iskolakultúra

TÁRSADALOMTUDOMÁNY

Az Országos Közoktatási Intézet
folyóirata
V. évfolyam, 6-7. szám

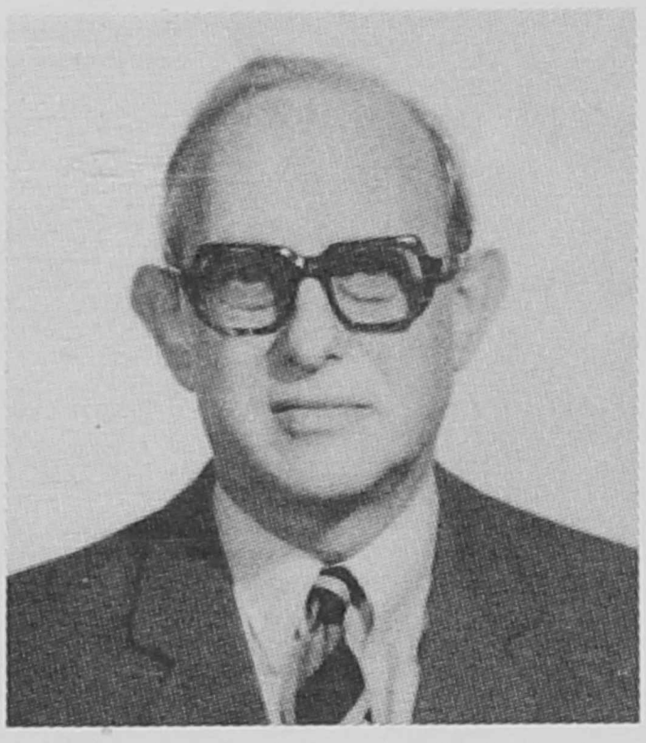


A TARTALOMBÓL Nagy József: Pedagógia: a harmadik paradigmaváltás küszöbén ✔✔ *Nagy Attila:* „Mindkét hazából...?" ✔✔ *Zsiray Eszter:* Pázmány, az író ✔✔ *Gergely Jenő:* Az egyházak Magyarországon a dualizmus időszakában 1867-1918 ✔✔ *Hajnóczi J. Gyula:* Róma enciklopédiája ✔✔ *Bura László:* A magyar irodalom tanításának – jelenlegi – gondjai Romániában

Számunk szerzői

Arató László, tanár, ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Iskolája, Budapest

Balassa Péter, esztéta, ELTE, Budapest



Bán Ervin, nyugalmazott egyetemi tanár, Budapest

Bánréti Zoltán, tudományos főmunkatárs, MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest

Bardócz András, tanársegéd, BDTF, Szombathely

Buda Béla, pszichiáter, NEVI főigazgatója, Budapest

Bura László, tanár, a Kölcsey Ferenc Elméleti Líceum igazgatója, Szatmárnémeti

Forintos György, tudományos főmunkatárs, OKI, Budapest

Fóris-Ferenczi Rita, oktatáskutató, Bukarest

Fűzfa Balázs, főiskolai adjunktus, BDTF, Szombathely

Gergely Jenő, egyetemi tanár, ELTE BTK, Ujkori Magyar Történeti Tanszék, Budapest

Hajnóczi J. Gyula, nyugalmazott egyetemi tanár, BME, Budapest

Hermann Róbert, tudományos főmunkatárs, Hadtörténeti Intézet és Múzeum, Budapest

Horpácsi Sándor, tanár, irodalmár, újságíró

ifj. Blazsetin István, tanár, Tótszerdahely

Illyés Sándor, pszichológus, Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, Budapest

K. Csilléry Klára, Néprajzi Intézet és Társaság, Budapest

Keszeg Vilmos, tanár, Románia

Kindler József, közgazdász, Gazdasági Etikai Intézet vezetője, Budapest

Kiss Irén, költő, Budapest

Komoróczy Emőke, docens, ELTE, Budapest

Molnár Gyula, tudományos munkatárs, OKI, Budapest

Nagy Attila, szociológus-olvasáskutató, Országos Széchenyi Könyvtár, Közművelődési és Módszertani Központ

Nagy József, JATE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékcsoport, Szeged

Olasz Sándor, egyetemi docens, JATE, Szeged

Pléh Csaba, pszichológus, ELTE, Budapest

Sághy Erna, egyetemi hallgató, ELTE, Budapest

Sávoly Mária,vezető szaktanácsadó, FPI, Budapest

Skaliczky Orsolya, Könyvtáros, Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, Budapest

Tánczos Ibolya, tanítónő, Székelyudvarhely

Toró Jolán, tanár, Székelyudvarhely

Vághy László, tanár, ELTE, Budapest

Wéber Péter, tanár, oktatási igazgatóhelyettes,Almássy téri Szabadidőközpont, Budapest

Zsiray Eszter, tanuló, Móricz Zsigmond Gimnázium, Budapest

ISKOLAKULTÚRA
Társadalomtudomány
V. évfolyam 1995/6-7.

Az Országos Közoktatási Intézet folyóirata

Főszerkesztő:
GÉCZI JÁNOS

A szerkesztőség munkatársai:
ANDOR MIHÁLY
DIPPOLD PÁL
FATALIN LÁSZLÓ
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)
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

Lapzárta: 1995. március 13.

iskolakultúra

AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET
FOLYÓIRATA
V. évfolyam, 1995/6-7.

Tartalom

Nagy József: *Pedagógia: a harmadik paradigmaváltás küszöbén (2)* **Nagy Attila:** *„Mindkét hazából...?" (7)* **Forintos György:** *A lehetséges világoknak az iskola által nyújtott választéka (24)* **Molnár Gyula:** *Az iskola autonómiája mint szociológiai probléma (31)* **Arató László:** *Az irodalomóra rétegei (35)* **Zsiray Eszter:** *Pázmány, az író (46)* **Gergely Jenő:** *Az egyházak Magyarországon a dualizmus időszakában 1867-1918 (52)* **Wéber Péter:** *„Na ilyen iskolába én is szívesen járnék... (59)* **Hajnóczi J. Gyula:** *Róma enciklopédiája (68)* **Balassa Péter:** *A nevelés ösvényeiről (77)* **Bánréti Zoltán:** *Mit jelent az oktatási programok tartalmi fejlesztése? (79)* **Buda Béla:** *A pedagógia dilemmája (86)* **Kindler József:** *Jólét és haladás (90)* **Pléh Csaba:** *Világokat nyitni (93)* **Szántó Tibor:** *Kis kece lányom (97)*

SZEMLE

Hermann Róbert: *Tetszésdíjas könyv (99)* **Sávoly Mária:** *A szinkronmetszet és időszintézis történelem „tankönyvei" (103)* **Tallós Péter:** *Gondolatfoszlányok (105)* **Olasz Sándor:** *Az irodalomtudós vallomása (108)* **Kiss Irén:** *De Sade márki, az erkölcsforradalmár (110)* **Vághy László:** *A Szélcsend (112)* **Skaliczki Orsolya:** *A különállás regénye (113)* **Fűzfa Balázs:** *Láthatatlan egypercesek (115)* **Horpácsi Sándor:** *Mekkorák a levendulabokrok (116)* **Keszeg Vilmos:** *Szövegerózió az alkalmi költészetben (117)* **Bura László:** *A magyar irodalom tanításának – jelenlegi – gondjai Romániában (120)* **Fóris-Ferenczi Rita:** *Lehetőségek vonzásában (122)* **Tánczos Ibolya – Toró Jolán:** *A magyar nyelv tanításának új tanterve Romániában (126)* **Blazsetin István:** *Horvát irodalmat a horvát gimnáziumokba (132)* **Bán Ervin:** *L'Europe et les langues (135)* **Sághy Erna:** *Peremhelyzetben (136)* **Szabó Pál Tivadar:** *Pedagógusok a szülőkkel 1-4. (139)* **K. Csilléry Klára:** *Néprajzi képeskönyv Erdélyből (142)* **Komoróczy Emőke:** *A „jel"-típusú avantgárd újraéledése és alakváltása (144)* **Bardócz András:** *A kozmikus nevelés pedagógiája (149)*

SATÖBBI (152)

Pedagógia: a harmadik paradigmaváltás küszöbén?

NAGY JÓZSEF

Az empirikus kutatónak ritkán van érkezése magával a tudományágával foglalkoznia. Ha időnként forognak is a fejében csábosan átfogó gondolatok, a közlésig nehezen jut el. Miután öt évvel ezelőtt, hatvanéves fejjel pedagógia írására szántam el magam – amihez a két Zsolnai provokatív könyve (1) is hozzájárult –, rákényszerültem a pedagógia „mibenlétének" vizsgálatára. Mára kialakult bennem egy koherensnek és termékenynek remélt kép a pedagógiáról, amely majd reményeim szerint néhány év múlva – ha szándékaimat sikerül megvalósítani – beépül a készülő könyvembe (2). Eddig csak egy nemzetközi szemináriumon kialakult vita során vázoltam az alábbi gondolatok lényegét, és csak néhány mondatot engedtem meg magamnak a szemináriumról megjelent kötetbe írt dolgozatban (3). A megemlékezés alkalma és e kötet jellege lehetővé teszi, hogy a készülő könyvem megjelenése előtt vázoljam a pedagógiáról kialakult felfogásomat.*

A pedagógia fordulópontjairól

Ha a paradigma, paradigmaváltás eredeti kuhni koncepcióját követjük (4), a pedagógiában mint tudományban eddig két paradigmaváltás ismerhető föl, a harmadik lehetősége pedig sejthető. Az egyszerűség érdekében nevezzük ezeket az önállósulás (évezredünk közepe tájától a 20. századig), a széttagolódás (20. század) és az integráció paradigmáinak.

Az *önállósulás* a filozófiából történő kiválást, egy új egész, egy új teljesség létrejöttét jelentette a spekulatív, metaforikus, normatív jelleg dominanciájával, a tapasztalat közvetlen, metaforikus, példabeszédszerű beemelésével. Folyamatosan kiépült az önállósult pedagógia intézményrendszere (előbb a pedagógusképzést szolgáló tanszékek, majd a fejlesztő/kutató intézetek formájában). Kifejlődött a sajátos nyelvezete, fogalomkészlete, alapvető funkciójára vonatkozó meggyőződés-rendszere, amely az eltérő nézetek, szemléletmódok ellenére összetartotta a pedagógiát mint diszciplínát.

Évszázadunk elején gyökeres változások kezdődtek. Egyfelől különböző irányzatok születtek (kultúrpedagógia, szociálpedagógia, morálpedagógia stb.) amelyek ugyan sajátos kiindulásukból is teljességre törekedtek, egymás melletti létük végül is nyilvánvalóvá tette a differenciálódás tényét. Mindez azonban inkább csak előjelnek tekinthető. A lényeges változást a pozitivizmus, a kísérlet, az empirikus kutatás, a modellezési szándék terjedése, a normatív kiindulás háttérbe szorulása indította el. Eddig a történet közismert.

Ennek következményei azonban még nem tudatosultak eléggé: ez a folyamat a hagyományos, metaforikus pedagógia mint egységes, önálló diszciplína *széttagolódását,* hovatovább felszámolódását eredményezi. Miközben a pedagógia a gyorsan fejlődő tudományok sorát (mindenekelőtt a pszichológiát, a szociológiát) segédtudományaként deklarálja, ezek a tudományágak sajátos tárgyuk szerint maguk kezdtek pedagógiát művelni. Az eredmény az lett, hogy a pedagógia és egy sor tudományág határán interdiszciplináris tudományágak jöttek létre: pedagógiai pszichológia (nevelés- és oktatáslélektan), pedagógiai szociálpszichológia, pedagógiai antropológia, pedagógiai szociológia (nevlésszociológia), oktatásgazdaságtan, pedagógiai technológia és így tovább.

Lényeges fejlemény, hogy ezeket a határterületeket általában nem a pedagógiai tanszékek, intézetek kutatói, oktatói művelik, hanem a társtudományok. Ennek köszönhetően a tucatnyi pedagógiai interdiszciplínában valóban végbementek a korszerűsödés folyamatai, és nagyon sok fontos, hasznos tudás halmozódott fel. A pedagógiai interdiszciplínák a pedagógia újabb és újabb területét kisajátítva intézményesültek: tanszékek, kutatócsoportok, intézetek, folyóiratok, nemzetközi hálózatok jöttek létre, kialakult sajátos nyelvük, fogalomkészletük, önreflexiójuk, meggyőződésrendszerük. A pedagógiai interdiszciplínák programszerűen törekszenek a metaforikus szint dominanciájának meghaladására: empirikus és modellképző kutatási kultúrát igyekeznek működtetni. Belátható, hogy a pedagógiai interdiszciplínák létrejötte, a pedagógia széttagolódása a fejlődés szükségszerű feltétele és eredménye. A pedagógia ugyanis önmagában, az embertudományok nélkül nem képes meghaladni az előző korszak metaforikus pedagógiáját. Ami a széttagolódás után mára megmaradt, amit „tisztán" pedagógiának (mint tudománynak) lehetne minősíteni, az nem más, mint a századforduló előtti pedagógia romos maradványa, illetve annak továbbélése a tisztán világnézeti, ideologikus pedagógiákban.

A pedagógia jövőjét tekintve három felfogás emelhető ki.

a) *Pedagógiára nincsen szükség,* a pedagógiai interdiszciplínák együttesen kiváltják azt; fölöslegesek az átfogó, összerendező törekvések. Ez a szemléletmód évszázadunkban különösen az angolul beszélő országokban érvényesül. A régi metaforikus pedagógia elméletgyártó erőfeszítései napjainkban valóban kérdésesnek mondhatók.

b) E szemléletmódtól eltérően ma még elég nagy azoknak a tábora, akik szilárdan hisznek abban, hogy *a pedagógia Münchausen báróként képes önmagát kiemelni* a szétesettség, a kiüresedés állapotából.

c) Jelenleg az *alkalmilag összeállított pedagógiák* dominálnak. Ezen azt értjük, hogy a pedagógiai kutató, oktató a pedagógiai interdiszciplínákból és azok alaptudományaiból, főleg a pszichológia különböző ágaiból próbálja összehordani a szükségesnek, hasznosnak vélt elemeket. Mivel azonban mindezeknek a forrásoknak a nyelvezete, fogalomkészlete, motívumrendszere különböző, a pedagógia pedig nem rendelkezik olyan nyelvezettel, fogalomkészlettel, elméleti alappal, amelynek segítségével magába fogadhatná ezeket az ismereteket, zűrzavaros terminológiájú, fogalomkészletű, motívumrendszerű, esetlegesen összeálló tudáshordalékok keletkeznek. Tekintettel arra, hogy a virulens tudományelméleti relativizmus, a posztmodern szemléletmód igazolni látszik azt a meggyőződést, mely szerint ez az elvileg jó megoldás, és fölösleges, sőt lehetetlen átfogó elméleteket kidolgozni és azokba belekényszeríteni az ismereteket, az alkalmilag összeállított pedagógiák jövője tartósnak ígérkezik.

Két tudományelméleti megfontolás

Mielőtt rátérnénk az integráció témájára, ismerkedjünk meg két tudományelméleti kérdéssel: a tudományok alapvető fejlődési szintjeivel (a tudományos gondolkodás fázisaival) és az úgynevezett „szupertudomány" koncepciójával. Ez az ismertetés *Csányi Vilmos* legújabb könyvének (5) (amelyben összegyűjti eddigi munkásságának a pedagógia számára is rendkívül tanulságos tudományelméleti következtetéseit), valamint *Farkas János* (6) friss szellemű tudományelméleti könyvének szemléletmódjára támaszkodik.

Mivel a paradigma fogalmát is elérte a fontos fogalmak sorsa, azaz mindenki úgy értelmezi ahogyan akarja, sokan úgy vélhetik, hogy a fenti három szakaszt nem paradigmaváltásként kellene értelmezni. A tudományos gondolkodás fázisainak elméletével is leírható a pedagógia fejlődése. Három alapvető fázist, fejlettségi szintet különböztetünk meg: tapasztalati, metaforikus, modellező fázis, szint. *Tapasztalat:* sejtések, hiedelmek, megfigyelések, vélemények. *Metafora:* a tapasztalatok összetartozó körének megnevezése. *Modell:* rendszerek viselkedésének, struktúrájának, működésének logikailag korrekt, ellentmondásmentes, leegyszerűsített izomorf leképezése. A modell értékét gyakorlati használhatósága (!) mutatja és logikai eleganciája jellemzi.

Például a maláriával kapcsolatban sokféle tapasztalat gyűlhetett össze, mielőtt létrejött az öszegező megnevezés: rossz levegő = malária. Ez a metafora azokat a tapasztalatokat foglalta össze, amely szerint a mocsarak párás kigőzölgését belélegezve súlyos

betegséget lehet kapni. Ha nem akarsz megbetegedni, kerüld a nedves kipárolgást! Amikor kiderült, hogy a malériát egy állati parazita okozza és egy szúnyog terjeszti, jó és gyakorlatilag használható modellt lehetett készíteni. A pedagógiát évezredünk közepe tájáig a tapasztalati, a 20. századig a metaforikus szint dominanciája jellemezte. A pedagógiai interdiszciplínákban pedig megjelentek a modellezési törekvések (bár dominanciáról még ma sem beszélhetünk).

Valamely szerveződési szintet leíró modellek, modellrendszerek az adott tudományág belső, önmagára támaszkodó erőfeszítéseinek eredményeként születnek, fejlődnek. Az egyes tudományágak korlátai között létrejövő elméletek önmagukban értékesek és használhatók, de az adott szerveződési szintet igazán megérteni, értelmezni csak azoknak a nagyrendszereknek a hierarchiájában lehet, amelyeknek egyik szerveződési szintjét képezi. Csányi Vilmos ezt a fejlődési szintet „szupertudománynak" nevezi. Ennek három jellegzetességét mutatja meg:

a) kettős leírás; b) logikai átjárhatóság; c) transzformativitás. A *kettős leírás* azt jelenti, hogy az értelmezést legalább (!) két szerveződési szinten kell megadni. A sejt leírását saját szintjén és molekuláris szinten, de például funkcióit tekintve a szervek és a szervezet szintje is a leírás, az értelmezés része, feltétele lehet. A *logikai átjárhatóság* azt jelenti, hogy az integrált tudományágak jelenségei valamilyen sorban értelmezhető logikai lánccal összeköthetők. A *transzformativitás* az egységes tudományos nyelvre utal, vagyis arra, hogy a logikai átjárhatóság felmutatása során az egyes szerveződési szinteken alkalmazott magyarázatok szemantikailag egyenértékűek, egymásnak megfeleltethetőek.

Nyilvánvaló, hogy itt nem a rossz emlékű szupertudományról van szó, hanem arról, hogy az önmagukba zárkózó tudományágak csak saját belső részproblémáikat képesek megérteni. Annak a szerveződési szintnek (amelynek a megismerésére vállalkoznak) az értelmezésére, megértésére, elméleti leképezésére csak akkor lehet reményük, ha az átfogóbb rendszerek tudományágai integrált egységet képeznek a fenti elveknek megfelelően. A tudományok fejlődésének ezt a szintjét *integrált multidiszciplínának* nevezhetjük. Ez azt jelenti, hogy valamely tudományág valamilyen hierarchia egyik szerveződési szintjének tekinthető. A szóban forgó tudományág és a hierarchia tudományágainak integrációja hozza létre az integrált multidiszciplínákat, amelyekre első közelítésben a fentiekben ismertetett elvek érvényesek.

A pedagógia mint integrált multidiszciplína

A fenti értelemben elvileg a pedagógia is multidiszciplináris tudománnyá fejlődhet. Ez jelentené a harmadik paradigmaváltást, illetve más megközelítésben a fejlődés negyedik szintjét (amely természetesen magában foglalja az előző szinteket is: a tapasztalatokat, a metaforákat, a modelleket). Tekintsük át e lehetőség fontosabb jellemzőit.

Mindenekelőtt rögzítsük azt a szerveződési szintet (hagyományos szóhasználattal: a pedagógia tárgyát), amelynek hasznosítható megismerése a pedagógia feladata: *a személyiségfejlődés segítése.* Más szóval az ember spontán és szándékos szocializációja, nevelése, oktatása, képzése. Ahhoz, hogy a hatékony segítés természetét jól megismerhessük, megérthessük, sikeresen modellezhessük, mindenekelőtt a személyiség mibenlétét, viselkedésének, működésének és fejlődésének a sajátságait, öröklött és tanult reprezentációit (komponenseit) mint a működést, a viselkedést, a fejlődést szabályozó, befolyásoló hierarchikus komponensrendszerét kell a fejleszthetőség (a segíthetőség) szempontjából alaposan ismerni. Ez a pszichológia megfelelő ismeretrendszerének integrálását írja elő. Mivel azonban mindez nem igazán értelmezhető az öröklött komponensrendszer ismerete nélkül, amelyet a pszichológia eddig még nem integrált (a pszichológia még nem fejlődött integrált multidiszciplínává), ezért a humánteológia ismeretrendszeréből is mindazt integrálni szükséges, ami a személyiségfejlődés segítése szempontjából relevánsnak minősíthető.

Ugyanakkor a személyiség a szociális kölcsönhatások megvalósítója és eredménye, ezért a fejlődéssegítés megértése érdekében a szociális kölcsönhatásokkal kapcsolatos ismereteket is integrálni szükséges. Ezeket az ismereteket elsősorban az antropológia,

a szociálpszichológia, és a szociológia kínálja. A pedagógiai interdiszciplínák a hidak szerepét tölthetik be a folyamatos intergratív elméletképzés szolgálatában. A pedagógia mint integrált multidiszciplína ilyen beágyazottsága ígéri saját szerveződési szintjének (a személyiségfejlődés segítésének) jobb megértését, az alapvető elméleti keretek kidolgozását, folyamatos továbbfejlesztését. Mielőtt ennek lehetőségét, értelmét, célját, gyakorlati hasznosíthatóságát megvizsgálnánk, tekintsük magát a pedagógiát mint a személyiségfejlődés segítését megvalósító szerveződési szintet leíró ismeretrendszert.

A pedagógia mint szinguláris diszciplína (mint a tudományok általában) számos részdiszciplínára tagolódik, és mint ilyen tartalmi szempontból szinte minden tudománnyal és praxissal kapcsolatban van (az etikával, az esztétikával, a legkülönbözőbb tudományokkal, eszmékkel és szakmákkal), ezekből táplálkozik, ezek képezik a személyiségfejlődés segítésének tartalmait. A szinguláris pedagógia tartalmi beágyazottságai, kötöttségei következtében szükségszerűen normatív. Nem elsősorban a *mi/milyen/miért,* hanem a *mit/mivel/hogyan* kérdésekre keresi a választ. A részterületek, a részproblémák tekintetében éppen úgy, mint „elméletképző" szándékaiban. Például a teleológiának nevezett metodika valamely normarendszerből, világnézetből, ideológiából, eszméből (szűkebb területet tekintve valamely tudományágból, valamely szakma tudásrendszeréből stb.) kiindulva dolgozza ki a maga cél- és feladathierarchiáját. Ha a tartalom nélküli személyiség fából vaskarika, akkor a tartalmat és a normativitást megtagadó pedagógia is az.

Csakhogy a tartalmak rendkívül sokfélék és egyre gyorsabban gyarapodnak, változnak. A szinguláris pedagógia egyre nehezebben birkózik meg ezzel a helyzettel. Nincsenek elméleti kapaszkodói, támpontjai. A „szomszédtudományok", mint például a pszichoterápia elmélete (lásd például Rogers munkásságának pedagógiai vetületeivel kapcsolatos elméleti problémákat) hozzájárulhatnak a *mit/mivel/hogyan* kérdéseinek a megoldásához, a repertoár gazdagításához, de elméleti alapul nem szolgálhatnak. Hiszen ugyanabban a cipőben járnak, mint a pedagógia. A pedagógiai interdiszciplínákból és alaptudományaikból felcsipegetett, összehordott *mi/milyen/miért* ismeretek, modellek, elméletek annyira esetlegesek, sokszor önmagukban véve is kérdésesek, hogy nem képesek elméleti keretet, kapaszkodót, támpontot nyújtani a tartalmakból kiinduló szinguláris pedagógiának.

Minden eddigi kísérlet, amely valamely tartalmi rendszerből (világnézetből, ideológiából, erkölcsi rendszerből stb.) kiindulva épített pedagógiai elméletet, specifikus pedagógiákat eredményezett, amelyek valamely „korszellemet", eszmét, valamely nép, csoport céljait szolgálták. Amíg a világnézetek, eszmék hosszú ideig domináltak egy-egy ország, birodalom, régió, földrész lakóinak életében, a tartalmakból kiinduló szinguláris pedagógia kielégítően működött. Századunkban, különösen annak második felében oly sokféle és oly gyorsan változó tartalom érték- és nézetrendszer éln együtt, hogy a tartalmi kiindulású szinguláris pedagógia önmagában nem képes a sokféle igénynek megfelelni. Szükségszerűen szétesik, alkalmi összeállításokra kényszerül.

A pedagógia korábban már megpróbálkozott a tartalmi kötöttségből kiszabadulni. Előbb a pszichológiából próbált rendszert építeni, ami közismerten üres pszichologizmust eredményezett. Hasonlóképpen jártak a szociológiai kiindulású törekvések: sivár szociologizmust szültek. A pedagógia mint integrált multidiszciplína a tartalmi kötöttségű szinguláris pedagógiák szolgálója; annak átfogó elméleti alapjait törekszik feltárni, hogy a sokféle tartalmi meghatározottságú pedagógiák fejlődését, eredményességét segítse. A tartalmi kiindulású szinguláris pedagógiák az integrált pedagógiai multidiszciplína hierarchiájának központi szerveződési szintjét képezik.

A személyiségfejlődés segítésének szerveződési szintje, amit a szinguláris, tartalmi kiindulású pedagógiák ismeretrendszerei írnak le, egyfelől alsóbb szerveződési szintekbe: az öröklött reprezentációkba, komponensrendszerekbe (etológia) és a tanult reprezentációkba, komponensrendszerekbe (pszichológia), másfelől felsőbb szerveződési szintekbe: szociális interakciók, család, csoport, nemzet stb. (szociológia) betagolódva létezik. Az integrált pedagógiai multidiszciplína e hierarchikus komponensrendszer kölcsönhatásainak a kutatásával szolgálhatja a személyiségfejlődés segítésének elméleti alapozását.

Az integrált multidiszciplináris pedagógia arra való, hogy a személyiségfejlődés segítésének elméletét kidolgozza folyamatosan fejlessze. Ezt helyette senki nem fogja elvállalni. A pedagógiai interdiszciplinák csak egy-egy részterület művelésében érdekeltek. A

tartalmi kiindulású pedagógia pedig lényegénél, természeténél fogva képtelen e feladat megoldására, nem ez a dolga. Az integrált multidiszciplináris pedagógia elméleti eredményeinek értelme (a megismerés örömén túl) abban van, hogy alapul, elméleti keretül szolgálhat a szinguláris pedagógiák fejlődéséhez.

Most már csak az a kérdés, hogy van-e remény a multidiszciplináris pedagógia létrejöttére, melyek azok az előzmények, lehetőségek, amelyek alapján a témáról egyáltalán érdemes beszélni. A világon a pedagógiai interdiszciplínák és alaptudományaik, valamint az empirikus pedagógiai kutatások rengeteg *mi/milyen/miért* ismeretet, modellt, részelméletet halmoztak fel. Ha ezeket a személyiségfejlődés segítése szempontjából elméletképzési céllal elemezzük, fontos építőelemeket találhatunk. A korlát itt a kutató felkészültsége, hiszen nagyon sok tudományág eredményeinek a felhasználásáról, integrációjáról van szó. Ugyanakkor a feldolgozandó nyersanyag olyan hatalmas terjedelmű, hogy ahhoz már ma is sok száz emberévre lenne szükség. A gyarapodás pedig közismerten rendkívül gyors. Némi reményt ígér a pedagógiai tudományok olyan intézményesülése sok ország egyetemein (ennek terjedése figyelhető meg), amelyek szervezeti egységbe (school of education) foglalják a pedagógia részdiszciplínáit és interdiszciplínáit művelő tanszékeket. Ezek az intézmények természetes fórumai lehetnek a multidiszciplináris kutatócsoportok létesülésének és működésének, majd ennek köszönhetően a pedagógia mint integrált multidiszciplína születésének. Ezeket a folyamatokat segítheti az információfeldolgozás eszközeinek rohamos fejlődése és az emberi elme ama képessége, hogy viszonylag kevés információból is képes átfogó modelleket, elméleteket alkotni.

A fenti értelemben vett multidiszciplináris kutatási eredményekre sajnos ma még kevés példa említhető. Szemléletmódjában véleményem szerint ilyen munkának tekinthető Csányi Vilmos: A személyiség mint evolúciós rendszer című tanulmánya (lásd a lábjegyzetben hivatkozott könyvet), és ilyen jellegű erőfeszítésnek hiszem készülő könyvem néhány előtanulmányát (7). Egyszóval a pedagógia mint integrált multidiszciplína megszületése és folyamatos művelése, fejlesztése a jövő kérdése. Jelenleg a lehetőségek feltárása és az eszközkészítő próbálkozások jöhetnek szóba.

IRODALOM

(1) *Zsolnai József – Zsolnai László (1987):* Mi a baj a pedagógiával? Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.
(2) A készülő könyv jelenlegi munkacíme: A személyiségfejlődés segítése
(3) *Nagy József:* About the Role of Educational Scinces in Changes of Hungarian Public Education. In: Education in a Period of Social Upheaval. Educational Theories and Concepts in Central East Europe (Eds. Stephan Sting and Christoph Wulf. European Studies in Education, Volume 2. Waxmann, Münster, New York, 1994.
(4) *Kuhn, T. S.* (1962, 1970), magyar kiadás 1984): A tudományos forradalmak szerkezete. Gondolat Kiadó, Budapest, 1994.
(5) *Csányi Vilmos* (1994): Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1994.
(6) *Farkas János* (1994): Perlekedő tudáselméletek. Gondolat Kiadó, Budapest, 1994.
(7) Lásd például az Én(tudat) és pedagógia című tanulmányt. Magyar Pedagógia, 1994, 1-2. szám, 3-26. p.

„Mindkét hazából...”?

*Kárpátaljai és vajdasági magyar középiskolások olvasáskultúrájáról**

NAGY ATTILA

„A tradíciókba kapaszkodni alapvető emberi szükséglet.”
Czeslaw Milosz

1993 első negyedében kárpátaljai, vajdasági és kontrollként magyarországi középiskolásokat kérdeztünk meg (kérdőívekben egységesített módon) szabadidős tevékenységeikről, a jövőre vonatkozó terveikről, az életvezetést, a gondolkodásmódot befolyásoló értékekről, olvasási szokásaikról és végül magyarságtudatukról. Az OSZK olvasásszociológiai műhelyében a nyolcvanas évek elején módszeresen gyűjtöttük a határon túli magyarság olvasás- és könyvkultúrájáról tudósító tanulmányokat, cikkeket. (1) 1983-ban hasonló (kérdőíves) módszerekkel már végeztünk egy országos reprezentatív felmérést a hazai középiskolásokról (2), ahol a nemekhez és az iskolatípushoz kötődően találtunk szignifikáns különbségeket. A skála két végpontján következetesen a gimnazista lányok (többet és igényesebben olvasnak), illetve a szakmunkástanuló fiúk jelentek meg. (A szakközépiskolások rendszerint a gimnazistákhoz közeli sávban helyezkedtek el.) Majd ugyancsak itthoni adatokra támaszkodva mutattuk ki a regionális kultúrák jól látható jegyeit Kelet- és Nyugat-Magyarországon, illetve a katolikus és protestáns hagyományoknak az olvasási kultúrában máig ható következményeit, érzékelhető bizonyítékait. Az ország nyugati felében élő katolikusok gyakrabban olvasnak, a kézbe vett és kedvelt művek között több a közvetlen szórakoztató mű, vagyis olvasmányszerkezetük praktikusabb, örömszerzőbb, hedonistább, mint a keleti régióban, ahol viszont a kevesebbet olvasás egy archaikusabb, s talán igényesebb, az olvasás szakrális funkcióját inkább őrző olvasmányválasztékot, a romantikusok és klasszikusok fokozott kedvelését találtuk jellemzőnek. (3). S ezek az országrészekhez, illetve történelmi folyamatokhoz, kulturális hagyományokhoz kötődő eltérések még (és már) a tízévesek olvasási szokásaiban is tetten érhetők, jelezvén az olvasási kultúra és egyáltalán a tradíciók több generációs mintákat önkéntelenül átvevő és követő, szívós természetét.

Előzmények

1991 tavaszán már – egy nagyobb kutatás kereteibe ágyazottan – hasonló módszerekkel vizsgálhattuk az erdélyi és a csallóközi magyarság körében az olvasási kultúra és a nemzeti azonosságtudat összefüggéseit. (4)

A jól felismerhető, regionális eltérések mellett az olvasási szokások és az ízlés elemzése után is döntő mozzanatnak tűnt a kulturális jelenségek folyamatossága, határokat, tiltásokat, kereskedelmi, és iskolarendszerbeli nehézségeket átlépő ereje. Különösen karakteres kép alakult ki a Székelyföldön (Székelyudvarhelyen és környékén) begyűjtött

*Munkánk az Országos Kiemelésű Társadalomtudományi Kutatásokról szóló 63/1992. (IV. 4.) Kormányrendelet alapján elnyert pályázat révén valósulhatott meg. A nagylelkű támogatást ezúton is hálásan köszönjük.

adatok nyomán: archaikusabb, a romantikusokat és a klasszikusokat jobban őrző irodalmi ízlésvilág, elmélyültebb, a tradícióhoz inkább kötődő magyarságtudat és optimistább, a nemzet megmaradásában inkább bízó jövőkép volt jellemző. A magyarországi válaszokat viszont a kortársi szórakoztató olvasmányok iránti erősebb vonzódás, bizonytalanabb, a hagyományokat kevésbé emlegető magyarságtudat és a jövő iránti szorongás, bizalmatlanság jellemezte.

Szociálpszichológiai tankönyvek példája is lehetne az itt tapasztalt összefüggés a hátrányos (elnyomott) helyzetben lévő csoport identifikációs modellek iránti fokozott érzékenységére, a „nagyobb felszólító erő" megjelenésére, a felkínált identitásmodellek iránti fogékonyság erősödésére. (5) Az Erdélyben tapasztalható, a kisebbségekre tartósan nehezedő nyomás, diszkrimináció fokozottan érzékennyé teszi az ott élő magyarokat a megfelelő nemzeti, etnikai modellek kidolgozására, elfogadására és beépítésére s erre a célra kiválóan megfelelnek a Jókai-, Mikszáth-, Gárdonyi-, Móricz-, Tamási- és Sütő-művek, illetve azok hősei, s e hősök tettei, gondolatai, törekvései.

Vagyis a szorongatott helyzetben lévőknek nagyobb szükségük van megmaradásuk, önvédelmük, önerősítésük érdekében az anyanyelvű irodalom, a nemzeti romantikusok és klasszikusok olvasására.

Ugyanakkor más befogadáslélektani vizsgálódások eredményeiből tudjuk, hogy a szépirodalmi művek recepciója legkevesebb két szálon fut:

a. létezik a „visszatérő személyes téma" (6);

b. és egy a nemzeti azonosságtudat által meghatározott, a történelmi-társadalmi körülményekkel szoros kapcsolatban lévő kultúrafüggő téma is. (7)

Egyébként a nemzeti önarckép irodalomolvasást irányító szerepét, a valóság észlelésének erős társadalmi meghatározottságát többek között, éppen a műhelyünkben végzett finn-magyar vizsgálat eredményei is ékesen bizonyítják. (8) Az adatok szerint a finn olvasók számára az individum az autonómia, az irónia és a humor, a magyarok számára pedig a kiszolgáltatottság, a történelmi meghatározottság, a társadalmi összefüggések hangsúlyozása, illetve a tragikusabb önszemlélet voltak a jellegzetes értékek. Mi tehát, amikor az egymástól elszakított nemzetrészek olvasási kultúráját derítjük fel, valójában a nemzeti azonosságtudat variációival, eltéréseivel összefüggő olvasási jellemzők együttjárását, kölcsönös interakcióját keressük.

Kultúra – olvasáskultúra

Akár a mottóként idézett lengyel Nobel-díjas költő szavainak szabad magyar fordításaként is érthetjük *Kányádi Sándor* vélekedését, melyeket *Cseh Gusztáv* rajzainak, metszeteinek értelmezése, értékelése kapcsán fogalmazott meg: „A léleknek is rétegesen kell öltözködnie, álomba, emlékbe, hagyományokba..."

Különösen fontos mostanában fontolóra venni a fentieket, amikor világosan kimondható, hogy a szocializmus minden országban a hagyományokkal való könyörtelen leszámolás álláspontját, a tradíció megtörésének igényét („A múltat végképp eltörölni!") hirdette abban a reményben, hogy ennek sikeres végrehajtása a nemzeti kohézió megygyengüléséhez, az integratív funkció eltűnéséhez vezet majd. Nem csupán a legdurvább változatokra gondolunk, mint amilyen 1944 őszén a vajdasági magyarság megtizedelése, a 18-50 éves teljes kárpátaljai magyar férfilakosság „háromnapos robotra" hurcolása, vagy az ottani református papság megsemmisítése volt, hanem a nemzeti történelem csonkolására a tantervekben és a tankönyvekben, a közös múlt kisajátítására a történelemkutatásban, valamint a legfontosabb identitásformáló tantárgyaktól való elidegenítésre (30 év magyar irodalmi érettségi tételeinek csaknem fele politikai propaganda célokat szolgált, a Szózat és a Himnusz bizonyos versszakai rendszerint kimaradtak a tankönyvekből stb). (9)

Nyomatékosítani szükséges, tehát hogy a tradíció, a kulturális hagyományok részleges továbbélése a társadalmi szolidaritás, a nemzeti összetartozás érzésének segítője s egyúttal iránytű, egyfajta eligazodást, a konfliktusok megoldását segítő koordinátarendszer is az egyén számára. Ahogyan azt R. Várkonyi Ágnes írja: a tradíció, a kultúra a világ használati utasítása. Vagy a kissé tagoltabb, *Németh Lászlótól* származó megfogalma-

zás: A kultúra nem tudás, nem művészi produkció, hanem valami életet szabályozó elv, amely egy embercsoport minden tagjának belső mágnese, irányítója.”

Csak így válik teljessé Milosz tőmondatának jelentése, Kányádi metaforája. Egyénként, a válaszra, tettekre ösztönző kihívások idején is múlhatatlanul szükségünk van a belső iránytű által vezérelt reakciókra, de a nagyobb egységekhez való kapcsolódást szolgáló kohéziós erők működése is alapvető szükségletnek tűnik.

A tradíció vállalható részét, az emberiség, a nemzet kulturális örökségét pedig éppen az írásbeliség, a nyomtatott szó, többek között a szépirodalom, a könyvekbe, folyóiratokba, tankönyvekbe, antológiákba sűrített mi-tudat testesíti meg leginkább. Kik és milyen gyakran olvashatják, idézhetik Arany, Petőfi, Heine, Rilke, Ady, József Attila, Jókai, Gárdonyi, Sütő, Dosztojevszkij, Th. Mann, Tolsztoj Vári Fábián László, Fehér Ferenc, Hemingway, Böll, Gion Nándor vagy Kovács Vilmos történeteit, szavait, rímeit, metaforáit, nagy feszültségeket hordozó, sűrített költői képeit?

Nem kevesebbet szerettünk volna tudni tehát, amikor kárpátaljai és vajdasági középiskolásokat kérdezgettünk, csupán az „iránytű és a belső mágnes” létéről, állapotáról, működéséről próbáltunk adatokat gyűjteni a kisebbségi magyarság leendő értelmisége körében. Természetesen nem csupán a szépirodalom olvasását tartjuk fontosnak, hiszen a nyomtatott szó, a leírt mondatokká sűrített ismeretek használata alapvető feltétele a Széchenyi István által szorgalmazott „közértelmességö karbantartásának, fejlesztésének, illetve mindannak, amit röviden európai kultúraként szoktunk emlegetni.

Válaszolóink

Korábbi erdélyi és csallóközi vizsgálatainkban – az eredeti elképzeléseinktől, a körülmények hatására eltérítve – végül tudatosan választottunk 25-30 ezer lakosú, egyértelműen magyar többségű kisvárosokat, mert a megelőző tapasztalatok szerint az ilyen nagyságrendű településekről nyert adatok állnak minden tekintetben legközelebb az országos átlagokhoz. Mostani terepválasztásunkban azonban már sokkal több volt a kényszerű elem. Mint közismert ma Beregszász az egyetlen magyar többségű város Kárpátalján, de még ott sem tudtunk 50-50 17 éves magyar gimnazistát és szakközépiskolást találni, akik magyar nyelvű középiskolában tanulnak, s ezért 12 db kérdőívet Nagydobronyban vettünk fel. A vajdasági adatfelvétel még nehezebbnek bizonyult. Jó ideig sem közreműködő, az iskolába, az órájára beengedő pedagógust, sem a kérdőív kitöltésére vállalkozó tanulót nem találtunk. Végül azonban kitűnő segítőtársakra találtunk Orosz Ildikó (Nagydobrony), Kovács Miklós (Beregszász), Matuska Mária és Matuska Márton (Újvidék) személyében. Az ő ügyszeretetük, kockázatvállaló bátorságuk és fáradhatatlan munkájuk nélkül ez a beszámoló nem készülhetett volna el. Hálás köszönet érte! Tehát gimnazistákat és szakközépiskolásokat kérdeztünk meg a három helyszínen, összesen 300 diákot:

100 főt – Kárpátalján (Beregszászon és Nagydobronyban),
100 főt – Vajdaságban (Újvidéken és Bácskatapolyán),
100 főt – Magyarországon (Hatvan városában*)

Tegyük nyomatékossá! Szándékosan nem a „Megkérdezettek” vagy „Kérdezettjeink” alcímet használtuk, mert a volt Jugoszlávia területén zajló háborús cselekmények a Vajdaságban is súlyos következményekkel jártak, járnak. A megfélemlítés eszközei igen változatosak, s ennek hatása az interjúhelyzetek kerülésétől az ország elhagyásáig meglehetősen széles skálán ingadozik. Ennek következtében az összehasonlítás alapja (Újvidék nagyváros és már régen nem magyar többségű) kissé módosult. A joggal emlegetett háborús körülmények ellenére szeretnénk komolyan venni a felmérés szociológiai jellegét, a szakma tisztes szabályait, s ezért mutassuk be röviden mintánkat! A régiónkénti 100-100 főn belül mindig sikerült fele-fele arányban gimnazisták és szakközépiskolások kérdőíveit begyűjteni, de rendszerint enyhe lány többséggel. Fontos viszont részletesen bemutatnunk a szülői hátteret legalább némileg jellemző iskolázottsági és foglalkozási táblákat.

Két pont kivételével adatsoraink egyenletes elrendeződést mutatnak. Domináns kategóriának mindkét szülő esetében a szakmunkásbizonyítvány (apák) és a középiskolai

érettségi (anyák) tűnik. Újvidék nagyváros volta azonban a három város közül a szülők iskolai végzettsége szempontjából is kidomborodik, hiszen ebben a csoportban legmagasabb a felsőfokú végzettséget szerzett apák aránya (24%). Ugyanakkor a csupán általános iskolai bizonyítvánnyal, többnyire háztartásbeliként, esetleg nyugdíjasként a családanyai szerepet főfoglalkozásban vállaló nők száma (30 fő) is meglepően magas itt .

A foglalkozási táblázat elrendeződése még egyértelműbbé teszi a szakmunkási létforma dominanciáját mindhárom helyszínen, illetve a már említett nagyvárosi hatás érvényesülését Újvidéken (21 vezetőbeosztású, illetve értelmiségi apa). Érdekes megjegyezni, hogy vállalkozó és munkanélküli is a hazai mintában fordul elő a leggyakrabban, míg az erre a kérdésre nem válaszolók a kárpátaljai csoportban voltak a legtöbben. (Ott még nincs munkanélküli segély!)

A vállalkozó szülők száma a magyarországi mintában a legmagasabb, míg a vezetőbeosztásúak, értelmiségiek csoportjába a kárpátaljai szülők közül lehetett a legkevesebet besorolni. A minta általános jellemzését a szülők közötti hivatalos kapcsolatokra vonatkozó kérdéssel zárhatjuk. A két szélső pólust Hatvan és Beregszász jelenti. Nem csupán az együttélő szülők 10%-nyi különbsége miatt, hanem a kissé bizonytalan jelentésű „Egyéb" kategória eltérése okán is. Ugyanakkor feltevésünk szerint nem lehet véletlen a családi állapot és a foglalkozás mentén tapasztalható bizonytalanságok (nincs válasz + egyéb) beregszászi egybeesése, együttes előfordulása. Gyaníthatóan az egzisztenciális fenyegetettség (pl. a munkahely elvesztése) rendkívül szoros interakcióban van a családi kapcsolatok fellazulásával, az „Egyéb" kategóriába sorolandó esetek száma tehát szaporodik.

	Beregszász	Újvidék	Hatvan
Együtt	80	85	90
Elváltak	7	97	
Elváltak, újra házasodtak	3	1	3
Egyéb	10	5	0

1. táblázat
Hogyan élnek a szülők?

Értékek

Valójában még mindig a minta általános bemutatásánál tartunk, amikor a családi háttér jellemzőinek felvillantása után az életvezetési elvek, az értékek világa felé fordítjuk az olvasó figyelmét. Négy síkon teszünk erre kísérletet, a kérdőívben is alkalmazott sorrend alapján:

– Egy napom tíz év múlva... (Kérjük, írja le röviden, hogyan képzeli egy átlagos napját tíz év múlva!)
– Közelebbi tervek. (A jelenlegi iskola befejezése után mit szeretne csinálni?)
– Szabadidős tevékenységek rangsorolása, osztályozása
– Célértékek rangsorba állítása (M. Rokeach, tesztje)

Tíz év múlva

Kérdőívünk első érdemi tétele rögtön a távlatokra nyitott ablakot, a projektív tesztként is működő megkezdett mondat folytatását kérve. A néhány szavas kitérő válaszoktól az érzékeny, tartalmas, kisebb eszmefuttatásokig terjed a skála. Összesen 49 kategóriát tartalmazó elemzési szempont használatával próbáltuk a szükségképpen nagy változatosságot mutató szövegeket összehasonlítóvá tenni. Mielőtt azonban a legfontosabb pontok számszerű eltéréseit sorra vennénk, hadd mutassunk be egy-egy csokrot a tipikusnak, érdekesnek látszó eredeti válaszokból!

Beregszász

– Szeretném ha 10 év múlva egy menő üzletember lennék, akinek a magánélete nyugodt, de az üzleti mozgalmas lenne. Reggel felébrednék megreggeliznék és elmennék a munkahelyemre. Ez a munkahely olyan lenne, hogy sokat kell utazni. Délután hazamennék kipihenném a napi fáradalmakat. És minden nyáron elmennék nyaralni.

– Lesz egy boldog családom, béke lesz, lesz egy biztos munkahelyem, és nem kell félnem attól, hogy mit hoz a holnap. Anyagi jólétben éljek, reggel ne féljek felébredni sohasem. Reggel elmegyek a munkámba, aztán, ha délután hazatérek, játszadozó gyerekek és szép feleség várjon otthon.

– Ha jól megfigyeljük a világot, akkor mindenhol háborúzást viszálykodást figyelhetünk meg. Én bízok benne, hogy egyszer egy napon... Felkelek elvégzem a reggeli tennivalót és a békés világban elmehetek egy hosszabb utazásra a világ körül vagy a földön kívüli sötétségbe.

– Tíz év múlva úgy képzelem el az életemet, hogy dolgozni fogok. Foglalkozásomat komolyan fogom venni. Családomat becsülni és szeretni fogom még a munkámnál is jobban. Gondolom, hogy gépesítve lesznek az utcák és más különböző helyek is. És így több időm lesz a családomra. Azt gondolom tíz év múlva nem fog ilyen nehézségekkel küszködni az országunk.

– Tíz év múlva a gépesítés már megkönnyíti az emberek életét, eltűnnek a fizikai munkák. Az emberek szabadon függetlenül dolgoznak és élnek. Háborút csak a történelemben találnak. Nincs fajgyűlölet mindenkinek egyforma joga van. Rendes munkalehetőség van, gazdasági gondok nincsenek. Katonaság csak alacsony számban létezik.

– Talán minden ugyanaz lesz, ahogy volt, van, de szerintem, ha továbbra is fogunk fejlődni, mint iparilag, gazdaságilag, akkor minden korszerűbb lesz. De politikailag, ha az országok így fognak háborúzni, mint most, akkor nem sok remény van... Az is lehet, hogy eljön 2000-ben a világvége.

– Remélem tíz év múlva lesz egy szerető férjem és egy kisbabánk, akit mind a ketten szeretettel fogunk nevelni. Egy napomat így képzelem el: Reggel elkészíteni a családot s munkába elmenni, bevásárolni, vacsorát főzni és békés hangulatban eltölteni a családdal az estét.

Már e néhány mondat után is egyértelműen a biztonság, a nyugalom keresése, a háború, a fajgyűlölet, a feszültségek kerülése tűnik a legjellemzőbb motívumnak. Legtöbben a családi kapcsolatokat (66 fő), a pénzkereső munkát (32 fő), a háztartási tennivalókat (23 fő) és a boldogság megtalálását (13 fő) említették.

Újvidék

– Nem hiszem, hogy élni fogok.

– Nem tudom, hogy élek-e majd 10 év múlva.

– Talán már nem is létezik, majd e város ahol élünk, de remélem, hogy a magyarság sorsa talán jobbra fordul és a mi életünk, a fiatalok és idősebbek élete is megváltozik.

– Valószínű, hogy Budapesten fogok lakni. Legalább 5 gyerekem lesz. Minden nap foglalkozom velük és a magyarságra tanítom majd őket. Minden Ferencváros mérkőzésre elmegyek. Munka után (földrajztanár leszek) a szabadidőmet a feleségemnek és a gyerekeimnek szentelem. Párttag leszek (most nincs olyan párt, amely hűen szolgálná a magyar népet). Ezenkívül sokat fogom látogatni a budapesti színházakat.

– Jó téma! Tíz év múlva szép családom lesz. Három gyermekem és egy jó férjem. Jó munkám, anyagi biztonságom. Lehetséges, hogy nem ebben az állati országban fogok élni (remélem!). Reggel mindenhol rendet teszek, munkába megyek. Amikor hazajöttem ebédet főzök, pihenek és az otthoni munkákat végzem.

– Reggel felkelek s megetetem az állataimat (nagyon szeretem az állatokat, főleg a háziállatokat, pl. tehén, kecske stb). Remélem tartani fogok belőlük néhányat. Utána elmegyek a munkahelyemre, majd amikor hazaérek, akkor finom ebédet főzök a férjemnek. Délután elvégzem a házkörüli munkákat, majd olvasok egy kicsit. Remélem, hogy gyermekem is lesz, s természetesen vele is jó anyaként fogok bánni. Este pedig imádott férjemmel a szerelem tüzében fogunk elégni.

16 fő jelezte szó szerint a létbizonytalanságot és ugyancsak tizenhatan adtak kitérő választ, kilencen pedig az emigrációt és/vagy a vendégmunkási létformát gondolják reálisnak. Ezzel együtt negyvenöten családalapításra gondolnak, 29 fő pénzkereső munkát emleget. A háború megüli a lelkeket s 100 tizenhét éves fiatal mindössze 62 gyereket képzel el majdani családjaikban. (200 szülőtől 62 gyerek!)

Hatvan

A magyarországi válaszok meglepő homogenitást és józan realizmust tükröznek. Rendre a munka, a család és némi esti szórakozás fogalmazódik meg egy-két mondatban. Ezért csupán két szélső pólust megjelenítő szöveget idézünk szó szerint.

– Az idegenlégióba a 2-REI-be vagy a 2 REP-be szolgálok olyan helyen, ahol közel lehetek a halálhoz, a veszélyhez. Ha addig egyáltalán még élek.

– Valószínű, hogy Budapesten fogok élni, lehetőleg egy tágas bérházban. Minden nap a munkámtól függően, de lehetőleg nem korán kelek fel. Elképzelhetőnek tartom, hogy nem a férjemmel, hanem inkább az élettársammal élek. Egy könnyű, gyors reggeli után (gyümölcs, müzli, tej) kerékpárral megyek a munkahelyemre, amit nagyon szeretek. 16 óráig dolgozom, majd a „férjemmel" együtt kerékpározunk haza. Délután a háztartási munkák elvégzése után az estét barátainkkal töltjük (elég gyakran), pl. színházba megyünk vagy moziba. Az élettársammal éjszaka sokáig beszélgetünk. 17 óra után nem eszünk semmit (egészséges életmód végett). Életemben fő szerepet fog játszani a zene és persze az olvasás is.

Jóllehet csak kettőt idéztünk közülük a hatvani válaszok összessége adta a legkiegyenlítettebb összképet (család, munka, lakás, ház, autó, utazás, tv, mozi, színház, szórakozás, sport és még minden ötödik válaszban az olvasás is felbukkan). Ugyancsak jólesően könyvelhettük el a családi beszélgetések, a gyerekkel való foglakozás (tanulás, olvasás) mozzanatainak előfordulását. Itt száz fiatal 91 majdani gyerek születését fogalmazta meg.

Amint a fentiekből is kitetszik a közállapotok ziláltsága, a létbizonytalanság és a háborús fenyegetettség – különösen a Vajdaságban – alapvetően befolyásolja, szükségképpen elbizonytalanítja a fiatalok jövőképét. Itt béke és stabilitás van, tehát értelmes feladat a jövőről gondolkodni, Kárpátalján és a Vajdaságban nem tűnik pontosan így.

Hasonló jellegű tendenciák bontakoztak ki a rövid távú célokat firtató kérdésünk („Mit fog csinálni a jelenlegi iskola befejezése után?") nyomán előállított számsorok elemzése után is. Hatvanban 1: 3 arányban állnak a munkavállalást és a továbbtanulást tervezők számsorai, a vajdaságiak körében legnagyobb a teljes bizonytalanság (10 fő), a külföldi munkavállalásban reménykedők (13 fő), illetve a mielőbbi házasságot emlegetők (11 fő) száma, míg a kárpátaljai válaszok között a munkába állás (36 fő) és a magyarországi továbbtanulás (11 fő) volt a másik két csoporttól eltérően gyakori, de a megkérdezettek csaknem fele itt is a továbbtanulás valamilyen felsőfokú formáját tervezi.

Szabadidő

Az összesen 39 tételes, döntően az olvasási szokásokra és a nemzeti azonosságtudatra összpontosító kérdőívünkben volt néhány, a kulturális tevékenységekkel általánosan összefüggő tételünk, melyek alkalmasnak látszanak a jelzett kérdések bizonyos szintű megválaszolására. Elsőként a szabadidős tevékenységek 27 elemből álló listáját tettük a vizsgálati személyek elé, kérve őket valamennyi tétel osztályozására egy ötfokú skála segítségével. („Minél jobban szereti a szóban forgó lehetőséget, annál jobb (magasabb) osztályzatot adjon!")

Az átlagosztályzatokat és az ezek nyomán kiszámított ranghelyeket tartalmazó táblázatunk három metszetben mutatja be adatainkat: a. három helyszínt, b. a nemek megoszlását, és c. az iskolatípusokat.

A nem véletlenszerű különbségek kiszűrését jelzik az egyes számok mellett megjelenő (*)-csillagok, melyeket a k*étmintás t próba** elvégzése után használhatunk. Ha a t értékét

1,96-nál nagyobbnak találtuk, akkor ugyanis 95 százalékosnál erősebb valószínűséggel beszélhetünk szignifikáns, tehát lényeges eltérésről.

E számítások eredményeit vizsgálva, meg kell állapítanunk, hogy a csoportonkénti összevetés alapján a legkevesebb eltérést (9 esetben) a beregszászi és az újvidéki válaszok között találtunk, vagyis az ő reakcióik, ítéleteik hasonlítanak leginkább egymásra. Legélesebb különbségek a fiúk és lányok válaszai (17 eset), illetve a gimnazisták és szakközépiskolások (15 tétel) átlagosztályzatai között vannak.

Nem hagyhatjuk említés nélkül a kulturális deprivációnak egyes osztályzatokban is megjelenő bizonyítékait Kárpátaljáról és a Vajdaságból. A mozi, a múzeumlátogatás, a színház, a szép- és szakirodalom olvasása – tehát az intellektuális tevékenységek – átlagai és rangsorban elfoglalt helyük is rendre jelentősen magasabbak a hatvani kérdőívekben, mint a másik két helyszínen.

A két évvel korábbi (székelyföldi és csallóközi vizsgálatunkban éppen ez a jól számszerűsíthető tétel volt az egyik legerősebb bizonyíték a kulturális folyamatok, a tradíciók folytonosságára, határokat átlépő erejére. Most inkább az ellenkezőjét tapasztaltuk. Az életkörülményekből fakadó létbizonytalanság, a jövőkép kuszasága, az intézményes lehetőségek gyengesége, netán hiánya nem maradt következmények nélkül.

Az intézményi háttér jellemzőinek alapos feltárása egy másik vizsgálat tárgya, de legalább az említés szintjén szóljunk arról, hogy Kárpátalja magyarlakta településeinek könyvtáraiból nem csupán az iskolai kötelező olvasmányok jelentős része hiányzik, de a legalapvetőbb kézikönyvek (helyesírási tanácsadó szótár, kétnyelvű szótárak, értelmező kéziszótár) is csak a legritkább esetben vannak meg, illetve több helyen jellemző, hogy 0,5 db magyar nyelvű könyvtári kötet jut magyar anyanyelvű lakosra, például Tiszaújlakon is. Beregszász Városi Gyermekkönyvtára 1994. május derekáig még egyetlen kötet vásárlására sem kapott lehetőséget az adott naptári évben, s a vajdasági helyzet – különösen az utóbbi 2-3 évben – sem mondható szívderítőbbnek.

Vagyis már itt, a szabadidős foglalatosságok rangsorait mérlegelve, az olvasásra vonatkozó eredmények elemzését is megelőzve, ki kell mondanunk: az általunk vizsgált két határon túli régióban a magyar nyelvű kultúra fennmaradásának, folytonosságának biztosítása azonnali és hathatós segítséget igényel. Az értelmiségét elvesztett közösség szükségképpen elgyámoltalanodik, elbizonytalanodik, márpedig a kivándorlás erre a rétegre a leginkább jellemző, s ha az utánpótlás megszervezése nem elég tudatos, azaz, ha a középiskolázás nem elsőrendű feladat, akkor ezen területek etnikai, vallási, kulturális térképe néhány évtized alatt radikálisan megváltozhat.

Értékrend

Bevezető fejezetünk lezárásaként – az eddigi indirekt megközelítést elhagyva – röviden jelezni szeretnénk az értékrend közvetlen vizsgálatára vonatkozó tapasztalatainkat.

Vélekedéseink, mindennapi magatartásunk mögött rendszerint felfedezhetők általános rendezőelvek, belső koordináták, melyek működésének eredményeként többé-kevésbé kongruensek, összerendezettek, önmagunkhoz mérten következetesek lehetünk. Ennek, vagyis az értékek világának létéről és működéséről könyvek, tanulmányok egész sora szól, most azonban az elméleti keretekre csupán utalva (12) az alkalmazott teszt eredményeit szeretnénk bemutatni.

A hivatkozott szerző által célértéknek nevezett 18 fogalom rangsorolását kértük, majd az átlagszámítás után ismét elvégeztük a szignifikancia próbákat, s végül kiszámítottuk a rangkorrelációs együtthatókat is.

A teljes adathalmaz közlése nélkül soroljuk el a legfeltűnőbb, a matematikai próbák tanúsága szerint is 95%-os valószínűségi szinten jelentősnek minősített eltéréseket. A béke Beregszászon és Újvidéken is érezhetően fontosabb – hiszen fegyverek közelsége is nyilvánvalóbb – mint Hatvan városában. Hasonlóan magasabb ranghelyet kapnak ugyanott (a kevésbé jellemző) anyagi jólét, a munka öröme és a kellemes élet is. Míg Hatvanban a bölcsesség, a belső harmónia, az emberi önérzet, az igazi barátság és a szabadság, tehát a humanisztikus és individuális értékek sorolódtak magasabbra. S mindez a korábbi adatok és az egyéb forrásokból ismert tények fényében összerendezett

képpé áll egybe. A létbizonytalanság, a fegyverek zaja, a jövőkép kuszasága kevés teret ad a belső harmónia, a bölcsesség, az igazi barátság érvényre jutásának.

A rangsorok általános jellemzéseként jegyezzük meg, hogy általában a béke és a családi biztonság a vezető, a szépség világa, a társadalmi megbecsülés, a munka öröme és az üdvözülés pedig a sereghajtó kulcsszavak mindhárom helyszín értékrangsorában.

Olvasáskultúra

38 tételes kérdőívünk 20 egysége közvetlenül az olvasásra vonatkozott. Tehát az idevonatkozó eredmények, megállapítások sorának csupán töredékét adhatjuk itt közre.

Elsőként az elvárási horizontok jellemzését szolgáló adathalmazt mutatjuk be, az „Egy jó regénytől azt várom, hogy..." kezdetű mondat befejezéseként megjelölt motívumok gyakorisági megoszlását.

Motívumok	Beregszász	Újvidék	Hatvan
újat mondjon	56	44	43
ismereteket közöljön	56	43	66
erősítsen meg	11	15	13
ábrázolása a valóságszerű legyen	24	26	23
elszórakoztasson	85	71	73
kikapcsolódást nyújtson	74	66	73
példát állítson	31	24	32
gyönyörködtessen	25	17	14
igazolja elképzeléseimet	24	18	17
pihentessen	44	39	31
összefüggéseket tárjon fel	16	20	37
ironikus, groteszk legyen a hangneme	5	2	9

2. táblázat
A szépirodalom olvasásának motívumai

Az eddig közreadott válaszok után talán meglepetést okoz a beregszászi adatok összképe, a reakciók sokszínűsége. Ugyan az itteni válaszokat a közvetlen örömszerzést célzó motívumok uralják (elszórakoztasson:85; kikapcsolódást nyújtson: 74; pihentessen: 44 gyönyörködtessen: 25), de ugyancsak hangsúlyos az intellektuális és morális igényeket jelző tételek gyakorisága is (újat mondjon: 56; példát állítson: 31; igazolja elképzeléseimet: 24). Vagyis joggal tételezhetjük fel: az igények, várakozások reménykeltőek, döntő feladat tehát ezen motívumok megfelelő szintű kielégítése. Kárpátalja középiskolásai a klasszikus és kortárs irodalom javára is éhesek, amikhez nyilván nem jutnak hozzá az elvárt mértékben az általuk elérhető olvasmányok kínálatából. Bárcsak a belső feltételekhez, a fiatalok várakozásaihoz igazodnának a könyvtári ellátás külső körülményei, a könyvek választékának gazdagsága!

Hasonló szerkezetű a magyarországi válaszok eloszlása is, az ironikus, groteszk hangvétel keresése viszont itt bukkan fel új elemként (9 fő) a legegyértelműbben. A vajdasági motívumok csokra mintha némi fásultságot, érdektelenséget tükrözne. Érteni véljük a számsor jelentését; azon a vidéken mostanában nem a könyvekben történnek a legizgalmasabb dolgok. Sem az ismeretek közlése, sem a példa megfogalmazása, felmutatása nem teszi igazán vonzóvá a nyomtatott betű fikciós változatát arrafelé.

Ugyanakkor említést érdemel az énvédelmet, önmegerősítést célzó igény alig észlelhető, relatív túlsúlya (15 fő).

