azonban az ilyen szabályos megfelelések mutatják az azonos eredetű szavakat.

A nyelvtani szerkezet hasonlósága még inkább bizonyító erejű, de az osztjákokul tanulni szándékozó magyar diákokat nemigen vigasztalja, hogy az osztják is ragozó nyelv, s a magyarhoz hasonlóan több tucat esetet ismer (szemben az indoeurópai nyelvekkel, ahol általában csak hatot kell megtanulni). A nyelvrokonságot inkább akkor lehet jól érzékelni, ha már tudunk osztjákokul, s énekszövegeket akarunk lefordítani. Magyarra ez viszonylag könnyen megy, lévén a két nyelv szerkezete és "gondolkodásmódja" hasonló, ám angolra, oroszra vagy németre fordítani emberpróbáló vállalkozás.

Az obi-ugorok nyelvének és kultúrájának első jelentős kutatója Reguly Antal volt a múlt század közepén, akit több néprajzi és folklórgyűjtő követett. Századunk azonban nem kedvezett ennek a munkának: az első magyar kutató, aki hosszabb expedícióban vehetett részt az obi-ugorok földjén, Schmidt Éva finnugor nyelvész és folklorista volt. Ő 1970 óta áll kapcsolatban az osztjákokkal és vogulokkal, több ízben járt is köztük, s 1980-ban és 1982-ben sikerült egy-egy hónapig a terepen gyűjtenie. Az első alkalommal – sok órányi nyelvészeti és néprajzi anyag mellett – több mint 40 éneket is fölvetett, a második úton pedig már mintegy 160-at. Jómagam 1980 óta foglalkozom ezek zenei lejegyzésével és elemzésével.

Természetes, hogy én is szerettem volna kijutni az Obhoz és népzenei gyűjtést végezni, ez azonban hosszú évekig lehetetlen volt: politikai okok miatt csak az olajbányászattal kapcsolatban álló szakemberek dolgozhattak azon a vidéken. 1990-ben történt meg a nagy fordulat. Először Schmidt Évának sikerült kiutaznia nyáron egy küldöttség tagjaként Hanti-Manszijszkba, ahol medveünnepet rendeztek, majd az ő jóvoltából az általa szervezett Obi-ugor Kutató Team tagjait (Kerezsi Ágnes, Felföldi Lászlót és engem) is meghívták decemberben a Hanti-Manysi Autonóm Körzet fennállásának 60. évfordulójára szervezett ünnepségre.

Ennek a meghívásnak eredményeképpen Kerezsi Ágnes azóta kétszer járt a keleti osztjákok között, s az ott szerzett ismeretségek jóvoltából további meghívásokat is kapott. Az expedíción vásárolt tárgyakból és az ott készült fényképekből kiállítást is rendeztek a Néprajzi Múzeumban, melyet Göncz Árpád köztársasági elnök nyitott meg.

1991-ben én is két expedícióban jártam az északi osztjákok között, mindkétszer Schmidt Évával együtt. Januárban három, július-augusztusban pedig hat hétig voltam ott.

Januárban a Kazim folyó felső folyásánál fekvő Juilszk faluban egy északi osztják medveünnepén és rénszarvasáldozaton vettünk részt, melyet a Nemzetiségi Kulturális Napok elnevezésű rendezvény keretében tartottak meg. Fő szervezője a Jugria Megmentése Társaság egyik vezetője, a helybeli születésű Tatjana Moldanova volt. A medveünnephez szükség volt egy medvére, s ez nagyobb nehézséget jelentett, mint gondoltuk. Senki sem akart ugyanis felajánlani medvét ilyen közönlős céljára. Végül is egy kiváló énekes és sámán, Pjotr Ivanovics Szengepov hozzájárult, hogy egy általa régebben elejtett hím medve és két medvebocs számára tartsák meg az ünnepet, sőt annak vezetését is vállalta. Igaz, hogy ezeknek a medvéknek már korábban rendeztek szertartást, de így legalább kevésbé tartottak a szereplők attól, hogy az esetleges szabálysértésekért a szellemek szigorúan bosszút állnak.

Az ünnepre kb. 50 osztják vendég volt hivatalos, akik Szurgutból, Nyeftyejuganszkból és Hanti-Manszijszkból érkeztek helikopteren. A nem-osztják kutatókat két csoport képviselte. Az egyik Jurij Sejkin, a novoszibirszki konzervatórium népzenei osztályának vezetője volt két munkatársával, akik magnófelvételt készítettek az ünnepről, a másik Schmidt Évából, belőlem

és Aado Lintrop észt néprajzi dokumentumfilmeseből állt. Aadónak volt videokamerája, melyhez én vittem itthonról kazettákat, így tehát mi a hangrögzítés mellett videofelvételt is tudunk készíteni.

A szertartás a klubhelyiségben történt, melyet a hagyományoknak megfelelően rendeztek be, miközben a medve gazdája saját házában átvette a medvének szóló ital-, étel- és pénzadományokat. A medvefejeket, az ünnephez szükséges egyéb tárgyakat és az ajándékokat az első napon délben szállították át a klubba, ahol mindent elrendeztek az asztalon, s a nők a medvefejek elé tették a húst, halat, faggyút, kenyeret, kenyértésztából készült rénfigurákat, kekszet, süteményeket, cukorkákat, bogyókat, vodkát és teát. A medvék bal oldalán ültek a zenészek: ketten keleti osztják területről érkeztek, dombrán, ill. osztják hárfán játszottak, a harmadik pedig egy fiatal északi vogul dombrajátékos volt. Szintén a bal oldal volt az énekesek helye, a házigazda pedig a medvék jobb oldalára ült.

Maga a szertartás a medvék köszöntésével kezdődött: mindenki megcsókolta a fejeket, és ajándékát az asztalra tette. A kezdő szertartások közé tartozik a nyírfataplóval való füstölés, majd a medvekeltő ének után férfi és női táncok következtek. Ez után kezdődött a tényleges ünnep. A hím medvének öt epikus ének jár, melyeket többnyire három férfi ad elő. Közülük egy az énekes, a másik kettő dűnnyögéssel segíti, miközben kisujjuknál összefogott kezüket előre-hátra lengetik. Az előadás célja a medve szórakoztatása és kiengesztelése, így hát felé fordulva énekelnek, a közönség pedig az előadók háta mögött ül a földre terített rénbőrökön.

Az epikus énekek között szerepel a medvének az égből való leeresztéséről szóló ének, a Világügyelő Férfi medvevadászatal, a Pelimi isten medvegyilkosságának története stb. Ezek az énekek lényegesen különböznek a nálunk megszokottaktól: nincsen végleges, kötött szövegük, az énekes a történet ismeretében a szokásos fordulatok (klisék) és poétikai eszközök felhasználásával minden alkalommal újrakölti őket. A leghosszabb ének, amit hallottunk, két és fél órán át tartott: a sáman közben egy helyen elakadt, megbeszélte a további történéseket a közönség egy tagjával (ez néhány percig tartott), majd folytatta az éneket megszakítás nélkül még több mint egy óra hosszat.

Mivel egy-egy ünnepre több énekest is meghívnak, a férfiak felváltva adják elő az énekeket, így lehetőségük van közben pihenni és enni is. Az ételből az első tál mindig a medvét illeti. Mikor az új tálat behozzák, a régieket leszedik és az ételt elfogyasztják: természetesen nemcsak az énekesek, hanem a közönség is kap belőle. Az előadók éneklés közben csak teát vagy vizet ittak, a vodka fogyasztására a szünetekben, a pihenők alatt került sor.

Az epikus énekek után a medveünnep a nyírkéregmaszkos alakoskodók színjátékaival folytatódik. Ezek többnyire humoros történetek. A kérkedő vadász megijed az egértől: a szorgalmas púpos ember zsákmányát ellopja és megeszi a lusta pocakos, majd megkergetik és elpáholják egymást: a fiút csábítja az erdei szellem: a nő különböző férfiakhöz kéredzkedik stb. A szereplők ügyességén, leleményességén múlik, hogyan tudják kidolgozni és előadni őket. A színjátékok után következett a kenyértésztából készített rénfigurák jelképes föláldozása. A letaglózást szimbolizáló mozdulatok és az istenségek ételáldozatra való meghívását jelentő kiáltások után darabokra törték őket, és a darabokat jókívánságok kíséretében szétosztották a résztvevők között.

A maszkosok után a medveünnep harmadik része az erdei szellemek énekeiből és táncaiból áll. Általában ketten adják ezeket elő. Egyikük az énekes, aki a szellem nevében elénekli, hogy hogyan jutott el a medveünnepi házig. A végén a másik szereplő kerül előtérbe, aki eljárja a szellem áldásosztó, bőséget hozó táncát. Ezek az énekek is eléggé hosszúak lehetnek, s nagyon pontosan írják le az útvonalat egyik helytől a másikig.

Az ünnep azzal fejeződik be, hogy a medvéket külön énekkel elaltatják, ami rendszerint az áténekelt éjszaka után reggel történik. A szereplők és a nézők ezután hazamennek, kipihenik magukat, és másnap délután újra kezdődik az egész: medvekeltő ének, epikus énekek, maszkos alakoskodások, kenyér-rének föláldozása, az erdei szellemek énekei és medvefektető ének. Hím medvét öt éjszakán át ünnepelnek, a nőténynek négy, hím bocsnak három, nőtény bocsnak két éjszaka "jár".

Érdekes volt megfigyelni a nézőközönséget. Nem az általunk megszokott, első perctől az utolsóig ott ülő és figyelő közönség volt ez, de ha belegondolunk, nem is lehet így követni egy 10-12 órán át mindössze néhányszor 5-10 perc megszakítással folyó előadást. Közben ott is, az ételt behozók ide-oda járkáltak, a férfiak ki-kimentek az ajtó elé cigarettázni, éjfél körül az asszonyok hazamentek lefektetni azokat a gyerekeket (3-4 évesek is voltak közöttük), akik addig bírták. A felnőttek közül voltak, akik ott helyben aludtak egyet a leterített rénbőrökön, volt, aki hazament, és egy-két óra múlva visszajött. Aki azonban ott volt (és éppen nem aludt), az csendben és fegyelmезetten figyelt akkor is, ha (más vidékről érkezvén, más nyelvjárást beszélvén) éppúgy nem értette az énekek szövegét, mint az orosz kutatók, vagy én. A humoros színjátékokon viszont jól derültek, sőt volt, aki be-bekiabálva "dirigálta" egyik vagy másik sze-

replőt, hogy mit csináljon.

A medveünnepen kívül egy másik egyedülálló élményben is részünk volt: láthattunk egy valódi rénáldozatot. A medveünnep gazdája irányította ezt is. A tervezett napon mínusz 40 fok volt, és ilyen hidegben nem lehet megnyúzni az állatokat, így az áldozatot el kellett halasztani. Másnapra azonban jelentősen fölmelegedett az idő (mínusz 25 fokra!), így aznap délután sor kerülhetett a hét rénszarvas föláldozására. Az állatokat, a szükséges eszközöket, ajándékokat és az embereket (meghökkenésünkre és örömünkre asszonyok is ott lehettek, így mi is részt vehettünk) motoros és rénszánok szállították a kb. 5 km-re lévő nyírfaligetbe, ahol hét fával tüzet gyújtottak, majd a sámán kijelölte, hogy melyik rént melyik istenségnek ajánlja föl. A résztvevők átadták áldozati ajándékaikat: a kendőket, szalagokat a sámán segédei a felajánlásnak megfelelő rénszarvas szarvára kötötték, a nagy vég vásznakat a hátukra terítették. Az ételek és italok hátul egy külön asztalkán álltak.

Ezután kezdődött a tulajdonképpeni áldozat: a sámán énekkel megidézte az isteneket, majd a rének letaglózása következett. Az ütéssel elkábított állatokat késsel szíven, majd tarkón szúrták, a hetedik rén föláldozása után pedig hétszeres kiáltással ajánlották őket az isteneknek. Ezután mindegyik rénhez odament 3-4 férfi, kb. félóra alatt megnyúzták és földarabolták az állatokat, és a résztvevők (köztük mi is) kaptak a vérből és a nyers májból, valamint az étel- és italáldozatként vitt kekszektől, cukorkából és vodkából. A hét rénszarvas közül négyet szentnek nyilvánítottak: ezeknek vérét, máját, később húsát is csak férfiak fogyaszthatták. Az átfázott emberek a tűznél melegedtek, ahol egy kondérban rénhús is főtt. A szertartás vége felé elégették a Tűz-anyának ajánlott kendőket és vásznakat, majd három magas nyírfára felkötötték a rénbőröket és az áldozati textileket. Befejezésül a résztvevők ismét hétszeres kiáltással felajánlották az adományokat az isteneknek.

Az áldozati szertartás végétével az embereket, a kellékeket és a húst a szánok visszaszállították a faluba, ahol a klubhelyiségben áldozati tort ültünk. Ezen a rének nyers és főtt húsát fogyasztottuk.

Nyári utamon az osztjások hétköznapi életével volt alkalmam megismerkedni. Schmidt Éva 1991 májusától 3 éves szerződés keretében osztják folklór-archívumot alapít Beloarszkiiban, a Kazim folyó torkolatvidékénél. Feladata az is, hogy az osztják értelmiség tagjaiból képezzen ki munkatársakat az archívum számára. Szerződésében szerepel az a pont, hogy minden évben fogadhatja az Obi-ugor Kutató Team tagjait, akiknek 6 hetes gyűjtést szervez. 1991 július-augusztusában volt az első ilyen expedíció, ahol ketten együtt dolgoztunk. (Később csatlakozott hozzánk Éva egyik tanítványa, Rutkay Eszter is, aki egyetemi múzeumi gyakorlat címszóval két és fél hónapot töltött az osztjások között, s megtanult osztják módon varrni, halrekesztéket készíteni, halat tisztítani, fajtát csapdázni, sőt – mivel hetekig egyedül élt köztük – osztjákul beszélni is!)

Azt már tudtam, hogy az osztjások közül kevesen őrizhették meg hagyományos életformájukat: a szétszórtan, néhány házas szállásokon 10-20 fős közösségekben élő réntartókat, halászokat, vadászokat falvakba telepítették, az eredeti szállásokból csak mutatóban maradt néhány. Egy ilyen családnál laktunk egy hétig, s ez egész életre szóló élményt jelentett még úgy is, hogy a családfő és két lánya éppen nem volt otthon. Hiszen ők sincsenek elszigetelve a külvilágtól! Természetes körülmények között gyalog és csónakon egy nap alatt jutnak el a legközelebbi faluba, Juilszka: ha azonban sikerül elcsípni egy helikoptert, 20 perc alatt odaérnek. Mi helikopterrel érkeztünk (ezek fúrótornyokhoz szállítanak felszerelési tárgyakat, anyagokat, s közben az útba eső szállások lakóit is fuvarozzák szívességből: igen csekély ellenszolgáltatás ez ezért a környezetrombolásért, amivel az olajkitermelés jár ezen a vidéken, s mely az osztjásokat létükben fenyegeti). A házigazda rögtön ki is használta a lehetőséget, hogy Juilszka repüljön, fölvegye a nyugdíját és bevásároljon. Ez azért tartott egy hétig, mert először nyugdíj nem volt, azután helikopter nem volt. A folyó pedig annyira kiszáradt, hogy a csónak nem tudott rajta járni, így aztán a 63 éves, nyugdíjas rénpásztor és lányai juilszki házukban vártak egy hétig, míg mindent elintéztek, és találtak egy pilótát, aki vállalta, hogy fölveszi őket a helikopterre.

Eközben mi a háziasszonnyal, középső fiával, 19 éves menyével és 2 éves unokájával töltöttük időnket, s belekóstoltunk a halász-vadász-gyűjtögető életbe. Az első napokban a fiú kiment vadászni, de semmit nem sikerült lőnie, mert az egyetlen számbajöhető vadászsákmány olyankor a hattyú, az pedig éppen megkezdte vedlését, tehát nem repült. Az alacsony vízszint miatt a varsás halászat sem volt túl eredményes: a napi kétszeri 10-15 halból álló fogás helyett be kellett érünk egy hét alatt összesen három alkalommal 8-10 hallal. Megtapsztaltuk az "egyszer hopp, másszor kopp" mindkét oldalát: két napig csak teán és vajaskenyéren éltünk (némi frissen szedett boggyóval és kemencében sült szárított hallal kiegészítve), utána viszont a varsával fogott zsákmányból hallevés és csukafasírt készült, és nagy lakomát csaptunk.

