

Balázs Éva

Az oktatás hatékonysága 3

Balogh Miklós

Oktatásfinanszírozás – régi szereplők új szerepben? 11

Meleg Csilla

Szemléletváltozás a közoktatásban 23

Kovács Sándor

Autonóm iskola – önálló tervezési stratégiák 27

Kocsis Mihály

Pedagógusképzés – axonometrikus ábrák tükrében 37

Vágó Irén

Tankönyvpolitika, tankönyvhelyzet a kilencvenes években 49

Vargha Balázs

Oktatás – művészet – folklór – játék 57

Balázs Ildikó

Egy értelmezési lehetőség 66

Kamarás István

A Tükör tükrében 75

Vető Péter

Másodsorban 85

Felkai Piroska

Az emlékezés nyomában 93

Sz. Molnár Szilvia

Többszólamúság 99

Mócsai Gergely

Búcsú 104

Radics Viktória

„A jöttöd-élet” 108

Keresztes György

Ikonja a láthatatlannak 117

Boris Groys

A konstruktivizmus filozófiája 124

Kreutzer Andrea – Szoleczky Emese

Rövidke traktátus a honi múzeumok szükséges és hasznos voltáról – avagy: mire jó a múzeum? 128

Monori Pál – Tringer Ágoston

A bemutatótermektől a múzeumig 135

Nagy Tamás

Számítógépes grafikai rendszerek az oktatásban 141

iskolakultúra

96/6-7

Szakály Sándor

Történeti földrajzi kislexikon 157

Vitányi Béla

Új lehetőségek a térképhasználatban 158

Bihari Péter

Csodálatos régiók 161

Rosa-Maria Torres

A gyermek joga az alapfokú oktatáshoz 164

Kolics Pál

A térségi oktatáspolitiká az iskolatársulásban 166

K. I.

„A bőrömből még kibújhatok, de az agyamból nem” 170

Szenes Márta – Zsolnai Anikó

Új kezdeményezés a pedagógusképzésben 176

Bóna László

Birodalmi irodalom 180

Várnagy Ildikó

Tévéfilmsorozatok 182

Fledrich Tünde

A videofilm jelentősége az oktatásban 185

Szűk Balázs

Seholsincsország 188

George Kühlenwind

A kisgyerek spontán vallásossága 189

Villém Flusser

Az információs társadalom mint földgölgiszta 193

Réz Ferenc

TLK = TANÁRI LÉTKérdések 201

Satöbbi 204

Sebők Zoltán

SPECULUM – Kiállítási napló

Miltényi Miklós

Videoanyagok katalógusa a történelem tanításához

Az oktatás hatékonysága

Problémák, fogódzók, lehetséges megközelítések, intézményi szinten

Míg az, hogy az oktatás közvetlen szereplőinek, elsősorban a gyerekeknek a teljesítményét mérjük és ezzel a tanítás eredményességére és hatékonyságára következtetünk, széles körben elfogadott, gyakran ellenérzéseket vált ki, ha az oktatási rendszer egészének hatékonyságát mérő elgondolások, s főleg számítások kerülnek napvilágra. Ennek okai érthetőek, s politikailag, szociológiailag és közgazdaságilag is alátámaszthatóak. Tény viszont, hogy – tetszik vagy sem – az oktatási rendszerről való gondolkodásba (hasonlóan az ún. humán szektor más területeihez) visszavonhatatlanul bekerült a hatékonyság fogalma.

Minden intézmény egy nagyobb rendszer elemeként is értelmezi önmagát. Iskolafoktól függően vagy első osztályosokat toboroz, vagy továbbtanulókat. Végzős tanulói vagy továbbtanulnak, vagy a munkaerőpiacon próbálnak érvényesülni. Az iskola hírért, megítélésért, s ezáltal egyfajta értékelésért – hacsak nem az egyetlen a településen – az oda jelentkezők száma jól jelzi, a továbbtanulásban pedig a felvetteknek a jelentkezettekhez viszonyított aránya jelent egyfajta értékelő kategóriát. Az évis-méltlések és lemorzsolódások hányada az egyes oktatási intézmények minőségének éppúgy az egyik fontos jellemzője, mint az oktatási rendszer egészének.

Az iskolafenntartóknak a költségvetési megszorítások közepette egyre gyakrabban kell érveket gyűjteniük a számukra is kellemetlen, de kikerülhetetlen intézményi megszorítások elfogadtatásához. Ezek közül az adatokon nyugvó érvek, például az egy tanulóra eső költségráfordítások közti különbözőségeik használata – bár ezek, ha kényszermegoldásnak kell is tekinteni őket, bizonyos dimenziókban mindig „igazságtalanok” –, a fenntartó szakmaiságának igényét jelzi más, esetlegesebb, szubjektívabb érvekhez vagy a minden indok nélküli döntéshozatalhoz képest, legalábbis a szándék szintjén. S ez igaz még akkor is, ha az esetek nagy részében csupán lobby-érdekeket szolgálnak vagy szakszerűtlenek. Az országgyűlésben is egyre gyakrabban hangzanak el pro és kontra érvek az oktatásnak szükséges pénzről és a pazarlásról. Az országos és helyi szinten mára megsokszorozott, értékelő jellegű, informatív kategóriák használatához, azoknak a mindennapi gondolkodásba való beszüremkedéséhez az ettől eddig megvédett, és – munkájuk jellegéből adódóan tudatosan is távolmaradó – gyakorló pedagógusok, iskolavezetők, érthető ambivalens magatartásuk ellenére is, egyre inkább „viszonyulni” kényszerülnek.

Az efféle gondolkodás eddigi hiányának egyik oka az, hogy a magyar oktatási rendszer eddig nem volt és még jelenleg sem kimenet- azaz output-kritériumorientált. Ezt a követelményt csak a legutóbbi jogi szabályozás deklarálta, s megvalósulása, a legfőbb kimeneti szabályozó, a vizsgarendszer révén, feltehetően csak az ezredfordulóra várható. Van azonban az oktatási intézményekben egy latens, de – mivel igen informatív – működő output-kritérium: a kapcsolódó iskolafokok közötti megfelelés. Ennek egyik „oldala” hatékonyan működik is az iskolák beiskolázási politikájában, a beiskolázási „procedúrák”

tervezése és lebonyolítása során. Valóságos értékelésről azonban ennek kapcsán mégsem beszélhetünk, mert ezek a folyamatok a teljes intézményhálózatnak mindenkor csak egy részét érintik, illetve „fedik le”, másrészt és főképpen azonban makroszintű meghatározottságok miatt. Magyarországon ugyanis – részben tradicionális, részben finanszírozási okokból – az egyes iskolafokokozatok minden körülmények között igyekeznek a tervezett, illetve engedélyezett létszámkereteket kitölteni. Így a megelőző iskolafokokozattal szembeni azon „kritikával”, hogy megfelelő jelentkező hiányában üresen hagyjanak helyeket, az iskolák nem élnek. Általános kritikájuk a már felvett tanulók, hallgatóik felkészületlenségéről a rendszerre, s nem az egyes iskolákra vonatkozik, s mivel ezek többnyire rutin-jellegű, öngazoló panaszok, a rendszert és annak minőségét a gyakorlat terepéről való-jában nem minősítik. Az iskolák konkrét tevékenységükben viszont nagyon is megkülönböztetik ezen, hozzájuk kapcsolódó intézményeket – középfokú intézmények az általános iskolát, felsőfokúak a középfokút – azzal, hogy az egyikből nagyobb, a másiból kisebb számú gyereket vesznek fel...

A rendszer egésze hatékonyságának elemzése mindenkor kétféle: *abszolút* vagy *relatív* értékelést jelenthet. Kissé leegyszerűsítve, az abszolút értékelés azt vizsgálja, hogy mennyiért „állít elő” mondjuk egy egyforma színvonalúnak tekintett érettségizettet két különböző, például a magyar vagy a holland oktatási rendszer. Ebből a nézőpontból a magyar közoktatás meglehetősen hatékonynak mutatkozik. Ez azonban a ráfordítások alacsony szintjére utal, amint az megjelenik az elemzésekben és a mindennapok panaszai-ban a pedagógusbérekkel, az iskolaépülettel vagy a felszereltség színvonalával, a szolgáltató funkciókat lehetővé nem tevő infrastruktúra állapotával kapcsolatban. A relatív összevetés az egy tanulóra jutó költségeket a nemzeti jövedelem, a GDP, vagy pedig a költségvetési kiadások nagyságához arányítja. Ebben a tekintetben, a gazdasági teljesítő-képességünket meghaladó mértékű finanszírozást illetően szokta bírálata érni a magyar oktatási rendszert az európai csatlakozásunk szempontjából mérvadó nemzetközi szervezetek, például a Világbank szakértői részéről. Ezek az elemzések – jellegükből adódóan szükségképpen – rendszerint figyelmen kívül hagyják a-kontextust: azt, hogy itt egy gazdaságilag fejletlen, szegény ország hagyományosan relatíve fejlett oktatási rendszeréről van szó. Ezért ezen elemzések – indulattal vagy elemző módon –, a szűken vett szakma és a társadalmi közvélemény számára éppúgy elfogadhatatlanok, mint a kritikát pártpolitikai céljaik érdekében felhasználni tudó közéleti hangadók számára. Az eltérő megközelítések, a különböző célú és szintű érvek azonban rendre elmennek egymás mellett.

A hatékonyságot, s ebben a minőséget kereső összemérésnek egy másik módszere az, amikor különféle ellátottsági, intenzitási és egyéb naturális mutatókat (elsősorban szintén nemzetközi szinten) hasonlítanak össze. Ezen összehasonlítások némelyike a magyar oktatásügyet pazarlónak mutatja. Itt sok, az előzőekhez képest a szakmai elemzők számára egyetértésen alapuló ellenvetés tehető. Ilyen például a *kényszerhelyettesítés* ügye: vajon nem a drágább és jobb taneszközöket, a tanulók számára rendelkezésre álló számítógépes hálózatokat, a hatékony és jövőre orientált képzést szolgáló minőségi infrastruktúrát helyettesíti-e Magyarországon a fajlagosan több pedagógus? Az, hogy a költség-hatékonyság az eltérő körülmények miatt önmagában nem tekinthető objektív mércének, jogos és gyakori érve a humán szektor sajátosságát hangoztatóknak, miközben világosan érzik, hogy a „status quo” sem tartható (1).

A hatékonyságra vonatkozó felvetésekkel mind az iskolafenntartók, mind pedig az intézmények vezetői eleve *defenzív pozícióból* találkoznak. Ezért a leggyakrabban megvárják, milyen hatékonysági kritériumokat támasztanak velük szemben kívülről; majd azokat átgondolva eldöntik, hogy valóban van-e gyakorlati tennivaló, vagy pedig olyan érveket kell gyűjteni és felmutatni, amelyek a felvetés indokolatlanságát tudják bizonyítani. Ez a mind a gyakorlati szakember, mind a politikus szempontjából egyaránt érthető stratégia és viselkedés azonban egyre gyakrabban kap léket. Az állami gondoskodás min-

denhatóságának álmát (vagy rémálmát) elfelejtő adófizető polgár egyre inkább igényli, hogy látható legyen: hová kerül az adója. Az oktatásügyi szakma pedig egyre nagyobb mértékben ismeri fel, hogy a társadalmi erőforrások egyik nagy fogyasztójaként, a társadalom túlnyomó többségét érintő tevékenysége révén érdekelt abban, hogy az oktatási rendszerről – a reálfolyamatok mintájára – a ráfordítás–hozam alapján is essen szó. Emellett – e tanulmányt ösztönző szempontként – talán az a felismerés is egyre elfogadottabbá válik, hogy az oktatás gyakorlati szakembereinek tevékeny és hozzáértő részvétele ezekben a vitákban minden bizonnyal figyelembe vehető szakmai érvekkel gazdagítja e kérdések szűkebb fiskális megközelítését.

Az oktatási rendszer hatékonyságára vonatkozó főbb megközelítési lehetőségek közül a hagyományos közgazdasági tervezés a befektetett anyagi és emberi erőforrásokat, a „másik oldalon” pedig azok hasznosulását próbálja „forintosítani”. Ezek egy részében – elsősorban az ún. makroszintű, nemzetközi összehasonlításokban is használatos fogalmak tekintetében – egységes megállapodás van a számbavétel módját, a használt kategóriákat és azok tartalmát illetően. (Ilyen a nemzetijövedelem-számításban például az, hogy az oktatás „teljesítménye” annak számbavett ráfordításaival egyenlő.) Az oktatáshatékonyság mérésnek tág területét azonban inkább jellemzi a szakmai egyetértés hiánya. Ez abból is fakad, hogy a szóban forgó diszciplína – megfelelően a bevezetőben említett kihívásnak – jelenleg a dinamikus fejlődés szakaszában van. A leggyakrabban számított hatékonysági mutató az oktatás *megetérülési rátája*: az oktatás költségeinek és hozamának hányadosa. A nem oktatásgazdaságtannal foglalkozó szakember számára is könnyen belátható azonban, hogy e fogalmak pontos meghatározása, tartalmuk megállapítása és megragadhatóságuk igen nehéz. Ezeket többféle módon lehet definiálni (például az egy tanulóra eső oktatási ráfordításokkal, illetve az adott iskolafokon való végzettséghez számított életkeresettel), s a mutató kiszámítására is több eljárás, módszer ismeretes.

A hatékonyság fogalmának azonban ettől eltérő megközelítései is vannak. Ezek egyike szerint egyidejűleg *több hatékonyságfogalom* (2) lehetséges: az országos és a helyi szintű hatékonyság például szükségképpen más módon jön létre és számítódik ki, ezek tartalma is eltérő, ugyanakkor mindkettő értelmezhető és releváns kategória.

Egy másik megközelítés, amikor az elért eredményekhez felhasznált különböző ráfordítások összevetésével azok indokoltságát vizsgálják. Ez a szándékában a takarékoság ösztönzését szolgáló eljárás elsősorban a ráfordítások egyes tételeinek (pl. bérek, tantermek) s kevésbé a ráfordítások egészének megismerésére irányul. Az ilyen értelmezésnek a kontextustól független és sokszor az eredeti céllal ellentétesen ható problémáit szemléletes-keserűen mutatja a brit gazdaságpolitikai hetilap, a *The Economist* cikke. A cikk frappánsan mutat rá arra, hogy az oktatásnak szánt állami pénzek elosztásának szabályozása, s az e szabályozáshoz figyelembe vett mutatószámok, indikátorok (az írásban a hátrányos helyzetet kifejezni hivatott rossz tanulmányi eredmények) kifejezetten a pozitív pedagógiai eredmény létrehozásának törekvése ellen hatnak. (3)

Szakértők különbséget tesznek az *oktatás belső* és *külső hatékonysága* között. (4) A külső hatékonyság a társadalmat által megfogalmazott igényekkel állítja szembe az oktatási ráfordításokat, s azt mutatja meg, mennyire képes az oktatási rendszer megfelelni a külvilág elvárásainak. Itt elsősorban a munkaerőpiac és a felsőoktatás jön szóba mint a hatékonyság mértékének indikátora, de ide sorolhatók az intergenerációs (nemzedékek közötti) mobilitás, valamint a deviancia és az oktatás, az egészség és az oktatás kapcsolatát kutató vizsgálatok eredményei, adatai is. Az oktatás belső hatékonysága a befektetett erőforrások oktatási rendszeren belüli hasznosulását mutatja meg. Ide tartoznak a teljesítménymérések s a diagnosztikus vizsgálatok eredményei, a továbbtanulási mutatók vagy a középiskolai felsőoktatási felvételi arányok; a pedagógiai tevékenység eredményének értékelését végző eljárások.

Az értékelés végigkíséri az oktatástörténetet. Szerves része magának a pedagógiai folyamatnak, és kísérelje a róla való ismeretszerzésnek. Az értékelés szerepe és módszerei egy-

mással kölcsönhatásban állnak: a társadalmi és szakmapolitikai igények új és új módszereket hívnak életre, s a módszerek fejlődése visszahat az értelmezési kontextusra: a kutatók, szakemberek új problémákat vetnek fel a megrendelő számára. Az idők folyamán az értékelés többszörös funkcionális változáson ment át; jelenleg is világméretben jelentős változás szakaszában van. Az e téma szempontjából hagyományosan erős angolszász irodalomban az értékelésnek ma már *hét különböző szintjét* különbözteti meg egy tanulmány szerzője:

- a tanuló, ill. a tanulói teljesítmény értékelése;
- a tanuló és a család együttes tevékenységének értékelése az oktatásügy szempontjából;
- a tanuló és a tanár értékelése;
- társadalmi, politikai és gazdasági csoport(ok) értékelése;
- egy adott ország társadalmának értékelése;
- regionális társadalom értékelése;
- nemzetközi társadalom megítélése. (5)

Könnyen belátható, hogy az egyes szintek önálló kontextust jelentenek, és az is, hogy mindegyiknek megvan a maga sajátos érvényessége. A magasabb szintű elemzésnek azonban – amint azt a tanulmány szerzője hangsúlyozza – figyelembe kell venni az alacsonyabbak sajátos szempontjait, s ez számtalan szakmapolitikai, etikai, módszertani kérdést vet fel. A fejlődés jelenlegi iránya az, hogy az újabb nemzetközi összehasonlító pedagógiai vizsgálatokban egyre inkább megkísérlik, hogy az egymástól eltérő rendszerekből adódó többszintű kontextust „befogják” a kutatásba, s ezzel elkerülhetővé tegyék az értékelésnek mint *modellezésnek* az óhatatlan torzításait.

Az értékelésben a közelmúltig jellemző *pszichometriai* közelítésmód arra törekedett, hogy valamely teljesítményt minél pontosabban mérjen fel/meg. A mérhető teljesítmény azonban szükségképpen egyszerűbb, kevésbé komplex, mint a valóságos teljesítmény, ahogyan az az életben kifejeződik. Megjelenési módja is más: teszt-ítemekben, feladatlapokban, kísérleti viselkedésmérésben stb. „érhető tetten”. Ennek ellenére sem biztosított, hogy a feladatlap vagy a kísérleti szituáció pontosan azt mérje, amire készítették. A feladatlap készítője a legnagyobb szakmai felkészüléssel, gyakorlati tapasztalattal és beleérzéssel sem képes a befogadó, a feladatot megoldó gyerek fejével gondolkodni, s a mérés helyszíne, körülményei mesterséges környezetet jelentenek, amely torzítja az eredményeket. A teljesítményeket a felmérések alanyainak sokféle – személyes, társas, társadalmi – meghatározottsága hatja át. Az értelmezések további gátját jelenti, hogy az elemzések zömmel matematikai-statisztikai modelleken nyugszanak, s ezek nem minden szempontból illeszkednek a vizsgálat jellegzetességeihez. Így például más a „minták”: a mérésben részt vevő gyerekek tulajdonságainak eloszlása, mint a valóságos sokaságé. Ennek illusztrálására elég azt végiggondolni, mekkora különbséget jelent *az egyes iskola számára*, ha egy országos mérésben részt vevő *egyetlen osztályául* mondjuk a zenei vagy nyelvi tagozatos, vagy pedig az ún. felzárkóztató osztályát választják ki. (Természetesen országos szinten a mintavételi probléma másként jelentkezik.) Az is gyakori, hogy az elemzésre kerülő adatok nem felelnek meg az alkalmazott matematikai eljárásnak (alacsonyabb mérési szinten vannak). Mindezen korlátok ellenére a pedagógiai értékelés az intézményektől a makropolitikai szintig meghatározó igénye a döntéshozóknak, a szakembereknek és a rendszer klienseinek egyaránt: a mérésekről senki nem tud lemondani.

A mérések fejlődésének jelenlegi irányát a komplexebb, minőségigényesebb mérések felé való eltolódás jellemzi. Az ún. *kognitív* közelítés a teljesítmény mérhetőségének összetettségéből kiindulva keres a feleletválasztó teszteknél megfelelőbb mérési technikákat. A sokszempontú elemzések pedig olyan, eddig elhanyagolt vagy lebecsült eljárásokat is alkalmaznak a vizsgálatok során, mint az órai megfigyelések, a diákok kikérdezése, a longitudinális életelemezések. Az ilyen vizsgálatok természetesen igen költség- és időigényesek, ezért eredményes fejlődésük csak nemzetközi összefogásban várható. Az

oktatás értékelésének legjelentősebb nemzetközi szervezete, az IEA (International Association for The Evaluation of Educational Achievement) jelenleg egy ilyen, nagy horde-rejű felmérést végez. A nemzetközi megnevezésének mozaikszavával TIMSS-nek nevezett vizsgálat a matematika és a természettudományos tantárgyak közel ötven országban, három tanulói korcsoportban történő felmérése tanítási dokumentumok (tanterv, tankönyv, feladatgyűjtemény stb.), a pedagógusok órai tevékenysége (a tanítás), illetve a tanulói teljesítmények együttes mérésén és ezek egymással való kapcsolatára is kiterjedő elemzésén alapul. A felmérés jó példája annak is, hogyan lehet összekapcsolni egymással a különböző mérési módszereket: a tartalomelemzést, az irányított megfigyelést és a teljesítménytesztek felvételét. (6)

Magyarország a hetvenes évek óta vesz részt az IEA által szervezett tevékenységekben. Elmondható, hogy a hazai pedagógiai mérések helyzete, színvonala megfelel a haladó európai áramlatoknak. Annak ellenére, hogy a nemzetközi összehasonlítás adatainak értelmezése nem problémamentes – a részt vevő országok teljesítményrangora sok szempontból a nálunk is gyakran vitákra okot adó középfokú intézményi rangsor – (7) értékeléséhez hasonló eszmecserékre készíthet – az ilyen összehasonlító vizsgálatok mindenképpen a nemzetközi megmértetést, s az adatok mögött megkereshető oktatáspolitikai, tantervelméleti, tanulászervezési stb. tanulságok leszűrését segítik.

A magyar részvétellel folyó, IEA által koordinált nemzetközi vizsgálat mellett a magyar értékelési szakemberek kimondottan magyar vizsgálatokat is folytatnak. Ezek legjelentősebbje a monitor mérések csoportja. E vizsgálatok célja:

- felmérni a vizsgálat tárgyául szolgáló pedagógiai jelenség teljesítésének pillanatnyi állapotát;
- kimutatni az időbeli változás romló vagy javuló tendenciáit.

A monitor mérések mindig viszonylag nagy mintán térképezik fel egy vagy több meghatározott korcsoport teljesítményét valamely műveltségterületen. A vizsgálatokat időről időre megismételik azonos életkorú tanulókkal, azonos tartalmú és részben teljesen meg-egyező feladatokkal, hogy így a tanulási teljesítmények időbeni alakulását nyomon kö-vehessék. A mérések négy fő területen: olvasásmegértésben, matematikában, természet-tudományokban és számítástechnikában vizsgálják a gyerekek ún. *eszközi tudását*. Ez azt jelenti, hogy a feladatok nem a szűken vett tantervi anyag tanulók általi teljesítésére, ha-nem a megszerzett tudásnak az életben való használhatóságára irányulnak. E vizsgálatok résztvevőit (magyar vizsgálatokban alkalmanként mintegy 3000 főt) általában a tanulók életkorának mint reprezentatív ismérvnek alapján vett véletlen mintavétellel választják ki. (Így – ha a mintavételi eljárás szakmailag korrekt – az országos szinten kiegyenlítő-dnek, elmosódnak az egyes iskolák számára jelentős torzítást mutató eltérések.) A vizsgá-lat során rögzítik a teljesítmények közti különbségekre valószínűsíthetően ható főbb té-nyezőket: a vizsgálatba bevont tanulók település, szociológiai háttér, iskolatípusok sze-rinti előfordulását is. (E szempontok egzaktabb vizsgálatát az ún. többlépcsős rétegzett mintavétel biztosítaná, ahol az adott életkorú népességben az említett ismérvek tényleges előfordulásának megfelelő módon választanak ki a mintát. A „lépcsőzésre” azonban nem állnak rendelkezésre megfelelő adatok, ezért a vizsgálatok többnyire kénytelenek a té-nyek rögzítésére szorítkozni.) Az időről időre ismétlődő (1986, 1993, 1995) longitudiná-lis vizsgálatokban pontszámokban kifejezett átlagértékek és szóródásmutatók írják le az országos, a területi és a résztvevő iskolák szintjére is megadott teljesítményt és annak változását. Az IEA és a monitor mérések célja a nemzetközi összehasonlítás mellett az *országos átlagteljesítmények* felmérése, melyen belül a települések, valamint – a 16–18 évesek mérésekor – a középfokú intézmények egyes fajtái közötti teljesítményekből adó-dó különbségek is fontos ismeretekkel szolgálnak. Az mintegy a mérés „mellékterméke”, hogy az iskolák átlagteljesítményei szerint készített rangsor alapján a mérésekben részt vevő oktatási intézmények emellett tájékozódhatnak viszonylagos helyzetükről is.

A gyakorló pedagógus számára könnyen belátható, hogy a mérés alapját képező konkrét feladatok meghatározása alapvető fontosságú. A használat-orientált eszköztudás mérése a „tankönyvszagú világ” mesterséges feladataihoz képest életszerűbb megfogalmazásokat igényel. Ezek szakmailag igen nehéz feladatot jelentenek, és a tanulók részéről is számtalan új szempontot vetnek fel.

Az időbeni összehasonlíthatóság szükségessé teszi, hogy a feladatok egy része a különböző időintervallumokban azonos legyen. Nehezen biztosítható viszont, hogy az egyszer már megoldott feladatok ne „szivárognak ki” (a titkosság külön módszertani kérdés!), és így a begyakorlás révén a valóságostól eltérő teljesítményeket mutassanak. Ezért a monitor mérésekben mindig szerepel néhány azonos, ún. híd-feladat is, de a mérőlapok nagyobb része azonos tartalmat takar, új formában. Emellett mind nemzetközi összehasonlításban, mind országon belül is fontos szakmai szempont, hogy megállapítható legyen, hogy egyazon feladatot milyen teljesítményeltéréssel képesek megoldani a különböző életkorú tanulók. Ennek vizsgálatára ún. láncfeladatokat készítenek. A láncfeladatok megoldásának elemzése révén fontos iskolaszervezeti, tantervi, módszertani, életkorpszichológiai következtetések levonására is mód nyílik.

Az oktatáspolitikai, valamint a széles társadalmi közvélemény számára az IEA és a monitor mérések, minden tartalmi és módszertani korlátuk ellenére, átfogó képet nyújtanak az adott ország oktatási rendszeréről, hozzájárulnak az országos pedagógiai standardok létrehozásához is. Emellett számtalan módon segítik a pedagógia mint diszciplína fejlődését, az érintett műveltségterületek tantervi, módszertani fejlesztését.

A mérésekben részt vevő iskolák a megmértetés sokszor kellemetlen hatásainak elmentésképpen – a már említett esetlegességekkel együtt is – az intézményi önreflexió egy lehetséges módjára vállalkoznak. Más iskolák az alpműveltségi vizsga koncepcióját kidolgozó szegedi vizsgaközpont tevékenységébe kapcsolódtak be. További, diagnosztikus érvényű mutatókat, ismereteket egyéb forrásokból is igyekeznek szerezni az erre fogékony iskolavezetők és pedagógusok. Az iskolák „felső sávja” pedagógiai eredményességének szokásos mutatója például az országos vagy nemzetközi tanulmányi versenyeken való sikeres részvétel. Ez persze valójában csak az individuumot: a tanulót és a pedagógust, illetve kettőjük „párosát”, s csak „fölfelé” minősíti (a mérés szó itt kategorikusan nem használható!). Míg a „jó” iskolai teljesítmény mindig közös büszkeség forrása, a másik „szél”: a kudarcs ebben a pedagógus esetleges gyenge szakmai teljesítményének megragadása, illetve az ehhez megfelelő érvek megtalálása az iskolavezetőnek lehet igénye. A pedagógusi munka minőségének gyakori transzferje itt is leggyakrabban a gyerekek teljesítménye. Ez azonban számtalan tényezőtől, mindenekelőtt az iskolába járó tanulók összetételében mutatkozó belső eltérésektől függ, amelyeket gyakran épp az iskola vezetése hozott létre.

Valamely pedagógus egy-egy tanulócsoportjának hosszabb idő alatt értékelt teljesítményátlaga és szórása eligazítható a szűken vett tanulmányi munkát illetően, de ehhez valójában megfelelő, egységesített diagnosztikus tesztek szükségesek. (8) E tesztek elsősorban nem a vezető, hanem a tanító pedagógus munkáját segítik, s nem is valók másra.

Az oktatáshatékonyság kérdésének maguknak a pedagógusoknak a szakmai eredményessége, „hatékonysága” a legkényesebb eleme. Ez olyan sokdimenziós és minőségérzékeny kategória, amelyet nem lehet leszűkíteni valamely, mégoly fontos részelemére sem. Itt fokozottan áll mindaz, amit a tanulói teljesítménymérésekről szólva az adatok érvényességi köréről és az értelmezés tartalmi-módszertani aggályairól e tanulmány csak felvillantani tudott. A pedagógus eredményességének egyik lehetséges – nagymértékben szociológiai háttér-érzékeny, ezért nem is valós – mutatóját, a tanulók „sikerességét”, melyet valamilyen módon mind az iskolafenntartó önkormányzat, mind az iskolavezető, mind a szülő, de még maga a pedagógus is „használ”, nem minősítheti pusztán a tanulók előmenetelének adott szintje. Egészen eltérő az értelmezési lehetőségek köre, ha például

ismert a tanulmányi teljesítmények közti különbségek spektruma, vagy ezek időbeni változásának iránya, hiszen ez utóbbi már kapcsolatban lehet a pedagógusi munka eredményességével. Az oktatási tevékenység ellátása mellett azonban éppolyan fontos, hogy a pedagógus a többi szocializációs funkciónak is sikerrel tegyen eleget. S nemcsak a szaktanári „kiválóságot” nehéz meghatározni, a különféle erényeket is nehéz egymás mellé tenni. S mi legyen az egyik területen kiváló, a másikon problémákkal küzdő pedagógussal? Az „átlagos” pedagógus jobb-e, mint a kiegyenlítettlen teljesítményt mutató? A dilemmák „eredője” nem lehet más, mint az, hogy a pedagógust önmagához viszonyítva méri-értékeli a munkahelyi vezetője, ha már mindenképp meg kell ezt tennie. Egy ilyen komplex értékelésnek azonban jelenleg számtalan történelmi, szociológiai és lélektani gátja van Magyarországon. A fő ok történelmi: a hagyomány hiánya. Emellett azonban a negatív tradíció is probléma; gondoljunk csak a sok évtizedes, s valójában csak a rendszerváltás után megismert „minősítésekre”. A pedagógusmunka szakmai értékelésének egy másik, szakmapolitikai gátja a közalkalmazotti törvény. Ahol az előmenetel döntően a besorolástól függ, s a minimumszinten túli differenciálásra a belátható időben nem lesz fedezet, ott a *szakmai értékelés* pusztán illúzió. A törvényi szabályozás ezt egy másik ponton is nehezítette: az Alkotmánybíróság eltörölte a tantestület vétőjogát az igazgatói kinevezésekben. Ez ugyan látzólag leegyszerűsített egy „ügymenetet”, de a szakmai legitimáció egy fontos biztosítékát vette el mind a vezetőtől, mind az iskolai munkaközösségtől. Végső soron az iskola vezetője csak a tantestület egy új tagjának felvételekor kerül valóságos döntési helyzetbe. Ez a helyzet azonban a szakmai alkalmasságnak elsősorban csupán formai elemeire tud tekintettel lenni. A pedagógusok értékelését jelenleg Magyarországon az is nehezíti, hogy a csökkenő gyereklétszám miatt az iskolák fenn tartói pedagóguselbocsátásokat fontolgatnak. Ilyen helyzetben az iskolavezető törekvése a szakmai munka megragadható ismerveinek megragadására, csak visszás helyzetet teremthet.

Az Európai Közösség országainak egy részében működnek pedagógusszakmai profilok és értékelési rendszerek is. Ezek, más szakmákhoz hasonlóan, részben a szakmai minősítés szerepét látják el – az igazsághoz hozzátartozik, hogy a legtöbb nyugat-európai országban a miénkhez hasonlóan a „jók” anyagi többletjavadalmazására nincs megfelelő fedezet! –, részben hozzájárulnak a pedagógustevékenység árnyalt leírásához, s ezzel egy „szakmai standard” kialakításához. (9) Ez utóbbi égetően hiányzik a magyar oktatásügyben is. Kialakítására azonban egy későbbi, a múltat meghaladó társadalmi, s az intézményi irányítás szempontjait következetesebben figyelembe vevő oktatáspolitikai közegben kerülhet sor. Ez az a pont, ahol a valósággal kapcsolatot tartó egyetlen kutató vagy szakértő sem javasolja egy bármennyire is egzakt módszer alkalmazását a pedagógusok szakmai értékelésére; annak ellenére, hogy köztudott: a pedagógus a legtöbb empirikus és kvalitatív vizsgálat alapján nagyobb mértékben meghatározója a pedagógiai folyamatnak, mint akár a tanterv, akár a tankönyv vagy a módszer.

Az is vitathatatlan ugyanakkor, hogy egy, az előző állapothoz képest dezintegratív elemeket mutató össztársadalmi folyamattal szemben a pedagógus, az iskolavezető, illetve az iskola világa lényegében tehetetlen. A társadalom átalakulásának fő folyamatai az is-

*Valamely pedagógus
egy-egy tanulócsoportjának
hosszabb idő alatt értékelt
teljesítményátlaga és szórása
elígazíthat a szűken vett
tanulmányi munkát illetően,
de ehhez valójában megfelelő,
egységesített diagnosztikus
tesztek szükségesek.
E tesztek elsősorban nem
a vezető, hanem a tanító
pedagógus munkáját segítik,
s nem is valók másra.*

kola világtól alapvetően függetlenek, ez utóbbi szereplőinek ezekben minimális felelősége van. Ilyen értelemben csak az integratív fejlődés túlsúlya biztosíthatja majd a hatékonyságról való gondolkodás legitimitását.

Jegyzet

- (1) E problematika jelentkezése nem köthető a piacgazdaságra való áttéréshez, illetve a társadalmi átalakuláshoz. A Pedagógiai Szemle Lukács Péter vitaindítójával a nyolcvanas évek második felében kezdeményezett polemikát, melyben e tanulmány szerzőjének véleménye *Piacgazdaság – a fejről a talpára állítva?* címmel a lap 1987. 3. számában jelent meg.
- (2) Setényi János: *A közoktatási hatékonyság mérésének lehetőségeiről*. In: *Önkormányzat és közoktatás '95*. Tolna Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete, Szekszárd, 1995.
- (3) *A Better Idea*. In: *The Economist*, 1995. december 2. Rövidített magyar fordítása megjelent: *Iskolaeredmények – az Economist szerint*. Köznevelés, 1996. január 26., 4. sz.
- (4) Egy kurrens összefoglaló erről: *A közoktatási rendszer eredményessége*. In: *Jelentés a magyar közoktatásról – 1995*. Szerk.: Halász Gábor és Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996.
- (5) Little, Angela: *Changing Educational Assessment*. Szerk.: Broadfoot, P., Murphy, R., Torrance, H. Routledge, London, 1990.
- (6) Tompa Klára: *Munka közben. A harmadik nemzetközi matematika- és természettudományos vizsgálatról (TIMSS)* In: *Matematika*, 1995.
- (7) E rangsorokat évente a *Heti Világgazdaság* közli. E rangsorok esetlegességeit bizonyos mértékig kiküszöböli a több év sorrendjét átlagoló eljárás. Egy ilyen sorrendet közöl a már idézett *Jelentés*.
- (8) A szegedi Alapműveltségi Vizsgaközpont ezek létrehozását tekinti egyik feladatának. Ld.: *Vidakovich Tibor: Diagnosztikus tesztbankok*. In: *Pedagógiai diagnosztika 2. Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged, 1993*.
- (9) Ilyen kritériumokat, illetve szakmai értékelő profilokat a nemzetközi szakirodalom nyomán ismertet a *Holland–Magyar Oktatásügyi Vezetőképző Program* több modulja. (A program első kipróbálásának kísérleti tananyaga: *Közoktatási Menedzser*. ELTE, 1993.). Az átdolgozott program kiadása folyamatban van.

Oktatásfinanszírozás – régi szereplők új szerepben?

A rendszerváltás időszakában a közoktatást érő legnagyobb kihívás a pénzügyi, finanszírozási nehézségekkel függ össze. Államiból döntő mértékben önkormányzativá vált a fenntartói felelősség, új alapokra került az állam és a fenntartók viszonya. A törvényi változások tartós és átmeneti folyamatok kiindulópontjává váltak, folyamatosan módosult az intézményi gazdálkodás tartalma.

Jelen tanulmányban áttekintjük az oktatás finanszírozásával összefüggő változásokat az 1990-es évek első felében, s kísérletet teszünk arra, hogy megvizsgáljuk a közoktatási rendszer szereplőinek reagálását a körülmények módosulására. Mára ugyanis világossá vált, hogy az önkormányzatok és az iskolák helyzetében a korábbi évektől eltérő sajátosságok figyelhetők meg. Befejeződött a szerkezetátalakítás „alulról irányított korszaka”, az önkormányzatok egyre erőteljesebben élnek fenntartói jogosultságaikkal. Ennek oka elsősorban a gazdasági kényszer: a többé-kevésbé spontán módon kialakult intézményi struktúra az önkormányzatok jelenlegi anyagi helyzetében nem tartható fenn. A bekövetkező átalakítások, leépítések várhatóan újra a szakmai és politikai viták középpontjába állítják a közoktatást. Bízunk abban, hogy ha bemutatjuk azt a folyamatot, amely a jelenlegi helyzethez vezetett, és feltárjuk az ellentmondásokat, ez segíthet a megoldások keresésében.

A tanulólétszám, a pedagóguslétszám és a tanulócsoporthoz tartozók számának változása 1986-1993 között

Az 1986-os esztendő kiválasztását az indokolja, hogy ebben az évben volt a legmagasabb az általános iskolai tanulók száma. Azóta – többé-kevésbé egyenletes éves elosztásban – folyamatosan és erőteljesen csökken a létszám, nyolc év alatt 23%-kal. Az általános iskolákban ez a csökkenés azt jelenti, hogy napjainkra több mint kettőszázezerrel, évfolyamonként 25 ezerrel esett vissza a tanulólétszám. (1) Településtípusonként vizsgálva a változásokat, jelentős különbségek figyelhetők meg: a fővárosban 26,5%-kal, a vidéki városokban 13%-kal, a községekben viszont több mint 30%-kal esett vissza a tanulólétszám.

A tanulócsoporthoz tartozók számának vizsgálata előtt célszerű felidézni az ágazat közismert összefüggését: a tanulócsoporthoz tartozók számának változása nem követi szorosan a tanulólétszám változását. Különösen igaz ez az elemzett időszakra, amely alatt a túlszűfolt, 30–36 fős osztályok létszáma csökkent az ideálisnak tekintett kb. 25 főre. Ebből következően a tanulólétszám drasztikus visszaesése mellett országosan alig 3%-kal csökkent a tanulócsoporthoz tartozók száma az elemzett időszakban.

Az ilyen típusú létszám-, illetve tanulócsoporthoz tartozók számának változásában legkisebb mozgásteret a községi iskoláknak van. A községekben a tanulócsoporthoz tartozók száma alig követi a tanulólétszám változását: a demográfiai csúcs időszakában 9–12 osztállyal működő községi iskolák visszaálltak a klasszikusnak tekinthető 8 tanulócsoporthoz tartozók számára. Ez már 1989-re megtörtént, ezt követően a községekben lényegében változatlan az osztályok száma.

Szakmailag nem vagy alig magyarázható változás következett be azonban a vidéki városokban. Ameddig a tanulólétszám 13%-kal csökkent, addig a tanulócsoporthoz tartozók száma

9%-kal nőtt. Így az 1986. évi 28,5 fős átlagos osztálylétszám 23-ra csökkent. A fővárosban ezzel szemben közel 13%-kal csökkent a tanulócsoportok száma. Az eltérő tendenciájú változás szakmailag két okra vezethet vissza. Egyrészt arra, hogy a fenti átlagok az iskolák közötti adatokban lényegesen szóródnak, másrészt arra, hogy a vidéki városokban sikeres volt az iskolák érdekérvényesítő tevékenysége. Tanulói érdekre meg szakmai érvekre hivatkozva el tudták fogadtatni az ideálisnak tekinthető csoportlétszámot, és így ebben a településtípusban csökken gyermeklétszám mellett is nőtt a tanulócsoportok száma.

Mivel a pedagógusok számát alapvetően a tanulócsoportok száma határozza meg, ezért nem meglepő a pedagógusok létszámának alakulása. A fővárosban 10%-kal, a községekben 9%-kal csökkent létszámuk, a vidéki városokban viszont 13%-kal emelkedett. Országosan a pedagóguslétszám lényegében az 1986-os szinten maradt.

A vizsgált folyamatok szakmai-pedagógiai értelemben a feltételek javulásaként értelmezhetők. Összefüggésük a finanszírozással azonban már első megközelítésben is magyarázatot ad arra, hogy miért súlyosbodott a fenntartók helyzete. A problémát kérdés formájában is megfogalmazhatjuk: a bekövetkezett változások tükrében finanszírozható-e egyáltalán a kialakult iskolaszervezet; pénzügyileg elfogadható-e az a helyzet, hogy a társadalom a demográfiai csúcs időszakával megegyező nagyságú intézményhálózatot tart fenn? (Lásd az 1. táblázatot!)

Megnevezés		1986	1989	1990	1991	1992	1993
Osztályok	Budapest	7 837	7 623	7 426	7 220	7 076	6 877
	Vidéki városok	19 117	20 993	20 733	20 766	20 900	
	Városok összesen	26 954	28 616	28 159	27 986	27 976	
	Községek	22 259	20 496	20 570	20 550	20 354	
	Mindösszesen	49 213	49 112	48 729	48 497	48 330	47 676
Pedagógusok	Budapest	15 555	14 839	14 609	14 155	13 975	13 986
	Vidéki városok	36 421	40 601	40 560	40 341	40 547	41 240
	Városok összesen	51 976	55 440	55 169	54 496	54 522	55 226
	Községek	37 635	35 162	35 342	34 838	34 395	34 429
	Mindösszesen	89 611	90 602	90 511	89 334	88 917	89 655
Tanulók	Budapest	216 563	195 807	185 810	175 366	167 290	159 205
	Vidék városok	545 807	545 984	519 387	498 768	486 918	476 534
	Városok összesen	762 370	741 791	705 197	674 134	654 208	635 739
	Községek	537 085	441 782	425 459	407 563	389 956	373 677
	Mindösszesen	1 299 455	1 183 573	1 130 656	1 081 213	1 044 164	1 009 416

1. táblázat: Az általános iskolák néhány fontosabb adata

Az elemzett időszak egy pontján (1991-ben) bevezették a normatív finanszírozást, ám az 1. táblázat adataiból látható, hogy a folyamatok ezután is azonos tendenciájúak. A folyamatok pénzügyi hatásai pedig a következők:

1. A oktatás fajlagos költségei az inflációtól függetlenül is növekedtek. Ugyanis e bérérzékeny ágazatban az történt, hogy jelentősen csökkent az egy pedagógusra jutó tanulólétszám (ami a bevételeket határozza meg), miközben a kiadásokat meghatározó tanulócsoportszám alig csökkent.

2. Az adott finanszírozási rendszerben a fenntartói bevételek létszámfüggőek, a kiadásokat pedig a tanulócsoportok száma határozza meg. Már önmagában a létszám és a tanulócsoportok számának csökkenése közötti rés is az önkormányzatok vesztesége. Még ak-

kor is az lenne, ha a normatíva megőrizte volna reálértékét. Azokon a településeken pedig, ahol a tanulólétszám csökkenését a tanulócsoporthoz és a pedagógusok számának növekedése kísérte, erőteljesen nőtt az iskolák – állami hozzájárulás feletti – önkormányzati támogatási igénye. Ezekben a településeken hamar kiderült, hogy az ágazat kiadásai nincsenek közvetlen összefüggésben az önkormányzatok normatívától származó bevételeivel.

3. Az önkormányzatok válaszlehetőségei, mozgásteret a település nagyságától függ. A közepes nagyságú községekben (1500-2500 fős népesség) sem az iskolának, sem az önkormányzatnak nincs valódi döntési lehetősége. Iskolájuk akkor is nyolc tanulócsoporthoz, ha 100, akkor is, ha 200 tanuló jár oda. Az intézményi kiadások, amelyek döntően tanulócsoporthoz kötődnek, rugalmatlanok, bevételeik viszont erőteljesen létszámfüggőek. A vizsgált időszakban a létszámcsökkenés anyagi következményei egyre jobban megterheltek az önkormányzati költségvetéseket. A kistelepüléseken nem szakmai, hanem politikai természetű döntés az intézmény működtetése. A rendkívül magas fajlagos költségek, a gyakran értelmetlen „önállósodás”-ból működtetett intézmények sorsa szakmailag és pénzügyileg végiggondolt, indulatoktól és átpolitizált ideológiai érvektől mentes, higgadt döntést igényelne. A vidéki városok gyakorta irracionálisnak tűnő döntéseire nehéz magyarázatot találni. Ugyanis éppen a városok azok, amelyeknek az intézményi struktúra formálásában a legnagyobb szakmai és pénzügyi mozgásterük van.

Ma már megfogalmazódnak olyan vélemények, hogy a városi önkormányzatok túlbecsülték anyagi lehetőségeiket, gyakorta túlköltek, eladósodtak, amiben szerepet játszik függésük az állami költségvetéstől. Jómagam azonban meghatározóbbnak tartom az egyes intézményi érdekérvényesítést, a folyamat alulról történő irányítását, illetve annak kihasználását, hogy az önkormányzatok egy része nem tudta koncepcionálisan áttekinteni és irányítani az ágazatot. A pedagógusok és egyes szülőcsoportok nyomására az intézmények által ellátott feladat bővült a tanulócsoporthoz számában vagy szakmai kiterjedtségben (bontások, speciális feladatok), az önkormányzatok pedig vagy nem akarták, vagy nem tudták korlátozni az intézmények anyagi következményekkel együttjáró döntéseit.

Az eddig leírtak bizonyítják, hogy még egyazon iskolafokozatban is jelentős eltérések lehetnek a fenntartók és az iskolák reagálási lehetőségei között, illetőleg abban, hogy mekkora, döntési mozgásterük van a demográfiai változások következményeinek kezelésére.

A közoktatási törvény hatása a finanszírozásra

Az 1993-as közoktatási törvénynek a feltételekre és a finanszírozásra gyakorolt hatása minden más tényezőtől függetlenül is emelte az oktatás költségeit. A feltételrendszer javításának tiszteletre méltó szándéka ellentmondásba került a gazdaság, az állami költségvetés lehetőségeivel. Ez az ellentmondás abban csúcspontot ért el, hogy a törvénynek a feltételekre vonatkozó része a kihirdetéstől hatályos, finanszírozási fejezete viszont máig nem került bevezetésre.

A feltételek többé-kevésbé kategorikus előírása önmagában költségnövelő hatásának bizonyult. Csökkent a pedagógusok kötelező óraszám, alacsonyabb létszámhatárokat írtak elő (maximálva az osztálylétszámokat), a nevelési-oktatási intézményekben foglalkoztatott alkalmazotti létszámnormák meghatározása pedig létszám-bővítő hatásának bizonyult. A jelentősen csökkenő tanulólétszám mellett csökkentették az egy tanulócsoporthoz jutó létszámot, és növelték az egy tanulócsoporthoz jutó pedagógus- és egyéb alkalmazotti létszámot.

Ha a törvény megalapozott számításokra épült volna, akkor sem a fenntartókat, sem az intézményeket nem terhelte volna a fajlagos költségek emelkedésének terhe. A törvényi előírások szerint ugyanis az állam 1995-től közvetlenül vagy az önkormányzatok bevonásával teljes egészében fedezte volna a feladatellátáshoz szükséges pedagógusok és egyéb közalkalmazottak törvény szerinti illetményét, pótlékait és ezek járulékait. A jelentősen megemelkedő oktatási költségek fedezetét tehát nem a fenntartónak kellett volna kigazdálkodnia, hanem az állam fizette volna a megemelkedett számlát. Tartalmát tekint-

ve gyökeresen átalakult volna a finanszírozás rendszere: az önkormányzatok (fenntartók) kizárólagos felelőssége helyébe a megosztott felelősség lépett volna.

Közel két éven keresztül, a törvény elfogadásától az 1995-ös gazdálkodási évig, a fenntartói, az intézményi és a munkavállalói érdek találkozott: be kell vezetni a törvényben megfogalmazott feltételrendszerre vonatkozó előírásokat, hiszen annak költséghatásait legfeljebb egy, az 1994-es költségvetési évben kell viselni. Az intézményvezetők maguk mögött tudva a minisztérium támogatását és felvértezve a törvénnyel, erőteljes nyomást gyakoroltak – főleg a városokban – az önkormányzatokra. Mindvégig törvényi előírásokra hivatkozhattak, amikor nagyon alacsony létszámú osztályokat indítottak, hiszen a törvény 25 fő maximális létszám mellett 20 fős átlaglétszámot fogalmazott meg. Így válik érthetővé az első fejezetben elemzett adatsor: az, hogy a jelentősen csökken tanulólétszám hatása alig érezhető a tanulócsoporthoz és a pedagógusok számán.

Hangsúlyozni szeretném, hogy az 1986–1990 közötti folyamat tartalmilag más jelentett, hiszen akkor a valóban túlzott osztálylétszámok csökkentek elfogadható mértékűre. Később az iskolák – saját jól felfogott érdekében – azzal már nem foglalkoztak, hogy a 18–22 fős osztályokban nem indokolt olyan mértékű csoportbontás, mint a 30–35 fős túlszűfolt osztályokban volt.

Az önkormányzatok – bár jól látták a folyamat költségnövelő hatását – súlyosbodó pénzügyi helyzetük miatt abban voltak érdekeltek, hogy az állami szerepvállalás és garanciák erősödjenek. Reagálási lehetőségeiket eleve gyengítették a törvény kategorikus előírásai. Ugyanakkor joggal bízhattak abban, hogy a bekövetkező költségemelkedés csak átmeneti időre terheli őket, addig, ameddig a törvényben megfogalmazott finanszírozási változások életbe nem lépnek. Joggal feltételezhatték azt, amit a törvény előír, és ha el is akarták volna utasítani az iskolák igényeit, azt mégsem mondhatták, hogy a törvényben szereplő finanszírozási garanciák biztosan el fognak maradni. Ebben a tekintetben (sem) voltak egyenrangú partnerei az államnak (adott esetben a költségvetésnek, illetve a törvényhozásnak), hiszen a kötelezettségeket vállalniuk kellett, miközben az állam – amikor eljött volna az ideje – azokat a pénzügyi következményeket is rájuk hárította, amelyeket eredetileg törvényben vállalt magára.

A halasztgatás igazi oka az volt, hogy az 1994-ben kormányra került koalíció pártjai nem érték egyet a közvetlen bérfinanszírozással, ezért az oktatási törvénynek ezt a pontját módosítani kívánták. Elvi kifogásaik voltak: úgy vélték, hogy ez a finanszírozás sérti az önkormányzati iskola koncepcióját. Volt azonban másik, prózaibb oka is a törvényt módosításnak: mind a közoktatási, mind a közalkalmazotti törvény nélkülözötte a költségvetési megalapozottságot. Egyszerűbben fogalmazva: a költségvetés nem tudta fedezni azt a költségnövekedést, amelyet a bér a közoktatásban jelent. Az óvodák vonatkozásában legalább háromszorosára nőtt volna az állami támogatási igény, az általános iskolák esetében 40–50%-kal emelkedett volna, egyedül középfokon (az induló 1995-ös esztendőben) nem növekedett volna a korábban biztosított összeghez képest.

Az állam tehát törvényt módosítással visszalépett, korábban vállalt kötelezettségét semmisnek tekinti. A visszalépésnek sajátos formáját választotta: a normatív szabályozás kiegészítőjeként működteti a bérnövekmény (az alapszorzó változásával összefüggő) döntő részének közvetlen finanszírozását. Ennek hatásaival, várható következményeivel a normatív finanszírozáshoz kapcsolódó fejezetben részletesen foglalkozunk.

Némi szomorúsággal ugyan, de tényszerűen rögzíteni szükséges: mindazok a vívmányok – alacsonyabb osztálylétszámok, óraszámcsökkenés stb. –, amelyek beépültek a közoktatási törvénybe, nincsenek összhangban a gazdaság teljesítőképességével.

A közalkalmazotti törvényben rejlő kényszerek

A közalkalmazotti törvény 1993-tól több lépésben került bevezetésre a közoktatásban. Olyan törvénynek bizonyult, amelyet mindenki várt, és amellyel bevezetését kö-

vetően szinte mindenkit elégedetlen. A pedagógusok mint munkavállalók azért, mert az egyszerű jelentős béremelést követően nem ad garanciát a besorolási illetmények inflációkövető növekedésére. Az önkormányzatok mint fenntartók azért, mert a törvény bevezetésével együtt járó költségemelkedés döntő részét az állami támogatás növekedése nélkül, kötelező jelleggel az iskolák rendelkezésére kellett bocsátaniuk. Az állam azért, mert az előzetes számítások hiányosságai és pontatlansága miatt a törvény bevezetése a vártnál többbe került.

A törvény hatályba lépésének azonban volt egy olyan kedvező következménye, amely eddig az indokoltnál sokkal kisebb figyelmet kapott. A statisztikai adatokat elemezve (lásd a 2. táblázatot) még a finanszírozással hosszabb ideje foglalkozó szakembereket is meglepi az a tény, hogy az elmúlt négy évben reálértékben lényegében nem változott az intézményeknek nyújtott önkormányzati támogatás egy tanulóra vetített összege. Minden gazdálkodási nehézség és állami forráskivonás ellenére az önkormányzatok – éppen a közalkalmazotti törvény miatt – kénytelenek voltak olyan mértékben növelni az intézményeknek nyújtott támogatást, hogy az ellensúlyozta az inflációt.

Ha az egy főre jutó költségvetési támogatások növekedésének mértéke nem marad el jelentősen az inflációs áremelkedésektől, akkor a támogatás reálértéke gyakorlatilag változatlan marad. Más a helyzet akkor, ha az első fejezetben leírt folyamatokat is bevonjuk az elemzésbe:

- mivel csökkent az egy tanulócsoportha jutó tanulólétszám, azért még az egy tanulóra jutó támogatás reálértékének megőrzése mellett is csökkent az egy tanulócsoportha jutó költségvetési támogatás reálértéke;

- mivel csökkent az egy pedagógusra jutó gyermeklétszám is, ezért az egy pedagógusra jutó támogatás reálértéke minden bizonnyal csökkent. Ebből pedig az következik, hogy a pedagógusbérek reálértékének megőrzése nem valósult meg.

Joggal tehető fel a kérdés: kit érdekel a fajlagos költségek változása akkor, ha összességében mégis csökken a bérek és a dologi kiadások reálértéke az iskolákban. Milyen garanciákat adott a közalkalmazotti törvény az intézményeknek és a pedagógusoknak? Ne hamarkodjunk el a választ! Azt ugyanis tudni kell, hogy az önkormányzati bevételek reálértéke az elemzett időszakban általában 20–30%-kal csökkent. Más megfogalmazásban ez azt jelenti, hogy sokkal nagyobb mértékben nőtt az önkormányzat által az oktatási intézményeknek nyújtott támogatás, mint ahogyan az önkormányzati bevételek emelkedtek. Érvényesült tehát az önkormányzati törvény alapelve: az önkormányzat feladatellátási kötelezettsége alól akkor sem tud kitérni, ha forrásai csak korlátozottan emelkednek. Ahonnan a normatíva reálértékének csökkenése révén kivonult az állam, ott törvényekben megfogalmazott felelőssége és kötelezettsége alapján kénytelen volt megjeleníteni az önkormányzat.

A leírt összefüggések azért tűnnek lényegesnek, mert akár „iskolabarátok” voltak az önkormányzatok, akár nem, az intézményi kiadások változását alig tudták befolyásolni. Fel kell azonban figyelniünk egy másik nagyon fontos tényre is: emelkedett a kiadások létszámfüggő hányada. Amennyiben tehát az önkormányzatok megszorító intézkedésekre kényszerülnek, akkor jelentősebb megtakarítást csak létszámcsökkenéssel érhetnek el. Ilyen lehetősége viszont a kis és közepes önkormányzatoknak egyáltalán nincs, hiszen a 8 tanulócsoporthos általános iskolákban 15–18 pedagógus mindenképpen szükséges. Létszámcsökkentésre csak azok a vidéki városi önkormányzatok képesek, amelyek iskolák összevonásával, a tanulócsoporthok létszámának növelésével csökkenteni tudják a pedagógusigényt.

A közalkalmazotti törvény az elmúlt években sajátos garanciák hordozójává vált: megakadályozta azt, hogy az állami forráskivonás következményeit az önkormányzatok közvetlenül érvényesítsék az iskolák felé. Amennyiben ez a törvény nem lett volna, akkor a bérek és más járandóságok reálértéke sokkal nagyobb mértékben csökkent volna. Ugyan-

akkor az a „kigazdálkodási kényszer”, amely önkormányzati és iskolai szinten egyaránt felerősödött, átalakította fenntartó és iskola viszonyát az intézményi gazdálkodásban.

Az állami hozzájárulás változásai

Az állam és a fenntartók finanszírozási kapcsolatának elemzése szinte mindig leegyszerűsödik a normatívával összefüggő közismert megállapítások ismételtetésére: a normatíva nem inflációkövető; iskolafokonként és iskolatípusonként eltérő költséghányad fedezetét biztosítja; évről évre kedvezőtlenebbé teszi az állam és a fenntartók közötti költségmegosztást a fenntartók rovására. A felsoroltak vitathatatlan, statisztikai adatokkal alátámasztható tények. Az önkormányzati költségvetések vizsgálata viszont egyértelműen bizonyítja azt az alig ismertényt is, hogy egyre jelentősebb összeget (és ezzel együtt költséghányad-fedezetet) jelent az, hogy az állam a normatíván felül a béremelések egy részét közvetlenül finanszírozza. Érdemes megvizsgálni ennek okait, és hatását magára a normativitásra elvére.

A béremeléshez kapcsolódó közvetlen állami támogatás mint a bérfinanszírozás sajátos eleme

Az elemzett időszakban egyedül 1993-ban nem volt központi béremelés. Már 1991–1992-ben is érezhető volt az ellentmondás a központilag javasolt béremelési mérték és a kiadásokat teljes egészében nem fedező normatív pénzügyi szabályozás között. Törvényi szabályozás hiányában ugyanis az önkormányzatokat nem lehetett kötelezni minden településen azonos mértékű béremelés végrehajtására. A közalkalmazotti törvény előírta bértáblázat hatályba lépésének évében, 1994-ben 25–30%-os béremelés vált szükségessé az ágazatban. Bár történt kísérlet arra, hogy a teljes bérnövekmény fedezetét az önkormányzatokkal teremtsék elő, végül a kormánynak is engednie kellett: a béremelésből fakadó költségnövekedés jelentős hányadát normatíva feletti összegként adta oda a fenntartóknak.

Ez 1995-ben is folytatódott, így az 1994-es béremelés államilag biztosított fedezetének áthúzódó hatásával együtt – egyéb központi állami támogatás jogcímén – az önkormányzatok a normatívából származó bevétel átlag 15%-ának megfelelő pótlólagos támogatást kaptak. Így, bár formailag igaz, hogy a normatíva nem emelkedett, az oktatás költségeihez adott állami hozzájárulás nőtt.

A leírt változások felfoghatók az állami hozzájárulás kétcsatornássá válásaként is. Mert mi történt valójában? A közvetlen bérfinanszírozás gondolatát a kormány elvi és anyagi okokból elvetette. A gyakorlatban azonban az állami hozzájárulás elosztási elve egyre közelebb került a fenntartók bevonásával érvényesülő bérfinanszírozáshoz. Ha a normatíva összegét továbbra sem emelik, viszont az állam fedezi minden évben a béremelés költségeit, akkor a teljes állami hozzájárulás egyre inkább a pedagógusok létszámahoz és a bérhoz kötődik.

Az a tény, hogy együttesen működik a létszámalapú normatív hozzájárulás és a törzstag pedagógusok létszámahoz kötődő bérfeljesztés központi finanszírozása, megváltoztatja magát a normativitást. A normativitás ugyanis azt jelenti, hogy minden fenntartó, amely alanyi jogon állami hozzájárulásra jogosult, azonos összegű normatívát kap. Viszont – különösen a városokban – azonos tanulólétszámhoz eltérő számú törzstag pedagógus tartozik. Azoknál a fenntartóknál, amelyek több feladatot finanszíroznak, több pedagógus van az iskolákban, mivel (óraszámban kifejezve) szélesebb az önkormányzat által elismert feladatok köre, és ennek eredményeképpen nagyobb összegű állami támogatást kapnak. Ezzel az állam éppen azokat az önkormányzatokat támogatja jobban, amelyeknek az intézményeiben az átlagosnál több pedagógus dolgozik. A városok esetében ez a több szolgáltatást kínáló speciális iskolákat jelenti, amelyeknek szakmai vállalkozása túlnő az alapszolgáltatások körén. Az oktatási törvény viszont éppen ezzel ellentétes

szándékú: az állami hozzájárulást, a különböző tanulói és dolgozói létszámnormákat az elképzelt (de pontosan soha meg nem fogalmazott) alapszolgáltatásokhoz köti.

A bérhez kapcsolódó központi finanszírozási elem megjelenését felfoghatnánk úgy is, hogy ez nem más, mint egy új finanszírozási elképzelés bevezetésének előkészítése. Annak elismerése, hogy az összkiadások közel 70%-át jelentő bér változásának állami garانتálása összefügg az ágazati gazdálkodási sajátosságok felismerésével. 1994-ben valóban történtek előkészületek a közvetlen bérfinanszírozás bevezetésére, és a közalkalmazotti törvény hatályba lépésével egyidejűleg megvalósított bérfejlesztés forrásainak részben központi biztosítása összhangban volt ezzel az elképzeléssel. 1995-ben azonban már minden bizonnyal egy költségvetési kényszerpályáról volt szó, amely szintén magában hordozta az átmenetiség jegyeit. A tervezett államháztartási reform – ha egyszer valóban megvalósul – ugyanis az ún. „nagy ellátó rendszerek” közül az elsők között érinti majd az oktatást. Ha pedig ez igaz, akkor majdnem mindegy a normatívát megemelni vagy a bérnövekményt közvetlenül fedezni. Mindenesetre a normatíva további leértékelése azáltal, hogy a másik, állam által elismert elosztási elv immár második éve nagyobb figyelmet kap, akár jelzésértékű lehet.

A normatív finanszírozás ellentmondásainak kiéleződése

Az önkormányzati törvény alapelve a feladatellátási kötelezettségek megfogalmazása, független az ágazathoz kapcsolt állami hozzájárulás mértékétől. A normatíva szerepét éppen ezért sem leértékelni, sem túlértékelni nem szabad. Az oktatási ágazat szempontjából annak van jelentősége, hogy a feladatok módosulásával hogyan fűgnek össze az önkormányzat forrásai. Forráshiánnyal küszködő önkormányzatok esetében önmagában még az ágazati normatíva jelentős emelése sem feltétlenül javítja az oktatási intézmények helyzetét. (Legfeljebb kisebb mértékben rontja.) A normatíva változása vagy változatlan-sága és az iskolák anyagi helyzete között nincs közvetlen összefüggés. Különösen igaz ez a közalkalmazotti törvény elfogadása óta, hiszen az összkiadások közel 70%-át kitevő béreket törvényi előírások alapján járandóságként kell fizetni.

Ha a kötelező feladatok költségigénye nagyobb mértékben nő, mint az önkormányzat forráslehetősége, akkor az önkormányzat hitelfelvétellel átmenetileg még áthidalhatja nehézségeit. Ha azonban a tendencia hosszabb távon is fennáll – és ez történt az előző években –, akkor megkísérli úgy szűkíteni az önkormányzati szolgáltatásokat (beleértve az iskola által ellátottakat is), hogy kötelező feladatának még eleget tegyen. A normatívát és azon keresztül az ágazatra fordított állami támogatás összegét önmagában összehasonlíthatni a tényleges kiadásokkal csak a vállalható feladatok esetében célszerű, illetőleg akkor, amikor jogszabályi változások miatt a fenntartó átértelmezheti a kötelező feladat ellátásában játszott szerepét.

A középfokú intézmények esetében azonban közvetlenül is van jelentősége a normatívának és a tényleges kiadások összehasonlításának. A feladatok más fenntartónak történő átadását vagy az iskolaszervezet átalakítását motiválhatja a közvetlen állami hozzájárulás és a költségek viszonya akkor, ha az önkormányzat tényleges döntési helyzetben van. Ismételen hangsúlyozzuk azonban, hogy a kötelező feladat ellátása során a döntési szabadságfok meglehetősen kicsi. Különösen igaz ez a községi önkormányzatokra.

A normatív szabályozás mint az állami forráskivonás lehetősége és eszköze

A normatív szabályozás első négy esztendeje felfogható úgy is, mint az ágazatból történő állami forráskivonás sajátos formája. Természetesen ez az összefüggés reálértéken igaz. Ennek két oka van. Az első, hogy a normatíva nem inflációkövető, hiszen közismert, hogy az évi 20%-ot tartóan meghaladó árszínvonal-emelkedés mellett a normatívák reálértéke folyamatosan csökken. Ennek egyértelmű következménye az állam és a fenntartók közötti költségmegosztási arányok folyamatos változása, azaz: a normatívából szár-

mazó fenntartói bevételek a tényleges támogatási igény egyre kisebb hányadát fedezik. Ez a tény önmagában nem okozna alapvető gondot akkor, ha az önkormányzati forráslehetőségek növekedése kompenzálná a normatívák leértékelődését. (Ráadásul a különböző iskolafokokban eltérő mértékű a normatívák leértékelődése, illetve a költségnövekedés mértéke. Emiatt az intézményi szerkezetátalakításnak vannak szakmai indokokat nélkülöző, pusztán pénzügyi tényezőkre visszavezethető okai is.) A másik okot az első fejezetben részletesen elemeztük. A normatív támogatás rendszere a tanulólétszámon alapul, és az általános iskolák csökkenő tanulólétszáma még a normatíva reálértékének megőrzése esetén is csökkentette volna az oktatásra jutó állami támogatás összegét. A kiadásokat azonban nem közvetlenül a tanulólétszám, hanem a tanulócsoportok száma határozza meg. Így a csökkenő állami támogatást nem kísérheti a költségek arányos visszafogása.

Az általános iskolák esetében mindkét ok egyidejűleg érvényre jutott. A középfokú tanintézetekben – bár a tanulólétszám főleg az első két évben emelkedett – a költségnövekedés mértéke nagyobb volt, mint az önkormányzati bevételeké. Így a forráskivonást értelmezhetjük az egész közoktatásra.

A fentieket tényekkel egyértelműen alátámaszthatjuk, még abban az esetben is, ha a teljes állami hozzájárulást és nem csak a normatíva változását elemezzük. A tanulólétszámra vonatkozó adatokat már ismertettük, az egy főre jutó költségvetési kiadások és a normatíva alakulását pedig a 2. táblázat mutatja be.

Ha ehhez hozzátesszük, hogy a táblázat által vizsgált időszakban a fogyasztói árindex (infláció) 1990-es bázison 214%-os, tehát 134%-os emelkedést mutat, akkor a leírtak további részletes magyarázatot nem indokolnak. Arra azonban fel kell hívni a figyelmet, hogy ha a finanszírozás rendszerében megmarad a létszámnormatíva, akkor az a kettős veszteség, amely az előző időszakban az általános iskolák fenntartóit érte, megismétlődhet a középfokú tanintézetek vonatkozásában is. A demográfiai apály elérte a középiskolát, tehát a létszámcsökkenés ott is bekövetkezik. Ráadásul a középfok fajlagos költségigénye nagyobb, mint az általános iskoláké, így ez a folyamat nagyobb nehézségeket okozhat a finanszírozásban, mint az előző négy évben.

Megnevezés	1991		1992		1993	
	Költségvetési kiadás	Normatíva	Költségvetési kiadás	Normatíva	Költségvetési kiadás	Normatíva
Óvodai intézmények	50952	15000	59574	19000	85082	27500
Általános iskolák	50112	30000	63613	36000	77476	41000
Szakmunkásképzés	61079	69000**	79866	76000**	110440	81700**
Gimnázium	62007	44000	73891	51000	88372	62500
Szakközépiskola	74403	54000	88018	63000	103460	66000

* A költségvetési kiadás ebben az összefüggésben a fenntartói támogatás összegét jelenti.

** Iskolai tanműhelyi normatívával együtt.

2. táblázat Az egy főre jutó költségvetési* kiadások és a normatíva alakulása

A normatíva mint a költségvetési hiány átalakítása önkormányzati forráshiánnyá

1991-től a tanácsi pénzügyi-elosztási rendszer helyébe gyökeresen új, önkormányzati finanszírozás lépett. Ennek alapelve – témánk szempontjából kicsit leegyszerűsítve – az, hogy az önkormányzatoknak az őket alanyi jogon megillető bevételekből (állami támo-

gatásokból) meg kell teremteniük kötelező feladataik pénzügyi feltételeit. Mint minden új elosztási elvnek, ennek is vannak nyertesei és vesztesei. Ma már a legtöbb szakember egyetért abban, hogy a jelenlegi önkormányzati finanszírozási rendszer a korábbinál jobb pozícióba hozta a községeket, és az átlagnál is jobb helyzetbe azokat a városokat amelyek kiterjedt intézményhálózatukkal az átlagosnál több középfokú funkciót látnak el.

Az állam ezután nem tett mást, mint amire a gazdasági nehézségek is kényszerítették: keresni kezdte azt a határt, ameddig az önkormányzatok többsége a kiadások növekedésétől elmaradó ütemű bevételnövekedés mellett még képes eleget tenni törvényi feladatainak. Ezzel négy év során a korábban kedvezőbb helyzetű önkormányzatok forrásait is a kötelező feladatok finanszírozásának szintjére vitte le azzal, hogy a magas inflációt kihasználva csökkentette az állami támogatás reálértékét.

Ameddig a jobb helyzetű önkormányzatoknál az állami támogatás leértékelődése „csak” a kedvezőbb pozíció elvesztését jelenti, addig a rosszabb körülmények között indulók esetében tényleges forráshiányhoz vezet. Nem szabad megfélemlenünk arról sem, hogy ez a folyamat nem csupán az oktatásban ment végbe. Az önkormányzatok újabb és újabb kötelező feladatokat kaptak megfelelő források biztosítása nélkül. Így erősödött az a folyamat, amelyet röviden úgy lehetne összegezni, hogy az önkormányzatok forrásai jóval kisebb mértékben emelkedtek, mint kötelező feladataik költségigénye. Ezt az oktatásban is végbement folyamatot foghatjuk úgy fel, mint az állami költségvetés gondjainak továbbhárítását az önkormányzatokra. Végső soron logikus ami történt, hiszen abban a finanszírozási rendszerben, amelyben az önkormányzatok bevételeinek több mint 90%-a az állami költségvetésből származik, nem tartható fenn hosszú távon, hogy az állam jóval szegényebb, mint az önkormányzatok sokasága.

Jóságos állam – gonosz önkormányzatok, avagy ki-kit hoz lépéskényszerbe

Az eddig leírtak azt a valós alaphelyzetet tükrözik, amely – a gazdaság ismert nehézségei miatt – az államot és a fenntartót egyformán nehéz döntések elé állítja. Az esetek többségében nem jó- vagy rosszindulatról van szó, hanem kényszerpályákról, a rossz vagy még rosszabb közötti választás lehetőségéről. Mindezt csak súlyosbították az állam sorozatosan téves szakmai döntései, illetőleg ezek pénzügyi következményeinek az önkormányzatokra terhelése.

Már volt róla szó, hogy az 1993-as közoktatási törvény – elismerésre méltó szándékokat tartalmazva – önmagában is növelte az oktatás fajlagos költségeit. Amikor a „számlát is fizetni kellett volna”, akkor a törvénynek az állami kötelezettségvállalást tartalmazó pontjait hatályon kívül helyezték.

Elfogadták a közalkalmazotti törvényt, aztán rövid időn belül kiderült, hogy a remélt állami garanciák csak korlátozottan adhatók meg.

Késlekedik azoknak a szakmai dokumentumoknak az elfogadása, amelyek nélkül az iskolarendszert felelősséggel nem lenne szabad átszervezni.

Időről-időre kiderül, hogy a törvényi előírások nincsenek összhangban a gazdasági lehetőségekkel. Vissza kellene lépni, bizonyos esetekben takarékosabb megoldásokat keresni, népszerűtlen intézkedéseket vállalni. És miközben az állam nem tette meg ezeket a lépéseket, a fenntartónak – akár tetszik, akár nem – fizetnie kell a számlát. Az önkormányzatoknak kell nemet mondani, iskolát bezárni, szigorító intézkedéseket elrendelni. A helyi önkormányzat szintjén alakulnak ki politikai viharok, rövidebb-hosszabb ideig tartó lakossági elégedetlenségi megmozdulások, pedig az önkormányzatok többsége nem is tehet arról, amire kényszerül.

Igaz ez olyan szakmai kérdésekre is, amelyek csak közvetve pénzügyiek. Az egyik ilyen az alapfeladatok kérdése. Intézmények közötti feladatarányosítás esetén ma nehéz az önkormányzatnak azt megállapítania, hogy mi a kötelező feladat szakmai tartalma. Pedig ennek tisztánlátása nélkül maga a feladatellátási kötelezettség is értelmezhetetlen. Az intézmények,

amikor az alapfeladatok kiterjesztett értelmezését védelmezik, joggal hivatkozhatnak az oktatási törvény egyes pontjaira. A másik a szerkezetváltás. Az alulról kezdeményezett szerkezeti változásokat hiányzó jogszabályok és dokumentumok nélkül nemigen tudták reálisan értékelni a szükségszerűen laikus önkormányzatok. Így alakulhatott ki mára az a helyzet, hogy sok helyen tartalmi garanciák nélkül jöttek létre olyan új profilú iskolák, amelyek néhány év múlva nehezen fogják tudni betartani a szülőknek és tanulóknak tett ígéreteiket.

Kialakultak tehát olyan önkormányzati kényszerpályák, amelyek az állam és az önkormányzatok közötti együttműködéssel elkerülhetőek lettek volna.

Reakciók a gazdálkodási feltételek változására

Az önkormányzati reagálást alapvetően meghatározta az a tény, hogy bevételeik kisebb mértékben emelkedtek, mint az ágazat reális támogatási igénye. Az oktatásra fordított önkormányzati támogatást nagyobb mértékben kellett növelni, mint amilyen mértékben az önkormányzati teljes bevétel emelkedett. Az ágazat kiadásai ugyanis meglehetősen sajátosan, az önkormányzat és az iskolák által alig befolyásolhatóan alakultak. Ez az összefüggés rendkívül lényeges, mert abban az esetben, ha nem következik be szerkezeti változás az intézményrendszerben, akkor az elkövetkező években is meghatározó sajátossága lesz az oktatásnak.

Mi jellemezte a kiadásokat és miért nem befolyásolható a költségnövekedés mértéke valamint a költségszerkezet? Elsősorban azért, mert a jogszabályi változások és az inflációs folyamatok olyan külső adottságként jelentek meg, amelyeket a fenntartó alig, vagy egyáltalán nem tud befolyásolni.

A dolgozói létszám alakulását a kötelező óraszámok mellett a közoktatási törvény létszámnormái határozzák meg, a létszámfüggő kiadásokat pedig döntően a közalkalmazotti törvény. A törvényi előírások bővítették a kötelezően adandó létszámfüggő juttatások körét – 13. havi, jubileumi, átlagkereset stb. –, a közalkalmazotti törvény bértáblázata a bérek színvonalát és növelésének minimálisan kötelező mértékét. Ez egyértelműen az önkormányzatoktól független, külső meghatározónak tekinthető elem.

Formailag az önkormányzat döntési hatáskörébe tartozik az étkezési norma meghatározása, amely jelentős hányadot képvisel a dologi kiadásokon belül. Ezt a döntést a testületek évről évre az infláció kényszerpályáján futva hozzák meg. Tényleges döntési lehetőségük nincs, mivel az élelmiszer-árnövekedés meghaladja a fogyasztói árindex által tükrözött átlagos áremelkedés mértékét.

Ugyancsak központi – illetve részben önkormányzati – hatáskörbe tartozik az energia-hordozók árának meghatározása. Az energiaáraknál hasonló folyamat játszódott le, mint az élelmiszerekénél: az átlagost meghaladó mértékben emelkedtek az árak. Tartalmilag mindegy, hogy ez a döntés központi (áram, gáz, olaj) vagy helyi (távfűtés), mert az emelés a fenntartó és az iskola részére adottságként jelenik meg.

Mivel az intézmények döntő többségében a felsorolt három alapvető költségelem az összkiadások 85–90%-át is kiteszi, tényként vehető, hogy – változatlan intézményi szerkezetben – a fenntartók nem tudták érdemben befolyásolni a kiadások növekedését.

A minimálisan szükséges kiadási többlet forrásait az állami hozzájárulás nem biztosította. Az önkormányzatoknak vagy költségvetési átcsoportosításból vagy szabad forrásaikból vagy hitelből kellett fedezni a kiadások növekedését. Ennek következményei az alábbiak:

Az önkormányzatok – mivel akkor is kénytelenek voltak növelni az iskoláknak nyújtott támogatást, ha saját bevételeik nem nőttek – szigorú gazdálkodási feltételek meghatározására kényszerültek. Egyrészt keresték annak a lehetőségét és pénzügyi technikai-tervezési módját, hogy csak a minimálisan szükséges kiadási többletet ismerjék el az iskolák költségvetési támogatásában, másrészt továbbhárították az inflációs következményeket.

Feltétlenül meg kell említeni azt a néhány kivételes önkormányzatot is, amelyek jobb anyagi helyzetéből a pénzügyi szakemberek és a politikusok gyakran téves következtet-

seket vontak le. Van az országban néhány – főleg gazdagabb budapesti kerületi – önkormányzat, amelynek a magas SZJA-ból származó bevétele miatt pénzügyi helyzete jobb az átlagosnál. Ezek az országos alapszorzónál magasabb helyi alapszorzóval tudtak kedvezőbb béreket biztosítani, és nem kényszerültek megszorító intézkedésekre. Ez teljesen természetes akkor, ha az iskolákat valóban önkormányzatnak tekintjük. E néhány önkormányzat helyzetéből azonban nem lehet azt az általános következtetést levonni, hogy az ágazatban még vannak belső tartalékok.

Az önkormányzat gazdálkodási kényszere az iskolákban is hasonló folyamatot indít el. Mivel csak a minimálisan szükséges dologi kiadásokra van pénz, eszközbeszerzésre általában nincs. A korábbi évek jutalomkerete átalakul: egy része (vagy teljes egésze) a 13. havi illetmény forrása. Tartalmában szűkülő vagy alig érvényesülő önálló gazdálkodásról beszélhetünk csupán, hiszen a kiadások döntő részénél nincs mérlegelési lehetősége az intézményvezetőnek.

Az eddigiekből következik, hogy közvetlenebbé válik az önkormányzat és az iskolák pénzügyi kapcsolata. Még az önálló gazdálkodású intézmények és az önkormányzatok között is erősödött, szinte napi jellegűvé, és bizonyos értelemben kézivezérlésűvé válik a kapcsolat. A költségvetési tervezésnél korábban oly sokáig jellemző bázisra épülő gyakorlat helyébe a szinte tételes tervkészítés lépett. Alapkérdéssé vált a minimális költségnövekedés mértékére vonatkozó számítások elkészítése, valamint a lehetséges intézményi megtakarítások bevonása – már a terv szintjén is – a finanszírozási források közé. Az önkormányzat havi és negyedéves pénzügyi jelentések alapján folyamatosan figyelemmel kíséri a kiemelt kiadási tételek alakulását. Az intézményvezető gazdálkodási felelősségét tartalmilag az önkormányzati fenntartási kötelezettség veszi át.

Természetesen az azonosságok, a közös jellemzők mellett a szokásos feladat- és költségvetési alkuk, szerepjátékok tovább-

ra is zajlanak. Mögöttük közös motívumként egyszerre van jelen munkavállalói különérdek, intézményi, pedagógia érdek, tudatos vagy improvizált intézményi, önkormányzati fellépés. Érdekeik érvényesítésére az iskolák különböző taktikákat alkalmaznak.

Az egyik ilyen taktika, hogy a megszűnő feladat helyett gyorsan újat kell találni, és ezt mint pedagógiai, települési érdeket el kell fogadtatni. Már volt róla szó, hogy az elmúlt években nagyobb mértékben lehetett volna csökkenteni a tanulócsoporthoz és a pedagógusok számát, mint amennyire ez megtörtént. Erre azonban nem mindenütt került sor. Különösen nem a vidéki városokban. Az iskolák alapvető célja ugyanis a pedagóguslétszám megőrzése volt, ez pedig a tanulócsoporthoz számának változatlansága mellett érhető el. Speciális feladatokat kerestek és találtak, pedagógiai indokokat hangsúlyozva egyre kisebb létszámú osztályokat indítottak, és az egyre alacsonyabb osztálylétszámok mellett is egyre több tantárgyból történt csoportbontás.

A másik taktika a szerkezetváltás. Mára már közismert, hogy az alulról kezdeményezett szerkezeti változások mögött szakmailag alá nem támasztott munkahelymegőrzési szándék munkált. Ez önmagában természetesen tekinthető dolgozói és intézményi érdekvédelem magatartás. A baj az, hogy olyan visszafordíthatatlannak tűnő folyamatok indultak el, amelyek újabb költségnövekedést indukálnak.

Természetesen az azonosságok, a közös jellemzők mellett a szokásos feladat- és költségvetési alkuk, szerepjátékok továbbra is zajlanak. Mögöttük közös motívumként egyszerre van jelen munkavállalói különérdek, intézményi, pedagógia érdek, tudatos vagy improvizált intézményi, önkormányzati fellépés. Érdekeik érvényesítésére az iskolák különböző taktikákat alkalmaznak.

Harmadik taktika a különböző ígéretekkel fűszerezett tanulócsábítás. Pedagógusok és szakemberek évek óta hangoztatják, hogy kívánatos lenne az intézmények közötti szelekció a szakmai munka színvonala alapján. Az lenne jó, ha a szabad iskolaválasztás során a szülők (és a gyerekek) azt az iskolát választanák, amelyben magasabb színvonalú munka folyik. Sok esetben azonban az intézmények megalapozatlan ígéreteket hangoztattak a beiskolázás során. Pénzügyileg végig nem gondolt, és – ami ennél is lényegesebb – végig sem számolt iskolafejlesztési koncepciók alapján indultak el évfolyamok. Kérdés, hogy a menet közben jelentősen emelkedő költségeket tudja-e majd fizetni a fenntartó. Joggal lehet attól tartani, hogy nem, és ennek súlyos következményei lesznek a túlságosan széles profilúvá vált intézmények egy részében, valamint a speciális képzést ígérő hat- és nyolcosztályos gimnáziumokban.

Mindezen taktikák közös jellemzője, hogy az iskolák saját túlélésük és dolgozói létszámuk megőrzése érdekében többet vállaltak, mint amennyit az önkormányzatok tartósan finanszírozni tudnak majd. Közben egyáltalán nem érvényesül az intézményi együttműködés és szolidaritás, mindenki csak saját érdekének érvényesítését keresi.

És hogyan reagálhat minderre az iskolát fenntartó önkormányzat? Nem véletlen, hogy napjainkban egyre többet hallani, olvasni hangos vitákról, önkormányzatok és iskolák közötti összeütközésekről. Az önkormányzatok egy része költségvetési okokból intézmények bezárására, összevonására kényszerül. Természetesen nem mindegyik. A községi önkormányzatok egyetlen iskolájukat vagy óvodájukat nem zárhatják be, a városok viszont meg fogják tenni, ha nincs más lehetőségük költségvetési gondjaik enyhítésére. Érvényesülni fog az önkormányzati törvénynek egy korábban ritkábban hangsúlyozott alap-tétele is: az önkormányzatok maguk döntenek a kötelező feladat megvalósításának formájáról és szervezeti kereteiről. Az iskolák által nyújtott szolgáltatások szűkítése nem valamiféle iskolaellenességből következik, hanem azokból a folyamatokból, amelyeknek alapvonásait e tanulmányban megkíséreltük elemezni.

Jegyzet

(1) A tanulmány megírása után váltak nyilvánossá az 1994/95-ös tanév végleges adatai, és ezek szerint a csökkenés már több mint háromszázezer.

Szemléletváltás a közoktatásban

A lelki egészséghez mindenkinek joga van

„...a növekedésméletheben valamiképp helyet kell csinálni az emberi munkaerő termelésének és újatermelésének, nevelésének és képzésének... Család, egészségvédelem, oktatás ezek nemcsak fontos elemei a növekedésnek, de adott körülmények között dominálónak válnak.” *Bródy András: Lassuló idő*

A társadalomban latensen meglévő, majd egyre nyíltabban megjelenő feszültségek jól nyomon követhetők az iskola szerepével, feladatával kapcsolatos szakmai és társadalmi vitákban.

Mint az állatorvosi lovon: az iskolán egyre világosabban látszottak a társadalom betegségének különböző tünetei. S mivel a társadalom mint olyan nehezen kezelhető, kézenfekvővé vált az iskola szintjére „leszállított” beavatkozás. Meggyöngült a családok kohéziós ereje? Sok a válás? Majd a pedagógusok fölkészülnek az új tantárgyra, és az iskolás gyerekek a családi életre nevelés tantárgy megtanulásával már másként fognak viselkedni, mint „tudatlan” szüleik. Gondok vannak a munkaerőpiacon? Majd a pályaválasztási ismeretek tanítása ebben is segít. Szexuális kulturátlanság jellemzi a felnőtt társadalmat? Majd az iskola „felvilágosít”, ellátja kellő ismerettel tanulóit. Szemmel láthatóan és statisztikailag kimutathatóan nő az alkohol- és drogfogyasztás, a dohányzás? Az egészséges életmódra nevelés kívánalmának megfelelően osztályfőnöki órákon majd ezekről is többet kell beszélni. A katonatorvosi vizsgálatok szerint egyre több a fizikai felépítése miatt alkalmatlannak minősített fiúgyerek? Persze, hiszen az iskolában kevés a testnevelésórák száma, meg kell növelni, és ez a probléma is megoldódik.

Folytathatnánk még a sort, hiszen a magasan képzett szakemberek iránti igény és az iskolából kikerülő képzettségi szintje közti eltérés a szaktárgyak tanításában is változásokat sürgetett, azonban mutatóba ennyi is elég. Mert miközben az iskolában a reformok, az órarendi órák száma és a pedagógusokat terhelő feladatok mennyisége nőtt és nőtt, az alatt a társadalomstatisztikák adataiból további romlást lehetett kiolvasni. A társadalom és az iskola között pattanásig feszült a helyzet. A társadalom igényei közül melyek legyenek azok, amelyek elsőbbséget kapnak az iskolarendszeren keresztül? Milyenné formálódjék a jövő iskolája? Melyik legyen az a fő rendezőelv, amely védelmet is biztosít az iskolának a rendszerváltás és a pártharcok viharában? A feltett kérdésekre kutatásaink alapján kíséreljük meg a válaszadást.

Kiindulópontunk a megbetegedési és a halálozási statisztikák vizsgálata volt. A korábbi évekkel és a nemzetközi adatokkal való összehasonlítás azt mutatta, hogy Magyarországon jóval többen betegednek és halnak meg, mint más hasonló fejlettségű országokban, illetőleg a születéskor várható élettartam is évről évre csökken. (1) A hazai egészség-szociológiai kutatások feltárták azt is, hogy eme általánosan érvényes tendenciák mögött erőteljes társadalmi egyenlőtlenségrendszer figyelhető meg. (2) Kutatásunkban ezért arra kerestük a választ, hogy vajon az iskoláztatás éveit alatti tetten érhető-e azok a fo-

lyamatok, amelyek a későbbiekben kedvezőtlen statisztikai adatokként jelennek meg. Másként fogalmazva: az iskoláskorúak egészségmagatartásának vizsgálata „visszaigazolja-e” a későbbi tényeket? (3)

Jelen keretek között csak a vizsgálat tanulságait emeljük ki.

Az egészséges életmódra nevelés régóta kinyilatkoztatott feladata iskolarendszerünknek. Ugyanakkor arra senki sem gondolt, hogy vajon az egészség mint fogalom, érték s így az életmód alakítója milyen tartalmakat hordoz az iskoláskorú gyermekeknél. Nyilvánvaló ugyanis, hogy hatékonyságról csak akkor beszélhetünk, ha a kitűzött feladat nemcsak normatíva marad, hanem a tevékenységben is megvalósul.

Többváltozós matematikai-statisztikai módszerekkel feltártuk, hogy a tanulók az egészségről négy fő dimenzióban gondolkodnak. E dimenziók azonban nem egyforma mértékben járultak hozzá egészségfogalmuk tartalmához. Mindez azért volt különösen érdekes számunkra, mert kiderült, hogy e tartalomban meglévő másságok szociokulturális és demográfiai háttérváltozók mentén különülnek el. Ez egyben azt is jelentette, hogy a tanulók egészségmagatartásában már ebben az életkorban is (általános iskola felső tagozat) kimutathatóvá vált a társadalmi egyenlőtlenségrendszer. A mélyebb elemzések azt is feltárták, hogy az egészségmagatartásban megfigyelhető különbségekért az egészségnek az a dimenziója a leginkább „felelős”, amelyet vizsgálataink során „,környezeti faktor”-nak neveztünk el.

Nézzük meg, milyen változók csoportját jelenti az egészségnek e dimenziója! Faktoranalízisünk során a következő változók kerültek egy csoportba:

- a gyermektársakhoz való jó viszony;
- a felnőttekhez való jó viszony;
- mások gondjainak a megértése;
- türelmesség;

illetőleg:

- állandó idegesség;
- a pihenés hiánya;
- állandó veszekedés.

Jól látható, hogy ezek mindegyike valamilyen módon az interperszonális kapcsolatokat minősíti – pozitívan vagy negatívan. Az emberi kapcsolatrendszerek, a szupportív háló jelentőségére más kutatások is felhívták a figyelmet. (4) Bizonyítottá vált, hogy a társadalmi mechanizmusok működésével szemben nem egyformán vagyunk védettek vagy védetleneek. A társadalmi különbségek szerint megosztott védelmi rendszer következtében nem ott van a legnagyobb védelem, ahol a legnagyobb a társadalmi terhelés vagy kockázat. Vizsgálatunkban az előnyös társadalmi helyzetű, magas iskolai végzettségű szülők gyermekeinek többsége pozitív interperszonális kapcsolatokról számolt be. Otthonról hozott kulturális tőkájük tehát nemcsak tanulmányi eredményüket, hanem egészségmagatartásukat, és ezzel együtt feltehetően egészségük távlati megőrzését is kedvezően befolyásolja.

De mi történik azokkal a gyerekekkel, akik a másik póluson helyezkednek el? Akik interperszonális kapcsolataikat konfliktusokkal, feszültségekkel tudták csak jellemezni? Ők lesznek azok, akik előnytelen társadalmi helyzetű, alacsonyan iskolázott szülei, valamint csekély kulturális tőkájük révén potenciálisan a veszélyeztetettek ördögi körébe kerülnek. Konfliktusokkal terhelt kapcsolatrendszerük nem válhat alkalmassá arra, hogy belső támaszt építsen ki bennük a külső hatásokkal szemben. Ők azok, akiknek pályaválasztási lehetőségeik gyenge tanulmányi eredményük következtében erőteljesen beszűkülnek, s pár év múlva azokon a munkahelyeken találhatók, melyek a kontraszelekció következtében a leginkább hozzáférhetőek számukra. Talán felesleges is külön említenem, hogy e munkahelyek többsége olyan állást kínál, mely az egészségre ártalmas.

Az eddig bemutatott eredmények alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a vizsgált tanulók egészségmagatartása alapján mintegy visszaigazolódna a felnőttkori morbi-

ditási, mortalitási statisztikák. Azonban e ténynél nem állhatunk meg. Úgy gondoljuk, hogy a külső társadalmi erőter egy szelete, az iskola segítségével elengedhetetlen abban, hogy az egészség, az egészséges életmód szociokulturális háttértől függetlenül értéként funkcionáljon. Vizsgálatainkban az iskolai dokumentumok elemzése során mindinkább világossá vált, hogy az egészséges életmód tartalma a testi egészségre szűkölt le. (5) A kutatási adatok jól bizonyították, hogy a mindenkire egyformán vonatkozó „egészséges életmódra nevelés” latens szelekcións mechanizmust működtet. Ily módon az egészség értéként csak azoknál a gyerekeknél fog megjelenni, akiknek igényük van rá, akik az ezzel kapcsolatos szükségleteiket ki akarják elégíteni. A szükségletek azonban csak azok számára léteznek, akik az elsajátításhoz szükséges eszközök birtokában vannak. Ezért transzformálódik végül is a tanulók egészségmagatartásában megjelenő különbség társadalmi előnyé, illetőleg hátránnyá, mert az iskola az érték interiorizálódásához szükséges eszközrendszer nem bocsátja tanulói rendelkezésére. Ezért válik végül drámaivá az, hogy az általános iskolai nevelési és oktatási tervből az egészségnek épp az a dimenziója hiányzik – a környezeti faktor –, amely az egészségmagatartást a leginkább befolyásolja. (6)

Kutatási adataink alapján az iskola legfontosabb feladatát abban látjuk, hogy egészséges korosztályok kerüljenek ki falai közül. Ez azonban nem oldható meg a testnevelésórák számának a növelésével. A tanulók lelki egészségének gondozása, a mentálhigiénés szemlélet megjelenése és alkalmazása segíthet abban, hogy az egészségmagatartásban megfigyelhető társadalmi különbségek ne transzformálódjanak végzetes életesélybeli egyenlőtlenségekbe. Ne feledjük, jelenleg azok vannak többen, akik vesztesei a társadalomban lezajló folyamatoknak. Rájuk és a gyermekeikre kell ezért elsősorban figyelnünk. Rájuk, akiknek sem induló társadalmi

helyzetükbe, sem létfeltételeikbe, sem emberi környezetükbe, sem személyiségükbe nem épült be az a kiegyensúlyozó, elhárító képesség, mely megvédi őket.

Nálunk az egyenlőtlenségek egymásra rakódnak, s így megsokszorozódnak. Sem a társadalom, sem az iskola nem figyel eléggé a vészjelzésekre. (7) Pedig könnyen belátható: egészséges emberek, egészséges nemzedékek nélkül semmilyen társadalmi program sem valósítható meg. Elengedhetetlen tehát a szociokulturális háttér figyelembevételével az intézményi beavatkozás. Napjainkban, amikor a társadalom életében a rövid távú célok hangsúlyozódnak, meg kell jelennie az egészség vonatkozásában egy hosszú távú feladatnak. Az iskolának olyan stratégiát kell kidolgoznia, melyben az egészségnek mint értéknek az átadása jelenik meg, mely azután az életmód formálójává válhat. (8) Úgy gondoljuk, hogy ez az a funkció, melynek elsőbbséget kellene adni iskoláinkban, melynek az iskolareformok rendezőelvévé kellene válnia. Ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy semmiképpen sem szabad többletterhelést jelentenie, csupán az eddig is meglévő kereteken belül tudatosan tervezett és kidolgozott program hatékony alkalmazását. (9)

A finn Lelki Egészség Társaság jelszava, hogy a lelki egészség mindnyájunk joga. Hadd tegyük hozzá, hogy a jog csak akkor ér valamit, ha a társadalom kötelességének érzi, hogy biztosítsa a legelesettebbeknek is annak az eszközrendszernek az elsajátítását, amellyel jogaikat gyakorolhatják. Véleményünk szerint ebben rejlik az iskolarendszer és a mentálhigiénés szemlélet összekapcsolásának, egymásra vonatkoztatásának a tartalma.

*De mi történik azokkal
a gyerekekkel, akik a másik
póluson helyezkednek el?
Akik interperszonális
kapcsolataikat konfliktusokkal,
feszültségekkel tudták csak
jellemezni? Ők lesznek azok,
akik előnytelen társadalmi
helyzetű, alacsonyan iskolázott
szüleik, valamint csekély
kulturális tőkék révén
potenciálisan a veszélyeztetettek
ördögi körébe kerülnek.*

Hozzáteesszük még: mindez a pedagógusképzés reformjával együtt válhat teljessé, s így a társadalom és iskolája közötti viszony konszolidálódásához vezethetne.

Jegyzet

(1) Erről részletesen ld.: *Hoóz István: A fiatalok halandósági viszonyainak alakulása nemzetközi összehasonlításban*; *Pauka Tibor: A fiatalok megbetegedési viszonyainak mai jellemzői országos morbiditási vizsgálatok alapján*. In: *A fiatalok egészségi állapota és biológiai fejlődése. Ifjúság és társadalom*. Budapest, 1986, 15–67. p.

(2) A nyolcvanas évek ifjúságával foglalkozó kutatók több oldalról is alátámasztják a társadalmi különbségek meglétét, illetve azok hatását az egészségi állapotra. Ezek közül témánk szempontjából az alábbiak érdemelnek figyelmet: *Tahin Tamás: A fiatalok egészségi állapotának jellemzői – a társadalmi tényezők szerepe a fizikai és mentális egészség alakulásában*. In: *A magyar ifjúság a nyolcvanas években*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1984, 119–147. p.; *Szalai J. – Antal Z. L.: A fiatalok egészségi állapotának társadalmi különbségei*. In: *A fiatalok egészségi állapota és biológiai fejlődése*, 67–99. p.

(3) A kutatásról, a módszerekről és a konkrét eredményekről több közleményben is beszámoltunk. A legátfogóbbak ezek közül: *Vastaghné Meleg Csilla: Az egészséggel kapcsolatos beállítódás – az egészségről való gondolkodás*. *Pedagógiai Szemle*, 1986. 4. sz., 310–319. p.; *Vastaghné Meleg Csilla: Egészségérték és intézményes befolyásolás*. *Társadalomkutatás*, 1991. 2–3. sz., 81–89. p.

(4) *Losonczi Ágnes: Ártó-védő társadalom*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1989.

(5) Kutatásunk idején az alapvető iskolai dokumentum *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve* (Művelődési Minisztérium, Budapest, 1981, 2. kiadás) volt. Ennek tartalomelemzése támasztja alá a köznevelési rendszer egészségfogalmáról elmondottakat.

(6) Az 1995-ben megjelent Nemzeti Alaptanterv (Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1995) a műveltségi területek oktatásának közös követelményei között a korábbiakhoz képest jóval differenciáltabban fogalmaz. Testi-lelki egészségről beszél (a WHO egészségdefinícióját véve alapul), és a kommunikációs kultúra címszó alatti megfogalmazások is előrelépésnek értelmezhetők. A testi-lelki egészség piktogramja a matematika kivételével valamennyi műveltségi területen megjelenik. Arra azonban, hogy milyen tartalmat fognak hordozni e piktogrammal megjelölt műveltségi területek a gyakorlatban, csak évek múlva kereshető a válasz.

(7) A jelzések pedig folyamatosan érkeznek. Néhány ezek közül: *Gerevich József: Amit a pedagógusnak észre kell venni...* OENI, 1982; *Gerevich József: Terápiák társadalma – társadalmak terápiája*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1983; *Veér András: Mentálhigiéne. Valóság*, 1995. 7. sz., 69–74. p.

A WHO tíz fejlett európai ország és Magyarország serdülőkorú gyermekeinek egészségmagatartását hasonlított össze 1985–86-ban. Most csak azt az adatot emeljük ki, mely szerint a magyar tanulók vallották magukat a legkevésbé boldognak. In: *Serdülőkorú tanulók egészségmagatartása 1985–86*. OENI Tudományos Közlemények, 1988.

Újabb összehasonlító adatok: *Serdülők egészségi állapota, egészségmagatartása*. Szerk.: *Dr. Aszmann Anna*. Új-Aranyhíd Kft, 1995.

(8) A hosszú távú gondolkodás példaként említhetjük a Fact Alapítvány koordinálásával (az Országos Egészségbiztosítási Pénztár és a Népjóléti Minisztérium támogatásával) elkészült, Magyarországon egyedülálló városi egészségtervet. – *Pécs Város Egészségterve*. Pécs, 1995.

(9) OTKA-támogatással megkezdett (1991–94. évi), majd az Országos Egészségbiztosítási Pénztár által finanszírozott (1995–96. évi) kutatásunk a mentálhigiéne szempontokat kiemelten kezelő szervezetfejlesztést szolgálja (Pécs, Köztársaság téri Általános Iskola, igazgató: *dr. Vonyó Józsefné*).

Autonóm iskola – önálló tervezési stratégiák

Ha összehasonlítjuk az egy évtizeddel ezelőtti és a jelenlegi iskolaműködést, nagy változásokat tapasztalunk. A jelenség lényege, hogy az iskola önállóságra van „ítélve”; a létezésének terepet adó mozgástér nem az oktatáspolitikai centrum és a saját illetősége közötti vertikumban található, hanem az intézmény és a helyi közösség közötti horizontban; munkájának értékét nem egyszerűen a felügyeleti ellenőrzések és minősítések kvalifikálják, hanem a helyi közösség – az iskolahasználói, kliensi, partneri, fenntartói kör – fejezi ki a nevelési szükségleteket kielégítő funkcióval kapcsolatos elégedettségét, elégedetlenségét.

Ha a jelenséget az irányítás és vezetés dimenziójában ragadjuk meg, akkor különösképpen az intézményi működés tervezésével és értékelésével kapcsolatban merülnek föl új követelmények.

A tervezés az iskolaműködés reprezentációjá

A tervezés a legátfogóbb iskolaműködtetési művelet, amely burkoltan jelen van még a központosítottan előre programozott oktatási-nevelési folyamatokban, az operatív tervekkel mozgató iskolákban is. Az önálló, a saját problémáit azonosítani és megoldani képes iskola aktivitására viszont a tervezési teendők teljességének végrehajtása a jellemző. Amikor az iskolát mozgósító követelmények nem egyszerűen az oktatáspolitikai centrumban, hanem döntően a helyi közösségben fogalmazódnak meg, akkor a „jól bevált” irányítási, vezetési módszerekkel nemigen lehet az intézményt teljesítőképes állapotban tartani. Csak a jövőt fürkésző, az iskolahasználók szándékaira, igényeire is fogékony, a célok megvalósítását előrevetítő tanári együttes számíthat sikerre.