Szinte az előbbi számsorok illusztrációjának, folytatásának is tekinthető a könyvtárhasználatra vonatkozó kérdésünkre adott válaszok összesítése. A hatvani középiskolások 89 százaléka csak a könyvtári szolgáltatások igénybevételével tud eleget tenni a tanulmányi követelményeknek. Miközben az újvidékiek közül 64, illetve a beregszásziak

75 százaléka könyvtárhasználat nélkül végzi a középiskolát. Micsoda fájdalmas kontraszt! Mint láttuk, nem az igénytelenség adja a jelenség magyarázatát. Ellenkezőleg! Az iskolai tennivalók megoldását hatékonyan segítő könyvgyűjtemények mielőbbi megszervezése az illetékesek halaszthatatlan feladata. (Ha másképpen nem megy, akkor az Országos Széchényi Könyvtár ilyen célokat szolgáló kapacitásának alapos növelésével.) A Beregszászi járásban, ahol a lakosság többsége magyar (69 %) a könyvtári állománynak csupán 27 %-a magyar nyelvű, egy lakosra 3,3 db magyar könyv jut, s a 88 könyvtárosból mindössze 4-nek van felsőfokú szakképzettsége. (13)

	Beregszász	Újvidék	Hatvan
Soha nem volt	24	8	3
Valamikor volt	34	56	8
Iskolai könyvtár jelenleg is	23	6	46
Közművelődési könyvtár	19	30	84
Szakkönyvtár	2	1	4
Nincs válasz	7	0	0

3. táblázat
Könyvtári tagság

A helyzet félreérthetetlen! Az újabban egyértelműen viszonyítási ponttá tett Nyugat-Európában (és Magyarországon) ma már elképzelhetetlen az érettségi bizonyítvány megszerzése a diákok könyvtári búvárkodása, munkája nélkül. Az adatok helyes értelmezéséhez nyomatékosítanunk kell, hogy Hatvan Városi Könyvtára évtizedek óta kiemelt feladatának tekinti – többek között az olvasótáborok szervezésével – a középiskolások könyv- és könyvtárhasználati igényeinek felkeltését és kielégítését. A fenti adatok szerint erőfeszítéseiket siker koronázza.

A könyvolvasás gyakoriságát felderítő kérdésünk, illetve a válaszok összesítése a fentiek után már nem tartalmaz meglepő mozzanatot. A hatvani diákok tűnnek a legszorgalmasabbnak, a leginkább érdeklődőnek, szorosan nyomukban vannak a beregszásziak, s a nem vagy alig (nagyon ritkán) olvasók az újvidéki csoportban tűnnek fel a legnagyobb számban (25+10).

Gyakoriság és nyelv	Beregszász	Újvidék	Hatvan
Rendszeresen magyarul	54	33	60
Rendszeresen nem magyarul	2	8	1
Időnként magyarul	32	35	29
Időnként nem magyarul	—	4	2
Nagyon ritkán magyarul	7	18	7
Nagyon ritkán nem magyarul	2	7	5
nem olvas	3	10	—

4. táblázat
A könyvolvasás gyakorisága

Viszont az adatok fényében a kétnyelvűség ugyancsak a vajdaságban a legnyilvánvalóbb (20% körül), s a kárpátaljai tanulók mellett a hatvaniak tizede is olvas idegen nyelven.

Fontosnak tartottuk még a tankönyvön kívüli könyvhasználat jellegét és mértékét is vizsgálni. Hadd tekintsünk most el az újabb táblázat közlésétől és csupán a legfeltűnőbb mozzanatokat emeljük ki! A lexikonok, a szakkönyvek és a nyelvi szótárak (20-30%) használata a vajdaságiakat jellemzi leginkább, a beregszásziak 40 százaléka a kötelező szépirodalmat emlegette, míg a hatvaniak körében a példatár, a szöveggyűjtemény és az ismeretterjesztő könyvek voltak a legnépszerűbbek. Már a fenti adatsor előrevetít egy a későbbiekben megerősítendő vagy cáfolandó feltevést: Beregszászon, a később eltűnő

tiltásokkal összhangban, a szépirodalom olvasása még egy kissé a politikum, a szabadság pótszere, a tiltott gyümölcsök élvezetes fogyasztása. Vagyis a késleltetett modernizáció talán egyik tüneteként is értékelhető a szépirodalom ilyen mértékű keresése.

Egyébként ez utóbbi adatsor egésze indirekt módon igazolja az olvasás gyakoriságára utaló válaszok megoszlását is. A hatvani diákok 25 százalékkal több könyvtípust emlegettek (lexikon, szótár, példatár, szöveggyűjtemény), mint a másik két helyszín kérdezettjei. Tehát higgyünk nekik, rendszeresebben és többet olvasnak!

„Próbáljon visszaemlékezni milyen könyveket olvasott az utóbbi 6 hónapban?" – hangzott kérdésünk, s a válaszok mennyiségi eloszlása teljes mértékben alátámasztja az előzőeket. A hatvaniak kétszer annyi mű olvasásáról (7-8 kötet/fő) tudósítanak, mint a határon túliak (3-4 kötet/fő). (Vesd össze korábbi adataink könyv és könyvtárhasználati arányaival!)

	Kárpátalja		Vajdaság		Hatvan	
	db	%	db	%	db	%
19. sz. és korábbi klasszikus, értékes irodalom	72	21,42	88	22,91	394	50,31
20. sz. első fele, értékes irodalom	112	33,33	97	25,26	81	10,34
1950-70-es évek értékes irodalma	23	6,84	36	9,37	22	2,80
1980-as évek értékes irodalma	2	0,59	4	1,04	11	1,04
Modern értékes irodalom	0	—	4	1,04	28	3,57
Lektür I. (A XX.sz. első fele)	37	11,01	45	11,71	25	3,19
Lektür II. (1950-70-es évek)	24	7,14	11	2,86	16	2,04
Lektür III. (mai lektür)	46	13,69	22	5,72	61	7,79
Lektür IV. (mai US lektür)	17	5,05	24	6,25	49	6,25
Ismeretközlő, szakkönyv	3	0,89	53	13,80	96	12,26
Összesen	336	100	384	100	783	100

5. táblázat
Az utóbbi hat hónapban olvasott könyvek megoszlása
(Az említések százalékában)

Itt valójában két – meglehetősen összetett – táblázat adatainak, illetve az illusztrációként felvonultatott szerzői névsorok egyidejű elemzésére, értelmezésére lenne szükség.

Amint a táblázat kategóriáiból jól látszik az 1503 tételt tartalmazó adathalmazt három szempont (műfaj, érték, keletkezés ideje) egyidejű figyelembevételével próbáltuk áttekinthetővé, értelmezhetővé tenni. A szembetűnő különbségek elsődleges okai inkább a tantervi, mint ízlésbeli eltérésekből adódnak, legalábbis a *mit olvasás* szintjén. Ezzel magyarázható talán a hazai válaszok 19. századi dominanciája, Mikszáth, Stendhal, Madách, Csehov, Ibsen, Gogol, Balzac, Jókai, stb, gyakori emlegetése. Míg Kárpátalján Móricz, Gárdonyi, Mikszáth, Móra, Jókai és Fekete István, illetve a Denise, a Júlia és a Tiffany jellegű füzetes lányregények a legnépszerűbbek. A vajdasági válaszok gyakorisági listáját Tolsztoj, Mikszáth, Kosztolányi, Gárdonyi, Hemingway, Rejtő és Stephen King vezetik. A modern, kortársi irodalom javát (Spiró, Salinger) szinte csak a hatvani középiskolások olvassák, de az ismeretközlő és szakirodalom Újvidéken is hasonló arányokkal van jelen. A határok relatív átjárhatóságát indirekt módon bizonyítja a lektűr egyenletes „terítése", a legfrissebb amerikai szórakoztató irodalom (R.Cook, Cl. Kenneth, S. King,) hajszálpontosan egyenletes kedvelése mindhárom vizsgálati helyszínen.

Az előző táblázat adatai szükségképpen tartalmaznak esetleges mozzanatokat is. Például ha valaki baráti tanácsra olvasott, megtetszett a címlap, ajándékba kapta, unaloműzőként vette kézbe stb. vagy kizárólag az iskolai nyomásnak engedve futotta át az említett művet. Mindezeket a zavaró, az olvasási kultúrát nem feltétlenül jellemző körülményeket próbáltuk kiszűrni következő kérdésünk segítségével. („Kérjük emeljen ki a felsoroltak

közül néhányat (aláhúzással), amelyek nagyon tetszettek és maradandó élményt jelentettek az Ön számára!”)

A lektűrök tetszési indexe határozottan magasabb, mint a sejthetően iskolai feladatként olvasott 19. és 20. századi klasszikusoké, hiszen az előbbiek, úgymond a mai életről és ráadásul „kendőzetlen őszinteséggel” szólnak. Érdekes megjegyezni az élmények beszűkítő, redukáló tendenciáját az eltérő helyszíneken. Beregszászon és Hatvanban minden harmadik olvasmány utólag is fontosnak tűnik, Újvidéken mintha erősebb lenne a kritikai hajlam, s csupán minden hatodik-hetedik könyv minősül maradandó élménynek.

Korábbi vizsgálatainkban rendre érzékeltük egy jellegzetes „olvasói kettős értékrend” létezését. A leggyakoribb olvasmánytípusnak – különösen fiatalok körében – a könnyed, kalandos, szórakoztató irodalmat találtuk, s ugyanezen olvasók, ha értékelésre kértük őket (nevezzék meg maradandó élményeiket, kedvenc szerzőiket), akkor rendszerint a jól ismert klasszikusok névsorát állították össze. Vagyis jól elkülöníthető volt a „fogyasztásban” élenjáró és az értékelésben jeleskedő művek, szerzők típusa. A jelenség ellenőrzésére, a távolság felmérésére most is kísérletet tettünk, feltételezve, hogy az olvasói kultúrát, az olvasók ízlését az elolvasás és az értékelés, a tetszés egyértelmű kinyilvánítása más-más szempontból jellemzi. Itt két külön kérdést tettünk fel, a kedvelt 3-3 magyar és nem magyar szerzők megnevezését kértük.

Az első és legerősebb benyomás itt a szerzők sokfélesége volt. Kárpátalján mintha nem ugyanazt a korosztályt kérdeztük volna, mint a másik két helyszínen. May, Cooper, Verne, Twain, Dumas 3-5 évvel fiatalabb korosztály kedvelt szerzői az itthoni olvasótáborokban. Tehát valamiféle késleltetett fejlődés árnyéka jellemzi ezt a névsort. (Vagy csupán a könyvek hozzáférhetősége lenne a magyarázat?) Feltűnnek még a világszerte sikeres kortárs szerzők nevei is (Christie, Cook), illetve a korosztály megfelelő „hivatalos” nagyjai (Shakespeare, Stendhal, Hemingway), de az igazán figyelemre méltó a Puskin, Osztrovszkij, Tolsztoj, Sevcsenko négyes erőteljes jelenléte az élmezőnyben. Úgy tűnik a Beregszászi diákok nem csupán a represszió elleni indirekt védekezés bizonyítékait mutatták be (a házőrző ebet Hruscsovnak szólítják, a magyarok órája a budapesti időt mutatja stb), hanem élő és felemelő példát adnak a másik nemzet értékei iránti nyitottságból is. Íme, a nemzeti kisebbség igenis betöltheti a kulturális híd szerepét is.

Lehangolóbb a vajdasági névsor összképe. Egyrészt eleve kevesebb választ adtak, ritkábbak a kedvencek – igaz kevesebbet is olvasnak, s ráadásul a lektűr dominanciája félreérthetetlen (King, Christie, Kenneth, Cook) és a „hidak” is gyengébbek: Maksimović 3, Andrić pedig két szavazatot kapott összesen. A hatvani névsor legalább vegyes, 14 szerző közül nyolcat klasszikusnak szoktunk mondani. A divat és az iskola, a tanterv egyaránt megteszi a magáét, nem oltják ki egymást, de egyidejűleg vannak jelen az olvasás, a zsongítás, a kikapcsolódás és az elmélyültebb értékelés mozzanatában is. Hadd figyelmeztessünk ismételten a válaszgyakoriságokban megjelenő különbségekre is!

Sokkal hosszabb, nehezebben áttekinthető a magyar kedvencek listája. Elsőként állapítsuk meg, az általunk kérdezett – és a kárpátaljai átlagosnál mindenképpen jobb helyzetben lévő – beregszászi (nagydobronyi) középiskolások még őrzik, még tovább viszik a magyar irodalom legjobb tradícióit, hiszen Petőfi, Arany, Gárdonyi, Mikszáth, Móricz, Ady a legfontosabbak számukra, de Lőrincz L. L. és Nemere is sikeres szerzők körükben. Vagyis a kettős értékrend itt is feloldódni látszik. Merik vállalni a sokat olvasott neveket a kedvencek sorában, a klasszikusok szomszédságában. Az alacsony említések mellett ismét a névsor esetlegessége, sőt némi „korszerűtlensége” (Berkesi, Szilvási) ugyancsak jellemzi az újvidéki (bácstopolyai) rangsor egészét. Adataink szerint itt sikerült leginkább megtörni, elbizonytalanítani az irodalmi hagyományokat, a nemzeti klasszikusok kedvelését, nyelvük, képeik, szellemük naponkénti használatát, élvezetét. A sok negatívum mellett nyújtson azonban némi vigaszt Kosztolányi (9 fő) nevének felbukkanása, ami nyilvánvalóvá teszi a helyi, a regionális kultúrák továbbélésének fokozott esélyét.

Magyarságtudat

Az agresszív nacionalizmus erősebb, gyengébb formái az utóbbi évtizedben szinte minden országban kimutathatók voltak Közép-Európában. S bár fegyveres összetűzés

vagy pogrom Magyarországon nem történt, ellentétben néhány szomszédos országgal, mégis bőven jutott negatív minősítés számunkra is a nemzetközi sajtóban mind a publicisztika, mind az elmélyültebb „tanulmányok" szintjén. A magunk szerény eszközeivel csatlakozni kívánunk a téma tárgyilagos vitájához, a rendkívül összetett tartalmak legalább töredékes feltárásához. Valóban a „nemzet által homályosanö, másokat lebecsülés, magunkat különbnek tartás, a gőg és gyűlölködés lenne a mai magyarság nemzeti azonosságtudatának egyik legfontosabb eleme? Különösen kiélezettek ezek a kérdések a kisebbségi sorban, rendszerint hátrányos helyzetben, nem ritkán megfélemlített állapotban élő határon túli magyarok körében. Három kérdéssel közelítettük témánkat. Elsőként távolabbról indítottunk: „Van-e valami, amire különösen büszke Ön?"

Egyetlen csoportban sem találtuk igazán jellemzőnek a büszkeséget, de Hatvanban volt a legkisebb ennek visszautasítása (35 fő), és 43-an saját teljesítményt (sport, tanulmányi eredményt stb.) és tulajdonságot (hosszú szempilláim, jól énekelek) említettek. Szinte depressziósan önbizalom nélküli az újvidéki válaszok összképe: 17-en arra büszkék, hogy még egyáltalán élnek, 59 fő nem is válaszolt erre a kérdésre, s mindössze 14 diák mert büszkélkedni valamiféle teljesítménnyel, adottsággal. A két szélső pólus között találhatók a beregszászi nyilatkozatok.

A következő táblázat részletező bemutatása előtt nézzünk meg egy-egy csokrot a „Mit jelent az Ön számára magyarnak lenni?" kérdésünkre érkezett tipikusnak ítélhető, de az összképet is körvonalazó válaszokból.

Beregszász

– Magyarnak lenni pont olyan, mint más nemzetiségűnek, de mégis egy kicsit jobb.
– Magyarnak lenni pl. azt jelenti, hogy magyar óráról nem lógok el.
– Magyarnak lenni azért is jó, mert tudok a magyaroknak drukkolni, hogyha sportról van szó és ha nyernek az jóleső, hogy magyar lehet.
– Számomra azt jelenti, hogy egy néphez tartozok s én azt vállalom, hogy magyarnak születtem.
– Számomra magyarnak lenni annyit jelent, hogy magyarul beszélek, énekelek, imádkozok. A magyarok elveit tisztelem és szeretnék mindig olyan lenni, mint egy magyar.
– Azt jelenti számomra a magyarság, hogy magyarul beszélhetek, tanulhatok, nem vagyok rákényszerítve, hogy más nyelven beszéljek. Büszke vagyok arra, hogy magyar lehetek.
– Tagja vagyok egy szétdarabolt hazájú nemzetnek.
– Magyarnak lenni annyit jelent, mint megőrizni a magyarságunkat, a népszokásokat, a népmeséket, mondákat stb.
– Egy hányatott sorsú, a történelem viharaiban sokszor megedződött társadalom fiatal nemzedékének tagja vagyok, és büszke népem erejére és töretlen élniakarására, valamint a szebb jövőbe vetett hitének szilárdságára.
– Azt, hogy csak egy magyar nemzet van a világon és én annak az egyik képviselője vagyok. Mindenki aki magyar, a magyar nemzet képviselője, bárhol is van a világon.
– Szeretni szülőföldemet, az ínség miatt is itt maradni, és nem kivándorolni. Fenntartani a kapcsolatot a világ minden táján élő magyarral. Ismerni a magyar kultúrát, a magyar népszokásokat, ételeket.

Újvidék

– Magyar vagyok magyarnak születtem, árulók és gonosztevők uralkodnak felettem.
– Jobb lenne ha magyarországi magyar lennék.
– Bolgogságot és ugyanakkor félelmet.
– Egy olyan érzés amelyet minden ember érez a világon a saját nemzete iránt. A magyarságot érezni kell az elhivatottságot a Magyar nemzet iránt. Sokszor a nagy szavak helyett az érzés többet jelent.
– Nehezebb érvényesülni az egyetemen és elhelyezkedni is. Mivel a nemzeti kisebbségeknek nincsenek azonos jogaik így megnehezítik a munkába állást és az oktatást is.

– Rengeteget, mert egy olyan országban élek, ahol egyre jobban nyilvánosan (!) nyomják el a kisebbségeket, s harcolnunk kell azért, hogy megmaradhassunk.

– Magyarnak lenni ebben az időben igen nehéz. Sokan tagadják is magyarságukat. De büszke kell lenni magyarságra, nemzetünkre. Harcolni kell, hogy fennmaradjon a Magyar nép.

Hatvan

– Alulfizetettként élni, korán kelni, semmit.

– Megszokott dolog, ebbe születtem bele. De sokat járok külföldre és ha onnan nézem a magyarságot inkább nem szeretnék itt élni.

– Véleményem szerint véletlen, hogy pont magyarnak születtem, de tisztelettel és szeretettel tartozom Magyarországnak, ahol élek.

– Egy nagy egésznek vagyok a parányi része.

– Tudni, hogy tartozok egy kicsi, de igenis említésre méltó országhoz, amely sokszor volt megszállás alatt, de mindig kitört és fennmarad. Büszkeséggel tölt el azt kimondani magyar vagyok.

– Számomra a magyarság a szülőföldemet jelenti, ahol élek, s ahol szeretteim élnek. Összefogni, s védelmezni kell a hazát.Egyet kell akarnunk, összefogott erővel: a szabadságot és az egyenlőséget.

– A magyar sorsot elfogadni, a nemzeti hagyományokat megőrizni, Magyarország fellendüléséért élni és dolgozni, a magyar kultúrát megismertetni a világgal.

– Magyarnak lenni annyit jelent, mint egy olyan nemzet tagja lenni, ami fönnmaradt és kiállta az idők során képződött akadályokat.

– Ezt nehéz elmondani. Manapság nagyon sokan még titkolják is a magyarságukat. Én büszke vagyok arra, hogy magyar vagyok. De aki igazán nagy magyar, az nem hangoztatja, hanem teszi a dolgát.

– Én örülök ha a nemzeti ünnepeken elénekelhetem a Himnuszt és a Szózatot és március 15-én felrakhatom a háromszínű kokárdát. Persze ezek külsőségek, de úgy érzem minden emberben ott van tudatalatt a magyarságtudat. Örülök, ha magyar népdalokat énekelhetek és a legcsodálatosabb amikor ezeket a dalokat külföldi diákokkal taníthatom meg.

– Én nem gondolok állandóan magyarságomra, nem érzem ettől magam büszkébbnek, esetleg többnek, mint más néphez tartozó embert. Nem én választottam meg nemzetiségemet, de ha már így történt, megpróbálok helytállni magyarként.

– Nekem rengeteget jelent magyarnak lenni, ugyanis én Erdélyből jöttem át, ahol eléggé eltiporták a magyarságot. Nekem a magyarság egy nagyon jó érzés, biztonságot, békét nyújt.

Természetesen jóval könnyebb lett volna zárt kérdéssel, tehát előre megadott válaszlehetőségekkel dolgoznunk. A nagyobb produkciófelület, a reakciók szinesebb, egyénibb, összetettebb lehetősége, amint ezt az idézetek is bizonyítják, azonban a nyitott kérdések javára döntött. Elsőként szögezzük le, amit legfontosabbnak ítélünk: radikális különbség van a hazai, konszolidált körülmények között megfogalmazott és a másik két helyszinen begyűjtött válaszok között, de a gyűlölködő, lekezelő attitűd még a létükben évek óta folyamatosan fenyegetett vajdasági fiatalok mondatai között sem tünt fel, pedig őket és szeretteiket szinte naponta súlyos atrocitások érik. (Ezekről természetesen nem nekünk és nem itt kell részletesen beszámolnunk, hiszen mi csak közvetett módon szerzünk ezekről tudomást.)

A válaszok tartalomelemzése nyomán az alábbi összkép bontakozott ki:

Itt a válasz egészét egységként értelmeztük, s kísérletet tettünk a fenti kategóriarendszer értelmes alkalmazására. Egyértelműen negatív válasz csak Hatvanban íródott le, a közömbösség, a fásultság, de még a nehézségek vállalása is Újvidéken volt a legerősebb választípus. A valahová tartozás és a természetesség érzése volt a hazai reakciók leginkább jellemző része, míg a kárpátaljai fiatalok csaknem fele a felelősség mozzanatát tartotta hangsúlyozandónak. Természetesen számba vettük a konkrét motívumok említésének gyakoriságát is, ahol az anyanyelv (az irodalom) a történelem, a sajátos magyar – megmaradni tudó – mentalitás, (viszonylag egyenletes eloszlásban), míg az ország természeti szépségeit, műemlékeit, tudósait, feltalálóit főként a magyarországi diákok emlegették.

	Kárpátalja	Vajdaság	Hatvan
Negatív	0	0	5
Közömbös	2	18	7
Természetes	6	5	19
Tartozni valahová	26	22	48
Nehézségek vállalása	9	31	20
Elfogadás	9	7	5
Felelősség (Büszkeség)	43	34	26
Egyéb	0	0	2
Nincs válasz	16	8	2

6. táblázat
Mit jelent magyarnak lenni?

No és mit gondolnak a magyarság jövőjéről megkérdezettjeink? Olvassunk bele ismét az eredeti válaszokba!

Beregszász

– Ha a mostani időt nézzük, akkor itt Ukrajnában nincs sok remény a magyarságnak. Hát azért mert mostmár úgy lesz, hogy az igazolványukba is ukrán állampolgár lesz írva nem pedig magyar. Lehet, hogy jobb, de lehet, hogy rosszabb lesz a jövő.

– Remélem, hogy a magyarság tovább fog fejlődni, nem szünhet meg a magyarság, és más országokban nagyobb tekintélyük lesz a magyaroknak, mert sok helyen lebecsülik őket.

– Remélem itt nem történnek olyan események mint Románia vagy Jugoszlávia területén és nem lesz fajüldözés.

– A magyarság jövője saját kezében van, s függ az Ukrán kormánytól is.

– Ha a magyarság képes lesz megújhodásokra akkor biztató a jövő, de most már csak az egységes Európában.

– A magyarság a jövőben nagy fejlődés, előrelendülés előtt áll. Csak sajnos még csak most kezd összefogni. Igaz, hogy ez eddig nem nagyon volt megengedve.

– Fél évszázad után végre a világ magyarjai újra összefogtak, példa erre a Magyarok III. Világkongresszusa. Ez új utakra vezeti a magyarság jövőjét s e kis nemzet a jövő Európájának méltó tagja lesz.

– Kárpátalján igen sokat javult a magyarság helyzete és remélem, hogy egyszer a magyarok nem lesznek semmihez és senkihez elkötelezve és minden nemzet tisztelni fogja.

– Ha így folytatódik és nem teszünk valamit, kihal a magyar szokás ünnepeknél. Meg kell becsülnünk a hagyományokat, hogy fenn tudjuk hagyni utódainknak is.

Újvidék

– Ebben az országban sehogy. Sőt nagyon rosszul.

– Mostani helyzetből bizony nagyon sötét a magyarság jövője. Úgy ahogy nálunk (Szerbiában) sanyargatják a magyarokat, eltörlik a magyar műsorokat vagy a tévében vagy a rádióban. És a sok különböző mód amivel eltiporják a magyarok jogait.

– Ahogy az emberiség halad, a végén már csak Magyarországon lesz belőlük.

– Optimista vagyok (vagy legalább megpróbálok az lenni). Bízok abban, hogyha befejeződik ez az értelmetlen háború, megoldódik a magyarság kérdése is, idővel.

– A magyarságnak igen nehéz itt. Nem szabad megfutamodnunk, a kitartásig harcolni kell.

– Ha a magyarság összefog és együtt harcol a megmaradásáért akkor a jövő talán szép lesz, különben nem valami kecsegtetőnek látom a jövőt.

– A Magyarországon élő magyarokét elég fényesnek, mivel a legjobb úton haladnak afelé, hogy felzárkózzanak Európa nyugati országaihoz. A külföldön élő magyarok jövőjét

viszont elég sötétnek látom, mert ha itt sürgősen nem tesznek valamit a magyarok érdekében, ez egyenlő lesz a pusztulásunkkal.

– Feltörekvőben lévő nemzet, amely egyre jobban kivívja a világ megbecsülését. Úgy érzem, hogy a magyarokban bíznak az emberek.

– A magyarországi magyarok jövője biztosítva van, hiszen jó útra tértek, míg a külföldön élők sorsa kétségbeejtő. Sorsunkat csak úgy javíthatjuk, ha a magyarországi pártok összefognak és közösen emelnek szót értünk, sőt a magyar embereket meggyőzik, hogy a határokon kívül is élnek magyarok.

Hatvan

– Nem érdekel a magyarság távlati jövője!

– Sajnos szerintem Magyarország jövője nem túl fényes. Talán a pártoknak nem egymással kellene foglakozniuk, hanem a jelenlegi helyzet jobbá tételével.

– A mostani helyzet kilátástalan. Nem haladunk, hanem inkább lefelé mászunk. Aggasztó a munkanélküliség, a szegénység és főleg a reménytelen helyzet. Szerintem még 10 év múlva is hasonló gondok lesznek az országban.

– Az 1994-es választásokon remélem az MDF-et leváltjuk és az SZDSZ, FIDESZ pártok fognak nagyobb hatalmat kezükbe kapni és megpróbálják föllendíteni a gazdaságot.

– Nem vagyok bizakodó. A történelmünk eddig azt mutatta, hogy sohasem voltunk képesek a saját lábunkra állni, mindig utánoztunk vagy követtünk más országokat.

– Nagyon távoli napsütés.

– Ebben a sok gondban szerintem csak pesszimistának lehet lenni, de a magyarok jövője még fényes is lehet. „Tőlünk függ minden, csak akarjuk!" (gr. Széchenyi István)

– Ha így haladunk sehogy. Remélem, hogy az elkövetkező körmányok nem őseik régi dicső múltjából ill. sorsából élnek, hanem a tagok hozzáértéséről és tenni akarásáról tesznek tanubizonyságot, és kidolgoznak egy olyan társadalmi-gazdasági koncepciót, ami tényleg célravezető, és nem fecsérlik az idejüket egymásra mutogatásra, torzsalkodásra, már-már az antiszemitizmus és a nemzeti szocializmus határait súroló megnyilvánulásokra.

Az érdektelenség, reménytelenség, a „távoli napsütés", az összefogás sürgetése az európai integráció emlegetése a legfontosabb kulcsszavak, de ismét csak rezignáció, menekülőstudat, gyűlölködés, bosszúvágy nélkül. Inkább csak a kiszolgáltatottság, a védtelenség újrafogalmazása, a fenyegetettség kibeszélési kényszere, feszültségoldó, mágikus verbalizálása van ez utóbbi válaszok mögött.

Végül vegyük elő a legdrámaibb vélekedéseket sűrítő táblázatunkat, melyet a „Hogyan látja Ön a magyarság távlati jövőjét?" kérdés nyomán állítottunk össze.

A válaszokat ismét egészként értelmezve egy ötfokú skálán helyeztük el. Mint látható az újvidéki (és bácstopolyai) fiatalok több mint fele vagy nem válaszolt vagy kilátástalannak ítéli helyzetüket. (A kérdés általános volt, a válaszok viszont döntően a saját szűkebb régióra, országra, s kevésbé a magyarság egészére vonatkoztak.) A reménytelenség mértékében közvetlenül mögöttük sorakoznak hatvani válaszolóink! Vagy közelítsünk a skála másik végpontja felől! A beregszásziak (és nagydobronyiak) 69%-a derűlátó, a hatvaniak 48 százalékával szemben! Megdöbbentő kontraszt!

	Kárpátalja	Vajdaság	Hatvan
Feltétlen kudarc	0	12	4
Esetleg kudarc	1	19	18
Bizonytalan	16	9	25
Esély a felemelkedésre	40	20	35
Feltétlen siker	29	19	13
Nincs válasz	14	21	5
Összesen	100	100	100

A magyarság jövője

Kinek az érdeme és érdeke a lefegyverző reménytelenség és kilátástalanság ilyen mértéke? Mitől vagyunk képtelenek elhinni, hogy minden rajtunk áll, tőlünk függ? Miért ez a ragályos önbizalomelvesztés?

Ugyanezen reakciók további elemzésével a feltételek mibenlétéről is említhetünk néhány fontosabb mozzanatot. A hazai válaszolók többsége (36%) a gazdaságot tartotta elsőrendű, s a politikát (30 fő) másodrendű kérdésnek, míg a határon túl a politika boszorkánykonyhája, a hatalom manőverezése (Beregszász 41, Újvidék 26) tűnik sorsdöntő kérdésnek.

Feltűnően kevesen fogadják el Széchenyi István „tőlünk függ"-jét, önbizalmat, elszántságot, tenniakarást feltételező felkiáltását, hiszen a magunk felelősségét Beregszászon 4, Újvidéken 8, de még a szabad és független Hatvan városában is csupán 10 válaszoló fogalmazta meg egyértelműen.

Kinek a kezében van hát a magyarság jövője?

Összefoglalás

Írásunk címében *Vári Fábián László* kárpátaljai költő Útban Törökország felé című versének első két szavát idéztük. A teljes sorban ott az ellenpontozás: „Mindkét hazából kiárvulva, csak hitünkben töretlenül"

Mi a válaszadók félelmeit, reményeit, fenyegetettségét kifejezendő használtunk tudatosan kérdőjelet. Természetesen magunk sem tudjuk arra a választ, hogy valóban a felgyorsuló emigráció és asszimiláció kétoldalú szorítása erősödik-e a következő évtizedekben Kárpátalján és/vagy a Vajdaságban? Netán a politikai és gazdasági konszolidáció elemei teljesednek ki és a „töretlen hit", melynek jelei a beregszászi válaszokból jól érzékelhetők mégiscsak megtermi gyümölcsét?

Az olvasó saját vélekedésének feltevéseinek megfogalmazásához természetesen korábbi ismeretei, élményei, esetleg további kutatásai is adalékot szolgáltatnak, de most dolgozatunk lezárásaként nyomatékosítanunk kell: adataink csak a jéghegy csúcsáról adnak vázlatos képet. Mi csupán 17 éves középiskolásokat, leendő értelmiségieket, szakmunkásokat kérdeztünk, akik a kisebbségen belüli, jobb helyzetben lévő kisebbséget, a magyar nyelvű iskolába járó tanulókat képviselték. Az anyanyelv használatának elbizonytalanodása, a tradíció gyengülése sokkal egyértelműbben tapasztalható mindazok körében, tehát az érintett területek többségén, akik az adott településeken belül is kisebbségként, netán szórványban élnek, s magyarul szinte kizárólag családi körben szólalhatnak meg. (Beregszász az egyetlen magyar többségű város Kárpátalján.)

Adataink között nem bukkantunk, a nemzeti-azonosságtudat tartalmát kutatva, az idegenek kiküszöbölését célzó, ellenségeskedést kifejező, az etnikai tisztogatást helyeslő vagy elfogadó vélekedésekre. (Nem állítjuk, hogy a többségi vagy kisebbségi magyarság körében egyáltalán nem fordulnának elő ilyesfajta megnyilvánulások.) Bizonyára nagyobb mintán már nyomokban kimutathatók lennének, a mi 300 fős mintánk ehhez nem volt elegendő.

Saját vizsgálati eredményeink (Puskin, Tolsztoj, Sevcsenko, Ivo Andric és Desanka Maksimovic műveinek kedvelése) inkább annak az új európai identitásnak elemeit sejtetik, amelyben a magyarságtudat elmélyítése, a tradíciók folytathatósága, a másoktól való különbözőség vállalása nem tartalmaz mások ellen irányuló ellenséges érzelmeket, hanem elfogadja, kedveli az európaiság lényegét a nemzeti, a kulturális és felekezeti sokszínűséget, hiszen az európai azonosságtudat sem létezhet a nemzeti identitások nélkül. (Glatz F. 1991.)

Ugyanakkor legalább egy gondolat erejéig vissza kell térnünk a legkedveltebb olvasmányok listájának egyre magasabb helyeit elfoglaló (Bianca, Denise, Tiffany, Romana) füzetes regények, illetve szerzők (R. Cook, C. Kenneth, S. King stb) által képviselt divathullám jeleire, ízlésünk, fogyasztásunk – szinte határoktól független – popularizálódására, amerikanizálódására.

Az elmúlt évtizedek közvetlen ideológiai és politikai nyomását többé-kevésbé túléltük, köznevelési és közművelődési rendszerünk, kultúránk egésze a jól látható repedések ellenére is inkább a folyamatosság jegyeit mutatja. Az előttünk álló időszak viszont bizo-

nyos értelemben talán még az előzőnél is nagyobb veszélyeket rejt magában, hiszen az eddigi direkt utasítást, parancsot most egy alattomosabb, rejtettebb befolyás váltja fel.Nem kötelező coca-colát inni, de mindenhol ezt reklámozzák; nem szükséges az amerikai életformát, beszéd- és gondolkodásmódot átvenni, de a naponkénti tévéfilmek árja erre húz, erre sodor (a határon túli magyarok számára felszerelt parabola antennák segítségével esténként hányan nézik az RTL kommersz filmjeit és hányan a Duna tv műsorát?) a könyvkiadói, piaci érdekek mind több Robin Cook, Stephen King, Clair Kenneth könyvet „szállítanak" a boltokba, a könyvtárakba.

Feltehetően egyetlen hatékony ellenszer létezik: a korai „védőoltás". Gyerek- és ifjúkorban megismertetni és megszerettetni a mese, a játék, a kaland, a felfedezés magyar nyelvű nyomtatott változatát mindazokkal, akik számára ennek a nemzetnek, ennek az országnak hagyományai, történelme, művészete, irodalma és nyelve felnőttkorban is fontos lehet majd.

S ezen értékek megismerése, beépítése után vagy mellett egyre többen lesznek, legyenek kíváncsiak, mélyen érdekeltek a szomszéd népek, adott esetben a többségi nemzet nyelvének, irodalmának, kultúrájának, történelméének megértésében, elsajátításában, azaz egy új, (régi) magyar- és európai azonosságtudat kidolgozásában.

IRODALOM

Benedek András, S.: Népek és nemzetiségek Kárpátalján = Iskolakultúra 1994. 8. szám 14-20.p.

Benedek András, S.: Tettenérhető történelem Bp. 1993. IKVA

Dévai Judit, Sz.: Identitás – szélzúgásban = Kortárs 1993. 9. szám 69-82.p.

A határon túli magyarság olvasáskultúrája Összeállítás olvasásvizsgálati és művelődésstatisztikai felmérések eredményeiből. *Szerk.:* Gereben Ferenc Bp. 1985. OSZK KMK

Gereben Ferenc – Lőrincz Judit – Nagy Attila – Vidra Szabó Ferenc: Magyar olvasáskultúra határon innen és túl Bp. 1993. Közép-Európa Intézet 180 p.

Gereben Ferenc – Nagy Attila: Adalékok Magyarország olvasás- és értéktérképéhez = Jelkép 1991. 3-4.sz. 21.-34.p

Glatz Ferenc: Európa és a mi új nemzettudatunk = História 1991. 2-3. szám

Halász László: Elbeszélések megértése – amerikai-magyar összehasonlító vizsgálat = Pszichológia 1992. 4. szám

Holland, Norman: The I New Haven, 1985. Yale Univ. Press

Kirstin, Leena – Lőrincz Judit: Magyarok és finnek a fikció világában Bp. 1992. OSZK

Lőrincz Lívia előadása Beregszász, 1994. május 13.

Nagy Attila: A 15-18 évesek olvasási kultúrájáról = Kortárs 1986. 2. szám 136.-144.p.

Németh László: Molnár Albert zsoltárai és ritmikájuk 1928 = Az én katedrám Bp. 1969 Magvető és Szépirodalmi 98.p.

Pataki Ferenc: Az én és a társadalmi azonosságtudat Bp. 1982. Kossuth

Rokeach, Milton: The nature of human values New York 1973 Free Press

Várkonyi Ágnes, R.: Pelikán a fiaival Bp. 1992. Liget Budapest, 1994. május 31.

A lehetséges világoknak az iskola által nyújtott választéka

FORINTOS GYÖRGY

A pedagógia – bármiféle pedagógia – csak akkor tudja teljesíteni hivatását: a kultúra művébe mint az értékes élet megvalósításának módjába-formájába való beavatást és a nemzedéki megújításának, újraalkotásának személyes útján való elindítást ha ez a kultúra és közvetítésének módja, a pedagógia kapcsolatot tud találni a mindenkori felnövekvő nemzedék „életérzéséhez"; ha annak hihető ígéretét hordozza, hogy az általa felajánlott értékek és magatartásminták valódi esélyt nyújtanak a benne bontakozó sajátosnak, „másnak" megfejtéséhez, kifejezéséhez és érvényre juttatásához.

Ennek híján az iskola által nyújtottak hamar érdektelenné válnak, mert nem arról szólnak, amire a fiatalok választ várnak.

Ezért mindig, a mai körülmények között pedig különösen fontos, hogy a fiatalok szá-

mára fokozatosan – tulajdonképpen a gyermekkortól kezdve – érzékelhetővé és érthetővé váljék, hogy elfogadottak és hogy a különböző nemzedékeknek társként egyformán szükségük van egymásra. Ez az az „alapviszony", amelyre a későbbi tevékenység- és életmódválasztás ráépülhet. Az ilyen szellemű pedagógia nem egyszerűen az „életben való eligazodáshoz (»boldoguláshoz«)" nyújt segítséget, hanem előkészít az annak tevőleges részesévé való felnövekvéshez.

Úgy tűnik, ehhez az oktatási-pedagógiai programok mögött húzódó alapértékek és célok különböző legitim, vállalható együtteseinek egyértelművé és explicitté tétele szükséges.

Az természetesen más kérdés, hogy az így elkülönülő oktatási-pedagógiai programok az oktatási rendszer különböző szintjein és képzési típusaiban, valamint – végső soron – magukban az egyes intézményekben hogyan „vihetők át", hogyan közvetíthetők a tanulók számára. Ez már a szorosabban vett pedagógia kompetenciájába tartozik.

Amiről itt szó van, az az, hogy az a kulturális „vegyesfelvágott" (avagy értékzavar), amelyet ma iskoláink közvetítenek, lassan működésképtelenné teszi, pedagógiailag ellehetetleníti őket (megoldhatatlanná váló képzési és fegyelmezési problémák, ellentétes követelmények stb.), ennélfogva az eddig hallgatólagosan elfogadott evidenciák – s méginkább ezek válsága elhallgatásának – zárját fel kell törni (még ha ez egyelőre Pandora szelencéjének bizonyulna is).

Az értékeklekticizmus vagy az értékszinkretizmus mai tendenciáival szemben kulturális örökségünk egymásra rakódott és torlódott rétegeinek és tömbjeinek megkülönböztetésére és szétválasztására kellene törekednünk, hogy tisztán lássunk és felelősen választhassunk közöttük, eldöntve, melyiket fogadjuk el, melyikre akarunk építeni, melyiknek útján akarunk továbbhaladni? Pontosabban: melyikünk melyiken?

Mindezek a meggondolások természetesen csak akkor jönnek számításba, ha az iskola az ismeretátadáson és képzésen kívül nevelési feladatokat is magáénak vall, s ezeket nem hárítja vissza a családra, vagy tovább a társadalom más ismert vagy eddig még ismeretlen intézményeire.

Az iskola által közvetített kultúra heterogenitása – kísérlet a típusalkotásra

A társadalmi gyakorlat egyik fontos területén, a pedagógiai gyakorlat világában végzett empirikus szociológiai vizsgálattal azt kíséreltük meg felderíteni, érzékelhetők-e, kitapinthatók-e ilyen különbségek, úgymond különböző kultúrák? (Itt nem a szociológiai értelemben vett szubkultúrákra gondolunk.)

Vizsgálatunkat – annak szerény személyi és pénzügyi bázisa által megszabott keretek között – nyolc különböző (állami, önkormányzati, felekezeti, alapítványi) iskola, – többségükben gimnázium – pedagógusai körében felvett interjúk és a rendelkezésünkre bocsátott dokumentáció segítségével végeztük. Az interjúk a pedagógiai gyakorlatra összpontosítottak, azonban az életút és pályafutás egészébe ágyazottan, ami által azt társadalmi és kulturális hátterében ismerhettük meg.

Vizsgálatunk során egymástól különböző mértékben – részben pedig jellegükben is – eltérő pedagógusi magatartásokkal és nézetekkel találkoztunk. Ami gondolatmenetünkben azt jelenti, hogy azok egy *másfajta kultúrát* – s mivel kiindulási tézisünk szerint a kultúra alapvetően a valóság definiálását jelenti, ezért egyben egy másfajta *valóságot* is – *közvetítenek*.

Most azt kell sorra vennünk, hogy anyagunkban milyen, a partnereink pedagógiai tevékenysége és nézetei által hordozott kultúrákkal avagy kultúraképekkel találkoztunk, és hogyan rekonstruálhatók ezek? Megjegyezzük, hogy az általános „pedagógiai ethosz" szellemében partnereink benső meggyőződésük szerint valóban a kultúrát „mint olyat" közvetítik, általában azonban – mondhatnánk – reflektálatlanul, különösebb vizsgálódás nélkül, evidenciaként fogadva el, hogy az iskola a kultúra közvetítésének legfontosabb intézményesített letéteményese.

Az interjúink befejező részében az e témakörben feltett direkt kérdéseinkre – például: mi a kultúra, mi a pedagógia, megjelenik-e az előbbi, illetve annak mely elemei az utóbbiban, és hogyan, mi ezeknek a szerepe? – kapott válaszok, nézetek, eszmefuttatások általánosságokban és példálózó felsorolásokban, az egykor tanultak morzsáinak visszaidézésében, helyenként egyenesen közhelyekben merültek ki. Ezek a válaszok semmilyen markáns tagolódásra nem utaltak, szinte egyenletesen oszlottak el a vizsgált sokaságban – talán azzal az egyetlen kivétellel, hogy a megkérdezettek egy kis csoportja a téma iránti érdektelenség kifejezésre juttatásával gyakorlatilag egyenesen elutasította az azzal való foglalkozást.

Akkorra azonban, amikor e kérdések feltevésére sor került, már részletesen megismerkedtünk partnereink életútjával, szakmai pályafutásával és érdeklődésével, különböző munkahelyeiken (iskolákban) szerzett tapasztalataival – tanári munkájukkal, pedagógiai gyakorlatukkal. Ezekből az életközeli részletekből – valamint a szülői házra, az ifjúkori élményekre és elképzelésekre, az egykori tanárokra és az egyetemi évekre való visszaemlékezésekből – már tapinthatóan és elégséges határozottsággal megállapíthatók voltak azok a „stratégiai" törekvések és vezéreszmék, amelyek pályájukat és annak során végzett tevékenységüket, pedagógiai gyakorlatukat irányítják.

Magából a felvett anyagból kell ezért rekonstruálnunk, hogy partnereink pedagógiai munkája mit közvetít, azaz milyen képet ad arról a kultúráról, amelynek közvetítésére, s amelybe és rajta keresztül a való világba bevezetni hivatott?

Elemzésünk e *kultúra- vagy valóságkép* tekintetében nagyjából *három fő változatot* különített el, melyek között a határ elmosodó, mindazonáltal mégis a lényeget érinti, egy esetben pedig már minőségi különbségről is beszélhetünk.

E változatokat *ideáltípusoknak* tekintjük. Az elkülönítésükhöz vezető dimenziók mintegy menet közben bukkantak fel és váltak határozottá, kaptak fogalmilag megragadható tartalmat. Ezek a *főbb dimenziók* a következők: a kultúra *tárgyiasítottsága*, *alanya*, ezek *viszonya* egymáshoz, továbbá olyan kapcsolódó, járulékos jellemzők, mint az *időhorizont*, az involvált *értékorientáció*, valamint a *pedagógiai* folyamattal kapcsolatos *következmények* (posztulátumok).

Az e dimenziók mentén megkülönböztetett típusokat hozzávetőlegesen a következők szerint kísérelhetjük meg jellemezni:

A kultúra és az általa közvetített valóság

I. *tárgyiasítottsága:* igen nagymértékű;
alanya: az emberiség;
viszonyuk: az ember alkalmazkodása a tárgyi világhoz;
időbelisége: a múlt illetve a változatlan örök jelen;
értékorientáció (a világhoz való adekvát viszony): kognitív;
pedagógiai folyamat: ismeretközlés és az ismeretek alkalmazása;
II. *tárgyiasítottsága*: közepes mértékű;
alanya: a konkrét (saját) társadalom;
viszonyuk: az adottságok átalakítása munkamegosztással;
időbelisége: történelmi jelenidő (háromgenerációs korszak);
értékorientáció: etikai;
pedagógiai folyamat: fakultáció, kiscsoport, közösségiség;
III. *tárgyiasítottsága*: minimális;
alanya: személy;
viszonyuk: kölcsönösség ;
időbelisége: a konkrét, aktuális jelen;
értékorientáció: affektív;
pedagógiai folyamat: egyenrangú személyközi kapcsolat.

A fenti tipológia (és annak dimenziói) első látásra bizonyára meglepőnek, sőt meghökkentőnek mutatkoznak. Szükséges ezért, hogy értelmező kommentárt fűzzünk az egyes típusokhoz és rámutassunk egyes jellegzetességeikre.

Az *I. típust* durva közelítéssel *szcientista/pozitivista kozmológikus* valóságképként körvonalazhatjuk. Ebben a megjelenítésben a pedagógus egy nagy panorámában rajzolja fel a természeti és történelmi valóság kibontakozását, fejlődését a kozmogóniai kezdetektől és a hominizáció folyamatának megjelenésétől a tudomány legújabb eredményei által feltárt szerkezetük (atomfizika, molekuláris biológia) és a társadalomfejlődési törvények (vagy legalábbis a történelmi haladás reprezentánsaiként értelmezett társadalmi formációk) bemutatásáig terjedő íven. E valóságban az ember alanyi minősége inkább csak a maga „nembeliségében", mint maga az „emberiség" nyilvánul meg.

A valóság így rendkívül tárgyiasított formában jelenik meg a diák előtt, mint valami tisztán külső valóság, amelybe neki a pedagógus vezetésével be kell lépnie (mint egy titkokat rejtő terembe, a Kékszakállú várában). A kultúra ennek a külsőnek valamilyen módon való bensővé tételét, a benne való eligazodást, otthonos mozgást biztosítja, illetve ennek eszköze és módszere.

E módszer lényege az ismeretszerzés, a tények megállapítása és értelmezése, valamint az így nyert tudás alkalmazása az ember bővülő szükségleteinek mind jobb kielégítése érdekében. E küzdelmes folyamatban való előrehaladásunkhoz vezérfonalul a tudomány, az útjában elébe tornyosuló akadályok és buktatók tanulságaival pedig a történelem, mint a nem-reál tárgyak legfontosabbika szolgál (a „történelem az élet tanítómestere"). A köznapi értelemben vett kultúra (mint humán műveltség) ebben a szemléletben „marginalizálódik", nem szubsztanciálisan, hanem elsősorban történetiségében, mint kultúrtörténet jelenik meg, s szerepe mintegy az, hogy egy elvont humánum pàtoszával biztatást és erőt adjon az „életbe belépő" egyénnek.

A valósághoz való viszonyunk tehát lényegében egy (instrumentális célzatú) tanulási folyamat, s az iskolában nem történik más, mint ennek a folyamatnak szisztematikus megtervezése és megszervezése, az „életkori sajátosságok figyelembevételével". Az orientáló értékek a megismerés dimenziójában helyezkednek el (intelligencia, szorgalom, intellektuális önállóság, az ismeretek mélysége és terjedelme stb). A valóságnak ebben a megközelítésében („közvetítésében") a hagyományos iskolai-pedagógiai folyamat (korcsoportos szaktárgyi képzés, osztályközösség) nem szorul lényegi változtatásra, elegendők a tágabb értelemben vett oktatástechnikai tökéletesítések eredményességének, hatékonyságának növelése érdekében.

A releváns idődimenzió a múlt; először is azért, mert itt a diák a valósággal mint „kész, befejezett ténnyel" szembesül, amin a tanulási folyamatban nem tud változtatni, egy lezárt egész, s ennyiben „múlt" is. Másodszor azért, mert a domináns szakértő/szakember és a betanuló/kisinas aszimmetrikus tudás-viszonyában (és az ehhez tapadó szociális presztízs-viszonyban) túlhangsúlyossá válik a nemzedéki különbség is, s így a diák mintegy a hozzá viszonyított emberi múlttól kapja tudását (átadják neki, mintegy „megöröklí" azt).

A kultúraközvetítés e típusának képviselőinél kollégáikra, a tantestület tagjaira vonatkozóan többször előfordul olyan megjegyzés, mely szerint az illető a „helyén van", vagy nem „találta meg a helyét", „jól beilleszkedett". Ez összecseng az eddigiekkel, amennyiben egy olyan *társadalomképet* implikál, amely egy kevéssé differenciált nagy „egész"-ként jelenik meg (a globális társadalom), amikor is a beválás annyit jelent, hogy az egyén megkereste-megtalálta a társadalomban a számára vélelmezett helyet, az eredményes szocializáció kulcsszava pedig a „*beilleszkedés*".

E „paradigmán" belül több változat lehetséges, a pedagógus személyes szakmai involváltsága, az általa kialakított tanár-diák viszony jellege, tanítási módszereinek eredetisége stb. függvényében, amelyek az alapulmodell kvázi brechti „elidegenítő effektusát" enyhíthetik, de bevésődött mintázatát („imprinting"-jét) nem törölhetik el. Ezenkívül kapcsolódhatnak hozzá vele elvileg inkonzisztens tartalmak – például extrém esetben egy felszínes vagy ideológikummá sorvadó vallásos nevelés is, amely a teremtéstörténettel csak mintegy felteszi a pontot a természet és a történelem i-jére.

A kultúraközvetítés *II. típusaként* megkülönböztetett változatban a valósághoz való viszonyt, az annak irányában tanusított attitűdöt – általánosságban megfogalmazva – markáns *aktivizmus* jellemzi. Minthogy a cselekvésben a tárgyi és alanyi mozzanat mintegy összeforr, egybeolvad, ezért az ember maga is a valóság részévé válik, az nem minősül valami külsőnek, hanem bizonyos értelemben saját produktumunk; a valóságot mi hozzuk létre, vagy legalábbis tőlünk is függ, hogy az milyen lesz. Azt is mondhatnánk, hogy ez a szemlélet bizonyos mértékig emlékeztet az arisztotelészi realizmusra, s a világ emberi léptékűvé lesz a számunkra.

Ennek a cselekvésnek eszmei alanya, de ténylegesen inkább *közege*, *terepe* a konkrét társadalom, melynek legtágabb határait ez jelöli ki. Ezt a típust ezért – ha címkét kell adnunk neki –, nevezhetjük „*humanista társadalomközpontú*" valóságszemléletnek (vagy megfordítva, némi hangsúlyeltolódással, ami azonban még elfogadható: társadalomközpontú humanizmusnak). E „kultúrát" az individualisztikus teljesítményelv és a társadalmi (nemzeti) felelősség szolidaritás-elvének sajátos ötvözete, egyensúlya jellemzi. A kettőt a társadalmi munkamegosztás kapcsolja össze, kissé a durkheimi „organikus szolidaritás" szellemében-ethoszában (ezen belül a gimnázium feladata az értelmiség, illetve az értelmiségi elit szerepére való felkészítés).

A cselekvőképesség az adottságok racionális átalakítására, „jobbítására" irányul a körülmények hatalma alól való civilizatórikus és egyben társadalmi emancipáció értelmében. Emellett a hangsúly nem pusztán a szükségletkielégítésre, hanem az életminőség általánosabb javítására helyeződik. A kreatív cselekvésnek azonban mint az emberi önaffirmáció aktusának önmagában is értéke van.

Ugyanakkor ennek a „férfias" (hogy ne mondjuk „fausti") attitűdnek van egy határozott „humanista" ellensúlya a személy sorsában való érdekeltség és a személyes társas kapcsolatoknak tulajdonított fontosság formájában. Ami mind a tanár-diák viszony közvetlenségében (az egyéni foglalkozásban – például az OKTV-re való felkészítés során – és a személyes problémákkal szembeni nyitottságban), mind pedig azoknak a körülményeknek, nehézségeknek a tematizálásában, általánosított megfogalmazásában is megnyilvánul, amelyekkel a civilizációs-technológiai fejlődés a vázolt szellemiség és ethosz megvalósítását fenyegeti (a közösségi-emberi kapcsolatok szétzilálása,illetve a személyes, autonóm lét felszámolása). Ennyiben a valóságnak mint „külső"-nek a személy ellen forduló, azt mintegy „elnyeletéssel" fenyegető agresszivitásával szemben a cselekvőképesség és az életmód megformálásával kíván a kultúraközvetítésnek ez a típusa érvényes és eredményes alternatívát felmutatni. A pedagógusok egy csoportjában ismételten megjelennek ezek a mozzanatok.

Az elmondottakból kitűnik, hogy ez a „pedagógiai paradigma" lényegileg *etikai* orientáltságú, kulcsmozzanata a beilleszkedéssel szemben a valóságban és annak *létrehozá-*

sában való *részvétel*; hangsúlyozott, erősen sugallt értékei az önállóság, a felkészültség és a felelősség a társadalom azon szűkebb és tágabb köreiben, amelyekben az egyén életének különböző viszonylataiban részt vesz.

A valóság domináns *időhorizontja* generációs léptékű, íve három nemzedéket fog át, a hangsúly azonban a *jelenidejűségre* helyeződik, azzal, hogy ez nyitott a jövő felé, arra orientált. Nincs azonban szó arról, hogy múlt és jelen ennek rendelődnék alá; az „itt és most"-ban való megalapozás nélkül bizonytalan, szertefolyó lesz a jövő, csak „megtörténik" majd (közös élmények fontossága, a gyerekkor „elrablásának" megakadályozása).

A kultúraközvetítés e típusának *pedagógiai implikációi-posztulátumai* már mindenképp feszegetik vagy kisebb-nagyobb mértékben meg is bontják a hagyományos, s mindmáig általánosnak mondható „iskolai pedagógia" – szervezet és képzési struktúra (és tartalom) – kereteit. A pedagógusok e csoportjában tapasztaltuk legerősebben a *változtatás* igényét, a legtöbb erre irányuló kezdeményezést. Ezek tanulmányi téren a sokoldalúság és a műveltség eszméjének előtérbe állítása („komplex oktatás"), a kiscsoportos oktatás, a tantervkészítés és tankönyvírás, a megváltozott képzési struktúrával egyidejűleg új osztályok indítása, a nevelésben nagyobb nyitottság, elfogadóbb magatartás a diákság irányában (együttműködés és „közvélemény kutatás"), s a tanulmányi munka mellett jelentős szerepet kapó, a felnőttkori életmódot formáló foglalkozások (sport) és más élményszerző programok beállítása a „tantervbe" (téli-nyári táborok, külföldi utak, csereüdülések).

A kultúraközvetítés és az általa sugallt valóság(kép) *III. típusát* gondolatilag több szál fűzi az imént tárgyalt „humanista társadalomközpontúság"-hoz, ugyanakkor azonban gyökeres elvi különbség választja el tőle. Annyiban beszélhetünk folytonosságról, amennyiben a személy már abban is a valóság konstitutív tényezőjének rangjára emelkedett („emancipálódott"). Ez a személy azonban ott az egyén, az individuum fogalomkörében létezik és cselekszik, jól definiált és másoktól disztinkt mivoltában, noha együttműködik velük, ami egyébként fel is tételezi és meg is erősíti ezt a pozícióját. Itt a személy a maga teljességében, *személyiségként*, azaz mikrokozmoszként létezik és nyilvánul meg. Ott a személyközi kapcsolatot a társadalmi munkamegosztás rendjébe illeszkedő valamely tevékenység közvetíti, itt az *közvet/ítet/len*, minthogy a kommunikáció épp e mikrokozmosszal való kapcsolatteremtésre irányul, az interakció kölcsönösen személyiségfejlesztő potenciáljának aktiválása céljából. *Itt nem valamely „üzenet" teremt kapcsolatot két személy között, hanem a kapcsolat hozza létre azt, ad magának tartalmat.*

Ez a kulturális modell azon a közvetlen belátáson és élményen nyugszik, hogy *az ember számára* adekvát, hiteles és másra vissza nem vezethető *valóság*ot *a másik ember* jelenti. Ez *a valóság a személyközi interakciókban bontakozik ki*, a tárgyi közvetítő mozzanatok jelenlétével fordított, a *személyességgel* (a személy involváltságával) pedig egyenes arányban. Az e magatartást tanúsítók által közvetített kultúra üzenete tehát az, hogy *a valóság személyes szerkezetű.* Erre épül rá a közvetítések világa, s nem fordítva – a valóság mi vagyunk.

E valósághoz való viszonyunk konstituáló elve az egyén olyan mértékű nyitottsága, amelynek következtében a személy átlépi a magát őrző individualitás határát, transzcendálja önmagát, és kölcsönösség esetén egyfajta lényegi „csereszabatosság" valósul meg a másik személlyel, személyekkel (az önmegvalósítás dialektikája).

Ez a személyre (kölcsönös egymásra-)irányultság, intencionalitás több mint a tolerancia, amely ugyan elfogadja a másikat olyannak, amilyen, de különtartását nem oldja fel. Mindez átvezet a kultúraközvetítés e fajtájának sajátos *értékdimenziójához*, amelyet – úgy tűnik – az affektivitásban jelölhetünk meg. Személyesség ugyanis egy sajátos (nem egészen a szó hétköznapi értelmében vett) *érzelmi ráhangoltság* nélkül nem lehetséges, nem érhető el (gondoljunk a klasszikus auktorok nemes pátoszára, amikor az általuk oly nagyra tartott barátságról szólnak). E dimenzió holdudvarába olyanok tartoznak, mint az előfeltétel-mentes és ezért mindenki irányában eredendően érvényes „emberszeretet", továbbá jóindulat, megbocsátás, humor, de például a hazugsággal szemben érzett jogos felháborodás is, s általában az érzelmi élet gazdagságának értékelése és az „érzelmi intelligencia". Valamilyen formában ezek kifejezett említésével vagy a rájuk való utalással csaknem minden beszélgető partnerünknél találkoztunk, akiknél a személyesség és a személyes kapcsolatok minőségének szempontja elsődleges vagy kiemelt fontosságú.

Itt, mintegy az előző típussal szembeállítva, felvetődhet e szemléleti beállítottság „*nőiességének*" kérdése. Ami részben helytálló lehet – összefüggésben a pedagógustársadalom „elnőiesedésével" –, de nem jelent mást, mint a társadalmi emancipáció folyamatának egy különösen fontos mozzanatát, éspedig a „második nem" értékeinek legitimációját a társadalom elfogadott értékrendjébe való beemelésük, integrálódásuk által (ami az ipari társadalom egyoldalú „férfi-civilizációja" után emberibbé teheti világunkat).

Érdemes itt megemlítenünk, hogy a kultúraközvetítés e típusát képviselő pedagógusok között találkoztunk éppen olyan kolléganőkkel, akik pedagógusként sem törekedtek arra, hogy nem nélküli lényeknek mutatkozzanak, hanem öntudatosan vállalták nő-mivoltukat.

Másfelől azonban a személyre-orientáltságtól nem választható el egy érzelmi ráhangoltság – mint például nyitottság, közvetlenség –, ami természetesen nem érzelmességet jelent, s ez nem egy interjúalany kollégától nem vitatható el. Figyelemreméltó, hogy egyikük ezt spontán szóba is hozta, mondván, hogy „érdekes probléma, hogy a nagy pedagógusok, tulajdonképpen Szokratésztől Karácsony Sándorig, beszélnek *pedagógiai éroszról*". A tanárnak diákjaira való személyes odafigyelése azonban távolról sem korlátozódik szükségképpen az affektív komponensre, aminek szép példáival találkoztunk.

E kultúra az idő dimenziójában, az aktuális jelen értelmében jellegzetesen *jelenidejű*. Minthogy azonban itt az előbbiekhez képest egy másfajta valóságról, a személy és a személyes kapcsolatok valóságáról és nem a tárgyi vagy tárgyiasított valóságról van szó, ez megváltoztatja a hozzá kötődő idő jellegét is, amely *személyes idővé* válik. A konkrét esetben a jelen szokásos fogalma helyett inkább *alanyi egyidejűséget* mondhatnánk. Az idő itt tulajdonképp nem a szokásos értelemben múlik, amíg a kölcsönös személyesség fennmarad, folyása mintegy felfüggesztődik (a végzett, „visszajáró diákokkal" tartós, nemegyszer baráti-kollegiális kapcsolat – jól ismert, hogy régi barátok több évnyi vagy akár évtizednyi távollét után, ha újra találkoznak, „ott folytatják a beszélgetést, ahol abbahagyták").

A kultúraközvetítés e típusának *pedagógiai implikációi* elvileg egyértelműek, megvalósításuk módja, különösen azonban ennek lehetőségei különbözők. Ami az elsőt illeti, a pedagógiai viszony személyessége, szemtől-szembeni jellege általánosan kiemelt jelentőségű; e tekintetben egyik partnerünk megfogalmazását tekinthetjük kulcsszónak: „*emberszerűség*".

E személyesség mértéke (intenzitása, mélysége) – nagy mértékben az oktatás szervezeti körülményeitől függően – az egyik oldalon attól a tudatos törekvéstől, hogy a pedagógus „mindenkit megszólaltasson az órán" az ún. *segítőtanár* tevékenységéig terjed a másikon: minden egyes diák kapcsolatban áll egy általa választott pedagógussal, akivel nemcsak tanulmányi, hanem minden egyéb, életvezetési gondját-problémáját megoszthatja. Itt találkoztunk ismételten – a fentiek egyik változataként – a kapcsolat „*mester-tanítvány*" viszonyként való felfogásával is.

Figyelemre méltó a pedagógiai folyamat néhány sajátszerűsége is. Ezek közül az egyik, hogy annak személyessége nem kizárólag a tanár-diák viszonyra nyer értelmezést, hanem a *diák-diák viszonyra* is az osztályon belüli kiscsoportok önálló munkája köré szerveződő tanulmányi folyamatban. Ennek legkiforrottabb és követéses vizsgálatokkal támogatott formáival két alapítványi iskolában találkoztunk, bár spontán, nem „intézményesített" módon másutt is megjelentek.