Az asszonyok főztek, mostak, halat tisztítottak (ha volt), kenyeret sütöttek, bogyót szedtek (augusztusban ötféle áfonya érik, mi is segítettünk gyűjteni: igen lassú munka), valamint bőrkikészítéssel és varrással foglalatostkodtak. A fiú pedig saját házát építette, miután nyilvánvalóvá vált, hogy vadászni nem lehet. Éneklésre, felvételre leginkább este nyílt alkalom; háziasszonyunk rólunk is költött egy éneket, de azon kívül is jónéhányat fölvehettünk tőle.

Énekeik jelentős része a medveünnephez kapcsolódik. A másik éneklési alkalom a közös együttlét, amikor az egyéni énekek kerülnek elő. Ezeket minden alkalommal újraköltik, csiszolják, formálják, éppúgy, mint a medveünnepi énekeket. Egymás egyéni énekeit megtanulják és előadják: a szerzőt és a keletkezés idejét számon tartják, s ami nekem különösen érdekes volt, férfiaktól is lehet hallani női egyéni éneket, és fordítva.

Egy másik hetet az Ob melletti Vanzevát faluban töltöttünk. Mintegy 500 lakójának többsége osztják. Augusztusban a hagyományos módon készültek a télre: halásztak, gombát, bogyót és cirbolyatobozt gyűjtöttek, szénát kaszáltak (a faluban ugyanis tehenet tartanak). Természetesen mi is csatlakoztunk hozzájuk, és segítettünk nekik. Különösen a gombagyűjtés volt eredményes: sok helyen szinte összefüggő szőnyeget alkotva borítják az erdő talaját, s mérges nem is akadt köztük, néhány jól megtermett légyölő galócát kivéve. Csak arra kellett vigyázni, hogy öreg, férges példányokat ne szedjünk.

Itt éltük meg az augusztus 19-i puccsot is, amiről aznap csak annyit tudtunk, hogy valami biztosan történt, mert a helyi TV-adások megszűntek, a moszkvai központi adó pedig csak koncertet és balettet közvetített. Délután olvasták föl a híreket Gorbacsov lemondásáról és a hatalomátvételről, amitől elsősorban mi ijedtünk meg kissé – önző módon azért is, mert úgy tűnt, ezek után nem sok alkalmunk nyílik az obi-ugorok között dolgozni. Természetesen őket is féltettük, tudván, hogy egy katonai diktatúra nem kedvez az éppen öntudatra ébredő kis népek megmaradásának sem. Ettől függetlenül másnap kimentünk halászni az Obra, s mire délután visszaérkeztünk, már megtörtént az újabb fordulat. Gyűjtőmunkánk a továbbiakban annyival vált színesebbé, hogy a minden osztják házban reggeltől estig szóló rádió és televízió hírei minket is érdekelték. Az osztjákok közül sokan azt mondták, hogy nekik végülis mindegy, s volt olyan a vadászok között, akit a mostani "piacgazdaság" annyira megnyomorít, hogy még a diktatúrát is örömmel üdvözölte a "rendcsinálás"-ban és némi könnyebbségben reménykedve. Az élet azonban változatlanul folyt tovább: Moszkva onnan messzebb volt, mint Budapesttől, s mi mindenestre kevesebbet tudtunk az eseményekről, mint itthon maradt családtagjaink.

A nagy munka és a politikai fordulatok közben azért Vanzevátban is több alkalommal sikerült megénekeltetni részben egy régebbiről ismerős férfit, aki 1990-ben az osztják hagyományőrző csoport tagjaként Magyarországon is járt, részben asszonyokat. A dallamok nagyon sokfélék: a beszédszerű vagy két-három hangon dünyögött "melódiáktól" az oktávnál is nagyobb hangterjedelműek mindenfélét találtunk. Azon a vidéken túlnyomó részük egy- vagy kétsoros: utóbbiakban a sorok váltakozása lehet szabályos, de szabálytalan is.

Természetesen az első kérdés, amit általában föltesznek nekem, az, hogy hasonlít-e az obi-ugorok zenéje a miénkre. Egyelőre nemigen lehet válaszolni, hiszen az övéket még mindig alig ismerjük. Gondoljunk csak arra, hogy az összegyűjtött magyar népdalok változataikkal együtt meghaladják a 150 ezret: ezzel szemben az obi-ugoroktól összesen mintegy 1000 dallamot ismerünk, annak is kb. a felét régi gyűjtésekből, kottából, szöveg nélkül. (A szovjetunióbeli archívumokban lévő több ezer dallamfelvétel szövege egyelőre leíratlan, s maga az anyag is nagyrészt kiadatlan, csak a helyszínen tanulmányozható.) Az első feladat az, hogy megismerjük az ő zenéjüket; az összehasonlításnak inkább csak ezután kell következnie.

Reménykedünk abban, hogy a további gyűjtőmunkát, az 1992-es és 1993-as 6-6 hetes expedíciót és Schmidt Éva ottani folyamatos munkáját sem politikai, sem anyagi okok nem fogják akadályozni. A gyűjtött anyagból köteteket adnánk ki, melyek legközelebbi nyelvrokonaink nyelvről, népköltészetéről, szokásairól, táncairól, néprajzáról és zenéjéről szólnak. Ezáltal jobban megismerhetjük őket, s így gyarapíthatjuk saját magunk ismeretét is.

LÁZÁR KATALIN

# Az olvasás pedagógiája

*Az Akadémiai Kiadó gondozásában megjelent kötetének előszavát 1990-ben, "A nemzetközi ími-olvasni tudás" évében keltezte Arató Ferenc. Feltárja benne, mi készítette olvasás-pedagógiai kísérletének megtervezésére, kivitelezésére. Elfogadhatatlannak tartotta azt a művelődéstörténeti ellentmondást, amely az anyagi világ munkafogásainak eredményes nemzedéki átöröklése és a "szellemi mesterségek" egyéni elsajátításának kudarcai között feszül. Az analfabetizmus megoldatlanságának okait keresve három feladatra vállalkozott:*

- a történetiség kritikai összegezésére;*
- kísérleti program kimunkálására, vezérlésére;*
- az olvasástanulás és tudás apparátusának tudományos feltárására.*

*Induktív metodológiát választott kutatásához, ezzel összhangban summájához is.*

A szerző a könyv I. fejezetében a problémafeltárást szemantikai értelmezéssel kezdi, majd jelzi az olvasás pedagógiai vonatkozásait. Sorra veszi az olvasás megtanulásának alapvető elemeit. Rámutat, hogy a tanulási célzatú olvasás nélkülözhetetlen jellemzője a szöveg frazeológiájának és logikai menetének megértése. Erre épülhet a kutatóolvasás gyakorlata.

Igen fontos ténymegállapításhoz vezetett az 1945 előtti és az azt felváltó iskolarendszer eredményeinek összevetése: a szelektív iskolarendszer kiszűrte, az általános iskola tömegesítette az olvasni nem tudás problémahalmazát a társadalmi követelményekkel összefüggésben. Saját programját is társadalmi szükségszerűségből eredezteti. Az olvasásszociológiai vizsgálatok megdöbbentő adataiból s a tantárgypedagógiai jellemzőkből azt vontta le, hogy az olvasás nem a tanulás eszközeként tudatosult a gyakorlatban, hogy hiányzik pedagógiai rendszere. Ennek pótlását tűzte ki feladatául. Kutatástervezését meghatározta, hogy az olvasást a tanulás, a művelődés eszközeként kezelte, valamint annak belátása, hogy a kiinduló helyzet minősítésekor legcélszerűbb az analfabetizmus és az iskolai értékmérés hivatalos adataira támaszkodnia. (Az adatok felhasználása előtt azonban figyelembe vette a statisztikai módszereket befolyásoló tényezőket, különösen az ötvenes évek esetében.)

Támponokat keresett a kutatási program tudományterületi elhatárolásához. Fontosnak tartotta az olvasás történeti fonalán a tanterv-, a módszer- és a tankönyvtörténeti vonatkozásokat; a pedagógiai tapasztalatok összegezését. Kiemelte a szemiotikával, a lélektannal, a nyelvészettel, a szociológiával érintkező pontokat.

A II. fejezetben az olvasástanítás történeti áttekintése a görög-római iskolától indul. A maga korában – s évszázadokra hatóan is – jelentős szerepű Quintiliánus, aki "megsejtette azt a lélektani követelményt, miszerint az olvasmány tartalmának megértése, saját gondolatrendszerbe való adaptálása csak akkor történt meg, ha az adaptált gondolatmenetet képesek vagyunk szóban vagy írásban kifejezni az érvényes nyelvhelyességi szabályok szerint". – A magyar iskola újkori úttörői közül természetesen elsősorban Comenius és Apáczai Csere János munkásságával foglalkozik a szerző. Álljon itt két kiemelés: Comenius ajánl "olvasásra, megismerésre érdemes könyvet" azzal a megkötéssel, hogy a tanuló "egyszerre csak egy szerző egy könyvével foglalkozzék. A pedagógus viszont adjon hozzá útbaigazítást a szerző egyéniségéről és stílusáról és arról, hogyan kell hasznosan olvasni és jegyzetelni." Apáczai pedig – többek között – a "mindenkor korszerű, tanulást vezető és munkáltató tankönyv egyik legfontosabb formai követelményét állítja fel". Azt tanácsolja az Enciklopédiában a tanulónak, hogy vegyen egy füzetet, amelyben a lapok száma megegyezik az Enciklopédia lapjainak a számával, "írja mellé címnek azt, amiről szó van az Enciklopédia megfelelő oldalán", s Apáczai forrásaiból pótlólag írja ki mindazt, ami nézete szerint hiányzik. "Ajánlatos kijegyezni egyes szavakat és kifejezéseket, főleg olyanokat, amelyekre emlékezni akarunk." – Korabeli jellemző a poliglott olvasás. Nyelvi rendszerességre, tudományos alaposságra törekedtek, de "a tömegek oktatásának kezdeti lépése, az olvasás tanulása »keringő útvésztés« maradt továbbra is." – állapítja meg Arató Ferenc. Hiszen sajnálatos módon elkallódott Szőnyi Nagy István hangoztató módszere, amely lendületet adhatott volna az olvasás elsajátításának.

A pedagógiai eszmék és áramlatok XIX. századi ütközőpontjairól szólva Rousseau-nak, Pestalozzinak, Herbartnak és követőinek a munkásságát hangsúlyozottan említi a szerző. A Ratio Educationis – e tanulmányban kiemelt – olvasástanítási célkitűzései közül többet ma is korszerűnek tekinthetünk: kiegészítő olvasmányok, szöveggyűjtemények alkalmazásáról, újságolvasás ajánlásáról, oktatási célzatú könyvtárlétesítésről lévén szó. – Úgy vélem, nem általánosan ismert Edvi Illés Pál neve. Nem véletlen azonban, hogy az olvasástanítás történetéből is merítő kutató részletesebben foglalkozik az ő 1843-ban közreadott öntanulási pedagógiai programjával.

Herbart neve nem hiányzik a neveléstörténeti tankönyvekből, de olvasási rendszerének

alapjaival általában nem foglalkoznak részletezően. Idézzük a témára szűkített lényegkiemelést. Herbart "az olvasási élményt mint tanulói tapasztalatot lélektani alapon sorolta az oktatás folyamatába, s ezt követői mint az ismeretek koncentrikusan integráló jelenséget oktatásszervezési modellként fejlesztették ki. Innen származtatható az olvasás, az irodalmi és tudományos mű bemutatása mint szemléltető eljárás."

Úgy tetszik, Herbart követőinek a sorából Rein az, akinek a felismerései Arató Ferenc számára meggyőzőek: "Rein volt az, aki az olvasás pedagógiai szerepét illetően nem ötletekben, nem részletkérdésekben, járulékos elemekben gondolkodott, hanem rendszert alkotott: az önmagában is helytálló és alkalmazható didaktikai-metodikai elemeket szerves kapcsolati rendszerbe illesztette. Ez a tantervileg megalapozott olvasási program és rendszer az egységek szerves kapcsolatát hangsúlyozza: Ez a lényeg... Kutatásaim jelenlegi állása szerint úgy látom, hogy az ismeretterjesztő szépirodalmi könyvekkel szemben Rein fogalmazta meg először félreérthetetlenül a pedagógiai-pszichológiai követelményeket. Alapvetőnek tartotta – és ez pedagógiai rendszerének felfogásából következett –, hogy az olvasmány tárgya, stílusa, rendszere történetiségében a gyermek képzeletvilágához kapcsolódják és annak megfeleljen. Ez pedig csak akkor lehetséges, ha gyermekien őszinte, egyszerű és fantáziagazdag, ha az erkölcsi ítélőképességet fejleszti, ha a természettudományok és a társadalomtudományok területéről egyaránt választ témát és feldolgozásában ismeretterjesztő jellegűen tanulságos, érdekes, ha maradandó értékeivel megragadóan csábít olvasásra, és végül mély élményeket kelt, amelyek az érdeklődés sokoldalúságának forrásai."

A reini koncepció didaktikai továbbfejlesztését nyomon követő kutató Kármán Mór és Neményi Imre nézeteire irányítja figyelmünket a szerző. "Kármán úgy látta, hogy az olvasás fejlesztése folyamatos tanulási feladat... Az irodalmi példák, remekművek elemzéséből le lehet vonni az elvont nyelvtani és stilisztikai szabályokat. Ezt képviseli a kötelezőolvasmány-rendszer... Az olvasmányok 3+3+2-es tagozódásában vannak főolvasmányok, ajánlott olvasmányok és magánolvasmányok." Neményi a "tanulási célzatú olvasást illetően megismétli Apáczai Csere János tanácsát, különösen aláhúzva a jegyzetelés fontosságát... Az iskolai könyvtár leghatékonyabb működési formájának az osztálykönyvtárakba tagozódást tartotta. Ez a pedagógiai kezelésnek sarkalatos pontja; szolgáltatásai így lehetnek a leghatékonyabbak, mert a könyvek mindig kéznél vannak, és az osztálytanító ismeri legjobban a növendékeket, tudja, hogy melyiknek milyen könyvet lehet adni. Felhívja a figyelmet a tantárgyakhoz kapcsolódó könyvekre, és nyomon tudja követni és ellenőrizni a tanulók olvasását."

A több mint 300 éves múltra tekintő magyar nyelvű olvasástanítás módszereit tömör jellemzéssel sorakoztatja egymás után a szerző a történetiséget követve. (A globális módszerről mondottak némi helyesbítést kívánnak. Nem mondhatjuk, hogy hazánkban ez lépett a fonomimika helyébe. A kötet újabb kiadása esetén a tantervekről, tantervi utasításokról szóló részben is pontosítani kell a tényeket ezzel kapcsolatban. A rendkívül szűk keretek között folytatott kísérlet után tankönyv nem készült a globális módszerhez. Az 1946-os tanterv Útmutatója azért ismerteti, mert csak ez nem szerepelt az előző Útmutatásokban. Alkalmazása nem kötelező. Tankönyv hiányában nem is terjed el. A globálisból kifejlesztett úgynevezett kibontó módszer kétévi kísérlet után megszűnik. A fonomimikát lényegében – országos gyakorlatban – a hangoztató elemző-összetevő módszer váltotta fel. Megjegyezhetjük, hogy a fonomimika igen nehezen adta fel hadállásait.)

Napjainkban többféle módszer él egymás mellett. A kutató figyelemre méltó megállapítása, hogy a módszerek megítélésében az ábécéskönyvek értékelésében hagyományosan nagy a bizonytalanság, ennek indokát a következőkben látja:

- A módszerújítók vagy -javítók nem építettek a már felhalmozott tapasztalatokra.
- Az utolsó 100 évben feltárt pszichológiai vonatkozásokat csaknem teljesen figyelmen kívül hagyta a módszertan.
- Bizonyos főhatósági intézkedések gátolták a fejlődést.
- A tanítói szakképzés hiányosságai is befolyásolták a permanens módszerfejlesztést.