Az intézményes kényszerek mellett a modern iskola működésében közvetlenül érdekeltek személyes emberi, lelki szükségletei is a valóságos tervezést feltételezik. A túlzottan elaprózott és mechanikusan előre programozott munkát nehéz elviselni. A demokratikus társadalomban és szervezetben az ember nemigen viseli el azt, hogy nincs köze az intézményi események és döntések megvalósulásához. Normális körülmények között a pedagóguscsoportok igénylik, hogy nevelési koncepciójukat és gyakorlatukat saját maguk alakítsák ki. Némely iskolaigazgató és nevelőtestület már azzal is elégedett, ha az intézményvezető tervezői hatásköre megnövekedik, másoknál viszont a tervezésben való sokkal szélesebb közreműködés igénye fejeződik ki, annak tudatában, hogy a kiterjedtebb részvétel a tanítói, tanári „csapat” kollektív aktivitásának előfeltétele.

A fenti tervezésstratégia kibontakoztatása a modern iskola egyik jelentős szervezeti erőtartaléka. Érvényesítése lehetővé teszi az intézmény jellemzőinek azonosítását, a nevelésben érintettek törekvéseinek, céljainak föltárását, kifejezését, az egyének és csoportok munkájának összehangolását, a hatásos, eredményes iskolaműködést. A tervezés reprezentáns része annak a folyamat- és tevékenységsszövedéknek, amelyet intézményi mű-

ködésnek lehet nevezni, amely az iskolát – a szervezetet, a tanárokat és a növendékeket – mozgósító

- a) törekvések, célok azonosítását;
- b) a programozást és aktivizálást;
- c) a kidolgozott tudás, attitűdök és képességek számbavételét jelenti.

b

A kiváltott törekvések, célok által LÉTREHOZOTT intézményi működési keretek és projektek, valamint a szervezet mozgósítása, a tevékenységek szabályozása. Ez a tervezés és működtetés szakasza, az *intézményi mező*.

a

c

Nemzeti, helyi társadalmi és individuális elvárások által KIVÁLTOTT törekvések, célok *diagnosztizálása*. Ez a tervelőkészítés szakasza, a *kontextusmező*.

A kiváltott törekvések, célok, a létrehozott keretek, tervek, követelményeinek, a működés hatásainak, azaz a *PRODUKCIÓ* megragadása. Ez a *projekt(ek) összegező értékelésének* szakasza, a *pedagógiai mező*.

1. ábra: Séma a diagnózis, a tervezés és az értékelés összefüggéseiről

Tervezésterepek, tervezéstípusok

A tervezésterepek közül mindenekelőtt az oktatási-képzési folyamat programozása vonja magára az érdeklődést. A központosított irányítási rendszerben működő iskolában az egyes pedagógusra hárul a munka és a felelősség; a tanító, tanár a maga elszigeteltségében végzi feladatát, a kollektív fellépéshez nincsenek indítékok. A tantervi anyagnak a tanmenetben és az óravázlatokban való egyszerű és maradéktalan szétosztásáról van szó. A konstrukcióban rejlő szándék az, hogy az egységes és részleteiben is kötelezően végrehajtandó tanterv az egyes tanító és tanár osztálybéli tevékenységére hasson.

A decentralizált rendszerben a tanítási és tanulási folyamat tervezése nem az egyes pedagógus feladata és nem is az osztály kereteire vonatkozik, hanem a pedagóguscsapat tennivalója és az intézmény szintjén aktuális. Ez a helyi tantervkészítés esete.

Az oktatási folyamat tervezésében időről időre megjelenhetnek egyéb kurrens szükségletek, mint például az értékelés különböző formáinak megerősítése, továbbfejlesztése vagy változtatása, új vizsgarendszer bevezetése, a megmértetésekre felkészítő próba-vizsgák szervezése, a növendékek tanulásteljesítményeinek ún. követő vizsgálata a soron jövő iskolafokokozatokban és hasonlók.

Szélesebb tervezésmező a nevelési szervezet működtetésének terepe, ahol az „iskolakultúra” – az iskolaközösségi tapasztalatok, beállítódások és normák – alkalmazásának, érvényesítésének jövőbeni kalkulációja az esedékes, másrészt a társadalmi beilleszkedés, az állampolgári nevelés eseményeinek, a tanulók kooperatív akcióinak előrevetítése a teendő.

A munkaszervezet működésének, a tanítók, tanárok és növendékek intézményi tevékenységének, interakcióinak programozása nem maradhat ki a tervezésből. Ebben a cselekvésmezőben az idő és a tér használatának, az anyagi, fizikai, szellemi források feltárásának, mobilizálásának, a személyzeti munkának, a belső információs rendszernek az átgondolásáról lehet szó.

Különös tervezésfeladat az eszközrendszer használatának elővételezése, amelynek során a helyiségek kihasználása, a pénzgazdálkodás, a beszerzések, a meglévő eszközök rendszerbe állítása, új instrumentumok készítése, dokumentációs központ kiépítése és hasonlóak jöhetnek szóba.

Az életkeretek megtervezése a tanulók fogadására, elhelyezésére, étkeztetésére, klubok létrehozására, ünnepélyek, reprezentatív iskolai események megszervezésére vonatkozó távlatok felvázolását jelenti.

A szociális környezettel kialakítandó kapcsolat sem formálódik esetleges reagálásokkal, s az iskola arculatának formálása, a PR-technikák használata is komoly tervezést igényel.

A *tervezéstípusok* közül mindenekelőtt az operatív tervek emelhetők ki, amelyek általában már előre programozott döntések végrehajtására vonatkoznak. Ilyen dokumentum az iskolai munkaterv, melynek kiindulópontjai több-kevesebb egyértelműséggel az oktatáspolitikai ajánlásokban fogalmazódnak meg. Az *ütemterv* következetesen műveletekre bontott program, a tennivalók, a határidők és a felelősök olvashatók ki belőle.

A *stratégiai tervezés* jövőbe nézést jelent, a távlati és saját elképzelés szerinti elkötelezettséget, felelősségtudatot, célratörő vállalkozást. Jellemzője a helyi aktivitások, előremutató változások, innovációs folyamatok gerjesztése. Stratégiai terv nélkül aligha lehet sikeresen felépíteni szerkezeti és/vagy tartalmi iskolafejlesztési programokat, újfajta középiskolai cikluskonstrukciókat, alternatív pedagógiai megoldásokat, átfogó pedagógiai akciókat. Mindehhez invenció, jó oktatáspolitikai tájékozottság, a helyi politikai, gazdasági és kulturális folyamatok, szükségletek jövőjének ismerete kell.

A stratégiait a *távlati tervtől* legfeljebb annyiban lehet megkülönböztetni, hogy az előbbinek a találékonyság-elem inkább része. A *középtávú terv* a stratégiai és hosszú távú elképzelések közelítő pontja, bár önmagában is megállja a helyét. A célok, az eltervezett nagy akciók paraméterei, teljesítésének kritériumai határozottak, de szélesek, lehetőséget adnak a kiigazításra.

A *hálóterv* sajátos technikával készül. Legegyszerűbben alkalmazható formája a diagram. A cél, a belőle következő feladatok legrövidebb időn belüli és legkisebb befektetéssel történő megvalósítását szolgálja, miközben lehetővé teszi a fennakadás kockázatának minimálisra csökkentését. Komponensei: az adott folyamat lényeges pontjai, a kritikus (döntő) részfolyamatok, a műveletek és optimális sorrendjük, a kritikus út. Ez utóbbi a teljes feladat elvégzésének legkedvezőbb menete. Sajátos teendő még a tennivaló és a befejező esemény tartalmának, jellemzőinek pontos rögzítése, a kidolgozandó események jegyzékének és a tevékenységlista elkészítése, az események sorszámozása, időléptékes vázlat készítése a műveletekről.

A *projekt* különös terv, benne a célok operacionalizálása olyan mértékű, hogy viszonylag pontosan meg vannak jelölve a teljesítendő tevékenységek, a kidolgozandó képességek, létrehozandó produkciók.

Különös tervezésfeladat az eszközrendszer használatának elővételezése, amelynek során a helyiségek kihasználása, a pénzgazdálkodás, a beszerzések, a meglévő eszközök rendszerbe állítása, új instrumentumok készítése, dokumentációs központ kiépítése és hasonlóak jöhetnek szóba.

Az iskolában a projekt vonatkozhat egy összetett tanítási-tanulási egység hosszabb időtartamú feldolgozására, rendszerint valamilyen komplex téma, problémakör tantárgyközi megvizsgálására, az időszere ismeretek megszerzésére, képességek kimunkálására. A nevelési, szervezési, fejlesztési terv tárgya viszont valamilyen iskolaközösségi egység működésének gazdagítása.

Az *intézményi projekt* szélesebb terjedelmű és tartalmú oktatási és nevelési programok kidolgozását jelenti. Hazai viszonyaink között ez az iskolaműködés terve. Ebben a minőségben több és teljesebb, mint a manapság pedagógiai programnak nevezett dokumentum. Egyrészt felfedezhetők benne az éppen időszere fejlesztési feladatok, olyanok mint a differenciált fejlesztés érvényesítése, a tanári csapatmunka kibontakoztatása, az interdiszciplináris tanítás- és tanulásszervezés, a rugalmas időtervezés, az osztálykeretek dinamikus változtatása, másrészt az iskolaműködés teljességét célozza meg, a részfeladatok egységes koncepcióba rendeződnek benne.

A projekt-tervezéstípusban érzékeltetni lehet a helyi szükségletek, célok, adottságok, erőforrások számbavételét, az iskolaműködés teljességének megragadása mellett a résztvevők pontos lebonyolításának szándékát is. Kétségtelen, hogy az önállóan és eredményesen (hatásosan) működő, a fejlesztésre összpontosító iskolában előbb vagy utóbb az intézményi projekt lesz az elfogadott tervezéstípus.

Döntő műveletek a tervezésben

A korrekt tervezéshez három kritikus művelet tartozik: a vonatkozási pontok megkeresése, a célok operacionalizálása és az értékelés megragadása.

A vonatkozási pontok keresése

Mindenekelőtt a dokumentum elkészítésekor felmerülő fogalmak, tervezésmódszertani konstrukciók jelentését kell tisztázni. A referencia tárgyias, hiteles tanúsítvány egy technológia, szerkezet, szervezet vagy intézmény működésének és eredményeinek a jövőben kétségkívül várható állapotáról. Ebben az értelemben egy pedagógiának is lehetnek referenciaiskolái, mint például a Decroly-pedagógiának a Párizs melletti St. Mandéban és Brüsszelben (az École Ermitage). Az oktatásügyi tervezésre alkalmazott analógiákkal a referenciarendszer információkra és adatokra alapozott vonatkozási pontok, elemek együttese, amellyel iskolaintézményi diagnózist, oktatási és nevelési terveket (projekteket), az ezekkel kapcsolatos értékelést lehet készíteni, végezni.

A viszonyítási pont külső elem, a pontosan kifejezett műveleti cél, az elérendő eredmény többnyire mennyiségi terminusokban kifejezve: milyen az a tárgy, amelyet létre kell hozni; milyen munkát kell teljesíteni?

A viszonyítási ponttal (pontokkal) összehasonlítható és adott esetben összetett „produkció” az eredmény.

A referenciarendszernek vannak *bemeneti és kimeneti tényezői*. Az előbbiben az osztály, az iskolaintézmény működésére és a produkcóra vonatkozó ideákat, ösztönző erőket és hatásokat vesszük számba, melyek három tengely mentén rendezhetők:

– az alapoknál az iskolarendszer és/vagy az egyes iskola céljait, azaz a finalitásokat és az intézményi működésre és produkcókra vonatkozó jövőképet körvonalazzák az oktatáspolitikai dokumentumokra és a nevelésben együttműködő pedagógusok, szülők, növendékek, partnerek kikérdezésére alapozva a tervekészítők;

– a második bementi tengely a kezdeményezések vonala, ahol az adott iskolában folyamatban lévő programok és a még pontosan ki nem fejezett, s az elvégzett feladatokról szóló beszámolókból, korábbi tervekből, ezek következményeinek analíziséről kibontható jövőképek jelennek meg; ezek az összetevők eligazítanak, új elhatározásokra ösztönöznek, s régiék módosítására készítetnek;

– a stratégiák tengelye a meglévő és alkalmazott oktatási (nevelési) programokat, módszereket, „technikákat”, tanári és tanulói beállítódásokat, a helyi közösség nyilvánvaló és latens nevelési elvárásait, igényeit fejezi ki; mindezek láthatóvá tétele érdekében tanulmányozni kell az együttműködők cselekvési modelljeit, attitűdjeit, szokásait, a különböző viselkedési formákat és bánásmódokat.

A bementi tengelyekkel szemközti oldalon vázolhatók föl a kimenetiek, melyek valójában már értékelési kritériumok.

Az alapokra vonatkozóan itt egy-egy korosztály, évfolyamcsoport különböző nézőpontok szerinti fejlődését, viselkedését, tantárgyi tudásának és hozzáértésének kibontakozását, az egyes tanuló magatartásának, ismereteinek és képességeinek gazdagodását, illetve az ezek kimutatására utaló határozott szándékot kell érvényesíteni. Szabatos operacionalizálás esetén szóba jöhet az eltervezettek és a megvalósítás közötti eltérések mérése, a különböző megítélések egyezési fokának érzékelése, a szülői elégedettség szondázása stb.

A kezdeményezésekkel szembeni rendszerkimeneteli oldalon a létező markáns célok és ezeknek az iskolai tevékenységekben való kétségtelen megjelenése vehető számba. Ugyancsak itt azonosíthatók az iskolai folyamatokban való tanulói, szülői, partneri részvételt jelző dinamikus jelek.

A stratégiák kimeneti oldalán éppen a modellek műveleti értékessége, az attitűd- és szokásrendszerek hatóereje a kérdésfölvetés tárgya, például: adott tanításmódszertanhoz tartozó didaktikai eszközök milyen mértékben lesznek hasznosak az alkalmazás során; az autonóm tanulói tevékenység gyakorlása milyen mértékben gyarapítja a növendékek problémamegoldó képességét; milyen a szülők véleménye az iskola tanításkultúrájáról, a választott oktatásmodellekről, módszerekről értékességéről?

A bement és a kimenet között természetesen ott van a „fekete doboz”, az intézmény-működtetés, a személyi, szervezeti és tárgyi adottságok mozgósítása. Ez az, amit meg kell tervezni, s amit a legszabatosabban a referenciarendszer fölvázolása után lehetséges elővételezni.

A referenciarendszer megalkotásának műveleti kerete egyszerű táblázattal és néhány példával a következőképp szemléltethető:

tengelyek	elemek	információk, források	bemeneti elemek	kimeneti elemek
alapok		hivatalos dokumentumok, partnerek kikérdezése	partnerek, kliensek céljai	tantárgyi tudás, kliensek elégedettsége
kezdeményezések		beszámolók korábbi tervekről és következményeiről	folyamatban lévő programok, jövőképek	markáns célok megjelenése az akciókban, dinamikus jelek
stratégiák		cselekvésmodellek tanulmányozása	módszerek, műveleti programok, beállítódások	a modellek hasznossága, hatóereje

A célok előkészítése a műveletek végzésére: operacionalizálás

A célok operacionalizálása kétszeresen jelentős művelet. Egyrészt az intézmény eltervezett, ésszerű és gazdaságos működtetését szolgálja, másrészt lehetővé teszi a követke-

zetes értékelést, amely úgyszintén az ésszerűsítés feltétele. A tennivaló a célok különböző szintjeinek kidolgozása. Hogy adott tevékenységek melyik szinten fogalmazódnak meg, az függ:

- a) a cél fontosságától (A);
- b) a vonatkozó területtől (B);
- c) a személyektől, akik a tervet végrehajtják, s akik profitálnak a folyamatokból (C);
- d) attól a módozattól, amellyel és ahogy egy adott cél tevékenységi terminusokban leírható (D).

Az A szinten megjelenített cél általánosságban szerepel: egy iskola tanárai, növendékei a nevelőtevékenységek gyarapítása érdekében, a gazdálkodáshoz szükséges ismeretek és képességek kiművelése céljából meghonosítják az iskolaszövetkezeti formát.

A B szinten tovább kell differenciálni a célt vagy a célcsoportot, azaz pontosítandó a végrehajtás területe, a résztvevők személye és a tevékenység orientációja. Itt a probléma

Mivel a tanítók, tanárok rendelkezésére álló idő mindig kevés, a pedagógusok és növendékek tevékenységét, az iskolaműködést, a munkafolyamatokat érdemes ésszerűbbé, intenzívebbé tenni.

A lehetséges eszközök, megoldások közé kínálkozik a tantárgyközi tanítási, tanulási formák és rugalmas órarendi megoldások alkalmazása, az osztálykeret-átstrukturizálások stb.

egy-egy „fejlesztési” bontakoznak ki. Ugyanis meg kell különböztetni, hogy a tervezők az adott intézményben élők, dolgozók melyik rétegére és milyen cselekvésre vonatkoztatják a céljelölést. Az idézett tervezet kibontását folytatva kifejtendő, hogy milyen tanári és milyen tanulói csoportok, egységek szerveződnek az iskolaszövetkezetben; milyen gazdálkodási tevékenységek (iskolabolt, konyhakert, kisállattenyésztés, használt cikkek vására, más értékesítési formák stb.) megindítása, művelése időszzerű?

A C szintű célmegfogalmazások az intézményi szerkezetbe illesztik a változtatás szándékát. A célok megfogalmazásánál elkerülhetetlen a módszerek, az egyes tevékenységeknek helyet adó szervezeti körök, cselekvésmódozatok és a használható

eszközök pontosítása. Ez adja a végrehajtandó akciók keretét. Néhány újabb gondolat az előbbi példából: megszervezendők a gazdálkodási tevékenységek, kialakítandók a különböző akciókat végző csoportok (milyen munkamegosztással fog működni az iskolabolt; milyen lesz a beszerzés, értékesítés, elszámolás rendje, menete; mi történik a nyereséggel; hogyan lehet a munkában érdekeltté tenni a növendéket stb.).

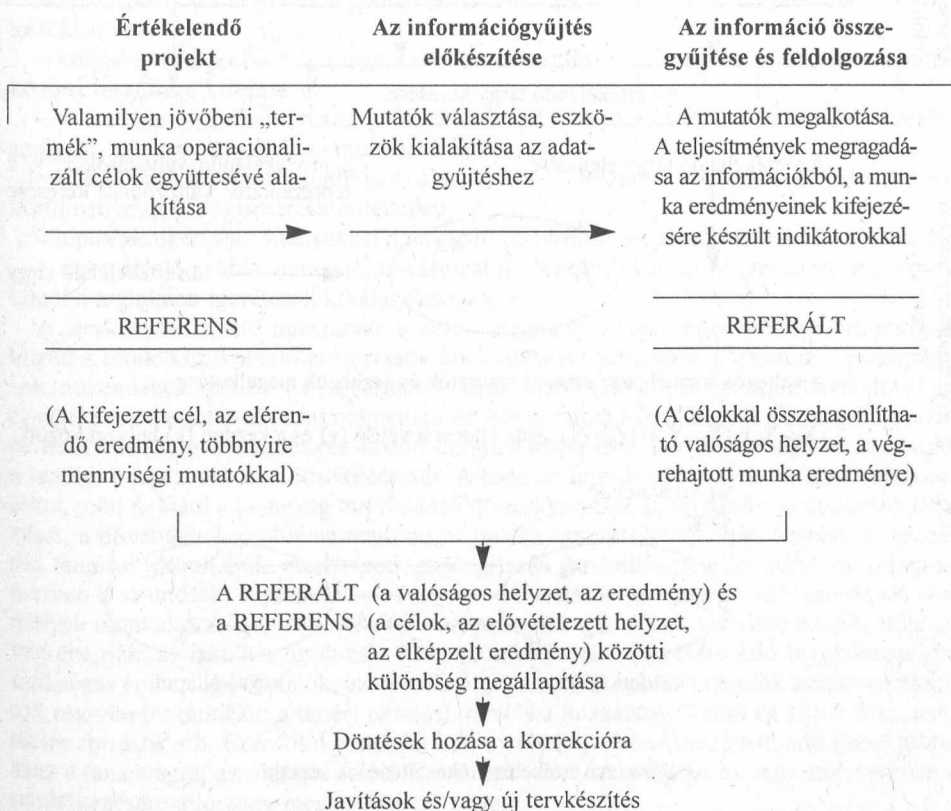
A célok D szinten való bemutatása már a változtatás érdekében bevezetendő – akár több, ugyanolyan végkimenetet ígérő tevékenység – leírása. Ki kell jelölni a résztvevők személyét, leírandók a cselekvésmódozatok, s határozottan utalni kell a várható eredményre. Az iskolaszövetkezetek esetében a különböző gazdálkodási tevékenységek szerveztségének körvonalazása, a munkák elosztása és összerendezése történik ezen a célszinten. A tervezők itt vázolhatják fel a várható gazdálkodási, nevelési eredményeket, feltételehető anyagi nyereséget, a bevételek iskolaközösségi felhasználását.

A tervvégrehajtás értékelésének előkészítése

Az iskola tervszerű működésének értékelése időben három esetben lehetséges: a jövőbeni tevékenységek eltervezése előtt, az adottságok megállapításakor a diagnosztikus értékeléssel; a programteljesítés, a végrehajtás szakaszában a szabályozó értékeléssel; a célok teljesítésének megállapításakor az összegező értékeléssel.

A szabályozó értékelés nem helyettesíthető mással. Alkalmazása egy program lehetőség szerinti kibontakoztatásának feltétele. A menet közbeni ellenőrzéssel megőrizhető a szervezet teljesítőképessége, szükség szerint változtatható az eszköz- és forrásfelhasználás, korrigálhatók az elmaradások.

A szabályozó és összegező értékelés kelléke a *mutató* (az indikátor), mellyel kimutatható az eltervezettet reprezentáló viszonyítási pont (a *referens*) és a teljesítmény, az eredmény (a *referált*) közötti megfelelés vagy eltérés.

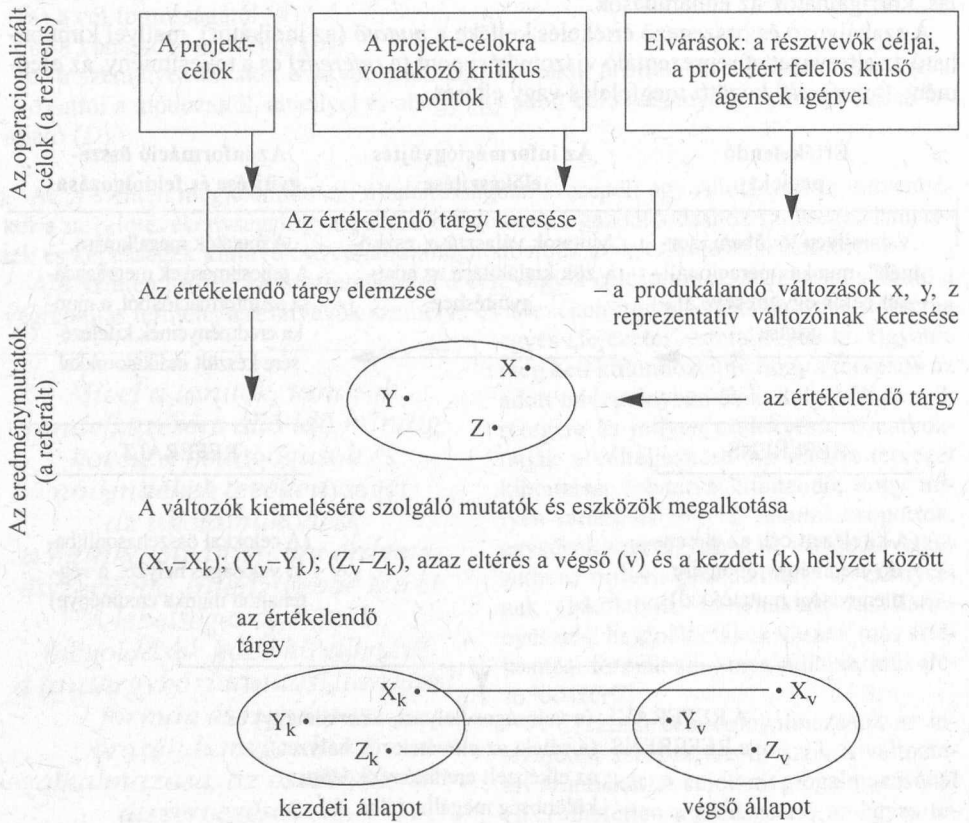


2. ábra: Az intézményi terv értékelési gyakorlatának jellemzői

A kifinomult, lebonyolított tervteljesítéshez az imént bemutatott és A-tól E-ig terjedő referenciaszinteken meg lehet alkotni a mutatókat: *A*-nál az indikátorok a globálisan felfogható hozadékokat célozzák meg; *B* célszinten a tevékenységi formák és a közreműködő csoportok azonosíthatók; *C* szinten az előbbieket megszámlálása és minősítése történik; *D* ponton lehet kimutatni a tervezettek megvalósulását, az oktatási és nevelési tartalmak, módszerek alkalmazásának következményeit, a tanári akciók sikerességét, sikertelenségét; *E*-nél az egyedi és konkrét jelenségek, események, teljesítmények számbavétele történik. *B* és *C* szinten inkább a folyamat közbeni, azaz a formális, az *A*, *D* és *E* cél-tételezéseknél inkább az összegező értékelés az aktuális.

Történjek az értékelés az itt bemutatott pontos céloperacionalizálás segítségével vagy egyszerűen a bementi céltételezések és a kimenetnél felfogható eredmények összevetésével, különös feladat az értékelendő tárgy keresése, majd a tárgy reprezentatív változó-

inak kijelölése. Ugyanis ritka esetben lehetséges az objektumot, jelenséget a maga teljességében megragadni.



3. ábra: Az értékelés előkészítésének sémája

Az indikátorok kialakításával az információként kezelhető vagy azokká alakítható adatok megragadása a cél. Ezek az értékelendő tárgy állapotáról vallanak. A felfogott adatok, információk összessége képviseli a valós helyzetet, az eredményt, a referáltat.

A mutatónak három fajtája ismeretes. Az egyik az előnyben részesített információ. Ebben az esetben az indikátor „befedi” az érdeklődés tárgyát. A már idézett tervezetből véve a példát: pénzben kifejezve mennyi nyereséget termelt az iskolaszövetkezet; a növények közül hányan tagjai a szövetkezetnek?

Más mutatók az értékelendő valóságot jelzik. Megalkotásukban az a törekvés fejeződik ki, hogy lehetőleg minél többet képviselhessenek a realitásokból. Folytatva az előbbi példásort: az iskolaszövetkezeti öngazgatásban milyen súllyal jelenik meg a közgyűlés, a választott végrehajtó vezetői együttes (bizottság), a feladatokat ellátó munkacsoportok sora, valamint ezek vezetőinek tevékenysége, illetékessége, felelőssége?

A harmadik fajta mutató egy kritérium konkretizálását szolgálja. Például ennek alapján ki lehet bontani az iskolaszövetkezeti tevékenységben való tanulói részvétel minőségét. Ez a jelenség mint eredmény megfogható a konstruktív és felelősségvállaló részvételben vagy az előírt feladatokat tisztességesen végrehajtó közreműködésben, netán a

„befektetői” alapállásban (csak a legszükségesebb közös döntéseknél való jelenlétben), esetleg a kívülmaradásban.

A célok, kritériumok mutatókkal való „föltérképezése” teszi lehetővé a tervezést, a terv alkalmazásával mozgósított intézmény működésének elemzését és értékelését, az eredmények (vagy elégtelenségek) beszámolóiban történő rögzítését.

A tervekészítés szakaszai

A tervelőkészítés különböző elhatározások sorozatával is leírható. Többnyire a következőkről van szó:

- szükségletek, problémák meghatározása, a meglévő és óhajtott intézményi állapotok közötti feszültség kifejezése;
- a tervezés tárgyának és a társadalmi-kulturális kontextus felismerésére, elemzésére szolgáló információgyűjtés szándékának kifejezése;
- vállalkozás az alapos analízisre, a fejlesztés, változtatás tárgyának, környezetének, körülményeinek megismerése érdekében;
- hipotézisalkotások, amelyekkel a megvalósítás lehetséges útjait vázolják fel a tervezők;
- a megfelelő problémamegoldás-változatok, fejlesztésvariánsok, tevékenységformák közül a leginkább ígéretesek kiválasztása.

A tervekészítés döntő mozzanata a célok meghatározása, amely rendes körülmények között a rendelkezésre álló erőforrások áttekintésével, az iskolai populáció – pedagógusok, növendékek, szülők – és a partnerek körében várható ellenállás számbavételével jár együtt. Ezen a ponton tévedni meglehetősen kockázatos dolog. Tegyük fel, hogy egy szociálisan hátrányos körülmények között dolgozó középiskolában a tervezők elhatározzák a tanulói lemorzsolódások csökkentését. A tanárok felvázolják a kitűzhető művelési célokat, mint például a tananyag tartalmának átszerkesztését, új tartalmi csomópontok képzését, a növendékek problémamegoldó és önálló ismeretszerző képességének fejlesztését, tanulási technikájuk, módszereik gazdagítását. A nélkülözhetetlen források ebben az esetben is számosak: a feladatok elvégzésére felhasználható óraszám, idő; mindazon személyek munkakészsége, akiknek a terv megalkotása a feladata, valamint azoké, akik azt végrehajtják; az iskolavezetők és a közreműködők rendelkezésére álló berendezések; a szükséges emberi kapcsolatok, az ösztönző intézményi légkör; a tanulók pozitívan alakított részvételi szándéka; a tanári oktatási, nevelési hozzáértés; belső és külső dokumentációs források stb. Ezenfőül gondolni kell a célteljesítéshez mozgósítandó eszközökre: azaz a tananyagra, az oktatási, szemléltető, művelési eszközökre, és nem utolsósorban a rendelkezésére álló vagy megszerzhető pénzre.

Mint ahogy az iskolaműködés jövőbe vetítésekor általában, az idézett példában (a lemorzsolódás csökkentése) is számos fékező tényező, körülmény előre feltételezhető: a kötelezően elvégzendő tantárgyi programok terjedelmessége, az ezekre fordítható óraszám szűkössége; a vizsgakövetelmények nehézségi foka; esetenként a családok és a környezet szerény szociokulturális adottságai; az iskolával szembeni tökéletlen szülői beállítódások; a bizonyos pontokon szerényebb tanári felkészültség; a növendékek a tanulás-sal, művelődéssel szembeni magatartása stb. A fentiek mellett néha tanári csoportok lantens vagy kifejezett ellenállása teszi kétségessé a célok megvalósítását.

A példabeli és a hasonló projekteknél egy sor munkaszervezési feladatot is el kell végezni: meg kell változtatni a tanári és tanulói tevékenység felépítését; ajánlható az iskola munkarendjének ésszerűsítése az idő- és energianyerés érdekében. Felbecsülendő az is, hogy a megújított munkaszervezet, munkaszervezés milyen újabb erőfeszítést kíván a közreműködőktől, s hogy az átalakítás valóban főlzabadijtja-e a célba vett forrásokat.

Ezt követően érdemes átgondolni a működés új módozatait, s kiderül, hogy új – természetesen időigényes – feladatok jelennek meg. Az idézett tervezet esetében a következők vehetők figyelembe: egyeztető megbeszélések tanárok között; növendékek korrepetálása

a felzárkóztatás érdekében; időigényes tanítási módszerek és eszközalkalmazások; pártfogói tevékenység; tanári továbbképzés stb.

Mivel a tanítók, tanárok rendelkezésére álló idő mindig kevés, a pedagógusok és növendékek tevékenységét, az iskolaműködést, a munkafolyamatokat érdemes ésszerűbbé, intenzívebbé tenni. A lehetséges eszközök, megoldások közé kínálkozik a tantárgyközi tanítási, tanulási formák és rugalmas órarendi megoldások alkalmazása, az osztálykeret-átstrukturizálások stb.

A terv írásbeli megjelenítése valóságos fontosságához viszonyítva sokkal nagyobb figyelmet szokott kelteni. Persze a műveletet nem lehet mással helyettesíteni. Az írásos alaknak tevékenységre ösztönző, orientáló, mozgósító, eligazító, emlékeztető szerepe van. Másik hivatása a reprezentáció: az intézményi stratégiát, politikát képviseli a helyi közösség előtt; tájékoztató, adott esetben támogatást kérő dokumentum az iskolafenntartó számára.

A terv írásbeli terjedelme ne legyen több 5–10 oldalnál. Viszont megkívánható követelmény az egyszerű fogalmazás, a világos szerkezet és az érthetőség. Mindenesetre ajánlható a célok és eszközök szemléletes összekapcsolása. A részletesen operacionálizált egységek a mellékletbe valók, ugyanide érdemes helyezni az egyes pedagóguscsoportokra vonatkozó útmutatásokat, feladatleírásokat. Az írásos tervdokumentum a szerény és realista alapállástól kaphat hiteles arculatot.

Az írásos terv „lelke” az általános célok (A szint) bemutatása, amely nem hiányozhat a dokumentum elejéről, mint ahogy az intézmény legfontosabb – a szerkezetre és a működésre vonatkozó – adatainak a közlése sem. Jó értelemben vett propagandisztikus lépés az intézményre kiváltképp jellemző, irányadó elvek megjelenítése, mint például a tanári csapatmunka előnyben részesítése, a hagyományos tanulócsoporti viszonyok időről időre történő átszervezése, interdiszciplináris tanítási szakaszok beiktatása a szokásos menetbe, rugalmas órarendek érvényesítése, felzárkóztató programok alkalmazása stb.

Irodalom

- Broch, M.-H. -Gros, F.: *Comment faire un projet d'établissement scolaire*. Chronique Sociale. Lyon, 1991.
Figari, G.: *Évaluer: quel référentiel? Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche*. De Boeck, Université, Bruxelles, 1994.

Pedagógusképzés – axonometrikus ábrák tükrében

Az axonometrikus ábrázolás az alakzatok egy adott koordinátarendszerre való vonatkoztatásának vagy vetítésének egyik legegyszerűbb módja. A megjelenített képek arányosságai azonban több módon viszonyulhatnak egymáshoz. A teljes megfelelést az izometrikus axonometria jelöli. Ennek megkísérlését sem vállaljuk, de néhány anizometrikus ábra felvázolását szeretnénk elérni, a későbbi kiegészítés, »arányosítás«, azaz a korrekció reményében.

Az 1990-es évek első fele az oktatásügyben a szakterület törvényeinek előkészítése, vitája és elfogadása jegyében, az elfogadott törvények végrehajtásához szükséges alapidokumentumok kidolgozásával, átdolgozásával, szakmai vitáival telt. Ezek a munkálatok nem voltak minden esetben kellően összehangoltak, sokszor egymástól teljesen függetlenül, vagy egymás ellen szerveződtek. Leszámítva a politikai váltógazdálkodásból következő törvény- és alapidokumentum-változtatási törekvéseket, 1995 októberére – a Nemzeti Alaptanterv megjelenésével és elfogadásával, a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről szóló országgyűlési határozat megszavazásával – kialakult az a kontextus, amelyben az oktatásügy két nagy rendszere, a közoktatás és a felsőoktatás – e tanulmány keretein belül a szakképzés területét nem érintjük – az elkövetkező években (évtizedben?) mozoghat.

Az oktatásügy alapidokumentumainak kontextusa

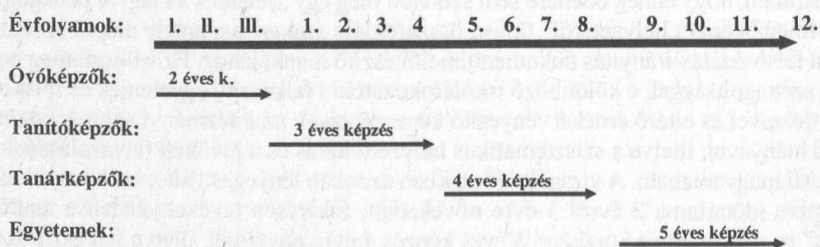
A törvények és alapidokumentumok által meghatározott kontextussal természetesen lehet egyetérteni és lehet vitába szállni is vele, hatásai alól azonban a két nagy rendszer kliensei nem vonhatják ki magukat.

A mára kialakult helyzet nem érte váratlanul a pedagógusképzés intézményhálózatát és rendszerét. A felsőoktatási törvény előkészítésének időszakában a helyzetfeltárás és -elemzés, valamint a tervezés terén a pedagógusképzés e feladatok elvégzésére vállalkozó szakembereit és felelőseit hipermotilitás jellemezte. Ennek eredményeként 1989-től tanácskozások, vitaülések, konferenciák, műhelytalálkozók sorozata foglalkozott a pedagógusképzés és -továbbképzés mindennapi gyakorlatával, szembetűnő problémáival, a várható jövő megtervezésével, az álláspontok tisztázásával és közelítésével, állásfoglalások megfogalmazásával vagy az érdekvérvényesítő technikák kidolgozásával. Mindezek eredményei, tapasztalatai dokumentumok sokaságában objektiválódtak. (1) Azt azonban sajnálattal kell megállapítani, hogy ennek ellenére sem született meg egy „Jelentés a magyar pedagógusképzés és továbbképzés helyzetéről” típusú összefoglaló szakanyag, amely alapul szolgálhatott volna a felsőoktatás-irányítás dokumentumelőkészítő munkájához. Ez valószínűleg az intézményi széttagoltsággal, a különböző iskolafokokozatokra felkészítő egyetemek és főiskolák eltérő érdekeivel és eltérő érdekvérvényesítő képességeivel, az intézményi szintek közötti párbeszéd hiányával, illetve a szisztematikus helyzetfeltárás és a jövőkép felvázolásának elmaradásával magyarázható. A vizsgált időszakban azonban lényeges változások is születtek. Az óvóképzés időtartama 2 évről 3 évre növekedett. Sikeresen tevékenykedett a tanítóképző „lobby” is, mert elérte a korábban 3 éves képzés 4 évre növelését, illetve felkészítési területét az 5-6. osztályos tanulói korcsoportra való nyitással jelentősen megnövelte. Egyetemek és

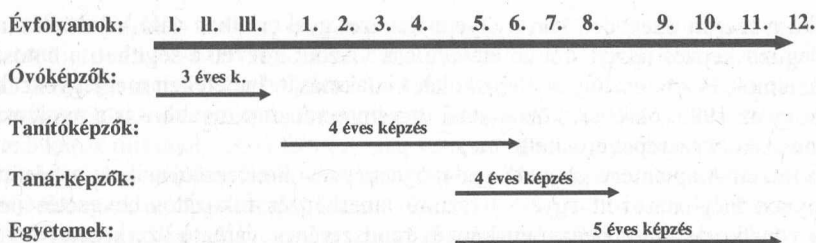
főiskolák között együttműködési megállapodások születtek a pedagógusképzés szerkezetének összehangolása érdekében – a lassan elfogadottá váló, majd a felsőoktatási törvényben kinyilvánított kétfokozatú pedagógusképzési rendszer általánossá tételének igénye ugyanis leginkább a tanárképző főiskolákat hozta nehéz helyzetbe. Ebből adódóan természetesen a főiskolák részéről volt erőteljesebb az együttműködés, és ez a jelenség ma is érzékelhető. (2)

A változások nemcsak a képzés szerkezetét, hanem tartalmát is érintették. Az egyetemi és főiskolai hallgatók stúdiumválasztási lehetőségei a kreditrendszer kidolgozásával és bevezetésével jelentősen megnöttek. Megjelentek, és egyre inkább általánossá válnak a kiscsoportos személyiségfejlesztő tréningek, az alternatív pedagógiákra felkészítő stúdiumok stb. Hosszú vitasorozat eredményként elkészültek a képesítési követelmények. A pedagógusképzés szakembereinek e viszonylag nagy energiabefektetése azonban nem hozta meg azt az eredményt, amit az intézményhálózatban dolgozók, vagy éppen a munkálatok aktív részesei – megalapozottan vagy alapok nélkül – vártak. Nagyon sok probléma maradt felfátatlan, megoldatlan, illetve halasztódott el a következő évekre. E problémáknak egy esszéisztikus számbavételét az Országos Közoktatási Intézet Pedagógusképzési és Fejlesztési Központjában 1995 tavaszán *Deme Tamás* kísérelte meg. (3) A jelenlegi helyzet ismeretében továbbra is időszerűnek tűnik a Magyar Rektori Konferencia által kiküldött bizottságnak a pedagógusképzési törvény előkészítésére tett javaslata, amely alkalmat nyújtana a szabályozatlan, vagy esetleg túlszabályzott rendszer működési problémáinak megoldására, vagy újragondolására. (4) Az elmúlt évek „sietős” törvényalkotási folyamatában akadtak olyan „köztes” területek, amelyek a közoktatási és a felsőoktatási törvényből is kimaradtak, vagy a két törvény jogharmonizációját sértik, illetve egy-egy területen két szabályozási rendszer is él. Ez utóbbira példa az egyetemi autonómia körébe utalja indítást, a másik az akkreditáció folyamatát teszi itt is kötelező érvényűvé.

Az évtizedekig szilárd struktúrát mutató közoktatási és pedagógusképzési rendszer (1. ábra) egymásra vonatkoztatott „profiltszta” képe – amelyben egy közoktatási rendszerbeli egységre, azaz egy korcsoport tanítására egy pedagógusképzési intézménytípus készítette fel hallgatóit –, mára megváltozott. A korábban csak az általános iskola 1–4. osztályos tanulóinak tanítására felkészítő tanítóképző főiskolák az 5–6. osztályokat is képzési körükbe vették. Ugyanakkor az egyetemek lefelé „terjeszkedtek”, hallgatóikat az általános iskola 5. osztályától kezdődő szaktanári feladatokra készítették fel. (E törekvésben még a Nemzeti Alaptanterv megjelenése előtti, de már a kétszintű pedagógusképzés fokozatos bevezetésének kinyilvánítása utáni időszak tükröződik.) Mindezek eredményeként elsősorban az 5–6. osztályok körül „csúsznak össze” a különböző szintű pedagógusképzési intézményekben szerzett „kompetenciák” (2. ábra), természetesen az adott korcsoport oktatása területén pedagógustülkínálat következhet. Az azonban ebből a lehetőségéből még nem következik, hogy a különböző pedagógusképzési szinteken végzettek szakmai illetékessége, azaz életkor-pedagógiai felkészültsége az adott korosztályhoz azonos színvonalon igazodik. Előrelátó és felkészült iskolavezetést feltételezve, a lassan megjelenő „kínálati piac” valószínűleg itt alakítja ki először a közoktatás rendszerében a kompetenciák – a pedagógusok – versenyt.

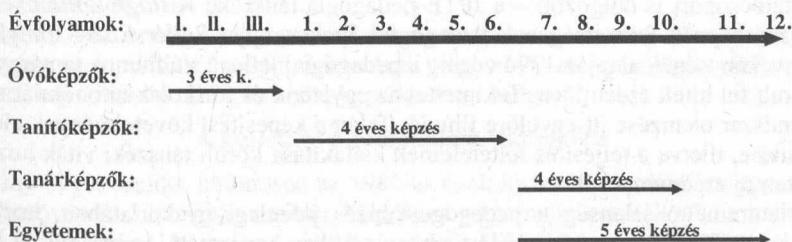


1. ábra. A pedagógusképzés szerkezete 1994-ig



2. ábra. A pedagógusképzés jelenlegi szerkezete

A Nemzeti Alaptanterv megjelenésével és elfogadásával, az abban megfogalmazott színtezett követelmények – a készítőik szándékától és az elhangzott kinyilatkoztatásoktól függetlenül is – hatnak a közoktatási rendszer szerkezetére, így közvetve a pedagógusképzés rendszerére is. (3. ábra) A 16 éves korig tartó tankötelezettségnek megfelelően a 10. osztály végén leteendő alapvizsga egyelőre nem összeférhető a hazai hagyományos iskolaszervezettel, de az 1985-ös közoktatási törvényt követő lassú, majd egyre gyorsuló szerkezetváltási folyamatokkal sem. (5) A közoktatási törvény 1995. októberi módosítása megerősítette a nyolcosztályos általános iskolát, de nem gondoskodott az innen kimaradókról, és érettségi vizsgát tenni nem szándékozókról. Egyelőre más lehetőség nem lévén, e tanulók a 4 éves középiskolákba „kényszerülnek”, és ezzel nehéz helyzetbe hozzák az itt tanítókat: a tanulók egy része minden bizonnyal csak az alapvizsgára készül – hiszen a szakképzés erre épül –, a másik részük az iskola eredeti szerepkörének megfelelően az érettségit választja. Ez a tény legalább kétféle beállítódást igényel az itt tanító pedagógusoktól. Talán kevésbé hat az alapdokumentumok által meghatározott helyzet a már működő nyolcosztályos és hatosztályos gimnáziumokra, ugyanis egyrészt az idővel való gazdálkodás viszonylag szabadabb volta, másrészt az ilyen iskolákat választók szociális háttérének iskolakonformabb magatartása egyszerűsíti a „két vizsgára figyelést”, azaz valószínűleg az érettségi kerül a középpontba. E várható helyzet az érettségire nem készülő tanulók számára megfelelő iskolatípus hiányát még inkább nyilvánvalóvá teszi.

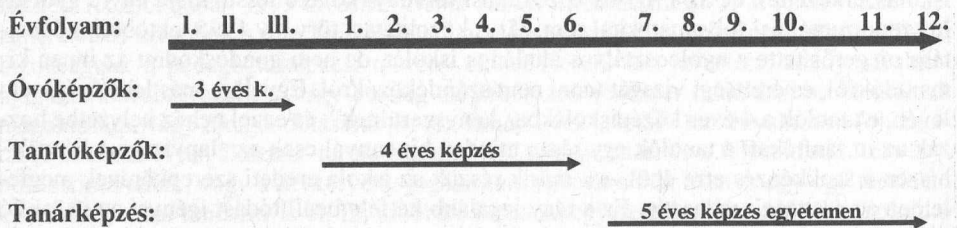


3. ábra. A pedagógusképzés Nemzeti Alaptanterv által sugallt szerkezete

A Nemzeti Alaptantervből – okkal, vagy megalapozatlanul – származtatott pedagógusképzési struktúra megszüntetheti az 5–6. osztályok körül kialakuló munkaerő-túlkínálatot, és a tanárképző főiskolákat arra ösztönözheti, hogy a tanítóképző főiskolákhoz hasonlóan felfelé, a még az alapiskoláztatáshoz tartozó 9–10. osztályos tanulói korcsort felé nyissanak. Természetesen a főiskolák és az egyetemek – mint önálló intézmények – sokféleképpen reagálhatnak a kialakult és folyamatosan alakuló helyzetre, az azonban valószínű, hogy az említett lehetőség pozitív végkifejlésű. Ez a tendencia kedvező lehet abból a szempontból, hogy a főiskolák fokozatosan egyetemi szintre emelkedhetnek, ugyanakkor segítheti a főiskolák és az egyetemek „egymásba épülését” is. Ez utóbbi folyamat szempontjából ígéretes tervezetnek, és egy lehetséges vállalkozásnak tűnik az a tanárképzési modell, amelyet Csapó Benő dolgozott ki és tett közzé. (6) (A dolgok jelen-

legi állása szerint Szegeden van esélye a tervezet gyakorlatban való kipróbálásának is.) A pedagógusképzés jelzett irányú átalakulása viszont közvetve segítheti a hatosztályos gimnáziumok és a tízosztályos alapiskolák kialakulását. Ismételten megjegyezzük azonban, hogy az 1995. októberi közoktatási törvénymódosítás továbbra is a nyolcosztályos általános iskola szerepét erősítette meg.

A Nemzeti Alaptanterv „rejtett” pedagógusképzési koncepciójának és a felsőoktatási törvényben meghatározott egyetemi szintű tanárképzés fokozatos bevezetésének egymásra vonatkoztatása a pedagógusképzés rendszerének várható szerkezetét tovább árnyalja (4. ábra), bár az átmeneti időszak sem térben, sem időben, sem pedig megoldási formákban nem prognosztizálható pontosan. Azt azonban az elmúlt évek vitái érzékeltették, hogy az egyetemi szféra általában félti az oktatás színvonalát a főiskolák „egyetemesítésétől”, a főiskolák egy része viszont már több területen alkalmasnak ítéli önmagát az egyetemi szintű képzésre. A Nemzeti Alaptanterv 10. osztály végére helyezett alapvizsgálója mindenképpen ösztönzőleg hat a tanárképző főiskolákra, azok szerves fejlődését segítheti. Egyszerű „átkeresztelésük” azonban komoly károkat okozna.



4. ábra A pedagógusképzés szerkezete a NAT és az egyetemi szintű tanárképzés koncepciójának figyelembevételével

A pedagógusképzés intézményhálózatának strukturális sokszínűsége mellett annak tartalmi változatossága szinte alig követhető nyomon. Ezen a területen az elmúlt években több kutatócsoport is dolgozott – a JPTE pedagógia tanszéke *Vastagh Zoltán* vezetésével, a Tanárképzők Szövetségének Pedagógiai Szakosztálya *Ballér Endre* irányításával stb. –; tevékenységük alapján 1994 végéig a pedagógiai jellegű stúdiumok tantárgyi rendszere tárult fel hitelt érdemlően. Tekintettel az egyetemi és főiskolai autonómiára, a tananyagrendszer elemzése itt egyelőre illúzió. Talán a képesítési követelmények elemzése és teljesítése, illetve a teljesítés feltételeinek kialakítása körüli tanszéki viták hozhatnak e területen új eredményeket.

Figyelemreméltó jelenség a pedagógusképzés jelenlegi gyakorlatában, hogy több egyetemen és főiskolán megkezdődött a közelmúltban bevezetett kreditrendszer kritikája, illetve az annak módosításáért folyó „küzdelem”. A jelenség mögött az át nem gondolt rendszer gyors bevezetése, a „kreditvadászat” eredményeként felvett stúdiumok hiányos tudomány- vagy szakmaképe, illetve az alappontszámok, a képzési arányok, azaz az óraszámok újrafelosztásának igénye áll. Súlyosbítja a helyzetet, hogy több egyetemen szakalapítási kérelem nélkül indítottak be olyan szakokat, amelyek hallgatói még nem tudják, kapnak-e diplomát? E vonulatba illeszkedik a néhány egyetemen már a tervezés időszakán is túllépő szándék a tanárképző intézetek felállítására. Az említett törekvések mögött nem nehéz felismerni a tartalmi változtatás egyre sürgetőbb igényét és szándékát, ugyanakkor az is sajnálattal állapítható meg, hogy a megoldási javaslatok rendszerint a struktúrákra vonatkoznak.

A fentiekben röviden vázolt képet jelentősen befolyásolja a felsőoktatási intézményekben a nyár végén lezajlott létszámléptetés, amelynek eredményeiről és hatásairól egyelőre csupán benyomásaink vannak. Az azonban várható, hogy az 1996 tavaszára előre-

jelzett második leépítési hullám – noha ennek megtervezését és összehangolását a felsőoktatás tartalmi és szerkezeti modernizációja érdekében a Magyar Rektori Konferencia vállalata magára – újabb „kész helyzetet” teremt. Tekintettel arra, hogy a felsőoktatásban megtakarítandó összegek adottak, csupán ezek „leosztása” a kérdéses, valószínűleg a bekövetkező károk minimalizálása lehet az alapvető cél. Ennek jegyében született az az elgondolás, hogy nem minden főiskola és egyetem egyenlő százalékos arányban sérüljön – azaz váljon meg oktatói egy meghatározott részétől –, hanem intézmények összevonásával, az irányítási-gazdálkodási egységek munkájának optimalizálásával és néhány kisebb – máshol kiváltható vagy nélkülözhető – megteremtésével oldja meg a felsőoktatás ezt a helyzetet. (7) Mindez azt jelenti, hogy jelenleg még nem vehető számba kellő biztonsággal az az intézményhálózat, amelyre a pedagógusképzés egészének megújítása, a Nemzeti Alaptanterv bevezetésével egyre nagyobb számban igényelt új szakok alapítása, a posztgraduális képzési igények – tantervfejlesztő, taneszközfejlesztő, mérő-értékelő, szaktanácsadó stb. kompetenciák – kielégítése vár. Az említett feladatokra való felkészülés azonban nem lehet tekintettel a „kivárára”, mert a pedagógusképzés rendszere már is késésben van a Nemzeti Alaptanterv bevezetésének tervezett ütemezéséhez viszonyítottan. Az viszont már a jelen pillanatban is látható, hogy a pedagógusképzés átalakulási folyamataiban – bár közismerten a gazdasági kényszerek hatására –, ismét a strukturák felőli közelítés lesz a meghatározó, ezért a képzés tartalmi megújításával kapcsolatos megfontolások és elvárások valószínűen másodlagosakká válnak.

Néhány megfontolásra ajánlott szempont

A hazai közoktatási rendszerben konvertálható tudással rendelkező pedagógusok képzéséhez, illetve a képzés tartalmának és szerkezetének alakításához, kialakításához vagy megtervezéséhez nagyon sok tényezőt elemezni kell, amelyek közül itt csak az alábbiakat említjük:

- a szülőknek, illetve a klienseknek az iskolával és a benne működő pedagógusokkal szembeni elvárásai;
- a közoktatási rendszer új alapidokumentumainak a pedagógusképzésre hatást gyakoroló következményei;
- néhány olyan ország pedagógusképzési rendszerének elemzése, amelynek gyakorlata valamely szempontból hasonlít a jelenlegi, vagy tervezett hazai gyakorlathoz, illetve amelynek tapasztalatai eddig kevésbé kaptak itthon hangot.

A szülők és a társadalom iskolaképe

Néhány évvel ezelőtt, különösen az 1980-as évek közepétől kezdődően egyre inkább érzékelhetővé vált a hazai társadalom, különösen a gyermekes szülők iskola iránti érdeklődésének erősödése. Az úgynevezett demokratikus iskola merev modellje – a minden tanulónak azonos tananyagot azonos időben és azonos szinten gyakorlata –, lassan lazulni kezdett, és a szülők keresni kezdték a jobb és változatosabb programokat nyújtó, a tanulói személyiségre és teljesítményekre jobban figyelő, a továbbtanulásra eredményesebben felkészítő pedagógusokat és iskolákat. Tekintettel arra, hogy a sikeres iskolai előmenetel nagy valószínűséggel „programozta be” a felsőoktatási esélyeket, és az ezzel gyakorlatilag egybejáró munkaerőpiaci karriert, a becsüdványobb családok, illetve szülők érdekelték voltak a kiemelkedő teljesítményekben. Ezért sokan komoly anyagi terheket is vállaltak a különórák és iskolán kívüli elfoglaltságok várható előnyeinek érdekében. A jó hírű pedagógusokat elhalmozták a tanítványok, aminek eredményeként sokszor maguk a pedagógusok is e megoldás előnyeiről „tájékoztatták” a szülőket.

Az 1980-as évek végére és az 1990-es évek elején a gazdaságban fokozatosan bekövetkező hullámvölgy, illetve az ezzel együttjáró fokozatos elszegényedés a korábbi tendenciát megtörte, és egyre szűkül az a réteg, amely az iskolán kívüli, vagy az iskolán belül létreho-

zott „extra” szolgáltatások fizetőképes vásárlója lehet. Tovább árnyalja a képet az a tény is, hogy a munkanélküliség tömeges hazai megjelenése a sikeres iskolai karrier közvetlen és feltétlen munkaerőpiaci karrierre válását megkérdőjelezi. E jelenségek közül következően mára az iskoláztatásban érdekelt szülők túlnyomó többsége ismét az iskolára hagyja, vagy kényszerül hagyni az adott feladatok megoldását. 1993-ban egy 1000 fős, a hazai felnőtt lakosságot képviselni kívánó mintán végzett közvéleménykutatás az oktatással kapcsolatos véleményeket elemezte. (8) A válaszokból számszerűsíthető eredmények azt mutatják, hogy a szülők 82%-a az államot tartja az iskolaügy és az ezzel kapcsolatos feladatok legfőbb meghatározójának. Valószínűleg a korábbi évek tovább élő hatásaként, a megkérdezettek 72%-a teljesítményelvű iskolába íratná be gyermekét. A szülők 79%-a az egységes bánásmóddal szemben a differenciált oktatást választotta. Meglepően magas – 87% – azoknak a megkérdezetteknek az aránya, akik gyermekeiket olyan iskolába íratnák, ahol a mindennapi élet felmerülő problémáit a gyermekek és a pedagógusok közösen oldanák meg. Nagy arányt – 74%-ot – képviselnek azok is, akik a tanulók szabadidejének leköttetését is az iskolára bíznák.

A fenti adatokat elemző szerző – *Surányi Bálint* – a közvéleménykutatásból azt a következtetést vonja le, hogy a szülők – szemben a pedagógusok egy részével –, nem tekintik a közoktatást válságágnak, és az iskolával szembeni bizalmuk értelemszerűen a pedagógusokkal szembeni bizalom is. E vizsgálat szerint tehát a „szülők iskolája” a gyermek egész napját szervező, differenciált oktatást nyújtó, teljesítményelvű iskola. Ha a szülők mint állampolgárok ilyen elvárásokat fogalmazznak meg az iskolával kapcsolatban, várható, hogy az iskolavezetés, az iskolaszék és az önkormányzat is „átveszi” e törekvéseket, különösen akkor, amikor szinte minden iskolában fokozatosan megjelenik a „minőségi munkaerő” kiválasztásának lehetősége.

Az itt leírtak természetesen a pedagógusképző intézményekkel szemben is új elvárásokat fogalmazznak meg, amelyek egyszerre jelentenek új gyermek- és pedagógusképet, új pedagógiai technológiát és a szakma eredményes műveléséhez – a tanítási-tanulási folyamat irányításához – szükséges képességek birtoklását.

A közoktatás alapidokumentumai és a pedagógusképzés

A közoktatási rendszer alapidokumentumai – különösen a Nemzeti Alaptanterv – közvetlenül is hatással vannak a pedagógusképzés mindennapi gyakorlatára. E közvetlen hatás alatt itt már nem azt a struktúrameghatározottságot értjük, amelyet az első oldalakon több szempontból is elemeztünk, hanem azt az alapidokumentumok által teremtett világot, amelyet az alapos jogharmonizáció és a hazai közoktatási rendszer távlati fejlesztési tervének hiánya is jellemez. Természetesen továbbra is kérdéses a nyolcosztályos általános iskola megerősítése utána a 10. osztály végére tervezett és a Nemzeti Alaptanterv által előírt alapvizsgára készülők viszonya az iskolaszervezethez, de ugyanígy kérdéses a leendő pedagógusok képesítési követelményeinek viszonya tanítási „jogosítványaikhoz”, illetve az adott iskola életkor-pedagógiai szakaszolásához. Tekintettel azonban arra a tényre, hogy a jelenlegi közoktatási rendszer szerkezeti sokfélesége a pedagógusképzésben – különösen a felsőoktatási törvény megjelenése után – csak szakmai kihívásként, képzéspolitikai és tartalmi kérdésként vetődhet fel, a megoldás valószínűleg az életkor-pedagógiailag szélesebben alapozó, hosszabb iskolai szakaszokra felkészítő vagy előkészítő, hajlékonyabb képzésben van. Ez azt jelenti, hogy szükség esetén a bármely iskolafokon tanító pedagógus – előképzettségéből eredően is – képes iskolafokot, tanítandó korosztályt váltani. Ennek előfeltételei a szélesebb és mélyebb szaktárgyi ismeretek, a sokkal szélesebb életkor-pedagógiai alapozás és a több korosztályban való transzformációs pedagógiai gyakorlottság. A fentiekre példaként elképzelhetőnek tartjuk a képzés olyan kiszélesítését, amelyben a jelölt az 1–10. osztályok tanítására készül fel tanítóként és egyszakos tanérvként. Ez az elgondolás nem új a pedagógusképzés történetében: legutóbb *Ladányi Andor* vetette fel 1991-ben. (9) Ugyanez a megoldás „átvihető” a tanár-

képzésre is, amelyben a felkészítési terület a szaktárgyi tanítás teljes intervalluma – a 12–18 éves korosztály tanítása – lenne.

A Nemzeti Alaptanterv úgynevezett műveltségi területekben fogalmazza meg azt a közös minimumot, amelyet minden tanulónak ismernie kellene. E műveltségi területek egyelőre még idegenül hangzanak a szaktárgyak, vagy tudományágak tanítására felkészítő egyetemeken és főiskolákon, ahol ezek a szaktudományok vagy tudományágak önálló tanszékekkel rendelkeznek, és a tudományos közélet is ezt a „felállást” erősíti. Valószínűleg lassú fejlődés eredményeként lehet majd oldani ezt a kettősséget a szomszédos szakmaterületekre – interdiszciplínákra – való kitekintéssel, filozófiai, antropológiai, tudományelméleti, művelődéstörténeti stb. alapozással, esetleg harmadik szaktárgy felvételi lehetőségével. A minden bizonnyal jelentkező átmeneti nehézségek oldására egyébként a részletes követelmények megfogalmazása során maga a Nemzeti Alaptanterv is felbontja műveltségterületeit.

A pedagógusképzés régi dilemmája, hogy elsősorban mire készítse fel a hallgatókat: a standard folyamatokra, vagy a választási lehetőségekben létező sokféleségre. Mindkét felfogásnak vannak támogatói és ellenzői, meggyőzőnek tűnő réveket felsorakoztatva pro és kontra. Leggyakrabban az az álláspont érvényesül, amely szerint az úgynevezett alapképzést kell megerősíteni. A Nemzeti Alaptanterv megjelenésével azonban új helyzet állt elő. Ez a dokumentum a készítők szándéka szerint a minden iskola számára közös minimumot tartalmazza, amely a helyi tantervek által megfogalmazott tananyagrészekkel egészül ki. Ez a helyi kiegészítés azonban a tervek szerint nem képezi, nem képezheti az alapvizsga anyagát, hiszen az is központilag készül. (Más kérdés az érettségi vizsga ügye, amelyben még nem tisztázódott a „minimum” és a „többlet” viszonya.) A pedagógusképzés számára a váratlan, és teljesen új feladat: a helyi tantervek Nemzeti Alaptantervet kiegészítő részének elkészítésére vagy adaptálására felkészíteni a hallgatókat. Ez természetesen nemcsak a tananyagrendszer kiválasztását és „rendszerbe építését”, más területekkel való egyeztetését, taneszközeinek kiválasztását vagy elkészítését, tanulásirányítási folyamatok tervezését, szervezését stb. igényli, hanem azt az alapvető pedagógiaelméleti és gyakorlati felkészültséget is, hogy a jelölt az adott folyamatban ismerje a lehetséges alternatívákat, ezek metaszintű elemzésével és értékelésével tudjon saját belső értékeinek megfelelően választani, vagy újakat alkotni. A fentiekből adódóan természetesen az úgynevezett alapképzés megújítását és erősítését is rendkívül fontosnak ismerjük el, ugyanakkor az alternatív pedagógiákba való elméleti és gyakorlati bevezetést a pedagógiában is nélkülözhetetlen paradigmatis gondolkodás és a meta-szintű elemzés előkészítésének tartjuk. Ezzel a gondolatmenettel azt szándékoztuk jelezni, hogy a Nemzeti Alaptanterv mint keret-tanterv a pedagógusképzés szakmai, azaz pedagógiai stúdiumainak – a jelenlegi mindennapi gyakorlathoz viszonyított – teljes megújítását igényli. Nem azért, mert annyira jó az új tanterv, hanem azért, mert annyira más, „önreflexió” szinten is működő megoldási lehetőségeket, nagyfokú szakmai szabadságot kínál.

A fenti gondolatmenet két megjegyzést igényel. Az első: az alapképzés erősítését olyan stúdiumokkal tudjuk elképzelni, mint például a filozófiai propedeutika és filozófiatörténet, a filozófiai és kultúranropológia, embertan, művelődéstörténeti alapozottságú neveléstörténet, tudományelmélet, metapedagógia stb. A másik: fontosnak tartjuk a pedagógiai alternatívák és az alternatív pedagógiák szókapcsolatok közötti különbségtételt: felfogásunk szerint pedagógiai alternatívák az élet szinte minden területén nagy számban szülehetnek, az alternatív pedagógiák viszont önmagukat a közoktatási rendszer szintjén való terjeszthetőség állapotába hozták, tehát van saját tananyag- és taneszközrendszerük, sajátos pedagógiai technológiájuk, gyermek- és pedagógusképük, illetve saját írott és terjeszthető pedagógiájuk.

A Nemzeti Alaptanterv – szemben a korábbi évtizedek gyakorlatával –, nem szabja meg az egyes műveltségi területek feldolgozására fordítható órák számát, csupán száza-

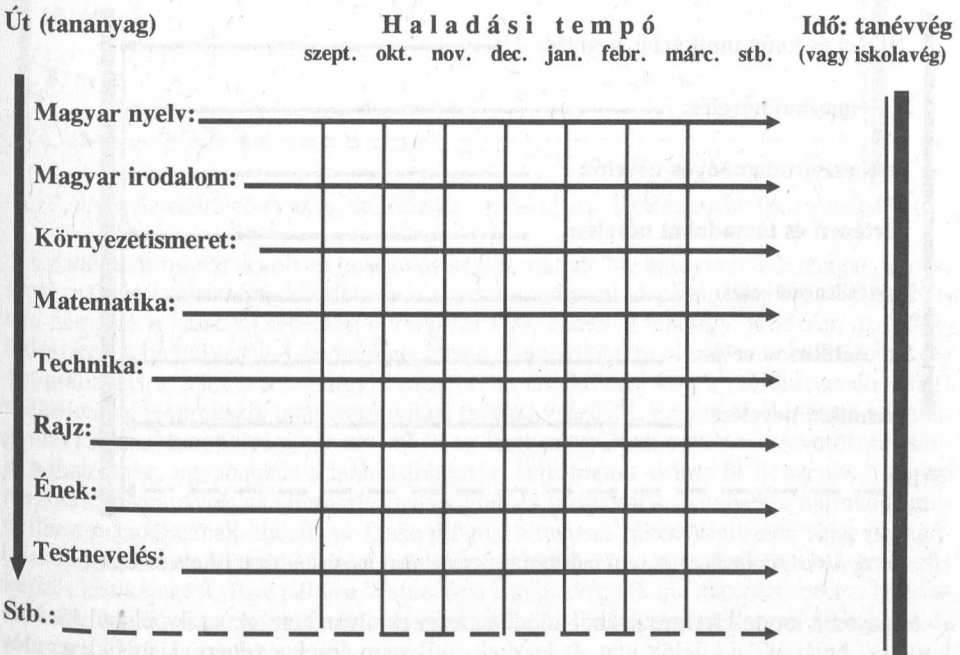
lékos arányokat ajánl. A részletes követelmények megfogalmazásánál még ez utóbbi megoldástól is eltekint, és ezzel az óratervek, tantárgyi óraszámok és a megadott arányok értelmezésének lehetőségeit az iskolák hatáskörébe utalja. Ebből adódóan még a tantárgyi rendszer sem szigorúan kötött. Tekintettel a közoktatási rendszerben jelzett munkaerő-feleslegre, az elkövetkező egy-két évre valószínűleg az óraszámokért indított harc lesz a helyi szintek jellemzője – természetesen iskolánként és településenként más-más hangsúllyal és eséllyel. A Nemzeti Alaptanterv bevezetésének évére, 1998-ra ez a harc az iskolákban már megszűnik, hiszen addigra elkészülnek – vagy adaptálódnak – a helyi tantervek, amelyek minden pedagógus óraszámát pontosan meghatározzák. Természetesen a több területen „hasznosítható” kollégáink lesznek nagyobb biztonságban. Az itt jelzett problémát – a több területen való felkészültségből származható előnyöket, illetve az egyszakos képzésből eredő lehetséges hátrányokat – a pedagógusképzés rendszere egyelőre még nem érzékeli. Az elmúlt évek vitáiban az egyszakos képzésnek sok támogatója volt, (10) különösen az egyetemeken. A tiszteletreméltó érvekkel hozzászólók a mai munkaerőpiaci helyzetben már valószínűen tévednek. Az egyszakos képzés a közeljövőben egzisztenciális veszélybe sodorhatja az azt vállalókat, ugyanakkor az egyetlen szakterületre koncentráció gátjává válhat a szakmaközi kommunikációnak, és az egy-szemponthuság, a „célszerszám” szindróma megjelenése sem lebecsülendő tünet. Ezért az egyszakos képzéssel szemben – legalább rövid távon – a 2-3, vagy a 2 + kiegészítő szakos képzést ajánljuk. Itt érdemes megemlíteni, hogy a jelzett probléma elsősorban a jelenleg tervezett felső középfok és a gimnáziumok „munkaerő-gazdálkodásában” jelentkezhet.

Előrejelezhető azonban, hogy az alapfokú vizsga gyakorlattá válása a tanulók nagyobb részét – egyébként a távlati közoktatás-politikai elképzelésekkel, deklarált szándékokkal egyezően –, az érettségi vizsga megszerzésére ösztönzi, az ebben érdekelt iskolák passzív, vagy esetleg aktívvá váló készletével is. Ez az előrevetített hatás – bekövetkezése esetén – a Nemzeti Alaptanterv által meghatározott alapvizsgát egy fokozatosan vékonyodó tanulói réteg útjává teszi, azaz az adott alapidokumentum jelentőségét fokozatosan csökkenti. (Az előző kijelentéssel nem szándékoztunk az elkészült Nemzeti Alaptanterv jelentőségét elvitatni, hiszen az iskolai gyakorlatból már „kikapott” 1978-as tanterv vákuumában nagy szükség volt a szemléletében, szerkezetében és szabadságában új dokumentumra.) Az így várhatóan előálló – vagy csupán remélt – helyzettel a fent érintett probléma kisugárzik a közoktatási rendszer egészére.

A pedagógusképzés mindennapi gyakorlata a közoktatási rendszer működését általában modellszerűen, annak eszményített normáival mutatja be, illetve írja le. Ezért szólnunk kell a közoktatási rendszeren való „átjutás” alapmodelljeiről (ezek az úgynevezett „szocialista iskola” modellje, a meglehetősen út vagy a műveltségkép által meghatározott modell, és az iskolában töltendő idő vagy a tankötelezettség időtartama által meghatározott modell), még akkor is, ha ezek nincsenek közvetlen viszonyban az új alapidokumentumokkal, sőt az első modell a Nemzeti Alaptanterv szellemiségével össze sem egyeztethető. Amiért mégis megkockáztatjuk e kérdéskör vázlatos bemutatását, az abból a sajnálatos tényből adódik, hogy a pedagógusképző intézmények egy része e modellekből rendszert csupán eget közvetít.

Az úgynevezett „szocialista iskola” modellje azokra a korábbi évtizedekben érvényes tantervekre épült – és a pedagógusképzés folyamatában helyenként épül ma is –, amelyek tantárgyanként határozták meg a megtanítandó tananyagot, megszabták a feldolgozásra fordítható időkeretet, sőt, a témakörökre fordítható óraszámok meghatározásával a haladás tempóját is ütemezték. Ebből adódóan egy adott osztály tanulói ugyanabban az időben mindig ugyanazt a tananyagot tanulták, függetlenül attól, hogy iskolájuk Vásárosnaményben vagy Lentiben volt. Ebben a modellben (5. ábra) meghatározott a meglehetősen út (a megtanulandó tananyag), a tananyagra fordítható időkeret és a haladási sebesség is. Ezzel a látszólag „beszabályozott” folyamattal a frontá-

lis osztálymunka az összhangban levő munkaforma. Bár az előírt haladási „sebesség” a tanulók egy részének túlságosan gyors, más részének túlságosan lassú, általában van – vagy legalábbis feltételezhető – egy olyan csoport is, amelynek megfelelő, esetleg optimális. A lemaradók korrekcióra szorulnak, az előrefutók, vagy adottságaik révén kiválóak tehetségfejlesztésre érdemesek. Ezek azonban eltérő pedagógiai technológiát, eltérő tanulásirányítási módszereket igényelnek. A pedagógusképzés mindennapi gyakorlatában a tantárgypedagógiák vagy szakmódszertanok tanulókkal való bánásmódra, az elsajátítási folyamat úgynevezett „királyi útjára”, a lineáris algoritmusú tevékenységekre készítik fel. Bár a másságot, az átlagostól való eltérést szóban ma már a tantárgypedagógiák is elismerik, az erre a területre kidolgozott technológiák, vagy az itt hasznosítható diagnosztizáló, programtervező és algoritmizáló képességek fejlesztésének lehetőségei a képzésből többnyire kimaradnak, illetve a perifériára szorulnak. Ennek eredményeként a közoktatás gyakorlatában a – pedagógiai módszerekkel módosítható – hátrányos helyzet állandósul a tehetség pedig elsikkad.

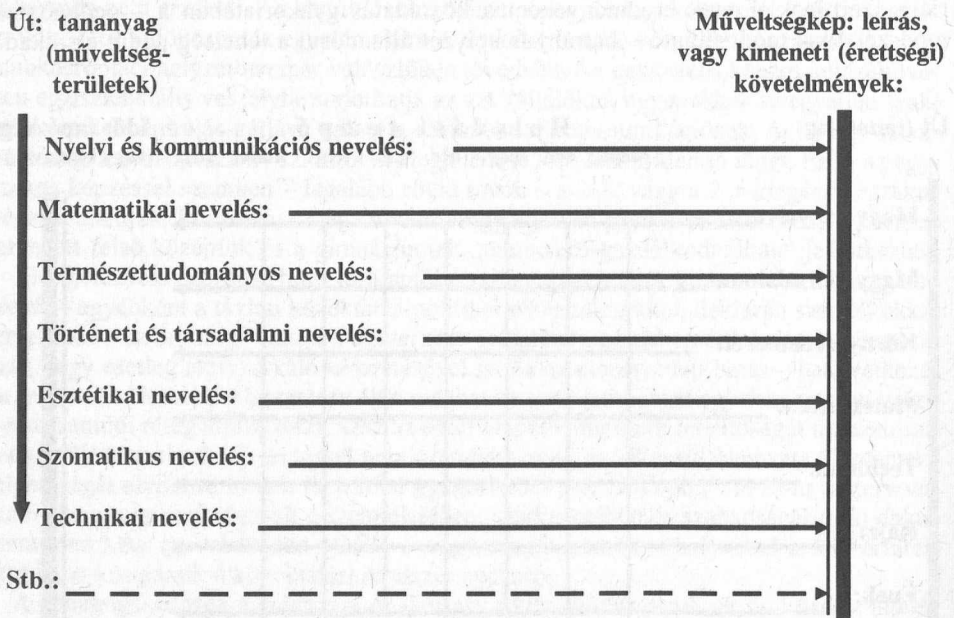


5. ábra. Az út, az idő és a sebesség által meghatározott iskola modellje

A Nemzeti Alaptanterv bevezetésével az első modellben felvázolt helyzet a hazai iskolarendszerben fokozatosan felszámolódik, hiszen a tantervben meghatározott minimum minden iskolában a helyi viszonyok ismeretében és figyelembevételével egészül ki, amelybe természetesen minden egyes gyermek ismerete is beleértendő. Ebből következően a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati vonatkozásaink szélessége és mélysége, illetve a jelöltek felkészültségéért viselt felelőssége jelentősen megnő.

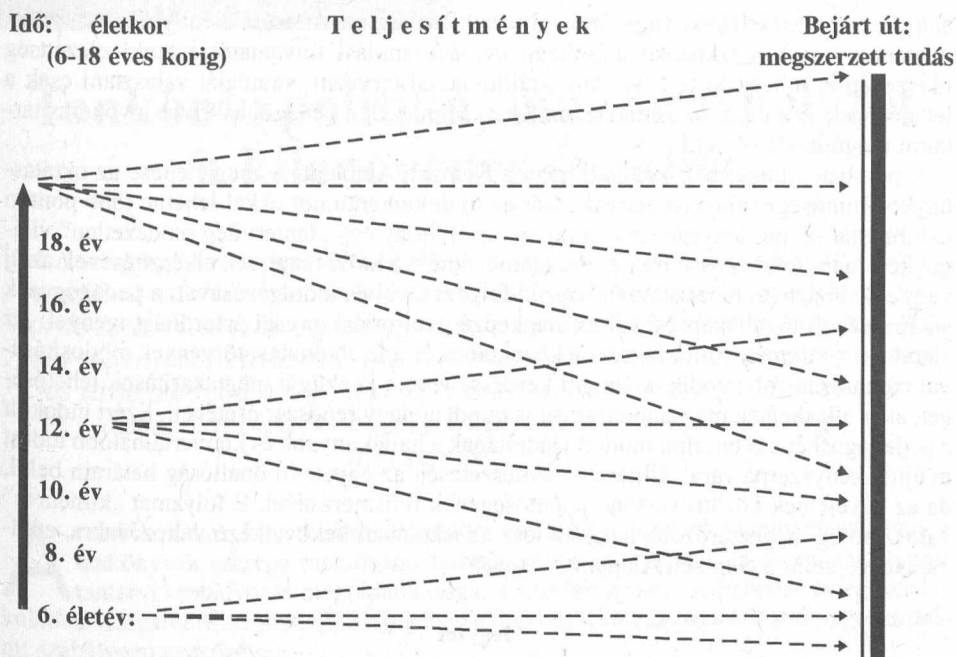
A második alapmodell abban különbözik az előzőtől, hogy a gyakorlatban kevésbé ismert – elsősorban reformpedagógiai törekvések sorában találnánk hozzá hasonlókat –, bár „elemei” az elmúlt években is újra és újra felbukkantak. E modellben (6. ábra) csupán a tananyag – a megteendő út – az adott, az arra fordítható idő és a haladási sebesség

nem. Ez pontosabban fogalmazva azt jelenti, hogy az adott rendszerben tanuló minden gyermek egyéni „sebessége”, elsajátítási üteme szerint halad, amelyet a pedagógus az adott gyermekhez igazított tanulásirányítási technikákkal optimalizálni igyekszik. Természetesen ebben a modellben sem lehet korlátlan az időtartam, amelyet a tanuló a folyamatban tölt – így például maximálható, hogy az „utat” valamilyen okból be nem járók a 16. vagy 18. életévük beöltése után lépjenek ki a rendszerből. Az út megfogalmazására példa a Magyar Tudományos Akadémia Köznevelési Elnökségi Bizottsága által összeállított *Műveltségkép az ezredfordulón* (11) című kötet, de hasonló törekvést tükröz *Zsolnai Józsefnék* a magyar közoktatás minőségi megújítását célzó szakmai programja, (12) vagy az 1994 őszi Budapesten és az 1995 tavaszán Pécsen megrendezett műveltségkonferenciák tanácskozássorozata (13).



6. ábra. Az út és az egyéni haladási sebesség által meghatározott iskola modellje

A második modell természetéből adódóan lesznek olyan tanulók, akik például 12 éves korukra „bejárják” a kijelölt utat, és lesznek, akik nem érnek a végére. E modell az előzőhöz viszonyítva optimalizáltabb tanulásirányítási, ezért hatékonyabb tanulási és elsajátítási folyamatot feltételez. Ezért a pedagógustól is alaposabb és szélesebb felkészültséget igényel, mint az előző modell, mert bár a „bejárando út” behatárolt, de a tanulásirányítási folyamatok száma, szintje és iránya a folyamatba bekapcsolódók számával azonos. Itt kitéüntetett szerepet kap a szakterület – anyanyelv, matematika, ökológia stb. – és forrásainak, integrációs lehetőségeinek magas szintű ismerete, a szempontváltás és a transzformációs pedagógiai képességek fejlettsége. Tekintettel arra, hogy e modell szerinti iskolák még nem működnek hazánkban, a pedagógusképzés rendszere sem érzett készletét ilyen típusú felkészítésre, például az iskolai szertárakkal, laboratóriumokkal, könyvtárakkal kapcsolatos építészeti, biztonságtechnikai, beszerzési, működtetési, gazdasági hasznosítási stb. ismerete tanítására. A harmadik modell (7. ábra) az iskola számára rendelkezésre álló időintervallumot határozza meg elsősorban. Például járjon minden gyermek 6 éves korától 18 éves koráig iskolába.



7. ábra. Az előírt idő és az egyéni haladási sebesség által meghatározott iskola modellje

Ez idő alatt mindenki olyan hosszú és széles utat jár be, amilyenre adottságai, képességei, haladási sebessége, késztetései alapján be tud járni. A pedagógus ebben a modellben nemcsak a haladási sebesség optimalizálására, hanem a tantárgyi rendszer, az érdeklődési kör, a be tud járni. A pedagógus ebben a modellben nem csak a haladási sebesség optimalizálására, hanem a tantárgyi rendszer, az érdeklődési kör, a „felfedezendő világ” szélesítésére is törekszik tanulásirányítási tevékenységével. Ez a modell igényli a legnagyobb szakmai kompetenciát, mert ebben az esetben az útnak csak a hozzávetőleges sávja adható meg, ugyanakkor a tanulásirányítási folyamatok száma itt is azonos a benne résztvevőkével. Azok az alternatív pedagógiák és programok, amelyek e harmadik modellhez szándékoznak közelíteni (hasonlítani), általában rákényszerülnek saját pedagógusképzési, illetve -továbbképzési rendszerük kiépítésére – tulajdonképpen a graduális képzés kritikájaként. Erre példa a Waldorf-pedagógusképzők ma már nemzetközi hálózata, vagy hazai viszonyaink között az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia és program 120 órás tanfolyamai.

A fentiekben vázlatosan bemutatott három modell „tisztá” formában szinte sohasem jelenik meg. Ha elvétele mégis, az rendszerint az úgynevezett kísérleti szakaszokat jellemzi, amelyek „elmúltával”, a kidolgozott programok és pedagógiák terjedésével vagy terjesztésével – egyelőre kiküszöbölhetetlenül – együttjáró mindennapi rutinpraxis módosító ereje e tiszta formákat jelentősen befolyásolja, „színesebbé” teszi. Ennek ellenére a modellek léteznek, és ezért a pedagógusképzésnek mindhárom tananyag-megközelítési módra, a mögöttük feltárható műveltségfelfogásra, illetve azokra a pedagógiai paradigmákra, amelyek egy modell mögött nagyobb számban is élhetnek, fel kellene készítenie a hallgatókat, miközben ma még csak az elsőben van gyakorlata. A Nemzeti Alaptanterv bevezetésével ez a gyakorlat azonban tarthatatlanná válik, mert az iskoláknak helyi tanterveik készítése közben – a minimumkövetelményeken kívül – figyelembe kell venniük tanulóik rekrutációs bázisát, az adott település szociális meghatározottságát, az iskola és környezete hagyományait, anyagi és szellemi adottságait és lehetőségeit stb., amelyek

alapján a fenti modellek, vagy ezek változatai választott stratégiákként jöhetnek szóba. Tantervet írni, taneszközöket készíteni, tanítási-tanulási folyamatot a tankötelezettség időszakán is túlterjedő teleologikus beállítódással tervezni, stratégiát választani csak a lehetőségek és a korlátok ismeretében lehet. Mindezek a pedagógusképzés gyökeres tartalmi megújítását sürgetik.

E pontban eddig arról szoltunk, hogy a Nemzeti Alaptanterv megjelenése az oktatásügyben minőségi változást gerjeszt. Bár az új dokumentumot okkal lehetne több ponton is bírálattal illetni, lényeges megemlíteni azt is, hogy egy „tantervileg rendezetlen” világot kell majd fokozatosan rendezetté tennie, amely a helyi tantervek elkészítésével, az új vagy alkalmazható taneszközrendszer kidolgozásával és átdolgozásával, a pedagógusok átképzésével, továbbképzésével és alapképzésével óriási anyagi árfordítást igényel. Az alapdokumentumok változási sora a közoktatási és a felsőoktatási törvények módosításával hamarosan folytatódik, központi kérdéssé téve a pénzügyi megtakarítások lehetőségét, akár álláshelyek megszüntetésével is mindkét nagy rendszer esetében. Ezért indokolt a pedagógusképzés tartalmi modernizációjának a hajlékonyabb és konvertálhatóbb tudást nyújtó „kényszerpályára” állítása – természetesen az egyetemi önállóság határain belül, de az egyetemek közötti verseny jelentőségének felismerésével. E folyamat „kimenete” valószínűleg meghatározóbb hatással lesz az iskolában bekövetkező változásokra, eredményekre, mint a Nemzeti Alaptanterv maga.

Jegyzet

(1) Lásd például: a Magyar Felsőoktatás című folyóirat adott időszakban megjelent számait; *Tanárképzésünk megújítása*. Szerk.: S. Faragó M. Felsőoktatási Koordinációs Iroda. Budapest, 1993, 224. p.; *A Magyar Rektori Konferencia által kiküldött bizottság jelentése a pedagógusok képzéséről és továbbképzéséről*. Szerk.: Szépe Gy. – Sipos L. – Zsolnai J.; *Problémavázlat a tanárképzés fejlesztésének időszzerű feladatai vitájához*. MTA Pedagógiai Bizottság pedagógusképzési albizottsága. Szerk.: Vastagh Z. Budapest, 1995.

(2) Daróczy M. – Venter Gy.: *Universitasok, főiskolai egyesületek*. Magyar Felsőoktatás, 1995. 5–6. sz., 12–16. p.

(3) Deme T.: *Hozzászólás a pedagógusképzés megújításához*. Magyar Felsőoktatás, 1995. 5–6. sz., 35–43. p.

(4) A Magyar Rektori Konferencia által kiküldött bizottság jelentése a pedagógusok képzéséről és továbbképzéséről. Szerk.: Szépe Gy. – Sipos L. – Zsolnai J.

(5) *Jelentés a magyar közoktatás helyzetéről*. Szerk.: Halász G. Kézirat, Országos Közoktatási Intézet, 1995. október, 63–67. p.

(6) Csapó B.: *A tanárképzés szerkezeti átalakítása*. In: *Tanárképzésünk megújítása*, i.m., 59–66. p.

(7) *A magyar felsőoktatás modernizálása*. Összeállította: FFT–FFOB ad hoc Bizottsága. Kézirat, MKM, Budapest, 1995, 25. p.

(8) Surányi B.: *Lakossági, szülői vélemények az iskolázás egyes kérdéseiről*. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 3. sz., 34–45. p.

(9) Ladányi A.: *Pedagógusképzés a felsőoktatás rendszerében*. In: *Tanárképzésünk megújítása*, i.m., 59–66. p.

(10) Például: Benkő L.: *A tanárképzés távlatai felsőoktatás-történeti összefüggésben*. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 1. sz., 11–21. p.

(11) *Műveltségkép az ezredfordulón*. Szerk.: Rét R. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1980, 238. p.

(12) Zsolnai J.: *A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja*. Iskolakultúra, 1992. 6–7. sz., 196. p.

(13) *Műveltségkép-konferenciák megjelent anyagai*: 1994. május 27., Budapest: Iskolakultúra, 1994. 22–23. sz., 3–66. p.; 1995. január 27–28., Pécs: Iskolakultúra, 1995. 8–9. sz., 3–78. p.

Tankönyvpolitika, tankönyvhelyzet a kilencvenes években

A tankönyv minden oktatási rendszerben az intézményes nevelés meghatározó tényezője, a közvetítésre szánt műveltség tartalom fő hordozója. Nemcsak a pedagógusok, hanem az oktatásirányítók, sőt még a tantervi szakértők is egyetértenek abban, hogy a tankönyvek és taneszközök a tanterveknél is komolyabb szerepet játszanak az iskolai oktatás közvetlen tartalmi orientálásában és megszervezésében.

A rendszerváltás következtében előálló vákuumhelyzetben, bizonytalanságban a tankönyvek szerepe méginkább felértékelődött. Az elmúlt tíz évben a központi tantervi szabályozás megoldatlansága, a szakfelügyelet megszűnése és egy kialakulatlan vizsgarendszer mellett, lényegében a tankönyv vált az oktatás kizárólagos tartalmi szabályozó eszközévé.

Ebben a helyzetben természetesen a közvélemény érdeklődése is a mindenki számára hozzáférhető tankönyvek felé fordult; ezzel magyarázható, hogy miközben a sokadik NAT vita is szakmai belügy maradt, a napilapok hasábjain folyó tankönyvháborúkban csatasorba álltak a politikusok, szülők, akadémikusok, pedagógusok, szakmai szervezetek. (7)

A tankönyvpolitika az oktatásügy rendkívül érzékeny területe, ezért a rendszerváltáskor szinte valamennyi párt megfogalmazta álláspontját a tankönyvpiac kialakításával, szabályozásával, a tankönyvválasztás jogával és a finanszírozással kapcsolatban.

Az államilag irányított egytankönyvű világon az első réseket az MKM által is elfogadott ún. engedélyezett kísérletek (Szentlőrinc, Nyelvi- Irodalmi Kommunikációs Program) ütötték. Különösen az utóbbi tekintette feladatának a pedagógusok minél több és korszerűbb taneszközzel történő ellátását; a program tankönyvei már a hivatalos tankönyvlistákra való felkerülésüket megelőzően „szamizdat” formában terjedtek. A nyolcvanas évek végén azután soha nem tapasztalt mértékben megnőtt az alternatív pedagógiai kezdeményezések, tantárgyi kísérletek, iskolakísérletek, kísérletező iskolák száma. A demográfiai apály miatt az 1991-ben bevezetett fejkvótás finanszírozás nehéz helyzetbe hozta a kevésbé innovatív iskolákat. Ha nem akartak lemaradni a tanulókért folytatott versenyben, az iskolahasználoi igényeket a korábbiaknál sokkal komolyabban figyelembe kellett venni. A közoktatási intézmények vonzó image-üket vagy valamely néves pedagógiai kísérlethez való csatlakozással vagy válogatott gyerekanyaggal, az elitnevelés ígéretével (szerkezetváltó iskolák) vagy a divatos tantárgyak kínálatával próbálták megteremteni. Az iskolák piacokonform viselkedésének következtében szülői nyomásra egyre korábbi osztályfokokon indult és egyre nagyobb óraszámban az idegennyelvek tanítása, teret nyert az informatika, számítástechnika és az iskolai hitoktatás. Az új iskolák (köztük a szerkezetváltók) és az új tantárgyak új taneszközöket igényeltek, a rendszerváltás pedig a tradicionális tantárgyak tankönyveinek cseréjét hozta magával.

A nyolcvanas évek végére az állami tankönyvellátás finanszírozhatatlanná vált. Az infláció következtében a papírárak, a nyomda- és a terjesztési költségek drasztikusan emelkedtek, a tankönyvellátás az oktatási költségek egyre jelentősebb tételévé vált, melyet szinte teljes egészében a központi költségvetés fedezett. A diákok még 1990-ben is

csak jelképes összegeket fizettek a tankönyvekért. Gyökeres változást az 2004/1991. számú kormányhatározat hozott, feloldotta a tankönyvkiadás állami monopóliumát, megteremtette a mai kiadási, támogatási rendszer alapját. Eszerint a tankönyvvé minősített valamennyi kiadvány állami támogatásban részesül, amely támogatást 1994-ig közvetlenül a kiadók, azóta pedig a felhasználók, az iskolák közvetítésével a gyerekek kapják.

Az állami ellátási kötelezettség felpuhulása és a piacosítás lehetővé tette, hogy a rendszerváltás utáni kormányok drasztikus lépéseket tegyenek a tankönyvkiadás központi költségvetési finanszírozásának mérséklésére. A tankönyvárakat felszabadították, növekvő ÁFA-val terhelték és a központi támogatást gyerekenként meglehetősen alacsony összegben, 1994-ben és 1995-ben egyaránt 860 Ft-ban állapították meg az általános iskolákban és a gimnáziumokban. A fejkvóta a hivatalos tankönyvjegyzékben szereplő kiadványok meg-

vásárlására fordítható, az iskolák döntése szerint egységesen vagy a tanulók rászorultságát figyelembe véve, differenciáltan osztható szét a gyerekek között. Mivel az egyes évfolyamok tankönyvsomagjainak átlagára az utóbbi két évben az általános iskolában kb. 3000 Ft, a középiskolákban kb. 4000 Ft volt (de a maximális ár elérte akár a 10 000 Ft-ot is), a helyi önkormányzatok támogatása mellett is megnégyszereződtek a szülők terhei, hozzájárulásuk az összes tankönyvköltség 30%-áról mára 60%-ra emelkedett. (3)

Magyarországon a tankönyvek kiválasztása a pedagógus joga, emiatt az a paradox helyzet áll elő, hogy a tankönyvpiacon más adja a megrendelést (pedagógus) és más fizeti a számlát (szülő).

Így nem véletlen, hogy bár maguk a pedagógusok is nagyon magasnak tartják az általuk kiválasztott könyvek árát, az iskolai tankönyvrendeléseknél a szülők véleménye és a tankönyv ára elhanyagolható szerepet játszik, amint az az Oktatókutató Intézet 1994 nyarán 617 fős pedagógusmintán elvégzett kérdőíves vizsgálatából is kiderül.

Magyarországon a tankönyvek kiválasztása a pedagógus joga, emiatt az a paradox helyzet áll elő, hogy a tankönyvpiacon más adja a megrendelést (pedagógus) és más fizeti a számlát (szülő). Így nem véletlen, hogy bár maguk a pedagógusok is nagyon magasnak tartják az általuk kiválasztott könyvek árát, az iskolai tankönyvrendeléseknél a szülők véleménye és a tankönyv ára elhanyagolható szerepet játszik, amint az az Oktatóku-

tató Intézet 1994 nyarán 617 fős pedagógusmintán elvégzett kérdőíves vizsgálatából is kiderül. A tankönyvrendelés fő motívumaiként a tanárok a kiadvánnyal kapcsolatos saját korábbi kedvező tapasztalatukat és a megkezdett anyag, módszer továbbvitelét jelölték meg. (8)

Ez a részben „kényszerű fogyasztás” olyan tankönyvkeresletet generált, amely számtalan kisebb-nagyobb kiadó érdeklődését felkeltette. Az elmúlt öt évben a tankönyvkiadással foglalkozó kiadók számának robbanásszerű emelkedését és egy valóságos tankönyvkiadás kialakulását regisztrálhattuk. A különböző felmérések szerint ma közel 150 kiadó jelentet meg tankönyveket és egyéb oktatási segédleteket, közülük azonban 1993-ban csak 39, 1995-ben pedig 69 cég nyomtatott taneszközei (könyv, munkafüzet, feladat-, szöveggyűjtemény, atlasz, album, stb.) kerültek fel az alap- és középfokú oktatás közismereti tárgyainak tankönyvjegyzékére. A tankönyvjegyzékre kerülés a kiadók számára nem elsősorban azért létkérdés, mert csak a rajta szereplő kiadványok vásárlására fordíthatják az iskolák a fejkvótát, hanem sokkal inkább azért, mert a listán szereplő könyvek kiadói a tankönyvmegrendelések arányában állami garanciát kapnak rövidlejáratú hitelek felvételéhez. Ez a konstrukció megeremti a tokeszegény kiadók betörési lehetőségét is a tankönyvpiacra.

A tankönyvek több mint felét ma is az állami tulajdonú Nemzeti Tankönyvkiadó adja ki, mellette a piac egyre nagyobb részét elégitik ki a kisebb – gyakran kizárólag tan-

könyvkiadásra szakosodott – magánkiadók, melyek közül háromnak a piaci részesedése haladja meg a jelentősnek mondható 5%-ot. (1. táblázat)

A kiadók rangsora	Megrendelések értéke (ezer Ft)	Piaci részesedés (%)	Megrendelt példányok (ezer db)	Piaci részesedés (%)	Átlagos ár (Ft)
1.	2 062 544	57.25	11 737	58.02	175
2.	451 924	12.54	2384	11.78	189
3.	220 000	6.11	1500	7.41	146
4.	195 075	5.41	515	2.55	378
5.	138 000	3.83	900	4.45	153
6.	105 786	2.94	835	4.13	126
7.	83 000	2.30	520	2.57	159
8.	45 000	1.25	120	0.59	375
9.	38 000	1.05	55	0.27	690
A kilenc kiadó összesen	3 339 329	92.68	18 566	91.77	164
A harminc kiadó együtt	3 602 725	100.00	20 230	100.00	178

1. táblázat. A 9 legnagyobb tankönyvkiadó piaci részesedése a 30 legnagyobb kiadó csoportján belül 1994-ben (Forrás: OPIFER, 1995)

Mivel a központi tantervekhez tartozó tankönyvek szerzői jogait a Nemzeti Tankönyvkiadó még akkor megvásárolta, amikor monopolhelyzetben volt; a legnagyobb példányszámú alaptankönyvek kiadása ma is komoly hasznot és rendelésállományt (kb. 10 millió darabot) biztosít a kiadónak. Ez teszi lehetővé, hogy a kiadó felvállalja a profitot nem hozó, kis példányszámú „rétegekonyvek” megjelentetését is.

A kis kiadók alternatív tankönyveikkel igyekeznek betörni elsősorban az általános iskolai tankönyvek piacára, mert ott a százezes tanulólétszámú évfolyamok 10–20%-ának ellátása is igen komoly példányszámokat jelenthet már. A 2. táblázat mutatja, hogy a különböző tankönyvekből és tanítási segédletekből, az általános és középiskolákban egyaránt, összességében már nagyobb kínálatot nyújtanak a kis kiadók, mint a Nemzeti Tankönyvkiadó, ők uralják a nyelvkönyvek és a hagyományos tantervben nem szereplő „egyéb tárgyak” piacát. (3)

	Humán tárgyak	Reál tárgyak	Művészeti tárgyak	Egyéb tárgyak	Nyelvek	Összesen
Általános iskola						
Tankönyvkiadó	35,8	47,8	71,1	0,0	20,8	33,6
Egyéb kiadó	64,2	52,2	28,9	100,0	79,2	66,4
Középiskola						
Tankönyvkiadó	38,9	74,1	85,7	41,9	32,2	48,8
Egyéb kiadó	61,1	25,9	14,3	58,1	67,8	51,2
Összesen						
Tankönyvkiadó	36,9	63,0	73,1	15,1	27,3	41,1
Egyéb kiadó	63,1	37,0	26,9	84,9	72,7	58,9

2. táblázat. A Nemzeti Tankönyvkiadó és a kisebb kiadók kínálata iskolatípus és szaktárgyak, szakterületek szerint 1994-ben (%) Györgyi Z., 1994.

A közismereti tárgyak tankönyvhelyzete az alap- és középfokú oktatásban teljesen hasonló, ezért bár a továbbiakban csak az általános iskolai tankönyvpiacot vizsgáljuk, a megállapítások mutatis-mutandis érvényesek a gimnáziumokra és a szakiskolák, szakközépiskolák közismereti tantárgyainak tankönyvellátottságára is. A táblázatok csupán az általános iskolai átlagos osztályok nyomtatott taneszközeit veszik számba, tehát nem szerepelnek rajtuk a zenei és egyéb tagozatok, a fakultációk, a 9–10. osztályok és az akadályozott gyerekek tankönyvei. Az elemzéseknél a hivatalos tankönyvjegyzék adatait vesszük figyelembe, bár tudjuk, hogy a kínálat valójában ennél bővebb, mert az iskolák használhatnak, és használnak is tankönyvjegyzékben nem szereplő kiadványokat.

	1989–90	1991–92	1993–94	1995–96
Közismereti tan- és segédkönyv	130	153	331	685
Nyelvkönyv	34	31	158	325

3. táblázat. Az alpfokú oktatás tankönyvei és segédkönyvei
(forrás: művelődési közlönyök, tankönyvjegyzékek)

1989-ben egy-egy általános iskolai osztályfokra összesen 20 könyv és munkafüzet jutott, az 1995–96-os tanév 1000 darabos tankönyvkínálata az jelenti, hogy az osztályonkénti tankönyvszám ma már meghaladja a 120-at. Ez a kínálat az egy iskolatípus – egy tanterv – egy tankönyvrendszer hosszú évtizedei után szinte zavarbaejtően bőséges, s mára tantárgyanként és osztályonként erősen differenciálódott.

	1989–90	1991–92	1993–94	1995–96
1. osztály	3.5	5.4	6.2	12.0
2. osztály	2.0	2.4	3.7	7.5
3. osztály	2.0	2.0	4.1	6.3
4. osztály	1.7	1.7	3.0	6.3
5. osztály	1.5	2.0	3.6	12.0
6. osztály	1.5	1.8	2.6	6.6
7. osztály	1.7	1.8	2.7	9.4
8. osztály	1.7	1.8	2.1	6.9

4. táblázat. A hivatalos órateremben szereplő tantárgyakra jutó tankönyvek száma, kivéve nyelvkönyvek (forrás: művelődési közlönyök, tankönyvjegyzékek)

Az 1989-es 1,5–1,7-es átlagok azt mutatják, hogy az állami tankönyvellátás minden tantárgyhoz egyetlen tankönyvet, a fontosabbakhoz pedig +1 munkafüzetet biztosított. Ma viszont nem ritka az olyan tantárgy, amelyhez tucatnál is több nyomtatott taneszközt kínálnak a kiadók. 5. osztályban például 12 tankönyv és 12 egyéb oktatási segédkönyv közül választhat az anyanyelvet, illetve 11 könyv és 5 munkafüzet közül a történelmet tanító tanár. A rendszerváltás miatt különösen gyorsan lezajlott az ideológikusabbnak mondott tantárgyak (történelem, irodalom) tankönyveinek cseréje.

A kötelezően tanítandó tárgyak tankönyvkínálatából kitűnik, hogy a tankönyvszerzők a szisztematikus alulról építkezést választották. Minden tanévben az 1. osztályosok egy tantárgyra jutó tankönyvkínálata a legnagyobb. A kultúra elsajátításához szükséges alapkészségek kialakítása különösen kedvelt területe a taneszközfejlesztésnek; ma 7–7 írás- és olvasástanítási módszer komplett taneszközcsomagja kapható a boltokban. Az egy tantárgyra jutó tankönyvek átlaga évről-évre emelkedik, egészen a legutóbbi időig azonban ez az emelkedés csak az alsóbb osztályokban volt dinamikus. 1989-ben még csak az 1.,

1991-ben már az 1-2., míg 93-ban az 1-3. osztályban volt kiugróan magas az egy tárgyra jutó könyvek száma. Az 1995-96-os tanévre lényegesen megváltozott a helyzet, az iskolaszervezeti változások hatása már markánsan tükröződik a tankönyvpiac kínálatában. A taneszközfejlesztők és kiadók idén már nem egy, hanem három évfolyamot (1., 5., 7.) preferálnak, az iskolaszervezeti variánsoknak (8+2, 4+8, 6+6) megfelelően. A nyolc- és hatosztályos gimnáziumok első évfolyamainak tankönyveivel megháromszorozódott az 5. (átlag=12) és a 7. (átlag=9.4) osztályok egy tantárgyra jutó kínálata, és új tankönyvpiaci fejlemény az is, hogy ebben az évben már tizenöt tankönyv és ugyanannyi oktatási segédlet szolgálja a 9-11. osztályos diákok képzését.

