

iskolákultúra

96/1

Tanulmány

Kamarás István
Tanítható-e az erkölcs? 3

Fáy László
Rendhagyó filozófiaóra 15

George Kühlenwind
A kisgyerek zsenialitása 27

Kiss Ádám Sándor
Értelmi fogyatékosok a középiskolások szemével 33

Annsi Halmesvirta
Molnár Ferenc és az ifjúkor kultúrája 38

Tóth Loránd
Elsőéves tanítóképzős hallgatók könyvtárhasználati kultúrája 45

Boda I. Károly – Porkoláb Judit
Költői szókészletvizsgálat számítógépes programmal 51

Nagy Attila
Az olvasás korszerűsége? 62

Szabó József
A nyelvjárások helye és szerepe az iskolai oktatásban 67

Szabó Imréné
Diagnosztikus vizsgarendszer 75

Nemes Ferenc
Az értékelésről 82

Szemle

Szirmainé Kövessi Erzsébet
Romák az Esély iskolában 85

Kovách Árpád
Egy iskolaimage, szürkével 93

Pólya Zoltán
A Csenyétéi Osztatlan Iskola pedagógiai programja 96

Barta Péter
Néhány elkalandozó gondolat cigány szótárakról 99

Nagyné Volopich Mária
Bemutatkozik az Alapítványi Munkaiskola 101

Szűk Balázs

Az Apokalipszis 666-os nagy fenevadja **105**

Mesterházi Márton

Híreink nyelve **112**

Arató László

Kispál és a Borz: Halszív **117**

Havas Péter

*Az Észak-Amerikai Környezeti Nevelési Egyesület
Konferenciája* **119**

Chikán Bálint

Egy boldog ember jelbeszéde **126**

Satöbbi

Satöbbi **128**

Melléklet

Mányoki Endre

Fotók

Tanítható-e az erkölcs?

„Vajon nem jár-e a pluralizmus, az etnikai ellentétek éleződése, a nacionalizmus túlhajtása által is szükségessé tett tolerancia hirdetése olyan nagymértékű erkölcsi relativizmussal s egyáltalán érték-relativizmussal, hogy le kelljen mondanunk a szavak és a tettek erkölcsi megítéléséről, úgy ahogyan egy ódon, divatjamúlt szemüvegről?” – kérdezi G. Lind gondolataitól megihletve Váriné Szilágyi Ibolya. A kérdés mögött jól érzékelhető állítás mellett Heller Ágnes segítségével érvelhetünk, aki Wittgenstein gondolatát is felidézve azt mondja, hogy az erkölcs a jó és rossz közötti különbségtétel képessége és a cselekvő felelőssége, vagyis az erkölcs a világ feltétele. Ebből pedig az következik, hogy amennyiben az iskola feladata a világra vonatkozó igaz tudás közvetítése, ebbe feltétlenül beletartoznak a helyes magatartás normái és szabályai. L. Kohlberg a demokratikus társadalomban való aktív és felelős részvétel feltételének tekinti az erkölcsi nevelést. Kérdés, kinek a feladata és hol történjék az erkölcsi nevelés, és amennyiben az iskolában is, milyen formában.

Van-e szükség és lehetőség erkölcsi nevelésre?

Az iskolában az erkölcsi nevelés – egyebek mellett – a következő formákban jelenhet meg: a) az iskola világa, értékrendje, éthosza, b) a pedagógusok és diákok értékrendje, éthosza, c) az osztályfőnök nevelő tevékenysége, d) a különböző tantárgyak tanítása közben érzékelhető etikai felhangok, e) olyan tárgyakon keresztül, amelyekbe tudatosan be van építve az etika (filozófia, embertan, lelki egészségtan, ökológia stb.), f) önálló tárgyként. Kérdés, melyik forma mennyire jogosult egy plurális társadalom állami iskolájában, amely alkotmányjogi értelemben semleges, vagyis nem engedheti egyetlen értékrend, világnézet vagy erkölcsi rendszer előnyben részesítését sem a többiek rovására.

Sokan azt válaszolják, nem szükséges etikát tanítani, ugyanis éppen elegendő a példa: az iskola éthosza és a tanárok éthosza. Kérdés, hogyan adható át az erkölccsel kapcsolatos ismeret és tudás, hogyan fejleszthetők hatékonyan az erkölcsi képességek.

Tanítható-e az erkölcs?

Értékekre, erkölcsösségre senkit sem lehet megtanítani, igazából csak maga az élet és a példa hathat az érték-érzék és az éthosz alakulására. Éppen ezért, amennyiben meggyőződünk arról, hogy valami mégis megtanítható belőle, annál sikeresebb lesz ez a tevékenység, minél inkább hasonlít az erkölcsismeret tanítása az életre. Jó néhány neves filozófus, pszichológus és pedagógus – köztük Piaget, Kohlberg, Goldmann – határozottan állítja, hogy tanítható az erkölcs, azaz pedagógiai tevékenységgel is befolyásolható az erkölcsi személyiség kialakulása. Heller Á. szerint erkölcsöt tanítani nem más, mint tartalmat adni a jót és a rosszat megkülönböztetni képességünknek (amely mentális ké-

Az előadás az 1995-ben Kaposváron rendezett Morálfilozófiai és -pedagógiai Konferencián hangzott el.

pesség, logikus gondolkodás, problémamegoldás, alkalmazó ítélet, képzelőerő, affektus, orientáló érzések, lelkiismeret, odaadás, lelkesedés és szenvedély ötvözete), erkölcsöt tanulni pedig: e tartalmat bensővé tenni.

Az erkölcs tanítható, ám sokak számára kérdéses, hogy más tárgyak erkölcsi „felhangjaként” vagy az erkölcs történetén kívül más formában lehetséges-e, ugyanis joggal vetődik fel a kérdés: melyik erkölcsöt tanítsuk, azaz megőrizhető-e a kívánt semlegesség. Azért nem lehet erkölcsöt oktatni iskolában, mondják sokan, mert nincs erkölcs vallás nélkül. A vallás nélküli etika valóban modern találmány, s eddig nem volt olyan széles körre kiterjedő gyakorlata, amely eredményes lett volna. Mi lehetne az az alap, amelyre felépíthető egy olyan tantárgy, amelyet nyugodt lelkiismerettel lehetne ajánlani az állami iskolák különböző világnézetű diákjainak?

Heller Ágnes szerint az erkölcsfilozófia feltétele, hogy léteznek jó személyek. Az erkölcsstan ez esetben a „Hogyan lehetségesek jó személyek?” kérdésre keresi a választ. Csakhogy erre a különböző erkölcsfilozófiák különbözőképpen válaszolnak. Ezekből válogassanak diákjaink, vagy lehetséges – mint iskolai tárgy – valamiféle egyetemes, valamiféle konszenzus-etika? Keresztény pedagógusok is akadnak szép számmal azok között, akik szerint lehetséges az egyetemes etika, s a katolikusok általában a lex naturalisra, a protestánsok pedig az általános kegyelemre hivatkoznak. *Jelenits István* azzal érvel, hogy embernek lenni: feladat, és ennek van egyetemes mércéje. Úgy véli, hogy a nem vallási megalapozás nehezebb, de azért lehetséges. *Orosz László* szerint az egyetemes etika arról szól, hogy mit kell tenni a közösség boldogulása érdekében, kiindulópontja a személyes emberi méltóság. Egyetemes etikát írt *Nyíri Tamás* főiskolásoknak és egyetemistáknak és *Szabó Pál Tivadar* középiskolásoknak. Egyetemes etikát tanítanak többfelé a világon „világi etika”, „természetes erkölcsstan” stb. néven. Tehetik ezt azért is, mert az ember történetiségéből és szabadságából következően a legújabb korban létrejöttek nem vallási alapú erkölcsi rendszerek is, amelyek – mégha ezek valamiképpen kapcsolódnak is a vallásos etikákhoz – választási lehetőséget jelentenek a vallás erkölcsökhöz képest.

Többen azzal érvelnek, hogy az egyetlen világnézetet előnyben nem részesítő iskolákban az erkölcsstan akadályozná a pedagógusok nevelőmunkájának sokszínűségét, az egyes tantárgyak körébe eső erkölcsi kérdések értelmezési szabadságát. Ezt a szabadságot azonban nem korlátozza sem a demokratikus iskola ethosza, sem a különböző éthoszú tanárok közötti kialakult konszenzus (értékekről, erényekről, emberi jogokról).

Eleg lenne csak áttételeken keresztül közvetíteni az erkölcsi törvényeket, az erényeket, mondják mások. *Nagy Péter Tibor* úgy véli, hogy az emberiség kultúrájának megjelenítése éppen elegendő, amit tanítványaink erkölcsi fejlődéséért tehetünk. Csakhogy a *Micimackó*, a *Pál utcai fiúk*, a *Hamlet*, a jakobinus diktatúra, a darwini fejlődésmélet legalább annyira ki vannak téve világnézetileg nem semleges interpretációnak, mint az ember erkölcsileg minősíthető cselekedetei.

Ismét mások úgy vélik, hogy az iskola tárgyilagos és „semleges” maradjon, csak az erkölcsi kérdések feltevéséig szabad eljutni, s a tanulóra bízni a választ és a választást, ehhez azonban egyfelől megfelelő muníciót kell számukra biztosítani, másfelől nem alkalmazható eljárás kisebb gyerekek körében.

Etikákat vagy egyetlen etikát tanítsunk?

Az iskolai erkölcsi nevelést az etika tantárgy formájában is támogatók többféle módon képzelik el az erkölcsstan oktatását: A) Etika-étlapról választható erkölcsi rendszerrel való megismerkedés (ez azonban csak nagy nehézségekkel szervezhető meg). B) Különböző etikák tárgyilagos bemutatása (ezzel a módszerrel azonban nehezen lehetne fejleszteni a megcélzott erényeket). C) Konszenzus-etika a praxis szintjén (amikor a tanuló–tanár közösség beszélgetés keretében megegyezik mindannyiuk számára elfogadható erényekben és értékekben, ezeket megpróbálják életükben megvalósítani, s megosztják egymás-

sal tapasztalataikat, ám úgy tűnik, ez inkább csak elemi szinten lehetne adekvát megoldás). D) Konszenzus-etika elméleti szinten is.

A konszenzus először is azon az alapon jön létre, hogy az ember egyetlen faj. Másodszor azért, mert a különböző erkölcsökben és etikákban eléggé sok a közös pont. Harmadszor azért, mert különböző világnézetű gondolkodók számolnak alapértékekkel. Negyedszer azért, mert az emberi jogok nyilatkozata és egyéb alap-dokumentumok is számolnak alap-értékekkel és -erényekkel. A konszenzus-etika nem valamiféle „színtelen-szagtalan”, steril lekerekítés, hanem érzékelteti az eredőket, a közös nevezőre hozott másságokat, a konszenzus nehézségeit és tökéletlenségeit. Lehetőséget ad arra, hogy a tanulók és a tanárok eltérjenek a konszenzustól. A kisebb gyerekek számára természetesen azokat a kérdéseket célszerű feldolgozni, ahol legegységesebb a konszenzus. Számukra érzékletesen megjelenítve élethetővé kell tenni az erkölcsant.

Mik a hátulütők?

Az erkölcsismeret oktatása nem könnyű feladat. Az eddigi kultúrák közül a miénket kivéve valamennyi egy-egy vallásos világnézet, s így a valláserkölcst jegeyében működött. Nem rendelkezünk elegendő tapasztalattal arról, hogyan működik az iskolai erkölcsi nevelés egy szekularizált, plurális társadalomban. A Lajtán túli világ gyakorlata ebben a tekintetben eléggé sokféle, komoly viták folynak erről a kérdéssről ott is, mind szakmai, mind politikai platformokon. Így aztán bizonyára a legjobbnak tartott megoldások esetében is számolhatunk hátulütőkkel; ilyenekkel például: a) az etika oktatás átcsap morálizálásba; b) az erkölcsi ítéletet a tanulók ítélezésként, megméretésként értelmezhetik, s akár súlyosan is sérülhetnek; c) ha a tanár erkölcsi kérdésekben bizonytalan, éretlen vagy éppen „erkölcsstelen” (a konszenzus-etika mércéjével mérve), akkor aligha alkalmas e tárgy tanítására, még kevésbé az erkölcsi nevelésre; d) konszenzus-etika tanítása keretében is kialakulhatnak olyan kisebbségek, akiket sérthet a többség „igaza”; e) sérülések (például identitás-válságot) okozhat az iskolában és a másutt hallottak, tapasztaltak ütközése a diákokban; f) könnyen elméleti, vagyis tan szinten maradhat az erkölcsant, s bensejé nem válva hamar elfelejtett tudássá válhat; g) a személyesség könnyen átcsaphat személyeskedésbe; h) a megkedvelt vagy népszerű tanár rokonszenves erkölcsi nézetei akár a legkisebb erőszak nélkül is nemkívánatos előnyhöz juthatnak más erkölcsökkel szemben; h) optimális esetben az erkölcsismeret mélyreható változásokat, erkölcsi megújulást eredményezhet, ám ez is konfliktus forrás lehet a diákok és a szülők, vagy a diákok és az iskola viszonylatában.

Az erkölcsant mint érték-közvetítés

Hallva őt a békéscsabai morálpedagógiai konferencián (1991) igen meggyőzően érvelni a morálpedagógia (mint ágazati pedagógia, tantárgy és pedagógiai akcióprogram) mellett, egyáltalán nem lepődtem meg, amikor az értékközvetítő és képességfejlesztő program (továbbiakban ÉKP) keretében tanítandó erkölcsismeret tananyagának (majd később a tantárgyi útmutatónak) a kidolgozására kért fel *Zsolnai József*. Egy alkotmányjogi értelemben semleges iskolában működő, de értékekre is építő pedagógiai rendszerben Zsolnai erénytanra, vagyis konszenzus-értékekre (mint becsületesség, kötelességtudat, felelősség, szolidaritás, erős akarat, testi-lelki tisztaság, jó kedély, természetszeretet, segítőkészség, önismeret, önnevelés) épülő erkölcsant képzelt el.

A Nemzeti Alaptanterv munkálatai közben (még 1990-ben) az Ember és társadalomtudományok munkabizottság igencsak különböző szakképzettségű, világnézetű, értékrendű, politikai beállítottságú és mentalitású tagjai a következő értékekben állapodtak meg mint mindannyiuk számára elfogadhatókban: egység, szabadság, tudás, erkölcs, szeretet, élet, munka, szépség. Ez képezte érték-alapját olyan műveltségi területek kidolgozásának, mint önismeret, társadalomismeret, vallásismeret, erkölcsismeret.

Bár a Nemzeti Alaptanterv legvégső változatában már konszenzus-értékek nem szerepeltek, hasonló alap-értékekre építtem fel *Bohár András* segítségével az ÉKP számára kidolgozott erkölcsismeretet:

I. a legfőbb érték: az *egység*, a kapcsolat: önmagammal, a társakkal, a természettel és a transzcendenssel (megismerésük, értelmezésük, esetleg átélésük, befogadásuk és felvállalásuk);

II. feltételei: *szabadság* (mint függetlenség, önállóság, a választás és a döntés szabadsága), *tudás* (mint megismerés, tudatosság, nyitottság, rugalmasság, kíváncsiság, igazságkeresés, kritikai szellem), *erkölcsiség* (mint igazságosság, becsületesség, etikai szilárdság, a jóra törekvés);

III. megnyilvánulási formái: *életkedv* (mint természetesség, egészség, érzékelés, öröm), *munka* (feladattudat, alkotás, funkcionalitás, szakértelem, vállalkozás, igényesség, kreativitás), *szerelem* (emberség, önzetlenség, közösség, szolidaritás, udvariasság, kedvesség, segítőkészség, áldozatkészség, tolerancia, empátia, felelősségérzet), *szépség* (harmónia, rend, művészet).

A fejlesztendő erények listája pedig – elsősorban *A. H. Maslow* és *Pálhegyi Ferenc* érett szempontjait figyelembe véve – a következőkből állt össze:

1. realitásérzék, helyes valóságészlelés, bátorság az ismeretlennel szemben; 2. jól működő, nem félelemkondicionált, hanem az énképhez igazodó lelkiismeret; 3. reális önismeret és önértékelés, identitás, önbizalom és helyes önszeretet; 4. kezdeményező képesség, produktivitás; 5. életigenlés, természetszeretet; 6. intimitás, vagyis mély, de megválasztott társas kapcsolatra való alkalmasság; 7. jól szabályozott motívum- és önkontroll, higgadtság; 8. a közösség normáinak bensővé tétele; 9. frusztráció-tűrés; 10. belső szabadság, a konvencióktól, a divatoktól, a közcsodálat tárgyaitól, a környezeti hatásoktól való függetlenedni képesség; 11. nyitottság, állandó készség befogadásra és az élmények friss érzékelése és értékelése; 12. empátia; 13. szociális érzület, szolidaritás, segítőkészség; 14. demokratikus attitűd; 15. etikai biztonság; 16. ellenségességtől mentes humorérzék; 17. felelősségtudat, kötelességtudat; 18. alázatosság, szerénység; 19. következetesség; 20. udvariasság, lovagiasság; 21. önzetlenség, szolgálat, áldozatkészség; 22. türelmesség; 23. őszinteség, becsületesség; 24. erős akarat.

Hogyan tanítható az erkölcsstan?

Hogy az elméleti és gyakorlati tudáson kívül a problémálatásban és az attitűdökben is gazdagodhasson a tanuló, az erkölcsstan tanítás elsősorban a következő tevékenységeken keresztül kellene történjen, egyéni és csoportmunka keretében, órán és azon kívül: a) ismeretátadás, -átvétel; b) olvasás és szövegek elemzése; c) könyvtári kutatás, referálás, bibliográfia készítés; d) beszélgetés (szabad asszociációk, vélemények felszínre hozása és összeütköztetése, hipotézisek cáfolata és bizonyítása). e) elmélkedés; f) írásművek készítése (jegyzet, ismertetés, összegezés, tanulmány, esszé); g) előadás tartása; h) megismerkedés és interjú szakemberekkel; i) önmaguk, események, helyzetek megfigyelése és elemzése; j) játékok, szerepjátékok, szociodramák; k) kutatás: I: adatok, biológiai, pszichológiai és szociológiai tények összegyűjtése, rendezése és elemzése, II: kísérletek, III: irodalmi és filmi-nyelven pszichográfia és szociográfia készítése; l) cselekvési program készítése (saját maga, társai, környezete és a társadalom számára); m) művészi alkotás létrehozása az adott témakörben (vizuális ábrázolás, irodalmi mű, film, fotó, happening).

A tananyag

Az ÉKP programmal működő iskolák számára a negyedikől a tizedik osztályig tart az erkölcsstan. A negyedik-ötödik-hatodik évfolyamban a *fundamentális etikára* kerül sor, a következő három évfolyamban az *alkalmazott etika* következik, a tizedik

évfolyamban pedig – leginkább elméleti megközelítéssel – *áttekintés* a különböző erkölcsökről és etikákról.

A „fundamentális” ez esetben nem alapozó fogalomtár, hanem érzékletes megjelenítése az erkölcsstan alapkérdéseinek, elsősorban a tanulók addigi tapasztalatainak és élményeinek (saját életp tapasztalata, valamint a művészet és a tömegkommunikáció által közvetített esetek és példák) megbeszélése.

Negyedikben az értékelő ember vizsgálata keretében a tanulók felfedezhetik az erkölcsi értékelést végző embert, valamint azt, hogy a másfajta értékelések zöme is át van szőve erkölcsi értékeléssel. Eközben már jól érzékelheti a tanuló milyen nehéz az értékelés, ezután pedig arról lesz szó, hogy miért nehéz. Ezután kerül szóba a nagy segítség: a legtöbbször általánosan már megtapasztalt belső hang. Az év végére talán megéreznek valamit abból, hogy az erkölcsös cselekedet jót és jól dönteni és megvalósítani. Ötödikben a jó és a rossz megkülönböztetése a téma, vagyis a rossz, a hibázás, a rossz szokások és a bűn, valamint a jó magatartás és viselkedés, a jó szándék és cselekvés eszközei, az erények és az adományok. Hatodikban esik szó részletesebben az embernek mint szabad és a jó felismerésére alkalmas lénynek az „erkölcsi szervéről”, a lelkiismeretről.

Az alkalmazott etika az erkölcsös viselkedéssel kezdődik, de nem a parancsolatok és vétkek felsorolásával, hanem a konfliktus-helyzetbe kerülő ember viselkedésének tanulmányozásával. A hetedik év a felelős ember megjelenítésével és megfogalmazásával végződik. A következő két évfolyamban kerül sor a különböző életterületek erkölcsstanára, egyre inkább a „nevelve nevelés” az önismeret és önnevelés jegyében.

A tizedik évfolyamban kerül sor a különféle normarendszerek, erkölcsök és etikák bemutatására, s bizonyos tekintetben összefoglalása is az eddigieknek, hiszen az érzékletesen megjelenített fundamentális erkölcsstan alapvető kategóriái itt már jobbra fogalmi szinten jelennek meg. A teljes tananyag a *Mellékletben* található.

Embertainba épített erkölcsstan

Az egyetemes etika tanítására legalább fél tucatnyi komoly kísérlet történt hazánkban az elmúlt években. *Zsíros Lajosné* és munkatársai, a *Leleki egészség* füzetek szerzői olyan programot alakítottak ki, amelyek a tízparancsolat, az ókori humanizmus, a felvilágosodás és más új- és jelenkori érték- és erkölcsi rendekre épül. *Szabó Pál Tivadar* etikája a zsidó-görög-keresztény kultúrában és a zsidó-keresztény vallásban gyökerezik, ám másféle szempontokat is szerepeltet, amennyiben megfeleltek a „jót minden körülmények között követni kell, a rosszat pedig kerülni” szellemének. *Légrádi László* kéziratos etika tankönyv sorozatának erkölcsstana nem titkoltan a Tízparancsolatra épülő, és a szerző szerint éppen ezért egyetemes etika, amelynek azonban jó néhány fejezete másféle nézeteket képviselő szerzők műveire épül vagy támaszkodik. *Somogyi Lászlóné* elképzelése olyan keresztény etika, amelynek középpontja az ember, a maga nemességében, a maga bűn-romlottságában, a maga hiánylétében és a maga rászorultságában. Ezek az elképzelések emlékeztetnek leginkább arra a megoldásra, amelyet magam a legjobb megoldanak tartok: az embertainra. Az embertain különféle embertudományok (biológia, lélektan, szociológia, etika, kultúrantropológia, humán-ökológia, politológia stb.) szintézise, elsősorban a filozófiai antropológiai reflexió jegyében. Ebben az etika ugyan „csak” az egyik szólam, ám ez a többszólamúság nagyobb esélyt adhat az erkölcsi nevelésnek. Az etika ugyanis önismeret és társadalomismeret nélkül óhatatlanul is moralizálássá válhat, mint ahogy a lélektan pszichologizálássá és a társadalomismeret pedig szociologizálássá, a másik kettő (és a többi embertudomány) nélkül. Jobb a helyzet, ha az etikával párhuzamosan lélektant, szociológiát, filozófiai antropológiát is tanulnak, de talán még szerencsésebb – szerintem az – ezek szintézise. Ha ugyanis tanítványunk megtudja, hogy mi is az ember és hogyan működik, maga fogja kimondani, felfedezni az erkölcsi szempontok, törvényszerűségek egy részét. Ha például megtudja,

hogy mindenki egyedi, tanítványunk következtethet arra, hogy ezért senki mással nem pótolható értéke, aki emiatt is tiszteletet érdemel. Elméleti érvek is felhozhatók az embertanba ágyazott erkölcsstan mellett. Ezek közül elég talán Heller Ágnesre hivatkoznom, aki szerint az erkölcs nem alkot külön szférát, hiszen „minden társadalmi szféra olyan mértékben erkölcsi jellegű, amilyen mértékben a benne foglalt cselekvésmódok bensővé tételt igényelnek”.

Az ÉKP szerint működő iskolákban lehetőség van az embertudományok mozaikjából kirakni az embert, tehát az biológiai antropológia, az önismeret, a társadalomismeret, a vallásismeret és egyébek mellett külön az etikát is tanítani, ám lehetséges egészenben, az embertan keretében láttatni az embert, amikor az etika az egyik szólam, ám a filozófiai antropológia mellett a másik metaszint, ahonnan rálátás nyílik a különböző embertudományok által bemutatott ember távlatos szemléletére. Előnye még ennek a megoldásnak, hogy jelenleg az embertan tanításához több tapasztalat és több oktatási segédlet (tantárgyi útmutató, tankönyv, tanári segédkönyvek; egyéb oktatási segédletek, módszertani írások, főiskolai jegyzet, továbbképzési programok) áll rendelkezésre, mint az erkölcsstan tanításához. Még egy előnye van az etikát is magába foglaló embertannak: a végső jóváhagyás előtt álló nemzeti alaptanterv is ezt a megoldást választotta. Az etika az 1–6. évfolyamban az Ember és társadalom, a 7–10. évfolyamban az Emberismeret műveltségi körbe van beépítve.

Joggal vetődik fel a kérdés, hogy ki fogja tanítani az immár kötelező emberismeret keretében, vagy a helyi tantervekben megfogalmazódó másféle elképzelés keretében akár az embertant, akár az etikát? Ez esetben, úgy vélem, a tyúk vagy tojás kérdés megválaszolható: a pedagógusképzésben (beleértve a továbbképzést is) kell lépni. Ez pedig azt jelenti, hogy hosszabb átmeneti időszak következik, amíg az embertudományokat megfelelő szinten tanuló, illetve emberismeretre vagy etikára is szakosodó tanárok veszik át a váltóbotot. De kiktől veszik át? Úgy vélem, addig is mindazok vállalkozhatnak erre a feladatra, akikben van érdeklődés, bátorság és pedagógiai érzék, s akik hajlandók az önművelésre. Ha van tárgy, az embertan az, (de még az etikára is áll), amelyet többen is taníthatnak egy osztályban, amelynek tanításába be lehet vonni pszichológust, szociológust, filozófust, lelkeszt. Jó lenne ha ennek a területnek minden tantestületben lenne felölse, valamint az is, ha az osztályfőnökök is részt vennének ebben a csapatmunkában.

Állítólag egy kannibál törzset úgy sikerült leszoktatni az emberevésről, hogy szigetükre repülőgépről húskonzerveket dobtak le. Nos, nem hiszem, hogy esetünkben a dolog ilyen egyszerű lenne: ejtőernyővel etika könyveket és erkölcsstan tanárokat juttatni az iskolák udvarába. Az emberevés ugyanis általában nem egyszerűen hűsevés, hanem a transzcendens célokat szolgáló rítus, ami jóval erősebben motivál, mint a konzerv-élelmiszer. Továbbá előfordulhat, hogy anélkül épül be a konzervhús-evés szokása, hogy elmaradna a másik. Így aztán az erkölcsstan tanítására vállalkozó rögzös útra, szűk ösvényre számíton. És persze az ezzel járó élményekre és örömekre.

Melléklet

Tananyag

Negyedik évfolyam:

Jót jól

1. Az ember mint értékelő lény, az értékelés dimenziói

- tetszik – nem tetszik
- kellemes – kellemetlen

- szép – nem szép
- fontos – nem fontos
- hasznos – haszontalan
- igaz – téves
- helyes – nem helyes
- illendő – nem illendő
- szabad – nem szabad

- értékes – nem értékes
 - erkölcsös – erkölcstelen
 - jó – rossz
2. Az értékelés nehézségei
- a jó és a javak
 - egymást keresztező szempontok
 - térben és időben változó szempontok
 - ami nekem, ami egyeseknek, ami mindenkinek jó
 - alap-értékek és abszolút értékek, változó és másodlagos értékek
 - az értékek forrása
3. A lelkiismeret mint belső hang
- a döntés előtt és után megszólaló belső hang
 - az ősellekiismeret és a megtanult normák
 - erkölcsös: ami jó, erkölcsös cselekedet: jót jól

Ötödik évfolyam:

Bűn és erény

1. A rossz
 - akart rossz, a jó hiánya, önzésünk
 - rossz szó, cselekvés, gondolat
2. Bűn
 - a rossz, a hibázás és a bűn
 - a bűn mint az érték, a jó elutasítása
 - rendetlen kívánság és a bűn
 - betegség és bűn
 - rossz szokás vagy bűnös hajlam?
 - bűn és bűnös
 - a bűn tagadása mint alapbűn
 - bűn és felelősség
 - a bűn fokozatai
 - bűnös rendszerek
 - mit tartanak legnagyobb bűnnek a különböző erkölcsi rendszerek?
3. Erények
 - az érték-érzék képessége, a jóra való készség
 - a szeretet mint legfőbb erény
 - az erények fajtái:
 - a) személyiségi (önéret, alázat, szerénység, becsület, hűség, következetesség, őszinteség, türelem, nagylelkűség, határozottság, józanság, nyitottság, tiszteletudás)
 - b) közösségi és társadalmi (udvariasság, igazságosság, engedelmesség, önzetlenség, szolgálat, munkaszeretet, hazaszeretet, kollegialitás, tolerancia, előítéletmentesség, tisztelet, ügybuzgóság, szolidaritás)
 - c) hivatásbeli (hivatástudat, kezdeményező képesség, szellemi igényesség, szakmai becsü-

let, alkalmazkodóképesség, megbízhatóság, tanulékonyág, vezetőképesség, kreativitás)

d) karakterológia erények (kedvesség, lovagiaság, bölcsesség, humorérzék, komolyság, higadtság, lelkeség, vendégszeretet, jó kedély)

– mit tartanak legfontosabb erényeknek a különböző erkölcsi rendszerekben?

4. Lelki-szellemi adományok
 - intuíció, ihlet és kreativitás
 - zsenialitás és bölcsesség
 - lelkiérettség, buzgóság
 - karizmák
 - az adományok mint erények

Hatodik évfolyam:

A lelkiismeret

1. Szabadság és meghatározottság, éretlenség és érettség,
 - tudatosság és ösztönösség, választás és döntés
2. Szándék és tett
3. Az erkölcsi cselekvés alanya és tárgya
 - alanya: a céltudatos, az integrált, a kreatív, a dönteni képes és a közösségi ember
 - tárgya: a jó (fizikai jó és az erkölcsi érték)
4. A lelkiismeret szerkezete és működése
 - az ősellekiismeret hangja (tedd a jót), valamint a megismert és a bensővé tett normák
 - előzetes és utólagos lelkiismeret
 - az egészséges lelkiismeret:
 - a) nyitott
 - b) biztonságos
 - c) egészségünket szolgálja
 - d) a bizonytalan (túl szűk, túl tág) lelkiismeret
 - lelkiismeret és önismeret
 - a lelkiismeret és a tekintély
 - a lelkiismeret és a törvények
 - a lelkiismeret és az erkölcsök
 - a lelkiismeret nevelése

Hetedik évfolyam:

Erkölcös viselkedés konfliktushelyzetben

1. Őszinteség és hazugság
 - föltűnés, mellébeszélés, elhallgatás, titkaink
 - hazugság az őszinteségnél nagyobb jó érdekében

- kritika és tapintat
- kire mi tartozik?
- 2. Engedelmesség és engedetlenség
- kinek lehet engedelmeskedni?
- érték és tekintély, elfogadás és tisztelet
- vak és mérlegelés utáni engedelmesség
- mikor tagadható meg az engedelmesség?
- erény-e az engedetlenség?
- meddig erény a hűség?
- 3. Szelídség és erőszakosság, bátorság és gyávaóság
- erő és erőszak
- agresszivitás mint határozottság, kezdeményező-képesség
- önvédelem, mások védelme, honvédelem
- a negatív agresszivitás
- balekség, gyávaóság és szelídség
- bátorság és vakmerőség
- 4. Önbizalom és gőg
- önismeret, önbizalom, önszeretet
- kisebbségi érzés, öngyűlölet
- magabiztosság, önistenítés, gőg
- 5. Önzés és önzetlenség
- énesség és önösség
- érdekeink
- birtoklás, kapás és adás
- önfeláldozás és áldozatos szeretet
- 6. Nyitottság és előítélet
- beállítódás, magatartás és viselkedés
- előzetes ítélet, előítélet és előítéletes viselkedés
- előítéletesség és tájékozottság
- korok, kultúrák, nemzetek, csoportok, valóságok, foglalkozások, korosztályok és nemek tipikus előítéletei
- 7. Felelősség
- felelősség és szabadság
- tájékozottság, pozíció, illetékesség és hozzáértés
- jogi és erkölcsi felelősség
- mindenkiért és egyesekért
- ki előtt és kinek vagyok felelős?

Nyolcadik évfolyam:

A mindennapok erkölcstana

A. *Én és önmagam*

1. Testünk, egészségünk

- egészségünk megőrzése, testedzés, sport
- szépségápolás
- meztelenség és szemérmesség

- öltözködés, divatok, szokások
- pihenés
- túlhajszoltság, önpusztítás, öngyilkosság
- 2. Önszeretet és aszkézis
- önszeretet és önimádat
- lemondás, önmegtartóztatás, önfeláldozás, önsanyargatás, akaratunk edzése
- kényelmesség és vakmerőség
- 3. Lelki-szellemi egészségünk
- adottságaink művelése
- általános és szakmai műveltségünk fejlesztése
- 4. Jólét és jólét
- életszínvonal, életmód és életminőség
- eszközök és célok
- 5. Személyiségünk és jellemünk alakulása
- B. *Én és társam*
- 1. Testvéri és baráti kapcsolat
- cinkosság, betyárbecsület, haverság
- azonos és különböző neműek barátságai
- közös élmények és azonos értékek
- hűség
- barátság a különböző korokban és kultúrákban
- 2. Szerelem és házasság
- a) nemiség és szerelem
- b) nemi érettség és érett személyiség
- c) tisztaság, szüzesség
- d) önmegtartóztatás és önkielégítés
- e) homoszexualitás
- f) életadás és szeretetkapcsolat
- futó kapcsolat, együttjárás, jegyesség
- szenvedélyek, érzelmek és értékek
- plátói szerelem, rajongás
- birtoklás, féltékenység, kockázat, bizalom
- szerelem és szeretet
- felelősség, tisztelet, önmagunk odaajándékozása
- szerelem és házasság
- a) nemi kapcsolat házasság előtt és házasságon kívül
- b) monogámia és poligámia
- házasság és családalapítás
- a) jegyesség és próbaházasság
- b) a házasság mint biológiai, lélektani-szociológia, gazdasági, jogi és erkölcsi szövetség
- 3. Életadás
- felkészülés és felelős döntés
- a) optimális időpont kiválasztása
- b) fogamzásszabályozás
- abortusz
- terhes vagy áldott állapot?

4. Gyerek–szülő kapcsolat
- alakulása csecsemő-, kisdéd-, kisgyerek-, kisiskolás-, serdülő-, ifjú- és felnőttkorban
 - a gyermek mint tökéletlen felnőtt és mint a maga szintjén tökéletes ember
 - anyai és apai szeretet
 - tekintély és engedelmesség, párbeszéd a családban
 - konfliktusok a családban
 - válás, csonka családok
5. Kapcsolat öregekkel
- az öregség megítélése az emberiség története során: középpontban és peremen

Kilencedik évfolyam:

Mindennapok erkölcsstana

A. *Én és a társadalom*

1. Ön-mi és mi-mások kapcsolatok
- mi-tudat, előítéletesség és kizárólagosság
 - kooperáció és verseny
 - felelősség és szolgálat
 - helyette megcsinálni és képessé tenni, hogy önmagán segítsen

- individualizmus és kollektívizmus
- megfelelő és bűnös társadalmi struktúrák

2. Munka és gazdaság

- tulajdon és teljesítmény
- munkamegosztás és elidegenedés
- a munka mint jog és kötelesség

a) munkafegyelem

b) munkanélkültség

- munka és alkotás
- vállalkozás
- szorgalom és önkizsákmányolás
- tervutasításos gazdaság, vadkapitalizmus, szociális piacgazdaság

3. Politika

- közösségiség, közélet és közjó
- nyilvánosság
- érdekegyeztetés és értékegyeztetés, demokrácia
- érdekszövetségek és pártok
- állam és civil társadalom
- korrupció

4. Emberi jogok

- jogok az élethez, erkölcsi és kulturális értékekhez, vallásgyakorláshoz, munkához, részvételhez, közéletben való részvételhez, gyülekezéshez és egyesüléshez, életállapot-, foglalkozás és lakóhelyválasztáshoz, jogvédelemhez

- jogállam
- állampolgári jogok és kötelességek: tolerancia, hazaszeretet, kritikus igazságkeresés, közteherviselés, elesettek támogatása

- háború és béke
- erőszakmentesség

5. Ember és környezet

- tulajdonlás és felelősség
- vissza a természethez, fejlettebb technológia, bioetika és technoetika
- ökológiai tudatosság

- a) nyersanyaggal és energiával való takarékoskosság
- b) fogyasztói önkorlátozás
- c) környezetvédelem

B. *Én és a bajba jutott ember*

1. Szolidaritás

- szánalom, együttérzés, segítség, irgalmasság,
- szegények, éhezők, hontalanok támogatása
- jótekingodás és szociálpolitika
- szeretet és igazságosság
- pozitív diszkrimináció
- méltánytalan helyzet és emberi méltóság

2. Betegség és ápolás

- akut és krónikus betegség
- betegségtagadás, félelem a betegségtől, betegségkeresés, közömbösség
- empátia és együttérzés
- önfeláldozás, önpusztítás, öngyilkosság
- a betegek jogai, haldoklás, eutanázia

3. Szenvedélybetegségek

- dohányzás
- alkoholizálás
- drogfogyasztás

4. Akadályozottság

- fogyatékosok vagy akadályozottak?
- részvétel és együttélés
- rehabilitáció

5. Bűnözők

- hibák és bűnök, bűnösök és bűnözők
- véltenség, gondatlanság, tudatosság
- a bűnözés okai
- a bűnöző személyisége
- büntetés és rehabilitáció

Tizedik évfolyam:

Erkölcsök, etikák

1. Szokások, normák, hagyományok
2. Erkölcsi normák alakulása különböző
 - korokban
 - kultúrákban

- vallásokban
- társadalmi rétegekben
- különböző életkörülmények között
- az iskola és az iskolai osztály mint érték-
képző közösség
- 3. Jog és erkölcs
- 4. Vallás és erkölcs
- 5. Erkölcsök és etikák
- erkölcsi érvelésmódok:
- a) tekintélyelvű

- b) természet- és észjogi
- c) haszonelvű
- d) következményelvű
- e) felelősségelvű
- f) deontológiai
- g) teleológiai érvelés
- etikák
- a) világképek és etikák
- b) vallások és etikák
- c) szakmai etikák

Követelmények

Tizenkét éves korban

Legyen képes:

- A. elemi ismeretekkel rendelkezni az ember különböző dimenzióiról (test, lélek, szellem), azok kölcsönhatásáról, az ember egészségéről és egész-ségéről, és mindezt megragadni az egyéni viselkedés és a társas kapcsolat különböző megnyilvánulásaiban;
- B. érzékelni, hogy az ember összetett: test, lélek és szellem, valamint szív, ész és akarat;
- C. érzékelni, hogy az emberben vannak maradandó és koronként, helyenként változó tulajdonságok;
- D. elhelyezni magát a csecsemő és a felnőtt között;
- E. megérteni, hogy minden ember egyedi, értékes és emberségében egyenrangú a többivel;
- F. felismerni, hogy az emberek gyakorta különbözőképpen értékelik a jelent és a múltat, mást tartanak jónak és rossznak;
- G. érzékelni a lelkiismeret és az erkölcs közötti különbséget, elemi ismeretekkel rendelkezni a lelkiismeret működéséről;
- H. felismerni a legfontosabb értékeket, erényeket és bűnöket, és ezek fényében cselekedeteit és magatartását leírni és értékelni;
- I. megkülönböztetni a bűnt és a bűnöst;
- J. felfogni, hogy a hasznos és az ésszerű összeütközhet azzal, amit illendőnek, helyesnek vagy jónak tartanak, valamint azt is, hogy egyes előírásokban, normákban a különböző helyzetű emberek nagy része egyetért;
- K. hozzászokni mások véleményének meghallgatásához és figyelembevételéhez;
- L. elfogadni, hogy az embereknek becsülniük, szeretniük, segíteniük kell egymást, s ezért neki is kötelessége részt vállalni a család, az iskolai osztály és a választott (baráti, vallási, hobbi-tevékenységet végző, szórakozó) közösség feladatainak végrehajtásában, egyéni felelősséget érezni társaiért, a közös célokért;
- M. törekedni a konfliktusok konstruktív megoldására.

Tizenhat éves korban

Az előbbiek, továbbá legyen képes:

- A. képet alkotni életútjáról és értelmezni saját történetét, felkészülni a serdülő-, az ifjú- és a felnőtt korra, legyen képes kommunikálni a az idősebb korosztályokkal;
- B. tudatában lenni annak, hogy kikhez és mikhez kapcsolódik, hogy felelősséget jelent közösséghez, családhoz, egyházhhoz, párthoz, nemzetiséghez és nemzethez tartozni, tudatosan viszonyulni szűkebb és tágabb hazájához, Európához és az emberiséghez;

C. megértéssel viseltetni más emberek, népek, szokások, hitek és nézetek iránt;

D. példákkal megvilágítani azt, hogy mit jelent számára a *hasznosság*, a *rend*, a *szabadság*, a *szépség*, az *igazság*, a *tudás*, a *jóság* és a *szerelem*, s próbálja meg ezeket az értékeket elhelyezni a számára legfontosabbak közé;

E. önmagát és másokat minősíteni a „hogyan élünk?” és a „miért élünk?” kérdésekre adható válaszok alapján;

F. felfogni, elfogadni és értelmezni a különböző gondolkodásmódok különbségét és egymásmelletiségét;

G. fogalmat és véleményt alkotni a jog és az erkölcs viszonyáról, az érelyről és a bűnről, a normákról és az erkölcsről, az erkölcsiségről és a különböző erkölcsökről, a helyesről és a jóról;

H. megérezni és megmagyarázni, hogy mikor és milyen formában kívánatos az őszinteség, az elhallgatás vagy a hazugság, az engedelmesség és az engedetlenség, a szelídség és a határozott fellépés, az önfeláldozás;

I. megkülönböztetni az énésséget és az önösséget;

J. megfogalmazni, kiért vagy miért, milyen tekintetben és ki előtt felelős;

K. felmérni, milyen erkölcsi követelmények támaszthatók testünk, lelkünk és szellemünk művelésében, valamint társas kapcsolataink, építésében;

L. felmérni, milyen személyiségvonások és erények nélkülözhetetlenek a barátság, a szerelem és a házasság megvalósításához, a számításba vehető konfliktusok megelőzéséhez és kezeléséhez;

M. megérteni, mekkora felelősség az életadás és a ránk bízottakról való gondoskodás,

N. megérteni, mekkora veszély fenyegeti környezetünket, ha kikapcsoljuk a felvetődő kérdések erkölcsi szempontból való vizsgálatát;

O. megérteni, hogy a társadalmi jelenségeket különböző – pszichológiai, szociológiai, politikai, filozófiai, erkölcsi – nézőpontból lehet szemlélni, s hogy ezek nem zárják ki egymást feltétlenül;

P. megérteni, hogy egy demokratikus társadalomban minden állampolgárnak joga és kötelessége adottságainak megfelelően részt venni a kisebb és nagyobb közösségek ügyeiben;

R. saját maga és mások képességeit, jellemét, életútját, pozícióit, szerepeit és hovatartozásait lélektani, szociológiai, erkölcsi és filozófiai szempontból értelmezni;

S. áttekinteni, hogy milyen választási lehetőségei voltak saját magának, ismerőseinek és történelmi személyiségeknek egy-egy adott helyzetben és értelmezi, értékelni a döntést.

Irodalom

Emberismeret. 4–5. osztály. Tantárgyi és módszertani útmutató. (készítették: a kisújszállási Kossuth Lajos Ált. Isk. tanárai) 1994. Megyei Pedagógiai Intézet, Budapest 106–110 l.

Embertan óravázlatok. (Szerk. Lénártné Horváth Ilona) 1993. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet, Miskolc 120. l.

Heller Ágnes: Az igazságosság túl. 1990. Gondolat, Budapest 308. l.

Heller Ágnes: Általános etika. 1994. Cserépfalvi, Budapest 244. l.

Horánszky Nándor: Erkölcsi nevelés – vallásoktatás – etikaoktatás. = Támasz és talpkő (Tanulmányok az erkölccstan tanításához). 1995. Kálvin J. Kiadó, Budapest 133–154. l.

Kamarás István: Az embertudományok metasztintje. = Iskolakultúra, 1995. 1–2. sz. 89–91. l.

Kamarás István: Hol tart az embertan? = Iskolakultúra, 1993. 15–16. sz. 26–37. l.

Kamarás István: Íme, az ember! 1993. Szent Gellért Egyházi Kiadó – Országos Közoktatási Intézet, Budapest 357. l.

Kamarás István: Tantárgyi útmutató az emberismeret–erkölcsismeret–vallásismeret tantárgyblokkhoz, a 4–6. évfolyamra. 1995. Tárogató Kiadó, Budapest

Kamarás István – Makk Katalin – Varga Csaba: Kagylózene (beszélgetések az emberről). 1993. Szent Gellért Egyházi Kiadó, Budapest 357. l.

Kamarás István – Sárkány Klára: Embertan középfaladóknak. 1993. Keraban Kiadó, Budapest 163. l.
Kamarás István – Vörös Klára: Embertan I–II.
Kuslits Katalin: Tanítható-e az ember? (Tanári segédkönyv és szöveggyűjtemény) 1993. Dinasztia Kiadó, Budapest 60–256. l.
Nagy Péter Tibor: Erkölcsstan vagy értéksemlegesség az iskolában. = Új Pedagógiai Szemle, 1991. 11. sz.
Nyáris Tamás: Alapvető Etika. 1988. Pázmány Péter Hittudományi Akadémia Levelező Tagozat, Budapest 120. l.
Pálhegyi Ferenc: Személyiséglélektani kalauz. 1985. Tankönyvkiadó, Budapest 121. l.
Szabó Pál Tivadár: Erkölcsstani vázlatok. 1994. Ikva, Budapest 288–162. l.
Szűcs Ferenc: Lehet-e erkölcsöt tanítani? = Támasz és talpkő (Tanulmányok az erkölcsstan tanításához). 1995. Kálvin J. Kiadó, Budapest 125–132. l.
Váriné Szülágyi Ibolya: Az erkölcs a néző és a cselekvő szemszögéből. Scientia Humana, Budapest 1994. 9. l.

Tudománytörténeti tananyag

Rendhagyó filozófiaóra II.

Programadó írásomban (1) felvázoltam elképzeléseimet a választást a diákokra bízó, más szóval világnézeti semlegességre törekvő középiskolai filozófiaoktatás lehetőségéről posztszocialista hazánkban. Előző cikkemben (2) pedig a fentiek illusztrációjaképpen elkezdtem egy olyan középiskolai filozófia-tankönyv ismertetését, mely a *Doxográfia érettségizőknek* című írásomban vázolt elképzeléseimnek megfelel. Titkon abban bízom, hogy talán ez majd meggyőzi mindazokat, akik nem hisznek egy efféle filozófiaoktatásban.

Előző „rendhagyó filozófiaórámon” enciklopédikus tárgyalásban az egzisztencializmusig jutottam, ezt most a betűrendben következő Eklekticizmus című szakasszal folytatom. Az indukció és dedukció tárgyalására, benne a Pitagorasz-tétel és az Ohm-törvény közötti, fent említett ismeretelméleti különbségre az Empirizmus című szakaszban keríték sort.

Eklekticizmus

Különböző irányzatokból felépített filozófiai rendszer. Az eklekticista gondolkodó nem hoz létre saját, egységes elvekre épülő filozófiát és nem csatlakozik egyetlen felfogáshoz sem, hanem más bölcselek nézetei közül kiválogatja azokat, amelyek számára elfogadhatók, és ezekből többé-kevésbé zárt rendszert igyekezik összeállítani. A dialektikus materializmus egyik alapítója, *Friedrich Engels* (1820–1895) az eklekticizmust „kolduskotyvalék”-nak minősítette, ezt a nézetét azonban nem osztja mindenki; az irányzatnak ugyanis több nevezetes képviselője is volt, pl. *Cicero* (i. e. 106–43).

Empiriokriticizmus

A dialektikus és történelmi materializmus (rövidítve: diamat) elnevezésű irányzat egyik fő képviselője, *V. I. Lenin* (1870–1924) *Materializmus és empiriokriticizmus* című művében bírálta azokat a gondolkodókat – elsősorban *Richard Avenariust* (1843–1896) és *Ernst Machot* (1838–1916) –, akik szerint a tudománynak az a feladata, hogy „érzeteink leírását adja”. E bírált bölcselek tanítása szerint ugyanis „a tapasztalat csak az állandóan változó és egymástól független érzetek sokaságát biztosítja számunkra, ezért nem állíthatjuk, hogy pl. a térbeli mozgásról vagy a természeti törvényekről kialakított fogalmainknak bármiféle olyan objektív alapja lenne, mely a világban megtalálható”. (Más szóval ez azt jelenti, hogy Mach és Avenarius nézete szerint természeti törvények a valóságban nem léteznek, azok csak a mi elménkben vannak. Azt az irányzatot, amely ezt hirdeti, főleg a marxisták, de olykor mások is, szubjektív idealizmusnak nevezik. Akik elfogadják ezeket a Lenin által bírált nézeteket, azok azonban többnyire nem nevezik magukat szubjektív idealistának.) „Felfogásunk szerint a természeti törvények azon pszichológiai szükségletünk termékei, hogy otthonosan érezzük magunkat a természetben; az érzeteket meghaladó összes fogalom annyiban igazolt, amennyiben segít környezetünk megértésében, irányításában és prognosztizálásában (l. a Jegyzeteket!); ebből a célból a különböző kultúrákban és korokban eltérő, de azonos létjogosultsággal rendelkező fogalmi rendszerek használhatók” – írja Mach. Lenin a felsorolt két gondolkodó fent ismertetett tanítását elnevezte empiriokriticizmusnak, azaz tapasztalatkritikai irányzatnak (mely szerinte a fent említett szubjektív idealizmus egyik válfaja); ő és követői, azaz a diamat hívei szerint mindez végső soron „a külvilág nem létezhet gondolkodó alany nélkül” szolipszista (a szó jelentését lásd a következő „izmus”-nál) kijelentéshez vezet, ami a józan ész számára elfogadhatatlan.

Az „empirikriticizmus” elnevezés nem ment át a köztudatba, és ma már alig használja valaki. Helyette a *neopozitivizmus*, illetve a *logikai pozitivizmus* kifejezés nyert polgárjogot a filozófiában.

Empirizmus és naturalizmus

Az empirizmus olyan ismeretelméleti irányzat, amely szerint minden tudás a tapasztalatból származik. (Az *empereia* görög szó és tapasztalatot jelent). A már korábban is említett naturalizmus (*natura*=természet) pedig olyan monista világnézet, mely elsősorban az empirizmusra épül; az elnevezés *Wilhelm Dilthey* (1833–1911) német filozófustól származik.

A naturalizmust egyesek a panteizmussal hozzák kapcsolatba, mások a materializmushoz, illetve az ateizmushoz közelállónak tekintik. A naturalizmus egyik fő jellemvonása az, hogy a metafizikát és a természetfölöttit elveti. A gondolkodók egy része a meghatározás bizonytalan volta miatt kerüli a naturalizmus megjelölést, ennek ellenére az elnevezés időnként felbukkan a filozófiai irodalomban.

Az empirizmus ellentéte a *racionalizmus*, mely a tapasztalattal szemben spekulatív (l. a Jegyzetekben a megfelelő címszót!) alapokra helyezkedik, és az ismeretek fő forrásának a gondolkodást tekinti.

Az irányzatnak két fő ágát szokás megkülönböztetni; ezek a *radikális* és a *mérsékelt empirizmus*. Míg az első ág képviselői kizárólag az érzéki észleletet fogadják el az ismeretek forrásának, addig a másik ág, azaz a mérsékelt empirizmus hívei az észleletet csak mértékadónak tekintik az ismeretszerzés szempontjából. A radikális empirizmushoz igen közel áll a filozófia *szenzualizmusnak* nevezett irányzata, egyesek a kettőt gyakran meg sem különböztetik egymástól.

A radikális empirizmus fő képviselői *Francis Bacon* és *John Locke*, míg a mérsékelt ág létrehozása elsősorban *George Berkeley* és *David Hume* nevéhez fűződik. Meg kell említeni, hogy Lenin és hívei, azaz a diamat képviselői Berkeleyt nem az empirizmus, hanem az ún. *szolipszizmus* képzeletbeli irányzat követőjéhez sorolják; ez az irányzat (ha tényleg létezne ilyen) azt hirdetné, hogy „csak egyedül én létezem” (*solus ipse* = egyedül magam). A szolipszizmust egyetlen számottevő filozófus sem fogadja el, legkevésbé éppen az említett Berkeley.

A mérsékelt empirizmus másik fő képviselőjét, Hume-ot egyesek még a *szepticismus* nevű irányzathoz is szokták sorolni.

A radikális empirizmus egyik fő képviselője, *Francis Bacon* (1561–1626) *I. Erzsébet* angol királynő főpecsétőrének fia volt. Tanulmányait tizenkét éves korában kezdte Cambridgeben, 1618-ban lordkancellár lett, és más fontos tisztségeket is betöltött. Később azonban vesztegetési botrányba keveredett, ami miatt pénzbírságra, hivatalvesztésre és börtönre ítélték. *I. Jakab* király azonban hamarosan megkegyelmezett neki, így kiszabadult a Tower-ből. Ezt követően visszavonult a közélettől és már csak tudományos munkájának élt.

Bacon filozófiáját a tapasztalatra, azaz természettudományos megfigyelésekre építette és a tudományos kutatásban bevezette az *empirikus-induktív* (l. a Jegyzeteket!) módszert. Ez, ellentétben a főleg a matematikában alkalmazott dedukcióval, az egyediből következtet az általánosra és a természeti törvényeket megfigyelésekből próbálja kiolvasni. E két módszer lényegesen különbözik egymástól és összekeverésükből mind a matematika, mind a fizika tanulásánál súlyos hibák adódhatnak. Erre való tekintettel itt most egy kis kitérőt teszünk és a két módszer közötti különbséget egy példával világítjuk meg.

Ha egy tanuló Pitagorasz tételét indukcióval, vagyis megfigyelésekkel próbálja igazolni, alaposan pórul jár. Ez a diák megméri néhány derékszögű háromszög oldalait, majd a befogók mérőszámait négyzetre emelve összeadja. Ha ez az összeg kiadja az átfogó négyzetét, örömmel konstatálja, hogy Pitagorasz tételét „bebizonyította”. Ha mindez matematikaórán történik feleléskor, ne csodálkozzon az illető, ha elégtelen osztályzatot kap.

A matematika ugyanis deduktív tudomány, tételeit bizonyítás nélkül elfogadott (olykor még a szemlélettel is ellentétes) alapelvekből, az ún. axiómákból vezeti le (dedukálja). Így a statisztika itt nem minősül bizonyító erőnek.

Más a helyzet a fizikaórán. Itt Ohm törvényét (legalább is a középiskolai matematikai ismeretek alapján) hiába próbálja „levezetni” vagy „bebizonyítani” a diák: ezt az összefüggést, „természeti törvényt” a középiskolában „kipróbálással”, azaz mérésekkel kell igazolni. Felsőbb matematikai ismeretek birtokában azonban számos fizikai tétel és összefüggés levezethető más, általánosabb természeti törvényből: pl. az Ohm-törvényt a *Maxwell*-egyenletekből, a négyzetes úttörvényt vagy *Keplernek* a bolygók mozgására vonatkozó törvényeit az általános tömegvonzás képletéből elméleti úton is megkaphatjuk. Ekkor azonban ezeket az általánosabb törvényeket kell a tapasztalatnak igazolnia. A fizika ugyanis tapasztalati tudomány, mely megfigyelésekre és kísérletekre támaszkodva indukció segítségével állítja fel törvényeit (bár egyes gondolkodók, pl. *Karl Popper* és hívei tagadják ezt).

A matematikában ez nem így van; itt az axiómákat eleve elfogadjuk és csak azt vizsgáljuk, hogy milyen tételek következnek belőlük. *Bolyai János* (és tőle függetlenül *Gauss* és *Lobacszevszkij*) nagy felfedezése éppen az volt, hogy a geometria egyik axiómáját egy olyan másikkal helyettesítette, melyet pusztán a szemlélet alapján nem lehetne elfogadni. (Egy adott egyenesen kívül fekvő ponton át több olyan egyenest is húzhatunk, melyek mindegyike párhuzamos az adott egyenessel és vele egy síkban fekszik.)

Mintegy az indukció és dedukció „között helyezkedik el” a *teljes*, vagy *matematikai indukció* néven ismert bizonyítási eljárás. Ez abban áll, hogy egy „megsejtett” és behelyettesítésekkel „kipróbált” összefüggést – pl. az első n db. egész-szám összegére vonatkozó jól ismert képletet (számítási sor), melynek helyességéről tehát „tapasztalat” útján győződünk meg – úgy bizonyítunk be, hogy kimutatjuk: ha a formula n -re igaz, akkor a rákövetkező $n+1$ -re is az. Ez az eljárás azonban egy olyan lépést tartalmaz (a kipróbálást), amely a fizikára jellemző, a matematikától azonban idegen, ezért néhány ismert matematikus a teljes indukciót nem tekintí „igazi” bizonyításnak.

Míg az indukció főleg az empirizmusnak, addig a *dedukció* elsősorban a racionalizmusnak volt a kedvenc megismerési módszere. Mindkét irányzat a biztos tudás, a bizonyosság alapjait kereste, ám ezt egymástól lényegesen eltérő ismeretelméleti elvekben vélte megtalálni.

Bacon saját magát nem sorolta az empirizmus követőihez, és ezt a nézetét néhány filozófiatörténész is elfogadja. Meggyőződésüket arra alapozzák, hogy Bacon a racionalizmus híveivel együtt az empiristákat is kipellengérezte, mondván: „a racionalisták olyanok, mint a pókok: saját elméjük anyagából szövögetik eszméik hálóját”, az empiristák pedig „olyanok, mint a hangyák: gyűjtenek és fogyasztanak”. Mintaképe a méh, mely az összegyűjtött anyagokat „átalakítja és saját képességei szerint rendezi el”.

Bacont sokan a diamaton alapuló marxista ideológia egyik előfutárának tekintik; ezt a nézetüket azzal támasztják alá, hogy maga *Marx* (1818–1883) is elismerően nyilatkozott róla, „az angol materializmus és minden modern kísérleti tudomány ősapjának” nyilvánítva őt. E felfogásnak azonban némileg ellentmondani látszik az, hogy az ateista marxizmussal szemben Bacon vallásos volt; pl. arra szólította fel az embereket, hogy ne há-

*„Miért szabad az egyenlet mindkét oldalán ugyanazt a műveletet végezni?”
„Miért kell Pitagorasz tételét bizonyítani és miért nem elég, ha mérésekkel igazoljuk, mint Ohm törvényét?” – ezeket a kérdéseket a legtöbb diák előbb-utóbb felteszi magának, olykor másoknak is.*

borúzzanak, hanem kössenek békét egymással s azután egyesült erővel „addig tágítsák az ember uralmának határait, ameddig ezt Isten jósága megengedi”.

A fenti idézetből egyúttal az is kiviláglik, hogy Bacon nézete szerint „a tudás hatalom”, a tudomány eredményeit pedig az emberiség jólétének szolgálatába kell állítani. Ugyanezt a célt tűzte maga elé az angol tudós társaság, a Royal Society is, mely ezért önmagát Bacon szemleli örökösének tekinti.

Bacon szembefordult *Arisztotelész* (i. e. 384–322) és *Platón* (i. e. 427–347) alapvető jelentőségű és nagyhatású filozófiájával. Szerinte az arisztotelészi logika nem alkalmas tudományos felfedezések létrehozására, mivel csak „kierőszakolja az egyetértést, de nem tár fel semmi újat, a kísérletezést pedig úgy vonszolja maga után, mint egy foglyot”. Platón eszméit ugyancsak elvetette: olyan „balfogalmaknak, hamis képzeteknek” nevezte azokat, „melyek a hagyomány, hiszékenység és hanyagság folytán vertek gyökeret”.

Bacon költeköző életmódot folytatott, így számos tudományos munkáját pénzhiány miatt nem tudta befejezni, elkezdett könyveinek jó része így félbemaradt. Főbb művei: *A műveltség haladása* (*Advancement of Learning*, 1605); *Új rendszer* (*Novum Organum*, 1620); *Természettörténet...* (*Historia Naturalis et experimentalis...*, 1622); *Új Atlantisz* (*Nova Atlantis*, 1627).

A *szenzualizmus*nak is nevezhető radikális empirizmus másik jelentős képviselője *John Locke* (1632–1704) volt. Apja jogot végzett, ő maga pedig filozófiát, kémiát és orvostudományt tanult Oxfordban, ahol 1659-ben tanárrá is megválasztották. Itt barátságot kötött *Robert Boyle* fizikussal (vö. Boyle-Marotte törvény), akinek révén közeli, gyakorlati kapcsolatba került a korabeli fizikai és kémiai kutatásokkal.

Locke a rendszeres ismeretelmélet egyik megalapítójának tekinthető. Akárcsak Bacon, ő is szembefordult a racionalista nézetekkel, és pl. nem fogadta el a racionalizmusnak a velünk született alapelvekre és fogalmakra vonatkozó elméletét. Felfogása szerint születésünkkor lelkünk egy fehér papírlapra – „white paper”-re – vagy az Albertus Magnus-tól, más néven *Nagy Szent Albert*től (1193–1280) származó, közkeletűbb kifejezéssel élve: „tabula rasa”-ra hasonlít, melyre tapasztalataink írják fel ismereteinket. Az előbbieket Locke két csoportra osztotta: szerinte van külső, azaz érzékeink révén keletkezett (*sensation*) és belső úton, ú.n. reflexióval (l. a Jegyzeteket) létrejött tapasztalat (*reflexion*). Locke is magáévá tette azt a tévesen Arisztotelésznek (i. e. 384–322) tulajdonított, de hitelt érdemlően első ízben csak jóval később, Cicerónál (i. e. 106–43) kimutatható tételt, miszerint „semmi sincs az értelemben, ami ne lett volna meg előbb az érzésekben” (*nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu*); egyesek ez utóbbi nézete miatt tekintik Locke-ot szenzualistának. Az idézett kijelentés más szóval azt jelenti, hogy érteink a dolgokról szerzett benyomásainkkal azonosak, míg az ezekről alkotott gondolataink, a tapasztalatainkon alapuló ún. ideák könnyen félrevezethetnek bennünket a tárgy jellegével kapcsolatban.

Locke világgépe mechanisztikus: úgy gondolta, hogy a Világmindenség egy óriási gépezet, bár kívülre vannak még nem anyagi természetű szubsztanciák is. Nagy fontosságot tulajdonított a nyelvnek: szerinte a tudás közeli kapcsolatban áll a szavakkal. Ez a kijelentés egyúttal azt is jelenti, hogy a szavak nem azonosak a dolgokkal.

Ismeretelméleten kívül Locke még társadalomfilozófiával is foglalkozott; mindkét területen elsősorban korának gondolkodását fejezte ki és eszméit egyetlen, egységes teóriában igyekezett összefoglalni.

Társadalomfilozófiájában azt a nézetét fogalmazta meg, hogy a társadalmak egy „természeti állapot”-ból keletkeztek egy „szerződés” eredményeként. Ennek megkötésével az egyének közös akaratukból alávetik magukat az uralkodónak bizonyos előnyök fejében. (l. még az Etatizmus és a társadalmi szerződéssel kapcsolatos nézetek című szakaszt is!)

Főbb művei: *Értekezés az emberi értelemről* (1690); *Két tanulmány a polgári kormányzatról* (1690).

Most áttérünk az empirizmus mérsékelt ágát képviselő jelentősebb gondolkodók munkásságának ismertetésére.

Georg Berkeley (1685–1753) angol protestáns szülők gyermekeként született a katolikus Írországbán. Egyetemi tanulmányainak befejezése után, 1707-ben pappá szentelték, majd 1734-ben püspök lett. Filozófiai munkásságát egész fiatalon kezdte; első értekezéseinek megjelenése idején mindössze huszonkét esztendő volt.