A módszerek taglalását a tantervek és tantervi utasítások áttekintése követi a könyv. Ebből az is kitetszik, mikor hogyan érvényesülhetett a pedagógusok módszerválasztási szabadsága. Lehetőségét tantestületi és tankönyvellátási körülmények korlátozzák sok esetben. Sajnálatosan igaz a téma zárómondata: "Nincs megbízható támpont arra, hogy a választást mennyiben befolyásolta és határozta meg a pedagógiai tudatosság, az egyes eljárások előnyeinek, hátrányainak a mérlegelése." Az is tény viszont, hogy "a választhatósággal erősödött a pedagógus invenciója is".

Rámutat a szerző a követelményrendszer és a teljesítmények statisztikája közötti összefüggések bizonytalan voltára is. Határozottan állítja azonban: "Ismerünk és alkalmazni tudunk két korrekten egybevágó statisztikai eljárást: az osztályzat-statisztikát, amelyre a tanügyigazgatási statisztikai rendszer épült, s az önbevalláson alapuló népszámlálási statisztikát." Ezekre alapoz-

za következtetéseit programja előkészítésekor. Ezek elemzéséből állapítja meg, hogy napjainkban az iskola évente 1000-1500 fővel újratermeli az írástudatlanságot. E felismerés a következő problémák felvetésére készíti a kutatót: "Vajon milyen következtetésre juthatunk, ha összevetjük az oktatás – a korábbi időkhöz képest kétségtelenül jobb – tárgyi és személyi feltételeit az oktatási folyamat stagnáló vagy alig jobb végeredményével? Ha az iskolában jobbak a metodikai feltételek, de nem jobb az olvasástudás? ... Melyek a retardáló tényezők? ... Mi eredeztethető pedagógiai műhibából? – E kérdésekre a választ csak együtt találhatják meg kutatók és gyakorló pedagógusok.

A III. fejezet tanúsága szerint Arató Ferenc az olvasás pedagógiájának kimunkálásához az élettani és a pszichológiai alapok feltárását is nélkülözhetetlennek tartotta.

Élettani mozzanatok címszóval az olvasó szem sajátságos mozgását, a látás és a percepció viszonyát vizsgálja az olvasási folyamat lényegének megismeréséhez. Felhívja a figyelmet az egyéni különbségekre, illetve arra a tényre, hogy általában 14-16 éves korra állandósulnak a szem olvasási tulajdonságai, addig fejleszthetők. Műszeres vizsgálatokkal bizonyított, hogy a gyenge olvasók szemmozgásmintái a szöveg jellegétől függetlenül maradnak, mindig egyformák. Kiterjed a szerző érdeklődése a látási, hallási és beszédszervi analizátorok együttműködését, kölcsönös kontrollját ellenőrző kísérletekre is, különös tekintettel

- az olvasás alatti szellemi tevékenység mozgásgerjesztő hatására,
- a néma és a hangos olvasás folyamatdinamikájára,
- a fonetikai és vizuális asszociáció viszonyára.

A kísérleti vizsgálatok alapján szűri le, hogy bár az olvasástudást a néma olvasásra kell alapozni, az érzékleti asszociációk kialakításához, megszilárdításához, a belső hallás kifejlesztéséhez, valamint az olvasás helyességének ellenőrzéséhez nélkülözhetetlen a hangos olvasás.

A pszichikai mozzanatok című részegység témái a következők:

Figyelem és érdeklődés;

Az emlékezés tényezői – az emlékképek asszociatív kapcsolata;

Szópercepció, perceptuális olvasás;

Szemiotika az olvasásban;

Kognitív organizáció-olvasástudás vizsgálat;

Intellektuális élmény, katarzis, az olvasás szokása.

Sajnálatos lenne, hogy a gyakorló pedagógusokat elidegenítenék a címekben szereplő terminus technicusok, illetve az idegen szavak gyakori előfordulása egyes szövegrészekben. Elgondolkodtató kell legyen minden pedagógus számára pl. az a kísérleti megfigyelési tapasztalat, hogy 6-8 éves korban a koncentrációképesség maximális időtartama nem haladja meg a tíz percet sem, 18 éves korra érheti el a húsz percet rendszeres gyakorlás eredményeképpen. Egyéni indíttatásból általában csak 8-9 éves kortól figyel az olvasó gyermek koncentráltan a tartalomra.

Fontos tudnivaló, hogy a folyamatos olvasás alapja az emlékyomkincs rögzítettsége és felidézhetőségének készenléti állapota; a sorok és a szövegoldalok kiolvasásában az érzékleti és a gondolati asszociatív kapcsolatok együttesen működnek közre.

Tankönyvírók számára megszívlelendő az a felismerés, hogy az emlékezésben az asszociatív kapcsolatok mellett jelentős hatású pl. "a szó információs tartalma, a mondatstruktúra, a mondatkapcsolatok, a logikai, szemantikai összefüggések, a nyelvi struktúra." Longitudinális pszichológiai vizsgálatok pedig azt is kimutatták, hogy az olvasástanulás kezdeti fokán a szintaktikai készségek fejlettebbek, mint a szemantikaiak.

A szópercepciót információegységként értelmezzük. A szerző szemléletes példákkal mutatja be, milyen jelentősége van az egyes szavak információértéke szempontjából az olvasó "mélyrétegi" szókincsének. Példái meggyőzően bizonyítják a szópercepció és a perceptuális olvasás egymásra épülését. – Az összetett jelrendszerek percepciója bonyolultabb, mint a hagyományos szövegeké, napjaink gondolatközlési formái azonban megkövetelik folyékony olvasásukat, ezért kapcsolódik a szemiotika is e kutatási témához.

Az olvasás eredményességét általában a gyorsaság és a szövegértés mennyiségi és minőségi mutatói félmjelzik. Kifejleszhető egy gyorsaság, amelyben optimalizálható a figyelemkoncentráció a szavak jelentésére és a szövegösszefüggések átlátására. (Különösen ebből a szempontból tekinthetjük közérdekűnek a kötetben közreadott mérési eredményeket.)

A kognitív organizáció-olvasástudás gondolategység alkotást, ismeretrendszeresítést feltételez. Ki kell emelnie az olvasónak a lényegest, hogy a számára szükséges (vagy előírt) gondolatstruktúrát megalkothassa, illetve kiegészíthesse. Tehát a szelektálás és a strukturálás az olvasás értés sarkalatos mozzanata, s lényeges – a már említett – optimális gyorsaság kifejlesztése. A gyorsolvasás öncélú fejlesztésétől óva int a szerző, s a vizsgálati metodológiák buktatóira is felhívja a figyelmet ezzel összefüggésben.

Sajátos szellemi produktumnak tekinti az olvasást. Pedagógiai művészetnek minősíti a tanulók aktív, műértő olvasóvá fejlesztését. Rámutat, hogy az olvasás nyelvi élménye, az ismeretek

birtokbavételének intellektuális élménye, a katarzis élménye egyaránt hozzájárul a rendszeres olvasás igényének, az egyéni olvasásszokásnak a kialakulásához. Megtervezésükről, befolyásolásukról csak feltételezések alapján szól a kutató. Ellenőrzött bizonyítékok nélkül is elfogadjuk azonban a könyvészeti ismeretek szükségességére vonatkozó állítását.

A következő témaegységben már a didaktikai programalkotás lényegével, alapelvek, módszerek, eljárások mérlegelésével foglalkozik. Ismerteti az "olvastató" tankönyv didaktikai koncepcióját:

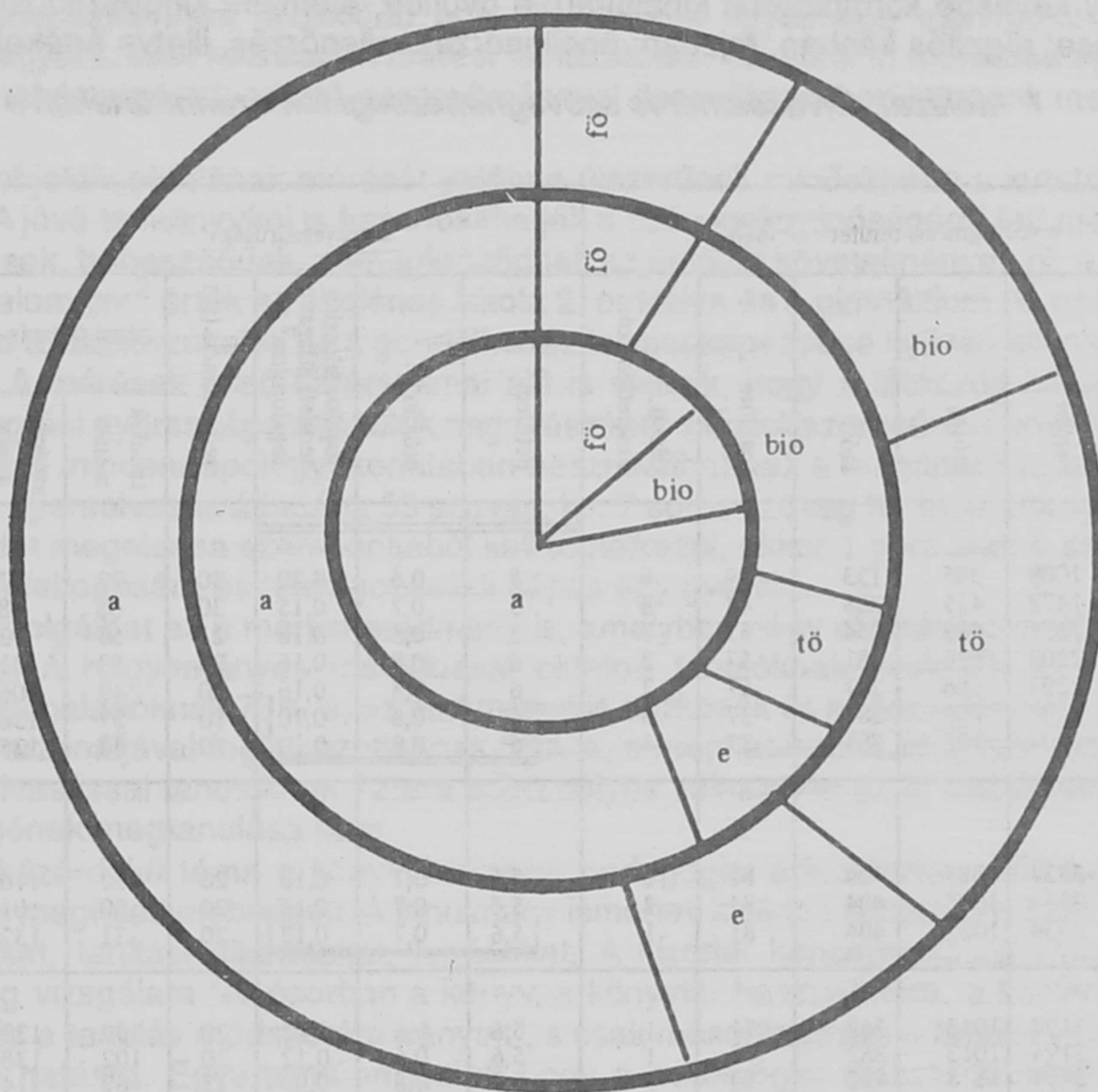
- "Tálalja" a tanulás programját: a szövegelemzést, a szófejtést, szóértelmezést, definíciókat.
- Eredeti forrásból merít ismereteket a tanuló.
- Ismeretanyaga követelményorientált, de alternatívát is kínál a cél eléréséhez.
- Lehetőséget ad s egyúttal követelményt is támaszt a tartalom adaptálására, összekapcsolva azt a rögzített ismeretek szöveges megfogalmazásával és írásbeli kifejezésével.

A tankönyv kötelező szerkezeti elemei a következők: érthetően definiált fogalomrendszer, tankönyvi értelmező szótár, eligazító és továbbolvasztató bibliográfia, munkafüzet témákhoz kapcsolt feladatokkal és tanulást vezető eligazításokkal, valamint szöveggyűjtemény.

Nemcsak könyvtárosok hasznosíthatják azokat az iskolai könyvtárakra vonatkozó kritériumokat, amelyeket a szakértő kutató felsorol. Minden pedagógus számára szóló üzenet az az igénye, hogy az iskolai könyvtár a tanuló munkahelye is legyen egyben.

Külön fejezetben olvashatunk a nyitott és alternatív tanulási program koncepciójáról. A szerző tanulási programja három irányú megközelítésben szerveződött: a tudományoknak a logikáját tartották meg a tantárgyakban (nem a rendszerüket másolták); a tanulók érdeklődésének fejlődését követve az ismeretszerzés eszközeinek az elsajátítását tekintették központi feladatnak; tervszerűen építettek a környezeti tényezőkre.

Az anyanyelvi tudatosságot minden "olvastató" tantárgyban érvényesítették.



1. ábra A rétegződés diagramja

Jelmagyarázat:

*a = anyanyelvi szókincs; fő = földrajzi fogalmak; bio = biológiai fogalmak; tő = történelmi*

A bevezető szakaszban (az 1. osztály első félévében) a tanulás technikai elemeinek az elsajátítása a fő feladat. az ábécétanulást a programhoz készített kísérleti tankönyv vezérelte. Az úgynevezett alsó tagozati szakaszban (a 3. osztály végéig) a nyelvhasználat tudatosítása szempontjából az anyanyelvi ismeretkör szükségképpen jelentősebb szerepű, mint a környezet-

ismeret olvasással is elsajátítható témái. Mindemellett a kutatás igen fontos tanulsága volt, hogy a szaktárgyi oktatás hatékonyságát a szaktárgyi olvasás megtanítása alapozza meg. Az átmeneti szakasz (4-5. osztály) vezet át a tényleges szaktantárgyi tanulásba. Ismeretanyagát szöveggyűjteményben kapták meg a tanulók munkáltató olvasókönyvük mellé. Összeállításában a szakszerűség, az életszerűség és az irodalmi érték hármass követelménye érvényesült. Pontos számadás készült a tantárgyi fogalomrendszeréről. (A tanulmányból kiemelt diagram ezt mutatja. 1. ábra)

Általánosságban az olvasás feladatrendszere mindegyik szakaszban a fogalmak tervszerű fejlesztését és a szókincs gyarapítását öleli fel. Mivel az olvasottak gondolati tartalma lényegesen befolyásolja az olvasás ütemét is, a szövegértést is, esetenként elengedhetetlen a jelrendszer és a logikai-frazeológiai sajátosságok tudatosítása egy-egy szaktárgy tanulásának megalapozásául. (Itt jegyezzük meg, hogy a szaktantárgyi szakasz – a 6-8. osztály – tanulási programját már nem próbálhatta ki a kutató.)

A program iránymutató alapelveinek megtartása mellett bármely igazoltan hatékony módszer, eljárás elvezethet a kitűzött célhoz, de a szerző szavai szerint: "Megfelelő eredményt a tervszerűségtől és a rendszerességtől várhatunk. Ennek útja-módja a hosszú távú tanítási-tanulási program, ahol a tananyag éves menetrendjében a kötelezőség és a választhatóság elve alapján tárgykörökhöz csoportosítva vannak felsorolva a könyvek, olvasmányok. Ez az a hosszú távú oktatási szituáció, amelyből kiindulva a tanuló a tanulási-olvasási feladatát megtervezheti és megvalósíthatja." Az eredményesség megítélésében azonban figyelembe kell venni, hogy a rendszeres tanulás-olvasás igénye, az önképző képesség csak hosszabb távon alakulhat ki optimális körülmények között is.

A problémamegoldó olvasás fejlesztésével – úgy vélem – a programtól függetlenül is foglalkoznia kellene minden "olvasató" pedagógusnak. A munka folyamata a következő elemekből állhat: olvasató tanulási feladat (bármely tankönyvhöz kapcsolódóan); a feladat önálló megoldásához szükséges kiegészítő irodalom választhatósága (a tanulók fejlettségétől függően meghatározott vagy kevésbé körülhatárolt kínálattal); a gyűjtött, elemzett kiegészítő ismeretek önálló rendszerezése; rögzítés írásban, rajzban; önellenőrzés, ellenőrzés, illetve értékelés.

