

Bókay Antal*A dekonstrukció – a befogadás formaelmélete* 3**Englonerné Benkes Zsuzsa***A kreatív-produktív szövegmegközelítésről* 8**Sipos Lajos***Tantárgystruktúra és műveltségi anyag* 15**Arató László***Hermeneutika, diákbefogadó, irodalomtanítás* 20**Bertók Éva***A Halotti Beszéd és Könyörgés* 29**Csorba Csaba***Régi korok történelme mai könyvekben* 36**Zachar Péter***Osztrák történelem magyar tankönyvekben* 42**Fischer Ferenc***A globális világ* 52**Dávid Gergely***Mennyire jó az angol felvételi?* 63**Terence Bradley***Az angoltanárok továbbképzésének problémái* 71**Turai Géza***Környezeti és egészséges életre való nevelés táborban* 76**Fehér Katalin***A felvilágosodás pedagógiai eszméi és a főúri magánnevelés* 85**Makai Éva***A háborús évek gyermekvédelmi-közösségi utópiái* 94**Horváth Pál***Vallásszociológia és szekularizáció* 105**Adorjánné Farkas Magdolna***Cikkgyűjtemény a környezetszennyezésről* 112**Balogh Anna***Kőrösi Csoma Sándor nyomában* 115

A dekonstrukció – a befogadás formaelmélete

A rendelkezésemre álló terjedelemben lehetetlen összefoglalni egy olyan irodalomtudományi gondolkodásmódot, mely az elmúlt huszonöt évben elméleti írások és műértelmezések ezreivel jelentkezett és egy olyan új irodalomszemléletet alakított ki, mely túl szándékozott lépni az általunk még meg sem tanult formalizmuson. A következőkben csupán előadásom téziseit sorolom fel.

1. Az irodalomtudomány irányzatai nem stabil objektumok változó (egyre jobb, átfogóbb) elméleti leírásai (mint a természettudományoknál), hanem új és új létértelmet teremtő szubjektív viszonyok által kiváltott változó olvasati módok. Az új műalkotások új értelem-létformát teremtenek és nyomukban, hatásukra nemcsak őket, hanem a korábbi műveket is újra lehet olvasni. A rendszeresen kidolgozott újraolvasási eljárások sora adja ki az irodalomtudomány irányzatait.

1.1. Az önállósult irodalomtudomány alig kétszáz éves múltra tekint vissza. Történetében három nagy irodalomtudományi beszédmód különíthető el. Ezek a beszédmódok a modern ember szubjektummal, azaz önmagával kapcsolatos értelemformálási rendszereibe illeszkednek, messze általánosabbak az irodalommal való foglalkozásnál, és arról szólnak, hogy miként érzékeljük önmagunkat a természeti, a társadalmi és a kulturális jelenségeink kapcsán. A három irodalomtudományi beszédmód a *premodern*, a *modern* és a *posztmodern*.

1.1.1. A *premodern* irodalomtudomány az irodalmi jelentést egy társadalmi értelem, üzenet, tanítás nyelvi megfogalmazásának fogja fel. Az értelem ezért kontextuális termé-

1994 augusztusának végén (29–31-én) a Magyar Irodalomtörténeti Társaság Tanári Tagozata háromnapos továbbképzési találkozót tartott Győrben *A befogadó szerepe az irodalomtanításban* címmel.

A *befogadó szerepe az irodalomtanításban* cím tulajdonképpen két gondolatot ötvözött. Egyfelől azt, hogy az irodalomtanításnak az eddigieknél jobban, tudatosabban számolnia kellene a diákkal, az ő érdeklődésével, változó kulturális környezetével, az irodalomtanítás gyengülő-átalakuló motivációjával. Azzal, hogy a hagyományos műveltség egy ideje már aligha önérték, tehát az irodalomtanításnak új motivációs bázis után kell néznie. A másik indítást az irodalomtudomány recepcióesztétikai, azaz a befogadó felé tett fordulata adta. Míg korábban a különböző irodalomtudományi iskolák főképpen a mű és a valóság, a mű és az alkotó kapcsolatával, vagy mint a strukturalizmus: a mű belső szerkezetével, nyelvi hatóelemeivel foglalkoztak, addig az irodalomtudomány recepcióesztétikai vagy hermeneutikai fordulata immár az olvasó elvárásai, elváráshorizontja felé fordította a figyelmet.

A konferencia tehát a befogadóra jobban odafigyelő irodalomtudomány és a diákot jobban szem előtt tartó irodalomtanítás találkozásának lehetőségeit kereste.

Az előadások anyagának nagyobb része megjelent az *Irodalomismeret* (Iris) 1994. decemberi számában. A megjelentetés módja, a közlemények sorrendje azonban egyáltalán nem tükrözte a rendezvény eredeti koncepcióját, ráadásul az Iris szerkesztői – Kovács Sándor Ivánnal kötött előzetes megállapodásunkkal ellentétben – az irodalomelméleti-irodalompedagógiai előadások közül is közölték a számukra kívánatosakat (*Balassa Péter* és *Kulcsár Szabó Ernő* írását), noha ezek alkották volna a tervezett Iskolakultúra-különszám gerincét.

A következő oldalakon az Irisből kimaradt, de a konferencia címéhez, törekvéséhez kapcsolódó írásokat tesszünk közzé, remélve, hogy ezek ma is érdeklődésre tarthatnak számot.

Arató László

szetű, tudományos kidolgozása létrejövetelének környezete alapján, a szerző intenciói és a kor eszméinek vizsgálata segítségével történhet meg. Irányadó tudománya a filológia és a történettudomány. Feltételezi az irodalom reprezentatív (visszatükröző) szerepét.

1.1.2. A *modern* irodalomtudomány a formalizmus. A jelentés számára egy önmagában teljes nyelvi objektum által létrehozott formai összefüggés funkciója, az irodalmi értelem nem üzenet, hanem egy látásmód sémája, az irodalom szerinte nem tanít, hanem látni tanít. Az értelem textuális, kibontása az irodalmi mű nyelvi struktúráinak feltárásával történhet meg. Irányadó tudománya a modern nyelvészet. Visszautasítja az irodalom visszatükröző szerepét, feltételezi, hogy az irodalom a szubjektív lét struktúráinak rögzítésére szolgál.

1.1.3. A *posztmodern* irodalomtudomány szerint a jelentés az olvasó–megértő és az olvasott–megértett közötti viszonyban létezik. Az irodalmi értelem egy adekvát dialógusban megformált értelem. A megértés értelemteremtő, ezért aktív része az irodalmi folyamatnak. A mű struktúrája valóban meghatározó, de a struktúra nem stabil, hanem az újabb és újabb megértési eseményekben elcsúsztatódik, átródik. Irányadó benne a hermeneutika és a pszichoanalízis. A dialogikus, megértési viszony természetének meghatározásától függően többféle posztmodern út létezik. Ilyen formálódó posztmodern tendenciák a dekonstrukció, az (ontológiai típusú) hermeneutika és az ún. „cultural studies”.

2. A *dekonstrukció* olyan posztmodern irányzat, mely az értelem változó, mozgó természetének a *formáját* tartja jelentősnek. Ezért a dekonstrukció posztformalizmusnak is nevezhető, mely elismeri a formalizmus alapvető tételét, miszerint a világunkban megformált szubjektív értelem olyan tömegű lett, hogy felismerhetővé és döntővé vált az értelemeket megszervező formáló elv. A dekonstrukció azt a mindennapi tapasztalatot helyezi a középpontba, hogy soha egyetlen irodalmi mű kapcsán sem sikerült annak megadni a végleges és teljes értelmet. Ennek a végtelen dinamikának a gyökere a megértési esemény instabil, dinamikus formájában rejlik. A megértési esemény instabilitása nem rombolja a le az értelem-struktúrát, hanem újraírja, azaz dekonstruálja.

2.1. A *formalizmus* a meghatározó formát a tárgy formájában, a dekonstrukció pedig a hozzáállás, a tárgyhoz való viszony formájában gondolja el. A hozzáállás mindig kettős természetű, mert a *hozzáállót* éppúgy tartalmazza, mint azt, amihez *hozzá lehet állni*. Az irodalmi tárgy formájának a mechanizmusa grammatikai, a hozzáállás formájáé pedig retorikai.

2.1.1. A *grammatikai szemlélet* az emberi szubjektív értelmet a nyelvi objektum struktúrájával azonosítja. Feltételezi, hogy kellő apparátus kiépítése után az irodalmi mű értelemstruktúrája egyértelműen, totálisan és véglegesen leírható. A grammatika által kidolgozott formális struktúra egy átfogóbb logikai struktúrába illeszthető, azaz a műalkotás leírása a természeti világ egységes leírásának egyik osztályává tehető. A lét egy biztonságos matematikai-formális építményként ragadható meg.

2.1.2. A *retorikai szemlélet* feltételezi, hogy a nyelvi objektum értelem-struktúrája a megértés eseményétől, módjától függ. Egy retorikai természetűnek tartott szöveget hol így, hol úgy értünk meg. A struktúra, a forma térbeli jellege a grammatikai szemlélet keretében itt időbelivé válik, az egyik időpillanatban más struktúra ragadható meg, mint a másokban, és az irodalmi értelem igazából a struktúra-különbségekből származik. A retorikai szemlélet a nyelv absztrakt, egyetlen (grammatikai) leírásával szemben elsődlegesenek tartja a nyelv individuális, egyszeri, véletlenszerű bőségét és sűrűségét, s nagyon korlátozottan tartja a logika érvényességét.

3. A retorika a dekonstrukcióban egy olyan feltételezés, mely nem csupán egy nyelvi technika felismerése, hanem a nyelv létezésének új elve. A retorika – éppúgy, mint *Heidegger*nél a hermeneutika – *ontológiai* szerepet kap. A lét kaotikus természetű, és azért, hogy bánni tudjunk vele, nyelvünk segítségével különböző konstrukciókat költünk, építünk, konstruálunk rá. A konstrukciók nem leképeznek, hanem létrehoznak, vagy mégin-

kább: ráerőszakolnak egy nemlétező valóságra valami biztonságos, valóságnak tartható összefüggésrendszerrel. A léttel úgy viselkedünk, mint amikor a megfoghatatlan érzelmek-re metaforákkal reagálunk. A létet a nyelvvel nem leírjuk, hanem retorizáljuk, *megköltjük*. A retorika a nyelvhasználat formájának a nyelvfilozófiája.

3.1. A retorika, a szószóki beszéd ősi diszciplína, régóta tudatosult sajátos tevékenység. Már korábbi, nem-ontológiai megfogalmazásaiban is kettős természetű volt. Egyrészt jelezte a szép beszéd technikáját, azaz foglalkozott a nyelvi tárgy szerkesztésének elveivel (ez az, „amihez hozzá kell állni”). Másrészt arra is utalt, hogy a retorika célja a meggyőzés, ezért értelme a hatás felől fogalmazódik meg (azaz a „hozzáállás” sajátossága). Csak az a szöveg retorikus, amelynek retoricitását felismerték. Egy nem érzékelt metafora nem metafora.

3.2. A retorika ilyen értelmezését a dekonstrukció *Nietzschétől*, vagy még korábbról, *Platón*tól eredezteti.

3.2.1. Platón *Gorgiasz* című dialógusában a grammatikai és a retorikai áll szemben egymással. Gorgiasz, a szószóki ember, aki „hitet kelt tudás nélkül”. *Szókratész* viszont a tudást magát, azaz a világot magát akarja megmutatni. Gorgiasz szerint a szószóki tárgy maga a beszéd, a retoricitás a lét nyelvviségére fordul vissza, a racionális vele szemben a külvilágra néz és a szavakat csak tiszta ablakként használja.

3.2.2. Nietzsche szerint *Szókratész* csalt: a külvilág racionális megragadása nem abszolút, nem szükségyszerű, hanem egy korábbi, elrejtett döntésen alapul. *Szókratész* is rétor, csak ő később letagadja szavai retorikus természetét, és úgy tesz, mintha azok valóban megragadnák egy független világ lényegét. Nietzsche szerint nem létezik semmiféle nem-retorikus, természetes nyelv, a retorikai, figuratív természet a nyelv alapsajátossága, és ebből a gazdag figuratív nyelvből redukcióval készül az éppen adott érdeket kielégítő, ún. szó szerinti nyelv.

4. A retoricitás nemcsak, sőt nem elsősorban elemzési, fogalmi apparátus, hanem a szövegek általában retorikusan léteznek. Vannak olyan szövegek, amelyek ezt a retorikusságot tisztán hordozzák, nincs történetük, nincs koherens tárgyviláguk, az értelmük a velük kapcsolatos asszociációk, érzések kapcsán szerkeszthető meg. Ezek a kifejezetten posztmodern szövegek. Létük, erősödő gyakoriságuk kényszerítette ki azt az *olvasati módot*, amely a dekonstrukcióban fejeződött ki.

4.1. Ilyen lehetőségéről szól egy kifejezetten modern szerző, *Joseph Conrad: A sötétség mélyén* című regényében. Marlowe-ról, a regény narrátoráról mondja el egy másik narrátor, hogy történetei különböztek a szokásos tengerész-történetektől. Ez utóbbiak úgy tartalmazták értelmüket, mint a dió a belet. Marlowe mondanivalója viszont kívül rejtőzött, „mint egy beburkolta a mesét”, az értelem a történethez kialakított viszony segítségével született.

4.2. A posztmodern narratíva felbontja a szövegek évezredes sajátosságait. A szöveg végtelenné, ismétlődővé válik, össszetevői nem kapcsolódnak strukturáltan egymáshoz, elmosódik bennük a fikcionális és a valóságos határa, s a szövegről való szöveg válik központi jelentőségűvé. Ilyen posztmodern narratíva *Joyce: Finnegan ébredése* című írása.

4.3. A posztmodern szöveg különleges irodalmi művek mellett köznapi, népszerű közegekben is megjelenik. Ilyen posztmodern televízió a *Music Television*. Ez minimális méretű fragmentumok (a klipek) halmaza. A klip referencia és struktúra nélküli, játékos vizuális szöveg, amely a zenét nem aláfesti, nem is ad hátteret neki, hanem mintegy *térisítí*, képek káoszára feszíti ki. Az MTV végtelen, internacionális, szimbolikája kaotikus, de mindent átfogó.

5. A retorizáltság ontológiai természetű minősége egy olyan alapelven nyugszik, mely szerint a lényeg, a valóság sosem érhető el, s a nyelv arra való, hogy erről a megfoghatatlanságról új és új konstrukciókat hozzunk létre, azaz újra és újra átverjük önmagunkat látzatvalóságokkal. Az újkori gondolkodás története igyekezett ezt a helyzetet elleplezni, ennek jele volt a *szimbólum* és az *allegória* kettősének értékkülönbsége.

5.1. A 18. század végén fogalmazódott meg az, hogy a korábban olyannyira népszerű allegória a szimbólumhoz képest másodlagos. A *szimbólum* olyan képi rendszer, amelyben a szöveg, a kép egy lényegi léttartalom adekvát kifejezése, artikulálódása. A szimbólum az emberi élet nagy titkainak feltárulásához vezet, mert benne a különösség szintjén esik egybe a konkrét, kézzel fogható, de szűk körű egyedisége és az absztrakt megfoghatatlan, de sok mindenre vonatkozni tudó, nagy magyarázó erejű általánossága. A szimbolizmus a nyelvi formába integrálva teljesítette ki ezt az elvet. Ha a szimbolikus látásmód valóban képes erre, akkor a szimbólum ugyanazt a lényeghordozó szerepet tudja ellátni a szubjektum kapcsán, mint amit az egyértelmű, logikai nyelv a külvilággal kapcsolatban.

5.1.1. A szimbólum eszerint önmagában érthető teljesség, a jelölő és jelölt *totális egysége*, az ember önmagára mutató lényeglátásának egy térszerű természetű (időben nem relatív) példája.

5.1.1.1. A jelentés a szimbólumban vagy alkotói (egy zseni lényeglátása), vagy szöveg-objektumra épül (azaz a nyelv lényeghordozó zsenialitása).

5.2. Az *allegória* esetében a képi hordozó és az általa jelzett közvetett tartalom között a kapcsolat mesterséges, nem lényegi, mert a lényegyet sose érjük el, korlátolt képünk, fantáziánk csak *ráallegorizálnak* az elérhetetlen lényegek sorára.

5.2.1. Az allegória temporális, mert egyrészt minden érzékelt, vélt lényegiséghez újra és újra allegóriát gyártunk, másrészt mert minden allegória mögé új és új lényegiséget képzelek. Az allegória ezért nem egy szemantikai térre, hanem a jelentés-időre van kifeszítve.

5.2.1.1. A jelentés-idő pedig lényege szerint a megértés ideje, a jelentés, az értelem léte valóban itt játszódik le, itt történik meg.

5.2.2. Az allegória megértéséhez mindig valamilyen kulturális hagyomány kell, azaz az allegória szemantikai lényege szerint egy jelölő, amelyet egy másik jelölő értelmez. A világot magát nem érjük el, hanem szavaink játékaival új és új jelölő láncokat hozunk létre.

5.3. A dekonstrukció azt állítja, hogy igazából minden *szimbólum titokban allegória* természetű, minden lényeglátásunk mögött egy jelölőlánc másik jelölőre építéséről van szó. De nemcsak nyelvünk allegorikus, hanem olvasási módunk is: minden olvasat, értelmezés a szöveg kimondhatatlan lényegére adott lehetséges allegória, amit természetesen számtalan további allegória követhet.

6. A dekonstrukció elsősorban nem elmélet, hanem *olvasati mód*, azaz végtelen tapasztalása a szövegek és értelmezések allegorikus-retorikus természetének. Nem elmélet tehát, amit szövegek interpretációjára alkalmaznak, hanem szövegek olvasása, értelmezése, ami érdekes következtetések levonásához vezet. Az olvasati módnak, a dekonstrukciós értelmezésnek több típusa van.

6.1. A dekonstrukció tárgyalhatja a *szöveg létrehozásában* rejlő retorikai mechanizmust, azt, hogy miközben szimbolikus lényeglátást ígér, miként nyújt mégis allegóriát.

6.1.1. Erről szól *Borges: Tlön, Uqbar, Orbis Tertius* című elbeszélése, melyben arról van szó, hogy tudós emberek hogyan teremtenek meg egy valóságot azzal, hogy annak allegorikus képét – földrajzáról, történelméről és nyelvéről szóló enciklopédiák formájában – létrehozzák.

6.1.2. Ugyanezt próbáltam a *Hetedik* című *József Attila*-vers kapcsán megmutatni. József Attila, miközben azt bizonyítja, hogy a személynek van szimbolikus mélységű lényege, játékosan megmutatja, hogy ilyen nem létezik.

6.2. A dekonstrukció tárgyalhatja a szöveg önmagáról szóló retorikai üzenetét.

6.2.1. Ilyen lehet József Attila *Szabad ötletek...* című művének értelmezése abból a szempontból, hogy a szöveg milyen formai, narratív technikával szól önmaga lehetetlenségéről. Ugyanígy *Italo Calvino: Ha egy téli éjszakán az utazó* című regénye a regény lehetetlenségéről szól.

6.3. A dekonstrukció tárgyalhatja a befogadó retorikai mechanizmusainak értelemteremtő szerepét.

6.3.1. Erről – az olvasás segítségével teremtődő allegorizálásról – szól Borges *Pierre Menard, a „Don Quijote” szerzője* című elbeszélése.

7. A dekonstruktor számára azonban világos, hogy saját dekonstruktív hozzáállását is a dekonstrukció elkerülhetetlensége fenyegeti. Az értelem egy végtelen, befele futó öntükrözés, egy olyan *mise et abyme*, mely az értelem fragmentált káoszának képét vetíti elénk.

Utóirat

A terjedelem korlátai miatt nem idéztem. Kitűnő bibliográfia található azonban a *Helikon Világirodalmi Figyelő* 1994/1–2. számában. A *Szabad ötletek...* című műről szóló értelmezésem a *Kabdebó Lóránt–Kulcsár Szabó Ernő* szerkesztésében készült *Szintézis nélküli évek* (Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, 1993) című kötetben jelent meg. A *Hetedik* című vers értelmezése a Petőfi Irodalmi Múzeum által 1994 áprilisában rendezett konferencia írásai között kapott helyet.

A kreatív-produktív szövegmegközelítésről

Valamennyien, akik tanítunk, nap mint nap tapasztalhatjuk, hogy a mai médiumok között felnövekvő tanulóink másként hallanak és olvasnak, mint mi hallottunk, olvastunk annak idején. Számolnunk kell ezzel a ténnyel, mert ha figyelmen kívül hagyjuk, nem fogjuk tudni ébren tartani az olvasásra való készséget azokban, akikben ez még (!) megvan, nem is szólva arról, hogyan fogjuk tudni feltámasztani az olvasás iránti igényt azokban, akikben ez még vagy már (!) nincs meg.

N yilvánvaló, hogy ennek a felismerésnek a következtében jelent/jelenik meg az elmúlt húsz évben – főként a nyugat-európai (szak)irodalomban – egyre több olyan könyv, amely a költészet kreatív szemszögből való megközelítésével foglalkozik különböző szintű (alap-, közép- és felsőfokú) oktatási keretben éppúgy, mint azon kívül. Ezeknek az iskolai oktatás számára készült könyveknek természetesen nem az a céljuk, hogy a tanulókat költői alkotások létrehozására serkentsék, hanem az, hogy fokozzák a nyelv használata iránti érzékenységüket, s aktív tevékenység révén fedeztessék fel velük az olvasás örömét.

A *kreatív-produktív szövegmegközelítés* lényege egy-egy elemzésre kiválasztott vers vagy próza eredeti formájának bemutatását megelőző, az adott szöveg(ek), vers(ek) meghatározónak tartott jelentéshordozó elemein (elemeivel) végeztetett kreatív művelet. Feladata pedig az analitikus-kreatív szövegmegközelítés előkészítése abból a célból, hogy abban a tanuló (az elemző) érdekeltebben, s ezáltal kreatívabban vegyenek részt; valamint az, hogy ennek a megközelítésnek az alkalmazásakor egyaránt próbára tehessék és elmélyíthessék mind az írói, költői alkotások felépítésére, mind anyanyelvük (adott esetben egy elsajátítandó idegen nyelv) helyes használatára vonatkozó ismereteiket, képességeiket.

A kreatív-produktív megközelítésnek a következő három *fő típusát* szokás megkülönböztetni:

– szövegek *teljesen szabad* létrehozása;

– adott szöveggel *analóg* szöveg létrehozása;

– egy (eredeti formájában nem ismert) szöveg úgynevezett *anticipatorikus* megközelítése.

Az *első* esetben a tanuló mind a szöveg témáját, mind a szöveg formáját szabadon választhatják meg; a *második* esetben egy adott szöveg elemzése után próbálnak meg egy ahhoz tartalmilag, formailag vagy tartalmilag és formailag hasonló szöveget létrehozni; a *harmadik* esetben pedig egy olyan (általuk nem ismert) szöveghez végeznek előzetes „ujjgyakorlatokat”, amelyek elvégzése után, a szerzett tapasztalatokra támaszkodva kezdi el az adott szöveg analitikus elemzését.

A kreatív-produktív megközelítés alkalmazása által elérendő *általános jellegű célok* – amelyek értelemszerűen az anticipatorikus megközelítés alkalmazására is vonatkoznak – az alábbiakban foglalhatók össze:

– fokozni azt az örömet, amit az olvasás (különösen pedig az irodalommal való foglalkozás) jelent (vagy kellene hogy jelentsen);

– erősíteni (vagy felkelteni) a tanulóknál a nyelvi kreativitásukba vetett hitet;

– fokozni a nyelvi kifejezőkészséget, illetőleg a nyelv használatával kapcsolatos érzékenységet;

- erősíteni a szöveg-kompozícióelvek felismerésének a képességét;
- fokozni az egyes szerzők céljának és szemléletmódjának a megértésére irányuló készséget;
- fejleszteni az olvasástechnikát és a helyesírást.

A szemiotikai textológia mint elméleti keret

A következőkben bemutatott kreatív-produktív gyakorlatok elméleti kerete – *szemiotikai textológia* – olyan szövegtani koncepció, amely a szöveget 'jelölő-jelölt' viszonynak tekinti, és nemcsak irodalmi (vers és próza), hanem tetszőleges szövegek elemzéséhez is elméleti keretet kíván nyújtani, szövegen itt az úgynevezett multimediális (a nyelvi összetevő mellett más – képi illusztratív, zenei stb. – összetevőket is tartalmazó) szövegeket is értve.

Nincs – mert nem is lehet – szándékomban itt ennek az elméleti keretnek a bemutatása, erről több publikációból is kellő tájékozódást szerezhetnek az érdeklődő olvasók. A globális tájékoztatás igényével itt csupán azokról az *összetevőkről* szölok (egymással való összefüggésükben), amelyeket egy szöveg felépítése alapösszetevőinek tartunk (1. sz. melléklet).

Mind a szemiotikai textológia mint elméleti keret, mind a kreatív-produktív szöveg-megközelítés céljára átrendezett próza- és versszövegekkel végezhető – különböző életkorú tanulók körében kipróbált – gyakorlatok részletes bemutatása, elemzése a *Petőfi-Benkes szerzőpáros Elkallódni megkerülni. Versek kreatív megközelítése szövegtani keretben* (OTTÉV, 1992), illetve *A vers és próza kreatív-produktív megközelítéséhez. Alapfeladat-típusok* (OKSZI, 1993), valamint a *Petőfi-Bácsi-Benkes-Vass szerzőközösség által írt Szövegtan és verselemzés* (PSZM Projekt, 1993) című könyvekben olvasható, és ilyen jellegű gyakorlat típusokat tartalmaz az a *Tájékoztató sorozat*, amelyet *Az (újra)alkotó képzelet nyomában* címmel közöl a Magyaraltanítás című folyóirat az 1993. 2-5. és az 1994. 1. számaiban, s találhatóak ilyenek az 1994 szeptemberében, *Petőfi-Bácsi-Benkes-Békési-Vass szerzőközösség által írt, s a TREZOR kiadónál megjelent Szövegtan és prózaelemzés* című kötetben is.

Gyakorlattípusok

Ez alkalommal – az 1. sz. mellékletből megismert összetevőkre vonatkoztatottan – kizárólag csak az *anticipatorikus* megközelítés néhány alapformájának példákkal is illusztrált bemutatására szorítkozom. A kreatív-produktív gyakorlatokhoz szükséges szövegátalakítások egy versen bemutatott 'mintájá'-t a 2. sz. melléklet tartalmazza.

A vehikulumokra (Ve) vonatkozó gyakorlatok

A *vehikulummal* kapcsolatos gyakorlatok azt a célt szolgálják, hogy elvégzőik kreatív módon foglalkozzanak egy adott szöveg (vers vagy rövidpróza) poétikai formába nem öntött lexikai anyaga különféle vizuális megjelenési formákba való elrendezéseinek a lehetőségeivel. Nyilvánvaló ugyanis, hogy adott esetben akár egy-egy verssor többiétől elhelyezése, a lexikai anyag adott módon való bekezdésekre tagolása, valamint különféle betűtípusokkal való szedése maga is jelentéshordozó lehet. Továbbá – attól függően, hogy a végleges formába nem öntött lexikai anyag tartalmaz-e mondattagoló és szövegmondatokat egymástól elválasztó írásjeleket (mondatkezdést jelző nagybetű írásmódot) vagy sem –, ezek a gyakorlatok a legkülönfélébb grammatikai kérdések megoldását, illetve megbeszélését teszik szükségessé és lehetővé (2. sz. melléklet).

A formai felépítésre (Fo) vonatkozó gyakorlatok

A nyelvi formai felépítéssel kapcsolatos gyakorlatok azt a célt szolgálják, hogy elvégzőik kreatív módon foglalkozzanak adott lexikai anyag különféle szintaktikai és poétikai elrendezhetőségének lehetőségeivel.

A szemantikai felépítésre (Se) vonatkozó gyakorlatok

A *szemantikai felépítésre* vonatkozó gyakorlatok azt a célt szolgálják, hogy a gyakorlatok elvégzői kreatív módon foglalkozzanak a szövegek lokális és globális szemantikai

összefüggősége, időszerkezete, valamint belső kommunikatív organizációjának kérdéseivel. (A 'lokális' terminus egy-egy szókapcsolat, egy-egy szövegmondat, a 'globális' terminus pedig a szöveg egésze e fogadhatónak ítélt összefüggőségére utal.) Minthogy a gyakorlatok elvégzése különféle szintaktikai és poétikai kérdések eldöntését is igényli, a gyakorlatok eredményeinek megbeszélése ezekre is ki kell terjedjen. Az ilyen gyakorlatok *nyelvi szempontból* kiválóan alkalmasak egyrészt a szűkebb vagy tágabb értelmű szinonímia elemzésére, másrészt annak vizsgálatára, hogy egy-egy szövegmondat adott helyén milyen (egymástól különböző) szintaktikai funkciójú elemek állhatnak. *Poétikai szempontból* e gyakorlatok egyrészt a metrikai-ritmikai lokális kohézió, másrészt a lexikai globális kohézió elemzésére adnak elsősorban lehetőséget (1–2. sz. melléklet).

Röviden arról is szólnék, hogyan alkalmazhatók a *cloze* különféle típusai az anyanyelv- és irodalomtanításban.

A *cloze*, mint ismeretes, az az eljárás, amelynek során egy szövegnek minden ötödik (esetleg minden hatodik vagy hetedik szavát) törlik, és a tesztelt személyeknek az ily módon eltávolított szavakra kell 'rátalálniuk'. Ez a teszt módszer az Amerikai Egyesült Államokban szövegek olvashatóságának vizsgálatára jött létre az ötvenes évek elején, majd egyre szélesebb körben alkalmazták az idegen nyelvi vagy anyanyelvi szövegek megértési képességének értékeléséhez is.

A *cloze* technikát felhasználó – kreatív-produktív gyakorlatok összeállításához figyelembe vettem *Az elrejtett szó nyomában* című Carla Marello által szerkesztett és 1989-ben Firenzében megjelent könyvet. Az általános és középiskolai tanárokkal huzamos időn keresztül folytatott közös felfedező munka eredményeinek leírását tartalmazó kötet kizárólag anyanyelvi szövegekre vonatkozó tesztekkel foglalkozik, e tesztek azonban – és számunkra ezért különösen jelentősek – nemcsak a 'megértés' vizsgálatára irányulnak, hanem a 'szövegszerűsége' is. (A tematikus és pedagógiai szempontokat is érvényesítő, összefoglaló jellegű *Bevezetést* is tartalmazó munkáról a *Szemiotikai szövegtan* 5. számába Petőfi S. János készített recenziót.)

Az említett – *Az elrejtett szó nyomában* című – könyvben leírtakat és a maga tanítási tapasztalatait összegezve, a *célirányos*, a szövegszerűsége irányuló kreatív-produktív *cloze* típusú gyakorlatok alkalmazásával kapcsolatban fontosnak tartom a következőket:

Az ilyen típusú gyakorlatokat „nem lehet elég korán elkezdni”, azaz a szövegmegközelítés e sajátos formájával való mielőbbi megismerkedés elősegítheti a tanulók szöveg-megértési képességének fejlesztését. A szövegekből való törléskor – különösképpen a kezdőkkel végeztetett gyakorlatok esetében – ügyelni kell arra, hogy új információt hordozó kifejezéseket, illetve olyanokat, melyek a szövegben másutt nem ismétlődnek, törölni nem célszerű; nagyon sok kifejezés törlése a feladat megoldhatatlanságát eredményezheti; az egyes szófajok törlése esetén számításba kell venni, hogy a kihagyott igék, kötőszók rekonstrukciója jóval bonyolultabb, mint a főnevek, mellékneveké stb.

A világfragmentumra (Re) vonatkozó gyakorlatok

A '*világfragmentum*' (illetőleg annak mentális képe) terminus itt egyrészt arra a *valamire* utal, ami az olvasó meggyőződése szerint az adott versben kifejezésre jut, másrészt arra a *módra*, ahogy az kifejezésre jut (1–2. sz. melléklet). A világfragmentumokkal (pontosabban ezek adott szövegben való bemutatásával) kapcsolatos gyakorlatok azt a célt szolgálják, hogy elvégzőik kreatív módon foglalkozzanak azzal a kérdéssel, hogy egy adott valóságdarab hányféleképpen jeleníthető meg valamely szövegben akkor is, ha csupán a szövegmondatok globális sorrendjét változtatjuk meg, illetőleg azzal, hogy a különféle globális sorrendekben kimutatható eltérések esetleg milyen egymástól eltérő valóságdarabra engednek következtetni.

Ismételen hangsúlyozom, hogy a kreatív-produktív gyakorlatoknak az 1. sz. mellékletben szemléltetett négy csoportra való osztása abból a szempontból önkényes, hogy a tárgyalt négy összetevő nem választható el teljes mértékben egymástól. Amikor itt péld-

dául egy világfragmentum adott szövegben való megjelenési módjáról beszélünk, ez a megjelenési mód a fizikai hordozó (és mentális képe) alaki arculatán éppúgy nyomot hagy, mint annak formai, illetőleg szemantikai felépítésén. Az, amire a gyakorlatok végzésekor különös hangsúlyt fektetünk, egyrészt annak a vizsgálata, hogy az elemzett szöveg szerzője milyen sorrendben mutatja be az általa megjeleníteni kívánt világfragmentum egyes tényállásait, másrészt hogy a tényállások sorrendjének megváltoztatása milyen határig engedi meg, hogy még 'ugyanarról' a világfragmentumról beszélhessünk.

Komplex gyakorlatok

Az eddig bemutatott négy gyakorlatípus egyszerűnek tartható abból a szempontból, hogy az azokkal kapcsolatban megfogalmazott feladatok minden esetben a 'jelölő-jelölt' viszony egy-egy összetevőjének elemzésére irányulnak. Ezeknek a gyakorlatípusoknak a kombinációja révén ún. *összetett (komplex)* gyakorlatok is létrehozhatók. Így:

– a *fizikai hordozóra* (Ve) vonatkozó egyszerű gyakorlatok bármelyike összetetté tehető azáltal, hogy azt a *formai felépítésre* (Fo) vonatkozó gyakorlatokkal kombináljuk (pl.: nemcsak az eredeti vehikulum alakját változtatjuk meg, hanem a megváltoztatott alakban egyes szövegmondatokon belül az összetevők sorrendjét is);

– a *fizikai hordozóra* vonatkozó egyszerű gyakorlatok bármelyikét kombinálhatjuk továbbá a *szemantikai felépítésre* (Se) vonatkozó egyszerű feladatok bármelyikével (pl.: nemcsak az eredeti vehikulum alakját változtatjuk meg, hanem a megváltoztatott alakban felírt szövegmondatokból bizonyos elemeket el is hagyunk);

– a *fizikai hordozóra* vonatkozó gyakorlatok bármelyikét kombinálhatjuk végül a *világfragmentumra* (Re) vonatkozó gyakorlatok bármelyikével is (pl.: nemcsak az eredeti vehikulum alakját változtatjuk meg, hanem a megváltoztatott alakban bizonyos szövegmondatokat vagy szövegmondat-párokat fel is cserélünk egymással). Hasonló módon kombinálhatók a formai felépítésre vonatkozó gyakorlatok a szemantikai felépítésre, illetőleg a világfragmentumra vonatkozókkal, valamint a szemantikai felépítésre vonatkozók a világfragmentumra vonatkozókkal (1–2. sz. melléklet).

Azok között az ismeretek között, amelyeket az elemzők interpretációjuk (interpretációik) során felhasználnak, különös szerepet játszanak azok, amelyek (a) az interpretálandó mű 'formai felépítésével' azonos (vagy azzal analóg) felépítésű más művekre, (b) az interpretálandó mű 'szemantikai felépítésével' valamilyen módon kapcsolatba hozható szemantikai felépítésű más művekre, illetőleg (c) az interpretálandó mű szerzőjétől származó más művekre vonatkoznak. Ezeket a kapcsolatokat összefoglaló néven intertextuális kapcsolatoknak nevezzük, s rájuk vonatkozóan célszerű még azt is megjegyezni, hogy ezekre a kapcsolatokra az egyes művekben több esetben explicit módon maguk a szerzők is utalnak.

Az is nyilvánvaló, hogy az intertextuális kapcsolatokat az elemzőknek (és általában az olvasóknak) valamikor, valamilyen módon el kell sajátítaniuk. Annak megvilágítására, hogy a *kreatív-produktív megközelítés* hogyan használható fel erre a célra is, egy példacsoport 'közös témájá'-ul – Balassi Bálint *Negyedik*, Weöres Sándor *Barokk embléma két verzióban* és Petőcz András *Zárójelvers op. 49* című versei kapcsán – a 'Balassi-versszak'-ot választottuk (lásd Benkes Zsuzsa – Petőfi S. János: *Kreatív-produktív versmegközelítés és intertextualitás. Szemiotikai szövegtan 6.* JGYTF Kiadó, Szeged, 1993).

Pedagógiai alkalmazás

Ami a bemutatott különféle gyakorlatípusok pedagógiai alkalmazását illeti (3. sz. melléklet), azzal kapcsolatban – hivatkozva mindarra, amit az egyes részekben már erről a témáról mondtam – befejezésül itt a következőket emelem ki.

– Az *irodalomtánítás* esetében például a szöveg mint 'jelölő-jelölt' viszony egyik összetevőjére: versek fizikai megjelenési formájára vonatkozó kreatív-produktív gyakorlatok alkalmasak arra, hogy a tanulók a) felfedezzék adott versek 'írott/nyomtatott képé'-nek

- és jelentésének szoros kapcsolatát; b) megfigyeljenek és elsajátítsanak verstani, poétikai ismereteket (pl.: vers, verssor, versszak, rím, rímképlet stb.), és megértsék ezek jelentéshordozó szerepét; c) képesek legyenek megkülönböztetni és értelmezni a „hagyományos” és a képi elrendezésű versvekihulumok sajátosságait, valamint felfigyeljenek az utóbbinak a történetére, fajtáira és a mai tömegkommunikációban betöltött szerepére.
- Az erre az összetevőre vonatkozó kreatív-produktív gyakorlatokkal – amellet hogy alkalmazásukkal közvetlen kapcsolat teremthető az anyanyelvi és az irodalomórák között – a magyar nyelvi órákon a tanulókkal számos nyelvi ismeretet sajátíthatunk el, és sikerrel fejleszthetjük olvasási, helyesírási, írásbeli és szóbeli kifejezőképességüket.
 - Az a szövegtan, aminek keretében a bemutatott feladatokat megfogalmaztuk, nem vagy nem csak az irodalmi szövegek szövegtana, azaz ezek a feladatok bármilyen szövegre vonatkozóan elvégezhető, bármely tantárgy tankönyvi szövegeire éppúgy, mint bármely tetszőleges szövegre is.
 - A szövegtan és a bemutatott kreatív-produktív gyakorlatok jellegéből következően nem releváns az a kérdés, hogy a tárgyalt feladatokat irodalomórán vagy nyelvi órán kívánatos-e alkalmazni: ezek a feladatok ugyanis egyidejűleg szolgálhatják mind az irodalom-, mind az anyanyelvtanítás céljait (3. sz. melléklet).
 - A bemutatott feladatokkal kapcsolatban analóg feladatok természetesen alkalmazhatók az idegen nyelvek tanítása keretében is; meggyőződésünk, hogy ez nemcsak hasznos, hanem igen kívánatos is lenne.
 - Nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy ezek a gyakorlatok csupán megelőzik bizonyos nyelvi kérdéskör rendszeres tárgyalását, illetve egy bizonyos szöveg elemzését, de nem helyettesítik azt. Egyrészt arra szolgálnak, hogy felkeltsék a tanuló érdeklődését a szóban forgó témák iránt, másrészt arra, hogy a tanár számára világosabbá tegyék azt az adott osztály által az adott témákra vonatkozóan birtokolt ismeretanyagot, amelynek háttere előtt az oktatást eredményesebbé teheti.
 - Állandóan szem előtt kell tartani azt is, hogy a bemutatott feladatok *mintáknak* tekintendők, és nem egy bármilyen kontextusban, bármikor egy az egyben alkalmazható receptek hamazának. A feladatok megoldása a tanuló kreativitását-produktivitását kívánja meg, a feladatok megválasztása viszont a tanárokét. A tanárnak kell ugyanis eldöntenie, hogy *melyik* osztályban, *melyik* téma tárgyalásához, *milyen* feladatok alkalmazását tartja a legcélravezetőbbnek.
 - Végül, a tanároknak nemcsak abból a szempontból kell kreatívnak lenniük, hogy egy adott osztályban egy adott témához az alkalmas feladatot megválasszák, hanem abból a szempontból is, hogy az elvégzett gyakorlatok eredményeit mind a maguk, mind tanulóik számára optimálisan hasznosítani tudják. A dolog természetéből adódóan metodikai kérdésekkel részletesebben itt nem foglalkozhattam. Erre vonatkozó információk a felsorolt könyvekben, tanulmányokban található. A gyakorlattípusoknak és az anyanyelv- és irodalomtanításban betölthető funkcióiknak – a fentiekben kifejtett általánosításokat figyelembe vevő összefoglaló bemutatását a 3. sz. melléklet tartalmazza.

Befejezés

Befejezésül ismételtlen utalni szeretnék arra, hogy ez a fajta megközelítés az egyes művek elemzéséhez 'maximális aktivitást' kíváltó utat kíván (és tud) teremteni anélkül, hogy akár az adott szövegeken akarna esetleg nem kívánatos következményekkel járó műveleteket végrehajtani, akár a tanulókból akarna 'költöket' nevelni.

Az eddigi tanítási tapasztalatok arra engednek következtetni, hogy ilyen gyakorlatok a magyar nyelv és irodalomórák szinte bármelyikén (új tananyag feldolgozásakor, összefoglaláskor, ismétléskor, ellenőrzéskor) tervezhető, ha alkalmazásukat olyan, a fenti célok elérését szolgáló tervezőmunka előzi meg, amely egyaránt figyelembe veszi a tanítandó anyag természetét és a tanuló meglévő ismereteit, képességeit.

1	2	3	4
A szöveg 'jelölő-jelölt' szerkezetének <i>fizikai hordozója</i> (1.1) és az ahhoz rendelhető <i>mentális kép</i> (1.2)	A szöveg 'jelölő-jelölt' szerkezetének fizikai hordozójához rendelhető rendszereszerű (2.1) és kontextuális (2.2) <i>formai felépítés</i>	A szöveg 'jelölő-jelölt' szerkezetének fizikai hordozójához rendelhető rendszereszerű (3.1) és kontextuális (3.2) <i>szemantikai felépítés</i>	A szöveg 'jelölő-jelölt' szerkezete adott felépítésel interpretált fizikai hordozójához rendelhető <i>világfragmentum</i> (4.1), illetőleg annak <i>mentális képe</i> (4.2)

1. sz. melléklet

A szöveg mint jelkomplexus szemiotikai összetevői

	Minta a lehetséges szövegátalakításra	Minta a feladatmegfogalmazásra
Ve	Párisba tegnap beszökött az ősz Szent Mihály útján suhant nesztelen kánikulában halk lombok alatt találkozott velem	A kézhez kapott szöveg az eredeti szöveget nem a szerzője által megalkotott formában mutatja. a) Válaszolj arra a kérdésre, hogy az adott szöveg szerinted eredetileg vers vagy próza szövege-e és indokold a döntésedet! b) Válaszodnak megfelelően írd át az adott szöveget az általad elképzelt formába! c) Adj címet a szöveggednek!
Fo	éppen a Szajna felé ballagtam lelkemben kis rőzse-dalok égtek furcsák búsak bíborak füstösek arról hogy meghalok	A kézhez kapott szöveg egy vers (versszak) átalakított szövege. A verssorok sorrendje megegyezik az eredeti sorrenddel, az egyes verssorokban a szavak sorrendje azonban nem. a) Próbáld megváltoztatni a sorokban a szavak sorrendjét úgy, hogy eredményül egy számodra elfogadható (vers) versszak szövegét kapd! b) Adj címet a versnek!
Se	elért az ősz és (...) valamit Szent Mihály útja (...) züm züm (...) végig az uton tréfás falevelek	A kézhez kapott vers (versszak) szövegéből az ígéket töröltük. a) Próbáld kiegészíteni az üresen hagyott részeket az adott sor szótagszámának (10/10/10/6) megfelelően úgy, hogy számodra elfogadható verset (versszakot) kapj! b) Adj címet a versednek!
Re	egy perc a nyár meg sem hőkölt belé s Párisból az ősz kacagva szaladt	A kézhez kapott vers (versszak) szövegének utolsó két sorát töröltük. a) Próbáld kiegészíteni az üresen hagyott részeket az adott sor szótagszámának (10/6) megfelelően úgy, hogy számodra elfogadható verset (versszakot) kapj! b) Adj címet a versednek!
Komplex	milyen szomorú vagyok én ma minden láng csak részekben lobban milyen csonka ma a hold minden szerelem darabokban fut velem egy rossz szeker minden egész eltörtött félíg mély csönd félíg láрма az éj milyen sivatag néma utána mintha jaj-szó szállna	Tekintsd az alábbi 9 sort egy vers összekevert alapépítőlemeinek! a) Hozz létre ezekből a sorokból egy olyan 3 versszakból álló, versszakonkénti 4 soros verset, amelynek minden versszakában az első és az utolsó sor azonos. Más szóval ez azt jelenti, hogy a megadott 9 sor közül 3-at kétszer kell figyelembe vened. b) Indokold meg a döntésedet! c) Adj címet a versednek!

2. sz. melléklet

Minta a szövegátalakításokhoz és feladatmegfogalmazásokhoz
(Ady Endre *Párisban jár az ősz*, illetve *Kocsi-út az éjszakába* című verseivel kapcsolatban)

GYAKORLATOK

	Ve	Fo	Se	Re	Komplex
„próza” technikai elemek- kel	1. a Adott (folyamatosan, próza, vers vagy képvers formába szedett) vehikulum áttördelése prózavehikulummá.	2. a-b Folyamatos- szövegmondatokra nem tagolt – szöveg tagolása, illetőleg mondatösszetevők átrendezése szövegmondatokon belül.	3. a-b Egy olyan vehikulum üres helyeinek kitöltése, amelyből adott szófajhoz tartozó vagy adott szintaktikai funkciójú elemeket, illetőleg minden 4., 5., 6. vagy 7. elemet töröltünk.	4. a-b Hiányos vehikulum elhagyott bevezető, valamely közbülső vagy befejező részének pótlása, illetőleg vehikulum létrehozása lineárisan nem rendezett vehikulumelemekből (szavakból, sorokból, illetőleg nagyobb szövegrészekből).	5. a-b A Ve, Fo, Se, Re összetevőkkel kapcsolatos gyakorlatok tetszés szerinti (2-es, 3-as, 4-es) kombinációja.
„vers” technikai elemek- kel	1. b Adott (folyamatosan, próza, vers vagy képvers formába szedett) vehikulum áttördelése vers vagy képvers-vehikulummá.				

ISMERETBŐVÍTÉSRE, KÉPESSÉGFEJLESZTÉSRE

nem irodalmi- minősített szövegek- kel kap- csolatban	1. 1 Tartalmi és vizuális tagolás; írás- és nyomdatechnikai kiemelés.	2. 1 Szövegtípusra jellemző mondattagolás és téma-réma szerkezet.	3. 1 Szövegtípusra jellemző szókapcsolatok, illetőleg lokális és globális kohézió.	4. 1 Szövegtípusra jellemző szövegvilágok és nyelvi megjelenési formáik sajátosságai.	5. 1-2 A gyakorlat-kombinációtól függő szövegtulajdonosság-együttesek.
irodalmi- nak mi- nősített szövegek- kel kap- csolatban	1. 2 A bekezdésstruktúra vagy strofászerkezet, illetőleg prozódia, rím, ritmus, enjambement.	2. 2 Mondathossz, mondattagolás (nem konvencionális) téma-réma szerkezetek, illetőleg, prozódia, rím, ritmus, enjambement.	3. 2 Költői képeket létrehozó szókapcsolatok, sajátos lokális és globális kohézió, illetőleg prozódia, rím, ritmus, enjambement.	4. 2 A lineáris elrendezés és a szövegvilág irodalmi jellegű funkciója, illetőleg prozódia, rím, ritmus, enjambement.	

3. sz. melléklet

Összefoglaló táblázat a lehetséges pedagógiai alkalmazásra

Tantárgystruktúra és műveltségi anyag

Azok a magyartanárok, akik a NAT alapján, követelményrendszerrel, kerettantervvel vagy mindezek nélkül iskolai tananyaggá strukturálják az irodalmat, a poétika, a filozófiatörténet, az irodalomtörténet, az olvasásszociológia és más diszciplínák felismerései mellett néhány dolgot bizonyára mérlegelni fognak még. Legelőbb korunk történelmi, oktatáspolitikai lehetőségeit és kihívásait.

Napjainkban Kelet-Közép-Európában a közoktatásban értékrendváltás történik. Eddig a tanítás ebben a régióban – kimondatlanul, sokszor a hivatalosan deklarált célok ellenében – a morális elemre, az etikus vágyra, az egyén és a nemzet ideálképére tette a hangsúlyt; az iskola ezekben az országokban meghatározóan nem a gyakorlatra készített fel. Az utóbbi években kibontakozó új társadalomtörténeti folyamatban a pragmatikusan értelmezett jelen és a polgári társadalom alapértékei: a problémamegoldó kreativitás, a praktikus intelligencia, a megbízhatóság, a munkaszeretet kerülnek előtérbe. (1)

Mindez azonközben történik, amikor nemcsak az egyén szabadságfokát korlátozó, valamiféle egyenlőséget óhajtó, centralizált társadalom közoktatási elégtelenségét értelmezhetjük, de nyilvánvaló számunkra (más országok, mindenekelőtt az Amerikai Egyesült Államok példáján), hogy semmiképpen nem választható a másik szélsőség sem: nem dobható oda egy ország közoktatása az iskolák ambíciójának és egyenlőtlen lehetőségeinek. Ha ugyanis az egyéni szabadságjogokat tekintjük kizárólagos értéknek, az esélyegyenlőség biztosítását pedig a gazdasági automatizmusokra bízunk, akkor a társadalom óriási többsége számára pusztán a tömegoktatás lesz elérhető: a népesség nagy része így katasztrófális helyzetbe kerül. Texas állam adatai jelezhetik ezt: ebben az államban a felnőtt lakosság 33%-a „gyakorlatilag analfabéta”, a gyerekek 18%-a a nyolcadik osztály befejezése előtt kimarad az iskolából, az érettségizettek 14%-a írásban, olvasásban, számolásban nem éri el az elemi iskola ötödik-hatodik osztályának követelményszintjét. (2)

És még egy dolog nem felelhető. A közelmúltban tartott bielefeldi szociológiai világkongresszuson nagy nyomatékkal hangoztatták: a fejlett országokban is, a mi régióinkban pedig különösen meghatározó lesz a közeljövőben a „társadalom alatti osztály”, a munkanélküliekből, a tartósan szegényekből szerveződő társadalmi csoport. Ez az „underclass” pedig eleve kirekesztődik a kultúrából, a társadalomból, talán az életből is. (3)

Mindezeket két szempontból érdemes végiggondolni.

Egyrészt azért, mert az irodalomtanításban (a közoktatásban) nagyobb teret kell kapniuk az olyan műveknek, amelyek az egymás mellett élő kulturális, etnikai, vallási, társadalmi rétegekre irányítják a figyelmet. Arra nevezetesen, hogyan élhet például párhuzamosan a modern civilizáció és egy ősi, megmerevedett életmód mint az adott társadalom legalsó rétege, hogyan jelenhet meg minden kultúra mélyén a „barbár”, melynek archaikus formájához éppúgy tisztázni kell viszonyunkat, mint az új és a hétköznapok szintjén létező változathoz. (4)

Másrészt az értékrendváltozás okán mérlegelni kell, hogyan hagyjuk ki a tananyagból azokat a szerzőket és azokat a műveket (illetve hogyan utaljuk át őket az egyetemi-főis-

kolai oktatásba), akiknek és amelyeknek az esztétikai érték mellett, néha azt meghaladón, történeti funkciójuk volt (5), a rendszerváltozás előtti időben idézésük segített interiorizálni olyan helyzeteket, melyeket az ún. szocialista értékek ellenében a pedagógusok jelentős része szükségesnek ítélt. Mára azonban ezek a szerzők és ezek a művek minden iskolafokozatban részben elveszítették funkciójukat.

A középiskolai oktatásban ilyen „kihagyandó” lehet feltehetően a rokonszenves *Bornemissza Péter*, ilyen (az egyházi iskolákat nem gondolva ide) a magyar prózai nyelv szempontjából kiemelkedően fontos *Pázmány Péter*, a reformáció és ellenreformáció teljességre törekvő irodalmi bemutatása, ilyen *Bessenyei György*, *Batsányi János*, *Vajda János*, az 1945 utáni magyar irodalomnak a mai iskolában tanított jó része.

Bizonyos problémák ugyanis, amelyekről eddig az irodalom „képes beszéd”-ében lehetett szót ejteni, adekvátabb környezetbe: a történelemórák világába kerülhetnek be.

Ilyen például a társadalmi változásokhoz való viszony. Eddig a revolúcióra épülő történelemmagyarázat okán nagy tér jutott a francia forradalom hatásának a magyar irodalomban. Így került az anyagba Batsányi János, így fordítódott nagyobb figyelem (a jogilag még ma is érvényes 1988-as, korrigált állami) tantervben is *Petőfi* életművének néhány alkotására, *Ady* pályáján az *Illés szekerén* kötetből *Az utca éneke*-ciklusra, *József Attila* bizonyos munkáira; így maradhattak benn a felsorolásban *Váci Mihály*, *Garai Gábor* és mások. Mindezt kiegyensúlyozandó, részben hiteltelenítendő, bekerült a tantervbe néhány más *Petőfi*-, *Ady*-, *József Attila*-szöveg, nagyobb hangsúlyt kapott *Babits*, *Pilinszky*, megjelent *Vas István*, tananyag lett (már 1978-ban) az akkor még hozzáférhetetlen *Márai Sándor* is. A magyartanár így belekeveredhetett egy történelmi-politikai vitába a revolúció és evolúció kérdésében, dokumentálhatta egyik vagy másik meghatározó voltát, de azt is, miként ábrándult ki az európai értelmiség *Heinétől* számítva *Gorkijon* át *József Attiláig* a revolúcióból, miként maradt a történelemformálás egyetlen lehetősége az evolúció. Ez a gondolkodástörténeti folyamat az irodalomfogalom változása szempontjából azonban nem fontos. Most elhagyhatóvá válik. Ugyanígy elhagyható lesz a különböző fokon politizáló versek jó része, a döntően eszmetörténeti érdekeket képviselő művek sora. Ezzel pedig mind az általános iskolában, mind a középiskolában rengeteg óra felszabadulhat.

És még valami történhet a tananyag strukturálása közben. Az általános iskola 7–8. osztályában, a középiskola első két évében talán háttérbe szorítható a ma rendkívül kedvelt, történelmi elvű, kultúráközvetítő tanítás. Ebben a közoktatási periódusban, a 12–16 éves korosztály oktatásában a történeti elv érvényesítése és egyfajta teljességre törekvés helyett megvalósulhat a különböző korszakokból származó művek olvastatása, amint azt tantervi vázlatban *Madocsi László* ajánlotta (6), vagy a műcsoportok szerinti haladás, mégpedig úgy – *Arató László* és *Pála Károly* javaslata volt ez (7) –, hogy az alkotás-együttes kapcsán sor kerülhessen egy szociológiai-pszichológiai problémásor vitájára és egy-egy műfaj poétikai jellegzetességeinek megértésére is.

Egy ilyen tantárgy-átszerkesztés esetén a történeti elvű irodalomtanítás az érettségi előtti két vagy három évre szorulna vissza.

Ekkor pedig az életművek teljességre törekvő tanítása helyett elégséges lenne bemutatni, hogyan nyújtanak egymásnak kezét korokon át a legnagyobb szellemek, amint *Babits* elképzelte a világirodalmat. Másrészt érdemes lenne arra koncentrálni, hogyan alakult az irodalom fogalma műfaj- és műnemtörténeti szempontból.

Ez a fejlődéstörténet azonban feltétlenül kiegészítendő minden esetben az egyetemleges magyar irodalom alkotásaival, dokumentálandó, hogyan realizálódik vagy módosul valamilyen poétikai felismerés napjaink költészetében.

Egyetlen példa is jelentheti ezt a lehetőséget. Az *Ady*-életműből, az első korszakból elég lenne részletesen tárgyalni egy verset, a *Jó Csönd-herceg előtt* címűt. Ezzel be lehetne mutatni (*Horváth János* tanulmányának gondolatmenetét felhasználva), hogyan válik el egymástól a kifejezendő gondolat, érzés, állapot és a kifejező kép, hogyan billen

át „minden érdek, minden fontosság, minden súly a kifejezendőről a kifejezőre”, hogyan nyer ez a kép „önálló, konkrét létezés” (8). A Babits-életműből e vers közvetlen időbeli közelében született *Zrínyi Velencében* jelezheti, hogyan jelenik meg egy másik líraértelmezés. Eszerint – a szerző szavával – nem sorolódva Ady irányához, „formában és módszereiben ... a XIX. század megkésett szimbolizmusá”-hoz (9), a vers a tudat vibrációja, az átlényegített és mozgósított történelmi, filozófiai, pszichológiai és irodalmi tudás „eredménye” (10). Ebbe a sorba illeszthető be – egy-egy *Kassák*-, *József Attila*-, *Szabó Lőrinc*-vers tárgyalása után – *Radnóti* műve, a *Razglednicák* első darabja.

Ennek a sornak a végén fel lehet idézni egy Párizsban élő magyar költő, *Forrai Eszter* *Weöres Sándornak* ajánlott versét, a *Séta a parkban* című alkotást:

„Óvatos a lépted
A kezed érintő nézésével
Rügyeket és bogyókat vizsgálsz
Visszabámulnak rád a tárgyak
S te intő szóval vigyázol
Hogy versélettű lüktetések
Beszéljenek körülöttem
Feketeősz hajadban
Egy levél álmodik
Piros emeletes autóbuszokról” (11)

Ez a vers jelezheti, hogyan élhet egymás mellett egy mai költő alkotásában többféle hatás: hogyan épül a mű képrendszerébe a címben megjelölt konkrét környezet és az ajánlásban előjövő szerző versvilágának absztrahált emléke, miként jelenik meg a Nyugat első nemzedékének ritmikai leleménye, a lírai közlésvizonyban a megszólított és megszólított viszonyának variációs lehetősége, a szürrealista költészet interpunkció-hiánya, a befogadóra mint alkotótársra számító gesztus, a hiátusos és szabad asszociációs képszerkesztés.

A határokon túli és a napjainkban születő művek folyamatos idézése természetesen csak előkészítője lehet a mai irodalom reguláris tanulmányozásának. Semmiképpen nem tartható ugyanis az a sok helyütt érvényes gyakorlat, amelyik az érettségi szünet előtti héten sebbel-lobbal Radnóti-val zárja le az irodalom tanulmányozását. Ez az eljárás ugyanis megfosztja a diákokat *Beckett*, *Márquez*, *Mrożek*, *Hrabal*, *Borges* irodalomértelmezésétől, attól a felfogástól, melyet a magyar irodalomban *Pilinszky*, *Örkény*, *Mészöly*, *Esterházy*, *Nádas*, *Petri György* és például *Papp Tibor* jelez.

Papp Tibor kezdeménye a számítógépes költészet, azaz a számítógépbe betáplált szabályok működtetésével létrehozott szövegek, melyek „a nyelvtani és esztétikai kívánalmakat egyszerre” elégítik ki (12), nemcsak a számítógépkorszakba lépett emberiség érdekes önkifejezési formái. Az így létrehozott művek azt is példázhatják, miként matematizálható (bizonyos határok között) bármilyen alkotás, mit jelent az, ha – például *Tamkó Siráti Károly* *Egy üres karosszék* című verséből kiindulva – egy szócsoporttal egyszerű ismétlést, epiforikus vagy anaforikus szerkezetet hozunk létre.

És még valamit érdemes mérlegelni. Az irodalomórákon a művészi mozgókép mellett teret kell kapniuk a hétköznapi műfajoknak, kommunikációs formáknak, a televíziós szappanoperáknak is.

Az általános iskola 7. osztályától talán érdemes lenne néhány órát fordítani a *Szomszédok*, a *Família* és a *Dallas* típusú sorozatok legfrissebb darabjainak értelmezésére is. Nemcsak azért, mert a hatásuk ugyanúgy lemérhető a személynévadásban, mint a középkorban a *Trója*-regényé, Tallérossy Zebulon családjában az *Anyeginé*, azaz nálunk is egyre több gyereket keresztelnek Bobbynak, Pamelának, a rámenősebb családokban Jockynak, nemcsak azért, mert sok szülő számára viselkedésmintává válnak, életük ré-

szévé lesznek, egy-egy részlet után az üzletekben a vevők és az eladók megtárgyalják, mit kellett volna tenni az egyiknek, mit a másiknak. Azért lenne érdemes bevonni egy-egy darabot valamelyik sorozatból, hogy a következő nemzedéket megpróbáljuk védetté tenni a giccs „életértelmezői”, befolyásoló mechanizmusai ellen.

És meg lehetne próbálni (az amerikai irodalomórakon meghatározóvá lett) reklám beépítését is az oktatásba. Az ipari társadalmakban ugyanis nem mellőzhető ez a kommunikációs forma sem.

A reklám, az amerikai kultúra „legtökéletesebb költészete”, nyelvi, szemiotikai és társadalmi vonatkozásai miatt meghatározóan fontos lesz a közeljövő magyar társadalmában is. A magyarórakon éppen ezért jó lenne megtanítani a direkt és indirekt módon manifesztálódó üzenetek dekódolását is. Talán évente 1-2 órát lehetne szánni a 7. osztálytól kezdve az éppen aktuális reklámok értelmezésére.

Érdemes talán megérteni, hogy a reklámok kínálta fogyasztás, jólét, az ott ajánlott biztonság nem biztos, hogy a boldogság kulcsa, hogy a Douwe Egberts kávé, a Maggi vagy a Knorr levesporok reklámjaiban megjelenő családi idill nem kizárólagosan a termék vásárlásától függ, hogy a jó házassághoz nem biztos, hogy elég, ha a munkából hazatérő, izzadt, piszkos ruhájú apának az ingét a feleség azonnal kezelésbe veszi a TIX textilöblítővel.

Érdemes szemügyre venni a reklám nyelvi lehetőségeit is. Érdemes lenne például megérteni, hogy a Denim férfiparfümöt reklámozó filmben a kép és a szöveg hogyan erősíti föl egymást, milyen asszociációk és analógiák lépnek fel. A szöveg lebilincselő, akár a Zsarumagazin. Így szól: „Ha egy férfi megszerzi az új Denim Tornádót, amely érzéki és hűvös, akkor szelet vet és vihart arat.” A szlogen alapja egy évezredekkel túlélt szólás, olyan, amelyik a fogyasztói kör kis részének képzeletében tiszteletre méltó könyvet idéz fel. A potenciális vásárlók nagy táborában már csak a sokszori emlegetés halvány emléke, pontatlan ismeret, talán az igazság sugalma kapcsolódik ehhez. A szöveg és a kép „vihar”-jelzése a terméknevében a legpusztítóbb variációt villantja fel. A tornádóhoz, a televízióhíradók jóvoltából, elemi erő, felkorbácsolt hullámok, extatikus állapot, férfiaság járul. A reklám másik eleme az illat. Ehhez hűvösség-érzet társul, úgy csap meg, akár a szél, hatása pedig vihar: ellenállhatatlan, elsöprő. Ebben a szél-vihar-tornádó közegben beszüremkedik az erotika is. A Denim Tornádó így nemcsak a jó közérzetet, az elemi erőt idézi, de – sokszoros nyelvi csúsztatással – a gyengébb nemnél biztos elsöprő sikert is garantál. (13)

Értékrendváltás, társadalmi átstrukturálódás, szabadságfok-növekedés, az irodalomtanításban funkciómódosulás, műveltséganyag-változás, a történeti elvű tanítás visszahúzóddása, a szövegolvasás, szövegértelmezés megújulásának lehetősége (14), napjaink irodalmának, az egyetemes magyar irodalomnak jelenléte, a hétköznapi műfajok: a giccs, a termékismertető, a reklám diszkrét befogadása, továbbá a mozgóképfelhasználás, a dramatikus játék és sok más új elem jellemezheti a közeljövőben irodalomtanításunkat.

Ebben a folyamatban remélhetőleg a következő nemzedék is megismerheti önmagát, lehetőségeit, rájöhet mindenki arra, hogy „egyedüli példány”.

A fő cél az, hogy az olvasás hétköznapi szükséglet maradjon. Hogy mindenki megértse az 1994-es Graves díjas versnek, *Tóth Judit Nisi dominus* című költeményének az üzenetét:

„És útvészelve hullámkzik a világ,
maholnap nem is lesz hol laknia.
Fölötte nyártalan kánikula,
égő veszély,
egy végsőig feszített pillanat.
S állhatatos szemaforok alatt
várakoznak a vágányok, az éj.” (15)

Jegyzet

- (1) Erről bővebben: Sipos Lajos: *Iskolaszervezet és irodalomtanítás*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás*. Pauz Kiadó és az Universitas Kulturális Alapítvány kiadása, Budapest, 1994. 19–29. p.
- (2) Dobó Andor: *A politikai elit bűnei*. Magyar Nemzet, 1994. augusztus 13., 17. p.
- (3) Andorka Rudolf: *A népek kölcsönös megértése*. Magyar Nemzet, 1994. augusztus 18., 14. p.
- (4) Részletesen dokumentálta e két együtttélő réteg megjelenését, e szempont érvényesítését Móricz Zsigmond *Barbárok* című elbeszélésének tanításában Forgács Anna (In: *Irodalomtanítás*, i.m. 191–207. p.)
- (5) Vö.: Kenyeres Zoltán: *A lélek fényűzése*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1983. 9–25. p.
- (6) Madocsi László: *Irodalmi tanterv 10–18 éves tanulók számára*. In: Sipos Lajos (szerk.): *Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához*. Magyar Kémikusok Egyesületének kiadása, Budapest, 1991. 101–107. p.
- (7) Vö.: *Irodalomtanítás*, i. m.
- (8) Horváth János: *Ady s a legújabb magyar líra*. Benkő Gyula cs. és kir. udvari könyvkereskedése, Budapest, 1910, 34–35. p.
- (9) Babits Mihály: *Esszék, tanulmányok*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1978. I. kötet, 86. p.
- (10) Sipos Lajos: *Babits Mihály: Zrínyi Velencében*. In: *99 híres magyar vers*. Móra Kiadó, Budapest, 1994, 304–309. p.
- (11) Forrai Eszter: *Napóra mögött*. Etana, München, 1972. 30. p.
- (12) Papp Tibor: *Műzsával vagy műzsa nélkül*. Balassi Kiadó, Budapest, 1992. 132–133. p.
- (13) Rumbold Éva: *A reklám nyelvi, szemiotikai és társadalmi vonatkozásai*. ÉKP Hírek, 1994. 1–2. sz., 28. p.
- (14) A mai irodalomtanítást sokszor megbénító anyagzsúfolás oka egyrészt a gyorsan és folyton táguló általános műveltség subjektív értelmezése, a kultúrák közvetítő funkció túlmeretezése, másrészt a következő iskola-fokozattól való félelem. Az első veszélyeire figyelmeztetett Széchenyi István a Hítelben, Eötvös József a *Karthausiban*, Kornis Gyula kultúrpolitikai írásaiban, Kerecsényi Dezső és mások az 1930-as évek tanügyi vitáiban (vö.: Dr. Balassa László: *A magyartanítás megújódása felé*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1941. 61–62. p.). A felvételi vizsgára a tanításba bevont anyag körének tágításával készülők tévedése pedig nyilvánvaló: mind a középiskolába, mind a felsőoktatásra jelentkezők ebben a szisztémában sok felesleges dolgot sajátítanak el úgy, hogy közben a szükséges alapidolgozatokban kevés jártasságot szereznek.
- (15) Magyar Nemzet, 1994. július 29.