Berkeley elutasította Locke nézeteit, mivel azok, úgymond „nevetségesek, veszélyesek és megvetendők”. Azért vélekedett így, mert szerinte Locke felfogása olyan szkepticizmushoz vezet, mely ellentétben áll a józan ésszel. „Hogyan tudhatna a csak saját ideáira támaszkodó megfigyelő bármiféle ismeretet is szerezni a Locke-féle külvilágról? Honnan tudhatjuk, hogy saját ideáink szemlélése bármely vonatkozásban is helyesen tájékoztat bennünket? És mi van akkor, ha ideáink nemcsak bizonyos esetekben, hanem mindig becsapnak bennünket?” – teszi fel (képletesen szólva) a kérdést Berkeley, majd mindjárt meg is válaszolja. Kifejti, hogy mindezek a problémák csak azért merülhettek fel, mert Locke „elkötelezte magát ama nevetséges nézet mellett, mely szerint minden tudásunk ellenére lehetséges, hogy a tárgyak teljesen mások, mint amilyeneknek gondoljuk őket, sőt talán nincsenek is tárgyak”. Ez más szóval azt jelenti, hogy Berkeley ugyanazzal a szolipszizmussal (a szó jelentését l. e szakasz elején!) vádolja Locke-ot, mint amivel őt vádolták a diamat alapítói mintegy másfél évszázaddal később. (l. uo.). Vagyis Berkeley bagoly Locke verébnek mondja, hogy nagyfejű – legalább is a diamat tanításából ez következik.

Berkeley nemcsak nevetségesnek, hanem veszélyesnek is tartotta Locke felfogását, mivel az szerinte a materializmus és az ateizmus felé hajlik, így az erkölcsök fellazulásához vezet.

Berkeley filozófiai nézetei szorosan kapcsolódnak a Locke tanítását bíráló észrevételeihez. Mivel Locke szerint mindig csak ideáinkról van tudásunk és sohasem magukról a dolgokról, Berkeley úgy vélte, semmit sem veszítünk el tapasztalatainkból azáltal, hogy tagadjuk az anyag létezését. Locke-nak az a tétele ugyanis, miszerint „a tapasztalatainkon alapuló ideáink félrevezethetnek bennünket a tárgyak jellegével kapcsolatban”, megdől akkor, ha azt a felfogást valljuk, hogy a dolgok mindössze ideáink gyűjteményei. Ha nincsenek tárgyak, csak a nekik megfelelő gondolatok, azaz ideák vannak, akkor értelmetlen azt állítani, hogy a dolgok talán nem is olyanok, mint amilyeneknek látszanak.

Berkeley elsőként mutatott rá arra, hogy a minőségek szubjektívák és hogy „általános képzet” nem lehetséges. Nincs ugyanis olyan általános háromszög például, amely sem nem hegyesszögű, sem nem tompa- vagy derékszögű. Ebből Berkeley arra a következtetésre jut, hogy tudatunkon kívül nem léteznek dolgok; amit dolognak mondunk, az kép-

*Az első kérdés
az egyenletrendezés
létojogosultságát firtatja.
Az 1949 előtti tankönyvek ezt
még a „velünk született
igazságérzettel”, a „fordulat
éve” utániak azonban már
a „mérlegelvel” indokolták.
Nem nehéz itt a filozófiai
szemléletváltozást tetten érni:
a „velünk született igazságérzet”
az idealista racionalizmus, míg
a „mérlegelv” a materialista
empirizmus fegyvertárából
származó érvekre támaszkodik.
Mindkét magyarázat egyaránt
hibetőknek látszik; hogy közülük
melyiket fogadjuk el,
az kizárólag rajtunk múlik.
Így legjobb a döntést nagykorú,
választópolgár (vagy
hónapokon belül azzá váló)
tanítványainkra bízni.*

zeteink gyűjteménye csupán. E képzetek szubsztanciális hordozót tételeznek fel, és szerte ez a lélek. Az anyagi szubsztancia ezzel szemben pusztá hipotézis, ami elvetendő. Berkeleynek ezt az ontológiai felfogását *idealista*, vagy *spiritualista monizmusnak* nevezzük; ennek értelmében tehát csak szellemi létezők vannak. A materialista monizmus ezzel szemben azt az álláspontot képviseli, hogy csak anyagi létezők (entitások) vannak, míg a dualista ontológia mindkettőnek a létezésével számol.

Berkeley tanításának egy további fontos tétele szerint „létezni annyi, mint észleltetni” (esse est percipi); ez még azt is jelenti, hogy Berkeley szerint amit észlelünk, az létezik.

Egyes filozófiatörténészek Berkeleyt „szubjektív idealistának” is minősítik. E megjelölést mindazokra a gondolkodókra alkalmazzák, akik Berkeleyhez hasonlóan úgy vélik, hogy a külvilág csak a mi elménkben van és például a színek, hangok, illatok a valóságban nincsenek meg. Egyes marxista filozófusok ezen felül még szolipszizmust is tulajdonítanak Berkeleynek, amely szerintük a szubjektív idealizmusnak egy túlzó válfaja; értelmezését lásd e szakasz elején.

Berkeleyt némelyek a tudományfilozófia egyik alapítójának is tekintik: a modern fizika ugyanis az „esse est percipi” elvéből kiindulva mondta ki egyik fontos alaptételét: „ami mérhető, az létezik”. A már többször említett Ernst Mach-hal az élen számos fizikus nézete áll közel Berkeleyéhez; Lenin nem is mulasztotta el szemükre vetni ezt, többüket vádolva meg szolipszizmussal. Berkeley főbb művei: *Értekezés a látás egy új elméletéről* (1709); *Tanulmány az emberi megismerés alapelveiről* (1710); *Három párbeszéd Hylas és Philonous között* (1710); *A mozgásról* (1721).

A mérsékelt empirizmus irányzatának további fontos képviselője, *David Hume* (1711–1776) elszegényedett skót földbirtokos családból származott. Egy ideig jogi tanulmányokat folytatott, ám ezt „undorítósnak” találta és felhagyott velük. Rövid kereskedői tevékenység után előbb egy tábormok titkára, majd könyvtáros lett; 1746-ban egy filozófia-professzori állásra benyújtott pályázatát elutasították. 1763-ban azonban rámosolygott a szerencse: kinevezték a párizsi brit követség titkárává. Itt hamarosan a társasági élet középpontja lett, megismerkedett *Rousseau*-val és a francia szellemi elit sok más képviselőjével, többek között az enciklopédistákkal is. 1769-ben meggazdagodott és ettől kezdve gondtalanul élt haláláig.

Hume bölcselete számos filozófiai irányzatnak vált kiinduló pontjává, őt magát pedig sokféle irányzathoz sorolják. Az empirizmuson kívül nevezik még szenzualistának, szkeptikusnak, egyesek pedig a pragmatizmus előfutárának tekintik. Gondolatai nagy hatással voltak a társadalomtudományra, a közgazdaságtanra, sőt a fizikára is.

Francis Bacon, Locke és Berkeley nézeteihez hasonlóan, Hume is a tapasztalatot tekintti ismereteink fő forrásának; az emberi szellem szerinte kizárólag észleletekből áll. Ezeknek két fajtáját különbözteti meg: úgy mint a *benyomásokat* (impressions) és az *eszméket* (ideas). A benyomások közvetlen tapasztalatból származnak, erőteljesek és élénkek; a mindennapi életben ezeket érzésnek, érzelemnek szoktuk nevezni. Az ideák ezzel szemben a benyomásoknak csak halvány másolatai (copies) és távolról sem olyan élénkek, mint az előbbieket. Mind a benyomásokat, mind az eszméket Hume még további csoportokra bontja; gondolkodásunk összes tárgyát pedig két részre: eszmék közti viszonyokra (relations of ideas) és tényekre (matters of fact) osztja. Az elsőhöz a matematikát és minden, a szemlélet alapján nyilvánvaló vagy bizonyítható tételt sorol, míg a másodikba szerinte azok az állítások tartoznak, amelyeknek az ellenkezője is igaz lehet. „A Nap holnap nem fog felkelni - ez az állítás semmivel sem kevésbé érthető és éppoly kevésbé tartalmaz ellentmondást, mint az, hogy fel fog kelni” – írja *Vizsgálódás az emberi értelemről* (Inquiry Concerning Human Understanding) című művében. E megállapítása miatt tartják Hume-ot egyesek a neopozitívizmus elnevezésű irányzat egyik előfutárának, míg mások filozófiájának agnosztikus (l. ott!) vonásait hangsúlyozzák. Ez utóbbira utal például az, ahogyan a külvilágról (l. a Jegyzeteket!) vélekedik: szerinte lehetséges, hogy

léteznek tudatunktól független tárgyak és ezeknek érzékszerveinkre gyakorolt hatása hozza létre az érzetet, s az is lehetséges, hogy a képzetek (ideák) forrása az elme, de hogy melyik az igaz ezek közül, azt szerinte nem tudjuk eldönteni.

Hume a gondolkodást a képzettársítással azonosítja, és ezt a képzetek „vonzásával” magyarázza. Amint a vonzóerő a fizikában a testek tömegétől, úgy függ a képzettársítás ereje is pszichikai „tömeg”-étől, nem pedig a képzet tartalmától.

Hume elveti a kauzalitást (I. Jegyzeteket!), mivel szerinte nem állapítható meg szükség-szerű kapcsolat ok és okozat között. Vagyis szerinte az a meggyőződésünk, hogy az okot okozat követi, nem észérveken, hanem megszokáson alapul. Az okság elvének elutasítása azonban egyúttal az indukció módszerének elvetését is jelenti: ha ugyanis két esemény között kauzális kapcsolatot tételezünk fel (ilyen kapcsolat van pl. egy tárgy elejtése és földre esése között), akkor tulajdonképpen ezek egymás utáni történésének tényéből következtetünk arra, hogy ez az egymásutániság a jövőben is szükségképpen be fog következni. Ez pedig éppen az indukció alapja. Az előbbi példánknál maradván ez azt jelenti, hogy meggyőződésünk szerint az elejtett tárgy nemcsak ma, hanem holnap is le fog esni.

Az indukció elvének megkérdőjelezésével Hume közel került a Bécsi Kör egyik ismert tagjának, a csaknem kétszáz évvel később született *Karl Popper*nek (I. a verifikáció címszót a Jegyzetekben!) a tanításához; Popper ugyanis szintén elveti az indukció útján történő megismerést. Ez utóbbi nézetével azonban a Bécsi Kör egy másik híres tagja, *Rudolf Carnap* nem értett egyet; ebből is kiviláglik, hogy sok más bölceleti kérdéshez hasonlóan az indukció tekintetében is megosztott a filozófusok felfogása.

A kauzalitás elvetése miatt Hume arra a következtetésre jutott, hogy a dolgok lényege (szubsztanciája) nem ismerhető meg; az amit mi szubsztanciának mondunk, mindössze benyomások halmaza, megszokáson alapuló összefüggés. Nem ontológiai, hanem pszichológiai valóság csupán.

Hume a metafizikát is elutasította és úgy vélte, hogy a vallást a félelem hozta létre. (Timor fecit deus = Istent a félelem alkotta). A kauzalitásban, az indukcióban, a metafizikában és a vallásban való kételkedése miatt a katolikus egyház 1761-ben Hume összes műveit (opera omnia) felvette a tiltott könyvek jegyzékébe (index librorum prohibitorum), azaz írásait „indexre tették”. (Az indexre tett műveket katolikus vallásúaknak tilos volt olvasni; az egyházi index intézményét az 1960-as években tartott II. Vatikáni Zsinat eltörölte).

Hume szkeptícizmusának nyomai erkölcsi és társadalomfilozófiai nézeteiben is megmutatkoznak. Szerinte az ember akaratlagos cselekvéseit csakis az öröm és fájdalom befolyásolja; erkölcsi kérdésekben az észnek semmiféle szerepe sincs. Hume elveti a társadalmi szerződés elméletét (bővebben lásd az Etatizmus című szakaszt!), mivel szerinte ez mindössze hasznos, jól kigondolt eszköz a társadalmi béke biztosítására. Történelmi alapja azonban nincs, mindez egy mítosz csupán. Hume főbb művei: *Értekezés az emberi természetről* (Treatise of Human Nature, 1737); *Erkölcsi és politikai esszék* (Essays Moral and Political); *Vizsgálat az emberi értelemre vonatkozólag* (An Inquiry Concerning Human Understanding, 1748); *Vizsgálat az erkölcsi alapelvekre vonatkozólag* (An Inquiry Concerning the Principles of Morals, 1748).

Ezek után röviden ismertetjük a sokak által naturalista világnézetűnek minősített *Thomas Hobbes* (1588–1679) életét és munkásságát. A filozófus iskoláit Oxfordban végezte, majd 1608-ban nevelői állást vállalt; többek között II. Károly angol királynak is matematikatanára volt.

Hobbes érdeklődése sok mindenre kiterjedt és figyelemreméltó energiával rendelkezett: a filozófián kívül matematikával, irodalommal, jog- és történelemtudománnyal is foglalkozott. Hetvenévesen még teniszezett, nyolcvannégy éves korában megírta verses önéletrajzát latinul, nyolcvanhat évesen pedig lefordította Homérosz Iliász és Odüsszeia című műveit.

Filozófiáját a Descartes racionalizmusával való szembenállás jellemzi: szerinte a gondolkodás anyagi tevékenység, a filozófia pedig a testekről szóló tudomány, melynek a geometria mintájára kell felépülnie. (Ezt az „útmutatását” egy nála néhány évtizeddel később született filozófus, Spinoza meg is fogadta és megkísérelte „more geometrico”, azaz a geometria mintájára felépíteni a filozófia egyik ágát, az etikát). Locke-hoz hasonlóan Hobbes is a mechanisztikus világfelfogás híve volt és akárcsak Bacon, ő is azt hirdette, hogy a tudás hatalom. Az empirizmustól idegen és főleg a racionalizmusra jellemző dedukciót azonban elfogadta megismerési módszernek, ami nyilvánvalóan összefügg az azal a törekvésével, hogy a filozófiát a geometria mintájára építse fel. Hitt az emberi élet előre elrendeltségében (determinizmus), mellyel a szabad akarat feltételezése ellentétben áll. Emiatt vitába is keveredett egy püspökkel, aki az akarat szabadságát hirdette. Hobbes ezzel kapcsolatban azon az állásponton volt, hogy a szükségszerű (azaz előre elrendelt, determinált) ellentéte nem a „szabad”, hanem a „véletlen”. Szerinte az ember akkor szabad, ha cselekedeteiben nem korlátozzák; tettei azonban ekkor is szükségszerűek.

Hobbes jogi nézetei közül említésre méltó az a tanítása, hogy a „Mi a jog?” és az „Igazságos-e a jog?” kérdése különbözik egymástól; szerinte a büntetés célja a megtorlás. E nézetei miatt többek között az *utilitarizmus* elnevezésű filozófiai irányzat hívei is szellemi elődjüknek tekintik Hobbest.

Társadalomfilozófiai nézeteit *Leviathan* című művében foglalta össze. Szerinte az emberiség természetű állapotban van, az állami intézményrendszer még tökéletlen. Mindenki harcol mindenki ellen (bellum omnium contra omnes), ezért azután az ember embernek farkasa (homo homini lupus). Társadalmi szerződés-elméletében (l. még az *Etatizmus* című szakaszt is!) a korábbi, abszolutista felfogástól eltérően nem Isten kegyelméből, hanem a közmegegyezésből eredezteti az uralkodó hatalmát.

Hobbes írt egy figyelemreméltó nyelvészeti munkát is, melyben a beszéd elméletének megalkotására tett kísérletet; ezt is – akárcsak egész munkásságát – a mechanikus szemlélet hatja át. Megpróbálkozott a kör négyszögesítésével is, ez a próbálkozása azonban eleve kudarcra volt ítélve, emiatt azután ellenségei gúnyának tárgyává vált. Főbb művei: *Ellenvetések; Kis értekezés; A jog elemei; A szabadsággal, szükségszerűséggel és a véletlennel kapcsolatos kérdések; Leviathan*.

Eddigi filozófiai tanulmányaink során azt tapasztalhattuk, hogy az egyes bölcselek nézeteinek irányzatokba sorolása nem egyértelmű feladat. Ennek ellenére szükséges ezeknek az „izmusok”-nak a megismerése, mivel megkönnyíti tananyagunk áttekintését és a különböző gondolkodók tanításának összehasonlítását.

Az Empirizmus című szakaszban tárgyalt filozófusok nézetei különösen nagy eltéréseket mutatnak, gondoljunk csak Berkeley és Locke sokszor homlokegyenest ellenkező felfogására. Hasonló nehézségekkel találkoztunk az empirizmus radikális és mérsékelt ágával való ismerkedésünk során is: utóbbinál például egy püspök és egy nyíltan vallásellenes bölcselek került egy csoportba. Ezért azután számos más besorolás is lehetséges; akik behatóbban foglalkoznak filozófiával, számos egyéb osztályozással, vagy éppen osztályozás nélküli tárgyalásmódokkal is találkozhatnak.

Az Empirizmus című szakaszban megismert bölcselek tevékenysége a 17–18. századra esik. Ebben az időszakban a reáltudományok fejlődése felgyorsult és a matematika, fizika, kémia, csillagászat számos fontos felfedezéssel gazdagodott. Mindez egyre pontosabb és bonyolultabb eszközök (órák, távcsövek, mikroszkópok) készítését tette lehetővé, melyek azután újabb, még részletesebb tudományos vizsgálatok elvégzését segítették elő, ami meglátszik a korabeli filozófusok munkáin is. Csak az a kérdés, hogy „Mi volt előbb: a tyúk vagy a tojás?”; más szóval az empirizmus indította-e útjára a reáltudományok fejlődését, vagy a reáltudományok fejlődése eredményezte az empirizmust?

Erre a kérdésre a különböző gondolkodók sokszor homlokegyenest ellenkező válaszokat adnak. *Karl Marx* (1818–1883) német filozófus követői (az ún. marxisták) más né-

ven a dialektikus és történelmi materializmus hívei szerint például az emberek gondolkodását a kor termelési viszonyai határozzák meg, így a filozófiának, sőt a tudománynak, a művészeteknek és az erkölcsnek (a marxisták az utóbbiakat „felépítmény”-nek nevezik) is ez az alapja. „Alap és felépítmény” – így szokták emlegetni tanaiknak erre vonatkozó részét. Kissé bővebben: egyes embercsoportok megfelelő eszközök birtokában könnyen fölébe kerekedhetnek létért való küzdelmük során azoknak, akik ilyesmikkel nem rendelkeznek. Például akiknek ágyújuk és lőszerük van, leigázhatják azokat, akiknek nincs. Ezért aztán a fegyvert birtoklók gondolkodására az uralomvágy lesz jellemző, melynek alátámasztására különböző elméleteket kovácsolnak. Azt hangoztatják például, hogy „a Sors őket szemelte ki más népek gyámjával”, e „magasabb cél” elérése érdekében pedig áthághatók az erkölcsi szabályok és akár még ölni is szabad. Ezért a diamat szerint gondolkodásunkat a termelőerők és termelési viszonyok határozzák meg. Az előbbi példánknál maradvá: akik a fémek előállításának és megmunkálásának minden csínját-bínját ismerik, azok előbb-utóbb fegyvereket fognak készíteni, hogy azokkal leigázzák a többieket. Ebben a példában a kohászat az alap, a fegyver előállítására irányuló kutatás, az uralomvágyat kifejező elmélet és közgondolkodás pedig a felépítmény.

De felépítmény a már fentebb is említett művészet is. A rómaiak például, akik fejlett infrastruktúrájukkal (vívezeték, úthálózat, közlekedés) és egyéb ismereteikkel más népek fölé kerekedtek, emez előnyük birtokában világalomra törtek. Híres költőjük, *Horatius* is e cél szolgálatába állította művészetét. A rómaiakhoz intézett egyik költeményében így figyelmezteti honfitársait: kötelességük a más népek feletti uralom biztosítása. „Tu regere imperio Romane memento” – írja az *Ad Romanos* című ódájában.

Míg a marxista filozófia fent említett „történelmi materializmus” elnevezésű fejezete a létért való küzdelemben, az ennek sikeres megvívásához szükséges termelőerők birtoklásában és az alkalmazásukhoz szükséges termelési viszonyok kialakulásában látja a történelmi fejlődés rugóját, addig a *Wilhelm Dilthey* (1833–1911) német filozófus által létrehozott „szellemtörténeti irányzat” ezzel szöges ellentétben az ún. korszellemet jelöli meg az emberiség fejlődésének motorjaként. E felfogás szerint az imént idézett Horatius-óda a római lelkiület, azaz a korszellem kifejezője volt, s ez a korszellem készítette hódításokra és a civilizáció (vívezeték, úthálózat stb.) létrehozására a rómaiakat.

E két ellentétes nézet mindegyike nagyjából azonos súlyú és mennyiségű érvet tud fel sorakoztatni saját meggyőződésének alátámasztására.

Az empirizmus ismertetése során többször találkoztunk a „mechanikus világkép, mechanisztikus világfelfogás” megjelöléssel. Ez a szemlélet, mely többek között az embert is gépnek tekinti, nyomot hagyott a művészetekben is. Így például *E. T. A. Hoffmann* (1776–1822) romantikus német költő és meseíró egyik műve ihlette *Offenbach Hoffmann meséi* című operájának megírását, melyben többek között egy, az élő emberhez megszólalásig hasonló, óraszerkezettel működő táncosnő okoz bonyodalmakat. A modern kibernetika „robotológia” nevű fejezetének gyökerei ugyancsak az empirizmus mechanikus világképéig nyúlnak vissza.

Epikureizmus

Ókori filozófia, melynek erkölcsi kritériuma a szép és kellemes élet. Megalapítója *Epikurosz* (314–270) görög filozófus, akinek főleg ismeretelmélete és etikája érdemel figyelmet.

Epikurosz szenzualista (l. az Empirizmus című irányzatot!) ismeretelméletének igazságkritériuma az érzékelés; elismeri a véletlen szerepét a természetben, s ezzel a modern fizikában nem ritka ún. *indeterminizmus* (a. m. az okság elvének tagadása, l. még a determinizmus címszót is!) előfutára lett.

Az epikureizmus etikája abból indult ki, hogy a félelmeitől megszabadult ember megtalálja a boldogságot. E szerint nem kell félni az elmúlástól, mert a halálban megszűnik mindenféle érzékelés, utána tehát semmiféle fájdalom nem érheti már az embert.

Köznap értelemben epikureizmuson gyakran élvhajhászatot értenek, ami Epikurosz eszméinek félreértelmezése.

Etatizmus és a társadalmi szerződéssel kapcsolatos nézetek

Az etatizmus nevét a francia etat (=állam) szótól kapta. Ez a megjelölés egy olyan társadalomfilozófiai irányzatot jelent, amely az államnak vezető szerepet szán a gazdasági és társadalmi életben. A legtöbb diktatúra etatista.

A társadalmi szerződéssel kapcsolatos, olykor ellentétes nézetek tulajdonképpen egy-egy társadalomfilozófiai irányzatot képviselnek; közülük néhányal Locke, Hobbes és Hume filozófiai munkásságának ismertetésénél (az Empirizmus és naturalizmus című szakaszban) már találkoztunk. Most egy továbbival fogunk megismerkedni és általános jellemzést adunk a társadalmi szerződésről.

Egyes nézetek szerint az etatizmus egyik előfutára *Jean-Jacques Rousseau* (1712–1778) volt, akinek *Társadalmi szerződés* című munkája képezte a francia forradalom jakobinus diktatúrájának elméleti alapját. Rousseau szerint a kormányzat csak akkor igazolt, ha a népszuverenitás elve alapján áll, ugyanakkor azonban elutasította a képvisleti demokráciát. Szerinte minden egyes törvényt az összes állampolgárnak közvetlenül, népszavazás keretében kell meghoznia.

A jakobinus diktatúrában játszott, fent említett negatív szerepe és Hume (l. az Empirizmus című szakaszban a róla szóló részt!) lesújtó kritikája ellenére Rousseau társadalomfilozófiájának két alappillére, a népszuverenitás és a társadalmi szerződés elve mind a mai napig a demokratikus államberendezkedés fontos ismérvei közé tartozik. A népszuverenitás elve azt mondja ki, hogy az állam vezetői a néptől kapják felhatalmazásukat, amit a nép vissza is vehet tőlük a rendszeresen tartott választásokon. A társadalmi szerződés-elméletek (melyek közül a Rousseau által megfogalmazott a legismertebb) pedig arra tesznek kísérletet, hogy a törvények, illetve polgári intézmények iránti engedelmisséget egy olyan szerződéssel, egyezményel vagy ígérettel magyarázzák meg, amelyben a társadalom tagjai kötelezik magukat az engedelmisségre bizonyos előnyök (közbiztonság, jogrend, közoktatás, közlekedés, szociális ellátottság stb.) biztosítása fejében az államhatalom részéről. A társadalmi szerződések többnyire hallgatólagos megállapodások, írásban való rögzítésük (kodifikálásuk) például az alkotmányban történhet. Az angol Magna Charta (1215) és a magyar Aranybulla (1222) egy erre irányuló korai törekvésnek tekinthető.

Ha az állampolgárok nem teljesítik a társadalmi szerződésből fakadó kötelezettségeik valamelyikét, az államhatalom a rendőrség és a bíróságok útján kényszerítheti ki a megállapodás betartását. Ugyanezt a lakosság „polgári engedetlenség” útján érheti el.

Az etatizmus ellentéte a liberalizmus, melynek egyik első képviselője *John Stuart Mill* (1806–1873) volt; szerinte az állam hatalmát korlátozni kell.

Kérdések

1. Van-e közös vonás az építészeti és filozófiai eklekticizmusban? Ha igen, mi az?
2. Ismertesse Avenarius és Mach Lenin által elítélt nézeteit a természeti törvényekkel kapcsolatban!
3. Mi a lényege: a) az indukcióval; b) a dedukcióval történő ismeretszerzésnek?
4. Mi volt Bacon kifogása Arisztotelész logikája ellen?
5. Ismertessen a naturalizmussal kapcsolatos néhány nézetet!
6. Mi az ismeretek forrása: a) az empirizmus; b) a szenzualizmus; c) a racionalizmus felfogása szerint?
7. Mi Locke álláspontja a racionalizmus „velünk született fogalmak és alapelvek” tanításával kapcsolatban? Mi az a „tabula rasa”?
8. Ismertesse Locke gnoszeológiai nézeteinek néhány fontosabb vonását!
9. Mi a szolipszizmus? Nevezzen meg egy szolipszizmust hirdető filozófust. Melyik filozófiai irányzat hívei: a) tartják; b) nem tartják szolipszistának a megnevezett filozófust?
10. Mi a kauzalitás?

11. Mi a determinizmus és az indeterminizmus?
12. Mire képes a Laplace-féle démon?
13. Ismertesse Hume-nak a kauzalitásra vonatkozó nézeteit!
14. Mit tanít a tudatunktól függetlenül létező objektív külvilágról Hume?
15. Mit tekint létezőnek: a) a fizika; b) Berkeley?
16. Milyen legyen a filozófia Hobbes szerint?
17. Miben áll a mechanisztikus világgép?
18. Mi a panteizmus?
19. Ismertesse Epikurosz: a) etikai; b) ismeretelméleti nézeteit.
20. Mi a társadalmi szerződés?
21. Ismertesse: a) Locke; b) Hobbes; c) Rousseau; d) Hume társadalomfilozófiai nézeteinek lényegét!
22. Mi az etatizmus?

Jegyzetek

absztrakt: elvont. Ellentéte a konkrét.

determinizmus: meghatározottság. *Laplace* (1749–1827) francia fizikus és matematikus szerint ha egy szuperintelligens lény, aki valamennyi természeti törvényt ismeri (az ún. Laplace-féle démon) valamilyen időpontban mindent tudna a Világegyetem állapotáról, akkor ebből bármely más időpontra is meg tudná határozni a teljes múltat és jövőt. Ez más szóval azt jelenti, hogy a determinizmus hívei szerint a Világmindenség állapota egyszer s mindenkorra meg van határozva. A determinizmus ellentéte az indeterminizmus, mely nem fogadja el az okság elvét, az ún. kauzalitást. Az indeterminizmus hívei szerint ezért Laplace-féle démon (mely lehetne például egy óriási számítógép is) nem létezhet, mivel a Világegyetem állapotában a véletlennek is szerepe van.

entitás: létező.

érzet: a külvilág által érzékszerveinkre gyakorolt hatás eredménye.

indukció: *Cicero* által bevezetett kifejezés. Azt a tudományos módszert jelenti, amellyel egyedi esetekből általános következtetéseket vonunk le, azaz feltételezett törvényszerűségeket igazolunk. Teljes indukció csak a matematikában lehetséges, a nem teljes indukcióhoz ellenben mindig szükség van egy – általában megsejtett – összefüggésre, hipotézisre, amelyet a szóban forgó módszer segítségével igazolunk.

kauzalitás: oksági törvény, más szóval az ok és az okozat összefüggése. Kimondja, hogy mindennek szükségképpen megvan a maga elegendő oka, azaz semmi sem történik ok nélkül (principium rationis sufficientis = az elégséges ok elve). A kauzalitást nem minden gondolkodó fogadja el. Ellenzői azzal érvelnek, hogy mi mindig csak egymásutániságot észlelünk, ebből azonban logikai kapcsolat nem következik (post hoc ergo propter hoc = ezután, tehát ezért: ez a nagy tévedése az okság híveinek a kauzalitás ellenzői szerint). Ha egy követ leejtünk, az leesik; a kő leesése az elejtés után, de nem miatta van – így érvelnek az okság ellenzői.

A fizika „kinetikus gázelmélet” című fejezete nem támaszkodik az oksági kapcsolatra. Mivel a gázrészecskék rendezetlen hőmozgásánál nem lehet megállapítani azok egyéni viselkedését, csak együttes hatásukat (pl. nyomásukat) tudjuk észlelni, ezért egyes fizikusok úgy vélik, hogy a gázrészecskék egyéni mozgásának talán nincs is oka. (V.ö. a *Berkeley-ről* frottatok az Empirizmus című szakaszban: „létezni annyi, mint észlelteni”). Az el-lentábor ezzel szemben érvel, hogy amiről nem tudunk, az még létezhet, azaz hasonló a helyzet itt, mint például a baleseti statisztikáknál. Azt majdnem pontosan meg tudják előre mondani a közlekedésrendészetben, hogy egy forró nyári hétvégen hányan fognak karambolozni a közutakon, de azt már nem, hogy Kiss Péter já-szárokszállási lakos közöttük lesz-e vagy sem. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a Kiss Péter karambolozott, az minden ok nélkül történt.

konkrét: L. absztrakt.

Laplace-féle démon: L. determinizmus.

prognosztizálás: előrejelzés. A fizika fogalmai és törvényei segítenek bennünket a külvilág jelenségeinek prognosztizálásában. A négyzetes úttörvény és néhány fogalom (gyorsulás, út, idő) segítségével például előre jelezhetjük, prognosztizálhatjuk azt, hogy mi történik, ha egy követ egy bizonyos magasságból leejtünk: előre megmondhatjuk, hogy egy adott időpontban hol lesz a kő. Prognosztizálni természetesen ennél jóval bonyolultabb jelenségeket is lehet.

reflexió: magyarul visszahajlás; különböző filozófusok által különböző értelemben használt fogalom. Hegel szerint az a tevékenység, mellyel az ellentéteket megállapítjuk és az egyiktől átmegyünk a másikhoz anélkül, hogy kapcsolatot és állandó egységet hoznánk létre közöttük. Kantnál a reflexió a szellem egy bizonyos állapotát jelenti. Erre az a jellemző, hogy ilyen állapotban azokat a szubjektív feltételeket keressük, amelyek mellett fogalmakhoz juthatunk el. E két, meglehetősen homályos, közérthetőnek aligha nevezhető megfogalmazással a fent említett filozófusok tulajdonképpen a gondolkodást, elsősorban az önmagunkról való gondolkodást akarják körülírni. Más szóval mindezt úgy is mondhatjuk, hogy a reflexió a figyelem visszairányítása a külvilág tárgyairól önmagunkra. (L. még a Tudat címszót is az egzisztencializmus utáni Jegyzetekben.)

spekulatív: olyan megismerési mód, mely nem kizárólag a tapasztalatra támaszkodik. Kant szerint a közönséges megismerés konkrét, a spekulatív megismerés ellenben absztrakt.(L. a megfelelő címszavakat!)

Jegyzet

- (1) Fáy László: Doxográfia érettségizőknek. Iskolakultúra, 1995. 8–9 szám, 100. p.
- (2) Fáy László: Rendhagyó filozófiára. Iskolakultúra, 1995. 20–21 szám, 7. p.

Irodalom

Bevezetés a filozófiába. Szöveggyűjtemény. Szerkesztette: Steiger Kornél. Holnap Kiadó, Budapest, 1992.

Bevezetés a filozófiába (a gimnázium és szakközépiskola IV. osztálya számára). Szerkesztette: Lukács József. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.

Fáy László-Nemesszeghy György: Filozófiai ismeretek (Doxográfia). Tankönyv a középiskolák számára. Képzelt a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával. (Kézirat). Budapest, 1993.

Filozófiai Kisenciklopédia. Szerkesztette: Bánki Dezső. (The Concise Encyclopedia of Western Philosophy and Philosophies. Edited by J. O. Urmson and Jonathan Rée. London–New York. Routledge, 1991.) Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1993.

Fürst, Maria: Bevezetés a filozófiába. Ikon Kiadó, Budapest, 1993.

Halasy-Nagy József: A filozófia. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1991. (reprint)

Nyíri Tamás: Filozófiatörténet. Pázmány Péter Hittudományi Főiskola, Budapest, 1983.

Rathmann János: Idegen szavak a filozófiában. Kossuth, Budapest, 1988.

Turay Alfréd-Nyíri Tamás-Bolberitz Pál: A filozófia lényege, alapproblémája és ágai. Szent István Társulat, Debrecen, 1992.

Új Magyar Lexikon. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1961.

A kisgyerek zsenialitása

Ha egy nyelvész-pszichológustól megkérdeznénk: elképzelhető-e, hogy valaki, aki egy nyelvet sem beszél és gondolkodni sem tud, megtanuljon egy „idegen” nyelvet, a válasz bizonyára tagadó lenne. De éppen ezt a lehetetlen feladatot oldja meg minden egészséges kisgyerek, ha a környezete is egészséges. Az anyanyelv nem örökölhető és ezért a gondolkodás sem, amelyet a gyerek az anyanyelvvvel együtt sajátít el, a felnőttre jellemző tanulás nélkül (amely előfeltételezi a gondolkodást), valamint „tanítás” nélkül, azaz célzott behatás nélkül (mivel a tanításnak a felnőtt értelmében ugyancsak előfeltétele a gondolkodni tudás). Csak beszélni kell a gyerekhez, s akkor egy nap ő is részt kezd venni a beszélgetésben.

Az emberi beszéd – ide számít minden nem-verbális közlésmód is (mint pl. taglejtés, mimika, zene) – két részből áll: a jelből, amely az érzékelhetőségben jelenik meg (akusztikus vagy látható formában) és a jel értelméből vagy jelentéséből, amely sohasem jelenik meg érzékelhető módon, hanem az emberi tudatban vagy annak tudatfeletti zónájában történik. Azért hangsúlyozzuk a jelentés folyamat-jellegét, mert az anyanyelv elsajátításának legalább a kezdetén (vagy a felnőttél egy új gondolat megfogalmazásában vagy megértésében – a kisgyereknek minden gondolat új) nem lehet szó a jel és a jelentés valamilyen mechanikus összefüggéséről, amilyen például az állatvilágban a másodlagos reflex jelensége. Hiszen minden eredeti (nem technikai-tudományos) szónak számos jelentése lehet a mondatától függően, a mondatnak pedig számos jelentése lehet az adott helyzet, a beszélő és a hallgató személye vagy akár a történelmi korszak stb. (tehát nyelven kívüli tényezők) szerint.

Amikor tehát azt mondjuk, hogy a gyerek utánozva tanul meg beszélni, akkor az utánzás kiterjed a beszéd jelentésére is, azaz a gyerek valamilyen módon a nyelv belső – jelentés – oldalát is el kell érje. Éppen ez a különbség a gyerek és a papagáj között: a gyerek érti, amit mond, a madár nem.

Mi módon érti meg a gyerek a beszéd-elsajátítás kezdetén az első szavak vagy mondatok értelmét, jelentését? Ekkor ui. sem magyarázat, sem „mutatás” nem lehetséges. A rámutatás feltételezi, hogy a gyerek a mozdulatot már érti, azaz tudja, hogy a mutatoujj folytatásának irányába kell figyelnie és hogy a rámutatás egyáltalában mit jelent; másrészt, ha rámutatunk egy kör alakú, síkfelületű, barna, fából készült asztalra, honnan tudná a gyerek, hogy mire mutatunk: a körre, a síkra, a színre, az anyagra vagy az asztal egészére? Nem is szólva az olyan szavakról, amelyeket nem lehet mutatni (kötőszavak, határozók, számos jelző stb., pl. „szép”, „most”).

A jelentéshez a gyerek közvetlenül és közvetítés nélkül fér hozzá: befogadó jellegű figyelme kiterjed a beszélő szándékára, tehát arra a belső mozzanatra, amely megelőzi a szavakat, amely a mondat (vagy mondatok) értelme és amely a beszélőben tudatfeletti módon jelen kell legyen, hogy az meg tudja választani az első, a második stb. szót, valamint a megfelelő nyelvtani formát. Ez a képesség, a nyelvfeletti értelem megtalálása a lélek tudatfeletti, szellemi részének egyik alapvető megnyilvánulása: az anyanyelvét az ember nem a később (és csak esetleg) megismert nyelvtani tudása szerint beszéli – nyelv-

tanilag helyesen; tudatfeletti továbbá a hangzók létrehozásának módja is (hogyan mit csinálnak a beszédszervek, nem tudjuk és nem is kell tudnunk.)

A beszédszándék közvetlen érzékelése (a beleérző figyelem útján) az egyetlen lehetséges út arra, hogy a gyerek az első néhány száz szó értelmét azonosítani tudja. E tekintetben a gyerek a felnőttével összehasonlítható fordított utat tesz meg. A felnőtt a szavak értésén át jut a mondat szavak feletti értelméhez. Ez az, amit a fordítónak a lefordíthatóság érdekében el kell érnie, a „senki földje”. A gyerek az értelem közvetítése nélküli felfogásán át jut el a szavak jelentéséhez. Archaikus tudatú népcsoportoknál a közvetlen kommunikáció mind a mai napig fennmaradt: a vadászó férfi és a tőle távol lévő családja kölcsönösen tudnak egymásról, ha valamelyiküknél jelentős esemény történik.

A közvetlen értés a felnőttek beszélgetésében is nagy szerepet játszik: enélkül aligha értenénk meg egy-egy új gondolatot, amelynek kifejezésére régi ismert szavakat használunk új értelemben. Az értéskor a kisgyereknek egy tapasztalásra kell hagyatkoznia, az elhangzó beszéd tapasztalására. Ez nem csupán az akusztikus tapasztalás, hanem a mondat (mondatok) értelmének közvetlen átélése és ezen át a szavak tapasztalása. Felnőttkorunkban könnyen ejtünk ki szavakat a megfelelő élmény nélkül. Azt modjuk: szeretet, veszély – anélkül, hogy ugyanakkor szeretetet vagy veszélyt tapasztalnánk. A kisgyereknél a mondatok és szavak kezdetben egyben az értelmük tapasztalásával járnak együtt, és éppen ez a tapasztalás (és sosem a magyarázat, amely csak értve magyarázat, tehát az értés előtt nem lehetséges) adja a szöveg értését.

A közvetlen értés képessége (vagy másképp: a participáló, a környezettel közös tudat képessége) nélkül a beszéd, az anyanyelv (néha több anyanyelv) elsajátítását nem lehet megérteni. Ám ennek a képességnek a háttérében egy másik, még általánosabb és magasabb képesség húzódik meg: hogy ti. a gyerek értelemre van hangolva. Ennek jelentése kettős: egyrészt azt jelenti, hogy a gyerek egyáltalán képes struktúrák felfogására (pl. a „mert” kötőszó jelentésének megragadására), másrészt arra is, hogy a különböző struktúrák és nyelv adta jelölések közötti összefüggést a gyakorlatban megvalósítsa (a „mert” szó hangzásából nem lehet a jelentésére következtetni).

Az értelemre hangoltság hozott emberi képesség; ez válik a környezet hatására specifikus beszédképességgé. Minden megszólalás mélyén szándék van, azaz akarat. Ebben az eredeti akaratban mintegy oldott állapotban benne rejlik a megszólalás tartalma és az érzés is, amely a beszédszervek működését, mozgását irányítja, a hétköznapi tudat beavatkozása nélkül. Ezt az „akaratot” érzékeli közvetlenül a gyerek, ebben áll az említett tapasztalás, és ezért képes a beszédet utánozni is: az idegen akarat saját akarattá válik és létrehozza a beszédszervek megfelelő mozgását; különben nem volna megmagyarázható, honnan tudják a beszédszervek, mit kell tenniük a hallásban tapasztaltak reprodukálása érdekében. Az idegen akarat a befogadó, megfordított akarat útján saját akarattá válik. A felnőttnél a befogadó figyelem-akarat csak homeopátiás mértékben jön létre minden érzékelés esetében, mintha azt mondanánk: legyen meg a te akaratod. A felnőtt életében a testi akaratot nem a megismerő érzés, hanem a gondolati vagy képzeleti motívum vezeti: ez rajzolja elő az akarat számára a mozgulat formáját. Kivétel a gyerekkorban megszerzett három alapvető képesség: a járás, a beszéd és a gondolkodás, amelyekben a három lélekfunkció (gondolkodás, érzés, akarat) nem válik szét. Hasonlóképpen működik az akarat a művészi tevékenységekben. Ilyen esetben a test vagy a testrészek (első sorban a kéz) beszédszerv-funkciót teljesítenek.

A kisgyerek „értése” ilyen módon egyáltalában nem a gondolkodáson múlik. Sokkal inkább a megfordított, befogadó akaron vagy érzésen és az út ezekből vezet a gondolkodáshoz. A kisgyerek gondolkodása sem azonos a felnőttével: sokkal elevenebb, érzéssel áthatottabb annál, tapasztalás-jellegű. Ez a fajta gondolkodás hoz létre struktúrákat az agyban, míg a felnőtt szokványos gondolkodását a létrejött agystruktúrák tükrözik, azo-

kat veszi igénybe és azok befolyásolják. Újat gondolni, intuitíven gondolkodni a felnőttnek a már meglévő struktúrák ellenében kell.

Az óvodás és a kisiskolás tanulásában (és tanításában) az értésnek a fenti utat kell – kellene – bejárnia. A Waldorf-pedagógia számos vonását ez a háttér teszi érthetővé: a sok testmozgást minden tárgy tanításában, a mesék, képek, történetek közvetítő alkalmazását, a számos művészi tevékenységet az iskolában és az óvodában.

A gondolkodás és az érzésvilág korai elszakadása egymástól különösen ártalmas a későbbi szellemi fejlődés szempontjából. Ha az érzésvilág figyelemből a gondolkodás kiválik, az érzés elveszti megismerő jellegét és önérző, egoisztikus, nem-megismerő émoációs formát vesz fel; a gondolkodás ugyanakkor elveszíti intuitív, megismerő érzés vezérelte minőségét. Ezt az elválást elősegíti, ha a gyereket nem vagy nem közvetlenül érezhető szavakkal, fogalmakkal, tárgyakkal és anyagokkal vesszük körül. A nyelv ősi szavai mind érzésfelhőt (sőt akaratfelhőt) hordoznak (pl. ég, föld, víz, láng), míg a technikai-tudományos szavak, amelyeket ember alkotott, ennek híján vannak (ezért lehet nehezebben lírai versben használni őket). Természetesen a gyerek ráruházhat érzéseket az ilyen szavakra-fogalmakra is, és ezt az egészséges gyerek meg is teszi. Mégis, a mesterséges szavak többnyire elősegítik az érzés és a gondolkodás elválását, mivel az érzésnek ezek esetében nincs dolga, és így többnyire egoisztikus émoációvá alakul. Hasonlóan hatnak a nem természetes anyagokból készült tárgyak is.

Nyilvánvalóan lesznek szülők, akik gyerekeik boldogulását nem tudják másképp elképzelni, mint hogy azokból kellőképpen önző embereket neveljenek, mondván, hogy csak így állhatják meg helyüket az életben, az általános társadalmi egoizmus közepette. Eközben azonban elfelejtik, hogy az emberi figyelem és intelligencia egy része – sokszor nagy része – elvész, ám az egoizmusban befelé fordulva lekötődik, úgyhogy eredeti irányultságából kiesve, kifelé, épp az élet irányában használhatatlanná válik. Ha valaki nem vagy kismértékben egoista, az nem feltétlenül jelent butaságot, nem jelenti a talpraesettség hiányát, hanem ellenkezőleg, nagyobb éber figyelmet és intelligenciát, több intuitivitást.

A megismerő vagy intelligens akarat, érzés és gondolkodás egymástól való elválása az emberi élet legfontosabb és a későbbiekre nézve döntő jelentőségű folyamata. Az élet első 3–4 éve a meghatározó, ezért a környezet felelőssége ebben a korban igen nagy. Ugyanakkor viszont a kisgyerek is individuum és ezért egyéni módon reagálhat a környezet megnyilvánulásaira. Így például szelektív módon foghatja fel a környezet nyújtotta lehetőségeket, választhat (természetesen nem tudatos módon) a ráhatások között, van, amit befogad és utánoz, van, amit visszautasít, mintha észre sem venné azt. E tekintetben testvérek között is nagy különbségek figyelhetők meg. Az óvodában az egyik előszere-ttel tanul el illetlen szavakat és szívesen használja azokat, a másik testvérről mintha leperegnének, sosem veszi szájára őket. A szelektív figyelemben az individuum nyilvánul meg, egyelőre passzív módon.

A beszéd elsajátításáról mondottakból kitűnik, milyen fontos, hogy a környezet beszéljen a gyerekekkel és hogy ilyenkor a beszélő teljes figyelmével forduljon a gyerek felé. Ellenkező esetben az akusztikus jelek mögött a beszéd belső realitása csak részben, töredékesen lesz jelen, márpedig éppen ez a belső valóság az, amiből a gyerek a közvetlen értés útján megtudhatja, mi a mondottak jelentése. Világos, hogy hangszalagról vagy bármilyen más berendezés segítségével, amely mögötte nincsen jelenlévő és aktuálisan működő tudat, a gyerek csak papagáj módra tanulhat meg „beszélni”, míg a részleges emberi figyelem és nem teljes odafordulás a beszéd elsajátításának fázisában nagy valószínűséggel beszéd- és viselkedészavart (a kettő rendszerint együtt jár) hoz létre.

A kisgyerek intelligenciája a mondottak értelmében erősen különbözik a felnőttétől. Ez tükröződik a figyelem minőségében: a felnőtt figyelme elsősorban intencionális, azaz valamire irányított, míg a kisgyereké befogadó, nincs eleve célja. Ennek oka elsősorban az, hogy a „valami” (egy tárgy vagy kép, netán gondolat) mindig fogalmilag körvonala-

zott, a kisgyereknek pedig kevés fogalma van, határesetben egy sincs. Amikor pedig kezdenek fogalmait lenni, ezek minőségükben különböznek a felnőtt fogalmaitól: elevenek, nem merevek, érzéssel telítettek és általában sokkal átfogóbbak, „nagyobbak” a felnőtt fogalmainál. A fogalomalkotás módja is más; a kisgyerek először a legnagyobb fogalmakat „alkotja meg”. Messez a verbális kommunikáció kezdete előtt általában megjelenik egy szótág (legtöbbször „tha”, „dha”, „ma”, esetleg csak egy magánhangzó), amely mindent jelent, apát, anyát, éhséget, meleget, tejet stb., kivéve a gyereket magát; a felnőtt nyelvére fordítva tehát „világ”-ot jelent, a lehető legnagyobb fogalmat. Ebből differenciálódik később minden kisebb fogalom. Jóval később is egy-egy szót egy ideig sokkal általánosabb értelemben használ a gyerek; például „kutya” egy ideig minden állatot jelent nála (beleértve az ablaktáblán mászkáló legyet is), vagy „piros” minden, ami színes.

A nyelv nemcsak egyes szó-fogalmakat nyújt a gyerekeknek, hanem nyelvtant is, amelyben (a szavakkal együtt) egy specifikus gondolkodásmód, gondolatrendszer rejlik. Mivel a gyerek értelemre hangoltan születik, képes nyelvtanilag helyesen beszélni a szabályok tudatossága nélkül (sőt a felnőtt is akkor beszél jól egy nyelvet, ha a szabályokat „elfelejtette” – ez tudatfeletti képesség). Egy-egy nyelv organikus egész: ezt fogja fel a gyerekek érzésben és tudatfeletti módon (ezért nem keveri a két vagy akár több anyanyelvvel felnövő gyerek a nyelvek szavait, fonetikáját, nyelvtanát). Éppen ezért lényeges, hogy a felnőtt környezet (a teljes odaforduláson túl) ne torzítsa el az anyanyelvet gyügyögéssel, leegyszerűsített nyelvtannal stb., amikor a gyerekekhez beszél, hanem a nyelvet a maga teljességében beszélje. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy kezdetben mellékmondatos, körmondatos szerkezetekben beszéljünk a gyerekekhez. Ez a magatartás része annak a beállítottságnak, hogy a kisgyereket kezdettől fogva embernek tekintjük, teljes értékű embernek, aki még nincs birtokában teljesen fizikai organizmusának és ezért nem képes magát a földi életben teljes mértékben kifejezni.

Szokás mondani, hogy a gyerek utánozva tanul meg beszélni. Ami azt jelenti, hogy a gyerek az egész beszédet utánozza, az akusztikus megjelenési formán túl annak belső szándék-magvát is. Befogadó figyelme (odaadottsága) segítségével eléri a beszéd akarat-érzésbeli-gondolati indítékát, hogy mit is szándékozott mondani a beszélő. Az utánzás vagy azonosulás erőinek forrása, hogy a kisgyerek teljes egészében érzék, akiben az egyes későbbiekből ismert érzékszervi zónák (látás, hallás stb.) még nem váltak külön. Ismeretes, hogy az érzékek később is „utánozva” működnek; amit hallok, azt legalább homeopatikus mértékben meg is valósítom: ha szót hallok, magamban is elismétlem, ha zenei hangot hallok, a hangszálak beállnak annak reprodukálására. Mások gondolatainak megértésénél is így teszünk: hogy megértsünk valamit, azt nekünk is gondolnunk kell.

Az érzékelés felnőtt korban is a megfordított akarat segítségével történik: minél inkább hagyjuk az érzékelt tárgy „akaratát” érvényesülni, hogy a miénket önmaga hasonlatosságára formálja, annál jobban, teljesebben érzékelünk. Ez az utánzás-azonosulás az önfeledtségig terjedhet (pl. egy jó színházi előadásában a nézők-hallgatók azonosulnak a szereplőkkel). Az utánzás vagy azonosulás ilyen mértéke indokolja, hogy a gyerek környezetében ne csak megnyilvánulásainkra, hanem – amennyire ez lehetséges – érzéseinkre és indulatainkra is ügyeljünk.

Az érzés és a gondolkodás elválását lassítja és egészséges módját elősegíti, ha a gyerekek fantáziáját foglalkoztatjuk, aktivizáljuk. Ez egészen kicsi korban elkezdődhet azzal, hogy nem tökéletesen kidolgozott, „élethű” játékokat adunk neki, hanem olyanokat, amelyeket fantáziával kell kiegészítenie: egyszerű rongyból vagy szalvétából készült babát, amelynek csak fejét és törzsét jeleztük igen egyszerű módon. Később a fantázia-játékban jelenik meg a gyerek lelki fejlődésének számos mozzanata.

Miért lényeges a fantázia foglalkoztatása az érzés és a gondolkodás együtt-tartása szempontjából? Hogy ezt megértsük, vessük fel a kérdést: miért szeretünk regényeket, elbeszéléseket olvasni? Nyilvánvalóan – amennyiben irodalmi értékről van szó – nem ma-

gáért a történetért, a cselekményért. A jó írásban egy érzésvilág jelenik meg, amelynek a cselekmény esetleg szerves része, de nem mindig van így. Másrészt a jó regényíró, mint minden alkotó művész, érzésbeli inspirációjából ír, azaz szintén az érzés kedvéért. A jó író próbája lehet, hogy le tudja-e írni konyháját vagy fürdőszobáját úgy, hogy azt más is érdeklődéssel olvassa.

Amikor a gyerek a fantáziájából játszik, ő is egy érzést vagy érzés-élménysort játszik el. A játék indítéka ez az „ezt akarom érezni”. A történet maga helyzetek, képek sorozata, amelyek létrehozásában a gondolkodás és a képzetalkotás működik. Ezért erősíti az ilyen játék az érzésvilág és a gondolkodás kapcsolatát. A fantázia-játékoknak mindig vannak – általában kimondatlan – szabályai, amelyeknek betartását a játszó gyerek önként vállalja. Például ha a gyerek szakácsosdit vagy üzletesdit játszik, a szerepének megfelelően kell viselkednie. A szabályok önkéntes vállalása hallatlan mozgatója a tudati fejlődésnek. Ugyanakkor rendkívül egészséges az a tudati mozdulat is, amelynek segítségével kavicsok, vadgesztenyék, fadarabok változnak át a játékban – lényegében bármivé. Ezekben a mozdulatokban a fogalmak függetlenednek a tárgyak megjelenési formájától, illetőleg a fogalom funkcionális jellege (az igazi fogalom) erősödik (amely szerint pl. egy szék kaphat asztal vagy akár ház funkciót.)

A kisgyerek érzékelése eltér a felnőttétől. Ennek oka, hogy odaadása teljesebb – csodálkozva érzékel –, és minthogy az érzékelt világ még nem annyira strukturált fogalmilag, mint a felnőtté, az érzékelés sokkal inkább érzés színezetű. Ezek az érzés-minőségek nem szubjektív emóciók, amelyek az emlékezetből, asszociációs módon hívódnak elő, hanem a dolgok valódi, érezhető létét jelentik, amellyel archaikus tudatú népcsoportok ma is megismerőleg kapcsolatban vannak. A dolgok (főleg a természet dolgai, tárgyai, jelenségei) mondanak valamit (szavakban kifejezhetetlen módon) az érzés útján a gyerekeknek (vagy az archaikus tudatnak). Ahol „mondás” vagyis értelem mutatkozik, ott az elfogulatlan lélek természetes módon egy „valakit” érzékel – mondás csak valakitől, nem valamitől eredhet. Ezen alapul a kisgyerek természetes „vallásossága”, ami azért áll idézőjelben, mert a kisgyerek (akár az archaikus tudat) nem tudja, hogy ez vallásosság, nem ismeri a vallás fogalmait, de érzésvilágában, a dolgok beszélő jellegén át, amely létükhöz tartozik, tapasztalja a Valakit vagy Valakiket, akik a dolgok jelentés- vagy értelemjellegének alanyai.

Mint minden más vonatkozásban, úgy ebben is a helyes magatartás a környezet részéről az, hogy lehetőleg nem avatkozik be kívülről és mesterségesen a kisgyerek vallásos életébe. Egyrészt nem tesz ellene semmit (bármilyen legyen is a nézete), másrészt nem igyekszik a felnőtt vallási fogalmait a kisgyerekben tudatosítani. A kisgyerek számára az egész világnak, minden dolognak vallásos aurája van, a víznek, a színeknek, a növényeknek – a kisgyereknek minden szent, minden csodajellegű, mindenben érzi, hogy a lét: csoda, hogy lenni is az.

A környezetnek és később a pedagógusnak egyetlen feladata van: a kisgyerek zsenialitását hagyni szabadon fejlődni, ami korántsem jelenti azt, hogy a gyerekek mindent megengedünk, hanem hogy maximális figyelemmel, odafordulással, szeretettel egészséges környezetet biztosítunk a számára. A kisgyereknek és a nagyobbaknak is szüksége van jó szokásokra, életritmusra, fegyelemre (pl. szobatisztaságra). A szokások tagolják a világot, ezért hozzátartoznak a földi intelligencia megszerzéséhez.

Hová, hogyan tűnik el a későbbiekben a kisgyerek zsenialitása? A kérdésre két válasz van. Egyrészt (és ez a jelentősebb tényező) a kisgyerek figyelme, amely kezdetben befogadó és kifelé irányul, a hároméves kor tájékán túlnyomórészt azonosul a test érzésével, vagyis kifejlődik bizonyos fokú egoitás. Ez az a kor, amikor a gyerek beszédében átér a harmadik vagy második személyről az első személyre, ha önmagáról beszél. Ennek az egoitásnak meg kell jelennie, különben nem fejlődhet ki később (esetleg) a szellemi öntudat. Az emberi öntudat először a test érzésének tudataként jelenik meg; ezt felnőtt-

korban felválthatja a gondolkodó vagy a beszélő tudata, amely nem azonos a test tudatával – ez a szellemi öntudat. Az egoitástudat mértékétől függ aztán a további szellemi fejlődés lehetősége.

Az eredeti befogadó figyelem másként is átalakulhat, illetőleg lecsökkenhet. Felnőttkorban csak pillanatszerű villanás, az intuíció vagy ihlet általában ritka alkalmával. A felnőttnek ui. nagyon sok fogalma van, amelyek az intencionális (valamely meghatározott tárgyra, képre, gondolatra irányuló) figyelmet lehetővé teszik, és ez a fajta figyelem szinte egyedül uralkodó a tudatban. A befogadó figyelem létrehozásához a felnőttnek meg kell szabadulnia a figyelem eleve adott tárgyaitól, ami egyáltalában nem könnyű, és tudati gyakorlatok nélkül, szándékkal csak kivételes alkotó egyéniségeknél történik meg.

Ha a gondolati étellel együtt rezdül az érzés, sőt a befogadó akarat, ez jelenti a felnőttnél az alkotóképességet. Ezért találjuk oly gyakran nagy alkotók önéletrajzában a megjegyzést: „Valamilyen módon gyerek maradtam, megőriztem kíváncsiságomat és képességemet a csodálkozásra.” A felnőtt tudati gyakorlatok útján kifejlesztheti a befogadó figyelem előhívásának képességét a gondolkodás és az érzékelés irányában. Erre a lehetőségre vonatkoznak az Újszövetség szavai (Mát. 18,3): „Ha olyanok nem lesztek, mint a kisgyerekek, semmiképpen nem mentek be a mennyeknek országába.”

Értelmi fogyatékosok a középiskolások szemével

Kutatásom tárgyául azért választottam ezt a témát, mert emberként és szakemberként egyaránt érintettnek érzem magam. Emberként úgy, hogy nap mint nap szembesülök a társadalom előítéletével a mássággal szemben, szakemberként pedig küzdeni szeretnék ellene. A napjainkban egyre erősödő integrációs törekvések (a különböző fogyatékoságú embereknek az épekkal közösen történő nevelése, oktatása, foglalkoztatása) is arra ösztönöznek, hogy foglalkozzam e témával.

Ugyanis az integrációnak csak úgy van létjogosultsága, ha az nem parancsszóra történik, illetve ha a társadalom befogadókészsége nyilvánvaló, ha tagjai felkészültek.

Abból a tényből indultam ki, hogy az embernek a másik ember iránti magatartása szocializáció folyamán alakul ki.

A felnőttek társadalma egy adott kérdésben feltehetően mindig előítéletesebb, mint a gyerekek, illetve a fiatalok csoportjai.

Felnőttek körében végzett attitűdvizsgálatot többek között *Illyés Sándor* és *Mérei Ferenc*. Vizsgálódásuk több fogyatékosági csoportot ölelt fel, de más aspektusból indultak ki, mint én. Vizsgálataikból azt a következtetést vonták le, hogy nem mondhatjuk általánosnak a fogyatékosokkal szembeni előítéletet, mivel annak mértéke a fogyatékoság típusától is függ. Az értelmi fogyatékosok például igen kedvezőtlen „elbírálásban” részesülnek. Az elfogadással kapcsolatos vizsgálatait *Erdősi* is több fogyatékosági típusnál végezte, hasonló eredménnyel. *Dönhoff* Észak-Westfaliában 760 embert kérdezett meg. Arra kereste a választ, hogy az ottani kisegítő iskolásokat hogyan ítélik meg az emberek. A válaszadók igyekeztek semleges álláspontra helyezkedni. A vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy az értelmi fogyatékosok társadalmi megítélése a többi fogyatékosági típushoz viszonyítva (is) sokkal rosszabb. A témában végzett felmérések mindegyike a felnőttek beállítódásait kutatta, míg a fiatalok csoportjainak attitűdvizsgálatára eddig nem került sor.

Ahhoz, hogy közelebb jussunk ennek a problémakörnek a lehetséges megoldásaihoz, úgy gondoltam, hogy ezt a hiányt pótolni kell: vagyis meg kell ismerni a fiatalok véleményét. Úgy döntöttem, hogy a 14–18 év közötti gimnazista korosztályt teszem vizsgálódásom tárgyává. Azért gondoltam rájuk, mert ez az a korosztály, amelyik rendelkezik már bizonyos tárgyi ismeretekkel, a felnőttek véleményét, nézeteit bizonyos kritikával szemléli és a körülöttük zajló dolgokról már van kialakult véleménye, tapasztalata.

Dolgozatom forrásául egy 1992/93-ban készült vizsgálatom anyaga szolgál. A munkát 1991-ben problémafelméréssel kezdtem meg: egy 11 pontból álló kísérleti kérdéssorral 312 gimnazistát kerestem meg egy-egy budapesti, illetve nyíregyházi gimnázium valamennyi évfolyamában. A feldolgozás során kapott eredmény arra ösztönzött, hogy komolyabban foglalkozzam a kérdéssel és egy jóval nagyobb volumenű felmérést végezzek a középiskolások körében.

A kérdések három csoportot alkotnak. Az elsőbe tartozókkal azt vizsgálom, hogy a középiskolások milyen tárgyi ismeretekkel rendelkeznek a témával kapcsolatban, a másodikba tartozókkal a vizsgált populációról meglévő szubjektív véleményekre kérdezek, míg a többiek azt tudakolják, hogy a gimnazisták honnan szerzik ismereteiket az értelmi fogyatékosokról.

A kérdőíves felméréssel nagy minta bevonására nyílt lehetőség. A minta nem reprezentatív, de a nagy elemszám miatt bizonyos következtetések levonására alkalmas. Hozzávetőlegesen 3300 gimnazista kitöltött kérdőívét kaptam vissza, amelyből az anyag nagysága és az idő rövideje miatt eddig 1869-et dolgoztam fel az alábbi megoszlás szerint.

A feldolgozáshoz a következő szempontokat vettem figyelembe: Milyen eltérések tapasztalhatóak az állami és az egyházi gimnáziumban tanulók között? Az egyes korosztályok nézetei mennyiben térnek el egymástól? A véleményalkotást befolyásolja-e az, hogy a válaszoló melyik nemhez tartozik? A kapott válaszokat még sok más szempontból össze lehetett volna hasonlítani (pl. hogy egy adott kérdőívben belül a válaszok mennyire következetesek, hogy földrajzi elhelyezkedés szempontjából van-e különbség a válaszok között, milyen kifejezéseket használnak a fiatalok az értelmi fogyatékosok megnevezésére vagy velük kapcsolatosan stb.) A fentebb említett okok miatt azonban erre nem vállalkozhattam.

Munkám nem szociológiai felmérés, csupán helyzetkép, mely további gondolatokat ébreszthet. Az adatokat elsősorban minőségi szempontból kívántam elemezni, illetve pedagógiai következtetéseket szerettem volna levonni belőlük. Matematikai statisztikai eljárásokat a kutatásnak ebben a szakaszában nem alkalmaztam, ügyelve arra, hogy a válaszok sokszínűsége, egyedisége a feldolgozás során megmaradjon. Céлом e munkával az volt, hogy felhívjam a figyelmet ennek a kérdésnek a fontosságára, továbbá, hogy megoldásához segítséget nyújtsak.

A terjedelmi korlátozottság miatt nem vállalkozhatok a felmérés eredményének teljes ismertetésére. Ezért a fentebb jelzett kérdéskörből kiemeltem négy kérdést. Ezek megítélésem szerint jól reprezentálják az adott területeket.

Ki mit ért értelmi fogyatékoságon?