Az állami tankönyvmonopólium fennállása alatt kizárólag a kötelezően tanítandó tantárgyakhoz gyártottak könyveket. Az 1993-94-es tankönyvjegyzéken található azonban 55 olyan kiadvány, amely már nem a hivatalos óratervhez illetve tantárgyakhoz készült. Azóta évente növekvő számban kínálnak a kiadók ún. egyéb könyveket (ma már közel százat), melyeknek aránya az utóbbi három tanévben elérte a tankönyvlistán szereplő összes közismereti tankönyv és segédkönyv 14-16%-át. Ezeknek a nyomtatott taneszközöknek kisebb része (kb. 10%) valamely tradicionális tantárgy előrehozott oktatását segíti. (Tipikus példa, hogy bár a történelem csak 5. osztályban jelenik meg a hivatalos tantervben, az 1995-96-os tanévben 6 történelemkönyv között választhattak azok az iskolák akik már 4. osztályban tanítják ezt a tárgyat.) Kilencven százalékban azonban egészen új, a magyar alapfokú iskolázásban sohasem vagy csak a II. világháború előtt tanított tantárgyak tankönyvei tartoznak ebbe a csoportba. Az ún. egyéb könyvek címeit, tematikáit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a NAT új műveltségterületei, tantárgyközi témái két-három éve jelen vannak a tankönyvkínálatban, tehát az iskolákban is. Az 1995-96-os tankönyvlistán a 19 számítástechnikai és 7 informatikai kiadvány mellett megtalálhatók az etika, az embertan, az önismeret, a néprajz, a kommunikáció, a könyvtárhasználat, a filmesztétika, a fotó, a sakk, a háztartástan stb. tankönyvei.

Ez a NAT-konform kínálatbővülés jelentheti azt, hogy a tankönyvpiac jó előre felkészült a Nemzeti Alaptanterv követelményeinek kielégítésére, de megengedi azt az értelmezést is, hogy az utolsó NAT variáció lényegében legitímálta az utóbbi öt-tíz évben a magyar közoktatásban lezajlott tantervi, óratervi, tantárgyi és egyéb tartalmi változásokat.

A tankönyvpiac kínálatának megteremtői – a kiadók mellett – a taneszközfejlesztők. Közöttük nagyszámban találhatók gyakorló pedagógusok: tanítók, tanárok, főiskolai és egyetemi oktatók, de kutatók és fejlesztő intézetek munkatársai is. A szerzőpárok és az egyéni szerzők többnyire egy-egy tantárgy nyomtatott taneszközeinek megírására vállalkoznak egy vagy néhány évfolyamra. Markáns taneszközfejlesztő szakmai csoportok az

	1989-90	1991-92	1993-94	1995-96
ÉKP (Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program)	0	0	46	51
NYIK (Nyelvi-Irodalmi-Kommunikációs program)	15	23	27	33
NYKIT (Nyelvtan-Kommunikáció-Irodalom Tizenéveseknek)	0	0	11	12
Heurisztikus	0	5	10	18
Intenzív	2	4	4	6
Fifti-Fifti	0	0	0	9
Összesen	17	32	97	129

5. táblázat. A taneszközfejlesztésben élen járó alternatív pedagógiák tankönyveinek száma (forrás: művelődési közlönyök, tankönyvjegyzékek)

alternatív pedagógiák műhelyeiben alakultak, ahol – rendszerint kutatók irányításával – több tantárgyra, esetleg a teljes tantárgyi spektrumra készítenek tankönyveket, tanítási segédleteket. A tankönyvek tartalmi, módszertani pluralizmusának megteremtésében úttörő szerepet játszó alternatív pedagógiák tankönyv kínálatát az 5. táblázat mutatja.

Az alternatív pedagógiák tankönyvei az 1993–94-es tanévben az alapfokú oktatás teljes tankönyv kínálatának közel 29%-át adták. Ez az arány 1995–96-ra 19%-ra csökkent ugyan, de ebben az évben már teljessé vált 1–8. osztályra a NYIK program valamint 1–4. osztályig a heurisztikus program taneszközkínálata, és a Fifti-Fifti könyvek is felkerültek a tankönyvjegyzékre. A két Zsolnai-program (NYIK, ÉKP) 84 darab nyomtatott taneszköze 12%-os, meghatározó részesedést jelent a tankönyv piacon.

Az eddigiekből megállapítható, hogy a frissen kialakult magyar tankönyvpiac érzékenyen és gyorsan reagál a közoktatásban zajló tartalmi és szerkezeti változásokra, s ugyanígy reagált az idegennyelvoktatás átalakulására is, mely a magyar oktatásügy tartalmi modernizációjának jelentős vonulata. Az orosz nyelv kötelező oktatását a Művelődési Minisztérium rendelete az 1989–90-es tanévtől eltörölte, s ezzel a nyugati nyelvek tanítása a magánszférából átkerült az intézményes állami képzésbe. Elsősorban a nyugati nyelv szakokon végzett tanárok hiánya miatt azonban a tanult nyelvek közötti arány csak 1992–93-ban fordult meg.

	1990–91		1992–93	
	tanulók száma	%	tanulók száma	%
angol	107 799	14,1	224 024	31,6
francia	7 864	1,0	12 122	1,7
német	165 923	21,7	325 408	45,9
orosz	476 286	62,2	138 249	19,5

6. táblázat. Idegennyelveket kötelezően tanulók számának és arányának alakulása az általános iskolában. Imre A., 1995.

Míg korábban az orosz nyelvoktatás 4. osztálytól kezdődött, ma az általános iskolák többségében 3. osztályban, jelentős százalékában pedig az iskolába lépéskor indul az idegennyelv (német vagy angol) tanítása, s a középiskolában belép a második idegennyelv is. Az intenzitás növekedését jelzi a korábbi 2–3 helyett a heti 5–6 óra. Ez a meg-

	1989–90	1991–92	1993–94	1995–96
Angol	6	6	112	214
Német	6	6	21	88
Orosz	16	14	8	19
Francia	6	6	6	13
Olasz	0	0	2	4
Japán	0	0	1	3
Latin	0	0	1	1
Svéd	0	0	1	1
Spanyol	0	0	0	2
Összesen	34	32	152	345

7. táblázat. Az Alapfokú Oktatás Tankönyvjegyzékében szereplő idegennyelvek tankönyveinek száma (forrás: művelődési közlönyök, tankönyvjegyzékek)

növekedett kereslet igazi tankönyvpiaci robbanást okozott, a nyelvkönyvek száma megtízszereződött a fordulat évétől napjainkig, pedig közben az orosz könyvek visszaszorulása miatt 1991–92-ben egy átmeneti csökkenés is bekövetkezett. 1992-ig a nyelvtanítás kizárólag magyar kiadók által megjelentetett, Magyarországon élő szerzők által jegyzett, meglehetősen korszerűtlen szemléletű tankönyvekből folyt. Ma, bár sok új magyar nyelvkönyv készült, a piacot a külföldi szerzők és kiadók uralják. A nyelvkönyvek száma csak részben tükrözi az adott nyelvet tanulók arányát, szembetűnő az angol könyvek és egyéb oktatási segédletek túlkínálata.

A közismereti tárgyak és az idegennyelvoktatás tankönyvkínálatában az állami tankönyvmonopólium megszűnése és a kis magánkiadók megjelenése után következett be az igazán nagy ugrás, amely az 1993–94-es tankönyvlisták adataiból regisztrálható. Egészen más a helyzet az iskolai hitoktatás tankönyveivel, ahol 1991-ben a semmiből kellett az egyházaknak és a minisztériumnak lehetőleg minden osztályfokra tankönyvet biztosítani.

	1991–92	1993–94	1995–96
Római katolikus	18	21	42
Görög katolikus	8	8	8
Református	11	11	11
Evangélikus	9	7	7
Izraelita	6	6	6
Baptista	5	5	9
Unitárius	5	5	5
Szerb-ortodox	0	0	3
Összesen	62	63	91

8. táblázat. A tankönyvjegyzékben szereplő hittankönyvek száma felekezetek szerint (forrás: művelődési közlönyök, tankönyvjegyzékek)

Magyarországon 1947-től 1990-ig szünetelt az állami iskolákban a hitoktatás, az egyházi iskolákat pedig 1947-től államosították. A rendszerváltás utáni kultusz-kormányzat komoly erőfeszítéseket tett az iskolai hitoktatás bevezetése, megszervezése, tankönyvel-látása és a hitoktatók képzése érdekében; ez a központi törekvés a szülők egy részének igényeivel is találkozott. Az egyházi ingatlanok visszaadása után megalakuló felekezeti és ökumenikus iskolákat szintén el kellett látni tankönyvekkel. Az 1991–92-es tankönyv-listákra részben még a templomi hitoktatás tankönyvei kerültek fel, 1995-ben azonban az új hittankönyvek mellett már 130 hitoktatási segédlet is szerepelt az alapfokú oktatás tankönyvjegyzékén 16 egyházi kiadó gondozásában.

Összegezve megállapítható, hogy a tankönyvpiac kínálata legalábbis számszerűségét tekintve bőséges. A tankönyvbírálatot az Országos Köznevelési Tanács keretei között működő Tanterv-Tankönyv és Taneszköz-tanács értékelési szempontjai szerint végzik. A tankönyvvé nyilvánítás azonban kényszerűségből meglehetősen liberális, mert jóváhagyott alaptanternél híján nem vizsgálhatták a lektorok a könyv tartalmával szemben támasztott követelmények között a legfontosabbat: „Megfelel-e a tankönyv a Nemzeti Alaptantervnek?” Így maradtak az általános kritériumok: humanizmus, alkotmányosság, törvényesség, politikamentesség, s az, hogy megfelel-e a kiadvány az olvasáshigiéniái és műszaki minimumoknak. A tankönyvek ez után a minisztériumi jóváhagyás után már rá is kerülhetnek a hivatalos tankönyvjegyzékre, ezért nagyon sok tankönyv ma úgy kerül forgalomba, hogy nem történik meg a megfelelő szintű iskolai kipróbálása, vagy ha igen, a kipróbálás eredményeiről akkor sem születik megfelelő szakmai tájékoztatás. A tankönyvek minőségének értékelésében fontos szerepet játszanak az ezen a területen

szerveződött szakmai szervezetek, mindenekelőtt a Tankönyvesek Országos Szövetsége (TANOSZ), amely rendszeresen szervez tankönyvkiállításokat, bemutatóval egybekötött tankönyvismertetőket, és a tankönyvügy helyzetét értékelő szakmai konferenciákat. Mindezek azonban nem pótolják a komoly hatásvizsgálatokat és a pedagógusok számára erről adott megfelelő színvonalú visszajelzéseket. A pedagógiai szakmai folyóiratokból nagyon hiányoznak a rendszeres, színvonalas tankönyvkritikák.

A közoktatás közismereti tankönyveinek piacát vizsgálva szinte kizárólag pozitív fejleményeket tapasztaltunk, egészen más képet mutat azonban a szakképzés tankönyvhelyzete. A szakképzés tankönyvpiaca lényegében még nem alakult ki, ami elsősorban azzal magyarázható, hogy a rendkívül széttagolt szakmasztruktúra miatt a forgalomban lévő közel 3000 szakmai tankönyv példányszáma olyan alacsony, hogy nem ígér nyereséget a magánkiadók számára.

Átlagos példányszámok

Művelődési Minisztérium	962
Földművelési Minisztérium	576
Népjóléti Minisztérium	3500

9. táblázat. Jellemző tankönyvi példányszámok, szaktárcák szerint. Tóth É., 1994.

Ráadásul a szakkönyvek kiadása az adott szakma magasszintű ismeretén túl a szakképzés belső folyamatainak ismeretét és a szakképzés irányításáért felelős minisztériumokkal való folyamatos kapcsolattartást is igényli, s ilyen kompetenciákkal és kapcsolatokkal pedig igazából csak a régi, nagy kiadók rendelkeznek. Ezért kevés új szakmai tankönyv íródik, a könyvek tartalma elavult, átlagéletkora magas. A szakmai tankönyvek piacának kialakulása csak a szakképzés teljes reformja után várható. (9)

A tankönyvek mellett az oktatás minőségét nagymértékben meghatározzák az iskolák által használt taneszközök. A legtöbb szakértő szerint a taneszközök, különösen a modern informatikai eszközök megjelenése egyre nagyobb szerepet játszik az oktatás tartalmi orientálásában és megszervezésében. Ezért sajnálatos, hogy ez a terület a tankönyvügynél jóval kevesebb figyelmet kap. Az iskolák által használható és ajánlott taneszközökről utoljára a nyolcvanas években jelent meg jegyzék, azóta ezen a területen hivatalos jóváhagyási rendszer nem működik. Az elmúlt években itt is megszűnt a központi ellátás és terjesztés, és kialakult a taneszközök piaca. A taneszközfejlesztés és -vásárlás finanszírozása és különösen a taneszközök szakmai értékelése azonban nem megoldott, ami komolyan veszélyeztetheti az oktatás minőségét és jövőbeni fejlődését. (10)

Irodalom

- (1) A középfokú oktatás tankönyvei. A közoktatás tankönyvjegyzékei: 1993/94., 1995/96. MKM
- (2) Az alapfokú oktatás tankönyvei. A közoktatás tankönyvjegyzékei: 1993/94., 1995/96. MKM
- (3) *Györgyi Zoltán*: Tankönyvpiac, Edukáció, 1994/4.
- (4) *Imre Anna*: Tendenciák az elmúlt évek nyelvoktatásában, Iskolakultúra, 1995/15–16–17.
- (5) *Koller Lászlóné*: Közoktatásfejlesztési stratégia. Oktatási programok, taneszközök, tankönyvek kiadása és terjesztése, Kézirat 1995.
- (6) Művelődési Közlöny 1988/24., 1991/7.
- (7) *Nagy Péter Tibor*: Tankönyvpolitika a kilencvenes években. Edukáció, 1994/4.
- (8) *Szemerszki Mariann*: A tankönyvpiacról, iskolai tankönyvrendelésekről. Edukáció, 1994/4.
- (9) *Tóth Éva*: A szakképzés tankönyvhelyzete. Edukáció, 1994/4.
- (10) *Tompa Klára*: Pillanatkép a közoktatás taneszközellátásának problémáiról. OKI ÉK, kézirat 1994.

Oktatás – művészet – folklór – játék

Rousseau ezt a bonmot-t kockáztatta meg Emiljében:

*„Az iskolában nem beosztani kell az időt, hanem pazarolni.”
A pedagógiában azóta is botránkyó és vitatéma ez a könnyelmű
paradoxon. Lelkes vállalkozók – Pestalozzi, Froebel, Montessori –
próbálták megvalósítani Rousseau ötletét, de kísérleteik
a perifériáján maradtak az általános
pedagógiai gyakorlatnak.*

Világunk nem rousseau-i irányban halad. A természetes élet nosztalgiáit legfeljebb szabadságuk vagy vikendjük idején próbálják kiélni az ipari társadalom termelő tagjai. S a munkahely racionális időbeosztása, a gyermekek munkahelyének, az iskolának napirendjében is tükröződik.

Az időpazarlás paradoxona

Azért sem kockáztathatja meg az iskola a rousseau-i időpazarlást, mert egyre nagyobb és egyre bonyolultabb ismeretanyag birtokosaivá kellene tennie a tanulókat. Meg túlságosan sokan is vannak az oktatásra váró gyerekek ahhoz, hogy egyenként, vagy legfeljebb ötös-hatos csoportokban kóboroljanak egy-egy Rousseau vezetésével, elgondolkozató élményekre vadászva.

A pedagógus-munkaerő drága. Egyre drágább. Az okos gépek egyre olcsóbbak. Már feltűnt a jövő láthatárán az oktatógép, amely kérlelhetetlenül programozott gondolatmeneten vezeti majd végig a tanulókat.

Az állatpszichológusok majomcsecsemői elfogadják mamájuknak a mamagépet, ha bele lehet csimpaszkodni, ha melegít és hangszórója majomhangokat ad. Vajon képesek leszünk-e az oktatógépet olyan mértékben humanizálni, hogy a tanulók elfogadják mesterüknek, s vezetésével boldogan kalandoznak a programozott vadonban? Vagy olyan szorongással fogják nyomogatni oktatógépük billentyűit, mint a patkányok a pszichológusok labirintusában?

A művészetek defenzívában

A művelt emberiség kapcsolódása a művészetekhez siralmas képet mutat az alkotók és a közönség oldalán egyaránt. A képzett, oklevéllel rendelkező művészek nagy része érdektelen, másodkézből való, fogyasztási cikkek minősíthető műveket alkot. S ez érthető és természetes, hiszen az emberek többsége ilyen műveket igényel. A lakosságnak csekély százaléka jut el odáig, hogy meghitt kapcsolatot alakítson ki a múlt klasszikus alkotásaival. Ennél is sokkal kisebb az aránya a lakossághoz képest azoknak, aki a kortárs művészet új irányzataiban otthonosak.

Az átlagos magatartás: ingerült elutasítása minden „komoly” művészetnek. Az érdeklődés: kivétel. S az sem bizonyos, hogy ez az érdeklődés valóságos. Lehet, hogy csak

* 1996 márciusában meghalt Vargha Balázs, a polihisztor irodalmár, akit a magyar nevelésügy, magyar pedagógia is jeles alakjaként tartott (ha nem is súlyához, örök-fiatalos, örök-megújító szerepvállalásaihoz méltó módon) számon. Az életmű lezárult, az olvasó írásainak lapjait forgathatja, felidézve nem csupán emlékét, hanem aktuális gondolatait is. Vajon hallgatott-e a pedagógusszakma az 1982-ben Kecskeméten tartott, s az UNESCO-workshop anyagai közt megjelent előadása üzenetére, melynek címében napjaink pedagógiai kérdésfeltevéseinek négy kulcsszava olvasható? Vargha Balázs egyik fontos mondanivalója volt e négy fogalom (oktatás – művészet – folklór – játék) szoros és szerves egybekapcsolás. Az Iskolakultúra fohajtással ajánlja az olvasó figyelmébe e ma már nehezen hozzáférhető munkát. Megjelent a *Hagyomány és kreativitás* című, *Zelnik József* szerkesztette gyűjteményben, melyet az említett tanácskozássra adott ki a Népművészeti és Közművelődési Információs és Módszertani Központ.

unott társadalmi kötelezettség vagy sznob jólértesültség. (Külön megvitatást érdemelnének a sznobizmus pozitív és negatív vonásai.)

De kinek is volna ideje arra, hogy bejárja a számontartott remekművek beláthatatlan birodalmát? A múzeumok kilométereit, a könyvben és hanglemezen sokszorosított remek-ek ezreit? Az otthonos jártasság hovatovább azoknak a kiváltsága lesz, akik mesterségszerűen foglalkoznak egy-egy művészeti ággal. De azok számából is le kell vonni a hív-
vadás süketjeinek és vakjainak csapatait.

És a naiv alkotók? Köztük is hasonló csekély arányban akadnak figyelemreméltó tehetségek, mint az okleveles művészek közt. A legtöbbjük csökevényes ízlésű hobbista, aki boldogtalanságának gyógyszerét keresi az alkotásban.

Úgy látszik, mintha korunk cáfolná azt a tételt, hogy az emberiségnek közös kincse a művészet, közös képessége az alkotás.

A demokratizmus elve azt követeli, hogy aki elutasítja az értékes művészetet, azt hagyjuk békében. Kényszeríteni a műélvezetre úgysem lehet senkit. Ki-ki olyan árucikket fogyasszon művészeti alkotás gyanánt, amelyet akar. A művészeti piac ellenőrzése, a selejt termelésének és terjesztésének különböző szankciókkal való korlátozása sem kecsegtet eredménnyel.

Újra végig kellene gondolni azt a folyamatot, amely az egyes embereket, s az emberiség többségét rossz ízlésűvé, a művészet iránt közömbössé, sőt ellenségessé teszi.

A folklór – az elveszett paradicsom

A kultúrák legrégebb írásos és legprimitívebb szóbeli emlékei egybehangzóan vallanak arról az *elképzelésről*, hogy őseink valamikor boldogabbak voltak, aranykorban éltek, s ezt a boldogságot valahogy, valamikor elvesztette az emberiség. Aki egyáltalán nem ismeri az aranykor irodalmi megfogalmazását, az is megtermeli magában a régi szép idők nosztalgiját.

Természettudományos szempontból megítélve az aranykor: téveszme. Bár az éhezés, sőt az éhhalál ma is élő probléma, ám az aranykor gyermekei éhesebbek, rongyosabbak, betegebbek, rövidebb életűek voltak, mint a mai emberiség.

De egy területen kénytelenek vagyunk igazat adni az aranykor legendájának: a patriar-chális közösségek tagjai mindnyájan részesei voltak a művészeteknek, mint alkotók, va-riálók, továbbhagyományozók.

Jó kétszáz évvel ezelőtt kezdett ráirányulni az európai irodalmárok figyelme a folklórra. Azóta is szinte megszakítás nélkül folyik a vita az alkotások egyéni vagy kollektív jellegéről. Voltak, akik teljességgel kétségbe vonták a nép alkotóképességét, s a folklór kétségte-len művészeti értékeit lesüllyedt kultúrjavaknak minősítették. Ily módon abszolutizálták az elhatározást egyfelől a kevés számú tehetségesek, az alkotás privilégiumának birtokosai, másfelől a többiek között, akik legjobb esetben is csak szemlélhetik, bámulhatják a reme-keket, de nagyrészt ebből is ki vannak zárva, műveletlenségük és érzéketlenségük miatt.

Ez a szemlélet már azért is tarthatatlan, mert a művek – a tudomány és művészet alko-tásait egyaránt beleértve – nagymértékben kollektív munka eredményei. A legextrémebb egyéni felfedezésbe, műalkotásba is beleépül a közös kultúra számos eleme. Korunk atomfizikája teljes mértékben kollektív alkotás. *Shakespeare* színművei variánsok közke-letű témákra. Mindenesetre zseniális variánsok.

A folklórban más az aránya a teremtésnek és a variálásnak, mint a „magas” művészet-ben. De azért a folklór-alkotás nem másfajta minőség. *Bartók Bélának* az a tétele, hogy egy négysoros népdal ugyanolyan remekmű, mint a zeneirodalom klasszikus alkotásai, annak idején vakmerő túlzásnak számított. Ma már esztétikai axióma.

De van-e jelentősége a folklór és a magas művészet elvi összekapcsolásának, mikor a legműveltebb országok folklórja már kipusztult, s a többi népeknél is visszafordíthatat-lan a pusztulás folyamata. A civilizáció – így tartjuk számon – kiirtja a folklór jellegű ak-

tív alkotást-variálást, s helyette a lakosság többségének csak selejtes művek passzív befogadását tudja adni.

Szeretjük azzal áztatni magunkat, hogy a folklór és a népművészet remekművei viszont beleépülnek az alkotások nagy kincstárába. Múzeumok és kiadványok ugyanolyan megbecsüléssel mutatják be Afrika és Polinézia névtelen alkotóinak munkáit, mint az európai hagyomány géniuszeit. Amit azonban bemutatnak, az csupán egy-egy véletlenül kiválasztott darabja egy viruló variánstenyészetnek, amely vagy kihalt már, vagy halálra van ítélve. Megbecsülésünk csupán annyit ér, hogy kiterjesztjük rájuk a múzeumi áhítatot – vagy múzeumi unalmat. Reményünk sincs azonban arra, hogy életben tarthatjuk, vagy pláne feléleszthetjük azt a kollektív képességet, amely ezeket a darabokat – s megszámlálhatatlan, de veszendőbe ment variánsukat – létrehozta.

Gyerek-folklór

A paraszti folklór nem hal ki olyan gyorsan, mint ahogy kétszáz, száz vagy huszonöt évvel ezelőtt aggódva jósolták. Magyarországnak például még sok táján találunk élő néphagyományt. Nem táplálunk illúziókat: ezek kihalásának folyamatát legfeljebb lassítani lehet, visszafordítani nem.

Van azonban egy speciális ága a folklórnak, amelyet alig korlátoz a civilizáció, a tömegkommunikációs eszközök elterjedése: ez a gyerek-folklór.

Kérdés, hogy a gyerekek félig-meddig spontán, félig-meddig kollektív alkotótevékenységét, joggal nevezzük-e folklórnak. Már csak azért is ajánlatos az óvatosság, mert a gyerekek irodalmi-zenei alkotásait igen szórványosan gyűjtötték még össze, s így nem is tanulmányozhatták kellőképpen. Legismertebb és legméltányoltabb a gyerekek képzőművészeti tevékenysége.

Századunk elején, a primitív művészettel egyidőben kezdték vizsgálni és bemutatni a gyerekek alkotásait. A modern képzőművészet részben serkentést, részben igazolást talál a gyerekek műveiben a maga formaalkotásához. A rajztanítás reformerei viszont serkentést kaptak a modern műalkotásokból a klasszikus alakrajz hegemoniájának megdöntésére. Kisebb hangsúlyt kapott az új rajztanításnak az a nem kevésbé meglepő tapasztalata, hogy megfelelő szituációban

nemcsak egyes „tehetséges” gyerekek alkotnak figyelemre méltó darabokat, hanem egy osztály, egy-egy iskola tanulói mindnyájan tehetségeseknek bizonyulnak.

Hasonló egzakt módon is ellenőrizhető következtetésre jutottak Kodály Zoltán zenepedagógiájának magyar hívei, ha nem is kifejezetten az alkotás síkján. Egy-egy speciális zenei osztályban felerészben jó hallású, jó zenei érzékű tanulókat vettek fel, felerészben pedig olyanokat, akik botfülüeknek számítottak. A közös oktatás egy bizonyos idejének eltelte után nem lehetett különbséget tenni, hogy melyik gyerek került be az osztályba a jó hallás, s melyik a „botfül” jogán. A legjobbak közt egyformán voltak a hajdani két csoportból. De a zenei osztályok leggyöngébb eredményt elért tanulói is lényegesen jobb muzsikuskok voltak, mint a hagyományos módon oktatott osztályok legjobbjai. (S egyéb ismeretekben is kiváló eredményt értek el.)

Ha hozzávesszük ezekhez a tényekhez a komplex matematikaoktatás eredményeit, joggal beszélhetünk egy másfajta, hatékonyabb pedagógiáról, amely a szaktárgyi módszertanok keretén belül készül fel az egész iskolai oktatás megújítására.

De van-e jelentősége a folklór és a magas művészet elvi összekapcsolásának, mikor a legműveltebb országok folklórrja már kipusztult, s a többi népeknél is visszafordíthatatlan a pusztulás folyamata. A civilizáció – így tartjuk számon – kiirtja a folklór jellegű aktív alkotást-variálást, s helyette a lakosság többségének csak selejtes művek passzív befogadását tudja adni.

A hagyományos oktatási módszerek eredménytelensége abban a két tantárgyban a legnyilvánvalóbb, amelyek a gondolkodás fejlesztésében döntő fontosságúak: a matematikában és az anyanyelvben. De a művészeti közizlés fentebb vázolt fogyatékosága hasonló eredménytelenségről tanúskodik az iskolai művészeti oktatásban is.

Közismert, sokszor megfogalmazott ellentmondása a közoktatásnak, hogy a kisgyerekek az iskoláskor előtt fáradhatatlanul explorálnak s eredeti módon megfogalmazott problémákat vetnek fel. Az iskoláskor első éveiben ez az egyetemes érdeklődés, gondolkodási készség elsorvad, s átadja helyét a több-kevesebb buzgósággal végzett kötelelességteljesítésnek.

Hasonló következményekkel jár az iskolai irodalmi-zenei-képzőművészeti oktatás hagyományos módja is. Az óvodás gyerekek minden erőfeszítés nélkül tanulják hallás után versek, dalok, énekes játékok százait. A tizenkét éves gyerekek viszont néhány strófát is keservesen tudnak megtanulni könyv nélkül. A kisgyerekek verseket, dalokat, játékokat rögtönöznek egyénenként vagy csoportosan, s minden különösebb biztatás vagy útbaigazítás nélkül lerajzolnak mindent, amit látnak vagy elképzelnek. Az iskolában viszont – ha hagyományosan oktatják őket – elmegy a kedvük az önálló alkotástól.

Új pedagógia

Ahhoz, hogy ennek a jól ismert, bárhol tapasztalható kudarcnak összetevőit megismerjük, tudnunk kell, hogy miben is áll az az oktató eljárás, amelyet sommásan csak hagyományos módnak neveztünk. Hogy miben áll általánosan, s mik a megnyilvánulásai az egyes művészeti ágak oktatásának területén.

Legáltalánosabban fogalmazva: a hagyományos oktatási mód mind a gondolkodást, mind az alkotótevékenységet szűk határok közé szorítja (esetleg teljesen lehetetlenné teszi) azzal, hogy olyan feladatokat ad (akár feltett kérdések sora, akár bizonyos cselekvésekre való felszólítás formájában), amelyeknek egyetlen helyes megoldása van. A tanárnak (sőt esetleg a tanár módszertani feletteseinek) szuverén joga a feladatok meghatározása, tanterv, tanmenet, óravázlat formájában. A tanulónak viszont az a dolga, hogy az aktuális feladatra mint pszichológiai ingerre „helyes” válasszal reagáljon. Az oktatásnak ezzel a zárt formájával együtt jár a frontális óravezetés, a tanár kizárólagos kezdeményező szerepe, valamint a jutalmazás–büntetés rendszer (jó vagy rossz osztályzat, dicséret vagy megszégyenítés a helyesnek, illetve a helytelennek minősített válaszáért).

Ezzel szemben az alkotó pedagógiai szituációban olyan feladatokat kapnak a tanulók, amelyekre többféle helyes megoldás lehetséges, sőt a helytelen megoldás is instruktív, mert önálló gondolkodás vagy megoldási kísérlet eredménye, s módot ad a megtett lépések újabb ellenőrzésére, megvizsgálására. A tanárnak a tevékenységet megindító kezdeményezése mellett lényeges szerep jut a tanulók próbálkozásainak is. A büntetés, a régi pedagógiának ez a rekvizituma ilyen szituációban feleslegesség, értelmetlenné válik. A jutalom viszont nem a tanár által osztott elismerés, hanem magának a foglalkozásnak, a szellemi aktivitásnak az öröme.

Hogyan realizálódik a kétféle oktatási elképzelés a művészeti jellegű foglalkozásokban? Vannak tanárok, sőt oktatási rendszerek, amelyekben a jellegzetes alkotó feladatokból is gondosan kirekesztenek minden önállóságot. A fogalmazást például 8–9 éves gyerekekkel előre megbeszéljük pontról pontra, s aki eltér a megbeszélte menettől, annak munkáját rosszul minősítik. Képzőművészeti oktatásban ábrák, tárgyak precíz lerajzolására, s az előre meghatározott lerajzolási feladathoz fűzött ismeretközlésre helyezik a hangsúlyt. Az ilyen zárt módszerű foglalkozások örömtelensége már magában is akadályává annak, hogy a tanulók eleven kapcsolatba kerüljenek a művészetekkel.

A hagyományos irodalmi-művészeti oktatásnak a művészettől elidegenítő hatása azt a látszatot kelti, mintha valamilyen társadalmi érdeket szolgálna. Hiszen az ilyen módszerek mellett csak annak jut eszébe művészeti pályán próbálkozni, vagy egyáltalán ilyen aktívi-

tást kifejtteni, aki az oktatás ellenére is megőrizte vonzalmát valamelyik művészeti ág iránt. A művészjelölteknek és mániákus műélvezőknek micsoda áradata fullasztaná el a társadalmat, ha az oktatás nem ilyen negatív, hanem többségében pozitív eredménnyel járna!

Bármilyen abszurd ez a megfogalmazás, a hagyományos módszerek erre az eredményre vezettek, s vezetnek még sok esetben ma is. Ugy gondolom, hogy bővebb megvilágításra vár az imént említett tétel: jó szituációban minden gyerek alkotó tehetségről tesz tanúbizonyságot.

Természetes, hogy az alkotást szélesebb értelemben kell tekintenünk a megszokottnál. Hétéves korában misét csak olyan kivételes tehetség komponál, mint *Mozart*. Viszont cáfolhatatlan az a tétel, hogy a beszéd megtanulása – melyre minden egészséges gyermek képes 1–3 éves korában – nem egyszerű reprodukálás, hanem szellemi alkotótevékenység. Külön figyelmet érdemelnek azok az alkotó jellegű tévedések, amelyeket a kisgyerekeke anyanyelvük megtanulása során követnek el. (Például egy kisgyerekeknek ez a kérdése egy férfihez, aki keskenyre borotvált bajuszt viselt: „Neked szájdölköd van?”) (A kisgyerekek analógiás szóalkotásai, nonszensz nyelvtani alakjai, hasonló hangzason alapuló tévesztései, frappáns szóképei, mondatszerkezetei összehasonlíthatók a költők játékos-tréfás, sőt komoly nyelvtermelő gesztusaival.

A felnőttek – a gyermek szemével nézve kiszámíthatatlan, hisztériás lények – a kisgyerek egy-egy eredeti mondását lelkes tetszéssel jutalmazták, a normális nyelvhasználattól való eltérések zömét azonban korrigálják, s ezzel sokszoros szégyenkezést oltanak bele a gyerekebe minden szócsavarással, szójátékkal, rímeléssel, abszurd nyelvi formával kapcsolatban. A teremtő nyelvi fantáziának erre a kisgyerekkori megszorítására

Ha még óvatosabbak akarunk lenni, a közös szereplés és siker sokkjától is megkíméljük a gyerekeket. S az alkotótevékenységnek sem kell alkotás nevet adni. Lehet játék is. Mert hiszen az is.

drasztikusan rádupláz az iskola, mikor a formális-rationális nyelvi logika és a latinra épülő grammatika szűk határai közé szorítja a nyelvi közlés és a metakommunikáció beláthatatlan lehetőségeit. (Ez nem érvényes egyformán minden nyelvre. Az angol irodalomban például páratlan hagyományai vannak a nonszensznek. Kíváncsi volnék, hogy *Lewis Carrol*, *Edward Lee* és a többiek művei milyen mértékben érvényesülnek az angol nyelvterület alsófokú oktatásában.)

A gyerekek alkotótevékenységében más zavarokat is okozhat a felnőttek beavatkozása. A művészi pálya ábrándjával szinte már csecsemőkortól kezdi táplálni gyermekét sok szülő. Erőltetett gyakorlás, szereplés és siker egész életre szóló kárt okozhat a gyerek személyiségében. Mindez a művészetről, tehetségről szóló hagyományos felfogás szügesztója. Ha azonban minden gyereknek szabad tehetségesnek lenni, nemcsak a kiválasztottaknak, ha közös szereplés hoz közös sikert, akkor jóval kisebb a személyiség korai torzulásának veszélye.

Ha még óvatosabbak akarunk lenni, a közös szereplés és siker sokkjától is megkíméljük a gyerekeket. S az alkotótevékenységnek sem kell alkotás nevet adni. Lehet *játék* is. Mert hiszen az is.

Játék és alkotás

A fentebb vázolt két pedagógiai rendszernek talán legfontosabb ütközőpontja a játék problémája.

A hagyományos nevelés legfeljebb hat-nyolc éves korig engedélyez játékos foglalkozásokat a tanításai óra keretében. (Tantárgyanként természetesen vannak eltérések. A testnevelésben a legkonzervatívabb pedagógus sem vonja kétségbe a játékos elemek jo-

gosultságát. Esetleg a rajz- és zeneoktatásban is kaphatnak némi teret. Az irodalomban kevésbé, az elméletinek nevezett tárgyakban azonban egyáltalán nem.) A játékelles érvek idézésével s cáfolatával nem foglalkozom itt, de egy gyökeres ellenérv említését szükségesnek tartom: ha a gyerekek az iskolában játszanak, szórakoznak, nem szokják meg a komoly köteleltségjelítést, amelyre jövendő munkájuk kötelezi majd őket. Az örömtelenségnek ez a programja igen jellemző a konzervatív pedagógiára.

Ahhoz, hogy a játékos oktatás mellett elkötelezhessük magunkat, pontosabban meg kell határozni, milyen játéknak van létjogosultsága az iskola oktatásban. A szerencsejátéknak semmi esetre sem (hacsak nem a felsőfokú matematika bizonyos problémáinak megvilágítása céljából). A kellemes időöltésre szolgáló, csupán bizonyos ügyességre vagy adatok tudására alapozott játékokra sem gondolok. Végül nem tartom hasznosnak (talán még alsófokon sem) azokat a játékos, mulatságos elemeket, amelyeket az óra élénkítésére használnak a lényeges témától függetlenül. Az ilyen színesítő elemek mesterséges „zajba” foglalják a problémát, elterelik a figyelmet attól, amin gondolkozni kellene, olyan tévútra vezetik a tanulókat, amelyekre rálépni maguktól nem is jutna eszükbe. (Más kérdés, hogy ha már otthonosan bánnak egy problémával a tanulók, akkor fel fogják ismerni jelentkezését akkor is, ha természetes zajba belefoglalva jelentkezik.)

Nem viccelődést, bohóckodást akarunk tehát, mikor játékról beszélünk. Mit hát? Gondolkodtató problémák és alkotó feladatok megoldását.

Ahogy a komplex matematikaoktatásban együtt szerepel a problémamegoldás és az alkotás, ugyanúgy a művészeti jellegű foglalkozásokban is velejár az alkotó feladatokkal a problémamegoldás.

Bár rajzoktatással csak másfél éves kaland formájában foglalkoztam – huszonöt évvel ezelőtt –, erről a területről említek egy példát. Tíz-tizenegy éves gyerekek *Petőfi János vitézét* tanulták. Ennek egyik epizódja volt a rajzfeladat: János vitéz legyőzi az óriást. Két megszorítást, vagy ha úgy tetszik, játékszabályt adtam a feladathoz: az óriás nagyobb legyen, mint a papír, és ne csak témában, hanem formai megoldásban is juttassák kifejezésre, hogy János vitéz erősebb, mint az óriás. Az első feltétel némi meghökkenést keltett.

– Nagyobb legyen, mint a papír? Tehát ne rajzoljuk rá az egész óriást?

– De igen, az egész óriás legyen rajta.

– Az lehetetlen.

– Biztos, hogy lehetetlen?

Mihelyt hozzáfogtak, belátták, hogy nem kívánok lehetlent. Egyik merész gyerek kétrét hajlította az óriást, aki hajával a földet érintve *megfordítva* látta az arca előtt hadonászó János vitézt. Egy másik gyerek azzal fejezte ki János vitéz jobb sanszait a küzdelemben, hogy elmosdó színészű, görnyedt, hajlós csontú, szinte rachitikus óriást rajzolt, tenyerében egy miniatúr, élénk színű atlétaalakkal.

De legkedvesebb meglepetést az a gyerek okozta, aki az óriás méreteit azzal is kifejezte, hogy kis fejhez hatalmas testet rajzolt. S ezáltal rátalált – semmit sem sejtve a párhuzamból – *Michelangelo Utolsó ítéletének* megoldására, ahol Krisztus nemcsak azzal magasodik ki a többi alak közül, hogy centrálisan helyezkedik el a kompozícióban, s hogy sokkal nagyobb náluk, hanem azzal is, hogy robosztus vállalaihoz képest igen kicsi a feje. Az egyik tanulónak ebből a váratlan michelangelói megoldásából levonhatjuk a következtetést: az aránytalanul kis fej önmagában is óriást jelez, a nagy fej pedig törpét.

Nyelvi játékok

Röviden szeretnék csak szólni szorosabb érdeklődési területemről, az anyanyelv és irodalom játékos oktatásáról. Játéknak itt is a problémamegoldó-alkotó tevékenységet nevezem. Nem iskolai oktatásban, hanem rádió- és televízióműsorokban, folyóiratokban és könyvekben tanítom játszani a gyerekeket. De van rá kilátás, hogy pedagógiai és nyelv-

vészeti szakemberekkel közösen kidolgozzuk a közeljövőben az alkotó játékokra alapozott anyanyelvi oktatás programját is.

A játékok, amelyeket felhasználok, magukban foglalják a nyelvi-irodalmi játékok régebbi és újabb gazdag anyagát, az antik görög *Simmias* képverseitől *André Breton* és más modern költők ötletéig, megtoldva ezeket újabb formákkal.

A játékos feladatok a példa bemutatása és „körbejárása” után rendszerint ezzel a felszólítással végződnek: „Folytasd a sort.”

A legegyszerűbb példák egyike: Shakespeare-nél az *As you like it*-ben Rosalind egy verses levelet olvas, amelyben hódolója az ő nevével rimel:

From the east to western Ind,

No jewel is like Rosalind.

Her wort, being mounted on the wind,

Through all the world bears Rosalind.

All the pictures fairest in d

Are but black to Rosalind.

Let no face be kept in mind.

But the fair of Rosalind.

Touchstone, a bohóc folytatja a rímek sorozatát. (Hogy ezekből bemutatok-e egyáltalán valamit, az a játékosok életkorától függ.) „Folytasd a sort” – ez a felszólítás a Rosalinda-rímsorozat magyar fordításának bemutatása után nem okoz nehézséget 8–9 éves gyermekeknek sem, mert igen sok összecsengés kínálkozik a névre.

Nem ez az egyetlen nyelvi játék Shakespeare-nél, amelyet folytatni lehet. Költők verseiben – főleg hátrahagyott versekben –, írók levelezésében sok hasonló, továbbjátszásra váró ötlet lappang. Lewis Carrol műveinek játékkincstárára elég csak utalni. Egyik elsőrendű forrás – meglepően – Mozart levelezése, amelynek nyelvi játékait mindjárt tovább lehet játszani.

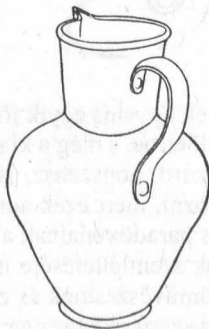
Továbbjátszhatják a gyerekek Shakespeare, *Poe*, *Hugo*, *Rimbaud*, Mozart, vagy akár *Rabelais* nyelvi ötleteit. Mutatis mutandis ez rajzolásban és zenében is elképzelhető. Úgy gondolom, hogy ennek kettős haszna is van. A gyerekek gyakorolják, maguknak felfedezik a művészi kifejezés különböző formáit. De egyúttal új oldalról közelíthetik meg a nagy alkotókat és műveiket. A hagyományos művészeti oktatás a remekmű impozáns homlokzata elé állítja a tanulókat, s azt bámulatja velük. De bejáratot nem mutat. A játékok, amelyeket javasolok, a művek születésének útját járatták végig a gyerekekkel. Társalkotónak érezheti magát, hiszen változatot tud csinálni nagy művészek műveire.

A nagy alkotók mellett ott vannak a kicsik és a névtelenek, a játékgyarmatgyarapítói és fenntartói. S ott van a népköltészet számtalan nyelvi ötlete, amely szintén továbbjátszásra kínálkozik.

A nyelvi játékokból bemutatnék egyet, amely többé-kevésbé internacionális.

Annak játékos megértetéséről van szó, hogy a metaforák nem csupán versek ékeségei, amelyekkel parádézhatnak a költők, hanem köznapi nyelvünkbe, gondolkodásunkba is sokszor beépültek.

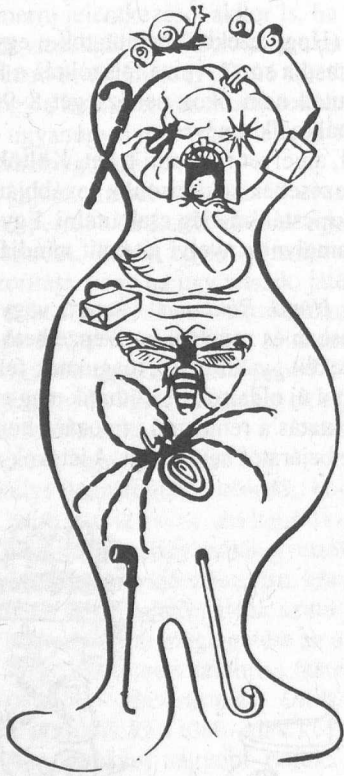
A játék első „jelenete”: mutatok egy községes gyári kancsót. Nevezzék meg a részeit. A gyárban csak emberi részei



vannak a kancsónak. Hihetőleg a nyelvek többségében is így nevezik: füle, szája, orra, nyaka, hasa, talpa. Tehát ez a gyári termék megőrizte nyelvünkben és gondolkozásunkban azoknak az időknek emlékét, mikor őseink ember- vagy állatformájú edényeket használtak. (A magyar népi fazekasok ma is csinálnak emberalakú, ún. Miska-kancsót.)

A következő egy népi találós kérdés, amely önmagában is elég groteszk, de megrajzolva még hatásosabb:

*Növekedett egy kétágú fa,
A kétágú fa tetejébe egy nyolciccés hordó,
A nyolciccés hordó tetejébe egy csiga,
A csiga tetejébe egy őrlő malom,
Az őrlő malom tetejébe két olajos kanna,
A két olajos kannak tetejébe két csillag,
A két csillag tetejébe sík mező,
A sík mező tetejébe sűrű erdő,
Csikók laknak benne.*



Mi ez?

Ha a kancsó testrészeit nem soroltuk volna fel az előbb, kevesen jönnének rá, hogy ember. A lerajzolt tárgyak jelentése: lába, hasa, nyaka, szája, orra, szeme, homloka, haja.

A következő ábrát én csak exponálok, a gyerekek maguk építik fel „Folytasd a sort” alapon. Egy nonszensz-figurára azokat a szóképeket rajzoltuk fel, amelyekben valamelyik testrészünk kiválóságát vagy fogyatékosságát jelezzük metaforával.

A következő játék: szótárakból kikeressük, hogy az egyes nyelveknek milyen szavuk van a mellkasra, s a szóban milyen metafora rejlik. A sorozat, ha lerajzoljuk, megmutatja, hogy a formák hasonlósága mellett mennyi változat lehetséges egyetlen testrészünk megnevezésére: ketrec, kalitka, szekrény, doboz, kosár, láda stb.

Ezek a megrajzolt nonszensz-ábrák nemcsak a nyelv metaforaalkotását szemléltetik – a gyerekek aktív közreműködésével –, hanem megközelíthetővé teszik a szürrealista művészeknek és a szürrealizmus reneszánsz és barokk előfutárainak ábrázolásmódját is.

A művészeti nevelésnek ugyanis egyik fő gondja, hogy általában a klasszicisztikus ábrázolásmódot helyezik előtérbe, s még a klasszikus alkotók műveiben is mellőzik, elhallgatják a rendhagyó, abszurd, nonszensz, játékos formálást. Véleményem szerint éppen ezeket kellene hangsúlyozni, mert ezek adnak alkalmat a gyerekeknek a folytatásra, továbbjátszásra, az alkotás paradoxonainak alkotó megismerésére.

E néhány példát annak szemléltetésére is szántam, hogy a három fő művészeti ág – az irodalomnak, képzőművészetnek és zenének – számos kapcsolódása van, amelyeket a szakosított, tantárgyszerű oktatás nem érvényesít eléggé. Egyébként is elérkezett az

ideje annak, hogy az eddiginél bátrabban kapcsolják össze a hagyományos különböző tantárgyakat komplex programok keretében. Magyarországon kísérlet folyik – egyelőre az iskolarádió adásaiban – komplex nyelvi-zenei-matematikai játékos műsorok kialakítására, amelyek ezeknek a látzólag különálló területeknek közös vonásait kívánják szemléltetni.

Végül még egyszer szeretném hangsúlyozni, hogy a gyerekek alkotó tevékenységében nem a művek a fontosak, amelyeket létrehoznak – bármilyen elragadóak is ezek –, hanem a birkózás az anyaggal, a problémával, a kéz és az agy együttes munkája. Nem a felnőttek körben aratott siker, hanem magának a tevékenységnek az öröme az igazi jutalom. Neurotikus,

vagy valami okból feszült helyzetben levő gyerekeknek ez valóságos orvosság. Sőt, valljuk be – korunkban minden gyerek rá van szorulva ilyen orvosságra.



Egy értelmezési lehetőség

Sütő András: *Advent a Hargitán drámájának motívumrendszere*

A színdarabban való többszöri előfordulása után az olvasó/néző értelmezni próbálja a Nagy Romlás motívumot. Berkes Erzsébet szerint a néző érzi, hogy a darab folyamán manipulálják. (1) Egyvalamiről beszélnek a színpadon, és másvalamire gondolnak. S a néző is hajlik arra, hogy másvalamire gondoljon. A Nagy Romlás szimbolikus motívum jelentése sokrétű, s e jelentési telítettségéből próbálok most megragadni valamennyit.

Berkes Erzsébet megpróbálta lokalizálni e fogalmat: „A földrajz ugyan *Fertőtető*, *Kakukkhegy* néven jegyzi a hegyvonulat csúcsait, a hógörgeteget azonban *rontásnak* is nevezik.” Íme egy etimológiai, jelentéstani rokonításon alapuló megközelítés. Sütő András viszont így nyilatkozik róla: „A madarasi csúcstól északra esik – mert alacsonyabb is – a titokzatos *Kicsi Romlás*. Színjátékomban törvényszerűleg kívánczolt melléje a Nagy Romlás is. A képzeletbeli.” (2) A továbbiakban pedig így folytatja: „Ami pedig a Nagy Romlást illeti: ne keressétek a térképen. Mert az bennünk van. S a régi természet szerint, mivel romlásból a kicsire mindig csak nagyobb jön, sohasem kisebb.” (3) E gondolattársítás után Sütő értelmezési javaslattal is él: „Emberi létünk lavinaveszedelmeit – ha megpróbáltuk is csönddel csitítani – el nem kerülhettük. Mert akárhogy helyezkedtünk is: mindig alattuk maradtunk, ha egyszer oda rendelt a sors. Békésebb nyughelyet keresve elvándorolhat a madár, a kárpáti gímszarvas, szélfúttá magvainak útján még a gyökeres fa is, ám kegyes-kegyetlen szülőföldjét lélekcsonkulás nélkül az ember el nem hagyhatja.” (4)

Ezen értelmező sorok, akár egy összefoglaló tanulság ütik szíven az olvasót: evvel magyarázható a Bódi Vencel tíz évig tartó haragja idegenbe szakadt, nem anyanyelvi környezetet vállaló lánya iránt, a nyelvromlást – pusztulást – választó szerelmes Mária iránt. Nyelvromlás? Íme egy visszautalás: Sütő Andrásnak *Engedjétek hozzám jönni a szavakat* című esszéregényében a gyermekszeparációs kísérletet végző *II. Henrik* császár példája félelmetes. *Salimbene* atya szerint a kísérleti gyermekek behaltak a szótlanságba, a szóínségbe a néma dajkák mellett. *Darwin* szerint az újrakezdés félelmetes útját választották: visszatértek az ősi kezdethez, a majomnyelvhez. (5) Kevésbé félelmetes, inkább fájdalmas kicsengésű az *Anyám könnyű álmot ígér* című regényében a mezőségi falvak nyelvromlásának felismerése, számbavétele. A gyermek Sütő András rádöbbenése, hogy *Arany Toldija* a nyelv rengetegének „valódi zúgása”, s a környezete által beszélt nyelv csak koldulni járhat e káprázatos gazdagsághoz, mely a *Szenci Molnár Albert*, *Arany János*, *Tamási Aron* nyelvi igényességével szólal meg. Az *Anyám...-ban* Sütő F. bátyját idézi. Döbbenetes a hatás: az *Ómagyar Mária-siralom* affrikátái hangzanak, melyeket a moldvai csángóhoz hasonlóan nem érintett a nyelvfejlődési palatalizáció, s a nyelvújítás elmaradván, a foghíjakat román szavak töltik ki: „Jött a procesz a tribunáltól, nagyon megbúsultam, enni se adtam a kucsának, csak ugatott a szpurkát éhes dzsomorral.” (6) A nyelvi romlás Sütő mindig visszatérő, fájdalmas témája. *Sikaszoí fenyőforgácsok* című kötetének *Újabb kölcsönszavainkról* című írásában is visszanyúl e témához. (7)

A Magyar nyelv történeti-etimológiai szótárában a romlik szócikkely a ront szót is tartalmazza, jelezve e két szó etimológiai együvértartozását. A romlik, melyre írásos előfordulás már a 13. századból van, többjelentésű szó. A szótárában felsorakoztatott tíz jelentést Sütő András szóalkotása szinte mind tartalmazza: 1. 'leomlik, beomlik'; 2. 'erkölcsileg lezüllik, hanyatlik/ tekintélyben, hatalomban stb. alábszáll, gyengül'; 3. 'elpusztul, tönkremegy/ elenyészik, elmúlik'; 4. 'törik, zúzódik/ szétmállik, porlad, széjjelhasadozik/ kopik'; 5. 'megbetegedik'; 6. 'kedvezőtlenebbé válik/ rossz irányban változik, rosszra fordul'; 7. 'penészedik, rothad/ erjed, poshad'; 8. 'értékéből veszít, értékét veszti'; 9. ügyel-bajjal bevergődik valahová, kivergődik valahonnan'; 10. 'lesoványodik'.

Sütő András drámájában a Nagy Romlás szó szinte végigjátszik e jelentéseken. Megszorítás tán csak a 10. jelentésre vonatkozatható: áttűnik, áttevődik a 'lesoványodás' az 'öregedés' jelentése Árvai Réka személyére, akit a büntudat, a fájdalom nem ereszt el húsz évig a Nagy Romlás tájékáról.

'Lavina, hógörgeteg' értelemben már az 1. pontban feltűnik a valós, tényleges jelentés: 'omlik'. A székely nyelvjárások – akárcsak a régi nyelv – gyakran használják ma is a ront szót az ont, a romlik szót pedig az omlik helyett (lerontja a házat, ránk romlik a magasság). Nem céлом nyelvészeti tanulmány írása, mégis szükségesnek láttam e nyelvészeti kitekintést, hogy értelmezni tudjuk már elfeledett, s élő jelentéseiben e szót.

Utolsó nyelvészkedő állomás a ront szó jelentéseinek számbavétele: 1. 'tönkretesz, elpusztít/ rombol, romba dönt'; 2. 'zaklat, bántalmaz/ szidalmaz'; 3. 'erkölcsileg zülleszt/ hatalmában, tekintélyében gyengít'; 4. 'valakitől valakit, valamit eltávolít, elhárít, elidegenít'; 5. 'szüzességet elvesz/ szüzességétől megfoszt'; 6. 'tör, összezúz/ porhanyít'; 7. 'cáfol'; 8. 'egyezséget, törvényt, ünnepet stb. szeg'; 9. 'fegyvert, egyéb tárgyat valakinek a testébe vág'; 10. 'házat, boltot feltör, kifoszt/ tárgyakat felforgat, helyükről kidobál'; 11. testrészt a felületén horzsolással, nyomással feltör, kisebesít'; 12. 'tép, szaggat/ koptat, elhasznál'; 13. 'hirtelen megjelenik valahol, előjön valahonnan, megy, lendül, lódul valahová'; 14. 'bűvöléssel bájolóssal, boszorkánysággal betegé tesz'; 15. 'földet feltör, felszánt'; 16. 'történést, állapotot, körülményeket rosszra fordít, kedvezőtlen irányba terel'; 17. 'értékteleenbbé, kevésbé élvezhetővé vagy használhatatlanná tesz'; 18. 'valakinek a szavába belevág/ valakinek a szándékát, tervét meghiúsítja, akadályozólag közbelép'; 19. 'fölaprít, fölvág'; 20. 'fölvált forintot.

Ha számbavesszük e hosszú jelentéssort, feltűnik néhány helyen a jelentésbeli egyezés a romlik-ront szavak között, a különbség nyilván csak a ront szó faktitív (műveltető) módjában áll a romlik cselekvő módjával szemben. A ront ige mégis hat jelentéssel gazdagabb, s így néhány megszorítást kell alkalmazni a Sütő András szóalkotására való vonatkoztatásában. Ily módon kizárható a 'zaklat/ bántalmaz/ szidalmaz' jelentés – vagy csak áttételesen vehető fel az értelmező jelentéssorba –; hasonlóan a 'testileg bántalmaz', valamint a 'fölaprít' és a 'pénzt felvált' jelentések is. Igen pregnáns viszont a mi szempontunkból a bájolásra, boszorkányságra utaló jelentés, mely a Réka alakjával szorosan összefonódik. Az Arany-balladát asszociáló 'ünneprontás' is jelentős a mű szempontjából: címértelmező, mondanivalót összefoglaló funkciójú. *Berkes Erzsébetet* idézve: „a Hargitán örök az advent, de sohasincs karácsony, s a megváltás teljesen elmarad.”

*Sütő András drámájában
a Nagy Romlás szó szinte
végigjátszik e jelentéseken.
Megszorítás tán csak
a 10. jelentésre vonatkozatható:
áttűnik, áttevődik
a 'lesoványodás' az 'öregedés'
jelentése Árvai Réka személyére,
akit a büntudat, a fájdalom
nem ereszt el húsz évig
a Nagy Romlás tájékáról.*

Vizsgáljuk meg az irodalom berkeibe visszatérve a Nagy Romlást. Nagybetűs, akár az *Ady-szimbólumok*. Szinte magától adódik az *Új s új lovat* című vers Nagy Nyílára utaló képzettársítás. („A Nagy Nyíl kilövi alóla / Kegyelmed egy-egy szép lovát...”; „A Nagy Nyíl az újtját gyszabta / S akit a Nagy Nyíl útja bánt, / Hadd, óh, Uram, szépülten futni / Megérkezett gyanánt.”)

Ha szimbólum, akkor tartózkodjunk talán a lefordításától: a Nagy Nyíl értelmezéséről is sokat írtak már, azonosították Sorssal, Végzettel, Balszerencséjével és Hatalommal, de Ady biztosan mindegyik jelentést figyelembe véve egyiknél sem állapodott meg. Hogy Sütő Nagy Romlása esetében e paradoxont, tehát az értelmezés lehetetlenségét feloldjuk, adjunk – a műimmanencia szabályát figyelembe véve – legalább a képzettársításnak szabadságot. Vizsgáljuk meg a drámán belüli előfordulási helyeket:

1. Az első részben már rögtön a szerzői utasításban megjelenik: „Bódi Vencel boronaháza a Hargitán, a Kicsi Romlás nevű szurdok fejeinél.” (9) Tehát ez az a vízmosásos szakadék, amely feltérképezhető a valóságban. „A ház sarkától kezdődőleg jobb oldalt szédítő sziklahasadék: a Nagy Romlás, ugyancsak hóval borítottan Aki bal oldalról jön: a Kicsi Romlás kaptató ösvényén jut a ház bejáratához. Amikor a függöny fölmege, Csudalátó Dániel és Bódi Vencel a Kicsi Romlás kaptató ösvényén igyekszik a ház bejáratához...” (10) Íme a megrajzolt kulissza, és emberek is mozognak már a színpadon. A Kicsi Romlás járható, a Nagy Romlás olyan, akár a pokol tornáca. A boronaház létezése az elemekkel dacoló emberi vakmerőség jelképe. Dacos ellenkezés a természet vas-törvényeivel. A helyzetkép a veszélyen túlmutatva is jelképes: emberi lét szűken behatárolt korlátok között. Az ember itt úgy él, akár a havasi gyopár. S a dráma itt az abszurd/abszurdoidba játszik át: lehet-e az emberi léte ennél lehetetlenebb helyre lokalizálni, lehet-e az emberi életeret jobban beszűkíteni, mint erre a Bódi Vencel által maga lakott boronaházra?

Beszűkítettség, lefokozottság, veszélyeztetettség. A házhoz feljutni életveszélyes úton lehet (a Kicsi Romlás mentén), s onnan pedig nincs tovább: ott tátong a Nagy Romlás szakadéka.

2. Vajon milyen messze van egy emberlakta helység? A választ Csudalátó Dániel adja meg, útítársát figyelmeztetve egyben: „Kétórányi járásra vagyunk a falutól, közöttünk csak az Isten és a Nagy Romlás, köröttünk csupa vadon és farkasordítás...” (11) Az emberek oly messze vannak, hogy a természet őselemei közt már csak az Isten és az Istenel párba állított elemi rossz, a Sátánt sugalló Nagy Romlás uralkodik. Ily módon felfogható uralkodónak, hatalomnak, negatív erőnek. A természeti környezet is ezt a képzettársítást indukálja: *A magyar Ugaron* tája tűnik föl képzeletünkben: az „elvadult táj”, a „vad mező”, „vad indák”, melyekre a vadon szó is utal. A farkasordítás meg a téli táj folytán *Petőfi Farkasok dala* című verse villan fel.

3. Majd ismét Adyt idézi a következő kép: „... látván őket, megfagy bennem a vér, mert a Nagy Romlás peremén sétálnak!” (12) A lefokozott veszélyeztetettségnek az emberi érintkezés, együttlét szab végzetes határt. A megsemmisülést, a zuhanást sugallják e sorok, akár Ady verse: „Vad szirttetőn mi ketten / Allunk árván, meredten, / Allunk összetapadtan, / Nincs jajunk, könnyünk, szavunk: / Egy ingás és zuhanunk” (*Vad szirttetőn*). A jajtalanság, könnytelenség, szótlanság veszélyesen kísért a Sütő-drámában is: az emberi lét egyetlen lehetséges, megengedett formájaként.

4. Ismét tovább bővül a jelentés egy népmesére emlékeztető árnyalattal: a népmesei hármassfordulatos próbatételek során gyakran találkozunk meg-nem-szólalási próbával. *Andersen Kis habléánya* csodálatos szirén-hangját adja cserébe, hogy emberi lény lehessen belőle; s a némasága alóli feloldozás csak szerelme – aki miatt mindezen szenvedést vállalta – meggyilkolásával lehetséges. S ha a szólás és látás érzetét egymásba olvasztjuk, hasonló „próbatétel”-lel találkozunk *Mózes I. könyvében*: a Lótót Sodomából kimenekítő angyalok parancsa szerint a menekülőknél nem volt szabad hátranézni a pusztu-

ló városra. „És hátra tekint az ő felesége, és sóbálvánnyá lön” (Mózes, I. 19:26). A bibliai képzettársítás így módon válik érthetővé: „Vigyázz, hogy mész el a Nagy Romlás alatt. Ha maga az Isten szólít, neki se válaszolj – mondja Bódi. – Mert ő is csak próbát tesz velünk. Melyikünk ahogy kinyitja a száját, ereszti ránk a suvadást.” (13)

5. A következő oldalakon a búcsúzó Mária emlékképe jelenül meg: „Isten áldja. Ne féltsen engemet. A Nagy Romlás alatt szép csendben fogok elmenni, ahogy tanított, édesapám. Fűszál hegyén, ha lenne még fűszál a jégösvényeken...” (14) A csend, a kényszerű hallgatás léttörvény. A gyerekek is e léttörvényhez igazodnak, ebben a kényszerállapotban nevelkednek. A törvény megszegése magával a megsemmisüléssel egyenértékű. A szituáció antonímája, mely pontosan az el-nem-hallgatás kényszerűsége folytán asszociálódik, a *Jó Csönd-herceg előtt* helyzetképe: „Holdfény alatt járom az erdőt. / Vacog a fogam s fütyörészek. / ... Óh, jaj nekem, ha elnémulnék / vagy fölbámulnék, föl a Holdra: / Egy jajgatás, egy roppanás. / Jó Csönd-herceg / Nagyt lépne és eltiporna.”

6. Vencel bácsi borongó homloka, „akár a Nagy Romlás” – mondja Réka. (15) A kifejtett főnévi metafora a zord, zimankós téli tájhoz hasonlít egy lelkiállapotot. Az érzelm kifejeződése az összeráncolt homlokon: érzelmi állapot megjelenítése testrész megnevezésével – szinekdoché (pars pro toto).

7. A boronaházba érkező Rékát e kérdéssel fogadja Bódi: „Azt mondd meg inkább, hogy jöttél te föl egyedül a Nagy Romlás völgyén?” Réka válasza: „Nagy bátran, de telve minden pillanatban ijedelemmel.” (16) A veszedelem túlélése, a lehetetlen legyőzése az egyetlen fennmaradási lehetőség. A kérdésre adott válasz a ritmikai és tartalmi hasonlóság folytán *Vörösmarty* lüktető sorait idézi: „Mefogyva bár, de törve nem” (Szózat).

8. A lefokozott lét törvényei az érzelmi megnyilvánulásokat is kiirtották: „Lépted ne döndüljön a Nagy Romlás alatt, és szíved ne konduljon az örömtől, hogy várlak” (17) – figyelmezteti Réka Gábort, s parádézik a hangutánzó szavakkal, mintegy előre kárpótolva magát a csendháborítási tilalomért, mely majd Gáborra nehezedik.

9. A következőkben a Nagy Romlás egy metafora része ismét: a folyton felidézett gyermekkor, a múltba tekintés veszedelmes is lehet: „Ahogyan te ragadsz meg folyton a gyermekkor szakadékában, akár a Nagy Romlás aljában.” (18) A szerző anticipálja, előre sejteti a veszedelmet: a múltidézés, -hánytorgatás lesz a bonyodalom kiváltóoka.

10. A múlt kárhóztatható ilyenképpen. Réka megátkozta az emlékeket: „Mindennek az emléke vesszen a Nagy Romlásba, kerüljön mindörökké hó alá, lepje be vastagon a feledés!” (19) Akár egy ráolvasás, úgy hatnak az ismétlődő, a gondolatritmus folytán egymásra tonyosuló sorok. A Nagy Romlás a feledés szakadéka immár – metafora formájában.

11. A feledés lehet jótékony hatású is, mint a szépen pilinkéző porkahó. Gábor egy személyben plébános is, a menyegzői misét överetű szakrális nyelven celebrálja: „Atyámfiai! Zetelaki Gábor és Árvai Réka ez máj betlehemes napon eljegyezték egymást, miáltal is a házasság szakramentumát kívánják betölteni. Legyetek tanúi magatok is az én tanúságomnak: aki keresi, megtalálja a másikat, még ha befűjták is a régi ösvényeit a Nagy Romlás porkahavai.” (20) Hasonló esketési szöveget hiába is keresnénk bármilyen liturgiában. Csúpan a házasság szentségének említésével emlékeztet e szöveg egyházi esküvői szertartásra. Az írói fikció a mese világába visz e helyen: a hűség és szeretet elnyeri jutalmát, a jó elgyőzi a gonoszt még akkor is, ha az a gonosz a Nagy Romlás maga. – „Keressetek és találtok kérjétek és megadatik néktek” – sugallják Gábor szavai (Lukács *evangéliuma*, Jézus példabeszédei).

12. Mint palackba zárt dzsinn, megidézésre előtermő rossz szellem, úgy tűnik fel a továbbiakban a Nagy Romlás. „Mondd! Vagy akkorát kiáltok, hogy betemet mindkettőnket a Nagy Romlás” (21) vonja felelősségre Gábor Rékát.

A Nagy Romlás büntető-bűnhődtető szerepköre kitágul.

A betemet szó pedig a *Vörösmarty Előszavának* jeges félelmetességét sugallja: „Most tél van és csend és hó és halál.” De a jótékony hótakaró csírázni készülő magvakat is me-

lengethet: „Most tél van, s szegény mag-magam / Megnémitva és behavazva / Rendeltetés hitével / Örzöm meg tavaszra, / Igazimnak sarjadásáig” (Ady: *Mag hó alatt*).

13. A megidézett rossz szellem feltámad, s a veszélyérzet fenyegetővé válok. Réka a bibliai Éva hangján könyörög párnának: „Gábor! Gábor! Ne válj gyilkossá! Ne szakaszdránk a Nagy Romlást!” (22) Akár az Isten haragja vagy a *Káin és Ábelben* a Úr hangja, úgy fenyeget a Nagy Romlás.

14. A Káin-motívum, a gyilkosságra kényszerült fivér Gábor szerepében kísért. Gábor alakja ekkor meghasonlik, mint ahogy az elemi jó és gonosz együtt él, majd kettéválik az emberben: Gábor – Stég Antalban egymással harcolnak az elemi erők. A megbocsátásra való képtelenség, mint köztes harmadik, öngyilkosságba sodorja Zetelaki Gábort. „Kirohan a házból, majd eltűnik a Nagy Romlás felé vezető ösvényen. ... Halk, majd fokozatosan erősödő hősuvadás, majd a Nagy Romlás hőtömegeinek moraja.” (23) Isten haragja, mely a dráma elején távoli hősuvadásként hallatta hangját, (24) rászakadt Gáborra.

15. „Csudalató Dániel óvatosan a sapkájába köhög, miközben távolról farkasordítás hallik” (25) így szólt a dráma elején a szerzői utasítás. A farkas hangja itt, akár a Káin és Ábelben az oroszlánüvöltés, egy transzcendentális lény jelenlétére figyelmeztet.

16. Az örök megkísértés-jelenet, akár a *Bibliában*, vagy akár Sütő korábbi drámáiban, itt is megismétlődik, korábban Éva-Arabella, itt pedig Réka alakjában. A Gábor öngyilkosságának/megöletésének színhelyére érkező Bódi – „Elindul a Nagy Romlás felé” (26) – már csak a vele szembejövő, fájdalomában magára kegyetlen vezeklést mérő Rékát találja:

17. „Gábort, amíg élek, a Nagy Romlás alatt keresni fogom! Jöjjön, keressük meg.” (27) Sziszüphosz – Kőműves Kelemen feladatát rója magára Réka, hiszen

18. „nincs annyi tavasz, hogy azt a havat, ami reá zúdult” (28) el lehetne hordani. Az eljátszott boldogság motívuma ismét Káin alakját idézi: az Éden elvesztésébe való bele nem nyugvás, Hebron völgyének ismételt megközelítése, a gyilkos szikla újból és újból való megmászása, s a Paradicsomba való bepillantás röpke öröme – e kísérletezés jogát Réka is fenntartja, akár *Milton* vagy *Sarkadi Imre* hősei.

19. A dráma második felében tovább gazdagítja Sütő a Nagy Romlás fogalmi körét. Variációkban is eljátszik vele: „Rontó kéz nélkül nem boldogul a rontás” (29) – mondja Dániel. Szél fúvatlan nem indul – tartja a közmondás. „A bűn pedig az ajtó előtt leselkedik, és reád van vágódása” (Mózes, I. 4:7) – tanítja a *Biblia*.

20. A Kőműves Kelemen-motívum átcsap a balladai Ágnes asszony vezeklő önpusztításába: „Odalent a vezeklők közt láttál-e oly keserveset, mint az Árvai Rékáé? – kérdi Bódi Dánieltől, védelmébe véve Rékát. – Neked is véres a körmöd a sok keresésétől, de Réka náladnál is több havat mozcgatott meg húsz év alatt a Nagy Romlás aljában! A tavaszok nem szakasztottak fel annyi havat, mint az a szerencsétlen asszony a pusztára két kezével.” (30) De van-e értelme a vezeklésnek? Van-e célja?

21. A gyermekelragadó, a szülőket árvaságra kárhóztató idegenség azonos lesz a Nagy Romlással: „A gyermekeinket elviszi rendre az Omlás és a Tenger” – panasolja Dániel, akárcsak Sütő András immár közvetítő szereplő nélkül, a személyes konfesszió hangján az *Engedjétek hozzám jönni a szavakat* című esszéjének 1990-es kiadásában, a borító fül-lapján: „Azt gondoltam, hogy unokák és nagyszülők egymás szemé láttára fogják itt le-élni az életüket. Nem így történt. Reményünk s aggodalmunk is kétfelé szakadt. Az időnek krisztustövisein fennakadva nézelődnek gyermekeik s unokáik utána az öregek. Viszi őket a sorsuk egyfelé, s jajong a búcsúzó szívekben az emlék másfelé: Az elmúltak irányába, ahol még szó szerinti értelme volt az egyívé tartozásnak.” (31)

Mindegy az, hogy a fiatal hajtások merre szakadnak: az Omlásba vagy a Tenger felé, ahová ma is sok székely lány megy a pénz csábításában – az eredmény ugyanaz: a „kacsacsőrű emlős fél-állapota” (32). Ők azok, akik számára, hazamenőben, a lelkükön ejtett csorba kiköszörülésének lehetősége már nem adatik meg: „Kik a nyelvüket kifordították és újrászabatták, vasaltatták, lefekvés előtt ne felejtsek el azt kipórolni. Hölgyek előnyben.” (33)

22. Ha eddig megfosztó-elragadó hatalmát gyakorolta a Nagy Romlás, most fellép az inkvizítor szerepében is: „Ha némán mész el a Nagy Romlás alatt, akkor is betemet téged az Úr fehér haragja. Mert üvöltő farkascorda minden gondolatod. Ember! Hol tudsz te most hazamenni?” (34) Felügyelő hatalom, mely az emberi gondolatot is vizsgálja, s ha valamely gondolat eretneknek találta jön a megtorlás. A hó újabb metaforája az „Úr fehér haragja” (színazonosságon alapuló szinekdoché). A büntető hatalom a Nagy Romlást választja büntetőeszközzül. Jó lenne tán kiengesztelni őt? Lelkünkre erőltetett meg- és belenyugvással?

23. „Rebegjünk hálát tán a Nagy Romlásnak?” – veti fel e gondolatot Bódi. (35) De hiszen a megnyugvás már maga a halál! Ezért nem nyughatik Réka sem. Örök keresés és örök várakozás az élete.

24. „Nekivágtál egyedül a Nagy Romlásnak?” – kérdi tőle Bódi. A Hebron völgyét megközelítő Káin állhatatosságával magyarázza Réka a kívülálló számára már-már értelmét veszített cselekvésének indítóokát:

25. „Fúvogatom. Melengetem a jégdarabot. Kiszedek egy-egy darabot a Nagy Romlásból. Így aztán mindig kisebb lesz. Csak élnek annyit, hogy az egészet megolvasszam.” (36)

26. A mitológiai sodrú buzgalom törvényszerűen meghozza a maga gyümölcsét: a jégdarabból kiolvad a Gábor jegygyűrűje. „A Gábor gyűrűje! ... Réka van belevésve! Gábornak az ujján volt. A jégdarabban benne volt! Vencel bácsi! A jégdarabot itt vettem föl! A Nagy Romlás alatt a ház végében!” (37)

27. A fákyás kántálóknak a komolyság mezejét kell magukra öltetniök, amikor a Gábor keresésére indulva az ősi rosszhoz közelednek: „Emberek! Jó emberek! Tegyétek le most az örömhírt! Oda menjünk, a Nagy Romlás permére!” (38)

28. Akár az ördöngös ember, akit Isten nevével nem lehet megközelíteni, úgy tartja távol magától a Nagy Romlás a megszületett karcsonyi gyermek híret. „A Nagy Romlás permét kutassátok, emberek!” (39)

29. „A fákyás kántálók csapata énekleve vonul a Nagy Romlás felé”, (40) s mintegy védőpajzsul tartják maguk elé az éneket: *Luther Márton* is így emelte „erős várát”, az istenhitét az „ős ellenség”, az „ősi rossz” ellen (*Református énekeskönyv*, 390. ének).

30. A Nagy Romlás mellől előkerülő gyűrű az öröknek ígérkező advent végét jelzi. A várakozás izgalma imára fakasztja Rékát és Bódit. Réka a könyörgő szavak imádságát rebegi, Bódi a dacos, Istennel berzenkedő, Istentől sorsát számonkérő ember fohászatát mondja: „A kiáltás hangján kellene szólnunk az elveszettekhez, Te pedig a hallgatás parancsával sújtasz bennünket. Fölibénk emelte a Nagy Romlás hótornyait, hogy alattuk a suttogásunk is félelmet keltsen a szívünkben.” (41) A dráma itt politikummal kezd telítődni, mely a következőkben kifejlik: az ima Bódi ajkain a hatalom elleni szóemelés, a hallgatásra kényszerítő diktatúra elleni kiáltás. A belenyugvás árnyalata viszont, mely mint flagellum deit fogadja az idegen hatalom által kiszabott szenvedést (*Farkas András: Az sidó és az magyar népről*), hiányzik ebből az imából. Az ima „a hallgatás kötelességé”-nek elvételéért esd, akár Krisztus az Olajfák hegyén: „Atyám, ha lehetséges, múljék el tőlem e pohár...” – de a könyörgés második része elmarad: „...mindazonáltal ne úgy legyen a mint én akarom, hanem a mint Te” (Máté, 26:39).

*Mindegy az, hogy a fiatal
hajtások merre szakadnak:
az Omlásba vagy a Tenger felé,
ahová ma is sok székely lány
megy a pénz csábításában
... az eredmény ugyanaz:
a „kacsacsőrű emlős fél-állapota”.
Ők azok, akik számára,
hazamenőben, a lelkükön ejtett
csorba kiköszörülésének
lehetősége már nem adatik meg:
„Kik a nyelvüket kifordították és
újraszabatták, vasaltatták,
lefekvés előtt ne felejtsek el azt
kiporolni. Hölgyek előnyben.”*

31. A megfogyatkozott kisebbségben az osztozkodás is megbocsáthatatlan és végzetes. „Egymáséi legyünk, ember! Különbön rendre temet el mindannyiunkat a Romlás!” (42) A szétzüllesztő erő ellen csak összefogással, az összetartás erősítésével lehet védekezni. A megbocsátani nem tudás, a másiktól való elfordulás szintén megengedhetetlen.

32. A Rékát átkozó, kárhóztató Dániel szavait megelégedik kántáló betlehemesek, hiszen a Nagy Romlás a lelkükben kevélyeket is bünteti: „Ne játssz az életünkkel, te megháborodott ember! Reánk szakasztanád újból a Nagy Romlást.” (43)

33. A következőkben nem merik, nem akarják megnevezni a Nagy Romlást, akár egy totemállatot, hiszen ereje varázslatos: akit elragadott, az megőrzi ifjúságát. „Veled ott... megállt az idő. Hozzám nem volt kegyes. Az ő kezében éltünk itt fenn.” (44) Az ott és itt szembeállítás szintén két ellentétes erőre utal: „az ő keze” – Isten keze, mely kegyelmet nem gyakorolva elhozta Réka számára az öregséget. Gábor ott fiatal maradt – valami démoni erő folytán kimaradt az emberi-isteni törvény hatásköréből.

34. A múlt bűne rontó erőként kúszik ki a szakadékból. Gáborral együtt életre kel önkéntelenül a „hajdani”, a „valamikori”: „Már megint a múlt. Az elmúlt. A nagy Semmi, a nagy Szakadékban!” (45) A bűn meg nem nevezése, eufémizmussal való megkerülése – totemállathoz hasonló módon – védekezés annak rontó ereje ellen. Sámánisztikus mozzanat: a szó megigéző, rontó hatalmában való hit. Életre kelt-e Gábor csakugyan, vagy csupán apjához hasonlóan „feltámadott”? Ő az, vagy csak a lelke tért vissza? Kicsoda ő, hogy két halál is kijár számára? „Romolhatatlan ember”-nek nevezi őt Réka, márpedig akkor feltámadott! Pál apostol ugyanis így szól az emberi feltámadásról: „Elvettetik romlandóságban, feltámasztatik romolhatatlanságban” (*Korintus*, I. 15:42). (*A Pompás Gedeonban* is ezen igehellyel temet a református pap.) Csakhogy a feltámadottak jámborságának jegye elmaradt Gáborról: „Kivezted őt a jég alól, de látom, Uram, hóval fújtad be a szívéhez visszavezető utakat.” (46) Egy feltámadott ember szívében – úgy tűnik – nincs élő számára hely. Az örök ifjúságról szóló népmesék ásó-kapa-nagyharangboldogsága itt elmarad. S a kedvesét életre lehelő Ízisz (47) nem nyeri el jutalmát.

35. A feltámadott Gáborban nem halt meg az „óember” (*Biblia. Új testamentum*). Stég Antal is előkerül vele a jégsírból. „Stég Antal nem halt meg!” (48) Föltűnik, átvéve a Nagy Romlás megrontó szerepét. „Isten sem segíti az effajta feltámadást” (49) – a Tamási Áron *Rendes feltámadásához* hasonlóan. Gábor ellen „hergeli” Stég Antalt, aki „azt mondta: jég alatt voltál mostanáig, ő majd a föld alá teszen”. (50) A pusztító erő átlényegül: látszólag emberbe költözik. De valójában létezik-e Stég Antal? Vagy csupán tudathasadásos fél-éne Gábornak? – Ő a gonosz ellenpólus.

36. Politikai mondanivaló fogalmazódik meg ismét: „Felügyelőnk folytatólag a Nagy Romlás.” (51) Úgy tűnik, Isten levette kezét az olyan emberekről, akikre először csodáit pazarolta, majd akiket meglátogatott és földre sújtott. Befejezte a velük való „kísérletezést”.

37. A két ellenpólus már csak a halálban válhat eggyé. „Jól van, Stég Antal. Ha azt akarod, hogy mi ketten is szót váltsunk: löjél csak! Löjél, hogy mindkettőnket eltemessen végleg a Nagy Romlás.” (52) De Stég Antal magával viszi a Romlásba másik énjét is.

38. KISRÉKA felnő, s szüleit figyelmezteti, hogy most már ő is helyet kér a világban. Nem hiszi, hogy anyja szerelme meg az ő kántálását percc helyett csókkal jutalmazó Zetelaki Gábor egyazon személy lenne. Játékos párbeszédük komorra fordul: „Zetelaki Gábor vagyok – mutatkozik be neki Gábor. – Mint az a másik, akit elvitt a Nagy Romlás?” (53) – kérdi KISRÉKA. A történetet ugyanis ő is ismeri, s ez téveszti meg végzetesen Gábort: szerelmét meg annak lányát ugyanazon személynek véli.

39. E tévedéshez babonás hite is hozzásegíti: „KISRÉKA, nagy Réka, Kicsi Romlás, Nagy Romlás!” (54) Mint bűbajos ráolvasás, a gondolatritmus erejével kattognak, alliterálnak e nevek. Rávezetnek az azonosításra: KISRÉKA = Kicsi Romlás, nagy Réka = Nagy Romlás. Vajon bűbáj, boszorkányság, gonoszság-e a létük?

40. Nem jött segítségül a feledés gyógyírjával a Nagy Romlás, hiába könyörögte Gábor: „Ami volt, jégbe fagyjon! Temesse el a Nagy Romlás véglegesen!” (55) Kisréka léte lehetetlenné teszi a feledést: „...sohasem felejttem” – mondja Gábor. (56) S a sors – mint hajdan fölényes oktatásával Kálvin Szervét Mihályt („Meghal, aki nem tud felejtetni” – Sütő András: *Csillag a máglyán*), halálba küldi nagy Rékát, Gábort. A halál itt nem lassan égő máglya formájában jön a felejtetni nem tudóért, hanem épp annak ellentétéként: gyors, jeges omlással:

41. Gábor „eltűnik a Nagy Romlás felé vezető ösvényen a hónap omlásába”. (57) A romlás-omlás egyezés itt teljesedik ki. Kisréka riadt kérésére, hogy „Keressük meg őket!”, (58) a szerző a dráma első változatában Bódival mondatja el a Romlás valóságos jelentéseit:

42. „Több csodára már nincsen reményünk. Ha lenne is: a reá való alkalmatlanságunk immár teljességgel megmutatkozott. Elhúzódnak közelünkbe a csodák, édes lányom, le a szárnyas hófajdokkal együtt, amelyek nem nyughatnák már az emberi beszédétől. És ettől a mienktől, amit megnyomorított Kicsi Romlás és Nagy Romlás, kiáltásemlék és földön kúsó suttogás: kiváltképpen messzire menekül minden, ami javunkra lehetne. Ragyogtasd a könnyed, gyermek, a bánatunkat engedjük szabadjárá. Így legalább hangtalanul, miként a szivárgás.” (59)

A kommentár szinte felesleges ide: a kegyvesztett állapotban már az Isten sem segít. Ha nyelvünkön a rontás/romlás, immár Isten is elfordul tőlünk.

43. E retorikus erejű értelmezés törvényszerűen a teljes összeomlást indukálja az első drámaváltozatban. A jégcsapok megszólalnak, a jégmadárdallamot fájdalmas székelypéldal követi:

„Mikor Csíkból elindultam, jaj,
szíнем se volt, úgy búsultam, jaj!”

A forténál a Nagy Romlás Bódi házát is elsöpri. A romok felett a dal *pianissimó*ban folytatódik:

„De én még enni sem tudtam,
szegény Csíkot úgy sirattam, jaj.” (60)

A második és végleges változatban mintha megenyhülne a szerző e megszorított látván, s a csendes rezignáció akkordjaival zárja a darabot. A népdal most szintén keseregve szól Kisréka ajkán: „Engem anyám megátkozott...” (61) –, csak hogy immár nem dal, csupán fájdalmas panasz formájában, amire vigasz sincs, csak belenyugvás. „És mindahányunkat az ég...” – felel rá Bódi, majd a Tamási novellacímét parafrázálva zár. Az ég itt: „...dühöngő magosság.” (62)

Jegyzet

- (1) Barkas Erzsébet: *Advent a Hargitán*. Kritika, 1986. 4. sz., 27–28. p.
- (2) Sütő András: *Advent a Hargitán. Három játék*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1987, 217. p.
- (3) Uo., 218. p.
- (4) Uo., 219. p.
- (5) Sütő András: *Engedjétek hozzám jönni a szavakat. Jegyzetek hőmezőn és porban*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1977, 11–13. p.
- (6) Procsesz – idéző végzés; tribunál – törvényszék; szpukrát – undorító, tisztátalan, moslék. – Sütő András: *Anyám könnyű álmot ígér*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1978, 18. p.
- (7) Sütő András: *Sikasziói fenyőforgácsok*. Berzsenyi Irodalmi és Művészeti Társaság, Budapest, 1987, 111–114. p.
- (8) *Barkas Erzsébet*: i. m.
- (9) Sütő András: *Advent a Hargitán*, 225. p.
- (10) Uo.
- (11) Uo., 227–228. p.
- (12) Uo., 229. p.
- (13) Uo., 231. p.

- (14) Uo., 233-234. p.
- (15) Uo., 235. p.
- (16) Uo., 236. p.
- (17) Uo., 237. p.
- (18) Uo., 238. p.
- (19) Uo., 246. p.
- (20) Uo., 256. p.
- (21) Uo., 257. p.
- (22) Uo., 258. p.
- (23) Uo., 260. p.
- (24) Uo., 230. p.
- (25) Uo., 226. p.
- (26) Uo., 260. p.
- (27) Uo.
- (28) Uo.
- (29) Uo., 263. p.
- (30) Uo.
- (31) *Sütő András: A lőtt lábú madár nyomában*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1990, fűlszöveg.
- (32) Uo., 64. p.
- (33) Uo.
- (34) *Sütő András: Advent a Hargitán*, 267. p.
- (35) Uo., 266. p.
- (36) Uo., 267. p.
- (37) Uo., 268. p.
- (38) Uo.
- (39) Uo., 271. p.
- (40) Uo.
- (41) Uo., 272. p.
- (42) Uo., 274. p.
- (43) Uo.
- (44) Uo., 280. p.
- (45) Uo., 282. p.
- (46) Uo., 283. p.
- (47) *Berkes Erzsébet*: i. m.
- (48) *Sütő András: Advent a Hargitán*, 284. p.
- (49) Uo.
- (50) Uo.
- (51) Uo., 285. p.
- (52) Uo., 286. p.
- (53) Uo., 287. p.
- (54) Uo., 289. p.
- (55) Uo., 288. p.
- (56) Uo., 278. p.
- (57) Uo., 290. p.
- (58) Uo.
- (59) *Sütő András: Advent a Hargitán*. Tiszatáj, 1985. 12. sz., 31. p.
- (60) Uo.
- (61) *Sütő András: Advent a Hargitán* (1. a 2. sz. jegyzetet!), 290. p.
- (62) Uo.

A Tükör tükrében

Leonyid Mihailovics Batkinnak

Legkevésbé sem meglepő, hogy a korabeli szovjet hatóságok korántsem vágtak jó képet ehhez a filmhez, amely a forgalmazás szempontjából csak az erős korlátozást jelentő harmadik kategóriába került. Ami a filmszakma nagy (és egyben hivatalos) öregjeit illeti, a Tükört egyértelműen elmarasztalták, ilyenféleképpen:

*„A legvájtfülűbb nézők sem tudják kihámozni, hogy mi történik a filmvászonon. Ami marad, az valami titokzatos, érthetetlen”;
„Ebben a filmben azonban a szerző csak önmagával beszélget”;
„A beteges fantázia emlékképei.”**

Az Andrej Rubljov társ-forgatókönyvírója, *Az első tanító* és más híres filmek rendezője, Mihalkov-Koncsalovszkij így látja a *Tükör* rendezőjét: „Filmjeiben kevés hely maradt az emberi viszonyok ábrázolására. A színészek nála nem többek, mint jelek. Számára a film sem látvány, sem szórakoztatás, csak szellemi tapasztalat, amely az embert jobbá teszi.” Mindennek ellenére *Mihalkov-Koncsalovszkij* bevallja, gyakran álmodik *Tarkovszkij*jel, s ilyenkor büntudatot érez vele szemben, majd elismeri: „Andrej szerves személyiséggel rendelkezett, nem foglalkozott rébuszok kitalálásával. Filmjeiben filozófus, egy másik galaktika embere.”⁽¹⁾

Film egy másik galaktikából

Talán mások is lehetnek így vele, s filmjeivel, a *Tükörrel*. Vívódunk, álmodunk *Tarkovszkij*jel, magunkat okoljuk, hogy nem boldogulunk vele. Vajon indokoltan? Nem lehetséges, hogy ez a mű valóban „nem evilágra való”, abban az értelemben, hogy nyelve ezoterikus tolvajnyelv, hogy világa annyira szubjektív, hogy még kis területen sem érintkezik a befogadók világával, hogy a nézők számára az optimálisnál erősebb kihívást jelent? Hiszen – legalábbis tapasztalatom szerint – még a *Stalkerrel* megbirkózók egy része is feladja a küzdelmet a *Tükörrel*. Vagy egy másik értelemben „nem evilágra való”? Olyan példázat, prófécia, látomás, titkos tudás, amelyet be nem avatottak, ma még nem érthetünk? Vagy pedig erőteljes, hatásos, de igencsak tökéletlen, egyetlen mű? Esetlen nagyszabású tévedés? Kísérlet, töredék, mely nem áll össze olyan példázat-egésszé, mint a *Stalker*?

Szemünk láttára születő nyelvezet

„A *Tükört* megnézni annyit jelent, mint megkapaszkodni az egyik értelmezésben, és ebben a pillanatban tudatosítani ennek előzetességét vagy hibásságát, azonnal észrevenni, hogy – *Paganelhez* hasonlóan –, portugálul beszélsz, bár ezt spanyolul hallod, tapogatózva, a befogadás szüntelen korrigálásán és átépítésén keresztül megtanulni valamilyen metakódot, közeledni a metagondolathoz” – írja *L. Batkin*.⁽²⁾ A film a valóságélményből a *homológ-metaforikus* kód segítségével teremt művészi élményt, hoz létre szimbólumokat, magyarázza *Józsa Péter*, mely öntörvényű élettényeknek olyan rendszer,

* Az Osiris-Századvég Kiadónál hamarosan megjelenő *Ohvszatok* című tanulmánykötetben megjelenő írás erősen rövidített változata.

amely a jelfunkciót elrejt. Maga a kép akar lenni a közlemény. Ebben a jelrendszerben bármilyen élettény és materialitás működhet jelként. Ez a jelrendszer szándékolatlanul, nem jelként konstituálódik, hanem közvetlenül önérvényű élettények rendszerével van dolgunk: itt a jelölő elrejt a jelöltet, a jelentés megfoghatatlan, a jeltípus erősen sztereotipizált, és a jelölt valamely dimenziójának deszubsztancializált szerkezetét látatja. Ez a kódrendszer a barkácsolás logikájával jön létre, az éppen kéznél levő elemekből. Ezzel szemben az európai esztétikum hagyományos kódja a metonim típusú kód, a századforduló után kezdődött a homológ-metaforikus kód behatolása. *Józsa* ezt a folyamatot *Picasso*, *Chagall*, *Moore*, *Tot*, *Fellini*, *Jancsó*, *Bulgakov*, *Joyce*, *Huxley*, *Kafka*, *Juhász Ferenc* és *Mándy Iván* nevével jelzi, ám közéljük sorolhatta volna *Tarkovszkijt* is. A filmkép különösen alkalmas e kódtípus kidolgozására, hiszen mindig közvetlen egyedi realitást kelti az általánosság képzetét. (3)

A műalkotásban a jelentő (a helyzetet helyettesítő jel) önmagában változatlan marad, de átszíneződik az, amit jelent. A helyzetet képzeletre, a képzeletet szóra, a szót jelre redukáljuk, ám eközben – figyelmeztet *Mérei Ferenc* – beindul a rejtetten maradó ellenfolyamat is: másodjelentésként megmaradnak az eredeti élménynek (a jelentésadás ökonómiaja szempontjából felesleges) szubjektív összetevői, s ezek elmosás a jelentő határait. Így *a jelentő nem fedí a jelentettet*, a kettő közé sűrű asszociatív anyag iktatódhat, mely áthangolja a jelentést. A jelentő és jelentett viszonya dinamikus, lebegő, mert a jelentett teljes élménymennyiség magában foglalja a tudatból kiszorított, az emlékezetben elsüllyedt élményanyagot is, a jelentő pedig csak a tudatszinten megmaradt élménytöredékekkel érintkezik. Ezek az élménytöredékek áttételesen, asszociatív szálakon külön-külön is eljuthatnak mint konnotátumok a jelentőhöz. Mindez olyan sűrítést kíván, amelyre elsődlegesen a képi nyelv alkalmas. (4) Ezen a képi nyelven szólal meg a tükörbeli, a *másik*, aki *Freudnál* az Én-ideál, *Lacannál* a belső Másik, *Bubernél* a Te, aki nélkül *Wallon* szerint képtelenek lennének közölni és közlést elfogadni. A jelentett – mivel nem tudatos rétegmennyianyag személyes vonatkozásokkal – az indulati feszültség következtében állandóan mozgásban van, s így – *Lacan* szép hasonlatával – „nem rásimul a jelentetthez, hanem lebeg rajta”. Mint ama Szellem a vizek felett – juthat eszünkbe. „A jelentett *élménymaradványok asszociatív felhőjével* kíséri a jelentőt” – folytatja *Lacan*. Hozzáteszem: ebben a felhőben a Titok is jelen van. Mindez fokozott mértékben érvényes a filmre, s még inkább a *Tarkovszkij-féltre*.

A *Tükör nyelvezetét* (vagyis *Tarkovszkij* nyelvhasználatának egyik változatát) illetően a „hívatasosok” között is eléggé sok a találgatás. Az ismeretlen nyelvet megpróbálva valami ismerősebbel rokonítani, *J-P. Jeancolar* a filmet északinak nevezi, *Tarkovszkij* látását a németalföldi festőkhöz, *Wajda* filmjeihez, általában a kő helyett fával építkező „kulturális északhoz” tájoltva. (5) Többen megpróbálják az *önéletrajzi* filmek kategóriájában elhelyezni a *Tükört*. *Veress József* az *Amarcord*-hoz érzi hasonlóknak, (6) *M. Le Fanu* – szembeállítva a kamera felé forduló és önmaguknak beszélő amerikai underground filmekkel – *Tarkovszkij* művét a történelemmel összeszőtt imititátnak tekinti, (7) *V. Ivanov* tárgyszerűen megjelenő látomásnak; (8) *Frejlih* a szubjektivitást ellensúlyozó krónika formájában „szinkronizálódó” életrajznak tartja (9).

Ami a film *szerkezetét* illeti, a kaotikustól a mozaikszerűig és a térben-időben ideoda ugrálótól a „szimmetrikusan és racionálisan felépülő” filmig sokféle minősítéssel illették már. Legalább három, de többen négy réteget is megkülönböztetnek benne. *H. Marshall* (10) például az anyjával, feleségével és fiával beszélgető főhöst, a beszélgetésekhez asszociálódó megélt emlékeket, az erre rétegződő jelenlegi és gyerekkori álmokat és az életútnak az archív filmbetétekben érzékelhető történeti kiterjedését különbözteti meg. Célszerű azonban még több réteggel számolni, hiszen sem Inat és az ismeretlen asszony találkozása apja lakásában, sem a nyomdai jelenet (amelyet a főhős csak elbeszélésből ismerhet), sem a prologus nem helyezhető el a felsoroltak egyikében sem.

Bár nincs kizárva, hogy az idegen orvossal való találkozás mégis előbb esett meg, a *filmbeli időbeliség* kezdete valószínűleg a fészker leégése. Később (az Anyától) megtudjuk, hogy abban az évben (1935-ben) „ment el” (ez Alekszej szóhasználat) az apa. Akadnak más szilárd pontok is. A prologusban megjelenő tévékészülék jelzi a film jelenidejét, a nyomdában felbukkanó *Kalinyin-* és *Sztálin-*képek pedig segítik meghatározni az emlékképsor idejét. Másféle fogódzók is akadnak. A sokféle, „ide-oda ugráló” emlékkép és asszociáció „rendetlenségéből” és „esetlegességéből” *J. S. Bach, Pergolesi és Purcell* zenéje, valamint *Arszenyij Tarkovszkij* versei *emelnek ki és értelmeznek át* egyes képsorokat. Sosem illusztrálva vagy magyarázva, hanem mindig „megemelve” ezeket.

Szilágyi Ákos és *Kovács András Bálint* többféle, más-más erkölcsi intonációt megjelenítő, önálló emlékező szólamot hall ki a filmből. (11) *V. Mihalkovics* a *Tükörben* is szereplő – szemlélőjében az ellentétes érzelmek izgatott pulzálását kiváltó – Leonardo-portréra utalva, a filmben is ilyen *lüktetést* érez. (12) Valóban, ebben a filmben, amelyben a kamera lassú, hosszan kitarított mozgással követi a szereplőket, velük együtt haladhatunk a keresés – és eközben a formálódás, megtisztulás – belső útjain. Ez az út azonban nem monoton és egyenes, hanem cikcakkban irányt (vagyis nézőpontot) változtató, lüktető mozgás, miközben idő és tér egybemosódik; a *Tükör*-beli idő mitologikus természetű.

Végül is miért okoz akkor ez a film nézőinek többsége számára túl erős kihívást? *L. Batkin* elemzése erre is rávilágít. Szerinte a film az asszociációk, metaforák és elhallgatások illékony anyagának kissé bizonytalan és titokzatos szövődékéből, valamint belátott, felismert és világosan kifejezett elemekből áll össze. Ezért nem kezelhető megfejhető rejtvényként, mert a kérdések csak elmélyülnek a válaszokkal. Nehézséget jelent a nézőnek a film szokatlan szimbolikája is, mert ez *nem készen adott*, hanem *szemünk láttára születik*, s éppen az említett pulzálás eredményeképpen. Az epizódok és képek elkezdnek pulzálni, lebegni a jelentett felett. Lüktet bennük a feltételeesség és a természetesség, a fény és a félhomály, a fenn és a lent, a súlytalanság és a súlyosság, a repülés és az esés, a finomság és a keménység, a nyitott és a zárt terek sokasága, a zárt terek szűkössége és bensőségessége. Ezért a *Tükört* megnézni annyit is jelent, mint *a frissen tanult nyelvet szüntelen korrigálni*, átépíteni, s eközben megtanulni a metakódot, s – miként *L. Batkin* írja – „közeledni a metagondolathoz”. A *Tükör* legfontosabb tartalma maga a művészi „kód”. A film nyelvének tanulása közben nem csak a *Tükör* konstrukciója tárul fel, hanem a konstrukció létrehozásának folyamata is, amelyben – szerencsés esetben – maga a befogadó is részt vehet.

Rendcsinálás és Rend megmutatkozása

A befogadó érthetően útjelzőket keres a nehezen megfejthető mű labirintusában. Megpróbálja például *önéletrajzi-dokumentatív* filmnek tekinteni a *Tükört*, hiszen ennek tagadhatatlan jelei vannak a műben. A film persze *önéletrajzi* is, de ebben a tekintetben éppen a filmet elmarasztaló *Juszov* (Tarkovszkij előző filmjeinek operátora) lehet koronatanú, aki szerint „az életben ez nem így volt, hiszen ismertem őt és szüleit”. (13)

Egy másik eligazodási lehetőség: a *Tükör lélektani* film. *V. Sjoman* egyenesen pszichoanalitikusnak nevezi, (14) mások az embernek önmagán elvégzett pszichoterápiás kezeléséről írnak. De hát mi ez, ha nem lélektani film, hiszen középpontjában a feleségében anyját kereső, s nem találó, ezért magát boldogtalanná tévő férfi vívódása áll? A zárójelenet előtti, a főhős betegágya előtt lejátszódó jelenetben pedig az orvos lelki betegséget diagnosztizál. Mindezek ellenére ez a film se nem pszichológizáló, de még abban az értelemben sem lélektani, mint mondjuk *Bergman* filmjei. Abból, hogy a lelki kórtörténet is így maga a kórkép sem áll össze, nem következik az, hogy a film ne lenne lélektanilag hiteles, de a lélektani ok-okozati elemzés vagy felderítés hiányzik ebből a filmből, ennél szubjektivebb, költőibb, filozofikusabb, mitikusabb.

Moralistának (vagy moralizálónak) is tekinthető a film, hiszen elhangzanak benne olyan kijelentések, mint „ha esetleg vétettem valamit, ne haragudj”; „valami büntudatod van vele szemben”; „lehet, hogy én is hibás vagyok”. Alekszej sajnálja, hogy Ignat nem vágja a szemükbe, mint ismerősük tizenöt éves fia, hogy „nem bírom nézni a gerinctelenségeket”. Van persze a filmnek erkölcsi szólama, s a főhősnek lelkiismeret-furdalása is van, és lelkiismeret-vizsgálatot is végez, ám eljárásának lényege nem bűnei összegyűjtése és elemzése, hanem a kiindulási alap megtalálása.

A film *történeti-szociológiai* dimenziója is lehet természetesen a redukció iránya. Értelmezhető lehetne például a film úgy is, mint a kor káros szelleméből következő erőltetett emancipáció következményeiről szóló mű. Bár döbbenetes erővel érzékelteti a film a kor hangulatát, a történeti-szociológiai érvényű korkép mint összkép hiányzik belőle, miképpen hiányzik a szereplők szociológiai státusának pontos bemutatása is.

Természetesen még folytatni lehetne, hogy még *mi nem* a *Tükör*: nem családi dráma, nem filozófiai példázat, nem szabad asszociációk laza halmaza.

Kétségkívül önvizsgálat is, emlékezés is, de olyan, amelynek hőse viszonylatokban él: érdemi, bensőséges viszonyban önmagával, legközelebbi társaival, a társadalommal, a kultúrával, a történelemmel, a természettel és a transzcendenssel. Ebben az értelemben is *többrétegű és -jelentésű* a film.