1. táblázat. Olvasásmérés szövegnehézségi fok szerint értékelve

Osztály	a szövegmező terület cm <sup>2</sup> -ben						a szövegsűrűség				Tartalmi feldolgozás			
	betűhely	szótag	szó	fogalom	jelzett ismeretlen szó	betű/cm <sup>2</sup>	szó/cm <sup>2</sup>	fogalomeloszlás területi átlaga: fogalom/cm <sup>2</sup>	redundancia (%)	néma olvasás		tanulók száma	időátlag percben	
										tanulók száma	szó/perc átlaga			
<i>általános iskola</i>														
2.	193	1009	305	133	39	8	5	0,6	0,20	30	72	52	54	21
3.	289	1472	435	208	44	8	5	0,7	0,15	20	68	88	52	22
4.	328	1671	488	254	53	7	5	0,8	0,16	21	60	93	46	21
5.	350	2203	696	281	57	2	6	0,8	0,16	20	53	131	37	19
6.	350	2203	696	281	57	2	6	0,8	0,16	20	49	106	35	20
7.	366	2207	708	281	37	5	6	0,8	0,10	10	57	136	37	20
8.	366	2207	708	281	37	4	6	0,8	0,10	10	53	125	35	20
<i>szakmunkás-képző</i>														
1.	595	3334	1085	404	81	2	5,6	0,7	0,13	20	52	110	21	18
2.	595	3334	1085	404	81	2	5,6	0,7	0,13	20	60	101	–	–
3.	595	3334	1085	404	81	1	5,6	0,7	0,13	20	31	132	–	–
<i>gimnázium</i>														
1.	561	3194	1013	362	71	1	5,6	0,6	0,12	20	109	128	41	18
2.	561	3194	1013	362	71	1	5,6	0,6	0,12	20	102	138	66	20
3.	552	3454	1118	422	54	4	6,2	0,8	0,09	13	82	114	63	20
4.	552	3454	1118	422	54	4	6,2	0,8	0,09	13	80	141	51	20

A tanulási folyamat differenciált vezetésének sikeressége a pedagógus felkészültségének függvénye, bármelyik tanítási-tanulási technika alkalmazására kerüljön sor. E tekintetben a kutató három feltételt emel ki: 1. Legalább egy témára kiterjedően előre kell megszervezni a tanulás szituációját a spontán szükségessé váló módosítás lehetőségét fenntartva. 2. A lépcsőzetesen emelkedő feladatokat már az óra elején kapják meg a csoportok. 3. Nem maradhat el a tanulónkénti folyamatos és összefoglaló értékelés. (Ez alapozza meg az egyes csoportok atlépését is.)

1970 és 1982 között a folyamatvezérlés három kísérleti modellje alakult ki. Ezekkel foglalkozik a IV. fejezet.

A kísérlet problémái alcím alatt az olvasó először a fő jellegzetességekkel találkozik. Ezek közül igen fontosnak tetszik, hogy a pedagógiai kísérlet feltételei kettős szerepűek: nemcsak a végeredmény meghatározói, hanem egyúttal a fejlesztés tényezői, s e kétféle vonzás egymással kölcsönhatásban áll.

Átlagos feltételek között működő iskolákban tekinthető reálisan értékelhetőnek minden közoktatási kísérlet. Ezt a követelményt természetesen tiszteletben tartotta Arató Ferenc is, de arról nem mondhatott le, hogy a kísérletben részt vállaló pedagógusok alkotómunkára való készsége átlagon felüli legyen.

A kísérlet realitásának korrekt értékelésére, a belső fejlesztés megalapozására a programban az ellenőrzés-önellenőrzés négy fő területen folyt. Megvalósult a teljesítmény mérésében, a tankönyvben végzett önálló munka elemzésében, a fáradékonyság mérésében, a nevelők és az igazgató beszámolójában.

Előzetesen 8-18 éves iskolások olvasástudásáról reprezentatív felméréssel szereztek helyzetképet. Az ismert, megszokott típusú mérések helyett összetettebb szempontsort alkalmaztak. Ez a következőképpen alakult: szövegből való kiindulás tipográfiai jellemzők figyelembevételével; fiziológiai, térszemléleti látáselmzés; az értelmes és gyorsolvasás mérése mellett az olvasás "megjelenési formája"; az olvasásnak mint a tanulás eszközének a teljesítményértéke.

A mérésmetodológia iránt érdeklődő nevelők, kutatók figyelmébe ajánlhatjuk a kötetben elemzéssel, magyarázattal közreadott mérési táblázatokat. Lássunk itt mutatónak egyet, amelyben a szöveg nehézségének adatai a teljesítménnyel összefüggésben jelennek meg. (1. táblázat)

Az olvasás objektív oldalának mérését valóban újszerűnek minősíthette a kutató munkálatai időpontjában. A jövő tankönyvírói is hasznosíthatják a szövegek minőségéről tett megállapításokat: terjedelmesek, bőbeszédűek, nem tükröződnek az életkori követelmények pl. a betű/cm<sup>2</sup>, a szó/cm<sup>2</sup>, a fogalom/cm<sup>2</sup> érték az általános iskola 2. osztálya és a gimnázium IV. osztálya között csökkent, holott a látásérzékelés és a gondolkodás felvevőképessége nyilván ellenkező tendenciát követel. – A mérések felső határszámait azt is sejtetik, hogy a látószög befogadója és a szemmozgás ugrási gyorsasága a tanulók nagy részénél akár kétszeresére is emelhető tervszerű fejlesztéssel. A mindennapok gyakorlatában hasznosítható az a megállapítás is, hogy nyolc éves korban "a gyorsolvasás átlagába 53 szavas, kb. 7 soros szöveg fér bele. Ha egy szöveggel a tanulási feladat megoldása szempontjából kell foglalkozni, akkor 1 perc alatt 6 szó, illetőleg 2 fogalom értelmi felfogására és feldolgozására képes egy gyermek".

Tanulságul szolgálhat az a mérési eredmény is, amelyben négy oktatástechnológiai variációt vetettek egybe. A hagyományos módszerrel oktatott tanulóknak csak 5%-a, az oktatófilm bekapcsolásával haladóknak 73%-a, az audiovizuális eszközök és információhordozók maximális összetételű arzenáljával foglalkozottaknak 55%-a, a meghatározott könyvtári feltételek birtokában önálló olvasással tanulóknak 72%-a adott helyes válaszokat az 5. osztályos élővilág hat tanítási egységének megtanulása után.

Ugyancsak közérdekű téma a könyvtárismeret pedagógiai adaptációja, még ha azóta más programokba is megfelelően beépült. A tanulmány ismerteti kísérleti ismeretanyagát, az alkalmazott módszereket, tanítási eljárásokat, fogásokat. A kísérlet koncepciójának megfelelően az eredményesség vizsgálata "elsősorban a könyv, a könyvtár használatára, a könyvtárismeretek elsajátítására és a tanulás módszerére irányult", s csak másodlagosan a tanulmányi eredményben jelentkező hatásra. Egyértelműen kitűnt, hogy a pedagógiai célzatú könyvtári ismeretek tízéves korig a tanulók háromnegyed részénél biztonságosan kialakíthatók.

Gimnáziumi tanulók körében végzett összehasonlítások kis létszámú mintavétellel történtek, ezért a kutató igen mértéktartóan értékeli kedvező ténymegállapításait. Bár nem új tapasztalat, mégsem fölösleges kiemelten megismételni, hogy a pedagógusok olvasásra ösztönző, olvasást értékelő magatartása igen jelentős hatásúnak bizonyult a nyomkövető vizsgálatok tanúsága szerint.

A túlterhelés szempontjára is kiterjedt a vizsgálat. A táblázatban rögzített adatok alapján nyilvánvalóvá vált, hogy a kötelező olvasási program fokozta a szórakoztató olvasás iránti érdeklődést is. A kontrollosztály 30%-ával szemben a kísérleti osztályok tanulóinak több mint

2. táblázat. Az integrált blokk fogalomrendszerének rétegződése\*

	Tanulási technika	Az alsó tagozati osztályok				Átmeneti osztályok			Összesen	
	betűvetés időszaka	1/2.	2.	3.	összesen	4.	5. <sup>xx</sup>	összesen	kb. szám-szerűen	%
	össz-fogalom	kb. 1000	727	697	1042	3466	2446	521		
anyanyelv	82%	465 58%	342 50%	811 80%	69%	1397 57%	336 62%	60%	4200	63%
földrajz	10%	40 5%	34 5%	21 2%	6%	191 8%	22 6%	7%	400	7%
biológia	6%	160 22%	197 29%	150 14%	16%	259 11%	55 13%	10%	870	14%
történelem	1%	41 5%	21 2%	55 4%	4%	440 18%	71 13%	17%	630	10%
egyéb	1%	77 10%	103 14%	5 —	5%	159 6%	37 6%	7%	370	6%

<sup>x</sup> A feldolgozott fogalmak részletes felsorolását is elvezetem egy előtanulmányban

<sup>xx</sup> Az 5. osztály tananyagának felépítése nem teljes, a második félév nagyrészt kitöltetlen maradt.

70%-a nem érezte túlterhelőnek a tanórán kívüli olvasást, amely tanulásserkentő tényezőként is bevált. A tanulmányi átlag alakulásával kapcsolatban is igen korrekt summázatot kapunk a kutatói beszámolóban: "Az olvasási program teljesítése nem járult hozzá lényegesen a tanulmányi eredmény javításához. Nincs elégséges alapom annak a kijelentésére, hogy a tanulási módszert lényegesen javította. A táblázatok túlnyomó többségénél ugyan több kedvező jelet sikerült érzékeltetni, de végző kicsengésükben ezek részeredményeknek tekintendők."

Az utolsó fejezetben az olvasástanulás pedagógiai rendszerével ismerteti meg a szerző. E rendszer tartalmi felépítésére jellemző, hogy programja és célkitűzése több tantárgyhoz kötődik és iskolán kívüli tényezőket is figyelembe vesz. A cél- és feladatrendszert komplexen állítja fel a nyelvi tudás, a nyelvhasználat megalapozásában és fejlesztésében. Az érvényes tanterv keretül szolgál. A kutató az elérhető teljesítmény szempontjából igen nagy jelentőséget tulajdonít a didaktikai kínálatnak.

A komplexitás és a tantárgyi integráció történetiségéből azt a következtetést vonta le, hogy a tudományok és a tanterv viszonyát az integrálásnak éppúgy meghatározó jelleggel kell befolyásolnia, mint a differenciálódásnak. Programjában a tantárgyi integráció alapját az egységes foglalkozási rendszerbe foglalt komplex ismeretanyag és a tanulás életszerűsége együttesen adta.

A kutató javaslata szerint: "Évi 3-4 téma önálló olvasásra épített feldolgozásán együttesen lehetne mérni a tájékozódóképességet és a produktív, kommunikatív tudásszintet. S ha nem esetleges, elszigetelt jelenség maradna, hanem több tantárgyat átfogó kisebb-nagyobb komplexitással, de kellő egyöntetűséggel, következetességgel valósulna meg, a tanulási fegyelemben, módszerben, a teljesítményben minőségi javulás következne be. A kísérletet vállaló iskolák mindegyike példa rá."

A kísérleti iskolákban bevált program átgondoltságát, tudatos anyagkezelését híven tükrözi. Az integrált blokk fogalomrendszerének rétegződését bemutató 2. táblázat.

Kísérlet tervezésével foglalkozók sokat meríthetnek a kísérleti szituáció feltételeinek, a szervezési problémáknak az ismertetéséből. A kidolgozott strukturális módszer megalapozottsága ugyancsak mintaértékű.

A mérések sokoldalúságára már a megelőzőkben felhívtam a figyelmet. A beszámoló utolsó fejezetét számos táblázat gazdagítja.

Arató Ferenc alkalmazott jellegű kutatásának témáját a hatvanas-hetvenes évek közoktatási

problémái adták, s az oktatási rendszer belső fejlesztésére irányult. Tapasztalatainak közreadásával lehetővé tette szélesebb körben való hasznosításukat. Kutatói szemléletének megismerése, több évi munkásságának reális summázata elméleti és gyakorlati munkát folytató szakembereket egyaránt hasonló alkotó tevékenységre ösztönözhet.

*Arató Ferenc: Az olvasás pedagógiája, Akadémiai Kiadó, Bp. 1991.*

HEGEDŰS FERENCNÉ

## Erkölcskódexet!

A társadalmi folyamatokat figyelő ember számára már a nyolcvanas évek elején világossá vált, hogy a nagyon szépen formába öntött szocialista erkölcs, amely egyébként téziseiben igen-igen hasonlított a görög embereszményhez, valamint a bibliai parancsolatokhoz, gyakorlatilag megvalósíthatatlan. Erre az időre már kiderült, hogy a szocialista típusról készült elméleti konstrukció senkire sem alkalmazható.

Aki ezidőtájt középiskolai osztályfőnökként működött, állandóan szembetalálkozott az általa hivatalból hirdetett elvek és a gyakorlati tapasztalatok között tátongó szakadék tényével. E cikk írója 1983-ban, egy nevelési értekezleten szóvá is tette a pártkiküldött előtt az értékhierarchia összeomlását, s még ma is hallja, milyen felháborodva tiltakozik a kerületi főelvtárs még a feltevés ellen is.

Abban az ideológiai vákuumban, amely 8-10 éve létezik, nevelésünkben az ún. "örök" emberi értékekre hagyatkozhattunk, amelyek a Biblia óta érvényben vannak. Ám az ideológiától teljesen megfosztott, társadalmilag alig igazolható erkölcsi nézetrendszer egyre kevésbé volt elfogadható az ifjúság számára. Még az átlagdiák is állandóan tamaskodott ilyen intelmek hallatán: minőségi munkád a legfőbb érték a társadalomban; akkor érvényesülsz igazán, ha sokat tanulsz; akkor leszel boldog, ha a nemi erkölcs normáit betartod stb. Már nem volt előtte a "szocialista" címke, de a tény nem változott, elmélet és gyakorlat szakadéka látványosan megmaradt.

Így érkezünk meg a rendszerváltáshoz, melytől éppen az egységes és értékelvű erkölcsi nevelés megteremtéséhez múlhatatlanul szükséges új ideológia kimunkálását vártuk, melynek alapján erkölcsi kódexet lehetett volna kidolgozni, és végre "gyakorlatazonosan" átadni az ifjúságnak. Az, ami ehelyett van, egyenesen kétségbeejtő. Lelepleztük a történelmi hazugságokat, hogy újfajta hazugságokat teremtsünk helyettük. Végképp elvetettük a régi erkölcsöt, de egyetlen fórumon sem találkozunk azzal a törekvéssel, hogy egy demokrácián alapuló, a keresztény értékekhez is visszanyúló, szabadságközpontú gondolkodás erkölcsi alapjait kidolgozzuk. (Még a történelem tantárgy problémáival csak-csak foglalkozik a rendszerváltás pedagógiája, de pl. egyetlen írást sem olvashattunk arról, milyen követelményeket támaszt az új helyzet a XX. századi magyar és világirodalom tanításában.)

Könnyű azt mondani, hogy okos tanár eddig is megtalálta a helyes súlypontokat, de ki meri azt állítani, hogy minden tanár okos? Vagy: hogyan beszéljünk a családi élet harmóniájáról akkor, amikor a szocialista hajsza szétverte a családokat, s elvált szülők gyermekei hallgatják az ideális családmodellről szőtt álmokat.

Alapigazságok azonban nem változnak semmilyen rendszerváltozással sem. Tehát érvényes, hogy a tanár minden mozdulatával, megnyilatkozásával nevel, emberségre vagy éppen embertelenségre tanít, értékeket közvetít vagy éppen helytelen nézeteket szuggerál. Nem volna-e múlhatatlanul szükséges újragondolni azt, mi a munkaerkölcs, mi a nemi erkölcs, mi az emberi tartás, az életerkölcs fogalma ebben a se kapitalista, se szocialista, se piacgazdálkodó, se tervgazdálkodó mai társadalomban?