Ma Magyarországon a legelterjedtebb értelmifogyatékoság-definíció *Lányinétől* származik. Az ő megközelítési módja a pszichológiai és nem pedig pedagógiai alapon nyugszik: „Az értelmi fogyatékoság a központi idegrendszer fejlődését befolyásoló örökletes és környezeti hatások eredőjeként alakul ki, melynek következtében az általános értelmi képesség az adott népesség átlagától az első élet évektől kezdve számottevően elmarad, és amely miatt az önálló életvezetés jelentősen akadályozott.”

Az UNESCO 1977-es meghatározása a pedagógia oldaláról közelíti meg a kérdést, mely szerint az értelmi fogyatékoság általános intellektuális fogyatékoság, mely a fejlődés folyamatában jelentkezik és együtt jár az életben való tájékozódási képesség csökkenésével.

E két definíció lényeges, közös eleme, hogy a fogyatékoság középpontjába az értelmi képesség sérülését, illetve az önállóságban való akadályozottságot állítja.

Vajon mennyire fordulnak elő ezek a definitív elemek a gimnazisták válaszaiban? A válaszokat olyan típusokba soroltam, melyekben a tartalom nem, legfeljebb a nyelvi megformálás volt eltérő.

Az egyházi gimnáziumba járók többsége (mind a négy osztályfokon):

- az átlagtól eltérő értelmi szintet;
- agyi károsodást;
- csökkent és/vagy korlátozott szellemi képességet;

- önálló életvitelre való képtelenséget;
- beszámíthatatlanságot, gondolkodási zavart;
- valamilyen betegséget ért értelmi fogyatékoságon.

Számos megdöbbentő egyedi választ is kaptam. Ezek szerint az értelmi fogyatékoság például: szentségtelenség; lelki-művészi érzékenység; lelki gyengeség; gyerekes viselkedés; testi-lelki sérülés.

Az állami gimnáziumok tanulói az értelemnek, a szellemi képességnek az életkori szinthez viszonyított elmaradását, sérülését, a központi idegrendszer sérülését értik értelmi fogyatékoságon, melyet sokan közülük is gyógyíthatatlan betegségnek tartanak. Néhány érdekesebb válasz szerint az értelmi fogyatékoság: autizmus; öngyilkosság; testi fogyatékoság; elmebetegség; egészségkárosodás.

Az egyes típusválaszokat nézve kitűnik azok differenciálatlansága, de a hivatalos definíció több eleme is megtalálható bennük. Feltűnő, hogy a megkérdezettek az értelmi fogyatékoságot keverik más fogyatékoságokkal (testi fogyatékoság, autizmus stb.), ami annak tudható be, hogy az értelmi fogyatékoság első látásra nem állapítható meg. Elgondolkodtató az is, hogy az értelmi fogyatékoságot sokan betegségnek tartják. Ez a feltevés azzal járhat, hogy gyógyíthatónak gondolják, és ezért szerintük mindent meg is kell tenni. Ez a téves felfogás pedig (ha nem világoztatják fel őket) a konkrét segítségnyújtás módját helyezi hibás alapokra, illetve mint potenciális szülők kergetnek majd hiú ábrándokat fogyatékos gyermek születése esetén.

Az értelmi fogyatékoság okai

Míg az előző kérdésnél bizonyos eltérést tapasztaltam a két iskolatípus tanulóinak válaszai között, addig ennél a kérdésnél az egyházi és az állami gimnazisták válaszai hasonlóan csoportosíthatók:

- születési rendellenesség;
- baleset;
- genetikai okok;
- betegség;
- agyi-idegrendszeri sérülés;
- szülők nem megfelelő életmódja;
- sokk és stressz;
- terhesség alatti dohányzás, drog- és alkoholfogyasztás, betegség (rubeola), sérülés (pl. ütés), lelki sérülés, gyógyszeresedés.

Azon tanulók válaszaiból, akik a születési rendellenességet jelölték meg okként, nem derült ki, hogy pontosan mire is gondolnak. Ugyanis, ha ezen születés közbeni idegrendszeri sérülést értenek, igazuk van. Ha úgy gondolkodnak, hogy ezzel az állapottal (értsd: értelmi fogyatékosággal) jön a gyermek világra, akkor már általában nem okról, hanem következményről van szó.

Meglepő a stressznek és a sokknak okként való megnevezése. Ezek helytelen válaszok. Az egyházi gimnazisták valószínűleg azért értelmezték nagyobb számban okként ezeket az ártalmakat, mert a lelkiségnek nagy szerepet tulajdonítanak az ember életében.

A baleset és a betegség is lehet az értelmi fogyatékoság oka, annál nagyobb valószínűséggel, minél fiatalabb korban következik be (kisgyermekkor, csecsemőkor), tehát minél éretlenebb az idegrendszer. Az emberek döntő többsége azonban nem ezen okok miatt lesz értelmi fogyatékos. A főbb kóreredetekről még nem volt szó: a genetikai okokról, az agyi/idegrendszeri sérülésekről, a szülők nem megfelelő életmódjáról és a terhesség alatti káros hatásokról, amelyek mind a nemek, mind az évfolyamok, mind pedig a két iskolatípus tekintetében a leggyakoribb válaszokként szerepelnek. Számomra ez a várakozásokon felüli tájékozottság azt mutatja, hogy feltehetően jó színvonalon folyik a

gimnáziumokban a biológia oktatása, illetve hogy a káros szenvedélyek elleni propagandának van már kézzel fogható eredménye.

Az értelmi fogyatékos emberek házasságkötéséről, gyermekvállalásáról

Az értékelésnél különválasztottam a kérdés két részét, mivel a válaszadók eltérően reagáltak a házasság, illetve a gyermekvállalás problematikájára. A középiskolások többsége helyesli az értelmi fogyatékosok házasságkötését, s ez egyaránt vonatkozik az állami gimnáziumok tanulóira (a lányokra inkább, mint a fiúkra) és az egyházi iskolában tanulóakra. Ennek okát abban látom, hogy az egyházak elgondolása szerint a család, a házasság szent, és tökéletes alkotása Istennek. A lányok helyeslő magatartásának magyarázatát abban látom, hogy a nők számítanak minden társadalomban a család alappilléreinek, a házasság mint intézmény fő támogatóinak. Az értelmi fogyatékosok házasságkötését helyeslők közül a legtöbben azzal érveltek, hogy a házassághoz nekik is joguk van, érzelmeik nekik is lehetnek, illetve hogy így lesz teljes az életük. A nemleges választ adók indoka az volt, hogy az értelmi fogyatékos ember magát sem képes ellátni, nem-hogy egy házastársat. Néhány egyéni válasz: „A családi közösség biztonságos hátteret biztosít nekik.” (állami gimnázium, 2. osztályos lány); „Na, nem. Ez azért már sok, hisz úgysem tudnak megfelelni a feltételeknek.” (állami gimnázium, 4. osztályos fiú); „Élethez való jog a házasság.” (állami gimnázium, 4. osztályos lány); „Én iszonyodom a ötlettől.” (állami gimnázium, 4. osztályos lány); „Nem lenne szabad megengedni! Ezek nem tudják, hogy mit vállalnak.” (református gimnázium, 3. osztályos lány).

Az értelmi fogyatékos emberek gyermekvállalásáról véleményt alkotni igen nehéz etikai probléma. Hogy a megkérdezett gimnáziumi tanulók mennyire komolyan vették ezt a kérdést és igyekeztek őszinte választ adni, mutatja, hogy kevesebben nem foglaltak állást, mint a házasságkötéssel kapcsolatos kérdésben. Míg a megkérdezettek kétharmada egyetért az értelmi fogyatékos emberek házasságkötésével, annak közel fele elutasítja a gyermekvállalásukat. Véleményüket azzal indokolják, hogy a gyermek is értelmi fogyatékos lesz, illetve hogy a szülők nem lennének képesek felnevelni gyermeküket. Figyelemre méltó, hogy az egyházi gimnáziumok tanulói kevésbé elutasítók. A jelenség egy lehetséges magyarázata az, hogy míg az állami gimnáziumok tanulói racionálisabban gondolkodnak, az egyházi gimnáziumban tanulók a kérdésnek az érzelmi vetületét tartják szem előtt. Csak minden ötödik megkérdezett ért egyet az értelmi fogyatékosok gyermekvállalásával, mondván, nekik is emberi joguk családot alapítani. Az elfogadó véleményt megfogalmazók nagyobb arányban az egyházi iskolákba járók közül kerülnek ki, a fentebb már jelzett feltételezésünkkel magyarázhatóan. Egy-két egyedi választ innen is ismertetek. „A gyermekvállalást nem tartom helyesnek, mert gyengíti az emberi fajt” (állami gimnázium, 3. osztályos fiú); „Mivel nem teljes értékű emberek, ezért nem képesek teljes értékű embert nevelni.” (állami gimnázium, 3. osztályos lány.); „Inkább fogadjanak örökbe” (állami gimnázium, 1. osztályos lány); „Lehet, hogy még jobb szülőkké válnak, mint nem fogyatékos embertársaik.” (piarista gimnázium, 1. osztályos fiú); „Helyeslem akkor is, ha a gyermek értelmi fogyatékos lesz.” (evangélikus gimnázium, 4. osztályos fiú).

A találmra kiemelt egyedi válaszok közül az első kettő szellemiségében igen veszélyes érveket, gondolatokat sorakoztat fel. A tökéletes emberi faj deklarációja már milliók halálát idézte elő e században, és sajnos, napjaink politikai színpadán is jelen van ez a probléma. Ahhoz, hogy ez a szemlélet és értékrend ne, vagy legalább kevésbé tudjon tért nyerni, az iskolának és a családnak össze kell(ene) fognia. Az értelmi fogyatékos emberek gyermekvállalásának elutasításában a középiskolások reális érvként fogalmazzák meg az öröklődés lehetőségét, illetve a gyermeknevelés nehezítettségét, lehetetlenségét. (Ez így általánosítva igaznak tűnik, de ha az értelmi fogyatékoságot differenciáltabban értelmezzük, akkor a lehetőségeknek, érveknek is árnyaltabbá kell válniuk.) (1)

Az örökbefogadás lehetőségének felvetése humánus, de egyben irreális elgondolás. Ha valakit, még ha önhibáján kívül is, alkalmatlannak tartanak saját gyermek nevelésére, akkor ott az örökbefogadás sem jöhet szóba. (2)

Kutatásom fontosságát és a konkrét, aktuális feladatok meghatározását az e kérdésre adott válaszok elemzése igazolta.

Honnan származnak az értelmi fogyatékoságról szerzett ismeretek?

A megkérdezett népesség 68%-a a tömegkommunikációt jelölte meg a legfőbb forrásként (tették ezt inkább az állami gimnázium tanulói). Számukra a tömegkommunikáció egyfajta kapcsolatteremtési pótlék, lehetőség – nem kínál számukra megfelelő alternatívát sem az iskola, sem a család. Ami nagyon szembetűnő és elgondolkodtató, hogy az általában lehitelesebbnek vélt „iskola” mindössze 4–5%-kal részesedik a válaszok közül. Úgy látszik, ha ad is tárgyi ismereteket az iskola, kevésbé nevel. (Ez az érték vizsgálatomban mindkét iskolatípusnál egyaránt a feltételezettnél kevésbé volt meghatározó.) Ha figyelembe vesszük, hogy csak minden ötödik középiskolás szerzi ismereteit a családból, akkor a kép gyógypedagógus szemmel egyenesen elkésítő.

A középiskolások az értelmi fogyatékoságról való ismereteiket elsősorban tehát a tömegkommunikációból nyerik. A tömegkommunikáció tájékoztatásai gyakran differenciálatlanok, inkább érzelmes, mint tárgyyszerű megközelítések. A szakmailag helyes, rövid műsorok (Segítőtárs, Sorstársak) keveseknek szólnak, nézettségük viszonylag csekély. A nyomtatott sajtó esetében hasonló a kép: a publikációk részvétet, sajnálatot igyekeznek kiváltani, a szokatlanságra, a hírértékre törekednek. A család és az iskola szerepvállalása a tájékoztatásból, sajnos, elenyésző – a szülők és a pedagógusok itt felkészületlenek, nem rendelkeznek hiteles ismertekkel, „struccpolitikát” folytatnak –, ami magában hordozza a problémák társadalmi szintű fennmaradását, konzerválódását.

Mindezek ismeretében fontosnak tartom a társadalom széles rétegeit elérő objektív tájékoztatást. Ennek érdekében különböző fórumokon előadásokat kell(ene) szervezni – például osztályfőnöki órán, persze nem csak gimnáziumokban –, ismeretterjesztő filmeket készíteni, tájékoztató anyagot írni. Fontos továbbá, hogy a pedagógusképző intézmények hallgatói is megfelelő ismereteket szerezzenek erről a népességről. Elengedhetetlennek tartom azt is, hogy a pedagógustársadalom tagjait ellássuk olyan információkkal, amelyek segítségükre lesznek egy pozitív, emberközpontúbb, elfogadóbb magatartásforma kialakításában és közvetítésében.

Jegyzet

(1) Az értelmi fogyatékosnak minősített népesség jelentős részének akadályozottsága nem biológiai-genetikus, hanem szociokulturális „kóreredetű”. A megkérdezett fiatalok válaszaiban nagy valószínűséggel az organikus károsodással kapcsolatos rossz prognózisok, és nem a segítség, a jelen idejű kultúra ismeretéből fakadó elutasítás dominál.

(2) Az örökbefogadás lehetőségének elfogadása is azt mutatja, hogy a köztudatban is erőteljesebb a fogyatékosok biológiai öröklődésének hallomása.

Molnár Ferenc és az ifjúkor kultúrája

Esszémnek két alapvető célja van. Az első, hogy a szellemtörténet módszerével megvilágítsam, mit is jelentett az ifjúkor fogalma az 1890-es és az 1910-es évek között. Másodszor megvizsgálom e kultúrának a Molnár Ferenc-féle kollektív metaforikus jelentését és az író patriotizmusát – a háborúról és a hősiességről kifejtett véleményét állítva a középpontba. (1)

Az ifjúkor felfedezése

Az ifjúkor mint fogalom, a századforduló éveiben született. Feltehetően a 9-től 24 éves korig tartó ifjúkor társadalomban való „konkrét jelenléte” vált általános érvényű fogalommal. Óriási érdeklődés mutatkozott az ifjúkor fizikai és mentális fejlődésének jelenségei iránt. Pszichológia, kriminológia, pedagógia, szociológia, irodalom, illetve a későbbiekben a pszichoanalízis együttesen alakították ki a kor új fogalmát. Összességében levonható az a következtetés, hogy az ifjúkori viselkedésre és nevelésre vonatkozó új tudományos álláspontok és elméletek a hagyományos, paternalisztikus szemléletet alapjain rázták meg. (2)

G. Stanley Hall (1844–1924), amerikai pszichológus egy Európában is széles körben ismert úttörő tanulmányában (*Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, 1914) foglalta össze az ifjúkori fizikai és szellemi fejlődésre vonatkozó tudományos eredményeket. Művében a saját korában elfogadott öröklődési elméletet vonatkoztatja az ifjúkori fejlődésre, miszerint az egyén fizikai és mentális fejlődése az egész emberi faj sajátja. Azért, hogy a fiatalokat rávezessék fejleszthető képességeik felismerésére, a tanárnak bele kell táplálni fogékony agyukba „a világ gyermekeinek csiszolatlan és vitális erényeinek” („crude and rank virtues of the world”) képeit is. (3) Az ifjúkor elvesztette a természetel való kapcsolatát, ezért törvényeit a nyugalom, a pihenés, a sport, a művészet, a legendák, a románcok és az idealizálás eszközeivel kell visszaállítani.

A háború idealizálása – akár kalandként, akár durva, de becsületes játékként – az irodalom egyik olyan eszközévé vált, melynek segítségével az ifjúkor férfias identitását le lehetett írni. A háború előtt a férfivá érés egyik leghatásosabb eszközének az európai nagyhatalmak hadseregeiben való szolgálatot tartották. Az ifjúkorúak számára írt hazafias irodalom olyan olvasmányokkal árasztotta el olvasóit, amelyek egyúttal szellemi felkészülést is jelentettek a háborúra, s ez kialakított egyfajta háború iránti lelkesedést is az olvasóközönségben. (4) Ugyanígy a fiatalokat, főleg a fiúkat fel kellett szabadítani az intellektuális „túltanulás” alól; időt és helyet kellett találni „egészséges” és „normális” fejlődésük biztosítására. A 19. századi „haladó” nézet, mely a „primitív” ösztönök elnyomását hirdette, megenyhült. Az egyéni önkontroll, a testi, illetve szellemi higiénia kiegészítette, sőt néha helyettesítette a vallásos erkölcsöt.

Azonban a fiatalság új függetlenségét megfelelő formák és keretek közé kellett helyezni. A férfiúi tisztaság neotradicionális mozgalmi – mint a cserkészfiúk és a Wandervogel – ellensúlyozták a „dekadens” modernizmussal és „degenerációval” úgy, hogy a jól szervezett, hierarchikus hadsereg értékrendjéhez való visszatérést hirdették. Összehasonlítva a középiskolai

követelményekkel, e mozgalmak sokkal hatásosabbak tudtak lenni az olyan eszmék megtanításában, mint a patriotizmus, nacionalizmus, sovinizmus, antiszemitizmus és rasszizmus.

Molnár Ferenc és a budapesti fiúk

Molnár Ferenc (1878–1952) talán az egyik leghíresebb és legellentmondásosabb magyar színműíró, aki írói pályájának korai szakaszában az ifjúkori szorongás problémájával foglalkozott. Nagy népszerűségnek örvendő fiú-történetében, *A Pál utcai fiúkban* (1907) főként az alsó középosztálybeli városi (budapesti) fiúk problémáit és eszméit fogalmazza meg. (5)

Egy hiteles könyv arról tudósít, hogy a kortárs nyugati irodalomkritika Molnár Ferenc könyvében erőteljes háborúellenes üzenetet vél felfedezni. Ezt a megállapítást alátámasztja a katonai vezetők első világháborút követő kiábrándultsága, illetve bizalmatlanságára való utalás is. (6) Ez azonban a könyv fogadtatását jelzi, nem pedig a szerző saját céljait, szándékait. Ha ezt tenné, egyszerűen anakronisztikus lenne. Az 1920-as évek elejének olvasója könnyen tarthatta a könyv központi gondolatát antimilitáris szelleműnek, de semmi bizonyíték sincs arra, hogy az író saját kiábrándultsága a háború előtt kezdődött volna. Hitelesebb lenne az író saját élményét – mint az I. világháború galíciai frontjának haditudósítójáét (7) – megvizsgálni. Hogy megértsük azt az üzenetet, amelyet Molnár Ferenc akart közölni, *A Pál utcai fiúkat* a háború előtti kulturális és szellemi háttér tükrében kell elemezni.

Ahogy *John Neubauer* fogalmaz, Molnár leírása a két „hadviselő” középiskolás csapatról feltehetőleg az első modern történet „ifjúkorú” fiúkról. Szerinte Molnár regénye nagymértékben közrejátszott abban a változásban, hogy a „reform” nézet szerint elnyomásból megértés lett, a „csoporthözöttn” csendes manipulálása. (8) Ez a modern felfogás, az ifjúkornak ez a modern értelmezése a regény kiindulópontja. Először nézzük meg röviden a regény cselekményét, utána pedig vizsgáljuk meg a fő gondolatokat!

Két ellenséges csapat vetélkedik a grund tulajdonjogáért, amelynek „eredeti” tulajdonosa a Pál utcai fiúk. Az ellenséges csapat a vörösingések, akik szeretnék maguknak megszerezni – akár háború árán is – a területet, mert helyre van szükségük, ahol labdázni lehet. A Pál utcai fiúk csapatának védelmét az eszes Boka János irányítja, de az ügyet Nemeček Ernő menti meg a döntő ütközetben: sikerül a vörösingések vezérét, Áts Ferit semlegesítenie, s így lesz Nemeček Ernő a csata hőse. Nem sokkal később Nemeček korábban szerzett meghűlésébe belehal, és a grund is elvész, mert ismeretlen tulajdonosa beépíti. A regény a hiány és a rezignáltság érzésével ér véget.

A Pál utcai fiúk nem egy mindennapi fiúkról szóló kalandregény. Számos morális intelmet tartalmaz, amelyek segítségével a narrátor megpróbálja megtanítani az olvasót néhány alapvető igazságra. A narrátor a történet szerepét tölti be, így tudja a történetet hihetően, minden részletre odafigyelve elmesélni. A mesélő a történelmi regény szabályait követi: az epizódok az előkészületektől a csata végkifejletéig szigorú kronológiai sorrendben következnek egymás után. Az író történetének időpontját is meghatározza: „1889”. A narrátor arra készíti az olvasót, hogy észrevegye, a Pál utcai fiúk szócsöveként nem egyes szám harmadik személyű része a történetnek, hanem egy külső, objektív szemlélő. (9) Azonban Molnár Ferenc hősei nincsenek tudatában hazafiasságuknak – a narrátor a hazafiasságra vonatkozó megjegyzéseit a fiúk beszélgetésein keresztül tudatja olvasóival. A regény egy olyan életszemléletet képvisel, amelyet természetesen lehet történelminek, de ugyanakkor ironikusnak is nevezni, így jellegzetesen a magyar történelemhez kötött mű. (10)

A Grund – a szabadság földje

Molnár Ferenc könyvének középpontjában a grund áll. Ez adja a fiúk saját maguk által kitalált problémáinak megoldására a játékeret. Ezzel párhuzamosan a grund metaforává válik, amelyhez a narrátor érzékeny, patriotikus jelentéseit és érzéseit fűzi.

A grund központi szerepével ellentétben állnak az olyan helyek, mint az otthon, az iskola és a templom; a felnőttek sem kapnak jelentős szerepet a regény eseményeiben, cse-

lekményében. A történet elején csupán rövid időre avatkoznak bele a fiúk cselekedeteibe. Molnár szintén nem fordít nagy figyelmet az ifjúkori szexualitásnak, a fiúk szexuális ébredésének. Az egyetlen lány szereplő, Mari, semleges szerepet játszik. A fiúk maguk alapvetően tiszták, a század végén divatos degenerációs félelmek – mint például a maszturbáció által okozott idegesség – hiányoznak a könyvből.

A regény legelején, amikor elterjed a közeledő elnökválasztás híre, a csapat szétszéled az osztályteremben, süt a nap, májusi friss levegő árad be az ablakon, magyar nőta hal-latszlik, az érdekes ceremónia várat magára, a grund kezdi hívogatni a fiúkat, és minden szellemi feladat háttérbe szorul. Eltérően például, *L. Frank Rämberbande c.* művétől (1914) a fiúk nyugthatatlansága nem változik társadalomellenessé. (11) Iskola után ezek a fiúk nyugodtan gyülekezhetnek a „titkos” grundon, ahol szabadjára engedhetik érzéseiket és ösztöneiket is. Felfedező útjaikat sem felnőttek irányítják. A tanulás és a felnőttek világából való kiszabadulás öröme Molnár azzal teszi hangsúlyossá, hogy mintegy párhuzamba állítja a szertárban álló, a tanár úr által nézegetett emberi csontváz leírását azzal a képpel, amikor a fiúk kirohannak az osztályteremből.

A grund a fiúknak a saját hőn áhitott hazájukat és birodalmukat testesíti meg, ezzel a metaforával reprezentálva egy leendő szabad Magyarországot. Az ő képzeletükben a grund a városi „Alföld”, ahol nyitott a tér és nincsenek határok. „Ez jelenti számára a végtelenséget és a szabadságot”. Jelen esetben a szabadságnak ez a birodalma kőfalakkal és kerítéssel van körbekerítve. Csupán két bejárata van, de sem a fűrésztelep épületei, sem pedig a grund területén lévő farakások jelenlététől nem lesz zártabb a tér, mert ezeket erdőknek és hegyeknek is lehet képzelni egy síkság peremén, vagy akár háborús erődöknek is.

A fiúk szemében a grund gyönyörű és nemes hazaként van idealizálva, amelynek megvédésére, ha úgy adódik, mindig készen állnak. A legidősebb közülük 14 éves felnőtt fiú, aki hazafias érzéseket és „nemes hazaszeretetet” képes táplálni a többiekben, imitálja az első világháború előtti katonai és hazafias lelkesedést a háború iránt úgy, hogy egyszerre kiáltja a többiekkel: „Éljen a grund!”, mintha azt kiáltották volna, hogy: „Éljen a hazal!” (35). A csata elején boldogságtól megrészegülve a levegőbe dobálják sapkájukat, úgy mint 1914-ben az emberek tették, amikor híret vették a háború kitörésének.

A háborúval foglalkozó kortárs nézetek szerint a háborúra való motivációt a narrátor inkább természetes szükségletként ábrázolja, mint az emberi „kapzsiság” megnyilvánulásaként. Az élet lényege mindenütt ugyanaz, a természetben is, a nemzetek kapcsolatában is, vagy akár az utcai gyermekcsapatok kapcsolatában is: az élőhelyért folyó harcot jelenti. A vörösingesek által kikiáltott háború ugyanabból az okból fakadt, mint a való-ságban dúló háborúké. A történész-narrátor emlékezteti az olvasót az 1904–05-ös japán–orosz háborúra: „Az oroszoknak a tenger kellett, azért hadakoztak a japániakkal”. Az a tény, hogy az oroszok elvesztették a háborút, a könyv elején mintegy előrevetíti, hogy a fiúk is el fogják veszteni grundjukat.

Az egyetlen külföldi a grundon belül a fűrésztelep tót öre (nem az olasz törökmézes ember), akit az áruló vesztegetett meg, hogy a fiúkat elkényszerítse a grundról. Azonban ez nem sikerül, és az epizód annyira pillanatnyivá válik, hogy valószínűsíthető, Molnár nem akart nyers rasszista vagy etnikumokra vonatkozó megjegyzést tenni. Eltérően például *Rider Haggard* fiú-történeteitől (11) Molnár könnyelműen és ártatlanul kezeli a magyar nemzeti és etnikai sztereotípiákat – ő maga is zsidó-bur-zsoá származású (12). A csatában résztvevők mindannyian magyarok. A grund azon-nali megvédésének feladata az oka a fiúk izgatottságának. Ha összehasonlítjuk a könyvet korábbi fiútörténetekkel, fontos, hogy a Pál utcai fiúk pszichológiai élmé-nyei nemcsak vallásosak, hanem morálisak és egzisztenciálisak is, különösen, ha a demokratikus úton megválasztott vezetőjüknek, Bokának a jellemábrázolására gon-

dolunk. Bár a narrátor tájékoztatja az olvasót, hogy Boka az ifjúkor és a közeledő felnőttég határán áll („hangja mély volt, szelíd és komoly”), ám ezzel tagadja meg tőle az író azt a lehetőséget, hogy igazán karizmatikus vezető lehessen, bár így is fokozatosan felveszi a megkérdőjelezhetetlen vezető szerepét („elnök úr”, „tábornok”). Nem válhat azonban a regény főhősévé, csak mini-hadseregének szellemi vezetőjévé. Ugyanúgy, ahogyan egy nemzet jó vezetője, Boka is kellő időben kiad egy (nemzeti) kiáltványt: „Most mindenkinek talpon kell lenni! Birodalmunkat nagy veszély fenyegeti, és ha nem leszünk bátrak, az egész területet elveszik tőlünk! Veszélyben a grund!... De mi ott leszünk, és ha kell, életünkkel is megvédelmezzük a birodalmunkat! Mindenki teljesítse kötelességét!”

Boka kétségtelen vezető szerepe odáig fokozódik, hogy be kell látnia, a zseniális vezetés magányosságát, a közkatonák részéről pedig elzártságot feltételez. Hosszútávú tervekkel kell előállnia, s a helyzet totalitásátának a látszatát fent kell tartania. Abban a reményben, hogy stratégiája és taktikái kiállják az ellenség támadásának a próbáját, Boka fokozatosan elveszti a grundjához való „etnikus” kötődését; egy tábornoknak képesnek kell lennie „mindenféle” grundot megvédeni. Mielőtt maga a tényleges csata elkezdődik, Boka magányosan, elidegenedve álldogál a grund közepén „mint egy távoli országban”, ahol „egy csata fogja eldönteni nemzetek sorsát”. És mégis, ez a zaklatottság és elidegenítettség nem válik el-lentmondásossá a grund megvédése szempontjából, mert ez az élmény hozza elő Bokából a legcsodálatosabb jellemvonását: megérti küldetését és magabiztos, bátor vezetővé válik. Lelki szemei előtt megjelenik a történelemkönyv lapjairól

*Egy hiteles könyv arról tudósít,
hogy a kortárs nyugati
irodalomkritika Molnár Ferenc
könyvében erőteljes
háborúellenes üzenetet vél
felfedezni. Ezt a megállapítást
alátámasztja a katonai vezetők
első világháborút követő
kiábrándultságára, illetve
bizalmatlanságára való utalás is.
Azonban ez a könyv
fogadtatásának interpretációja,
nem pedig a szerző saját céljaié,
szándékaié.*

Napoleon Bonaparte képe, s most érzi meg igazán azt a ránehezedő súlyt, melyet kis csapatának csatába való vezetése valójában jelent. Ez az a pont a regényben, amikor Boka jelleme elkezd átváltozni: az ambivalens ifjúból határozott felnőtt lesz. „Tetszett nekik, hogy az elnökük nem gyerek, hanem komoly férfi.” A narrátor a fiúk Boka iránti tiszteletét Napoleon öreg bakáéival hasonlítja össze.

Attól a pillanattól, hogy Boka felvette a katonai vezető szerepét, a fiúk is elkezdték utánozni háborúskodásukban a felnőtteket. A grund így fokozatosan átváltozik harctérre, erődfőmények épülnek, a levegő is egyre jobban felforrósodik, háborús hangulat alakul ki. Az indiánoktól tanult (vö.: *Karl May*) kiáltás európai változata hallatszik. A terv elkészült, a védelmi hadmozdulatokat begyakorolták és a csapaton belüli haragosok is kibékültek. A lelkesedés nőttön-nőtt, az izgalom a tetőfokára hágott. A természet, az időjárás is kedvezett a készülődésnek. Hierarchikus rendszert vezettek be a csapaton belül, a zászlót kitűzték, a fegyvereket ellenőrizték. Hűségesküt tettek, mindenki tudta feladatát, arra kellett törekedniük, hogy mindenáron fenntartsák állásaikat. A „napóleoni” Boka egy dombon álldogált és távcsövén keresztül figyelte, amint az „ördögi” ellenség közeledik. Miközben a narrátor ezeket az eseményeket meséli el, a szöveget telezsúfolja harcászati kifejezésekkel. Még „haditörvényszéket” is állítanak, azért, hogy aki megszegi az esküben fogadott szabályokat, az megkaphassa a méltó büntetését. Mindenki számára nyilvánvalóvá vált, hogy a „háborús idő” kezdetét vette.

Talán ironikusnak tűnhet, hogy maga a csata minden egyes lépését előre átgondolták, eltervezték, így alig lett más, mint az erőszak szimbóluma. Egy elegánsan megvívható csata volt ez: a valóságos harc tilos volt, csupán a birkózás, a kardvívás, a homokbombák dobálása volt megengedett. Ezzel a képpel viszi vissza a narrátor a történetet az általánosságban vett ifjúkor szintjére. A főhős, akinek a halálát a korábbi meghülés okozta, a csata egyetlen áldozata.

Heroizmus

A fiúregény fontos jellegzetességei a sporttal és játékkal kapcsolatos felderítő utak és csatározások. Ezek a férfias foglalatosságok felnőttforma ifjú hősokeket hoztak létre; a grundért való harc sem kivétel ezek közül. A Pál utcai fiúk minden küzdelme hősiességről tanúskodik, és így minden hozzájuk tartozó gyerek egy-egy kis hős. A történetben mégis mindenki fölé emelkedik a zárkózott és magányos Nemecek Ernő. Nemecek irracionális és önfeláldozó ösztönének köszönhető az, hogy a grund megmenekül a végső ütközetben. Ő az, aki vakon elkötelezte magát a grundnak. A racionalizált csatározás nyilvánvalóvá válik az olvasó számára is: a hazát kizárólag a (haldokló) közkatonák mentik meg, nem pedig a nagyszerűen kitervelt hadműveletek vagy a parancsolgató tisztek.

A narrátor kontrasztba állítja az árulást a hősiességgel, de hagyja, hogy a konfliktushelyzet feloldódjon a döntő csata előtt. Ennek az írói fogásnak pedig az a szerepe, hogy megalapozza a főhős – Nemecek – szavahihetőségét, akiről a történet elején feltételezhető volt, hogy áruló. Az ellenség táborában tett felderítő útja során Nemecek rájön, hogy ki a valódi áruló: Geréb az, aki elárulja a grundot, és átáll a vörösingésekhez. Nemeceknek csak nagy nehézségek árán sikerül bebizonyítania igazát a többiek előtt. Végül a „bölcös” Boka is rájön, hogy Geréb az, aki összejátszik az ellenséggel. Gerébet azonban a vörösingések is elutasítják gyávasága miatt, és a nagyszerű Boka az, aki tárgyalás és bocsánatkérés után visszafogadja csapatába. Ilyen módon Geréb is hőssé válhat – az összeütközésben az első sorban kíván részt venni. Időközben elkezdődik a csata, s csupán a legvégén derül ki Nemecek ártatlansága, és csak akkor mentik fel minden „bűne” alól. Azzal, hogy Nemecek megdicsőülése a történet legvégére kerül, az író példát ad abból, hogy milyen nehéz a valódi hős élete – s ráadásul ez a végkifejlet szentimentális befejezést kölcsönöz az egész történetnek.

Nemecek hősiessége tragikus. Akkor, amikor a csata elkezdődik, ő betegen fekszik, de éppen abban a pillanatban, amikor a grund védelme végleg összeomlana, kibotorkál a grundra, és emberfeletti erővel állítja meg és teperi a földre Áts Ferit, a vörösingések vezetőjét. Azzal, hogy Nemeceknek sikerült megmenteni a grundot, a természet egyik törvényét igazolja: „Aki erősebb, az győz”. Az ár azonban, amit neki ezért fizetnie kell, borzalmas. Meghülése halálos kimenetelű – hosszú szenvedés után Nemecek Ernő meghal. Lázálmában utoljára a grund elvesztésének szörnyűségéről beszél, így készíteti Molnár az olvasóit arra, hogy mérlegeljék önmagukban: érdemes-e feláldozni egy emberi életet a csatában a terület megmentése érdekében. Ez – legalábbis Boka számára – először teljesen érthetetlennek tűnt.

A regény legvégén derül ki, hogy a grund tényleges tulajdonosa házat épített a területre. Boka elsírja magát dühében; a grund cserbenhagyta hőseit. Az egyetlen vigasz számára az, hogy Nemecek „ezt” már nem láthatta. Másnap az iskolában érti meg Boka, hogy mi is valójában a háború, s mik a következményei. Képtelenség volt ellenálni a „felettük álló”, valódi tulajdonos akaratának, aki hatalmasabb, mint a fiúk szerény lehetősége és elszántsága. A természet és a politika törvénye szerint a valamikor jelentéktelen grundra egy hatalmasabb erő tart hirtelen igényt, hogy kiterjeszthesse birodalmát. Amikor egy nép növelni kezdi életterét, lakói rájönnek, hogy „mi is az élet, amelynek mindannyian küzdő, hol bánatos, hol vidám szolgálai vagyunk”. Ahhoz, hogy ebben a folyamatban hős-

sé válhassunk, az embernek teljesen át kell adnia önmagát az életnek. Egy idealizált háborúban a hős énekelve menetel a harctér felé, és közömbös a halállal szemben.

Üzenetek

A Pál utcai fiúk társadalmi üzenetét az író Nemecek figurája köré fűzi. Abból a tényből kiindulva, hogy egy szegény szabó fiáról van szó, az a következtetés vonható le, hogy Molnár elutasította azt a nézetet, hogy egy hősnek szükségszerűen arisztokrata származásúnak kell lennie. Nemecek „gyöngesége” ellenére sem volt sérült, hanem kötelességtudó és találékony, egészséges karaktere volt. Molnár a racionális gondolkodású, „elitet”, a vezető típusú Bokát állítja párba az ösztönösen cselekvő és szentimentális Nemecekkel.

Nemecek halála és a grund elvesztése Boka egzisztenciális és morális fejlődését szolgálja. Végülis belenyugszik a történetbe, és ezzel maga mögött hagyja az ifjúkort. Molnár regényében nem hagyta figyelmen kívül azt a militarista felfogást, miszerint a hadsereg és a háború erőpróbái jelentik a férfivá érés „igazi” iskoláját, de az író üzenete ennél összetettebb: a magasabb, közös célok érdekében tanúsított vak alárendeltség – például egy nemzet vagy akár egy csoport számára megszerezni vagy megtartani egy adott területet (életteret) – ellentmond az individuum saját élete megvédésének céljának. Mielőtt az ember teljesen átadja magát annak az életszemléletnek, hogy a harcművészet megdicsőít, nem szabad elfelejteni arról, hogy a háború nagyrészt pusztító öldöklésről szól. A háború törvényei ugyanolyan amorálisak, mint a természet törvényei. Boka céloz is arra, hogy nem vezet jóra egy vezető számára, ha megpróbálja magára vállalni a köz-katonák félelmeit, mert a közkatonáknak kell jelenteni azt az élő tömeget, amit az ő feladata alakítani, formálni. Ez az egyszerű észrevétel tette őt felnőtte, amit a későbbiekben maga Molnár Ferenc nevez cinikusnak. (14)

Molnár patriotizmusát az a belső érzés fogja vissza, hogy a legtöbb emberi erőfeszítést megghiúsítja valamiféle megjósolhatatlan, hatalmasabb erő. Kis embereknek és nemzeteknek nem szabad túl sokat várniuk a történelemtől, még akkor sem, ha egy nap alkalom adódna területüket vagy hatalmukat növelni. A gyengébbek győzelmei mindig phyrruszi győzelmek voltak. Az alapvető „igazságot” megtartva, Molnár regényében nem uszít a háborúra, még ha úgy is tűnik, hogy beletörődött a háború előtti – 1907 – hangulatba, amikor hiszékeny emberek hajlandóak voltak „vidáman” a halálba menni.

Az első világháborút megelőzően a liberális gondolkodásúak gyakran emeltek szót a világban előforduló ellenségeskedések, háborús cselekmények ellen: a kultúra fejlődése során nem volt képes megsemmisíteni, eltüntetni a föld színéről a háború intézményét. Másrészt viszont a civilizáció maga tette az európai embert olyanná, aki idealizálja és tiszteli a háborút, és „haladást” vár tőle. Nemecek halála megfeleltethető az ifjúkori öngyilkosságnak, amelyben a századvégi regény és dráma bővelkedik, azt sugallva, hogy az emberi élet elvesztése még mindig hozzátartozik az élet természetéhez, ill. a kultúra további „magasabb” céljainak beteljesítéséhez. A grund „birtokosának” mindig résen kell lennie, és izgatottan kell figyelnie a tényleges tulajdonos „területi igényeit”. A történet-narrátor el tudja mondani a történelem leckéjét: a dolgok természetében benne van, hogy – sajnos – a hatalmasnak (is) igaza van.

Jegyzet

(1) *Dominick LaCapra* a szellemtörténet és a kritikai elemzés közti hasonlóságokat hangsúlyozta, ezért tartom fontosnak megemlíteni munkáját: *Re-thinking Intellectual History; Texts; Contexts; Language*. Cornell University Press, Ithaca, 1983, 23–69. p.

(2) *John Neubauer: The Fin-de-Siecle Culture and Adolescence*. Yale University Press, New Haven, London, 1991, 5–6. Általános kulturális és tudományos háttérnek ld. *Fin-de-Siecle and Its Legacy*. Eds. Mikulás Teich and Roy Porter C. U. P., 1990.

- (3) Hall G. Stanley: *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Psychology, Antropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. I. köt. 1914.
- (4) W. J. Reader: „At Duty's Call”. A Study in Obsolete Patriotism Manchester University Press, 1988.
- (5) A regényt az író sürgős pénzkereset céljából írta abban a budapesti kávézóban, ahol korábban a hadsereg zenekara játszott. Először egy fiataloknak szóló újságban, a Tanulók Lapjában jelent meg folytatásokban. További részleteket ld. Clara Györgyey: *Ferenc Molnár*. Boston, 1980, 71–72, 179. *Ferenc Molnár: Companion in Exile*. Notes for an Autobiography. London, 1951, 115. p.
- (6) Lóránt Czigány: *The Oxford History of Hungarian Literature*. O. U. P., 1986, 276. p.
- (7) Ld. Molnár bevezetőjét a háborús tudósító naplójához (1914–1915). Györgyey Clara: i. m. 53. p. Vö.: *George Parfitt, Fiction of the First World War: A Study*. London, 1988.
- (8) Neubauer John: i. m. Vö.: Illés Endre, „A fiatal Molnár Ferenc”. Kréтарajzok, Budapest, 1957, 316–319; Molnár Gál Péter, „Molnár, mint N. Ferencz”. *Mozgó Világ*, 1995. 8. 12., 69–73. p.
- (9) Ezt a magányosságot párhuzamba lehet állítani *Babits Mihály: A gólyakalifa* (1916) című regényében megfogalmazott gondolatokkal.
- (10) *A kelet-európai nemzetéptítő történeisz szerepéről* ld. Bernard Lewis: *History: Remembered, Recovered, Invented*. Princetown, New Jersey, 1975, 45–50. p.
- (11) Vö.: *Neubauer John*: i. m. 22–23. p.
- (12) Vö.: *Wendy R. Katz: Rider Haggard and the Fiction of Empire*. Cambridge University Press, 1987.
- (13) Vö.: *Györgyey Clara*: i. m. 22–23. p.
- (14) Vö.: *Molnár Ferenc*: i. m., 312. p.

Vajdovich Nóra fordítása

Elsőéves tanítóképzős hallgatók könyvtárhasználati kultúrája

Egy felmérés eredményei

A megújuló, négyévesse váló tanítóképzésben a főiskoláknak lehetőségük nyílt arra, hogy megfelelő kereteket és óraszámot biztosítsanak hallgatóiknak a könyv- és könyvtárhasználati ismeretek és a szakirodalmi alkotómunka alapjainak elsajátítására.

Főiskolánk – a kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola – tanterve szerint hallgatóink az 1995/96-os tanévtől az első félévben heti 1 órában találkoznak a fent említett ismeretekkel. (1)

A korábbi tantervek nem adtak lehetőséget ilyen jellegű kurzus indítására. Az 1987-ben megjelent A tanítóképzés tantervi irányelvei szerint az általánosan kötelező kiegészítő stúdiumok között szereplő Bevezetés a felsőoktatási tanulmányokba nevű tárgy keretein belül szerezhették a hallgató „tanulását, önképzését elősegítő tanulmánytervezési, könyvtárhasználati ismereteket”. (2)

A nyolcvanas évek második felében több főiskolán végeztek felméréseket a hallgatók könyvtárhasználati és információszerezési szokásairól. A Budapesti Tanítóképző Főiskolán Nagy Anna (3), Baján az Eötvös József Tanítóképző Főiskolán Dunainé Mészáros Éva (4) és a Debreceni Tanítóképző Főiskolán Suppné Tarnay Györgyi (5). E felmérések eredményei mind azt bizonyították, hogy a tanítóképzés ezen a területen nagy hiányosságokkal küzd. A felsorolt szerzők mindegyike szerint a könyvtárhasználati ismeretek magas szintű oktatása érdekében szükség van egy önálló tárgy bevezetésére a tanulmányok elején. (6)

Ma már mindenki számára világos, hogy a 21. század küszöbén minden tanítónak és tanítójelöltnek magas szintű informatikai kultúrával kell rendelkeznie, ennek pedig szerves részét, illetve alapját képezik a fenti ismeretek. Egyrészt a hallgatóknak meg kell szerezniük a képzés elején a felsőfokú tanulmányaikhoz (7) és az értelmiségi létre való felkészüléshez szükséges könyv- és könyvtárhasználati ismereteket – hiszen a főiskolai tanterveknek ezután egyre inkább építeniük kell az önálló tanulási tevékenységre –, másrészt a mindezekhez nagyon szorosan kapcsolódó szakirodalmi alkotómunka alapjaival is meg kell ismerkedniük. Harmadrészt képessé kell tenni a hallgatókat arra, hogy a Nemzeti Alaptanterv követelményrendszerének eleget téve ezeket az ismereteket a megfelelő szinten tudják majd átadni az általános iskolában. (8) A NAT-ban megfogalmazott követelmények, ismeretek elsajátíttatásához a hallgatóknak természetesen módszertani ismeretekre is szükségük van.

Ezek azok a tényezők, amelyek meghatározzák a Könyv- és könyvtárhasználati ismeretek elnevezésű stúdium célját, feladatait, tartalmát. Ez utóbbi, a tartalom, vagyis a konkrét tananyag megtervezésénél a kiindulópont, hogy a főiskolára érkező hallgatók már rendelkeznek-e bizonyos ismeretekkel. Ha igen, ezeket az ismereteket kell rendszerezni, illetve tovább mélyíteni, s természetesen újakkal kiegészíteni.

Az elmúlt évek tapasztalata, hogy nagy különbség van az egyes hallgatók ilyen irányú ismeretei között, de teljesen valós képzés nem volt az elsőévesek felkészültségéről. Tapasztalataink alapján állíthatjuk fel azt a hipotézist, miszerint a főiskolai tanulmányaikat

kezdő hallgatók nem rendelkeznek azokkal az alapismeretekkel, amelyekre építve hatékony használóképzést lehet megvalósítani.

A vizsgálat célja tehát az volt, hogy pontos képet kapjunk arról, milyen tudásanyaggal rendelkeznek elsőéveseink, s a tananyagtervezést valós kép alapján tudjuk elvégezni.

Kérdésünkre a középiskolai tantervek áttanulmányozásával kaphattunk elméleti választ. Kiindulva abból az elmúlt években szerzett tapasztalatból, hogy hallgatóink nagyobb része gimnáziumban érettségizett, a jelenleg érvényben lévő gimnáziumi tantervet tanulmányoztuk át. A gimnáziumi nevelés általános céljai között szerepel, hogy a fiatalok látogassák a kulturális intézményeket, köztük a könyvtárat, hiszen „szerepük rendkívül fontos, semmi mással nem pótolható az önművelő-képesség alakításában”. (9) Ennek ellenére a konkrét tantárgyak feladatainál és tananyagában elvételek találunk csak könyv- és könyvtárhasználattal kapcsolatos ismereteket (pl.: magyar nyelv, 1. o. és 3. o. – könyvhasználat, szótárak; idegen nyelveknél szótárhasználat; irodalom – olvasóvá nevelés; történelem – könyvtári anyag felhasználása; osztályfőnöki óra, 1. o. – a könyvtár használata, látogatás könyvtárban, katalógusok használata). (10)

Azt csak remélni lehet, hogy az utóbbi években átalakuló középiskolai oktatásban megjelenő újabb alternatív tantervek, illetve tantárgyi programok, kísérletek tágabb teret biztosítsanak a könyvtári, informatikai kultúra fejlesztésének. Mint azt említettem, a tantervekből csak elméleti síkon kaphatunk választ a minket érdeklő kérdésekre, de számunkra elsősorban a kézzelfogható, gyakorlati válaszoknak volt jelentősége.

A felmérésről

A populáció, amelyből a vizsgálatban résztvevők körét kiválasztottuk, az a 240 első évfolyamos hallgató volt, akik az 1995–96-os tanévben kezdték meg főiskolai tanulmányaikat a kaposvári CSVMTF tanítói szakán, nappali tagozaton. A felmérést az első tanítási héten végeztük el a véletlenszerűen kiválasztott hat első évfolyamos csoportban, 133 hallgató bevonásával, a kérdőíves interjú módszerével.

A kérdések összeállításánál a korábban végzett felmérések kérdőíveiből csak néhány kérdést vettünk át, (11) viszont ötletet merítettünk *Sáráné Lukácsy Sarolta* általános iskolában végzett felméréséből (12).

A kérdőív kérdései három kérdéscsoportból tevődtek össze. Az első blokk a középiskolában szerzett tapasztalatokra, a második kérdéscsoport, amely a legtöbb kérdést tartalmazta, a konkrét könyv- és könyvtárhasználati ismeretekre vonatkozott. Végül az utolsó három kérdés olyan konkrét helyzeteket vázolt, melyek megoldásához már bizonyos ismeretek szükségesek, illetve amelyekkel naponta találkozik a felmérésben résztvevő főiskolai hallgató.

A felmérés részletes eredményei

I. A vizsgálatban részt vevő 133 hallgató nagyobb része (79 fő – 59,4%) gimnáziumban végezte középiskolai tanulmányait, míg a fennmaradó 54 fő (40,6%) szakközépiskolai (technikumi) végzettséggel rendelkezik. (Fontosnak tartottuk, hogy az első kérdéscsoportra adott válaszoknál külön-külön figyeljük a két iskolatípusból jöttek feleleteit.) Egyetlen hallgató kivételével – aki szakközépiskolába járt – valamennyien olyan középiskolából jöttek, amelyben működött iskolai könyvtár. Ennek ellenére nem mondhatjuk el azt, hogy iskolai életük szerves részévé vált volna a könyvtár adta lehetőségek kiaknázása, hiszen a gimnázisták 40%-a (32 fő) a szakközépiskolások 37%-a (20 fő) vallotta azt, hogy hetente, vagy annál gyakrabban látogatta az iskola könyvtárát. A többiek ennél ritkábban, sőt válaszaik szerint nagyon ritkán tértek be oda. Többen említették, hogy csak akkor vették igénybe az iskolai könyvtár szolgáltatásait, ha iskolai feladataikat más segítségével nem tudták volna megoldani.

Arra a kérdésre, hogy kaptak-e valamilyen formában könyv- és könyvtárhasználati ismereteket a középiskolában, 46 diák (34,5%) válaszolt igennel. A két iskolatípusból jöttek aránya 30:16 a gimnazisták javára. Tehát a gimnáziumból jöttek 37,9%-a és a szakközépiskolások 29,6%-a gazdagodott ilyen jellegű ismeretekkel a négy év során.

Az is fontos, hogy milyen formában kapták ezeket az ismereteket a diákok középiskolában? Húsz gimnazista és 11 szakközépiskolás jelezte (összesen 23,3%), hogy ritkán ugyan, de voltak könyvtári óráik, ahol könyvtárhasználattal kapcsolatos tudnivalókról esett szó. Egyetlen hallgató jelezte, hogy első osztályban egy alkalommal vettek részt könyvtári órán. Ezeket az órákat legtöbbször a könyvtáros tartotta, a gimnazisták közül hárman, a szakközépiskolások közül egy fő említette, hogy szaktanár tartotta a könyvtári órát. Néhány esetben a könyvtáros is és a szaktanár is tartott ilyen órákat (5 gimnazista, 1 szakközépiskolás).

A fenti válaszok alapján meglepően magas volt azoknak a száma, akik valamelyik tantárgy kapcsán, tanórán használták a könyvtárat. Az összes válaszadó 42,1%-a (37 gimnazista, 19 szakközépiskolás) nevezett meg konkrét tárgyakat. A legtöbben a magyar nyelv és irodalom tárgyat említették, a gimnazisták második helyen az idegen nyelveket, de a történelem, a biológia, a földrajz, a rajz-művészettörténet és a fizika tárgyak is előfordultak a válaszok között. A szakközépiskolások is a fenti tárgyakat emelték ki, de náluk néhány szakmai tárggyal is (pedagógia, pszichológia, óvodai foglalkozások módszertana, szakmai gyakorlat) bővült a lista.

Arra a kérdésre, hogy ki milyen segítséget kapott tanáraitól az önműveléshez, legtöbben a könyvajánlást (116) és a kulturális programokra való figyelemfelhívást (102) említik, s mindössze 53-an az olvasmányok megvitatását.

A vizsgálatban résztvevő elsőéves hallgatók 90,9%-a (121 fő - a gimnáziumot végzetek 96,2%-a, a szakközépiskolát végzetek 83,3%-a) tagja közművelődési könyvtárnak. Elsősorban a lakóhely szerinti községi, városi és megyei könyvtárakat látogatják, de a gimnazisták közül 1 fő tagja egy egyetemi, 1 fő pedig a nemzeti könyvtárnak, a szakközépiskolát végzetek közül 1 fő tett említést szakkönyvtári tagságáról.

E magas tagsági arány mögött csak kisebb részben beszélhetünk rendszeres könyvtárhasználatról. A gimnazisták esetében 67%, a szakközépiskolások esetében 44,4%. Rendszeresség alatt a legalább havonta egyszer történő könyvtárlátogatást értjük. A valóban intenzív könyvtárhasználók aránya gimnazistáknál 17%, szakközépiskolásoknál 18%. Egyébként közülük kerültek ki azok, akik az iskolai könyvtárat is rendszeresen látogatták és használták.

II. A második kérdéscsoport első kérdése a könyvtárban található információhordozók körére vonatkozott. A hallgatóknak mintegy a fele (48,8%) tisztában van azzal, hogy milyen dokumentumokat talál a könyvtárban, a számítógépes információhordozókat leszámítva. A floppyt és a CD-ROM-ot csak néhányan jelölték meg. Sajnos, a megkérdezettek másik fele hiányos, illetve téves ismeretekkel rendelkezik erről a kérdésről. Többnyire csak a hagyományos dokumentumokat ismerik mint könyvtári dokumentumot.

A következő feladatban össze kellett kötni a különböző kiadványműfajok megnevezéseit (szótár, lexikon, kronológia, enciklopédia, bibliográfia) a hozzájuk tartozó meghatározásokkal. A válaszadók 36%-a (48 fő) oldotta meg hibátlanul a feladatot, ketten viszont egyik fogalomhoz sem tudták hozzárendelni a meghatározást. Nyolcvanhárman (62,4%) néhány fogalmat helyesen határoztak meg, közülük a legtöbben a szótár fogalmát kötötték össze helyesen (78 fő – 58,6), aztán a kronológia (58 fő – 43,6%), majd a lexikon (23 fő – 17,2%), végül pedig a bibliográfia és az enciklopédia (16 fő - 12%, illetve 15 fő – 11,2%) fogalmának összekötése volt helyes.

Megfigyelhető, hogy azok, akik a középiskolában kaptak ilyen jellegű ismereteket – a várakozással ellentétben – nem oldották meg jobban ezt a feladatot, mint azok, akik nem részesültek használóképzésben.

A hallgatók által igénybe vett könyvtári szolgáltatások, illetve a könyvtárban végezhető tevékenységek ranglistáját lehetett összeállítani a következő kérdésre adott válaszok alapján, ami az alábbiakban olvasható:

kölcsonzés	128 említés
könyvtáros segítségének igénylése	113
könyvek kiválasztásában	68
adatok megkeresésében	64
adott téma irodalmának keresésében	34
kézikönyvhasználat	97
tanulás, jegyzetelés	96
könyvek böngészése	79
folyóirat-olvasás	79
folyóirat-átlapozás	62
katalógushasználat	50
zenehallgatás	43
könyvtárközi kölcsönzés	25
rendezvénylátogatás	18
beszélgetés a könyvtárossal	
olvasmányokról	18
videozás	16
nyelvtanulás	10
bibliográfiahasználat	4
egyéb szolgáltatás	
(fénymásolás, kazettamásolás)	1

A fentiekből látszik, hogy elsősorban a hagyományos szolgáltatások (kölcsonzés, könyvtáros segítsége), illetve tevékenységek (tanulás, folyóiratolvasás, könyvek kölcsönzése) népszerűek a hallgatók körében. Más szolgáltatások kevésbé ismertek, illetve nem biztos, hogy a diákoknak lehetőségük volt ezen szolgáltatások megismerésére, igénybevételére.

Milyen eszköz segítségével tud valaki tájékozódni egy adott könyvtár állományában? – szolt a következő kérdésre.

A megkérdezettek nagy része (104 fő – 78,1%) a katalógust nevezte meg legfőbb eszközként, néhányan kiegészítették azzal, hogy segíthetnek még a feliratok, a szakrendi és betűrendi elhelyezés. Természetesen nem mindenki használta ez utóbbi kifejezéseket, de a körülírásokból egyértelműen kiderült, mire gondolnak. Érdekes, hogy többen (20 fő – 15%) legfőbb eszközként a könyvtárost jelölte meg. Akadtak olyanok is (12 fő – 9%), akik nem válaszoltak a kérdésre.

Tehát a válaszadók jelentős hányada tudja, hogy a katalógus mire való, de vajon ismerik-e közelebbről, tudják-e használni?

A vizsgálatba bevontaknak mintegy a fele (64 fő – 48,1%) katalógushasználónak mondja magát. Ennek ellenére nem magas azoknak a száma (25 fő – 18,7%), akik legalább két-fajta katalógust ismernek és használnak. Többen említették a betűrendes (cím szerinti, szerző szerinti) katalógust (51 fő – 38,3%), de a szakkatalógus sem teljesen ismeretlen előttük, hiszen 44-en (33%) említették. Néhányan (2–3 fő) zenei, irodalmi-analitikus, műfaj szerinti, folyóiat-, időrendi, illetve „számrendi” katalógusról tettek említést. Sajnos a válaszadók fele nem ismer egyetlen katalógust sem. Előfordult, hogy valaki katalógushasználónak tüntette fel magát, viszont megnevezni nem tudott egyetlen katalógust sem.

A könyvtári abc-re vonatkozó kérdésre 56-an (42,1%) nem válaszoltak, mindössze 21-en (15,7%) adtak helyes választ. Sokuknak van sejtése a pontos válaszról, és így részben jó választ adtak (51 fő – 38,3%), amikor azt írták, hogy a könyvtári abc-ben nincsenek hosszú magánhangzók.

Mindössze 33-an (24,8%) tudják azt, hogy milyen problémák megoldásában segít a szakkatalógus, 21-en (15,7%) körülbelül tudják, a többiek nem adtak választ, illetve rossz választ adtak a kérdésre.

A katalóguscéduláról leolvasható adatokra vonatkozó kérdésre adott válaszok kapcsán egy kicsit talán jobb eredményről számolhattunk be. A jobb eredmény viszonylagos, hiszen 31-en (23,3%) nem válaszoltak a kérdésre. Kevesen soroltak fel 3–4 adatnál többet, de elmondható, hogy a könyv szerzője szinte valamennyi válaszadónál (89 fő – 66,9%) szerepelt. A válaszadóknak mintegy a fele említi a címet, a kiadás adatait. Ennél is kevesebben (47 fő – 35,3%, illetve 39 fő – 29,3%) említi a lelőhelyet, illetve a raktári jelzetest. Természetesen itt is körülírásokkal találkoztunk, a szakkifejezéseket nem használták a hallgatók. Elenyésző azoknak a száma, akik a tartalomra (esetleg a szakjelzetre) utaltak. Előfordult a terjedelemre és az árra való utalás is.

A bibliográfia használatával kapcsolatosan azt az eredményt kaptuk, hogy önállóan a válaszadók 6%-a (8 fő), segítséggel pedig 28,8%-a (33 fő) használt már bibliográfiát.

A második blokk utolsó kérdése a szabad-polcon való keresésre utalt. Arra a kérdésre, hogy mi segíti a polcon való keresést, helyes választ a hallgatók 20,3%-ától (27 fő) kaptunk, de részben helyes választ adott 60% (80 fő), akik többnyire a feliratokat vagy a betűrendi elhelyezést említették.

Megdöbentően kevesen (9 fő – 6,7%) tudják, hogy mire utalnak a raktári jelzetek, s csak 25-en (18,7%) ismerik a Cutter-szám szerepét, a fennmaradó 97 fő (72,9%) nem adott választ a kérdésre.

III. A harmadik kérdéscsoportban az első kérdés okozta a legkevesebb gondot a hallgatóinknak. Hetvenegyen (53,3%) pontosan tudták, hogy hol, milyen könyvben keresnek a konkrét kérdésekre – pl.: „Mit jelent az organizáció fogalma?”, „Mikor született Kaffka Margit?” – a választ. Ők szinte valamennyien meg is nevezték az adott könyvet (pl. Idegen szavak és kifejezések szótára; Angol–magyar szótár stb.), 59-en (44,3%) a forrás műfaját nevezték meg (lexikon, szótár stb.).

Meglehetően sokan (60 fő – 45,1%) nem válaszoltak a második kérdésre, amely úgy szólt, ha valakinek konkrét műre van szüksége, s ismeri a mű címét vagy a mű szerzőjének a nevét, melyik katalógusban és hogyan tudja megnézni, hogy megvan-e a mű az adott könyvtárban. A kérdésre 33 hallgató (24,8%) adott teljes és helyes választ, és 27-en (20,3%) tudták, hogy a betűrendes katalógusban kell keresni, de nem adtak részletes választ.

Nagyon tanulságosak voltak az utolsó kérdésre adott válaszok. Ez a kérdés egy olyan problémát vetett föl, amellyel mostantól nagyon gyakran szembesülnek majd a hallgatók. Nevezetesen: hogyan készülne fel egy szemináriumi kiselőadásra adott témában. A válaszadók közül 42-en (31,5%) a könyvtáros segítségét kérnék, önállóan nem tudnák elkezdni a felkészülést. Érdekes, hogy viszonylag sokan (59 fő – 44%) tudják, hogy mit kellene tenniük, tehát „a témához kapcsolódó irodalom összegyűjtése, jegyzetelés, szerkesztés, saját vélemény alkotása”, de nem tudják azt, hogyan kell az irodalmat összegyűjteni. Tehát rendelkeznek bizonyos alapokkal a szellemi munka technikáját illetően, de gyakorlati tudásuk hiányos. Összesen 21-en (15,7%) adtak teljes mértékben helyes választ erre a kérdésre.

Összegzés

Az első kérdéscsoportra adott válaszok alapján elmondható, hogy a középiskolákban folyó, illetve nem folyó használóképzés eredményeként nem játszott fontos szerepet az önművelés, az önálló ismeretszerzés és ezen folyamatok segédeszköze, a könyvtár a hallgatók életében. (A gimnazisták – válaszaik alapján – talán jobb kondíciókkal érkeznek a főiskolára.)

A középiskolák többsége nem, vagy nem jól használja ki a könyvtár(ak) adta lehetőségeket.

A második kérdéscsoport válaszai csak megerősítik az első válaszok alapján kialakult nem túl jó képet. Elmondható, hogy a diákokban 18 éves korra még nem alakultak ki a

felsőoktatási tanulmányok megkezdéséhez (és az értelmiségi léthez) szükséges és megfelelő szintű könyvtárhasználati szokások, készségek. Erről tanúskodnak a harmadik kérdéscsoport eredményei is, miszerint a diákok tanulmányi feladataik jelentős hányadát – mai tudásuk szerint – nem tudnák színvonalasan megoldani. A középiskolában használóképzésben részesült hallgatók könyv- és könyvtárhasználati ismeretei – a várttól eltérően –, sajnos, nem magasabb szintűek, mint azon társaiké, akik nem kaptak ilyen jellegű ismereteket középiskolás éveik során. Ennek oka lehet az oktatás nem megfelelő hatékonysága; az „éppen csak” megszerzett ismeretek nem rögzülnek eléggé, s mint tudjuk, a nem használt ismeretek egy idő után megkopnak.

Felmerülhet a kérdés, miszerint ha a vizsgálatba bevont hallgatók már az 1978-as tanterv szerint tanultak az általános iskolában, amely előírja bizonyos könyv- és könyvtárhasználati ismeretek elsajátítását, akkor „hol vannak most ezek az ismeretek”? *Katsányi Sándor* már 1983-ban felhívta a figyelmet arra, hogy a könyvtárhasználati ismeretek bevonulása az általános iskolai tantervbe lehetővé teszi és meg is követeli ezen ismeretek beépítését a középiskolai programokba. Igaz, azt is megjegyzi, hogy a külföldön néhány helyen tapasztalt gyakorlattal szemben, nem hatottak vissza a középiskolai használóképzésre az egyetemeken, főiskolákon folyó könyvtárhasználati képzés módszerei. (13) Tehát azok a jártasságok, készségek, amelyek nélkülözhetetlenek az eredményes önművelés, az önálló tanulás folytatásához, még fejlesztésre, sőt sok esetben kialakításra várnak.

A feladat adott. S nemcsak számunkra itt, Kaposváron, hanem az ország valamennyi tanítóképző főiskoláján dolgozó könyvtáros és könyvtáros-oktató számára, hiszen bárhol elvégezvén ezt vagy egy hasonló felmérést, sajnos, valószínűleg hasonló eredményeket kapnánk.