Abban a legtöbb értelmező egyetért, hogy a *főhős* (aki a filmben felnőtt korban csak hallható, s csak egyszer látható, akkor is csak testének egy része, arca nem) beteg: fizikailag torokgyulladás van, lelkileg és szellemileg pedig bajban, válságban van. Bizonyos, hogy *kapcsolatai nem egészségesek*. Baja és bűne eredetét és okait csak eléggé hiányosan ismerni. Nem világos, ki a hibás, vagy ki a hibásabb: anyjával, feleségével és fiával való kapcsolata megromlása miatt. Nemcsak az intim, hanem az egyéb kapcsolatai is gyógyításra szorulhatnak. Beteg lehet mint az időből kizökent orosz értelmiségi is, lehet alkotói válságban lévő művész, és erkölcsi válság is lehet a diagnózis. „Te csak követelni tudsz” – vádolja a főhöst felesége, nem tudni, mennyire jogosan. A főhős mindenestre megpróbálja helyreállítani tartozik-követel mérlegének egyensúlyát. E terápiában cél is, eszköz is a kapcsolat. Ösztönösen és tudatosan –, „a szeretet meg- vagy visszaszerzésével”, ahogyan Szilágyiék írják – helyreállítja a folytonosságot, felveszi a kapcsolatot a hozzátartozóival, a természettel, a népével, a kultúrával, a transzcendenssel. A betegség nem csak hátrány – előny is, mint hátrahelyzet, fokozottabb érzékenységet és nyitottságot is jelent, szabadulást a racionális és pragmatikus korlátoktól.

„Az emlékezés a tudat aktív kitágulása, gondolkodás, szellemi erőárfordítás, dialogikus érintkezés; a másfajta tudatokról gondolkodni annyi mint beszélni velük” – olvashatjuk *Bahtyin*-nál. „Annyiban vagyunk morális lények, amennyiben őseinket birtokoljuk, szeretjük, utánozzuk” – így (vagyis hasonlóképpen) értelmezi a filmet *M. Le Fanu* is. Nem csak a tudat, hanem az egész személyiség erőfeszítése kell ehhez, hiszen – *M. Buber* kategóriáját használva – a gyógyításhoz és gyógyuláshoz nem elég az Én–Az típusú kapcsolat, közvetítés nélküli (mitikus) Én–Te kapcsolatnak kell létrejönnie akár a másik ember, akár a természet, akár a kultúra, akár a transzcendens viszonylatában. Nem csak az érzések, nem csak a vizsgálódó tudat síkján kell kinyílni és befogadni, hanem *az egész személyiség* mindegyik dimenziójában. Így lehet a múlt átlépése küszöb átlépése – katarzis. Az emlék- és álomképekben a buberi „Kezdetben volt a kapcsolat” jelenik meg.

Megvalósítható-e ez a terápia a *Tükör* szerint? A *gyermekkor* ebben a filmben jóval többet jelent, mint felhőtlen nyaralások emlékét vagy egy orosz nemzedéknek a háborútól tönkretett gyermekkorát. Egy olyan „csodavilágot” is jelent egyben, amelynek máig sugárzó ereje van, olyan igazságokat, amelyeket az ember akkor fedezett föl és élt meg, színek, szagok, hangok, mozgások elemi élményét, a titkokkal teli természetet, amelynek a gyermek részese lehet, és kapcsolatokat, köztük szeretetkapcsolatokat, még egy

megcsonkuló családban is, az erkölcsi tisztaságot és tökéletességet, magát a Létet, melynek befogadására a gyermek szabadabb, képesebb és készségesebb, mint a felnőtt. Nem egyszerűen a boldogságot jelenti itt a gyerekkor, amelynek filmbeli képei boldogok is, zaklatottak is, szépek is, sejtelmesek és néha ijesztőek is, miként az újra és újra megszólaló gyerekjáték síphangja, mely nyugtató és nyugtalanító egyszerre. Akár ilyenek, akár olyanok a szóban forgó képek, *L. Batkin* jól látja, hogy „szembeállnak az élet-rutinnal, a részlegességgel, a megcsontosodással, az alkalmazkodással”. A gyerekkorra emlékezés a biztonságot adó alapok és az *erőt adó források* keresése. Ha így értelmezzük a gyerekkort, akkor némely megszorításokkal egyetérthetünk *L. Batkinnal*, aki szerint Tarkovszkij filmje arról szól, hogy „a személyiség, az önmegváltoztatás képességének segítségével átalakítva létrehozza magát”. Ez azonban szerintem nem azt jelenti, hogy önerőből, hiszen *L. Batkin* is elismeri, hogy a *Tükörben* minden tárgyi, valóságos és konkrét valamiféle általánosabb és bölcsőbb, jelentősebb és „elrejtettebb” valóságról tanúskodik, ennek felfedezése (az út és a cél együtt) jelenti az önerőhöz adódó másik energiaforrást. A *belső újrászületésre*, a rendcsinálásra irányuló erőfeszítés, az önlétrehozás akarata – számosan ebben látják a film jelentését – azonban önmagában kevés, ha nem mutatkozik meg a rend. Megmutatkozik, de nem mint áttekinthető, hanem mint továbbra is titoknak maradó rend. Számomra ez a film azt sugallja, hogy a „megfogja és megoldja” nemcsak a gyógyuláshoz, hanem még az újrakezdéshez is kevés, amelyhez még tükrök is kellenek, melyekben *megmutatkozik* a rend és a remény. Úgy vélem, a *Tükörre* is érvényes az, amit *Szegedy-Maszák Mihály* egy rokon-mű szerzőjével, *Ottlikkal* kapcsolatban ír: „A világ emberi látószögből rendezetlen, hiszen e jel-teremtés végtelen folyamat. Lehetséges azonban, hogy természetfölötti távlatból a jelölés lezárható tevékenység, s a bizonytalanság bizonyosságnak, a látszólagos zűrzavar rendezettnek, összhangnak bizonyul.” (15)

A tükör

A *tükör* régi időktől fogva a kultúra általános toposza. Leggyakrabban az igazság, a leplezetlen Valóság jelképe, de sok egyébnek is: földi hívság, világ-mindenség, az aszszony lelke, a jövő megmutatója, bölcsesség, az igazságok tökéletlen kifejeződése. Sok valóságos tükör és még több *tükröző* fordul elő a filmben: a hős tekintete, a versek, a híradórészletek, a tárgyak, az emberi kapcsolatok (a feleség és az anya, a főhős és a fia között.) A *tükrőség* jelen van a film ábrázolási rendszerében, amely bővelkedik a fényes, tükröződő, a fényt törő, megvillanó, átvilágított felületekben és tárgyakban.

Tükre a múltnak a jelen, és fordítva, tükre egymásnak a két külsőleg hasonló asszony, a két fiú, a két család sorsa, tükre egymásnak a spanyol emigránsok és az önmagukat kereső orosz értelmiségiek. Mintha megisméltódné a múlt: az egymástól elváló házaspárok, a fiú kezében felbukkanó Leonardo-album. A tükörbe nézés természetesen kapcsolat-felvétel is: önmagam megismerése valami, valaki más tükrében. „A tükörben megméretetik az idő. A tükörbe pillanató megmérkőzik az idővel. Küzdelem az anygallal, küzdelem a halállal” – írja *J-P. Jeancolar*.

Lehetséges a tükörnek olyan értelmezése, hogy semmi sem változik, de úgy is értelmezhető, hogy az, ami fontos, nem változik. Számomra a tükör inkább a *megváltozás lehetőségé*. Az önmagunkba, lelkükbe és sorsunkba való bepillantás a tükör által ölt testet. Megváltoztat, és közli a kíméletlen igazságot. Látjuk benne a saját tekintetünket is, és ez a tekintet minket tanulmányoz. *L. Batkin* szerint a tükör metafora, „*az élethez való elmélyült és felelős viszony* materializációja”. A tükörbe nézés tehát először rekonstrukció (feltárás, megtalálás), másodsor konstrukció, alkotás, amely a jelenhez és a világperspektívához való viszonyítással kezdődik és új nyelvezet létrejöttével fejeződik be. Bár a tükörbeli képek ez alkalommal is csak a „*tükör által homályosan*” jegyében születhetnek meg, de a káoszhoz képest ez a tükörben megjelenő kozmosz bizonyosság, mely a konkrét életprob-

lémákra talán nem ad választ, de a létkérdésekre igen. A tükörben felfedezett bizonyossá-gokba fogózva tovább lehet élni a bizonytalanságban, a bizonytalanságokkal együtt.

Prológusok

A prológus feketén-fehéren valóságos. Dokumentum. Szemünk láttára gyógyul meg a dadogó. A dadogó fiú és rendező *Szilágyiék* értelmezésében összekapcsolódik, amennyi-ben „az emlékező folyamat a gátlás legyőzése”. *L. Batkin* véleményét oszthatjuk, mely szerint „ez nem szimbólum, hanem dokumentum, visszhangja az egész filmben echózik”. Egy olyan rendező filmjének előszava ez, hangsúlyozza *M. Le Fanu*, „aki hisz a nyelv és az igazság szükségszerű kapcsolatában, szembeszállva olyan modernistákkal, mint például *Godard*”.

A *nyitójelenetben*: Bach zenéje és a tágas messzeség. Egy darab természet (vagy inkább kozmosz?) és egy különös nő (a kamera körüljárja; később derül ki, a gyermek főszereplő szemszögéből is látjuk őt). A kulturológus *L. Batkin* szerint ez a kép a táblaképfestészet szabályai szerint komponált, s több ilyen következik még. A különös nő, vagyis az Anya a kerítésen ül, tehát a határon, de már *kívül*. Talán *határhelyzetben*, hiszen nem lehet eldönteni, hogy vajon várakozik, vágyakozik, szomorkodik, reménykedik vagy medítál. A különös nőhöz egy legalább annyira rejtélyes férfi csatlakozik. A rejtélyes férfi – aki sokkal inkább kíváncsinak tűnik, mint tolakodónak – a nő mellé ül. A kerítés – a háttér vonal – kettejüket nem bírja el. Ezzel az orvos mégis átlép a határon. A beszélgetés kevésbé személyesen, ám bensőségesebben folytatódik. Az orvos két nagyon fontos megállapítást tesz: az egyik *az Anya különlegességére* utal, a másik a *bizalomról* szól – de nem bizalmaskodva – a Lét iránti bizalomról. Az Anya ironizál, az orvos nem vág vissza, hanem hirtelen elbúcsúzik, mintha ezzel bevégezte volna küldetését. Az Anya elengedi ezt a rejtélyes (hóbertos? filozófus? dilinós?) embert. Ekkor hirtelen, a semmiből szél kerekedik, s ahogy jött, oly hirtelen eláll. Az orvos búcsút int, és elmegy. A filmnek talán ez a legrejtélyesebb jelenete. *M. Le Fanu* szerint a hirtelen feltámadó szél annak a jele, hogy valami létrejöhett volna köztük, *L. Batkin* pedig úgy véli, hogy „az epizód tematikus tartalom nélkülsége: maga a »jelszerűség«, elmozdulás a metaforikus álom más poétikájába. Ez a szél fogja hirdetni az átmenetet a valóságtól az álomhoz, az egyik időbeli projekciótól a másikig, a tematikus epizódoktól az emberek közöttihez.” A szélnek azonban szerintem nemcsak dramaturgiai funkciója, hanem – mint ezt *M. Le Fanu* is észreveszi – „tartalma” is van: „Nincs logikai magyarázat a jelenségre, hiszen az ég tiszta. Ez a kegyelem és a titok pillanata.”

A nyitójelenet, vagyis a második prológus legfőbb jelentése éppen a *titok*. Ami mégis kiszivárog a tikokból: hogy az orvos bolondosabb és nyitottabb titokzatosságával szemben az Anya rejtélyessége melankolikusabb, méltóságtelejesebb, zárkózottabb; hogy az élethez hit és bizalom szükséges; hogy ez a film másfajta nyelvezetű.

Tüzek és vizek

Akár a nyitójelenet folytatásának is tekinthetjük a következő részt. A ház ragyogó alkonyati fényben tündököl. Ekkor szólal meg *Arszenyij Tarkovszkij* költeménye: „Minden percben, mikor együtt lehetünk, Isten szállt közénk...” Ezek a sorok visznek át egy másik – a gyerekek egymáshoz közeli életkora miatt –, az előbbtől időben nem távoli jelenetbe. „És vártam a sötét irgalmas estét, mely előttem szentélykaput kítár a sötétben sugárzó meztelenség” – halljuk a költőt (a rendező apját, saját hangján), amikor a két kisgyereket látjuk a homályos szobában, amint a kislány eszik, a kisfiú meg porcukrot szór a tejet ivó kismacskára. Az emlékezés a képi síkon a gyermekkor, a költemény szavaival pedig az érzelmek (ezúttal a szerelem) legrejtettebb zugaiba hatol be. „Légy áldott, sügtam...” – folytatódik a vers, s már az Anyát látjuk felbukkanni a homályban, majd az ablakban ülve („Enyém vagy, Isten, köszönöm neked”). A költemény nem illusztrálja, nem

magyarazza a képet, az utolsó néhány sor és a kép mégis mintha szinkronban lenne egymással, hiszen „az ég hirtelen tótágasra fordult, nyomunkba szegődött végzetünk mint beretväs örült osonva orvul” elhangzásakor az Anya könnyes arcát törülgeti. Ekkor tompa kiabálás és kutyaugatás hallatszik, az Anya előbb kezébe vesz egy könyvet, majd kísétál a házból, visszajön, s nyugodt hangon azt mondja a gyerekeknek: „Tűz van, de ne bömböljeteK.” Nem megy oda hozzájuk, nem veszi fel őket, hanem kisiet, engedi a gyerekeket is az ajtóig jönni. Kinn zuhog az eső, és nagy lángokkal ég a szénapajta. Az Anya mellén összefont kézzel nézi a tüzet, majd a gémeskúthoz megy, s a vödörből a tenyerébe töltött vízzel megmossa az arcát, aztán leül a kút kávjára, s úgy nézi a tüzet. Arcát nem látjuk, csak nyugodt, szertartásos mozdulatait, így nem tudhatjuk: közömbösen, elborzadva vagy csodálkozva bámulja-e azt.

Már ez a jelenet is többregegű, de alapjelentésére még legalább három réteg rakódik rá. Az anyával folytatott telefonbeszélgetésből megtudjuk, hogy a tűz 1935-ben volt, abban az évben, amikor Apa elment. (Hogy előtte, vagy utána, nem tudjuk meg.) Amikor a nyomdai jelenet végén a zuhanyozóban az Anya arcát eltakarva azt mondja: „Jaj, Istenem”, az álomszerű dokumentumkép átvált egy színes (tehát valóságos) emlékképre: egy pillanatra ismét az égő pajtát látjuk. Mindkét esetben tragikus felhangokkal színeződik át a jelentés. Amikor Ignat tüzet gyújt az udvaron, szülei beszélgetésében a csipkebokor képe jelenik meg, s Natalja így sóhajt fel: „Nekem vajon miért nem jelent meg soha semmi ilyen?” Tudjuk, érezzük: az férjének és testi (de nem szellemi) alteregójának is megjelent, amit az égő csipkebokor jelentéssel is bíró tűzzel kapcsolódó érzéseink igazolásának is vélhetünk.

Szarvashibák

A nyomdajelenet – bármily döbbenetes erővel tárul is elénk – természetesen nem csupán a sztálinizmus embernymorító légkörét mutatja be. Ilyesmi természetesen gyakran előfordult: a Pravdában egy alkalommal Sztálin helyett „Szralin” (szraty = szarni) jelent meg, s azokat a dolgozókat akiknek bármi közük is volt a tévedéshez, mind a Gulagra küldték. Az Anya azonban, amikor leereszkezik a nyomda föld alatti labirintusába, *pokolra száll*. Amikor kiderül „ártatlansága”, és visszaindul, még egyszer ránéz Sztálin, de a folytatás más természetű. Még feszült, de egyre oldódó arckifejezéssel gyönyörű, szinte lebegő mozgással megy végig a napsütötte folyóson (amikor leereszkeedett az „alsó világba”, még zuhogott az eső, szobájában pedig éjszakai sötétség volt), miközben *A. Tarkovszkij* verssorai hallatszanak: „Tegnap egész nap vártalak, öK sejtették már, hogy nem jössz el. Emlékszel, milyen ünnepi szép volt az idő”, majd: „Ma eljöttél, de mogorva az ég. Ez jutott nekünk.” A teljes feloldódás akkor következik be, amikor az Anya megsúgja azt a bizonyos szót idősebb barátnőjének. Előkerül a rokonszenves főnök is a szíverősítővel, s az Anya indulna lezuhanyozni, lemosni maradákat is ennek a kuncogás-sá töppedt borzalomnak. Ekkor váratlan fordulat történik: előkerül egy másik szarvashiba. Barátnője hirtelen kemény vádakkal illeti őt. Az Anya arcáról könnyek potyognak. Nem világos, miért ennyire vehemens a bölcs arcú barátnő, és miért könnyezik ő is? Fáj neki az „érte haragvás”? Vagy rájött, hogy ő követett el szarvashibát? Ezért fut a zuhanyozóba induló Anya után, aki magára zárja az ajtót? Végképpen zavarba ejtő, ahogy a dantei sorokat szavalva („Az emberélet útjának felé egy nagy sötétlő erdőbe jutottam...”) könnyed tánc lépésekkel indul vissza. Vagy éppen ez az idézet lenne a pontos diagnózis?

A kétszeresen is megalázott, eddig (és ezután is) méltóságteljesnek és titokzatosnak mutakozó asszony mezítelenül (védtelenül? ártatlanul?) áll a zuhany alatt, de nem tud megtisztulni, mert a cső hörög (röhög?) és eláll a víz. A helyzet tragikomikus. Az Anya nevet, nevet ezen az egész képtelen helyzeten. Képes-e nevetni akkor is, ha barátnőjének vádjai igazak? A megtisztulás akkor is lehetséges? Ki tudja még mi minden nevet. Aztán arca hirtelen elkomorul, tenyerével eltakarja arcát, s fájdalmasan mondja: „Jaj Iste-

nem”, s ekkor vált a kép színesre: egy pillanatra a tisztító-pusztító tüzet látni. Valahol, valamiben, valaki miatt mégiscsak szarvashiba történt? Vagy csak szerencsétlenség?

Maruszja és Natalja

Natalja első jelenetében fáradtan, majdnem gépiesen nézegeti magát a tükörben, miközben férjével beszélget. Első látásra megkülönbözteti Maruszjától, hogy jóval *kevesebb a titka*. Ami még a szépségére is érvényes. *L. Batkin szerint* egyfelől maga az érett asszony, másfelől meg zárkózott kamasz. Míg Maruszja az álmokképben – de képletesen nem csak ott – a föld felett lebeg, Natalja eléggé földhözragadt. „Hagyd már abba, légy szíves, azt a fantáziálást!” – szól rá fiára. Natalja harmadik jelenete előtt feltűnik egy pillanatra *Leonardo da Vinci Ginevra de Benci arcképe* című (*Borókás Madonnának* is nevezett), egyszerű taszító és elbűvölő képének részlete. A képen látható hölgy mindkét női szereplőre hasonlít. Mindkettőjük arca különféle összetevők ötvözete, mindkettő talányos, de Nataljáé, azon felül, hogy kevesebb benne a titok, nyersebb, szegényebb, megfajthatóbb.

Vergődés és lebegés

Az orvosnénál tett látogatás az Anya méltóságteljes vergődését példázza. *Megalázott* helyzetben van: evakuálták őket, talán éheznek is. Kiskamasz fia mezítláb jött. A házi-

Az Anya lebegése mintegy következménye is lehet Alekszej „ráolvasó”, simogató nyugtatásának: „Nincs semmi baj! Nyugodj meg, nincs semmi baj! Minden jó lesz!” Az Anya válaszából kiderül, valóban baj van, az Anya válasza (vagy magáé a Lété?) mégis ez: „Látod, most lebegek.” Alekszej egy kicsit megijed ettől, mint az apostolok a transzcendáló Jézustól. „Ne csodálkozz! Ez természetes. Szeretlek.” Megkockáztatom, talán már a „Szeretlek” is felesleges (bár ezzel teszi magát elérhetővé az Anya, ezzel segíti át abba a dimenzióba a férjét), a felröppenő madár mellett azonban nemigen van érvem. Ha csak nem az utolsó előtti jelenet rímei.

munkát végző orvosné eleganciája és vendégének csapzottsága és kiszolgáltatottsága szembetűnő, főleg abban a pillanatban, amikor az eladásra szánt ékszereket a földre ejti. Az Anya mégis – fia sáros lába és földig hajlása ellenére – megőrzi a *méltóságát*. Egyenrangú félként lép be, aki nem kunyerálni jött, hanem üzletelni. Ennek a jelenetnek azonban legalább ennyire hőse a kamasz Aljosa is. Míg az anya bemegy egy szobába, s ott a háziasszonnyal alku-dozni próbál, Aljosa egyedül marad a szobában. Körülnéz, majd tekintete megállapodik tükörbeli képén. Az identitáske-resés korszakának nagy pillanata ez. Talán először nézi meg így és fedezi fel önmagát a fiú. Ehhez a tükörképhez kapcsolódik egy másik – immár metaforikus – tükörkép, szerelme tárgyáé, a vöröshajú kislányé. E képek kontrasztjaként látjuk a tükörbe nézni a fülbevalóit igazító háziasszonyt. Ezután újabb mepróbáltatások következnek. Az orvosné baldachinos ágyban fekvő angyalka-kisfiától és az érte túlcsoorduló szeretettel rajongó anyjától az Anyának hányingere támad. Ebben az állapotban kéri őt a háziasszony a kakas levágására, majd amikor az Anya húzódozik,

Aljosát. A film nézői közül sokan a gyerekeivel szemben közömbös vagy érzelmeit kifejezni, kimutatni képtelen anyának látják. Ebben a jelenetsorban az Anya előbb (a megcsodáltatott kisgyermeket nézve) megsimogatja kamasz fia fejét, majd mégis vállalja helyette, elmetszi a kakas nyakát. Becsukott szemmel. Amikor újból kinyitja, tekintete egyszerre üveges és földöntúli. Harmadszor hangzik fel a *Purcell*-zene, s a felszálló fehér ka-

kastoll mintha a lebegést, a véres cselekedet mintha a harmóniát idézné fel. Az álomképben az ágy felett lebegő anya mellett (ez már talán sok is) fehér madár száll fel.

Az Anya lebegése mintegy következménye is lehet Alekszej „ráolvasó”, simogató nyugtatásának: „Nincs semmi baj! Nyugodj meg, nincs semmi baj! Minden jó lesz!” Az Anya válaszából kiderül, valóban baj van, az Anya válasza (vagy magáé a Lété?) mégis ez: „Látod, most lebegek.” Alekszej egy kicsit megijed ettől, mint az apostolok a transzcendáló Jézustól. „Ne csodálkozz! Ez természetes. Szeretlek.” Megkockáztatom, talán már a „Szeretlek” is felesleges (bár ezzel teszi magát elérhetővé az Anya, ezzel segíti át abba a dimenzióba a férjét), a felröppenő madár mellett azonban nemigen van érvem. Ha csak nem az utolsó előtti jelenet *rímei*.

Minden jó lesz?

Az utolsó előtti, a „kórházi” jelenetben megtudjuk a fiziológiai diagnózist (torokgyulladás), s azt is, hogy bűnösnek tartja magát, továbbá, hogy ebbe bele is lehet halni, és hogy most már „a többi” rajta múlik. Az előtérben az idős Anya ül és még valaki: a titokzatos feketehajú asszony. A szellemi anya? Alekszejt egyelőre csak halljuk: először az elutasítást, azután a védekező magyarázatot, végül a megnyugtató reménykedést, amikor az „ősanya” kérdésére („És anyáddal mi lesz? Mi lesz veled, ha nem állsz talpra?) azt feleli, hogy: „Nem lesz semmi baj. Minden jó lesz. Minden.” Többértelmű válasz ez, hiszen vonatkozhat az Anyára, Órá és mindenre. Felfoghatjuk rímnek, illetve idézetnek is a lebegés jelenetből, ahol szintén elhangzik a „Minden jó lesz”. A kezéből felröppentett madarat a „hivatásos nézők” kisebb része a testét elhagyó lelkével azonosítja, többségük számára – akár élve, akár halva, de inkább túlélve – a megszabadulást jelenti. Felfoghatjuk a lebegésjelenet fehér madarának rimeként is. *Szilágyiék* szerint a „De én csak boldog akartam lenni” a mélypont, s a „Minden jó lesz”, a felrepülő tengelice és a vakító fény a feltámadás.

Az utolsó jelenetsor – akár Alekszej halála előtti látomása, akár gyógyulásának kezdete –, mint az egész film: többszólamú. Alaphangja *Baché*, vagyis azé a Tarkovszkijé, aki rendkívüli mértékig vonzódott ehhez a zenéhez. *J. S. Bach János passiója* legelső részéből hangzanak fel a hömpölygő vonósmozgás és felette a fúvósok kemény diszsonanciába ütköző, hosszan kitartott, fájdalmas hangjai. Eközben ugyanazt a mezőt látjuk, a háttérben ugyanazt az erőt, ugyanazt a kerítést, ugyanazt a házat. Majd közelről a kerítést, előtte fekszik a fiatal Apa, rajta a kibomlott hajú Anya, aki felül, végigsimítja haját, kis mosoly jelenik meg arcán, s ekkor az Apa megkérdezi: „Mit szeretnél jobban, fiút vagy lányt?” Az Anya arcán a legkülönbözőbb érzések, indulatok, gondolatok mimikus szintézise jelenik meg, s hangjában az egymásba fonódó érzések egész skálája „szólal” meg – talán csak *Bach* tudná mindezt lekottázni. Többszólamú arcjáték – *Balázs Béla* kifejezésével élve – „egy fiziognómiai akkordban”. Az Anya ironikusan mosolyog is a férfiak szokásos „csacska” kérdésén, azután, mintha azt válaszolná: nem ez a kérdés, hanem az életadás, a többesélyes jövő, az életveszélyes élet, a „lenni vagy nem lenni”. Rengeteg árnyalat fut át Maruszja arcán. Ez alkalommal nem csak a sokrétű embert, hanem a sokrétű egészséget, a sorsot, a Létet jeleníti meg. Ők most nem csak Alekszej szülei, hanem Ádám és Éva, akik előre látják a kiűzetést is, a megmenekülést is, a halált és a feltámadást is. A ház felé néz. Az ismerős fákat és bokrokat látjuk. Miként az Anya. És miként Alekszej is. A természet, vagy inkább a kozmosz „végszavára” harsan fel a kórus: „Herr! Herr! Herr! Unser Herrscher!” (Isten! Mi Uralkodónk!), „E három monumentális akkordtömb és a belőle fakadó eleven kórusmozgás, mint a mítoszok csodatevő hőse, aki háromszor üt rá a kösziklára és ütése nyomán gazdag forrás bugyog fel. E tétel maga a nagyság és az állandóság – erőgyűjtés is egyben, hogy elmondhassuk Krisztus szenvedésének történetét” – írja *Pernye András*. (16) Maruszja szemszögéből: a kezdéshez, az élethez, Alekszejéből: az összegzéshez és az átlépéshez. Ezután az idős Anyát látjuk, mi-

ként Maruszja és Alekszej is, egy kosár ruhával, mellette Aljosa, azután üszkös gerendák, moha, levelek, szeméttel teledobált kút, majd szemből jön az idős Anya, kézenfogva kislányunokáját, később elfelé mennek, s Aljosa követi őket. Ismét a fiatal Anyát látjuk könnyes szemmel mosolyogni. Ismét hátranéz. Messziről szembe jön vele az idős Anya a gyerekekkel, majd ismét elfelé mennek. Végül a mező, előtérben sáros szekérút. Ekkor elhallgat a kórus, a zene. Aljosa életerővel teli kiáltása hallatszik. Ami fogantatást és az elmúlást egyszerre átélő Anya igenje is. És a beteg Alekszej élelentenlő kiáltása is. A sötétlő előtérből látjuk, hogy egyre távolodnak. Még egyszer feltámad a szél, amelyről tudjuk, hogy onnan és akkor fúj, ahonnan és amikor akar. Halk kiáltások hallatszanak még, majd lebukik a nap, elsötétül a kép. Bizonyítva, hogy a szomorú *Tükör* a legnagyobb mértékig reményt sugárzó film. *L. Batkin* tanulmányát, a film egyik legértőbb értelmezését *H. Hesse Lépcsők* című versével (amelynek a fiatal Josef Knecht először még a *Transcendere!* címet adta) fejezi be, amelynek utolsó négy sora így hangzik: „Tán halálos óránk is minden / Ifjítóbb új teret terít elébünk, / Örök hívó szót küld az élet értünk... / Hát rajta, szív, búcsúzz, a gyógyulás vár.” (17)

Értelmezésemben a Paradicsomot nem nyeli el a Lizaveta Petrovna által is idézett dantei erdő. A zárókép alkonya nem annyira elsötétít, mint inkább eltakar, teljessé tesz. Ahogy *P-P. Jeancolar* írja: „A kamera lábujjhegyen visszavonul, hogy ne zavarja az álom rendjét.” A megnyugvás csendjében még hallhatjuk Aljosa diadalmas, „mindenek ellenére élet és szabadság” jelentésű kiáltását. A jótékony homályban minden elem megbékél, lecsendesedik, hatalmas mindenséggé válik.

Jegyzet

- (1) *Mihalkov-Koncsalovszkij, Andrej: Mnye sznyitszja Andrej* (Andrejről álmodom). In: *O Tarkovszkom* (Tarkovszkijről). Szerk.: *Tarkovszkaja, M.* Progressz, Moszkva, 1989.
- (2) *Batkin, L.: Nye bojasz szvojezo golasza* (Nem félve saját hangjától). In: *Mir i film Andreja Tarkovszkogo* (Andrej Tarkovszkij világa és filmjei). Szerk.: *Zorkaja, N. M. – Klimov, E. G. – Nehorosev, L. N. – Csugunova, M. Sz.* Iszkussztvo, Moszkva, 1991, 98–141. p.
- (3) *Józsa Péter: A film: tükrözés és kommunikáció.* In: *Esztétikai alkotások hatásmechanizmusa.* NPI, Budapest, 1974, 21–60. p.
- (4) *Mérei Ferenc: Filmszemiotikai jelenségek pszichológiai elemzése.* In: uő: „...vett a füvekről édes illatot”. *Művészetpszichológia.* Múzsák, Budapest, 1986.
- (5) *Jeancolar, Jean-Pierre: Jegyzetek a Tükörről.* Positif, 1978. máj.
- (6) *Veress József: Tükör.* Filmszem, 1991. 10. sz.
- (7) *Le Fanu, Mark: The Cinema of Andrej Tarkowsky* (Andrej Tarkovszkij filmjei). BFI Books, London, 1987.
- (8) *Ivanov, Vjacseszlav: Vremja i vescsi* (Az idő és a tárgyak). In: *Mir i film...*, i. m., 229–237. p.
- (9) *Frejlit, Sz.: Matrica vremena* (Az idő matricája). In: uo., 198–211. p.
- (10) *Marshall, Herbert: Andrej Tarkovszky: Mirror* (Andrej Tarkovszkij: Tükör). In: *Sight and Sound.* Spring, 1976, 92–95. p.
- (11) *Szilágyi Akos – Kovács András Bálint: Az emlékezés mint etikai téma (Tükör).* In: uők: *Tarkovszkij az orosz film Stalkere.* Medvetánc, Budapest, 1985, 117–146. p.
- (12) *Mihalkovics, V.: Energija obraza* (A kép energiája). In: *Mir i film...*, i. m., 198–211. p.
- (13) *Juszov, Vadim: Szlove o druge* (Szavak a barátról). In: *O Tarkovszkom*, i. m., 400. p.
- (14) *Sjőman, Vilgot: Dvazsd Moszkva* (Kétszer Moszkva). In: uo., . p.
- (15) *Szegedy-Maszák Mihály: Otlik Géza.* Kalligram Kiadó, Pozsony, 1994, 121. p.
- (16) Az LPX 11580–82 Hungaroton lemezhez mellékelt szövegből.
- (17) *Hesse, Hermann: Üveggyöngyjáték.* Vajda Endre fordítása. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1984, 537. p.

Másodsorban

Lengyel Péter: *Ogg második bolygója*

Ingoványos talajra tévedhet az elemző, ha a szépíró Lengyel Péter science fiction regényéhez közelít, mivel ez az egyetlen olyan műve, mely – az irodalmat kettéosztó terminológia szerint – a populáris regiszterbe sorolható (amit jelez annak elvárásaihoz való igazodása is: nem tart ugyanis ironikus távolságot a regisztert konstituáló kötelmekkel és strukturális szervezőelvekkel szemben, mint például a „ponyva” címkét viselő Macskakő).

Felmerül a gyanú, hogy írónk – saját szavaival élve – „négerben dolgozott”, (1) és ha ez a merőben irodalmatlan – amennyiben irodalmon kívüli – előfeltevés igaznak bizonyul, vaskos értékproblémákat implicálhat mind a mű megítélését, mind az írói életműbe illesztését illetően. Ezen a ponton túlléphetünk persze, mint ahogy jelen értelmezésünk túl is kíván lépni: egyfelől a beillesztés, a művek „sorozatába” való belekényszerítés ezen – valamely feltárható irányú mögöttes folyamatot, fejlődést, teleológiát, illetve egységes, az életrajzi íróval identikus szerzői individuumot feltételező – feladatára nem is vállalkozunk, mert nem ismerjük el az ilyen feltételezésekre alapozó interpretáció legitimitását. Sokkal inkább egy olyasfajta értelmezésként kíván megfogalmazódni olvasatunk, mely nem ragaszkodik az adekvációhoz és a pontszerűen rögzített referenciákhoz, hanem egy diffúz szerzőfunkciót (2) feltételez az egyes művek mögött, melyeket ebben az értelemben nem annyira a címlapon álló név, mint inkább a szerzőjüket szubtilisan és sokrétűen meghatározó, és az általa felvállalt irodalmi – és művészetről lévén szó – világnézeti diskurzus fűz össze. S ha az *Ogg második bolygóját* nem egy rögzített entitás kifejeződésének, hanem egy határozott körvonalakkal rendelkező irodalmi diskurzusba, formába, műfajba belesimuló, az eljárások és strukturális elemek számára egy közvetítő és rendező médiumként szolgáló szerzőfunkció írásművének tekintjük, akkor már nem tűnik annyira „csizmának az asztalon”. Ugyanezen eljárást követve igyekszünk elhárítani, pontosabban kikerülni és időlegesen felfüggeszteni azokat az értékproblémákat is, melyek akkor lépnek fel, ha a regényt mintegy kontextusában szemlélve a korszak egyéb műveivel vetjük egybe – ez ugyanis a populáris és az artistikus regiszter konfrontálása lenne, ami túl azon hogy inproduktív, nem is tud túllépni egy szűk bipoláris szemléleten, mely (szinte) inkommenzurábilis szférákat kívánna egymásra vonatkoztatni. Különösen igaz ez a science fictionre, mely minden futurizmusa ellenére nagy hagyományú műfaj, a „közönséges” mese (3) tág körébe tartozik, s mint ilyennek, bőven kijutott az artistikus regiszter felőli elutasításból, ami a gyakran felemlgetett műfaji gettó koncepciójának kialakulásához vezetett. Ez a „gettó” elsősorban intézményes szinten működött és működik – a „magas irodalom” művelői általában diszkvalifikálják a témát –, ám ez nem jelenti azt, hogy nem lehet a science fiction poétikai olvasatát nyújtani – és éppen erre törekszünk rövid vázlatunkban: Lengyel sci-fijét elsősorban regényként szemlélni. Ezt megkönnyíti az, hogy a tömegkultúra corpusának túlnyomó részét alkotó írásokkal szemben az *Ogg második bolygója* nem igazán interpretálható „tiszta struktúra-” vagy automatikus modellkövetésként: elsősorban a produkció oldaláról egyfajta reflexivitás érzékelhető benne, legalábbis (kizárólagosságot nem vindikáló) olvasatunkban. Ez a reflexivitás a műfaj sokrétűen és áttételesen meghatározó elvárásrendszerekbe való beilleszkedését, de

egyben ezek egyfajta játékba hozását is jelenti, vagyis az epigonizmus és a tiszta struktúrák képzése helyett a rendelkezésre álló hagyományt és trendeket termékenyen transzformálja egy, a regiszter követelményeinek továbbra is messzemenően megfelelő, ám e kívánalmakat egyben fel is emelő művé. A továbbiakban azt vizsgálánk meg, hogy ez a két, látszólag ellentétes irányú mozgás hogyan alkothat egyfajta harmóniát.

„*But I cordially dislike allegory in all its manifestations, and always have done so since I grow old and wary enough to detect its presence. I much prefer history, true or feigned, with its varied applicability to the thought and experience of readers.*” – John Ronald Reuel Tolkien szavait (4) idézhetnénk a regény szoros olvasata előtt bejárando kitérőnk kapcsán, mely során a parabolikus, közvetlen referenciákat kereső példázatszerű olvasatokat részlegesen és ideiglenesen felfüggesztjük. Tesszük mindezt azért, mert Todorovnak a fantasztikusról alkotott koncepcióját felhasználó értelmezésünkben az allegória, mint reflektálatlan párhuzam megsemmisítené a regény fantasztikus jellegét. (5) Figyelembe vesszük azonban a science fictionnak a Rousseau-i kérdést felújító, meggyökeresedettnek látszó hagyományát is, mely mindenkor élesen kiemelte és tematizálta az ember morális és technikai, technológiai „fejlődésének” problematikáját. Az allegória és a moraliter tónus distinkcióját szem előtt tartva vizsgáljuk meg tehát Todorov modelljét, mely a *pure fantastic*-ről adott definíciójában termékeny elemeket hordoz. E meghatározás szerint:

1. a mű végéig fenn kell tartani az olvasók ingadozását a természetes, illetve természetfeletti magyarázat között a természetfelettinél tűnő jelenségeket illetően;

2. ebben az ingadozásban osztozhat az olvasó a vezető karakterrel, a hőssel, vagyis az egy témává válhat, és a „naiv” olvasó azonosulhat a főhőssel;

3. az olvasónak el kell sajátítania egy bizonyos hozzáállást a szöveghez: el kell utasítania egy poétikai és egy allegorikus olvasatot, melyek megsemmisítenék a tiszta fantasztikust (azaz a hezitációt). Todorov modelljében az 1. és a 3. pont konstituálja a műfajt, míg a 2. kívánalom teljesülése elmaradhat. (6) Ezek a kívánalmak természetesen a „fogyasztó”, „naiv” befogadóra érvényesek elsősorban, így a „*poetic reading*” elutasításának követelménye az elemzőre (természetszerűleg) nem vonatkozik. Már csak azért sem, mert a poétikai elemzés – legalábbis jelen vizsgálódásunkban – épp a műfaj és regisztere karakterisztikumainak rekonstruálása irányába mutat, ellentétben az allegorikus olvasattal, mely az alkotóelemeket legtöbbször figyelmen kívül hagyja, vagy ha nem, akkor a regényen, műfajon, regiszteren kívül lokalizálható szempontot, kérdésirányt vezet be, illetve érvényesít, és annak kritériumai szerint értékeli és ítéli meg a nem ezen diskurzuson kívüli elvárásokat szem előtt tartó írást. Ezért legitimizálnak tartjuk a mű keletkezési idejének társadalmi, politikai viszonyainak kizárását interpretációnk köréből, mert bár nyilvánvalóan nagy szerepet tulajdoníthatnánk nekik (elegendő akár az 1969-es megjelenést tekintetbe venni), úgy véljük, rekonstrukciónk nem jelentene produktív többletet az elemzésben, még ha (amint azt a későbbiekben látni fogjuk) a jelentős morális „töltet” és moraliter attitűd ezt a fajta interpretációt szinte kierőszakolná (7) is. A poétikai olvasat lehetősége pedig még inkább jelenvalónak tűnik, ha visszatérve Todorov modelljéhez, megvizsgáljuk a *pure fantastic* helyét abban. A modell hozzávetőlegesen így vizualizálható:

UNCANNY :: FANTASTIC-UNCANNY :: * :: FANTASTIC-MARVELOUS :: MARVELOUS.

A science fiction és a fantasztikus történetek nem technicista, hanem okkult és mese-szerű hagyományokat követő irányzata, a fantasy (illetve a két irányzat keveredése) műfajként a „fantasztikus-hátborzongató avagy rejtélyes” (*fantastic-uncanny*) és a „fantasztikus-csodás” (*fantastic-marvelous*) kategóriáival adekvátan leírható, mivel különösebb erőfeszítés nélkül felfedezhetők bennük a krimi-, illetve horrortörténetek (*uncanny*), továbbá a mesék (*marvelous*) retorikai-poétikai, illetve elvárás- és struktúraszerű elemei. Az a látszólagos paradoxon, hogy a tiszta fantasztikusnak nincs helye, pontosabban egy

vékony határvonal a *fantastic-uncanny* és a *fantastic-marvelous* között, abból fakad, amit a Todorov modelljére reflektáló *Brooke-Rose* a teoretikus és a történetileg kialakult műfajok (*genres*) közötti különbségként ragad meg: nem szükséges, hogy egy teoretikus nem (*genre*) egy létező szövegben manifesztálódjék – mivel elsődlegesen a modell szempontjából jelentősek e műfaji kategóriák, ahogy ezt *Frye* archetipikus rendszerének kritikája során is szemléltette. Ezért is utasítja el *Brooke-Rose* a neves science fiction teoretikus *Lem* kritikáját, aki szigorúan ontológiai és „empirikus” oldalról közelíti meg a műfaji kérdést, mely kiindulásával nem lép valódi dialógusba az általa hevesen támadott Todorov-féle fantasztikus-definícióval, viszont saját koncepciója gyakran feloldhatatlan apóriákhoz vezet, (8) már csak azért is, mert míg (*Ingarden* nyomdokaiban lépkedve) az ábrázolt tárgyiasságok rétegének ontológiai státusára rákérdez, addig reflektálatlanul hagyja maguknak a fantasztikus műveknek a létmódját. A regény allegorikus olvasatát és az ábrázolt tárgyiasságok rétegét alkotó elemek ontológiai státusának elemzését imígyen elhárítva, illetve felfüggesztve térjünk most tehát a „poétikai” olvasatra.

Ami értelmezésünkben sui generis figyelemreméltóvá teszi az *Ogg második bolygóját*, az az elbeszéltség, ha úgy tetszik, a narrativitás tematizáltsága, mely a mű egészen végigvonul. Meg kell jegyezni persze, hogy szubtilis módon, de ezt a műnek a regiszter tudatosított elvárásaival való összehangolásának számlájára írhatjuk; (9) ha negatív közelítenénk meg a jelenséget, elfogadván a „négerben dolgozó” szerző hipotézisét, akkor olybá vehetjük, hogy az író nem tudván magába fojtani a mívés mesterségbeli fogásokat, azok „menthetetlenül” belekerültek a regénybe, de e kevésbé valószínű eshetőséget kizárva tekintsünk a jelenségre pozitívan: elfogadta (kicsit eufemisztikusan fogalmazva) a „kihívást”, amit a forma támasztott vele szemben. Értelmezésünkben az utóbbi lehetőség mellett törünk pálcát: ezen eljárást *Lem* a strukturális matrica kihangsúlyozásaként definiálja a mű és a „patronáló strukturális minták” közötti viszonyok rendszerében, igaz, *Lem* feltételezi, hogy ez esetben a követett minta egy kanonizált forma: „...az író nyíltan is kölcsönözhet egy adott paradigmátikus struktúrát, föltéve, ha azt konkrétan motívált átdolgozásnak veti alá. Ez esetben a szerző nem rejti véka alá azt a tényt, hogy pl. egy mitológiai téma vagy legenda ihlette meg, és a szöveget nyíltan ennek fénykörébe helyezi. Vagyis műve egy köztiszteletben álló téma variációja.” (10) *Noha Lengyel* nem fedezhető fel egy ilyen kitüntetett téma, regényét mégis ez utóbbi csoportba tartozóként identifkáljuk, mivel fragmentumokban sok ilyen „köztiszteletben álló” narratív és tematikus elemet tulajdoníthatunk neki – legfeltűnőbb talán az eposzi jelleg, melyet a morálizálás és az élethalálharc dramatikai potenciálja erőteljesen kihangsúlyoz. Példaként a matrica el – nem – rejtésére álljon itt a megkerülhetetlen párhuzam okán *Lengyeltől* a már említett *Macskakő*, mely ugye látszólag „ponyva”, és *Eco* középkori krimije, *A rózsza neve*. Így tehát, *noha* a szövegszerűség, a nyelviség nem is problematizált, ha a szöveg „transzparens” is – ami nem meglepő egy science fiction regénytől – az elbeszéltség és a narráció sokféleségének tudatát és játékosságát joggal tekinthetjük egy olyan strukturális és egyfajta jelentésképző elemnek, funkciónak, mely kitágítja a kéznél levő műfaji kereteket, és ezáltal mégis hatványozottabban tesz eleget a populáris regiszterbe tartozó művek egyik elfogadott célkitűzésének: hogy a(z) inherens) befogadók számára felüldülést, menekvést és vigasztalást nyújtson. (11)

A narrativitás komplexitása mindenekelőtt az elbeszélésmód és a beszélő funkciójának és helyének heterogenizálásában és relativizálásában jelentkezik *Lengyel* regényében. A beszélő hol 19. századi omnipotens narrátorként működik, hol naplóíróvá alakul át, illetve a polifonikus szerkezetnek megfelelően a sok regénybeli szólamnak csak egyikeként (a később „előkerülő” történetrögzítőként) jelenik meg – semmiképp sem önidentikus tehát, és az ebben rejlő lehetőségeket konzekvensen ki is bontja *Lengyel*, többek között nem választja el a szólamokat éles cezúrával, (12) így a formai mimikri biztosítja a történetfolyam integritását. Ezt az integritást annak ellenére fenn tudja tartani, hogy a törté-

net gyakorlatilag három kronotopikus síkon folyik; a földi, az eelai és az oggi idősíkok relativizálják egymást, az idegenek jövőhöz társított (a földiek számára) fejlett állapota a rögzített földi múltba nyúlik („Terrán, Sol harmadik bolygóján a Karthágó fölötti győzelmét ünnepelte a Római Birodalom” – 8. p.) a relativitás törvénye miatt Eela múltjából visszatérő űrhajósok érkezésekor – epizódok helyett tehát a polivalens szinkronia tematizálásával fűzi finom egységbe a történetfoszlányokat Lengyel. Ezt az előrenyúlást, egybefűzést a regény végéhez közeledve felfejlő (egyik) elbeszélői nézőpont teszi lehetővé, mely a történet „kihelyezését” megismételve a (számunkra kezdetben) jövőként azonosított idősíkhöz képesti jövőben, jövőből íródik. A fakticitás hangsúlyozása – a történetíróként funkcionáló résztvevő „hiteles” helyén keresztül – a fikcionalitást helyezi előtérbe: „referenciája” kettős, egyrészt elmeséli az eseményeket („külső” és tudati, „belső”), de egyben önmaga, illetve egy lehetséges „önmaga” íródását is, mely önreferencia képi a reflexivitásra alapuló értelmezésünk egyik kiindulópontját is. Ennyiben a „történelem birtokbavételéért folytatott alkotói küzdelem” is tematizált, tekintve hogy a földi asztronautából történészé átvedlett Miklós helyzete hasonló problémákat implikál, mint amivel a regény szerzője szembekerülhetett a fiktív történelmek felvázolása során. Figyelemreméltó az a hozzáállás is, amellyel Lengyel a történetíráshoz és a történészekhez közelít: valami elmúlt csak abban az értelemben bír bármilyen szignifikanciával, és nyit teret valamely értelemadásnak, amennyiben egy világhoz tartozott (13) – ahogy azt az Eela múltjából visszatérő űrhajósok esetében is látjuk. Érdekes ebből a szempontból a regényben a hibernáció nyújtotta lehetőségek kihasználása is a történészek részéről: segítségével egy tudós képében konzerválják a múltat a jövő nemzedék számára. (Az ötlet persze nem példa nélküli: *Edgar Allan Poe A few words with a mummy* című elbeszélése épül hasonló alaphelyzetre.) Sajnálatos, hogy ehhez a sok lehetőséggel kecsgető ötlethez a (néhol fals) moralizálás miatt meglehetősen naiv szemlélet társul: „Olyan feltételek is születtek egy szélsőséges pragmatista történésziskola hívei között, hogy a palota építéskor maguk az építőmunkások nem önként dolgoztak volna, hanem erőszak alkalmazásával kényszerítették őket. A történettudósok legjava azonban képtelenségnek minősítette ezt, egyes, már-már csakugyan meggyőző írásos bizonyítékok ellenére is. Minden épeszű ember előtt nyilvánvaló, hogy csak az dolgozik, aki akar...” (115. p.) – kérdéses hogy az ilyen történettudomány összeférhet-e a történelem birtokbavételével. Sokkal inkább úgy tűnik mintha az utópia retrospektíve is érvényesülni akarna, ami leginkább a történeti kritika Schlegel által ostorozott „alapelveire” hasonlít, melyek „a közönségesség posztulátuma és a szokványosság axiómája. A közönségesség posztulátuma: Minden, ami igazán nagy, jó és szép: valószínűtlen, mert rendkívüli, és legalábbis – gyanús. A szokványosság axiómája: Ahogyan nálunk van s körülöttünk van, úgy kellett lennie mindenütt mindenkivel, hisz ez mind így oly természetes.” (14)

A jelzett három kronotopikus sík – az első és egyben domináns az eelaiak története, a második a TRRGek története, a harmadik az emberek története – egybemosása már a regény első mondatával, egy erős kiszólással megkezdődik: „Két és fél ezer évvel ezelőtt kezdődött.” A hangsúlyozott előreutalásokat azonban az idősíkok széttördelése és a darabkák egymás közé szúrása ellenpontozza. A regényt akronikussá teszi viszont az, hogy (bizonyos megszorításokkal) követi a próbatételes kalandregény némely jellegzetességét, nevezetesen azt, hogy a szereplők tulajdonságai nem változnak, az individuumként felfogott eelar, az eelai ember mindvégig nemes indián marad, és a jövőbeli társadalom kritikája (egyre több a dologtalan) sem igazán implikál valamilyen minőségi változást, nevelődést, hiszen naturaliter a tétlenek sem rosszak, csak nem volt lehetőségük kamatoztatni képességeiket. Így nem meglepő a történet manicheus vízióvá növekedése, hiszen konstans pólusok állnak szemben egymással, óriási időintervallumokat átfogva.

A három kronotopikus sík szerveződése mellett fellelhetünk egy másik, eklekticista szervezőerőt is a regényben, ez pedig a hagyományos epikai formák, műfajok és struktú-

rák beemelése a történetbe és homogenizálása a történetben. Itt elsősorban a krimi, az eposz, a legenda, a történelmi regény, a napló, a hősköltemény, az utópia elemeinek, eljárásainak, retorikai fogásainak felbukkanására hívnánk fel a figyelmet, ahogy arra már fentebb is utaltunk, melyek olvasatunkban egy dramatikus ívbe szervezik a téren és időn merészen átnyúló történetfoszlányokat. A „krimi-vonal” jelenik meg először, a felkeltett feszültséggel ellenpontozva és jótékonyan elrejtve az idegen világ felvázolását – melyet a regény célzatosan Igo – Vandar leszűkített és lassan táguló nézőpontjából hajt végre. A világot konstituáló táguló perspektíva a vonalakra is jellemző: a krimi megoldása vezet el az „eposz-vonal” alapszituációjához, a TRRGek és az eelar, és egyben történeteik kölcsönös viszonyba léptetéséhez, az idegenekkel való végzetes találkozás kibontásához, mely egy élethalálharcra emlékeztető mese kiindulópontja is egyben. A diszpozíció itt is mintegy a romantika stílusjegyeire emlékeztetően hatványozott: idegenek találkoznak idegenekkel.

Az esztétikai kihelyezést, melyet jelen esetben szinte megkétszerez Lengyel az idősi-kokkal való játékkal, azonban az ábrázolt tárgyiasságok síkján is végig kell vinni, hogy a regény eleget tehesen a populáris regiszter meseszféráját illető elvárásoknak, azaz hogy egy *realisztikus* extra-világba transzponálja az inherens befogadót, sajátos ellenvilágot konstituálva így, melyben lehetőség nyílik az eszképzizmus katarziséra, a hétköznapi mitologémák megelevenítésére. (15) A kihelyezés ilyen véghezvitelét egyrészt a narratív megoldások, másrészt a „felhasznált” mitologémák és a műfaji, illetve befogadói *sensus communis*ba beépült analogonok és metaforák teszik lehetővé. (16) A narratív megoldások közül elsősorban a diszpozicionált alaphelyzet következetes kibontása tűnik szembe: a történelmi dokumentumregény és nagyregény keveredéseként induló szöveg alapvetően retrospektív – egy, a jövőn túli időpillanattól íródik, mely időpillanatot az V. részben megtörő prozódia lokalizál, az egyes szám első személyű naplóregény perspektívájával. A narrált elemek közé szőtt „mimetikus”, leíró, az ellenvilágot statikusan, állapotszerűségében megragadó, egy „más” tapasztalati rendszert inkább explicite konstituáló részletek váltakoznak a narrált, diegetikus részletek a „másik” világot dinamizmusában, működésében közvetítő, lefordító részleteivel. (17) Előbbire talán a regény egy kisebb nyelvészeti kitérője (18) és egy „forrásszöveg” fordítása, (19) utóbbira pedig a dialogikus részek állhatnak példaként. Ez a kevert narratíva persze egyáltalán nem különös, lévén egy történet elmondásának leghétköznapibb módja. (20) A különösöget a narratív és leíró elemek polifunkcionalitása adja, hiszen itt a fantasztikum, és az annak alapját képező hezitáció és rögzítetlenség fenntartása is általuk kell hogy végbemenjen. Ezt az automatikus allegorizációt és identifikációt folytonosan megakasztó és látszólag delegitimáló közbevetésekkel éri el Lengyel: „A fehér a gyász színe volt Eelán” (10. p.); „A fiú késett

A narrativitás komplexitása mindenekelőtt az elbeszélés mód és a beszélő funkciójának és helyének heterogenizálásában és relativizálásában jelentkezik Lengyel regényében. A beszélő hol 19. századi omnipotens narrátorként működik, hol naplóíróvá alakul át, illetve a polifonikus szerkezetnek megfelelően a sok regénybeli szólamnak csak egyikeként (a később „előkerülő” történetrögzítőként) jelenik meg – semmiképp sem önidentikus tehát, és az ebben rejlő lehetőségeket konzekvensen ki is bontja Lengyel, többek között nem választja el a szólamokat éles cezúrával, így a formai mimikri biztosítja a történetfolyam integritását.

a fejrázással, amely azt jelentette volna hogy minden rendben van” (12. p.); „Amikor Uri elsietett, magas, szőke nő szólította meg Yunnart. Összedörgölték orrukát” (15. p.) – az e kiragadott részletek által példázott (világ)tapasztalat-ütköztetések megtörik azt a fogalmi biztonságot, amit az elvileg teljesen más nyelvi környezetben játszódó történet kézhezálló lefordíthatósága okoz (és amely kevés kivételtől eltekintve nem tematizált Lengyelnél), és újra megerősítik a diszpozíciót. Ám mivel nincs új a nap alatt, és valami egészen idegent nem lehet ismerősként bemutatni, ezért mindezt alapvetően antropomorf alapon viszi véghez Lengyel – hogy példáinknál maradjunk: a fehér mint a gyász színe (egyres mediterrán népeknél), a fejrázás mint igenlés (például a bolgároknál), az orrösszedörgölés mint üdvözlés (az eszkimóknál) mind konvencionalizált nyelvjáték, másrészt egyszerűen tükörképei a számunkra otthonos nyelvjátékoknak. Fentebb részlegesen fel-függesztettük az allegorizáló olvasatot a poétikai olvasat végrehajthatósága érdekében – ám ismét hangsúlyozzuk, hogy a „naiv” befogadó részéről az analonképés és a mitológémák (fogyasztói) beazonosítása többé-kevésbé kiküszöbölhető, sőt, kívánatos, már csak a műfaj moraliter alaphangja miatt is. (21)

Ahogy fentebb utaltunk rá, a science fiction túl azon, hogy lehetséges történetek és történelmek (elsődlegesen szórakoztató) tárháza, az „ember erkölcsi fejlődésének” is nagy figyelmet szentel. Lengyel regénye esetében például a civilizáció elsősorban mint erkölcsi tökéletesedés jelenik meg: „Eela hatezeregyszázban is túljutott már azon, amit a történeszek az első barbárság korának neveznek: az ember ember ellen vívott háborúinak, a nomád, törzsi jellegű számtalan apró államnak idején” (18. p.); illetve „Minden gondolkodó lény előtt nyilvánvalónak kell lennie, hogy a barbárság korán túljutott társadalmak alaptörvénye mindenféle háború lehetetlensége” (175. p.). A heroizmus, mely végig jelen van a regény szinte minden jelenetében, szintén a (dramatizált) eposzi jellegre utal: az arisztotelészi poétikának megfelelően nálunk derekabbak bemutatásával törekszik hatásra, (22) ami jelen esetben szoros összhangot mutat a science fiction előképének tartott utópiák és a műfaj atyjaként számon tartott *H. G. Wells* társadalomkritikai hagyományával. (23) Ez a szempont meghatározó – gyakorlatilag uralkodó – a magyar recepciótörténetben is, mely a műfajt illető szokásos problémák – műfaji gettó, a magas irodalomból való kirekesztettség versus nagy olvasóközönség és példányszám (24) – mellett elsősorban a(z) ifjúsági irodalommal rokonított sci fi nevelő hatásával foglalkozik (25). Ez az álláspont fosszilis jellegű, de nagyszerűen rekonstruálható hetvenes években „dülő” vitákból. A korszak tudományos-fantasztikus regényei kapcsán tulajdonképpen fel sem merült az az elképzelés, hogy poétikailag közelítsenek a művekhez, holott, mint ahogy azt Lengyelnek egyébként még önmaga által is „elhanyagolt” (26) regénye esetében látjuk, sok mű valóban figyelemre tarthat számot a science fiction corpusában, és nemcsak annak sokszor sajnálatos módon szegényes volta miatt.

Konklúzió: erőnköz mérten vázlatos és heurisztikus vizsgálódásunkban arra törekedtünk tehát, hogy szándékosan elkerülve a science fictionnal kapcsolatban megszokott és otthonos dichotómiákba, illetve megmerevedett kérdésirányokba rögzült irodalmi diskurzus megkövetelte megfellebbezhetetlen értékítéletek és programatikus megállapítások megismétlését, ezzel mintegy rávilágítva arra, hogy a megértés és értelmez(ő)dés folyamatában semmiképp sem azok a vélt vagy valós irodalompolitikai, illetve erkölcsi posztulátumok és állapotok hatnak, mint amelyekkel (például) a sci-fi írásokat minősítették, hanem sokkal inkább a recepció során működésbe lépő hatásmechanizmusok, nagyobb skálán pedig az irodalomszociológiai folyamatok, (27) melyek a populáris narratívák körében is fenntartják az igényt és az értelmezői készségeket a Lengyeléhez hasonlóan „könnyed” műfajú, ám poétikailag korántsem (annyira) „naiv” regényekre. Bár valószínűleg a science fiction poétikai olvasatainak száma és jelentősége nem fog növekedni a jövőben sem, ennek ellenére bizonyítottan látjuk feltevésünket, miszerint ez a műfaj is „elbírija” a modern próza poétikai eljárásait – persze saját diskurzusához igazítva; és

hogy bár kialakult és rögzítettnek tűnő diskurzustársaságokról beszélhetünk, ugyanez a művek „megcsináltságára” nem feltétlenül hat egyértelmű relációként.

Irodalom

- Lem, S.: *Tudományos-fantasztikus irodalom és futurologia*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1974.
 Kuczka Péter (szerk.): *A holnap meséi. Írások a sci-firől*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1973. *Helikon* 1972. 1. sz. Science-fiction szám.
Science Fiction Tájékoztató 25, (1980) és 31, (1983) – a science-fiction hazai fogadtatásáról, többek között Szentmihályi Szabó Péter, Poszler György, etc. cikkei.

Jegyzet

- (1) *Regényszólalomok*. Lengyel Péterrel beszélget Csordás Gábor. In: *Orpheus*, 1991. 4. sz., 88–108. p.
 (2) Foucault, Michel: *Mi a szerző?* In: *Világosság*, 1981. 7. sz., melléklet, 26–36. p.
 (3) „A csodálatos elem élvezetet okoz...” *Arisztotelész*: Poétika, Helikon, Budapest, 1974. 24. p.
 (4) Tolkien, J. R. R.: *The Lord of the Rings*. Harper Collins, 1993, 11. p. és A gyűrűk ura, I. köt., Európa Könyvkiadó, Budapest, 1990, 12. p.
 (5) Eklatáns példaként a regény kritikai recepciójának felét kitevő recenziót hozhatjuk fel, mely az *Ogg második bolygóját* „antifasiszta politikai mű”-ként jellemzi: „Lengyel Péter nyilvánvalóan antifasiszta műve kettősen tükröz. Trgje a közelmúlt Hitlerre, s ugyanakkor figyelmeztet az atomkor hitlerei eljövételének lehetőségére is. A fasizmus nem halt meg, táptalaja a ma kapitalizmusa.” *Darázs Endre: A magyar science fiction*. Új Írás, 1970. 1. sz., 126–128. p. Darázs recenziójában az 1968–69-es év sci-fi termésének egyéb alkotásaihoz (Botond-Balics György, Rónaszegi Miklós, Tamkó-Sirató Károly, Zsoldos Péter) is hasonló kérdésirányból közelít.
 (6) Brooke-Rose, Christine: *Historical Genres/ Theoretical Genres: A Discussion of Todorov on the Fantastic*. *New Literary History*, 1976 Autumn, 145–159. p.
 (7) „... the Marvelous, including the merveilleux scientifique (sci-fi) can easily tend towards encoded allegory, just as the uncanny, and indeed all »strange« fiction onto a moral meaning.” *Brooke-Rose Christine*: uo.
 (8) „A fantasztikus megnevezések denotátuma részben üres, részben nem üres fogalomosztály. Példának okáért a mesebeli törpe, a Jupiter bolygó lakója vagy a repülő csiga nem létező, fantasztikus dolgokat jelölő fogalmak. Ellenben az afrikai bálvány, a hipnotizáló számítógép vagy a kétféjű kutya létező (vagy inkább létezhető), ám sokak által fantasztikusnak vélt dolgok nevei. Ami az üres fantasztikus neveket illeti, halmazuk heterogén. A törpéknek, hogy úgy mondjam más a létformájuk, mint a repülő csigáknak. (...) Itt a fantasztikus tárgyak valószínűségi fokozataira bukkanunk.” Ez a részlet ugyan nem a Lem–Todorov vitából származik, de úgy véljük, szemlélteti a problémákat, amelyek a fantasztikus definíciójának ontológiai oldalról történő megközelítéséből fakadnak. Lem, S.: *Tudományos-fantasztikus irodalom és futurologia*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1974, 15–16. p.
 (9) De tekinthetjük a korabeli magyar prózairodalomban és Lengyel prózájában is végbemenő változásokkal párhuzamot mutató jegynye természetesen, az olyan jellemzőkre utalva mint a történelem birtokbavételéért folytatott alkotói küzdelem, a visszatekintő regényforma, a „detonatív” regénnyelv, a lassú epikus folyamat, a parabolikus formák és az analóg elemzése – melyek ugyan már egy objektív epika igényének jelzései, de még korántsem annak ismertetőjelei („közézetregények”). I. Kulcsár Szabó Ernő: *Családrégény és „kistörténelem”* (Lengyel Péter: *Cseréptörés*, Alföld 1979. 1. sz., 71–74. p.
 (10) Lem, S.: i. m., 42–43. p.
 (11) Tolkien három funkciót ad a tündérvilágnak e szempontból: „*Recovery, Escape and Consolation*” – felüdülést, menekvést és egyfajta vigasztalást nyújt. E harmadik funkciót mint a fantasy legmagasabb funkcióját definiálja (mint ahogy a tragédiáé a katarzis). *Cunningham, V.: British writers of the Thirties*. Oxford University Press, 1988. 93. p.
 (12) Kivétel természetesen az V. fejezet (183. p.), ahonnan már kifejezetten naplóregényszerűvé válik az elbeszélés, és ahol elkezdődik a szólalom és szájak elkötése is, mely egyben a hezitáció megszüntetésével is jár.
 (13) *Heidegger, Martin: Lét és idő*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1989, 611. p.
 (14) *Schlegel, Friedrich: Kritikai töredékek 25*. In: *August Wilhelm Schlegel és Friedrich Schlegel: Válogatott esztétikai írások*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1980, 216. p.
 (15) L.: *Almás Miklós: Anti-esztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában*. T-Twins, Budapest, 1992, 100–101. p.
 (16) „A legerugszokottabb sci-fi is emberre szabott” In: *Regényszólalomok*, *Orpheus*, i. m.
 (17) A mimézis–diegézis fogalom párt *Genettének* az arisztotelészi és platóni fogalmiságra reflektáló, a narratív „reprezentáció” kérdését problematizáló tanulmányából vettük át. A mimetikus részletek hivatottak tehát megteremteni azt a világot, melyben a diegetikus részletek történései (a regiszter elvárásainak megfelelően a történet mesészővése, cselekménye elsődlegesnek tekinthető) zajlanak. A distinkció persze nem éles, különösen ha figyelembe vesszük, hogy minden diegetikus elem természetszerűleg bír leíró jeggel (avagy szemant-

tikai markerekkel): „...the only imitation is the imperfect one (...) mimesis is diegesis...”, mégis fel kell rá hív-nunk a figyelmet, mivel a beszélő diffúz, így a regény egy fantasztikus világot létrehozó (az omnipotens elbe-szélőt tekintve), de egyben „deskriptív” narratíva is (a történetbe be is kapcsolódó földi elbeszélőt tekintve). – Genette, Gérard: *Boundaries of Narrative*. In: *New Literary History*, 1976 Autumn, No1, 1–16. p.

(18) Lengyel Péter: *Ogg második bolygója*. Kozmosz Fantasztikus Könyvek, Budapest, 1984 (1969), 19. p. A mago-lyn nevek átírása.

(19) Lengyel Péter: u. o. 161. A Gambari Akadémia *Közlönyéből*.

(20) Genette, Gérard: i. m.

(21) „Ennek az ellenvilágnak élvezhetőségét két tényező biztosítja: az egyik hogy »titokban« visszaul a köz-napi tapasztalatokra, tehát a befogadó számára akkor is familiáris marad, ha közege idegen; a másik, hogy ben-nük a befogadó saját vágyait látja testet ölteni.” Kisebb módosításokkal mindez a nem eleve tömegmédiaként létrehozott művekre is igaz, kiegészítve a science fiction hagyományos morális kérdésfeltevésével. – Almási Miklós: i. m., 100. p.

(22) Arisztotelész: *Poétika*. 7–8. p.

(23) H. G. Wells egyben a civilizációk harcát tematizáló sci-fi előképe is – gondoljunk csak a *Világok harcá-ra*, mely szintén naplóregény, beszámoló.

(24) Külön érdekességként említhető a többször is felbukkanó érv a science fiction irodalom támogatása mel-lett és hátrányos helyzete ellen az az irodalompolitikai eljárás, hogy a sci-fi művek bevételeiből finanszírozták a szépirodalmi művek kiadási költségeit. Bár ez elsősorban nem irodalmi „tény”, de érzékelteti az elmúlt idő-szak irodalmi diskurzusának intézményes működését. A nyomott áraknak és kis példányszámnak megfelelően költséges nyomdai munkálatokat tekintetbe véve a magyar szépirodalom ezek szerint valóban sokat köszönhe-tett az amúgy nemzetközileg is elismert – pl. Galaktika – hazai sci-fi irodalomnak. Vö. SF Tájékoztató 31, 1983, 20–41. p.

(25) Az *Ogg második bolygóját* tárgyaló kritika Darázs Endre recenziója melletti második fele például így ha-tározza meg a science fiction helyét az irodalmi művek és társadalmi funkcióik körében: „...korunk irodalmá-nak intellektuális igényességét szolgálhatja, miként általánosságban a valóság tényeit parabolákba szervező irányzatok teszik...” Pomogáts Béla: *Lengyel Péter: Ogg második bolygója*. Kritika 1970. 2. sz., 59–61. p. Pomogáts egyben az irodalom – nem irodalom szétválasztását is megoldja erről a szemléleti bázisról: a nem morális kérdésekkel foglalkozó sci-fit nem tekinti irodalomnak.

(26) L.: *Regényszólamok*. Lengyel Péterrel beszélget Csordás Gábor. Orpheus 1991. 4. sz., 88–108. p. – máso-dik regényeként Lengyel a *Cseréptörést* említi, noha a megjelenés időpontja szerint az *Ogg második bolygója* következne. Természetesen ez nem evidencia a sci-fi másodlagosságára, de nem kizárt hogy jelzőértékkel bír.

(27) L.: Lem, Stanislaw: i. m., 30–31. p.

Az emlékezés nyomában

Lengyel Péter: *Cseréptörés*

„Minden eseményben több és egyszersemind kevesebb rejlik, mint amit adottságaiban tartalmaz: innen származik mindenkor meglepő újszerűsége.”

R. Koselleck

A hetvenes évek magyar prózájában nyomon követhető szemléleti fordulat jellegét Lengyel Péter műveiben is érdemes megvizsgálunk.

A korszak nemzedéki problematikája alapkérdése a *Cseréptörés* (1978) című regénynek is. Megformálásban azonban a szerzőnek sikerült túllépnie a szubjektum megrendülésének átérző ábrázolásán, s egy új típusú, több szempontot is magába foglaló művet alkotnia. Miként például az szintén ebben az időszakban keletkezett Esterházy-, vagy Nádas-regények esetében folyamatosan újraértelmezések sorával találkozunk, addig ez Lengyel Péter műveiről nem mondható el egyértelműen. Az éppen adott/keletkező elemzéseken túl fontos szerephez kell jutnia az időről időre módosuló, s így a műveket történeti távlatba helyező interpretációknak is. Ezért is érdekes megvizsgálni azt, hogy mit jelentett akkor és mit jelent most a *Cseréptörés* a befogadók számára. Az irodalmi mű egyik ontológiai ismérve a közte és a nemcsak kortárs, hanem a későbbi értelmezők közötti párbeszédben ragadható meg. Az elkövetkezendőkben tehát a szöveg megjelenésekor kiváltott hatásának, illetve a jelen befogadói magatartásának tengelyében kialakuló „applikatív megértés” (1) szempontrendszerét felől vizsgáljuk a *Cseréptörést*.

A kötet kiadását követően napvilágot látott kritikák többségükben a már említett nemzedéki identifikációs útkeresés egyik lehetséges formájának tekintették a regényt. Témáját, s a felidézett történelmi korszakot tekintve nem véletlen, hogy sokan saját sorsuk vagy környezetük sorsának kivetítését, hasonló megformálását láthatták a műben, amint azt *Alföldy Jenő* Élet és Irodalom-beli cikke is mutatja: „Még nem olvastam művet, melyben annyira magamra ismertem volna, mint a *Cseréptörés* hőisében...” Az elemzés a továbbiakban azt taglalja, hogy miért állhat közelebb a kritikát író korosztályához a regény, mint a későbbi generációkhoz: „Akik mindössze három-négy évvel fiatalabbak nálunk, már más nemzedékhez tartoznak: nincsenek emlékeik a háborúról.” Mindemellett a szerző azt is megfogalmazza: „Nem akarom a kortársi olvasó önzésével kisajátítani a *Cseréptörést*. Jó utókort kívánok neki.” (2) A későbbi olvasók, akik valóban nem élték át a háborút s közvetlen következményeit, már egy más befogadói pozícióból, más történeti tapasztalatból próbálják értelmezni a művet. Ennek oka – R. Koselleck ismeretelméleti megállapítását idézve – az, hogy „Az utólagosan feltárt események tényszerűsége sosem azonos a múltbéli összefüggések valóságosnak tételezett totalitásával. Minden történetileg kikutatott és előadott esemény a »tényleges« fikciójából táplálkozik, maga a »valóságos« azonban már elmúlt.” (3)

A kortárs kritikák a regényben megjelenített nemzedéki válságélmény értelmezésére a kérdés árnyalt megvilágításával tettek kísérletet. A műben egyszerűen a történelmi folytonosság hiányát érzékelő személyiség rajza jelenik meg (*Bazsó Márton*). (4)

Másrészt Bárán János a korszak jellegzetes értelmiségi figurája (Berkes *Erzsébet*), (5) akivel a befogadó teljesen mégsem tud azonosulni (Nagy Sz. Péter). (6) Az önmeghatározás lehetősége, a múlt tisztázása létfontosságú e nemzedék számára (Imre László), (7) vagyis a történelemhez, a valósághoz, a léthez való viszony értelmezésére van szüksége (Kulcsár Szabó Ernő). (8)

A regény e modellértékű, kollektív léttapasztalat keretében a személyes identitáskeresés módzatait mutatja be. Azt tehát, hogy miként képes a személyiség az emlékezés segítségével megteremteni/újratereíteni önmagát. E törekvés kiváltó oka – s ez a kritikákban a leggyakrabban idézett rész a mű elejéről – így fogalmazódik meg: „Bárán János nem ismerte az apját. Nem ismerte a saját életét sem. Nem az övé volt az arca. Nem alakult ki a kézírása. Nem volt beszélőviszonyban az anyjával. Úgy festett a dolog huszonnyolc éves korában, hogy az, hogy ő van, még egyáltalán nem eldöntött kérdés. Megfogalmazott és megfogalmazatlan hiányérzetei halmozódtak fel. Úgy érezte, hogy még nem tett rendet magában.” (9) Ez a pár sor a regény kiindulópontjaként egyben annak összegzése is. Az itt felsorolt, identitását korlátozó adottságok készítették Bárán Jánost a múlt felkutatására. Személyisége még nem forrott ki, hiszen gyerekkorától kezdve olyan akadályokba ütközött, amelyek e folyamatot jelentősen befolyásolták. Nemcsak a háború borzalmi, de a költözések is, s legfőképp a J. V. Sztálin Nevelőintézet elzárt világa sorolhatók e hatások közé. Az énkép bizonytalanságát egy másik tényező is tovább erősítette a férfiben, mégpedig az, hogy: „Nem is a saját nevéen élt a világban. Tizenhárom éves kora óta, amikor nevelőapja hivatalosan örökbefogadta, Nagynak nevezték. Ha öreg barátjánál üldögélt, s azt mondta egy telefonálónak: »Nagy János van itt«, ő rögtön kipróbálta a mondatot magában még egyszer: »Bárán János van itt«. (10) A név fontos azonosság-jelölő az én számára és az interperszonális kapcsolatoknak is nélkülözhetetlen jegye. Az utópisztikus (11) irodalmi művekben sokszor ennek egy külső hatalom általi megszüntetése jelzi a szubjektum szabadságának korlátait. A Cseréptörésben ez nem a végleges megfosztottság keretén belül, hanem csak részleges formában valósul meg. Az egyediséget jobban kiemelő Bárán vezetéknév helyett az általánosabb Nagy használata is ezt illusztrálja. Az önazonosság megtalálása alkotó folyamat is egyben. Ennek párhuzamos megfelelője a regényben a főhős fordítói munkája. Az idegen nyelvű szöveg magyarártása során egy már meglévő alakzatot teremthet újjá, feloldva a nyelvi hozzáférhetőség korlátait. Az első esetben a személyes körülmények, előzmények felkutatása, tisztázása a cél. Az utóbbiban annak a megfelelő szónak a megtalálása visz előre, amely a leginkább érzékelteti az eredeti jelentést. Egyik alkalommal Bárán egy *Semprun*-művet próbál lefordítani. Mivel a szövegben több variáns közül kettőt jegyez le, az alábbiakban a végleges értelmezés változatát idézem: „...hogy ez a gyermeki boldogság valóságos boldogsággá váljon... a véren át és könnyön át, a hamun és füstön át: valódi felnőtt boldogság, amelynek alapja már nem a tiszta szívű ártatlanság, hanem a világ felismert komolysága, felismert és megtagadott igazságtalansága, a világ befogadott fájdalom...” (12) Az idézet két szempontot is felvet. Az egyik a Lengyel Péter-regény, illetve a *Semprun*-szöveg között létesülő intertextuális viszony értelmezhetősége. A citátumnak a Cseréptörésben nyert jelentése egyben az idézet eredeti szövegkörnyezetében betöltött szerepét is módosítja. A másik kapcsolódási pont a főhősnek mint a szerző alteregójának az értelmezési lehetősége. A Bárán János által egy szakfolyóirat számára fordított *Semprun*-írás részlete a Cseréptörés választott mottója is egyszerre. Az elbeszélés kezdetét megelőző jelmondat a szerző azon szándékára utal, hogy ezzel a mű egészére jellemző gondolatot fogalmazzon meg. Bárán „mit sem sejtve” fordítja az említett részt, amelynek foglalatata voltaképpen az ő kutatásának sorsszerűségére céloz. Vagyis arra, hogy a megpróbáltatásokon keresztül eljut ugyan a vágyott tudásig (apja történetének a megismeréséig), de ez nem léphet a gyermekkor elveszett élményeinek helyébe. Imre László így ír erről: „János (...) nem illúziót veszít, hanem érettségre tesz szert. *Véren át és könnyön át, a hamun és*

füstön át válhat felnőtté, megjárva a múlt kálváriáját, megőrizve magát tisztának és fogékonynak a jövő számára” (kiemelés tőlem – F. P.). (13) Azzal, hogy a kritikába is beépül az idézett sor, tovább bővül a Lengyel Péter-szöveg intertextusa. A recenzióból kiválasztott részlet egy újabb fontos momentumra hívja fel a figyelmet, nevezetesen arra, hogy a jövő milyen lehetőségeket tartogathat Bárán számára. Miután már kezében tartja apja fénykép-negatívjait, mintegy megnyugvással gondol arra, hogy „(...az örökséget az ember megkapja, átveszi, gondolzza, őrzi, aztán jó állapotban adja tovább az utána következőknek)”. (14) Ezzel a gesztussal biztosíthatjuk, hogy nem múltunk el anélkül, hogy ne maradjon akár egy apró jel is utánunk: „Azt, hogy itthagyjuk a nyomunkat, elmondjuk, továbbadjuk a láncon, ami megőrzésre ránk bízott: segíthetünk valamit.” (15)

Az említett mottó, illetve a recenzió, részét képezik a kötet paratextusának, (16) s e csoportba a könyv címe is besorolható. A cseréptörés szó legalább két jelentésmezőt von be az értelmezésünkbe. Az egyik a gyermekkori játék szabályrendszere felől közelíthető meg. „Cseréptörés nincs” – kiáltja a számolást végző hunyó, ezzel biztosítva saját védelmét, esélyét arra, hogy tovább is részt vehessen a játékban. (17) E konnotációban a mű címeként arra is utal, hogy a szubjektum szeretné fenntartani valódi jelenlétét a világban. Ezért valamilyen módon (itt a múlt felé fordulással) megpróbálja legitimálni helyzetét. Másfelől, ha ez összetett szavunk két tagjának együttes jelentését tekintjük, gondolhatunk egy, már a modernségben felismert művészi, filozófiai tapasztalatra, vagyis egy addig egészen tekintett instancia széttöredezésére. A részekre bontás a szövegtagolás szintjén a regény végén található mutatóban is megjelenik, ahol minden fejezetnek további címszavas felosztása található. (18) Ez a különben amúgy is huszonegy részre bontott elbeszélést úgy osztja tovább, hogy metaforikus képiséggel, már valóban egy darabokra tört cserép tűnik elénk.

Az önazonosság megtalálásának lehetőségét az egyes irodalmi korszakokban a múlt (pl. a romantika), másokban a jelen (pl. a klasszikus modernség, az avantgárd) felé fordulás jellemezte. A modernség után

az (irodalmi) hagyomány szerepének megerősödésével a múlt horizontja, ha áttételesen is, de ismét előtérbe került. Lengyel Péter regénye e szempontból is határponton keletkezett. A hetvenes évek végén, s ez a jelen művet érintő kritikákból is kiderül, a recepcióban sokszor még a személyiségnek csak jelenorientált énfelfogása tapasztalható. Nagy Sz. Péter szerint a Cseréptörés azért nem válhat nemzedéki regénnyé, mert nem elég átgondoltak a benne megformált jelen választási lehetőségei. A hiteles környezetrajzzal szemben „kimódoltnak, távolinak tűnik az egyéniséget építő múlt regénybeli fikciója”. A múltidézés nosztalgikuma pedig csupán egy „divatos korhangulat lecsapódása”. (19) Kérdésként felmerül, hogy mennyire lehet csak „divatos korhangulat”-nak tekinteni a múltat felidéző gesztust. Úgy tűnik, hogy ez inkább annak a lételeméleti felismerésnek a bizonyítéka, amely (ismét) belátja a történeti folytonosság identifikációs szerepét. Más-

A regény e modellértékű, kollektív léttapasztalat keretében a személyes identitáskeresés módzatait mutatja be. Azt tehát, hogy miként képes a személyiség az emlékezés segítségével megteremteni/újratereíteni önmagát. E törekvés kiváltó oka – s ez a kritikákban a leggyakrabban idézett rész a mű elejéről – így fogalmazódik meg: „Bárán János nem ismerte az apját. Nem ismerte a saját életét sem. Nem az övé volt az arca. Nem alakult ki a kézírása. Nem volt beszélőviszonyban az anyjával. Úgy festett a dolog huszonnyolc éves korában, hogy az, hogy ő van, még egyáltalán nem eldöntött kérdés.”

részt pedig amennyiben egy műben fő szervező elvvé az emlékezés válik, fölösleges számonkérni a szövegen a jelen dominanciájának hiányát. Bárán János nem érez a jelen iránt túlzott vonzalmat: „A tiszta, kristályos, éteri pillanatban, amelyről úgy éreztem: időtlenül állt az emlékezésemben, nem tapad hozzá gond, pénzkereset, undokság, nincs rajta semmi izzadságos, mai.” (20) A főhős tudatában a múlt rögzített pillanatának értéktelített minősége szembesül a jelen folyton változó, értékvesztett jellegével.

A múlt történéseinek felkutatása és ehhez kapcsolódva az emlékezés formái egyben kísérletet is jelentenek a válságba került egész-élmény rekonstrukciójára. Idővel azonban (s ez a posztmodern művekben jól látható), már az egység helyreállíthatóságának reménye is szertefoszlik. Ami marad, az csupán egy széttartó elveken alapuló világkép megformálása. A Cseréptörésben azonban erről még nincs szó. Az emlékezés az egyetlen eszköz, amely lehetőséget ad az én számára, hogy a kontinuitás fenntartásával a saját világának középpontját is megtalálhassa. *Mészáros Sándor* elemzésében így fogalmaz: Lengyel Péter „írásai a felejtés ellen írott művek”. Majd később hozzáteszi: „Alapvető korélménye az elfelejtett múlt folytonossága, mert elveszett a tudás az apák világáról...” (21) Tágabb értelemben tehát, a kollektív memória manipulálása következményének is tekinthető az, hogy az én önmagáról és múltjáról alkotott képe hiányos. Ezek kiegészítésére az emlékek felidézése mellett a fiktív képalkotás ad lehetőséget.

Wolfgang Iser tanulmányában (22) felhívja a figyelmet arra, hogy a fikció működését két komponens határozza meg. Az egyik a reális, amit az egyén a valóságból felfog, a másik pedig az imaginatív, ami az egyén képzelete által a reálishoz hozzáadódik, s így teremti meg a fikció lehetőségét. Berkes Erzsébet kritikájában ezt írja: „Az a lézengő típus, amelyik a fikciónak látszó indítékot következetesen behelyezte a realitásba, nem a fikció felé vitte a megoldást, hanem a realitáshoz. S realitásnak látjuk akkor is, ha ennek a típusnak a társadalmi perspektíváit a regény kirajzolta igényességgel a gyakorlatban mérlegeljük.” (23) Amennyiben jobban megvizsgáljuk a fikcionálás folyamatát, akkor Iser megállapítása szerint egy hármas tagolású rendszert kell feltételeznünk. Ha a fiktív folyamat nem a valóság újraképzése, akkor a képzeletbeli elem válik meghatározóvá benne, amely összefonódik a visszatérően megjelenő realitással. Így a valóság a képzelet által aktualizálódik a szövegben. Tehát a fenti elemzésben megfogalmazott ellentétezés a fikció és a realitás között nem egészen helytálló. A kortárs kritikákban máshol is feltűnik e kettőségnek a problematikája. (24) Valójában a Cseréptörésben a háború, illetve az elbeszélés jelenének (ami immár lassan szintén történelmi távlatnak is tekinthető) ismétlődő realitása kapcsolódik össze Bárán János fiktív emlékezetpróbaival. Azok az elemek, amelyeket a szerző a szövegalkotás során a valóságból kiválaszt, a mű terében szintén fiktívvá válnak. A szövegben ismétlődő valóság tehát nem reális, csak annak tűnik fel. Ily módon a regény egy másik jelenetét szintén nem tekinthetjük, a fentebbi szempontrendszer szerint úgy, mint egy valóságos motívum megjelenítését a műben. Az elbeszélés vége felé Bárán végignézi apja fotónegatívjait. Az egyik kis kocka a Hollywood-Film Szalon címet viseli. A kép leírását adja a következő pár sor: „Hatalmas fénybetűkkel függőlegesen írták az épületre a Hollywood szót és alatta két sorban a két másikat. Oldalt egy tűzfalon négy reflektor világította meg a plakátot: Stan és Pan a *Nevető bombában*. Előbb Elek szücs reklámja lefelé mutató nyíllal, dohánybolt kerek tányérja a nagy stilizált dohánylevéllel... A szélen utcai lámpák fekete pontjai szórták be a negatívot, sötétszürke fényudvarral. A kivilágított mozibejárat előtt emberek látszottak, esti ácsorgók.” (25) Ha megnézzük az 1978-as kötet címlapját, egy kicsit nehezen kivehetően, de ugyanez a fotó tűnik elénk. A különböző jelstruktúrák ilyenén kapcsolatai a műalkotások referencialitásrendszerét bővítik. Az irodalomtörténetből más példát is lehetne idézni eme vonatkozási formára. *Gustave Flaubert Irgalmas Szent Julián legendája* című elbeszélését szintén erre a formai sajátosságra lehet példaként említeni. Ott a roueni katedrális egyik üveglablakán látható történet lesz a novella témája. A Flaubert-írás azt példázza, miként

és mire irányítja a befogadó figyelmét az ábrázoló, illetve a megjelenítő szerkezet. A nagy francia íróelőd alkotásaira történő utalások egy másik kérdéskör vizsgálata kapcsán is érdekesek lehetnek a számunkra. Ez pedig a narratív módszer újszerűsége. Az alábbiakban a Cseréptörés hasonló alakítástechnikai jellegzetességeire térünk ki.

A vallomásos megformálástól való eltávolodás egy sajátos elbeszélő eljárás alkalmazását vonja maga után. Az egyes szám harmadik személyben megformált szövegbeszéd önmagában nem feltételezi a narrátor és a főhős közelebbi kapcsolatát. Itt azonban, mivel az emlékezés a felidéző énrre jellemző személyesség, kettőjük azonosságát feltételezhetjük. (26) Abban az esetben viszont, ha fenntartjuk a két én közötti távolság meglétét, a regényben realizált elbeszélésmodban feszültséget tapasztalunk. A látszólag eltávolított narratív forma újító szándékú, de ellentmondásokat rejt magában. A felidézett pillanatok a személyiség legbensőbb sajátosságait tárják fel, s ez egy részleteiben kibontakozó énkép meglétét feltételezi. A Cseréptörésben ez elmarad, hiszen egy külső személy szövegformáló fölnye ezt a lehetőséget kizárja. A történet elbeszélhetőségének pozícióját jellemzi, hogy a narrátor szerepköre a fikcióban működtetett főhős megjelenítésén is túlmutató szövegképzéssel rendelkezik. Bárán János az, aki átéli az egyes eseményeket, de azok értékelésében, elemzésében már nem kompetens. Ez a dominancia sokszor már-már túlzónak tűnik, például amikor az elbeszélő a formálódó párbeszédet is megszakítja, valamely általa ismert információ közlése végett: „– És azt reméled, hogy él valahol ennyi idő után és megtalálod? – kérdezett közbe Evetke (aki nem tudott erről a nevéről, Bárán úgy álmodta neki).” (27) Az ő-elbeszélést azonban sokszor váltja fel az egyenes idézési mód. Ez főként az apa alakjának felelevenítésében vagy Báránnak az anyjával folytatott dialógus formáinak közbeiktatásában jelenik meg. Ez utóbbi esetben a személyes kontaktusnál fontosabbak, s egyben a múlt feltárásában is segítséget nyújtanak az anya napló-szerű jegyzetei. Kettejük viszonya másként alakult volna, ha a fiú ismerte volna e lapok tartalmát. Tudott e feljegyzések létezéséről, mégis elfelejtette elolvasni őket. E feledés az, ami az emlékezés fontosságát méginkább megerősíti a főhős tudatában. Az ettől való félelem a két szélső pontot jelöli ki az emlékezés folyamatában: az elsőt és az utolsót. Mind a kettő egyben az én léthelyzetének értelmezése szempontjából is meghatározó. Az egyik a főhős azon szándéka, hogy felidézze a legelső dolgot, amire emlékszik. A másik pedig egy idős asszony szavainak visszacsengése, aki külföldről hazatérően már csak azt mondogatja, hogy nem tud emlékezni. Az első emlék – eleinte azt gondoljuk – talán csak azért fontos, mert ezáltal az azt megelőző eseményekhez való hozzáférhetőségünk kompetenciája korlátozódik. Később kiderül, mit jelent ez Bárán János számára: „Már tudta, hogy miért keresi a saját legelső emlékét. Hiszen csak azt a tájat, az Ostrom utca fehér házait, szőnyegvárait, a Major homokozóját és rezgő hűtőjü kenyeres autóját tudta érvényes valóságnak elfogadni. Az a végérvényes, arra támaszkodik minden más. Ami azóta volt (...) mind kaphat még új értelmet, az első pillanat nem.” (28) Az öniszólás első biztos pontja tehát, a legkorábbi emlék megtalálása. Az a pillanat pedig, amikor már nem tudunk semmit sem felidézni, az identitásvesztés kezdetét jelenti. Amint megszűnik a múlttal való kapcsolatunk, a jelenben formalizált éntünk is kétségessé válik. A modern emlékezetkutatások (29) kiemelik annak jelentőségét, hogy a múlt, a jelen és a jövő horizontja miként olvad össze a felidézés aktusában. (30) A lineáris időszerkezet módosulása más hagyományos prózaszerkezeti eljárásokat is átalakít.

A Cseréptörés az apakép rekonstrukciójával a családregény formáját idézi meg. (31) Míg általában e regénytípusban előrehaladó időrendben bontakozik ki a sorsszerű folytonosság, ami az egyes nemzedékek életét meghatározza, addig Lengyel Péter könyvében a főhős keresi vissza a családtörténetet. Ő teremti meg azt az epikus valóságot, amely azonban ezzel az inverz formával még szélesebb távlatok felé nyitja meg a szövegüniverzumot. (32) A múlt lassanként valóban feltárul Bárán János előtt. Visszakeresi saját gyermekkorának emlékfoszlányait is. A felidézett barátok, játékok, helyszínek nem adnak át-

fogó képet erről az időről, talán pontosan azért, hogy érzékelhető legyen az én-keresés sikerének bizonytalan és részleges esélye. Ezt azért érdemes megjegyezni, mert a kritikák között találunk olyat is, amelyik hiányolta az ötvenes évek megjelenítését, valamint úgy vélte, hogy fölösleges célkitűzésnek tűnik a főhős valódi önazonosságának megtalálására irányuló nyomozás. (33) Egy történelmi szituációt nem kommentálhatunk önkényes módon, „a forrásanyag ellenőrzése ugyanis kizárja mindazt, ami nem állítható róla. Azt azonban már nem írja elő, hogy mi állítható róla.” (34)

Elmondható tehát, hogy Lengyel Péter regényével a jelen történelmi tapasztalata által meghatározott olvasó is sokszínű párbeszédet tud folytatni. A Cseréptörés újszerű kérdéseket vet fel, de prózánk fejlődési folyamatában ezek néhol már meghaladottnak tűnnek. Ezért is tapasztalhatjuk azt, hogy nincs folytonossága ennek a prózaszerkezeti megformálásnak. Az azonban vitathatatlan, hogy a dolgozat elején említett szemléleti fordulatban jelentős szerepe volt Lengyel Péternek is.

Jegyzet

- (1) Gadamer, Hans-Georg: *Igazság és módszer*. Budapest, 1984, 217. p.
- (2) Alföldy Jenő: *Ér a nevünk*. Élet és Irodalom, 1978. szept. 23., 15. p.
- (3) Koselleck, Reinhart: *Ábrázolás, esemény és struktúra*. In: *Történetelméleti és módszertani tanulmányok*. Szerk.: Glatz Ferenc. Budapest, 1977, 180. p.
- (4) Bazsó Márton: *Lengyel Péter: Cseréptörés*. *Életünk*, 1979. 4. sz., 315–316. p.
- (5) Berkes Erzsébet: *Lengyel Péter: Cseréptörés*. *Kritika*, 1979. 1. sz., 30–31. p.
- (6) Nagy Sz. Péter: *Az apák lábnymában*. *Napjaink*, 1979. 6. sz., 32–33. p.
- (7) Imre László: *Lengyel Péter: Cseréptörés*. *Tiszatáj*, 1979. 6. sz., 77–80. p.
- (8) Kulcsár Szabó Ernő: *Családragény és a kistörténelem*. In: uő.: *Műalkotás–Szöveg–Hatás*. Budapest, 1987, 332–340. p.
- (9) *Lengyel Péter: Cseréptörés*. Budapest, 1978, 9. p.
- (10) Uo., 10–11. p.
- (11) Itt példaként Bodor Ádám *Sinsitra körzet* című művére utalnék.
- (12) *Lengyel Péter*: i. m., 69. p.
- (13) *Imre László*: i. m., 79. p.
- (14) *Lengyel Péter*: i. m., 375. p.
- (15) Uo., 373. p.
- (16) *G. Genette* kifejezése, azon üzenetek egész sorát jelenti, amelyek kísérnek és magyaráznak egy adott szöveget. Ilyen például: a fűlszöveg, a cím, az alcím, a bevezető stb.
- (17) *Vö. Bazsó Márton*: i. m., 315. p.
- (18) Hasonló megoldást a kortárs prózában *Parti Nagy Lajos Hullámzó Balaton* című művében találhatunk.
- (19) *Nagy Sz. Péter*: i. m., 33. p.
- (20) *Lengyel Péter*: i. m., 234–235. p.
- (21) *Mészáros Sándor: Az apának és a fiúnak*. In: *Keresztury Tibor – Mészáros Sándor: Szövegkijáratok*. Budapest, 1992.
- (22) *Iser, Wolfgang: Das Fiktive und das Imagienre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt/M. Suhrkamp, 1993.
- (23) *Berkes Erzsébet*: i. m., 30. p.
- (24) *Lásd még: Bazsó Márton*: i. m., 316. p.
- (25) *Lengyel Péter*: i. m., 374. p.
- (26) Itt visszaulthatunk a korábbiakban felvázolt szerző–főhős kapcsolatra. Ez a hipotézis továbbgondolható, immár három osztatú rendszerben: szerző–elbeszélő–főhős viszonyában.
- (27) *Lengyel Péter*: i. m., 13. p.
- (28) Uo., 229. p.
- (29) *Maturana – Varela: The Tree of Knowledge: The Biological Basis of Human Understanding*. Boston, 1987.
- (30) Minden újból felidézett pillanat tartalmaz valamit a korábbi emlékező aktusokból. Ez pedig a jövő felé nyitja meg az emlékezés horizontját.
- (31) Szintén ebből az időszakból említhetjük a hasonló kérdéskörrel foglalkozó regények közül *Nádas Péter Egy családragény vége*, illetve *Bereményi Géza Legendárium* című műveit.
- (32) *Kulcsár Szabó Ernő*: i. m., 337–338. p.
- (33) *Kenyeres Zoltán: Az önarckép-keresés poetikája*. *Kortárs*, 1979. 2. sz., 313–318. p.
- (34) *Koselleck, Reinhart*: i. m., 180. p.

Többszólamúság

Lengyel Péter: *Holnapelőtt*

A Holnapelőtt (Jelenkor Kiadó, Pécs, 1992) új kihívást jelent a befogadónak, hiszen minden eddigi olvasási stratégiája kudarcot vallhat vele szemben. Már a szerző taktikája is ezt példázza:

„Az eljárás, melyet (...) a maga életét élő regény megtalált: szólamokban szólni.” A szólamok ugyanis nemcsak

a Holnapelőttben szólnak, hanem párhuzamosan Lengyel Péter minden regényében. Két kérdés foglalkoztat tehát minket: hogyan szól a Holnapelőtt a többi regény kontextusában mint egy szólam, és hogyan szólnak a benne olvasható szólamok.

A mód, ahogyan a *Holnapelőtt* szól, méltán nevezhető új műfajnak a magyar irodalomban, de nem teljesen előzmény nélkülinek, tekintettel a nyugati non-fiction novelre. De amíg ez utóbbi a regényírás új lehetőségeit kutatva tudatosan elhatárolja magát a fikció mint regény műfajától, addig a *Holnapelőtt* alcíme a magyar irodalmi horizontban nem vonatkoztatható egyértelműen erre a kritériumra.

Nem-regény

„A nem-regény (...) nem a műfajt hártja el” (1), mert a mű olyan írásokat tartalmaz, melyek nem *annak a regénynek* a részei, amely párhuzamosan a *Holnapelőttel* készül, és amire az író folyamatosan utal – ám pontosan soha nem nevez meg! –, ezért elképzelhető, hogy a nem-regény megnevezés inkább erre vonatkozik.

A szerző szavait továbbgondolva pedig „minden regény egy regény. Kimetszünk belőle darabokat. ...nemcsak az én valamennyi regényem egy regény, még arról is meg vagyok győződve, hogy a világ összes regénye egy. Különböző emberek, különböző szeleteket vágnak ki belőle életük különböző szakaszaiban” (171. p.). Ha nem a műfajt hártja el a nem-regény megjelölése – mert mindig *a regény* íródik, hiszen „Úgyis regény lesz, mondja G., akármit írsz” (203. p.) –, akkor azt az olvasási szokásrendszert akarja befolyásolni, amivel az olvasó előzetesen rendelkezik, mikor a kezébe veszi és forgatja a könyvet. Másképpen olvasunk regényt, történetírást, esszét... és másképpen egy olyan művet, mint a *Holnapelőtt*, amelyben ráadásul műfajilag nem is egységes darabokkal találkozunk (és máshogyan olvassuk ezeket a különböző írásokat is – nem beszélve a közöttük felbukkanó notebook-szerű feljegyzésekről).

Hogy regényt vagy nem-regényt olvasunk-e, az a legkevésbé a műfaj formai tényezőitől függ, mert „ha elfogadjuk, hogy a műfaj azonosítása segítséget adhat a szövegértelmezéshez, tehát a műfajokat szokásrendszerekként is felfoghatjuk, akkor láthatunk némi kapcsolatot egyes műfajok és beszédműveletek között.” (2) Ha tehát a műfajok szokásrendszerek, vagyis az olvasó hozzáállásától erősen függő determinációk, akkor lennie kell egy, az olvasást irányító olyan elemnek a mű textusában és/vagy kontextusában, amely megvédi az olvasás folyamatát attól az önkényességtől, amelyet a derridai jelentés/jelölés mezejére vonatkozó „szabad játéktér” (félre)értelmezői hangsúlyoznak. *Cas-tañeda* ezt az elemet nevezi történetoperátornak, mert „egy regény minden mondatát általában megelőzi a címe, oly módon, hogy mind egy »(...írta)...-ban« formájú, vagy egy-

szerűbb »...-ban«, vagy bonyolultabb »...által itt és itt, ebben és ebben az évben kiadott ...-ban« formájú operátorok hatáskörébe tartoznak”. (3) A történetoperátorok – akarva-akaratlan – befolyásolják az olvasói szokásokat és ezáltal nem kis mértékben meghatározzák magát az olvasás folyamatát is. A „mit ír a regényíró, ha nem-regényt ír?” kérdést tehát átfogalmazhatjuk úgy, hogy „hogyan olvassuk mi, olvasók, a regényt, ha a szerző ezzel a megjelöléssel illeti: nem-regény”.

Non-fiction

A non-fiction novel (mint faktuális elbeszélés) műfajára vonatkozóan a szöveghez ragaszkodó és a formai szempontokat érvényesítő strukturális vizsgálódások a szerző-elbeszélő-szereplő hármasság rendszerét eredményezték, amelyben az azonossági, illetve a különbözőségi viszonyok alapján a fiktív és a faktuális elbeszélések elkülöníthetők. A *genette-i* kategóriák szerint ha a szerző és az elbeszélő személye megegyezik, akkor faktuális, ellenkező esetben viszont fiktív az elbeszélés. (4) Genette a kategóriák kritériumaként jelöli meg az „igaz tartalmat” is, mellyel a faktuális elbeszélésnek (szemben a fiktívvel) rendelkeznie kell, és ezen az alapon a fikciók imitálják a faktuális történetek funkcióját, tehát igazként hitetik el az olvasottakat. Ebből a szempontból viszont nem is az elbeszélő személyén múlik a fikcionalitás lényege, hanem a szerzői, illetve az olvasói folyamaton. „Lényegét tekintve a regények fiktív volta nem a megjelenített személyek, tárgyak és események irrealitásában keresendő, hanem magában a megjelenítettségben. Más szóval az eseményekről való tudósításnak, a személyek leírásának és a helyekre történő utalásnak a folyamata az, amely egy regény vagy egy elbeszélés esetében fiktív.” (5) Ha azonban a *megjelenítettség* van a hangsúly – tehát a jelenvalóság hogyanján –, akkor nehezzé válik a faktuális és a fiktív elbeszélések elkülönítése, mert mindkét kategória hozzáférhetősége az interpretálótól függ, hiszen a faktuális elbeszélések tényei legalább annyira fiktívek, mint maguk a fiktív elbeszélések. Szerzői oldalról nézve minden alkotásban egyben fikcionalitás is – „...a valóság (...) érzékeink tagolódásának a belső tapasztalattal való együttműködésében adott (...) tény mivoltuk számunkra megalapozhatatlan” (6) –; olvasói oldalról nézve ugyanez a fikcionalizációs folyamat történik meg lépésről lépésre, mert a szövegvilág mindaddig nem jelenvaló az olvasó számára, amíg azt imaginatív tevékenységgel nem teszi hozzáférhetővé, csak a folyamat mikéntje más, ugyanígy az interpretáló személyétől függően és mindig egy kiválasztott aspektusból nézve történik. „Az *életrajzi* szót törölném – nem életrajz, hanem regény. Tökéletesen mindegy, hogy valamely megtapasztalt esemény során mi történt abban a másik, fizikai világban.” (168. p.) Az imaginatív tevékenységek nem zárhatók ki tudatosan sem az írás, sem az olvasás során. Mindig interpretálunk.