Másik jellegzetes vonás a *pedagógiai* és a szaktárgyi *oktatási folyamat* elvi *különbözőségének* explicitté tétele, amely csaknem általános a kultúraközvetítés e típusát megjelenítő pedagógusok körében. Ebben a közelítésben a pedagógiai viszony logikailag mindenképpen megelőzi a szaktárgyi oktatómunkát, némileg időben is (kapcsolatfelvétel), bár lényegileg egyidejű vele, és annak alapját alkotja. A kettő között ugyanis elvi különbség van – a pedagógiai viszony szubjektív (interszubjektív – de mindkét esetben objektíve létező), amely személyek közötti, az oktatás pedig tárgyi viszonyt hordoz, amely a nagyobb és a kisebb tudás (ismeret) között áll fenn, ahol is a kettő (meghatározott mértékű/szintű) kiegyenlítődése „immanensen" megállapítható, a szubjektumoktól teljesen függetlenül. Adott esetben ténylegesen sem interszubjektív a folyamat, mint a távoktatás vagy a programozott oktatás különböző formáinál, mi több – a gépek is tudnak „tanulni" egymástól. A kettő különbözőségét éppen a technikai fejlődés tette világossá, a számítógép megjelenése az iskolában és a mindennapi életben is (az un. interaktív „gép-em-

ber" viszony). Ennek a pedagógiai viszonyra (tanár-diák kapcsolat) s általában a társas kapcsolatokra gyakorolt potenciális ártalmairól – azaz a helyükbe lépéséről – több beszélgetőtársunk szólt.

Az interszubjektív viszony sajátos természetű, az oktatási folyamattal azonban annyiban rokon, hogy itt is cserefolyamat – vö. az interakció szociálpszichológiai cserelméletét –, azaz úgymond, „személycsere" megy végbe. A személyközi viszony minősége a tárgyi viszony alakulásának alapja – és *nem fordítva* –, azt megkönnyítheti („facilitáció") vagy megnehezítheti, azonban nem mondhatjuk, hogy minél intenzívebb (vö. empátia), annál hatékonyabb az általa közvetített (hordozott) valamely tárgyi viszony (cserefolyamat). Mindez elég nyilvánvaló, triviális igazság, a mindennapi élet tapasztalatai bőségesen igazolják a kettő kapcsolatát, összefüggését, de tartalmukat illetően függetlenségüket is.

Egyrészt erre, másrészt a pedagógus tevékenységének tudatosan kultúraközvetítésként való értelmezésére utal az ilyen tanároknál tapasztalt egyfajta *„pánpedagógiai"* felfogás is, amely szerint – az előbbivel látszólag ellentétben – „mindenki pedagógus", aki hatást gyakorol a gyerekre („a boltos néni ugyanúgy", mint a galeri, az utca stb.), ami egyben a kultúra viselkedési-érintkezési oldalának előtérbe állítása.

E „kulturális modell" avagy a kultúraközvetítés e típusa, úgy tűnik, két tételen („előfeltevésen") nyugszik, vagy – dinamikáját tekintve – két „üzenetet" hordoz: *a számunkra* való, *adekvát valóság személyes szerkezetű*, a *személyek közötti kapcsolat kreatív potenciállal rendelkezik*. Ebben a szemléletben *a személyes kapcsolatok hálózata a társadalom ontológiai alapja és sajátos valóságteremtő ereje van.*

Hangsúlyozni szeretnénk, hogy a kultúraközvetítés fent *ideáltipikusan* leírt fajtái a pedagógusok egyes csoportjai számára *releváns valóságtartományokat* különböztetik meg, amelyek *nem zárják ki*, nem semmisítik meg *egymást*. A különbség abban van, hogy melyikben nyer értelmezést a másik kettő. Természet, társadalom, személy mindegyikben jelen van, *de más szerepet és fontosságot* kap, amely kifejeződik partnereink pedagógiai gyakorlatában. A vizsgálat episztemológiai-tudásszociológiai szempontból annak megállapítására irányult, hogy *vannak-e jellegzetes különbségek* a pedagógusok kultúraközvetítő tevékenységében és melyek azok?

Végezetül meg kell jegyeznünk, hogy a fent elkülönített típusok a vizsgálatunk körébe vont pedagógusokra, *nem* pedig intézmények (iskolák) meghatározott csoportjaira jellemzők. Ami e pedagóguscsoportok egymáshoz viszonyított nagyságát illeti – természetesen csak az általunk vizsgált sokaságon *belüli* arányokról szólva –, annyit mondhatunk, hogy a I., II., III. típushoz sorolhatók megközelítőleg kétötöd-kétötöd – egyötöd részt tesznek ki, a fenti sorrendben (talán a II. csoport a legnépesebb). Feltevésünk és tapasztalataink szerint azonban egy országosan reprezentatív vizsgálatban a sorrend és különösen az arányok lényegesen másképpen alakulnának.

A kutatás empirikus eredményei, úgy gondoljuk, alátámasztják azt a feltevést, hogy az iskolák „rejtett tantervének" hátterében, a szocializációs folyamatokban és azok mögött lényegi kulturális választások húzódnak meg. Ezek a maguk összetettségében (komplexitásában) a kulturális antropológiából ismert „alapszemélyiség" formálódásában fontos szerepet játszanak, s ezért feltárásuk a pedagógia számára sem lehet közömbös.

Az iskola autonómiája mint szociológiai probléma

MOLNÁR GYULA

> *Az autonómia öntörvényűséget jelent a szónak abban az értelmében, hogy az öntörvényű lény képes önmaga tevékenységét önhatalmúan szabályozni. A tevékenység – ontológiai értelemben – valamilyen létező dolog megnyilvánulása. A valóságok tevékenységükkel hatnak és más valóságok tevékenységének hatására változnak. Azt a lényt nevezhetjük mármost öntörvényűnek, amely képes tevékenységét szabályozni, ezzel önmagára is hatni és így önmaga lényegét megformálni. Az autonóm lény tehát önformáló.*

Ilyen értelemben autonóm a szuverén állam, amikor törvényeivel szabályozza az ember társadalmi tevékenységét, amivel formát is ad a társadalomnak. A jó törvény azonban az ember természetére épül, vagy abból fakad. Hosszú távon maradandó hatást csak ilyen törvények gyakorolnak a társadalomra. A nyugati kultúrában ilyennek látszik például Mózes tíz parancsolata, amely még ma is norma, mivel valami fontos mozzanatot fejez ki az ember lényegéből.

Az emberi lényeg azonban az anyag térben és időben kibontakozó önfejlődésének az eredménye, ezért az ember által alkotott törvények hatékonysága attól függ, hogy azok összhangban állnak-e az anyag legáltalánosabb törvényszerűségeivel.

Ezek közül az egyik legjelentősebb az entrópia törvénye, melyet a termodinamika második főtétele úgy fejez ki, hogy egy zárt rendszer a rendezettség állapotából megállíthatatlanul a rendezetlenség állapota felé tert. Egy rendszer entrópiája tehát rendezetlenségének mértéke. Az ember rendkívül alacsony entrópiájú biológiai lény, ám ezt a helyzetét csak szakadatlan tevékenységével tudja fenntartani. Az élelemmel és az oxigénnel igen alacsony entrópiájú energiát veszünk fel, amit magas entrópiájú energia formájában adunk le – fejti ki *Schrödinger* Mi az élet? című tanulmányában. Mondhatjuk tehát, hogy az emberi élet alapfunkciói, a lét- és a fajfenntartás tulajdonképpen egy szakadatlan küzdelem az entrópia ellen. A biológiai fejlődésben a létfenntartás mellett a fajfenntartás kiemelkedő jelentőségű, mert az evolúcióban csak az a faj volt képes fennmaradni, amelyik szaporodásával győzni tudott a létért való állandó küzdelemben.

Az entrópia mellett az anyag önfejlődésének másik jelentős törvényszerűsége a gyorsulás. A biologikumnak az emberig tartó hozzávetőlegesen hárommilliárd éves fejlődése állandó és egyre fokozódó gyorsulásban bontakozott ki, ez a törvényszerűség érvényesült a homo sapiens fejlődésében is.

Mindebből az következne, hogy az ember a természeti törvények, a biológiai fejlődés törvényszerűségeinek szorításában él, és ez semmiféle lehetőséget nem ad öntörvényeinek kibontakoztatásához, vagyis ahhoz, hogy az ember önmaga lényegét önhatalmúlag formálja.

A biologikum fejlődésében azonban az ember megjelenése egy élesen elhatárolható új fázist hozott létre, melynek a lényegére a fizika, kémia és biológia tudományának integrációja révén kialakult molekuláris biológia mutat rá. Minden biológiai lény struktúráját – és ezzel funkcióját is – meghatározza egy genetikai program, amely természetesen meghatározza az öröklődést is. Francois Jacob, a molekuláris biológia egyik legjelentősebb művelője, erről a következőket írja: „Az idegrendszer kifejlődésével, a tanulással és az emlékezéssel lazul az öröklődés szigora. A kissé bonyolultabb szervezetek sajátosságainak alapjául szolgáló genetikai programban van egy zárt rész, melynek kifejeződé-

se szigorúan rögzített és egy másik, nyitott rész, amely kisebb-nagyobb válaszolási szabadságot enged meg az egyednek. A program egyfelől szigorúan előírja a struktúrákat, funkciókat, tulajdonságokat, másfelől csak a lehetőségeket határozza meg, a normákat, a kereteket. Hol előír, hol megenged. A megszerzett növekvő szerepével módosul az induviduum viselkedése." Majd így folytatja: „Az evolúció irányát a program nyitott részének növekvő fontossága határozza meg. Az ingerekre adható válaszok kapacitásával párhuzamosan nő a szervezet szabadsága a válaszok kiválasztásában. Az embernél a lehetséges válaszok száma akkora, hogy nyugodtan beszélhetünk a filozófusoknak oly kedves szabad akaratról."

Az ember ezt az evolúció által nyújtott szabadságot felhasználva képes volt az önmaga létére, létének értelmére vonatkozó kérdések megfogalmazására, vagyis önreflexiójával képes lett önmaga megformálására. Az ember önmagát és a számára adott valóságot nem önkényesen, hanem éppen az entrópiába vezető törvények felismerésével és felhasználásával formálja át és ezzel negatív entrópiát – Schrödinger kifejezésével élve – negentrópiát állít elő.

Az ember a rendezetlenségben rendet teremt, a valóságot a saját formájára alakítja át, és ezzel teremt az evolúcióban létének és fajának minden más biológiai lény felett uralkodó helyzetet. Ezt az önmagának és a valóságnak formát adó tevékenységet nevezzük alkotómunkának, amelynek éppen az a lényege, hogy az anyag entrópiába vezető törvényeivel önmaga negatív entrópiát alkotó törvényeit szegezi szembe. Mivel az ember minden öntörvényeivel megalkotott művében, teljes kultúrájában önmagát újraformálja és ezzel önmagát fejezi ki, ezért azt állíthatjuk, hogy a legteljesebb az autonómiája az önmagát személyiséggé formáló alkotó embernek. Ahol alkotás van, ahol kultúra van, ott mindig az egyetemes érvényesül. Ahol önreflexiómmal önmagam felé fordulok, ott erőteljes, potens individualitásomat ismerem fel. Ha önmagam számára újra és újra egyetemes érvényű törvényt alkotok, akkor önmagamat szakadatlanul formáló, fejlődő személyiség vagyok. Filozófiai értelemben tehát az autonómia az individualitásában egyetemesre törekvő alkotó ember személyiségének teljessége.

A gyorsulás evolúciós törvénye természetesen a kultúra fejlődésében is érvényesül. A kultúrában megalkotott értékek ugyanis a következő generáció számára átadhatók, közvetíthetők és ez a folyamat az írásbeliség megjelenése óta az ember, az emberi társadalom fejlődésében minőségi változást eredményezett. A napjainkban kibontakozó „informatikai ősrobbanás"-tól pedig a kultúra fejlődésének olyan gyorsulása várható, amelynek következményei szinte beláthatatlanok. A kultúra, és ezen belül a társadalmi viszonyok fejlődésének gyorsulása napjainkban már világosan felismert, rendkívül súlyos veszélyekkel is fenyeget, mégsem látszik arra semmiféle lehetőség, hogy ez a gyorsulás legalább fékezhető lenne. Éppen ellenkezőleg: minden elméleti meggondolás azt mutatja, hogy amennyiben a kultúra fejlődése lelassulna, úgy a társadalmi entrópia veszélyével kellene szembenéznünk. A társadalmi entrópia – vagyis a rendezetlenség eluralkodása – pedig olyan önmagát felgyorsító, dezintegrációs folyamatot indítana el, amely az emberiséget szolgaságba, vagy egyenesen rabszolgaságba taszítaná. Végső, világmértékű kifejlődésében pedig az emberi lét ember által történő, öncélú önpusztításába torkollna. Ennek technikai és technológiai feltételeit éppen a kultúra fejlődése teremtette meg.

A közvetítés szociológiája

A szociológia a társadalmi viszonyok fejlődésének törvényszerűségeit kutatja. A társadalmi viszony mindig emberi megformálás, vagyis alkotómunka eredménye. Ezért mondhatjuk, hogy az alkotómunka a legjelentősebb társadalmi viszony, amely létrehozza az individuum és a kollektívum természetes egységét. Ez az egység nem mesterséges konstrukció, nem absztrakció, hanem az emberi természetből közvetlenül fakadó valóság. Arisztotelész hangsúlyozza, hogy az ember természeténél fogva társas lény, és az európai kultúrában őt követik azok a gondolkodók, akik a társadalom fejlődésében úgy mutattak rá a személyiség alkotótevékenységének meghatározó voltára, hogy egyúttal a személyiség fejlődésében is kimutatták a társadalmi hatások szükségességét.

A szociológiának ezért a legfontosabb feladata, hogy az alkotás társadalmi viszonyainak a fejlődését kutassa. Ennek során figyelembe kell vennie az evolúció legáltalánosabb törvényeit, kiváltképpen a biologikum és az ember személyiséggé fejlődésének ezzel teljesen összhangban álló törvényeit. A biológiai fejlődés mindig integrációkban bontakozik ki. A kultúra sem más, mint az ember által alkotott művek integratív egysége és mint ilyen, az emberi alkotómunka legáltalánosabb rendezőelve.

Ugyanilyen fontos a kultúra közvetítésének a kutatása, mely szintén alkotómunka és mint ilyen, a kultúra szerves része és a fejlődésének nélkülözhetetlen feltétele. Ha ugyanis a következő nemzedékek számára a kultúra közvetítése alacsonyabb szinten vagy gyöngébb minőségben történik, úgy az integrációs folyamatok is lelassulnak és dezintegrációs folyamatok bontakoznak ki.

A közvetítés egyik legfontosabb társadalmi intézménye, az iskola, a tantestületi kollektíva, amelynek végső soron az a feladata, hogy a kultúra műveinek a közvetítésével a gyereket saját személyiségének a megalkotásához hozzásegítse. Jung a Személyiség kialakulása című tanulmányában nagyon pontosan meghatározza ezt a feladatot: „...minden egyénnek megvan a maga, veleszületett élettörvénye, elméletileg együtt jár ezzel az a lehetőség, hogy mindenekelőtt ezt a törvényt kövesse, s ezzel személyiséggé váljék, azaz teljességre jusson. Minthogy viszont, ami eleven, az csakis élő egységek, vagyis individuumok formájában létezik, így az élettörvény végső soron mindig individuálisan megélt életre irányul. Ámbár ekképp a tárgyi pszichikum, amelyet alapjában véve egyáltalán el sem lehet képzelni másképp, mint univerzális és egyazon jellegű adottságot, ugyanazt a lelki előfeltételt jelenti minden ember számára, mégis egyéniesednie kell, mihelyst meg akar jelenni, lévén, hogy nem marad más választása, mint hogy egyedi individuumként fejeződjön ki." Ezt a programot a pedagógus csak akkor tudja megvalósítani, ha olyan művekkel közvetíti a kultúrát, amelyek őt magát is megművelték, a melyek őt magát is hozzásegítették személyiségének megvalósításához. Rövidebben szólva: akkor képes a pedagógus a kultúrát közvetíteni, ha ő maga is állandóan művelődő, gazdagodó személyiség. Ezért azt kell mondanunk, hogy csak az alkotó pedagógus képes művek közvetítésére, mert csak ő képes a mű formáját sugározni és nem csupán tartalmát értelmezni.

Világosan látja a problémát Miro, aki az alkotásról a következőt mondja: „Az embernek nem az az igazi élete, amit mások tudni vélnek róla, az ilyesmi csak hasonmás, konstrukció. Az igazi Miro az, aki én vagyok magamnak, és mellette az is, akinek mások hisznek (köztük talán én is). *Az igazi ént vajon nem abban a titokzatos térben kell megtalálni, ahol az alkotás folyamata zajlik, s ahonnét az a megmagyarázhatatlan sugárzás elindul, mely végül a teljes ember képét adja?* Itt van a realitás. Alapvető, ironikus valóság ez, amely megcsúfolja a látszólag láthatót – mégis ez az, amit lényegesként őriznünk kell. Csak fényben lássuk: elegendő hozzá egy csillag halvány ragyogása is." (Saját kiemelés: M.Gy.)

Az előzőek során az autonómiát az egyetemesre irányuló, individuális személyiség törekvésének tételeztük. A személyiségnek ez a titokzatos értéket sugárzó formája az, amelynek hatására a gyerek számára egy matematikai tételnek az érvényessége mint forma, felragyog és élménnyé, individualitását személlyé formáló élménnyé változik.

A közvetítés szociológiai problémája mármost az, hogy egy társadalmi csoport, mint amilyen a tantestület, végezhet-e egyáltalán alkotómunkát, mely az iskola, mint társadalmi intézmény számára az egyetlen lehetőség arra, hogy önmaga autonómiáját megteremtse. Egyszerűbben szólva azt kutatja a szociológia, hogy léteznek-e intézmények, csoportok, amelyek kollektív, közös munkájukkal műveket alkotnak, továbbá a kollektív és individuális alkotás folyamatai azonosak-e, vagy sajátos kü!önbségeket mutatnak? A priori azt kell mondanunk, hogy létezhet alkotócsoport, nincs kollektív alkotómunka. A tapasztalat viszont azt mutatja, hogy alig található olyan alkotómunka, amelynek feltételeit nem valamiféle intézmény teremti meg, márpedig az alkotómunka feltételeinek a megteremtése szintén csak alkotással lehetséges és ezeket a feltételeket szintén műveknek kell tekinteni. Az intézmények a különböző formátumú és ezért különböző minőségű és alkotóképességű alkotók műveit egy műben integrálhatják. De ennek az intézményi integratív folyamatnak az a feltétele, hogy végső formáját egyetlen alkotó formálja

egységbe. Ennek a végső formát adó, egységet teremtő alkotónak az autonómiája viszont megteremtheti az intézménynek az autonómiáját is.

Akkor autonóm tehát az iskola, ha a pedagógus munkájának a tárgya nem a gyerek nevelése, semmiképpen sem a művek tanítása, hanem önmaga művelése, önmaga személyiségének a teljességén való munkálkodás, és ha ez sikerül, akkor képes a gyereknek olyan műveket közvetíteni, melyekkel a gyerek már képes saját individualitását megformálni, önmagát személyiséggé formálni. A pedagógus, a szó eredeti jelentése szerint az a rabszolga, aki a gyereket az iskolába kísérte. A kifejezés ma is aktuális, mert a pedagógus az, aki a gyereket a saját önművelődésében, tizenkét éven keresztül felelőséggel végigkíséri.

Az autonóm iskolában ezért a tanulócsoportok egy-egy nevelő személyisége köré csoportosulnak. Ennek a csoportnak a kialakulását így a legszemélyesebb természetű kapcsolatok hozzák létre. Természetes az, hogy vannak olyan gyerekek, akik szimpatikusak nekünk, és vannak olyanok, akik nem. Mint ahogy vannak olyan pedagógusok, akik a gyerek számára rokonszenvesek és vannak, akik nem. Természetesen fontos az iskolaválasztás szabadsága és fontos a tanszabadság. Szociológiai szempontból azonban fontosabbnak látszik a pedagógusnak az a szabadsága, hogy a tanítványait megválassza és a gyerek szabadsága, hogy nevelőjét megválassza. Ha ilyenformán az iskola társadalmi viszonyai – tudniillik a tanár és a gyerek közötti társadalmi viszonyok – spontán módon jönnek létre, akkor ott valóban egy olyan kényszer nélküli közösség alakul ki, amely a gyereket kísérő pedagógus és a pedagógust kísérő gyerek közössége lesz. A valódi közösség nem tűri a kényszert, mint ahogy az alkotómunka és a kényszer is kategorikusan kizárja egymást. A mai iskolában a kényszer többszörös, kényszer a gyereknek maga az iskola, kényszer, hogy abba az osztályba jár, amelyikbe jár és az is kényszer, hogy azokkal a gyerekekkel ül együtt, akikkel együtt ül.

Létrejön viszont egy másik spontán közösség, mert azok a szülők is egy sajátos közösséget fognak alkotni, akiknek a gyerekei egy pedagógust választottak. Ez nem lesz egy törvény által elrendelt iskolaszék, hanem olyan szülők társasága, akik éppen abban a legfontosabb kérdésben értenek egyet, hogy ki az a nevelő, akire gyerekeiket rábízhatják.

Ahol a nevelő, a kölcsönösen választott gyerekek és szülők közössége spontán módon kialakul, ott van az iskola. És az iskola, amikor egységbe rendezi a különböző formátumú és művelődő alkotók közös művét, a kultúra alkotóközvetítését, maga is autonóm lesz.

Az irodalomóra rétegei*

Kölcsey Ferenc: Himnusz

ARATÓ LÁSZLÓ

Mi mindent kell számításba vennünk egy óra előkészítésénél, egy „anyagrész" tanításának megtervezésekor? Optimális – így hát a mindennapi gyakorlatban soha meg nem valósítható esetben – legalább egy tucatnyi tényezőt. Diákjaink előismereteit, az iskolában és az iskolán kívül szerzetteket, ezen belül a társadalomtörténeti, a művelődéstörténeti és a szorosabban irodalomtörténeti ismereteket, a már megszerzett fogalomkincset, az értelmezésnek az osztályban kialakított – vagy ki nem alakított – metanyelvét, műfogásait, a befogadás különféle szűkebb és tágabb kulturális és pszichológiai kontextusait, a mű hatásának feltételeit és akadályait, a befogadást befolyásoló társadalmi közérzületet és ennek hatását a tanulócsoportra, a szerző és a befogadó eltérő horizontjait, a hajdani és a mai kérdések távolságát, a mű befogadásának nyelvi nehézségeit, a tanulócsoport hangadóinak ízlését, szemléletmódját, a lehetséges tanulásszervezési-módszertani megoldásokat, a rendelkezésre álló taneszközöket – no és persze a tanítandó mű különböző szakirodalmi feldolgozásait. Azt, hogy ez utóbbiakból mit és hogyan lehetne a tanításban, a közvetítés munkájában kamatoztatni. S akkor még nem is szóltunk a tanár és a mű, illetve a diákok és a tanár az óra sikerességét nagyban meghatározó személyes viszonyáról.

E hosszas felsorolást hosszasan lehetne folytatni, és minden elemét tovább lehetne bontani. Mindez talán nem is volna fölösleges, de – örök bűntudattal terhelt – tanári közérzetünket aligha javítaná. Elvont teoretizálás és bűntudatnövelő lajstromozás helyett inkább vizsgáljuk meg a fenti szempontok – egy részének – érvényesülését egy minden magyartanár által tanított vers, a Himnusz esetében.

1. 2. Mielőtt azonban rátérnénk a Himnusz tanításának vizsgálatára a jobb kezelhetőség érdekében szorítsuk a fenti kérdésözönt három dobozkába, s nevezzük a „dobozokat" – jobb híján – az irodalomóra rétegeinek. E három réteget nevezzük szaktudományos, didaktikai és pszichológiai rétegnek. A rétegek megkülönböztetése természetesen meglehetősen önkényes, a valóságban e rétegek egymásra és egymásba épülnek, nem válnak széjjel. Azért tartom szükségesnek mégis ennek a fogalmi állványzatnak a felhúzását, mert az irodalomtanítás gyakorlatában a szaktudományos réteg, a mit tanítsunk kérdése túlzottan is egyeduralomra jutott.

A tantárgypedagógia vagy szakdidaktika meglehetősen csekély presztizzsel rendelkezett az elmúlt évtizedek egyetemi képzésében, az igényesebb tanárjelöltek is inkább csak igen homályos elképzelésekkel rendelkeznek az irodalomközvetítés hogyanjáról. A hetvenes és nyolcvanas években a Tankönyvkiadó sok értékes műelemző kiadványa között még elvétve sem akadtak gyakorlatias szempontokat is érvényesítő, tanítási modelleket (is) nyújtó feldolgozások. Visszahatás lehetett ez talán a korábbi központi irányítás módszereket is szabályozó törekvéseire. A pedagógiai stúdiumok elvontsága és átideologizáltsága is hozzájárult a szaktudományosságnak ehhez a pedagógiaellenes kultuszához. Másfelől ugyanakkor – a tantárgypedagógia elhanyagolódásának kiegészítő ellentétpárjaként – a tanárok hevesen bírálták a nyolcvanas évek tankönyveinek – föképp a *Szegedy-Maszák Mihály* és *Veres András* nevével fémjelzett gimnáziumi tan-

* A tanulmány rövidített változata megjelent az Irodalomtanítás I-II. című kézikönyvben. Szerk.: Sipos Lajus, Panz-Universitas, 1994.

könyveknek – a didaktikai megoldatlanságát, túlzott szaktudományosságát, szcientizmusát. Szükségesnek látszik tehát a fenti állapot meghaladása, a közvetítés kérdéseinek módszeres, de nem a szaktudományos szempontok ellenében való újragondolása. Ez a dolgozat – mint kötetünk más írásai is – csak a figyelmet szeretné felhívni ennek az újragondolásnak a szükségességére s néhány lehetséges szempontjára.

1. 2. 1. (A szaktudományi réteg) Az iskola a tudomány eredményeit, a tudományok által megfogalmazott és rendszerezett ismereteket közvetíti. Igaz ez? Nem, nemcsak ezeket, hanem értékeket, képességeket, magatartásmintákat is. Az irodalomtanítás esetében még bizonytalanabb a válaszunk, hiszen sokan állítják, hogy nem irodalomtudományt, hanem irodalmat kell tanítani, magukat a műveket, s nem az azokról szóló „tandumát" kell közvetíteni. A kritikai életben is sokak álláspontja az, hogy az irodalommal való foglalkozás nem tudomány, hanem művészet és megérzés dolga. Van igazság ebben az álláspontban is, a kérdés csak az, hogy miképpen lehet a művészi vagy az ezzel részben rokon befogadói érzékenységet tanítani. Nyilvánvaló ellentmondás van az irodalom művészet volta és a magyar nyelv és irodalom nevezetű iskolai tantárgy tantárgyjellege között. (Az irodalomtanítás ilyen és hasonló ellemtmondásait vizsgálja F*enyő D. György* Tanulmánya: Fenyő, 1991-1992.)

Álláspontom szerint nem lehetséges „magukat a műveket" tanítani. Akarva akaratlanul mindig is a művek valamilyen megközelítését, valamilyen értelmezéseit tanítjuk. Kérdéseinkkel és a tanult mű tantervi-tanórai beágyazottságával óhatatlanul orientáljuk a befogadót, aki ráadásul egy tanulócsoport egy tagja, vagyis nem magányos olvasó. A műveket mindig valamilyen metanyelvvel és valamilyen nézőpontból közelítjük – a nem tudományos nyelv is metanyelv, hiszen nem magának az alkotásnak a nyelve – , így hát a közvetítő nyelv nélküli közvetítés szerintem mítosz, illúzió. A kidolgozott, tudatosan használt megközelítési módszereket és metanyelvet viszont folyamatosan bírálhatjuk, leleplezhetjük és tágíthatjuk az értelmezés nyitottsága, egyetemessége és személyessége érdekében. A tanítás természetesen nemcsak tudás- , hanem „álomátadás" (*Németh László*), élményátadás is, de az intellektuális élmény is élmény, diákjaink pedig – tetszik nem tetszik – az iskolai-tanórai közeg hatására a megszerezhető és visszaadható ismeretek, az elsajátítható készségek elsajátítására vannak hangolva. Az pedig nem szerencsés, ha ezen ismeretek köre a magyarórán a brutális tények, az életrajzi, keletkezéstörténeti és verstani konkrétumok sorára szűkül. Ezért sem pusztán akadémikus kérdés, hogy az irodalomtanítás milyen elméleti háttérrel dolgozik, milyen irodalomtudományi iskolákat követ. A diák szempontjából, a motiváció szempontjából sem közömbös, hogy a mű jelentését annak eredetéből a szerző életrajzából, a korból magyarázzuk-e, ahogy ezt a premodern – pozitivista – irodalomtudomány teszi (Bókay,1992. 17. és 35. skk.), hogy a jelentést magában a szövegben, a mű struktúrájában keressük-e, ahogyan a modern, formalista-strukturalista irodalomtudomány (Bókay,1992. 38. skk.),vagy a szöveg és a befogadó, a befogadóközösség kapcsolatában, mint a posztstrukturalista és a hermeneutikai irányzatok, a posztmodern irodalomtudomány (Bókay,1992, 22.sk. és 43.skk.). Valószínűleg a legutóbbi megközelítésnek van a legnagyobb motivációs ereje, mivel ez biztosítja a diák számára a legkevésbé passzív pozíciót, a legerősebb érintettséget.

A tudományos felismeréseket azonban a tanárnak meg kell rostálnia, csoportosítania kell; feladata továbbá ezen ismereteknek a tanítási folyamat igényeinek megfelelő átstruktúrálása s részben kérdésekké és feladatokká alakítása. E transzformációk egy részét nem is az egyes szaktanároknak, hanem a programkészítőknek, tankönyvíróknak kell elvégezniük. Az alól azonban az egyes tanárok sem mentesülhetnek, hogy szembenézzenek a hermeneutikai nyitottság és a didaktikai irányítottság örök ellentmondásával (*U. Klein,*1971. 17-24.), azzal, hogy megteremtsék az értelmezés szabad játékának és tudatos pedagógiai eltervezettségnek az egyensúlyát, dialektikáját. A tanítandó ismeretek és képességek szelekciója és elrendezése már az óra didaktikai rétegéhez tartozik. A hermeneutikai nyitottság és a didaktikai irányítottság dialektikája pedig a didaktikai réteg mellett az óra légkörében, azaz „pszichológiai rétegében" is meghatározó szerepet játszik.

1. 2. 2. (Az óra didaktikai rétege) Az irodalomóra sajátos ellentmondásiaból (művészettantárgy, egyéni műélménykollektív tanulási folyamat, hermeneutikai nyitottságdidaktikai eltervezettség, a művek sokértelműsége az iskolai tantárgy egyértelműség- és számonkérhetőség-igénye) sajátos didaktikai megfontolások következnek. A más tantárgyak ta-

nításában optimálisnak tekintettnél nagyobb rugalmasság szükséges a tervezésben és az óravezetésben egyaránt. Ugyanakkor ez a rugalmasság – néhány időnként igencsak szükséges és hasznos [!] kivételtől eltekintve – nem vezethet az irodalomóra parttalanságához, iránytalan és diffúz csevegéssé válásához. Az irodalomóra műértelmező beszélgetés, de irányított beszélgetés. Sem a beszélgetés, sem az irányítottság nem válhat kizárólagos meghatározójává. Természetesen a tanított anyagrész jellegétől is függ a beszélgetés nyitottságának mértéke.

A tanár az irodalomórán különböző szerepeket tölthet be. Lehet karmester, lehet pincér és lehet szólista, vagy, ha jobban tetszik, operaénekes. No és bizonyos esetekben lehet a beszélgetőtársak egyike. A „karmester" vezényli a zenekart, kérdéseivel, szempontjaival beint egy-egy szólistát vagy hangszercsoportot: a partitúra azonban mindenképpen az ő kezében van. Ez az, amit hagyományosan frontális óravezetésnek, illetve kérdve kifejtő módszernek szoktak nevezni. A karmester-metaforát ehelyett azért használtam, mert általa a csoport- és pármunkák eredményeinek közzététetése ("hangszercsoportok") is belefér a szerekörbe. A pincér járkál az asztalok – a pármunkát vagy csoportmunkát végző tanulók – között és tisztázza-pontosítja a feladatot, megadja a kért információkat vagy megjelöli fellelési helyüket. A „szólista" vagy „operaénekes" korrajzot ad, alkotói portrét fest vagy éppen műétrelmező előadást tart. A beszélgetőpartner ezzel szemben a műértelmező beszélgetésben hangsúlyozottan csak egy esendő véleményt képvisel a sok közül. Erre a szerepre különösen a művek mai jelentésének megfogalmazásakor, illetve értéklésük esetében van szükség. Egyik szerep sem értékesebb a másiknál, arányukat nyilvánvalóan befolyásolja a tanár személyisége és a tanulócspoport felkészültsége is. Annyi azonban valószínűnek látszik, hogy célszerű ezen szerepek mindegyikét alkalmazni, s nem előnyös, ha valamelyikük kizárólagossá válik.

Az alábbiakban az óra didaktikai megtervezettségének öt alappillérét emelem ki.

Az első ezek közül a motiváció. Ma a műismeret, a műveltség presztizse már nem tekinthető olyan biztos külső motiváló tényezőnek, mint az úgynevezett úri középosztály vagy a hajdani Bildungsbürgertum esetében. Így hát az irodalomtanításnak minduntalan meg kell teremtenie önnön motivációját. Véleményem szerint a jövő irodalomtanítási programjaiban már a műválasztást és a művek elrendezését is befolyásolniuk kell a motiváció szempontjainak (Lásd a problémacentrikus irodalomtanításról az *Iskolakultúrában*, illetve az *Irodalomtanítás* című kézikönyvben megjelent tanulmányainkat, illetve a *Szöveg vonzásában* című tankönyvsorozatunk eddig elkészült köteteit). Aligha takaríthatjuk meg egy-egy anyagrész vagy mű felvezetése során a motiváló-stimuláló-provokáló kérdések vagy állítások megfogalmazását. Motiválhat anekdota vagy aforizma, személyes élmény föltárása vagy valamilyen meghökkentő filológiai apróság. Ami talán még ennél is fontosabb: az óra egyes lépéseit, az egyes elemzési részszempontokat is indokolnunk kell. Szükséges tudatosítanunk, hogy egy vers hangzásvilágát, retorikai alakzatait, időszerkezetét, beszédhelyzetét stb. sohasem önmagáért, hanem valamilyen már megalkotott vagy később megalkotandó értelmezési hipotézis alátámasztására vagy cáfolása érdekében vizsgáljuk. Megvilágítandó, hogy nekünk ma miért izgalmas egy-egy hajdani kérdésfelvetés. Persze ez már részben átvezet az óra pszichológiai rétegéhez.

A második kiemelt alapelv az előzetes tudásra építés elve. A magyartanárnak előre fel kell mérnie, hogy milyen korábbi (műfaji, eszme- és stílustörténet stb.) ismereteket kell aktivizálnia. Az előkészítő házi feladatok és az éppen folyó óra során is célszerű arra törekednie, hogy minél több „időzített aknát", néhány órával vagy perccel később hasznosítható tudáselemet „potyogtasson el", illetve eleveníttessen föl. Ez a diákoknak biztosítható sikerélmények szempontjából is fontos. Az új mű összevetése a már tanultakkal az irodalomóra egyik hagyományos, de újból és újból eredményesen alkalmazható tevékenységfajtája. A különböző művekkel való összevetés a kisebb munkacsoportokkal folytatott differenciált tanulásszervezés számára is jó lehetőséget kínál.

A harmadik kiemelt alappillér a csomópontképzés. Kezdő tanároknál gyakran tapasztalható hiba az óra mozaikossága, töredezettsége. Sok kiváló gondolat hangzik el. Ezek egy részére a diákok – tanári irányítással – maguk jönnek rá, mindebből mégsem áll össze egy egész, egy majdan felidézhető, a háttértől élesen elváló, markáns körvonalú alakzat, ahogy az alakiélektan mondotta volt, valamifajta „Gestalt". Az ok a tananyag hierarchikus szervezettségének, teleologikus elrendezésének: csomópontok, tételmondatok köré való felépítésének hiánya. A fenti jelenség nem ritkán az alapos és sokirányú szakirodalmi tájékozódás következménye, máskor éppen a hermeneutikai nyitottság ki-

zárólagos érvényesüléséből fakad. Persze a csomópontképzés, a hierarchikus tananyagszervezés meglehetősen vaskalapos, merevnek és korszerűtlennek tűnő eszmény, nehezen fér össze a műértelmezés posztmodern pluralizmusával, a redukciótól, a centrumkijelöléstől irtózó, a perifériikus megfigyelések jelentőségét hangsúlyozó látásmóddal. ppen ezért nagyobb diákoknál ezt a didaktikai szükségszerűséget célszerű utóbb kiegészíteni valamilyen a tételmondatokat relativizáló, a más irányba való elindulást lehetővé tevő „dekonstruktív" szempont felvetésével.

Az negyedik alapppillér a képességfejlesztés tudatosságának elve. Nem elég ugyanis a megtanítandó ismereteanyag kijelölése. Az irodalomórán nem csupán egyes műveket, hanem olvasási-műértelmezési képességeket tanítunk. Nem elég, például, azt tudni, hogy az óra anyaga – mondjuk – a Szent Péter esernyője, hanem azt is el kell terveznünk, hogy milyen az elbeszélő művek olvasásához-értelmezéséhez szükséges képesség gyakorlására fordítunk az adott esetben kiemelt figyelmet. Például az előreutalások és késleltetések érzékelésére vagy az elbeszélői nézőpont váltogatásának tudatosítására vagy az elbeszélt idő és az elbeszélés idejének megkülönböztetésére. Optimális esetben a tanár tudja, hogy egy-egy szövegértési-értelmezési képesség bevezetését mely mű tanításánál készíti elő, hol állítja ezt a vizsgálódás fókuszába, s mely szövegek tanításánál fog újra és újra visszatérni gyakoroltatására.

Az ötödik alapelv vagy alppillér a sikerélmény biztosításának elve. A tanóra eredményességének előfeltétele a diákok részvétele a tanulási folyamatban. Az aktivitásnak természetesen az aktív figyelem is része, és a más felismerésének megértése is jelenthet sikerélményt, mégis az igazi sikerélményt a saját felismerés és annak közrebocsátása adja. Erre – közismerten – a csoport- és pármunkák, illetve a megfelelő nehézségi fokú és a válszoláshoz elegendő idő biztosításával feltett tanári kérdések teremtenek alkalmat, illetve a diákok kérdezési és szempontadási lehetőségének rendszeressé tétele . A sikerélmény kérdéskörere, hasonlóan a tanulói motiváció probléméjéhoz, már átvezet az óra légköréhez, „pszichológiai rétegéhez".

1. 2. 3. (Az óra légköre – a pszichológiai réteg) Az óra atmoszféráját, pszichológiai rétegét jórészt előre kiszámíthatatlan tényezők sokasága határozza meg. Az időjárástól, az osztály „hangadóinak" otthoni-magánéleti élményeitől a tanulócsoport belső konfliktusain át az óránk után következő matematikadolgozat gyomorszorító izgalmáig számtalan szituatív tényező befolyásolhatja a légkört. A magyartanár ezeknek legtöbbször csupán a homályos érzékeléséig juthat el, de addig el kell jutnia, ha kontaktusban akar maradni az osztállyal, és készülő kudarcélményéért nem magát vagy a gyerekek általános megátalkodottságát akarja majd hibáztatani. Ha el akarja kerülni a sértett-agresszív reakciót.

Felkészülni azonban csak a művel kapcsolatos lelki beállítódottságra, illetve a tanár és a diákok, valamint a tanár és a mű viszonyából adódó leki-légköri tényezőkre lehet. Ezek közül a nagyon „puha", nagyon nehezen megragadható tényezők közül hármat emelnék ki. Az első az órát meghatározó tényező az, hogy a tanár képes-e a szókráteszi bábaszerepre, vagyis arra, hogy a godolatokat ne egyszerűen közölje tanítványaival, hanem megszültésüknél segédkezzen, bábáskodjon. A tanár művészetének meghatározó összetevője, hogy diákjait rendszeres sikerélményben tudja részesíteni, hogy felismeréseiknek hitelesen örülni tudjon. Hogy az apró részigazságokat be tudja építeni, hogy a tévedések termékeny mozzanatait meg tudja ragadni, hogy rávezetéssel, kiegészítéssel, átformálással ki tudja bontani a „hozott anyagból" a rögzítésre, továbbgondolásra érdemeset. Ehhez dicsérnie kell, de a nemet mondástól és a rövidre zárástól sem szabad mereven tartózkodnia.

A másik alapvető hangulatmeghatározó tényező a tanári humor. A megfelelő pontokon alkalmazott, a komolyságot, emelkedettséget ellensúlyozó poénok, némi feszültségoldó önirónia alighanem elengedhetetelen feltétele a sikeres atmoszféraformálásnak.

A harmadik mozzanat, ami az óra légkörét nagyban befolyásolja, a tanári személyesség. Az irodalomtanár sok minden más mellett befogadómodell is, a befogadás pedig mindig személyes. Így azután időről-időre célszerű feltárnia a művekhez, szerzőkhöz való személyes viszonyát is. Akár a hajdani első olvasás emlékét,akár az új felismerés örömét, akár a leki fenntartásokat, személyes ízlése diktálta kifogásokat. Természetesen ez a feltárulkozás nem válhat sem hosszú költői-alanyi vallomássá, sem rutinszerű penzummá. Minden lekes magyartanár hajlamos a feksőfokú dícséretek halmozására, a folyamatos rajongásra. Ennek hitelességét csak a tárgyszerű érvelés és az idegenkedés időnkénti megvallása teremtheti meg. Elményt persze csak az közvetíthet, aki rendelkezik friss él-

ménnyel, a magyartanár ezért nem takaríthatja meg az újraolvasás fáradságos munkáját. S ezért szükséges a megújuló szakirodalmi tájékozódás. Ez ad ugyanis lehetőséget arra, hogy a régóta ismert művet a közvetítő is újra új fényben láthassa. Ezért érdemes a tanárnak évről évre egy kicsit más művekre vagy a tanított művek más vonatkozásaira tenni a hangsúlyt – ami talán elkerülhetővé teszi, hogy megunjuk magunkat.

2. Az alábbiakban megfordítom az eddigi tárgyalási sorrendet, és az óra pszichológiai rétege felől haladok a szaktudományos és a didaktikai réteg felé, ugyanis a gyakorlatban nemegyszer a befogadás feltételezhető hangulati közege határozza meg a szaktudományos eredmények szelekcióját és a didaktikai megoldások kiválsztását is.

2. 1. (Motiváció – az óra légköre) A Himnusz tanítása annyiban jelent speciális problémát, hogy Kölcsey verse nem pusztán irodalmi (remek)mű, hanem egyúttal nemzeti jelkép, nemzeti ereklye is. Fenyegeti tehát az érzelmes-meghatódott-patetikus megközelítés veszélye. De nem szerencsés a kulturális kontextusától elvonatkoztató, ridegen tárgyszerű megközelítés sem, hiszen a vers értelméről nem leválasztható, amit ráraktak a századok. Ráadásul a mi nemzeti himnuszunk esetében a nemzeti hagyománnyal való azonosulás nem pusztán a himnusz éneklőjében végbemenő folyamat, hanem magának a versnek műfajt, szerkezetet, nyelvet, látásmódot meghatározó sajátossága.

Hogyan kell tanítani egy minden diákunk által gyermekkora óta jól ismert verset? Meg kell próbálnunk meglepetést okozni, az ismertet vagy ismertnek véltet új fénybe állítani. Az egyik lehetőség erre a provokatív problémafelvetés. Ilyen provokáció például, ha a Himnusz nemzeti önszemléletét mai kollektív neurózisaink előképeként mutatjuk be (v.ö. *Márton,* 1990. 917.o.). Ha a versből a nemzeti önsajnálat és bűntudat hangjaira hívjuk föl a figyelmet. Ez esetben célszerű a panaszkodás, önsajnáltatás a tanulók által is bizonyára tapasztalt „tipikusan magyar" magatartásmintáival, „létezéstechnikáival" szembeállítani az ellenkező végletet, az amerikaiak kötelező társasági jókedvét, állandó „keep smiling"-ját. E látványos – és például *Hankiss Elemér* (Hankiss, 1986.) vagy Almási Miklós által részletesen elemzett – mentalitásbéli eltérés mögött viszonylag könnyen kimutathatók a történelmi-társadalomlélektani okok. Az ember ott nem szégyell panaszkodni, ahol az egyéni és az áthagyományozott közös tapasztalat szerint senki nem kovácsa igazán saját sorsának, ahol az emelkedés és a süllyedés, a jólét és a nyomorúság az atyáskodó állam vagy a külső, idegen hatalom kényétől látszik függeni. Ott viszont szégyen a bajok, kudarcok fölpanaszolása, ahol a közgondolkodás a sikert és a kudarcot az egyén képességeiből, tehetségéből, akaratából, szorgalmából származtatja.

A fenti megközelítést Hankiss Elemér A bűntudatról mint társadalmi jelenségről című tanulmányának himnuszunkat más nemzetek himnuszaival összehesonlító bevezető gondolatmenetével indíthatjuk. Azzal a gondolattal, hogy „Nincs még egy ország, amelynek himnusza bűntudattal küszködnék, amely olyan komor s már-már reménytelen hangot ütne meg, mint a miénk" (Hankiss,1982. 206.). Ugyanezt a megközelítést természetesen kérdések fölvetésével is intonálhatjuk. Például: „Milyennek láttatja, hogyan jellemzi a magyarságot a Himnusz, külföldiként milyennek képzelnéd azt a nemzetet, amelynek ez a himnusza? Milyen nemzeti tulajdonságokat, milyen lelkialkatot sejtet a Himnusz? Más általatok ismert himnuszoktól miben különbözik?" Nem feltétlenül ugyanebbe az irányba vezető, de hasonlóképpen provokatív az a kérdés, hogy szerencsés vagy szerencsétlen választás volt-e, hogy éppen ez a vers lett nemzeti himnuszunkká. Itt természetesen nem igen-nem válaszra, hanem érvelésre kell bíztatnunk.

A magyartanárt – minden irodalomközvetítőt – két szélsőség fenyegeti: a mű múltba zárása, kizárólag történeti megközelítése, a hajdani jelentés teljes feltárásának illúziójába való feledkezés és az erőszakolt aktualizálás, az ahistorikus pszichologizáló vagy politizáló megközelítés. Ugyanakkor mindkét kihívással szembe kell néznünk, hisz ezek termékenyítő tapasztalata nélkül magáról a közvetítés munkájáról mondunk le. Megkockáztatom, hogy a magyartanárok esetében a jelen olvasónak szóló jelentés kibontásáról való lemondás a nagyobb mulasztás, s ugyanakkor erre érzünk általában erősebb kísértést, hisz az aktualizálásnak nagyobb az intellektuális-erkölcsi kockázata, mint a „tárgyilagos" történeti jelentésrekonstrukciónak.

A filozófiai hermeneutikától jól tudjuk, hogy a hajdani jelentésben is óhatatlanul benne van a mai olvasó horizontja, hiszen a múltat a jelenből nézzük akkor is, ha ezt nem tudatosítjuk. Ugyanakkor a jelen horizontjába, kérdésfelvetéseibe is elkerülhetetlenül belejátszik a múlt, hisz a „hagyomány történése" határozza meg jelen szemléletünket, mai előítéleteinket is: a hatástörténeti tudatot elemeznünk lehet és kell, kilépnünk belőle azon-

ban lehetetlen. (V.ö. *Gadamer,* 1984. 213-217.) A hagyomány viszont nem egységes, és különböző áramainak elevensége nem egyforma.

Az aktuális jelentés keresésének erős motiváló hatása van, ezért pedagógiailag, didaktikailag termékeny talán, ha a számunkra való jelentés megalkotására – az általános gyakorlattól eltérően – nem csupán az óra vége felé kerül sor. Konkrétan a Himnusz esetében a bűntudat motívumát és a büntetés korszakán való túljutás vágyát visszaköthetjük a reformáció történelemszemléletéhez, illetve a reformkor előtti érlelődés állapotaihoz, de hiába is próbálnánk elvonatkoztatni a kollektív nemzeti bűntudat és önsajnálat jelenünkig vezető „utókori" hagyományától. A Himnusz ugyanis – többek között – azért olyan nagy vers, mert a magyar közgondolkodásnak, közérzületnek egyik meghatározó összetevőjét foglalta össze és örökítette tovább.

A Himnusz hagyományösszegző és hagyománytovábbító-hagyományteremtő vers. A reformáció korának panaszát és történelemmagyarázatát, a költő Zrínyi diagnózisát és eszményeit, a kuruc költészet szavait, bujdosásélményét, reményeit és reménytelenségét foglalta össze és közvetítette Ady tragikus és bizakodó, nemzeti önsajnálattal és kiválasztottságtudattal színezett, ostorzó és vállaló magyarságélménye felé.

A Himnusz tanításának atmoszféráját nagyban meghatározzák a nemzeti tudattal, a nemzetről való beszéddel kapcsolatos tapasztalatok, a befogadást befolyásolja a nemzeti jelképek és ideológia használatának módja és mértéke. A vers tanításánál aligha hagyhatjuk figyelmen kívül azt szociálpszichológiai kontextust, azt a felbolydult-felbolygatott, megosztott közérzületet, amely a 90-es évek elején, a rendszerváltoztatás ideológiai kísérőjelenségeként a nemzettudat körül létrejött.

A magam tapasztalata azt mutatja, hogy a hazafias költészet vagy éppenséggel a Bánk bán tanítása nehezebbé vált a politikai elit egy részének és a tömegkommunikációnak a nemzet fogalmára, a nemzeti elkötelezettségre, a nemzeti azonosságra való túlontúl gyakori hivatkozása miatt. Paradox módon a mai nacionalista jelenségek és frazeológia a reformkor progresszív nacionalizmusát, társadalomjobbító patriotizmusát is – szomorú módon és természetesen indokolatlanul – devalválja a tanulók nem kis részében. A magyartanárnak tehát szembe kell néznie ezzel a jelenséggel. Például olyképpen, hogy nagyobb gondot fordít Kölcsey nemzetfogalmának és patriotizmusának körvonalazására. Talán meg kell kísérelnie azt is, hogy a megkülönböztesse a nacionalizmus és a nemzeti frazeológia akkori és mai funkcióit. Könnyen belátható, hogy más a jelentősége a nemzeti egység eszméjének egy politikai függésben élő nemzet esetében s más egy nemzeti önrendelkezését visszanyert nemzet esetében, más a polgári nemzet megteremtésért, a jobbágyság nemzettestbe emeléséért folytatott küzdelem során és más a az érdekek és nézetek sokféleségének elismerésére és alkotmányos intézményesítésére alapuló pluralista demokrácia kiépítése során.

Mindez nem jelentheti a nemzethez kötődő érzelmekben rejlő, az öröklött válság és a rendszerváltás során felmerülő nehézségek leküzdésében is aktivizálható energiák lebecsülését. Csupán a nemzeti eszmének kisajátító, a politikai ellenfelekkel szemben fegyverként való alkalmazása elleni állásfoglalást jelent, mely egyúttal a nemzeteszme depolitizálása révén az irodalmat s a nemzeti hagyomány integritását védi. Ugyanakkor a Himnusznak, a nemzeti hagyományokkal a versben végbemenő azonosulásnak, a kollektív emlékezet ébrentartásának új aktualitást kölcsönöz az egyetemes konzumkultúra terjedése, a *Walt Disney*-, Coca Cola- McDonald-univerzum kihívása. De ez már átvezet a didaktikai megoldások és a műértelmezés problémaköréhez.

2. 2. (Szaktudományos réteg és a didaktikai megfontolások) A tanítandó tartalmakat, azt, hogy a szakirodalom felismeréseiből mit, mennyit és hogyan kamatoztatunk az irodalomóraán részben az határozza meg, hogy a Himnuszt milyen előzmények után, milyen tanulócsoportban, milyen program (tanterv) keretében tanítjuk. A Himnusz álatalános iskolai tanítására itt most nem térek ki, de nyilvánvaló, hogy a szakmunkástanuló intézetben és az elitgimnáziumban is más-más előzményekre támaszkodik a mű feldolgozása. Például az előző esetben nemigen építhetünk Berzsenyi ódájának, Magyarokhoz-nak („Romlásnak indult hajdan erős magyar!") vagy a Himnusz előtti lírai életmű bizonyos motívumainak valamelyes ismeretére, illetve a huszas évek nagy tanulmányaira.

A fent (2. 1.) jelzett szociológiai-lélektani kontextus ismeretében problémacentrikus programunk egyik meglepő, de talán védhető megoldása a Himnusz tanításánál erősen támaszkodik – a hagyományos és a későbbiekben említendő irodalomtörténeti előzmények mellett – a felvilágosodás tanítása során a negatív utópiák műfajának irányába tett

problémacentrikus kitérőre. Arra, hogy a Gulliver utazásainak tanulása kapcsán tanulóink megismerkednek Huxley Szép új világával, *Orwell* 1984-évei és a *Bradbury-Truffaut*-féle 451 Fahrenheittel is. Ezen művek egyik, a tanítás során kiemelt motívuma az, hogy a totális rendszerek az egyén teljes alávetésének, kontrolljának, a személyi autonómia felszámolásának érdekében kiirtják a kollektív emlékezetet, a történeti tudatot és a hagyományos irodalmi műveltséget. Márpedig „a kollektív emlékezet elhalványulása Kölcsey egyik nagy – és jogos – féleme volt" (Márton, 1990. 912.), a Himnusz pedig éppen e kollektív emlékezet megelevenítésének-újraélésének verse. Azaz a Himnusz aktualitása éles fénybe állítható a fent említett modern és külföldi művek felelevenítésének segítségével. Programunk egyébként a Magyar ódák című modul kertében javasolja a mű tanítását.

Az alábbiakban a Himnusz tanításának öt lehetséges csomópontját szeretném felvetni. Ezek mindegyike egyszerre nem alkalmazható egy tanítási egységben, egy a Himnuszra szánt dupla órán, azonban közülük kettő-három talán összeegyeztethető, ha közöttük megteremtünk bizonyos hierarchiát.

2. 2. 1. A legcélszerűbb – s mára talán legbevettebb – lehetséges fókusz a Himnusznak mint a töténelmi visszahelyezkedés versének tanítása. Ez a *Horváth János* és *Szauder József* megállapításaira visszavezethető megközelítésmód „A magyar nép zivataros századaiból" alcímből mint elemzési vezérszempontból indulhat ki. Didaktikalag is hálás, ha annak a meggyökeresedett álláspontnak a publikálás filológiai tényeivel való szembesítése révén exponáljuk a kérdést, amely a cenzúra megtévesztésének törekvésével magyarázza az alcímet. Az elterjedt – és *Mészöly Gedeon* által is osztott – cenzúramegtévesztési magyarázattal szembeállíthatjuk azt a tényt, hogy az alcím az eredeti kéziraton szerepelt, ezzel szemben éppen az 1829-es, nyomtatott, a nyilvánosság és a cenzúra szeme elé került változat alól hiányzott.

A csomópontképzés jegyében a régiesség, az archaizálás eszközeit szedetjük csokorba – némi egyszerűsítéstől sem visszariadva. Régies maga a műfaj (1.), az Istenhez szóló fohász, a himnusz, pontosabban jeremiáda. Hisz e műfajvariációk a 19. század elejének költészetében már távolról sem voltak elevenek. A felvilágosodás eszméin nevelkedett , *Bayle*-t, *d'Holbachot* és a görög materialistákat *Descartes* és a német idealizmus, Kant irányában meghaladó *Kölcsey* életművében sem találunk más istenes verseket.

Régies a vers történelemszemlélete (2.), amely a nemzet szenvedéseit, balsorsát Isten büntetéseként értelmezi. Itt az előismeretek közül a Szigeti veszedelemre vonatkozóak idézhetők legkönnyebben fel, hiszen ott is isteni büntetésként jelennek meg Szulimán hadai Magyarországon. Feltehetően már *Zrínyi* művének tanításakor rámutattunk, hogy ez az erkölcsi-vallásos történelemmagyarázat a reformáció költészetének, illetve vitairodalmának hagyománya. Protestáns oldalról példáiul *Farkas András* Az zsidó és magyar nemzetről című krónikájában és *Magyari István* Az országokban való sok romlásnak okairól (1602) című vitairatában találkozhattunk vele, ahol is a romlás oka elsősorban a katolikus egyház megromlásában mutattatik fel. Míg az ellenreformáció válaszát, mely éppen a reformációt okolja a romlásért és megosztottságért, legnagyobb erővel *Pázmány* korai műve, a Magyari István írására adott Felelet (1603) fogalmazza meg. Zrínyi – mint azt Szigeti veszedelem tanítása során bizonyára már hangsúlyoztuk – a török elleni összefogás érdekében ezt a két ellentétes okmagyarázatot haladja meg olyképpen, hogy nem az egyik vagy a másik felekezetet, hanem magát a megosztottságot nevezi meg a jogos büntetés legalapvetőbb okaként.

Mészöly Gedeon nagy tanulmányában ugyan e történelemmagyarázatnak csak protestáns, illetve a kuruckori költészetben továbbélő forrásait hangsúlyozza, de Kölcsey Zrínyi-kultusza alighanem megengedi a Szigeti veszedelem költőjével való párhuzamok hangsúlyozását is. *Szörényi László* az Istentől büntetésként kapott törökdúlás és országpusztulás költészettörténeti motívumát a XVIII. századi latin nyelvű jezsuita költészetben is felmutatja(Szörényi,1989.31.), de ez olyan mozzanat, amelyet a szükséges pedagógiai szelekciónak már homályban kell hagynia. Farkas András és Zrínyi néhány szakaszát viszont összehasonlító feladatba emelhetjük, miként a Rákóczi-nótából való híres rímátvételt (nép-tép) is célszerű diákjainkkal fedeztetni föl. A Szigeti veszedelemből az első ének tizediktől huszadikig terjedő szakaszait, míg Farkas krónikájának alábbi részét érdemes a Himnusszal összevettetni:

Ezek az összehasonlító feladatok (amelyekhez Mészöly Gedeon munkáján kívül bőséges további anyagot találhatunk még *Lukácsy Sándor* 1990-es és *Takács Péter* 1975-

ös tanulmányában) nem a pozitivista forráskutatás diákokkal való öncélú megismeltetését, utánoztatását célozzák, hanem a Himnusz meghatározó sajátosságából fakadó természetes teendők. Ha igaz, hogy Kölcsey itt a „kalendáriumok szintjéig lehatolt közhelyeket használt" (Szörényi, 1989. 35.), ha igaz, hogy a vers lényege a történeti visszahelyezkedés révén a „történeti magyarsággal való" „teljes érzelmi azonosulás" (Szauder, 1975. 217.), a múlttal való összeforrás, akkor fel kell ismertetni azokat a poétikai-nyelvi-gondokodási formákat, amelyekbe a beszélő visszahelyezkedett, azt a hagyományt, amelynek részévé és folytatójává emelte-oldotta magányos önmagát.

A műfaj (1.), a történelemszemlélet (2.) és az öröklött költői toposzok (3.) archaikussága mellett (ez utóbbiakra példa a választott népét az ígéret földjére vezető Isten biblikus motívuma vagy a kuruc költészetre emlékeztető bujdosás-motívum vagy az újévköszöntőre emlékeztető bőség- és áldáskérés) felhívjuk a figyelmet a rímelés ódonságára (4.), a gyakori ragrímekre (pl. bőséggel-ellenséggel; habjai-magzatjai; mezein-vesszein; ajkain-csonthalmain stb.).

1. Itt esmét hagyjuk el a zsidó népeket:
Emlékezzönk meg az magyar népekről,
Kiket a nagy isten nagy jóval szerete,
Ez országba hoza, igen megkazdagíta,
Nékiek is ada jó fejedelmeket,
Jámbor kerálokat és jó tanácsadókat.

2. Első kijövésben még pogányságokban
Adá a hatalmas Attila kerált,
Ki az nagy Nemrótnak unokája vala,
Bendaguznak fia, ez velágnak félelme.
Másod kijövésben a Szent István kerált,
Szent Imre herceget, dicső Szent László kerált.

6. Mindezeket isten mellénk adta vala,
De jobb részét tőlönk meg elszakasztá,
Mert elfeledkezénk ő nagy jóvoltáról,
Kegyelmességéről, sok jó téteményéről;
Meg sem emlékezénk régi dolgairól:
Hálátlanok lőnk sok jó ajándékiról.

7. Haragra indítók hitetlenségönkkel,
Vakságainkal és nagy hamisságainkkal
Kezdők bosszontani kazdag aranyonkkal,
Drága ezüstinkkel, ezekbe bízásinkkal,
Az Szerém borának nagy torkosságával,
Paráznaságokkal, rettenetes bűnökvel.

8. Azért ő haragja ellenünk gerjede,
Bosszúálló ostora reánk szálla,
Köztönk meghasonlánk, iregység, gyűlőség
Mi köztünk támada, kezdők egymást üldözni;
Nagy sok környöl való szép tartományokat,
Jeles országokat isten tőlönk elveszte.

9. Végezetre oztán miréánk kihozá
Basáival az hitetlen török császárt,
Mint a zsidó népre és Jeruzsálemre
Régen vitte vala az Nabugodonozort:
Minket es megvere és mi országonkat
Mind elégetteté, dúlatá, raboltatá.

[Farkas András]

Tehát Kölcsey a Himnuszban idéző, hozott anyagból dolgozó költő, s lehet, hogy ebben áll váratlan korszerűsége. Halgassuk csak, hogy mit is mond erről az idéző szerepről Szegedy-Maszák Mihály és az általa idézett *Esterházy Péter*:"Az író arra hivatott, hogy ápolja a nyelvet. A nemzeti költőnek ilyen értelemben vett szerepkörét vállalta a nyelvtusztító Kosztolányi. Ma hasonló feladatot vállal Esterházy, amikor könyvtárnak tekinti a hazát, s mondatoknak nemcsak kitalálására, de megőrzésére, közkinccsé tételére is törekszik. Erős a gyanúm, hogy napjainkban a »hozott anyagból« dolgozó posztmodern alkotók korában ez a leginkább vállalható szerep. Így lehet érvényt szerezni a költő ősrégi hivatásának, amelyet Esterházy így fogalmaz meg: »Akik nem tudnak beszélni, azok helyett annak kell beszélni, aki tud«."

A történelmi visszahelyezkedés fogalmát azzal tehetjük világossá, könnyen érthetővé, ha a vers beszélőjét egy XVI-XVII. századi prédikátorral azonosítjuk. Hasonló poétikai eszközt, tárgyiasító-távolító maszkfelvételt-szerepfelvételt a Vanitatum vanitasban és a két Zrínyi-versben is megfigyelhetünk: a beszélő hol Zrínyi, hol a Sors, hol a Prédikátor könyvének Salamonja. Azaz Kölcsey legjelentősebb alkotásaiban.- mint azt Szauder József, Bazsó Júlia (1975) és Rohonyi Zoltán(1975) megállapította – a „lélekvesztő szentimentalizmust", a légies szubjektivitást épp e távolító-tárgyiasító eljárás révén tudta meghaladni.

A történelmi visszahelyezkedés vizsgálati szempontja összekapcsolható három további csomóponttal is. Az archaikus vallásos-erkölcsi történelemmagyarázat individuális-léktani interpretációjával (2. 2. 2), a történelemszemlélet és a szerkezet viszonyának megragadásával (2. 2. 3.) és Kölcseynek a magánytól a közösségig vezető útjának a felvázolásával (2. 2. 4.).

2. 2. 2. A Himnusz valláserkölcsi történelemmagyarázatát talán közelebb lehet vinni a tanulókhoz azáltal, hogy egy gyakori személyes lelki mechanizmussal állítjuk párhuzamba.

Miért keres a bajba jutott, szenvedéstől sújtott ember a maga múltjában valamilyan bűnt, vétket? Alighanem azért, mert az értelmetlen, indokolatlan szenvedést nehezebb elviselni, mint azt, aminek okot vagy célt tudunk tulajdonítani. Az elme nehezebben viseli az értelmetlen szenvedést, mint a bűntudattal könnyített s ezáltal racionalizált, ésszerűvé, felfoghatóvá, legalább intellektuálisan megragadhatóvá vált kínt. Eképpen szüli-tételezi a büntetésként felfogott szenvedés a bűnt mint okot. A reformáció történelemmagyarázata ezt a mechanizmust terjeszti ki a kollektív személyként felfogott nemzetre – s erre az testamentum prófétáinak – például Jeremiásnak – a történelemmagyarázata kínálja a mintát. Ugyanakkor a történelmi bűnnek nem csupán erkölcsi, hanem vallásos fölfogása a remény fényébe állítja a bűnt és a szenvedést: „az eredendő bűnnel" ugyanis egyúttal „létrejön a regenerálódás előképe, az új születés előképe is"(Ricoeur,1974,286.). „Az ígéret Istene felnyitja a történelmet.... Az Isten elé helyezve a rossz az ígéret áramába kerül... a bűntudat lényegében a jövő felé irányul" (Ricoeur, 1974. 438.).