Hermeneutika, diákbecfogadó, irodalomtanítás

Az irodalomtanítás Magyarországon egyelőre meglehetősen kevésbé vetett számot az irodalomtudomány két-három évtizede zajló recepcióesztétikai, hermeneutikai fordulataival.

Kérdés, hogy egyáltalán kell-e az iskolának tudnia a tudomány kérdésváltásairól, befolyásolja-e a középiskolai irodalomkövetítést az elméleti háttér változása, vagy ennek figyelembevétele csupán öncélú tudalékoskodás, felszínes „divatmajmolás”?

Azok, akik elutasítják az „elméletieskedést”, a „tudományoskodást”, arról feledkeznek meg, hogy nincs látás nézet, nincs kép valamilyen szemléletmód, nincs válasz kérdés nélkül. (1) Nem ismerik el annak a *Mukařovský* által megfogalmazott felismerésnek az igazságát, „amely szerint a műalkotások csak interperetált alakban, tehát csak szöveg és olvasó interakciójában létezhetnek”, (2) ugyanis a műszöveg nem azonos az esztétikai objektummal, (3) a felidézett lehetséges világgal, hiszen az utóbbi csupán az olvasóban jön létre. A tudatosított vagy nem tudatosított elméleti háttér meghatározza, hogy diákunk hogyan nyúl az eléje kerülő szöveghez, hogy milyen irányban kezdi el keresni annak jelentését, értelmét. Nem mindegy, hogy a diák az életrajzi vagy társadalomtörténeti „megfejtést”, megféleltetést keresi, ahogy ezt a pozitivista – *Bókay Antal* kifejezésével élve – premodern irodalomtudomány teszi, hogy a szöveg struktúráját, ismétlődéseit, ellentétrendszerét faggatva keresi-e a jelentést, mint a modern, formalista-strukturalista irodalomtudomány, vagy a szöveg és a befogadó, a befogadóközösség kapcsolatában, mint a (de)konstruktivista és a hermeneutikai irányzatok, a posztmodern irodalomtudomány. (4) Így azután az elmélet a lehető leggyakorlatibb dolognak bizonyul.

Véleményem szerint pedagógiai szempontból, a tanulási motiváció felől szemlélve is, a befogadót, a befogadás mechanizmusát kitüntető recepcióesztétikai megközelítéseknek van a legnagyobb felhajtóereje. Ezek biztosítják a diák számára a legkevésbé passzív pozíciót, a legerősebb érintettséget. „Magukat a műveket tanítani” sohasem lehetséges, hiszen mindig is a művek valamilyen megközelítését, valamilyen értelmezését tanítjuk. Kérdéseinkkel és a tanult mű tantervi-órai beágyazottságával óhatatlanul orientáljuk a befogadót, aki ráadásul egy tanulócsoporthoz és egy sajátos „hermeneutikai szituáció”, tudniillik a tanórai tevékenység része, azaz nem magányos és szabad olvasó.

A műveket mindig valamilyen metanyelvvel és valamilyen nézőpontból közvetítjük, láttatjuk, hiszen a nem tudományos nyelv is metanyelv. Amennyiben nem magának a műalkotásnak az eredeti terjedelemben és eredeti sorrendben felolvasott szavaival szólunk, azaz átfogalmazunk, tömörítünk, egyszerűsítünk, kiemelünk, saját szavainkkal mondjuk el a „tartalmat”, máris metanyelvet alkalmazunk. A közvetítő nyelv nélküli közvetítés mítosz, illúzió, ráadásul a demokratizmus leplében tetszelgő antidemokratikus, öntudatlanul arisztokratikus, a tanulót a szó leértékelő értelmében gyermekként kezelő illúzió.

* A győri előadás 1995-ben átdolgozott változata.

A kidolgozott, tudatosan használt megközelítési, jelentéstulajdonítási-értelemkeresési módszereket és metanyelvet viszont folyamatosan bírálhatjuk, leleplezhetjük, tágíthatjuk az értelmezés nyitottsága és személyessége érdekében.

Ezzel visszaérteztünk az irodalmi hermeneutika és az irodalomtanítás kérdésköréhez. Ugyanis a hermeneutikai alapozású irodalomtanítás egyik meghatározó sajátossága, hogy nem rejti véka alá a megértés örök részlegességét, a mű értelmének időbeli változását, a jelentésképzés nyitottságát. Nem adhat megfellebezhetetlen, végső és egyetlen értelmezést, hanem tudatosítania kell – amennyire ez lehetséges – saját nyelvi-történeti előfeltételezettségét, megelőzöttségét. Azt, hogy a mi értelmezésünk is előítéleteken, előzetes megértési sémákon, hagyományban való benneállásunkon nyugszik. Akkor kezeljük a diákok szellemi társként, ha megmutatjuk neki azokat az eszközöket, technikákat és spontán mechanizmusokat, azokat az előítéleteket, amelyek saját megértő-értelmező munkánkban-játékunkban, illetve az ő munkájukban-játékukban működnek. Ha folyton tudatosítjuk, hogy egy-egy irodalmi mű jelentése nem egyszer s mindenkorra adott, hanem a mindenkori befogadó számára lehetőségként van feladva. Ha tudatosítjuk, hogy az irodalmi mű önmagában néma, s hogy csak a vele folytatott párbeszédben jön létre a jelentés, hogy a mű csak akkor és annak válaszol, ha van, aki kérdezni tud tőle.

A jelzett kiindulás azonban több kérdést is nyitva hagy. Például: a hermeneutizáló szemlélet maga után vonja-e a tananyag kiválasztásának és elrendezésének átalakítását? Milyen módon lehet, illetve kell az értelmezés parcialitását vagy saját olvasói előítéleteinket, a befogadás hatástörténeti előfeltételezettségét tudatosítani? Mennyire kell, illetve szabad az irodalmi hermeneutika filozófiai összefüggéseit jelezni: kínozzuk-e a gyereket annak megértésével, hogy a megértés maga is a mű létehez tartozik, s hogy a hatástörténeti tudat, illetve maga a megértés nem egyszerűen tudat, hanem lét is egyben? Konferenciánk egyik gondolatébresztő kiinduló kérdése sem kerülhető meg: „Lehetséges-e az egyes művek hagyománnyá kövesedett olvasatát tananyagként továbbadni, vagy valamilyen a saját olvasat keresésének »módszereit« kell átoltanunk tanítványainkba?” Én ezt a kérdést tudatosan úgy értem félre, hogy a tanításban hogyan viszonyuljon egymáshoz a strukturalista „módszerhit” és a hermeneutikai szemléletmód.

A következőkben megpróbálok ezekre a kérdésekre gyakorlatias választ adni. Ennek érdekében azonban kénytelen vagyok néhol saját, *A szöveg vonzásában* elnevezésű problémacentrikus irodalomtanítási programunk ismertetésére áttérni.

A problémacentrikus program nem kizárólagosan és ortodox módon alkalmazza a hermeneutikai szemléletet, illetve nem kizárólag annak *H. R. Jauss* és *Wolfgang Iser* – vagy minálunk *Kulcsár Szabó Ernő* – nevével fémjelezhető konstanzi iskoláját követi – bár a legtöbb indítást ebből az irányból kapta.

Három tételből indultunk ki. Az első szerint *az irodalomtanítás hagyományos motivációja meggyöngült*, az irodalmi műveltség ma már nem evidens önérték. Így az irodalomtanításnak erősebben kell törekednie saját legitimálására, a diákok motivációjának megeremtésére.

A második szerint *az irodalomtanítás elsődleges célja nem az irodalmi kánon átadása, hanem az értő befogadáshoz szükséges képességek fejlesztése*, az iskola elvégzése után is fennmaradó olvasási szokások kialakítása, a felkészítés az önálló kulturális tájékozódásra. Természetesen az előbbieket nem képzelhetők el az – egyébként bizonytalan terjedelmű és folyton változó – nemzeti és világirodalmi kánont alkotó művek egy jelentős részének megismertetése nélkül.

Harmadik kiindulási pontunk az volt, hogy *az olvasóvá nevelés logikája és az irodalomtörténet logikája nem azonos*, sőt a kettő gyakran éles ellentmondásba kerül egymással. Kévs 14 éves olvassa végig *az Odüsszeiát* vagy *az Iliászt*, és *az Isteni színjáték* vagy a *Szigeti veszedelem* sem a legideálisabb, legalkalmasabb eszköz arra, hogy kiskamaszokkal megszerettessük az olvasást, és kifejllesszük bennük a szövegértelmezés képességét. Ugyanezekt a műveket később, más kontextusban alighanem nagyobb sikerrel taníthatjuk.

Természetesen rendszeres irodalomtörténeti vagy művelődéstörténeti stúdiumra is szükség van. Mi csupán azzal nem értünk egyet, hogy a kronologikus előrehaladással azonosított irodalomtörténet az elmúlt évtizedek magyar középiskolájában kizárólagos, mind a négy tanév tantervét meghatározó tananyag-elrendezési elvvé vált. Ez egyébként teljesen eltér a fejlett országok legtöbbször gyakorlattól is.

Úgy véljük, hogy tizenkét éves kor után is kellene a magyartanításban olyan periódusok, melyekben nem a kronológia határozza meg a tananyag elrendezését és felépítését.

A kronologikus elrendezésnek számos nyilvánvaló előnye van. Így például ebben a keretben sokkal egyszerűbb a tanított művek és stílusok közös társadalom-, művelődés- és gondolkodástörténeti hátterét fölvezetni. (Igaz, így az a rossz tradíció is jobban kísért, amely az irodalom alkotásokat pusztán egy szépen megkomponált teleologikus történelmi fejlődésrajz illusztrációiként kezeli.) Az is a kronologikus elrendezés mellett szól, hogy az – szemben valamilyen szűkebb tematikus vagy poétikai rendezőelvvvel – tulajdonképpen olyan tág, formális keretet jelent, amelyen belül nagyon sokféle értelmezés és megközelítés marad lehetséges.

A kronologikus elrendezés ugyanakkor azonban három tényezővel nem számol. Először is nem számol az egy időben túlhangsúlyozott, majd szinte teljesen elhanyagolt életkori sajátosságokkal. Másodszor nem számol az olvasás szeszélyes természetével, tudniillik azzal, hogy az ember élete során nem a művek keletkezésének időrendjét követve olvas, hogy a könyvtárak és a könyvesboltok a könyveket nem véletlenül nem korszakok szerint csoportosítják. Harmadszor – s ez összefügg az előző problémával – nem számol a különböző korokban keletkezett művek egyidejűségével az olvasói tudatban: azzal, hogy a mai olvasó a régebbi művet gyakran későbbi alkotások közvetítésén, szemüvegén át szemléli s fogadja be. Hogy a jelen horizontja folyton átforgalmazza a múltat, hogy a jelentős új művek megteremtik a saját irodalomtörténetüket, átírják a „már meglévő” irodalomtörténetet. A tudat könyvtárában nem kronologikus rendben sorakoznak a könyvek.

A kronologikus elrendezést többek között a szokás hatalma, a megszokás ereje is élteti az középiskolában; ma ehhez képest minden más bizonytalan újítás lehet csupán.

A *szöveg vonzásában* címet viselő irodalomtanítási elképzelés elsődleges célja nem irodalomtörténeti ismeretek átadása és nem is „kész”, lezárt műértelmezések besulykolása, hanem az irodalomolvasás, az értelmezés és a kritikus ítéletalkotás képességeinek fejlesztése. A képességfejlesztés logikája indokolja a kronologikus felépítéstől való eltérést, a tananyag más szempontú, *problémacentrikus* elrendezését.

A problémacentrikus tanítási egységek („modulok”) – az ellipszishez hasonlóan – két fókusz köré épülnek: egy *lélektani-erkölcsi* vagy *eszmetörténeti* és egy *poétikai-képességfejlesztő* szempont, „probléma” határozza meg a műválasztást és a feladatok és ismeretközlő szövegek megformálását és elrendezését. A modulok kialakításánál – főképp a kezdő szakaszban – arra törekedtünk, hogy az irodalomtörténeti szempont kizárólagossága helyett a *diákbefogadó*, a *befogadás feltételezett szempontjai* is érvényesüljenek. Ezért a diákokhoz közelálló életproblémák – beilleszkedés, csoportnorma és normatörés, felnőttség válás stb. –, illetve a gyerekek „humoréhségéhez” igazodó esztétikai minőségek köré csoportosítottuk a műveket, fogalmakat és feladatokat.

A tankönyvek feladatsorokat és ismeretközlő szövegrészeket egyaránt tartalmaznak. Jellegetes vonásuk az *irodalom előtti*, a *hétköznapi kommunikációban is szerepet játszó műfajokból* (vicc, anekdota) való kiindulás. Feladataik között igen sok a *kreatív jelleg*, például a történet más nézőpontból való elmeséltetése, *Nagy Lajos* nyomán természetrajzi szócikk, *Örkény* nyomán egyperces íratása, díszlet- és jelmeztervezés, jelenet megrendezése, anekdotamesélő verseny stb.

A modulok a *szövegeköziség*, az *intertextualitás* elvére épülnek, arra, hogy az egy-egy tárgyalt művek egymás befogadásának, értelmezésének kontextusként, sőt kódjaként is működnek. A rokon művek manipulált minikontextusa céltudatosabban segíti a

javítható, módosítható befogadási sémák kialakulását: ez egyúttal lehetővé teszi a művek egy részének elemzés nélküli, de ugyanakkor támpontokkal segített befogadását és megszünteti az órai kommunikációnak a tanár tudásmonopóliumból adódó egyirányúságát.

A *Kisfiúk és Nagyfiúk* című modul például *Kosztolányi: Esti Kornéljának* második fejezetével indul, azzal a novellával, amely Esti első iskolában töltött napjával, az iskolai osztályba, „az emberi társadalomba” való beilleszkedésével foglalkozik. Az alkalmazkodás és az önmagunkhoz való hűség dilemmáját, a csoportnorma és a szerepjátszás problémáit azután *Vámos Miklós* két novellájában a *Pofon* és a *Rajzlap* címűekben vizsgáljuk tovább. E két utóbbi írást egyúttal az erőszakra adott lehetséges válaszok kérdése is összekapcsolja. A *Pofon* feldolgozásánál a megszakított felolvasás eljárását alkalmazva arra is lehetőség nyílik, hogy a diákok a műben körvonalazott szituációra adható saját válaszait, a lehetséges magatartásformák szélesebb skáláját is megfogalmazzassák. *Karinythy: Elkéstem* című, a fent említett három novellával részben rokon témájú írásának tanítása azután lehetőséget nyújt egy másfajta elbeszélői nézőpont és beszédhelyzet, azaz egy poétikai kérdés vizsgálatára is.

A középiskolai irodalomtanítás kezdetén tehát úgy választottuk ki és úgy rendeztük el a tananyagot, hogy a „terólad szól a mese” igazsága könnyebben belátható, átélhető legyen. E döntés is az irodalomtanulás motiválását szolgálja. A diákokat ugyanakkor nem akarjuk saját mindennapi élményvilágukba bezárni, ezért azután később természetesen térben, időben élményanyagban távolibb művek következnek.

A *Kisfiúk és Nagyfiúk* című modulban érintett (szociál)pszichológiai problémák és az epikaelemzés itt bevezetett fogalmai és technikái a problémacentrikus irodalomtanítási programban még több ízben visszatérnek és kiegészülnek. A második szint tankönyvében a *Beavatás* című fejezet – a beavatás archetípusához és rítusához is kapcsolódva – a felnőtté válás megrendítő tapasztalata, értékek és szerepek ezzel összefüggő konfliktusai köre épül. Ott a cselekményszerkezet elemzésének a *Kisfiúk és Nagyfiúkban* megismert változata (a cselekmény mint problémamegoldás) három további „novellaértelmezési modellel” egészül ki, s az elbeszélői nézőpont kategóriája is tovább differenciálódik. A negyedik szint tankönyvében – amely, például, a hatosztályos gimnázium hatodik osztályában használható – A személyiség nyomában – az ember és önmaga című modul rímeli az eddigiekre. Itt a szerepkonfliktus problémájának vizsgálata a szerepcsere, az inkognitó, az átváltozás és a *Doppelgänger*-figura irányában folytatódik.

Az archetípus fogalmának használta vagy a novellaelemzési modellek emlegetése nyilvánvalóvá teszi, hogy – túl a műválasztás a fenti modulokra jellemző logikáján – hol nem szorítkoztunk a recepcióesztétikai megközelítésre, hol alkalmaztuk inkább a strukturalista-szemiotikai irodalom-felfogás, illetve a *Northrop Frye* nevével fémjelvezhető archetipikus-mitologista irodalom-felfogás megközelítési módjait.

Úgy gondoljuk, hogy a középiskolai irodalomtanítás elsődleges célja nem irodalomtörténeti ismeretek átadása, hanem a tág értelemben fölfogott, a szövegértést, szövegértelmezést és kritikát magába foglaló olvasástanítás. Éppen ezért az egyes művek értelmezésénél nagyobb hangsúly esik a műértelmezés technikáinak bemutatására és gyakoroltatására. Hiszen az „értelmezés nem olyan aktus, amely utólag és alkalmoszerűen járul a megértéshez, hanem a megértés mindig értelmezés, s így az értelmezés a megértés explicit formája”. A mű megértése és az ezt szolgáló szövegértelmezés ugyanakkor nem öncélú tevékenység, hanem az önmegértés egyik módja, eszköze. *Paul Ricoeur* nyomán azt valljuk, hogy az értelmezés: „önmegértés a szöveg előterében”, de ez az önmegértés csak a strukturális magyarázat kerülő útján, e magyarázat közvetítésével érhető el. Ricoeur úgy véli, hogy a strukturalista elemzés nagyon is beépíthető a megértés hermeneutikai körébe, hogy éppen a strukturális elemzés eltávolító aktusa, a (strukturális) magyarázat kerülőútja segít abban, hogy ne csupán naiv, önkívettő olvasatokat alkossunk, hanem az én illúzióinak kritikájáig, leépítéséig, tehát a valódi önmegértésig, jobban értésig is eljuthassunk.

Frye archetípusainak tananyagszervezési elvként való alkalmazását mind a pedagógiai gyakorlat, mind a hermeneutikai elmélet felől igazolhatónak vélem. Az archetípusok, akár az évszakok, akár az alászállás és fölemelkedés archetípusa, akár a beavatásé olyan előzetes megértési sémák, amelyeknek valamilyen szinten minden diák a birtokában van, akár a csekély irodalmi műveltséggel, kevés irodalomtörténeti ismerettel bíró diák is. Eképpen az archetipikus elrendezés is nyitottabb, demokratikusabb, mint a kronologikus-irodalomtörténeti.

Úgy véljük, hogy az archetípusok – függetlenül attól, hogy a kollektív tudatba (vagy a „kollektív tudattalanba”), az emberiség közös emlékezetébe hogyan kerültek, hogyan rakódtak le – valójában olyan kulturális kódok, a befogadásban elvárásokat teremtő sémák, amelyek nagyban befolyásolják az irodalmi szövegek „előzetes megértését”. Ezért szükséges és lehetséges az irodalomtanításban – többek között – az archetípusokat is mint tananyag-elrendezési elveket alkalmazni. Paul Ricoeur egyébként a strukturalista rendszerelvű történetietlenség és a hermeneutikai szemlélet történetisége, hangsúlyozott temporalitása közötti ellentétet éppen Frye archetípusokat, műfajokat, szerkezeti sajátosságokat lerakódásokként, azaz időben létrejövő, de szabályszerűségekké, struktúrákká, rendszerre kövesedő konvencionalista szemléletében látja feloldhatónak.

Nézzük meg közelebbről az említett Beavatás-fejezetet. A modul tematikus fókuszában – mint említettük – a felnőtté válás traumája, megrendítő tapasztalatai, illetve a felnőtté válás során elsajátítandó-eljátszandó szerepek és normák ellentmondásai állnak. A beavatás mint archetípus, mint szertartás és mítosz a vizsgált novelláknak mind tartalmi, mind szerkezeti szempontból előképe, alapképlete. (A művek: *Grimm-testvérek: Jancsi és Juliska, Kosztolányi: A kulcs, Sánta: Emberavatás, Hemingway: Indián tábor, Vámos: Az ember dolgozni kezd, Esterházy: Pápai vizeken ne kalózkodj!, Plath: Beavatás.*)

A fejezet tudatosan sugallni kívánja azt, hogy az ősi mítoszok és rítusok az emberlét egy-egy ma is érvényes alaphelyzetét, alapkérdését értelmezik, s hogy az irodalom részben épp ezeknek a világmagyarázó mítoszoknak az emberi tapasztalat közvetítésében, átörökítésében üresen maradt helyét igyekszik betölteni. E részleges érvényű és vitatható gondolat „tananyagositásában” egyébként ismét Northrop Frye szemléletét igyekeztünk követni.

A modul poétikai-képességfejlesztő fókuszában négy novellaelemzési modell áll. Ezeket felszólító mondatokban így fogalmazhatjuk meg:

1. Fogjuk föl az elbeszélés cselekményét problémamegoldásként!
2. Fogjuk föl az elbeszélést állapotváltozásként!
3. Fogjuk föl az elbeszélést átértékelődési folyamatként!
4. Fogjuk föl az elbeszélést ellentétek rendszereként!

A szorosan vett elbeszélés-értelmezési módszerek gyakoroltatásán kívül azonban a fejezet egyben az olvasás, a megértés és az értelmezés általánosabb kérdéseivel is foglalkozik. Az olvasás, értelmezés, kritika három fázisának elkülönítésében és meghatározásában *Robert Scholes* amerikai irodalomtudós és tanár felfogását követtük. Az ő alapvetően szemiotikai megközelítését igyekeztük összebékíteni-kiegészíteni a hermeneutikának a hagyományt a módszer fölé emelő, a módszeres elemzések eredményeinek viszonylagosságát és történelmi előfeltételezettségét tudatosítói szemléletével. Ezt annál is inkább lehetségesnek tartottuk, mivel Scholes három olvasási fázisa jelentős átfedéseket mutat a hermeneutikában gyakorta emlegetett három képességgel, három kérdésiránnyal: a megértés, az értelmezés és az alkalmazás (ill. elsajátítás) képességével. Elméletileg – mint említettem – Paul Ricoeur, francia filozófus-hermeneuta alapozta meg a strukturalizmus és a szemiotika beépítését a hermeneutikába. Ismétlem: álláspontja szerint az értelmezés folyamatába, a hermeneutikai körbe igenis be lehet építeni a strukturális magyarázatot. Szerinte éppen ez teszi lehetővé a teljesebb megértéshez szükséges, az elsajátítást, az énhez való visszatérést megelőző eltávolítást. A Beavatás-fejezetben a művek feloldozása is ezt a hármas szerkezetet követi.

A három fázis, a három fogalom definíciójával és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységrendszer részletes bemutatásával most nem foglalkozhatom, itt csak arra térek ki, hogy az elemzési módszereket miért és milyen értelemben nevezzük „értelmezési modelleknek”, illetve, hogy a kritika a tanítási programban miért kap olyan nagy hangsúlyt.

Természetesen az elemzés, mondjuk, egy szövegben az ellentétpárok keresése, sohasem lehet öncélú, mindig az értelmezést szolgálja, mindig annak van alárendelve. Értelmezési modellekről azért beszélünk, mert mind az elbeszélés cselekményének problémamegoldási folyamatként való felfogása, mind a novellának állapotváltozási folyamatként vagy átértékelődési folyamatként vagy ellentétpárok rendszereként való megközelítése eljuttathat a szöveg egészének értelmezéséig, s nem áll meg valamilyen elszigetelt nyelvi vagy cselekménybeli részjelenség vizsgálatánál. Mindegyik módszer arra szolgál, hogy az olvasó tudatosan eltávolítsa magát az események és szereplők szintjétől, az első, reflektálatlan olvasattól. Az eltávolítás révén válik lehetségessé maga az értelmezés, a reflexió. Ez segít megtenni az utat a cselekménytől a jelentésig, a szereplőtől a lélektani, erkölcsi vagy társadalmi problémáig, típusokig. Természetesen az értelmezés mindig redukció is, hisz a fogalmak a bonyolult tapasztalatot, élményösszefüggést mindig csak részlegesen ragadhatják meg.

Módszer helyett azért modellről beszélünk, mert nem változtatás nélkül alkalmazható technikákról, hanem a később olvasott művek természetéhez igazítandó, csupán mintaként követhető cselekvéssorokról van szó, amelyek egyúttal az elbeszélés világának egy-egy elvont szerkezeti képletét is felvázolják: az archetípushoz hasonlóan a konkrét mű absztrakt analógiái. Ezt fejezi ki a „fogd fel az elbeszélést mint ... [állapotváltozást/ ellentétpárok rendszerét stb.]” – utasítás is.

Igen fontos, hogy a diákok több értelmezési modell alkalmazását is kipróbálják. A tananyag olyan differenciáló tanulásszervezéssel folytatott munkához ad feladatsorokat, amely során az egyik tanulócsoporthoz a szöveget például mint ellentétpárok rendszerét értelmezi, a másik csoport ugyanazt a novellát állapotváltozási folyamatként interpretálja, míg egy harmadik csoport mint problémamegoldási folyamatot vizsgálja a cselekményt, stb. A 15–20 perc egyéni és kiscsoportos tevékenység után pedig következhet az értelmezések összevetése, a megállapítások közös megbeszélése és összegzése. Célszerű, ha a következő mű elemzésénél-értelmezésénél ugyanaz a diák, illetve ugyanaz a munkacsoport más modell alkalmazásával kísérli meg a mű megközelítését, mint a megelőző alkalommal.

A kritika a mai irodalomtanítás egyik elhanyagolt területe. A diákok többnyire kész értelmezéseket és értékeléseket vesznek át, s ritkábban gyakorolhatják az önálló ítéletalkotást. Ez már csak abból is következik, hogy a tantervbe általában a közmegegyezés szerint legjobb, legvitathatatlanabb művek kerülnek be. S valóban kockázatos dolog a befogadás szükséges alázata helyett vagy mellett az ítéletkezés elbizakodásra csábító attitűdjének teret adni a magyarórán. Mi úgy véljük, hogy e kockázat nagysága arányos a remélhető nyereséggel, a kritikus állásfoglalás gyakoroltatása nélkül a magyartanítás óhatatlanul csonka marad, egyik legfontosabb feladatát hanyagolja el.

Kritikán egyfelől a művészi megvalósulás minősítését, másfelől a műben megjelenített értékrendhez való tudatos viszonyulást értjük. Mindkét állásfoglalást gyakorlatok, kérdések sorával igyekszünk előmozdítani. A második értelemben vett kritika, a mű és a befogadó értékrendjének tudatos szembesítése, a műben feltáruló világgal kapcsolatos személyes állásfoglalás elképzelésünk szerint a hermeneutika harmadik aktusának, az applikációnak, az önmagunkra való alkalmazásnak a – legalábbis részleges – megvalósulása.

Természetesen az iskolai-tanórai keretek nagyban korlátozzák azt a szabadságot és személyességet, amely pedig az applikációnak, sőt magának az interpretációnak is meghatározó sajátossága, alkotóeleme. A személyes állásfoglalás előhívásakor mindig fenyegetnek a rutinszerű, illetve az őszintétlenül moralizáló, elvont-általános diákválaszok. A tan-

könyv kritikai feladatai a mű értékrendszerének, világlátásának provokatív problematizálásával igyekeznek e veszélyek elkerüléséhez segítséget nyújtani. Ugyanakkor persze végeredményben csak a tanár személyes hitele, saját interpretációjának kockázatvállaló személyessége adhat esélyt a diákok szabad és személyes interpretációs megnyilatkozásaira.

Sánta Ferenc: Emberavatásának kritikájában például arra irányítjuk a figyelmet, hogy az én-elbeszélés, a főszereplő-elbeszélő kamasz nézőpontjához mennyiben illik a novela erősen stilizált, sok metaforával, hasonlattal élő nyelve. A kulcsot és az Emberavatást pedig abból a szempontból is összehasonlíttatjuk, hogy melyik írás mennyire értelmezi saját cselekményét, mennyire fejt meg saját jelképesse váló motívumait. A műben megformált értékrend kritikáját a Sánta-elbeszélés esetében egyfelől a szokások, tradíciók által szabályozott életre, másfelől a feltáruuló nő-képre, nőfelfogásra sarkítjuk. (Tapasztalataim szerint egyébként a diákok a novellában feltáruuló előírásos viselkedésre, tradíciók szabályozta „mederben folyó” életre rokonszenvvel, nosztalgiával tekintenek, míg a novela „szexista” nőfelfogásával szemben ellenszenvet éreznek.)

Mind az olvasás, mind az értelmezés, mind a kritika szövegalkotási-fogalmazási gyakorlatokkal jár együtt. Az olvasás fázisában – egy a műben ki nem aknázott nézőpont segítségével – a szövegen belül maradván, a szövegből alkottatunk újabb szöveget. E belehelyezkedéses szövegalkotást a szövegről való szövegalkotás váltja fel az értelmezés során. Végül, a kritika, az alkalmazás során a szöveg ellen alkottatunk szöveget.

A befogadó szempontját jobban figyelembe veheti a jelenből a múltba, kortárs vagy legalábbis huszadik századi művektől régi klasszikusok felé tartó „visszafejtő”, „hátrafele haladó” felépítés. Itt már stilisztikai, műfajfejlődési, poétikai jelenségek vizsgálatára is sor kerülhet. Az ilyen típusú tananyag-felépítésben az irodalomtudomány újabb, hermeneutikai alapozású, hatás- és befogadásesztétikai törekvései is jól kamatoztathatók. A konvenciók változásának, a „művek párbeszédének” vizsgálata a történetiség szempontját is természetesen érvényesíti.

Problémacentrikus programunkból erre a felépítésre a Horatius Noster modul hozhatnám fel példaképpen. Ebben a tanítási egységben *Petri György: Horatiusi* című verséből indulunk ki, s *Berzsenyi Horácán és Osztályrészemén*, a magyar horatiusi hagyomány vizsgálatán keresztül innen jutunk magához *Horatiushoz*. Feltételezésünk és tapasztalataink szerint Petri verse – nyelvében és világlátásában – közelebb áll diákjainkhoz, könnyebben fogadható be számukra, mint Berzsenyi vagy Horatius költészete. Ugyanakkor a Horatiusi című vers segít elvezetni ahhoz a klasszikus lírai hagyományhoz, amellyel maga is párbeszédben áll. A cím ugyanis eleve hagyományfelidézési utasítás, intertextuális utalások keresésére serkent. A cím olvastán a diák nyomozásba kezd, s mi jól értesült Watsonként segédkezhetünk neki a kérdés megválaszolásában: vajon mi is a „horatiusi” a csikkes, összeköpködött váróteremben az időt ragacoszlikórral és görbe cigarettával mulató csövesben? A modul tematikus-eszmetörténeti fókuszja egyébként az epikureusztoikus életbölcselet, poétikai fókuszát pedig az utánzás és az utalás, az imitáció és az alúzió eszközei képezik. A Horatius Noster egyik alfejezete megkísérli Jauss három olvasatának „tananyagosítását”. Amit a német irodalomtudós alapművében *Baudelaire: Spleen II.* című költeményén mutat be, azt tankönyvünk Berzsenyi *Osztályrészem* című versén igyekszik népszerűbb formában megismételni. Az esztétikai észlelés (1.), megértés fázisában a résztől az egész felé, sorról-sorra haladunk végig a versen, és így fogalmazzuk meg az olvasás során feltáruuló kérdéseket. A visszatekintő értelmezés (2.) során immáron az egész ismeretében értelmezzük újra a részeket, a mű „értelemege” és „formateljessége” felől értelmezzük az előrehaladás során föltáruuló kérdéseket. A recepciótörténeti olvasat (3.) során a diákok kritikaárszletkekhez rendelt kérdések és feladatok segítségével ismerik meg a Berzsenyi-vers különböző korokban kialakult értelmezéseit. Ennek során alkalmuk nyílik arra is, hogy kiválasszák vagy megalkossák a számukra legrokonszenvesebb, legfontosabb értelmet, s hogy megfogalmazzák, hogy vajon ma milyen

előítéletek, milyen hermeneutikai szituáció következtében „szavazunk” éppen az adott értelmezésre. Feltételezésem szerint – például – *Bécsy Ágnes*nek a versindítás Odüsszeusz-utalását középpontba állító olvasata nem független attól, hogy a posztmodern irodalomban és irodalomértésben megnőtt az intertextuális utalások szerepe, és a klasszicizmus korának imitációit is hajlamosak lettünk kontrasztba állító, ellentétező utalásnak érteni.

A Horatius Nosterben kamatoztatotthoz hasonló szervező elvre épül a magyar anakreontikát tárgyaló Anakreón feltámadásai című modul is. Ebben a tanítási egységben három költő anakreóni dalait tettük egymás mellé. A három lírikus *Anakreón*, *Csokonai Vitéz Mihály* és *Vas István*. A verseket évezredek, illetve évszázadok választják el egymástól, mégis egyazon – tematikus jegyekben és formai sajátosságokban megnyilatkozó – konvenciórendszer, lírai hagyomány részei.

Feltételezzük, hogy az egymás mellé rendelt művek elősegítik egymás befogadását, magyarázatát és megértését, eltávolítását és elsajátítását.

A diák maga ismerheti föl, hogy Csokonai miként értelmezi át, érti termékenyen félre a maga felvilágosodás kori kérdéshorizontján az anakreóni versek tematikáját, képvilágát, kérdéseit, életbölcseletét. Vas István anakreóni dalait a maguk hagyomány-összefüggésében szemlélve a tanulók azt fedezhetik fel, hogy Vas miként ötvözi az anakreóni formát és motívumkincset az őszidézés elégikus hagyományával, hogy természetképe miképpen tér el Csokonai verseinek ifjú-tavaszi rokokó idilljétől, illetve, hogy a XX. század végének egyik magyar Anakreónja hogyan ad keresztény színezetet az eredendően pogány-hedonista anakreóni életbölcseletnek.

A fenti modulokban – miként a Magyar ódák, az Eposz és komikus eposz, a Komédiák vagy Az anekdotikus regényig címűekben is – nem a történeti szempont kiiktatására, hanem konvenciótörténetként való értelmezésére törekedtünk. Véleményünk szerint a középiskolai irodalomtanításnak egyik lehetséges útja éppen ez: egyetlen „nagy elbeszélés” helyett „kis elbeszéléseknek” – tematikus és műfaji –, konvenciótörténeteknek a tanítása.

A hagyomány, a megértés történetisége a hatás-, illetve befogadástörténeti szempont tehát kétféleképpen is meghatározza a modulok egy részének felépítését. Egyfelől úgy, hogy a művek jelentését befogadásuk történetén keresztül közelítik meg, különböző időkben írt kritikák bemutatásával. Példa erre az anekdota-fejezetből *Az új földesúr* című Jókai-regénynek még nem említett vagy Berzsenyi Dániel Osztályrészem című versének már említett feldolgozása. Másfelől úgy, hogy olyan művek kerülnek egy anyag részbe, amelyek párbeszédet folytatnak egymással, részei egymás hatástörténetének (Magyar ódák, Horatius noster, Anakreón feltámadásai stb.).

Míg a Beavatás inkább arra mutat példát, hogy milyen „módszerekkel” kereshetjük, illetve alkothatjuk meg a magunk számára „saját olvasatunkat”, addig az anekdotikus epikai hagyományt, a magyar anakreontikát, vagy a magyar horatiusi hagyományt vizsgáló fejezetek inkább azt a hatástörténetet, azt a történő hagyományt állítják diákjaink elé, amely értelmezéseink előfeltételeit megteremti, illetve korlátait létrehozza. Ez utóbbi példák világossá teszik, hogy nem lehet bármilyen tetszőleges értelmezést konstruálni, vagy legalábbis nem bármilyen értelmezés interszjektív érvényessége teremthető meg. Az anekdota-fejezet, például, azt világítja meg, hogy innováció mindig csak valamilyen konvencióhoz képest hajtható végre. Azt, hogy a forma, a struktúra önmagában nem, csak hatás- és befogadástörténetébe ágyazottan értelmezhető; csak a tradicionálisan neki tulajdonított ideológiai értékmozzanatokkal együtt érthetjük meg egy adott műben létesülő helyiértékét.

Ahogy arról már szó volt, a modulok egy része fölépítésében követi a megértési folyamat három fokozatának a hermeneutikai hagyományban megszokott megkülönböztetését. A megértés, az értelmezés és az alkalmazás lépéseit. A három fogalom értelmezése – mit már említettem – megjelenik a Beavatás-fejezetben olvasás—értelmezés—kritika címszavak alatt, illetve a Horatius noster című modulban, az Osztályrészem három olvasatá-

ban. Az alkalmazás fogalma azonban a két anyagrészben nem egészen ugyanazt a tevékenységet fedi. Az egyik esetben az alkalmazás a mű jelentésének és igazságának szembeállítását az olvasó saját világával, álláspontjával, tapasztalatával. A másik esetben a mű befogadás- és hatástörténetének vizsgálata során válhat világossá, hogy a mai olvasó a korábbi korok befogadóihoz képest mennyiben érti és vonatkoztatja magára másképp a művet.

A megkövesedett értelmezések vagy a saját értelmezés létrehozását elősegítő módszereket kell-e tanítanunk? – kérdésre a problémacentrikus irodalomtanítási program válasza az, hogy mindkettőt. A hangsúly a megkövesedett értelmezések többes számán van, s ez egyúttal fel is oldja a hamis alternatívát. Ha ugyanis a diák a befogadástörténet vizsgálata során azzal találkozik, hogy különböző okos emberek különböző korokban másként és másként értették az adott művet, akkor feladhatja a végleges és kizárólagosan érvényes értelmezés elsajátíthatóságának és birtokolhatóságának illúzióját, s ezzel maga is bátorítást kap egy újabb értelmezés létrehozására, vagy legalábbis az értelmezések közötti választásra. A megkövült értelmezések, a befogadástörténet néhány mérföldkövének tanítása így azután nemcsak megköt, hanem egyúttal föl is szabadít. Ennek azonban az a feltétele, hogy az egyes múltbeli értelmezéseket ne mint meghaladott tévutakat, hanem mint egy kor, egy világlátás horizontjának megfelelő jelentéstulajdonításokat értsük meg. Így például az új földesurat a recepcióesztétikai megközelítést alkalmazva nem kell, nem szabad megvédeni a kiegyezés előkészítésének vagy támogatásának „hamis vádjától”, hanem inkább azt kell megvizsgálni, hogy egyrészt mi ad a mű szövegében és hajdani befogadói közegében tápot ennek az értelmezésnek, illetve miért, milyen előfeltételek és előítéletek alapján állva kívánták a hatvanas évek szakírói mindenképpen elválasztani a regényt a kiegyezéstől.

A párbeszédben létrejövő jelentés bemutatására eleinte különösen hálás eszköz egy színdarab eltérő interpretációinak megismertetése, különféle előadások vagy az ezekről készült szemléletes kritikák könnyen belátható példáit adják annak, hogy a szöveg partitúráját mindig az olvasó – ez esetben a rendező – interpretálja, szövegezteti meg, mégpedig úgy, ahogyan azt a saját a szöveghez intézett kérdései, saját kérdéshorizontja lehetővé teszi, illetve megkívánja. A szöveg vonzásában program első kötete a komédiák konvenciórendszerének bemutatása közben *A fősvény* négy különböző előadásnak ismertetése segítségével mutatja be a jelentés időbeli változásának, a horizontok összekapcsolódásának jelenségét. Némileg hasonlóképpen jár el a második kötet az *Antigoné* értelmezéstípusainak felmutatása során. Ezzel igyekszik elkerülni ősdi értelmezések a görögség szelleméhez egyedül hű értelmezésként való felmutatásának manapság is kísértő objektivistá-historicista tévútját.

A befogadástörténeti megközelítés új távlatait nyithatja meg a Matúra-sorozat, amely rendszeresen tartalmaz a művek utóéletéről szóló fejezeteket is. Ha a kötetek szerkesztői következetesebben tartanák magukat a befogadás- és hatástörténeti szemelvénygyűjteményjelleghez, és a szemelvények kiválasztása a jelenleginél még szerencsésebb és koncepciózussabb lenne, az nagy segítséget jelentene egy hermeneutizáló szemléletű, a jelentéskonkretizáció folyamatát nyitottnak tekintő irodalomszemlélet számára. Egy olyan irodalomszemlélet számára, amely az irodalmiságot nem az irodalmi nyelvben, hanem az irodalmi kommunikációs folyamat egészében látja, amely az irodalmat nem visszatükrözésként, hanem szöveg és olvasó nyitott dialógusaként, produkció és recepció interakciójaként, az önmegértés és a károsodásmentes tapasztalatszerzés lehetőségeként tárja a jövődi olvasók elé.

Jegyzet

- (1) V.ö. Kulcsár Szabó Ernő: *Hatástörténet és metahistoria*. Literatúra, 1995/1. 76. p.
- (2) Idézi Kulcsár Szabó Ernő. In: *Az új kritika dilemmái*. Balassi Kiadó, Budapest, 1995. 91. p.
- (3) V.ö. Bojtár Endre: *A szláv strukturalizmus az irodalomtudományban*. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest, 1978. 44–60. p.
- (4) V.ö. Bókay Antal: *Az irodalomtudomány alapjai*. Szombathely, 1992. 17. és 35–47. p.

A Halotti Beszéd és Könyörgés

A nyelvemlékről és latin eredetijéről

A halál az emberi élet egyik legszomorúbb és legtalányosabb eseménye. Szomorú főként a hozzátartozók, barátok, ismerősök számára, akiknek kedves volt az elhunyt, de szomorú az ismeretlenek is, mert önnön múlandóságára – közös emberi sorsunkra – emlékezteti. Talányos is a halál, mert bár vannak hozzá ideológiai, vallási támpontjaink, a személyes átélés, tapasztalás számára ez olykor kevésnek tűnik. „A nem ismert tartomány, melyből nem tér meg utazó” – mondja Hamlet híres monológiájában, lelki vívódásának tetőpontján, amikor a semmi („Meghalni – elszunnyadni – és alunni!”) és a lehetséges túlvilág („Talán álmodni”) félelmet keltő és/vagy ismeretlen képe közt ingadozik.

Az egyik legriasztóbb az emberek számára a halálban a test pusztulása, s mindazé, ami ezzel együtt elpusztulni látszik: az itt és most érzékelhető személyes jelenlété; az elhunyt egyén tulajdonságaié, tehát az életé, amely oly csodálatos és törekeny. Ennek a megrázó élménynek a feldolgozása nehéz, de valahol ember-létünk egyik kulcsa, mit gondolunk a halálról, hogyan viszonyulunk hozzá. „A halál mindennek a végpontja” – így Horatius.

*„Az meglett ember, akinek
szívében nincs se anyja, apja,
ki tudja, hogy az életet
halálra ráadásul kapja
s mint talált tárgyat visszaadja
bármikor – ezért őrzi meg...”*

– írja József Attila. A halállal való szembenézés fontosságáról az ókortól napjainkig ível a filozófián és a valláson túl valóban a költészetben jelenik meg igen erőteljesen, azzal a különbséggel, hogy a költő személyes állásfoglalása, érzelmei a költészetben, a költői alkotásban jóval hangsúlyosabban szerepelnek.

E dolgozat célja, hogy a rendelkezésre álló források figyelembevételével szóljon a *Halotti Beszéd*ről mint ihletadó forrásról Kosztolányi és Márai Sándor életművében, közép-pontba állítva a két szerző egy-egy, *Halotti beszéd* című költeményét, és megpróbálja feltárni e két vers jellemző – hasonló, illetve eltérő – vonásait, összefüggésben írók jellemével, világképével, sorsával. Ehhez azonban szükség van első összefüggő nyelvemlékünknek, a *Halotti Beszéd*nek mint előzménynek a részletesebb vizsgálatára is.

„Itt mondjon beszédet a pap a népnek” – olvassuk a *Halotti Beszéd* latin eredetijének az elején, a *Pray-kódex*ben. Ez az „itt” a temetési szertartásban a koporsó sírba helyezése és szentelt vízzel való meghintése után van. A *Beszéd* után pedig háromszor hint a pap földet a sírba (a Szentháromság nevében), latinul elmond egy zsoltárt, majd következik az a rövid *Könyörgés*,

Az itt közölt részlet A *Halotti Beszéd* mint ihletadó forrás Kosztolányi és Márai Sándor életművében c. dolgozat első fejezete

amelynek szintén van magyar változata, s közvetlenül a Beszéd után szerepel a kódexben. A *Beszéd* és a *Könyörgés* elhangzásának pillanata többszörös jelentőséggel bír. Egyfelől az elhangzás vallástörténeti és történelmi környezete, időpontja, a lejegyzés ténye, valamint a szöveg személyes és mégis általános emberi tartalma, irodalmi fontossága miatt. Az első két aspektust rövidebben, az utolsót részletesebben vizsgálva, a következő megállapítások tehetők:

„A kereszténység hozta be az országba az írás-olvasást... – olvashatjuk *Szerb Antal* kiváló irodalomtörténetében. – Csak a kereszténység teremtette meg nálunk a jelentős szavaknak, rögzített szövegnek (szentírás, liturgia) azt a mágikus borzongással határos tiszteletét, ami az irodalom alapja... A magyar kultúra eredendően keresztény kultúra...” (1) Szerb Antal elítéli azokat a törekvéseket, amelyek a kereszténység előtti utakon keresik kultúránk kiteljesedését, s ha tágabb értelemben nézzük, ez a romantikus eredetiség-elv és a népköltészet, ősköltészet egyedüli igenlésének egyfajta revidéálását is jelenti. Bizonyos azonban, hogy összhangban áll azzal az ugyancsak romantikus gondolattal, melyet *Kölcsey: Nemzeti hagyományok* című értekezésében olvashatunk, s mely szerint a magyar kultúra anorganikus, másodlagos, a göröggel szemben a rómaihoz hasonlatos.

A kereszténység szerepe valóban tagadhatatlan mind országunk történelmében, mind irodalmunk történetében, s a kereszténység magyarországi történetének és nemzeti nyelvű irodalmunknak egyaránt jelentős állomása a *Halotti Beszéd*. Az 1200-as évekre már szinte mindennapos vallásgyakorlattá vált az ezredforduló környékén még sokszor nehézségek árán terjesztett, az uralkodó ősi gondolkodásmódtól eltérő kereszténység.

„Nem kell olyan Isten, aki mindent megbocsát,
Nem kell olyan Isten, ki megöli egyfiát...
Nem kell olyan Isten, aki nem tud magyarul,
Szabad magyaroknak nem kell ilyen úr.”

– éneкли Koppány az *István, a király* című rockoperában, s bár a kijelentés túlságosan leegyszerűsíti a problémát, mégis rávilágít annak lényegére:

1. A harcos, nomád magyar törzsektől idegen annak a különös, hívó számára is nehezen érthető ténynek az elfogadása, hogy Isten nem bosszúálló, s hogy azt is feláldozza, akit a legjobban szeret, és ugyanezt várja el az embertől is. Szeretetet és szenvedés, megbocsátás és önfeláldozás erényét tanulja a magyar nép.

2. Nagyobb probléma azonban a nyelv ténye; az egyház hivatalos nyelve a latin, amely az írni-olvasni nem tudó tömegek számára áthághatatlan akadálynak bizonyul. Ahogyan *Horváth János* írja: „...a latin írásbeliség (...) a papság kivételes tanultságú elemeinek lett a tulajdona, misztikus idegenszerűségben lebegve az írástudatlan, világi tömeg felett.” (2)

Az 1200-as évekre azonban – talán ahogyan egyre több lett a magyar származású pap, ahogyan egyre közelebb került híveihez az egyház – megjelenhetett az egyházban az a felismerés, hogy a nemzeti nyelv alkalmazása a hitélet bizonyos területein nem jelenti a szertartások szentségének megszűnését, sőt, elősegíti a hívek teljes lelki, értelmi és érzelmi jelenlétét. Hogy elfogadott gyakorlat volt bizonyos szertartásrészletek magyar nyelvű elmondása, az is bizonyítja, hogy a *Pray-kódex*ben, ebben a bencés misekönyvben azokat is megtaláljuk. Egyetértve Horváth Jánossal, aki szerint nem véletlen, hanem tervszerű és szükséges tartozéka a misekönyvnek a *Halotti Beszéd*, igazat kell adni annak az állításnak is, hogy bizonyára több hasonló magyar vendégzsöveges kódex is létezett. (3) Am leírt és fennmaradt, számunkra az első összefüggő szövegemlékként a *Halotti Beszéd* ismeretes.

Ez a nyelvemlék a nyelvtörténeti szempontokon túl az irodalom számára is jelentős, mégis főként a nyelvészeti szakirodalom foglalkozik vele. (4) Az egyetlen részletesebb irodalmi elemzés Horváth János már idézett művében, *A magyar irodalmi műveltség kezdeteiben* található (83–88. p.). Ez az elemzés a latin eredeti és a magyar szöveg összehasonlításán alapul, és bár igen alapos, és helytálló megállapításokat tartalmaz, a következőkben mégis megkísérlek néhány kiegészítést tenni hozzá. (5)

Mindkét *Beszéd* és *Könyörgés* a maga nemében szerves, összefüggő egész, melyek közül egyéni leleményre a *Beszéd* ad nagyobb lehetőséget, szemben a kötött formájú *Könyörgéssel*. Ezért is helyes az a kijelentés, hogy a magyar *Beszéd* irodalmilag egyszerűbb, élőszóban gyökerező műfaj, míg a *Könyörgés* magyarja írásbelileg kötött „fordítás”-típus, így magasabb szintű nyelvi igényt és állapotot tükröz.

A latin eredeti *Beszéd* nemcsak hogy optimistább kicsengésű a magyarnál, hanem kifejezéseit vizsgálva jóval barátságosabb és melegebb, s nemcsak a megszólítás tekintetében: „fratres karissimi” (legkedvesebb testvéreim ↔ feleim), hanem abban is, hogy igazi megbékélést és szeretetet feltételez Istenről, hiszen: „quanta gracia dominus deus gratificauerat primum adam patrem” (mennyi kegyelemmel kegyelmezett az Úr Isten az első Ádámnak, a mi atyánknak). Ebben az idézetben különösen figyelemre méltó a „gracia” és „gratificauerat” figura etimológiája. Ez a „gracia” (kegyelem – klasszikus jelentésében: kedvesség) végigvonul a beszéd egészén. A *Beszéd* latin eredetije több bizonyítékot sorol el Isten kegyelmének igazolására: a) Ádámnak nem kellett meghalnia, az Úr örök életre teremtette („non mori”, „in eternum vivere”); b) „Gyönyörű lakóhelyet, a paradicsomot adta neki az Úr” („delectabilem domum dederat”); c) bár az ember szabadon döntött a bűn mellett és a gonosz csak rosszat hozott a számára, szinte lebilincselte az embert („detinuit”), Isten nem fordult el tőle („recordatus est”), mert könyörülő Úr („misericors dominus”); d) a nyilvánvaló utalás Krisztusra és megváltó tevékenységére: „leszállott az égből a földre; az elpusztult embert megkereste és megtalálta és engesztelő vérével kiváltotta” („descendit de celo ad terram. ac ... perditum hominem quesivit et invenit. que & precioso sanguine suo redemit”) az egyik legkézenfekvőbb tény Isten irgalmasságára. S szinte már bájos, amikor a halál miatti legnagyobb fájdalom közepette a vigasztaló megváltás után Jézus „örvendezve” (gaudens) vezette vissza a paradicsomba az embert.

Ezután a latin szövegben egy imára felszólító rész következik, amely a retorika és a grammatika szabályai szerint felépülő körmondat volta mellett mélyen emberi, és még a korabeli történelmi-vallási viszonyokra is utal jelzésszerűen. Ez az utalás: „És mindazoknak, akik ebben az időben (században) a nehéz küzdelmekben állhatatosan kitartottak... hálával tartozunk...” („qui in hoc seculo in bono opere perseuerant. Debitores sumus fratres.”) – vonatkozhat arra is, hogy a hívők csoportja nem izolált egyének láncolata, hanem a szeretet által összetartott közösség. Ezt a közösségi szellemet kéri, – ám nem számonkérésként – az imára való felszólítás, utalva egyrészt a temetés és könyörgés („sepeliat”, „orationem faciat”) felebaráti cselekedetére, másrészt arra a természetes emberi tulajdonságra, hogy általában saját jobb sorsunkért könyörgünk és kevesebbszer imádkozunk embertársainkért, pedig ennek igen nagy jelentősége van, lenne. Nagyon szép a latin *Beszéd*ben az a *Miatyánkra* utaló pár sor, melyben a pap kéri: „ha valakinek vétett valamit, mindazt Isten kérésére bocsásdátok meg neki a mai napon” („et si cui aliquid peccauit. omnes prodeoque hodie remissionem faciatis sibi.”) – a „miképpen mi is megbocsátunk az ellenünk vétkezőknek” gondolatát idézi meg, háttérismeretként feltételezve annak „bocsásd meg a mi vétkeinket” előtagját is.

Az „Alia” közbevetés után az előző gondolat valójában folytatódik, mert a halott felebarátért való imádkozás jelentőségét a *Beszéd* szerzője az utolsó ítéletre vonatkoztatja, összhangban a szentek és Szűz Mária közbenjárásának katolikus igenlésével. Ez az alaposan megszerkesztett körmondat azért is értékes, mert a szentek közbenjárása mellé helyezi a halottért való imádkozást, szinte azzal egyenrangúként, illetve az utóbbit az előbbi alacsonyabb szintű előzményeként, ám feltételeként kezelve.

A *Könyörgés* összefoglalja a *Beszéd* egészét: utal a középkori evi világ = siralomvölgy elképzelésre, bár nem ezt a kifejezést, hanem az enyhébb „laqueo” (≈ kötelék) szót használja; utal a temetés tényére – különösen szép itt a magyarul nem használatos kicsinyítő képzős „corpusculum” (testecske) használata. Két bibliai utalás is található még a *Könyörgés* végén. Az első az ószövetségi zsidó pátriárkákat idézi meg, utalva a szegény és a gazdag Lázárról szóló példabeszédre (Lk 16, 22-23), bár a szerző kissé átalakítja az ott

szereplő kifejezést, mert *Lukács evangéliumában* mindhárom pátriárka helyett csak Ábrahám kebele szerepel a „halál utáni áldás képeként”. (6) A másik bibliai utalás az utolsó ítéletkor a szentek jobb oldalra való állítására vonatkozik, s ezt kívánja az elhunytak is. A jobb oldal = nagyobb áldás gondolata visszatérő motívum a Bibliában, és így természetesen a vallásos gondolkodásban. Csak utalok itt a jobb kézzel unokájának nagyobb áldást adó Jákobra (I.Móz 48, 13-19), a jobb és bal lator személyére, akik Krisztus keresztre feszítésekor a megtérő és az elkárhozás felé tartó ember típusai (Lk 23,39-43), valamint a későbbi motívum-továbbélésre, példaként *Ady Endre* költészetére, akinél szintén szerepel az Isten balján ülésnek mint az elveszettségnek a képe, gondolata.

A klasszikus retorika szabályai szerint felépített *Beszédnek* műves körmondatain túl erénye még, hogy folyamatos kiszólásaival, megszólításaival tartja a kapcsolatot a hallgatósággal, és szüntelenül emlékezteti őket és minket, mai olvasókat is, az elhunytal való emberi, lelki közösségre. A latin eredeti *Beszéd* két igehelyutalásával (Ezékiel, Pál levele) „teológusabb”, tudósabb benyomást kelt, s nem véletlen, hogy ez a magyar *Halotti Beszéd*ből hiányzik. A vizsgált *Beszéd* latinsága – amennyire ez az eddigiek alapján megállapítható – eléggé magas szintű, az írásmódbeli (v=u, e=ae, ci=ti) középkorias jelenségek mellett jellegzetesek a teológiai kifejezések (misericordia=kegyelem, irgalom; peccavit=vétkezett; remissio=bűnbocsánat; intercessio=közbenjárás; gracia=kegyelem stb.).

Ha ezek után a magyar *Halotti Beszéd* vizsgálata következik, első látásra szembetűnő, hogy a magyar változat jóval rövidebb (vö. a tény: a latin szövegek magyar fordításai a tömörítő szerkezetek, képszerű kifejezések fordítási nehézségei miatt általában hosszabbak), vagyis nyilvánvalóan „reminiszcenciaszerű” átdolgozása a latin *Beszédnek*. A kezdő mondatok a latin eredeti egyik latinos kiszólását idézik meg: „látjátok feleim szemetekkel” – „videtis oculis vestris”, valamint annak az ószövetségi isteni büntetést asszociáló „porból vagyunk” – „pulvis sumus” kifejezését, az egyik leghíresebb, Kosztolányi és Márai Sándor által is idézett mondatot alkotva meg így.

Innentől kezdve a két nagyobb szerkezeti egységből álló *Beszéd* első részében a bűnbeesés és a büntetés eseményeit eleveníti fel a szerző. Elsősorban a tényekre összpontosít, nem bocsátkozik magvas teológiai fejtegetésekbe, de amit mond, az így is érzékletes és hatásos. Ezt a hatást növeli, hogy az isteni tiltást itt idézetként halljuk – az elemzők által méltán kiemelt szépséges hármás figura etimologicával: halálnak halálával halsz.

Különleges az ezt követő mondat: „Hallotta holtát (hogy meg fog halni) a Teremtő Istentől, de elfeledte.” Bár az utána jövő mondatban található utalás az „yrdyng intetyi”-re (az ördög ösztönzésére, csábítására), ez az előző gondolat – ellentétben a Bibliával – az elfeledés tényét említi. Mózes első könyvében (3,1–13) részletesen megtalálható a bűnre csábítás leírása, de itt nem a halálos intés elfeledése szerepel, hanem az ember önkéntes, szabad szembehelyezkedése Isten akaratával, s a gonosz erő kiindulópontja, hogy emlékezteti a tilalomra az embert: „Csakugyan azt mondta az Isten, hogy a kertnek egy fájáról se egyetek?” Azonban a kísértő ezt a már önmagában is hazug kérdést csak azért teszi fel, hogy elferdítse Isten szavait, és pont az ellenkezőjét állítsa az Úr figyelmeztetésének: „Bizony nem haltok meg...”, majd pedig elámita hamis ígérettel az első emberpárt: „és olyanok léztek, mint az Isten: jónak és gonosznak tudói.” Logika és hazugság=állogika az egyik lényeges összetevője, okozója a bűnbeesésnek. Azonban a magyar *Halotti Beszéd* írója mégsem követ el teológiai tévedést amikor elfeledésről beszél, mert a két kulcsszó: elfeledte, engedett (az ördög csábításának), nem zárja ki egymást. Ugyanis ez az elfeledés nem annyira az akaratlan, véletlen mulasztást jelentheti a *Halotti Beszéd*ben, hanem inkább az intelem tudatos, vagy félig tudatos mellőzését, olyan elfeledést, amelyben benne rejlik az eltávolodás kezdete, hiszen a gonosz önmagában nem lett volna elegendő az ember elvesztéséhez, tehát az ember is vétkes a bűnbeesésben. A *Halotti Beszéd* írója szerint legalábbis a csábításnak előfeltétele volt, hogy az ember figyelmen kívül hagyta az intő parancsolatot, nem törődve a számára nem sokat jelentő: „halálnak halálával halsz” – büntetéssel, mentségére szóljon azonban, hogy nem is tudta, mi a halál. De ahogyan a kicsiny hajszálrepedésből nagy hasa-

dás, majd törés támad hirtelen, úgy lett igen nagy jelentősége az ember számára az ősbűnnek: „és abban a gyümölcsben halált evett.” Szép és képszerű a „torkukat majdnem megszakasztja” kifejezés, amely érzékletessé teszi a halálnak az élet feletti diadalát.

A következő gondolategység újabb lényeges, a latin eredetitől teljesen eltérő – és nagyon jellegzetes elgondolást tükröz. „Haragudott Isten.” A latin *Beszéd*ben Isten jóságosabb, irgalmasabb aspektusa jelent meg, itt egyértelműen a büntető, haragvó Istennel találkozhatunk. S a világ, ahová a zárt kertből, a Paradicsomból küldi az embert „gyötrelmes” – összhangban az evilág=földi siralomvölgy középkori elképzeléssel. Az ezt követő mondat – mely még mindig a gondolategység része – tömörsége miatt újfent kétféleképpen értelmezhető: „És lett halálnak és pokolnak fészke (fizetése) is minden nemének.” A gondolat végét tartva hangsúlyosabbnak, a mondat egyértelműen a halál és pokol fenyegető rémét festi le, amely általánosan mindenki sorsa lesz, ám összefüggésben az előző mondattal, ez a gyötrelmes világ is kezelhető egyenrangúként a halállal és a pokollal, és így minden öröm nélkül való: voltaképpen büntetés a földi élet. Ezek után a teljes reménytelenség mélypontján fájdalmasan hangzik el a költői kérdés: „Kik azok? Mi vagyunk.” S míg a latin *Beszéd*ben a paradicsomi lakóhely a sírgödör ellenképeként reményt ad, itt csak a szomorú valóság és közös emberi sorsunk – gyötrelmes földi életünk s halálunk tudata – marad.

A Halotti Beszéd és Könyörgés olvasata

Látjátok feleim szemetekkel, mik vagyunk. Íme, por és hamu vagyunk. Mennyi malasztban teremtette először ősünket, Ádámot, és adta neki a paradicsomot házul. És azt mondta neki, hogy eheti a paradicsomban levő összes gyümölcsöt, csupán egy fa gyümölcsétől tiltotta el őt. De megmondta neki, hogy miért ne egyék: Bizony, amely napon eszel abból a gyümölcsből, halálnak halálával halsz. Hallotta a Teremtő Istentől, hogy meg fog halni, de elfeledte. Engedett az ördög csábításának, és evett abból a tiltott gyümölcsből, és abban a gyümölcsben halált evett. Haragudott Isten, és belevetette őt ebbe a gyötrelmes világba, és lett halálnak és pokolnak fészke, minden nemének. Kik azok? Mi vagyunk. Ahogyan ti is látjátok szemetekkel: bizony egy ember sem kerülheti el ezt a vermet, bizony mind oda jutunk. Imádkozzunk Urunk Isten kegyelméért, ezért a lélekért, hogy irgalmazzon neki és kegyelmezzen, és bocsássa meg minden bűnét; és imádkozzunk szent asszony Máriához és boldog Mihály arkangyalhoz és minden angyalokhoz, hogy imádkozzanak érte. És imádkozzunk Szent Péter úrhoz, kinek hatalom adatott oldania és könie, hogy oldja fel az ő minden bűnét. És imádkozzunk minden szenthez, hogy legyenek neki segítői Urunk színe előtt, hogy Isten az ő imádságuk miatt bocsássa meg az ő bűneit, és szabadítsa meg őt az ördög üldözésétől és a pokol kínzásától, és vezesse őt a paradicsom nyugalmaiba, és adjon neki a mennyországba utat és minden jóban részt; és kiáltások Urunkhoz háromszor: Kirye eleison!

Szeretett barátaim! Imádkozzunk ennek a szegény embernek a lelkéért, akit az Úr ezen a napon ennek a hamis világnak a tömlöcéből kimentett, akinek ezen a napon a testét temetjük, hogy az Úr őt a kegyelmével Ábrahám, Izsák, Jákob kebelébe helyezze, hogy az ítéletnap eljövén minden szentjei és választottjai között jobb felől iktatás végett felélessze őt és tibenneteket!

Clamate ter: Kirye eleison!

A *Beszéd* második szerkezeti egysége szintén imára szólít fel, ez azonban a latin eredetihez képest jóval kevésbé személyes, és a bűnnek megbocsátását egyedül Istentől kéri. Márián kívül megnevezi Mihály arkangyalt, s Szent Pétert egyik legfontosabb attribútumával, így emlékeztetve a híveket a legfontosabb közbenjárókra. A mondatok párhuzamos szerkesztésűek, s gondolatrítmus-szerűen ismétlődnek. A negyedik gondolatrítmusos mondat kibővül, s mindama fájdalmas csapásokkal, büntetésekkel (bűnök, ördög üldözése, pokol kínzása) szembeszegezi – kívánva is azt – a *Beszéd*ben először itt meg-

jelenő feloldó szabadítást, a paradicsomi, mennyországi visszatérést. Ennek feltételeként azonban a szentek imáit nevezi meg, így az imádság itt is jelentősége szerint szerepel.

A *Beszéd* után a *Könyörgés* fordítását vizsgálva, természetesen elismerésre méltó a magyar szöveg magas színvonala, nyelvi igényessége. Érdemes azonban megnézni az apróbb eltéréseket! Érvényesül itt is a latin eredeti melegebb, közvetlenebb hangja – (lat. „pro spiritu cari nostri” (nekünk kedves lélek) vö. szegény embernek lelke) –, de jóval szembetűnőbb a „de laqueo huius seculi” (e kor kötelékéből) – „ennek a hamis világnak a tömlőcéből” fordítása. Ez a fordítás érezhetően sokkal erőteljesebb kifejezés, mely teljes összhangban áll a magyar *Beszéd* első részében a „munkás világról” elhangzottakkal. Ugyanakkor a továbbiakban a magyar *Könyörgés*ben egyszerűsítés is található: „sepulture traditur” (a sírnak átadjuk, sírba tesszük), vagyis „temetjük”, valamint egy jelző hiánya „pietas domini immensa” (az Úr hatalmas kegyelme) vö. „az Úr őt kegyelmével”. Erénye viszont még a magyar fordításnak, hogy a végzőbani a feltámadás reményét és kívánságát a résztvevő hallgatóságra is kiterjeszti.