Az eredmények alapján meg kell terveznünk a könyv- és könyvtárhasználati, valamint kutatómódszertani alapismeretek elnevezésű tárgy tananyagát, melyben az alapokról induló könyv- és könyvtárhasználati, informatikai ismeretek mellett kutatómódszertani ismereteket kell nyújtani – az informatikai kultúra magas szintre emelésével – oly módon, hogy valamennyi tanító képes legyen ezen ismeretek átadására az általános iskola alsó tagozatán a Nemzeti Alaptanterv követelményei szerint. S meg kell találnunk azokat a módszereket, melyekkel hatékonyan végezhetjük e munkánkat.

Jegyzet

- (1) A négyéves tanítóképzés óra- és vizsgaterve. CSVMTF, Kaposvár, 1995.
- (2) A tanítóképzés tantervi irányelvei. Művelődési Minisztérium, Budapest, 1987, 18. p.
- (3) Nagy Anna: *Tanítóképzős hallgatók könyvtárhasználati szokásai*. In: A Budapesti Tanítóképző Főiskola tudományos közleményei, 2. köt., BTF, Budapest, 1988, 209–224. p.
- (4) Dunainé Mészáros Éva: *A hallgatók könyvtárhasználati szokásai*. In: Tanítójelöltek munka- és szabadidő-tevékenysége két vizsgálat tükrében. Szerk.: Frick Mária. EJTF, Baja, 1989, 49–72. p.
- (5) Suppné Tarnay Györgyi: *Tanítójelöltek könyvtárhasználati szokásai*. Tanulmányok. DTF, Debrecen, 1988, 37–49. p.
- (6) Uo., 47. p.
- (7) Érdemes lenne felmérést végezni az oktatók körében arról, hogy oktató munkájuk során milyen könyv- és könyvtárhasználati ismereteket várnak el hallgatóiktól! Külföldön már találunk erre példát: Cannon, Anita: *Faculty survey on library research instruction*. In: RQ., 1994. 4. sz., 524–541. p.
- (8) Nemzeti Alaptanterv. MKM, Budapest, 1994. december, 314. p.
- (9) A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Főszerk.: Szabolcsi Ottó. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978, 26. p.
- (10) Uo. 39–612. p.
- (11) Suppné Tarnay Györgyi: i. m. 44. p.
- (12) Sáráné Lukátsy Sarolta: *Könyvtárhasználati ismeretek, készségek felmérése általános iskolás tanulóknál*. Módszertani Közlemények, 1994. 4. sz., 159–166. p.
- (13) Katsányi Sándor: *Könyvtárhasználati ismeretek oktatása a középiskolában ma és holnap*. Könyv és Nevelés, 1983. 1. sz., 11–14. p.

Költői szókészletvizsgálat számítógépes programmal

„A kép hallgatóg költemény, a költemény beszédes kép.”

Plutarkhosz: Az athéniak dicsősége

Közhelyként hangzik, pedig nem az, hanem nagyon is élő kérdés, hogy a versek értelmezése régen foglalkoztatja mind az alkotókat, mind a befogadókat, az ókortól napjainkig. Az alkotókat azért, mert érdeklí őket, mennyire sikerült gondolataikat úgy kifejezni, hogy mások számára is megközelíthetőek legyenek. Az olvasókat azért, mert úgy érzik, a költő nekik üzent, talán helyettük „beszél”, tehát meg kell fejteniük a vers titkát.

„... a költő egyénisége, mint minden emberé jó részben külső ingerek reflexe. Általános, korszerű vagy örök, természeti, társadalmi és emberi behatásokra válaszol egyénien. Voltaképpen minden költészet ilyen válaszadás.” (1) Ezt a válaszadást több oldalról is meg lehet közelíteni. Az irodalomtudomány, a stilisztika, a szövegtan – hogy csak a legismertebb diszciplínákat soroljuk – más-más szempontokat érvényesít. Mi az utóbbi két tudomány eszközeit vettük vizsgálat alá, és alkalmaztuk őket, mert a nyelvi oldal kínálkozott a legegyszerűbbnek a számítógépes program számára. Természetesen felhasználtuk az elsőként említett tudomány eredményeit is, hiszen ez egy-egy művész szókészletének elemzésekor elengedhetetlen.

Számítógépes program segítségével már többször feldolgoztuk költők, drámaírók nyelvhasználatát, és meggyőződésünk, hogy ez a módszer is lehet egy a sok közül, amellyel feltárhatjuk az általunk olyan szépnek, fontosnak, életünkhöz hozzátartozónak tudott művek „válaszadásait”. Sok mindent elárul az alkotóról, a művekben megfogalmazott gondolatokról, érzésekről, hangulatokról, ha magunk elé tudjuk tenni egy-egy alkotó teljes szókincsét művei alapján és a programmal összefüggéseket keresünk szavai között. (2)

A nyelv legkisebb építőkövei, a szavak a költői művekben megfoghatóvá, érzékelhetővé, képivé teszik azt, amit jelölnek. *Radnóti Miklós* erről így ír: „A költő, az író ott kezdődik, ahol világot teremt magának, és ezt a nyelven keresztül teszi. Anyaga a szavak, melyek akkor válnak költészetté, mikor elszakadnak betű szerinti, szótári értelmüktől és alkotó részeivé válnak a költői realitásnak, a költő világának.” (*Tanulmányok, cikkek* 26). A művészi szövegelemek részeiként olyan szervezethez tartoznak meg, amely bepillantást adhat még egy-egy mű létrejöttének folyamatába is, tehát a szókészlet, szerkezetek, költői képek, trópusok elemzése az alkotás lélektanához is közelebb vihet. Részesévé válhatunk annak, hogy a költő miként teremt új dolgokat, „a semmiből világokat” (*Csokonai*) a nyelv erejével, a nyelv birtokában, az analógiák felismerésével és felismertetésével.

*Arisztotelész*től kezdve, *Dante* versértelmezéseitől a XX. század versmagyarázatáig hosszú az út, de a funkcionális stilisztika és a modern textológia módszerei mind meg-egyeznek abban, hogy minél „objektívebben”, minél mélyebben akarnak behatolni a költemények világába.

A mi törekvésünk jelen esetben, bár figyelembe veszi a hagyományokat, a hipertext fogalmát formálja át a versértelmezés érdekében. „A hipertext rendszerek legfontosabb jellemzőjeként azt tekinthetjük, hogy lehetővé teszik egy szövegben azt, hogy a számítógépen tárolt szöveg valamely pontjához hozzákapsoljunk ugyanabban a szövegben egy másik részt, vagy

egy másik szöveg egy darabját, ily módon, ezen szerkezet mentén nem lineáris kapcsolat jön létre szövegrészek között...” (3)

A költemények megközelítésében tehát nem a linearitást követjük, a sorról sorra való értelmezés nem felel meg az emberi gondolkodás aspektusának. A versek olvasása során ugyanis egyáltalán nem biztos, hogy az egymás után következő sorok mechanikus befogadása ragad meg igazán bennünk, hogy ez teszi a legnagyobb hatást ránk. Bár ez sem kizárt, de a vers lényegéhez tartozik, hogy belső tartalma azon asszociáció vagy asszociációk során tárul fel, amelyet vagy amelyeket egy bizonyos szó, szerkezet, kép vagy trópus, vagy egyéb művészi kifejezés felidéz bennünk. Ilyen értelemben a vers mintegy a „jéghegy csúcsa”, befogadásához, megértéséhez, átéléséhez szükségesek azok a belső, a hétköznapitól eltérő sémák, amelyek a vers felszíni értelmezését kibővítik. Radnóti fentebb idézett szavaival megfogalmazva „a szavak ... elszakadnak betű szerinti, szótári értelmüktől”, azaz hétköznapi sémáinkban használt jelentésüktől, és „részeivé válnak a költői realitásnak, a költő világának”, azaz új jelentéssel gazdagodnak, amelyek olyan sémákon alapulnak, amelyek a költő más műveiből, már irodalmi művekből, a vers keletkezésének körülményeiből, a költő életpasztaizataiból, stb. táplálkoznak. (4)

A hipertext elv ilyenmódú alkalmazásával először a szavak konkordanciája segítségével csomópontokat (vagy asszociációs pontokat) hozunk létre az elemzendő költeményen belül, majd továbblépünk, és kapcsolatot keresünk a költő más költeményeiben található hasonló impulzusokkal, illetve a magyar és a világirodalom műveiben fellelt allúziókkal. (Elsősorban azokkal, amelyek véleményünk szerint – közvetlenül vagy közvetve – hatottak a költőre és ismeretük szükséges a vers mélyebb megértéséhez.) Bár mi itt – elsősorban terjedelmi, anyagi okokból – megálltunk, de meg kell jegyeznünk, hogy a következő logikus lépés az elemzett művek összekapcsolása a művek háttérét képező egyéb szövegekkel, korabeli dokumentumokkal (amelyek a művek keletkezésének körülményeit megvilágító visszaemlékezésektől a napi publicisztikáig tág teret adnak az asszociációkra.)

A verselemzés során tehát a programmal hozzákapcsoljuk a kiválasztott vers csomópontjait magának az elemzett versnek egy másik csomópontjához, ha több ilyen is van, akkor létrehozunk egy ún. hálót, amelynek csomópontjai a kulcsszavak és azok kombinációi, ezután lépünk a költő más műveihez, ill. a verssel kapcsolatban levő más művek, szövegek asszociációs pontjaihoz, így próbálunk a vers jelentéséhez közelebb kerülni, és a költő versben kifejezett komplex gondolatait, érzéseit minél teljesebb módon – irodalmi, kulturális, történelmi, életrajzi környezetbe ágyazva – visszaadni, rekonstruálni.

Az összekapcsolás alapját képező kulcsszavak kiválasztásakor – nagy információtartalmuk miatt – kitüntetett szerepük lehet a műben előforduló neveknek (esetünkben a vizsgálatunk tárgyát képező mitológiai neveknek), ill. a nevekhez társítható (a nevekhez tartozó sémák részét képező) kulcsszavaknak (pl. Odüsszeusz, a leleményes). A mű elemzése során különösen érdekes, hogy a költő – beépítve „költői világába” – milyen elemeket emel ki, hangsúlyoz a nevekhez tartozó sémákból, ill. milyen új elemekkel gazdagítja azt, hozzátevé saját értelmezését a név jelentéstartalmához, gazdagítva ezzel saját világát és az egyetemes emberi kultúrát.

*

Az általunk használt számítógépes program (Boda I. Károly munkája) több részből áll. Az *Almenü* felajánlja, hogy *Füst Milán* vagy Radnóti verseit vagy Náhum próféta könyvét akarjuk-e tanulmányozni. (Füst Milánnal már régebben foglalkozunk, nemcsak költeményeivel, hanem drámáival és regényeivel is. A próféta könyvének szövege pedig a hipertext szövegvizsgálat miatt fontos.)

A három lehetőség után, ha Radnóti verseit választjuk, a gép kiírja, hogy hány szó található pl. a Radnóti-versekben (5):

Almenü

- [1] Füst Milán versei
- [2] Radnóti Miklós versei
- [3] Náhum próféta könyve
- [4] Radnóti Miklós: Nyolcadik ecloga

Választás: 2

szavak száma: 27508

különböző szavak száma: 9502

szóhasználati gyakoriság: 2.89

sorok száma: 5528

folytatás bármelyik billentyűvel

Már ezek is beszédes számok, össze tudjuk hasonlítani Füst Milánéival, ill. a költői szótárak adataival. Ezután a *Főmenü*be jutunk:

Főmenü

- [1] Adatbázis megváltoztatása
- [2] Eredeti szöveg áttekintése és vizsgálandó szövegrész kiválasztása
- [3] Kiválasztott szövegrész olvasása és asszociációk keresése
- [4] Szöveggörnyezetek vizsgálata a konkordancia szótár segítségével
- [5] Kulcsszavak és kombinációik keresése
- [6] Szavak gyakoriságának kilistázása
- [7] Szavak felvétele a kontrollált indexbe
- [8] Sorok felvétele a tartalomjegyzékbe
- [9] Kilépés

Választás:

A helyhiány miatt most csak a legfontosabb pontokra térünk ki. A [2]-nek az a jelentősége, hogy lehetőséget ad arra, hogy bármikor visszakapcsoljunk az eredeti szöveghez, tehát az összes vers szövege állandóan rendelkezésünkre áll és „lineárisan” (hagyományos módon) olvasható. A versek keresését index és tartalomjegyzék segíti.

A [3]-as menüpontban lehetőségünk nyílik az eredeti szövegből kiindulva a konkordancia vagy a kontrollált indexből kiválasztott (kulcs)szó alapján az eredeti vagy egy másik szöveg egy másik csomópontjába átlépni. Az index szöveggörnyezetben mutatja be a kiválasztott szót, és bármikor behívhatjuk azt, hogy a szó (ill. szöveggörnyezete) melyik versben található. Odakapcsolva kivilágított keretben jelenik meg a szó, a mondat, a képernyő görgetésével a vers címéhez is pillanatok alatt eljuthatunk.

A [4]-es menüpont segítségével a kiválasztott konkordancia szótárát használhatjuk önállóan. Ezzel lehetőségünk nyílik a költői nyelv, a költő nyelvhasználatának „felfedezésére”. (6)

Talán legizgalmasabb az [5] menüpont. Kulcsszavakat kereshetünk, ezek gyakoriságát kiírhatjuk, csoportokba gyűjthetjük őket, és kapcsolatukat (együttes előfordulásuk gyakoriságát) vizsgálhatjuk. Bármikor lehetőségünk van arra, hogy az eredeti szöveget, szövegrésztet megnézhessük, a kiválasztott szavakból pedig tesaurust, kontrollált indexet létesítsünk a [7]-es menüpont segítségével.

A [6]-os menüpont a kiválasztott szöveg gyakorisági szótárát teszi hozzáférhetővé. Ez segítséget nyújthat a megfelelő kulcsszavak kiválasztásában (minél gyakoribb egy szó előfordulása egy szövegben, várhatóan annál gazdagabb asszociációs lehetőségeket nyújt).

Összefoglalva: A program használata beavat a költői szóhasználatba. Élhetünk az egy szövegen belüli struktúravizsgálattal, majd kiléphetünk, és az egész költői műben megfigyelhetjük az azonos és különböző motívumokat. A Biblia szövege pedig lehetőséget ad a hipertext alapján az allúziókra.

*

Most pedig röviden összefoglaljuk, a program segítségével hogyan fogalmazhatjuk meg a címben felvetett problémát. Mennyiben jellemzi önmagát egy költő a mitológiai nevek segítségével egy verse alapján.

Az általunk vizsgált vers *Radnóti Miklós: Nyolcadik ecloga* c. műve. Versválasztásunkban abból indultunk ki, hogy névtani kongresszuson mutatjuk be munkánkat, ezért olyan versszöveget válasszunk, amelyben belső rendezettsége alapján kitüntetett helye van a neveknek: a tulajdonneveknek és a mitológiával kapcsolatos közneveknek. Előadásunk címe: *A mitológiai nevek a költői önkifejezésben*. Radnóti szavainak konkordanciájából kitűnik, hogy mind az Újszövetség, mind az Ószövetség frazeológiájával gazdagon él, sőt a görög és a latin mítoszt is beépíti költői identitásának megfogalmazásába.

Mindehhez nyelvének archaikus kifejezései társulnak. „Mivel archaizmusai változatos szerepet töltenek be, az archaizálás többféle típusát valósítja meg, ... jelentőségük utolsó kötetében különösen megnövekedik ... az eclogákban biblikus, zsoltáros levegőt árasztanak.” (7)

Ötvözi az ősit korai expresszionizmusával, franciás szürrealizmusával, a Nyugat első nemzedékétől - különösen *Babits*tól - örökölt újklasszicizmusával, és szintézist teremt, így hozza létre egyéni költői kifejezésformáját.

A mitológiai neveket a Nyugat első nemzedékéből *Ady* hozza először felszínre magamagának bemutatására. Szimbolizmusa szinte kínálja a lehetőséget erre. Elszórtan kortársai műveiben is találunk példát, de nem ilyen arányban. (8)

A mitológia forrása a művészeteknek, amelyben tulajdonképpen minden kor megtalálhatja önmagát. A nevekben kifejezett mítosz jelentése olyan sokrétegű, hogy a későbbi korok emberei meg tudják újítani, ébren tudják tartani, meg tudják őrizni az állandóságot a változóban. Tetten érhetjük a toposzok létrejöttét is a mitológiai nevekben.

Vizsgálódásaink iránya kettős: Radnóti költészetében egyre inkább a Bibliára és az antikvitásra, azok tulajdonneveire, ill. olyan köznevekre irányul, amelyek kulcsszavakként szerepelnek, csomópontjai lehetnek annak a hálónak, amelynek segítségével szövegeket hasonlíthatunk össze.

Az idő és a hely hiánya miatt két szöveg összehasonlításában érvényesítjük módszerünket. Náhum próféta könyve az egyik, Radnóti Miklós *Nyolcadik eclogája* a másik.

Érdekes jelenségre figyelhetünk fel a szövegösszehasonlítás alapján. A költő versének háttérében Náhum próféta könyve áll. Írója élő személy, Judeában működött i. e. 664–612 között. Az ő nevéhez fűződik tehát a kispróféták 7. könyve, amelyet a katolikus egyház kanonizált, a protestáns nem. Ninive pusztulásának (612) bemutatásával a próféta az isteni igazságosság diadalát hirdeti. A nyolc ecloga közül (tudjuk, hogy a 6. elveszett, vagy nem készült el) a nyolcadik az egyetlen, amelynek a befejezése nem tragikus, hanem bizakodó. Ebben szerepe lehet annak, hogy Náhum írása azt sugallja: a gonoszság előbb-utóbb megbűnhődik, és a jó győzedelmeskedik, ahogyan Isten rendeli.

Összehasonlítva a költő *Nyolcadik eclogáját* a többivel, azt találjuk, hogy az elsőben a pásztor és a költő, a másodikban a repülő és a költő, a negyedikben a Hang és a költő, a nyolcadikban a próféta és a költő beszélget, míg a 3–5–7.-ben nincs párbeszéd. A nyolcadik kiemelkedik az eclogák közül, mert a próféta megjelenésével a jövődőlés válik uralkodóvá. Közvetlenül vagy közvetve minden eclogában szerepel maga a költő. Tehát

ezeknek a műveknek az ars poetikus jellege nyilvánvaló, de a nyolcadikban a költő a próféták magasságáig emelkedik, és megtörténik az azonosulás is kettőjük között a hivatás szempontjából. Radnóti önmegjelenítésének a tetőpontja ez: „Próféták s költők dühe oly rokon, étek a népnek,/ s innivaló!” (Nyolcadik ecloga)

Lássuk először a Nyolcadik ecloga mítoszi neveit, majd néhány – általunk fontosnak ítélt – jellemzőjét. A következőkben kiemelt tulajdonnevek, köznevek, az idő, tűz, harag, próféta stb. megjelenítésére szolgáló kulcsszavak mind-mind asszociációs pontok, kapuk lehetnek, összekapcsolva az elemzett verset a költő más műveivel (ill. más irodalmi művekkel, egyéb szövegekkel stb.). Minderre példát a mellékletben adunk, amely reményeink szerint önmagáért beszél, jelezve – de korántsem feltárva, hiszen az a dolgok jellegéből fakadóan lehetetlen – a vers mélységeit és az általunk alkalmazott módszerben rejlő lehetőségeket.

mítoszi tulajdonnevek:

Náhum
Elkos
asszír
Úr {4}, Úrnak {3}
Kármel
Básán
Libánon
Ninivé {2}
Izaiásét

fiatal
agg
ős, ősi
régén
úton (átv.)
patakban (átv.)
S mennyi az Úrnak, mondd, ezer év?
csak pille idő az!
...Az én kis időmet
mémém szörnyű korodhoz? akár vad-
sodru patakban
gömbölyödő kavicsot, már koptat e röp-
ke idő is.
(az Úr, a próféta és a halandó ember ide-
jének jelzői ellentétesek: ezer, pille, ször-
nyű, ill. kis, röpke)

mítoszi köznevek:

próféta {5}, próféták {2}
hirdetni {2}
hegy, hegyi
úton, útrakelünk
bot, botokat
vándor
isten
angyal, angyali
szárny {2}
üdvözlégység {2}
amaz ifjú tanítvány {1}
rabbi
törvény
bűn, bűnös
sáskák
népnek, népet, néppel
ősi gomolyból
égi
ország
lélek

a tűz megjelenítése:

tűz
elemészt
fáklya
kemence
megsül
füstben
égeti, égeti
lobogással
szén {2}, szén
izzó
parázsával

a harag megjelenítése:

düh {2}
méreg
dühe, dühödöt
indulat
harag, nagyharagú
lobban (átv.)
villám (átv.)

az idő megjelenítése:

idő {2}, időmet
év, évezredek
óra
kornak, kora, korodhoz

a próféta, a költő**és az emberek****megjelenítése:**

próféta {5}, próféták {2}
 öregember
 férfiú
 zsákja (átv.)
 tanu
 atyám
 vándornak
 költő {5}, költők
 feleséged
 ellen
 ember {2}, emberi, emberforma
 pogányok
 népnek, népet, néppel
 nemzetek
 csecsemőket
 lakója
 holtak
 tetemekből

a prófétálás**megjelenítése:**

mondd {4}, megmondta {2}
 zengtem {2}
 számat, ajkát
 szót {2}, szavaidban, szavainkat
 szólni, szólaltál, szóltam
 szózatok
 igédet
 verseid
 hirdetni {2}
 írtál, megírtad
 ígért

archaizálás:

emel-é, melyik-é, valék én, fennmaradt, s úgy is lón, úgy lón minden, étek a népnek, bétöltötte a törvényt, kérdém

fokozás, ismétlés**(belső csomópontok a versben):**

Üdvözlégy ... szép öregember
 vad hegyi úton
 szárny emel-é
 szárny emel
 üdvözlégy, agg férfiú
 nagyharagú próféták egyike vagy
 zengtem a szót asszír Ninivé buja
 városa ellen]
 zengtem az isteni szót
 a harag teli zsákja valék én!
 Ismerem ős dühödöt
 mi a célja az Úrnak
 s mint Ninivé, úgy meztelenül le az
 emberi lélek]
 hisz az ember az állatok alja!
 Mert megmondta az Úr
 a hegy megrendül
 A düh
 az ember ... árva az emberforma
 pogányok hadseregében]
 S megmondta az Úr régen szavaidban
 Így él benned a düh?
 számat is érintette ... szénnel az Úr
 a szén izzó, eleven volt
 És akit egyszer az Úr elküldött
 a szén ... égeti ajkát
 S mennyi az úrnak, mondd, ezer év?
 csak pille idő az!
 Az én kis időmet
 vadsodru patakban
 Próféták s költők dühe oly rokon
 eljön az ország
 már születőben az ország
 mi a célja az Úrnak
 lásd az az ország
 Útrakelünk, gyere
 mess botokat már
 Vándornak jó társa a bot

A következőkben a vers három látomását kiemelve szeretnénk megmutatni, hogy – mint arra a bevezetőben utaltunk – más irodalmi művek mennyire fontosak a vers „költői világának” megértéséhez.

1. A költő jelenének elképzeltetése kibontott hasonlattal:

„Gyors nemzetek öldösisik egymást s mint Ninivé, úgy meztelenül le az emberi lélek ...” a hasonlítottak: XX. század, a II. világháború és Ninive pusztulásának előjelei (K. e. VII. sz.)

a jelen megjelenítése a versben:

(e vad hegyi úton a járást)

(a bűn szaporább, mint annak előtte)

gyors nemzetek öldösisik egymást

lemeztelenül az emberi lélek

az ember az állatok alja

falhoz verdesik ... a pötty csecsemőket

fáklya a templom tornya

kemence a ház, a lakója megsül benne

gyártelepek fölszállnak a füstben

égő néppel az utca rohan, majd bűgva elájul

s fortyan a bomba ... kiröppen a súlyos ereszték

szertehevernek a holtak a város terein

(az ember ... árva az emberforma pogányok hadseregében)

a múlt megjelenítése a versben:

(asszír Ninivé buja városa)

(a bő folyamok kiapadnak)

(megroggyan a Kármel, a Básán és a Libánon díszlehervad)

(a hegy megrendül)

(a tűz elemészt majd mindent)

falánk fene sáskák zöld felhője

(jaj a prédával teli várnak, ahol tetemekből épül a bástya)

(A múlt megelevenedik Náhúm próféta könyvében, amelyre a versben több közvetlen utalás is található, míg a fenti részletek közvetlenül utalnak a próféta látomására. Náhúm próféta könyvéről később szólunk.)

A két idősíks egybefoglalása az archaikus elbeszélő múlttal a vízió zárásaként: úgy lőn minden, ahogy te megírtad.

2. A prófétává válás misztériuma*a versben:*

„Hajdan az én torz számat is érintette, akárcsak

bölc Izaiásét, szénnel az Úr, lebegő parazsával

úgy vallatta a szívem; a szén izzó, eleven volt,

angyal fogta fogóval s: „nézd, imhol vagyok én, hívj

engem is el hirdetni igédet”, – szóltam utána.

És akit egyszer az Úr elküldött, nincs kora annak,

s nincs nyugodalma, a szén, az az anyagi, égeti ajkát.

S mennyi az Úrnak, mondd, ezer év? csak pille idő az!”

a Bibliában:

(Ésaiás könyve 6. rész, 6–9 verszet) (9)

„6. És hozzám repült egy a szeráfok közül, és kezében eleven szén vala, amelyet fogóval vett volt az oltárról;

7. És illetté számat azzal, és mondá: Ímé ez illeté ajkaidat, és hamisságod eltávozott, és bűnöd elfedeztetett.

8. És hallám az Úrnak szavát, a ki ezt mondja vala: Kit küldjek el és ki megyen el nékünk? Én pedig mondék: Ímhol vagyok én, küldj el engemet!

9. És monda: Menj és mondd ezt a népek ...”

3. A próféta jövendölése az utolsó megszólalásában egyben a költő és a próféta azonosságára utal:

- Próféták s költők dühe oly rokon;
- míg / eljön az az ország, amit ígért amaz ifjú tanítvány,
rabbi, ki bétöltötte a törvényt és szavait (!).
- Jöjj hirdetni velem ... már születőben az ország, ... lásd az az ország;
- Útrakelünk (!), gyere, gyűjtsük / össze (!) népet,

Felkiáltójellel láttuk el azokat a nyelvtani elemeket, amelyek többszámmal fejezik ki a próféta és a költő küldetésének azonosságát. A különböző terek és idők egybejátszása az állandóságot, a bibliai gondolatok örökkévalóságát jelentik. Annál is inkább, mert nemcsak az Ószövetség allúziója, hanem az Újszövetség Miatyánk imája is felidéződik (jöjjön el a Te országod). Radnóti Miklós szintézisbe foglalja a zsidó és a keresztény mítoszt.

Az ecloga műfaja az ókort idézi számunkra, tudjuk, hogy a költő *Vergilius* 9. eclogáját fordította le 1938-ban a Pásztori Magyar Vergilius kötet számára (10). A költői önmegjelenítés közvetlenül a párbeszéd formájában jelentkezik először. A versszituáció az antik *Theokritosz* – Vergilius pástorkölteményeiből imitált dialógus. Ez többszörösen alkalmasnak tűnik a költő rettenetes sorsának kifejezésére:

- először is azért, mert drámaivá teszi a lírai hangulatot;
- másodsor azért, mert nem akármilyen prófétát idéz meg, hanem a nagyharagú Náhumot, mert Ninive elfajulásában lát hasonlatosságot saját korával,
- harmadszor a párbeszédet úgy formálja, és ez már csakis az ő saját művészi fogása, hogy a különböző időszakok eseményei egy idősíkbán jelennek meg:

a) a régmúlt, a próféta kora, amikor kijelöltetett a próféataságra, ekkori prófétálásai, írásának létrejötte Ninive pusztulásáról

b) az Úr mítoszi ideje

c) a költő jelene, a második világháború

d) a próféta jelene = a költő jelenével (átképzeléses idő)

e) látomás a jövőről, Jézus Krisztus országának eljövetele (a Miatyánk allúziója)

A versidő köti össze az egész művet, többdimenziós jellegével. Lineáris módon nem tudnánk befogadni, appercipiálni a különböző időket, csakis úgy, hogy igénybe vesszük memóriánk asszociatív képességét.

Most – mint arra korábban utaltunk – átlépünk a Biblia *Náhum próféta* könyvére, amelyre több közvetlen és közvetett utalás található a Nyolcadik eclogában.

A szövegben 834 szó, 124 sor található; a versben 493 szó, 68 sor található.

A két eltérő szöveg vizsgálatában természetesen sokkal több a különbség, mint a hasonlóság. Egészen már céllal született az egyik, mint a másik. Tehát mechanikusan nem érvenyesíthetünk semmilyen szempontot. Ha mégis vállalkoztunk arra, hogy összevessük a két írást, akkor azt azért tettük, mert fogódzót találtunk a Biblia szövegében ahhoz, hogy megközelíthessük Radnóti Miklós egyik legszebb búcsúkölteményét, másodsorban célunk az is, hogy szövegelemzést végezzünk hasonló korpuszok között. Végül és nem utolsósorban Náhum próféta könyve veretes stílusával, örökérvényű soraival lehetőséget ad a mítoszok felelevenítésére is, ahogyan *Thomas Mann* írja a József és testvérei tetralógiájának első sorában: Mélységes mély a múltnak a kútja, minden nemzedéknek érdemes beletekinteni.

Néhány összehasonlítási szempont a két szöveg között

tulajdonnevek:

Ninive {5}, Elkos, Isten, Úr {10}, Úrnak {3}, Básán, Kármel, Libánon, Juda, Jákob, Izrael, Seregek Ura {2}, Assiria, No-Ámon, Egyiptom, Puth, Líbia, Assiria királya

Az összehasonlítás azt mutatja, hogy a Biblia szövegében több a konkrét helyre utalás. Radnóti kihagyja Náhum próféta szövegéből azokat a tulajdonneveket, amelyek csak

a próféta idejére érvényesek. Idézi azonban azokat, amelyek saját korára is vonatkoztathatóak. Természetesen egy szón belül megtartja a bibliai jelentést, de hozzátársítja a versszöveg kohéziójának megfelelően az újabb jelentését a szavaknak. Így alakul ki a tulajdonneveknek a strukturált jelentésmezője. A neveknek nagy jelentősége van az Ószövetségben, számtalanszor tettenérhetjük a profétákat, hogyan magyarázzák meg, hogy ez és ez a név hogyan jött létre. (pl. Mózes neve, a vándorlások helyének, folyóinak, kútjainak stb. neve „és eljutának Máraiba, de nem ihatják vala a vizet Marában, mivel keserű vala. Azért is nevezik nevét Marának.” Mózes II. K. 15:23. Ilyen és ehhez hasonló utalásokat számtalant találunk a Bibliában.)

köznevek:

próféta – csak a címben fordul elő, ezzel szemben Radnóti hétszer használja; a köznévi jelentősége megnő a versben, ott ugyanis a műfaj specifikumát is szolgálja.

Angyal, angyali, az ifjú tanítvány, rabbi, vándor, bot, bűn nincs a Biblia könyvében, de szerepel a sáska szó.

Ezzel érdemes foglalkoznunk. A versben a költő a falánk fene sáskák zöld felhője kifejezést arra alkalmazza, hogy az Úr hiába büntette meg Ninivét, semmit sem számított ez a bűnös városnak. A próféta kétszer is felhasználja a szót, mind a kétszer hasonlatban, hasonlóként: ... megemész ... Szaporodjál bár, mint a sáska. A pusztító sáskahadot most mint hatalmas mennyiséget asszociáljuk. Fejedelmeid, mint a sáska ... A hasonlat úgy is érthető, hogy olyan sokan vannak a fejedelmek, mint a természeti csapás, a sáska. De úgy is értelmezhető, hogy olyan pusztítóak is a fejedelmek, mint a sáskák. Egyik jelentés sem egyezik a versbeli sáska szó jelentésével. A költő átveszi a szót a Bibliából, de hűtlen hűséggel megszünteti azokat a jelentéseket, amelyek nem illenek gondolataihoz, és új jelentéssel teremti újjá a bibliai kifejezést. A szó megjelenése kétségtelenül Náhumot idézi, a felhasználása viszont alapja lesz egy látomásos egyéni költői képnek. „A szükséges szó ugyanis, már önmagában, egész viszonyrendszer, információ-sorokat sűrítő.” (11) Jelentésenergiájával feltölti a verset.

Ismét megfogalmazhatjuk, mint előadásunkban többször már, hogy a mítosz sajátosan épül be Radnóti szóhasználatába.

Tanulságos összevetni néhány szinonim kifejezést a két vizsgált szövegben:

(Az Úr) folyamot kiszáraztat (Biblia 12. sor); a bő folyamok kiapadnak (Radnóti 12. sor) elfonnyad a Bászán és a Kármel (Biblia 13. sor); megroggyan a Kármel, a Bászán (Radnóti 13. sor)

Libánon virága elfonnyad (Biblia 13/14. sor); Libánon dísze lehervad (Radnóti 13/14. sor) a hegyek reszketnek előtte (Biblia 15. sor), megrendül a föld és a világ (Biblia 16/17. sor); a hegy megrendül (Radnóti 14. sor)

Nemcsak ebben a versben tapasztalhatjuk ezt a jelenséget, hanem a konkordancia segítségével kimutathatóan egész költészetében. Az önmegjelenítés tehát a szókészlet szavainak jelentésrétegeiben is ott rejtőzik. „A szavak prózai vagy költői értékét, minőségét ugyanis alkalmi használatuk, összefüggésük dönti el.” (12)

Náhum próféta könyve vajon ott volt-e a haláltáborban a költőnél? Vagy annyira ismerte az Írást, hogy emlékezetből szóaltatta meg a prófétát? Megtudjuk-e valaha? Véggigolvasva kortársai, barátai emlékezeit, erről egyikük sem ír (13).

Felmerült bennünk az is, hogy miért éppen Náhum könyve a Nyolcadik ecloga ihletője. Elgondolkozva ezen, megnéztük a héber szótárban, mit jelent ez a név. Amit találtunk, az lehet az egyik megoldás: férfinév, vagy vigaszt, vigasztalást, részvétet jelentő szó. Talán igaza van *Nemes Nagy Ágnes*nek: „... egész Radnótira jellemző az érzékelésnek ujjal tapintható gyöngédsége, amint ki-kibukkan az irtózatosságból”. (14) Vágyott a költő a vigaszra, a megértésre.

A konkordancia szótár segítségével kiléptünk a versből és kikeresztük azokat a Radnóti-szavakat, szócsoportokat, szintagmákat, metaforákat, amelyek a mítosszal kapcsolato-

sak. A költő önmagára vonatkoztatja őket, kifejezései önvallomásnak tekinthetők. Jelen esetben csak a Bibliában megtalálhatóak jöhetnek számításba. Korai kötetekben gyakran találhatunk olyan megfogalmazásokat, amelyek lázadásból fakadhatnak:

... és támadok fel Krisztusként
1928. *Sírálýsikoly*

Verejtékkeresztetől görnyedő ráncokkal terhes
Golgotha volt szememalja, ahol az éjek
szénporos Krisztusai feszültek kéken.
1928. *Szegénység és gyűlölet verse*

És lettem Káin ...
Káin vagyok ...
Káin vagyok ...
1928. „*És szólt és beszélt vala Káin Ábellem!*”

Huszonkét éves vagyok. Így
nézhetett ki ősszel Krisztus is
ennyi idősen.
1930. *Arckép*

Később, költészetének mélyülésével, megváltoznak az azonosság-tudat megfogalmazásai. Ebbe az is belejátszhatott, hogy apokaliptikus lett körülötte a világ, s a vers sokszor már csak a nagyharagú próféták szavával szólhatott.

A *Járkálj csak, halálraítélt* című költemény utolsó képei ezt mutatják:

Ó, költő tisztán élj te most,
mint a széljárta havasok
lakói és oly büntelen,
mint jámbor, régi képeken
pöttömnyi gyermek Jézusok.
S oly keményen is, mint a sok
sebtől vérző, nagy farkasok.
1926. *Járkálj csak, halálraítélt*

Városok
lángoltak,
robbantak a faluk!
légy velem
szigoru
Habakuk!
1937. *Lapszéli jegyzet Habakuk prófétához*

mert méltó átkot itt úgysem mondhatna más,
a rettentő szavak tudósa, Ésaiás.
1944. *Töredék*

Ez utóbbi már felfogható a Nyolcadik ecloga előzményének. „Az esztétika ismer belső valóságot, s ez bír olyan fontossággal, mint a valóság. Sőt, ismer költői igazságot is, ismer

egész életre szóló hősi termékeny szerepvállalásokat, amelyek az életnél is fontosabbak.” – írja a költő *Költészet és valóság* c. írásában (15)

A szavak jellemeznek mindnyájunkat, jellemzik különösen azokat, akik a szavak mesterei, a költőket, írókat. Jó velük foglalkozni, szavaikat ízlelgetni, mitológiai utalásaikat vizsgálgatni. Közben a történelem is feltárul előttünk, s benne egy olyan ember, aki szabad tudott maradni a legteljesebb rabságban. Lélekben varázsolta át magát, és vállalta a küzdelmes emberi sorsot.

Mitológiai képei így gazdag emberi és költői tartalommal telítődtek. S alkalmat adnak arra, hogy később bárki, bármilyen korban, ha szenved, ha haláltudata van, de mégis ember akar maradni, beleképzelhesse magát ezekbe a képekbe, újrafogalmazhassa saját kérdéseinek megfelelően.

Vas István szavai összefoglalják Radnóti Miklós költői pályájának befejező szakaszát, művészetének csúcását. Összeveti az Evangélium értékeivel. Nincs még a világirodalomnak olyan könyve, „ahol olyan szorosán és elválaszthatatlanul függ össze erkölcs és szépség, az élet és a halál és a szépség, mint az Evangéliumban. Ezért, azt hiszen, le is írtam én Radnótinak ezekről a verseiről, hogy evangéliumi versek”. (16) A költői identitás mítoszi megfogalmazásai.

Jegyzet

- (1) *Bálint György: A toronyőr visszapillant.* Magvető Kiadó, I. k., 434. p.
- (2) *Boda I. Károly: Költői világlékvizsgálat számítógépes program segítségével.* Debrecen, 1992. kézirat, szakdolgozat; *Boda I. Károly: Füst Milán IV. Henrik királydrámájának konkordanciája.* I–II. kötet. Debrecen, 1994. kézirat
- (3) *Remsző Tibor: Hipertext és multimédia rendszerek.* Kézirat.
- (4) A gondolkodási sémák fogalmának ilyen értelmű használatával kapcsolatban utalunk *Mérő László: Észjárások. A gondolkodás korlátai és a mesterséges intelligencia.* Bp. 1994. művére.
- (5) *Radnóti Miklós művei.* Szépirodalmi Könyvkiadó Bp. 1982. alapján dolgoztunk.
- (6) Itt szeretnénk utalni *É. Kiss Katalin: Felfedezések helyett definíciók = Magyar Nemzet,* 1995. augusztus 8. cikkére.
- (7) *Nemes István: Radnóti Miklós nyelvének archaizmusai.* Magyar Nyr. 1961. 445. p.
- (8) Gondolunk *Babits Jónás* könyvére, Krúdy Szindbád alakjára, Tóth, Juhász, Kosztolányi egy-egy versének metaforájára; Karthagó kövein, Thonuzoba, Litánia ... hogy csak néhány jellemző példát említsünk.
- (9) Itt és a későbbiekben a bibliai idézetek forrása: *Szent Biblia* (ford. Károli Gáspár). (az eredeti szöveggel egybevetett és átdolgozott kiadás). – Biblia Társulat, 1963.
- (10) *Pomogáts Béla: Radnóti Miklós.* Gondolat K. Bp. 1977. 198. p.
- (11) *Nemes Nagy Ágnes: Metszetek.* Magvető K. Bp. 1982. 177. p.
- (12) *Nemes István: Radnóti Miklós költői nyelve.* Akadémiai K. Bp. 1979. 83. p.
- (13) *A kétszerkettő józansága.* Emlékezők Radnóti Miklósról. Bp. Magvető K. 1975.; *Emlék és varázslat: Vallomások Radnóti Miklósról.* Kozmosz K. Bp. 1984.; *Tolnai Gábor: Örökség és örökösök.* Gondolat K. Bp. 1974. 201–279. p.
- (14) *Metszetek.* Magvető K. Bp. 1982. 147. p.
- (15) *Radnóti Miklós művei.* Szépirodalmi K. 1982. 552. p.
- (16) *Vas István: Versről versre.* Jelenkor, 1979. 3. 265. p.

Az olvasás korszerűsége?

Olvasáskutatási eredményeken töprengve

A televízió, de különösen a műholdas csatornák és a video elterjedése után alapvetően megváltozott az olvasás, a nyomtatott betű (s tegyük hozzá, egyáltalában az iskola) funkciója, jelentősége. Az íráshoz kötött ismeretszerzést akár korszerűtlennek is ítélnénk, hiszen már nem a könyv őrzi kizárólag a „felőtt világ titkait”, nem az írásbeliség hordozza döntően a Tudást. Itt vannak helyette, a bármely életkorban titkokat leleplező, részletgazdag, rohanó képek, melyeknek morális, intellektuális és érzelmi feldolgozása többnyire a magányos kiskorúra bízatik, miután rendszerint éppen a magány keltette szorongás oldása céljából ült a varázsdoboz elé.

A hangfüggöny, az emberi arc látványa, a pezsgő párbeszédnek egymásutánja valóban meghozza a feloldódás élményét, s ráadásul az ismeretek jól tagolt, gondosan szerkesztett képi megjelenítése is tengernyi információval gazdagíthatja a gyerekek és fiatalok gondolatrendszerét, világképét, tudását.

A képi kultúra, a látvány, a televízió előnyeit nem tagadva, mégis miért kell szólnunk az olvasás korszerűségéről? Első renden éppen a változás tényét nyomatékosítandó. A 30–40 évvel korábbi módszerek, ösztönzők ma már jóval kevésbé hatásosak! A spontán motívumok (kíváncsiság, kalandéhség, szórakozásvágy, tudás-szomj) többsége inkább a képernyő felé fordítja gyerekeinket, s jóval kevesebben nyúlnak, minden különösebb példa vagy ösztönzés nélkül a nyomtatott szóért. Egyetlen példával hadd éljünk! Négy évtizede egy fertőző betegség (báranyhimlő, kanyaró, diftéria) miatt hetekig szobafogságra ítélt kiskamasz szinte szükségszerűen vette körül magát *Verne*, *May*, *Cooper* könyveivel s a zárlat feloldásakor nem csupán maradandó élményekkel gazdagabban, de begyakoroltabb, magabiztosabb olvasási készséggel, árnyaltabb, differenciáltabb szövegértéssel térhetett vissza osztálytársai közé. Manapság a szituáció szinte megismételhetetlen, többek között a képernyő sem engedi.

Pedig ma már nyilvánvaló, hogy az írott információkkal való bányászás döntő hatással lehet az egyén továbbtanulási, munkavállalási esélyeire. Illetve, amint azt *Bettelheim* tanár úrtól tudjuk, a mese hallgatása, olvasása varázstükröt tart a befogadó elé, s ebben a varázstükrökben ki-ki a saját belső világának legfontosabb elemét látja visszatükröződni. Vagyis a mese (és persze a későbbi „felőtt mesék” befogadása is) két alapfunkciót lát el. Egyrészt maga a történet, a konfliktusok sora mozgósítja a befogadó tudattalanját, saját vágyképek és félelmek, szorongások vetülnek rá a mese vásznára, s ezzel mással nem, vagy alig pótolható feszültségelvezető, elaboratív funkciót szolgál. Másrészt a mesék a történetek konfliktusai, azok megoldása alapvető morális üzenetek, nem kevesebbet, mint az emberiség kulturális örökségét közvetítik. S ezen üzenetek korai beépítése után az olvasók biztosabban tudják, hogy be kell menni az előttünk álló sötét erdőbe, hogy a sánta róka lábából ki kell húzni a tüskét, hogy a csúf vasorrú bábát öreganyánknak kell szólítani, s csak az reménykedhet a világszép királykisasszony meg a fele királyság el-

nyerésében, aki életét is kockára téve szembe mer szállni a hétfejű sárkánnyal. Vagyis életvezetési mintákat, konfliktusmegoldó példákat is kapunk a „csacska mesék” olvasgatása közben a belső feszültségek tisztázása és szokincsiink, irodalmi műveltségünk csiszolgatása, fényesítgetése mellett. Végül ugyancsak korszerűnek gondoljuk a kultúra, jelesül a döntően anyanyelvhez kötődő, olvasási kultúra összetartó, kohéziós erőt mozgósító, közösséget (anyanyelv, nemzet, haza) teremtő funkcióját is.

Helyzetünk

Két évtizede folyamatosan tudjuk, hogy az általános iskolát befejező 14 évesek harmada, negyede gyakorlatilag funkcionális analfabétaként mond búcsút az iskolarendszernek, hiszen egy részük kísérletet sem tesz a továbbtanulásra, s akik pedig bejutnak a szakmunkásképző intézetek valamelyikébe, azok éppen az elemi eszköz jellegű tudás (olvasás, írás, számolás) hiányosságai miatt nagy valószínűséggel kirostálódnak, kibuknak, tehát többnyire a munkanélküliek rétegének folyamatos utánpótlását szolgáltatják. Súlyosbítja nehézségeinket, hogy a szakmunkásképző iskolák jelentős része a munkaerőpiacon nem, vagy alig konvertálható szaktudást ad csupán.

1991-ben 32 országban*, megközelítően 200 000 tanuló olvasási készségét vizsgálták meg 3 féle szövegtípussal (dokumentumok, magyarázó- és szépirodalmi szövegek), s az eredmények tanulsága szerint a magyar 14 évesek a nemzetközi mezőny első harmadában foglalnak helyet. Vagyis a két évtizeddel korábbi helyzethez viszonyítva jelentős javulást kell elkönyvelnünk. Ha azonban az ismétlődő hazai vizsgálatok adatait felidézzük (1), akkor teljesen egyértelmű, hogy a relatív javulás valójában abszolút romlást takar, s ráadásul az utolsó vizsgálat bizonyítékai az olvasás mellett már a természettudományos tárgyak kapcsán is a gyengébb teljesítményeket jelzik. Csupán a számítógéppel összefüggő ismeretek szintje növekedett országos méretekben.

A szépítési tendenciákat nélkülöző önismereti igény egyik legfontosabb elemére irányult az a kisebb vizsgálatunk, melyben 1993 őszén 100 budapesti felsőtagozatos gyereket kérdeztünk meg ifjúsági- és gyereklapok olvasása felől. A válaszok összesítése nyomán előállított rangsort a Bravo, a Popcorn, a Popó Magazin, a Kiskegyed és az Ifjúsági Magazin vezették s egyetlen megkérdezett sem említette a Kincskeresőt. (Ma több mint 60 féle gyereklapból válogathat a szóbanforgó korosztály.)

A 10–12 évesektől a nyolcvanasokig minden korosztályban (főként a nők körében) népszerű füzetes regények (Bianca, Denise, Romana, Tiffany stb.) havi 800 000 példányban találunk vevőt Magyarországon, míg a szinte egyetlen igazán színvonalas gyerekirodalmi lap, a Kincskereső mindössze 8–10 ezer vásárlóra, előfizetőre építi a maga piacát. A könyv-olvasási szokásokat vizsgálva ugyanezt, a tömegkultúra előretörését bizonyító tendenciákat tudjuk kimutatni. A középiskolások olvasmányait áttekintve megállapíthatjuk, hogy a klasszikus és romantikus művek visszaszorulását több, mint két évtizede folyamatosan tapasztaljuk, 1983-ban a 15–18 évesek aktuális olvasmányainak tizede volt a könnyed, szórakoztató műfajhoz tartozó, ma ez adataink szerint már a korábbinak többszöröse.

A dán 14 évesek 90 százaléka tíz naponként legalább egyszer használ könyvtárat, nálunk ugyanez az arány bizonyára nem lehet több 20–30 százaléknál. Nyilván nem csupán a könyvtári rendszerben, de a pedagógiai gyakorlatban és a pedagógusképzésben is alapvető változásokra lesz szükség ahhoz, hogy *Németh Lászlót* idézve, a jó iskolában kapott feladatok egyre gyakrabban „vagy a laboratóriumba vagy a könyvtárba vezessenek”.

Összefüggések

A vizsgálatok egybehangzó tanulsága szerint azok a gyerekek tudnak jól olvasni, akik gyakorta, saját örömeikre olvasnak, akik számára nem kötelező, unalmas iskolai feladat

* A magyarországi adatfelvételt *Kádárné Fülöp Judit* és *Vári Péter* irányították.

az írott, nyomtatott jelek megfejtése, hanem vágyteljesítő fantáziajáték, kaland, izgalom, felfedezés, tehát örömszerző, jókedvű foglalatosság, melyben a saját életében szerzett élmények, tapasztalatok, félelmek, vágyak, ismeretek folyamatosan szembesülnek, kiegészülnek az olvasottakkal.

Ezen élmény és szokásrend kialakulásának „csupán két nagyon egyszerű” előfeltétele van: jó családba kell születni, majd jó iskolát kell választani. Az előbbi alapvetően az otthoni könyvek sokaságát, illetve a szülői példák mintaadó, ösztönző erejét (szociológiailag a szülők magas fokú iskolázottságát) jelenti. Az utóbbi rendszerint a városi környezetben lévő, jó iskolai könyvtárral felszerelt, iskolai újságot is megjelentető, szeretetteljes és kreatív pedagógusokat foglalkoztató oktatási intézményt takar. A fenti két jelzőn túl a tipikusan sikeres pedagógusnak „illik” még több éves gyakorlattal rendelkezőnek, ugyanazon tanulócsoportokat éveken át tanítónak (nagy felmenő rendszer) és az irodalom (a versek, a színdarabok, a gyermekirodalom) iránt szenvedélyesen érdeklődőnek lenni. Vagyis ismételt bizonyítást nyer a régi tétel: a nevelés elsősorban önnevelés!

A tanítás, a tantestület szellemét sok esetben az igazgatók stílusa, emberi kvalitásai határozzák meg. Ha az adott intézmény vezetője jó igazgató kíván lenni, akkor rendszeresen törekszik kollégái munkájának értékelésére, a pedagógiai módszerek, sikerek és kudarcok elemzésére és ráadásul a súlyos életvezetési konfliktusok esetében, kerülve a „szőnyeg alá söprés” vagy a radikális eltávolítás gesztusait, szívesebben él a gondoskodó pásztor gyógyító, feloldó, elrendező, problémamegoldó módszereivel.

Egyébként vannak még bizonyos más, akár objektívnek is nevezhető, ugyancsak jelentős befolyást gyakorló tényezők. Például a lányok minden korcsoportban jobban és többet olvasnak, mint a fiúk, s legalábbis hazánkban a nagyvárosi gyerekek teljesítménye a legjobb (a kulturális infrastruktúra itt a legfejlettebb), s a községekben élő tanulók olvasni tudása a leggyengébb, ahol viszont a könyvtári és könyvesbolti hiányok mellett a szülők iskolázottságának legalacsonyabb foka a jellemző.

Külön fejezetet érdemelne a tévé és az olvasás viszonyának taglalása. Tényként állapítsuk meg, hogy hazánkban a napi 1–2 órát tévé előtt ülők olvasási teljesítménye a legjobb. Hiszen a tévét egyáltalán nem nézők feltehetően rendkívül ingerszegény, tanulási, ismeretszerzési motívumokat nélkülöző környezetben élhetnek, míg a naponta 4–5 órányi tévézést bevallók „időzavara” nyilvánvaló. A válogatott, igényes, de visszafogott mennyiségű tévézés bizonyíthatóan érdeklődést kelt, kíváncsiságot ébreszt a nyomtatott betű iránt is és fordítva. A viszonylag könnyebben és többet olvasók ülnek kevesebbet a képernyők előtt.

Bármilyen meglepő ez az összefüggés, nem egyetemes érvényű. Az Egyesült Államokban a tévét egyáltalán nem nézők tudnak a legjobban olvasni, míg a finn gyerekek napi 3,5 órás tévézése járt együtt a legjobb olvasási teljesítménnyel.

Miért a finnek?

Az említett nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményei szerint a finnországi teljesítmények toronymagasan emelkednek ki a mezőnyből. A hat lehetséges rangsort öt alkalommal ők vezetik a harmadik helyre szorultak.

Általában igaznak tűnő megállapítás, hogy a műveltség, az olvasás tekintélyt adó tényezőnek számít Finnországban. Érdekesek lehetnek a részletek is. A finnek munkaideje rövidebb mint hazánkban, s ezért az elmúlt évtizedben heti 10 órával több szabadidejük volt mint nekünk (2), s ennek is köszönhetően kétszer annyi időt fordítanak tanulásra mint a magyarok. A finnországi közművelődési könyvtári rendszert világszerte pozitív példaként emlegetik, talán csak Dánia előzi meg őket Európán belül ebben a tekintetben. Hiszen a felnőtt lakosság 44%-a könyvtárhasználó – nálunk ez mindössze 14%. Évente 10 könyvtári látogatás jut minden lakosra (hazánkban 1,6). A könyvtári dokumentumok kölcsönzése terén pedig a 17,6 dokumentum/fő áll

szemben a 3,6 dokumentum/fő viszonyzámmal (3) Az olvasási szokások terén ugyancsak érzékelhető különbségek vannak: a finnek rendszeresebben és többet olvassák a napi- és hetilapokat, valamint a folyóiratokat, illetve olvasmányszerkezetük egésze tárgyyszerűbbnek minősíthető. (4).

A fenti adatok áttekintése nyomán kézenfekvő a hagyományok erejére, az eltérő történelmi feltételekre hivatkozni. Mielőtt azonban túlságosan hamar adnánk felmentést magunkban, kötelességünk megemlíteni, hogy csupán a könyvtárak használata az elmúlt évtizedben 50%-kal növekedett Finnországban! (3). Az általános kulturális miliő (szabadidő, tanítási-, olvasási-, könyvtárhasználati szokások) érzékeltetése mellett utalnunk kell az olvasást könnyítő egyéb tényezők egész sorára is. Például a finn nyelvben (a magyarhoz hasonlóan), nagyon szoros megfelelés van a hangok és a betűk között.

A finn iskolák nyelvileg homogén összetételűek, vagyis a családban és az iskolában használt nyelv szinte mindig azonos.

A lakosság 94 százaléka finn, hat százaléka svéd. A kisebbség saját iskolarendszerrel rendelkezik, beleértve az egyetemet is, s az országnak két hivatalos nyelve van: a finn és a svéd. (5). A finn gyerekek 7 évesen kezdik az iskolát, s talán ezzel is összefüggően csaknem 50%-uk tud olvasni amikor átlépi az iskola küszöbét. Em-lékeztetünk a finn tévé feliratokat előnyben részesítő politikájának (feltehetően a tartalékosságát ugyancsak szolgáló), „olvastató gépként” is működő, jótékony összhátására. 1977 óta a finn pedagógusképzés, melyet az anyanyelvi képzés hangsúlyozása jellemez leginkább minden szakon (a személyiség differenciálódása sem képzelhető el az anyanyelv fejlesztése nélkül), 4–6 éves tartalmú, s a hatodik év végén a doktori dolgozatok (master-s degree) is rendre megszületnek. Vagyis a létbiztonság (kevésbé fenyeget a munkanélküliség) és az oktatási folyamat egésze kedvez a tehetségek kiválasztódásának, a pálya megbecsültségének, tehát vonzó dolog pedagógussá lenni Finnországban. És persze Finnország köztudomásúlag gazdag ország, így a közoktatási mutatók (pl. tanár – diák arány) is igen jók.

Tennivalóink

Legsürgetőbb feladatnak annak tudatosítása látszik, hogy az olvasási készség fejlesztése, az érdeklődés felkeltése, a könyv- és könyvtárhasználati kultúra csiszolása döntően tantárgyközi, az egész tantestület felelősségét érintő, az iskolázás teljes idejére kiható feladat.

Kikerülhetetlen az iskola és a család kapcsolatának újrafogalmazása is. A nem vagy rosszul olvasó gyerekek mögött szinte törvényszerűen ott állnak a nem vagy rosszul olvasó szülők. Csak velük együtt, rajtuk keresztül van igazi esély a tanulók attitűdjének, olvasni tudásának jelentős mértékű javítására.

Irodalomoktatási eljárásaink megújításához talán közvetlen ösztönzést nyújthat a fenti vizsgálat azon megállapítása, mely szerint döntő mozzanat az olvasási érdeklődés megteremtésében az olvasottak és a saját élmények, tapasztalatok, asszociációk összekapcsolása, a „rólam szól”, az „én is írhattam volna” jellegű intenzív érzelmekkel telített átélés megalapozása már az iskolai órákon is.

Jegyzet

- (1) Horváth Zsuzsa: *Az olvasás sikerei és zavarai* = Új Pedagógiai Szemle 1994. 6. sz.
- (2) Andorka R. – Harcsa I. – Niemi I.: *Az időfelhasználás Magyarországon és Finnországban* = Statisztikai Szemle 1984. június, 622. p.
- (3) Ayräs, Ameli: *Public Libraries in Finland: the current situation* = Scandinavian Public Library Quarterly 1991. 4. no. 5–6. p.
- (4) Lőrincz Judit – Vakkari Pertti: *Távoli rokonok – közeli barátok. A magyarok és finnek az olvasásszociológia tükrében.* Budapest, 1991. OSZK KMK.
- (5) Elley, Warwick B.: *How in the world do students read?* IEA Study of Reading Literacy Hamburg, 1992. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Irodalom

- Andorka Rudolf: *A magyar társadalom szerkezetének fejlődése és az oktatás* = Új Pedagógiai Szemle 1993. 12. sz. 62–63. p.
- Bettelheim, Bruno: *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat, Budapest, 1985. 19. p.
- Gazsó Ferenc: *A társadalmi szerkezet változása és az oktatási rendszer* = Új Pedagógiai Szemle 1994. 2. sz., 68–69. p.
- Gereben Ferenc – Nagy Attila: *Nemi szerepek és olvasási szokások* = Kultúra és Közösség 1984. 3. sz., 7–22. p.
- Isohokana – Asunma, Tytti: *Kultúrminiszterin kirjasto – linjaus* = Kirjastolehti 86.vol. 1993. 4. no. 94–95. p.
- Kulpa, Liselotte: *Read in School – but also outside School!* The Danish National Institute for Educational Research, Copenhagen 1993.
- Lundberg, Ingvar – Linnakylä, Pirjo: *Teaching reading around the world*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Hamburg, 1993.
- Nagy Attila: *A magyar olvasókról – nemzetközi mércével* (A 14 és 17 éves tanulók példája) = Könyv – Könyvtár – Könyvtáros 1993. 3. sz.
- Nagy Attila: *Gyermekek, fiatalok és az irodalom* (A tegnaptól a holnaputánba) – Az olvasás anatómiája (Szociológiai tanulmányok) Szerk.: Hajdú Ráfi Gábor és Kamarás István. Gondolat, Budapest, 1982.
- Nagy Attila: *Olvasási szokások és nemzeti azonosságtudat* (Középisikolások hármastükörben) = Kortárs 1992. 8. sz., 109. p.
- Postlethwaite, T. Neville – Ross, Kenneth N.: *Effective schools in reading*. Implications for educational planners. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Hamburg, 1992.
- Téchy Tünde: *Finn könyvtárakban* = Könyvtári Híradó 1991. 12. sz., 11–12. p.

A nyelvjárások helye és szerepe az iskolai oktatásban

Ha az iskolai oktatáson már túllévők vagy a még tanulóveikben járó nemzedékek magyaróráikra gondolnak, közülük bizonyára nem kevesen vannak olyanok, akik egybehangzóan állítják, hogy az irodalmi órákkal szemben a magyar nyelvtan tanítása háttérben volt és van napjainkban is. Ez a jelenség nemcsak Magyarországon tapasztalható, hanem – sajnálatos módon – még a szomszédos országok magyar tannyelvű iskoláiban is előfordul. Némelyik szlovákiai magyar iskolában legalábbis van rá példa, hiszen pozsonyi tanítványaim közül többen is hasonló tapasztalatokat szereztek általános és/vagy középiskolai tanulmányaik során.

Kétségtelen az a tény, hogy bármelyik diák kitűnően érettségizhet például anélkül, hogy az egyes magyar nyelvjárásokat csupáncsak föl tudná sorolni, nem is szólva arról, hogy esetleg egy-két nyelvjárási jelenséget vagy például néhány tájszót is meg tudna nevezni, hiszen még a tanterv szerint is legföljebb egy vagy két óra jut erre a tárgykörre. Ha az ideális esetet vesszük tekintetbe, vagyis azt, hogy a magyartanár a nyelvtani-nyelvészeti ismeretek tanítására is kellő figyelmet fordít, még akkor sem igen tudhat sokkal többet egy érettségiző nyelvjárásainkról, mint amennyit általában a magyar lakosság túlnyomó többsége vall róluk: a nyelvjárás olyan nyelvváltozat, amely eltér a köznyelvi normától, nem szép, többnyire a műveletlenség jele, ezért kerülni kell a használatát. Sokan úgy vélik, hogy a tájszólásban beszélők általában műveletlenek, nyelvhasználatuk vidékiek, majdhogynem parlagi, ezért a nyelvjárásias megnyilatkozásoknak legföljebb a szépirodalmi alkotásokban van helyük. A közvélemény többnyire lenézően tekint a nyelvjárásokra és mindazokra, akiknek beszédére (a hangtani sajátosságoktól a szóhasználaton át a különböző hanglejtésformáig) kisebb-nagyobb fokú nyelvjárásiaság jellemző. Nagyrészt ilyen szemlélettel hagyja el a középiskolát az érettségizők többsége.

Az előzőekben fölvázolt helyzetet tekintve, joggal vetődhet föl a kérdés: vajon mit tehet a magyartanár annak érdekében, hogy diákjainak szemléletmódja, fölfogása a nyelvjárásokról és a nyelvjárásias beszédről másképpen alakuljon, jó irányban változzék meg. A tantervben meghatározott egy-két óra természetesen nagyon kevés ahhoz, hogy a magyar nyelvjárások sajátosságairól a tanulók viszonylag részletes ismereteket szerezzenek. A nyelvjárásokról alkotott átfogó kép kialakításához viszont jó lehetőséget kínál minden irodalomóra, amelyen olyan szépirodalmi művek elemzésére nyílik alkalom, melyekben különböző tájnyelvi elemek fordulnak elő. Ezek közül a köznyelvtől hangalakjukban eltérő alaki tájszók (pl. foló 'folyó', góla 'golya'; innep, izen; kendör, szögény stb.) nem szorulnak magyarázatra, ezeknek jelentése érthető, világos a tanulók számára; a jelentésbeli és a valódi tájszók értelmezésére viszont szükség van, mivel a tanári magyarázat, a pontos jelentésmegadás nélkül a diákok nem értik, olykor nem is érthetik meg igazán a szóban forgó irodalmi alkotást, s így az értelmi és érzelmi szempontból egyaránt hatástalan marad. Ez különösen az olyan szépirodalmi művekkel kapcsolatban elengedhetetlenül szükséges, amelyekben archaikus nyelvi for-

mák fordulnak elő, vagy amelyek témájuknál fogva az egykori paraszti világra, a falusi életre vonatkoznak.

Mínthogy a magyar irodalom kezdeteitől napjainkig sok szállal kapcsolódott a vidékhez, a parasztság társadalmához – ez a folyamat a gazdasági-társadalmi változások következtében leginkább az utóbbi évtizedekben torpant meg, vett más irányt –, ezért viszonylag könnyen talál(hat)unk olyan szépirodalmi műveket, melyekben a vidéki élet, a falusi környezet ábrázolása, földézése kapcsán különféle nyelvjárásai sajátságok is fölbukkannak. A bőség zavarával küzd az, aki irodalmunk gazdag tárházából igyekszik a tájnyelvi elemekre szemléltető anyagot keresni.