Azonban a Himnusz istenképe távolról sem marad belül a biblikus teológiai tradíción. Egyrészt a Himnuszban Isten megszólítottként és a történelem alakítójaként, ágenseként is fokozatosan visszaszorul, s mindkét szerepében a haza, illetve a nemzet váltja föl. Ez a vers szerkezeti elemzésének egyik lehetséges szempontja: Hol ki a megszólított, s hol ki „csinálja" a történelmet? A 4., 5. és 6. szakaszban már nincsen szó Istenről, sem mint megszólítottról, sem mint történelemalakítóról. Kulin Ferenc szavaival: „A vers implicit logikája szerint az isteni fennhatóság funkciója történelmileg változó, s e változás iránya az evilági erők autonómiájának kedvez. A nemzeti lét kezdeti szakaszán az istené a vezető szerep, ő a teremtő és irányító, később, amikor a nemzet saját hibájából nem képes megőrizni szuverenitását, s hatalmát önmaga felett is elveszíti, ő a bosszúálló, a büntető, s végül a jelenben, amikor <megbűnhődte már e nép a multat s jövendőt>- már csak eszmei hatalom, akitől nem vár és nem kér többbet a költő, mint szánalmat, érzelmi azonosulást, részvétet a szevedő néppel, s nem lát benne mást, mint a nemzeti ügy szakrális értelmének garanciáját. Mivel e fokozatos szerepkör-megszorítással mintegy megőrizve megszünteti a transzcendencia mozzanatát, egyszersmind megsemmisíti e lírai alphelyzet [az isten és a nemzet közötti közvetítés helyzetének, szerepének] újbóli felhasználhatóságának lehetőzégét is" (Kulin, 1986. 98-99.).

A bűnhődés és megváltás viszonya teológiailag egyébként is ellentmondásos a versben .„Isten kegyelme [egyfelől] Szent Ágoston és Kálvin teológiai felfogásában – és Kölcsey ezt tette magáévá – teljesen ingyenes: ki nem érdemelhető. ... Az önmegváltás lehetetlen", s ezt világossá teszi a hatodik versszak is (Szörényi 1989. 29.), mégis – a vers aránybillentő szerkezetével is hitelesítve – ismételten elhangzik az a bizonyos 'megbűnhődte már e nép a multat s jövendőt".

2. 2. 3. Az isten versbéli szerepének vizsgálatával, illetve a szerkezeti asszimetria említésével máris áttértünk a történelemszemlélet és a szerkezet összefüggésének kérdésére. A fentebb mondottakhoz csak annyit kell hozzátenni, hogy az említett aránybillentés abban áll, hogy a nyolcszakaszos vers kereten belüli hat szakaszában, a negyedik versszak mint tengely körül szigorú, szimmetrikus keresztforma (chiazmus) érvényesül (Szörényi,1989. 29.), ami a második szakasz motívumainak hatodik szakaszbéli és a harmadik szakasz motívumainak ötödik szakaszbéli szabályos visszatérését jelenti (pl.2. & 6.: bérc, vér – 3.& 5.: „Vad török sáncára"/„Ozmán vad népének"). Ugyanakkor a hetedik versszak megbontja ezt a szabályos szerkezetet, s egyúttal a szenvedés szakaszait eggyel többre növeli, mint ahány szakasz a sikerekről, örömökről szólt.

Az, hogy eképpen a bűnhődés, az átok serpenyőjébe eggyel több szakasz került, mint ahány az áldás és a sikerek serpenyőjébe, mintegy igazolja azt a gondolatot – s az erre alapuló kérést – hogy a jövő bűneit a nemzet előre levezekelte. A szimmetrikus szerkezetet megbontó, s az edddigi szenvedés haszontalanságat („S ah, szabadság nem virúl/ A holtnak véréből") kimondó hetedik szakasz igeidő-használatában is elüt a többi szakasztól. Már az előző szakasz vége szinte észrevétlenül jelenre váltott: erre s a várromok képére szokták – nem jogtalanul – alapozni azt az állítást, hogy a visszahelyezkedés nem teljes, elhallgatásokkal és közvetett jelzésekkel a Rákóczi-szabdságharc utáni állapot, a Habsburg-fennhatóság is felsejlik a versben. Aligha véletlen, hogy a „nyögte Mátyás bús hadát/ Bécsnek büszke vára" az egyetlen olyan motívum, amelynek nincs meg a megfelelője-ellentettje a chiazmus másik szárában, a negyedik szakasz fordulópontja utáni rész-

ben. A hetedik szakaszban viszont a jelen dominál, s csak ellenpontként idéződik fel a múlt. Márton László szavával élve a sorrendben haladó történelmi áttekintés „a magyar üdvtörténet egészére" vonatkozó „fiktív jelenné", körképpé válik (Márton,1990. 920.).

Természetesen a diákok – tanári feladatkijelölés nyomán – maguk fedezhetik fel a motívumismétlődéseket, a chiazmust, Isten szerepének változását és az időszerkezetet, miként a szenvedések túlsúlyának megbeszéléséhez kapcsolódva ők válszolják meg azt a kérdést is, hogy mi indokolja a keret módosulását, az áldáskérés szánalomkéréssé változását.

2. 2. 4. A vers egyik csak igen jó tanulócsoportokban taglalandó problémája az Isten és a sors viszonyának kérdése, az hogy e kerszténý-biblikus nyelvi világlátású költeménybe miképpen is került bele a sors görögös kategóriája. Természetesen Szauder ide vonatkozó tanulmányainak (Szauder, 1961. és 1970.) gondolatmenete, illetve az ezek által bizony nyitva hagyott kérdések nem férhetnek be a Himnusz középiskolai tanításába, de egy legyszerűsített motívum- és személyiségfejlődési séma talán igen. Jobb gimnáziumi osztályokban érdemes lehet említeni, hogy a korai Kölcsey-líra kulcsfogalmai a sors és a géniusz (pl. az Andalgások a Géniusz száll... és a Gyönge kézzel... c. versekben). Eleinte e fogalmak jelentése szubjektív, a vidéki magányba és tehetetlenségbe zárulás mítizálódik sorssá, s a kibontakozásában akadályozott éteri emelkedettségű szellemi-költői tehetség rejlik a géniusz fogalma mögött. A „lélekvesztő szentimentalizmustól" a nemzeti romantika felé közeledve (v.ö. Rohonyi 1975.) mindkét fogalom kollektív színezetet kezd ölteni, a géniusz mindinkább a nemzet őrlekévé, szellemévé, a sors pedig nemzeti „bal sors"-sá válik (pl. Rákos nimfájához, Rákóczi hajh..., Rákos). Ez a folyamat tetőződik be a Himnuszban és fordul a köz érdekében végzett cselekvésbe Kölcsey 1829-ben induló politikai pályáján. Kölcsey tehát mintegy kollektívumba oldja, kollektív keretek közé transzformálva igyekszik megérteni és meghaladni saját sorsélményét,

A Himnusz is egyszerre verse a történelmi múlttal, sorssal való azonosulásnak és e múlt meghaladásának. Vagy legalábbis a meghaladás vágyának. A korábbi determinációk fogságából való szabadulás vágyának.

Talán ez az élmény és vágy sem egészen idegen a mai befogadótól.

2. 2. 5. A Himnusz tanításának egy újabb – alternatív – csomópontja lehet a vers kivételes nyelvi egyneműsége, szinte titokzatos szeves egysége. Itt engedtessék meg nekem egy személyes kitérő.

Évtizedekig makacsul félreértettem a vers egy helyét: az „Értünk Kunság mezein" sort gyermekkoromtól gy értettem , hogy mi, magyarok értünk, azaz fejlődtünk, növekedtünk a Kunság mezőin. Azaz a határozószót igének hittem. A félreértés egyik gyökere nyilván a sorvégi önkéntelen megállás, az áthajlás figyelmen kívül hagyása okozta: vesszőt képzeltem oda, ahol nem volt. Később azután elkezdtem gondolkodni e félreértés mélyebb okain, s ezek már összefüggenek a vers nyelvének és talán világképének különös organikusságával. Egyrészt az „értünk" azonosan hangzik, összecseng a következő sort indító, a „kalász" jelzőjeként álló „ért" melléknévi igenévvel, azaz a paranomázia stilisztikai jelenségével van dolgunk. Két jelentéstanilag eltérő, de a hangzás síkján egymással érintkező, egymáshoz hasonló szó kerül egymással kapcsolatba. De ezen túl is jellemző a vers szókincsére a tájnak, földnek és az embernek, az emberhez tartozó dolgoknak valamilyen szeves, növényi összetartozása, amely oka lehetett félreértésemnek. „Árpád hős magzatjai felvirágozának", Isten „plántálá" „Zászlónk" a „Vad török sáncára", később pedig a „szabadság nem virúl/ A holtnak véréből". E talán túlfeszített, a paranomázia által elindított unio mystica-gondolattól függetlenül is feltűnő a Himnusz nyelvi egyneműsége, egy tömbből faragottsága. Kölcsey nyelvének gazdagsága éppen szegénységéből fakad: kevés szó erős megterheléséből, intenzív felhasználásából. A Himnuszban minduntalan ugyanazok a szavak térnek vissza, s e visszatérés nem korlátozódik a keret ismétlődésére és a negyedik versszak körüli chiazmusos szekesztésre, bár természetesen ezek is nagyban hozzájárulnak a nagyfokú belső egyneműség érzetéhez. Csak néhány példa a szavak visszatérésére, erőteljes megterhelésére: a „Nyújts feléje védő kart"-ra a „felé kard nyúl barlangjában" cseng vissza (még ha a két „felé"-nek Martinkó András szerint más is a jelentése: Martinkó,1983, 106-107.) , a „bérc" szó visszatérésére már a chiazmus kapcsán kitértünk, a „magzat" szó a versben háromszor is szerepel, a második szakasz „szép hazát" jelzős szerkezete az ötödik szakasz „szép hazám"-jában tér vissza, a vér szó előbb a „Bendegúznak vére" nemzetségmegjelölésben majd később a „Vérözön" látomásában, végül a „szabadság nem virúl / A holtnak véréből"-feljajdulásban bukkan újra

föl. Előbb „Tiszának, Dunának" „zúgnak habjai" majd „rabló mongol nyilát/ Zúgattad felettünk", a „lángtenger" is visszacsendül a zárószakasz „Tengerén kínjának"-sorában. A rímek Szauder József által kimutatott szabályos visszatérése (Szauder,10975, 21-232.) és az alliterációk viszonylag nagy száma („Megbűnhődte már e nép/A multat..."; „nyögte Mátyás bús hadát/Bécsnek büszke vára"; „magzatod miatt/Magzatod hamvvedre") is ezt a koherenciát, nagyfokú belső egyneműséget erősíti.

A Zrínyi dala (1830) is mintha ugyanennek válogatott-besűrített-megterhelt nyelvi anyagnak lenne az újrafelhasználása és továbbterhelése.

3. 1. A Himnuszról szóló második és harmadik órán összehasonlító elemzésekre kerülhet sor – csoportmunkában. Az összehasonlítás tárgyai – a himnusz mellett – a Zrínyi dala, Berzsenyi Romlásnak indult... kezdetű ódája és a Szózat. A két Kölcsey-versben a közös szavakat, ismétlődő motívumokat kerestethetjük meg. Kitérhetünk emellett az ideális haza és a létező haza, („nem lelé/Honját e hazában"), illetve a csak nevében élő („Névben él csak,többé nincs jelen.") és az igazi nemzet közötti különbség/ellentét párhuzamos motívumára, lakosság és nemzet lehetséges megkülönböztetésére (v.ö. Szörényi László hasonló című tanulmányát az idézett kötetben). A vizsgálódás minden említett versre alkalmazandó szempontja a múlt és jelen viszonya és a beszédhelyzet (Ki szól kihez?) lehet. A három történeti áttekintés („szemle") párhuzamait és eltéréseit a tanulók könnyen felismerik. Igen izgalmasak a versek kulcsszavai közötti nyelvi egyezések és az ezek mögötti gondolati hasonlóságok. Így például a mind a Magyarokhoz utolsó szakaszaiban, mind a Zrínyi dalában kulcsszerepet játszó „más" szó, amelynek ismétlődése mindkét esetben a nemzet önazonosság elvesztésének, a múlt és a jövő közötti törésnek a gondolatát hordozza, illetve nyomatékosítja. Látványosan áll ezekkel szemben a szózat retorikailag hasonló funkciójú névmásismétlődése, az „ez" és az „itt" szavak nyomatékos sorjázása. Itt az ismételt nyelvi elem éppen a nemzet önmagával való azonosságát, múltjának jelenben való folytatódását emeli ki.

IRODALOM

Bazsó Júlia: Kölcsey Ferenc: Zrínyi Második éneke. In: Miét szép? Gondolat,1975.
Hankiss Elemér: A bűntudatról mint társadalmi jelenségről. In:Diagnózisok, Magvető,1982.
Horváth János: Kölcsey Ferenc. In: Tanulmányok.Akadémiai,1956.
Klein, Ulrich: Entdeckendes Lesen. Hermann Schroedel V., Hannover,1971.
Kulin Ferenc: Kölcsey személyiségének fejlődése – lírája tükrében. In:Közelítések a reformkorhoz, Magvető,1986.
Kulin Ferenc: Kölcsey nemzetfogalmai. In: u.o.
Lukácsy Sándor (szerk.): A Hymnus költője. Szabolcs-Szatmár Megye Tanácsa,1974.
Lukácsy Sándor: A Hymnus koordinátái. In: Holmi,1990/8.
Martinkó András: Kölcsey Ferenc:Himnusz. In: Értjük, vagy félreértjük a költő szavát? RTV – Minerva, 1983.
Márton László: „Törvényem él" A sors princípiuma Kölcsey költészetében. In:Holmi,1990/8.
Mészöly Gedeon: Kölcsey Hymnusa és a Hymnus Kölcseyje. MTA Közlemények ,1939.
Ricoeur, Paul: The Symbolism of Evil és Guilt, Ethics and Religion. In: The Conflict of Interpretations, Northwestwern University Press, Evanston,1974.
Rohonyi Zoltán: Kölcsey Ferenc életműve. Dacia Könyvkiadó, 1975.
Szauder József: Kölcsey, Kant és a görög filozófia; Géniusz száll...In: A romantika útján. Szépirodalmi,1961.
Szauder József: K. világnézeti válsága az ifjúkori jegyzőkönyvek tükrében; K. Vanitatum Vanitas-a. In: Az estve és Az álom. Széoirodalmi, 1970.
Szauder József: Kölcsey Ferenc: Himnusz. In: Miért szép? Gondolat, 1975.
Szegedy-Maszák Mihály: Szerepjátszás és költészet: összhang vagy ellentmondás? In: Irodalomtörténet, 1992/4.
Szörényi László: A Hymnus helye a megyer és a világirodalomban; Nemzet és lakosság. In: „Multaddal valamit kezdeni". Magvető, JAK-füzetek, 1989.
Takács Péter: A Hymnus előzményei a magyar hazafias költészetben. In: A Hymnus költője. 1975. (Lásd Lukácsynál.)

Pázmány, az író

ZSIRAY ESZTER

A Mohács utáni – irodalmilag is zűrzavaros – korszak lezárult. Az ország helyzete már lehetővé tette az egyházi irodalom újraéledését, ami jelen esetben több egyház irodalmi tevékenységét jelenti. A protestáns egyházi irodalom ebben az időszakban keletkezett. Legfontosabb műve: a teljes magyar bibliafordítás. A reformáció egyik célkitűzésének megfelelően a magyar nyelv térhódítását szolgálta és a közérthetőséget segítette, s evvel nagyban hozzájárult a reformáció terjedéséhez. Károli Gáspár e művével igen nagy hiányt pótolt, ugyanakkor e mű jelentette a magyar nyelvű irodalom elismerését is. Károli bibliájának nyelve, a reformáció nyelvi, kulturális, irodalmi eredményei nem maradtak hatás nélkül a katolikus írókra sem.

Az újraéledő katolicizmus sikeressége érdekében kénytelen átvenni a protestantizmus népszerűbb eszközeit, s eközben tovább is fejleszti azokat. A magyarnyelvűség elterjedése a katolikus világ érdekét igazából nem szolgálta, a latin nyelv restaurációja azonban ekkor már kudarcba fulladt. A római katolikus egyház magyar hívei így végül is az anyanyelvi irodalmat kénytelenek használni, ha eredményeket akarnak elérni a visszatérítésben. A 17. században nagy szerepük van a vallási témájú vitáknak. A katolikus egyház hitvédő irodalmát a ragyogó tehetségű Pázmány Péter teremti meg. Pázmány, aki hosszú külföldi tanulmányai befejeztével hatalmas szellemi és irodalmi műveltségre tesz szert, íróként is kibontakoztatja tehetségét. „Amikor hazajő, úgy ír, mintha a Kőrös partjáról távozott volna – írja róla *Fraknói Vilmos*. Tőrőlmetszett magyarságával, nagyszerű eredeti szófordulataival, pompás írói művészetével, stílusának hatalmas energiájával egy új nemzeti irodalomnak lesz megalapítója" – jellemzi Pázmányt *Kornis Gyula*. „A bihari népi nyelvet a nemzet nyelvévé varázsolja" – állítja róla *Szalatnai Rezső*.

Pázmány irodalmi alkotásait öt csoportba oszthatjuk:

Tudományos művei:

– grazi egyetemi tanításai, előadásai;

– egyháztörténeti kutatásai (ezekért XII. Leó pápától a „doctor novissimus" megtisztelő jelzőt kapta).

Hitvitázó iratai:

– a katolikus hittudományi vitairodalmat gazdagítja.

Az egyház tevékenységét ma is segítő művek:

– Kempis-fordítása;

– prédikációi;

– imádságos könyve.

Levelei:

– megmutatják érdeklődésének gazdagságát, sokoldalú tevékenységét és megismerkedhetünk a pázmányi hunorral is

fő műve: a Kalauz

– irodalmi működésének csúcsa.

Pázmány Péter hitvitázó iratai

Pázmány Péter fiatalkori éveiben, grazi tartózkodása alatt írja meg első vitairatát. *Horváth János* így jellemzi a vitázó Pázmányt: „Kitűnő logikus fő és viágos, erős, józan ész vezérli kifejezéseit".

Fraknói Vilmos így ír róla: „Benne van a reformáció cselekvő részének harcias egyénisége, higgadt, erős értelmével és szenvedélyesen támadó magatartásával."

A Bellarmino (jezsuita hitszónok) védelmében írt Diatriba Technologica latin nyelvű munkát a kutatók kezdetben nem tartották Pázmányénak. Később mélyrehatóbb vizsgálatok után, stílusának elemzése alapján kiderítették, hogy mégis az övé. A Diatriba így hosszú vitaírói munkásság alapköve, s mint ilyen fontos lépést jelent a további működés felé. Magát a művet tömörség, idézetgazdagság jellemzi, tételeinek további kifejtését a későbbi vitairatokban és művekben olvashatjuk.

Pázmány első magyar vitairata, amelyet később a Kalauzba is betesz, a Tíz bizonyság volt. Ezt a művet – a korábbi feltételezésekkel szemben – 1601-1602 között írhatta.

Témája az új tanok hamisításának igazolása volt, s túlzás nélkül állíthatjuk, hogy előző művének magyar nyelvű folytatása ez.

Pázmány Péter a teológiai kérdések kifejtésének fontossága mellett arra helyezte a hangsúlyt, hogy a teológiailag képzetlen olvasók is értsék előadásának anyagát, hiszen jól látta, széles körben csak így terjedhet munkája. „Miközben az egyik kezében a harc fegyverét forgatta, a másikkal egyháza érdekében a vallásos lelkület élesztésén munkálkodott." – olvashatjuk róla Fraknói Vilmosnál.

Pázmány első irodalmi fellépését sorra követték a további munkái. Műveinek megírásakor buzdító erővel hatottak rá addig elért sikerei. Vitairatának hatását növelte az alkalomszerűség, a gyors reagálás, az olvasmányos forma. Mindig a megfelelő műfajú, és az adott helyzetben a leghatásosabb írással lépett elő.

Magyari István sárvári prédikátor Az ország romlásokban való okáról című műve 1602-ben jelenik meg. Magyari az ország romlásának fő okát „az isteni szolgálat színe alatt való bálvány- és idegentisztelet s eretnekség"-ben találja. A hosszú felsorolás pontosan számbaveszi a Mohács óta a katolikus tanítást ért vádakat, s felfogása szerint a bálványozások kozták az országra az isteni büntetést: a török hódítást. Magyari munkája nem közvetlenül célozza meg a katolikus egyház tanításait, de minden lapján található a vallás – és hívei – ellen emelt vád.

Pázmány *Forgách Ferenc* püspök kérésére 1603-ban választ írt erre a dolgozatra, Felelet Magyari István Az ország romlásainak való okairól írt könyvére címmel.

Pázmány gondolatmenete a teologiai és történelmi érvek felsorakoztatása révén igyekszik meggyőzőbb lenni Magyarinál. Pázmány „Az Luther zászlaja alatt országunkba becsúszó újhitfaragó atyafiokat" vádolta. A protestantizmus elterjedését a muzulmán hódítást szörös kölcsönhatásba hozza, s a protestáns vallás elterjedésével magyarázza az ország rossz helyzetét. „Soha, senki, az apostolok idejétől fogva egész 1517 esztendeig azt nem vallotta, mint akkor Luther kezdett tanítani. ...addig volt boldog az ország, míg az mi vallásunkban maradt, akkor kezdett romlani, mikor erről elkezdett térülni, nyilvánvaló dolog, hogy ez nem lehet oka az istenek újjonnan ellenünk felgerjedt haragjának... az Lutherség belépett vala országunkba, jött is rövidesen a végzetes csapás." Természetesen az eretnekekről szóló részekkel Pázmány is egyetértett, de megjegyezte, hogy „Az eretnekség oly mérgeteg, hogy megeszi minden erejét az hadakozó embernek." A Pázmány-Magyari összecsapás a 17. századi felekezeti és politikai viták nyitányává vált.

A Felelet Pázmány Péter széleskörű egyháztörténeti és teológiai tájékozottságáról is tanuskodik, mellyel ellenfele fölé tudott kerekedni.

Pázmány utolsó grazi irodalmi terméke a Keresztényi Felelet a megdicsőült szentek tiszteletéről, értük való könyörgésekrül és segítségül hívásrul című vitairat, 1607-ből.

1589-ben Monoszlói András veszprémi püspök könyvet ír A szentek segítségül hívásakról és imádtatásukról címmel. Protestáns részről ez 1598-ban *Gyarmati Miklós* helmeci prédikátor által írt válaszműben a bálványimádás vádja is elhangzik. Ez olyan súlyos vád amelyre választ kellene írni, de Monoszlói meghal, s a katolikus fél nem hagyhatja szó nélkül e támadást. Pázmány Péter Monoszlói védelmére kel, s a szentek védelméről szóló művében a katolikus vallást védelmezi. A Keresztény Felelet szerves folytatása az eddig megjelent magyar vitairatok témájának melyben Pázmány sokszor hivatkozik előző műveire. Ellenfeleiről így ír: „Erőtlen, sőt oktalan csavargások, panaszkodások, színlelések, bóklálások, szemfényvesztések révén érvel, s nem akarja megérteni a katolikus álláspontot." A könyv további részében véleményét részletesen is kifejti.

1605-ben több vitairat is nyilvánosságra kerül. Ezek:
A nagy Kalvinus Jánosnak Hiszekegyistene,
Egy keresztény Prédikátornak a kassai tanítókhoz íratott öt szép levél,
Alvinczy Péternek sok tétovázó kerengésekkel és cégéres gyalázatokkal felhalmozott feleleteinek rövid megrostálása.

Pázmány ez utóbbit Alvinczy Péter kassai protestáns prédikátor ellen írja, ki a katolikus tanok ellen igen sokszor szót emelt. Az Egy keresztény Prédikátornak a kassai tanítókhoz íratott öt szép levél közvetlenül az új tanok képviselőjéhez szól. Pázmány szokatlan formát alkalmaz művében, amely azonban igen alkalmas hatásos figyelem-fölkeltésre. Az alapszituációja: a kálvinista prédikátor katolikus urakkal találkozik, és hitkérdésekről beszélgetnek. A prédikátor megtámadja a katolikus vallás tételeit, de mindig kielégítő magyarázatot kap. Aztán a védekezőkből támadók lesznek, és a protestáns nem tudja megvédeni hitét. Ezért a köztiszteletben álló Alvinczyhez fordul, és ő kérdést intéz hozzá. Ezen öt kérdésen keresztül Pázmány a katolikus hit igazságát bizonyítja be hosszas érvelésel. Visszautasítja s megcáfolja a vádakat, (ilyen vádak: a bálványozás, a hitet előkészítő fogadások megszegése, a papi nőtlenség és több alapvető kérdés az új hit károsságáról). Végső következtetésre az ötödik levélben jut: Kálvin és Luther eretneksége igazolódik. Pázmánynak e jó előadási mód segítségével sikerül szembeállitania a protestánsok erőtlen ellenvetéseit a katolikusok hitével, és ugyanakkor Alvinczy fölé kerekedik.

Alvinczy „Egy tetetes, nevevesztett Pápista emberről..." , című feleletében válaszol Pázmány tételeire. Még ugyanazon évben Pázmány is elkészül felháborodott, durva válaszával:

„Ebben a nyomorult Feleletben igen melleszti Alvinczynk a madarat, melynek röpülését látja... annak okáért, hogy meg ne zabálanék a Felelet tételéből származott kevélységben." Pázmány e művéből is szellemi fölénye sugárzik. A Kalvinus Hiszekegyistene más oldalról is támadás a kálvinisták ellen. Pázmány itt azt a feladatot tűzi ki, hogy az apostoli hitvallás és a Kálvint tanítók között ellentéteket mutasson ki: „Kálvin szerint Isten a bűnnek is szerzője, mivel azonban Isten, mint a legtökéletesebb lény, nem lehet a bűnnek szerzője, ellenben az ördög a bűnnek szerzője: Kálvin Istene tulajdonképpen ördög..."

Ezek olyannyira durva támadások voltak a protestantizmussal szemben, hogy az Országgyűlésig is eljutottak, ahol végül is a protestáns mozgalmak szervezkedéseit nádori közbeavatkozásnak kellett elfojtania.

Az intim Pázmány *

Kempis Tamás Krisztus követése című művének fordítása Pázmány Művei közül is kiemelkedő olvasmány, aki így vélekedett művéről: „Azon igyekeztem, hogy deák bötűnek ártalmát híven magyaráznám, a szólásszerkesztés módját pedig úgy ejtém, hogy ne látsszanak deákból csigázott homályossággal repedezettnek, hanem oly kedvesen folynak, mintha először magyar embertöl magyarul íratott volna".

Pázmány Keresztény Imásdágoskötete 1606-ban jelenik meg. E könyvének megírásával igen nagy hiányt pótolt. A régi magyar imakönyvek közül ekkorra csak egy maradt fönn, melyet még 1594-ben Prágában nyomtattak. Pázmány Pethéné Kapi Anna felhívására határozta el magát e mű megalkotására, „...Mely mind a világi állapotban, s mind az Istenhez való áhitatosságban megfogyatkozott hazánkban lakó híveket igaz hittel gerjedző fohászkodásra, keresztény szeretetből származott imádkozásra vezérelné és oktatná". Ez az imakönyv különbözik az ilyen jellegű művektől, ismerteti a naptárt, előadja hogy kell Miatyánkat mondani, megmagyarázza a keresztény tetteket, értelmezi a miséket, a gyónásokat, az egyházi szertartásokat.

Pázmány prédikációi a nevelésről

„Mert sem az eláradott gonoszságnak kiirtására, sem a jó erkölcsök beoltására, sem a bölcsességek és tudományok gyökerezésére, sem a több belső csendes állapotok virágozására foganatosabb eszköz nem találtatik a gyerekek oktatásánál."

*Sík Sándor jelzője

Pázmány Péter igen sokat foglalkozott a gyermekek nevelésének kérdésével is. Nemzetnevelő munkájának ez is fontos része, számomra meg különösen aktuális, ezért ezeket a fejtegetéseit már szívesebben olvastam. Pázmány neveléssel foglalkozó prédikációi igen modern gondolkodásról tanúskodnak, melyekben a szülők gyermekek iránti helyes viselkedéséről, a gyermekek szülők iránti kötelességéről fejti ki nézeteit.

Pázmány igen sokra tartotta a nevelésben a szeretetet. Tanításának eredményessége is igen sokban múlott ezen, az emberekre így sokkal jobban tudott hatni. Ez nagy szerepet játszott abban, hogy nevelése ténylegesen nemzetneveléssé léphetett elő.

„Sokat ad, aki szeret és minden adománynál többre kell becsülleni a szeretést, mivel szívét adja, aki szeret" – hangsúlyozza.

Hitbeli meggyőződését nem tűzzel-vassal kívánja terjeszteni, hanem neveléssel. Ennek érdekében hozta létre alapítványait, iskoláit, papneveldéit is. Prédikációs kötetében a fiuk és a lányok neveléséről fejti ki nézeteit.

A fiuk nevelésének alapjait Vízkereszt utáni első vasárnapi prédikációjában fejtette ki. Véleménye szerint a nevelés egyben a szülő érdeke is, nemcsak egyéni és közérdek:

„Isten parancsa a nevelés, mert a természet oltotta a szülőkbe szülöttünkről való jó gondviselésének szikráját, és az okosságuk vezérlése arra viszi őket, hogy akiket szültek, azokat őrizzék és jól neveljék." E bevezetés után Pázmány részletesen tárgyalja a gyermeknevelés négy tényezőjét:

1. A jó példa

„Aki jó erkölcsben akarja nevelni magzatját, szükség, hogy annak magaviseléséről gonoszságot ne tanulhasson neveletlen gyermeke, hanem jó példájával tökéletességre vezessék", mert: „Nem helyes mást tanítani és másképpen élni."

„Megemlékezzétek szülők, hogy példátokkal inkább taníthatjátok gyermeketeket, hogysem szavatokkal, mert a gyermekek, mint a majmocskák: amit látnak, hallanak, azt ábrázzák, követik."

2. Az erkölcsös magatartás normáinak tudatosítása

Pázmány nincs megelégedve a szölőknek e téren végzett tevékenységével. Véleménye szerint a gyereket már születésétől helyes magatartásra kell szoktatni. A kora gyermekkor ideje a legalkalmasabb erre.

3. Az erkölcsös művelt tanító

Olyan tanítókra kell bízni a gyermeket, „kik el ne oltsák azt a jó szikrát, amelyet a szülők oktatása beléjük oltott."

A tanító feladata az is, hogy neveltjeit jó könyvekkel lássa el, hogy azokból okuljanak.

4. A kellő szigor

A szülők kötelessége, hogy „megrántsák néha a zabolát", de csak akkor, ha erre rászolgál a gyermek. Az a szülő azonban, aki ezt kellő időben elmulasztja, hibát vét.

Pázmány zárógondolata a fiuk neveléséről szóló prédikációjában: „Noha azért meg kell atyáknak tartani a Szent Pál parancsolatját, hogy fiukat mód nélkül és felettébb ne háborgassák, se haragra ne indítsák, hogy el ne essék szívük és el ne kedvetlenedjenek minden dolgukban, de mindazonáltal, mint a gyermek a lovat, nemcsak püszögetni kell és símogatni, hanem mikor kirántatik, vesszőzni és ütögetni is."

Figyelmét nem kerülték el a leánynevelés gondjai sem. Támogatta leánynevelő intézetek létesítését. A Magyrországra telepített klarisszák rendje számára leánynevelőt alapított.

A leányok neveléséről szóló terjedelmes prédikációját Pönkösd utáni 23. vasárnapra készítette. A leányok neveléséről és annak befolyásáról így szól: „Látom, hogy a fiak nevelésére vagyon az atyáknak valami gondjuk, azért iskolába és udvarokba köldik lovagolni, vadászni, puskázni tanítgatják őket, de a leányok nevelésében nagy a gondviseletlenség nagyon, mert csinosgatás, ruhacifrázás, gangosanlépés, azaz kevélységre való tanítás minden nevelésük... Pedig akiktől születtünk és kisdedségben neveltettünk, azoktól szopjuk a tejjel együtt az erkölcsöket. Erre nézve merem mondani, hogy teljes életünk tökéletessége vagy festett állapota az asszonyemberek nevelésétől árad, mivel az első nyolc esztendőket, azaz leggyengébb és hajlandó időnket asszony-emberek gondviselése alatt töltjük."

E kiindulási pont az, melyet Pázmány a leányok neveléséről kifejtett beszédeiben követ. Mielőtt azonban eszméinek részletezéséhez fogna, ama támadások ellen védekezik,

melyek szerint hogyan is nevelhetne ily mértékben, ha ő maga még soha nem nevelt: „Ne csodálja senki, ha én, aki soha leányokat nem neveltem, leányok neveléséről tanuságot adok: meg ne botránkozzék senki, ha az ördög incselkedéseit és a világ feslett szokásait világosban említem: mert én magamtól semmit nem mondok, amit a Bibliában és előbb említett szent doktorok írásaiban olvastam." Kellő buzgalomra ösztönzi lányt vallási tevékenységében: „Járjon el szorgalmasan a templomba, s féltve őrizze testi-lelki tisztaságát." Pázmány munkája befejezésében újból a szülők felelősségét hangsúlyozza a családi nevelésben.

A szóban forgó két pedagógiai tanulmányból a maga korában igen korszerűnek tekinthető nevelési elvek körvonalai bontakoznak ki.

Főműve: a Kalauz

„Bizonyságaimat, melyekkel vagy az új tudományokat ostromlom, vagy a régi igazságot állítom, nagy része a dialektikusok törvénye szerint in Formo, rövid kötésbe és bizonyos formába foglalom, hogy nyilvánvalóan kitessék erősségük."

„Pázmány ebben a könyvben minden ékesszólásainak és nagy elmés tanulmányainak vastag folyamatját kiöntötte az ellenkező vallásúak ellen" – Bód Péter 18. századi kálvinista író szavaival összefoglalóan így lehetne jellemezni Pázmány irodalmi tevékenységének koronáját. Az író eddigi munkái (az Imakönyv és a Kempis-fordítás kivételével) alkalmi jellegűek s bennük katolikus igazságról értekezik egy-egy témában, mégpedig azokban melyek ellen protestáns részről éppen támadás indult. Pázmány régóta foglalkozott azzal a tervével, hogy magyarul ír egy nagyobb terjedelmű munkát, mely a tudomány és a rendszeresség minden előnyét egyesíti s melyben összefüggésében tárgyalja a katolikus vallás főbb igazságait, és ezáltal kimutathatja az új (protestáns) tanok hamisságát. „Az igazság oltalmáért kiszállok, hogy az ellenünk támasztott sok hamis fondorlásokat és káromló nyelveskedéseket, amennyire Isten tudnom adja, megfojtsam és a régi igazságról elszakadt találmányok alkalmatlanságit szem és világ eleibe terjesszem." Így született meg az Isteni igazságra vezérlő Kalauz, mely először 1613 elején jelent meg, s még Pázmány életében is több nyomtatást megért. Pázmánynak e műve elkészítéséhez *Bellarmino* Disputationes című munkája szolgált példaképül. A két mű között azonban – bár Bellarmino műve is vallási kérdéseket fejteget – sok különbség fedezhető fel. Kétségtelen, hogy Pázmány szívesen alkalmazta a nagy bíbornok érveit, a Kalauz mégis önálló tanulmány, más a célja, és a stílusa is más, s a tárgyalt részek megválasztása is különböző. A Kalauz tizennégy könyvre oszlik és azok is kisebb részekre, szakaszokra. „Az okossággal nem tusakodik, aki józan, sem a szent írással, aki keresztény, sem az Anyaszentegyházzal, aki békeszerető. Azért én is e három rendbeli bizonyosságokra vetém szemeimet, ezeknek erősségét az új tudományok rontására fordítám és írásomat e könyvben három részre osztánám" – írja a szerző. Ennek megfelelően az első részben a keresztény hit egyedülállóságát, a másodikban a római pápa méltóságát, az Anyaszentegyház tanításainak igazságát, a harmadikban pedig a Szentírás igazságát bizonyítja. Érvelését, bizonyításait következtetések levonásával egészíti ki, tételeit magyarázza, s mindez fokozza meggyőző erejét. Pázmány egész életművében nagy szerepet kap a józan „ész" tekintélye.

Pázmány az érvelést Isten létének bizonyításával, a kereszténység alapjának igazolásával kezdi, Isten mindenhatóságát, végtelenségét, s a benne való hitet taglalja. Számos érv vezeti az embert arra a meggyőződésre, hogy a keresztény vallás a legmegfelelőbb Isten szolgálatára, minden más vallásoknál nagyobb értékkel bír. Erre írónk több bizonyságot is szolgáltat: Krisztus személyét (kit Isten a világ okítására küldött), a világ megtérésének módját, a mártírok szenvedését, és további bizonyságokat, mint például a próféták jövendölésének beteljesedését. Az új vallás alapvető eszméje Pázmány szerint, hogy „semmit sem kell hinni, ami a Szentírásban világosan megírva nincs." A protestánsok egyedül a Szentírást akarták elismerni döntő hatásúnak vallási kérdésekben, amit saját tetszésük szerint értelmeztek. Pázmány figyelmeztet a Szentírás homályosságára, az önkényes értelmezés veszélyességére. Utal továbbá arra, hogy az új tanok követőinek nincs módjuk igaz magyarázatadásra, mert elvetik a zsinatok és a lelkipásztorok

tekintélyét. Az új tudományok hamisságának bizonyítéka nála az is, hogy nincs lelkipásztoruk, s azt állítják, hogy őket Isten hívta papi szolgálatra. Ez viszont nics nyíltan benne a Szentírásban, így nem tudják bizonyítani ezt saját, korábban bemutatott elveik alapján. Isten küldötteinek csodákkal kellene igazolni tisztüket, de „az új tanítók soha csak egy sánta lovat sem tudtak meggyógyítani, mégis azt akarják, hogy az ő tanításuk után vakul és szembekötve rohangáljanak mindnyájan." Az új tudományok hamisságának bizonyítéka Pázmánynál tehát az is, hogy ezek a nézetek újak.

Az új tanok igazságainak kötete – a Luther-féle Concordia-kiadás – nem foglal magába igazi tudományt, önmagával is sokszor ellentmondásba kerül, sokat tanít, ami nincs benne a Szentírásban vagy éppen ellenkezik azzal, s ezek komoly ellentmondások – vélekedik Pázmány. E rész arról is tanubizonyságot tesz, hogy írónk mennyire tisztában volt ellenfelei tételeivel, mennyire ismerte az általuk kibocsátott műveket. A továbbiakban a Szentírás magyarázhatóságáról és értelméről olvashatunk hosszú fejtegetést, melyből ismételten a katolikus egyház igazságára derül fény. A Szentírás értelmét Istentől kell tanulni, míg az újítók szerint mindenki maga dönti el a tanok helyességét. A keresztény tanok szerint az anyaszentegyháztól kell ezt tanulni. Elképzelhetetlen, hogy az emberek maguk értelmezzék mindezt, hiszen lehetséges, hogy még elolvasni sem tudják. Az anyaszentegyház alatt pedig azok gyülekezetét kell érteni „kik az igaz hit vallásával és külső sacramentumok szolgáltatásával egybefoglaltatnak."

Az előadottakból következik, hogy az új (protestáns) irányzatok Pázmány szerint nem igazak, nem képesek az egységre, megosztottak, s ellentmondásban vannak önmagukkal is. Erre bizonyítékul szolgál, hogy nem rendelkeznek a szentségek külső jegyével sem, „ellenben a katolikus egyház bír az igazi egyház minden jegyeivel". A protestáns tanok elítélték a pápa személyét – Antikrisztusnak nevezve őt. Pázmány hosszú fejtegetés után kijelenti: – a római pápát nem lehet Antikrisztusnak mondani. Ellenben valószínű, hogy az Antikrisztus Luther és Kalvinus maga: „Luther és Kalvin az ő nyomdokaiba lépő pásztorokkal egyetemben elkezdhették immár, amit az Antikrisztusnak véghez kell vinni és mind tanításban, mint erkölcsben erősen készítik az embereket az Antikrisztus iskolájához." A katolikus egyház tanításai közül egyik legfontosabb, s éppen ezért a leghevesebb támadásoknak az oltári szentségről való tanítás volt kitéve. Pázmány itt is igen megalapozottan érvel igazsága mellett, s ismét egy ellentmondást emel ki az újítók tanaiból: „Az újítók vitatják, hogy isteni törvények teljesítése lehetetlen." Ezt a kérdést is visszavezeti a protestánsok alaptételéhez, s így visszakanyarodik a Szentíráshoz. Pázmány szerint tehát az a kérdés, hogy a Szentírásban benne van-e az, hogy melyik tilalom betartása lehetetlen. Pázmánynak igen sokáig kellett várnia a válaszra, a protestánsok nem tudtak komoly cáfolatot írni ellene. Protestáns részről csupán tizenhárom évvel később, a wittenbergi *Baldinus Frigyes* írta meg cáfolatát latin nyelven. Pázmány egy évvel később válaszolt rá A setét hajnalcsillag... címmel – magyarul. Eljárását így igazolja: „jóllehet deákul is tudok, mivel a Kalauzt magyarként, magyarul írtam, annak oltalmát is magyarul akartam írni... Mert ha másnak szabad a magyar könyvre deákul felelni, engem sem tilthat, hogy magyarul ne írjak deák könyvre".

Az egyházak Magyarországon a dualizmus időszakában 1867-1918

GERGELY JENŐ

Magyarország polgári fejlődésének meghatározó időszakában, a dualizmus évtizedei alatt a közép-európai régió nemzetiségileg és felekezetileg leginkább heterogén államalakulata volt. A nemzeti hovatartozás és a felekezeti meggyőződés leginkább fedte egymást, sőt az is mondható, hogy számos magyarországi nemzetiség kimondottan egyházi-vallási keretek között vált nemzetté ebben az időszakban. Ezért a magyarországi társadalom- és politika-történet fontos kérdéskörе az itteni egyházak működése, ami messze túlmutat a szigorúan vett egyháztörténet keretein.

A polgári Magyarország egyházpolitikai viszonyait alapvetően az 1848-as áprilisi törvények szabták meg. Az áprilisi törvénykönyv III. tc.-e kimondta, hogy „az érsekek, püspökök, prépostok s apátoknak a kinevezése mindig az illető felelős magyar miniszter elenjegyzése mellett, egyenesen ő Felségét illeti". Tehát továbbra is érvényben lévőnek minősítette a mindenkori apostoli király főkegyúri jogát. A XIII. tc. pedig a papi tized megszüntetéséről szólt, aminek értelmében az egyházi rend a papi tizedről minden kárpótlás nélkül lemondván, az ország rendei ezen „a haza oltárán tett áldozatot örök emlékezet okáért törvénybe iktatják".

A legfontosabb idevágó törvénycikk az 1848: XX. tc. volt a vallás dolgában. Ez először is kimondta, hogy az unitárius vallás a Magyar Királyságban is bevett vallás. (Ugyanis addig csak Erdélyben volt az.) A 2. § szerint a törvényesen elismert vallásfelekezetek között különbség nélkül tökéletes egyenlőség és viszonosság állt fenn. A törvény azt is kontemplálta, hogy „minden bevett vallásfelekezetek egyházi és iskolai szükségletei közálladalmi költségek által fedeztessenek". (Az egyházak állami költségvetésből való fenntartása nem történt meg. Így a törvény a jogi egyenlősítés mellett a gazdasági egyenlősítést nem végezte el, mert a katolikus egyház hatalmas földbirtokvagyonát nem kobozta el.)

A továbbiakban az 1848-as XX. tc. még számos fontos intézkedést helyezett kilátásba: így a felekezeti iskolák szabad látogatását, a tábori lelkészi szolgálat bevezetését, az ortodox felekezet (románok és szerbek) önkormányzatának elismerését. A törvény értelmében ekkor a bevett felekezetek a következők: a latin, görög és örmény szertartású római katolikus, a református, az evangélikus, az unitárius és az ortodox (görögkeleti) egyház. Az 1849-ben Szegeden hozott törvény az izraelita felekezet államilag elismertté nyilvánításáról már nem lépett életbe.

*

Vessünk egy pillantást a dualizmus-kori Magyarország felekezeti viszonyaira (Horvátország és Fiume nélkül *1. táblázat)*

Amint a statisztikából kitűnik, a lakosságon belüli arányszámát tekintve a katolikus és az izraelita felekezet növekedett, míg a többi stagnált vagy csökkent. Mindez a nagyrészt katolikus agrárproletárság nagyarányú szaporodásával, illetve a bevándorló (galíciai) zsidóságnak a magyar polgári fejlődésbe való integrálódásával hozható kapcsolatba.

Felekezet	1868	1910
Latin szertartású katolikus	45,8	49,3
Görög	11, 7	11,0
Ortodox	15,2	12,8
Evangélikus	8,01	7,1
Református	14,9	14,3
Unitárius	0,4	0,4
Izraelita	4,0	5,0

1. táblázat
A dualizmus kori Magyarország felekezeti viszonyai

Ha pedig azt vizsgáljuk meg, hogy az egyes felekezetek miként oszlottak meg nemzetségileg, a következő képet kapjuk: A korszak végére majdnem abszolút többségbe jutó katolikus (latin szertartású) egyház nemzetiségileg a leginkább heterogén. Nagyobb részben magyar, de jelentős a német és a szlovák elem is a katolikusok között. A görögkatolikusok 1/3-ad része ruszin, közel 2/3-ada román, s van köztük néhány százezer magyar is. Az ortodoxok Magyarországon két nemzetiséghez tartoztak: a zömmel Dél-Erdélyben élő románok és szerbek alkották ezt a felekezetet. Az evangélikus felekezet nagyjából egyenlő arányban három részre oszlott: magyarok, németek és szlovákok alkották. A református egyház tagjai szinte kizárólag csak magyarok voltak, tehát ez tekinthető – legalábbis etnikailag – a nemzeti egyháznak. Az unitárius felekezethez ugyancsak kizárólag magyarok tartoztak, s ez az egyház Erdélyben volt honos. A királyi Magyarországon csak az elvándorlók nyomán lehet ennek nyomait felfedezni. Végül az izraelita felekezethez tartozók – itt nem szólva a kikeresztelkedett zsidókról – mintegy 75-80%-a magyarnak, a többi németnek vallotta magát.

A nemzetiségeket is érdemes összevetni a felekezeti megoszlással, mert igazából a kétféle arányosítás jelzi a nemzeti és felkezeti hovatartozandóságok kapcsolatrendszerét. A századfordulóra a lakosság abszolút többségét kitevő magyarság volt a felekezetileg legheterogénebb: többsége katolikus, mintegy harmada református, a többi evangélikus, unitárius és izraelita volt. A számarányát tekintve második legnagyobb nemzet, a román (kb. 15%) felekezetileg egyértelműen meghatározható: kétharmada ortodox, azaz a román ortodox nemzeti egyház tagja, 1/3-ada pedig görögkatolikus, akik zömmel Észak-Erdélyben éltek. A számarányát tekintve 10-11%-ot kitevő szlovákok és németek felekezeti megosztása a következőképpen alakult: a szlovákok 2/3-ad része katolikus (főleg a nyugat-felvidéki területeken), és 1/3-ad része lutheránus. A magyarországi németek esetében is hasonló a helyzet: mintegy harmaduk lutheránus (szászok, zipszerek), és a többi katolikus (svábok). A magyarországi ruszinok teljes egészében a görögkatolikus egyházhoz tartoztak, amint a horvátok is kizárólag katolikusok, míg a szerbek ortodoxok voltak.

Ez a felekezeti és nemzetiségi sokszínűség szerintünk nem gátja, hanem előmozdítója lehetett a magyarországi polgári fejlődésnek. Ennyiféle kultúra és kultusz együttélése és egymásra hatása ugyanis – a közismert politikai konfliktusok ellenére – olyan lehetőségeket rejtett magában, amilyeneket csak a 20. század végének új, európai integrációs kereteket kereső folyamatai villantottak fel előttünk.

Az is kétségtelen tény, hogy Magyarországon a magyarság és a németség – valamint a nemzetté váló zsidóság – leszámításával, az itteni nemzetiségek: a szlovákok és a románok – egyházias keretek között, nem pedig politikai keretek között fejlődtek nemzetté. (A szerbek és a horvátok e tekintetben már nemzetek voltak.) Ugyanis a liberális magyar állam keretei között a szlovákok és románok elsősorban egyházi intézményeik – azok törvényben garantált autonómiája – segítségével fejleszthették anyanyelvüket, kultúrájukat, alakíthattak egyházmegyei takarékpénztárakat és tarthattak fenn iskolákat. Nem véletlen, hogy a román és a szlovák nemzeti mozgalmak főideológusai és esetenként politikai vezetői is a papság közül kerültek ki. Ugyanis a magyar törvények értelmében az elemi és népoktatás – az egyházi iskolákban elsősorban – az autonómia felügye-

lete és fenntartása alatt álló iskolákban folyt. Az egyházi ügyintézés, levelezés, kormányzás ugyancsak anyanyelven történt. Nem is szólva arról, hogy az istentiszteleteken elhangzó imák, szent énekek stb. kizárólag anyanyelven (vagy a megfelelő liturgikus nyelven) történtek.

*

Tekintsük át ezek után azokat a jogi kereteket, amelyek között a liberális magyar polgári államban az egyházak működtek.

Az 1848-49-ben félbenmaradt jogalkotás befejezéseként a kiegyezést követő első törvények között született meg az 1867: XVII. tc. „Az izraeliták egyenjogúsításáról polgári és politikai jogok tekintetében". Ez a rövid törvénycikk kimondta, hogy az ország izraelita lakosai a keresztény lakosokkal minden polgári és politikai jog gyakorlása terén egyenlőek. Ez azért volt fontos jogszabály, mert a felgyorsuló polgári fejlődésben a zsidó polgárság vagyon- és jogbiztonságát és egyenlőségét garantálta.

A kiegyezési törvények elfogadása után a magyar törvényhozás gyors egymásutánban szavazta meg azokat a törvényjavaslatokat, amelyek az abszolutizmus időszakában császári pátensekkel szentesített egyházi jogalkotást kodifikálták. Így jóváhagyták a zágrábi püspökség érsekséggé emelését, a gyulafehérvár-fogarasi román görögkatolikus érseki tartomány felállítását, a szerb és a román ortodox egyházak szétválását és az önálló román ortodox egyház felállítását (Nagyszeben központtal). Az önkényuralom egyházpolitikai intézkedései – a főkegyúri jogból adódóan – a nemzetiségi egyházaknak kedveztek, de a liberális magyar jogalkotás ezeket mint alapvető emberi jogokat szankcionálta.

A dualizmus kori egyházpolitika végrehajtó szerve a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium volt. A kialakult szokásjog szerint ennek élén csak katolikus közéleti ember állhatott, s adott olyan személyiséget a magyar történelemnek, mint báró *Eötvös József*, *Trefort Ágoston* és gróf *Apponyi Albert*. A VKM I. ügyosztálya a katolikus egyház és az állam kapcsolataival foglalkozott, élén rendszerint egy esztergomi kanonok állt osztályfőnöki rangban. A többi egyház ügyeivel különféle ügyosztályok foglalkoztak, a korszak nagyobb részében a II. ügyosztály. Emellett a kormányzatban főleg az oktatásügyi reszortfelelősök között találunk gyakran egyházi személyeket. De ugyancsak a hatalomgyakorlás szempontjából fontos a tábori lelkészet jelenléte, amely a k.u.k. hadseregben a katolikus tábori püspök irányításával folyt, míg a magyar királyi honvédségnél az ilyen irányú feladatokat a területileg illetékes lelkészek látták el.

A dualizmus kori egyházpolitikai törvényalkotás alapja az 1868: LIII. tc. volt, amely „A törvényesen bevett keresztény vallásfelekezetek viszonosságáról"szólt. Ez a törvény tulajdonképpen az 1848: XX. tc.-re építkezett. Kimondta, hogy 18 éves kortól szabadon lehet átlépni egyik felekezetből a másikba. A Magyarországon gyakori vegyes házasságok – bármelyik keresztény felekezet papja előtt kötötték meg azokat – egyaránt érvényesek. A vegyes házasságból származó gyermekek közül a fiúk apjuk, a leányok anyjuk vallását követik. A törvény az egyenjogúság szellemében mondta ki azt az alapelvet, hogy az állami és községi szubvenciókat a hívek számaránya szerint kell szétosztani.

Az egyházak tehát a polgári kori Magyarországon alapvetően megőrizték addigi pozícióikat, ami elsősorban az oktatás és nevelés terén szembetűnő. Az elemi iskoláknak több mint a fele az egyház alá tartozott, és a tanítóképzésnek is közel 90%-a egyházi fenntartású iskolákban történt. A szakiskolák és a polgári iskolák iránt az egyházak kevésbé voltak fogékonyak. Ugyanakkor a középiskolákban, a gimnáziumokban igen stabil pozíciókkal rendelkeztek. A középszintű oktatás-nevelés nagyobb része a nagymúltú szerzetesrendi iskolákban, a történelmi patinájú protestáns kollégiumokban folyt. Eötvös és utódai az állami felügyelet hatékony kiépítése mellett meghagyták az egyházak iskolai pozícióit, hiszen egy merőben új állami iskolai struktúra aligha lett volna kiépíthető.

A polgári fejlődés maga után hozta a társadalom szekularizálódását, elvallástalanodását is, ami nem annyira a felekezetből való kilépésekben, hanem sokkal inkább a vallásos élet formálissá válásában figyelhető meg.

A magyar liberális törvényalkotás szinte utolsó csúcspontjának tekinthetjük az 1894-95. évi egyházpolitikai törvényeket, amelyek egyben kiváltói, generálói is voltak a hazai „Kulturkampfnak", tágabb értelemben a politikai katolicizmus megszületésének. Hogy stí-

lusosak maradjunk, a harc nyitányát akár jellemezhetjük *XIII. Leó* pápa 1893. szeptember 2-án kelt Constanti Hungarorum kezdetű enciklikájával is, amelyet Buda török uralom alóli felszabadításának évfordulójára adott ki.

Ha a 19. század végén már nem is a pogány törökkel kellett harcba szállnia a magyarországi katolicizmusnak, a pápa szerint legalább ekkora ellenség az újpogány liberalizmus és szabadgondolkodás. Ez volt az a motívum, amely az egyházpolitikai törvények ellenében életre hívta a politikai katolicizmust.

Végül is hosszú parlamenti csatározások után, 1894. december 18-án hirdették ki az első három egyházpolitikai törvényt. Ezek kétségtelenül korlátozták az egyházak, főleg a többségi és uralmi helyzetben lévő katolikus egyház jogállományát, ugyanakkor azonban a polgári fejlődéshez feltétlenül szükséges jogi, öröklési, polgárjogi kereteket teremtették meg. Korszerűségüket mi sem bizonyítja jobban, mint hogy jelentős részében mind a mai napig érvényben vannak.

Az 1894: XXXI. tc. a házassági jogról szólt. Ennek 29. § kimondta: „A házasságot polgári tisztviselő előtt kell megkötni." Ezáltal polgári jogi tekintetben lehetségessé vált a válás, a másodszori vagy többszöri házasság. (Addig az állam szempontjából érvényes házasság az egyházi volt. Miután a katolikus egyház ezt szentségnek tekinti, a válás is lehetetlen volt.)

Az 1894: XXXII. tc. a vegyes házasságokban született gyermekek vallásáról rendelkezett. A törvény abból indult ki, hogy a vegyes házasságba lépő felek megegyezhetnek a tekintetben, hogy gyermekeik milyen vallást fognak követni (reverzális). Ezt a magánjogi aktust azonban a törvény csak akkor ismerte el, ha azt közjegyző előtt kötötték. (Ti. egyik fél a másik javára lemond a neme szerinti gyermek felekezeti hovatartozandóságának meghatározásáról. Az pedig természetes dolog volt, hogy a törvénytelen gyermekek anyjuk vallását követték.)

Az 1894: XXXIII. tc. az állami anyakönyvekről rendelkezett. E szerint „a születések, házasságok és halálesetek közhitelű nyilvántartására és tanúsítására kizárólag a jelen törvény értelmében arra hivatott közegek által vezetett állami anyakönyvek szolgálnak." A polgári házasság, anyakönyvezés és a vegyes házasságokból származó gyermekek vallása egyaránt a polgári jog- és vagyonbiztonság érdekeit szolgálta. Ezeket a törvényeket a képviselőház és a jóval konzervatívabb főrendiház viszonylag gyorsan keresztülvitte, és az uralkodó is szentesítette.

Jóval nagyobb vitákat váltott ki a zsidó vallás recepciója és a vallásszabadságról szóló törvényjavaslat. Kezdjük az egyszerűbbel. Az 1895: XLII. tc. az izraelita vallásról deklarálta, hogy az izraelita vallás törvényesen bevett vallásnak nyilváníttatik. Ez azt jelentette, hogy a korábbi politikai jogegyenlősítés után az izraelita felekezethez tartozók nemcsak politikailag, hanem vallásilag is egyenlőek lettek a keresztény egyházakkal (ki-, át- és belépés, a vegyes házasság stb. tekintetében).

Véleményünk szerint a polgári kori egyházpolitikai törvénykezés legfontosabb, és alapelemeit tekintve a jelenleg érvényben lévő vallásügyi törvény által is megtartott részét illetően maradandó az 1895: XLIII. tc. a vallás szabad gyakorlásáról. Az 1. § szerint „mindenki szabadon vallhat és követhet bármely hitet vagy vallást és azt az ország tövényeinek, valamint a közerkölcsiség kívánalmainak korlátai között külsőképpen is kifejezheti és gyakorolhatja. Senkit sem szabad törvényekbe vagy a közerkölcsiségbe nem ütköző vallási szertartás gyakorlásában akadályozni, avagy hitével nem egyező vallási cselekmény teljesítésére kényszeríteni."

A vallásszabadságot korszerűen kodifikáló törvény 2. §-a leszögezte, hogy a polgári és a politikai jogok gyakorlására való képesség a hitvallástól teljesen független. Az pedig az állam előtti egyenlőséget és polgári jogegyenlőséget szolgálta, hogy a 3. § szerint „vallási hite vagy egyházi szabályai senkit sem menthetnek föl törvényen alapuló bármely kötelesség teljesítése alól".

A 19. század végének liberális jogalkotása addig is elment, hogy kodifikálta a felekezeten kívüliség állapotát is. Az 5. § szerint ugyanis valamely vallásfelekezetből kilépni, vagy valamely vallásfelekezetbe belépni mindenkinek szabad a törvényekben megállapított feltételek alatt. (Ez tette lehetővé a felekezeten kívüliséget.)

A vallásszabadságról szóló törvény azt is kimondta, hogy a jövőben a törvényesen elismert felekezet-státus elnyeréséhez legalább egy működő egyházközösség létezése,

és a hitéletükre vonatkozó szervezeti szabályzatnak a VMK előtti bemutatása szükséges. Ez a törvény alkotta meg Magyarországon a felekezetek háromfázisú koordinált rendszerét. Ez azt jelenti, hogy a felekezeteket három kategóriába sorolták. Az elsőbe tartoztak az ún. bevett felekezetek: a latin, örmény és görög szertartású római katolikus, továbbá a református, az evangélikus, az unitárius, az ortodox és az izraelita felekezet, amelyek, illetve egyházaik megtartották addigi kiváltságaikat és előjogaikat, egymással szemben teljesen egyenlők voltak, s nemcsak szabadon működhettek, hanem működésükhöz állami támogatást is kaptak. (Például lelkészeik kongruát, azaz állami fizetéskiegészítést, iskoláik fenntartásához költségvetési támogatást stb.) A bevett felekezetek közül a katolikus főpapok valamennyien hivatalból tagjai voltak az országgyűlés második kamarájának, a főrendiháznak, ahol annak megreformálása után a protestáns egyházak is képviseletet nyertek. A második kategóriába tartoztak az ún. elismert felekezetek, mint például a baptista, vagy az iszlám vallás. Ezek is teljes szabadságot élveztek, a törvény keretei között szabadon működtek, de nem kaptak hivatalból állami támogatást (bár adott esetben igényelhettek). Végül a harmadik kategória volt az el nem ismert vagy tűrt felekezetek csoportja, amelyeket a köznyelv szektáknak nevezett. Ezek is működhettek, de csak az egyesülési és gyülekezési jog szabályai szerint, ami azt jelentette, hogy gyakorlatilag rendőri-csendőri felügyelet alatt álltak. A hatalom azokat a szektákat üldözte, amelyek hitelvei valamely fennálló törvénybe ütköztek, illetve tagjaik állampolgári kötelezettségeiknek nem tettek eleget. (Mint például a fegyverfogás vagy a hivatali eskü letétele.)

A dualizmus időszakában alkotott liberális egyházpolitikai törvények a polgári kor egészében érvényben maradtak, és azok a kor színvonalán álló jogalkotást jelentettek.

*

Végül tekintsük át a dualizmus kori magyarországi egyházak struktúráját, kormányzati működését.

A katolikus egyház. A katolikus egyházszervezet alapegysége *a plébánia*, élén a megyéspüspök által kinevezett plébánossal. (A nem önálló plébánia – filia, leányegyház – vezetője a lelkész.) A plébániák esperesi kerületeket képeznek, élükön az *esperes-plébánossal.* Ezek általában járásnyi nagyságúak. Több esperesi kerület alkotja a főesperességet, amelyek inkább vármegyei méregűek, élén a főesperessel. A főesperességek alkotják az egyházmegyét (érsekség esetén a főegyházmegyét), élén a megyéspüspökkel, illetve érsekkel. Az egyházmegyék egyháztartományokba tartoznak, és azok élén az érsek-metropolita áll. Végül a mindenkori magyar impériumra érvényes joghatósággal áll a magyarországi katolikus egyház élén Magyarország hercegprímása, a mindenkori esztergomi érsek. A hercegprímás rendszerint megkapta a bíbort és hivatalból ő elnökölt a püspökkari konferenciákon.

Korszakunkban a magyarországi katolikus egyház *öt érseki tartományra* oszlott:

1. Az esztergomi érseki tartomány, amelyben az esztergomi érsekség suffragán püspökségei: a győri, veszprémi, pécsi, székesfehérvári, szombathelyi, váci, besztercebányai és a nyitrai latin szertartású, valamint az eperjesi, munkácsi (Ungvár) és 1912-től a hajdúdorogi (Nyíregyháza) görög katolikus püspökségek.

2. A kalocsai-bácsi érseki tartomány, amelyben a kalocsai érsekség suffragán püspökségei: a csanádi (Temesvár), nagyváradi és erdélyi (Gyulafehérvár) latin szertartású püspökség.

3. Az egri érseki tartomány, amelyben az egri érsekség suffragán püspökségei: a szatmári, kassai, rozsnyói és szepesi (Szepeshely) latin szertartású püspökség.

4. A gyulafehérvár-fogarasi (román) görög katolikus érseki tartomány, amelyben a fogarasi érsekség suffragán püspökségei: a lugosi, nagyváradi és szamosújvári görög katolikus püspökségek.

5. A zágrábi érseki tartomány, amelyben a zágrábi érsekség suffragán püspökségei: a boszna-szerémi (Diakovár) és a zengg-modrusi (Zengg) latin, és a körösi görög szertartású püspökségek. (A zágrábi érseki tartomány Horvátország különállása értelmében nem volt szoros egységben a magyarországi egyházzal. A boszniai – szarajevói érsekség – érseki tartomány pedig még formálisan sem tartozott a magyar egyházhoz.)

6. A pannonhalmi bencés egyházmegye. (Pannonhalma nullius apátság, így exemptként csak Rómának volt alárendelve.)

A katolikus egyház kormányzatát egészítik ki a káptalanok. A káptalan az egyházmegye központjában, a megyéspüspököt segítő testület (székeskáptalan, érsekség esetében székesfőkáptalan.) A szóban forgó korban még működtek az ún. társaskáptalanok is, amelyek nem a püspöki székhelyen voltak (így például a pozsonyi és nagyszombati társaskáptalan Esztergom esetében, vagy a soproni társaskáptalan a győri egyházmegyében).