Elismerve mindkét *Halotti Beszéd* és *Könyörgés* fontosságát és lényeges dokumentum voltát, a szóban forgó írások irodalmi, esztétikai és vallástörténeti szempontból is nyilvánvalóan értékesek. Írójuk tanult latinista, aki birtokában van a korabeli magyar nyelvnek is, és kiválóan alkalmazkodik a beszédhelyzethez, a temetési szertartás kívánalmaihoz. Ám mint részleteiben is látható volt, lényeges különbség van a latin és a magyar *Beszéd* közt. A latin tudósabb, teológusabb, részletesebb, mégis közvetlenebb és optimistább a magyarnál. Nagy hangsúlyt helyez az isteni szeretetre, megbocsátásra és a megváltás tényére. Folyamatosan ütközteti a gyönyörű mennyországi lakóhely képét a rút sírgödörével, az életet a halállal, de a keresztény hitnek megfelelően az élet győzelmével és a paradicsomi visszatérés lehetőségével is biztat. Emlékeztet arra, hogy a halál oka a bűn, de hirdeti is az örömhírt: van szabadulás, az éghez tartozunk, a halállal csak a test pusztul el, de a lélek – és a feltámadásban az egész emberi lény – halhatatlan. Mintha valahol erről is szólna *Euripidész* töredéke:

„Mi a földből lett, az a földbe visszatér,
S ami fentről jött, az az égi térbe jut.”

A magyar *Beszéd* főként a bűnbeesést és a halálos büntetést eleveníti fel. Isten teremtő kegyelme, de a bűn miatti haragvó, szigorú arca is megjelenik benne, s a világ a gyötrelem, a bűnhődés színhelye lett. Nagyon élesen szembeállítva a kettőt: a latin *Beszéd*ben az *Újszövetség*, a magyarban az *Ószövetség* Istene tűnik fel, az *Újszövetségé* a megtestesült Igével, Jézus Krisztussal, a szeretet Istene, s az *Ószövetségé*, a törvény szigorú Istene. Ez a nagy eltérés azonban valamennyire feloldódik a *Beszédek* könyörgő, imára felszólító részében és a *Könyörgés*ben, ahol – főként a latin szövegben – a szentek közbenjárásán túl nagy jelentősége van a személyes könyörgésnek is, és ez az együttérzés, a részvét és az egymás iránti szeretet igenlésével enyhíti a gyász szomorúságát. Az ima az Istenhez fordulás fontos gesztusa, melyben az ember elismeri egyedüli és legnagyobb oltalmazójának Istent, és gyakorolja benne az engedelmisség és az alázat erényét, és megkaphatja általa a hit és a remény szabadító erejét, hogy a minden dolgok forrásává váló teremtő szeretet gyermeke és közvetítője, Isten visszatért teremtménye lehessen általa. És végső soron ez mindkét *Halotti Beszéd* kulcsa, akár szelídebben, akár szigorúbban közelítenek a témához. Mindkettő segít szembenézni a végzettel, és olyan vigaszt szeretne adni, melyből van menekülés, de hogy ezt megértsük, el is kell fogadnunk, bele kell nyugodnunk a végzetünkbe, és bízunk kell Abban, Aki így szól hozzánk: „és ímé én ti veletek vagyok minden napon a világ végezetéig.”

A latin szöveg nyersfordítása

Itt mondjon beszédet a pap a népek.

Igen jól ismertétek drága testvéreim Isten könyörületességét. Mennyi kegyelemmel kegyelmezett az Úr Isten az első Ádámnak, a mi atyánknak. Mígnem az ördög tanácsára

vétkezett. Mit érdemelt ki ekkor magának és minden utódainak? Íme, testvéreim, látjátok szemeitekkel. Győződjetek meg róla, milyen nagy boldogságban élt az első Ádám. Mivel neki nem kellett meghalnia, hanem arra teremtette az Úr, hogy örökké éljen. Gyönyörű házat adott neki az Úr: a paradicsomot. De mikor ott élt, az Úr parancsit megszegte. Miután az ördög megszállta, evett a tiltott gyümölcsből, és abban a gyümölcsben magának és az egész emberi fajnak halált evett. Egyedül ő vétkezett akkor, testvéreim. Bárcsak ő maga eltűrhette ezt a veszedelmet. De mit mond nekünk az Úr Ezékiel próféta által. Győződjetek meg róla, testvéreim. Atyáink – úgymond – akkor megették a keserű szőlőt. De ez csak a fiak torkát szakasztja meg. Naponta látjátok szemeitekkel, testvéreim. Mivel naponta megszakad a mi torkunk. Mivel naponta kesergünk a halál keserűségén. A paradicsom volt a mi tartózkodási helyünk, nem ez a gödör. De első szülőnk bűnbeesésével kiérdemelte nekünk ezt a helyet. Akkor, testvéreim, kiűztek minket arról a gyönyörű lakóhelyről. És az ördög kezébe estünk. Aki hosszú ideig lebilincsel minket hatalma alatt. Mégis a könyörületes Isten megemlékezett rólunk, és mert porból vagyunk, leszállott az égből a földre. És a hosszú időn át halott embert megkereste és megtalálta, és engesztelő vérével kiváltotta. És így örvendezve visszavezette őt oda, ahonnan az először romlásba dőlt. Tehát, testvéreim, nem ez a gödör a mi tartózkodási helyünk. Hanem miként a boldog Pál apostol mondja, úgy kell elhinnünk. Azt mondja, hogy a mi tartózkodásunk az égben van, akiknek, testvéreim, amaz égi lakóhely készült. És mindezt igen jól tudátok és elismertétek. És mindazoknak, akik ebben az időben a nehéz küzdelmekben állhatatosan kitartottak, azzal a hálával tartozunk, hogy ember az ember, halandó a halandót eltemesse, és érte könyörgést mondjon, sőt neki irgalomért könyörögjön. Kérünk tehát titeket, testvéreim, hogy miként magotoknak is naponként oly sokszor kértek irgalmat és bűnbocsánatot, hasonlóképpen kérjétek ennek a szerencsétlen embernek is irgalmat, és ha valakinek vétett valamit, mindazt Isten kérésére bocsássátok meg neki a mai napon. / Más. Könyörögjétek érte, testvéreim, a mai napon, amíg Isten irgalma nyugvóhelyet nem ad neki itt, és a világ végének eljöttével minden ember fel nem támad, amikor az Úr Isten ítélezni eljön, akkor a boldogságos Szűz Mária és összes szentjei közbenjárására ez a szerencsétlen ember itt ne az ítéletre, hanem Isten kegyelmére támadjon fel. Kyril.

A könyörgés latinja

Könyörögjünk. Drága testvéreim, könyörögjünk a nekünk kedves lélekért, akit az Úr arra méltatott, hogy e világ kötelékéből elhívjon, akinek testét (testecskejét) ma a sírnak átadjuk, hogy az Úr hatalmas kegyelme őt Ábrahám, Izsák és Jákob kebelébe helyezze, hogy amikor az ítélet napja eljön, választott szentjei közt a jobb oldalra odaállítani támassa fel őt.

Jegyzet

- (1) Szerb Antal: *A magyar irodalom története*. Magvető Kiadó, Budapest, 1934. 52. p.
- (2) Horváth János: *A magyar irodalmi műveltség kezdetei*. Akadémiai Könyvkiadó (reprint), Budapest, 1988. 75. p.
- (3) Uo., 81. p.
- (4) Néhány fontosabb mű a *Halotti Beszéd és Könyörgés* irodalmából: *Simonyi Zsigmond*: A „*Halotti Beszéd*” tájnyelvi sajtóságai. MNY IX. (1880.) 145–149. p.; *Szinnyei József*: A *Halotti Beszéd* hang- és alaktana. MNYTK 1926. 23. sz.; *Mészöly Gedeon*: A *Halotti Beszéd* hangtörténeti és alakitani sajtóságai. Szeged, 1926; *Mészöly Gedeon*: *Ómagyar szövegek nyelvtörténeti magyarázatokkal*. 1956. 106–112. és 129–132. p.; *Pais Dezső*: A *Halotti Beszéd* olvasása és értelmezése. MNY XXXVIII. (1942) 159–162. p.; *Bárcki Géza*: A *Halotti Beszéd* nyelvtörténeti elemzése. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest, 1982.
- (5) Lásd a mellékletben a Pais Dezső olvasatával összevetett olvasatot, a latin eredetit és annak nyersfordítását. (A latin eredetit lásd: Molnár József, Simon Györgyi: *Magyar nyelvemlékek*. TK Bp. 1980. 31–32. p.)
- (6) *Bibliai nevek és fogalmak*. Primo Kiadó, Budapest, 1988. 8. p.

Régi korok történelme mai könyvekben

Gondolatok az ókori és középkori egyetemes történelem tanulásáról és tanításáról

A címben jelzett rendkívül szerteágazó témakörrel kapcsolatban az utóbbi években szerzett gyakorlati tapasztalataim egy részét kívánom a következőkben vázlatosan összefoglalni, korántsem valamiféle összegezés, széleskörű áttekintés, hanem inkább a vitaindítás szándékával.

Az általános és középiskolában jelenleg tanító történelem szakos tanárok többségének egyetemes történelmi képzettsége alighanem hiányosnak és felemásnak tekinthető. Ennek elsődleges oka a főiskolák és egyetemek képzési színvonalában kereshető. Az 1492 előtti időszak oktatásában mind a mai napig ugyanis jelentős hiányosságok találhatók. Az elsőéves hallgatók többsége e tekintetben meglehetősen csekély ismerettel érkezik. Az érettségien az őskor, az ókor és a középkori egyetemes történelem minimális terjedelemben szerepel. Elegendő, ha kezünkbe vesszük az *Érettségi témakörök, tételtek. Történelem* (Corvina, 1994) című kiadványt. A régebbi, s részben az újabb (általános és középiskolai) tankönyvek jelentős hányadának korszak-arányai is megkérdőjelezhetők.

Leginkább az őskor több százezer évének összefoglalása sematikus. E tankönyvek röviden összefoglalják az ember kialakulását, s utána máris következik az ún. neolitikus forradalom, majd nagy ugrással máris az ókori Keleten vagyunk. Az egyetemi ókori jegyzet (*Bóna-Gábori*) már három évtizede készült, s régen elavult, mégis egyetlen betű változtatás nélkül jelent meg 1995-ben is. Igaz ugyan, hogy a szombathelyi főiskolán kiadtak egy ettől gyökeresen eltérő, új jegyzetet (*Ilon Gábor*), ez azonban különböző korok régészetének módszertani útmutatója, s nem az őskor története, s területi vonatkozásban egyébként sem terjed túl a Kárpát-medencén. A Bóna-Gábori jegyzet igen nagy hátránya, hogy egyetlen térképet vagy képet sem tartalmaz (ami természetesen nem a szerzők, hanem a kiadó számlájára írandó). Ezt a képhányt részben ugyan pótolhatná az alig egy esztendeje az Akadémiai Kiadó által megjelentetett, a *The Timestől átvett Régészet* atlasz, mely azonban az ára miatt (csaknem 5000,- Ft) alig-alig jutott el kellő számban a könyvtárakba, iskolákba, illetve az egyetemi-főiskolai hallgatókhoz. Jellemző, hogy még egy év sem telt el a megjelenése óta, s egyes elárúsítóhelyeken már leszállított áron (2900–3500,- Ft-ért) is megvásárolható. De még ez az ár is magas ahhoz, hogy mindenkihez, s minden könyvtárba kellő számban eljusson. Ugyanez a helyzet a sorozat másik két atlaszával (*Világtörténelem*, illetve *Felfedezések*) is.

Manapság tipikus helyzetnek számít, hogy a régi, elavult, megfelelő illusztrációt nem tartalmazó könyvek viszonylag olcsón hozzáférhetők antikváriumokban, nagy számban megtalálhatók, könyvtárakban, vagy változatlan formában újonnan is megvásárolhatók (pl. jegyzetek). Az új, modern, többnyire nyugati, magyarra fordított kiadványok viszont könyvtárak és magánszemélyek (tanulók, tanárok) számára megvásá-

rolhatatlanul drágák. Ezért – kénytelen-kelletlen – az iskolai könyvtárak is beérik a rég elavult *Képes történelem* sorozat köteteivel, mert nincs pénzük a Larousse világtörténeti sorozatára, az Officina Nova *Krónika*-sorozatára, vagy a Magyar Könyvklubnak a Timestől átvett *Képes világtörténetére*.

Mivel a legszebb, legújabb képes kiadványokat, amelyek bemutatják a természeti környezetet, a tárgyakat, a korabeli és későbbi ábrázolásokat, melyek színes rekonstrukciókat közölnek, magas árak miatt csak kis számban forgatják a diákok (köztük a leendő tanárok) és oktatók, ezért a történeti képi kultúra, a képi információk ismerete, kritikai értékelése rendkívül alacsony színvonalú nálunk. A képben sokan csak csalogató illusztrációt, reklámot látnak, s nem tudják, hogyan kell azt nézni, mit kell meglátni rajta. Sok tekintetben ugyanez a helyzet a térképekkel is. A régi (és újabb) magyar iskolai atlaszok általában mellőzik a domborzat és a vízrajz (s még inkább az úthálózat) feltüntetését, illetve kellő részletességű ábrázolását. Az újabb külföldi (Times) atlaszok, vagy más (részben említett) kötetek színes, látványos térképei pedig – magas árak miatt – nem jutnak el a tanárok, diákok tömegeihez. Az általános, illetve a közép- és főiskoláknak arra sincs elegendő pénzük, hogy a legszebb, legjobban használható falitérképeket megvegyék, ami szintén előnytelenül befolyásolja az oktatás színvonalát.

A tanár és diák helyzete az őstörténet tanításának vonatkozásában a legnehezebb. Néhány szakkönyvtárat nem számítva ugyanis a legújabb nyugati irodalom nem jut el hozzánk. Az angol, a francia és a német nyelvű legújabb nagy összefoglalások kötetei a tanárok és diákok nagy többsége számára nyelvi nehézségek miatt nem jelentenek információs többletet. Tudomásul kell vennünk, hogy jelenleg az általános és a középiskolai tanárok döntő hányada nem ismeri olyan szinten a világnyelveket, hogy még a hozzáférhető idegen nyelvű ismeretterjesztő könyveket vagy szakirodalmat (beleértve a folyóiratokat is) elolvassa. A most érettségizett diákok idegen nyelv-ismereti szintje kétségkívül jobb, mint volt egy-két évtizede, de abszolút értékben a jelenlegi átlagszint még mindig sok kívánnivalót hagy maga után. A diákok többsége (kivéve a nyelvszakosokat) nemigen hajlandó idegen nyelvű könyvet (folyóiratot) a kezébe venni, még képeskönyvet sem, melyben szinte csak a képaláírásokat kellene lefordítania. Ehelyett a legtöbb diák megelégszik a szegényes és elavult magyar szakirodalommal. Nyugati bibliográfiákat, lexikonokat kézbe sem vesznek (olykor magyart sem), s erre a tanulmányi szabályzat értelmében nem is kényszeríthetők.

Egyetemes történelem vonatkozásában az elmúlt évtizedekben az idegen nyelvű szakirodalmat mindenekelőtt az orosz jelentette a magyar könyvtárakban, s elsősorban orosz szerzők műveit fordították magyarra. Máiig is az egyetlen újabb, igazán részletes világtörténetünk magyar nyelven az oroszból fordított (még sztálinista szellemben íródott) tíz-kötetes világtörténet. Az 1970–80-as években kezdték angol, német, francia szerzők műveit fordítani, de keveset és erősen szelektálva. Jónéhány mű csak megjelenése után évtizedekkel (olykor csaknem fél évszázaddal!) később jutott, illetve jut el a magyar olvasóhoz. Az 1990-es években megjelenő összefoglalások jelentős része is bizonyos évtizedes

Különösen hiányos tankönyvekben – s az oktatás szintjén – annak az átmenetnek a bemutatása, amely a nagy keleti kultúrák kialakulásához vezetett. Magyar nyelven nincs erről igazán új áttekintés. A Helikon Kiadó A múlt születése című régészeti sorozatának kötetei eredeti változatukban általában több mint két évtizede jelentek meg, így sok tekintetben elavultakká, az új kutatások miatt túlhaladottakká váltak.

késéssel érkezik hozzánk. Ilyen volt *G. Clarke A világ őstörténete* vagy *Pigott Az európai civilizáció kezdetei* című munkája. Új, korszerű adatokat tartalmaz viszont a Magyar Könyvklub sorozata (*Az ember képes története*), amelynek első darabja, *Az első emberek* már megjelent (további kötetei: *A kőkori világ; Óvilági kultúrák; Újvilági és Csendes-óceáni kultúrák; Természeti népek*). A címek jól mutatják, hogy a szóban forgó kötetek a Föld egészének őstörténetét foglalják össze. A jelenleg forgalomban lévő magyar tankönyvekre az a jellemző, hogy a legkorábbi előemberi (ősemberi) leletek tekintetében ugyan nem Európa-centrikusak, a termelő gazdálkodás kezdeteit megelőző időszakról kezdve azonban megdöbbentő a térbeli beszűkülés. Ha manapság a tanár vagy a diák arra kíváncsi, hogy mikor népesültek be egyes kontinensek az egy tömbnek számító Afro-Eurázsiaán kívül (tehát Amerika, Ausztrália-Óceánia), a tankönyvekben erről semmit (!) nem talál. Korszerű adatokat tartalmaz a Times régészeti atlasza, vagy szintén a Times *Képes viágtörténete* e tekintetben is.

Az ókori Keletről magyar nyelven hozzáférhető szakirodalom is hiányos és elavult. Az Osiris Kiadó tankönyvprogramja keretében ezért igencsak nagy előrelépés lesz, ha megjelenik *Kákosy László Egyiptom története* című műve, s az általa szerkesztett egyiptomi történeti szöveggyűjtemény, valamint *Komoróczy Gézától a Mezopotámia története*, továbbá az ezzel kapcsolatos szöveggyűjteménye. *Németh György* szerkesztésében nemrég látott napvilágot végre egy jó történeti tankönyv ugyanebben a sorozatban, s készül a görög szöveggyűjtemény is. A római történelem tekintetében jobb a helyzet, bár hiányzik egy újabb, a réginél részletesebb szöveggyűjtemény.

A görög és római történelemről megjelenő magyar nyelvű művek száma napjainkban is szépen gyarapszik, s megkönnyíti használatukat, hogy *Ritoók Zsigmond* bibliográfiájának (1951–1975) folytatásaként a Balassi Kiadó megjelenteti *Bellus Ibolya* bibliográfiáját, amely az 1976–1990 közti magyar ókortudományi irodalmat veszi számba.

A történelemtanítás területi beszűkülése az ókori Keletről kezdődik. Egyetemen és főiskolán általában tanítják Egyiptomot, Mezopotámiát, de a tanintézetek többsége India és Kína történetének részletesebb bemutatását (és az ismeretek számonkérését) elhanyagolja. Még fokozottabban érvényes ez az általános és a középiskolai oktatásra (tankönyvekre). Lényegében ma is a régi séma érvényesül: az ókori Egyiptommal és a sumérekkel kezdődik a történelem, majd Krétán és Mükénéen keresztül eljutunk a görögökhöz, rómaiakhoz. Folytatódik a história Európában, s csak a középkor végén, a nagy földrajzi felfedezésekhez kötötten esik szó az Európától távolabbra eső területek (kontinensek) népeiről. Való igaz, hogy ebben a sorban azokat a kultúrákat fűzik láncba, amelyek erőteljesen hatottak egymásra, kapcsolatban álltak egymással, illetve egymásból „nőttek” ki. De amennyire jogos és szükséges ezek ismerete, legalább annyira elengedhetetlen, hogy az ettől a vonaltól eltérő, azzal kapcsolatba sokáig nem kerülő, önálló kultúrák folyamatáról is képet adjunk. A jelenleg tanuló diákok felnőttként már a 21. század világában élnek, s a saját bőrükön fogják tapasztalni – sokkal inkább, mint apáik és nagyapáik – hogy a világ közepe nem Európa. Tarthatatlan az, hogy a *Kolombusz* előtti Amerika népeinek gazdag története tanár és diák számára jószerivel csaknem ismeretlen. Ugyanez a helyzet Afrika nagyobb része, Ázsia hatalmas területei, valamint Ausztrália és Óceánia vonatkozásában is. Az új nemzedéknek azt is tudomásul kell vennie, hogy a kultúrát, a történelmet nem csak (kizárólagosan) európai szemmel kell, illetve lehet nézni. Az Európán kívüli népek és az európai kultúra találkozásának konfliktusát mutatja be legújabbán *Eric R. Wolf Európa és a történelem nélküli népek* (Akadémiai Kiadó – Osiris-Századvég) című könyve.

A történelem egyik legérdekesebb, legizgalmasabb kérdése a birodalmak (nagy hatalmak) létrejötte, és széthullása. *Paul Kennedy* alapvető művének fordítása különösen nagy nyeresége a magyar szakirodalomnak (*A nagy hatalmak tündöklése és bukása*, Akadémiai Kiadó). Ez a munka az 1500–2000 közötti időszak analízise, rövid visszatekintés-

sel a középkor végi állapotokra. Hiányzik azonban hasonló munka az ókor és a középkor vonatkozásában magyar nyelven. Az oktatás arra sem helyez elegendő súlyt, hogy adott birodalmak mekkorák is voltak, s adott korban milyen erőt képviseltek, mekkora volt a népességük, mekkora hadsereget tudtak kiállítani, s ez hogyan viszonyult a korszak más államaihoz. A nagyhatalmak mellett legalább annyira izgalmas kérdés, hogyan tudtak viszonylag kis népek fennmaradni, s hogyan (és főleg miért) tűntek el más népek százai a történelem süllyesztőjében.

Napjainkban az ógörögül és latinul tudók száma csak töredéke a 50–100 évvel ezelőtinek. Éppen ezért mindennél fontosabb lenne, hogy e két nagy antik kultúrának minél több történeti dokumentuma, irodalmi alkotása – amelyek eddig még nem voltak olvashatók magyarul – lefordításra kerüljön, vagy a régebbi, elavult fordításokat újabbak váltsák fel. Kétségtelen, hogy az elmúlt évtizedekben igen sok értékes fordítás született, de még mindig van adósság jócskán. Hiányzik egy jó ókori lexikon is, amely az ókori Keletet is tartalmazná. A Corvina vállalkozása e tekintetben nem igazán sikeres, de nem volt igazán jó ötlet *Pecz Vilmos* réges-rég elavult művének hasonló formájában történő újraélesztése sem.

Az egyetemes középkor vonatkozásában megfigyelhető, hogy az ezredfordulót megelőző fél évszázad (pontosabban inkább 600–700 év) mennyire mostohán kezelt időszak. A köztudatban ez „sötét” kor, a hanyatlás és zűrzavar időszaka, amelyből a 14–15. századra, elsősorban a reneszánsz korában lábal ki Európa – legalábbis a feldolgozások többsége ezt sugallja. Pedig manapság sok új írásos és régészeti adat birtokában sokkal árnyaltabban rajzolható meg a korszak karaktere. Az antiktól a középkorba átnövő Európa több figyelmet érdemel. Sajnálatosan kevés a hozzáférhető magyar nyelvű újabb feldolgozás, forrás. A római birodalom keleti feléről (Bizánc) máig sem olvasható magyar nyelven igazán részletes, korszerű áttekintés.

Ókor és középkor tekintetében külön témakör a vallások története. Az általános és a középiskolai tankönyvek e tekintetben igencsak hiányosak. Az elmúlt évtizedekben a hivatalos ateizmus űzte ki a tankönyvek lapjairól a különböző vallások és kultuszok lényegének taglalását, manapság pedig az ún. világnézeti semlegesség igénye. Pedig az összehasonlító vallástörténetet botorság azonosítani a vallásos propagandával! Szerencsére ma már jónéhány kiadvány segíti a tanárt és a diákok egyaránt. *Bellinger Nagy valláskalauza* (Akadémiai Kiadó) e tekintetben a legátfogóbb, mely jól kiegészíti a *Civilizációk és vallások* című szöveggyűjteményt (Céger Kiadó), s egyebek mellett meg kell említeni az olyan látványos képeskönyveket is, mint a Magyar Könyvklub sorozatában megjelent *Mítoszok földjén*, *Legendák földjén* és *Megszentelt tájakon* című köteteket. Vallási hovatartozástól, hittől függetlenül tudomásul kell venni, hogy emberek milliárdjainak életében a vallás a 21. század előestéjén csakúgy meghatározó, mint volt évezredekkel ezelőtt. A világvallások alapjainak ismerete (hinduizmus, buddhizmus, kínai vallások, kereszténység, zsidóság, iszlám stb.) már általános iskolában elsajátítandó tananyag lehetne. Ehhez képest főiskolások is megdöbbenő tájékozatlanságot árulnak el a vallások és a vallástörténet kérdéseiben. Az oktatást és a tanulást nehezíti, hogy egyes vallások szentnek tekintett alapvető iratai magyarul még mindig nem hozzáférhetőek. Igaz ugyan hogy egyes kultuszok titokzatos mezbe öltöztetett bemutatása terén valóságos könyvdömping alakult ki, de ez nem pótolhatja a tudományos hitelességű szövegkiadásokat. A Helikon szépen sorjázó *Prometheusz* sorozatának megszakadását e tekintetben csak sajnálhatjuk.

A kereszténység vonatkozásában igen nagy irodalom áll rendelkezésünkre, bár így is vannak hiányok. Ennél is látványosabb a kiadványok számának növekedése a zsidósággal kapcsolatosan. Alig fél évtized alatt igen nagy lemaradást sikerült többé-kevésbé pótolni mindkét területen.

Az ezredfordulót követő fél évszázad Európájának története magyar nyelven egyre inkább hozzáférhetővé válik. Egymás után jelennek meg ezzel kapcsolatban a nyugati tör-

ténészek művei magyarul. Különösen figyelemreméltó e tekintetben is az Osiris Kiadó sorozatterve, melyben szerepel Bloch műve a feudális társadalomról, *Delumeau-tól Európa a reneszánsz korában*, *Le Gofftól A középkori Európa* stb. Legnagyobb hiányérzetünk az egyes országok történeti feldolgozásának vonatkozásában van. Egyetlen jelentős európai országról sincs részletes történeti monográfiánk magyar nyelven. *Duby-Mandrou* műve, *A francia civilizáció ezer éve*, illetve *Szántó György Tibortól az Anglia története* kivételnek számít. A Maecenas Könyvkiadó országtörténet-sorozata sajnálatosan gyengébbnél gyengébb művekből válogatott; gondolunk a német, olasz, francia, kínai és japán kötetre. Idestova egy évszázada nem jelent meg magyar nyelven összefoglalás a középkori Ausztria történetéről, de sorolhatnánk az összes közelebbi és távolabbi államot Európában. A Bereményi Kiadó sorozata, a románok, szlovákok, horvátok, ruszinok történetéről bizony igen szerény színvonalú. Pedig a középkor ismerete nélkül nem érthetők meg a hozzánk közeli országok mai politikai folyamatai sem. Az Osiris Kiadó e tekintetben is próbálkozik hiánypótlással (pl. *Heller-Nyekrics: Oroszország és a Szovjetunió története*). Kelet-Európa átfogó, bár csaknem fél évszázada született (magyarra csak most lefordított) elemzését adja *O. Halecki* műve (*A nyugati civilizáció peremén*).

Az Európán kívüli világ tekintetében nagyok a hiányok. Nem egyszerű kérdés a korszakolás sem. Meddig tart az „ókor” például Kína, India vagy Afrika esetében? Mennyiben használható az európai „feudalizmus” fogalom más földrészek esetében? S tovább folytathatnánk a kérdéseket...

Ma még ijesztően kevés európai középkori forrás, irodalmi alkotás olvasható magyarul. Krónikák egész soráról annyit tudhat csupán az olvasó, amennyit a *Világirodalmi lexikon* leír róluk, többnyire erősen hiányos bibliográfiát adva kiadások, fordítások, elemzések tekintetében (a 20–25 éves adatbázis miatt a kötetek többsége egyébként is elavult). Szinte nincs olyan forrástípus, amelyből egy adott korszakban lenne több összehasonlítható szöveg például főiskolai-egyetemi szemináriumi feldolgozás számára.

A középkor tekintetében hiányzik a bibliográfia. Átfogó egyetemes történeti (középkori) bibliográfia eddig még nem jelent meg magyarul. Nincs ilyen lexikonunk sem. Bár újabban a *Kristó Gyula* által szerkesztett *Korai magyar történelmi lexikon* (10–14. század) nép, illetve a magyar–külföldi kapcsolatokat tartalmazó címszavai némileg pótolják ezt a hiányt.

Összefoglalva az eddigieket: az őskor, az ókor és a középkor vonatkozásában mind az általános és középiskolai, mind pedig a felsőfokú tankönyvek tekintetében sok a tennivaló. Az új tanárnemzedék nevelése szempontjából meg kell újítani az oktatást. Szakítani kell az Európa-centrikus szemlélettel, amihez új tankönyvek kellenek. Addig, amíg könyvtáraink (beleértve az egyetemi-főiskolai könyvtárakat) nem képesek az új idegen nyelvű, illetve a magyar (magyarra fordított) szakirodalmat nagy példányszámban megvásárolni, s a tanárok és a diákok nem kapnak jelentős könyvvásárlási kedvezményt, addig nem lehet előre lépni. Manapság lehetetlen, hogy egy-egy évfolyam (100–200 fő) a legfrissebb, több ezer forintba kerülő tankönyveket, kiadványokat kapja kötelező olvasmányul, mivel a könyvtárak ezekből egy-két példánnyal rendelkeznek, a hallgatóknak pedig nincs pénzük a megvásárlásukra.

A történeti tudat formálásában az általános és középiskolában a tankönyvek és az ismeretterjesztő művek mellett szerepet kaphatnak a történelmi regények is. Ezekről azonban az utóbbi négy évtizedben nem jelent meg bibliográfia. Ezért igencsak nehéz akár a tanár, akár a diák helyzete, ha arra kíváncsi, hogy milyen regények jelentek meg az őskorról, az ókorról vagy a középkorról. Vannak történészek (tanárok és kutatók egyaránt), akik „esküdt ellenségei” a történelmi regényeknek. Én nem vagyok a kategorikus elutasítás híve. A regénynek is megvan a maga helye, szerepe, ami nyilvánvalóan különbözik egy tudományos feldolgozástól. Tizenévesekkel azonban nem száraz és unalmas szakmunkák, hanem történelmi regények segítségével lehet igazán megszerettetni a históriát.

A történeti regény manapság reneszánszát éli, s a szerzők jelentős hányada nemcsak fantáziájára hagyatkozik, hanem igencsak alaposan beleásza magát az adott korszak szakirodalmába is, hogy minél inkább közelítsen a hitelességhez.

Örvendetes az is, hogy a történetelméleti irodalom is észrevehetően gyarapszik, főleg ha a korábbi évtizedeknek a polgári történetírást becsmérlő propaganda-brosúráival hasonlítjuk össze a jelenlegi könyvtermést. A középkor tekintetében *Georges Duby* és *Guy Lardreau* kötete tekinthető figyelemreméltónak (*Párbeszéd a történelemről*, Akadémiai Kiadó). Érdeemes forgatni *E. H. Carr* *Mi a történelem?* című művét is. Az Osiris Kiadónál jelenik meg egy iszlám középkori történész műve (*Ben Khaldun: Bevezetés a történelembé*), egy szöveggyűjtemény a történettudomány módszertanáról (szerk. *Benda Gyula*), egy történetfilozófiai szöveggyűjtemény (szerk. *Braun Róbert*), s *Mawdsley-Munck* érdekes munkája (*Számítógép használata történészeknek*).

Az őskor, az ókor és a középkor története a ma élő embertől egyre távolabb áll. Az egyes korszakok szellemiségének megértetése nem kis feladat a tanár számára, amit az is nehezít, hogy tanítás közben egészen más életkori sajátosságokkal kell szembenéznie, mint a 19–20. század tanításánál. Nem könnyű a régi korok iránti érdeklődést felkelteni, s a tanultakat úgy rögzíteni, hogy minél tovább megmaradjanak az agyban. A legalkalmasabb módszerek, a leghasználhatóbb segédeszközök keresése az oktatás sürgető feladata.

Osztrák történelem magyar tankönyvekben

Az egyetemi felvételi vizsgákra készülve vettem észre, hogy a magyar tankönyvek mennyire hiányosak az osztrákok történelmével kapcsolatban.

Már a gimnáziumi első osztályos tankönyv is ilyen (1). Igaz, pontosan és részletesen bemutatja Pannóniát, közölve, hogy „hazánk jelentős része kb. 400 éven át volt római provincia” (2), de arról megfeledkezik, hogy a mostani mesterséges államhatár másik oldalán egy ugyanolyan fontos római közigazgatási kerület – Noricum – terült el. Ezen a területen pedig egy ugyanolyan fontos erődváros – Carnuntum (a mai Deuschaltenburg mellett) – található, mint amilyen magyar szempontból Aquincum. Ez a romváros ugyanúgy látogatható, mint magyar megfelelője, sőt annál sokkal nagyobb területen láthatók a kiásott maradványok. A bécsiek ugyancsak felfedezték római korú emlékeiket, és hogy felhívják Vindobona régi múltjára a figyelmet, épp az elmúlt években létesítettek a Hofburg előtti téren római kori épületmaradványokból egy – igaz, kisméretű – szabadtéri kiállítást.

A következő, az előbbinél még nagyobb hiányosság és hiba, hogy a tankönyv ugyan pontosan leírja országunk megalapításának és létrejöttének körülményeit, de többek között ilyen fogalmazásban: „Géza átlátta a helyzetet, épp ezért először a németekkel való békére törekedett. 973-ban követeket küldött a császárhoz, a béke érdekében lemondott az ausztriai és morvaországi területekről.” (3) Az elképzelhető, hogy azok a területek, melyeket ma Morvaországnak ismerünk, már morvák által lakott föld volt, de akkor sem nevezték Morvaországnak. Am hogy ausztriai területekről mondott volna le Géza, az teljesen hibás, hiszen a magyar végekből átadott földterületből alakították ki a későbbi Ausztriát. A magyar gyepű ugyanis kezdetben az Enns, majd a Fischa, és csak végül a Lajta folyóknál húzódott. Ezeket a területeket, melyeket Géza korában „Avarföldnek”, „keleti határvidéknek” vagy „keleti területnek” neveztek, 976-ban II. Ottó császár egy bizonyos Liutpold grófnak adományozta, akiben máig az első Babenberger uralkodót vélik felfedezni a kutatók (4). Az a név, hogy Ausztria, legelőször földrajzi értelemben, egy III. Ottó császár által 996. november 1-jén kiállított oklevélben (Ostarrichi) tűnik föl. A freisingi püspökségnek adományozott terület, Neuhofen an der Ybbs, ugyanis az oklevélszöveg szerint „azon területen fekszik, amelyet köznyelven ostarrichi-nak neveznek”. Ebből az ostarrichi névből alakult ki az Österreich kifejezés, míg a világon mindenütt használatos Ausztria talán ötven évvel később, mint a mai alsó- és felső-ausztriai területet jelentő vidék hivatalos neve tűnt föl. Ez azonban kezdetben nem közigazgatási egységet jelent, csupán a keleti területek, tehát a német-római birodalomtól keletre elterülő táj megnevezését (5). Ezen oklevél fontossága miatt a mai Ausztria ennek a dokumentumnak külön múzeumot létesített Neuhofenben. A magyar tankönyv azonban Ausztria ezen területen való közigazgatási kialakulásáról és első uralkodóiról, akik a terület állami létét – igaz, még a német császárság területein belül, pontosabban annak keleti peremvidékén, a kívülről érkező támadások ellen biztosítékot nyújtó vazallus örgrófságként – megalapozták, az égvilágon semmit sem mond el.

Az így kialakult Ausztria második örgrófja, Adalbert komoly kereskedelmi összekötést épített ki Magyarországgal, és gazdaggá tette örgrófságát a magyar-német kereske-

delemből befolyó vám révén. Ezért, harcképtelenségre hivatkozva, kivonta magát a fegyveres hűbéri szolgálat alól és nem vett részt *II. Konrád* német-római császár Magyarország ellen irányuló támadásaiban. Ez lehet az oka, hogy amikor *III. Henrik* támadásait sikerült 1054–55-ben visszaverni, sőt a magyar seregek egészen Stájerország és Karintia belsejéig nyomultak előre, a császár halálakor mégis előnyös béke kötöttet: határvonalként örök időkre a Lajtat és a Moravát állapították meg. (6)

Az osztrák államiség megteremtőjének *III. Lipót* őrgróft tartják, aki negyvenegy éven át kormányozta az ún. Territorium Austriae, s 1136-ban bekövetkezett halálát máig rejtélyek veszik körül. *III. Lipót* – akit 1485-ben avattak szentté – uralkodása alatt Ausztria már több volt, mint őrgrófság, de még nem volt teljes jogú hercegség. (7) 1156. szeptember 17-én állították ki azt az okmányt – a „privilegium minus” –, melyben Ausztriát hercegséggé tették; a hercegi cím még leányágon is örökölhetővé vált. Az a herceg, akinek nem születtek gyerekei, saját maga dönthetett országa sorsáról. Az ország jövője szempontjából nagyon fontos volt, hogy a mindenkor herceg csak Ausztria határain belül volt köteles a császárnak fegyveres hűbéri szolgálatot teljesíteni. Igaz, ezáltal Ausztria sok külön jogot kapott, ám mindezek ellenére továbbra is a Német Nemzet Szent Római Birodalmának része maradt. Ausztria első hercege *II. Henrik* lett. (8)

Az osztrák történelemnek ugyancsak érdekes, a magyar tankönyvek által elfelejtett pillanata a híres angol király, *Oroszlánszívű Richárd* ausztriai fogsága: *V. Lipót* osztrák herceg 1190-ben a harmadik keresztes hadjárat alatt együtt harcolt a királlyal Akkon városa ellen. Mikor a herceg katonái a város egyik tornyára osztrák lobogót tűztek ki, az angol király kapzsin és uralomra éhesen lelökte azt és saját zászlaját tűzte helyébe. Ezt az esetet *V. Lipót* nem felejtette el, és amikor *I. Richárd* hajótörést szenvedve Ausztrián át kívánt hazatérni, elfogatta és Dürnstein várában, a csodálatos Wachauban tartotta fogva, hatalmas váltságdíjat követelve érte. (9) A monda folytatását Robin Hood történetei jelenthetik, aki megpróbálta előteremteni ezt a pénzt, hogy megszabadítsa Angliát *Richárd* önkényuralmat gyakorló fivérértől, *Földnélküli Jánostól*. *V. Lipót* a pénz egy részét új, megerősített települések kiépítésére használta fel. Ezek egyike lett Wiener Neustadt (Bécsúj hely). Ez a hatalmas összeg, valamint a történelemből ismert alkalmával említett árumezállító jog, mely a német birodalmi területen legelőször 1221-ben, *VI. Lipót* herceg rendeletére Bécsben került bevezetésre, lehetett az alapja a bécsi polgárság korai felvirágzásának és a hercegség meggazdagodásának. (10)

A második gimnazista történelemből (11) ugyancsak elfelejti azon eseményeket, melyek Ausztriát és Magyarországot a tatárjárás idején összekötötték. *IV. Béla* ugyanis családjával *II. Frigyes* osztrák herceghez menekült. A herceg azonban kihasználva a kínálkozó lehetőséget, a segítségnyújtásért három megye átengedését kérte: így cserélt gazdát Sopron, Moson és Vas, s a királyi jelvények egy része is *II. Frigyes* kezébe került. A herceg ugyanis jónak látta a későbbi támadások ellen a főváros, Bécs környékét megerősíteni, mivel az Ausztria keleti határához nagyon közel esett. Emellett a monda szerint a király „egy pillanatnyi menhelyért, mit *Fridrik* herceg nyújtott neki, tizezer márka ezüstöt fizetett a körülményeket kizsákmányolni tudó szomszédnak”. (12) Mikor azonban a tatárok egészen Wiener Neustadt és Klosterneuburg közelébe követték *III. Bélát*, a király jobbnak vélte, hogy az Adriai-tengeren fekvő Trogir (Trau) szigetvárosába meneküljön. A tatárjárás elmúlt és Magyarország újjáépítése után 1246-ban *IV. Béla* érkezettnek látta az időt a három vármegye visszaszerzésére. A heves összecsapásban *II. Frigyes*, az utolsó Babenberg-házbeli uralkodó az osztrák Ebenfurth közelében a magyarok fegyverei által lelte halálát. (13) A magyar tankönyv Ausztria első hanyatlásáról és újjáéledéséről ugyanolyan keveset tud, mint történelmének első háromszáz évéről.

A mezőgazdaság átalakulása, az új struktúrák kifejlődése, meglehet, egész Európára nézve fontos volt, ám Magyarország számára sokkal fontosabb volt az első Árpád-házi királyok uralkodása. Ausztria számára pedig a Babenbergek kihaltja után az első Habs-

burg-házbeli uralkodók voltak ilyen jelentőséggel. Ám a feudalizmus korának leírásában a tankönyv nagyon szűkszavúan, összesen tíz sorban beszél a dinasztiaalapító *Habsburg Rudolfról*, kiemelve: „...politikája főleg arra irányult, hogy lehetőleg minél több német tartomány kerüljön birtokába. Ügyes lépései sikereket hoztak: övé, illetőleg utódaié lett Ausztria és Stájerország, miután 1278-ban legyőzte legfőbb vetélytársát, II. Ottokár cseh királyt.” (14) Azt azonban már elfelejti megemlíteni a tankönyv, hogy miért volt II. Ottokár a vetélytársa és hogy miért küzdöttek egymással. II. Přemysl Ottokár házassági szerződés alapján huszonhat éven át volt Ausztria uralkodója. Egyes osztrák területekre azonban országa helyzetének erősítése végett IV. Béla is igényt tartott, így 1253-ban betört Stájerországba, majd miután a hegyi harcokban képzetlen hadsereg nem tudta tartani magát, kénytelen volt békét kötni. Abban a reményben, hogy amit nem tudott megszerezni harccal, megszerezheti örökséggel, unokáját, *Kunigundát* összeházasította a cseh királlyal. Így megerősödve, kelet felől a veszélyt kizárva, az erős kezű II. Ottokár 1273-ban indult a császárválasztáson. Azonban a hét választófejedelem – mint ismeretes – jobbnak látta, hogy továbbra is gyenge kezű, hatalmukat nem veszélyeztető császárt válasszon, mint ahogy ez 1250 – tehát II. Frigyes halála óta – több mint húsz éven át történt. A kiszemelt egyén egy teljesen ismeretlen, ötvenöt éves gróf, Habsburg Rudolf volt. (15)

A gimnáziumi történelemtankönyv fontosabbnak tekinti, hogy öt oldalon át leírja a középkori mezőgazdaság változásait, mint tíz sorban ezeket a magyar történelem szempontjából érdekes adatokat közölni. Magam sokkalta érdekesebbnek tekintem a történelmi háttér ilyen és ehhez hasonló fordulatait, mint a különböző földművelési rendszerek száraz leírásait. Igaz, hogy a tankönyv megemlíti: Rudolf fia, „Albert tette a család székvárosává Bécset”, de azt, hogy ez a jelentéktelen, Basel és Zürich környékéről, az úgynevezett Habsburgból (Habichtsburg = héjavár) elszármazott grófi család miképp jutott el idáig, elfelejti megemlíteni a tankönyvíró.

A császárválasztást követően II. Ottokár, aki maga is a német-római birodalom részét képező területeken uralkodott, miután az új uralkodó megvonta tőle a hűbéresi jogokat, megtagadta az osztrák, a stájer és az általa ezen területekhez csatolt karintiai birtokok átadását. *I. Rudolf* előbb birodalmi átokkal sújtotta a vele immáron nyíltan szembeszegülő Ottokárt, majd X. Gergely pápa segítségével szövetséget kötött az éppen tizenhat éves IV. (Kun) László magyar királlyal. A túlerővel szemben II. Ottokár fejet hajtott, lemondott Ausztriáról és erre I. Rudolf német király kezéből hűbérként visszakapta a cseh királyi birtokokat. Ám II. Ottokár mindezt csupán azért tette, hogy erőt gyűjtve és megerősödve 1278 augusztusában Bécs ellen támadhasson. A tankönyvíró mindezen fontos tények említése nélkül még arról is megfélemedezik, hogy IV. László kun harcosai voltak azok, akik egyáltalán lehetővé tették Habsburg Rudolf számára az osztrák területek birtokbavételét. Ugyanis főleg a 12 000 könnyűlovas ádáz küzdelmének, és természetesen Rudolf sikeres taktikájának volt köszönhető Ottokár seregének veresége. Sőt 1278. augusztus 26-án Dürnkrutnál, az ún. Marchfelden, a Morvamezőn maga Ottokár is halálos sérülést szenvedett. (16)

Mindezekről a magyar gimnazista semmit sem tud meg a tankönyvből. Valóban oly nehéz – tettem föl magamnak többször is a kérdést – ezt a néhány sort beírni a többi, sokszor teljesen felesleges magyarázatok közé? Oly nehéz megemlíteni, hogy IV. Béla uralkodása után, a magyar királyi hatalom hanyatlása közepette Magyarország sorsdöntő módon szólt bele egész Európa történetébe és segítette a Habsburgok felemelkedését. Mindez abban tetőzik, hogy a tankönyv megemlíti: „A Habsburgok legerősebb vetélytársa a Luxemburg-család lett. A 14–15. században egymást váltották a német trónon.” (17) E két mondattal tudja le a tankönyvíró 250–300 év történéseit, és a reformációig egyetlen szót sem ejt a Habsburg-házról, annak felemelkedéséről és Ausztria sorsáról. Igaz, megemlékezik *Luxemburgi IV. Károlyról*, a német *Aranybulla* kiadójáról, ám azt már elfelejti vele kapcsolatban megemlíteni, hogy 1348-ban német nyelvterületen, az akkori császári fővárosban, Prágában ő alapította az első egyetemet.

A tankönyv természetesen nem szól a középkori Ausztria hercegei közül talán a legjelentősebbéről sem, aki, igaz, éppen *IV. Károly* árnyékában maradt, ám tőle rengeteget tanulva megalapozta az újkori osztrák államot. *IV. Rudolf* herceg mellékneve, az „Alapító” sokat elárul erről. *IV. Rudolf* mindössze hét évig irányíthatta Ausztria sorsát, ugyanis huszonhat évesen tüdőbajban elhunyt, ám ez a hét esztendő alapjaiban változtatta meg nyugati szomszédunk sorsát. 1359-ben az ő parancsára kezdődött meg a Szent István-dóm (St. Stephansdom) gótikus főhajójának építése, s 1365-ben ő alapította meg Bécsben Közép-Európa második egyetemét. A herceg teljesen átalakította az adózási rendszert, melynek célja már nem a dolgozó rétegek teljes mértékű kizsákmányolása volt, hanem általuk és velük az állam felemelése. Ehhez maga a herceg is nagymértékben hozzájárult azáltal, hogy teljesen új címeket adományozott saját magának és családjának. Így ő lett például a német-római birodalom legfőbb vadásza, sőt először ő nevezte magát Erzherzognak, azaz a hercegek közül elsőnek, régi magyar terminológiával: főhercegnek. Új ceremóniákat eszelt ki, s Ausztriát a Birodalom szívének és pajzsának nevezte. Ezen túlmenően kancelláriája ügyesen hamisított okiratokat, köztük az ún. *Privilegium maius* (1359), mely helyettesíteni volt hivatott a korábbi eredeti *Privilegium minus* (1156), és melyben Ausztria kibővített követeléseit és kötelességeit voltak feljegyezve a császárral és a Birodalommal szemben. Ám már *IV. Károly* császár, a nagy humanista *Francesco Petrarca* segítségével bebizonyította a hamisítás tényét, így a *Privilegium maius*nak a későbbi történelemre nézve nem volt nagyobb hatása. (18) Tehát igaz, hogy ezen iromány történelmi jelentősége csekély, ám a történet sokkal jobban jellemzi a kor erkölcsét, mint bármely más száraz leírás.

És ha már ez az érdekes anekdota nem, akkor legalább az „utolsó lovag” személye, *Habsburg Miksa* (1493-1519), a Habsburg világbirodalom megalapozója, a középkor utolsó nagy császára helyet kaphatna a könyvben. Ugyanis akármilyen hihetetlen, de egy hivatalosan engedélyezett gimnáziumi tankönyv említést sem tesz erről a császárról, akinek uralkodása alatt kezdődtek el még a reformáció mozgalmái is. Igaz, arról beszámol a tankönyv, hogy Miksa apja, *III. Frigyes* harcban állt *Hunyadi Mátyással* a magyar trónért, sőt azt is megemlíti egy fél mondatban, hogy Mátyás 1485-ben elfoglalta Bécs városát. Ám arról megfelelően, hogy Mátyás „első tette az volt, hogy a bécsieknek minden kiváltságaikat s szabadalmaikat újból megerősíté s a Fridrik által rájuk vetett rendkívüli adót eltörülte. (...) Mátyás kezébe pedig Szent János napján a felgyülekezett ausztriai rendek ünnepélyesen letevék a hódolási esküt.” (19) Ugyancsak nem említi a tankönyv, hogy azután a fiatal *Miksa* foglalta ezen területeket vissza, sőt egészen Buda falai alá eljutott, hogy itt megszerezze a magyar királyi koronát. „Bejött Magyarországra, elfoglalta Veszprémet, bevette a királyok koronázásának székhelyét, Fehérvárt és kiraboltatá, s ott állt meg az ország szívének közepén, Buda falai alatt, Mátyás palotájával szemben, s a remegő magyar főrendeket nem szabadítá meg egyéb, mint Fridrik ismeretes fősvénysége, ki nem küldött pénzt fiának, s a zsoldos sereg széteszlott Buda alatt, különben megtörténik, hogy Mátyás halála után egy évvel ostrommal veszi be Fridrik fia Budavárát.” (20) Miksa volt az a Habsburg uralkodó, aki teljes egészében kihaszárolta a már korábban és később is fontos jelmondatot: „Bella gerant alii, tu, felix Austria, nube! Nam quae Mars alii, dat tibi regna Venus!” („Más hadd harcoljon, te, szerencsés Ausztria, nősülj. Mit más fegyverrel, csókkal is elnyered azt.”) (21) Így kötött házasságot Miksa fia, *Szép Fülöp* a spanyol királylánnyal, *Órült Johannával* és lett a trónörökös halála után az egész spanyol világbirodalom örököse.

Lehet, hogy ez a világpolitikai jelentőségű tény nem érdemli meg, hogy a magyar tankönyvekben megemlítsék, az azonban mégiscsak elvárható lenne egy gimnáziumi tankönyvtől, hogy megírja, milyen úton és módon lettek a Habsburgok hivatalosan is Magyarország uralkodói. Ezen a tárgykörön belül is legfontosabb lenne a tankönyv által elhallgatott bécsi kettős esküvő (1515-ből). *II. Ulászló* fia, a későbbi *II. Lajos* feleségül vet-

te az alig tízéves *Máriát* – Szép Fülöp leányát –, és a tizenkétéves *Anna*, II. Lajos húga pedig férjhez ment az ötvenöt éves császárhoz, *I. Miksához*, azzal a céllal, hogy később a császár valamelyik unokája „örökölhesse” őt. Hat évvel később *Ferdinánd*, Miksa unokája nőül is vette a magyar királylányt. (22) Az így kettősen megerősített öröklési szándék II. Lajos korai halála által vált valósággá. „V. Károly, aki 1516-tól spanyol király, 1519-től német-római császár lett, megpróbálkozott a különböző Habsburg-szerzemények tényleges egyesítésével s az Európa fölötti uralom megszerzésével.” (23) Azonban nagyon hamar csalódnia kellett, és már 1521-ben a *Wormsi egyezményben* átadta a keleti területeket, főleg Ausztriát, valamint a fontos Friaul és Triest városokat öccsének, I. Ferdinándnak. A tankönyv sajnos erről sem tesz említést. Ferdinánd neve legelőször a *Szapolyai Jánossal* vívott harc kezdetén tűnik el, amikor az „erőket kettős királyválasztás osztotta meg”. (24) Ám hogy hogyan lehetett a német-római császár öccse a magyar trón várományosa, azt nem említi a tankönyv, és ha nem írja meg a bécsi kettős esküvő talán mellékesnek tűnő, ám egyáltalán nem mellékes történetét, nem is érthető a diákok számára.

A gimnáziumi tankönyv fontos adatokat felvonultatva beszámol a magyarországi oszmán támadásokról és háborúkról, ám itt is megfeleldezik a szomszédos osztrák területekről. Egy mondatban letudja az osztrák törökellenes mozgalmait: „Az ország a Bécs elfoglalásáért indított sikertelen török hadjáratok felvonulásává vált.” (25) Teljesen megfeleldezik a tankönyvíró az osztrákok számára oly fontos fogalomról, mint a „Türkenbelagerung von Wien”, azaz Bécs két török ostromáról. Az elsőre 1529 késő nyarán került sor, és így október közepére a hideghez nem szokott török csapatok kénytelenek voltak elkullogni Bécs falai alól. A megismételt felvonuláskor 1532 nyarán pedig a híres kőszegi vár tartóztatta fel a hatalmas török sereget, így a törökök az ősz beálltával kénytelenek voltak innen visszavonulni, ezúttal Bécsig nem is jutottak el. Ezen sikertelen kísérletek után csak százötven évvel később, 1683-ban került újra sor nagy Ausztria-ellenes török támadásra, és Bécs második török ostroma a későbbi magyar történelemre is fontos hatással volt. Ám Bécs e két ostroma között is többször csaptak be kisebb török egységek osztrák fennhatóságú területekre.

Az a fejlemény, hogy a tankönyvek csak akkor kezdenek el foglalkozni Ausztria történelmével, amikor Magyarország sorsa is összekötődik vele, valamennyire még érthető, ám hogy ekkor is teljesen felületesen, csak a császár-királyok befolyását és tetteit elemelve teszik ezt, már teljesen érthetetlen. Így például II. Rudolf császárról a tankönyv csak annyit tartott érdemesnek feljegyezni, hogy „azon jogcímen foganatosított protestánsellenes rendszabályokat, hogy a király a város földesura”. (26) További uralkodásáról semmit sem ír a tankönyv, igaz, ami említésre érdemes lenne, az nem is olyan sok, de annál érdekesebb. *Rezső*, ahogy őt *Jókai* nevezi, külön volt a Habsburgok hosszú sorában, „a csillagvizsgáló király” gúnynevet ragasztotta rá az író. „Ahelyett, hogy az országára fordította volna tekintetét, prágai várakában csillagokat vizsgált, aranycsínálással, jövődők titkai kutatásával töltötte az idejét. Kerülte a házasságot, de nem az asszonyokat, az állam gépezete helyett óraművek szerkezetével bíbelődött. Fúrt, faragott, mint egy kézműves s emellett egészen elfelejtette, hogy ő király.” (27)

Ahogy Rudolf gyakran elfelejtette, hogy ő király, úgy felejtette el a tankönyv, hogy utána három Ferdinánd is uralkodott Magyarország fölött. Szerepük, igaz, jórészt kimerül abban, hogy a harminc éves háborúban vezették a katolikus seregeket. Mint volt gimnazista kijelenthetem, hogy a diákokat nem csak, sőt főleg nem a száraz évszámok és úgyis ismert tények érdeklik, hanem sokkal inkább a történelem fordulatos, érdekes történetei, melyeket itt Ausztriával kapcsolatban próbálok meg felvázolni. Így *I. Lipót* császár-királyról sem csak azt kellene feljegyezni, hogy „tanácsosai alkalmasnak találták az időt az ország abszolutista átalakítására”. (28) Ugyanis a tanácsosok véleménye szerint a *Wesselényi Ferenc* nádor, *Zrínyi Péter* bán, *Nádasdy Ferenc* országbíró, valamint *I. Rákóczi Ferenc* nevével fémjelzett Habsburg-ellenes szervezkedéssel a rendek „eljárászták

jogaikat”. Emellett az a tény is érdekes lehet, hogy I. Lipót volt Ausztria legfényűzőbb uralkodója, ő volt az, ki a bécsi Hofburgnak mai alakját adta, aki Bécsbe elhozta az első operát és hatalmas népünnepélyeket szervezett.

Igaz, a tankönyv közli *Kara Musztafa* 1683-as Bécs elleni támadásának tényét, valamint hogy a „török sereget 1683 szeptemberében a Bécset felmentő Habsburg-lengyel hadak tönkrevették”, (29) de ez minden. Arról a fontos eseményről, mely szikraként lobbantotta fel Kelet-Európa térképét ismét megváltoztató elsöprő erejű tüzet, összesen két sort írt egy gimnáziumi tankönyv. Meg sem említve *Jan Sobieski* lengyel király nevét, sem a Bécset hősiessen védelmező *Rüdiger von Starhembergét*, sem azt, hogy magyar hadvezérek és kisebb magyar csapatok is részt vettek Bécs védelmében, sem hogy I. Lipót az ostrom elől Linzbe menekítette udvartatását. Minderről semmit sem mond a tankönyv. Ugyanígy keveset tudhat meg a diák *Lotharingiai Károlyról* vagy *Savoyai Jenőről*, illetve hőstetteikről és hadvezéri zsenialitásukról, mellyel Magyarországról kiverték a török seregeket.

Elképzeltető, hogy ezek a harci események és ezek a személyiségek nem tartoznak szorosan a tananyaghoz, azonban egy gimnáziumi tankönyvnek illő lenne megemlékezni a Habsburg-dinasztia utolsó férfi sarjáról, *VI. Károly császárról* (*III. Károlyként* magyar királyról), *Mária Terézia* atyjáról. Róla mindössze annyit jegyez meg a tananyag, hogy „sikerült elfogadtatnia országaival a Habsburg-birtokok együvé tartozásának, egy tagban öröklődésének elvét, sőt a leányági öröklődést is (*pragmatica sanctio*)”. (30) Még csak véletlenül sem említi meg a szerző, hogy a szatmári békét VI. Károly komolyan vette, az országgyűlést rendszeresen összehívta, a rendekkel együttműködő kormányzást érvényesítette, vagy hogy „1740. október 20-án, éjjel fél egykor, elhunyt a Habsburg dinasztia férfi ágának utolsó tagja”. (31)

Mária Terézia reformtörekvéseit, igaz, taglalja a tankönyv, ám birodalma sorsát a három sziléziai háborúban és főleg az osztrák örökösödési háborúban nem, és azt sem, hogy a magyarok első hívásra odaálltak a királynő mellé („*Vitam nostram et sanguinem consecramus!*”), valamint hogy a magyar hadvezéreknek és seregeknek köszönhető a Habsburg Birodalom fennmaradása. „Télvíz idején kezdték meg a visszatorló hadjáratot. S ez a gyakorlatlan hadsereg, mely egy varázsütésre támadt elő a földből, mely ócska fegyvereket kapott, ahol talált, melyet tisztek gyanánt alispánok és szolgabírák vezettek, melynek tábornagai és tábornokai a királynő által hirtelenben kinevezett magyar mágnások, zászlós urak voltak, már januárban túlkergette az Enns folyón az egyesült francia helyőrséget, onnan betört Bajorországba, február 13-án *Mentzel* és *Trenk* pandúrjai elfoglalták Bajorország fővárosát, Münchennt, s *Károly Albert*, ki éppen egy nappal előbb koronáztatta magát Frankfurtban császárnak, ki három hó előtt Bécset és Magyarországot akarta elfoglalni: országtalan földönfutóvá lett.” (32)

Ugyanígy mellékes a tankönyvíró számára, hogy Mária Terézia ugyan Magyarország királynője lehetett, ám császárnője soha. Sőt, ha nagyon pontosak akarunk lenni, akkor a magyar rendek nem királynőjüknek, hanem a magyar alkotmány szerint fiúsítva, rex-nek, tehát királyuknak tekintették Mária Teréziát. Először férje, *I. Lotharingiai Ferenc* (aki után ezentúl a dinasztia hivatalos neve Habsburg-Lotharing ház), majd halála után legidősebb fia, *II. József* lett a császár. Ahogy mindezekről nem ír a tankönyv, úgy feledkezik meg *II. József* király fontosabb felvilágosult abszolutista rendeleteiről. Igaz, említést tesz a türelmi rendeletről és a jobbágyokat érintő rendelkezésekről, ám a diák nem tudhatja meg ebből, hogy Ausztriában már *Napoleon* híres törvénykönyve, a *Code Civile* előtt, 1783 óta létezett a polgári esküvő. Ugyanígy megfeledkezik a tankönyvíró *II. József* kolostorokat bezárató és a temetést általánosító rendeletéről is. Ennek hatására Ausztriában 2163 kolostorból mindössze 359 maradt, a többi állami birtok lett. Épp ezen rendelkezés megakadályozására utazott 1782 márciusában *VI. Pius pápa* Bécsbe, ám ez a fordított Canossa-járás nem járt sikerrel, s *II. József* nem vonta vissza rendeleteit. (33)

Mindezekről nem ír sem a fent bemutatott második osztályos, sem pedig a harmadikos gimnáziumi tankönyv (34), mi több, a harmadikos tananyag fejest ugrik az amerikai és a francia forradalom eseményeibe. Napóleon felemelkedését és bukását három oldalon le tudja a szerző, teljesen megfélekezve ezek nagyszerűségéről és fontosságáról, valamint következményeiről. Egy mondatban felsorolja az austerlitzit, a jénait és a wagrami ütközetet, de a magyarok tízezreinek a hét koalíciós háborúban való részvételéről, a magyar hadvezérek jelentős szerepéről, ezen események következményeiről, például a német fejedelemségek rajnai szövetségéről, vagy Napóleon beszállásolásáról Schönbrunn kastélyába, sőt Győr városában, egy szó sem esik. Pedig fontos lenne azt is megemlíteni, hogy II. Ferenc német-római császár 1806-ban lemondott a valóságban már nem létező birodalmáról és I. Ferenc néven szentül Ausztria császáranak vallotta magát. Ezen címet már 1804. augusztus 11-én felvette, így biztosítva a „császári rang” továbbélését, igaz, most már a Monarchián belül. (35)

A magyar tankönyv, sajnos, ugyanígy megfélekez az osztrákok, pontosabban a tiroliak leghíresebb szabadságharcosáról, *Andreas Hoferről*, egy fogadós fiáról. Ő kis csapatával egyedül szegült ellen Napóleon azon törekvésének, hogy Tirolt Bajorországhoz csatolják. Természetesen a császári udvar támogatta Hofer törekvéseit, sőt Hoferből Tirol ideiglenes kormányfője és az itt állomásozó haderő parancsnoka lett. Így vonult be 1809-ben Innsbruckba. Azonban a császára cserbenhagyta, Schönbrunnban békét kötött a franciákkal, s Tirolt Bajorországnak engedte át. Így felsőbb utasításra Hofer kénytelen volt feloszlani kormányát. Azonban egy fanatikus pap hamisnak nyilvánította a békéről szóló híreket, rávette Hofert a harc folytatására, mely végül kudarcba fulladt. Mantua erődítményében rövid életét golyó által végezte be. (36)

Ugyancsak kifogásolható, hogy az 1814–15-ös Bécsi Konferenciát és hatásait – az európai rendezést – alig mutatja be a tankönyv. Sőt, majdnem megfélekez az elvek kidolgozójáról, az osztrák kancellárról. Mindössze a fejezet utolsó oldalán, egy sorban találunk említést róla: „A rendszer fő irányítója *Klemens Lothar von Metternich* herceg (1773–1859) osztrák kancellár volt.” (37) És elvárják, hogy ebből az egyetlen mondatból, valamint a Bécsi Konferencia és a Szent Szövetség rövid ismertetéséből a diák megismerje azt a világnézetet, mely egészen 1848-ig Ausztriában és a vele összekötött Magyarországon uralkodó volt. Igaz, azt közli a tankönyv, hogy „a dinasztikus kormányzás alapelve a fennálló viszonyok megtartása volt”, és hogy „a birodalom vezetői képtelenek voltak reformokra” (38), de hogy kik voltak ezek a személyek, az ebből a szövegből nem derül ki. Az a tény, hogy I. Ferenc császár halála után, 1835-től kezdődően a kormányzási feladatokat „a titkos államkonferencia” (Geheime Staatskonferenz) kivette I. Ferdinánd kezéből, s hogy ennek a vezető testületnek kik voltak a tagjai, mik voltak céljai stb., nem derül ki egy, a gimnázium 3. osztálya számára készült tankönyvből. Amit még azal sem lehet magyarázni, hogy kevésbé fontos eseményről van szó, hiszen ez a testület döntött nemcsak Ausztria, hanem Magyarország sorsának alakulásáról is.

Hasonló a véleményem az 1848-as eseményekkel kapcsolatban is. A magyar forradalom és szabadságharc természetesen kiemelt helyet kap a tankönyvben, ám a bécsi, pontosabban az ausztriai megmozdulások, valamint az itáliai egyesítő törekvések teljes mértékben kiszorulnak a könyvből. Azt pedig minden gimnazista tudja, hogy „március 13-án Bécsben kitört a forradalom. Elsöpörte Metternich kormányzatát, s ezzel kiszélesítette a magyar liberális politika mozgásterét.” Arról nem esik szó a tankönyvben, hogy a tehetetlen udvar mellett az eddig teljesen mellőzött I. (V.) Ferdinánd megőrizte nyugalmát, hogy minden további nélkül kész volt a felkelők követeléseit fontolóra venni és amennyire csak lehet, azokat teljesíteni. Metternich herceg azonban utolsó tetteként ezt is megakadályozta. Ezután a nép nyomására elbocsátották őt, és Angliába menekült. Nem esik szó a diákok által létrehozott „Akadémiai Légióról” sem, azaz arról, hogy az összes kormányzati szervet átalakították, s megszűnt a „titkos államkonferencia”, melynek helyébe

az „ideiglenes államminisztérium” (provisorisches Staatsministerium) lépett, ahol azonban a forradalmárok nem kaptak helyet. Ezzel szemben felállították a „biztonsági bizottságot” (Sicherheitsausschuß), melyet ellenkormányának is tekinthetünk, és melynek vezetője *dr. Adolf Fischhof* lett. (39) Úgy vélem, legalább annyival megtisztelhetnék azt a népet, amellyel sorsunk évszázadokon át össze volt kötve, hogy ismerjük az 1848-as bécsi forradalmának történetét, még ha az az október 30-i schwechati összecsapás után, a magyar segítségnyújtás visszaverése következtében el is bukott. Ausztriai gimnáziumi éveim során azt tapasztaltam, hogy a bécsiek azt tudják a mi 1848–49-ünkről, ki volt Kosuth. Hát mi akkor legalább *dr. Fischhof* nevét jegyezzük meg, aki egyébként egy óbudai orvoscsalád sarja volt.