Mire neveljünk: munkavállalót formáljunk-e, akit a munkanélküliség fenyeget, vagy vállalkozót, akit a bukás veszélye? Tanulásra buzdítsunk, műveltségszerzésre vagy az üzleti szellem elsajátítására? Mikor teszünk jót és kinek teszünk jót? Mit mondjunk az emberi boldogságról? Mit a házasságról és a gyermekről? Mit az abortuszról és mit a halálról? Mit a múlttól és mit a jövőről? Mit a tartásról és mit a becsületről? Mit a demokráciáról és mit a zsarnokságról? És egyáltalán: mit mondjunk a mai Magyarországról? Hazáról és hazaszeretetről? (1987-ben IV. gimnazista osztályom tanulói két kivétellel gondolkodás nélkül állították, hogy fájdalom nélkül hagynák el hazájukat a jobb életért.)

Igen, tudom: vannak válaszok, emberi becsületem szerint én is felelek tanítványaim minden

nehéz kérdésére. Még arra is, hogyan értelmezzük a minden ember halandóságát, ha Krisztus feltámadt.

De: nem volna itt az ideje a hozzáértők "okos gyülekezetét" összehívni és végiggondolni a problémákat? Megírni azt a kézikönyvet, amely a máról szól, és körvonalazza az új erkölcsöt? Sokan vagyunk, akik részt vennénk e munkában. De hol van erre igény? Ki mer ezzel hivatalból foglalkozni?

AMACZINÉ BÍRÓ ZSUZSA

## Gondolatok és tapasztalatok az "illemtan" tantárgyról

*Hittan és illemtan egy katolikus általános iskolában*

A közelmúlt nehéz évtizedek – a gazdasági nehézségeken túl – a nevelés területén is súlyos örökséget hagytak ránk. A központilag ránk erőltetett világnézetet nagyon sokan nem tudták elfogadni. Az egyházakra nehezedő nyomás meggátolta a keresztény világnézet szabad terjesztését, világnézeti vákuum keletkezett. A rendszerváltás a pedagógiát is váratlanul érte. Ifjúságunk pedig kellő világnézeti alapok, etikai szűrő nélkül szembesül a korlátok nélkül rázúduló eszmei, értékrendi zűrzavarral. Pornó, fajgyűlölet, horoszkóp-dömping, homályos keleti misztika, gombamódra szaporodó szekták ömlesztik "kínálatukat" a megfelelő belső iránytű nélküli, útkereső fiatalokra. Az élet realitása jelzi a sürgős igényt egy olyan "tantárgyra", eligazításra, amely a maradandó emberi értékeket felmutatja, és segít eligazodni a jelenlegi eszmei zűrzavarban.

Szükség van tehát egy olyan tematikára, amely segítséget nyújt az eligazodáshoz az önismeret, önértékelés, a családi és közösségi kapcsolatok – ember és ember, ember és természet – helyes viszonyának kialakításában.

Iskolánk sajátos körülményei – már ebben a tanévben – szükségessé tették a tárgy bevezetését. Erről szeretnék az alábbiakban beszámolni.

### *Előzmények*

A Váci Karolina Katolikus Általános Iskola – negyven évi szünet után – az 1991/92-es tanévben indult újra. Az egyház egy működő állami általános iskolát vett át. Valamennyi korábbi tanuló maradhatott, ha vállalta az iskola házirendjében rögzített alapvető keresztény magatartási elvárások teljesítését. Az új tantestületet pályázatok útján állítottuk össze. A követelmény itt is a keresztény nevelési koncepció vállalása volt. Vallási hovatartozás szerinti válogatásra csupán az induló három új osztályban került sor.

A felemás induló helyzetben a szeretet pedagógiája: a türelem, tolerancia, személyes példa bizonyult eredményesnek. Néhány gyakorlati példa:

a./ Már a tanévnyitón tisztáztuk, hogy a vasárnapi diákmisén való részvétel fakultatív, sem jó, sem rossz pontot nem jelent. Viszont mindenkit – jelenlegi világnézetétől függetlenül – szeretettel várunk. Eredmény: már az első diákmisén zsúfolásig megtelt a váci székesegyház.

b./ Felmértük a hitoktatási igényeket. A katolikus, órarendbe épített hittanórák mellett biztosítottuk, hogy az egyéb felekezetekhez tartozók igényét is kielégítsük. A hitoktatást nem igénylők számára született meg az ún. "illemtan" tantárgy. Ezt csoportbontásban, a hittanórákkal egy időben tartjuk. Maga az elnevezés is "kísérleti". Etikának ebben a korosztályban talán túlzás nevezni, tárgyköre is valamivel tágabb. Magyarul talán "emberségtannak" is nevezhetnénk. (Az illemtan talán többekben asszociációkat válthat ki az egykori "tánc- és illemtannal".)

Maga a tananyag menetközben "íródik", az érintett nevelők és az iskolavezetés folyamatos konzultációi alapján. Induláskor az általános elveket, a tárgy tematikájának fő vonalait, határait rögzíthettük.

### *A tematika*

A tantárgy számára négy fő témakört állapítottunk meg:

1. Ki vagyok én? (Az önismeret fontossága, módszerei.)

2. Fészekmeleg? (A család fontossága, szülő, testvér, párkapcsolatok.)
3. "Testvéreim vannak számos milliók" (Egyén, közösség, társadalom.)
4. "Közös otthonunk a Föld!" (Ember és környezete harmóniája, környezetvédelem.)

Az egyes témakörök táguló spirálban ismétlődnek, igazodva az életkori sajátosságokhoz. A kicsiknél a második és negyedik témakör a hangsúlyosabb: a családi szeretet-kapcsolatok, társaik szeretete, segítése, a közösség fogalma, erejének megtapasztaltatása az első témakör kapcsán; a negyedikben a természet szépségének, hasznosságának tudatosítása, a virágok, növények ápolása, a környezet tisztaságának jelentősége.

Az önismereti témakör az érzelmi elemekkel indul: "Miért szeretek, miért szeretnek?", ill. "Miért szomorú Anyu vagy a tanítónéni?", "Mit szeretnek bennem társaim?", "Mit kifogásolnak bennem?", "Miért jó jónak lenni?", "Azt tegyem másnak, aminek én is örülnék, és ne tegyem másnak, ami nekem rosszul esne!".

A harmadik témakör a testvér, osztálytárs, iskolatárs, cserkészpajtás fogalomkört bővíti a haza, társadalom, emberiség, szintjéig, ill. megismertet a speciális, vallási, érdeklődés szerinti stb. közösségekkel.

A tárgy módszertanát illetően az érintett nevelők teljesen szabad kezet kaptak. Abban egyeztünk csupán meg, hogy ezt a tematikát nem lehet "előadni", itt rengeteg beszélgetésre, belátásra, példák tömegére, a gyerekek személyes tapasztalatainak helyes értékelésére van szükség. A siker elemi feltétele az oldott légkör. Ez a tárgy nem osztályozható! Illetve kalkulussait az élet adja majd...

## Ellenvetések

Látszólag joggal vethetné ellene valaki, hogy a jelzett tematika "belekaszál" az osztályfőnöki órák, sőt egyes tantárgyak témakörébe is. Erre válaszom a következő:

a./ Gyakorló osztályfőnökök egybhangzó tapasztalata, hogy a heti egy osztályfőnöki óra zömmel elmegy a heti események regisztrálására, adminisztrálására. Egyéb témák – az előírások ellenére – igen nehezen, korlátozott számban szoríthatók be. Így még az előírt témák is felében-harmadában kerülnek szóba.

b./ Más tárgyakkal (biológia, földrajz, történelem, irodalom, művészetek) kapcsolatos koncentráció viszont csak erősíti az adott tantárgyak iránti érdeklődést.

A továbbiakban – a teljesség igénye nélkül – a négy alapvető témakör legfontosabbnak tartott résztémáit szeretném ismertetni. Ezeket a tanári elképzelés és a tanulói igény együtt alakította ki eddig. Az anyag még képlékeny, menet közben is változik, formálódik. Ugy érzem, ez egy új tárgy kialakításánál, kísérleti szakaszban bizonyos mértékben szükségszerű is.

## Szemponatok a négy fő témakörben

### 1. Ki vagyok én?

- a. Miért szeretek, miért szeretnek? (Szeretet és szeretetreméltóság)
- b. Miért jó jónak lenni? (A jóság fogalma, távlati eredményei)
- c. Neked jól esne? (Ne tedd másnak, ami neked fáj, tedd, ami neked jó!)
- d. Mit tudok jobban? (Mindenkiben van érték! Ezt kell fejleszteni.)
- e. Erősebb vagyok-e magamnál? (Az önuralom kialakítása, fejlesztése, szerepe)
- f. Mire van időm? (Gazdálkodás az idővel, tervszerűség, rendszeresség)
- g. Hangulat vagy akarat? (A tudatos önnevelés fontossága)
- h. Ábránd és valóság (Fizikai és szellemi korlátok, reális célok kitűzése)

### 2. Fészekmeleg?!

- a. Akire mindig számíthatsz (Szülői szeretet, szülők megbecsülése)
- b. A csonka fészek... (Felbomlott családok, állami gondozottak, szeretethiány)
- c. Engem nem értenek, vagy én vagyok értetlen? (Nemzedéki kérdés, tolerancia a családban, szereteten alapuló bizalom)
- d. "Mi" vagyunk a család... (A legalapvetőbb közösség, családi összetartás)
- e. Te milyen szülő leszel? (Anyának, apának lenni hivatás, erre készülni kell!)
- f. "Belül is szép legyen" (A helyes párválasztás szempontjai)
- h. Miért büntet, ha szeret? (Valódi és majomszeretet, szeretet és szigor harmóniája. "A sebész kése is fáj, de gyógyít!")

### 3. "Testvéreim vannak számos milliók"

- a. Közösségek rendszerében élünk (A közösségfajták áttekintése, rendszere)
- b. Ahová megszülettünk... (Család, lakóhely, ország, világrész, emberiség)
- c. Ahová a kedvünk vezet (Hajlam, tehetség szerinti közösségek: szakkörök, sportkörök,

művészet, hobby,

d. Ahová a szívünk vezet... (Világnézeti, elvi alapokon nyugvó közösségek: vallások, humanitárius szervezetek, cserkészlet stb.)

e. Mi a "közös" a közösségekben? (Hely, ahol megértene, támogatnak, erősítene. A lelki biztonságot nyújtó háttér. Közös fellépési lehetőség a gyűlölet, önzés, erőszak ellen. Lehetőség az erők egyesítésére. Alkalom a kulturált emberi kapcsolatok, a vitakészség, a tolerancia, az aktív szeretet elsajátítására. Az átfogható létszámú – embertől emberig érő – közösségek hálózatának társadalom-formáló funkciója van.

4. Közös otthonunk a Föld

A témának két fő oldala van: Az ember védelme, A környezet védelme

a. "Szent az élet" (Abortusz, halálbüntetés, háború) az élet elvételének meg nem engedhető módozatai, az erőszak megnyilvánulásai. "Ne vedd el azt, amit képtelen vagy visszaadni!")

b. "És ha a másik erősebb?" (Az erőszak erőszakot szül, és nem old meg semmit!)

c. "Egy Föld van!" (Nem jelent reális erőkülönbséget, hogy az egyik fél ötször, a másik "csak" kétszer képes a Föld elpusztítására!)

d. "Éhezők kinyújtott karja vádol" (Százmilliók éheznek a földön. Egyetlen világhatalom katonai költségvetéséből minden éhezőt meg lehetne etetni!)

e. "Valami nagy-nagy tüzet kéne rakni..." (A gyűlölet, fajgyűlölet, nacionalizmus emberellenessége. Az elidegenedés korában az egyetlen hatékony fegyver, a szeretet világméretű terjedése!)

A környezet védelme

a. "Nem akarunk tüdőbeteg Földet" (A Föld "tüdeje" a növényvilág. A felelőtlen erdőirtások, a túlzásba vitt vegyszerezés, a levegő felelőtlen szennyezése, már az élővilág egészét veszélyezteti!)

b. "Természetbarát" környezetet! (A műanyagok veszélyei, a túlzások elkerülése.)

c. Óvd, hogy óvhasson! (Szeresd, gondozd a természetet, fákat, növényeket!)

d. Használd a tested rendeltetészerűen! (A mozgásszegény életmód veszélyei. Fuss, gyalogolj, kerékpározz, ússz, járd a természetet!)

e. Ne mérgezd magad! (Ártalmas szenvedélyek: kábítószer, alkohol, dohányzás)

A tematika gazdagsága az adott – heti kétórás – órakeretet is feszegeti. A tanulók meglepően érdeklődők. A tapasztalatok alapján változások is várhatók. Lesz téma, ami ezután kerül az érdeklődés alapján tárgyalásra. Amit az eddigiek szerint már megállapíthattunk: szükséges, hogy a tanulókkal az élet naponta fölmerülő problémáiról, komolyan beszéljünk. A tárgy a pedagógustól követeli a legnagyobb – naprakész – felkészültséget. Nem világnézetet akarunk erőltetni senkire, csupán gondolkodni, átgondolt elvek alapján tudatosan élni szeretnénk megtanítani a tanulókat. Ezen az úton tartunk most az első, tapogatózó lépéseknél...

GYOMBOLAI MÁRTON

## Katedrális-életmű

### *Egy bibliográfia ürügyén*

A bibliográfia általában száraz, racionális-informatív "műfaj", de ez a címjegyzék, Mészáros István szakirodalmi tevékenységének bibliográfiája heves érzelmeket váltott ki bennem. Elnézést kérek, hogy – a füzet ismertetése ürügyén – inkább ezekről az érzelmekről szólok. Meggyőződésem ugyanis, hogy sokunkban, egykori tanítványokban, mostani barátokban, tisztelőinkben hullámoznak ezek az érzelmek...

Csodálatosan gazdag az az életmű, amely a bibliográfiából tükröződik-sugárzik. Csupán önálló könyvből és füzetből negyven Mészáros-mű sorakozik elénk. Előfordul, hogy egyetlen év alatt csaknem ennyi tanulmány, cikk született a Tanár Úr tollából. S mennyi műfajban, milyen változatosan szólalt meg tisztán csengő, önmagát (eszméit) mindig vállaló tartalommal! Monográfiák, elmélyült tanulmányok, összehasonlító elemzések, vitacikkek, tömör recenziók és szellemes glosszák sorjáznak elénk a füzetből, amely Mészáros István, a Tanár Úr 65. születésnapjára készült. Készítették hálás tanítványai – *dr. Csehi Lajos* élükön (ő a kötet felelős szerkesztője).

Jól tették kedves Barátaim, hogy a két "kerekebb" évforduló (a 60. és 70. születésnap) közötti félúton megállítatok egy lélegzetvételnyi időre, s bibliográfiába foglaltatok a Tanár Úr bizonyára eddig is számon tartott, gyűjtött munkáit! Mert sokan vagyunk – akár a "szerencsések" közül, akiket tanított Mészáros István, akár azok közül, akiket nem az egyetem katedrájáról oktatott,

akik – mint jómagam is – “tanárunkká fogadtuk” őt –, szóval sokan vagyunk, akik büszkén és reménykedve, példaképet találva, sőt erőt merítve kedves mosolygó szeméből – könyvtárunk legféltettebb kincseként őrizzük majd e szerény kivitelezésű, ám annál tartalmasabb, gazdagabb füzetet...

Azok a szerencsések, akik Mészáros Tanár Úrhoz írhatták szakdolgozatukat, doktori értekezésüket vagy kandidátusi disszertációjukat, művükkel (nem egy kiemelkedően érdekes, szép dolgozat) bekerültek a füzet második felébe. Nem tudom, hányan vannak abban a kivételes helyzetben, mint Mészáros István, hogy rendszerváltozás idején sem kell egyetlen témáját és tanítványát sem megtagadnia. Büszkén vállalhatják egymást: tanár és tanítványai. Hogy csak néhányat említsek az ismertebbek közül: *Pukánszky Béla* Szegedről, *Szabóné Fehér Erzsébet* Sárospatakról, *Kováts Gyuláné* Nyíregyházáról, *Lengyelfalusi Tamás* Nyitráról, *Szederkényi János* Esztergomból, *Parázso Lenke* Egerből, *Horánszky Nándor* Budapestről, *Bognár László Gábor*, *Orbán Éva*, *Mezey Károly*s természetesen *Csehi Lajos* – Budapestről.

Nagy tehát a Tanár Úr családja, amelynek fogadott gyermekei vagyunk mi, akik Mészáros István tartalmas és eleven írásaiból, élvezetes előadásaiból – és rövid beszélgetésekből – tanulhattunk.

