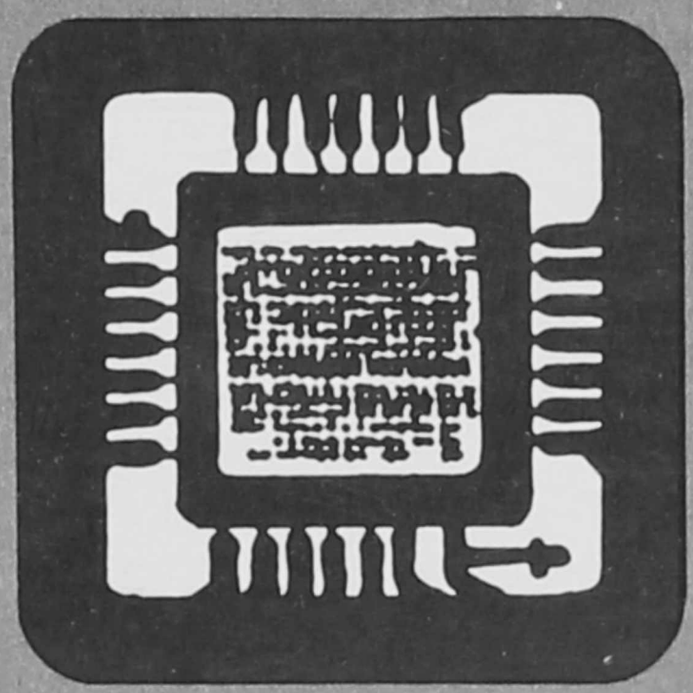
# iskolakultúra

MATEMATIKA INFORMATIKA TECHNIKA

*Az Országos Közoktatási Intézet*
*folyóirata*
*V. évfolyam, 5. szám*


*A TARTALOMBÓL Holnapy Dezső – Biri Salah:* Szakértői rendszerek ✔✔ *Liskó Ilona:* A helyi iskolakínálat és az önkormányzatok ✔✔ *Mogyoródi Árpád:* Jelzőtűztől a rádióig ✔✔ *Hartai László:* Fölösleges-e tanítani a mozgóképet? ✔✔ *Merényi Józsefné – Győri Ferencné:* Tehetséggondozás matematikából a 3. osztályban ✔✔ *Bagdi Marianna:* „A zene mindenkié” 4✔ *Pál Tamás:* A jogok és a törvény

# Számunk szerzői

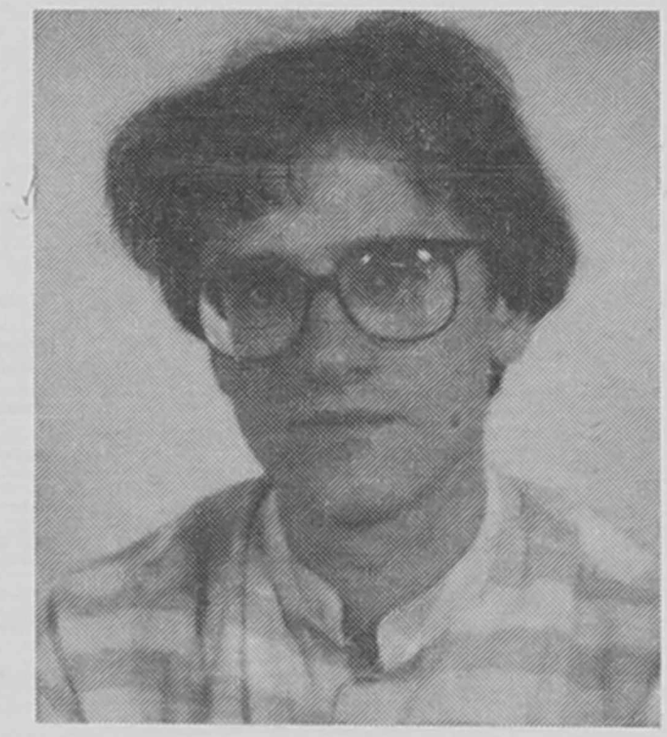
Ambrus Attiláné Kéri Katalin, egyetemi adjunktus, JPTE-BTK, Pécs

Bagdi Marianna, PR-manager, Főv. Szabó Ervin Könyvtár, Budapest

Baracsi Gabriella, szerkesztő-riporter, Magyar Rádió Ifjusági Osztálya, Budapest

Fábiánné Nádudvari Tatjána, Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Idegennyelvi Lektorátus, Nyíregyháza

Győri Ferencné, tanár, Gyöngyös



Hartai László, filmrendező, MAFILM, Budapest

Holnapy Dezső, tudományos főmunkatárs, BME Építőmérnöki Kar, Budapest

Kalmár Gyula, zenetanár, Állami Zeneiskola, Eger

Kiss Gabriella, tanár, Szt. István Gimnázium, Budapest

Liskó Ilona, tudományos főmunkatárs, szakképzési osztályvezető, Oktatáskutató Intézet, Budapest

Merényi Józsefné, tanár, Gyöngyös

Mogyoródi Árpád, tanár, Kazincbarcika

Pál Tamás, szociológus, Budapest

Szentirmai Attila, egyetemi tanár, KLTE, az Országos Közművelési Tanács tagja, Debrecen

**ISKOLAKULTÚRA**
**Matematika – Technika – Informatika**
**V. évfolyam 1995/5.**

Az Országos Közoktatási Intézet folyóirata

*Főszerkesztő:*
GÉCZI JÁNOS
*Szerkesztő:*
FATALIN LÁSZLÓ

*A szerkesztőség munkatársai:*
ANDOR MIHÁLY
DIPPOLD PÁL
HUZELLA PÉTER
KAMARÁS ISTVÁN
KORMÁNY GYULA
SEBŐK ZOLTÁN
SZAKÁLY SÁNDOR
SZENDREI JÁNOS
TAKÁCS VIOLA
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ
VÁGÓ IRÉN
VÁMOS ÁGNES
ZALÁN TIBOR

*

ASZTALOS ILDIKÓ (Kolozsvár)
DOBOS IRÉN
TÓTH LÁSZLÓ (Dunaszerdahely)
TÓTH TÍMEA
VARGA PIROSKA (Szabadka)
TOLNAI SZABOLCS

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

*Felelős kiadó:*
ZSOLNAI JÓZSEF főigazgató

Szerkesztőség:
Budapest, Dorottya u. 8. 1051
(Postacím: 1393 Budapest, Pf.: 701/420)
Telefon: (1) 138-29-38
Telefax: (1)-118-63-84

*Szerkesztőségi fogadónapok:*
kedd, szerda, csütörtök 10-14 h

Terjeszti a Nemzeti Hírlapkereskedelmi Rt. és a regionális részvénytársaságok, valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető a szerkesztőség címén közvetlenül, vagy átutalással MNB 232-90174-4273 pénzforgalmi jelzőszámon. Előfizetési díj számonként 130,- Ft. (Teljes évfolyam 3120,- Ft; Természettudomány 1300,- Ft, Társadalomtudomány 1300,- Ft, Matematika-Informatika-Technika 520,- Ft.) Megjelenik kéthetente.

Lapunk egyes példányai megvásárolhatók a Mentor Könyvesboltban (Budapest, Dorottya utca 8.) és a Pedagógus Könyvesboltban (Budapest, Múzeum krt. 3.).

HU ISSN 1215-5233
A nyomás az MSZH Nyomda és Kiadó Kft. Nyomdájában készült.

Felelős vezető: Nagy László igazgató

# iskolakultúra

AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET
FOLYÓIRATA
V. évfolyam, 1995/3-4.

## Tartalom

**Holnapy Dezső – Biri Salah:** *Szakértői rendszerek (2)* **Liskó Ilona:** *A helyi iskolakínálat és az önkormányzatok (10)* **Mogyoródi Árpád:** *Jelzőtűztől a rádióig (21)* **Hartai László:** *Fölösleges-e tanítani a mozgóképet? (27)* **Ambrus Attiláné Kéri Katalin:** *Tanítók a baranyai római katolikus népiskolákban (36)* **Kiss Gabriella:** *Amit nekünk is tanulni kell... (45)*

*SZEMLE*

**Fábiánné Nádudvari Tatjána:** *Idegennyelv-oktatás szociokultúrális szemszögből (54)* **Merényi Józsefné – Győri Ferencné:** *Tehetséggondozás matematikából a 3. osztályban (61)* **Szentirmai Attila:** *Oktatási-nevelési rendszerünk hibái és ellentmondásai (64)* **Kalmár Gyula:** *Mire jó a számítógép a zeneoktatásban? (72)* **Bagdi Marianna:** *„A zene mindenkié” (73)* **Pál Tamás:** *A jogok és a törvény (77)* **Baracsi Gabriella:** *A huszonötödik év margójára (79)* **Tóth Ervinné:** *Informatika az általános iskolákban (80)*

*SATÖBBI (85)*

*MELLÉKLET*
Repertórium

# Szakértői rendszerek

HOLNAPY DEZSŐ – BIRI SALAH

*A számítógépek megjelenése forradalmasította a számítás (kiszámítás) technikáját. Amit addig szabályok felhasználásával gépiesen kellett elvégeznünk, azt gépekre bízhattuk. A kiszámítási szabályok szekvenciáit, amelyek egyértelmûen előírták a számítás végrehajtásának menetét, algoritmusoknak neveztük, és ez képezte a programkészítés alapját.*

## Mi a szakértői rendszer?

Amire algoritmus szerkeszthető, az gépesíthető. Tudásunk, ismereteink hierarchikusak. A tudás felett áll az a tudás (ismeret), amely a tudásra vonatkozik (metatudás), s ezen ismeret-hierarchia kibontása intellektuális igénye a kutatóknak. A számítógépek megjelenése után megindult az algoritmusok szélesebb körének kidolgozása, s e munka rövidesen átlépte a numerikus problémák körét.

Mintegy két és félezer éve, *Arisztotelész* óta tudjuk, hogy a következtetési folyamatok bizonyos részei algoritmikusan és formálisan (szintaxis szerint), vagyis a tartalom (szemantika) ismerete nélkül is végrehajthatók (arisztotelészi szillogizmusok). Mégis csupán most döbbenünk rá, hogy az algoritmusokkal működtethető automatáink, amelyeket eddig számításokra használtunk, következtetések gépesítésére is alkalmasak.

A szakértői rendszerek (egyesek szakértő rendszereknek nevezik) az arisztotelészi formális logika (pontosabban fogalmazva az elsőrendű predikátum kalkulus) felhasználásával következtetések automatizált végrehajtását végzik el egy diszciplína állításaiból kiindulva, a diszciplínához tartozó feltételes állítások (szabályok, implikációk) felhasználásával.

## A fejlődés útja

A termelés fejlődése a numerikus kérdések megoldását kívánta, s így a számítás, a valós számtest alkalmazása, a műveletek algoritmizálása vált elsődlegessé, ma pedig az ismeretek dzsungele kényszerít bennünket arra, hogy újra felfedezzük az Arisztotelész idejében már algoritmizált következtetési mechanizmusokat.

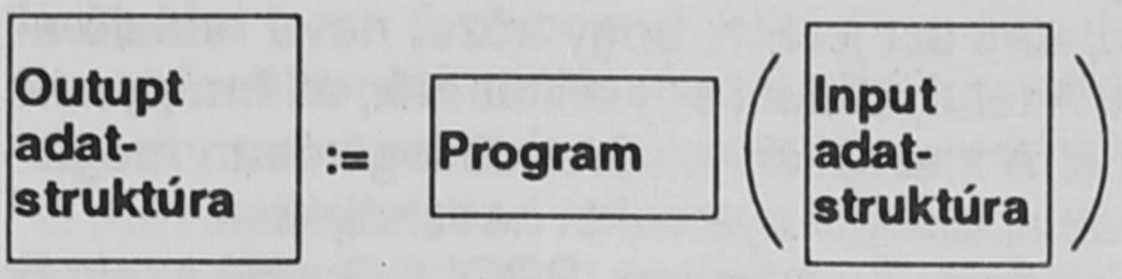
### *Gépek, algoritmusok, nyelvek és imperatív nyelvek*

A Neumann-féle programvezérelt digitálautomaták, a számítógépek úgy működnek, mint egy egyszerű összeadógép „általánosításai". Megmondjuk mit kell összeadni (operandusok), és leírjuk, hogy hogyan kell azt végrehajtani (operátor). Gondoljunk 5 + 6-ra, ami egyenlő 11-gyel.

Bonyolultabb esetben, amit nyilván a számítógépekre bízunk, van egy input-adatsorozat, ez tartalmazza az operandusokat, van egy program, ami az operátor funkcióját tölti be, s az eredmény egy output-adatsorozat lesz. *(1. ábra)*

Lényegében tehát semmi sem változik az összeadáshoz képest, csak több a szám, és bonyolultabb a művelet algoritmusa, de ez mit sem számít, mert azt úgyis gépek végzik.

A programot, az algoritmusnak egy egyezményes jelekkel kódolt formáját azonban valakinek el kell készítenie, le kell írnia. Ehhez nyelv kell, pontos nyelvtani szabályokkal (szintaxis). A Chomsky-féle nyelvtani leírás (1) alkalmas volt a mesterséges nyelvek, a




*1. ábra*
*A program fogalma*

programozási nyelvek definiálására, s ez a matematikai nyelvészet fejlődését is elősegítette visszahatásként.

Az ún. *imperatív programozási nyelvek* a programozás, az operációt végrehajtó algoritmusok könnyű leírását szolgálták. Az imperatív szó arra utal, hogy e nyelvek egy mondata pl. a következő:

a := 3*b + 1,

ami azt jelenti, hogy *legyen egyenlő a* a jobb oldalon szereplő kifejezés értékével. Az algoritmust leggyakrabban ilyen imperatív nyelven írják le.

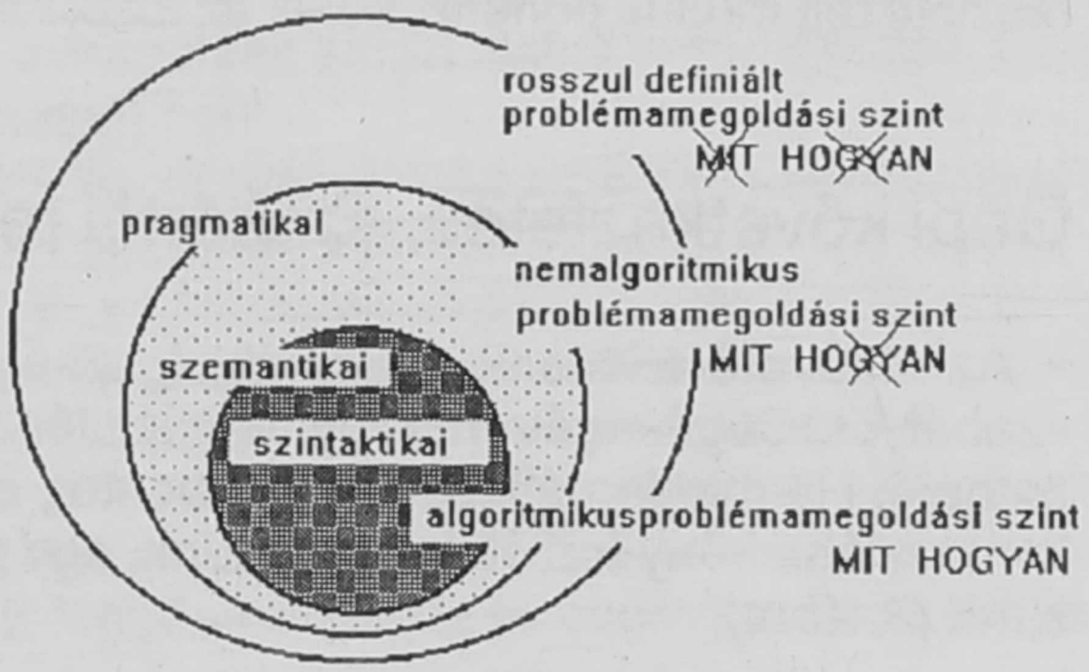
Numerikus problémamegoldó algoritmusainkat ilyen típusú nyelveken (FORTRAN, Algol, Pascal, C, stb.) szokták rögzíteni, és közölni a számítógépekkel.

## *Intelligencia, mesterséges intelligencia-nyelvek és applikatív nyelvek*

Mint már említettük, a numerikus algoritmus fölött lévő nemnumerikus tudásunkat, ismeretünket is szeretnénk gépesíteni, ha lehet. Először is soroljuk hierarchiába a problémamegoldás szintjeit (2), és nevezzük el azokat *Morris* szemiotikai rendszerében használatos nevekkel (3).

A legalacsonyabb szintű problémakezelés a *szintaktikai* (a formai, a „helyesírási" szabályok mértékéig rögzített) problémakezelés. Ekkor tudnunk kell, hogy MIT akarunk megoldani és HOGYAN. Ez algoritmikus szintű problémamegoldást jelent. Minthogy ez esetben az utolsó vesszőig mindent a feladatmegoldónak kell elvégeznie, ezért szintaktikai szintű problémamegoldásnak is szokás nevezni az ilyen megoldásokat.

A következő a *szemantikai* (a tartalom, az értelem, a jelentés mértékéig rögzített) szint, amely a mesterséges intelligencia szintű problémakezeléseknél fordul elő. Ekkor tudnunk kell azt, hogy MIT akarunk, azonban nem kell algoritmust adni arra, hogy az eredményt HOGYAN kell elérni. Ez a nemalgoritmikus problémamegoldás, vagy más néven a logikai szintű problémamegoldás szintje. Minthogy ez esetben csak az elérendő célt kell megadni ahhoz, hogy a feladat – egy intelligens rendszer segítségével – megoldódjék, szemantikai szintű megoldásnak is szokták nevezni az ilyen problémamegoldásokat.




*2. ábra*
*A problémamegoldás szintjei*

A legfelső szint a *pragmatikai* (a jelek befogadójának, értelmezőjének képességeit is figyelembe vevő) szint. Ebben az esetben már azt sem kell pontosan tudnunk, hogy MIT akarunk. Ott már természetesen azt sem kell meghatároznunk, HOGYAN érhetjük el a megoldást. Ez az ún. rosszul definiált problémamegoldás szintje. Ez esetben a cél sem ismert, az is egy intelligens rendszerrel történő párbeszéd során alakul ki, s ezért szokták pragmatikai szintű problémamegoldásnak is nevezni az ilyen megoldásokat.

Amíg algoritmikus problémákat kezeltünk, a *2. ábra* legbelsőbb körében jártunk. Az ún. mesterséges intelligencia programok a második szintbe, a szemantikai szintbe tartoznak.

Az intelligencia fogalmának használatával azonban vigyáznunk kell (4). Többnyire ui. másra gondolunk, amikor humán intelligenciáról beszélünk, és másra amikor gépi intelligenciáról van szó. Az utóbbiba az intuíciót is igénylő következtetési láncok természetesen nem tartoznak bele.

Az ún. *applikatív programozási nyelvek* állapotok leírására szolgálnak. Az applikatív nyelvek jellegzetes utasítása reláció formájú. Pl.:

kőzet*gránit, mélységi, kvarc, káliföldpát), ami azt jelenti, hogy kőzet nevű reláció áll fenn a gránit, mélységi stb. fogalmak között. A fenti relációt egy állításnak, állítmánynak, idegen szóval predikátumnak is nevezhetjük. A klasszikus elsőrendű logikában megfogalmazható igazságok leírására többnyire az applikatív nyelveket használják.

A nemnumerikus problémák leírását a fenti típusú nyelveken (PROLOG stb.) szokták rögzíteni, és közölni a számítógéppel.

## *A formális logika*

A formális logikában igazságértékkel rendelkező premisszákból (állításokból) úgy jutunk egy konklúzióra, hogy közben az állítások tartalmát nem vizsgáljuk. A leggyakrabban alkalmazott következtetési szabály az ún. modus ponens (tételező mód, leválasztási szabály), amely a következőket mondja ki:

$\{ p\ q, p \} \rightarrow q$,

ahol p és q állítások, a { } pedig a premisszák halmazának a jelölésére szolgál. Jelentése pedig a következő: ha p akkor q feltételes állítás (implikáció) fennállásából és p, ún. előtag igaz voltából következik, hogy az implikáció utótagja, a q állítás is igaz. (5)

Közérthető példával:

{ha „esik az eső” akkor „vizes a járda”,
„esik az eső”}

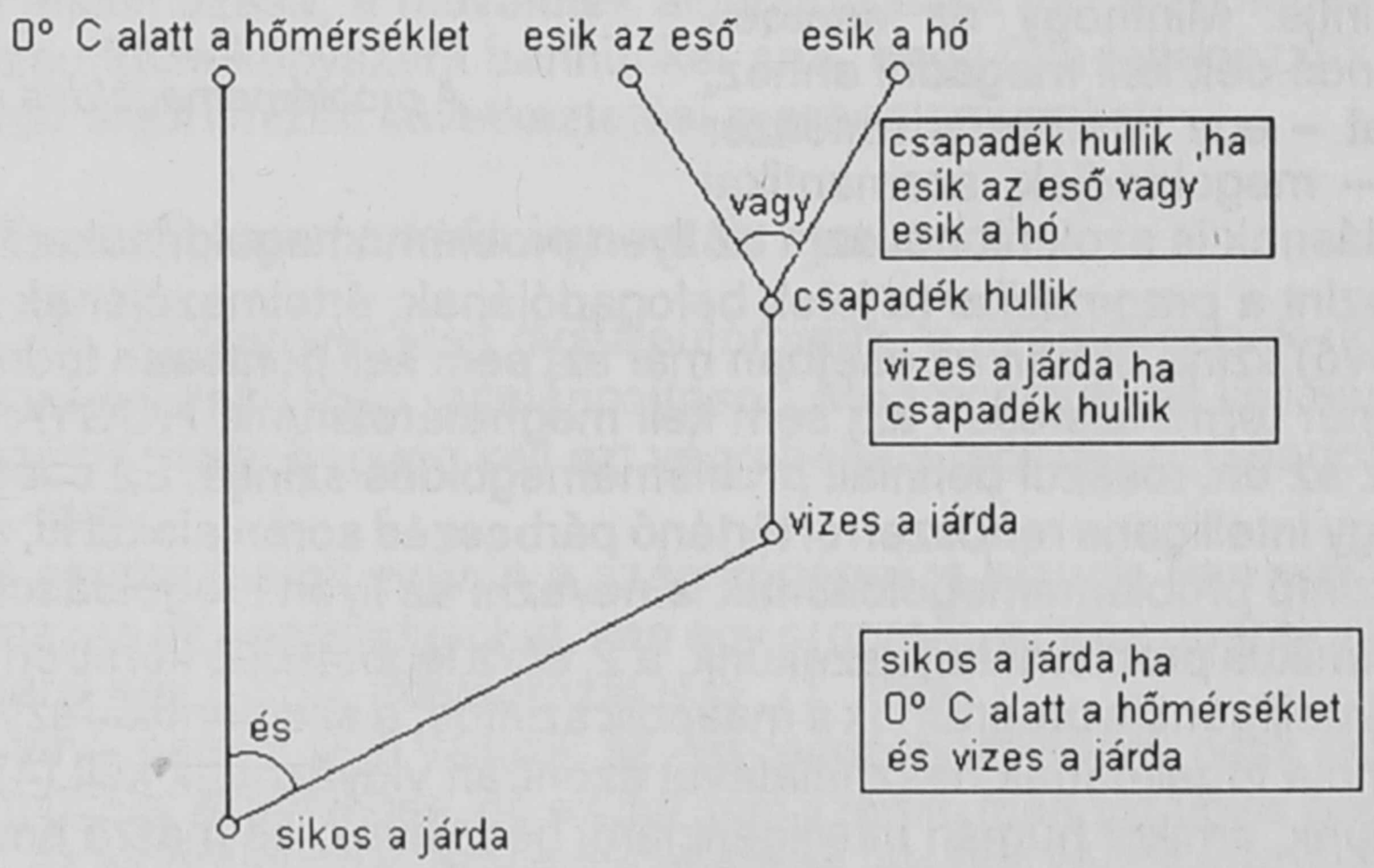
---

„vizes a járda”.

A formális következtetések leggyakrabban alkalmazott következtetési szabálya a fentebb részletezett modus ponens, és ez az alapja a szakértői rendszerek működésének is.

# Gépi következtetés, szakértői rendszer

Az alapvető állítások (axiómák) igazságértékeiből, a feltételes állítások (levezetési szabályok) segítségével az így definiált tér összes állítása, ill. annak igazságértéke levezethető. Ha minden állításnak egy pontot, a szabályok alapján pedig a premisszákból a konklúzióba irányított éleket fektetünk, egy gráfot kapunk, amelyet keresési térnek nevezünk *(3. ábra)*.




***3. ábra***
***Keresési tér***

A keresési tér az előbbiekben részletezett módon előre menő következtetéssel felépíthető, teljes egészében explicitté tehető. Legtöbbször azonban nem dolgozzuk ki a teljes keresési teret. Amikor egy állítás igazságát bizonyítani akarjuk, keresünk egy szabályt, amelynek konklúzió részében a bizonyítandó állítás van (lehet több ilyen szabály is), és ezzel visszavezettük a problémát a premisszák igazságértékének a meghatározására. E művelet ismétlésével, explicitté téve a keresési tér egy részét, eljutunk az axiómákig (szakértői rendszerek esetében ezek igazságértékére a rendszer rákérdez), és azok igazságértékeinek ismeretében előre haladó következtetéssel már minden közbenső állításhoz igazságértéket rendelhetünk. Ily módon kiinduló állításunk is igazolódik, vagy megállapítható róla, hogy a keresési tér alapján az állítás igazsága nem bizonyítható.

A fent említett eljárás az automatikus tételbizonyítás végrehajtásmódja. A szakértői rendszerek következtető gépe (következtető mechanizmusa) is az automatikus tételbizonyítás elvén működik.

## Keretrendszerek és példák

A softverfejlesztők a szakértői rendszer kifejlesztéséhez is segítséget akartak nyújtani. A szakértői rendszerek különböző típusaihoz olyan felhasználóbarát, ún. keretrendszereket készítettek, amelyek sem a matematikai logika mély ismeretét, sem az applikatív programozási nyelvek ismeretét nem igénylik, mégis lehetővé teszik szakértői rendszerek egyszerű eszközökkel történő létrehozását.

A szakértői rendszerek leggyakrabban alkalmazott típusára, a „szabályalapú szakértői keretrendszerek" alkalmazására, a következőkben mutatunk be néhány példát.

### *Esik az eső*

Az algoritmus szintű problémamegoldásoknál a gép a feladat megoldására vonatkozó tervet (algoritmust, programot) készen kapja. A nemalgoritmikus szintű problémamegoldás esetén a megoldás terve, algoritmusa a megoldás során alakul ki (6). Kérdés, hogy mi módon gépesíthetjük az utóbbi feladatmegoldást?

Vegyük szemügyre a *3. ábra* szerinti példát, és vizsgáljuk meg az ábrán vázolt keresési tér segítségével, hogy igaz-e az az állítás, hogy „síkos a járda".

A keresési teret az axiómák, az állítások és a szabályok alkotják. Az axiómák, a keresési gráf azon alaptudást reprezentáló csomópontjai, amelyekbe nincs befutó él. Igazságértékei külső, a matematikai apparátustól független döntések eredményei. A keresési tér többi csomópontjának igazságértéke a fentiekből levezethető. Az említett csomópontok állításokat képviselnek. A szabályok, feltételes utasítások, ill. implikációk a befutó élek által képviselt premisszák igazságértékeitől függően a kérdéses csomóponthoz tartozó állítás igazságértékét adják meg.

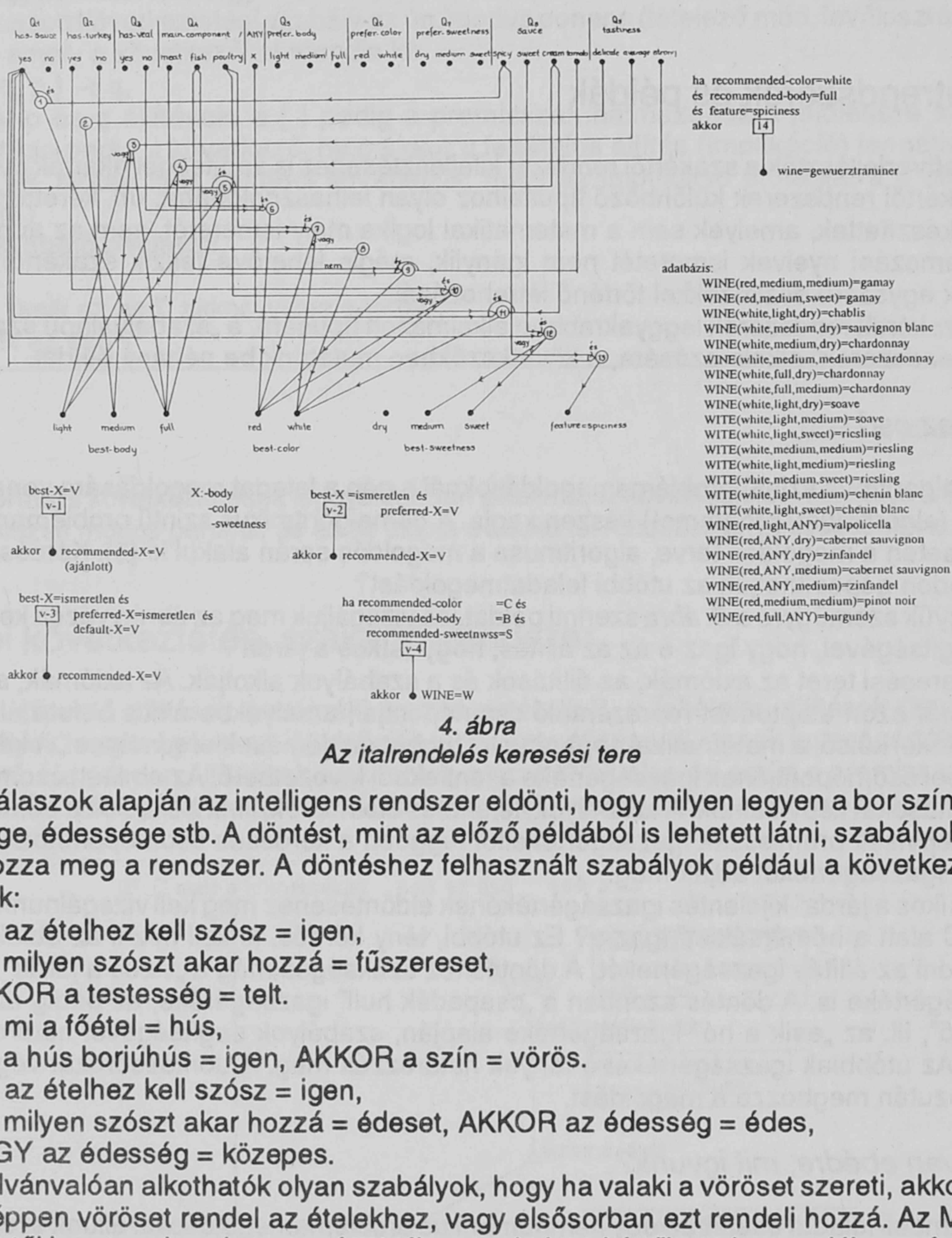
A „síkos a járda" kijelentés igazságértékének eldöntéséhez meg kell vizsgálnunk, hogy a „0°C alatt a hőmérséklet" igaz-e? Ez utóbbi, tény kérdés, ki kell nézni az ablakon és megadni az állítás igazságértékét. A döntéshez szükséges még a „vizes a járda" állítás igazságértéke is. A döntés azonban a „csapadék hull" igazságéréke, az pedig az „esik az eső", ill. az „esik a hó" igazságértéke alapján, szabályok segítségével határozható meg. Az utóbbiak igazságértékét a tények határozzák meg. A döntéssorozat végrehajtása ezután meghozza a megoldást.

### *Hús van ebédre, mit igyunk?*

A címbeli feladat esetében egy nemnumerikus problémamegoldással állunk szemben. Tudjuk, hogy hús van ebédre, de nem tudjuk, milyen italt illik hozzá felszolgálni. Amennyiben a megoldást egy intelligens rendszertől várjuk, az étel-ital egymáshoz rendelésre vonatkozó tudásunkat a *3. ábrához* hasonlóan egy keresési gráfba kell rendeznünk. E művelet az előbbi példánál bonyolultabb, ugyanis általános érvényű reduktorok is szerepelnek a térben, amit a szokásos gráffal bemutatni nem lehet.

A *4. ábra* szerinti keresési térben a döntés a tényállítások bekérése után például a következő módon jöhet létre:

mi a főétel?
– hús?
– hal?
– szárnyas? válasz: hús.
a hús borjúhús? válasz: igen.
az ételhez kell szósz? válasz: igen.
milyen szószt akar hozzá?
– fűszereset?
– krémeset?
– édeset?
– paradicsomosat? válasz:...




*4. ábra*
*Az italrendelés keresési tere*

A válaszok alapján az intelligens rendszer eldönti, hogy milyen legyen a bor színe, testessége, édessége stb. A döntést, mint az előző példából is lehetett látni, szabályok alapján hozza meg a rendszer. A döntéshez felhasznált szabályok például a következők lehetnek:

HA az ételhez kell szósz = igen,
ÉS milyen szószt akar hozzá = fűszereset,
AKKOR a testesség = telt.

HA mi a főétel = hús,
ÉS a hús borjúhús = igen, AKKOR a szín = vörös.

HA az ételhez kell szósz = igen,
ÉS milyen szószt akar hozzá = édeset, AKKOR az édesség = édes,
VAGY az édesség = közepes.

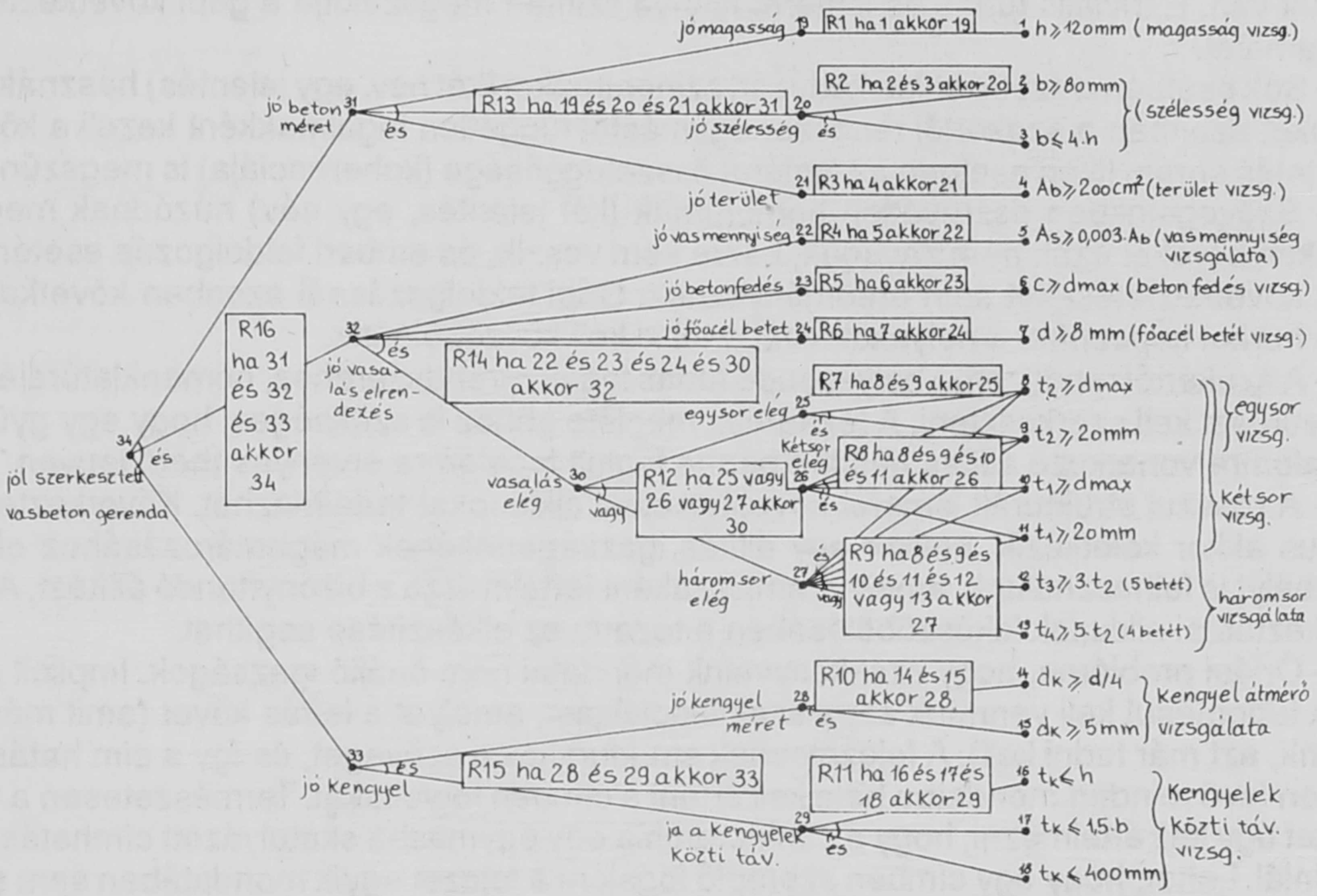
Nyilvánvalóan alkothatók olyan szabályok, hogy ha valaki a vöröset szereti, akkor mindenképpen vöröset rendel az ételekhez, vagy elsősorban ezt rendeli hozzá. Az M1 jelű szakértői keretrendszerben megírt *4. ábra* szerinti szakértői rendszer valóban a fenti prioritásokat is figyelembe veszi a szabálybázisában. A hozzárendeléseket minden lehetséges módon kiolvashatjuk a *4. ábra* keresési terének gráfjaiból.

A fent bemutatott példából azt is láthatjuk, hogy egy igen egyszerű probléma esetén, egy igen világos koncepció szerint kialakított szakértői rendszer mennyire áttekinthetet-

lenné, és gép nélkül mennyire kezelhetetlenné tud válni. E rendszer tudásbázisában pedig csak mintegy 40 állítás és kevesebb mint 20 szabály van feldolgozva, mégis alig követhető!

## *Nemnumerikus problémák megoldása a műszaki életben*

Szakértői rendszereket a műszaki életben is használunk (vagy ha szerényebbek vagyunk, azt kell mondanunk, hogy szeretnénk használni). Kísérleteinkből egyet példaként itt is bemutatunk. E feladatban a bizonyítandó, hogy a „jól szerkesztett vasbeton gerenda" állítás igaz. Vegyük szemügyre az *5. ábrát*, amelynek keresési teret jelentő gráfjából a következőket olvashatjuk ki (az ábrán az állítások sorszámozva vannak, a szabályok sorszáma pedig egy R betűhöz kapcsolódik):




***5. ábra***
***Gerendavasalás szakértői rendszere***

HA jó betonméret = igaz,
ÉS jó vaselrendezés = igaz,
ÉS jó kengyel = igaz,
AKKOR jól szerkesztett vasbeton gerenda = igaz.
HA jó magasság = igaz,
ÉS jó szélesség = igaz,
ÉS jó terület = igaz,
AKKOR jó betonméret = igaz.
HA h >= 120 mm,
AKKOR jó magasság = igaz.
HA b >= 80 mm,
ÉS b <= 4*h,
AKKOR jó szélesség = igaz.
HA $A_b$ >= 200 $cm^2$,
AKKOR jó terület = igaz.

Ugyanígy járunk el az első szabály többi premisszájának az igazolásával is *(5. ábra)*. Ha mindhárom premisszaként felsorolt állítás igaznak bizonyul, akkor a „jól szerkesztett vasbeton gerenda" állítás igazságértéke igaz lesz.

## *Szakértői rendszerekkel kapcsolatos problémák*

Mai ismereteink, amelyeket szavakkal írunk le, előkészítetlenek arra, hogy azokat automatizált problémamegoldás céljára felhasználjuk. A következőkben néhány nehézséget mutatunk be a figyelem felkeltésének szándékával (tudásunk, ismeretünk csak az alantiak megszívlelése esetén lehet alkalmas egy szakértői tudásbázis kialakítására):

– Szakkönyveink általában hézagos tudást tartalmaznak, aminek „megértéséhez" speciális szaktudás szükséges. Ez természetesnek látszik, azonban a szakértői rendszerek számára ezt az ún. szaktudást explicit módon szükséges megfogalmazni. E nélkül ui. megszakad a következtetési lánc, nem teljes az ismeret, tehát nem automatizálható a következtetés.

– Vannak triviális ismereteink a világról, amelyeket emberi döntéseink során nem fogalmazunk meg explicit állítások formájában, döntési következtetéseinkben mégis szerepük van. E triviális tudás és ismeret hiánya szintén megszakítja a gépi következtetés folyamatát.

– Sok esetben a szebb stílus kedvéért szinonímákat (két név, egy jelentés) használunk. Ezeket azonban a szakértői rendszer egymástól független fogalmakként kezeli a következtetés során. Ilyen esetben az ismeret összefüggősége (koherenciája) is megszűnhet.

– Szövegeinkben észrevétlen homonímák (két jelentés, egy név) húzódnak meg. A szakembereket ezek nem zavarják, észre sem veszik, és emberi feldolgozás esetén téves következtetéseket sem eredményeznek. Gépi feldolgozásnál azonban következtetési hurkot képeznek, amelyeket feltétlenül ki kell küszöbölnünk.

– A szakértői rendszerbe helyezendő tudás fogalomrendszeréhez, nómenklatúrájához tezauruszt kell szerkeszteni. A tezaurusz megléte ahhoz is szükséges, hogy egy gyűjtőfogalomra vonatkozó állítás minden benne foglalt fogalomra érvényesíthető legyen.

– A rosszul strukturált ismeret következtetési ciklusokat tartalmazhat. Következtetési ciklus akkor keletkezik, amikor egy állítás igazságértékének meghatározásához olyan szabályt is felhasználunk, amely premisszaként tartalmazza a bizonyítandó állítást. A következtetési ciklusok kiküszöbölésében a tezaurusz elkészítése segíthet.

– Óriási probléma, hogy szakkönyveink mondatai nem önálló igazságok. Implicit módon tudomásul kell vennünk azt a szekvencialitást, amelyet a leírás követ (amit már leírtunk, azt már tudni kell). A fejezetcímek strukturálják a szöveget, és így a cím hatáskörében lévő minden mondatba bele kell érteni a címben foglaltakat. Természetesen a fentieket úgy kell értelmezni, hogy a címhierarchia egy egymásba skatulyázott címhatáskört definiál. Lehet, hogy egy címben szereplő fogalom a fejezet egyik mondatában sem szerepel, mégis minden mondatához hozzá kell érteni.

– Zavar származhat abból, is hogy a fogalmak jelentése függ a környezettől. Emberi következtetések esetén ilyenkor sincs probléma, mert hallgatólagos igazságok iktatódnak be a premisszák mellé, és a következtetés helyes lesz.

## *Perspektívák: az 5. számítógép-generáció*

Túlságosan hozzászoktunk ahhoz, hogy a számítógépeket számolások elvégzésére használjuk. A programvezérelt digitálautomaták, amelyekett természetesen számításra is lehet használni, nemnumerikus információk kezelésére is képesek.

A nemnumerikus infomációkezelés keretein belül – mint dolgozatunkból is kitűnhetett – számítógépeinkkel a klasszikus elsőrendű (arisztotelészi) logika formális alkalmazásával automatikus tételbizonyítást is végeztethetünk. Az automatikus tételbizonyítás pedig a szakértői rendszerek alkalmazásának az alapja.

Japánban napjainkban készül az 5. generációs projekt, amely olyan automaták előállítását is tervezi, amelyeknek a vezérlési mechanizmusa rekurzív. Ezek az új automaták (számítógépek) óriási kapacitással rendelkeznek, gyors működésűek, és egyik „legegyszerűbb nyelvük" egy logikai alapú, állapotleíró, ún. applikatív nyelv (valószínűleg a PROLOG) lesz. Addigra, amikorra ezek a berendezések megjelennek a piacon, formalizálható döntéseinket meg kell egzaktul fogalmaznunk, mert a technikai lehetőségeket csak ily módon tudjuk majd kiaknázni.

IRODALOM

(1) *Chomsky, N.:* Generatív grammatika. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1985.
(2) *Holnapy D.:* Problémamegoldás és intelligens rendszerek a műszaki tervezésben. Informatika 2. kötet. Budapesti Műszaki Egyetem Építőmérnöki Kar Informatikai Laboratórium kiadványa, Budapest, 1991.
(3) *Józsa P.:* Lévi-Strauss, strukturalizmus, szemiotika. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980.
(4) *Ladrirre, J.:* A mesterséges intelligencia. In: Mérleg 28 (1992), 272-283. pp.
(5) *Pólos L. – Ruzsa I.:* A logika elemei. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.
(6) *Szőts M.:* Feladatmegoldás és számítógép. A műszaki tervezés mint a feladatmegoldás speciális esete. In: Építési kutatás, fejlesztés 13 (1980), 71-74. pp.

# A helyi iskolakínálat és az önkormányzatok

LISKÓ ILONA

*A rendszerváltást követő években végzett szociológiai vizsgálataink (1) keretében alkalmunk nyílt tájékozódni az iskolák és az őket fenntartó önkormányzatok viszonyáról. Az új fenntartókról korántsem volt egyértelműen kedvező az iskolák ítélete.*

Az 1992/93-ban megkérdezett szakmai iskolák igazgatóinak pl. csak egy viszonylag kis csoportja nyilatkozott úgy, hogy tapasztalatai szerint az önkormányzati választások után javult az iskolák helyi irányítása.

| | világbanki | | szakmunkásképző | |
|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % |
| nincs válasz | 6 | 10,0 | 3 | 3,3 |
| nem változott | 15 | 25,0 | 27 | 30,0 |
| romlott | 12 | 20,0 | 24 | 26,7 |
| semleges | 19 | 31,7 | 19 | 21,1 |
| javult | 8 | 13,3 | 17 | 18,9 |
| | 60 | 100,0 | 90 | 100,0 |

*1.táblázat*
*Hogyan változott a helyi irányítás az önkormányzati választások óta az iskolaigazgatók szerint*

A viszonylag kedvezőtlen válaszokra valószínűleg az a magyarázat, hogy az önkormányzati iskolafenntartás első négy éve mind az önkormányzatok, mind az iskolák számára feszültségekkel és konfliktusokkal terhes „tanulóidőnek" bizonyult. A konfliktusok forrásait a legtöbb esetben a következők jelentették:

## Az önkormányzatok felkészületlensége

1990-ben az önkormányzatok nagy része azzal a politikai ambícióval kezdte el működését, hogy átszervezte a hivatalokat, és ennek során politikai „nagytakarítást" csinált, vagyis igyekezett megszabadulni azoktól a tanácsi hivatalnokoktól, akikben korábbi káderekét sejtett. A rendszerváltás hevében kevés önkormányzati vezető számolt azzal, hogy a politikai elkötelezettséggel együtt a szakértelem is a hivatalokon kívülre kerül. Az első időszakban ugyanis a választott önkormányzati tisztségviselők (akik az esetek többségében maguk is mindenféle közigazgatási tapasztalat nélküli „civilek" voltak) még nem igazán tudták felmérni, mit jelent, ha településük hivatalában egyetlen olyan ember sem marad, aki pl. ismeri az oktatás helyi sajátosságait, az intézmények vezetőit és egyáltalán magukat az intézményeket. Részben ennek a radikális hatalomváltásnak volt köszönhető, hogy az új önkormányzatok tanulóideje hosszúra nyúlt, hiszen jó időbe tellett, míg az új tisztségviselők és hivatalnokok elsajátították az irányításhoz szükséges ismereteket. Nem egy önkormányzatban előfordult, hogy egy-egy „tanácsi" időkből megmaradt oktatásügyi tisztviselő (aki korábban politikailag nem kompromittálta magát túlságosan) a má-

sodik vonalból nélkülözhetetlen kulcsfigurává lépett elő, hiszen egyedül ő volt birtokában azoknak az oktatásra vonatkozó ismereteknek amelyek csak hosszú évek alatt sajátíthatók el, de amelyek nélkül egy-egy település intézményrendszere nem irányítható.