Történetírás?

A regénycímekben szereplő három történelmi jelentőségű évszám félrevezető lehet, ha az olvasó ez alapján a rendszerváltás politikai háttérének felvázolását várja (ez esetben például jogos lenne a nem-regény megjelölést a formai követelmények alapján meghatározott non-fiction műfajjal összefüggésbe hozni). A műből nem kapható válasz az olyan kérdésekre, hogy hogyan zajlott le a változás, milyen történelemkönyvbe is bevonulnak események történetek ezekben az években. A hangsúly inkább a szociológiai fordulaton van, az új jelenségek és lehetőségek felmérésén, az eddig ismeretlen vagy tiltott dolgok tapasztalatán. A *Holnapelőtt*ben többször visszatérő téma a tömegkommunikációs eszközök gyors és széleskörű elterjedése, agresszív benyomulása az ember mindennapi életébe, illetve a média visszasságokat szülő és manipulatív hatalma. „Tévedés volt. Nem az történt, most már tudjuk, amit a két szemünkkel, jelenidőben. Adalék, tömegkommunikációs sárkánykigyó, döglétes lehellet” (39. p.) – olvasható a romániai események kapcsán írtak utáni feljegyzésekben. A televízió előtt ülők mind azt hitték, hogy azt látják,

ami ott és akkor éppen történik, és hogy mindent látnak. Csak azt nem tudták, hogy mit *nem látnak*. Ez a manipuláció. A visszás dolog pedig az, hogy a világ összes televízkészülékébe sugárzott események ugyanúgy odavonzzák az embert a képernyő elé, mint a néhány órával azelőtt közvetített show-műsor. „Bármit eljuttathat egy pillanat alatt a milliókhoz. Kép a totális kor teljében. A bűnügyi adásban köröznék egy embert kíméletlen polgári ruhás egyének. Célzatos képek és fogalmazások, cinkelt kártyák. *Ezúttal* a bűnözővel szemben. A lakosság érzülete utcán, boltban egyöntetű. Annyi bejelentés érkezik, hogy az egyórás műsor végére megfogják. A hideg futkos a hátamon a lehetőségektől.” (93. p.)

A holnapelőtt

A regény írások közötti feljegyzései rögzítik a keletkezés folyamatát, és időben pontosan meghatározzák: ezerkilencszáznyolcvankilenc, kilencven és kilencvenegy, a napló dátumozása is január elsejével kezdődik és december harmincegyedikén ér véget. Ám a regény még folytatódik (*Kóda EZERKILENC SZÁZKILENCVENKETTŐ*), és önmagát reflektálja: „Tartalomjegyzéket hamar. Gépen lesz az egész. Éva. Címet. Fénykép. Tördelés, küld szedés mintát. Lehetséges betűtípusok. Kötőszöveget iniciáléval. Teljes kézirat márc. 5-re. Utána bő idő, korrektúra egy forduló. Március 25-ére vissza. Telefon és futár. Borító, minden egyéb márc. 31-ig. (...) Visszahajtott fül? Külön védőborító? Hátsó: szerző, munkák. Első? 5–600 n. Morrison?” (196. p.) Ezután még egy írás következik *Holnapelőtt* (– *ars prosaica* –) címmel, még mielőtt a keletkezéstörténet alapján a címadás megtörténne: „A könyv-cím legyen meg hamar, kell adni a terjesztőnek. Lásuk. Közvetlen, 1989–90–91 – Mi, civilek – Távolbalátó – Három év – A változás kora (Climax, Csúcs) – Hábé – Orchideák? – Zebra – Nem-regény – és: *ennél az esetnél tán nem kell ideírni, mostanra tudható kvázi* – ígymond – *hogyan az eredmény: Holnapelőtt*” (205. p.). Lengyel az utolsó naplórészt követő *Tartalomjegyzéket*, a kiadót ismertető „kolofont” és minden formait belefoglal a regénybe mint a keletkezéshez tartozó szerves részt. A regény végleg akkor fejeződik be, amikor kikerül a nyomdából, és az olvasó a kezébe veszi. Ekkor pedig az egész folyamat újra elkezdődik az olvasással.

Többszólamúság

„Szólam: befogni a műbe önnön keletkezését.” Mindvégig szól egy szólam a *regényről* a műben, minden írást olvasva felmerül a kérdés: a változó helyzetekben milyen lehetőségei vannak az írásnak: „A regény maga nem más: folyamatos válasz a *hogyan kérdésre*” (199. p.), „...mert könyvek csakis más könyvekről és más könyvekkel kapcsolatban készülnek...” (7). Minden regény történetoperátora egy másiknak, miközben magának is számos másik regény a történetoperátora, mert minden mű kontextusában benne vannak az előtte megszületett művek, így a könyvek párbeszédbe lépnek egymással, és

A tömegkultúra is befogadható, feltéve, ha van hozzá kérdésünk és kapunk is tőle választ: vegyük például a science fictiont. Új hivatkozási rendszert kínál a műfaj, sosem-volt (sosem-lesz) kilátópontokról nézhetünk rá az emberi állatra. Abban a világban, melyben a Földet megölni van módunk, lassú vagy gyors halállal. Tágabb hipotézisekkel dolgozik. Olyan nagyságrenddel, mely kívül esik az egyes ember és az embercsoport tapasztalatán, s a természettudomány birodalma volt még a minap is. Kapcsolat az előzményekkel: az emberfajjal.

ebben a párbeszédben maga az *írás folyamata* a legfontosabb kérdés. Hány helyen szól a *Holnapelőtt* is más könyvekről: a regényről, melyről végül is nem tudunk meg semmit, korábbi Lengyel Péter-regényekről, *Ottlik-regényről*, *Mészöly-regényről*, önreflexióként a nem-regényről, *Freud* könyvéről, a *Themen I.* nyelvkönyvről, James Bond-kötetről, melyek mind annak a textuniverzumnak a részei, amelybe az olvasás során válogatatlanul bekerül nemcsak a magas- hanem a tömegkultúra is, egy új szöveget nyitva abban a regényben, amely ezzel a textuniverzummal a háttérben születik meg.

„Szólam a tömegkultúra íze is” (203. p.), mert ha a *regény* azzal az igénnyel lép fel, hogy befogja horizontjába az élet különböző szeleteit, akkor abban akaratlanul és óhatatlanul ott van a *barbara plebs* kultúrája is. A 89–90–91 a magyar történelemben vitathatatlan korszakhatár, és most ismét nem a politikai rendszer változásaira gondolunk, hanem arra a jelenségre, amely megnyitott minden csatornát az információáramlás előtt, tekintet nélkül a magas- és tömegkultúra eddig hangsúlyos szétválasztottságára. A regényíró különös helyzetbe került: eddig azért nem írt – ha nem írt! –, mert nem lehetett, most meg azért késlekedik írni, mert nem tudja, hogyan is szólaljon meg újra. „Kell-e, szabad-e, szükséges-e a közírás nyelvén beszélnie a regényírónak? Hasznos-e az Olvasónak, aki épp tőle mégiscsak a beköltözhető teremtett világegyetemet várja?” (69. p.) A beköltözhető teremtett világegyetemek száma az új tapasztalatokkal jelentősen megugrott, de ezek nem minden szempontból felelnek meg az olvasói várakozásoknak – már ha az olvasó egyáltalán igényel még aktív részvételt a beköltözésben, vagy pusztán elfogadja a készen kapható világokat. A tömegkultúra is befogadható, feltéve, ha van hozzá kérdésünk és kapunk is tőle választ: vegyük például a *science fiction*ot. „Új hivatkozási rendszert kínál a műfaj, sosem-volt (sosem-lesz) kilátópontokról nézhetünk rá az emberi átlatra. Abban a világban, melyben a Földet megölni van módunk, lassú vagy gyors halállal. Tágabb hipotézisekkel dolgozik. Olyan nagyságrenddel, mely kívül esik az egyes ember és az embercsoport tapasztalatán, s a természettudomány birodalma volt még a mi nap is. Kapcsolat az előzményekkel: az emberfajjal. A jövővel. (...) A keresés, mint a regény lényege” a hangsúlyos (204. p.). Az *Ogg második bolygójában* alapvető kérdés körvonalazódik: az emberiség már csak felhasználóként vegetál, minden termelési és vezérlési folyamat a gépek ellenőrzése alatt van. A gépeket is gépek ellenőrzik. Veszélyhelyzetben, amikor minden elromlik, képes lesz-e még az emberiség arra, hogy maga vegye át az irányítást, lesz-e még elég tudása, hogy kezébe vegye a sorsát? „...magatok is tudjátok, hogy mindaddig, századok óta, fogalmunk sem volt róla, hogyha az emberiségnek a bolygó valamely pontján egyszer egy igazi természeti kataklizmával kellene szembenéznie, amilyennel a régiek végtelenül primitív lehetőségeikkel is napról napra küzdöttek meg, mi történne. Képesek volnánk-e elég életerőt szembeállítani a halál erőivel? ...tudjuk mindannyian, hogy csak idő kérdése volt, hogy egyszer csak ne legyen Eelán elég szakember ahhoz, hogy az alapvető gyártási folyamatokat irányítani tudjuk, egyszerűen azért, mert egyre nagyobb számú rétegek veszítik el minden érdeklődésüket a munka, a tanulás, minden iránt, kivéve a legpasszívabb jellegű szórakozásokat.” (8)

Szól tehát a tömegkultúra (ahogy szöveget kap emellett a technokultúra is), mert a *Holnapelőtt* al-szólama (az írások közötti naplóban olvasható, önreflexív jellegű feljegyzések) egy új olvasási szokást honosít meg – nemcsak a *Holnapelőtt*ben, hanem a *regények* világában is –: a számítógépek nyelvén való kommunikálást. A regényvilágba is belopódzott már ez az új nyelv (amely eddig csupán gép és felhasználója között létesített termékeny kapcsolatot), ahol az emberek közötti kommunikáció alapjává lett. Ez persze nem mindenki által érthető nyelv, hiszen csak a beavatottak tudják, mit jelentenek a következők: „Boot failure (ver 3.20). Word. bat paraméterrel” (9). Tudjuk: a *Holnapelőtt* számítógéppel írt nem-regény, s bár az olvasáshoz visszaalakult könyvművé, maga mögött hagyta kézjegyet és a kérdést: vajon egy új regénytípust ismerhettünk meg, vagy a regény egy új létmódját, amely csak ezután fog teret hódítani? Talán a 21. század kö-

zepére természetes dolog lesz az elektronikus olvasás, a regények már csak a képernyőkön jelennek meg egy Interfiction-hálózatban, amelyből a már megszületett regények lehívhatók – hogy ne is beszéljünk az összes lehetséges regény számítógépes előállításának az alternatívájáról. Végiggondolva a lehetőségeket, számunkra csak a kérdések maradnak: „A művészet kijelentései is egyfajta információvá válnak ebben a világban és ez világ számára? Az határozza meg létrejött alkotásait, hogy eleget tesznek a körkörös ipari szabályozás folyamat-jellegének és állandó végrehajthatóságának? S ha ez így van, mű maradhat-e még a mű? Nem abban rejlik-e modern értelme, hogy eleve meghalodottá válik az alkotófolyamat további végrehajtásával szemben, melynek szabályozása önmagából történik, és így önmaga foglya marad? Úgy jelenik meg a modern művészet, mint az információk visszacsatolása az ipari társadalom és a tudományos-technikai világ körkörös szabályozásába? S ez még talán a sokat emlegetett „kultúra-üzem” legitim igazolását is jelenti?” (10)

Jegyzet

- (1) Csuha István: *Munkák és napok*. Holmi, 1993. 4. sz., 589. p.
- (2) Szegegy-Maszák Mihály: *Az irodalmi mű alaktani hatáselmélete*. In: *A strukturalizmus után. Érték, vers, hatás, történet, nyelv az irodalomelméletben*. Szerk.: Szili József. Budapest, 1992, 142. p.
- (3) Castaeda, Hector-Neri: *Fikció és valóság: alapvető összefüggések. Esszé a tapasztalt világ teljességének ontológiájáról*. In: *Tanulmányok az irodalomtudomány köréből*. Szerk.: Karyó Zoltán és Sikli István. Budapest, 1988, 451. p.
- (4) Genette, Gérard: *Fiktion und Diktion*. W. Fink Verlag, München, 1992, 78–80. p.
- (5) Herrstein Smith, Barbara: *On the Margins of Discourse*. W. Fink Verlag, München, 1992, 81. p.
- (6) Dilthey, Wilhelm: *Bevezetés a szellemtudományokba*. In: *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Budapest, 1974, 84. p.
- (7) Eco, Umberto: *Széljegyzetek A rózsá nevéhez*. In: *uő.: A rózsá neve*. Budapest, 1964, 603. p.
- (8) Lengyel Péter: *Ogg második bolygója*. Budapest, 1969, 141. p.
- (9) Uo.
- (10) Heidegger, Martin: *A művészet eredete és a gondolkodás rendeltetése*. Athenaeum, 1991. 1. sz., 75. p.

Búcsú

Lengyel Péter–Merényi Endre: Búcsú két szólamban

Az 1993-ban megjelent Lengyel-könyvnek mindezidáig nem született írásbeli recepciója. (1) Az értelmezőnek ebben az esetben nyilván nincs más lehetősége, mint hogy az eddig megjelent többi Lengyel Péter-művel, és azok értelmezéseivel próbáljon meg valamilyen párbeszédbe lépni.

Ebből a szempontból érdekes lehet, hogy maga a *Búcsú* is megkísérel valami hasonlót (hiszen az olvasó lépten-nyomon találkozhat benne például a *Macskakőre*, vagy a *Cseréptörésre* történő utalásokkal). A mai – sőt a korábbi – irodalmiságban ez persze nem lenne különösebben meglepő szövegszervező poétikai magatartás, hacsak nem járna – mint valószínűleg a *Búcsú* esetében is – a *Macskakőben* (illetve más korábbi művekben) még esetleg termékenynek tartható megalkotottságbeli megoldatlanságoknak az értelmezést zavaró „elnémításával”.

E rövid esszének nem lehet célja a Lengyel-recepcióban általában „szólamjátékokként” értett narratív eljárások újraértelmezése, így az értelmezés inkább e megfogalmazásokkal többé-kevésbé egyetértve próbál választ találni a kérdésre: hogyan következik be és milyen következményekkel jár ez az – esztétikai értelemben a jelentéskonkretizációk játéktérének szűkítéseként/szűküléseként érthető – „elnémító” eljárás.

Az értelmezés az emlékezés-émlékezet létmódjára vonatkozó előfeltevései, valamint a *Búcsú* mű- és műfajigényének vizsgálata felől kérdezne rá a fent említett szövegalkotó magatartásra. (Felmerülhet a kérdés: „poétikai” vagy inkább kifejezetten „szerzői” magatartásként kell-e értenünk ezt a metaforát? A dolgozatból kiderülhet, hogy a választ valószínűleg *tényleg* Lengyel Péter adja meg.)

A *Búcsú* olvasója nyilvánvalóan nem a terjedelemre (a mű szövege az 1993-as kiadásban 59 oldalon, illetve – a minden oldalon szereplő fényképek miatt – azok felén jelent meg), de nem is a műfajra vonatkozó megfontolások alapján járhat el, ha e könyvet például az előtte megjelent *Macskakőhöz* képest annak lehetőségeit szűkítőként látja. A terjedelmet persze ostobaság is lenne faggatni, a műfajt viszont kevésbé. Még így sem állítható azonban, hogy a *Búcsúnak* tulajdonítható (esztétikai értelemben vett) veszteség a mű „dokumentaristább” tematikájából következne (a könyv *Az én Budapestem* című sorozatban jelent meg), feltéve, ha elfogadjuk az emlékezés elsősorban konstruktív tevékenységként történő elgondolhatóságát (ahol a már mindig közbejövő idő mint megkerülhetetlen és feltétlenül magukat a korábbi emlékezéstechnikákat is állandóan módosító tapasztalat létezik). Vagyis nem egyszerűen valamilyen „identikus” és „objektíven adott” emlék módosul e tevékenység (vagyis maga az emlékezés) által, hanem – a létezésnek a heideggeri tapasztalatban megmutakozó időbeliségéből következően – „maga” az emlék *tud* csak *másképp* egzisztálni.

Márpedig a *Búcsú* tudatában van az előzőekből következő – a történ(e)tek elmondhatóságának kérdésére vonatkozó – „kihívással”, csak éppen mindezt (még hozzá egyedülálló módon) megválaszolatlanul hagyja.

A szólamok pluralitása csak szólam?

Vagyis valójában itt lehet a várakozással szembeni válasznélküliség nyitja? A kérdés megválaszolásához most emeljünk ide néhány – még hozzá a mű legelejéről vett – idéze-

tet, melyek a fejezetcímbe felvetett probléma emblematikus tematizálódásaként is olvashatók: „Kovács meg én ezután fogjuk meghallani, a kétórai mozielőadáson (attól fogva pedig évtizedeken át kerestem majd az eredeti szövegét). Ezt a dalt mormolássza, fütyüli, szavalja az utca azon a nyáron” (8. p.).

Az értelmezésben itt egy integráns, identikus beszélői szöveget kell feltételezni, hiszen a történet „nemzedéki” szövegének idejéből még nem lenne látható, hogy annak szereplői mit csinálnak két óra, esetleg évtizedek múlva. Ezt tehát csak egy végpontról visszanező beszélő mondhatja el egyetlen mondatban. Az olvasó persze mindjárt azonosítani akarja ezt a beszélőt valakivel, hiszen az előzőkből kiindulva feltételezheti, hogy itt már nem „egy szóval a sok közül” lesz dolga, hanem egy azok fölött álló, azokat egyenként belátó nézővel. Ebbe az elvárásba érkezik tehát az idézet utolsó mondata, melyhez – hogy lehetséges legyen – egy, a „Magyarország legújabbkori történetének egészét” mint totalitást érzékelő, és azt mintegy „ismertető” szöveg olvasói feltételezésére van szükség. Ez tehát a keresett, a „szöveget egyenként belátó” fölérendelt narrátor?

Túlágosan egyszerű lenne persze egyértelmű igennel felelni e kérdésre, mindenestre megfontolandó, hogy a „Kis Kovács (is) az (én) kaleidoszkópot forgatja kezében” (pontatlan idézet a 7. oldalról), továbbá hogy „Meseországot lát Kis Kovács” (7. p.) aki, miután „Az újlaki búcsú évében... lép be történetünkbe” (7. p.) „...szétszedte a zöldesüst csövecskét, hogy megértse. Érthetetlen dolog történt a szervezetével.”

A „szövegmegértés” mint a fentebb emlegetett kihívás megválaszolásának lehetősége tehát kétségkívül igenelhető teljesítménye lenne a könyvnek. A szóösszetételből itt azonban éppen a „köztiség” nem valósulhat meg, mert az olvasás mégiscsak az emlékezés értelmezésének dichotomikus, lineáritást tételező kérdőhorizontjában marad, mivel oda „zárja” az uralkodó, afirmatív modalitású „szerzői viszonybeszéd”. Furcsa módon ez utóbbi egymagában letéteményese is az e „zárványra”-ra vonatkozó, annak tarthatatlanságát belátó kérdésnek: Kis

Kovács „Az újlaki búcsú évében... lép be történetünkbe”, vagyis a – talán „nagyobb” – felettes történet (esetleg nagybetűs Történelem?) megelőzi Kis Kovács egy napjának (véltetőn a tudatfolyamregény hagyománya felől inspirált) történetét – márpedig e szerkezet szétszerelése közben „valami érthetetlen dolog történt a szervezetével”.

Az értelmezéssel pedig így történik meg a korábbiakban egyedülállóan különösnek nevezett Lengyel Péter-i tapasztalat. Ha ugyanis e legutóbbi idézett mondatot egyszerűen a fölérendelt elbeszélői nézőpontból elhangozhatónak tekintjük, beigazolódnak a fentebbi

Az értelmezésben itt egy integráns, identikus beszélői szöveget kell feltételezni, hiszen a történet „nemzedéki” szövegének idejéből még nem lenne látható, hogy annak szereplői mit csinálnak két óra, esetleg évtizedek múlva. Ezt tehát csak egy végpontról visszanező beszélő mondhatja el egyetlen mondatban. Az olvasó persze mindjárt azonosítani akarja ezt a beszélőt valakivel, hiszen az előzőkből kiindulva feltételezheti, hogy itt már nem „egy szóval a sok közül” lesz dolga, hanem egy azok fölött álló, azokat egyenként belátó nézővel. Ebbe az elvárásba érkezik tehát az idézet utolsó mondata, melyhez – hogy lehetséges legyen – egy, a „Magyarország legújabbkori történetének egészét” mint totalitást érzékelő, és azt mintegy „ismertető” szöveg olvasói feltételezésére van szükség. Ez tehát a keresett, a „szöveget egyenként belátó” fölérendelt narrátor?

állítás, miszerint az nem tud mit kezdeni azzal az őt magát mint uralkodót is megkérdőjelező problémával, ami a történ(e)tek elmondhatóságával kapcsolatos kérdésből fakad (ezért is lenne „érthetetlen” az, ami a „szervezetével történt”). Ha viszont figyelembe vesszük, hogy a – legalábbis az eddig idézettek szerint – kulcsfontosságú mondatban nem történik utalás arra, hogy kinek is a „szervezetével” történik mindez (a kaleidoszkópéval vagy Kis Kovácséval), ha tehát az affirmatív modalitás lehetőségének eltűnésével magát az affirmálót is „eltűnnek tekinthetjük”, akkor megválaszolásra vár a kérdés: mi az, aminek „érthetetlen dolog történt a szervezetével”? Vagyis ki az, aki ebben a mondatban azt állíthatja, hogy megértés csak a nézés (ld.: kaleidoszkóp) hogyanjában adódhat (ugyanis még előzőleg „A Kicsi szétszedte a zöldezüst csövecskét, hogy megértse”) vagy tűnhet el, ha valami érthetetlen történik.

A *Búcsú* olvasásának egyedülállóan különös tapasztalata tehát: az egymással párbeszédre nem képes – mert végül is a főnarrátornak alárendelt – szövegek közti dialógus hiánya megismétlődni látszik a szöveg egészét uralni-belátni készülő fölrendelt beszélő és az éppen az ő pozícióit megdönteni képes, nem uralható jelentéseket tételező irodalmiság/poétikai magatartás között.

Az alcímben feltett kérdés ezek szerint azért is megválaszolhatatlan, mert a szövegtől sem látni mást (nem létesít másféle olvasást), mint az önmagára vonatkozó kérdés megválaszolhatatlanságának – érdekes módon a sokat korholt szerzői szövegből kimenekített vagy éppen kimaradt – vállalását, hogy végül is érthetetlen az, ami a szervezetével szét-szerelés közben történik.

A *Búcsú* szövegszerveződésének egyik jellemzője, hogy a dolgozat jelen alfejezetében figyelembe vett másfél-két oldalt kitevő részlet (7., 8., 9. p.) – vagyis a mű legeleje – a továbbiakban tulajdonképpen csak megismétlődni tud (még hozzá egymást változatlanul ismétlő részekben), legalábbis ami a megalkotottság mikéntjét illeti. A dolgozat további részében kiragadott idézetek tehát csak annyiban esetlegesek, amennyiben a szövegben fellelhető „nemzedéki” utalások – az „egy nap története” képében megvalósuló – egymás mellé rendelése, illetve az alcímben feltett kérdésre adott válasz esetlegesek.

A Búcsú mint az uralom (és egyebek) mellé kerülés

A Lengyel-életműben már korábban is előkerülő „újlaki búcsú”, illetve „újlaki búcsú éve” stb. szintagmák leginkább civilizációkritikai allegóriákként olvashatók: a „kífvülről” (a Szovjetunióból) érkezett „új lak” (2), vagyis a más előtörténettel rendelkező „társadalmi identitás” – földrajzi és képletes értelemben vett – belépésétől már csak mint valami elmúló lehet jelen (és megfordítva: így lehet „új” is valami, ami már előtörténettel rendelkezik). Az allegorézis letéteményese nem lehet más, mint a Rákosi-rendszert vagy a sztálinizmust már lezárt történetként értelmező „főnarráció” horizontja. Ez utóbbi egyébként nyitva állni látszik saját történetiségének belátása előtt. Az „újlaki búcsú éve” ugyanis nem érthető egyetlen, azonnal lezáruló pillanatként, így feltételezhető, hogy akkor (vagyis 1956-ban) az új lak (egy évig tartó?) folyamatos búcsújában valami *más* kezdődhetett (a „búcsú” népi hagyománya mindig valami újnak – rendszerint a következő évszaknak – a várásaként is felfogható). Valójában csak nyitva állni látszik (ti. saját történetiségének belátása *előtt*), hiszen e kezdődő *más* nemigen azonosítható mással, mint a „vihar elmúltával” immár *megint* (ld.: a korábban említett, identikusan ismétlődő szövegszerveződési részek), és *mindent* tisztán látó (vagyis az összes előforduló és lehetséges szövegmotort uraló) affirmatív modalitás alányának történetével. (Ez utóbbi valószínűleg „történelemileg is igazolódik”: történelmi ideje az a kor, amikor „a még és a már *vaskos valóságban* keveredtek utcáinkon” (kiemelés tőlem M.G. – 20. p.), illetve még pontosabban: „Hogy szavamat egymásba ne öltsem: a legfenekeén járunk a kurta, de mély történelmi korszaknak, melyet utóbb elneveztek majd egy nagybajszos külföldi politikusról. Vannak évek, jeles évek a történetben, amelyek fontosabbak, mint a többi. *Az egy regényben, melyben élünk a kezdetektől*” (kiemelés tőlem – M. G.).

Megkerült tehát – és a *Búcsúban* mindvégig megkerült – a dolgozat előző fejezetében elveszettek hitt beszélő, annak – éppen modalitása jellegéből következően létrehozható – „igaz (tehát egész) történetével”: „Nagy változások napja ez az életében. Megismerkedett velem, látta az artistaműsort – úgy hiszi, ezek egymástól független dolgok –, s jól is tudja a tízéves élénk eszével, meg nem is. De: emlékezetpályáin akaratlanul is összekapcsolja majd a csövecskét, melyet szétszedett, hogy a lelkét megértse, és az érthetlent, ami az artistanői gömbök-lapták látványára életében először mocorogni kezdett az ágyékában. Nem tudhatja, hogy mit jelent a merevedése, amellyel eljövendő férfikora küldött korai jelzést hosszú siklásokról, robbanó kilövellésekről, meleg, nyirkos teljességről, emberhez méltó életről-halálról a búcsú-nap délutánján.”, valamint „És mindig újra az az egy. Lobogó, jövőbe látó biztonsággal tudja, mint a szent jósnők és a próféták: a didi jó” (kiemelések tölem – M.G.; az idézetek a könyv legvégéről, tehát az 58–59. oldalakról valók).

A fejezet címéből adódó kérdéshez visszatérve érdemes ismét megjegyezni, hogy a dolgozatban mind ez idáig felvetettek szerint nem számít, hogy „az uralom hézagos volt” (a 20. oldalról már részben idézett mondat vége), ha az ezt a sort értő olvasás minduntalan csak olyan narratív térbe érkezhethet (vissza?), melyet a szinte „már mindig” az olvasás előtt járó életrajzi-szerzői főszólam ural.

Ez az uralom viszont a gyakorlatban – a már többször említett egyedülállóan különös módon – mellékerülésként valósulhat meg: egyes szövegrészleteknek (így a dolgozatban megidézetteknek is) ugyanis a késő (vagy inkább klasszikus) modern, és az azt követő emlékezetfelfogás egyaránt tulajdonítható. Ennek a(z egymás)mellékerülésnek a következménye, hogy a még ezeken belül is elkülöníthető (és a fent megkülönböztetett emlékezetfelfogások egyikéhez rendelhető) szövegrészek kockázat nélkül következnek egymásra az éppen a kockázat hiányában – a dokumentum műfajához hasonlóan – lineáris szűkülő történelethallgatásban (vagyis az „egy nap történetében”). A „szerzői uralom” tehát az olvasásra vonatkoztatva már veszteségként, (a dolgozat bevezetésében felvetett) szűkülésként jelenik meg. A *Búcsú* című Lengyel Péter-könyv (legalábbis irodalom/történetileg) furcsa tapasztalatában tehát nem is túlságosan eredeti – mert kockázat nélküli – dolog „mellékerülés” helyett „megkerüléssel” visszahelyettesíteni a fejezetcím-ben szereplő metaforát.

Jegyzet

(1) A *Holmi* 1994.7. számában Békés Pál tollából olvasható recenzió leginkább a könyvben szereplő – a szerző világháborúban elhunyt édesapja által készített – fényképek keletkezéstörténetével, illetve azoknak a szöveggel való kapcsolatával foglalkozik. Mostani esszém kizárólag az egyik, tehát a „szöveges” szólammal próbál meg szót érteni.

(2) Természetesen nem zárható ki, hogy az olvasó az „új lakot” a „valódi”, az óbudai Újlakkal azonosítsa. E topográfiai ismeret és az esszében olvasható, a „könyvbéli új lakra” vonatkozó értelmezés együttértése mutathatja meg a Lengyel Péter-életmű egyik legáltalánosabban méltányolható teljesítményét: annak belátását/belátatását, hogy nem az Idő (a „Világ”, a „mindig egy Regény” stb.) „úgy általában” rendelkezik a végtelenség mozzanatával, hanem csak egy adott hely (esetleg Újlak, vagy Budapest; esetleg a Világ, vagy a mindig egy Regény) ideje lehet folyamatos magarakövetkezésében végtelenszerű.

„A jöttöd – élet”

Énekek Éneke

*Ki lehet-e gyógyulni abból az interpretációs neurózisból,
ami elkapja az Énekek Énekével szembesülő olvasót?
Mert egyszerre lenyűgöző és lenyűgözött ez a mű, az értelmezési
tradíciók keresztbe-kasul átfonják, sőt lekötözik, s ezek burkán át
közelíthetünk csak felé. De él, lélegzik a költeményciklus a mai napig,
Paul Celanig és a hamuhajú Szulamitot gyászoló Halálfügájáig,
annak múlhatatlan szomjúságáig: „Schwarze Milch der Frühe
wir trinken sie abends / wir trinken sie mittags und morgens
wir trinken sie nachts / wir trinken und trinken” (Napkelte korom
teje este iszunk és délben iszunk és reggel iszunk és éjszaka
téged iszunk csak iszunk csak).*

*„Itasson meg engem
szája csókjával itasson”*

– hangzik fel a *Sír hássírím* (az *Énekek Éneke* héber címe) Somlyó György új fordításában („Csókoljon meg engemet az ő szájának csókjával” – így Károli, „Apoljon meg ő engemet az ő szájának apolásival” – így Heltai Gáspár), mely tipográfiaileg is érzékeltetni igyekszik az eredeti bináris szerkezetét, antitetikus ritmusát, parallelizmusait, ismétléseit és mellérendeléseit. A celani levegő-habzsoló fulladozást a biblikus és annál is ősbib, izzó szomjúság *antityposának*,^{*} ellentétes pندانjának érzem, s ha e korommal a nyelvemen, pernyéssé száradt ajakkal engedem megszólalni az *Énekek Éneke* első sorpárját, akkor betölt a szomj eredendő és egyszerű kimondásának vágya, a vágy, mely mindenre és az egyre, az életre vonatkozik. Celannál a vágy kimond(hat)atlan, itt azonban szabadon szólal, bátran hangzik fel, mint a sófár, úgy, ahogy én már kimondani, s nyilván érezni sem tudom. Az egész költeményciklust végiglengeti ez a szabadság, a vágy futásának, szökelléseinek, testet-tájat bejáró, el-elcsodálkozó sétájának ritmusára. A vágyakozás szabadsága ez, a léleké és a testé egyaránt, de pontosan egyaránt. A *Halálfügában* mit szabad?

*„dann habt ihr ein Grab in den Wolken da liegt man nicht eng”
(s fekhettek fellegsírba feküdni van ott hely).*

Az *Énekek Éneke* értelmezői számára éppen a mű egyre és mindenre tárttsága, a vadak futását idéző szökellése, zabolátlansága volt elviselhetetlen; hogy a mű szelleme nem ismeri el azt a parancsot, amely a *Halálfügában* is megfogalmazódik:

*„Dann steigt ihr als Rauch in die Luft”
(s füstként a szelekbe foszoltok)*

– a transzcendálás szent gúnyjal illetett, halált idéző, lebontott metaforája ez. Az *Énekek Énekében* nincs szó transzcendenciáról, hanem: transzparenciáról, áttünésekről és tükrözödésekről; az alakokban a világ tükröződik, s a táj az alakokba tűnik át, az Ő Te-vé válik, az Én Mi-vé, s az Én meg a Te beszéde egymásba olvad. Az érzéki vágy és az ima

Részlet egy sumer köszöntő énekből: „A jöttöd – élet, ha a házba lépsz, bőség, hálmi veled – a legnagyobb gyönyör.”

* „A tipológia olyan retorikai figura, mely az időben mozog: a typos a múltban van, az antitypos pedig a jelenben, vagy a typos a jelenben, az antitypos pedig a jövőben.” (Northrop Fry)

egymásba-tükrözött, úgy, ahogy az a sumer *Innin szerelmes énekében* (az i. e. 2. évezredből) szó szerint kimondatik:

„Hogyha te engem szerelemmel szeretsz,
oroszlán, ölelő karoddal imádkozz hozzám.”

Innin: meghaló istennő, s ez egy *hierosz gamosz*, szent, kultikus nászdal. Az *Énekek Énekét* átható érzéki vágy sem felel meg annak, amit egyes kommentátorok világi szerelemnek mondanak. Neurotizálnak azok az interpretációk is, amelyek ebben a műben folklorisztikus vagy világi vagy profán, netán „kocsmai” szerelmi lírát látnak. Szó szerint is szerepel a szövegben, hogy a szerelem és a szerelemféltség „Isten lángolása” – „Sálhevet-Jah”. Az *Énekek Éneke* modern deszakralizálása is csupán kompenzáció, visszas reakció arra a régi törekvésre, mely kitiltotta, szinte kiátkozta a költeményből a földi, emberi nedveket.

A *Sír hássírím*, azaz a *Cantica canticorum* a Szent Biblia védőszárnyai alatt élte meg a 20. századot, s ez rányomta pecsétjét, miként a mű is a magáét az izraelita és keresztény vallásosságra. Ebből a vallási kontextusból képtelenség kiszakítani, miként a hitből sem vonható ki az a lángolás, az a szerelem, amit az *Énekek Éneke* őriz szavaiban. A zsidók a mai napig Peszachkor, a maguk tavasz-, szabadság- és örömnüepén olvassák fel. Mert miként Jeremiás hirdette volt: „Azt mondta az Úr: visszaemlékezem ifjonti rajongásodra, jegyességed szerelmére, hogy jöttél utánam a pusztában, a bevetetlen vidéken” (Jer. 2,2.). Az általánosan elterjedt héber allegorikus értelmezés szerint Izrael népe és Jahve szerelme a költemény tárgya; az allegóriát azonban a mű csupasz lángja tartja életben a mai napig. A keresztény értelmezés szerint az egyház és az Isten, illetve a lélek és Krisztus („lélek-menyasszony” és „Ige-vőlegény”, mondja *Órigenész*) szeretik így egymást, s a szöveg kibírja ezt az átértelmezést is. De hogy a kommentátorok nem bírják ki a szöveg hevét, azt épp azok a tiltások bizonyítják, melyek iskolapéldája *Rabbi Aqiba* kijelentése, aki átkot mondott mindazokra, akik „a bor házában” dűldolgták „a szentek szentjét”, valamint az ókeresztény *Órigenész* intelme: „Óvok és figyelmeztetek mindenkit, aki még nem szabadult meg a test és vér háborgásaitól, és nem mondott le az anyagi természet szeretetétől, hogy teljes mértékben tartózkodjék e könyv és a benne mondottak olvasásától.” A magból, amit *Órigenész* és *Szent Jeromos* hintettek el, szépséges fa sarjadt az évszázadok során, a keresztény misztikus lelkületé és irodalomé. *Arbor adversa*, „fordított fa” ez, mely az égben gyökerezik, s olyan, mint egy tükörkép a vízen. Az eredeti életfa azonban a költészetet tekintve is eredendőbb. A mezopotámiai termékenységrítusokba ágyazott nászdalokból hajtott ki négyezer éve:

„A király ágyékán cédrus meredezik,
egyik oldalán len hullámszik,
másik oldalán gabona hullámszik,
mellén pompázó buja kert virul.
Az élet házában, a király házában
gyönyörben lakozik hitvese,
gyönyörben lakozik Innin.”

A szentség érzését itt láthatólag nem sérti a „test és vér”, sem az „anyagi természet”, hanem éppenséggel felébreszti. Déméter istennő eleusziszi misztériumai szintűgy termékenységrítusok és hierogámiák voltak, ahol a csúcspontot a learatott kalász – a magyar etimológia szerint, ugye, az „élet” – felmutatása jelentette. Később, a római latin irodalomban és szellemiségben a szerelmeskedés ugyan „az élet házában” megy végbe, de a szerelem már nem „a király házában” lakozik; s az ókeresztény egyházatyák megejtik a radikális vágást, mely szétszakítja egymástól a földi és az égi szerelmet, s ezzel egy újfajta szubjektivitást teremt. Az *erosz* a folklórban, a népi kultúra groteszk jelenségeiben meg a gyónásban, a bűnvallomásban kap hangot, míg az *amor sanctus* a keresztény spiritualizmus legfinomabb, szublimált színárnyalataiban remeg. E spiritualizmus a prófé-

ták hitéből sarjadt ki, irodalmi szempontból pedig – *Rugási Gyula* szavaival – abból az „ellentmondásokon felülemelkedni képes szellemi magatartásból”, melyet „a világtól való függetlenség” jellemez, „a »zengő szó« mindent maga alá gyűrő hatalma”, mely „szétzaggatja a szellem éjszakáját”. A zsoltáráköltő az Örökkévaló közelében tartózkodik, s e szellemi habitus révén száll szembe a „hámással”, az erőszakkal. „A *hámász* szellemi értelemben körülbelül azt jelenti – kommentálja *Rugási* – hogy valami vagy valaki visszavonhatatlanul megromlott, nincs már értelme semmiféle megújítási kísérletnek. Aktív értelemben pedig: valakit erőszakkal oly mértékben tönkretenni, hogy az egy darab holt anyagként kerüljön a szemétdombra.”

„*Senki sem gyúr újra földből és agyagból
porunkból se szólít fel senki.
Senki.*”

– így *Paul Celan Zsoltár* című versében. A bibliai zsoltáros „dallamot zeng az éjszakában” (*Jób 35,10*), fegyvere: a himnikus öröm.

„Dícsértéssel te, *Senki*.”

– folytatja *Celan*. A zsidó-keresztény szellemi magatartás a „hámász” világával szemben másutt, pontosabban másutt-itt, a történelmen túli idődimenzióban, a jelenlévő más tér-időben, az örökkévalóságban leli fel az igazabbnak érzett életet.

„*Semmi
voltunk, vagyunk,
maradunk virulva:
a Semmi-,
Senkirózsája.*”

A zsidó és keresztény misztika mindig is ennek a rózsának az öntözője és megszentelője, szinte mágikus hatású nevekkel vagy épp tömény csönddel illetője volt. Bíborát azonban ez a csodálatos virág az *Énekék Énekéből* nyerte:

„*Az én szeretőm
ragyogó és tűzpiros
tízezer közül is
magasan kilobog*

.....

Ajkai

mirhától csöpögő rózsalevelek”

Nincs neki neve. Ő a Te-vé átváltozó, „enyém”-mé átváltozó Ő, az evidens Te, akiben nem kell „hinni”, oly gazdagon, áradón létező, nemcsak nekem, hanem „Jeruzsálem lányainak”, mindenkinek, ám mégiscsak éppen nékem, aki *néki* vagyok, aki vagyok. *Senki* se *senki*. A világ a névadás kényszerességei nélkül megszólítható. (A fordítások és értelmezések gabalyai ezért sem tudták tönkretenni ezt a művet; mert a megszólítás és a megszólítotttság alapszituációja, ami a szóvariációknál elemibb létgrammatikai esemény, átüt rajtuk.) S mindez kölcsönös. Egyszerre vagyunk tükröző s tükrözött, a túlságosan is emberi nárcizmustól mentesen. Jel vagyunk s jelentünk, egymásnak. E szituáció apokaliptikus *antityposa* az, amit *Hölderlin* így ír le:

„*Ein Zeichen sind wir, deutungslos,
Schmerzlos sind wir, und haben fast
Die Sprache in der Fremde verloren.*”
(*Csak jel vagyunk, s mögötte semmi,
kín nélkül vagyunk, s már-már elfeledtünk
beszélni is a messzi idegenben.*)

Az *Énekék Énekének* uralkodó tulajdonsága a teltség, gyönyörben, fájdalomban, minden érzékben. A színek, az illatok, levek, nedvek és olajok dúskálva csordulnak végig az egész költeménycikluson; ezért tekintették sokan, gyanakodva, sőt bevádolva, avagy a le-

leplezés és fölfedezés pikáns örömeivel, mindenestől evilági költeménynek, ámbátor Órigenész szerint „minden érzékszervével gyönyörködni fog Isten Igéjében az, aki majd eléri a tökéletesség legmagasabb fokát”. A költeményciklus szerelmes-erotikus világában a formák, szagok és anyagok tömkelegében pompázik a táj és a város, a természet és az ember-alkotta dolgok, az állat- és növényvilág, s e pompa tartója, „életfája” a *másik* ember. Miként a két szerelmes, a világ és az ember is úgy tükrözik egymást. Amde a mű ideje egyáltalán nem idillbe dermedt, hanem változandó: a sóvárgás, keresés, rátalálás, elvesztés, újramegtalálás és elengedés ritmusára jár, a telet a tavasz váltja, s az együttlét a letűnő napvilágnál tart és múlik, addig,

„Amíg a nap ki nem lehelte lelkét

és meg nem nyúlnak az árnyak.”

A szerelem nem erősebb, de olyan erős, mint a halál. Az együttlét pillanatnyi, elvesztés követi és újabb keresés, a szeretők többször is eltűnnek, elszöknek egymás szeme elől; a vágy olthatatlan csupán, a szerelmes közelség azonban mulandó. A természetes szerelem természetszerűleg alá van vetve az elmúlás és születés ciklusainak, csak a mértéktelen vágy követeli a megörökítést, mely vágy viszont a halállal és a kinnal kockázik:

„Mert erős a szerelem

mint a halál

és könyörtelen a féltés

mint a pokol.”

Amikor a nő a költeményciklus végén elküldi a férfit,

„Szökj innen szeretőm

és légy mint a fiatal szarvas

vagy őz a mezőn

fönt az illatozó hegyekben”

– a maga vágyától küldi el, és a szabadságot adja vissza neki. Az utolsó kép már az eltűnést mutatja, a távoli, párás hegyek panorámáját, Károli szavaival: „az drága füveknek hegyeit”, ahol már nem látszik Ő, ám az életteli táj őrzi, miként az újjászületés lehetőségét is:

„A király

az édes ágyán fekvő kedvest kéri:

az élet igéjét, a hosszú kor igéjét kéri.

.....

fénylő ölednek édes örömeiben hosszú időn át részesedjek!”

A sumer nászdalban az „élet igéje” nem jelenthet többet, mint a „hosszú élet igéjét”. *Imin szerelmes énekében* a meghaló istennő így szól:

„Vágyad, a vágy hova vonz? Én tudom:

szerelmem, a hívős hajnalig házunkban heverjünk!”

Az *Énekek Éneke* szerelme is ilyen élő-földi időben tartó-változó és ciklikus, mely a legvégső (?) eleresztés pontján jut el egy olyan felfüggesztésig, mely után minden lehetséges. A szerelem vágya lángoló és mértéktelen; tüze csodálatosan kitaguló, epifánikus, ám megtarthatatlan pillanatokba ragad el. Majd Arthur Rimbaud kapcsolja így egybe a ciklikusságot és az örökkévalóságot:

„Megtaláltam újra!

Mit? Ami Örök.

A tenger – egybegyúrva

a Nappal.”

„Láng napok és vak éjek” során történik meg az (újra)megtalálás:

„Mélyedből tör égve,

atlaszfény-parázs,

Parancs s Akarás,

s nem szól senki: végre.”

Nincs végérvényesség, csak a halál, mely erős, mint a szerelem, mellyel a tűz-víz pil-
lanat mérkőzik:

„parázsa tűz parázsa

Isten lángolása

A vizek sokasága

se olthatja ki a szerelmet”

– békétlen pillanat: amennyire „egybegyúr”, annyira szétszakít:

„Ami benned ember,

ami földre von,

szétszakítva leng el,

s szállasz szabadon...”

Az *Énekek Énekében* is az „ő az enyém s én az övé”-pillanat után – ami a valós idő
héjában történik meg – következik a kiszakadás:

„szökj innen szeretőm

légy mint a fiatal szarvas

vagy az őz a mezőn

fönt a hasadékos hegyekben.”*

Ez a termékenységgrítusokból már kivált szerelem, amit nem vezet és nem fogad magába sem
ég, sem föld, sem isten, sem istennő, amit a király is csak elfogadhat, s ami királlyá teszi azt is,
aki nem az; ez így a törésnek kitett élet-igéje-szerelem, melyben nincs szent és nincs profán, a
mulandóság/örökkévalóság cezúráján hullámszik, szikrázik, mint a napfény a víz színén; ez az
erő: (isten)félelem nélkül szabad s könyörtelen szerelemföltésében is az, s ezért rettenetes:

„Szépséges vagy szerelmem

mint Tirca

fenséges

mint Jeruzsálem

és rémséges

mint akiket fellobogóztak**

Kerülj el a tekinteteddel

mert rémületbe ejtett”

A szerelem az *Énekek Énekében* is „betegség”, görögösen *mania*, mindazonáltal tudá-
tos és tudatosan vállalt érzelem és szemlélet, önmaga-szülte megbízatás és elhívás.

„Ki az aki felbukkan

mint hajnali csillag

szép mint a fehér hold

tiszta mint az izzó nap

rémséges

mint akit fellobogóztak”

– marad megválaszolatlan a kérdés, illetve csak a „király” *metaforával* megválaszolható
(és nem allegóriával, melynek lehetséges megfjtései: Salamon, Jahve, Krisztus vagy va-
lami, akár „szex”bálvány).

Maga a szerelem mint az élet tört – a halál, a pokol és féltés által tört – igéje, mint pro-
cesszus is metaforikusan működik. „Öbelé” beelátja az egyetlenegyét és a mindenséget
is, anélkül, hogy szem elől vesztené mivoltát. Amikor az *Énekek Éneke* menyasszonya
megteszi Őt: mirhacsokorrá, hennafürtté, almafává és gyümölcsé, özzé és madarakká,
kertté és virággá, aranytömbbé, különféle drágakővé és márvánnyá, ragyogó, tűzpiros lo-
bogássá és mámorító illatokkal illatozó füstgomolyaggá, akkor *koronametaforává* emeli,
miközben az, amire vágyakozik, csakis és kimondottan a szája, a nyelve, az inye, a foga,

* Károli a „szökj innen” parancsot-akarást a „térj meg” szavakkal fordítja.

** *Rettenetes, mint a zászlós tábor* – így Károli.

a szeme, a bőre, az arca, a nyaka, a haja, a melle, az öle és a combja... a testrészek előszámlálása a szövegben a fürttől a lábig terjed, a cimpáról sem feledkezve meg például. A vőlegény a menyasszonyban kancát lát és liliomot, galambot, kecske- és juhnyáját, őzikét, szarvasünőt, pomagránátot, mirha-hegyet és tömjén-dombot, Dávid tornyát, libanoni tornyot, Karmelt... az egész földet-országot, és sorolhatnánk, bódítóan, amilyen a következő dicséret, mely kinyitja az elzárt kertet és felfakasztja a bőség forrását:

„Elreteszelt kert

az én hugom jegyesem

berekesztett kút

lepecsételt forrás

Ágbogaid

gránátalma-liget

telve gyümölcs-csemegével

cédrus nárdusokkal

Nárdus sáfrányokkal

nádméz és fahéj

tömjénillatú

fákkal

mirha és aloé

a fűszerek javával

A kertek forrása

buzgó eleven ár

a Libanonról

zuhogva alá.”

Biblikusan szólva: az Édenkert és Isten országa, az Ígélet földje és a mennyei Jeruzsálem sok-sok részletével egyetemben mind belefér a költőien metaforizáló szerelmes szemtükörbe, miként az orrba a legfinomabb illatok és a nyelvre a legédesebb ízek, a fülbe a legüdébb hangok. A szerelem koronametaforája egyszerre integrál és decentralizál, sűrít és kiterjeszt; a szerelem az élet eleven költészete. És poliszémikus, mint a költészet.

Ám a poliszémia nem csupán egymás mellett álló különböző jelentések bőségét jelenti, hanem, Northrop Fry szerint, egy dialektikus processzust is, a megértés olyan bonyolult formáját, melynek során a felismerés, önmagát negálva, saját másságával vagy ellentétével társul, miközben átjut ezen a negáción és egy új fokozatra ér el, ahol is egy tágabb kontextusban őrzi meg lényegét, s az elért fokozatokat úgy hagyja el, mint a lepke a bábót. Körülbelül ezt nevezük a köznyelvben „elmélyülésnek”, „átszellemülésnek”, spirituálisan *metanoiának*, Pál valami hasonlót hív „megtérésnek”. A *Biblia* egy ilyen felfelé irányuló metamorfózis vízióját nyújtja (a platóni *anamnésis* antitézisével avagy kiegészítésével), melynek végén Isten és ember egysége valósul meg – gondoljunk a páli szentenciára: „Krisztussal együtt megfeszítettem. Élek pedig többé nem én, hanem él bennem a Krisztus” (Gal. 2,20), s „új ég új föld” létesül (Jel. 21,1). Ekként teljesül Ésaiás próféciaja: „Nem neveznek többé elhagyottnak, és földedet sem nevezik többé pusztaságnak, hanem így hívnak: én gyönyörűségem, és földedet így: férjhez adott; mert az Úr gyönyörködik benned, és földed férjhez adatik” (És. 62,4).

„Itt dobom le,

egy szív, mely emberek közt hált el,

ruháimat és egy eskü fényét:

feketébb feketében, pörébben.

Hűtlenül vagyok csak hű.

Te vagyok, énem teljén.”

– írja Paul Celan *A távol dicséretében*, csak épp fényből sötétségbe tartva, mely fekete, azonban a versben úgy világol, mint az *Énekek éneke* menyasszonyának sötét bőre – „a fekete

szép”, állapítja meg Órigenész is –, s a versbéli hűtlen, szakadár hűség (abtrünnige Treue) is a régi szerelmesekéihez mérhető. A *metanoiára* sem ebben a modern, sem az ősi költeményben nem aggregálhatók rá az előírtas hitbéli vonatkozások, a szövegtestek szétdobják azokat.

Az *Énekek Éneke* vége felé található az a furcsa epizód, mely arról számol be, hogy Salamon mennyi pénzért adja bérbe a szöleit. A férfi, aki már az elején jegyajándékot, ezüsttel hímes aranyláncot ígért a lánynak, itt alkuval próbálkozik, ki akarja bérelni „a maga szölejét”, pedig a nő már megmondta:

„Bár háza minden vagyonát
kinálja is a férfi

a szerelemért cserébe

csak megvetéssel megvetik érte.”

A szerelmet, a gyönyört (üdvösséget) se megvenni, se kiérdemelni, se kivédeni, se biztosítani nem lehet – mint erről a misztikus apácák és szerzetesek lelki küzdelmei is tanúskodnak. „Rendezzék el bennem a szeretetet!” – fordítja félre Órigenész az *Énekek Éneke* egyik sorát, s isteni parancsként kommentálja, miközben érzi, s fel kívánja oldani az ellentmondást e felszólítás és a teljes, feltétlen, semmilyen méricskélést nem tűrő odaadás parancsa között. („Szeressed azért az Urat, a te istenedet teljes szívedből, teljes lelkedből és teljes erődből. És ez ígék, a melyeket a mai napon parancsolok néked, legyenek a te szívedben.” 5 Móz. 6,5–6.) A mérték nélküli szerelmi lángolás keltette riadalom többször is hangot kap a költeményciklusban; akárha egy kórus ismételné a refrént:

„Könyörögve kérlek

Jeruzsálem lányai

szarvasüszökre

gazellafiakra

fel ne verjétek

ne is ébresszétek

a szerelmet

amíg nem akarja”

A riadalom négyszer támad fel, háromszor a beteljesülés pillanatában és egy alkalommal a hiányében, akkor, amikor a leányt, aki szerelmét kereste, de nem találta, megverték és lemeztelenítették a város őrei. Eközben kétszer bukkan fel az a motívum, hogy a szerelmesek a leány anyjának házában lettek egymáséi, mégpedig abban a szobában, illetve azon almafa alatt, ahol az anya teherbe esett és vajúdott vele. A leány a szerelmét testvérévé szeretné szülni, a férfi pedig mintha újjá akarna születni a női méhből. A beteljesülések és riadalmak után rendre a sivatagból való titokzatos felbukkanás motívuma következik. A szerelemnek e mélybe, avagy Hölderlin szavával „magasba zuhanó” pillanatai arról a határáttörésről – *hübriszről* – bűnről – adnak jelt, amit *Bataille* az erotika lényegi meghatározójának tart.

„Fölriasztottalak

az almafa alatt

ahol anyád teherbe esett

ahol vajúdott veled”

– mondja a férfi a nőnek. (A Döbrentei-kódexből való fordítás szerint: „Málos fa alatt ébresztelek fel tégedet én barátom. Ott rothada meg te anyád, ott töreték meg te szüléd.” Heltai Gáspár így mondja: „Az almafa alatt költettelek fel, ahol a te anyád tégedet szült, holott egyetembe teveled feküdt az, aki tégedet szült.” *Kerényiné*l: „...ott ejtették meg anyádat, ott esett szülőd áldozatul.” A jeromosi latin szöveg így szól: „ibi corrupta est mater tua, ibi violata est genetrix tua.”) Nyilván az édenkerti bűnbeesés *antityposának* is tekinthető ez a kép,

* Károlinál: „Kénszeritelek titeket Jeruzsálemnek leányi az vad kecskékre és az mezőnek szarvasira, fel ne koltsétek és fel ne serkentsétek az én szerelmemet, az miglen akarja.

melyben felsejlenek az életfa és az oídipuszi drámai helyzet archetípusai is, melyek egyébként a keresztfában és a Jézus–Mária viszonyban is fellelhetők. Egy leplezetlen, gyöngéd erotikájú sumer anyahimnuszban (*Ludingira üzenete anyjához, Innin papnőjéhez*), melyből az *Énekek Éneke* sok motívuma ránk köszön (tej, méz, őz-suta a hegyekben, hajnalcsillag, drága pecsétlőkő, arany, ezüst, kertek, illatozó ékszer, tavaszi gyümölcs, bódító illat, pálma, kocsi, illatos olaj stb., mindez az anyára érve) szabadon szól a férfi anyaszerelme:

„szerelem ő, a szív szerelme, kimerhetetlen teljességű,
étel ő a fogolynak, ha anyjához visszatér.”

Idilli pandanja ez a fentebb idézett, a költeményciklus legnyomatékosabb helyén található epizódnak; közvetlenül utána a menyasszony nevezetes „Üss rá engem, mint pecsétet...” kezdetű drámai felszólalása következik. A méh foglya lenni és a méhet feltörni olyan imaginatív képzetek, melyekhez alig differenciálható gyönyör/fájdalom-érzések kapcsolódnak, szoros összefüggésben a termékenység naturalizmusával és a szimbiózis-újjászületés-gyermekség erotikájával. A héber szövegben a „violata est” helyén a „hibbél” ige áll, mely a foganás, a szülés erőszakos fájdalmát jelöli.

„Ki tehetne testvéremmé

anyám tején nevedetté”

.....

Elvezetlek be is vezetlek

anyám házába

lelkem

okulására

illatos borral

itatlak

gránátalma

levével kínállak.”

A gyermekké tevés, a szopás és szoptatás, az anya–gyermek és „egy test, egy vér” – szimbiózis motívumai az erotikában a tabu alatt álló ödipális képzetek szerelemmel megváltozott *antityposai*, a szellemi újjászületés jelei.

A világ legboldogabb szerelmes költeménye, melynek kölcsönös himnikus dicséretei, hasonlat- és metaforasorjázó zengedezései, szerelmi révületei évezredes műfajt és „érzelmek iskoláját” teremtettek, minden gyöngédségén túl az egzisztenciális tudás hasadákos mélységéig hatol – „zuhan fel”.

Rugási Gyula azzal magyarázza az ászáfita dalnok megbízatását, hogy az „a bűn eredőjének kora elé hatol”. Az az erotikus hév, mely az *Énekek Énekéből* szól, *keresztülhatol* a bűnön.” Függősége a világtól és a maga *egyetlenegyétől, szülőjének szemvilágától* eközben pattanásig feszül, s az elszakadás a halált idézi meg. Ami erős, mint a szerelem. A szerelmes „megbízatása” a pokolra is szól. Útját nem csak dicséretetek, átkok is kísérik (miként ez az *Énekek Éneke* számos olvasatával is megtörtént). A halált idézi meg, és egy olyan hitet, hogy még minden lehetséges, épp úgy, mint a semmi. Ez talán némi szabadságot ad neki a függőségben. Gondoljunk a költemény végére, a távolba néző szemekre és a benne tükröződő hegykoszorúra. Abban tűnt el az ő embere. És gondoljunk *A távol dicséretére*, Celanéra:

„Szemeid árjába

fojtja kötelét az akasztott.”

Az *Énekek Éneke* a szemtükröknek a költeménye, melyekben az egész világ benne foglaltatik, s az egyetlen is azokban tűnt el.”

* Károlinál: „Vajha lemmel nekem atyámfia, hogy szopnod az én anyámmak tejjét...”

** Vö. Máté 11,12: „A mennyek országa erőszakot szenved, és az erőszakosok szerzik meg.”

*** Vö. Northrop Fry megállapításával: „A két szövetség kettős tükröt formáz, mivel az egyik a másik tükröke...”

Függelék

Az Énekek Éneke világa – szövszedet –

kozmosz: nap, hold, csillag, éjszaka, dél, tél, „az ének ideje”, szél, tűz, víz;
földrajz: hegy, völgy, domb, mező, föld, sivatag, szikla, szirt, folyó, tavacska, forrás, kert, szőlőskert, terasz, fűszerágyás, dióliget, gránátalma-liget, halastó, kút, Libanon, Libánus, Sion, Jeruzsálem, Tirca, Hesbron, Damaszkusz, Karmel, Baál-Hamon, Gileád hegye, Amana ormái;
növények, gyümölcsök: erdei fa, almafa, fügefafa, pálmafa, cédrus, ciprus, ág, rügy, venyige, szőlő, alma, pomagránát, nárdus, mirha, áloé, sáfrány, fahéj, tömjén, fűszerek, henna, virág, őszike, liliom, rózsza, tövis, mandragóra, búza;
állatok: szarvas, őz, gazella, oroszlán, párdruc, róka, galamb, gerle, holló, nyáj, kecske, juh, kanca;
emberek: a két szerelmes (húg, jegyes, sulami lány, fejedelmi leány, kertek lánya, szerető), Salamon, király, királynők, ágyasok, anya, anyámfiai, hug, szüzek, Jeruzsálem lányai, Sion lányai, Izrael bátrai, barátok, társak, ifjak, pásztorok, városkerülő örök, kalmárok, a szüret őrzői;
építmények: várfal, bástya, város, torony, utca, bazár, udvar, fal, kapusor, kapu, ajtó, ház, belső szoba, borház, sátor, karám;
drágakövek, fémek: arany, ezüst, tarsziszkö, szafir, márvány;
ember készítette dolgok: fogat, hintó, hordszék, harckoeci, kard, pajzs, cédrus-tető, ciprus-borítás, cédrusfa-tábla, márványoszlop, aranytalpazat, lobogó, lánc, gyöngysor, szafirokkal kirakott elefántcsont, tarsziszköbe foglalt aranytekerés, ötvözött remek, pecsét, ezüstpénz, ruha, saru, szőlőslépeny, illatszerek, koszorú;
textíliák: kárpit, bíbor, fátyol, fonal, lepel;
italok, levek: bor, olaj, kenet, méz, nádméz, lépesméz, tej, mirha, italkeverék, gránátalmalé;
testrészek: fej, haj, fűrt, bőr, arc, halánték, orr, cimpa, száj, fog, íny, nyelv, nyak, mell, szív, kar, kéz, köldök, ágyék, öl, tompor, láb.

Jegyzet

Az *Énekek Énekéből* Somlyó György fordításában idéztem (Gyomai Kner nyomda, Gyomaendrőd, 1994). A többi fordítás leelőhelye: *Énekek Éneke* Károli Gáspár, a Döbrentei-kódex névtelenje, Heltai Gáspár, *Bogáti Fazakas Miklós* fordításában. Sajtó alá rendezte és az utószót írta Komoróczy Géza. Magyar Helikon, Budapest, 1980. Munkámban Komoróczy Géza utószavát is felhasználtam. Kerényi Károly fordítása a szerző *Halhatatlanság és Apollón-vallás* című tanulmánykötetében található (Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1984). A sumer-akkád szövegek forrása: *Fénylő ölednek édes örömeiben. A sumer irodalom kistükréje*. Összeállította és sumer eredetiből fordította Komoróczy Géza. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1970.
Paul Celan versei közül a *Halálfügát Lator László*, a többi verset *Marno János* fordításában közlöm.
Arthur Rimbaud Ami örök című versét *Kardos László* fordította.
Hölderlin Mnémoszünéjének (második változat) idézett részletét *Bernáth István* fordította.
Órigenész Kommentár az Énekek énekéhez című művéből (Atlantisz, Budapest, 1993) *Pesthy Mónika* fordításában, homilíáiból pedig (I. *Szent Jeromos*: „*Nehéz az emberi léleknek nem szeretni*”, Helikon, Budapest, 1991) *Vizkelety András* fordításában idéztem.
További felhasznált irodalom:
Rugási Gyula: Ászáf, a költő. Kézirat.
Fry, Northrop: The Great Code. The Bible and Literature. New York–London, 1982.
Somlyó György: Az Énekek Éneke fordítása elé. Nagyvilág, 1985. 9. sz.
Komoróczy Géza: Erotikus „líra” az ókori Mezopotámiában. In: A szerelem kertjében. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1987.

Ikonja a láthatatlannak

Gondolatok Umberto Eco: A rózsza neve című regényéről

1995 őszén egy szemeszteren át együtt olvastuk és elemeztük Umberto Eco A rózsza neve című regényét egy olyan társaságban, amelyik teológusokból, bölcsészhallgatókból és érdeklődő kívülállókból verbuválódott.

A művet filozófiai regényként kezeltük, tehát nem elsősorban esztétikai értékeinek vagy poétikai sajátosságainak a problémája foglalkoztatott minket, de nem is az, hogy egzakt-ezoterikus filozófiai szaknyelven megfogalmazzuk, s esetleg azonnal filozófushoz vagy irányzathoz kössük a benne érintett kérdéseket. Leginkább úgy fogalmazhatnánk, hogy bevezetesként használtuk a regényt a filozófia problémáiban eszközként ahhoz, hogy ezeket a kérdéseket a szaknyelvnél otthonosabb hétköznapi nyelven fogalmazzuk meg. Legyen ez az írás közös munkánk eredményének az emlékjele, egy olyan szemináriumé, amelyik – szabadon kiragadva az Eco által idézett középkori versből – ma már pusztá név csupán.

Ha sikerült egy jó modellt találnod, akkor az mindig alkalmassá tehető arra, hogy a gondolataidat igazold.

(Bóka Zsombor)

A történet harmadik napjának estéjén Vilmos kitalálja azt, hogy milyen módszerrel tud eligazodni a könyvtár labirintusában, ahol az előző éjszaka reménytelenül eltévedt. Mivel az építész matematikai törvények és eljárások szerint gondolkodott, ugyanúgy kell gondolkodni, mint ő: a matematikus észjárásával. Bele kell helyezkedni az alkotó gondolkodásmódjába, újra kell gondolni azt, hogy miként járt ő el. S mivel a cél csupán a könyvtárban való eligazodás, ezért zárójelbe lehet tenni azt a kérdést, hogy a matematika törvényszerűségei egyetemes igazságok-e, amelyek minden körülmények között érvényesek, s vajon velünk születettek-e, isteni eredetűek-e, vagy éppen csak a tradíció ereje folytán hatnak így, mert a legrégebbi tudományról van szó.

Umberto Eco szemiotikus, s hogy reménytelenül el ne tévedjünk regénye labirintusában, a szemiotika területén kerestünk modellt. Talán egyszerűen azért, mert egyikünk sem volt képzett művelője ennek a tudománynak, a legismertebb alapfogalmakban fedeztük föl a magunk számára a kulcsot. Abban a három terminusban, amelyekkel még Peirce jelölte meg a jel és a jelölt dolog három lehetséges viszonyát, tehát az ikonban, az indexben és a szimbólumban. S mivel, mint Vilmos mondja a regény végén, „egyebébe nincs is az embernek, hogy a világban eligazodjék, mint a jelek”, abból a feltevésből indultunk ki, hogy a műben három alapvetően különböző filozófiai állásponttal fogunk találkozni. Három olyan világtértelemezési modellel, amelyek, egyebek mellett, abban különböznek, hogy mit tekintenek jelnek, mit tekintenek jelölt dolognak, s hogyan értelmezik a kettő viszonyát. Közben pedig arra törekedtünk, hogy ne tévesszük szem elől: a hipotézisek rendszerint önbeteljesítő jóslatként viselkednek, ahogyan ezt társaságunk egyik tagja megfogalmazta mottóként már idézett aforizmájában.

Az ikon olyan jel, amely az általa jelölt tárgyra pusztán saját jellemzőivel utal.” (Peirce)

Platón *Timaios* című dialógusában leírja azt, hogy miként formálta a világot a teremtője önmaga hasonlatosságára, s hogy az így teremtett világ melyik része minek a képmása. Az idő például az örökkévalóságnak, a nemzés pedig a teremtésnek: a férfi a formai elemnek, a nő a befogadó térnek, a gyermek a keletkező dolognak. Az ember végül mássa a teremtés egész hierarchiájának. Legfelül, a fejében, amely az isteni gömb mintájára készült, a lélek isteni, halhatatlan része lakik. Alatta, a mellkasában, a lélek férfias része, a bátorság. Legalul, a hasüregben a nőies, vágyakozó és tápláló lélekrész.

A látható, érzékelhető, időbeli világ tehát ikonja a láthatatlannak, a transzcendensnek, az örökkévalónak, a rész (mikrokozmosz) az egésznek (makrokozmosz). Platón ideatanát a kibontakozó kereszténység úgy értelmezte a maga számára, hogy Isten megjelenik, láthatóvá válik a teremtett világban. Ez a gondolkodási modell – a filozófiában a realizmus, a művészetben az allegorizálás – a regénybeli apátság világképe is. Már a látványa is ezt tükrözi. A szellemi világ felsőbbrendűségének a jeleként ott magaslik a hegytetőn minden lakott hely fölött, s belőle is kiemelkedik a transzcendenciára utaló szent számaival az Aedificium. Ennek a földszintjén, a materiális világ megfelelőjeként, a konyha foglal helyet. Az első emelete a szkriptórium, a szerzetesek munkahelye, akik a földi és a transzcendens világ között teremtik meg a kapcsolatot. Végül a felső szintje a tudás székhelye, a könyvtár. Azé a tudásé, amellyel eligazodhatunk a világ labirintusában. Ennek az ikonjaként maga a könyvtár is labirintus, szellemi és topográfiai értelemben egyaránt. Így a benne való eligazodás újra csak tudást igényel, méghozzá ezoterikus tudást, amely kiválasztott kevesek birtoka. Csak a mindenkori apát, a mindenkori könyvtáros és a segédje rendelkeznek vele, s ők örökítik tovább az utódaiknak nemzedékről nemzedékre.

Ha ez a gondolkodási modell szolgál a tájékozódásunk iránytűjeként, akkor a számunkra adott világban semminek sem lesz önmagában értéke, semmi sem lesz önmagában értelmezhető. Mindennek az értékét az fogja megadni, hogy képmás, s a képmás eredetijének az ismerete lesz a kulcs mindennek az értelmezéséhez. Az apátságban történt haláleseteket akkor értem meg, ha az utolsó idők jeleinek tekintem őket – mondja az ággy Alinardus. Azt pedig, hogy miként kell helyesen ábrázolni a hamis prófétát, a vak Jorge atya tudja a legjobban. Végére is: az örökkévalóra a lélek szemei szegeződnek, azok pedig, újra csak Platónt idézve, akkor élesednek ki, amikor a testi szemek már eltompulnak.

Ami kép, ikon, az érzékelhető, ami pedig érzékelhető, az a szín, az alak, a méret, tehát a forma. Forma viszont csak formával lehet izomorf, tehát csak formának lehet az ikonja. Ha ez a világkép szolgál az eligazodásunk iránytűjeként, akkor kimondva vagy kimondatlanul feltételezzük azt, hogy nemcsak a világ általunk áttekinthető részének kell formának lennie, hanem a szemléletünk határain túlnövő egészének is. Azaz: „csak úgy lehet (az apátság) a világ tüköre, ha a világnak formája van.”

Ezt az önmagában koherens, zárt világképet borítja fel a gyilkosságok sorozata, s az, hogy Abbo apát a kívülről érkező angol ferences szerzetest, Vilmost bízta meg a nyomozással.

„Az index olyan jel, amely oly módon utal az általa jelölt tárgyra, hogy az a tárgy rá valóban hatást gyakorol.” (Peirce)

Vilmos megjelenése ebben a világban igazi detektívtörténet: a Brunellus-sztori. Egyetlen krimi kezdetén sem áll a rendelkezésünkre több, mint néhány index-típusú jel: betört ablak, sáros cipőtalpnyom. Innen jut el a nyomozó a regény végére a gyilkos személyt megnevező egyedi kijelentéshez.

Kezdetben Vilmosnak sem áll néhány jelnél több a rendelkezésére: patanyomok, letört ágak, kihullott szőrszálak. Perceken belül mégis megnevezi az arra járt lovat és részletes leírást ad róla.

A regény egy későbbi helyén ő maga fejt ki, hogy a „párizsi doktoroknak” az átfogó, egyetemes törvények – vélt vagy valós – ismeretében megtestesülő igazságával szemben ő az egyedi dolgok és a tapasztalatok, tehát az empiria tisztelője.

Szerencsénkre nemcsak *Conan Doyle* állította oda annak idején Sherlock Holmes mellé dr. Watson figuráját, hanem Eco is megalkotta a naív, kicsit korlátolt novícius, Adso alakját. Így akad, aki helyettünk is fölteszi a kérdést: esszenciára vagy individuumra utalnak-e a jelek. Mert azt még megértjük, hogy miként adódott a következő konklúzió: erre haladt el egy öt láb magas, fekete, kicsi kerek patájú, egyenletes járású ló. Azt viszont már nem, hogy miből lehetett a feje, a füle és a szeme formájára, de különösen a nevére következtetni.

Ehhez a következtetéshez Vilmosnak szüksége volt annak a különbségnek az ismeretére, ami az ő gondolkodásmódja és a bencés apátságok észjárása között van. Az utóbbit a regény egy későbbi pontján ő maga jellemzi úgy, mint a – sajátjához képest – feje tetejére állított világképet. Amíg az ő számára az ideák másodlagosak, az egyedi dolgok jelei csupán, s tudás az, ha rátalálunk magukra a dolgokra az ő sajátos igazságukban, addig az apátságok számára fordított a sorrend. Ők az egyedi dolgokat teszik az eszmék jelvé. Az ő számukra a tudás az eszmeinek, az egyetemesnek, az örökkévalónak, a törvénynek az ismerete, s az egyedi dolog jelentősége csak annyi, hogy az előbbi példája, demonstrációja lehet. A lóról való tudás elsősorban *Sevillai Isidorus* szövegének az ismerete, ehhez képest másodlagos a valóságos, eleven ló. Tulajdonképpen mindegy, hogy Brunellus külseje emlékeztetett-e egyáltalán Sevillai Isidorus leírására. Esetleg igen, ha az apát ezért választotta kedvencének a rendelkezésére álló lovak közül. De ha nem, az apát kedvenc lovát egy bencés szerzetes akkor is „olyannak látja, amilyenek az auktoritásoknál olvasta”. Vilmos ebből indult ki, s feltevése igazolódott.

Szüksége volt ugyanis egy merész, a tévedés kockázatát vállaló hipotézisre. Akik úgy vélik, mint a Vilmos által gúnyosan emlegetett „párizsi doktorok”, hogy egyetemes, örökkévaló igazságok és törvények tudói, azoknak jól kezelhető eszköz az arisztotelészi szillogizmus: az egyetemesből és a partikuláris tapasztalatból a matematikai eljárások biztonságával adódik a konklúzió. Vilmos azonban nem tekinti magát ilyen ismeretek birtokosának, ezért hiányzik az általános premisszája. Így annak a helyén több, kézenfekvőnek tűnő hipotézist próbál ki, s az így adódó következmények valamelyikét majd igazolja a tapasztalat. Pontosan tudja azonban módszere bizonytalanságait is, s ebből ered állandó habozása, kételkedése. Ez a bizonytalanság nem a tévedés kockázata: könnyű szívvel tekinti hamisnak és veti el azt a feltevést, amit a tapasztalat nem igazol. A kockázat abban a hipotézisben rejlik, amelyik igazolódni látszik, hiszen azt sem tekintheti feltétlenül igaznak: „ex falso sequitur quodlibet” és „verum ex quodlibet sequitur” (A hamisból bármi következik és az igaz bármiből következik). Továbbá abban rejlik, hogy hiába nem tekinti magát az egyetemes, örökkévaló igazságok és törvények ismerőjének, ha módszere hallgatólagosan azon a feltevésen alapul, hogy ilyenek léteznek, a világnak rendje van. Akkor ugyanis két lehetőség van: vagy Isten is alá van ezeknek a törvényeknek vetve, s ezzel mindenhatósága csorbul, vagy a neve pusztá szinonimája ennek a rendnek, az egyetemes világtörvénynek.

Mit jelent hát az „igazság” terminus, amit mindeddig olyan magától értetődően használtunk, mintha egyértelműségéhez nem férhetne kétség? Legősibb meghatározása szerint, s mindennapjainkban is ennek megfelelően élünk vele, a valóságnak való megfelelést értjük rajta. Vilmos és az apátságok között sem ebben van a különbség, csak abban, s ez alapvető, hogy mit tekintenek valóságnak, mihez viszonyítják a megfelelést: ahhoz, ami univerzális, transzcendens és örökkévaló, vagy ahhoz, ami individuális, immanens

és időbeli. Ennek megfelelően ugyanis, ahogy Vilmos az unikornis kapcsán Adsonak kifejti, az igazság is kétféle lesz. Az egyik az allegorikus-erkölcsi igazság. Eszerint ez az állat a szüzesség jele, s igazsága abban áll, hogy rekonstruálhatom belőle a szüzesség eszméjét. A másik viszont a tényszerű, tapasztalati, tudományos igazság. Eszerint ez az állat nem más, mint az orrszarvú, csak éppen a mendemondák által eltorzított, meghamisított alakban.

„A szimbólum olyan jel, amely az általa jelölt tárgyra olyan törvény segítségével utal, amely rendszerint általános eszméket társít egymással és működésével azt a következményt vonja maga után, hogy a szimbólumot úgy értelmezzük, mint ami a tárgyra utal.”

(Peirce)

Az, hogy a művet filozófiai regényként olvastuk, azt jelentette, hogy kiemelkedő fontosságot tulajdonítottunk egy jellegzetességének: maguk a szereplők állandóan magyaráznak, értelmeznek benne mindent. Elsősorban Adso, aki nemcsak szenttelen krónikás, hanem egyúttal kommentátora is az eseményeknek. Azután természetesen Vilmos, s így tovább, egészen addig az előadásig, amelyet Abbo apát tart a drágakövek allegorikus jelentéséről. Kézenfekvő, hogy a haláleseteket is értelmezik, ki-ki a maga módján: Alinardus az utolsó idők jeleiként, az apát a homoszexualitás bűnébe tévelyedett szerzetesek féltékenységi drámájaként, Morimundi Miklós a könyvtárosi és talán az apáti tisztért folytatott hatalmi harcoként.

Magától értetődik, hogy bárki bármiről beszél, az egyúttal értelmezés is, de itt ennél többről van szó. Néha az az érzésünk, mintha az egész apátság teológiai viták átláthatatlan szövevénye volna: a nevetésről, az apostoli szegénységről, azután arról, hogy mi eretnekség és mi nem az. Adso, aki a maga szeretetreméltó naivitásában minden szerzetest egyformán tiszteletreméltónak, nagy tudásúnak, erényesnek és követésre méltónak akar látni, teljesen megzavarodik a különböző nézetek és vélemények labirintusában. Közben egyértelmű világra vágyik univerzális igazságokkal, amelyek minden körülmények között eligazítanak, valójában semmit sem ért a körülötte zajló vitákból és eseményekből. Ráadásul egyre több olyan jelenséggel találja szembe magát, amellyel nem az a probléma, hogy túl sok lehetséges magyarázatot kap rá, hanem éppen ellenkezőleg: az, hogy egyet sem.

Ilyen mindenekelőtt élete egyetlen, az ismeretlen falusi parasztlánnyal átélt szerelmi élménye. Pontosabban az a felismerése, hogy szerelmi eksztázisának a leírására olyan nyelvi fordulatokat talált alkalmasnak és kölcsönzött Szent Hildegardtól, amelyeket a szent a vallási elragadtatottság állapotának jellemzésére használt. Sőt, ugyanezek a kifejezések jutottak az eszébe akkor is, amikor néhány hónappal korábban szemtanúja volt egy minorita vértanú máglyahalálának. Ha nem tételezzük föl azt, hogy a háromféle önkívületi állapot szegről-végről ugyanaz, akkor a nyelvnek kell egészen más szerepet tulajdonítanunk, mint akár az apátságiak, akár Vilmos.

„Nomina sunt consequentia rerum” (A nevek a dolgok következményei): ez a hagyományos naturalista tétel az, amin az apátságiaknak a nyelvről vallott elképzelései alapulnak. Ahogyan Jorge atya megfogalmazza: „aki a halat akarja megnevezni, mondjon csak annyit, hogy hal.” A nevek a dolgok természetéből, transzcendens lényegéből erednek, ugyanúgy ikonok, mint maguk a dolgok is. Ebből fakad a helyesen használt szavak igazsága és a helytelenül használtak hamissága a helyes és a helytelen képi ábrázolás igazságának és hamisságának a mintájára. Az igaz beszéd lényegében helyes fordítás. S amiképpen forma csak formával lehet izomorf, ugyanúgy szöveg is csak szövegnek lehet a fordítása. Ezért szövegnek kell lennie valamiképpen a világnak is, grammatikával kell

rendelkeznie. Ezt a felfogást fejezte ki a hajdan olyan divatos metafora a természet nagy könyvének az olvasásáról.

Vilmos nyelvfölfogása ezzel szemben konvencionalista: az egyedi dolgok jelei az eszmék, a fogalmak, az ideák; azok „megállapodásszerű” jelei pedig a nevek. Bármennyire is eltér ez az elképzelés az apátságiakétól, mégis osztoznak abban az akár kimondott, akár kimondatlan közös meggyőződésben, hogy a világban rend van, s abban, hogy a világnak ez a rendje megelőzi a nyelvét. Adso megfigyelése, ha magyarázatot keresünk rá, éppen ezt a közös alapot teszi kérdéssé. Egy harmadik világképet vagy gondolkodási modellt sugall, amelyet a regényben senki sem képvisel, s még a lehetősége is csak Vilmosban merül föl. Ennek a kiindulópontja az a gondolat, hogy a világnak önmagában semmiféle rendje sincs, benne minden esetleges, véletlen, s csak a nyelv teremt benne rendet, összefüggéseket. A teremtés platóni értelmében – formát adni az alaktatlannak – a nyelv teremti meg a világot, legalábbis a számunkra. Azt vesszük észre belőle, amit a nyelv „szűrője” átenged, s olyannak látjuk, ahogyan ez a szűrő leképezi. Ahogy a közismert Wittgenstein-idézet mondja: nyelvünk határai világnak határai.

Eco a nyelv egyfajta világteremtő hatalmának triviális bizonyítékeként adja a kezünkbe tulajdon művét. Természetesen minden regény olyan világ, amelyet a nyelv teremtett, s az a konvenció, hogy amíg olvassuk, addig „belefeledkezünk”: nem veszünk tudomást arról, hogy „csak szöveg”, úgy éljük át, mintha „igazi valóság” lenne, amelyben mi is benne élünk. De ne éljük bele magunkat a klasszikus irodalmi konvencióba. Ne higgyük azt, hogy *A rózsza neve* egyszerűen a könyv két fedele által körülzárt mikrokozmoszként olvasható, s nincs is más dolgunk, mint fölfedezni sajátos rendjét és törvényeit. Eco fölbontja a realitás és a fikció határvonalát rögzítő hagyományos megállapodást. Mindjárt az elején látványos tudományos apparátust vonultat föl és így győz meg arról, hogy a műve nem más, mint egy 14. századi kézirat – igaz, harmadkézből származó – szövegközlése. Rögtön ezután ugyanolyan látványosan és tudományosan igazolja azt, hogy az egész csalás. Már éppen fellélegeznénk: a könyv mégsem egy szövegről, hanem derék, becsületes, egymást gyilkoló szerzetesekről szól. A szerzetesek élete azonban nem öncélú, hanem arra szolgál, hogy a szent szövegek fönmaradjanak a századok viharai közepette – erről Adso elmélkedik a harmadik napon a szkriptóriumában. Az inkvizítornak, Bernard Guinak is hamarabb hallunk a könyvről, s csak később jelenik meg ő maga is testi valójában. A halálesetek egy könyv körül forognak, s Vilmos úgy tudja megfejtetni őket, hogy a könyv után nyomoz. A könyv, a szöveg igazabb, előbbrevaló valóság, legalábbis úgy tűnik, hogy nem csak Brunellus leírásához, hanem Eco művéhez is kulcsot adhat ez a hipotézis. A könyvek, szövegek univerzumot alkotnak, egymásról szólnak, egymást értelmezik. A regény szereplői, amikor az őket körülölelő világot magyarázzák, akkor a szöveguniverzumnak azt a részét értelmezik, amelyik az ő történetüket beszéli el – tehát Eco művét. Ezzel teljessé válik a szerepavar: vajon ők bitorolják el az olvasó feladatát, vagy az olvasó lép be a regényhősök közé, amikor hagyományos olvasói feladatát próbálja elvégezni? Esetleg akkor értjük csak meg a művet, ha magunkat sem tekintjük másnak, mint az egyetemes szöveguniverzumban elbeszélte egyik történet figurájának? S ha szédelegve becsukjuk a könyvet, ránk vigyorog a cím: most a rózsáról van itt szó, vagy a nevről?

Akármelyikről, nekünk van egy óriási előnyünk: újraolvashatjuk a könyvet vagy egyes részeit, s szabadon lapozgathatunk benne előre-hátra. A regényhősöknek nem áll a rendelkezésükre az a lehetőség, őket ellenállhatatlanul viszi előre a történet sodra. Adso már csak emlékezetében idézheti vissza megelőző éjszakai kalandját, amikor tanúja lesz annak, hogyan fogják el Bernard Gui íjásjai élete egyetlen szerelmét Salvatore társaságában, s az inkvizítor hogyan nyilvánítja boszorkánnyá a leányt.

Valóban boszorkány lenne a lány? Az ikonikus jelek – a kés, a macska, a kakas – kétségtelenül erre vallanak. Adso, aki ismeri a körülményeket, mégis menteni próbálná a le-

ányt, de Vilmos visszatartja. Pedig ő is pontosan ismeri a körülményeket, s tudja, hogy a kakas csak megenni való, de azt is tudja, hogy a tények igazsága ebben a helyzetben nem elegendő alap az érveléshez. A leánynak nem azért kell elszenvednie a máglyahalált, mint-ha bebizonyosodott volna, hogy képes elapasztani a tehének tejét és szemmelveréssel megrontani az újszülötteket. De az sem mentené meg, ha a napfény világosságánál bebizonyosodnék, hogy a kakas nem is fekete. A leány boszorkányságának legfőbb és megfellebbezhetetlen bizonyítéka Bernard Gui ítélete. Akár fel is mondhatnánk a beszédaktus-elmélet legkorábbi változatából a performatívumok meghatározását: a megfelelő személy a megfelelő körülmények között kimondta a megfelelő szavakat. A leányt ennyi teszi boszorkánnyá és nem más, ennyiért kell elszenvednie annak következményeit és nem másért.

A végére maradt Adso megfigyelése Remigius kihallgatásán, hogy a kérdések és a válaszok egyaránt szertartásszerűek, betanultaknak hatnak. Eco finom öniróniával így utal arra, hogy a kihallgatási jelenet jelentős részét némi változtatásokkal egyszerűen Bernard Gui már említett könyvéből vette át. A nyelv itt látványosan pontosan úgy működik, mint a sakkjáték: szabályai önmagukba záruló, a játék keretein kívül semmire sem utaló rendszert alkotnak, érvényességük ellentmondásmentességükből és a közmegegyezésből ered. A tanulság pedig az, hogy az embert is a nyelv teremti, az teszi azzá, ami: ha az inkvizítorok nyelvét tanulta, akkor inkvizítorrá, ha a dolciniánus eretnekekét, akkor eretneké. Pontosán ugyanúgy, ahogy Higgins professzor nyelvőrái úrinővé változtatják Eliza Doolittle-t *Shaw Pygmalion*jában. Végző fokon automaták vagyunk, a nyelv az a program, amelyik vezérel minket és meghatározza a sorsunkat. Az emberi szabadság lehetőségei legfeljebb egy sajátos poliglottságban rejlenek. Az egyes nyelvek önmagukba zárt rendszerek. Éppen olyan esetlegesek, mint a világban minden, s éppen olyan kommunikációképtelenül állnak egymással szemben a maguk sajátos és a saját rendszerükön belül abszolút érvényű igazságaikkal, mint a pápai és a császári küldöttség dominikánus és ferences szerzetesei.

„És parancsola az Úr Isten az embernek, mondván: A kert minden fájáról bátran egyél. De a jó és gonosz tudásának fájáról, arról ne egyél; mert a mely napon ejéndel arról, bizony meghalsz.”

(1 Mózes, 2:16-17)

A hetedik nap hajnalán Vilmos célba ért. Hűségese famulusával együtt bejutott a könyvtár rejtett szobájába, megnevezte a halálesetek végső okozóját, Jorge atyát, s egyenként megmagyarázta, hogy melyik áldozat hogyan és miért halt meg. A nyomozó sikerrel befejezte munkáját, a detektívregény véget ért.

Vilmos győzött, noha – mint maga is elismerte – végig hamis hipotézist követett. Egy torz elme tudatos számítását sejtette az apokaliptikus minta mögött, holott az, úgy tűnik, egymást keresztező szándékok, tettek és törekvések kibogozhatatlan szövevényének esetleges következménye volt. Tévedésének felismerése azonban nem rendítette meg: a kételkedés és habozás hamleti formátumú bajnoka mindaddig magabiztosnak mutatkozott, amíg végső szellemi párviadalt vívta Jorge atyával. Amikor viszont magára marad Adsoval a lassan, de immár visszavonhatatlanul a lángok martalékává váló apátság udvarán, eluralkodik rajta a kétségbeesés.

Látszólag csupán az igazságról, a módszerről és a világ rendjéről korábban megkezdett beszélgetéseket folytatják. Nehezen érthető, Adso legalábbis nem érti, hogy mi Vilmos lelkiállapotának az oka. Hiszen megtett mindent, ami embertől telhető. Igaz, hogy hamis hipotézisből indult ki, de a tévedés lehetőségével mindig számolt, s végül is helyes eredményre jutott. Igaz, hogy csökönnyösen ragaszkodott a rend látszatához, de ő volt az egyedüli, aki megfogalmazta az ellentétes lehetőséget is: azt, hogy a világban semmiféle rend sincs.

Pontosan ebbe nehéz belenyugodni – mondja Vilmos. Azt nehéz elfogadni, a középkori misztikussá kinevezett és középfelnémetre fordított Wittgensteint idézve, hogy minden hipotézis és általános igazság eszköz csupán, amit eldobhatunk, ha célba értünk. Hadd kockáztassuk meg befejezésül azt a feltételezést, hogy Vilmos az ebből adódó következtetésektől esik kétségbe. Attól, hogy akkor tudásunk éppúgy esetleges, mint minden más a világon. Attól, hogy akkor teljesen mindegy az, hogy melyik létrán mászunk föl, ha célhoz érünk vele. Attól, hogy akkor sem a világ nagy labirintusának, sem az apátságban történt haláleseteknek nincs megoldása, illetve pontosan annyi megoldása van, ahány használható hipotézist találunk hozzá. Bernard Gui feltevése az volt, hogy egy bujkáló eretnek, egy dolciniánus apostoli kistestvér a gyilkos, s Remigiusszal dolciniánus múltján kívül bevallatta a gyilkosságokat is. Ha Malakiás – életében talán először – nem engedetlen, nem szegi meg Jorge utasítását, hanem érintetlenül visszateszi a könyvet a helyére, akkor a halálesetek sora megszakad, s Bernard Gui igazsága ezzel is megerősödik.

Választhatjuk létrának Jorge atya igazságát is. Ebben az esetben a regény a bűnbeeséstől az Utolsó Ítéletig tartó emberi történelem allegóriája. A jó és a rossz tudásának tiltott almája a *Poétika* második könyve, az alma leszakítása a könyv kilopása a könyvtárból. Aki az engedetlenség bűnébe esik, beleharap az almába, azaz olvasni kezdi a könyvet, az halált eszik: önmagát mérgezi meg. Jorge nem gyilkos, csak az isteni büntetés eszköze. A halottak nem neki, hanem a saját engedetlenségüknek estek áldozatul. Az pedig, hogy a halálesetek az apokaliptikus trombitaszók mintájára követték egymást, csak Vilmos empiriához ragadt nézőpontjából tűnt véletlen egybeesések következményének. Rendjük valójában isteni figyelmeztetés volt: ha a rend nem áll helyre és az engedetlenség elharapózik, akkor a végítélet következik. Jorge volt az egyetlen, aki ezt tisztán látta és már kezdetben fölemelte intó szavát: közel az idő és az Antikrisztus, az utolsó hét nap következik. S a regénybeli hetedik napon valóban lánggra lobbant és porig égett az apátság: az ítélet beteljesedett.

Úgy tűnik, nincs más választási kritériumunk, mint a saját rokonszenvünk, az, hogy Vilmoshoz, Jorge atyához, netán Bernard Guihoz vonzódunk-e inkább. A világnak nincs önmagában értelme: pontosan annyiféle értelme van, ahányféleképpen értelmezzük. A szöveg univerzum általunk belátható részének nincs kulcsa: pontosan annyi kulcsa van, ahányan olvasni próbáljuk. A regénynek nincs jelentése és a rejtélynek nincs megoldása: pontosan annyi van, ahányan meg szeretnék fejteni. Ha ez így van, akkor Vilmosnak végül nem maradnak érvei Jorge atyával szemben, csak az indulatai. Nekünk pedig nem marad más, mint az a felismerés, hogy a mi hipotézisünk sem volt más, mint egy lehetséges iránytű, amit eldobhatunk, ha már bejártuk a segítségével a könyv labirintusát. S talán pontosan ez volt az a következtetés, aminek a belátása után Vilmos számára nem maradt más, csak a kétségbeesés.

A konstruktivizmus filozófiája

A „konstruktivizmus” szó első hallásra olyan új épület, illetve technikai szerkezet megalkotását sejteti, amely valami már meglévő mellé kerül. Így például vannak konstruktivista építmények patinás európai városokban, konstruktivista műalkotások pedig helyet kapnak a mai múzeumi gyűjteményekben. A konstruktivizmusnak ez a spontán, látszólag a nyelv és a történelem által igazolt felfogása azonban nem felel meg az eredeti, legalábbis az orosz konstruktivista szándékoknak. E projektum alapvető értelme épp az volt, hogy formateremtésen a forma megszüntetése értendő, ami az egész kultúrtörténetben ugyan nem, de a művészettörténetben mindenképpen úttörő elképzelésnek számított.

A konstruktivizmus fő eljárása nem az építés vagy a konstruálás volt, hanem épp ellenkezőleg: szimbolikus értelemben vett megsemmisítése, kitörlése, redukálása mindannak, ami már felépült vagy megkonstruáltatott. Nem hozzárendelésről, hanem szubsztrakcióról van tehát szó.

A konstruktivisták által keresett szerkezet tulajdonképpen a világ igazi, rejtett belső szerkezete. A feladat pedig nem e szerkezet kitalálása, egyéni újraalkotása, szubjektív és tisztán művészi megteremtése volt, hanem sokkal inkább annak felfedezése, kibontása, láthatóvá tétele. A klasszikus konstruktivisták épp azt vetették el, ami szabadságorientált, szubjektív, új, individuális, történetileg akcidentális és nem kötelező érvényű. A konstruktivizmus teoretikusainak és művelőinek szövegeiben lépten-nyomon azt olvashatjuk, hogy a fő célkitűzés a tudattalanul megtapasztalt világszerkezet és a művészi alkotás tudattalan eljárásainak feltárása, láthatóvá tétele. A két célkitűzés lényegét tekintve azonos, hiszen a konstruktivisták számára a világ színek és formák művészi konstrukciója. Éppen ezért, a művészi kép és a világkép között lényegi különbség nincs. Művészetet teremteni a konstruktivisták számára annyit jelentett, mint a világi belső szerkezetét szemléletessé tenni. S ennek érdekében mindazt, ami a rejtett univerzális szerkezetet történetileg elrejtí és bepiszkítja, meg kell semmisíteni, el kell törölni, meg kell tisztítani – szubsztrahálni kell. Korabeli elképzelések szerint az életnek ezt a tisztogatását a konstruktivista művésznek még a szociális forradalom előtt el kell végeznie.

Az alkotás szintjén e ponton csatlakozik a konstruktivizmus – első ízben a művészettörténetben – az évezredek európai metafizikai hagyományához. Az igazsághoz vezető út, legalábbis Platón óta, a közvetlen élmény és tapasztalás tagadásán, meghaladásán át vezet. Az újplatonista filozófiai hagyomány, amely Oroszországban uralkodónak számított, az ikonokban megtestesülő ortodox teológián keresztül az orosz avantgárdra is döntő befolyást gyakorolt. Az orosz szuprematizmus és konstruktivizmus mindenképp előtt geometriai formákat használt, melyek már Platón számára is a belső világhoz tartoztak: a mérési formák se nem objektívek, abban az értelemben, ahogy a külső valóság az, se nem szubjektívek, mint a pszichikai élmények, hanem egyszerre belsők és általánosak. Azt mondhatjuk, hogy a konstruktivista avantgárd volt az első művészeti irányzat, amely azért nyúlt a geometriához, mert komolyan vette Platónnak a külső valóságot csupán ábrázoló, hagyományos művészet elleni támadását. A geometria a csillagok vizsgálatából alakult ki. Eredetét tekintve tehát kozmikus, túllép a földi határokon. Nem véletlen, hogy

több orosz konstruktívista – mindenekelőtt *Malevics* a maga konstruktívista periódusában – a szabad, ugyanakkor törvényszerű mozgást épp a tiszta, üres kozmikus térbe helyezte. Vonatkozik ez *Rodcsenkóra* is, akinek fehér vonala belehasít a kozmikus sötétségbe, fekete alapon sorakozó fehér pontjai pedig az esti égbolt látványára emlékeztetnek. *Tatlin* meg repülésre szolgáló masinát alkotott, amely művészi és technikai értelemben egyaránt tökéletes szerkezet. A konstruktívizmus tehát eltávolodik a láthatótól és a földitől, hogy lehetővé tegye az éjszakai látást, a rejtett, láthatatlan világkonstrukció szemléletessé tételét.

Az igazi alkotás és rombolás ugyanezen identitása képezi az újkori felvilágosodás alapját is. A felvilágosodás szellemében az igazsághoz eljutni annyit jelent, mint minden történeti előítéletet és helyi kulturális formát megtagadni, túlhaladni. Az újkor kezdetén a totális szkepszis karteziánus tervezete áll. *Malevics Fekete négyzete*, amely Oroszországban a radikális szuprematista-konstruktívista avantgárd bevezetője, elsősorban ugyancsak egy ilyen totális kétely jele, mivel ez a kép minden történeti képformát levét magáról. Csupán a puszta transzcendentális marad, minden lehetséges kép „sötét” formája. Ez az abszolút forma továbbá azonos önmagával: egy fekete négyzet, amely ugyanezt a fekete négyzetet ábrázolja is. A valóság és a leképezés, a referens és a jel, s végül az élet és a művészet közötti szakadék, úgy látszik, itt egyszer s mindenkorra áthidalódott. A tiszta mértani konstrukció, ami a fekete négyzet, illetve a tiszta semmi kiindulópontja, a lét és a tudat ősrégi azonosításának új inkarnációjaként jelenik meg. A rombolás itt nem pusztán az új alkotás előfeltétele, hanem maga az igazi kreativitás. *Bakunyin* egyébként épp a rombolás és az alkotás emez azonosításában jelölte ki már korábban a szociális forradalom lényegét.

Annak idején *Le Corbusier* Párizs lerombolását javasolta, hogy a helyén új, konstruktívista várost lehessen építeni. Természetesen felvetődik a kérdés, miért épp Párizs helyén, s nem valahol máshol?

A válasz az lehetne, hogy *Le Corbusier*-nek épp azért volt szüksége erre a városra, hogy megmutathassa eszméjét, majd megtisztíthassa azt történeti esetlegességeitől. A konstruktívizmus utópisztikus, mert nincs saját toposza a földi világban, így aztán konstrukcióihoz szüksége van egy nem-toposzra, egy u-toposzra. A konstruktívista művek jelenléte a mai múzeumokban és a konstruktívista épületek jelenléte városainkban nem a mozgalom történeti győzelméről tanúskodik, hanem a vereségéről. Múzeumaink olyan helyek, ahol a világ valóságos megváltoztatásába vetett egykori hit végérvényesen feledésbe merült. Az orosz avantgárd egyébként nem arra törekedett, hogy bekerüljön a múzeumokba, hanem hogy magát ezt az intézményt megszüntesse.

A múzeumot, a művészet szemlélésének eme privilegizált helyét azért kellett volna megsemmisíteni, hogy az egész világ műalkotássá válhasson, s a művészet és a valóság közötti határ a társadalmi gyakorlat minden szintjén megszűnjön. A múzeum, amely történetileg a modern világ nem-helyét, u-toposztát okkupálta, az egész világ u-toposszá való átalakulását szorgalmazó projektum fő akadályá lett. Itt jelenik meg egyébként egy

Az igazi alkotás és rombolás ugyanezen identitása képezi az újkori felvilágosodás alapját is. A felvilágosodás szellemében az igazsághoz eljutni annyit jelent, mint minden történeti előítéletet és helyi kulturális formát megtagadni, túlhaladni. Az újkor kezdetén a totális szkepszis karteziánus tervezete áll. Malevics Fekete négyzete, amely Oroszországban a radikális szuprematista-konstruktívista avantgárd bevezetője, elsősorban ugyancsak egy ilyen totális kétely jele, mivel ez a kép minden történeti képformát levét magáról.

távlat, amelynek tekintetében az orosz avantgárd utópizmusa a forradalmi kommunista utópiával találkozhat. Az orosz forradalom célja is az volt, hogy az uralkodó, kizárólag fogyasztó arisztokráta és polgári osztályokat fizikailag megsemmisítse, és szabad utat nyisson a totális társadalmi termelésnek. A forradalmárok így kívánták szemléltetni, hogy a világ a konstruáló ipari termelésen alapul, amit az uralkodó osztályok a maguk rossz fényezésével eddig elrejtettek a szemünk elől. Az új proletár társadalomnak tökéletes gépezetté, abszolút konstrukcióvá, totális termelési folyamatá kellett volna válnia, amely csak a saját maga által előállított javakat fogyasztja, s amely semmi mást, semmi idegent nem tűr meg maga mellett. Ez a termelők totális diktatúrája a fogyasztók felett. De ugyanilyen diktatúrára törekedett az orosz avantgárd is. Az avantgárd művész nem volt hajlandó alávetni magát a polgári befogadó, a fogyasztók, a művészeti piac igényeinek. A nézőnek fel kellett adnia a művészettel szemben tanúsított biztos és kényelmes esztétikai távolságtartását, s ehelyett neki magának is a mű részévé kellett válnia.

A konstruktívista avantgárd utópizmusa egyébként mindenekelőtt abban különbözik a klasszikus utópiától, hogy végső, befejezett állapot helyett folyton megszakadó folyamatról van benne szó. Malevics szuprematizmusa még kontemplatív volt, s Fekete négyzet című alkotását maga a művész a kozmikus egész képeként értelmezte. A későbbi konstruktivisták számára viszont az élet állandó folyam, a felfalás, a változás és a tervezés szakadatlan áradata. A klasszikus utópiákban, Platónól az utópista szocialistákig, a végső társadalmi állapot a történelem végére kerül. Ez az állapot a valódi és az időtlen keresésének, az emberi egzisztencia időbeli tökéletlenségétől való megszabadulás gyümölcse. Az orosz konstruktívizmus számára ellenben az időtlenség merő illúzió. Utópiájuk sokkal inkább a szakadatlan változás utópiája, amely sohasem jut nyugvópontra és kívülről történő szemlélése megengedhetetlen. Ezen utópia ideje nem lassúbb, hanem gyorsabb mint a történeti idő. A konstruktivisták annyiban nietscheiánusok, hogy az életben ők sem látnak semmi történelmen kívülit, megváltoztathatatlant és örök érvényűt, amibe bele lehetne kapaszkodni. Az élet számukra egy nagy semmi, pusztá akarati erőfeszítés, tudattalan vitalitás, s mindaz, ami látható, nem más, mint a múlt művészetének „csinálománya”, külsőséges illúzió. A konstruktívizmus esztétikája Platón és *Nietzsche* sajátos kombinációja, amiben a geometria a hatalom dionüszoszi akarásával kapcsolódik össze.