Írásait, könyveit visszamenően és ismételten fellapozzuk, idézzük, használjuk. De talán ezek tartalmánál is többet jelent számunkra az a példa, amelyet szilárd meggyőződésből, egyenes gerincből és állhatatosságból, bátorságból mutatott nekünk a Tanár Úr. Mert bizony hány tanárember (különösen egyetemi) akadt, aki a múlt évtizedekben is vállalta hitét, meggyőződését, szorgalmasan írt a pedagógiai lapokba, napilapokba – és hitéleti újságokba egyaránt?! Igaz nem is nagyon “díjazták”, sokáig inkább megtűrték (s talán tisztelték is kissé), csak az utóbbi években kapott méltó elismeréseket. Maga mondta nevetve, hogy sohasem kapott kutatási kereteket, pénzeket; amit kutatott, írt, saját erejéből, forrásából tette. Mészáros István olyan “egyszemélyes kutatóközpont” volt, aki céltudatosan, hatalmas nyugalommal és derűvel, sohasem kérve, inkább mindig adva, gazdagította kultúránkat. Még egy gépíró-adminisztrátora sem volt soha, nemhogy “segéderők”, kiszolgálók hada, mint a legtöbb kutatásszervezőnek! Neki csak hivatása van, ez készíteti arra, hogy újra és újra leüljön öreg írógépe mellé, s sort sor alá róva megírja mindig súlyos mondanivalóval, friss újdonsággal kecsegtető munkáit.

Tudom, akadnak, akik irigylik ezért a termékenységért, ezért a példátlan teljesítményért. (Nem emlékszem, hogy – akár történeti távlatokban is – akadna hasonló tanári és írói teljesítményt nyújtó pedagógusunk!)

Nekem külön öröm, hogy Mészáros tanár úr egyik kiemelkedően fontos, gyakori témája a tankönyv, a tankönyvtörténet. A legjobb tankönyvelméleti szakembernek tartom, noha ő szerényen elhárítja ezt. Csak az a kár, hogy nem vállal operatív feladatot a magyar tankönyvügy érdekében. Kutatási eredményei, tanításai azonban még így is meghatározóak, mérvadóak számunkra, akik kemény csatákat vívunk a tananyagszervezés korszerűsítéséért, a tankönyvkutatás bázisának kiépítéséért.

Mások mást tanulhatnak Mészáros István műveiből. Életműve olyan, mint egy hatalmas katedrális, amelynek gótikus ívei a magasba mutatnak, színes mozaik-ablakai ámulattal töltenek el.

Bízunk abban, hogy noha máris egész ez a mű, a 65. évet követően tovább építi, díszíti Mesterünk: Mészáros István.

---

*Dr. Mészáros István Apáczai-díjas neveléstörténész, a neveléstudományok doktora szakirodalmi tevékenységének bibliográfiája. Kiadta a Neveléstörténeti Munkaközösség, Budapest, 1992. 64 o.*

---

KARLOVITZ JÁNOS

## Szenny és jószág: Aranykoporsó

“Korán kezdtük mink a kiegyezést nagyon s azóta is mindig ezt csináljuk. (Mégpedig úgy, hogy mindig belevesztünk.) A szent víz ellocsolta a szent tüzet, de a hamu alatt még pislogott a parázs száz esztendőig. Bujdosott a pogányság, de megvolt, életben-halálban. A halott a keresztény Istenhez ment, ez volt a tanítás, a hivatalos regula, tehát keresztbe tették a karját... De mit lehet tudni, mi az igazság? Hátha az, amiről az öreg vajákosok súgnak-búgnak pásztortűznél, holdas

estén, a vízparton, amikor a lelék bugyborékolnak az örvényben és tüzes lidérc csipog a halmok tövében? Számot kell vetni mindennel” – írta Móra Ferenc régésznaplójába a deszki feltárások után 1927-ben.

Ezt a bonyolult igazságot kereste történelmi regényében, az 1932-ben írt Aranykoporsóban is. A múlt tárgyi emlékeinek megbecsüléséhez múzeumirányító és eredményes régész munkája közben szokott; könyvtárosként a könyvek szerelmese lett – az emberi lélek rejtelmét jó ösztönnel, iróniáján is átsütő megilletődéssel figyelte mindig. Olaszországba gyógyulni ment 1925-ben és az 1927-ben is; de úti jegyzetei tanúsítják (*Beszélgetés a ferdetoronnyal*), hogy a történelmi levegőjű településeken is az emberélet élelenségét kereste, kisemberek hús-vér valóságát Velencében, Génúában, Rapallóban vagy Pisa városában; öngúnnal vagy büszkén, de vállalta múlt iránti szenvedélyét s mindenkor a jelen értelmezésére használta fel.

Tudatos mesélő volt; nem áltatta magát olyasmivel, hogy egyedülállót alkot az irodalomban; úti jegyzeteiben írja: “A taverna olyan szutykos kis csapszék, amilyent a Quo vadis-ban tetszettek utoljára látni a moziban” (Rapallói konferencia); “megvallom azért, hogy a régi rómaiakért nem harapom meg az ujjamat, mert az inkább a klasszika-filozófusok földadata” (Anzicsz Mihálynak). A szerénység azonban regényünk esetében megbízható történetismeretet és tanulságos részleteket takar. Az Aranykoporsó ihletéhez még feltétlenül hozzá tartozik két olvasmányélmény (egy ponyván vásárolt legenda meg egy Róma-történet), illetve Gulácsy Irén: az iránta való szívdobogás meg a meghallgató történet, amit Bonifáciusról, a császár vértanú-centúriójáról mesélt Mórának. Tudós kezdte írni a könyvet (vagy tudománynépszerűsítő tanár?) – és művész folytatta: érezni, ahogy színesednek az emberalakok és élettérré minőségül át a korhű díszlet.

Színhelyek? Sokkal több, mint a fejezetcímekben megjelölt hat (Antiochia, Alexandria, Baiae, Róma, Nikodémia, Salona); talán a meghitt színterek – néhány szereplős helyzetek – meggyőzőbbek. A regény tulajdonképpeni játékideje két év (303-305); ekkor adták ki a Római Birodalom császárkorának legszigorúbb keresztényüldöző törvényeit. Egy eszmérendszerhez, főleg ha az hat s terjed, előbb-utóbb viszonyulni kell és az Aranykoporsó legizgalmasabb vonulata éppen ennek a kifejtése; a magatartási lehetőségeknek (a szerző által múltba vetített) szövevénye. Csak közönyösnek lehetetlen maradni. A viselkedésmódok skálája ugyancsak széles a vérszomjas Galeriusától a tehetetlen és befolyásolható Diocletianuson át a vértanúságot vállaló antiochiai püspökig vagy egyszerű rabszolgáig. (Itáliában született Móra vallomása: “Azt hiszem, az az ág, amelyikből én sarjadtam, mindig rabszolga volt, Egyiptomban követ hordott a piramisokhoz, a Campagnán bivalyokat legeltetett, Finnlandban fát vágott, az Árpádok idején robotolt valamely várispánnak...”)

A négy császár közül az író Diocletianusnak szenteli a legnagyobb figyelmet. Főcsászár. Nagyvonalú bölcsességgel megtűrné a birodalomba “beolvasztott” területek egzotikus, mitikus összefüggéseikből kiszakadt isteneit; reméli, hogy ésszel és hatalommal kijátszható a végzet: ezért neveli fiát titkon és rabszolgák között. Mégis betelik rajtuk a szörnyű jóslat. Quintipor (császárfiként Apollinaris, szerelmének Gránátvirág) nem sejtí előkelő származását; tudásban, érzelmegazdaságban méltó (lehetne) Galerius cézár lányához... Az új hitelvekből csak annyit fog fel, hogy adni öröm: saját megtört testét küldi, küldeti el immár elérhetetlen és halálos beteg kedvesének. Létük egyetlen igazi tartalma: összetartozásuk, s ilyen vonatkozásban ők a Kádár Katából, a Rómeó és Júliából ismerős tragikus tisztaság hordozói.

A regény jelzésszerű alakjai is emlékeztetők; a zavarosban halászó demagóg Ammonius, akinek tulajdonképpen mindegy, hogy az evangélium nevében követeli a véres bosszút, vagy Szerapisz egyiptomi papjaként olvas jövőt az ünnepen feláldozott ember agyvelőjéből; megdöb-bentő a színpadon megtört mimus, Genesius sorsvállalása, a kétszeresen hitehagyott és kifosztott anya, Prisca császárné lelki megsemmisülése, és még sorolhatnók a példákat.

Az író egyik alteregója Heptoglossusz, az alexandriai könyvtár és múzeum igazgatója, aki Pál apostol leveleinek másolatát nem hajlandó törvényszegésnek tekinteni: “Nem akartam, hogy elveszen valami, amiben emberi szellem van.” Egy alkalommal Biont, a matematikust (a császár bizalmasát) és Lactantius rétor vezetőjét a múzeum kertjében s a süllyesztett szentélyben megmutatta nekik Nagy Sándor mézzel telt üvegszarkofágját. “Hát nem aranykoporsóba temették Babilonban Alexandert?” – kérdezte a rétor... Ennek a regénynek a címe azonban nem a hódító király utóbbi kirabolt sírládájára utal; sőt valamivel annál is többre, amit Diocletianus elhamvasztott maradványainak elparentálása jelent. “Az aranykoporsó, amelybe Diocletianus hamvait a vele elégett világéival szántam, csekély dísz az évezredekhez képest, amelyeket jelképez” – írta Lactantiusnak a könyv zárófejezetében Bion, a múltak megértő tanúja.

Jelkép tehát az aranykoporsó. De az egész szöveget jelképek hálózák be, mint az érrend-szer. Az örökölt babonák, hiédelmek, az istenábrázolatok a kollektív jelrendszer elemei; de éppúgy befolyásolták az emberi gondolkodást és cselekedeteket, mint a törvények. Hogy is tekinthette a földrengést természettudományos ténynek valaki, aki (tudván persze, hogy Diocletianus Jupiternek is nevezte magát), nos, aki látta, amint “Jupiter aranyból és elefántcsontból

alkotott szobra lezuhant állványáról és darabokra tört a mozaikon”? Ugyanabban az időben viszont reményt sarjasztott a szívekben a görögül főnixnek mondott szent Benu-madár, amely egy égő erdőből repült is, és amely boldog korszakokban szokott új életre kelni hamvaiból. De felfigyelhetünk kiürült jelképekre is (a sorsistennő fátyla mögött a pusztá semmire leltek a kíváncsi szerelmesek), és olyan látványra is, amelyet a történelmi távlat telít szimbolikus tartalommal (a regény első lapján ott ácsorog az antiochiai palota előtt egy szamaras szegényember...)

A szemünk előtt jelképesülő mozzanatok főleg a könyv magánszférájára jellemzőek; például a könnyű és rövid életű baiae-i pillangók, az egymást szölongató jégmadarak, a viasztáblára karcolt versek, a Cassiopeia csillagkép – ezek csak két ember bensőséges jelrendszeréhez tartoznak; e kapcsolaton kívül személytelen dolgok és tárgyak.

Az előrevetítés is gyakori stílusjegye a könyvnek. Arról van szó, hogy a regény kulcshelyzeteiben az olvasóban felmerül egy korábban alig észrevett, de hasonló helyzet (más szereplőkkel). De valahogy már mindig késő van a közbeszólásra, a véletlen (a sors, a végzet; sok mindennek nevezhetjük) legfeljebb a szemlélőnek (az olvasónak) nyújt módot az okulásra, maga az események részese nem lépheti át árnyékát. Gondoljunk csak Priscára: elszörnyedt a pogány isteneihez visszatért, de fia életéért mindhiába áldozó-imádkozó asszony történetén; s hónapok múlva hasonló sorsra jut ő is. Vagy: perzsa menyasszonyt hozatnak Quintipornak s ezzel Nagy Sándor szerencsáját vélik megismételni; s Hormizda, a perzsa menyasszony végzetesen hasonlít (megjelenésében) az "igazira", Titanillára. A hasonlóságok mindent összekapcsolnak ebben a regényben.

Végző soron hit és szerelem önzetlenségét.

Quintipor érzett rá: "Mindenesetre valami nagy-nagy titok van itt, annyira riasztó, amennyire vonzó, leigázó és felemelő egyszerre."

EGYED EMESE

## Emlékezés az eperjesi kollégiumra

Eperjes már a középkor végén jelentős kereskedő- és iparvárosnak számított. Túlnyomó részben német anyanyelvű polgársága a XVI. században a lutheri reformációhoz csatlakozott. Az itteni evangélikus elemi iskola már 1534 óta létezett. Az iskola olyan szépen fejlődött, hogy 1665-ben a felsőmagyarországi protestáns rendek elhatározták: Eperjesen evangélikus kollégiumot és gimnáziumot hoznak létre. Hazai és külföldi adományok fedezték az építkezés költségeit. 1667 október 18-án avatták fel az iskola épületét. Ettől szokás számítani az eperjesi kollégium és gimnázium megalakulását. Csak három tanéven keresztül folyhatott itt zavartalanul az oktatás. 1671-ben a császári önkény elvette az épületet; az evangélikus kollégium visszaszorult a régi helyiségbe. A következő zavaros évtizedekben a gimnázium az új épületben működött, valahányszor kuruc kézen volt Eperjes, illetve kiszorult onnan, valahányszor a császáriaké volt a város. Ezekhez az időkhöz két tragédia fűződött. 1687-ben Caraffa véstörvényszéke éppen a kollégium épülete előtt végeztette ki az áldozatokat (köztük az iskola felügyelőjét Zimmermann Zsigmondot). 1710-ben pedig pestisjárvány dült Eperjesen, amelybe úgyszólván valamennyi tanár belehalt.

1711 után a kollégium épülete a jezsuitáké lett. Az evangélikus iskola egy ideig magánházakban, majd kisebb épületekben működött. Gimnáziumi jellegét megerősítette az, hogy 1750-től ismét oktathattak itt filozófiai és teológiai tantárgyakat. (1752-ben faépületet emeltek az iskolának.) A régi épületet 1784-ben sikerült visszaszerezni. Az evangélikus egyház egy árverés során vásárolta azt vissza. Ezután a nyugodt fejlődés évtizedei jöttek. 1795-ben nyílt meg a kollégium nagykönyvtára. 1804-ben a tiszai evangélikus egyházkerület kimondta az intézmény "kerületi" jellegét, ami rangban emelte a gimnázium tekintélyét. Az oktatás másfél évszázadon át latinul folyt. A XIX. század elejétől azonban fokozatosan előtérbe került a magyar nyelv, s ez lett hivatalossá 1834-től.

Ennek a színvonalas főgimnáziumnak neves tanárai voltak, például Greguss Mihály (aki elsőként tanította itt magyarul a történelmet) és Terray Károly (a neves filozófus és pedagógus). Eperjesen tanult Kossuth Lajos, Kazinczy Ferenc és Kerényi Frigyes, a költő.

Eperjes diáksága lelkesedett a reformkori eszmékért. Ezért fogadta szeretettel Petőfi Sándort. A költő 1845-ben két barátjával: Kerényivel és Tompa Mihállyal az itteni "Erdei lak"-ban emlékeztet "költői versenyt" rendezett. Ez Eperjes egyik legértékesebb irodalmi hagyománya.

1848/49-ben sok eperjesi diák harcolt a szabadságért. A bukás után a kollégiumi épületet a császári katonaság foglalta el. A diákok az öreg tanárok lakásán tanultak. Haynau ráadásul az itteni pedagógusokat haditörvényszék elé idéztette. Az eljárás szerencsére súlyosabb büntetés nélkül fejeződött be.

1851-ben a tiszai evangélikus egyházkerület elhatározta, hogy a kollégium keretében – a főgimnáziumon kívül – teológiai, filozófiai és jogi akadémiát szervez. Ezek létre is jöttek. A későbbiek során a négy intézmény – a kollégiumi igazgató elnökletével – mindig közös értekezleteken döntött az időszerű ügyekben. Az önkényuralommal szemben a diákság itt is ellenállást tanúsított. A kiegyezést örömmel fogadta. Éppen ekkor, 1867. szeptember 10-én ünnepelte a kollégium a 200. évfordulót.