Éppen ezért az az elképzelés, hogy a frissen megválasztott önkormányzatok a korábbitól eltérő, átgondoltabb és a lakosság differenciált igényeit szinvonalasabban kielégítő iskolakínálatot fognak biztosítani (ahogyan azt a politikai pártok a választások előtt igérték) az önkormányzatok regnálásának első két évében a legtöbb településen vágyálom maradt. Az önkormányzatok többségére az volt jellemző, hogy sem a településükön megnyilvánuló igényeket nem ismerték sem az ott működő intézményeket, így nem volt lehetőség arra sem, hogy ezeknek megfelelő települési szintű oktatási programokat készítsenek.

| | világgbanki | | szakmunkásképző | |
|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % |
| nincs válasz | 12 | 20,0 | 8 | 8,9 |
| nem értenek hozzá | 5 | 8,3 | 13 | 14,4 |
| tapasztalatlanok | 9 | 15,0 | 24 | 26,7 |
| átlagosak | 13 | 21,7 | 22 | 24,4 |
| hozzáértők | 8 | 13,3 | 14 | 15,6 |
| nem tudja megítélni | 13 | 21,7 | 9 | 10,0 |
| | 60 | 100,0 | 90 | 100,0 |

*2. táblázat*
*A fenntartók alkalmassága az iskolairányítására az igazgatók szerint*

Ez a helyzet azt eredményezte, hogy a ciklus első felében a legtöbb településen szakértelmük korlátait belátva az önkormányzatok nem szóltak bele a helyi oktatási kínálat alakulásába, vagyis lényegében az iskolák vezetőin és tantestületein múlott, hogy milyen irányban fejlesztették vagy alakították át iskoláikat. Csak az utóbbi két évben volt tapasztalható, hogy az ismeretek és a szakértelem gyarapodásával egyenes arányban egyre több önkormányzat próbálta a kezébe venni a helyi iskolakínálat alakítását, de jónéhány esetben ekkor már késő volt, mivel az intézmények szintjéről olyan folyamatok indultak el (pl. gimnáziumi szerkezetváltás), amelyek visszafordíthatatlannak bizonyultak.

| | speciális az összes iskola %-ában N= 153 | szerkezetváltó az összes iskola %-ában N=70 |
|---|---|---|
| finanszírozás | 60,8 | 54,3 |
| iskolaszerkezet | 23,5 | 55,7 |
| igazgatókinevezés | 37,3 | 44,3 |
| az iskolák szakmai profilja | 24,2 | 11,4 |
| személyi ügyek | 3,3 | 2,9 |
| szakmai kérdések | 3,3 | 8,6 |

*3. táblázat*
*Miről vannak határozott elképzelései a fenntartónak az iskolaigazgatók szerint*

## A szabályozás bizonytalansága

1990-ben az új önkormányzatok megválasztásának idején az önkormányzatok működését szabályozó új törvények nagy része még hiányzott, de a régi szabályozás már nem volt alkalmazható. Az új önkormányzati tisztségviselők és hivatalnokok „tanulóideje" nem-

csak azért nyúlt a kívánatosnál hosszabbra, mert nem volt közigatási tapasztalatuk, hanem azért is, mert a jogszabályokat illetően szinte folyamatos tanulásra kényszerültek. Az önkormányzati oktatásirányítás első ciklusában leglább öt olyan törvény született (2), amely kisebb-nagyobb mértékben érintette az oktatásirányítás mindennapos gyakorlatát. Mivel az oktatási intézmények működését részletesen szabályozó közoktatási törvény elkészítése különösen elhúzódott és csak az önkormányzati ciklus utolsó évében lépett életbe, a tapasztalatlan és az oktatásirányításban „kezdő" önkormányzatoknak lényegében átmeneti „törvényhiányos" környezetben kellett kialakítaniuk intézményfenntartói gyakorlatukat.

## A szabályozás hibái

Miután nemcsak az önkormányzatok voltak „kezdők" az oktatásirányításban, hanem saját feladataikat illetően a törvényhozók sem rendelkeztek sokkal több tapasztalattal, az újonnan megszületett törvények sem lettek hibátlanok. Amellett, hogy számos olyan rendelkezést tartalmaztak, amelyek ellentmondtak egy másik, ugyancsak az önkormányzatok tevékenységét szabályozó törvényi előírásnak (máig sem sikerült elérni az oktatást érintő törvények összehangolását), jónéhány olyan törvényi előírás is született, amely ahelyett, hogy pozitív változásokat hozott volna, újabb konfliktusok forrása lett, nehezítette, sőt ellehetetlenítette a megfelelő oktatási kínálat kialakítását, ill. az önkormányzatok és az általuk fenntartott intézmények együttműködését.

Az egyik ilyen törvényi előírás az volt (önkormányzati törvény), amely a középfokú oktatási intézmények fenntartását és működtetését (megnyirbálva a főváros és a megyék korábbi intézményfenntartói jogosítványait) helyi hatáskörbe utalta.

| | specális | | szerkezetváltó | | világbanki | | szakmunkásképző | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| nincs válasz | | | | | 2 | 3,3 | 4 | 4,4 |
| helyi önkormányzat | 113 | 73,9 | 56 | 80,0 | 52 | 86,7 | 84 | |
| megyei önkormányzat | 25 | | 7 | 10,0 | 5 | 8,3 | 2 | 2,2 |
| egyéb | 15 | 9,8 | 7 | 10,0 | 1 | 1,7 | 0 | 0 |

*4. táblázat*
*Az iskola jelenlegi fenntartója*

Ennek következtében számos esetben állt elő olyan helyzet, hogy 30-40 ezer fős kisvárosok voltak kénytelenek fenntartani 500-600 fős szakképző iskolákat, amelyeknek tanulói 80-90%-ban a régió, sőt az ország legkülönbözőbb településeiről érkeztek. Az ilyen típusú iskolák fenntartása (pl. szakmai programjaik elbírálása) nyilvánvalóan meghaladta a helyi önkormányzatok tisztviselőinek szakmai kompetenciáját. Sem arra nem voltak képesek, hogy ezeknek az iskoláknak a fejlesztésébe érdemben beleszóljanak (hiszen helyi önkormányzatok lévén nem ismerhették a megye vagy a régió munkapiaci igényeit, ill. az ott lakó szülők iskoláztatási igényeit), sem arra, hogy ilyen kérdésekben jó döntéseket hozzanak. Igy fordulhatott elő, hogy szomszédos városok iskolái indítottak önkormányzati hozzájárulással ugyanabban a szakmában egymással versengve szakképzést, vagy hogy szomszédos kisvárosok iskolái álltak át egymást követve önkormányzati támogatással a 6 vagy a 8 osztályos gimnáziumi oktatásra, messze túlbecsülve az elitoktatást igénylő szülők számát.

| megye | összes gimnázium | szerkezetváltó | az összes |
|---|---|---|---|
| | N | N | %-ában |
| Baranya | 17 | 2 | 11,8 |
| Bács-Kiskun | 15 | 9 | 60,0 |
| Békés | 18 | 7 | 38,9 |
| Borsod | 23 | 14 | 60,9 |
| Csongrád | 18 | 5 | 27,8 |
| Fejér | 14 | 6 | 42,9 |
| Győr | 13 | 6 | 46,2 |
| Hajdú | 18 | 6 | 33,3 |
| Heves | 12 | 6 | 50,0 |
| Jász-Nagykun | 21 | 12 | 57,1 |
| Komárom | 12 | 6 | 50,0 |
| Nógrád | 6 | 3 | 50,0 |
| Pest | 25 | 15 | 60,0 |
| Somogy | 13 | 4 | 30,8 |
| Szabolcs | 18 | 8 | 44,4 |
| Tolna | 10 | 5 | 50,0 |
| Vas | 10 | 5 | 50,0 |
| Veszprém | 13 | 4 | 30,8 |
| Zala | 9 | 2 | 22,2 |
| Budapest | 90 | 21 | 23,3 |
| összesen | 375 | 146 | 38,6 |

*5. táblázat*
*A szerkezetváltó gimnáziumok aránya megyénként*
*( az MKM 1994-es adatai szerint)*

Igazán válságosra azonban akkor fordult a kis önkormányzatok és a nagy középiskolák közötti viszony, amikor kiderült, hogy a központi költségvetésből származó oktatási fejkvóta évről évre kisebb hányadát biztosítja az oktatási intézmények működtetési költségeinek, vagyis az önkormányzatok egyre nagyobb részt kénytelenek vállalni az iskolák működtetéséből saját bevételeik terhére. A kisebb és szegényebb önkormányzatok a nagyobb és drágábban működő, vagy éppen felújításra szoruló iskolák esetében erre már képtelenek voltak, egyre terhesebbé vált számukra az iskolafenntartói szerepkör, és egyre többen voltak kénytelenek lemondani a rájuk ruházott, de erejüket meghaladó feladatról.

Ehhez hasonlóan terhes, sok konfliktust előidéző, az együttélést nehezítő, és esetenként végrehajthatatlan feladatokat rótt az új önkormányzatokra az egyházak kárpótlására vonatkozó törvényi szabályozás. Mint köztudott, az 1991-ben elfogadott egyházi kártalanítási törvény arról rendelkezik, hogy az önkormányzatok kötelesek az 1949 előtt egyházi tulajdonban volt épületeket visszaszolgáltatni, amennyiben erre az egyházak igényt tartanak. Az egyházi visszaigénylések igen jelentős mértékben érintették az iskolaépületeket (főként a városi gimnáziumokat).

| | speciális | | szerkezetváltó | |
|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % |
| nincs válasz | 7 | 4,6 | 0 | 0 |
| igen | 18 | 11,8 | 12 | 17,1 |
| nem | 128 | 83,7 | 58 | 82,9 |
| | 153 | 100,0 | 70 | 100,0 |

*6. táblázat*
*Visszaigényelte-e az egyház az iskolát*

Az elmúlt négy évben az egyházaknak visszaszolgáltatott iskolaépületek körüli bonyodalmak folyamatosan rontották valamennyi érdekelt (egyházak, iskolafenntartók, pedagógusok, szülők és gyerekek) közérzetét és táplálták a közöttük lévő konfliktusokat (3). Miután az idevonatkozó törvény egy korábbi társadalmi állapot rekonstrukcióját tűzte ki célul, és nem vette figyelembe sem az azóta történt változásokat, sem a jelenlegi helyzetből fakadó adottságokat és szükségleteket, minden érdekeltet olyan helyzetbe hozott, amely kellemetlen közérzetet és frusztrációval terhes szerepeket kínált:

A korábbi egyházi tulajdonosokat mind anyagilag mind szakmailag felkészületlenül érte az új iskolafenntartói szerep, többségüknek sem szakképzett pedagógusaik nem voltak, sem pénzük nem volt elég az iskolák működtetéséhez (4), és az általános vallási elveken ill. tradícióikon túl szakértelmük és koncepciójuk sem volt az iskolafenntartói szerep vállalásához. Ráadásul a volt tulajdon egyszeri visszaszolgáltatását kínáló lehetőség elveikhez is méltatlan szerepbe kényszerítette őket, hiszen minden érdekelt számára nyilvánvalóvá vált, hogy olyan szerepkört kívánnak vállalni, amelyre jelenleg (iskolafenntartó tradícióik ellenére is) felkészületlenek.

Ráadásul akármilyen körültekintően történt is a tulajdonosváltás, alapjaiban rengette meg az intézményeket. Megváltozott az iskolák szellemisége, megváltoztak a szolgáltatásaik és felbomlottak az évek óta összekovácsolódott tantestületi közösségek. Az iskolaátadás helyzete világnézetük, ill. hitük nyilvános vállalására késztette azokat a pedagógusokat is, akik mindezt jogosan tekintették szigorúan magánügyüknek. Ugyanez történt a szülőkkel és a gyerekekkel is, felesleges feszültségeket okozva családokban, osztályokban, szomszédok és barátok között, ill. felbontva a korábban működő mikroközösségeket. Nem beszélve arról, hogy a kártalanítási elv érvényesítése következtében egyáltalán nem biztos, hogy ott kínálnak az egyházak iskolát, ahol azokat a szülők ill. a gyerekek a legnagyobb arányban igényelnék.

Az iskolaátadás folyamata az esetek többségében hosszú alkudozást jelentett, amelynek során egyik vita követte a másikat, ahol korábban nem sejtett feszültségek kerültek felszinre és indulatok csaptak össze. Közben a pedagógusok nem tanítottak és a gyerekek nem tanultak, mert elfoglalták őket az egzisztenciális gondok, az érzelmeik és az indulataik.

Akármilyen körültekintően is járt el a tulajdonosváltást lebonyolító önkormányzat, csak olyan döntéseket hozhatott, amely elégedetlenséget szült. Ha funkcióval együtt adta át az iskolaépületet, elégedetlenek voltak mindazok a szülők, akik nem akarták egyházi iskolába járatni a gyerekeiket és mindazok a pedagógusok, akik nem akartak ilyen iskolában tanítani. Ha megosztva adta át az épületet (ha a fokozatosan „nőtt" bele az egyházi iskola a világi iskolába), az átmeneti közös fenntartás vált számos feszültség forrásává. Ha teljesen átadta az épületet és a világi oktatást igénylő gyerekeket és pedagógusokat más iskolákba helyezte át, tantestületek és osztályok szétesésének traumájával sújtotta az érintetteket. Arra a jelenlegi nehéz gazdasági helyzetben a legritkább esetben nyílt mód, hogy az önkormányzat másik iskolaépülettel kompenzálja a világi oktatást igénylőket, ill. hogy üresen adja át az egyháznak az iskolát, de ha ilyen előfordult, ez sem bizonyult jó megoldásnak. Miután az iskolaátadásokkal a gyerekek száma nem duplázható meg (a jelenlegi demográfiai völgyben amúgy is kevés a gyerek), előfordult, hogy a törvényi előírást végrehajtva két épületben oktattak ugyanannyi gyereket, mint korábban egyben, ami a jelenlegi szűkös gazdasági viszonyok között mindenképpen nagyvonalú pazarlást jelentett.

## A szakmai infrastruktúra hiányosságai

Az 1990-ben megválasztott önkormányzatok iskolafenntartói tevékenységét nagy mértékben nehezítette, hogy a rendszerváltással az intézmények szerkezete és a szakmai irányítás rendszere is átalakult. A korábbi monolit és bürokratikus szakmai irányítással szembeni szakmai ellenállás már a 80-as években szisztematikusan lazította ezeket a kereteket, aminek eredményeként az 1986-os oktatási törvénytől is támogatva a tanácsok által koordinált szakfelügyeletet sikerült a megyei pedagógiai intézetek kötelékében

működő szaktanácsadássá szelidíteni. A rendszerváltás időszakában az új oktatásirányítástól az iskolarendszer valamennyi szereplője sokszínűbb és differenciáltabb iskolakínálatot és demokratikusabb, az intézményi autonómiának nagyobb teret engedő szakmai irányítást remélt, és ennek jegyében a rendszerváltás után valóban zöld utat kaptak az alternatív iskolaalapítási törekvések, a szerkezetváltások és a szakmai kísérletek. Egy ilyen szerkezetében és tartalmában is sokszínű intézményrendszer azonban csak akkor működtethető hatékonyan, ha a szakmai szinvonalat garantáló infrastruktúra (az intézmények rendelkezésére álló szaktanácsadói szolgálat, tantervi és tankönyvkínálat, szakmai továbbképzési rendszer, stb.) és a hatékonyságot kontrolláló kimenetszabályozás (vizsgarendszer) biztosítja a „fogyasztók" érdekeit, a minél jobb minőségű oktatást. Nálunk a szerkezeti és tartalmi sokszinűség az elmúlt években mindezek híján valósult meg, a „fogyasztók" (szülők és gyerekek) érdekeit súlyosan veszélyeztetve. Ennek többek között az volt az oka, hogy az oktatási kormányzat az elmúlt négy év alatt nem tudott egységes és határozott álláspontot kialakítani az oktatás tartalmi szabályozásának eszközrendszerére vonatkozóan (5) , ill. a szakma (a pedagógusok és az iskolák) ellenállása megakadályozta abban, hogy a már kialakult, decentralizált rendszertől idegen elképzeléseit megvalósítsa (6). Eközben a finanszírozási rendszer átalakításával a megyei szaktanácsadást biztosító megyei pedagógiai intézetek önkormányzati fenntartás alá kerültek, vagyis a helyi önkormányzatok lehetőségeinek ill. áldozatkészségének függvényévé vált, hogy hol és milyen mértékben folytattak tovább ilyen szakmai szolgáltatást.

| | világbanki | | szakmunkásképző | |
|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % |
| nincs válasz | 7 | 11,7 | 17 | 18,9 |
| nincs | 22 | 36,7 | 27 | 30,0 |
| van | 21 | 40,0 | 24 | 26,7 |
| csak közismereti | 3 | 5,0 | 2 | 2,2 |
| csak szakmai | 7 | 11,7 | 11 | 12,2 |
| | 60 | 100,0 | 90 | 100,0 |

*7. táblázat*
*Van-e szaktanácsadás az iskolában*

A szakmai infrastruktúra hiányosságai mellett nem csoda, hogy a fenntartóit, szerkezetét és tartalmát illetően is differenciált intézményrendszer az egyes iskolák szinvonalát tekintve is tökéletesen differenciálttá vált. A fenntartó önkormányzatoktól (amelyek közül jó néhány megfelelő szakemberek híján törvényességi felügyeleti kötelességeinek is alig tudott eleget tenni) ilyen mértékben hiányos szakmai infrastruktúra mellett nem volt elvárható az intézmények szakmai szinvonalának kontrollja, vagyis ha ismerték is a fenntartásuk alatt működő iskolák szakmai hiányosságait, nem voltak eszközeik a kedvezőtlen helyzet jobbrafordítására.

## A finanszírozás elégtelensége

A rendszerváltást követő változások az iskolarendszerben az elmúlt években szinte mindenütt elégtelen finanszírozási feltételek mellett valósultak meg, vagyis az oktatási rendszer működését és fejlesztéseit a folyamatos pénzhiány jellemezte. Ennek egyrészt az volt az oka, hogy igéreteikkel ellentétben az elmúlt években hatalomra jutott politikai pártoknak sem sikerült szakítaniuk azzal a tradícióval, hogy az oktatás finanszírozását

| | speciális | | szerkezetváltó | |
|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % |
| teljesen elégedetlen | 14 | 9,2 | 13 | 18,6 |
| elégedetlen a támogatás mértékével | 60 | 39,2 | 29 | 41,4 |
| elégedetlen a támogatás módjával | 43 | 28,1 | 17 | 24,3 |
| elégedett | 25 | 16,3 | 7 | 10,0 |
| egyéb | 2 | 1,3 | 4 | 5,7 |
| nincs válasz | 9 | 5,9 | 0 | 0,0 |
| | 153 | 100,0 | 70 | 100,0 |

*8. táblázat*
*Elégedettek-e az igazgatók az iskolák finanszírozásával*

| | világbanki | | szakmunkásképző | |
|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % |
| nincs válasz | 2 | 3,3 | 3 | 3,3 |
| elégedetlen | 40 | 66,7 | 55 | 61,1 |
| részben elégedett | 12 | 20,0 | 18 | 20,0 |
| elégedett | 6 | 10,0 | 14 | 15,6 |
| | 60 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

*9. táblázat*
*Elégedettek-e az igazgatók az iskolák finanszírozásával*

a „maradékelv" vezérelje, vagyis az országos költségvetésből mind a négy év alatt kevesebb pénz jutott az oktatásra, mint amennyi szükséges lett volna.

Az elmúlt négy év alatt az oktatási kormányzatnak nem sikerült olyan finanszírozási elveket ill. módszereket sem kialakítania, amelyek a korábbi időszakot jellemző egyenlőtlenségeket (pl. területi és települési különbségek, iskolatípusok közötti és intézmények közötti különbségek, stb.) enyhíteni tudták volna. A finanszírozás elégtelenségéből következett, hogy az önkormányzatok és az iskolák mindíg arra költötték a pénzt, amire a legnagyobb szükség volt: az alapszolgáltatások ill. a működtetés biztosítására.

Ennek következtében az új iskolaépületek építése és a meglévők karbantartása, valamint az iskolai szolgáltatások fejlesztése rendre elmaradt, az iskolaépületek egy részének állapota krónikusan leromlott, vagyis folyamatos karbantartásuk hiánya miatt rekonstrukciójuk évről-évre nagyobb kiadásokat igényelne

| | speciális az összes iskola %-ában N=153 | szerkezetváltó az összes iskola %-ában N=70 | világbanki az összes iskola %-ában N=60 | szakmunkásképző az összes iskola %-ában N=90 |
|---|---|---|---|---|
| új beruházások | 77,1 | 68,6 | 95,0 | 98,9 |
| fejlesztés | 69,9 | 74,3 | 93,3 | 91,1 |
| szociális cél | 41,8 | 37,1 | 92,3 | 97,8 |
| épületkarbantartás | 20,3 | 28,6 | 90,0 | 92,2 |
| alapműködés | 11,1 | 18,6 | 25,0 | 16,6 |

*10. táblázat*
*Mire nem jut elég pénz a költségvetési támogatásból*

| | világbanki | | szakmun-kásképző | | speciális | | szerkezetváltó | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| rossz | 10 | 16,7 | 12 | 13,3 | 42 | 27,5 | 21 | 30,6 |
| közepes | 24 | 40,0 | 36 | 40,0 | 61 | 39,9 | 25 | 35,7 |
| jó | 26 | 43,4 | 42 | 46,7 | 50 | 32,7 | 24 | 34,2 |
| | 60 | 100,0 | 90 | 100,0 | 153 | 100,0 | 70 | 100,0 |

*11. táblázat*
*Az iskolaépületek állapota*

Ennek volt köszönhető az is, hogy az iskolákba bevezetett új szolgáltatások (szerkezetváltás, szakmai profilváltás) szinte mindíg és mindenütt hiányos anyagi feltételek között kezdődtek el abban a reményben, hogy majd munka közben megteremtik a szükséges feltételeket.

| | speciális az összes iskola %-ában N=153 | szerkezetváltó az összes iskola %-ában N=70 |
|---|---|---|
| tankönyv | 54,2 | 58,6 |
| technika, felszerelés | 47,1 | 24,3 |
| tanműhely | 46,4 | 0,0 |
| pénz | 45,1 | 45,7 |
| tanterem | 20,9 | 10,0 |
| tanterv | 20,3 | 10,0 |
| szakmai tanár | 19,0 | 0,0 |
| közismereti tanár | 5,9 | 8,6 |
| engedély | 5,9 | 4,3 |

*12. táblázat*
*Milyen feltételek hiányoztak az induláskor*

Az általános anyagi helyzet romlása közepette természetesen ritkán sikerült beváltani ezeket a reményeket, sőt igen gyakran az derült ki, hogy a kezdeti számításoknál alulbecsülték a költségeket. Ilymódon a fejlesztések egy részét, ill. az új típusú oktatási szolgáltatások bevezetését az iskolák amúgy is szűkös költségvetéséből kellett „kigazdálkodni", vagy csak a pedagógusok „áldozatkészségére" építve, tökéletlenül, állandósult hiányok mellett lehetett megvalósítani

| | speciális az összes iskola %-ában N=153 | szerkezetváltó az összes iskola %-ában N=70 |
|---|---|---|
| kigazdálkodták a jelenlegi költségvetésből | 45,8 | 20,0 |
| önkormányzati céltámogatás | 25,5 | 15,7 |
| pályázatok | 32,7 | 2,9 |
| szülői támogatás | 0.0 | 1,4 |
| Szakképzési Alap | 9,2 | 0,0 |
| vállati támogatás | 6,5 | 0,0 |

*13. táblázat*
*Hogyan sikerült megteremteni a hiányzó felttelelket*

Ilymódon az iskolafejlesztések ill. átlakítások legnagyobb része úgy valósult meg, hogy a hiányok állandósultak, ill. a működés során újabb hiányok keletkeztek. Ennek tudható be, hogy az átalakuló iskolákban jelenleg (3-4 év multán) sem sokkal jobbak a feltételek.

| | speciális az összes iskola %-ában N=153 | szerkezetváltó az összes iskola %-ában N=70 |
|---|---|---|
| tankönyv | 68,6 | 45,7 |
| pénz | 50,3 | 60,0 |
| felszerelés | 42,5 | 28,6 |
| tanműhely | 31,4 | 0,0 |
| szakmai tanar | 17,0 | 0,0 |
| tanterem | 15,0 | 11,4 |
| tanterv | 9,8 | 5,7 |
| tanár | 4,6 | 4,3 |
| engedély | 1,3 | 0,0 |

*14. táblázat*
*Mi hiányzik jelenleg*

Az állandósult hiányok egyik oka az, hogy miután az önkormányzatok saját szakmai kompetenciáját általában meghaladta ezeknek az iskolafejlesztési programoknak a szakmai megítélése (7), és miután döntéseik előkészítésében kompetens szakemberek elérhető távolságban nem álltak rendelkezésükre, igen sok esetben ígértek támogatást olyan fejlesztésekhez, amelyeknek a költségkihatását nem tudták előre felbecsülni.

| | speciális | | szerkezetváltó | |
|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % |
| nincs válasz | 15 | 9,8 | 1 | 1,4 |
| igen | 68 | 44,4 | 46 | 65,7 |
| nem | 70 | 45,8 | 23 | 32,9 |
| | 153 | 100,0 | 70 | 100,0 |

*15. táblázat*
*Ígért-e az önkormányzat anyagi támogatást a fejlesztéshez*

Ezekben az esetekben szükségképpen nem tudták betartani az igéreteiket.

| | speciális | | szerkezetváltó | |
|---|---|---|---|---|
| | N | % | N | % |
| igen | 50 | 32,7 | 27 | 38,6 |
| nem | 103 | 67,3 | 43 | 61,4 |
| | 153 | 100,0 | 70 | 100,0 |

*16. táblázat*
*Megkapták-e a támogatást*

És végül, miután a finanszírozás módjába az önkormányzatok újraelosztó szerepe is érvényesült (ők kapták meg a költségvetési támogatást), akár helyes akár helytelen döntéseket is hoztak a támogatás elosztásáról, ill. a többlettámogatások odaítéléséről, az állandó pénzhiány rendre konfliktusokat teremtett az iskolák és fenntartóik között.

| | speciális<br>az összes iskola<br>%-ában<br>N=153 | szerkezetváltó<br>az összes iskola<br>%-ában<br>N=70 |
|---|---|---|
| finanszírozás | 58,2 | 80,0 |
| iskolaszerkezet | 16,3 | 22,9 |
| szakmai profil | 13,7 | 7,1 |
| igazgatókinevezés | 9,2 | 11,4 |
| személyi ügyek | 7,8 | 2,9 |
| szakmai kérdések | 4,6 | 1,4 |

*17. táblázat*
*Miről van vitájuk az önkormányzattal*

| | világbanki<br>az összes iskola<br>%-ában<br>N=60 | szakmunkásképző<br>az összes iskola<br>%-ában<br>N=90 |
|---|---|---|
| finanszírozás | 53,3 | 26,7 |
| fejlesztés | 11,7 | 7,8 |
| szakmai kérdések | 3,3 | 2,2 |
| igazgatókinevezés | 5,0 | 4,4 |
| politikai kérdések | 3,3 | 1,1 |

*18. táblázat*
*Miről van vitájuk az önkormányzattal*

A viták annál élesebbek és a konfliktusok annál súlyosabbak voltak, minél inkább csökkent a központi finanszírozás hányada a tényleges intézményi költségvetésekben és minél kisebb, ill. szegényebb volt az önkormányzat, és ennélfogva képtelen arra, hogy az intézmények részéről jelentkező többlettámogatási igényeket kielégítse. A legnehezebb helyzetbe természetesen a kistelepülések kisiskolái kerültek, ahol az alacsony gyereklétszám miatt a költségvetési támogatás a kompenzációs támogatások ellenére is egyre kisebb részét fedezi az intézmények működési költségeinek, és ahol a lakosság szegénysége és nagyarányű munkanélkülisége miatt kevés adóbevétellel rendelkező önkormányzatok képtelenek a működési költségekhez hiányzó hányadot saját erőből pótolni.

## Összegezés

Az iskolafenntartási feladattal felruházott önkormányzatok az első ciklusban mind irányítói felkészültségüket, mind a törvényi szabályozást, mind az országos oktatásirányítást, mind a finanszírozás feltételeit illetően rendkívül kedvezőtlen körülmények között voltak kénytelenek megfelelni feladataiknak. Mindezek következtében illúziónak bizonyult azt várni, hogy határozott oktatási koncepcióval és annak jó szinvonalú megvalósításával valóban képesek lesznek a helyi oktatási intézménykínálatot úgy alakítani, hogy az a korábbinál jobban megfeleljen választóik igényeinek. Az elmúlt négy évben folytatott szociológiai kutatásaink azt bizonyítják, hogy a helyi oktatási kínálat alakításában az országos oktatáspolitikáé és az intézményeké volt a kezdeményező szerep, az önkormányzatok pedig legfeljebb a nevüket (ill. engedélyüket) adták a változtatásokhoz.

| | speciális az összes iskola %-ában N=153 | szerkezetváltó az összes iskola %-ában N=70 |
|---|---|---|
| igazgató | 58,8 | 68,6 |
| tantestület | 33,3 | 64,3 |
| fenntartó | 28,8 | 2,9 |
| munkaközösség vezetők | 5,2 | 11,4 |
| szülők | 5,2 | 12,9 |

*19. táblázat*
*Ki kezdeményezte az iskola átalakítását*

A tapasztalatokból az is következik, hogy ha a fent elemzett körülmények a jövőben nem változnak, ez a következő ciklusban sem lesz másként.

JEGYZET

(1) Az 1992/93-as tanévben folytattunk kérdőíves adatfelvételt a MÜM megbízásából a szakképző iskolák igazgatói körében. Ekkor a szakmunkásképzőknek egy reprezentatív minta alapján kb. egyharmadát, és valamennyi világbanki szakközépiskolát megkérdeztük.
Az 1993/94-es tanévben folytattunk ugyancsak kérdőíves adatfelvételt a speciális szakiskolák igazgatóinak körében és a szerkezetváltó középiskolákban. Mindkét csoportból kb. az érdekeltek fele válaszolt a kérdéseinkre. Ugyancsak az 1993/94-es tanévben folytattunk közvéleménykutatást Budapesten a II. kerületi szülők körében az Ady Endre általános iskola épületének egyházi visszaigényléséről.
A kutatásokban Csákó Mihály, Fehérvári Anikó és Tót Éva vettek részt.
(2) Önkormányzati törvény:1990, Hatásköri törvény: 1991, Egyházi kártalanítási törvény: 1991, Közalkalmazotti törvény: 1992, Közoktatási törvény és szakképzési törvény: 1993.
(3) Ld. a Dabas-Sári, a budapesti Ady, vagy a hajdúnánási iskola esetét, hogy csak a „leghíresebbeket" említsük.
(4) Ld. az 1994 őszén kirobbant vitát az egyházi iskolák állami finanszírozásáról.
(5) Ld. a hosszan elhúzódó vitát a NAT-ról és a vizsgarendszerről.
(6) Ld. a TOK-ok történetét.
(7) A fejlesztési programokat valamennyi fenntartónak el kellett bírálni, mert az iskolaszerkezet megváltoztatása ugyan minisztériumi engedélyhez volt kötve, de ezt csak akkor adták ki, ha a fenntartó önkormányzat vállalta a felmerülő többletköltségeket, a speciális szakképzés beindítását pedig többnyire maguk az önkormányzatok engedélyezték.

# Jelzőtűztől a rádióig

*A távközlésről a technika tantárgyban*

MOGYORÓDI ÁRPÁD

*A technika és a tudomány találkozásának egyik mérföldköve a rádió megalkotása volt. A rádiózás őskorában e találmányt az emberek egy része csodálkozással vegyes félelemmel fogadta. Korabeli tudósításokban fennmaradt, hogy például amikor Magyarországon 1925-ben megindult a rendszeres rádióadás, s ezt követően az 1926. év nyara szokatlanul esős volt, levelek sokasága érkezett a Magyar Rádióhoz, amelyben az emberek kérték, hogy szüntessék be az adást, mert ez okozza a rendkívüli időjárást. Érkezett olyan levél is, amelyben valaki azt kifogásolta, hogy szomszédja kereszt alakú fára szegezte az antennát, amiért is „ez a szerkezet – így a levélíró – siettetni fogja halálomat". Az azóta eltelt évtizedek alatt a rádió megszokott, nélkülözhetetlen eszköz lett, de működésével kapcsolatban még ma sem ritka az alapvető tájékozatlanság, téves elképzelés.*

Az általános iskola kevés olyan fizikai és matematikai ismeretet ad, amely a rádiózás alaposabb megértését eredményezhetné, de megfelelő technikatörténeti megközelítéssel, a Marconi-féle távíró részletesebb leírásával (melynek napjainkban ugyan nincs már gyakorlati jelentősége, azonban működése a 8. osztályos fizika tananyag alapján megérthető), valamint egy nagyon egyszerű rádióvevő megépítésével a tanulók életkori sajátosságaiknak, tudásszintjüknek megfelelő technikai ismeretekhez juthatnak.

„A kommunikáció története a tér és idő legyőzésének története; az időt két irányban is le kellett győzni: az információkat egyre gyorsabban átadni és egyre tartósabban rögzíteni. Az írás, majd a könyvnyomtatás feltalálása lehetővé tette a szóbeli információk 'tartósítását', a fényképezés, a mozgófilm, majd a képmagnó a képi információkét, a hanglemez, mágnesszalag a hangét is. Hogyan sikerült megoldani a tér és az idő gyors áthidalásának problémáját?" – írja *Fülöp Géza* Ember és információ című könyvében. (1) Mielőtt a kérdés megválaszolásának nekilátnánk, a fogalmak egységes értelmezése érdekében célszerű néhány definíciót előre elfogadnunk: „információ – általános értelemben ismeret, mely egy adott jelenséggel vagy folyamattal kapcsolatos bizonytalanságot csökkenti, olyan hír, jel, amelynek újdonság jellege van, új ismeretet szolgáltat. (...) Speciális értelemben az információ a hír, adat, mérési érték, közlés, jelzés, számítási eredmény, számérték stb. gyűjtő fogalma." (2)

## A híradás technikájának kezdetei

Kezdetben a híradás technikája csupán a veszély (ellenség, árvíz, tűz) jelzésére, tehát a közösség riasztására korlátozódott. Félrevert harang, kürt, dob, harsona hangja, nappal felszálló füstoszlop, este tűz fénye adta a jeleket. Az írókat is sokat foglalkoztatta a különleges esetekben szükséges híradás lehetősége, körülzárt várakból postagalamb, hajótöröttek, foglyok esetében tengerbe, folyóba dobott palackba zárt levél volt az üzenet hordozója.

Távközlésről azonban csak akkor beszélhetünk, amikor a megállapodás szerinti jeleket, szervezett módon nagy távolságra továbbítják. Azt a jelrendszert, amellyel egy információ adott csatornán továbbítható, illetve amellyel megfelelő szabályok szerint egyér-

telműen egymáshoz rendelhető jelek át-, valamint visszaalakíthatók, kódrendszernek nevezzük, az átalakítási műveletet pedig kódolásnak, illetve dekódolásnak.

Az emberi tudás növekedésével, a kapcsolatrendszer bővülésével, a viszonyok bonyolultabbá válásával az információáramlásnak sokféle változatát fejlesztették ki, amely az előző meghatározások szerint interaktív kapcsolatra adott lehetőséget. Például a görögök fáklyatávíró, az indiánok füst, az őserdei négerek dob, a tatár birodalomban üzenetközvetítő őrszemláncok, a honfoglaló magyarok kürt, a tengerészek zászlójelek (később ágyúlövések) segítségével létesítettek összeköttetést. Kínában már évezredekkel ezelőtt ismertek egy játékszert, amellyel két ember több száz méter távolságból beszélgethetett egymással. Ez a „tingamajig" nevű játék két bambuszcsőből, és az azokat összekötő huzalból állott. (3)

## A híradás technikája a középkorban

Arról, hogy a középkor magyarjai használták-e a füst-, illetve tűzjelzéseket híradásra, nincsenek adatok. A mi híradási rendszerünk a lovaslegények, a hírnökök, a királyi hírvívők – akiket kurzoroknak neveztek a latin cursor: futó, futár kifejezés alapján – szervezetén alapult. Nagy távolságokat természetesen váltott lovakkal lehetett megtenni. Szakértők szerint a lóváltó helyeknek kb. 15 km-re kellett lenni egymástól, az egy napi lovas menetteljesítmény kb. a 300 km lehetett. A török hódoltság alatt a lóváltó helyeket csardakoknak nevezték, innen ered a csárda szavunk. Az első rendszeres postakocsijárat 1485 és 1490 között indult meg Buda és Bécs között. A késő középkori Magyarországnak híres postásai a mészárosok és a marhahajtók voltak. (4)

A híradás technikája a középkorban nem sokat fejlődött. Egy ideig megoldást jelentett a *Claude Chappe* (1763-1805) francia mérnök által kifejlesztett optikai távíró, amelynek első vonalait 1794-ben állították fel Párizs és Lille között. (5) Minden állomás egy-egy őrház volt, tetején árbóccal, amelyre három mozgatható kart erősítettek, egyet középen, kettőt pedig ennek két végén. Az üzenetet a karok különböző állásából lehetett leolvasni, a hírközlés gyorsaságát távcső biztosította, mert így az őrházak közti távolság nagyobb lehetett.

## Az elektromos jelenségek első törvényeinek megszületése

A kialakuló kapitalizmus korában felhalmozódó tudományos eredményeknek, továbbá a gazdaság és a kereskedelem igényeinek köszönhetően gyorsan fejlődnek az elektromos úton való jeltovábbítás rendszerei. Az információ gyors megszerzése, továbbítása, birtoklása pénzt, hatalmat, vagyonok megalapozását jelentette. Jól példázza ezt a *Rothschild*-család vagyonának keletkezése, amikor a bankár ős a waterlooi-csata eredményét saját hírközlőlánca segítségével hamarább megtudta, mint a tőzsde többi résztvevője, s ezt ügyesen kihasználva a részvények nagy részét olcsón felvásárolta. Ilyen körülmények között az optikai távíró (szemafor) egyre kevésbé felelt meg az elvárásoknak, s egyre inkább a villamos hírközlés került előtérbe, így amikor 1854. augusztus 26-án utoljára lendült ki a szemafor karja, a Földet már a villamos távíró vezetékei hálózták be. (6)

Az elektromos jelenségek törvényeinek felfedezése és azok gyakorlati alkalmazásának kezdetei az 1800-as évek elejére tehetők, amikor *Volta* tartós áramot biztosító telepet szerkesztett, *Oersted* kimutatta a mágnesesség és az elektromosság közötti összefüggést, *Sturgeon* elkészítette az első elektromágnest (1823), *Ampére* az áramjárta vezetők között fellépő mágneses erőhatás kiszámítására állított fel törvényt, *Ohm* pedig a feszültség, az áram és az ellenállás közötti kapcsolatot rögzítette a róla elnevezett törvényben. Ezeket az eredményeket felhasználva különféle megoldások születtek a villamos távjelzésre, de csak *Samuel Morse* (szabadalom 1837-ben, kód 1840-ben, első távíróvonal 1844-ben) vezetékes távírója elégítette ki a gyorsaság és írásosság követelményeit. (7) Az emberi beszéd elektromos úton való továbbítására *Philipp Reiss* végzett kísérleteket, az igazi feltalálónak azonban *Alexander Graham Bellt* tekintik, aki 1876-ban szabadalmaztatta távbeszélőjét, amelyben már mikrofon volt. (8)

## A vezeték nélküli híradástechnika alapjai

A vezeték nélküli híradástechnika alapjait *Faraday* angol és *Maxwell* skót fizikusok rakták le. Faraday 1831-ben – hosszas kísérletezés után – felfedezte az elektromágneses indukciót. 1862-ben J. Clark Maxwell elméleti módszerekkel bizonyította az elektromágneses tér létét, matematikai számítások alapján megjósolta, hogy lehetséges lesz elektromágneses eszközökkel olyan hullámokat gerjeszteni, amelyek rezgésszáma kisebb, mint a fényé, de terjedési törvényeik megegyeznek a fény terjedési törvényeivel. Maxwell elméletének helyességét, az elektromágneses hullámok térben való elterjedését, reflektálhatóságát 1887-ben *Heinrich Hertz* a gyakorlatban is bizonyította. (9) Kísérleti berendezésével Hertz nagy frekvenciájú elektromos rezgést hozott létre, miközben szikraátütéseket figyelt meg egy tőle távolabb levő vezeték hurkán. A rádiózás elve ezen a jelenségen alapul: az egyik áramkörben keringő nagy frekvenciájú elektromos áram egy másik, távolabb elhelyezett áramkörben hasonló áramot hozhat létre.

A Hertz által összeállított készülékkel az elektromágneses hatást nagyobb távolságban már nem lehetett kimutatni. A problémát 1890-ben *Branly* (1844-1940) francia fizikus oldotta meg az ún. vasporos kohererrel. (10) A koherer egy üvegcső, amelyben két félgömb között vasreszelék található. Amikor a félgömböket áramkörbe kapcsolják, áram alig folyik, ám ha az üvegcsövet elektromágneses hullámok érik, az áram fölerősödik, és a kis fémrészecskék mintegy összetapadnak. A csökkenő ellenállás megmarad a hullámok megszüntetése után is, ezért egy rázókészüléket szerkesztettek, amelyben egy kis kalapács az üvegcsőre üt, s ennek hatására a részecskék szétesnek.

## A vezeték nélküli információtovábbítás nagyobb távolságra

A nagyobb távolságra történő vezeték nélküli információtovábbítás megteremtőinek az orosz *Popovot* és az olasz *Marconit* tekinthetjük. Popov ismerte fel, hogy a vevő oldalán beérkező energiából minél többet kell felvenni, ezért vevőberendezését összekötötte egy villámhárítóval: ez lett a mai antennák őse. A drótnélküli távíró gyakorlati elterjesztésében Marconié az érdem, akinek 1899-ben sikerült vezeték nélküli összeköttetést létesítenie Anglia és Franciaország között. Adóállomásának lényege egy szikrainduktor volt (induktor: *Ruhmkorff*, 1850), amely a következőképpen működött: egy transzformátor primer tekercsének áramkörébe egyenfeszültséget kapcsolt, amelynek megszaggatásával a nagy menetszámú szekunder tekercsen nagy feszültség jelent meg. A Marconi-féle berendezésben a szikraközt két félgömb alkotta, amelyeket antenna, valamint földvezeték kötött össze egymással. Az induktor primer tekercsére kötött Morze-billentyű benyomásakor a szikraközre nagy feszültség került, és minden egyes keletkező szikra gyorsan csillapodó rádiófrekvenciás rezgéseket gerjesztett, amelyeket az antenna kisugárzott.

A vevőállomáson Marconi az antenna és a földvezeték közé koherert kapcsolt, és ezt teleppel együtt egy jelfogó behúzótekercsével kötötte össze. A jelfogó érintkezőjéről kialakított áramkörbe áramforrást, megszakítót és egy morze távíróból már ismert írószerkezetet kapcsolt. Az antenna által felfogott elektromágneses hullámok hatására a koherer vezetőképessége megnőtt, ennek következtében a jelfogó behúzott, az írószerkezet működésbe lépett: az írógép szalagjára egy pontot tett (tulajdonképpen nagyon rövid vonalat), ugyanis a megszakító-szerkezet rögtön kikapcsolta, egy kis kalapács pedig az üvegcsőre ütve – a vaspor szétesik – visszaállította az eredeti ellenállást, így a készülék fogadni tudta a további impulzusokat. Az írógép szalagján – amely lassan haladt előre – sűrű pontok jelentek meg s hosszabb-rövidebb vonalakká – morzejelekké – álltak össze.

A szikratávíró különösen a tengeri hajózásban hozott jelentős változást, mert lehetővé tette az állandó kapcsolattartást, növelte a biztonságot (segítségkérés, időjárásjelzés, időjárás-előrejelzés).

Ezek után a kutatások két fő irányban folytatódtak:

a) a szikratávíró koszerűsítése: írószerkezet helyett telefonhallgatót, koherer helyett kristálydetektort alkalmaztak;

b) Emellett szinte azonnal megindultak a próbálkozások az emberi hang vezeték nélküli továbbítására.

Ennek néhány fontosabb időbeni állomása:

1903 – a dán *Poulsen* feltalálja az ívfénygenerátort;

1904 – *J. A. Fleming* egyenirányító diódának használja az Edison-effektus bemutatására szolgáló szénszálas lámpát;

1906 – *H.-H. C. Dunwoody* amerikai tudós felfedezi a kristályok egyenirányító képességét;

– Lee de Forest kialakítja a triódát;

– *Fessendent* december 24-én a Poulsen-féle ívlámpás adóval beszédmodulált rádióhullámokat továbbít (ez tekinthető az első rádióadásnak);

1912-13 – *A. Meissner* és *E. H. Armstrong* pozitív visszacsatolással oszcillátort szerkeszt, ezzel csillapítatlan rezgést állítanak elő; (11)

1929 – Megjelennek a szuperheterodin rendszerű rádióvevők, csökken a detektoros készülékek jelentősége; (12)

1954 – az USA-ban kifejlesztik a tranzisztoros rádiót.

Események a magyar rádiózás történetéből:

1903 – Magyarország megvásárolja az első rádióadó- és vevőberendezését;

1914 – a Csepel-szigeten megkezdi működését a első állandó jellegű szikratávíró állomás;

1917 – az Egyesült Izzóban katonai célú rádiócső gyártás kezdődik;

1918 – a katonaság számára „Klera" néven adó-vevő készüléket fejlesztenek ki;

1923 – polgári célú rádiócső gyártás kezdődik az Egyesült Izzóban;

– a Telefongyárban Magyarországon elsőként szerelnek össze rádiókészüléket;

1925 – az Orionban is rádiókészülékeket gyártanak;

– 2 kW-os műsoradóval elindul az állandó rádiós műsorszórás;

1928 – megépül a 20 kW-os lakihegyi rádióadó;

1932 – megkezdődik a passzív rádióalkatrészek hazai gyártása (szilit ellenállások); (13)

1933 – átadják a 120 kW-os lakihegyi rádióadót;

1939 – hálózati, illetve telepes kivitelben, Orion 313, ill. 313B típusjellel forgalomba hozzák a néprádió ősét; (14)

1955 – a Vadásztölténygyár területén (Székesfehérvár) rádió- és villamoskészülékgyár épül;

1963-64 – először az Orionban, később a Telefongyárban megszűnik a rádió-vevőkészülékek gyártása. (15)

## A rádióadás és -vétel elve

A hangot mikrofonnal alakítják át elektromos jellé. A mikrofon kimenetén megjelenő ún. hangfrekvenciás jeleket erősítés után nem lehet rögtön antennára vezetni és kisugározni, mert ehhez rendkívül nagyméretű adóantennára lenne szükség. Ezért a rádióadó egy jóval nagyobb frekvenciájú jel valamilyen jellemzőjét – amplitúdóját vagy frekvenciáját – változtatja a hangfrekvenciás jelnek megfelelően. Ezt a folyamatot modulációnak, a kisugárzott jelet rádiófrekvenciának nevezzük.

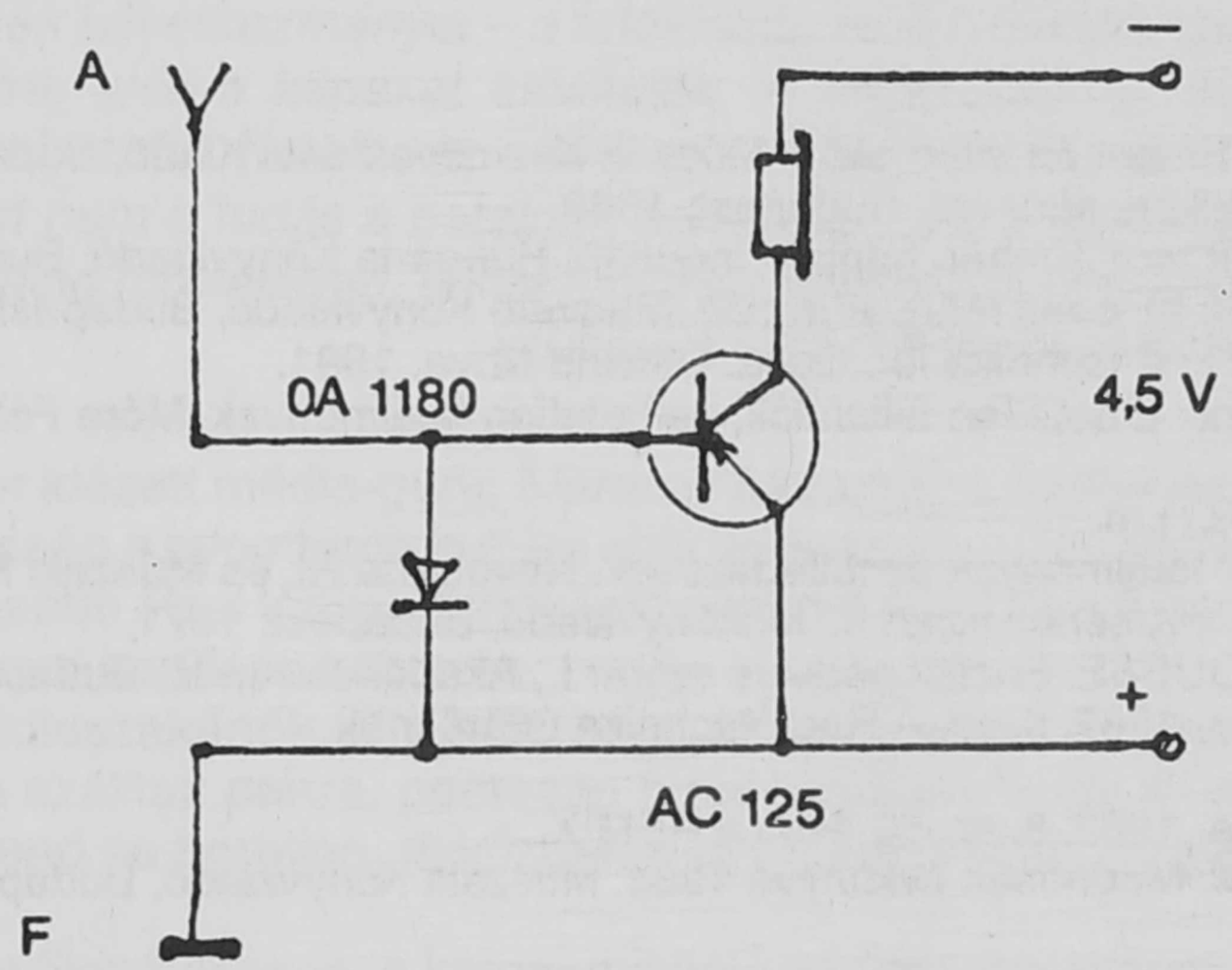
A rádióhullámok terjedési sebessége állandó, s megegyzik a fénysebességgel. Az $f=c/\lambda$ összefüggés értelmében az elektromágneses hullám hossza és rezgésszáma között fordított arányosság van. A rádióhullámok tartománya az igen hosszútól (km-es), az igen rövid (mm-es) hullámokig terjed.

A különböző frekvenciájú rádióhullámok különböző terjedési tulajdonságokkal rendelkeznek, így a nagyon kis frekvenciás (VLF) és a kis frekvenciás (LF) tartományba tartozó hullámok a Föld felszínén, annak görbületét követve terjednek. A nagyon nagyfrekvenciás (VHF), az ultranagy-frekvenciás (UHF) és a szupernagy-frekvenciás (SHF) tartományba eső hullámok a fényhez hasonlóan egyenes vonalban – a földfelszín görbületét nem követve – terjednek. A rádióműsorszórás céljaira nemzetközileg a 150 kHz – 100 MHz-es frekvenciatartományt használják.