Ugyanígy hiányzik a magyar tankönyvekből egy következő érdekes és fontos kuriózum is. Nyugodt szívvel állíthatom, hogy egyes kuriózumokból többet lehetne megtudni egy nép, egy ország, egy város történelméről, mint a minden kétséget kizáróan fontos évszámokból. Nos, 1853. február 8-án egy bizonyos *Libényi János* nevű szabósegéd megpróbálta leszúrni a déli sétányát tartó császárt, *I. Ferenc Józsefet*. A penge azonban a fészes egyenruha magasított keménygallérján megcsúszott, és csak a császár tarkóját sérthette meg. Az ifjú császár szárnysegéde, valamint egy arra járó hentes leteperték és elfogták a támadót. Ezen a helyen épült fel, Isten dicsőítésére, hálaadás céljából a *Votivkirche*, mely mindenképp Bécs egyik legkülönösebb, ám egyidejűleg legszebb temploma. Sajnos, ez az érdekes eset sehol sem található meg a tankönyvben. (40)

Azt minden diák megtudhatja, sőt köteles megtanulni, hogy a magyar Szociáldemokrata Pártot 1890-ben alapították, ám az már ismeretlen a tanulók előtt, hogy az osztrák testvérpárt tizenhat évvel idősebb nála, azt az osztrák hatóságok tiltása miatt magyar területen *Lajtszentmiklóson* (ma *Neudorf*) alapították. Sajnos, a legnagyobb osztrák szociáldemokrata egyéniség *Victor Adler* – nevét sem sokan ismerik idehaza. *Adlerrel* egyidejűleg hozta létre *dr. Karl Lueger*, a későbbi bécsi polgármester, a Keresztényszociális Pártot. *Lueger* egyike a legnagyobb bécsi polgármestereknek. Igaz, antiszemita kijelentései és magyarellenessége nem tették őt népszerűvé *Ferenc József* szemében, ám a bécsi polgárság érdekében foganatosított újításai annál inkább. Az ő nevéhez fűződik az elektromos áram, valamint a földgáz bevezetése, a csatorna- és ivóvízhálózat megteremtése. (41) Ennek az alig öt sornak, mely oly sokat elmond Bécs és Ausztria századfordulói helyzetéről, mindenképpen bele kellene férnie egy tankönyv kereteibe, főleg ha figyelembe vesszük, hogy ugyanezek az adatok megtalálhatók a német testvérpártokkal kapcsolatban. Ugyanígy annak a ténynek sem szabadna kimaradnia belőle, hogy 1905-ben *Ferenc József* császár-király Ausztriában bevezette az általános, egyenlő, titkos választójogot, ezáltal a birodalom nyugati része a császár által vezetett parlamentáris berendezkedéssé alakult át. (42)

Sajnos, a negyedik tankönyv (43) is ugyanolyan egyoldalú, mint az előző három. Igaz, hosszasan beszámol Magyarország helyzetéről az I. világháborúban és az utána következő években, ám Ausztriáról semmit sem ír. Például, hogy a fent említett pártalapító, *Victor Adler* fia, *Friedrich Adler* különös módon tiltakozott a háború ellen: lelőtte a hadikabinett miniszterelnökét, *Karl Stügg* grófot. Ezzel elérte céljának egy részét, ugyanis az eset felkeltette *Ferenc József* érdeklődését is, aki immáron kész volt a háború mielőbbi befejezésére. Ebben azonban 1916. november 23-i halála megakadályozta őt. Mint ismeretes, tervét magáévá tette *I. (IV.) Károly* császár-király is, ám a jól ismert okok miatt neki sem sikerült a különbéke megkötése. (44)

„A maradék Ausztriával kötött egyezmény a területi veszteségek mellett (Bukovina Romániának, a délszláv területek Jugoszláviának, Galícia Lengyelországnak, Trieszt és Dél-Tirol Olaszországnak) a Németországgal való egyesülés tilalmát is tartalmazta.” (45) Ez minden, ami Ausztria I. világháború utáni sorsáról ez utóbbi tankönyvben megtalálható. Hogy 1918. november 12-én kikiáltották a német-osztrák köztársaságot (Republik Deutsch-Österreich), hogy a császár már előtte elhagyni kényszerült az országot és

Svájcba távozott, hogy mint Kelet-Magyarországra a román, úgy Karintiába a délszláv, Tirolba pedig az olasz hadsereg vonult be, és csak nyugati kényszerre távozott, s ez a Karintia csak népszavazás után maradt Ausztria része, mindez – úgy tűnik – nem érdekes a magyar tankönyv számára, pedig olyan országról van szó, mely több ezer kilométer távolságban található, „valahol a világban”, melynek sorsához nekünk, magyaroknak, az égvilágon semmi közünk.

Elképzelhető, hogy a gimnáziumi oktatásban ezek a kérdések nem lényegesek. Ám a diák, sajnos, az egyetemi felvételi kérdésekre sem tud válaszolni, ugyanis a tankönyv nem foglalkozik az osztrák politikai életet a húszas években meghatározó két jelenséggel, a Heimwehrrel és a Schutzbunddal. Pedig e két mozgalomról szóló kérdéssel magam is találkoztam korábbi felvételi feladatoknál. A Heimwehrt egy hosszú, az európai fasiszta pártokat felsoroló mondatban mégcsak meg lehet találni, de szerepéről, a Schutzbund elleni harcáról a tanuló a tankönyvből semmit sem tud meg. (46) Sőt, e két erő összecsapása miatti polgárháborús helyzetéről, az igazságügyi palota (Justizpalast) 1927. július 15-i felgyújtásáról, a Schutzbund betiltásáról, az „austro-fasiszta” Dollfuss-kormányzatról, az 1934-es nemzetiszocialista puccskísérletről (Dollfuss meggyilkolása), a Schuschnigg-kormány Hitlerrel szembeni nehéz helyzetéről sem ír a tankönyv. Azaz, majdnem semmit sem ír. Mert annyit mégis, hogy „a tengelymegállapodás révén Hitler szabad kezet kapott Mussolinittól Ausztriának a Német Birodalomhoz való csatolására, az Anschlusra. 1936 júliusában Kurt Schuschnigg osztrák kancellár egyezményt kötött Hitlerrel. A kényszerű megállapodás lehetővé tette a németek számára, hogy fokozatosan kiterjesszék befolyásukat Ausztriára. 1938 márciusában Hitler bevonult Bécsbe. Az osztrák állam megszűnt, Ausztria a Német Birodalom részévé vált.” (47) Ám az „Ostmark” történetéről, a II. világháborúban játszott szerepéről, szenvedéseiről, sőt ellenállásáról és végül felszabadításáról már valóban nem olvashatunk a szóban forgó tankönyvben. Pedig fontos lenne tudni, hogy míg Budapestet majdnem két hónapig vívták meg a szovjet csapatok, Bécsét 1945. április 5-e és 13-a között teljesen elfoglalták, köszönhetően a Vörös Hadsereggel kapcsolatba lépő osztrák tisztek és a lakosság erőteljes segítségének. (48)

A legfájdalmasabb talán az, hogy a tankönyv egyetlen egy betűt sem ír Ausztria modernkori történelméről, ezen belül is leginkább a II. világháború utáni helyzetéről. Ugyanis Ausztriát a négy nagy hatalom együttesen szállta meg, ám 1945 áprilisában azonnal újjáalakultak a pártok és dr. Karl Renner vezetése alatt szovjet ösztönzésre felállítottak egy ideiglenes közös kormányt, amely ellen kezdetben a nyugati hatalmak tiltakoztak. Tíz évvel később azonban, 1955. május 15-én Molotov szovjet, John Foster Dulles amerikai, Harold Macmillan angol, Antoine Pinay francia és Leopold Figl osztrák külügyminiszter aláírta az Ausztria felszabadulásáról és az idegen csapatok kivonásáról szóló egyezményt, az ún. államszerződést (Staatsvertrag), bár ennek az volt az ára, hogy Ausztria kimondta az örökös semlegességét. (49)

Mindezek után véleményem érthetően lesújtó. A magyar tankönyvek összességében nagyon keveset tartalmaznak az osztrák történelem fontos eseményeivel kapcsolatban, ezekről nem mondható el az, amit az osztrák történelemkönyvekről írtam: „...az osztrák tanítási rendszerben a történelemoktatás során néhány helyen pontosan és részletesen bemutatják Magyarország történelmét, főként mint portyázó ősmagyarokat, mint államalapítókat, mint függetlenségünket védelmezőket, és ezáltal a Habsburg-hatalommal szembekeverülőket, néhányszor mint olyan társnemzetet, amelyik nélkül a történelem nem úgy alakult volna, ahogy az megtörtént.” (50) Sajnos, mindez a magyar tankönyvekről nem mondható el. A magyar diák nem ismeri Ausztria megalapításának és létrejöttének körülményeit, nem ismeri a Babenberg hercegek korát. Mindössze azt a kort ismerheti, amikor a két országnak közös uralkodói voltak. Ám itt is csak az uralkodókat és nem az általuk kormányzott népet és nemzetet. Ugyanígy hiányos tankönyveinkben az Ausztria mindenkori történetéről kialakított kép. Igaz, hogy az osztrák tankönyvek sem mentesek

a hasonló jellegű hiányosságoktól, ám szerintem a magyar könyvekben fellelhető hiányosságok sokkal súlyosabbak. Az a kérdés, hogy mi ennek a magyarázata, részemről nem válaszolható meg. Erre a tankönyvíróknak, a felelős szerkesztőknek és a kiadóknak kell(ene) választ keresniük.

Jegyzet

- (1) Gyapay Gábor–Ritoók Zsigmond: *Történelem I.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.
- (2) Uo., 194. p.
- (3) Uo., 253. p.
- (4) Vajda, Stephan: *Felix Austria. Eine Geschichte Österreichs.* Verlag Carl Ueberreuter, Wien–Heidelberg, 1980, 41. p.
- (5) Uo., 43. p.
- (6) Uo., 48–50. p.
- (7) Uo., 60. p.
- (8) Uo., 65. p.
- (9) Uo., 70. p.
- (10) Uo., 77. p.
- (11) Ujvári Pál: *Történelem II.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.
- (12) Jókai Mór: *A magyar nemzet története. I. köt.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1969, 136. p.
- (13) Vajda, Stephan: i. m., 92–94. p.
- (14) Ujvári Pál: i. m., 77. p.
- (15) Vajda, Stephan: i. m., 95–105. p.
- (16) Uo., 105–108. p.
- (17) Ujvári Pál: i. m., 77. p.
- (18) Vajda, Stephan: i. m., 123–129. p.
- (19) Jókai Mór: i. m., 282. p.
- (20) Uo., 291. p.
- (21) Vajda, Stephan: i. m., 63. p.
- (22) Uo., 210. p.
- (23) Ujvári Pál: i. m., 168. p.
- (24) Uo., 187. p.
- (25) Uo., 187. p.
- (26) Uo., 196. p.
- (27) Jókai Mór: i. m., II. köt., 75–76. p.
- (28) Ujvári Pál: i. m., 263. p.
- (29) Uo., 263. p.
- (30) Uo., 241. p.
- (31) Vajda, Stephan: i. m., 345. p.
- (32) Jókai Mór: i. m., II. köt., 314. p.
- (33) Vajda, Stephan: i. m., 398–399. p.
- (34) Ujvári Pál: *Történelem III.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.
- (35) Vajda, Stephan: i. m., 423. p.
- (36) Uo., 431–434. p.
- (37) Ujvári Pál: *Történelem III:* 36. p.
- (38) Uo., 54. p.
- (39) Vajda, Stephan: i. m., 481–500. p.
- (40) Uo., 510. p.
- (41) Uo., 533–536. p.
- (42) Uo., 538. p.
- (43) Benkes Mihály–Borsányi György–Kende János: *Történelem IV.* Cégér Kiadó, Budapest, 1993.
- (44) Vajda, Stephan: i. m., 567–570. p.
- (45) Benkes–Borsányi–Kende: i. m., 30. p.
- (46) Uo., 38. p.
- (47) Uo., 81. p.
- (48) Vajda, Stephan: i. m., 591. p.
- (49) Uo., 593–600. p.
- (50) Zachar Péter: *Magyar történelem osztrák tankönyvekben.* In: Iskolakultúra, 1994. 6. sz., 34. p.

A globális világ

A XX. századi történeti folyamatok összekapcsolódásáról

Amennyiben a huszadik század valóban egyetemes (s ezzel együtt persze az „egész-rész” viszonyából következően a magyar) történeti folyamatait, annak valóságos, nagyívű, globális – a Kárpát-medence felett átívelő, avagy egymást éppen itt metsző, de esetleg azt el is kerülő – történelmi folyamatait (meg)érteni akarjuk, akkor szem előtt kell tartanunk azt, hogy behatárolt és kizárólagos a (Közép)-Európa-centrikus gondolkodásmód.

A kisállami kiindulóponttal, megközelítéssel, érdekvizonyokkal nem írhatjuk le sem századunk első évtizedeit, benne a két világháborút, sem szerteágazó, minden kontinenst – eltérő módon – érintő következményeit, sem a hidegháború Földünk egészét megosztani képes fél évszázadát, valamint a következő XXI. évszázad (már az 1990-es években formálódó) első évtizedeinek Európát magába foglaló, de azon túl is mutató fő trendjeit.

Hatalmi súlyponteltolódás az Atlantikumról a Pacifikumra

„Elnök Úr! Az idők őszinteséget parancsolnak. A Fülöp-szigetek örökre a miénk. A terület az Egyesült Államokhoz tartozik ... közvetlenül a Fülöp-szigetek küszöbén ott kezdődnek Kína korlátlan piacai. Egyikről sem mondunk le ... Nem hagyjuk veszni keleti lehetőségeinket ... hálát adunk a mindenható Istennek, hogy mint választott népét, bennünket jelölt ki arra, hogy ezentúl vezető szerepet játsszunk a világ újjáépítésében ... Ezentúl főképp Ázsia felé kell irányítanunk figyelmünket. A Csendes-óceán a mi óceánunk ... Hol találunk fogyasztókat árufeleslegünk számára? Erre a kérdésre a földrajz ad feleletet. Kína természetes vevőnk. Közelebb van hozzánk, mint Angliához, Németországhoz vagy Oroszországhoz, a jelen és a jövő kereskedelmi hatalmaikhoz ... A Fülöp-szigetek támpontot ad nekünk az egész Kelet kapujában ... És ez az óceán a jövő kereskedelmének óceánja. A jövő legtöbb háborúja kereskedelmi összeütközés lesz. Az a hatalom tehát, amely uralkodik a Csendes-óceán felett, éppen ezért az egész világ felett uralkodni fog.” (1)

E nevezetes memorandum néhány fontosabb gondolatát *Albert J. Beveridge* (1862–1927) szenátor fogalmazta meg 1900. január 9-én. Az időpont és a benne foglalt törekvések, a „Manifest destiny”, az „American Century” jegyében olyan távlati kihatású, történelmi jelentőségű eseményekkel kapcsolatosak, mint az 1898-as spanyol-amerikai háború, az 1899-ben Kína kapcsán megfogalmazott „open door” doktrínája, (a „nyitott kapuk” elve), s 1903-ban a Kolumbiától a „furkósbotpolitika” és a „dollárdiplomácia” egyidejű alkalmazásával elszakított Panama állam amerikai segítséggel történt létrehozása, majd a csatornaépítési munkálatok elkezdése. Nem utolsósorban a Panama-csatorna megépítése (már nem kellett a távoli Magellán-szorost igénybe venni!), majd 1914 augusztusában átadása, s az ázsiai szárazföld (Kína), s a Japán közelében lévő Fülöp-szigetek megszerzése, a pearl-harbour-i flottabázis kiépítése tették az USA-t már akkoriban is, de főleg perspektívikusan a Csendes-óceánon és a Távol-Keleten érdekelt világhatalommá. (2)

Beveridge szenátor tervei, álmai megvalósításáért az Egyesült Államok mindmáig egyik leginkább tisztelt elnöke, *Theodor Roosevelt* (1901–1909) tett igen sokat és maradandót.

Az elnökre nagy hatást gyakorolt – az amerikai geopolitika atyjának tekinthető – *Alfred T. Mahan*, a Newport-i Haditengerészeti Főiskola tanára, akinek 1890-ben megjelent műve, „*Influence of Sea Power upon History*” kötelező olvasmány volt *II. Vilmos* haditengerészeténél, a Royal Navynél, de a japán császári flottánál is. Mahan és Roosevelt szoros baráti kapcsolata is hozzájárult ahhoz, hogy Roosevelt elkötelezett híve lett a nagy haditengerészeti erő kiépítésének, a navalizmusnak, a „csatorna-doktrínának”. Számára a Monroe-doktrína jegyében a közép-amerikai földszorosot átmetsző csatorna „... egyedül és kizárólag az Amerikai Egyesült Államok eleve elrendelt nagyhatalmi szerepének létfontosságú előfeltétele volt. Hazája két óceán fölötti uralmáról álmodott, s álmában e két óceán összekötő csatornát majd hazája építi meg, birtokolja, tartja üzemben, ellenőrzi és teszi erődtémmé. A csatornát az amerikai tengeri hatalomhoz vezető első lépésnek tekintette.” (3)

Roosevelt tisztában volt Beveridge véleményével, miszerint a Fülöp-szigetek birtoklása a spanyol–amerikai háború minden egyéb következményénél erőteljesebben befolyásolja majd Amerika jövőjét. Mint mondotta: „Az az óhajom, hogy az Egyesült Államok a Csendes-óceán partjain a legfőbb hatalom legyen ... Nem kupo-roghatunk határainkon belül és nem tekinthetjük magunkat jómódú kalmárok pusztá gyülekezetének, amelyet nem érdekel, mi történik a nagyvilágban ... ha meg akarjuk állni helyünket a tengeri és kereskedelmi uralomért folyó küzdelemben, föl kell építenünk a határainkon túli hatalmunkat. Meg kell építenünk a földszoroson a csatornát és meg kell szereznünk azokat a támaszpontokat, amelyek jóvoltából szavunk lesz a keleti és a nyugati óceán sorsának meghatározásában”. (4)

Az, hogy az I. világháború után a csendes-óceáni érdekek milyen jelentőségűek lettek a Brit Birodalom, de különösen a Csendes-óceán mentén elterülő domíniumok számára, jól tükrözte a Dél-Afriai Unió fődelegátusának, *Smuts*nak 1921 nyarán elhangzott beszéde, melyet az 1921-es washingtoni konferencia előtt tartott birodalmi konferencián mondott el. „Még mindig hajlunk arra, hogy az európai helyzetet tekintsük a legfontosabb problémának ... Ez most már nem így van ... Nem kétséges, hogy a fő színhely Európából a Távol-Keletre és a Csendes-óceánra tolódott át. Véleményem szerint a legközelebbi ötven évben, vagy még tovább, a csendes-óceáni problémák lesznek a legfontosabb nemzetközi problémák.” (5)

A félévezredes euro-atlanti korszak súlyvesztése?

Beveridge szenátor közel száz éve elhangzott jóslata a Csendes-óceánról, a „jövő kereskedelmének óceánjáról” a XX. század évtizedei összetett világgazdasági folyamatainak, s drámai fegyveres küzdelmeinek eredményeként, úgy tűnik, valósággá vált. Sőt, amennyiben az utóbbi negyedszázad trendjei az eddigi irányokat követik, akkor a XXI. század első évtizedében a világgazdasági erőforrások, dinamizmusok fő színtere egyértelműen a hatalmas pacifikus medence lesz. Földünk 510 millió km² felszínéből a Csendes-óceán 161,7 millió km²-t, az Indiai-óceán pedig 73,4 millió km²-t tesz ki: véget ér(het) a világtörténelem, s a világgazdaság atlanti, Európa-centrikus *Vasco da Gama*, illetve *Kolumbusz* nevével fémjelzett korszaka. (6) Amikor a portugál hajósok megfajították a monszon-szelek titkát, s először hatoltak be az Indiai-óceánra, majd a spanyolok rájöttek a passzát-szelek rejtélyére, s eljutottak az Újvilágba, ettől kezdve a 81,6 millió km²-nyi Atlanti-óceán, az atlantizmus évszázadai következtek. E térség úgy tűnik éppen a hidegháború fél évszázada alatt a NATO-val, az Észak-Atlanti Szerződéssel érte el gazdasági és politikai csúcspontját, sokrétűen összekapcsolva a Ráktérítőtől Északra fekvő atlanti terület két oldalát, Észak-Amerikát és Nyugat-Európát. (7)

Vajon igaza lesz-e *Csou En-laj*-nak még az 1960-as évek elején mondott jóvendülésének, miszerint a Kelet és a Nyugat párvialalában a Kelet túlszárnyalja a Nyugatot, s „a világ gravitációs központja ismét visszakerül Keletre.” (8) Úgy tűnik – s erre utalt a volt kínai miniszterelnök – hogy az emberi civilizáció fejlődésének fő színtereiben évezredek távlatában valóban nyomon követhető az a tendencia, hogy egy Keletről Nyugatra történő elmozdulás ment végbe a „gravitációs központoknál”: kezdve a keleti folyammenti kultúráktól (a Jangcétól a Nílusig), a görög, a római, (levantei-mediterrán), a Hanza (bal-

ti) gazdasági erőterektől a nyugat-európai (atlanti) erővekig. Nyugat-Európának a 15. század végétől egyre erőteljesebb népességelesleg-kirajzása Amerikától Ausztráliáig a XIX. század végére lehetővé tette az Újvilág északi részén, különösen az Egyesült Államok keleti partvidékén egy új (ipari) gravitációs központ kifejlődését. (9)

A XIX. század közepétől kezdődően az Egyesült Államokon belül növekvő ütemben a nyugati-csendes-óceáni partvidék került előtérbe (kaliforniai aranyláz), amit a XX. század elején az USA negyedik szárazföldi határának, azaz a Panama-csatorna övezetnek a megszerzése elősegített. Az Egyesült Államok történetében, de az egész világtörténelemben is fordulatot jelentő 1941-es év (az izoláció-semlegesség feladása) már a pacifikus kihívással, a japán-amerikai háborúval állt szoros összefüggésben. Az USA nyugati partvidékének megerősödése, következésképp a keleti part relatív szerepcsökkenése a későbbiek során összefüggésbe került a II. világháború alatti csendes-óceáni küzdelmekkel, majd a koreai, s a vietnami háborúval.

Roosevelt stratégiai prioritása

A XX. század során a két óceán közé ékelt Egyesült Államokban, mint észak-amerikai kontinentális szigeten, a kritikus történelmi periódusokban mindig kiéleződött, s a külpolitikai viták homlokterében állt a tradicionális irányzatok, az izolacionalista és az intervencionista áramlatok, az atlanti (Európát előtérbe helyező) és a pacifikus (Ázsiait preferáló) orientáció hívei közti küzdelem. (10)

A második világháborúban a kétfrontos (atlanti és pacifikus) háborút vívó Egyesült Államok számos érzelmi, de még inkább racionális, hatalmpolitikai, geopolitikai (balance of power) megfontolás alapján az Atlantikumot tartotta elsődleges fontosságúnak, s így a náci Németországot a veszélyesebb ellenfélnek. A számos ok mellett, amiért Németország expanzióját hónapokkal az 1941. decemberi japán támadás előtt veszélyesebbnek, s első számú ellenfélnek ítélte, fontos az volt, hogy a német terjeszkedés a világ gazdaság és a világpolitika akkori fő színpadát, az atlanti centrumot olvasztotta magába, létrehozva a termelőerők és a tudományos tehetség óriási koncentrációját, míg a XX. század első felének japán hódításai a glóbusz pacifikus periferiáját foglalták magukba. A japán és a német terjeszkedés között tehát minőségi különbség volt. Amikor Hitler erőszakkal „egyesítette” Európát, akkor Ausztria, Franciaország, a Benelux Államok, Skandinávia révén a világ legfejlettebb urbánus-ipari térségére tette rá a kezét, míg a japán hódítás a 30-as évektől ugyan kétségkívül a potenciálisan igen gazdag területeket kívánta a maga kontrollja alá vonni, de ezen óriási ázsiai-pacifikus térségek mégiscsak döntően elmaradt falusi, „agrár” szinten állottak. A német hódítás egyúttal azt is jelentette, hogy a kontinentális Németország Európa atlanti-mediterrán tengerpartjainak, következésképp kikötőinek és hajóépítő kapacitásának, a vén kontinens hagyományos tengeri népeinek alávétése birtokában, s ha erre elegendő idő áll rendelkezésre reális eséllyel törekedhetett volna a szuperhatalmi (kontinentális+tengeri+légi nagyhatalmi) státusz elérésére: következésképp igazán veszélyes kihívó félként jelentkezhetett az Atlanti-óceán medencéjében a már akkoriban világ gazdasági vezetőhatalom, az Egyesült Államok ellen. A Latin-Amerika feletti hegemoniát, a Monroe-elvet is inkább Németország kérdőjelezhetette meg, mintsem az egyébként is földrajzilag jóval távolabb fekvő Japán. (11)

A „Germany First” roosevelti stratégiai prioritással akkoriban sokan nem értettek egyet, közéjük tartozott a „Távol-Kelet Eisenhowerja”, *MacArthur tábornok* is, aki 1944-ben úgy nyilatkozott, hogy „...Európa haldokló világ. Elkopott és lezüllött ... A történelem menete az elkövetkező tízezer évre a Csendes-óceánt övező országokban dől el, az ott élő sok millió ember dönti el.” (12) Ehhez *John Lukacs* annyit fűz hozzá, hogy „a látomás mélyén ott vibrál az ősrégi amerikai tendencia, hogy tekintetünk mindig a Távol-Nyugatot fürkésze, és lépteink szintén odairányuljanak, az a meggyőződés, hogy Amerika sorsa a Csendes-óceán térségével, a Távol-Nyugattal van összekötve, nem Európával. Roosevelt

és Churchill visszazórította ezt az irányzatot egy időre.” (13) Elsősorban az USA döntése határozta meg a háború befejezésének kronológiáját: az első ütem Németország kapitulációja, majd a második Japán, bár Washington formálisan Tokió miatt lett hadviselő fél.

A hidegháború mintegy fél évszázada alatt Washington, mely a nyugati félteke-politikát a globalizmussal, az izolacionizmussal az intervencionizmussal váltotta fel, alapvetően Nyugat-Európa mellett kötelezte el magát (Marshall-terv, NATO), ugyanakkor az Egyesült Államok tartós, s a Marshall-tervénél lényegesen költségesebb háborús elkötelezettségei, jelentős valamint emberveszteségei mégis Ázsiában voltak: a koreai, a vietnami-indokínai háborúban, az afganisztáni oroszellenes erők támogatásában. Az utóbbi évtizedekben Ázsia, illetve a Pacifikum fontossága (gondoljunk az itteni amerikai sikerekre és kudarcokra, az USA-Japán szövetségre, illetve a Vietnam-szindrómára) meglehetősen markánsan jelent meg. (14)

A bipolaritás helyébe tripoláris világrend?

1989 után a legújabbkori „Róma és Karthago”, a Kelet-Nyugat bipolaris küzdelmeinek lezárultával kétségkívül egy új világtérkép, a XXI. század kontinenseket átfogó, a tér és idő még további összezsugorodásából következően valóban globális koordináta-rendszere szerkesztődik. Új feszültségfűvek, ellenségek mentén új szövetségek és ellenszövetségek is létrejöhetnek. A formálódó új világrend alternatívái között szerepel a Pax Americana mellett egy tripoláris rend lehetősége is: Nyugat-Európa (a szovjet blokk szétesése után) Közép-kelet-európai „holdudvarával”, az USA-Kanada-Mexikó „hármass” (NAFTA) s a Japán „legyező” mentén egy ázsiai erőter, netán egy Tokió-Peking ázsiai tengely. (15) A Moszkva-Washington antagonizmus, a Nagy Rivalizálás befejeztével az USA (és a Nyugat) ellenségek nélkül maradt: a korábbi barátok-szövetségesek riválisok-ellenfelek lettek/lehetnek, s fordítva is. Megváltoztak az interkapitalista viszonyok is. A hidegháborút jellemző domináns centripetális tendenciák helyett, a hatalmi vákuum mentén a centrifugális erők erősödtek fel. (16)

Ebben az ezredforduló előtti útelágazásban az Egyesült Államokban ismét kiéleződtek a hagyományos, a külpolitikai irányokat érintő viták, akárcsak 1914–20, 1939–47 között: vajon mi kapjon prioritást az USA számára a XX. század végén, a XXI. század elején: Ázsia (a Pacifikum, esetleg Észak-és Dél-Amerika) vagy Európa (az Atlantikum)? A kedvezőtlen gazdasági, kereskedelmi – gyakran sokkoló – adatok mindenesetre számos amerikai elemzőt, politikai döntéshozót elgondolkodtatnak. (17) Az USA nyugati partvidéke már a 80-as évek idején a húzó ágazatok fő színterévé vált (Szilícium-völgy). Reagan volt az első elnök, aki Nyugatról, Kaliforniából jött, s a fiatalabb amerikai generációkat is már kevésbé kötötte elődeik atlanti túlparti származása. Ennél is többet jelez azonban az, hogy 1980-ban volt az első olyan év, amikor az USA külkereskedelmi forgalmában Ázsia és a pacifikus térség meghaladta az európai-atlanti kereskedelmi forgalmat. Az USA külkereskedelmi versenyképességét is inkább Japán, mintsem az Európai Közösség kérdőjelezi meg, s ezt jól tükrözik az észak-amerikai sok milliárdos Tokio számlájára írt külkereskedelmi passzívum nyomasztó adatai. (18)

Pax Amerippon?

Vajon beigazolódik-e Beveridge szenátornak egy évszázaddal ezelőtt tett jóváindulása, hogy a Pacifikumban „a jövő legtöbb háborúja kereskedelmi összeütközés lesz”? A történelmi tények mindenesetre azt mutatják, hogy a japán-amerikai ellentétek végigkísérték a XX. század első felét. Igaz, a második felében – a nukleáris sokk után – a szigetország az amerikai atomerő védelme alatt állt, azonban Japánban nem felejtik, hogy a nukleáris korszak beköszönté épp a szigetországhoz kötődött, az „atomkísérlet alanyai” a japánok, az ázsiaiak voltak. Az 1970-es évektől jelentkező kereskedelmi konfliktusok az előrejelzések szerint a XXI. század elejére igen éles rivalizálásba csaphatnak át. A hidegháborút egy hideg béke, egy nem deklarált kereskedelmi háború váltotta fel. Egyes előrejelzések nem tartják kizárt-

nak Tokio és Washington elfordulását egymástól, sőt a konfrontálódást sem. Emlékeznünk kell arra is, hogy az egykori antant szövetségesek között 1922-es washingtoni konferencia előtt és után is igen feszült volt a kapcsolat. A 30-as években pedig szétváltak útjaik, majd ellentéteik Pearl Harbour-ba torkollottak. A japán támadás 50. évfordulóján, 1991 decemberében hiába várta az amerikai kormányzat és törvényhozás Tokio bocsánatkérését. (19)

Minden jel arra mutat, hogy 1989 után egy átmeneti történelmi periódusban vagyunk. A két világháború közti korszakot alapvetően a „már nem” (Nagy-Britannia) és a „még nem” (Egyesült Államok) állapot jellemezte, azaz a Nr. 1. hatalom státusza, a világhatalmi súlyelosztás változóban volt. Egy leszálló és egy felszálló ágban lévő angolszász őr-ségváltásnak lehetett tanúja a világ a XX. század első felében: A Pax Britannica-t a Pax Americana váltotta fel. (20) Az 1980-as évtizedet követő évek magában rejtik annak a lehetőségét is, hogy a hidegháborút püroszi győzelemmel befejező Egyesült Államok az amerikai világpiacon versenyképesség, a dollár erejének relatív hanyatlásával fizeti meg riválisa legyőzését. Az USA „már nem” minden vonatkozásban Nr. 1. hatalom, bár továbbra is reálitás a Pax Americana, amelynek hatalma elsősorban a hidegháborúban megteremtett túlságosan is militarizálódott gazdaságán, a „hadászati triádon” nyugszik. Ugyanakkor az előrejelzések szerint a XXI. század 20–30-as éveire a most „még nem” nukleáris hatalom (gazdasági óriás, katonai törpe) Japán lehet a jelenlegi trendek alapján az elsősorban gazdasági világhatalom. (További kérdőjel természetesen, hogy az ugyan-csak gazdasági óriás, katonai törpe egyesített Németország a jövőben milyen szerepet vállal.) Mindenesetre a City, a Wall Street után, a japán pénzügyi központ, a Ginza, illetve a font, a dollár után a yen lehet a XXI. század első felének kulcsvalútája. Tokio leg-alábbis Ázsia és a Pacifikum, de igen nagy valószínűséggel a világgazdaság egészének fő kalmára, a „XXI. század Velencéje” lehet. A Wall Street Journal egy 1991 szeptemberi számának közlése szerint a világ 100 legnagyobb bankjából 29 máris Japáné, Németorszáé 12, míg az Egyesült Államoké csak 9. *Shinrato Ishihara* Japán következő évszázadra szóló világsúlyosságát deklaráló könyve e japán csoda eredményeire épített, s szokatlan magabiztosságával sokkolta az Egyesült Államok vezető köreit. (21)

Globális egymásba fonódások és kölcsönhatások

Századunk elejétől, összefüggésben a gyakran forradalmian új ipari, közlekedési, haditechnikai, hírközlési, folyamatokkal, egyre intenzívebben s globális dimenziókban jelentkeztek egyidejű egymásra hatások, az egymásba ékelődő történelmi-gazdasági folyamatok. A távoli országok, kontinensek tőlük sok ezer kilométerre távol jelentkező eseményekre, kihívásokra reagáltak, lettek kárvallottjai, vagy éppen haszonélvezői Földünk más régióiban zajló fejleményeknek, például háborús cselekményeknek. A példák sokasága közül csupán Japánra utalunk, melynek expanzív lépéseit lényegesen megkönnyítette Németország kétszeri hegemónisztikus kísérlete Európában, az Óvilág nyugati részén. Az I. világháborúban a szuperhatalmi státuszra törő Németországot csak egy – az USA-t, Japánt s a csendes-óceáni brit dominiumokat is magába foglaló – vilá koalíció tudta térdre kényszeríteni, és 1939–1945 között az Euro-Afrikában tervezgető Harmadik Birodalmat is csak egy globális ad hoc koalíció ereje volt képes harapófogóra szorítani és legyőzni. (22)

Az első világháborút lényegében nemcsak egy euro-atlanti (mediterrán), hanem egy pacifikus-ázsiai dimenziójú békerendszer is – a kettős, egymásbafonódó Versailles-Washington (de jure) békerend – volt hivatva lezárni. A II. világháború utáni de facto (alapvető békeszerződéseket nélkülöző) hidegháborús rendet, status quot egy, minden kontinenst átfogó globális hatalmi struktúra rendszer, a hatalmi súly-ellensúly, a szövetség–ellenszövetség hatalmi szerkezete, a globális „balance of power” (NATO-CENTO-SEATO kontra Varsói Szerződés, illetve Moszkva-Peking tengely), „dualista”-bipoláris világ rendje jellemezte. (23)

A globális egymásbafonódások nyilvánvalóak, bár még kevésbé markánsak a versailles-i rendszer esetében. A párizsi békék Európa-centrikusnak tűnnek, de ha jól megnéz-

zük a konkrét szerződések előírásait, például a Németországot sújtó paragrafusokat, akkor láthatjuk, hogy pl. a 179. paragrafus megtiltotta német instruktorok küldését idegen országokba. (Az első világháború előtt, alatt jelentős befolyással rendelkező német katonai missziók tevékenykedtek Dél-Amerika számos országában, Törökországban, Perzsiában stb.). A 170. paragrafus német fegyverek exportjának tilalmát tartalmazta, hiszen például a Krupp-fegyverek számos országban monopolhelyzetben voltak, s elárasztották, a világ országait Chilétől Japánig. A német hadiflotta kikapcsolása pedig éppen a német világhatalmi ambíciók blokkolását célozta. (24) A párizsi békek közé tartozott a sevres-i, majd a lausanne-i béke is, de ezeket olyan hatalmak diktálták, melyek központja ugyan az európai kontinensen volt, de valójában brit és francia imperiumról volt szó. A Közel- és Közép-Kelet politikai térképének a Jordántól az Eufráteszig történő átrajzolása, a Syces-Picot egyezménytől kezdve a san remo-i konferenciáig – különösen London szemében – legalább annyira fontos volt, mint Kelet-Közép-Európa átszerkesztése a Finnöböltől az Adriáig. A mandátumterületek, melyek a nyugat-afrikai Togótól a csendes-óceáni Mariána-szigetekig terjedő ívben formálták át a világ térképét, ugyancsak szerves részét képezték úgymond az európa-centrikus Versailles környéki békeknek. Amikor tehát Londont említjük, akkor a Gibraltári-szorostól a Malacca-szorosig terjedő Brit Birodalomra, Párizs politikájával kapcsolatban pedig az Orantól Beiruton át egészen Saigonig húzódó francia birodalom érdekrendszerére is gondolnunk kell. (25)

(Közép-)Európában hajlamosak vagyunk arra – s ez geopolitikai helyzetünkéből adódóan természetes is – hogy a II. világháború előzményeként elsősorban a versailles-i rendelőjőzará, felbomlására fordítjuk elsődlegesen figyelmünköt (a Rajna-vidék remilitarizálásától az Anshlubig stb.). Kevésbé áll azonban a figyelem központjában az, hogy az I. világháború utáni békerend nyílt megbontása, felrűgása a Távol-Keleten 1931-től Japán részéről kezdődött a mandzsúriai krízis kapcsán. Egyébként is már a 20-as években ezt megelőzte egy, az öthatalmi washingtoni flottaszerződés résztvevői közti kvalitatív tengeri fegyverkezési verseny. A távol-keleti status quo megbontásának következményei azonnal lecsapódtak az európai (az Ázsiában nagyon is érdekelt) nagyhatalmaknál, az európai saktáblán. Mandzsúria 1931-es megtámadása, Tokió kilépése a Népszövetségből, majd 1934-től a washingtoni flottaegyezmények felmondása azt jelentette, hogy az egykori ázsiai antant-szövetséges mezt váltott, s barátból ellenséggé lett. A győztes antant-hatalmak közti formális kooperáció, a status quót garantáló minimális együttműködés ezzel megszűnt. Japán nyíltan revizionista hatalom lett, igaz magára maradvá, s kilépett a versailles-washingtoni rendből. Tokió fait accompli-politikája 1937-ben Kína megtámadásával folytatódott. Az 1931–1936 közötti izoláció áttörésére intenzíven kereste az európai revizionista hatalmakkal a kapcsolatot, mely végül is az 1936-os antikomintern paktumba, és az 1940-es háromhatalmi egyezménybe torkollott.

Ezen Európától oly távoli revíziós események igen óvatossá tették Londont és Párizst (de Washington is). Minden áron meg akarták akadályozni, hogy az ingadozó Olaszország ne kövesse Japán példáját, ne menjen át a másik, Hitler képviselte revizionista oldalra. Részben ez magyarázza az olaszok Etiópia elleni agressziójakor az egykori antant hatalmak felmás-megalkuvó politikáját, másfelől Japán „büntetlensége” mintegy ösztönözte Mussolini-t és Hitlert a japán agressziós modell követésére. A brit birodalom pozícióinak általános megrendülése, az erőteljes, korlátozás nélküli japán fegyverkezés 1934 végétől, 1935-től az egyidejű konfrontálódás reális veszélye a Sárga-tengeren (a japán flottával), a Mediterráneumban (az olasz tengeri erőkkel), és az Északi tengeren (a német admirálisokkal), miközben a palesztin probléma, az ottani 1936-os felkelés jelentős brit erőket vont el, s a létfontosságú olajvezetékeket veszélyeztette a Földközi-tenger partján. Nos, e távoli stratégiai pontok egyidejű fenyegetettsége, e szimultán kihívások és a távoli csendes-óceáni dominumok érdektelensége, London túlfeszítettségi állapota magyarázatot is adnak arra, hogy ami Európa belsejében történt, legyen az a Visztulánál vagy a Dunánál, csak epizód-mel-

lékszintér volt Londonból (de különösen Sydney-ből) nézve. De hogy mi történik a Jordán, a Nílus, a Gangesz, a Jance térségében, s az Egyenlítő közelében fekvő Karolina-szigeteknél, az nagyon is fontos stratégiai kérdéssé vált, s ezért prioritást élvezett. (26)

Az 1938-as müncheni válság idején tehát Londonnak Ausztria ügyéhez hasonló, vagy még veszélyesebb fejleményekre kellett – háborúra felkészületlen helyzetében – egyidejűleg reagálnia! Így a német Condor-légió új bombázási taktikájára Spanyolországban, a japán légiő kínai nagyvárosok elleni tömeges terrorbombázásaira, a palesztin-zsidó feszültség polgárháborús állapotaira Ciszjordániában, *Gandhinak* az egész szubkontinentet mozgásba hozó tevékenységére Indiában, s a Japán hajómérnökök fantasztikus nagyságú és úrméretű csatahajóira, és repülőgépanyahajóira. London e kritikus helyzetében 1937-ben de facto lemondott távol-keleti-kínai pozícióiról s Szingapur erőrendszere kiépítésének meggyorsításával jelezte, hogy érdekszféráját a Malakka-szorosig vonta vissza, viszont az Indiai-óceánt, az indiai szubkontinentst minden áron meg akarta tartani. A London által már Ausztria és Csehszlovákia előtt leírt, cserben hagyott Kína támogatását egyre inkább az USA kezdte átvenni. E távol-keleti fejlemények mindenesetre jól jelezték azt, hogy London sokat bírált megbékéltetési politikája nem csak európai dimenziójú volt (European Appeasement), hanem azt a birodalmi érdekei túlfeszítettségéből adódóan nemzetközi-világ dimenzióban (International World Appeasement) folytatta. Más szavakkal: Japán fait accompli-erőpolitikája Ázsiában lényegesen befolyásolta London európai megbékéltetési politikáját. Mandzsúria és Sanghaj München előjátéka volt, miközben a japán lépések kapóra jöttek a német követeléseknek. Berlin és Tokio 1936-os antikomintern-paktuma mindkét fél számára kiszámítható hatalmpolitikai előnyökkel járt, mellyel „revolverezni” lehetett a status quo hatalmakat. Ausztrália, Új-Zéland jogos félelmei a japán császári haditengerészettől, melynek járőröző hajói a japán kézre került volt német szigetek révén már az Egyenlítőnél gyakorlatoztak, azt eredményezték, hogy a katonailag felkészületlen London a müncheni válság idején Prága megmentése érdekében nem számíthatott távoli domíniumai támogatására (sem): a világméretű Commonwealth belső (pacifikus) erőviszonyai így visszahatottak az atlanti-mediterrán politikára, s ezen belül Kelet-Közép-Európa sorsára is. (27)

A második világháború utáni de facto (forró béke-hideg háború) fél évszázados hidegháborús, bipoláris rendben, a megosztott világban az USA, az Újvilág, a nyugati félteke vezető hatalma ájtött-itt maradt az Óvilágban, előretolt védelmi vonulata a keleti blokk határainál, a vasfüggönynél húzódott. A nyugati félteke szuperhatalma a keleti félteke három kontinensén, Európában, Ázsiában, Afrikában építette ki a keleti blokkal szembeni előretolt pozícióit. Másfelől a bikontinentális szovjet birodalom Európa és Ázsia után az ötvenes évek közepétől befolyáshoz jutott Észak-Afrikában, az arab világban (Egyiptom, Szíria), majd a hetvenes évek második felében Fekete-Afrika országaiban is, ahol létrehozta a szocialista orientációjú országokat, például Angolát. Az Újvilág kellős közepén pedig Kubában (a hatvanas években) és Nicaraguában (a nyolcvanas években) vörös hídfőket épített ki. A nyugati (európai) szövetségi rendszereknek tagja volt a keleti (ázsiai) Törökország, azázsiai központú CENTO-SEATO pedig nyugat-európai és amerikai vezetése alatt állt. A Varsói Szerződéshez, a KGST-hez kötődtek Ázsia, Afrika, Amerika egyes államai is. Az északi félteke két, nyugat-keleti rivalizáló szuperhatalma a Dél országait is bevonta a maga vertikális versengésébe, mely azok kettészakadásával is járt (Észak-és Dél-Korea, Észak- és Dél-Vietnam, kommunista és kapitalista Észak-és Dél-Kína-Tajvan). (28)

Transzkontinentális vasútvonalak, óceánközi csatornák

Az I. világháborút megelőző évek, majd az azt lezáró békerendszerek is mutatják a – különösen az 1945 utáni korszakra jellemző – globális egymásrahatásokat. John Lukacs a századforduló világát elemezve többé-kevésbé joggal írhatta, hogy „politikai értelemben 1900-ig a világ nem volt kerek, *Kopernikusz* ellenére sem”. (29) Számos, a kontinenseken és óceánokon átívelő nagyhatalmi ambíciók, az „inter-és transzkontinentális” erő-

vonalak, titkos vagy nyílt kapcsolatrendszerek, az alkuk, szövetségek arra utaltak, hogy a gazdasági, politikai, katonai szálak egyre sűrűbben ölelik át a földgolyót. A nagy szárazföldi távolságok leküzdése transzkontinentális vasútvonalak révén egyszerűbbé vált, hiszen Pétervár vasúti összeköttetésben állt Vlagyivosztkkal, Porth Arthurral és Alma Atával. A németek az „5 B” stratégiai vasútvonalukkal, és a kiel csatornával, a Balkánt is átszelő „Orient-expresszel” (Bréma-Berlin-Bizánc-Bagdad-Basra) összeköthették az Északi-, illetve Balti-tengert a Perzsa-öböllel, s a Vörös-tengerrel, azaz az Indiai-óceánnal. Ezért is mondhatta II. Vilmos híres 1898-as damaszkuszi beszédében, hogy 300 millió mohamedán barátjának vallja magát. (30)

Az angolok a Szezei-csatorna megszerzésével Liverpoolt Hongkonggal kötötték össze Gibraltáron, Ádenen és Bombayen keresztül. S hogy a németek kijutását a Bagdadi vasúton keresztül megakadályozzák a Perzsa-öbölbe és az Indiai-óceánra, preventív lépésként létrehozták 1898-ban Kuwaitban protektorátusukat. Az Egyesült Államok transzkontinentális vasútvonalai után a Panama-csatornával tengeri úton is összekötötte az Újvilág keleti és nyugati partvidékét, a két nagy óceánt, így például Bostont és a chilei Valparaisot, San Fransiscót és a venezuelai Caracast. A nagyhatalmi politika keretében német katonai tanácsadók képeztek ki a porosz drill jegyében és látták el Krupp-fegyverekkel a japán hadsereget az oroszok ellen, hogy ezáltal az orosz haderők a transzszibériai vasút ellenére egy potenciális keleti és egy már létező nyugati harapófogó szorításába kerüljenek és erők megosztására kényszerüljenek (Mukden). Az angolok az oroszok kínai expanziójával szemben pedig a japán haditengerészetet juttatták a kor akkori színvonalára (Csuzima-szoros), sőt 1902-ben még szövetségi szerződést is kötöttek a japánokkal.

Fő- és mellékszereplők ugyanazon világszínpadon

A világpolitika fő és mellékszínterei (harcmezői), főszereplői és statisztái ugyanazon a világszínpadon helyezkedtek el már a nagy háború előtt is, de különösen 1914–18-ban: mint az antant vagy a központi hatalmak tagjai, támogatói, majd mint győztesek és vesztesek! Világtörténelmi fordulatként Európába első ízben érkeztek tengerentúli, újvilági, első-sorban amerikai, s persze afrikai, ázsiai gyarmati ezredek, de ausztrál, új-zélandi alakulatok is. Wilson pedig – s ez sem akármilyen mérföldkő – az első amerikai személyiség volt, aki elnöki minőségben az Óvilágba látogatott. A versailles-i konferenciákon megjelennek az arab vezetők is – igaz mellékszereplőként –, valamint a japán császár diplomatai is. Igen tarka a kép Genfben is, a Népszövetség plenáris ülésén, ahol szót kapott Gandhi és *Hailé Szelasszié* is. Washingtonban az 1921–22-es értekezleten, bár a tárgyalás témája a Csendes-óceán medencéje volt, jelen voltak az európai országok képviselői, de Japán is, és közvetetten éreztették új hatalmi súlyukat Ausztrália, Dél-Afrika és Új-Zéland. Ambár a Szovjetunió nem vett részt egyik békekonferencián sem, de a Moszkvából irányított kommunista pártok Nyugat-Európától Kínáig, Chilétől Kubáig mindenütt megszerveződtek.

Világháborús tengeri blokádok – világgazdasági következmények

Természetesen a világgazdasági egymásrahatások megemlézése nélkül torzó maradna az egyre szélesedő s újabb és újabb termékekkel bővülő világkereskedelmi panoráma. Elég ha csak a két világháború alatt kölcsönösen alkalmazott tengeri blokádokra utalunk, melyek a békeidők világkereskedelmi (export-import) kapcsolatait zilálták szét, melyből kétségkívül legtöbbet az USA, de Japán is sokat profitált. Az 1917-es orosz forradalmak előfeltételeit lényegesen befolyásolta, hogy Németország mind a Balti-tengeren, mind a török tengerszorosoknál elvágta Oroszország hagyományos életvonalait. Az antant-szállítások kimaradása az orosz birodalom számára „légszomj”-hatást eredményezett, s döntő módon hozzájárult a cári hadsereg moráljának aláásásához. Az Egyesült Államok fő hitelezővé válása, illetve kereskedelmi, pénzügyi térhódítása Latin-Amerikában, de a Brit Birodalom oly részein is mint Kanadában, vagy Ausztráliában szoros összefüggés-

ben állt az U-Boot-háború szerteágazó következményeivel. A protekcionista politikák el-
lenére az 1929-es világgazdasági válság alól egyetlen ország sem tudta kivonni magát,
tovagyűrűző hatásai Argentínától a Baltikumig, Japántól Magyarorszáig terjedtek. (31)

Az új nagyhatalmi rang: légi, atom-, és rakétaszuperhatalom

A közlekedési és hírközlési technikában a XIX. század transzkontinentális vasútvona-
lait, tenger alatti kábeleit a 20-30-as években felváltották a nemzeti, majd transzocéáni-
transzkontinentális léghajó-, illetve repülőjáratok, nemzeteket és földrészeket besugárzó
rádióadások és film(híradók) térhódítása. *Charles Lindberg* 1927-ben a New York–Pá-
rizs „nonstop” 30 órás, 5850 km-es távot elsőként repülte át az Atlanti-óceán felett, *gróf*
Zeppelin léghajói összekötötték Európát, Észak-és Dél-Amerikát, forradalmasítva egyút-
tal a tengerentúli postaszolgálatot is. Az Egyesült Államok mind Dél-Amerikába, mind a
Hawai-Fülöp-szigetekre rendszeres légijáratokat indított. A 20-as években a brit szigete-
ket és Indiát Palesztinán és a Közép-Keleten keresztül már – a hagyományos tengeri
összeköttetés mellett – birodalmi repülőjáratok kötötték össze, s a *Cecil Rhodes* által meg-
gálmódott afrikai „3 C” birodalmi tengelyt is (Cairo-Chartum-Capetown) rendszeres re-
pülőjárat kötötte össze. (32)

A II. világháborúban légihatalmak csaptak össze egymással. Németország és Japán ve-
resége nem utolsó sorban azért következett be, mert a légi uralomért folytatott küzdelem-
ben alulmaradtak. Míg Európában Hitler legyőzése megkövetelte az inváziót, addig Ja-
pán veresége a főszigetek elleni partraszállás nélkül következett be. A sok ezer kilomé-
teres távolság megtételére képes amerikai repülőerődök a korlátlan léghatalom birtokában
repülhettek a japán nagyvárosok fölé, s így került sor az atombomba ledobására is.

A korábbi évszázadokra a szárazföldi hatalmak, illetve tengeri hatalmak rivalizálása a
jellemző. Az I. világháború eredményeként a háború tengeralatti és légi (háterszágot már
nem ismerő) dimenziója jelentkezett, mely egyúttal az új energiaforrás, az olaj jelentősé-
gét olyannyira kiemelte, hogy a „fekete arany” nélkül értelmezhetetlen századunk gazda-
ság-, politika- és hadtörténete. E két, az olajra épülő új hadviselési formát kapcsolta össze
a szárazföldi erővel mind a német, mind a japán vezérkar, s tette lehetővé számukra a vi-
lág-villámháborús hadviselésüket és az Óvilág globális felosztásának tervét. A háromha-
talmi egyezmény, illetve az azt kiegészítő katonai megállapodások az Indiai-óceánon vég-
gighúzódó 70. hosszúsági fok mentén – mintegy a legújabbkori tordesillas-i egyezmény
mintájára- megosztottak egymással a három óvilági kontinentst illetően.

A II. világháború végére a Pax Americana nemcsak az első nukleáris hatalmat szim-
bolizálta, hanem a hatalomnak, az erőnek egy olyan új kombinációját, ami nem létezett
korábban: az Egyesült Államok olyan hadigépezetet fejlesztett ki, mely kontinentális-
tengeri-légi hatalom a glóbusz bármely pontján amerikai érdekeket nyomatékosan kép-
viselni tudó kombinációján alapult, s melyet az A-bombával mintegy megkoronázott.

A németeknek a La Manche-csatornát átlövő rakétái a nukleáris korszak mellett jelezték
a rakétakorszak kezdetét is. Az 50-es évek végétől az északi sarkon keresztüli pályáivra be-
programozott, az addigi amerikai izolációt földrajzilag lehetővé tevő atlanti és pacifikus
óceánpajzsok átlövésére képes szovjet interkontinentális rakéták és az Arktisz jége alatt
megbúvó amerikai és szovjet atomrakétákat hordozó atomtengeralattjárók, a kontinensek
közti forró drót, és a műholdak rendszere, az első űrutazás, majd Holdra-szállás, a műhol-
das TV-adások tették valóban globálissá a hidegháború korszakát, melyek nem utolsó sor-
ban a SALT-szerződésekben kodifikálódtak. A 80-as évek csillagháborús (SDI) program-
ja valójában már egy XXI. századi, földgolyónkon túlmutatató távlatokat vázolt fel. (33)

A világ globális problémái

E rövid, a globalitásra történt utalások végén természetesen nem felejtkezhetünk el
„megsebzett bolygónk” egyre feszítőbb globális problémáiról: a Malthusi-jóslat XXI.

századi eshetőségéről, a népességrobbanásról, a környezetszennyezésről, a XIX. század végi tömeges méretű európai népesség kivándorlásától e századvég számos menekülthulámáig, a Kelet-Nyugat domináns feszültségei helyébe lépő Észak-Dél problémahalmozig, beleértve többek között a kábítószertermelést és -fogyasztást, a mérhetetlenül szegények millióinak-milliárdjainak, s a gazdag, pazarló régiók, rétegek drámai kontrasztját, az ideológikus ellenségek helyébe lépő eltérő értékrendű vallások és civilizációk egymásnak feszülését. (34)

A fentebbi történelmi események, összefüggések felvillantásával, problémafelvetéseinkkel csupán jelezni kívántuk azt, hogy a globális megközelítésnek van – lehet – kell – legyen létjogosultsága, hiszen a felnövekvő fiatal nemzedékek akarva-akaratlanul globális feltételrendszerbe nőnek bele, elég ha utalunk itt a kommunikációs forradalom keretében sugárzott műholdas szórakoztató, illetve híradásokra (CNN), a számítógépes információs rendszer, és bankműveletek, tőkeátcsoportosítások helyi, regionális, kontinentális, globális összekapcsolódására. Az atlanti és pacifikus, az európai és ázsiai, az óvilági és újvilági hatalmi, népességi, egészségügyi, vallási, technikai, nyelvi, kulturális viszonyainak egymásra hatásai jelentkeztek már a XIX–XX. század fordulóján, s ez még inkább így igaz a XX–XXI. század váltásakor, a III. évezred küszöbén.

Jegyzet

- (1) Urbán Aladár (szerk.): *Nyugat-Európa és Amerika 1789–1918. Új- és legújabbkori egyetemes történeti szöveggyűjtemény 1–2 k.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1970. 657–658. p.
- (2) McCullogh, David: *Óceántól óceánig.* A Panama-csatorna építésének története. Európa Kiadó, Budapest, 1986; Winde, Joachim-Knoll, Christian: *Schlagadern des Seeverkehrs.* (Zur Geschichte der groben Seekanäle) Leipzig–Jena–Berlin, 1977; Fischer Ferenc: *Az Amerikai Egyesült Államok katonai jelenléte és stratégiája a Karib-térségben a XX. század elején.* In: Tanulmányok Kuba történetéből. (szerk. Anderle Ádám) Szeged, 1985. 17–37. p.
- (3) McCullogh: i. m. 324. p.
- (4) U.o. 330. p.
- (5) Patyomkin, V. P (szerk.): *Az újkori diplomácia története (1919–1939).* A diplomácia a második világháború előkészítésének periódusában. Szikra, Budapest, 140. p.
- (6) Kennedy, Paul: *A nagyhatalmak tündöklése és bukása.* Gazdasági változások és katonai konfliktusok 1500–2000. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992, „A XXI.század küszöbén” c. fejj., 413–503. p.; Kennedy, Paul: *In Vorbereitung auf das 21. Jahrhundert.* Frankfurt am Main, 1993; Chaliand, G.–Rageau, J. P.: *Strategic Atlas. A Comparative Geopolitics of the World's Powers.* New York, 1985.
- (7) Reinhard, W.: *Geschichte der europäischen Expansion Bd. 1.* Stuttgart, 1993; Niemetz, G.–Uffelmann, U.: *Epochen der modernen Geschichte.* Schwerpunktthemen, Entwicklungen, Zusammenhänge. Vrlg. Ploetz, Freiburg–Würzburg, 1986 (Das Zeitalter der europäischen Vorherrschaft und der Niedergang... c. fejezet); Kennan, George F.: *Amerikas Außenpolitik 1900 bis 1950 und ihre Stellung zur Sowjet-Macht.* Zürich, 1952.
- (8) Heikal, Mohamed Hasszanein: *Nasszer és kortársai.* Kairói dokumentumok. MSZMP számozott példány (30.) 311. p.
- (9) Barraclough, G.: *Tendenzen der Geschichte im 20. Jahrhundert.* München, 1967; Hobsbawm, Eric: *Das imperiale Zeitalter, 1875–1914.* Frankfurt, 1989.
- (10) Schwabe, Klaus: *Die USA zwischen Isolationismus und Interventionspolitik.* In: Hillgruber, Andreas (Hrsg.): *Ploetz Geschichte der Weltkriege. Mächte, Ereignisse, Entwicklungen. 1900–1945.* Freiburg–Würzburg, 1981. 178–191. p.; Spykman, Nicholas J.: *Estados Unidos frente al mundo.* Mexico, 1942.
- (11) Hillgruber, A.: *Die weltpolitischen Entscheidungen vom 22 Juni bis 11. Dezember. 1941.* In: Bracher-Funke-Jacobsen: *Nationalsozialistische Diktatur 1933–1945. Eine Bilanz.* Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bd. 192. Bonn, 1983, 440–465. p.; Thies, Jochen: *Hitlers „Endziele”. Zielloser Aktionismus, Kontinentalimperium oder Weltherrschaft?* In: Bracher-Funke-Jacobsen i. m., 390–407. p.; Fischer Ferenc: *Az Újvilág az Óvilág bekerítésében, avagy a keleti félteke a nyugati félteke harapófogójában? (Az Egyesült Államok stratégiája és sajátos semlegessége 1939–1941 között)* (Kézirat) Pedagógus Szakma Megújítása Projekt–OKI, megjelenés előtt álló tanulmánykötet, 1996.
- (12) Lukacs, John: *Az Egyesült Államok 20. századi története.* Gondolat Kiadó, Budapest, 1988. 291. p.
- (13) U.o., 291. p.
- (14) Fischer Ferenc: *A megosztott világ. A Kelet–Nyugat, Észak–Dél nemzetközi kapcsolatok fő vonásai 1941–1991.* IKVA Kiadó, Budapest, 1993.

- (15) Kennedy, Paul: *In Vorbereitung*. i.m.; Almási Miklós: Európa, Amerika és Japán verseng a XXI. századért. In: Társadalmi Szemle 1992/11. 81–86. p.; '93: *Az európai egység éve*. In: HVG 1993.01.02.
- (16) Rees, John: *Az új imperializmus*. In: Eszmélet 1991/9–10., 146–186. p.; Kissinger, Henry: *Die sechs Säulen der Weltordnung*. Bonn, 1992; Brzezinski, Zbigniew: *Macht und Moral*. Neue Werte für die Weltpolitik. Hamburg, 1994.
- (17) Hyland G. W.: *Pragmatizmus és külpolitika*. A kelet–nyugati kapcsolatok átfogó változásai ritka történelmi alkalmat kínálnak a nemzetközi kérdések teljesen új megközelítéséhez. In: USA 1993/79. 67–71. p.; Finckelstein, Joseph: *Kapitalizmus és technológia*. A harmadik ipari forradalom mellett a gazdaság történetének minden eddigi tapasztalata eltörlőd. In: USA 1993/79. 17–21. p.; Weidenbaum, M.: *Az üzleti érdekekről*. Az 1990-es évek gazdasági térképe hosszú távon és mélyrehatóan befolyásolja majd a vállalati tevékenységet és a nemzetközi versenyképességet. In: USA 1993/80. 5–12. p.; Kurth, James: *A posztmodern világ hajnalán*. A nemzetállamok világa átadja helyét a sokkultúrájú nemzetközi rendszernek. In: USA 1993/79. 8–13. p.; Tamás Pál: *Patrónusok és hegemonok*. Az Egyesült Államok és az új világpolitikai egyensúly. In: Társadalmi Szemle 1992/11. 87–99. p.
- (18) Gibney, F. B.: *A Csendes-óceán ígéréte*. A Csendes-óceán nyugati partvidékén végbemenő hatalmas változások a modern kor ipari forradalmát jelentik. In: USA 1993/78., 9–13. p.; Kraus-Weysser, Folker: *Die japanische Provokation*. Nippon Wirtschaftskrieg gegen den Westen. Frankfurt am Main, 1995.; Bredow, Wilfried von-Jäger, Thomas: *Japan*. Europa. USA. Weltpolitische Konstellationen der 90er Jahre. Opladen, 1994.
- (19) Kennedy: *In Vorbereitung*... i. m.
- (20) Kennedy, Paul: *Aufstieg und Fall der britischer Seemacht*. Göttingen, 1978.; Niedhard, Gottfried: *Weltmacht im Niedergang im Zeitalter der Weltkriege*. In: Ploetz, Geschichte der Weltkriege i. m., 223–232. p.; Lukacs: i. m.
- (21) Kennedy: *In Vorbereitung*... i. m., 201. p.; Zanichelli (ed.): *Il grande atlante dell economia la Terra in 107 planisferi tematici, 150 grafici e 111 tabelle*. Bologna, 1990.; Kidron, M.–Segal, R.: *Atlante dei problemi del mondo d oggi*. (Zanichelli), Bologna, 1982.; Kidron, M.–Segal, R.: *Der politische Weltatlas*. Bonn, 1992.; Serryn, Pierre: *Il Mondo oggi*. Atlante economico, sociale, politico. Firenze, 1987.; Shintaro, Ishihara: *Wir sind die Weltmacht*. Warum Japan die Zukunft gehört. Bonn, 1994.
- (22) Diószegi István: *Két világháború árnyékában. 1919–1939*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1974.; Hildebrand, Klaus: *Das vergangene Reich*. Deutsche Außenpolitik von Bismarck bis Hitler 1871–1945. Stuttgart, 1995.
- (23) Niedhart, G.: *Internationale Beziehungen. 1917–1947*. München, 1989.; Link, Werner: *Der Ost–West Konflikt*. Die Organisation der internationalen Beziehungen im 20. Jahrhundert. Stuttgart, 1988.
- (24) Fischer Ferenc: *„Dél-Amerika poroszai”*. A chilei hadsereg és a német katonai kapcsolatok 1885–1914. In: Aazonosság és másság. Z-füzetek, Budapest, 1992. 38–46. p.
- (25) Chaliand, G.–Rageau, J. P.: *Atlante politico del XX secolo*. Torino, 1989.
- (26) Ormos Mária: *Háború Etiópia földjén*. Gondolat Kiadó, 1971.; Nehru, Dzsavaharlal: *India fölfedezése*. Budapest, 1981.; Niedhart: *Weltmacht*... i.m.; Kennedy: *Aufstieg und Verfall der britischen Seemacht*. i.m. 10. fejezet. Jahre des Verfalls. (1919–1939).
- (27) Niedhart: *Internationale Beziehungen*... i. m.; Niedhart: *Weltmacht im Niedergang*... i. m., 229. p.... Bernd: i.m., 209. p.; Thürk, Harry: *Singapore*. Egy erőd eleste. Kossuth Kiadó, 1973.
- (28) Touscoz, Jean: *Atlas Geostratégique*. Crisis, tensions et convergences. Larousse, Paris, 1988.
- (29) Lukacs: i. m., 42. p.
- (30) Kiesling, Hans von: *Soldat in drei Weltteilen*. Leipzig, 1933.
- (31) Landes, David S.: *Az elszabadult Prométheusz*. Technológiai változások és ipari fejlődés Nyugat-Európában 1750-től napjainkig. Gondolat Kiadó, 1986.; Kennedy: *Nagyhatalmak tündöklése*... i. m.; Van der Wee, Hermann: *A lefékezett jólét, növekedés és struktúráváltás a világgazdaságban (1945–1980)*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1986.
- (32) Bergius, C. C.: *Die groben Entdecker*. Gütersloh, 1988. 284–299. p.; Troitzsch, U.–Weber, W.: *Die Technik von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Stuttgart, 1987.
- (33) Spykman, Nicolas John: *The Geography of the Peace*. (Ed. by H. R. Nichol) Copyright 1944. Library of Congress, Washington, 1969.; Proektor, D. M.: *Katonai erő a nukleáris korban*. Zrinyi Katonai Kiadó, Budapest, 1986.; Väyrynen, Rainer: *Geopolitikai doktrínák világrendszer szemléletben*. In: Fejlődéstanulmányok 9. Válság (szerk.) Miszlivetz F., Budapest, 1987. 126–161. p.; Halmosy Dénes: *Nemzetközi szerződések. 1945–1982*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1985.; Holmes, Richard (szerk.): *A háborúk világtörténete*. Katonai újítások, amelyek megváltoztatták a történelem menetét. Corvina Kiadó, 1992.; Fischer F.: *A megosztott világ*... i. m.; Peacock, Lindsay: *Tengeri tüzérség*. Debrecen, 1993.; Schwab, Ernst Louis: *A világ tengeraltjárói*. Budapest, 1993.
- (34) Kennedy: *In Vorbereitung*... i. m.; Peccei, Aurelio: *Kezünkben a jövő*. A Római Klub elnöke a világproblémákról. Budapest, 1984.; King, Alexander-Schneider: *Die erste globale Revolution*. Ein Bericht des Rates des Club of Rome. Frankfurt am Main, 1992.; Marshall, Bruce (Hrsg.): *Die Welt von heute*. Die Geographie als Grundlage von Politik, Wirtschaft und Kultur. Das moderne Handbuch zum Verständnis der Welt der 90er Jahre. München, 1992.