A világi papság mellett fontos szerepet töltenek be a katolikus egyház életében a szerzetesrendek. A századfordulón 214 kolostorban 2139 férfi szerzetes élt, míg 418 női rendházban 5451 apáca munkálkodott. A szerzetesek többsége tanított, betegápolással foglalkozott, jelentős részük lelkipásztori munkát folytatott, illetve működtek ún. kontemplatív rendek is.

A református egyház. A magyarországi református (kálvinista) egyház a zsinat-prebisteri elv szerint szerveződött. Alapegysége az egyházközség, élén a választott *presbitériummal* és annak elnökével, amely meghívja a lelkészt. Az egyházközségek egyházmegyékbe szerveződnek (általában egy vármegyényi), amelyet egyenlő joggal a választott gondnok, illetve lelkész-elnök: az esperes vezet. Az egyházmegyék alkotják az egyházkerületet, amelynek vezető testületében hivatalból tagok az egyházmegyék vezetői is. Ennek élén ugyancsak párhuzamos elnökség, valamin a választott *főgondnok*, illetve *püspök* áll.

Az egyházkerületek beosztása gyakran változott, és a püspök székhelye sem volt annyira kötött, mint a katolikus püspöké. 1881-ig az erdélyi református egyházkerület országos egyházként működött, függetlenül a magyarországi egyházkerületektől. Az 1881-es debreceni református zsinat alkotta meg az egyház alkotmányát, s fogadta el autonómia-szabályzatát, amelyet az országgyűlés becikkelyezett, az uralkodó pedig szentesített. Ez kimondta, hogy az egyház legfőbb törvényalkotó szerve a zsinat, két zsinati ülésszak közötti vezető testület a konvent. A zsinat és a konvent lelkész elnöke a hivatalban legidősebb püspök, illetve társelnöke a hivatalban legidősebb főgondnok. A debreceni zsinaton csatlakozott az erdélyi egyház a magyarországihoz. Ekkor öt egyházkerület létezett: a dunántúli (Komárom, majd Pápa), a dunamelléki (Pest, Budapest), a tiszáninneni (Miskolc), a tiszántúli (Debrecen) és az erdélyi (Kolozsvár).

Az evangélikus egyház. Az evangélikus egyház szervezeti felépítése és működési mechanizmusa sokban hasonlít a reformátusra, ezért itt csak az eltérésekre utalunk. Az evangélikus egyházban a megfelelő világi vezetés elnevezése nem gondnok, főgondnok, hanem felügyelő, illetve főfelügyelő. Az evangélikus püspököket a vizsgált korszakban *superintendenseknek* nevezik.

Az erdélyi (szász) evangélikus egyház mint önálló, országos egyház a korszak egészében megtartotta különállását, és az 1891-es budapesti evangélikus zsinaton sem csatlakozott a magyarországihoz. Ekkor alkották meg a lutheránus egyház szabályzatát és autonóm szervezetét. Eszerint az egyház legfőbb vezető szerve az egyetemes gyűlés, melyen a mindenkori egyetemes felügyelő elnököl, s a választott lelkész elnök nem volt vele egyenrangú.

Az evangélikus egyházkerületek száma négy vol: a bányai, a dunáninneni, a dunántúli és a tiszai egyházkerület (plusz az erdélyi). Az egyházkerület élén a felügyelő, illetve a superintendens állt. Itt és ettől lefelé a lutheránus egyházban is megvalósult a párhuzamos elnöklés.

Az unitárius egyház. Az unitárius egyház Erdélyben volt honos. Egy püspökséget alkotott (Kolozsvár), amelynek élén *a püspök*, illetve 2-2 egyidejűleg választott v*ilági gondnok* állt. A püspökség ún. egyházkörökre oszlott. Magyarországon csak 1909-ben alakult meg a Duna-Tisza menti unitárius egyházkör négy anyaegyházzal.

Az ortodox egyház. A magyarországi, horvátországi, délvidéki és erdélyi ortodox egyházak két nemzeti egyházat alkottak: a régebbi a szerb ortodox egyházat (Szerb Ortodox Metropólia, székhelye Karlóca) és a román ortodox egyházat (Román Ortodox Metropólia), amely 1865-től állt fenn, és központja Nagyszeben volt.

A Szerb Ortodox Metropóliában vezető szerepe a mindenkori karlócai érsek-metropolitának van. A metropóliába tartozó püspökségek: a bácsi (Újvidék), budai (Szentendre), temesvári, verseci, károlyvárosi, pakráci egyházmegye.

A Román Ortodox Metropóliában vezető szerepe a mindenkori szebeni érsek-metropolitának van. A metropóliába tartozó püspökségek: az aradi és a karánsebesi egyházmegye.

Az ortodox egyházak kormányzatát és autonómiáját az abszolutizmus idején alkották meg, de 1867 után a magyar országgyűlés ezeket becikkelyezte. Az ortodox egyházban a megfelelő testületek – amelyek világiakból és egyháziakból állnak – választják meg a papokat, illetve a püspököket. A nemzeti egyházi kongresszus választja az érsek-metropolitát. A választást a király – mint főkegyúr – megerősíti (vagy elutasíthatja).

Az izraelita felekezet. Az izraelita felekezet nem szerveződött hierarchikus egyházzá. Ennek önálló egységei a hitközösségek, élükön a választott rabbival vagy főrabbival. A magyarországi izraelita felekezet az 1868-69-ben tartott országos izraelita kongresszus ellentétei következtében három irányzatra szakadt. A korszerűsített szabályzatot elutasítók létrehozták az *ortodox* irányzatot; az újítók erre válaszul saját szabályzatot dolgoztak ki, és őket nevezik *neológoknak.* A kongresszus idején lévő állapotokhoz ragaszkodó kis töredéket a *kongresszusi* iránynak nevezik. (A legnépesebb a neológ irányzat volt.)

A magyarországi egyházak és felekezetek a dualizmus kori magyar polgári fejlődésben fontos szerepet töltöttek be. Kiemelkedő oktatási, kulturális és tudományos funkcióik mellett nem elhanyagolható az itt élő nemzetek nemzetté válásában játszott szerepük sem. Így váltak szerves részévé a nemzettudatnak, és a társadalom szociális lelkiismeretének.

A német összevont érettségi és felvételi vizsga írásbeli tételeit összeállító bizottság tájékoztatja a kollégákat és a vizsgázókat, hogy az idei írásbeli feladatsor a következő 3 fő részből áll:

A rész: szövegértési feladatok
B rész: általános nyelvi kompetenciát mérő feladatok
C rész: 10-12 soros (60 leütés/sor) német szöveg fordítása magyarra
10-12 soros (60 leütés/sor) magyar szöveg fordítása németre

Az *A* és *B* feladatsor minden tesztfeladata eredeti német szövegen alapul, melyeket a szövegből kiindulva vagy azt kiegészítve kell megoldani.
Segédeszköz nem használható.
A rendelkezésre álló idő 90 perc. A teszttel az írásbeli dolgozatpontok 60%-a szerezhető meg.

A *C* részben a fordításokhoz egy- és kétnyelvű nyomtatott szótár használható.
A rendelkezésre álló idő ugyancsak 90 perc.

A két fordítással az írásbeli dolgozatpontok 20%-20% (azaz összesen 40%) szerezhető meg.

Egy mintafeladatsort közzéteszünk a NYELVINFO c. folyóiratban.
Az Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda (1014 Bp., Szentháromság tér 6.) 1995. március 15.-e után felbélyegzett válaszborítékkal ellátott levelekre a fenti mintafeladatsort minden érdeklődőnek megküldi.

ELTE Germanisztikai Intézet

„Na, ilyen iskolába én is szívesen járnék”

WÉBER PÉTER

A címben szereplő mondat egy 15 éves fiú szájából hangzott el. Nem hiszem természetesen, hogy egy iskolakoncepció életrevalóságát feltételenül a diákok lelkes reagálásán kellene lemérni, de azt hinnem kell, hogy az ő vélményük nélkül iskolát művelni botorság. Mert az elvárt eredmény szempontjából egyáltalán nem mindegy, hogy képesek-e azonosulni a pedagógia és a pedagógus céljaival. Vagyis: hogy a motivációjuk segíti vagy gátolja-e a tanár bármilyen odaadó és hozzáértő munkáját. Ma ugyanis a diákok – és sokszor a tanárok – számára is mélységes homályban marad, hogy igazából mire is jó az az egész megpróbáltatássorozat, amit iskolának nevezünk, ahol annyian töltenek el éveket, évtizedeket örömtelenül, és legtöbbször az ennek megfelelő katasztrofális eredménnyel. Egy ilyen helyzetben komoly esélyei lehetnek azoknak a pedagógiai elképzeléseknek, amelyek a személyiség görcseinek, diszfunkcióinak feloldásában, a külső-belső valóság ténylegesen racionális, funkcionális, érvényes, működőképes, és ezáltal hiteles feldolgozásában és elsajátításában lelik a megoldás kulcsát.

Iskolakoncepció – motivációtól motivációig

A magyar oktatási rendszer ma híján van egy színházi és modern színpadi táncokat oktató művészeti szakközépiskolának. Léteznek középiskolákon belüli tagozatok, de olyan érettségit is adó iskola, amely egész pedagógiai létével a megfelelő színvonalú, egymással eleve komplex kölcsönhatásban megtervezett közismereti, valamint színházi és moderntánc-képzést szolgálná, tudomásunk szerint nincs az egész országban.

Réges-rég nyilvánvaló, hogy a közoktatási görcsök feloldásában különös lehetőségei vannak azoknak a törekvéseknek, amelyek a személyes, egyedi kreatív teljesítményeket állítják motivációs bázisuk középpontjába. Motivációs alap lehet természetesen a bőven tenyésző érvényesülési és karriervágy is. Aztán a kíváncsiság kamatoztatása a tudományos és kutatói vágyakban. Vagy a győzni akarás és a versengés sarkalló erőinek sorompóba állítása – például a sportban. A legnagyobb belső gazdagodáshoz – és ezáltal az eredményes társadalmi beilleszkedéshez – talán mégis a művészi alkotó tevékenységek vihetnek a legközelebb. A drámának, a cselekvés, a tett művészetének pedig még ezen belül is bizonyos értelemben kitüntetett szerep jut: hiszen a színész színpadi cselekvésének összetevői nagyon közel állnak mindahhoz, amit mindannyian minden nap az életben is művelünk.

Persze a színház- és a táncművészet lehetőségeinek kiaknázása nyilvánvalóan még a fentieket figyelembe véve sem tartozik a legsürgősebb feladatok közé. A tervezett iskola pedagógiai komplexitásának szándéka azonban mégis sok olyan általánosítható tapasztalattal kecsegtet, amely enyhítheti a pedagógiai hatékonyság világosan érzékelhető tartós válságát.

A szóban forgó hat évfolyamos szakközépiskola ugyanis vállalni szándékozik, hogy a legkülönfélébb humán szellemi pályákhoz is kellő felkészülést nyújtó érettségi bizonyítványt ad; szakmailag magas szintű alapokkal látja el növendékeit a felsőfokú művé-

szeti tanulmányok folytatásához; illetőleg elősegíti az Országos Képzési Jegyzékben meghatározott művészeti végzettségek (szakmák) megszerzését.

Célkitűzésünknek megfelelően az iskola minden pedagógiai megnyilvánulásában, egész berendezkedésében különös jelentőséget tulajdonít az emberi léptéknek. Mind az emberi, mind a működési körülmények dimenzióit tekintve azokat a változatokat részesíti előnyben, amelyek lehetővé teszik a minél jobb átláthatóságot, a személyes kontaktusok gazdagságát, a növendékek egyéniségének, egyediségének, önállósági igényének minél teljesebb figyelembevételét, a barátságos, bensőséges légkört, a személyes törekvések kontrollált, de szabad kibontakozását. Nagy jelentőséget tulajdonítunk ugyanakkor az egészséges felelősségérzet és kezdeményezőkészség kialakulásának.

A tapasztalatok szerint a középfokú művészetoktatás egyik legfőbb problémája, hogy a tagozatok lényegében vagy általános tantervű iskolák szervetlen részeként működnek – állandó feszültséget generálva így a tagozatos és nem tagozatos működés között, főképpen a tanári karon belül –, vagy monstrumszerű, monolit képződményekként nevelgetik önnön beltenyészetüket – óhatatlanul súrolva ezáltal az enervált arisztokratizmust vagy a nem kevésbé terméketlen bennfentességet és fölényességet.

A tervezett iskola a már említett emberléptékű dimenziókkal igyekszik segíteni ezen. Valamint azzal, hogy ebben az iskolában növendék és tanár/mester ugyanannak az ügynek, az alkotásnak lehet az elkötelezettje – és egyben a tisztes mesterségé is, amely az igazi alkotással mindig együtt jár. Itt a matematika- vagy kémiatanár tudja, hogy nem leendő mérnököket vagy technológusokat nevel, a művészeti gyakorlatot vezető tanár viszont azt, hogy a logikus és fegyelmezett gondolkodás a legihletettebb művésznek sem válik kárára. És ugyanezzel meg kell barátkozniuk a növendékeknek is, ha részesülni akarnak abban, amit az iskola leendő művészi vagy egyéb alkotó pályájukhoz nyújtani tud nekik.

Az iskola a 7. évfolyamtól kezdve neveli növendékeit. Ez nem túl előnyös, mert elkerülhetetlenné teszi az életpálya irányának korai eldöntését, ami később – ha a választás helytelennek bizonyult – hátrányos következményekkel járhat, de sajnos elkerülhetetlen, mivel (főleg a táncban) a művészeti készségek eredményes megalapozását ennél későbbi életkorban nemigen lehet elkezdeni. A korai pályaválasztás kockázatát ráadásul az iskola egyértelmű szakmai orientációja is fokozza, hiszen a növendékek csak annyi eséllyel léphetnek át másik iskolába, amennyit a kötelező átjárhatósági előírások, az egységes országos követelményrendszer lehetővé tesz. Ezért a kényszerűen túl korai pályaválasztási döntést úgy próbáljuk ellensúlyozni, hogy növendékeinket tanulmányaik hat éve alatt a tanult művészeti ágakkal rokon „civil" szellemi pályákra is minél magasabb színvonalon igyekszünk fölkészíteni. Ehhez járul elképzeléseink szerint az érettségi utáni egy-két éves, szakképzettséget nyújtó (színházi titkári, kulturális menedzseri, színház- és hangtechnikai, ügyelői, film- és színházi asszisztensi stb.) szakmai képzés lehetőségének megteremtése.

Mind a hat évfolyamon osztály indítását tervezzük. Az iskolának tehát 190-200 növendéke lenne. Ez nagyjából 11-12 teljes óraszámú tanárból álló tantestületet tételez fel (bár a szakmai-művészeti tárgyak egy részét nyilván óraadók fogják tanítani). A munkához egyidejűleg 5 tanteremre és 2-3 próbateremnek alkalmas helyiségre van szükség. Az iskola sajátos profilja miatt az elhelyezése legcélszerűbben egy művelődési ház délelőtt kihasználatlan termeiben oldható meg. Ez egyben azzal az előnnyel is járna, hogy itt a délutáni gyakorlati és szemináriumi foglalkozások, a produkciók próbái és hasonló tevékenységek sokkal természetesebb környezetben zajlanának, mint egy hagyományos iskolában, az összecsavarozott padok és a takarítónők megszokott balhézása közepette.

A művészeti iskolákat, tagozatokat övezi némi gyanakvás. Az eredményeiket sem ismerik el egyértelműen. Sokan a hasznukat is kérdésesnek tartják. Arra hivatkoznak, hogy az ilyen iskolákban diákok és tanárok egyaránt elhanyagolják a „tanulást".

Bizonyos előítéletekkel nem érdemes vitatkozni. De azért van ezekben az ellenvetésekben némi igazság. A „művészkedésnek" úgy akarjuk elejét venni, hogy maximális mértékben igyekszünk összehangolni a szakmai és az igényes, komoly követelményeket támasztó közismereti tantervet – mind tematikailag, mind terjedelmileg és szerkezetileg – például az átfedések kiszűrésével – minél teljesebb, átfogó harmóniába kívánjuk hozni őket.

Szervezetileg és szerkezetileg a közismereti és szakmai tagozódás azonos „humanisztikus" elveket követ: a növendékek személyiségének, egyediségének maximális figyelembevételét. A közismereti, valamint az általános művészetelméleti tárgyakat a három tanszak növendékei a hagyományos, évfolyamonkénti csoportokban tanulják. Egy-egy csoport, ill. évfolyam maximális létszáma 32-33 fő. A művészeti tárgyakkal (gyakorlattal és elmélettel) a 7-8., ill. a 9-10. évfolyamban két évfolyamból szervezett, a tanszakok szerint tagozódó osztatlan csoportokban foglalkoznak. A 11-12. évfolyamban – az érettségi, ill. a szakmai záróvizsga előtti két évben – a szakmai órák is évfolyamonként szervezett (értelemszerűen felényi létszámú) csoportokban folynak.

évfolyam	prózai	zenés	tánc
	létszám		
7-8.	20	20	25
9-10.	20	20	25
11.	10	10	13
12.	10	10	13
összesen	60	60	76
mindösszesen	196		

A szakmai órákon, gyakorlatokon tehát a létszám a következő képpen alakul:

Ez a rendszer tekintetbe veszi egyrészt a fejlődéslélektani tényezőket, másrészt harmonikusan illeszkedik a követelmény- és vizsgaszintek struktúrájához. És némileg még azt a feszültséget is enyhítheti, amely az egyes növendékek egyenlőtlen fejlődési ritmusából adódik, hiszen a gyengébbek felzárkózására, a kiegyenlítésre az első négy évfolyamon nem egy-egy, hanem két év áll rendelkezésre.

A speciális pedagógiai – ezen belül különösen a tanulási – problémák kezelésének további formáira nyújt lehetőséget a patrónus-, ill. szenior-rendszer. A növendékek nem a szokásos osztályfőnöki ellenőrzés alatt nevelődnek, hanem a tantestület összességéből – a szakmai tanulmányaikat irányító mesterek közül is – a kölcsönös rokonszenv alapján választhatnak maguknak patrónust, aki aztán a hat év folyamán rendszeres konzultációkkal segíti – amolyan „háziorvosként és gyóntatóként" is – az általa patronált növendék teljes emberi fejlődését. Egy patrónushoz 10-15 növendék tartozhat. Ez elkerülhetetlenül létrehozza a növendékek és pedagógusok informális versenyét egymásért. Ennek bizonyára lehetnek hátrányai – de hát egy vágószerszámot is lehet operáló eszköznek meg gyiloknak egyaránt használni.

A szeniorokkal, a szintén önkéntes döntés alapján választott idősebb patronáló növendékekkel hasonló segítő kapcsolatnak kell kialakulnia – a „tanulópárok" mozgalmi allúziói nélkül. A szeniorrendszer természetes terepe inkább a szakmai tevékenység, és a segítő kapcsolat is szakmai-művészeti tekintetben kamatoztatható legelőnyösebben. Eldöntendő és véggigondolandó, hogy a patrónusokat és szeniorokat lehessen-e váltogatni, és milyen esetekben, milyen feltételekkel.

A művészetpedagógiában mindig nehéz kérdés a növendékek tehetségtudatának kezelése: egyrészt teljesítményre kell bátorítani, sikerélményhez kell juttatni őket, másrészt visszafogni zabolátlan önérvényesítésüket, kritikátlanságukat önmagukkal szemben.

A megoldásnak több módja is lehetséges. Sokat segít ebben a megfelelő, reális önismeret kialakítása a pedagógia és a lélektan ismert eszközeivel. Továbbá az a tény, hogy a hat év során folyamatosan kötelező produkciós munkában óhatalanul szembesülnek saját értékeikkel és korlátaikkal, és ennek révén automatikusan formálódik bennük a reális önértékelés igénye és gyakorlata. A szükséges korrekciót hatékonyan segítheti elő a patrónus- és szenior-rendszer is, és további szabályozó eszköz az a körülmény, hogy a kötelező produkciós tevékenységben nemcsak színészként/táncosként kell kipróbálniuk magukat, hanem a merőben más emberi beállítódást kívánó ügyelői, súgói, kellékesi, technikusi, asszisztensi, titkári stb. életszerepekben is. Ez egyben felkészíti őket arra a lehetőségre, hogy amennyiben a tehetségük végül is kevésnek bizonyulna ahhoz, hogy életpályájukat gyakorló művészként képzelhessék el, még mindig maradjon viszonylag

kisebb kiábrándulással járó lehetőségük valamilyen másfajta tehetséget igénylő civil pálya folytatására.

Mindezek a strukturális jellegű biztosítékok azonban természetesen mit sem érnek egy olyan tanári kar és olyan mesterek nélkül, akiknek a habitusa, példát sugárzó személyisége a legfőbb minta és biztosíték növendékeik megfelelő magatartásának, élet- és művészetfelfogásának kialakulására.

A közismeretek oktatásában világszerte az okozza a legnagyobb fejtörést, hogy rendkívüli mennyiségű ismeretanyagot kellene elsajátíttatni a diákokkal az ehhez elvileg szükséges idő töredéke alatt. Lehetne csökkenteni a tananyagot a valóban elengedhetetlen minimumra, ám ezt a tantárgyi lobbik minduntalan megakadályozzák. Így aztán évszázadok óta lényegében csak a tananyag mennyisége növekszik, miközben ezzel arányosan meredeken zuhan a tényleges elsajátítás eredményessége.

A probléma megoldásának egyik sikerrel kecsegtető lehetősége talán az, hogy az irdatlan tényhalmazból megpróbálunk elviselhető mennyiségű, igen gondosan kiválasztott modellt kiemelni, ezekkel kívül-belül nagyon elmélyülten megismerkedni, majd az ily módon megfelelő biztonsággal kezelhető tapasztalatokat – a teljes ténymennyiség integratív áttekintése után – tetszés szerint aktualizálható tudássá érleljük. Nyilvánvaló persze, hogy egy ilyen pedagógiai folyamat eredményes működtetéséhez tengernyi előkészítő munkára van szükség. További nehézség, hogy nehezen sztenderdizálható, valamint hogy a pedagógus személyes tudásának, fölkészültségének, moráljának és tehetségének meglehetősen magas fokát tételezi föl. Mégsem látunk más lehetőséget, mint belevágni.

Az iskola cél- és feladatrendszere

Jelenleg (1994. augusztusában) nem létezik olyan törvényi dokumentum, amelyre egy konkrét tantervet építeni lehetne. Ezért két lehetőségre kell egyidejűleg felkészülnünk. Az egyik, hogy nagyvonalakban kidolgozzuk egy olyan tantervi koncepció szerkezetét és működési modelljét, amelyik megfelel a meggyőződésünknek – és amelyet természetesen majd összhangba kell hoznunk az alapdokumentumokkal. A másik lehetőség egy már elfogadott, az itteni elképzeléshez legközelebb álló hatosztályos gimnáziumi tanterv átvétele, amelyet aztán esetleg fokozatosan, évek előkészítő munkája után szelidíthetünk a saját elképzeléseinkhez.

Művészetpedagógiai alapelvek és feladatok

A művészetpedagógiát – bár lehetőségeit nyilvánvalóan nagyra becsüljük – szükségtelen misztifikálni. Annyi azonban nyilvánvaló, hogy a nevelésnek ebben az ágában hangsúlyos szerepe van a személyiség, az induktív és gyakorlati szempontú megközelítés, a konkrétság, a kreativitás, a konfliktustűrés, a szabadság és önállóság, a formaadási fegyelem – és általában az élményszerű (saját élményű) tanulás kérdéseinek. Ezek pedig vitathatatlanul a korszerű pedagógia kulcsfogalmai közé tartoznak.

Szövevényesebb kérdés a tehetség* problémája. Az nyilvánvaló, hogy egy művészeti iskolában voltaképpen minden tevékenységnek a tehetséggondozást kell szolgálnia. De hogyan különböztethető meg a puszta érzékenység, a sokszor csupán önismerethiányt rejtő öntetszelgő érzékenykedés meg a valódi alkotó tehetség? Egyrészt bizonyára éppen az alkotó, teremtő és – bár gondolkodási sablonjaink számára ez talán szokatlannak tűnik – megbízható jellege által. Másrészt egy „segédfogalom", a személyiség fogalma által. A tehetség nehezen definiálható tüneményével szemben ugyanis a személyiség

* A tehetség nehezen meghatározható jelenségéről természetesen sok mindent mondtak már. Itt a tehetség fogalmát nagyjából abban az értelemben használom, mint a Nagy József-féle kutatási anyag a tehetségígéret meghatározást – Fejlesztési követelmények. Iskolakultúra, 1994. 1-2. szám – megjegyezve, hogy a művészi tehetség természetesen adott esetben gyökeresen mást jelent, mint amit a tantestületi-szülői zsargon „tehetséges tanulón" ért.

valamivel egzaktabban megfogható jelenség. A személyiség ismérvei alapján pedig a titokzatos tehetség is megközelíthetőbbé válik.

A pedagógiai cél kettős: elősegíteni a konstruktív, érett, alkotó személyiség kibontakozását, miközben a destruktív, éretlen vonásokat – amelyek a tehetséges emberben sokszor a szokásosnál élénkebben vannak jelen – igyekszünk ellensúlyozni vagy olyan mederbe terelni, hogy önnön logikájuk révén, önfejlődési és önszabályozási mechanizmusok által válhassanak konstruktívvá. A személyiség és a tehetség kibontakozását természetesen a korábban említett, két évfolyamonként osztatlan csoportok rendszere is segíti és szabályozza.

Tanterv

A három tanszakon (prózai, zenés színház és tánc) a közismereti és a szakmai tantárgyak aránya azonos. Nagyjából 3 : 2 a közismereti tárgyak javára. A szakmai tárgyak tantervi koncepciója részben ki van már dolgozva, de a terjedelmi korlátok miatt itt csak utalunk rá.

A tantervi koncepció lényegi eleme, hogy az elsajátítandó tudásanyagot a képességek és készségek fejlesztése felől közelíti meg. A tantárgyi struktúrának is ez a bázisa.

Fejlesztendő képességek és készségek

A közismereti és szakmai képességek és készségek ugyan nem fedik át teljesen egymást, de mivel az utóbbiak az egész személyiséget mozgósítják, erőszakolt volna a két csoport különválasztása. (Értelemszerű, hogy mondjuk a táncolás olyan képességeket is megkövetel, amelyeket például egy matematikapélda megoldása nem, de a disztingválásnak ezt a mértékét vélhetően az olvasóra bízhatjuk.) Alább tehát logikai vázát adjuk a teljes személyiség komplex módon fejlesztendő képességeinek és készségeinek.

– (Spontán, irányított és tudatos-átfogó) *figyelem.*

– (Ábrándozó, irányított és tudatos-alkotó) *fantázia.*

– *Megismerés.* Érzékelés; megfigyelés; megnevezés; lényegkiemelés; megértés; emlékezés ű felejtés; kísérlet; kultúra = hagyományozott gondolatok.

– *(Alkotó) gondolkodás.* Azonosság és eltérés; mérték; következtetés; helyesség – igazság – hitelesség – érvényesség; problémamegoldás – próbálkozás, hipotézis, modell, struktúra.

– (Emberi) k*ommunikáció, 1. Általános szint:* érdeklődés – motiváció; információ; tartalom és forma – az anyag artikulációja; jelrendszerek, stílus; metakommunikáció – gesztus, mimika.

– *Kommunikáció, 2. Beszéd:* hangutánzás; a beszéd zenei–dinamikai elemei (tempó, ritmus, melodika), tagolás, kiejtés (beszédartikuláció), hangsúly és beszédszólam; szókincs; érvelés a beszédben (logikai tagolás, kifejezőerő, stílus – világosság, egyszerűség, tömörség, szemléletesség; oldottság és görcsösség – beszéd és beszélgetés).

– *Kommunikáció, 3. Olvasás és írás:* olvasási szokások; aktív olvasás; tájékozódás (skimming, skipping); helyesírás; íráskép (kalligrafia, képírás).

– *Önismeret, életvitel.* Örömök és keserűségek; a cselekvés külső és belső körülményei; emberi játszmák (alkalmazkodás, megbízhatóság, tolerancia, önkririka, konfliktuskezelés); akarat; érdek, csalás, öncsalás; ösztönösség és tudatosság; az önnevelés technikái (tervszerűség, időbeosztás, felelősség, magabiztosság, ízlés); párválasztás, szexualitás; gyereknevelés.

– *Szokások.* Hatékonyság; tervszerűség; alaposság; asszertivitás (célszerű határozottság); önellenőrzés.

– *Szemléleti formák.* Helyettesítés és képviselet (= metafora); múlt, jelen, jövő; dialektika, paradox jelenségek; tapasztalati rendszerek (kultúra); képletek, világmodellek.

Tantárgyi rendszer

A tananyag készség-, képesség- és ismeretkészletének elrendezése nem a klasszikus tudományszakoknak lényegében a XVIII. század óta változatlan, hagyományos logikáját

követi. Az elrendezés elve a valóság egyes szférái tényleges működésének funkcionális tipológiája.

A fentieket figyelembe véve épül föl a közismereti és szakmai tantárgyak rendszere: a tantárgysávok, ill. a funkcionális tanulási tömbök (epochális) szerkezete. Az óraszámokat is ennek, ill. a majdan megjelenő előírásoknak megfelelően határozzuk meg.

Közismeretek

Elméleti tárgyak

Az elméleti tárgyak is élnek a feladatmegoldások gyakoroltatásának módszerével: megalapozzák, általánosítják, majd integrálják a gyakorlati tapasztalatokat. (A tantárgyak meghatározása után zárójelben fölsoroljuk azokat a hagyományos tudományszakokat, ill. tantárgyakat, amelyeknek anyaga részben vagy egészben a tárgyalt ismeret- és tapasztalatanyaghoz tartozik. *Dőlt betűvel* jelezzük a jelen tantárgystruktúrán belüli kapcsolatokat.)

Ember- és valóságismeret

Mindazon képességek és készségek, valamint ismeretek elsajátítása komplex és integratív tantárgy keretében, amelyek az eredményes életvitelhez szükségesek: kommunikáció, önismeret, helyzetfelismerés és -értékelés, konfliktuskezelés, életszervezési szokások, döntési műveletek, személyiség- és csoportlélektani készségek, párválasztás, gyereknevelés stb., ill. a szűkebb és tágabb élettelen környezet.

(Biológia, higiéné, etológia, pszichológia, etnográfia, szociológia, ökológia, geográfia, fizika, kémia, technika, technológia)

Logosz, természetismeret, társadalomismeret, (művelődés)történet, magyar és idegen nyelv

(Művelődés)történet és történelem

A világ- és nemzeti történelem megismerése – összefüggéseiben, folyamatában, eseményeiben; különös tekintettel azokra a mozzanatokra, amelyek a társadalmi élet aktuális gyakorlatában is segítenek eligazodni, valamint a kultúra folyamatainak megértéséhez elengedhetetlenek: technika-, technológia-, tudomány-, eszme-, mitológia-, vallás-, népszokás-, mentalitás-, viselettörténet stb. és az egyes művészeti ágak összehasonlító folyamattörténete. Nem szorítkozik az európai kultúrákra: felöleli a Keletet és Afrikát is.

(Világ- és nemzeti történelem, továbbá a felsoroltak, valamint az ágazati művészettörténetek)

Logosz, társadalomismeret, alkotásesztétika, magyar és idegen nyelv

Alkotás- és befogadásesztétika

Az egyes művészeti ágakban a művészi kifejezés gyakorlati lehetőségeit tárgyalja: egyrészt művészeti áganként, másrészt a művészetek közötti összehasonlítások formájában. Fő módszere a műelemzésből kiinduló általánosítás. Az irodalomnak azért tulajdonít kitüntetett szerepet, mert a nyelvi közeg beható ismerete nagymértékben elősegíti a nyelvvel szoros kapcsolatban álló gondolkodás fejlesztését.

(Világ- és magyar irodalom, ágazati művészetelmélet, zene, rajz, testnevelés)

(Művelődés)történet, logosz, társadalomismeret, magyar és idegen nyelv

Logosz

Az egyetemes törvényeket modellező tudományos és misztikus-mágikus eljárások megismerése és modern alkalmazása valóságmodellként: matematika, elméleti fizika, logika, filozófia, informatika, számítás-technika, csillagászat, mágikus népszokások és hagyományok, üdvtanok (vallások), zene, tánc, a nyelv mint valóságmodell, esztétika, antropológia stb.

(Matematika, fizika, kémia, történelem, magyar, idegen nyelv, filozófia)

(Művelődés)történet, alkotásesztétika, társadalomismeret, természetismeret, magyar és idegen nyelv

Társadalomismeret

A társadalmak működésének általános törvényszerűségei, társadalmi formációk, szociológia, szociálpszichológia; geográfiai, etológiai és statisztikai kitekintés

(Történelem, földrajz, biológia)

(Művelődés)történet, logosz, természetismeret

Természetismeret

Középpontjában az antorpocentrikus biológia áll.Az ember előzményeként és mai környezeteként tárgyalja a geológiát, a fizikát, kémiát, biokémiát, botanikát, zoológiát, ökológiát.

(Fizika, kémia, biológia, földrajz)

Logosz, társadalomismeret

Készségtárgyak

Magyar nyelv

Magyar nyelvtan: kommunikáció, leíró nyelvtan stb., de fokozott figyelemmel egyrészt az idegen nyelv(ek) tanulását megalapozó korrekt nyelvszemlélet kialakítására, másrészt a nyelvnek mint kommunikációs (információs) jelrendszernek az elsajátítására, ill. a nyelvtörténetben rejlő tanulságok kidomborítására, valamint a nyelvben tetten érhető esztétikai megnyilvánulásokra.

Idegen nyelv(ek)

A cél egy (angol, esetleg német vagy francia) nyelv olyan szintű elsajátítása, hogy az adott nyelven a növendékek színpad- vagy kameraképesek legyenek. (Tehát kiemelt jelentősége van a kiejtésnek és a „perfekt" beszédmelodikának, valamint a nyelvhez tartozó verbális-kommunikatív kultúra – pl. nyelvi gesztusrendszer – hiteles elsajátításának.) Két nyelv párhuzamos tanulásának csak akkor van értelme, ha ez nem jár szükségképpen azzal, hogy mindkettőt csak feliből-harmadából fogják birtokolni.

Mozgás

Egyészt az egészséges életmódhoz szükséges, az életkornak megfelelő mozgásigényt elégíti ki, másrészt elősegíti a szakmai stúdiumokat a mozgáskészség, mozgáskoordináció és a koncentrációs készség fejlesz-tésével. Magában foglalja a tánctanulást, esetleg vívást és lovaglást is.

Választhatóan kötelező gyakorlati foglalkozások

Ezek közül a foglalkozások közül minden növendéknek egyet kötelező választania. Minden évben választhat másikat, de több éven át is kitarthat egy mellett. Hat éves tanulmányai folyamán legalább két stúdiumot fel kell vennie. A foglalkozások lehetőleg kiscsoportban folynak (max. 12-15 fő).

Műelemző és kreatív gyakorlatok

Elmélyült elemzések minden művészeti ágban

Anyagmegmunkálási és tértani gyakorlatok

Különféle anyagok (fa, agyag, fém, üveg, textil, műanyag stb.) kreatív megmunkálása, ill. a tér és a tárgyak, valamint a tér és az emberi test(ek) viszonyának alkotó tanulmányozása, a kifejezés lehetőségeinek megismerésére, új lehetőségek megtalálására.

Interakciós gyakorlatok, szervezés, vezetés

Az eredményes együttműködést fejlesztő gyakorlatok, a szervezési és vezetési készségek és ismeretek megszerzésére, ami aztán némelyeket a rendezői, asszisztensi, súgói, ügyelői, felvételvezetői, produkciós titkári, kulturális menedzseri, gyártásvezetői stb. vagy bármilyen más, humán jellegű felkészülést kívánó pálya felé irányíthat. Ez a stúdium szorosan összefügg a kötelező produkciós tevékenységgel: annak előfázisa, ill. integrációs lehetősége.

Produkció, (video)újság

Tanulmányai folyamán minden növendéknek rendszeresen részt kell vennie a felkészültségének megfelelő produkciókban. Egy-egy produkció résztvevőinek nem kell feltétlenül azonos évfolyam tagjainak lenniük. A produkciókban nemcsak szerepeket kapnak, hanem technikai, kiszolgáló és szervezési feladatokat is. A produkciós eredmények jelentősen befolyásolják a félévi-évvégi vizsgajegyeket.

Rendszeresen jelentkezik az iskola nyomtatott vagy videotechnikával előállított újsága. A növendékek ezáltal a zsurnalisztikában szerezhetnek bizonyos jártasságot. Ez elő-

segíti végső pályaválasztásukat is, ha a művészi ambícióik ábrándnak bizonyulnának. Egyben erősíti kritikai és önkritikai érzéküket, fejleszti az együttműködési készségüket.

Szakmai képzés

A szakmai képzés teszi ki a teljes tanulmányi időnek kb. 1/3-át. Helyszűke miatt részletezni nem tudjuk. A szakmai tárgyak didaktikájában ugyanúgy a gyakorlatból kiindulva jutunk el a tapasztalati és elméleti általánosí-tásokhoz, mint a közismereteknél.

(Ön)ellenőrzés, értékelés, minősítés

A mindennapos pedagógiai gyakorlatban sokszor homályba vész, hogy a fentiek nem öncélú eljárások, hanem pusztán a tanulmányok eredményességének biztosítékául szolgálnak. Amennyiben ezt szem elől tévesztjük, az ellenkező hatást érhetjük el: csökken a tanulási kedv, és így az eredményesség is. Ugyannakkor tény, hogy ma már a gyerekek nagy része – különféle okok, de igen nagy mértékben a pedagógia működésének gyengeségei miatt – kamaszkorára nem rendelkezik azzal a természetes érdeklődéssel és tudásvággyal, ami a motivációi alapját képezhetné. Ezért tudomásul kell venni, hogy elkerülhetetlen a kényszer alkalmazása. Ennek azonban oly módon kell történnie, hogy a tudással kapcsolatos pozitív beállítódást csak a lehető legkisebb mértékben zavarja meg.

A művészetpedagógiában ez nem olyan nehéz, mivel a szakmai érdeklődés, az önérvényesítés, a siker vágya és egy sor más tényező jótékonyan befolyásolja a motivációk más okokból általánosan bekövetkezett lanyhulását. A művészeti képzésben tág tere nyílik az ellenőrzés és értékelés egyik leghatékonyabb módjának: a folyamatos, személyre szóló értékelésnek. De törekedni kell arra is, hogy voltaképpen a mester és a tanár egész magatartása, reagálásmódja sugallja azt az értékrendet, amely a megméretés alapja, az értékelés mércéje. Így eljuthatunk az önelleőrzés igényéhez és szokásához, a tanári ellenőrzés pedig ennek alárendelve, a megítélés és értékelés technikai elemeként jelenhet meg. Döntő, az osztályzatokban és más ún. egzakt minősítésekben is kifejeződő szerepet szánunk a kötelező vizsgaprodukciókban, valamint a versenyeken és pályázatokon mutatott teljesítmények értékelésének. Úgy véljük ugyanis, hogy a növendékek munkájának, eredményeinek egészét kell vizsgálat és értékelés tárgyává tenni.

Felvételi feltételek

Az iskolába való felvétel tartalmi feltétele, hogy a jelentkezőnek legyenek adottságai, képességei a választott művészeti ághoz, ezt eredményesen össze tudja hangolni a közismereti követelmények teljesítsével, és mindenképpen igyekszünk a felvétel előtt meggyőződni a jelentkező motivációjáról is. Mindebben nem csak azt vesszük tekintetbe, hogy a jeletkező számíthat-e karrierre a művészpályán, hiszen a humán civil pályákra való felkészítést is célunknak valljuk.

Az iskola alapítványa

Bár állami-önkormányzati fenntartásúnak képzeljük el az iskolát, a színvonalas képzés érdekében további anyagi erőforrásokat is be kell vonnunk. Ezt elsősorban iskolai alapítvány létrehozásával szándékozunk megoldani. Az alapítvány főbb feladatai:

– a speciális fakultatív órák költségeinek finanszírozása
– előkészítő és továbbképző tanfolyamok szervezése
– nyári intenzív továbbképző kurzusok szervezése (külföldieknek is)
– az oktatás tárgyi-technikai feltételeinek gazdagításaÖsztöndíjak, jutalmak odaítélése, esetleg tanulmányutak részbeni finanszírozása
diákönkormányzat munkájának anyagi támogatása
– pályázati és szponzorálási lehetőségek figyelemmel kísérése
klub finanszírozása

Az iskola klubja

klub a szokásosnál fontosabb szerepet tölt be az iskola életében. A szellemi és társasági élet egészének tengelye. A diákönkormányzat és a tantestület együtt irányítja: a növendékek, a tantestület és az alapítvány közös fóruma. Nyitott mindenki, a növendékek és a tanárok, mesterek barátai, ismerősei számára is. Összejöveteleit hetenként-kéthetenként tartja.

Prológus

1994. júniusában a VII. kerületi önkormányzat határozattal Elő-Tér néven alapfokú – a zeneiskolai szisztéma szerint működő, délutáni – művészeti iskolát alapított, amely szeptemberben – majdnem háromszoros túljelentkezés mellett megtartott felvételi vizsgák után – három tanszakon (képzőművészet, színház, dzsessztánc és néptánc), közel 170 növendékkel, heti 4 gyakorlati és 1 elméleti órában megkezdte a működését.

Az első lépést megtettük. A következő a művészeti szakközépiskola részletes pedagógiai programjának kidolgozása a fentiek alapján. Az iskolát 1996 vagy 1997 szeptemberében egyszerre több évfolyamon szeretnénk elindítani.

Ha sikerült érdeklődést kelteni az olvasókban és netán kedvük támadt részt venni a várhatóan nehéz és nem is mindig hálás munkában, ne röstelljenek telefon vagy levélpapír után nyúlni: Almássy téri Szabadidő-központ – 267-8709.

Róma enciklopédiája

HAJNÓCZI J. GYULA

„Tudományos közhelyként hangzik ma már a megállapítás, hogy az antik római művészet nem csupán a görög jól-rosszul sikerült kópiája, utánérzése – hanem önálló művészeti gondolatokkal gazdagította képzőművészeti és építészeti vonalon is az artisztikus kifejezés lehetőségeit. Winckelmann ferde tükrében látta több mint egy század tudós nemzedéke a görög és a római művészet alkotásait, hatására philhellén – természetesen nem jogtalanul – a művészettörténészek nagy része mind a mai napig. Hiszen ma sem az tűnik túlzottan egyoldalúnak, amit a görögökről mondott, hanem amit a rómaiaktól elvitatott: hogy egyáltalán volt művészetük. A kialakult torz képet a bécsi művészettörténeti iskola helyesbítette és bizonyította be a római művészet eredetiségét – tehát létezését. Képviselőinek irodalmi tevékenysége után három műfajt szokás emlegetni, amelyekben a római nem epigon módjára utánozta elődeinek eredményeit: a történeti témájú reliefet, a portrészobrászatot és az architektonikus belső téralakítést stb. stb."

Valahogyan így kezdődik majdnem minden tanulmány és könyv, amit a római művészetről írtak a század eleje óra. A művészetekről olvasók és gondolkozók számára tehát az ókori Rómát szinte fel kellett újra fedezni, bizonyítani és igazolni kellett, hogy művészeti alkotásaik legalábbis egy része fejlődést jelentett, nem helyben topogó manírizmust, kiégett eklektikát. Vajon mi lehetett az oka elítéltetésének és mi a felmentésének?

Winckelmann korában, a XVIII. sz. közepének és második felének válságkorszakában új világ új művészeti kifejezőeszközei érlelődtek és párhuzamosan más irányzatokkal együtt a *hellén* lett a kor egyik ideálja szellemiekben és a művészeti gyakorlatban egyaránt, a Rómát valami módon még megtestesítő barokkal szemben. Tudjuk, hogy ennek az ideálnak az érvényre jutása nem volt spontán és távolról sem volt egyeduralkodó – Goethe tekintélyére volt például szükség, hogy a Londonba szállított Panathenai-fríz művészi kvalitását elismertessék, másrészt a klasszicizmussal szinte együtt élt a romantika, amely a maga nemzeti vagy nemzetieskedő tartalmával mintha jobban ki is fejezte volna a mai fogalmaink szerinti nemzeti öntudatra ébredést a kapitalizmus hajnalán – mégis a görög világról elképzeltek fél évszázadon át erőteljesen meghatározták a művészeti gyakorlatot. A műtörténeti és elméleti irodalmat és felfogást pedig még tovább, mert hiszen a klasszicizmust végre is „legyűrte" a romantika és Európa városaiban már javában épültek a historizmus sokszínű alkotásai – és Winckelmann ítélete még általánosan elfogadott volt, sőt mintha kategorikusabbá is szigorúsodott volna abban a megfogalmazásban, amely a görög művészetet minden rendű-rangú művészet értékmérőjévé emelte. Természetesen mindennek tudománytörténeti háttere is van, hiszen a *Geschichte der Kunst des Altertums* volt lényegében az első rendszeresen megírt művészettörténeti könyv, és aki az antikvitás művészetéről írt, nehezen vonhatta ki magát szerzőjének szuggesztivitása alól. Másrészt a múlt század végére a művészettörténet és archeológia önálló tudományokká értek, saját belső törvényeik alakultak, és így szükségszerűen meglazultak az elmélet kapcsolatai az élő művészettel, bár éppen a historizmusban gyakorlatilag és elméletileg is rehabilitált barokk művészettel egyidőben történt meg Róma antik művészetének elméleti újraértékelése abban a formában, ahogyan bevezetőnkben idéztük.

A válasz azonban így még nem teljes. Mint ahogyan nem érezzük ma már elegendőnek a római művészet művészetvoltának elismertetéséhez a három említett műfaj puszta felsorolását sem, mint valami összeméricskélés eredményét az „eredetiség" mércéje alatt. Ez a szemléletmód legfeljebb a tények megállapításáig vezethet el, odáig pl., hogy Au-

gustus Primaporta Polykleitos Doryphorosának „megfejelése" reálisan fogalmazott portrészoborral, de az okokat nem magyarázza. A római művészetnek a görööggel való összevetése természetes, hiszen annak kereteibe nőtt bele, de az összehasonlítás csak akkor vezethez eredményre, ha nemcsak művészetüket, hanem a művészet kifejezte egész világukat megkíséreljük átélni és megérteni.

Hellasz világa az emberi teremtőerő sokoldalúságával és differenciáltságával nyűgözte le a múlt korszakok embereit, és ejt rabul újból mindenkit ma is, aki bepillanthat derült egébe. Vallásukban, költészetükben és irodalmukban, képzőművészetükben, a tudomány különböző ágaiban kezdve a filozófiától a természettudományokig és – végül, de nem utolsósorban – társadalmi vívmányaiban úgy öltöttek testet emberi értékek együttesen és egyszerre, mint talán soha – sem előttük, sem utánuk – az emberiség történetében. A talentumok e bősége, és a mód, ahogyan történelmük folyamán sáfárkodtak velük, eredményezi, hogy a görög művészeti alkotások mögött állandóan ott csillog a kulturális javak gazdag aranyfedezete, ami életre hívta őket, s ami a formák önmagukban való szépségét emberi tartalommal töltötte meg. A görög művészet nagysága nemcsak szépségében, hanem – igazságában rejlik.

Azt mondhatná valaki, nehéz dolog lesz ezen az úton-módon Róma jelentőségét bebizonyítani az európai kultúra – és benne a művészet – kialakulására. Pedig ez az út, s az út tele van – ebből a szempontból – a negatívumok sokaságával. Sem társadalmi berendezkedésük, sem kulturális életük nem sejtet olyan termőtalajt, amelyről a művészet olyan virágai fakadhattak volna, mint a görögöknél. Valóban, a római emberben nem volt meg a hellén képzelőerő teremtő dinamikája, de tudatosan hiányolta, sőt fájlalta ilyen értelmű nincstelenségét – ha sokszor büszkeségből el is tussolta – és szenvedélyesen törekedett arra, hogy magáévá tegye valami úton-módon azt a világot is, amit légióinak erejével nem hódíthatott meg.

A birtokbavétel etikáját szó érheti – de a műkincsek erőszakos elhurcolásának, a művészeti alkotások sokszor sznob gyűjtögetésének, az idegen mesterek alkalmazásának és a kópiák elkészíttetésének *eredménye* majdnem teljes felmentést ad, hiszen ha mindez nem így történik, azt a világot is töredékesebben ismernők, amit látszólag megraboltak.

De mindez végső fokon csak mohóbb és türelmetlenebb kifejeződése volt valami etikusan helyes magatartásnak, ami Cicero szájába adta Verrest vádoló szavait, s aminek alapja lényegében „a művészetnek addig ismeretlen, új értékelése volt". „Aemilius Paulus gyermekei mellé szobrászokat és festőket is fogad nevelőül, mert a teljes emberré váláshoz elengedhetetlennek tartja a művészet ismeretét és értékelését." Varro pedig, az i. e. I. században működött nagy római polihisztor, elméletileg is megfogalmazza ezt az álláspontot. „...A művészetre való igényt egyenesen sajátságává teszi azoknak az embereknek, akik már nemcsak a szó biológiai értelmében tarthatnak jogot az ember elnevezésre, s ezeket a pusztán létszükségleteik biztosítására törekvő állatok mellett, az azokhoz hasonló *emberektől* is éppen azzal különbözteti meg, hogy a szomjas embernek bármilyen pohár jó, a humanitásnak ez kevés, ha nem szép is egyúttal. A görög művészet hosszú időre utolsó és nem jelentéktelen közvetlen hatása, hogy a házában görög műalkotásokat gyűjtő Varro és római követőinek munkáiban az ember képességei legteljesebb kibontakozásának, a szó teljes értelmében vett humanitásnak éppen a *művészet* értékelése vált jelképes ismertető jegyévé" – mint ahogyan *Szilágyi János György* fejezi be a görög művészetről írt könyvét.

A művészetnek ez az új értékelése tette végül is képessé a római művészetet új artisztikus kifejezőeszközök megteremtésére – s most már mellékes, mennyiben volt eredeti és mennyiben sem: – *eredeti* volt ezzel a magatartásával, amelynek mélyén a későbbi európai ember művészethez való viszonyulásának csírái rejlettek. S ez a habitus nem korlátozódott csupán egyes kiváltságosan műveltekre – Pausanias könyve valódi Bædecker-ként szolgált a Keletre utazó érdeklődők seregének –, s a megismerés vágya nem elégült meg Hellasszal, kiterjedt szinte az egész világra.

Gondolatmenetünk folytatása és befejezése mindebből közvetlenül adódik. Ez az új művészetszemlélet csupán egyik jellemvonása a *római kultúra enciklopedikus* karakterének, annak a hatalmas szintézisnek, amely a művelt világ ismereteit összefoglalta. Róma enciklopédiája – és a fogalom itt már nem csupán Lucretius, Cicero, Plinius, Vitruvius

és a többiek irodalmi munkásságának jellegére utal, hanem általános, sőt szimbolikus értelmezést kap – a nyitja kultúrájuk és benne művészetük megértésének.

Róma enciklopédiája az architektúrában öltött testet a legmonumentálisabban és legmaradandóbban. A római építészet alkotásai rávilágítanak mindjárt arra, hogy miért mondunk tudatosan enciklopédiát és miért határoljuk el magunkat az eklektika szó használatától. Róma a különböző területekről származó építészeti gondolatok összefogásával olyan architektúrát teremtett, amelynek lehetőségei sokszorosan felülmúlták azokét, akiktől merített és kölcsönzött. Az architektúra területén végbemenő szintézis sokban hasonlított arra a szertelenségre, amellyel a kezdetekben a műkincseket elhurcolták és a szobrászat alkotásait „összeötvözték". Sok görög szemében valószínűleg szentségtörésnek tűnhetett a szabadosság, ahogyan a hellén architektúra évszázadokig csiszolt és finomított formáival helyenként bántak és kezelték – van aki például a gerendázatos és ívezetes rendszer együvékomponálását abszurditásnak és a motívum elterjedését az építészettörténet legnagyobb rejtélyének tartja, de ezen túlmenően is sok megoldás a görög tektonika semmibevevését vagy félreértését jelenti. A római társadalom szerteágazó igényeit azonban, amelyhez csak a legújabb kor differenciált életének építészeti igénye hasonlítható, nem lehetett már kielégíteni egy-két architektonikus képlettel – mint amennyivel a megelőző korszakok megelégedhettek.

A későbbi történelem folyamán kiderült azután, hogy a római architektúra nemcsak saját korszakának építészeti igényeit elégítette ki, hanem kiapadhatatlan forrása lett az általános európai építészeti kultúrának. Az előbb egy építészeti forma létrejöttének abszurditásáról és elterjedésének rejtélyességéről beszéltünk: rejtélyes egész architektúrájuk élete saját történetük viszonylatában is, és a jövő relációjában is. A római birodalom bukásának, a rabszolgatársadalom bomlásának és az új világ születésének számos jelét fellelhetjük építészetükben is: a részletképzés elerőtlenedése és elsorvadása; most már valóban értelmetlen komplikációk; a világ egykor büszke fővárosának, azután a császár rezidenciájának és a birodalom határainak megerősítése többé nem a legionáriusok pajzsaival, hanem többemeletes erődfalakkal; a késői római gazdasági élet szétziláltságát jelző villagazdaságok és villaépületek elburjánzása szerte az Imperiumban stb. stb. kétségtelen válságjelek – de az agonizálással egy időben virágzik Róma művészetének soha nem vitatott értéke: térművészete, amelynek monumentalitását kétségtelenül fel lehet fogni dekadens kolosszalitásnak is, amely azonban építészeti értékeivel, még inkább lehetőségeivel távolról sem kelti azt az érzést, hogy valamiféle folyamat végső akkordja, utoljára kimondott szava lenne. A görög képzőművészet és építészet úgyszólván mindent elmondhatott magáról, sőt architektúrája a hellenizmusban megsokasodott feladatoknak alig-alig tudott eleget tenni tradicionális szerkezeti ésformai apparátusával – Róma építészete ezzel szemben nem „élte fel önmagát", az örökségre is bőven jutott javaiból.

És most érkeztünk el mondanivalónk lényegéhez: véleményünk szerint Róma ókori architektúrájának jelentősége abban volt a későbbi korszakok számára, hogy úgyszólván az összes történeti „stílusok" kibontakozásának lehetősége benne rejlett (egy momentumában, és nem is mellékesben még a gótikáé is!) – paradox módon kifejezve: *építészeti enciklopédiája egyben a jövő eredményeinek előzetes enciklopédiája is lett.* Szó szerint az lett, mert nemcsak a térformálás módszere fejlődik tovább a római alapokon, hanem újraelevenednek technológiai és szerkezeti sajátságok, a detaille és homlokzatépítés formái és kísérletei, kompozicionális gondolatok éppúgy, mint konkrét épületfajták és épületformák stb. – tehát úgyszólván a római architektúra egész „kelléktára" éspedig különböző módon: egyrészt a szerves fejlődés útján (ókeresztény, román-bizánci építészet), másrészt eszmeileg alátámasztott tudatos újraélés kereteiben (a reneszánsz korától), végül – elképzelésünk szerint ez a novum mondanivalónkban – a római építészet szerkezeti-formai adottságaiból adódó spontán továbbfejlesztés formájában.

Úgy hogy azt mondhatjuk: a római architektúra enciklopedikus jellege megakadályozta, hogy önmaga egységes stílussá kristályosodjék olyan értelemben, mint a keleti vagy a görög építészeti kultúrák, de lehetővé tette, hogy végső kifejletükben egymástól eltérő jellegű építészeti korszakok benne közös forrásra leljenek, illetve kifejlesszék azokat a lehetőségeket, amelyek potentialiter ebben az architektúrában rejlettek.

*

Az utazás, az utazás alkalmával szerzett közvetlen élmény (amikor a művészeti alkotás kiszabadul a könyv lapjainak börtönéből és saját maga beszél az interpretáló helyett) – próbája gondolataink és következtetéseink helyességének. Természetesen sokszor nem is könnyű lemondanunk az eleve elképzeltekről, és belátnunk – a mű közvetlen szemlélete és megértése után – az előzőleg tetszetősen kigondolt összefüggésekről, hogy hamisak – mégis az igazság fellelését csak a tanulmány és a tapasztalat együtesen teszik lehetővé.

Bevezetőnkben felvázolt gondolatok – 1959 telén tett olaszországi tanulmányutunk alkalmával szerzett – „tapasztalati" igazolásai nem lépnek fel a tudományos megalapozottság igényével, csupán kissé szabadosan, talán intuitíve illusztrálni szeretnék a római építészet gondolatgazdagságát. A módszer, ahogyan sorbavesszük az egyes jelenségeket sem állja ki a tudományosság próbáját – a Róma utáni európai építészettörténet kronológiájának alkalmazása – mintegy keretéül, némi rendszerezésül választottuk az antik római építészet megmaradt emlékei kiváltotta első – igazsággá még nem érlelődhetett – impresszióknak, asszociációknak. A tárgyalás ilyen rendje önkényes, de tudatosan választott: a római építészet hatását – ahol kimutatható – retrospektíve kielemzi minden könyv a korszakok jellemzése alkalmával külön-külön, lássuk egyszer együttesen ezeket az európai építészetre tett hatásokat Róma szempontjából, Róma korszakából előretekintve. Végül az általánosan hangoztatott és elfogadott összefüggések helyett a kevésbé ismerteket foglaljuk össze, s nem szólunk azokról az alkotásokról sem, amelyeket Róma nem formált át a „saját hasonlatosságára": ezek inkább a görög, mint a római architektúra részei.

Itália római kori építészetének alapvető – és véleményünk szerint leglényegesebb és szinte az összes többi eredményt magában foglaló – vívmányával kell kezdenünk beszámolónkat: az építészeti alkotások alaprajzi szervezete új momentumainak és új módszereinek felvázolásával. a széltében-hosszában elterjedt új lefedőszerkezetnek, a boltozat különféle fajtáinak alkalmazása, valamint a régi formákkal való elegyítése változatossá és gazdaggá tette magát az épület-alaprajzot is, megszüntette az alaprajzok homogén karakterű vonalvezetését, ami az előző korszakok emlékeit jellemezte. Az ókori Kelet és a görögök építészeti objektumainak alaprajzaiban is volt feszültség, hierarchikus nagyságrend, ezt azonban inkább a nyitott és zárt részek viszonya, egymásutánja eredményezte, semmint a belső terek valamiféle kiképzésmódja. A lefedett részek, tehát a belső terek változatossága pedig csupán néhány architektonikus képlet variálásából állt elő – oblongum alakú és négyzetes tér, folyosó, végül a lényegében folyosók szövevényét jelentő oszlopcsarnok — sokszor csak úgy, hogy ezek abszolút méretét változtatgatva alkalmazták egy organizmuson belül. Ezzel szemben a római épületalaprajzban egymás mellé sorolva szerepelnek egyenes és íves falakkal határolt terek, vagy térrészek, nemcsak a kör és a poligon kap helyet ebben az együttesben az oblongum és a négyzet mellett, hanem még az elliptikus jellegű térforma is, kiegészítve a különféle térbővítő eszközök: a fülkerendszerek, exedrák sokaságával. És a sokféle formájú alkotóelemek sokféle méretben ismétlődnek meg, úgyhogy a vonalvezetés mozgalmasságából, az elemek alaki és nagyságrendi különbözőségéből kifolyólag heterogén jellegű organizmus keletkezik, valóságos „térmozaik" jön létre. (Az alaprajz „heterogenitása" jellemző azonban nemcsak a sokterű épületekre, hanem az egyszerű összetételűekre is: a téglalap alakú tér és az exedra együttese fejezi ki legszűkszavúbban a „különneműséget".) Ilyen jellegű épületalaprajzot eddig nem ismert az építészetttörténet és ezeknek az alaprajzi lehetőségeknek szellemében gondolkoztak a rómaiak után az összes korszakok, szinte a legújabb korig.

A római épületalaprajzok változatosságát kétségtelenül a boltozatok alkalmazása eredményezte. A későbbiekben azonban az íves falak és térhatárok építése nem a lefedőszerkezet boltozatos formájának következménye volt, mint kezdetben, szinte öncélúvá vált, helyesebben más irányú törekvések eszközévé lett. Közrejátszott ebben a római művészet dekoratív jellege – amellyel lépten-nyomon mintegy kiegyenlíteni akarta az „eredetiség" hiányát – valóban: a római alaprajzok között vannak a művészettörténet első „dekoratívan" megfogalmazott alaprajzai (Tivoli: Hadrianus villája). Másrészt a nagyobb szabású udvarok homorú ívű oldalfalai (Róma: Trajanus fóruma, Ostia: Trajanus skolája,

Piazza Armerina: császári villa elliptikus perisztiliuma) valamiféle optikai korrekciót sejtetnek, csakhogy most már nem épülettömeg – mint a görögöknél –, hanem tér megjelenésének látszati módosításáról lehet szó. Lényeges az, hogy ennek az alaprajznak mind az elemei külön-külön, mind az elemek összekomponálásának módja döntően meghatározta az európai architektúra fejlődésének útját.

A római építészeti kultúra keretei és időhatárai között alakuló ókeresztény építészet inkább új tartalmával, mint formakészletével különül el a klasszikus keretektől. Részletképzési alaprajzi és felépítményi sajátságai a kereszténység elterjedése előtt kialakulnak, mint pl. a tiszta ívezet, a vállkő stb. (Ostia: késői lakóházak), *a mozaik* már Pompejiben és Herculaneumban nemcsak padlóburkolat, hanem nymphæumokat, tehát függőleges felületeket is díszít, az új elhelyezésmód lassan át kezdi formálni az eddig alkalmazott ornamentika jellegét, a régi kompozíciós elveket. A középkori építészet térképezésének jellemzője az osztott tér, szemben a római általános karakterével, a bővített térrel. A belső osztott tér gondolata azonban szintén Rómából ered, helyesebben Rómán keresztül jut a középkorhoz, az építészettörténet talán egyik legnagyobb „karrierjét" befutott épületfajtájának, a bazilikának továbbfejlődése útján. Szinte azt mondhatnánk kis túlzással, hogy azért lehetett az osztott térforma a középkor általános térképzési sajátságává, mert architektonikus feladatainak többsége éppen e téma megoldásában merült ki. A Basilica Julia, a Maxentius bazilika és még inkább a kevéssé ismert ún. Basilica sotterranea a Porta Maggiore közelében Rómában (i. sz. 1. sz. első fele!) az osztott tér klasszikus példái. Az utolsóként említett „föld alatti bazilika" (kriptaszerűen vájták be a tufába) kisméretű szabályos háromhajós bazilika, a főhajó végén apszissal, a térrészeket archivoltos kiváltású 3-3 pillérrel tagolt fal választja el egymástól, a középső hajó dongája kiemelkedik a két szélső donga fölé – az elkövetkezendőkben gyakran felbukkanó architektonikus képlet. Az intim kis tér a későbbi minden randű-rangú ókeresztény interieur funerális atmoszféráját idézi.

Ostiában, Róma Aeneas mondai partraszállásának helyén épült kikötővárosában, a fórum mellett emelkedik a császárkultusz szentélye, az *Augusteum.* a főépület – haránttengelyes előcsarnok és fülkékkel határolt rotunda – térbeállítása régi tradíciókat őrzött meg római fogalmazásban: a temenos, a szent terület hellenizált formáját. A szentély az udvar végére került, csakhogy itt már nem térbeli beállításban, mint a hellenizmusban, mert a főhomlokzat lezárja teljesen a térség negyedik oldalát: az udvarból előudvar keletkezett. A fórumokon álló templomok elhelyezése is lényegében ugyanezen elv szerint alakul – ez a példa ebben a formában ezért érdekes, mert az ókeresztény templomok átriumának elrendezésével azonos.