A rádióadóból kisugrázott elektromágneses hullámok állandóan metszik a vevőantennát, amelyben nagyfrekvenciás áram keletkezik. A kívánt állomás egy rezgőkör hangolásával választható ki a sokféle adó hullámai közül. A terjedés során nagymértékben csillapodott jelet fel kell erősíteni, ezt szolgálja a rádiófrekvenciás erősítőfokozat. A ma használatos készülékekben ezek után a keverőnek nevezett egység következik, amelybe a rádiófrekvenciás jelet és a helyi oszcillátor jelét vezetik. Ez a fokozat a bemenetére jutó jelek frekvenciakülönbségével arányos rezgést állít elő. Azt, hogy a középfrekvenciájú erősítő mindig állandó frekvenciájú jelet erősítsen, úgy érik el, hogy a bemeneti rezgőkör hangolásakor a helyi oszcillátor frekvenciája is automatikusan változik. Ennek előnye, hogy bármilyen adóállomást veszünk, mindig ugyanaz marad a középfrekvenciás jel rezgésszáma, így ugyanazon rezgőkörökben erősíthető tovább. A középfrekvenciás jelről a demodulátor választja le a hangfrekvenciát, amelyet végerősítőn keresztül viszünk át hangszóróra.

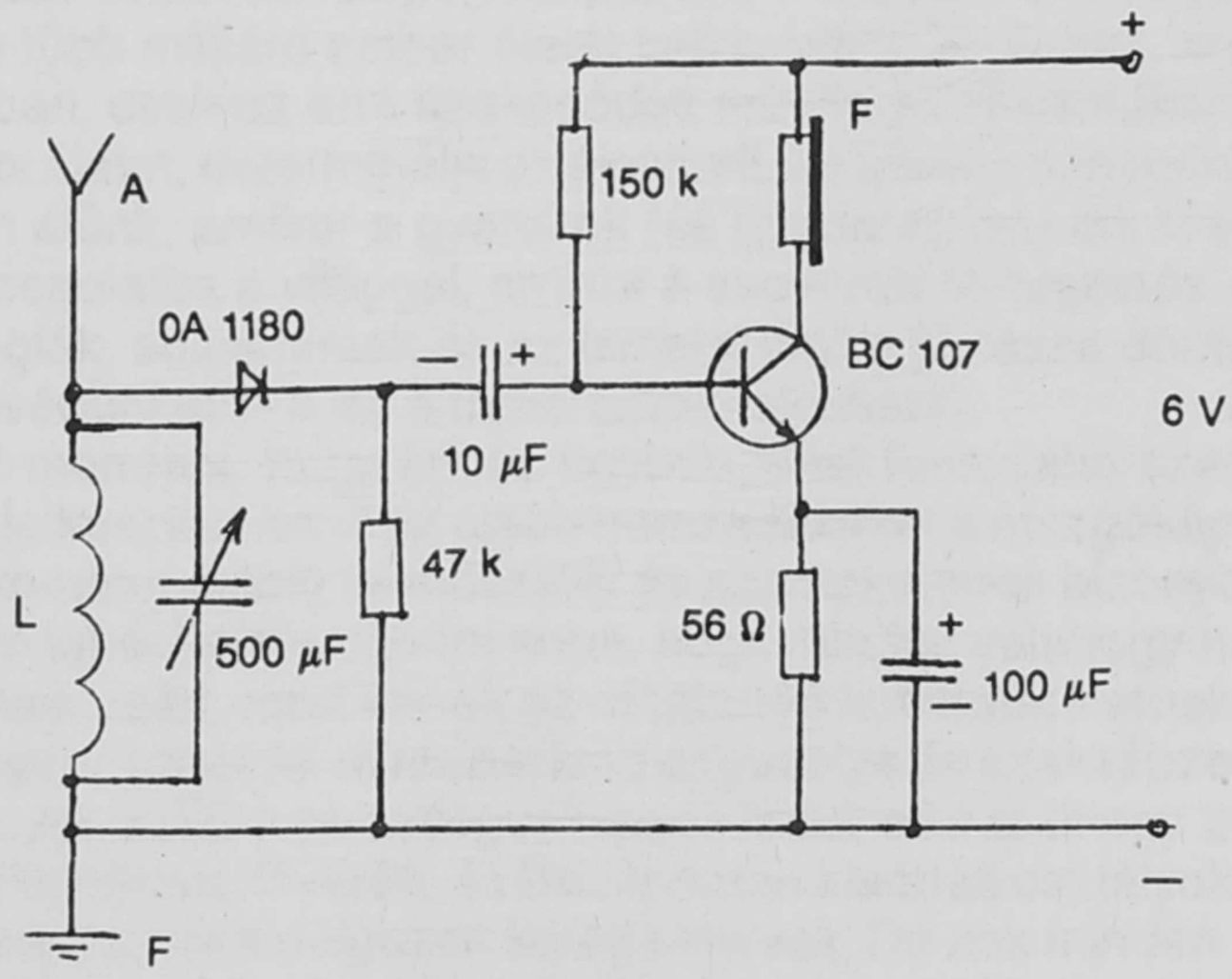
Az elméleti ismeretek után két egyszerű kapcsolást javasolok megépítésre.

Az *1. ábrán* látható egyszerű vevő régi típusú germániumtranzisztorral működik. A készülékben nincs szelekciót adó rezgőkör. Nappal a közelben található hazai és külföldi, este a távolabbi külföldi adók műsora vehető.




*1. ábra*

Valamivel bonyolultabb, de már hangolható a következő rádiómodell:




*2. ábra*

A vevőantenna és a föld közé párhuzamos rezgőkör van kötve. A forgókondenzátor kapacitásának változtatásával a Kossuth és a Petőfi adó fogható. A dióda által demodulált jel feszültségerősítőre kerül. Az ellenállások a tranzisztor munkapontját állítják be, az elektrolitkondenzátorok stabilizálják a munkapontot.

*Megjegyzések:*

– az L tekercset a következőképpen készítjük el: tekercseljünk fel szorosan (menet menet mellé) 10 m hosszú ∅ 0,3 mm-es zománcszigetelésű rézhuzalt, egy ∅ 45 mm-es műanyagcsőre vagy spray kupakra;

– a földvezetéket fémes érintkezéssel vízcsapra, radiátorra, vagy a központi antenna földjére csatlakoztassuk;

– a fejhallgató lehetőleg „nagyimpedanciás" legyen (jó az egyszerű telefon-fejhallgató is, de akkor a rádió nagyon halkan szól);

– az antenna, föld, tekercs, forgókondenzátor, fejhallgató, tápfeszültség kivezetéseit banándugó és banánhüvely felhasználásával kössük az áramkörbe (biztosabb érintkezés).

JEGYZET

(1) *Fülöp Géza:* Ember és információ. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest, 1984.
(2) Képes diáklexikon. Minerva, Budapest, 1989.
(3) *Loon, Hendrik Van:* Ember, honnan indultál? Hungária Könyvkiadó, Budapest, 1938.
(4) *Zolnay László:* Kincses Magyarország. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1978.
(5) *Paturi, Felix R.:* A technika krónikája. Officina Nova, 1991.
(6) *Gregus Ferenc:* Élhetetlen feltalálók, halhatatlan találmányok. Móra Ferenc Könyvkiadó, 1985.
(7) *Paturi, Felix R.:* i.m.
(8) *Ried, Struan:* Találmányok és felfedezések. Novotrade Rt. és Műszaki Könyvkiadó, 1988.
(9) *Budó Ágoston:* Kísérleti fizika II. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971.
(10) Magyar LAROUSSE. Enciklopédikus szótár I., Akadémia Kiadó, Budapest, 1991.
(11) Rádiótechnika, 1982. 5. sz. A Rádiótechnika úttörőknek.
(12) U. o.
(13) Rádiótechnika, 1982. 8. sz. 50 éves a REMIX.
(14) *Csabai Dániel:* Magnósok évkönyve 1984. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1984.
(15) U. o.

# Fölösleges-e tanítani a mozgóképet?

HARTAI LÁSZLÓ

*„...Ennek az évezrednek az elején az európai ember egyáltalában nem láthatott, nem nézhetett képeket, s ha véletlenül igen, akkor a hatás rendkívüli, sőt egyes feljegyzések szerint sokkoló volt – ugyanakkor ugyanennek az évezrednek a végén szinte csakis képeket néz az ember, csaknem vetített képeken át tapasztalja, éli a világot. A tapasztalás és az élet szerkezete alapvetően változott meg ezáltal, és ennek következményei – a felelősség és a hatalom következményei – hárulnak azokra, akik a képeket előállítják. A képalkotás az európai-amerikai civilizációban abszolút hatalommá lett, mert általa történnek a dolgok, általa változnak. Mert nem a tudás a hatalom, hanem az, ami a képekben összegyűlik vizuális információ formájában, a kép tudása a világról. Minden hatalom a vetített képeké."* *(Balassa Péter: A fényírástudók felelőssége )*

A számtalanszor idézett média-guru, *Marshall McLuhan* a hatvanas évek végén, a Lumiére-galaxis kapcsán a nyomtatott kultúra eltűnésének lehetőségéről jövendölt, ma, negyedszázaddal később *Paul Virilio* a telekrácia által veszélyeztetett demokráciáról beszél *Berlusconi* hatalomra kerülése kapcsán.

Éles szemű médiaszakértők kifigyelik, hogy az amerikaiak Szomáliában a legszebb bíbor alkonyatban szálltak partra, pontosan hiradó-időben, hogy jól mutasson a képernyőn és a műsorrend se boruljon, miközben a gyerekek a tehenet a Milka-reklámból ismerik meg.

Az esztétákon, a filozófusokon, a kommunikáció professzorain nem múlik. Ők felhívták a figyelmet a veszélyre. Mondják a magukét, miközben a mozgóképi vagy audiovizuális műveltség változatlanul nem természetes, integráns része a tájékozottnak nevezhető, felnőtt ember kulturális hátterének.

A mozgókép – bár esztétikai alapon rendeződő – mégiscsak nyelvszerű kommunikációs forma, amely több milliárd ember életét befolyásolja feltűnően, amelyet nem tanítanak a közoktatásban, csak az arra szakosodott művészeti főiskolákon, noha mélyen áthatja a mindennapi életet, determinálja az életvitelt, és kikezdi a magánélet autonómiáját. Olyan korszakban élünk, amikor a gyerekek (és mindannyian) döntően a tömegmédiák útján kerülünk kapcsolatba a világgal, amikor a sugárzott életvezetési modellek, konfliktuskezelési stratégiák, stílusminták és az ismeretanyag jó része döntően médiális úton formálja személyiségünket ,– s ez a trend tartósnak látszik.

Nem túlzás azt mondani, hogy kevés ügyben lehet fontosabb szerepe az iskolának mint abban, hogy felkészítse az új és újabb nemzedékeket a mozgókép-sokk kezelésére, feltárva a média-kommunikáció természetét és szerkezetének bizonyos alapvonásait.

Sokáig már nem lehet belenyugodni abba, hogy mindez valahogy ne kerüljön bele az iskola világába, csak azért, mert ennek az oktatandó kultúraterületnek még nincs közismert neve, tankönyve, óraterve, minisztériumi engedélye és szakképzett oktatója. Persze kísérletek vannak. Az ELTE-n pedagógusképzés indul; elkészült egy 26 kötetből álló tankönyvcsalád; Törökbálinton, Győrött, és Budapesten kísérleti osztályok működnek; léteznek négy ill. hat évfolyamra kidolgozott kerettantervek. De sok minden hiányzik. Egyáltalában nem vagyunk bizonyosak a követelmények rendszerében, mivel e tárgyban nincs semmiféle közmegegyezés; bizonytalanok vagyunk az elsajátítandó képességek és a

műveltségi minimum megfogalmazásában. Arról is csupán sejtéseink vannak, hogy miképpen volna mérhető a diákok előmenetele, az oktatás eredményessége.

Ahhoz, hogy bármilyen konkrétumot állíthassunk a mozgóképi kultúrára vontakozó tanügyi követelményrendszerről, olyan kutatási eredményekre van szükség amelyek alapján felvázolható bizonyos populációk spontán mozgóképi műveltsége.

## A kutatás

1992 és 1994 között a Mozgókép Alapítvány támogatásával vetítéssel kombinált kérdőíves kutatást végeztünk egy 500 fős budapesti mintán, amely a következő almintákra bomlott: általános iskolások (19%), középiskolások (45%), főiskolai hallgatók (15%), tanárok (21%).

A kutatás elsődleges célja az volt, hogy alapot adjon olyan módszerek kimunkálására, amelyek alkalmassá tehetők a mozgóképi kultúra „letapogatására". Ennek része a konkrét művekre vonatkozó tájékozottság, az audiovizuális kódok biztonságos felismerése, az elemi mozgóképi kommunikációs készség (technikai és dramaturgiai értelemben), továbbá az AV-médium működési mechanizmusának alapszintű ismerete. Ehhez a kutatás során ismereteket szereztünk: a filmes tájékozottságról, a televíziós tájékozottságról, az olvasásértés analógiájára az audioviziális megértésről, az audiovizuális kreativitásról, a kérdezettek szociokulturális hátteréről, illetve mindezek összefüggéseiről.

Az alábbiakban a filmes tájékozottságról, a mozgóképértésről és a kreativitásról szerzett kutatási eredményeket ismertetem, ezt is röviden, hiszen egy folyóiratcikk nem érheti el a könyvnyi kutatási beszámoló részletességét.

## A mozgóképes tájékozottság

Bár a sokcsatornás televíziós hálózatok és a multimédiális felhasználás korszakában már nem a hagyományos mozidarabok jelentik a legfontosabb viszonyítási pontokat, mégis úgy véltük, hogy a mozgóképi műveltség „letapogatásához" megkerülhetetlen a filmes tájékozottság felmérése.

Olyan 20 filmből álló „filmcsomagot" állítottunk össze amelyben egyaránt megtalálható a magyar és az euro/amerikai film, a szerzői és a tömegfilm, a régi és a mai film számos ismert darabja, amelyet a magyar nézők láthattak a moziban, de amelyek közül a legtöbbet a televízió is bemutatott, sőt videón is hozzáférhető.

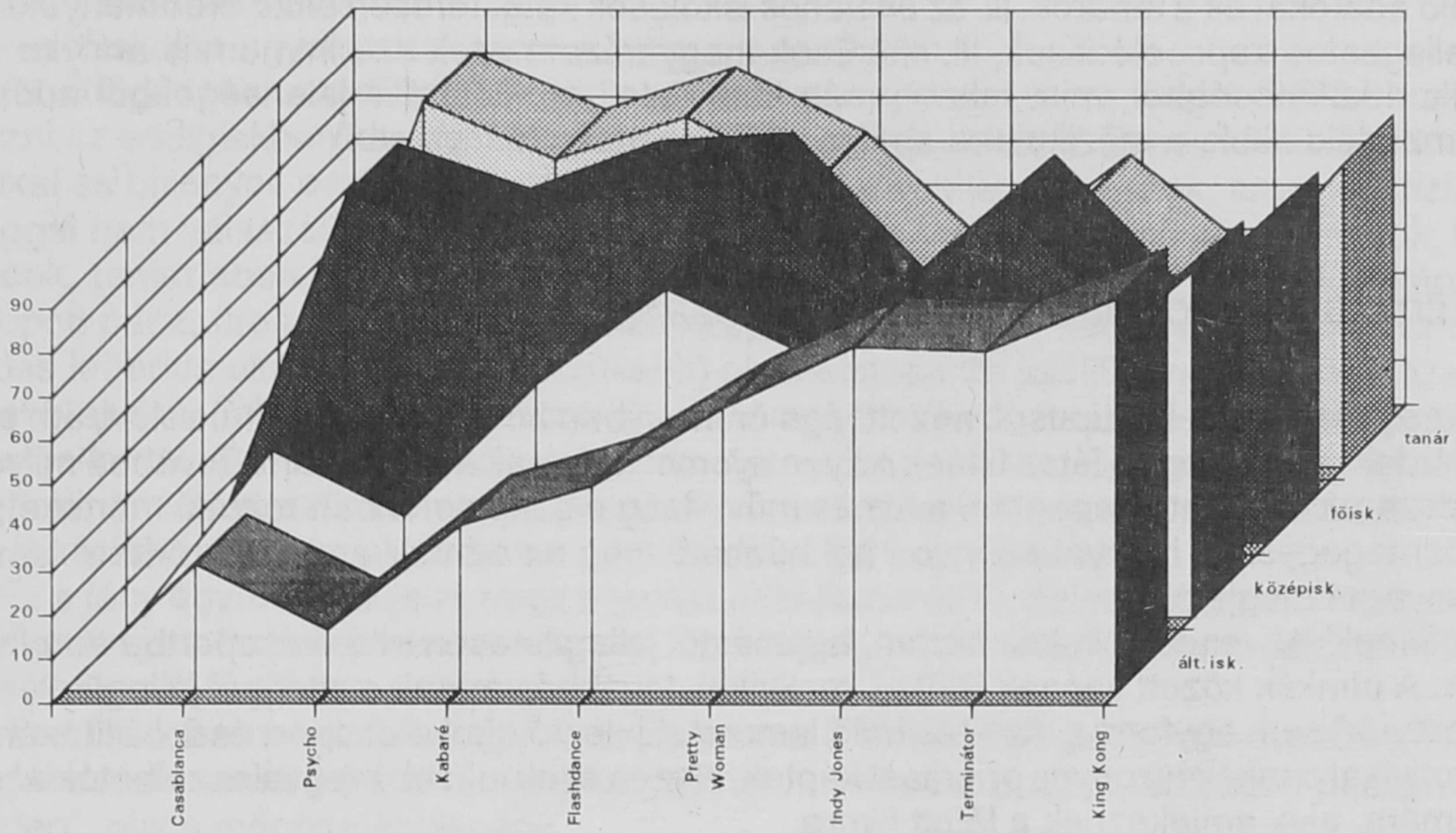
Mindegyik filmhez hozzárendeltünk 6 címkét, és a kérdezettnek el kellett döntenie, hogy mely címkék vannak kapcsolatban a kérdéses filmmel? A listán nem szereplő *Szigorúan ellenőrzött vonatok című* film példájával szemléltetve:

– színes
– öngyilkossági kísérlet
– Hasek
– pecsétnyomó
– 68, Prága
– Menzel

A címkék között odaillő, oda nem illő és kifejezetten megtévesztő lehetőségek is szerepeltek. A címkék projektív tesztként szolgáltak vagyis annak a letapogatására, hogy a válaszadók emlékezetében miként őrződnek meg a filmekkel kapcsolatos élmények és ismeretek.

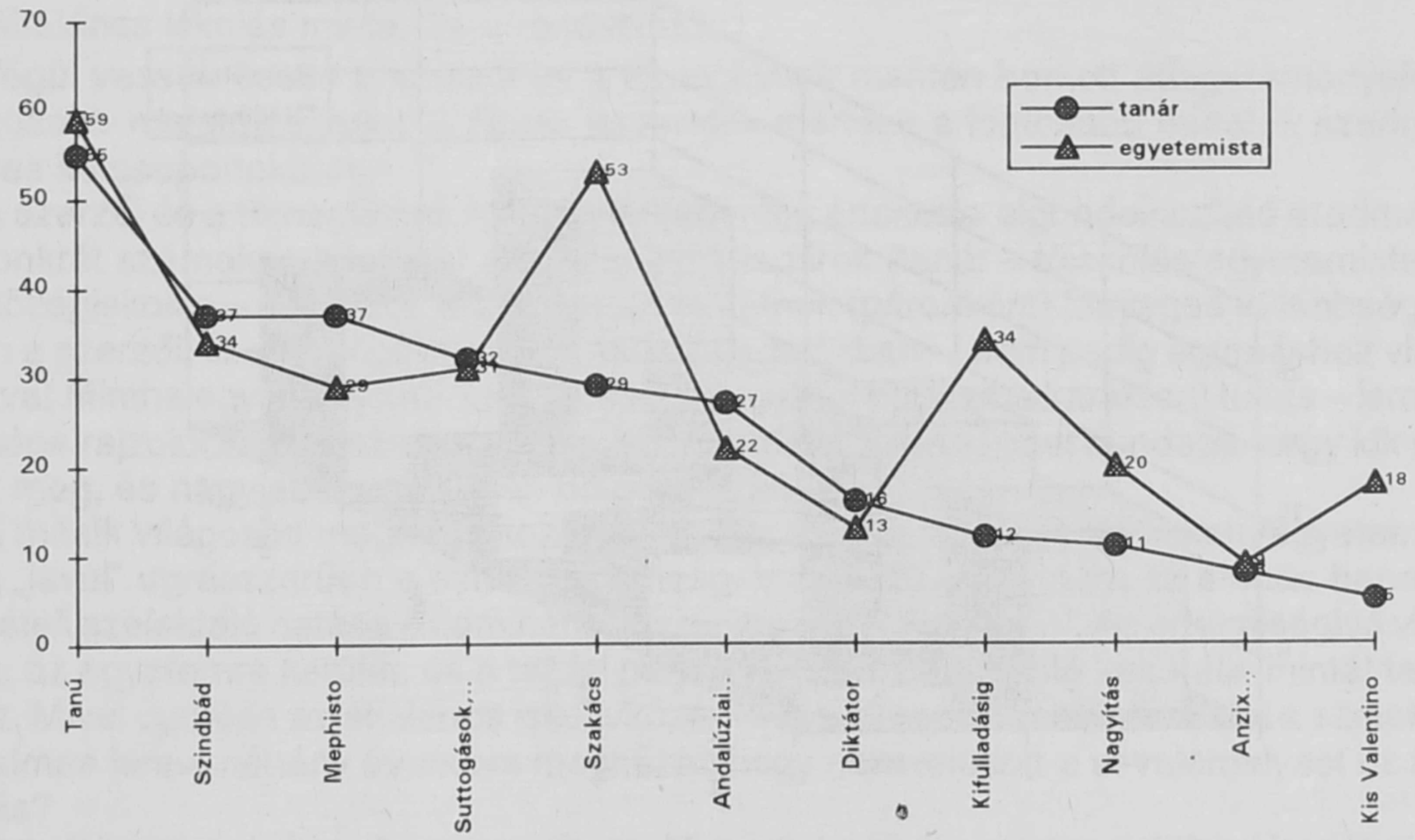
A filmes tájékozottság értelmezésénél folyamatosan használjuk a szerzői és a tömegfilm fogalmát (amely nem minden esetben felel meg a művész–kommersz kategorizálásának, semmilyen értéktartalma sincs, vagyis a szerzői film nem feltétlenül jelent minőségi, míg a tömegfilm sem jelent feltétlenül értéktelen alkotást, csupán a műben megfogalmazódó alapvető szándékot jelzi, – ha úgy tetszik a közönséggel való viszony „előzetes definíciója" az alkotók és a finanszírozók részéről). Ennek alapján szerzői filmeknek az alábbi tizenegyet tekintettük: *Nagyítás, Szindbád, Diktátor, Kifulladásig, Amerikai anzix, Kis Valentinó, Mephisto, Andalúziai kutya, Tanu, Suttogások, sikolyok, A szakács.* Tö-

megfilmnek a következő nyolcat vettük: *Kabaré, Flashdance, King Kong, Terminátor II., Psycho, Casablanca, Indiana Jones, Pretty Woman.* (8) Az alábbi grafikonokon az egyes filmek nézettségi értékeit ábrázoltuk az életkor és képzettség szerinti csoportokban. (A diszkrét értékeket a szemléletesebb ábrázolás miatt jeleníti meg a diagram összefüggő felületeken – *1. ábra*)




*1. ábra*
*A szerzői filmek nézettsége (%-ban)*

A diagrammokon jól látható, hogy a szerzői filmek estében a gyakorló pedagógusok közül egy-két kivételtől eltekintve (*Anzix, Szakács, Andalúziai kutya*) többen látták a filmeket, mint az egyetemisták, az általános iskolások közül pedig meglepő módon a filmek többségét többen látták a középiskolásoknál. (Ami nem magyarázható mással, csak a véletlen kiválasztásból adódó esetlegességekkel, melyek ekkora elemszámú mintában okozhatnak hasonló meglepetéseket – 2. ábra.)




*2. ábra*
*A tömegfilmek nézettsége (%-ban)*

A tömegfilmek nézettsége láthatóan sokkal kevésbé mutat homogén képet a különböző almintákban, mint az a szerzői filmek esetében megfigyelhető. (Az általános iskolás/középiskolás, ill. az egyetemista/tanár térgörbék ellenkező irányban emelkednek).

A diagramok legfontosabb tanusága azonban az, hogy a tanár/egyetemista, ill. a középiskolás/általános iskolás nézettségi értékek futnak nagyjából párhuzamosan (noha elvileg elképzelhető lett volna, hogy a középiskolások az egyetemistákkal mutatnak hasonló adatokat és a tanárok, ill. az általános iskolások katakteresen elütő eredményeket.) A jellegzetes kapcsolódások, ill. eltérések magyarázata ezek szerint nem is annyira az életkori-különbségből, mint inkább más társadalmi és kultúrális jelenségekből adódik (nemzedéki okok, a mozikultúra apálya, előképzettség hiánya stb.)

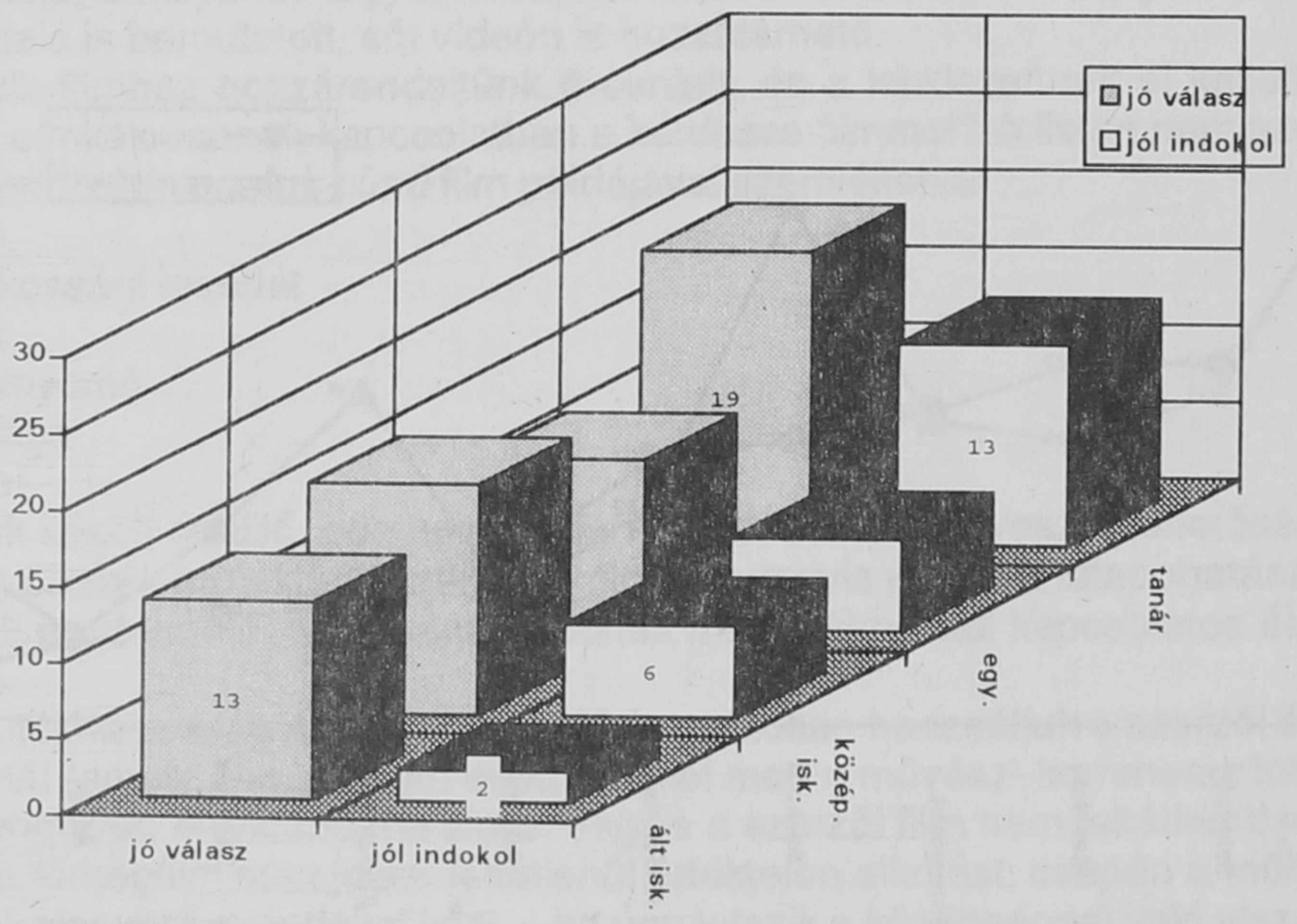
## A filmes tájékozottság meghatározása

Az egyes filmek, filmtípusok nézettsége önmagában nem mond talán túl sokat, ám annál érdekesebb, hogy a látott filmek milyen nyomot hagynak maguk után? Továbbá milyen módszerekkel lehet letapogatni a filmes műveltség e számsorokban rejtező mértékét, – s közmegegyezés hiányában vajon hol húzható meg az a határ ami az elvárható ismeretanyagot megjelöli?

A filmekhez rendelt cimkék három, egymástól jellegzetesen eltérő csoportba sorolhatóak. A címkék között vannak lexikai, motivikai, továbbá vannak esztétikai jellegűek, s a „fajsúlyuk" sem egyforma. Az elvárható ismeretet jelentő címke-csoport összeállításánál a motivikai címkék bizonyos prioritást kaptak, hiszen ezek inkább megválaszolhatók azok számára, akik emlékeznek a látott filmre.

A tanárok és a főiskolás-egyetemista csoport válaszainak értékelésekor a következő címkék együttesének a helyes megjelölését tekintettük elvárhatónak, a szerzői filmek esetében:

*Szindbád:Huszárik*,lágy tónusok *Latinovits; Nagyítás*:bohócok,teniszlabda, Antonioni; Diktátor: földgömb, burleszk, *Chaplin; Kifulladásig:* rendőrgyilkosság, 59; *Amerikai anzix:* teodolit, emigráció, *Bódy; Kis Valentinó:* feliratok a képen, ellopott pénz, *Jeles; Andalúziai kutya: Buñuel*, rövidfilm, szürrealizmus; *Mephisto:* Oscar-díj, üres stadion, *Szabó; Tanú:* magyar narancs, *Bacsó; Suttogások, sikolyok: Bergman*, vörös enteriőr; *A szakács...: Greeneway,* kannibál. *(3. ábra)*




*3. ábra*
*A szerzői filmekkel kapcsolatban elvárható ismeretek a tanár és az egyetemista csoportban, a kérdéses filmek szerinti bontásban*

A grafikonról világosan leolvasható egyrészt, hogy az egyetemisták majd minden esetben jobb eredményt értek el, mint a tanárok– noha a kérdéses filmeket általában kevesebben látták, másrészt az is, hogy néhány film kivételével a két csoport – legalábbis ami az ismeretanyagot illeti – lényegében azonos módon „dolgozta fel" a szóban forgó filmeket.

A szerzői filmekkel kapcsolatosan elvárható tudásanyaggal átlagosan:
– a tanár minta 24%-a;
– a főiskolás-egyetemista csoport 29%-a rendelkezik.

Az átlagértékek rendkívül sok fontos mozzantot egybemosnak, ezért érdemes megnézni az eddigiekben körülírt „átlagismeret" belső szerkezetét is. Ehhez kiváltképp a motivikai és bizonyos esztétikai tartalmat jelölő cimkék segítenek, – azok, amelyek biztonsággal nem válaszolhatóak meg a film „minőségibb" ismerete nélkül: lágy tónusok, bohócok, teniszlabda, földgömb, rendőrgyilkosság, teodolit, emigráció, feliratok a képen, ellopott pénz, üres stadion, magyar narancs, vörös enterieur, kannibál. Ha az elvárható tudás kritériumaként csak ezt a (szűkebb) címke-csoportot jelöljük meg, akkor e szerényebb elvárásnak már tanárok 49%-a felelne meg. Ha pedig csak a lexikai és műfaji tudást jellemző elemek (Huszárik,Latinovits, Antonioni, burleszk, Chaplin, 59, Bódy,Jeles, Buñuel, rövidfilm, szűrrealizmus, Oscar-díj, Szabó, Bacsó, Bergman, Greeneway) ismeretét kívánnánk meg , akkor ez az érték azonnal 94%-ra ugrana!

Ez a tény egyrészt azt jelzi, hogy a lexikai-műfajismereti tudás mennyivel dominánsabb összetevője a tudás-szerkezetnek mint a motivikai, másrészt azt, hogy rendkívül erős a filmélménytől független ismeretanyag.

A számok üzenete tehát, hogy a nézők (a szerzői filmeknél legalábbis) kevésbé a filmre emlékeznek, annál inkább a nevek rögzülnek, – és ez a „tudás" valójában passzív és „hideg", nincs mögötte az élmény.

Ugyanezt az elemzést elvégeztük a tömegfilmek esetében is, bár itt nehéz megítélni, hogy miféle tájékozottságot nevezhetnénk elfogadhatónak. A magas kultúra felfogása szerint ezek túlnyomórészt értéktelen, maximum jó mesterségbeli tudásról árulkodó munkák, talán még örülni is kellene, ha nem látjuk őket. Lehet ezt vitatni, de az tény, hogy a kérdezettek megnézték ezeket a filmeket, méghozzá nagyobb arányban mint a szerzői filmeket. Ezért talán mégsem érdektelen, hogy milyen nyomot hagytak e darabok maguk után?

A folyóiratcikk korlátozott terjedelme miatt a tömegfilmmel kapcsolatban csak a végeredményt közöljük. A tömegfilmekkel kapcsolatosan elvárható tudásanyaggal átlagosan a tanár minta 18%-a a főiskolás-egyetemista csoport 22%-a a középiskolás minta 14%-a az általános iskolás minta 7%-a rendelkezik.

Végül vessük össze a szerzői és a tömegfilmek mentén bontott átlageredményeket a fontosabb mutatók szerint: A filmes ismeretek mértéke a fontosabb mutatók szerint az egyes korcsoportokban:

A szerzői és a tömegfilmek mentén kettébontott értékelés elgondolkoztató eredménye a konkrét számokon túl, hogy az értékelt mintapárok (tanár – főiskolás/egyetemista) és a (középiskolás – általános iskolás) nem mutatnak (páronként) lényeges különbséget – sem a szerzői, ill. a tömegfilmekre vonatkozó adatokban –, sem pedig egymáshoz viszonyítva! Mintha egy nagyjából homogén kör nagyjából egyforma karakterű tudás – ismeret térképe rajzolódna ki a szemünk előtt, ahol mindegy milyen filmet mindegy, hogy kik néznek meg, és nagyjából egyformán dolgozzák fel!

A másik világosan megmutatkozó tény, hogy a középiskola és a főiskola/egyetem között „javul" ugrásszerűen a filmes műveltség. Valószínű, hogy nem az életkor hanem a felvételi szelektáló hatása a dominánsabb tényező e „javulásban". Az értelmiségivé válás útja, az egyetemre kerülés és a tanári pálya feltehetőleg hasonló kulturális mintát tartalmaz. Mivel újabban az általános iskola/középiskola átmenetnél erősödött fel a szelekció, izgalmas lenne néhány év múlva megnézni, hogy nem tolódott-e el valamelyest ez a javulás?

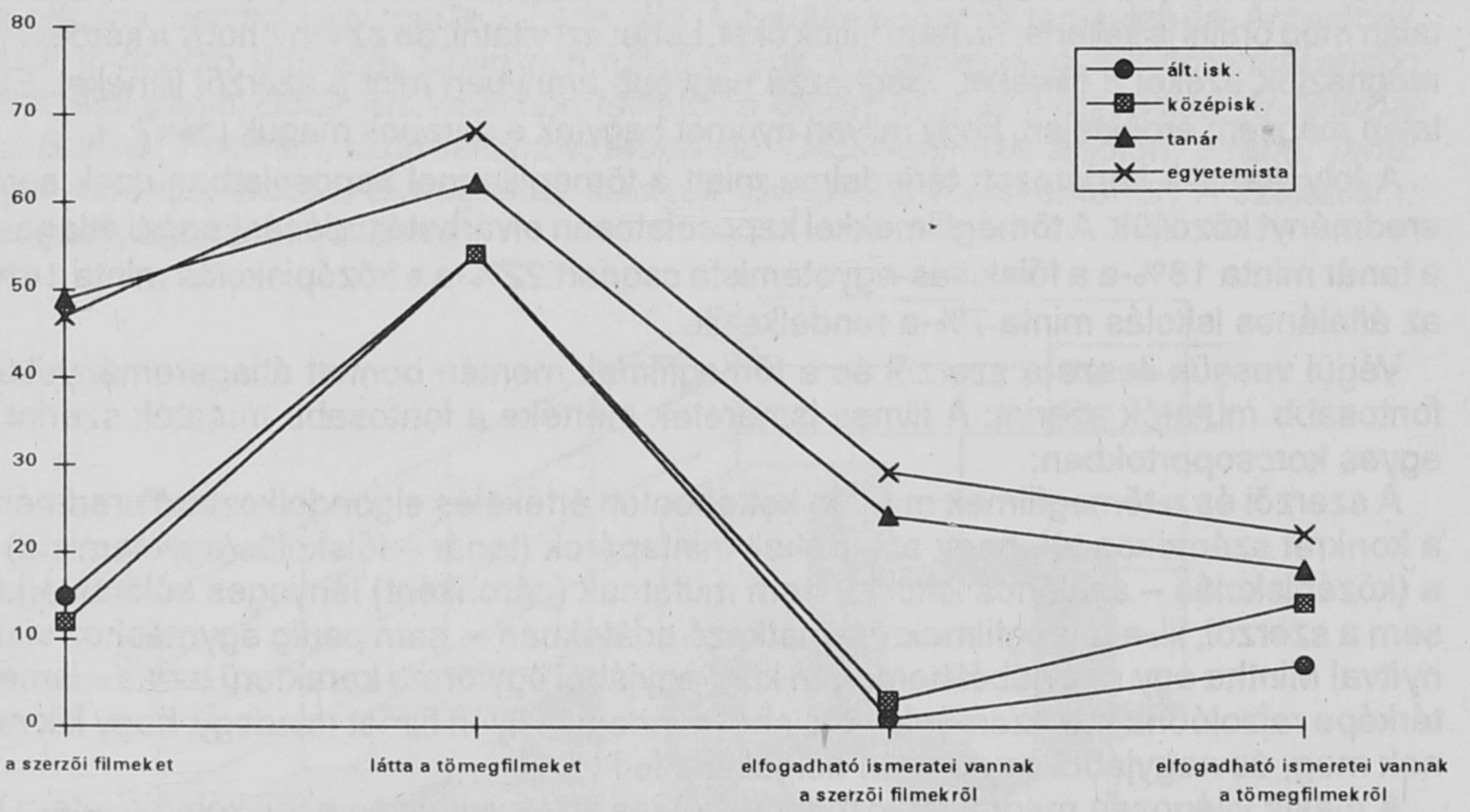
Rendkívül tanulságos lenne egy hasonló szerkezetű tesztet összeállítani irodalmi, zenei vagy éppen képzőművészeti anyagról, és összevetni a filmes „műveltséget" a többi, iskolában is oktatott területre vonatkozó ismeretanyaggal.

# Az audiovizuális kódok értelmezése, avagy a mozgóképolvasás zavarairól

A mozgóképi műveltség sarkalatos kérdése, hogy a néző képes-e egy frissen látott mozgóképi szöveg értelmezésére? Márpedig az értelmezés jórészt azon áll vagy bukik, hogy mennyire pontosan tudjuk „elolvasni" a kérdéses audiovizuális „szöveget". Ennek felderítése érdekében két, egymástól karakteresen elütő, egyenként tízperces filmrészletet vetítettünk a vizsgálatban résztvevőknek. Az első részletet *Magyar Dezső Büntető-expedíció* című 37 perces rövidfimjéből választottuk, amelyet a rendező 1970-ben készített a Balázs Béla Stúdióban. A film fekete-fehér, 35 mm-es technikával készült, *Ragályi Elemér* fotografálta. A film története a Monarchia egyik lovaskülönítményének büntető-akcióját eleveníti meg, amelyet 1913-ban vezetett egy szerb falu ellen, ahol megöltek egy osztrák tisztet. Az elbeszélés stílusa rendkívül egyéni. A rendező archív-montázsokkal és flashback epizódokkal szakítja meg a katonák egyhangú menetelését, alig használ párbeszédet. A képek, a zene és a zörejek összefüggéséből bontakozik ki a film, amelyet a vizsgálat időpontjáig lényegében nem forgalmaztak, tehát valószínű volt, hogy a kérdezettek közül csak elvétve akad majd olyan, aki látta a művet.

A kérdéses részlet a film elejéről való, csak az árulkodó főcímet hagytuk el. A Büntetőexpedíció kétségkívül szokatlan, „nehéz" film, főként ha csupán egy részletet látunk belőle. Mégis, minthogy rendkívül tisztán komponált, a mozgóképi hatások teljes arzenálját működtető remekműről van szó, minden filmes előtanulmány, esztétikai jártasság nélkül is, csupán a mozgóképi szövegből egyértelműen kiolvasható jelek alapján, precízen megválaszolhatóak azok a kérdések, amelyeket a kérdőív tartalmaz.

Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy a kérdezett véleménye szerint honnan származik a látott részlet: a film elejéről, közepéről avagy a végéről, majd arra kértük, hogy a válaszát indokolja is meg.




*4. ábra*
*A jó válaszok és indoklások megoszlása a mintában szereplő korcsoportok szerint(a válaszadók %-ban):*

Másodjára azt vizsgáltuk, hogy vajon a képekből milyen biztonsággal tudja a néző megállapítani, hogy a látott film mikor és hol játszódik, s miként indokolja megállapításait? A képek, mint a mozgóképek általában, ezúttal is temérdek nyílt és burkolt utalást tartalmaznak az időpont és a helyszín megjelölésére. Vajon mi okozza mégis, hogy a tanárok

egynegyede, az egyetemisták 17, a középiskolások 38 és az általános iskolások 43%-a évtizednél többet téved az időpont meghatározásában? Különösen a tanárok és a középiskolások eredménye kínos, hiszen a bemutatott részletben világháborús archív a korra jellemző tárgyak és ruhák, továbbá ismert történelmi személyek tűnnek fel.

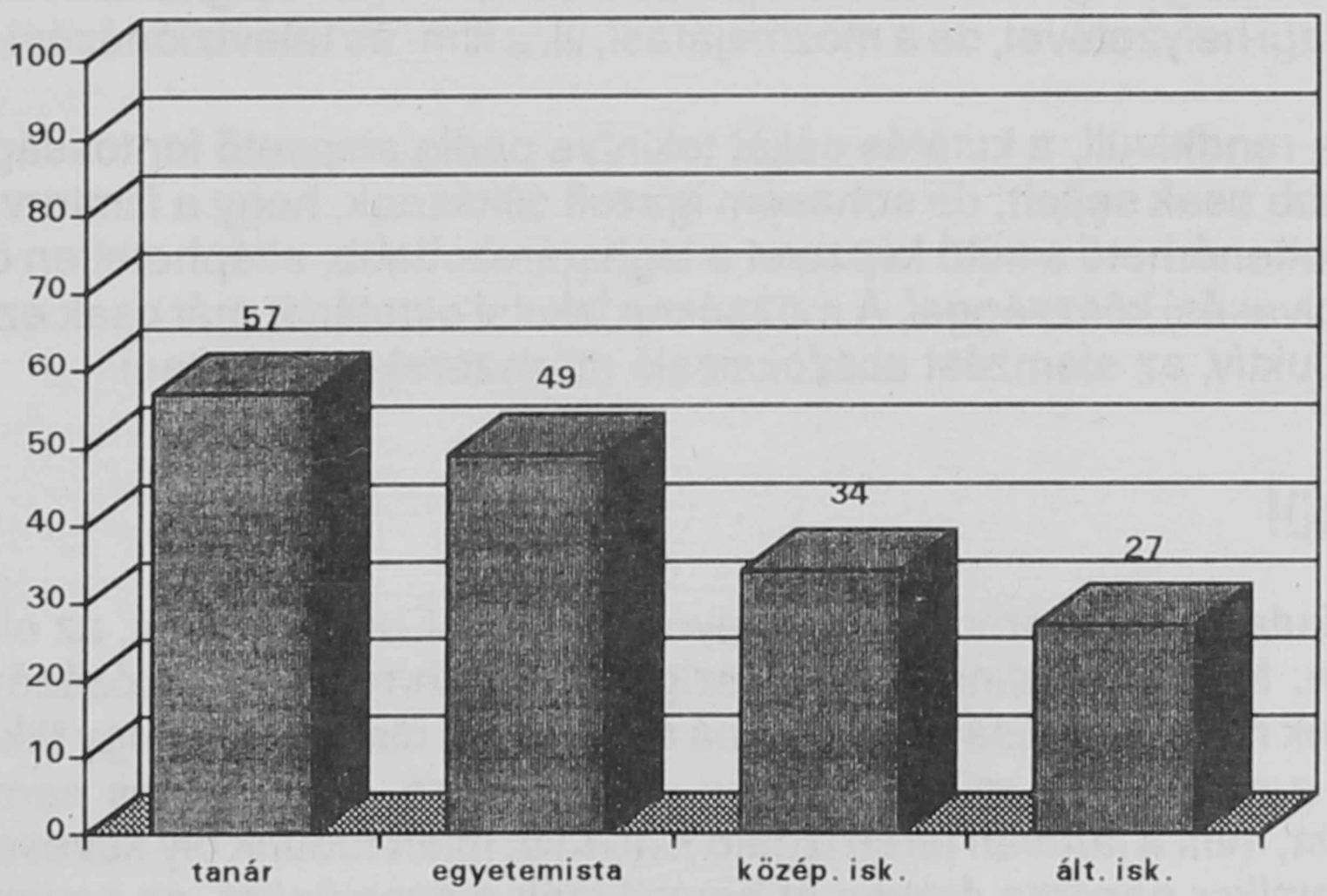
Némileg biztatóbb az eredmény a helyszín felismerésében, bár itt a Balkán és a szláv terület meghatározást még elfogadhatónak tekintettük, nemcsak a Monarchiát és a Szerbiát. De még így is: a tanárok és az egyetmisták tizedének, a középiskolások és az általános iskolások negyedének sikerült alaposan mellénézni a helyszínt, annak ellenére, hogy egyenruhák, ortodox vallási jelképek és cirillbetűs felirat, továbbá dialóg és ének segítette a tájékozódást.

A „hol" és a „mikor" megítéléséhez természetesen a filmen, a mozgóképi ismereteken túli ismeretanyagra van szükség, de az egyértelmű audiovizuális jelek felismerése nagyon is a képolvasási rutin függvénye. Temérdek kódolt üzenet mellett siklik el a néző, olyan információk sokaságát hagyva figyelmen kívül, amely önmagában is tájékozódási pont lehetne. Rendkívül jellemző, hogy a kérdezettek kétharmada egyetlen motívumot nevezett meg a helyszínválasztás indokaként, az egyébként csak néhány pillanatra feltűnő cirillbetűs feliratot.

Harmadsorban azt tudakoltuk, hogy mikor készülhetett a látott film? Az időpont megítéléséhez bizonyos filmtörténeti tájékozottság, vagy legalábbis némi stílusérzék szükséges. A részletben számos árulkodó jelzés van (a történetmesélés mikéntjétől a kamerakezelésig, a zeneválasztástól a szereplők játékmódjáig), amely félreérthetetlenül utal a hatvanas-hetvenes évek fordulójára, mégis úgy tűnik, a kérdőívben érintett problémák legnehezebbikéhez értünk ezzel a kérdéssel. Talán nem is az időpont behatárolása a kényes (arra rá lehet hibázni évtizednyi pontossággal), hanem a válasz megindoklása.

A tanárok és az egyetemisták kétharmada, a középiskolások egyharmada évtizednyi pontossággal be tudta határolni az időpontot. Ugyankkor a kérdezettek 9%- a tudta csupán elfogadható érvekkel alátámasztani állítását, minden ötödik válaszadó hibásan használja a filmnyelvi fogalmakat, és tízből heten csak találgatnak, vagy egyáltalán nem is próbálkoznak az indoklással.

Negyedszer azt kérdeztük, hogy hová tartanak a katonák, s mi lehet a céljuk? A válaszokból ezúttal meglehetős biztonsággal következtethetünk arra, hogy a válaszadó érti avagy félreérti a szóbanforgó mozgóképi szöveget. Elfogadhatónak tekintettük a választ, amennyiben az pontos, vagy helyes irányú volt (a film elején látott merénylet megtorlása, a lázadás leverése), továbbá akkor is, ha a válaszadó a menetelés metaforikus értelmét képes volt megfogalmazni. *(5. ábra)*




*5. ábra*
*A film tétjének felismerése a látott részlet alapján. A válaszadók kor és képzettség szerinti bontásban*

Bár a képolvasási készség minden bizonnyal összefüggésben áll a vizuális memóriával, a beállítások, ill. a jelenetek felidézési képessége nem csupán a vizuális emlékezet függvénye. A néző szelektív emlékezetének szűrőin motívumok sokasága tűnik el, miközben a film egésze emblematikus képek és epizódok sorozatára egyszerűsödik. A fotografálás, az egyes képsorok belső összefüggései, az időkezelés, a tempó, a színészi alakítás, vagyis a komplex, időben átélhető audiovizuális hatások sokasága a befogadás bonyolult mechanizmusán végigpörögve szétválaszthatatlanul összemosódik az oly nehezen artikulálható élményben.