Mennyire jó az angol felvételi?

E cikk az egyetemi angol felvételi „működését” értékeli. Annak ellenére, hogy az írásbeli vizsga pozitív változáson ment keresztül és a „teszt” meglepően jó, a javítás, a pontok összesítése gyakran hibás. A fejlesztés szerény eredményei elenyésznek a pontozási rendszer torzítása miatt. Nagyon valószínű továbbá, hogy a fogalmazási feladat és a szóbeli vizsga értékelése is pontatlan és megbízhatatlan. A működés gyengeségei aláássák a vizsgaeredményekre épülő igen fontos döntések érvényességét. Felvetődik az írásbeli egyszerűsítésének gondolata és a szakmai nyilvánosság hiánya is: a felkészítést végző tanárok nem ismerhetik meg, hogy a feladatok készítői és a vizsgáztatók mit, miért és hogyan csinálnak.

Az angol felvételi írásbeli 1992, illetve 1993 folyamán jelentősen átalakult. Még 1991-ben az ELTE angol tanszékei döntést hoztak egy önálló, az addigtól lényegesen eltérő írásbeli létrehozásáról, amelyet a minisztérium „megvett” az országos felvételi számára.

A változtatások pozitív elemeket ígértek: az olvasási és fogalmazási készséget vizsgáló feladatok közelebb hozzák a vizsgázás során jelentkező nyelvi tevékenységet a valós nyelvi tevékenységhez, és ráirányítják a középiskolai tanárok figyelmét a gyakran elhanyagolt íráskészség fejlesztésére. A tanulási képességet vizsgáló feladatsortól egyfajta „esélyegyenlősítő” szerepet vártak. Hosszú éveken keresztül szinte behozhatatlan előnyben voltak ugyanis a felvételin azok, akik a külföldi iskoláztatás vagy a kint tartózkodás más formáinak áldásait angol nyelvtudásukban kamatoztathatták. Ám ugyanezen diákok magyar nyelvtudásának és a magyar nyelvű műveltségüknek esetleges hiányosságait nem lehetett kiszűrni.

Az értékelés alapjai

A felvételin elért eredményekre épülő döntések fontosságát és felelősségteljességét elsősorban az adja meg, hogy azok a felvételiző jövőjére nézve meghatározóak. Másrészt a felvételizető főiskolának vagy egyetemnek ugyanolyan fontos érdekei fűződnek ahhoz, hogy a felvételi jól működjön, hogy e felsőoktatási intézmények „azt kapják, akire szükségük van”, nem pedig mást. Hangsúlyos tehát a minőség kérdése.

Mit jelent egész pontosan a minőség követelménye az angol felvételi esetében? Általánosságban, egy nyelvvizsgától azt várjuk el, hogy valóban azt mérje, amit mérnie kell; esetünkben az angol nyelv ismeretét, a „tanulási képességet”, illetve a szóbeli esetében még egyéb jellemzőket is. Elvárjuk továbbá, hogy amit mér, azt jól mérje. Az előbbi követelményt érvényességnek (validitásnak), az utóbbit megbízhatóságnak (reliabilitásnak) hívjuk. Anélkül, hogy rangsorolni akarnám e két – egyébként rendkívül szorosan összetartozó – minőségi követelményt, hangsúlyoznom kell a megbízhatóság különös szerepét a felvételi esetében. Nem feladata ugyanis a felvételinek az, hogy megállapítsa, a vizsgázók közül ki tud kiválóan angolul és ki csak közepesen. Feladata „csupán” az, hogy tudásuk alapján a felvételizőket rangsorolja, és ezt minél pontosabban, precízebben tegye; hiszen az évről évre kitöltött felvételi keretszámok, „a kvóták”, akkor is betöltetnének,

ha a következő tanévben például csak közepes tudású vizsgázók felvételiznének. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy az angol felvételi érvényessége mellékes lenne, tehát felvételi címén akár rajzversenyt is tarthatnánk... Csupán azt, hogy a keretszámok kényszerre a megbízhatóság követelményének sajátos dominanciáját vonja maga után.

Minden lánc olyan erős, mint annak leggyengébb láncszeme – tartja az angol közmondás, amely maradéktalanul igaz a nyelvvizsgákra, amennyiben valóban mérési eszközként alkalmazzuk őket. Milyen erősek tehát a felvételi egyes láncszemei?

Az első „láncszem”: a nyelvtani-nyelvhasználati rész, az írásbeli tesztrésze

Meglepően jó a teszt

Az írásbeli tesztrésze – mindkét évben – megbízhatónak bizonyult, tehát, amit mér, azt jól méri: belső konzisztenciája kitűnő volt. Különbőségtevő (diszkriminációs) ereje is kielégítő: kevés olyan kérdés volt, amely vagy nem járult hozzá az eredmények differenciálásához, tehát nem tett hasznosan különbséget jó és rossz tudású vizsgázó között, vagy ellene dolgozott a tesztnek annyiban, hogy azt az egészen jó eredményt elérő vizsgázók rontották el.

Az elemzés első eredményeit a szerkesztő bizottság az 1994-es kérdéssor összeállításánál már figyelembe vehette: lehetővé vált egyrészt a nyelvtani-nyelvhasználati tételek számának csökkentése, illetve az 1993-ban legjobban működő feladattípusok megtartása. A kérdések számának csökkentését az tette lehetővé, hogy a válaszok feladattípusonkénti újraelemzése során bármelyik feladattípushoz tartozó kb. 20 kérdés elhagyásával alig romlottak a teszt minőségi mutatói. Ez egyben a feladattípusok számának csökkentését, két, kevés kérdést tartalmazó feladat elhagyását, a teszt szerkezetének „letisztulását” és az egyes feladattípusok jobb összevethetőségét, elemezhetőségét tette lehetővé.

Mennyire hihetünk a statisztikának?

Ez az elemzés az 1993-as feladatsor 150-es, országosnak mondható mintájára és az 1994-es feladatsor 85-ös, az ELTE-re felvételizők közül kiválasztott mintájára épül. 1993-ban az OFFI közreműködésével az írásbelit alkalmazó felsőoktatási intézmények küldtek be jelentkezőik arányában véletlenszerűen kiválasztott eredménylapokat elemzésre. A kért anyag nem érkezett meg mindenünnen, de a minta reprezentativitását sikerült legalább Budapest-vidék viszonylatban helyreállítani. Az 1994-es ELTE-minta felvétele ellenőrizhető volt, így reprezentativitása megbízhatóbb. Feltételezhető volt, hogy a csupán az ELTE-re jelentkezők közismerten igen erős mezőnyéből kiemelt minta meglehetősen homogén lesz – sok nagyon jó tudású vizsgázó –, így a statisztikai mutatók egy gyengébb különbségtevő erejű tesztet mutatnak, miáltal kevésbé lehet majd összevetni a két év írásbelijét. Nem így történt: az adatok csak egy valamelyest egyöntetűbb vizsgázói mezőnyre utalnak.

A második „láncszem”: a fogalmazási feladat

Kétes a megbízhatóság

Arról, hogy a fogalmazási feladat jól működik-e, semmit sem tudunk; a javítás megbízhatósága – tudomásom szerint – nem volt vizsgálat tárgya, minőségéről a szóbeszédnek kívül semmiféle információval nem rendelkezünk.

Gyanítható azonban, hogy a javítás megbízhatósága sok kívánnivalót hagy maga után, mert a javítást végzők képzése megoldatlan. E feladattípus természete megköveteli a javítók képzését, akiknek a „tréning” során egyetértésre kell jutniuk a megadott értékelési szempontok tartalmát illetően. Olyan kölcsönös egyetértést, együttes gondolkodásmódot kell kialakítaniuk, amely megmutatkozik az adott pontszámok nagyfokú „egyetértésben”, hasonlóságában. A képzés és együttgondolkodás fejlesztése lenne a következetességről és nagyfokú egyetértésről, egyszóval megbízhatóságról árulkodó javítás záloga. Hogy a megbízható javítás aligha valósul meg, összehasonlításképpen álljon itt az ELTE Angoltanárképző Központja másodéves nyelvi szigorlatának egy adata: az íráskészséget vizsgáló feladat javítása során az értékelő párok közti megbízhatóság nagyon alacsonynak

bizonyult 1993-ban. A javítás megbízhatósága annak ellenére volt nem kielégítő, hogy „csak” 5 pár javító munkáját kellett összehangolni, és a javítók képzésben részesültek. Alig hihető, hogy ahol a javítók képzése nem valósul meg, a javítás minősége jobb lenne.

Előrelépés 1994-ben

Visszatérve a felvételire, 1993-ban csak az értékelés egyes szempontjai és az azokra adható pontok minimuma, illetve maximuma voltak meghatározva, és a javító e ponttartományon belül teljesen saját belátására hagyatkozhatott. Sajnos, ez egyben beépített bizonytalansági tényező is volt. A képzés megvalósíthatatlansága miatt a pontozásban csak az szabott határt a szubjektivitásnak, hogy ha egy adott értékelési szempontra 0 és 3 pont között lehetett pontot adni. A javító nem adhatott 0-nál kevesebbet, illetve 3-nál többet. E hátrányt 1994-ben – legalábbis elméletben – azzal sikerült „behozni”, hogy egy értékelési szemponton belül lehetséges összes pontvariációhoz kritérium kapcsolódott, tehát meg volt határozva, milyen teljesítményre adható 0, 1, 2, 3 stb. pont.

Legyen-e, kell-e fogalmazási feladat?

Természetesen e kérdés igazán komolyan akkor vetődhet majd fel, ha egy vizsgálat során – empirikus alapon – igazolódna a gyanú, hogy ez a feladat nem mér jól. A döntést akkor kell majd meghozni. Megtartása mellett a legfontosabb érv, hogy kedvezően hat – hathat – az iskolai nyelvoktatásra, amennyiben a felkészülés érdekében folytatott nyelvi tevékenység ezáltal közelebb áll a valós nyelvhasználathoz. Ennek fontossága vitathatatlan, hiszen a felvételizők legalább a vizsgán előforduló néhány írásfajtat elsajátítják, és a vizsga „tekintélye” növekszik.

A validitás „erkölcsi tőkéje” megcsappan azonban, ha az íráskészség tanításának megvalósulását közelebről szemügyre vesszük a tanfolyamokon: a Bell Iskoláknál például egy csoportban összesen kétféle, a vizsgán eddig is szerepelt levél, valamint narratív szöveg szerepel. (1) Hogy a vizsga „visszahatásának” ilyen sovány eredménye van, nem az iskola vagy a tanár hibája: a diákok fejtenek ki óriási nyomást a tanárra, hogy azt (és csakis azt) „gyakorolják”, ami a vizsgán szerepel.

Feltehető tehát a kérdés, hogy mi a jobb – vagy a kisebbik rossz: a fogalmazási feladattal kibővített nagyobb validitású, de feltételezhetően gyenge megbízhatóságú írásbeli, vagy a fogalmazási feladat nélküli gyengébb validitású, de megbízhatóan javítható vizsga? A felvételi sajátos korlátozott, versenyvizsga jellege miatt az utóbbi kompromisszum lenne a megfelelőbb. Az érvényesség tekintetében tett engedmény, a fogalmazás elhagyása, általánosságban is jobban védhető, mint a gyenge megbízhatóság igazságtalansága.

A harmadik „láncszem”: a pontozás

A konverzió torzító hatása

A felvételi egyetlen feladata a felvételizők sorrendbe állítása, azaz differenciálása lenne a legjobbtól a leggyengébbig. Ezért az írásbeli teszt része nem véletlenül nagyon hosszú: az a célja, hogy a lehető legtöbb pontnyerési-pontvesztési lehetőséget szolgáltatssa. Ha a tételösszeállító bizottság erőfeszítéseit siker koronázza, akkor a teszten elért „kispont” eredmények nagy szóródása megkönnyíti a döntéshozók dolgát. A kispont eredmények konverziója „nagypontokká” azonban elpocsékolja a véres verejtékkel és nagy műgonddal kidolgozott kérdések finom differenciáló képességét. Ha például hat, egyébként nagyon hasonló tudású vizsgázó között a teszt sikerrel tesz különbséget 103, 104, 105, 106, 107 és 108 pontokat „juttatva” nekik, ezt az árnyalt képet a konverzió összemossa, hiszen mind a hat vizsgázó 12 „nagy pontot” kap majd.

A konverziós táblázat elkészítése egyébként is hálátlan feladat elé állítja a szerkesztőbizottságot. A visszajelzések szerint 1994-ben a táblázat szigorításával, akaratán kívül nehéz helyzetbe hozott egyes felsőoktatási intézményeket: a KLTE-n például 4 ponttal esett vissza a felvételi ponthatár. A ponthatár visszaesése végső soron még nem is lenne baj, hiszen az intézmény a legjobb eredményt elérő felvehető számú felvételizőt a kvó-

tarendszer szerint fel is veszi, és a pontszámok abszolút értéke másodlagos. (A ponthatár visszaesése első közelítésre presztízsvesztéséget mutat, ezért a kritika érthető.)

A konverziós táblázat az 5 pontos szóbelizhetőségi ponthatáron keresztül hat károsan, mert nehéz helyzetbe kerül az az intézmény, amelyik például kevesebb 5 pont feletti teljesítményt elérő vizsgázót hívhat be szóbelire, mint amennyit felvehetne. A megoldás, az 5 pontos szóbeli ponthatár eltörlése lehetővé tenné, hogy az egyetemek és főiskolák felvegyék az általuk felvehetőket, a tételösszeállító bizottságot pedig mentesítené egy lehetetlen feladattól. E bizottság ugyanis nem tud hiteles ponthatárokat megállapítani sem külön, az egyes intézmények számára, sem pedig azonosan, közös nomaként, a sokféle színvonalat képviselő oktatási intézmények számára. Az amerikai TOEFL vizsga például azért rokonszenves, mert csupán elhelyezi a vizsgázót egy pontskálán, és az egyes egyetemek már külön-külön határozzák meg a felvétel minimumát képviselő pontszámokat. Talán hasonló, már megindult tendenciát jelez az, hogy 1994-ben az ELTE 7 pontra emelte a ponthatárt.

A hozott pontok torzító hatása

A konverzióra nyilvánvalóan azért van szükség, mert a felvételin szerzett pontokat valahogy közös nevezőre kell hozni a középiskolából hozott pontokkal. De nem torzítják-e a hozott pontok a felvételinek mint mérőeszköznek a mérését? Ne értsen félre senki, nem a középiskola maradék tekintélyét akarom ezzel tovább rombolni, de ha fontosnak tartjuk, hogy a felvételi betöltse szerepét, látnunk kell, hogy mind a hozott pontok, mind pedig a különféle mentességek (OKTV, Cambridge Proficiency English) torzítják a felvételi működését. Nem kell különösebb magyarázat ahhoz, hogy lássuk, a középiskolák színvonala sokféle, így az ott szerzett 5-ös osztályzatok is sokféle tudást takarnak. A pontozás bonyolult, tekervényes szabályozását olvasva az olvasónak az a benyomása kerekedhet, hogy ez olyan, mint az adórendszer: tele van lyukkal, kiskapukkal, és működése során legalább annyit eltakar, mint amennyit megmutat!

Hibás javítás és összeadási hibák

Az írásbeli pontozásának elszomorító vonása, hogy a sablon használata ellenére az 1993-as, illetve 1994-es mintában rendkívül nagy a hibásan javított dolgozatok aránya: 20–22%. Azt gondolnánk, hogy a teszt, annak javítása eleve objektív, a sablon használata miatt egyszerű. Fellebbezésnek a teszteredményekkel kapcsolatban nincs is helye.

Néhány tipikus hiba felsorolása talán segít a javítóknak, hogy mire kell különösen figyelni:

- a helytelen válaszok összeszámlálása, illetve az összeadott hibapontoknak a pontmaximumból való kivonása hibás;
- a javító egyszerűen nem veszi észre a sablonban az „üres” négyzetet, ahol a vizsgázó által bejelölt x-nek kell megjelennie, amennyiben a helyes választ jelölte be;
- nem veszi észre, hogy a vizsgázó ugyan először a helyes választ választotta ki, de szándékát később megváltoztatva, „sztomózta” választát, és a javító így jónak vet egy helytelen választ.

Valamelyest menti az arcpírítóan rossz minőséget, hogy az áthúzott x, a törölt válasz vizuálisan nehezen megkülönböztethető, és hogy a sablon ebben az esetben eltakarja a vizsgázó helytelenre módosított választát. Az is szépíti a helyzetet, hogy maguk a vizsgázók is nagyon fegyelmezetlenül jelölik, módosítgatják válaszaikat. Mindezek mellett azonban igen sajnálatos, hogy a felvételi egyetlen erősnek mutakozó „láncszeme” is ilyen tökéletlenül működik.

A negyedik „láncszem”: a tájékoztatás

A szakmai nyilvánosság és a specifikáció hiánya

A felvételinek úgyszólván alig van szakmai nyilvánossága. Az évente megjelenő Felvételi Tájékoztató részben adminisztratív szabályozást tartalmaz; kevéssé segíti elő, hogy mind a felkészítést végző középiskolai, mind pedig a felsőoktatásban dolgozó tanárok jobban értsék a módszertani gondolkodásmódot, amely elsősorban az írásbeli szerkesz-

tésében, a feladattípusok megválasztása mögött rejlik. Néhány előadási lehetőség vagy cikk valamit segít ugyan, de hatásuk feltehetőleg nagyon korlátozott.

A felsőoktatási intézmények által az OFFI-nak küldött visszajelzésekből is az látszik, hogy a szakma számos ponton nem érti az írásbeli felvételi szerkesztőinek szándékát. Ez nem is róható fel, hiszen az 1991-ben készült vázlat kivételével a felvételinek nincs olyan specifikációja, amilyen néhány, a szerkesztésben résztvevő ember „fejében” létezik. A vizsgafeladatok elméleti háttérének megvilágítására csupán egyetlen rövid cikk tesz kísérletet. (2)

Egyes kritikailag érintett pontok megvilágítása

1. A visszajelzések szerint elfogadhatatlan, de legalábbis módszertanilag megkérdőjelezhető a „multitrak” tételeknek nevezett feladattípus, amelyben a helytelen válaszvariáció kiválasztása a feladat. Nincs viszont magyarázat arra, miért elfogadhatatlanok e feladatok. Ha a visszajelzésekből nem is, más forrásból ismerős egy indoklás: a „multitrak” típusú tételek a rossz megoldásra koncentrálnak, s azt mintegy „bevésik”. Két ponton is lehet vitatkozni ezzel az állítással. Egyrészt a tanítás, „bevésés” maradjon meg a tanóra keretében: egy vizsgának nem lehet az a célja, hogy a vizsgázó a vizsgán sajátítsa el valamit. Másrészt a „multitrak” semmivel sem koncentrálna a rossz válaszra jobban, mint a hagyományos feleletválasztós kérdéstípus, hiszen abban a négy válaszvariáció közül három rossz, míg a „multitrak” tételekben csak egy a hibás.

A „multitrak” tételek nem egyszerű megfordításai a hagyományosoknak, hanem a nyelvi alternatívák ismeretét veszik célba. (Innen az elnevezés.) Abból indulnak ki, hogy a nyelvhasználat során a nyelvhasználó számára folytonosan újabb és újabb alternatívák kínálóznak. A haladó szintű vizsgázót éppen ezen alternatívák ismerete különbözteti meg a középhaladótól. Például:

I'm not sure he is living in Hungary. Maybe...

- (A) he is living in France.
- (B) he only stays for this year.
- (C) he's only staying for a few months longer.
- (D) he only stays for a few weeks at a time to do business.

A folyamatos és egyszerű igeidők különbségei ismeretének vizsgálata a hagyományos feleletválasztós kérdéssel úgyszólván megoldhatatlan. Erre jó példa egy olyan hagyományos feladat, amely végül is nem kerülhetett be az írásbelibe, mert több helyes megoldása is lehet:

I think he... here. Or... in this country? I'm not sure.

- (A) is living // is he just staying
- (B) is living // does he stay
- (C) lives // does he stay
- (D) lives // is he just staying

A nyelvtani-nyelvhasználati részben a „multitrak” feladattípus kínálta a legjobb lehetőséget arra is, hogy a teszt hasonson a tanár kollégák gondolkodására:

I would help out, if he...

- (A) was friendlier. (C) would cooperate.
- (B) were friendlier. (D) will cooperate.

A „multitrak” feladatokkal a szerkesztők tudatosan törekszenek arra, hogy megtörjék azt az egyfajta „összeesküvést”, amely tankönyv- és nyelvtankönyvírók, kiadóik, valamint

nyelvtanárok között gyakorta fennáll: az előbbieket, tudatában lévén annak, hogy a diákok defínitív, előírászerű szabályokat szeretnének biztos fogódzóként megtanulni, sok leegyszerűsítést is tartalmazó tankönyvet, segédkönyvet jelentetnek meg, az utóbbiak pedig, talán kényelemből, vagy mert maguk is úgy tanulták meg a nyelvet, a leegyszerűsítéseket átvéve tanítanak.

2. A középiskolai követelményrendszer és a felvételi kapcsolata is visszatérő eleme a visszajelzéseknek, melyek kifogásolják, hogy a felvételi írásbeli – nehézségét tekintve – messze meghaladja a középiskolai követelményeket, és hogy középiskolai ismeretanyaggal esélytelen a felvételizés.

Talán nem látják világosan, hogy a felvehető korlátozott száma és a túljelentkezés azt eredményezheti, hogy az írásbeli vagy rendkívül nehéz, de működik, mér valamit, szűr; vagy a középiskolai követelményekhez ugyan közelebb áll, de nem mér, nem szűr? Mindemellett igaz, hogy a Művelődési és Közoktatási Minisztérium kiadványa, amely tartalmazza a felvételi rendelet szabályozását, egyazon pontban szerepelteti követelményként, hogy „a vizsga anyaga általában a gimnáziumi nevelési és oktatási alaptantervi törzsanyagának kereteit nem haladhatja meg”, és azt is, hogy „ha a képzési sajátosságok indokolják, a felsőoktatási intézmény ezt meghaladó követelményeket meghatározhat...” (3)

3. Sajnálatos, hogy a felvételi szerepe körüli értelmezési zavarokat továbbgyűrűzteti az, hogy 1993-tól a felvételi írásbelit egyben érettségi vizsgaként is használják. Ez egyelőre csak azon keveseket érinti, akik felvételiznek, de nem rendelkeznek középfokú nyelvvizsga bizonyítvánnyal. Amennyiben megvalósulnak a minisztériumi tervek a teljes mértékben közös érettségi-felvételi bevezetésére – ilyen tervek 1993-ban bizonyosan voltak és nem tévesztendő össze a kétszintű érettségire vonatkozó elképzelésekkel –, páratlan ellentét fog feszülni a kvótarendszerrel szűkítő politikára kényszerített, a felvételi nehézségének fenntartására irányuló felsőoktatási törekvések, illetve azon követelmény között, hogy az érettségi csak a gimnáziumi tananyagot reprezentálja. A csupán rangsorolásra való „normafüggetlenség” törekvés (felsőoktatás) fog szembenállni az összegező funkciójú („kritériumfüggetlenség”) minősítéssel (érettségi). Az „előrettekintő” funkciójú felvételi fog versengeni a „visszatekintő” érettségivel egy tételsoron belül! Csak remélhető, hogy az eredmény nem egy „állatorvosi ló” típusú kompromisszum lesz, hanem egy gyakorló szakemberekből álló bírálóbizottság (nem lektori tevékenységre gondolok itt). Ez fogja meghatározni az érettségi követelményeit. És remélhetően erre pénz is lesz, annyi, amennyit a tételek megírására szánnak. Az érdemjegyekre lebontott ponthatárokat is tartalmazó követelmények évenkénti hozzáigazítására megvannak a standardizálási módszerek. Alkalmazni kell őket.

4. A visszajelzések kárhozatják, hogy „a tanulási képességet mérő feladatok IQ-t mérnek”. Ez a kifogás nem kifejezetten azt is jelenti, hogy egy nyelvi teszt nem mérhet intelligenciát. Az idegen nyelv használata azonban aligha választható el az intelligenciától, egy nyelvi teszt sohasem kizárólagosan „nyelvi”.

A probléma akkor válik elgondolkodtatóvá, ha a mindössze 20 feladattételt tartalmazó rész validitását vizsgáljuk. A szinonimakeresés és analógiafelismerés csupán két eleme az igen összetett intelligenciának. E gyengeség felett még napirendre lehet térni, belátva minden teszt tökéletlenségét. Valószínű, hogy az intelligencia sok összetevőjét nem lehetne tesztkérdéseken keresztül „megfogni”, vagy ha ez lehetséges is volna, terjedelmi okokból csak az intelligencia egy kis „szelete” lenne szerepeltethető a tesztben. Itt is fennáll a klasszikus tesztelési csapda veszélye, hogy a mérési eszköz korlátai miatt nem az méretik meg, amit meg kell mérni, hanem amit meg lehet mérni.

Vajon jó-e, hogy a tanulási képességet vizsgáló tételsor a teszt részeként szerepel? Az 1994. évi tételsorban, a tesztet egyetlen egészként elemezve, a 10 gyengén sikerült tételből 5 a tanulási képességet vizsgáló tételek száma, ami nagyon magas: a 20 tanulási képességet vizsgáló feladat egynegyede. Ezek a feladatok azért gyengék, mert nem, vagy gyengén tettek különbséget a vizsgázók között. Ha viszont e feladattípust önmagában elemezzük, csupán 1 minősíthető gyengének.

Az 1993-as teszt a feladattípusok számát tekintve heterogénebb volt, mint az 1994-es (7 helyett csak 5), így a sokféleségben kevésbé tűnik ki a tanulási képesség feladat „más-sága”. E feladattípus interkorrelációinak átlaga a többihez viszonyítva mindkét évben a legalacsonyabb volt. Az 1993-ban egymással inkább korreláló feladattípusok megtartása eredményezte az 1994-es feladatsor letisztultabb jellegét, amelybe viszont kevésbé illet bele a tanulási képességet vizsgáló feladatsor.

A problémát elméleti alapon is meg lehet fogalmazni. A tesztnek az angol nyelvtudás alapján kell(ene) pontosan különbséget tennie. A tesztnek része az intelligenciát mérő feladat is. E jellemző alapján azonban a vizsgázók eleve kevésbé különülnek el, önmagukban nem képviselnek jelentős különbségeket, hiszen esetleg mind magyar anyanyelvűek és magas az IQ-juk. Nyelvi tétel e tesztben sokkal több van, így a „kisebbségbe szorult” téletípus a belső aránytalanság miatt szükségképp gyengének mutatkozik. Meglehet, hogy e feladattípus, amely valamely jellegzetességet (intelligencia) vizsgál, nem illik bele egy olyan tesztbe, amely egy másik jellegzetességre (nyelvi kompetencia) figyel.

Az ötödik „láncszem”: a szóbeli

A szóbeli legfontosabb vonása, hogy a nyelvtudástól jelentősen eltérő ismereteket, készségeket – pl. tanári pályára való alkalmasságot vagy irodalmi tájékozottságot, esetleg egyéb, intézményenként eltérő jellemzőket is – vizsgál. Azt mondhatnánk, hogy ezért csak részben tartozik ezen értékelés tárgyához.

A szóbeliről a fogalmazási feladathoz hasonlóan nem tudjuk, hogy mennyire működik jól. Néhány körülmény ismeretes csupán, melyek alapján gyanítható, hogy a nyelvi jellemző tekintetében a szóbeli nem tölti be szerepét a vizsgázók megbízható sorrendjének felállítását illetően. E körülmények:

- a kritériumok hiánya;
- a nyelvi rész súlya a szóbeli egészének pontozásában nem definiált;
- a vizsgáztatók képzésének megoldatlansága.

E hiányosságok jelentőségének érzékeltetésére egy példa. 1992-ben, amikor a fentebb már említett TOLC megszületett, a (hat, párban dolgozó) vizsgáztató közötti „egyetértés” mértéke 40–60% (Rho 0.4–0.6) között mozgott, mely értékek egy vadonatúj vizsga esetében még menthetők, de semmiképpen sem tekinthetők jónak. 1994-re jelentős javulás következett be, a mutatók 80–90%-os „egyetértést” jeleztek (4 pár vizsgáztató között, Rho 0.8–0.9). Az örvendetes javulásnak ára volt. A siker tényezői között fel kell sorolni a következőket: a tételek gondos, „többfordulós” előkészítését, megvitatását és módosítását, a vizsgáztatók felkészítését videóra vett próbavizsgák pontozásával stb. Mindezen túl e vizsga további olyan jellemzőkkel bír még, amelyekkel a felvételi nem rendelkezik: tartalma, követelményei és a vizsgáztatás egész folyamata definiáltabb, kidolgozottabb, továbbá a vizsgáztatók összetétele nem változott az elmúlt három évben jelentősen. A vizsgáztatói „team” viszonylag kicsi, ezáltal az egyetértés elérése és a képzés kibentartása is könnyebb. A felvételi esetében a szakmai igényeink szerinti mérés nem követelhető meg képzés nélkül; vagy ha megkövetelnénk, kérdéses, hogy az alulfizetett egyetemi és főiskolai oktatókkal el lehetne-e fogadtatni további jelentős tehervállalást.

Felvetődik, hogy érdemes-e a szóbeli nyelvi komponenséhez ragaszkodni. Lehetne ehelyett a szóbeli nyelvi komponens nélküli alkalmassági vizsga? A szóbeli nyelvi komponens validitását a szakma, illetve a felvételizők előtt a nyelvtudástól markánsan eltérő jellemzők vizsgálata támasztja alá.

Mérlegen

Tehát mennyire jó a felvételi? E kérdéssel kapcsolatban megállapítható, hogy a „teszt”, a nyelvtani-nyelvhasználati rész jól mér; míg a fogalmazási feladat és a szóbeli valószínűleg nem mér jól. Ha az az igényünk, hogy a felvételi ne csak „alibi” legyen, ha-

nem mérőeszköz, ha jó lelkiismerettel akarunk dönteni a hallgatóság felvételéről, bizonyos alább részletezett változtatások és átmeneti kompromisszumok elkerülhetetlenek.

– a *Tájékoztató* 5.3.1 pontja ellentmondásosságának feloldása (lásd fent), és annak kimondása, hogy a felvételi követelményei jóval meghaladják az érettségit;

– az érettségi kiváltása a felvétellel – a jelenlegi rendszerben – csak egy középiskolai „bírálobizottság” megbízásával lehetséges, amennyiben a tartalmi követelmények összehangolhatók (hangsúlyozom, a bírálók bevonása alatt nem lektori feladat, hanem a követelményszintek meghatározásának módszerei értendők);

– az 5 pontos szóbelizetethezőségi pontminimum eltörlése;

– a fogalmazásfeladat „felfüggesztése” mindaddig, amíg a „teszt” javítása optikai leolvasóval – esetleg központilag – meg nem oldható (egyidejűleg a pontosabb javítás lehetővé tétele, megkövetelése és megszervezése);

– a megoldókulcsot (sablon) színes papírra kell nyomtatni – a dolgozathoz mellékelt eredménylappal azonos méretben – és kilyukasztani, ugyanis bizonyos javítási hibatípusok arra utalnak, hogy a javítók megspórolták a sablon kivágásával való bíbelődést (kb. 1 óra);

– a tájékoztatás javítása, hogy a szakma jobban értse a tesztkészítők szándékait.

Végül egy nagyvonalú javaslat:

– A „teszt” próbatesztelésének megvalósítása. A jelen rendszerben csak az utólagos elemzés deríthette ki, hogy 1993-ban és 1994-ben közel azonos számú – 8, illetve 10 – gyengének minősíthető kérdés volt a „tesztben”. Megítélésem szerint a tételösszeállító bizottság a kérdések kipróbálása nélkül nem tud – más összetételben sem – jobb tételsort írni. A próbatesztelés viszont megvalósítható, a titkosság fenntartása mellett, de ehhez több pénz kell.

– A fogalmazási feladatot javítók és a szóbelizetők képzése. Országos szinten megszervezhetetlennek látszik e feladat, viszont intézményi szinten több esély van a javítás, illetve szóbelizetés standardizálására. Többletráfördítés elengedhetetlen.

– A konverzió és a hozott pontok, mentességek rendszerének eltörlése.

Jegyzet

(1) *Tímár Eszter*, szóbeli közlés.

(2) *Dávid Gergely*: *Az angol felvételi „titka”*. *Nyelv*Info*, 1994. 2. sz., 8–11. p.

(3) *Tájékoztató a közép- és felsőoktatási intézmények számára az 1994. évi felvételi eljárásról*, 18. p.

Az angoltanárok továbbképzésének problémái

Mindannyian, akik érdekeltek vagyunk az angol szakos nyelvtanárok továbbképzésében, számos problémával kell hogy szembenézzünk. Jelen közleményben néhány olyan alapvető gondra kívánom felhívni a figyelmet, amelyek között vannak jellegzetesen magyar sajátosságok, valamint az ilyen tevékenység során más országokban is jelentkező, általánosnak tekinthető nehézségek is.

Atágabb összefüggések tárgyalása nélkül figyelmünket elsősorban saját problémáink vizsgálatára fordítjuk, bár nyilvánvaló, hogy az általános kérdések gyakran a helyi problémák hátterében vannak. Melyek tehát a jelenlegi helyzetből adódó problémák?

Az érdekeltek elérhetősége

Ez talán a legfontosabb probléma, amellyel foglalkoznunk kell. Kollégáimhoz hasonlóan én is szeretném, ha az ideálisnak tekinthető hallgatóságunk megfelelné bizonyos követelményeknek. Ilyennek tekinthetők az alábbiakban megfogalmazott kritériumok:

A résztvevők

- készségesek és lelkesek;
- a továbbképzéseket jóhiszeműen és az újdonságok iránti nyitottsággal fogadják;
- gondolkodásukban nyitottak;
- az elméleti alapelveket elfogadják;
- újabb elméleti ismeretek befogadására készek;
- „görög filozófiai” stílusú tanulók;
- kritikus szemléletűek;
- reflexiókra készek;
- tapasztalataikat, ismereteiket szívesen megosztják másokkal;
- a feladat és a hivatás iránt elkötelezettek;
- szakmai felelősségük teljes tudatában tevékenykednek;
- készek és módjukban áll többletmunkát vállalni;
- rendszeresen látogatják a foglalkozásokat;
- csoportdinamikai szempontból kiegyensúlyozottak;
- létszámuk, még ha esetenként változik is, optimális;
- igényük a nyelvi tökéletesedés;
- boldogok;
- energikusak.

A valóságban azonban gyakran olyan résztvevőkkel találkozunk, akiknek minimálisak a szakmai elvárásaik, csendesek és meglegszenek néhány jó tanórai ötlettel, s erre minden okuk megvan. Lehet, hogy igazságtalan vagyok? Azt hiszem, igazságosabb lennék, ha adnék némi magyarázatot a hallgatóságra vonatkozó ismeretek figyelembevételének fontosságára vonatkozóan. Mindnyájan tudatában vagyunk annak, hogy az angol nyelv

tanítása iránti igény elnyomása néhány évvel ezelőtt hirtelen megszűnt. Ez a legkülönbözőbb válaszreakciókat váltotta ki, amelyek közül néhány tűzoltás jellegű volt. A tanárok között jelenleg vannak olyanok, akik a három éves átképzés keretében, s vannak olyanok, akik a hagyományos öt éves képzés eredményeképpen kaptak képesítést, valamint olyanok is, akikről most szólni kívánok.

A perspektívák feltárása érdekében példaként vessünk egy pillantást a Közép-dunántúli Tankerületet jellemző számokra azzal a megjegyzéssel, hogy azok nem feltétlenül jellemzőek az egész országra.

Iskolatípus	Iskolák száma	Angoltanító iskolák száma	Angoltanárok száma	Képesített angol-tanárok száma
Általános iskola	458	150	268	97
Középiskola	100	74	224	158
Összesen	558	224	492	255

1. táblázat

Az angol nyelvi képzésben résztvevő tanárok és iskolák a Közép-dunántúli Tankerületben (1994. december)

A fenti táblázat alapján megállapítható, hogy bár a régióban sok angoltanár dolgozik, sokuknak nincs nyelvtanári képesítése. Bár nem tartozik szorosan ide, de kérdés, hogy még hány további iskolában szeretnének angol tanítani.

A tanárok egy része korábban orosz szakos nyelvtanár volt, másik részük angol nyelvből állami nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezik, megint mások már hosszabb ideje tanítanak minden korszerű módszertani háttér nélkül, míg vannak olyanok is, akik konferenciák vagy egyéb szakmai fórumok rendszeres résztvevői. Mindezek alapján elmondható, hogy az angol nyelvet tanítók csoportjának összetétele nagyon heterogén. Ez azonban az a réteg, amely számomra a továbbképzések potenciális hallgatósága. Szám szerint éves átlagban az angoloktatásban érintett pedagógusok mintegy 20%-a vett részt a továbbképzéseken, de rendszeres résztvevő megközelítőleg az érdekeltek 10%-a volt. Meg kell azonban jegyeznünk azt is, hogy a nyelvet tanítók mintegy 50%-a még sohasem vett részt továbbképzésen. Várható-e a korábbi orosz szakos nyelvtanárok megjelenése ezeken a fórumokon?

Az iskolában folyó nyelvitanítástól vagy az egyetemi, főiskolai tanárképzéstől eltérően a továbbképzési programokat vezető tanároknak olyan hallgatóságuk van, amelyet saját maguk teremtenek. Igaz ugyan, hogy a tanár, bármely osztályban is tanítson, nem kap osztatlan figyelmet, a tanulók fizikai jelenléte azonban mindig adott. Számunkra azonban az az elsődleges probléma, hogy legyenek olyanok, akiket a padba ültetünk. Valójában nekik a korábbi kritériumoknak megfelelő személyeknek kellene lenniük. Ez pedig még annál is fontosabb, hogy figyelnek-e ránk. Ez vezet el bennünket ahhoz a fontos következtetéshez, miszerint a hallgatóságnak igen fontos szavazóereje van. Vétójoguk van, és ha az eredmény nem tetszik, átrendezhetik soraikat. Azt nem állítom, hogy a más, korábban említett területeken oktató kollégáimnak nincs piacképesség-beli, vagy más ehhez hasonló problémájuk, de jelenleg Magyarországon a pedagógusok továbbképzése eljutott a kritikus ponthoz. A jelen helyzet kialakulásának egyik oka, hogy a fenti problémát az illetékesek nem vizsgálták elég korán és kellő komolysággal. A probléma másik oka pedig az lehet, hogy túl sokat akartak elérni túl gyorsan, bár erről én személyesen nem vagyok meggyőződve. Úgy tűnik, hogy minden szinten oda kell figyelni azokra az emberekre, akik nincsenek birtokában a feladat ellátásához szükséges eszközöknek, hanem csak egy számukra idegen tankönyvet nyomtak a kezükbe azzal az utasítással, hogy tanítsanak belőle. Ilyen helyzetben az ember azt gondolná, hogy a továbbképzések iránt fokozott az érdeklődés, tehát azok piacképesek.

A mi szerepünk az, hogy meggyőzzük a tanárokat arról, hogy érdemes továbbképzéseken részt venniük, mert ez növeli szakmai önértéküket, továbbá lehetőséget kapnak arra, hogy velünk, mint angol anyanyelvű tanárokkal konzultálhatnak. Ezért ők személyi kartonjukon semmiféle elismerést nem kapnak jó pontok vagy csillagok formájában. Sőt, megesik, hogy még utazási költségtérítést sem kapnak, pedig az utazás időtartama esetleg hosszabb is, mint maga a foglalkozás. „Elismerésképpen” esetleg még az órarendet is át kell rendezniük, hogy a kora délutáni kezdésre beérkezzenek, vagy bizonyos napokra túlórárt kell vállalniuk.

Mi a helyzet ugyanakkor azokkal a tanárokkal, akik továbbképzésen nem vesznek részt? Azzal vigasztalhatják magukat, hogy nem tették ki magukat a kollégák jelenlétében történő megmérettetésnek. Ez egy komoly probléma, amellyel szembe kell nézzünk. Vagyis, a nevelőket meg kell győznünk arról, hogy a tanártovábbképzés nem olyan fórum, ahol a tanárok szakmai tudásának, nyelvi készségeinek színvonalát méricskélénk és összevetnénk, vagy, hogy náluk sokkal tapasztaltabb, képzettebb tanárokkal állítanánk őket szembe egy számukra ellenséges környezetben. A részvételben valóban adott az a kockázat, hogy „szembe kell nézniük” más tanárokkal. Bizonyos iskolákban előfordul, hogy az igazgatók nem engedik el a pedagógusokat, mert nincs más, aki helyettük az órát megtartaná. Olyan tanár még nem volt, aki azt mondta volna, hogy azért nem jár továbbképzésre, mert semmi haszna nincs belőle, feltehetőleg azonban némelyek úgy gondolják, hogy nekik már húszéves tanítási gyakorlatuk van, hogy jön ahhoz bárki, hogy megmondja, miként kell tanítani.

A frissdiplomások kibocsátásakor fontos lenne figyelembe venni azt, hogy az a környezet, amelybe kerülnek, sokszor homlokegyenest ellentétes az elvárásaikkal. A továbbképzési programokon való részvétel lehetőséget nyújt arra, hogy az ifjú pedagógus a magát el-sáncoló és a csillogó szemű reménykedő közötti pozíciót foglalja el. Néha úgy érzem, hogy sokkal szorosabb kapcsolatnak kellene lennie a képzés és az első teljes tanítási év között, amikor a frissen végzetteket a legtöbb megpróbáltatás éri minden „biztonsági háló” nélkül.

Az elért eredmények mérése

Hogyan ítéljük meg a siker mérésének kérdését? Erre a résztvevők száma nem feltétlenül alkalmas. Annak ellenére, hogy a lelkesedés mértéke gyakran eligazíthat, a valódi igényt szem elől tévesztjük, ha a foglalkozásokat csak a lelkes résztvevők látogatják. Hogyan vélekedjünk a hiányzókról? Nem vagyunk vonzók a tétovázó, elkötelezettség nélküli, sőt ellenséges közönség számára, melynek részvételét soha nem várhatjuk. Az előadások rendszeres látogatása ugyanezen múlik. Nem tudjuk, hogy voltaképpen mi történik azzal az ismerettel, amelyet a hallgatóságunk kap. Ha a látogatottságra nem alapozhatunk, akkor mégis mire kellene az értékelést alapozni? Gyakorlaton alapuló továbbképzés esetében a vizsgák, tesztek erre a célra alkalmatlanok. A továbbképzési foglalkozások hatása iskolai vizsgaeredményekkel nem jellemezhető.

Ötleteink gyakorlatban történő alkalmazása sem működik, hiszen a tanároknak saját ötleteiket kell megvalósítaniuk, nem pedig másokat utánozniuk. A „jéghegy elv” szerint, mindaz, amit gondolunk, a vízszint alatt van s nem látható. Van természetesen mód a reflexiók szondázására, de a reflexió nem egyenértékű a gyakorlati megvalósítással. Ezenkívül tekintettel arra, hogy a továbbképzés voltaképpen folyamatos képzési forma, nehéz megmondani, hogy hol van az a pont, ahol az értékelés valóban elvégezhető.

Fontos az is, hogy a résztvevők élvezzék a foglalkozásokat. Az egyik legnagyobb élményben akkor volt részem, amikor mindössze én kívántam hallgatóimat szórakoztatni, s katalizátorként arra ösztönöztem egy csoportot, hogy angolul beszéljenek, illetve elmondjanak egy-egy történetet, viccet.

A jövő

Mi a helyzet mindezek után a kurzusok fenntarthatóságával kapcsolatban? *Bill Ross*, aki ezen a helyen az elődöm volt, már egy évvel ezelőtt írt arról, hogy helyi tanárokat kell ki-

választani, hogy átvegyék a feladatot, ám ma még mindig csak tájékozódunk. Amikor ez a közlemény íródik (1995 júniusa), a megfelelő tanárok beszerzésének lehetősége még nem tűnik a közeljövőben körvonalazhatónak, és a rendszer még mindig a tervezés stádiumában van. A jelent illetően az egyik kollégám találóan jegyezte meg: „Magyarországon kevesen vannak ma abban a helyzetben, hogy naponta 16 órára elhagyják otthonukat.” Ez úgy is tekinthető, hogy jelentkezik a megyei szintű szolgáltatás iránti igény, amelynek ki-elégítéséhez még több időre lesz majd szükség. Az egyik problémánk éppen a felügyeletünk alá tartozó terület nagy földrajzi kiterjedése és az ezzel járó utazás. Ha a jelenlegi szinten bármit is folytatni kívánunk és ha a koordináció hiánya, amelyet külön meg kell vizsgálni, továbbra is fennáll, akkor a rendszer a jelenlegi formában nem tartható fenn.

Egy új hagyomány meghonosítására kell törekedni. Jelenleg ugyanis semmi előzménye sincs annak, hogy gyakorló tanárok lennének felelősek más pedagógusok továbbképzéséért, valamint hogy ilyen állás létezne. Ráadásul a továbbképzések fogalma is nagyon eltér attól az értelmezéstől, amit a „hallgatóság aktív részvétele” alatt értünk. A tanfolyamok legtöbb hallgatója lelkesedéssel nyilatkozott az új stílusról, de annak is ugyanez lehet az oka, hogy mások távol maradnak, mivel ez ijesztően is hathat. A jövőben potenciálisan az összes angol szakos nyelvtanárt be kell vonni e munkába és biztosítani kell, hogy „egy nyelvet” beszéljenek. Kellő magabiztossággal kell rendelkezniük és el kell fogadniuk, hogy valamennyien szakemberek, akik képesek mindenre megoldást találni.

A helyzet további jellemzője, hogy szerte az országban a továbbképzések terén érdekelt különféle szervezetek különböző szintű tevékenységet fejtenek ki. Szükség van ezek ésszerűsítésére, mivel az eredmények csak foltokban jelentkeznek, rendszertelenek és minden iránymutatást nélkülöző koordinálatlan törekvésekre utalnak. Potenciálisan az improduktivitás veszélye is fennáll.

Mivel állunk a nyelvtanárok rendelkezésére?

A tanárok igényeire reagálva az alábbi szempontok alapján dolgozunk:

– általánosságban a továbbképzésekkel kapcsolatos vélemény pozitív, és úgy néz ki, hogy nem kell pénzügyi deficittel foglalkoznunk. Nem teszünk például különbséget a kurzusokat látogató szakképzett és képesítés nélküli tanárok között. Az egyetlen valóban fontos szempont, amire figyelünk, az a pedagógusok munkája;

– iskolacentrikus miniprojektet kezdeményezünk, amelyek a feltételezés szerint figyelembe veszik a helyi igényeket és az oktatók így szoros kapcsolatban maradnak a napi gyakorlattal. Ezen projektek mások számára modellként szolgálhatnak. A lehetőségek száma itt nagy, melyek a kölcsönös óralátogatástól az oktatási segédletek készítéséig terjedhetnek. Közös elem ezekben a lehetőségekben, hogy az irányítást a házigazda szerepét játszó iskola gyakorolja, a tevékenységért is ők vállalnak felelősséget;

– több hivatalos látogatást teszünk azzal a céllal, hogy felvázoljuk a potenciális előnyöket és építjük a hidat az igazgató és a tanárok között, ami a tanárok továbbképzésén való részvételének támogatása szempontjából nélkülözhetetlen;

– a pedagógusok kívánságát, szakmai igényét figyelembe vevő továbbképzési kurzusokat szervezünk, melyek az időzítés, valamint a gyakoriság szempontjából mindig az iskolák és a pedagógusok idejéhez igazodnak;

– reagálunk egy-egy csoport olyan kérésére, hogy például helyi gyakorlati foglalkozást, workshopot tartsunk vagy rövid intenzív kurzust szervezzünk ott, ahol a szállás is megoldható;

– segítünk hálózatok kiépítésében, ami különböző szinteken valósul meg (helyi tanárok klubja, körlevél). A csoportépítés a továbbképzési kurzusok alatt is fontos hangsúlyt kaphat;

– helyben elérhető eszközöket, forrásanyagokat biztosítunk. A cél mindig az, hogy forráspontok létrehozásával, vagy más helyi kezdeményezések révén növeljük az oktatási segédletek elérhetőségét;

– az iskolai oktatásban jelenleg Magyarországon széles körű gyakorlati tapasztalattal rendelkező anyanyelvi lektorok tevékenykednek. Valamennyien tanítottak és tanítanak is, így a javaslatok és a megoldások a gyakorlatból jönnek, nem idealisztikusak;

– foglalkozunk partnereink képzésével is. Eltökélt szándékunk, hogy munkánkat megfelelő gyakorlattal és készséggel rendelkező magyar tanárok helyi hálózata vegye át;

– fejlesztjük a pedagógusok nyelvi készségeit. Ezen akarat méltányolása mindenféle képzés része. Előfordulhat, hogy nem ez tűnik az elsődleges célnak, de fontos, hogy ezt a tanári igényt bármely továbbképzési program részeként, nagyon komolyan kell vennünk;

– a programokat igyekszünk élvezetessé tenni. A legtöbb továbbképzési program úgy jellemezhető, mint olyan alkalom, ahol a résztvevők nevelhetnek.

Következtetések

A fenti listát nem a teljességre való törekvés igényével állítottuk össze, inkább azt kívántuk illusztrálni, hogyan törekszünk a továbbképzések iránti folyamatos igény kielégítésére, és hogy a jövőre is figyelünk. A legfontosabb előfeltétel, hogy valamennyi résztvevő bizalmát megnyerjük annak bizonyításával, hogy elkötelezettek vagyunk a megfelelő helyi megoldások biztosítása iránt, s elhitetjük, hogy senkit sem kényszerítünk arra, hogy akarata ellenére elfogadja elveinket. Jelenleg a problémák alulról felfelé irányuló megoldásán dolgozunk. A felülről lefelé haladó megoldások, amelyek során a legjobb, leglelkesebb tanárokkal dolgozunk, csak növelnék a meglévő szakadékot és a mélyebbre hatolásra sem adnak semmiféle garanciát. Fontos ugyanakkor, hogy a rendelkezésre álló források maximális kihasználása érdekében a privilégizáltabbak tapasztalatait is felhasználjuk.

Nagyon biztató dolog olyan törekvő kollégákkal találkozni és dolgozni, akik a felmerülő akadályok ellenére is képesek elérni valamit. A velük folytatott tapasztalatcsere rendkívül hasznos lehet. Örülnék tehát, ha tőlük és mástól is észrevételeket kapnánk az e közleményben foglaltakkal kapcsolatban.

Marton Aurél fordítása

Irodalom

Ross, W.: *Managing the Job of In-Service Training in Közép-Dunántúl*. NOVELTY 1. (2) The British Council, Budapest, 1994.

Környezeti és egészséges életre való nevelés táborban

A környezeti és egészséges életre nevelésben elsődleges szerepet a családnak kellene betöltenie. Amíg azonban a szülők környezet- és egészségkultúrája, környezeti tudata a nyugat-európai átlagszintnél lényegesen alacsonyabb, addig – mint más nevelési területek esetén is – a feladat oroszlánrésze az oktatási intézményekre, pontosabban a kihívást felvállaló pedagógusokra hárul. A számos forma, nevelési szituáció között pótolhatatlan szerepük van a szabadban tett sétáknak, barangolásoknak, a kirándulásoknak, a táborozásoknak, vagyis a természettel, a természeti környezetben történő találkozásoknak.

A táborozás, mint nevelési-oktatási forma előnyeit az alábbiak is alátámasztják:

A táborban az idő biztosított a többszöri és folyamatos megfigyelésekre. Mód nyílik a többoldalú vizsgálatra, az ismeretek elmélyítésére, rögzítésére, különböző készségek és képességek fejlesztésére, az összefüggések feltárására, a helyszíni szintézisre, valamint bizonyos esetekben a gyakorlati kivitelezésre. Komplex közelítésmódot képvisel, lehetővé ad a multi- és interdiszciplinaritás alkalmazására.

A táborozás szerepe a nevelésben

Ez az a szervezeti forma, amelyben a Victor A. és Havas P. munkáiban feltárt környezeti nevelési stílusjegyek és módszerek a legsokoldalúbban, a legtökéletesebben érvényesülnek és alkalmazhatók. Ezek a megállapítások, mint rokon nevelési területre, az egészségmegőrzésre is érvényesek.

A táborozás analitikus és holisztikus megfigyelési szituációkat biztosít. Lehetőség nyílik az elemzésre, a részekre bontásra. Végezhetünk csillagászati, geológiai, meteorológiai, talaj-, víz- és levegőkémiai, botanikai, zoológiai, ökológiai, etológiai, fiziológiai és egyéb tudományos megfigyeléseket, kísérleteket. Megőrkíthetjük környezetünket festék, rajzszén, agyag, szalma és más anyagok felhasználásával. Fényképezhetünk és filmezhetünk. Ugyanakkor a maga teljességében érezhetjük és éreztethetjük a környezetünk egészét, vagy annak jelenségeit, objektumait, minden érzékszerv egyidejű mozgósításával.

Az értelmi és érzelmi aspektus is kihasználható, azaz a megközelítés egyidejűleg és tetszés szerint lehet tudományos, valamint művészi. Megismerhetünk csillagképeket, közeteket és ásványokat, növény- és állatfajokat, -társulásokat, viselkedési szokásokat, népszokásokat, népdalokat, irodalmi alkotásokat, történelmi emlékeket és még számtalan mindent. Vezethetünk ezekről naplót, készíthetünk leírást, összehasonlíthatjuk őket, különbséget tehetünk köztük. Emellett és ezzel párhuzamosan figyelhetjük a madarak röptét vagy a lepkék csapongását. Hallgathatjuk a víz csobogását, a levelek zizegését, a madarak trillázását, a rágcsálók neszezését. Tapinthatjuk a fák kérgének rücskösségét, a levelek molyhosságát, a kavicsok simaságát. Gyönyörködhetünk a színárnyalatok kavalkádjában. Beszívhatjuk a virágok, a vizek, a pusztá, az erdő illatát. Elcsodálkozhatunk a

szimmetria változataiban, felfedezhetjük az asszimmetriát. Ezeket meg is örökíthetjük. Egyrészt a fent ismertetett technikákat alkalmazva, másrészt pedig beépíthetjük tudatunk mélyebb régióiba. A tábor sokrétűsége, szerteágazósága pontosan a racionális és az emocionális oldal egyénenként változó igényű erősítésére biztosít reális lehetőséget. Így a programot mindenki sajátjának érezheti.

A táborozás alkalmával egy-egy probléma természet- és társadalomközpontú vonatkozásaival is találkozhatunk. Mivel a helyszín nem más, mint a természet, látszólag egyértelműen adott a megközelítési mód. Ugyanakkor nem szakadhatunk ki kisebb-nagyobb közösségünkől, tehát erőltetés nélkül megjelennek társadalmi vetületű vonatkozások is. Vagyis a természeti környezet, az élőlények megfigyelésén, vizsgálatán kívül eredményesen foglalkozhatunk a talaj, a levegő és a víz szennyezettségének, továbbá a zajterheltség és az erdők pusztulásának és még sok más társadalmi eredetű problémának, valamint ezek megoldásának a kérdésével. Mindezeket figyelembe véve a két, egymást kiegészítő oldal közti összefüggés, egészséges összhang is kialakítható.

A táborozás ezenkívül hangsúlyozottan gondolkodás- és cselekvésközpontú, a belső és külső tevékenységnek is szerepet tulajdonít. Mindkét oldalt, azok összhangját és egymásra épülését egyaránt erősíti, s az elmélet és a gyakorlat egységének megteremtésére biztosít lehetőséget.

Komoly és játékos lehet egyszerre, egymás mellett, vagy egymást kiegészítve. A táborozás során különböző vizsgálódásokat folytathatunk, kísérletezhetünk, beszélgethetünk, figyelemmel kísérhetünk dolgokat, összefüggéseket tárhatunk fel gondolataink teljes összpontosításával, tudati műveletek matematikai pontosságú végrehajtásával. Mászor önfeledten űzhetünk szellemi, fizikai vagy éppen érzékszervi játékokat az egyén, csoport, illetve az egész közösség szintjén. A tanulás ezen formája a komoly problémák egyéni-vé válásának az egyik legsikeresebb eszköze.

A fentiekből kitűnik, hogy ugyanaz az objektum, jelenség többféleképpen vizsgálható, több oldalról is megközelíthető. A bemutatott stíluskülönbségek, stílusjegyek keveredhetnek is egymással, tetszés szerint és tudatosan kombinálhatók. Az így létrehozott oktatási-nevelési folyamat mindenképpen egyedi és egyszeri, azaz nem ismételhető. E megállapítás különösképpen igaz a tábori tevékenységre, melynek lényege a tervezett spontaneitás. Mivel a természet sokszor kiszámíthatatlan, csak bizonyos mozzanatok, lehetőségek tervezhetők, csupán egy keret adható meg. Ez a keret az objektív és szubjektív adottságoknak, a pillanatnyi helyzetnek megfelelően tartalommal tölthető meg. Hogy mikor, mivel és hogyan, azt számos tényező szabja meg, melyek közül a teljességre való törekvés igénye nélkül itt csupán néhányat említek meg. Ilyenek: a terepi és időjárási adottságok, a csoport nagysága, összetétele, az életkori sajátosságok, a tanulók tudás- és neveltségi szintje, a célkitűzések és elvárások, a nevelők és a gyerekek érdeklődése, a rendelkezésre álló anyagok, a szerencse.

„Előre gyártott receptek” – bár sokan próbálkoznak az elkészítésükkel – nem léteznek, csupán vezérfonalak. Ezek közül kell a legmegfelelőbbet kiválasztani, a szál elejét jó erősen és tudatosan megragadni, utána pedig felgombolyítani. Ezek a fonalak is összekuszálódhatnak, gyakran hurkokat, csomókat alkothatnak, sőt kibogozhatatlannak is tűnhetnek. Nem gond, kezdjük el máshonnan a bogozást. Kitartással megtaláljuk a szál másik végét; ekkor megoldottunk egy problémát. Mennyivel izgalmasabb ez az út, mint a recept egyszerű „kiváltása”. Az utóbbi ugyan sokkal egyszerűbb, de hiányzik belőle valami, ami nem más, mint a saját egyéniségünk és a siker öröme. Az egyediségen és az egyszerűségeen kívül ettől lesz életszerű, kötetlen, gyakorlatias, rugalmas a tanítás és a tanulás. Mindez állandó, magas szintű tudást, felkészültséget és folyamatos fejlődést kíván a pedagógustól, amit mi magunk is elvárunk tanítványainktól.

A táborozás alkalmas a már elkezdett iskolai tevékenység folytatására, kiegészítésére, illetve új programként; a résztvevőknek mindenképpen élményt, a megszokottól eltérő élethelyzeteket, életmódot jelent. Ezek során előkészíthető és megalapozható a követke-

ző évi intézményi munka. A szabadban könnyebben érvényesül a tudomány- és tantárgy-köziség, a sokoldalúság, a komplementaritás. A különböző szakos és beállítottságú pedagógusok egymással, egymás munkáját figyelve, azt kiegészítve, önmaguk tevékenységét folyamatba és rendszerbe helyezve, nézeteiket értékelve, esetleg átértékelve vesznek részt a tábor munkájában. A többféle tényező kiegészíti, fokozza egymás hatását, erősítőként működik. Ily módon az érdeklődési intervallum bármely pontján elhelyezkedő gyerek megkapja a számára előnyös információkat, a testre szabott hatásokat. Ez mind az adó, mind a vevő oldal számára sikerélményt jelent. Ami nem más, mint a pedagógia egyik sarkalatos pontja.

1989 óta évről évre komplex programú oktató-nevelő nyári tábort szervezek és vezetek, melyek tapasztalatait ezúton szeretném közreadni.

A tábor tevékenységét meghatározó szempontok

A Tbilisziiben megtartott Környezeti Nevelési Konferencián megfogalmazott, alapvetőnek és általános érvényűnek tekinthető célok és célkategóriák figyelembevételével mellett az alábbi szempontok határozták meg a tábori tevékenységet, melyek megegyeznek az egyéb, tanórán kívüli nevelési szituációkban követelményként felállított szempontokkal:

- a külső és belső harmónia iránti vágy kialakítása és fokozása;
- a szép iránti fogékonyság és a pozitív életszemlélet alakítása;
- a környezettudatos és egészségorientált magatartás formálása;
- a természet és önmagunk megóvása iránti igény tudatosítása;
- az ember és a természet megközelítése a különböző tudomány- és művészeti ágak felől;
- a tárgyi ismeretek komplex feldolgozása, szintetizálása;
- az összefüggések megláttatása;
- az ismeretek bővítése és mélyítése;
- a környezettel és az egészséggel kapcsolatos készségek és képességek – különösképpen a problémafeltáró és problémamegoldó-képesség fejlesztése;
- a környezet- és egészségvédelem kapcsolata, valamint hatásrendszerük feltárása;
- az önművelés, önkifejezés és önmegvalósítás szerepének hangsúlyozása.

Az alapelv nem elsősorban „környezet- és egészségvédők”, hanem a környezetüket és önmagukat ismerő, a természetet tisztelő és szerető, a problémák iránt fogékony, megfelelő szemlélettel rendelkező emberek nevelése.

A tábor programja

A célkitűzések és egyben elvárások megvalósítására – előzetes felmérés alapján – az egyéni érdeklődést is figyelembe vevő programtervet dolgoztunk ki, melyet évről évre bővítettünk, és a tárgyi, személyi feltételeknek megfelelően válogattunk a különböző lehetőségek közül.

Ennek pontjai a következők:

Csillagászati alapismeretek

- Földünk helye az Univerzumban és a Naprendszerben;
- alapfogalmak – csillag, nap, bolygó, kisbolygó, hold, üstökös, meteor, meteorit, hullócsillag, műhold;
- csillagképek;
- űrhulladékok.

A földrajzi környezet szűkebb és tágabb megismerése

- a vizsgált terület elhelyezése nagyobb egységekbe;
- a terület kialakulása;

- jellemző talajtípusok;
- a terület vízrajza;
- éghajlati elemek;
- a makro- és mikroklíma műszeres mérése;
- a minimum-maximum hőmérő, a barométer, a higrométer, a kanalas szélességmérő használata;
- a kapott adatok felhasználása és kezelése.

Tájékozódás a szabadban nappal és éjszaka

- a tájoló és a térkép használata;
- tájékozódás magányos fa koronaformája, erdei fák mohás oldala, hangyaboly alakja stb. alapján;
- a csillagok iránymutatása.

A talaj vizsgálata

- kémhatás;
- iontartalom;
- textúra és szerkezet;
- levegő-, víz- és hógazdálkodás.

A vizek környezeti viszonyainak vizsgálata

- átlátszóság;
- szín- és szagvizsgálat;
- oxigéntartalom;
- kémhatás;
- kénhidrogén, ammónium, nitrát és nitrition kimutatása.

A levegő vizsgálata

- a CO₂ és O₂ tartalom;
- a légkör SO₂ szennyeződése;
- fizikai hatások.

Az élőlények megismerése

- a területre jellemző növény- és állatfajok felkutatása;
- az állatok élőhelyének, életmódjának, társas kapcsolatainak megfigyelése;
- mikroszkópos megfigyelések;
- táplálékláncok és -hálózat felállítása;
- anyagforgalom és energiaáramlás;
- az abiotikus tényezők hatása az élőlények elterjedésére;
- az egyed feletti szerveződési szintek;
- a populációk közötti interakciók.

Energiagazdálkodás

- megújuló energiaforrások;
- az energiagazdálkodás kapcsolata a környezetvédelemmel.

Hulladékok és szennyezőanyagok

- szilárd hulladékok;
- a víz, a talaj és a levegő szennyezése;
- veszélyes hulladékok;
- a hulladékok csökkentésének lehetőségei;
- a hulladékok kezelése, újrahasznosítása.

Erdőgazdálkodás

- lehetőségek, módszerek;
- eszközök;
- az erdőgazdálkodás kapcsolata a természetvédelemmel.

Az értékek védelmének lehetőségei

- nemzeti parkok, természetvédelmi területek, tájvédelmi körzetek;
- területi védelem;
- védett növény- és állatfajok;

– védett földtani képződmények.

A szerzett élmények megőrkítése különböző képzőművészeti technikák segítségével

– rajzolás (szénnel, ceruzával, tussal);

– festés, festőnövények;

– agyagozás (figura- és plakettkészítés);

– a természetes anyagok felhasználási lehetőségei (kórok és szárazvirágok, szalma, csuhé stb.);

– kosárfonás.

Természetfotózás és filmezés

A természet kapcsolata a zenével és az irodalommal

– természeti motívumok a népdalokban és az irodalmi alkotásokban;

– versillusztráció készítése;

– mimetikus és szerepjátékok;

– vers- és dalszöveg írása.

A tájegységek történelmi múltjának, népszokásainak népművészeti alkotásainak megismerése.

Játékok a természetben, „természetes” játékok (felhasználhatók J.B. Cornell, S. Papst – C. Braun és Vásárhelyi T. művei).

A természetjárás és a táborozás írott, valamint íratlan szabályainak megismerése

– a táborhely kialakítása;

– a helyes tűzrakás, főzés;

– higiéniai előírások.