Egyébként az orosz konstruktívizmusban a nietscheiánus aktivizmus és a kontemplatív platonizmus kapcsolata kezdettől fogva problematikus, mivel az utóbbin a modern technikai világ platonizmusa értendő. Amikor például Rodcsenko az új formák szakadatlan fejlődéséről és a világkép folytonos alkotó konstruálásáról beszél, erőteljes fogalmazásmódjával nagyon is aktivista benyomást kelt. Ha azonban jobban odafigyelünk, kiderül, hogy az idők változásához való viszonya sokkal passzívabb, mint ahogy az első látásra tűnik. A *vonal* című értekezésében például azt írja, hogy mindenekelőtt az egyszerű használati eszközöket kell műalkotássá emelni. Ezáltal nyer az egyhangú mindennapi munka esztétikai igazolást. Ahhoz azonban, hogy a technikai kor egyszerű embere képessé váljon a saját maga által készített mindennapi technikai eszközöket műtárgyként szemlélni, s hogy magát művésznek érezhesse, szüksége van egy Rodcsenkóhoz hasonló segítőtőre, aki felhívja figyelmét a mindennapok esztétikai dimenziójára. A továbbiakban a következőket írja Rodcsenko: „Az élet, amire mindeddig nem fordítottunk figyelmet és nem tudatosítottuk, olyan egyszerű és világos, hogy csak meg kell szervezni és a fölösleges díszítéstől meg kell szabadítani” – miközben „megszervezésen” a fölösleges járulékoktól való megtisztítás értendő.

Ez viszont másfelől azt jelenti, hogy a konstruktívista művészet nem világformáló, hanem csupán negatív, s bizonyos értelemben másodlagos funkcióval bír. Az új művi dolgokat technikailag hozzák létre, még hozzá meghatározott haszonelvű, gazdasági, politikai céllal. A konstruktívista művésznek nem az a feladata, hogy valami mást, valami

művészt produkáljon, hanem hogy az embereknek – így a termelőknek is – megmutassa: a technikailag előállított dolgok a maguk célszerű egyszerűségével a lehető legtokéletesebb műalkotások. Ahhoz, hogy a konstruktivista művész a technikai világot – úgy, ahogy van – esztetizálhassa, nem kell semmi újat, semmi egyénit alkotnia, hanem elég, ha az autonóm művészet és a technikai termelés sajátosan művészi megformálása ellen ágál. Így a művész egyfajta örré válik, aki állandóan arra ügyel, hogy semmi művészi ne születhesen, mert az csak elvonná az emberek figyelmét mindennapjaik szépségéről. A konstruktivista művész tehát a tényleges konstruálást átruházza a munkásosztályra, valamint annak politikai és gazdasági vezetésére.

Tarabukin, a konstruktivizmus és a későbbi produktivizmus teoretikusa azt írja, hogy a művész feladata a propagandistához hasonlatos: fel kell hívnia a figyelmet a technikai termelés új esztétikájára. Tarabukin nem csupán az egyes technikai produktumokra gondol, hanem az egész termelési folyamatot műalkotásként fogja fel. Így ír: „Annak, aki a termelésben dolgozik, maga a termelés a célja.” Ezért nevezi Tarabukin a proletár társadalom termelési folyamatát, amelyben mindenki részt vesz, „tárgynélkülinek”. Az új ipari társadalom vonatkozásában Tarabukin ugyanazt a kifejezést használja, amellyel Malevics a saját művészetét jelölte. Miután tehát a termelési mechanizmus az egész társadalmat áthatja, maga a társadalom válik tárgy nélküli Gesamtkunstwerkké.

Egy ilyen társadalomban az egyes műalkotásoknak nincs többé immanens értéke. Értelmük kimerül a pedagógiai és a propagandisztikus funkcióban, abban, hogy a néző figyelmét a művészetéről a mesterségesen, tervszerűen és technikailag előállított valóságra tereli. A művészet ezzel plakáttá, reklámmá válik. Az állandó változás ideálját a technikai termelési folyamat jelenti, melyen kívül tulajdonképpen semmi sincsen, s amely sohasem jut nyugvópontra. E folyamat az időben zajlik, de nem történeti, mivel a termelési folyamatban az embereket nem közös történelmi előképek, hanem csupán funkciók kötik össze. A valódi, hamisítatlan esztétikai és művészi nem más, mint a termelési folyamat belső szerveződése vagy konstrukciója, amit a konstruktivista művésznek a saját munkája vizsgálatán keresztül fel kell fedeznie és meg kell mutatnia. Így éri el, hogy az új világ valamilyen módon önmagát tükrözi.

Azzal, hogy az ipari termelés folyamatát szemlélteti és esztetizálja, a konstruktivista művész rendkívül tradicionálissá és muzeálissá válik. A technikai modernitás esztetizálásának tervezete muzeális perspektívát feltételez, hiszen a különböző korok esztétikai állapotának összehasonlítását a múzeum teszi lehetővé: a modernitás egészének különleges esztétikai kifejezőerőt tulajdonítani egyedül muzeális keretek között van értelme. És maga ez a próbálkozás a konstruktivizmust megint csak mimetikus vagy ábrázoló művészetté teszi, olyan művészetté, amely a kor reális utópiáját propagálja, s ezzel többek között a későbbi szocialista realizmus stratégiáját előlegezi.

Sebők Zoltán fordítása

Rövidke traktátus a honi múzeumok szükséges és hasznos voltáról

– *avagy: mire jó a múzeum?*

A címbeli kérdést a pedagógus nemcsak mint értelmiségi (a kulturális elit tagja), mint potenciális múzeumlátogató teheti fel, hanem praktikus okokból is: az oktatásba-nevelésbe hogyan építheti be a múzeumot mint speciális színhelyt, ismeretszerzési forrást.

Öt-tíz évvel ezelőtt egymást érték még a múzeum és az iskola kapcsolatát taglaló tanácskozások, értekezések, gyakorlati bemutatók; egy-egy kiemelkedő foglalkozási forma módszertani leírása. Mára már fogyóban vannak az ilyen jellegű írások, konferenciák, demonstrációk, ahogy a hetvenes években virágzásnak indult múzeumi közművelődés, múzeumpedagógia fénye, nimbusza is megkopott. Az iskola és a múzeum is inkább magába fordult, mint korábban, új utakat keresve, saját problémáinak megoldását kutatva.

Ezért, mielőtt néhány konkrét, ma is létező alkalmazási-felhasználási lehetőséget sorolnánk fel, vessünk röpke pillantást a mai magyar múzeumi helyzetre: most nem a hosszú ideje készülő múzeumi-műemlékvédelmi törvény, sem a fenntartói/működtetői oldal átalakulása felől, hanem abból a szemszögből, ahogy a felhasználó találkozik ezen intézményekkel. A kaleidoszkóp meghatározó színeit elsősorban a nagyobb, országos és budapesti gyűjtemények adják, s amikor hazai híján külföldi példákra, esetekre hivatkozunk, tudjuk, hogy ezek átvétele, integrálása sok esetben pénzfüggő – és nálunk sokáig még csak vágyálom.

*

Változó világunkban változik a múzeumok helyzete is. Az állam védőszárnyai alatt több-kevesebb sikerrel a létfenntartás szintjén felül maradó mintegy hétszáz kisebb-nagyobb közgyűjtemény helyzete a rendszerváltás után alapjaiban megváltozott.

Számos szaktárca nem kívánta vagy nem volt képes (?) fenntartani az egykor általa létrehozott vagy hivatalból hozzátartozó gyűjteményt. Az önkormányzatok szűkös költségvetése megingatta a kisebb helytörténeti múzeumok, emlékszobák, emlékhelyek sorsát. Így amikor a legnagyobb szükség lenne rájuk, közösségformáló, „polgárisító” létükre (annak idején a polgári öntudat, a közösség városiasodásának biztos jele volt a saját közösségi hagyományörzés, a múltbeteintés eszköze: a múzeum létesítése, ahogyan hasonló szerepet töltött be az olvasóegylet, a társaskör, a klub stb. is), „ideiglenes jelleggel”, pénzhiány miatt nem egy, az 1970–80-as években szorgos, áldozatos és tiszteletreméltó gyűjtéssel létrehozott tájház, emlékszoba, helyi kiállítóhely zárta be kapuit nem politikai okokból.

Szerencsésebb, talpraesettebb gyűjteménygazdák alapítványi háttérrel teremtettek múzeumoknak, a szó szoros értelmében „megvásárolva ezzel helyüket a nap alatt”.

Külföldön járva bárki tapasztalhatja: múzeumba látogatni nem olcsó mulatság. Mégis közfelháborodás kísérte az első nagyobb mértékű belépőjegy-áremeléseket, a vendégkiállítások külön belépőinek megjelenését. Megszoktuk, hogy a diákok ingyenesen járhatnak múzeumba, ennek átalakulását ismét érthető rosszállással fogadta a közvélemény.

Manapság a múzeumok azzal védekeznek, hogy az épületek, kiállítások fenn- és nyitvatartása, üzemeltetése költségvetésük jelentős hányadát felemészti. Amennyiben az alaprendeltetésnek legalább részben még akarnak felelni, ahhoz szükség van arra a – minimális – bevételre, ami a belépőjegyek árából kerül a kasszába. Egy-egy múzeumi látogatás – mint gyakran hallhatjuk – egy mozijegy vagy egy újság árából is „kijön”. Az ellenérv: ez igaz, de ha a teljes család el akar menni a hétvégén, ez az olcsó családi program sem olyan olcsó már.

Hasonlóan megszűnő-, illetve átalakulófélben van a nemfizető napok rendszere. Nem egy múzeum „lutriszerűvé” tette ezt, mert az állandó és kiszámítható ingyenes nappal az élelmes utazási irodák éltek leginkább (ekkor hozták csoportjaikat). Az igazi vesztesek természetesen a családok lettek, akik mondjuk az ingyenes szombaton vagy vasárnap szeretnének egy minimális kiadással járó közös programot csinálni.

A magyar múzeumokban ma a belépőjegyek árának meghatározása is változatos. Megtörténhet, hogy egy speciális időszaki kiállításra külön jegyet is kell váltani. A külföldi/nemzetközi vándorkiállításokra „természetesen” külön belépő szolgál. Ami nagyobb gond, hogy nemcsak az árak, hanem az azokat megszabó elvek sem egységesek. A nyugati gyakorlatban rég bevált családi jegyek, valamint a több múzeumra érvényes, különböző időtartamra szóló „turistabérletek” árusítása sem általános nálunk. Az egyes belépőfajták egymáshoz viszonyított ára is teljesen különböző.

*

Múzeumainkban erőteljesen csökkent az iskolás csoportok látogatási aránya. A tananyag átalakulása mellett ebben az is szerepet játszhat, hogy a múzeumi vetítéseket a videózás elterjedése feleslegessé, pótolhatóvá tette. Az osztályok utaztatása is nehezebbé vált, akár vidékről, akár a városon belül a benzin és a bérletjegyárak drágasága miatt.

A pedagógusok rendszeresen keresik a régi, ún. didaktikus kiállításokat, ahol a tananyagban tanultakat mintegy szemléltethetik (a nemzeti sorsfordulók; *Mátyás király*; 1848–49; az I. és a II. világháború; 1956 – ezek ma is kurrens témának számítanak). Ezenközben múzeumi koncepcióváltásnak lehetünk tanúi, átalakulnak és szemléletükben újulnak meg a kiállítások, a pedagógusok többségében viszont (tisztelet a kivételnek) ugyanaz a merev kép él a múzeum felhasználhatóságáról: az, amit annak idején az egyetemen vagy a főiskolán erről hallhatott. Ez leginkább az, hogy a kiállítás egyetlen felhasználási módja az egyszeri, csoportos tanórai látogatás, esetleg tárlatvezetéssel. Elgondolkodtató, hogy a múzeumba látogató csoportok vezetői hány esetben csodálkoznak el azon a pusztán lehetőségen, hogy tárlatvezetést is kérhettek volna... S elszomorító, hogy még ez a kevés információ is kimaradóban van a pedagógusképzésből, annyi minden más, „korszerű” dolognak kell helyet szorítani.

A múzeum mint „segédanyag” magasabb ki- és felhasználása már egy sokkal szűkebb oktatói kör kiváltsága. Ez utóbbi pedagógusréteg az 1970–80-as években önerőből megtanulta és egy életre megszokta, hogy a múzeumban a közművelődési osztályok általában a múzeum arculatához kötődő, egyedi programokkal, kiállítási eseményekkel is várják a gyerekeket. Megszokta és elvárja. Azonban:

A múzeumban már régóta megszűntek a közművelődési osztályok, vagy helyüket – általában – a PR-csoport (public relations = közönségkapcsolatok) vette át, ez a névváltozáson túl a szemlélet módosulásával is együtt járt. A közönséggel való kapcsolattartást egy, az amerikai gyakorlathoz közelítő, sokkal lazább formában képzelik el, amelyben a látogató olyan információs (média, szóróanyagok) bőségben él a múzeum kínálatát illetően, hogy biztos kézzel választja ki azt a formát, amelyben a múzeumot használni kívánja. Tehát az amerikai és általában a nyugati PR-csoportok mintájára a magyarok is kiszolgáltnak; csak hogy a „vevő”, azaz a látogatás szervezője sokkal kevesebb információ birtokában választ.

A tárlatvezetés a legtöbb helyen ma már szintén kevésbé didaktikus, kevésbé alapozza mondanivalóját korosztályi tudásszintre, érdeklődési pontokra, s mivel kevésbé célzott, eredményessége, hatása is kisebb mértékű. A PR-átszervezéseknél már nem az volt a döntő szempont, hogy milyen pedagógusi gyakorlattal, érzékkel bír az illető, sokkal inkább a megjelenés, a nyelvismeret kerültek az előtérbe.

Ráadásul múzeumi-közgyűjteményi, non-profit-szférái tekintetben a magyarországi PR-szakképzés is kiforratlan. Az importált elmélet és a múzeumi gyakorlat nincs összhangban. Az elmélet tudományos igényességre, a látogatók tesztelésére, kiállítási hatásvizsgálatokra biztat – a mindennapokban viszont a nálunk hagyományos közművelődési formákra sem futja. Alapjaiban más a helyzet Nyugaton, ahol nem azon vitakoznak, hogy kell-e, szükséges-e fenntartani a gyűjteményeket, hanem évtizedekkel ezelőtt eldőlt a kérdés: minden embernek joga van a kultúrához, az emberiség történelmi örökségének megismeréséhez. A múzeumok pénzügyi hátterét igyekeznek megteremteni: az állami múzeumokra stabil, nem csökkenő költségvetési támogatás vár, amelyet igényeik és tetszésük szerint extra kiállítási belépők bevezetésével, társadalmi támogatással tovább növelhetnek. A múzeumok köré olyan baráti körök, egyesületek szerveződtek, amelyek esetenként tetemes pénzügyi támogatásban is részesítik a gyűjteményeket. Egy-egy kiemelkedő tárgy megvételével segítik őket – természetesen a tárgy kiállításra kerül, mellé a társadalmi támogatást megőrkítő felirat! –, sőt még kiállítások szervezésére is vállalkoznak, nemegyszer külföldi partnerek bevonásával. Másfelől a baráti kör hozzájárul, sőt elvárja a katalógusok megjelentetését is – így „részeseül” tartósan a múzeumból –, és nemcsak felajánlja pénzét, hanem vezető testülete révén aktívan és hathatósan bele is szól a múzeum arculatának formálásába, kiállítási, állományvédelmi terveibe. Elsőre mondhatjuk: ez a felfogás Magyarországon a legtöbb múzeumban megvalósíthatatlan. Nem létezik az a tőkeerős, kultúrába befektetni szándékozó középosztály, amely saját ilyen irányú elvárásaiért idő- és energiárfordításra, anyagi áldozatokra lenne hajlandó. Ez igaz. Azonban nemzeti hagyományaink, tárgygyűjteményi örökségünk megbecsülésére, megővására most kell nevelnünk: mert hiába az óbudai, Flórián téri római kori bemutató, ha elérhető részeit törlik-zúzzák, összefestékezik – köztéri szobrainkról nem is beszélve...

*

Mit tud kínálni ma az iskolásoknak és általában a látogatóknak egy múzeum?

Jóval kevesebb állandó, a szó szoros értelmében vett történeti kiállítást. A didaktikus kiállítások kora lejáróban van, hódít az életmód-kiállítások divatja, melyre a közelmúltban számos kiváló példát láthattunk: elég a Magyar Nemzeti Múzeumban rendezett *Pesti nő a századfordulón*, a Legújabbkori Történeti Múzeumban látott „háztartás-kiállítás”, az Országos Széchenyi Könyvtár és a Hadtörténeti Múzeum közös I. világháborús kiállítására (*Ember az embertelenségben*), a Budapesti Történeti Múzeumban megépített holocaust-kiállítás termeire gondolnunk. Ezek, bár színesítik a tananyagot, sőt: megkockázatom, hogy inkább lekötik a gyerekek (és a felnőttek) figyelmét, mint a megszokottabb tárlatok, ideiglenes voltaknál fogva nem válhatnak az iskolai oktatás évente visszatérő, szerves elemévé. Egy-egy évfolyam szembesülhet velük, utána (tisztelet a szerencsés kivételnek) hírük-poruk sem marad: kiadványra, katalógusra, képes, színes anyagra csak akkor futja, ha sikerül támogatót találni. Gyakori probléma, hogy mire a tanár órarendjébe iktat(hat)ná a látnivalót, addigra a kiállítás bezár. Az utóbbi évek során megszűnt az az információs-tájékoztatási kapcsolat, amely az oktatási intézmények és a közgyűjtemények között évtizedek óta vagy hivatalból, vagy szokásból fennállt. Kétségtelen, hogy a sajtó szívesen felröppenti egy-egy kiállítás hírét, akár többszörösen megszellejteti, ha arra érdemesnek látja. Mikor talál benne fantáziát? Ha eléggé látványos, ha jól mutat a képernyőn, ha lehet róla sztorizni, ha eladható a téma, ha a tárgyak megmozgatják a képze-

letet. Természetesen sok múlik a rendező muzeológuson és az intézmény közönségkapcsolatait intéző kollégákon: ha „jól tudja eladni magát” és a kiállítást, nyer ügye van. Gondoljunk például a *Láthatatlan kiállításra!* A gárda a megalkotásra, a megszervezésre és a népszerűsítésre egyaránt szakosodott. Nemcsak azért emlékezetes ez a kiállítás, mert egész nyitvatartási ideje alatt – melyet meg is hosszabbítottak – csupán előjegyzéssel lehetett bejutni, hanem azért is, mert egy olyan integrációs, a látássérültséget saját, megélt élménnyel „demonstráló” bemutatóról van szó, melyet nyugodt lélekkel be lehetne illeszteni a társadalmi szocializációs folyamatba, az általános nevelésbe. A diákok is könnyen elfogadnának egy ilyen vagy hasonló formát – mutatja ezt az is, hogy a látogatók 79%-a közülük került ki. Viszont ez is csak egy időszaki vendégkiállítás volt...

*

Létezik az időszaki kiállítások más fajtája is, mely nem életmód jelleggel, egy-egy kisebb korszak, réteg, szokásvilág bemutatására vállalkozik. Itt is elsődleges fontosságú az, hogy mire lehet kíváncsi a látogató? A látogató némi sznobizmusból azt is szívesen megnézi, ami valami „felkapott” vagy pikáns témát dolgoz fel: *Erzsébet királyné*, nagy emberek híres tárgyai, világritkaságok (gondoljunk csak a kínai agyagkatonák Nemzeti Múzeum-beli bemutójára!). Az sem baj, ha a dolognak politikai pikantériája van (*Sztálin–Rákosi*, zsidó katonák stb.).

*

Külön csoportot alkothat a millicentenáriumra épülő kiállításoké. Szinte az ország minden településén készülnek helyi, körzeti vagy országos rendezvényre. Ezek időszaki vagy időtálló jellege előre eléggé kiszámíthatatlan, de nagyban meghatározza ezt az a körülmény, hogy egy kisebb település egyszeri kiadásként is nehezen tud megépíteni egy helytörténeti kiállítást, nem is beszélve a fenntartási költségekről.

*

A pénz meghatározó a múzeumi szférában is. Másként és durvábban, mint a szerencsésebb (gazdagabb) nyugati országokban. A kultúra áruvá válása ma már közhely, de tény, hogy számos ízben a múzeumoktól nem csupán létezését, hanem önigazoló aktivitást is elvárnak (vagy azt hisszük, hogy elvárják...). Az sem baj, ha egy múzeum önerején túl bevételt próbál termelni, gyakran alapfeladatai rovására. Így aztán a politikailag egykor előírt-elvart „muszáj” kiállítások helyét most a pénzügyi megfontolásokból „muszáj”, sokszor egyáltalán nem profiba vágó, de fizető rendezvények foglalják el – ha van erre alkalmas múzeumi terem, épület. A vidéki kúria, ahol például ma emlékmúzeum van, értékesíthető – ha mint gyűjtemény, amelynek fenntartása, működtetése csak pénzbe kerül, gondot okoz, megszüntetjük...

*

Mit tehet egy közgyűjtemény, nevezetesen egy múzeum, ha magyar?

A kisebb, helyi finanszírozásúak bízhatnak abban, hogy közösségformáló, összetartó szerepüket, hasznosságukat az önkormányzat felismeri. Ez többé-kevésbé be is következik. A változás éveinek első lázas időszaka után a kisebb települések a kilátástalanabb,

*Ráadásul múzeumi-
közgyűjteményi
non-profit-szférái tekintetben
a magyarországi PR-szakképzés
is kiforratlan. Az importált
elmélet és a múzeumi gyakorlat
nincs összhangban. Az elmélet
tudományos igényességre,
a látogatók tesztelésére, kiállítási
hatásfokvizsgálatokra biztat –
a mindennapokban viszont
a nálunk hagyományos
közművelődési formákra
sem futja.*

nagyon szűkre szabott anyagi helyzet ellenére (vagy éppen ezért) nem országhatáron kívül keresgélnek a követendő példát, hanem saját gyökereikhez nyúltak vissza. Ahogyan apáiktól, nagyapáiktól ismerik, az iskola és a templom megőrzésén túl a helybéli kis gyűjteményt is magukénak érezve őrzik, védik, mint ahogy reménykednek abban, hogy esetleg idegenforgalmuk is fellendül, ha ipar- vagy tájtörténeti emlékeiket megőrzik.

Az egykori megyei múzeumi szervezet végső soron fennmaradt. Helyzete cseppet sem irigylésre méltó, bár vidékenként változó támogatottságú. A jelentősebb építkezések révén, az ásatási dotációk eredményeként néha úgy tűnik, helyezték pozitív irányban változik (a nagy beruházások leállásával pedig pont az ellenkező...). Ugyanakkor az energia-áremelések alól nem mentesülnek, az infláció éppúgy érinti őket, s racionális érvek szabják meg a „szénszünet” idejét, helyét, hosszát. A millicentenárium persze az egész országot megmozgatja, a helyi honatyák is igyekeznek kitenni, kivetetni „a múzeumi kirkatba” a regionális érdekességeket. Ilyen körülmények között bízhatunk abban, hogy a kiállítási paletta széles lesz az 1996-os esztendőben az egész országban.

A fővárosi múzeumok helyzete már sokkal bonyolultabb. Nem mindegyik olyan szerencsés, mint például a Budapesti Történeti Múzeum, amelynek ötletes és gazdag új várostörténeti kiállítását az OTP szponzorálta. A pályázati pénzekből, saját költségvetésből gazdálkodók bizony számos kisebb-nagyobb támogató megkeresésére kényszerülnek, sok csalódással, hiszen a lehetséges szponzorból többször nem lesz tényleges, mint igen.

*

A szakmában unalomig ismételtetett megfogalmazás szerint a múzeum feladata, rendeltetése a gyűjtés, a megőrzés, a feldolgozás, a rendelkezésre bocsátás. Felhasználó oldalról közelítve a sorrend megfordul: nem feltétlenül érdekli a befogadót, hogy milyen nehézségekkel jár a gyűjteménygyarapítás (tudunk-e egyáltalán gyűjteni...), mekkora gond az állagmegóvás, a biztonságos őrzés-védelem, az alapos és szakszerű feldolgozás – számára az az érdekes, hogy milyen kiállítást láthat, milyen rendezvények vannak, a múzeumban őrzött javak által megőrzött, közvetített ismeretekhez hogyan juthat hozzá, milyen kiadványok kaphatók, illetve „ügyfélként” minél gyorsabban, minél kifogástalabbul szolgálják ki.

Lássuk tehát a kínálatot:

– a legáltalánosabb és legegyszerűbb a „sima” múzeumlátogatás, egy-két, a tananyaghoz kapcsolódó tárlat vagy múzeum megtekintése (egyetlen tanóra vagy egésznapos kirándulás keretében); tárlatvezetéssel vagy anélkül (a vezetést tarthatja a kísérő tanár vagy a múzeum tárlatvezetője, muzeológusa). Nem szerencsés egy nagyobb múzeum valamennyi kiállítását egyszerre a gyerekekre „zúdítani” („ha már úgyis itt vagyunk...”), mert a nebuló örökre csömört kaphat a múzeumtól, a kiállítástól;

– kiállítás/múzeumlátogatás szakvezetéssel, nem feltétlenül a tankönyvben szereplő lecke „megelevenítése”, inkább a gyerekek általános ismeretanyagának bővítése – erre példának kínálkoznak az életmód-kiállítások vagy a szakgyűjteményi tárlatok (Postamúzeum, Mentőműzeum), különösen abban az esetben, ha a gyerekek valamilyen speciális szakképzésben részesülnek (óvónők például a kecskeméti Szórakaténusz vagy a különböző oktatás- és iskolatörténeti gyűjtemények megismerésével kaphatnak szakmai „pluszt”, de nem szabad elfeledkeznünk a műszaki gyűjteményekről, kiállítóhelyekről sem, melyek mindig sikert aratnak a természettudományos, technikai érdeklődésű hallgatónál);

– múzeumi foglalkozás: játszóház, „kézműveskedés” (más-más jellegűek, de egyaránt évtizedes múltúak például a szentendrei skanzen, a Nemzeti Múzeum, a Budapesti Történeti Múzeum vagy a Hadtörténeti Múzeum foglalkozásai), egy-egy gyűjtemény, szakterület bemutatása, az ún. „nyitott raktár”, vagy „mit csinál a múzeum”-foglalkozások (vagy akár az amerikai múzeumok némelyikében rendezett éjszakai táborozások) – életkornak, iskolatípusnak megfelelő szinten, időtartamban;

- múzeumi rendezvények: filmvetítés, hangverseny, előadások;
- az iskolával, a tanárokkal közösen rendezett-lebonyolított programok: a kiállításához, a múzeumhoz szorosabban vagy lazábban, áttételesen kapcsolódó vetélkedők, kórusverseny, iskolai színelőadás, a diákok által önállóan megoldandó múzeumi feladatok (teszt, feladatlap, vetélkedő kérdés, dolgozat, pályázat) stb. Mindazon foglalkozások, amelyeknél az iskola a pedagógusok (esetenként még a szülők is) aktív részesei a rendezvénynek, míg az előzőnél inkább csak passzív befogadói a múzeum által kínált műsoroknak;
- a gyerekek, az iskola a múzeumban: kézműves-, rajz- vagy fotópályázat anyagának kiállítása a múzeumban, de ide tartozik egy-egy nagy múltú oktatási intézmény bemutatkozása-bemutatása is (iskolatörténeti, intézménytörténeti tárlat), például a Mozgásjavító Általános Iskola és Nevelőotthon kilencvenéves története a Legújabbkori Történeti Múzeumban, a *Régi magyar egyetemek emlékezete* az ELTE Egyetemi Könyvtárban, a nagymúltú skóliák anyagának kiállítása Sárospatakon, Debrecenben, Pápán stb. – vagy egy-egy szakkör kamarakiállítása (pl. makettezők, modellezők);
- a múzeum az iskolában: ez lehet a közgyűjtemény „kihelyezett” kamarakiállítása az intézményben, lehet tartós együttműködés, részvétel az iskola programjaiban (pl. vetélkedő zsűrizése, múzeumi foglalkozás azt iskolában), múzeumi kiadványok juttatása az iskolának vagy a gyerekeknek, segítségnyújtás kis kiállítások, emlékhelyek, emlékfalak elkészítéséhez;
- az iskola fordulhat ügyfélként is a múzeumhoz: adatszolgáltatás, tájékoztatás kérése adott kérdésekben, szakértés (pl. emléktáblához, iskolai kiadványhoz, rendezvényhez);

– rendszeres és kölcsönösen hasznos együttműködés lehet bizonyos típusú adattári vagy akár anyaggyűjtés, sőt, részvétel a feldolgozásban vagy az állagmegővésben (ez különösen hely-, honismereti, történelmi szakkörök, klubok esetében gyakori).

A fentiekől némileg eltér a múzeumoknak a felsőoktatásba való beépítése. Legtöbbször itt már speciális ismeretek továbbadásáról van szó, az adott szakterület-

nek megfelelően, akár szakmai gyakorlat keretében is. Különösen így van ez a muzeológusképzés esetében, hiszen saját kollégáinkat vagy leendő kollégáinkat ismertetjük meg a szakma gyakorlati oldalával vagy olyan elméleti alapokkal, melyeket csak a gyűjteményben lehet oktatni.

Közvetlen, sokrétű és az ezredforduló követelményeinek megfelelő kölcsönös kapcsolatot kínálna az Internet – de jelenleg az ehhez szükséges számítógép-, program-, közvetlen és zavarmentes telefonvonal-háttér mind a közgyűjtemények, mind az oktatási intézmények nagy részében hiányzik...

Nagyjából tehát a fenti választék áll az iskola, a pedagógus rendelkezésére akkor, amikor a gyerekek számára keres elfoglaltságot. Miből válogathat, ha a tanártovábbképzés keretében önmaga szeretne újabb ismeretekre szert tenni az eredményesebb, élvezetesebb oktatás-nevelés érdekében?

Egyszerűbb a dolog, ha szervezett tanártovábbképzésben vesz részt. Ekkor kérhetnek részletes szakvezetést valamely kiállításon vagy speciális múzeumi foglalkozást, mely-

Egyszerűbb a dolog, ha szervezett tanártovábbképzésben vesz részt. Ekkor kérhetnek részletes szakvezetést valamely kiállításon vagy speciális múzeumi foglalkozást, melynek során alaposabban megismerkedhetnek egy-egy gyűjteménnyel vagy szakterülettel; különböző programokat szervezhetnek a múzeumban vagy a múzeummal közösen (vetítés, szakmai előadás) – általában az előadássorozatok a legkedveltebbek (vagy a legmegszokottabbak).

nek során alaposabban megismerkedhetnek egy-egy gyűjteménnyel vagy szakterülettel; különböző programokat szervezhetnek a múzeumban vagy a múzeummal közösen (vetítés, szakmai előadás) – általában az előadássorozatok a legkedveltebbek (vagy a legmegszokottabbak).

Ha „magányos farkasként” adja fejét a tanárember önmaga művelésére, „civil” múzeumlátogatóként végignézheti bármelyik kiállítást (bár kérhet tárlatvezetést is), adott kérdésben „ügyfélként” megkeresheti bármelyik muzeológust, kutatási engedéllyel búvárkodhat a múzeumi gyűjteményekben, dokumentációs részlegekben. Akinek van valamilyik múzeumban ismerőse, nyilvánvalóan könnyebben boldogul (legalább azt tudja, kit keressen...).

Természetesen mindkét esetben rendelkezésére áll a pedagógusnak is a múzeum valamennyi nyitott programja, hozzájuthat a múzeum kiadványaihoz (ha vannak ilyenek).

*

Ha végigtekintünk az előzőekben felsoroltakon, látjuk, alapvetően van kínálat. Viszont múzeumonként változik, hogy a különböző lehetőségek közül mit tudnak nyújtani – és melyikért milyen ellenszolgáltatást kérnek, kérnek-e egyáltalán. Ez legtöbbször a dolgozatunk első felében vázolt körülményektől függ. Egyet azonban nem szabad elfelejtenünk: akár a „kínálati”, akár a „keresleti” oldalon állunk, a múzeumnak, a közgyűjteménynek és az oktatási intézménynek egyaránt az egyetemes kulturális örökség megőrzése, minél szélesebb körű megismerése és megismertetése – a homo sapiens humánus és sapiens voltának fenntartása a feladata. Ezért vagyunk.

A bemutatótermektől a múzeumig

A világ, amelyben élünk, szövevényes, az állampolgárnak mind nehezebb eligazodni a vállalatok, hatóságok és egyéb szervezetek kusza szövevényében. Úgy is mondhatjuk, hogy a huszadik század története a szervezetek uralmának története. Ugyanakkor e szervezetek az információk tömegével árasztják el az egyént és a közösségeket, ráadásul ezek hitelességét nehéz ellenőrizni, hiszen míg korábban a társadalmi kommunikációban a személyes kapcsolatok domináltak és a párbeszéd is személyes síkon zajlott, addig mára a tömegkommunikáció uralja a „piacot”, ellenőrizhetetlenné és egyben személytelenné téve annak szereplőit. Elmondhatjuk, hogy századunk története a tömegkommunikáció uralmának története is.

A modernkori szervezetek, intézményrendszerek kialakulásával gyakorlatilag párhuzamosan jelentkezett a szervezeti kommunikáció igénye, hiszen a mind bonyolultabbá váló intézményrendszerben szükség volt az állampolgárok orientálására, eligazodására.

A PR-nek (Public Relations) mint jellegzetesen 20. századi tevékenységnek a kialakulása is erre az időszakra, a századfordulóra tehető. Fontos szerepe volt és van abban, hogy az egyes emberek, az emberek közösségeinek információigényét kielégítse, s támogassa őket abban, hogy megértsék, elfogadják a társadalom és a gazdaság szereplőinek működését. Ilyen értelemben a különböző, eleinte elsősorban a gazdaság, a piac szereplői, de mára egyre inkább más intézmények is (önkormányzatok, hivatalok, nonprofit szféra, kormányok stb.) által végzett PR-tevékenység a modern piacgazdaságok, a demokratikus társadalmak egyik fontos összetevőjévé vált, elősegítve azok működését.

Az energiaipar egyike volt azon iparágnak, mely elsőként ismerte fel a szervezeti kommunikáció, a környezettel folytatott párbeszéd szükségességét. Ebben valószínűleg nagy szerepe volt annak, hogy az iparág tevékenysége – jellegeből fakadóan – mindenhol a világon kulcsfontosságú a társadalom számára. Nem véletlen, hogy a PR-t mint szervezeti tevékenységet elsőként az Amerikai Egyesült Államokban egy bányásztársaság és munkavállalói között kialakult konfliktus kezelésével kapcsolatosan említik a század elején.

A Public Relations tevékenység kialakulása egybeesik a tömegkommunikáció eszköztárának kiépülésével: a nyomtatott sajtó, majd a rádió széles körű elterjedésével, a sajtóbirodalmak megjelenésével. Ennek is köszönhető, hogy a PR gyakorlata néhány évtized alatt elterjedt a fejlett társadalmakban, a századelőn Amerikában, majd a két világháború között Nyugat-Európában is. Mivel a tevékenység eleve feltételezi a demokratikus társadalmi berendezkedést, hazánkban a tudatosan, tervezetten végzett szervezeti kommunikáció széles körű elterjedéséről csak a legutóbbi években, a rendszerváltás után beszélhetünk. A demokratikus intézményrendszerek kiépülése megteremtette a PR-munka végzésének színterét, ugyanakkor a demokratizálódás lehetővé tette az egyének és közösségek érdekeinek határozottabb kifejezését, a társadalom tagjai érdeklődésének megjelenítését. E két hatás eredményeként a PR általánosan alkalmazott eszköztára lett a szervezeteknek, azzal az alapvető célkitűzéssel, hogy segítse a szervezet és a társadalom harmonikus, bizalomra épülő kapcsolatának kialakulását és fenntartását.

Alapvetően három lehetséges kommunikációs formát ismerünk: személyes, csoport- és tömegkommunikáció. Mivel a PR – elsősorban a hatékonyság érdekében – céljai elérésében döntő többségében az utóbbit alkalmazza, e tevékenység végzői korán találkoznak a következő dilemmával: ha a tevékenység célja az egyéni érdeklődés, a személyes érdekekre való válaszadás, hogyan lehet ezt egy döntően mennyiségben, Ft/fő elérési költségben gondolkodva, országos, de legalábbis regionális fedettségű médiák közvetítésével megtenni. Ráadásul, mivel a tömegkommunikáció esetében a két kommunikáló fél közé a kommunikációs csatorna (újság, rádió, tévé) épül be, automatikusan a személytelenség veszélye lép fel, ezzel az egyediség válik kivitelezhetetlenné. A válasz olyan komplex kommunikációs mix alkalmazása, amely – természetesen a tömegkommunikációs eszközök meghatározó jellege mellett – lehetőséget teremt a személyes és csoportos párbeszédre is.

Jelen cikk bemutatja azon létesítményeket, amelyeket a villamosenergia-iparág PR-tevékenysége keretén belül éppen a fent kifejtett szempontok alapján hoztak létre: az MVM Rt. Mester utcai Bemutatótermét, a Paksi Atomerőmű Rt. Látogató Központját és az ÉDÁSZ Rt. Ikervári Vízerőművében kialakított technikátörténeti múzeumot. E létesítmények célja éppen az, hogy módot teremtsenek arra, hogy a lakosság, a társadalmi közösségek, a csoportok egyedi érdeklődését, kíváncsiságát kielégítsék, lehetőséget adjanak a személyes kapcsolatra, arra, hogy az iparágat és annak létesítményeit ne csak a tévéből, újsághírekből ismerjék meg, hanem valóságos tapasztalatokat szerezhessenek e kérdéskörrel kapcsolatban.

Közös termékünk, a villamos energia egyik sajátossága, hogy megfoghatatlan, nehezen szemléltethető. Az oktathatóságot, a didaktikai szempontokat is szem előtt tartó bemutatótermek, látogatóközpontok sokat segíthetnek abban, hogy a lakosság és elsősorban annak legfogékonyabb rétege, az ifjúság közvetlenül megismerje az iparág tevékenységét, oldódjon az energetikai létesítmények iránti bizalmatlanság, a tőlük való félelem.

A továbbiakban bemutatjuk az MVM Rt. Mester utcai Bemutatótermében, illetve a többi helyszínen folyó oktatási munkát.

Az MVM Rt. Mester utcai Bemutatóterme

A bemutatóterem alapterülete kb. 250 m², ebből a tájékoztatás céljára kb. 200 m² szolgál. Az MVM Rt. az alábbi szempontok figyelembevételével alakította ki közönségszolgálati irodáját:

- a villamosenergia fogalmkörébe tartozó tájékoztatás megteremtése előadások, szakmai rendezvények, küldöttségek fogadása, illetve sajtótájékoztatók keretében, felhasználva az információ közlés magas szintű technikai eszközeit (tévé, video, projector stb.);

- állandó vagy időszakos kiállításon a villamos energia népszerűsítése annak minden összetevőjével együtt (termelés, elosztás, felhasználás);

- a villamos energia jelentőségének mindennapi életünkben való érzékeltetése;

- a számítástechnika hétköznapi alkalmazásának bemutatása, pl. a házi villanyszámmla előállításának módja;

- a gazdaságosság-takarékosság fontosságának példákkal való bemutatása;

- oktatási lehetőség általános és középiskolák számára az energia témakörében (kihe-lyezett technika- és fizikaórák megtartása a demonstrációs eszközök felhasználásával).

A felsorolt feladatok ellátására a következő helyiségek szolgálnak:

- többfunkciós, nagy előadóterem kiállítás, oktatás, küldöttségek fogadása és egyéb rendezvények céljából;

- kis tanácsterem a sajtótájékoztatók megtartására, üzleti tárgyalások lebonyolítására;

- irodák a tájékoztató személyzet részére;

– konyha a látogatók, a rendezvények résztvevői részére kávé, tea főzésére, üdítők tárolására, hidegtálak felszolgálásához.

A bemutatóterem tájékoztató eszközei

A fénygrafikus sémák. – Az energiatermelés különböző módozatait és a villamosenergia-termelés fő folyamatait ún. polárgrafikus sémákon szemléltetjük. A viszonylag újszerű demonstrációs módszerrel dinamizált képeken közérthető módon jelennek meg a bonyolult erőművi folyamatok. Nyolcféle, 1 m² felületű fénygrafikán az alaperőművi körfolyamatokat, a megújuló energiaforrásokat és a hulladékhasznosítással nyerhető energia előállítását mutatjuk be.

A maketteket, a bemutatóterem alapterületét legmesszebbmenőkig kihasználva, több-féleképpen állítottuk ki. Ezek:

– egységnyi villamos energia előállításához szükséges energiahordozók mennyiségi szemléltetése. A makett különböző alapenergiahordozók (szén, olaj, gáz, atom) 1 kWh előállítására felhasznált mennyiségét mutatja, s egyúttal a környezeti terhelés mértékét is szemlélteti (SO₂, NO_x, CO, por stb.);

– a terhelésmérő kerékpárt a saját energiatermelő-képességünk kipróbálására hoztuk létre szobakerékpárból és egy PC-ből. Az általunk termelt energiát az ismert háztartási gépek adataival (porszívó, vasaló, hajszárító, turmix stb.) hasonlíthatjuk össze;

– az ország villamosenergia-rendszerének bemutatása kb. 2 m² felületen. Magyarország domborzati térképén a felosztó-hálózatokat (750; 400; 220; 120 kV) ábrázoltuk. A különböző színű ledek együttesen és egyenként is mutatják az erőművek és a kooperációs lehetőségek „együttesében” az ország energiaelosztására szolgáló távvezetékrendszer

– az egyik makett az üzemszabványok szimulálására szolgál; az ország villamosenergia-rendszer felügyeletére és irányítására hivatott OVT (Országos Villamos Teherelosztó) szerepét és súlyát mutatja be. Itt 1 m² felületen ábrázoltuk Észak-Dunántúl nagyfeszültségű (400 és

120 kV-os) elosztóhálózatát az erőművi blokkokkal együtt. A maketten színes ledek jelzik a különböző feszültségintésvégzőket, erőműveket és transzformátorállomásokat. A hálózatban bekövetkező hibák eseménysorát (az OVT folyamatba történő beavatkozási lehetőségét) lépésről lépésre, szóban kiegészítjük. A tablón azt mutatjuk be, hogyan jut el a villamos energia üzemszabvány esetén is biztonságosan a fogyasztókhoz. A maketten a távvezetékrendszer végpontja egy lakóház energiaellátása;

– a megújuló energiaforrások témakörét három makett szemlélteti. Ebből kettő a napenergia, egy pedig a szélenergia hasznosítását mutatja be.

Számítástechnikai demonstrációs eszköz

A kiállítás a számítástechnikai eszközök demonstrációs felhasználhatóságára is lehetőséget teremt. Ezeknek két fajtáját állítottuk ki:

*A végveszélybe került
tanácsköztársaság vezetése
ebben a helyzetben az ország
népéhez, elsősorban a gyári
munkássághoz fordult.
A felhívásra ezrek jelentkeztek
a Vörös Hadseregbe, közöttük
volt hivatásos és tartalékos tisztek
százai. Ezek a volt tisztek – akik
számára egyébként a jelentkezést
a Vörös Hadseregbe később
kötelezővé tették! – alkották
a későbbiek során – a már
korábban a Vörös Hadseregben
szolgálatot vállalt hivatásos és
tartalékos tisztekkel együtt –
a hadsereg magasabb
parancsnoki, illetve
tisztikarát.*

– energiafelhasználás modellezése a lakóházon: a szoftverrel berendezhetjük lakásunkat villamos fogyasztókkal (tűzhely, bojler, porszívó, hűtőszekrény stb.). Ezek jellemző adataiból előállítható a család havi villanyszámlája;

– slide-show jellegű program, amely folyamatosan illusztrálja az áramszolgáltatói területeket (ÉMÁSZ, EDÁSZ, DÉMÁSZ, DEDÁSZ, TITÁSZ, ELMŰ Rt.), ezek főbb adatait (fogyasztók száma, teljesítményfelhasználás stb.), az MVM Rt. nemzetközi kapcsolatrendszerét, gazdálkodási jellemzőit.

A program lehetővé teszi, hogy bármely fő fejezetnél bővebb információhoz jussunk.

Egyéb, nem közvetlenül a kiállításhoz rendelt eszközök

Az oktatási program azért készült, hogy a diákoknak módjuk legyen az elektromos energia gyakorlati felhasználhatóságának, előállításának és a vele kapcsolatos biztonsági szabályok jobb megismerésére. A program fontosnak tartja az alapvető jelenségek bemutatását, a villamosenergiát termelő rendszerek működési folyamatát. Az oktatási programot a fiatalok számára kívántuk vonzóvá tenni azért, hogy nem kötelező tantárgyról van szó, hanem az energiaipar szakembereitől hallanak előadásokat kötetlen beszélgetés formájában.

A bemutatótermet behálózó hang- és videorendszert a jelzett igények és a bevezetőben felsorolt szempontok figyelembevételével alakítottuk ki. A teremhangosító rendszer fő funkciója a nagy előadóterem és a kiállítótér ellátása jó minőségű hanggal, ügyelve arra, hogy a nagy előadóban elsősorban ismertető jellegű demonstráció, esetleg szakmai rendezvény vagy iskolai csoportos foglalkozás zajlik. Az egyenletes hangteret a mennyezetbe süllyesztett speciális hangsugárzók adják. Az előadó(k) mind vezetékes, mind vezeték nélküli mikrofont használhat(nak).

A képtechnikai rendszer, azaz a videorendszer egyik legfontosabb eleme a nagy előadóteremben elhelyezett, mennyezetre függesztett videolejátszó, amely kb. 2,5 m-es átmérőjű vetített képet szolgáltat. Szakmai konferencia esetén dia- és írásvetítő is segíti az előadást. A nagyteremben van nagyképernyős (84 cm) tévé vevőkészülék is, amely a helyi kábeltelevízió vételére is szolgál. A teremben elhelyezett speciális vetítővászon egyaránt alkalmas a videoprojektor, a diavetítő és az írásvetítő képének kivetítésére. A teremben történeteket – mind képben, mind hangban – egy, a mennyezetre rögzített CAM-CORDER-rel lehet rögzíteni.

A tanácsteremben egy VIDEO PRESENTER segíti a tanácskozást és a tárgyalásokat.

A Paksi Látogató Központ

A Paksi Látogató Központ kialakításának szempontjai:

– az atomenergia jelentőségének hazai és nemzetközi bemutatása kiállítás keretében. Az atomenergia környezeti hatásainak szemléltetése és az atomenergia-kutatás hazai nagyságait bemutató emlékkiállítás;

– megfelelő színvonalú előadóterem létesítése az atomerőmű iránti nagyszámú érdeklődő tájékoztatására;

– a látogatókkal foglalkozó tájékoztató személyzetnek megfelelő munkahely megteremtése;

– reprezentatív tárgyaló kialakítása sajtótájékoztató tartására; a tárgyaló egyben újság-olvasó terem szerepét is betölti;

– a segédfunkciók ellátása (büfé a látogatók és az erőmű dolgozói részére, kilátó azoknak, akik nem kívánnak belépni az erőmű területére stb.).

A felsoroltakat egy külső- és egy belsőtéri kiállítás megépítésével valósították meg. A külső téren a *Paksi disputa* szoborparkja állít emléket a hazai atomtudósoknak (*Teller Ede, Wigner Jenő, Szilárd Leó és Hevesy György*) és itt kapott helyet *Neumann János*, nagy matematikusunk szobra is. A belső térben hozták létre kb. 400 m²-en az előzőekben felsorolt funkcionális helyiségeket (kiállítási irodák, előadók, büfé, kilátó stb.).

A kiállítás tájékoztatói eszközei

Mivel a terület rendelkezésre állt, ezért az atomtechnikai ismertetésen túl emberközpontú kiállítás megvalósítására kerülhetett sor. A kiállítás eszközei a sokszínű témákhoz illeszkednek. A kiállítás témái és eszközei a következők: Paks a századelőn mint halászfalu (korabeli tárgyak és képek); paksi villanytelep (tárgyak, relikviák); a villamos energiáról általában (makett, képek, tablók); villamos energia a háztartásban (tárgyak, tablók); az atomenergia hőskora (tablók, eredeti dokumentumok); a világ atomerőművei (makett, számítógépes ismertető); a Paksi Atomerőmű építése (dokumentumok, tárló); a Paksi Atomerőmű termelési adatai (fényképek, tablók, számítógépes ismertető); a radiokativitás (tablók, makett, számítógépes ismertető); a háttérsugárzás (makett, tablók); környezetellenőrzés (TV, makett, tablók); a központi box (üzemanyag-kazetta, on-line monitor, fénygrafika, tablók); radioaktív hulladékok (makett, tablók); megújuló energiafajták (makett, tablók); vizsgáztató blokk számítógépes kivitelben.

A felsorolt témák egy látogatási útvonal mentén tekinthetők meg. A kiállítás érdekessége, hogy mindezek felülnézetben a paksi hatszögletű emblémát juttatják eszünkbe. A hatszögletű boxok mellett a tárlók, dobogók és makettek szintén hatszögletűek.

A kiállítás „blikkfangja” egy kb. 1 m³-es akvárium, benne a jellegzetes dunai halakkal. Az akváriumban lévő dioráma az erőmű sziluettjét ábrázolja a Duna felől nézve.

A maketteket illetően:

- az egységnyi energiahordozó makett ugyanazt a célt szolgálja, mint a Mester utcai;
- világtérkép a jelenleg működő atomerőművekkel. Ezen az 1,5 x 1,4 m² felületű világtérkép-sziluetten színes ledek jelezik a különböző típusú atomerőműveket (PWR; BWR, HTGR, egyéb). A világrészek a síkból plasztikusan kiemelkednek. Nyomógombokkal választhatók ki a kívánt típusok;
- a 2 m²-es polárgrafikus séma az atomerőmű egyszerűsített hőtechnikai folyamatát ábrázolja az atomerőmű főberendezéseinek felhasított, térhatású képein;
- a genplánon az atomerőmű épületeit kétfajta méretű led jelzi: a fő- és segédrendszerek épületeit és egymáshoz való viszonyát. A genplán a Látogató Központ épületét is jelzi;
- a radioaktív sugárzások fajtáinak jellemzésére egy forgóasztalon 6 különféle mindennapos felhasználású anyag és tárgy (pl. fotólencse, műtrágya, repülőgép-óraszámleap stb.) került elhelyezésre. Ezek sugárzását detektorral mérve és digitálisan kijelezve, relatív összehasonlításban láthatók a sugárforrások sugárzási intenzitásai. A forgóasztal az egyes tárgyak mérése után magától továbbfordul;
- a repülőgépes modell azt szemlélteti, hogy a természetes háttérsugárzás hányszorosára éri a látogatót, ha repülőgépen, nagy magasságokban utazik. A kijelzőn két érték jelenik meg: a magasság és hogy ott hány szoros háttérsugárzással számolhatunk;
- terepasztal, amelyen az atomerőmű 30 km-es biztonsági körét felölelő domborzati térképen látható az egyes környező településeknek az atomerőműhöz viszonyított földrajzi elhelyezkedése;
- kis és közepes aktivitású hulladékok kezelése. A makett egy 200 literes szilárd hulladék tárolására szolgáló hordó metszete. A hordóba azon eszközöket, ruhákat préselték, amelyek az atomerőmű üzemeltetése során elszennyeződhetnek, s bár radioaktivitásuk csekély mértékű, hulladéktemetőben kell őket tárolni;
- a napenergia-hasznosítás forgótárcsás ábrázolása. A makett műszaki kivitelezése azonos, mint a Mester utcai, de dupla kivitelben, nagyobb mutató műszerrel.

Számítástechnika

A kiállítóterben nagy számban található a számítástechnikai alapon létrehozott játékok és demonstrációs eszközök. Ezek az alábbiak:

– a szobakerékpár telepítése és szerepe a Mester utcaival azonos. A nagyobb képernyőn hatásosabb annak megjelenítése;

– a világ atomerőművei illetve a Paksi Atomerőmű mutatói. A slide-show a címben megfogalmazott feladatokat hivatott betölteni. A látogató interaktív módon képes információhoz jutni. A különböző kérdéscsoportok segítenek a kérdésésben is. Itt a Mester utcai MVM Rt. adatait megjelenítő szoftver továbbfejlesztett változatával találkozhatunk;

– a hangkártyával kiegészített számítógép demonstrálja a maghasadás lefolyását. A szabályozott láncreakcióval előálló egyszerűsített villamosenergia-termelési folyamatot közérthető módon mutatjuk be;

– játékos kérdés-felelet számítógépes tájékozottságtesztelő berendezéssel (4 db) a látogató a kiállításon szerzett ismeretei ellenőrizhetők.

Egyéb, nem közvetlenül a kiállításhoz rendelt eszközök

A tájékoztatási feladat megkívánta a Mester utcai bemutatóterem esetében jó referenciát nyert kép- és hangtechnikai rendszer telepítését és a speciális világítási igények kielégítésére szolgáló világítástechnika létesítését is. Ezek feladata a Mester utcaiával közel azonos, ezért ismertetésükre itt nem térünk ki.

Az Ikervári Múzeum

Az ÉDÁSZ Rt. első áramszolgáltató erőműve és Magyarország első vízerőműve 1896 óta a Rába festői környezetében működik. Az erőmű rekonstrukciójára 1994–95-ben került sor, új „szívet” kapott, de köntösét megtartotta. Ez a centenáriumi évforduló adta az ötletet egy kiállítás és múzeum létesítéséhez is, hiszen az erőmű három-generációs turbínái által hajtott korabeli generátoraiból – hála a gondos üzemeltetői kezeknek –, még ma is működőképes állapotban van egy 1926-ban a Ganz gyár által gyártott egység. A múzeum három fő része:

- a gépterem a korabeli képekkel és berendezésekkel;
- a kiállítás, amely a vízenergia hasznosítását mutatja be;
- a szabadtéri kiállítás, ahol a vízerőművek néhány jellegzetes főberendezéseit mutatják be.

A múzeumi jelleg miatt az előzőektől kissé eltérő kiállítás látható itt. A kiállítás középpontjában az a természet áll, amelynek erői bölcs hozzáállással az emberek javára fordíthatók. Ezt az emberek már az ősidőkben is felismerték és napjainkig élnek is vele. A kiállításnak öt fontos része van:

- a vízenergia hasznosítása korabeli fotók alapján (vízikerék, vízimalom, faüszátás stb.);
- az Ikervári Vízerőmű története, a környék élővilga, az alapító okmányok;
- a vízenergia hasznosítása egyéb célokra és a víz tisztító tulajdonságainak bemutatása;
- Nyugat-Magyarország vízerőművei;
- megújuló energiaforrások, egyéb természeti erők.

A kiállítás alapterülete kb. 130 m².

Számítógépes grafikai rendszerek az oktatásban

A tanítási-tanulási folyamat hatékonysága nagymértékben függ a tanulók érdeklődésétől, valamint a rendelkezésre álló idő hatékony felhasználásától. Az előző két módszertani probléma megoldása általában feltételezi a tudatosan tervezett és megvalósított szemléltetést. Már Comenius is megfogalmazta: „Szükséges, hogy a megismerés mindig az érzékszervekből induljon ki.” A tanítási-tanulási folyamat során a pedagógus ma már rendkívül sok taneszköz közül választhat. E tanulmány a taneszköz-kiválasztást és -tervezést megelőző döntésekhez próbál segítséget nyújtani.

Az 1. ábra a taneszközök két lehetséges rendszerezési módját mutatja be.

Falus Iván

- I. Háromdimenziós taneszközök
- II. Nyomtatott taneszközök
- III. Oktatástechnikai eszközök
 - auditív, vizuális, audiovizuális eszközök
 - oktatógépek, SZÁMÍTÓGÉP

Wilbur Schramm

- I. nemzedék: szobor, kép, térkép, kézirat
- II. nemzedék: nyomtatás
- III. nemzedék: látni és hallani segít a gép
- IV. nemzedék: kommunikáció ember és gép között – SZÁMÍTÓGÉP

1. ábra

Az 1. ábra két halmazának bármely eleme a maga helyén hatékony taneszköz lehet. Belátható az is, hogy csak a számítógép – egyetlen hardver és néhány szoftver – tekintethető univerzális bemutató eszköznek. Dohmen megfogalmazásából – 1. a tanításhoz és a tanuláshoz információk, jelek, ösztönzések, visszajelzések közvetítésére van szükség; 2. a közvetítés vagy személyeken, vagy más közvetítőkön keresztül történik (1) – levonható az a következtetés, hogy a tanár segédeszközök nélkül a felsorolt feladatokat csak korlátozottan képes megvalósítani. Ugyanakkor a számítógép ezen funkciók egy részét „átvállalva” – megfelelő szoftverek alkalmazásával – növelheti a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságát:

- univerzális eszközként csökkentheti (hosszabb távon) az iskola által szemléltetőeszközökre fordított pénzüsszeget;
- megkönnyíti a nyomtatott taneszközök iskolai elkészítését;
- segítségükkel meggyorsítható a szemléltetés (CAI funkciók: bemutatás, szimuláció);
- azonos idő alatt több példa mutatható be;
- növekedhet a tanulók figyelme;
- a tanár tevékenységében csökkenhet a direkt módszerek aránya, ezzel párhuzamosan növekedhet a tanulók önállósága.

Bruner és Olson a tanulás három mozzanatát emelte ki:

- tanulás közvetlen tapasztalás alapján (a tanulás egyenlő a cselekvéssel);
- tanulás megfigyelés alapján (a tanuló itt külső megfigyelő);
- tanulás szimbólumok segítségével (a nyelv és ennek szerepe). (2)

A számítógép mindhárom előző esetben segítséget nyújthat a tanulásban:

– az első esetben például problémák, feladatok megoldásához, vagy a mérések során gyűjtött adatok feldolgozásához nyújthat segítséget (például *számítógépes algebrai rendszerek*: DERIVE, EXCEL stb.);

– a második esetben *szimulációs* vagy *bemutató programok* segítségével megkönnyítheti, gyorsíthatja a tanulási folyamatot (például *számítógépes grafikai rendszerek*: CABRI, GAM, CAD_3D, CAG stb.);

– a harmadik esetben gyakorló vagy konzultációs programok segítségével tanulhat a diák (például: szerzői nyelvek és szerzői rendszerek alkalmazása); hatékonyabb, érdekesebb, naprakész nyomtatott taneszközök szerkeszthetők.

Természetesen a tanítási-tanulási folyamatban ezek a funkciók csaknem mindig összemosódnak, nem különülnek el egymástól.

A bevezetőben is leírtak alapján célszerű olyan bemutatásra és/vagy szimulációra is felhasználható szoftverek megismerése (alkalmazása), amelyek az iskolákban tanított különböző tantárgyak jelentős részéhez hatékonyan alkalmazhatók.

A számítógépes grafikai rendszerek (CGS) a geometria (sík és tér) eszköztárának segítségével alakítják át a problémákat a tanulók számára is könnyen felfogható és értelmezhető képekké, illetve mozgó (mozgatható) ábrákká. Míg a számítógépes algebrai rendszerek (CAS) a matematika szimbólumrendszeréből a függvényeket, addig a számítógépes grafikai rendszerek (CGS) a szerkesztés (rajzolás) műveleteit használják fel. A második megközelítési mód egy probléma megoldásának – a matematikai függvényekhez képest – kevésbé univerzális eszköze, mégis rendkívül sok lehetőséget kínál. A CGS rendszerek alkalmazási köre:

– *számítógépes bemutatás*: síkmértani szerkesztések (CABRI), axonometrikus ábrázolás, testek áthatásainak axonometrikus és nézeti ábrázolása, axonometrikus és nézeti képek kapcsolata (GAM);

– *nyomtatott taneszközök szerkesztése*: segédletek, munkafüzetek, feladatlapok képanyagának összeállítása (Corel DRAW!, Paintbrush), írásvetítő transzparenszek készítése (Power Point), képernyőtartalmak elmentése (Screen Thief);

– *számítógépes szimuláció*: tengelyes és középpontos tükrözés szabályai, perspektivikus ábrázolás, tartók erő- és nyomatéki viszonyainak változása, lencsék és tükrök képalakotása (CABRI).

A CGS szoftverek sokfélesége és e tanulmány terjedelmi korlátai miatt elsősorban az oktatási célra kifejlesztett rendszereket mutatjuk be.

CABRI-GEOMETRE (interaktív munkafüzet) szoftver

A CABRI szoftvert kimondottan oktatási céllal fejlesztették ki Franciaországban (CNRS-Université Joseph Fourier, Grenoble). A szoftver működéséhez DOS operációs rendszer, kb. 400 kB hely (lemez vagy winchester), lehetőleg EGA vagy VGA monitor és eger szükséges.

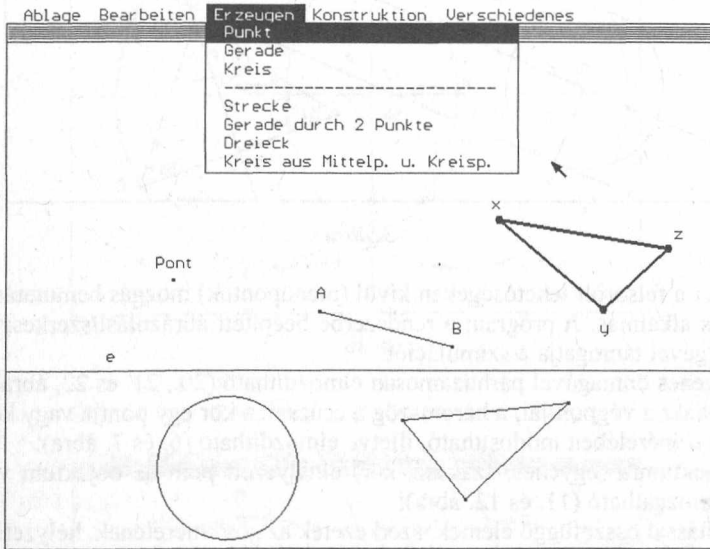
A program a kétdimenziós képek készítését támogatja. A felhasználó számára fájl és különféle nyomtató (és felbontás), valamint plotter kimeneteket biztosít. A rendszer menüvezérelt. A program legfontosabb funkciói: 1. geometriai alapelemek létrehozása (pont, egyenes, szakasz, kör, háromszög); 2. síkmértani szerkesztések (párhuzamos, merőleges, középpont, metszéspont, stb.); 3. objektumok jelölése és méretei (név, hossz,

szög); 4. módosítás (objektum színe, vonalvastagsága, láthatósága). A CABRI szoftver alkalmazása során megkülönböztethető:

– *ábrázolás*: a képeket nem a geometria szerkesztési (Eukleidész) eljárásai alapján, hanem kizárólag a rendszer beépített szolgáltatásai segítségével készítjük el (a 3. ábrán a szögfelezés – *Winkelhalbierende*);

– *síkgeometriai szerkesztés*: a képeket a rendszer azon funkcióival készítjük el, amelyek egy rajzlap esetében körzővel, vonalzóval és ceruzával is megvalósíthatók (pont, egyenes, szakasz, kör, metszéspont stb. – az 5. ábra szögfelező egyenese);

– *működés, változás, mozgás szimulációja*: a képek (kiindulási adatok) egér segítségével megváltoztathatók (6. és 7. ábra).



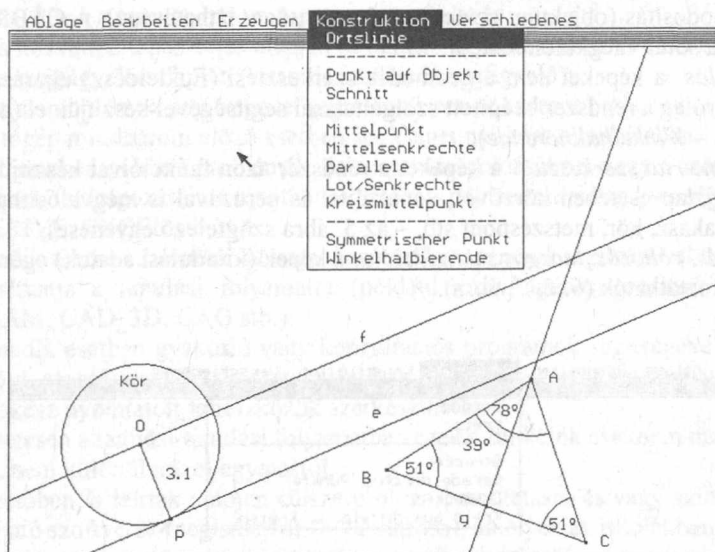
2. ábra

A 2. ábrán pont (Pont – *Punkt*), egyenes (e – *Gerade*), kör (*Kreis*), szakasz (AB – *Strecke*), két háromszög (*Dreieck*), valamint az ezekhez tartozó menüpont látható. Néhány alapelem (kör, pont, háromszög) és a szerkesztés-menü segítségével készült a 4. ábra, amely a következő feladatok eredményét tartalmazza:

– *A kör adott pontjához érintő készítése* (e egyenes): egy pont elhelyezése a körön (*Punkt auf Objekt*); a középpont (O) és a körvonalon található pont (P) összekötése egy szakasszal (OP – *Strecke*); az OP szakaszra merőleges egyenes elkészítése (*Lot/Senkrechte*). Megmértük az OP szakasz hosszát (*Messung* – 3,1 egység).

– *Párhuzamos készítése az érintőhöz a kör középpontján át* (f egyenes): a *Parallele* funkció kiválasztása, majd az O pont és az e egyenes kijelölése után keletkezett az f egyenes. A párhuzamos egyeneseknek fontos szerepük van többek között a változtatható távolságok vagy a megadott erő vektoros ábrázolásakor (lásd a 17. ábrát).

– *A háromszög szögeinek összege állandóan 180 fok*: az ABC háromszög megrajzolása pontjainak megadásával (*Dreieck*); szögek kijelölése mindhárom csúcshoz (*Winkelmarkierung*); szögek megmérése (*Messung*). A háromszög bármely pontjának elmozdításával (egérrel megfogni) a háromszög mérete és szögei változnak, de az összeg 180 fok marad. Elkészítettük az A csúcshoz tartozó szögfelezőt (g egyenes – *Winkelhalbierende*).



3. ábra

A rendszer a felsorolt lehetőségeken kívül (menüpontok) mozgás bemutatására és szimulációra is alkalmas. A program a rendszerbe beépített ábrázolási/szerkesztési szabályok segítségével támogatja a szimulációt:

- egy egyenes önmagával párhuzamosan elmozdítható (20., 21. és 22. ábra);
- egy szakasz a végpontjai, a háromszög a csúcsai, a kör egy pontja vagy középpontja megfogásával méretében módosítható, illetve elmozdítható (6. és 7. ábra);
- egy objektumra (egyenes, szakasz, kör) elhelyezett pont az objektum vonalán (és csak azon) mozgatható (11. és 12. ábra);
- az egymással összefüggő elemek, szerkezetek az „ős” méretének, helyzetének változását a szerkesztés szabályai alapján (párhuzamos, merőleges, méret) követik.

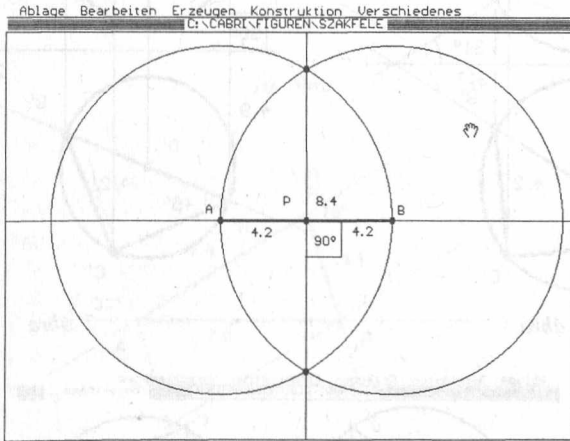
A CABRI szoftver a geometriai szerkesztés szabályai alapján mintegy „programgenerátorként” működik (természetesen a vizsgált szoftver nem programgenerátor). Segítségével töredékére csökken a programozási nyelveken egyébként (PASCAL, C, BASIC) rendkívül időigényes, fásasztó fejlesztőmunka. Különösen nagy előnye, hogy a szerkesztés már a kezdeti időszakban is jól értelmezhető, módosítható, követhető részabrákat eredményez.

A fenti bevezető után néhány tantárgyi probléma segítségével bemutatjuk a CABRI szoftver lehetőségeit a matematika, fizika, mechanika és rajz tantárgyak esetében.

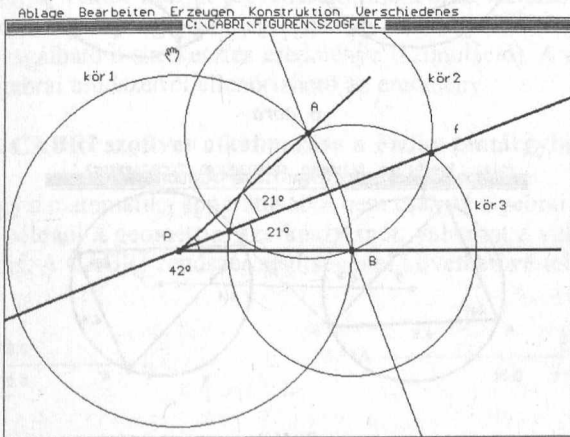
A CABRI szoftver alkalmazása a Matematika tantárgyban

Az általános iskolai matematika (6. osztály) geometria témakörei (alakzatok vizsgálata, szerkesztések) sok táblai munkát és ezzel természetesen időt is igényelnek. A CABRI szoftver segítségével az egyes szerkesztési műveletek megismerése után – a gyakorlás fázisában – a tanulók és a tanár tevékenysége meggyorsítható: 1. a tanár a szoftver segítségével lépésről lépésre elkészíti az ábrát a tanítási órán; 2. az ábrát az óra előtt elkészíti és a lejátszás funkció segítségével (Rückblende) mutatja be; 3. a tanulók a szoftver felhasználásával a vizsgált problémát/feladatot – mint egy kísérletet – többször is megfigyelhetik. A 4. ábra a szakaszfelező merőleges, az 5. ábra az előzőből levezethető szög-

felező szerkesztését mutatja be. A tanulók az ábrákat a rendszer mérési funkciója segítségével ellenőrizhetik. Ezt szemlélteti az 5. ábra: AB szakasz 8,4 egység; az AP és PB szakasz 4,2 egység; a szakasz és az egyenes által bezárt szög 90° . Az 5. ábrán a szögfelezés műveleteinek helyessége a mért szögtértékek (42° ; 21° ; 21°) alapján is ellenőrizhető. (A tanulók figyelmét fel kell hívni a mérési pontosság határait: például előfordulhat 1 fokos, illetve 0,1–0,2 hosszegységnyi eltérés.)



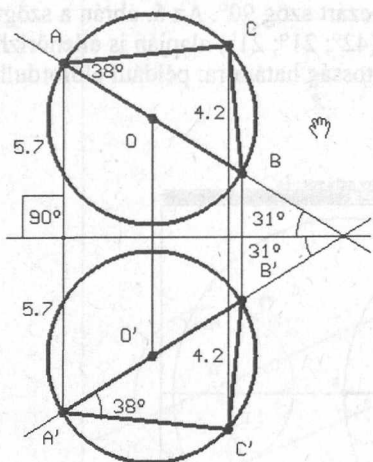
4. ábra



5. ábra

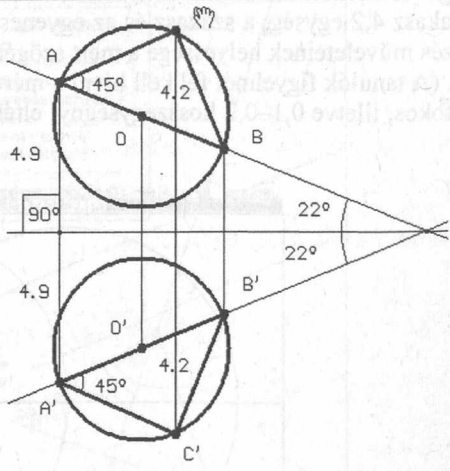
A tengelyes (6–7. ábra) és középpontos (8–9. ábra) tükrözés szerkesztési lépései, valamint a kiindulási kép és a tükrözött kép tulajdonságai könnyen és gyorsan szemléltethetők a CABRI szoftver segítségével. A kiindulási kép helyzetének és méretének (hossz és szög), valamint a tengely, illetve a középpont helyének változásai egyszerűen az egér segítségével modellezhetők. Így a tanulók rövid idő alatt sok eltérő változatot ismerhetnek meg, ezzel könnyebben juthatnak el az általánosításhoz, a törvényalkotáshoz.

Ablage Bearbeiten Erzeugen K
C:\CABRI\F



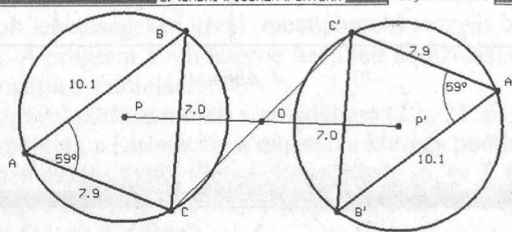
6. ábra

Ablage Bearbeiten Erzeugen Konstrukt
C:\CABRI\FIGUREN\



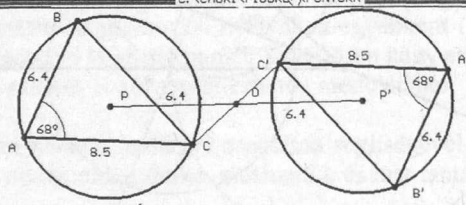
7. ábra

Ablage Bearbeiten Erzeugen Konstruktion Verschiedenes
C:\CABRI\FIGUREN\PONTUKR Objektname...



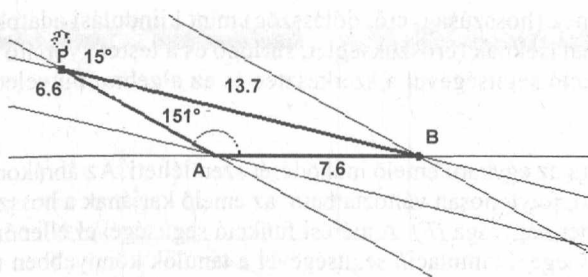
8. ábra

Ablage Bearbeiten Erzeugen Konstruktion Verschiedenes
C:\CABRI\FIGUREN\PONTUKR

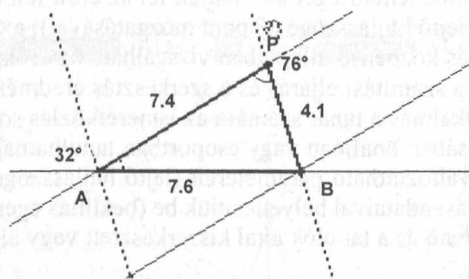


9. ábra

A szakközépiskolai matematika tantárgy (1. osztály) többek között foglalkozik a vektorok témájával. Ez előkészíti a fizika, a mechanika erőket és nyomatékokat tárgyaló témaköreit. Itt fontos feladat a vektorok összeadásának és felbontásának biztonságos kezelése. Ehhez is segítséget nyújthat a CABRI szoftver szimulációs lehetősége. Például adott irányú és nagyságú vektort bontunk fel két összetevőre. Mutassuk be a felbontás lépéseit különböző lehetséges irányok esetében. A megvalósítást a 10. és a 11. ábra (csak a képernyő egy részlete) mutatja be.



10. ábra

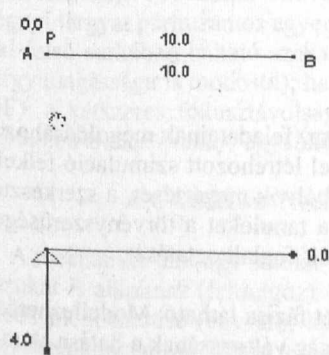


11. ábra

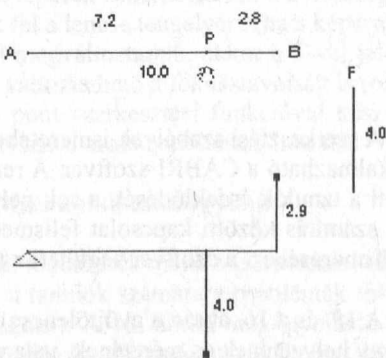
A 10. és a 11. ábra azonos kiindulási állapota a 7,6 egységnyi vektor. A felbontáshoz meg kell adni a két új vektor irányát (egyenesek), majd ezek metszéspontjait is. Az így létrejött ABP háromszög P pontjának megfogásával és mozgatásával nagyon sok különböző állapotra vizsgálható a szerkesztés eredménye (szimuláció). A mérési adatok felhasználásával, algebrai módszerrel ellenőrizhető az eredmény.

A CABRI szoftver alkalmazása a Fizika tantárgyban

A fizika tantárgy a matematika apparátusából nem csak az algebrai ismereteket használja fel, hanem például a geometriai szerkesztésnél, valamint a vektorokkal kapcsolatban tanultakat is. A CABRI rendszer segítségével követhetővé tehető az emelők és



12. ábra

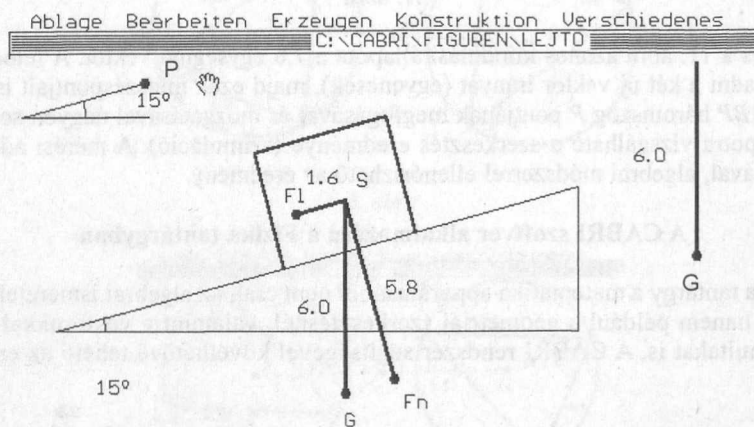


13. ábra

a lejtő paramétereinek (hosszúság, erő, dőlésszög) mint kiindulási adatoknak, valamint az itt vizsgálandó hatásoknak (erőszükséglet, súrlódó és a testet gyorsító erő) a kapcsolata. A mérési funkció segítségével a szerkesztés és az algebrai műveletek eredménye összevethető.

A 12. és a 13. ábra az egykarú emelő működését szemlélteti. Az ábrákon az egér segítségével módosítható, folytonosan változtatható: az emelő karjának a hossza (AB), a teher helyzete (AP), a teher nagysága (F). A mérési funkció segítségével ellenőrizhető az ábra (szerkesztés) helyessége. Szimuláció segítségével a tanulók könnyebben megérthetik az emelő-szabályt. Ha a kétkarú emelő működését bemutató ábrát is elkészítjük, akkor lehetőség van az emelőtípusok összehasonlítására is.

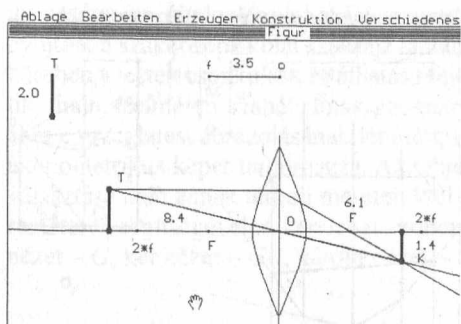
A lejtőn álló vagy mozgó test esetében a súlyerő felbontásának módját szemlélteti a 14. ábra. Itt is a szimulációs lehetőséget használjuk fel az erők felbontásának szemléltetéséhez. Módosítható: a lejtő hajlásszöge (P pont mozgatásával); a G erő nagysága. Bármely szélső (0° és 90°) és közbenső állapotban vizsgálható az erők és a hajlásszög kapcsolata. Itt is lehetséges a számítási eljárás és a szerkesztés eredményének az összevetése. Az elkészített ábra alkalmas a tanár számára az ismeretközlés során szemléltetésre, a tanulók a gyakorlás fázisában önállóan vagy csoportban tanulhatnak is a program segítségével. Ha a program változtatható paramétereit (lejtő hajlásszöge, erő nagysága) egy megadott feladat kiindulási adataival helyettesítjük be (beállítás egérrel), akkor összevethető a képernyőn megjelenő és a tanulók által kiszerkesztett vagy algebrai módszerekkel meghatározott eredmény.



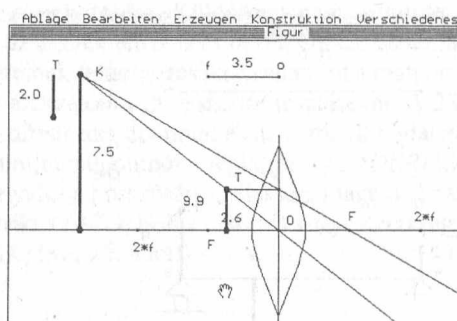
14. ábra

A szerkesztési szabályok ismeretében a fénytán (optika) feladatainak megoldásához is alkalmazható a CABRI szoftver. A rendszer segítségével létrehozott szimuláció felkeltetheti a tanulók érdeklődését, a sok példa segítheti a szabályok megértését, a szerkesztés és számítás közötti kapcsolat felismerése eljuttathatja a tanulókat a törvényszerűségek felismeréséhez, a szoftver segítheti a tanulók differenciált foglalkoztatását.

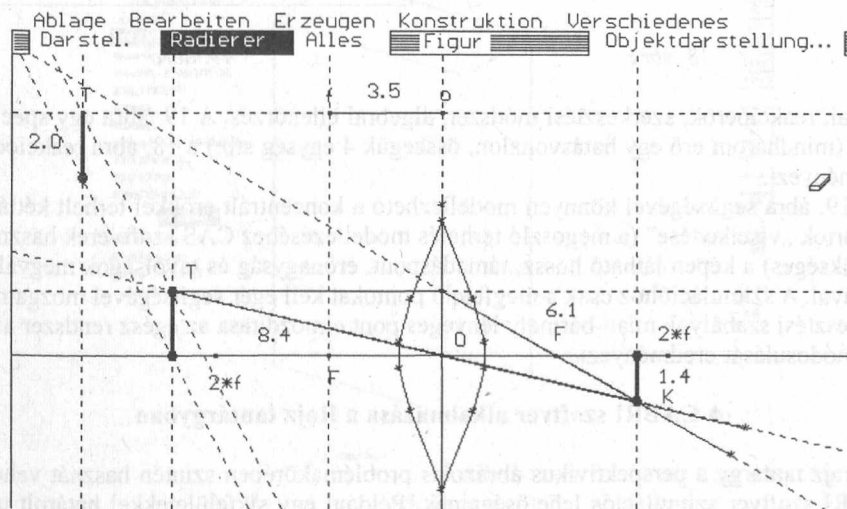
A 15. és a 16. ábrán a gyűjtőlencse képalkotásának két fázisa látható. Modellezhető: a tárgy helyzetének és méretének, valamint a fókusz távolság változásának a hatása. A mérési funkcióval meghatározott adatok algebrai módszerekkel is feldolgozhatók. A szerkesztési szabályok felhasználásával a tükrök képalkotása is modellezhető.



15. ábra



16. ábra

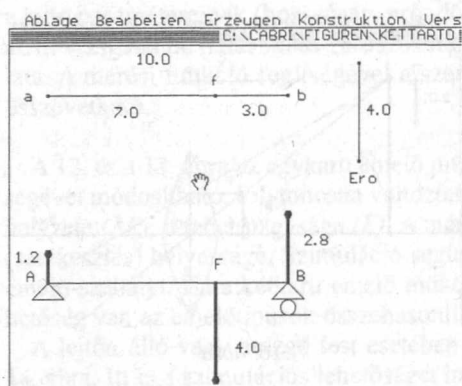


17. ábra

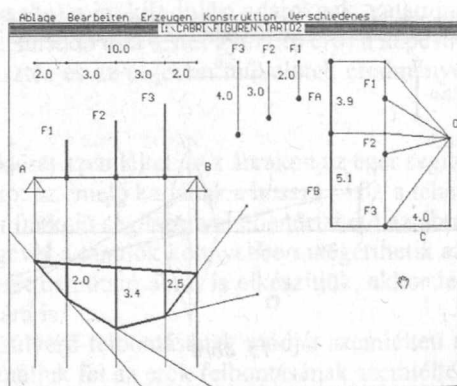
A 17. ábrán látható szaggatott vonalak és csillaggal jelölt pontok a szerkesztéshez felhasznált, majd leradírozott objektumok képei. Az így láthatatlanná tett rajzi elemek megtartják a szerkesztéskor kihasznált tulajdonságaikat (párhuzamos, merőleges stb.), de a képernyőn történő bemutatáskor nem látszanak (célszerű összehasonlítani a 15. és a 17. ábra elemeit). A 17. ábrán a következő szerkesztési lépések ismerhetők fel: a 2 hosszegységnyi tárgyat párhuzamos egyenesekkel másoltuk fel a lencse tengelyére (ha a képernyő bal felső sarkában látható szakasz hosszát egérrel megváltoztatjuk, akkor a T-vel jelölt tárgy magassága is módosul); hasonló módszerrel változtatható a fókusz távolság is (of = OF); a kétszeres fókusz távolság a szimmetrikus pont szerkesztési funkcióval készült (Symmetrischer Punkt); egyébként az optika szerkesztési szabályait használtuk fel.

A CABRI szoftver alkalmazása a Mechanika tantárgyban

A mechanika tantárgy statika fejezete az algebrai módszerek mellett szerkesztési eljárásokat is alkalmaz (feldolgoz). Itt nagyon fontos a tanulók számára a problémák fokozatos megismerése (egy erő, két erő, több erő hatása). A 18. ábrán megfigyelhető az egyetlen koncentrált erővel terhelt tartó esetében a reakcióerők nagysága. A mérési funkció itt is biztosítja az algebrai módszerek és a szerkesztés eredményeinek az összevetését. A 19. ábrán már három koncentrált erő hatása is vizsgálható: nyomatéki ábra és vál-



18. ábra



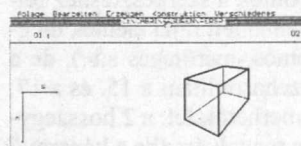
19. ábra

tozásai, reakcióerők, szerkesztési módszer, algebrai ellenőrzés. A 19. ábra egy speciális esete (mindhárom erő egy hatásvonalon, összegük 4 egység stb.) a 18. ábra reakcióerőit eredményezi.

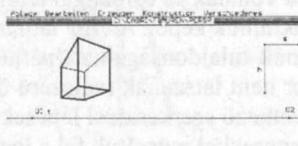
A 19. ábra segítségével könnyen modellezhető a koncentrált erőkkel terhelt kéttámaszú tartók „viselkedése” (a megoszló terhelés modellezéséhez CAS szoftverek használata szükséges) a képen látható hossz, támadáspont, erőnagyság és távolságok megváltoztatásával. A szimulációhoz csak a megfelelő pontokat kell egér segítségével mozgatni. A szerkesztési szabályok miatt bármely lényeges pont elmozdítása az egész rendszer azonnali módosulását eredményezi.

A CABRI szoftver alkalmazása a Rajz tantárgyban

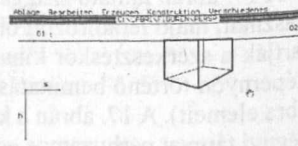
A rajz tantárgy a perspektivikus ábrázolás problémakörében szintén hasznát veheti a CABRI szoftver szimulációs lehetőségeinek. Például egy síkfelületekkel határolt tárgy axonometrikus képeit (téglatest, ház, dobókocka stb.) a horizont (szemmagasság) változtatásával több képen, szinte mozgófilmszerűen lehet vizsgálni (20., 21. és 22. ábra).



20. ábra



21. ábra

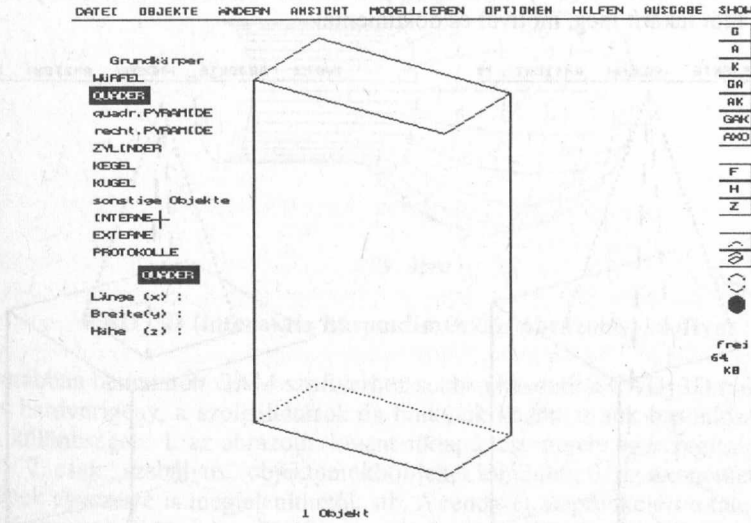


22. ábra

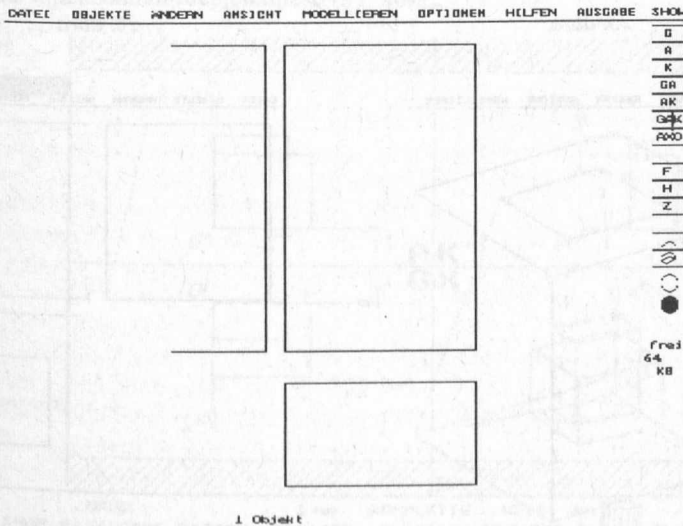
GAM (háromdimenziós generálás, modellezés) szoftver

A GAM (Generieren-Abilden-Modellieren) rendszer háromdimenziós objektumok generálását, síkbeli leképezését és modellezését támogatja. A GAM szoftver előnyei: DOS operációs rendszerre épül; hardver erőforrás igénye alacsony (400–500 kB tároló és 1 MB RAM); egérrel vezérelhető menürendszere felhasználóbarát. Funkciói: 1. sík- és görbefulletű *testek ábrázolása paramétereik megadásával* axonometrikusan és vetületben; 2. testek mozgatása térben; 3. két test együttes ábrázolásakor közös rész és különbség képzése; 4. elkészített alapidomok sokszorosítása és összeépítése stb. A GAM rendszer alkalmas a matematikában tanult összes test térbeli ábrázolására; a térszemplélet fej-

lesztésére; az ábrázológeometriai ismeretek elmélyítésére. Különösen nagy segítséget nyújthat a szakközépiskolai szakrajz tantárgy az axonometrikus és nézeti ábrázolás témakörében a testek csonkolása és áthatása fejezeteinek feldolgozásakor, valamint a matematika halmazelméleti szabályainak geometriai alakzatokra történő kiterjesztésekor. A 23. ábra egy téglatest ábrázolásának lépéseit, a szoftver menüpontjait és az ábrázolt téglatest axonometrikus képét tartalmazza. Az Objektum menüpontból a téglatest (*QUADER*) kiválasztása után annak térbeli méreteit kell megadni a hosszúság, szélesség, magasság paraméterek segítségével. A kép lehet axonometrikus (*AXO*; lásd 23. ábra!) vagy nézeti (egy nézet – *G*, két nézet – *GA*, három nézet – *GAK*; lásd 25. ábra!).



23. ábra

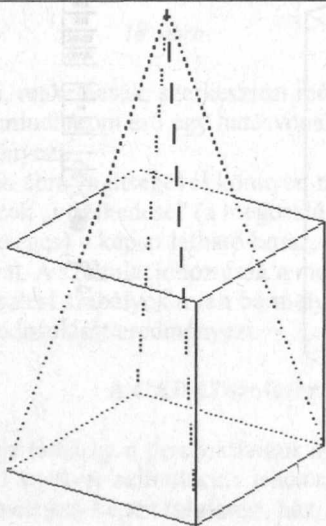


24. ábra

A nem látható élek ábrázolhatók szaggatott vonallal (23. ábra), vagy ezek képe el is hagyható (29. ábra).

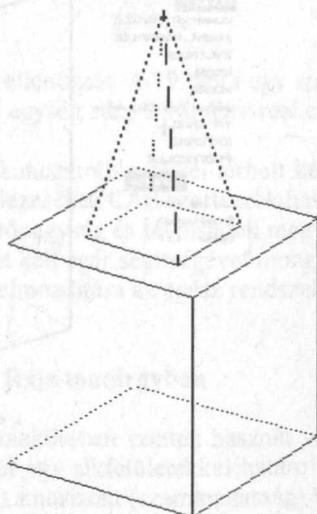
A GAM szoftver a szakrajz tantárgyban a testek áthatásának ábrázolásakor különösen nagy segítséget nyújthat: 1. gyorsan generálhatók egymásba hatoló testek (25. ábra); 2. eldönthető, hogy a két test „összegét” (26. ábra) vagy valamilyen „különbségüket” (27. ábra) kell-e képezni; 3. azonnal elkészíthető az axonometrikus ábra nézeti (28. ábra) változata (vagy fordítva). Az így felépített tanítási órákon – a hagyományos módszerekhez képest – a tanulók térszemlélete gyorsabban fejleszthető. Ez természetesen nem teszi szükségtelenné a tanulók füzetben és a tanár táblán végzett rajzi munkáját. Az ismeretszerzési fázisban ezekre továbbra is szükség van, de a gyakorlás, képességgondozás, felzárkóztatás során a GAM szoftver mindenképpen növeli a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságát: időt takarít meg, motivál és dokumentál.

DATEI OBJEKTE ANDERN ANSICHT IN



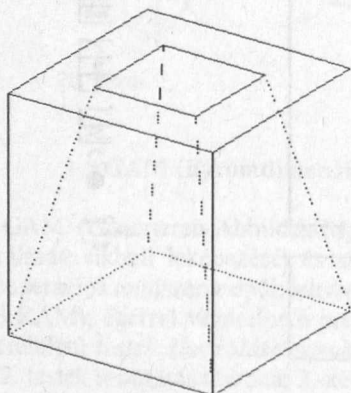
25. ábra

DATEI OBJEKTE ANDERN ANSICHT IN



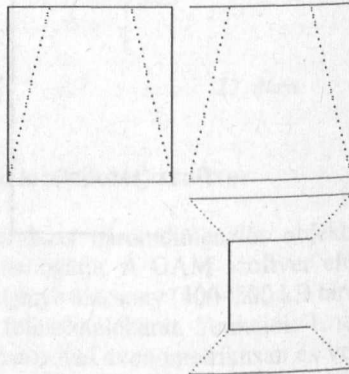
26. ábra

DATEI OBJEKTE ANDERN ANSICHT MODELLEREN



27. ábra

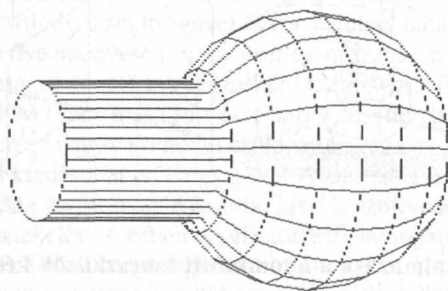
DATEI OBJEKTE ANDERN ANSICHT MODELLEREN OPT



28. ábra

A halmazelmélet – metszet vagy közös rész képzése – tárgyalásakor az egyes szabályok térbeli testek kapcsolata alapján is szemléltethetők. A 25., 26. és 27. ábra a kiindulási és az eredmény halmazokat (testek) ábrázolja.

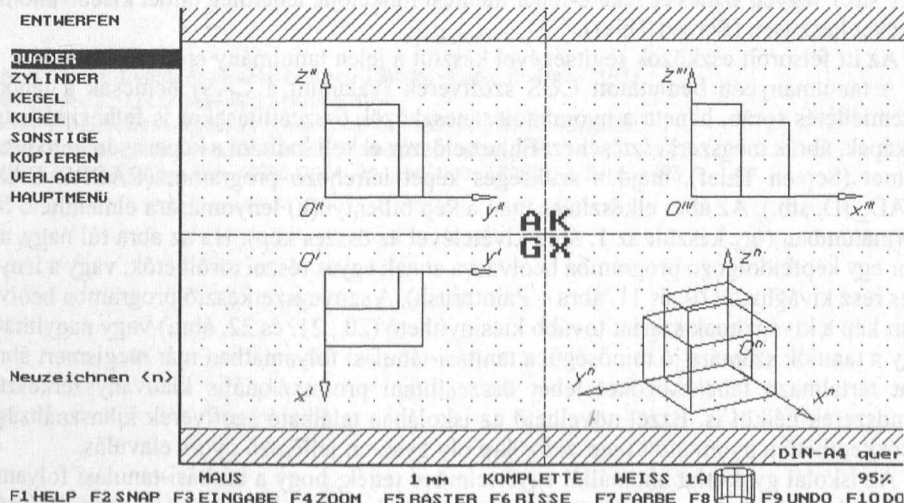
A bemutatott rendszer görbe felületű testeknél is képes a leírt funkciók elvégzésére (29. ábra). Segítségével az ábrázolt testekre különböző átmérőjű és irányú furatok készíthetők, a felületek a láthatóság vagy a szemlélet igényeinek megfelelően kiszínezhetők. A görbe felületű testek axonometrikus ábrázolásakor a felület láthatóságát rácsvonalak biztosítják (29. ábra).



29. ábra

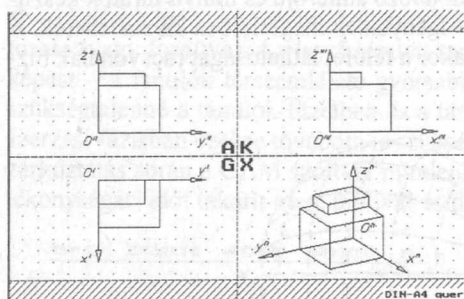
CAD_3D (interaktív háromdimenziós ábrázolás) szoftver

A korábban bemutatott GAM szoftverhez sokban hasonlít a CAD_3D rendszer (közel azonos hardverigény, a szolgáltatások és funkciók között is sok hasonlóság fedezhető fel). A különbségek: 1. az ábrázolni kívánt síklapú test mérete *egér segítségével változtatható*; 2. csak „szabályos” objektumokból lehet kiindulni; 3. az axonometrikus és nézeti képek egyszerre is megjeleníthetők stb. A rendszer alapfunkcióit a tanulók különböző előismeret nélkül, szinte kísérletezve is elsajátíthatják. Ezt segíti a különböző nézeti képek egérrel történő megrajzolása, a nézőpontnak, a megvilágítás irányának, a tengelyeknek az egér mozgatásával (húzással) történő módosítása, majd az ehhez szükséges axonometrikus rajz azonnali megjelenítése (31. ábra).

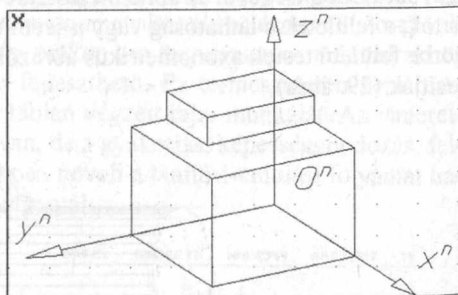


30. ábra

A két egymásba hatoló test a GAM szoftverhez hasonlóan egyesíthető (31. ábra testek áthatása), majd a kiválasztott kép (nézet vagy axonometria) nagyítható (32. ábra), nyomtatható stb. Az ábrázolt testek forgathatók, így a tanulók megismerhetik a vizsgált alakzatok megszokott vagy akár szokatlan nézőpontból elkészített képeit.



31. ábra



32. ábra

A CGS alkalmazása a nyomtatott taneszközök készítésekor

A számítógépes grafikai szoftverek (CGS) szövegszerkesztő programokkal kiegészítve meggyorsíthatják a nyomtatott taneszközök (tankönyv, segédlet, munkafüzet, feladatlap stb.) iskolai összeállítását. A nyomtatott taneszközök szerkesztéséhez általában feltételünk: szövegszerkesztő, rajzoló, képernyőtartalom-elmentő programokat és nyomtatót:

- a szövegszerkesztő program legyen képes táblázatokat készíteni, külső képeket fogadni (pl.: WORD 2.0 for Win és WORD 6.0 for Win, esetleg CorelDRAW!);
- a képfeldolgozó, rajzoló rendszer az alapvető rajz utasítások (pont, egyenes, kör, stb.) mellett ismerje az inverz funkciót (fekete-fehér átalakítás: Paintbrush), vagy tudja a képet színekre bontani (legyen szürke árnyalatú kimenete CorelPhoto-Paint!), hiszen a nyomtatott taneszközök döntő többsége fekete-fehér kivitelű, legyen képes a rajz egy részletét kivágni, azt nagyítani vagy kicsinyíteni, az elhelyezés igényeinek megfelelően az ábrákat elforgatni (29. ábra – CorelPhoto-Paint!);
- a képernyőtartalom-elmentő szoftver ismerjen többféle képformátumot (BMP, GIF, TIF stb.), legyen színes és fekete-fehér mentési funkciója, lehetőleg minél kisebb állományokat készítsen (Screen Thief).

Az itt felsorolt eszközök segítségével készült a jelen tanulmány eredeti példánya.