A Büntetőexpedíció-részlet alkalmat adott arra, hogy megvizsgáljuk, vajon közvetlenül a vetítés után mit őrzött meg a filmből a szelektív emlékezet? Arra kértük a válaszadókat, hogy idézzenek fel tetszőlegesen három eltérő beállítást, továbbá (lehetőleg időrendben) a látott részlet epizódjait. Az eredmény: szembeszökő az a homogenitás, amellyel a válaszadók, korra és képzettségre való tekintet nélkül szinte százalékpontra azonos prioritásokat adnak az egyes motívumoknak. Vagyis elmondható, hogy a felidézés, a mozgóképi emlékezet „motivikai karakterisztikája" egyáltalában nem függ az egyébként minden más szempontból meghatározó kor és képzettségi faktoroktól! Amennyiben ez az eredmény általánosabb érvénnyel igazolódik, úgy ezzel számolni kell a mozgókép-pedagógia alakuló módszertanában is.

## A kreatív képzelet

Megadott témákban „megrendeltünk" a kérdezettektől egy-egy rövid filmvázlatot. Az önálló elképzelés kidolgozását négy választható cím, ill. apróhirdetés segítette. A kérdőív 18 kipontozott üres sorával jeleztük a körülbelüli terjedelemet; a tervezésre 25 percet kaptak a válaszadók. A feladat megfogalmazásában megadtunk bizonyos szempontokat, így utaltunk arra, hogy a vázlat lehetőleg tartalmazza a cselekményre, a szereplőkre, a műfajra és az időtartamra vonatkozó információkat.

A válaszokat több szempont szerint értékeltük: mennyire sztereotip megoldást választott ki; mennyire dolgozta ki a témát (tartalmaz-e a film-vázlat cselekményt, történetet és szereplőket, avagy csak valami töredéket ezek közül); tartalmaz-e a terv képi kódokat; megjelenik-e benne eredeti elem stb.

Az adatok elemzésekor számunkra váratlan eredményt kaptunk: a megformálás és az eredetiség készsége nem mutat egyértelmű összefüggést a filmes tájékozottsággal! És – hasonlóan a mozgókép-olvasásnál tapasztaltakkal – nincs szignifikás korreláció a válaszadók anyagi helyzetével, de a mozibajárási, ill. a film- és televíziónézési szokásaikkal sem.

Számunkra rendkívüli, a kutatás célját tekintve pedig alapvető fontossága van annak az eddig inkább csak sejtett, de sohasem igazolt állításnak, hogy a filmtervek megfogalmazásában tettenérhető alkotó képzelet a leghatározottabb, eltéphetetlen összefüggésben áll a képolvasási készséggel. A mozgókép iskolai oktatását már csak ezért sem lehet csupán a deduktív, az elemzést abszolutizáló módszerekre felépíteni.

## Befejezésül

Ez a rövid kutatási beszámoló még nagyon hiányos. Csupán vázlat, az első benyomások rögzítése. Mutatók definiálásával, szignifikáns korrelációk üldözésével, az alapösszefüggések megállapításával rögzítené sebtében a diagnózist, hogy titkon még kúrát is javasoljon a mozgóképi műveletlenség gyógyítására. Semmi más nem menti ezt a nagyravágyást, mint a járatlan terep izgató kihívása: miért tudunk oly keveset a fény mozgó képeiről, amikor naponta órákon át bombázzák a szemünket, az agyunkat és a szívünket mesterséges képek sokaságával?

A válasz ott bujkál az ötszáz kérdőívben, az indokok sutaságában, a filmtörténetek árulkodó mondatfűzésében. Az a válasz amely soha nem lesz teljesen megragadható a statisztikai eredmények egzaktnak látszó adathalmazaiban, a garafikonok függvénysze-

rű kapcsolatokat sejtető látványában. A válasz ami túlmutat a mozgókép ügyén, mert az életmódunkkal, a szokásainkkal, a neveltetésünkkel van a legszorosabb összefüggésben. Amíg szüleink a mozikorszakban, mi a televíziós korszakban nőttünk fel, addig gyerekeink a multimédia neveltjei lesznek. Rajtunk múlik, hogy a monitorok egyre nagyobb felbontású, egyre valósághűbb képei jelentik-e majd számukra a valóságot? Rajtunk múlik, hogy virtuális technikák helyettesítik-e majd a fáramászás izgalmát, a bor és a csók mámorát; hogy a mindenkori telekommunikációs megakonszernek önkéntes alattvalójaként élnek-e majd?

Bár lehetséges, hogy ez is csak az európai ember számos tévedésének az egyike, mégis mintha azzal áltatnánk magunkat, hogy a tudás megóvhat, hogy kiszolgáltatottságunk a tűrhető mértékre csökken, ha ismerjük a dolgok működését, így a mozgóképek természetrajzát is. Emlékeztetnénk arra, hogy az elvárhatónak tekintett szintet még e rendkívül kitüntetett helyzetű mintában is csupán a kérdezettek 7-36%-a érte el a különböző mutatók mentén. Nagyon kevesen tudnak egy működőképes mozgókép-csirát elképzelni és körülírni, s bár valamivel többen ismerik fel viszonylagos biztonsággal az elé-jük kerülő mozgóképi szöveg alapirányát, de az értelmezés már komoly gondot okoz. A fontos filmeket kevesen látták, és amiket megnéztek, arra se igen emlékeznek már. A felidézés képessége, a plaszticitás, az anyagszerűség hiánya süt át mindenen. Az élményé, az indulaté, s ekképpen egy kicsit az életé...

# Tanítók a baranyai római katolikus népiskolákban (1868 – 1918)

AMBRUS ATTILÁNÉ KÉRI KATALIN

*Az 1868-as oktatási törvény – XXXVIII. törvénycikk – végrehajtását a történeti Baranya megye katolikus népiskoláiban is nehéz volt teljesíteni. Egyrészt hiányoztak a tárgyi feltételek, vagyis a jól felszerelt, tágas iskolák; másrészt hosszú évtizedek kellettek ahhoz, hogy a szülők felismerjék az oktatás szükségességét; a néptanítók pedig – akik a vállukon viselték nemcsak a tanítás, hanem a falusi, városi népnevelés ügyét is – csak nehezen tudtak életkörülményeiken felülemelkedni, és üggyel-bajjal, legalább részben végrehajtani a törvényt.*

## A tanítók fizetése

A dualizmus korszakában a tanítók a többszöri bérrendezés ellenére (1868, 1893, 1907, 1913) általában alulfizetettek voltak más értelmiségi rétegekhez képest. Mindezt tetézte még – Baranyában is –, hogy falvanként változott a tanítói fizetés, gyakran szomszédos községek esetében is óriási volt a különbség. Általánosságban elmondható, hogy a városok és nagyobb községek többosztályos iskoláiban a tanítók magasabb fizetésben részesültek, míg számos falu római katolikus elemi iskolájában bérezésük a törvényben előírt minimumot sem érte el. (Baranyában a görög katolikus és az evangélikus felekezetek tanítóit még rosszabbul fizetették.)

A korabeli díjlevelek tanúsága szerint a római katolikus iskolák tanítóinak jövedelme jórészt feudális természetű volt, azaz fizetésüket csak részben kapták készpénzben (általában negyedéves előlegként vagy havi utólagos részletekben), és nagyrészt természetbeni juttatásokban részesültek (búza, kukorica, rozs, bor, fa). Mind készpénz, mind pedig a különböző termények (főleg a fa és a bor) megszerzése, „behajtása" is gyakran nehézségekbe ütközött. A szegényebb felekezetek családjai különösen pontatlan fizetők voltak; természeti csapások esetén (árvíz, aszály, filoxéravész) pedig még rosszabb volt a helyzet.

A dualizmus időszakában Baranyában több alkalommal is készült kimutatás arról, hogy mely községek római katolikus iskoláiban nem éri el a tanítói fizetés a törvény által előírt minimumot. 1894-ben tíz ilyen állást tartottak nyilván. (1) Az egyházmegyei tanfelügyelőség hasztalan utasította a egyházközségeket a fizetésrendezésre, a plébánosok válaszleveleikben csak a nép elkeseredését tolmácsolhatták.

Számos községben tanító sem volt, mert a nyomorúságos fizetés miatt senki nem vállalkozott az állás betöltésére.

Ha a valóságban nem is, a törvények előírásában e korszakban a tanítói fizetések emelkedtek. Ez nem utolsósorban a bérharcok eredménye volt. A tanítók szervezeteik útján (tanítóegyletek) illetve magánemberként memorandumokkal vagy újságcikkekkel igyekeztek a törvényhozást befolyásolni, a tanítóság pártjára állítani. Ennek legközvetlenebb módja volt az, amikor az országgyűlési képviselőjükhöz fordultak a tanítók. Erre számos példát sorolhatunk, az egyik ilyen egy 1893-ban kelt levél, melyet pécsi tanítók írtak. A levél elsősorban a tanítói terhek felsorolásával próbált hatást elérni, illetve azzal,

hogy összehasonlította helyzetüket a tisztviselőkével. A levél szerint a tanítótól elvárják, hogy „... a népet szellemileg képezze, erkölcsileg nevelje, a magyart hazafiassá tegye, a más nyelvűeket magyarosítsa, legyen tanácsadója, oktatója az okszerű gazdálkodásban, fatenyésztésben, a szöllők ujjáteremtésében, baromfi- és selyemtenyésztésben, méhészetben, háziiparban, tanítsa az egészségtant, buzgólkodjék járványok esetében, alapítson népkönyvtárakat, iskolai takarékpénztárakat s.a.t." (2) és mindezt kénytelenek csekély, olykor bizonytalan jövedelemért végezni. Emiatt haladéktalanul fizetésemelést követeltek, az 1868-ban előírt 300 forint helyett minimálisan 600-at.

A tanítók helyzetében némi javulást hozott a 20. század eleje, pontosabban az 1907-es XXVII. törvénycikk, mely a felekezeti elemi iskolák tanítóinak javadalmazásáról is intézkedett: alapfizetésüket 1000, 1100, 1200 koronában állapították meg, attól függően, hogy a település, ahol éltek milyen lakbérosztályba soroltatott, és a szolgálati évek alapján korpótlékban is részesültek. A kiváló eredményt elért tanítók személyi pótlékot is kaphattak, katolikus iskolák esetében az egyházi főhatóság és a királyi tanfelügyelő együttes javaslatára. A egyházközség – amennyiben nem tudta fedezni tanítója fizetését – államsegélyért fordulhatott a minisztériumhoz. (Ennek feltételei voltak: a tanító képesítése, a magyar állampolgársága és magyar nyelvtudása, ezért több kutató *Apponyi Albert* erőszakos magyarosítási törekvéseit látja érvényre jutni e törvényrész megfogalmazásánál. Baranya római katolikus iskoláiban – vizsgálódásaim alapján – a dualizmus alatt nem folyt erőszakos magyarosítás, még századunk tizes éveiben is működtek olyan elemi iskolák, ahol a tanító szinte alig tudott megszólalni magyarul.)

A pozitív változások ellenére elmondható, hogy a vizsgált időszakban Baranyában is a tanítói fizetés gyakorta „... a megélhetésre kevés s a meghalásra sok" (3) volt. A Pécsi Közlöny egyik 1905-ös számában jelent meg egy vers, mely – lévén a lap katolikus elkötelezettségű – sok katolikus tanítóhoz szólt, és nyilván soraikban tetszésre talált. A tanító nyomorán kívül a terjedelmes költemény szerzője, bizonyos *Hegyháti* a tanítói önérzetet és gondolkodásmódot is felvillantotta:

*Kincsem, mi van, nem féltem,*
*Ha ajtóm tárva bár,*
*És tolvaj éj sötétben*
*Préda után ha jár:*
*Elkerüli az házam,*
*Én nyugton alhatok.*
*Nem lop meg engem senki,*
*Hisz tanitó vagyok. (4)*

A római katolikus iskolákban munkálkodó tanítók iskolai elfoglaltságaik mellett – gyakran azok rovására is – sok faluban kénytelenek voltak fizetéskiegészítő tevékenység után nézni. Egyrészt gazdálkodással foglalkoztak, földet műveltek és – ha volt melléképületük a tanítói lakás mellett – állatokat tartottak. Foglalkoztak méhészettel és selyemhernyótenyésztéssel, ez utóbbi tevékenységnek „élharcosai" voltak Baranyában.

A legtöbb tanítói állást az iskolaszékek úgy írták ki, hogy a tanítónak a kántori teendőket is el kellett látnia, valamint sekrestyési, harangozói feladatai is akadtak, esketésen és temetésen szerepelt, ostyasütést végzett. Baranya római katolikus tanítóira – csakúgy, mint az ország más vidékein is – mindezek az elfoglaltságok nagy terhet róttak, és a díjazásuk gyakran nem volt ezzel arányban.

Az általam vizsgált – több száz – díjlevél szerint a tanítók kötelességei nagyon sokrétűek voltak iskolai működésüket illetően is. (Óriási az eltérés abban a tekintetben, hogy a díjlevél megszövegezői milyen pontosan és részletesen írták le a tanítóval szemben támasztott igényeiket. A pontatlan fogalmazás esetenként vitákat is szült.)

1894-ben a vallás- és közoktatásügyi miniszter leirata értelmében a plébánosok mint iskolaszéki elnökök számára elrendelték, hogy a kántortanítói pályázatok kihirdetésénél, illetve a díjlevelek megszövegezésénél szem előtt kell tartaniuk a Canonica Visitát, és elkülönítve kell szerepelnie a tanítói és a kántori fizetés tételeinek. (5)

Több iskolában a tanítói állás betöltését bizonyos nyelvismerethez (német, horvát), a tanítói képesítéshez illetve – a 20. század elejétől – a Pécsegyházmegyei Tanítóegyesületbe való belépéshez kötötték.

Időnként egészen furcsa kérelmek futottak be az iskolaszékektől az egyházmegyei tanfelügyelőséghez. Szebényben például 1900-ban a nagy szegénység miatt nem tudták a megüresedett osztálytanítói hely jövedelmét biztosítani, ezért azt kérelmezték, hogy a kántortanító mellé Goda Rózsa okleveles óvónőt választhassák meg, akit a tanító élelmezne, cserében azért, hogy az ő fiát meg Mohácson az óvónő szülei élelmeznék és lakást adnának neki. (6)

A tanítóság helyzetét alacsony fizetésén és számos kényszerű elfoglaltságán kívül több rendelkezés is nehezítette. 1905-ben például a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium kimondta, hogy csakis úgy engedélyez szabadságot a tanítóknak, ha a helyettes díját maguk fizetik. A Pécsi Közlöny egyik cikke azonnal reagált erre az intézkedésre, és óva intette a tanítókat, hogy „... meg ne betegedjenek, mert nem csak orvost és patikát, de helyettest is fognak ezentúl fizetni." (7)

1906-ban újabb sérelem érte a tanítókat, egy körlevél ugyanis megtiltotta nekik, hogy a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez forduljanak magántermészetű ügyeikkel. (8) Ez azért érintette érzékenyen a tanítókat, mert magánemberként egyes esetekben nem tudták akaratukat a királyi vagy az egyházmegyei tanfelügyelőséggel szemben érvényesíteni. Így volt ez például az ostyasütéssel, melyet a tanítók próbáltak magukról lerázni mint olyan egyházi kötelezettséget, mely az oktatástól, a tanórára készüléstől vonja el az idejüket. Míg egyenként, falvanként tiltakoztak, addig csak perpatvar kerekedett a plébánossal; amikor viszont együttesen léptek fel az ostyasütés ellen, a püspök meghallgatta panaszukat, és 1910-ben eltörölte ezt a kötelezettséget a baranyavári esperességben. (9)

A tanítói fizetésekről szólva összefoglalásképpen idézzünk fel egy korabeli anekdotát, mely sokat elárul a századelő pedagógusainak hangulatáról (1906.):

– Te, elhiszed, hogy Kossuth (Ferenc) megadja a községi és felekezeti tanítóknak a félárú vasuti jegyet ?

– Ezt már nem hiszem.

– Miért nem?

– Mert akkor a tanitók minden héten háromszor is felutaznának Budapestre zaklatni Apponyit, fizetésjavításért. (10)

## Tanítói nyugdíj

A tanítóknak, bármilyen nehezen éltek is járandóságukból, az igazi megpróbáltatást a nyugdíjba vonulás jelentette.

Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk nem rendelkezett megnyugtatóan sem az idős, munkaképtelenné vált tanítók, sem az elhalt tanítók árvái, özvegyei megélhetéséről.

Az 1875. évi XXXII. törvénycikk szerint annak a tanítónak járt nyugdíj, aki 65. életévét betöltötte vagy 40 éven át volt (segéd- vagy rendes) tanító. Azonban sem ez a törvény, sem a későbbi módosítások nem elégítette ki a nyugdíjba vonulókat. Ennek egyik oka az volt, hogy a nyugdíj csak a tanítói jövedelem alapján járt, a kántori javadalmat nem vették figyelembe.

A nyugdíjhányadot a minisztérium állapította meg. A Közigazgatási Bizottság jegyzőkönyveiből fény derül a minisztérium korabeli döntéseire – sokszor rendkívül alacsony összegről volt szó. Például 1895-ben Bálint János bodolyai tanító számára 113 forint 52 krajcárt állapítottak meg nyugdíjként. (11)

A nyugdíjba vonuló tanítók számításai gyakran vallottak kudarcot, azaz a vártnál kisebb nyugdíjat kaptak, esetleg elestek a nyugdíjtól. A komlói Köberling Nándor, aki nyugdíj helyett csak 1600 korona végkielégítést kapott, kétségbeesésében a sásdi temetőben főbelőtte magát. (12)

## A tanítói lakás

A tanítónak – munkavégzése szempontjából, egészségének megőrzése miatt – egyáltalán nem volt közömbös, hogy milyen és mekkora lakásban él. Jövedelmének egy részét

képezte a lakása, illetve ennek hiányában a lakbér, bár ez utóbbira Baranyában alig akadt példa. A néptanító lakása szinte mindig az iskolaépület szerves része volt, sőt úgy is fogalmazhatnánk, hogy a tanterem volt a tanítói lak része. A tanítói lakás nagysága és állapota függött a község vagyoni helyzetétől, és nem mindig a törvényes előírásokat követte, ahogyan a tanítók szerették volna. Az 1868-as törvény és későbbi rendelkezések a katolikus gyülekezetet is nagyobb beruházásokra sarkallták, az 1870-es, 1880-as években több faluban épült új iskola és tanítói lakás, a korábbi nádtetős, agyagpadlós, szűk és sötét épületeket cseréptetős, padlós, viszonylag tágas és világos épületekkel cserélték fel.

A tanítói pályázati kiírásokból és a díjlevelekből csak keveset tudhatunk meg a tanítói lakások állapotáról. Az iratokban erre vonatkozóan csak azt az információt rögzítették, hány helyiségből állt a tanító lakása, illetve azt, hogy bútorozott volt-e.

Részletesebb leírást csak panaszos levelekben vagy figyelemfelkeltő újságcikkekben olvashatunk – ezek pedig az átlagosnál rosszabb képet tükröznek. Ilyen például a kékesdi tanító lakásáról 1900-ban írt cikk, mely szerint a tanító istállójából „... a ganélé a rossz (azaz semilyen) padlózat miatt lefolyt a pinczébe, a hol a tanító kénytelen – éléstár hiányában – többféle élelmiszereit tartani, pl. burgonyát , kenyerét, tejét stb. (...) A tanítói lakáshoz nincs konyha." (13)

Mai fogalmaink szerint a tanítók eléggé szűkös, 1-2 szobás lakásokban éltek, különösen elgondolkodtató mindez, ha tekintetbe vesszük, hogy átlagosan 2-3, de néha 6-7 gyermekük volt; ugyanakkor elmondható,hogy jobb körülmények között laktak, mint sokan mások a korabeli Magyarországon.

## A tanítók oktató-nevelő munkája

„Quem Dii odere, paedagogum facere" (Akit az Istenek meggyűlöltek, azt nevelővé tették) – olvasható egy múlt századi baranyai tanügyi lapban, és ebben a mondatban benne rejlett több száz tanító panasza és segélykiáltása. Ugyanakkor a dokumentumok és újságcikkek nyomán nyilvánvaló az a törekvés, mely szerint az itteni tanítók nagyobb része minden lehetséges módot és alkalmat megragadott annak érdekében, hogy az általuk vezetett – általában osztatlan – tanulócsoportok a lehető legjobb taneredményt produkálják. 1869-től kezdődően többször bocsájtottak ki országos tantervet, és az egyházi hatóságok ezek alapján állították össze saját iskolájuk tananyagát. A tantárgyak a baranyai római katolikus iskolákban is azonosak voltak, az elért eredményekről rendszeresen jelentések készültek, például 1876-ban *Salamon József* királyi tanfelügyelő szerint jónak volt mondható az elért eredmény olvasásból és írásból, számtanból, földrajz, történelem, alkotmánytan és nyelvtan tárgyakból. Rosszabb eredmény mutatkozott „terményrajz", természettan, beszéd – és értelem –, valamint a gazdasági és kertészeti gyakorlatokban.

A katolikus tanítók közül többen úgy látták, hogy a tantervek háttérbe szorítják a vallás-erkölcsi nevelést, a tantárgyak túlzottan „adatcentrikusak".

Egyrészt – az újságcikkek tanúsága szerint – ebben látták az okát a tanulmányi eredmények alacsony színvonalának, másrészt igen nagy problémát jelentett az iskolák rendkívüli túlzsúfoltsága egyes településeken – másutt meg éppen ellenkezőleg: a tanító temérdek iskolai mulasztásra és kényszerűen megrövidített tanévre hivatkozott diákjai äbizonyítványát magyarázvaö.

1905-ben új tanterv jelent meg, melynek új vonása volt, hogy külön tárgyalta az osztott és osztatlan iskolákat, valamint módszertani útmutatásokat is adott. E tanterv bőséges terjedelme nyomban anekdotákat szült, melyek közül az alábbi megjelent a megyei lapban is:

I. tanító: – Meghoztad már az új tantervet s a hozzá való utasítást?

II.tanító: – Meg, annyi bizonyos, hogy vaskos kötet. Le is pecsételtem azonnal.

I. tanító: – Ugyan, ne tréfálj! Lepecsételted?

II.tanító: – Attól tartok, hogy még végigolvasom. (14)

A tanterv mellett a tankönyv is nagy súllyal esett latba az oktatói munka eredményességét illetően. A dualizmus korszakában a tankönyvkiadás addig soha nem látott lendületet vett. „A katolikus tanügyi szervek külön tankönyvkiadót hoztak létre: az 1848-ban

alapított Szent-István Társulat tankönyvkiadó részlegét. Katolikus iskolákban csakis az itt megjelentetett tankönyvek voltak használhatóak." (15)

Az egyházmegyei tanhatóság évenként jelentést kért a római katolikus iskolák tanítóitól a használt tankönyvek jegyzékével (a tanított tantervet és órafelosztást ugyanígy be kellett mutatniuk a tanítóknak). A megyében is éltek neves tanítóegyéniségek, akik tankönyvírással foglalkoztak, például *Schultz Imre*, aki tanügyi körútjain próbálta könyveit és módszertani ötleteit terjeszteni.

Számos jelentés olvasható a tanítók oktató- és nevelő munkáját illetően az esperesek tollából. A jelentések alapján néha érezhető, hogy írója egyéni érzéseire, meglátásaira hagyatkozva jellemezte a tanítót, máskor a község plébánosának vagy iskolaszékének véleményét írta le. A jellemzések gyakran csak általánosságokat, hangzatos jelzőket tartalmaznak a tanítók személyiségéről, elért munkájáról, és cseppet sem visznek közelebb a korabeli valóság megismeréséhez. Elvétve akadnak életszerű, bár jórészt elfogult leírások, például egy darázsi tanítóról 1906-ban, aki „... nem mulaszt, nem ostoba, de végtelenül közönyös ... szinte bamba némasággal hallgatja a gyermekek hadarását és nincs egy szava a rendetlenkedők ellen." (16)

Alkalmanként az esperesek (vagy a tanfelügyelő) azzal is megpróbálkoztak jelentésükben, hogy feltárják és leírják az iskolai állapotokat. Egészében véve elmondhatjuk, hogy ezek a jelentések általában kiegészítő színvonalúnak festik le a tanítók munkáját. A pedagógusok zöme – túlterheltsége és iskolán belüli-kívüli feladatai ellenére – igyekezett hivatását valóban jól betölteni, az oktatási törvények szellemében dolgozni.

## A tanítók iskolázottsága, tanítóképzés

A megfelelő oktató és nevelő munkának a tanító képzettsége nyilvánvalóan előfeltétele. Ezt felismerve, köztudomású, hogy az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk úgy rendelkezett, hogy „ezentúl" csak képesítéssel bíró egyének választhatóak tanítóvá, ugyanakkor türelmes volt a törvény a képesítés nélküli tanítókkal szemben is, hiszen ha „tanításbeli jártasságukat és ügyességöket" igazolni tudták, vagy nyári póttanfolyamon vettek részt, megmaradhattak hivatalukban.

E törvény megjelenése után Baranyában is kiemelt helyen szerepelt a közoktatás-politikai tervek között a képzett tanítók alkalmazása, illetve a tanítóképzés fejlesztése. A megvalósítás azonban nem volt könnyű.

A Néptanoda című lap még 1878 telén is gúnyos hangvételű cikkben számolt be arról a tényről, hogy sok baranyai iskolában képezdei bizonyítvány nélküli a tanító, és a legkirívóbb eseteket is felsorolta, úgymint:

„... Szőkéden és Átán, a népnevelés veszélyére s a tisztes tanítói kar méltó megbotránkozására egy vagyonbukott aranyműves, illetve egy édes mesterséget megunt bábos kontárkodik.

Hát Ráczpetrén? – ... ott a segédtanítói állást a ... katonaságnál a közlegénységig felvitt trombitás fujja..." (17)

Salamon többször is kérte a Közigazgatási Bizottságot, hogy hasson oda, és ne engedélyezze felekezeti iskolákban sem a képesítés nélküli tanítók alkalmazását. (18)

*Szuly József* a Praeparandia akkori igazgatója 1878-ban levelet írt a vallás- és közoktatásügyi miniszternek, melyben annak engedélyezését kérte – az egyházmegyében érezhető nagy tanítóhiány miatt –, hogy azok a növendékek, akik a képezde 3. évfolyamát jó sikerrel végzik, az 1868-as törvény 102. §-a ellenére tanképességi vizsgát tehessenek. Kérelmét a minisztérium engedélyezte. (19)

Az ilyen – és hasonló – intézkedések ellenére a tanítóhiány még a századvégen is problémát jelentett a megyében, az újságokban néha évekig hirdették egy-egy iskola tanítói állását.

A képesítés nélküli tanítók is szép számmal szerepeltek a kimutatásokban még az 1890-es években is, a törvény és a tanügyi hatóságok minden igyekezete ellenére.

*Salamon József* királyi tanfelügyelő a püspökhöz fordult a képesítés nélküli tanítók ügyében, akik szerinte nagy kárára voltak az iskolaügynek. A csekély fizetést tartotta legfőbb oknak az áldatlan helyzet kialakulásában, és arra kérte a püspököt, hogy esperesei

és plébánosai munkáját felhasználva a fizetéseket a szükségleteknek megfelelő módon állapítsa meg és javítsa, ugyanakkor az oklevéllel nem bíró tanítókat távolítsa el. (20)

Javulás történt a tanítói állások betöltését illetően, de a probléma nem szűnt meg, az 1901-es átirat szerint, melyet a Közigazgatási Bizottság küldött az egyházmegyei tanfelügyelőnek, 11 község római katolikus iskolája még mindig képesítetlen tanítót alkalmazott,köztük Bisztricze, Szatina, Okorvölgy, ahol már 1893-ban változtatásokat kellett volna eszközölni. (21)

A VKM 1901/17545 számú rendelete értelmében ezek az állások – ha okleveles tanítók nem jelentkeznek – okleveles tanítónőkkel esetleg okleveles óvónőkkel is betölthetőek voltak.

Sok – szegényebb – egyházközség tehát éveken át nem talált iskolájába tanítót, vagy csak képzettség nélkülit. Az érem másik oldala volt ugyanakkor az a jelenség, hogy a gazdagabb falvak – ahol esetleg az uradalom vagy magánszemély hozzájárult a tanítói fizetéshez – több jelölt közül is válogathattak egy-egy megüresedett állás meghirdetése után. A tanítóválasztások – több, de legalább két jelölt esetében – gyakran megyei hírű botrányokba fulladtak, de legalábbis községi szinten alaposan felkavarták a kedélyeket. Itt, ezeken a választásokon a legkülönbözőbb érdekek csaptak össze, de – az iskolaszéki jegyzőkönyvek szerint – legritkább esetben vették figyelembe a jelölt rátermettségét, valódi felkészültségét.

A választások során helyenként fellángoltak nemzetiségi villongások; máskor rokoni vagy egyéb kapcsolatok döntöttek egy-egy tanító javára. Választásnál gyakran a kántori képességeket (éneklés, orgonálásban való jártasság) a pedagógiai rátermettség elé helyezték, ez (is) határt szabott a tanítónők munkába állásának. Őket a múlt század végén még akkor sem választották meg a római katolikus iskolákhoz tanítóul, ha rajtuk kívül nem akadt okleveles jelölt. Inkább szüneteltették a tanítást, és vártak – egy férfire.

A képzett tanítók utáni növekvő igény kedvező lökést adott a Pécsi Püspöki Tanítóképző fejlődésének is, mely már a 18. század végén fennállt, és a régió egyik fontos római katolikus képzőintézménye volt. 1831-ben *Szepesy Ignác* püspök újjászervezte az intézményt, és az 1848-tól 1855-ig tartó ideiglenes szünet után újra megnyitották. (22)

1871-ben a Praeparandia ismételt újjászervezésekor katolikus jellegét nyomatékosan megerősítették. Így biztosították a katolikus népiskolák vallásos érzelmű tanítókkal való ellátását, a katolikus szellemiséget, az iskolák jellegének megőrzését. 1872/73-as tanévben a képző 3 évfolyamúvá bővült, és ugyanekkor nyílott meg a négy osztályos, osztatlan gyakorló iskola.

A képzőben neves egyéniségek tanítottak, és órarendek alapján változatos, alapos képzésben részesültek a hallgatók. (Napi 6 órán át, vasárnap kivételével naponta.)

Eleinte a tanítónő-jelöltek is ebben a képezdében jelentkezhettek „tanképesítési vizsgálatokra", ezekre a képző tanárai készítették fel őket, de magánúton. 1894-ben nyílott meg a „Miasszonyunk" apácarend tanítónőképzője Pécsen. 1900-tól kezdve ezt az intézményt a Praeparandiával együtt igazgatták, *Döbrössy Alajos* lett az első igazgató.

A képezde, kiváló tanárai, felszereltsége és módszerei ellenére sem jelentette a tanítók képzésének lezárását, hiszen az egyre változó tantervek, taneszközök és oktatási viszonyok a tanító újabb és újabb alkalmazkodását kívánták. A tanító sohasem tekinthette véglegesnek tudását a tananyagot és a módszereket illetően, mindehhez járult még az a tény, hogy a környezete – elsősorban igaz ez a falvak lakosaira – mindig elvárta a tanítójától, hogy naprakész információkkal szolgáljon bármiről, és a legkülönfélébb ügyekben – panaszos levelek megfogalmazásával, gazdálkodási problémákkal stb. – a tanítóhoz fordultak.

1871-ben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium póttanfolyamok szervezését rendelte el országszerte – 42 helyen, köztük Baranyában is. A részvétel ezeken a kurzusokon jelentkezés alapján történt, és nagy sikerük volt.

A püspök rendszeres pályázati kiírásokkal próbálta meg egyházmegyéje tanítóit alkotó gondolkodásra, pályamunkák elkészítésére bírni, és az általa kitűzött témák mindig aktuálisak, az adott helyzetnek megfelelőek voltak. Ezeken a pályázatokon az évek során több száz római katolikus tanító vett részt – ugyan az ösztönzés valószínűleg más lehetett kerületenként, legalábbis a pályamunkák egyenetlen eloszlása erre enged következtetni

–, néhány tanító neve évenként szerepelt a kitüntetettek vagy jutalmazottak között, míg mások csak ímmel-ámmal készítették el munkáikat.

A kidolgozásra ajánlott pályatételek közül az első, módszertani mindegyik évben az iskola, az oktatás valamilyen problémájára irányította a tanítók figyelmét, akik lehetőséget kaptak arra, hogy gondolataikat olyan témákról, mint tanterv, osztott és osztatlan iskola, szabadtanítás, törvénymódosítás, papírra vessék, és így ötleteikkel elképzeléseikkel befolyásolni tudták – ha nem is jelentős mértékben – egyházmegyei elöljáróikat, és írásműveik visszatükrözték a baranyai kisiskolák helyzetét, megannyi gondját. A tételek közül – a benyújtott dolgozatok mennyisége szerint – ezek a módszertani-oktatáselméleti kérdések voltak a népszerűbbek, jobban megmozgatták a tanítók fantáziáját, mint a második tárgykörhöz tartozó gazdasági földműveléssel kapcsolatos témák.

Ez érthető, hiszen közvetlen hivatásuknak az oktatást érezték és bár gazdasági oktatást is folytattak valamilyen szinten, felvilágosítással gyakran szolgáltak mezőgazdasági kérdésekkel kapcsolatosan is, mégis ez a terület – láthatóan – távolabb állt a tanítóságtól. Gyakori példa volt az is, hogy egy-egy pályázó tanító egyidejűleg két dolgozatot is benyújtott. A dolgozatok értékelésében a főtanfelügyelőség minden évben következetesen járt el, a legkiemelkedőbb dolgozatokat rövid értékeléssel látták el, és a nyertesek munkáiról a helyi sajtó is mindig hírt adott, esetenként azokból részleteket is közölt.

Ezek a tanügyi tételek is fontos szerepet töltöttek be a tanítóság katolikus hitének erősítésében, a valláserkölcs javításában. Másik módja volt a hitbeli élet ápolásának az a lelki-gyakorlat sorozat, amelyet a múlt század végén rendszeresen – általában Pécsett, a papnevelő intézetben – tartottak az egyházmegye katolikus tanítói számára, és melyeken főleg baranyai tanítók vettek részt.

A tanítói önképzésnek – csakúgy, mint az ország más megyéiben – alapvető színterei voltak Baranyában is a tanítói tanácskormányok illetve a különféle tanítóegyletek. Az – általában szorgalmi időben tartott – összejövetelek jó alkalmat kínáltak a tanítóknak, hogy mindennapi problémáikat megbeszéljék, módszereket és ötleteket cseréljenek, illetve az alkotó munkát is lehetővé tették, hiszen a legtöbb tanácskozmányt vagy egyleti gyűlést felolvasásokkal tették színesebbé. A tehetséges tanítók így lehetőséget kaptak munkáik bemutatására. A jegyzőkönyvek és újságlapok színes és folyamatos tevékenységekről számoltak be, s bár a tanítóknak csak egy – látszólag nagyobb – része vett részt rendszeresen az önképzések eme formáin, a testületi és egyleti mozgalom hatása jelentős.

Baranyában is jellemző, hogy az egyletek tagjainak száma erősen eltérő volt, ugyanez elmondható tevékenységükről, vagyoni állapotukról, létezésük időtartamáról is. Általános egyletek is léteztek a katolikus és más felekezetek egyletein kívül, és Baranyában volt a legerősebb mozgalom – az óbudai egylet tevékenységén kívül – egy országos szövetség létrehozásáért.

A Néptanoda című lap már 1867. decemberében hírt adott tanítóegylet létrehozásáról. (23)

Római katolikus jellegű egyletek közül *Peres Sándor* kettőt említett 1896-ban készített összefoglalójában: a Mohácsvidéki Római Katholikus Tanítóegyesület és a Siklósvidéki R. K. Tanítóegyletet. (24)

Peres művében nem szerepelhetett, vizsgált korszakunk történetéhez azonban szorosan hozzátartozott a Pécsegyházmegyei Római Katholikus Tanítóegyesület, mely 1907. július 3-án alakult meg. Alapszabályai 1908-ból valók.

Ez az egyesület a XX. század első évtizedétől egybeolvasztotta az egyházmegye tanítóságát.

A belépést a Pécsegyházmegyei Római Katholikus Tanítóegyesületbe általában feltételül szabták egy-egy új tanítói állás elfoglalása előtt a pályázóknak. Ez az egyesület ügyelt a katolikus szellemiség ápolására, és a szakmai képzésre egyaránt.

1906-ban Pécs központtal, *Futima Sarolta* elnökletével megalakult a Pécsi Tanítónők Egyesülete. Az egyesület már 1906 előtt is létezett, Pécsvidéki Tanítónők Egyesülete néven, ám mindössze 1 vidéki tagja volt, ezért mind nevét, mind feladatait 1906-ban az egyesület megváltoztatta.

Az 1913-as alapszabályok szerint nemcsak a város, de a megye tanítónőit is szándékoztak – újra – ezen egyesületben összefogni. Az alapszabályzat sok pontjában hasonlított a fentiekben említett Pécsegyházmegyei Római Katholikus Tanítóegyesületének

szabályaihoz, ez nem csupán véletlen, hiszen a tanítónők egyesületének védnökei az előbbi egyesület tagjai közül kerültek ki. A tanítónők azonban speciális, az előbbi egyesületétől eltérő célokat is tűztek maguk elé, nevezetesen a nőnevelés és az önképzés előmozdítását. (25)

A tanítóegyletek működési köre témaanyagának vizsgálatakor nem hagyatkozhatunk pusztán a katolikus jellegű egyletek anyagára, hiszen az általános egyletek tagjai között is számos katolikus elemi iskolai tanító tevékenykedett. Az egyleti összejöveteleken megyeszerte visszatérő téma volt a tanítók életkörülményeinek javítását célzó javaslatok, észrevételek megvitatása, tervezetek kidolgozása. Ezt a kérdéskört érintette például a tanítói fizetés és nyugdíj problémája.

A Pécsi Közlöny című katolikus lap rendszeresen tudósított az egyletek összejöveteleiről, az újság általában kapott a részletes programot tartalmazó meghívókból. Elsősorban ezen újság közleményei alapján rekonstruálhatóak azok a módszertani problémák, amelyek a leginkább foglalkoztatták a tanítóságot. Éveken át – amint ez a fentebb már említett pályatételekből és a később bemutatandó sajtó-vitákból is kiderül – a tantervkészítés, illetve az, hogy szükséges-e az osztatlan népiskolák részére külön tantervet készíteni – izgalomban tartották a tanítókat, egyleti gyűléseiken is gyakran volt ez a fő kérdés. Állandó téma volt – 1879 után, de különösen 1905- és 1906-ban – a magyarosítás kérdése.

Gyakran felmerült a tanító feladatainak, ehhez kapcsolódóan a tanítóképzésnek a megvitatása, ezzel kapcsolatos viták. Sokszínű volt a módszertani-tárgyú előadások palettája. Néhány téma „bejárta" a megyét, több helyszínen, több egyleti összejövetelen is sor került pl.: az „Olvasástanítás fonomimikai módszerrel" című előadásra. További témák: slöjd-oktatás a népiskolában, énektanítás, a nevelésről szóló előadások, gazdasági és földműveléssel kapcsolatos értekezések stb.

Az esperes kerületek tanácskozmányai tartalmas és értékes beszédekben, fölolvasásokban bővelkedtek, a jegyzőkönyvek írói gyakran részleteket vagy egy-egy dolgozat rövidített vagy teljes formáját lemásolták, és az egyházmegyei tanfelügyelőségnek utólag megküldték. A szövegeket átvizsgálva kitűnik a kor szónoki és tudományos értekezési stílusának valamennyi jellemző vonása.

A tanítók, akik előadásokat tartottak, mondanivalójukat gyakran „igazították" nagy elődeik illetve kortárs példaképeik szavaihoz, gondolataihoz, *Eötvös József* beszédeinek és számos országos és megyei hírű tanférfiú cikkeinek, fölolvasásainak hatása lehetett az, hogy a tanácskozmányokon előadó tanítók stílusa, szóképei gyakran hasonlítottak egymáshoz. A tanító maga ezekben a beszédekben fényhez, lánghoz, sugárhoz hasonlatos, mint például egy 1893-as beszéd szövegében: „... csalódik tehát az, ki azt hiszi, hogy kötelességének eleget tett, ha 4-5 órát tölt az iskolában.A tanítónak az iskolán kívül is kell tanítani, legalább is jó példájával. Ő bármikor és bárhol ott áll hivatásának szentélyében. Az ő személye hasonlít a naphoz a község láthatárán, tudományával világit és jó példával melegit és növeszt." (26)

A tanítóegyleti gyűlésen részt venni nem minden tanító számára volt könnyű, hiszen ez gyakran hosszú utazást rótt rájuk, melyet saját költségükből kellett fedezniük, és sokszor a napi étkezést is. Az utak járhatatlansága – nagyobb esőzés vagy havazás idején – bizonyos községek tanítói számára lehetetlenné tette a „kimozdulást" falujukból.

A rendszeres egyleti találkozások révén gyakran szövődtek barátságok a tanítók között,és a jó hangulatban eltöltött – általában közös ebéddel záruló – összejövetelek sok tanító számára, az önképzésen kívül, igazi „ünnepet" jelentettek.

A tanítóság, mely Baranya megye katolikus iskoláiban is 1868-ban részben képzetlen és alulfizetett volt a dualista korszak végéig óriási fejlődést ért el önképzése tekintetében, a sajtó, az egyleti élet és a szervezett tanfolyamok, tanulmányi utak segítségével, valamint a magas szintre emelt tanító- és tanítónőképzéssel. A fizetés- és nyugdíjrendezések kapcsán a baranyai tanítóság is kivette részét a bérharcokból. A minisztériumi szinten megfogalmazott oktatásügyi célok végrehajtása jelentősen függött a néptanítóktól. A római katolikus tanítóknak munkájuk során feltétlenül erőt adott a hitük és a hivatásszeretetük. Talán ebben rejlik a titok, hogy miért tudtak – a sokszor nyomorúságos körül-

mények ellenére is – megfelelő, nem egyszer kiváló szinten tanítani, és számos elfoglaltságuk mellett falvaik kulturális életét is egyengetni, fejleszteni.

JEGYZET

(1) Püspöki Levéltár (P.L.T.), Pécs, Tanfelügyelőségi iratok (T.F.I.), 568/1894.
(2) Baranya Megyei Levéltár (B.M.L.), T.F.I., 1886-1907. 109.k./1893.
(3) In:= Baranya múltja és jelenje I. k. (Szerk.: *Várady Ferenc* Pécs, 1896.)319. p.
(4) In:= Pécsi Közlöny (P.K.), 1905. okt. 13., 2-3. o., „Hegyháti": Én tanító vagyok c. vers
(5) In:= P.K., 1894. dec. 23., 5. p.
(6) P.L.T., T.F.I., 972/1900.
(7) In:= P.K., 1905. nov. 12., 4. p.
(8) In:= P.K., 1906. márc. 20., 4. p.
(9) Baranya Megyei Könyvtár, Püspöki körlevél, 4625/1910.
(10) In:= P.K., 1906. ápr. 28. 5. p.
(11) B.M.L., Közigazgatási Bizottság jegyzőkönyve, 566/1895.
(12) In:= P.K., 1908. jún. 10. 6. p.
(13) In:= P.K., 1900. aug. 5. 4. p.
(14) In:= P.K., 1906. szept. 26. 4. p.
(15) *Mészáros István:* A tankönyvkiadás története Magyarországon, Bp.-Dabas, 1989. 103. p.
(16) P.L.T., T.F.I., 1270/1906.
(17) In:= Néptanoda, 1878. febr. 9. 175-176. p.
(18) B.M.L., Vármegyei Közigazgatási Bizottság általános iratai, IV/418. 181/163/1877.
(19) P.L.T., Praeparandia iratai, 876/1878. *Szuly József* levele a VKM-nak
(20) B.M.L., T.F.I.,1892/sz. n. (szám nélküli), *Salamon József* levele a püspöknek
(21) B.M.L., T.F.I , Vármegyei Közig. Biz. jegyzőkönyve, 671/2394. kl. 1901.
(22) *Szántó Károly:* Adalékok a tanítóképzés történetéhez Pécsett (Pécs, 1964.)
(23) In:= Néptanoda, 1867. dec. I/1., 7-8.p.
(24) *Peres Sándor:* A magyarországi tanító-egyesületek története 277-278.p.
(25) B.M.L., Tanítóegyletek c. csomag, (szám nélkül), 1913.
(26) P.L.T., T.F.I., 944/1893.

# Amit nekünk is tanulni kell...

KISS GABRIELLA

*„A színház azon helyek egyike (mégpedig nem is akármilyen), ahol segíteni lehet az embereket abban, hogy szembesüljenek az élettel... Minden más üres fecsegés: a kultúra, a politika, az elméletek, koncepciók, a művészet – minden csak üres fecsegés. Csak egyvalami számít: ha néhány embernek sikerül olyan légkört megteremtenie, amely arra ösztönöz másokat, hogy felismerjék az élet problémáit és elviseljék azokat, szembeszálljanak velük, és közben egy kicsit felnőttebbé váljanak – ez az, ami igazán fontos."*

(Peter Brook)

*A felnőttebbé válás, a felnőttként viselkedés mindannyiunk számára embert próbáló feladat. És melyikünk nem szeretne bizonyos helyzetekben szembeszegülni az élettel!? Van, hogy sikerül, van, hogy nem. Van, hogy gyávák vagyunk, van, hogy a bölcs belátásra bízzuk tetteink irányítását. Van azonban egy életkor, a tizenkettőtől-húsz éves korig tartó időszak, amikor a felnőtté válás kérdése mindennél égetőbbnek tűnik, és amikor a „felnőtt" és a „gyerek" egyaránt vágyik arra, hogy néha egy olyan „üres" tér vonzásába kerülhessen, ahol a meg nem fogalmazott, sem kimondani, sem eltitkolni nem mert problémákkal félelmek és gyanakvások nélkül szembesülhetnek. Ilyen üres térré válhat a színház, ha létrejön egy, az alkotók és befogadók közti olyan kölcsönös viszony, melyben a használt nyelv nem szorul magyarázatra, ahol mindenki megérti egymást.*

Ezért választottam a fenti Brook-idézetet annak a készülő könyvnek a mottójaként, amelynek alcíme: *Tanári segédlet a színjátékmű elemzéséhez,* és amely segítséget szeretne nyújtani e megszakadni látszó kommunikáció helyreállításához. Mert az alkotó és a befogadó között a színházban sincs meg az összhang. Persze ez már szinte közhelyszerű állítás, hiszen a rendezői színházak megjelenésétől kezdve nem kétséges a rétegszínház jelensége, majd a hagyományos, realista színház mellett elkezd kialakulni egy másfajta eszközökkel dolgozó és más hatásokra törekvő alternatív, kísérletező színház is. (1) Az ötvenes-hatvanas években létrejöttek azok a performance- és happening-formák, amelyek viszont a hetvenes évek végére elvesztették társadalmi-ideológiai bázisukat (2), és ma már elsősorban csak fesztiválokon, periféria-jelenségként léteznek. Ez utóbbi megállapítás azonban csak bizonyos megszorításokkal érvényes. Tény, hogy ma valódi performance-ot, utcaszínházakat csak ritkán láthatunk, viszont a kísérleti színház egyes elemeit, jeleit átvette és magába vegyítette a realista színház. A „nyomulnak a kisszínházak"-jelenség, a befogadótól egyre nagyobb absztrakciós képességet követelő jelmezek és díszletek használata (ellentétben a hagyományos, interpretáló színházzal), nem elsősorban verbális jeleket, illetve a verbalitás egyéb megnyilvánulási formáit alkalmazó, alternatív klubokban, pinceszínházakban zajló előadások egyre jelentősebb részét képezik a mai magyar színházi kultúrának.

Jómagamnak megadatott, hogy a totális illúziószínház (operák, zenés mesejátékok) után párhuzamosan és irányítva ismerkedjek meg a hagyományos, realista és az alternatív, kísérletező színházzal. Tanáraim az irodalmi mű, a színjátékszöveg (3) felől közelítették meg az azt interpretáló színpadi műalkotást, egy másfajta színjátszás pedig arra tanított meg, hogy a színház minden más műnemtől (4) különböző, sajátos nyelvvel, jelekkel, jelentéslehetőségekkel bír.

Az egyetem elvégzése és a müncheni Színháztudományi Intézetben folytatott tanulmányaim után azzal a hittel kezdtem el tanítani, hogy a színházi megismerés folyamatát mindenki hozzám hasonló módon élte át, s erre alapozva el lehet kezdeni azt a munkát, amely a színházi folyamat tudatosabb látását és élvezését, a színházi műalkotás üzenetének, vélt értelmének összetettebb és igényesebb megfogalmazását tűzi ki céljául. A valósággal háromszorosan is szembesülnöm kellett, és a tapasztalatok egy nehéz és összetett, de nem eleve reménytelen oktatási problémát mutattak meg.