Egészséges életmód

– korszerű táplálkozás, reformkonyha;

– a gyógynövények felhasználásának lehetőségei;

– helyes légzéstechnika;

– a környezeti tényezők jótékony és káros hatásai;

– testedzés, mozgás;

– relaxáció, meditáció;

– a jóga;

– önművelés, önkifejezés, önmegvalósítás, önértékelés;

– a környezet és az egészségmegővés kapcsolata.

A fentiekben felvázoltak kerettervnek tekinthetők, ami bárhol megváltoztatható, és ki-egészíthető az objektív és szubjektív körülményeknek megfelelően. (Emellett a tervezet némi változtatásokkal alkalmazható más szervezeti formákban való tevékenységek esetében is.) A kivitelezés nem a programterv pontjaihoz kötődve, hanem a kínálózó lehetőségeket kihasználva, úgymond témacsoportonként, a tudományágak területeit átfogóan, integráltan történik. A megvalósítás során az intézményi oktatás jellegével magyarázható az egy-egy tantárgyban való, s a gyerekekben helytelenül rögzült gondolkodást kívántuk felváltani a tapasztalatok komplex feldolgozásával.

A táborozók összetétele

Az előző fejezetekben ismertetettek létjogosultságát támasztja alá a táborozók összetétele is, amely valamennyi táborunkban heterogén volt. Ez ugyan többletfeladatot, nagyobb kihívást jelentett – a pedagógiai szituációk száma a heterogenitással egyenes arányban növekedett –, de számos előnye is volt. A változatosság, a sokféleség mind a vezetőség, mind a gyerekek szintjén érvényesült.

A vezetőséghez a különböző humán és reál szakos pedagógusokon kívül orvos is csatlakozott. Valamennyien a saját szakterületi ismeretrendszerünk felhasználásával, de annak határait rugalmasnak tekintve, sőt, szükség esetén azokat figyelmen kívül hagyva, a többiekkel összefüggő rendszerben neveltünk. Így biztosítottuk a hitelességet és egyben a komplexitást, a komplementaritást, valamint az integritást. Közösek voltak a célok,

azonos volt a vizsgálat tárgya. Mások voltak a megközelítési módok, a stratégiák, a módszerek, változó hosszúságúak a „bejárt utak”, de végeredményben ugyanarról volt szó. Azaz: csapatmunkát végeztünk.

A táborlakók összetétele az életkor, a nem és a tanulás helye (illetve az iskolatípus) szerint különbözött.

A résztvevők közötti korkülönbőség megkönnyítette a kitűzött célok elérését, a program lebonyolítását, azaz a tábori élet egészét. Az idősebb, tapasztaltabb, a táborozást már ismerő gyerekek segítségét igénybe vettük. Bevontuk őket a szakmai tevékenységbe, a mindennapi feladatok ellátásába, a kisebbek gondozásába. Mindenki az egyéniségének megfelelő, fontos szerephez jutott. A fiatalabbak nyitottsága, az ismeretek iránti nagyobb fogékonysága, befogadóképessége viszont magával ragadta az idősebbeket, nagyobb aktivitásra készítette őket.

A két nem együttes táborozása a köztük lévő kapcsolat, továbbá viselkedésük és magatartásmintázatuk szempontjából bizonyult előnyösnek valamennyi korosztály esetében.

A közös tevékenység kitűnő lehetőséget biztosított a különböző iskolatípusokban tanulók közötti – egyébként gyakran tapasztalható – ellentétek feloldásra. Egyértelművé vált, hogy a környezettudatos és egészségorientált szemlélet nem az iskolai végzettség függvénye. Emellett tudatosítottuk, hogy az aktív személetformálás – társadalmi hovatartozástól függetlenül – mindenki feladata, szülőként és szakemberként egyaránt.

Az így kialakuló közösség, mint egy nagy család „működött”, amelyben mindenkinek megvolt a szerepe, feladata. Igen jó lehetőségnek bizonyult ez a formáció az önállóság, a döntési képesség, a mások iránt érzett felelősségtudat, a kommunikációs és kooperációs készség fejlesztésére. Ugyanakkor mindezek bizonyos szintű megléte elengedhetetlen feltétele volt a megfelelő szintű ismeretnyújtásnak és -befogadásnak, a kívánt eredmény elérésének.

Munkaformák a táborban

A táborozások során a tanítási órákról jól ismert munkaformák alkalmazhatók, az arányok megváltoztatásával. Ezek szerint a foglalkoztatás lehet frontális, csoportos és egyéni. A különböző munkaformákat egymást váltva, a célkitűzéseknek, a körülményeknek megfelelően kiválasztva alkalmaztuk.

A frontális foglalkoztatás fontos funkciót töltött be az ismeretanyag feldolgozásában, az értelmi képességek fejlesztésében, mondhatni alapvető volt. Az eredményes csoportos és egyéni munkának is ez a feltétele. Frontális foglalkozást alkalmaztunk például a terület megismerésénél, a komplex gondolkodásmódhoz szükséges ismeretek elsajátíttatásánál. De ez a forma alkalmas az érzelmi ráhangolásra és az ismeretek szintézisére is.

A táborban alkalmazott csoportmunka egészen más, mint a *Buzás L.* által felvázolt, az oktatási intézményekben alkalmazható változatok. Míg a tanítási órán a csoportok irányítása általában kívülről történik, addig a táborban a csoport tagjaként, azaz belülről tettük ezt. Így vált sokkal közvetlenebbé a két oldal közötti kapcsolat. Pontosabb, árnyaltabb gondolatcserére nyílt lehetőség, ugyanakkor gyorsabb lett a visszacsatolás. Az eredmény egy sikeresebb tanítási-tanulási folyamatban nyilvánult meg. Ezt segítette elő a szabad választás és az önkéntesség.

Lehetőség kínálkozott az érdeklődési köröknek megfelelő fakultatív, önszerveződő, létszámtól független és állandóan mobilis társulatok létrehozására szemben a tanár által megalkotott, statikus iskolai módzatokkal. Jelen esetben a kisközösségek létrehozásának aktív részesei főként a gyerekek voltak. Mindenki megkereshette a számára legmegfelelőbb helyet, szerepet, így fokozódott az eredményesség. A forgószínpadszerű, de fakultatív megoldások esetében a gyerekek többsége szinte mindegyik foglalkozáson részt vett. Hajtotta őket a kíváncsiság, befolyásoló erőként hatott rájuk, hogy ezek a foglalkozások nem voltak kötelezőek.

Nem a befogadandó információ mennyiség növelése volt a célunk. A hangsúlyt elsősorban az összefüggések megláttatására, a problémaérzékenység növelésére fektettük.

Ezt szolgálta az egyéni foglalkoztatás is, mellyel a tanévközi oktatási-nevelési folyamatban oly ritkán találkozhatnak a tanulók. Ez az a forma, amely lehetőséget nyújtott a problémák megfontolására, az önálló vélemény kialakítására, az absztrakcióra; a magasabb szintű gondolkodási folyamatokra. Míg az előző két forma főként a *mi*-tudat, ez utóbbi az *én*-tudat fejlesztését tette lehetővé. Mondhatni, az előző az azonosságokra, ez utóbbi a különbözőségekre fektette a hangsúlyt.

A frontális munkaformával egy alaptudást, egy alapképességszintet alakíthatunk ki, mely a csoport, illetve az egyéni foglalkoztatás során egyre rétegződik, tagozódik, egyre egyénibbé válik.

A tábori nevelés eszközei

Tábori keretek között a nevelés eszköztárának sajátos elemeit hasznosíthattuk. Ezek a játék, a mese, a munka, az alkotás, a versenyzés voltak. Vagyis a tanítási-tanulási folyamat tág értelmezése során a tanulás úgynevezett észrevétlen formáit alkalmaztuk. A szűken értelmezett tanulás, a tényanyag elsajátíttatása mellett, sőt gyakran helyett, a neveltségi szint emelése érvényesült; a mindennapi lét óhatatlanul egybekapcsolódott a tanulási tevékenységgel, mint azt Havas P. is feltételezi *Érték és értékátadás a környezeti nevelésben* című munkájában. A nevelés fenti eszközeit alkalmaztuk valamennyi korosztálynál, a kisiskolásoktól a prepubertás koron keresztül egészen a kamaszokig. A nevelési eszközök aránya az életkori sajátosságoknak megfelelően más és más volt, amit az egyéni foglalkoztatás tett lehetővé. Ugyanakkor a csoportmunka alkalmazásával mód nyílt az előre- és visszacsatolásokra, mivel a csoportok mindenféle szempontból heterogén felépítésűek voltak.

Ezek az eljárások mindenképpen heurisztikusak, problémaközpontúak, és biztosítják, hogy tanulóink – a tanulás tényének ellenére – jól érezzék magukat.

A játék *Victor A.* életkor szerinti csoportosításában elsősorban a kisgyermek, a kisiskolások nevelésének eszköze. Ugyanakkor ez életünk végéig az öröm egyik forrása, vagyis éltető erőként szolgál. Sokfélét játszottunk, de mindig csak azt, amihez kedvünk volt. Játszottunk csapatjátékokat, de megvalósítottunk csoportos ügyeségi feladatsort is. Használtuk az érzékszerveinket, játszottunk a színekkel, a szagokkal, a tapintással, a ritmussal. Felhasználtuk a drámapedagógia eszköztárát. Kitalált vagy valós történeteket jelenítettünk meg, mimetikus és szerepjátékokkal szórakoztattuk magunkat és egymást. Szabadon kombináltuk a különböző játéktípusokat.

A prepubertáskorban levő tanulók a játék helyett inkább már a versenyzésre és vetélkedésre hangoltak. A táborban a versenyek és vetélkedők nem sokban különböztek a játéktól. Igazi tét nem volt, a versenyzés inkább csak ösztönző szerepet töltött be. Azért is, mert az egyes korosztályok együtt „dolgoztak”, mint azt korábban már említettem. Ezt a módszert alkalmaztuk a tanultak átismétlésére, felelevenítésére, rögzítésére, szintetizálására is. A versenyek a legkülönbözőbbek voltak (szellemi, testi, csoportos, egyéni), s ezeket váltogattuk aztán. Ez a gyakorlat minden másnál sikeresebbnek bizonyult. Tapasztalataink szerint az utóbbi időben az esti táborúrnél zajló beszélgetések – melyek korábban az előbbi pedagógiai műveleteket szolgálták – kevésbé kötik le a gyerekeket.

A kisebbeknél a mesét alkalmaztuk, amit a nagyobbaknál verssel és más műfajú alkotásokkal egészítettünk ki, s több más eszközzel kombináltunk. Készítettünk illusztrációkat, plaketteken vagy agyagfigurák formájában megőrkítettük a mű egyes mozzanatait, szereplőit, eljátszottuk a történetet. Így a képzelet, a fantázia világát is megmozgattuk és felszínre segítettük.

A munka alatt a tényleges természet- vagy környezetvédelmi tevékenységen kívül a tábori életre tartozó mindennapos feladatokat is értem. Az elméleti alapok gyakorlativá válásán kívül így a közösség formálásában, a program gördülékennyé válásában egyaránt szerepe van.

A alkotás az önmegvalósítás, az önkifejezés eszköze. Az absztrakt vagy éppen realiztikus alkotásokban a tapasztaltak, az érzések, a benyomások felszínre törését figyelhet-

tük meg, ezáltal következtethettünk a „mester, művész” érzelmi állapotára. Ezt a lehetőséget is más lehetőségekkel együtt alkalmaztuk.

Victor A. a prepubertás korosztály jellemzőjének tartja a gyűjteménykészítésre való hajlamot. A táborban ezzel nagyon kell vigyáznunk. Gyűjthetünk ugyan kavicsokat, madártollakat, csigaházakat vagy éppen terméseket, de mindenképpen az „élő”, tehát az élőlények és élőhelyük veszélyeztetése nélkül. Ami nem azt jelenti, hogy meg sem próbáljuk a gyűjtést, hanem azt, hogy tapasztalat hiányában a fiatalok nem biztos, hogy tudják, érzik, hol a határ. Nem biztos, hogy különbséget tudnak tenni élő és élettelen, ehető és mérges, vagy éppen veszélytelen és veszélyes között. Antropocentrikusan közelíthetnek meg élőlényeket, cselekményeket vagy jelenségeket. Így azok lehetnek hasznosak és károsak, jók és rosszak, szépek és csúnyák; ebből következően önhatalmúan életre vagy halálra ítéltetettek. Én magam jobban szeretem, ha a természetből nem hozunk el semmit, és nem is hagyunk ott semmit.

Ehhez a problémakörhöz sorolom a fajismeretet, a fajmeghatározást is. A kérdés: szükséges-e, hogy a gyerekek minél több növény- és állatfajt ismerjenek? Mint biológianár természetesen minél több fajt próbálok bemutatni tanítványaimnak, de nem mindenáron, ugyanis mint környezeti nevelő nem ezt tartom elsődlegesnek. Főleg ha ehhez az élőlényt el kell pusztítani.

Ér-e valamit, ha pontosan tudom, mit pusztítottam el? Mi nem szakembereket nevelünk. Nevelhetünk-e az élet tiszteletére, szeretetére és védelmére pusztítással? Azt hiszem, kevés eséllyel. A pontos identifikálás helyett inkább elégedjünk meg a magasabb rendszertani kategória megnevezésével és jellemzésével. Az ismeret, a tisztelet, a szeretet és a védelem fogalmak nem függenek teljes egészében össze, nem feltételezik egymást. Gondoljunk jeles művészeink természetábrázolásaira. Ezekből a versekből, festményekből és egyéb alkotásokból sugárzik a természet szeretete, a megóvásra való ösztönzés és kényszer érzése. Pedig nem hinném, hogy valamennyien jelesek voltak természetrajzból; náluk az érzelmi töltés dominál. De kiindulhatunk a másik oldalból is. Ha valaki ismeri a szomszédját, szereti és tiszteli-e? Azt hiszem, nem szükséges a válasz.

A táborokban alkalmazott nevelési-oktatási módszerek

A különféle csoportosítások közül, a táborban alkalmazott nevelési-oktatási módszereinkről, azok előnyeiről a legtöbbet az alábbi, a tanár-tanuló tevékenységi arányát feltáró csoportosítás árulja el:

A tanár munkája

- szemléltetés;
- magyarázat;
- elbeszélés;
- visszajelző értékelés.

A tanár-tanuló közös munkája

- beszélgetés;
- megbeszélés;
- heurisztikus módszer;
- rögzítés;
- vita.

A tanuló önálló munkája

- önálló megfigyelés;
- önálló munka írásos források felhasználásával;
- önálló vagy csoportos kísérlet.

A módszereket az egyes helyzetek szerint változtatva, egymással párhuzamosan alkalmaztuk. Hogy éppen melyikre esett a választás, azt öt-hat tanulási funkció, tizenegyné-

hány információs közeg, húsznál több információs forrás sajátos és egyedülálló kombinációja szabta meg.

Tapasztalataim szerint a tanári ismeretközvetítés a tábori foglalkozásokon sikeresebben valósítható meg, mint egyéb szintereken. Ennek oka, hogy a szemléltetés, valamint az ehhez kapcsolódó magyarázat és elbeszélés az élőhelyen történik, a vizsgálat tárgya pedig élő objektum, valóságos jelenség.

Az idő előrehaladtával az utóbbi két csoportban szereplő – az iskolai oktatásban kevésbé használt – módszerek alkalmazását fokozatosan növeltük. Ezek jónéhány készség és képesség kialakításának és fejlesztésének elengedhetetlen feltételét képezik. Például a megfigyelő-összehasonlító és vitakészség, a problémafelismerő- és problémamegoldó-képesség, hogy csak a legfontosabbakat említsem. Ezen módszerek alkalmazására főként a csoportos és az egyéni foglalkoztatások során kínálkozott lehetőség.

Az előnyös munkaforma, a megfelelő eszközök és módszerek biztosították a tanár és a tanuló, az ember és a természet közeledését egymáshoz, így a környezeti és az egészséges életre nevelés sikerességét is. A táborok heterogén összetétele, a számtalan nevelési-oktatási szituáció, eszköz, módszer igen nagy számú variációja a résztvevők személyiségéhez illeszkedő megvalósítást biztosít.

A táborokban tanítványainkat (és ön magunkat is!) visszavezethetjük gyökereikhez, kialakíthatjuk bennük a természettel való azonosulás képességét. Ezzel az élőlények, a természeti környezet és az egész Föld túlélési esélyeit is növeljük. Éljük ezzel a lehetőséggel!

Ezúton is szeretnék köszönetet mondani a Független Ökológiai Központ, a Magyar Természetvédők Szövetsége és a Soros Alapítvány által nyújtott támogatásért, mely nélkül tevékenységünk nem, vagy csak részben valósulhatott volna meg.

Irodalom

- Buzás L.: *A csoportmunka*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980. 73–131. p.
- Cornell, J. B.: *Sharing nature with children*. – California USA, 1989. 160. p.
- Dobó G.: *A biológia tantárgypedagógiája I.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. 123–135. p.
- Havas P.: *Érték és értékátadás a környezeti nevelésben*. Iskolakultúra, 1994. 25. sz., 3–15. p.
- Kovács M.: *Élővizek környezeti viszonyainak feltárása*. Zöld Jövő Környezetvédelmi Központ és Egyesület. Budapest, 1990. 38. p.
- Orosz S.: *Korszerű tanítási módszerek*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987. 108–113. p.
- Papst, S. -Braun, C.: *Környezeti nevelés szobában és szabadban*. Sajtó kiadás, Bécs, 1991. 51. p.
- Tbiliszi Környezeti Nevelési Konferencia Záródokumentuma (részletek). In: Victor A.: *Kalauz a Környezeti Nevelési Konferencia résztvevői számára* Visegrád, 17–18. p.
- Vásárhelyi T.: *Szitakötészet*. Független Ökológiai Központ, Budapest, 1994. 44. p.
- Victor A.: *A környezeti nevelés rendszere*. Iskolakultúra, 1993. 21. sz., 3–23. p.

A felvilágosodás pedagógiai eszméi és a főúri magánnevelés

A felvilágosodás eszméinek hazai térhódításával egyidőben megnőtt a nevelés kérdései iránti érdeklődés. Megjelentek az első magyar nyelvű pedagógiai munkák, a korabeli újságok és folyóiratok is sokat foglalkoztak nevelési kérdésekkel. Tanárok, lelkészek, tudósok elmélkedtek a gyermeknevelés problémáiról, politikusok keresték a legjobb megoldásokat az oktatásügy reformjára.

A magyar főurak közül is sokan érdeklődtek pedagógiai problémák iránt. Fiaikat igyekeztek korszerű elvek szerint neveltetni, sokoldalú műveltséggel, hasznos ismeretekkel felruházni. Jól képzett, tudós nevelőt kerestek gyermekeik számára. Előfordult, hogy nevelési tervet készítettek saját elképzeléseik szerint. Ezek a tervek a felvilágosodás pedagógiai eszméinek alapos ismeretéről tanúskodnak. *Teleki László, Festetics György és Görög Demeter* nevelési terve kéziratban maradt ránk. Az első két-tő magyar nyelvű. Görög Demeter terve, melyet a Habsburg trónörökös nevelésére készített, és amely szerint tíz éven át az ő vezetésével folyt *Ferenc Károly* nevelése, németül íródott. Mindhárom terv értékes dokumentuma neveléstörténeti irodalmunknak. Részletes elemzésükre és értékelésükre még nem került sor.

Teleki László (1) 1796-ban, fiai majdani nevelője – az akkor még németországi egyetemeken tanuló – *Szabó András* számára írta le nézeteit.

A *nevelésről* (2) címet viselő elméleti jellegű mű rendszeres nevelés- és oktatásemélet magyar nyelven, melyet szerzője kiadásra szánt. Ennek bizonyítéka a következő néhány sor a bevezetésből: „De nem fog talán más is engem megítélni, hogy munkától üres óráimat ezen igen nemes tudománynak megírásával töltvén, az erről való gondolataimat Anyai nyelven ezen rövid munkátskámiban Hazám fiai jobb részeknek ítélete alá bocsátom.” (3)

Hogy a kézirat végül is miért nem jelent meg nyomtatásban, nem tudjuk; okát csak találgatni lehet. Elég, ha az 1793-as cenzúratörvényt kiegészítő 1796. május 6-i dekrétumra gondolunk, az egyre szigorúbbá váló közlési feltételekre, vagy egyszerűen arra, hogy Teleki 1796-ban írta a művet, egy évvel a magyar jakobinus mozgalom bukása után.

A bevezetésben Teleki a pedagógiának – mint önálló tudománynak – rendkívüli szükségességéről és hasznáról beszél: „A mai megvilágosodott emberi korban minden egyéb tudományok a pallérozásnak legfőbb pontjára fel vitettek, és ez az emberi nemzetet annyira szerentséltető tudomány azaz a nevelésnek mestersége annyira el van hagyva, hogy vagy igen kevesen írtak rolla, vagy akik írtak is, azok is csak ímmel-ámmal és nem fundamentumosan dolgozták ki ezen nevezetes tárgyat.” (4)

Fájlalja, hogy „a Magyar nemzetnél oly kevés betse vagyon ezen tudománynak”. Teleki célja nem pusztán magyar nyelvű, hanem egy eredeti magyar nevelés- és oktatásemélet megírása volt: „Minekelőtte pedig azon munkához fogtam volna, elolvastam nagy részét azon Német és Frantzia könyveknek, amelyek a nevelésről szöllanak, de kéntelen vagyok megvallani, hogy azok közül egy se tett nekem eleget, és ezért úgyis gondoltam el magamban, hogy ezen munkámban a magam gondolatját kövessem... Ez nem fordítás, hanem Anyai nyelvemben originális munka.” (5)

Teleki megpróbált rendszert alkotni: „A nevelés mestersége még eddig Systemaba nem hozott, ezért bajos systematice rolla írni... Megpróbálok, hátha Systema alá tudnám hozni.” (6)

Felismeri, hogy a szülők felelőssége óriási gyermekeik jövőjének megalapozása terén. Helyesen állapítja meg, hogy „a világi kintsek gyermekeink számára való egybegyűjtése ugyan jó dolog, de ez a jó neveléshez képest igen alávaló kints”.

Általános elvnek tartja, hogy a tanulási lehetőséget minden gyermek számára biztosítani kell, tekintet nélkül annak társadalmi helyzetére, vagyoni állapotára, vallására. Állami kézben levő szabályozott iskolarendszert kíván, és az oktatás magyar nyelvűségét. Az elemi ismeretek mellett az iskolának a jövőre pályára is fel kell készítenie a gyermeket. Ez egyben az iskolázás időtartamának meghosszabodását is jelenti.

A „gazda nevelés”, a „mesterember nevelés”, a „kereskedő nevelés”, a „provinciális (hivatalnok) nevelés”, a „katona nevelés” és a „papi nevelés” különböző iskolatípusokban folya, speciális program szerint.

A nevelés célja, hogy a gyermek a „hazának és a közönséges polgári társaságnak” hasznos tagjává váljon, s egyéni boldogságát a társadalom érdekében kifejtett közhasznú tevékenységben találja meg.

A szerző felosztása szerint a nevelés három területe a következő: *Educatio Physica*, *Educatio Moralis*, *Scientifica Educatio*. A három terület, a testi, erkölcsi és értelmi nevelés „szorosban egybe van kötve egymással... úgy, ha akármelyik ezek közül negligáltak, az egész nevelésben a nevezetes fogyatkozás kitetszik”. (7) Teleki megjegyzi, hogy „a mi Haza-béli iskoláinkban nagy fogyatkozás van, hogy csak az utolsó tartjuk a Nevelés objektumának, a másik kettő pedig egészen negligálva vagyon”. (8)

A továbbiakban Teleki részletesen ír a testi és erkölcsi nevelés elveiről. Nézetei Locke hatására mutatják, akinek műve nemcsak eredetiben, hanem német és francia fordításban is megvolt apja könyvtárában. A magyar változat, melyet Székely Ádám fordított és adott ki 1771-ben, szintén megtalálható Teleki József könyvei között. A kézirat legterjedelmesebb része az értelmi nevelés kérdéseinek rendszeres kifejtése. Míg Locke az értelmi nevelést az erkölcsi nevelés eszközének tekinti, Teleki helyesen ismerte fel, hogy a kettő egymással összefüggő, de mégis önálló területe a nevelésnek. Az értelmi nevelés legfontosabb elve a fokozatosság. A gyermek rendszeres oktatása öt-hat éves korban kezdődjön. Ekkor már minden gyermek jól beszél az anyanyelvén. Ez alapfeltétele az olvasás és írás elsajátításának. Miután a gyermek anyanyelvén már jól ír és olvas, gondot kell fordítani az „értelemmel való olvasás és írás” képességének kialakítására.

Ezután kezdődhet az élő nyelvek tanulása. A nyelvtanulás elengedhetetlen feltétele az anyanyelv „fundamentumos” ismerete. Teleki itt megjegyzi: „Én a magam Nemzetit tiszteltem, nemzeti nyelvét betsülöm, de mégis távoll vagyok attól, hogy magyar embernek idegen nyelveket nem helyes tudni.” (9) Újszerű az a felfogása, hogy a gyermeknek érteni és beszélni kell a környezetében élő népek nyelvét. (A magyar gyermeknek a román és a szlovák nyelvet.) A tudományos pályára készülőknek tökéletesen kell beszélni és írni a világnyelveken: németül, angolul, franciául. A „megholt” nyelvek ismerete is lényeges, „de csak a magasabb képzettséget igénylő pályákra készülőknek”. (10)

Az oktatás módszereit elemezve a szerző annak az álláspontjának ad hangot, mely szerint „Azon kell igyekezni a tanítónak, hogy amennyire csak lehet a tudományok tanítását kedveské tegye és a tanítás módját úgy alkalmaztassa, hogy azt az ifjú hamar meg ne unja.” Hozzáfüzi, hogy „A tanításnak úgy kell alkalmaztatni, hogy a gyermekek részéről mindenkor jó kedvvel és elevenességgel essék meg, mert csak az által érheti el a tanító kívánt tzejlát.” (11)

Érdemes kiemelni az önálló ismeretszerzésre nevelés elvét. Ezt Teleki „magától való tanulásnak” nevezi. Ezen a területen elsőrendű feladata – mai szóhasználattal élve – az „olvasóvá nevelés”. Az olvasást „a gyermek ne tartsa munkának, hanem gyönyörűségnek. Az olvasáshoz való hajlandóságot ha már így megvan, igen könnyű nem csak fenn-

tartani, hanem napról-napra tovább is vinni.” (12) Az olvasásnak nem pusztán az értelmi, hanem az érzelmi nevelésben is sz szerepe lehet. Ezt a gondolatot Teleki így fogalmazza meg: „Vannak olyan románok, amelyek nem csak az értelmet, hanem a szívet is fejlesztik.” Azt vallja, hogy a gyermeket semmiféle olvasmánytól, még a „vallásellenes” könyvektől sem szabad eltiltani. Az olvasás engedélyezése és megvonása a jutalmazás és büntetés eszköze lehet.

A nevelés módszereiről szólva Teleki leszögezi, hogy csakis és kizárólag erkölcsi vétségért szabad büntetni a gyermeket, tanulási hiányosságért nem: „Szükséges, hogy a tanító arra vigyázzon, hogy soha is scienticumért ne büntesse a gyermeket, hanem csak a moralitásért, mert ha az elsőért is bünteti, a tanulásba való kedvetenséget gerjeszti fel benne.” (13)

A pedagógus személyiségére vonatkozó gondolatait Teleki a *Nevelőnek tökéletessége* című fejezetben foglalja össze. A legfőbb kíváncságot az, hogy a nevelő „fedhetetlen életű ember legyen, mert nem csak szóval, hanem példával is kell tanítani”. Szükséges, hogy a nevelő „tudományos ember” legyen, vagyis a fontosabb tudományok alapjait jól ismerje. A szerző szerint „Egy jó nevelőnek ki kell tanulnia a keze alá bízott gyermekek természetét és a szerint alkalmaztatni disciplináját” (14), hiszen a nevelésnek a gyermek egyéni tulajdonságaihoz kell alkalmazkodni. Emellett fontos, hogy a nevelő „a gyermekek szeretetét megnyerje, mert csak így igazgathatja szívüket”.

Teleki leírja elképzeléseit fiai nevelésének folyamatáról, szakaszairól. Tizenegy éves korukig otthon kívánja neveltetni őket, majd egy erdélyi vagy magyarországi kollégiumban folytatódna képzésük. Az apa megjegyzi, hogy a kollégiumban nem lakhatnak benn gyermekei, csak mint bejárók vehetnek részt az órákon. Tizennégy éves korukban Pozsonyba kívánja küldeni őket, két évig az ottani Evangélikus Kollé-

gium hallgatóiként tanulnak majd. Tizenhat éves korukban a pesti Universitas lesz képzésük következő székhelye, majd két év múlva a bécsi egyetemen folytatják tanulmányukat. Ezután a külföldi tanulás időszaka következik. Teleki kifejti, hogy a németországi egyetemek közül, mint a legkiválóbb, csak Göttinga jöhet számításba.

Miután a gyermekek nevelésének elméleti kérdéseit kifejtette, az apa fontosnak tartja, hogy fiait jellemezze. Célja az, hogy a leendő nevelő e jellemzés alapján ismerje meg tanítványait. Érdekes elolvasni, miként látta a hatéves Teleki Józsefet (Akadémiánk későbbi elnökét) apja, összehasonlítva testvérével, Ádámmal: „Jósi fiamba a cholericum temperamentum az első, ehhez egyforma elegyítéssel van kötve a sangvineum és a flegmaticum. Ennek elméje nehezebben fog, de amit megfogott, mélyebben is belé nyomódik. Ennek memóriája többecske vagyon, judíciuma legtöbb, ingeniuma majd semmi; haragja ritka, de magában tartó és nagy mértékben való. A barátsága erős mindaddig, amíg cholériáját nem sérti. Ennek ambitioja nagy és ha ezt jó útra vezérli az ember, sokra lehet vinni. Minden tanuláshoz nehezebben jut, mint a bátyja, de jobban nékie fekszik és többre is viszi. Érzékeny szívé mindaddig, amíg ambióját megsér-

Érdekes Telekinek az a nézete, hogy csak a nyelvek elsajátítása után, tíz-tizenegy éves kor körül kell elkezdni a tudományok tanulását. A következő tudományokat kell oktatni: „historia, mathesis, metaphisica, phisica, statistica, politica, aesthetica, medicina, theologia és a testi gyakorlások tudománya”. A tárgyak tartalmára, a „mit tanítsunk” kérdésre nem tér ki, az oktatás módszereit azonban részletesen tárgyalja A Tanításnak és tanulásnak Módjáról című fejezetben.

tettnek nem tartja, azután pedig az ércnél is keményebb. Ezt a félszszel vigyázva kell dirigálni, mert vagy az, hogy az ember egészben a generositástól megfosztja, vagy az, hogy megmakacsítja. Ha tisztviselő lesz, sulbalternusnak jobb lesz (bátyjánál), mert munkás lesz. Directornak is jó, de csak akkor, mikor valamit lassan kell kivinni. Kantonának is jó, de inkább az infanteriánál, mint a kavalleriánál (ahol ti. merész nekivágásra nincs szükség). Ha gazda lesz, rendbe fogja tartani gazdaságát, hanem nem fog sok újat próbálni. Az asszonyi nemben tökéletességet fog keresni és ha házasságában azt nem tanulja, félek, hogy igen szerencsétlen lesz.” (15) Majd odébb: „Mind a két fiam nemes és fényes cselekedetre capax, de azzal a különbséggel, hogy a nagyobbik hamarabb véghez viszi, a kisebbik pedig előbb megfontolja azt, hogy az-é, vagy csak annak látszik. Ezen Jósi fiam nevelése körül való főbb maximáknak ezeket gondolom, hogy az ember az ambitionál fogva vigye ugyan, de úgy, hogy azt legfőbb indító oknak ne tegye; e mellett önteni kell bele egy kevés tüzet és arra szorítani, hogy cselekedeteiről sokáig ne gondolkozzék, hanem tanulja meg a dolgot hirtelenebben is jól megfogni. A nagyobbik fiamat unszolni kell a tanulásra, ellenben a kisebbiket némelykor tartóztatni is. Ha így nevelődnek két nagyobbik fiam, úgy egyforma jó embereket várok mind a kettőből.” (16)

Ha értékelni próbáljuk a művet, legfőbb erényként a rendszerességet emelhetjük ki. Teleki áttekintette a nevelés elméletének minden területét, munkáját logikusan, világosan építette fel; a kézirat tartalmaz néhány valóban eredeti gondolatot és új összefüggéseket tár fel. Az 1796-ig publikált magyar nyelvű neveléstudományi művek közül, tartalmát és stílusát tekintve, egyaránt kiemelkedett; kár, hogy nem jelent meg.

1799. június 5-én Keszthelyen *Festetics György* gróf és *László* fia nevelője, *Kultsár István* aláírt egy iratot, mely a *Fiam Nevelését tárgyazó Planum* címet viseli. A rövid, de rendkívül érdekes, és nevelésméleti vonatkozásaiban jelentős írás érdemes arra, hogy részletesen foglalkozzunk vele.

Keletkezésének körülményeiről néhány adat a rendelkezésünkre áll. *Festetics György* *László* fiának két híres nevelője volt. 1790 szeptemberétől 1799 szeptemberéig *Péteri Takács József* nevelte a fiatal grófot. Ő vezette végig az ún. „humanitatis classisokon” az ifjút. A „philosophicus és juridicus cursus” elvégzéséhez *Kultsár István* szemelte ki *Festetics*. Mielőtt a hatéves tanulás megkezdődött volna, az apa és a nevelő egy olyan szerződést írt alá, amely az ifjú nevelésének minden részletére kiterjedt.

A nevelő feladatát a szerződés 3. pontja pontosan körülírja: „Hogy a nevelés dolgában senkitül mástul, hanem tőlem függen, a tőlem kiszabott planumot, mellyet most általvészen, minden engedelmességgel s szorgalmatossággal követni tartozik.”

A plánum szövege kéziratban ránk maradt. (17)

A nevelés mindhárom területét az erkölcsi, értelmi és testi nevelést is fontosnak tartja *Festetics*: „Három rendbéli tárgyak lévén a nevelésnek; úgymint a szívbeli gondolkodásnak jó indulatra való hajtása, az elmének hasznos és a körülállásokhoz alkalmaztatott tudományokkal való megékesítése és az egésznek rendes élet módjával megtartása; tehát e’ három tzikely szerint következendők az észzrevételek.

Tudniillik: a szívnek kipallérozása rész szerint elmélkedésből, rész szerint gyakorlásból áll: azért e’ különösen a nevelőtül megkívántatik, hogy practica morális philosophiát mostani, és jövődöbéli státussához képest az ifjúnak írásban tzikelyekre felosztván ki dolgozza, és naprúl-napra az ifjúval megszerettesse, és legalább is minden nap fél órát ő véle philosophállyon, de mivel ez még elegendő nem volna, ha tsak szóban állana, a közrendbéli társalkodásban megessett hibákat, vagy jó tselekedeteket ő vele észzrevetesse, sótt a maga fellszánására indulatinak meggyőzésére, szenvedésére, állhatatosságra, halálnak, fájdalomnak, és egyéb rosszaknak megvetésére, az ellenségeknek nagylelkűn való megbotsátására, a képes takarékoságra, titok megtartására, embereknek való megbötsülésére, szelíd nyájos, de illendő seriositással és gravitással

temperálva lévő maga viselésére, dolgosságra, fáradhatatlan szorgalmatosságra, és egyéb minden jó erkölcsre szoktatni, és gyakorolni kelletik.” (18)

Áttérve az értelmi nevelés kérdéseire Festetics György erre vonatkozóan is részletes utasításokkal látja el Kultsár Istvánt: „A tudományok meg tanulásában különösen azokat kelletik az ifjúval megszerettetni, a mellyek egy magyarországi birtokos mágnáshoz leginkább illenek, úgymint hogy a kissebbeckről kezdjem: illendő az jó kézi írás akár dic-tandó, akár amúgy szabadon, a nyelveknek pallérozott akár szóbeli kiejtése, főképpen pedig azoknak írásbeli stílussa, és conceptussa, legfőbbek a deák és német nyelv, azok után jön frantzia, olasz, angulus, a magyart nem említtem, mert azt úgy is anya tejével beszop-ta, e mellett jószágimra nézve hasznos, ha valamellyest slavica nyelvet is, úgymint hor-vátul, vagy tótul megtanul; ezekhez képest az egyik legszükségesebb tudománya az ékes-sen beszéllés, vagy a rhetorica akár írásban, akár élőszóval légyen, mert a nélkül sem a társolkodásban, sem a nagyobb gyülekezetekben nem boldogúl, haszontalan minden tu-dománya a nélkül, azért szüntelen abban gyakorolni kelletik magát ékesen írott köny-veknek olvasásában, minden nyelvben azokból tsinálendő extractusokkal és compositio-béli themáknak gyakorlásával, utóbb az arithmetica, mathesis, főképen a geometria, és architectura civilis igen hasznosak, az geometrica delineatio, és rajzolás mestersége mel-lett, úgy physicanak minden része, különösen az agricultura, vagy oeconomia, és techno-lógia, sőt a mechanica is, emellett a geographia, a historia, statistica, politica, minden cam-eralis tudományokkal edgyütt az ars rationaria, az jus naturae, jus publicum universale gentium, jus patrium Hungariae cum historia patriae connexe legszükségesebbek.” (19)

Az apa fontosnak tartja, hogy a nevelő a fiút ne kényszerítse a tanulásra, hanem sze-rettesse meg vele a tudományokat, és készítse arra, hogy a tananyagot kívül olvasással is kiegészítse ismereteit.

A testi nevelésről szólva a következő irányelveket adja Festetics György: „Az egész-ségére nézze amennyire lehet a természetes, minden pompátul, kényességűtül, és nyalánk-ságtul eltávosztatott étellel táplálván, eszes, realis disinteressatus orvosoknak tanátsával élvén, sok szabad levegő égen mértékletes testi gyakorlásokban foglalni kelletik az ifjút, azért a lovaglás recommendáltatik, a diaetetica regulákkal szükséges megismértetni az if-jút, hogy a puhaságot és kényeztetést kerülje, férfiú ember legyen, és a teste által lelkén ne hadgyon erőt venni.” (20)

Nem feledkezik meg arról sem, hogy a nevelőtől megkívánt feladatokat és tulajdonsá-gokat pontokba szedje. Megkívánja, hogy Kultsár teljes idejét és képességeit az ifjú gróf nevelésének szentelje; a kikötött hat esztendő alatt ne házasodjék meg.

Felhívja a figyelmet a nevelők által sokszor elkövetett hibákra, és reméli, hogy ezeket Kult-sár elkerüli: „A nevelőknek közönségesen szokott hibáit elől nem hozom, úgymint hogy azok az iffiakat magukra szokták hagyni, és mindenkor másokban foglalatoskodnak, hogy magok indulyoknak igen nagy szabadságot hagynak, és így az iffiak azzal indulatosságot, haragot, vagy egyéb vétkeket úgy magokba szoktak szívni, hogy tsak az ifjúkra kellenség tekinteni, ha a nevelőinek hibáit, valamint egy tükörbe az ember meg akarja szemlélni, elől nem hozom te-hát az ilyeneket, mivel olly bizodalommal vagyok, hogy egy ollyan úri személyre szert tettem, akiben bizodalomat helyheztetvén reménylhetem, hogy ezen egynéhány esztendőt úgy fel fogja a fiam nevelésére szálni, hogy a fiamból a hazának egy érdemes tagot szerezvén, az én hálaadotosságom legyen a megígért honorarium felett is különös renumerációkat adni.” (21)

Mindezekből jól látható, hogy a gróf sokoldalú, harmonikus fejlesztést, képzést kívánt gyermekének, akiből a haza számára hasznos polgárt szeretett volna neveltetni.

A Planum rendkívül értékes darabja a felvilágosodás kori magyar főúri magánnevelés történetének.

A főúri magánnevelésnek egy különösen érdekes német nyelvű kéziratot dokumentuma is ránk maradt. Görög Demeter udvari főnevelő 1809-ben nyújtotta be a császárnak a tuda-

mányos alapossággal megszerkesztett, 138 lap terjedelmű nevelési tervét. (22) A részletes, tíz évre szóló nevelési rendszer és tanterv a trónörökös, Ferenc Károly számára készült.

Mielőtt a mű elemzéséhez kezdenénk, néhány szót kell ejtenünk Görög Demeterről és arról az útról, mely az udvari főnevelői cím elnyeréséig vezetett. (23)

Görög 1760-ban született Hajdúdorogon. Apja a város szenátora volt. A család szűkös viszonyok között élt. Görög Demeter tanulmányait Debrecenben és Ungváron végezte. 1779-ben Nagyváradon bölcséletet kezdett tanulni az akadémián. Egy év eltelte után már a budai egyetemen tanult. Itteni tanulmányai befejeztével a bécsi egyetemre iratkozott be, ahol jogot hallgatott.

Bécsi egyetemi éve alatt magyar főnemesek gyermekeit tanította magyar nyelvre. 1787-ben, miután tanulmányait befejezte, a *Kolonics* családhoz került nevelőnek. Bécsi éve alatt Görög kapcsolatba került a bécsi irodalmi körökkel: *Báróczi Sándorral*, *Révaival*, *Igaz Sámuellel*, *Kármánnal*. Az ellenzéki mozgalom erősödése során Görög megismerkedett a Bécsben élő főnemesek titkáiraival, nevelőivel, orvosaival és általuk egyes Habsburg-ellenes főurakkal is. 1789-ben *Kerekes Sámuellel* megindította a Hadi és Más Nevezetes Történetek című magyar nyelvű újságot. A lap munkatársai között ott volt *Hajnóczy József* is. Görögék újságja és társasága mögött főnemesek is álltak: *Széchenyi Ferenc*, *Festetics György* és *Teleki Sámuel*. Ők anyagilag is támogatták a lapot.

A Hadi és Más Nevezetes Történetek, és folytatása, a Magyar Hírmondó, sikeres és népszerű periodikák voltak.

A társadalmi és gazdasági fejlődés szolgálatába Görög a magyar nyelvet, a hazai művelődést állította. Ezért írt ki pályázatot, melyen jó magyar nyelvkönyveket kívánt. (Ennek a pályázatnak köszönhető a híres Debreceni Grammatika is.)

Görög Demeter újságírói tevékenysége mellett nevelői munkásságát is tovább folytatta. 1795-ig a Kolonics családnál működött, majd az Eszterházyakhoz került, mint Eszterházy Pál nevelője. Görögrol, a nevelőről, Eszterházy Pál így emlékezett meg: „Görög a becsület embere volt, eltelve a vágytól, hogy jót alkothasson. Nemes szív, tele hazafisággal... Hiszem, hogy sok szeretet és hajlandóság volt benne irántam is, különösen azonban hazája iránt.” (24)

Görög 1802 végén új megbízást kapott, melynek következtében el kellett hagynia az Eszterháziakat.

1802. november 26-án *Márton József* (aki szintén a lap munkatársa volt, és jó barátja Görögnek) levélben közli *Csokonaival* a következő hírt: „Kedves Görög Barátunkat Ő Felsége a Korona Örökös Herczeg Fő Nevelőjének méltóztatta nevezni, és már holnap vagy holnap után be is megy az Udvarhoz. Ez igen-igen fontos Újság. És még tudom, nem tudja senki.” (25)

Márton Józsefnek Aradra, *Mandik András* iskolaigazgatóhoz intézett levele valamivel korábbi keltezésű (1802. november 23.). Ez a legelső híradás a magas uralkodói döntésről, amely, mint Márton írja, egyfelől a szerkesztőség számára jelent veszteséget, másfelől viszont a császár kegyét bizonyítja: „A napokban meg kell válnunk Görög kedves Társunktól, a'kit Ő Felsége a Korona Örökös Herczeg nevelőjévé méltóztatott nevezni: mind az által annál inkább reménylhetjük a' Haza javára intézett jó tzeljainak szerentsés előmenetelét, hogy az egek kegyelmesen tekintvén Hazánkra, Magyar Hazafi nevelheti jövendő Királyunkat.” (26)

Így lett Görög Demeter a Hofburg lakója. 1803-tól 1824-ig huszonegy évet töltött az udvarban.

Nagyon nehéz magyarázatot adni arra, hogyan és miért került Görög erre a magas posztra. Legfeltűnőbb, hogy Görög Demeter politikai meggyőződése valósággal kizárná kinevezését új posztjára. Ismeretes, hogy Görögöt a felvilágosodás, a jozefinizmus eszményei hatják át. Hosszú évek óta élvezi a főnemesi hazafias ellenzék képviselőinek a rokonszenvét. Jól ismeri titkárait, nevelőiket, azok köréhez fűzi a kölcsönös nézetazonosság. Ott találjuk mögötte, illetve lapja és barátai mögött a *Széchenyi*, *Festetics*, *Ráday*, *Orczy*, *Teleki* család tagjait. Ők támogatják – anyagilag is! – Görög szervező-kez-

deményező lépéseit, ők nyújtanak segítséget a *Magyar Átlás* megjelentetéséhez, a nemzeti nyelv, irodalom és művészet előmozdítása érdekében kitűzött pályadíjakhoz.

Görög lakásán a fiatal költők és írók találkoznak. A közép- és kisnemesség demokratikus szellemű értelmiségi elitje nála, mint valamely politikai-irodalmi körben vitatja meg a francia forradalom híreit, a jakobinusok és szabadkőművesek nézeteit. A szerkesztőség titkára, Hajnóczy József, a francia forradalom feltétlen híve. Ő szerkeszti a lap ide vonatkozó híryanagát, az udvar őt tartja az egyik legveszélyesebb ellenségnek. „Láng volt a lelke, s a francia revolutióban élt lelkestől testestől” – hangzik róla *Kazinczy* véleménye. Görögékben az anyanyelvet és a nemzeti művelődést szolgáló tennivágyás kapcsolódik össze a felvilágosodás ügyével és a nép felemelkedésével.

Ha tehát valakinek ilyen egyértelműek mind a politikai nézetei, mind a barátai, akkor jóformán érthetetlen, hogyan is kaphatta meg ezt a bizalmi állást. Különösen akkor, ha – mint tudjuk – Görög soha nem tagadta meg politikai nézeteit. A döntés okát csak feltételezhetjük.

Valószínűtlen, hogy a császár ne lett volna tisztában az új nevelő politikai nézeteivel. Talán arra gondoltak, hogy a császári udvarban, az állandó ellenőrzés mellett a nevelő semmit sem tehet az uralkodó szándékainak ellenében.

Ami az új nevelő mellett szólt, az a magas szintű tudása, pedagógiai képességei, becsületessége, megbízhatósága, és számos egyéb kiváló tulajdonsága.

Görög először *Józsefet*, majd *Ferenc Károly* főherceget nevelte. A már említett, 1809-ből származó nevelési tervzet híven tükrözi a szerző mély pedagógia-elméleti tudását, a kor ilyen irányú szakirodalmának alapos ismeretét. (27)

A tervzet három egységre tagolódik. A nevelés három területe szerint Görög részletesen ír az értelmi (szellemi) nevelésről, az érzelmi-erkölcsi nevelésről és a testi nevelésről.

Az első rész az elsajátítandó tananyagot és ismeretköröket tartalmazza.

Görög a beszéd- és íráskészség kifejlesztését teszi az első helyre, hasonlóan Telekihez. Szükséges, hogy 16 éves korára a Fenség képes legyen „magát helyesen, pontosan, tisztán és kellemmel kifejezni”, méghozzá idegen nyelveken is (latin, francia, olasz, magyar és cseh). A reáliákat azonban nem szabad háttérbe szorítaniuk a nyelveknek. Görög tehát felsorolja a következő részterületeket: mennyiségtan, fizika, kémia természetrajz (benne még ipari ismeretek, mezőgazdaság, kézművesség, kereskedelem!). Ezután „az emberről szóló” nélkülözhetetlen alapfogalmakat ajánlja (biológia és egészségügyi tudnivalók s ezenfelül az emberi jellem és a társadalom tárgyköre). Nem feledkezik meg e tantárgyfelosztás az ékesszólás és a stílus művészetéről sem. Fontos továbbá az irodalommal, rajzolásal és zenével való foglalkozás, végezetül pedig a statisztikai földrajz és a világtörténet.

Ilyen előkészítés után, ezekre a megalapozott ismeretekre építhető a főherceg magasabb szintű képzése, beleértve a politikai és katonai tudományokat.

Azt az elvet szögezi le, hogy a tananyagot lektálni kell. Csak az szerepeljen benne, amit valóban érdemes tudni, ami valóban hasznos. Ebben a megállapításban Locke elvei tükröződnek.

Az oktatás módszeréről szólva Görög hangsúlyozza: „az öntevékeny figyelem a magasabb készségek forrása”. Növendéke aktivitását kívánja felhasználni, mindig erre akar építeni, és ahogy a gyermek idősebb lesz, egyre inkább. Azért kell felkelteni a gyermek érdeklődését bizonyos dolgok iránt, hogy azután megfelelő irányítás mellett ő maga is tudjon önállóan ismereteket szerezni, véleményt alkotni.

Görög pedagógiai tervezetében lényeges szerepe van az erkölcsi nevelésnek. Mint a legtöbb felvilágosult gondolkodó, ő is nemes emberi tulajdonságok kifejlesztését tartja fontosnak. Ezek: a felebaráti szeretet, embertársaink iránti tisztelet, igazságosság, egyenesség, mértékletesség, határozottság, részvétel. Nem feledkezik meg a külső tulajdonságok fontosságáról sem, ami egy leendő uralkodónál rendkívül lényeges.

A testi nevelés elveiről is részletesen ír Görög. Ebben a részben Locke, Rousseau és a filantropisták nézetei tükröződnek.

A nevelés sikerének alapja szerinte az, hogy a gyermek egészséges legyen. A gyermeket fokozatosan és folyamatosan edzeni, erősíteni kell. Az egészséges életmódról szólva Görög ír a helyes, mértékletes táplálkozásról, az alvásról, a helyes életritmusról. Felismeri a sportok: a vívás, úszás, lovaglás jelentőségét a gyermek egészséges fejlődésében.

Az itt röviden felvázolt nevelési elvek a gyakorlatban is megvalósultak Ferenc Károly nevelése során. Az ifjúnak a császári apához szóló levelei tükrözik a nevelő befolyását.

Görög a tanítvány házasságtötésének évében, 1824-ben búcsúzik el az udvartól. Élete utolsó szakaszában birtokán él és gazdálkodik.

„A’ nevelők ’s a haza díszé” hunyt el 1833-ban – így emlékezik meg róla Márton József. Hogy Görög a hazáját szolgálta a nevelésben elért személyes sikereivel (a nevelés fogalmába beleértve az újságírást is), azt nemcsak Márton József látta meg benne. Példaképpé lett olvasói, tanítványai, munkatársai és barátai előtt.

Összefoglalásul elmondhatjuk, hogy mindhárom nevelési terv a felvilágosodás szellemében íródott. A megfogalmazott célok, a nevelés és oktatás tartalmára, módszereire, eszközeire vonatkozó elvek és nem utolsósorban a tény, hogy mindhárom terv a gyakorlatban is megvalósult, bizonyítják a szerzők pedagógiai felkészültségét.

Jegyzet

(1) Teleki László (1764–1821) a magyar nevelés-, művelődés- és közoktatáspolitikai területén működött. Három műve érdemel említést:

A magyar nyelv elé mozdításáról buzgó Esdeklései gr. Teleki Lászlónak. Pest, 1806.

Über die Einrichtung einer Gelehrten-Gesellschaft in Ungarn. Eine unmassgebliche Meinung des Gr. L. Teleki. Pesth, 1810.

Teleki László: A nevelésről. MTA Kézirattár, Régi s új írók 4. r. 133. sz.

A három mű közül kettő nyomtatásban is megjelent, a legkorábbi kéziratban maradt. A kézirat általános, neveléseméleti, a *Buzgó esdeklések* és az akadémiai tervezet közoktatási, valamint tudomány- és művelődéspolitikai vonatkozásai kiegészítik egymást.

(2) A kézirat 1907-ben került elő. A Teleki család levéltárának egy része ekkor került az Erdélyi Múzeum Egyesület tulajdonába. *Kelemen Lajos* az anyag rendezése során bukkant rá a nevelésről szóló munkára. *Imre Sándor* 1925-ben egy rövid cikkben emlékezett meg a kéziratról egy évforduló kapcsán. (*Imre Sándor Gróf Teleki László Tanácsadása nevelésről.* Protestáns Szemle, 1925. 603–608. p.) Ő négy szövegváltozatot ismer. Akkoriban három példány az Erdélyi Múzeum levéltárában volt (kettő a Teleki, egy a Wesselényi család iratai közt), egy pedig az Akadémia Kézirattárában. Ez a családi könyvtárral együtt 1844-ben kerülhetett oda.

(3) *Teleki László: A nevelésről.* 4. p.

(4) Uo., 5. p.

(5) Uo., 7. p.

(6) Uo., 9. p.

(7) Uo., 10. p.

(8) Uo., 16. p.

(9) Uo., 65. p.

(10) Uo., 67. p.

(11) Uo., 68. p.

(12) Uo., 69. p.

(13) Uo., 70. p.

(14) Uo., 71. p.

(15) Uo., 80. p.

(16) Uo., 83. p.

(17) *Festetics György gróf Planuma fia neveléséről.* Közreadja: *Lakatos Vince.* Magyar Középiskola, 1910. 225–230. p.

(18) Uo., 227. p.

(19) Uo., 228. p.

- (20) Uo., 228. p.
 (21) Uo., 229. p.
 (22) *Erziehungs- und Unterrichts plan für Seine Kais. König. Hoheit den durch. Erzherzog Franz Karl aus dem Jahre 1809.* (138 Seiten) Wien: Haus- Hof- und Staatsarchiv, Familienkarten.
 (23) Görög Demeter életéről és tevékenységéről tájékoztató:
 Márton József: *Görög Demeter ts.k.udvari főnevelő életírása.* Bécs, 1834, 36. p.
 Kállai Ferenc: *Emlékbeszéd G. D. felett.* M. Tudós Társ. évk., 2. köt., 1832–34. Buda, 1835. 179. p.
 Kókay György: *A magyar hírlap- és folyóiratirodalom kezdetei.* Budapest, 1970. 325–378. p.
 Mikó Pálné: *Marseillaise és Gotterhalte.* Budapest, 1986. 39–71. p.
 (24) In: Mikó Pálné: i. m., 45. p.
 (25) In: Uo., 47. p.
 (26) In: Uo., 49. p.
 (27) Görög kéziratát elemzi: Mikó Pálné: *Zum Blindis des Demetrius von Görög.* Acta Literaria Scientiarum Hungariae, 1986. 175–197. p.

A háborús évek gyermekvédelmi- közösségi utópiái

Írásomban a hazai neveléstörténetből a II. világháborút megelőző éveket s a befejezése utáni néhány évet tekintem át.

Ez az összességében mintegy évtizednyi idő ugyan a magyar neveléstörténet folyamatának egészéhez viszonyítva szinte szemvillanásnyinak tűnik. Ám sajátos, gyermekvédelmi szempontú vizsgálatára mégis két dolog késztetett. Egyrészt az ezekben az években létrejött gyermekintézmények egyúttal a gyermek- és ifjúságvédelem olyan sajátos színterei voltak, amelyek tevékenységének feltárásával, objektív, sokszempontú vizsgálatával ma is adós a neveléstörténet. Az adott korszak művelődéstörténetileg is jelentős folyamataiban való elhelyezésük olyan összefüggésekre is rávilágíthat, amelyek létrejöttük, tevékenységük, létük, pedagógiai jelentőségük elfogulatlanabb megítélését segítheti.

Az adott időszakban azt vizsgálom, milyen társadalmi-gazdasági körülmények között jöttek létre ezek az intézmények. Milyen nevelésfilozófiai alapon, s milyen pedagógiai gyakorlattal, hogyan működtek? Végül: hogyan értelmezhetőek tradícióik ma?

A kiemelt időszak jét jellegzetes iskola-köztársaság típusú, utópia-államjáték típusú intézményét vizsgálom elemzően: *Sztehlo Gábor* Gaudiopolisát, valamint *Szekeres Mihály* és *Pataki Gyula* nevével fémjelzett Fiúkfalvát.

A reformpedagógia, mint történelmi előzmény

Előzményként kell megemlítenem a századforduló utolsó harmadában induló, s a huszadik század első harmadáig ívelő reformpedagógiai mozgalmakat. Háttérükben látnunk kell a modern korral beköszöntő gazdasági, társadalmi, politikai struktúraváltást, az agrár-ipari és infrastrukturális változások előidézte jelentős demográfiai és urbanizációs átalakulásokat. Azt a modern korszakot, amelyben a gyermek, mint társadalmi-szociológiai probléma megjelent.

E reformmozgalmak kötődései a kor (gazdasági-társadalmi változásaihoz) tudományos-szellemi áramlataihoz sokfélék. Háttérükben a századforduló radikális szellemi áramlatai meghatározóan jelen vannak. Közös sajátja e mozgalmaknak a gyermek felfedezése, s a szociális érzékenység is. (1) Legfőbb törekvéseik: a gyermeki szabadság, a gyermeki önállóság, önkibontakozás minél szélesebb körű megteremtése.

A reformpedagógia fejlődésének első szakaszában a természet- és társtudományok eredményeire alapozva (elsősorban a pszichológiára, biológiára, antropológiára, s az újonnan kialakult gyermektanulmányra) hozza létre modelljeit. (2) E korszak első szakaszát a New School-tól kiindulva a szabad (erdei) iskolák, a művészetpedagógiai iskolák, a természettudományos biológiai-antropológiai alapozottságú iskolák (Montessori, Decroly), a munkaiskola (Kerschensteiner), az aktív iskola (Ferriere) irányzatai jellemzik.

A fejlődés második szakaszában (1918–45) válnak világmozgalommá. Ekkor jelennek meg a közösségi iskolakoncepciók, s e korszakot olyan nevek fémjelzik, mint *R. Steiner* (Waldorf-iskolák), *H. Parkhurst* (Dalton-plan), *Petersen* (Jena-plan). A reformpedagógia fejlődésének e szakaszában még egy jelentős szemléletmódosulásra kell felfigyelnünk. Bár a reformpedagógiák korábban is érzékenyek voltak a szociális problémákra, ám a lezajlott nagy világháború(k) nyomán inkább figyeltek a társadalmi-szociális problémákra, egyre erőteljesebb hangsúlyt kapnak a nevelés társadalmi tényezői (állampolgári nevelés, diákönkormányzat), az ember nevelés útján történő felszabadítása.

A reformpedagógiának van egy sajátos vonulata, ága, amelyet a gyermekvilág szenvedései iránti érzékenység és szociális elkötelezettség jellemez. Képviselőiként *E. J. Flanagan*, *C. Freinet* és *Janusz Korczak* nevét emelném ki. Pedagógiájuk az előbb említeteken kívül az egyén tiszteletére, autonómiájának tiszteletére épül. A nevelő bizalma, a biztonságot adó intézményi működés, amely a gyermeki jogok megfogalmazására, elismerésére és tiszteletben tartására, s a gyermeki önkormányzására épül, adja e pedagógiai gyakorlatok alapját. Különleges jelentőségűnek kell nyilvánítanunk azt a felismerésüket, hogy a gyermeki jogok nézőpontját viszik be a pedagógiába. Elsőként adták pedagógiai kérdéseknek a gyermekek oldaláról fogalmazott jogi értelmezést. Pedagógiai rendszereik alapja a közösség teljes életét átfogó, az államéletet, az állampolgári létet szimuláló szocializációs játék, amely a sajátos, zártabb keretek közt (bentlakásos intézet, árvaház) a gyermeki jogokra és önkormányzásra épül. (3) Nem kívánom e dolgozat keretei között a szovjet pedagógia jelenségeit értékelni, de e tárgykörben megkerülhetetlen *Sackij* és *Makarenko* nevének és munkásságának, az általuk vezetett „kommunáknak” megemlítése. Utóbbi nevét éppen a dolgozat szempontjából teszi érdekessé az a minap napvilágot látott adalék, mely *Karácsony Sándor* elismerő megjegyzésére utal. (4)

A munkásmozgalmak, a munkásmozgalom kihívásaira adott egyházi, illetve művelődési válaszok, a nőmozgalmak, a korszak ifjúsági- és gyermekmozgalmai szintén hatásosak voltak a szociális irányzat megerősödésére.

Reformpedagógiai határok a hazai nevelésügyben

A hazai pedagógia sem marad érintetlen a fentebb bemutatott fejlődéstől. Gondoljunk csak *Nagy László* törekvéseire, a Gyermektanulmányi Társaság létrehozására (1906), a *Gyermek* című folyóirat megjelentetésére (1907), *Weszely Ödön* munkáira, a *Domonkos Lászlóné* vezette Új Iskolára, az 1908-tól létrejövő erdei iskolákra s az Országos Gyermekvédő Liga támogatásával létrejött egész éves erdei iskolákra, a Montessori óvodákra, a Montessori Egyesület létrehozására (1933, *Kenyeres Elemér*), *Nemesné Müller Márta* Családi Iskolájára (1915–1943).

Bár a reformpedagógiai hatások nem képeznek erőteljes, egységes vonulatot a magyar nevelésben, mégis a Gyermektanulmányi Társaság a XX. század elején Európa pedagógiai élvonalába emelte a magyar reformpedagógiát. (5) Hatása nem szűnt meg a forradalmak bukása után sem, bár kimutatható defenzív visszaszorulása néhány pedagógiai műhely „elefántcsonttornyába”. A magyar társadalom világháború utáni sajátos történetének több tényezője szerepet játszik ebben. (6) Most csak azt emeljük ki, hogy a többretegű, elhúzódó válság zárójelbe tett európai típusú modernizációs megközelítéseket.

Nemzeti-népi kérdésfeltevések, valóságfeltárás

A drámai válság megoldására különböző megközelítésű, mindenestre a nemzeti karkartert jobban hangsúlyozó elgondolások születtek. Ezek közül a gyermekvilág mérhetetlen szenvedéseire, elsősorban a magyar falu nyomorára azok az értelmiségiek hívták fel a figyelmet, akik az iskolát egy szélesebb művelődési, mai értelemben közművelődési kontextusban gondolták végig. A népi értékektől a természetadta közösségek szerepének újragondolásán át, az intézményrendszer felelősségéig ível a „népi írók”-nak nevezett gondolkodók és társadalmi aktivisták figyelme (7).

Úgy vélem, nem megalapozottság nélküli az az állítás, hogy *Karácsony Sándor* munkásságában sajátos szintézise jött létre a fent felvillantott eszmeiségeknek (8). Nagy hatása bizonyára ennek is tulajdonítható. Nem véletlen, hogy a dolgozatom középpontjában álló Fiúkfalva vezetője, *Pataki Gyula* tápláló szellemi forrásként – megannyi népies író mellett – rendre az *Ocsúdó magyarságra* hivatkozik.

Gyermekvédelmi megközelítés

Hazánkban igazán volt okuk várni a gyermekeknek a gyerekek évszázadát!

A századfordulón, s azt követően is a legkiszolgáltatottabb, legelesettebb gyermekek védelme nagyrészt az egyházakra és a különféle társadalmi szervezetekre hárult. Mint az a hazai gyermekvédelem történetéből jól ismert, törvénnyel szabályozott állami gyermekvédelemről csak 1901-től beszélhetünk. Az egyházak s a különböző karitatív tevékenységet végző egyesületek, szervezetek tevékenységének elismerése mellett ekkor fogalmazódott meg először az állam felelőssége s szerepe a gyermekvédelemben. A századforduló idejének másik jelentősebb változása, hogy a gyermekvédelem fogalma szélesebb, tágabb értelmezést nyert, s nem csupán az árvaugyet értették alatta, mint korábban. Ezt követően alakult ki, szerveződött meg az állami gyermekmenhelyek rendszere, s a nevelőszülői hálózat. *Móricz Zsigmond* Árvácskájának, vagy a gyermek *József Attilának* sorsa beszédesen szól ezekről a közállapotokról.

A megoldást sürgető erők közül említettem a társadalmi erők összehangolására létrejött Országos Gyermekvédő Ligát (1906–1931), s a gyermekvédelem munkájába is bekapcsolódó, kritikus elemzésekkel társadalmi lelkiismeretet ébresztő Magyar Gyermektanulmányi Társaságot.

Mint ahogy azt az új tudományosság jegyében fellépő, új megoldásokat kereső kutatók feltárták: a gazdasági-társadalmi válságok, különösen a háborúk és a békekötések iszonyú következményei rettenetes terhekkel tetézték a gyermekek világának gondjait.

A második világháború evei még jobban széltzilálták a gyermekorsókat. A háborús helyzet, a veszteségek (szülőt, családot, hazát), az üldözések, a szenvedések olyan mennyiségi felhalmozódását hozták az emberi megalázottságnak és fájdalomnak, amelynek katarziséban szükségszerűen születtek meg a kristálytisztá, minőségileg új emberi kapcsolatokra épülő közösségek.

Ilyen volt a Gaudiopolis és a Fiúkfalva.

Sztehlo Gábor gyermekintézményei, gyermekközösségei

Milyen eszmei forrásokból, mozgalmakból táplálkozott s nőtt ki ez a fajta gyermeknevelő tevékenység?

Elsőként Sztehlo Gábor népfőiskolai tapasztalatait kell megemlítenünk. A népfőiskolai mozgalommal Finnországban ismerkedett meg, ennek nyomán alapította meg az első hazai népfőiskolát Nagytarcsán (ahol lelkész volt), s 1937–1942-ig vezette azt.

A népfőiskolai közösség a falusi életet modellálta, s létrehozta ehhez öntevékenységre építő önkormányzó szervezetét (gazda, számadó, kisbíró, naposok, takarító, udvarrendbentartó stb.). Az önkormányzat gondolatában és megvalósításában sokféle hagyomány ötvöződik: a református egyház presbitériumi rendszere is önkormányzati alapon működött, s ezt a gondolatot erősítették meg a hazai kollégiumi hagyományok is (Sárospatak, Debrecen). (10) De ugyanígy megtalálhatjuk az önkormányzatiság gondolatát a reformpedagógia már bemutatott képviselőinél, vagy a korabeli ifjúsági mozgalmakban (cserkészet).

Még egy mozzanatról kell itt szólnunk, nevezetesen, hogy a folyamatos működtetéshez állandó gyűjtésekre volt szükség, meg kellett találni a lehetséges adományozókat.

A népfőiskolai tapasztalatok mellett fontosak voltak Sztehlo előzetes szociális tapasztalatai is a szülő nélküli vagy elesett helyzetben lévő gyermekek elhelyezése (árvaházakban vagy nevelőszülőknél), képzése a Luther Szövetség Szociális Bizottságában dolgozva. A Jó Pász-

tor Misszió keretében végzett kórházi lelkészi munkája döntő fontosságú mozzanat a későbbiekben a keresztyén vallású, zsidó származású gyermekek mentésének megszervezésekor.