Nagy nyelv művésznünk, a színmagyar vidékről származó *Arany János* egész pályafutására, életművére jellemző például, hogy szülőföldjének, Nagyszalontának és környékének népnyelvével való kapcsolata sohasem szűnt meg. Az általános iskola hatodik osztályának törzsanyagához tartozó *Toldi* című műve például valóságos kincsestára a tájszóknek, népnyelvi fordulatoknak. *Pásztor Emil Toldi-szótár* – vagy alcíme szerint: *Arany János Toldijának szókészlete* – című munkájában sok szemléletes és sajátos hangulatú népi kifejezés és fordulat mellett például a következő valódi tájszók is föllelhetők: átalveto 'kettős tarisznya vagy közepén átkötött zsák, amelyet úgy hordoznak, hogy egyik fele elöl, a másik hátul lóg, vagy a ló hátán átvetik'; csoroszlya 'az ekevas elé függőlegesen erősített éles vas, amely szántáskor a földet felhasítja'; deszkabástya 'deszka- vagy léckerítés' stb. Témája miatt korántsem véletlen, hogy a nosztalgikus hangvételi, a városból a faluba való visszavágyódást kifejező *Vásárban* című Arany-vers több tájszót is tartalmaz, melyeket a tanárnak szintén értelmeznie kell. Ilyenek például: a boglya 'szálas takarmányféléből, szénából rakott, kupola alakú rakás'; markot hajt 'aratáskor a kaszást követve a gabonát sarlóval fölszedi és kévébe rakja'; a takarás 'a széna gyűjtése a réten.

A magyar prózairodalom is – *Dugonics András*tól *Móricz Zsigmond*on át *Sánta Ferencig* – számtalan példát mutat a különféle nyelvjárásai jelenségekre és azok felhasználásának különböző módszereire. Hogy melyik nyelvjárás területét sajátosságai kerülnek be egy-egy irodalmi műbe, abban természetesen meghatározó szerepet játszik az író szülőhelye, gyermekkorának színtere, s ezenkívül nyilvánvalóan az is, hogy miképpen alakul(t) életpályája, alkotói útja. A prózaírók közül például *Mikszáth Kálmán* egész életművére jellemző, hogy elsősorban a palóc nyelvjárás volt rá hatással, s régényeiben, novelláiban – kellő mértékkel – ennek a tájszólásnak a különféle sajátságait, tájnyelvi elemeit használta föl. Így például *Lapaj, a híres dudás* című novellájában a következő tájszókat találjuk: guliba 'kunyó'; kezés 'az emberhez szokott, szelíd állat'; laz 'erdei tisztás'; varkocs 'hajfonat'.

Végül a 20. századi irodalmunkból is említek egy példát, mégpedig *Simon István* költészetéből, amelynek a lírai realizmus, a népiesség az egyik legfőbb jellemzője. A *must énekel* című versében például a következő lexémák igényelnek magyarázatot: rag 'a háztető léceit tartó, egymással összekapcsolt, összeerősített gerendák egyike; szalufa'; törköly 'a szőlő kiperéselése után visszamaradt szilárd részek tömege'; zsúp 'kézzel kicsépelet, tetőfedésre használt rozsszalma'.

A példák számát tovább szaporíthatnám, ez azonban szükségtelen, hiszen talán az előzőekben felsorolt tájszókkal is igazolni tudtam, hogy a tanulók nyelvjárásai ismereteit az irodalomórán is lehet bővíteni, gazdagítani, másrészt remélhetőleg az is nyilvánvalóvá vált, hogy a jelentésbeli és valódi tájszók esetén a pontos szövegértés miatt föltétlenül szükség van a tanári szómagyarázatokra.

Nem kevésbé fontos feladata a magyartanárnak az, hogy a nyelvjárásokkal, a tájnyelvi jelenségek megítélésével, a nyelvjárásias beszéddel és beszélőkkel kapcsolatban is jó irányba alakítsa diákjainak véleményét, szemléletmódját. A tanulók szemléletének formálásában föltétlenül szerepet játszanak például a költői, írói megnyilatkozások, vallomások, amelyek a szűkebb pátriához való ragaszkodást nyelvi-nyelvjárásai szempontból

fejezik ki. *Csák Gyula*, aki a Püspökladány melletti Bánffy-pusztán nevelkedett, a következőképpen idézi föl gyermekkori nyelvi emlékeit: „Édeni állapotú kisgyermek koromban gyönyörűség volt nekem ez a beszéd, s el sem tudtam képzelni, hogy szülőmet más-ként is nevezhetném, mint idésanyám. A ló lú volt, a jó: jaou, a pénz: píz, a felhő: félleg, a kosár: kasita, a kukorica: tengiri, a csizma: csizsma, a kabát: kisujjas, a tarisznya: szērédás, a burgonya: kolompír, s a legtöbbet hallott szó: a föld – föld.” (1) *Zalabai Zsigmond*, szlovákiai magyar szerző, aki szülőfalujának, Ipolypásztónak a történetéről, néphagyományairól, szokásairól és tájnyelvről két monográfiát is készített, az anyanyelvjárásából közzétett tájszójegyzéke elé a következő szép gondolatokat fűzte: „Szemelgesünk abból a cifra tarisznyából is, amelybe édesanya-nyelvem gyöngyszemeit: a tájszavakat gyűjtögetem, boldog izgalommal kapva papír s cerza után, ha egyikük-másikuk elém perdül egy-egy pásztói szájról. Egy részüket még az anyatejjel szívtam magamba, a köznyelv normája azonban szókészletem peremére szorította őket, már-már a feledés homályába, úgy nézek hát rájuk, mint rég nem látott ismerősre az ember, nem tudván betelni az újratalálkozás örömeivel, amelybe vegyül némi ragyogvány a gyermekkor rég elhagyott édenéből is.” (2)

Nagyon gyakori, hogy sokan – diákok és idősebbek egyaránt – nem is tudják nyelvhasználatuk több sajátosságáról, hogy azok valójában tájnyelvi elemek, népies fordulatok. Ennek fölismeréséhez, tudatosulásához némi iskolázottság, nyelvi-nyelvészeti föl-készültség szükséges, de a szülőföldtől való térbeli eltávolodás és bizonyos időbeli távlat is segítheti a tájnyelvi jelenségek tudatosabb használatát és időnkénti felszínre kerülését, amelyről *Duba Gyula* így vallott: „A nyelvi emlékek olyanok, mint a bűvópatak csörgedező ágai a föld mélyében, sokáig jeltelenül meglapulnak a tudatunk mélyén, elrejtőznek a világ elől, önmagunk elől is, majd egy véletlen gondolatársítás révén feltörnek a tudatalattiból, pillanatig sziporkázva tündökölnek, aztán újra elenyésznek. Rég elfelejtett szavak születnek így újjá, tiszavirág-életűvé, egy pillanatra elgondolkoztatnak, megmosolyogjuk őket, és újra elfelejtjük. Gyerekkorunk jelzései ezek, nincs már rájuk szükségünk, legalábbis gyakorlatilag nincs, mert jóformán használhatatlanok, de a szívünket felmelegítik és a lelkiünkben derűt keltenek.” (3)

Általános és középiskolai tanári munkámra visszaemlékezve is bátran állíthatom, hogy az irodalmi művek elemzésekor gyakran adódik lehetőség arra, hogy egy-egy verssor föl-idézésével vagy valamely prózai alkotás egy-egy részletének bemutatásával a nyelvjárási jelenségek, népies kifejezések stilisztikai értékét, környezetföldidéző szerepét érzékeltesstük, ahogy ez például *Juhász Gyula Szögedi interieur* című költeményében megmutatkozik:

„Pirosló abrosz, friss szalonna,
Búbos kemence, jó meleg,
Pár kurta rőf a szoba hossza,
Meggérnek a jó emberek.
Nagy ágy fölött a házi áldás,
Arany rámban a király,
Künn kora tavasz szele lármáz,
Benn enyhe, renyhe félhomály.”

A tájnyelvi elemek felhasználása jó eszköz a paraszti környezet, a valóság ábrázolására. Arra azonban törekednie kell az írónak, hogy a tájszók használatát ne vigye túlzásba, hogy az kellő mértékű legyen, miként azt *Tamási Aron Ábel a rengetegben* című regényének a következő részlete is mutatja:

„Nem hozott apám egyebet, csak az üres borztarisnyát a nyakában s jobb kezében azt a nagyfejű botot, amelyikkel örökké jární szokott volt s amelyik hosszúságban nemcsak verte őt, hanem még szagot is árasztott, minth zsrtermő fáról vágta volna. Nem szólott apám semmit, hanem a tarisnyát felakasztotta a szegre, a nagy dögvérő botot pedig oda-

támaszta az ajtó mögé. Egyazon ültömben én is tovább dolgoztam, hadd lássa igyekezetemet s legyen jókedvvel, ha már hazajött.

– Hát van-é sok bükk-makk az erdőn? – kérdeztem.

– Ott van elég – felelte.

– Hát disznó hozzá?

– Azok mind itthon laknak a faluban – mondta apám, s odaállott mellém, és álltából nézni kezdte, hogy miképpen fejtem a törökbúzáat. Láttam, hogy nincs valami erős jókedvében, s ezért még ügyesebben kezdtem egy nagy csövön jártatni a kezemet, de feltettem magamban, hogy biza én sem szökdösöm az örömtől, hanem tartom magam, ahogy az egy munkásemberhez talál.”

Hogy a nyelvjárásokban tudományos szempontból milyen sok érték, mennyi archaizmus őrződött meg, arra már a múlt században sokan fölfigyeltek Európa-szerte és nálunk, Magyarországon is. A múlt század végén nyelvészeink közül többen is úgy tekintettek a nyelvjárásokra, mint élő nyelvemlékekre. Bár a köznyelvi hatás sohasem volt olyan nagymértékű, mint az utóbbi évtizedekben, még napjainkban is viszonylag sok archaizmus él tájszólásainkban, mégpedig különösen a peremvidékeken és az idegen nyelvi környezetben található külső nyelvjárásszigeteken. Ezekről a nyelvjárásokban meglévő archaikus elemekről az olyan osztályokban, melyekben többségben vannak a jó képességű, érdeklődő tanulók, mindenképpen érdemes és hasznos a tanárnak időnként (leginkább a tananyaghoz kapcsolódóan) szót ejtenie. A nagyszámú megőrzött régiség közül csupán egyet-kettőt említek. A magánhangzó-jelenségek közül például az illabiális (ajakkerekítés nélküli) *á* még ma is gyakori a palóc nyelvjárástípusban, de föltűnik a szomorú sorsú szlavóniai nyelvjárásszigeten, a csángó egyes részlegeiben, a Maros forrásvidékén és szórványosan, mégpedig főképpen az *á* előtti hangtani helyzetben (pl. *ápám*, *kápál*) a Csallóközben, sőt még Szenc környékén is. – Az ősmagyarban és az ómagyar kor elején gyakori bilabiális *w*-re például a mezőségi népanyelv egy-két településén még ma is akad adat, a mássalhangzó-fonémák közül az *ly*, bár kétségtelenül erősen visszaszorulóban van, a középső palócban még napjainkban is előfordul.

Archaizmusok az alaktani és a mondtani jelenségek körében is vannak. Így például – mint *Márton Gyula* írja – „a moldvai csángóban egészen ritkán előfordul a várand, kérend egyszerű igealak a jövő idejű történés kifejezésére. Pl. Ha nem értendi, mekhálgassa. Ez azonos a magyar nyelvből már kivезett, de a Halotti beszédben még előforduló emdül igealakkal.” (4) Megőrzött régiségeket a nyelvjárások szókészletében is találunk. Ilyen például a több nyelvjárásban még ma is meglévő *aszu* ’száraz’ (pl. *aszu ág*); *eme* ’koca’; *gyakor* ’sűrű’ (pl. *gyakorszita*); *kendező* ’törülköző’; *sér* ’fáj’; *mony* ’tojás’ stb. Jó módszernek tartom, ha a tanár alkalmat teremt arra, hogy a különböző nyelvjárási jelenségek illusztrálására és jobb megértésére a diákok magnetofonfölvételeket hallgatnak meg az órán, s ezeket – természetesen tanári irányítással – legalább röviden elemzik is. Az már igazán ideális helyzet – remélhetőleg azért nem példa nélküli –, hogy a tanulók egy része (például szakköri foglalkozás keretében) maga készít olyan nyelvjárási szövegfölvételeket, amelyek néprajzi és nyelvészeti tekintetben is értékesek. Ilyen céllal tevékenykedő szakkör azonban – gondolom – alig-alig van; jó, ha száz iskola közül egyben-kettőben működik. Sokkal inkább jellemző az, hogy a diákok a nyelvjárásokról kevés ismeretet szereznek az iskolában, s ha időnként mégis szó esik róluk, akkor nemegyszer kerülendő, lenézett nyelvhasználati formaként említik őket.

Régóta foglalkoztat az a kérdés, hogy vajon miben gyökerezik a nyelvjárások és a nyelvjárásias beszéd lekicsinylése, megvetése, amelyre már az előzőekben is utaltam, és vajon mióta jellemző ez a felfogásmód nálunk. A válasz egyáltalán nem könnyű erre, de talán nem tévedek, ha elterjedésének kezdetét a múlt század elejére teszem, és elsősorban két okkal, egy irodalomtörténeti, irodalomszemléleti és egy tudománytörténeti tényezővel hozom összefüggésbe.

A nyelvjárások iránti érdeklődést – a reneszánsz és a reformáció után – fokozott mértékben Magyarországon is az irodalmi népiesség és a felvilágosodás, valamint a nyelvújítás mozgalma váltotta ki. A 18. század derekán *Faludi Ferenc* például különféle tájnyelvi elemeket (tájszókát, népi kifejezéseket, szólásokat) gyűjtött, mégpedig azzal a céllal, hogy műveiben felhasználja őket. S szerencsére már a nyelvújítók közül néhányan azt vallották, hogy az irodalmi nyelvet tájszavakkal is lehet és kell gazdagítani. Közéjük tartozott például *Baróti Szabó Dávid*, aki – szerintem a nyelvújítás egyik legjobb módszereként – azt szorgalmazta, hogy nyelvünket a nyelvjárásokból és a régi magyar nyelvből kell bővíteni, megújítani. A *Kisded szótár* és *A magyarság virági* című munkáiban – sok tájszót közzétéve – szép példát is mutatott erre. Nyelvgazdagító, nyelvújító módszerét mások is követték, hiszen sok tájszó található a 19. század elején megjelent szótárakban, így pl. *Kresznerics Ferenc* és *Márton József* munkájában is. Volt azonban a nyelvújításnak egy másik, elsősorban *Kazinczy Ferenc* nevéhez és köréhez kapcsolódó irányzata is, amely másképpen tekintett a nyelvjárásokra és a nyelvjárásiasságra, mint a Baróti Szabó Dávid nevével fémjelezhető felfogás. Kazinczy és követői ugyanis az irodalmi művekben előforduló tájnyelviességet szűkkörű provincializmusnak minősítették. Ez a nézet megítélésem szerint az irodalmi életben, a kibontakozó és egyre jelentősebb szerephez jutó publicisztikában s általában a közgondolkodásban is maradandó nyomot hagyott. Nem jelentéktelen azonban az a hatás sem – legalábbis a nyelvészeti kutatásokat illetően –, amely a 19. század elején a német nyelvészek felfogása nyomán került be a magyar nyelvudományba. Közülük néhányan ugyanis azt tartották, hogy ha minél régebbi állapotát tekintjük egy-egy nyelvnek, annál tökéletesebb kép bontakozik ki róla; az alapnyelv a tiszta romlatlanságot mutatja, a belőle kialakult nyelvek és nyelvjárások viszont „romlott”, tökéletlen nyelvváltozatok. Ez a felfogás még a tudományos életben is jó ideig tartotta magát, s csak a múlt század második felében elterjedő újgrammatikus nyelvészeti irányzat tudta – legalábbis szakmai körökben – visszaszorítani, az újgrammatikusok ugyanis a nyelvjárás kutatás fontosságát hangsúlyozták. A közvéleményt azonban ez lényegében nem befolyásolta, a nyelvjárásias beszéd és a műveltség közé továbbra is sokan egyenlőségjelet tettek s tesznek – sajnálatos módon – mindmáig.

Hogy ez a tájszólásokat és nyelvjárásiasságot megvető szemléletmód miért tartja magát oly makacsul napjainkig, azt korántsem könnyű megokolni, de talán nem tévedek, ha elsősorban az iskolát, az iskolai oktatást, valamint a városi és falusi értelmiség és iparosréteg közvélemény-formáló szerepét jelölöm meg e régi gyökerű felfogás, vélekedés fennmaradásának fő okaként. Az iskola ugyanis az egyetlen olyan intézmény, amellyel mindenki hosszú évekig tartó, folyamatos kapcsolatba kerül, mégpedig olyan életszakaszban, amikor az ember a legfogékonyabb az öt évről különböző hatások, nézetek, vélemények befogadására. Mindebben a tanár állásfoglalásának és egyénisége, személyisége minden megnyilvánulásának nagy jelentősége van. Ki ne ismerné a szépirodalomból vagy az idősebbek visszaemlékezéseiből, hogy a falu tanítójának „lámzás” szerepe volt az ottani közösség életében, s hogy a kiváló tanítók alakját, szavait és tetteit milyen sokáig megőrzi, fenntartja a népi emlékezet? Ki ne ismerné el, hogy egy-egy tanítónak, tanárnak gyakran életre szóló hatása lehet egész pályafutásunk, jövőnk alakulására? Az oktatás és nevelés folyamatában – közhely, de mélyen igaz – a tanárnak kulcsfontosságú szerepe van, s ha például a népnyelvről lekicsinylően vélekedik, s azt – a tanórán vagy bárhol – kerülendő, csúnya nyelvváltozatnak tartja, egészen biztos, hogy vélekedése, felfogása nyomot hagy növendékeinek nyelvi viselkedésén, magatartásán, gondolkodásmódján. A tanítók, tanárok mellett – különösen falun – más értelmiségieknek és az iparosrétegnek is szerepe lehet abban, hogy a falusi közfelfogás miként vélekedik a tájszólásokról és a nyelvjárásias beszédről.

Hogy ez a nyelvjárásiasságot lenéző felfogásmód nem csupán a múlt században volt meg, hanem egészen napjainkig megmaradt, azt elődeink és a mai nemzedékek tapasztal-

latai egyaránt igazolják; s hogy milyen nagy jelentősége van a tanári magatartásnak, véleménynek, azt jól példázza *Illyés Gyula* esete a dombóvári gimnázium egykori mértan-tanárával, aki az egyik tanítási órán bántóan megszegyenítette nyelvjárásias beszéde miatt, és azt a teljesíthetetlen feladatot jelölte meg számára, hogy másnapra tanulja meg a helyes (köznyelvi) kiejtést, és adjon számot az elért eredményről. Illyés ezt a fájó diák-kori emlékét a *Puszták népe* című könyvében részletesen leírta, s többek között azt is fölidézte, hogy egész délután a Kapos partján a fűzfabokrok közt föl-alá járva tanárának kérésére a helysenek vélt kiejtést gyakorolta, hogy tájnyelvi ejtismódját köznyelvisre változtassa. Mivel ez nem sikerült, másnap az osztályban ismét kudarc és újabb megszegyenítés érte. Egészen természetes, hogy hiába próbálta a diák Illyés Gyula a köznyelvi *e* hangnál fél vagy nemritkán egy fokkal is nyíltabb tájnyelvis változatot a köznyelvi norma szerint kiejteni; nem hogy másnapra nem sikerülhetett ez neki, hanem – ha egyáltalán akarta volna – még késő évtizedek múlva sem, hiszen az egyes beszédhangok kiejtése mindnyájunk esetében olyan beidegzett folyamat, melyet kinek-kinek a családi és saját nyelvjárási környezete határoz meg. A köznyelv és a nyelvjárás eltérő artikulációs bázisából adódó nehézségek kapcsán – korábbi előírásokra, véleményekre utalva – helyesen állapítja meg *Király Lajos*: „A józanul és világosan gondolkodó nevelők hamar rájöttek arra, hogy a nyelvjárás területen élő gyerekektől szinte lehetetlen megkívánni a köznyelvi kiejtést, hiszen más a köznyelv és más a nyelvjárás artikulációs bázisa.” (5)

A köznyelvi norma túlzott megkövetelésével egyik-másik tanárnak „sikerül” elérnie, hogy tanítványainak egy része szóbeli és írásbeli megnyilatkozásaiban is elbizonytalanodik, kisebb teljesítményre lesz képes, és a kudarcától, az esetleges megszegyenítéstől félve – akár még felnőtt korára kihatóan is – visszahúzódóvá, gátlásossá válik; a jobb föllépésű, bátrabban megnyilatkozó tanítványainak egy része pedig az iskolában tanultakon fölbuzdulva olyan öntudatos „nyelvművelővé” válik, hogy az otthoni környezetben szüleinek, nagyszüleinek nyelvhasználatát is javítgatni igyekszik, mondván, hogy a köznyelvitől eltérő nyelvjárásias beszéd hibás, csúnya, a művelt emberek nem így beszélnek, azaz a nyelvjárásosság egyszersmind biztos jele a műveletlenségnek is. Mindkét tanulótípusban – a nyelvjárásokat és tájnyelviséget lenéző tanári magatartás hatására – végül is egy életre szólóan az tudatosul, hogy az otthonról hozott, a szűkebb pátriához kötődő tájnyelvtől, ha nem akarja, hogy lenézés vagy gúny tárgya legyen, minél előbb meg kell az embernek szabadulnia. Ha azokra a falusi származású ismerőseimre gondolok, akik néhány évtizede vagy akár csak egy-két éve kerültek el hazuról kisebb-nagyobb városokba, esetleg Budapestre, akkor azt állapíthatom meg, hogy a falu nyelvjárását s vele együtt falusi származását is szégyellő magatartásforma – sajnos – egyáltalán nem ritka. *Csák Gyula* *A sárréti ember* című írásában – a múltra vonatkozóan – ezt a jelenséget a következőképpen fogalmazta meg: „Az iskolán túli világban is megkülönböztetőd, olykor pedig megbélyegző volt a mi édes beszédünk, ezért bármiféle társadalmi emelkedés feltétele volt, hogy szabadulni kell tőle. Akármerre kimozdult valaki ennek a beszédnek a földrajzi tájáról, még ha csupán cselédnek állt is Debrecenbe vagy Pestre, máris vetközte nyelvjárásunkat, hamarabb, mint falusias öltözkét és szokásait.” (6)

Az ilyen városba került, se nem nyelvjárásban, se nem köznyelven beszélő, modorosan és olykor nagyképpően viselkedő, a „pesties” kiejtést követni próbáló emberről nemegyszer hallottam azt az anekdotát, amely szerint a Pestről a falujába hazatérő egyszeri ember – nagyon bizonygatni akarván, hogy ő már egészen más világban él, ő már nem akar ki – nem tudta vagy inkább úgy tett, mintha nem tudná, hogy miként is nevezik a véletlenül keze ügyébe került gereblyét, de mikor véletlenségből rálépett a gereblye fogazatára, és a gereblye nyele jól fejbe verte, fájdalmában így fakadt ki: „A fene egye meg ezt a geréblyét!” Mivel ezt a kis történetet nyelvjárás gyűjtéseim során különböző vidékeken is hallottam, nem alaptalanul gondolhatok arra, hogy a faluról városba elszármazott s aztán a falut és annak tájnyelvét lenéző emberekkel valószínűleg országsszerte lehet találkozni.

Az előzőekben kifejtettekből remélhetőleg jól kiviláglott: milyen nagy az iskola szerepe és felelőssége abban, hogy a tanulók hogyan tekintenek a nyelvjárásias beszédre, s hogy kialakul-e a diákokban az igény és a képesség arra, hogy – szóban és írásban egyaránt – mindig a konkrét nyelvi helyzetnek megfelelően tudjanak megnyilatkozni. S azt már talán hangsúlyoznom sem kell, hogy ebben mégiscsak a magyartanáré a legnagyobb felelősség, még akkor is, ha egyes más szakos kollégái – nyilvánvalóan akaratlanul – olykor rontják, lerombolják azt, amit ő nagy nehezen fölépített, legyen szó helyesírási, nyelvhelyességi kérdésekről vagy éppen a nyelvjárásias megítéléséről. Ahhoz persze, hogy a magyartanár sikeres oktató-nevelő munkát folytasson, jó feltételekre is szükség van. Így például olyan tantervre és tantárgypedagógiai elvekre kellene támaszkodnia, amelyek a köznyelvi norma nevében és érdekében nem a nyelvjárásias és regionális ejtőmód helytelenségét sugallják, hanem éppen ellenkezőleg azt is elfogadhatónak tartják még a tanórán is. Egyetértetek *Király Lajossal*, aki ezzel kapcsolatban a következőket írja: „*Zsolnai József* a kommunikációs modellre hivatkozik, amikor az általános iskola alsó tagozatosaitól is elvárja a köznyelvi kiejtés normájának teljesítését: »Belátható, hogy a helyesejtés normáihoz a kisiskolásnak a következő módon kell viszonyulnia: el kell sajátítania a normának megfelelő artikulációt azért, hogy címzettjét akusztikailag jól érthető közleménnyel tudja informálni.« Tehát a pedagógusok képzésének és továbbképzésének említett két fontos dokumentuma (7) egyaránt azt sugalmazza, hogy a nyelvjárás és regionális köznyelvi ejtőmód helytelen, s ebből következően az általános iskolának az a feladata, hogy ezeket a »káros beidegződéseket« lerombolja. Szerintük a »tisztá hangképzés ellen« nemcsak a beszédhibások »vétene«, hanem a vidékiek is... *Zsolnai József* ebben a normában nem engedi meg a köznyelvi fonémák nyelvjárás hangszínváltozatait, ezeket is az ideális köznyelvi kiejtéshez akarja igazítani.” (8) Az ilyenfajta felfogást, amely megfelel a köznyelvi kiejtés lényegéről, *Király Lajos*hoz hasonlóan jómagam sem tudom elfogadni. Sajnálatosnak tartom, hogy a tantárgypedagógiában időnként olyan nézetek és módszerek tűnnek föl, amelyek tudományoskodó irányzatokat átvéve azt követelik meg a kisiskolástól, hogy „címzettjét akusztikailag jól érthető közleménnyel tudja informálni”, ezért többek között azt kívánják tőle, hogy a köznyelvi norma elsajátítása érdekében minél előbb vetkőzze le, felejtse el nyelvhasználatának nyelvjárásias sajátosságait. A köznyelvi norma és a tájnyelv viszonyával kapcsolatban egyetértetek *Lőrincze Lajossal* is, aki erről a következőket írta: „Kárral járna az is, ha az iskolákban a tájnyelven beszélő tanulókat egycsapásra le akarnók szoktatni nemcsak táji szavaikról, hanem olyan kiejtési jellegzetességeikről is, amelyet azok szinte képtelenek elhagyni, mert nem is hallják a különbséget a saját kiejtésük és a kívánt, követelt forma között. A nyelvjárás lekicsinylése, gúnyolása vagy pláne üldözése sok tanulóban gátlásosságot fejlesztene ki, vagy – ami ugyanolyan hiba – nyelvérzékük elbizonytalanodására, minden újnak a kritikátlan átvételére vezetne. A pedagógusnak ezt a kérdést szeretettel, tapintattal, messzemenő türelemmel, megértéssel kell kezelnie.” (9)

Meggyőződéssel vallom, hogy a köznyelvi norma elsajátítása és a nyelvjárásias beszéd elfogadása dolgában fontos, de nem megoldhatatlan feladat hárul a magyartanároknak. Nem megoldhatatlan, ha a tanár jó fölkészültségű, és megértéssel, szeretettel végzi munkáját, ugyanis a köznyelv és a tájnyelv – amint azt a magyar nyelv története mutatja – egymással szorosan összefüggő nyelvváltozatok. S nem arról van szó, hogy – átesvén a ló másik oldalára – mindent elfogadjunk és jónak tartunk, ami a nyelvjárásokban használatos. A tájnyelvnek minden olyan sajátosságát, amely nyelvhelyességi szempontból kifogásolható, a magyartanárnak ki kell javítania, és föl kell hívnia a tanulók figyelmét azokra a helyesírási hibákra is, amelyek a nyelvjárásias kiejtőmódban gyökereznek. Az iskola a köznyelvi normák szerinti szóbeli és írásbeli kifejezőmódra nevelje diákjait, de ne úgy, hogy nyelvjárásias beszédük minden vonását viasztasorítsa, ellenkezőleg: fogadja el a tájnyelv azon sajátosságait, amelyek a mindennapi nyelvhasználatukat gazdagítják, színesebbé teszik. Nemzetiségi, kisebbségi helyzetben pedig, ahol köznyelvünk közismerten kisebb

szerepre kényszerül, kevésbé tud teret nyerni, mint Magyarországon, még fokozottabban fontos, hogy az ottani magyar iskolákban elfogadják, őrizzék a helyi tájszólás sajátosságait, közösségformáló és közösségmegtartó erejét. Ott ugyanis a nyelvjárásokkal – mint Kiss Jenő írja – „legalább két presztízsváltozat áll szemben: az idegen államnyelv és az anyanyelvi köznyelv. Ebben a helyzetben a nyelvjárási beszédet bármely formában stigmatizálni annyit jelent, hogy nem annyira a magyar köznyelvnek, hanem az idegen államnyelvnek az elsajátítását siettetjük. Tévedés ne essék: ebben nem az a baj, hogy magyar anyanyelvű emberek megtanulják az államnyelvet. Hanem az, hogy nyelvjárásuk stigmatizálásával anyanyelvi komfortérzésük, hogy ne mondjam: nyelvi otthonosságérzetük sérül meg, következésképpen anyanyelvük visszaszorulása, illetőleg töredezése gyorsul föl. Tudomásul kell vennünk, hogy a magyarul beszélőknek száz-, meg százazrei vagy nyelvjárásban beszélnek magyarul vagy sehogy.” (10) A nyelvjárás – anyaországban és kisebbségi helyzetben egyaránt – olyan nyelvváltozat, amelybe ha valaki beleszületik, akkor azt – ahogy Somogyi Tóth Sándor az *Érdeklődés születése* című írásában megfogalmazta – életre szólóan elkíséri: „Nem a leglényegesebb, de a legszembetűnőbb emlék a szülőföldről: a beszéd. És persze több, mint emlék: a személyiség része. A tájnyelv dallama, a sajátosan perdülő hang – például a nyílt és a zárt »e« kontrasztja – amely a mélység és a magasság változatait csendíti meg a pesti ember fülének hajszájra azonos e hangban. Meghökkentő, hogy milyen szívósan tartja magát ez a nyelvdallam, alig koptatták az évtizedek, iskolák, más dallamú tájak, pedig küzdöttem ellene – minden »vidéki« küzd a maga harsány tájnyelve ellen, ha nem akarja, hogy megszólalását folyton attrakcióként figyeljék. És nemcsak ámulatra és felbuzgó szeretetre célzok, ha meglelem a somogyi beszéd ízeit. Illyés Gyula verse a Balaton-parti nőről sem csupán a ráismerést fejezi ki.

Füredőruhában széplépcsű nő –

Jó alakja az eleganciája.

Hogy ideillik. Mily »előkelő«!

S mi mindent mond el, ahogy a kisleány

pillantva elkiáltja:

»Hun mész te, Fercsi! Vigyázz, beeső!«

Hát igen. Az én somogyi szólásaimnál is megállnak olykor a pestiek. S a vajtűfülűek figyelnek. Mert: Hol csavarogtál? az nem ugyanaz, mint a: Hun kujtorogsz? És ha csakugyan van különbség, akkor az már nem csupán nyelvi különbség. Hanem az effajta sajátosságok könnyen utalnak a felfogásmód, a gondolkodás külön arculatára: költőiség, humor, névadó lelemény, konkrétság és hűség – ezek már valaminő »tájgondolkodás« színképét adhatják együttesen. És még többet is. A haza – az én hazám – képén, arcán egy vonást.

Úgy látszik: a tájnyelv színei, ízei és dallamai önkéntelenül, sőt az ember akarata ellenére is megőrződnek és még csak nem is szunyadoznak, hanem alakítva alakulnak jól fölismerhető személyiségjegyekké. Mégpedig életre szólóan.”

Jegyzet

- (1) Csák Gyula: *A sárréti ember*. Új Írás, 1973. 4. sz., 67. p.
- (2) Zalabai Zsigmond: *Hazahív a harangszó*. Madách Könyvkiadó, Bratislava, 1985, 105–106. p.
- (3) Duba Gyula: *Puruttya*. In: *A hűség nyelve. Csehszlovákiai magyar írók az anyanyelvről*. Összeállította: Zalabai Zsigmond. Madách Könyvkiadó, Bratislava, 1987, 171. p.
- (4) Márton Gyula: *Magyar nyelvjárás*. Cluj, 1972, 208. p.
- (5) Magyar Nyelvőr, 108. évf., 164. p.
- (6) Csák Gyula: i. m.
- (7) *Anyanyelvi tantárgypedagógia*. Szerk.: Nagy J. József. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982; Zsolnai József: *Beszédművelés kisiskoláskorban*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.
- (8) Magyar Nyelvőr, 108. évf., 168. p.
- (9) Fábrián Pál – Lőrincze Lajos: *Nyelvművelés*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980, 91–92. p.
- (10) Kiss Jenő: *Magyar anyanyelvűek – magyar nyelvhasználat*. Budapest, 1994, 75. p.

Diagnosztikus vizsgarendszer a miskolci Kazinczy Ferenc Általános Iskolában

„Nem az a mi igazi világunk, amit el kell fogadnunk,
hanem amit megteremtünk magunknak.”

Ranschburg Jenő

Iskolánk, a miskolci Kazinczy Ferenc Általános Iskola, a város legnagyobb lakótelepe, a 40 ezer lakosú Ávas-Dél építésének első szakaszában, 1975-ben épült. Tanulólétszámunk az utóbbi években 800 körül van, a tantestületünk 60 fős.

Iskolánkról

Az iskolánk tanulóit adó családok 80%-a a lakókerületünkben él, tízemeletes bérházi lakásokban. Közöttük a 4 fős család az általános.

A szülők 65-70%-a szakmunkás végzettségű, ma sokan munkanélküliek, hiszen városunk nagyüzemeiben dolgoztak. Körülbelül 10%-nyi az alacsony iskolázottságú szülők száma, akik szintén munkanélkülivé váltak, s 20%-nyi a vállalkozó és értelmiségi réteg. Ez utóbbi részben a tízemeletes házakban él, többségük azonban a zöldövezetben építkezett (Ávas-Észak, Görömböly, Miskolc-Tapolca, Mályi).

Iskolánk tanulói összetétele heterogén. Az utóbbi évek gazdasági változásai, problémái a mi térségünkben erősen éreztetik hatásukat; a családok élete zaklatott, magas az elvált szülők aránya is. A gyerekek az édesanyjukkal maradnak, akik sok esetben nem tudják segítség nélkül megoldani serdülő gyermekeik nevelését. A családok így mind a nevelés, mind az oktatás terén fontos szerepet szánnak az iskolának: igénylik a segítségnyújtást, a rendszeres együttműködését. A veszélyeztetett gyermekek aránya 10-12%.

1990 óta stabilizálódott a létszámunk, évfolyamonként 4-4 tanulócsoportot működtetünk:

- az „a” osztályok angol tagozatosak;
- a „b” osztályosok az anyanyelvet a Zsolnai-féle NYIK-program szerint tanulják;
- a „c” osztály általános tantervű;
- a „d” osztály kis létszámú – általános tantervű csoport.

(A „b” osztály kivételével a 2. osztály végén alakul ki a struktúra.)

Hét tanulócsoportunk iskolaotthonos keretben dolgozik, egyműszakos a tanítás, a „hetes óraterv” szerinti órák délelőtt folynak. Délután képességfejlesztő foglalkozások egészítik ki a tanítási órákat.

Helyi tanterv szerint a technika helyett háztartástant tanulnak a lányok, a fiúk a technikaórák egy részében a számítástechnikai alapismeretekkel ismerkednek.

A matematikában tehetséges tanulók minden évfolyamon kiscsoportos oktatásban részesülnek – tehetséggondozás céljából.

A képességfejlesztés keretében foglalkoznak a gyerekek népi táncsal, bábozással, rajzzal, angol és német nyelvvel; van énekkar, Beszélni nehéz! kör, továbbá a 3-8. évfolyamon heti 2-2 órában felzárkóztatás magyarból, matematikából, heti 1-1 óra tehetséggondozás magyarból.

Iskolánk körülményei, tárgyi feltételei megfelelőek az előbb vázolt pedagógiai munkához. Az iskola 2 épületből áll: a főépület 4 szintes, 20 tantermes; a tornatermi szárny 2 szintes, itt van a tornaterem öltözőkkel, a konyha az étteremmel, s fent tantermek, technikai műhelyek, zeneszobák vannak. (Iskolánkban működik még a miskolci Egressy Béni Zeneiskola kihelyezett tagozata – néhány tanszakkal.)

Az alsó tagozat osztályai a második emeleten tanulnak, elkülönítve az állandóan vándorló felső tagozatos tanulóktól. Az iskolaotthonos osztályok a legkedvezőbb körülményeket élvezik. Hét napközis csoportunk saját termében nyert elhelyezést.

Az 5–6. osztályosok osztálytermeikben tanulnak, csak a nyelvi, fizika-, matematika-, technika-, rajz- és testnevelésórákon mennek a szaktantermekbe; a 7. és 8. évfolyam tanulói óráról órára más-más terembe mennek, csak így tudjuk biztosítani a teljes körű délelőtti tanítást.

Pedagógiai munkánk személyi feltételei

a) A tanulói közösség szintjén

A gyermekközösség sok pedagógiai feladatot ad: neveltségi, magatartási és tanulmányi problémákkal küzdünk. A lakótelepi életforma, a családi nevelés hiányosságai, a nagy iskola kedvezőtlen hatásai – mind-mind hozzájárulnak jelenlegi helyzetünkhöz.

Az utóbbi években sokat foglalkozunk iskolánk belső életével, rendjével, az osztályközösségek tevékenységével. A városban szinte elsőként szerveztük meg az iskolapolgár jogán és választása útján szerveződött diákönkormányzatot, mely szervezi az ügyeletet, a szabadidős programokat, irányítja a tanulmányi versenyt, s igyekszik képviselni a diákkérdekeket, diákjogot.

Tanulmányi helyzetünk differenciált képet mutat:

- a tagozatos osztályok – jó képességűek lévén – kiemelkedő eredményt érnek el, versenyeket, pályázatokat nyernek, sikeresen szerepelnek városi, megyei, sőt nemegyszer országos szintű programokon, a beiskolázási arányuk is nagyon jó a gimnáziumokba, szakközépiskolákba;

- a Zsolnai-féle NYIK-es osztályokban egyaránt van jó és gyengébb tanuló, hiszen itt speciális pedagógia szerint folyik a nevelő-oktató munka;

- a másik két osztály általános tanterv szerint dolgozik, melyek közül az egyik kislétszámú (ebben a folyamatos továbbhaladás érdekében legalább az elégséges érdemjegy megszerzéséhez szükséges minimum-követelmény eléréséért dolgozunk, nemegyszer „gigászi küzdelemmel”).

Tantárgypedagógiai munkánkban nagy szerepe van a korszerű óravezetésnek, a folyamatos ellenőrzésnek, az eredmény- és teljesítménymérésnek.

b) A tantestület szintjén

Tantestületünk, mely a nagy létszámváltozás miatt állandó mozgásban volt – szinte leképezi a mai társadalmat. Összetételben (nők-férfiak aránya, korosztály, családi állapot) nem mentes a problémáktól: kevés a férfi pedagógus, több kollégánk egyedül neveli gyermekét, s az anyagi természetű gondok is feszültté teszik a hangulatot.

A tantestület szakmailag jó felkészültségű. A többség hivatásból végzi munkáját; szívesen – belső indíttatásból – képezi magát, a munkáját illetően igényes. Tantestületünket általában jellemzi az új iránti fogékonyság.

1987-ben bekapcsolódtunk a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszéke által segített önfejlesztő munkába. Az egyetem két kutatási programjában is részt vettünk:

- Pedagóguskutatás (1987–91);
- Autonómia, önállóság (1992–93).

Évente 5–6 tanítás nélküli nap keretében pedagógiai és szakmai napokat szervezünk. A pedagógiai napokon fejlesztési, nevelési feladatainkkal foglalkozunk; a szakmai napok a szakmai munkaközösségeké.

Testületünk méltó feladata ellátására, kész fejlődni, megújulni. Az elmúlt tanévekben az érdeklődés középpontjába kerültek az alternatív pedagógiák; érdeklődéssel foglalkozunk a humanisztikus iskolákkal, hisz magunk is egy gyermekközpontúbb intézmény kialakításán fáradozunk.

Az 1989–92. évi diagnosztikus vizsgakísérlés

A diagnosztikus pedagógiai értékelés elméletével a nyolcvanas évek közepén találkozunk. A kísérlet vonzó volt számunkra, mert önfejlesztő munkánkban éppen a követhető folyamatellenőrzéssel, az eredményméréssel foglalkoztunk.

Feladatlapokat készítettünk témazáró dolgozatokhoz, félévi és év végi felmérésekhez, ám szakfelügyelő segítségével sem sikerült feladatunkat – igényeink szerint – megoldanunk. S ekkor jött a „segítség”: az 1989–90-es tanév őszén a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézet kísérletvezetője felkínálta iskolánknak a *dr. Vidákovits Tibor* által irányított diagnosztikus vizsgarendszer kipróbálásának lehetőségét. Tantestületünk vállalta a feladatot, és a szülőket is sikerült elképzelésünk mellé állítani. Így a megyében a 3 referencia iskola egyike lettünk, s vizsgaeredményeink bekerültek az országos átlageredmények közé.

A vizsgatárgyakat és a vizsgában résztvevő osztályok számát illetően a kísérlet minden évben hozott valami változást.

Az első évben 2–2 osztállyal vettünk részt a 6. és 8. évfolyamon meghirdetett vizsgákon. (A szegedi József Attila Tudományegyetem ajánlása szerint.) A második évben – a tantestület javaslatára – valamennyi osztály vizsgázott a két évfolyamon. A 3. évben szintén minden osztályunk vizsgázott, de csak négy tantárgyból. (Ez szintén központi irányítás szerint történt, hiszen az előző évek tapasztalata alapján a tanulók többségének megterhelő volt a sok vizsga.)

Tapasztalatainkat az alábbiakban összegezem:

A pedagógiai folyamatban ez az értékelési rendszer jó lehetőséget kínált a tanárnak a rendszerezésre, megkönnyítette a tanulásirányító munkát, a diagnosztizálással mélyebb információkat szerzett a tanár a tanulók felkészültségéről, realisabb volt a tanár értékelése és önértékelése, s a rendszer a tanuló osztályozásához is segítséget nyújtott.

A vizsgaeredményeket szakmai közösségekben dolgoztuk fel, s azok a tanulók értékelésében egy érdemjegyként (dolgozat, felelet) jöttek számításba.

Sikerült elősegítenünk, hogy – mindkét évfolyamon, de elsősorban a 8. osztályban – „megmaradt” a tanulási kedv, hiszen a tanulók „komolyan vették” az év végi megmérettetést.

Iskolánk életében jelentős eseménnyé vált a vizsga, s a tanárok és a tanulók részéről egyaránt gondos felkészülés előzte azt meg. Nehézsége miatt tiszteletet parancsolt, készülni kellett rá, és dicsőség volt rajta jól szerepelni. Az ünnepélyes külsőségek tovább fokozták hatását.

A szülők, tanulók többsége elfogadta, elismerte a fejlesztési szándékat, az erőfeszítéseket, bár a tanulók védelmében elhangzott a „felesleges stresszhelyzet” kritikája is.

A 3 éves kísérlet 1992 szeptemberében lezárult. Az országos eredmények ismeretében elkészült a tapasztalatok összegezése, eredményeink értékelése. (A megyei tapasztalatok kiadványban jelentek meg a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézet gondozásában.)

A kísérlet tapasztalatai meggyőzőek voltak.

Mindannyian megtanultuk a vizsgáztatást, amely nemcsak a tanév végi számonkérést jelentette számunkra, hanem az egész éves munkánkat meghatározta:

– céltudatosan rendszereztük a tanulók ismereteit; áttekinthető vázlatokat készítettünk, sőt a felső évfolyamokon ezeket önállóan is készítettük;

– gyakoroltattuk a szóbeli felelést – feleletterv alapján;

– gondosan vigyáztunk az időtervünk betartására;
– folyamatosan fejlesztettük tanulóink képességeit, készségeit (pl. olvasás, versmondás, számolás, térképen való tájékozódás stb.).

Ezek után már nem volt többé kétséges, folytassuk-e a megkezdett utat. Az 1992–93-as tanévet a helyi vizsgarendszer kidolgozására fordítottuk.

A szakmai munkaközösségek – az összehasonlító elemzés után – döntöttek a helyi rendszer kialakításáról.

A helyi vizsgarendszer kidolgozása és gyakorlata

Tantestületünk a JATE által kidolgozott diagnosztikus pedagógiai értékelés folytatását határozta el.

Továbbra is a 6. és 8. évfolyam mérését, értékelését végezzük az alábbi indokok alapján:

– a jelenlegi tantervi ismeretek rendszerében a 6. és 8. évfolyam szakaszhatár, s mint ilyen, átfogó rendszerezést tesz szükségessé;

– az új közoktatási törvény és a NAT, továbbá a 6. osztályos gimnázium terve ezt a szakaszolást erősíti (1–6. évfolyam: elemi szint);

– a 8 évfolyamos általános iskola fennállásáig az általános iskola befejezésekor indokolt egy átfogó rendszerezés, felkészülés a középiskolai felvételikre, s a vizsgára való felkészüléssel biztosítani kell az egész évi folyamatos tanulást és a kitartó munkát.

Mindezek után döntés született a vizsgatantárgyak kiválasztásáról is. Kötelező és kötelezően választható tantárgyakat neveztünk meg. Követtük a 3. kísérleti év gyakorlatát: 4 tárgyból történő vizsga mellett döntöttünk, az alábbiak szerint:

a 6. évfolyamon:

– kötelező a magyar irodalom szóbeli vizsga és a matematika írásbeli;

– kötelezően választható 2 tantárgy (a történelem, földrajz, fizika, biológia tárgyak közül);

a 8. évfolyamon:

– kötelező a magyar irodalom, a történelem szóbeli és a matematika írásbeli;

– kötelezően választható 1 tantárgy (a földrajz, biológia, fizika, kémia tantárgy valamelyike).

A vizsgatárgyak kiválasztásánál a következő szempontok érvényesültek: kötelező tárgyként adjanak számot a tanulók mindazon ismeretekről, melyek alapismeretet tartalmaznak, s a továbbtanulásnál szükséges tudást biztosítják.

A vizsgázás módjának kiválasztásánál pedig a szóbeliség és írásbeliség egyensúlyát igyekeztünk biztosítani. A fenti döntések után megállapodtunk a vizsga időpontjában és annak időtartamában.

Fontosnak tartottuk, hogy a tananyag elsajátítására megfelelő idő álljon a tanulók rendelkezésére, ezért erre május végéig biztosítottunk időt. A vizsga hetét június első napjaira jelöltük ki. Erre az időpontra mindkét évfolyamon be kell fejezni az új anyag feldolgozását, s néhány óra ismétléssel kell felkészíteni a tanulókat az ellenőrzésre.

A vizsgára való jelentkezés írásban történik, s azt a szülő aláírásával kell ellátni. A jelentkezést minden év március 31-ig – az osztályfőnök és a szaktanárok segítségével – az igazgatóhelyettes bonyolítja le.

Március 31-e után ismertté válnak a tanulók számára a szóbeli vizsgák témái, s április 30-ig az írásbeli teszteknek a szakmai munkaközösség általi összeállítása is megtörténik.

A vizsga tantárgyai, feladatsorai

Szóbeli vizsga tartalma

Magyar irodalom 6. osztály:

A szóbeli vizsga tételeit a szegedi feladatok alapján állítottuk össze, de azok szövegét átalakítottuk, hogy az a tanulók számára is közérthetőbb stílusú legyen, sőt a gyengébb képességű osztályokban a tételek számát is csökkentettük. Természetesen a törzsanyag ismeretét mindenkitől számonkérjük.

A tételek továbbra is 4 részből állnak:

- A feladat: az 5. osztályos anyag;
- B feladat: a 6. osztályos anyag;
- C feladat: memoriter (vers- vagy prózamondás);
- D feladat: az adott szöveg kifejező olvasása.

Az 5–6. osztályos anyagból számonkérjük a népköltészettről tanultakat, a középkor neves magyar költőinek, továbbá *Csokonai* és *Fazekas* műveinek, a kötelező olvasmányoknak, *Petőfi: János vitéz* és *Arany: Toldi* című elbeszélő költeményeinek és néhány klasszikus elbeszélésnek az ismeretét, melyek a gyermekhősök témakörén belül maradnak.

A 6. évfolyamon a szóbeli történelem vizsga nem kötelező, de tanulóink szívesen vállalják, hiszen a tananyag a magyar történelem legszebb időszakát öleli fel.

A vizsga A és B kérdésekből áll. Az A tételsor a 6. osztályos anyag: a feudalizmus Európában és Magyarországon: az államalapítástól a *Rákóczi*-féle szabadságharcra bezárólag.

A B tételek az 5. osztályos ismeretekre utaló kérdéseket tartalmaznak.

Magyar irodalom, 8. osztály:

A javasolt 48 tétel felhasználásával a szakmai munkaközösség egy 25 tételből álló vizsga feladatsort állított össze a 7. és 8. osztályos irodalmi ismeretekből. Minden tétel A, B és C feladatokat tartalmaz:

- A feladat irodalmi mű, író, költő bemutatása;
- B feladat irodalomelmélet;
- C feladat memoriter (kötelező versek és prózai alkotások bemutatása).

Történelem, 8. osztály:

A vizsgakérdések megegyeznek a szegedi tételsorral. A 30 tételből a szakmai munkaközösség 25-öt választott ki, melyekben arányosan szerepelnek a 7. és 8. osztályos témák.

A szóbeli felelés követelményei:

a) minden tanuló a tétel kihúzása után felelettervet készít;

b) a felkészülés időtartama: kb. 10 perc;

c) a témáról a tanuló 4-5 perces feleletet ad, melyet képességének megfelelően, összefüggően mond el.

Megfigyelési szempont: pontosság, világos, szabatos mondatalkítás, a szakkifejezések helyes használata, továbbá a logikus következtetés, a gondolatok rendezettsége; memoriternél a szövegűség és az érzelmi átélés.

Az írásbeli vizsgatesztek tartalma

Matematika, 6. osztály:

A 6 változós feladatsorból a szakmai munkaközösség a következőket választotta ki:

A-1, B-4, C-1, D-4.

Ezek a feladatsorok lefedik a tantervi követelményt.

Biológia, 6. osztály:

A többváltozós feladatsorból szintén 4 féle feladatsor került kiválasztásra:

A, B, C, D.

Földrajz, 6. osztály:

A hasonló nehézségű és a törzsanyag ismereteit számonkérő feladatlapok a következők: az E1, F2, G1, H1 jelű változatok.

Fizika, 6. osztály:

A kiválasztott tesztek: A-3, B-1, B-2, C-1.

Matematika, 8. osztály:

A szakmai munkaközösség 4 változós feladatsort emel ki a tantervi anyag számonkérésére: az A, C, D, F jelű változatokat.

Ezek 50 pontos feladatsorok, s lefedik az általános iskolában tanultakat.

Kémia, 8. osztály:

A 12 változós kísérleti anyagból a következő 4 került a felmérésbe: A, B, C, D.
Ezek a feladatok többnyire hasonló nehézségűek.

Biológia, 8. osztály:

A tételek közül az A, F, I, J jelű változat képezi a vizsgafeladatot az évfolyamon.

Földrajz, 8. osztály:

Az A, C, D, E jelzésű feladatlap a vizsgateszt.

Fizika, 8. osztály:

Fizikából a B, G, H, I jelű tesztek kerülnek megoldásra.

A feladatok kiválasztásánál figyelembe vettük a 3 kísérleti tanév tapasztalatait:

- a sokváltozós tesztek közül minden esetben 4 feladatsort választottunk ki, hogy elkerüljük a nagy szóródást, s egymással összehasonlítható eredmények születhessenek;
- mindenkor igyekeztünk hasonló nehézségű feladatsort kiválasztani – szintén az összehasonlíthatóság biztosításáért;
- továbbá úgy történt a feladatlapok kiválasztása, hogy azok lefedjék a tanult ismereteket;

– s arra törekedtünk, hogy a feladatsorokban megközelítően arányos legyen az előző és az adott tanév ismeretanyaga.

A feladatok elemzéséből megállapíthatjuk:

- hogyan teljesítették tanulóink a tantervi követelményeket – szóban és írásban;
- mely témakörök ismeretanyagát illetően voltak a legeredményesebbek vagy a leggyengyebbek;
- milyen feladatok maradnak – a felmért hiányosságokból eredően – a következő tanévre.

A vizsgák legkedvezőbb időpontjaként a június első hetét jelöltük ki. Május végéig befejeződik az új anyag feldolgozása, s ezzel párhuzamosan megtörténik a vizsgára való felkészítés is, ami a szóbeli vizsgák esetében rendkívül fontosnak tűnik, hiszen ez a számonkérési forma szokatlan a tanulóknak.

A tanárnak kötelessége:

- tételek ismertetése;
- a vázlatok megbeszélése;
- a szükséges segédletek biztosítása (pl. térkép, időtáblázat – történelemmel; irodalomelmélet – irodalomnál);
- a tanulók felkészülésének ellenőrzése (szúrópróbaszerűen meggyőződni a folyamatos munkáról).

Az írásbeli vizsgatesztek megíratása előtt is biztosítani kell az ismétlés, továbbá az ismeretanyag rendszerezésének és a szükséges típusfeladatok gyakorlásának a lehetőségét.

A vizsgahét

Az írásbeli és szóbeli vizsga idején – 4 napon keresztül – az érintett osztályok vizsgarend szerint dolgoznak, a többi osztály órarend szerint – természetesen erre az időszakra külön órárend készül, s az egész tantestület (és felső tagozat) közreműködik a zavartalan munka érdekében.

Az írásbeli vizsgatesztek megoldása az 1. tanítási órában történik. Utána 9 órától kezdődnek a szóbeli magyar és történelem vizsgák.

A vizsgáztatás a „Szabályzatban” rögzített módon zajlik: az írásbelit egy tanár felügyeli, a szóbelit az illetékes szaktanár vezeti, az igazgatóság vagy a munkaközösség-vezető, illetve az ő megbízottjának elnökletével.

A vizsgát ünnepélyes keretek között rendezzük meg:

- köszöntjük a tanulókat, s kérjük a többiek segítő együttérzését, fegyelmét;
- tanár, diák ünnepi ruhát ölt;

– a tantermet virággal, terítővel tesszük barátságosabbá;

– a tanulók üdítőt kapnak a szóbeli vizsgákon.

A vizsgahét befejezésekor értékeljük tanulóink teljesítményét, bizonyítványukhoz megkapják mellékeltként a Tanusítványt, mely eredményeiket tartalmazza.

Összegezés, tapasztalatok

A 3 éves kísérleti időszak elegendő tanulóidőnek bizonyult a „technikája” elsajátításához.

A legnagyobb feladatot a munkaszervezés, a koordinálás jelentette. Köszönetünket fejezzük ki a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézetnek, ugyanis a kísérlet után is megkapjuk tőlük a feladatlapokat.

A tartalmi munka eredményei:

A tanulók választása

A tanulók tanáraik, szülei segítségével választanak „vizsgatárgyakat”, figyelembe véve érdeklődésüket, eredményeiket, továbbtanulási szándékukat, továbbá:

– az osztályfőnök tantárgyát magas százalékban választják;

– annak a tanárnak a tantárgyát választják, akit segítőkészségéért szeretnek.

Tanulóink megállják helyüket a vizsgákon, a tagozatos osztályok tanulói komoly felkészüléssel kiemelkedő teljesítményeket nyújtanak, a gyengébbek is igyekeznek, s a minimumszint elérésével igazolják egész éves munkájukat.

A 6. osztályos vizsga jelzés a tanárnak és a diáknak egyaránt a tekintetben, hogy hol kell a jövőben pótolni a hiányosságokat, miközben a diákok rutint szereznek az egyéni megmérettetésüket illetően. A 8. osztály végén pedig meggyőződhetünk, milyen ismeretek birtokában hagyják el tanítványaink az általános iskolát.

A vizsga elősegíti továbbá a 8. osztályosoknak a tanév végéig tartó tanulását. A 8. osztályosok vizsgateljesítménye – általában – megegyezik a tanulók átlagos tanulmányi eredményével, csak 1–2 tanuló esetében jobb vagy gyengébb annál az eredmény.

A szülők is elfogadják teljesítménymérésünket, s gyakoroltatással, a szóbeli tételek kiértékelésével stb. igyekeznek segíteni gyermeküket.

Hogyan épül a felmérés az iskolai teljesítménymérés rendszerébe?

Iskolánkban közel 10 éves hagyománya van a felméréseken alapuló teljesítménymérésnek. Az 1990-ben készült 3 éves pedagógiai program már a 8 évfolyamra szóló rendszert tartalmazza.

Íme:

– az 1. és 3. évfolyam év végén: matematika; szövegértés; nyelvtan;

– a 2. és 4. évfolyam év végén: matematika; szövegértés; nyelvtan;

– az 1–8. évfolyam év végén vagy az év elején: hangos olvasás felmérés;

– 6. és 8. évfolyam végén: vizsga.

Hogyan tovább? Essék néhány szó a fejlesztési elképzelésekről is.

Mindaddig, míg lehetőségeink megengedik, fejlesztjük vizsgáztatási rendszerünket. Ehhez részben felhasználjuk a kísérlet tapasztalatait („készsgtárgyak” esetében), részben saját szerkesztésű feladatlappal bővítjük annak tartalmát (pl. nyelvtani tudás mérése).

A „készsgtárgyak” területén eredményes volt az osztályvizsga, bemutató jellegű foglalkozás.

Minden fejlesztés, feladatbővítés átgondoltságot és nevelői összefogást kíván, melynek eredménye mindannyiunkat gazdagít, a pedagógiai folyamatban pedig egész tevékenységünk megújítását biztosítja.

Az értékelésről

A kutatás és gyakorlat örökzöld témája az értékelés, elsősorban nemcsak azért, mert régen felismert gondokat görget maga előtt a közoktatás, hanem azért is, mert a társadalmi, gazdasági változások erőteréből az iskola sem tud kiszakadni, s új helyzet, más prioritási sor jött létre, mely kérdések az értékelés gyakorlatát is érintik. Másrészt több jele látszik annak, hogy az ágazati kormányzat végre teszi a dolgát, s révbe tud juttatni stratégiai döntéseket (közoktatási törvény módosítása, NAT stb.). A tennivalók és lehetőségek sokrétűek, átgondolásuk indokolt a gyermek, a pedagógus, az intézmény relációjában (szintjén) is.

A tanulók értékelése

A pedagógiai munka szerves része a tanulócsoportok, esetleg egyes rétegek, csoportok vagy az egyének fejlődésének figyelemmel kísérése, értékelése.

Az értékeléshez kevés megbízható támpont áll a pedagógus rendelkezésére. Az esetek többségében egy látens módon létező norma az összehasonlítás, így az értékelés alapja, más esetekben pedig a társak – az osztály –, illetve az évfolyam-teljesítmények jelentenek viszonyítási pontokat, szűkebb sávon pedig az adott kritériumoknak való megfelelés a mérce. Talán már nem is oly távoli a jövő, amikor a mainál sokkal használhatóbb – tevékenységekre, működésre bontott – követelményrendszer irányítja a pedagógiai munkát, illetve szolgálja az értékelést.

Tudnunk kell, hogy az értékelési hatások fontosak a gyermek számára, a személyiségben összegeződnek, megerősítik, elmarasztalják vagy korrekciókra készítik őt tanulási erőfeszítéseiben, pontosítják az énképét. Mi, pedagógusok, azért gyakoroljuk az értékelést, mert hiszünk annak a tanulóra, tanulásra gyakorolt hatásában.

Alapvető követelmény, hogy az értékelő hatások a megszerzett tudást értékeljék, hogy további erőfeszítésekre ösztönözzenek, hogy annak lehetőségét és értelmét mutassák.

A gyerekek teljesítménye gyakran hullámzó; vannak, akik ezeket az egyenetlenségeket önállóan, esetleg tanári, szülői vagy más külső segítséggel képesek kisimítani, vagyis későbbi tudásukat már nem tükrözik a folyamatban megszerzett osztályzatok. A pedagógiai szabadság lehetővé teszi, hogy a tudás legyen az értékelés alapja – természetesen nem tagadva ezzel a rendszeres tanulásra való ösztönzés értelmét. Az egyenlőtlen fejlődés, a másság egyaránt vezethet azonos szintű, illetve azonos értékű tudáshoz. Akár az utolsó órán is lehetőséget kell adni a javításra, a tudás felmutatására, ezt az utat kell megnyitni a gyerekek előtt és akkor nem az osztályozó értékekleték liberalizmusának szintje lesz – szélsőséges esetben – a minősítés alapja, hanem a pillanatnyi tudás.

Az értékelés visszahatása a tanulási folyamatra jelentős lehet. Biztosan gazdagítani lehetne, illetve kellene annak információtartalmát, ösztönző jellegét, orientáló szerepét, akár a pedagógus, akár a tanuló, akár a szülő viszonylatában. Vannak meggyőző tapasztalataink e tekintetben is.

Ha az egyik cél a minél gazdagabb tudás megszerzése, birtokba vétele, akkor az egész folyamatnak, a tanulás-tanítás egységének, a tanulásszervezésnek, a társak közötti

együttműködésnek, a motivációs rendszernek, az értékelési rendszernek is ezt kell szolgálnia, természetesen egyénekre, rétegekre, csoportokra szabottan, már csak azért is, mert a tudás egy része nagyon is egyéni, de az alkalmazásban a kommunikáció eszköze már gyakran a tudás, avagy az alkalmazáshoz az együttműködésen át vezet az út.

Napjainkban e tekintetben is régen várt szakmai fejlesztések vannak folyamatban.

A szakaszáró követelmények megadásával, a diagnosztikus pedagógiai értékelés, illetve az alpműveltségi vizsga, valamint a helyi értékelési rendszerek egyedi próbatételei, avagy a kétszintű érettségi vizsga várhatóan a tanár-diák, illetve a diák-diák kapcsolatokat, továbbá az intézményhez tartozást, a kötődést úgy fogják módosítani, hogy a diákok saját vagy közös programként értelmezik a vizsgákra, mérésekre való készülést, s ehhez segítségül veszik az intézmény tárgyi, személyi stb. adottságait.

Ebben a viszonyrendszerben a pedagógus tanulásszervező tevékenysége, illetve a tanulók közötti együttműködés, az okos intézményhasználat – az ehhez szükséges sajátosságokkal együtt – felértékelődik.

A pedagógus értékelése

A pedagógus munkájának külső szabályozása ma alig említhető, illetve rendkívüli szélsőségek fordulnak elő e tekintetben. A közoktatási törvény módosítása, a NAT célba juttatása, a működési feltételek biztosítása, a jó színvonalú pedagógiai munka megteremtése egyszerre adhatna perspektívát és szabadságot a helyi feltételekhez illeszkedő pedagógusi munka számára. Az eredmények már a bemeneti tényezők által is determináltak, de még mindig jelentős mozgástér marad a folyamat szempontjából. Az előremenetelnek a folyamatban kell gyökeret eresztenie. Ehhez a pedagógus számára mindenekelőtt – lehető, elérhető, kölcsönözhető, a szakmai csoportokból előhívható – szakértelem szükséges, másrészt a helyi pedagógiai program keretei közötti szabadság a sikeresnek gondolt tanítási stratégiák kidolgozásához, a napi munkához. Harmadrészt egy tisztességes konszenzus, amely a szabadsághoz, a bizalomhoz a felelősséget kapcsolja hozzá. Így jutunk el az eredmények, a kimenetvizsgálatok vállalásához.

A vezető(k) szerepe átértékelődik. Hivatásszerű munka mellett indokolatlan, sőt megálázó lehet a hatalmi pozícióból gyakorolt, kiszámíthatatlan, időben rosszul alkalmazott vezetői ellenőrzés. Természetesen ettől még szükséges lehet a vezetői tájékozódás – akár a folyamatban is, de célszerűbb, ha ez a pedagógus részéről történik –, olyan időpontban, amikor a kívánt tanulói sajátosságok kialakultak, tehát amikor már az egyes tevékenységek során érzékelhetők. Ezek az órák, foglalkozások akár több fős – referens szakmaiságú kör – részvételét is lehetővé teszik. A látogatási tapasztalatok lényegileg nem célpontok a megbeszélés számára, sokkal inkább empirikus alapot jelentenek egy gazdag tartalmú – a látottak pedagógiai üzenetétől nem független – beszélgetéshez.