Az 1993/94-es tanév elején hirdettem meg azt a színházelmélet-szakkört, amelynek éves programja a színházelmélet egyes alapkérdéseinek – pl. Miért, mióta és hogyan létezik a színház? Mi az, ami nélkülözhetetlen e folyamatban?, Mennyiben tekinthető önálló műnemnek? stb. – közös megbeszélését és a főváros kevésbé ismert színházaira jellemző egyfajta „nem-realista" játékstílus megismerését ígérte. Mivel a mai magyar színházi struktúrában (egy bizonyos szempontból) egyforma helyet foglal el a Merlin, a Szkéné, a Nemzeti és a Radnóti Színpad (5), a hagyományos és a kísérletező színházi forma egységes kölcsönhatásának következményeként, a nagyközönség, és így a színházba járó ifjúság is, nagyon sok olyan, eddig ismeretlen vagy legalábbis idegen jelentéssel bíró színházi jellel és jeltípussal találkozik, melynek befogadásában nagy szerepet játszhat és kell is játszania a kísérletező színházak irányított megismerésének. Nagyon hamar világossá vált, hogy az elméleti munkának nincs meg az alapja. A gyerekek lelkesedése és a „szeretem a színházat" nem elég a színházról mint kulturális jelenségről folyó elméleti vitákhoz, ugyanis egész egyszerűen nem voltak annyit és úgy színházban, hogy az elsődleges élményen túl a színházi műalkotás tudatos figyelésének alapszintjére jutottak volna. Nem voltak szavaik, fogalmaik hozzá, így a legjobb hangulatú beszélgetések is (bár ez sem kevés) csak élményszinten reflektáltak a felvetett problémákra. A harmadik foglalkozás után abba is hagytam az elméleti kérdések tárgyalását, és az év további részében elsősorban az említett kisszínházakat látogattuk, melyeket alapos, egy-egy foglalkozást igénylő előadáselemzés követett. A látott darabok nagy hatással voltak a gyerekekre, de a befogadást a fentebb említett tények (az alternatív színház szokatlan és ismeretlen jelei) igencsak megnehezítették. A legalaposabb előkészítés után is csak a „furcsa" vagy a „nem tetszett" reakcióval ültek le megbeszélni a darabot. Hosszú, de már valódi szellemi erőfeszítést kívánó viták után jutottunk el egyfajta interpretációhoz, és az igazi folytatás a darab ismételt megtekintése lett volna. A közös színházlátogatásokkal párhuzamosan előadásfotókat is elemeztünk, ami feltétlenül sikeresnek bizonyult, hiszen a több szempont szerint (téma, gondolatvilág, képi telítettség) kiválogatott fényképek alkalmasak voltak a legkülönfélébb színházi jelrendszerek, jeltípusok összegyűjtésére, a jelkombinációk elemzésére, ami sokat segített abban, hogy a későbbiekben a már komplex színjátékművek értelmezésekor egy bizonyos színházi alapszókincset (maszk, szcenika, kulissza, forgószínpad stb.) használva pontosabban formálják meg a gondolataikat.

A szakkör munkáját nehéz értékelni. Mivel a tervezett munka elvégezhetetlenségére és a problémákra magam is csak menet közben ébredtem rá, és ennek megfelelően mindig új és új ötleteket, vélt megoldásokat kellett beiktatnom, fejlődésről, mérhető tudásszint-növekedésről nehezen lehetne beszélni. Természetesen az év folyamán a tanulók megismerték a legfontosabb alternatív színházakat, a legfőbb szakfolyóiratokat, a Színészmúzeumot, és tárgyi tudásuk is gyarapodott. Így az év utolsó szakköri foglalkozásán megíratott tesztben, amiről még bővebben is szó lesz, a színházi szakkifejezések, fogalmak ismeretét vizsgáló kérdésekre majdnem mindannyian helyesen válaszoltak, míg a gimnazistáknak jó, ha a fele adott kielégítő választ. Számomra azonban a legnagyobb eredmény az volt, hogy ők már hajlandók voltak a legalapvetőbb elméleti kérdésekre – pl.: Mennyiben tekinthető a színház kommunikácónak?; Hol van a darab két előadás között?; Mik azok a nélkülözhetetlen faktorok, amelyek ahhoz kellenek, hogy színház jöjjön létre? stb. – válaszolni, készek voltak az intellektuális kalandozásra, nyitottabbá váltak egy problémakör, egy gondolkodásmód iránt.

Hasonló nehézségeket tapasztaltam a Veszprémi Egyetemen induló színháztudományi szak felvételi bizottságának tagjaként. Az ezen a szakon továbbtanulni készülő, most érettségizettek közül csak nagyon kevesen tudtak úgy beszélni egy előadásról, hogy a

„tetszett-nem tetszett"-en túl a miért?-re is válaszolni tudtak volna, tehát a színházi folyamat tudatos figyeléséről, elemző megközelítéséről tettek volna tanúbizonyságot. Többen, amikor egy legutóbb látott előadásról kellett beszélniük, azért lelkesedtek, hogy a színész úgy beszél, mintha nem is önmaga, hanem tényleg az általa alakított személy lenne. Azaz a felvételiző, aki elvileg tudományként óhajt foglalkozni a színház folyamatával, a tudatos színházlátásnak azon a szintjén volt, mint a színházzal először találkozó és arra rácsodálkozó gyermek. Ha kritikát mondtak, az teljesen szubjektív jellegű, érvek és indokok nélkül a levegőben lógó megnyilatkozás volt. Nagy részük egyetlen szakkönyvet vagy folyóiratot sem tudott megnevezni, s csak egyikük-másikuk esetében lehetett felfedezni, hogy alapfokon birtokában vannak annak a szaknyelvnek, amelynek szakkifejezései – hasonlóan bármely más művészet metanyelvéhez – épp a színvonalas és differenciált önkifejezést segítik elő.

A szakkörösök és a felvételizők természetesen nem a valóságos helyzetet mutatták meg, hiszen ők valamilyen szempontból mind érdeklődtek a színház iránt, és szívesen foglalkoztak vele. A reális állapotot az a felmérés tükrözte, amelyet az év végén készítettem három különböző évfolyam 14-18-28 fős csoportjával, és amelynek kérdései már úgy voltak összeállítva, hogy a válaszok igazolhassák a szóban forgó nehézségek okaira vonatkozó elképzeléseimet. A felmérés eredménye írásom végén mellékletként olvasható, most csak azt a figyelemre méltó és munkára ösztönző tényt emelném ki, hogy az a csoport, amelynek magyartanára kezdettől fogva nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a színházművészet is részét képezze az irodalomoktatásnak, összehasonlíthatatlanul jobban teljesített, mint a másik két csoport. Mindez azt bizonyítja, hogy – bár a nehézségek a társadalomban, a családban gyökereznek – az iskola és a tanári munka igen nagy eredményeket érhet el ezen a területen is.

Az év tapasztalatai alapján két (egymással természetesen összefüggő) problémakört különböztetek meg: a befogadás, továbbá a színházi szöveg (6) dekódolásának, illetve a látottakról való színvonalas megnyilatkozás nehézségeit. Az első problémakör és a vélt megoldás kifejtése előtt érdemes röviden összefoglalni, hogy miben áll a színházi jelek egyik legfontosabb sajátossága. A színházban bizonyos értelemben a kultúra megkettőződése zajlik, és ebben a folyamatban a színház által „előállított" jelek a megfelelő kulturális rendszerek (7) által létrejött jeleket denotálják. (Ha *A*, a színész *A* emberként felvesz egy külsőt, valahogyan megjelenik valahol, úgy ezt vagy azért teszi, mert ezzel konkrét célja van, vagy azért, hogy másoknak elárulјon valamit önmagáról. Ezzel szemben, ha *A* színészként kezd dolgozni, és *X* szerep ábrázolásának céljából vesz fel pl. egy bundát, úgy ezt nem azért teszi, mert rossz az idő, hanem hogy ezzel *X*-ről vagy az *X*-et körülvevő – fiktív – világról mondjon el valamit: *X* az adott helyzeben fázik vagy egy bizonyos társadalmi helyet foglal el.) A színházi jelek így mindig jelek jelei, amelyeket az jellemez, hogy ugyanazokkal az anyagi adottságokkal rendelkezhetnek, mint azok a primer jelek, amiket ők jelentenek (pl. egy bunda egy bundát). A színház jeleit tehát – a közte és a kultúra között fennálló szoros kapcsolat miatt – csak az értheti meg, aki ismeri a színházat körülvevő kultúra rendszerei alkotta jeleket, és azokat értelmezni képes. (8) És itt kezdődhetnek a gondok. A felmérés világosan megmutatta, hogy a gyerekek számára az első nagy élményt nyújtó darabok az operák, a musicalek (illetve ezek előtt a bábjátszás, bábszínház és az olyan zenés játékok, mint a *Bors néni* vagy *Levente Péter* előadásai voltak, ahol egyrészt rendkívül nagy illúzió és hatásmechanizmus működött, másrészt valóságosan is létrejött az együttjátszás. Tehát hangsúlyosan jelent meg, hogy a színház egyfajta kommunikáció lehet *A-X-S* között. A dekódolás minden zavar nélkül zajlott, hiszen a jelek denotátumai – mivel az előadás jelei ezen esetekben tényleg csak a mindkét fél számára ismert környező kultúra jeleinek jelei – magától értetődőek voltak, a legfőbb konnotációk pedig a kimerevített képekkel hangsúlyozott fény- és hangeffektusok, egyszerű jelkombinációk használatával könnyen és szinte tökéletesen érthetővé váltak. (Pl. hosszan fej fölé emelt kard, égbe emelt fej, ráirányított reflektorok, tűzijáték hátul; hosszan ökölbe szorított kézzel, fekete ruhában a jobb oldali emelvényen Néro, a baloldalon fehérben Jézus, körülöttük a fehérbe és feketébe öltözött statisztéria.) Az ilyen előadásoknak – s ehhez hasonlóak lehetnek bizonyos operaelőadások is – nagyon nagy

szerepük lehet a színház megismerésének folyamatában, hiszen a zene, az illúzió, a beleélés segítségével tárul fel a gyermek előtt a színház világa. (9)

Ha ez a folyamat időben – 6-10 éves korban – lezajlik, utána fokozatosan meg lehet ismerkedni a realista-interpretáló színház világával, ahol a befogadói munka már egy összetettebb folyamat, és így nagyobb szellemi erőfeszítést is kíván. Itt elsősorban olyan darabokra gondolok, melyekben a színész jelként felfogott tevékenysége, megjelenése, illetve a tér jelei a környező primer kultúrát denotálják, s így megértésük nem okoz különösebb nehézséget, ám a rendezői koncepció ezen jelekből mégis olyan jelkombinációkat alkot(hat), s így olyan végső üzenetet közvetít(het), melynek interpretációja már nem olyan egyszerű. A fény, a zene és nem utolsósorban az alapul szolgáló dráma vagy más irodalmi mű speciális értelmezése a legegyszerűbb jelek használatával is létrehozhat olyan komplex műalkotást, melyet csak alapos és részletekbe menő elemzéssel lehet megfejteni. Ezek a darabok a tanár vezetésével történő közös feldolgozás nélkül könnyen érdektelenné és unalmassá válhatnak a diákok számára, hiszen a lényeg éppen a finom, nem harsány jelzésben van. A munkát megkönnyíti, hogy majdnem minden esetben ki lehet indulni a színjátékszövegből, a drámából. Viszont épp ebben a fázisban van lehetőség a színházi alapjelek, jeltípusok és jelentések megmutatására, s ha ezekre a csak a színházra jellemző jelenségekre irányítjuk a figyelmet, akkor nemcsak az irodalmi mű új olvasatát fedezzük fel, hanem elsajátíttatjuk vagy legalábbis bemutatjuk e műnem sajátos rendszerét, nyelvét, amelynek ismerete átsegít a másik problémakör, a színvonalas megnyilatkozás nehézségein. Az említett felmérésben fehéren-feketén látszott ennek a tanári munkának, egy ilyen tudatosításnak az eredménye.

A „színházra tanítás" folyamatában talán ez a lépcsőfok a legfontosabb, és ezzel összefüggésben jelentkeznek korunkban a legnagyobb nehézségek. E kidolgozott és tiszta, de mégis összetett jelentésű jelekből felépülő előadások elemzése és a fenti oktatói folyamat nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a későbbiekben tárgyalt, nem-realista színjátszás érthetővé váljon a diákok számára. A realista/nem-realista, kísérleti/hagyományos színház vagy színjátszás az elméletben használható kategóriák, a gyakorlatban azonban természetesen nem szigorúan elválasztható jelenségek. Bizonyos játékelemek, jelek, jelkombinációk (mozgás- és képi elemek, montázstechnika), melyeket a „nem realista" jelzővel illetünk, szervesen beépülhetnek egy egészében realista előadásszövegbe, és ma egyre nehezebb olyan színjáték-műveket találni, ahol ne találkoznánk velük. A hazai előadás-kínálatot figyelembe véve ma már bizony nagyon nehéz lenne ezt a tanulási folyamatot végigcsinálni. Egyre csökken az olyan előadások száma, melyek elfogadható színvonalon, tisztán a realista színjátszás eszközeivel dolgoznának fel elsősorban ismert irodalmi műveket. Az opera és a balett pedig, amelyek egyébként nagyon sok szempontból (már csak a zenei műveltség miatt is) hasznosak, olyannyira költségesek, hogy rendszeres látogatásukra iskolai kereteken belül nem lehet építeni. Egyre több olyan darab látható azonban, melyek nagyon frissen, fiatal csoportok előadásában a fiatalokhoz akarnak szólni, és a színház erejével világítanak rá arra, hogy pl. egy műnek (*Dosztojevszkij: Karamazov testvérek,* Kolibri Színház) mennyire tág és sokoldalú lehet az interpretációs mezője, és hogyan fogalmazódhat meg egy műalkotásban a színház eszközeivel egy életfelfogás (*Szávitri,* Arvisura), egy alkotói életmű (*Gogol: Pétervár meséi,* Merlin), egy életérzés (*Kafka: Vágy, hogy indiánok lehessünk,* R.S.9.) sajátosságai. Es mindez egy új, egy más nyelven. Azt, hogy ilyen (lehet) ez az új színház, annak a *Bob Wilsonnak* a szavaival lehetne talán a legjobban bemutatni, aki színházát a forma színházának nevezi: „A színház így is, úgy is közös munka, együttműködés. Ebbe beletartozik a fényeket szabályozó technikustól a zenekari árokban üldögélő zenészig mindenki. Kétségtelen, hogy az én munkáim szándékom szerint rendkívül összetettek, és hogy csak a legegyszerűbb példát mondjam: a hang és a látvány korántsem egymás illusztrálására, dekorálására szolgál... Ez ugyan közhely, mégis azt tapasztalom, hogy a hagyományos színházban minden – fény, díszlet, jelmez – a szöveget »szolgálja«. Ez a nyugati színház nagy korlátja. A színházra mint irodalomra gondolunk, a színház egyenlő a szöveggel. Pedig amit látunk, az lehet teljesen független is attól, amit hallunk. Minden elemnek megvan a maga saját ritmusa, önálló, sajátos felépítése. Ilyen értelemben nálam a fénysugár is szereplő, adott esetben akár főszereplő... Nem dönthető el, mi a fontosabb, a látvány-e

vagy a szöveg. A legfontosabb, hogy minden a hallgatásból merítse erejét. Színházam talán abban különbözik a többitől, hogy benne a látvány ugyanolyan, vagy talán nagyobb jelentőségű annál, amit hallunk. Persze néha az a fontosabb, amit hallunk. Finom egyensúly van a látás és a hallás között. Ha belegondolunk, a szemünk és fülünk segítségével kommunikálunk egymással. Tehát mindkettő egyenlő mértékben fontos." (10)

E játékok, játékrészek értelmezéséhez ismét csak segítséget adhat a színházszemiotika. *Lotman* a szövegben végbemenő jelentésalkotásnak alapvetően két módját különbözteti meg: az internális (belső) és az externális (külső) átkódolást, melyek kölcsönösen adják ki a szöveg értelmét. Az internális átkódolás esetében azt kell megnézni, hogy a kérdéses szövegelem (az oppozíciók és ekvivalenciák rendszerén alapulva) mely további szövegelemre, „az externális átkódolásnál pedig milyen szövegen kívüli struktúraláncra vonatkoztatható, és hogy milyen jelentést kaphat a szövegelemeknek a tárgyalt szövegen kívüli struktúraelemekhez fűződő viszonya." (11) A szöveget alkotó egyes elemek esetében tehát meg kell vizsgálni az átkódolás fajtáját és minéműségét. Nos, ez a két eljárás minden színházi szöveg esetében működik, de nem egyforma intenzitással. A hangsúlyt én most az utóbbira, az externális átkódolásra helyezem.

A jelentéskonstitúció ezen módjának három alapesete van aszerint, hogy mi alkotja azt a bizonyos szövegen kívüli struktúrát. Az első, amikor az adott előadásban előforduló jelet vagy jelkombinációt egy, az adott társadalomban normaként működő, általános színházi kódra vonatkoztatjuk. A klasszikus távol-keleti színházi formákat, a Nó, vagy a Pekingi Opera előadásait csak egy, a jeleket és jelentéseiket nagyon szigorúan rögzített kód ismeretében érthetjük meg. Az európai színjátszásban utoljára talán a barokkban beszélhetünk ilyen egységes és kötelező normáról (elsősorban a kinezika (12) kódjában), de bizonyos évszázados hagyományok még ma is vonatkoztatási rendszerként működnek. Például ilyenek az olyan kosztümök, dekorációk, melyek nem egy drámai személy nemzeti, társadalmi hovatartozását vagy korát hivatottak jelezni, hanem konkrétan a jellemüket mutatják (pl. Pierrot-bohóckosztüm). Az átkódolás másik esete abból következik, hogy a színházi jel jelek jeleként működik. Mivel a színház a primer kulturális rendszerek alapját képező kódok jeleit használja, így az előadásban realizált jeleket és jelkombinációkat ezen színházon kívüli kódokra is vonatkoztatni kell. (Ha pl. a színpadon esznek, akkor a táplálkozás kódjára.) Ide tartozik pl. az olyan triviálisnak tűnő ismeret, hogy aki a színpadon játszik, az a színész, aki pedig lent ül, az a néző, és e kettő viszonya ilyen és olyan. A harmadik, legnyilvánvalóbb alapeset (ami végül is nem jelent mást, mint más művészeti alkotásokra, jelenségekre való utalást), amikor a szövegen kívüli struktúraláncok olyan kódokra vonatkoznak, melyek különféle szekunder (költészet, zene, film, képzőművészet) kulturális rendszerek alapjául szolgálnak.

Az externális átkódolásnak ez utóbbi fajtája természetesen mindig is szerepet játszott a színházi mű létrejöttében és létrehozásában, már csak azért is, mert a színház több művészeti ág jelrendszerét használja (zene-hang, képzőművészet-szcenika, kosztüm stb.), és így nagyon sok lehetőség kínálkozott a más, már kész művekre, azok egyes jelentéseire való utalásra, amivel a rendezők éltek is. A hangsúly most azon van, hogy míg például a ma Magyarországon játszott rockoperák, musicalek többsége olyan, lehetőleg a legegyszerűbb utalásrendszerrel dolgozik, amelynek megfejtése nem okoz nehézséget (kereszt-Jézus, kard-harc), addig a mai színház – és ez egyaránt jellemző a realista és a nem-relista formákra – egy előadáson belül az egész európai kultúrkör műalkotásait, jelképeit, archetípusait felvonultatja. (13)

Az exernális átkódolás esetében alapvető követelmény, hogy a felhasznált kulturális anyag mind az alkotó, mind a befogadó fél számára ismert legyen. Most eltekintve attól, hogy az előadás jó vagy rossz, a 16-17 éves középiskolás még nincs, és talán nem is lehet ezen hatalmas ismeretanyag birtokában, ezen művek ismeretének hiányában viszont, mivel nem érti az utalást, az előadás bizonyos elemei, vagy akár az egész mű jelentés nélkül maradnak. Valahol érthető, hogy a néző így megmarad a már említett egyszerűbb, kisebb intellektuális erőfeszítést követelő előadásoknál. Ezt az ismerethiányt alapos felkészítéssel pótolhatjuk, és – bár ez részünkről egyre több utánajárást igényel – így sikerülhet elhárítani a színházi kommunikációban keletkezett zavart.

Másfajta és jelentős nehézségek adódnak a másik két alapesettel kapcsolatosan. A nem-realista színház ugyanis az externális átkódolás azon esetét is kihasználja, hogy hangsúlyozottan lemond bizonyos, a realista színházban szerepet játszó jelekről, elemekről, és azokat másképp formálva más típusú, eleddig ismeretlen jelentéseket alkot, amelyekben így a „régihez" való viszony is jelentésértékű. (14) A szentnek és sérthetetlennek tartott irodalmi szöveg meghúzva, vagy akár mintegy csak ihlető forrásként használva így tényleg egy lesz a többi színjátékelem között. Hangsúlyos szerepet kap a térkoncepció, az, hogy hol, milyen épületben játszanak és miért ott; a színész teste, maximálisan kihasználva a színházi jel polifunkcionalitását (15), teljesen uralja a színpadot, mindent ő jelenít meg. A csendes, mély és elgondolkodtató illúziót a meglepő, hirtelen és gyors, érzékeinkre ható, a megszokott „rendes" színházétól eltérő effektusokkal találkozunk. Psyche rappel (Psyche-szeánsz, Vidám Színpad Kis Színpada), a *Karamazovok* amerikai rockra néptáncot járnak, *Genet* szüfrazsettje mellettem áll fel és énekli a Marseilles-t (Genet: *Balkon*, Arany János Színház) – hogy csak a legfinomabbakat említsem. A befogadás nehézségeinek több oka is van. Ha a tanuló nincs ahhoz hozzászokva, vagy arra felkészítve, hogy bizonyos fajta előadásoktól a szórakozáson kívül intellektuális élményt is várjon és ráhangolva érkezzen a színházba, akkor ezek a színjáték-művek idegenné válnak számára, hiszen a nagyon erős képiség vagy a nagy emocionális hatás leköti ugyan a figyelmét, de érteni nem érti. Ezen művek megfejtéséhez jó kiindulópont lehet annak a kérdésnek a felvetése, hogy a „szokásos" színházi eszközök helyett ekkor és ekkor miért éppen ezt a jelet választották az alkotók. (Pl. a forgalmas utcát miért hirtelen, gyakori irányváltoztatással, kicsit bábuszerűen mozgó színészek jelenítik meg? Vagy: az átöltözés miért nem az öltözőben, hanem a színpad két oldalán zajlik?) De ha a tanuló nem tud rákérdezni a másságra és a másság miértjére, ha nem volt meg a folyamatosság, ha nem sajátította el „készségszinten" a hagyományos színház jelhasználati normáját, akkor egy ilyen újfajta előadás esetében a tanárnak kell többszörösen nagyobb erőfeszítést tennie annak érdekében, hogy ez a nyelv érthetővé váljon a befogadó számára.

Ezen színház előkészítése és feldolgozása (nem beszélve arról, hogy nehéz felkutatni a megfelelő darabokat) a tanár részéről nemcsak olvasottságot és egy átgondolt, komplex elemzési munkát igényel, de egy bizonyos fokú színházelméleti alapismeretet is. A hagyományos színjátszás esetében a mű elemzésekor lehetett az írott dráma a kiindulási pont, de a verbális jeleket már itt is módosították a fény- és a gesztus-jelek, kosztümök stb., s ezekre az értelmezés során rá kellett mutatni, és jelentéssel ellátva meg kellett nevezni. Csakhogy itt még – többnyire – elégséges volt az a színházelméleti alap, amit a gyakori színházlátogató a kritikák, szórólapok olvasásával elsajátított, és a közismert szakzsargonnal megfogalmazott. A kísérletező színházak esetében azonban túl azon, hogy sokkal pontosabban kell a színház egyedi, önálló, saját nyelvét birtokolni (hiszen megnőtt a nem-nyelvi jelek szerepe), fontos a legalapvetőbb elméleti kérdések ismerete, ugyanis épp az említett hagyományos esetre történő rájátszás miatt sokszor ez adja a kulcsot bizonyos elemek megfejtéséhez. Például *Bernhard A színházcsináló* című darabjának a Budapesti Kamaraszínház Károly körúti színpadán Sinkó László szájából elhangzó legelső mondatai. – „Én? Itt? Egy állami színész?" – kapcsolatba hozhatók azzal, hogy *A*, a színész-ember, a társulat egyetlen nagyon ismert tagja, akiről a nézők többsége feltételezi vagy tudja, hogy állami nagy színházban is játszhatna, és most mégis egy félreeső kamaraszínházban lép fel, mely elem a színpad fiktív világának és a valóságnak a kapcsolatát s ennek elméleti-esztétikai vetületét érintheti. Vagy ilyen ugyanebben a darabban a fogadós lányának néma söprési jelenete, ahol világosan csak a színész teste bír jelentéssel, alátámasztva a színházszemiotika jelrendszer-felosztását. (16)

Tehát az elmélet teljes és alapos ismeretét elsősorban az előadáselemzést megelőző felkészülési folyamatban betöltött szerepe és új meglátásokra ösztönző ereje miatt tartom fontosnak. Más szempontból viszont (a dolog gyakorlati oldalát tekintve) nem dughatjuk földbe a fejünket, és nem lehet nem észrevenni, hogy egyre több olyan egyetemi szak jön létre (pl. kommunikáció, színháztudomány), ahová a felkészítés során a középiskolás tananyagon kívül az adott tudományterület alapvető kérdésfeltevéseivel is meg kell ismertetni a tanulót. És ehhez bizony nekünk, tanároknak is tanulnunk kell.

# Melléklet
# Felmérés 1994

I.

*1. Évente hányszor jársz színházba?*

| | 1-2 alkalommal | 2-5 alkalommal | 5-10 alkalommal | 10-nél többször |
|---|---|---|---|---|
| A. csoport | 11% | 44% | 27% | 27% |
| B. csoport | 21% | 64% | 14% | 0 |
| C. csoport | 0 | 25% | 28% | 46%. |

*2. Kivel jársz a leggyakrabban színházba?*

| | iskolával | családdal | barátokkal |
|---|---|---|---|
| A. csoport | 22% | 61% | 16% |
| B. csoport | 14% | 64% | 21% |
| C. csoport | 78% | 17% | 3%. |

Az első két adatcsoport alapján világos, hogy a C. csoportban (ahol az iskolával történő színházba járás a barátokat is jelentheti) az intézményes keret és a tanár munkájának hatására divatosabbá vált a színház.

*3. Melyik színházat látogatod a leggyakrabban?*

A. csoport Madách Színház, Szkéné, Arany János Színház/ Vidám Színpad

B. csoport Nemzeti Színház, Madách Színház, Vígszínház

C. csoport Nemzeti Színház/Radnóti Színpad, Madách Színház/Vígszínház, Katona József Színház/Művész Színház.

Ezek az adatok (mivel a felmérés iskolai keretek között történt) elsősorban azt mutatják meg, hogy mely színházakat részesítik az iskolák előnyben, mely színházakkal alakulhatott ki a szervezőknek is jó kapcsolatuk. Az írásban tárgyalt problémakör jogosságát támasztja alá, hogy alternatív színházat csak abban a csoportban neveztek meg, ahol a tanár vitte el a tanulókat az Arvisura *Szávitri* című előadására. Sajnos, az is a leírtakat igazolja, hogy ez az előadás az I/4-es kérdésben a nagy, de negatív élményt nyújtó darabok közt szerepelt, nagy valószínűséggel az azt követő megbeszélés hiánya miatt.

*4. Az eddig látott darabok közül, melyik volt rád a legnagyobb hatással?*

| Pozitív | Negatív |
|---|---|
| A. cs. *Macskák* (Madách); *Doktor Herz* (Madách); Padlás (Víg); *Atilla, István a király, Kolumbus* | *Vízkereszt vagy amit akartok* (Művész); *Vihar, Derby* (Erkel); *Ninocska* (Játékszín); *Szávitri* (Arvisura); |
| B. cs. *Macskák, Doktor Herz, Nyomorultak* (Rock); *Mindhalálig Beatles* (Arizona); *Téli rege* (Madách); *Caligula,* | *Az ugató madár* (Nemzeti); *Mária evangéliuma,* József (Madách); |
| *C. cs. Hetvenkedő katona* (Radnóti); *Julius Ceasar, Kutyaszív* (Katona); *Koldusopera* (Művész); *Az ember tragédiája* (Nemzeti). | *Nagy Romulus* (Pesti); *Stuart Mária* (Madách). |

II.

*1. Sorolj fel olyan újságokat, melyekben a színházról olvashatsz!*

A. cs. Pesti Műsor *(18)*, Színház *(2)*, Színházi Élet *(2)*, Kritika *(1)*, Szín-Világ *(1)*, Operaélet *(1)*.

B. cs. Pesti Műsor *(13)*, Színházi Élet *(2)*, Szín-Világ *(1)*, Színházi Szemle *(1)*.

C. cs. Pesti Műsor *(23)*, Taps *(3)*, Kritika *(2)*, Élet és Irodalom *(2)*, Színház *(1)*.

*2. Sorold fel az általad ismert mai magyar rendezők nevét!*

A. cs. .....

B. cs. *Szinetár Miklós* (2), *Mikó István* (2), *Kiss Csaba* (2), *Huszti Péter* (1), *Koltay Gábor* (1).

C. cs. *Andrej Wajda* (8), *Sík Ferenc* (7), *Taub János* (7), *Mácsai Pál* (4), *Koltay Gábor* (3), *Vajda P.* (2), *Zsámbéki Gábor* (2), *Ascher Tamás* (2).

*3. Hol folyik Magyarországon színészképzés?*

| | Színházművészeti Főiskola | Más |
|---|---|---|
| A. cs. | 77% | 22% (GNM, Globe Spirit) |
| B. cs. | 78% | 21% (Balettintézet, Teátrum) |
| C. cs. | 89% | 3% (GNM, tanodák) |

*4. Határozd meg a következő fogalmakat!*

| | A. cs. | B. cs. | C. cs. |
|---|---|---|---|
| Kulissza | 20% | 14% | 40% |
| Beugrás | 12% | 20% | 92% |
| Ügyelő | 10% | 14% | 25% |
| Forgószínpad | 85% | 60% | 75% |
| Szimultán színház | 11% | 7% | 3% |
| Bonviván | 5% | 7% | 3% |
| Naiva 5 | % | 7% | 3% |
| Kamaraszínház | 44% | 7% | 53% |

5. *Ki /Mi ő/ az?*

| | A. cs. | B. cs. | C. cs. |
|---|---|---|---|
| *Laborfalvy Róza* | 5% | – | 89% |
| *Déryné* | 55% | 71% | 46% |
| *Várkonyi Zoltán* | 38% | 14% | 10% |
| Merlin | 22% | – | 39% |
| Szkéné | 50% | – | 10% |
| RS9 | 16% | – | 3% |
| Kamra | – | – | 7% |

JEGYZET

(1) *Bécsy Tamás* különbözteti meg egymástól az ún. naturalista-realista és az összefoglaló néven absztrakt vagy nem-realista színjátékműveket. Ezalatt azon kísérleti, alternatív előadásokat érti, amelyekre összefoglalóan az jellemző, hogy „nem az általában valóságnak elfogadott valóságot ábrázolják, és amit tesznek, az nem ábrázolás, nem reprezentáció, illetve hogy nem az élet megjelenési formáira hasonlító világszerűséget jelenítenek meg". A színház a verbalitás helyett inkább a látványbeli elemek felé fordul, hiszen azok könnyebben megfoszthatók azoktól a logikai-oksági összefüggésektől, amelyek a megjelenítendő kaotikus világban sincsenek jelen. A fény, a zene relativizálja a térbeli-oksági összefüggésétől, amelyek a megjelenítendő kaotikus világban sincs jelen. A fény, a zene relativizálja a térbeli-időbeli viszonyokat, elmossa a külső és belső valóság közti határt, s így „alkalmasabb" e más-állapot megjelenítésére, mint a szó. – *Bécsy Tamás*: A színjáték ontológiájáról. Kézirat, 220-227. p.

(2) *Bóna Adél* és *Bóna László:* Schechner után. Utószó. In. *Schechner, R.:* A performance. Múzsák, Budapest, 1984. 295-300. p.

(3) Magyar Színházművészeti Lexikon, Dráma-szócikk. Budapest, 1994. Akadémiai Kiadó.

(4) A színjáték műnemkénti meghatározását Bécsy Tamás terminológiájából vettem át, aki ezt a testművészetnek nevezett művészeti ág egy nemének tartja. L.: Bécsy Tamás: Egy színházelmélet alapvonalai. Színházelméleti Füzetek 13. Budapest, 1985.

(5) *Koltai Tamás*: Rosszkedvünk tele. Színház, 1994. 3. sz. 1. p. – *Ványi Tibor* (szerk.): Félúton. Budapest, 1994.

(6) A legtöbb színházszemiotikai felfogás az egyszeri előadást szövegnek, színházi szövegnek tekinti, a legkülönféleképpen alkalmazva rá az általános szövegtan definícióit és interpretációs eljárásait.

(7) *Erika Fischer-Lichte* kultúrán több különböző kulturális rendszer (mint pl. földművelés, vadászat, öltözködés, nyelv, jog) összességét érti. A német színházszemiotikus kiindulópont-

ja az, hogy ezen kulturális rendszerek saját, speciális kódjuk alapján működnek, s emiatt különböznek egymástól, de mivel „az ember egy alapvetően jelentéses világban él, ahol minden, amit az ember létrehoz, mind a saját maga, mind a mások számára jelentéssel bíróvá válik", ezért mindegyik kulturális rendszer megegyezik abban, hogy általánosan a jelentésalkotás szerepét tölti be. L.: *Fischer-Lichte, Erika*, Semiotik des Theaters. I. Günter Narr Verlag, Tübingen, 1988. 7-8. p.

(8) Tehát a szerepet *(X)* játszó színész *(A)* és a néző *(S)* közti kommunikáció sikerességének egyik feltétele, hogy pl. *O'Neil Utazás az éjszakába* című darabjának előadásán a néző tudja, hogy a whisky, amit a fiúk vizeznek, az egy magas alkoholtartalmú ital és nem limonádé, azaz ebben az esetben tisztában kell lenni az étkezés kulturális rendszerének alapját adó kód egyes jeleivel.

(9) A színház világán itt egész egyszerűen azt értem, hogy a gyermek megismeri a színház légkörét, hangulatát, a színházi kommunikáció tényezőit: a színészt, a nézőt, a színpadot stb.

(10) In: *Bérczes László*: A munka álom.; *Orsós László Jakab*: Wilson és a cipőm. = Színház 1994. 7. sz. 12-15.

(11) *Fischer-Lichte, Erika:* i.m., III. k. 96., (ford. tőlem – K.G.).

(12) Kinezikai jel minden arc- és testmozgás, pl. a mimika, a gesztikuláció, a proxemika.

(13) *Lehmann, Hans-Thies:* Müller / Grüber/ Faust : Intertextualität als Problem der Inszenierung. In.: Studien zur Theaterasthetik der Gegenwart. Winter Universitätsverlag, Heidelberg, 1985, 33-45. p.

(14) „...Ezzel szemben a kortárs avantgárd színház egy olyan általános szabály alapján működik, mely egyfelől az eddig inszignifikáns elemek szemantizálását, másfelől az erősen konvencionálissá vált elemek deszemantizálását írja elő. Ez a szabály egy speciális, kölcsönös viszonyt feltételez az internális és az externális átkódolás eljárásai között." *Fischer-Lichte, Erika*: i.m:, III. k. 99. (ford. tőlem – K.G.)

(15) A színházi jel alapvetően képes anyagiságában is ugyanazt a jelet jelenteni, amit denotál (egy szék széket, egy asztal asztalt stb.). De a színházi jel ugyanakkor sok funkciót tölthet be, és ennek megfelelően anyagiságától eltekintve a legkülönfélébb jelentéseket alkothatja. Ezt a tulajdonságát nevezzük polifunkcionalitásnak. Így egy szék pl. betölthető egy hegy, egy lépcső, egy autó szerepét, és akkor a hegyként funkcionáló széket pl. meg lehet mászni. Ebből a szempontból a legmobilabb jelrendszer a nyelv, de igen sok funkciót tölthet be a színész teste is. *Fischer-Lichte, Erika*: Die Zeichensprache des Theaters. In: *Renate Möhrmann* (hrsg.) Theaterwissenschaft heute. Dieter Reimer, Berlin, 1990, 238-239. p.

(16) A rendszerként vizsgált színházi kódban a színész teste is jelfunkcióval bír. *Fischer-Lichte, E.*: i.m., I.K., 94-100. p.

Az itt következő adatok a budapesti Szent István Gimnáziumban 1994. júniusának első hetében készült felmérés kiértékelt eredményei. A kérdéseket és a statisztikailag kidolgozott válaszokat (ahol szükségét láttam) megjegyzéseim követik, de a legfontosabb következtetéseket és reflexiókat elsősorban a mellékletet megelőző írás tartalmazza.

A felmérésben a következő jelöléseket használtam:

A.cs. = 18 fős 15 éves csoport;

B.cs. = 14 fős 16 éves csoport;

C.cs. = 28 fős 17 éves csoport (Ezt az osztályt tanítja az írásban említett magyartanár, *Schlett Istvánné).*

A zárójelben szereplő számok azt jelzik, hogy hányan ismerik az adott újságot, illetve hányan írták az adott rendező nevét.

Az I/3-as kérdésnél a színházak sorrendje a népszerűségi sorrendet is mutatja.

A II/3-as kérdésnél azt jelzem, hogy a kérdezettek hány százaléka írta a Színházművészeti Főiskolát, hányan más tanodát.

A II/4-es kérdésnél azt jelzem, hogy a teszteltek hány százaléka adott jó választ.

# S Z E M L E

## Idegennyelv-oktatás szociokulturális szemszögből

Sok helyen és sokszor esett már szó a magyarországi nyelvoktatás nehézségeiről, problémáiról, kilátásairól, illetve kilátástalanságáról (Békéscsaba – Gyermeknyelvi Napok, Szeged, Debrecen, Budapest – országos konferenciák stb.). Nekünk, nyelvtanároknak, az a feladatunk, hogy a meglévő keretek közt próbáljuk diákjainknak a legtöbbet nyújtani. Manapság az idegen nyelv tanulása sokak számára divat, nemcsak belső igény. Ami persze magasabb szakmai követelményt támaszt a metodisták, nyelvészek, pszicholingvisták munkájával szemben. Hiszen a különböző korcsoportoknak, valamint a különböző igény- és nyelvtudási szinttel rendelkező tanulóknak gondosan kidolgozott tananyagokra van szükségük.

A középiskola felső osztályaiból kikerülő diákoknak például funkcionális nyelvi jártasságokra kellene szert tenniük, melyek segítségével kielégíthetnék intellektuális, szociális és szakmai szükségleteiket, valamint képesnek kellene lenniük arra, hogy különböző célok érdekében pontosan és világosan, adekvát módon tudják felhasználni nyelvtudásukat. A nemzetközi kommunikáció egyre szélesebb rétegek számára válik a mindennapok részévé.

### A nyelvtanulás célja

A Magyarországon elfogadott nyelvvizsgarendszer lehetőséget biztosít arra, hogy az igényesebb és jobb képességű diákok magasabb követelményszintnek tegyenek eleget. Elvárható, hogy a kötelező nyelvtanulási szakasz végén a tanuló ki tudja fejezni gondolatait és érzéseit, információt és véleményt tudjon cserélni az adott idegen nyelven, végül megértse beszélgetőpartnerei gondolatvilágát, életszemléletét és életvitelét. A nyelvtanulás nevelő értékű a személyiség szempontjából. Az egyén jobban átéli saját „én"-jét, lényegét, kulturális és nyelvi hovatartozását, és ezáltal jobban megérti mások gondját, kulturális értékeit, örökségét, toleránsabbá válik az őt körülvevő világgal szemben. A siker kritériuma a kommunikatív effektivitás és nem egyes nyelvtani gyakorlatok hibátlan megoldása.

Az idegen nyelvet tanulók jártasságot kell, hogy szerezzenek a tanulásban, amire a nyelvtudás tökéletesítése érdekében van szükség. Ma Magyarországon két idegen nyelv tanulása kötelező. Ez segíti a diákot abban, hogy kitekintést nyerjen a világra, más-más nyelvekre, más-más földrajzi és társadalmi környezetre. Az idegennyelv-tanítási programoknak erősíteniük kell az általános tanulási jártasságokat, a kommunikációs igényt, a tapasztalatok iránti fogékonyságot a tanulók részéről, és mindez a nyelvtanulás eredményeképpen a kommunikáció eszközeként kell, hogy létrejöjjön az iskolai kurzus folyamán.

### A nyelvtanulás szakaszai

A nyelvismeret fejlesztésének módja a helyi körülményektől, a tanulók életkorától, képességeiől és az oktatás módszereitől függ. Az óvodás és kisiskolás korú gyerekek versek, rímek, dalok segítségével ismerkednek meg az anyanyelvvel és idegen nyelvvel. Nem kell hozzá más, csak jól felszerelt nyelvi terem vagy sarok, ötletesen megválasztott szemléltetés. Az órán vagy szakköri foglalkozáson elsajátított mondókából, dalokból a

tanulók egy-két kifejezést más mondatokban, más szituációkban is alkalmaznak majd, kreatív tevékenységük fejlődik. Például ha a mozgást jelentő igéket a szituációs játékból könnyen megjegyezték, akkor más beszédhelyzetekben is alkalmazni tudják azokat. Az alkotó gondolkodás fejlesztésének másik lehetősége a nyelvi ismeretek játékos feldolgozása, ami gondolataik, mondandójuk kifejezésére ösztönzi a tanulókat. A kreatív tanulás egyik feltétele a saját kezdeményezés, melyet a tanárnak a tanulóra kell bíznia, akinek saját magának kell gondolkodnia, mivel a kreatív gondolkodást csak gyakorlással lehet megtanulni. Ebben az életkorban a játékos feladatok, a didaktikai játékok jól segíthetik az alkotó gondolkodás fejlesztését. Ezek a feladatok azonban csak akkor válnak eredményessé, ha a kreativitás három legfontosabb sajátossága: a *folyékonyság* (fluencia), a *hajlékonyság* (flexibilitás) és az *eredetiség* (originalitás) érvényesül bennük. *Folyékonyság* vagy könnyedség a problémamegoldási folyamatban akkor jelentkezik, amikor fel kell térképezni a szituációkat, amikor fel kell eleveníteni, fel kell idézni a meglévő tapasztalatokat. A *hajlékonyság* az egyik megközelítési módból a másikba való minden nehézség nélküli átváltás képessége. Az *eredetiség* a válaszok ritkasága, szokatlansága a feladatok megoldása során.

A feladatrendszerek összeállításánál fontos követni a tantervi anyag logikai strukturáját.

Alsó tagozatos nyelvtanításunkban az elemi fogalomrendszer kiépítését segítő műveletek – az elemzés, az összehasonlítás, a csoportosítás és a felosztás – vannak túlsúlyban. Az így megválasztott tankönyvi, munkafüzeti feladatsorok a tanuló önálló tanulását is segítik.

## A gyermekirodalom lehetőségei

Az idegennyelv-tanításban és -tanulásban nagyon fontos a nyelvi légkör megteremtése, a nyelvi kultúra megismertetése, ami elsősorban az idegen nyelvű gyermekirodalom megismertetésével érhető el. A gyermek lelke ebben az életkorban minden fajta kultúra iránt; előítéletektől mentesen, szívesen fogad be bármilyen kulturális értéket. Az első lépcső ebben a folyamatban a szóban forgó gyermekirodalom anyanyelven való megismertetése, és csak később adhatjuk elő azt „eredetiben", a megfelelő idegen nyelven, adaptálva, fokozatosan bővítve a szöveget. Az irodalmi anyagból vett szókészletet sok minden másra is fel lehet használni, ezzel is bővítve és erősítve a nyelvi kifejezőkészséget.

A gyermekirodalom feldolgozásának egyik legsikeresebb formája a dramatizálás. Ez a gyerekek egyik legkedveltebb játéktevékenysége. A vers vagy mese előadása közben az általuk alakított személyeknek megfelelően változik a szereplők hangja, a tanulók empátiával, teljes beleéléssel adják elő mondandójukat, miközben elsajátítanak bizonyos nyelvtani struktúrákat is. Mindez a spontán beszéd fejlődését és a produktív beszéd készségét segíti elő. A mesevilágba való beleélés segít a gyerekeknek leküzdeni a nyelvi nehézségeket. A képzeleten alapuló, sőt fantasztikus helyzetek a didaktikus játékok keretében nem tudják helyettesíteni az igazi mesevilágot, csak a játék- és a versenyszellemet tudják erősíteni, valamint fejlesztik a gyermek kreativitását. Hiszen a gyermek nem az oktatás célját, hanem a játékot érzi és látja maga előtt, mint célt. A dramatizálásnak és bábozásnak köszönhetően a gyermek részéről meghosszabbodik az emocionális (érzelmi) átélés, és ezáltal intenzívebb lesz a nyelvtanulás és mélyebb nyomot hagy maga után. (1)

## A kommunikatív effektivitás

A nyelvtanulás haladó stádiumának végén, illetve középhaladó stádiumának kezdetén a nyelv rendszerének tudatos elsajátítása a tanuló által interiorizált ismeretek segítségével történik. A nyelvtanulás kezdeti stádiumában óhatatlanul megtörténik az anyanyelv és az adott idegennyelv rendszerének összehasonlítása. Paradox módon az etnikumok közti kölcsönös megértést fel lehet használni a nyelv kulturális és pragmatikus aspektusainak megvilágítására. Rengeteg új vonással gazdagodott az oktatás általában, így a nyelvoktatás is. Ezért fontos kijelentenünk: „A kommunikáció – sokoldalú aspektusaiban

szemlélve – a nyelv központi funkciója, a kommunikatív kompetencia és a nyelvi képesség fejlődése pedig a nyelvtanítás és -tanulás fő célja. (2) A nyelvtanulás eredményességének feltétele – mint már említettük – a kommunikatív effektivitás. Hozzá kell tenni, hogy a hibák – ezen belül a rendszeresen ismétlődők is – feltétlen velejárói a nyelvi jártasságok fejlődésének és tökéletesedésének. Napjainkban kevesebb vita folyik arról, milyen sorrendben kell felépíteni a tanuló számára a nyelvtani rendszert, milyen módszert kell használni, mi az anyanyelv és a fordítás szerepe a nyelvtanulás rendszerében. Ellenben megnőtt a tanuló iránti tisztelet, ami abban nyilvánul meg, hogy konkrét – a tanulást serkentő, és együttműködésre ösztönző – mozzanatokat iktatunk az oktatás folyamatába, elősegítve ezzel a tanulás eredményességét.

Egyszóval nyelvoktatásunknak minden korosztály esetében – az életkori sajátosságok figyelembevétele mellett – személyiségközpontúbbá kell válnia. Ilyen sajátságok például: az intellektuális kíváncsiság, a játékosság stb. Létre kell jönnie a tanár és a diák együttműködésének. A tanárnak empátiával, beleéléssel kell tanítania. A nyelvi óra ne egy legyen a tanítási órák közül, hanem az „örömök órájának" kell lennie. Hiszen ha a gyerekeket kivisszük a négy fal közül a szabadba, a természetbe, ha elvisszük őket múzeumba, ha játékosan tanítjuk őket az idegen nyelvre, ha labdát, babát és más játékokat, vagy vetítőt, magnót használunk tanítás közben, ha szól a zene, akkor valóban az „Örömök iskoláját" teremtjük meg, melyről először *V. A. Szuhomlinszkij* tett említést.

A tananyagok összeállítása közben figyelembe kell venni a tanulók kulturális sokféleségét és a különböző (kultúraközi) tényezőket. A tankönyvnek főleg az oktatás kezdeti szakaszában van nagy szerepe. Az ismeretek szakaszos „adagolása" nemcsak a tanuló ismeretszerzési, hanem nyelvi lehetőségeitől, vagyis szókészletétől, kifejezéskészségétől is függ. A fordítás, a szótározás is fontos munkaforma a nyelvanításban. A későbbi felhasználás érdekében a tanításnak a nyelv több aspektusára kell irányulnia, míg a vizsgán, a vizsgázó érdekeinek, véleményének egyre nagyobb teret biztosítanak, miközben a vizsgáztató csak a kommunikatív jártasságok általános fejlődését értékeli, illetve azt kell értékelnie a legújabb nyelvvizsga-követelményeknek megfelelően.

## Az idegennyelv-tanítás aspektusai

„A nyelv hatalma nélkül a kultúra nem lehetne a társadalom hatékony szervezője. A nyelv azért fejlődött ki, mert páratlan társadalmi kohéziót biztosított. A nyelv volt a kulcsa a társadalmi szerveződés új magaslatainak, lényeges lépés volt a modern emberhez vezető fejlődés útján" – írta *R. Lewin* Bevezetés a bőségbe című munkájában. (3)

Eddig a nyelvtanítás, -tanulás általánosabb problémáiról, új aspektusairól volt szó. Most nézzünk meg közelebbről egyet az idegennyelv-tanulás aspektusai közül. A magunk részéről az orosz nyelvű szakirodalomban honos megfogalmazást, az országismeretet igen rokonszenvesnek találjuk.

1.) Az *országismeret* (sztranovedenie) fogalma meglehetősen régóta ismeretes, sőt mára már szinte teljesen elavult. A hetvenes évek óta ismerjük *E. M. Verescsagin* és *V. G. Kosztamarov* megfogalmazásában a *nyelvi országismeret* (lingvosztranovedenie) fogalmát is. (4)

2.) A *nyelvi országismeret* a valamely országról szóló ismereteknek a prezentálását, megerősítését és aktivizálását jelenti a nyelvi módszertan segítségével. Mára már ez a fogalom is, valamint a köréje csoportosuló koncepciók is részben elavultak, részben pedig továbbfejlődtek.

3.) Újabban kultúraközpontú nyelvoktatásról beszélünk, mely a nyelvtanulók részéről egy egyetemes, az általános kulturális értékeken alapuló nyelvtanulási szemléletet feltételez. *V. V. Szafonova* ezt nevezi szociokulturális szemléletnek az idegennyelv-tanításban. (5) A szerző szerint a kultúra emberi tevékenységek folyamata és eredménye, valamint ezek szembeállítása a természettel. Mint társadalmi jelenség anyagi és szellemi értékek összessége. (6)

Az akulturálódás az új kultúra elsajátításának három aspektusában történik:

a) tények és elképzelések napjaink valóságáról (ezek megerősítést és aktivizálást igényelnek);

b) a tanuló tudásszintjének emelése;

c) az adott országról alkotott inadekvát, elítéletekből származó, elferdített ismeretek elhárítása.

4.) A *szociokulturális* idegennyelv-tanítás az ún. kultúraközi nyelvoktatásban valósul meg. Az idegennyelv-oktatásban elsőbbséget élvez a szociálpedagógiai irányultság, mely a béke szellemében, különböző kultúrák „párbeszéde" folytán valósul meg. Megfigyelhető a nyelvoktatás kommunikációs-gyakorlati funkciójának és értékorientált, fejlesztő funkciójának tárgyközi összekapcsolása.