Az 1944 végén a Nemzetközi Vöröskereszt segítségével létrehozott Jó Pásztor Gyermekotthonokban (gyermekmentő otthonokban) ugyanazokat az elveket alkalmazta, mint a népfőiskolákon. A legnehezebb körülmények között is keretet adott a létükben is veszélyeztetett gyermekek életének, mindennapjainak a tudatosan, rendszeresen szervezett napi program (torna, játék, tanulás, felolvasás, közös ének és ima), amely a gyermeki önellátásra, önkiszolgálásra épült. Életüket áthatotta az egymás iránti bizalom, a humanizmus és az önfeláldozó szeretet érzése. E munkája során nemcsak a legnehezebb sorsú gyermekekkel való bánásmód tapasztalatait szerezhette meg, hanem a hatékony és fejlesztő közösségi élet kialakítását is. Ugyanilyen fontos tapasztalatokat szerzett azzal kapcsolatosan, hogy milyenek kell lenniük felnőtt segítőtársainak ebben a munkában.

Bár az otthonok svájci, vagy svéd követségi védelem alatt voltak, életüknek mégis állandó eleme volt a bujkálás. De tapasztalhatták az egymásért való áldozatkészség kialakulását, egymás segítségének élményét. A rendkívüli körülmények, ellátási nehézségek, összevonások miatt igen nehéz számszerűen pontos adatokkal leírni e tevékenységet. A háborús évek alatt fokozatosan létrehozott 32 otthon látta el a feladatokat. Mintegy 1600 gyermeket, s 400 felnőttet fogadtak be, bujtattak és mentettek a gyermekmentő otthonok.

Az is világhosszá vált Sztehlo Gábor számára, hogy a háború befejeztével nem lehet befejezettnek tekinteni a gyermekmentő munkát. Így jöttek létre 1945 tavaszától a Jó Pásztor Gyermektelepek.

A gyermektelep működtetői

A háború előtt Sztehlo Gábor a gyermekmentő otthonok szervezésére megbízását a Magyar Evangéliumi Egyházak Jó Pásztor Missziói Alapítványán keresztül a Nemzetközi Vöröskeresztől kapta.

A háború után is a Jó Pásztor Alapítvány támogatta a gyermektelepek megszervezésében. Fenntartásában, támogatásában a Jó Pásztor Egyesület, civil szervezetek és adományozók is segítettek, s jelentős maradt a korábban is bemutatott nemzetközi segítség. Majd 1946 májusában függetlenül korábbi „fenntartóitól”, Pax Magyar Szociális Alapítvány néven működött tovább.

Az önállósodásnak súlyos nézetbeli, elvi okai is voltak. Sztehlo vallási, faji, nemzeti és egyéb különbségre való tekintet nélkül kívánt segíteni a rászoruló gyermekeknek. Ezért is váltak el útjaik a Jó Pásztor Bizottsággal. Erősen különböztek nézeteik az iskolai nevelési elvekről, tanítási módszerekről is. Hogy elképzeléseit szabadon megvalósíthassa, nem sokkal később saját egyházától is függetlenítette magát. 1946 tavaszától a Svájci Vöröskereszt vette át az otthon el-tartásának terhét. Az alapítvány az ő felügyeletük és támogatásuk mellett végezte munkáját.

„Az volt a célunk, hogy mély lelkiéletet élő, a műveltség útján elindított, szakmailag képzett parasztifjúságot neveljünk, olyan embereket, akik később képesek lesznek vezető pozíciók betöltésére is, és persze állandó önművelésre közben.” (9)

Jelmondatuk: „A közösségért való élet felelősségteljes élet” – hűen kifejezi a népfőiskola alapeszméjét. A közösség jelenti az evangélikus egyház-közösséget, a faluközösséget, s a nemzetet egyaránt. Sztehlo munkája találkozik a népi írók támogatásával és mozgalmával, akik közül többen előadói voltak népfőiskolai foglalkozásaiknak.

Gaudiopolis ötlete

A gyermekköztársaság létrehozásának gondolatát a háborús helyzet felerősítette.

„Ennek az éjszakának a rettenete, az ellenség váratlan és meglepő segítsége, az egymásért való áldozatkészség kialakulása olyan mély nyomot hagytak a gyermekek lelkében, hogy már másnap felmerült a gondolat: ha egyszer ebből a pincéből kikerülünk, akkor is együtt kell maradnunk, és olyan közösséget fogunk kialakítani, ahol ismeretlen a gyűlölet, ahol öröm és béke uralkodik.

Gaudiopolis gondolata itt született a pincében, és ha ezek közül a fiúk közül csak néhány jött is velem 1945-ben, e néhány lelkesedése vitte az újonnan hozzánk kerülteket előre, hogy a pincében tervezett kezdemény meg is valósuljon.” (11)

Sztechlo Gábor naplójában (a már többször is hivatkozott forrásban) *Flanagan Boy's Town*-jára hivatkozik, amelyet nagyon szeretett volna megvalósítani. Ugyanitt írja, hogy jól ismerte a *Belih-Pantyelejev* ifjúsági regényében megörökített SKID-köztársaságot, amelyet a polgárháború utáni idők csavargó gyermekeinek szerveztek Szovjet-Oroszországban. (Más forrásból tudjuk, hogy sokat foglalkozott *Pestallozzival* és *Makarenkóval*.) (12) A filmet, s a könyvet növendékei is ismerték, elképzeléseit velük is megbeszélte.

A közösség kezdetei, életrend

A Jó Pásztor Gyermekotthon a Budakeszi úton és az Árnys úton indult. A hely kiválóan alkalmas volt sokféle hatás megvalósítására. Sztechlo jól látta, hogy nincs veszedelmesebb dolog, mint ha növendékei egyoldalú hatások alá kerülnének. Igyekezett nyitott neveléssel sokféle utat megismertetni gyermekeivel, akiket a háború iszonyatai után játszani is újra meg kellett tanítani. Maguk a növendékek munkával vettek részt új otthonuk berendezésében, felszerelésében. A napi foglalkozások színes, változatos, de kötött beosztásra nem hagyott időt. Egyelőre még a birtokbavétel kötötte le őket. De már formálódott a közösség. A gyermekek a különálló épületeket a bennlakók jellemzőiről nevezték el. (A kisebb fiúk a Zergelak, a nagyobbaké a Fecskefészek, a gimnazistáké a Farkastanya, a lányoké a Leányvár, az óvodásoké a Napsugár stb.). A jól felépített napirend, a játékok, versenyek, a tanulás, a pihenés, tervszerűen váltakoztak. Ha valami kezdett funkciótlaná válni, új elemeket építettek be, de azokat mindig a szükségletekből levezetve a feltételekhez, de eszméikhez, elképzeléseikhez igazítva azokat.

Tanítás-tanulás, módszerek, tevékenységek

A gyermekotthonnak önálló általános iskolája volt (a nagyobbak kinti iskolákba jártak). Igen érdekes volt a tanítás. A szükségből erényt kovácsolva a görög mintájú sétáló oktatás és a rousseau-i szabad nevelés módszereivel dolgoztak. „Én a munkaiskola megvalósítására törekedtem. Amit a gyerekek tanulnak, alkalmazzák a gyakorlatban is, lehetőleg azonnal. Magolás és lecke helyett viták és versenyek rögzítsék a tanultakat. A tanárok ezt az utat járták, és a tanulókkal való testvéri kapcsolatok révén többet értek el, mintsem remélték.” (13) A gyermekek műhelyekben dolgoztak (asztalos-, lakatos-, festő-szabó-varró-, cipésműhely), s szabadon választhatták meg, hol akarnak dolgozni. Egyet azonban kötelező volt választaniuk. A kerti munkákban mindenki részt vett. Színházba és kiállításokra jártak, faliújságokat szerkesztettek. Újságuk, „A Mi Újságunk” a kinti világban is elismertséget aratott. A munkalendület és az életritmus vitte előbbre az iskolát. Új módszerekkel próbálkoztak az irodalom, a történelem, a természettudományok, a nyelvtanítás terén. Kiváló tanáregyenísegeket nyertek meg munkájukhoz, akik a lelki, szellemi és testi kultúra fejlesztése mellett a gyakorlati és társadalmi érzék fejlesztését is fontosnak tartották. A nagyobb fiúk ötleteiből nőtt ki a Gaudiopolis Ifjúsági Állam gondolata.

Gaudiopolis Ifjúsági Állam

A nagyfiúk otthonát az „öröm városának” Gaudiopolis-nak nevezték. Anyaállama a Pax Szociális Alapítvány volt, annak területén működött demokratikus alapon. Célja

„Krisztus Evangéliumának szellemében, társadalmi korlátokat megszüntetve, önálló, öntudatos, önismeretre és önbíráskodásra törekvő, elméletileg és gyakorlatilag képzett magyar embereket nevelni.” (14) A köztársaság élén elnök állt, a szabad és titkos választások útján megbízott miniszterek segítették munkáját. Az állam céljait, működési rendjét törvénykönyvbe foglalták. Állampolgári fényképes igazolvánnyal, „állampolgársági könyvvel” rendelkeztek. Mint látjuk, Gaudiopolis, azaz Gapo egy demokratikus államszervezetet modellált. Az államszervezet felépítése és működése, a népgyűlés, a titkos szavazásos választások mind fontos elemei voltak a közös felelősség és kormányzás megvalósításának. A köztársaságban végzett munkáért díjazás járt. Az Alkotmány, a Btk., a működés polgári demokratikus kereteit biztosították. A választott vezetők visszahívhatók voltak, s a megválasztott vezetők a végrehajtás alsóbb szintjein is dolgoztak. Ez egyben biztosíték is volt arra, hogy a vezetőréteg ne különüljön el a polgárokétól. Bár az államelnök felnőtt volt, jól meghatározott jogait a néptribüni rendszer egyensúlyban tartotta. Ez is garantálta a Gapo valódi önállóságát és önkormányzatát. (15)

Azt is meg kell jegyezni, hogy a visszaemlékezők nem egységesek az események megítélésében.

1949 nyarára a külföldi segélyakcióknak be kellett fejezniük munkájukat. A Svájci Vöröskereszt, s a Don Suisse is szorgalmazta, hogy új fenntartót keressenek. Sztelho közeledése saját egyházához is sikertelen maradt. 1950. január 7-én megtörtént az otthon államosítása.

A Fiúkfalva

E fejezetben forrásként *Pataki Gyula* könyvére támaszkodhattam csupán, hiszen korábban a Fiúkfalva témáját csak *Varga Domokos* 1972-ben megjelent szépirodalmi feldolgozásából ismerhettük meg.

Az első világháború utáni években egyre több elhagyott, csavargó gyermek húzódott be a tanyavilágból a nagyvárosba, Debrecenbe, itt remélve menedéket, táplálékot és fedelet. Sokan felfigyeltek nyomorúságos helyzetükre. Ha lopásokba keveredtek, hamar az állam, a rendőrség markában találták magukat. Útjuk a menhely felé, vagy – ami még ennél is riasztóbb volt számukra – a nevelőszülőkhöz, a kiscselédek sorába vezetett. Helyzetük a felnőttekénél is nyomorúságosabb volt. Sokan, sokfelől felfigyeltek tarthatatlan állapotokra.

Ha a Fiúkfalva létrejöttének inspiráló eszmei forrásait keresem, elsőként a népi írókról kell szólnom, akiknek valóságfeltáró írásai ébresztették, mi több, tettekre sarkallták a társadalom nagyobb szociális érzékenységű tagjait.

Az sem véletlen, hogy éppen Debrecen városából indult el ez a kezdeményezés. Itt, a Debreceni Egyetemen tanított Karácsony Sándor, akinek a magyarság kérdéseivel, s a nevelés, a pedagógia kérdéseivel foglalkozó írásai felrázták a szunnyadó lelkiismereteket. Az sem lehet véletlen, hogy lelkiismeret-ébresztő gondolatai az ifjúság körében leltek különösen nagy visszhangra.

A forrásoknál harmadikként a Keresztyén Ifjúsági Egyesület eszmeiségét kell megemlítenem. A KIE a fiatalok lelki, szellemi és szociális nevelését tartotta feladatának az Evangéliumok alapján. Debrecenben a múlt század közepétől ismertek voltak gondolatai, s az 1920-as években egyesületté alakult a szervezet. A város fiataljait a KIE karitatív tevékenységekre, mentő-segítő szolgálatokra ösztönözte.

A két világháború közt az intézményes gyermekvédelem eredménytelenségét látva a Fiúkfalva kísérletének megvalósítását a KIE tagjai kezdeményezték. Nem tudták tétlenül nézni a családok elpusztulását, széthullását, a felnőtt társadalom felelőtlenségét. Tenni akartak a csavargó, kitaszított gyermekekért valamit, akik a városnak, a város vezetőinek is sok gondot jelentettek. A nevelőotthon létrehozását a polgármester rendelte el, s ő adott megbízást a KIE tag *Szekeres Mihálynak* a majdani otthon előkészítésére s vezetésére, *Pataki Gyulának* vezetőhelyettesi és gazdasági vezetői munkára.

1945 után másik támogatójuk a Nemzeti Segély volt. A nevelőotthon felszerelését is két szervezet biztosította, anyagi segítőik a továbbiakban is ők voltak.

Fiúkfalva előzménye, az Utcagyermek Otthon

1935-ben a város vezetői megbízták a KIE Ifjúsági Elnökségét azzal, hogy a csavargó gyermekeknek napköziotthont hozzanak létre. Ehhez rendelkezésükre bocsátotta a Bábaképző Intézet alagsorát a Vágóhíd utcában. Az otthon hamarosan „Utcagyermek Otthon” néven vált ismertté. A gyermekek étkezését a népkonyha biztosította. A KIÉ-s fiatalok rendszeres foglalkozásokat tartottak, vetélkedőket, játékokat, előadásokat szerveztek. Délutánonként leendő pedagógusok tanították a gyermekeket.

Hamar nyilvánvalóvá vált, hogy ez a megoldás csak enyhít a gondokon, de meg nem oldja azokat. Különösen azoknak a gyermekeknek az életében volt túl éles a kontraszt napközis helyzetük és mindennapjaik közt, akiknek volt családjá, bár az nevelésükre – legtöbbször életmódja, kevesebbszer anyagi helyzete – miatt alkalmatlan volt.

Az Utcagyermek Otthon gyakorlata újabb felismerésekhez vezette a fiatalokat. Egyre nyilvánvalóbbá vált számukra, hogy nem szabad menhelyekkel és börtönökkel rögzíteni a rossz „gyermekvédelmi” gyakorlatot. A baj ezekkel csak állandósul, mert berendezkedik rá a társadalom. Az igazi megoldás: a megelőzés!

A napközis foglalkozásokat vezető fiatalok tudatos felkészülésbe kezdtek. Létre akarták hozni a Fiúkfalvát, hogy kiemeljék visszahúzó környezetükből ezeket a gyerekeket. Megfigyelték és kikérdezték a csavargó gyermekeket életükről. Feljegyzéseiket adatlapokon gyűjtötték. A felkészülés tudatosságára utal az adatlap elnevezése is: „Nyilvántartó lap a Fiúkfalva előkészítése céljából”. A gyermekeket olyan új környezetbe akarták helyezni, amelyben megtalálják helyüket, s ahol az emberi közösséget szolgálják. Alapelve volt az is, hogy a gyermekek szigorúan önkéntes alapon jöjjenek Fiúkfalvára. Az adatfelvételek, a napköziben kialakult személyes kapcsolatok és beszélgetések során kezdtek kiválogatódni Fiúkfalva leendő alapítói. Eközben az 1939-ben megnyílt Tanoncotthonba kerülhettek kiegészítő személyzetnek azok a fiúk, akik kinőttek időközben a napköziotthonból. A Tanoncotthon életében tapasztalatokat szerezhettek az önkormányzat, a „Háztanács” működéséről. A fiatalok vitái, s a gyermekekkel folytatott megbeszélések során kikristályosodott, hogy a falu életet szimuláló, a gyermekek által létrehozott (ld. önkéntesség elve) és irányított otthont szeretnének létrehozni, ahol mindenkinek lehetősége van a falu életébe beleszólni. Ezért is választották a Fiúkfalva elnevezést. A falu életének másik két alappillére: a munka és az önellátás. Különböző műhelyekben dolgozva különböző mesterségeket is elsajátíthatnak. Innen a Tanoncotthonba kerülhetnek vissza 14 éves koruk után. Későbbi elhelyezkedésüket leendő szakmájukban az Otthon vezetősége segítette volna.

Azok a fiatalok, akik Fiúkfalván kívántak élni és dolgozni a csavargó gyerekekkel, elméleti felkészítést is kaptak munkájukhoz. Pedagógiai jellegű előadásokat hallgattak meg, vitákon vettek részt. Az előkészítésben a városi Szociális Ügyosztály vezetője is részt vett, aki egyszemélyben a KIE ügyvezető elnöke is volt.

A közösség kezdetei, életrend

1943 decemberében vonultak le az önként vállalkozó gyermekek és fiatalok a városhoz közeli tanyára, Szepesre. Egy megüresedett cselédlakást hozott rendbe a város és a Közjóléti Szövetkezet. A 16 fiú kimosdatva, megnyírva, új ruháikban szekerezik le a tanyára. A gyermekek két családot alkotva maguk választottak csoportot maguknak. Vezetőiket ugyancsak maguk választották.

Ahhoz, hogy élni tudjanak a tanyán, jól megszervezett életrendet kellett kialakítaniuk. Munkával neveltek a munkára, mert Fiúkfalva az önellátásra rendezkedett be. A „felnőtt” (KIÉ-s) vezetők határozottak voltak. Nem erőltették senkinek sem a munkavégzést, de

maguk minden munkából keményen kivették a részüket. Napirendjüket önellátásuk, önfenntartásuk szabályozta. Az új életforma sok nehézséget, váratlan helyzetet tartogatott. Higiénés feltételeik nagyon rosszak voltak, nem volt kút, sem árnyékszék. Ha nem akartak betetvesedni, éhen maradni, vizet kellett hordani. A házon átfújt a szél, behordta a havat. A napi tüzelőszerzés, favágás, élelemkészítés egyre keservesebb kötelesség lett. A gyerekek nem voltak hozzászokva a rendszeres, kitartó munkához.

Az első napok lelkesedései után fellángoltak a viták, a gyerekcsapat polarizálódott. Voltak, akik szabotálták a munkát. Hamar készek voltak tettelesen meggyőzni egymást vitás kérdésekben. A vezetőknek a türelem volt a fő eszköze. Esténként mindig megbeszéltek, miként is értelmezhetőek, értékelhetőek a nap történései. Igyekeztek árnyaltan megítélni az eseményeket, s a mi volt jó szempontjából mérlegelni. Nem büntették a falánkokat, a torzsalkodókat, a munkakerülőket. Bízta a közösség egészséges erkölcsi érzékében, erejében. Megpróbálták kivárni ennek érlelődését. Örültek az apró jeleknek. Bízta a maguk példamutatásának erejében.

A napok rendjét az étkezések rendje köré szervezték. Ez volt az archimédeszi pont, ahonnan ki lehetett mozdítani a gyerekeket: meg kellett dolgozni minden étkezésért. Az egymást szétlökődő horda-indulatokat is sikerült megfékezni. Maguk hagyták jóvá, hogy rendje van a napnak, a felkelésnek, munkának, étkezéseknek. S ha otromba tetteikre, indulataikra nem büntetés volt a válasz, hanem a felnőttek megértése, jóindulata, vagy lemondása a legnagyobb értékről, saját ételadagjukról a közösség szabályai ellen vétő gyermek javára, akkor lassan valami megmozdult válaszként a gyermeki lelkekben.

Ahogy lehetőségük nyílt rá, megszervezték a tanítást, tanulást is. Tanító járt ki a városból a gyerekekhez, s a legnehezebb körülmények közt is hitték a fiúk, hogy fontos tanulniuk, s mindenki levizsgázott valamelyik osztály anyagából.

Életük fontos része volt a mesélés, történetmondás, az ének, a versmondás, a falusiak (városiak) előtti szereplések. Kiemelt szerepe volt a mozinak. Most ez lett a különleges jutalom.

Módszerek, tevékenységek

Az első időszakban a napi munkavégzés, esti beszélgetések, mesélések és a játékok alakították a kis csapat életét.

„A vezetők feladatként határozták meg

- a másnapi programot részletesen kidolgozták előző nap,
- az egyéni beszélgetések fontosságát a fiúkkal,
- este, a vacsorát megelőző időben a napi munka értékelését (első időben mindenki jelenlétében, később családon belül),
- a legfontosabb feladat az otthon végleges berendezése (a tanya környékének megtisztítása a törmeléktől).” (16)

A felnőtt vezetők megismerve a gyerekeket olyan megbízásokat adtak nekik, amelyek növelték értéküket önmaguk és társaik előtt. (Pl. a munkakerülő gyermeket veszi maga mellé a munkába, hogy megdicsérhesse este a „családja”, s jutalomból ő mehessen majd a vezetővel Fiúkfalva ügyeinek intézésekor a városba.)

Amikor már jó ideje ismerték és megismerték egymást a különböző munkákban, a gyerekek maguk választották meg vezetőiket. Nem életkor, hanem rátermettség szerint, s ilyenkor alávetették magukat a legjobban hozzáértő parancsainak. Egymás tudását elismerték, s hamar belátták, hogy mindig a legjobban megfelelő feladatot kell adni mindenkinek, mert abban sikeres, azt örömmel végzi.

A személyes példamutatásról már esett korábban is szó. A vezetőnek nagyon kellett ügyelnie a mintanyújtásra, mert a negatív mintákat is átvették a fiúk. (Nem mentek el reggel mosakodni, mert X. bácsi sem ment el.) Ez persze nagy vitákat is kiváltott, hogy lehet-e mindenkitől, mindenben a teljes odaadást, esetenként a teljes lemondást megkö-

vetelni. (Így akár városi élete minden előzetes kényelméről és komfortjáról, személyes kapcsolatairól.) Ugyanilyen vitákat váltott ki a vezetők közt, hogy a lemondás és áldozatvállalás arányban van-e a remélt, elérni kívánt céllal. Egy ilyen eset: Felajánlhatja-e az egyik vezető a mindegyikük vacsoráját tartalmazó tálat annak a gyerekeknek, akinek adagját társai megették, mialatt ez a fiú verekedett az adag kicsinsége miatt?

Mint a felvillantott néhány példa is mutatja, bár igyekeztek tudatosan és előre felkészülni a vállalt feladatra, az mégis sok tekintetben felkészületlenül érte őket. S a gyakorlat alakításával párhuzamosan kellett csiszolniuk elméleti elképzeléseiket, nézeteiket. A különböző vezetői feladatait („hatásköreit”) is kidolgozták a felkészülés szakaszában. De mennyire nehéz volt a tiszta működtetés! Itt, a gyakorlatban kellett megtapasztalniuk a vezetővé válás minden nehézségét, beleértve emberi gyengéiket, személyiségük lényegi meghatározottságait, esetenként mint fékeket.

A vezetők igyekeztek az elszigeteltségből kimozdítani a gyerekeket, s a környező tanyák, ONCSA-telepek lakóival kapcsolatot, segítő együttműködést teremteni. A szegények egymásraultaltságának és összeségítésének emberformáló példáit élük át naponta a fiúk. Hiszen kívülről egyre jobban szorítja összefogásra, összetartásra őket a közös ellenség: a háború, az éhezés. S mint kitűnik, néha sokkal nagyobb élettapasztalatokkal bírnak, mint felnőtt vezetőik. Jól gazdálkodnak, jól kereskednek.

A fiúkfalvi nevelést a családiasság jellemezte. Nemcsak formailag voltak családokba osztva, de próbálták a családi összetartozás melegét megteremteni, a hagyományokat is átadni.

Fiúkfalva

„Itt közösségi nevelődés történik közösségben. Itt mindenki számára fontos a másik. Nem tűrik a hazugságot. Szabad emberként élnek. Dolgoznak és kormányozzák önmaguk életét, ha nem is mindig megfelelő formában. Éppen azért vagyunk mi itt, hogy a megfelelő életformát közösen alakítsuk ki a fiúkkal. Nem ellenükre, hanem velük együtt.” (17)

Az önkormányzás elveiben még a tervezés időszakában megállapodtak. Az elgondolás gyakorlata a Tanoncotthon időszakához nyúlik vissza. Az ottani példát és gyakorlatot teszik át falu életére. A falut a Falutanács irányítja. Vezetője a falu bírása, tagjai a családvezetők. A Falutanácson az otthon vezetője elnököl. A Falutanács foglalkozik a falu életét érintő minden kérdéssel, gazdasági és személyes ügyekben dönt. Megbízásokat adhat és vonhat vissza. A választott tisztségviselőket időnként beszámoltatja. A falu Bírósága intézi a vitás ügyeket. Büntetéseket is kiszabhat. A Bíróság tagjai: a falu bírása, jegyzője, pénztárosa, s mindig az a családvezető, ahol a vitás ügy felmerül. A Bíróságnak minden érdeket, felet meg kell hallgatni, s mindenkit megillet a védekezés joga. A tisztségviselőket a falu lakói maguk választják szavazással (faluvezetőség, családvezető, munkacsoportok vezetői).

Érdekes megfigyelni, hogyan válik Fiúkfalva története során egyre inkább önkormányzóvá. Autonómiát adnak a gyerekeknek, s azok egymás között élük meg a maguk életét, ahogy erről Karácsony Sándor is gondolkodott. (18) Hagyták, hogy hibázzanak, hibáikból tanuljanak. Voltak persze olyan helyzetek, amikor eltért a felnőttek, s a gyermekek helyzetmegítélése, de nem kényszerítették a felnőttek rájuk álláspontjuk elfogadását. Időnként szemet hunytak az önbíráskodás felett, amikor a közösség tért el a szabályoktól. Gyakorta be kellett látniuk, hogy bizonyos rendkívüli helyzetek, az életbenmaradás kényszere tette szabályszegőkké a gyerekeket.

A végkifejlet felé

Szepes, az első Fiúkfalva tűzvész áldozata lett. (E tűzvészben lelte halálát kedvelt vezetőjük, Szekeres Mihály is. Miska bácsi, ahogy a gyerekek, s a környékbeli felnőttek hívták, nem igazán volt benne a bácsi korban, hiszen mindössze 29 évet élt.)

Ezután megkezdődnek a költözések. Így kerülnek Ebesre. A közeledő ostrom miatt (1944 végén) bemenekülnek a városba. Miska bácsi helyét Pataki Gyula veszi át, aki a kezdetektől benn van Fiúkfalva életében. A sokasodó gondokkal magára marad.

1945-től újra a tanyavilágban folytatódik az élet. A Nemzeti Segély Gyermekvédelmi Osztálya segítette őket. De a Nemzeti Segélynél sem támogatta mindenki, s nézte jó szemmel a Fiúkfalván folyó nevelést. A fiúk munkájából származó természetbeli keresetek egy részének beszolgáltatását kívánták. Ezt még elügyeskedték a gyerekek, s oda juttattak támogatást, ahol az tényleg elkelt. Működött a szegények szolidaritása.

Aztán a Népjóléti Minisztérium képviselői kifogásolták meg a vezető nevelési eljárásait, s azt, hogy a fiúk a faluvezető tudtával, de nélküle vezették le a falugyűlést egy fegyelmi ügyben, s zárták ki az egyik növendéket. Hogy értették volna, hogy a Faluvezető rájuk bízta a döntést kötekedő, verekedős társuk ügyében, akit a Falugyűlés fogadott vissza korábban (a vezető ellenzése ellenére), s vállalva érte a felelősséget. Ezért kellett most nekik dönteniük, s vezetőjük elfogadta döntésüket. Megértést, támogatást vár a Nemzeti Segélybeliektől. Azt, hogy meglátják, a lehetetlen körülmények közt élnek, dolgoznak. Közben egyik helyről a másikra költöznek, s a zavaros, tisztázatlan jogi helyzetű tulajdoni viszonyoktól szenvednek hátrányt. (Eközben láthatták azt is, milyen pompás felszereléssel és viszonyok közt létezett a közelükben egy a 20-as években indított angol típusú kísérleti munkaiskola, hét növendékkel.)

Az is egyre világosabban látszott, hogy az állam a nagy intézetek gazdaságnak, még inkább politikailag célravezetőnek. Nem kívánta a gyermekvédelem visszavonulóban volt. Fiúkfalvát a KIE s a Nemzeti Segély, mint egyre szegényülő társadalmi szervezetek nem tudták tovább segíteni. Megindultak a tárgyalások a Hajdúhadházi Gyermekvárossal. A fúzió – így emlékezik Pataki Gyula – Fiúkfalva szellemiségének mondott volna ellent. Megegyezés nem született, Fiúkfalva szépirodalommal, emlékké, a 'mi lett volna ha' be nem fejezett kísérletévé vált.

Zárszó

Dolgozatomban megpróbáltam bemutatni a II. világháború, a megszállás idején, s a háborút közvetlenül követő időszakban új modellként, létrejött gyermekvédelmi-közösségi utópiákat. A megismertetett intézmények életükkel, működésükkel egy közösségi típusú, demokratikus működésű államot szimuláltak. Közös jellemzőjüként lehetett elmondani, hogy neveléstörténeti gyökereik a reformpedagógiákhoz, annak szociális érzékenységű ágaihoz, a munkaiskolák tradícióihoz is kötődnek, valamint még korábbi időkre, a hazai protestáns kollégiumi önkormányzatok hagyományaihoz nyúlnak vissza. Kimutathatóak voltak kapcsolataik a népfőiskolai mozgalommal, illetve a népi írók mozgalomával és Karácsony Sándor pedagógiájával. Mindkét intézmény válsághelyzetben jött létre, erősítette fel az önkormányzatiságot. Rendszerük a gyermekek teljes életét átfogta, az egyén, a közösség autonómiájának, a gyermek szabadságának, jogainak tiszteletére épülve próbálta visszaadni (megadni) a gyermek biztonságát.

A politikai fordulat a gyermekvédelem államosításával is járt, így ezek a modellek nem élhettek tovább. Tradícióik, hatásuk mindenestre kimutatható a népi kollégiumokban, a csillebérci Úttörő Köztársaság terveiben, a maga módján a Hajdúhadházi Gyermekváros működésén is. Legtovább *Leveleki Eszter* vakációs állama, Pipecland maradt fenn. Nemcsak beszüntették, de el is hallgatták létezésüket.

Okunk van feltételezni, hogy bűvópatakként, kulturális emlékként mégiscsak fennmaradtak, s elemi hatást gyakoroltak a 80-as évek legelejétől kibontakozó ún. iskolaköztársaságok keletkezéstörténetére, eszmerendszerére. (19)

Külön tanulmányt érdemelne, hogy a gyermekvédelemben ma hogyan vannak jelen e tradíciók. Úgy tűnik, e téren ma sokkal inkább a családmodell-típusú fejlődés kerül előtér-

be a nagytársadalmat leképező struktúrák helyett, s a makrotársadalomhoz rendező szocializáció mintha háttérbe szorulna. E folyamatok és modellek összvetése tanulságos volna.

Jegyzet

- (1) Trencsényi László (szerk.): *Reformpedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1993.
- (2) Németh András: *A reformpedagógia múltja és jelene (1889–1989)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1993.
- (3) Trencsényi Imre: *Flanagan köpenye*. Iskolakultúra, 1992/3.; *C. Freinet: A Modern Iskola technikája*. Tankönyvkiadó, 1982.; *J. Korczak: Hogyan szeressük a gyermeket*. Tankönyvkiadó, 1974.
- (4) Gellért Sándor: *Karácsony Sándor szekerében*. Magtárstúdió, 1995. 193. p.
- (5) Molnár Oszkár: *Bevezetés a gyermektanulmányba*. Kolozsvár, Stief Jenő és társa könyvsajtója, 1913.
- (6) Buzás László: *A reformpedagógia hatása a nevelésre és oktatásra*. Tankönyvkiadó, 1989.
- (7) Illyés Gyula: *Lélek és kenyér*. 1940.; *Vörös Márton: A nagy kísérlet*. Gondolat Kiadó, 1960.; *Szabó Zoltán: Cifra nyomorúság*. Cserépfalvi Kiadása, 1937.
- Ld. még: *Dr. Bernáth József: Fényes szellők*. Tankönyvkiadó, 1970.; *Ugrin József: Emlékezéseim A KALOT parasztfiújsági mozgalomról, a népfőiskolákról, meg egy kicsit előbből is*. Magyar Népfőiskolai Társaság, Püski Kiadó, 1995.; *Székácsné Vida Mária: Kodály életéből fakadó nevelési koncepció*. Kodály Intézet, 1972.
- (8) *Karácsony Sándor: A magyar ésjárás és közoktatásügyünk reformja*. Exodus, 1939.; *Karácsony Sándor: Ocsúdi magyarság*. Exodus, 1942.
- (9) *Sztehlo Gábor: Isten kezében*. Stehlo Gábor Gyermek- és Ifjúságsegítő Alapítvány, 1994. 11. p.
- (10) *Vö. A magyar nevelés útirányai a XVIII. század végéig*. In: Kemény Gábor: *A pedagógiai tudat kialakulása Magyarországon*. Tankönyvkiadó, 1986. 62–63. p.
- (11) *Sztehlo Gábor: Isten kezében*. Stehlo Gábor Gyermek- és Ifjúságvédelmi Alapítvány, 1994. 141. p.
- (12) *Koren Emil: Stehlo Gábor élete és szolgálata*. Az Országos Evangélikus Múzeum Kiadása, 1994.
- (13) *Sztehlo Gábor: Uo.*, 203. p.
- (14) *Uo.*, 205. p.
- (15) *Merényi Zsuzsa: Stehlo Gábor, a gyermeknevelő*. AKG Alapítvány, 1993.
- (16) *Pataki Gyula: „Nem erővel, sem hatalommal”*. *Nevelés a Fiúkfalván*. Mécse Keresztyén Ifjúsági Egyesület, 1995.
- (17) *Uo.*, 188. p.
- (18) *Uo.*, 198. p.
- (19) *Trencsényi László: Az iskolaköztársaságok történetéből*. In: Papp György (szerk.): *Az „Alkotmányos pedagógus”*: Janusz Korczak, Iskolapolgár Alapítvány – Állampolgári Tanulmányok Központja, 1994.

Vallásszociológia és szekularizáció

Az utóbbi évtizedekben a modern világ vallási helyzetének és változásainak egyik leggyakrabban használt leíró fogalmává, a vallásszociológia megközelítésének elméleti bázisává a szekularizáció jelenségeinek regisztrálása, e fogalom érvényességének, sőt meghatározó mivoltának állítása vált.

Maga a szó – szekularizáció – elvilágiasodást, evilágivá válást jelent, a világ ősi, „szent” rendjétől való megfosztottságát, egy olyan folyamatot, amelyben a világ „szent” rendje széttöredezik és helyébe – meghatározó elemként – profán értékek kerülnek.

Fogalmazhatunk közönségesen is: amíg hosszú időn át a vallás volt az, amely kiemelte az embert mindennapi létezésének rendjéből, addig az e fogalom által megjelölt történelemben a társadalmi hétköznapiak válnak a vallási szféra meghatározójává. Míg történelmi létünk hosszú szakaszában a Szent dominanciája a profán felett természetes tény, addig a közelmúltban a helyzet sok vonatkozásban megváltozik: világban való létünk egyre több mozzanata válik szigorúan evilágivá, öntörvényűvé s a világ szent rendje ezeknek a földi, társadalmi tényeknek válik függvényévé, következményévé, nemegyszer pusztá határesetévé.

A szekularizációs folyamat

Annak a folyamatnak a kezdete, amikor a világ szent rendjének gondolata megszűnik magától-értetődősséggé lenni, a nyugati keresztény civilizációban kibontakozó reformáció. Amíg ugyanis a hit az emberi valóság egészét átható evidencia volt, a reformációval olyan helyzet jön létre, amelyben a régi rend erősen relativizálódik és emberi, történelmi és társadalmi döntések sorának rendelődik alá: ettől az időtől már nem a hívő meggyőződés homogén egyértelműsége „választja” az embert, hanem az egyén, a közösség az, amely hitet, hitvallást választ vagy éppen változtat – e tettel pedig a vallási meggyőződés relativizálódik, gyakorlatilag esetlegessé, alternatívává válik. Így, amíg a középkori ember beleszületett világa hagyományos, megszentelt rendjébe s kézenfekvő természetességgel volt „vallásos”, addig ettől az időtől kezdve mérlegel és hitet választ; olyant, amely már nem csupán egyedül lehetséges örök igazság a számára, hanem egyéni és társadalmi érdekeinek a többinél jobb kifejezője. Így a reformáció korában „olcsó” és „drága” egyház, színpompás és puritán vallásosság, pápai és fejedelmi rokonszenvek között adódott döntés. Valamivel később, a felvilágosodás korában a világiasság a politika és a jog, a filozófia és a művészet világában is teret nyert.

A szekularizáció tényeit tudatosan először a tizenkilencedik század derekának egyházaik érzékelték, amikor regisztrálták, hogy a korábbi hívek egy része fokozatosan elmarad a templomból, az istentiszteletről. Az ezt kiváltó okok már ekkor is meglehetősen nyilvánvalóak voltak: az iparosodás, a városiasodás alapjaiban rendezte át ekkor Európa tér-

Az alábbi írás egy Vallásismeret (Vallástudományi bevezetés) címen kidolgozott tankönyv-kézirat – még a fejezeten belül is töredékes – része, jegyzetek, irodalmi hivatkozások nélkül.

képét. Megindult a hagyományos paraszti társadalom széthullása, amely a hagyományos vallási élet mikrovilága volt: a városokba települők, az iparban munkát vállalók kihullottak a szocializáció hagyományos rendjéből s egyre inkább érzékelhető módon a hitélet, a vallásosság hagyományos formái számára is elvesztek. A megszülető vallásszociológia is ezen az úton indult el, amikor a vallásos viselkedés és szokások megváltozását kezdte el vizsgálni és egyre határozottabban jutott arra a következtetésre, hogy a templomjáró emberek számának, arányának fogyatkozása mögött mélyebb törvényszerűségek érvényesülnek. Ami e téren a legszembetűnőbbet, a hitgyakorlók, a templomjárók számának alakulását illeti, a huszadik század során érzékelt változások valóban drámai erejűek voltak. Általános trendnek bizonyult, hogy az emberek egyre nagyobb számban maradnak el a miséről, az istentiszteletekről; ma már ott tartunk, hogy az európai népességnek kisebb része, helyenként csupán töredéke a szó hagyományos értelmében vallásgyakorló. A hitélet területén tehát a szekularizáció egyértelmű leépülést hozott, a szociológus számára azonban ennek üteme, mértéke, regionális jellegzetességei sem lehetnek közömbösek. Ha az elmúlt fél évszázad statisztikai-vallásszociológiai adatait nézzük, Európa és Amerika országainak zömében a vallási aktivitás lanyhulása valóban tömeges és nagyarányú, ám egyben bizonyos, szociológiailag is értékelhető aránytalanságokat is mutat. Így kontinensünkön a vallásgyakorlat szempontjából három régió körvonalai rajzolódtak ki. Észak- és Észak-Nyugat Európa országaiban különösen alacsony a templomjáró népesség aránya: a Skandináv-félszigeten nem haladja meg a 3–4%-ot. Ám ugyanezekben az államokban ma is csaknem mindenki egyháztag (formálisan) s 80% felett van azoknak – zömében nem templomjáró polgároknak az aránya, akik magukat határozottan vallásosnak, keresztyének tartják. Köztes helyzet jellemzi Európa középső régiójának országait: Franciaországtól Magyarorszáig az e zónában fekvő országokban a polgárok 15–20%-a körül van a templomjárók száma, magukat vallásosnak pedig mintegy háromszor ennyien tartják. Európa déli, latin kultúrájú vidékein a vallási aktivitás mutatószámai 40–50% körül alakulnak s ennek mintegy másfélszerese azoknak a száma, akik magukat vallásos emberekként határozzák meg. Eltérő az utóbbi két évtized változási trendje is: északon – minimális szinten – a fogyás már régen megállt s a középső zónában is vagy az állandóság, vagy – a volt szocialista országokban – csekély mértékű növekedés figyelhető meg, míg Dél-Európában a fogyatkozás ma is tart. Vannak olyan országok is, amelyek „nem férnek” ebbe a regionálisan tagoló modellbe: Lengyelországban és Írországban ma is a népesség kétharmada-háromnegyede templomjáró s az USA polgárainak is kétharmada fordul meg rendszeresen Isten házában.

Aligha kérdéses, hogy a vallási aktivitás alakulását számtalan tényező alakítja. Ezek sorában az egyik volt a közelmúltig, hogy a kelet-európai országokban hatalmi-politikai eszközökkel igyekeztek háttérbe szorítani, korlátozni a vallásosságot, néha igen drasztikusan, de, úgy tűnik, hosszú távon nem nagy sikerrel. Az ellenkező gyakorlat sem bizonyul azonban önmagában sikeresnek: olyan országokban, ahol a vallásosság, az egyházak komoly állami-társadalmi támogatást élveznek, ennek eredményei a statisztikában nem, vagy alig mutatkoznak. Számos kutató arra is gondolt, hogy a vallási aktivitás alakulása és a társadalom anyagi kondíciói között lehet összefüggés: minél gazdagabb egy társadalom, annál kisebb érdeklődést mutat a vallási hagyományok iránt. A tények azonban ezt a véleményt sem támasztják alá: az USA és Svédország egyaránt gazdag országok, hitéletük tekintetében azonban két véletlet jelentenek, s Magyarország és Ausztria tekintetében is kisebb a vallási élet intenzitása, mint az emberek életminősége közötti különbség. Megszívlelendők viszont azok a megfigyelések, amelyek a vallási aktivitás és a felekezeti hovatartozás összefüggésére hívják fel a figyelmet; minden adat azt mutatja, hogy a katolikusok jóval nagyobb arányban hitgyakorlók, mint a protestánsok, gyakran ugyanazon (holland, magyar) társadalom keretei között is. Már maga e tény is sokféleképpen magyarázható: mondhatjuk azt, hogy Európa protestáns vidékei polgárosodottab-

bak és gazdagabbak, de legalább ennyire igaz az is, hogy a katolikus vallásosság követelményei keményebbek és szigorúbbak, ezért nagyobb normatív és megtartó erejük, mint a protestáns közösségek hasonló szabályai. Am azonos vagy közel azonos anyagi kondíciók között is megvannak ezek a különbségek Hollandiában a katolikus népességen belül a duplája az aktív hitgyakorló aránya annak, amit a holland protestánsok között találunk. Igaza lehet tehát azoknak, akik úgy gondolják, hogy az elvilágiasodás iránti érzékenység az egyes keresztény felekezetek esetében eltérő; a protestantizmus maga is szekularisabb lévén, kisebb mértékben védett az elvallástalanító hatásokkal szemben. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy a vallásosság, a valamely hit-identitáshoz tartozás gyakran társul a nemzeti vagy a nemzeti kisebbségi identitás vállalásával, esetleg másként napvilágra nem kerülhető politikai oppozícióval. Írország és Lengyelország esetében a nemzeti hagyomány „köteles” a vallásos magatartás vállalására s azt nem feledhetjük, hogy Erdélyben katolikusnak vagy reformátusnak lenni a magyarsághoz tartozás olyan evidenciája is, amely a határon innen már aligha érezheti a maga hatását, s a közelmúltból ismerünk olyan eseteket is, amikor a hívő aktivitás növekedésének háttérben – eléggé nyilvánvaló módon – nem vallási, hanem politikai motivációk húzódnak meg.

Az iszlám például – hitelvi okokból – nem ismeri, a buddhizmus és a hinduizmus pedig nem is érti szent és profán elválását vagy elválasztását; e kultúrák világában szekularizációról beszélni merő értelmetlenség. Kétségtelen tehát, hogy bizonyos társadalmakban a szekularizáció, mint a hagyományos és szent értékrend válsága, a vallás dolgainak az életben való le- és átértékelődési folyamata jelen van, ám ez nem az érintett vallások – főképpen pedig nem a vallás –, hanem az adott társadalmak fejlődéséből következik s ennyiben a vallási változások korlátozott tartalmi és terjedelmű mozgásformáinak egyike.

Mindenesetre azt a tényt, hogy a szekularizációs változások mélyreható változásokat hoztak századunk „vallási mezőnyében”, szinte senki sem vonja kétségbe. Így tartalmukat és terjedelmüket tekintve e változások tűnhetnek részlegesnek ugyan, vallásszociológiai értelmezésük azonban nélkülözhetetlen. A ma is mértékadó szekularizáció-tipológia megalkotója, L. Shiner a dolog öt értelmezési lehetőségét rendezi tipológiává. Ezek sorában az első szerint a szekularizáció a vallás és a vallási igény elhalásának folyamata. A kezdetben számszerű csökkenés mögött a tanítás, az értékrend, az intézmények vallási típusának devalválódása áll, amelyek lassú pusztulásra vannak ítélve. Ez a vallás-elhalási teória ideológiai előfeltevéseit tekintve ateista; történeti jelentőségét zömében annak köszönheti, hogy a marxizmus vallásfelfogása tette a magáévá, jóllehet következtetését sem a gyakorlat nem igazolja, sem pedig ideológia-mentes elvi feltevések nem támasztják alá. Shiner második típusa az, amelyet „a világgal való konformitásnak” nevez. Lényege az, hogy a vallási közösség figyelme elterelődik a természetfeletről és egyre határozottabban a társadalmi környezetre, az evilági dolgokra irányul. E típus tartalma nem a vallási elutasítása vagy a tőle való elfordulás, hanem a felejtés. A tipológia harmadik lehetséges

*A mai európai társadalmak
szekularizált társadalmak:
szekularizáltak abban
az értelemben, hogy körükben
a hit vállalása részleges és
alternatív. E fogalom azonban
nem emelhető általános
valláselméleti tendencia
rangjára: a szent és a profán
világ szétválása, a profán
önállósulása, a vallásinak
a mindennapi élet perifériájára
szorulása csupán
az euro-amerikai kultúra,
a hagyományos keresztény
civilizáció körülményei
között tény.*

modellje a világ deszakralizálását nevezi szekularizációnak, ám hipotézisként is csak korlátozott érvényű, hiszen a zsidó-keresztény hagyomány már maga is deszakralizál, amikor a világ és a túlvilág világos különbségét tanításként terjeszti elő. A negyedik értelmezési lehetőség szerint a szekularizáció a társadalom és a vallás elkülönülése, az emberi gondolkodás egyfajta differenciálódásának eredménye. Az ötödik változat szerint a szekularizáció profanizáció abban az értelemben, hogy az eredetileg szent tanítás és magatartás a profán élet viszonyai közé kerül át: ideológiává, gazdasági cselekvéssé változik. Az említett értelmezések erősen megosztják a vallásszociológusok táborát. Ami viszont egyszerű statisztikai vizsgálatok alapján is biztosan állítható, az a következő: a társadalmi értékrend nagyban válik függetlenné a vallási értékvilágtól; a vallási intézmények és szervezetek jelentősége beszűkül a közvetlenül szent dolgok körére, a vallási normákat pedig az emberek jelentős része elutasítja, mások pedig csak részlegesen vallják a magukénak.

A szekularizáció azonban nem csupán elvallástalanodás, mint negatív fogalom, hanem annak is a kifejezője, hogy világosabbá válik a szent és a profán közötti különbség. Ebben az értelemben a szekularizáció nem más, mint a vallás formaváltozásának, a vallási és a világi aránya és viszonya átrendeződésének folyamata, amelyből a világ autonómiájának jobb megbecsülése és a hit tisztább, öntudatosabb vállalásának gyakorlata is adódik. Nem a vallás szorul ki általa a profán életből, hanem a profán valóság válik önállóvá – gyakran persze ellentétbe, ellentmondásba kerülve a szakrális világrend régi gondolatával és a hozzá kapcsolódó emberi gyakorlattal. Szent és profán a zsidó-keresztény kultúra és az arra épülő nyugati civilizáció keretei között a szekularizációban válnak a valóság egymástól világosan elhatárolódó dimenzióivá, amelyek között dönteni és disztinkváltni valóban csak az emberi személy egészét elkötelező, szabad döntés, a hit képes. Ugyanakkor kétségtelen az is, hogy a szekularizáció a társadalomtestben a vallási szféra visszaszorulását eredményezi: nem csupán a hit mellett döntők fogyatkoznak meg, hanem meggyengül az a szabályozó szerep is, amellyel a vallási szféra a hagyományos társadalmakban az egyén létét és a közösség működését meghatározta, alakította. A profán világ számára a szekularizáció eredményeképpen megmarad ugyan a szent alternatívája, dönteni azonban mellette és ellene, vele és nélküle is lehet. Ez viszont soha nem látott döntési szabadsággal ruhazza fel az egyént és a társadalmat, egyben pedig azt is jelenti – és ez is a szekularizáció egyik fontos vonása –, hogy a döntés egyre nagyobb mértékben társadalmi-szociológiai tényezőkön és egyéni mérlegelésen alapulhat. A szekularizált társadalom a világnézetek, meggyőződések étlapját tárja az ember elé, hiteket, nem-hiteket és másféle hiteket, egyben pedig komoly társadalmi késztetéseket is hordoz egyik vagy másik döntés meghozatala tekintetében.

A modern vallásosság típusai

Elhibáztak és elégtelenek tehát azok a szekularizáció-értelmezések, amelyek a vallásosság modern létmódjában pusztá visszaszorulást, a világból való kihátrálást vélnék felfedezni. Igaz ez már csak azért is, mert korunk a vallási ébredések, az újraevangelizálás, a dinamikus megújulás tüneteit is mutatja s a vallási integrációk merőben új típusai is megjelennek. Úgy tűnik tehát, hogy a modern világban a társadalomnak a vallásra gyakorolt hatása erős és széles körű ugyan, de korlátozott, a vallásosság pedig – nem hegemón világnézetként és magatartásmintaként – beépül a mai világba. A hívő meggyőzés végső világnézeti integráló erejét megőrzi, hatása viszont az eszmék „kínálati piacán” csak részlegesen, de meglehetősen stabil részesedéssel érvényesül. A mai vallásosság természetét, szerkezetét s mértékét a legegyszerűbb – és csábítóan leegyszerűsítő – szociológiai eljárások segítségével nem lehet vizsgálni: a templomjárók számának alacsony vagy csökkenő adatai erre éppen úgy elégtelenek önmagukban, mint az önazonosító eljárások. Az említett svéd példánál maradva: ha a polgárok alig néhány százalé-

ka él aktív hitéletet és túlnyomó többsége hívő embernek vallja magát, akkor arra a következtetésre kell jutnunk, hogy a vallásosság elemeinek a teológiai és fenomenológiai modellekben feltételezett harmóniája és egyensúlya a modern nyugati társadalmakban megbomlott és a vallásosság ilyen egyszerű, „egydimenziós” paraméterekkel nem írható le. A hagyományos vallásfogalom tartalmának ilyenféle „szétzilálódása” persze komoly elméleti problémákat is felvet, hiszen igen nehézé válik megmondani azt, hogy a társadalomtestben hol vannak a vallásosság és a nem-vallásosság határai. Ha a szigorú elmélet oldaláról közeledünk, rossz végletek adódnak. Teológiai oldalról közelítve vallás az és csak az, ami szilárd hit, biztos ismeret, elkötelező érzelem, valódi hitgyakorlat és szervezetszerű hozzátartozás valamely Szent közösséghez; ezek a követelmények elvileg igazak ugyan, de a gyakorlatban – így, egységben, harmóniában – nem nagyon működnek. A másik szélsőség a tudásszociológia vallás-értelmezése: *Th. Luckmann* szerint a vallás „az egyén mindennapi életének az egyénen túlmutató értelmet adó, a társadalomban gyökerező szimbolikus valósága”, „az egyénnek a társadalom rendjébe és a társadalom által hordozott tudat-értelmi rendszerbe való integrációja”; ez a meghatározás azonban hasznavehetetlenül parttalan, hiszen pusztán ideologikus, viszont minden ideológiát „szimbolikus valóságként” vallásnak minősítő, miközben Isten, a szent tényét pusztán emberi viszonyulássá, „túlmutató” értelemmé fokozza le.

A mai nyugati társadalomban eleven vallási attitűdök vizsgálatára talán *Fukuyama* és *Glock* már említett öt dimenziós elemzése a legkielégítőbb. A hit, a vallásgyakorlat, a vallási élmény, a vallási ismeret és a vallásilag motivált életvitel kategóriái azok, amelyek „tűrhető pontatlansággal és bizonytalansággal”, de leírják a mai ember lehetséges sokféle viszonyát a valláshoz, a világ szent rendjéhez.

Egy ilyen elemzés eredménye egy olyan vallási mezőny, amelynek csupán szélső formái hordozzák a vallásosság és nem-vallásosság homogén-egyértelmű megnyilvánulási módjait, míg a többi típus az elfogadó és elutasító magatartások sajátos vegyülete.

Ha az említett öt dimenzió mentén vizsgáljuk a modern társadalom emberének vallási attitűdjét, az első, említésre méltó típus, amelyre rábukkanhatunk, az egyházasan vallásos emberek köre. E csoport tagjait az jellemzi, hogy a vallás tényeire mind az öt dimenzióban pozitív-elfogadható módon reagálnak. A csoport legsajátosabb jegye a hitéleti aktivitás: rendszeres templomjárók tartoznak ide, olyanok, akik egész életmintájukat az aktív egyháztagság köré építik. A csoport tagjai – arányuk 3–4 és 15–25% között változik Európában – vallásos nevelést kapnak és adnak tovább; ha katolikusok, hetente, ha protestánsok, ritkábban, de rendszeresen, a nagyobb ünnepeken pedig mindig részt vesznek a templomi szertartásokon és természetesen igénylik a szentségeket és szentelményeket. E körön belül is vélhető egy még szűkebb, belső mag: azoké, akik különösen kegyes életmódot folytatnak, egyházközségi, templomi funkciókat látnak el, naponta élnek együtt az egyház szervezeti és működési rendjével. E csoport szigorúan szokás- és hagyomány-tartó; vallási identitása és missziós hajlandósága egyértelmű és határozott. E körbe már önmagában is igen sokféle ember tartozik: a vallási kisközösségekben, kisegyházakban, szektákban élők csakúgy, mint a napi misehallgatók. A csoport másik, nagyobb része távolságtartóbb: számára a hit élet- és személyiség-szervező elem, de korántsem az egyetlen ilyen tényező.

A következő csoportot azok alkotják, akiket a modern vallásszociológiai szóhasználat alkalmilag vagy a maguk módján vallásos embereknek nevez. E csoportra is jellemző a határozottan hívő identitás, ez azonban nem társul szigorú egyházi normakövetéssel. A csoport tagjai között vannak a rendszeresen, de ritkán templomjárók, a szervezett egyházzal nem, vagy csak alkalmilag kapcsolatba kerülők. A csoport tagjai esetében gyakori a hitelvek szelektív elfogadása, a tanítás elemei közötti „válogatás” vagy saját használatú vallási világkép felépítése. Együtt jár ez a vallási ismeretek gyengülésével, a hitért való kiállás elkerülésével, a misszionáló lendület elenyészésével. Különböző felmérések

kusza adatai alapján csak vélhetjük, hogy e csoport legalább akkora, mint az egyházi-
san vallásos embereké, határai azonban minden irányban meglehetősen elmosódtak.
Érzékenyen érintik őket a vallásossággal összefüggő divatok és konjunktúrák, a hívő
meggyőződés minimumát azonban megőrizni és továbbörökíteni is igyekeznek. Szelle-
mi helyzetük gyakran jellemezhető a „bizonytalan hit” paradoxonával, amely sokszor az
egyház, a vallási szervezet, a külsőségek iránti bizalmatlansággal társul. Az anonim mó-
don vallásos emberek csoportja is ellentmondásos, közties, nehezen lehatárolható kategó-
ria. A csoporthoz tartozókat nem tekintik vallásosnak, főképpen pedig egyháztagnak ma-
gukat; nem vallásgyakorlók, de magatartásukban, erkölcsi elveikben hívő értékminták-
hoz igazodnak. A csoporthoz tartozók esetében gyakori a „végső soron való”, anonim,
személytelen, tan nélküli isten-igénlés és az, amit a szociológia határhelyzet-vallásosság-
nak nevez. Nagy megrázkódtatások, életfordulók esetén e csoport tagjai vallásosan rea-
gálnak, illetve viselkednek, a válság elmúltával viszont az anonimitás visszatér. A cso-
port tagjai néha elvetődnek a templokba: biztonságból, illendőségből, ám különösebb kö-
vetkezmények nélkül. Az e körbe tartozók aránya a modern társadalmakban megbecsül-
hetetlen: lehet, hogy csupán a maga módján vallásos és a közömbös emberek körének al-
kalmi magatartásaként érzékelhető a jelenlétük. Abban viszont bizonyosak lehetünk,
hogy az anonim vallásosság nagyfokú konformitást mutat a társadalmi közhangulatok és
ideológiai elvárások irányába s önazonosságtudattal a legtrikábban társul.

A következő, nagyobb csoportot azok alkotják, akik – a szó következetesen használt
értelmében – sem hívő, sem pedig nem-hívő embereknek nem nevezhető. A vizsgálati
adatok arányukat illetően itt is szélsőségesek: egyesek szerint a társadalom zöme, mások
véleménye alapján csupán töredéke tartozik ebbe a körbe, a határok azonban itt is mód-
felett bizonytalanok. E nagyobb körön belül három magatartási mód is elkülöníthetőnek
látszik. Az egyik azoknak a csoportja, akiket a vallási közömbösség címkéjével illethe-
tünk. Az ilyen ember közömbössége elzárkózó érdektelenséget takar mindennel, nem
csak a vallással és vallástalansággal, hanem általában a világnézet kategóriáival szemben
is. Ha meggyőződésére kérdeznek, vagy nem válaszol, vagy magukat a kérdéseket sem
érti; ismeretekkel a világnézetileg releváns dolgokról gyakorlatilag nem rendelkezik s
gondolati horizontja nem terjed túl a mindennapi létezés gyakorlati problémáinak vilá-
gán. Alapmagatartása a „mit tudom én” és a „nem érdekel”; reflektálatlansága miatt ép-
pen ezt a csoportot tartja a vallásszociológia a legveszélyesebb, minden irányba manipu-
lálható rétegnek. Az indifferens csoportba tartozó embert ezzel ellentétben izgatják vilá-
gnézeti kérdések, de – különféle okok következtében – képtelen eligazodni e dolgok szá-
mára áttekinthetetlen útvesztőjében. E csoport tagjai hisznek is meg nem is: Istennek
mondják Jézust, de úgy vélik, hogy soha nem létezett; valláserkölcsei paradigmatokat érvé-
nyesnek tekintenek, de nem tudják, igazak-e. A szekularizált világ hétköznapi tapadt
emberének igen gyakori magatartása ez, amely képtelen – nem értelmének fogyatékos-
sága, hanem létezésének hétköznapisága miatt – disztingválni egymásnak ellentmondó
világnézeti attitűdök között s a számára valókat ösztönösen, alkalmilag választja ki.

E körben harmadik az agnosztikus pozíció. Az előbbiekkal ellentétben ez szigorúan
zárt, intellektuális magatartás, amely a hit-probléma létjogosultságát messzemenőig el-
ismeri, megoldását azonban – észérvekre alapozva – megoldhatatlannak tartja. Ez a meg-
oldás lélektani megfontolásokból tűnik igen labilnak; inkább egyfajta szabadelvű ér-
telmiségi „tudás”, mintsem valóban tartós viszony a vallás tényeihez és jelenségeihez. E
vélemény képviselői igen határozottan azonosítják is magukat; a hit és a nem-hit lehető-
ségét egyaránt elvetik, hiszen e tárgyban „nincs, nem lehet bizonyosság”.

Közkeletű és tömeges az a vélemény és magatartás, amelyet a legszerencsésebben
köznap, spontán ateizmusnak nevezhetünk. Képviselői magukat nem-vallásosnak tartják
– gyakran olyan indoklással, hogy a vallás butaság, mese, illúzió. Ha végső dolgokról,
Istenről kérdezik őket, gyakran bizonytalanok, de abban határozottak, hogy nekik nincs

szükségük „földöntúli” képzetekre. A vallási meggyőződéssel kapcsolatos álláspontjukat a tájékozatlanság, az érdeklődés hiánya jellemzi, de nem is ellenségesek e dolgokkal szemben. Gyakori véleményük az, hogy a világ immanens rendje magában is éppen elég rossz és értelmetlen; kár azt tetézni a vallás dolgaival. Szekuláris társadalmakban, ahol az ateizmus hivatalos ideológia, ez a csoport készségesen idomul az Isten nélküli világ gondolatához, ám azt nem valamilyen „tudományos ténynek”, hanem egyszerű magatólértetődőségnek tekinti. Ez az álláspont is igen képlékeny: kellő ideológiai ráhatással hívő ateizmussá formálható, máskor viszont a közömbösség különféle típusai felé is nyitott. E körben az ateizmus a szó valódi értelmében hitetlenség; spontán elvetése mindennek, ami túlmutat az ember közvetlen világának tényein és értelmén.

A legutolsó a valláshoz való viszonyulás lehetséges típusai sorában a szekuláris, hívő ateizmus. Alapja a nem-hit igazságának bizonyos tudása, a saját meggyőződés agresszív képviselője, a „térítő”, „felvilágosító” elhivatottságtudat. E magatartás gyökere a klasszikus liberalizmus és a felvilágosodás egoizmusa és individualizmusa, de könnyen fordul át ellentétébe és válik evilági totalitarizmusok „harcos ateizmusa”-vá, antiklerikalizmusává. Az is tény, hogy ennek az ateista pozíciónak a hívei általában töredékét teszik ki az össznépességnek; érveik zömében politikai és intellektuális természetűek és egy erősen ideologikus indíttatású egyházkritikával, az egyházak történelmi és társadalmi szerepének elmarasztalásával társulnak. Mindent egybevetve az előbbi típusok kielégítően írják le a valláshoz való emberi viszonyulásnak a szekularizált társadalmakban lehetséges típusait. Azt is számításba kell vennünk, hogy e típusok absztrakciók: egyetlen ember gyakran több kategória alá is besorolható és maguknak a kategóriáknak a határai is nagyban átjárhatók. Ebből adódik az is, hogy a szekularizált világ vallási képe szociológiai eszközökkel csak hozzávetőlegesen, megközelítő pontossággal rajzolható meg, bizonyos tendenciák és nagyságrendek érzékeltetésére azonban ez is elegendő. Ami különösen fontos volna, magának a hitnek, vagy akár a hit intenzitásának a mérése szociológiai eszközökkel lehetetlen: ahogy a szent helyett a vallásfenomenológiának is csupán a szent megnyilatkozásainak köre a tárgya, úgy a szociológia sem tehet mást, mint azt, hogy megelégszik a hitgyakorlás és a hitnyilvánítás tényeinek regisztrálásával. Így azok a kísérletek, amelyek a hit erősségét, szilárdságát akarják kimutatni, eleve képtelenségre vállalkoznak: információik sohasem a vallási meggyőződés „erősségére”, hanem szerveződésének, szocializációjának, érvényesítésének erősségére, szilárdságára vagy bizonytalanságára adnak információkat, netán arra, hogy a hívő meggyőződés milyen társadalmi hordozók, közegek által jut – vagy nem jut – kifejezésre. Ezen a ponton a szekularizáció-fogalom használhatóságának végső határába ütközünk, abba a ténybe, hogy a vallásszociológia *formális* eszközei csak a vallás *formáinak* elemzésére elegendők.

Cikkgyűjtemény a környezetszennyezésről

Örvendetes, hogy Magyarországon is egyre inkább felfigyelnek a környezeti gondokra. A NAT-ban is tükröződik ez a szemléletváltozás, az általános fejlesztési követelmények között olvashatjuk: „Értsék meg (a tanulók), hogy a természet egységes egész, a Föld egységes rendszer, melyben az ember természeti és társadalmi lényként benne él. A földi rendszer működését károsan befolyásoló társadalmi és egyéni cselekedetek visszahatnak életére, végső soron saját létét veszélyeztetve.” Az iskolai környezeti nevelést is segíti, hogy Magyarországon is egyre több környezetvédelemmel foglalkozó tankönyv, könyv és folyóirat válik hozzáférhetővé. Ezeknek egy része külföldi kiadvány, illetve azok magyar adaptációja vagy fordítása. Bár a mi problémáink és lehetőségeink sok esetben eltérnek a másokétól, mégis sokat tanulhatunk azoknak az országoknak a jó megoldásaiból (sőt tévedéseiből is), amelyek a környezeti nevelésben előttünk járnak.

A SIRS Digest kiadványok

Például Észak-Amerikában a felnőttek szemléletének átformálását és az iskolai nevelést számos állami és alapítványi kezdeményezés segíti. Ezek közül az egyik a *SIRS Digest Pollution* címet viselő kiadvány, amely egy 1972-ben indított program része. A SIRS betűszót a program angol címének (amelynek jelentése: *társadalmi kérdésekkel foglalkozó tanulmányok gyűjteménye*) kezdőbetűiből rakták össze. Ezen projekt keretében több tucatnyi kiadvány jelent meg, amelynek fontos társadalmi témákról szóló cikkek gyűjteményei, témák szerinti kötetekbe rendezve. A környezetvédelem is olyan kérdéskör, amely nemcsak a természettudományos szakemberekre tartozik, hanem mindannyiunk ügye, ezért a *SIRS Digest* sorozat szerkesztői több kötetet is szenteltek ennek a témakörnek.

A SIRS Digest Pollution cikkgyűjtemény

A szerkesztők a cikkgyűjteményt könyvtári és iskolai használatra készítették. Törekedtek arra, hogy a kiadvány számára írt cikkek a környezetvédelem számos témakörét korszerűen és sokrétűen mutassák be. Ugyanarról a témáról különböző mélységű és sok esetben eltérő álláspontokat tükröző tanulmányokat közölnek. A négy oldal terjedelmű tanulmányok könnyen érthetők és olvasmányosak, ezzel lehetővé teszik, hogy a nem szakemberek is ismereteket szerezhessenek egy adott témában. A *SIRS Digest Pollution* különböző korú és igényű olvasók számára tartalmaz fontos tudásanyagot.