Az említett gondolatok azt a meggyőződést erősítik, hogy a pedagógust közvetetten kell kötelezni, azaz vállalásai révén saját magát kötelezze el a tudatos, eredményes, hatékony munkára való törekvés és az eredmények vállalása mellett. Ha azt szeretnénk, hogy a gyerekek humanizált viszonyok részesei legyenek – minden téren –, akkor az első lépés, hogy a pedagógust is ilyen viszonyrendszerbe kell helyezni.

A kimenetvizsgálatok rendszere kiépülni látszik. Megfelelő infrastruktúra és szakmai fejlesztés elengedhetetlen ehhez. Az Országos Közoktatási Értékelési Központ mellett indokolt lehet néhány fejlesztési munkahely működtetése – pl. a JATE Alpműveltségi Központ –, s elengedhetetlen a megyei pedagógiai intézetek felzárkóztatása a feladathoz. Ám a szóban forgó intézmények a rendszer kiépüléséig sincsenek tétlenségre kárhozthatva. Az általános iskolai 6. és 8. osztályok számára készült diagnosztikus alapképességek mérését szolgáló eszközök, mérésmethodikai információk is igényelhetők.

Nagyon aktuális tehát, hogy a helyi értékelési rendszerek kialakulásának útján a kezdeti lépéseket megtegyük, hogy ezáltal mint a pedagógiai program összetevőjét jelentő

elem bővítése, korrekciója lehessen csak majd a feladat, addig viszont objektív felmérések lehetőségével gazdagíthatjuk a helyzetelemzéseket.

Az intézmények értékelése

Az intézmények értékelésének törvényi szabályozása kidolgozott. A külső szakmai vizsgálatok feltételei gyakorlatilag nem biztosítottak (szakértők hiánya, infrastrukturális gondok, anyagi források stb.). A törvényességi ellenőrzést a fenntartó önkormányzatok ellátják. Az iskolaszékek működése, tájékoztatottsága még nem szolgált mindig és mindenütt elég alapot az értékelésben történő szerepvállaláshoz.

A helyi oktatáspolitikai feladata olyan működési, szolgáltatási feltételek biztosítása, amelyek például egy város szintjén közelednek az egyes gyermekek fejlődési, fejlesztési esélyeihez. Ma, amikor az intézmények a helyi tantervkészítés (vagy választás) előtt állnak, amikor viszonylag nagyfokú a pedagógiai szabadság, megnő a vezetés, a testületek felelőssége. Nem mindegy, hogy csak úgy elszáll-e az idő az intézmények fölött, avagy sikerül-e definiálniuk önmagukat. Ha záros határidő nem is sürgeti a pedagógiai programok kidolgozását, ezt a lélegeztvételnyi időt igenis fel kellene használni arra, hogy átgondoljuk jövőt érintő dolgainkat. Mindez egy tendenciában is elemzett helyzetképet jelenthet, illetve azokat a pedagógiai elveket, amelyek megtapadtak intézményünk gyakorlatán, ám továbbfejlesztve a helyi nevelésfilozófia pillérei lehetnek; és jelentheti a további bemeneti tényezők számbavételét is (belső struktúra, NAT, helyi tanterv, tantervi rendszer, óratervek, testületi jellemzők, kliensi igények, vállalások, pénzforrások, szociális klíma, működésbe hozható egyéb adottságok stb.).

Ezekre az adatokra, elemzésekre épülhet a pedagógiai program, s annak kibontása, feladatokká, elvárásokká való átalakítása, időbeni elhelyezése történhet meg a munkatervekben.

Az intézmény értékelésének egyik eszköze: az intézmény önelemzése, önértékelése.

Az említett dokumentumok és a tényleges eredmények közötti kapcsolat jelezheti a hatékony működést, a reális tervezést, de feltárhat gondokat, korrekciós igényeket, forrásszükségleteket stb. is. Az intézményelemzés, -értékelés annál is inkább lehet helyi, mivel az értékelés alapja a „hozzáadott érték vizsgálata”, vagyis annak feltárása, hogy a bemeneti tényezőkkel számoló pedagógiai folyamat milyen változásokat eredményezett.

Külső szakértők közreműködése segíthet a feltárásban, elemzésben, a stratégiai célok mérlegelésében, az indokolt fejlesztések számbavételében, de nem függetleníthető a helyi együttműködéstől, sőt annak segítője lehet csak.

Az önvizsgálat, avagy a szakértői vizsgálat számára egyaránt figyelemre méltó szempontok lehetnek a következők: *tudásközvetítés; képességfejlesztés; értékszocializáció; szociális ellátás; hátránykompenzálás; tehetségfejlesztés; iskolai közérzet (gyermek, pedagógus); kliensi elégedettség.*

Az intézményelemzés, -értékelés elsősorban a működési jellemzőkre, a kihívásokra való érzékenységre, az elért eredményekre – változásokra – irányul. A versenyképességet nagyon is tettenérhető sajátosságok alapozhatják meg. Ilyenek például: *humanizált viszonyok; a szülői, kliensi elégedettség; a viszonylag jó teljesítmények; a fejlesztési esélyek; a tevékenységgazdagság; az autonómia; a szakmai elismertség, progresszió stb.*

A fenti gondolatok remélhetőleg szemléltetési, közvetítési országos és megyei szakmai műhelyek tapasztalatainak, fejlesztési törekvéseinek, illetve eredményeinek, s jelzik, hogy a pedagógia számára is „helyzet” van, és arra biztatnak, hogy helyileg is vállalni kell a progressziót, illetve hogy „használjuk az időt”.

Romák az Esély iskolában

Hányszor mondjuk életünkben: de jó is lenne újrakezdeni. A felnőttek ritkán adatik meg az a lehetőség, hogy akár egy kicsit is visszaforduljon, előző tapasztalatait felhasználva új lappal kezdjen, de a gyerekek és az ifjúnak intézményesen kellene biztosítani ezt a sanszot, mert ez a tanulási folyamat egyik fontos eleme. A játék is erre épül, és nincs szocializáció a próba-tévedés módszere nélkül. Miért hát, hogy az iskola szigora épp ezt a legfontosabb nevelési lehetőséget szorította ki, és helyettesítette a felnőtt társadalom türelmetlen, már-már bosszúvá fokozódó felelősségrevonásával, a büntetést megbélyegzéssé növelő ítéletével. Így születnek a csínytevések kis hőseiből iskola rémei, a felnőttek szabályait nem mindig értő ügyetlenekből kitalasztottak, elmagányosodók, akik szükségképpen másfajta identitást keresnek, és találnak előbb-utóbb.

Ha újrakezdhetnék! Ha csínytevéseik emléke nem sújtana rájuk naponta! A „Na, ugye megmondtam”, a „Már megint te vagy” falakat építő ítélete oly gyakran rekeszti ki őket, hogy már nem is kívánnak beletartozni abba a közösségbe, amely merő jobbító szándékú büntetésből vetette ki őket, de jobbulásukról hamarabb lemondott, mint ahogy megtaníthatna vona nekik, hogy mit kell tenniük, mit vár tőlük.

Kiknek ad esélyt az Esély iskola?

A szakiskola alapításakor, 1990-ben könnyebb volt ezt megfogalmazni, mint most. Akkor csak meghirdettük, hogy mindenkit várunk, aki máshová nem jutott be, és tovább akar tanulni, szakmát akar szerezni. Szakmát kínáltunk a nyolc általánost végzettnek és az érettségizettnek egyaránt. És jöttek a jelentkezők. Az első évben a 30 tanulóra tervezett kísérlet három hét alatt 120 jelentkezőre dagadt. A következő évben 547, majd 1000, és 1993-ban 1200 volt az iskola létszáma Budapesten, immár kihelyezett tagozataival együtt. Hamarosan jöttek a vidéki kollégák is. Már az első évben két követő iskolánk alakult Dunántúlon. 1993-ra számuk 40-re növekedett, és a vidéki tanulók száma 7000 fölött volt.

Azt hittük, iskolát alapítunk, és hogy menedéket hozunk létre olyan fiataloknak, akik eddig valami okból nem tudták kibontakoztatni képességeiket, talán már le is mondtak arról, hogy sikeresek legyenek,

de azért mégis megpróbálták, még egyszer, már csak azért is, hogy ne legyenek az utcán. Adtak maguknak egy utolsó esélyt, vagy besodródtak a szüleik, tanáraik révén, nem remélve jobbat, mint eddig. Parkolópályára szántuk őket, és ők is magukat, de a legtöbb esetben start lett belőle. Mert többnyire tudtak élni a lehetőséggel, szinte kivétel nélkül, mindegyikről kiderült, hogy tehetséges, kezük alatt kiállításra illő népi iparművészeti remekek születtek vizsgamunkaként. Ha van tehetséggondozás, kell hogy legyen tehetségmentés is – gondoltuk –, és íme, sikerült! Nem volt nehéz bebizonyítani róluk, hogy képesek annyira, mint bárki más, és ezzel visszakapták a hitüket önmagukban, az önbecsülésüket. Tulajdonképpen csak később, a feladatok végrehajtásának értékelésekor kezdtük figyelni tanulóink rétegzettségét, amely ma a demográfiai hullám levonulásával egy kicsit változott ugyan, de az érdeklődők számát illetően még inkább növekedésről számolhatunk be, mint csökkenésről. Diákjainkat leginkább problémáik szerint lehet csoportosítani, amely problémákra nálunk keresik a megoldást.

Így tőlünk várnak esélyt az alapiskolai végzettséggel rendelkező hátrányos helyzetű fiatalok, akik:

- beilleszkedési nehézségekkel küzdenek más iskolákban;
- sikertelenek a tanulásban;
- pályaválasztási kudarcuk voltak-vannak;
- szakképzetlenségük miatt nem tudnak érvényesülni;

– bármely okból visszakényszerülnek az iskolapadba.

Az érettségizett pályakezdők, akik többsége szintén hátrányos helyzetű, mert:

– nem vették fel egyetemre, főiskolára;

– tanulmányi eredményei miatt nem is készül felsőfokú intézménybe, de a munkával kapcsolatos szellemi igényeinek megfelelően nem tud elhelyezkedni szakképzés nélkül, sőt gyakran sehogy sem tud munkát kapni;

– tisztos kézműves szakmára készült eleve, és keresi azt a foglalkozást, amelyben középfokú műveltségét is kamatoztatni tudja;

– elkötelezett a népművészetnek, iparművészeti ambíciói vannak, de nincs elég bátorsága, önbizalma, hogy jelentkezzen is Iparművészeti Főiskolára.

A munkába visszatérni kívánók:

– munkanélküli státusból átképzéssel visszatérők;

– gyermekgondozási szabadságról visszatérők;

– munkanélküli ellátmányban már nem részesülők, a munkaerőpiacon szerzett kudarcuk után függetlenebb munkaformát keresnek maguknak.

Összefoglalóan mindhárom csoport nevezhető hátrányos helyzetűnek, még akkor is, ha nem mind tartoznak a lelegesettebb rétegekhez. Természetesen vannak közöttük cigányok, nem is kevesen, de itt, ezen a ponton nem szeretném kiemelni őket, mivel a fenti problémamegközelítés szerint nem különíthetők el a csoport többi tagjától. Mindegyikük életében ott találjuk a megtorpanást, amelyen át kell segíteni őket – akár egy nyolc általánost be nem fejezett romáról, akár szakközépiskolában érettségizett pályakezdőről legyen szó –, a probléma egzisztenciális oldala az egyén számára kezelhetetlen, intézményesen kell megoldani. Erre vállalkozik ez az iskola és az alapítvány.

Kik, mitől hátrányos helyzetűek?

Csoportjuk jóval nagyobb és összetettebb, mint gondolnánk. Egy-egy probléma mentén lehet felfigyelni legfontosabb gondjaira, de többségük sorsát, esélyeit többfajta hátrány határozza meg, amelyek

– mint a hínár – egyre szövevényesebben fonják be életüket.

A szellemi-, a mozgás- és érzékszervi fogyatékosok, közülük sokan – főképp a két utóbbi csoportba tartozók – igen jól megállják a helyüket iskolánkban, és kézműves szakmát szereznek igen magas színvonalon, gyakran felülmúlva az ép értékűeket.

A pszichoorganikus szindrómában szenvedők, enyhe – többnyire szülési sérülésből kifolyólag – fizikai és lelki hátránnyal küzdik végig iskolai éveiket. A fogyatékosok iskoláiban túl jönnek számítanak, a normál iskolákban nehezen bírják a tempót. Ők a „nehezen nevelhetők”. Talán számukra a legfontosabb ez az iskolatípus, mert a megfelelő bánásmód mellett teljes értékű felnőtté válhatnak minden tekintetben. A műhelyben igen jók. A közismereti órákon még vissza-visszatérnek az általános iskola rossz közérzetének emlékei, de becsülettel végigküzdi az elméleti órákat is, sőt továbbtanulásra jelentkeznek, érettségizni akarnak, és többségüknek sikerül is, ha megfelelő légkörű iskolát talál. Igaz, ez csak ritkán sikerül. Leggyakoribb tüneteik:

– hiperaktivitás (túlmozgásosság);

– diszlekszia, diszgráfia, diszkalkulia (az olvasás, írás, számolás beidegzési alapú gátlás, amely gyakran a nem sérültek között is előfordul neurotikus tünetként);

– túlzott visszavonultság, elszigetelődés, a kapcsolatok zavara (szintén nagyobb számban találkozunk ezzel a jelenséggel, mint e csoport létszámából következne).

A pszichoszociális szindrómák áldozatai, sokfajta sebet hordoznak, talán ők képezik a legnépesebb csoportot. Semmivel se könnyebb a helyzetük, mint a fenti két réteg tagjainak, és az iskolának se egyszerűbb bevonnani őket a munkába. Sérülésük legalább olyan mély, ha nem mélyebb, mint a fenti két esetbélieké, csak éppen nem fizikai, hanem lelki természetű teljesen. Még a tüneteik is hasonlóak, ezért csak az oknyomozásnál derül ki a hovatartozás.

A közösségből kisodródottak, a peremre szorulók, az iskola rémei, köztük sok olyan kreatív tehetséggel, aki az átlag kö-

vetelményű iskolában eleinte „fölfelé lógott ki a sorból”.

A családi hátránnyal indulók népes csoportjában két tényező együtthatása emelkedik ki, a gyerek lelki érzékenysége és a család problémáinak, feszültségeinek erőssége. Ebben a szörnyű harapófogóban feszül a lelke, miközben a tanulmányi eredményekről, a jó modorról esetleg a tanulótársaival kialakítandó kapcsolatok értékéről, a barátságáról prédikálunk neki, és nem értjük, hogy miért nem figyel ránk a „megátalkodott kölyke”.

A kis etnikumok elszigetelődő tagjai, csoportjai közül elsősorban a romák érdemlik nálunk a legnagyobb figyelmet, annál is inkább, mert nemcsak személyükben kerülnek összeütközésbe az iskolai renddel, szokásokkal, hanem azáltal is, hogy saját kultúrájukat, saját életmódjukat hozzák magukkal, akarják folytatni, és így a súrlódás szinte elkerülhetetlen, napi probléma. Értéktrendjüket nem ismerjük eléggé és felháborodottan elutasítjuk. Milyen jogon? Mert mi vagyunk többen? És ahol ők vannak többen? Még kisebbségben is ezért okoznak gondot. Amit mi elítélünk, az nekik természetes, amit mi büntetendőnek tartunk, azt ők vállalkozásnak hiszik. Ha elítéljük őket, felháborodottan támadnak vissza.

Az iskolai kudarcok áldozatai (pl. az elitorientált követelmények kárvallottjai), elsősorban az ún. későnérek közül kerülnek ki. Többségük a fokozatosság hiánya miatt vált lemaradóvá és sodródott ki az oktatás peremére, lemondva a követelmények teljesíthetőségéről.

A tömegoktatás sejtjei sajátos módon még mindig népes réteget képeznek. Fennmaradt utánpótlásuk az általános iskola létszámbeli túlerheltségének megszűnése után is. Ennek okai:

- a csökkenő osztálylétszámok ellenére megmaradt legtöbb helyen a tanulók hagyományos, tömegként való kezelése;

- a számonkérés türelmetlensége, rutinszerűsége, az osztályzat büntetés és jutalom jellege, annak minőségértékelő szerepe nélkül, a javítási lehetőség szinte teljes törlése a pedagógiai gyakorlatból;

- az, hogy a számonkérést nem előzi meg elegendő tanórai felkészítés, és az otthoni segítség nélkül felkészülő diák nem tud megfelelni a követelménynek, megszegyenül, lemarad és senki sem foglalkozik a még időbeni felzárkóztatásával.

A rosszul értelmezett tehetségfogalom kirekesztettjei talán a legjellemzőbb áldozatai korunk pedagógiai anomáliáinak:

- iskoláinkban változatlanul tartja magát az a vélekedés, hogy csak az a tanuló tehetséges, aki a tantervi követelményekben kijelölt tananyagot tökéletesen, szabatosan tudja interpretálni és a gyakorlatban alkalmazni is képes;

- a teljesítményképes tudás verbális kritériumokra épül többnyire, illetve a legtöbbször szigorúan fogalmi, logikai követelmények alapján méretik meg, még csak nem is logikai, hanem csupán lexikális a preferált követelmény;

- az általános iskolai tananyag közismerten maximalista és túlzottan elméleti, amely a gyakorlati érdeklődésű gyerekek számára nehéz, unalmas és a szemükben fölösleges. Ezekben a gondokon nem segíti át őket senki. A megmérettetés során könnyűnek találhatik a vizuális tehetség éppúgy, mint a markánsan gyakorlati, műszaki érdeklődésű diák. A zenei tehetségnek – talán *Kodály* áldásos működése emlékeként – valamivel jobb a helyzete, legalábbis annyiban, hogy az ő érdeklődését elfogadják tehetségnek és többnyire „fel-fedezik”.

Marad tehát a jó középszer, akiknek kommunikációja az átlagnak megfelelő, belőlük választódnak ki a jó tanulók, a szorgalmas és eredményes diákok. A többi pedig? Számukra megoldást csak egy új, más minőséget megfogalmazó, megkövetelő pedagógiai filozófia jelenthet.

Hogyan alakul ki a hátrányos helyzet az iskolában?

A hagyományos iskola minden rendszerben a politikai hatalom kissé konzervatív tükörképe. Olyan modell, amely a felnövekvő nemzedéket időben igyekszik biztosan a saját céljainak megfelelővé tenni. Konzervativizmusa abból adódik, hogy

a nevelők és a neveltek között a nemzedéki eltolódás még a politikai változásoknál is lassabban reagál az újra. Az iskola rendje tehát a hatalmi rendet képviseli, és ezt a lázadó diák épp olyan pontosan érzi, mint a pedáns tanító. A különös benne pedig az, hogy egyik szereplő sem cselekszik tudatosan sem a lázadás, sem a büntetés tekintetében, és a hátrányos helyzet épp ebből az ösztönösségből válik olyan törvényszerűvé, olyan nehezen kezelhetővé.

Vessünk egy pillantást a hátrány-tényezőkre és az iskola „törvényes” reagálásaira. Nem nehéz megtalálni azokat a pontokat, amelyek visszavonhatatlanul kitermelik a személyiség reakcióit, ezek halmozódnak, és elvezetnek a „beilleszkedésre alkalmatlan”-nak minősített diákhöz.

Különösen nehéz helyzetben vannak e téren a romák. Sajátos módon épp azért, mert csoportot alkotnak, mert mint ilyenek, védekezni tudnak. Védekezésük ugyanis olaj a tűzre. Már pusztá létükkel kihívják a társadalmi előítéletet, a másság elutasítását, amely természetesen provokálja őket. Ha még védekeznek is, kész a baj. Gyakran a felkészült és emberséges nevelő se tud megnyugtatóan rendet tenni. Mert az egyén a saját kultúrája szerint reagál, és ezt természetesnek kell tartanunk. De ha ez a kultúra más, mint ami a reakciót kiváltotta, a konfliktus a két szokásrend határán megsokszorozódik, elsimítani aligha lehet, legfeljebb hatalmi szóval leállítani, ami sohasem jelent megoldást. Így aztán a hátrányra az iskola hatalmi választ ad szinte minden esetben. Ez a minden pedig nemcsak a roma problémát jelenti, hanem az egyéb hátrányokat is.

Ezen az úton nagyon nehéz megállni, még nehezebb megfordulni, különösen lehetetlen olyan kiszolgáltatott helyzetben, mint amilyenben egy tapasztalatlan gyerek vagy ifjú van, és többszörösen nehéz, sőt lehetetlen ez akkor, ha a biztonságot jelentő otthoni közösség, a motivációkat meghatározó első számú vonatkozási csoport kultúrája is szemben áll az iskolai követelményekkel.

A sokrétű cigány kultúra éppen az ősi törvényekhez közelálló mivoltában, íratlan szabályaiban hordozza belső erejét. A mo-

dem társadalom sokkal toleránsabb rendbontóival szemben, mint a kizárólag hagyományos rendre épülő. Épp ezért, a konfliktushelyzetekben többnyire kíméletlenné válik a harc – különösen gyerekek között –, ha a már kellő toleranciát tanult felnőttek mindkét oldalról be nem avatkoznak. Ezért igaz az, hogy a cigány-problémát a roma családokkal együtt kell kezelni. Kár, hogy e fontos igazságot hangzóztatókat többnyire félreértik, azt hívné, hogy a családokat akarják „megnevelni”.

A roma-probléma nem azért nemzetiségi természetű, mert a roma kultúra és nyelv egységes, avagy sem, hanem azért, mert a két kultúra határán konszenzust kell teremteni a másik elfogadásában. És itt mindkét félnek épp elég pótolnivalója van, ha nem akarunk mi is elmergesedett négerkérdést, amely nap mint nap ott kísért az apróbb és nagyobb konfliktusokban. Az asszimiláció nem a cigányok bőrszíne miatt nehéz, sőt lehetetlen, hanem mert joggal ragaszkodnak hagyományaikhoz, és azt nem szabad elvenni tőlük.

Az a legnagyobb baj, hogy a probléma látszatra sokkal egyszerűbbnek látszik, mint amilyen. Könnyű kijelenteni egy gyerekről, hogy buta, hogy fejlődésképtelen, vagy épp hogy taníthatatlan, akár cigány az a gyerek, akár nem. Könnyű a másik kultúrára kimondani, hogy elmaradott, és hogy annak tagjai évszázadokat késnek a mienkhez képest. Azt viszont már sokkal nehezebb bizonyítani, hogy a többi – nem-cigány lemaradó – miért nem érti a matematikát, miért nem tud megfelelően olvasni, vagy miért nincs türelme írni. Egyszerű, róla is kimondjuk, hogy buta, hogy primitív a családja, elvégre nálunk is lehet seletjt. De vajon így van-e? Vagy itt is rejtőzik valami titok, aminek a megfejtése fényt deríthet a lemaradás igazi okára? Úgy tűnik, igen. Vizsgáljuk csak meg a gyermeki megismerés folyamatát!

A hátrányos helyzet és a megismerési folyamat

Gyakran esik szó *Piaget*-ről és a gyermeki gondolkodás általa deklarált sajátosságairól. Különösen sokszor hivatko-

zunk rá az alsótagozatos matematika feladatlapok felnőtt logikával megoldhatatlannak tűnő problémái kapcsán. Pedig ahhoz Piaget-nek vajmi kevés köze van. Amiben viszont érdemes figyelni rá, az a megismerési folyamat fejlődésének sajátosságait leíró megfigyelése és a gondolkodás típusainak összeillesztése. Ha ezeket az összefüggéseket az iskolai követelmények tükrében vizsgáljuk, mindjárt kiderülnek azok a kognitív akadályok, amelyek a sérülékenyebb kisdíjakok kisiklását okozzák.

Képzeljük el a kisdíjakot, amint 5. osztályban, 11 évesen matematikai fogalmakat definiál, avagy elvont összefüggésekből logikai következtetéseket von le, vagy éppen beszédhelyzetekből, nyelvi példák-ból nyelvtani szabályokat fogalmaz meg. Mert ezt várja tőle a jelenlegi általános iskolai követelményrendszer, ezt kívánják a tankönyvek és a feladatlapok. És csodálkozunk, ha sikertelen. Természetesen csak ő lehet a hibás.

Való igaz, az úgynevezett jó családból való gyerekek könnyebben veszik ezeket az akadályokat, mert jártasabbak a verbális kommunikációban, és mert a családban szerzett ismereteiket idejekorán fogalmi úton közvetítik nekik. Ezzel szemben nemcsak a roma, de a paraszti kultúrában, sőt még a hagyományos mesterségtanulásban is a cselekvésben valósult meg a tudás átadása. Az elmélet idegennek és szükségtelennek tűnt mesternek és inasnak egyaránt. Gondoljunk csak *Móra Ferenc: Kalcinált szóda* c. írására, amelyet oly sokszor félreértettek és félremagyaráztak az elmúlt 40 év során, és amelynek üzenetét épp az Esély iskola látszik igazolni. Nevezetesen azt, hogy a hagyományos népi kézműveség híd lehet a gondolkodási szakadékok felett, visszavezethet a megismerés ősbib és gyakorlatibb formáihoz, rendet rakhat a megismerés összezavarodott szintjein. A modern és kevésbé modern szakmunkás-képző intézetekből eltanácsolt, elfutott hátrányos helyzetű cigány és nemcigány tanulók ezért találnak orvoslást kudarcaikra az egyébként sokkal igényesebb munkát követelő népművészeti kézműves iskolákban.

A felzárkóztatás az általános iskola tananyagának elsajátítását tűzi ki célul, de a felzárkózás a műhelyekben kezdődik és nem az iskolapadban. Valljuk meg, vajmi nehezen lehetnének eredményesek, ha ott folytatnánk, ahol az általános iskolában abbamaradt a tanítás. Nem kétséges, hogy valami mást kell kínálni, de mi lehet az a más, ami a totális tagadásig eljutott lázadónak is éppúgy az iskola felé fordítja a figyelmét, mint a hagyományai-ban megsértett, életformájával hivatkozón és olykor agresszíven büszkélkedő cigány gyerekeknek.

A felzárkózás folyamata és feltételei

Az első és legfontosabb kérdés az iskola megfelelő légkörének kialakítása. Nevelők és diákok alkotó együttműködésének alapja a jó közérzet. Ez így természetesen evidencia, hisz majdnem minden iskola azt állítja magáról, hogy légköre tökéletesen megfelel az oktatási cél-nak, vagyis jó. Mégis, miért és miben más az Esély iskola hangulata?

Talán leginkább a hangsúlyok különböznek. Itt a diák az elsősorú kedvezményezett. Természetesen minden iskolában így hirdetik ezt, csak a tanuló nem érzi, sőt sok helyütt épp az ellenkezőjéről kell meggyőződnie naponta többször. És a diákot minden hazugság felmenti a fegyelem alól. Az Esély iskolában nem a rossz és fegyelmezetlen tanuló hordozza a felfordulás veszélyét, hanem a tekintélyelvű tanár. Ha tanár és tanuló között konfliktus van, amit a tanár nem képes kezelni, tudomásul kell vennie, hogy elsősorban benne van a hiba, mert a diákot nem tudta a helyes viselkedésre megtanítani. A tanuló azért van az iskolában, hogy megtanulja a jó és rossz árnyalatait is, a tanár esetében foglalkozási követelmény, hogy ne csak tudja, de meg is tanítsa azt. Kemény feltételek, de az iskola humán szolgáltatás, ezért itt éppúgy büntetendő a selejtes munka, mint az egészségügyben.

Az iskolában talán a legdurvább selejt-képző a diszkvalifikáció. A másság tűrése nem gyakori erénye korunknak. Ebbe az iskolába szinte minden tanuló úgy érkezik,

hogy megjárta a kirekesztés keserves útját. Azt hinné az ember, hogy ezért könnyebb ezt a problémát kezelni. Hát bizony nem. Sokkal nehezebb.

A romák különösképpen sokoldalú feladatot adnak az Esély iskolában is. Leginkább az a gond, hogy eleinte nem lehet kivédeni az előítéletet, az alattomos támadást ellenük, hogy meg ne tárgyalgják jelenlétüket, és ne kommentálják gyakran nagyon is sértő módon. A sértettek válasza pedig türelmetlen, sokszor agresszív, és bizony a legtöbbször nem áll arányban a támadás mértékével. Ennek oka csak részben az elkeseredés, sokkal inkább magyarázható a saját kultúrájuk diktálta nyers reakciókkal, amelyek tartós megfélemezése épp a két kultúra egymás mellett élésének békéje érdekében mindkét tábor – és főként a tantestület – elsőrendű feladata.

A roma konfliktust soha nem lehet egyének közötti ellentétnek tekinteni. Mindig csoport áll mögötte, legalábbis a roma oldalon. Ha ezzel nem számolunk, nem tudjuk kezelni, különösen nem tudjuk megoldani a problémát. Az összetartás, egymás segítése tiszteletre méltó, és ugyanakkor rendkívül veszélyes erkölcsi elve a roma társadalomnak, mert éppúgy tekintélyelvű, mint a rossz tanár megvédelmezése, vagy az iskola hírnevére hivatkozás.

Venni kell hát a fáradtságot, és le kell tenni a csoporttal. Mindig azonnal, a legkisebb problémát is orvosolni kell, mert különben elmérgekedik és akkor kezelhetetlenné válik. Természetesen ilyenkor a roma gyerek húzza a rövidebbet, mert többnyire belép a tekintélyelv, eltávolítja, már csak azért is, hogy a többit megfélemlítsék. Pedig ez az iskola kudarca, de vállalja a „rend helyreállítása” érdekében. Az se jobb azonban, ha túlzott toleranciával „elkenjük” az ügyet, mert a cigány fiú se tűri jól a kialakult feszültséget. Elmegy magától, de visszajár, fenyegetőzik, és a harag hullámai nagyon nehezen csendesednek el.

Bizony kár lenne tagadni, hogy a romák az Esély iskolában sem problémamentesek. A legkönnyebb a helyzet akkor, ha többségben vannak, úgy 60–70%-ban.

Ilyenkor ők fogadják be a „magyarokat”, és meglepően gavallérok, nagyvonalúak tudnak lenni. Akkor is könnyebb a helyzet, ha szórványosan fordulnak elő egy-egy közösségben. Ilyenkor is akadnak konfliktusok, és le kell rendezni azokat mielőbb, de sokkal kevesebb vihart kavarnak. Az összecsiszolódás pedig a két kultúra között viszonylag gyorsan lezajlik, többnyire nagyobb beavatkozás nélkül kialakul a kölcsönös megbecsülés.

A legnehezebb a helyzet, ha úgy 10–15%-os a jelenlétük. Hamarosan összeverődnek, kemény magot alkotnak és fenyegetővé válnak, olykor a legártatlannabb csoportokat terrorizálják. Ez a hangulat nem használ senkinek, és leginkább a romáknak árt. Ellenük fordul az iskola közvéleménye, polarizálódik a diákság. A romapártiak többsége félelemből csatlakozik, de az első adandó alkalommal ellenük is fordul, sőt gyakran hangot az ellenérzéseinek, mert tudja, hogy ez a helyzet nem tarthat soká. Közben szerveződik az ellentábor, és várják a tanárok hatalmi közbelépését, amely nem késik, mert nem késhet. Bölcs és szerencsés dolog, ha kizárás nélkül meg tudja oldani az iskola vezetése. Egy-két cigány gyerek bizony távozásra kényszerül, és néhányan elmennek a másik táborból is. Ebben a háborúban mindenki vesztes, és a közösségek nagyon nehezen heverik ki a sérüléseket.

A roma-probléma nagyon felkavarja az iskola hangulatát. Éppen ezért – különösen a tanév elején – nagyon figyelni kell rá, hogy ki ne alakuljon. Mindig az első osztályok kritikusak, az első félév végére lanyhul a dominancia-harc, kialakulnak a szimpátia-csoportok, s azokban a romák is megtalálják a helyüket. Azzal segítünk, ha ezt a folyamatot megpróbáljuk gyorsítani, rendszeres beszélgetésekkel, együttműködést fejlesztő játékokkal, és roma klub szervezésével, ahol részt vehetnek a szimpatizánsok is. A klub akkor jó, ha rendszeres feladatot ad. Színdarabot lehet bemutatni, műsort szervezni, bemutatni azt a kultúrát, amely nemcsak szegénylős védekezésre, de büszkeségre is okot ad. Amikor az iskolabálon cigány táncot akartam

beiktatni, kereken megtagadták. Az egyik fiú meg is indokolta: „Higgye el, nem kell az ezeknek. Úgyse értenék. Aztán, amit gondolnak... jobb, ha nem is mondok semmit!” Ez a szemérmes visszahúzóds bizony egy töről fakad az agresszióval. A megszégyenítéstől való félelem, a megalázottság sebei húzódnak meg mögötte.

A jó közérzet feltétele, hogy az Esély iskola a két kultúrát egyenlő értékűként fogadja és fogadtassa el. A feladatot könnyű megfogalmazni, de megvalósításáért nagyon sokat kell tennie a tantestület minden tagjának. A tanórák éppúgy, mint a műhelygyakorlatok problémaérzékeny, homogén csoportkörnyezetben valósulnak meg. Ez elsősorban azt jelenti, hogy a nevelési probléma mindig előbbrevaló, mint a tananyag. A csoporton belüli egyéni bánásmód sajátosságosan az identitást erősítő helyzetek sorát teremti meg (pl. saját házi-rend, osztály és műhely önkormányzat, a lemaradók csoport segítségével történő felzárkóztatása, a rendbontók kollektív felelősségrevonása). Nagyon fontos a társadalmi modellek teremtése, amelyet szimulációs játékok (pl. helyzetelemzés, tárgyalás osztály-, vagy műhely-keretben) segítenek átélhetővé tenni.

Az Esély iskola minden diákjának fontos stúdium a kapcsolatépítés fejlesztése, a konfliktuskezelő szimulációs játékok, a pszichodráma módszerével, az önismereti gyakorlatok során jut el a másság tűréséhez, megértéséhez. Hogy mikor van erre idő? Mindig. Be kell lopni, el kell rejteni a tananyagba (földrajzba, történelemben, irodalomba), de még a matematikaórába is beépíthető számos eleme. A szünetben váltott szavak, a villamoson kezdeményezett beszélgetések, a tanár minden megnyilvánulása a példa erejével hat, és nemcsak a tanáré, hanem a gondnok, a takarítónő, a portás éppúgy nevel, mint az iskolaorvos vagy a pszichológus. Volt olyan büfé az iskolában, aki eredményesebb munkát végzett, mint egy-két osztályfőnök. Minden szünet illetlenül volt. Ezt a gyerekek mondták, elismerésként!

A tanulmányi felzárkóztatás feltételei között elsőnek a sikerorientált pedagógiai

gyakorlatot említem. Be kell vallani, a felletetésnek, vagyis a napi számonkérésnek ebben az iskolában nincs sok értelme. Az órán tanítani kell, kérdeve-kifejtő módszerrel, és értékelni a munkát sok-sok jeles érdemjeggyel. Állítom, a hatás sehol sem marad el. Ilyen bevezetés után még házi feladatot is hajlandók írni legtöbben. Különösen, ha az szorgalmi, és nem kötelező.

A fokozatosság nagyon pontos betartása a másik vezérelv. Meg kell tervezni minden lépést. Nem lehet sietni, sokat markolni, és a tananyag megtervezése bármennyire fontos, a terv nem szentírás. Minden csoport más, másként lehet haladni vele, másként lehet lekötöni a figyelmét. A legfontosabb feladat a tanulási motiváció újraépítése, az egyén felzárkóztatása a csoport egészéhez, s a többivel együtt haladás a kitűzött cél felé. E téren semmi különbséget nem találhatunk a romák esetében. Talán annyit érdemes megjegyezni mint sajátosságot, hogy természetes eszük igen élénk, megfigyelőképességük, memóriájuk kiemelkedő, de figyelmük rendkívül nehezen tartható kordában és szorgalmuk változó. Igen érdekes, hogy az elismerésre jelentős minőségjavulással reagálnak, de csak akkor, ha az az elismerés igazán jogos volt, ha valóban megoldogztak érte. Ha feltámad ambíciójuk, kiemelkedő eredményekre képesek az első kudarcig.

Az iskolában új számonkérési rendet vezettünk be. Az említett „jeles áradat”-ot az elégtelen osztályzatoknak a lehető legnagyobb mértékű csökkentése egészíti ki. A tanulónak egy tantárgyból legfeljebb egy elégtelenje lehet, ha több van, az a tanár hibája, sőt bűne. Az évközi elégtelen jelzés afféle figyelmeztetés, abból pedig egy is elég, a következő helyett valami újat kell kitalálni, olyat, ami tanulásra serkent.

A számonkérés új sajátossága a félévi és év végi vizsga. Ezt kiegészíthetik írásbeli dolgozatok, időszakonkénti számonkérések, de a végleges osztályzatot az a személyes beszélgetés alakítja ki, amelyet az egész addig tanult tananyag alapján a tanárral folytat a tanuló. A folyamatos szá-

monkérés leckénkénti felaprózása helyett az átfogó megértésre törekszünk. Nem kevésbé fontos az új osztályzat-pedagógia. Minden osztályzat javítható a megadott határidőn belül, és értelmes megfontolások alapján még utána is egy kicsit. Mindig az utolsó felelet számít, az előző vizsga sikertelensége nem vonható le az eredményből. Ezzel megadjuk a diáknak a teljes javítás lehetőségét. A tananyag többszöri áttekintése végül is elvezet a tudáshoz, és ez a fontos.

A munkamotiváció visszaépítése eddig a legsikeresebb folyamat az Esély iskolában. A műhelyekben folyó munka a maga fegyverező erejével, feladathoz szabott követelményével aligha nevezhető könnyű tájékozódásnak. Az elsősök rendszeres műhelygyakorlatába beépítettük ugyan a pályorientációt, vagyis karácsonyig lehet szakmát módosítani. A számai gyakorlat eddig még pótolható, de a második félévben már csak az év megismétlésével korrigálhat a diák. Akkor természetesen bárki módosíthat saját elhatározásból vagy oktatói javaslatra. Érdemes megemlíteni, hogy ritkán, de ez is előfordul.

A jövőben tervezzük a 9–10. osztály bevezetését, amelyben a pályorientáció külön tantárgy lesz. Két év alatt valóban tapasztalat alapján választhatnak a tanulók a szakmák között. A 16. életévben befejezett általános iskola egy-, vagy kétéves szakképzést készít elő. Az egyébként társadalmilag korán érő roma fiatalok számára valószínűleg előnyösebb lesz ez a forma, mert többségük a „rövid távú” erőfeszítés híve. Ha könnyen belátható a cél, igen jól teljesítenek. Remekül tudnak vizsgára készülni, de az elhúzódó aprómunkát kevésbé kedvelik.

Hajdan a romák számos szakmában nagyon kiválóak voltak. Nem riadtak meg a kemény munkától. A kovács, a vasöntő, de még a teknővájó mesterség is komoly együttműködést és igen nagy szakértelmet igényelt. E nép gyermekeinek se tett jót a gyári, nagyüzemi munka. Mesterségük felszámolásával egyidőben – az ötvenes években – a preferált új kvalifikációk megszerzése híján a teljes foglalkoztatott-

ság bohócai lettek, ami ellen még mindig alig tudnak védekezni. A segédmunkási feladatok gyors megszűnésével tragikus munkanélküliségbe sodródtak legtöbb helyen, és az ennek következtében fellépő nyomor bizony nagyon megtépázta gyermekeik ambícióit.

Ma a legtöbb feltörekvő család kereskedik, kicsiben és nagyban. Szotyolát árul vagy külföldi portékákat cserélget a legálitás határán.

Gyerekeik ezt az életformát, ezt a pályaképet hozzák magukkal az iskolába, és nehéz meggyőzni őket arról, hogy az efféle elfoglaltság meglehetősen bizonytalan üzletmenetet ígér hosszú távon.

Gyakran jönnek be hozzám – főleg fiúk – azzal, hogy kilépnek az iskolából, mert nem tudják kivárni a tanulás végét. Sok pénz akarnak keresni, lakást venni és megnősülni már tizenhét évesen. Ilyenkor gyakran másfél órás beszélgetéseket folytatunk. Nyíltak és őszinték ezek az eszmecserék. Többnyire azt mesélik el, hogy úgy akarnak élni, mint a szüleik, gyerekeket nevelni és kihasználni minden adódó üzleti lehetőséget. Főleg kereskedésre gondolnak, de a szakma megszerzése nem vonza őket. Ilyenkor, sajnos az én érveim buknak meg. Nem tudom visszatartani őket. Pedig veszélyes úton indulnak el, és egyáltalán nincsenek tisztában vele, hogy hol ütköznek bele a törvénybe. Egyikük – szintén 17 éves – boldogan jelentette be, hogy most kiváló lehetőséget kapott rá, hogy vállalkozásba kezdjen. Egy unokatestvére beveszi őt társnak az üzletébe, és hamarosan önálló lehet. Érdeklődésemre ártatlan büszkeséggel vágta ki: „Lányokat futtatunk a Rákóczi téren. Strici leszek.” És nem hitte nekem, hogy azt a törvényt bünteti. Nagyon udvariasan és türelmesen magyarázta: „Biztosan nem jól tudja. Nézzen csak utána. Ez teljesen törvényes vállalkozás. Az unokatesóm csak tudja.”

Minden évben szép számmal veszünk fel romákat az iskolába. A lányok nagy része el is végzi, szakmát szerez. Még akkor is visszajön vizsgázni, ha szült. Abban tudunk segíteni, hogy befejezzék az elkezdett tanulmányokat, rugalmas vizsgabeosztás-

sal, otthon készített vizsgamunka elfogadásával. A fiúkkal sokkal nehezebb. Ők más akarnak. Talán a nevelőotthonban nevelkedettek, az egyedülállók könnyebben megtarthatók. Utóbbiak között viszont a lányok labilisabbak. Ezek természetesen csak alkalmi megfigyelések, a következtetés levonásához sokkal több esetre lenne szükség, de az még nem áll rendelkezésünkre.

Mindenesetre bizvást állíthatjuk, hogy az első félév a kritikus idő a romák iskolában maradása terén. Valószínűleg az első munkadarabok értékelése, a vizsgák sikere jelentős megtartó erő. Bátran állíthatjuk, hogy aki közülük az első évet elvégezte, nagy valószínűséggel leteszi a szakmunkásvizsgát is. Ennek legfőbb oka, hogy megszereti a választott szakmát, megízleli a siker ízét. A műhely légköre vonzóvá válik számára: az alkotó munkafolyamat végzése az önálló tárgykészítés révén, melynek során sikerül az önbecsülés visszaállítását a szakmai siker alapján. Új értékeket ismer meg, fogad el: az együttműködés a munkában, egymás segítségének élménye, a hiteles emberi példa, a mintakövetés újraépitése, a fegyelem, a függő-

ség, a szabadság, az önállóság újraértelmezése; mind a műhelyben szerzett tapasztalatok útján kerül be életébe. Bekövetkezik az értékek társadalmilag elfogadott értelmezése, elfogadása a gyakorlati cselekvés alapján. És a roma fiatal anélkül, hogy saját kultúráját megtagadná, megismeri a környezetében ható másik kultúrát úgy, mint egy másik nyelvet, és képessé válik tolmácsolni a kettő között.

Ez a folyamat elméleti oktatással vajmi nehezen valósulhat meg. A gimnáziumba járó romák már a „tolmács” szintjén vannak, mert különben nem maradnának meg abban az iskolában. A főiskolára, egyetemre különösképpen érvényes ez a megállapítás. Az autodidakta írók, művészek, de még a muzsikuskigányok is vallják, hogy a beilleszkedés bizonyos szintje szükséges a saját kultúra alkotó óvásához, továbbfejlesztéséhez. Többségük gyakran mesél a keserves útról, amelyet megjár, és amelyet jó lenne minél több roma számára lerövidíteni. Erre szívesen és felkészülten vállalkoznak az Esély iskolák Budapesten és vidéken.

Szirmainé Kövessi Erzsébet

Egy iskolaimage, szürkével

„Sósabbak itt a könnyek
S a fájdalma is mások...”

Ady

Homlokegyenest szembeötlik az iskola, s két oldalát megkerülve tárulkozik ki a kép, a Dzsunbuj, a „város lágy alsó fele” (Churchill után szabadon).

Emeletes és földszintes, előkertes házak. Hozzávetőlegesen 250–300 család él itt, kb. 1500–1700 ember.

Az emeletes épületekben 16–20 család nyert elhelyezést. Lemállott vakolat, törött ablakok, tátongó ablakkeretek, áporodott emberi, állati anyagcsere-végtermék szaga a közös illemhelyű, salétromos, sötét lépcsőházakban. Pedig a lakások komfortosak, 60–80 m² alapterületű-

ek. A földszintes, kertes lakások elhanyagoltak, gazos kertecskék, tákolt kerítések, hevenyészett ajtók, funkciótlaná vált drótok, csövek, kábelek, kikapcsolt, „megerőszkolt” mérőórák.

A nap bármely szakában álldogáló emberek, üldögélő emberek, dülöngélő emberek, unatkozó emberek.

A jelenlegi lakók több mint kétharmada cigány származású, nagycsaládos, ahol nem ritka a hat-hét, sőt ennél is több kiskorú gyermek.

A cigánycsaládok 90%-a létminimum alatt él. Egyre nő a munkanélküli, egyébként munkaképes korú családfenntartók

száma. Alacsony iskolai végzettségük nehezíti, lehetetlenné teszi elhelyezkedésüket, munkavállalásukat, s a családi pótlék, az egyre növekvő számú rokkantsági nyugdíj, GYES, GYET jelenti a biztos jövedelmet. (Az egy főre jutó jövedelem 2–3000 Ft körül van!)

A családok nagy része csonka család, az élettársi-ágyastársi hosszabb-rövidebb kapcsolat a tipikus családalapítási-együttélési forma. A szülők gyereknevelő feladatuk nem látják el, nem partnerek a gyermeknevelésben, többnyire negatív (gyakran deviáns) életvitelükkel lerontják, ellensúlyozzák, megkérdőjelezik az iskola törekvéseinek hatásosságát, értelmét, célját. A tanulók életkörülményei nem javulnak, halmozottan hátrányos helyzetük stabilizálódik, vagy romlik, jelenleg is hozzávetőlegesen 80–90%-uk él veszélyeztetett, súlyosan veszélyeztetett körülmények között.

A lakótelepen nincs orvos, közművelődési intézmény, szórakozóhely, munkalehetőség, és ez a nincs, szükségyszerűen megteremti ellentétét: van viszont betegség, fertőzésveszély, kulturálatlanság (egészen a félanalfabétizmusig), családi házárdírozás (kétes és nagy tétű kártya- és uzsoraüzelmek), italozás, bűnözés.

Érthető hát, hogy ilyen közegben hiányt pótol, a közélet színtere, az etnikai identitás – nemzethez tartozás – pozitív tudatformálója az iskola.

A szimptóma számokban (1995-ös tanév eleji adatok):

Az iskola tanulói létszáma 100–110 fő között mozog, ami csökkenő tendenciát mutat, ez azonban nem a gyerekek számának csökkenésével magyarázható, hanem a „Guszevtól” (mert nagy úr a beidegződés) való kitörés lehetőségét a „tehetősebb” szülők abban látják, hogy gyermeküket „városi iskolába” járatják. Az átvilágítások, racionalizálások Damoklesz kardjától rettegő, korábban finnyás iskolák most már szívesen látják a létszámgyarapító gyerekeket minden devianciájukkal együtt.

A tanév során 8%-os volt az érkező-távozó tanulói mozgás, s ez a magas szám

főként a cigánycsaládok életformájával magyarázható. Az eltávozottak nagy része az elszenvetett magatartási, tanulmányi fiaskók miatt visszatér az amúgy is többletköltségekkel járó, drágább „városi” iskolákból. A múlt tanévben 12 tanulócsoporthoz működött az iskolában 7–17 fővel.

Az első osztály 17 fős létszáma pedagógust próbáló feladat volt, hiszen ezek a gyerekek a Nevelési Tanácsadó tanév eleji vizsgálata szerint 70%-ban enyhén értelmi fogyatékos szinten teljesítettek. Mindebben a pár hetes, szórványos, rendszeretlen óvodai nevelés, a környezeti ingerszegénysége, a labilis idegzetűvé tevő otthoni hatások egyaránt közrejátszottak.

Nyolc napközis csoport indult egy osztály – egy csoport szisztémával. Az alsó tagozatban iskolaotthonos csoportok működtek, az ötödik osztályban a hatékonyság fokozása érdekében az egész napos és napközis formát alkalmaztuk. A 7–8. osztályosok tanulószobájával kapcsolatos kezdeményezésünk a tanulói érdektelenség, a már nagyobb gyerekek délutáni otthoni foglalkoztatása (a szülők sajátos értékrendje) miatt sikertelennek bizonyult.

A végzős osztályok adatai is beszédesek:

A 8. osztályt elvégezte 1992-ben:

14 évesen a tanulók 26%-a

15 évesen a tanulók 65%-a

16 évesen a tanulók 9%-a

1993-ban:

14 évesen a tanulók 42%-a

15 évesen a tanulók 33%-a

16 évesen a tanulók 17%-a

17 évesen a tanulók 8%-a

1994-ben:

14 évesen a tanulók 31%-a

15 évesen a tanulók 8%-a

16 évesen a tanulók 46%-a

17 évesen a tanulók 15%-a

1995-ben:

14 évesen a tanulók 6%-a

15 évesen a tanulók 28%-a

16 évesen a tanulók 67%-a

Nagy nehézségek után a tanulók többségénél reális pályakép alakult ki, és a tanulmányi eredményeknek, tanulói erényeknek megfelelő, a szakmunkásképzők ke-

vésbé divatos-igényes szakmáit választották. Kitartásuk, elhelyezkedésük, a pályán maradásuk viszont az állandó negatív hatások miatt erősen kérdéses.

A tervezett 9–10. osztályt, sajnos, első sorban anyagi okok miatt nem tudtuk beindítani.

A gyermek- és ifjúságvédelmi munka zöme a prioritás ellenére csak a pályázati úton nyert pénzből alkalmazott, részmunkaidős szociális munkásra hárul, mert a fenntartó szerv az ifjúságvédelmi felelősi megbízást megszüntette. Pedig a szülők 95%-a jelenleg munkanélküli, kb. 90%-a veszélyeztetett körülmények között élő tanuló, s figyelmeztetően megnőtt a „rendőrségi ügyek” száma (egyik tanulóknak az iskolába is betört).

A szociális védőhálot sikerült minden tanulóra kiterjeszteni – napi négyzeri térítésmentes étkezést kaptak, a tanév elején nem kellett fizetniük a tankönyvekért és a legfontosabb taneszközökért sem. A folyamatos pótlást is az intézmény végezte, mert a szülők értékrendjében elhanyagolható helyen állt-áll a gyerekek iskolai felszerelése.

Tanulmányi kirándulásért is csak jelképes összeget fizettek tanulóink, a szükséges pénzt a lakótelep képviselője biztosította. Karácsonykor, Mikuláskor minden tanuló ajándékot kapott. A nyári tábor is minimális összegért, 1500,- Ft-ért vehették igénybe (a többi pénzt pályázaton nyerte az iskola), ennek ellenére mégis nagyon kevesen jelentkeztek.

A szülői értekezletek, fogadóórák látogatottsága gyér, gyakoribb a tanári látogatás, elő-előfordul az indulattól (is?) fűtött szülők „igazságkereső”, illetve „osztó”, impulzív jellegű látogatása „makulátlan” gyermeke vélt vagy valós sérelmének or-

voslására. (Két esetben a rendőrt is ki kellett hívunk.)

Az iskolai rendezvényekre szívesen jönnek a szülők, de a társadalmi munka (vö. otthon környéki munka, általában a munka) szervezése naivitásnak bizonyult.

A hitoktatás két hitoktatóval (görög katolikus és református) fakultatívan működik, akik tevékenyen részt vettek az iskola

rendezvényein, odaadó és a gyerekek által kedvelt hittevékenységet folytattak.

Javult a kapcsolat a Családsegítő Központtal, a Nevelési Tanácsadóval, a Megyei Pedagógiai Intézettel, a GYIVI-vel.

A lakótelep új képviselőjétől az iskola anyagi támogatást kapott, a kisebbségi képviselő a lakótelepi életforma megváltoztatásán munkálkodik, ami segítséggel kecsegtet az iskolánk számára is.

A diákönkormányzat a tanulók erkölcsi normáinak, neveltségi szintjének, önkritikai-kritikai érzékének alacsony szintje és sajátosan működő jellege miatt nagyon határozott, közvetlen nevelői irányítással működött.

Hogyan tovább? Egymással vagy egymás ellenében?

A tónus sötétjét oldandó, szó eshetne a tárgyi feltételek javulásáról, a helyiségek esztétikájának fejlődéséről, a kulturáltabb higiéniai körülményekről, a színes, némi kor még rusztikus vonásokat is felmutató Cigány Kulturális és Sport Napokról, egynémely, az iskolát túlnövő kulturális és sportsikerről, alapítványon, pályázaton nyert pénzekről stb. De nem ez ennek a pár, papírra vetett gondolatnak a célja.

Illyés Gyula intelmének növekvő (fenyegető?) aktualitását érzem: „Mert növe-li, ki elfödi a bajt”.

A miliő: A város peremén. Túl a vasúti átjárón. Árválkodó iparvágány. Rajta olykor-olykor veszteglő egy-két vagon. Tövig csonkolt fájú liget. Kutyá, kutyák, kutyafalkák. Kanyarköpködő, amely még Villa Negrává sem tudta kinőni magát. Kit éber érzékei túlmentenek a járdátlan, átkelő nélküli nagyforgalmú útkereszteződésen már a TELEPEN, a Guszev-, (vagy mit is beszélek, hisz utóbb kiderült, hogy a legendás névadó egyike a proletár internacionalista „fata morgánáknak”) illetve a Huszártelenen van.

A szimptomák diagnózissá látszanak összeállni: munkanélküliségből, munkátlanlanságból adódó heveny (akut?) parazitizmus.

Ragályos. Átörökíthető. Modell lehet. Ami generációs életvitellé, életállapottá, az emberi lényeket eltorzító-elfogyasztó

vegetációvá rögzülhet. Magamat is felelősnek érezve írom ezt az írást a felelősebbeknek, de – nyelvükön szólva az érintetteknek is üzenem:

Vash lende num lenca shaj si.

Értük, csak velük lehet

Kovács Árpád

A Csenyétei Osztatlan Iskola pedagógiai programja

Előzmények

Látogattuk a budapesti iskolákat, találkoztunk az iskolák pedagógusaival az Alternatív Pedagógiai Műhely rendezvényein (itt a mi iskolánk is bemutatkozott), valamint Csenyétén, amikor minket látogattak meg az érdeklődő tanítók és tanárok. Miért van ennek a kapcsolathálónak igen nagy jelentősége? Túl a pedagógiai vonatkozásokon e kapcsolatot érzékeltethetnénk úgy is, hogy a falu elhalt ereiben megindult a vérkeringés. Valamelyest oldódik az elszigetelődés és a kilátástalan, önmagát emésztő élet azáltal, hogy fiatal értelmiségiek vállalják a falu sorsát, benne a cigány gyermekekkel. Nyugodtan állíthatjuk, hogy ők az elsők, akik megpróbálják éreztetni a végsőkig megalázott, munkájától, önbecsülésétől megfosztott cigányokkal (ennek folytán mi mást is tehetnének a lopáson, csaláson és az alkoholizáláson kívül), hogy igen is vannak értékeik. S ha ezeket az értékeket a felnőttekben már el is temette a környezet, eddigi sorsuk; gyermekeikben azok romlatlanul, tisztán megtalálhatók.

Milyen pedagógiai elvekkel működjön a Csenyétei Általános Iskola? Milyen tervet dolgozzon ki annak érdekében, hogy hatékonyan működhessen közre a többszörösen hátrányos helyzetű gyerekek nevelésében? Úgy gondoljuk, hogy jelen esetben a fő kérdés itt korántsem az, hogy a csenyétei gyerekek teljesítik-e a minimális tantervi követelményeket vagy sem. Ha csupán ez volna a célunk, akkor erőfeszí-

téseink eleve kudarcra lennének ítélve. Olyan tudást szeretnénk adni, ellentétben a hagyományos oktatási formákkal, amely tartósnak, az élet különböző területein alkalmazhatónak bizonyul. Mi hát a távolabbi cél? Összefoglalva:

- a tanuló szeresse önmagát, képes legyen kapcsolatot kiépíteni társaival és tanítóival;

- ismerje környezetét, tudjon tájékozódni, illetve önmagát megőrizve alkalmazkodni a világban;

- ne érezze magától idegennek az iskolát és az iskolai tudást.

Ennek érdekében szétfeszítettük a hagyományos oktatási kereteket, túlléptünk a verbalításra és a tanítói tekintélyelvűsége épülő módszereken, melyek esetében legkevésbé a gyermek önálló személyiségének kibontása, elképzeléseinek, gondolatainak tiszteletbentartása volt a cél. A gyermek önálló személyiség és korántsem olyan tudatlan, mint ahogy azt oly sokan gondolják! Mindezek alapján érthető a kézfogás a csenyétei pedagógusok és a hazai alternatív nevelési elképzelések képviselői között.

A gyermek szükségletei

Már a legelső időszakban nyilvánvaló volt számunkra, hogy munkánknak figyelembe kell vennie a gyermekek szükségleteit, igényt. Ezeket *Moslow* nyomán az egymásra épülő élettani, érzelmi, értelmi szükségletek csoportjába foglaltuk. Az élettani, érzelmi, értelmi szükségleteket egyaránt fontos fejlesztési területnek gon-

doljuk. A következőkben ezeket tárgyaljuk részletesebben.

Élettani szükségletek

Sajnos a csenyétei cigánygyermekek többsége rosszul táplált, odahaza nem kapja meg az egészséges testi fejlődéshez nélkülözhetetlen táplálékot: tejet, sajtot, húsféléket, gyümölcsöt. A gyerekek általában úgy érkeznek az iskolába, hogy otthon nem ettek semmit. Ebből következik, hogy az iskolának vállalnia kell a táplálásukat is. Vannak olyan reggeleink, amikor úgy kezdődik a nap, hogy a gyerekeket terített asztal várja. A szépen elkészített ételek, az ízléses tálalás egészen

más világba hívja a gyerekeket. Ebből következik, hogy a közös étkezésekre nagy hangsúlyt fektetünk.

Iskolánk lehetőséget biztosít arra is, hogy a gyermek foglalkozáson öltözködésével, testének ápolásával. Ha éppen úgy adódik, akkor az iskolában megfürödhetnek, tükör előtt szépíthetnek.

A mozgást, a szabad levegőn való játékot, lehetőséget szabad sportolásra is minden napossá tettük. Gyermekeinknek igen nagy mozgásigényük van. A sokszor spontán jellegű tanórákon szinte észrevétlenül fejlődik akaratak, állóképességük. Mindennapos igénye a gyerekeknek a játék is. Az órák közti szünetekben önállóan vagy csoportosan különböző játékokat játszhatnak, de az sem meglepő, ha valaki foglalkozás közben nem a többiekkel tanul, hanem például a vonatos játékkal vagy legóval játszik. Az is előfordult, hogy a gyerekek által kitalált játék kedvéért félretették az éppen időszerű munkát. Ezek a játékok később előadható mesévé formálódnak, melyeket aztán ünnepeken, falurendezvényeken adunk elő.

A fentiekből tehát jól érzékelhető, hogy olyan iskola kialakítása a célunk, ahol a

gyerek otthonosan érzi magát, egyenrangú partnere a tanítónak és problémáival szívesen fordul hozzá.

Érzelmi szükségletek

Gyakran előfordul, hogy foglalkozások közben és a legkülönbözőbb helyzetekben kéri a gyerekek, hogy vegyük őket ölbé, fogjuk meg a kezüket. A gyerekek többsége – természetesen főleg a kisebbek – igényli az érzellemmel telített kapcsolatot. Ennek a korosztálynak a tanulása érzelmi alapokon nyugszik, s mivel a szülők a tanulásra kevésbé készítetik gyermeküket, ennek pótlására is szükséges a mélyebb ér-

zelmi kapcsolat, amelyet a gyermek számára a simogatás, ölbévevés stb. tesz érzékelhetővé.

Sokak számára az efféle viszony olyan-nak tűnhet, mintha a tanítvány irányítaná a tanítót. Az a véleményünk, hogy az iskolának és benne a pedagógusoknak minden tekintetben biztonságot kell sugallnia. Nagy fontosságot tulajdonítunk annak, hogy a

gyermek megtalálja a kapcsolatot társai-val, érezze, hogy helye van közöttünk.

Hasonlóan fontos szerepet tulajdonítunk az azonosságtudatnak. Növendékeinknek tudniuk kell, hogy cigány származásúak. Rendkívül fontosnak gondoljuk a módot, hogy a pedagógusok hogyan reagálnak erre a kérdésre. A cigánysághoz való viszonyuknak mindenképpen pozitív, elfogadó, erősítő jellegűnek kell lennie. Tanítványaink ne szégyelljék, hogy cigányok, legyenek büszkéek sajátos kultúrájukra, hagyományaikra.

A cigány gyermekek azonosságtudatának, önbecsülésének fejlesztésekor, múltjuk, szokásaik felelevenítésekor minduntalan fölvetődik egy ellentmondás. Mi, a tanítók, akik nem vagyunk részesei a cigány kultúrának, taníthatjuk-e nekik a saját ma-

Az iskola 1990 szeptemberétől működik. Az eltelt négy év folyamán mindvégig erős igény mutatkozott a tanítókból arra, hogy eltérjenek a hagyományos nevelési-oktatási formáktól.

Így kerültünk kapcsolatba már működő alternatív iskolákkal (Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola, Burattino Iskola, Kincskereső Iskola, Rogers Személyközpontú Iskola).

Az alternatív iskolákkal való kapcsolat kétféleképpen működött.

gyar irodalmunkat, történelmünket és zenénket?

Nevezetesen azt, amire egész pedagógiai rendszerünk épül: a jeles napokat, az évkör ünnepeit (karácsony, farsang, húsvét stb.). Nyilván sokkal jobb volna, ha a cigány kultúra szervezettebb része lenne a gyerekek életének, de jelenleg a feltételek ehhez még nincsenek meg. Az ünnepek megtartását leginkább az indokolja, hogy a cigány nép is természeti nép, s ha lennének évkört átfogó nevezetes ünnepei, azok feltehetően egybeesnének a mi karácsonyunkkal vagy húsvétunkkal. A fentebb említett ellentmondás áthidalására cigány tanulóink ünnepeibe egyrészt bevonjuk a falu felnőtt lakosságát (zene, tánc, ének).

Közösen tartjuk meg a karácsonyt és más ünnepeket. Másfelől pedig az ünnepelés tartalmát a cigány folklórhoz igazítjuk. Gyakran dolgozunk fel meséket, prózai részleteket, verseket.

Élünk a cigány irodalom adta lehetőségekkel.

Értelmi szükségletek

Az értelmi készségek fejlesztése iskolánkban nem egyoldalúan jelenik meg. A tananyagot nemcsak a tanító tervezi, nem mindig ő áll a középpontban. Sokszor adódik olyan helyzet, hogy a foglalkozás a gyermek ötleteiből építkezik, a tanító ezeket fejleszti tovább úgy, ahogy jónak látja.

A kitalált mesét például – ha a gyerekek is úgy látják jónak – napokig, hetekig lehet részletezni, bővíteni.

A mesék több szinten is szerepet játszanak életünkben:

a) a tanító mesél a gyerekeknek (főleg a reggeli beszélgetőkörben);

b) a tanító témát vagy rajzot (pl. betűtanítás) ad, s úgy születik a mese, amit a gyerekek találnak ki, mondanak el;

c) a gyerekek szerepjátékát a tanító segítségével mesévé, dramatikus játékká alakítják;

d) az elkészült rajzokról mesélnek, a mesét a tanító lejegyzí. (A mesélésnek ez a formája rendkívül alkalmas a gyermek örömeinek, problémáinak megismerésére, mivel a mese tartalmához személyes köze

van, az az ő életének része, később szívesen olvassa el újra).

Az aktuális tananyagot ún. projektekben dolgozzuk fel. Ennek lényege, hogy egy adott témakörre (pl. madarak, állatok, házjóság stb.) szerveződik a matematika, irodalom, nyelv, zene vagy például a technika tananyaga.