Most pedig lássuk, hogyan valósul meg az idegennyelvi beállítódás egy konkrét szociokulturális felmérés kapcsán.

## Az első felmérés tapasztalatai

Hat éve tanítok a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolán, az Idegennyelvi Lektorátuson, három évig csak oroszt, majd két évig csak angolt tanítottam, teljes óraszámban. A jelenlegi tanévben mindkét nyelvet tanítom. A hallgatóknak néhány kérdésre kellett válaszolniuk a nyelvtanulásssal kapcsolatban. A dolgozat további részében először az elvi vélemények alapján született benyomásaim összegzem, majd egy impressziókra és ténytudásra alapozott úgynevezett „asszociatív -országismereti" kérdéssor eredményeit ismertetem. A kérdések a következők voltak:

1.) Mi a véleménye a magyarországi nyelvoktatás rendszeréről a saját tapasztalatai alapján?

2.) Mi a véleménye a főiskolai nyelvoktatásról?

3.) Mit csinálna másképp?

Érdekes volt megfigyelni, hogy míg 1986-89 között a tanulók elsősorban az orosz nyelv kötelező voltával, a szabad nyelvválasztás hiányával, a tankönyvek unalmasságával, a témák spirális ismétlődésével stb. magyarázták a nyelvtanulás sikertelenségét, addig az 1990-től az angolt mint kötelező nyelvet szabadon választó hallgatók az angol nyelvtanulás csekély eredményességéről voltak hasonló véleménnyel. Szerintük a középiskolai angoltanárok nem igazán szívesen tanítják ezt a nyelvet, a tankönyveket is meglehetősen elavultaknak, a köznapi élettől idegeneknek és unalmasnak tartották. Sokan úgy fogalmaztak, hogy már a gimnázium második évfolyamától kezdődően az érettségi tárgyakra kellett összpontosítani, így aki nem érettségizett az angol nyelvből, az nem is tanulta azt komolyan, s ez a megkülönböztetés a tanárok munkáján is meglátszott. A hallgatókat idézve: „a főiskolán a két rossz közül a jobbik tanár által tanított nyelvet" választották kötelezően tanulandónak. Az utóbbi egy-két évben új jelenség figyelhető meg a nyelvválasztásban. A hallgatók kezdenek ráébredni, hogy a főiskoláig jutva oroszból szerezték a legerősebb alapokat, aminek köszönhetően viszonylag könnyen jó osztályzatot szerezhetnek belőlük. Felismerték továbbá azt is, hogy egyetlen nyelvet sem szabad háttérbe szorítani, s azt, hogy a keleti országrészben különösen hasznos lehet az orosz nyelv ismerete. Így néhány év után most ismét emelkedik az orosz nyelvet tanulni akarók száma.

A többség véleménye szerint a magyarországi nyelvoktatás alacsony szinten van, nagy a káosz, s egyáltalán nem elegendő a heti két-három nyelvóra a középiskolai, illetve három óra a főiskolai szinten. Sokan abban a reményben jelentkeznek felsőoktatási intézménybe, hogy tanulmányaik közben – vagy azok befejeztével – középfokú (vagy legalább alapfokú) nyelvvizsgát tehetnek, ami azonban ilyen óraszám mellett sajnos, csak keveseknek sikerül. A sikertelenséghez hozzájárul a csoportok viszonylag magas létszáma, és a diákok csoporton belüli eltérő tudásszintje. A többség egyetért abban, hogy jó lenne az idegen nyelvek tanítását, tanulását már az óvodában, de legalább az általános iskola első osztályában elkezdeni, hogy aztán ugyanannak a nyelvnek vagy nyelveknek a magasabb szintű elsajátítását a középiskolában, majd a főiskolán vagy az egyetemen folytassák. Így megnőne az esélye a sikeres nyelvvizsgának. Néhányan kitértek a két

tannyelvű gimnáziumok előnyeire, és sajnálattal vették tudomásul, hogy az ilyen gimnáziumokban való tanulás még mindig nem lehet minden diák reális igénye.

A diákok többségének véleményét fejezték ki a következők:

Hiába tanulják az idegen nyelvet – jelen esetben az angolt vagy az oroszt – már sok éve, a nyelvtant újból az elejétől kellene átvenni, bővíteni kell a szótárkészletet. Hangsúlyt kell kapnia a beszédkészség fejlesztésének, az időszerű dolgokról való kötetlen beszélgetéseknek, ami javítja és fejleszti a diákok szókincsét, kifejezőkészségét, és a nyelvhelyességet.

Az órákon nagyon gyakran kap szerepet a zene – akár relaxáló, akár didaktikus céllal. Nyilván az adott nyelven és az adott országra jellemző zenét kell alkalmazni. Szívesen egészítettek ki a diákok hallás után stencilezett slágerszövegeket is, hiszen ez is ösztönzi őket a nyelvtanulásban. A magnóhasználatot, a hallás utáni megértés fejlesztését szolgáló magnóhallgatást rendkívül kedvelik, élvezik és több alkalommal is igényelnék. A többség úgy látja, hogy az anyanyelvi oktatók bevonása az idegennyelv-elsajátítási folyamatba és a külföldön való tanulás nagyobb lehetősége, a külföldi tanulmányutak és munkalehetőség jobban ösztönözné az ifjúságot a nyelvtanulásban. A legtöbben szívesebben tanulnak tankönyvből, mint stencilezett anyagok alapján, viszonylag kötetlen formában. Így vélekedtek még akkor is, ha ilyen módon beszűkült a szókincs, a tematika és ennek következtében a beszédkészség fejlesztése is.

Az ismertetett kérdés- és véleménysor körülbelül százhúsz első- és másodéves nem nyelvszakos főiskolás véleményét tükrözte.

## A második felmérés eredménye

Megváltozott világunkban az idegennyelv-tanulás mellett egyre több lehetőség nyílik idegen kultúrák, civilizációk megismerésére. Az alább ismertetett felméréssel szerettük volna megtudni, hogy a diákok mennyire ismerik az általános iskolában, illetve a középiskolában tanult, majd a főiskolán választott nyelvet beszélő nemzet kultúráját. Ebben az esetben nem volt nagy a megkérdezettek száma, az adatok pedig frissek. Az eredményt százhúsz oroszt és angolt lektori nyelvként tanuló főiskolás harminc-harminc másodpercben adott válaszai alapján közöljük. A diákok azért kaptak mindösze harminc másodpercet egy-egy kérdés megválaszolására, mert szerettünk volna a legelső impressziókhoz, ún. asszociációs információkhoz jutni. A kérdőívnek volt egy változata az orosz egy pedig az angol nyelvet tanulók számára. Az orosz változatnál az is érdekelt, hogy az utóbbi időben oly hirtelen és nagy erővel végbement politikai, társadalmi, gazdasági és földrajzi változások mennyire tükröződnek a hallgatók szemléletében. Mennyire gondolkodnak a régi Szovjetunió és mennyire a megváltozott Oroszország viszonylatában. Az angol változatnál az érdekelt, mennyire brit vagy amerikai beállítottságúak, esetleg mennyire egészséges anglofon szemléletűek a hallgatók.

A kérdések a következők voltak:

1.) Mi jut eszébe, ha azt hallja, hogy „orosz”?
Ugyanez angol változatban:
Mi jut eszébe, ha azt hallja, hogy „angol”?
2.) Milyen városok jutnak eszébe, ha azt hallja, hogy „orosz nyelv”?
Angol változatban:
Milyen városok jutnak eszébe, ha azt hallja, hogy „angol nyelv”?
3.) Milyen területeket sorolna fel orosz nyelvterületen?
Angol változatban:
Milyen területeket sorolna fel angol nyelvterületen?
4.) Milyen oroszul beszélő híres emberek jutnak eszébe?
Angol változatban:
Milyen angolul beszélő híres emberek jutnak eszébe?
5.) Moszkva nevezetességei...
London nevezetességei...
6.) Milyen színnel és jelzővel illetné Oroszországot?

Milyen színnel és jelzővel illetné Angliát és az Egyesült Államokat?

Az 1. kérdésre adott leggyakoribb válaszok az orosz változat esetében: vodka, nagy nép, nagy történelem, nagy ország, az orosz emberek nagylelkűek és mások, mint mi, érdekes kultúra, szamovár, matrioskababa, Lada, Auróra, sarló, *Lenin*, nyelvvizsga, balalajka, politika, Volga. A válaszok a régi megkövesedett Oroszország-képet tükrözik; újat nemigen hoztak.

Az angol változatban hasonlóak voltak az eredmények: királyság, eső, köd, tea, krikett, whisky, Big Ben, foci, hűvös éghajlat, zöld fű, humor, Scotland Yard, Agatha Christie, sznobság, nagy autók, Jaguár, Rolls-Royce, hidegvér.

A 2. és 3. kérdésre adott válaszok orosz vonatkozásban nagyon hagyományosak, a megrögzött Szovjetunió-képet vetítik elénk, hiszen Moszkva, Kijev, Odessza, Vlagyivosztok és a volt köztársaságok fővárosai szerepelnek a felsorolásban, a területek között pedig Szibéria, az Ural, a Távol-Kelet és Kárpátalja mellett tizenöt volt szovjet köztársaság. Ami érdekes és új: a felsorolásban 50-50%-ban olvasható Szentpétervár illetve Leningrád, azaz valamilyen változás mégiscsak megindult a köztudatban.

Angol vonatkozásban London, Oxford, Cambridge, Liverpool és Manchester neve mellett Birmingham és New York szerepel a leggyakrabban, míg Washington, Los Angeles vagy Stratford-Upon-Avon neve csak egyszer-egyszer. A területek között Wales, Skócia, Írország vezetnek, de említést kap a Temze folyó, a Yorki hercegség, valamint az anglofon országok: Ausztrália, Dél-Afrika, Kanada és új-Zéland. (Az Egyesült Államokat csak egyszer említik a diákok).

A 4. kérdésre adott válaszokban már tükröződnek a változások, erősen keveredik a múlt és a jelen. Orosz vonatkozásban a legtöbben *Dosztojevszkijt*, *Lenint* és *Puskint* említették, utána következett *Tolsztoj*, azután egyszer-kétszer *Sztálin*, *Csajkovszkij*, *Majakovszkij*, *Katalin cárnő*, *Gagarin* és mások.

Az angol nyelvet tanulók válaszai is hasonló képet mutattak: a legtöbb pontot a felsoroltak között kimagaslóan *Erzsébet királynő* kapta, utána következett *M. Thatcher*, majd *Sir W. Churchill* és a *Beatles együttes*, majd *VIII. Henrik* és *O. Cromwell*, ill. *Diana hercegnő*, *J. London*, *Liz Taylor*, *Stuart Mária*, *Newton*, *J. Major* és *Sherlock Holmes*, ill. *Ch. Dickens* és mások csak egyszer-egyszer kerültek említésre.

Az 5. kérdésre adott válaszok alapján a hallgatók Moszkva legfontosabb nevezetességeinek sorrendben a GUM-ot, a Kremlt, a Lenin-mauzóleumot, a Vaszilij Blazsennij székesegyházat és a Vörös teret tartják, míg London nevezetességei sorrendben: a Big Ben, a Tower és hídja, a Piccadilly Circus, a Trafalgar tér, a Westminster apátság, a Buckingham-Palota stb.

A 6. kérdésre adott válaszok szerint Oroszországot a vörös, a zöld és a barna színekkel, valamint a nagy, ill. a hideg jelzőkkel illették a hallgatók.

Angliát véleményük szerint a zöld, a bordó és a szürke színek, valamint az esős és a ködös jelzők illetik.

## A harmadik felmérés tanulságai

Eddig a főiskolai hallgatók által adott válaszokról volt szó, most viszont kitérünk az általános- és a középiskolás diákok válaszainak értelmezésére is. A felmérés eredményei frissek, 1994 januárjában készültek a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Gyakorló Általános- és Középiskolájában, attól függően, hogy melyik nyelvet tanulta a diák az iskolában. Ez az iskolai felmérés közel 170 angol és kb. 130 orosz nyelvet tanuló diákot érintett.

Megfigyelhető, hogy a 4. kérdésre – „Milyen angolul beszélő híres embereket tudna felsorolni?" – elsősorban életkori sajátosságaiknak megfelelően válaszoltak a gyerekek. Sok zenei együttest és énekest említettek (pl. *F. Mercury*, *E. Presley*, *J. Bon Jovi*, *Axl Rose*, *M. Jackson* stb.), az első számú angolul beszélő híres ember pedig számukra nem II. Erzsébet királynő volt, mint a főiskolai hallgatók számára, hanem – sorrendben – *Bill Clinton*, *G. Bush*, és *J. F. Kennedy*.

Az „orosz változatban" jelentős hatást gyakorol a véleményekre az aktuális napi politika. Így Sztálin és Lenin neve mellé – majd minden – 7. és 8. osztályosnál fölkerült a listára *Trockij*, *Buharin*, *Gorbacsov* és *Jelcin* neve, valamint említésre került (még 5. osztályban is) *Zsirinovszkij*, Puskin, Csajkovszkij és Gagarin neve is.

A 6. kérdésre, hogy milyen színekkel és jelzőkkel illetnék Nagy-Britanniát és az USA-t, szinte minden gyerek a nemzeti zászlók színeivel, a kékkel és a fehérrel válaszolt, míg ez az összehasonlítás nem volt jellemző a főiskolai hallgatókra.

Az „orosz változatban" a válaszok nagyon szomorúak: túlnyomó többségben a piros és a vörös szín, valamint a hideg, rideg, nagy, elmaradott jelzők dominálnak. Ebben az életkorban alakul, fejlődik az ember személyisége. Mivel magyarázható hát, hogy ilyen válaszok születtek? Hiszen a diákok kb. 90%-a nem járt még sem a volt Szovjetunióban, sem a mai Oroszországban, tehát nincs saját tapasztalatuk az országról, a népről és annak kultúrájáról.

Moszkva nevezetességeiként csak a Vörös teret és a hozzá közvetlenül kapcsolódó emlékeket nevezik meg a diákok, mint pl. a GUM, a Kreml, a Lenin-mauzóleum. Ami rendben is volna, az azonban mégiscsak elgondolkodtató, hogyan kapcsolódhat ezekhez a hideg, kommunista (csak negatív értelemben), a piros, a vörös, a barna, és a vér mint asszociáció?!

Ezzel kapcsolatban két kérdés merül fel:

1. Milyen az orosz nyelvtanárok általános és szakmai felkészültsége?
2. Milyen politikai légkör uralkodik abban az országban, amely a tömegtájékoztatáson és a közvetlen környezeten keresztül hat a gyerekekre, és negatív beállítottság kialakulását segíti az orosz nyelvvel, az orosz néppel, annak kultúrájával és általában mindennel kapcsolatban, ami orosz?

Szeretném hangsúlyozni, hogy ezek a felmérések a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Gyakorló Általános- és Középiskolájában készültek. Valószínű, hogy az ország „szívében", Budapesten, vagy a nyugati országrészben a felmérési eredmények még jobban a nyugati nyelvek javára tolódnának el. A megkérdezettek más kérdésekre adott válaszaiból viszont egyértelmű, hogy az érdeklődésük az idegen nyelvi kultúra iránt itt is jelentős!

Összegezve tehát: nagyon fontos a diákok részéről az érdeklődés felkeltése, a tanár részéről pedig a felkészültség mellett a motiváltság (nemcsak a nyelvet kell ismernie, hanem a kultúrát is, és át is kell tudnia adni mindezt). Empátiával, a diák helyzetébe való beleéléssel kell tudni tanítani. Bizonyos mértékig figyelembe kell venni a megváltozott politikai társadalmi változásokat. Ki kell emelni a kulturális kincseket. Nagyon fontos szerepe van a tanár-diák viszonynak is. Ez a kérdéssor és a felsorolt kérdésekre adott válaszok sok tekintetben hagyományosnak tekinthetők, másfelől viszont több irányú szemléletváltozásról tanúskodnak. Reméljük, hasznára lesznek az olvasónak.

JEGYZET

(1) *Dr. Nádudvari Lídia*: Orosz nyelvi program kisgyermekek számára. TIT-Kiadvány, Budapest, 1986.
(2) *Trim, J. L. M.* Nyelvtanítás a XXI. század feltételezett követelményeinek perspektívájában, AILA Kiadvány, 1991.
(3) *Cherfas, J. Lewin, R.* szerk.: Bevezetés a bőségbe. Nemcsak munkával él az ember. A nem létfontosságú tevékenységek. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1986.

FÁBIÁNNÉ NÁDUDVARI TATJÁNA

# Tehetséggondozás matematikából a 3. osztályban

*„A matematikatanítás célja a tanulók bevezetése a valóságos világ legáltalánosabb értelemben vett térformáinak és mennyiségi viszonyainak tudományába. Korszerű matematikai műveltség nyújtása, a matematikát kedvelő, becsülő, értő, ismerő és használni tudó fiatalok nevelése." (Az általános iskolai nevelés és oktatás terve – I. kötet.)*

A tanulók képessége különböző, ezért nagyon fontos az egyéni bánásmód és a differenciálás különböző formáinak alkalmazása. Kiemelt feladatunknak tartjuk a gyengébb, lemaradt tanulók folyamatos felzárkóztatását. Meggyőződésünk, hogy érdekes feladatokkal az ő érdeklődésüket is fel lehet kelteni a matematika iránt. Természetesen az ő szintjükről indulva fokozatosan kell nehezíteni a feladatokat. Ehhez nagyon pontosan tudni kell, hogy a tanuló milyen szinten áll a tananyag ismeretében.

Az önálló matematikai feladatmegoldás képességének fejlesztésében nagyon fontos a fokozatosság:

– az emlékezet fejlesztésében;
– a különféle készségek kialakításában;
– a szóbeli, írásbeli kifejezőképesség formálásában.

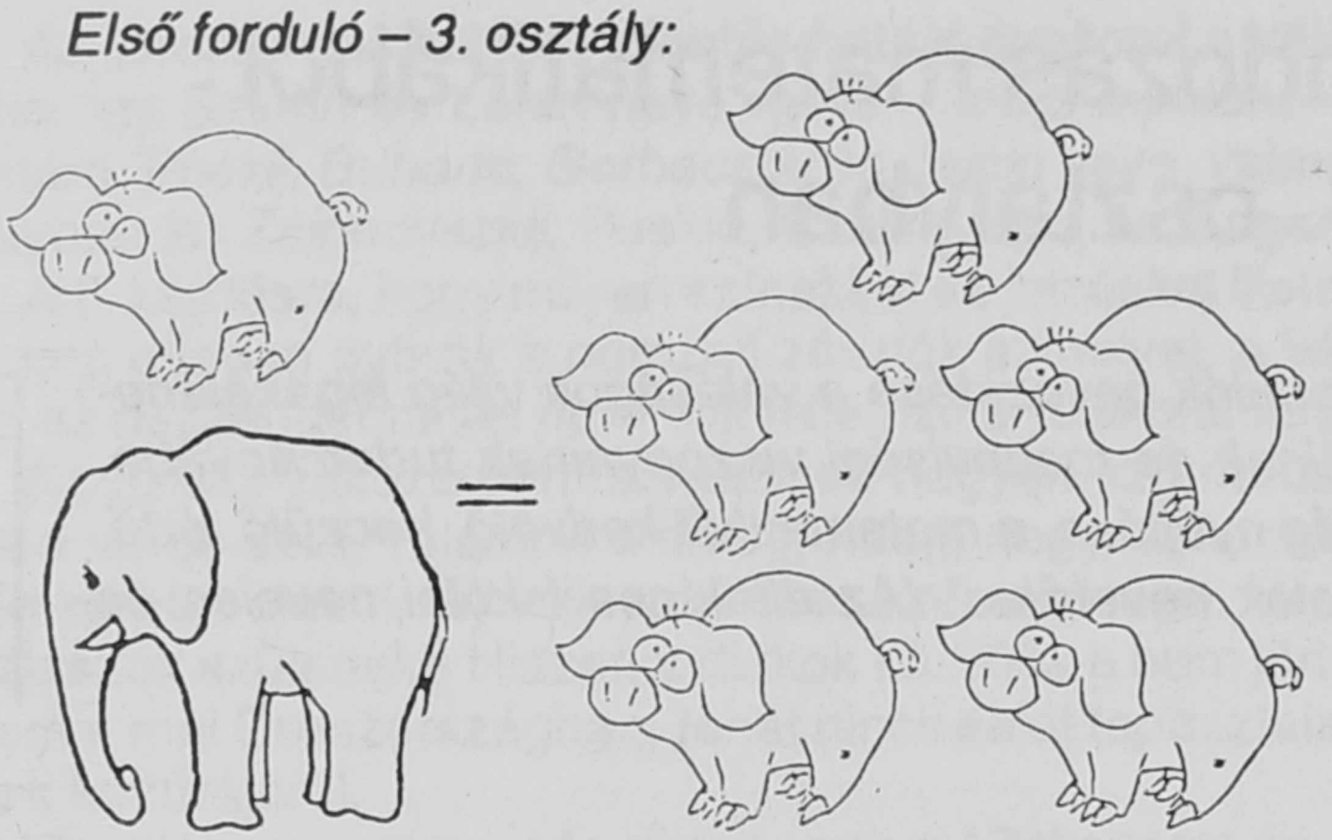
A matematika tanterv lehetővé teszi azt is, hogy a jobb képességű tanulók gondolkodását is megfelelő módon fejlesszük. Évek óta nagy gondot fordítottunk ezeknek a tehetségesebb gyerekeknek a fejlődésére. Sokféle módszerrel próbálkoztunk. Több éve tartunk a 3-4. osztályosoknak matematika pontszerző versenyt. A résztvevőket nem a jegyek alapján válogatjuk ki. A versenyen osztályonként akár nyolc-tíz tanuló is részt vehet, ha kedvet érez hozzá.

Október elején esedékes, gondolkodtató feladatokat állítottunk fel. Ezeket a tanulók akár a napköziben, akár otthon is megoldhatták. A feladatokat figyelemfelkeltőnek, „belépőnek" szántuk, s olyan könyveket is ajánlottunk hozzájuk, amelyekben a különböző gondolkodtató feladatok mellé megtalálják azok helyes megoldását is. Ilyen, a könyvtárban is megtalálható könyvek például: Töprengő 3. o.; Töprengő 4. o.; Számok világa; Matematikai feladatgyűjtemény 4. o.; Kiegészítő feldatgyűjtemény; Törheted a fejed; Nyitnikék, 2. kötet. Olyan esetek is előfordultak, hogy a tanulónak a három fordulóra tervezett versenyben az első forduló után nem volt kedve eljönni, mert nehéznek találta azt. Nem erőltettük a dolgot. (Ez a tanuló ebben a tanévben legelsőnek jelentkezett a versenyre.)

A szóban forgó versenyek szervezésében az is befolyásolt minket, hogy a 4. osztályos gyerekeink már több éve felvételiznek a 8. osztályos gimnáziumba. A helyi versenyeken rutint szereznek az önálló szöveges feladatok megoldásában, különböző helyzetek felismerésében. Nagyon sok 3-4. osztályos tanulónk bekapcsolódott az országos tehetséggondozó, pontszerző, levelező versenyekbe is (III. Matematika Levelezős Verseny, Debrecen; Kis Vakond Matematika Tanodája, Nyíregyháza). Az első fordulót december elején a másodikat februárban, a harmadikat április végén tartottuk. Ezután összesítettük a pontokat és értékeltük az eredményeket. Nagy örömet jelentett nekünk, hogy egy-egy verseny után a tanulók napokig gondolkoztak a helyes megoldásokon, továbbá, hogy ki hogyan gondolkodott s milyen módszerekkel juttott el a végső megoldásig.

Tudjuk, hogy a fentiek a tehetséggondozásnak csak egy kicsi részét képezik. Biztos, hogy még rengeteg más módszer és egyéb lehetőség is létezik. Mi azonban úgy érezzük, hog tettünk valamit azért, hogy a tehetségesebbek fejlődése is biztosított legyen.

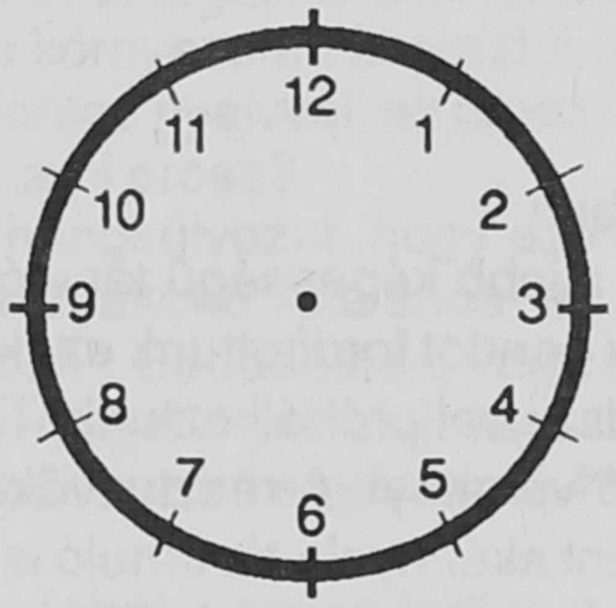
*Első forduló – 3. osztály:*



1. Egy elefánt hány disznót ér? Egy disznó hány elefántot ér?

2. Ha háromszor annyi pénzem lenne, mint amennyi van és még te is adnál egy forintot, akkor éppen száz forintom lenne. Mennyi pénzem van?

3. A lottón olyan kétjegyű számokat jelöltem meg, amelyekben a számjegyek szorzata 15 vagy 16. Mit jelölhettem meg? (Ötöslottóról van szó!)



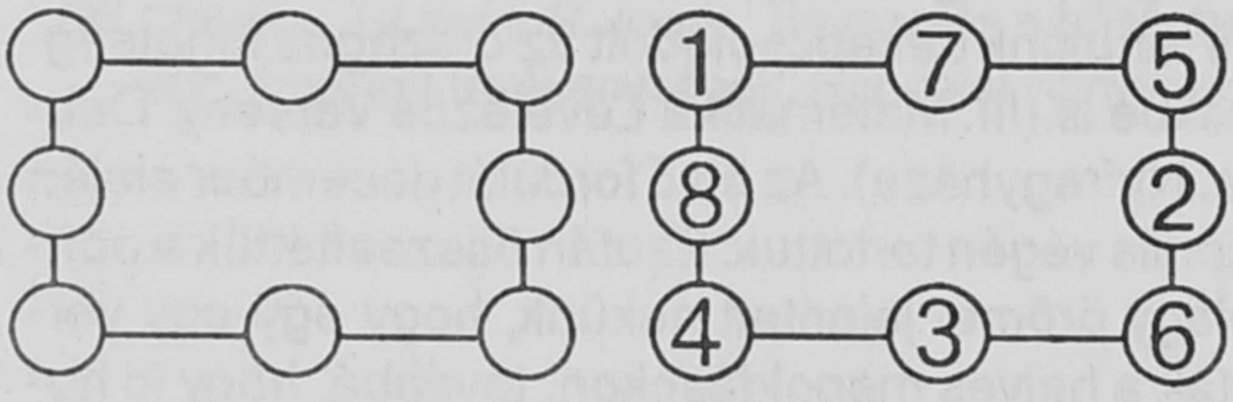

4. Egy óra lapja 6 darabra tört. A számok összege minden darabon 13 lett. Rajzold meg, hogyan tört el?

5. Erzsikének a könyvei 3 polcon vannak. Az elsőn 27 db, a másodikon 18-cal több, mint az elsőn, a harmadikon az első kétszerese. Hány könyve van Erzsikének?

*Második forduló:*

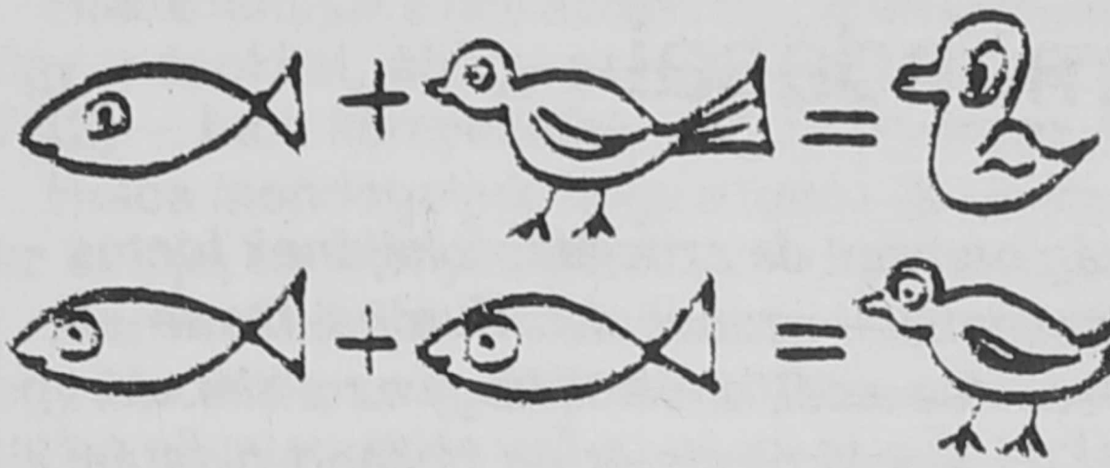
1. Hány óra van most, ha dél óta kétszer annyi idő telt el, mint amennyi még éjfélig hátra van?

2. Az apa most 45 éves, három fia 15, 11 és 7 évesek. Hány év múlva lesz a három fia összesen olyan idős, mint az apa? (Készíts táblázatot. Az segít!)

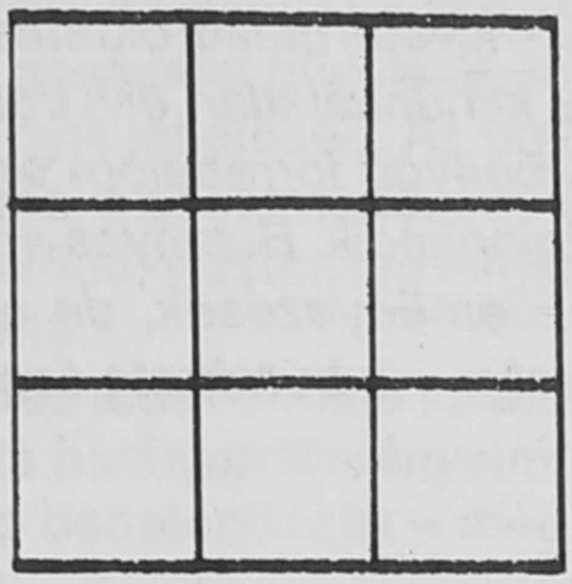



3. A két-két vízszintes és függőleges sorban a számok összege 13. Csoportosítsd át ugyanezeket a számokat úgy, hogy a számok összege most minden sorban 12 legyen!

*Harmadik forduló:*



1. Egy halért és egy madárért egy kacsát lehet kapni. Két halért egy madarat lehet kapni. Hány halat kell adni két kacsáért?



2. A táblázat mindegyik sorában, oszlopában és a két átlóban is a számok összege 15. Helyezd el a számokat 1-től 10-ig! Egy szám csak egyszer szerepelhet!

3. Az erdei iskolában Gedeon megnézi a következő nyitott mondatokat. (Az volt a kérdés, van-e olyan szám, amelyik mindhárom nyitott mondatot igazzá teszi?)

– Legjobb lesz, ha a harmadikkal kezdem!

– Amelyik szám ide illik, az a többi nyitott mondatot is igazzá teszi.

Jól gondolkodott-e Gedeon? Miért?

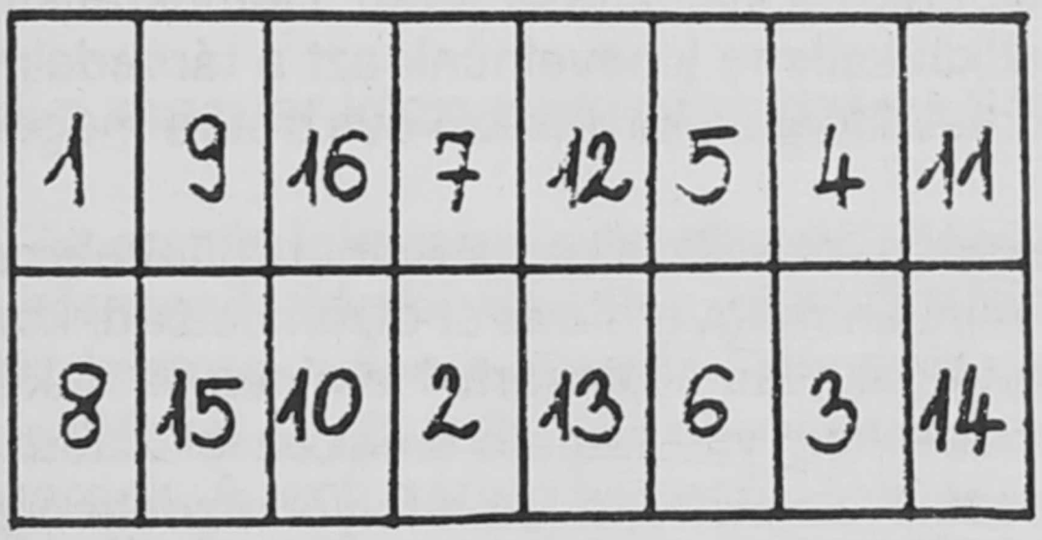
$2 \cdot (5+x) < 20$

$6+x > 8$

$16 - 2 \cdot x = 8$

$x =$

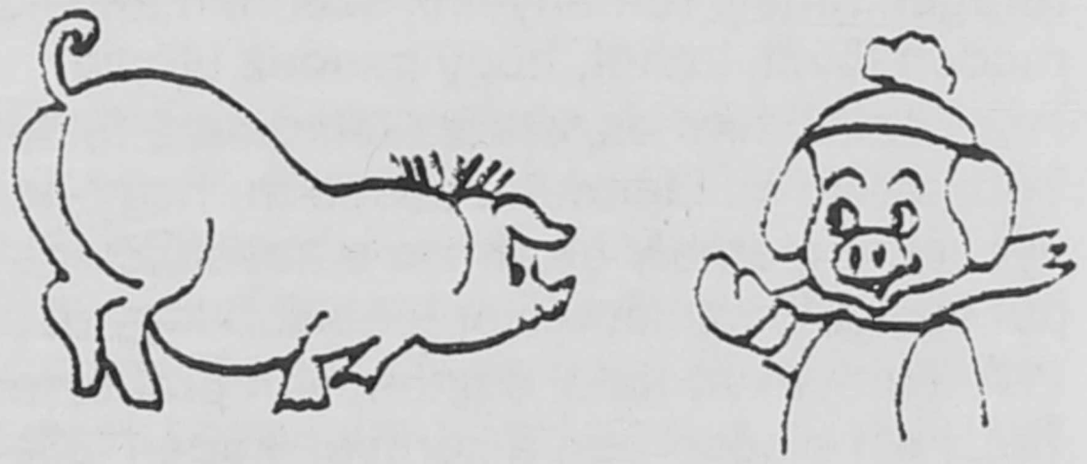
4. Osszátok fel a kiserdőt 4 részre úgy, hogy minden részben 34 bokor legyen. (A felosztott részek *alakja* ugyanolyan legyen!)




5. Riff azt mondja Röffnek: – A megtakarított pénzemből egy kosár makkot szeretnék venni.

Röff így válaszol: – Ha én még négyszer annyit hozzáadok a pénzedhez, mint amennyi a tied, akkor tudunk venni egy kosár makkot 1000, – forintért.

Mennyi megtakarított pénze volt Riffnek?



MERÉNYI JÓZSEFNÉ – GYŐRI FERENCNÉ

# Oktatási-nevelési rendszerünk hibái és ellentmondásai

*Az oktatáspolitika minden európai ország nemzeti és szociálpolitikájának fontos elemét képezi. Az egységes Európa szellemével azonosulva Európa-szerte az oktatási rendszerek egymáshoz való közelítése a cél, anélkül, hogy ez a már elért színvonal csökkenését eredményezné. Az élenjáró német és holland oktatási rendszereket is folyamatosan fejlesztik. Közép-Kelet-Európa új utakat kereső társadalmai – az elmúlt negyven év örökségeként – kivétel nélkül oktatási-nevelési problémákkal küszködnek. A párthatározatok és kimunkálatlan elvi iránymutatás taposómalmába kényszerült „köznevelés" a bársonyos forradalom eredményeként ma új kinyilatkoztatások hiányában bizonytalankodik. Bizonyos sokszínűséget hoztak ugyan az itt-ott megjelenő helyi kezdeményezések, de ezek – sok esetben ellentétes egyéni érdekeltségekkel terhelve – a bürokrata összefonódások hálójában vergődnek.*

## Bevezetés

Esélyegyenlőséget és átjárhatóságot emlegetve zsákutcákat teemtünk, intézményesítjük a lemaradást. A sokágú rendszer (3x4, 4+8, 8+4, 6+6, 8+2? 6+4? 4+6? stb.) burjánzása mellett emelkedik a funkcionális analfabéták száma. Gyűlnek a megválaszolatlan kérdések: Mit jelent az átjárhatóság? Különbözeti vizsgákat? Az esélyek egyenlőségét jelenti vajon, ha az egyik iskolában a tanítók hat osztályban tanítanak, a másik iskolában pedig az ötödik évfolyamtól kezdve már tanárok kezébe kerül a tizenéves?

A sokat emlegetett rendszerváltás sikere, mivel azt a fejünkben kell végig vinni, az oktató-nevelő munka hatásosságától függ. A demokratikus társadalom működésének feltétele egy olyan nagy létszámú művelt állampolgári réteg politikai aktivitása, amelyik tisztában van a jogaival és kötelességeivel. (A tetteinek következményeivel nem számoló nép könnyen válhat a demagóg autokraták áldozatává.) Jelentős mértékben fokoznunk kell az ország lakóinak általános műveltségét és technikai szintjét. Nem mindegy, milyen műveltségű huszonévesek jelennek meg a nemzetgazdaságban a pedagógustársadalom oktató-nevelő munkájának eredményeként.

Példa nélküli feladatra vállalkozunk a munkaerkölcs kialakítása terén. Demokratikus hagyományok és piacgazdasági környezet nélkül kellene kinevelnünk azt a társadalmi réteget, amely reményeink szerint majd működtetni fogja a következő évezredre megálmodott jövőt. Lehet, hogy mindez utópia?

A család természetadta feladata a felnövekvő nemzedék sikeres emberré nevelése. Tudatában kell lennünk azonban, hogy nem minden magyar fiatal él olyan családi környezetben, amely alkalmas e nevelőfeladat maradéktalan ellátására. Ha nincs példaképül szolgáló szülő, akkor legalább legyen példaképként választható tanár az iskolában.

A felnövekvő fiatal ösztönösen próbál felkészülni az életre, a létért folyó küzdelemre. Teszi ezt elsősorban a környezetében fellelhető gyakorlati és elméleti ismeretek elsajátításával. Közben a környezet hatásaira reagálva a személyisége is kialakul. A környezet nevelő, személyiségformáló hatása vitathatatlan. A felnövekvő emberpalánta példaképet keresve ösztönösen elismeri a tudást. Ezért az oktatómunka sohasem választható el a nevelőtevékenységtől. A bizonytalan jövőkép és a példaképül választható személyek hiánya ezt az életre való ösztönös felkészülést megtöri. (A rossz példa , sajnos hamar követőkre talál!)

Nem hagyható figyelmen kívül az a tény, hogy az oktató-nevelő munka sikerét a társadalmi környezet alapvetően befolyásolja. A kettős nevelés nem az iskola és a család

ellentétéből adódott a múltban, hanem a hirdetett elvek és a hétköznapi élet valósága közötti szakadékban jelentkezett. Ez a helyzet az utóbbi években sem sokat javult.

Hiába tanítjuk a társadalmi együttélés alapjaként elismert szentenciát – „Cselekedjetek úgy másokkal, ahogy szeretnétek, hogy az emberek veletek cselekedjenek..." (Máté 7:12) –, ha a környezetben farkastörvények érvényesülnek.

Hiába mondogatjuk, hogy a tudás és a becsületes munka az ország felemelkedésének az alapja, ha környezetünkben a szélhámosok sikerét tapasztaljuk.

Alapvető hibája volt az elmúlt korszak oktatási rendszerének, hogy etikai alapok nélkül, egy hipotetikus szocialista embertípus kinevelésére volt szakosítva, miközben feloldhatatlan ellentmondás volt az elvek és a társadalmi valóság között. Az oktatási rendszer az életkori sajátosságok figyelmen kívül hagyásával az ismeretanyag mennyiségének a növelését szolgálta. Az iskolai tankönyvek az egyetemi jegyzetek kivonataként jelentek meg a mennyiségi szemlélet bűvöletében. Nem csoda, hogy a nevelésre, a személyiség alakítására nem nyílt lehetőség. Az ugyanis nem mérhető olyan egyszerűen.

A szakképzés is ellentmondásos volt, mert sajnálatos módon a KGST követelményei szerint szerveződő, vizsonylag elmaradt nemzetgazdaság technológiai igényeinek kielégítését szolgálta.

Sajnos, a piac tudatformáló szabályozó szerepe csak hosszú tanulási idő után fog érvényesülni. Ma hatályos törvényeink a „vívmányok" megőrzését szolgálják, a kontraszelekciót segítve bebetonozzák – még jó, ha csak – a középszert.

A kezdetben valamilyen egységes szemléletet tükröző törvénytervezetek végső formájukban, az apró részleteket is szabályozó módosításokkal terhelve a fejlődés lehetőségét akadályozzák, – sőt sok esetben szűklátókörű csoportok érdekeit szolgálva a demokratizmus sallangjaival feldíszített feudális szerkezet továbbélését segítik, hatásosan akadályozva azt a természetes kiválogatódást, amely valamikor az ember, a Homo testi és szellemi fejlődését vitte előre.

Közel száz év óta űzzük el a Kárpát-medence lakosságának a feudális viszonyokat elutasító fejlődőképes rétegét. Meddig tehetjük ezt? Ezt a folyamatot a mitológia ködéből előhívott hazafias szólamokkal nem lehet megfordítani, csak a társadalmi-gazdasági szerkezet európai szintre emelésével érhetünk el eredményt.

Nem várhatunk gyors eredményt, hiszen hazánk ifjúsága az óvodai időt is beszámítva több mint tíz, esetenként közel húsz évet tölt oktatási intézményeinkben. Hazánk fejlődése szempontjából a köznevelés ügye központi kérdés, hosszútávú feladat. Oktatási intézményeink eredményes munkája azért nem lehet pártpolitikai csatározások küzdőtere.

A tények mellett ugyan elmehetünk, szépre festhetjük a jelent és fényessé a jövőt, becsaphatjuk magunkat az ítéletnapig, de attól még nem jutunk közelebb Európához.

## Mi a magyar köznevelés feladata a 20. század végén?

Az ország lakosságának adjon általános műveltséget és megalapozott valós ismeretet a környező világról. Készítse fel az ifjúságot az egyén és a közösség jólétéért folytatott küzdelemre, adjon e küzdelemhez szilárd erkölcsi alapot. A siker érdekében a családi neveléssel együtt kell működnie a társadalmi környezettel harmóniában levő iskolarendszernek. A fenti három hatóerő összhangja esetén remélhető csak az ifjú állampolgár sikerélményekben gazdag beilleszkedése az adott társadalmi környezetbe. A jólképzett pedagógus a beilleszkedő-képesség terén mutatott fejlődést számszerűsítheti a magaviselet és a szorgalom értékelésekor.

Az oktató-nevelő munka nemes célja a tantervi követelmények meghatározásával, majd a követelmények teljesítésével érhető el. A kimenet ismeretében lehet felépíteni a követelményrendszert kiszolgáló tantervet. Ez, sajnos, a nemzeti alaptanterv esetében nem egészen így történt, mert egyrészt ennek egyes fejezetei a tantervkészítők fantáziáját megkötő részletességgel tárgyalják az adott témát, másrészt a követelményrendszer meghatározatlansága miatt tápot ad a maximalista törekvéseknek.

Egyértelműen meg kellene határozni azokat a tantárgyakat, műveltségi területeket amelyeknek az érdemjegyei a felsőoktatásban való részvétel lehetőségét jelentik (magyar, történelem, matematika, egy-két idegen nyelv és a természetismeret). A NAT-ban erre találunk utalást az érettségi tárgyak rögzítésével. Példaként minden javasolt műveltségi területre vonatkozólag meg kellene tervezni egy optimálisnak mondható, az elvárható minimális szakismeret mennyiségét lefedő tantervet. A mintaterv (vizsgakérdésgyűjtemény) a részletes helyi tantervek kidolgozásához nagy segítséget jelentene. Összevetve az elkészült tételsorokat az életkori sajátosságokkal, hamarosan kiderülne, hogy a maximalista elképzelésekkel szemben mit lehet valójában megkövetelni az egyes korosztályoktól.

Ne segítsük a szakbarbár kialakulását már a tizenévesek körében túlzott specializációval. Nem vitatható, hogy a serdülő fiatal szellemi kapacitását megterhelve a felkészítő tanár dicsőségét öregbítő eredményeket lehet elérni, de nem biztos, hogy a kiválasztottaknak és a társadalomnak pontosan erre van szüksége. A tanulmányi versenyek eredményeivel dicsekedhetünk ugyan, de ez népünk általános műveltségét, civilizációjának szintjét nem befolyásolhatja.

A szakmai tanulmányi versenyek sikeres résztvevői helyett a szellemi öttusa (a fenti öt szaktárgy) győzteseit kellene ünnepelnünk!

E szomorú jelenségek elemzése nem szorítkozhat csupán a középiskolai oktatás vizsgálatára, mert minden mindennel összefügg. Az általános és a középiskolai oktatás területén jelentkező problémák megjelenésében és céltudatos munkával való felszámolásában a felsőoktatási intézmények szerepe vitathatatlan. A köznevelés finanszírozása eddig a maradék-elv alapján történt. Ennek következményeként a pedagógus szakra való kiválogatódásban is ez az elv érvényesült.

Gyökeres változtatással tudunk csak Európához közelíteni!

## Az egyetemi felvételi követelmények hatása a gimnáziumi érettségi színvonalának alakulására és társadalmi értékelésére

A követelményrendszert és a középiskolai tanulók speciális irányba fordulását az elmúlt évtizedekben az egyetemi felvételi vizsgakövetelmények torzították el. Ez vezetett hosszú évek alatt a szűk szakterületen túli tudás elértéktelenedéséhez, a széleskörű műveltség társadalmi értékvesztéséhez.

Sajnálatos módon felsőoktatási intézményeink a társadalom és a piac igényeivel nem számolva, a korosztály meghatározott hányadával kívánták feltölteni a rendelkezésükre álló oktatógárda foglalkoztatását biztosító, mesterségesen megállapított felvételi keretet, és ennek érdekében különleges követelményeket jelenítettek meg a felvételi vizsgarendszerekben. Ez azt eredményezte, hogy a tizenéves korosztály – elhanyagolva a széleskörű műveltség, az önálló gondolkodás és a nyelvtudás fontosságát – szakirányban specializálódott.

Az érettségi bizonyítvány társadalmi megbecsülése csak a felsőoktatási intézmények aktív közreműködésével, a felvételi követelmények módosításával állítható vissza. Amennyiben az általános (humán és természettudományos) műveltséget és a nyelvtudást, a gimnáziumi érettségi tárgyait a felvételi rendszerek magasabb pontszámmal értékelik, akkor a középiskolák tanárai és tanulói az elvárás szerint mozdulnak. Ezért a nemzet versenyképességét befolyásoló középiskolai tantervi (kimeneti) követelmények meghatározásában minden késedelem rontja a következő nemzedékek (hazai és közös) piaci helyzetét. A felelősség a késedelemért azonban minket terhel, ha nem változtatunk avítt szemléletünkön.

A törvény szellemének megfelelelően a felvételi vizsga eltörlése az érettségi értékének a növekedését hozhatja. A kétszintű érettségi bevezetése valójában az alapszintet értéktelenítené. A magasabb szintű tudást az érettségi érdemjegyeiben kellene jelezni.

A felsőoktatásra jelentkezőket az érettségi tárgyak négy év alatt elért eredményei és egy írásbeli feladat teljesítése alapján kellene szűrni. Egy jó előadó által tartott ötven perces előadásról készített jegyzet és egy rövid összefoglaló lehetne a szűrés, illetve a fel-

fogóképesség, a fogalmazókészség, a helyesírás, a lényeges kiemelésre vonatkozó képesség szintje pedig a kiválasztás alapja. Az elvárás kinyilvánítása esetén a középiskolák ezeket a készségeket fogják fejleszteni!

Az így kiválasztott jelentkezők legjobbjai a felvételi bizottság tagjaival folytatott beszélgetés alapján nyernének felvételt. A felvehető létszámot ugyanis a nemzetgazdaság eltartóképessége és az intézmények befogadóképessége határozza meg. Nagy felelőtlenség lenne a hazai munkanélküliek számát növelni, illetve a felsőoktatásra fordítható összeget a fejlettebb országok olcsó munkaerővel való ellátására költeni.

Az így megnövekedett hallgatói létszám további szűrését a felsőoktatási intézményben kell elvégezni a vizsgakövetelmények teljesítése alapján. Adott esetben felkészítő szemeszter indítása, az első szemeszter megismételtetése vagy alacsonyabb szintű oklevél kiadása oldhatná meg a problémát.

A minőségi szemlélet megjelenésének a hatása Közép-Kelet-Európában csak késleltetve érényesülhet. Ez azt jelenti, hogy ha most lépünk, akkor a század végére érezhető lesz a fejlődés a gimnáziumokban. Az egyetemi diplomák szintjén, hazánk szellemi életében pedig csak a következő század első évtizedében lesz észlelhető a hatás.