Végül pár szót a római *Sta. Constanzáról,* Constantinus lányának mauzóleumáról. A sírtemplom lényegében vertikális tengely köré formált „bazilika" – belső térosztó oszlopgyűrűvel, analógiáit csak a renaissance mesterek ókori emlékekről készített vázlataiból ismerjük. Az új világ közeledését jelző alkotás interieurje az antik római terek több jellegzetes sajátságát is mutatja: az egyik a kereszttengely határozott érvényesülése: a főtengelyeket nemcsak a vonalukba eső szélesebb intercolumniumok hangsúlyozzák ki, hanem a nagyobb fülkék is a falban, a másik a falfelület alternáló ritmusú tagolásmódja – íves fülkét szegletes, szegletest íves követ – a római térfalak jellegzetes felületosztása. Végül a rotundaforma inkább a régi, mint az új jellemzője, elterjedése csak a reneszansztól kezdve lesz általános.

A Sta. Costanza előcsarnoka – hasonlóan az ostiai Augusteumhoz – haránttengelyes előkészítő, illetve közvetítő tér. A római központos épületek bevezetése több példánál megtalálható, mint például a rómavárosi Minerva Medicánál és a Piazza Armerinában is, a császári villa fürdőjének frigidariuma előtt. Az említett villa hidegvizes fürdőterme nemcsak előcsarnoka kiképzésével, hanem térformáival is a ravennai S. Vitale „előzetes" analógiájául kínálkozik. Az oktogonális tér oldalait félkör alakú – a kereszttengely egyik oldalán háromkaréjos exedrák bővítik, a kereszttengely másik oldalán téglalap alakú apszisos térben a hidegvizes medence. Ebben az alaprajzban – ha elfordított tengellyel is – a S. Vitale longitudinális jellege is fellelhető – helyesebben a központos tér bővítése hossztengelyű szakasszal –, az exedrák áttörése sem ismeretlen a római építészetben, szerepel már Hadrianus villájában, Tivoliban is, a Piazza d'Oro záróépületében geren-

dázatos kiváltással, Ostiában pedig már ívezetes áthidalásokkal az Insula degli Aurighi háztömbjének fürdőjében.

A boltozatos szerkezetek hosszas fejlődésének volt eredménye a *csegely,* amely elsőnek a bizánci építészet nagyvonalú téralakítását tette lehetővé. Mint ismeretes, nemcsak átmeneti, hanem tiszta formája is kiérlelődött a római építészet keretei között, feltehetően Keleten. A Forum Romanumon, a Palatinus dombjának a lábánál álló *Sta. Maria Antiqua* alaprajza pedig a kilencosztású tér csíráját hordozza megában. Az eredetileg könyvtár céljait szolgáló antik építményt ókeresztény templommá alakították át, valószínűleg ekkor változtatták háromnyílásúvá a központi tér oldalait a 2-2 vállköves oszlop hordta ívezetekkel. Az ókori bibliotéka alaprajzi és felépítményi rendszerét *quadriporticusnak* nevezi a szakirodalom: a közel négyzetes középtérre négy hatalmas dongás tér nyílik, a sarokpillérek mögött ezeket alacsonyabb dongás térrészek kötik össze. Mintegy téralakítássá bővített formájúnak látszik az útkereszteződéseknél felállított, az újabb kori olasz városok „galériáinak" funkcióját betöltő négyoldalról ívezetekkel megnyitott antik építmények, amelyeknek Rómában is maradt példája a Forum Boarium körzetében: a Janus Quadrifrons. A „Janus arcú" ív „belső" tere római keresztboltozattal fedett, a S. Maria Antiqua középrésze pedig eredetileg hipetrálisan megvilágított volt – lényeges az, hogy ezekben s a hasonló példákban a derékszögű térkapcsolás lehetősége központi tér köré mind alaprajzilag, mind a felépítmény rendszerében adva volt.

A romanika építészeti formakészlete Diocletianus korának épületemlékeiben kapja első alapvetését. A Császár spalatói palotáján kívül rómavárosi építkezéseinek, mint a Curia Julia interieurjének, és termájának detaille-képzése érzékelteti többek közt az oszlop és ívezet dekoratív felhasználásának lehetőségeit. A Via Appia antica mellett épült Romulus halotti templomának tornáca, az építészettörtének egyik első keresztboltozattal lefedett kerengője, az Aurelianus kori erődítések falsíkból kiugró bástyái, kerek kaputornyai, a várfalba rejtett boltozatos védőfolyosói – mind-mind visszatérnek az elkövetkezendő korszakok építészeti feladataiban. A középkori városterek kereskedelmi-gazdasági épületének, a vásárcsarnoknak egyik őse az antik bazilika és az olyan jellegű épület, mint a Pompeji fórumán álló Eumachia, ami gyapjúraktár és gyapjúbörze volt. A középkori vásárcsarnok még a bazilika többi funkcióját is örökölte: a törvényhozást és bíráskodást is: szinte a későbbi elődjének tűnik. Több helyen a kicsinynek bizonyult középkori vásárcsarnokot provizorikus elárusítóhelyekkel vették körül – valóságos tabernasorral – s ezzel visszakanyarodott az épületfajta ősi kiindulásához, a stoához, s hasonlatos lett a Basilica Aemilia képviselte átmeneti formához, a „kifelé" taberna, „befelé" bazilika megoldásmódjához: az azonos igény és szükség azonos formákhoz vezetett.

Indokolatlannak vagy legalábbis merészségnek látszik, hogy a gótikát is felemlítjük az antik Rómával kapcsolatban, azt a korszakot, amelynek egyik legcsodálatosabb profán épülete áll Itália földjén, s amelynek gúnynevét is ez az ország adta. A „style ogival" – ahogyan a francia nevezi: a „bordás stílus" – a gall racionalizmus ezen építészetbe foglalt matematikája sohasem vert mély gyökeret Itáliában, ahol gyakran tettek engedményeket a rációnak a művészi kifejezés hatásosságának, a mű monumentális érvényesülésének érdekében. A gótika francia elnevezése jól kifejezi szerkezeti lényegét: a vázszerűséget, a szerkezeti és a „kitöltő részek" elkülönülését, ami természetesen nemcsak a boltozatban, hanem a falaztok szerkezetében is megnyilvánult. A boltozatos terek tektonikája, az erővonalak kifejezése és megmutatása változatos fejlődésen ment át az antik római tértől kezdve. A római terekben a hangsúly nem a boltozaton, hanem alátámasztó részén, a felmenő szerkezeteken volt, vagy a fal közvetlen közelébe helyezett, de tőle elkülönülő rámaszrendszer formájában (Tivoli: Hadrianus villa, Piazza d'Oro bevezető oktogonja, Piazza Armerina: villa frigidariuma, Spalato: Diocletianus mauzóleuma, Róma: Maxentius bazilika stb.). Ezek felett a boltozat általában egységes felületdíszítést kapott – a gerendázatos rendszerből származó kazettázást (!) lásd Róma: Pantheon – hangsúlyozott bordák vagy hevederek nélkül. A falazat erőteljes tagolásával némi egyensúlyt csak a cikkelyes boltozat teremtett változatosabb fényhatásaival. A bizánci kor emlékeiben a közvetlenül fal elé tett támaszok rendszere megszűnik, visszahúzódik a fal síkjába, a tér egységesebb lesz, amit elősegít a mindent – falat, boltozatot – egységesen beborító mozaikok szőnyegszerű hatása. Ez a kor hozza a tér „igazi uralmát", mert mintha a részlet-

formák plasztikai értéke is „elsorvadna nyomása alatt." A romanikában és még inkább a gótikában kifejlődik azután az ismert vázrendszer, az oldalak és a lefedés valódi és vizuális erőjátéka kiegyensúlyozottá, harmonikussá lesz, míg a reneszánszban és a barokkban az oldalak szerepe erősbödik újból, a boltozat pedig hol követi tagozottságával, hol nem. Az antik római boltozatra visszatérve: a boltfelületek egysége álcázás eredménye csupán, az álarc alatt a legtöbb esetben az ívek és bordák rendszere húzódik meg, amelyek azonban sohasem „lépnek" ki sem a felületből, sem a boltozat alapformájából. Egy alkalommal mégis, amikor emeletes, tehát többszintű oldaltereket kellett egyszintű, középen elhelyezkedőhöz kapcsolni: Trajanus fóruma melletti üzletházának központi csarnokában. Caracalla termájának apodyterumában is felvetődik a térkapcsolás e módja: négyzetes, keresztboltozatos középtér két oldalán helyezkednek el két szintben a kisebb, harántdongás terek. Trajanus csarnokában bonyolultabb volt a feladat: a középtér hosszházas elrendezésű volt, az emeleti helyiségek előtt pedig folyosónak kellett végigfutnia. Megoldása a következő lett: a középtér dongájába torkolló fiókboltozatok biztosították az emeleti folyosóval való összeköttetést és a megvilágítást, a fiók vállait konzolok hordták – tehát nem volt fal elé helyezett támasz – a dongát pedig a folyosó felett átfutó támívek (!) erősítették, az emeleti helyiségek homlokfalán pedig elleníves boltozat volt. Az antik római architektúra tehát amikor „ízeire szedte" a boltozatban rejlő lehetőségeket: emporás, támíves csarnoktér létrehozására volt képes.

Az antik Róma építészeti örökségét a reneszánsz kora vette tudatosan birtokába, az építészeti tematikában kevésbé, mint inkább az architektonikus formaképzés területén. Lényeges változást jelentett, hogy a reneszánszig az európai kultúra spontán módon alakította ki a maga művészeti kifejezésmódjait, a reneszánszban a kultúra újraformálódásának, fejlődésének egyik fontos komponensévé vált egy már meglevő világ – az antik – felelevenithetőségének az illúziója. *A múlt értékeinek aktivizálhatósága, és az, hogy a múlt a jelen gondolatainak és törekvéseinek kifejezőjévé válhat* – eltekintve most attól, hogy az „újjászületett" kor szükségszerűen nem lehetett vér szerinti gyermeke „szülőjének" – *sokáig meghatározta az európai művészeti gondolkodást,* s benne reneszánszát élte talán az antik római magatartása, amellyel hajdan saját művészetét is kialakította. Az „antik római humanitás" felelevenedésének eredménye lett az is, hogy a múlt művészeti értékeinek tudatos felmérése és feltérképezése magában rejtette az élő művészetre gyakorolt hatáson kívül a művészetek értékelésének „öncélú" formáját is, amely végül is önálló tudománnyá – műtörténetté, archeológiává: „történeti segédtudományokká" ért az elkövetkezendő századokban. És még egy gondolat: a reneszánsz architektúra az antik örökségnek csak egy részére tartott számot ellentétben a kultúra más területeivel, mert míg az irodalomban, a filozófiában például a görög auctorok és gondolkozók példaképül szolgáltak, a hellén építészet Itália földjén álló alkotásai – Pæstumban, Szicíliában – hatástalanok maradtak, talán Serliót kivéve, aki – igaz, csak szavakkal – tökéletesebbnek tartotta a görög architektúrát a rómainál.

A konkrétumok – az antik építészet formáinak újrateremtése – már csak kitöltői ezeknek a kereteknek, az „előképek" felsorolása kötteteket tölthetne meg, néhányat lássunk csak: a homlokzatképzés területén pl. az Augustus fórum védőfalának rusztikázott kulisszahomlokzatát, a Colosseum íves-gerendás rendszerét, Trajanus üzletházának vegyes építőanyagú – kővel és téglával megépített ædiculás rendszerű facade-ját, a veronai Porta dei Borsari bramateszk ablakait stb., magáról az oszloprendről nem is szólva, melynek arányrendszere határozta meg szinte a legújabb korig az épületek külső és belső arculatát. A Domus Aureának, a Palatinus együttesének, a termáknak oktogonjai, rotundái, dongás és keresztboltozatos termei és exedrái, a Maxentius bazilika szerkezeti rendszere és monumentalitása, Præneste Fortuna templomának lépcsős terraszai stb. stb. a belső és a külső téralakítás nagyszerű lehetőségeit jelentették azoknak, akik mércével és irónnal járva és kutatva a romokat aktuális építészeti feladataik megoldásán gondolkoztak. Bár a Forum Romanum nagy részét abban az időben föld takarta, a reneszánsz mesterek itt is végeztek tanulmányokat – többek között Giuliano de Sangallo a Basilica Aemilia homlokzatáról készített vázlatot – és ha nem is rekonstruálható ma már teljes határozottsággal, hogy kirajzolódott-e a feltöltésből a törmelékek közül a Forum jellegzetes trapézformája – Róma antik térképét a Forma Urbis Romæ-t, amelynek töre-

dékeiből megállapítható a tér alakja, csak 1562-ben találták meg – mégis elgondolkoztató ma egymás mellett látni az antik és az új „fórum" – a Campidoglio – trapézait szinte tükörképben a Tabularium és a ráépült Senatorok palotája képezte tengelyre. Különben a Campidoglio másik két épületének mind alaprajza, mind homlokzata is mintha az antik bazilikák reminiszcenciáit őrizné, az alaprajzok tér felőli része a Basilica Aemilia portikuszos tabernáinak elrendezését mutatja, homlokkzati megoldásuk pedig – monumentális oszloprend gerendázatos átmetszése a derekán. – Vitruvius fanumi bazilikájának interieurmegoldásával rokon. A Campidoglio sokszor emlegetett „interieurhatásának" talán az is egyik előidézője, hogy két oldalát belső architektúrából leszármaztatható motívum zárja le.

Sok szó esett már az antik római építészet barokkos vonásairól azoknak a tollából, akik a legtöbb művészeti korszak fejlődését az archaikus-klasszikus-barokkos fokozatok szkémájába zárják. Nem vitatkozva most az ilyenfajta értékelések helyességéről, megállapítható, hogy a római architektúrának valóban vannak ilyen kifejezési formái, amelyek kapcsolatba hozhatók az újkor monumentális stílusával, de ezek nem az „elbarokkosodás" jelei, mert hiszen Keleten éppúgy, mint Nyugaton, a fejlődés derekán is meg a végén is fel-feltünedeztek. Úgyhogy mi nem is a szokásos értelmezésben beszélünk e jelenségekről, hanem a magunk választotta kísérlet „szabályainak" megfelelően.

Az axiális kompozíció és az enfilade lehet az első témánk. A római architektonikus térképzés sajátságaként szokás említeni a téregységek egymás mellé helyezését axiális és szimmetrikus kompozíció kereteiben, úgy, hogy az egyes térrészek elszigeteltek egymástól. A kétségtelenül jellemző elszigeteltség azonban a valóságban nem lehetett olyan szigorú, mint ahogyan az alaprajzok szemlélete alapján elképzeljük, mert a nagyobb térsorozatok tengelyes összefüggését nem csupán valami önmagáért való szimmetria, hanem nagyobbszabású vizuális kapcsolatok megteremtésének igénye hozta létre. A termák cella media-jának, a középponti keresztboltozatos térnek a közepén állva – a technikai szempontok miatt elkülönülő, zártabb caldarium terét kivéve – az egész hatalmas komplexumot át lehetett tekinteni. a kereszttengely mentén teljesen töretlenül a peristyliumokat lezáró exedrákig, a natatio felé tekintve pedig a középcsarnok vizuális térhatását a két medencét befogadó hatalmas benyíló hátfala és a nyitott uszoda – a natatio – kulisszahomlokzata képezte, amely a cella media főtengelyébe eső nagy nyíláson át érvényesülhetett. A palatinusi palotaegyüttes reprezentatív része, a lakosztály céljait szolgáló szárnyak, és a díszkert, a „stadion" egymás mellé helyezett három axiális kompozíció. a három párhuzamos tengelyt azonban átmetszi a Tiberius palota felőli bejáraton át képzett keresztaxis, amely a reprezentatív szárny és a lakosztály peristyliumait köti össze a díszkert elkülönített részével stb. S ha az elmondottakhoz hozzákapcsoljuk a római falfestészet illuzionisztikus törekvéseit, amellyel fellazította a tér valóságos határfalait az elképzeltbe, és a csak vizuálisan érzékelhetőbe – a reliefművészetben is érvényre jutó térszemlélet eredményeképpen – akkor talán elfogadhatjuk az engedményt, amit tettünk: ha a különböző szerkezetekkel lefedett terek egymás mellett való alkalmazása szükségszerűen az egységek alaprajzi elszigetelődését is eredményezte, a római építész nem hangsúlyozta ki a térelemek természetéből fakadó zártságát, hanem megkísérelte izoláltságukat fellazítani és feloldani, exedrákkal, nagyobb felületi áttörésekkel, oszlopsorokon, sőt térsorozatokon való áttekintésekkel.

Végül lássunk néhányat a „barokkos" sajátságokból: konvex és konkáv ívek és felületek ornamentális játéka jellemzi Hadrianus tivoli villájának terét, a Piazza d'Oro záróépületében és a Palatinus nimphæumainak festői fülkerendszereit; az elliptikus formákról már szóltunk épp úgy mint a központos tömeg homlokzati problematikáájáról: nos, a Forum Romanumon álló Templum Divi Romuli rotundáját már nem is haránttengelyes előcsarnok vezeti be, hanem konkáv alaprajzú, fülkékkel és oszlopokkal díszített kulisszahomlokzat stb. stb. Az ellipszisről pedig csak annyit, hogy a San Pietro terén sétáló alig szabadul attól a kérdéstől, hogy Bernini kompozíciója vajon nem az utolsó császárfórum-e.

A barokk után csökkennek lehetőségeink a példák felsorolására, de nem szűnnek meg. Hiszen csak a Pantheonra kell emlékeztetnünk, amely annak a korszaknak lett szinte „tér-ideálja", amely Róma művészi képességeit kétségbevonta. A műtörténészek úgy magyarázták ezt a jelenséget, hogy a Pantheon térhatásának kiegyensúlyozottságában és harmóniájában van valami görögös effektus...

Még meglepőbbek azok az építészeti eredmények, amelyek kapcsolatba hozása a később – szinte a ma építészeti gyakorlatában felbukkanó analógiákkal már túlzottá is tenné az amúgy is szabadosan választott kereteinket. Különösen Ostia emlékei bővelkednek ilyen „meglepetésekben", néhányat felsorolunk: a horreumból, a gabonaraktárakból kifejlődött nagyvárosi bérházban a kereskedelem és tömeglakás funkciói szintetizálódtak, magas, mezzaninos üzleti földszint felett ablakos, emeletes homlokzat emelkedik. A lépcsőház és a WC csoport kapcsolata (!), a lépcsőház megvilágításának, ablakosztásának problematikája a ritmikus ablakrenddel képzett homlokzatban, kert közepében szabadon beépített négyfogatú emeletes lakóház, benne olyan „nappali" megoldással, amely két szintet fog át stb. – adnak némi ízelítőt Ostia világvárosi civilizációjáról, és mint utolsó példák – a római architektúra sokszínűségéről, és gazdagságáról.

Kísérletünknek vége. Befejezésül kívánkozna valami olyan összefoglalás, amely arra világítana rá, hogy a római építészetben rejlő lehetőségekre melyik kor miért és hogyan reagált, továbbá a bizonyosnak a feltételezettől és az abszurdtól való szabatos elválasztása, végül a római architektúra enciklopédikus jellegének történeti magyarázata. Mindez azonban meghaladja kereteinket, de talán írásunk műfajával is ellenkezne, mert hiszen nem akart több lenni útibeszámolónál. És betöltötte hivatását már abban az esetben is, ha csak egy gondolattal is hozzájárult annak a korszaknak a jobb megismeréséhez, melynek jelentőségét formálisan készségesen elismerjük, amelynek azonban – éppen bonyolultsága és számtalan ellentmondásai miatt – rendszeres építészettörténeti értékelésével mind a mai napig adós a tudomány.

A nevelés ösvényeiről

Vázlat

BALASSA PÉTER

Azért kellene a nevelés szót választani, mert 1) a pedagógia szó eredetileg csupán visszautal arra a házi rabszolgára, aki elkíséri a fiúkat az iskolába, a nevelést az eredeti, vagyis a görög kultúrában a paideia névvel jelölték, továbbá 2) a posztindusztrializált civilizációban, amelynek most mi is a peremére kerültünk (legalább), kétségkívül létezik a túledukalizáltság jelensége, amit túl-oktatásnak fordítanék, miközben egyre kevésbé lehet nevelésről, nevelődésről beszélni, sőt ez utóbbi valami autoriter, zsarnoki, aufklérista „Sarastro-szindróma" fedőnevévé változott. Nekem az a véleményem, hogy ha – akár az oktatás kedvéért, akár az „antidemokratikus", aszimmetrikus emberi viszonyoktól való félelmünkben – lemondunk a nevelés eszméjéről (étoszáról és éroszáról, praxisáról és teóriájáról), vagyis a paideiáról, akkor beismerjük: nincs szükségünk a nevelésre mint emberi: önismereti és szocializációs folyamatra, nincs arra, hogy a megtaníthatóságot és a tanulást összekapcsoljuk az önmegismeréssel, mely utóbbi a nevelés, a paideia igazi célját: nem a mindenkori gyermeket, nem is az ifjút, hanem a felnőtt, érett embert célozza meg, akinek egy ponton túl *már nincs* szüksége külső nevelődésre, hiszen megtanulta: a belső nevelődés soha nem fejeződik be élete során, igazán jó érzékű szakemberré is így válhat. Ha tehát a félreértett szabadság nevében lemondunk az évezredes nevelés-eszméről, amit a paideia szó alapoz meg, akkor paradox módon nem hozhatjuk létre szabad, független utódainkat, az „ember s polgárt", aki Rousseau-Csokonainál, illuzórikusan ugyan, de az athéni szabad polgár mint erény és érdem szerinti és nem mint származási előny meghosszabbítása volt. Most mintha ott tartanánk, hogy a neopolgári társadalom lemond, szép demokratikus csöndben, a polgárról, vagyis az *általános emberré* nevelés, a képmás-antropológia azon lehetőségéről, hogy a szekuláris-profán és a szakrális emberkép összekapcsolódjék, hogy a Megvilágosodás és a Felvilágosodás e két legnagyobb fénymetaforánk ne antagonisztikusan álljék szemben egymással, hanem vitatva egymást alkosson valamilyen egészet. A fetisizált szakember antiideológikusan tálalt technokratikus ideológiája nevében a nevelés-nevelődés elé helyezett oktatás, a paideia és a Bildung elé helyezett szakképzés lemond az emberek képzésének, Bildungjának nem is titkos, de inkluzív, ezért ritkábban kimondott centrumáról, hogy a nevelődésben és mindenben, ami út, utazás, vándorlás és kutatás, ösvényen-lét *a „hogyan éljünk"*-et keressük – ama inkluzív középpont tehát *etikai.* A nevelődés ösvényein a tájékozódás, az útelágazások közötti választásban való jártasság stb., mondjuk: a szakma, a szakmák elsajátítása eredetileg észjárások, gondolkodásmódok bemutatása révén történik, nem pedig *pusztán* teljesítmény- és sikercentrikus, személyiségtől független vagy idegen betanulás-betanítás formájában. Az etikai centrum be nem vallott, nem is mindig tudatosított feladása az ember szociális nevelődésének csúfolt *túl-edukalizáltság állapotában* (ami persze – éppen *a munka* természetét illetően – mérhetetlen tudatlansággal párosul másfelől) az emberről mint jelentésadó lényről való szép, csöndes lemondás. Lemondás arról, hogy az ember mint egy „véges-végtelen" háló foglya *és* fonadéka képes a létezés artikulására, bemutatására, s *mint ilyen* betölthetné képmási hivatását, mint ilyen jelenthetne kultúrát és societast, s mint ilyennek van/lehet *sorsa* egyáltalán, ami: cselekvés, bűnbeesés, teremtés, vita és küzdelem, „csinálás", technika, de *nem* kiszakítottan az egész természeti-kulturális összefüggésből, aminek – ebben a kontextusban – *tyché* a neve. Ez a lemondás – bárcsak alaposan, fatálisan tévednék, s egész gondolatmenetem ne érne egy krajcárt sem – egyet jelent azzal, hogy a görög-zsidó-keresztény kultúra legfontosabb, „általános-emberi" fejleményével és következményével nem számolunk többé,

nevezetesen azzal, *hogy az emberi lény: kontextusba ágyazott egyedi textus,* kommunikatív szabad individum, egyben felelős része, nem pedig ura a természetnek. A sorsvállalásról, tehát az individualitásról való lemondás a tömegtársadalom *anonim* demokratikus érdekeire, továbbá az autoritás totalitárius lehetőségeire (XX. század!) való hivatkozással, éppen egy mindennél rafináltabb, rejtettebben autoritárius és kellemesebben totalitárius, individuum-ellenes civilizációt nyit/nyithat meg. Azt a tudományt, mely – leszakadva a mélyre temetett diszkvalifikált metafizikától – maradéktalanul az utilitárius technika és technológiai szolgálója lett. „A tudomány nem gondolkodik" – ezt a mondatot csak a XX. században lehetett kimondani (Heidegger), ráadásul ez nem igazán kritika, hanem deskripció. Ehhez kapcsolódva zárom vázlatos töprengésemet: természetesen nem hiszek a fent megérintett eredeti fogalmak, szóhasználatok és antropológiai-etikai *metafizika* és paideia visszaállításában, nem hiszek semmiféle humanista restaurációban (éppen minden restauratív törekvésnek a modernitásban ellehetetlenült és valamely hamis vagy veszélyes totalitásba való voluntarisztikus átfordulása miatt). Nem azért mondom-írom mindezt, mintha puszta „ellenállással" és kultúrkritikával a nevelődés – és ami ebben rejlik – visszaállítható lenne. Pusztán annyit mondok: mindezt, mindent új kezdetté kellene varázsolni. Újragondolni: újrakezdeni. Talán nincsenek már előre adott ösvények sem, csupán *mi* magunk maradtunk ösvények.

Mit jelent az oktatási programok tartalmi fejlesztése?

BÁNRÉTI ZOLTÁN

A fejlesztés bázisát a szaktudományos és pedagógiai-pszichológiai műhelyek, valamint a gyakorlati, iskolai kipróbálás által együttesen kifejlesztett, alternatívákat képviselő nevelési, tantárgyi programok adják. A fejlesztés magában foglalja a kísérleti programok eredményeinek elméleti általánosítását és ezeknek, valamint a kísérleti programok gyakorlati megoldásainak közvetítését, terjesztését és kontrollját. A fejlesztő tevékenység céljait közvetítő kommunikáció alapvető műfaja az ajánlás, a javaslat.

Az ilyen értelemben működő fejlesztés stratégiája az eddigi „tantárgygondozás" helyett működőképes alternatívát állít a globális rendeletekkel történő, kampányszerű „korszerűsítéssel" szemben: *a folyamatos*, *koncentrált* és *rugalmas* fejlesztést. Olyan területeken kezdeményez, ahol kísérletileg kipróbált nevelési, tantárgyi programok vannak, ezek általánosítására, közvetítésére, terjesztésére törekszik.

A szervesen és folyamatosan működtetett, közvetítő jellegű fejlesztési stratégiának természetes része a kísérleti tantárgyi, nevelési programok *ösztönzése*, *értékelése* és az alternatív programok *kínálati piacának* létrehozása. Ez a tudományos műhelyektől az egyes iskolákig bezárólag minden érintett számára *alkotó* és *ösztönző környezetet*, érdemi vitákat, megfogalmazott konfliktusokat teremthet, növelheti az iskolák önfejlesztő képességét.

Ennek a fejlesztési stratégiának egyik előnye, hogy kétféle módon is kapcsolódik a *reálfolyamatokhoz*. Egyrészt ott ajánl előrelépéseket, ahol ennek tartalmi feltételei már megértek, elkerüli a voluntarizmust. Másrészt az alternatív programok kínálati piacának létrehozásával *ösztönöz* új megoldások választására, de nem teszi kötelezővé azokat ott, ahol erre nincsenek meg a feltételek.

A Művelődési és Közoktatási Minisztériumnak alapvető feladata az ilyen „közvetítő-ajánló" funkciójú fejlesztés *feltételrendszerének* megteremtése és működtetése. Feltételezhető ugyanis, hogy a tartalmi fejlesztés ilyen gyakorlata ösztönözné az iskolák helyi programfejlesztő tevékenységét, *képessé* tenné az iskolát mint szakmai közösséget az alternatívák közötti választásra, az iskolai önállóságra, új megoldásokat terjesztene el a pedagógusok továbbképzésében, segítené a pedagógusok szakmai fejlődését.

Célunk tehát az, hogy ajánlásokat tegyünk a tartalmi fejlesztés néhány alapvető problémájának kezelésére. Ilyenek például: a célrendszer mibenléte és funkciója; milyen jellemzőkkel kell rendelkeznie egy tantárgyi programnak; miképpen lehet meghatározni a nevelésben a képességek, a tevékenységek, a műveletek, a beállítódások és az ismeretek viszonyait a fejlesztés során; miképpen lehet ugyanazon tantárgyi programon belül, annak szerkezete segítségével a különböző ütemben haladó gyerekekhez alkalmazkodva differenciálni, a tehetségfejlesztést és a hátrányos helyzet enyhítését is elvégezni; és végül új megvilágításba kell helyeznünk a követelmény fogalmát és funkcióját.

Mit tehet az iskola?

Ma a társadalom elvárja az iskolától, hogy a lehetőségekhez képest maximális fejlesztő hatást gyakoroljon a gyerekekre, azaz az egyenlő esélyeket a maximális fejlesztés stra-

tégiájának *alkalmazása tekintetében* hozza létre. Ha úgy ítéljük meg, hogy egy mobilizáló és heterogenizáló társadalomban élünk, akkor alapvető iskolai feladat, hogy olyan képességrendszereket fejlesszünk ki a gyerekekben, amelyek révén a különféle *társadalmi interakciókban* hatékonyan, kreatívan és szocializáltan tudnak részt venni. Ezek a képességegyüttesek egyrészt a gyerekeknek a szó legtágabb értelmében vett boldogulását segíthetik, másrészt kifejlesztésükkel az iskola hozzájárulhat ahhoz, hogy a társadalmi interakciók a maguk dimenzióiban ésszerűbbé, szervezettebbé, rugalmasabbá váljanak. Így az iskola a társadalom egységesüléséhez *közvetett módon* (a társadalmi inter-akciós rendszerek fejlődésének segítésén keresztül) járulhat hozzá, de nem lehet közvetlen célja az egységesítés. A közvetlen cél a *racionális társadalmi heterogenitás elősegítése.* Nyilvánvaló, hogy ez rendkívül aktuális cél ma, mind abban az értelemben, hogy a különböző mikrokörnyezetekből az emberek foglalkozást, társadalmi réteget, csoportot tudjanak váltani, mind pedig abban az értelemben, hogy megőrizhessék önállóságukat, autonómiájukat, döntési és cselekvési lehetőségeiket. A társa-dalmi heterogenitás tényeinek az iskolában való ésszerű kezelése azt is megkívánja, hogy a reális kereteken belül minél tovább fenntartsuk, sőt szélesítsük a választási lehetőségek skáláját a gyerekek számára, azaz kerüljük el a túlságosan korai specializálódást vagy a túlságosan korai szakképzést. Így az 1–8. vagy az 1–10. osztályig terjedő időszakban a széles értelemben vett tanulást, önfejlesztést, a társadalmi interakciókban való alkotó részvételt segítő képességrendszerek fejlesztése lehet a fő cél; és az interaktív tanulási, kombinatorikus kísérletezési és egyéb képességek fejlesztése révén járulhatna hozzá az iskola a rétegek, csoportok közötti mobilitáshoz. Ebből következik, hogy nem feltétlenül szükséges egy minden program számára abszolút egységes ismeretanyagot, fogalomanyagot, értékanyagot *rögzíteni.* Feltételezhető ugyanis, hogy amennyiben a programok a képességfejlesztés tekintetében hatékonyak, akkor a gyerekeket életkoruknak megfelelő szinten alkalmassá fogják tenni arra, hogy olyan tevékenységeket végezzenek, olyan módon vegyenek részt különféle *interakciókban*, mellyel a szükséges ismeretanyagot, fogalomanyagot, értékanyagot meg tudják szerezni, ki tudják cserélni, rendszerbe tudják szervezni, ezt másoknak át tudják adni, vagy másoktól meg tudják tanulni.

A tananyag jellemzői

Milyen feltételek mellett lehet valamit tananyagnak tekinteni?

Az ide vágó kritériumokat az eddigi gyakorlathoz képest pontosabban és szigorúbban kellene megadni. A tananyag olyan objektumnak tekinthető, amely egyre komplexebb tevékenységrendszert épít fel. Ily módon résztevékenységek struktúráiból áll mind a külső, mind a belső értelemben vett cselekvések tekintetében. Az ismeretrendszer és a fogalmi struktúrák valamely belső és külső értelemben vett cselekvés elvégzésének feltételeit adják, vagy pedig ezek eredményeként jelennek meg. Az ismeretrendszer és a fogalmi struktúrák tehát fontos komponensek a tevékenységrendszerben, de egyáltalán nem fedik azt le.

A tananyag jellemzőinek pontosabb meghatározása rendkívül fontos, mert a tananyag szerkezete és funkcionálása szorosan összefügg az oktatás-nevelés céljával, s azzal, hogy vele milyen típusú *társadalmi célokat* tud megközelíteni az iskola. A tananyagnak tevékenységrendszerként való felfogása és ily módon való fölépítése optimálisan lehetővé teszi a nagyfokú adaptivitást, vagyis az egyéni adottságokhoz, a tehetséghez, a társadalmi hátrányhoz, a változó társadalmi igényekhez, a mikrokörnyezet tulajdonságaihoz való alkalmazkodást és ezzel együtt a maximális fejlesztés stratégiájának alkalmazását. Az ilyen típusú tananyag jobban összhangban van a tanulási folyamattal, valamint a tanulásnak a cselekvéseken keresztül történő épülésével. Egyedül a tevékenységrendszerekben konstruált tananyagok alkalmasak arra, hogy a tanulási folyamatot hatékonyan szervezzék, orientálják. Ugyancsak az ilyen típusú programok teszik lehetővé az operacionalizált, tehát konkrét teljesítményszintekben, illetve képességszintekben megadott célrendszerek megközelítését, és teszik elkerülhetővé a jelszószerű célok alkalmazását.

Ugyancsak az ilyen típusú tananyagok azok, amelyek a *követelményeket operacionalizált módon tudják megadni.* Olyan teljesítményszintek leírásainak tekintik őket, melyekkel a program tevékenységrendszerén belül meg lehet határozni a *haladás ütemét.* Igy bizonyos követelmények teljesítése a *feltétele* annak, hogy a gyerek valamilyen tevékenység-részrendszerből egy bonyolultabb tevékenység-részrendszerbe lépjen át. A gyerekek haladási ütemében való akár nagymértékű eltérések nem tördelik szét a tananyag egységes logikáját, mivel csak arról van szó, hogy a tevékenységrendszer különböző állomásain „tartózkodnak" a gyerekek, ahol az állomások közti különbségek a tevékenység-részrendszerek bonyolultsága közti különbséget jelentik.

Összefoglalva: amennyiben a tananyag *tevékenységrendszer*, akkor ez *kétirányú szervező hatást* biztosít. Az egyik, hogy a program elé *operacionalizált nevelési és oktatási célrendszert* lehet állítani, amely *teljesítményszintekből* áll. A program megfelelő hatékonyságú megvalósulása esetén produkálja, *előállítja* ezeket a teljesítményszinteket. A tananyag elé állított specifikus célok rendszere pedig beilleszthető egy általánosabb célrendszerbe, a társadalom érdekeinek és szükségleteinek megfelelően. Így a kreativitás, az autonómia, az aktivitás, az önálló döntési képesség, a sokoldalú önkifejezés, a tolerancia, az empátia, a szocializáltság, a tanulási képesség, az információkezelés és –szervezés (mint az egyénektől társadalmilag elvárt általános képességek), a specifikus teljesítményszintek, a specifikus célrendszerek elérésén *keresztül* közelíthetők meg az egyes tanítási programokban. Az ismeretkörök vagy témakörök additív módon való bővítésére épülő tananyagok szerintem ilyen funkcióra nem alkalmasak.

A tananyagstruktúra másik irányú szervező hatása: *a tanulási folyamatok szervezésmódjának orientálása.* Lényeges, hogy a tananyagok szerkezete olyan legyen, amelyben a lehetőségek szerinti *maximális fejlesztés igénye* és az egyéni adottságokhoz, a mikrokörnyezet feltételeihez való rugalmas *alkalmazkodás* igénye összeegyeztethető. Ez valószínűleg akkor lehetséges, ha a programok tevékenységrendszerei a *komplexitás növelésének stratégiája* alapján épülnek fel. Eszerint a tevékenységrendszerek vagy -részrendszerek alapszintjeit egy-egy, az adott tevékenységtípus szempontjából *legalapvetőbb viszony* adja. Ez először egyszerű, differenciálatlan formában kerül elő. A differenciálatlan elemi alapviszonyt létrehozó vagy fölhasználó tevékenységek *komplexitásának a növelése* azt jelenti, hogy a kiinduló alapviszonyt egyre bonyolultabban, sokrétűbben fejtjük ki, a *reá vonatkozó tevékenységek differenciálása révén.* Ilyen elemi alapviszony például a nyelvi, kommunikációs nevelésben a *jelentés* és a *forma viszonya.* A grammatikai rendszert felfedező nyelvi tevékenységek úgy épülnek föl, hogy a jelentés és a forma viszonyának egyre pontosabb, egzaktabb képe táruljon föl a bonyolultabb tevékenységek segítségével. Vagy ilyen az esztétikai nevelésben a *művészi* és a *nem művészi közlés viszonya* mint elemi alapviszony, melynek pontosabb és részletesebb kifejtését a reá vonatkozó tevékenységek komplexitásának növelése segítségével érhetjük el. Mindennek tehát az az előnye, hogy az ilyen programokban különböző ütemek szerint haladó gyerekek közötti különbségek abban fognak megnyilvánulni, hogy más komplexitásban tevékenykednek, de ez nem fogja azt jelenteni, hogy – mondjuk – az előbbre tartó gyerekek egészen más témával foglalkoznának, mint a hátrébb tartó társaik.

Szükséges-e az ismeretanyag két részre – törzsanyagra és kiegészítő anyagra – történő osztása?

Amennyiben a tananyagok az előző pontban vázolt jellemzőkkel rendelkeznek, akkor az ismeretanyagok törzsanyagra és kiegészítő anyagra való kettéosztása legalábbis *nem lesz szükségszerű.* Egyrészt azért nem, mert az adaptivitás különböző dimenzióinak biztosítása *egyetlen* koherens tevékenységrendszer keretein belül lehetséges, a maximális fejlesztés igényével összhangban. A minimális kompetencia értelmében megadhatók azok a teljesítményszintek, melyeket minden programnak biztosítania kell az adott életkorban. Ezek a teljesítményszintek azonban egyáltalán nem a program valamely elkülönített részét, hanem a tevékenységrendszeren *belüli haladás* valamilyen alapvető szintjét, a további fejlődés feltételét jelentik.

A tananyagoknak, a programoknak törzs- és kiegészítő anyagokra való kettéosztása igazából sem a maximális fejlesztés igényét, sem az egyéni körülményekhez való alkalmazkodás igényét nem szolgálja elég hatékonyan, sőt előfordul, hogy csak látszatmegoldást jelent. Ez abban áll, hogy a programban foglalt ismeret- és fogalomrendszert *szétporciózza* az egyik, illetve a másik feladat szempontjából. Ez időnként azzal jár, hogy pontosan olyan anyagon (kiegészítő anyagon) keresztül differenciálunk, amelyet valamilyen szempontból másodlagosnak, ,,különlegesnek", ,,speciálisnak" tartunk. De miért nem a leglényegesebb és legalapvetőbb tevékenységek rendszereiben kezdjük el a hátrányos helyzethez való alkalmazkodást, illetve a tehetségfejlesztést? Ráadásul a törzsanyagok megalapozásaként emlegetett alapműveltség mint stabil rendszer tételesen nincsen leírva. Valószínű, hogy a társadalmi interakciókban spontán, természetes módon képződnek olyan ismeret-részrendszerek, illetőleg értékrendszerek, melyek egyik rétegből a másikba vagy egyik korosztálytól a másikhoz kerülnek és terjednek szét a társadalomban. Az alapműveltség és az ebből állítólag levezetett törzsanyag helyébe tehát a képességszintek és teljesítményszintek különböző életkorokban szükséges minimumát, azaz a minimális kompetencia fogalmát kellene állítani.

Ez nem elkülönített programanyag, hanem a fejlesztő programokban szereplő olyan teljesítményszint, melyet, miután elértek a gyerekek, *meg kell haladniuk*.

A fejlesztés irányai, a tantárgyi programok szerkezete

1) A tartalmi fejlesztés során operacionalizálni kell azt az igényt, hogy a kultúrát egységes egészként közvetítsük. Ez úgy közelíthető meg, ha az iskolában a *teljes emberi képességrendszert* fejlesztjük és nem csupán annak egyes összetevőit. Így lehetővé válik a kultúra egészének áttekintésére vonatkozó igények, illetve valamely területének alkotó művelésére vonatkozó képesség fejlesztése.

2) Olyan *operacionalizált célrendszert* ajánlunk, amely a *gyerekek szükségleteit*, érdekeit, lehetőségeit a kultúra valamennyi lényegesebb szférájában egyszerre és összefüggő rendszerben tartalmazza.

3) Az általános iskola egészére olyan *tevékenységrendszereket* tervezünk, amelyek a célrendszer teljesítményszintjeit, a megfelelő képességeket *létrehozzák*. Javasoljuk, hogy a tevékenységeket aszerint értelmezzük, hogy milyen *résztevékenységekből* állnak; hogy az egyes résztevékenységek pontosan milyen *emberi képességeket* fejlesztenek; az adott képesség milyen alapvető műveletek elvégzését tételezi fel, a műveltekkel kapcsolatban pedig milyen *beállítódások* birtoklását kívánja meg.

4) Amennyiben a tantárgyi programokat a fenti értelemben vett tevékenységrendszernek tekintjük, úgy fontos kutatási és innovációs feladat az ezekre vonatkozó pszichológiai, pedagógiai és szaktudományi eredmények határozott és következetes alkalmazása.

A javasolt tantárgystruktúra lehetővé teszi, hogy a '78-as tantervben ,,nehéznek" minősült tananyagok ,,könnyítésének" problémáját a rövidítéssel, a ,,mennyiség" csökkentésével oldjuk meg, hanem a tantárgyi programok szerkezetének új minőségével. A tantárgyi programoknak ugyanis olyanoknak kell lenniük, hogy segítsék a társadalmilag szükséges, hatékony szelekciót is. Így tehát az iskola nem a tananyag nehézségével vagy mennyiségével, hanem a gyerekek különböző teljesítményszintjével szelektál.

5) Az új tantárgyi szerkezetek kifejlesztésében a kísérleti alternatív programok tanulságai szerint javasoljuk, hogy alapvetően vegyük figyelembe a *legközelebbi fejlődési zóna elvét*, valamint a programba foglalt *tevékenységrendszer* komplexitásának növelésére irányuló építkezésmódot. A *legközelebbi fejlődési zóna elve* azon a kísérletileg is bizonyított felismerésen alapszik, hogy a képességek bizonyos fejlődési rend (sorrend és rendszer) szerint alakulnak, s a tanítás akkor hatékony, ha sikerül megcéloznia egy-egy képesség fejlesztését abban a periódusban, amikor az a gyermek fejlődésmenetének egy soron következő sávjába esik. Az elv azt is kimondja, hogy az időben elkésett tanítás fejlesztő hatása sokkal kisebb.

6) A tevékenységrendszer komplexitásának növelésére irányuló építkezésmód azt jelenti, hogy valamely tevékenységrendszer alapszintjét az adott tevékenységtípus szem-

pontjából differenciálatlan elemi viszony adja. Az ezt létrehozó vagy felhasználó tevékenységek komplexitásának a növelése, differenciálása azzal az eredménnyel jár, hogy a kiinduló alapviszonyt egyre sokrétűbben fejtjük ki. Így a programokban eltérő ütemben haladó gyerekek közötti különbségek azt fogják jelenteni, hogy az általuk végzett tevékenységek összetettsége, komplexitása lesz különböző.

A közvetettség stratégiája a tevékenységrendszerekben épülő programnak alapstratégiája. A tevékenységek és az ismeretek közötti viszony szempontjából ez abban nyilvánul meg, hogy a gyerekek elsősorban valamilyen cselekvést akarnak megvalósítani, és ennek *közvetett* eredménye vagy feltétele az ismeret vagy érték.

A közvetettség stratégiája az értékrendszerekre való szocializálás tekintetében is hasznosnak látszik. Itt a stratégia azt jelenti, hogy az értékekre való szocializálás funkcióját az értékek közvetlen áthagyományozására való törekvés helyett az értékekkel mint problémákkal való foglalkozás és az értékek közti választással kapcsolatos tevékenységek látnák el. Így az általánosan érvényes emberi értékekre is az értékproblematika és az értékek közti választásra vonatkozó képességek fejlesztésén keresztül nevelünk.

A negatív szelekciós folyamatokat korlátozó tantárgyi struktúrák fejlesztésének *lehetséges* útját képviselik azok a tantárgyi programok, melyek szigorúbban alkalmazzák a tevékenységrendszerek komplexitásának növelésén keresztül felépülő képességfejlesztést. Lényeges, hogy ezek a programok nem különülnek el a minimum és az optimum szempontjából két részrendszerre, hanem egyetlen összefüggő és átfogó tevékenységrendszer szintjei alapján differenciálnak. A különböző ütem szerint haladó gyerekek így ugyanazon tevékenységrendszerben maradnak, csak a tevékenységük összetettsége lesz eltérő. A szükséges minimum problémája itt is felmerül, de nem mint cél, hanem mint bizonyos képességtípusok fejlesztésének szükséges feltétele képességtípusok rendszerét minimális kompetenciának nevezzük.

7) *A minimális kompetencia* tartalmát és funkcióját a következőképpen lehet körvonalazni:

Adott fejlettségi szint mellett a gyerek további fejleszthetőségének szükséges feltételeit jelentő képességek adják a minimális kompetenciát. Ezt mint a kultúra egészének áttekintését lehetővé tevő szükséges eszköztudást kell meghatároznunk, s nem az egyes tantárgyakból, hanem az iskolafok célrendszerének egészéből szükséges levezetni.

A minimális kompetencia nem azonos a minimumkövetelményekkel. A minimális kompetencia teljesítményszintjeihez való eljutás csakis olyan értelemben cél, hogy megteremtsük a gyerek további fejleszthetőségének szükséges képességfeltételeit. De a továbbiakban a gyerekek ezeket a képességfeltételeket eszközként alkalmazzák, használják.

Az eszköztudás természetéből adódóan részben tantárgyközi vagy *tantárgy feletti képességeket*, részben tantárgy által talán nem is képviselt képességeket jelentenek.

Mindez *a követelmény fogalmát és funkcióját* is új megvilágításba helyezi. Így a követelmény orientálja: hogy adott fejlettségi szint mellett mennyire, milyen irányban/mértékben fejleszthető a tanuló. A „szint elérésének" mozzanata pedig nem a „megfelel/nem felel meg" választást determinálja, hanem hogy továbbléphet-e már a gyerek a bonyolultabb tevékenységekbe vagy nem.

A minimális kompetencia elvének gyakorlati működtetéséhez nyilvánvalóan két alapkérdést kell megválaszolnunk: melyek azok a fejlettségi szintek, amelyek viszonyítási alapot adnak a további fejlesztéshez szükséges eszköztudás (képességek) megadására, és melyek azok a képességek, amelyeket a minimális kompetenciába tartozónak ítélünk.

A minimális kompetenciának a kultúra egészének áttekintését, egyes sávjainak művelését lehetővé tevő képességfeltételeit tipikusan tantárgyközi képességek alkotják. Ilyenek például azok a műveletek és a belőlük felépülő technikák, amelyek az olvasásban, írásban, szövegértelmezésben és szövegalkotásban, a nem verbális szövegek kódolásában az adott szintek mellett a *fejleszthetőség kommunikációs feltételei.* Lényeges, hogy ezeket a képességeket bármely információt szerző, kezelő, rögzítő, rendező, illetve információt alkotó tevékenységben is fejlesszük. Hasonló a helyzet az *alapvető logikai képességeket* realizáló műveletekkel, a természettudományos jelenségek kísérletekkel való

értelmezésében vagy például a *vizuális és mozgásos önkifejezésben*, illetve az alkotó befogadásban nyújtott teljesítményszintekkel vagy éppen a *sportteljesítményekben* megnyilvánuló képességekkel.

Az egyes képességek (mint teljesítményfeltételek) nem pusztán műveletekből, műveleti rendszerekből, hanem az ezekhez kapcsolódó *beállítódásokból*, *attitűdökből*, *motivációkból*, *értékorientációkból* is állnak. Ilyenek például az intellektuális kíváncsiság, a feladatvállalás, a problémaérzékenység, az érzelmi nyitottság, a játékosság, a fantázia, a humorérzék, a többértelműség tolerálása, az együttműködési készség, a szerénység, az öntudatosság stb.

A tartalmi fejlesztés oktatáspolitikai hatása

A maximális fejlesztés stratégiáját és az erős adaptivitást összehangoló, tevékenységrendszerekben épülő programok a korábbiakhoz képest hosszabb tanítási időszakot igényelnek. Lehetséges, hogy akár 8-10 évet is átfogó fejlesztő programjaink lesznek. Ez a tény az általános iskolának az 1–6. osztályig, valamint a 6–10. osztályig terjedő szakaszolása mellett fog hatni, mindenféle külön rendelkezés nélkül is. Egyúttal ellenérvet és ellenmotivációt szolgáltat a korai, tehát a 10. osztály előtti specializálódással vagy szakképzéssel szemben.

A fejlesztő tevékenységrendszereknek szinte végtelenül sok változata lehet. A tantárgyi programok a lehető legkülönbözőbb alapviszonylatokból indulhatnak ki, és a tevékenységek komplexitásának fokozatos növelésével ezek differenciálása, kifejtése is számos tevékenységrendszeren keresztül történhet. Így kialakulhat a központi, illetőleg a helyi forrásokból származó *alternatív programok kínálati piaca*.

A központi, illetőleg a helyi jegyek megléte vagy hiánya között lehet minőségi különbség, de nem szükségszerű. Így nem valószínű, hogy a központilag kiadott alternatív programok kibocsátása megszüntetné az *iskolarendszer egységét*. Ugyanis a teljes egység soha nem létezett, ma sem létezik, közismertek az iskolák közötti drámai társadalmi, szociokulturális stb. különbségek. A központi alternatív programok ezeket a különbségeket felszínre hozva, ésszerűen kezelhetővé tennék azokat, és a képességfejlesztés általános stratégiáiban, a fejlesztés és a tanulásszervezés alapelveiben jönne létre első fokon konvergencia a különböző iskolák között. Amennyiben az alternatív programokból valamely nevelési terület és életkor számára kínálat fog kialakulni, az oktatási rendszer mint társadalmi alrendszer „kvázi piacként" szelektál majd a programok között. Ebben nyilvánvalóan a szociokulturális mikrokörnyezet, a gyerekek társadalmi összetétele, az iskolára vonatkozó helybéli és össztársadalmi méretű hagyományok, valamint az átfogóbb társadalmi elvárások is szerepet játszanak majd. Ezek viszonylagosan *stabil* tényezők, így képesek bármilyen sokszínű, akár radikálisan különböző programkínálat mellett is stabilizáló hatást kelteni. Ezért az *iskolarendszer viszonylagos konvergenciája természetes módon újratermelődhet* és létrejöhet anélkül, hogy a korábbi hivatali megközelítésekkel kellene álcázni a drámai különbségeket.

A tantárgyi struktúrák fejlesztésének a 3. pontban vázolt módja elősegítené a *képességszintmérésre*, illetőleg a *teljesítményszint-mérésre* alapozó *vizsgarendszer* kialakulását, és visszaszorítaná az ismeretcentrikus, illetve „ismeret-visszakérdező" vizsgáztatást. Nem kellene közvetlenül valamely program ismeretanyagát számon kérni egyik vagy másik iskolában, hanem a gyerek fejlődésének néhány alapvető területén, illetve dimenziójában kellene lemérni, hogy milyen képességfejlesztő hatást gyakorol egyik vagy másik program. A teljesítményszinteket mérő vizsgarendszer könnyebben bekapcsolhatóvá tenné a társadalmi kontrollt, azaz a nyilvánosságot is.

Miképpen lehet egyszerre ösztönözni, versenyeztetni és szabályozni az alternatív programokat?

Először is meg kell adni a verseny *nevezési feltételeit*. Ami nem más, mint a központ által meghatározott, minimális kompetenciához tartozó teljesítményszintek együttese. Ez a NAT (vagy annak kellene lennie). Tehát az a program nevezhet be, amely ezeket a szükséges képességfejlesztési feltételeket mint teljesítményszinteket biztosítani tudja.

Kik nyerhetnek? Nem azok a programok, amelyek biztosítják a minimális kompetencia szintjeit. Ellenkezőleg: azok a programok nyerhetnek, amelyek *a. a legnagyobb mértékben képesek meghaladni* a minimális kompetencia szintjeit, illetve *b.* amelyek a minimális kompetencián *túl a leggazdagabb tevékenységrendszert* végeztetik a gyerekekkel.

Természetesen tesztelni kell, hogy a programok által biztosított teljesítménytöbbletek nem járnak-e káros pszichológiai hatásokkal.

A fent vázolt konstrukcióból való elindulás lehetővé teszi az ésszerű mértékű központi szabályozást, a társadalom számára szükséges képességszintek feltételeinek garantálását, egyúttal azonban ösztönözhetnek az új megoldások keresésére, az eddiginél kreatívabb tartalmi fejlesztésre. Ezen keresztül az iskolák önfejlesztő képességének szakmai feltételrendszere fokozatosan és differenciáltan kialakítható.

A pedagógia dilemmája

BUDA BÉLA

Mint annyi minden a mai társadalomban, a pedagógia is radikálisan változik. Itt is szinte egyszerre van jelen a klasszikus múlt és a jövő századra mutató újszerűség: az egykori iskolamester, aki türelemmel adja tovább a gyerekeknek egyértelmű és biztos tudását, és a modern pedagógiai szakember, aki a hatékonyság kategóriáiban gondolkodik és aki a jövő szükségleteihez, a mai ember antropológiájához méri munkáját. Keretként az iskola ugyancsak teljes spektrumban van jelen: egyszerű falusi iskola, társadalmi réteghelyzetet vagy regionális sajátosságokat tükröző intézmény, modern oktató és nevelő szervezet. Közben senki sem tudja, hány évig is optimális a tanítás az általános alapoktatásban, mi a középiskolák és az analóg iskolafajták szerepe a mai világban, milyen legyen a felsőoktatás, egyáltalán, mikor van vége a posztgraduális képzésnek; hogyan segítse az iskola a társadalmi munkamegosztás bonyolultabb szakágaiban a ma már nyilvánvalóan szükséges permanens tanulást és továbbképzést.

A pedagógia ma tehát nyilvánvalóan nagyon komplex társadalmi gyakorlattá vált. Egyszerű ügyből kényes politikai kérdés, gazdasági gond, tudományos probléma lett; miközben az iskolák léteznek, működnek, bizonyítványokat adnak ki, új tanulókat iskoláznak be. A változások inkább kisérletek, modellek, a megújulás szükséglete szinte tektonikus feszültségként érvényesül, amely időnként megremegteti az öreg falakat, kopott ablakkereteket.

A társadalom még keveset tudatosít e feszültségekből. Szeretne „jó" iskolát, de nem igazán tudja, milyen az. Olyant, amelyben a gyerekek jól érzik magukat. Amelyben nevelő munka is folyik, ám a nevelés annyi és olyan legyen, mint amilyent és amennyit a szülői ház megkíván. Ha a család vallásos, akkor esetleg egyházi illetve vallásos, ha nem akkor liberális, tudományos, „szabad". Készítsen fel az életre. Dehát ki tudja lemérni, minősíteni ezt a felkészítést? A mai vágyfantáziákban ez általában addig terjed, hogy tudjon a gyerek továbbtanulni , vegyék fel a felsőbb iskolába, ott legyen jó tanuló, szakiskola esetében kapjon megfelelő állást és ott helytálljon stb. A szülőt ezen kívül ritkán foglalkoztatja a korszerű nevelés és oktatás kérdése. Ha a család megengedheti magának a választást, akkor természetesen vannak differenciáltabb szempontok is. A „jó" iskola úgy jelentkezik, hogy jó híre van. Jó, mert nyelveket vagy matematikát oktatnak benne magas szinten. Mert sporttagozatos. Mert papok, szerzetesek oktatnak, akiknek nincs más dolguk, minthogy a gyerekre figyeljenek. Mert jó helyen van. Fehér holló az a szülő, aki a „jó" iskolát ellenőrizni próbálná, hallomásokra ad mindenki, véleményformálók szavaira, felszínes benyomásokra. Ha a gyereknek nem megy jól a tanulás, a „jó" iskola gyakorta válik rosszá.

A feszültségeket és rezgéseket az iskolában ma igazában a tanárok érzik. A változásokkal ők szembesülnek. Átélik a pálya változó, kimondhatjuk: romló társadalmi megítélését, csökkenő presztizsét. Tehetetlenül nézik a gyerekanyag változását. Nemcsak minőségileg, hanem a környék beépülésével párhuzamosan mennyiségileg is, mind gyakrabban a csökkenő gyerekszám vetületében. Szenvednek a megfelelő munkafeltételek hiányától, amelyek az oktatást kevésbé hatékonnyá teszik, mint amilyen lehetne, mint amilyet a pedagógus szeretne. Meg kell küzdenie a tantervek, tananyagok, tankönyvek csökkenő „felezési idejével", az iskolai munkaszervezet szabályainak sűrű változásával. Az iskola mint hierarchikus emberi rendszer a tanári autonómiatörekvések és a vezetés,

irányítás szükségletének alig feloldható ellentmondását hordozza. Mindenki érzi, hogy innováció kellene, de jóformán senki sem tudja, hogyan.

A számtalan próbálkozásból kevés időtálló jött ki, valamiképpen az iskola hagyományos formája maradt még leginkább elterjedt. Az új iskolai szellem, az új nevelési és tanítási módszerek, az elitképzés, a korrektív vagy felzárkóztató, kompenzatív nevelési kísérletek sok érdekes tapasztalatot hoztak, de mindegyik jóval nagyobb társadalmi ráfordítást igényelt az átlagos iskolánál, és mindegyik nagyon érzékeny volt a szervezeti entrópiára, a fenntartó erőfeszítések meggyengülése a megszokott szintet, a hagyományos, rutin iskolai munkát eredményezte.

A pedagógiai munka ma azoknak a tanároknak, tanítóknak lelkében, akik még nem egyeztek ki a rutinnal, és a tanítást nem egyszerűen egy állás betöltésének tekintik, nagyon problematikus. Nehéz ezt a munkát ma valamilyen szakmai azonosságtudatba beépíteni. Nehéz a pedagógia társadalmi helyét is megállapítani. A tekintélyelvűség eltűnésével párhuzamosan elhalványult a korábbi nemzedékekben még meglévő karizmatikus öntudat a pedagógusokban és eltűnőben van egyfajta szerepviselkedés, amely az iskolának sajátos arculatot kölcsönzött. Nehéz értékeket képviselni, így az iskolának ma alig van ethosza, karaktere. Az értékek pluralitása tűnik elő az egykori arculat helyett a tanárok magatartásában, mentalitásában is.

Mindez különösen a fiatal tanárok életében kelt viharokat, kríziseket. Többé-kevésbé az egész világon így van ez ma, de nálunk talán még zavarosabbak a viszonyok, mint másutt. Már a pedagógusképzésben is megnyilvánulnak a gondok. Az egyetemi képzést befejezők számára szinte kudarc, ha pedagógiai pályára kerülnek. Ha egyetemen marad valaki, az oktatás szükséges rossz, a vonzó identitásminta a tudósé, a kutatóé, a professzoré mint intézetvezetőé, rangé. A tanárképző főiskolák után nagy a pályaelhagyók száma. A pálya gondjai és ellentmondásai a diákokat élénken foglalkoztatják, ideálok, reformelképzelések jelennek meg, és igen problematikusan tükröződik a tanári pálya valósága. A pályakezdés sajátos másodlagos szocializáció, sok a nehézség, a válság. A beilleszkedés ára az ambíciók feladása, az alkalmazkodás az adott viszonyokhoz.

Itt Magyarországon a pedagógusi fizetések alacsony mértéke sajátosan tetézi a gondokat. Igazában az elmúlt ötven évben a munkabér soha nem volt elegendő a megélhetéshez. Paradoxon módon régen kevésbé, mint most, hiszen most a külön vállalások, extra munkák lehetősége nagyobb, ám az igényszint is sokkal magasabb, és így nagyobb az elégedetlenség a pedagógusokban. A pedagógusok és a társadalom, az iskola körül élő közösség kapcsolata ma sokrétűbb, és az ebben átélt helyzetek szinte homorú tükröt tartanak a pedagógusok elé, amelyben önmagukat még kisebbnek látják. A hatvanas-hetvenes években a közösség még viszonylag homogén volt, a tanulók családjai többnyire ugyanazokkal a gondokkal küzdöttek, mint a pedagógusok; ma viszont a gyerekek és a szülők az új életminták és lehetőségek sokaságát hozzák be az iskolába. Az iskola olyan értelemben is kénytelen nyitni a közösség felé, hogy mindinkább magának kell kialakítania munkafeltételeit, szponzorokra van szüksége, közösségi aktivitásokba kezd, néha bérbead, vállalkozik, mozgósít. Célpontjává válik a reklámnak és sokféle üzleti tevékenységnek.

A választ a „quo vadis" kérdésére aligha lehet megjósolni. Igazi reformtörekvések nincsenek. A politikai vitákban a jobb feltételek, a felújítások és felszerelések, a magasabb bérek kerülnek említésre, miközben nyilvánvaló, hogy a fennmaradás, a szintentartás is nehéz lesz. Igazi változások a gazdagabb nyugati országokban sem érlelődnek, mindenütt a szociális kiadások lefaragása a cél, a közoktatásban minden fejlesztés nagyon sokba kerül.

Így áll össze a pedagógia mai dilemmája. Ezt a növekvő ismeretanyag, a társadalomban szükséges tudás expanziója, a köztudat fokozódó várakozása teszi még élesebbé, hiszen elméletileg az iskola az az intézmény, amelynek „elő kellene állítani" a szükséges képességek és készségek, ismeretek szintjét. Végül is kevés a változás, de a pedagógus identitása mind problematikusabbá válik.

Ebben a helyzetben az egyetlen kiút a pedagógusok fokozódó aktivitása, önszerveződése lehetne. Mivel ők őrlődnek a különböző, az iskolára ható társadalmi folyamatok között, célszerű lenne megkísérleni a helyzet kritikus elemzését, a pedagógiai szerep újra-

értelmezését. Bizonyos „közös nevezők" kínálkoznak, például a nevelésnek mint feladatnak, a szakdidaktikának, mint az oktatói hatékonyság eszközének, és az iskola társadalmi szerepének újragondolása abból a szempontból, hogy otthont adjon és közösséget teremtsen a tanulóknak. De újraértelmezhető az iskola akár közművelődési, egészségmegőrzési szempontból, vagy úgy mint munkaszervezet, amely a maga helyi rendszerközegében bizonyos képet kelt magáról, és amely erőforrásokat a költségvetési kereteken túlmenően is igyekszik igénybe venni.

A pedagógusoknak kellene újra feldolgozniuk az olyan alapkérdéseket, hogy mit is jelent ma az iskola a társadalomban és a helyi közösségekben, milyennek is kellene lennie, mi a tanár dolga, mi a nevelés? Jól megy-e az oktatás az osztályzások, vizsgák, felvételik szinte önálló életet élő világában, mi marad meg és mi hasznosul a megtanultakból, mit is lehet követelni a különböző gyerekkorosztályoktól, miben kell segíteni őket? Meddig terjednek az iskola feladatai és kötelezettségei, mikor kell belépnie más intézményeknek (egészségügynek, szociálpolitikának, gyermekvédelemnek stb.), mi „jár" a diáknak és a családnak, miért kell fizetni? A magángazdaság erőteljesen behatol az oktatásba és nagyon sok tisztázatlan kérdést vet fel, a pedagógusnak, mint vállalkozónak, vagy megrendelőnek, vásárlónak a szerepével kapcsolatban.