A tanulmányban bemutatott CGS szoftverek (valamint a CAS) nemcsak a tanórai szemléltetés során, hanem a nyomtatott taneszközök összeállításakor is felhasználhatók a képek, ábrák megszerkesztéséhez. Ehhez először el kell indítani a képernyőmentő programot (Screen Thief), majd a szükséges képet létrehozó programot (CABRI, GAM, CAD_3D, stb.). Az ábra elkészítése után a kép billentyű(k) lenyomására elmenthető fájl formátumban (így készült az 1. ábra kivételével az összes kép). Ha az ábra túl nagy, akkor egy képfeldolgozó programba beolvassva annak egyes részei törölhetők, vagy a lényeges rész kivágható (10. és 11. ábra – Paintbrush). A szövegszerkesztő programba beolvasott kép a kívánalmak szerint tovább kicsinyíthető (20., 21. és 22. ábra) vagy nagyítható. Így a tanulók számára jó minőségű, a tanítási-tanulási folyamatban már megismert ábrákat tartalmazó taneszközöket lehet összeállítani professzionális kiadványszerkesztő-rendszerek nélkül is. Ezzel növelhető az iskolában található szoftverek kihasználtsága, csökkenthető a nyomtatott taneszközökre oly gyakran jellemző gyors elavulás.

Az iskolai gyakorlat anomáliái egyértelművé tették, hogy a tanítási-tanulási folyamat csak akkor lehet igazán tanulóközpontú, ha megszűnik a tanárnak mint információforrásnak az egyeduralma, ha a tanulók számára olyan eszközök is hozzáférhetővé válnak,

amelyek segítségével megtanulhatják az önálló munkát (gondolkodást, alkalmazkodást másokhoz) és ennek felelősségét egyaránt. Az új eszközök és az ezekből fakadó módszertani megoldások (szükségessége) csökkenthetik az ún. „letanítási stratégia” veszélyét, megújulásra készíthetik a tanárt és az iskolát.

A korábban bemutatott CAS (3) és az itt ismertetett CGS rendszerek csak egy töredékét jelentik a piacon ma is megtalálható szoftvereknek. Ha feltételezzük azt, hogy az iskolák számára elsősorban a pénzügyi lehetőségek korlátai azok, amelyek akadályozzák a tanítási-tanulási folyamathoz szükséges szoftverek (egyéb taneszközök) beszerzését, akkor felmerül annak a lehetősége, hogy a fenntartó, felügyelő szervek (elsősorban az MKM a NAT-hoz kapcsolódva) segítségével egyes valóban hatékonyan és sokrétűen alkalmazható program kedvezményesen, vagy esetleg ingyenesen is beszerezhető legyen. Ez felfogható hatékonyságot növelő beruházként is (a meglévő hardver kihasználtsága megnövekedne). Az MKM (vagy más szervezet) tárgyalási helyzete – általános iskolai licenc stb. – egyértelműen és nagyságrenddel csökkentené az egy szoftverre jutó költséget és ezzel a költségvetési kiadásokat is. Ez egy, már Ausztriában létező rendszer adaptálását jelentené, valószínűleg az ott megszokottnál kisebb szoftverválasztékkal. Az iskolák taneszközökkel (mindenekelőtt szoftverekkel) történő támogatása jól kapcsolódna az UNESCO Projekt 2000+ fórum megállapításaihoz is:

- a természettudományos és technikai képzés minden formájában és szintjén alapvető feladat a célok felülvizsgálata;
- a természettudományos és technikai képzést mindenki számára hozzáférhetővé kell tenni (nem csak formálisan);
- a természettudományos és technikai képzéshez olyan programokat, tanterveket, értékelési módszereket kell kialakítani, amelyek megfelelnek a tudomány és a technika által erősen befolyásolt társadalmaknak stb.

Jegyzet

- (1) In: Nagy Sándor: *Az oktatáselmélet alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1984, 290. p.
- (2) In: Hámori Miklós: *Tanulás és tanítás számítógéppel*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1983
- (3) Iskolakultúra, 1995. 18–19. sz

Irodalom

- Báthory Zoltán: *Tanítás és tanulás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.
 Podenstorfer, E.: *GAM (segédlet)* Mödling, 1994.
 Stachel, H.: *Beschreibung des Programmpaketes CAD_3D für GZ*. (Segédlet)
 Technische Universität Wien, Institut für Geometrie, Mödling, 1993.
 UNESCO *Mittelfristigen Plan (1996–2001)*. Projekt 2000+ UNESCO, Paris, 1993

Könyvajánló

A TUDÁS KAPUI (MOZAIKOK A NEVELÉS TÖRTÉNETÉBŐL I.)

Szerkesztette: Kéri Katalin

A Tárogató Kiadónál 1995-ben megjelent 136 oldalas könyv Talmud-idézete jól érzékelteti a szöveggyűjtemény lényegét: „Sok tudományt tanultam tanítóimtól, társaimtól még többet, de mindenkinél többet tanítványaimtól.”

Az eddig megjelent neveléstörténeti forrásművektől eltérően Kéri Kata válogatásában *tágabb értelemezés* irányítja a szerkesztést: nem csupán időben, hanem *térben is* bemutatja a nevelés történetét, tehát családi otthonoktól fejedelmi udvarokig, kolostoroktól internátusokig, kisiskoláktól az egyetemekig terjednek a nevelés és oktatás helyszínei. Másrészt a pedagógia ismert nagyjai (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Dewey stb.) mellett megjelennek a kötetben a *mindennapok szereplői* (gyerekek és tanárok, szülők és dajkák, nagyszülők és csemeték) is. Rendhagyó kötet annyiban is, hogy nem korlátozódik a diákélet bemutatására: *a születéstől az ifjúkor végéig* mutatja be a gyermekkort, azt, hogy miként is éltek valójában a gyermekek. A válogatás érdekessége még, hogy a benne olvasható szövegek rendkívül *sokszínűek*: pedagógiai értekezések részletei mellett törvények, filozófiai és szépirodalmi írások, önéletrajzi visszaemlékezések, tankönyvrészletek, naplóbejegyzések, levelek, újságcikkek és költemények.

Az olvasó jobb felkészülését, tájékozódását segíti a kötet végén található *tárgymutató*, amely valójában *témajegyzék*, támpontul egy problémátörténeti tanuláshoz. Ugyanitt olvasható egy lényeges információkat tömörítő *kislexikon* is.

E gondolatébresztő kötet címodalán diadalívszerű bejárat látható, jól érzékeltetve a felismerést, hogy *a tudásnak száz kapuja van*. A nyitott és zárt kapukról, a nevelés és nevelődés szereplőiről és szereiről, útjairól és módszereiről szóló könyv technikai kivitelezése is igényes, jól áttekinthető, kellemes tagolt.

Ajánljuk főiskolai és egyetemi hallgatóknak, tanárjelölteknek, gyakorló pedagógusoknak, művelődésszervezőknek és szülőknek a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt támogatásával készült kötetet. *Ára: 845 Ft.*

*Beszerezhető és/vagy megrendelhető: PSZM Programiroda
1055 Budapest, Szent István krt. 1. Tel.: 111-0525*

G. Havas Katalin: ARISZTOTELÉSZTŐL NAPJAINKIG (LOGIKA VAGY LOGIKÁK?)

G. Havas Katalinnak, az ismert szakembernek, kiváló filozófusnak, a Nemzetközi Tudományfilozófiai Akadémia tagjának több keresett műve közül a gyerekeknek írott *Logikus!* című „meséskönyve” 1994-ben jelent meg, egy évvel később, 1995-ben pedig már a Tárogató Kiadó gondozásában, a PSZM Projekt támogatásával publikált *Arisztotelészről napjainkig* című munkája is olvasható. Ha a *Logikusban* a meséskönyv-jelleg a meghökkentően szimpatikus forma, akkor az utóbbiban a *dialógusok* keltenek figyelmet olyan – önmagukban is érdekes – *témáról*, mint hogy fejlődik-e a tudomány? Továbbá igaz-e, hogy a mai kor művészete fejlettebb, mint az előző koroké volt? Egyáltalán, mi az, hogy „fejlettebb”?

A könyv egy *elképzelt* előadássorozat, amelyik logikai rendszerekkel foglalkozik tudományfilozófiai nézőpontból. Az *előadások* és az azt követő *szemináriumok* az arisztotelészi szillogizmust, az alaptörvényeket, a modern logika kialakulását, a halmazok, a kijelentések, a relációk és a predikátumok logikáját, valamint az eldöntéskérdést boncolgatják a képzeletbeli kurzus vagy önképzőkör érdeklődő résztvevői, akik sok mindenben különböznek egymástól, de egy szempontból nem különböznek, hanem hasonlóan egymáshoz: *nem akarnak szakterületük rabjai lenni.*

A 139 oldalas könyv bizonyosság arról, hogy a legelvontabb témákról is lehet színesen, érdekesen írni. Mindenki örömmel olvashatja, aki szereti az ismeretszerzés vidám, népszerű formában megírt, de a tudományos igényeket is kielégítő formáját. Külön is *ajánljuk* mindazoknak a fiataloknak: középiskolásoknak és egyetemistáknak, akik eszköztárukat bővíteni szeretnék a megismerés folyamatában. *Ára: 593 Ft.*

*Beszerezhető és/vagy megrendelhető: PSZM Programiroda
1055 Budapest, Szent István krt. 1. Tel.: 111-0525*

Történeti földrajzi kislexikon

A középiskolai történelemtanítás nem rendelkezik túlzottan sok „segédkönyvvel, eszközzel”. Ezért is örömteli, ha egy-egy új munka kerülhet tanár és diák kezébe egyaránt.

A rendkívüli alaposságot, de a legtöbb esetben kevésbé látványos sikert hozó kötetek szerzői, szerkesztői tisztában vannak azzal, hogy munkájukat – melyet sokan „segédmunkának” tekintenek – nem a bestsellerlisták elején találják majd. Ezek a „segédmunkák” azonban elengedhetetlenek a történelmet tanító tanárnak éppúgy, mint az azt alaposan megtanulni akaró diáknak. A kronológiák, chrestomátiák, atlaszok, fogalomtárak már a mindennapi munka elengedhetlen feltételei. Igényes tanuló és tanár egyaránt örömmel veszi kezébe azokat.

Ilyen örömmel kézbe vehető kötet a *Zsidi Vilmos* szerkesztette – és *Horváth Teréziával, Jávorszky Ivánnal, Koltai Andrással* közösen írt – *Történeti földrajzi kislexikon*.

A könyv szinte minden olyan történeti-földrajzi fogalmat, nevet tartalmaz, amely a középiskolai történelemtanítás során előfordul és az egyetemi, főiskolai felvételik során is ott lehet bármelyik tesztben.

A kötetben az ókortól napjainkig megtalálhatóak azok a helységek és tájegységek, melyekhez a legfontosabb eseményekre történő utalást is „odakapcsolták” a szerzők. Így megtudhatjuk, hogy miről is kell, hogy ismert legyen a Thermopülai-szoros, Verdun, Sztálingrád, Muhi...

Komoly segítséget jelenthet a kötetet használóknak, hogy a szócikkek szerzői az egyes neveknél megadták a használatos térképek „azonosítóit”, illetve a kötet elején egy konkordancia jegyzéket, hogy a megváltozott legújabb térképek esetében is meglegyen az eligazodás lehetősége.

Zsidi Vilmos és szerzőtársai nemcsak szócikkeket adtak közre a kötetben, hanem

jól hasznosítható táblázatokat is összeállítottak a magyarországi közigazgatási területi változásokról, az egyházi közigazgatásról, a különböző szerzetes- és lovagrendekről, az európai és a magyarországi felsőoktatásról, mindarról, ami a magyar történelemtanításban és -tanulásban elengedhetetlen (kell hogy legyen).

A kiadvány összeállítói igen alapos bibliográfiát is közöltek, mely a *Térképek, Lexikonok és összefoglalók*, valamint *Szakirodalom és források* bontásban ad további tájékoztatói lehetőséget az érdeklődőknek.

A *Szögi László* által lektorált kötet alapos és pontos, néhány kisebb tévedést ugyan felfedezhet benne a szigorú „kritikus”, de ha csak ennyi lenne ezekből minden kézikönyvünkben, akkor elégedettek lehetnénk!

A könyvet többször is átlapozva, egy-egy helységet, tájegységet keresve – és megtalálva – el kellett fogadni a kötet szerzőinek ismertetésében megfogalmazottakat, mely szerint a segédtudomány(ok) más megközelítésben alaptudomány(ok), olyan alaptudomány(ok), melyek ismerete és hasznosítása nélkül a történettudomány nem művelhető. Valamikor nagynevű történészeink vallották ezt az elvet, úgy tűnik, sok évtized különböző tapasztalatai nyomán el lehet mondani: jól látták a dolgot!

(Történeti földrajzi kislexikon. Szerkesztette: Zsidi Vilmos. TOVÁBBTANULÁS Kiadó Kft., Budapest, 1995)

Szakály Sándor

Új lehetőségek a térképhasználásban

Azok a változások, amelyek a magyar politikai életet átformálták, kedvezően hatottak számos területen. Sokáig titkosan kezeltek olyan dokumentumokat, melyek már csak készítőik számára voltak érdekesek, a világ már régen túljutott ezeken a titkolódzásokon. Ebbe a kategóriába tartoztak a térképek is.

Arészletes, 1:25 000-es, 1:10 000-es méretarányú térképlapokra, „szolgálati használatra”, „titkos” feliratokat alkalmaztak és szigorúan rendelkeztek a felhasználhatóság és tárolás szabályairól. Bizonyos kötöttségek megtartása mellett ezek a térképek felszabadultak, hozzáférhetővé váltak mindenki számára. Különösen ajánlom beszerzésüket iskolák számára, mert segítségükkel pontosan megismerhetővé válik lakóhelyük környezete, helytörténeti vizsgálatokat végezhetünk, földrajzi, biológiai, tájékozódási és sportfeladatokat oldhatunk meg. Mielőtt bemutatnám e széleskörű felhasználás lehetőségét, segítséget szeretnék nyújtani a kiválasztás és a beszerzés módjának ismertetésében. 1989-ben megjelent *Magyarország Nemzeti Atlasza, Pécsi Márton* szerkesztésében. Ebben az atlaszban a 24. oldalon találjuk meg az egész országra kiterjedő új Egységes Országos Térképezési Rendszerben (EOTR) készült térképlapok számkódjait. A szelvényezés és szelvényezés elve a jelmagyarázatban szerepel ugyan, de egy példán keresztül bemutatom a használatát, azaz a térképlapok kiválasztásának módját. Szeretném megvásárolni például Nagykovács 1:10 000-es térképlapját, illetve térképlapjait. Nagykovács a 7891 szelvényszámú, 1:200 000 méretarányú lapon található. Ennek a szelvénynek a négy részre osztásából lesznek az 1:100 000 méretarányú lapok. Vigyázat! Ez nem a matematikából ismert osztás alapján, hanem a kicsinyítés és nagyítás elvén értendő. A konkrét esetet vizsgálva, a keletkezett négy új szelvény száma: 89; 810; 79; 710. A vizsgált település a 79-es szelvényen található. Ennek négy részre osztásából keletkeznek az 1:50 000-es

szelvények, számozásuk – példánkban: 79-1; 79-2; 79-3; 79-4; ebből a 79-2. számú szelvényen van településünk. További osztással jutunk az 1:25 000 lapokhoz. Számozása: 79-31; 79-22; 79-23; 79-24. A 79-22. számú szelvényt tovább osztva jutunk el végül az 1:10 000-es szelvényekhez. E szelvények számozása: 79-221; 79-222; 79-223; 79-224. Nagykovács 1:10 000-es térképlapja tehát a 79-222-es szelvény-számú.

Ha azt akarjuk, hogy a település határterületei is meglegyenek, akkor a környező lapokat is meg kell rendelni. Hol? A pontos cím a következő:

Földmérési Intézet

1149 Budapest, Bosnyák tér 5.

Bertalan Viktor; telefon: 163-6026; fax: 252-7918.

Ezekhez a térképekhez *Jelkulcs* könyvet adtak ki, melyet a Budapest, V. ker., Sas utca 19. sz. alatt rendelhetünk meg Neszták Bélánál (telefon: 112-6480).

Mennyibe kerülnek ezek a térképek?

EOTR 1:10 000, 250 Ft/db;

EOTR 1:25 000, 200 Ft/db;

EOTR 1:100 000, 275 Ft/db;

EOTR 1:200 000, 300 Ft/db.

A régi szelvényezésű térképek ára: ún. Hazai: 1:10 000, 100 Ft/db;

1:25 000, 100 Ft/db.

Ez utóbbiak az 1960–70-es években készültek, és már nem biztos, hogy minden településről beszerezhetők. Az új EOTR-ben készült térképeket az 1980-as években készítették és a kilencvenes évek elején sokszorosították; Szabolcs–Szatmár–Bereg megye egész területére elkészültek, beszerezhetők.

Ha megvásároltuk a kívánt térképlapokat, érdemes hosszú időre megőrizni azokat. Ehhez is szeretnék néhány ötletet adni.

A térképlapok könnyen gyűrődnek, érdemes kemény kartonból készített mappában tárolni azokat. A legtöbb iskolában ma már van fénymásoló, azzal sokszorosíthatunk a felhasználásnak megfelelő részleteket és mennyiséget. Ennek nagy előnye, hogy az így elkészített fénymásolatokba rajzolhatunk is. Vászorra kasírozva, hosszabb ideig is megőrizhetjük ezeket. Beke-retezve kiakaszthatjuk a falra, így mindenki könnyen hozzájuk férhet. Díszei lehetnek a tanteremnek, folyosónak, tanári szobának, könyvtárnak stb. Tárolhatjuk őket műszaki rajzgyűjtő dobozban is. Sokkal fontosabb azonban a térképek felhasználása, tájékozódás céljából.

Tájékozódni pedig annyi, mint a környező térben biztosan eligazodni. Ennek leg-hatásosabb és legésszerűbb módja térkép segítségével történik. Mielőtt sor kerülne a szabadban történő tájékozódásra, feltétlenül meg kell ismernünk a térkép jelrend-szerét, a tájolás módját, lehetséges formáit, méréseket kell tudnunk végrehajtani.

A jelrendszer megismerése után kerül sor a térkép helyes betájolására. Ehhez iránytűre van szükségünk. A térképlapo-kon a fő világtájakat a keretvonalak jelölik ki. Ha úgy tartjuk a kezünkben a térképet, hogy a feliratokat olvasni tudjuk, akkor fönt É, lent D, balra Ny, jobbra K égtáj van. Természetesen azonban ezek csak akkor esnek egybe a valós égtájakkal, ha a térképet iránytű segítségével betájoljuk. Ráhelyezzük az iránytű irányélét a térkép É-D keretvonalára és addig forgatjuk a térképpel együtt, míg a tű É-ra mutató vége párhuzamos nem lesz a keretvonalal. Ekkor a térképünket betájoltuk, azaz tér-beli helyzete a valósággal egyező. A térkép minden vonala a valósággal párhuzamos, a valós pontjai ugyanabba az irányba esnek, ahogy azt a térkép mutatja.

Pontos tájolásnál célszerű a térképet a földre teríteni.

Szokjuk meg, hogy ezt a műveletet tenyerünkre fektetett térképen végezzük Így gyorsabb, de nem olyan pontos. Még egy-szerűbb – de több gyakorlatot igényel –, ha az iránytű segítségével előbb magunk fordulunk É-i irányba, majd a térképet ma-

gunk elé tartva a valós helyzetet látjuk ma-gunk előtt. Ezt a módszert menet közben is gyakorolhatjuk.

Gyakori feladat a menetirány kitűzése. Ha toronyiránt kell haladnunk, ez csak iránytű segítségével lehetséges. Elindulás-kor az iránytűt úgy állítjuk be, hogy a tű vé-ge a kijelölt útírány óra-, illetve fokszáma fölé kerüljön. Ekkor a menetirányt az irány-tű hossz tengelye, illetve oldaléle mutatja.

Menet közben alkalmazott álláspont-meghatározás az oldalmetszés. Ismert úton haladunk, de nem tudjuk, hogy az út melyik részén járunk. Útvonalunktól balra vagy jobbra jól látható, közeli objektumokat keresünk. Útvonalunkra merőlegesen beirányozzuk, s ahol metszi útvonalunkat, ott vagyunk mi. Ezt menet közben többször elvégezhetjük, s megállapíthatjuk a haladási sebességünket is.

A leggyakrabban alkalmazott helymeg-határozás a hátrametszés. Az itt alkalmazott eljárás is irányzáson alapul, melyet úgy végzünk, hogy a mi helyzetünkhöz képest két tereppont iránya derékszöget zárjon be. A két pontot külön-külön pontosan beirá-nyozzuk, óraszögeiket leolvassuk és felje-gyezzük. Ahol az óraadatoknak a térképre átvitt irányai találkoznak, ott a keresett hely. Ellenőrzésére egy harmadik irány szolgálhat. Fontos feltétel a térkép pontos tájolása!

Hasonló eljárást alkalmazhatunk átlátszó papír (pl. pausz) segítségével. Vegyünk egy 10x10 cm-es vagy nagyobb méretű papírt, rögzítsük egy rajzdeszkán; ha ez nincs, le-het könyv, de térkép is. A papírt alsó szélén tűzzük át gombostűvel, majd a tű fejet irányzótüskének használva, irányozzuk meg az ismert tereptárgyakat (legalább hár-mat, négyet). Az irányvonalakat rajzoljuk rá a papírra. Ügyeljünk, hogy a papír meg ne mozduljon, mert akkor oda minden igyeke-zetünk. Az így megrajzolt vetítősugarakat ráhelyezzük a térképünkre és azokat addig igazgatjuk, amíg az ismert tereptárgyak tér-képi jelein át nem haladnak. Ahol a vetítő-sugarak metszéspontja van, ott az álláspon-tunk a térképen, illetve a valóságban.

Ezt a módszert csak akkor érdemes ki-próbálni, ha hosszabb idő áll rendelkezé-sünkre (pl. ebédszünetben).

A térképünket számos módszerrel kicsinyíthetjük és nagyíthatjuk. Kézenfekvő a fénymásoló használata, de egyszerű eszközt is készíthetünk. Ez a pantográf. A pantográf négy lécből paralelogrammaszerűen összeállított ferde keret. A léceken lyuksor található, mellyel a nagyítás mértékét szabályozhatjuk. Az egyik lécen tű, az átló irányába eső másik végén pedig ceruza van. Működése a következőképpen történik. A tűt a megnagyítandó térkép főbb pontjaira, tereptárgyaira helyezük. A műszer túlsó, ceruzás vége a pontokat a beállított nagyságnak megfelelően közvetlenül rajzolja át az aláhelyezett tiszta papírra. Kezdetkor érdemes a vázlat négy sarkát kitűzni, majd a terep főbb pontjait is, a kívánt részletességgel. A halvány vonalakat utánarajzoljuk, s színezhetsük is. Ha gondosan végezzük a nagyítást, megbízható térképet kapunk. Célszerűbb a pantográfot kicsinyítésre használni.

A nagyítás, illetve kicsinyítés másik, gyakran alkalmazott módszere a hálózat-készítés. Szerkesszünk a megnagyítandó térképre (vékony ceruzával) apró négyzetekből álló hálózatot. Csak azt a területet kell ellátni négyzethálójával, amelyet nagyítani vagy kicsinyíteni akarunk. Ha kímélni akarjuk a térképet, használhatunk pauszt is, erre rajzoljuk át a hálózatot. Érdemes számokkal és betűkkel ellátni azt. A nagyítás után egyszerű átrajzolással történik. Előbb a főpontokat vetítsük át, majd az apróbb részleteket. A jeleket egyszerűsíthetjük, generalizálhatjuk.

A térképolvasást a földrajz tantárgy keretébe illesztve taníthatjuk. A földrajz és a térképolvasás a tanítás-tanulás folyamat

kezdetén szoros egymásrautaltságban, párhuzamosan egymás mellett halad. A térképismeretet a földrajz tantárgy bevezetőjének tekinthetjük. Szoros kapcsolat van a térképismeret és a honismeret között is. A honismeret és a térképolvasás célja egy és ugyanaz. Mindkettő általában szűkebb területet ölel fel, s a részletekre, nem pedig a nagy összefüggésekre fekteti a fő hangsúlyt. A térképolvasás a szűkebb környezetben való eligazodásra, tájékozódásra törekszik. A földrajz látóköre a tanítás folyamán sokkal tágabb. A térképolvasás végig a maga szűk keretei között marad, miközben sokoldalú felhasználási lehetőségei megmaradnak.

A térkép a felszínformák bemutatásához is segítséget nyújt. Lehetőségünk van a szintvonalak segítségével ismeretlen hegyek metszeteinek tetszőleges irányú elkészítésére. Leolvashatjuk a lejtőszögek nagyságait, melyek a kirándulás tervezésénél megadják a túraútvonal nehézségi fokát is. Lakóhelyünk közelében térképre rajzolhatjuk a növények elterjedését, kiszámíthatjuk – fajták szerinti bontásban – a növényzettel borítottság mértékét stb.

A térkép segítségével kitágul a látóhatár, az égtájak, irányok, távolságok meghatározhatókká, megmérhetőkké válnak. Értelmet kap a méretarány, a vonalas mérték, a lejtőszög, az alaprajz, a kisebbités, a nagyítás elve stb.

Az élet minden területén egyre inkább szükség van az olyan emberre, aki alkotó módon képes ismerni, használni a térképet.

Vitányi Béla

Csodálatos régiók

Emlékszem, kezdő tanár koromban mindig döbbenettel hallgattam a földrajz érettségiken elhangzó ostobaságokat.

Más tárgyból is előfordultak bántó leegyszerűsítések, de földrajzból szinte csak ilyesmit hallottam: „A világon háromféle mezőgazdaság létezik: tőkés, szocialista és hagyományos...” Pár évvel bölcsebben persze értem, hogy ennek a mondatnak is megvan a közhelyszerű igazságtartalma, de akkoriban elborzasztott. Azt viszont pontosan tudtam, miért okoz annyi bajt ez a szerintem szép és érdekes tantárgy, amelyben távoli országokat lehetett (volna) megismerni; miért utasítják el és miért félnek tőle a jó tanulók is. Nem a tanárokon múltott – ők általában tették, amit lehetett –, a tankönyvek voltak használatatlanok. Mostantól – és ez nem a reklám helye! – ennek mindörökké vége! Vannak már okos, szép és jó tankönyvek, lehet szeretni a földrajzot – mit a földrajzot, világunkat!

1

Hinné-e a kedves olvasó, hogy 210 oldalon be lehet mutatni egész Európát és világunk legfontosabb területeit, érdekesebbnél érdekesebb olvasmányokkal, rengeteg térképpel és ábrával, pici összefoglalásokkal, ráadásul élvezetesen, gördülékenyen és megtanulhatóan? *Probáld Ferenc* egyetemi tanárnak sikerült (*Regionális földrajz középiskolák számára*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995)!

Az első száz oldal Európával foglalkozik – kiemelten az Európai Unióval –, a százból huszonöt jut Kelet-Közép-, és Délkelet-Európára. (Magyarország földrajzát *Bora Gyula* és *Nemerkényi Antal* 176 oldalas könyve külön tárgyalja – a laikus számára a regionális földrajznál sokkal kevésbé érdekesen, bár elődeinél nyilván klasszissokkal jobban –, de *Probáld*nak gondja van arra, hogy utalások, összehasonlítások vagy rövid kitérők formájában állandóan „képben legyünk”.) Tizenkét oldalt kapott a volt Szovjetunió, húszat az Amerikai Egyesült Államok, huszonötöt Ázsia. Ugye nem kell bizonygatni, hogy kiegyensúlyozott, arányos tankönyv született?

Probáld érdeklődését és tankönyvének érdekességét legjobban talán a kiegészítő (?) olvasmányok illusztrálják. Olvashatunk például az európai egység gondolat múltjáról, a holland gátépítőkről és a rotterdami kikötő-

ről, a Csalagútról és az ír kérdésről, Párizsról, Isztambulról és a Vatikánvárosról, a norvég olajkutakról és a finnországi svédokról, a Duna–Rajna–Majna–csatornáról és a Rajnáról külön, a Rózsák völgyéről és szibériai rokonainkról, az iszlám öt pillérééről és a mekkai zarándoklatról, a sabbatról és a kibucokról, a nigériai falvakról és a zulukról, az amerikai feketékről és indiánokról, az ausztrál őslakoságról és Amazóniáról, a japán csoda titkáról és a legkisebb tigrisekről. Jól látható a kötet logikus felépítése, továbbá a településfejlődés, a műszaki csodák, a környezetvédelem és az etnikai-vallási kérdések iránti érzékenysége.

Bár – ha jól értem – a regionális földrajz mindenekelőtt gazdaságföldrajzot jelent, ezt a szerző olyan tágan kezeli, hogy csaknem minden belefér. Egy-egy terület vagy régió (mert valóban nem egyszerűen országokban, hanem kis és nagy régiókban gondolkodik és gondolkodtat) bemutatásakor félelmetes tömörséggel, néhány utalással képes ötvözni a természetföldrajzi és történelmi tényezők együttes jelentőségét. Mindenütt ott bujkál az összehasonlítás igénye – *Probáld* fölényes tudással és műveltséggel vezeti olvasóját, aki talán nem is érzi, hogy egy nehéz tantárgyat tanul. Végre egy tankönyv, amelyik nem dobálózik a fejlett-elmaradott-hanyatló fogalmival, hanem világosan értelmezi azokat!

Gyakorlott szerzők tudják: az illusztrációk az életüket megkeserítő „aknamezők”. Ebben a könyvben az ábrák és a térképek szépek, egységesek, egyértelműek, és ott vannak, ahol lenniük kell. (Csupán a 7. és a 23. térképnél – 22. és 64. p. – érzem, hogy a jelmagyarázat nem stimmel.) A képek szépek és megvilágító erejűek. Az adatok nem a hetvenes-nyolcvanas évek állapotait tükrözik, hanem 1993-at és 1994-et. Az egész könyv világosan, kulturáltan elrendezett, címlapja a sorozat többi darabjához illeszkedően tetszetős.

Találgatom, honnan a tankönyvet jellemző rendkívüli pedagógiai érzék, amely oly ritkán sajátja tankönyvírásra vállalkozó egyetemi tanárainknak. Probáld Ferencről e könyv szerzőségén kívül semmit nem tudok – az érzék talán vele született, talán kisebbeket is tanított valamikor, talán a lektorok segítettek. Végző soron persze mind egy: állítom, hogy a maga nemében remekmű született; az érettségén elhangzó butaságokért immár nem a tankönyv lesz felelős. Nem földrajztanár kollégáim gondolják meg: sok-e 374 forint azért a könyvért, amelyben egész világunk benne van, illetve – így helyesebb – amely ablakokat nyit egész világunkra?

2

A regionális földrajznak akaratlanul is sok szempontból párdarabja lehet a Corvina Kiadó Faktum sorozatának *Európa népei című kötete* (szerk.: Felipe Fernandez-Arnesto, Budapest, 1995.)

A kiadót feltétlen elismerés illeti, hiszen egy évvel az 1994-es londoni kiadás után ma-

gyarul is olvasható a huszonkét (főként brit) tudós által készített enciklopédikus kalauz.

A mindössze 12 oldalas bevezető – amint a kötet egésze – a legjobb angol hagyományokat követi: rövid, információkban gazdag, egyúttal élvezetes olvasmány (a fordítás *Balabán Péter* munkája). A szerkesztő szerint az *Európa népei* egy első kísérlet, bevezetés „Európa politikai kaleidoszkópjába”, melynek kiadását egyfelől az európai integráció elmélyülése,

másfelől a kelet-európai átalakulás nyomán keletkezett új államok sokasága indokolja. „A Római Birodalom bukása óta nem történt meg Európában, hogy ennyi, eddig kevésbé ismert nép bukkanjon fel nagy hirtelen” – folytatja, s ez számos új kérdést vet fel Európáról és az európaiság lényegéről. Míg Probáld tankönyve 1814-ig megy vissza az európai gondolat születését kutatva, a hosszú nevű oxfordi szerkesztő egészen *Gibbonig*, sőt *Sztrabónig* követi ugyan-

ezt. A hihetetlenül tömör és színvonalas bevezető esszé körüljárja az európaiság gazdasági, kulturális, földrajzi, történeti, politikai és egyéb dimenzióit, bár – persze – a közeli és távoli jövőt illetően csak feltevéseket tud megfogalmazni. Úgy lesz-e, hogy Kelet a szakadás és Nyugat az egységülés útját fogja járni vagy sem? – a kötetből a választ nem, de információk sokaságát ki lehet olvasni.

A 410 oldalas, 62 térképet tartalmazó könyv 12 részben pontosan száz népről tájékoztat, földrajzi, történelmi, néprajzi, vallási, politikai és gazdasági szempontból. Vannak közöttük akkorácskák, mint az Aosta-völgyiek és a valdensek vagy a

vepszék (tudja-e róluk az olvasó, hogy nyelvük „máig megőrzött archaikus sajátosságai miatt igen fontos a finnugor nyelvtörténet szempontjából” s hogy a „szovjet érában vepsze nyelven folyt az iskolai oktatás”?), de olyan mammutok is, mint az oroszok, franciák és németek. A fő válogatási szempont az azonosságtudat volt, s mint minden hasonló könyv esetében, ebben is akadnak kifogásolható megoldások. Ha például a salzburgiak külön szerepelnek, vajon miért nem jár ez mondjuk az occitánoknak, az elzásziaknak vagy éppen a székelyeknek?

Ha már a magyarok környékén járunk, az ember persze felüti a kötet 265. oldalát, s a meglepetéstől leül/hanyatt esik/földbe gyökerezik a lába. A kiadó itt arról tájékoztat négy sorban – „reményünk szerint Olvasóinkkal egyetértésben” (!) –, hogy „a magyarsággal kapcsolatos munkák óriási száma és könnyű elérhetősége miatt” eltekint e nép ismertetésétől. Hát, ekkora ostobasággal, ilyen súlyos szerkesztői, kiadói melléfogással bizony ritkán lehet találkozni! Abban ugyan igazuk van a magyar kiadás készítőinek, hogy a magyarokról sok mindent kézbe vehetünk, de gondolják meg: vajon bőven állnak-e az érdeklődők rendelkezésére korszerű, tömör és tárgyilagos külföldi könyvek? Vajon érdemes volt-e megspórolni öt oldalt (feltételezésem szerint ez a szempont vezette a kiadót)? Vajon milyen egyéb okokra fognak gondolni örökösen gyanakvó hazánkfiak? Röviden: a könyv megcsonkítása több mint bűn – hiba volt.

Mindazonáltal a szépen fordított, gondosan szerkesztett, példás névmutatóval ellátott, tetszetős kötetet 1950 forintért is nagyon ajánlom: a szó szoros értelmében hiánypótló mű, s feltehetően sokáig rivális nélkül áll majd.

Két apró megjegyzés

Az Iskolakultúra 1996 februári számában *Csorba Csaba* és *Zachar Péter* fontos és érdekes áttekintést nyújt a régi korok, illetve az osztrák történelem magyar (tan)könyvekben való megjelenítéséről.

Csorba Csaba megemlíti, hogy a „Maecenas Könyvkiadó országtörténet-sorozata sajnálatosan gyengébbnél gyengébb művekből válogatott: gondolunk a német, olasz, francia, kínai és japán kötetre.”

Ízlésekről persze nehéz vitatkozni, de ez alighanem túl sommás megállapítás. A német és a francia kötet (*Mary Fulbrook*, illetve *Roger Price* műve) szerintem nagyon színvonalas – igaz, a szerzők kutatási területének megfelelően – a középkor mindkettőben elnagyolt. *Harry Hearder* Itália-kötetét én sem szeretem, Japán *Edwin O. Reischauer*től olvasható története viszont nem csupán hiánypótló, de alighanem remekmű is. A teljesség kedvéért említsem, hogy az országtörténeteket eredetileg a Cambridge University Press jelentette meg, kivéve *Polonyi Péter* Kína történetét feldolgozó munkáját és *Szántó György Tibortól* a Csorba Csaba által is dicsért Anglia történetét – amely újabban szintén Maecenas-kiadvány lett. A Maecenas nemrég az Amerikai Egyesült Államok történetét is megjelentette.

Zachar Péter véleményem szerint teljes joggal bírálja a magyar tankönyvek valóban alig létező Ausztria-képét.

Ujvári Pál kollégám védelmében mégis meg kell jegyeznem, hogy II. osztályos tankönyve nem gimnáziumok, hanem szakközépiskolák számára készült, így eleve sokkal kisebb terjedelmű és jóval kevesebb információt tartalmaz, mint a gimnáziumi kötetek.

Bihari Péter

A gyermek joga az alapfokú oktatáshoz

A Gyermek jogairól szóló Egyezmény (1989) minden gyermek jogaként ismeri el az alapfokú oktatást. A „Csúcsértekezlet a gyermekekért” (1990) és az „Oktatás mindenkinek” címmel megrendezett világtalálkozó zárónyilatkozata (1990) kiterjesztette az alapfokú oktatásnak, minden gyermek tanulási folyamata alapjának fogalmát. Mi következik abból, ha minden gyereknek joga van az alapfokú oktatáshoz?

1. A gyermeknek joga, hogy gyerek lehessen, játsszon és örömet lelje a játékban, hogy megvédjék őt a kizsákmányoló gyermekmunkától, hogy legyen ideje iskolába járni, az órákra felkészülni, tanulni. Joga, hogy otthona és családja legyen, hogy legyen a közelben iskola, hogy olyan tanítója legyen, aki örömmel tanít és szereti a gyerekeket. Joga, hogy az oktatás során ne csak a felnőttkorra készítsék fel, hanem – és ez a legfontosabb – boldog gyermekként is biztosítsanak számára.

2. A gyereknek joga van tanulni, az iskolában és az iskolán kívül. Joga van kíváncsinak lenni, kérdezni és választ kapni kérdéseire, kételkedni, gondolkodni és érvelni, joga van tévedni is. Joga, hogy kikérjék véleményét, hogy aktív résztvevő lehessen, hogy szabadon, spontán módon megnyilvánulhasson, hogy meghallgassák és tiszteletben tartsák véleményét, hogy más véleményen lehessen, hogy elképzelései lehessenek és alkosson, hogy megtanuljon tanulni. Joga van az önbecsüléshez, ahhoz, hogy szülők és tanítók magas követelményeket állítsanak elé, hogy bízson képességeiben és minden kis sikerért elismerésben részesüljön.

3. Születésétől kezdve joga van a folyamatos tanuláshoz, s ennek a tanulási folyamatnak csak a gyermek érdeklődése és befogadóképessége szabhat határt. Mivel a személyiség és tudás alapjait az élet első éveiben rakják le, ebben az időszakban megy végbe a leglényegesebb és leglátványosabb fejlődés a megismerés folyamatában, ezért a gyermek legalapvetőbb joga, hogy jól indulhasson el az életben. Alap-

vető joga, hogy korai gyerekkora olyan legyen, ami megalapozza későbbi növekedését, fejlődését.

4. Joga van a nyitottságon alapuló tanulásához, otthon, az iskolában, a mindennapi életben, a játékon, baráti kapcsolatain és a médiákon keresztül, abban a folyamatban, ahogy felfedezi magának a világot. Joga van élvezni a könyvtárakat, sportpályákat, múzeumokat, a parkot, az állatkertet, a circuszt, joga, hogy hozzájusson könyvekhez, újságokhoz, képregényekhez, mesékhez, enciklopédiákhoz, szótárakhoz, hozzáférhessen, mozi- és tévéfilmekhez, művészeti alkotásokhoz, hogy ne csak könyvekből, hanem a valóságból, az emberekkel és a természettel való kapcsolatából meríthessen tudást. Joga, hogy ne csak felnőttektől, hanem a többi gyerektől is tanulhasson. Joga, hogy ne csak másoktól tanulhasson, hanem gondolkodás és viták útján saját tapasztalataiból és hibáiból is.

5. Joga, hogy iskolába járhasson, és az élethez szükséges ismeretek, készségek és viselkedésformák megszerzéséhez elegendő időt tölthessen ott. Megismerje saját testét, és azt, hogyan őrizheti meg egészségét, hogy megismerje kultúráját és gyökereit, hogy megtanulja kifejezni magát szóban és írásban, hogy megtanuljon számolni és tudja megoldani a mindennapi élet alapvető problémáit, hogy jobban megértse önmagát és az őt körülvevő világot, a környezet védelmének fontosságát, hogy magáévá tegye az igazságosság és szolidaritás értékeit, hogy tisztában legyen jogaival és kötelességeivel, hogy megteremtse önbecsülése alapját, és folytassa a tanulást.

6. Joga van a „gyermekre szabott” oktatáshoz, amelyben minden: a tananyag és a módszerek, az épületek és a belső terek, a programok és a határidők, a szabályozások és normák a gyerek – és nem a felnőtt – igényeire szabottak. Olyan oktatáshoz, amely tiszteletben tartja a gyerek ismereteit, nézőpontját és álmait. És olyan oktatáshoz, amelyben a tanításnak és a tanulásnak nem kiegészítő eleme, hanem alapja az öröm, a játék, a zene, a kaland, a meglepetés, a mozgás és a nevetés.

7. Joga van a minőségi oktatáshoz, amelyben nem csak az fontos mennyit, de az is, hogy mit és hogyan tanulnak. Joga van sztereotípiáktól, előítéletektől mentes, rasszizmust és szexizmust elítélő, a különbözőséget elfogadó és a gyermek nyelvének és kultúrájának értékeit elismerő oktatáshoz. Olyan oktatáshoz, amely azt hangsúlyozza, amit a gyerek tud, nem pedig azt, amit nem tud. Olyan oktatás ez, amely a versennyel szemben az együttműködést, a monológgal szemben a párbeszédet, a szóval szemben a tettet részesíti előnyben. Ez az oktatás válthatja valóra szülők és tanárok álmát, hogy gyerekeik, tanítványaik többé, jobbá váljanak mint ők maguk.

8. A gyermeknek joga van azokhoz az alapvető feltételekhez, amelyek lehetővé teszik, hogy tanuljon, kifejleszthesse képességeit, akár az iskolában, akár más kerektek között. Az alapfokú oktatáshoz való jog nem csak abban támogat minden gyermeket, hogy a közösségtől és a társadalomtól ingyenes iskolai oktatásra, képzett pedagógusokra, megfelelő tantervre és az oktatáshoz szükséges eszközökre tarthasson igényt, de az ehhez elengedhetetlen anyagi, szociális és érzelmi feltételek megteremtésére is: megfelelő táplálkozásra, egészségügyi ellátásra, megfelelő otthonra, és legfőképpen szeretetre, érzelmi támaszra és tiszteletre, stabil, biztonságos, békés környezetre.

9. A gyermeknek joga, hogy szülei is legalább alapfokú végzettséggel rendelkezzenek, hiszen ez alapvetően fontos a gyerek jóléte, neveltetése és jövője szem-

pontjából. Joga van olyan szülőkhöz, akik tudatában vannak nem csak a fiúk, de a lányok taníttatásának fontosságával is, akik tiszteletben tartják a játékot, akik inkább a párbeszédre mint a büntetésre hajlanak és meggyőzhetőek. Olyan írástudó szülőkhöz, akik elismerik és értékelik a tanulásba fektetett erőfeszítéseket, meg tudják különböztetni a jó tanítást a rossztól, részt vesznek az iskolai ügyekben, és megkövetelik a jó minőségű oktatást. Olyan szülőkhöz, akik tisztában vannak jogaikkal és kötelességeikkel és elegendő tudással és önbizalommal rendelkeznek ahhoz, hogy a növekedésben, tanulásban és fejlődésben segítsék gyermeküket.

10. A gyermeknek joga van olyan, szükségleteire fogékony, felelős médiákhoz, amelyek képesek kiegészíteni és gazdagítani nevelését. Olyan médiákhoz, amelyek közelebb viszik a városi gyermeket a faluhoz, a vidékit a városi élethez, amelyek gazdagítják a gyermek világméretét, más időbe, térbe, más valóságba repítik őt, megismertetik a modern tudományok és technológiák lehetőségeivel és korlátaival, bemutatják az emberiség nagyságát és kicsinységét. Joga van olyan médiákhoz, melyek kifejlesztik a gyermek tiszteletét az egyetemes művészet, tudomány és kultúra iránt, valamint igényét a békére, erőszakmentességre, toleranciára, szolidaritásra és igazságosságra.

Az alapfokú oktatás egyetemes jog. Joga ez minden gyermeknek, kisfiúnak és kislánynak, szegénynek és gazdagnak, városinak, vidékinek és az elhagyatott vidéken élőknek, a fogyatékkal élőknek, a dolgozó gyerekeknek, az őslakosnak és az etnikai kisebbségben élőknek, annak, akinek van családja és annak, aki az utcán él, a menekültek és a háború miatt otthonát elhagyni kényszerültek.

Rosa-Maria Torres

(fordította: Körömöczy Márta)

A térségi oktatáspolitikai az iskolatársulásban

Szigetvár és térsége – az egykori Sziget-vidék – jellegzetesen aprófalvas településszerkezetével mindig is gondot jelentett a közigazgatás számára. A centralizált irányítási rendszerben létrehozott közös községi tanácsok legnagyobbja is alig büszkélkedhet egy-két ezernyi lakossággal. A körzeti általános iskolák létszáma 100–300 tanulóig terjedt. Az egykori szigetvári járás területén ma 41 községi és 1 városi önkormányzat működik. A községek lélekszáma 100–800 fős, Szigetvár városa pedig 12 000 lélekszámú.

A helyi önkormányzatok létrejötte után a térségi együttműködés egy időre háttérbe szorult. A nehezen kivívott autonómia féltése, az önállósághoz kapcsolódó remények – sokszor illúziók – bármiféle kooperáció felvetését szentségtörésnek tartották.

Az elmúlt öt év oktatáspolitikai történései jól nyomon követhetők a volt szigetvári járás általános iskolai hálózatán. Az iskolák körzetesítése az 1980-as évekre meghatározóvá vált. A 11 körzeti iskola mellett csupán 6 településen működött még 1–4 osztályokból összevont tagiskola.

A rendszerváltást követően megalakult önkormányzatok törekvéseiben szinte mindenhol szerepelt a korábban elvesztett intézmények visszaállítása, amely a legtöbb helyen egyet jelentett az iskolával. A települések nagyságrendje (100–800 lélekszám) eleve behatárolta a törekvéseket. Kezdetben az 1–3 osztályokból összevont kisiskolák visszaállítására került sor (Somogyviszló, Szentdénes, Zádor), amelyekben a tanulók létszáma 14–17 fő között mozog. Ezek az iskolák igazgatásilag is önállóak lettek.

Számos önkormányzat a teljes, 1–8. osztályos iskola visszaállítását valósította meg, ami az alacsony létszám miatt részben összevont tanulócsoporthoz szervezését tette lehetővé (Csertő, Vásárosbéc), illetve az osztott tanulócsoporthoz működtetése csak igen nagy önkormányzati áldozatvállalással biztosítható (Hobol).

Ezek a változások természetesen érintették az egykori körzeti iskolákat. A legki-

rívóbb példa a somogyhársági. A korábbi osztott körzeti általános iskola tanulói létszáma ma 50 fő, s 5 tanulócsoporthoz folyik az oktatás. A korábbi körzeti iskolák többsége azonban fennmaradt, és ma is osztott évfolyamokkal működik, megtartva a napközi otthoni ellátást is. Továbbra is működik Almamelléken az általános iskolai diákotthon. A körzeti iskolák tanulói létszáma 107 és 240 fő között mozog. Szigetváron két általános iskolába 1122 tanuló jár. Négy iskolában gyógypedagógiai osztályok is működnek (Kétújfalu, Nagydobsza, Somogyapáti és Szigetvár).

A demográfiai hullámvölgy, a kisiskolák átszervezése egyaránt hozzájárult a körzeti iskolákba járó gyerekek létszámának közel 30%-os csökkenéséhez. A kényeszerű osztályösszevonások, a szakmai feltételrendszer romlása miatt igen sok szülő ma már nem a lakókörzet, hanem a távolabbi, de nagyobb lehetőségeket biztosító iskolákba (Szentlőrinc, Szigetvár) járattja be gyermekét. A hatosztályos gimnázium megjelenése szintén hozzájárult a létszámcsökkenéshez.

Intézményellátó társulások

A térség önkormányzatai a közoktatással kapcsolatos feladatellátási kötelezettségeiket igen változatos formában teljesítik.

Előfordul még, hogy az egykori közös tanácsi területen működő önkormányzatok még a mai napig sem tudtak megállapodni a körzeti iskola működtetését illetően. Ezért évenként megegyezéses alapon törté-

nik a költségek megosztása. Intézményük bizonytalanságban működik: igen sok a tisztázatlan jogi probléma, a finanszírozás akadozik. Az iskola működésének hatékonyságát senki sem kéri számon, a szakmai leépülés jelei egyre szembetűnőbbek.

Létezik az a forma is, amelyben az önkormányzatok iskoláztatási kötelezettségeik teljesítését más fenntartókkal való megállapodásuk útján biztosítják. Egyrészt a hiányzó szolgáltatások (pl. gyógypedagógiai osztály) pótlását, másrészt a szabad iskolaválasztás törvényben meghatározott joga érvényesülésének feltételeit biztosítják ezzel. Ez esetben a normatív állami támogatás és a tényleges költségáfordítás különbözetének megtérítéséről állapotnak meg. Ez a gyakorlat elsősorban Szigetvár és a közeli települések vonatkozásában él.

A legtöbb iskola fenntartására társulás alakult. A társulásban együttműködő önkormányzatok kötelezettséget vállaltak arra, hogy hosszabb távon fenntartják, működtetik és fejlesztik az oktatási-nevelési intézményeket.

Megállapodásuk rögzíti:

- a finanszírozás formáit, amelyek általában a diákarányos hozzájáruláson alapulnak;

- a munkáltatói jogok gyakorlásának módjait;

- az intézményirányító bizottság jogkörét, működési rendjét.

A társulások működése a gyakorlatban a költségvetéssel kapcsolatos egyeztetésre és az intézmény igazgatója megbízásának előkészítésére terjed ki. Az intézményirányító bizottság tagjai általában a társult önkormányzatok polgármesterei, elnöke pedig a közös intézmény székhelyének polgármestere. A helyi iskolapolitika kialakításában a társulásoknak még nagyobb szerepet kellene vállalniuk. Rendelkezniük kellene helyi közoktatásfejlesztési koncepcióval is. A megállapodásokat az intézmény működésére, a fenntartói felelősség érvényesítésére vonatkozó részekkel kellene kiegészíteni:

- rendezni kellene az alapító okirattal és a szervezeti és működési szabályzattal kapcsolatos jóváhagyási jogkört;

- a törvényességi ellenőrzéssel kapcsolatos jogkörökben való eljárás illetékességét;

- a pedagógiai program jóváhagyásával kapcsolatos kötelezettségeket;

- az intézményi munka hatékonyságának megítélésére vonatkozó eljárási szabályokat;

- az érdekeltek érdekegyeztető testületekkel (iskolaszék, szm, diákönkormányzat) való együttműködés módozatait.

Várhatóan a továbbiakban elsősorban alsó tagozatos kisiskolák alapítására, bővítésére kerül sor. Az önkormányzatok többsége anyagilag is érdekeltté válik az iskoláztatás társulási formában való megszervezésében. A közoktatás szervezésével és irányításával kapcsolatos átmeneti szabályokról rendelkező 1995. évi LXXXV. tv. a nyolc évfolyammal működő általános iskola évfolyamai számának csökkentését és növelését egyaránt kemény feltételekhez köti. Ehhez hasonlóan szabályozni kellene az iskolák alapításának és működésének feltételeit, megszabván a szakmai kritériumokat is.

Térségi együttműködés

A kistérségi (körzeti) együttműködés mellett a nagyobb kiterjedésű (Szigetvár és egész vonzáskörzetére vonatkozó) kooperációra is szükség lenne.

1990-ben megszűnt a Szigetvár székhellyel működő nevelési tanácsadó. Feladatkörének ellátása azóta is részben megoldatlan. (A tankötelezettséghez szükséges fejlettség elérésének megállapítását a pécsi intézet végzi, időszakos megbízáttal.) A térségben működő önkormányzatoknak társulási formában Szigetváron egy olyan pedagógiai szakszolgálatot kellene működtetniük, amely:

- gyógypedagógiai szolgáltató központként működne (utazó gyógypedagógust, pszichológust, logopédust, szakorvost, esetleg szociális munkásokat foglalkoztatva);

- nevelési tanácsadóként működve elvégezné a tankötelezettséggel, valamint a beilleszkedési, magatartási és tanulási zavarokkal kapcsolatos vizsgálatokat.

Sajnálatos, hogy a jelenlegi normatív állami hozzájárulások rendszerével ezek az intézményekkel nem számol, működtet-

sükhöz a központi költségvetés nem járul hozzá. Pedig ezzel biztosítani lehetne az önkormányzatok érdekelttségét ezen intézmények fenntartásában. A közoktatási törvény az intézmények között felsorolja a pedagógiai szakszolgálatot, megadva a működtetés lehetséges módozatait. Törvény rögzíti, hogy amennyiben a körzeti feladat ellátását egyik önkormányzat sem vállalja, a megyei önkormányzat köteles az intézmények működéséről gondoskodni. A gyakorlatban azonban – a szigetvári példa is mutatja – egyes területek akár évekig is ellátatlanul maradhatnak.

Érdemes lenne – valamennyi önkormányzat bevonásával – átgondolni az egész térség oktatáspolitikai helyzetét, az iskolaszerkezeti változásokból adódó feladatokat. Különösen indokolt a 9–10. osztályok működtetésével kapcsolatos együttműködés.

Az önkormányzatok közoktatással kapcsolatos tevékenységi ellátása

Az intézmények fenntartásával, működtetésével kapcsolatos igazgatási-hatósági teendők ellátása az önkormányzatok hivatalának hatásköre.

A tanügyiigazgatáshoz értő szakemberek alkalmazására elsősorban a városokban van lehetőség, a községi önkormányzatok kénytelenek nélkülözni az ezen feladatkör ellátásához szükséges személyeket. Ezért gyakran megkérdőjeleződik döntéseik szakszerűsége, illetve a testület elé kerülő anyagok megalapozottsága. Átgondolást igényel a művelődés-igazgatási feladatok – városokhoz kapcsolt – társulások formában történő megszervezése.

A helyi iskolapolitika kialakítása során a lakóhelyi közösségek iskoláztatási igényeinek feltárása, egyeztetése, képvisellete a közoktatási bizottságok feladata. Ezen testületek zömében szintén a városokban működnek. E feladatot a községekben az intézményfenntartó társulások működtetésére létrehozott bizottságok is elláthatják. Ha a település egyedül tartja fenn az intézményt, akkor az iskolaszéket kellene ezen jogkörökkel felruházni.

Az önkormányzatoknak meghatározó szerepük és jelentőségük van a helyi közösség

iskoláztatásának megszervezésében és ellátásában. Feladataik szakszerű ellátása feltételezi az előzőekben vázolt szervezeti keretek kialakítását és hatékony működtetését.

Az intézmények szakmai társulása: az iskolaszövetség

Az önkormányzatok hivatalai nem rendelkeznek az intézmények szakmai munkáját direkt módon befolyásoló feladat- és hatáskörrel. Az iskolák szakmai szolgáltatásokkal való segítését, tevékenységük szakmai befolyásolását az e célra szervezett, illetőleg e feladattal megbízott szakmai intézmények végzik. A megyei pedagógiai intézetek – korlátozott lehetőségeik ellenére is – jelentős erőfeszítéseket tettek e cél megvalósulása érdekében az utóbbi években is. Szervezték a pedagógusok továbbképzését, működtették a szaktanácsadói hálózatot, közreműködtek az intézmények szakmai értékelésében, tantárgyi méréseket végeztek. A szolgáltatások igénybevétele az intézmények részéről önkéntes, s egyre jelentősebb anyagi ráfordítást is igényel. Esetenként a leginkább rászoruló intézmények kapcsolata szűnik meg a szakmai központokkal. Az igénytelenségből fakadó közömbösség, a pénzhány okozta eltávolodás káros következményei hosszabb távon is nyomasztóan hatnak az iskolák szakmai fejlődésére. Az oktatási törvény korrekciója minden bizonnyal megerősítőleg hat a pedagógiai intézetekre és az országos szakmai központokra.

A közelmúltban az oktatási intézmények együttműködésének jellegzetesen új formája alakult ki: az iskolaszövetség. Történeti előzményei azok az iskolatársulások voltak, amelyek a rokon törekvéseket mutató iskolák között jöttek létre. Az iskolaszövetség a nevelőközösségek önkéntes tömörülése. Olyan szakmai szervezet, amely az együttműködés alapelveit és közös törekvéseit cégbíróági bejegyzéssel megerősített alapszabályban rögzíti.

A horizontális szakmai kapcsolatok keresése, az önkéntes alapon történő társulás a rendszerváltást követő időszakban erősödött fel. A központi irányítás megszűnése, az intézményi mozgáster kiszélesedése, az intézményhasz-

nálók igényeinek erőteljes megjelenése, az önálló programalkotás lehetősége olyan helyzetet teremtett, amelyben a hosszabb távú érdekközösség alapján az intézmények keresik a természetes szövetségeket.

A vállalkozás kockázata éppen a problémák sokszínűségében rejlik. Olyan sok mindenre kellene egyszerre gyógyírt találni, hogy egy-egy iskolaszövetség inkább „betegségélyező egylethez”, mintsem szakmai tömörüléshez hasonlít. Jöhetne persze a bölcs tanács: az azonos törekvések mentén kell hosszabb távú érdekközösséget szervezni. A távolság azonban igen nagy úr, a rossz infrastruktúra a földrajzi közelségben levők között teremt csak szakmai kapcsolatot. Ezen túllépni csak az igazán vállalkozó szelleműek mernek.

Szigetváron 1992 novemberében, egyéves előkészítő munka eredményeként alakult meg a társulás, egészen pontosan: a Szigetvár és Környéke Alapfokú Oktatási-Nevelési Intézményeinek Szövetsége. Az alapító iskolák nagyságrendje igen változatos: a város két nagynak számító iskolája mellett 8 körzeti általános iskola, 1 nevelőotthon és 3, közelmúltban létesült kisiskola írta alá az alapító okiratot. A földrajzi közelségen és az iskolafokozaton (általános iskola) kívül más közös vonást nem találunk ezen intézményekben.

Ezért a működés célmeghatározása is általános:

- a szövetség tagjai segítik a közoktatás megújítási törekvéseit, az iskolák szakmai fejlesztését;

- közreműködnek tagjaik képzésében, továbbképzésében, az önképzés lehetőségeinek kiszélesítésében;

- erősítik, támogatják az iskolák szakmai és gazdasági autonómiáját;

- támogatják a helyi pedagógiai-képzési programokat;

- erősítik és egyeztetik az iskolák külső kapcsolatait;

- erősítik a szakmai nyilvánosságot, hozzájárulnak az iskolák információs kapcsolatainak a fejlesztéséhez;

- felkérésre közreműködnek az iskolák szakmai munkája elemzésében, értékelésében;

- közös jogsegélyszolgálatot működtetnek, illetve érdekvédelmi funkciót is felvállalnak.

A fenti célkitűzésekben a résztvevők igényei fogalmazódtak meg. Az előkészítő időszakban már kialakult munkaforma – a térségi szakmai munkaközösségek rendszere – a szövetség egyik meghatározó tevékenységi formája, amelyben kétszáz pedagógus vesz részt. A munkaközösségek szakmai fejlesztő programokon tevékenykedő csoportokból épülnek fel, s ez már egy lépés a differenciált együttműködés felé. Az igazgatói munkaközösség vállalta tagjai szakmai továbbképzését, tapasztalatcserék szervezését, valamint a munkáltatói és gazdálkodási feladatok ellátásához szükséges tanácsadói rendszer működtetését. Különösen fontosnak tartjuk, hogy az új megbízatású igazgatók megfelelő segítséget kapjanak munkájukhoz.

A társulás kialakít egy információs központot, amely elérhető közelségben biztosítja a legfontosabb szakmai dokumentumokat, igazgatási és jogi útmutatókat.

A tevékenység anyagi feltételeit a résztvevő intézmények tagdíja, illetve a munkaközösségek működéséhez biztosított támogatása biztosítja. A szövetség legfelsőbb szerve: a közgyűlés, amely az operatív teendők ellátására vezetőséget és számvizsgáló bizottságot választott.

Folyamatosan kiépítjük kapcsolatainkat az önkormányzatokkal, a megyei pedagógiai intézettel és más, hasonló feladatokat főlvállaló iskolatársulásokkal.

A szövetség igyekszik megőrizni a korábbi tevékenység értékes elemeit. Térségi tanulmányi és sportversenyeket, vetélkedőket rendezünk. Továbbképzési napok keretében felkészítést biztosítunk az új szakmai feladatokhoz. A térségben folyó innovációs törekvések megismerésére szakmai bemutatónapokat szervezünk.

Az önkéntes részvétel nagyobb felelőssége érzékelhető a kezdeményezések és az együttműködési formák bővülésében. A résztvevők felismerték az összefogás szükségességét. Bízunk benne, hogy ennek egyre több értéke is megmutatkozik majd.

Egy demokratikus oktatáspolitikai igen sokszínű kapcsolódási lehetőségeket biztosít a gyakorlati végrehajtásban közreműködő önkormányzatok, nevelőtestületek számára. Az együttműködés formái térsé-

genként igen eltérőek lehetnek. A hosszabb távú kapcsolatok alapját képezik egy, a mainál sokkal stabilabb oktatáspolitikának.

Kolics Pál

„A bőrömből még kibújhatok, de az agyamból nem”

Montázs Tóth Géza üzeneteiből

Legelőször a szakmunkástanulók számára rendezett olvasótáborban találkoztam vele, de gyakran tartott előadást gyerekeknek is. Aztán a felnőtteknek rendezett olvasótáborokba hívtuk, ahol több ízben társadalomtudósok és teológusok társaságában beszélt kedvenc témáiról: az élet csodájáról, az evolúcióról, az agrárról és a tudatról, a tudás és a hit kapcsolatáról. Többször megfordult Embertan műhelyünkben is: első alkalommal *Balassa Péter* esztéta társaságában, legutóbb egy fundamentalista teológussal beszélgetve. Kutató biológusként azonnal a leglényegesebb kérdések izgatták. Tévériporterként a legnagyobb természettudósok engedték közelükbe, s a Fővárosi Pedagógiai Intézet (innen ment volna hamarosan nyugdíjba) biológiai főszaktanácsadójaként a legnagyobb tudósokkal hozta össze tanártársait. Mind-egyik szerepében nagyokat „alakított” mint kommunikátor is, ami nem csoda, hisz középiskolás korában még színészi pályára készült. Hogy biológus lett, abban nagy szerep volt a pápai és a soproni bencés gimnáziumnak, ahol – szemben az állami iskolákkal – már biológiát is tanítottak, s *Szólás Honor* atyának, aki az evolúcióval is megismertette tanítványait. Halála előtt két hónappal a Zsinati Klubban, a II. vatikáni Zsinat szellemében egyházuk megújításában felelősséget érző katolikus értelmiségiek körében beszélgethettem vele „rögeszméről”. Ezúttal is a szípkázó rögtönzés és az elmélyült összegezés élményében részesülhettünk, ami azóta immár továbbadandó üzenetű alakult. Ezt igyekszem átadni.

„Akkor énbennem valami elementáris csodálkozás jön létre”

Amikor – „felvezetve” a beszélgetést – megemlítettem, hogy még akkor sem engedett jöttányit sem a tudományból, amikor kisebb gyerekeknek vagy bölcsészeknek tolmácsolta a biológiát, megjegyezte, azért sem higíthatta fel a biológiát, mert „híg az eléggé magától is, hiszen a természettudományok közül a puha tudományok közé tartozik, szemben a fizikával, vagy még a kémiával szemben is. Eddig még nem sikerült axiomatikus biológiát csinálni. A biológia nagyon peremterület, amely a humántudományokkal állandó információcserében, sűrűlódásban van. Időnként át-tör a másik területre – elég most csak a szociobiológiára gondolni –, kikönyöklő magának a teret, s kissé rendetlenül viselkedik.” Hogy akkor miért nem a keményebb természettudományokat választotta, Tóth Géza Szólás Honort említette, aki egy hónapon keresztül tanította nekik a darwinizmust, „a maga sajátos módján, személyi fűszerrel, *Teilhard de Chardin* és mások ismeretében. Hittanárunk, *Bajtai Oros* természetesen vitázott ezzel a dologgal, mi meg a Szólásnak elmondtuk, hogy a Bajtai mit mondott. Szólást elfogta méreg, ráütött az asztalra, s azt mondta: közöljétek a Bajtaival, hogy ne üsse az orrát az Isten dögába, s ezzel az ügy le is zárult.” Mellesleg ez a hittanár volt az a személy, aki legközelebb került hozzám: „Ő tette rám a legnagyobb benyomást, emléke kitörölhetetlen. Bármilyen problémám

volt, nyugodtan elmondhattam neki. Amikor ötödikesek lettünk, magázni kezdett minket. Egyszer rám nézett, s azt mondta: magának megint baja van a Jóistennel. Jöj-jön be, ott van az üveg meg a cigaretta. Hülyébbnél hülyébb kérdéseket tettem föl, ezeket türelmesen hallgatta, majd amikor látta, hogy már nagyon nekiveselkedem, egyfelől nagyon frappánsan válaszolt, másfelől tapintatosan beadta, hogy ilyesmit egy úriember nem kérdez. Megtanított arra, hogy melyik kérdés, melyik területen jogosult." Ekkor azonban még színésznek készült (Sinkovits volt az unokabátyja), és takaréklángon élte végéig ég benne ez a hivatás is, miként benne él a négyszáz kívülről tudott *Ady*-vers és *Az ember tragédiája*, amelyek rendre megszólaltak biológiai tárgyú előadásáiban.

Biztosan tudta, hogy nem a sáskákban fogja megtalálni a lényegét. Az egyetemen szakbiológusnak tanul, de pedagógiából is levizgázik. Ami pedig a lényegét illeti, „a biofizika és a biokémia volt abban az időben, amelyek elemi problémákat firtattak. Volt elég kihívás. *Micsurin*, *Liszenko*, a genetika elterjedése, az *Oparin*-elmélet az élet keletkezéséről. Amikor államvizsgázik, a genetika még javában burzsoá áltudomány, *Mendel* még csak »formális« volt, de *Morgan* már »imperialista«. Én meg őket húztam ki. Én elmondtam a klasszikus genetikát, ahogy mi nem tanultuk. *Dudits* volt az elnök, dermedten nézett rám, de amikor végére értem, azt mondtam: ebből egyébként egy bűdös szó sem igaz. Dermesztő csönd lett." Az orvosi biológiai intézetbe került mint biokémikus kutató, de morfológiát oktatott. Innen, „kénytelen-kelletlen körülmények miatt” az Élet és Tudományhoz, majd a Magyar Televízióhoz került. Átveszi *Rockenbauer Páltól* a „muszáj-műsorokat”, hadd járja kedvére az országot. Továbbra is a lényeg izgatja. „A biológia bármely területéhez nyúl hozzá az ember, s eléggé mélyre ássa magát, beleütközik a genezist számonkérő dolgokba, ismeretelméleti problémákba. A baktériumot azonban mind a mai napig nem értem. Nem tudom elképzelni, hogy egy 0,2 mikron méretű *Coli*-baktérium

méretén belül hogyan játszódhat le egy pillanaton belül nyolc-tízezer biokémiai reakció. Ha ezekből csak nyolcat-tízet próbálnánk egyetlen lombikba beletenni, mekkorát robbannának! És ezt egy baktérium szépen megcsinálja. Amikor az ember egy magunkfajta élőlény sejtjével kerül kapcsolatba, akkor már valahogy el lehet mismásolni a dolgot, hiszen ez már 15 mikron és a belső felszíne már 50 négyzetméteres, ha figyelembe veszem a lemezeltiséget. Ennek a háznak ugyanis nem csak négy fala van, hanem telis-tele van lakásokkal. Annak a szerencsétlen Colinak azonban csak egyetlenegy zacskója van. Ráadásul csak a harmadát teljesíti annak, amit a kapacitása bír. Ez pedig a komplexitásnak és az összehangoltságának egy olyan foka, és egy olyan virtuális struktúrát föltételez, ami igazán kemény dió. Amikor elolvastam *Gánti* könyvét, s ő kérte a véleményem, akkor lakásomon olyan jó fejek gyűltek össze, mint *Vekerdy Laci*, *Hámori Jóska*. Akkor azt mondtam Gántinak: Te Jóska, csak egy baj van ezzel, amit írtál: hogy értem, ugyanis ez nem az, amit nem értek." Tóth Géza úgy véli, a fizika megengedheti, hogy „minden sallangot levetve az elhanyagolhatóság tudománya” legyen, a biológia azonban nem, mert, „az ember sosem tudja, mit hanyagol el benne. Lehet, hogy éppen a leglényegesebb dolgot. Amikor *Eigel* a hiperciklust megcsinálta, rövid idő múlva visszavonta kijelentését, pedig alaposan ki volt dolgozva kémiailag is, és eléggé erős matematikai megalapozottsága is volt a dolognak.”

A Zsinati Klubban elmeséltem neki, hogy egy angol elméleti fizikus ismerősöm háborogva panaszkolta, hogy az elméleti fizikusok kilencven százaléka idealista, sőt teista, s irigykedve jegyezte meg, hogy sokkal „normálisabb” a helyzet a biológia területén, ahol még elég jó arányban található racionalisták és ateisták. Ezt akkor azzal magyaráztuk, hogy míg az elméleti fizikusok a filozófia határterületére jutottak, addig a biológusok nagyobb része még eléggé közel maradt rekrutációja forrásához, a mezőgazdasághoz és az orvostudományhoz. Tóth Géza vitatja ezt: „Nem tu-

dom, miért gondoljátok, hogy a biológusok ilyen lézengő retterek, pláne egy elméleti klinikus vagy egy elméleti biológus esetében.” Barátom többször kijelentette, hogy számára az égvilágon semmiféle problémát nem okozott a hit és a tudomány összeegyeztetése. A katolikus értelmiségiek körében azt firtattuk, békés egymásmellettélésről, teljesen közömbös viszonyról van-e szó az ő esetében, vagy pedig két teljesen eltérő nyelv alapos ismeretéről? És azt is megjegyeztük, hogy ha a valóság és az igazság egy, ha hit és tudomány dialogikus viszonyban van egymással, akkor a párbeszéd aligha lehet konfliktus nélkül. Ő erre így felelt: „Mondjam, hogy szerencsés vagyok? Rendkívüli módon irigyeltem *Kajtár Marci* barátomat, aki szerves kémiát tanított s szintén kacérkodott a színészséggel, mert az első pillanattól kezdve töretlen hittel foglalkozott a világnézeti szempontból legkényesebb problémákkal. Az én hitem pedig akkor közéről sem volt olyan stabil, hanem eléggé bizonytalan és problémás. *Pasteurról* mondták, hogy amikor ő bement a laboratóriumba, a hitét a kalappal együtt feltette a fogaiba, s innentől kezdve jött a materialista tudomány. Ez azonban nem így működik. Amikor felfedezek valamit a magam számára, akkor énbennem valami elementáris csodálkozás jön létre. De hogy ettől miért kell valakiben kialakulni egyfajta ateizmusnak? Azt hiszem, ez hozzáállás kérdése, az pedig már a gyermekkorban kialakulhat. Esetemben is. De vegyük *Falkenstein* példáját! Az öröklődő utasítás, amely egy négybetűs ábécé szerint működik a sejtjeinkben, s a fehérjékben ez átíródik egy húszbetűsre. A négyből azonban hatvanégyre lesz, de ebből csak húszat jelöl a természet. Ez egy fizikust orra vág: micsoda pontatlanság, micsoda redundancia, micsoda degeneráció! Ez a zsidó-orosz matematikus rájött arra, hogy a genetikai kódba eleve be van építve egy rafinált biztosítékrendszer. Ugyanis a genetikai kód sem független a környezetétől. Ha azt bármiféle ártalom éri, átíródik a szerkezet, s abból nagy baj lehet. Az a tény viszont, hogy mindössze tíz százaléka

okoz bajt ezeknek a szerkezeti változásoknak, azt éppen ezeknek a pontatlanságoknak, ezeknek a redundanciáknak köszönhetjük. Amikor ezt *Falkenstein* fölfedezte, akkor a természet szót nagy betűvel írta le. Lapátra is tették azonnal. A természet nem Isten, hanem Isten műve. Ha az ember vizsgálja, óhatatlanul az a belső erő munkál benne, hogy közelebb kerülni a szerző gondolatához. Én legalább is reménykedek benne. *Einstein* úgy fogalmazott, hogy az Isten nem rosszindulatú, de ravasz. Én mással sem találkoztam, mint az ő ravaszágával. És amikor sikerül valamit a magam számára kisilabizálni, miért csökkenne az ő tekintélye?”

„Egy ízig-vérig természettudóst
a képzelete teszi azzá”

Tóth Géza számára sem a fundamentalizmus (az írás szó szerinti, fundamentalista magyarázata), sem a konkordizmus (amikor mindenáron megpróbálják egymásra rímeltetni a kémcsőben vagy a mikroszkóp alatt tapasztaltat a Szerzővel, és azon nyomban tettenérni, diadalmasan felkiáltva, hogy „quod erat demonstrandum”) nem rokonszenves. „Mendellel és Darwinnal Ők a múlt század legnagyobb alakjai, azzal az óriási különbséggel, hogy Mendel elolvasta *A fajok eredetét*, hiszen az Ágoston-rendi kolostorban megtalálható *A fajok eredetének* német fordítása Mendel jegyzeteivel, amelyekből rekonstruálható, hogy elfogadta Darwint. Ezzel szemben ha szegény Darwin kezébe került volna a *Kísérletek növényhibridekkel*, egy büdös szót nem értett volna belőle. Egy emberöltőnek kell eltelnie, hogy a legnagyobbak megértésük, mert Mendel megközelítése egészen más volt. Úgy kérdezett rá a természetre, mint *Lavoisier* a kémiára. Előfeltevésekből indult ki, s ezek igazolására gondolta ki szellemes kísérletét.”

Amikor azt kérdeztük Tóth Gézától, hogy a teológusok miért kedvelik jobban a fizikusokat, mint a biológusokat, azt felelte: „Ennek inkább emocionális, mint racionális oka van. A klasszikus darwinizmus, még inkább a neodarwinizmus erősen provokatív, mert a véletlent az egekig ma-

gasztalták a gondviseléssel szemben. Ezzel Einstein sem tudott megbékülni. Az emberek: pszichésen, emocionálisan lökik el maguktól ezt a dolgot. Indokolatlanul, ugyanis nem ismerik a jelenlegi evolúciós elméleteket, amelyekben a véletlennek már nincs ekkora jelentősége. Azt tanultuk Duditsnál, ha egy faj sikeres lesz, akkor az elterjed, és új fajokra bomlik. Az emberiség is nyilvánvalóan sikertörténet. Öt és fél milliárdan vagyunk, ugyanakkor már a kezdet kezdetén furcsa jelenség lépett fel: mintha az egész evolúció, az egész antropogenezis egy mederben folyna, és az ember megmarad egyetlen fajnak. Ez döbbenetes! Hogy miért? Tudnék rá egy-két dolgot mondani, de végső soron nem tudom a választ. Más lehetőség nem volt. Ezt az egyet lehetett megjátszani, aki ezt nem tette, kiesett.”

Nem lehetséges az, hogy nem is annyira hit és tudomány áll szemben egymással, hanem egy régebbi és egy újabb világnézet, vagyis különféle hitek – kérdeztük barátunktól. Bólogatott, majd Darwinnal folytatta: „Amikor Darwin berobbant, óriási sikere lett, mert azt a közeget, amelybe Darwin megírja *A fajok eredetét*, direkt neki találták ki. Míg az élvezhetetlen *Lamarcknak* semmi hatása nem volt sem az egyházra, sem a közemberekre, *A fajok eredete* olvasható, érthető. *Beethoven* helyett nem írhatta volna meg senki sem a *Kilencedik szimfóniát*, de *A fajok eredete* a levegőben lógott. Ha nem Darwin, megírta volna valaki más. *A fajok eredete* olyan volt, mint egy ostorcsapás, s máig sajog a hívő emberek és az egyház hátán. Indokolatlanul, mert manapság darwinizmusról beszélni evolúció címén anarhizmusról. Itt vannak például az úgynevezett neutrális mutációk, amikor olyan változatok jönnek létre, amelyekre nem hat a természetes szelekció. Ezek alszanak, s csak akkor ugrik ki aktuális jelentőségük, amikor hirtelen megváltozik a környezet. Summa summarum: mind a biológiában, mind a teológiában perdöntő módon szerepet játszik a képzelet. Egy ízig-vérig természettudóst a képzelete teszi azzá. A teológiában pedig szívesen elhiszük azt, amit nagyon akarunk.”

„Mivel fizettünk, hogy beléptünk a negyedik dimenzióba?”

„Az emberi agy antropomorf és antropocentrikus – magyarázta Tóth Géza, majd hirtelen fordított egyet a dolgon: – Mert nem lehet csimpánzomorf. A bőrömből még csak kibújhatok, de az agyamból nem. A baj az volt, hogy sokszor nem viselkedtünk antropocentrikusan, hogy nem döbentünk rá, hogy a saját érdekünkben nem lett volna szabad meglépnünk, amiket megléptünk, és ezáltal váltunk egy öngyilkos fajjá. Nem lett volna szabad kikeverni a lapok közül az embert. Nem tudunk hová menni, ezen bolygón nőttünk föl, inkorporáltuk a Földet, oly mértékben beépítettük magunkba, hogy nélküle nem tudunk mit tenni. Fellőhetnek minket persze pár száz kilométer magasba, ami, ugye, még nem űrutatás, hisz itt keringenénk a közelben, miközben kivisszük magunkkal azt a kis természetet, ami a szkafanderben életben tud minket tartani. A válaszokat előbb-utóbb megbocsátják nekünk, de a kérdéseket soha. *Juhász Nagy Pál* azt mondja: »Azt, hogy az ember rohamosan pusztítja a Föld élővilágát, hogy a maga voluntarista, monetáris tébolya egyre ijesztőbb tempóban teszi tönkre a bioszférát, nemcsak szomorú, siránkozni való tény, hanem kozmikus bűn is.« Azon lehet vitatkozni, hogy *Popper* mennyire volt pozitívista, mennyire nem, mégis ő mondja azt, hogy »Korunk számára legalább olyan fontos az erkölcsi értékek kutatása, mint az energiatartalékok kérdése.« Nemlétező problémákat kreálunk problémává, amikor a hitet szembeállítjuk a tudománnyal. Az agyunkban van egy olyan terület, ahol reprezentálódik saját szervezetünk, az idegrendszer önmagunkat mint vonatkozási pontot jelöli ki. Ha ez a terület megsérül, egy nagyon furcsa helyzet áll elő. A beteg mindenről tud diskurálni, az ember semmiféle mentális zavart nem vesz észre rajta, ám ha az illető megborotválkozik, arca egyik oldalát megborotválja, a másikat nem. Ha felveszi a kabátját, az egyik ujjába belebújik, a másikba nem. Azaz: itt, közeptől, ezt a felét leválasztotta magáról.

Mintha nem az övé lenne. És reggel az orvosnak panaszkodik, hogy megint aludtak mellette az éjszaka, és nem hagyták békén. A másik oldala volt. Hasonló történik, ha az erkölcs kiesik, ez a társadalom testvérlátának a szétesését eredményezi.”

Tóth Géza úgy érzi, súlyos következményei lettek az emberré válásnak, annak, hogy beléptünk a negyedik dimenzióba, annak, hogy verbalizálni tudtuk dolgainkat. Ezek egyike a lelkiismeret-furdalás: „Áttörni és túlélni ezt – még ha sok-sok generációban is történik –, ez a hit funkciója! Perdöntő természetesen, hogy milyen alapokról indulunk. Vagyis a kezdőfeltételektől függ minden, mondanák a fizikusok. Volt-e a Jóistennek lehetősége arra, hogy megszabja a kezdőfeltételeket? Hiszen abból a szingularitásból végtelen sokféle alakulhatott volna ki, de hát éppen ez alakult ki. A végtelenből egy, ezt azonban a kezdőfeltétel szabta meg. Egy élő szervezetet le lehet írni néhány ezer molekulával. A szerves kémia már 18 millió vegyületnél tart. Az a döbbenetes, hogy amikor az élet elkezdett organizálódni, kitüntetett néhány molekulát. Tulajdonképpen elenyészően kevés az ismert molekulákhoz képest az, amiből az élet építkezik, barkácsol és felépül. Ugyanaz a húsz aminosav van a Coli-baktériumban, mint a mi szervezetünkben. Ez döbbenetes! Tehát az első lépés behatárolta a további lépések körét, s rendkívül erősen kezdte már az egész dolgot kanalizálni. Nem vagyunk kiszolgáltatva a véletlen kénye-kedvének.”

„Amikor a dolgok kezdenek nagyon bonyolulttá válni, berobban a redukcionizmus”

Végül természetesen arról faggattuk a Fővárosi Pedagógiai Intézet szaktanácsadóját, hogy milyen biológiát kellene oktatni? Természetrajzot vagy magas fokon matematizált elméletet? „A kérdésfeltevésig kell eljutni – felelte –, *biológiául* kell gondolkodni. Otthon áshat, ültethet, lepke-késsel és madárhangokkal is foglalkozhat valaki, de az iskolában azért foglalkozzon egy kicsit elvontabb biológiai kérdésekkel is, mert többet hozott a biológia, és többet

is érdemel.” A biológiaoktatással Tóth Géza mindig is nagyon elégedetlen volt: „Most éppen egy kéziratot dolgozom, amit egy valóban jó szerző írt, mégis minden harmadik mondatnál egyszerűen égre mered a hajam. Van egy súlyos pedagógus-betegség, a deklaráció. Nem írhatjuk le például egy tankönyvben, hogy a tudat a bal féltekéhez kötött, és a jobb féltekének nincs tudata. Azért, mert a jobb félteke nem beszél, nem az a verbális félteke? Egyszerűen arról van szó, hogy az agy sajtószerű integráns egész, a két félteke folytonos játéka. Ma már a működő agy egyetlen köbmilliméterét fel lehet oldani, láthatóvá lehet tenni. 1980 óta tudjuk, hogy a központi idegrendszerben 100 milliárd idegsejt van. Tudjuk, hogy egy-egy idegsejt majdnem ötezer idegsejttel áll kapcsolatban. Mégegyszer nem áll be az a konstelláció, ami egyszer már beállt, ehhez az emberi élet rövid. Amikor a dolgok kezdenek nagyon bonyolulttá válni, berobban a redukcionizmus. Ez patológiás dolog. Most, hogy ezeket az ingerület-átvivő anyagokat kezdjük jobban megismerni, megtanultuk, hogy negyven-ötvenféle anyag is van, melyek a sejteket izgalmi állapotba hozzák. Egy idegsejt a ráfutó idegsejteken kívül kapcsolatban van azzal a szomszédos idegsejttel is, amely ugyan huzalozva nincs vele, de előállít olyan anyagokat, amelyeket átdiffundálnak hozzá, és a pozícióját, a pillanatnyi helyzetét mindig megállapítják. Egy idegsejt a pillanatok tört része alatt kiszámítja a ráfutó információk algebrai összegét, s attól függően viselkedik. A kemikáliák kultuszát éljük, és azt hisszük, hogy az idegi jelenségek ezekre redukálhatók.”

Tóth Géza elmesélte, hogy annak idején, amikor a tévénél dolgozott, irigyei azt mondták, önmaga továbbképzését szolgáltató azokat hívja meg, akiktől ő tanulni akar. Később, amikor a pedagógusok posztgraduális képzésével kerül kapcsolatba, ugyanezt csinálta: „*Szentágotaitól* kezdve mindenki előadott nálunk. A térdreflexről, melyet csak SZTK-reflexnek nevezek és amelyet mindenki ismer, alig tudunk valamit. Ha megkérdezzük a biológ-

giatanártól, hogy egy neurotikus fiatallembernél gyorsabb-e a reflex, mint egy öregúrnál, az öregember esetében már el van meszesedve, el van lágyulva a megfelelő agy-terület. Nos, erről a reflexről tartott *Grastyán Bandi* egy másfél órás előadást, amelynek a mindenkit meghökkenítő konzekvenciája az volt, hogy ez a reflex nincs is, ez csak egy absztrakció. Mindezek után egyik legjobb biológia-tanárnónk teljesen elképedve, romokban ült ott, s reszketve kérdezte: »Professzor úr, akkor mit tanítunk a gyerekeknek?« Ő azt felelte: »Ugyanazt, hölgyem, csak így!« Én is ugyanezt mondhatom: benne van minden a biológiakönyvben, de nem így. Lenézzük a gyerekeket és deformáljuk a gondolkodásukat. Véges feladatok soraként tárgyaljuk a biológiát, amelynek egyetlen fejezete után sem tett senki pontot. Úgy írják a könyveket, hogy lehetőleg ne kérdezzen a gyerekek, mert ha kérdez, akkor nem tudunk rá válaszolni. Egy öreg doktor bácsi azt mondta: ha régen beteghez hívtak, az járt az eszemben, hogy mi baja lehet a betegnek, ma pedig azon, milyen bajom lehet a betegből. A prelegáló, a részproblémák fölött átcsúszó, hihetetlenül felületes adatkezelést örököltük. Amikor a biológia berobbant a középiskolába, akkor még jelen volt Micsurin arculata, az alkotó szovjet darwinizmus meg minden anyámkinja, azzal a jelszóval, hogy elkerülni minden problémát. Minden el van intézve, ez már *Engelsből* vagy *Leninből* következik. A szerencsétlen *Pavlovot* csúnyán meghamisították. Mindent leegyszerűsítettek. A filozófus *Hermann Pistával* beszélgettem egy rádióműsorban. *Simonffy* azt hitte, tudom az illemet, s nem fogok a nagy filozófussal vitatkozni, de hát mégiscsak törésre került a dolog. Arról volt szó, mi is az ember karakterisztikusan tudatos tevékenysége. Az, hogy jelölöm a célt, felelte a filozófus. Sajnos, ezt a majom is tudja, feleltem. Hogyhogy? – kérdezte a filozófus. Nagyon egyszerű, válaszoltam. Ismeretes, hogy a csimpánzok a természet csemegeként eszik.

Mi van akkor, ha a csimpánz vékony kis gallyakat méretre tör, és elindul, keresni kezdi a természetbolyt, és amikor távolabb megtalálja, bedugja a botot, és lenyalja róla a természeteket. Ettől ő persze megdöbben, s a műsor után belém karolt, s megkérte, meséljem el neki ezeket a dolgokat.”

„Nem lehet megúszni a dolgok történetét”

„Mi a rövidítés non plus ultráját hajtjuk végre, amikor matematikai formulába öntjük a rendkívül hosszú gondolkodás végeredményét. Ebbe újból lelket kell lehelni. Nem lehet megúszni a dolgok történetét. Annak az ideológiának az egyik átka ez a simaság volt, amit a gyerekekkel megettetek. Problémamentesen közölni a matematikus kérdéseket. Ezt örökölte ez a pedagógusgeneráció. Itt volt az óriási különbség az én tanáraink esetében. Úgy interpretálták az anyagot, hogy aki odafigyelt, az biztosan rákérdezett. Bekaptuk a horgot, és akkor a tanárnak módja volt kibontani a tárgyalt probléma hihetetlen sokféleségét. Gondolkodni kényszerítettek bennünket. És ez nem ment érzelemmentesen. Amikor *Pauling* megcsinálta a fehérjemolekula egyik lehetséges és a valóságban is meglévő szerkezetét, az Alfa 7-et, számítógép még sehol sem volt, s a dolog eléggé problematikusnak mutatkozott. Röntgenfelvételeket készítették a molekuláról, amelynek minden egyes térkoordinátáját ki kellett számolni. Két matematikai intézet teljes tudósgárdája dolgozott egy ilyen problémán. *Pauling* megfordította a problémát: lement a laboratóriumba, csináltatott ilyen méretű aminosavakat, s elkezdte tekergetni. Eljutott egy változathoz, s azt mondta: állj, most visszamegyek; ha a fehérje szerkezete ilyen, amit én csináltattam lenni a műhelyben, akkor ennek ilyen röntgen-difrakciós képet kell adni. Nézzük meg. És akkor megkérdezték, miért éppen ez? Mert ez a legszebb – válaszolta –, mert ez gyönyörűen kitölti a teret.”

K. I.

Új kezdeményezés a pedagógusképzésben

Napjainkban a hazai közoktatás gyökeres átalakuláson megy keresztül. A tartalmi fejlesztésekre vonatkozó tervezetek (Nemzeti Alaptanterv, vizsgarendszerek) előrevetítik a jövőbeni változásokat, a magán- és alapítványi iskolák elterjedése, a hazai és külföldi alternatív programok megjelenése pedig már most is nagy kihívást jelent a pedagógusképzéssel foglalkozó intézmények számára.

A főiskolák és egyetemek többsége azonban szinte figyelmen kívül hagyja a változásokat, hallgatóit az évtizedekkel ezelőtt kialakított gyakorlatnak megfelelően képi. A pedagógusképző intézmények zöme még mindig a régi (1978-as) tanterv tanítására készíti fel hallgatóit, nem véve tudomást az ettől eltérő pedagógiai paradigmákról és programokról.

A jelenlegi pedagógusképzés négy fokozatú (óvó-, tanító-, valamint általános iskolai és középiskolai tanárképzés). A „ranglétrán” felfelé haladva a szaktárgyi tudás kialakítása teljesen háttérbe szorítja a pedagógiai, pszichológiai képzést, az elméleti felkészítés pedig szinte egyeduralgokodó a gyakorlati képzéssel szemben. Ez a jelenség sajnálatos módon a pedagógiai, pszichológiai tanszékek munkájában is érvényesül. Így a tanári szakma gyakorlásához alapvetően szükséges képességek fejlesztésére, a pályával kapcsolatos attitűdök kialakítására és befolyásolására alig marad idő.

Problémaháttér

A problémák legélesebben az egyetemen jelentkeznek, ahol a leendő tanárok pedagógiai, pszichológiai felkészítése lenézett ügynek számít. Pedig az „akadémikus” tanárképzés eredménytelensége már akkor látszik, amikor a frissen végzett hallgatók munkába állnak. A pályakezdők nagy része nem tud bánni saját személyiségével, nincs tisztában saját értékeivel és képességeivel, nincsenek valós ismeretei arról a közegről, ahol tudását át szeretné adni diákjainak.

Olyan tanárképzési modellben kell gondolkodnunk tehát, ahol a színvonalas elmé-

leti felkészítés mellett megfelelő arányban szerepel a képességfejlesztés, a gyakorlati felkészítés. Ennek szellemében a szegedi József Attila Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Tanszékén 1992-ben kísérleti jelleggel beindítottunk egy programot, amely fő célul a pedagógiai, pszichológiai képzés gyakorlati részének megújítását, a tanári szakmához nélkülözhetetlen képességek, attitűdök fejlesztését tűzte ki.

Képzési programunk felépítése és tartalma

Négy félévre tervezett programunk* során figyelembe vettük, hogy egy-egy készség kialakítása, egy-egy attitűd megváltoztatása valóban időigényes feladat. A személyiségfejlődés, illetve -érés egyes állomásai között tudatos fejlesztő programoknak kell lebonyolódniuk, valamint megfelelő időnek kell eltelnie. Ennek megfelelően a fejlesztő kurzusok időbeosztását a heti kétórás találkozások, valamint minden félév végén a kétnapos bentlakásos intenzív tréningek adták. A félévente összesen 30 órás tréninget 20 órás intenzív program zárta.

Kísérletünk 1992 szeptemberében indult 25 önként jelentkező, II. és III. éves hallgatóval. Modellkísérletünk hatékonyságának vizsgálatára egy 50 főből álló

* A kísérletet a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt támogatta.

hallgatói csoportot jelöltünk ki, akik pedagógiai és pszichológiai tanulmányaikban ugyanolyan előképzettséggel rendelkeztek, mint a kísérletbe bekapcsolódók, s akik önként és szívesen töltötték ki különböző személyiségteszteket és kérdőíveket.

Munkánk során mindvégig arra törekedtünk, hogy a tréningek hatékonyságáról visszajelentést kapjunk diákjainktól. A hatékonyságvizsgálat eszközei közül elsőként az üléseken folyamatosan vezetett analitikus jegyzőkönyvet kell megemlítenünk, de a hatékonyság mérésére teszteket is használtunk a tréningesorozat megkezdésekor és befejezésekor (CPI komplex személyiségteszt, Tenessy-féle énképvizsgálat, empátia kérdőív, motiváció a pályához). Ezen kívül a hallgatók fogalmazást írtak a pedagóguspályához fűződő viszonyukról, valamint arról, hogy milyen véleménnyel vannak az egyetemen folyó pszichológiai és pedagógiai tárgyak oktatásáról.

Személyiségfejlesztő tréning

A tréning céljával az önismereti érzékenység, a kommunikációs készség, az alkalmazkodási képességek, valamint a reális énkép kialakítását és fejlesztését tűztük ki. A foglalkozás módszere nondirektív kettős vezetésű szabadinterakciós csoport volt. Nagyon fontosnak tartottuk ugyanis, hogy a program első szakaszában minél szabadabb teret biztosítsunk a vélemények megnyilvánulásának, az értékek megjelenésének, a problematikák témák és területek megfogalmazásának. A félév során meghatározott számban kínáltunk csak formalizált játékokat, s a beszélgetések témájára sem tettünk javaslatot. A csoport mindig azokkal a kérdésekkel foglalkozott, amelyeket a tagok vetettek fel. A csoportvezetők feladata a kommunikáció fenntartása, a kommunikációs szabályok egyértelművé tétele, illetve a csoportdinamika megfelelő alakítása volt, attitűdjükben érvényesült a személyközpontú pszichológia három alapelve, melyet *C. Rogers* fogalmazott meg: az empátia, a tolerancia és a kongruencia. Ezek az alapértékek a csoport felé – indirekt formában – mint elvárások, kommunikációs szabályok jelentek meg.

Az évközi tréninget kétnapos bentlakásos együttléttel zártuk. Ennek az intenzív szakasznak az volt a célja, hogy mindenki számára világossá tegye az eddigi fejlesztési folyamat eredményét, és pontosan kijelölje a következő félévi kurzus feladatait.

Az első félév lezárásaképpen minden csoporttagtól írásos véleményt kértünk tapasztalatairól. A személyiségfejlesztő tréning hasznát a leírtak alapján a következőkben lehet összefoglalni:

- a másik ember pontosabb megismerése;
- reálisabb tudás önmagáról, önmagam elfogadása;
- az előítéletek leépülése;
- megszólalási, kommunikációs feszültség csökkenése;
- hiteles viselkedés, őszinte megnyilvánulások;
- alkalmazkodás, együttműködés.

A véleményekből megállapítható, hogy tréningünk megvalósította az eltervezett feladatokat, sikerült kijelölni azokat a személyiség-értékeket, amelyekre a következő félév során építhettünk.

A humán pályához szükséges készségek fejlesztése

A kurzus keretében azoknak a készségeknek a fejlesztésére törekedtünk, amelyek elengedhetetlenek a humán pályán dolgozó szakemberek számára, mint például a verbális és nem verbális kommunikáció, az empátia, a kongruencia, a tolerancia, a problémaérzékenység, a probléma- és konfliktuskezelés, a kooperáció, a versengés, a tárgyalástechnika, az önnevedzés és az önérvényesítés. A tréning során encounter játékok, „Gordon”-féle hatékonyságfejlesztő elemek, szociodráma- és pszichodrámaelemek, valamint tervjátékok alkalmazására került sor.

A kurzus indításakor a társas kapcsolatok felvételének technikai részeit gyakoroltuk, ezt követte a segítő beszélgetés kommunikációs elemeinek bemutatása és elmélyítése. Az egyes készségek gyakorlásánál nagy hangsúlyt helyeztünk a videofelvételek analitikus elemzésére. A gyakorlatban tapasztaltakat mindig összekapcsoltuk az elméleti pszichológiai és peda-

gógiai előadásokon hallottakkal. Munkánk során figyeltünk arra is, hogy a feladathelyzetek, problémák szervesen illeszkedjenek az előző félév személyiségfejlesztő kurzusán tanultakhoz. A súlypont a saját személyiségről a feladat sikeres megoldására került át, ami reális önismeretet, belső biztonságot feltételez. Úgy is fogalmazhatunk, hogy elemzéseink a második félévben teljesítménycentrikusak lettek, szemben az előző félév élménycentrikus voltával. A tréning második felében tervjatekok segítségével különböző nevelési konfliktusokat oldottunk meg, majd olyan helyzetjatekokra került sor, amelyben ki-ki felmérhette alapvető attitűdjait. A keretjatek egy szociodráma volt, amely lehetővé tette, hogy mindenki felmérhesse, hogy mindenki személyesen foglaljon állást fontos erkölcsi kérdésekben.

A második félévet záró bentlakásos kurzuson végigpásztáztuk azokat a területeket, amelyeket a tréning keretében bejártunk. A gyakorlatok során fejlesztett képességek mindegyikére kreáltunk játékot, feladatot. Célunk az volt, hogy mindenki felmérhesse, miben fejlődött, s melyek azok a pontok, ahol még hiányosságai vannak.

A második félévet nagyon eredményesnek ítéltük meg, ami egybecseng a hallgatóktól kapott írásos értékelésekkel is. A következő területek fejlődését látjuk különösen sikeresnek:

- nyitottság és bizalom más csoporttagok felé;
- pontos kommunikáció, hitelesség;
- problémalátás, problémaérzékenység;
- kooperáció, egymásra figyelés.

Ugyanakkor kiderült a félév során, hogy a konfliktuskezelésben nagyon erősen működnek olyan rossz minták és modellek, amelyek gátolják a kreatív, konstruktív megoldások megtalálását. Különösen igaz ez a nevelési területek vonatkozásában.

Pedagógusmesterségre felkészítő tréning

Modellkísérletünk felépítésének megfelelően a harmadik félévben már olyan készségek, attitűdök fejlesztését valósítottuk meg, amelyek nagyon szorosan kötődnek a tanári pályához. Ezek: verbális és nem verbális

kommunikáció, különböző tanítási készségek (előadás, magyarázat, kérdezés, értékelés), problémakezelés, konfliktusmegoldás. Ebben a szakaszban a tréningtechnikák közül a Montágh-féle kommunikációs gyakorlatokat, a mikrotanítást és a drámapedagógia jónéhány elemét alkalmaztuk.

A foglalkozások első felében a hatékony kommunikáció egyes elemeinek (megjelenés, testtartás, tekintet, gesztus, mimika, hangképzés) gyakorlására, videofelvételek elemzésére került sor. A tréning következő részében mikrotanítási gyakorlaton vettek részt a hallgatók. Első lépésben részletesen megbeszéltük a fejlesztendő képességek alkalmazásának lehetőségeit, majd kijelöltük a megtanítandó anyagot. Négy-öt hallgató közösen tervezte meg azt az órát, amelyet 10–15 perces bontásban együtt tartottak meg 13–14 éves tanulóknak. A mikrotanításnak ezt a formáját azért választottuk, mert így a hallgatók fokozottan figyeltek egymásra, a helyes időbeosztásra, az óra logikus menetének felépítésére. A tanításokról videofelvételt készítettünk, amelyet közvetlenül a tanítási gyakorlat után a csoporttal elemeztünk. Ez több szempontból is nagyon hasznosnak bizonyult. Egyrészt fejlesztette a hallgatók önismeretét, másrészt segítette a többiek által megfogalmazott bírálatok, kritikák elviseletét. Ugyanakkor mód nyílt arra is, hogy a résztvevők nyíltan vállalják és megfogalmazzák véleményüket egymás teljesítményéről; bár ez nem ment mindig zökkenőmentesen, mert a hallgatók főleg a pozitív részeket emelték ki társuk munkájából, s jóval kevesebb olyan elemzés született, amely a negatívumokra is kitért. A megbeszéléseket követően két hét múlva ugyanazt a témát tanították a hallgatók, de más osztályba járó gyerekeknek. A tanításról ismét videofelvétel készült, amelyet közös vita követett. A mikrotanítás igen hatékonyan bizonyult a gyerekekkel való kapcsolattartás, a magyarázat és a kérdés fejlesztése szempontjából.

A félév zárásaként a hallgatók egy két-napos drámapedagógiai tréningen vettek részt, amelynek fő célja az volt, hogy személyes tapasztalatokat szerezzenek a drá-

mapedagógiának mint személyiségfejlesztő módszernek az alkalmazásáról. Az első napon a kép- és kompozícióalkotással foglalkoztunk, melyek a drámapedagógiai munka lényeges munkaformáit jelentik, pl. a kép mint kommunikációs eszköz, a képek szerepe a művészi forma megteremtésében stb. A második napon az így megismert technikákat alkalmaztuk egy adott téma feldolgozása során.

A két nap eredményeit úgy foglalhatjuk össze – saját hallgatóink véleménye alapján –, hogy elsősorban a személyes emlékek, tapasztalatok művészi formába öntése jelentett számukra élményt.

Iskolai gyakorlat

Modellkísérletünk utolsó félévében a hallgatók iskolai gyakorlaton vettek részt egy szegedi oktatási intézményben, amely általános iskolai és gimnáziumi osztályokkal egyaránt rendelkezett. Az iskola kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy a hallgatók a hazai átlagot képviselő intézmény munkájába is betekinthessenek, mert az egyetem gyakorló iskoláiban a magyar közoktatásnak csak egy nagyon szűk, elit rétegét ismerik meg.

Hallgatóink 15 órát töltöttek el az iskolában, így volt módjuk megismerni az intézményben folyó pedagógiai munkát. Alkalmuk volt saját szakjuknak megfelelő órákat látogatni az alsó és felső tagozatos osztályokban, valamint a gimnáziumi osztályokban is. A hospitálásokon kívül még számos pedagógiai tevékenységbe nyertek betekintést. Részt vettek nevelési értekezleten, napközis foglalkozás keretében folyó idegen nyelvi játékfoglalkozáson, óvodásoknak és szülőknek szóló ének-zenei bemutatón, szavalóversenyen stb. A hallgatók egyenként voltak beosztva egy-egy tanárhoz, így bőven volt lehetőség a szerzett tapasztalatok megbeszélésére, a felmerülő kérdések megvitatására.

Mivel tréningorozatunk egyik legfontosabb szakasza az iskolai gyakorlat volt, most is megkértük diákjainkat, készítsenek írásos beszámolót az iskolában végzett munkájukról, élményeiről. Ezekből kiderült, hogy hasznosnak ítélték meg az isko-

labán eltöltött 15 órát, főként azokat a rendezvényeket emelték ki, amelyeken ők maguk is tevékenyen részt vettek. Kiderült, hogy azok a hallgatói–tanári kapcsolatok váltak a leghatékonyabbá, ahol a hallgatók több lehetőséget kaptak az aktív közreműködésre. Ezek a „párosok” jól tudtak együtt dolgozni, a hallgatók jobban beleláltak az intézmény hétköznapijaiba (szülőkkal való kapcsolattartás, naplővezetés, tanári idő- és munkarend stb.).