A felvételi vizsga szorgalmazói ellenérvként a magyar középiskolák színvonalában meglévő jelentős különbségekre hivatkoznak. Ez azonban csak az első években jelenthet problémát, mert a felsőoktatási intézmények saját tapasztalataik alapján, rangsorolják majd a középiskolákat. A gyengébb iskolák ennek hatására vagy elnéptelenednek, vagy az igazgatók a tanári kar színvonalának emelésére vállalkoznak, ami a hazai közműveltség szempontjából csak üdvözölhető lenne. Sajnos, az oktatógárda színvonalának javulása csak a bérlista titkosítása esetében remélhető. Az iskola fenntartóját és az iskola igazgatóját ugyanis a közalkalmazotti törvény bürokratikus szabályai sújtják. A törvény nem a mesterségbeli tudást, hanem különböző mutatók (diplomák, nyelvvizsgák stb. száma) formális teljesítését értékeli. Ezért megnövekedett a levelező oktatásra jelentkezők száma. Ez az n. diploma megszerzése után is terheli majd a költségvetést.

## Iskolatípusaink és az európai közösséghez való közeledés

A szellemi és a technikai civilizáció színvonalának fejlesztését az életkori sajátosságok és a hazai hagyományok figyelembevételével célszerű volna továbbra is háromszor négy évfolyamra osztott formában megvalósítani 4+8, illetve 8+4 bontásban. A nyolc általánosra épülő szakiskolák általános műveltségi követelménye a tervezett tízosztályos iskola általános szintjénél nem lehet alacsonyabb.

A hagyományos háromszor négy évfolyamra osztott oktatási rendszert szolgálja jelenleg a pedagógusképzés is. A kétszer hatos rendszer intézményesítése nem szerencsés átmeneti megoldás. A meglevőket célszerű volna lassan átvezetni az életkori sajátosságok figyelembevételére alkalmas és a településeink nagyságával is összehangolható, háromszor négyes oktatási rendszerbe.

A négy elemi osztályban jól képzett, hivatástudattal rendelkező tanítók fejlesztenék ki az alapkészségeket, alakítanák ki az alapvető életviteli normákat. A kisebb településeken számukra szolgálati lakással kellene megadni a tanítványaik közelében való letelepedés lehetőségét.

Trianon után a gazdasági válsággal küzdő ország kultuszminisztere ezt megvalósította. Úgy gondolta, hogy a közösség megtartó erejét a falu népével együt élő pap és a tanító jelenti. Ha szükség van államilag fizetett falugazdákra, akkor a falu helyben lakó értelmiségi rétegét jelentő tanítóra – aki együtt él az ott lakókkal az esélyegyenlőség magasztos elveinek a megvalósítójaként – még nagyobb szükség van. Ezt a szerepet nem lehet utazó pedagógusként ellátni, aki nem megtanítja, hanem csak leadja a tananyagot.

A család nevelő hatását elősegítendő, célszerűen iskolabusz szállíthatná a tanulni vágyókat a kis falvakból a nagyobb települések iskoláiba, mert az általános iskola felső tagozata, illetve a gimnázium csak nagyobb településeken működtethető.

Nem szabad visszahozni, még nosztalgiából sem, az ötven évvel ezelőtti, ma is zsákutcát jelentő hat (5+1) osztályos népiskolát, amelyből a négy osztály elvégzése után

mentek középiskolába a tovább tanulni szándékozók. Hova mehetnek a hat osztályt végzettek az esélyegyenlőség jelszavával? A hatosztályos gimnáziumba? Ha ezt kierőszakoljuk, egy századdal lépünk vissza, és – némileg megnemesedett formában – bulldózer nélkül is sikerre visszük a falurombolást.

Az iskolabuszok szolgálatba állítása a falun élő, de a gyermekeik családi nevelését fontosnak tartó falusi értelmiség számára is jó megoldást jelenthet.

Természetesen számításba vehető a drágább kollégiumi megoldás is, ha elegendő elhivatott, példaképül választható nevelőtanárt tudunk szolgálatba állítani. Ezen a területen a helyzet tragikus.

Nem vitatható, hogy hazánk jövője, nemzeti létünk a tanítók kezében van. Az elemi oktatás első négy éve maradandó hatású. Sajnos, a funkcionális analfabéták itt képződnek és az álhumanizmus jegyében innen mennek tovább a felsőbb osztályokba. A tankötelezettség ugyanis életkorhoz kötött. Ebből a helyzetből következik a tanítóképző intézmények jelentőségének felértékelődése. Egyesek ezt a problémát a mennyiségi szemlélet bűvöletében, a képzési idő megnyújtásával kívánják elérni. Minőségi váltást csak a szelekció hozhat. Csak tanítói hivatást választó egyéniségeket kellene alkalmazni az iskolákban.

A tanítók nem könnyű feladatra vállalkoznak, mert a televízió káros hatásával kell felvenniük a harcot. A kisember fejlődésével nem gondoló szülő számára kényelmesebb a televízió elé ültetni gyermekét, mint foglalkozni vele. Az audiovizuális élmény a világgal ismerkedő gyermek számára érzelmileg fölöslegessé teszi az olvasásban megjelenő absztrakciós készség kifejlesztését. Négy év alatt a tanítónak ezt a készséget kell kifejlesztenie, a beszédkészség fejlesztése mellett.

A szellemi és a természeti környezet ismeretén alapuló általános műveltség és a technikai civilizáció fejlesztését a középiskolai tanároktól várja a társadalom. Az ő szakmai és tanár-mesterségbeli tudásuk a tanítók által kialakított készségekre építve fejlesztheti tovább a mindenre fogékony fiatalok, a tizenévesek népes társadalmának műveltségét.

A magyar nyelvű műsorszórók és a sajtótermékek felelőtlensége elszomorító. Lehet, hogy ellenérdekeltek? Az elválasztási szabályokra fittyet hányó szövegszerkesztők felmérhetetlen kárt okoznak. A sajtótörvény ezzel is foglalkozhatna!

## Milyen tanítót igényel a magyar közoktatás?

Olyat

– aki nem munkának, hanem hivatásnak tekinti az emberpalántákkal való foglalkozást;

– aki négy év alatt képes megtanítani tanítványait a számtan alapműveleteire és az olvasott szöveg megértésére. (Lehet, hogy hatásosabb, ha az alsó négy elemi osztályban évfolyamonként változik az életkori sajátosságokra kiművelt tanító);

– aki kiegyensúlyozott, művelt személyiség és belső indíttatásból táplálkozó önnevelő magatartással válik példaképpé;

– akinek az önfejlesztés nem jelent terhet, mert az új ismeret befogadása örömet jelent és megelégedettséget hoz számára.

A tanítóképzőknek a mesterségbeli tudás kialakítása mellett az említett szempontok szerinti szelekciót is végre kellene hajtaniuk. Ennek érdekében nem szakosítani kellene a tanítókat, hanem a hároméves képzés szemináriumi foglalkozásain és tanítási gyakorlatain feltáruló személyiségi jegyek alapján kellene engedélyezni a negyedik évben a két féléves iskolai oktatómunkát, esetleg csökkentett terheléssel. A B szakra azokat kellene rábeszélni, akik nem alkalmasak a tanítói hivatásra.

Hazánk felemelkedését segítendő, a tanítói oklevelet csak az arra érdemes fiatalnak, az eltöltött egy tanévnyi iskolai oktatómunka után kellene kiadni. Ezeket az eredményesen működő, hivatástudattal rendelkező tanítókat pedig nem a félresikerült közalkalmazotti törvénnyel, hanem megfelelő fizetéssel kellene a pályán tartani.

Valamikor a tanítóképzőben a tanárok szeme előtt fejlődött a kiskamaszból tanító. Mód volt a szelekcióra, mert a tanítói hivatásra alkalmatlanokat fájdalommentesen átirányíthatták más középiskolába.

A pedagógus pályára valamikor nem a gyengébb felvételi követelmények alapján kerültek a hallgatók, hanem a viszonylag korán felsejlő hivatástudat vitte őket erre a területre. Az értelmiségi családokban (általában) megtalálható pedagógus rokon, mint példakép, vagy az iskolai tanulmányok közben példaképül választott tanító vagy tanár személyisége hívta elő a fiatalban ezt az elhatározást. Az utánpótlást a több nemzedékre visszatekintő pedagógus családok jelentették.

Sajnos, ezt a természetes kiválogatódást az elmúlt néhány évtized a kontraszelekció irányába torzította el. A pedagógusképző intézményekben a hivatástudattal rendelkező jelentkezők csekély számát felhígította a gyengébb képességűek tömege. A lemorzsolódás elleni küzdelem jegyében a felvettek általában megkapták az oklevelet.

A tiszteletet és megbecsülést ébresztő pedagógus személyiség az egyenlősdi törekvések miatt ma nehezen tud kiemelkedni a középszerűek tömegéből. Pedig milyen nagy szükség volna rájuk!

A szelekció lehetősége céljából el kellene érni, hogy a tanítóképző főiskolák adott esetben tanítói oklevél nélkül is adhassanak főiskolai diplomát, esetleg B szakkal kiegészítve, amely az éretségínél magasabb szellemi szint elérését igazolja, de távoltartja az alkalmatlan személyt a jobb sorsra érdemes kisdiákoktól.

## Mit vár a társadalom a középiskolától?

Az ország társadalma a középiskolától az átlagműveltség növelését várja. Az általános iskola felső vagy a középiskola alsó évfolyamaiban végzett oktatómunkára alapozva, a gimnázium érettségire felkészítő négy évfolyamának a feladata az értelmiségi életforma megkedveltetése. Sajnos, ha valakit tizennyolc éves koráig nem sikerült az értelmiségivé válás ösvényére irányítani, azt már a felsőoktatási intézménynek sem sikerül; még akkor sem, ha a tantervi hálókban meghatározott számú tanegység (kredit pont) vizsgával igazolt felvételét értelmiségi modulként írjuk elő.

*Czucor Gergely* 1864-ben kiadott magyar szótára szerint az értelmiség az értelmes férfiak összege.

Az 1938-ban kiadott *Új Idők Lexikon* szerint az értelmiségi kategória nem függ meghatározott iskolai végzettségtől.

Az 1960-ban kiadott *Új Magyar Lexikon* különböző jelzőkkel felékesítve (haladó, falusi, műszaki, dolgozó stb.) különíti el az értelmiséget a munkásosztálytól és a dolgozó parasztságtól. A mindent elrendezni kívánó politika a felsőoktatásban szerzett diplomához kötötte az állampolgári besorolást. Ez a meghatározás összemosta a szellemi kényszermunkásokat a fejlődni, felemelkedni akaró, önnevelő, többre törekvő személyek nagy csoportjával.

Az értelmiség fogalma egy életformát jelent. Az idesorolható személy az értelmiségivé válás folyamata közben csiszolódik, tökéletesedik. E folyamatot jellemzi az ismeretek belső indíttatásból táplálkozó folyamatos gyarapítása, az intellektus *(értékes munkásság)* szüntelen fejlesztése. Az oktatási intézmények csupán felkeltik a fiatal ez irányú éreklődését, felébresztik a tudásvágyat, az ismeretek gyarapodását kísérő lelki kielégülés örömét. A végkifejlet mindig az egyénen múlik. Az értelmiségi életformára nevelés módja a példamutató magatartás. Hazánk jövőjét meghatározó felelősség terheli az oktatási intézményeket, az iskola igazgatóját és az iskolaszéket a tanár kiválasztásakor, alkalmazásakor.

Valahol utat tévesztettünk, és most a Törvényre hivatkozva a nevelést az évtizedekig háttérbe szorított, megnyomorított és kizsákmányolt család feladatává tesszük. Sajnos, a csonka családok, az elromló, de még fennálló párkapcsolatok nem tekinthetők éppen példamutatónak. Az iskolások jelentős hányada talán a szüleinél jobb példaképül választhatná az értelmiségi életformát követő, erre méltó tanárát, tanítóját.

A középiskolák színvonalát – úgy tűnik – az elkövetkező években a tanári karnak a közalkalmazotti törvény által rögzített összetétele és képességei határozzák majd meg. Márpedig a természetes szelekció kikapcsolása a biológiában a faj fennmaradása szempontjából végzetes lehet. A szelekció szükségességét az egyházi iskolák és az alapít-

ványi iskolák szervezete felismerte. Ennek a kérdésnek a megoldása azonban össznemzeti érdek, mert az iskolakötelesek túlnyomó többsége ma az állami oktatási intézmények tanulójaként válik állampolgárrá.

Ebben a kérdésben kellene határozottan állást foglalni és a Művelődési és Közoktatási Minisztérium azokat az intézményeket támogassa, ahol a kedvező irányú elmozdulás, a kiválogatódás megtörténik. Ezt a folyamatot a bérlisták titkosítása segíthetné. Ez esetben nem mechanikusan kezelt bértáblázat érvényesülne, hanem a tényleges teljesítményt értékelő bérrel lehetne a pályán tartani az arra méltókat és a pálya elhagyására késztetni az alkalmatlanokat.

Be kell látnunk, hogy a piac törvényei itt is érvényesek. Az öntudatra való hivatkozással nem tudjuk megszüntetni egyes szakterületeken a pedagógushiányt, még akkor sem, ha a határon túli magyarság iskoláiból kiszívjuk az oktatókat.

Oktatási rendszerünk hatásos működtetése megköveteli, hogy a szakmai és emberi magatartásuk alapján kiválasztott (nem megválasztott) igazgatók meghatározó szerepet kapjanak a tanári kar kialakításában. Kívánatos, hogy a felosztható bértömeg az iskola által elért oktató-nevelő eredményekkel arányban álljon. Állami szakmai felügyelet hiányában ezt a feladatot is el kell vállalniuk.

Az elmaradott területek fejlesztése érdekében az esélyegyenlőség megteremtése céljából a Minisztérium anyagi beavatkozása nem mellőzhető. Kérdés, hogy mikor rendelkezünk elegendő rátermett igazgatóval és az oktató-nevelő feladatra elhivatott pedagógussal, valamint anyagi alappal?

## Milyen tanárt igényel a középiskolai oktatás?

A tanár képzése és kiválasztása sok szempontból a tanítóképzésnél leírtakkal rokonítható. Hiszen ez esetben is hivatásérzettel teli személyeket vár oktatóként a társadalom. A különbség az elméleti és gyakorlati tanár-mesterségbeli tudás és a magas szintű általános műveltség mellett, egy-egy kiválasztott műveltségi területen kiemelkedő szaktudás megszerzése.

Sokan úgy vélik, hogy különösen a kisebb méretű iskolák gyorsan változó szakmai igényeit kielégítendő, a középiskolának általában többszakos, legalább kétszakos tanárokra van szüksége.

A hagyományos szakpár választása a jelölt szellemi képességeit is minősíti. Az egyszakos hallgatók képességeiket jól-rosszul felmérve választanak egyetlen szakterületet, mások menet közben hagyják le a nehezebbnek vélt szaktárgyat.

Gyakorló tanárok az osztályfőnöki munka szempontjából tartják előnyösnek a kétszakos pedagógust, mert a szakpárt oktató tanár több időt tölthet neveltjeivel.

Ezt nem vitatva, úgy vélem, hogy a kétszakos tanár nem csak ezért értékesebb, hanem az az út növeli értékét, melyet képzése közben bejár.

A tanárjelölt, már az egyetemi évek alatt a két vagy több tárgy tanulása és később tanítása közben megismerkedik a dolgok többrendűségével. Szélesebb lesz a látóköre. A később, esetleg levelezőn elvégzett második szak ezt az egyetemi évek alatt szerzett alapozó élményt nem pótolja. A két szak egyidőben való felvételével a hallgató közelebb kerül a középiskolától elvárt feladatokhoz, a szélesebb műveltséget igénylő oktató-nevelő tevékenységhez.

A tanári tekintély alapja mindenkor a szakmai biztonság. A jó tanár nem leadja az anyagot, hanem az életkori sajátosságok figyelembevételével tanítja azt. A szaktárgyában ezért a tanár legyen legalább egy nagyságrenddel képzettebb a jelesen érettségiző diáknál. Már a kezdő tanár szempontjából is előnyös a többi érettségi tantárgy ismerete, és ez nem maximalista igény. A felsőoktatás hallgatójaként eltöltött néhány év alatt talán nem törlődik az érettségi idején felhalmozott tudás a tanárjelölt emlékezetéből. Később elismert szaktanárként is célszerű megőriznie, sőt fejlesztenie ezt a tekintélyt teremtő általános műveltségi szintet, melyet az érettségiző diákoktól elvárunk.

## Mit tehet a felsőoktatás a köznevelés fejlesztéséért?

Oktatási rendszerünk rekonstrukciójában a tanárképzéssel foglalkozóknak, az egyetemeknek és főiskoláknak is fontos szerep jut. A minőségi tanárképzés nem olcsó feladat. Ezt az összeget kizárólag a hivatástudattal rendelkező, az oktató-nevelő munkára alkalmas személyek képzésére kellene fordítani.

A mai rendszerben képzett, tanári oklevéllel rendelkezők jelentős hányada nem az oktatásban helyezkedik el. Ezt nem is tehetnék, mert a felsőoktatási intézmények évenként közel tízezer pedagógus oklevelet adnak ki, miközben az oktatásban foglalkoztatott pedagógusok száma százharmincezer körül mozog. Nem nehéz belátni, hogy ilyen túltermelés esetén nem várható a pedagógusok helyzetének gyors javulása.

Rontja a helyzetet az is, hogy a rövid távban gondolkodó felsőoktatási intézmények felvételi keretszámai nem a társadalom valós igényeinek a kielégítését szolgálják. A fejkvóta rendszer – a minőségi szempontok érvényesülése nélkül – a felvételi létszám növelésére ösztönzi a felsőoktatási intézményeket, a hallgatóra hárítva a szakválasztás felelősségét. A döntést az motiválja, hogy a felsőoktatásban foglalkoztatott oktatógárda munkaidejét kitöltsék. Ez a szempont óhatatlanul megalkuváshoz vezet, a színvonal csökkenését eredményezi. Piaci körülmények között ez nem okoz gondot, mert a hallgatók messze elkerülik azt az intézményt, amelynek színvonala nem segíti őket a létért folyó küzdelemben. Hazánk jelen piacnélküli állapotában azonban (amikor csak a papír számít és nem a tudás) ez a szelekció nem működik.

Az egyetemeink szakmai színvonalát híven tükröző rangsor kialakítását és ennek nyilvánosságra hozatalát, annak anyagi következményeitől félve az érdekeltek érthető okokból akadályozzák.

Az anyagi megbecsülés törvényben rögzített bürokratikus rendszere, a diplomák számát fetisizáló közalkalmazotti törvény ma nem teszi lehetővé a szelekciót, sőt a fiatal tehetséget is pályaelhagyásra serkenti. Az egyszakos tanárok mellett lassan már a félszakosok is megjelennek. Évről évre nő a tanárképes szakok száma. (Külön jelenik meg a magyar nyelvész tanár és a magyar irodalom tanára.) Az adófizetők pénzén kiképzett legjobb képességű fiaink végül is akaratunk ellenére Európa és Amerika munkaerő piacaira kerülve bizonyítják a képzés szintjét.

A pedagógus túltermelés és a gyakran hangoztatott munkanélküliség nem jellemző minden szakra. Matematika, számítástechnika, idegen nyelv területén a piaci helyzet miatt országszerte tanárhiányról szólnak a hírek. Tornatanár sincs elég. Nem csoda, mert a végzettek lényegesen jobban fizetett munkát találnak a munkaerőpiacon.

Megjegyzendő, hogy századunk első felében az állami tanárvizsgáló bizottság által meghatározott követelmények teljesítése fémjelezte a tanári oklevél szakmai értékét. A szakfelügyelet pedig folyamatosan őrizte a szakma becsületét. A szakfelügyelőt és az iskola igazgatóját valamikor nem választották, nem kiképezték erre a feladatra, hanem szaktudásával és pedagógiai tapasztalatával emelkedett erre a posztra. Ma ilyen fórum nincs.

Nemzeti érdekből az oklevelet kiállító intézménynek kellene vállalnia a szakmai felelősséget. A felsőoktatási intézménynek érdeke olyan tanárképzésért felelős kollégium működtetése, amely a szakmai kiválogatást az általános elméleti és gyakorlati képzés közben, még a tanármesterségre való felkészítés időszakában elvégzi.

A fejkvóta rendszer, a piaci hatás érvényesülése nélkül, nem készteti szelekcióra az intézményt. A Felsőoktatási Törvény nem a teljesítmény, hanem az oktatási intézményben lehallgatott szemeszterek száma alapján különbözteti meg az oklevél minőségét. Holott nem a hallgatott szemeszterek száma, hanem a hallgató teljesítménye alapján kellene adni a diplomát.

Vannak akik úgy vélik, ha megemeljük a képzés idejét, az majd az oktatás minőségén is változtat (négy év=főiskola, öt év=egyetem). Az intézmények formális egyesítése, sajnos, nagy valószínűséggel a színvonal süllyedését okozná. Ezzel szemben a funkcionális közelítést követő egyesítés az alapszintről való felemelkedést teszi lehetővé. Így jöttek létre nyolc-tíz év alatt Európa nagy, nemzetközileg elismert egyetemei.

Jobb megoldás lenne, ha az egyetemek is adnának BSc ekvivalens alapdiplomát, amely egyidejűleg meghatározná az országosan érvényes BSc szintet.

SZENTIRMAI ATTILA

# Mire jó a számítógép a zeneoktatásban?

*Erre a kérdésre igyekszem választ adni a következőkben, s ez nem csak az én álláspontomat tükrözi. Zenetanítással több mint harminc komputer alkalmazásával kb. tíz éve foglalkozom. Ezen belül nyolc éve tanulmányoztam a Commodore 64 típusú gép programozását. Ez a komputer tekinthető a legalkalmasabbnak a zenei feladatok megoldására, ezen kívül a legtöbb család is jelenleg ezzel a géppel rendelkezik. Zenetanár lévén, elsősorban a zeneiskolai szolfézstanítás leglényegesebb feladatait igyekeztem számítógép segítségével megközelíteni. Egy újszerű módszernél mindig lényeges meghatározni a felhasználás helyét és mértékét. A hely elsősorban a családi otthon, másodsorban a tanóra, ami egyúttal a mértéket is meghatározza.*

Ezek a programok a *begyakorlásban* kívánnak segíteni a tanulónak, és egyben a tanárnak is, hiszen így több idő marad az élő zenére. A zenét tanítók tudják, hogy az ismeretközlés a tanítás csekély részét képezi, a döntő rész a begyakorlásé. A számítógép épp ezt biztosítja a maga végtelen türelmével, megbízhatóságával. A programok során a felhasználó maga választja meg a feladatok nehézségét. A C64 azonban ennél többet is nyújt. Képes igen csekély hangmagasság-változások létrehozására és igen rövid időpontok mérésére. E két tényező alkalmassá teszi arra, hogy az embernél sokkal pontosabban, ezáltal pedig sokkal igazságosabban állapítsa meg a tanulók teljesítményét. Ezenkívül súlyt fektettem arra is, hogy a tanuló felismerje a maga kreativitását és fejlessze azt.

Mivel az elmúlt év júliusának elején alkalmam volt Zánkán megtekinteni egy hasonló alapfeladatot teljesítő nyugati programot is, a következőkkel szeretném folytatni az általános leírást. A programok magyar nyelvűek, s a felhasználás során igyekeznek „megszólítani" a tanulót. Teszik ezt a részletes felhasználási tanácsokkal, kérdésekkel.

Ez emberközelivé teszi a programokat.

Természetesen helyt kap a relatív szolmizáció, ami vagy tudatosabbá, vagy könnyebbé teszi a feladatok megoldását. Ettől függetlenül jegyzem meg, nem az volt a célom, hogy a tanuló teszt-szerűen válaszoljon a kérdésekre, hanem az, hogy válaszai tudatosságról árulkodjanak.

Mielőtt az egyes programokról írnék, szeretném az olvasó szíves tudomására hozni, hogy érdeklődés esetén készséggel küldök az alábbiaknál részletesebb programleírásokat, árjegyzékkel. Intézményeknek igény esetén kölcsönadom a programot, vagy szívesen tartok bemutatót.

I. *„TÁ-TI-TI".* Célja a legegyszerűbb ritmusok gyakorlása. Zeneiskolásokon kívül ajánlható általános iskolásoknak, vidéki zenetanfolyamok tanulóinak. A program során a felhasználó egy ritmust kopog be, s ez, ha pontos volt a kopogás, megjelenik a képernyőn.

II. *Zeneiskolai programcsomag.* Öt programból áll, úgy mint:

1. *„Dallam"* – Feladata a dallamírás-éneklés gyakorlása a kezdetektől.

2. *„Hangköz"* – A program öt gyakorlási módot biztosít hat zeneiskolai osztály anyagán belül. Bővített prímtől tiszta undecimáig 23 hangköz hangozhat.

3. *„Akkord"* – Hármashangzatok és funkciók felismerését segítő program. Második osztálytól használható.

4. *„Skála"* – Itt kétféle lehetőség létezik:

a) Hagyományos skálák gyakorlása során 120 hangsor áll a felhasználó rendelkezésére (dúr, dór, frig stb.). Vagy a tanuló kérdezi a programot, vagy fordítva.

b) Hangsorok létrehozása temperálás vagy számarányok segítségével. Ehhez részletes felhasználási útmutató tartozik.

5.) *„Ritmus"* – Sokoldalúan foglalkozik a témával. Vagy a tanuló, vagy a program talál ki ritmust. Ezeket vagy kopogással, vagy rajzolással lehet visszajelezni. A program egy egyszerű dobgépet is tartalmaz.

III. *Egyéb zeneiskolai programok.* A következő lehetőségek léteznek:

1. *„Kombi"* – Összefoglaló jellegű program. Felhasználás során lehet hangsorokat, dallamírást, transzponálást gyakorolni szolmizációval, abc-s hangnevekkel. Ebben a programban helyt kap a ritmus is.

2. *„Mozart"* – Feladata a funkciós érzék kialakítása, megerősítése. Ebben a nehéz feladatban a számítógép speciális szolgáltatással tud segíteni.

3. *„Zenei képességek"* – Egyik legnépszerűbb program a sorozatból. Hét apró programon keresztül készít objektív felmérést a tanuló zenei képességeiről. A program osztálytól, iskolatípustól függetlenül használható.

4. *„Szolmizáció"* – Sokoldalúan felhasználható, mivel a szolmizáció begépelése esetén megjelennek az abc-s hangok nevei. A program inkább szolgáltat, mint számonkér.

5. *„Mikrofonos program"* – Jelenleg egyedülálló. Lényege, hogy egy mikrofon és egy számítógépbe dugaszolható egység segítségével a tanuló éneklését értékeli. Eddig a „Hangköz", a „Dallam" és a „Kombi" programoknak készült el mikrofonos változata. Az első kettő nem csak zeneiskolában használható.

Mint korábban említettem, ezeket a gyakorló programokat otthoni felhasználásra javaslom, ám van értelme a tanórán való alkalmazásuknak is, mivel igen nagy mértékben aktivizálják a tanulókat. Nagyon jelentős segítséget tudnának nyújtani a dallamírásban is, de ehhez egy számítógép nem elég.

S most szeretnék visszatérni a címbeli kérdéshez:

1. A számítógép *elrettentő példaként* is jól felhasználható. Komoly zenei szakemberek állítják, hogy a komputer képtelen azoknak a formai, harmóniai finomságoknak a tanítására, melyek közép- vagy felsőfokon szükségesek. Ami tökéletesen igaz, de nem is ez a feladata a programoknak, hanem az alapozás. Az például, hogy ha a tanuló két hangközt hússzori hangoztatás után sem tud megkülönböztetni, akkor a komputer huszonegyedszer stb. is türelmesen felteszi a kérdést, s megadja a helyes választ is.

2. Jó a számítógép mumusnak is. Ha valamiben sok egyéb mellett a komputer is megtalálható, és az nem a legjobban sikerül, akkor biztos, hogy ennek a számítógép az oka.

3. Olykor pedig azért van, hogy *legyen.* Mivel ez egy modern dolog. S közben valamelyik sarokban porosodik.

4. Száz felnőttből négy úgy gondolja, hogy a komputer *megbízható társ,* aki átvállalja a tanár munkájának egy részét, segítve ezzel a tanulót is, a tanárt is.

Ez az írás is erről szól. S ha netán e sorok olvasása után a négyből öt lesz, nem volt hiábavaló a közös fáradozás.

KALMÁR GYULA

# „A zene mindenkié"

*„Ez a könyvtár testesíti meg a legmodernebb értelemben vett zenei gyűjteményt..." – köszönthette Kárpáti János kandidátus, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola könyvtárának igazgatója a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár Fehérhajó utcai Zenei Gyűjteményét a majd egy éves tatarozás miatti kényszerszünetet követő, tavaly szeptemberi ünnepélyes megnyitón.*

Ma Magyarországon égető szükség van a közművelődési könyvtárak szolgáltatásaira, azon belül is a zenei gyűjteményekre a zenei nevelésben. Azzal, hogy e gyűjteményekben hozzáférhetők a zenei szaklapok, könyvek, kották, hanganyagok (lemezek, magnófelvételek, CD-k), videokazetták – s mindezek ingyenesen, ill. minimális térítési díjak ellenében –, számos zenebarát számára az „utolsó kulturális szalmaszálat" jelentik.

Hiába jelenik meg ugyanis számtalan szép zenei lexikon, ismeretterjesztő életrajzi mű, lemez, CD, sok zenerajongó számára megoldhatatlan feladat azok megvásárlása a di-

ák-ösztöndíjból, a kisnyugdíjból, de sajnos magából az aktív dolgozói értelmiségi jövedelemből is. Kétmilliós fővárosunk lakosságának egytizedét mondhatja magáénak a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár közel 90 egységes hálózata, akik közül sokan a kerületi főkönyvtárak gazdag fonotéka-anyagából válogatnak, míg közel ötezer zenebarát olvasó lelkes tagja és látogatója magának a Zenei Gyűjteménynek is.

Európában a 19. századig nem voltak önálló zenei könyvtárak, csupán általános zenei gyűjtemények (egyházi, egyetemi, királyi és magánkönyvtárak), amelyekben zenei dokumentumokat is őriztek. Annak okát, hogy végre a 19. században kialakultak ezek is, részben a könyvtári fejlődés alapozta meg, mert ekkorra épültek ki Európa-szerte a nagy nemzeti könyvtárak, másrészt a muzikológia fejlődésében kell keresnünk: ekkorra váltak elterjedtté a zeneakadémiák-konzervatóriumok, amelyek jellegükhöz igazodó gyűjteményeket létesítettek.

Magyarországon az első elődnek a a Pest-budai Hangászegyesület tekinthető, amelyet 1836-ban alapítottak, s amely már ugyaneben az évben megkezdte a zeneművek gyűjtését is. Ugyancsak zeneoktatási intézmény keretében nyílt meg a múlt század második felében a második magyarországi zenei gyűjtemény, az 1875-ben létesített Zeneakadémiáé.

A Zeneakadémia már működési szabályzatában rendelkezett a könyvtár felállításáról, majd külön könyvtárnokot nevezett ki a könyvtár rendezésére, valamint a dokumentumok kiszolgálására.

Kétségtelen, hogy a zeneművek jóval hamarabb létjogosultságot nyertek az oktatási intézmények könyvtáraiban az oktatás segédeszközeként, mint az általános gyűjteményekben. Így például 1902-ben a nemzeti könyvtár egyik őrének még bizonygatnia kellett, hogy a kottáknak helyük van a könyvtárban.

Hiába kerültek ugyanis be köteles példányként a zeneművek is a könyvtárba – méghozzá az 1848. évi XVIII. törvénycikk értelmében –, ezeket az anyagokat egészen az 1920-as évekig nem különítették el a többi dokumentumtól.

Elmondható tehát, hogy a zene csak lassan szivároghatott be a könyvtárakba, a század első éveiben a hazai könyvtárak nemcsak a kottáktól „óvták" gyűjteményeik anyagát, de a zenéről szóló könyveknek sem jutott jobb sors. A századfordulón kiadott könyvtártani kézikönyvek még mindig nem beszének zenei gyűjteményekről, *Ferenczi Zoltán* magas színvonalú munkája (*A könyvtártan alapvonalai.* Budapest, 1903) meg sem említi azt a körülményt, hogy a kották külön csoportot alkotnának az állományban. Mivel a zenének nem volt önálló szakcsoportja, igen sok könyvtárban a testgyakorlatok, ügyességek, játékok és hasonlók irodalma közé helyezték el a zenei szakkönyveket, bármily jelentős szakirodalmi munkák voltak is azok.

Természetesen az ilyesfajta elhelyezés megnehezítette a zenei tárgyú könyvek olvasásának esélyeit. Aki irántuk érdeklődhetett volna, nem találta meg azokat, így olvasatlanul hevertek a polcokon, és a könyvtárosok szemében is „haszontalan" holmivá váltak.

Világszerte áttörést hozott azonban a századforduló, hisz az addigi két létező könyvtártípus: az oktatási intézmény és a nemzeti könyvtár zenei anyaga mellett létrejött a *közművelődési zenei könyvtár* – először az Egyesült Államokban, majd Angliában és a skandináv államokban. Európa többi részén csak az 1960-as évek második felétől honosodtak meg a zenei közművelődési könyvtárak, így azzal, hogy a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtáron belül 1964-ben önállósodott a Zenei Gyűjtemény, nemcsak, hogy felzárkóztunk a közművelődési zenei könyvtári mozgalomhoz, hanem több európai országot meg is előztünk.

A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár elkülönített zenei gyűjteményének kialakításánál el kellett dönteni, hogy *milyen dokumentumokat szolgáltasson a könyvtár,* ill. *kinek.* A törekvés kezdettől fogva arra irányult, hogy *mindenfajta zenei dokumentumot és mindenki számára.* Azaz, olyan zenei gyűjtemény kialakítására törekedtek, amely minden dokumentumot minden használó számára hozzáférhetővé tesz. Így vált lehetővé, hogy azok számára is elérhetők lehessenek a zenei dokumentumok – *Kodály* hazájában –, akik a korábbi zenei könyvtáraknak (zeneoktatási intézmények könyvtárainak, zenei szakkönyvtáraknak) nem lehettek a használói.

Mivel ilyen jellegű zenei könyvtárnak nem volt előzménye, az állománygyarapítás első lépcsőjeként a gyűjtemény szervezői meghatározták és kidolgozták magát a *gyűjtőkört*, majd kapcsolatba léptek minden nagyobb zenei-zenepedagógiai szervezettel, intézménnyel, így a Magyar Zeneművészek Szövetségével, a Zeneműkiadó vállalattal, az Országos Filharmóniával. Ezektől azt kérdezték, amit a későbbi használóktól: milyen olvasói igényeket elégítsen ki a könyvtár, milyen „fehér foltok" eltüntetésében lehet szerepe.

A huszonhat szakértőből (zeneszerzőkből-zenetörténészekből-zenekritikusokból-zenepedagógusokból-előadóművészekből) álló tanácsadó testület tagjai saját szakterületük, érdeklődési körük legfontosabb dokumentumait is figyelembe véve határozták meg az állománygyarapítás lehetséges irányait: a legfrissebb zenei kézikönyvekből, kottákból, zenei folyóiratokból összeállított dezigráta-anyag beszerzésével kezdték építeni az állományt.

A dokumentumtípusok közül 1963-tól, tehát az állományépítés kezdeteitől gyűjtötték a könyveket-folyóiratokat-kottákat, a hanglemezek rendszeresítését a helyhiány akadályozta, erre csak később kerülhetett sor, a könyvtár átépítése után. Mára azonban már több mint tízezres nagyságrendű hangfelvétel-állomány és közel *400 darabos komolyzenei videotéka*-gyűjtemény várja az érdeklődőket.

Visszatérve a kezdeti gyűjtéshez: az kiterjedt a kézikönyvekre, zenetörténeti művekre, a zenei élettel, népzenével, zeneelmélettel foglalkozó dokumentumokra, zenei életrajzokra, a zeneoktatás, a zeneszociológia, zenepszichológia és zeneesztétika tárgyköreibe tartozó munkákra. Arról, hogy egyazon témakör könyvei közül melyik a legmegfelelőbb, a tanácsadó testület vezetésével döntöttek. Később az állománygyarapításnál már egyre fontosabbá váltak azok a szakkönyvek is, amelyek egy-egy művészeti vagy tudományág és a zene kapcsolatával foglalkoznak. A társművészetek egységes láttatására törekvő oktatás korában természetes igény mutatkozik az ilyen jellegű munkák iránt is.

A kották beszerzése is – amelyekből napjainkra több mint 40 ezer található a Fehérhajó utcában – több szempont figyelembe vételével és egyeztetésével kezdődött meg: az volt a követendő elv, hogy egyaránt helyet kapjanak a neves szerzők művei, a különféle zenei műfajokat és zenei stílusokat képviselő munkák. A tényleges gyarapításba miután ötszáz külföldi kiadóval kerestek kapcsolatot, végül háromszázötvenet vontak be, továbbá budapesti zeneműboltokat, zenei antikváriumokat, és szerencsésen segítette munkájukat a hagyatékokból történő gyarapítási eshetőség is.

*Flescher Antal* karnagy és *Matyéka Béla* amatőr zenei gyűjtő jóvoltából két jelentős zenei hagyatékhoz is hozzájutottak, s így végül a német zenével egyenrangú szerep juthatott a francia és olasz zeneszerzők műveinek is. A zenei stílusok és formák tekintetében is bővítette e két hagyaték a gyűjtemény határait; mivel túlnyomó részüket operák, vokális művek és ritkaságszámba menő kamaraművek alkották.

A tanácsadó testület komoly segítséget nyújtott a *különféle hangszerek irodalmának* beszerzésében, az *átiratok* közötti válogatásban. Több zenei intézmény ajándékkal is segítette a dokumentumbázis kialakítását.

Így az 1964-es megnyitó valóban ünnepélyes és nagy jelentőségű volt, amelyben számos szaktekintély, köztük maga Kodály Zoltán is jelenlétével fejezte ki elismerését a színvonalas munkáért.

A későbbiek során lehetőség nyílt a dokumentumbeszerzés térbeli-időbeli határainak bővítésére. Így elmondható, hogy számos, a zenével élethivatás-szerűen foglalkozó zenész számára a Fehérhajó utca is olyan fontos kutatási hely, mint maga az Operaház, ill. a Filharmónia kottatára. Így megtalálható például a gyűjteményben a *Corpus Mensurabilis Musicae* című sorozat, amely a középkori, a reneszánsz és a kora-barokk zeneművek nagyrészt még nem publikált tárházát képviseli.

Igen gazdag a könyvtár kélzikönyvtári részlege, amely teljességre törekszik a zenei lexikonok, enciklopédiák, műjegyzékek, bibliográfiák gyűjtésében. A legmodernebb kiadványok mellett megtalálható itt az első zenei életrajzi lexikon, melyet 1740-ben adtak ki *Johann Mattheson* tollából, *Grundlage einer Ehrenpforte* címmel.

A Fehérhajó utcai Zenei Gyűjtemény igazi érdeme nemcsak dokumentumai és állományrészei gazdagságában rejlik, hanem katalógusai könnyen kezelhetőségében is. Va-

lamennyi dokumentum fel van tárva, mind bibliográfiai, mind tartalmi szmpontból, továbbá olyan katalógusok is kiegészítik a megszokottakat, amelyek a használók különleges igényeinek kielégítésére is alkalmasak – az eredeti dokumentumok kézbevétele nélkül. Ezek a katalógusok hasznos információt nyújtanak egy-egy mű előzményeiről és utóéletéről, a mű keletkezéséhez alapul szolgáló irodalmi és művészeti alkotásokról, a művekben előforduló történelmi személyekről.

Mind a könyvek, mind a kották katalógusa tartalmazza az elemző módon feltárt antológiák anyagát is, és segíti a tájékoztatást az az index is, amely a zeneszerzők adatait tartalmazza – nevük betűrendjében, ill. nemzetiségük és a kor szerint, amelyben alkottak. Az index a névváltozatok azonosítására is lehetőséget ad.

*A Zenei Gyűjtemény szolgáltatásai:*

– helyben használat;
– kották, könyvek, zenei tárgyú videók kölcsönzése;
– irodalomkutatás;
– hang- és fénymásolás.

*A gyűjtemény anyaga:*

– 40.000 kotta;
– 16.000 zenei szakkönyv;
– 10.000 hangzó dokumentum;
– 24 hazai és 24 külföldi zenei folyóirat.

A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár Fehérhajó utcai Zenei Gyűjteménye 326 nm-es alapterületen tevékenykedik. A felújítást követően lehetőség nyílt a szabadpolcos anyag bővítésére és a géppark felfrissítésére is. Így ma 40 helyen, 20 csatornán lehet zenét hallgatni. A helyek 10%-a kutatóhely, ahol a kutatók maguk kezelhetik a technikai eszközöket. Az LP-lemezjátszók mellett négy CD-készüléket is kapott a könyvtár, ahol több mint ezer CD-felvétel hallgatható. Lehetőség van a komolyzenei videotéka anyagába való, helyszínen történő betekintésre is. A szakmai tájékozódást segíti a 34 féle periodikum, s 27 kritikai összkiadással is büszkélkedhet a gyűjtemény.

Bár a gazdasági helyzet nem kedvez az új szolgáltatások bevezetésének, a könyvtár tervei között szerepel az elektronikus zenei lexikonok, enciklopédiák, multimédiák beszerzése is, hogy ezzel is követni tudja az új ismerethordozók megjelenését.

Tekintettel arra, hogy a századfordulón, amikor a könyvtár névadója a közművelődési könyvtártípus hazai meghonosításáért küzdött, s már nagyon fontosnak tartotta az „élő" műsorok könyvtárbeli meghonosítását, hiszen érezte, a könyvtáraknak ismeretterjesztő feladatokat is el kell látniuk, azaz, életközelivé kell tenni szolgáltatásaikat, a Zenei Gyűjtemény is többször szervezett élő zenei programot.

Céljuk, hogy a jövőben a Zeneakadémia lelkes tanárjai-diákjai, ill. saját dolgozóik közreműködésével gyakrabban szervezhessenek kamaraprogramokat, esetleg azokhoz kötődően kottakiállítást vagy a Budapest Gyűjtemény anyagából zenei tárgyú kisnyomtatvány-kiállítást, hiszen igazi „unikum" lehetne, ha például itt tekinthetnénk meg, hogy eleink milyen hangversenyfüzettel, -lappal a kezükben tekinthettek meg korábban komolyzenei koncerteket, ahol olyan nagy nevek vezényeltek, vagy voltak díszvendégek, fővédnökök, mint maga Erkel Ferenc vagy családjának több neves tagja, Liszt Ferenc vagy Richard Wagner...

Végezetül azt is jó tudni, hogy a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár hangversenyei, zenei gálaműsorai, melyeket gyakran magában a Központi Könyvtárnak helyet adó, pazar barokk palotában, a Wenckheim-paloában szerveznek – ingyenesek, a beiratkozási díj pedig, az idei emelés elenére sem magas: aktív dolgozók számára 250,-Ft, míg diákok és nyugdíjasok 50,-Ft ellenében lehetnek tagok, s egyszeri beiratkozással nemcsak a hagyományos könyvtári szolgáltatásokat vehetik igénybe – hanem a Zenei Gyűjteményt is használhatják, ahol mindenkit szeretettel várnak!

BAGDI MARIANNA

# A jogok és a törvény

## *Mit kezdhetnek a diákok egy elhibázott oktatási törvénnyel?*

*Mert van új oktatási törvény (1993. évi LXXIX. tv.). A baj nem is ez. Hanem az, hogy diákoldalról nézve az új törvény még az előzőnél is rosszabb. Egyrészt visszavesz korábban már megvolt jogokat, másrészt a Gyermek Jogairól Szóló Egyezmény ratifikálásával (1991. évi LXIV. tv.) vállalt kötelezettségek közül többet figyelmen kívül hagy, illetve sért. Pedig egy is sok lenne. Nos, ha ez a lakonikus értékelés igaz, föl kell tenni a kérdést: a rossz törvénnyel miként lehet együtt élni addig, amíg a szükséges korrekciókat a törvényalkotó elvégzi? Mekkora kárt okoz az elhibázott törvény átmeneti fenntartása, s miként nőnek a károk az „átmeneti idő" hosszabbodásának függvényében? Hiszen indokolt lehet a béketűrő várakozás – mondván: majd csak besorolódik egyszer a törvényalkotási menetrendbe az oktatási törvény is –, ha az elhibázott törvény okozta zavarok jogonkívüli megállapodásokkal és intézkedésekkel mérsékelhetők, netán kivezérelhetők.*

Álláspontunk szerint olyan komoly problémák vannak az oktatási törvénnyel, hogy késlekedés nélkül hozzá kell látni a meglévő hibák kiszűréséhez, haladéktalanul meg kell kezdeni a törvény módosítását. Sőt, párhuzamosan kárenyhítő folyamatokat is szükséges elindítani.

A továbbiakban néhány – tehát korántsem minden részletre kiterjedő, csak az érveléshez elégséges – megállapítást teszünk, amelyek bizonyítják, hogy elfogadhatatlan a késlekedés. A következetes és átfogó korrekciót már ma meg kell kezdeni.

1. A ratifikált Egyezmény szerint „gyermek az a személy, aki tizennyolcadik életévét nem töltötte be, kivéve, ha a reá alkalmazandó jogszabályok értelmében nagykorúságát már korábban eléri." (1. cikk)

Az oktatási törvény 6. cikke szerint viszont:

– „minden gyermek tanköteles";

– „a gyermek (...) attól a naptári évtől válik tankötelessé, amelyben a hatodik életévét május 31. napjáig betölti...";

*Konklúzió:* a hatályos oktatási törvény értelmében nem az a gyermek, aki a kihirdetett Egyezmény értelmében az.

2. Az Egyezmény értelmében a gyermek elvitathatatlan joga, hogy mindazt, amire kíváncsi, módja legyen megtudni. Ugyanilyen széles felhatalmazást rögzít a javaslattétel és a véleménnyilvánítás tekintetében is. (Vö. „minden őt érdeklő kérdésben..."!)

Az oktatási törvény praktikusan hihetetlenül beszűkíti és paternalista irányban eltolja ezt a gyermeki jogot, amikor áttér „az őt érintő kérdés" formulára. Hiszen vajon ki fog valóságosan dönteni (szelektálni), amikor a diákok sokféle lehetséges javaslata, kérdése és véleménye közül kiválogatódnak azok, amelyek érintik őket?

3. Azt gondolhatnánk, hogy további jogokat már nehéz lenne elkobozni a diákoktól (egyszersmind a szülőktől). Azt gondolhatnánk, hogy a magatartás, a szorgalom, valamint a tanulmányok értékelése és minősítése olyan ügy, ami érinti a tanulókat (egyszersmind a szülőket is).

Csakhogy a törvény 83. cikke kizárja, hogy ezekben az ügyekben eséllyel kérdést tegyen föl az iskolahasználó, netán eljárást kezdeményezzen, ha az értékelést/minősítést sérelmezi. Annál is megdöbbentőbb ez a fordulat, mert a megelőző (1985. évi I. tv. az oktatásról) törvényi szabályozás még azt tartalmazta:

„A pedagógus és az oktató kötelessége, hogy nevelő-oktató munkáját legjobb tudása, valamint a nevelési programokban, a nevelési és oktatási tervekben, illetőleg a tantervi programokban foglalt követelmények szerint végezze, a tanulók és a hallgatók teljesítményét e követelmények alapján értékelje." (41. cikk)

Az új törvény már nem is tartalmaz koherenciamegszorításokat. Itt a pedagógus en block jogosult értékelni és minősíteni a tanulók munkáját, ill. tudását. Szó sincs arról, hogy milyen követelmények alapján, illetve hogy milyen követelményekkel összhangban kell történjék az értékelés. Azt persze tudjuk, hogy a NAT késik, sőt azt is tudjuk, hogy a miniszter is tudja: „nem született meg a korszerű tudás magvát tartalmazó alaptanterv, nincs követelményrendszer, mely a tanítók, tanárok és tankönyvírók munkáját segítené és a szülőket is tájékoztatná..."

Nem túlzás tehát úgy fogalmazni, a jelenlegi törvény értelmében a diákoknak sem joguk, sem módjuk nincs megtudni: mit kell tudniuk. Az sem tudható meg: mit muszály. Jóllehet az Egyezmény szerint joguk van mindazt megtudni, amire kíváncsiak, ami őket érdekli.

4. Az új törvény indoklásában, s több deklarációjában különös súlyt kapott az állampolgári nevelés. Vita nélkül alapfeladatnak kell ezt tekintenünk. Örvendetes, hogy a 38. cikk úgy rendelkezik: „a közoktatási intézménynek rendelkeznie kell a feladatai ellátásához szükséges feltételekkel." Csakhogy az állampolgárrá válás ismeretei, készségbeli és attitüdinális feltételeiről nem rendelkezik az új törvény. De arról sem, hogy mit és miként kell a közoktatási intézményekben e cél érdekében biztosítani, ill. a diákság saját önszerveződései, panaszkezelése, érdek- és jogérvényesítése érdekében rendelkezésre bocsátani. Azaz, amit úgymond rendelkezésre bocsát („egyetértési jog az ifjúságpolitikai célokra biztosított pénzeszközök felhasználásában"), – az nincs.

5. *Bíró Endre* részletesen elemzi az új oktatási törvényt a gyermekek jogai szempontjából. Az elemzés minden szava fontos, most itt csak néhány megállapítást emelünk ki:

– „Az Egyezmény arra kötelezi a Magyar Köztársaságot, hogy az alapfokú oktatás egészében biztosítsa az oktatás ingyenességét, a középfokú oktatásban pedig tegyen intézkedéseket érdekében. Az új oktatási törvényből az állapítható meg, hogy az alapfokú oktatás csak részben ingyenes, a középfokú oktatás ingyenessége kérdésében pedig – jogilag és szociológiailag is – visszalépés történt."