Próbáljuk elkerülni a kényszerítő erejű ráhatásokat. Nem az elsajátítandó tananyag az elsődleges, hanem a gyermek. A tananyagot az ő adottságaihoz, lehetőségeihez, érdeklődéséhez igazítjuk. Ennek érdekében próbáljuk rendszeresen figyelemmel kísérni a gyermek személyiségét, egyéni haladási tempóját, aktuális fejlettségi szintjét. Mivel igen eltérő képességű gyerekekről van szó, ezért nem egy időben érnek majd el bizonyos fejlettségi fokot, szereznek meg bizonyos tudást. Vannak igen lassan haladó gyermekek, akiknek még a 3–4. osztályban is gond a folyamatos olvasás. Őket nem terheljük fölöslegesen. Megértéssel vagyunk irántuk. Mindig csak olyan feladatot kapnak, amit meg tudnak oldani. A gyorsabban haladók igen gyakran kapnak az ő számukra készített fejlesztő feladatokat. A differenciálás tehát mindennapos tevékenykedtetési forma. Szándékaink szerint mindez szinte egyéni fejlesztést jelent.

Az első osztályban a gyerekek a *Meixner*-féle megelőző programmal tanulnak. A betűtanulás egy évre osztódik el. A második osztályban a szövegfeldolgozással ismerkednek. Tanulóink főleg rövid, az életük eseményeihez és élményeihez kapcsolódó szövegeken gyakorolnak, hogy a megértés ezzel egyszerűsödjön, s eleven használatra is alkalmas tevékenységként ismerjék meg az olvasást. Később – a szövegfeldolgozás magasabb szintjén – rövid mesék, történetek következnek.

Harmadik osztálytól a gyerekek fokozatosan egyre többet olvasnak tankönyvből, hogy negyedikre olvasmányélményeik nagy részét könyvekből szerezhessék. Nagyon szeretnek rajzolni, festeni. Elvünk az, hogy elsősorban képzelet után dolgozzanak, igen ritkán adunk konkrét témát, viszont arra törekszünk, hogy minél több technikát megismerjenek.

Az ének-zene nevelés is sajátos módon valósul meg. Cigány tanulóinknak általában jó a zenei hallásuk, ritmusérzékük. Többen furulyáznak, gitároznak közöttük. Arra törekszünk, hogy a faluban működő, jelenleg azonban csak esküvőkön fellépő felnőtt zenekart is bevonjuk – főleg az egyes ünnepi rendezvények alkalmából – az iskola életébe.

Végezetül értékelési rendszerünkről írnék röviden. A tanulók nemcsak osztályzatot kapnak, hanem rövid szöveges értékelést is. Ez igazából nem más, mint a tantervi követelmények megfogalmazása a gyerekek nyelvén. Például 4. osztályban matematikából a halmazok témakörnél ilyen értékelő kártyát adunk: „Tudok elemeket, tárgyakat egy vagy több tulajdonságuk szerint két csoportba osztályozni.” Vagy környezetismeretből: „Felismerem és megnevezem a fás szárú növények részeit.” Így az értékelés pontosabb, életkö-

zelibb, egyúttal érthetőbb a diákok számára az osztályzati értékelés is.

Adhat-e garanciákat ez az újszerű vállalkozás? Ígérhetjük-e csenyétei tanítóként, hogy negyedik osztály végére a tantervi követelményeknek megfelelően teljesítenek majd tanítványaink? Tehát tudnak-e majd olvasni, helyesen írni, logikusan gondolkodni és ami ezeknél is fontosabb, világosan beszélni, kapcsolatot teremteni? Gyermekünk jelentős része úgy távozik el tőlünk, hogy a minimális tantervi követelményeknek megfelelnek, de – amint már korábban is említettük – a cél korántsem csak ez. Önálló, gondolkodni és cselekedni képes, a váratlan helyzetektől nem visszariadó, alkalmazkodni tudó és szociális érzékenységgel bíró gyermekek nevelésére szegődtünk. Mindezekhez aktív, együttgondolkodó tantestület, megfelelő iskola és környezet szükséges

Pólya Zoltán

Néhány elkalandozó gondolat cigány szótárakról

A cigány gyereket tanító pedagógus megkönnyítheti mindkettőjük dolgát, ha (valamilyen szinten) megtanul cigányul. Más jellegű kapcsolatba kerül a gyerekekkel és a szüleiivel: jelzi, hogy egyenrangú félként kezeli őket. Kölcsönösséget remélve, példát mutat a tanulásban. A cigány nyelv akár csak alkalomszerű használata az othonosság érzetét biztosíthatja a cigány tanulónak a viszonylag merev kereteket jelentő iskolában, sőt esetenként – magyarul alig vagy kevésbé tudó gyerek esetében – a kommunikáció fő eszköze is lehet.

Aki a fenti célból tanul cigányul, nagyobb hasznát veszi a szókincsnek, mint az alak- és mondattannak. A lexikára alapozott mégoly hibás beszéd is hasznosabb számára, mint a passzív nyelvtani ismeretek. Tehát – a cigány nyelvi környezetén kívül – leginkább szótárra van szüksége.

Ebből a megfontolásból vizsgáltam meg az utóbbi tizenegy évben kiadott három cigány szótárt. Mint minden válogatás, ez is önkényes. Szempontom az volt, hogy a könyvek aránylag frissek és ezáltal könnyebben hozzáférhetőek legyenek. A megjelenés sorrendjében tehát a következőket vizsgálok:

1. Choli Daróczi József – Feyér Levente: *Romano-ungriko cino alavari (Cigány-magyar kisszótár), ungriko-romano cino alavari (magyar-cigány kisszótár)*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Budapest, 1984, 114.p.

2. Rostás-Farkas György – Karsai Ervin: *Cigány-magyar, magyar-cigány szótár*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1991, 318.p.

3. Romano Rácz Sándor: *Kárpáti cigány-magyar, magyar-kárpáti cigány szótár és nyelvtan*. Balassi Kiadó, Budapest, 1994, 136.p.

A ciganológia (vagy talán helyesebben: romológia) a tudományban és az ismeret-

terjesztésben elfoglalt különleges helyzete külső jelek is utalnak. Megszoktuk, hogy a szótárak terjedelmük és formájuk szerint hasonlítanak egymásra. Ez a három (terjedelmében nem alapvetően különböző) mű azonban megjelenésében nem egymásra hasonlít, hanem – a Romano-ungriko cino alavari és a Cigány-magyar szótár esetében – ugyanazon szerzőpárosok egyéb köteteire. Szintén jellemző, hogy még a viszonylag szerény terjedelem (7, 9 és 18 ív) is valójában a lehetséges szónagyoknak csak a felét tartalmazza, mert mindhárom mű egyben cigány–magyar és magyar–cigány szótár. Végül pedig azt tapasztaljuk, hogy kis mértékben bár, de eltér egymástól a három szótár bevezetőjében megadott ábécé.

Néhány további megjegyzés a szótárak bevezetőjével kapcsolatban. A Romano-ungriko cino alavari főleg a szócikkek felépítését és a hangsúlyszabályokat ismerteti, de eligazít a helyesírás és a fonetika lényegében. Ez a bevezetés hasonlít leginkább a szokványos szótárakéhoz. A Cigány-magyar szótáré néhány kiejtési és helyesírási tudnivalót tartalmaz. A Kárpáti cigány-magyar szótár és nyelvtan bevezetője elsősorban cigány nép és szókincs történetét vizsgálja. (Csak zárójelben jegyzendő meg, hogy történeti áttekintése néhány délibábosnak tűnő feltételezést említ: például az ószövegségi Egyiptomban rekedt héberek esetleges cigány voltát, vagy a cigány és az olasz nyelv rokonságát.)

A Choli Daróczi József és Feyér Levente művének, valamint a Rostás-Farkas György és Karsai Ervinének a szónyaga alapvetően az oláh-cigány lovári nyelvjárásra támaszkodik (bár az utóbbi más dialektusból is merít és neologizmusokat is tartalmaz, ami által szélesebb körben is használható). A számos nyelvjárás közül ugyanis ennek a legnagyobb a presztízse, saját beszélőin kívül mások is elfogadják közvetítő nyelvnek. Elképzelhető, hogy ebből alakul majd ki az irodalmi nyelv. A Romano Rác Sándor jegyezte szótár már a címében is jelzi, hogy a magyarországi cigányok legnagyobb részét képező romungrók nyelv-

változatát dolgozta fel (az első- és másodikként említettek a címben nem utaltak a feltérképezett nyelvjárásra; ez is jelzi, hogy a lovári „a” cigány köznyelv).

Most pedig lássunk néhány olyan szempontot, amely tipográfiai vonzattal bír.

Az általam említett 1. és 2. szótár nem jelöli a szóanyagban a hangsúlyt, de a bevezetőben, illetve függelékben teret szán a szabályok ismertetésére. A harmadikban a hangsúly nem is jelent problémát, mert általában az első szótagra esik.

Az 1. nem jelöli a magánhangzók hosszúságát, míg a másik kettő igen. Márpedig ez lényeges vonása a nyelvnek.

A lapok áttekinthetősége szempontjából (a címszó vastagítása, a lap és a betűk kontrasztja, a megfelelők oszlopba rendezése) a preferencia sorrendje: 2., 3., 1.

A szótári alapelakokhoz kapcsolódó információk (szófaj, ragozási osztály, egyéb ragozott alakok) szempontjából az 1. és a 2. gazdagabb a 3-nál.

Szintén közös vonás a nyelvtani függelék mind a három kötet végén. Az 1. igen sommásan intézi el a ragozást. Igaz, a bevezetésben a szerzők megállapítják: „...a grammatika bővebb kifejtését csak nyelvkönyv keretei között tartjuk elképzelhetőnek” – és valóban, négy évvel szótárunk kiadása után ugyanők *Zhanes romanes?* címmel cigány nyelvkönyvet jelentettek meg. A 2. függeléke bővebben foglalkozik az igék és a névszók morfológiájával. A 3-é (a kötet címének megfelelően) már minden szófajra kiter. Idiómagyűjteménnyel is szolgál és mellékletben – némi egyszerűsítéssel – osztályozza a nyelvjárásokat.

Összegezésként a következők mondhatók el: A vizsgált cigány szótárak törzsanyagát kiegészítő részek hozzátoldása (bevezető, függelék, melléklet) és azok sokszínűsége (történelem, nyelvtörténet, dialektológia) arról tanúskodik, hogy nehéz máshol hozzájutni a szükséges, de más jellegű információhoz. Hasonlóképpen: alapvetően eltérő (például néprajzi) tárgyú művekben is gyakran található nyelvvvel foglalkozó rész. A tudományág fejlődésének mai, azaz kezdeti szakaszában természetes az ilyen – támpontot is nyújtó – átfedés. A

feladat nem is a diszciplínák elkülönítése, hanem a standardizálás: az egységes köz- és irodalmi nyelv kialakítása. Am ezt megnehezíti a hagyományos nemzetiségi szerveződésre épülő és a különlegesen széles földrajzi elterjedés által fokozott nyelvjárási tagolódás.

Visszatérve a szótárákra: mindhárom megfelel annak a célnak, hogy az érdeklődő pedagógus használható tudást szerezzen munkájához. Minden szempontot egy-

bevetve, talán nem árt megjegyezni, hogy a – legkorábban megjelent és legkisebb terjedelmű – Romano-ungriko cino alavari használata kevésbé praktikus, mint a mási két műé.

Mindenesetre hiányt pótolna egy beás szótár, hiszen a magyarországi cigányok harmadik, igaz, legkisebb csoportjának román anyanyelvéről tudunk a legkevesebbet.

Barta Péter

Bemutatkozik az Alapítványi Munkaiskola

Intézményünk 1993 januárjában, a téli szünet végén kezdte meg Edelény városában működését.

Előzmények

Még az 1990/91-es tanév elején egy gyógypedagógusokból álló kis team kidolgozott egy olyan programtervezetet, melynek fő célkitűzése a speciális (eltérő tantervű) iskolai törzsanyag megtartása mellett, illetve abba beépítve olyan gyakorlati munkafoglalkozások bevezetése, amelyeket tanulóink a mindennapi életben hasznosítani tudnak.

A fentiekben említett koncepciót a Művelődési és Közoktatási Minisztérium a 65318/1991/XV. ügyiratszámom engedélyezte kísérletként.

Mivel konkrét tervünk az volt, hogy minél fiatalabb, tehát kisiskolás kortól kezdjük meg ez irányú nevelő-oktató munkánkat, így az 1991/92-es tanévet, az akkor még 5. sz. Általános Iskola néven szereplő volt iskolánkban indítottuk be 17 alsótagozatos tanulóval.

Akkori igazgatónk se nem segítette, se nem gátolta nyíltan munkánkat, bár az intézményen belül, finoman szólva, „a káknán is csomót kerestt” azoknak a pedagógusoknak a munkájában, akik aktív részei voltak a tervezet megvalósításának.

Így lettünk 1992. júniusában – létszámleépítésre hivatkozva – munkanélküliek.

Mivel még a volt iskolánkban létrehoztunk egy alapítványt, hogy a munkafoglalkozásokhoz ne az iskolai költségvetést kelljen igénybe vennünk, így az a „Munkaiskola Alapítvány” volt az egyetlen jogosítvány kezünkben, hogy 1992 júniusától 1993 januárjára, minden kritériumot teljesíteni tudjunk ahhoz, hogy megkezdhesük működésünket.

Természetesen ez a folyamat nem volt olyan egyszerű, mint ahogy leírtam. Ez idő alatt óriási erőt adtak számunkra volt tanulóink szülei, a gyerekek és a hitünk. Hitünk abban, hogy amit elkezdtünk, nem hagyhatjuk abba. Nekünk a volt tanítványaikkal szembe kell néznünk, hisz egész napjukat az iskolában töltötték, délutánonként együtt voltunk a szülőkkel...

Számítanak ránk, és mi úgy éreztük, mintha cserben hagytuk volna őket!

A Munkaiskola feladatai

Az iskola az első osztálytól kezdve olyan gyakorlati munkaformákat biztosít, melyek összhangban vannak tanulóink életkori és sérülési sajátosságaival.

Feladatunknak tekintjük az oktatómunka oly módon történő megszervezését, mely élménnyé teheti a foglalkozásokat.

Fokozott figyelmet fordítunk a logopédiai prevenció munkára, hogy tanulóink beszéde, olvasása, írása formai, és tartalmi

jegyekben a lehető legkevésbé különböz-
zön az átlag populációtól.

Gyógyfoglalkoztatást által szervezett kis-
csoportos foglalkozásokon biztosítjuk a
tanulók pozitív személyiségalkító ténye-
zőinek erősítését.

A tanítás-tanulás folyamatában a tanu-
lók sokoldalú tevékenységére és a gyakor-
lati munkára építünk.

A szülőkkal való együtt-nevelést egyik
kiemelt feladatunknak tartjuk. Tapasztala-
tunk, hogy így a tanulók hiányzása lénye-
gesen csökkent. Együtt járunk tanulmányi
kirándulásokra (például legutóbb az állat-
kertben és a Parlamentben voltunk). Nyá-
ri táborozások, közös szalonnasütések,
kerti-, építkezési munkák aktív résztvevői
a tanulóink szüleikkel, családtagjaikkal
együtt.

A Munkaiskola pedagógiai munkájának
speciális jellege:

- a) a különleges gyermekismereti igény;
- b) a korrekciós irányultság;
- c) az oktatás módosult, kibővített szere-
pe;
- d) a pedagógiai munka gyakorlatias irá-
nyultsága,
- e) az óvó-gondoskodó-védő pedagógiai
attitűd.

Mit tehet az iskola?

- az átlagosnál jobb színvonalú tárgyi
feltételeket biztosít,
- az itt tanító pedagógus küldetesként
éli meg munkáját,
- ismerni kell a cigányság sajátosságait,
- minden lehetséges módon együttmű-
ködik a családokkal,
- az identitás pozitív vállalásához mintá-
ként szolgáltatja a cigányság értékeit, kul-
túráját.

A Munkaiskola specifikumai

1. Munkára felkészítés

Edelény város lehetőségeihez igazodva
jól átgondolt, gondosan szervezett munka-
nemekkel, foglalkoztatási munkanemek-
kel kellett az iskolai munkafoglalkozáso-
kat kapcsolatba hoznunk. Így – optimális
esetben – a munkára felkészítés lehet tény-
legesen betanító, felkészítő jellegű.

A törzsanyaghoz épített munka- foglalkozások csoportosítása

a) Egészségügyi ismeretek:

Megkívánja a rendszeres egésznapos
foglalkoztatást.

Konkrét tennivalóink adottak ezen a té-
ren. Megfelelő körülményeket igazán csak
az új iskolánk építésének befejezésével tu-
dunk biztosítani. Jelenleg három darab hi-
degvizes kézmosó áll rendelkezésünkre.
Így pl.: hajápoláshoz, fogmosáshoz a
konyháról kell melegvizet hoznunk. Nem
beszélve a „nagylányaink” mindennapos
higiénias tisztálkodásának nélkülözéséről.
A mi egészségneveléssel kapcsolatos
munkánk már eleve egy bizonyos fokú
hátrányt kénytelen tudomásul venni. Leg-
inkább nehezíti munkánkat: a szociális jó-
lét hiánya.

Az egészségnevelés nem csupán testi
nevelés, ide tartozik az egészséges napi-
rend, a személyi higiéné és a környezetük
tisztántartása, a balesetek és a fertőző meg-
betegedések megelőzése, a káros szenved-
élyek témája éppúgy, mint a szexuális ne-
velés. A rendszeresen végzett folyamatok-
ban a tanulóink már magukat és egymást
ellenőrzik, szokásrendjükbe beépül, szte-
reotíp cselekvéssé válik a normák szerinti
életmód.

b) Kisállattenyésztés

Szintén egy háztartás igényeit szeret-
nénk elsajátíttatni tanulóinkkal: háziszár-
nyasok tartása, hasznuk, gondozásuk gya-
korlati megismertetése. Nyúltenyésztés,
melynek gyakorlati kivitelezésére két he-
lyi lakostól kaptunk segítséget. Idővel bő-
víteni szeretnénk a kisállatokkal való mun-
kálátokat.

c) Háztartási ismeretek

Az előbbieken felsoroltakból adódóan
szok mindent megteremthetünk az alapok-
hoz, hiszen a gyümölcsök befőzése, a
konyhakerti növények felhasználása, a to-
jás, melyet a házitiszta készítésénél tu-
dunk használni stb. szervesen egybeépített
folyamatok. Célunk, hogy a gyerekek is-
mereteket, jártasságot szerezzenek az étel-
készítési folyamatok gyakorlatában, hogy

otthonukban majd felnőtt korukban hasznosíthatóak az itt tanultakat.

A háztartási ismereteket az életkori sajátosságokat szem előtt tartva a fokozatosság elvét követve építenénk be oktatási és nevelési programunkba.

d) *Konyhakert*

Mivel van egy nagy földterületünk, így olyan ház körüli tevékenységeket magába foglaló kiskertet alakítottunk ki, melynek munkafázisait közvetve és közvetlenül a törzsanyaghoz kapcsoltuk és melyeket felnőttként is hasznosítani tudnak tanulóink.

Oktatási és nevelési célunk – mivel tudjuk, hogy az értelmi fogyatékos gyermekek ismeretszerzésének is és az új ismeretek elmélyítésének legjobb módja –, hogy minél több érzékszervet mozgassunk, ezért is tartjuk fontosnak, hogy a gyakorlatban juszanak új ismeretek birtokába tanulóink.

2. *Gyógyfoglalkoztatásunkról*

Tervünk szerint a gyógyfoglalkoztatásban a következő tevékenységeket tudnánk végezni 8–10 fős zárt kiscsoportokban.

Rendszeres időben: 1. játékterápia (*Benedek István* tematikája szerint)

2. kreatív terápia (*Polcz Ilona* által kidolgozott tematika szerint)

3. bábjáték csoport

4. zeneterápia

A csoport napja a tanulás-szabadidős tevékenységek – munka – gyógyfoglalkoztatás egységében váltakozva telne, melyek formailag a tanulók részéről aligha különíthetők el egymástól.

Játékterápia

A játékot az alábbi hatásai miatt szeretnénk használni gyógyító célra:

– kielégíti a játékosztont és erőfelesleget vezet le szocializált módon;

– aktív pihenést biztosít, lehetőséget a kreativitás kiélésére a cselekvés szabad volta: a vallás és választás szabadsága által a játék egy olyan formája a megvalósításnak, amire más tevékenységekben nincs mód;

– felszabadít a megterhelések, eldőrások alól; a gyermek „kijátsza magából” a pszi-

chés feszültségeket, a tudattalan konfliktusokat;

– pozitív érzelmi töltést ad (az én csinálom öröme, a tevékenység öröme, a ritmussiméltés, az utánzás öröme, az illúzió, az ideába való beleélés öröme).

Kreatív terápia

Képzőművészeti alkotások létrehozása terápiás helyzetben.

Ezt a folyamatot a következő jótékony hatások miatt szeretnénk végezni:

– az alkotás folyamatában oldódik a szorongás, katarzisz élményt biztosít;

– az alkotás öröme növeli az önértékelést, megerősíti az „én is képes vagyok rá” érzését;

– nő a kapcsolatteremtő készség;

– elősegíti az esztétikai érzelmek fejlődését;

– az összegyűlt alkotásoknak diagnosztikus értékük lehet.

A Polcz-féle tematika egyik foglalkozása a bábukészítés. Ezeket a bábukat felhasználják egy bábjáték eljátszásához, ami már egy újabb, értelmi fogyatékos gyermekek körében nagyon jól alkalmazható terápiás módszer kezdete.

A bábozás mint drámaterápia

Sajátosságai miatt a paraván jótékony takarása feloldja a gátlásokat, a báb, mint „varázslatos lény” sokrétű lehetőséget ad az azonosulásra – kiválóan alkalmas a tudattalan konfliktusok felszínre juttatására, azok játékos feldolgozására.

Zeneterápia

Cigány gyermekekről lévén szó, azt hiszem nagy zeneigénnyel kell számolnunk, ami szintén óriási terápiás lehetőségeket hordoz magában. Ez aktív zeneterápia egyik fajtája.

Amit szeretnénk megvalósítani: a ritmus csoport.

A csoport tagjai ritmikus eszközöket kapnak és azokkal egy zenetémát kísérnek vezénylet szerinti variációkban. A ritmus adó mindig más és más. Jó módszere az izgatottság levezetésének is.

A gyógyfoglalkoztató által vezetett foglalkozások heti bontásban, tehát minden

csoporttal egy-egy nap történe, illetve szükség esetén más beosztásban.

3. Család gondozás

Szeretnénk a tanulók családtagjait is bevonni a munkánkba, hiszen a család elsődleges közege a gyerekek szocializációjának. Megnyilvánulásainak legfontosabb értelmező aktiváló provokáló szerepet ad. A fogyatékos gyermekek fejlesztését szolgáló pedagógiai eljárások nem lehetnek tehát eredményesek ha ezt nem veszi figyelembe, és nem törekszik arra, hogy a szülőkkel is törődjön. Mi számítunk is a szülők segítségére. A segítség lehetőségét mi biztosítjuk – mind a nevelési, mind az oktatási programunk tartalmazza ezt.

Fontosnak tartjuk tehát, hogy a szülők megismerjék az iskola munkáját, elfogadják azt. Az egyes foglalkozásokba bevonjuk őket, segítségüket elfogadjuk. Szeretnénk ha mi is tudnánk segíteni az ő problémáik megoldásában, szükség esetén effektív család gondozást végeznénk.

Jelen helyzet

Az 1995/96-os tanévet 71 fő egyhe és középsúlyos értelmi fogyatékos, zömmel cigány származású, általános iskolás korú tanulóval és 48 fő nem értelmi fogyatékos kisóvodással kezdtük.

Az óvoda célja: úgy felkészíteni az iskolaérettségi vizsgálatra a szocio-kulturális retardációk miatt általában eltérő tantervű iskolába „javasolt” óvodásokat, hogy megfeleljenek az elvárt követelmé-

nyeknek. Az óvoda támogatója a Soros Alapítvány, melyen belül a Head Start program részesei vagyunk.

A nyolc iskolai csoporttal kilenc pedagógus foglalkozik, a két óvodában két óvónő és két dajka, még van a konyhás és takarítónénink, akik szintén cigány származású mély empátiával rendelkező emberek.

Biztos pénzforrásunk az állami normatíva, de rengeteg pályázaton nyerünk, és amire a legbüszkébbek vagyunk, az az, hogy tanulóinknak még így is biztosítani tudjuk a tanuláshoz szükséges eszközöket, és nálunk minden gyermek (a szülők munkanélkülisége és szegénysége miatt ingyen) háromszori étkezésben részesül.

Mivel időközben az 1994/95-ös tanévkezdésre az Önkormányzat megszüntette az általa fenntartott Speciális tantervű (volt) iskolánkat, így tanügyileg mi lettünk a jogutódok, ezért városunkban és környékén mi látjuk el ezt az oktatási feladatot.

Az Önkormányzat azzal támogat bennünket, hogy nem kell bérleti díjat fizetnünk ezért az épületért, ahol most vagyunk átmenetileg, de nagyon bízunk abban, hogy ez az állapot rövidesen megszűnik, ha az újonnan épülő minden igényt kielégítő iskolánk építése befejeződik, csak ehhez még össze kellene szednünk a hiányzó hétmillió forintot, és ott már adottak lennének a feltételek és a körülmények legnagyobb tervünk megvalósításához: tanulóink szakirányú továbbképzéséhez!

Nagyné Volovich Mária

*A Budapesti Montessori Társaság
és az ELTE Tanárképző Karának Neveléstudományi tanszéke
4 féléves „betétdiplomás” Montessori pedagógus-képzést*

indít 1996 februárjában

felsőfokú végzettséggel rendelkező pedagógusoknak

A képzés önköltsége: 40 000,- Ft/félév.

Felvételi nincs. Érdeklődni lehet: 277-0159,

1213 Budapest, Gyömbér u. 2-4.

Az Apokalipszis 666-os nagy fenevadja

ASátán és a gonosz lelkek szellemi teremtmények, az angyalok közé tartoznak, akik szabad akaratukból lettek gonosszá. Ez nem természetük, hanem Istentől kapott feladatuk: hírnökök, küldöttek. Mielőtt az angyaloknak megadatott volna Isten színélátásának adománya, már tudatára ébredtek önnön létüknek, és a megismerésre, a cselekvésre való tökéletes adottságaiknak. Legtöbbjük a Teremtő hálájának holdudvarában maradt,

azonban a szeretetre méltatlanok, a bukott-rossz angyalok a Teremtés ellenlábasaként, irigylve az emberi boldogságot, felhasználva a cselszövést és hazugságot, a mindent lezáró Halállal beférköztek az ember kétségeibe.

Az ördög egyszerre az emberiség saját hibáinak megszemélyesítője, így tehát nyílt, megmutakozó; ugyanakkor örök rejtező, a végtelen szüntelen reinkarnációja. Az ördög kétféleképpen – a szokásos-mindennapiban és a szokatlan-különösben, mely hely vagy személy megmetyelzése, megszállása – ölt testet. A háromarcú ördög (rettentő, groteszk, tragikus) rombol, ott hatol be, ahol elindul a testi-szellemi-lelki bomlás. Jézus pusztai megkísértésének módján (a test természetes vágyai, a hatalom és irigység, Isten megtagadása) taszít a megszállottságba, az iszonytató örvénybe, Tűz és Jég párharcának démoni szimbólumaiba.

Az önimádatot középpontba állító sátán-kultuszoknak megvannak az ókori (manicheizmus), illetve középkori (katar, bogu-

mil, templárius rend) szellemi előzményei, de valószínűleg ezek nem léteztek mélyen megélt ördögimádó okkult szektaként. A sá-tánizmus igazi atyja, főként teoretikus értelembe az 1920-as évektől *Aleister Crowley*, aki az önfelszabadítást a tudatszint hármas fokozatú megváltoztatásában látja:

1. az erős ritmus hatásai (sámánvallások, keleti pogány rítusok, woodo vallás);
2. a teljes szexuális szabadosság;
3. kábítószerek, narkotikumok.

A „világ legzüllöttebb embere”, minden rend tagadója, az Apokalipszis „666-os nagy fenevadja”, az Antikrisztussal azonosítva magát kiáltványában kinyilvánítja:

„Nincs isten, csak ember.

1. Az embernek joga van, hogy saját törvénye szerint éljen...
2. Az embernek joga van, hogy azt tegyen, amit akar...
3. Az embernek joga van, hogy azt gondoljon, amit akar...
4. Az embernek joga van, hogy úgy szeressen, ahogy akar...

5. Az embernek joga van, hogy megölje azokat, akik erőszakot tesznek e jogain. A szolgák szolgálni fognak.

A szerelem a törvény, a szerelem az akarat jármában.

Tégy, amit akarsz – ez lesz az egész törvény.”

Crowley A törvény könyve című munkájában egyértelműen fogalmaz: az általa képviselt vallás váltja fel a kereszténységet, s mivel sem a kapitalizmus, sem a bolsevizmus nem kínál igazi alternatívát, az egyetlen megoldás a crowleyanizmusban rejlik.

Az ördög olyan univerzális kulturális jelenség, amely meghatározatlan formákat ölthet és mindenféle emberi konfliktus kovácsa. A Sátán neve héberül: Satan – „ellenség”. A görög „diabolos” szó ugyanazt a személyt jelzi „rágalmazó” jelentésben. Az Újszövetségben a két név egyforma gyakorisággal szerepel, és olyan személyes létezőt jelöl, aki láthatatlan, angyali természetű, ám tevékenysége és hatása megtapasztalható közvetlenül, más lények (démonok, gonosz szellemek, megszállottak) tetteiben és a mindenkit elérő, körülvevő kísértésben.

A sátánizmus újraélesztésének „fekete pápája” *Charles Manson*, a sátánista szekták működésének elindítója. A csoport tagjai titoktartási kötelezettséget vállaltak. Életük egybeolvadt a Sátánnal való szövetségkötést jelképező szertartásokkal és azok elemeivel: fekete mágia, véráldozat, állat- és önkínzás, emberek megfélemlítése. A két legfontosabb rituáléban (fekete mise: Isten majmának arcát magukra öltve kihívóan káromolják Jézust; Tierdrama: az ember állati volta) rejlik a modern sátánizmus lényege. Sugalmazott-rejtett üzenetekkel, képmágiával, a létet tagadó attitűddel kiválasztottságuk célja a negatív anyagi hírhozás: a felsőbbrendűség erejével, a közönyös tömeg fölött a sátáni tagadás tagadásával meg kell változtatni a világot. Nem valószínű, hogy az ördög eltűnik a világból: hiába a tudományos-felvilágosult racionalizmus, a rések egyre nagyobbak én és teljesség között, s a személyes abszolútum felteszi a maga kérdéseit: hogyan lehet a személyes Isten végtelen és mindenható, s ugyanakkor önmaga korlátja: hogyan engedheti meg a rossz ilyen mértékű hatalmát? „Ha a vallás mindig olyan kísérlet volt, amely az emberi élet egészét próbálja értelemmel felruházni – ezt a vágyat a tudomány nem képes betölteni –, akkor az ördög bizonyosan elmozdíthatatlan részese az értelmes világnak... Jelenléte fönntartja bennünk a rossz iránti érzékenységet; hat reánk, hogy a mindenség totális megváltására és a világban működő összes energia végső összebékülésére irányuló optimisztikus remények között is éberek és szkeptikusak maradjunk” – írja *Leszek Kolakowski*: *Az ördög* című munkájában.

**„Magamat imádom,
hogy a sátánnak adjam magam”**

(Részletek egy sátánista gimnazista
lánnyal való beszélgetésből)

– Szóval vállaltuk azt, hogy hát mi a Sátáné vagyunk.

– Tehát minden helyen, mindenkor, minden pillanatban?

– Persze.

– Ez kötelező volt?

– Hát, mondjuk, nem volt kötelező, de viszont, mondjuk, énnekem, hogy én fő-

nök voltam, nekem példát kellett, meg a többieknek is példát kellett mutatni másoknak. Szóval mi teljesen önimádók meg sátánimádók voltunk, meg vagyunk.

– Ez a kettő hogy fér össze?

– Úgy, hogy nem szeretünk senkit, mármint embereket, csak saját magunkat, meg a Sátánt. Szóval, én magamat imádom, s magamat azért imádom, hogy a Sátánnak adjam magam. Meg a többiek is így voltak vele, szóval, hogy szülők, testvérek, mindenkit kizártunk. Szóval, teljesen elkerítettük magunkat. Meg hát úgy egymást csak azért szerettük ott a tagok között, mert szóval ők is ugyanúgy a Sátáné voltak, mint én.

– De akkor ezt szeretetnek nevezed? Vagy minek nevezed ezt a kapcsolatot, viszonyt?

– Nem nevezem szeretetnek, mert mi egymást lényegében nem szerettük, hanem mi közösen a Sátánt szerettük, és ezért voltunk együtt. És ez a közösség, úgy ahogy voltunk, ez formált egy embert, és annak a Sátánhoz való szeretetét. Szóval, mi egymást megvédtük, hogyha valami volt, de ezt nem szeretetből tettük, hanem kötelességből.

– És esetleg félelemből, mert a csoport léte is függhetett ettől?

– Nem, nem, attól nem féltünk soha. Szóval ha valaki feladott minket, vagy megpróbált mindet feladni, hogy mit csináljunk vagy mit csináltunk, szóval, nem féltünk tőle.

– Volt már ilyen, hogy valaki megpróbálkozott?

– Hát valaki próbálkozott, de végül is nem jött össze neki semmi, mert megakadályozták. Az illetőnek az apja rendőr volt, és neki akarta elmesélni. De végül is nem sikerült, mert hát valakitől megtudtuk hogy mire készül, és végül is hát amikor ment hazafelé az illető, elkapták egy páran, és akkor véletlenül, egész véletlenül megverték, és hát amíg fel nem épült, nem ment haza. Szóval el volt rejtve, biztos helyre.

– Nem engedték el?

– Nem. Amíg le nem mondott erről a szándékáról, addig nem mehetett haza.

– Nem keresték a szülei, a rendőrök?

– Keresték, de nem találhatták meg.

– Ilyen titkosan tudtok működni? Ilyen jól el tudjátok a nyomokat tüntetni?

– Igen. Olyan van, hogy például, én ezt nem hittem el magamról, hogy bementem egy Levis boltba. Elvettem egy pulóvert. Így, ennyire állt tőlem az eladó, ő rámnézett, én ránéztem, kivittem a pulóvert, és meg se bírt mozdulni a Sátán hatása alatt. Már annyira benne voltunk, hogy hiába keresték a szülei, nem találták meg, mert mi nem akartuk, hogy megtalálják. És az apja hát rendőr volt, kollégákat, nyomozókat, mindenkit ráirányítottak a fiára, keresték, de nem találták meg.

– Egyébként a rendőröknek milyen információi vannak ezekről a körökről ebben a városban?

– Nem sok. A rendőrség nem is nagyon akar beleavatkozni, mert a rendőrnek a fia is benne volt ebben az egészben.

– Ez hogy lehetséges?

– Ez úgy lehetséges, hogy ő is feladta a családját. Azt mondta, hogy ebbe a szektába akar tartozni, és őt nem érdekli az apja, hiába próbálta veréssel bármivel lebeszél- ni róla, mert ő annak csak örült, hogy az apja megverte. És hiába zárták be, a második emeleten leereszkedett a villámhárítón, és elment otthonról. A szülei végül azt mondták, hogy menjen haza, beleegyez- nek. Hazament. És aztán, amikor szépen eltűntettük egy jó időre, és amikor haza- ment, kérdezték a szülei, hogy hol volt, azt mondta, hogy egy haverjánál volt Pesten. És ezzel elcsitult minden.

– Az iskolában milyen a tanárok és a gyerekek reagálása: a ruhádra, megjelené- sedre, beszédedre?

– Különleges. Szóval, a gimnáziumban én lényegében egy tabu vagyok.

– Most vagy negyedik?

– Nem. Én még csak második vagyok, mert egyet késtem, meg egyet buktam XY. jóvótaból. Én mindenki előtt egy rejtett va- laki vagyok, mert ők nem tudják eldönteni, hogy hogy én most mit gondolok, vagy mi van, vagy hogy van. Mert szóval, semmit nem tudnak. Szóval, tudnak rólam mindent, de mégse tudnak semmit. Szóval ez, ez így van. Hát volt olyan, hogy elsőben, mikor el- sős voltam, hát volt olyan tanár, hogy oda se mert jönni hozzám, szóval őt nem érdek- te, hogy puskázok és megkapom az ötöt.

– Mik voltak a Sátán jelei akkor rajtad?

– Hát mindegyik ujjamon volt koponyás gyűrű. Akkor műkörmök voltak ragasztva, amik feketére, koromfeketére voltak kilak- kozva. Hát rajtam volt a sátánkeresztes pu- lóver, rajtam volt a sátánkereszt, 13 lánc volt a nyakamban. Volt egyfajta nyakörv a nyakamban, egy nagy erős koponyával rajta. Szóval ilyenek.

– Te felnőttnek tartod magad?

– Igen. Én már mondjuk felnőttnek tar- tom magam. Én már annyi mindent átél- tem meg túléltem, hogy sok 20–22 éves abba még csipetnyit se kóstolt bele.

– Azért, mert a bűn közelébe, a ször- nyűségek, a végzet, a halál közelébe jutot- tál? Ezt jelenti számodra a felnőttésg?

– Nem egészen, mert szüleimmel is na- gyon sok mindent átéltem.

– Negatív értelemben?

– Igen. Most lesz negyedjére a házassá- guk. Sok válás, élettárs, nyitott házasság, ilyenek. Hát hányszor voltam én soha láb kö- zelében! Volt úgy, hogy három éve az UNIO előtt előtt rosszul lettem, akkor szívtam le magamtól fél liter vért, ráadásul ittas állapot- ban voltam, akkor hát még volt bennem egy kis füves cigi meg egyebek. Úgyhogy nem tudom, hogy kerültem innen a kórházba.

– Akkor még általános iskolás voltál?

– Igen, nyolcadikos.

– És ott mennyire nyitottak a srácok, a lányok az ilyesmire?

– Az általános iskolában? Hát az általá- nos iskolában én rólam nem tudta ezt senki – egészen addig, míg volt a ballagási fény- képezés. Mert az iskolában kellett öltözni, és akkor látta meg az egyik lány, hogy itt a vállamon, itt bele van karcolva a bőrömbe egy nagy sátánkereszt, és akkor mondta a többieknek meg az osztályfőnöknek, meg az igazgatónőnek, és hát akkor lett is egy kis bonyodalom belőle, de végül is nem csináltak semmit. Az általános iskolai osz- tályfőnökömet ezért a húzásáért, amiért el- mondta az igazgatónőnek, megvertem, hogy egy hónapig nem bírt lábra állni.

– Megvertetted?! Hát csoportod volt?

– Igen. Két tagot ráküldtem, mondtam, hogy ne bántsák nagyon, de hát ők úgy megverték, hogy egy hónapig nem bírt láb-

ra állni. Ő még a mai napig sem tudja, hogy az én kezem van benne a dologban, de szóval, így voltam vele. Szóval, hogyha valaki bántott, akár egy szóval megbántott, én mindenért bosszút álltam. Hogyha mit tudom én, hát a kutyámra valaki csúnyán nézett, még azon is bosszút álltam. Szóval, így a csoportunkon belül, szóval, így mindent megbeszéltünk, hogyha valakinek volt valami gondja, hát volt olyan, hogy a gyerek szüleit is megverték. Éjszaka, hajnali háromkor rájuk törték az ajtót, és egy 700 Ft-os bőrvnek a csatját az anyja hátán szétvertek, és megverték az apját meg a bátyját is.

– Mi volt az oka? Mert a szülők úgy viselkedtek?

– Igen, igen. Állandóan zaklatták a gyereket, nem hagyták élni. Szóval, nem számított nekünk, hogy kicsoda, szóval hogyha a miniszterelnök csinálta volna, még őt is megvertük volna.

– Kik lehetnek főnökök?

– Azok lehetnek főnökök, akik alapító tagok voltak, meg azok lehetnek főnökök, akik nem félték, szóval semmitől nem riadtak vissza. Hogyha mondjuk ránk tört a rendőrség, a többieket elküldtük, mi maradtunk ott. Meg ilyenek. Szóval, mi döntöttük el, hogy most lényegében mit csinálunk, meg mi lesz meg hogy lesz. És, hát szóval ez egy olyan dolog, mintha ráérszakoltuk volna az akaratunkat a gyengébbekre. De mondjuk senkinek nem szabtuk meg, hogy mit tudom én, időhöz kötve jöjjen el hozzánk, meg mit tudom én, ilyen nem volt. Csak hát volt egy eskü, amit mondjuk nem lehetett megszegni, és hát nem lehetett csak úgy egyszerűen kiszállni ebből az egézből. Mert hát volt már rá példa, hogy ki akart lépni a gyerek, aztán végül is vissza kellett neki jönni, mert ideggondozóba került, annyira kikészítették. Nem tudott eljönni, hát azóta még ott van velünk. De mondjuk azóta két tag már börtönbe került, gyilkosságért.

– Ezen sátánista gondolatok következtében elkövetett gyilkosságok voltak, vagy egyébként egy általában vett bűnözés következményei? Összefüggtek-e az ideológiákkal?

– Hát félig meddig összefüggtek. Mert mondjuk hát a két tag, akik most börtön-

ben csücsülnek, mondjuk az egyik embert azért ölték meg, mert hát tartozott nekik 300 Ft-tal.

– Tagot ölt meg?

– Tagot.

– Ez hogyan lehetséges? A tagok nem egy testvéri közösséget alkotnak?

– Nem egészen!

– Nem?

– Nem. Általában igen, bizonyos fokig. De szóval azon túl, hogyha például ott meg van mondva, mert ott nem úgy kérnek egymástól valamit, hogy hát légy szíves adjál már nekem valamit, hanem ott mindent a Sátán nevében kérnek, és hogyha megmondja, hogy hát ekkor meg ekkor adom neked, ebben és ebben az órában, és olyankor mindig fogadkoznak valamire: hogyha nem hozom neked a pénzt, akkor ezt meg ezt csinálhatod velem. És hogyha hát nem hozza a pénzt, vagy nem sikerül neki vinni, akkor megcsinálja.

– És ezt kötelező betartani? Mások előtt zajlik ez az eskü?

– Persze, kötelező. Mindenki előtt.

– Tehát az életre...

– Az életre, bármire. Hát volt egy eset, hogy az egyik gyerek elkért mit tudom én kölcsön egy pólót, és a kutyájának az életére esküdött, hogy visszaviszi, de közben az anyukája kimosta a pólót, a kutyát úgy, ahogy volt, elevenen megnyűzták.

– Ott tehát őneki kellett végül is a szertartást lefolytatni?

– Igen, kikötözte a kutyát, és elevenen megnyűzta.

– Fontos a kínzás?

– Ez úgy van, hogy a Sátán ezt sugallta nekünk, hogy ez kell, szóval, a Sátánnak annak vér kell, meg az kell, hogy szenvedés, nem pedig nyugalom. Neki a szenvedés kell, meg a bűn. Nem az, hogy nyugodtan leülünk, meg megvagyunk magunknak. Hát mi is, volt olyan, hogy ilyen fecskendővel vért szívunk magunktól, hát körülbelül nekem a legtöbb fél liter volt, amit levettem magamtól. Ezzel írtunk a falra, ezzel kommunikáltunk a Sátánnal.

– Ott a temetőben?

– Nem, legtöbbször Pestre jártunk fel. Hát voltak nekünk ilyen kis bunkerjeink.

Van egy kis erdő, ott is. Hát éjfél tájban mentünk ki mindig a temetőbe. Volt, amikor sírokat bontogattunk, máskor meg hát a krematóriumba mentünk be hullákat égetni.

– Ez hogy volt lehetséges?

– Előkészített hullák voltak, hát nem mindig törtünk be, mert volt, amikor ismerős volt ott, s az beengedett minket. Úgy engedett be, hogy hát megfenyegettük. A vért, meg ilyeneket, amit levettünk magunktól, azt ráfröcsköltük a hullákra, írtunk rájuk, szóval hát lényegében hullagyalázást követtünk el.

– Nemtől függetlenül? Tehát bármilyen hulla lehetett?

– Bármilyen hulla lehetett. Nem érdekelt minket, hogy ki az, vagy mi az. Aztán olyanokat csináltunk, hogy hát kezünkbe túvel belekarcoltunk vagy a Sátán-keresztet, vagy a 666-ot. Akkor direkt úgy öltözködtünk, olyan volt az öltözködés, hát mondjuk ezért akartak kirúgni engem az iskolából is.

– Szektának nevezted magatokat?

– Hát egy ilyen, lényegében szekta, ilyen sátáni szekta.

– Nemrégiben volt egy országos konferencia, s itt a sátánizmusról is szó volt. Elég erős hadjárat indult az egyes csoportok ellen. Szóval azt akarom kérdezni, szekta alatt mit értetek? Nem inkább vallásról van itt szó?

– Mi a szekta alatt hát magunkat értjük, szóval mi vagyunk a szekta. Mi nem vagyunk olyanok, hogy mit tudom én, Istent szeretjük. Semmi vallás nem tartozik ide. Mondjuk lényegében szerintem a sátánizmus is egy vallás. Szóval, úgy ahogy mások istenben hisznek, hogy istent imádják vagy Jézust imádják, vagy mit tudom én, kit imádnak, mi ugyanúgy imádjuk a Sántánt. Ugyanúgy megvoltak a szertartásaink vele kapcsolatban. Ugyanúgy áldoztunk neki, mint állítólag a reformátusok vagy katolikusok vagy mit tudom én kicsodák. Mi ugyanúgy áldoztunk neki, a Sántának. Ez egy külön vallás. Csak hát éppen az, hogy ez nem olyan, mint Isten, hanem pont az ellentettje, szóval, ő a Sántán. És ez az egész. Nyugodtan mondhattuk magunkat szektának, mert elég szép számmal

voltunk. 66 embert csak úgy, két hónap leforgása alatt szedtünk össze.

– Mikortól léteztek?

– Hát ez három éve kezdődött, és hát voltak olyanok, hogy szóval, elköltöztek innen, mármint a családjukkal, de mégis visszajártak hozzánk, de ők akkor már nem számítottak tagoknak. De szóval hogyha ők is ittmaradtak volna, meg sokan, mit tudom én elmentek dolgozni, kimentek külföldre, meg minden, szóval lehet azért, hogy ne kelljen tovább maradniuk, de attól függetlenül még jártak vissza hozzánk. Szóval mindig meglátogattak minket, szóval akkor lettünk volna úgy kétszázán, körülbelül. Hát most már gyarapodott a számunk, mióta én kiléptem, hát egy lánnyal tartom a kapcsolatot, és mondta, hogy hát most úgy 350 körül mozog a számuk. Szóval elég sokan lépnek be, sőt nagyon sokan.

– Mit gondolsz, miért?

– Városunkban három csoport van. De szóval az a másik két csoport az csak olyan, hogy ők sátánistának mondják magukat, de nem csinálnak ennek érdekében semmit. Szóval nincsen szertartásuk, mincsen semmi, ami összetartsa őket. Szóval nincs, nincsen Sántánba vetett hitük, ezért azok a csoportok kezdenek felbomlani.

– Ezek a csoportok hol helyezkedtek el térben? Tudtak erről?

– Hát össze-vissza. Nekik nem volt meghatározott helyük, mint nekünk. Mondjuk összejöttek egy kocsmának egy kis zezugában, ittak egy pár felest, aztán elmentek, össze-vissza kóboroltak a városban, hát falakra írtak, meg egyebek. Általában kimentek az állomásra, olyan helyekre, ahol nem nagyon jár rendőr. Voltak olyanok is köztünk, akik intézetből szöktek meg. Például egy gyerek Kalocsáról szökött meg, és odajött hozzánk. Nagyon, tényleg nagyon rendes gyerek volt, meg minden, de hát együtt üzleteltünk: trafik, bolt, élelmiszerraktár stb. És hát most bevitték a rendőrségre. Vele tartom a kapcsolatot, mert már ő is kiszállt belőle. Még én mondtam neki, hogy hagyj az egészet a fenébe. Őt nagyon sokszor bevitték ide a begyűjtőbe. Bevitték reggel, és

délután már kihoztuk. Szóval a nevelők se mertek semmit mondani.

– Ez hogy lehetséges?

– Hát úgy, hogy bementünk vagy négyen, én meg hívtam három tagot, aki mégis úgy néz ki. Bementünk, hát elkezdtünk beszélgetni a nevelőkkel. Attól függ, hogy ők hogy viselkedtek; vagy mit tudom én. Hogyha szépen beszéltek, mi is tudtunk rendeseke lenni, de volt már rá alkalom, hogy azt mondta az egyik nevelő, hogy inkább kiengedi B.-t, mert neki van két gyereke, akit fel szeretne nevelni. És kiengedték.

– Mert elhangzott a fenyegetés?

– Hát lényegében nem fenyegetés, hanem egy ilyen párbeszédszerű, ami végül elfajult, akkor ahogy ő beszélt, szóval mi ugyanúgy. És szóval ezt nem mi mondtuk, hanem ezt, ezt nekünk a Sátán diktálta.

– És ott bent a nevelőintézetben rendfenntartók is vannak? Férfiak...

– Mi mindig a férfi nevelőtanárokkal mentünk beszélni, nem a nőkkel. És ők is megriadtak tőlünk. És kiengedték mindig.

– Ezek szerint a nevelőintézetben elég sokan sátánisták?

– Nem! Csak azok közül, akik már megszöktek onnan. Nekik nincs hova menni, azok jönnek hát ilyen helyekre.

– Ti felismeritek rajtuk, hogy van ilyesmire érzékenységük?

– Felismerjük. És ehhez nem kell jó emberismerés. Hogyha minékünk a Sátán valamit diktál, akkor mi ezt látjuk. Szóval így, így bennünk van ez, és akkor mondjuk, hogy igen, ő a mi emberünk. És ő kell nekünk, és meg is szerezzük magunknak. Mi annyira ismerjük egymást. Meg nem is kell ahhoz nevet tudni, meg semmit. Mert belső sugallatra jön, hogy igen, ő közénk tartozik.

– Milyen ez a belső sugallat?

– Megérzésszerűen jön. Megérzi az ember.

– Tehát külső jelek nem fontosak?

– Nem.

– És akkor mit jelent a sátáni magatartásmód?

– Külsőleg nem muszáj, hogy bármit is hordjon, de viszont ott vannak rajta a Sátán

tán jelei. Akárhogy van öltözve mondjuk, mert mi például tudjuk azt, hogy a mi csoportunkba tartozik, szóval sorszámszerűen meg volt jelölve, hogy melyik testrészét vágja meg vagy karcolja meg. És hogyha pólóba van, és különböző jelekkel, nemcsak csíkkal vagy vonalakkal, különböző jelekkel vágtuk el, akkor láttuk azt is. Meg szóval így kiárad belőle, kimondom: a gonoszság.

– Az arcon?

– Az arcon is, meg a tartásában.

– Az arcon milyen jeleknek kell szerepelniük?

– Ilyen eltorzult az arca. Szóval a szemek alatt karikák jelennek meg, mert mi, mondjuk, alkoholt is fogyasztottunk szép-szerűvel.

– Mennyi volt ez a mennyiség?

– A pénztől függ, meg hogy hogyan tudtunk dolgozni.

– Ez szükségszerű volt a szertartásban?

– Persze. Mert ami a tízparancsolatban benne volt, mi annak az ellenkezőjét csináltuk. Tehát bementünk egy boltba, mert nem volt pénzünk. Az én szüleim kb. hetvenezer forintot keresnek havonta, és mégis elloptam, ami kellett, mert voltak olyanok, akik intézetből jöttek, és nekik feltörtünk egy élelmiszerraktárt. Szóval ittunk, füves cigit szívtunk, szipóztunk is.

– És hogy szereztétek a füves cigit?

– Hát volt egy tag, aki rendszeresen járt ki külföldre, Dániába, meg ide-oda, meg ha nem volt füves cigi, hát akkor ragasztó.

– Csavarlazító?

– Igen. Pálmatek, Technokol. És szóval ezek hatását is meg lehet látni az emberen, meg úgy, hogy a tartása, a természete. Szóval, mi teljesen megváltoztunk, szóval, átalakultunk lényegébe.

– Volt-e olyan tanár, aki erről beszélt veled?

– Hát, próbáltak. De nekem azok a tanárok, akik XY-hoz közel vannak, az ellenségeim, mint ahogy én nem. Az osztályfőnökömnek is megígértem az első osztály végén, hogyha leérettségizek, akkor ő minimum gipszágyba kerül.

– Miért?

– Mert lényegében hát ő uszított rám két lányt, akiket én nagyon megvertem az iskolában.

– Mit jelentett ez az uszítás?

– Hát azt, hogy az osztályfőnököm minden áron ki akart rúggni az iskolából. Csak nem tudta, hogy. És hát volt egy kis balhém, amiről tudomást szerzett.

– Mi volt az a balhé?

– Hát úgy megvertem egy lányt, hogy meg kellett műteni a szemét, és a lépét ki kellett venni, mert szanaszét rúgtam. Az osztályfőnök tudomást szerzett róla, és hát úgy gondolta, hogy ki fog engem rúggni. De hát nem jött össze neki!

– Az osztályban vezető szereped van?

– Igen. Az iskolában is nagyon sokan félnek tőlem. Rengetegen! Fiúk és lányok egyaránt. Van olyan tanárom, aki például fél tőlem. És nem tudom, hogy miért. Egyszerűen hatással vagyok rá.

– Iskolatársadat győztél-e meg már a hitéről?

– Nem. És nem is akartam az iskolából senkit. Szóval én az iskolában úgy voltam, hogy senkit nem akarok, mert akkor XY. beleszólhatna. És vannak olyan emberek, akiket nagyon szeretek az iskolában, gyerekek, de a többséget nem szeretem.

– Az alapító tagok milyen alapgondolatokkal indultak el? Volt bizonyosan egy terv. Egy cél.

– Hát igen. A nagybátyám pap.

– Ő tud a te sátánizmusodról?

– Tud róla, persze. Őmiatta indult el lényegében ez az egész.

– Hogyan?

– Úgy, hogy bármikor találkoztunk, állandóan szekált: sátáni fajzat vagy, a Sátán el fog vinni, és a Sátáné leszek, én nem vagyok Isten gyermeke stb. Azért, mert dohányszom, mert koncertekre járok. Egy idő után aztán elegendő lett az egészből. Megbeszéltem három vagy négy haverral. Megmondtam a nagybátyámnak, hogy én nem hiszem el, hogy van Isten. Szóval, nekem ezt ne magyarázza be senki, én is tudnék olyan könyvet írni, mint a Biblia. Összeülnénk vagy öten, és mi is írhatnánk csodákról, mi is írhatnánk mindenről. És nagyon megsértődött. Azután úgy elmé-

láztam magamban, s azt mondtam, hogy én nem hiszem el, hogy van isten, de ha van bűn, van minden, akkor mért ne lenne Sátán? És akkor így jött ez az egész! A célom pedig az volt, hogy megmutassam az emberiségnek: nem kell ahhoz semmi nagy embernek lenni, hogy legyen egy csoport, aki csak rád hallgat. És az a csoport azt sugallja, amit egy közös szellem, egy közös hit mond neki. Mi nem imádkozunk soha. Volt nekünk hat ilyen törvényünk, amit betartottunk mindig. A szertartásunk általában úgy zajlott, hogy mindenkinek volt egy száma.

– Nem neve?

– Száma, mert a Sátán is a 666-ot viseli. Ahányadik napon lépett be valaki, annyadik volt. Az első három ember volt a főnök. Az első a legnagyobb.

– Az első ember vezethette a szertartást, mindent ő határozott meg?

– Igen.

– Férfi volt?

– Én voltam az első ember!! És én határoztam meg mindent. Hiába voltak idősebbek nálam, meg hiába voltak fiúk, akkor is, amit én mondtam, ott az történt. Szóval, sorszám szerint volt ez, hogy mikor összejöttünk egy szertartásra, akkor indult az első ember. Felvágta az erét.

– Tudátok, hogy kell felválni, hogy ne legyen veszélyes?

– Persze. De hát ez nekünk nem számított, egyáltalán nem számított nekünk. Hát szereztünk egy szikét, meg ilyeneket. És akkor, hát azzal alig értünk hozzá, szóval nagyon könnyen ment. Aki meg nem merete csinálni, annak befogtuk a szemét, és mi vágtuk neki.

– Hozzájárult az illető?

– Persze, muszáj volt neki. Szóval, így kezdődött a szertartásunk. Ha volt valami állat, azt lényegében megkínóztuk, ugyanúgy, mint magunkat. Hát volt amikor, mit tudom én, eltörtük a kezünket, csak úgy, akkor eltörtük az ujjunkat. Így, üvegcserepet nyomtunk a tenyerünkbe, meg mindenhol. Akkor volt aki tűzbe rakta a kezét. És nálunk így kezdődött egy szertartás, szóval, egy kínzás.

Szűk Balázs

Híreink nyelve

A rádió Hírszerkesztőségének mondatait a nominalitás (igehiány) alapvetően jellemzi. (Hát igen, az ige bizonyára komolytalan, sőt, frivol szófaj, fene tudja, talán még népies is, a lehető legrosszabb, kánkánt táncol a Melenrűzs színpadán, ráadásul még csak nem is habos csipkében, hanem vászon pöndölyben...) Ez az igehiány szerencsére ritkán válik kórossá.

Lássunk néhány példát:

„...ha a tagországok kilátásba helyeznék a jövőbeli csatlakozás lehetőségét a közép-kelet-európai államok számára...” (1994. dec. 25., K. 02.00).* – Ha a „jövőbeli” szót, mint fölöslegeset (kilátásba helyezni múltbeli dolgot legföljebb jobboldali politikus szokott) kihagyjuk is, a szerkezet csúf és nehézkes. Mellékmondat (hogy csatlakozhatnak) mindez feloldható. (A „hogyozás” problémáiról később.)

„...a NATO-nak befogadóbbnak kell lennie a kelet-európai országokkal szemben” (dec. 29., K. 04.30.). Mellesleg a szörnyszülött közép fokú melléknévi igenév vonzata is hibás: a „szemben” negatív, az „íránt” pozitív érzelmet hordoz. De a fő baj a szörnyszülött: helyette főnévi igenév állhatna, a középfokot pedig határozó hordozhatná (pl. „készségesebben kell befogadnia ... országokat”).

Kedvenc típushibámat a december 25-i anyag elején hiába kerestem. De 15.30-kor a Calypsóban felbukkant, íme: „Személyes tapasztalatai alapján most már sokkal jobban megérti a lakosság szenvedéseit az ostromlott városban.” A hírt nyilván angolból fordították („He can understand the sufferings of the inhabitants in the besieged city”). Magyarul azonban az állítmány kapcsolódik a határozóhoz, méghozzá igen erősen. Ráadásul itt a helyhatározó értelmileg is köthető az ígéhez: az ostromlott városban érti meg az istenadta főpap a lakosság szenvedéseit (magyarul: szenvedését, l. „szüzek siralma, özvegyek panasza nyög belé” – akármilyen sok ember, egy a szenvedése.) Az angol határozó ugyanis jelzői értékű (ha akarom, „of the besieged city”)! – azaz: az ostromlott vá-

ros (lakosainak) szenvedését –, jó magyarsággal pedig a mellékmondat adná vissza, imigyen: mennyit szenved a lakosság az ostromlott városban.

Vagy: „Ankarában tárgyalt Törökország szerepéről a genfi béketárgyaláson” (dec. 30., K. 10.00); „katonai beavatkozást helyezett kilátásba Boszniában” (dec. 30., Cal. 12.30 – pedig a horvát miniszter föltehetőleg Zágrábban fegyvetőzött); „K. I. elégedetten nyilatkozott a fegyveres erők és a polgári szervezetek együttműködéséről a rendkívüli körülmények között” (dec. 29., P. 23.00 – belügyminiszterünk helikopterhasználata jelentené a rendkívüli körülményeket?).

A rossz példák egyre szaporodnak, ezért, úgy látom, további magyarázat szükségesletik: „Szlovákia nem támogatja a kollektív jogok megadását a kisebbségeknek” (dec. 29., K. 02.00). Tétélezzük föl az alapállást: „Szlovákia nem adja meg a kollektív jogokat a kisebbségeknek”: ad – valamit, valakinek, vonzatok rendben, mondat hibátlan. Bonyolítsuk: „nem kívánja megadni a jogokat a kisebbségeknek” – a tárgyi mellékmondatot főnévi igenév tömöríti, vonzatok rendben, a mondat hibátlan. Ám belép a Gerund: „does not support giving collective rights to the minorities.” Ne protestáljon a nyájas Olvasó, hogy a mondatot nem angolból fordították. Persze hogy nem. A szerkezetet bezzeg. Az angol mondat hibátlan – magyar megfelelője viszont a megad ige Gerundját csakis -ás, -és képzővel eszkábálhatja össze. S a képzés következtében főnév áll elő, melynek igei viselkedése megszűnik: „Jogok(nak) a megadását a kisebbségeknek.” Mint az imént írtam, „a kisebb-

* Az adatolásban használt rövidítések: K – Kossuth Rádió, B – Bartók Rádió, P – Petőfi Rádió, Cal – Calypso Rádió

segeknek támogatja” kapcsolódás a magyar nyelv természetete miatt elkerülhetetlen, ezért a mondatszerkezet elfogadhatatlan, ráadásul csúf. A határozó jelzői funkciót (kisebbségi jogok) szeretne betölteni, de képtelen rá. Elvileg elfogadható volna az áthidaló jelen idejű melléknévi igenév beiktatása („a jogoknak a kisebbségek részére történő megadását”), de gyakorlatilag ronda. Több normális megoldás is kínálkozik, emeljünk ki ezek közül hármat: 1. „kisebbségi jogok megadását”; 2. „megadni” főnévi igenév, s előtte más ige (kívánja stb.); 3. „támogatja” marad utána mellékmondat más igével, pl. „hogy a kisebbségek kollektív jogokat kapjanak”.

A orosz szerkezetet olykor a fölösleges kombinált állítmány idézi elő: „kell meghozniuk döntésüket a vásárlásról” (dec. 28., K. 9.00) – mennyivel egyszerűbb volna „dönteniök”!

Rossz fordítás következtében állnak elő az időegyeztetési hibák is: „A katolikus egyházfő a fény jelentőségét méltatta, a fényét, amely az új kezdetét jelentette” (dec. 25., K. 06.00). „Commented on the meaning of light... that meant the beginning of something new” – bár a „means” csinosabb volna.) Nyelvünkben nincs meg a jellegzetesen indoeurópai consecutio temporum, tehát „jelenti”. (Ha a dolog kizárólag Krisztus születésére vonatkozik, jelezni kellett volna.) Ugyanígy: „Orszországhban hivatalosan is életbe lépett az ... új alkotmány, amely növelte Jelcin hatáskörét...” (dec. 25., B. 22.00). Mivel ma is érvényben van, „növeli” a helyes.

Néha az alany fog ki a szerkesztőn: „A terroristákkal tárgyaló hatóságok szeretnék elérni, hogy még M. V.-ben engedjék el a túszoikat...” (dec. 25., K. 06.00). Kik? A hatóságok? Mert ők az alany nyelvtanilag, ha logikailag nem is. Állítsuk helyre az összhangot: „A hatóságok tárgyalásaik során szeretnék elérni, hogy a terroristák...” Más az alanyzavar itt: „...a szociális partnerek folytassák a tárgyalásokat a minimálbérről, és a legkisebb béreket emeljék fel” (dec. 28., K. 18.00). A béreket a szociális partnerek nem emelhetik! A bajon a jobb mondatrend segítene. Ala-

nyos: „Vád alá helyezték azt a négy újságírókat, akik májusban felgyújtottak egy törökök lakta házat és a tűzben öten meghaltak” (dec. 30., Cal. 18.30). Poszthumusz vád alá? És ki volt az ötödik?

Az sem mindig jó, ha a szerkesztő érzi, hogy baj lesz az alannal: „Bejelentették, hogy más pártok javaslatait várják, eddig azonban közülük egyetlenegy sem kezdett tárgyalásokat” (dec. 29., K. 9.00). Milosevicsék várják, ellenzékék nem kezdtek, alanyváltás mondaton belül, s mindenki többesben – ezért a kétségbeesett, ám meddő pontoskodás. Pedig egyes számba tehető pl. „a többi párt”. Vagy meg kell bízni a határozóban („a szocialistákkal”), s egyszerűsíteni az utalt alanyt (egyik sem).