A pedagógusok bár heterogén, de igen nagy és értékes társadalmi réteget alkotnak, amelynek aktivitása a helyi és az általános politika szintjén is jelentkezhetne, és amely a tömegtájékoztatáson át újszerű párbeszédet indíthatna el a társadalommal. Igazán figyelemreméltó körülmény, hogy a pedagógia milyen kevéssé tükröződik a médiában. Csak a sztereotip és aktuális problémákban kerül szóba, vagy egy-egy megszállott, sikeres pedagógus portréjában. Még a szépirodalom és a film is csak sablonokkal épitkezik a pedagógiával kapcsolatosan, az iskola vagy a pedagógiai munka inkább jelkép az ábrázolásokban – a valóságos folyamatait illetően szinte alig van érdeklődés iránta. Közben a pedagógia világa tele van érdekes, színes, paradigmatikus jelenségekkel, amelyekből a köztudatnak többet kellene megismernie ahhoz, hogy a pedagógia nagyobb társadalmi erővé válhasson.

Több és hatékonyabb lélektani ismeret, kommunikációs és viselkedési tréningek, sztresszelaborációs és személyiségfejlesztő módszerek, újszerű csoporttechnikák, szervezetkonzultáció és szervezetfejlesztés kellene a pedagógiának, az iskoláknak, amit leginkább a pedagógusok tudnának maguknak kiharcolni és kialakítani. Ezáltal létrehozható lenne a modern kornak megfelelő új pedagógusi szerep és identitás.

Mozgalmakhoz, rétegek öneszméléséhez, foglalkozások megújulásához eszmék és vezéregyéniségek kellenek. Ezért nagy a felelőssége a pedagógusok „irástudóinak". Pszichológiát, társadalomtudományokat nehéz kívülről bevinni a pedagógiába, ezt a tanároknak kellene belülről kimunkálniuk, segítségül híva ehhez a külső szakembereket illetve a határterületeken dolgozókat. Ehhez sok kiadvány, vita, tananyag és tudományos kutatás kellene. Mindenképpen valamilyen releváns magatartástudományi szemlélet és metodika képesíthet a pedagógiában arra, hogy a Bertold Brecht által hangoztatott elv, a „vizsgáljátok, szükségszerű-e, ami megszokott" elve érvényesülni tudjon, hogy a szokványos pedagógiai helyzetet és folyamatokat kritikusan lehessen elemezni.

Lesz-e itt mozgás, változás, – nehéz megjósolni. Talán a hazai fejlődést elősegítené, ha a közelmúltat, a legutóbbi ötven évet próbálnánk átvizsgálni, mi is történt igazán. Milyen elképzelések voltak, melyek a pedagógiai gyakorlat valós adatai, milyen tényleges ideák, elméletek voltak irányadók (a szocialista pedagógia, a „szocialista embertípus" nevelésének jelszava mögött), kik és hogyan határozták meg az eseményeket. Valószínűleg a valóság szociológiailag nem rekonstruálható, hiszen kevés volt a kutatás, így például az oktatói-nevelői hatékonyság aligha állapítható meg, a beiskolázások, felvételik igazi determinánsait az adatokból nem lehet megismerni. De a nyilvános események rekonstruálhatók és tanulságosak. Néhány érdekes dolog, amely napjainkban is releváns lehet, elindult, felvetődött.

Elsősorban *Zsolnai József* munkássága, programja ilyen. Par excellence pedagógiai kísérlet volt ez, újfajta kapcsolat néhány humán tudománnyal, politikamentes elméleti alapok, az empíria vállalása az eredmények megméretésében, a pedagógus azonosságtudatának újszerű kínálata, eredeti „filozófia" a tanulóhoz való viszonyulásban. Sok

nehézség, próbálkozás, siker és meghiúsulás a munka éveinek most már hosszú, negyedszázadot felölelő sorában. Talán ennek a mozgalomnak, pedagógiai irányzatnak a megismerése és értékelése a jelen és a jövő dimenziójából lehetne az a példa, amelyen át a változás, a fejlődés lehetőségei és útjai átgondolhatók. Ebben a példában az a különlegesen érdekes, hogy valami belülről kezdődött meg, nem pedig valamilyen nevelés-politikai eszmény/téveszmény – mint az eltelt ötven év alatt legtöbbször történt – próbált megvalósulni, egyszerre, mindenütt, hanem kísérletben, követéssel és értékeléssel. (Ahogyan ennek a jövőben is lennie kellene, hiszen a differenciálódó társadalomban a jövőben már aligha lesznek tarthatók a központi újítások, a minisztériumi főemberek fejéből – mint a mitológiában Zeusz fejéből Pallasz Athéné – kipattanó ötletek, amelyek azonban a „teljes fegyverzet" – a pénz, a feltételek, a felkészítés stb. – nélkül szoktak a világnak e táján előkerülni ...).

A pedagógia mai dilemmájára, a fejlődés és változás gondjaira és ellentmondásaira talán Zsolnai József életművében, alkotásában lenne érdemes megkezdeni a válaszok keresését. Az alkotó itt van köztünk, és a helyzetelemzésnek, tervezésnek, progresszív mozgásoknak aktív részese lehet.

Jólét és haladás

KINDLER JÓZSEF

1989. július 31-e és augusztus 3-a között tartották Caracasban azt a szakértői tanácskozást, melynek központjában a jólét és haladás értelmezésének újrafogalmazása állt, tekintettel a gazdasági, társadal-mi és környezeti változás új mérési módjainak és alternatív fejlődési mutatóinak kimunkálására. A tanácskozás neves szakértői, köztük ENSZ-szervezetek képviselői, teljes egyetértéssel fogadták el azt a Jelentést, amely The Caracas Report címmel könyv formájában is megjelent még a tanácskozás évében.

Érdemes kiemelni a Jelentés néhány nagyerejű megállapítását. Ezek szerint a jelenlegi fejlődési válság világszerte megnyilvánul és egyaránt érinti Délt és Északot, a szabadpiaci, illetve és az akkor még szocialista országokat. A válság megnyilvánulásai:

a. a szegénység állandósulása és növekedése, egész embercsoportok – falusi népesség, etnikai kisebbségek, nők és gyermekek – marginalizálódása;

b. a természeti erőforrások helyrehozhatatlan tönkretevése, a mikro- és a globális környezet megromlása;

c. a társadalmi konfliktusok állandósulása, melyek országok és régiók közötti háborúkban, valamint polgárháborúkban mutatkoznak meg.

„A válság abban a fejlődési paradigmában gyökeredzik – olvashatjuk a Jelentésben –, amely feltételezi, hogy az emberi jólét csupán a közvetlenül megtapasztalható gazdasági értékek összege. A megoldás nem lehetséges éppen annak a paradigmának az alapján, amely a válságot előidézte. Ezért új fejlődési paradigmára van szükség, amely a következő lényegi jellemzőkkel rendelkező fejlődési-fejlesztési folyamatot hozza létre:

a. emberközpontú, azaz valóban kielégíti az alapvető emberi igényeket, beleértve azt is, hogy biztosítja a fejlesztési programok megfogalmazásában és végrehajtásában az emberek elsődleges szerepét;

b. fenntartható abban az értelemben, hogy társadalmilag igazságos és méltányos, valamint ökológiai szempontból elfogadható;

c. önálló, vagyis a lehető legnagyobb mértékben az illető ország saját adottságait hasznosítja."

A jelenleg uralkodó fejlődési mutatókkal és módszerekkel kapcsolatban a Jelentés szerzői megállapítják, hogy a gyakorlatban a pénzben kifejezett, egy főre jutó GDP és más makrogazdasági mutatók váltak a fejlődés átfogó értékelésének céljává és kritériumává, s a fejlesztési politikák sikerét vagy kudarcát a GDP növekedésében elért eredményekkel mérik. Mindazonáltal hangsúlyozni kell, hogy nincs közvetlen összefüggés a pénzzel kifejezett mutatók (például a GDP) és a társadalmi, valamint környezeti mutatók között: „A társadalmi és a környezeti mutatók javulása nem szükségképpen melléktermék a GDP növekedésének vagy növekedési üternének. Ha társadalmi és környezeti mutatók alakulásában javulást akarunk elérni, akkor ezt meg kell tervezni, s nem csupán arra számítani, hogy ez majd a gazdasági növekedés következménye lesz."

A Caracasi Jelentés évében, 1989-ben jelent meg a Világbank jeles közgazdász-teoretikusának *Herman Dalynak* és a teológus *J. Cobbnak* A közjóért című könyve (alcíme: A gazdaság átirányítása a közösség, a környezet és a fenntartható jövő felé), amelyben tulajdonképpen a Caracasi Jelentésben foglaltak elméleti alátámasztását nyújtják és kimunkálják az elméletileg megalapozott, átfogó jóléti mutatót, az úgynevezett Fenntartható Gazdasági Jóléti Mutatót (Index of Sustainabla Economic Welfare = ISEW).

Erről állapítja meg *Lester Brown* A világ helyzete című évenként megjelenő híres és befolyásos kiadványok főszerkesztője az 1991. évi kötetben, hogy ez „a létező legátfogóbb jóléti mutató", mert az nemcsak az átlagos fogyasztást veszi figyelembe, hanem az elosztást és a környezeti károsodást is. A mutatóban a fogyasztási összetevőket az elosztási egyenlőtlenségek korrigálják, számításba jön a nem megújítható erőforrások kimerülése, a talaj-erózióból és az urbanizálódásból származó termőtalaj-veszteségek stb. Beépülnek a mutatóba az úgynevezett hosszútávú környezeti károk, mi több az olyan nagymértékű negatív változások is, mint amelyek a globális felmelegedéssel és az ózonréteg károsodásával járnak együtt.

Itt kell nyomatékosan kiemelni, hogy az ISEW mutatóban a jövedelemelosztás egyenlőtlenségeit is figyelembe veszik. Erre azért kell rámutatnunk, mert a piaci mechanizmusok mindenhatóságában bízó, s eszerint tevékenykedő politikusok ezt a problémát hajlamosak elhallgatni. Az elosztási probléma azonban nem söpörhető „szőnyeg alá", nemcsak nálunk, de másutt sem. *Paul L. Wachtel* 1989-ben megjelent, The poverty of affluence – A psychological portrait of the American way of life (A bőség szegénysége – az amerikai életmód pszichológiai portréja) című jeles könyvében világosan és keményen fogalmaz: „Számos problémánk között van egy, amely számunkra nem probléma: az anyagi javak elégtelensége. Problémáink nem a termelésben, hanem az elosztásban vannak. A hajléktalanság és a szegénység a reagen-i évek alatt nem a termelés csökkenése miatt nőtt. Reagen elnökségének vége felé ugyanis többet termeltünk, mint elnökségének kezdetekor. A probléma az volt, hogy ezek a megtermelt javak nem oda mentek, ahol ezeknek szükségét érezték. Míg Donald Trump bemutatta nyolcvan láb hosszú szalonját, addig néhány háztömbbel arrébb, emberek az utcán voltak kénytelenek aludni. A reageni évek alatt a leggazdagabb állampolgárokhoz áramló gazdasági javak aránya nőtt, míg a leginkább szükséget szenvedőkhöz áramló javak aránya tetemesen csökkent." Hogy közgazdasági szempontból szakszerűbb, de egyúttal nehézkesebb fogalmazással is megvilágítsuk a problémát, idézzük Daly-Cobb megfogalmazását: „Noha a közgazdászok az elosztás igazságosságát általában fontosnak tekintik, mégis a gazdasági jólét mértékétől elkülönített kérdésként kezelik. Ezért tehát feltehetjük a kérdést: ha az előnyök aggregált összege (jóléti egységekben kifejezve) X százalékkal csökkenne, miközben a jövedelemeloszlás mértéke Y százalékkal javul, akkor jobb lesz-e a helyzetünk vagy rosszabb? A neoklasszikus közgazdaságtan alapján ezt a kérdést nem lehet megválaszolni. Tisztában vagyunk az ISEW mutató elosztási összetevőjének problémáival. Mindazonáltal úgy gondoljuk, hogy az elosztás külön kérdésként való kezelése azzal a hatással jár, hogy a gazdasági jólét elemzése során leértékelődik a jelentősége, ezért mutatónk integráns részeként kezeljük."

Látjuk tehát, hogy a jólét és a haladás értelmezése jóval átfogóbb a világszerte túlsúlyban levő, úgynevezett standard ökonómia szűkre szabott felfogásánál. Mindazonáltal a standard közgazdaságtanra épülnek a gazdasági, gazdaságpolitikai döntések, melyek következménye az említetteken kívül a ránk is nehezedő nyomasztó adósságválság.

Kérdés azonban, hogy a felismerések nyomán lehet-e és milyen mértékig lehet változtatni? Gyökeres és gyors módosulásra, vagyis gazdasági gyakorlattá is átváltható, új fejlődési paradigmára épülő közgazdaságtanra egyelőre nem számíthatunk. Ennek magyarázata a *Brian Arthur* által feltárt törvényszerűségben reklik. E szerint amíg egy általános értelemben vett – műszaki, gazdasági vagy akár társadalmi –, „technológia" növekvő hozadékkal működik, addig azt egy új technológia nem tudja kiszorítani illetve felváltani, még akkor sem, ha az új bizonyíthatóan jobb.

Más szóval hiába munkálnának ki elvileg működőképes részletességgel egy, a jólétet és haladást helyesen értelmező alternatív közgazdaságtant, ez a jelenlegi standard ökonómiát – mert egyelőre még növekvő anyagi hozadékkal működik – felváltani az gyakorlatilag nem tudná.

Marad tehát a gépezet egy-egy kerékfogának igazítása, amit társadalmi nyomás kifejtése nélkül ugyancsak nem lehet elérni. Naiv hiedelem abban bízni például, hogy az

adósságszolgálat – valójában „rabszolgálat" – terheit a társadalmi nyomás hatására ezen a téren is cselekvésre kényszerülő kormányzat lépései nélkül könnyíteni lehet.

A részleges, de egyáltalán nem elhanyagolható eredmények megvalósításának másik módja a gazdasági tevékenységek etikai közelítésmódjának erősítése, azaz annak előtérbe helyzése, hogy a gazdasági tevékenységek miként és mennyiben szolgálják az emberek átfogóbb értelemben vett jólétét.

Ez a felismerés tükröződik a nálunk egyelőre még kétkedéssel fogadott gazdaságetika – másutt már rohamosan tért hódító – előretörésében.

„Szó, szó, szó" – mondhatnánk erre, vagyis hatástalan, hiábavaló, henye beszéd, amitől nem változik semmi: marad a kemény, „objektív" realitás. Csakhogy az emberi magatartás elméletei és az ezekre épülő vagy ezeket felhasználó gyakorlat, vagyis az úgynevezett „realitás" közötti kapcsolat nem egyoldalú. Különböző világnézetet valló gondolkodók fejtik ki ezt a nagyerejű és érvényes gondolatot. „A gazdasági magatartás elmélete befolyásolja az emberek tényleges viselkedését, mivel a szereplők hajlamosak az elmélethez igazítani magatartásukat. Így az elméletek nemcsak leírják a fennálló viselkedési formákat, hanem módosítják is azokat. Ahogyan azt *Heisenberg* oly érzékletesen megfogalmazta: „A bolygók mozgása fenséges közömbösséggel viseltetik a földi csillagászat iránt. Az emberi viselkedés azonban nem mutat ehhez hasonló közömbösséget az emberi magatartás elméleteivel szemben." Ezt a megfogalmazást a közgazdaságtan társadalmi és etikai vetületeit megvilágító vatikáni kötetben olvashatjuk. *Soros György* pedig A lehetetlen megkísértése című könyvében a következőképpen fogalmaz: „A résztvevők nézetei befolyásolják az események menetét és az események befolyásolják a résztvevők nézeteit. Amit az ember gondol, az egyúttal azt is befolyásolja, hogy mi fog történni. Az azonban, ami történik, nem szabja meg, hogy mit gondoljon az ember és vice versa. A modellek és események kettős visszacsatolással kapcsolódnak egymáshoz: az események befolyásolják a modelleket (kognitív funkció) és a modellek befolyásolják az eseményeket (résztvevő funkció)."

Ugyanez a gondolat a híres rendszerteoretikus, *K. Boulding* megfogalmazásában így hangzik: „A társadalomtudományokban természetesen érvényesül az általánosított Heisenberg-elv, mert a társadalomtudományos megismerés nem mellékes alkotórésze magának a társadalmi rendszernek, ennélfogva az objektivitás abban az értelemben, hogy a vizsgálat tárgyát a vizsgálat eredményei nem változtatják meg, abszurditás" Aronson (In: Kindler-Zsolnai, 1993) tömör megfogalmazásában: „Koncepcióink és elnevezéseinek megváltoztatják a valóságot."

Nem reménytelen vállalkozás tehát szólnunk jelenlegi „közrosszullétünk" telén sem, s ha sokan és kitartóan tesszük, közjólétünk nyara sem marad ábránd.

IRODALOM

Arthur, Brian: Pozitív visszacsatolási mechanizmusok a gazdaságban. Tudomány, 1990. április
Brown, Lester R. et. Al.: State of the World, 1991. A Worldwatch Institute Report on Progress toward a Sustainable Society Norton et Co., New York, 1991.
Magyarul: A világ helyzete 1991. A Föld Napja Alapítvány, Budapest 1991.
The Caracas Report, Redefining Wealth and Progress. The Bootstrap Press, New York, 1989.
Daly, H. – Cobb, J.: For the common good. Redirecting the economy toward community, the environment and a sustainable future. Beacon Press, Boston, 1989, 402. p.
Kindler J. – Zsolnai L. (szerk.): A közgazdaságtan társadalmi és etikai vetületei. Nemzetközi tanácskozás a Vatikánban. Egyházfórum, Budapest, 1993.
Kindler J. – Zsolnai L. (szerk.): Etika a gazdaságban. Keraban, Budapest, 1993.
Pratnakis A.R. – Aronson, E.: A rábeszélőgép. Ab Ovo, Budapest, 1992.
Soros György: A lehetetlen megkísértése. 2000 Könyvek, Budapest, 1991, 164-169.p.
*Wachtel, P. L.:*The poverty of affluence. A psychological portrait the American way of life. New Society Publ., Philadelphia, 1989.
Zsolnai László: Etika a közgazdaságtanban. Közgazdasági Szemle, 1993. november

Világokat nyitni

PLÉH CSABA

Kényszeresen a vesszőparipámmal kezdeném, mely a címre reflektál, ugyanis nem egészen nyilvánvaló, hogy elveszett volna a teljesség. Két okból nem. Egyrészt az sem biztos, hogy valaha is meg lett volna. Igencsak kérdéses, hogy az iskolákban és egy-egy diák fejében, szokásrendszereiben egyszerre lett volna jelen a kultúra minden oldala s az összes emberi készség, amit a mai világ széttagoltságával, specializáltságával s áttekinthetetlenségével felbomlasztott volna. Szerintem ez a teljesség mindig csak mint lehetőség volt meg, mind a kultúra egészére, mind az iskola világában.

Másrészt azon a határon belül, hogy a teljesség mindig csak lehetőség, egy érzés, hogy bizonyos dolgokhoz el tudunk jutni és meg tudjuk érteni őket, nos ebben a keretben nem hiszem, hogy a teljesség különösebben vagy drámai módon megrendült volna a mi korunkban. Egyszerűen minden eddiginél komplexebb világban élünk. Abban sem hiszek, hogy éppen napjainkba halt volna meg a karteziánus szubjektum, szűnt volna meg a racionális narratívák uralma, s esett volna szét részeire a világ. Az Én legalább Hume óta egészségesen halódik, az Ész mindig úr szeretett volna lenni, de sosem volt teljesen az. Az egységes világ, melyet a közös erkölcs, a helyes élet és az igazság közös elvei, továbbá a kölcsö-nös megbecsülés és más effélék irányítanak, mindig puszta eszmény, illúzió vagy ideológia volt csak. Gondoljunk arra, milyen volt a viszony mondjuk a keresztény erkölcsi elvek és a gyarmatszerzés vagy a gazdasági ember etikája között, netán a tudományos racionalitás és a fajelmélet, esetleg a szocialista társadalomszervezés és -fejlődés próféciái között. Persze megvan a sajátos felelősségünk is ezen a téren. Ami épp annak tudatosításában rejlik, hogy a teljesség mindig csak lehetőség és program, és hogy éppen a teljességet számonkérő és hirdető felfogások szoktak a leggyanúsabbak lenni.

A pedagógia: mi is az?

Nyilvánvaló, hogy ha a pedagógiát kétféle szempontból vizsgáljuk, nem biztos, hogy ugyanazt a választ kapjuk a „Mi is az?" kérdésére. Vehetjük mint diszciplínát, mint a pedagógiai gyakorlatot irányító elvek vagy valamiféle tudományos eredmények gyűjteményét és vizsgálhatjuk mint magát a nevelési gyakorlatot. Mindez persze önmagában megkérdőjelezhető kettősség, amitől akár el is tekinthetnénk. Vannak ugyanis ellenpéldák, olyan életművek, melyek egyesíteni tudják az elméletet és a tényleges nevelést. Gondoljunk csak Jerome Brune-re vagy Jean Piaget-ra vagy az olyan hivatásos nevelőkre, mozgalmárokra is, akik emellett valamilyen nagyhatású emberképi mozgalom élharcosai is voltak. Nem Herbartra gondolok, hanem a funkcionalista pedagógiai gondolat olyan élharcosaira utalnék, mint John Dewey vagy a magyar Dienes Valéria. Akiket azért sem hagyhatunk figyelmen kívül, mert például Dewey-t a pragmatizmusa új olvasatban ismét guruvá, a posztmodern mozgalom, a sokrétűség és az alternativitás gurujává tette.

A pedadógiának mindenképpen többféle hivatása van, s távlatosan mindegyik *felforgató* jellegű.

A pedagógia egyik szerepe, hogy távlatokat nyisson a családdal és a közvetlen közösséggel szemben. Sok növendékünk számára igenis az iskola az, amely megnyitja a tágabb világot, s erről a hivatásról a legszorítóbb körülmények közepette sem szabad megfeledkeznie. Az abasztrakciók, a más perspektívák, a képzelt múltak és a földrajzilag távoli

jövők világa mind az iskola által közvetített alternatviitás. Ez még akkor is így van, ha a nevelők maguk egy meglévőhöz való hozzáigazításban látják saját szerepüket.

Valójában a mégoly konzervatív iskola is eltérít, kiemel a hétköznapok világából. E tekintetben az iskola jelenti – ha nem is mindig akadályok nélkül – a szociális mobilitás intellektuális és képzeleti útját.

De hát a mai világ nyitott, ott van a tömegtájékoztatás, nincs szükség arra, hogy a hétköznapok világából az iskola emelje ki az embert. Ez csak látszólagos ellenérv. A tömegtájékoztatás kész képet használ és csak a retorikát ismeri, a logikát nem. Kétségtelen, hogy számos törekvés irányul „demokratikus jelszavak" kíséretében arra, hogy szüntessük meg a „magas" és a „tömegkultúra" közti határokat. Az európai pedagógia hivatása azonban a kételkedő emberek kinevelése, más világok mérlegelő megismertetése.

A pedagógia másik oldala, végső lehetősége az esély megteremtése arra, hogy az érzelmi lázadás teremtő intellektuális lázadássá váljék. Két út lehetséges itt, melyek közül az egyik a családétól és a közvetlen közösségétől eltérő értékrendek és gondolatok képviselete. (Emlékszünk még a kettős nevelés nagy szocialista pedagógiai vitáira? A mögött is ez rejlett mint racionalista tartalom.) A pedagógia a közvetlen közösségi konformizmustól eltérő legitimációknak (is) engedelmeskedő értékrendjével – például a tudományos legitimációt követve – az *alternativitás* egyik kibontakoztatója.

A fiatal nemzedék lázad a család ellen, ám higyjük el, hogy ez természetes leválási folyamat. Az iskola, mind a tágabb értékrenddel, mind a kortárs közösség révén segíthet abban, hogy ez a folyamat ne maradjon meg a körben forgó, önismétlő nemzedékváltás szintjén. A dolog persze a második mozzanattal válik teljesebbé. A családot akár be is helyettesíthetjük az iskolával, s így az iskola értékei és tudományossága ellen is lázadunk.

A legfelsőbb szinteken, a „tudományos mesterek" által alkotott „rendnek" az átvételével és meghaladásával olyan helyzet áll elő, mely az „iskola csele". Az indoktrináció s a minták átvétele „indokolatlanul nagy érzelmi súlyú". De ezért lesz a lázadás is olyan átható és motivált. A „csel" az, hogy az intézményes nevelés „kerülőútja" révén azonban az érzelmi lázadás intellektuális újításhoz is vezet(het), s nem marad meg az irodalomból oly jól ismert pusztító érzelmi lázadás szintjén (vö. Aranysárkány).

Nincs könnyű dolga a pedagógiának, amikor megfelelő pályákat próbál biztosítani az azonosulás – lázadás dinamikájához. A pedagógus is inkább az indulatátvitelek és ellenindulat-átvitelek között hánykolódó pszichoanalitikusra emlékeztet. De hát sorsa így lehet szókratészi sors: a pedagógus egyszerre bábája a gondolatoknak, és örök „megrontója" az ifjúságnak.

Honnan kölcsönözhet a pedagógia?

A pedagógiai kölcsönzés fogalma kétféleképpen vetődik ma fel. Egyfelől tartalmi szempontból, honnan vegye a pedagógus azt, hogy mit is kell tanítania. Másfelől pedig formai szempontból: honnan merítsen erőt a neveléshez. A pedagógus a közvetítő szakmák természete szerint valójában mindenhonnan kölcsönöz, hiszen elsődleges feladata a hivatásszerű közvetítés. Azt kell elérnie, hogy a növendékek valamiben eljussanak oda, hogy keveselleni kezdik a közvetítettet ismeretanyagot, azt már nem tartják igazinak és többet szeretnének. Valódi tudományt például, valódi művészetet és nem annak tükörképét vagy kivonatát. A pedagógusnak mindenhonnan különféle tartalmakat kell kölcsönöznie, ám ha tényleg „lázítani" akar, érintenie kell – legalábbis a középiskola és az egyetem világában – az új, a tudomány határait feszegető területeket is.

Ami a formákat illeti, régi szövetségese a pedagógiának mindaz, amit az elítélt gyermektanulmány (pedológia) takart. Pszichológia, fejlődésbiológia, logika, filozófia. E téren úgy érzem, számos új gondolat nem kapott még pedagógiai értelmezést. Ezeket itt csupán felsorolom, érzékeltetve, hogy miből kellene s lehetne meríteni. Az sem lényegtelen, hogy itt nem valami magyar elmaradottságot ostorozok, ezek a nevelési értelmezések mindenütt a jövő feladatait jelzik.

Veleszületettség és univerzalitás

A mai pedagógia javarészt egy környezet- és tapasztalatelvű metateóriával felvértezve dolgozik. Ami mögött sajátos morál is rejlik: a pedagógiai és társadalmi optimizmus, úgy tűnik, szerves jelentéstani rokonságot mutat az empirista doktrínával. Eközben azonban a mai megismeréskutatásban a veleszületettségi doktrínák, körmönfont változatai jelentek meg, melyek nem az egyéni- vagy csoportkülönbségek veleszületettségére, hanem az egyetemes elvek innát voltára helyezik a hangsúlyt. Miközben egy sajátos „demokratikus innátizmust" is hangsúlyoznak, melynek – például Chomsky értelmezésében – emberképi és ezen keresztül pedagógiai mondanivalója is van. A nyelv vagy a matematika elsajátításának alapjai velünk születettek, éppen ezért ezek kialakításában nem vagyunk kiszolgáltatva a környezet esetlegességeinek. Platón rabszolgájának rejtett tudása (Menon) kihívás a mai nevelés számára is.

Mindehhez sokaknál a *szelekciós tanulás* elve kapcsolódik, mely szerint az egyedfejlődés során a tanulás nem egy semmiből építkező konstrukció, hanem már korábban, például az embrionális fejlődés viszonylag korai szakaszaiban kialakult lehetséges konceptualizációk – illetve az ezeknek megfelelő idegi szerveződések – közötti választás. A fejlődés kulcsa nem az instrukciós tanulás, hanem a lehetőségekből való szelekció.

Talán a kritikus szakaszok fogalma az, amely ennek az új fejlődésértelmezésnek köszönhetően – például a korai nyelvoktatási próbálkozások vagy az iskola-előkészítő preventív programok révén – a leginkább jelen van a nevelés gyakorlatában, melyet azonban kiegészít egy további, kevés visszhangot kapott elv. Ez pedig a naiv elméletek és a tudomány tanításának viszonya. Itt arra a feltételezésre kell utalnunk, miszerint már csecsemőkorban körvonalazódtak bennünk bizonyos világ- és emberételmező naiv elméletek melyek segítenek eligazítani mondjuk a gravitáció s társaink szándékos cselekedeteinek világában. A pedagógia sajátos tanulnivalója itt az, hogy mit is jelent ezeknek a naiv elméleteknek az elkerülhetetlen megléte a tudományos elméletek tanítására nézve, s hogyan építsünk ezekre az explicit ismeretrendszer tanításakor. Sajátos választ adott annak idején ezekre a kérdésekre az olyan ismert Vigotszkij-követők, mint például Elkonyin és Davidov arisztokratizmusa. A modern pedagógia célja az ő felfogásuk szerint, hogy a társadalmi érvény nevében a naiv elképzelést a tudományos felfogással váltsa fel a gyermeknél. Lehetnek azonban más utak is. A nyelvtan tanításában például implicite mindig a gyermek 6-8 éves korára már igen fejlett spontán nyelvtanára és elemi metanyelvi műveleteire építünk. E területen nem iktatjuk ki a naivat, hanem finomítjuk. Aminek a hagyományos nyelvtan tanításánál explicitebb formái is vannak; jó példa rájuk Zsolnai József és Bánréti Zoltán munkássága is.

Kell-e az iskolának közvetítenie az elveszett teljességet?

Igen, abban a szűkebb értelemben, hogy fel kell mutatnia a világ és a világhoz való közelítések sokrétűségét. Ezt pedig nem úgy, hogy mindenkinek mindenből ad, mint valamiféle pótsokoldalúságot. Az egyik, amit az iskolának képviselni kellene: az emberi értelem sokrétűsége. Új forduló indult az IQ vitában, de mintha mindenki belefeledkezne abba, hogy csak egyféle okosság van, melynek alternatívája a butaság, amit persze senki nem akar, s így nehéz helyzetek állhatnak elő. Mintha megfeledkeznénk az egyik izgalmas alternatíváról, a többszörös intelligencia Gardner-féle koncepciójáról. Eszerint a nyelvi, a zenei, a mozgásos, a vizuális stb. értelem mind külön-külön területe az emberi értelemnek, ahol a kiválóság is – úgymond – modulárisan eltérő lehet. Az iskola egyik hivatása talán éppen az lehetne, hogy megmutassa a kiválóság sokféle útját, s egyáltalán felmutassa a lehetőségek világát.

Másik oldala a sokféleség képviseletének az iskola nyitottsága a világ felé. Úgy érzem, ezen a téren az óvodától az egyetemig nagyon sok feladat vár a magyar iskolarendszerre. Triviális példa a zártságra, hogy mennyire nem kerülnek kapcsolatba a magyar egyetemekkel a gyakorlati élet képviselői. De ide tartozik az is, hogy milyen ritka esemény, ha

egy külső ember kerül el valamely iskolába vagy óvodába akár csak néhány látogatás erejéig is. A megoldást persze nem a jól megszervezett „üzemlátogatások" jelentik. A nyitottságot a pedagógus invencióira kellene bízni.

Korszerűség az iskolában

A modern iskola többféleképpen kell, hogy korszerű legyen, az egyik éppen a félreértetten sokat szidott teljesítményelv. Az iskola ma is sziget, egy másik világ a társadalom valóságosnak tekintett értékrendjével szemben. Sziget volta azonban többféle lehet. Az iskola jelentheti a babusgatás biztonságát is, sugallhatja a múltból származó s a talán kegyetlen társadalom – és valljuk be, a diákok – által sokszor elavultnak tekintett értékeinket, s felkészülhetünk itt a jövőre is. Az iskola magába foglalja azokat az alapvető értékeket, melyeket a társadalom még csak álszenten hirdet, de sosem mer igazából gyakorolni. Itt valóban a teljesítmény számít. Nem a múlt, nem a másutt szerzett érdemek. Az iskolában mindenkinek egyenlő esélyei vannak, hiszen itt csakis a tudás és az ügyesség számít.

A pedagógus: ki az, mi az?

Sok szó esik mostanában a gyermekszeretetről – a tudás szeretetéről legalább ugyanennyinek kellene. Ne félisten, egyszerűen csak okos ember legyen a pedagógus. Olyan, aki az iskolát a kihívás és kísérletezés terepének tekinti. Ugyanakkor látja, hogy az iskolának a gondolati rendszer közvetítőjének is lennie kell.

A tanárnak nemcsak a hatóságok, a szülők és a diákok közötti hányódás miatt kell rendkívül kudarctűrőnek lennie, hanem a rendszerkövetelés és az újítás kettősége miatt is.

Kis kece lányom

SZÁNTÓ TIBOR

Fordulj ide, kis kece lányom, meséljek neked? Hát jó, figyelj csak. Amerikáról mesélek, ott is egy kis városkáról, annak egyeteméről, az egyetem nagy tornyáról, a toronyban harangjátékról. Berkeley a városka neve, Amerika délnyugati szögletében fekszik, a Csendes-óceán partvidékén, a San Francisco-i öböl partján, San Franciscótól, a nagyvárostól, egy óriáshajításnyira. Tiszta időben a Golden Gate híd is látszik a városka dombjairól, az öböl partjáról, az az amerikai Aranykapu. Este meg Frisco fényeit lehet nézegetni onnan, meg a magas házak sötétedő égre vetülő körvonalait, a skyline-t. Így mondják ott. Az is szép.

Hát ebben a városkában, Berkeleyben, van egy híres-neves egyetem, s annak épületei között, tágas-füves terektől övezve, magasodik egy torony. Olyan campanile-féle, tudod, amilyet Velencében láttunk, Olaszországban. Annak mintájára épült, egy gazdag bankár özvegyének az adományából, 1914-ben, amikor itt, Európában az I. világháború kezdődött. Tényleg harangtorony ez is, jó magas, majdnem száz méter, s a lépcső mellett lift is van benne, hogy könnyebben feljuthasson az ember a tetejébe. Onnan szép csak a kilátás! S ott fenn, a torony süvege alatt haragjáték van, sok-sok harang, kisebbek, nagyobbak, magasabb és mélyebb hangúak. Játszani is lehet rajtuk, olyasféle billentyűzettel, amilyen a templomi orgonáknak van, meg a zongorának Nagyinál, Zalaegerszegen. S játszanak is rajta, háromszor egy nap, mindenféle dallamokat, dalokat. Az egy hónap alatt, amit ott töltöttem, néha magam is hallottam az épületekbe is be-beszűrődő hangokat. Egyszer azonban – véletlen volt?, ki tudja? – éppen ott mentem el a torony alatt, déltájban, amikor megszólaltak a harangok. S tudod mit muzsikáltak? Azt, hogy „Kis kece lányom, fehérbe vagyon ..."

Kis kece lányom. Ilyenkor bizony megidul az emberben valami, szavakkal nemigen leírható. A lelkét érinti meg a zene, de igazán. Melengeti, végigcirógatja. A szemét meg bepárásítja. S az ember ilyenkor hazagondol. Kis kece lányára – másfél éves voltál akkor – családjára, barátjára, városára, országára. Bartók Bélára. Kondor Bélára. Hamvas Bélára. Huszárikra és Latinovits Zoltánra. Adyra, Csontváryra. Másokra. Arra, hogy milyen jó magyarnak lenni. Ezt a kivételes nyelvet bírni, ezen írni, olvasni, gondolkodni. Beszélni. A hortobágyi, bugaci szélben állni, a Pilisben kirándulni. A Mátrában szarvast lesni, a Balatonon túlpartot, aranyhidat nézni. Meszeltfalas parasztházban lakni, az ablakba muskátlit rakni. Szüretre, disznótorra menni, meg-megrészegedni. Friss ropogós kenyeret szelni. Szalonnázni, halászlét enni, s Európába mégis otthon lenni...

S ilyenkor az ember nem gondol szemétre, mocsokra, kipufogófüstre, rossz levegőre. Panelházakra és panellelkekre. Lapátkezű szülészekre, teljesítményképtelen emberekre, rágalmazókra, besúgókra, autó- és ajtótolvajokra. Korrupcióra, „kéz kezet mos"-ra, sógor-koma-jóbarátra. Magyarkodókra. Érdemtelen érdemekre, sikerattribúcióra. Siralmas kisszerűségre, magamutogatásra, önteltségre. Álságra, kváziságra. Európán kívüliségre...

Ilyenkor az ember rád gondol, kis kece lányom. Arra, hogy ha hazajön, esténként megfürdet és mesél neked. Hát most mondd meg, mit meséljek még neked, mire tanítsalak, mire neveljelek? Egérke legyél? Vagy oroszlán?

Mit játsszunk? Bujócskázzunk? Furulyázzunk, citerázzunk? Hegedülsz nekem valamit, vagy hangszersorakozót csináljunk? Vagy építsünk, az élményfüzetbe ragasszunk, vagy képeket nézegessünk? Vagy menjünk ki? A Duna-partra, sétálni, kavicsot, csigaházat, falevelet szedni? Erdőbe menjünk, kirándulni, hegyet mászni? A ropogós avarba

bokáig süllyedni? Szarvasok nyomába lépni, hűs forrásból inni, szarvasokká válni? Vagy úszni menjünk, vízben lubickolni? Biciklizni? Vagy csak ide a játszótérre, csúszdázni, mászókára mászni, homokba harapni? Vagy meséljek még neked? Madarakról és vadakról? Rókákról és kecskékről? Káposztákról? Mátyás királyról? Az igazságról? Vagy a sárkányokról? Elvezesselek-e a barlangjaikhoz? Hiszen maguktól is jönnek, látod... De, ugye, már nem félsz tőlük? S megtanulsz sárkányt vívni, ha kell, odacsapni, elintézni? Hét fejüket levágni.

Mert néha, bizony, oda kell csapni. S ezt most kell, most lehet megtanulni. Örökegérből már sosem lesz oroszlán, tudod? S tudni kell oroszlánná válni. Ha sárkányok jönnek, sárkányt vívni. Harcolni. Hét fejüket levágni!

Kis kece lányom. Hát erre szeretnélek én megtanítani téged. Meg arra még, hogy őrizd meg az egész-séged. Játssz. Gyurmázz, fess, énekelj, labdázz, ugrálj, táncolj, rajzolj, számolj, olvass, írj, szavalj, kirakózz, építs, vágj ki képeket és ragassz, kérdezz, beszélj, dobolj és hangszereken játssz, élvezd a vizet, a levegőt, a homokot, a hegyet, a havat, a telet és a nyarat, a fát, a virágot, a füvet, az állatokat, az embert. Élj. Egészen. Egészen élj. S az iskolákban ne engedj magadból lefaragcsálni. Oroszlán légy. Vigyázd a labdát, az építőt, az ollót, a homokot. Ne légy, de maradj egész.

S ha netán Berkeleyben jársz egyszer, keresd fel a tornyot és hallgasd meg a harangokat. És ha éppen azt muzsikálják, hogy „Kis kece lányom...", akkor engedd, hogy szíved a szellők szárnyán hazaszálljon. És mondd el tiéidnek, kis kece lányom...

S Z E M L E

Tetszésdíjas könyv

– közli diszkréten a 4. oldal utolsó sora arról a munkáról, amelyet az ELTE Tanárképző Karának oktatója, Závodszky Géza neve jegyez. Egy olyan tankönyvről van tehát szó, amely a legszigorúbb kritikusok, a diákok tetszését nyerte el egy tanévben. Egy olyan munkáról, amely immáron tizennegyedik kiadásban látott napvilágot, tehát bízvást mondható róla, hogy történelmi értelemben véve is legalább egy nemzedék számára adott meghatározó képet és ismereteket a polgári társadalom kialakulásáról és történetéről a 17-19. században.

Jelen sorok írója még ahhoz a nemzedékhez tartozott, amely nem Závodszky Géza, hanem Unger Mátyás III. osztályos tankönyvéből tanulta e korszak történetét. Nincsenek tehát tanulóként emlékei e könyvről, noha természetes kíváncsiságtól vezettetve, érdeklődve lapozgatta azt. S legalább is arra emlékezik, hogy mennyire meglepte a kötet tipográfiája, gazdag forrás- és képanyaga. Korábbi tankönyveinek meglehetősen sematikus tördelése, jellegtelen nyomdai megjelenítése kiáltó ellentétben állt e kötetével. S ez már eleve izgalmasabbá tette lapozgatását.

A fentiek némileg kínálják az összehasonlítást Unger Mátyás kötetével. A két munka tagolása, időrendi beosztása nagyjából azonos. Jelentős különbséget csupán a kezdő- és a végpontok kijelölésében találunk. Unger Mátyás tankönyve a francia abszolutizmus válságától és a forradalomtól a XIX. század végéig, a szövetségi rendszerek kialakulásának kezdetéig tárgyalta a forradalmak és a tőke korát. Závodszky Géza az angol abszolutizmus válságával indítja, s az első világháború közvetlen előzményeivel m zárjaunkáját. E kötet időhatárai tehát jóval tágabbak. Mindkét megoldás mellett és ellen hozhatók fel érvek, s a megnyugtató és mindenki számára elfogadható megoldást már csak azért is nehéz megtalálnunk, mert a magyar történelem tárgyalása külön is megnehezíti azt. Hiszen mindkét szerző 1711-től, a szatmári békétől tárgyalja e korszak magyar történelmét, tehát nem a magyar feudalizmus válságának és a polgári fejlődésnek a kezdetétől. Míg tehát az egyetemes történelem tárgyalásában a gazdasági-politikai rendszerek váltása jelenti a fő szempontot, a magyar történelemében ez alárendelt szerepet játszik a kronológiával szemben. Történelmi fejlődésünk megkésettsége tehát ily módon is megjelenik.

Závodszky kötete ezt a paradoxont azzal hidalja át némileg, hogy a felvilágosult abszolutizmus korszakának beemelésével, csökkenti az aszinkronitást. Így már indokoltan szerepel az egész 18. század a magyar történelem tárgyalásánál, noha ezáltal az egyetemes történelem tárgyalása Angliában valahol a XVII. század elején, a többi európai államnál a század közepén kezdődik. Závodszky érzi ezt, s ezért az I. fő fejezet bevezető olvasmányában jelzi, hogy „a történelemkutatók többsége az újkor kezdetét Amerika fölfedezésétől, 1492-től számítja". Az aszinkronitást talán úgy lehetne csökkenteni, ha a gimnáziumi tankönyvek időhatárát mondjuk 1492-nél vonnánk meg (ez nagyjából egybeesne a mátyási kísérlet bukásával), vagy ha – roppant bátor módon – a magyar történelem tárgyalásánál szakítanánk az eddigi, csupán az országra koncentráló politikatörténeti szemponttal, s a nagyhatalmi politika szempontjait érvényesítve, nem a török kiűzésétől, vagy a Rákóczi-szabadságharc végétől tárgyalnánk az eseményeket, hanem pld. a harmincéves háború befejezésétől vagy a lipóti abszolutisztikus kísérlettől.

Závodszky kötete természetesen némi változáson ment át az elmúlt közel másfél évtizedben. Tagolását tekintve csak az I. (Előjáték a polgárság győzelméhez 1640-1789) és a III. fő fejezet (A nemzetté válás kora Magyarországon) maradt változatlan. Bár a fő-

és alcímeket tekintve itt is jelentős a változás („Előjáték a tőkés rend győzelméhez", illetve „A feudalizmusból a kapitalizmusba való átmenet Magyarországon"). A II. fő fejezet (Magántulajdon és közszabadság: a kettős forradalom kora 1789-1849) A. fejezete változatlan maradt (ez tárgyalja az 1789-1848 közötti időszak politikai történetét). A B fejezet, amely az ipari forradalommal és következményeivel foglalkozik, más sokkal jelentősebb változásokon ment keresztül. Eltűnt a két, a tudományos szocializmus kialakulásával és a marxizmus alkotóelemeivel foglalkozó alfejezet. Ezek summázata „Az ipari forradalom társadalmi és politikai következményei" című alfejezet végére került. A Kommunista Kiáltvánnyal foglalkozó forráselemzés helyét a „Gazdasági, társadalmi, politikai elméletek és programok az ipari forradalom korából" című anyag váltotta fel. A megoldást csak dícsérni tudjuk, hiszen a korábbi változatokban állandóan keveredő elméleti és gyakorlati szempontot ezáltal jól választotta szét a Szerző. Némileg indokolatlannak érezzük azonban, hogy a népek tavaszáról szóló alfejezet továbbra is e fejezet végén szerepel. Hiszen ez – a párizsi események kivételével – sokkal inkább tartozna az A fejezet végére. 1848-49 még nem annyira a tőke és a munka, sokkal inkább abszolutizmus és polgári alkotmányosság, nemzetállami kísérletek és birodalmak konfliktusaként írható le.

Alapos változásokon ment keresztül a IV. fő fejezet is. (A nemzeti államok és a birodalmi politika virágkora 1849-1914). A „Nemzeti hatalmi elrendeződés" című fejezetben különkülön alfejezetet kapott az olasz nemzeti állam megalapításának és a német egység kialakulásának története. Ami elveszett a réven, visszajött a vámon (vagy fordítva), mert az 1848-1871 közötti időszak munkásmozgalmát csak egy alfejezet tárgyalja; itt (indokoltan) a párizsi kommünt tárgyaló önálló alfejezet „esett áldozatául" a rendszerváltásnak. A „Békéből – háborúba" című fejezetben – az első változathoz képest – helyet cserélt „A gazdasági szerkezet új jelenségei. Az imperializmus kora" (Korábban: Az imperializmus kialakulása és jellemzése) és „A munkások a változó világban" című alfejezet. A változás indokolt volt csakúgy, mint az a szinte teljes tartalmi átdolgozás, amelyeket ezeknek az alfejezeteknek a szövegén megfigyelhetünk. A korábban a „Mozgalom és forradalom az imperializmus korában" címet viselő alfejezet címváltozása (Régi birodalmak a Balti-tengertől a Sárga tengerig. Oroszország, Japán és Kína a XX. század elején) sem maradt tartalmi következmények nélkül. Nagyobb teret kapott pld. az orosz-japán háború, s kisebbet Vlagyimir Iljics Lenin és a bolsevik mozgalom.

Az V. fő fejezet (A modern Magyarország születése; korábban: A magyarországi tőkés fejlődés kibontakozása és virágkora) is bővült: A dualizmus korának 1867-1895 közötti politikatörténetét immáron nem egy, hanem két alfejezet tárgyalja. A változás azonban inkább technikai, mint tartalmi: a Szerző a korábbi egy alfejezetet 1875-nél kettévágta.

Kérdéses természetesen, hogy ezek a változtatások mennyiben korrigálták a kötet meglévő belső aránytalanságait? Ha a tankönyvet önmagában nézzük, a korrekciók mindegyike indokolt volt. Hiszen a korábbi, nyilvánvalóan politikai szempontok indokolta terjedelmes munkásmozgalom történeti fejezetek számának csökkentése, s helyettük más fejezetek beépítése megfelel a történeti logika követelményeinek. Ugyanakkor ezt a tankönyvet is az Európa-, s főleg Nyugat-Európa-központú szemlélet jellemzi. Az 1640-1849 közötti időszakot tárgyaló 16 alfejezet közül kettő foglalkozik az angol, hat a francia történelemmel. Ez még akkor is indokolatlanul soknak tűnik, ha ez utóbbiak között ott találjuk a francia forradalmat és a napóleoni háborúkat tárgyaló, tehát egyetemes érdekességű fejezeteket. Hiszen a hatból három alfejezet foglalkozik az 1789-1794 közötti öt év történetével. Ugyanakkor csupán egyetlen alfejezet foglalkozik Poroszország, Oroszország, a Habsburg-birodalom és Lengyelország 1648-1795 közötti történetével. Didaktikailag hibásnak tekinthető, hogy a Habsburg-birodalomra vonatkozó egyetemes történeti érdekességű események és folyamatok többségénél a magyar történelmi fejezetekre utal előre a kötet. A Török Birodalom vagy az Európán kívüli világ pedig legfeljebb az említések szintjén kerül elő egészen az 1820-as évekig. A Balkán történetére vonatkozó adatok hiánya a magyar történeti alfejezetek megértését is nehezíti. Az Amerikai Egyesült Államok történetének 1791-1854 közötti hat évtizedéről szintén alig esik szó. A Monroe-elv például csak igen áttételesen és utalásként szerepel a szövegben.

A további egyetemes történeti fejezetekben ez az aránytalanság már nem ilyen szembetűnő. Legfeljebb az egyes alfejezetek belső arányait kifogásolhatjuk. Szintén az Ame-

rika-történeti fejezetre utalva: a polgárháború történetének tárgyalását indokolatlanul szűkszavúnak és sematikusnak érezzük.

A magyar történeti fejezetek belső arányai sokkal szerencsésebbek. Némileg túlírtnak csak az 1848-49-es fejezeteket véljük. Gondoljuk meg, ennek a kétségkívül fontos másfél évnek a történetével annyi alfejezet foglalkozik, mint az 1711-1815 közötti egy évszázadéval, vagy mint a reformkoréval. Ugyanakkor a Szerző a reformkori gazdaság- és művelődéstörténeti fejezet végén tárgyalja a XIX. század első felének magyarországi nemzetiségi mozgalmait; holott ez egy önálló fejezetet is megérdemelt volna.

A könyv szemlélete és tényanyaga véleményünk szerint általában megfelel a szaktudomány jelenlegi állásának, tehát a korszerűség követelményeinek. A francia forradalom, s ezen belül a jakobinus diktatúra értékelése már az első kiadásokban is üdítően hatott, az addig megszokott, a forradalmi terror szükségszerűségét hirdető munkák után. Kiegyensúlyozott, s a tényleges arányoknak jobban megfelelő a XIX. század közepi munkásmozgalmi irányzatokat tárgyaló fejezet is. Némileg gyengébben sikerült az 1848-49-es forradalmakat tárgyaló fejezet. A Szerző csupán a konzervatív, abszolutisztikus hatalmak magatartásából eredezteti a forradalmak vereségét, s nem szól a stabilitásra, nagyhatalmi egyensúlyra törekvő Anglia politikai meggondolásairól. Szintén nem érzékelteti kellően a német egységmozgalom és a Habsburg-birodalom átalakítása közötti összefüggéseket, illetve csak általánosságban szól a júniusi francia események hatásáról az olasz egységmozgalomra..

Kiegyensúlyozott a XVIII. századi magyar fejlődés értékelése és ismertetése. A Szerző ugyan nem mindig tudta magát függetleníteni a kurucos-függetlenségi történetírás hagyományaitól (ld. pld. a főnemesség felhígulásáról szóló apróbetűs részt a 97. oldalon), de pld. az 1754 utáni vámrendszerről szóló fejtegetése a legújabb szemléletet tükrözi. Az adatokból ugyan kitűnik, de magából a szövegből nem egészen egyértelmű, hogy a XVIII. század nagyobbrészt a magyarországi feudalizmus (sikeres) helyreállításának időszaka, s ezt csak kiegészítették a polgári fejlődést elősegítő folyamatok. Talán indokoltabb lett volna ezt a szempontot jobban érvényesíteni. Jól sikerült a magyar reformkor történetének feldolgozása is. Némi hiányérzetünk csak a nemzetiségi mozgalmak, eltérő társadalmi bázisuk és követeléseik ismertetésénél támad. Apró ténybeli tévedés, hogy Zichy Ödön adminisztrátori működése során karhatalom bevetésével „vérrel fröcskölték be a megyei gyűléstermeket".

Az első változathoz képest jelentős változásokon ment keresztül az 1848-49-es forradalmat tárgyaló fejezet. Kiegyensúlyozottabbá és objektívebbé vált a Batthyány-kormány értékelése. Kellő teret kapott Batthyány hadseregszervező tevékenysége, s végre nem szerepel a szövegben az az állítás, hogy a kormány augusztus végén lemondott volna az önálló magyar pénz- és hadügyről. Hiányérzetünk csak akkor támad, amikor Batthyány ügyvezető miniszterelnökségéről érdemben egy szót sem olvashatunk, s helyette az Országos Honvédelmi Bizottmányt „forradalmi hatalomként" dícséri a szerző.

Némileg halványabbra sikeredett a szabadságharc hadtörténetének ismertetése. Időnként tényszerűen téves állításokkal is találkozhatunk: „Az önként jelentkezők annyian voltak, hogy hónapokig nem kellett sorozást elrendelni, és a létszám folyamatosan tízezrekkel haladta meg a rendelkezésre álló fegyverek számát". (152. o.) A tanuló a 148. oldalon olvashatta, hogy Szemere Bertalan királyi szentesítés nélkül elrendelte az újoncozást (pontosabban, a királyi szentesítést nem igénylő újoncösszeírást), tehát joggal támadhatnak kételyei. Már csak azért is, mert (s ez a szövegben nem szerepel) szeptember 19-én Batthyány ügyvezető miniszterelnök a Ház határozata alapján már elrendelte az újoncozást. A fegyverhiány és az önkéntesség között nincs összefüggés, a „tízezrek" kitétel pedig inkább tűnik szónoki túlzásnak, mint a tények indokolta megállapításnak. Nem igazán értjük a Görgei 1849 januári „irreális béketerveiről" szóló kitételt sem, hiszen a váci nyilatkozat (amit a szöveg nem említ) éppen a 48-as törvényekhez való ragaszkodást mondta ki, s – hasonlóan Kossuthhoz – ezt szabta minden alkudozás kiinduló alapjául. Általában, Görgeivel szemben nem túlzottan igazságos a Szerző. A Görgei 1849 júliusi engedetlenségéről szóló legendát már vagy nyolc éve megcáfolta Katona Tamás, s ellenérv – tudomásunk szerint – azóta sem került elő. Szintén rosszul járt Szemere és kormánya. A Szerző fejükre olvasta, hogy „a békepárt kezére játszva, fölöszlat-

ták a rendőrséget, visszahívták a kormánybiztosokat, megszüntették a vésztörvényszékeket". (158. o.) Holott, a rendőrséget csak átszervezték; a kormánybiztosságokat csak az ellenségtől nem fenyegetett megyékben, s akkor is csupán három-négy hétre szüntették meg; a vésztörvényszékek helyébe pedig, az ítélkezési egyformaság tekintetéből egy, központi vésztörvényszéket állítottak fel.

A fegyverletétel és a megtorlás összefüggésében a Szerző továbbra is azt az Andics Erzsébet által kidolgozott elméletet vallja, hogy a Schwarzenberg által kidolgozott amnesztiatervezetet azért ejtették el Bécsben, mert a fegyverletétel az oroszok előtt történt. Holott Kosáry Domokosnak egy, a Históriában megjelent közleményéből egyértelműen kiderült, hogy Bécsben a temesvári osztrák győzelem hatására ejtették az amnesztiaterveket.

Véleményünk szerint jól sikerült az 1849-1914 közötti világpolitikai fejlemények ismertetése. Félrevezetőnek csak a 33. alfejezet címét érezzük (A dinasztikus és a nemzeti politika összemosódása. Az orosz cár és a francia császár vetélkedése a kontinentális főhatalomért), hiszen a fejezet tartalma nem fedi ezt a címet. A krími háborúnál nagy hangsúlyt kapott a magyarok kisázsiai szereplése, ám Karsz hősies védelméről szólva a Szerző nem említi azt a tényt, hogy Guyon és Kmety végül is kénytelenek voltak feladni az erődöt az oroszoknak.

Az amerikai polgárháború summázatánál némileg félrevezetőnek érezzük azt a megfogalmazást, hogy „Észak a polgárháborút csak úgy nyerhette meg, hogy a polgári szabadságjogokat kiterjesztette a négerekre, és a szabad farmerek kezére adta a nyugati földeket". Hiszen Lincoln 1863 januárjában csak a déliek rabszolgáit szabadította fel, a felszabadítást előzetesen kilátásba helyező kiáltványt pedig még 1862. szeptember 24-én tette közzé, azaz az antietami győzelem után. A feketék aránya az északi hadseregben pedig nem volt döntő hatással a polgárháború kimenetelére. Ahogy a Homestead Act sem lehetett, hiszen az a farmer, aki földet kapott Nyugaton, aligha sietett önkéntesként beállni a hadseregbe. A Homestead Act éppen azt bizonyította, hogy az Egyesült Államok nyugati terjeszkedését nem zavarja a polgárháború. Észak győzelmét annak tulajdoníthatjuk, hogy gazdasági fejlettsége 1862 után egyre inkább érvényesült a harcmezőkön.

Szintén jónak érezzük az 1848-1914 közötti magyar történelem folyamatainak ismertetését. Külön kiemelendő a kiegyezéshez vezető út bemutatása, s magának a kiegyezési aktusnak az értékelése. Némi hiányérzetünk csak a nemzetiségi mozgalmak bemutatásánál támad. A Szerző egységként kezelte ezeket, s nem kapunk választ arra a kérdésre, hogy az egyes nemzetiségek között felvetődött-e, s ha igen, mikor, az elszakadás igénye. Másként megfogalmazva: A nemzetiségi kérdés rendezetlensége fő-, vagy csupán mellékes oka, esetleg kísérőjelensége volt a Monarchia válságának és felbomlásának?

A kötet képanyaga jól illeszkedik a szövegekhez, sőt, sok esetben nem egyszerű illusztrációként szolgál, hanem többletinformációkat is nyújt. A vázlatok, térképek és táblázatok szintén ezt a célt szolgálják. Kételyeink legfeljebb akkor támadhatnak, amikor a Szerző nem tudott ellenállni lírai hajlamainak. Ilyenkor vagy a képen ábrázolt jelenethez vagy személyhez csak áttételesen kapcsolódó fejtegetéssel egészítette ki a képaláírást, vagy pedig olyan, irodalmi jellegű vagy mellékes megjegyzéssel, amelynek édeskevés köze van a tényekhez. Például II. József arcképénél, amely az uralkodót a magyar nemesi testőrség egyenruhájában ábrázolja, a következőket olvashatjuk: „A magyar nemesi testőrséget Mária Terézia alapította, hogy a köznemesi ifjak legjobbjait az udvarhoz láncolja. De a testőrök nem németesedtek el. Gondoljunk Bessenyei és társai szerepére!" A német nyelv használatáról rendeletben intézkedő császár arcképe mellett ez a fejtegetés – enyhén szólva – anakronisztikus. Egy oldallal odébb, a II. Józsefet szántás közben ábrázoló képnél azt olvashatjuk, hogy II. József a fiziokraták tanítása alapján úgy vélte, a földet kell megadóztatni. „De a kiuzsorázott úrbéres vagy zsellérbérlő, és a merkantilista vámok gyűrűjében fuldokló nagybirtok aligha tudta volna elviselni a tervezett terheket. Franciaországban más volt a helyzet..." (102-3. o.) Ha a tanuló visszaemlékszik a francia forradalom előzményeiről olvasottakra, ott bizony azt találhatja, hogy „Franciaországban a rosszul kivetett és rosszul behajtott adók rendszere a XVIII. század végére megbénította a királyságot". (37. o.) Értjük mi, hogy a Szerző a két társadalom közötti fejlettségi különbségeket akarta érzékeltetni, de érzelmi típusú megjegyzése ez esetben ellentétben áll a tankönyv szövege által sugalltakkal. A 104. oldalon a koronaőrző bandériumot áb-

rázoló képhez a következő kommentárt fűzte a Szerző: „A megyénként fölállított egyenruhás csapatok már a nemzeti hadsereg csíráját jelentették". Véleményünk szerint ezen az alapon a nemesi felkelés intézményét is a nemzeti hadsereg csírájának tekinthetnénk, s aligha lenne igazunk. Széchenyi István arcképéhez (115. o.) a következő kommentárt fűzte a Szerző: „Az átható tekintet, a homlok ráncai mély gondolatokra, önmarcangoló lélekre vallanak". Véleményünk szerint az átható tekintet minden jelentős politikus sajátja, s ezen a képen nagyítóval is nehéz lenne mélyráncokra lelni. A 146. oldalon „Szerb fölkelők egy magyar faluban" címmel látunk képet. Ezt követően a Szerző megjegyzi, hogy a szerbek által leghevesebben, de hiába ostromolt község a német lakosságú Fehértemplom volt. A kép azonban éppen Fehértemplom ostromát ábrázolja. Görgei arcképénél azt olvashatjuk, hogy „a forradalmárnak hitt katonáról hamarosan kiderült, hogy a megegyezést kereső birtokosok nézeteit osztja". (152. o.) Az értékelést nem támasztják alá a tények. Perczel portréjánál pedig megjegyzésre méltónak tartja a Szerző, hogy a tábornok „Görgeit árulónak nevezte". Nos, egyrészt ez nem Perczel speciális jellemzője volt, hiszen Görgeit mások is nevezték annak. Másrészt nem jellemző Görgeire sem, mert Perczel nem egyedül őt nevezte árulónak. A kötet képei általában megfelelnek a korhűség és a kortársiság követelményeinek. A 161-162. oldalakon Gracza György munkájából átemelt képek a tömösi szoros bevételéről és a segesvári ütközetről azonban nem. A 184. oldalon a sziúk tanácsát ábrázoló kép kommentárja szerint a sziúk „kétségbeesett fölkelését 1862-ben véresen leverték". Nos, ez körülbelül olyan, mint ha azt írnánk, hogy az erdélyi hadjárat sorsát 1849-ben az abrudbányai magyar vereség döntötte el május 16-19-én. A Kis Varjú vezette sziú felkelés leverése után 14 évvel, 1876-77-ben került sor a nagy sziú háborúra, amely valóban a törzs vereségével ért véget. Lincoln arcképe alatt azt olvashatjuk, hogy „az események sodrában a demokráciának a jakobinizmusra emlékeztető tartalmat adott". No, ez vajon mit jelent ? Bevezette a vörösterrort ? Leüttette George McClellan fővezér fejét ? Maximálta a kenyér árát ? A megfogalmazás már csak azért zavart keltő, mert a jakobinus diktatúráról és eszmeiségről a 10. alfejezetben olvashatók semmiben nem mutatnak azonosságot Lincoln 1860-65-ös működésével.

Összességében megállapíthatjuk, hogy Závodszky Géza kötete általában megbízható és pontos ismeretekkel szolgál az 1640-1914 közötti egyetemes, s az 1711-1914 közötti magyar történelemről. A Szerző jónéhány korábbi pontatlan értékelését és téves adatát korrigálta (még ha nem is mindet). A kötet külső megjelenése is elősegíti azt, hogy ne csupán tananyagként, hanem esztétikailag is a diákok tetszésére szolgáljon.

HERMANN RÓBERT

Závodszky Géza: Történelem a középiskolák III. osztálya számára 4. kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.

A szinkronmetszet és időszintézis történelem „tankönyvei"

Szerencsére eljutottunk odáig, hogy a történelemoktatók számára sok hazai és külföldi kutató munkája jelenik meg. Mondhatnánk, a szaktanárok egyre inkább a „bőség zavarával" küszködnek s ilyen körülmények között – anyagi okokból is – könnyen kerüli el a figyelmüket egy-egy szakmailag és metodikailag valóban jól hasznosítható munka, mert kellő tájékoztatás nélkül, első pillanatra nem mérhetők fel az ismerethordozókban rejlő tantárgypedagógiai lehetőségek.

Nem szeretnénk ha ilyen sorsra jutna az Akadémia Kiadó 1993-ban elkezdett nem mindennapi vállalkozása, A világ városai a történelem sodrában című 1990-ben Milánóban megjelent sorozat magyar nyelvű kiadása.

Mint az ajánlásban olvasható: „Ez a gazdagon illusztrált sorozat egy-egy kigondolt, de ettől még nem kevésbé valóságos város fejlődését mutatja be a kezdetektől napjainkig. Sok olyan város fejlődésének jegyeit egyesíti, amelyek még ma is léteznek.