– „Míg a közoktatási törvény a szülő döntési jogát tartalmazza a tanuló (értsd ezalatt a középiskolás tanulót is!) egyházi iskolába járása, továbbá vallásoktatásban való részvétele kérdésében, addig az Egyezmény a gyermek vallásszabadságát deklarálja, s a szülő jogát abban határozza meg, hogy a gyereket e jogának gyakorlásában képessége fejlettségének megfelelően irányítsa. Nagyon fontos elvi különbségről van szó; arról, hogy a lelkiismereti és vallásszabadság kérdése oly mértékben személyhez fűződő emberi-állampolgári jog, hogy még a szülő sem jogosult gyermekéről e tárgyban „dönteni", csak „irányíthatja" a gyerek választását":

– „A diákönkormányzat szervezeti és működési szabályzatát a választó tanulóközösség fogadja el, az elfogadást a nevelőtestület hagyja jóvá." Ez nagyon fájó pontja az új közoktatási törvénynek. Alapvetően jogellenes is. Hiszen egy érdekképviseleti szervezet – amely akár önálló társadalmi szervezetként való nyilvántartásba vételét is kérhetné a bíróságtól – működésének szabályait a választó tanulóközösség nem állapíthatja meg saját jogon, hanem ehhez másnak a jóváhagyása kell. Az egyesülési jog iskolán belüli szabad gyakorlásának sérelmét, és az 1985. évi oktatási törvényhez képest pedig visszalépést látok ebben a szabályozásban. Stb., stb., stb.

6. *Koltai Péter* mint diákoldali meghatalmazott képviselő kimutatta, hogy a hátrányos megkülönböztetés tilalmában a törvény az Egyezményhez képest megengedhetetlenül szűkít. Nem tartalmazza a gyermeknek vagy szüleinek vagy törvényes képviselőinek megkülönböztetésére vonatkozó tilalmát a szín, a nyelv, a cselekvőképtelenség, ill. a születési vagy egyéb helyzete szerint.

7. Az előző oktatási törvény leginkább a tekintetben volt gyarló, hogy jórészt hányzott belőle a szankcionális és az eljárási rész. Az új törvény már ad valamelyes útbaigazítást az eljárásokra vonatkozóan, de a kardinális kérdéseket kiveszi ebből a körből. A szankciók és a közös döntések (vö. kooperatív iskola!) garantált feltételei tekintetében ugyanolyan szűkszavú. Nemcsak hogy nem rendelkezik felőlük, még azt sem írja elő, hogy ezeket kik kötelesek kidolgozni, ill. biztosítani. Így hát az is teljességgel homályban marad, mi történik, ha az intézmény vagy az egyes pedagógusok kötelességet mulasztanak.

8. Kooperatív iskola, tehát valóságos állampolgári fölkészülés/fölkészítés nem lehetséges a rendszerbe integrált, intézményesített panaszjogi eljárásrendszer nélkül. Ennek minimális feltételei:

– a korlátozás nélküli jog a kérdezéshez (és az előre tudható szankció, ha ez a jog sérül);

– jog az érdemi válaszhoz (és az előre tudható szankció, ha ez a jog sérül);

– jog a fellebbvitelhez (mindaddig, amíg az érdemi válasz nem kényszeríthető ki).

Végül kényszeresen meg kell ismételnünk azt az evidenciát, miszerint „jogokról csak ott beszélhetünk, ahol mások kötelezettségeket viselnek a jogok arányaival szemben". A jelenlegi oktatási törvény nem vezeti végig kötelességoldalról a diákjogok érvényesítésének elemi előfeltételeit. Jóllehet pontosan tudjuk, „a gyermekek jogai speciális tartalmúak: kizárólag mások kötelezettségeinek meghatározásával érvényesíthetők".

A jelenlegi oktatási törvény a tanulói participáció tekintetében modernizációellenes, az eddigieknél is jobban korlátozza a diákokat abban, hogy szuverén és autonóm önmagukat kiküzdjék, hogy világukkal reflexív, aktív/alakító viszonyban lévő polgárokká váljanak. A jelenlegi oktatási törvény új, de diákoldalról s a kívánt jövő felől nézve rosszabb, mint a régi.

*Záradék:* A törvényalkotók, a hivatal, a törvényelőkészítők a gyermekek és a diákok (no meg a szülők) jogaival, ill. jogérvényesítésével kapcsolatos makacsul ismételt javaslatainkra és kritikai észrevételeinkre egyre unottabban legyintnek.„Valami újjal kellene már előállni. Lehangolóan ugyanazokkal a követelésekkel jelentkeznek a diákoldalról érvelők. Nyomasztó." Valóban az. Nem is tiltakozunk a minősítés ellen. Ehelyett inkább egyetlen kérdést tennénk föl. Hány alkalommal helyes kimondani: „Karthágót pedig el kell pusztítani."

PÁL TAMÁS

# A huszonötödik év margójára

*Nem tudom, mikor jön el az ideje, de az utókornak bizonyosan eszébe fog jutni, hogy az Andrássy úton – melyet akkoriban természetesen még Népköztársaság útjának neveztek –, az Ádám Söröző közelében egy emléktáblát helyezzen el a következő szöveggel: „Itt pattant ki a Kaláka egüttes ötlete Gryllus Dániel és Mikó István fejéből 1969 őszén."*

Két egyetemista a műszakiról – meg a többiek –, akiknek zenei múltja a Lórántffy Zenei Általános Iskolába nyúlt vissza, kitalálta, hogy alapítsanak zenekart. Azt hiszem ebben nincs semmi korszakalkotó, mert amióta a Beatles meg a Rolling Stones, *Elvis* és *Chuck Berry, Little Richard* meg még ki tudja kicsodák berobbantották a hagyományos korlátokat áttörő rock'n rollt, teljesen rendjén való, hogy a zenei alapismeretekkel rendelkező lelkes egyetemisták és főiskolások zenekart alakítsanak. És ahogy ez törvényszerű, e zenekarok szépen sorban meg is szűntek, és tagjai a koncertturnézó cigányélet helyett polgári életükben igyekeztek szüleik vagy saját célkitűzéseik szerint eljutni a csúcsra. A korai játszadozások a komoly érett felnőttségbe süppesztették őket!?...

A Kaláka 1969. november 26-án jött létre. Tagjai műfajt teremtettek az elmúlt huszonöt év alatt – ami már sima együttélésből sem kevés – kialakították a Kaláka-stílust. Persze, mint mindenre, van, aki legyint rá, hogy gyerekeknek szól, de hiszen a filmtörténet egyik korszakalkotó alkotása, a *Hófehérke és a hét törpe* című rajzfilm is tud könnyeket csalni a felnőttek szemébe. Aki nem tudja, aki nem érzi, milyen hullámhosszon szól valami, annak nem is érdemes magyarázni, az meg se hallgassa. Aki pedig együtt tud lüktetni vele, annak meg minek beszélni, úgyis tudja.

A Kaláka az elmúlt negyedszázad alatt összesen tizenhárom lemezt jelentetett meg. Igencsak utána kéne számolni, összesen hány verset zenésítettek meg. Egy azonban biztos: semmivel sem lehet összekeverni a Kaláka hangzásvilágát. Ezt a *Kaláka 25* című albumuk is deklarálja. (Múltkoriban jártam egy fesztiválon, ahol egy tehetséges fiatal zenekar játszott „kalákául", ami számomra azt jelenti, hogy valóban új iskolát teremtettek a magyar zenei hangzásvilágban.) A lemezen huszonöt megzenésített vers hallható, melyek között olyan ismert darabok is találhatók, mint *Arany János, Ady, Áprily Lajos, Dsida, Kányádi, Weöres, Heltai, Nicolás Guillén, Burns, Poe, Jeszenyin, József Attila, Szabó Lőrinc, Petőfi* és *Kosztolányi Dezső* költeményei.

A CD-t hallgatva azon gondolkodtam, milyen érdekes játék lehetne, ha az egyes dalokban szereplő összes hangszert megnevezném. Azután a domináns hangszerek következnének, végül – bár lehet, hogy ezzel kellene kezdenem – a dallamsorok jönnének. Milyen hangterjedelemben, milyen zenei megoldással élnek, és hogyan alkalmazzák a zene és vers ritmusát. A statisztika izgalmas eredményt adhatna. Kiderülne, hogy hány hangszert vezetett be a Kaláka a köztudatba koncertjei során, felismerhető lenne, melyik verset ki zenésítette meg közülük, és arra is fény derülne, hogy esetleg egy egészen korai Kaláka-lemezzel összehasonlítva mennyit változott – mélyült és finomodott – a hangzás. Én igazán sajnálom, hogy stúdióban vették fel a CD anyagát, mert az igazi Kaláka-koncert hangulatát a stúdiófelvétel némileg rontja. (Bár mindig vita tárgyát képezi, hogy lemezen melyik felvétel szól hatásosabban: a koncertfelvétel, avagy a letisztázott stúdiófelvétel.) Mindenesetre a stúdióban eltöltött sok-sok órás kemény munka pontosan követhetővé teszi a versek szövegét, hiszen a Kalákánál a zenei elkápráztatás, a dallam vezette relaxálás mellett a versekre és költőkre „Csak úgy mellékesen odafigyelhetnétek" céltudatosságát is érzem. Hát persze, mert hogy ugye irodalomtörténetileg valahogy úgy volt, hogy a verseket évszázadokig énekelték!

A CD jólszerkesztett és kellemes. Érzem rajta, hogy lehettek viták, mi maradjon, mitől kell megválni. Érzem, hogy alapanyagból nem volt hiány de a huszonötös szám megkötötte a kezüket. Ugyanakkor felelősség és szeretet szól a lemezről, mellyel a Kaláka tagjai erre a szép kerek, de sokatmondó, kedves, pocakos huszonötössel jelzett évfordulóra készültek.

*Kaláka 25. GRYLLUS KFT, Budapest, 1994.*

BARACSI GABRIELLA

# Informatika az általános iskolákban

Az információk továbbításának, tárolásának és feldolgozásának igénye történelmünk kezdetéig nyúlik vissza. Századunkban a kommunikációs eszközök óriási fejlődése során megszületett a rádió, a telefon, a televízió stb. A számítógépek felhasználása ma már nem korlátozódik az információk, adatbázisok feldolgozására, az élet különböző területeihez kapcsolódó feladatok megoldására egyre több professzionális szoftver áll rendelkezésre és szemtanúi lehetünk a multimédia-rendszerek illetve az egész Földet behálózó információs rendszerek kialakulásának is. Ezen informatikai eszközök széleskörű felhasználásainak elterjedése szükségszervé tenné, hogy az informatika ne szétesõ módon, csak különböző tantárgyak részeként, hanem önnálló tantárgyként, immár tantárgyi jogerőre emelkedve bekerüljön az iskolai oktatásba, hiszen a számítógépeket ma már egy érettségizett embernek úgy kellene tudnia használni, mint a lemezjátszót, a televíziót,

a videót vagy a CD-t. Hogy ez nem így van, egyebek között a klasszikus tudományágakat tükröző hagyományos tantárgyi rendszer hibája.

Hosszabb, rövidebb vajúdás után, megszületett az informatika tantárgy, bár bevezetése az iskolák számára fakultatív. Azokon a helyeken, ahol bevezették e tárgy tanítását, azok között a tematika szempontjából is alapvetően különböző mutációkkal találkozhatunk. Egyik elfajzottnak tekinthető változata az, amikor a tanítás célja arra redukálódik, hogy a gyerekek egy adott programnyelvet megtanuljanak, azon tudjanak programot írni. Ez a célkitűzés hiányosságai mellett is még mindig jóval szerencsésebb megoldás mint az, amikor a gyerekek kizárólag a játékprogramok betöltését tanulják meg, a gépet csak „játékpartnernek" használják, mert az előbb vázolt esetben legalább az emberi gondolkodásban oly fontos, az élet minden területén használható helyettesítéses módszert és algoritmikus gondolkodást megismerik és alkalmazzák a tanulók. (Különösen károsnak tartom az ún. harci játékok tömeges elterjedését, használatát.) Ugyanakkor nem tartom szerencsésnek, hogy a ma már csak szinte az iskolákban megtalálható COMMODORE 64 és alteregói által használt BASIC nyelvet tanulják a gyerekek. E programnyelv meglehetősen távol áll mind a hétköznapi élettől, mind a gyerekek kommunikációs készségétől, és a valós feladatok megoldása e nyelv segítségével többnyire nehézkes, esetenként megoldhatatlan problémát jelent.

A ma szükséges számítógépes alapismeretek nem igényelnek különösebb programozási ismereteket. A felhasználók nem készítenek programokat, hanem megvásárolják a céljaiknak megfelelő szoftvereket. E programrendszereket olyan cégek és szakemberek készítik, akik ilyen feladatokra specializálódtak. Az ő számukra rendelkezésre állnak olyan professzionális fejlesztő-rendszerek, melyek segítségével a szoftverjeik számára emberbarát felhasználói felületet biztosítanak. A legördülő menürendszerek, a grafikus felhasználói felület, menürendszer, az ablaktechnika, az egér használatának biztosítása ma már általában elvárás egy szoftvertől. Ezek a technikák a számítógépek felhasználását emberközelivé teszik, sőt nem állunk távol már az ember-gép verbális kommunikációjának megoldásától sem. A számítógéprendszereket eleinte konkrét gazdasági, tudományos, műszaki feladatok megoldására használták, ma már ezek felhasználási köre lényegesen kibővült, mikroprocesszoros vezérléseket alkalmaznak televíziókban, autókban, sőt napjainkban lehetünk tanúi ezek térhódításának a multimédiarendszerekben is. A tömeggyártás nyomán először a számítógépek árai kezdtek csökkenni és elérhetővé válni egyre szélesebb néprétegek számára, majd a tömeges felhasználás nyomán szoftverek árai is egyre elérhetőbbé válnak. Mindezek indokolják, hogy az informatika című tantárgy anyagát, tárgyalási módját, helytelen lenne a harmadik generációs számítógépek szintjéhez igazítsuk, hiszen a fentebb vázolt folyamatok következtében ma már ezt a szintet lényegesen meghaladtuk, emberközelibb lehetőségekkel kell megismerkednünk és megismertetnünk a diákokat, a leendő felhasználókat.

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program keretében megjelent Informatika című, 3 tankönyvből álló tankönyvcsaládot éppen ezért örömmel vettem kezembe, amely a 8-11 éves korosztály számára készült, alkotó szerkesztője *Zsolnai József,* szerzői *Német István – Német Nóra – Szügyi Csongor.* A könyvsorozat nagy erényének tartom, hogy az információ általános témakörével foglalkozik a kezdetektől napjainkig. Az 5.osztályosok számára készült tankönyv részletesen foglalkozik a könyvtárral, mint információs dokumentumok gyjteményével, az ETO szakjelzettel, a könyvtári számítógépes adatbáziskezeléssel, a médiatárral, a telefon kezelésével, a belföldi és nemzetközi távhívással, a rádiótelefonos rendszerrel, a videotechnikával. Mindezen keresztül a hétköznapi életben is hasznos információkat közöl a tanulókkal, s mindezt konkrét gyakorlatias feladatok segítségével, játékos formában, a gyerekek érdeklődését felkeltve teszi.

A 8-l0 évesek számára íródott könyv az IBM vagy az IBM kompatibilis számítógépekkel ismerteti meg a gyerekeket, azok üzembehelyezésével, kezelésével. A számítástechni-

kai kultúra fejlődésének főbb állomásai cím rövid történeti áttekintés sok érdekes tudnivalót tartalmaz. Bemutat a könyv játékokat, Amőba, Logikai játék, Számkitaláló, Torpedó és játékosan oktató programokat is Titkosírás, Ly és j stb. A tevékenységek, folyamatok cím fejezetet a gyerekek algoritmikus gondolkodásának fejlesztésére fordítja.

E tankönyvcsalád munkáltató jellegű tankönyvekből áll, sok érdekes, gondolkodtató kérdést tartalmaz, s ezek egyik-másikának megválaszolása bizony az igényes diákokat kutató munkára kényszeríti, a gyerekeket önálló gondolkodásra készteti. A számítógép kezelésével kapcsolatos kérdéseikre adott válaszaikat a diákok azonnal kontrollálhatják a gép válaszaiból.

Figyelmébe ajánlom ezt a tankönyvcsaládot mindazoknak, akik ezt a tantárgyat tanítják, mert ötletdús, érdekes, feladataival és ismereteivel adekvát módon illeszkedik a kisiskolások életkori sajátosságaihoz.

*Német István – Szügyi Csongor:* Informatika. Munkáltató tankönyv az 4. osztályosok számára. Calibra Kiadó, Budapest, 1992.

*Német István – Német Nóra:* Informatika. Munkáltató tankönyv az 5. osztályosok számára. Calibra Kiadó, Budapest, 1994.

*Német István – Szügyi Csongor:* Informatika Értékközvetítő és képességfejlesztő program 8-10 éveseknek. Holnap KKT – Nodus Kiadó, Veszprém, 1994.

TÓTH ERVINNÉ

# PÁLYÁZATI FELHÍVÁS

**A földtani természetvédelem népszerűsítése és széles társadalmi alapokra helyezése, valamint az oktatási munka e területre való kiterjesztése céljából, az 1995. évi Európa Tanács által meghirdetett Európai Természetvédelmi Év Magyar Nemzei Programja részenként a KTM Természetvédelmi Hivatal pályázati felhívást tesz közzé**

## Földtani Örökségünk címmel.

A pályázatot középiskolások számára két kategóriában hirdetjük meg:

I. kategória:

**a hagyományos értelemben vett középiskola I. és II. osztályos tanulói (14-16 év)**

II. kategória:

**a hagyományos értelemben vett középiskola III. és IV. (V) osztályos tanulói (17-19 év)**

Pályázni lehet olyan max 20 oldal terjedelmű dolgozattal, amely a földtani természetvédelem, a földtani örökség témakörből bármilyen témát dolgoz fel. A dolgozat tartalmazhat további mellékletet (fotó, rajz, térkép, videokazetta, stb.). A dolgozatot (és mellékleteit) két példányban kell benyújtani. (A dolgozatokat nem küldjük vissza.) A pályázaton csak egyénileg lehet résztvenni. Az önálló munka (terepi megfigyelés, kiemelkedő színvonalú könyvtári/levéltári munka, laboratóiumi munka, stb.) súlyozottan kerül értékelésre.

A pályázat jeligés:

A dogozaton a jeligét és a kategóriát fel kell tüntetni. Az alábbi adatokat zárt, a dolgozaton szereplő jeligével ellátott borítékban kell mellékelni:

1. a pályázó neve, osztálya, kora, lakcíme, telefonszáma:
2. az iskola neve, címe, telefonszáma:
3. a felkészítő tanár neve (amennyiben van felkészítő tanár)

A pályázatokat a következő címre kell beküldeni „Földtani Örökségünk" megjelöléssel:

KTM-Természetvédelmi Hivatal
Földtani és Tájvédelmi Főosztály – Földtani Osztály
1011 Budapest Fő u. 44-50.

*Beküldési határidő: 1995. április 17.*

A pályázót az elért eredményről iskoláján keresztül 1995. június 9-ig értesítjük. A dolgozatok elbírálását szakmai zsűri végzi. A kategóriákon belül kialakult rangsor alapján a legjobb dolgozatot készítők (35 fő) részére a KTM Természetvédelmi Hi-

vatal és a Bükki Nemzeti Park Igazgatóság 1995 nyarán egyhetes földtani természetvédelmi tábort szervez.

A pályázók részére több szervezet értékes különdíjat ajánlott fel. A középiskola utolsó évében tanuló diákok számra szakirányú (földtan, fölrajz) továbbtanulás esetén a felvételi vizsga eredmnyéhez – a felsőfokú tanintézet határozatától függően – pluszpontok kerülhetnek beszámíltásra. A pályázaton való részvételt Emléklap-pal igazoljuk. A bíráló bizottság által legjobbnak ítélt dolgozat(ok) előadásra kerül(hetnek) a Földtani Természetvédelmi Nap rendezvényein, valamint lehetőség van a Természet Világa c. folyóiratban történő publikálásra. A dolgozatok elkészítéséhez a Természetvédelmi Hivatal, a Nemzeti Park-ill. Természetvédelmli Igazgatóságok, a Magyar Állami Földtani Intézet az Országos Földtani Szakkönyvtár és a Magyar Geológiai Szolgálat Területi Hivatalai segítséget nyújtanak.

*A témában további információt ad:*

Almási Ibolya (tel: 210-1090) és Bihari György (tel: 201-4133)

Budapest, 1994. október 3.

Környezetvédelmi és Területfejlesztési Miniszérium

Természetvédelmi Hivatal

*Javasolt témák a Föltani Örökségünk c. pályázathoz*

Az alábbi témák csupán javaslatok. Bármilyen, a földtani természetvédelem témaköréből választott témát fel lehet dolgozni.

Felhívjuk a pályázók figyelmét arra, hogy a dolgozatban emeljék ki az általuk védelemre érdemesnek íltélt étékeket, képződményeket, tájakat.

1. Egy földtani feltárás részletes ismertetése. (Pontos helye, kapcsolata a tágabb és szűkebb élő és élettelen környezetével, a feltárás részletes leírása; javaslat a feltárás kezelésére, hasznosítására és bemutatására.)

2. A lakóhely környékén található földtani feltárások, ill. geomorfológiai értékek bemutatása egy tervezett kirándulás útvonalán. (A kirándulás részletes megtervezése, a feltárások, megállóhelyek leírása. A bemutatandó objektumok elsősorban a földtan és geomorfológia tárgykörébe tartozzanak, de a tervezett útvonalon egyéb – biológiai, kultúrtörténeti, stb. értékek bemutatása is kívánatos.)

3. Egy hazai geológiai, geomorológiai vagy természetföldrajzi nevezetesség ismertetése:

– egy jellegzetes ásványtársulás leírása

– egy ősmaradvány-lelőhely ismertetése

– jellegzetes formák (pl. bazaltorgonák, ingókövek, kőgombák, stb.) leírása

– egy őslény- és/vagy ásványgyűjtemény bemutatása

– az ország valamely jellegzetes (legmagasabb, legalacsonyabb, stb.) pontjának leírása (pl. szintezési alappont)

4. Egy barlang bemutatása.

5. Az emberi tevékenység (pl. bányászat) hatása a földtani környezetre és tájra.

6. Egy természetvédelmi oltalom alatt nem álló, de védelemre érdemes objektum leírása, védelemre való javaslattétel.

7. Egy hazai vízfolyás mentén feltárt földtani képződmény ismertetése. (A vízfolyás medrében mely szakaszon milyen kőzetet, ásványt lehetne találni, a hordalék mérete, kerekítettsége, stb.)

8. Egy forrás vgy forráscsoport leírása (milyen kőzetből fakad, vízhozama, hőmérséklete és ennek változása természeti és antropogén hatások függvényében, kémiai és biológiai jellemzők, a környék vízrajzában elfoglalt helye, hatása az élővilágra.

9. A kőzetek és az élővilág kapcsolata (egy adott kőzeten milyen talaj képződik, milyen jellemző életközösség alakul ki).

# S A T Ö B B I

## Gyorsposta

### *Figyelemben az ókor*

Már-már idilli kép: az egyik fővárosi kerületben az egyik választási párt képviselőjelöltje – pedagóguskollégánk – olyan riporttal népszerűsítette magát a szellemes választási hírlevélben, melyben ókoritábor-szervező sikereiről számolt be. Hogyan játszottak növendékeivel antik poliszt? M.J.-nak (nem tudom, hogy elnyerte -e a képviselői címet *igaziból*) azonnal sztratégoszi tisztet kínálok abban a képzeletbeli poliszban, amelyben játszva tanítják – akár órán, akár napköziben, akár táborban – az ókori kultúrát. (Egy ilyen poliszban hajdan a Csillebérci Úttörőtáborban Szakallész néven magam is voltam első sztratégosz.) Talán többen tudnak arról, hogy a játékos kultúrtörténeti ismeretközvetítésnek civil szervezete, társasága is működik, *Anaplaszisz* név alatt. Nos, jó világ jár az ókori kultúra kedvelőire. A különböző színvonalú, bár igen szép kiállítású külföldről származó világtörténeti képeskönyvek mellett *Hamvas Béla* életmű- sorozatának hetedik köteteként *Arkhai* címmel megjelent azon esszéinek gyűjteménye, melyekben az archaikus emlékek jutnak szép elemzéshez. A Pesti Szalon Könyvkiadó új sorozata címet kapta, melyben *Ókori játékok könyve* címmel *Németh György* ad közre egy szakszerű és népszerű gyűjteményt. A Tankönyvkiadó Vállalkozási Igazgatósága – egy egykori PSzM-pályázat révén *Trencsényi-Waldapfel Imre antik neveléselméleti előadásait* adja ki kötetben.

## A forma hatalma

Bizony igazuk van azoknak az építészeknek, akik makacsul arról üzennek a pedagógiának, hogy a terek, az épített terek nagy mértékben meghatározzák a nevelés módját is. Nem lehet – mondják ők (alig-alig lehet – mondom én, de már félénkebben) – demokratikus személyközi viszonyokat elősegíteni frontális óravezetéshez berendezett tanteremben, nem lehet humanizálni az iskolát az iskolai terek humanizálása nélkül. Hogy a „pottyantós WC" és egy modern szocializáció viszonyáról ne is beszéljek – eleget írt erről (ki figyelt oda?) *Móricz* máig időszerű pedagógiai (sőt pedagógiai-szociológiai) regényében, a *Forr a bor*-ban a „kamaráról", a „jövő nemzedék sötét csíráztatóhelyéről" szólva. „Kőházak, iskolák, kutak" – álmodozott a költő is.

Nos, az olvasásra ajánlott kötet, *(Kleineisel János: A forma hatalma)* még nem erről szól, de az olvasóban ezt az asszociációs láncolatot is elindítja. Különben is: a Móra Kiadónak és a jeles építésznek ez már második szövetkezése, így lehet, hogy egy következő közös vállalkozásukban a nevelés tereinek népszerű elemzésére is sort kerítenek majd. *A forma hatalma* című albumot ezúttal annak a pedagógusnak ajánlom, aki komplex művelődéstörténeti egységben kívánja feldolgozni a korokat, történelmi periódusokat, s ebben a feldolgozásban – mert a gyereklélek jó ismerője – a szellem tárgyiasulásait helyezi előtérbe, hogy a tárgyak szellemét, azaz a „forma hatalmát" is megértsék a tanulók. Az 1994-ben kiadott kötet az őskor és az ókor tárgyi világát mutatja be, s azt is megtudjuk belőle, hogy a sorozat későbbi – bonyolultabb összefüggéseket mutató – korokkal folytatódik. A módszer kiváló; a szerző gondolatait megannyi ábra teszi szemléletessé. S az sem lebecsülendő, hogy a kötetben egy, a hagyományos iskola világában meglehetősen mostohán kezelt műveltségi kör, az építészet „jut szóhoz", s egy építész keresi a párbeszéd lehetőségét a gyerekekkel. Dicséret érte.

## József Attila gyermekkori versei

A televízió szép műsort sugárzott, s felidézte az 1994. évi könyvhét nagy sikerét, melyben *József Attila öregkori versei* címmel a mai magyar költészet színe-java vállalta azt a hátborzongató játékot, hogy a nagy költő-előd szerepét, stílusát, költői arcát mímelve olyan verseket ír, amilyeneket *József Attila* írt volna, ha megéli napjainkat. Megrendítő, szép versek születtek, mindegyikben felvillant a mintaadó „szellemujja". Szomorú, drámai elégiák, vergődő rapszódiák íródtak ebben a játékban: minden költő-utód a József Attila-i sors olyan beteljesülését érzékeltette, mely a „semmi ágán" túl folytatódhatott. (A versek persze költőik versei: a József Attila-i csalódások és kiábrándulások s a fegyelmezett tisztánlátás nékik is korélményük. Nem egyszerűen a részvét versei ezek, vagy ha igen: akkor az önmagukért, illetve valamennyiünkért érzett részvétei.)

A versek magukért beszélnek, a kötet az irodalomszerető ember – akár tanár, akár diák – könyvespolcának bizonyára kedves darabja lesz.

Engem most – mint irodalomközvetítő pedagógust – a *módszer* érdekel. A költő szerepébe, öltözékébe bújás, a stílusutánzat mint irodalomtanítási módszer. Korábban *Robert Zend-*

*nek*, a korán meghalt kanadai magyar költőnek vidám paródiáira hívtam fel a figyelmet. (*A Fából vaskarikatúrák* azzal is kiemelkedik e műfajból, hogy szerzője túllép az irodalom, az írott szó játékos rekonstrukcióján és *karandzsaversei* – ő nevezi így – zenei és képzőművészeti stílusok játékos felismerésére is alkalmasak.)

*Orbán Ottó* új kötete, *A költészet hatalma* is ezt a módszert követi, azzal a különbséggel, hogy a szerepvállalás és stílusjáték itt nem parodisztikus célú, hanem halálosan komoly főhajtás az elődök emléke és üzenete előtt. A magyar és a világirodalom klasszikusai vonulnak el előttünk Orbán kötetében, szemléletesen bemutatva, miképp épültek be e művek, e klasszikusok Orbán személyiségébe. Mert a kötet opusai stílus- és szerepkövető játékok, ezért bennük mondhatni tisztábban jelenik meg az adott szerző stílusa, szerepvállalása, így játékos elemzésre, fejtörő vetélkedésekre különösen alkalmasak.

A magyar nyelvi-irodalmi nevelésben *Bánréti Zoltán* az, aki tudatosan él ezzel az eszközzel. Feladatsoraiban rendre visszatér a költői szerepjáték, egy-egy adott vers stílusának elemzéséből következő játékos – generatív alkotó gyakorlat.

A budapesti Kiss János Altábornagy utcai iskola ötödikesei próbálkoztak – egyebek közt – *József Attila* gyerekkori versének újrateremtésével. Az invenciózus átvétel eredete nyilvánvaló. Innen a rövid ismertetés címe is.

*„Szeretném, ha karácsonyfa lennék,*
*Mindig szép díszekkel dicsekedhetnék,*
*Minden télen házban lennék,*
*És akkor én nem fázhatnék*
*Az ajándékokat alám raknák,*
*A szaloncukrot rólam lerángatnák,*
*Megennék nagy örömmel*
*És én örülnék nagy örömmel."*

## Tíz éves a Barcsay Iskola

A budapesti Barcsay Képzőművészeti Iskola tíz éves fennállását ünnepelte. A hosszú út nemcsak sikerekben, de viszontagságokban is gazdag volt, míg az intézmény mai formáját – alapítványi művészeti iskola – elnyerte. A Barcsay Iskola pedagógiájára szinte egyedülállóan jellemző, hogy a szakmai képzés mellett a közösségépítés, emberformálás feladatait is egyenrangú tevékenységelemként vállalja. Új elem az iskola életében a Szülői Klub, mely tanulók szüleinek közösségigényét hivatott szolgálni. A tanulók munkájaként elkészült az iskola új házirendje. A jubileumra díszes kötettel, reprodukciósorozattal, új képes naptárral készültek a Barcsayban.

## Népzenei olvasókönyv

Új kiadványt adott közre a Néptáncosok Szakmai Háza (Budapest, I. Corvin tér 8.). A Népzenei Olvasókönyvben *Sebő Ferenc* foglalja össze népszerű ismertetés formájában tapasztalatait a népzenéről. A kötet és a hozzá kapcsolódó hangzó anyag a Szakmai Házban és az ugyancsak fővárosi, V. kerületi Szent István körúti Portéka boltban kapható.

## Regöscserkészek emléke

A Csökmei-kör gondozásában sajtó alatt áll *Jánosi Sándornak* a cserkészmozgalom egykori Juló bá'- jának) emlékiratgyűjteménye. Mint az köztudott, a regöscserkészet *Karácsony Sándor* befolyásával a háború előtti cserkészmozgalom népi-baloldali-antifasiszta vonulatának volt markáns irányzata, s középpontjában a néphagyomány megismerése és a népnek való „visszaszolgáltatása" állt. Az irányzat megannyi módszertani tapasztalata máig eleven pedagógiai erő, megannyi egykori regöscserkész napjaink kulturális életének is meghatározó szereplője.

## Sa-*rock*-ban

Nem csendesedő viták közepette hallgatja a tanulóifjúság, berzenkedik tőle a tanári kar (olykor az a tanári kar is, mely tanulóifjúság-korában kedvelte). A Nemzeti Alaptanterv készítői a vita egyik fázisában befogadták: *A rock klasszikusai* címen fejezet lett belőle. Vihart arattak. *„Kodály országában?!"* A sátánt kiáltók önfeledten húzatták ki a tantervből. Igaz, ezenközben a Fővárosi Pedagógiai Intézet *Gonda János* közreműködésével remek oktatókazettát készített. (*A populáris zene antológiája* című *taneszközt* az Iskolakultúra hasábjain annak idején nagy örömmel köszöntöttük.) A pedagógiai stratégia – mármint a „rockpártiaké" – világos: ha a világban létezik ilyen, akkor az iskolában érdemes és kell róla beszélni, a tárgynak kijáró elemzés segít az értékválasztásban is. Hiszen az a tétel sem igaz egészen, hogy a rock – és műfaji társai – a pillanat esztétikai – ha esztétikai – jelenségei. Szeretheti valaki vagy elháríthatja magától, de nem tagadhatja le, hogy *története van*, mélysége az időben, klasszikusai, mitológiája. Mint az igazi *zenének*.

Legutóbb a Magyar Narancsban egy másik híres magyar jazz-művész, *Szabados György* adott a rock-ról érdekes, figyelemre méltó értékelést. „ A rockzene a 20. századi erőszak zenéje, abból fakad és arról szól. Ilyen értelemben korszerű hangi világ. A rock szerintem olyan egy bizonyos generáció számára, mint a madaraknál a madárhang. Felismerik benne a saját világ-

gukat, de nem több. Egyetemességéről, mélységről és magasságokról nem szól. Csak a létről, pontosabban annak is egy elég szűk, bár kétségtelen, hogy elég keserves oldaláról, ezért olyan végtelenül nehézkes és kemény. Azt hallják vissza, hogy milyen kőkemény az élet, és azt a hitet kapják, hogy ilyen kőkeményen lehet csak megváltoztatni. Holott ez nem igaz. Tévedés. A dolgokat mindig csak puhán és lágyan lehet megváltoztatni."

Másképp gondolkodnak erről mások. A Bencés-Piemme Kiadó adta ki magyarul az olasz *Corrado Balducci* vitairatát, periratát *Sátánizmus és rockzene* címmel. Az ajánlás: „főként a fiataloknak, hogy megismerjék a valólság rejtett arcát, a rájuk leselkedő veszélyt." A 300 oldalas perirat elriasztásként – a címébe foglalt összefüggést taglalja.

A Revelation Kiadó viszont ezalatt megrendeli *Göbölyös N. Lászlótól* a *Vadpartok* című kötetet, melynek alcíme: *Rock-poézis*. S a rock fent emlegetett klasszikusainak – *Bob Dylantől John Lennonon, Mick Jaggeren, Paul Simonon* át *Suzanne Vegáig, Nick Cave-ig* – dalszövegeit kínálja költői műfordításban olvasóinak.

*Lehet* választani.

(trencsényi)

## Daltestvérek és mások

A napi gyakorlat ugyan tele van panaszokkal és sérelmekkel mindkét oldalon, s áthidalhatatlan feszültségek, hiányok és konfliktusok tarkítják a cigányság iskolázásának legújabbkori történetét (is), mégis örvendetes, hogy napról napra gyarapodik a téma szakirodalma. A felhalmozott tapasztalatok könyvben, publikációban objektiválódnak. Ez is egy esély. Csak legyen érdeklődő pedagógus, aki elolvassa ezeket, aki nyitott a sikeres mások tapasztalataira, aki nyitott a probléma pedagógiai kezelésére.

A budapesti ELTE Tanárképző Karán a vállalkozó kedvű *Farkas Endre* hirdetett speciálkollégiumot. Jeligéje: „a cigánykérdés magyar ügy." Ennek megfelelően hívta a tanszékre a kérdés legjelesebb cigány identitású és nem cigány identitású szakértőit. A hallgatók igen változatos előadássorozatot kaptak így, az előadók közül ki-ki érdeklődése, táékozottsága szerint helyezte a hangsúlyt más-más problémára. Az egyes előadások anyagából szerkesztett kötetben újraolvashatjuk a cigány etnikum nevelési szokásairól, közösségi szokásairól szóló tapasztalatokat, meditálhatunk az iskolázásukra vonatkozó megannyi stratégia felett. Újragondolhatjuk az együttnevelés, ill. a különnevelés megannyi előnyét és hátrányát. A szerkesztő az előadásokból elsősorban azokat a gondolatokat emeli ki, amelyek az ún. multikulturális nevelést hangsúlyozzák, azaz a magyar és cigány (és bármilyen) etnikum kulturális sajátosságainak értékekként való felfogását és azok közvetítésének szükségességét.

*Michael Sinclair Stewart* vállalkozása még ennél is izgalmasabb. Egy fiatal angol férfi 1984 és 1986 közt együtt élt a *cigányokkal egy telepen* miközben nem adta fel kutatói szerepét. Most magyarul is megjelent kötetében e sajátos alulnézetből szerzett tapasztalatairól ad hiteles rajzot.

Harmadik ajánlott kötetünk tankönyv: egy középiskolásoknak szóló irodalmi olvasókönyv. Magyar szerzők cigány témájú műveiből – így szól az alcím. A magyar irodalom kincsesháza bőségesen tartalmaz ilyen témájú igényes irodalmi anyagot, hiszen a cigány-magyar együttélés hosszú története ihlető forrása volt az irodalomnak. Sok kevéssé ismert szemelvényre hívják fel a szerkesztők – *Hegedűs Sándor* és *Varga Ilona* – a figyelmünket, különösen a 19. század második felének néhány kismesterére. A bíráló ezúttal csupán abból csinál elvi kérdést, hogy vajon lehet-e egy ilyen alcím alatt (ti. „magyar szerzők") kirekeszteni a magyar (!) irodalom azon szerzőit és alkotásait, akiknek munkásságában hangsúlyos szerepet kap a cigány identitás *is*. Vajon kizárható-e a magyar irodalomból Bari, Choli Daróczi, Balogh és a többiek? Szerintem nem! A kötet velük lett volna igazán teljes, ha a szerkesztők a nemzeti és az etnikai szempontot nem tévesztik össze.

Gyerekcigány. Pedagógiai tanulmányok. Összeállította: *Farkas Endre*. Inter-es Kiadó, Budapest, 1994, 206 p.

*Michael Sinclair Stewart:* Daltestvérek. Az oláhcigány identitás és közösség továbbélése a szocialista Magyarországon. T-Twins Kiadó, MTA Szociológiai Intézet, Max Weber Alapítvány, Budapest, 1994, 268 p.

*Hegedűs Sándor – Varga Ilona (szerk):* Irodalmi szöveggyűjtemény magyar szerzők cigány tárgyú műveiből a középiskolák I-IV. osztályai számára. Konsept Kiadó, Budapest, 1994. 223 p.

## Új művészetpedagógiai könyv

Ez a könyv olyan iskolatípusokban tanuló fiatalok számára készült, ahol nincs művészetoktatás, legfeljebb irodalomóra formájában.

A könyv nyolc fejezetből áll, melyek fokozatosan vezetik be a tanulót a művészet érzelmi, formai, tartalmi világába. A szerző minden egyes fejezetet és fogalmat gyakorlati feladattal mutat be, melyek megoldásához nincs szükség előképzettségre, csupán hosszú évek során szerzett tapasztalatokra, ezért ezt a munkát változtatások nélkül kisiskolás gyermekek esetében nem lehet használni.

Az első fejezet a művészet megfogalmazásával foglalkozik. Összehasonlítja a művészetet a valósággal, feldolgozva a zene, az irodalom, a

képzőművészet és a mozgásművészet jelrendszereit. Az idegen kifejezéseket és a művészi folyamatokat egyszerű táblázatokkal teszi érthetőbbé.

A második fejezet témája: az esztétikum fogalma, a főbb esztétikai minőségek és a konkrét esztétikai tevékenység.

Főleg zene a tárgya a harmadik és negyedik fejezetnek. A III. a zenei kifejezési módokkal és ezeknek más művészeti ágakban valól megjelenésével a IV. a zeneművek tartalmával, jelentésével és az ehhez szükséges elméleti anyaggal ismerteti meg a tanulókat.

Az V. és VI. fejezet a műnemekkel és műfajokkal foglalkozik, s ezeket elsősorban irodalmi szemszögből tekinti át. Tartalmában és terjedelmében a VII. és a VIII. a két leghosszabb fejezet, a fizikai jelenségekből való kiindulást egészen a befogadó élményig kíséri végig a műalkotást, miközben számos konkrét példán gyakoroltatja a formát, a szerkezetet, az előadási és megjelenítési módokat.

A könyv használható alapja lehet egy tankönyvnek, tanári segédkönyvnek, útmutatónak, tanmenetnek, s a komplex művészetoktatásban hiánypótló kiadványnak számít, hiszen míg a kisiskolások számára az utóbbi években több kezdeményezést is megismerhettünk, a tizenévesek művészeti nevelése mindig is másodlagos kérdés volt. A szóban forgó munka a 12-18 éveseknek nyújt biztos tájékozódást a művészet világában. Erre garancia, hogy a szerző többévi eredményes kísérleti tanítás összegzését írta le, lehetővé téve annak kiegészítését, továbbfejlesztését.

*Lothinger Éva:* Hasonlóságok és különbözőségek a művészetekben. Könyvkiadó, Budapest, 1994, 271 p.

## *Egész-ség*

A kisgyermekben, hasonlóan az ihletett művészhez – miképpen a természetben élő emberben is (gyűjtögető, halász-vadász, pásztor, földműves) – a vele született adottságok s a javarészt tudattalan élmények „működnek". A gyermek hagyja, hogy edénye legyen a létet igazító törvényeknek, akaratával, nyiladozó értelmével alig tud avatkozni azok megvalósulásába. Rajzai ezért mondanak el sokkal többet a világról, mint amennyit föltételezünk róla szellemi képessége, érettsége alapján. „Kezdetben begyakorolt sablonok nem korlátozzák, a valóság külső képe nem készteti tapadásra, nem béklyózza meg képzeletét!" (Mérei-Binét).

A régi ember élt a vele született, ajándékba kapott tudással; ez tette alkalmassá arra, hogy igazodni tudjon a Mindenség rendjéhez, hogy ne herdálja el a rábízott kincset, a természetes környezetet, tápláló anyját. A világot, melyet Mindenségnek nevezett, kereknek észlelte: „kerek határ", „kerek világ", s e kerekség kellős közepét, a „föld köldökét" szentnek tartotta. E köldököt az égi biztos ponttal, féltekénken az északi sarkcsillaggal az „égigérő fa" kötötte össze (az eget tartó világoszlop, a Mindenség tengelye), amelynek csúcsán a Teremtő trónol, aki rendet tesz a világ látszólagos káoszában, s jeleket támaszt, amelyekkel tudatja a rendet s parancsait. Ő rakta az ég búrájára a csillagokat (s alkotta a csillagképet), a Napot, a Holdat, és azokat az „égi lényeket", akik a világfa körül keringenek fáradhatatlanul. Ezek segítségével tájékozódott a régi ember mind a kerek esztendő és a nap születést, életet, halált hordozó, ciklikusan változó tartományában, a tér-idő misztikus mezején.

Az évkört már az ókorban tizenkét egyforma időtartamú részre tagolta az ekliptikán körbemozgó (a régi ember által megtalált és kitüntetett) tizenkét csillagkép: az álatöv égi „képírása". A tizenkét csillagképhez tizenkét egymást kiegészítő kozmikus tulajdonság kötődött, földi életünk, élő környezetünk változásainak és átváltozásainak köre, ritmusa. A változások és átváltozások időpontjaihoz kultikus cselekvések kötődtek, s fokozatosan ünneppé nemesedtek az évkör megtalált csomópontjai. A középkori keresztény ünnepek csaknem kivétel nélkül az ún. pogány ünnepek helyére kerültek. A régi formákat, „edényeket" új tartalommal töltötték meg. A középkori ember hite szerint a Teremtő akaratából elevenné, időszerűvé, rendezetté lett az ókor végére bálványimádássá merevedett (túlspekulált, kaotikus) szakrális gyakorlat, a Mindenség megtalált rendszeréhez való igazodás módja, „módszere". Az ünnepeket minősítő fiktív istenségeket a közénk született, személyessé lett Isten, Jézus, az Ő anyja, Mária, s a szentek váltották fel.

Az ünnepekhez kötődő artikulált cselekvések, a rítusok (szokások) nevelték, s hagyományőrző vidékeken ma is nevelik az embert, növelik kedvét, erejét. E rítusok a huszadik század végén is időszerűek (talán időszerűbbek, mint bármikor). Az Istenét vesztett, a Mindenségből kiszakadt, a már önmagától is elidegenedett embert segíthetik a „visszatalálásban". Eleink szokásrendszerének teljesebb ismeretére van szüksége a tikkadó lelkű mai embernek. Bár a régi formákat másolni a mában (a megváltozott körülmények között) csak részben lehet – módszert adhat a hagyomány, s gyökeret erősíthet, mivel a valóságos hit értéket őrző kerekségét mutatja meg.

Az Örökség Népfőiskola és a Mélius Alpítvány Gyermekvilág Műhelye összejövetelein, táboraiban a régi nevelés mintáit alkalmazza, s e munka alapját a gyermekkel születő adottságok (ősképek), illetve a gyermek sokszor tudattalan, természetes iránti vágyakozása adja. A huszadik század végének gyermeke is, belső késztetésre a Mindenség „teljes jogú" azaz egész-séges állampolgára szeretne lenni.

*Molnár V. József:* Egész-ség. Adalékok a régi nevelés tartalmához és módszereihez.

# Lapvég

Ez nem tél. Ez nem tél, hanem egy nagy túró. A tél olyan, hogy esik a hó, de leginkább olyan, hogy a gyerekek hógolyóznak, hólapdáznak, szánkóznak meg korcsolyáznak, síelnek is – meg a tél olyan, hogy én boldog vagyok. A boldogság persze nem télfüggvény, de mégiscsak jó érzés, ha az ember boldog. Hogy mitől nem vagyok boldog, az ebben a pillanatban abszolút érvénytelen kérdés, ne is tevődjék fel automatikusan. Nincs hó, nincs tél – az is lehet talán, hogy miattam nincs hó, és miattam nincs tél... Sőt, szinte biztos, hogy mindennek én vagyok az oka. És természetesen okozata is.

Mert ha miattam nincs hó, akkor miattam üldögélnek a gyerekeim valahol a Tátrában, fenn, magasan, síléccel a lábukon, kissé komikusak így, síléccel a lábukon, ahogy várják, hogy jöjjön a hó. Más szóval, hogy jöjjön belém a boldogság. És én is komikus lehetek itt a szerkesztőségi Komputer előtt kuporogva, savanyú képpel, a télre panaszkodva, várva a havat, melyet végső soron boldogságnak is hívhatunk. De vajon honnan jöjjön, honnan jöhetne? Mindkettő az égből netán...

Mondjuk a legegyszerűbben onnan, ha kiküszöböljük az eget, hogy egyik gyermekem az egyik térdemen üldögél, a másik gyermekem a másik térdemen üldögél. Ez persze feloldhatatlan dilemmát eredményez. Mert ülni ugyan tudnak, de még milyen vitézül, havazni azonban nem. Ráadásul messze vannak tőlem, s nem boldogok, viszont ha az ölemben ülnének, akkor én boldog lennék ugyan, de ők nem lennének azok, mert nem lennének messze, és a lábukon nem lehetne síléc...

Néha már arra gyanakszom, hogy másoknak igenis van tél, igenis van hó, igenis van boldogság. Hogy a dilemma feloldható. Ebben az esetben viszont azt a kérdést kell felvetnünk, hogy mitől ez az én negatív kiválasztottságom. De erre már képtelen vagyok megkeresni a választ. Inkább az ablak elé ülök és bámulom az eget, hátha jön a hó. A hó, vagy a boldogság, vagy hó és boldogság, együtt, kézenfogva.

Vagy csak sok hű, sok hó, és élünk semmiért boldogtalan...

ZALÁN TIBOR

130,- Ft

# Körmös

Nézem a médiát.. Kevesedmagammal bizonyára – hiszen éjfél elmúlt már, de hát tudomásul veszem, hogy közoktatási műsorra ilyenkor jut műsoridő. A képernyőn előttem a műsorvezető, s öt közismert közoktatás-politikai személyiség. Szerepeltek ők már együtt is, külön-külön is a televízióban, a több éve sugárzott „pedagógiai szappanoperában", a NAT-vitában. Talán még emlékszem is több fontos mondataikra. Igen, volt már, hogy A. mondott ellent B.-nek, C. mellette nyilatkozott, D. rákontrázott. Sőt, világosan emlékszem arra is, hogy olykor B. mondta ugyanazokat az érveket, amelyeket most C. védelmez, s D. akkor is kontrázott. Több mint öt éve már, hogy alapvetően ugyanazok az érvek, tervek keringenek a kerekasztal körül. A politikai szereposztás sajátos dramaturgiája diktálja csupán, hogy mikor ki érvel mellette, s ki keres ellenérveket. Olykor saját érveivel szemben is. Milyen bölcsek lennének, s milyen bölcsek lennénk mi is, ha a szereplő személyek megengednék magaknak, hogy a politikai játszmától függetlenül vállalnák a gondolat folyamatosságát, korábbi érveikhez maguk keresnék saját ellenérveiket.

A politikai játszmák? Bizonyára ez is belejátszik a viták drámaiságába. Úgy láttam mégis ezen az éjszakán, hogy ezenkívül a média dramaturgiai szabályrendszere is.

Emlékezzünk vissza: a vitavezető trónolt a képernyő közepén, tőle jobbra és balra az „igazak" és a „hamisak"; a dramaturgiának megfelelni vágyó díszlettervező még neonfényes lövészárkot is ásatott a beszélgetőpartnerek közé.

Ha lett volna „átjárás" a gondolatok között – bizonyára volt is –, az is lehetetlenné, egymással szembefordított fegyverré vált volna ebben a dramaturgiában. A postás megharapta a kutyát: „ezek" megint jól összeveszekedtek.

Jó volt a műsor. Még ha éjjel egy órakor is.

Tremmel Lóránt