Ezzel a szakasszal az 1992 őszén indult modellkísérlet lezárult. A kurzus befejezéseként 1994 júniusában egy csoportos interjú keretében a hallgatókkal közösen összegeztük a két év tapasztalatait, tanulságait. Ugyanakkor megkértük őket arra is, hogy töltsék ki azokat a tesztek, kérdőíveket, amelyeket a kísérlet elején már megcsináltak. Ezzel párhuzamosan a kontrollcsoportba tartozó diákokat is felkértük a kérdőívek kitöltésére. A beérkezett tesztek feldolgozása folyamatban van, az eredményekről a későbbiekben egy összefoglaló, értékelő tanulmányt készítünk.

A kísérletben részt vett hallgatók egy része 1995-ben fejezte be egyetemi tanulmányait, a többség viszont ebben az évben kapja meg diplomáját. Szervezett keretekben már nem találkoztunk/találkozunk velük, de sokukkal azóta is személyes kapcsolatban állunk. A velük folytatott beszélgetésekből kiderült, hogy a tréningek sok segítséget nyújtottak számukra a tanítási gyakorlathoz. Magabiztosabban léptek föl a tanítás során, jóval kevesebb kommunikációs és kapcsolattartási problémájuk volt a gyerekekkel, mint a hagyományos szemináriumi foglalkozásokon résztvevő társaiknak.

Tudjuk, hogy modellkísérletünk teljes egészében nem alkalmazható a tanárképzés jelenlegi formái közt. Úgy véljük azonban, hogy a program jó néhány eleme sikeresen felhasználható a hagyományos képzésben is. Meggyőződésünk ugyanis, hogy a hatékony tanárképzés nem képzelhető el jól kidolgozott, kompetens szakemberek által vezetett képességfejlesztő tréningek nélkül.

Szenes Márta – Zsolnai Anikó

Birodalmi irodalom

A reggeli

A Kellogg's kukoricapehely (corn flakes) dobozának gerincén egy ismeretlen mai szerző A reggeli című kisprózai műve olvasható.

A szöveg a következő:

A reggeli legfontosabb étünk. A reggeli az első lehetőség arra, hogy szervezetünket ellássuk a napi teljesítményhez szükséges energiával. Az egészséges reggelinek sok szénhidrátot kell tartalmaznia, és zsírszegénynek kell lennie. Ezenkívül szervezetünket elegendő fehérjével, vitaminokkal és ásványi anyagokkal kell ellátnia.

A Kellogg's zabpelyhek gazdagok szénhidrátokban, vitaminokban és ásványi anyagokban. Az ilyen reggeli tejjel, joghurttal vagy gyümölcslével jelentős mértékben hozzájárul kiegyensúlyozott... – itt vége.

A Kellogg's Önnek és családjának egészséges napot kíván.

*

Szövegelemzéssel foglalkozó irodalmárok számára általában kihívást jelent az a probléma, hogy az irodalomban is tetten érjék, amit a képzőművészeti avantgárd történetében ready-made-nek neveznek, vagyis a hétköznapi élet talált szövegeit műalkotásként értelmezhessek. Hogy amikor szórólapok reklámszövegeit, használati utasításokat, a BKV utazási feltételeit, menetjegyek hátuljának szövegét irodalmi műalkotásként fogják fel, megszüntetve ezzel művészet és élet szembenállását, tettenérjék, hogy élet és művészet kijelöli a saját határait. A kukoricapehelyes doboz szövegénél azonban nem a ready-made gesztusa uralkodik. Ez a szöveg önálló irodalmi eszközeinél fogva önmaga jelzi, hogy létezési módja nem csupán funkcionális, hétköznapi, hanem esztétikai is, vagyis irodalmi szöveg. És mindezt a befejezetlen, félbeszakított utolsó előtti mondat és az „itt vége” önreflexiónak tekinthető kijelentés teszi.

Minék van itt ugyanis vége? Ilyen befejezetlenül. Ez a befejezetlen mondat nyil-

vánvalóan üt el a reklám stílusától, ez nem a kukoricapehelyről, hanem magáról a szövegről kíván valamit elmondani, akár a reklámszöveg szerkesztési szabályainak megszegése árán is. Tehát: minék van vége? A szövegnek? Ahhoz nem kéne a mondatot félbeszakítani. Attól még befejeződhetne a mondat, mint ahogy be is fejeződik a szöveg, visszatérve a reklám szabályaihoz. Nem. A reggeli fejeződik be, ezzel együtt a doboz gerincének olvasgatása is. Még éppen annyi idő marad, hogy egy befejező reklámmondatot elolvassunk. A doboz szövege tehát a reggeli valóságos idejét a doboz olvasásának idejével felelteti meg. Ezzel a valóságról is és magáról a szövegről is, vagyis ha úgy tetszik mindenféle megformált irodalmi szövegnek is a mibenlétéről állít valamit, ami messzemenőkig nem a kukoricapehelyre vonatkozik.

A reggelinek egy mondat közben van vége, és ha a reggeli végetért, akkor a szövegnek sincs létjogosultsága többé, mert a reggeli által létezik egyáltalán. És ha a reggelinek vége, a szövegnek akkor is befellegzett, ha ő még nem zárult le. Lezárulhat-e a reggeli valójában, ha nyitva maradt a mondat? Vagy éppen ez a reggeli? Nyitása a napnak? A mondat folytatása a nap maga és majd a vacsora fejezi be a mondatot? Vagy talán az életmód kritikája ez? Kapkodó és zilált az élet, a reggeli is csak kapkodás, olyan befejezetlenül rohan el az ember a reggeliző asztaltól, miként egy mondat befejezésére sincs ideje. Az élet folytonosan befejezetlenül hagyott mondat, a halál pillanata is egy befejezetlenül hagyott szöveg – itt vége –, az élet, ahogy a reggeli, csak töredék, miközben a reklám szerint az élet, miként a jó reggeli, maga a tökéletes egész, ahogy a kukoricapehelyben is minden benne van a boldogsághoz, mint az örök

élet elixírjében. Ezt akarja mondani ez a szöveg? Szándékosan talányos és éppen ezáltal a metaforikusság látszatát kelti, mintha *A reggeli* cím helyett *Az élet* címmel is olvasható lenne az egész. Azáltal, hogy egy hétköznapi, funkcionális szövegben éles választóvonalaként irodalmi eszköz jelenik meg, reklám, pénz, hatalom, eszmények, valóság és művészet kapcsolata bukkann fel az élet határaihoz viszonyulva.

Reggelizni – ez nem zárja ki az olvasást. Bekebelezni a kukoricapehely vitaminkoncentrátumait és az azt dicsőítő szöveget – ugyanazt jelenti: lenyelni mindent. Táplálék minden, szöveg vagy enivaló – ebből a szempontból mindegy. Az ember eszik vagy etetik – egyforma dolog, ahogy a táplálékot fogadja be, befogadja az ideológiát is, amit épp a táplálék hordoz. Mindezt képes kifejezni a szöveg azáltal, hogy egy valóságos életbeli cselekvés idejét egy szöveg elolvasásának elvi idejével azonosítja.

És ezáltal még azt is kifejezi, hogy az igazi irodalom éppen ez, mert közvetlenül hat, váratlanul és személyesen szólít meg. Az irodalom az, amit az emberek olvasnak. Az emberek többet olvasnak olyan szövegeket, amelyek a mindennapi élet háttérében vannak, mint könyveket. Ahogy van háttérzene, ahogy van háttérképi információ, úgy van háttérszöveg is. Háttéroidalom. Ami a napi cselekedeteket veszi körbe, a valóságos élet helyszínéit. Ahogy az ember nem tudja nem észrevenni a hatalmas plakátképeket, önkéntelenül is fűtyüli a divatos slágereket, úgy nem tud nem olvasni, ha feliratokat lát. Az olvasás automatizmus, ahogy a rágás és a nyelés. A reggeli unalmas dolog, megy a háttérben a reggeli rádióműsor és az embernek olvasgatnia, forgatnia kell a dobozt az asztalon – a reklám világának hétköznapisága szerint. Élet és irodalom. Legyen az automatikusan olvasott szöveg megformált,

utaljon az életre, keltsen figyelmet önmaga iránt is. És ezáltal a termék is eladhatóbb. Pénz, hatalom és művészet újra és újra összefonódik. Nem véletlenül mondta *Andy Warhol*, hogy a jövő az udvari festészeté, ő, a jövőben a mindenkori amerikai elnök házifestője lesz. Elég a kiállítótermekből, ahol a festők egymás képeit nézik! A festményeknek az otthonokban, lakásokban van a helyük, a falakon, az élet tereiben! A festmény is legyen újra a reggeli hátere! Csak legyen, aki megveszi. Mindegy, hogy az ember egy szóke herceghez ír-e szonettek, a szerelmének vagy a mecénásának, mindegy, hogy a megrendelő portréját festi a királyi udvar alkalmazottjaként vagy isten dicsőségét zengi, vagy a király hőstetteit, netán egy multinacionális tőkeerős világ cég mindenhatóságának szolgálatába áll – mindegy, ha a mű művészet, ha a lét egészét öleli át, magát a szponzort is beleértve.

Amikor egy reklámklipben azt látni, hogy a telehold elfolyik, mint a tej, és ez a bő sugarú tejözön beleömlik egy tábla Milka csokoládéba, akkor a filmművész ezáltal „udvari” filmessé válik, a legszebb szürrealista lírai hagyományokat ötvözi a népdalok világával, új művészetet teremt egy új hatalom szolgájaként.

Milyen irodalmi mű a kukoricapelyhes doboz szövege? Talán valami irodalmi performance része, akcionista mű, képszerű, egy új „udvari irodalmi” esszé? Egy új népművész, új udvari költő tömegekhez szóló hőskölteménye vagy kiáltvány, óda, mely hamis eszmények fényében megtört közös sorsunkat zengi, rossz, áruló királyaink uralmát nyögve és az ő gazdagságukba vetve egyetlen reményünket. A kukoricapelyhes doboz szövege ironikus ima, szomorú fohász: Mindennapi pelyhünket add meg nekünk, Kellogg's!

Bóna László

Tévéfilmsorozatok

Váratlan utazás és Vészhelyzet

Az egyik gyors, mai, városi és amerikai, a másik lassú, századelős, vidéki és ausztrál. Mik ezek? Két tévésorozat, két anti-Dallas, anti-Szomszédok. Remekül kiegészítik egymást, és sok hasonlóság is van bennük.

Hasonlóságok. A színészek egyéniségének átsugárzása a szerepen. A *Dallas* szereplői egyre fiatalabbak lesznek, ahogy öregsenek. A két, kedves sorozatban mindenki éli világát, fáradt vagy vidám, kopaszodik, ráncosodik, a gyerekek felnőnek, mint a valóságban. A szereplők nem szépek és nem csúnyák, nem jók és nem rosszak. Mindenfélék. Sokszor változnak, de aztán visszatérnek egyensúlyi helyzetükbe, és akkor mi is megnyugszunk.

A gyorsaság illik az orvos sorozathoz, hiszen állandó életmentésről van szó. A lassú ausztrál filmben is mentenek életet, bár ott még az is komótosan, finoman, tapintatosan és megértően történik.

A városi komolyság, zsargon beszéd, kis kegyetlenségek, a munkából adódó figyelmetlenségek jól ellenpontoszák a vidéki idillt, a hosszú szoknyákat és nagy kalapokat, maslikat, a csoportos segíteni akarást, a sziget zártságából adódó tudatlanságot.

A most-játszódást gyors vágásokkal, erős hatású zenével jelzik a sorozat készítői, az alakok sokat szaladgálnak, keveset állnak és keveset filozófálnak. Persze, nem ez a dolguk. Bezzeg a századeleji vidék emberei megengedhetik maguknak, hogy a kerítésnél vagy a boltban beszélgessenek, vagy este, a családi vacsoránál elmondják egymásnak az aznapi gondokat. Ők is folyton dolgoznak, csinálnak valamit, csak jobban tisztelik az öregeket meg a gyerekeket. Valami halvány elképzelés él bennük arról, hogyan kell viselkedni egymással, mikor zavarnak és mikor van szükség a segítségükre. (Lehet, hogy a *Vészhelyzet* valódi alakjai is a *Váratlan utazást* nézik pihenésképpen.)

Az Ausztrália és Amerika közötti különbséget minden néző érzékeli a maga

módján. Azt hiszem, bármelyik kockáját néznénk meg e filmeknek, meg tudnánk állapítani, melyik az ausztrál, melyik az amerikai, és ez nagyon jó.

Váratlan utazás. A kis, vidéki falu olyan, mint a mesében. Tiszta folyó, faházak, lovak, kis hibákkal, nagy erényekkel bíró emberek. Hetty vénkisasszony, az egész falu tanító nénije, magas, vékony, szigorú, néha mulatságos, mint egy kisegér. Sarah a sorozat alatt gyönyörű kislányból kevésbé szép kamaszlány lett, de felnőttként megint szép lesz, biztosan. Olivia és dadogós, feltaláló férje mindig mindenkit meg akar menteni, és ez többnyire sikerül is. Alex King nagyszerű, ötvenes férfi, jóságos, tiszta arcú. Kedvesen irányítja nagy családját, feleségével, Janettel; Felicity-t, a szép, eladó lányt, Felixet, a kamaszfiút, és a két kicsit, no meg a zsupori nagynénit. Elvira vegyesboltjában mindig lehet pletykálni, tekerős telefonon csevegni, birkák szaladgálnak az automobil előtt, amit Muriel vezet, az emancipált, városi nő. Az ajtók csilingelnek a belépőnek, a nagy kalapok mindenhol elférnek.

Hetty meg szeretné írni Avonlea múltját és hőseit, de ez a kiadónak nem tetszik. A falu az ő születésnapjára készül, titokban, mert utálja az ünneplést. Szerencsére vakbélgyulladásra kap, így nem lehet őt ünnepelni. Mégis boldog, rájön, hogy a jó író arról ír, amit a legjobban ismer. Aranyos égerfejében új történetek születnek.

A jó kis vegyesboltot el akarják árverezni. Az idős hölgyek fellázadnak, majd közösen megveszik a boltot. Rachel titkolja, hogy fia börtönben ül, fél a kirekesztéstől. Kiderül, hogy mindenki tudja a titkot és senki nem bántja ezért. Az iskolában is dúl a harc, az új fiú nem tud olvasni, de titkol-

ja. De mindig akad egy jószívű kislány, aki megtanítja a betűket. Az örökké nadrágban járatott kislány megkapja első, szoknyás ruháját. Igaz, hogy ami fontos, azt belül hordja az ember, de azért...

A Fehér Homok Szálló politikai színtérre válik. Alec papát kioktatják, hogyan kell megvásárolni a szavazókat, ha vezető akar lenni. Felesége is szeretné, ha okos férje valami fontos dolgot csinálna, de nem mindegy, milyen áron. Felix a politikai kislányába lesz szerelmes, de élete első, lázas szerelmén át is meglátja, hogy a kislány tolvaj. Igaz, hogy csak azért lop, mert szeretetre és figyelemre vágyik, de Felix szerint ez mégis bűn. Végül apa és fia megértően vigasztalja egymást; lesz még szerelem, lesz még választás.

Egy idegen téved Kingék tanyájára, segít nekik a nehéz munkában, még gyerekeket is megmenti. Nem kérdezik, honnan jött, bizalmukba fogadják. Megtudják, hogy börtönviselt, mégis pénzt adnak neki, kezdjen új életet, bizonyítsa be: jó útra tért. Szimpatikus módszer!

Nagy színjátszásra készül a falu. Hetty saját darabját rendezi. Alec a főszereplő, felesége is szeretne játszani, de Hetty egy gögös, profi színésznőben bíz. Miután az egész falut felbolydítja a művésznő és mindenkit vérig sért, Hetty kidobja. Az utolsó pillanatban Janet mégis megmenti az előadást, mert több benne a szeretet és a segítőkészség, mint a bosszúvágy.

Vészhelyzet. A szereplők nem túl szépek, nem túl okosak, de gyorsak. Green magas, vékony, kopasz, szemüveges és nagyon nyugodt. Ross szépfüű, gyorsan haragra gerjed és lassan csillapodik. Lewis doktor-nő tiszta arcú, nyugodt, mindenki kihasználja őt. Carter most tanulja a szakmát, ügyetlenségeit újabb ügyetlenségekkel próbálja jóvátenni. Benton fekete bőrű orvos, nagyon ügyes és gyors, legszívesebben mindenkit azonnal megoperálna, hogy kivegye a rosszat. A szép Hathaway-t mindenki imádja, ő mégis egyedül érzi magát.

Green nem tudja kire hagyni kislányát, felesége másik városban dolgozik. A gyerek ott kóvályog a kórházban, rátalál egy koka-



inmérgezett kislányra, akinek segít a gyógyulásban. Ross nem akarja visszaadni a gyereket a családjának, akik feketék és kokainnal kereskednek. Lewis doktornőt húga kirabolja, meglopja, hiába kéri pszichiáter barátját, segítsen, őt csak a szakma érdekli, nem csip-csup magánéleti problémák.

Az újságárusnak beverik a fejét, Ross nem tud megbirkózni a kórlapokkal, Greent állandóan szeretkezés közben hívják telefonon, Carol nővér még mindig bánatos Ross miatt, de már nem akar vele élni, Lewis doktornő barátja megőrül. Alulfizettek és túlterheltek a dokik, összegez a főnővér. Benton rosszul viseli szenilis mamája irányítását, az ösztöndíjat sem kapja meg, amire vágyott. A tetőn mégis ilyeneket motyog magában; nem rossz nap ez a mai, két életet mentettem meg.

Iszonyú gyors ritmus, mintha mi is operálnánk. A dagadt központos mindenkinek drukkol, betegnek, orvosnak egyaránt. Röpködnek az idegen szavak, de ez a né-

zőt nem zavarja. Mindig van elegendő vér, ez a lényeg. Látni, csinálni, tanítani, ez a sorrend, mondja Green Carternek. Az első lumbálpunkció után pezsgőt kap. Green és Ross a kórház sötét, hátsó udvari részén labdázgatnak, magánügyeiket csak ilyenkor tudják megbeszélni.

Egy halott fiú talpa és a szép nővér bánatos profilja együtt, szép, mozdulatlan kép. Green bevallja, hogy gyerekkorában sem követett el, sajnos, semmi hülyeséget, kicsit bánja, de mindig rendes volt. Bentonnak segít fekete kolléganője egy operálásnál, és ezért, bizony, köszönet jár, ha nehéz is kimondani.

Nemes Nagy Ágnes szép cikket írt – régebben – a Filmvilágba, arról, hogy a tévéfilmsorozatok azért jók, mert családiasak, mindenkit ismerünk és szeretünk, mint egy jó közösségben. Ez most is így van (keddenként 20.20-kor és szombatonként 17.10-kor a TV1-en).

Várnagy Ildikó

A videofilm jelentősége az oktatásban

Az elmúlt évben egy ösztöndíj keretében Klagenfurtban jártam, így módom volt megismerkedni néhány, az ottani egyetemen tanító professzorral, akik feladatuk tűzték ki az oktatás színesebbé, érthetőbbé tételét szemléltető eszközök segítségével. Ennek szellemében rendezik meg minden évben a „vizualizálás” konferenciát, amelynek témája az iskolai matematika gazdagítása az elektronikus média által nyújtott különböző képi megjelenítési lehetőségekkel. A tanácskozáson egyetemi, középiskolai tanárok vesznek részt (nemcsak Ausztriából, hanem Németországból és Magyarországról is).

Mivel klagenfurti tartózkodásom egyik célja a videofilmek készítésének elsajátítása volt, jómagam is részt vettem az az évi összejövetelükön.

A videofilm jelentősége az oktatásban

Miért is tartják a tanácskozás szervezői és résztvevői olyan fontosnak szemléltetőeszközök készítését az oktatás számára? Legfontosabb indok a tanulás gazdaságossága.

Gyakran sokkal *rövidebb idő alatt* jutunk hozzá ugyanazokhoz az ismeretekhez egy kép segítségével, mint szöveges közlés esetén. Itt ugyanis az ismeretfelvétel módja nem lineáris, mint például a hangnál, hanem komplex.

Megfigyelhető az is, hogy a képi megjelenítés esetén az ismeretanyag hosszabb ideig tartható meg.

A matematikai szemléltetés tulajdonképpen két véglet között mozog; az egyiknél a matematikai tény illusztrálása másodlagos, a másik esetben a szemléltetésre esik a hangsúly a képletekkel szemben. Ez jól nyomon követhető akkor is, ha a képi megjelenítés feladatait vizsgáljuk: Az ismert matematikai tények szemléltetésénél a videofilm csupán az alátámasztás, motiválás eszköze, míg a másik végletben a képek segítségével új összefüggések, bizonyítások felfedezése válik lehetővé. A végletek közötti átmenet a grafikus és algoritmikus problémamegoldásban jut kifejezésre.

A szemléltetés különböző formái az oktatásban a jobb megértést és ismeretmegtartást szolgálják. Nagy szerepet játszanak továbbá a kreativitás fejlesztésében, az ötletképzésben, és elengedhetetlenek a gyerekek térlátásának és rajzolás-képeségének javításában is. A szépen kidolgozott művészi formákban a gyerekek örömeiket lelik, s általuk esztétikai érzékük is fejlődik.

A videofilm készítésének néhány formája

A technikai fejlődéssel az iskolákban megjelent a szemléltetésnek egy új formája, a film, amely azonban a matematikaoktatásban nem terjedt el. Ebben jelentős szerepet játszott a vetítéshez szükséges eszközök ára, a vetítés körülményeinek biztosítása, és az ezekből adódó nehézségek, valamint az oktatófilmek szegényes választéka.

A hagyományos film szerepét később átvette a videofilm, aminek elkészítése lényegesen egyszerűbb és olcsóbb, így lehetőséget nyújt saját filmek készítésére és ezek tanórán történő bemutatására is.

A videofilmek készítésének talán leg-egyszerűbb formája az úgynevezett reálfilm, vagy *élőfilm*.

A *trükkfilm* készítése már lényegesen időigényesebb, de a matematikai tartalmak szemléltetésében igen fontos szerepe van.

A *számítógépes grafika* megjelenésével nagymértékben leegyszerűsödött a matematikai tartalmak szemléltetése. A sokszor heketet igénylő – amúgy néhány másodperces

– mozgások filmvétele most a számítógép segítségével lényegesen lerövidült. Ez különösen azért fontos, mert egy matematikai oktatófilm a készítés hosszadalmissága miatt elveszítheti aktualitását (árváltozás, idejét múlt statisztikák stb.). A trükk-, valamint reálfilmekkel szemben a számítógépes grafika további előnye a gyors képelőállítás mellett a sokoldalú és gyors képvariációs lehetőség, továbbá a nagy pontosság.

A tanulókra sokkal erősebben hat a fantáziájukat megindító kép (háromdimenziós vagy forgatható, többféle színnel megrajzolt ábra), mint egy elvont gondolatlánc. Ugyanezek az eszközök egyidejűleg az amúgy sokszor száraz matematikai tartalmakat érdekessé, színessé, szórakoztatóvá teszik azon gyermekek számára is, akik egyébként nem mutatnak túl nagy érdeklődést a matematika vagy egyéb természettudományos tárgyak iránt.

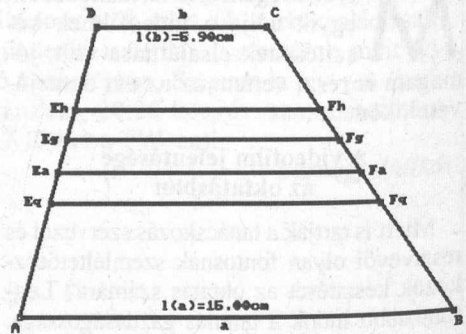
Még vonzóbbá lehet tenni ezeket a videofilmeket, ha az előbb említett technikákat egymással ötvözzük, azaz ha például reálfilmrészletek és számítógépes grafikák változtatják egymást a bemutatásra kerülő anyagban. De minden erőfeszítésünk hiábavaló lesz, ha tanulóinkat 30–40 percen keresztül jól felépített, színes videofilmekkel „bombázzuk”. Kezdeti érdeklődésük hamarosan passzivitásba torkollik. Ennek elkerülése végett törekedjünk arra, hogy filmünk ne legyen hosszabb 10 percnél, illetve hogy a feldolgozandó anyagot több részletben mutassuk be, ha ezt annak felépítése lehetővé teszi.

A mi videofilmünk témája

A bevezetőben már említett konferencia résztvevői egy héten keresztül több csoportban ismerkedhettek az újdonságokkal, és elsajátíthatták ezek használatát, és észrevételeikkel, ötleteikkel segíthették elő tökéletesítésüket.

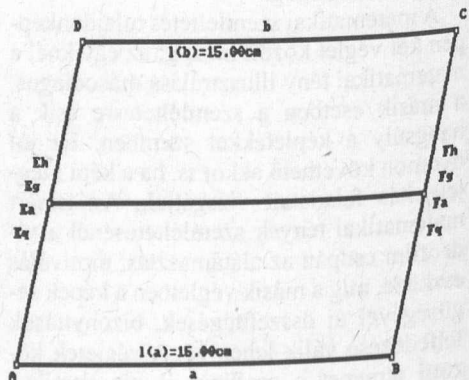
Csoportunk *Hermann Kautschitsch* tanár úr vezetése alatt az általam felvetett témát rögzítette videofilmre, egy geometriai bizonyítást a számtani, mértani, harmonikus, illetve négyzetes közepek közötti összefüggésre. A Magyarországon már hagyományos algebrai bizonyításnál ez valamivel nehezebb, de sokkal szemléletesebb.

Ennek lényege, hogy a különböző közepeknek egy trapézban az alapokkal párhuzamos szakaszokat feleltettünk meg: a számtani középnek a trapéz középvonalát, a mértaninak a trapézt két hasonló trapézra bontó szakaszt, a harmonikusnak a trapéz átlóinak metszéspontján átmenő szakaszt, míg a négyzetesnek a trapéz területét felező szakaszt. A film szerepe ennél a bizonyításnál, hogy a trapéz folyamatosan változtatása közben a kiválasztott szakaszok egymáshoz való viszonyát figyelteti meg: a legrövidebb szakasz mindig az, amit a harmonikus középnek feleltettünk meg; majd a mértani, a számtani és végül a négyzetes középnek megfelelő szakasz következik.



1. ábra

Abban az esetben, amikor a trapéz egy paralelogramma, valamennyi szakasz azonos, hosszuk megegyezik, ami azt jelenti, hogy a nekik megfelelő középvértékek is megegyeznek.



2. ábra

Filmünk a már korábban említett pedagógiai célok miatt nem tartalmazza ezen észrevételek bizonyítását. A bizonyítás elvégezhető akár a táblán is, de néhány fóliánál többre amúgy sincs szükség.

Készítési nehézségek

Mivel ezek az oktatófilmek a tananyag hatékonyabb elsajátítását teszik lehetővé, a cél az lenne, hogy minél több hasonló jellegű film készüljön, amelyek a lehető legjobban illeszkednek az őket felhasználó tanár oktatási koncepciójához. Ennek feltétele pedig elsősorban az, hogy minél gyorsabban és minél olcsóbban lehessen ezeket a filmeket előállítani. Ám egy-egy ilyen oktatófilm elkészítése korántsem olyan egyszerű.

– Első nehézségeink már a forgatókönyvírásnál jelentkeztek. Pontosan mi is kerüljön a filmbe? Kezdetben úgy gondoltuk, a bizonyítást is bemutatjuk, de hamarosan világosság vált: nemhogy a bizonyítás, de még a szakaszok hossza és a középrétek közötti kapcsolat igazolása sem férne bele az általunk megszabott 10 percbe.

– A képeket a *Gert Kadunz* által írt *Tháles* nevű geometriai programmal készítettük. Bár a program nagyszerű, mégis nehézségeket okozott a feladat kivitelezése. Természetesen léteznek programok, amelyek a videofilm ábráinak elkészítése szempontjából megfelelőbbek lettek volna

(CORELDRAW MATEMATICA), de nem feleltek meg annak a pedagógiai célnak, hogy a gyerekek a filmen látottakat maguk is reprodukálni tudják. Ez kitűnő kiegészítése lehet a tanórán már nem változtatható videofilmnek. Erre rendkívül alkalmas a Tháles-program, vagy más geometriai tanulóprogramok, amelyekkel a tanulók különböző programozói ismeretek nélkül maguk is létrehozhatják és variálhatják az ábrákat.

– A fő gondot azonban a monitorképfilmre rögzítése okozta, mivel nem állt rendelkezésünkre megfelelő videocsatolókártya. Így mindössze két lehetőségünk maradt: vagy a kivetített képet vagy közvetlenül a monitort filmezzük, Mi végül ez utóbbi mellett döntöttünk. A monitor filmezése azonban a képminőség romlásához vezetett. Az esztétikai élményt a zavaró kontraszt is csökkentette.

Habár a képi megjelenítés fontossága többé nem kérdéses számunkra, a megfelelő eszközök kiválasztása korántsem olyan egyszerű, mint ahogy az az előbb olvasottakból is kiderül. Mindig szem előtt kell tartanunk, hogy mit szeretnénk bemutatni, milyen lehetőségeink vannak, s ezek közül melyik felel meg leginkább a kitűzött célnak. Ezek után már csak az előre nem látható, a megvalósítás közben fellépő problémákkal kell megküzdeni.

Fledrich Tünde

Seholsincsország

avagy a szabadság Fata Morganája

A filmreklám a 20. század egyik alapmetaforája, legalábbis annyiban, amennyiben az önkorlátozó fogyasztói társadalom tükörképe, s a mindennapi élet legfontosabb kereteinek egyike.

A reklám olyan mozgó, tradicionális vizuális sémákra épülő képkomplexum, amely minden gondolkodási területet, a térben és időben legtávolabb elhelyezkedő legkülönbözőbb kultúrákat, sőt a privát élet legváltozatosabb szintjeit is gyorsan, dinamikusan sajátítja ki. Egybemos, nivellál, egy mezőre helyezi a magas- és tömegkultúrát, az esztétikumot és giccset, értéket és értéktelent, hogy sokkoló, emlékeztető rejtett agresszivitással az egyetlen értelmezés lehetőségét sugallja: *vásárolj!* A filmreklám jel, pontosabban jelhiány, valaminek a helyében áll: az ember szellemi-lelki-érzéki tökéletességének alacsonyabb szintje, a magasabbrendűség, kiválasztottság illúziójának tetszelgő köntösében. Az epigrammaszerű rövidség így koncentrálna emblémává e rádiózó képeket, az emberi teljesség elvesztésének érzelmi-manipulatív pótlékait. A filmreklám az emberi kultúrák Éden-képzetének profán újraképződése, a hagyományos mitológiai ősképzetek (archetípusok) kétségbeesett lecsapódása. A hétköznapi mitológiai archetípusok (fény, harmónia, szépség, kert, a test misztikuma, tökéletesség, teljesség stb.) a vad világot elfogadhatóvá, zárt-áttekinthető renddé szervezik, amely megismerhető, átlátható, irányítható. Tehát a boldog időtlenség eltölt és megtölt általuk. Szó-, hang- és képmágiájával (szűrt fény, telt napfény, arany-ezüst színek, meghökkentő szíkontrasztok, animálás, cliptechnika, virtuális valóság, videotrükkök) utópiákat rajzol a modern nagyvárosok, megapoliszok sűrű falaira, kietlen útvesztőibe.

A filmreklám a valóság fölé emel, a beavatottak tudásával, a bölcsesség/méltóságával ruház fel. Valójában mágikus szava-

ival, bűvös, misztikus mondataival a teljesség örömét, a kiválasztottság eufóriáját égeti belénk: jó, friss, tiszta, különleges, új, újdonság, lehető legjobb, kitűnő, a lendület ereje, csodálatos, minőségi, extra, egészséges, kímélő, férfiasan tökéletes, legkedvesebb, legjobb, feldob, kiemeli az étel valódi ízét, tuti tipp, ideális, teljes. Minden más valósággal szemben ez a valóság az egyedül üdvözítő: az igazi, klaszszikus aroma, könnyebb, egészségesebb, garantált, erős, biztonságos. Valóságos teremtő erő, isteni lendület, egy Új Élet dinamikája, animálja az élettelent: életet adó kincs, életre kelteni, szuper erő. Szabaddá, közvetlenné teszi érzéseinket, feloldja a gátlásokat, beemel az emberiség boldog körtancába: csípj fel!, csúcs ez az érzés!, legjobb ébredés titka, gyengéd, lágy, finom, meghódít, élvezd a hangulatát, egy szelet szeretet, kellemes érzés, kímélő. Lerombolja az idő korlátait, a misztikus időbe-időtlenségbe úsztatja életünk: a fájdó múlt eltűnik vagy nosztalgivá nemesül, a jelen és a belőle formálódó jövő örökké tartó nász: gyerekkor kedvence, régi idők új csokija, „az idő gyorsan röpköd, de valami erős és biztonságos”, korszakalkotó, legmodernebb. Az esztétizálás, a körülíró szépítések, az arisztokratikus hűvös szépség, a birtoklás „égi” erejét, a kínált valóság átruházható nemességét hirdeti: a különbség szembetűnő, gyönyörű nap lehet, visszaadja a természetes szépséget, igézően szép, csodálatosan tiszta, tökéletesen archoz simuló.

A megrakott méh nem tud a hátára fordulva repülni. A reklám a szabadság Fata Morganája a Seholsincsország fölött.

Szűk Balázs

A kisgyerek spontán vallásossága

A kisgyerek érzéklése sok tekintetben eltér a felnőttétől. Odaadása, befogadó figyelme teljesebb, csodálkozva érzékel és minthogy az érzékelt világ fogalmilag nem annyira strukturált, mint a felnőtté, az érzékelés sokkal inkább érzés-színezetű: az érzékelésen átiüt az érzékelt világ akarati-érző sugárzása. Ez alakul az érzékelő gyerekben érző-akarati minőségekké, amelyek nem szubjektív emóciók, nem emlékezetből vagy asszociációként hívódnak elő, hanem a dolgok valódi és érezhető saját létével azonosak.

A születés pillanatától kezdve a kisgyerekekben erők válnak szabaddá az organizmusból (főleg a fej-rendszerből, amelynek csupán legfőbb lokalizáltsága maga a fej, de kiterjed lényegében az egész testre), élet- és érzéserők, amelyek felszabadulásuk előtt – az érzékelés szerint – a biológiai életet és annak vezérlését szolgálják. Ezek az erők, felszabadulva kezdeti feladatuk alól, intelligencia-erőként működnek, s lehetővé teszik a kisgyerek „tanulását” és taníthatóságát. Az érzékelhető világ a szabad erők útján hat az organizmusra és a kisgyerek lelki-szellemi lényére. Az organizmusra azért terjed ki ez a hatás, mert az első években az erők felszabadulása még nem teljes: ami velük történik, még erősen visszahat a biológiai életre, amelyből az erők többé-kevésbé – de nem teljesen – kiszakadtak. Azt is mondhatjuk, hogy az Én, amely mintegy 2–3 éves korig még nem azonosult a testtel – „még nem költözött belé”, aminek jele, hogy a beszélő instancia a testi jelenlégről második vagy harmadik személyben beszél –, az érzékelésben él (immanens szelektivitással) és innen „dolgozik” a testen az érzékelés szerint; elsősorban a központi idegrendszeren, de ennek vitalitása útján az egész organizmuson (a kisgyereknek az idegrendszere is előbb a felnőtténél). Ez a „testen-dolgozás” analóg az érzékelt világnak az érzékszerveken át a testre gyakorolt hatásával, és ezekre a hatásokra a kisgyerek sokkal érzékenyebben válaszol, mint a nagyobb gyerek vagy a felnőtt. Az érzékszervekben azonban az

érezéskor a külvilág hatása átmenetileg lecsökken, bennük fizikai-kémiai folyamatokat indít el; míg a kisgyerek organizmusa még egészében érzékszerv, az őserzők, vagyis a befogadó érző figyelem, vagy másképpen mondva: a befogadó megfordított, alakítható akarat-szerve, amelyet a világ-akarat, mint a világ, a dolgok „olvasása” – thatata, suchness, So-Sein – formál a szabaddá vált erőkön át. Mivel ezek szabaddá válása még nem teljes emancipáció, az organizmus felé közvetítik amit „éreznek”, aminek ki vannak téve, ami őket formálja. Mindez nem korlátozódik a fizikai behatásokra.

Fel lehet-e fogni az érzékelhető – és esetleg a nem-érezhető – világot „akaratként” vagy felénk sugárzó érzésként? Az utóbbira a művészi alkotások vagy a természeti szépség érzékelésében van tapasztalható példánk: ezek ugyanis az érzésvilágunkra „hatnak”. Az archaikus, participáló tudat számára azonban a „dolgok” nem „vannak”, hanem történnek (a köszikla is), és ezt a történést, a dolgok folyamatosságát, akarat tartja fenn. Erről az akaratról mint Isten vagy a Szentháromság akaratáról beszél Szent Ágoston, Szent Bonaventura és Aquinói Szent Tamás is, amely a világot „látja” és egyben láttatja, a „fényen” keresztül, ami nem más, mint a dolgok maguk. Ez az „akarat” vagy „látás” mondó, beszélő jellegű, szavakban kifejezhetetlen tartalmakat, érzéseket közöl az archaikus vagy gyermeki tudattal. A tudatfejlődés folyamán az ember érzékenysége ezzel a világ-fenntartó akarral szemben

elhalványul és megszűnik: a dolgok egyszerűen „vannak”, noha ennek filozófiai értelme egyáltalában nem világos.

Ez az akarat hat az „utánzó” gyerekre, akinek „utánzása” éppen ezért korántsem tudatos „megfigyelés” dolga (akár a színészek utánzó-képessége), hanem a ráható akarat alakító hatása a befogadó figyelem útján, az individuális szelektivitás szűrőjén át. Ez a hatás kiterjed az egész organizmusra: ugyanakkor a gyerek az érző figyelem és a befogadó akarat útján a dolgok „értelmét”, a „mondást” is felfogja (amit Logos-jellegnek nevezhetünk), akár az archaikus tudat is, anélkül, hogy ezt megismerésnek nevezhetnénk. A „megismerés”, akár a „vallásosság” vagy „gondolkodás”, „érzéklés” stb. ugyanis a tudati lélek reflektív kategóriája, ami azt jelenti, hogy az ember a tudatára, annak életére pillantva képes csak ezeket a kategóriákat felfedezni, megállapítani.

Ha egy gyerektől vagy egy archaikus tudatú embertől megkérdeznénk, vallásos-e vagy hisz-e – pl. az istenekben –, nem értené a kérdést. Az archaikus ember és részben a gyerek számára a világ „értelmes”, értelmet hordoz és közvetít, a világ érzékelhető része egy „beszéd” jele, azaz egy értelem, jelentés jele. Ahol eddig „mondás” vagyis értelem mutatkozik, ott az elfogulatlan lélek természetes módon egy „valakit”, azaz személyt sejt vagy ismer fel a jel-jelentés folytatásában. Az archaikus népek „vallásossága” (vagyis amit később annak hív az ember) abban nyilvánul meg, hogy ezek a népek a világban értelmet és az értelem forrásait, azaz „valakit” látnak. Ez a látás kiterjed mindenre: minden érzékelhető dolog, folyamat, történés jel, amelynek értelme van, azaz olvasható, érthető. Ezért minden dolog, folyamat, történés szakrális, szentség – a lét egészében teremtettség, azaz a jelek és jelentések szövevénye, szövege.

Így a gyerek és az archaikus ember „vallásossága” nem gondolatokban, szavakban áll, mégcsak érzületben sem – még ez is elválna a hétköznaptól, az élettől. A mi fogalmaink szerinti hétköznapi, illetve profánság nem létezik az archaikus tudat szá-

mára, és voltaképpen a gyerek számára sem volna, ha a felnőtt világ nem éppen az élet teljes profanizáltságának tudatát árasztaná feléje. A kisgyerek figyelme a számára adott világ felé irányul és a gyerek ennek hatása alatt él „utánzásában”, amelyről most már a világ felől nézve mint ráhatásról beszélhetünk, egészében „azzá” lesz, mélyen a testi létig; később érzékeli „azt”. Hogy „érzékelek”, ez azt jelenti, hogy az érzéklésnek legalább kezdeményszerűen van egy tőle függetlenedő alánya.

Mivel a kisgyereknél a beszéd forrása, az Én, még az organizmuson kívül van, kívül érzi magát (az Ént-mondás ideje körül azonosul részben a test érzetével) az adott világ értelmének forrásaiban, s a „lényeket” is kívül (önmagán kívül) keresi – nincs is módja másra, a „belül”, a belső tudati élet csak az Ént-mondás körül kezdődhet (addig a beszélő számára a teste is „kint” van). Ez a „kint” is csak a későbbi duálisztikus tudat számára mond valamit. Ennek előtte a kisgyerek egészében a szellem, a lélek és a test egysége, mert egyrészt egészen érzék, másrészt a külső vagy belső akarat egységében él, ha akar, egészen akar, nincs az akaratot befolyásoló más gondolata vagy érzése. Az Én még nem alakult részlegesen „magánéletté”, amint az később az Ént-mondás vagy az egoitás kialakulása idején bekövetkezik; az őserzék pedig – aki egészében maga a gyerek – nem önző. Más szóval: az organizmus a szellem eszköze a lélek közvetítésével és semmi más; mondhatjuk: tökéletlen eszköze, mivel a szellem, az Én még nem ragadta meg egészen. De amennyiben ebben a fejlődési korszakban az Én cselekszik a testen keresztül, azaz a cselekvés nem a biológikumból, az organizmus életéből ered (pl. nem reflex), úgy a cselekvés szertartás jellegű (németül: „Handlung”), szakrális, vagyis teljesen és tökéletesen az Én, a szellem kifejeződése az érzékelhető világban, jel, amely épp olyan szakrális, mint az érzékelhető világ maga, a maga adottságában. Az archaikus népek életében így jött létre az adott természet minden megváltoztatása az ember által, a földművelés, állattenyésztés, házépítés, az egyes

iparágak és a különböző kulturális vívmányok (mint például az írás): a kultusból, amelyben mindezeket a „változtatásokat” „vallásos” cselekvésként kezdték meg, a későbbi profanizálódás előtt.

A világ a kisgyereket és az archaikus ember számára kinyilatkoztatás az érzékelhetőségnek, mivel közlő akaratként jelenik meg, amely a személy jellegű forrására utal, vallásos aurája van –

a víznek, a színeknek, a növénynek – és ezért szentséges, csoda jellegű. Az élet, a világ, a lét – minden érezhetően csoda és szentség. A mai kisgyerekekre mindez csak megszorításokkal igaz. A különbség az archaikus tudat és a mai gyerek tudata között igen nagy, abból kifolyólag, hogy a kisgyerek a mai felnőttek környezetében él, akiknek tudati élete messzemenően különbözik az archaikus tudattól vagy attól a fiktív gyermeki tudattól, amelyet nem befolyásol a környezet tudati profánsága. Ezért, főleg ha a felnőtt környezetet nincs tekintettel a fentiekre, a kisgyerek a fejlődése folyamán igen gyorsan elveszti a dolgok szentséges mivoltának érzését, vagy ez csak csökevényesen alakul ki

néha, hiszen a gyerek lelki-szellemi fejlődése – ha szelektivitással is – általában tükrözi a környezet mentalitását. Így azt mondhatjuk: a mai kisgyerek lényegében kétféle tudatban él. Az egyik a felnőtt környezetet tükröző profán tudat, a másik pedig a kisgyerekekben általában rendkívül könnyen fel-

idézhető „vallásos” vagy mese-tudat. Ismeretes, milyen könnyen helyezkedik bele a gyerek a mesék világába. A vallásos tudat ehhez nagyon közel áll. A mesékben is minden dolognak, cselekvésnek, történésnek „értelme” van, azaz jel, éppúgy, ahogyan az a vallásos tudatnak megfelel. Noha a legtöbb felnőtt is szívesen hallgat jó és jól mondott mesét, miközben kilép a hétközna-

pi tudatból, a mese-tudat ritkán hatja át az egész embert, a háttérben fel-felvilanva megmarad a hétköznapit; a mese jóleső „kikapcsolódás” a felnőtt számára. A kisgyerek részére azonban ez voltaképpen a neki megfelelő egészséges állapot, amelybe legalább a mesehallgatás ideje alatt teljesen belemérik.

A participáló tudat és a gyermeki tudat számára szélsőséges esetben minden adott, az is, ami a mai felnőtt számára csupán saját aktivitásából jön létre, mint például a gondolkodás, a megismerés. Ami ma mint megismerési folyamat a tárgytól, sőt az alanyától függetlenül is szemlélhető, az archaikus tudat számára meg nem vált külön a tárgytól, sem az alanyától. A megismerés folyamat

még egy a tárgyával és az alannyal, és ez az egység adja a világ (a megismert világ) szent jellegét: a szellemi folyamat, amelyben még szól a világ beszélő akarata, érzése. A „megismerés” még a világhoz tartozik – ez így valóban világ, azaz világoosság; ugyanakkor, amennyiben egyáltalában lehet

Így a gyerek és az archaikus ember „vallásossága” nem gondolatokban, szavakban áll, mégcsak érzületben sem – még ez is elválna

a hétköznapitól, az élettől.

A mi fogalmaink szerinti hétköznap, illetve profánság nem létezik az archaikus tudat számára, és voltaképpen a gyerek számára sem volna,

ha a felnőtt világ

nem éppen az élet teljes profanizáltságának tudatát árasztaná feléje. A kisgyerek figyelme a számára adott világ felé irányul és a gyerek ennek hatása alatt él

„utánzásában”, amelyről most már a világ felől nézve mint ráhatásról beszélhetünk, egészében „azzá” lesz, mélyen a testi létig; később érzékeli „azt”.

Hogy „érzékelek”, ez azt jelenti, hogy az érzéklességnek legalább kezdeményszerűen van egy tőle függetlenedő alanya.

tapasztalásról beszélni, a szellemi folyamat tapasztalható az ember részéről. Helyesebb azt mondani: a szellemi folyamat is része az adottságnak, azzal együtt, ami később a szellemi folyamat, a megismerés tartalma lesz. Ebben a tudat-szerkezetben az adódás is hozzátartozik a „tapasztaláshoz”, sőt meghatározó szerepe van benne: a világ, a lét ajándék, adomány – adják. Ez az érzés-szín – a világ adottságának érzése – teljesen hiányzik a felnőtt érzélemvilágából, eltekintve azoktól a kivételes esetektől és helyzetektől, amikor az ember az érzékeléstől – betegség folytán vagy egyéb okokból – hosszabb ideig meg van fosztva, majd újra képes lesz az érzékelésre: ekkor felébredhet benne a hála érzése.*

A kisgyerek spontán játékában a legegyszerűbb tárgy vagy történet is vallásos jelleget nyerhet, ha a játszónak módja van koncentráltan elmélyedni a játékban. Egy falevél, egy darab fa, egy kavics, egy ho-

moképitmény vagy maga a homok kimeríthetetlen érzésforrás, amíg a racionális gondolkodás és érzékelés a lélekben felül nem kerekedik.

Mint minden más vonatkozásban, úgy a kisgyerek környezete részéről ebben is az a helyes magatartás, hogy lehetőleg nem avatkozik kívülről és mesterségesen a gyerekek „vallásos” életébe. Egyrészt nem tesz ellene semmit (bármilyen legyen is a nézete), másrészt nem igyekszik a felnőtt vallási fogalmait a kisgyerekekben tudatosítani. Ezzel ui. a vallásos érzést az intellektualitásba áramoltatja, amelyből az nagyon gyorsan kivész. A gyerek vallást illető kérdéseire igyekezzünk annak tudatában válaszolni, hogy a gyerek számára az egész világ, minden dolog, a gyerek testével együtt, a maga adottságában annak az egység- és hálaérzésnek a tárgya, amelyből később a szeretet virágozhat ki.

George Kühlenwind

*Hasonló tapasztalás lehetséges a befogadó figyelem pillanatszerű felvillanásakor, amikor egy gondolkodási-képzelési koncentráció után egy első pillantást vetünk az érzékleti világra, vagy a befogadó figyelmet valósítjuk meg az érzékelésben.

Az információs társadalom mint földigiliszta

Vajon mit is értünk az „információs társadalom” fogalmán? Az alábbiakban kétféle értelmezést fogok javasolni. Először is: olyan társadalomról van szó, melyben mind nagyobb hangsúly helyeződik a tiszta információk előállítására, s mindinkább háttérbe szorul a tárgyak létrehozása. Javasolni fogom továbbá, hogy az információs társadalom kifejezést a „telematikus társadalom” szinonímájaként használjuk. Előadásomban megpróbálom a fogalomnak a két jelentését minél inkább elkülöníteni, hogy a feltett kérdésre adandó válaszhoz legalább meglegyen a kiindulópontunk.

Először is megvizsgálom a kifejezés első jelentését, majd felállítok egy modellt. Képzeljünk el egy cső formájú élőlényt, mondjuk egy gilisztát. Ennek a csőnek van egy inputja, amit nevezhetünk „szájnak” vagy „garatnak”, s van egy outputja, illetve „after”-e. A csőbe a garaton keresztül betódul a világ, valamilyen módon megemésztődik – processzálódik –, majd az afteren keresztül ismét kikerül onnan. A földigiliszta helyébe az embert is képzelhetjük, hiszen mi sem vagyunk mások, mint túlfejlett vagy épp alulfejlett giliszták. Sőt, ha kritériumunk a boldogság foka, akkor természetesen mélyen a földigiliszták szintje alatt vagyunk. Tehát amennyiben a giliszták helyébe képzeljük magunkat, az iménti megfogalmazáson valamelyest finomítani kell. Így azt mondhatom, hogy a garaton keresztül bekerül a szervezetbe a természet, ott informálódik, s mint kultúra kerül ki ismét. Ezzel természetesen nem elég pontosan írtam le a helyzetet, mivel nem az történik, hogy természetet fogyasztunk és processzálunk, majd kultúrát ülepítünk. Ez így túl szép lenne. A valóságban a dolog úgy működik, hogy a kultúra, vagyis az ürülék, ami kikerül belőlünk, lassan ismét dezinformálódik, és hulladékként visszakerül a természetbe. Egy kört kell tehát elképzelnünk, amelynek egy szeletét a férgek módjára mi keltjük életre. Ha ezt a modellt tartjuk szem előtt, melyben a természet-kultúra-hulladék-természet körfolyamat dominál,

már is észrevesszük, hogy valamilyen módon kiszorultunk a történelemből.

Vajon mire gondolunk, amikor azt mondjuk, hogy a természetet processzáljuk. A kérdés megválaszolása érdekében megpróbálom kissé átalakítani a javasolt modellt. Tételezzük fel, hogy van egy hatalmas gépünk, melynek a szájába műanyagot öntünk („természet” helyett mondjunk „műanyagot”, hiszen a jelenségek amorf tömege műanyagnak is tekinthető). Gépünk torkába tehát műanyag ömlik, s ebben a gépben van egy golyóstoll formájú szerszám. E szerszám rányomja bélyegét a gépen átfolyó műanyagra, vagyis golyóstoll formájúra informálja azt. Az afteren keresztül műanyag golyóstollak tömege potyog kifelé. Ezt nevezhetjük tömegkultúrának. A gépből kikerült golyóstollakat azután az emberek használják, majd elhasználják, vagyis a golyóstollak részben elveszítik a formájukat és a szemétként kerülnek. S ott ücsörögnek a zöldek, valamint más környezetvédők, s azért imádkoznak, hogy az előttük tornyosuló elhasznált golyóstollak még inkább dezinformálódjanak, azaz kerüljenek vissza a természeti állapotba, mert csak így válhat belőlük ismét új golyóstoll. Ennek érdekében különféle tudományokat kell kifejlesztenünk. Ahhoz, hogy megtudjuk, mi is kerül bele abba a bizonyos torokba, természettudományokat kell művelnünk, például fizikát. Ahhoz, hogy megtudjuk, miként zajlik az emésztés, azaz miként nyer for-

mát a természet, létre kell hoznunk az információelméletet, például az informatika matematikai elméletét. Ahhoz, hogy megismerjük, ami a gépből kifolyik, azaz hogy mik is ezek a golyóstollak, foglalkoznunk kell a kultúra tudományával is, például kultúrakritikával. S végül ahhoz, hogy megtudjuk, mi történik a személlyel, a hulladékok tudományával, például archeológiával is foglalkoznunk kell.

Többé már nem igaz, hogy a kultúra kemény természettudományra és puha társadalomtudományra hullik szét. Becapcsolódott az informatika és a hulladék tudománya, s az egész működését körkörössé változtatta. Most pedig bevezetek még egy nomenklaturát: azokat a formákat, melyek rányomják bélyegüket a természetre, hogy informálják azt, s kultúrát teremtsenek belőle, nevezzük „ideáknak”, „ideáloknak” vagy „értékeknek”, még hozzá abban az értelemben, ahogy ezeket a fogalmakat a klasszikus hagyományban görög elődeink használták. Ha ezt megtesszük, leszögezhetjük, hogy „természetnek” azt lehet nevezni, ami értékmentes, s amikor a formák rányomják a maguk bélyegét a természetre, akkor „értékesítésről” van szó. A kultúrát annyiban lehet „értékesnek” tekinteni, minél mélyebben beleavatkozik a természetbe, illetve minél inkább informálja azt. Amennyiben a szemetet értéktelennek tekintjük, az általam leírt kört így is szemléltethetjük: értékmentes-értékelés-értékes-értéktelen-értékmentes. S így az abszurditás, ami korábban ontológiailag jelentkezett, most etikai köntösben mutatkozik. Az általam javasolt modell csak azóta lehetséges, amióta az ipari forradalom magas szintre jutott. Én is egy olyan présgép megfigyelése során jutottam el hozzá, melyben a szerszám a természetre nyomja rá bélyegét. Mindazonáltal adós maradtam két megjegyzéssel. Először is, modelljeinkhez olyan eszközök útján jutunk, melyeket mi fedeztünk fel, majd lassan felfedezzük bennük, hogy mit is fedeztünk fel – így aztán gépeinkben ismét magunkra ismerünk. Ez nem valamiféle antropomorfizmus, mert a gépek ténylegesen antropomorfak, vagyis tőlünk valók.

Nincs ellentét az ember és a gép között; a gép része az embernek, protézise vagy építzise. A műanyag golyóstoll például az ujjak protézise, az én műfogaim pedig a testemben levő építzisek. Éppen ezért, egy gépről nem lehet azt mondani, hogy az emberen kívül áll, s az emberről sem, hogy a gépen kívül van, hanem az ember és a gép között az interfaces egész tömege létezik. Másik megjegyzésem pedig az, hogy noha modellünket az ipari forradalomnak köszönhetjük, tehát a golyóstollat gyártó gépeknek, ez a modell már a könnyvnyomatás feltalálása idején alkalmazható lett volna. Már a könnyvnyomatás előlegezi ezt a dolgot, mert ott az „információ” szó jelentése még világosabb, mint a műanyag golyóstoll esetében.

Most pedig megkísérlem értelmezni a modellünket. Van egy klasszikus interpretáció, amit nevezzünk platonikusnak. Eszerint azok a formák, melyek rányomják bélyegüket a természetre, változatlanok és örök időkre az égből tanyáznak. Amikor a természetet kultúrává alakítjuk át, semmi más nem teszünk, mint lehívunk egy formát az ideák égi könyvtárából, rányomjuk azt a természetre, s máris kultúra keletkezik. Épp ezt teszi a művész és a kézműves. Lehívja a golyóstoll örök és megváltoztathatatlan ideáját – a „golyóstollaságot” – az égből, rányomja a műanyagra, s láss csodát, műanyag golyóstoll lesz belőle. A műanyag azután széthullik, de a forma örökre megmarad.

Roppant hatásos értelmezése ez a szóban forgó folyamatnak, és sikereinek csúcspontját a középkorban érte el. Jó példa a cipész: ott van nála a bőr, kezében protézisek – szerszámok –, fejében pedig ott bujkál a cipő – a „cipő-ség” – változatlan formája. A cipész a formát rányomja a bőrre. Németül úgy mondják, hogy „Stoff”, ami a „stopfen” (töm, megtölt) ige szubsztantívusza, tehát a cipész beletömi az anyagot (Stoff) a formába, vagyis a formát anyaggal tölti ki, s az eredmény egy cipő lesz. Ezt a cipőt azután a jóember kivitte a piacra, s közszemlére tette. Azért ment a piacra, hogy a privát szférában processzált információt kiállítsa, s mások számára is hozzáférhetővé tegye. Ebben a vonatkozás-

ban biosz politikus volt. És kinyílt a katedrális ajtaja, s kilépett rajta a püspök. A püspök az, aki megtanulta a formákat szemlélni. Először is azáltal tanulta meg, hogy olvasta *Arisztotelészt*, s tudja, mi az, hogy teória. A teória olyan röntgentekintet, mely a dolgokon át-hatolva megpillantja az örök formákat. Amikor ezzel a tekintettel a cipőre nézett, megpillantotta a mögötte rejlő cipőiséget. A püspök ezenkívül olvasta a *Bibliát*, meg a teológusok kommentárjait, így hát tudta, hogy az igazság az Isten kegyességén és végtelen szeretetén keresztül nyilvánul meg, következésképpen számára a cipő mögötti igazi cipő-ség jelenik meg. A püspök tehát kiment a piacra, s megtekintette a cipőket. Figyelte, hogy a cipésznek mennyiben sikerült a cipőformát fenomenálisan világosan láthatóvá tennie. Teljesen ugyanis ez nem sikerülhetett neki, lévén hogy amikor az ember egy ideát láthatóvá tesz, megváltoztatja ugyan a jelenségvilágot, ám ugyanakkor el is árulja az ideát. Ha egy háromszöget rajzolok a homokba, azt kell megállapítanom, hogy szögeinek összege nem pontosan száznolcvan fok lesz. Következésképpen a cipész nolens volens kénytelen volt árulást elkövetni a cipő ideájával szemben. S akkor jött a püspök, ez a nagy műkritikus, ez az auctoritas, s megálapította, hogy a cipésznek milyen fokon sikerült a célját elérnie, s ezzel meg is határozta a cipő értékét, a praetium iustumot.

Nincs ellentét az ember és a gép között; a gép része az embernek, protézise vagy epitézise. A műanyag golyóstoll például az ujjak protézise, az én műfogaim pedig a testemben levő epitézisek. Éppen ezért, egy gépről nem lehet azt mondani, hogy az emberen kívül áll, s az emberről sem, hogy a gépen kívül van, hanem az ember és a gép között az interfaces egész tömege létezik. Másik megjegyzésem pedig az, hogy noha modellünket az ipari forradalomnak köszönhetjük, tehát a golyóstollat gyártó gépeknek, ez a modell már a könnyunyomtatás feltalálása idején alkalmazható lett volna. Már a könnyunyomtatás előlegezi ezt a dolgot, mert ott az „információ” szó jelentése még világosabb, mint a műanyag golyóstoll esetében.

Rendkívül hatásos értelmezésről van szó. Ezen alapul nemcsak a platóni állam, a politaea, hanem gyakorlatilag az egész középkori társadalmi rendszer is. A királyok, illetve a püspökök filozófusok, ők irányítják a kézműveseket, a művészeket,

a politikusokat; a kézművesek megengedhetik maguknak – s erről nemigen szokás beszélni –, hogy szabadidejükben cipőket gyártsanak, mert ott vannak mögöttük a rabszolgák, a jobbágyok, a gyerekek és mások, akik gondoskodnak az ő megélhetésükről. A társadalomelméletnek tehát két szintje van: a filozófia, alatta pedig a politika, a művészet és a gazdaság. Most pedig fontoljuk meg, vajon mi is történt a 14. és a 15. században Észak-Itáliában, valamint Flandriában. A kézművesek megkérdőjelezték a püspök tekintélyét és azon jogát, hogy az ő cipőiket elbírálja. A szabadpiac bevezetése mellett kardoskodtak tehát. El akarták törölni az egyház által szabályozott piacot,

közben azonban elkövettek egy óriási hibát. Amikor az ember valamit kitalál, fel kell fedeznie, hogy mi is az a valami. Ha történetesen a püspök tekintélyének tagadására vállalkozik, akkor a középkori értelemben vett teóriát is tagadnia kell. A püspöknek fogalma sincs a cipő-ségről – hangzik az érvelés: ahhoz, hogy erről valamit is tudjon, neki magának is kézbe kell vennie a cipőformát, s ekkor kiderül, hogy az nem az égből való, hanem újra és újra ki

kell próbálni. Nem ideáról van tehát szó, hanem egy folyton módosítható modellről, ami az idea és a bőr küzdelme során alakul ki. Az pedig, hogy egyre jobb cipők készülnek, haladásnak tekinthető. Röviden: az ideák nem megváltoztathatatlan formák, hanem képlékeny, a divatnak (Mode) alávetett, modellálható modellek; ezért nevezik az újkort majdnem minden nyelven modernnek.

Miután tehát a püspököt megfosztották hivatalától, ki kellett dolgozni a teória egy új fogalmát. Ettől kezdve a teória többé már nem az ideák szemlélését jelentette, hanem azok kidolgozását. S a kidolgozásnak egyrészt alá kellett vetnie magát a megfigyelésnek, meg kellett állapítani, hogy az ideák mennyire felelnek meg az életkörülményeknek, másrészt pedig kísérleteket kellett végezni, hogy kiderüljön, miként működnek a gyakorlatban az újonnan kidolgozott ideák. Az iménti leírás tulajdonképpen megfelel a modern tudomány teóriefogalmának, s ebből jött létre a technika. Ez az interpretáció talán még erősebb, mint az első. Azt állítja, hogy amikor a természet informálására vállalkozom, kénytelen vagyok a természetre rányomandó formát valamilyen módon kidolgozni, lehetőleg tudományos konszenzus útján. Ha a „forma” az „érték” szinonímája, akkor ez azt jelenti, hogy nem léteznek örök és változatlan értékek – legyenek azok akár isteniek vagy természetiek –, hanem minden érték konszenzus következménye. S ezt a konszenzust ki kell dolgozni; az ember mind jobb cipőt, mind jobb golyóstollat, mind jobb embert és mind jobb társadalmat csinál, hiszen nem csak műanyag kerülhet abba a bizonyos garatba, hanem például csecsemő is. A csecsemő belecsusszan a garatba, informálódik, vagyis nevelődik, s kultúremberként kerül ki a csőből. Azután végül a sírba kerül, ott másfajta férgek falják fel, s ismét formátlan természeté alakul át.

Amikor tehát azt mondom, hogy a formákat mi magunk teremtjük, akkor egyúttal tagadom az értékek örök voltát, s azt állítom, hogy az értékek nem mások, mint általunk javasolt és közmegegyezéssel el-

fogadott formák. S az efféle értelmezésből többek között a marxizmus következik. Ha az értékek megegyezés szerintiek, s ha csak majd a gyakorlatban igazolódnak – a puding próbája az evés –, ha tehát ez így van, akkor minden érték forrása a munka. S az ipari társadalom központjában tényleg a munka áll, nevezetesen a formák kidolgozása és a természetre való rányomása. Közben kiderült, hogy ez visszavág: amilyen mértékben értékkel ruházom fel a természetet, olyan mértékben denaturalizálom az embert, s amilyen mértékben humanizálom a természetet, olyan mértékben naturalizálom az embert. Így aztán a cipésznek nem csak az az érdeke, hogy cipőket készítsen, hanem az is, hogy ő maga előtérbe kerüljön. Véleményem szerint ez a marxizmus veleje.

Modellünk harmadik interpretációja a következőképpen fest: kiderült, hogy a formák kidolgozása és alkalmazása, tehát az információk kidolgozása és az anyagra való rányomása két világosan elkülöníthető folyamat. Gondoljunk csak ismét a golyóstoll példájára. A rajztáblán egy golyóstollat megrajzolni, s azt egy gépbe belevinni egészen más dolog, mint a gépet ritmikusán működtetni, s létrehozni a tömegkultúra eme klónjait. Pedig mindkét folyamatot „munkának” nevezzük.

A munka polgári fogalma nem tesz különbséget az első, a software és a második, a hardware fázisa között. De amióta magunk mögött hagytuk az ipari forradalmat, jól tudjuk, hogy egészen más mérnökként vagy technikusként, mint a gépet működtető munkásként dolgozni. Érdekes módon, amikor osztálytársadalomról beszélünk, a társadalmat két részre osztjuk: a proletárokrak, akik a gépeken dolgoznak és a gépek tulajdonosaira, akik az előbbieket kizsákmányolják. Ez volt a 19. század szemlélete. Ám a mérnökök és a technikusok nem illettek bele ebbe a képbe, ők mindig is valamiféle közbülső osztályt képeztek. (Úgy gondolom, a marxizmus bukásának egyik oka ez volt.) Azt mondták, a golyóstoll értékét a befektetett munka hatarozza meg. Ha azonban megfigyelünk egy golyóstollat, látni fogjuk, hogy ez nem

igaz. A golyóstoll értékét az adja, hogy írni lehet vele, amíg lehet. Ez pedig formájának köszönhető. A golyóstoll értéke tehát azokon múlik, akik megrajzolták, s akik a gyártásához szükséges szerszámot megtervezték. Az érték forrása a *dizájner*, a mérnök, akit nyugodtan nevezhetünk programozónak is. Közben kiderült, hogy a folyamat második, kemény fázisa könnyen robotizálható. Nem emberhez méltó munka ez, meg különben is, a gépek sokkal eredményesebben végzik. Nos, ez a szó első értelmében vett információs társadalom. Mind kevesebb ember dolgozik gépeken, s mind többen foglalkoznak információk kidolgozásával. Az utóbbit nevezük harmadik szektornak vagy servicesnek. Tehát mind kevesebb a proletár és mind több a funkcionárius. Ebben az értelemben mi már fél lábbal az információs társadalomban vagyunk. Vonatkozik ez legalábbis a fejlett világra, bár a számadással még adósak vagyunk.

Ezzel kapcsolatban azonban még valamit el kell mondanunk: a formák kidolgozásához sajátos kódokra van szükség. Kiderült, hogy a számok erre sokkal alkalmasabbak, mint a szavak és a betűk. Kialakult egy új elitréteg, mely tud bánni a számokkal. A számokkal manipulálni tudó emberek teremtik meg azokat a formákat és értékeket, amelyek alapján a dolgokat megismerjük, megéljük és amelyek viselkedésünket vezérlik. Személyükben váratlanul megjelentek tehát a mi új püspökjeink és úgy elszaporodtak, mint eső után a gomba. E püspökök az informatika és a számítógép szakértői: programozók. A politikusok és a közgazdászok, akik nem otthonosak a számok világában, erről mit sem tudnak. *Bush* úgy képzei, hogy ő dönt, pedig a döntéshozók valójában az ő gépeit programozó szakemberek. Következésképpen, a politikai elemzésnek többé már semmi értelme nincs. Ahhoz, hogy a hatalmi viszonyokat elemezhessek, először is a kódokat kell megvizsgálnunk, ettől pedig még nagyon messze vagyunk. Hasonló helyzetbe kerültünk, mint ami a betűk megjelenésekor alakult ki. Akik tudtak bánni a betűkkel – a litterati –, törvényeket fogalmaztak

meg, az írástudatlan tömeg pedig térdre rogyott és vagy imádkozott a betűkhöz, vagy átokkal sújtotta azokat, mikor hogy. Visszatérve kérdésünk első feléhez, azt mondhatjuk, hogy a szó alapértelmében az információs társadalom kellős közepén vagyunk. Mind többen vesznek részt olyan formák és értékek kidolgozásában, melyek folyton finomodó kódokat igényelnek, de az emberiség túlnyomó többségének mindebbé nincs betekintése, mert nem tud bánni a megfelelő kódokkal.

Most pedig áttérek alapfogalmunk második értelmére. Azt mondtam, hogy az „információs társadalom” „telematikus társadalmat” is jelenthet. Ebben a vonatkozásban nem lesz könnyű modellt felállítani. Természetesen létezik egy analóg modell, még hozzá a központi idegrendszer. A telematikus társadalmat így egy olyan hálózat tudná szemléltetni, amely minden embert és minden gépet magában foglal. Mondhatni, olyan művi szürkeállományról van szó, amely az egész földkerekséget behálózza; valahogy úgy, ahogy azt *Hans Moravec* leírta, de talán annál strukturáltabban és kevésbé evolútívan. Nos, kérem szépen, modellünk természetesen lehetne a központi idegrendszer, azaz, hogy itt részint láthatatlan művi huzalokról van szó, melyek az egész földkerekséget magába zárják. De én nem erre a modellre fogok támaszkodni, mert nem elégé megfogható. „Immateriális kultúrának” hívják egyébként. Tehát más kiindulópontot választok. Mindazok a társadalmi struktúrák, melyeket az ipari társadalomból ismerünk, ezért bomlottak fel, s hulláik megmérgezték még a levegőt is. Meg például a szent családot, a nagycsaládot tehát, abban a formában, ahogy azt a közép-korból ismerjük, legyen szó akár paraszti, akár polgári családról. Ez a forma az ipari forradalomnak köszönhetően már kétszáz éve a múlté: attól kezdve, hogy a proletariátus, földjeit elhagyva, a gépek mellé állt. Maradt a kiscsalád, de nyilvánvaló, hogy az is felbomlásra van ítélve. Mind ritkább a házaselet, a gyerekek nem illeszkednek a családhoz, mert a tévén nevelkednek és hasonlók. Az AIDS megjelenése

valamelyest változtatott a helyzeten, de mi mindent megtettünk, hogy a férfi és a nő kapcsolatát ellaposítsuk. Az ellentmondások evidenciák ellenére hasonlók érvényesek a nép vonatkozásában is: a tömegkommunikáció hatására ez a fogalom is bomlásnak indult. Azzal párhuzamosan, hogy a nyelv mindinkább veszített jelentőségéből és egyre fontosabbá váltak a képek, a nemzeti kultúrák különben is hibás fogalma fokozatosan ellaposodott. Ez azért történt, mert létrejött egy sajátos tömegkultúra, amely nem ismer nemzeti határokat.

Az ipari társadalom struktúrái már jó ideje bomlófélben vannak. De roppant nehéz megítélni, hogy milyen új struktúrák váltják fel a régieket. Ezzel kapcsolatban szeretnék néhány elméleti megjegyzést tenni. Mi mindannyian kapcsolatrendszerekbe vagyunk beágyazva: már születésünk pillanatában kapcsolatrendszerbe pottyantunk bele, annak csomópontjává válunk (ez az én központi témám). Kapcsolataink egy része eleve adott, ki van ránk róva. Nem mi válsztottuk, hogy épp ebbe a családba, ebbe a városba, ebbe az időszakba és ebbe a kultúrába csöppenjünk. Más kapcsolatokat mi szőttünk, például barátságokat, szerelmi kapcsolatokat, felelősséget munkánk és munkatársaink iránt. A két kapcsolatrendszer egzisztenciálisan gyökeresen más színvetű. A magunk szötte kapcsolatokért felelősséggel tartozunk, de az eleve adottakért semmiképpen. Aki a rá kiszabott kapcsolatokat tartja értékesnek, úgy gondolom, a szabadság ellensége. Aki pedig a maga szötte kapcsolatokra helyezi a hangsúlyt, az már az új kor embere, azé a koré, amelyről most beszélek. Az ilyen értelemben vett információs társadalom olyan társadalom, amely a számunkra eleve adott kapcsolatokat szabadon választott kapcsolatokkal cseréli fel, még hozzá anyagi és immaterális kábeleknél köszönhetően.

Ezzel kapcsolatban két megjegyzést szeretnék tenni. Először is, individuum nem létezik, az individuum éppúgy osztható, mint az atom. Az emberek azt remélték, hogy valamilyen oszthatatlan egységekhez juthatnak – az objektumok világában atomokhoz, a szubjektumok világában individuumok-

hoz. De az elemzés az individuumot éppúgy felbontja, mint az atomot. Ha például az individuumot mint megkülönböztetett tényezőt vizsgálom, fokozatosan az aktomokhoz jutok, ha az aktomokat betáplálom egy gépbe, decidémákhoz jutok, ha a decidémákat táplálom be, akkor a gép dönt. Az a kérdés pedig, hogy a döntés ilyenkor szubjektív vagy objektív, teljesen értelmetlen. S ugyanez érvényes a cselekvésre is. Ha egy-egy cselekvést aktomokra bontok, s az aktomokat robotokba táplálom, az a kérdés, hogy a robot szubjektum-e vagy objektum, megint csak értelmetlen.

Egy dolog tehát biztos: abból kell kiindulnunk, hogy nem valakik vagyunk, hanem kapcsolódási pontok mikéntjei. Másként fogalmazva, az „én” olyan szó, amire azt mondják, hogy „te”. Egy viszonyzóval van tehát dolgunk: az „én” a másik „te”-je. Vagy: amikor azonosítom magam, akkor először is meg kell magam különböztetnem. Az azonosság és a különbözőség egymást feltételezik. Ez tapasztalható a pszichoanalízisben, a neurofiziológiában és a neuropszichológiában is. Mindez ugyanoda vezet. A telematika alapja egy olyan antropológia, mely szerint az ember nem valaki, hanem viszonyrendszerek mikéntje, kapcsolódási lehetőségek megvalósulása. Az interszubjektív mező virtuális tér, melyben az egyes individuumok éppúgy csomópontok, ahogy az anyag is csomópont az energetikai térben. Másik megjegyzésem az, hogy a mi időfogalmunk más, mint amilyen a szüleinké volt. Szüleink számára az idő a múltból a jövő felé áramló folyam volt, ami nem áll meg e jelenben, hanem mindent magával sodor. Az időnek ez a drámai felfogása természetesen örültség. Először is azért, mert az idő nem a múltból, hanem a jövőből jön, másodsor pedig épp a jelen az, ahova megérkezik. Ha elhagyjuk a történelmi időképet, s annak új fogalmát ragadjuk meg, miszerint az idő minden irányból hozzánk érkezik, s a jövőből érkező dolgok a jelenben valósulnak meg, akkor a jelen ezekben a dolgokban két részre oszlik: a lehívhatóra, vagyis az emlékezetre, s a lehívhatatlanra, tehát az elfeledetre.

A játék arra megy ki, hogy a jelen hatókörét minél inkább megnöveljük. Amíg nincsenek gépeink, a jelen rendkívül szűkös. Ebben a helyzetben csak nagyon kevés emberrel tudunk kapcsolatban lenni. Valaki kiszámította, hogy az antropoidok

maximum nyolc szemlélyel tudtak tényleges kapcsolatot fenntartani. A „tele-” előtag a távoli közelebbhozását jelenti. S ez nagy szó. Az első tele-gép, a teleszkóp, a Hold hegyeit hozta közelebb, s tudjuk, mi lett ennek a következménye: az ég és a Föld addigi fogalmát fel kellett adni. A Földből égitest lett, vagyis Isten országa úgyszólván földivé vált, s ugyanakkor kiderült, hogy az égről alkotott képzetet is módosítani kellett. Röviden és velősen, a földi és az égi mechanikát közös nevezőre lehetett hozni, vagyis Newton elméletét már a teleszkóp megalapozta.

A „tele-” előtag nemcsak a tőlünk távol zajló események, hanem a tőlünk távoli emberek közelebbhozását is jelenti, tehát a telematika jóvoltából sok-sok olyan emberrel kerülünk kapcsolatba, akikben megvalósíthatjuk magunkat, s akik bennünk megvalósíthatják magukat. Dialogikus kapcsolat alakul ki az egykor távoli, most pedig egymáshoz közel került emberek között. Vagyis, a jelen hatóterülete megnő, minden jelenidejűvé válik. A föld-

rajzot és a történelmet természetesen ad acta kell tennem, s a proxemika egészen más kategóriáival kell dolgoznom. Egészen más vagyok, ha ténylegesen lehetőségem van az egykor tőlem távoli, most viszont hozzám közel került emberekkel tudatos és szabadon választott kapcsolatokat létesíteni.

Ez a humanizmus halálát jelenti. A humanizmus a szeretet dezegzisztenciálása. Hatmilliárd embert szeretünk. E mondat értelmét az az ismert mondás fedi fel, miszerint: „Szeretem az emberiséget, de az emberek az idegeimre mennek.” A humanizmus meghal, s helyét átveszi a hajdan egymástól távoliak felelősségteljes kapcsolata. Különös visszatérés ez a humanizmusból a felebaráti szeretethez, de nem a zsidó-keresztény értelemben vett felebaráti szeretet-hez. Nem a hozzánk eleve közelállók szeretete ez, hanem felelősség azok iránt, akik egykor távol voltak tőlünk, most meg közel kerültek hozzánk. Úgy hiszem, ez a telematika.

De ettől mi még nagyon messze vagyunk. Az információs társadalom még épphogy csak feltűnt a horizonton.

Ezzel kapcsolatban két megjegyzést szeretnék tenni. Először is, individuuum nem létezik, az individuuum éppúgy osztható, mint az atom. Az emberek azt remélték, hogy valamilyen oszthatatlan egységekhez juthatnak – az objektumok világában atomokhoz, a szubjektumok világában individuuumokhoz.

De az elemzés az individuuumot éppúgy felbontja, mint az atomot. Ha például az individuuumot mint megkülönböztetett tényezőt vizsgálom, fokozatosan az aktomokhoz jutok, ha az aktomokat betáplálom egy gépbe, decidémákhoz jutok, ha a decidémákat táplálom be, akkor a gép dönt. Az a kérdés pedig, hogy a döntés ilyenkor szubjektív vagy objektív, teljesen értelmetlen.

S ugyanez érvényes a cselekvésre is. Ha egy-egy cselekvést aktomokra bontok, s az aktomokat robotokba táplálom, az a kérdés, hogy a robot szubjektum-e vagy objektum, megint csak értelmetlen.

Végül egy megjegyzéssel szeretném befejezni mondandómat. A Nyugat történelme, s talán egyáltalán a történelem, a huszadik század első felében termékeny hatótörést szenvedett. De a nyugati kultúra

semmiképpen sem érdemli meg, hogy elsirassuk. S nemcsak azon események miatt, amiket a század első felében produkált: csupán a négerek rabigába hajtása olyasmí, ami minden kultúrát eltorzítana. A nyugati kultúrát tehát nem szabad elsiratnunk. A katasztrófát most már magunk mögött tudhatjuk. Így inkább azt mondhatjuk, hogy hála Istennek, e történelemnek remélhetőleg a végére értünk. S a horizonton egy új lehetőség tűnik fel – egy veszélyekkel teli, de mégis ragyogó lehetőség. Olyan helyzetről van szó, amelyben végre igazán emberi dologgal, információk létrehozásával foglalkozhatunk. (Az embert olyan lényként tudnám meghatározni, aki

a természet minden törvényével dacolva információkat képes tárolni és továbbadni, ami ellentétben áll az entrópia törvényével, tehát a fizikával, s ellentétben áll *Mendel* törvényével, tehát a bennünk lakozó állatival is.) Egyrészt tehát ez a lehetőség mutatkozik, másrészt pedig egyfajta felebaráti szeretet elméleti és gyakorlati esélye. Egy zsidó imával szeretném befejezni az elmondottakat: Te vagy az, aki őriztél és oltalmaztál minket, s így lehetővé tetted, hogy e pillanatot megéljük.

Villém Flusser

Sebők Zoltán fordítása

TLK = TANÁRI LÉTkérdések

Kézikönyv gyakorló pedagógusoknak, osztályfőnököknek

A RAABE Könyvkiadó Kft. 1994 áprilisában adta ki cserelapos kézikönyvét. Ha az olvasó kezébe veszi e kiadványt, először is esztétikai élményben lesz része. Az úgynevezett „gyűrűs könyv” vagy „kapcsos könyv” színében és precíz kidolgozottságában jó benyomást tesz Önre. Kedvet ad a tartalom megismerésére, felkelti az érdeklődést a befűzött lapok elolvasására. A könyvet mint kulturális terméket, információt közvetítő eszközt, tárgyat tekintve az első információknál róla: a kitűnő szerkesztés. Ez a kézikönyv ebben is kellemes hatással lesz Önre. Az ötletes szerkesztési metódus alapján egyrészt piktogramok, illetve alfanumerikus (a fő témák elkülönítése) és taxonometrikus (az altémák elkülönítése) beosztások segítenek az eligazodásban.

*Kinek ajánlom e kézikönyv megvételét,
használatát?*

– Elsősorban gyakorló pedagógusoknak, akik hatékonyabban és sikeresebben akarják végezni munkájukat és lépést akarnak tartani a változó világ igényeivel. Különösen közkedveltek a mi iskolánkban a munkajogi kérdésekkel, a bér- és adóügyekkel, valamint az osztályfőnöki munkával összefüggő fejezetek.

– Ajánlom osztályfőnököknek, akik szívesen veszik, s alkalmazzák mások kipróbált tapasztalatait, kollégák javaslatait az osztályukban felmerülő nevelési kérdések megoldásában.

– A tanító- és tanárképző főiskolák, egyetemek hallgatóinak, akik szeretnék felkészülten kezdeni a tanítást, az iskolai gyakorlatot.

– A tanítási órán kívüli tevékenységet szervező szakembereknek, kollégiumi nevelőtanároknak.

– A pedagógusi munkáért felelős vezetőknél, igazgatóknál, szaktanácsadóknál.

– A pedagógusok érdekképviselőjét el-látó vezetőknek, szakszervezeti, egyesületi, kamarai képviselőknek.

A kézikönyv a *gyakorlatról* beszél a *gyakorlat* számára. Valamennyi olyan témakörrel foglalkozik, amellyel a gyakorló pedagógusok oktató-nevelő munkájuk során találkozhatnak. A könyv legidőszerűbb témája a nemrég elfogadott NAT-ról készült írás.

A könyv az alábbi fő témaköröket tartalmazza:

- iskola és társadalom;
- a közoktatás rendszere;
- az iskola belső világa;
- nevelés;
- a pedagógus mint osztályfőnök;
- diákok világa;
- tanórán kívül;
- külső, belső kapcsolatok;
- oktatás;
- jogi információk és pénzügyek;
- jogi keretek;
- infotéka.

Minden cikk önálló egység, más-más szerzővel, akik valamennyien gyakorló pedagógusok vagy az oktatásügygel napi kapcsolatban lévő szakemberek. A magam részéről is garantálom, aki e könyvet isko-laigazgatóként is gyakran forgatom, hogy Ön használható információkat és valódi válaszokat kap kérdéseire.

A könnyebb tájékozódás céljából az *E. fejezet* példáján bemutatom Önöknek, hogy milyen segítséget ad ez a kiadvány a helyi tanterv készítéséhez:

E. Oktatás: *I. A tantervkészítés szintjei* (szerző: Szebenyi Péter)

- 1.1. Tradíció és tervezés;
- 1.2. A tervezés európai szintjei;
- 1.3. A tervezés hazai szintjei (NAT!);
- 1.4. A helyi tervezés;
- 1.5. Tantárgyi programok;
- 1.6. A tantárgyi tanterv készítése.

Az 1.3. altémában az alábbi írások segítenek információkkal:

- a NAT nem hagyományos tanterv;
- a NAT-ot nem kell és nem is lehet bevezetni;
- a NAT a tanulók nevelésének-fejlesztésének terve;
- a NAT a megőrzés és megújulás tanterve;
- a NAT jövője a helyi tantervektől függ.

A könyvben tárgymutató is található, amelynek segítségével az olvasó a keresett kérdést gyorsabban megtalálja. Ha netán Ön pályakezdő tanár és gondolja vannak az adminisztrációs feladatok áttekintésével, akkor csak bátran vegye a kezébe ezt a kapcsos könyvet. Lapozzon a tárgymutatóhoz. A piktogramja egy kartoték. A mutatószavak betűrendjében keresse az *adminisztráció* szót: az *osztályfőnöki* adminisztratív munkákra vonatkozó információk a H 5.1 fejezetben, annak 6. oldalán található. A H-től kezdődő témák már a második kötetben kaptak helyet. Itt olvashat Ön az osztályfőnöki munka feladatrendszeréről, az osztályfőnöki óra tartalmáról, előkészítéséről és menetéről. Ebben a részben kap választ arra, hogy milyen adminisztratív teendői vannak az osztályfőnöknek: hiányzások igazolása, közlemények kihirdetése, szülői értesítések beíratása, statisztikai adatok szolgáltatása.

A szolgáltató iskola az iskolahasználó szülő, állampolgár igényeit, elvárásait nem hagyhatja figyelmen kívül. A ma pedagógusa nemcsak legfontosabb segítőtársát látja a szülőben, hanem a pedagógiai szolgáltatást megrendelő partnerét is. Ez a könyv ennek a szemléletnek a gyakorlati megvalósításához is ad hasznos ötleteket, miként a diákmozgalmat segítő tanárnak is. A demokratizálódó, a gyermekek igényét is számításba vevő iskolában a nevelők, az iskola vezetői különös gondot fordítanak a diákönkormányzatok „élő” működtetésére, az egyéni és a kollektív jogok biztosítására, a diákpanaszjogi fórumok működtetésére. Ezekhez ad útmutatót a szóban forgó fejezet jogász szerzője.

Osztályfőnök feleségemnek a *pedagógus mesterség (F. fejezet)* a legszimpatiku-

sabb rész. Ezt nemcsak lexikonként, hanem folyamatos olvasmányként is célszerű tanulmányozni. Miről szól? A pedagógus szakmai önazonosságának kialakulásáról, a pályaszocializációról ír benne *Bagdi Emőke*. *Mezei Gyula* a pályakezdőknek ad tanácsot *Minden kezdet nehéz* címmel. *A Milyen a jó tanár?* kérdésre *Szabó Mária* válaszol, s írásában a diákok, szülők és iskolaigazgatók véleménye is benne van. Egy óralátogatási lap mintával segít Önnek felkészülnie egy órára (talán arra, amelyen igazgatója meglátogatja?). E fejezet az érettségi vizsgával kapcsolatos adminisztrációs teendőkhöz is ad segítséget, s a következő minták kitöltését segíti fényképes információival:

- Érettségi jegyzőkönyv;
- Osztályozó ív;
- Érettségi nyitóértekezlet jegyzőkönyve;
- Érettségi vizsga törzslapja, borítója;
- Érettségi törzslap;
- A törzslapon használatos záradékok;
- Az érettségi vizsgák elszámolása.

E fejezet igen ajánlatos elolvasásra, rendszeres tanulmányozásra azon intézmények pedagógusainak, vezetőinek, ahol most történt szerkezetváltás. Az új gimnáziumok és a szakképzés friss szakemberei ugyancsak sok új ismeretet kapnak a RAABE kiadó *Tanári létkérdések* című két-kötetes kapcsos könyvéből.

Ha a nevelési eredményvizsgálatok elméleti hátterére és azok kipróbálására, a vizsgálati eszközökre kíváncsi, akkor ezt is a kapcsos könyvben keresse. Miként a tanulmányi kirándulások tervezése, előkészítése, levezetése és a kirándulás utáni teendők is az Ön osztályfőnöki munkáját segítik.

A szerkesztők ötletét dicsérik, hogy a fejezetek végén *Az Ön jegyzetei, kérdései* üres oldalakat hagytak. Ha esetleg kérdései lennének, azokat a szerkesztők kérik eljuttatni a RAABE Kiadónak. Tudja miért, Kedves Olvasó? Mert szeretnék, ha Ön is szerkesztené ezt a kiadványt. Az Ön valóságos, gyakorlatban felmerült problémáival ugyanis mások segítségére lehet. Vegyen tehát tollat a kezébe, és írjon!

A cserelapos kézikönyv érvényüket vesztő információit a kiadó rendszeresen

kicszerűli az éppen időszerű, korszerű, friss tájékoztatóval. E technikai művelet elvégzése az olvasó feladata, ám ehhez jól használható, pontos útmutató ad segítséget.

Megnézte már, hogy megvan-e ez a kiadvány a tanári szobában, az irodájában, a könyvtárban? Vegye kezébe, és használja örömmel. S ha nem találja, rendelje meg a

RAABE Kiadónál. A pedagógusi munkájához nélkülözhetetlen információk szabadon keringenek Ön körül. A RAABE Kiadó összegyűjtötte ezeket és egy helyre rendezte őket: a *TANÁRI LÉTkérdések* című két kötetes füzös könyvébe.

Réz Ferenc

A kiadó címe:

RAABE Könyvkiadó Kft., 1134 Budapest, Lehel utca 23.

Levélcím:

Raabe Kiadó, 1325 Budapest, Pf.: 21.

Telefonszám:

Vevőszolgálat: (06-1) 120-0750, (06-60) 336-491

Titkárság: (06-1) 149-9338

Fax: (06-1) 149-8773

A kézikönyv jelenleg kétkötetes és 1300 oldalas. A két kötet jelenleg az alaplívet és az első kilenc kiegészítő kötetet tartalmazza. A fejezeteket műanyag regiszterlapok választják el egymástól. Ára jelenleg 3.890,- Ft + ÁFA + postaköltség.

A kiegészítő kötetek 100–120 oldalasak, évente 4–5 alkalommal jelennek meg. A 10. kiegészítő kötet 1996 júniusában jelenik meg. A kiegészítő kötetek ára jelenleg 12,- Ft + ÁFA/oldal.

A kézikönyv tanácsadói: Báthory Zoltán, Benedek István, Lehmann László, Szekszárdi Júlia, Völgyi Péterné.

Képzők (ön- és tovább-) képzése

A figyelemfelhívó cím és a szépen tervezett címlap mögött a megújult (immár a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem keretei közt a folytonosság jegyében működő) PSzM Programiroda áll mint kiadó, s a félváltédes munkásságát összefoglaló műhely, az OKI egykori Pedagógusképzési Központja.

A nyolcfős „csapat” (mely az Országos Közoktatási Intézet átszervezése miatt szintén Pécssett kezd új vállalkozásba) már az elmúlt évben is letette névjegyét, a *Felsőoktatás* című folyóirat különszámában felsőoktatás-politikai elképzeléseikről adtak számot.

Az elegáns kötetben a műhely tagjai egyéni arcukat mutatják meg. Vannak, akik – így a szerkesztő, *Kocsis Mihály* – hűek a pedagógusképzési témához, mások tiszteletreméltó vesszőparipáikat mutatják be, *Kamarás István* az erkölcs tanításáról, *Deme Tamás* a művészeti nevelésről, *V. Molnár László* a 18. századi orosz-magyar kulturális kapcsolatokról, *Bardócz Tódor András* a fizikatanításról fejt ki véleményét, *Kovács Katalin* dániai tapasztalatairól ír. Érdeklődésre tartanak számot a mellékletben közölt tananyag-tervezetek is (Embertan, Művelődéstörténet, Természetkép, Népismeret-népművészet-néprajz).

A kötetet a Tárogató Kiadó adta ki.

Út a boldogsághoz

Az Euromenedzser Bt. szponzorálásával adta ki a fenti címen az ABLE Magyarország alapítvány annak a könyvecskének magyar változatát, mellyel az ifjúság érték-tudatát és morális nevelését kívánja szolgálni. A népszerű nyelven írott könyvbe foglalt erkölcsi kalauz tételeinek alapozásakor nem támaszkodik egyik vallás tanításaira sem, bár a maga módján felhasználja jóformán mindegyikét ötvözve a modern –

jobbára amerikai típusú – életforma tapasztalataival, modern személyiséglélektanok emberképével. A könyv feldolgozását ifjúsági klubokban szervezi, a beszélgetőkörökből közösségi-mozgalmi háló létrehozásának képe is feldereng. A könyvbemutatót például a budapesti VIII. kerületi Dugonics utcai Általános Iskola igazgatója és néhány tanulója szolt arról, hogy a veszélyeztetett józsefvárosi környezetben az értékörzés és értékmentés funkcióira milyen jól használták a könyvecskét, az „Út a boldogsághoz”-táborban. Az ABLE Alapítvány elkötelezett a jövőért.

Égett gyerekek alapítványa

Orvosok hozták létre az alapítványt. Drámai tapasztalat, hogy tájékozatlanság, felelőtlenség hány balesetnek forrása. Az alapítvány a tájékoztató-felvilágosító propagandát is fontosnak tartja, tanári útmutatót készül kiadni. *Tarján* főorvos, az alapítvány vezetője egyúttal klubot is vezet a balesetben égési (és pszichikus) sérüléseket szenvedett gyerekek számára, miközben hangsúlyozza, hogy a legfontosabb a prevenció. A klub fővárosi telefonszáma: 1-859-282.

Egy szakmai lap születéséről

Az *Óvodai Élet* szakmai folyóirat országos terjesztéssel folytatja kerületi ill. fővárosi lapként megkezdett életét. Így 1996. januárjában már a IV. évfolyam 1. száma jelent meg.

Mi hozta létre, mit szolgál és miért szükséges a léte? – kérdezik sokan. A tapasztalat az, hogy óvodáinkban színes, gazdag képet nyújtó pedagógiai munka folyik. A továbbképzéseken, egy-egy szakmai rendezvényen, kiállításokon, szakmai napo-

kon, módszertani börzéken, külföldi vendégek látogatásakor hangoznak el, kerülnek bemutatásra mindazok a jó módszerek, újítások, amelyek szerint dolgoznak a kollégák. Ezt csak azok látják, hallják, akik ott vannak... kevesen... egyre kevesebben... egy szűk kör.

Ezért születnek gomba módra a megyei, városi, kerületi óvodai lapok. Ezért szeretnénk az igények teljesebb kielégítése céljából még egy országos óvodapedagógiai folyóiratot működtetni, mely társa kíván lenni az *óvodai nevelésnek*. A lap folytatva Óbudai (1990–1993), és fővárosi (1993–1995) múltját, élő, pezsgő szakmai információáramlást kíván biztosítani.

A folyóirat tartalmi koncepcióját az alábbi témák körvonalazzák:

- a kisgyermeknevelés pedagógiai, pszichológiai kérdéseinek elemzése;
- választható programok bemutatása,
- a mai óvodakép közvetítése;
- innovációs tevékenységek közzététele;
- önképzés, továbbképzés segítése;
- pedagógus-egyéniségek bemutatása;
- a szakmai szolgáltató intézetek, a képző főiskolák szakmai híreinek, közleményeinek, munkatársai írásainak közlése;
- a társulók szakmai szervezetek kiadványainak, vezető szakemberei írásainak, tevékenységeinek közvetítése;
- a kisgyermekkorú nevelés nemzetközi tendenciáinak megismertetése.

A lap újjáélesztése, tartalmi bővítése, országos szintű terjesztése nagy vállalkozás. *Az OKKER Oktatási Iroda felvállalta a nyomdai előállítás, a kiadás és terjesztés minden gondját-baját.*

A jó lenne tudni, ismerni, megismerni, megérteni, megbeszélni, megvitatni, olvasni, látni, dicsekedni, számon kérni, elhallgatás helyett napvilágra hozni a velünk, körülöttünk történő eseményeket. Az aktualitások időbeli közzétételével az öszszetartozás, a cselekvő tenniakarás erősítését kívánjuk támogatni. Az így nyilvánosságra kerülő ötletek mind több és több jó gondolatot adnak, illetve hozhatnak ki a körülöttünk élőkől és belőlünk.

*Villányi Györgyné
felelős szerkesztő*

Békési néphagyományok

Beck Zoltán orosházi tanárként és muzeológusként több mint három évtizedig gyűjtötte Békés megye néphagyományait. Gyűjtései eredményeit cikkeiben, tanulmányokban folyamatosan publikálta, s önálló kötetei is jelentek meg.

Pedagógusi működése során azt tapasztalta, hogy viszonylag igen kevés az olyan kiadvány, mely a népi-nemzeti tudat formálása szempontjából fontos népi kulturális örökséget közvetlenül juttatna el a legkülönbözőbb korú fiatal nemzedékek, azok szülei és nevelői kezébe. Ezért határozta el egy – tíz kötetre tervezett – sorozat kiadását, mely gyűjtéseire alapozva a folklór különböző műfajaival reprezentálja Békés megye néphagyományait, szolgálja azok megismerését és továbbélését.

Az eddig megjelent kötetek:

- A szárnyas királyfi. Népmesék, Békéscsaba, 1986;
- Tüzet viszek, ne lássatok!... Gyermekmondókák. Békéscsaba, 1987;
- Fehér László lovat lopott. Népballadák. Békéscsaba, 1987;
- Adjon Isten minden jót az új esztendőben! Ünneplő népszokások. Békéscsaba, 1989;
- Egyszer Mátyás király... Történeti mondák.

Az Ezredforduló Alapítvány pályázatot hirdet

1. Honismereti-helytörténeti kutatómunka általános iskolások számára

A pályázat célja: helytörténeti kutatómunkát folytató gyermekcsoportok, szakörök, klubok támogatása.

A pályázatban dokumentálni (bemutatni) kell az eddig végzett munkát.

A pályázat benyújtásának határideje: 1996. augusztus 30.

A pályázat betűjele: „N”.

Tervezett keretösszeg: 700.000,- Ft.

Elnyerhető támogatás: 5.000–30.000,- Ft.

Projektfelelős: Dr. Tóth József.

2. Javaslatok kidolgozása (leírások elkészítése) az önkormányzati szintű gyermek- és ifjúsági érdekegyeztetés hatékony formáira vonatkozóan.

A kidolgozott, ill. összegyűjtött formákat, intézményesített, illetve intézményesíthető eljárás módokat az alapítvány hozzáférhetővé teszi (ill. ajánlja) mind az érintett korosztályi szervezetek, mind az intézmények (önkormányzati szervek) számára.

Az alapítvány alkalmas módon oktatási segédlettel átdolgozott megoldási variánsokat részint az ifjúsági vezetőképzés, részint az Államigazgatási Főiskola és a kapcsolódó kurzusok számára hozzáférhetővé teszi.

A pályázat benyújtásának határideje: 1996. július 31.

A pályázat betűjele: „V3”.

Tervezett keretösszeg: 400.000,- Ft.

Projektfelelős: Kárpáti Zsuzsa.

4. Iskolai (iskolavárosi) igazlító napok szervezése és dokumentálása. (Közösen az Iskolapolgár Alapítvánnyal.)

A pályázat benyújtásának határideje: 1996. október 30.

A pályázat betűjele: „IPA/1”.

Tervezett keretösszeg: 500.000,- Ft.

Projektfelelős: Pál Tamás.

Előnyt élveznek a diákcélú kisalapítványok által, illetve a koordinátorok/képviselők felkészítésére benyújtott pályázatok.

Általános tudnivalók

– A pályázatokat a projektfelelősnek címzett levélben kért pályázati úrlapon kell benyújtani. (1325 Budapest, Pf.: 68.)

– Határidőn túl érkezett, a hiányos, illetve a nyilvánosan meghirdetett projekteken kívüli pályázatokat a kuratórium nem mérlegeli.

– Előnyt élveznek azok a pályázók, akik saját erőre is támaszkodnak, illetve társfinanszírozókat is meg tudtak nyerni.

– A nevezési díj egységesen 1.000,- Ft, amit a megítélt támogatással együtt visszajuttatunk a *kedvezően elbírált* pályázóknak.

– A döntésekről a benyújtási határidőt követő két hónapon belül tájékoztatjuk a pályázókat. Az általuk a pályázathoz csatolt megcímzett, felbélyegzett válaszborítékban.

– A nyertesekkel szerződést kötünk.

– Nem küldünk tájékoztatást, ha a benyújtott pályázat hiányos, projekten kívüli, határidőn túl érkezett, illetve a nevezési díj nincs befizetve.



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 tan alapjai középiskolások számára. Korona Kiadó. Ára: 379,- Ft
- 013 Borsányiné Dányi Katalin – Halácsy Éva: **Biológia és egészségügy.** 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 Fatalin 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: **Tanternv.** 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)

Könyvajánló

Tarján Gábor: FÖLNEVELŐ HAGYOMÁNY

Fülep Lajos kiváló művészettörténész már századunk elején felvetette a néprajzi értékek iskolai oktatásának fontosságát, amikor arról írt, hogy „Azt kell keresni, ami nemcsak közelebb áll a gyerekek lelkéhez és szellemi képességeihez, hanem ami egyúttal föltétlen, s nem kétes művészi értékű, szóval, ami nem veszélyezteti, hanem igazi s hatalmas táplálékkal tartja s fejleszti művészi érzékét. S mi ez? *A nép művészete és költészete.*” E gondolatok sokféle formában visszhangra találtak. A néprajz és az iskola is közeledett egymáshoz (néprajzi gyűjtések, cserkész- és népi kollégiumi mozgalom, honismereti körök, gimnáziumi fakultáció). A találkozás teljesebbé tételét kínálja a Nemzeti alaptanterv „*Hon- és népismeret*” c. *tantárgyközi anyaga*, a műveltségi területek oktatásának közös követelménye. Ezért is ajánlhatjuk minden magyar pedagógus figyelmébe Tarján Gábor 1995-ben, a Magyar Médiapedagógiai Műhely által kiadott összefoglaló művét, a Fölnevelő hagyomány-t, amely *tudományos hitelességgel*, ugyanakkor *népszerűen és olvasmányosan* ismerteti a magyar néprajz, népismeret legfőbb tudnivalóit.

A kötet bejárja a *tárgyi és szellemi néprajz* valamennyi jelentős területét. A szerző értelmezi a népi kultúra fogalmát, majd szól a magyar népi kultúra történetéről és a néprajzi csoportokról. Az *anyag műveltség* körében részletezi a gazdálkodást, az állattartást, a földművelést, a táplálkozást, viseletet, a lakóhelyet, lakást és a különféle tárgyak készítését és beszerzését. A *szellemi műveltség* tárgykörében tárgyalja a világnézetet, s hiedelemvilágot, a szokásokat s ünnepeket, a népköltészetet, a mesét, a mondát, a balladát, a népdalt, a népzene-t, a néptáncot, a játékokat, s a népművészetet. Történeti áttekintést is kapunk a népművészet föl-fedezéséről, és a különböző művészeti ágakba való integrálódás izgalmas kísérleteiről. Külön figyelmet érdemel A népi kultúra az oktatásban fejezet lényeges tanulságokkal mindazok számára, akiknek napjaink különös gondja és lehetősége iskolai (helyi) tantervek készítése.

A könyvben *sok szép képet* talál az olvasó: Bocz Beáta mintegy 50 db eredeti, művés *grafikáját*, és Kunkovács László 100 db, első ízben közölt, néprajzi *fényképfelvételét*.

A 235 oldalas könyvet *kézikönyvként* használhatják a néprajzot valamilyen formában oktató tanárok; magyartanárok; olvasmányként nagyobb diákok. Jó lenne, ha ez a könyv minden intézmény könyvtárában, minden család könyvespolcán helyet kaphatna. *Ára: 713 Ft.*

Beszerezhető és/vagy megrendelhető:

PSZM Programiroda
1055 Budapest, Szent István krt. 1.
Tel.: 111-0525