A főgimnázium a következő évtizedekben zavartalanul fejlődött. Az intézménynek tekintélyes igazgatói voltak. Egyikük: Vandrák András később megírta az iskola történetét. Ugyancsak neves igazgató volt Herfurth József, Flórián Jakab és az európai hírű klasszika-filológus, Ludmann Ottó. Tiszteletre méltó tanárok dolgoztak a főgimnáziumban. Egyikük Csengey Gusztáv, a neves költő volt. Március 15-i ünnepélyeken a diákok tanáruk verseit szavalhatták. Másikük Gömör János történelemtanár, aki 1903-ban lett a főgimnázium igazgatója. Az ő érdeme volt az, hogy az iskola 1912-ben új, korszerű épületet kapott.

A tanárok hazafias szellemben nevelték a diákságot. Ez azonban nem jelentett más népekkel szembeni nacionalista elfogultságot. Magyar, szlovák és német ajkú diákok tanultak együtt a főgimnáziumban. Érdemes megjegyezni, hogy a szlovák költészet kiválósága: Pavol Országh-Hviezdoslav is itteni diák volt.

A főgimnázium a város közművelődésében is fontos szerepet játszott. A helyi Széchenyi Kör rendezvényei elképzelhetetlenek voltak a kollégiumi tanárok és diákok nélkül. A főgimnázium az ország legszínvonalasabb iskoláinak egyike volt. (Diákja volt például Merényi Oszkár, a neves irodalomtörténész.) Ennek a szép fejlődésnek szakadt vége az első világháború befejezése után. A terület Csehszlovákiához került. Az ottani minisztérium megbízottja 1919 márciusában a főgimnázium és a kollégium szlovákká alakítását követelte. A tanári kar és a diákság hiába tiltakozott. 1919-ben az I. osztály már szlovák lett, a II.-VIII. osztályok még magyarok maradtak. A következő években ez fokozatosan változott. 1927 júniusában volt az utolsó magyar nyelvű érettségi az eperjesi főgimnáziumban. Azóta az intézmény szlovák iskolaként működik. A kollégiumhoz tartozó más tanintézetek Magyarországra települtek át. A volt eperjesi jogakadémia a miskolciba olvadt be. A város egykori teológiai akadémiaja pedig a sopronival egyesült.

1967-ben Eperjesen megünnepelték az intézmény 300. évfordulóját. Erre meghívták az egykori magyar diákokat is. A tervezett közös megemlékezés azonban nem sikerült; külön ünnepeltek a volt magyar és a volt szlovák diákok.

A 325 évvel ezelőtt megalakult eperjesi kollégium és gimnázium a régi Magyarország egyik legszínvonalasabb iskolájának számított. Kiváló tanárai és később híressé vált diákjai miatt megérdemli az utókor megbecsülését.

MERÉNYI LÁSZLÓ

## A Székely Nemzeti Múzeum Sepsiszentgyörgyön

Bárhonnan közelítjük meg Sepsiszentgyörgyöt – akár Brassó, akár Kézdivásárhely vagy Tusnádfürdő felől – már messziről kirajzolódik jellegzetes épületeinek körvonala.

Az Olt jobb partján terül el a város nagyobb része; a Baróti-hegység legmagasabb csúcsától (1017 méter) keletre. Kellémes szubalpin éghajlat uralkodik. A levegő ózondús. Fekvése teszi számos turisztikai program kiindulópontjává.

Sepsiszentgyörgy Erdély délkeleti részének egyik legrégebbi települése. Nevét 1322-ben már oklevelek említik. 1461 óta város, 1520-tól vásártartó joga van. Vásárai a középkorban messze földön híresek voltak, és azon a téren tartották őket akkor is, ahol most. Református erődtemploma a 16. században épült. A városnak már 1690-ben volt középiskolája. Ebből fejlődött ki a Mikó-kollégium, melynek kétemeletes épülete a Fő téren áll. Itt található a volt Megyeháza, mely 1832-ben épült klasszicista stílusban. Homlokzatán Háromszék címere. Falán emléktábla; mely megemlékezik arról, hogy a magyar szabadságharc idején az épületben székel a Háromszék Honvédelmi Bizottmánya, s itt hangzottak el Gábor Áron szállóigévé vált szavai: "Lészen ágyú!".

A városnak 1948-tól állandó magyar színtársulata van. A színház rendszeresen bemutatja többek között Tamási Áron és Sütő András műveit.

A környékbeli székelység hagyományos művelődési központja Sepsiszentgyörgy. Korábban Háromszék megye székhelye volt. A lakosság részt vett a Dózsa György vezette parasztháborúban. Az 1848-as magyar forradalom és szabadságharc is nagy visszhangra talált itt. Bem-ápó felhívására Gábor Áron nyilatkozattal válaszolt: E vidék lakossága mindenben támogatja a forradalom szabadságeszméit. Gábor Áron 1848. decemberében Sepsiszentgyörgyön 4 rézágyút öntött a Habsburg csapatok elleni harchoz.

A nagymúltú sepsiszentgyörgyi Megyei (egykori nevén Székely Nemzeti) Múzeum 1879-ben létesült. Alapját az imecsfalvi kastélyba özv. Cserey Jánosné – Zathureczky Emília vetette meg, aki házitanítója Vasady Nagy Gyula közreműködésével hozta létre a háromszéki Cserey Múzeumot, amikor a 8.779 tárgyból álló régiséggyűjteményét a székely népnek adományozta. A megtisztelő feladatot, – hogy az intézménynek székhelyet biztosítson – Sepsiszentgyörgy kapta. A gyűjteményt ideiglenesen a Mikó-kollégiumban helyezték el. Mivel – a tudományos kutatómunka eredményeként is – az anyag megsokszorozódott, szükségessé vált egy önálló hajlék. Tervezését Kós Károly műépítészre bízta 1910-ben. A korszerű múzeum igényeit igyekezett összehangolni a vidék népi építészetének stílusjegyeivel. Az architektúrát, a külső stílust illetően oly szokatlan, merész és újszerű tervet készített, amely akkor – különösen vidéki viszonylatban – feltűnést és csodálkozást keltett, sőt némi ellenzést is kiváltott. A monumentális épület 1911-12 között épült fel. Kapuit a nagyközönség előtt – a közelgő háború miatt – csak 1920-ban nyitotta meg: könyvtári és levéltári, régészeti és éremtani, néprajzi, képzőművészeti és természetrajzi osztályaival. A múzeumi szakemberek munkájának eredményeként a tárgyak száma egyre szaporodott; 1929-ben több mint 70 ezer, 1979-ben pedig már 190 ezer volt. Igen gazdag az 56 ezer kötetes könyvtár székelységekre vonatkozó okiratgyűjteménye is.

Háromszék a múltban távolabbi vidékkel is gazdasági és kereskedelmi kapcsolatokra törekedett. Kézdivásárhely és Bereck kézművesei az ojtózi szoroson keresztül, még a csángókkal is cserekereskedelmet folytattak. Erre oklevelek is utalnak.

A múzeum népművészeti anyaga a különböző korok gazdasági-társadalmi és kulturális körülményeit tükrözi. A népművészet, a népviselet legtöbb alkotását házilag készítették. A díszítő faragás jellegzetes termékei a híres galambdúcos (székely) kapuk (és a rendkívül fantáziadús faragott, festett oszlopok, melyek orrefelé a sírkereszteket is helyettesítették: rendszerint az elhunyt korát, nevét és néha még a halál okát is jelezték). A kapukon különböző üdvözlő versek: pl. A jólelkűek előtt tárva nyitva, a rosszlelkűek előtt zárva. A fatárgyak másik csoportja a faragott festett népi bútorok: a tulipánnal díszített, magyaros hozományos ládák, asztalok, fogasok, sarokpolcok, ágyfejek, lócák. Szépek a mezőkre osztott mennyezetek festményei. A fából faragott tárgyak még a különböző foglalkozásokkal kapcsolatos eszközök: a guzsaj, az orsó, a gereblye, a sulyok, a szövőszék. Pásztorkodás a múltban egyik fő foglalkozási ág volt. Jól megmunkált és mesterien díszített tárgyaik: a juhászbötkök, kanalak, sótartók. A szőttesek és a varrottasok akár díszítésre, akár használatra készültek. Egyaránt az itteni paraszttasszonyok nagy hozzáértéséről, képzelőerejéről tanúskodnak.

A kenyérsütés eszközei: lisztes-zsákok, sziták, kenyérkelesztő teknők, állvánnyal, sütőlapát, kurugla, tűzkihúzó pemet, kovászos tálka fából, teknőkaparó és a kenyérsütés korabeli fotói; de kalács- és kuglófsütő cserepek, kürtös kalács-sütőfa s kenyérkosár is. Aztán a kihalófélben lévő népi kismesterségek, a szövés, a népi hangszerkészítés, régi színes kerámia készítés, a méhészet, a kádár, az ács, bognár – asztalos, a szitakészítő, stb. A népszokások sora végigkíséri a naptári év napjait. Láthatók a vásáros központok térképe, a szekeres falvakkal, ahonnan a borvizések kerültek ki. Szakkatalógus ismerteti a múzeum fényképtárát.

Az intézményhez múzeum-hálózat tartozik. 1969-ben nyílt a kisbaconi Benedek Elek Emlékház és a kézdivásárhelyi Céhtörténeti Múzeum; 1979-ben a kovásznai állandó képtár, stb.

A sepsiszentgyörgyi múzeum a város építészeti emlékeinek közlésére is vállalkozik azzal a céllal, hogy a város népi és polgári építésze jellegzetes alkotásait megörökítse. A rajzok elkészítője Varga Nándor Lajos grafikusművész, a város értő helytörténésze.

Hegycsúcsokkal körülhatárolt, természeti szépségekben is bővelkedő Sepsiszentgyörgy az értékes magyar történelmi vonatkozások és műemlékek városa. Tőle északra a Hargita látszó vulkanikus hegylánca délnyugati hegyei törnek magasra. Erdély egyik legszebb tája, városa.

DOMONKOS JÁNOS

# Reszkesetek egerek!

## *Amerikai gyerekfilmek a televízióban*

Jelen sorok írója egy héten át gyermek- és ifjúsági filmeket nézett a Magyar Televízió 1-es és 2-es csatornáján. A március másodikával kezdődő héten 40 gyermekműsort sugárzott a tévé, ebből 16 volt magyar produkció, a többi külföldi. A 16:24 arány viszonylag jónak mondható, sőt tiszteletre méltó a Televízió jelenlegi anyagi helyzetét tekintve. A 24 külföldi filmből azonban csupán 9 volt nem amerikai, s ez az arány eltúlzottnak látszik. Az amerikai dömping okai persze közismertek, jelen írásnak nem is az a célja, hogy ezekkel foglalkozzék. Az egyes filmeket azonban érdemes közelebbről megvizsgálni.

Hetente háromszor kíván nekünk jó éjszakát a "Disney" klasszikus rajzfilmjeivel, az adott héten éppen Donald kacásával. Gyerekek, felnőttek örömet szereznek ezek a szellemes rövid történetek, annál is inkább, mert több generáció életéből teljesen kimaradt a Mickey egér "mondakör". Hogy van mit behoznunk, az az egyik Donald-epizódból derült ki, melyben egy katonai behívón az 1941-es évszám szerepelt – vagyis a film a mai nagyszülők gyerekkorában készült! Jó, hogy van már Donald kacánk, bár a heti háromszori vetítés egy kicsit sok.

Aki a 60-as években volt gyerek – mint jelen sorok írója is –, annak alapélménye a Foxi Maxi, William Hanna és Joseph Barbera klasszikus alkotása. Most látható Atomhangya című sorozatuk (amely szintén van vagy harminc éves) ugyancsak Foxi Maxi-dramaturgiára épül, azaz nem más, mint üldözések, hadicselek és különböző elpusztítási módozatok végeláthatatlan sora. Sok bírálat éri ezt a filmtípust, mondván, hogy erőszakra tanít. Pedig valójában ezek humanista filmek. Az örök küzdelemről szólnak, amelyek halálosak ugyan, de mégsem vérre menőek, hiszen a hősök elpusztíthatatlanok. Engesztelhetetlen ellenségek, de nincs bennük gyűlölet, egymás nélkül igazából meg sem tudnánk lenni, sőt tulajdonképpen szeretik egymást. Mindig a gyöngye jár túl az erős eszén, vagy maga a főhős – akit szeretünk – jár állandóan pórul. A támadó fél soha nem gonosz, inkább nevetséges, néha még szánalmat is kelt. Kandúr Banditól nem kell félni.

Amellett ezek a filmek hihetetlenül szellemesek, kihasználnak minden, a rajzfilmben rejlő lehetőséget, ötletet ötletre halmoznak. A bennük ábrázolt világ mesevilág, a figurák pedig szándékoltan nem valóságűek, hanem bájosan groteszkok.

A rajzfilmeknek ebbe a családjába tartozik tehát az Atomhangya, s bár kétségkívül gyengébb, mint a Foxi Maxi, ötletes és szórakoztató.

A Hupikék törpikék című sorozatot ugyan belga filmként vetítik, valójában azonban ez is Hanna-Barbera produkció. Bár a történetek kissé butuskák, a belga Peyo által tervezett képi világuk bájos és eredeti. Itt is a hagyományos "kinyíródsi" mozgatja az eseményeket, ha lassabb iramban is, mint a rövidfilmekben. A gonosz itt sem "A Gonosz", hiszen mindig pórul jár – vagyis nem megsemmisül, hanem nevetségessé válik. A törpök "törpénete" azonban elsősorban arról szól, hogy bölcsességgel és a közösség összefogásával minden nehézség legyőzhető.

Itt kell szót ejteni a rajzfilmek tradicionálisan jó szinkronjáról. Az Atomhangya és a Hupikék törpikék ötletes magyar szövege, és különösen az utóbbit szinkronizáló színészek (Sinkovits, Haumann) nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy ezek a sorozatok kiemelkedjenek az átlagból.

Az Esti mesében sugárzott klasszikus Disney-filmeken kívül vasárnap délutánonként két újabb Disney-sorozat látható, a Kacsamesék és a Gumimacik, amelyek sokkal gyengébbek a nagy elődöknél. A történetek meglehetősen bárgyúk, a figurák édeskések (Gumimacik) vagy az ősök szolgálai másolatai (Kacsamesék – Dagobert bácsi), sokkal kevesebb a rajzfilmes ötlet és több a verbalitás, mint a klasszikusokban. Még mesevilágban járunk, de ezek a filmek már inkább lerajzolt mesék, mint a szó hagyományos értelmében vett rajzfilmek. A szinkron-csapat sem tehet mást – reprodukálja az eredeti bugyuta dialógusokat és a csipogó, bájolgo hangokat.

Roszsabb a helyzet a már említett Donald kacsa szinkronjával – azt ugyanis nem lehet megérteni. Részben a szövegben előforduló, gyerekek számára ismeretlen szavak használata (pl. londiner, inzultál), főként pedig Donald kacsa hangjának a felismerhetetlenségig történő torzítása miatt. Nyilván az eredeti hang is ilyen, de nem ártott volna kicsit jobban alkalmazkodni a magyar gyerekek füléhez, hiszen amerikai társaik csecsemőkoruk óta a magyarnál jóval kevésbé artikulált és egységes kiejtéshez szoktak.

Am Donald kacsa groteszk rekedtsége szinte üdítő az én pici pónim nyafogó szinkronhangjaihoz képest. Az eredeti hangok biztosan még szörnyűbbek, viszont remekül illenek a pasztellszínekben pompázó, selymes farkú giccspónikhoz. A Kőkutya című kétszereposz epizódban sikerült az affektált bájolást horrorral párosítani, s így egy gép ízléstelen, ámde rendkívül ijesztő produktumát létrehozni. Ráadásul a film második részét egy héttel később vetítették, és ahogy az jó

rémfilmhez illik, épp a legfélelmetesebb jelenetnél szakították félbe az első rész végén a történetet. Okos pszichológusok már rég megmondták, hogy a mesében szükség van a gyermek szorongásait megtestesítő Gonoszra, de tudjuk azt is, hogy mindennek csak akkor van értelme, ha a történet végén a Rossz vereséget szenved a Jótól, és helyreáll a világ rendje. Ha azonban a világ rendje csak egy hét múlva áll helyre – ami rengeteg, átláthatatlan idő egy kisgyerek számára –, hiába a szokottnál is csöpögősebb befejezés, a film ahelyett, hogy feloldaná, csak fokozza a szorongást.