Ajánlás a magyarországi felhasználásra

Magyarországon a *SIRS Digest Pollution* cikkgyűjteményt az angolul tudó és a környezetvédelem iránt érdeklődő tanárok eredményesen használhatják a tudásuk gyarapítá-

sára. A kiadvány kb. 13 éves kortól az angolórákon is jó segédanyag lehet a nyelvet már jól tudó diákok számára. A cikkek egy része magyar fordításban is elérhető, ezért ezek feldolgozása minden környezetvédelem iránt érdeklődő tanár és diák számára lehetséges.

Az iskolai felhasználásnál a kötet szerkesztői azt javasolják, hogy a tanulmányokat a tanulók először önállóan dolgozzák fel. Ezt kövesse a tanulócsoporthoz megbeszélés és vita a különböző álláspontokat tükröző cikkek alapján. Mivel minden tanuló megkapja a saját személyre szóló feladatát, így a nehezebben tanuló vagy bátortalanabb diákok is szóhoz jutnak a megbeszélés során. A tanár szerepe az, hogy megtalálja minden tanuló számára a megfelelő cikket, segítse a tanulók önálló munkáját és az ezt követő megbeszélést és vitát a tanulók között. Ha a javasolt módszerrel dolgozzuk fel az iskolában a cikkeket, a diákoknak nemcsak a tudása gyarapszik, hanem fejlődik a vitakészségük is.

A cikkgyűjtemény témái

Bevezetésként érdemes *Adlai Stevenson* aggodó, de egyben bizakodó szavait idézni: „Együtt utazunk, utasok egy kis űrhajón: a könnyen sebezhető levegő- és talajkészletektől függünk; ezek megóvása biztosítja létezésünket; csakis akkor menekülhetünk meg a megsemmisüléstől, ha óvjuk őket, munkálkodunk értük és (...) szeretjük törekeny űrhajónkat.”

Az írások egy része arra figyelmeztet minket, hogy a földi élet fennmaradása érdekében meg kell változtatnunk a környezetünkhöz való viszonyunkat: ne akarjuk leigázni és kizsákmányolni a természetet, hanem próbáljunk meg harmonikus viszonyban élni vele. Végre rá kell jönnünk arra, hogy a Föld nyersanyagkészletei nem kimeríthetetlenek, mint ahogy azt eddig helytelenül hittük. Ugyanakkor a környezetünk nem szennyezhető bűntetlenül. Az ember által a levegőbe, a természetes vizekbe és közvetlenül a talajba bocsátott szennyeződések hozzáadódnak a természetes szennyeződésekhez (pl. a vulkánok által kibocsátott anyagokhoz). A bioszféra kényes és bonyolult egyensúlyi állapotát a szennyező anyagok megzavarhatják és ez tragikus következményekkel járhat a földi életre. Az emberiség komoly gondja a túlnépesedés. Bár már az ősember is szennyezte a lakóhelyét, ez mégsem jelentett globális veszélyt az akkor élő emberek csekély száma miatt.

A tanulmányokból sok esetben az is kiderül, hogy egy-egy környezeti probléma megítélésénél eltér a szakemberek véleménye. Erre jó példa az éghajlat megváltozásának előrejelzése. Nehéz megjósolni, hogy a Föld éghajlata a közeli és a távoli jövőben milyen arányban változik. Az egyik tanulmány mind az átlaghőmérséklet csökkenésének, mind a növekedésének lehetőségét felveti. Az üvegházhatás teszi lehetővé, hogy a Földön élet virágozzék. A megfelelő mértékű üvegházhatást a légkört alkotó, kényes egyensúlyban lévő gázok biztosítják. Az ember ezt az egyensúlyt számtalan módszerrel megbontja. A növekvő szén-dioxid-kibocsátás az üvegházhatás növekedését és ezáltal az átlaghőmérséklet emelkedését vonja maga után. Azt is figyelembe kell azonban vennünk, hogy a növekvő számú emberiség egyre nagyobb mennyiségű szemcse állapotú szennyeződést juttat fel a légkörbe. Az anyagszemcsék a napsugárzás egy részét elnyelik, és ez a Föld lehűlését okozhatja. A kétféle határ arányától függ a végeredmény, vagyis az éghajlat alakulása.

A különböző anyagok (szén, nitrogén, víz stb.) körforgása a természetben biztosítja az élőlények tápanyagszükségletét. Az egyik tanulmány szerzője írja: „Az esővíz, amely a háztetődre hull, ugyanaz a víz, amely 70 millió évvel ezelőtt a dinoszauruszokra esett.” A víz az élet alapja a Földön, ezért nagy gondot jelent, hogy ma már alig találhatunk a Földön olyan természetes vizet, amely ne lenne szennyezett. Az emberiség a Világóceánt is „Világcsatorna”-ként kezeli, mintha az olyan határtalanul nagy lenne, hogy akár mennyi szennyező anyagot el tudna nyelni. A híres francia mélytengeri kutató, *Jacques Cousteau* tragikusan látja a helyzetet; harminc év bűvárkódásai után a következőket mondta: „Bárhol merülök is le, mindenütt látom az óceán lassú haldoklását. Az utóbbi húsz évben az óceánban az élet 40 százalékkal csökkent. Ha ez így folytatódik tovább, azt jóslom, hogy az ember legfeljebb 50 évig képes még élni ezen a bolygón.”

A különböző célokra mesterségesen előállított vegyületek (pl. a DDT) a környezetbe jutva káros hatást fejthetnek ki. Számos hasznos kémiai elem veszélyt is jelenthet a környezetre: például sok kutató úgy véli, hogy a Római Birodalom hanyatlásához a rómaiak ólommérgezése is jelentősen hozzájárult. Az ólom ma is jelen van a környezetünkben: többek között egyes festékek alkotórésze és benzin-adalékanyag.

A szennyeződések között igen alattomosak azok, amelyek környezeti hatása nem jelentkezik azonnal, csak évek vagy évtizedek múlva. A késleltetett hatásra jellemző példa a CFC gázok (halogénezett szénvegyületek) környezeti hatása. A szakemberek évtizedekig azt hitték, hogy ezek a gázok teljesen ártalmatlanok a környezetre és ezért nagy mennyiséget használt fel belőlük az ipar. Kiderült azonban, hogy a CFC gázok észrevétlenül feljutnak a felső légrétegekbe és ott károsítják az ózonréteget, amely megvédi a Földet az ártalmas ibolyántúli sugárzás nagy részétől. A CFC gázok ózonromboló hatása azonban néhány évtizedig felismeretlen maradt.

Az emberek egészségét a munkahelyi ártalmak is veszélyeztetik: a bányászokat a por és a rádióaktív sugárzás, a mezőgazdaságban dolgozókat a növényvédőszeresek, az építőiparban dolgozókat az azbeszt, a hivatalnokokat a számítógéphez kapcsolt képernyő káros sugárzása, a vegyi üzemekben dolgozókat pedig a vegyszerek hatása (elgondolkodtató adat, hogy a jelenleg használatban lévő ötvenöt ezer féle vegyszernek csupán a 13 százalékánál vizsgálták meg alaposan a környezeti hatást).

A cikkgyűjteményből egy kicsit bepillantást nyerhetünk az amerikai munkaegészségügyi törvények világába is. Például törvény írja elő, hogy fenn kell tartani egy olyan ingyenesen hívható telefonvonalat, amelyen bármelyik munkás felvilágosítást kaphat bármely vegyszer veszélyeiről. A cikkek alapján azonban az is világossá válik, hogy az Amerikai Egyesült Államokban sem olyan egyszerű a törvényeknek érvényt szerezni, különösen nem egy-egy nagy hatalmú, gazdag világcéggel szemben. A Nobel-díjas biológus, *George Wald* jegyezte meg: „Ez olyan, mint egy nagy háború. Azonban a sérültek nem harcoltak, csupán a megélhetésük szükséges pénzt akarták előteremteni.”

Nemcsak a munkahelyeken folyik a küzdelem a szennyezés ellen, az emberekért és a környezetért. A tanulmányok sok esetben írnak arról a harcról is, melyet az USA-ban az egyes közösségek, környezetvédők, vagy civil szervezetek vívtak annak érdekében, hogy egy-egy helyi környezeti probléma megoldást nyerjen. A kiadvány nemcsak tudásanyagot ad, hanem pozitív példákön keresztül azt is sugallja, hogy kell és lehet tenni a környezetszennyezés ellen.

Szó esik arról a fontos kérdéstről is, hogy fenntartható-e a gazdasági növekedés a környezet károsítása és az emberek egészségének veszélyeztetése nélkül. Eddig nem sokszor sikerült erre „igen”-nel válaszolni. Így sok helyen ez a probléma két táborra osztja a helyi közösségeket: a környezetvédők sok esetben legszívesebben teljesen érintetlenül hagynák a természeti környezetet. A másik táborba tartozók viszont a vállalati nyereség, illetve a biztos megélhetést nyújtó munkahelyek érdekében szemet hunynak a környezet károsodása, sőt még a saját egészségük veszélyeztetése előtt is.

Összegzésül

A *SIRS Digest Pollution* cikkgyűjtemény tehát sokrétű tudásanyagot közvetít, és a szerzők által ajánlott feldolgozási módszer segítségével fejleszti a tanulók vitakészségét is. A téma iránt érdeklődő tanár, esetleg tanítványainak közreműködésével, a kiadvány mintájára elkészítheti saját környezetvédelmi cikkgyűjteményét is.

Lényeges gyakorlati kérdés, hogy hol lelhető fel ez a kiadvány. A *SIRS Digest Pollution* cikkgyűjteményt Obudán, a Miklós tér 1. szám alatt, a Kulturális Innovációs Alapítvány Könyvtárában más, szintén környezetvédelemmel foglalkozó, főként idegennyelvű könyvek társaságában lehet megtalálni. Azonban azok a tanárok se búsuljanak, akik nem értenek jól angolul, németül vagy finnül, hiszen ugyanitt e kiadványok egy részének magyar fordítását is megtalálhatják.

Kőrösi Csoma Sándor nyomában

Egy oktatómédium elemzése

Az elemzésre kiválasztott médiumot az MTV-Televideo készítette 1991-ben, Kőrösi Csoma Sándor születésének 200. évfordulóján. A kb. 54 perces videoanyagot Sáfrány József fényképezte. Az ismertető szerint négy fiatalember: Sira György, Pogány György, Sárosi Ervin és Borbély István – a Kőrösi-bicentenáriumba – saját pénzen megtett útja során „feltárul előttünk egy érdekes világ, amelyben kétszáz éve nem sok változott”.

Az érdekesnek ígérkező médium nem előírt taneszköz, még csak nem is oktatófilm, hanem több nevelési-oktatási célhoz igen jól alkalmazható ismeretterjesztő videofilm. A Pedagógiai Intézet médiatárából az iskolák – és egyéni olvasók – által szívesen és gyakran kölcsönzött kazetta.

Az információhordozó kb. 12–13 éves kortól teljes terjedelmében élvezhető, egyes részei alacsonyabb életkorban is felhasználhatók nevelési-oktatási célokra (pl. közlekedés 2–5000 méter magasságban sziklás, jégbordás hegyi utakon). A film információtartalma többregegyű, így különböző szintű előképzettséggel rendelkezőknél más-más hatást képes elérni. Tanít is, az alapvető információk rétegének megértéséhez vizuális, auditív és verbális eszközökkel ad segítséget.

Az alkotók feltehetően feltételezték a következők előzetes ismeretét: hol van Tibet; merre keresendő a magyarok őshazája; hol található a filmben megnevezett földrajzi helyek. (Ezekhez ugyanis nem adtak a távolságok becslését segítő kiegészítő, például térképi információkat.)

Az ismerethordozó által közvetített alapvető ismeretek, fogalmak, összefüggések – véleményem szerint – a következők:

- Kőrösi Csoma Sándor (származása, életútja, jelentősége).
- Buddhizmus, lámaizmus. A lámaizmus néhány jellemzője. Élet a lámaista kolostorokban. Kultikus építmények és tárgyak.

- A földrajzi adottságok szerepe a társadalmak és az emberek életében (pl. mun-

kaletőségek, közlekedés, táplálkozás, öltözködés).

- Életképek Tibet és Belső-Ázsia népeiről (pl. esküvői, temetkezési szertartás, étkezés, közlekedés).

- Természetföldrajzi információk (pl. felszíni, éghajlati jellemzők a bemutatott térségben.)

- Az állhatatosság, céltudatosság, szorgalom és más erkölcsi tulajdonságok szerepe a kimagasló teljesítmények létrejöttében.

Milyen tanítási, képzési célok elérését segítheti elő a videoanyag?

Többféle cél érdekében használható hatásos segédeszközként a film. Így például:

Affektív célként:

- a magyarságtudat, a hazafiság fejlesztésére (ezt direkt módon is segíti az *Illyés Gyulától* idézett bevezető és záró szövegrész Kőrösiről, továbbá a négy magyar fiatalember vállalkozása);

- a másság tiszteletére; népek, kultúrák, vallások megismerésére, mások magatartásának humanista szemléletére;

- erkölcsi tulajdonságok vonzóvá tételére (ami az erkölcsi értékrendszer kialakításához elengedhetetlen interionizációs folyamat első lépése).

Kognitív célként:

attól függően, hogy milyen feltételek között, hogyan alkalmazzuk az ismerethordozót, úgyszólván valamennyi Bloom-i célkategóriához felhasználható. Például:

- ismeretszerzésre (pl. ki volt Kőrösi Csoma Sándor?);

- megértéshez (pl. Miért nehéz közlekedni a tibeti hegyekben?);

– alkalmazáshoz (pl. Rajzold be egy térkép-vázlatba Kőrösi Csoma Sándor távolkeleti útjának feltételezett állomásait!);

– analízishez (pl. Elemezd az első – negyvenezer szavas – tibeti–angol szótár létrejöttének feltételeit és körülményeit!);

– szintézishez (pl. Képzeld el, hogy Te is tagja vagy egy Kőrösi Csoma Sándor életútját bemutató alkotócsoporthoz. Készíts tervet arra, hogy mit mutatnátok be, s mindehhez mire lenne szükségetek, mit kellene tennetek!);

– értékeléshez (pl. Mi a véleményed Kőrösi Csoma Sándorról – az emberről, a tudósról, a hazafiról?).

A példák közül is látható, hogy nemcsak az ismerethordozó információ-tartalma több-rétegű, hanem – ezzel szoros összefüggésben – az általa közelíthető célok rendszere is összetett: tartalom, mélység, mérhetőség szempontjából egyaránt. A kognitív célok közül például az ismeretszerzésre irányuló közvetlenül mérhető (akár a vetítés közbeni visszakerdezéssel a pillanatnyilag felvett „tudás” ellenőrzésére, akár pár nappal később egy szóbeli vagy írásbeli feladatsor adásával).

Az affektív célok – jellegükből következően – nehezebben mérhetőek, s inkább „csak” attitűdök és értékválasztások formájában.

A feldolgozott anyag tartalmi szerkezete lineáris abban az értelemben, hogy térben és időbelileg követi Kőrösi Csoma Sándor életét és ázsiai útját. A gazdag kép- és hanganyag asszociációk sokaságát teremtve segít elképzelni a kétszáz évvel korábbi helyzetet. A tartalmi struktúrájának, programjának emellett jelentős „elágazásai” is vannak, ezek kultúrtörténeti, néprajzi, földrajzi, szociológiai, vallási ismeretek közvetítői (részben az egyszerű bemutatás, részben különböző mélységű értelmezések szintjén.)

Az alkalmazási körülményeket tekintve is több lehetőség kínálkozik:

– a videoanyag egy-egy részlete különböző témákhoz tanári közlés illusztrálásaként vagy vita, problémamegoldás kiindulópontjaként egyaránt felhasználható;

– az 54 perces film kb. három tanítási órát rászánva: különböző kiscsoportoknak

különböző feladatokat adva: az 1. pontban felsorolt ismeretkörök élményszerű elsajátítását és a 2. pontban felvillantott célok megközelítését teheti lehetővé;

– adható – tehetség-gondozás céljával – egyéni önálló feldolgozásra is a céltól függő feladatok kíséretében).

Előzetes felkészítést – az előképzettség szintjétől függő mélységben – szükségesnek tartok. Például általános iskolai tanulóknál a buddhizmusról tanári magyarázatot adnék. Megfigyelési szempontokat, előzetes feladatokat a cél függvényében állítanék össze. A felkészítés részeként az ismerethordozó rövid ismertetésére is ki térnék (milyen céllal, kik készítették, információ-tartalma mennyire tekinthető hitelesnek, pontosnak, elégségesnek).

A videofilm felkelti a felhasználó érdeklődését, s ezzel ösztönözhet pl. Kőrösi Csoma Sándor életének alaposabb tanulmányozására, más „űtiefilmek” megnézésére, utazásra, kutatásra. Közvetlenül inkább mentális, mint cselekvéses válaszokat vált ki (pl. érdeklődést, csodálkozást, elismerést, együttérzést, izgalmat), de a feldolgozáshoz összeállított feladatoktól függetlenül cselekvéses válaszokra is készíthetőek a tanulók (pl. beszédcselekvés szintjén vagy rajzos, írásos kommunikáció szintjén a 2. pontban felsorolt kognitív célok elérésére). De lehet, hogy hosszabb távon ható motívumként kitartóbb tanulásra vagy például utazásra serkent.

Visszacsatolásra csak visszajátszás formájában alkalmas ez az eszköz, s a tanulás-irányításban fontos önellenőrzést így korlátozott módon tudja segíteni.

Interaktivitása tehát korlátozott, csak reprodukcióra képes (visszajátszás).

A tartalom tekintetében és a kivitelezésben alkalmazott technikák összhangja szinte tökéletes. Az Illyés Gyula-i bevezető és záró gondolatok ívelését a mondani-valót kifejező – s didaktikai funkciót is teljesítve azt elővételező, illetve összefoglaló – gyors snittek teszik érzékletessé s egyben érdeklődést kiváltóvá. Nemcsak a film szövegét és képsorait, hanem a kísérőzenét is (amely tisztán instrumentális, máskor csupán vokális elemekkel van jelen, pl.

hangos ima vagy madárcsicsergés formájában) nagy mesterségbeli tudással komponálták – külön-külön is színvonalas, „egybeszerkesztve” pedig igen hatásos – alkotássá. Felejthetetlen közelképek kíváncsi gyermekarcokról és idős emberek mélyen barázdált arcáról, a tibeti hágókról és hegyi utakról készült távoli és közeli felvétele, a félelmet kiváltó hánchidak képe, a mozgalmalmas életképek mind-mind hozzájárulnak a világkép fejlesztésében fontos szerepet játszó megfelelő belső képmások kialakításához.

A formaábrázolás, ezen belül a környezet, a felszín, a méretek és az alakábrázolás is tökéletes, „fotorealisztikus”. Az auditív technika a jobb megértést és a művészi-esztétikai élményt egyaránt igényesen biztosítja. Jól megkülönböztethető a narrátorok hangja, amikor szépirodalmi vagy Kőrösi Csoma Sándortól származó eredeti szövegeket hallunk, netán amikor az alkotók gondolatait közvetíti a szöveg. A meg-

felelő részeknél magyaros, máshol távolkeleti zenei motívumok festik alá a szóbelileg és képileg közvetített tartalmakat.

Az elemzett ismerethordozó maradandó esztétikai élményt nyújt az intellektuális és a művészi hatások igényes ötvözésével.

Apró változtatást tartanék csupán indokoltnak: néhány snitt erejéig térképes útvonalrajzzal is segítettem volna még érzékletesebbé tenni Kőrösi Csoma Sándor (és a nyomdokaiban haladó négy magyar fiatalember közelmúltbeli) útjának kiterjedését.

A bemutatott információhordozó – bár nem illeszthető szervesen egy konkrét tantervi témához – többféle oktatási cél elérésére, többféle módon és – véleményem szerint – jó hatásfokkal alkalmazható. A vizuális és auditív hatásokat a videoanyag nagyon jól ötvözi, a tartalom és a forma összhangja élményszerű megismerést tesz lehetővé. (*Kőrösi Csoma Sándor nyomában, MTV-Televideo, Budapest, 1991.*)

Balogh Anna

A számítógép használata az óvodai környezetismeret foglalkozásokon

Amikor a számítógép alkalmazásáról beszélünk, a számítógépről mint játékeszközről beszélünk, a gyerek annak fogja fel. Mivel az óvodában a gyermekek minden tudást játszva sajátítanak el, ez alól a számítógép sem kivétel. Vannak, akik attól tartanak, hogy a gyermek egész nap ott fog ülni a képernyő előtt. Ezt természetesen így nem lehet minősíteni, mert a számítógép csak egy töredékét képezi az óvodai foglalkozásnak, és semmiképpen sem kell neki központi szerepet szánni. Viszont arra oda kell figyelni, hogy milyen programokkal játszanak a gyerekek. Sajnos, a játékok jelentős része rettenetesen agresszív. Fontos ügyelni arra, hogy minél kevesebb ilyen játék legyen, mert a gyerekek hajlamosak az agresszivitást szerepjátékok nyomán, átvinni a mindennapi játékba – és életbe is.

Mindemellát a számítógép nagyon sok pozitívumot hordoz magában. Egy új élmény a gyerek számára, és mindenre, ami új, a gyermek nagyon fogékony. A számítógéppel prezentált anyag sokkal érdekesebb, a gyerek erős késztetést érez, s az ily módon előterjesztett anyagot könnyebben megjegyzi, mert azt egészében átéli. Ha megengedjük

neki, hogy használja a számítógépet – ami a végső cél – a gyerek lesz az aktív szubjektum, s ily módon a központba kerülve, a motiváció mindinkább erősödik, ami egyébként az eredményes oktató-nevelői munka előfeltétele.

A számítógép használata, legalábbis a kezdet kezdetén a nagycsoportosok kiváltsága kell hogy legyen. Majd az idő meg-

mutatja, hogy a közép- és kiscsoportosok milyen gyorsan és milyen mértékben tudnak megbarátkozni vele.

Jugoszláviában a számítógép óvodai alkalmazása új dolognak számít. Nem mellékes az a tény sem, hogy az idevonatkozó irodalom igen gyér. A főiskolai program sem nyújt sok lehetőséget a hallgatók ezzel kapcsolatos felkészítésére. Az alábbiakban egy végzős óvóképző-hallgató tapasztalatait ismertetjük. A foglakozást egy magánóvodában szerveztük meg, egy tíztagú előkészítő csoporttal.

A szimulátor programok közül mi a SIMCITY-t választottuk, mert ennek a kezelése igen egyszerű, és a téma közel áll a környezetismeret tartalmához: mi mindent találunk a városban, és ezeknek az objektumoknak milyen szerepük van.

A program beindítása után új város építést választottuk. Kopár táj jelent meg a monitoron, erre a vidékre kellett építeni. A képernyő felső részében található a menürendszer, a bal oldalon pedig az ikonok: buldozer, út, villanyhálózat, vasút, parkok, lakóházak, bevásárlóközpontok, ipari létesítmények, rendőrség, tűzoltóság, stadion, erdő, kikötő és repülőtér. Ezekre az ikonokra kellett az egér segítségével ráállni és a kívánt helyre tenni őket. Az első játékot az óvo bácsi játszotta, miközben kérdezett és magyarázott, hogy az illető létesítmény mire szolgál.

Legelőször erdőművet építünk. Hagyományos és nukleáris erdőmű között választhatunk (környezetvédelmi nevelés). Megbeszéltük, hogy lakásaink honnan kapnak áramot. A következő lépés a lakóházak építése volt. Megkérdeztük a gyerekektől, hogy ki milyen lakásban lakik, összehasonlítottuk a lakásokat és a kertes házakat. Beszéltünk arról is, hogy a házak nem néztek ki mindig így. Ezek után a gyárak építése következett. Elbeszélgettünk arról, hogy városunkban milyen gyárak vannak, mit gyártanak ott (pl. csokoládégyár); kinek az anyukája vagy apukája dolgozik gyárban. Ügyeltünk arra, hogy a gyárak minél távolabb essenek az emberi településtől. Miért fontos ez? Hallottak-e már a környezetszennyezésről, arról, hogyan kell óvni a természetet, fákat, madarakat?

Új tényekkel és ismeretekkel bővítettük a gyerekek tudását.

Az áram- és úthálózatot is kiépítettük. Vasutat is építettünk. A gyerekek elmondták, mit szállíthatunk vasúton. Beszélgetésünk témája az utak, a közlekedés fontossága volt. Fölidéztük azokat a téli, rossz emlékeket, amikor áramkorlátozások voltak: hogyan változott meg életünk, mi minden dolgozik áram segítségével? A lakótelephez közel épült fel a bevásárlóközpont. Megkérdeztük a gyerekeket, szoktak-e szüleikkel bevásárolni, mit lehet venni az üzletekben. Szóltunk arról, hogy a bevásárlóközpontban minden kapható, az élelmiszercikkektől a játékokig. Milyen nehéz lenne az élet boltok nélkül! Két rendőrőrs építése következett: az egyiket az ipari negyedbe, a másikat a lakótelepre helyeztük. Megtárgyaltuk a rendőr bácsik munkáját. A tűzoltóőrs is a város része. Beszélgettünk a tűz fontosságáról, és az általa jelentett veszélyekről is – nem szabad tűzzel játszani. Előzőleg már meglátogattuk a helyi tűzoltóegységet, ahol a gyerekek kellőképpen tájékozódtak a tűzoltóság munkájáról. A gyerekek szeretnek a parkban játszani, szaladgálni. Szüleikkel, pajtásaikkal gyakran megfordulnak ott. Ez a program parktelepítést is lehetővé tesz. Beszélgettünk a természet fontosságáról. Arról, hogy a fák tisztítják a levegőt, továbbá, hogy milyen fafajtákat ültetnek parkjainkban, mely madarak élnek ott, mit szoktak a parkban csinálni, hogyan kell ott viselkedni. A következő létesítmény a stadion volt. Mivel városunknak igen szép, rendezett stadionja van, előzőleg megtekintettük, a foglalkozás alkalmával pedig szóltunk a különböző sportágakról, megkérdeztük a gyerekeket milyen sportrendezvényeken vettek részt, van-e köztük, akinek szülője vagy testvére sportol. Hagytuk a gyerekeket beszélni kedvenc sportjukról, de elvártuk, hogy indokolják is meg, miért épp az tetszik nekik a legjobban. Repülőtérrel és kikötővel nem tudtunk szolgálni a városunkban, ezért e témák feldolgozásától eltekintettünk. Viszont az utas- és teherszállítást részletesen megtárgyaltuk, melyek egyébként is részei az oktatási program-

nak. Igyekeztünk körüljárni a szárazföldi-, a vízi- és a légi közlekedés fogalmát, utalva arra, hogy a szárazföldi nem tud minden igényt kielégíteni, a légi gyors, míg a vízi teherszállítás előnye az, hogy olcsó. Beszéltünk a közlekedési eszközökről is.

Ez a program lehetőséget ad arra, hogy játszva, könnyűszerrel összekapcsoljunk különböző fogalmakat és ismereteket, hogy a gyerek megteremtse a korrelációt a lényeges dolgok között, és hogy egy komoly és átfogó tudásra tegyen szert a városról, a környezetéről és a mindennapi életéről.

Az idevágó, számítógéppel kapcsolatos ismereteinket egy általunk végzett felmérés adataival egészítettük ki:

- a gyerekek számítógépes ismeretei nagyban függenek a család anyagi helyzetétől és a szülők foglalkozásától;
- az állami óvodák nagy hátrányban vannak;
- a gyerekek szívesen játszanak számítógépen, a gép nem idegen számukra;
- ebben a korban a számítógép sokkal közelebb áll a fiúkhoz, mint a lányokhoz.

Gyóltly Péter – Czékus Géza

A történelmi gondolkodás fejlesztése és módszerei a Montessori elemi iskolákban

Montessori Oktatási Centrum, Budapest

Az időléptékű gondolkodás, a minket körülvevő világ evolúciós szempontú megismerése, folyamatainak felismerése, a Montessori-pedagógia egyik leglényegesebb célja. E folyamatban a Montessori elemi oktatás szintjén a világ története az ősröbbanástól kezdődően az emberi történelem eseményeinek tanulmányozásáig, általános összefüggérendszerének megismeréséig tart.

A Montessori iskolákban e folyamat kiteljesedését a Montessori pedagógiai alapelvekkel – mint önálló kutatásokon alapuló, konkrét élményekből kiinduló tanulás – összhangban az ún. időszalag koncepció segíti. Az időszalag koncepció egy speciális (pedagógus által is elkészíthető) eszközrendszert és a hozzátartozó pedagógiai programot jelenti. (1) A világ időléptékű tanulmányozásában az emberi történelem bemutatását az élővilág evolúcióját bemutató programok előzik meg.

A Montessori-módszer az időléptékű gondolkodás kialakulását nagymértékben elősegíti. A Kozmikus Nevelés, mely a körülöttünk lévő világ (természeti és emberi környezet) megismerésének legszélesebb keretét adja, egyik fontos területe a globális történelmi szemléletet tükröző időszalag koncepció. A történelmi (történeti-evolúciós) gondolkodást elősegítő tanítási-tanulási folyamat több szempontból is globálisnak tekinthető. Egyrészt azért, mert a tanítási folyamatban a történelem nem az emberi történelemmel kezdődik, hanem a Világegyetem születésével (ősröbbanás),

így az időfogalom kialakulása nem korlátozódik az emberi léptékű időre, másrészt az emberi történelem tanulmányozása a teljes tanulási folyamat alatt a lehető legszélesebb földrajzi régiók, emberi kultúrák megismerése mellett történik.

A történelmi gondolkodás kialakulását elősegíti, hogy a történelmi tanulmányok állandó és szoros kapcsolatban vannak a többi társadalom- és természettudományokkal. Mindez kétirányú kapcsolatot jelent. Egyrészt a természettudományok belső logikájából adódó curriculum-tervezés és tananyagösszeállítás révén az egyes

tudományok szinte mindvégig magukban rejtik az adott tudomány történetiségét, másrészt a történelmi tanulmányok során az egyes művelődéstörténeti, tudománytörténeti események megismerése során újra és újra előkerülnek az adott természettudományos, művészeti stb. ismeretek. A Montessori-intézmények tananyagtervezése – az óvodától a gimnáziumig – különös hangsúlyt fektet e kétirányú meg erősítés indirekt módszerére. (2) Az adott tudomány struktúrája és történetisége szempontjából tervezett tananyag az időléptékű gondolkodás kialakulása mellett az adott tudomány szempontjából is kulcsfontosságú. (3)

A továbbiakban az emberi történelem Montessori-módszer szerinti megismerési folyamatát mutatjuk be.

A történelem tanulásának módszerei, eszközei a Montessori iskolákban

A Montessori-módszer alapelvei a történelmi tanulmányok során is érvényesülnek. Ilyenek a *szabad munkaválasztás, az intenzív önálló kutatómunka, az indirekt tanítási módszer, konkrét élményektől az absztrakt fogalomalkotásig vezető individuális leckék sorozata*. Ez utóbbi különösen fontos, hiszen az emberi történelem tanulmányozása során szinte kimeríthetetlen lehetőségét láthatjuk a legkülönfélébb konkrét élményeknek (művészeti alkotások, építészeti alkotások, terepgyakorlatok ásatásoknál stb.), melyekből fontos absztrakt fogalmak vezethetők le (építészeti stílusok fejlődése, művészeti stílusok fejlődése stb.).

Az emberi történelem tanulmányozása alapvetően három szinten történik.

1. Az ún. nagy bemutatások (great lessons), (4) melyek egy-egy adott történelmi korszakot mutatnak be rövid, figyelemfelkeltő előadások formájában. Általában több érdeklődő gyerek, esetleg a teljes osztály vesz részt ezeken az órákon.

2. Individuális leckék (individual lessons), melyek személyre szabott tanár-diák tanítási-tanulási formát jelentenek. Általában a nagy bemutatások által behatárolt igen tág határokon, például az ősi indiai civilizációk természetföldrajzi adottsá-

gai témakörön belül speciális Montessori-eszközök használatával történő beszélgetések, ahol a fogalomalkotást az ún. háromlépcsős lecke segíti. (5) Az egyes Montessori-eszközök használata alapvetően a gyerekek önálló munkájára épül, s az önellenőrzésre nyújt lehetőséget.

3. Önálló kutatómunkák (own research), melyek a nagy bemutatások által körvonalozott témák további feldolgozását, illetve az individuális leckék során megismert kulcsfogalmak további elmélyítését segítik elő (pl. önálló kutatómunka a Római Birodalom gazdaságföldrajzi térképének elkészítésére, mely jó kapcsolódási pontot jelent a geográfiai tanulmányokkal. (6)

A történelmi ismeretek tanulmányozása során alapvető fontosságúak a különböző terepgyakorlatok, ahol a valóságban találkozhatnak a gyerekek a történelmi jelenségekkel. Az egyes nagy bemutatásokat vezethetjük ilyen helyeken is.

A történelem szinte minden pillanatban szoros összefüggésben van az emberi lélek fejlődésével, az egyes események gyakran annak tükröződései. Ez jelenti az egyik alapját az ún. „béke tanulásának” (Education of Peace). (7) Éppen ezért a történelmi tanulmányok során igen sok beszélgetést kezdeményezhetünk, melyek az egyes népcsoportok közötti kapcsolatokat, az egyes népek közötti különbségeket, azonosságokat vizsgálják. Ehhez a témakörhöz kapcsolódik – és a geográfiával szoros kapcsolatban áll – az emberi szükségletek, illetve azok történetének tanulmányozása. (8)

A történelmi ismeretek tanulását segítő eszközök

A történelmi tanulmányokat a következő eszközök segítik:

1. Időszalagok, melyek az emberi történelem egy-egy időszakát mutatják be.

„Az ember őstörténete” időszalag a 600 000 évvel ezelőtti időktől napjainkig eltelt időszakot mutatja be az emberré válás szempontjából. Szoros kapcsolatban áll az „Élet idővonala” időszalaggal, annak legutolsó szakaszát mutatja kinagyítva. Hasonló kinagyítást jelent a „Nagy civi-

zációk idővonalá” időszak, mely az „ember őstörténete” időszak utolsó 6000 évének kinagyítása. Az időszakok egymásba kapcsolódásának logikáját a 2. ábrán láthatjuk. Az őstörténeti időszak használata az „Élet idővonalá” időszak áttanulmányozását követi (kb. 8–9 éves kor). Ennek megfelelően viszonylag kevés szöveges információt tartalmaz.

„A nagy civilizációk” időszak a Római Birodalom bukásáig mutatja be az egyes ókori civilizációk fejlődését. A „nagy civilizációk” időszak használatára kb. 9–11 éves korban kerül sor, s azon több szöveges információ és absztrakt gondolkodást igénylő idővonal található. Az egyes idővonalak az adott nagy ókori civilizációk felemelkedését, fénykorát és hanyatlását jelöli.

„Az emberi történelem” időszak az emberiség utolsó tízezer évét tekinti át igen részletesen, egyszerű képek és rendkívül gazdag kulcsinformáció-gyűjtemény segítségével. Ez az időszak már nem időbeli kinagyítást, hanem az ismeretanyagok maximális kibővítését, egy-egy kor történetének megismerési lehetőségeit nagyítja fel. Az időszalagon közel 1000 kulcsinformáció található, melyek az egyes korok politikai, gazdasági, valamint művelődés- és tudománytörténeti eseményeire utalnak. Ezzel az időszalaggal 10–12 éves korban foglalkoznak a gyerekek.

Az időszakok impresszionisztikus ábrákat tartalmaznak, melyek egyszerű kulcsinformációkat jelentenek a gyerekek számára a további önálló kutatásokhoz.

2. Történelmi térképek, melyek az egyes birodalmak, királyságok földrajzi, politikai, gazdasági egységeit mutatják. Az egyes térképek felépítése a Montessori alapelveknek megfelelően az önálló munkát segítik.

3. Évszámgyűjtemény, melyen a Montessori-kártyasorozatoknak megfelelő felépítésű (9), háromfokozatú rangsorolásban található az évszámok.

4. Fogalomgyűjtemény, mely a Montessori-kártyasorozatoknak megfelelő felépítésű. (10) Segítségével az elsajátítandó történelmi fogalmak tanulhatók

meg önálló munka és individuális leckék keretén belül.

5. Művelődéstörténeti képgyűjtemény, mely birodalmak, régiók, népek, korok, korszakok szerinti csoportosításban kapható. E képgyűjtemény segítségével a gyerekek önállóan ismerkedhetnek meg az egyes művészeti stílusokkal, az egyes birodalmak életéből fennmaradt tárgyi emlékeivel.

A felsorolt alapeszközök a történelmi tanulmányokat segítik, azok az egyes tananyagok, tantervek alapján (11) elkészíthetők.

Az egyes nagy bemutatások tananyaga

Az ember őstörténete (Timeline of Early Man)

Az ember őstörténete tanulmányozásának célja az ember korai evolúciójának megismerése, az ember és az állatvilág korai kapcsolatának, az ember és a természet kölcsönös kapcsolatának felismerése. Az emberi értelem fejlődésének vizsgálata kulcsfontosságú a nagy bemutatások anyagában. A bemutatások során a következő fejlődési állapotokkal ismerkednek meg a gyerekek: Australopithecus, Homo habilis, Homo erectus, Homo neanderthalien-sis, Crô-magnoni ember, Homo sapiens – az első letelepedők. A bemutatások során készült táblarajzokat a gyerekek elkészítik, saját időszakukat kiszínezik, az egyes emberi fejlődési lépcsők definícióját leírják, önálló kutatások keretében az egyes emberösök tulajdonságait (méret, testfelépítés, életmód stb.) összegyűjtik. A tanulmányok végeztével közös munkában elkészítik az ember törzsfáját.

A tanulási folyamathoz igen sok gyakorlati project kapcsolódhat (mozgásszínház, dráma, színjátás, szerepjáték stb.).

A nagy civilizációk történetének tanulmányozása (Timeline of Civilization)

Ezen a szinten (kb. 9–10 éves kor) a gyerekek megismerkednek az ókor nagy civilizációinak történetével. Ebben a korban nem cél a tényszerű ismeretek pontos tanulása, a hangsúly inkább az összefüggések felismerésén és a konkrét élményen van. A nagy bemutatások igen érdekes fel-

építésűek, a táblarajzok a gyerekek „szeme láttára” készülnek az adott téma belső logikája szerint. Lényeges szempont ezen a szinten, hogy a civilizációk fejlődését nem csak európai szemszögből tanulmányozzuk, így ugyanolyan színvonalon, hangsúllyal végzünk közös kutatásokat a maya vagy az ősi japán civilizáció történetét illetően, mint a görögök mindennapjainak megismerése során. Fontos, hogy a bemutatásokat, a közös projecteket, az önálló munkát elsősorban a művelődéstörténeti szempontok irányítják. Ami azt jelenti, hogy szinte minden egyes civilizáció tárgyalása során hangsúlyosan merülnek fel az olyan kérdések, mint hogyan öltöztek, mit ettek, hogyan védekeztek, hol éltek, mivel díszítették magukat és környezetüket, milyen volt a hitviláguk stb. Ezek a kérdések minden esetben az ember természetes szükségleteiből indulnak ki, így a gyerekek indirekt módon ráérezhetnek az egyes népek közötti különbségek eredendő okára, de az egyetemes ember lényegét illetően is több közös vonást fedezhetnek fel. E gondolat alapvető fontosságú a Montessori-pedagógiában, s a béke nevelés (Education of Peace) kiindulópontja. (12)

Az egyes nagy bemutatásokat a már említett önálló gyakorlati (konkrét) kutatások, feladatok követik.

A tanulási folyamat során a következő ismeretanyagok adják a bemutatások vázát.

1. Az első civilizációk kora, az első városok (Catal Hüyük, Jarmo, Jerico).
2. Sumer, a termékeny félhold világa.
3. Az ókori Egyiptom földrajza.
4. Az ókori Egyiptom kapcsolatai. A Hettita, Akkád, Asszír, Babiloni, Núbiai birodalom.
5. A Földközi-tenger világa. Kréta, Ciprus, Fönícia, Izrael. A Judaizmus.
6. Ősi India. Indus-völgyi, Gangesz-völgyi civilizációk. Hinduizmus, buddhizmus.
7. Ősi Kína. *Konfuciusz*, Tao, *Lao-ce*.
8. Az ősi Japán.
9. Ókori Görögország földrajza, korai története. Mükéné, trójai háborúk.
10. Az archaikus Görögország. Athén és Spárta világa.

11. A perzsa háborúk, a görög kereskedelem. Perzsia, Méd.

12. A görög tudomány, művészet.

13. Hellenisztikus kor. *Nagy Sándor* birodalma, és annak utódállamai (Antigonosz, Ptolemaiosz, Szeleukidák).

14. Az etruszkok. A Római Birodalom születése, hódításai.

15. Élet a Római Birodalomban.

16. A Római Birodalom gazdasága, kereskedelme, kultúrája.

17. A Kelet- és Nyugatrómai Birodalom szétválása.

18. Nép-vándorlások kora. A magyar honfoglalás.

19. Az Észak-Amerikai indiánok korai története. Életük, szokásai.

20. Maya, azték, inka világ.

21. Polinézia, Ausztrália és Új-Zéland őslakói.

A felsorolt témakörök egy-egy rövid bemutatás címét is jelölik. Egy témakör általában egy hét tananyagát jelöli.

Az emberi történelem idővonalala (Timeline of History)

Tíz-tizenkét éves korra a gyerekek, miután az ókori civilizációkat megismerték, részletes történelmi tanulmányokat kezdenek. A tanulmányok célja ezen a szinten a pontos történelmi tényanyag megismerése, illetve az ókoron kívül a középkor, az újkor, és a legújabb kor eseményeinek megismerése is. A tanyag felépítése – és minden taneszközé is, különösképpen az időszalagé – olyan, hogy abban a többi tudományterület ismeretanyaga is erősen kapcsolódik a tanulási folyamathoz. Az időszalagon címszavak jelölik az adott kor eseményeit, művészeit, tudósait stb. Így kiváló alkalom *Arkhimédész* törvényét, vagy *Pitagorasz* tételét akár fizikai, akár matematikai szempontból is áttekinteni, amikor a gyerekek az ókori Görögországot tanulmányozzák. Hasonló lehetőségek adódnak a művészetek területén is, hiszen az impresszionisták rövid névsorának áttekintésével az érdeklődőbb gyerekek egy-egy műalkotás megismeréséhez is közelebb kerülhetnek. A vizsgálatok során párhuzamos összehasonlításban ismerhetik

meg a gyerekek a keleti és nyugati félteke történelmének alakulását. Az időszak seğıségével világossá válik előttük a fejlődés eltérő üteme, valamint a földrajzi felfedezések és az ipari forradalom hatása a világ fejlődésére.

A Montessori-csoport e munka során is igen sok gyakorlati feladatot és önálló kutatást végez (modellkészítés, festés, rajzolás, egy-egy adott kor bemutatása, az osztályterem berendezése például középkori város piacterévé); a közös szerepjátékokba a gyerekek szüleit, a teljes pedagógus csoportot, esetleg az adott kor utódállamának (pl. középkori Párizs – francia) képviselőit (követségek, kulturális képviselők stb.) is bevonhatjuk. Ez kitűnően kapcsolódik a geográfia keretén belül megszervezhető regionális napok programjához. A geográfiai project egyben a globális szemlélet többdimenziós kialakulását is nagymértékben segíti.

Megvalósulás, következtetés

Magyarországon a *Balog Vilma, Bordács Margit, Kim Rita, Sebestyénné Veisz Anna* által 1991-ben alapított Montessori Oktatási Centrum elemi iskolájában vezettük be a fent ismertetett programot. A nemzetközi követelmények szerint a hollandiai, ausztriai, amerikai (Ohio, California), angliai tantervek, tananyagok áttekintését, kiegészítését követően készítettük el a Montessori kozmikus ismeretek tantervét és tananyagát. (13) E tantervben, tananyagban különösen nagy szerepet kapott a bemutatott program. A Montessori Oktatási Centrumban (a gyerekek számának növekedésével) 1994 tavaszán kezdtük el az első ilyen szemléletű programot. Heti egy alkalommal egy-egy teljes napot foglalkoztunk a fent említett programmal, melybe kisebb individuális leckék keretében botanikai, zoológiai, geográfiai, fizikai, kémiai foglalkozásokat építettünk be. Ezek a leckék valamilyen formában megpróbálták kapcsolódni a folyamat vezérfonalához (pl. az ember őstörténetével való foglalkozás során a trópusi, erdős savanna, magas füves savanna, sivatagi élőhelyeket tanul-

mányoztuk botanikai, zoológiai, geográfiai szempontból stb.).

A program minden héten egy közös bemutatással kezdődött. Ennek maximális időtartama 45 percnél nem volt hosszabb (9–9.45). Ezt követték az individuális leckék és az önálló kutatások. Általában 11.00-tól intenzív művészeti munka kezdődött (agyzagolás, festés, rajzolás, gipszöntés, varrás, térképkészítés stb.). Délutánonként a fogalomfejlesztés, a csendes tanulás, illetve az önálló kutatás volt a jellemző. A gyerekek gyakran igen erősen figyeltek az adott feladatra, nemegyszer rendkívül erős belső készítés vezetett őket. Figyelemre méltó, hogy szinte minden gyereknél más és más terület volt az, amely megnyitotta a *belső kaput* a mélyebb ismeretek befogadásához. Azoknak a gyerekeknek, akik nem találtak maguknak önálló feladatot, megfigyeléseim alapján ajánlottam hozzájuk közel álló feladatokat. Néhány esettől eltekintve kevesen végeztek ezeken a napokon a programtól eltérő feladatokat.

A program megerősítésképpen 1995 nyarán az iskola ún. időutazó táborát szervezett, ahol gazdag gyakorlati foglalkozás várta a gyerekeket. (14)

Németh Károly

Jegyzet

- (1) Németh K.: *A földtudományok szerepe a Montessori Kozmikus Nevelés (Cosmic Education) rendszerében*. Iskolakultúra, 13–14. sz. 40–49. p.
- (2) Németh K.: *A Montessori Kozmikus Ismeretek tananyaga 1–3*. Kézirat, Montessori Oktatási Centrum, Budapest
- (3) Bruner, J. S.: *Új utak az oktatás elméletéhez*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1974.
- (4) Kahn, D.: *The elementary curriculum dialectic: essentialist vs. structuralist*. The NAMTA Journal, 1988. 1., 35–44. p.; valamint Németh K.: *A földtudományok szerepe...*, i. m.
- (5) Montessori, M.: (first published in English 1912), *The Montessori Method*. Schocken Books, New York, 1964.; valamint Németh K.: *A Montessori Kozmikus Ismeretek...*, i. m.
- (6) Németh K.: *A Montessori Kozmikus Iskola...*, i. m.
- (7) Montessori, M.: *To educate the human potencial*. Kalakshetra Publication, Madras, 1987; Wahlström, R.: *Peace education for preschoolers*. Kézirat, University of Jyväskylä (Finnország); Thars, U.: *PEACE 101. The introduction of Education for Peace as a*

Mandatory Subject of the Montessori Teacher Education Curriculum. Montessori Teacher Training Center, San Francisco, 1994.; Németh K.: A békére nevelés a Montessori-pedagógiában – magyarországi tapasztalatok. In: Montessori Világ, sajtó alatt.

(8) Trush, U.: PEACE 101..., i. m.; Németh K.: A békére nevelés..., i. m.

(9) Németh K.–Kim R.: A természetismeret tanításának módszerei a Montessori általános iskolákban. Fejlesztő Pedagógia, 1995.

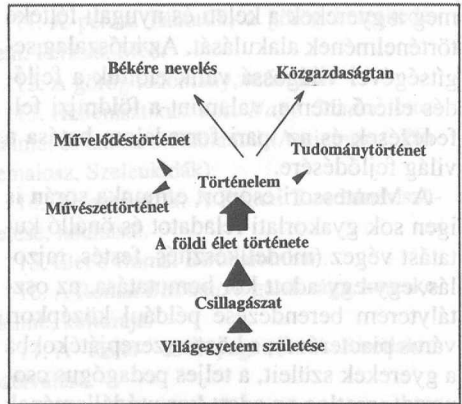
(10) Uo.

(11) Németh K.: Helyi tanterv a Kozmikus Ismeretek (Cosmic Education) tudományterületeihez. Montessori Oktatási Centrum, Budapest, 1994; uő.: A Montessori Kozmikus Ismeretek..., i. m.

(12) Trush, U.: PEACE 101..., i. m.

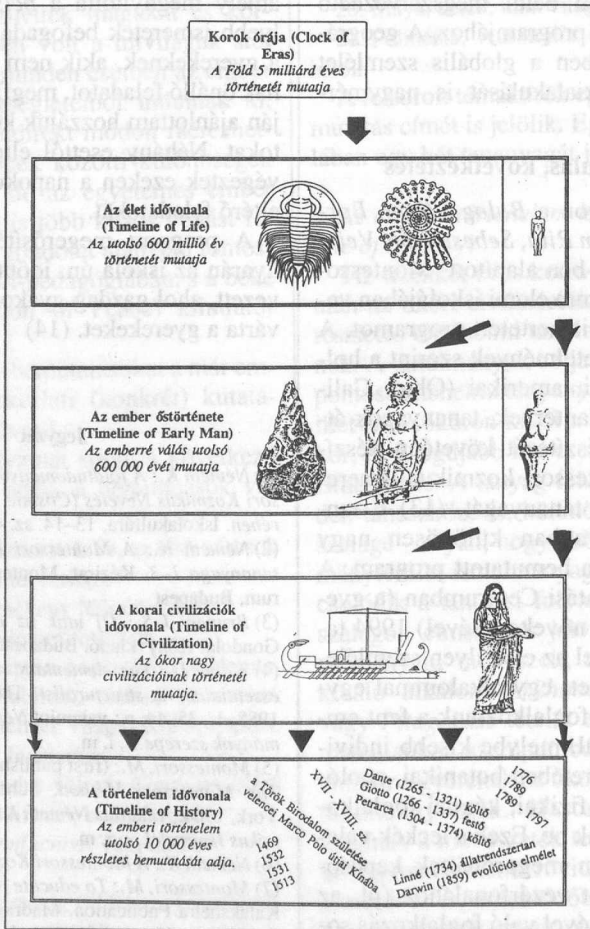
(13) Németh K.: Helyi tanterv..., i. m.; uő.: A Montessori Kozmikus Ismeretek..., i. m.

(14) Tallér J.: Időutazó tábor a Tési-fennsíkon (1995 nyara). Montessori Világ, 1995.



1. ábra

A történelem kapcsolatai a Montessori Kozmikus Nevelés rendszerében



2. ábra

Az egyes időszakok egymásba kapcsolódásának logikája



A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt megvásárolható és megrendelhető könyveiből

- 001 Andódy Tiborné – Pusztai Jánosné: **Így teszem ... jól teszem?** – Illemtankönyv általános iskolásoknak. Korona Kiadó. Ára: 220,- Ft
- 004 Arday István: **Bolygónk sorsa a kezünkben van** – Válogatás a globális problémákból általános iskolás és középiskolás diákok számára. Calibra Kiadó. Ára: 169,- Ft
- 005 Axmann Judit – Tóth Gézáné: **Fizika munkafüzet a hatosztályos gimnáziumok I-II. osztálya számára.** Magazin Kiadó. Ára: 152,- Ft
- 006 Bánréti Zoltán: **Mozgékony mondat szerkezetek – Rendező szabályok.** A magyar generatív mondat alapjai középiskolások számára. Korona Kiadó. Ára: 379,- Ft
- 013 Borsányiné Dányi Katalin – Halácsy Éva: **Biológia és egészségtan.** Magazin Kiadó. Ára: 585,- Ft
- 014 Both Mária – Csorba F. László: **Tudománytörténet I.** – Tanulási segédlet középiskolásoknak. Gondolat Kiadó. Ára: 900,- Ft
- 015 Both Mária – Csorba F. László: **Tudománytörténet I.** – Szöveggyűjtemény. Gondolat Kiadó. Ára: 499,- Ft
- 016 Budai Éva: **„Színház az egész világ...”** – Tanulási segédlet a színház- és drámatörténet tanuláshoz középiskolásoknak. Korona Kiadó. Ára: 341,- Ft
- 019 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Berényi Pálné: **Munkatankönyv a nyelvtan tanuláshoz.** Tárogató Kiadó. Ára: 201,- Ft
- 020 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Dávid Anna: **Munkatankönyv a beszédtemák feldolgozásához.** Tárogató Kiadó. Ára: 240,- Ft
- 021 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Dávid Anna: **Szöveggyűjtemény feladatokkal.** Tárogató Kiadó. Ára: 192,- Ft
- 022 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Nagy Géza – Sz. Tóth Gyula: **Munkafüzet az irodalom tanuláshoz.** Tárogató Kiadó. Ára: 229,- Ft
- 023 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Oláhné Borzován Edit: **Írás munkafüzet.** Tárogató Kiadó. Ára: 224,- Ft
- 024 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Réder Erika: **Dalok gyűjteménye feladatokkal.** Tárogató Kiadó. Ára: 185,- Ft
- 031 Erdősi Zsuzsanna – Orosz Antal: **Maribella I.** Spanyol nyelvű képeskönyv. Tárogató Kiadó. Ára: 401,- Ft
- 032 Erdősi Zsuzsanna – Orosz Antal: **Maribella II.** Spanyol nyelvű képeskönyv. Tárogató Kiadó. Ára: 471,- Ft
- 033 Farkas Gyula – Varga Tibor: **A természettudományos kutatás menete, módszerei és technikája** – Oktatási segédlet középiskolásoknak. Gondolat Kiadó. Ára: 509,- Ft
- 034 Fatain László – Varsics Zita: **A tudományos modellalkotás alapjai I.** – Tanulási segédlet középiskolásoknak. Calibra Kiadó. Ára: 245,- Ft
- 049 Kissné Karacs Róza: **Tudsz helyesen közlekedni?** – Tanulási segédlet általános iskolásoknak. Magazin Kiadó. Ára: 330,- Ft
- 091 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Sz. Tóth Gyula: **Pedagógiai útmutató.** Tárogató Kiadó. Ára: 1.229,- Ft
- 092 Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez. Sz. Tóth Gyula: **Tanterv.** Tárogató Kiadó. Ára: 559,- Ft
- 129 Mialaret, Gaston: **Az oktatástudományok.** Keraban Kiadó. Ára: 334,- Ft
- 153 G. Havas Katalin: **Logikus!** Korona Kiadó. Ára: 313,- Ft
- 156 Husén: **Az oktatás világproblémái.** Keraban Kiadó. Ára: 556,- Ft
- 170 Bánréti Zoltán: **A lényeg: kiolvasható.** Szövegértési és olvasási képességfejlesztő feladatok középiskolások számára. Korona Kiadó. Ára: 275,- Ft
- 180 Arató László – Pála Károly: **Beavatás.** Irodalom- és szövegértelmezés. Keraban Kiadó. Ára: 517,- Ft

(A könyvek ára a 12 %-os ÁFÁ-t is tartalmazza.)

Az egyes kötetek megrendelhetők és megvásárolhatók:
 a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programirodájától
 (1055 Budapest, Szent István krt. 1. IV. em. 6.,
 Telefon: 111-0525, Ügyintéző: Farkas Lászlóné)

Bajai ős

A magyarországi általános művelődési központok innovatív szakemberei ötödik alkalommal találkoztak a bácskai fővárosban, amely két ÁMK-nak is székvárosa. A szakmai tanácskozás résztvevői felidéztek a negyedszázada lezajlott művelődéspolitikai forrongásokat, ütközéseket, melyek sorában az ország több településén egyesítették szervezetüket, tudásukat – hatékonyabb, modernebb, a település helyi társadalmát jobban szolgáló működés érdekében a közoktatás és közművelődés intézményei. Szó esett az integráció értékeiről, továbbá a modern kultúráközvetítés szükségleteiről. Ennek körében vállalták az ÁMK-k, hogy élen járnak majd az új NAT-ra épülő, a hely kultúráját visszatükröző helyi tantervek elkészítésében. A szakmai tanácskozáshoz kapcsolódott a Pédagógus Szakszervezet ÁMK-tagozatának ülése, ahol *Kopcsik István* titkár tájékoztatót a PSZ engedetlenségi mozgalmairól. Baján került sor az Általános Művelődési Központok tisztújító közgyűlésére is. Elfogadták *Feith Bence* és *Kovács László* lemondását az egyesület éléről. A 220 intézmény, mintegy 1000 értelmiségi, humán szolgáltató szakember szakmai-érdekvédelmi szervezetének elnöklését *Csiba Gyula* bajai intézményigazgató vette át, titkára *Kériné Tóth Ildikó* budapesti szakember lett. A közgyűlés határozatában költségvetési tudomásulvételét sürgette az ágazatközi együttműködés hatékony megoldásainak.

A szakmai közélet hírei

A Magyar UNESCO Bizottság Hírlevelében tudatja, hogy az UNESCO asszociált iskolák közgyűlésén szó esett az emberi jogok iskolai tanításáról, a diákjogok érvényesüléséről, drogprevenációs konferencián való magyar szereplésről. Az oktatási albizottság elnöke *Mihály Ottó* lett. A Magyar UNESCO Bizottság fontos határozati javaslatokkal készül a szervezet közgyűlésére: ebből emeljük ki a „Bioszféra rezervátumokban szervezendő ifjúsági táborok”,

illetve „Az ifjúság szerepe a világörökség megőrzésében és védelmében” témáját.

Az Ormánsági Szabadiskola (Pécs, Mecsek u. 2.) programfüzetéből igen gazdag, sokoldalú képzési programot ismerhetünk meg. Kiemeljük *Andrásfalvy Bertalan*, *Csepeli György*, *Lantos Ferenc*, *Apagyí Mária* foglalkozásait.

Az Országos Diákunió (ODU) levélben tudatja, hogy kilépett a MAGYIT-ből, mivel a szervezet nem működik alapszabálya szerint, mert – hangzik a levélben – többet ártott pusztta létével, mint használt a széttagolt gyermek- és ifjúsági szervezeti érdekegyeztetésnek.

A törvénymódosítási tervezet a diákoltdalt is beülteti az iskolaszékbe. A fővárosi Bolyai Szakközépiskola adott otthont annak a tanácskozásnak, ahol a diák- és diáksegítő szervezetek bemutathatták szolgáltatásaikat az iskolaszékeknek. Jelen volt a BÖX, az ODU, a Települési Önkormányzatok Szövetsége, a Paksi Kerekasztal az Iskolapolgárokért, a KÖSZ 2000, a Kollégiumi Érdekvédelmi Szövetség, a 4H, az Úttörőszövetség, a Gyermekbarátok, a Pest megyei Diákönkormányzatok Szövetsége, az EDÖK. Ajánlják magukat. A találkozó legifjabb résztvevője a hetedik osztályos arlóli *Papp Judit* volt, a helybéli általános iskolai diákönkormányzatának titkára. Megtisztelte a rendezvényt *Veér Miklós* keszthelyi szocialista képviselő, aki maga is iskolaszéki elnök városa szakközépiskolájában.

Kazáron települési gyermekönkormányzat létrehozását tervezik. Kazár nem akar a következő választások botrányköve lenni – olvasható *Molnár Katalin* polgármesternek az Ezredforduló Alapítványhoz benyújtott pályázatában – ezért időben hozzálát a választópolgárok igényes politikai szocializációjához.

A Soros Alapítvány támogatásával Csilbercén 30 résztvevővel megkezdődött a „szervezetközi” (más szóval: ökumenikus) gyerekmozgalmi vezetőképző kurzus.

*

A közelgő „Könyvtárak Éve” alkalmából az UNICEF igen kedvező feltételekkel hirdetett beszerzési akciót a kistelepülések iskolai könyvtárainak. A MKM is az érdekeltségre alapozó állománygyarapító programot hirdet.

*

Nagyszabású, méltatói szerint világraszóló kiállítás nyílt a fővárosi Szlovák Iskolában. Az I. Országos Nemzetiségi Gyermekrajzkiállítás és Fotókiállítás. A megnyitón *Kerékyártó István* művészettörténész és *Kárpáthy Gyula* József Attila-díjas író, a Kotano Drom szerkesztője méltatta a kiállítás jelentőségét.

Az V. kerületi Városházán pedig *Balázs Péter*, a Magyar Alapítványi Központ igazgatója nyitotta meg a Barcsay Iskola kiállítását „*Gyermekszemmel Zalában*” címmel.

*

Az Elő-tér Művészeti iskola (Wéber Péter iskolája) sikerrel mutatta be néptáncműsorát (vezető: *Neuwirth Annamária*) és a *Sevillai borbély* paródiáját az Almássy téren.

*

A Kecskeméti Drámapedagógiai Műhely Márton-napi tanácskozást és módszervásárt szervezett „*Gyermek és néphagyomány*” címmel.

*

Az *Academia Ludi et Artis* novemberi rendezvényén *Monzák Péter* drámapedagógus és *Bodoglári Ilona* játszóház-mester mutatkozott be a résztvevőknek a Dohány utcai Gyakorló iskolában.

Mi van az Irkában?

Szép külsejű, az anyaországi olvasónak már-már irigylésre méltóan ízléses kivitellű füzetek viselik az *Irka* címet. A Kárpát-

aljai Magyar Pedagógusszövetség negyedévente megjelenő „gyermek- és pedagóguslapjáról” van szó. Huszonnyolc oldalon a klasszikus és modern gyermekirodalom jeles műveit olvashatják a kárpátaljai olvasók – akik gyors felzárkózásban vannak, pótolandó azt az olvasmányélmény-elmaradást, melyet az ismert politikai viszonyok miatt szereztek. Publikációs lehetőséghez jutnak a régió költői, írói is. De az Irkafirka rovatban a leendő költők is teret kapnak. Az Aranykapu rovatban játékok olvashatók. Az olvasókkal kialakuló intenzív kapcsolatra építenek a rovatok, sok a rejtvény, a levelezés. Hiszen az Irka valódi orgánum. Az interakció, a dialógus elve, valamint az értékközvetítés elszánása vezérli szerkesztőit, a beregszászi *P. Pukyó Máriát* és munkatársait.

A szerkesztőség címe: 29 5510 Beregszász, Tamás Mihály u. 5.

Irodalomkedvelők könyvei

N. Horváth Béla tanulmánykötete *József Attila* és a folklór kapcsolatát tárgyalja. Címe: „Egy, ki márványból rak falut...” Kiadója a szekszárdi Babits Kiadó. *Szigeti Lajos Sándor* tanulmányai a huszadik századi magyar irodalom motívumait és költői magatartásformáit elemzik. *Modern hagyomány* a kötet címe. Kiadó: Lord Könyvkiadó, Budapest.

*

„*Erős várunk a Kufstein*”

A rádió a magyar jakobinusok két évszázados emlékére mutatta be a kolozsvári költő, *Kovács András Ferenc* fenti című versmontázsát. A Héttorony Kiadó *Üdvözlét a vesztesnek* című kötetben jelentette meg a szerző más verseinek a mű teljes szövegét.

*

Drámapedagógia – videón

A drámapedagógia markáns irányzataként működő gödöllői műhely (mely az angol T.I.E., a „színház a nevelésben” iskoláját honosítja) videofelvételeken adta közre két mintaszerű foglalkozását: *Sárkár-*

nyok élén, illetve *Maelsum* csodálatos utazása a két kazetta címe.

*

Daloló Szigetköz

Ez a címe *Barsi Ernő* dal- és népszokás-gyűjteményének, melynek kiadója a Győrzámolyi Általános Iskola.

*

Újabb főiskolai szöveggyűjtemények

Az Iskolakultúra 1995/23. számában hírt adtunk azokról a kiadványokról, melyekből a pedagógusjelöltek tanulmányozhatják a pedagógia, a közoktatás paradigmaváltását. Az ajánlat újabb művekkel bővült. *Budai István*, *Krafcsik Istvánné* és *Staudinger Beáta* jegyzik az esztergomi Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola kiadásában megjelent kötetet. Címe: *Társadalom – iskola – gyermek*. A Budapesti Tanítóképző szöveggyűjteményét *Gyóni Lajosné* szerkesztette. A címe: *Az iskola világa – világ az iskolában*.

Közös mű három található a válogatásokban: *Mihály Ottó* írásai: *Az alkura és együttműködésre épülő iskola* (Esztergom, Jászberény); *Mihály Ottó*: *Az iskola humanizálása – gyermeki jogok – oktatási törvény* (Esztergom, Budapest); *Loránd Ferenc*: *A kezdőszakasz funkciói* (Esztergom, Budapest). Négy pedagógusképző olvasmányainak legtöbbször hivatkozott szerzői: *Mihály Ottó* 3, *Andorka Rudolf*, *Gabnai Katalin*, *Halász Gábor*, *Kozéki Béla*, *Loránd Ferenc*, *Mérei Ferenc*, *Pataki Fe-*

renc, *Szekszárdi Júlia*, *Vekerdy Tamás* 2-2 kötet szerzője.

*

A Budapesti Montessori Társaság és az ELTE Tanárképző Karának Neveléstudományi Tanszéke 4 féléves „betét-diplomás” Montessori pedagógus képzést indít 1996 februárjában felsőfokú végzettséggel rendelkező pedagógusoknak. A képzés önköltséges, 40 000 Ft/félév. Felvételi nincs. Érdeklődni lehet: 277-0159, 1213 Bp., Gyömbér u. 2-4.

Szék segítségére vár

Magyar Mária, a csepeli ÁMK pszichológusa levelet kapott Székről, az ottani kultúrház vezetőjétől. A kollégánót azt panaszolja, hogy a fordulat óta Szék is nyitottabbá vált, s a nyugati civilizáció megannyi divatja elérte a legendásan hagyományörző közösséget. Diszkózene szól a tánccház muzsika helyett, farmerbe öltöznek a fiatalok. Elérkezett az az idő, amikor Széken is a kultúrákövetítő értelmiség feladata lesz a „visszatartás”. Igen ám, de az öntevékeny gyermek- és ifjúsági közösségek csak akkor válhatnak vonzóvá, ha kellő infrastruktúrával rendelkeznek. Legalább egy magnetofon! – szól a segélykiáltás a levélből. De méginkább kölcsönösre törekvő emberi kapcsolatok. Ifjúsági közösség és közösség közti partneri viszonyok. Erre ösztönözve számoltunk be e magánlevélről.

Helyreigazítás

Az Iskolakultúra V. évfolyam 23. számában „Ha jó filmet akarunk alkotni” címmel ellátott szöveg nem Szűjártó Imrétől származik, hanem *Luigi Chiarini*: *A film gyakorlata és elmélete* című könyvéből. *Chiarini* munkájának ez a részlete valóban helyet kapott a Szűjártó Imre által készített *Képkorszak* (Film, televízió, video) című, középiskolásoknak készülő szöveggyűjteményben, és ott természetesen feltüntette a forrás szerzőjét.

A Szerzőtől és az Olvasóktól elnézést kér a szerkesztőség.