A módosítószók gonosz tréfája: „alig halad, vagy le is lassult” (dec. 26., 10.00) – ellenkező irányban fokoznak, mint az igék. („Lelassult, sőt, alig halad” volna helyes.)

Bár nyelvünkben a szórend igen rugalmas, nem facsarható a végtelenségig. „A nemrégiben végetért, hat hete tartó megmozdulások”: most tartanak vagy sem? Fordítva már jobb valamivel; ha pontosak akarunk lenni: „a hat hét után nemrégiben véget ért” kívánatlik. És ha „Sz. (...) úgy véli, hogy a fegyveresek nem akarnak eljutni Iránba” (dec. 245., B. 12.00), akkor nyilván Bakuban akarnak maradni. Ha viszont nem Iránba akarnak eljutni, akkor esetleg másüvé igyekeznek. „...az ország hat, erdőkkel legsűrűbben borított megyéjében”: a hosszú jelzős szerkezet úgyis nehézkes kissé, legalább a logikusan összetartozó „hat megyét” ne rángassuk szét; melleleg: hány „erdők” vannak? „Erdővel borított” állna magyarul, a többes szám, ha „műveltebbnek” vélik is, csúf. „A korábbi 1996 végéig szóló engedély” (dec. 27., Cal. 16.30): természetesen nem ennyire értelmetlen, ha írva is, olvasva is kitesszük a vesszőt; ezzel együtt fülsértő. Ha két jelzőnk van, vegyük fontolóra a sorrendet, ne alkalmazzuk automatikusan a „könnyűt előre, nehezet utána” közhelyet! A mondat pedig nem két szóból fog állni, tehát fölösleges félnünk az „Az 1996...” indítástól. „...így először meghaladta”

(dec. 27., Cal. 12.30): suta, az igekötő kívánkozik az ige után. (Ha viszont kibővítjük a közbevetést – így, száz év után először, meghaladta – megint az egyenes szórend a jó.) Nyelvtanilag is, stilisztikailag is rút: „Ezen a télen csak légi úton juthatnak el azok a segélyek a körbezárt fővárosba, amelyek...” (dec. 31., Cal. 15.30). Mindenképpen célszerű közvetlenül az „amely” elé tenni azt, amire vonatkozik, s így az ezen-azok bántó ismétlődése sem oly föltűnő. (Az „idén” szót is lehetne persze használni.) „Az óránként 80–90 km-es sebességgel fújó szélben és havazásban...” (dec. 27., B. 16.00) mindjárt kevésbé kacagtatna meg, ha a havazás az óránként elé kerülne.

Tiltakozni valami ellen szoktunk (nem pedig „szemben”: dec. 25., K. 06.00). Bonyolultabb ígevonzati huncutság: „Még mindig nem tudják, hogy hova akarnak menni és mi a céljuk azoknak a terroristáknak...” (dec. 26., K. 13.00). Már a főmondat 3. személyű állítmánya is kellemetlenül fokozza az alanyzavart, melyet a mellékmondatban szereplő logikai alany birtokos alakja tesz teljessé. („Nem tudni, hová készülnek és mit akarnak azok a terroristák...” – vagy ékeesebben: „hová és mire készülnek.”) Másfajta vonzat-zavar: „H. a BT. összehívását kérte, hogy nyilvánítsák védett övezetté...” (dec. 28., K. 23.00). Itt az „összehívását kérte” és a „kérte, hogy” funkció kontaminálódott be kell toldani valamit (sürgetve; a célból etc).

„Angola, Burundi és Szomália válságairól” (dec. 25., K. 13.00): a magyar nemcsak ígés, hanem jellegzetesen egyes számos nyelv is. A három országban lehet akár hatféle válság, akkor is egyes szám kell. Ugyanígy: „Emberek ezrei hagyták el otthonaikat...” (K. 19.00): természetesen otthonukat, amíg magyarul írunk; „a maffiavezérek bírósági ítéleteinek enyhítéséért” (dec. 30., K. 2.00): helyesen: ítéletének; „a taxisokat, akik megrendelték a taxaméterek beszerelését” (dec. 29., P. 15.00): helyesen: taxaméter (autónként egy); „az ipari hulladékok 80 százalékát” (dec. 27., L. 23.00): helyesen:hulladék.

Singularia tantum, ha teszik, a latin pluralia tantum dacos ellentétéként: az egyes szám kifejezetten többes jelentésű.

Más: „...ezrek töltötték a karácsonyt gyertyák fényénél” (K. 17.00 és másutt): itt – ha a „gyertyafény” a keringő hangulatát idézné – használható a „gyertyavilág”; ne féljünk kissé régies csöngésétől. Hasonló, fordított előjelű vétség: „Nagy-Britannia felekezeten kívüli elemi és középiszokolója számára” (dec. 26., K. 16.00). Sajnos, nem előírás, a Calypso, a Bartók és a Kossuth is ismétli. Elemi számtani vétség: „Tűz ütött ki egy idősek otthonában” (dec. 30., Cal. 14.30 talán más szót kellene használni, mivel Várnában nyilván több szociális otthon van.)

Inkább stilisztikai dolgok

Igen gyakori a szóhalmozás: Dec. 25., K. 01.00: három sorban három „is”; de. 25., K. 06.00: „visszavonulóban van... kételei vannak” szinte egy sorban; dec. 25., K. 09.00: „nem fogadja be az oroszországi emberrablókat, és kész együttműködni az orosz kormánnyal”; de. 25., Cal. 09.30: „Oroszországban életbe... lehetővé Oroszországban” (az egész három sor!); „Montenegró fővárosa” két sorban kétszer (dec. 29., Cal. 14.30); dec. 25., P. 11.00: „...épületében robbant fel Tbilisziben a hatóságok még nem tudják, kik helyezték el a robbanószerkezetet az épületben” (helyesen: ki helyezte el a robbanószerkezetet – egy sorral előbb megmondtuk, hogy); dec. 25., K. 18.00.: „Arról is beszélt, hogy az elektronikus hírszolgáltatás korában senki sem hivatkozhat arra, hogy...” (az egyik helyen nem feltétlenül vagy egyáltalán nem hogy-vonzó szerkezet kell: „Szavai szerint”; „Hangsúlyozta” etc.); dec. 25., K. 19.00: „szigorú... szigorú” soron három belül; dec. 29., K. 5.00: „okozta... okozott”egyszer sorban; dec. 27., K. 18.00: „állampolgárságának... állampolgárságától” két soron belül (az első egyszerűen elhagyható).

Igen gyakori a fölösleges szó is. Dec. 25., K. 02.00: „...a jövő évi költségvetést, amely szerint a költségvetési hiány nem haladja majd meg...” (a hiány nem halad-

ja/haladná meg, aszerint, hogy hisszük-e vagy sem); dec. 25., P. 05.00: „...nem érkezett jelentés, hogy milyen...” kérdőszó előtt a „hogy” elhagyható, különösen, ha sok van belőle a környéken (pl.: „Egyenlőre – sic! – nem tudni, hogy kik követték el az akciót, de nem kizárt, hogy...” dec. 27., K. 5.00). Persze minden lehető helyen mellőzni a „hogy”-ot kissé modoros lehet. Főlegessége miatt modoros viszont: „...ha el kellene hagynia N.-t, akkor O.-ba vagy N.-be költözne” (dec. 27., K. 4.00): „akkor” csak akkor kívánczik „ha” után, ha a sok közbevetés miatt vissza kell utalnunk, vagy ha kiemelünk. Dec. 25., Cal. 17.30: „Az amerikai szobrász egy rövid sétára...” (to take a walk) – ilyenkor a határozatlan névelő elhagyandó. Sajnos, a hiba nem is oly igen ritka. (Lásd. dec. 28. P. 7.00 „...született egy törvénytelen gyermeke. Az anya egy konzervatív tanács-tag.” Zabigyerek pottyánhat több is, de anya csak egy van.) Dec. 25., K. 23.00: „Levonulóban van a tiszai árhullám” – a „van” nyugodtan elhagyható, ez még nem purizmus.

A raghalmozás is többször csípte a fületem. Dec. 25., K. 06.00: „...a palesztin keresztények ezreinek jelenlétében, a remény és a bizakodás jegyében ünnepelték meg karácsony estéjét Betlehemben...” A mondat azért rúg, mert nem felsorolásról van szó; mindegyik „-ban” más vonzat, más funkció. (S hogy milyen könnyű elkerülni: a „jelenlétében” direkt idétilen; kik ünnepelték? – a zarándokok és a keresztények, igaz-e.) Dec. 26., P. 9.00: „Harcokból érkeztek jelentések Vitez és Mostar környékéről...” – harcokat jelentettek. Dec. 27., K. 23.00: „a korábban ajánlottnál nagyobb területet kínál fel az araboknak Jerikónál”; (dec. 27., K. 9.00): „...megbénítva a forgalmat az országutakon és akadályozva a közlekedést a vasúton” – prózai szövegben a szándékolatlan rím különösen félszeg; bár a „kínál-Jerikónál” összecsendülés groteszk zeneiségét sárgultan irigyelném más közegben. Az „átkos” sztálini grammatikáját idézi: „A Családok Nemzetközi éve budapesti megnyitója alkalmából” (dec. 26., Cal. 13.30)

csak annyi kellene, hogy „évének”, már rendben volna. Érdekes módon tárgyesetben is bekövetkezhet a halmozódás: „A delfineket, amelyeket... arra használtak, hogy aknákat helyezzenek el... utaztatják” (dec. 26., K. 20.00) – aknarakásra használtak, írnám, ördög vigye a haditechnikai precizitást.

Kell viszont a határozott névelő ide: „A Magyar Nemzet szerkesztő bizottságának tagjaként Pethő S. nevével fémjelzett hagyományok képviselőjének számított” (dec. 28., B. 14.00). Bosszantó, hogy itt bárki „a Pethő Sándor”-t érthetne: a határozott névelő a „hagyományok”-ra vonatkozik. Dec. 29., K. 20.00: „vélt orosz fenyegetettség miatt” elé is kell a határozott névelő. (Mellesleg: ha az oroszok fenyegetetnek, miért a balti államok közelednek a NATO-hoz?)

A jelentéstani vétségeket eleinte ritkának véltem, ám szépen felszaporodtak azok is!

Dec. 25., K. 06.00: „...ismét ott ülnek a bolsevikok, akik ugyanazokat a módszereket alkalmazzák...” Ugyanazokat mint G. J. vagy Zs.? Nyilván „a régi módszereket”.

Dec. 31., K. 4.30: „...jelentősen bővíti a gyermekek jogait, például véleményük súlyát a családon belüli lényeges döntéseknél.” Hogyan szokták bővíteni a vélemény súlyát?

Dec. 27., Cal. 16.30: „A gázolaj ára literenként 2 forinttal ... kerül majd többbe.” Nem az ára kerül többbe, hé!

Dec. 28., Cal. 14.30: „A tervezett 6 milliárd forint helyett egyáltalán nem jut pénzhez az APEH.” Minek a „helyett”? A tervezett 6 milliárd forinthez nem jut hozzá.

Dec. 25., Cal. 17.30: „...a züllött életű mama...” Ez majdnem olyan, mint az ötszörös gyilkos „két jó barát” (dec. 30., K. 10.00). De az sem mentes a pikantériától, ha Clinton és Jelcin „a csúcstalálkozón elhatározott partnerkapcsolatok kiszélesítéséről tanácskozik (dec. 28., K. 9.00).”

A szöveg természetéből adódóan ritka a szólás, a közmondás, de azért akad. Clinton „egy” vadászaton vett részt (dec. 28., P. 6.30), ahol más találta el helyette a vad-

kacsát; „de nemcsak a gyakorlatban lőtt bakot”: amúgy is félszeg (a vadkacsa miatt) a szólás, de hibássá a módhatározó teszi; aki „bakot lő (puska nélkül)”, az éppen nem a gyakorlatban lövöldöz. Ugyanott és ugyanúgy a módosítás (a „toldjuk még meg” kényszere) szegi nyakát egy másik szólásnak: „... (a tettes) nyomát a svájci rendőrség egyelőre csak bottal üti.” Mivel kéne még ütnie? Sípbal, dobbal, nádi hegedővel?

Paskai László eminenciás szájából is csúf az, hogy „felvállalja” (dec. 25., K. 19.00); s a semleges kommentátoréból is az, hogy „nem avatkoztak közbe” (ugyanott). „Egyenlőre” (dec. 26., K. 19.00; dec. 27., K. 5.00) lehetőleg magánlevélben se álljon „egyelőre” helyett.

Egy mondat a „mihamarabb” zarnok-ságáról. Egyszer volt, hol nem volt, volt az archaikus „mihamar”; követte őt a pontosabbnak érzett „minél hamarabb”; a kettő kontaminációja e szörnyszülött, mely ellen nem is berzenkednék én, ha a kocsmából származna (vox populi ellen chi sá far pi-*pi*), de nem, valami magyarul középfokon is alig tudó szakmabeli (fúj!) ötlötte ki. Ne terjesszük tovább ragályát!

„A családok évének megnyitóján a budapesti eseményekhez tartozik, hogy...” (dec. 26., K. 14.00). Pocsékul nyakatekert! Végre K. 16.00 javít.

Végszó

Életemben hírt még nem szerkesztettem. Honnan veszem a bátorságot, hogy gyakorlott kollégáim munkájába beleszól-

jak? Onnan, hogy harminc éve kontroll-szerkezetek jobban-rosszabbul sikerült műfordításokat. (Érdeklődő, sőt, ráérő hírszerkesztő kollégáim figyelmébe bátorkodom ajánlani *Sean O'Casey Magyarországon* című könyvecskémet.

Az imént kipécéztet és pellengérré állított hibák többsége ugyanis típusosan előfordul jónévű a műfordítók szövegében is – no, mondjuk *Bartos Tibor*, *Göncz Árpád*, *Tandori Dezső* kivétel –, mihelyt egy kicsit kevésbé figyelnek.

Miért lovagolok a műfordításon, mikor a hírszerkesztő magyar nyelvű anyagból dolgozik? Azért, mert azt az anyagot vagy csakugyan angolból fordították, vagy pont olyan, mintha angolból fordították volna.

Mármost a csapda adott. Hiába a kellő képzettség, az alpműveltség, a jó elvek (*Bedő Iván Hírkönyvét* olvastam, kifejezetten jó), hiába akár az én működésem is: a szöveg – a hírszerkesztés alapanyagául szolgáló szöveg – fárasztásos módszerrel hat: dolgozni kell belőle, órákon át, s a legélesebb nyelvérzék is eltompul rajta egy idő múlva.

Hogyan lehet e csapdából kigázolni? Ne vegyétek se sértésnek, se jámbor óhajtozásnak, drága, alig ismert Kollégák: ellenszerűl jó szöveget kell olvasni. Még hozzá magyarul, s a legkiválóbbak által írott szöveget. *Vörösmartyt*, *Aranyt*, *Kosztolányit*. Mondjam, hogy nemcsak ellenszer, föl-
üdülés is? Mondom.

Valete.

Mesterházi Márton

Kispál és a Borz: Halszív

Műelemzés(-paródia?) Lovasi István dalszövegéről

Weismüller Agnesnek

No de minek? Talán, ha beeresztjük a magyarórára a színvonalas dalszövegeket, jobb esélyünk lesz a kulturális szakadékok áthidalására, a hagyományközvetítésre, kánonközvetítésre is. Másfelől talán bizonyíthatjuk, hogy a korrekt strukturális elemzés valóban mélyebb megértést tesz lehetővé, azaz „a diák” számára személyesen fontos „anyagon” érvelhet amellett, hogy a nyelvtanisztilisztikai bogarászás nem pusztán öncélú hóbort.

A dalszöveg – miékként a Kispál és a Borz legtöbb száma – laza képzetársításokra épül. Két alapvető szövegszervező elve a mondattani eldöntetlenség (szintaktikai ambivalencia) és a szavak többjelentésű voltának (poliszémia) kiaknázása.

Az első sorpár azonnal mindkét jelenséget példázza. A „keres” szó többféle jelentését – a dallam, a prozódia, a szünetek által kiemelt – szintagmakapcsolási kétértelműség, kétirányúság hozza játékba. A szó ugyanis „kutatást”, „keresgélést” és „pénzkeresést” egyaránt s egyszerre jelenthet az adott szövegben. Az ige (a mondat) alanya és tárgya is kétértelmű: a sorpár érthető úgy,

hogy „téged keres sokat a szívem”, de úgy is, hogy „sokat keresgél valami meghatározatlan tárgyat a szív”, s persze úgy is, hogy „sok pénzt keres a szívem”. Ambivalens a „szívem” főnév jelentése is. Jelentheti a beszélő „kedvesét”, „sweetheart”-ját is; ez esetben az én afféle strici, akire a kurvája keres. Értelmezhető azonban úgy is, hogy az én-nek saját elidegenült, kívülről láttatott, áruba bocsátott szíve keres és keresgél.

A szövegegész – nem egyértelműen, de valószínűsíthetően – a szívnek az utóbbi értelmezését erősíti meg, különösen, ha a harmadik versszakot is figyelembe vesszük, ahol a testben (!) lassan lengő szív játéka és dobogása – mely a dal hallgatása esetében talán a dobolással is összekapcsolható – zenész-szívvé válik.

A vers egészét összefogó asszociációs sor két háttérmondatra, két halott metaforára épül: a halpénz=pikkely köznapi metaforára és a szárazra vetett hal vergődésének közhelyére, toposzára. E két háttértoposz teszi könnyen érthetővé a padlón utolsót verő aranyhalak képét. A kép pusztán azért nem túl átlátszó, mert a „verődnek” helyett a „vernek” ige szerepel

Halszív

*Sokat keres
Az én szívem
Hazahozza
Kiönti
A padlón vernek
Utolsót
Halaim
Aranyhalaim
Így is van, sokat keres az én szívem*

*Kiköpi a
Kukoricát
Tiszta vér
A szárnyuk is
Elalszanak
Mégis a
Rózsaszín
Vizükbe'
Így is van, sokat keres az én szívem*

*Játszik a szív
Mikor dobog
Lassan – lassan
Leng a testben
Még küld vért
A szárnyakhoz
Hogy teljen benne
Azoknak kedve
Így is van, sokat keres az én szívem
Így is van, sokat keres az én szívem
Így is van, sokat keres az én szívem*

benne, a „partra vetett” frázis partja helyén pedig a „padlón” szó áll. A „vernek” ige azért is telitalálat, mert visszaasociáltat a szívre, ami ver (→„dobog”), s nem vergődik. Szervesen fejlik ki tehát a metafora kétirányúsága, pontosabban a címbe foglalt teljes metafora két eleme közötti kölcsönhatás, oda-vissza-játék: ver (=szív), de padlón és aranyhalnak nevezve. Az „arany” előtag ismét felerősíti-előhívja a „keres” szó „pénzkeresés” jelentését. Mindez – a harmadik versszakot is figyelembe véve – lehetővé teszi, hogy az első strófát így értelmezzük: a beszélő (költő, énekes) abból él, hogy közszemlére teszi kínlódását, szívének verését, vergődését, dobogását. (Vesd össze *József Attila* híres kínlódó-játékos mondatával: „énnekem/pénzt hoz fájdalmas énekem”). A dalban egyébként az első verszak többször is megismétlődik, mintegy keretezi a verset, sajnos a megjelent dalszöveg, a kevésbé szerencsés változat a harmadik versszakkal fejeződik be.

A második strófa az első szakasz utolsó szavából, az „Aranyhalaimból” indul ki. Lélektani alanya az első szakaszéval ellentétben nem a szív, hanem a hal, pontosabban a halak. A többértelműséget, a homályt az alany kihagyása teremti meg: a figyelmetlen zenehallgató (olvasó?) esetleg nem érti bele a második szakasz mondataiba az első versszak refrén előtti utolsó, egyszavas sorát.

A hazahozott – korábban kifogott – halak „kiköpik a kukoricát”, azaz a csalit, ami a horog fölsértette haltoroktól a szárnyhoz hasonlóan „véres”. De mi a szárny? A képi logikának megfelelően – talán – uszony. A

szárny-uszony-szív képzettársítási sort pedig a ver-verdes-vergődik (jórészt implicit, kimondatlan, de asszociatív felidézett) igeror közös szótöve és jelentésmezőinek átfedése tartja össze.

A szív-halak véresek, sérültek. Ezt a sebesültséget azonban – a Kispál és a Borznál gyakori módon – átesztétizálja, érzelmessé-elégikussá lágyítja a „meghalnak, kiszenvednek” helyett az „elalszanak” eufemizáló szinonima választása és a vér vörössének rózsaszínbe játszatása. A „mégis” kötőszó visszaveszi a tragikumot (Oh!), s kiderül, hogy a halak sebesülten ugyan, de nem szárazon, nem partra vetetten, hanem – saját vérük által rózsaszínre festett – vízükben, saját közegükben léteznek. A beszélő jól elvan a maga szenvedéssel sajátá hasonított világában, a saját kurvaságában. (Pardon. Máshogy mondani pontatlanság lenne.)

Nyitott kérdés a többes szám funkciója, hiszen e vers nem mindig egy szívről, egy halszívről beszél, hanem többnyire halakról, s a második versszak igéi is mind többes szám harmadik személyűek. (Ugyanakkor a cím, az első versszak eleje és a harmadik versszak szigorúan egy halszívről, illetve egy szívről beszél!)

Két értelmezési lehetőséget vetek fel. 1. Az „én” és az „ő” szíve, a személyiség megjelenési formái között szakadás van: sokszívű lénnyel van dolgunk, afféle halszív-főnixszel, aki napi egy szívhalált hal, a másnap másik szívvel, másik szívben éled föl újra. 2. A szívek kihelyezett, másba transzponált, de énrészként megélt létezők: lányok.

Arató László

Az Észak-Amerikai Környezeti Nevelési Egyesület Konferenciája

Gaining New Insights – Building On Experience
1995. szeptember 12–21. Portland, Main

1995 szeptemberében részt vettem az Észak-Amerikai Környezeti Nevelési Egyesület konferenciáján. A 6 napos rendezvényáradat 122 oldalas programfüzetéből nehéz volt választani, a több mint 1200 résztvevő mintegy 300 eseményen vehetett részt.

A konferenciának a hagyományoknak megfelelően minden esztendőben egy más USA-állam ad otthont, ebben az évben Main-nek jutott ez a feladat. Main állam az USA északkeleti oldalán van, az 1,2 milliós állam természeti erőforrásait az Atlanti-vizeknek és az erdőknek köszönheti. A lakosság 97%-a fehér, alig van színes bőrű vagy bevándorló.

1. Az Észak Amerikai Környezeti Nevelési Egyesület (ÉAKNE) a világ legnagyobb nemzetközi környezeti nevelési szövetsége. A szakemberek, tanárok, főiskolások és egyetemisták, akik a környezeti nevelés valamely területén dolgoznak, hatalmas hálózatot alkotnak Észak-Amerikában és több mint 40 más országban. Az egyesület 24 éve dolgozik a környezeti nevelés ügyének előmozdításán, elősegítve a pedagógusok munkáját.

Az ÉAKNE tagjai mélyen hisznek abban, hogy a nevelés az egészséges, fenntartható környezet és bolygónk életminőségének kulcsa. Az egyesület célja az, hogy segítse az embereket a környezeti tudatosság erősítésében, a környezetükről szerezhető tudás bővítésében, erősítsék a probléma-megoldási és döntési képességeket. E célok felé törekedve lehetővé válhat a környezeti problémák közös megoldása és az újabbak megelőzése.

Az ÉAKNE-nek jelenleg mintegy 2500 csatlakozott tagja, tagszervezete van. Egyes szervezetek önmagukban is többzresz taglétszámot jelentenek. Közép-kelet-Európából mindössze egy tagszervezet kapcsolódott az ÉAKNE-hez: a KÍRL-NC, amely az utóbbi három évben folyamatosan részt vett az Egyesület munkájában.

2. A több helyszínen zajló eseményáradatban sokféle tevékenység típus szerepelt. Ezek:

– *Hands-On gyakorlatok.* Ezek 1–2 órás tanulási-gyakorlási helyzetek, amelyeken konkrét környezeti vizsgálatokat végeztünk, játékokat, szemléltető eszközöket készítettünk;

– *Interakciók.* Kiscsoportos ismertetések és megbeszélések, amelyek szabad és kötetlen ismerkedés lehetőségét biztosították, egy-egy nagyobb teremben egyidejűleg mintegy harminc kerek asztal körül;

– *Bemutatók, fejlesztések és kutatások ismertetései,* amelyek során sok újjító-fejlesztő pedagógus mutatkozott be és osztotta meg a hallgatósággal eredményeit, gondolatait;

– *Szimpoziumok,* egy-egy témakörnek közös, többórás megvitatása, megbeszélése;

– *A workshopok* olyan 6–10 órás csoportos munkahelyzetek, amelyekben fejleszthetők a sajátos szakmai készségek és kompetenciák.

Ezek mellett voltak terepgyakorlatok, plenáris előadások és viták, tankönyv- és kézikönyv-kiállítás és -vásár, múzeumlátogatás, oktatóközpont-bemutató, vízitúra és hegymászás, bálnamegfigyelő tengeri kirándulás, sajtófogadás, író-olvasó találkozó, jótékonyági aukció és sok más esemény.

3. A Konferencia során ülésezett az Egyesület vezetősége, a Külügyi Bizottság, a Tanárképzési és Továbbképzési Szekció, az Alsó-és felső tagozatos, valamint a Középszintű Szekció és a jövő évi EE Summit Előkészítő Bizottság. Az

egyres testületek, szekciók munkájának eredményeit nyilvánosságra hozták.

4. A rendezvényáradat főbb prioritásai a következők voltak:

– A környezeti nevelés értékelése, az eredményesség mérése;

– A kulturális sokféleség és a szoció-ökonomiai háttér sokszínűségének jelentősége a környezeti nevelésben;

– A környezeti nevelés terén munkálkodók spirituális feltöltődése és inspirációk biztosítása;

– A partnerség, az együttműködés új lehetőségei és a támogatások új forrásai a fejlődés érdekében;

– A környezeti nevelés technológiájának tisztázása, szerepének meghatározása;

– Konfliktuskezelési technikák, a közösség problémáinak megoldása és a cselekvésre buzdítás;

– Az innovációk feltárása és terjesztése, az újdonságok felkutatása és terjesztése.

5. A plenáris előadásokat USA-szerte ismert szakemberek tartották, akik egyben vállalkoztak a követő diskusszió levezetésére is.

Nagy érdeklődés kísérte *Tom Chappel*-t, aki *Az üzlet lelke* címmel tartotta meg igen hatásos bevezetőjét. Ezzel a címmel adta ki 1993-ban könyvét, amelyben az üzleti élet új etikáját hirdette meg, a '90-es évekre. Különleges sajátossága a közelítés-módnak, hogy egyesíteni próbálja az episzkopiális lelkes, a jól kereső üzletember és az ökológus szempontjait.

Az előadást követő megbeszélést éles szócsaták követték, hiszen az ökológia és az ökonomia összeillesztési kísérletei mindig indulatokat kavarnak. Az USA üzleti életében – mint megtudhattuk – az ökológiai kultúra egyenlőre reklámszlogen, semmint tényleges meghatározó. A kép árnyalt, sokféle törekvés érződik, ezek egy része a testületek és kamarák etikai kódexével és belső jogi szabályozásaival függnek össze.

A sajtó csinnadrattája kísérte az USA-szerte sztárolt rádióriportert, szakértőt, *Steve Curwood*-ot, aki előadásában a Környezeti nevelés és a média témáját járta körül.

Igen híressé vált egy néhány évvel ezelőtti országos rádióműsor sorozata: *Élni e Földön*, amelynek sikere nyomán egy alapítványt hozott létre a hasonló műsorok támogatására. Ebben az előadásban (is) a pénzről és a támogatottságról folyt a szó, majd olyan kérdésekről, mint a nyilvánosság, a réteggkultúra, az interaktív médiák szerepe. A Pulitzer- és Cindy-díjas riporter zajos sikert aratott történeteivel, amelyekben mély szociográfikus érzékenység érződött. A civil szervezetek és a helyi médiák összekapcsolását, ugyanakkor önállóságát egyidejűleg pártolja. A színes bőrű újságíró szuggesztív módon hatott a pedagógusokra, akik körében villámgyorsan terjedt a helyi médiákhoz bekapcsolódás gondolata és szándéka. Az előadás egyik legmeghatóbb fordulata volt egy pár perces interjú bejatszása, amelyet nyolc-kilenc éves gyerekek készítettek a környékük legidősebb polgáraival, hogyan látják ők, legöregebbek a múlt és a jövő környezeti problémáit.

Az értékekkel és a tudományos műveltséggel foglalkozott előadásában *Stephen Schneider*, aki az USA környezeti nevelésében ismert szerző, tankönyvíró és kutató. Az eredetileg természettudományos műveltségét a Stanford Egyetemen szerezte, majd egyre tágabban egészítette azt ki társadalomtudományi vonatkozásokkal. Ismert kutatási területe a klímaváltozás és ennek megjelenése a közvéleményben, a pedagógiában, tananyagokban. A modern műveltség nélkülözhetetlen elemeit *S. Schneider* a környezetkultúrában és a csatlakozó értékek harmonikus együttesében találja meg.

A helyi közösségek környezeti konfliktusaival és megoldási lehetőségeivel foglalkozott előadásában *Gail Bingham*, aki a Center for Environmental Dispute Resolution elnökösszonya. Az erős közéletiség, a közigazgatásban eltöltött tizenöt éves gyakorlat tette előadását gazdaggá és konkrétá. A világszerte ismerősként csengő problémák, mint a hulladék, a víztartalékok védelme, a veszélyes hulladékok kezelése alkották példanyagának tartalmát. E helyi harcok bemutatásával, a civil szféra, az állami és a föderális szintek jogi szövevényein való áthatolás esettanulmányaival

bemutatta azt, hogy az átlagemberek jogérzéke, jogtechnikai kultúrája és vitakészsége, nem utolsósorban szakmai felkészültségük határozza meg egy-egy helyi közönség sorsát, környezeti problémáik megoldhatóságát. Hangos tetszésnyilvánítást váltottak ki gondolatai a konfliktusmegoldás tanításáról, korai iskolai bevezetéséről.

Rendkívüli és osztatlan sikert, katartikus feszültséget és emelkedett pillanatokot idézett *Jake Swamp* (Tekarionianeken) törzsfőnök, aki a Mohawk nép Farkasok törzsét vezeti mind a mai napig a messze északon. Ünnepi díszruhában jelent meg és egy reggeli hálaadásra hívta egybe a konferencia sok száz résztvevőjét. A hálaadó szöveg – amely két és fél órásan egy nagy ünnepi szertartás profanizáltan rövid változata – a világegyetemet, a bolygókat, a Nap és a Hold felé mond köszönetet, valamint hálás szavakkal köszönti a szelet, a levegőt, a vizeket és a hegyeket, megköveti és köszönti a növényeket, az állatokat, a Földanya minden teremtményét, a más törzsek tagjait. Köszönti a törzset, az ősoket és utódokat, akikben az idő folytonosságá virágzik.

Végül köszönti és hálaival említi családtagjait, saját őseit és utódait, majd a Nagy Szellemet, akinek része minden létező és aki örök mozgásban tartja a világot. Az angolul és az eredeti mohawk nyelven is elkántált ima a békéről, a létezés egyetemeségéről és méltóságáról szól, erőt adva a környezeti neveléshez, a mindennapokhoz. A hálaadó szöveg a hagyományok szerint több mint ezeréves, és a teljes változat elmondására évente csak egyszer van mód, amikor is az négy teljes napig tart.

Jake Swamp törzsfőnökként egy alapítványt is létrehozott, kiadóként terjeszti törzse és népe mítoszait, meséit. Aktív környezetvédő, létrehozott egy környezeti neveléséről híres iskolát, az Akwesasne Szabadság Iskoláját, amelyben a multikulturális nevelés modern módszereit fejlesztik ki.

6. A konferencia során a Környezeti Nevelési Egyesület a sokféle tagegyesületi rendezvény mellett hangsúlyosan foglalkozott a multikulturális és a városi környezeti neveléssel, amelynek több szakmai rendez-

vényt szentelt. Az Egyesületnek már két éve dolgozik a Multikulturális és Városi Környezeti Nevelési Bizottsága, amely megszerkesztette és kiadta e témával foglalkozó tanulmánykötetét. Feltűnt, hogy e hatalmas kérdéskörrel mind több forrásmunka foglalkozik, megjelentek mesekönyvek, munkafüzetek, videoanyagok, szakkönyvek, és megindult a korábbi kutatások intenzív feldolgozása is. A környezeti nevelés integráns részévé válik a multikulturális és a városi nevelés, amely a soknemzetiségű országok és területek pedagógiai feladata. A békétlen térségek sok ezres – néhol százezres – menekülthulláma megköveteli, hogy a pedagógia gyakorlata segítse a különböző identitású gyerekek megváltozott környezetben történő nevelését olyan módon, hogy minél kevésbé sérüljön eredeti kulturális identitásuk. A multikulturális nevelés erősödését jól jellemzi, hogy az diffúziós módon behatol az alapvető tantárgyakba, művelődési területekbe, mint például a matematika, a történelem-társadalmi ismeretek, a művészeti nevelés és hasonlók. A multikulturális nevelés békére és együttélésre nevel, a szociodiverzitás, a kulturális sokféleség híve és élénken ellenez mindenfajta kulturális hegemonizmust, erőszakos törekvést. A multikulturális nevelés megőrzi és védi a nyelvet, a kultúrát, a hagyományokat. Európai terjedése igen lassú, jóllehet kontinensünkön óriási szükség lenne rá, tekintettel a sokéves háborúra, az európai országokban élő és asszimilációs nyomás alatt szenvedő különböző etnikumokra.

A városi környezeti nevelés erősödő pozícióit a poszturbanizációs problémák sokasága okozza. Mára a városi környezeti nevelésnek az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában kiterjedt szakirodalma, kidolgozott és jól fejlődő módszertana van. A Konferencia városi környezeti neveléssel foglalkozó előadásai és gyakorlatai mutatták, hogy az óvodáskortól kezdődően hatékony módszerek állnak rendelkezésre. A városi életmód, a városi környezet értékeinek megóvása és a városi környezet-szennyezés izgalmasan mai tananyaggá szervezhető. A városban is lehet terepgyakorlatot végezni és erdei iskolát szervezni.

7. Az Észak-Amerikai Környezeti Nevelési Egyesület kezdeményező és szakmai irányító szerepet vállalt a környezeti nevelés ún. nemzeti standardjainak, azaz országos követelményrendszerének kidolgozásában. E munkafolyamat abból indul ki, hogy milyen elvárások vannak a környezetkultúralt, környezeti tudatossággal és életvitellel rendelkező polgárral szemben; hogyan tudja ezt a pedagógia gyakorlata elősegíteni?

Feltűnt, hogy a környezeti nevelés kimeneti követelményeit a tagolt, sokféle és hatalmas ország igen sok államból külön-külön foglalják össze és az állami szinten összefoglalt listákból alkotják meg a nemzeti szintű követelménykészletet. A folyamat a regionalitást és az „alulról építkezés” elveit tükrözi.

8. A környezeti nevelés terén történő kutatásokat egy erre szakosodott bizottság fogja össze. A szakmai koordinációt e téren a multidiszciplinaritás jellemzi. A kutatások egy része empirikus, ide sorolják a szokásvizsgálatokat, a kognitív szociálpszichológiai felméréseket (például vélemény-, nézet, attitűd- és világkép-kutatások, értékorientációk feltárása és hasonló), valamint a nagyon gazdag hagyományú akciókutatásokat. Az akciókutatás a nyugati világ modern neveléstudományi kutatási eszköztárának metodológiailag jól körülírt képviselője.

Az akciókutatás általában egy helyi (vagy térségi) fejlesztést mutat be, ábrázolva a helyi előzményeket, a célkitűzést, a folyamatot, a lépéseket és az eredményt. Az akciókutatás egyesíti az empirikus szociológiai, a nevelés-lélektani és a pedagógiai kutatási módszereket. A környezeti nevelési projektek eredményességét és értékelését leggyakrabban az akciókutatás tudja felszínre hozni.

A környezeti nevelési kutatómunka másik területe az elméleti elemző és történetilógiai összehasonlító munka, amelynek USA-szerte komoly hagyományai vannak. Ma már a legeldugottabb alaszakai kisvárosban vagy dél-texasi falucskában is elérhető az ECONET vagy America On-line számítógépes hálózaton a legfrissebb szakiroda-

lom, az egyetemi és közkönyvtárak vonatkozó szakirodalom-anyaga. A kutatók kedvükre olvashatják dolgozósobájuk képernyőjén az ezernyi könyvet, elektronikus folyóiratot. A szakirodalom elemzése, összevető értékelése szinte nemzeti sporttá vált, elsősorban a főiskolások és az egyetemi hallgatók körében, akik villámgyorsan tudják áttekinteni a hazai és a nemzetközi számítógépes hálózatokból lehívható információáradatot. Az elméleti kutatómunka technikai egyszerűsödésével a tartalmi vonatkozások igényesebbé váltak.

9. A nemzetközi összehangolás és a más térségek környezeti nevelési munkájának elősegítése az Egyesület régóta vállalt feladata. A Nemzetközi Bizottság munkája az információcserét megkönnyítő munkaformák kialakítása, a nemzetközi összetételű továbbképzések, a hallgató- és tanár-csere programok segítése, a térségi helyzetek áttekintése és hasonló feladatok. Magyarország tekintélyt szerzett az Egyesületben végzett munkánk révén, ennek köszönhetően a Nemzetközi Bizottság öttagú vezetőségének egyik tagjává választott az elkövetkező három évre.

10. Az Egyesület négy szekcióban dolgozik, ezek a konferencia során külön-külön üléseztek és tartottak bemutatót, ismertetéseket és stratégiai megbeszéléseket tartottak.

A négy szekció:

– *Főiskolai és Egyetemi Környezeti Programok Szekció.*

Munkájuk átfogóan széleskörű, hiszen a környezettudományok (az ökológiától a humánökológiáig, az óceánográfától az űrtudományokig, a műszaki-környezeti mérnöktudományoktól az agrártudományokig, az egészségtudományoktól a mentálhigiénés-pszichológiai területekig) köre kapcsolódik a magartástudományok és a pedagógiai tudományok köréhez.

Tapasztalható volt, hogy a felsőoktatás erőteljesen mozdult a környezeti nevelés irányába. Hatalmas kurzuskínálat alakult ki. Egyetemek és főiskolák, egymással versengve kínálják gazdag kurzusaikat. Fel-

tűnt, hogy a pedagógusképzés országszerte (és más országokban is, elsősorban Nyugat-Európában) már létrehozta saját környezeti nevelési tanszékeit, műhelyeit, amely egyetemi egységek egyik feladata a pedagógusképzésbe beépíteni a környezeti neveléshez szükséges alaptárgyakat és fejlesztő kurzusokat. Ugyancsak kiépült a széleskörű továbbképzési választék és a doktori programok sokasága. Amint az Egyesület vezetősége megállapította, az Amerikai Egyesült Államok neveléstörténetében a környezeti nevelés terén egy korszakkváltás játszódik le, ennek egyik pillére a felsőoktatás gyors reagálása és gazdag válasza a globális és a nemzeti kihívásokra.

– *A Természet- és Környezetvédő Nevelési Szekció* munkáját azok a programok határozták meg, amelyek a terepmunkával, a környezettudományi eredmények pedagógiai transzformációival kapcsolatosak. A védelemre, a hagyományok és értékek megőrzésére irányuló nevelés a helyi környezeti értékek feltárására, megismerésére és a helyi közösségek környezetvédő tevékenységébe való bekapcsolódással is foglalkoznak. Ebben a szekcióban rendkívül erősen érvényesül a globális és az állampolgári nevelés cél- és feladatrendszerre. A szekció munkáját szakmailag azokhoz a testületekhez, kormányzati és önkormányzati hivatalokhoz köti, amelyek feladata az erdők, a vizek, a levegő, a talaj, az élővilág és az épített környezet védelme, azzal kapcsolatos politika és jogalkotás (és jogalkalmazás). Sok kiadvány, rendkívül gazdag továbbképzési kínálat tapasztalható, kutatások és pályázati rendszerre épülő támogatási formák működnek. A szekcióban ezek összehangolásáról, távlati tervezéséről esett szó, valamint a médiákkal és a kereskedelemmel való „újszövetség” szükségességéről.

– *Az Elemi és a Középszintű Szekció* munkáját a mindennapos, iskolai környezeti nevelési gyakorlat fejlesztési törekvése jellemzi. A tantervi piac, az óraszámok, a módszertani helyzet és a fejlesztési lehetőségek, a pedagógusok munkafeltételei és a tanácsadói-szakértői hálózat működési feltételei jelentették a megbeszélés főbb irányait. Különös módon ide kapcsolód-

nak az óvodai (preschool) feladatok, a játékeszközök és a szoftverpiac negatív jelenségei, visszásságai is.

Sokat foglalkoznak jelenleg a sokféle vizsgakövetelmény egyeztetésével, környezeti nevelési tartalmaik egyeztetésével, feldúsításával. A pedagógusok USA-szerre igen kiszolgáltatottak a helyi Board of Education-nak, ezek környezeti nevelési irányban történő befolyásolásnak, a lobbizásnak tulajdonítottak az Egyesületben nagy jelentőséget. Ez a Szekció a munkaerőgazdálkodás és érdekvédelem kérdéseivel is foglalkozik, vezeti a környezeti nevelők és szakértők országos és nemzetközi listáját, regisztrálja a munkaerőpiaci alakulását és bizonyos munkaerőközvetítési feladatokat is felvállal. Ezáltal kirajzolódik a környezeti nevelői kamara működésmódja is, amely távlatilag ígéretes és biztató.

– *Az Iskolarendszeren Kívüli Környezeti Nevelési Szekció* munkáját a sokszínűség és az egyeztetési szándékok ismételt próbálgatása jellemzi. A Nemzeti Parkok, a múzeumok, az állatkertek, a sokféle lakossági környezetvédő szervezet, a civil szféra környezeti tudatosságot növelő helyi csoportjai, a városvédők, faluszéplők és sok száz más szervezet képviselői bábeli sokféleséget képviselnek, amelyeket igen nehéz (szinte lehetetlen) összefogni. A közös törekvés a polgári életminőség javítása és az ökológiai kultúra terjesztése. Kifogyhatatlan ötletek jellemzik e szekció munkáját, a bemutatók, kampányok, reklámok, vásárok, kiállítások lépten-nyomon terjesztik a környezeti tudatosság gondolatait és érzésvilágát. Az iskolarendszerű és az azon kívüli szféra együttműködése piaci alapokon történik, korrekt üzleti kapcsolatokban szerveződnek az iskolai csoportok látogatásai, a pedagógustovábbképzések. Az iskolákat különféle támogatások, adókedvezmények és pályázati források segítik abban, hogy élhessenek e kínálati piacban, fel tudják használni a legigényesebb és drága szolgáltatásokat is. A Szekció munkáját folyamatosan végigkísérte a Konferencia fő színhelyén, a Holiday Inn szálloda halljában és földszintjén megszervezett kiállítás és szakmai találkozó,

amelyen mintegy kilencven, USA-szerte ismert non-profit szervezet és más csoport mutatta be tevékenységét, tartotta bemutatóját, mutatta be kiadványait.

Részt vettek kormányzervek és hivatalok is ezen a kiállításon: az USA Környezetvédelmi Hivatala és ennek Környezeti Nevelési Főosztálya, a Nukleáris Energia Hivatala, a Cohn Edison Társaság, az Acél Újrahasznosító Vállalat, a World Resource Institute is.

11. A jövő tennivalóit előkészítő munkálatok is elkezdődtek e konferencián. Mindezekelőtt az 1996-os év novemberi nemzetközi konferencia tervezéséhez fogtunk hozzá, amely kapcsolódik az 1996-os Környezeti Nevelési Világtalálkozóhoz. Ugyancsak foglalkoztunk az 1997-es Konferenciával, amelyet Brit Columbiában, Vancouverben fognak rendezni és amelynek központi témája a városi és a multikulturális nevelés lesz.

12. A Konferenciának speciális, nem szakmai rendezvényei elsősorban a közösségépítést és a baráti kapcsolatok erősítését szolgálták. Ilyenek szép számmal voltak, a nyitó gálaesttől kezdve az író-olvasó találkozóon át a vidám hangulatú, hagyományos aukcióig.

A nyitó estet a Portland-i Operaházban tartották, ezen megjelent a város polgármestere, Main állam kormányzója (erős republikánus hangsúlyú Main állam vezetése) és sok helyi híresség. Fellépett egy híres, hívatásos mesemondó, egy New England-i artista- és zeneművész család, akik amatőrként másfél órás, fantasztikusan színes műsort adtak, példát mutatva a családi értékekből, a művészet és a derű szeretetéből.

13. A Konferencia legtöbb eseménye egy elegáns és nagyvilági szállodaóriásban, a Holiday Inn-ben zajlott, ahol már a második nap megjelentek a „zöld” ötletek. Mindezekelőtt posztereken és szórólapokon hívták fel a figyelmünket az ökohotel-lehetőségekre. Ne pocsékoljuk a vizet, a fürdőszobában az egyszer használt törülközőket ne dobjuk le a földre, mert akkor a takarítószemélyzet elviszi, kimossa és újabb tíz törülközőt kapunk, ha szükséges, ha nem.

Elterjedt körünkben a lift helyett a lépcsők használata, szobáinkra kiakasztottuk a „Ne zavarj!” táblát, ezáltal megkíméltük a takarítószemélyzetet a felesleges munkától és a törülköző, papírzsebkendő, szappan pocsékolásától. A szobákat megosztottuk egymással, megpróbáltunk igen gazdaságosan lakni és étkezni. A konferencia egyik leglátogatottabb programja az a nagycsoportos beszélgetés volt, amelynek egyetlen szó adta a témáját: a remény. Sok százan gyűltünk össze és végeztünk önvizsgálatot, hallgattunk lelkészt, pszichológust, jövőkutatót, mesemondót, költőt, festőművészt, filozófust, anyákat és pedagógusokat, mélyökölógusokat és zöldeket arról, hogy miben kapaszkodhatunk. Egy katartikus délutánt töltöttünk együtt, kételyeink és félelmeink örvényében azzal a kérdéssel foglalkozva: van-e még lehetőség, van-e még miben hinnünk, mi táplálja a reményünket. A nagycsoportban együtt lélegző közösséggé olvadt egybe a sok százas környezeti nevelő. Voltak, akiből a feltörő zokogást, volt, akiből a befelé forduló meditációt, volt, akiből az áradó panaszkodást és gyengeségének megvallását váltotta ki a spirituális élmény.

A konferencia során semmiféle „ökohepaj” nem volt, délidőben olcsó szendvicseket ettünk (amelyeket főiskolások és önkéntes segítők csináltak helybéli nyersanyagokból), teát és gyümölcsleveket ittunk. A napi munkaidőnk meghaladta a 12 órát, hiszen kora reggeltől késő estig zajlottak az események. Mindezt a sportolási lehetőségek tartották egyensúlyban. Kora hajnali madárles, napfelkelte szertartások, kocogás, úszás és bicikli-programok csalogatták a résztvevőket az egészséges életvitelre.

14. A konferenciával egyidejűleg zajlott a tantervek, taneszközök és továbbképzési programok kiállítása és vására. Az USA és Canada környezeti nevelésének háttérországát ismerhettük meg ezúttal. Szinte minden életkor, iskolatípus, tantárgy és irányzat már létrehozta a maga környezeti nevelési programját, tantervét. Meglepően sok az összefoglaló, enciklopédikus mű, amelyek átfogóan mutatják be a környeze-

ti nevelés elméleti gyökereit, rövid történetét, szükségességét, főbb irányzatait, módszertanát, filozófiáját, forrásait, támogatóinak listáját. Ezeket a könyveket használja a pedagógusképzés és a gyakorló pedagógusok tábora is. Más könyvek a zöld mozgalmakkal, az ökológiai kultúra különböző ágaival és tényezőivel, a környezettudatos magatartás és életvitel etikai alapjaival foglalkoznak. A legtöbb mű természetesen a természetvédelemmel, az étellel, az élőlények védelmével foglalkozik. A könyvek mellett a szoftverek, a CD-k, a videofilmek, hangkazetták, és képlemezek jelentik a választék egyéb formáit. A virtual reality technika a környezeti nevelésben már hódít: például átélhetővé teszi az évezredek változásait percekre sűrítve egy képzeletbeli tájon, bemutatva egy rurális táj drámai változásait az iparosodás és az urbanizációs hatásokra.

15. A Konferencia során mindvégig érzékelhető volt, hogy korszakváltás történt. Az USA és Kanada környezeti nevelése új szakaszába lépett (Mexikó még ezt korán sem érte el). Az új időszakot a következő kritériumok együttese jelenti:

- kialakult, meghonosodott és folyamatosan fejlődik a környezeti nevelés cél- és feladatrendszere, valamint módszertana, erőteljes munkálatok folynak a követelményrendszer (a nemzeti standardok) ki-munkálásán, összegzésén;

- létrejött a környezeti nevelés tanterv-, tankönyv- és taneszközpiaca, bőséges és gazdag választékkal;

- nemzeti (országos szinten) törvény (1990. óta) segíti elő és szabályozza a környezeti nevelés eredményességét biztosító támogatásokat, mindenekelőtt az állami forrásokat;

- a felsőoktatásban kiépültek és eredményesen dolgoznak a környezettudományok akkreditált műhelyei, tanszékei. A pedagógusképzésben általánosan és szinte minden USA-állam főiskoláin, egyetemeken már kialakult és beépült a reguláris képzésbe a környezeti nevelésre való felkészítés;

- a pedagógusképzésben és továbbképzésben meghatározó szakmai szerepet töl-

tenek be az USA-ban a környezeti nevelési tanszékek, amelyek graduális és posztgraduális kurzuskínálata figyelemreméltó. Több USA-államban az ismert egyetemek doktori (PhD) programokat is hirdetnek a környezeti nevelés terén;

- a pedagógustovábbképzéseket elsősorban a nagy egyetemek és főiskolák, ezek mellett a nagy tapasztalatú oktatóközpontok, non-profit szervezetek hirdetik meg. A környezeti nevelés legkülönbözőbb irányzatainak megtalálni a megfelelő továbbképzési választékát, amely elvégzéséért a pedagógus meghatározott számú credit pontot kaphat. Mindez növeli a pedagógusok érdekltségét a továbbképzésben;

- a széleskörű és államilag is támogatott kutatási aktivitásnak köszönhetően gazdag tudományos eredmények is vannak a környezeti nevelés terén. Ezek (fentebb részletezve) a sokszínű neveléstudományi, kognitív, magatartástudományi és szociológiai kutatási metodikáknak köszönhetően plasztikusak, széleskörűek, kiterjednek kultúráközi és életkorokat, nemeket is összevető vizsgálati helyzetekre. A kutatási eredményeket bemutató szaksajtó már kialakult és beépült a felsőoktatási és kutatóintézeti munkába;

- az USA (és Kanada) rendszeresen és folyamatosan gyűjti össze a környezeti nevelés nemzetközi tapasztalatait, az elektronikus hálózatok, a konferenciák, a tudományos és oktatási együttműködések ezt elősegítik. Ugyanakkor elismerésre méltó az USA-intézmények, -hivatalok és -egyesületek erőfeszítése a saját környezeti nevelési tapasztalatok és eredmények exportjára.

- az USA-ban a környezeti nevelés erőteljesen kapcsolódik a politikai-kormányzati körökhöz, az üzlet világához, a helyi közösségekhez, a közoktatás általános fejlesztéséhez.

16. A Konferencia néhány főbb tanulsága:

- a környezeti nevelés fejlődéséhez a kormányzati és önkormányzati szintű és az „alulról építkező” aktivitás és támogatás egyaránt szükséges;

- a környezeti nevelés korszakváltásának kritériumai többsége Kelet-Európá-

ban is azonosak az USA és Kanada helyzetével;

– a környezeti nevelési szerveződések, egyesületek és csoportok közötti koordináció és együttműködés – pl. egy országos szövetség létrehozása – erőteljesen előse-

gítheti a folyamatok összerendezését, az erőforrások hatékonyságát;

– a magyarországi környezeti nevelés fejlődéséhez továbbra is fontos tényező a nemzetközi folyamatokban való aktív részvétel.

Havas Péter

Egy boldog ember jelbeszéde

Gondolatok Várnagy Ildikó kiállításairól

Budapesten, a Belvárosban, a Körömdi Galériában mutatta be Várnagy Ildikó legújabb bronz alkotásait, amelyek annyi játékoságot és komolyságot árulnak el alkotójukról, amennyivel csak azok rendelkezhetnek, akik azzal foglalkoznak egy életen keresztül, amit szívesen csinálnak. Nem befolyásolják és soha nem is voltak rá hatással a közvetlen dicséretetek és elismerések, vagy épp ellenkezőleg, az elmarasztalások és háttérbe szorítások. Várnagyot a felfedezés érdekli, melynek során kiérleli sajátos jeleit, felépíti a maga világát, amelyben az ember mindig jelen van, de nem naturális megjelenítéssel, hanem mint az ősi képirások ember-jelei, a japán hito-bito vagy az egyiptomi szem, s nyilván még nagyon sok olyan őskultúra őseleme, amelyeket fel sem ismerünk, csak ott érezzük azokat a figurák mögött.

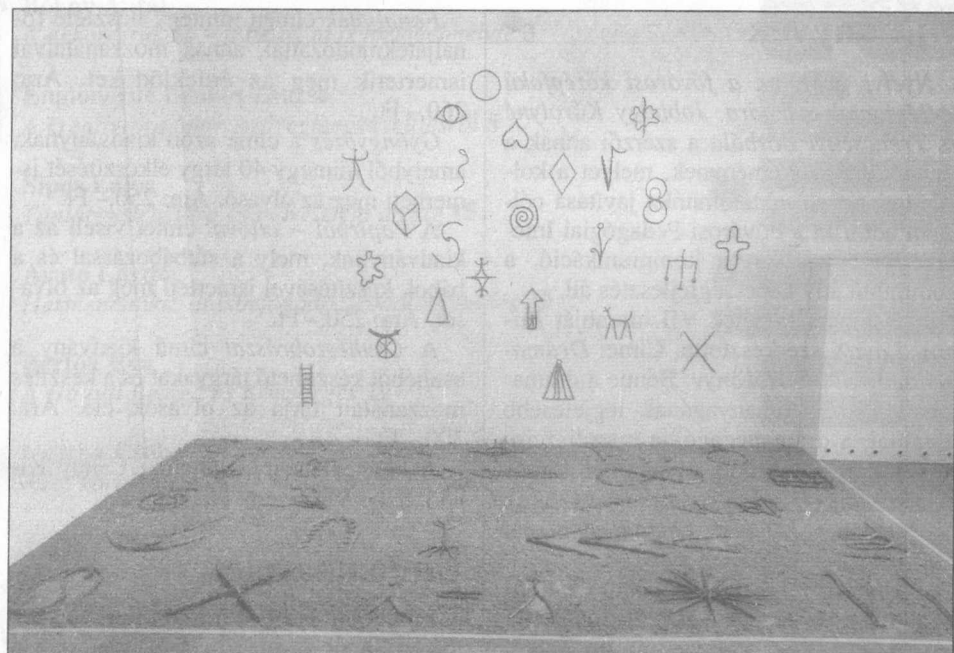
E tárlattal egyidőben a Várban, a Zene-tudományi Intézet Zenetörténeti Múzeumában Várnagy Ildikó *Jelírások modern zenére* című kiállítását is láthatta a közönség. Nagyon érdekes volt a két műtárgycsoportot egymás után megnézni. A várbeli kiállításon Várnagy grafikai jellegű munkái szerepeltek, amelyek egy különleges folyamat végigkövetését tették lehetővé: a jellé válás, a jelalakítás műhelyébe pillanthattunk be általuk. A zenei inspirációra készült művek a zene hallgatása közben született jel-vázlatok és a zászlóként megjelenő kész művek különös élménnyel ajándékoztak meg bennünket.

A várbeli kiállítás végeredményben tizenkét zeneműre készült három-, négy- és

hatméteres zászlók bemutatója volt egy olyan térben, ahol a zászlók között zenei események történhettek. A zászlókhöz az előtérben elhelyezett grafikák szolgáltatták a vázlatokat. Az ott elhelyezett szabvány géppapírra tussal vagy ceruzával rajzolt jelek az élmény frissességét rögzítették. Az nem derült ki pontosan, hogy a tucatnyinál több zeneműhöz készült vázlatból miért épp az a tizenkettő került kiválasztásra, amelynek zászlaját végül is elkészítette a művész. Hiszen olyan művek is rögzítésre kerültek az A/4-es papírlapon, mint *Bartók Gyermekeknek* vagy *Penderecki Kosmogónia* című opusa (ez utóbbihoz nem kevesebb, mint negyven lapot rajzolt tele a művész!), ám ezek mégsem kerültek „felzászlózásra”.

Zászlón láthattuk viszont *Ravel: Daphnis és Chloé*-jának, vagy *Strauss: Salome táncának* képi megfelelőjét, méghozzá olyan társaságban, mint *Durkó Zsolt, Bozay Attila, Sárosi László, Vidovszky László, Kurtág György* s további öt külhoni szerző: *Benjamin Britten, Andre Jolivet, Ricardo Mandlini, George Hamilton Green*, s végül *Jesus Villa Rojo* egy-egy művének újraalkotása. Igazán csak irigyelni lehet a művészt, aki a lejátászó előtt ülve, ceruzával vagy tustollal a kezében hallgatja a zenét, s közben „jegyzetel”, regisztrál, örömet, zenei élményét, a zene taktusát rögzíti a papíron. Majd a jegyzetanyagot átnézve (gondolom, a zenét ismét meghallgatva), immár ecsetet vesz a kezébe, s a legfontosabb jeleket vázrontekersre rögzíti...

Ezután visszatérve – a valóságban vagy gondolatban – a Deák Ferenc utcai kiállít-



táson látottakhoz, megállapíthatjuk, hogy a bronz formák ugyanígy „érlelődtek” meg Várnagy Ildikóban. A forma megszületése pillanatában inkább elemi érzelmhordozó, ösztönszerű, intuitív tartalmisággal. De ötödik, tizedik, ötvenedik megfogalmazásakor már az érzelmi motiváció háttérbe húzódik, s a jel egyszerűsége válik fontosabbá. *Keserű Katalin* mondta egyszer erről a plasztikai nyelvről: „A magyar szobrászatban a primitív, mint egy jelszerű, új plasztikai nyelv forrása, egészen Várnagyig nem bukkant fel.”

A Körmendi Galéria földjén, illetve falán két, egyenként 25 jelet tartalmazó munka volt látható. Az egyiknek Padlódombormű, a másiknak Faldombormű volt a címe. Mindkettő olyan jelhalmaz, amelynek centrumába egy majdnem kör alakú jel került (a falon ez spirál forma), s habár semmi valódi szimmetriára utaló jel nincs

bennük, mégis úgy érezzük: a kiegyensúlyozottság, a nyugodt, jókedélyű, de régtől fogva létező jelrendszer „bronzosodott” itt ki. A padlón például a néző felé eső alsó, középső figura két japán-kínai emberjel(szerű) motívum, amelyek közé egyenlőségjelet téve, az „ember emberrel egyenlő” filozófiáját is kiolvashatjuk, vagy egyszerűen csak azt, hogy tudjuk, hogy a két alak mégsem pontosan egyenlő egymással, de hát van-e teljes egyenlőség? Mert szerintünk nincs.

Nincs bizony. S így a kiállítási élményt sem pótolja egy ilyen kommentár. Ezért azt javaslom valamennyi kedves olvasómnak: ha következőre valahol meglátja Várnagy Ildikó nevét, és szereti az élvezetes szellemi kalandot, akkor ne mulassza el megtekinteni a kiállítását. Mindig jó, ha boldog ember kalauzolására hagyatkozhatunk!

Chikán Bálint

Új könyvek

Nyelvi program a fővárosi középfokú kollégiumok számára. Jobbágy Károlyné és Trencsényi Borbála a szerzői annak a foglalkozásgyűjteménynek, melyet a kollégiumi nevelő-oktatómunka javítása céljából adott ki a Fővárosi Pedagógiai Intézet. Középpontban a kommunikáció, a kommunikatív képességfejlesztés áll.

A Színházi Füzetek VII. darabját *Kaposi László* szerkesztette. Címe: *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Benne a drámatanári képzés tananyagának legjelesebb darabjai, a drámapedagógia interdiszciplináiból és klasszikus munkáiból fontos szemelvények, sőt foglalkozásvázlatok is. Kiadta a Magyar Drámapedagógiai Társaság.

Szabó Attila merész feladatra vállalkozott. Dióhéjban, nevekkal, évszámokkal, műcímeikkel reprezentálni a művészettörténetet, ráadásul művelődéstörténeti beágyazásban. A mű címe: *Művészettörténet vázlatokban – a kezdetektől napjainkig*. A könyv a győri szerző magánkiadása.

Ugrin József a KALOT, a népfőiskolai mozgalom jellegzetes alakja volt. Mára méltatlanul kevésbé tartja őt számon szakmánk. A hiányt pótolja a Magyar Népfőiskolai Társaság és a Püski Kiadó gondozásában megjelent *Emlékezéseim* című kötet.

Az Új Kiadó pedagógiai kiadványai

A Mátyás király lustája című kiadvány hat forgatókönyvet és szerkesztői utasítást tartalmaz a 7–10 évesek számára. Ára: 250,- Ft.

Az *Add tovább!* című drámajátékgyűjtemény az 5–7 éveseknek szól. Ára: 302,- Ft. „Tükrös tavasz közeledik...” címmel a tavaszi ünnepekhez kapcsolódó verseket, műsorokat adnak közre. Ára: 250,- Ft.

Szókerék címen 24 nyelvtani tesztlapot tartalmazó füzetet ajánl a kiadó az elsős diákok számára, tanítói útmutatóval együtt. Ára: 185,- Ft.

Fonaljáték címen mintegy húszféle fonaljátékmódozattal, annak mozzanataival ismertetik meg az érdeklődőket. Ára: 260,- Ft.

Gyöngyözés a címe azon kiadványnak, amelyből mintegy 40 tárgy elkészítését ismerheti meg az olvasó. Ára: 250,- Ft.

A *Papírból – ollóval* címet viseli az a kiadványunk, mely a síkbábozással és a bábok készítésével ismerteti meg az olvasót. Ára: 250,- Ft.

A *Csuhészobrászat* című kiadvány a csuhéból készíthető tárgyakat és a készítés mozzanatait tárja az olvasók elé. Ára: 300,- Ft.

A kötetek megrendelhetők: Candy Kiadó, 8200 Veszprém, Halle u. 7/a.

Embernevelés

Jubileumi emlékülését tartotta a Kemény Gábor Iskolaszövetség kiadásában megjelenő pedagógiai folyóirat, az *Embernevelés* Pécsen 1995. szeptember 29-én és 30-án. *Kallós Miklósnénak*, a Baranya Megyei Pedagógiai Intézet igazgatójának köszöntője és *Kocsis Józsefnek*, az iskolaszövetség elnökének, a lap főszerkesztőjének megnyitója után *Demokrácia, közszolgálat, nyilvánosság* címmel *Jánosi György* országgyűlési képviselő, az MSZP alelnöke tartott előadást. *Gáspár László* egyetemi tanár, főigazgatóhelyettes (Békéscsaba), *Bernáth József* egyetemi docens (JPTE) az ötven év előtti *Embernevelés* időszakának történeti háttéréről szólt. *Makai Éva*, a Gyermekérdések Magyarországi Fóruma társelnöke a gyermeki érdekérvényesítés és embernevelés összefüggéseire utalt, *Petrikás Árpád* ny. egyetemi tanár (Debrecen) pedig az elmélet, gyakorlat és a szakmai nyilvánosság kapcsolatát elemezte. *Mit üzen a mának egy fél évszázados reformprogram? A kérdésre Bárdossy Ildikó*, a JPTE adjunktusa keresett választ. *Lányi Andrásné* neveléstörténész kutatásai alapján újabb vonásokkal egészítette ki az egykori főszerkesztő és főmunkatárs Kemény Gábor, ill. Baránszky-Jób László portréját.