Míg Az én pici pónim a kisebbek ízlését és lelkivilágát rombolja, a nagyobbaknak ott a G. I. Joe kommandó (sajnos mindkét sorozat töretlen népszerűségnek örvend). Az egyetlen pozitívum, ami elmondható róla, hogy a végén győz a Jó. De hogy a Jó miért jobb, mint a valóban elvetemült Gonosz, azt nem sikerül megtudnunk. Egy szokványos, vérre, erőszakra, gyilkolásra épülő, minden érzelmet és humort nélkülöző akciófilmet látunk, a legrosszabb comics-ok (képregények) stílusában. Csak annyiban rajzfilm ez a G. I. Joe, hogy "le van rajzolva" – a műfaj adta lehetőségeket meg sem próbálja kihasználni, a valóság csaknem élethű visszaadására törekszik. A gonosz "mesebeli" erő is mintha egy számítógép agyának szüleménye lenne, s nem a teremtő emberi fantáziáé. Az alkotói lelemény a különféle öldöklő szupermasinák kiagyálásában merül ki. A szereplőknek nincs karakterük, a "jókat" nemcsak egymástól, de a "rosszaktól" sem igen lehet megkülönböztetni. Arctalan hősökkel pedig nem lehet azonosulni, annál is inkább, mert a G. I. Joe kommandó tagjai – a "jók" – ugyanolyan agresszívek és embertelenek, mint a rosszak.

Ennek a műfajnak szelídebb, játékosabb változata a Tini nindzsa teknőcök, amely talán a legnépszerűbb jelenlegi sorozat. A sztori ugyanaz: egy elit kommandó harcol a Földet fenyegető Gonosz ellen. A rajzok stílusa is megegyezik, már ami a valóságutánczó környezet- és emberábrázolást illeti. A címszereplők azonban kedves, szeretetre méltó mesefigurák, akik megmozgatják a gyermeki képzeletet, akikkel azonosulni lehet. A történetben sokkal több a humor, a játékosság, a humánus, mint a harcias G. I. Joe-ban. Ami nem tetszik: a teknőcök neve. Vajon gondoltak-e arra a jópofa szerzők, hogy a Tini nindzsa teknőcökön felnőtt generációk sora hogyan reagál majd, ha véletlenül más kontextusban hallja a Leonardo vagy Michelangelo nevet?

A fenti rajzfilmekon kívül öt egyéb amerikai produkciót sugárzott a tévé az adott héten. Ezekből kétségkívül a Mesék Napkeletről, Napnyugatról című sorozat a legrosszabb. A Mózes és a mészégetők című, ismeretlen eredetű mese (elfelejtették ugyanis feltüntetni, hogy honnan származik) unalmas volt, vontatott és érdektelen. Ennek fő oka, hogy a filmben élesen kettéválik a verbális és a képi narráció, azaz némafilmet látunk, amit egy mesélő kommentál. A statikus képek inkább illusztrációk, s nem egy film egymásba kapcsolódó jelenetei, így azt a hatást keltik, mintha egy képeskönyvet lapozhatnánk, miközben valaki mesél.

Kellemes volt a Családi mozdilután a Disney-vel. A Charley és az őrangyal című nagyjátékfilm valóban az egész család, minden korosztály számára nézhető, a szó szoros értelmében szellemes, humánus, igazi amerikai mozi. Ebből a típusból többet is szívesen látnánk.

Remek sorozat a szombat délelőttönként jelentkező Edison testvérek, amely izgalmas játékfilm formájában természettudományos ismereteket közvetít. Úgy magyaráz meg fizikai jelenségeket, hogy a felfedezés öröme még azokat is lázba hozza, akiket eddig hidegen hagytak a tárgy szépségei (mint például jelen sorok íróját).

Vasárnap délután, Dagobert bácsi és a Gumimacik között látható – ki tudja miért – a jóval idősebb korosztálynak szóló A sulis című sorozat, szintén Disney-éktől. Meglepően jó! Formai szempontból is érdekes, mert a lineáris cselekmény időnként megszakad, s hol az egyes szereplők monológját látjuk, hol pedig az eseményeket kommentáló, görög drámákra emlékeztető kórust, amelyet négy, baseball-sapkás "rappelő" fiú személyesít meg. A tanulmányi versenyről szóló epizód pedig valóságos kis pedagógiai tandróma, mely klasszikus példákkal mutatja be az autokratikus, a laissez faire és a demokratikus tanári magatartást. Tanulságos, ám mégsem szájbarágós a történet, mert a különböző emberi viszonylatok árnyalt ábrázolására törekszik.

Jelen sorok írója szeretné bejelenteni elfogultságát. Mégpedig a Szezám utca című sorozattal kapcsolatban, amelyet zseniálisnak, a műfaj csúcsának tart. És nem csupán azért, mert egy, a sorozat irányelveit tartalmazó kiadványból véletlenül tudja, hányféle pedagógiai szempont figyelembevételével állítanak össze egy-egy adást. Hogy minden egyes másodpercét külön erre a célra alakult bizottságok és teamek dolgozzák ki. Hogy ezekben a bizottságokban a tévés szakemberektől a nyelvészekig, a pedagógustól a szociológusig, a pszichológustól az animációs tervezőig hányféle szakma képviselteti magát. Hogy nemcsak írni, olvasni, számolni tanít, hanem például toleranciára vagy a környezet védelmére. A Szezám utca azért kitűnő tévéműsor, mert pedagógiai céljait hallatlanul szellemes, változatos, kicsiknek és nagyoknak egyaránt szórakoztató formában valósítja meg. A nem angol anyanyelvűek számára ráadásul remek nyelvrecke. Jó, hogy a most futó, második sorozatot már feliratozták, így az angolul nem tökéletesen beszélők is – márpedig egyelőre ők vannak többen – teljes egészében megérthetik, élvezhetik az adást.

Az ötletes magyar szöveg egyetlen hibája, hogy a nem beszélő nevű szereplők is magyar neveket kaptak, s ezek kissé idegenül hatnak az angol szövegkörnyezetben.

Az amerikai filmek – tetszik, nem tetszik – a Magyar Televízió gyermekműsoraiban is túlsúlyba kerültek. Jó, hogy a mai gyerekek nem “maradnak le” az aktuális rajzfilmsztárokról, és hogy sokkal több értékes műsort láthatnak a tévében, mint a szüleik annak idején. Ugyanakkor viszont megnőtt az ízlésrombolás veszélye is. A központi tiltások ideje hálistennek lejárt, de arról sem feledkezhetünk meg, hogy a gyermekközönség más, mint a felnőtt közönség. Ebben az életkorban még nincsenek kialakult ízlésbeli preferenciák, nem beszélhetünk elit- és tömegkultúra szétválásáról. A gyerekek még nyitottak és nevelhetők. És hogy a valóban nagy kínálatból végül mit választ, az elsősorban a felnőttek felelőssége. Szülőké és pedagógusoké.

KERTÉSZ MÁRTA

## Tájékoztató

### *A Magyar Oktatási Tudományos és Kulturális Alapítványok Egyesületéről*

1992. május 16-án 24 alapítvány létrehozta a Magyar Oktatási Tudományos és Kulturális Alapítványok Egyesületét (MOTKA). Az alapítók megfogalmazzák a legfontosabb célkitűzéseket, tehát hogy az Egyesület:

– Segítse oktatási, tudományos és kulturális alapítványok működését és együttműködését;

– Hozzon létre jól működő érdekképviselői rendszert az alapítványok hatékony tevékenysége érdekében;

– A filantrópia alapvetően nemes szándékának és a civil társadalom megteremtésének jegyében véleményezze és befolyásolja az alapítványok működését, gazdálkodását, létét érintő jogszabályokat a törvényalkotás és -végrehajtás minden szakaszában;

– Szolgálja az alapítványi élet átláthatóságát.

Az alakuló ülés résztvevői ugyanakkor a rövidebb távra szóló és a folyamatos működéssel kapcsolatos konkrét feladatokat is megszabták, tehát az Egyesület:

– Lépjen fel a nonprofit tevékenység hazai elismertetéséért és átfogó törvényi szabályozásáért;

– Segítse az alapítványok működési feltételeinek megteremtését;

– Működtessen információs, gazdasági és jogi tanácsadó szolgálatot az alapítványi ügyintéző szervezetek és kuratóriumok munkájának segítése céljából;

– Alakítson ki szakmai képzési és továbbképzési rendszert, rendezzen hazai és nemzetközi konferenciákat alapítványi szakemberek képzése érdekében;

– Törekedjék a hazai és külföldi támogatási források felderítésére és közkinccsételére;

– Törekedjék országos szervezeti hálózat létrehozására;

– Törekedjék széles körű nemzetközi kapcsolatok és együttműködés kialakítására, a magyar alapítványok és törekvéseik külföldi megismertetése érdekében.

Az alakuló ülés résztvevői határoztak az 1992. évi tagdíj mértékéről 1000.- és 20000.- Ft között), kiszámításának alapja a tárgyévi nyitóméreg szerinti vagyon.

Az Egyesület – nemes céljainak mevalósítására – minden túlfizetést hálásan fogad.

Az alapítók az Egyesület tagjai sorába várják minden olyan hazai alapítványt, amely megfelel a klasszikus értelemben felfogott nonprofit szervezet kritériumainak, s képviselői úgy vélik, a szakmai és érdekképviselői feladatok megnövekedése, a nélkülözhetetlen információcsere szükségessége mind sürgetőbbé teszi, hogy éljünk az együttműködés és az egyesülés lehetőségével.

Cím: 1083 Budapest, Ludovika tér 2.

# Lapvég

Beszél egy ember a tévében. Halkan beszél, mintha derűsen, pedig jól látható, hogy nagyon rosszkedvű ez az ember. Emlékezetembe villan: a Zászló utcában lakik (lakott), Kecskeméten. Furcsa fintora ez a sorsnak, hiszen nem tartozik a lobogtatósok közé. Költő az ember, mégpedig fontos és tiszta beszédű költő, úgy hívják, hogy *Buda Ferenc*. Vannak pillanatok, amikor az ilyen férfiakra is ráterelődik a figyelem. Azután villámgyorsan elvonódik róla. Ki tudja, miért? Talán, mert az ilyen ember mindig kényelmetlen. Makacs, bízik az igazában és nincs mit takargatnia, felejtene. Azt tudja, mit akar írni, mit kell írnia – nem azt, hogy milyen elvárásoknak kell megfelelnie.

Talán nem modern viselkedés az övé, és ez is zavaró. Ahogy csak úgy van, nem virblizik, nem apellál a hatalomra, nem ácsingózik irodalmi divatok kegyeire. Ült ötvenhat után, de ezzel nem hancegett az elmúlt ötvenhat hónapban, nem toltak alá bársonyszéket, nem kér elégtételt, nem startolt rá az ötvenhatos témák felmelegítésével megszerezhető babérokra, melyek némely hitvány fejeken is jól megülnek immár, nem akar vérbosszút és nem fogja megtalálni a múltja által felkínált kiskapukat.

Szeretem ezt az embert, a Buda Ferencet, mert olyan volt most is, a tévében is, mint bármikor, mióta ismerem. Nem szégyellte Nagy Lászlót hiányolni a Nagy László-revízió előestéjén, nem szégyellt megrendülést sugalló verset felolvasni a cinikusan ironizáló nagyszájúak évadában. Egyáltalán, már-már az is fölmerül bennem, hogy ez a Buda Ferenc költő ugrat bennünket. Amíg mások törekednek befelé, az új húsfazekak közelébe, ő kivonul tanyai magányába; amíg a szájjal harcolók emlékezettől könnyes szemekkel kapaszkodnak felfelé a meredek hatalmi létrákon, ő a hatalommá válás lehetőségét is tüntetően elkerüli. Ennyire bölcs, vagy ennyire ostoba? Vagy csak legyinteni kell rá: eh, költő!

Buda Ferenc nem tudja, hány példányban jelent meg a beszélgetés apropójául szolgáló kötete. Nem is érdekli. Eddig sem tartozott rá, ezután sem fogja magának vindikálni ezt a tudást. Fő, hogy megvan – ha a terjesztőnek nem is kellett. Mármost el lehetne azon gondolkodni, vajon ki a fene kell a terjesztőnek, ha egy Buda-méretű költőt csak úgy leráz magáról. Felmerül bennem, talán nem a költészetet (az irodalmat) kellene mindenáron leváltani, hanem a terjesztőt. Nem tudom, kik az – a terjesztő. Egy bizonyos. Amíg az értékrendet számára a garasok csengése jelenti, ő nem terjesztő, csak a mostanság elszaporodott hiénák valamelyike. Buda pedig csak beszél, mintha jól volna a világ. Mintha a világ jó volna. Elhallgatnám napestig ezt az embert. De már más műsor van soron. S hamarosan a reklám ideje...

ZALÁN TIBOR

# Körmös

Az iskolavész egy betegség. Egyik napról a másikra jött, pöttyökkel és lázrózsákkal. És belepusztult néhány iskola. No nem a tanári kar, nem is a hemzsegő nebulók, csak a régi épület. Visszaadták, joggal, már persze azoknak, akiknek elég nagy a múltjuk. Látható, a múlt elég. Az érv. Az iskolavész csak fiatal, uszkve negyven éves iskolákat visz el. Egy másik épületbe. És közben kiirtódik, átíródik a múltunk. Az én múltam. A hajdani osztályomé is.

Kedvenc – mert egyetlen – gimnáziumomat, Debrecenben, mondják, visszaadták azoknak, akiktől elkommunizálták. Én meg az éveimmel, meg az előttem és utánam végzetek az ő éveikkel mehetnek új, modernebb, világosabb, harsányabb épületbe. Azokkal együtt, akiknek még nincsenek éveik. Elvégre két költöztetés-átalakítás, szervezkedés és ricsaj kevesebb mint egy. Értem én. A pöttyök kirajzanak a bőrre, és vakarózni támad kedvünk. Megoldás van, új bőr kell, az hathatós gyógyszer, bele is lehet rokkanni. Szétszereljük a múltunkat, a nagyobb múlt kedvéért. Merthogy azt történelminek is nevezhetjük. Még ha rég elporladt ama korábban kiirtott cívis tanári kar, s a neveken kívül más nem maradt.

Azaz maradt: az, amit az iskolámnak mondtam. De most szétverik. Szébbé. Jobbá. Igazabbá. De vajon hová fog néha égi magányából visszalátogatni a drága Vincze Edit néni selyemcukrot ropogtatva, hogy ránézzen új kollégáira, miként tanítják a biológiát, s hol igazítja helyesre angyalujjával a hexózt rajzoló ceruzát a diákkézben – ha azt se tudja, melyik az az új nevű utca, ahol a Tóth Árpád Gimnázium? És a szelíd Ági néninek mikor lesz majd új rondaneve (Ági mama), a Póser Pali meg hová gyülekezteti nagyszájú népségét, ha a Hortobágyra (igen, ahol a kitelepítettek laktak) akarja őket vinni történelem gyanánt? A manóforma német-orosz-francia nyelvtudós, volt apáca Edit néni (a legszebb egér) hol osztja tétova vidéki tanítványainak a várostérképet, megjelölve, itt a kollégium, itt az iskola, itt meg a múzeum (s közelében a mozi)? Mert tanáraim attribútumai ott maradnak a kiürített és más iskolának adott iskolában, leszakadtan róluk, mint egy régi arc. Ahol pedig éjszakánként, mindörökre, maguk is összeülnek majd heti konzíliumra, kibeszélni, melyik volt diáknak mint megy a sorsa (ők még azt is fogják tudni, mi történik a mostani, általuk nevelt iskola-visszaalapítókkal) és összedobnak egy színházra valót a legszegényebbnek. Zsuga Anikó (alias Anca) – kinek vizsgadolgozattát az egyetemi könyvtárból is kiloptuk, hogy tudjuk, mit ért az eidilion fogalmán – még egy különjegyet megszavaz, balszélen, a negyedik sorba.

Géni János