Ezek a fiktív városok a világ legjelentősebb kultúráinak fejlődésmodelljét ábrázolják, történelmi korszakaikat, épületeiket, a városi lakosság szokásait és hagyományait. ...Ennek a sorozatnak minden kötete tizennégy városképet tartalmaz, tizennégy különféle történelmi korszakban, ehhez csatlakozik két-két oldalnyi magyarázó szöveg részletes rajzokkal."

Kellő tanulmányozás nélkül így is csak szórakoztató kuriózumként értékelnénk a kiadványokat, melyek pedig a történelem oktatásban jelentkező új törekvések páratlan eszközei. A sorozat első két megjelent kötetének (Barmi – egy mediterrán város, a történelem sodrában; Hambeck – egy Hanza-város északon a történelem sodrában) tematikus szerkezetét, szöveges és képanyagát elemezve *Deme Tamás:* Játék az idővel, avagy szinkronmetszet és időszintézis című tanulmányának (Új törekvések a történelemtanításban – Keraban Kiadó, 1993) megállapításai jutnak eszünkbe; „Gyógyításra szorulónak tartottam nevelésünket, gyerekeinket a (sajnos ma is fertőző) konzervatív történelemtanítás betegségéből. Az időszintézis egészségét állítottam szembe az iskola bajával.

Amit betegnek tartottam (tartok) benne, az mindenekelőtt a „kávéskanalas" ismeretadagolás nem viszonyszemléletű szakaszossága, az egyirányú diakronikus szemlélet unalmas monotóniája. Amelynek következtében gyaloglópályán kocognak a történelemórák, s csak akkor érnek az újkor és legújabbkor szakaszaiból a jelenkorba, midőn az iskolaviselt gyermek eléri a 13-14. évét, illetve a gimnáziumban a 17-18. évét. És addig?

Ha a megfelelő tanítási órákon a tanulók dolgozni kezdenek e művek attraktív anyagával, akkor rendkívül termékeny összehasonlító elemzések eredményeként érzékelhetik és érthetik meg a teljesség igényével, hogy az adott történeti periódusban milyen hasonló és eltérő sajátosságai voltak a mediterrán és az észak-európai települések fejlődésének, infrastruktúrájának, hogyan határozza meg a mindenkori földrajzi környezet a település, s a benne lakó ember életét, illetve hogyan érvényesülnek az ökológiai szempontok a városfejlődésben.

Ugyanígy elemezhetők a művészeti stílusok, az építészet, a vallás-, a technika-, az életmódtörténet, az ipari és kereskedelmi tevékenység szervezeti és üzemformái, a környezetszennyezés problematikája.

Ezeknek a nem mindennapi történelmi segédanyagoknak értéke nemcsak abban rejlik, hogy az egyidejűség szintjén lehet velük összehasonlító műveleteket (ún. szinkronmetszeteket) végezni, hanem, hogy az időszintézis szemléletmódjának kialakítását biztosítják, azaz „a történelem megmutatásának különlegesen föltáró- és az összefüggéseket egészben látó esetét" (Deme Tamás id. mű) jelentik.

Legyen szabad egyetlen kiragadott résszel alátámasztani a fentieket. A városi életmódtörténetet tanulmányozva pl. a történelemtanítás eddig meglehetősen mellőzött, ám semmiképp lebecsülendő területeit lehet érzékelhetővé tenni a lakásbelsők vizsgálatával. Nagyon sokat árulnak el a művekben bemutatott régiók fejlettségi szintjéről, embereinek életviteléről, higiénás körülményeiről, foglalkozásaikról, táplálkozási szokásaikról.

A sorozat műveinek tantárgypedagógiai hasznosságát maradéktalanul biztosítja a jó értelembe vett tudományos ismeretterjesztő kommentár, de mindenekelőtt a képanyag. Az a tagadhatatlanul didaktikus, rendkívül precíz, karakterisztikus ugyanakkor szórakoztató képanyag, mely megeleveníti a múlt- és jelenkortörténet kontinuitását.

Próbáljuk ki történelemórán, s a gyakorlat igazolni fogja e segédanyag használatának eredményességét.

Hambeck – Barmi: Az első településtől napjainkig. Akadémiai Kiadó, Budapest 1993.

SÁVOLY MÁRIA

Gondolatfoszlányok

részletek egy játékból

A játék magyarórák esetlegesen fennmaradó öt perceinek betöltésére, és ezáltal a gondolkodás serkentésére szolgál. Lényege: én („mint tanár") továbbítok a fogadó félhez (diákság) egy rövid idézetet, melyre ők (sokszor kelletlenül) kénytelenek gondolatközléssel válaszolni. Egyszerű tehát a játék: szerva-szervafogadás. Nincs vesztes: legfeljebb csak egy. Nem lehet ászt ütni – amíg van emberi gondolat.

Ez egy játék: tehát sok mindenről árulkodik. Többek között mindkét fél esetleges-pillanatnyi-örök szellemi-lelki-képességbeli állapotáról. A legfontosabb persze, mint minden valós „időt töltésnek", hogy megmozduljunk. Ha máskor nem, akkor most egy nagy ásítással együtt végre moccanjunk egyet, vagy jobb esetben értékes szellemi leterheltségünk után („ah") kellemesen üdítő gondolat-másodperceket szerezzünk magunknak. S így elérjük azt, hogy ha csöppet is, de fordult bennünk a világegyetem – változtunk.

A játék mindig végtelen lehetőség. Itt: egy megválaszolandó gondolatszösszenet vagy gondolatfüzér származhat akár ismert, akár ismeretlen diáktól, költőtől, írótól. Tehát egy embertől. Alapszabály, hogy elöljáróban nem tudatom azt, hogy, ki írta a „feladat-sort". (Nem alapszabály, de van úgy, hogy a végén sem.) gy ha megszülettek a válaszok, a számtalan kis „mono-gráfiából" kirajzolódik a gondolat leírásának pillanata, leírójának szíve-lelke-szerelme. Ugyanakkor a gondolkodó (vagy éppen gondolkodni nem akaró) játékos szíve-lelke szerelme, a játék ideje alatti kedélye, hangulata, akkori élete. Immáron többszörösen naplót olvashatunk. Az eddigi céltudatos gyüjtésem ezennel nyeri értelmét. Mindenki által megközelithetö írásos formában jelennek meg a kapott és küldött reflexiók: gondolatfoszlányaink.

Játékunkhoz *Vörösmarty* Az élő szobor című verséből választottuk a következő idézetet: „Szobor vagyok, de fáj minden tagom;"

A költemény az 1840-es évek legelején íródott. Pontos dátummal nem szolgál az irodalomtörténet. Ez az első sor már korábban megszületett, mint a majdani teljes vers. Ezekben a szavakban testesül meg a költőnek az ez idő tájt Lengyelországban zajló véres események miatt érzett kínja és tehetetlensége. Kín és tehetetlenség. A borzalom. Korosodó férfi,aki már mégiscsak látott egyet és mást, érzékény „receptorai" által mégis azonnal megszenvedi a világ, az emberek értelmetlen-érzéketlen tetteit. A korosodó férfi költő maradt.

A diákok válaszai:

2/A

Egy ember, aki a világnak magából semmit sem mutat, de belülről ugyanúgy érez, mint a körülötte élők. Kívülről merev, érzéstelen s közben belülről tele van érzelmekkel, de (talán a gátlások vagy valamilyen más körülmény miatt) nem tudja, vagy nem mutatja ki őket. S talán ez is fáj, mert ez lehet egy olyan álarc, ami egy életre szól, de lehet egy olyan „páncél" is amit valaki vagy a külvilág kényszerít az emberre. rdekes lehet, ha valaki tudja magáról ezt az állapotot, tudja, hogy mit mutat a világnak, de mégsem lehet önmaga. Nagyon magányos lehet.

Lehet egy példa, egy eszménykép, a Jó, a Szép, a Tökéletes megtestesítője, de csak egy szobor, mert nem lehet önmaga. Ez is fájhat. De ezen esetleg még lehet változtatni. S ha megtagadná így a világ, az nem fájna annyira, sőt inkább büszke lenne, hogy ledöntött egy bálványt, s megtalálta az embert. – *R. O.*

Érzéketlen és mégis érzékeny. Kívülről mozdulatlan, de mégis érez. Szótlan, de kifejező némán is. (Kívülről minden más, mint belülről.) – *B. A.*

Elkeseredett ember lehetett, aki írta.... elkeseredettsége abban mutatkozik meg, hogy semmittevésében is fájnak a tagjai, mintha nagy súlyt kéne elviselnie. De lehet, hiszen a múlt súlyát, bűneit kell elviselnie a jelen illetve a jövő bíráló tekintete előtt. A külvilág akármit tud csinálni vele, megalázhatják, de fel is virágozhatják – *C. O.*

Lehet, hogy valaki úgy leplezi az érzékenységét, hogy kívülről érzéketlennek mutatkozik. – *Cs. A.*

Az érzéketlenség és az emberi érzelmek szembeállítása. Kifejezheti a világ fele érzelem nélküli, de magában mégis emberi állapotot. – *H. M.*

A fájás érzete a mozdulatlanság ellenére is létrejött... – *P. K.*

...még annak is fájhat valami, akiről nem gondolnánk... Dobálózunk a szavakkal, de lehet, hogy valakit csúnyán eltalálunk vele. – *R. K.*

... olyan ember mondhatta, aki kívülről nagynak, erősnek, érzéktelennek tetszik, de belül mégis ugyanúgy érez, mint bárki más. Talán így védekezhet a külvilág ellen, hiszen csak azokat szokták bántani, akik gyengének látszanak... – *R. J.*

A fájdalom érzetének kifejezését erősíti az ellentét: egy élettelen dolog az ember számára valódi érzést él át. A fájdalom és a szomorúság megeleveníti a tárgyakat. De fordítva is lehet értelmezni: a fájdalom kőkeménnyé tesz, behatol minden tagba, és megbénítja a gondolkodást. – *F. D.*

Érzéketlen a külvilág történéseire, de mégis fáj neki ami történik. Ha egy ember bármennyire is érzéketlennek látszik, akkor is érdeklik a többiek. – *K. Zs.*

Valószínűleg szerzője egy olyan korban élt, ahol nem fogadták be, ahol célja érdekében nem tudott semmit sem tenni. – *K. Á.*

Szobor nem lehetek, max. úgy viselkedhetem, mint egy szobor,és mivel így nem mozoghatok elgémberednek a tagjaim. A szobornak nincsenek érzelmei,sem fájdalmai. Külső kényszerítő hatás miatt viselkedem úgy, mint egy szobor, és pont ezért vagy másért, de elrejtem a fájdalmaimat egy „változatlan, örök" arc mögé. Nem vagyok „elég szobor". – *K. J.*

Egy szobor nem képes tettekre, ezért ha valaki vét ellene, bántja, kritizálja sem tud ellene mit tenni. Ez fáj neki, ha kívülről nem is látszik. Mivel „szobor", fájdalmát, bánatát, szomorúságát nem tudja kimutatni. A „szobornak" valamilyen célja és funkciója van környezetében. – *M. Z.*

Aki ezt írta, nem tehette azt, amit akart, a világ dolgai pörögtek körülötte, de ő nem tudott beleszólni, csak látta mind azt, ami történik, s ez fájt neki. – *N. L.*

Ez akár E. A. Poe A boldog herceg című meséjéből is származhatna. – *K. Z.*

Szerény véleményem szerint, ezt a mondatot valami olyan ember, olyan helyzetben írhatta, melyben már sokszor volt része, már szokva kéne lennie hozzá, félig-meddig a feladata is és most mégis szenved. Kívülről talán szobornak" néz ki, de ez csak színjáték, mert belülről mardossa a kín, a fájdalom, és egész másnak mutatja magát, mint amilyen. – *D. K.*

A tag, akinek fáj minden tagja,mintha azt akarná érzékeltetni,hogy valamilyen tragikus esemény (pl. síbaleset, leszakadt a felvonó, felborult a busz, usw.) következtében minden testrésze legalább zúzódásokat szenvedett, és nem tudja mozgatni tagjait. Ez az érzés a szobrot juttatja eszébe, aki hasonló helyzetben van.

(Komolyabb elemzés a másik lapon van, amit elfelejtettem beadni) – *S. G.*

E férfi (nevezzük Bruticullusnak az egyszerűség kedvéért) úgy érezte, hogy környezete oszlopos tagjának (vagy kiemelkedő a pártban, vagy center az NBA-ben) nem nevezheti magát, pestiesen: kissenki (nem yankee). Szeretne azonban felemelkedni, és ennek érdekében sok mindent tesz. Azonban a nyomorult optimista marad, akit környezete nem vesz észre, nem igazán figyel rá. Később Bruticullus öngyilkos lesz/lett. Kár, hogy csöngettek... – *B. P.*

Kifele nem mutatja meg az érzéseit, de lehet megvan mindenről a saját (elítélő) véleménye. Szerintem nem helyes viselkedés, de bizonyos esetekben a legésszerűbb. – *M.N.*

Minden emberben vannak rejtett érzések, értékek csak rá kell jönni, hogy hozzuk ki belőlük. Nem szabad meggondolatlanul ítélkezni, mert a sértések minden ember szívéhez elérnek és jégpáncélt vonnak köré, amiből többé nem tudjuk felolvasztani. – *Z. H.*

Nem vagyok senki és semmi, mégis szenvedek belülről. Lényegtelen vagyok mindenkinek, mégis rosszul érzem magam. Elmennek mellettem – úgy, mint egy szobor mellett – talán észrevesznek és megnéznek – mint a szobrot – de nem érzik, hogy én mit érzek. Egy kődarab vagyok, egy élettelen kődarab, mégis tudok érezni. Szobor vagyok, csak egy szobor, de megviselt az idő.(Azért ez remélem nem rám vonatkozik) – *Gy. M.*

(3/C osztály, 1993. november 3.)

Hogy fájhat egy szobornak mindene? – *E.O.*

Ha szó szerint vesszük, nincs semmi értelme. Biztos nem szószerint kell érteni, de nekem nem jut eszembe semmi. (Sajnálom). – *K. J.*

Megjelent előttem egy kép: egy szobor egy elhagyott, üres parkban, fákkal körülvéve. Ősz van, hullanak a fákról az elszáradt levelek. Hideg, esős idő van. A fák ködbe burkolóztak. És a szobor ott áll egyedül, magányosan a park közepén. Fájdalmas arccal. Egy lélek se jár arra. Csak néhány galamb ül a fején összebújva. s a szobor szomorú. Hisz a szobornak is lelke van. – *D. K.*

Nagy ellentét van a két tagmondat között. Fájdalmat mindenképpen valami élő dolog érezhet, ám egy szobrot semmiképp nem sorolhatunk (biológiailag) élő dolgok közé. – *B. E.*

...sok mindent jelenthet. Fájhat neki savas eső miatti pusztulás, emberek megvetése, kővel dobálása, nem tisztelése, (leszerelése). Fájhat neki, hogy számára a fénykor „leáldozott", ledöntötték... – *B.G.*

Ez szerintem egy különös, de lehetséges állapotot jelenthet. Különös, mert nem fájhat egy szobornak természetesen semmije. Olyan lehet, mint a spontán égés, mert nincs rá magyarázat, mégis van. – *B. B.*

Egy ledöntött szobor utolsó gondolata.

Vagy egy „kőszívü ember" gondolhatja ezt, akiről senki nem hiszi el, hogy vannak mély érzései. – *K. M.*

A szobor szó merevséget, mozdulatlanságot, esetleg mások miatti mozdulatlanságot mutat. A mondat maga egy ellentét, de jól jellemzi azt az állapotot, amikor az ember nem tud mozdulni, úgy fájnak tagjai. (Esetleg tesióra után.) A szobornak a többség épülésére, szórakoztatására kell lennie, de ez fájdalmas is lehet az egyén számára. – *D. Z.*

Valaki áll egy helyben, mert nem tud mozdulni, ott kell maradnia. Nem tud lépni, nem tud mozdulni. Már zsibbad (fáj) minden tagja, de ott kell maradnia. – *R. K.*

Egy fontos ember jut eszembe, akinek rengeteg gondja van, de nem mondja el senkinek, magába zárja ezeket. Mintha olyan helyzetben lenne, ahol muszáj tűrni, tovább kell haladni. A többi ember nem láthatja rajta, hogy boldogtalan és tele van fájdalommal, mert akkor minden leáll. – *K. J.*

Ha valaki szobor, akkor merev, megkötött kezű, nem tehet semmit, de nem is érezhet semmit. Ha mégis fáj, akkor ez azt jelenti, hogy ez az út, melyet szoborsága miatt követnie kell, nem szolgálja az ő érdekeit, sőt nem is ért vele egyet, és árt magának. Tulajdonképpen a tehetetlenségről lehet szó, amikor pl. az ember feje felett döntenek róla. – *D. S.*

Szobor szó valami nagyot, örököt jelöl. Mindenképpen tovább él, mint egy ember, de lehet, hogy egy teljes civilizációt túlél. ...aki mondta, annak igen nagy fájdalmai lehettek... – *K.G.*

Hideg van, tél, s béna vagyok, Kő csattan a kőn, szívem dobog. Látom a jeget, a tél szavát.A sok embert, s az ostoba halált. Szobor vagyok, tehát nem mozdulok – nem fáj semmim (semelyik végtagom), esetleg a lelkem. Szobor vagyok mégis fáj minden tagom — végső elkeseredés. Kilátástalanság jut eszmbe erről a sorról. – *K. Z.*

Fárdtságot, öregséget tükröz. A mozdulatlan, élettelen szobor mégis valami érző lélekkel ruházódik fel. ... Talán a külső körülmények, a rossz helyzet miatt „érez" így a szobor, ami azáltal már nem is szobor. – *I. G.*

Ez a sor szerintem hatalmas fájdalmat fejez ki. Ugyanis annak ellenére, hogy merev vagyok, mozdíthatatlan, valami olyan hatás ért, mely még ezt a merevséget, kőszerűséget feloldotta, és a legmélyebben belém hatolt. S kiterjedt az egész testemre. – *M. A.*

Zsibbadt, tehetetlen állapotban fájdalom hasítja testemet. Nem vagyok képes cselekedni, annak ellenére, hogy a tettvágy ég bennem és még ötleteim is lennének.

Látszat a ridegségem, érzéketlenségem, de a lelkem...mélyén érző lélek vagyok! – *P. M.*

1. Tehetetlen vagyok, pedig cselekednem kéne.

2. Sebezhetetlennek látszom (lelkileg), vagy akarok látszani, de belül mardosnak a kétségek, — vagy valamely régi trauma fájó emléke miatt zárkoztam be. – Sz. Á.

Mindennek lelke van. – S. Á.

Ha valaki nem csinálhat semmit, mert fél valamitöl (pl.: egy forradalmat nem mer kirobbantani a saját vagy hazája jogaiért), az csendben, visszafojtva szenved, és annál nincsen rosszabb. Úgy teszek, mintha nem érdekelne valami, mert visszafojtom, senki nem látja rajtam. – *R. G.*

Bánk mondja, amikor hallja az ország sérelmeit... – *N. B.*

Talán, aki ezt mondta magáról, arról szobrot emeltek (persze később), és a maga idejében rengeteget tett a hazáért, olyan sokat, hogy bizony maga is belefáradt. – *T. K.*

Érzéketlen próbál lenni, mozdulatlan egy külsö szemlélő, aki kívülről nézi a világot, illetve próbálja nézni, minden érzelem nélkül, de nem sikerül neki (nem is sikerült). S még így is, e álarc mögött, amit ki tudja, miért öltött — talán mert túl sokat szenvedett —, is érzi a külvilágot. Tehetetlenül. – *K. Á.*

Szilárd vagyok, nem mozgok, mégis mindenem fáj. Hagyok mindent, semmit sem befolyásolok, semmibe sem szólok bele, mégis minden visszacsap és fáj. – Z. T.

Annak a négy nagy elnökfejnek Amerikában, amiket egy hegyből faragtak ki, fájhat minden tagja, mert azt a hegyet az indiánoknak adták, és elvették tőlük. És mindenki kell nézze azokat a szobrokat a környéken, ha akarja, ha nem. – *M. A.*

TALLÓS PÉTER

Az irodalomtudós vallomása

Tamás Attila: Töprengés az irodalmi értékről

Az esszéfüzérben, amely eredetileg az Alföldben jelent meg (1992. 10. sz. – 1993. 3. sz.), olykor meglepően személyes hangot üt meg Tamás Attila. A debreceni egyetem professzorának alapmagatartása mindvégig a töprengő, absztraháló, távolságtartó teoretikusé. Ezen a dominancián belül azonban az olvasó, a befogadó élményszerű, beleérző, gyakran elragadtatott beszédmódja, vallomástevő őszintesége is meghatározó. Első személyben nem akar megszólalni, gondolatainak közlésére az önmegszólító második személyt érzi a legalkalmasabbnak. Némi személyesség e sorok írójának is engedtessék meg. Több mint két évtizeddel ezelőtt magyar szakos szegedi bölcsészek egy csoportja – ahogy mondani szokás – Tamás Attilára esküdött föl. Fegyelmezett, pontos, racionális gondolatmeneteiben szüntelenük érezhettül az élmény forróságát. Azt a meggyőződést, hogy minden nagy mű elolvasása után kissé megváltozik az életünk is.

Tamás Attila a megértő-felelő kultúra vonzásában lett irodalomtudós. Az ezredvég totális válságában valójában minden kérdésre új választ kellene adni, a szellemi életet azonban az együttes válaszképtelenségen túl – alig köti össze valami. Sőt ez a feleletthiány hívta elő az irracionalizmust, katasztrofizmust, a posztmodern helyzetérzékelést. Ezt Tamás Attila megérti ugyan, de elfogadni nehezen tudja. Korfordulón, 1989-91-ben született Tamás Attila könyve. Az irodalom változásai persze jóval korábbra tehetők, a nevezett évek azonban valósággal kikényszerítették a régi kérdések újragondolását. Mit tehetnek a politikai fordulat előkészítésében is jeleskedő írók? Oppozíciós szerepük elvesztésével „tartásuk általánosabb érvénye" is eltűnik? „Ma már annak a művésznek lenne igaza, aki végérvényesen lemondott mindenfajta fogódzónak a kereséséről?" Tamás Attila egyszercsak azt vette észre, hogy az utóbbi évtizedekhez nem kötik verssorok és dallamok. Rögtön hozzáteszi, a mai irodalom megváltozott hangját kényszerűségként, de a „sajátosság értékeként" is tudomásul veheti. Igaz, a határ nehezen állapítható meg: „Meddig mehet el valaki abban, hogy épp hiányokat, arcfintorra ingerlő abszurditásokat érzékeltessen, anélkül, hogy – kozmikus világrendek egykori sugallójából – ő maga is abszurditások érvényre juttatójává fokozódjék le"? *Konrád György* máig legjobb regé-

nyét, *A látogatót* említi. A regény hősének nem adatik meg a cselekvő tudatosság, a mindennapi taposómalomtól is undorodik, de megmarad az a szabadsága, hogy a világot jellé formálja, szavakba öntse. Újabban viszont egyre inkább arról olvashatunk, hogy a nyelv nemhogy a kimondhatatlant nem tudja ábrázolni, de még a megmondhatóval sem boldogul. A szavakkal való küzdelmen, a szép (valójában az esztétikum) mibenlétén, szerepén, az irodalom történelmi-társadalmi kötöttségén, a személyiségen, a „tükrözés értelmezési változatain, a művészetek tipologizálásán töpreng Tamás Attila, s a vallomástól az elméleti gondolkodás felé haladva az őstörténet, a nyelvfilozófia, az irodalomtörténet eszközeit és eredményeit használja föl. Ennek a hatalmas tudásanyagot görgető kötetnek az egyik legfontosabb, vissztérő kérdése, hogy mi alapján minősítünk egy írást remekműnek, közepesnek vagy éppen gyengének. Ha a szerkesztő, a kiadó, a szinházi vagy a filmszakember semmiféle törvényben nem hisz, akkor döntését valójában szélsőséges szubjektivizmusa határozza meg. Tamás Attila szigorúan ítél: ha valaki föl sem tételezi, hogy létezik az állásfoglalásait hitelesítő törvénykönyv, akkor valójában csaló.

Tamás Attila nem titkolja, hogy a sokféle 20. századi irodalomtudományi iskola közül (noha részeredményeiket nem becsüli le) végképp nem tudja azoknak az iránymutatásait elfogadni, amelyek az irodalom (és más művészetek) lényegét a megismerésben, illetve bizonyos ismereteknek az olvasóhoz való eljuttatásában látják. A *Háború és béke* olvasásakor is sok ismerettel gazdagodunk – fejtegeti Tamás Attila –, a regényinformációinál azonban hitelesebb, ami a történelemkönyvben található. Ez a fajta megismerés-koncepció valamikor a felvilágosodás kori racionalizmussal vette kezdetét s később a lukácsi esztétikában éppúgy igazolást talált, mint a szemiotika-kommunikáció-elméleti irodalomtudomány törekvéseiben. A művészi tevékenység lényege Tamás Attila szerint nem kizárólagosan a „transzformálásban" keresendő. Az alkotói folyamat nem egyszerűen a „hír-értékű közlemények kódolási eljárásának kiválasztásában és elvégzésében" ragadható meg. *Ingardent* idézi: a műalkotás kiemel bennünket a mindennapokból, s „a lét ősalapjaihoz ereszkedünk alá". Ezt nevezi *Pilinszky* „kegyelmi állapotnak", *Lukács és Hartmann* az ember nembeli lényegére való ébredésének. Vagyis a különféle indíttatású írók, gondolkodók mind ugyanazt közelítik meg, s az egyetemes létösszefüggésekben próbálnak ily módon eligazodni. Tamás Attila jól tudja, hogy az irodalomtudomány fiatalabb nemzedékei, újabb törekvései viszont a személyiség széthullásáról, eltünéséről értekeznek, s ezt a modern irodalom legutóbbi fejleményeiben már-már a legfontosabb ismertető jegyként emlegetik.

Apollón és Marszüasz görög mitológiabeli versengésére utal Tamás Attila. Mint ismeretes, a verseny a vesztes megnyúzásával végződött. A legtermészetesebb, hogy a sokféle értelmezés közül kiindulópontnak, hipotézisnek ki-ki mást használ föl. „Ilyen gondolatnak igérkezik, hogy a szöveg viszonylagos önértékűségét tekintsd az irodalmiság (a művésziség) kritériumának – mondja Tamás Attila. – Tehát azt, hogy bizonyos szövegek magának szöveg-voltuknak köszönhetően is fontosnak mutatkoznak olvasóik vagy meghallóik számára". Csak azt nem szabad hinnünk, hogy az egyik elmélet legyőzheti a másikat, s akár visszamenőleg is érvénytelenítí a vesztes teóriák által kanonizált remekműveket. Írók és irodalomtudósok nem juthatnak Marszüasz sorsára. Az esszéfűzér egyik legfontosabb gondolatához jutottunk el.

A szépségnek, az esztétikai érték mibenlétének mára könyvtárnyi szakirodalma van. Tamás Attila meghatározása szerint „a világban élő ember számára nélkülözhetetlen alapértékek intuitív, pozitív szellemi élmények – „tetszés", „gyönyörködés", „műélvezet", „elragadtatás" – kíséretében végbemenő észlelése adja a szépség élményének mindenkori alapját." Az értékfelmutatás és értékviszonyítás Tamás Attila szerint az irodalom mindenkori lényegéhez tartozik. (Ez nem jelenti a játék, az ironikus többértelműség, a próteuszi alakváltás jelentőségének megkérdőjelezését. Ezeket is a művészet alapvető megnyilvánulásainak tartja.) Vannak védelmet érdemlő, s jobbra törést segítő értékek, s amikor erről ír, a töprengések kételkedő, meditatív jellege végképp eltűnik. E gondolatébresztő könyv szerzője igen határozottan képviseli azt az álláspontot is, hogy „a személyes", „ez tetszik", „ez nem tetszik",-nél igényesebb ítélkezési eljárások is léteznek.

Tamás Attila: Töprengés az irodalmi értékről, Kráter Műhely Egyesület, Budapest, 1993.

OLASZ SÁNDOR

ÚJRAOLVASVA

De Sade márki, az erkölcsforradalmár

Filozófia a budoárban

„Ha bebizonyosodott, hogy Isten, akit az ostobák minden látható dolog egyetlen szerzőjének és alkotójának tekintenek, nem más, mint az emberi értelem non plus ultrá-ja, kísértet, melyet az elme pillanatnyi szorultságában, saját műveit kisegítendő hívott életre... ha bizonyos, hogy feltéve ilyen semmittevő lény létezését, ő a legnevetségesebb valamennyi élőlény között, mivel egyetlen napra tette csak magát hasznossá, és azután évmilliók óta gyűlöletes tétlenségben tesped, feltéve, hogy létezik úgy, ahogy a vallások lefestik előttünk, ő a legundokabb lény, hiszen megengedi a gonoszságot a földön, holott mindenhatóságánál fogva megakadályozhatná; ha tehát mindez bizonyítást nyerne, ahogy bizonyított is, kétségbevonhatatlanul... az istenfélelem, mely az embert ehhez a félkegyelmű, tökéletlen, irgalmat nem ismerő, továbbá utálatos Teremtőhöz köti, szükséges erénynek tarható?" – teszi fel partnernőjének a kérdést a libertinus „budoárfilozófus Dolmancé De Sade márki Filozófia a budoárban című művében. Az először 1795-ben Londonban megjelentetett, különös esszé-regény magyar változata 1989-ben jelent meg Budapesten.

A maga nemében mindmáig páratlan könyv mindenféle hálószobai pornográfia ideológiai tárháza kíván lenni, a legkülönfélébb nemi kicsapongások alapképletét szállítja kora libertinusainak. A kerettörténet igen egyszerű: egy XVIII. századi párizsi libertinus társaság egy tizenöt éves szűz megrontására szövetkezik, s erre két napot szánnak egyikük budoárjában. Céljuk: eltaposni az ifjú szívben „minden bimbózó erényt és vallásos érzést, melyet tanítói ültettek bele" – minden eszközzel a züllés útjára vinni a fiatal lányt, lealjasítani, kiforgatni lelkéből minden olyan – úgymond – „tévhitet", mellyel mostanáig kábították, két nap alatt a libertinusokkal azonos mértékben elvetemültté, istentagadóvá, kicsapongóvá tenni.

Az erény megrontása, mint téma, korántsem előzmény nélküli a XVIII. század francia regényirodalmában: *Prévost* hősének, a fiatal De Grieux lovagnak az erényét a könnyelmű Manon rontja meg, *De Laclos* Veszedelmes viszonyaiban az ugyancsak tizenöt éves és ugyancsak volt zárdaszűz Cécile erényére és az élettel kapcsolatos összes illúziójára a romlott, akár libertinusnak is mondható Valmont vicomte tört. De Sade márki egy másik művében, a Justine-ben pedig az erény egyenesen meghurcoltatik. Ha meggondoljuk, az erény sorsa egyik központi témája *Voltaire* Candide-jának is.

Persze, egész más történik a felvilágosodás nagy századának folyamán az erénnyel Franciaországban és más Angliában. *Richardson* 1740-es Pamelájában az erény megjutalmaztatik, ám semmiképpen nem büntettetik *Sterne* regényeiben sem – legfeljebb a gyarló regényhősök gyarlóságik jutalmát fogják „learatni". Ez az alapvetően optimista szemlélet kétségtelenül az angol puritanizmus velejárója, míg a kortárs francia regényben az erény következetes elbukása, meghurcoltatása és megcsúfoltatása már a vallásos hit megingását, a korlátlan önérvényesítés elvének előtérbe kerülését jelzi. Mindez megtetézve a francia rokokó eredendő szinpadiasságával és züllöttségével.

Ilyen értelemben De Sade márki is jellegzetesen XVIII. századi francia jelenség, hősei elképzelhetetlenek ezek nélkül a rokokó sajátosságok, és a libertinizmusba torkolló, francia „liberté"-eszme nélkül.

Tiszteletre méltó következetességre vall tehát, hogy De Sade márki „A szabadosság iskolája" alcímet viselő művének bevezetőjében a libertinusokhoz intéz röpirat-szerű szózatot, mégpedig a minden rendű és rangú, nemű és korú kéjencekhez, paráznákhoz, a pillanatnyilag még szűzekhez és a már gyakorló kicsapongókhoz, némi arisztokrata- és

polgárpukkasztó éllel még a következő jótanáccsal is megfejelve ajánlását: „Ezt a könyvet minden anyának el kell olvastatnia a lányával."

A sajátos De Sade-i filozófia célja a mozgósítás az Isten-kiméra ellen, akinek legfőbb bűne, hogy a szabad akarat képességével verte meg az embert. A szerző felteszi a kérdést: „Vajon mi szükség arra, hogy az ember érdemeket szerezzen Isten előtt? Ha tökéletesen jónak alkotja, nem lett volna képes gonoszt cselekedni, és egyedül ez a mű lenne Istenhez méltó. Választás elé állítani az embert annyi, mint kísértésbe vinni őt. Márpedig Isten – végtelen tudásával – előre látta, hová vezet ez. Ennélfogva szándékosan viszi vesztébe a teremtményt, akit maga alkotott. Micsoda irtózatos istenség ez! Szörnyeteg és gonosztevő, aki rászolgált gyűlöletünkre és könyörtelen bosszúnkra! És még ez sem elég, nem éri be ezzel a magasztos munkálkodással: megtérése érdekében vízbe fojtja, tűznek adja, elátkozza az embert. Mindez nem változtat rajta semmit. Az Ördög, aki ennél az ocsmány Istenségnél is hatalmasabb, és erejét mindig megőrizve képes állandóan szembeszegülni alkotójával, csábításai révén szüntelenül romlásba viszi az Örökkévaló kiválasztott nyáját. Semmi sem képes legyűrni a démon hatalmát fölöttünk."

Ha pedig Isten ilyen gyarló, és ennyire nem képes megóvni bűnök elkövetésétől az emberiséget, akkor fia, a Megváltó sem lehet különb hitvány csalónál, ócska szemfényvesztőnél. Nincs tehát megváltás, mint ahogy erény sincs, a társaság is csupán az erény látszatát követeli meg az embertől.

Ebben a kétségbeejtő helyzetben – sugallja De Sade, akinek eredendő jóhiszeműségét nem szabad kétségbe vonnunk – nem marad más hátra, mint a behódolás az erősebb princípiumnak, a Sátánnak. Azt persze a márki sem hiszi, hogy a Sátán inkább az emberiség javát akarná, mint Isten, de a kárhozatért cserébe, amit majd biztosan nyújtani fog, legalább világi javakkal ajándékozza meg híveit. Ezért biztatja hallgatóságát Dolmancé, a budoár filozófusa: „Hódoljunk hát merészen és szüntelenül a legsúlyosabb álnokságnak, tekintsük úgy, mint kulcsot minden jóhoz, előnyhöz, hírnévhez, gazdagsághoz, és enyhítse könnyű bánatunkat – amiért másokat rászedtünk – az izgató gyönyörűség, hogy gazfickók vagyunk."

Végső soron morális, sőt, keresztény indíttatású tehát a „gaz" Dolmancé filozófiája, jóllehet a legelemibb keresztény hittételek teljes félreértésén alapul. Ennek a félreértésnek bizonyára jó táptalaja volt a XVIII. századvég Párizsának zülött arisztokrata társadalma. Mindez azonban nem változtat azon a tényen, hogy De Sade minden ideologikus és pornográf istengyalázása morális indítékú. A márki a maga nemében igen következetes, amikor regénybeli szócsövével, Dolmancéval kimondtatja: „A morál terén valamennyi téveszménk onnan ered, hogy nevetséges módon elfogadjuk azt a testvéri köteléket, melyet a keresztények találtak ki az őket sújtó balsors és üldöztetés századában."

Mégis, az intenkáromló De Sade számára egyetlen gondolat sem elviselhetetlenebb, mint az eshetőség, hogy az Isten-kiméra nem is létezik. Ezt a kimérává vált Istent akarja folytonosan provokálni a Sátánnak emelt szentélyével, a budoárral, a hideg fejjel kimódolt feketemisékkel ezt a kimérát akarja, érdemei szerint, meggyötörni. „Olyan vallás kell nekünk – hirdeti –, mely összevág az erkölcsökkel, ... amely képes a lelkeket magasba emelve, folytonosan a drága szabadság – napjaink vallásának egyedüli bálványa – szintjén tartani."

De Sade a republikánus franciák számára a „kereszténység" helyett a nagyság, hősiesség és erényesség római kultuszát ajánlja, az állampolgárokat pedig önzésüktől vezérelve kívánja erényessé tenni. Tehát – következetes erkölcsforradalmár lévén – a márki is az erény diatalát álmodja meg, elfeledvén, hogy az erény eltiprását, az áldozatok tönkretételét szolgáló budoárja a Sátán előszobája. A vitézi erények római kultusza fasizmussá torzul ebben a budoárban, a pornográf rítusok libertinus résztvevői újfajta erényességükben embert kínoznak és embert ölnek. A szabad akarat elvetése De Sade márkinál a Sátánnal szemben tanúsított teljes akaratnélküliségbe torkollik.

KISS IRÉN

A Szélcsend,

William Golding utolsó előtti regénye

Ki ne emlékezne Edmund Talbotra, a Beavatás ifjú hősére, aki a kiérdemesült flottahajó fedélzetén nekivágott az óceánnak, az ántipódusok felé igyekezvén? Golding eredetileg nem tervezett folytatást a regényéhez. A Beavatás kerek egész: hőse beavattatott; a befejezés katarzisa nem hagy hiányérzetet az olvasóban; nem maradt elvarratlan szál egy se.

A *Szélcsend* azonban nem „folytatja" az imígyen első kötetté átminősült könyv cselekményét, mint várnánk; noha ott veszi fel a fonalat, ahol az elejtette (Talbot az óceán közepén): mégis, mintegy azonos mitikus alaphelyzetből indul. A hős változatlanul megváltatlan, „dölyfét", kissé túlméretezett egóját ahelyett, hogy levedlette volna, az „beavatottsága" tudatával csak újabb árnyalattal gazdagodott. A *Szélcsend* indítása tehát bizonyos értelemben megkérdőjelezi, vagy legalábbis újraértelmezi a *Beavatás* befejezését, sőt magának a címnek is egyfajta utólagos ironikus élt ad. A naplóíró Talbot valósággal rabja lesz az öntökéletesedés eszméjének; ez ragadtat vele ismét tollat. Nem nehéz belátnunk azonban, hogy épp ez válik korlátjává. Krónikási mivoltát meglehetősen problematikussá teszi, hogy – „Ripacs" Martinhoz vagy *A torony* főhőséhez hasonlóan – épp Talbot látszik a legkevésbé alkalmasnak érteni, ami körülötte és benne zajlik. De mert írni kell valamiről, hősünk, mondhatni folyamatosan mellébeszél. Mivel napjójának ő az egyedüli olvasója, azt kell hinnünk, önmaga elől menekül. Ő az üldöző, de az üldözött is; és igazságkereső szenvedélyét bizony háttérbe szorítják a különb-különbféle agyafúrtságok, amelyekkkel ilyen-olyan kibúvókba kapaszkodik, hogy ne kelljen önmagával szembesülnie. De nincs szerencséje: ezúttal, szemben az előző kötettel, nem akad a tollára Colley tiszteletes, akire saját „árnyékszemélyiségét" kivetíthetné, akin keresztül megélhetné, mintegy magától elidegenítve, mindazt, amit kellemetlennek tartana bevallani önmagának. A *Szélcsend*-nek így jóformán semmiféle elmondásra érdemes cselekménye nincsen. Ez nem jelenti azt, hogy nem történik benne semmi; nagyon is sok minden történik, csak éppen ami történik, az nem fontos. Regényünknek kizárólag belső, nem eseményekben, hanem képekben megragadható igazi töténése van. Nem lenne túlzás azt állítani, hogy ebben a vonatkozásban az egyik legszebben megkomponált Golding-művet tartja kezében az olvasó. Ezzel a „belső történéssel" persze eléggé ingoványos területre tévedtünk, ahol fordítói minőségemben nagyjából meg is szűnik illetékességem. De talán induljunk ki abból, hogy szimbolikusan a *Szélcsend* cselekménye ugyanazon a ponton fejeződik be, ahol elkezdődött: Talbot az óceán közepén. Nekem mindenesetre olybá tűnik, mintha ez a belső történés nem volna más, mint annak a fokozatos felismerése, Talbot részéről, hogy ugyanott van, mint amikor annak idején a tengerre szállt. Anakronisztikus kifejezéssel élve: a trilógia Talbot individuációjáról szól, ám míg az első kötet oly sietve elintézni látszott a folyamatot, legalábbis a naplóíró Talbot olvasatában, a második kötetben mintha Golding egyvégtében azon munkálkodna, hogy felismertesse hősével: a dolog jószerint még el sem kezdődött. A könyv mitikus felhangjait csak fokozzák az olyanféle nyelvi többértelműségek, mint például a kiérdemesült haditekenő következetes *vessel*-nek való titulálása a szerző által, mely szó az angolszász irodalomban gyakorta a *Grál*-t, a beavatás eszközét, a mitikus utazás célját, a keresés tárgyát jelöli; s Talbot is, aki a regény folyamán többbrendbéli múlhatatlan sebekből vérzik, hol a Grált kereső Percevalt, hol a Grál királyt látszik idézni. A történet megfelelő pontján belép a *tündér* is, a másik világ követe, egy másik hajón utazó árva leány személyében, és Golding a legkülönfélébb írói bonyodalmakba keveri magát, hogy kiléptesse a cselekményből (mielőtt a mitikus nász – reméljük, ezzel nem árulunk el különösebb titkot – nyélbe üttetne a harmadik kötet végén); a tündér ugyanis, a mesék logikáját követve, csak elindítja az individuáció útján a hőst, ahol azután már egyedül kell önmagának végigvergődnie. (A helyzetnek bizonyos komikus élt kölcsönöz, s Goldingnak nemegy ellenállhatalanul mulatságos jelenet megalkotására ad

módot, az angol *comedy of manners*-regények klasszikusainak modorában, hogy a Talbot számára oly talányos, hősünk lelkében a szenvedély legmélyebb és legfájdalmasabb húrjait megpendítő hölgyike rendkívüliségéről az olvasó koránt sincs oly egyértelműen meggyőződve.) Az elszakíttatás fájdalmában senyvedő, utazása célját és értelmét ezúton egyszerre meglelt és elveszített Talbot alászáll a hajóbendő sötétjébe, melyben nem nehéz a mesék várbéli labirintusainak, a tudatalatti egyik szimbólumának a tengeri megfelelőjét felfedeznünk; ahol is többbrendbéli kellemetlen felfedezéseket kénytelen tenni önmagáról. Az olvasóban az a fokozatos gyanú ébred, hogy Talbot, akinek a neve egyébiránt „kopót" jelent, a legalapvetőbb tényeket önmagával kapcsolatban változatlanul elhazudja önmaga elől; amit az a hátborzongató, legalábbis Talbot számára minden bizonnyal hátborzongató sejtelem tetéz, hogy ezeket az igazságokat Talbotról mintha a hajó összes többi utasa birtokolni látszana... Még mielőtt az olvasó túlzottan rossz néven venné, hogy mindezidáig elhallgattam: Talbot utazása 1814-ben zajlik, elárulom: az időpont nem fontos igazából. Másként mit kezdhetnénk például az olyanféle jelenetekkel, amikor a szereplők, egymástól függetlenül, a Childe Harold olyan strófáit idézgetik, melyek ez idő tájt még meg sem születtek? Golding amúgy is oly élvezettel látszik tobzódni a különféle nyelvi és stílusbéli anakronizmusokban (és egyébként is előszeretettel járatja a bolondját velünk; olvasó legyen például a talpán, aki a sorok közül, a mellébeszélések áradatából kibogarássza, hogy Talbot – mellesleg – *kém)*, hogy azt kell hinnünk, hősünk *útja* valójában téren és időn kívüli utazás; igazi tartalma pedig nem más, mint a mesék örök témája: megbirkózik-e a hős az önmaga sötétségét jelképező hétfejű sárkánnyal? Talbot, amikor az utolsó lapokon a sorsára hagyjuk, szemlátomást még mindig nem kész egészen a reá váró belső útra (az, ha Golding egyáltalán úgy dönt, hogy részelteti benne, a „harmadik kötetre" marad): dermedten nézi a tenger mélyéről felmerülő szörnyet, s egyelőre képtelen (vagy, arisztokratikus finnyásságát ismervén, nem óhajt – ki tudja?) birokra kelni véle. A szörny kicsúszik a kezéből, visszaszáll azokba a régiókba, ahol minden – mint hajónk neve is – homályban marad.

VÁGHY LÁSZLÓ

A különállás regénye

Nádas Péter: Egy családregény vége

„Hans Castorp történetét akarjuk elbeszélni – nem Hans Castorp kedvéért, hanem a történet kedvéért, amelyet az elbeszélésre nagymértékben érdemesnek látunk (s itt Castorp javára mégis hadd említsük meg, hogy az ő történetéről van szó..." – írja Thomas Mann a Varázshegy elején.

Nádas Péter nem él effajta tapintatos írói instrukcióval, mely az olvasót eleve a szerző által kijelölt ösvényre terelné, s nem engedné feleslegesen tévelyegni az elbeszélés útvesztőiben – magára hagyja. A családregény, műfaja szerint, nem fikció: az írónak „kötelessége" az olvasó által is ismert történelmi tényekkel, adatokkal, évszámokkal stb. hitelessé tenni történetét. Nádas ezzel szemben jószerivel még nevet sem ad szereplőinek; a főhős nevét is csak az utolsó oldalakon tudjuk meg. Elkezdődik a regény, és az olvasó ijedten kutat valamilyen támpont után, hogy el tudja helyezni térben és időben az olvasottakat. De tudomásul kell vennie, hogy a XX. századi művész – legyen az zenész, képzőművész vagy író – nem tesz engedményeket közönségének. Sokkal inkább foglalkoztatja az emlékekből, képzeletből sorokká (dallammá, képpé) rendezett belső világ, mint a befogadóra tett hatás. Persze ez a magunkramaradottság egyben termékeny szabadságot is jelent: zavartalanul bóklászhatunk a szöveg labirintusában.

Nádas Péter másodszor is megjelent regénye, az Egy családregény vége naplóba illően személyes, mégis erőt vesz rajtunk a déjà vu érzése. Egyéni, miközben cseppet

sem magánérdekű, hiszen a történelem megemészthetetlensége, a tragikus sorsok feldolgozhatatlansága mindannyiunkat érint. Életünk foglalja keretbe a mindenkori történelmi eseményeket, ezért, amikor Nádas családnyomozás ürügyén végigéli a történelmet, a családi történetírás epikai folyamába szükségszerűen keverednek saját tapasztalatai. Nehezen szakad ki a gyerekkor vonzásköréből, s mivel az emberek különböző élményekkel teli gyerekkora meghatározhatja, vagy legalábbis befolyásolhatja későbbi életét, a „milyen voltam" bizonyítékait használja fel a „milyen vagyok" tanulságaként. (Mindehhez hozzátehető, hogy ha a hetvenes években egy író 8-10 éves gyereket választ könyve főhősének – aki a világ összefüggéseit alig, vagy csak a maga módján érti –, és pusztán e gyerek által látható, érzékelhető dolgokat tárja elénk, a cenzúra kevésbé vádolhatta etikai vétséggel, bármifajta társadalmi ideológia iránti elkötelezettséggel vagy éppenséggel történelmi részrehajlással.) A kérdés persze az, hogy a múltat milyen mértékben érezhetjük felelősnek jelenünkért? A történelmi idő alakítgat, vagy a genetika mindmáig titokzatos programja önt formába, s leszünk olyanok, amilyenek?

Két, egymással szorosan összefüggő történet bontakozik ki a regény lapjain, de csak akkor áll össze egésszé, ha az emlék, mese, fantázia-darabkákat sikerül puzzle-szerűen egymás mellé rakosgatni. Az egyik, Simon Péter laza asszociációinak szövedéke a nagyszülei halála előtti egy évről és az utána következő néhány hétről, amit apja letartóztatása és a nagyszülők halála miatt intézetben tölt. A másik, maga a családi krónika, melyet a már süket nagyapa ordít hétről hétre unokája fülébe: egy zsidó család mitikussá növelt üldöztetése, menekvése, túlélése és pusztulása. A legenda évezredek óta szállt apáról fiúra, nagyapáról unokára, míg eljutott Simon Péterig, aki a regényidő szerint a családfa legfiatalabb, utolsó ága. Nagyapja a történet többszöri újramondásával testálja rá a közös sorsot, hogy ezzel a beavatással váljon annak részesévé. A zsidó identitás potenciális veszélyt jelentő dilemma: vagy azonosulnak a kiválasztottság ünnepélyes-felemelő tudatával, egyszersmind vállalva a folytonos üldözést, vagy – a túlélés reményében – ellene szegülnek a religio parancsának. A háború utáni Magyarországon különösen embert próbáló a választás.

A történet szerint a család utolsó három generációja – nagyapa, apa és fiú – háromféleképpen válaszol a kihívásra. A nagyapa, aki a család történetét megmásítani már nem tudja, utólag korrigál; ősi hagyományokból épít új mitológiát, hogy példázatával kivezesse a következő nemzedéket a kudarcok pusztájából. Megértette, hogy mert Cirénei Simon, a család őse nem ismerte fel a messiást a keresztfa súlya alatt görnyedő Jézusban, elvesztették az isteni kegyelmet – a kiválasztottság nem érdem, hanem büntetés. A külvilágtól elfordulva, fokozatosan elhanyagolta munkáját, lassan „teljesen beleőrült a tudományába, amíg nem tisztázza, létezik-e Isten személy szerint". Nyolc évig rejtette a „titkok titkát", míg a „nyolc évig tenyésző kétely" Simon Péterben „kalászba szökik és aratásra érik". Unokájának a felismerést adományozza mint a végzet elkerülésének egyetlen lehetséges módját. De nagypapában hiába fogalmazódnak újra a kérdések, feleslegesen érvényteleníti a Simontól eredő család évezredes példázatát, nem képes megállítani a nemzedékeken át hömpölygő szenvedéstörténetet. Hasztalan hoz áldozatot: „ezért vettem keresztény nőbe a magomat, de az apád zsidó nőt vett el, amit én nyertem, azt ő elveszítette benned"; a kiválasztottság ereje nem ment meg a pusztulástól.

Az apa politikai tiszt a határ mentén. Jóllehet él még benne a feltétlen szolgálat és hit képessége, de ezzel már nem Isten felé fordul, mint felmenői, hanem a világi hatalomnak kötelezi el magát. Miután hamis tanúként vallomást tett egy politikai perben, kiveti magából az egyébként általa is működtetett rendszer – letartóztatják. Igaztalan ügyet vállalva magára, önkényesen töri össze a mítosz megtartó hitelét, miközben a saját maga építette reális világ is szétesik.

Simon Péter örökségként kapja a túlélésnek e két modelljét. Mégha eldönthető, vagy elfogadható lenne is a két minta közül bármelyik, a kisfiúban meglévő ösztönös megfelelni akarás alapvetően gátolja a választást. A torz történelmi időszak torzult szemléletei közti konfliktust képtelenség feloldani. S mialatt Simon Péter előtt a nagypapa elbeszélése nyomán a múlt, apja letartóztatása után a jelen is lelepleződik, s ahogy fokról fokra egy új – apja és nagyapja által is ismeretlen – tudás birtokába jut, óhatatlanul eltávolodik

a család ősi, és a jelen diktatorikus törvényeitől; eltávolodik Istentől, a társadalomtól, hogy a különállást válassza.

A családregény tehát véget ért. Nagyapa meghal, nincs, aki tovább örökítse a mitikus családtörténetet. Az apa nem tudott, és nem akart azonosulni sorsával, hiábavaló célt választott, kiszakítva magát a mítosz hatósugarából. A fiú, noha gyerekként kerül szembe a választás kényszerével, éppúgy nemet mond a más formában, de újra és újra megismétlődő legendára, mint a jelen világ álságaira. Miután a külvilágtól elzárt, a koncepciós perek világát pontosan leképező intézetbe kerül, megérti nagyapja egyik utolsó tanítását: „Vérünkben az összes eddigi korok. Ösztöneinkben a menekülés", s többé nem passzív szemlélője az eseményeknek, nem hagyja, hogy a történelem keresztülsöpörjön rajta; nagyapa kinyilatkoztatását meg nem tagadva, kilép nemzetségének a jelenben is pusztító körforgásából.

Így teljesedik be Nádas Péter mottóként választott újszövetségi igéje: „És a világosság a sötétségben fénylik, de a sötétség nem fogadta be azt."

Nádas Péter: Egy családregény vége, Jelenkor Kiadó, 1994.

SKALICZKI ORSOLYA

Láthatatlan egypercesek

Örkény Istvánt nem költészetéről ismerjük. Novellái között – a Példázatok között – azonban találkozhatunk két olyan sztöveggel, amelyek megfelelnek a verssel szemben támasztott alapvető követelménynek, vagyis „nem érnek ki a lap széléig". A Türelemjáték körkörös kompozícióba zárt, mégis a végtelent s nyitott világképet asszociáló megformáltságával erősebben idézi a próza szerkesztésbeli hagyományait és az örkényi groteszk látásmódot, a Csupa közhely azonban mondandójának nyelvi kifejtését és megkomponáltságát tekintve is tévedésmentesen tekinthető versnek.

Örkény István: Csupa közhely

Zsuzsának

Két test, egy lélek
Nem tudok nélküled élni
Ha távol vagy, veled időznek gondolataim
Pedig ki hitte volna
Mi rejtőzik az idő méhében
Nem lehet azt kiszámítani
Mert csak a vak szerencse műve
Rég volt, talán igaz se volt
Hogy egymást kézen fogva
Egymásnak vállat vetve
Nekivágtunk a meredeknek
Szembenézve az élet viharaival

Pedig csak most jön a neheze
Mert nincs pardon
A természet törvényei ellen
Télen mindent belep a hó
Tavasszal kirügyeznek a fák
Ősszel elhullatják lombjukat
És akkor nincs tovább
Múlik az idő
Rövid az élet
Minden perc drága

Egyszer értünk is eljön a halál
Ahonnan még nem tért meg utazó
És nincs ellene orvosság a kertben

De ha majd becsapja utánunk az ajtót
Akkor sem áll meg a világ
Jönnek majd utánunk mások
Ahány csöpp van a tengerben, annyi
Élik a maguk életét

Míg csak rajtuk is át nem fut a hideg
Földbe nem gyökerezik a lábuk
S tanácstalanul néznek vissza ránk
Mintha elvesztettek volna valamit.

Hatása elsősorban érzelemkeltő jellegének, emberi viszonyokat és létbeli alapkérdéseket idéző voltának köszönhetően költeményszerű. Mindaz jellemző rá, amitől vers a vers: másképpen el nem mondható rögzítése az elemeknek, tudattartalmaknak, amikor is ezt a másságot elsősorban többértelműség, sejtelmesség, s főképpen a jelteremtés egyedisége és gazdagsága jellemzi.

S talán éppen ez az, amiért e kis Örkény-remek különös figyelmet érdemel: ellentmond ugyanis mindannak, amit a versről, annak egyszeri és megismételhetetlen voltáról általában gondolunk. Örkény jólismert, túlságosan is ismert, elcsépelt közhelyekből építi föl a szöveget. S mégis, újra és újra olvasva is: a hatás megrendítő – versszerűen gyors és intenzív. Az utolsó két sorban pedig minden közhely-érzésünk visszamenőleg nevetségessé válik. Mintha arcul pirítanának bennünket: eddig mosolyogtunk azon, amiből fölépül az életünk?

A szerzői fikció szerint a vers egyetlen mondat: a sorkezdő nagybetűk valamelyest igen, de lényegi határok, mondatvégi írásjelek nem tagolják a szöveget. A nagybetűk pusztán jelzik: újabb közhely következik. Újabb és újabb semmitmondás? A frázisszerűség azonban egyre inkább eltűnik, s a vers végén teljesen megszűnik: vagyis a mindennapi mondatok sokszorisága végül mégiscsak egyszeriségbe vált át. A groteszk tragikusba fordul – meglehetősen hirtelen, de nem előkészítetlenül. Az idősíkok egymásra reflektálók lesznek ezzel, a „Múlik az idő" és a „Rövid az élet" jószerivel érzelemmentes kijelentése szinte megfagy a levegőben – egy pillanat alatt minden halálosan komollyá válik. Vagyis a nem-vers verssé lényegült.

Az egypercesek sűrítenek úgy élettartalmakat, mint a *Csupa közhely* című szöveg. Itt valóban minden sor egy talált novella lehetne az író számára. Ő azonban nem elégszik meg ennyivel. A mikrostruktúrákból egy új műegész makrostruktúráját építi föl, s így végül sok-sok egyformának tűnő élet lesz legalább tudatvillanásnyi időre megkülönböztethetően értékes – mert el is lehet veszíteni – és igazán fontos az ember számára; mindehhez „csak" megfelelő sorrendbe kell rakni azokat a közhelyeket, amelyekkel amúgy nap mint nap untatjuk egymást.

Talán ebben a felismerésben rejlik ennek a szövegnek a líraisága – s ekkor már természetesen nem a versszerűség konvencionalitása vagy éppen újszerűsége vonja magára az olvasó figyelmét, hanem a „kisnovellák" együttese adta többlettartalom: amit olvastunk, az a mi történetünk (is).

FŰZFA BALÁZS

Mekkorák a levendulabokrok?

Gion Nándor új regényéről

Mit tehet az író a háborúban? A kérdés korántsem akadémikus, hiszen Gion Nándor szülőhazájában, a hajdani Jugoszláviában kegyetlen, véres és értelmetlen háború dühöng. Gion Nándor – aki nem először foglalkozik ezzel a témával, hiszen gyerekkori élménye volt a második világháború – nem túl eredeti, de praktikus formát választott: regényt a regényben.

Gion főhőse, M. Holló János, az író regényt ír egy kevéssé ismert bibliai alakról: Izsákhárról. Innen a cím, ami megtévesztő is egy kicsit, mert a regény többről és másról is szól.

Az indítás tudatosan hétköznapi. Hősünk kinéz az ablakon, s azt látja, hogy a kukában egy szép fiatalasszony kotorászik, guberál. Kenyeret gyűjt a disznainak. Talál egy színházi látcsövet, amit – mint számára haszontalant – félretesz. Holló lemegy, elkéri a látcsövet a fiatalasszonytól, s ezzel indul a regény idilli, szerelmi szála. A fiatalasszony a

kedvese lesz, később megismerteti a férjével: Ervinnel, a filozófussal, a gyógynövények, gyógyteák ismerőjével. Szivárvány Ervin tagja, papja egy szabadkőműves színezetű társaságnak, szervezetnek, szektának, amely a békét és a szeretetet hirdeti. Gyönyörű és naív gondolat, és vesztére, bukásra ítélt immár a biblia óta. Vesztére, mert az emberek – hősünk is – tele vannak indulatokkal, oktalan gyűlölettel, cselekedeteiket az önzés és az érdek mozgatja. Gion Nándor regénye mégsem pesszimista, depressziós, inkább talányosnak mondanám. M. Holló János miközben komótosan írja a regényét Izsákhárról, éli a háborúba sodródó város életét. Előbb csak sejtszerűen, mint egy rákos burjánzás jelenik meg a városban az erőszak, a fasisztoid, motorjaikat bőgető, száguldozó, verekedő kamaszok, majd a nacionalista frázisokat hangoztató katonai szervezetek. Az említett fiatalok előbb önként, lelkesen mennek a nem is olyan távoli frontra, ahol megengedett, sőt elvárt dolog a szabad rablás és a gátlástalan erőszakoskodás, de később – az ellenség is lő! –, ahogy szaporodik az elesettek, áldozatok száma, csökken a lelkesedés – a fiatalok kiábrándulnak a háborúból, s a hivatalos katonai behívók elől inkább Magyarországra szöknek. A boltokban nincs áru, a kereskedelem, az ellátás kaotikussá válik. Kelendő áru lesz a fegyver, amit maffiózó kereskedők dobnak piacra. Hősünk is kap egy pisztolyt, amit elrettentésül kitesz az ablakba, hogy a szembenlévő házból távcsővel leselkedő ismeretlen (katonatiszt?) jól láthassa. Ezekkel a tényekkel, új jelenségekkel szemben már mit sem ér Szivárvány Ervin, illetve a Szivárvány Harcosainak „fegyvere", az amulett, amely szeretetté szelídíti a gyűlöletet. Maga Ervin – szövetkezve egy maffiózó kereskedővel – gyógyfüvekkel, gyógyteákkal kezd üzletelni, s fegyveres testőrt alkalmaz, mert fél. Ez a félelem motiválja, színezi át emberi kapcsolatait, itatja át a mindennapjait.

De ne feledkezzünk meg közben Izsákhárról sem. A Bibliában csak odavetett utalás olvasható róla. Apja megátkozza, de M. Holló János fantáziáját nem hagyja nyugodni. Kibontja, feldúsítja a történetet, hogyan próbál Izsákhár a sivatagban, a neki jutott földön gazdálkodni, majd kereskedni. Gyógyfüvekkel, mint M. Holló János barátja, Szivárvány Ervin. A két történet a regény végén találkozik, M.H.J. egyre élesebb hangon társalog a szembenlévő ház távcsöves emberével Izsákhárról. Az utolsó mondat – arra a kérdésre, hogy visszajön-e Izsákhár –: „Majd ha magasra nőnek a levendulabokrok!", hirtelen szimbolikus jelentést kap. A háborún is úgy lesz úrrá az ember, ahogyan a mostoha természeten a bibliai hős. Ha egyáltalán úrrá lehet az ember a természeten, önmaga vad ösztönein. A háború ugyanis a regény idejében, s a miénkben is a valóságban még tart. Meddig? Mekkorák azok a levendulabokrok?

Gion Nándor: Izsákhár. Kortárs Kiadó, Budapest, 1994.

HORPÁCSI SÁNDOR

Szövegerózió az alkalmi költészetben

Éveken keresztül gyűjtöttem és vizsgáltam azokat a műfajokat, amelyek átmenetet képeznek a magas és a népi kultúra, az írás- és szóbeliség, szerzőség és anonimitás, invariatív és variatív forma között. Így jutottam el ahhoz a költészethez, amely családi otthonok, óvodák, iskolák, templomok és (többnyire) falusi kultúrházak falai között virágzik, s amelyet finalitása révén alkalmi költészetnek neveznek.

Következtetéseimet ítéletmentesen fogalmazom. Meggyőződésem, hogy a kultúra kutatójának feladata a kultúra működésének s a kultúrát forgalmazó intézmények és a kultúrát használó közösség értékrendszerének leírása. Ehhez pedig a kutatás tárgyával szembeni teljes objektivitás, elfogulatlanság szükséges.

Az alkalmi költészetet a szerzőnélküliség, az anonimitás jellemzi. Ezek az alkalmak, s az ünnepélyekre összegyűlt közönség nem igényli a költői életművek adekvát darabjait.

Vagy ha a szöveg költőtől származik is, neve leggyakrabban elmarad. E költészet előállítói magukban verselési hajlamot érző népi tehetségek, akik előtt a költészet fórumai nem nyitják meg az érvényesülés, a nyilvánosság kapuit.

Az anonimitás állapotának megteremtése, illetve a pszeudoanonimitás létfeltétele ennek a költészetnek. Ez az állapot teszi lehetővé a szövegek kisajátítását, eltérítését. A szöveg eltérítésének formái az átköltés, a megrövidítés, a továbbfogalmazás, a tartalmi és érzelmi hangsúly átköltöztetése, az egyéni stílus jegyeinek (szókapcsolatok, gondolattársítások) kisúlykolása, feloldása. Az így preparált szöveg egy átlagízlés hordozója és kielégítője lesz.

Továbbá, az anonimitás állapota lehetővé teszi a plagizálást, a tartalmi és formai elemek szabad költöztetését. És, minthogy ez a költészet nem irodalmi, esztétikai mércével, hanem egy hiányos vagy átlagos műveltséggel rendelkező közönség értékrendjével méretkezik, gátlástalanul építkezhet utánérzésekből, közhelyekből, jelentés nélküli nyelvi klisékből.

Az alkalmi költészetre nem jellemző a szöveg lezártsága, kimerevítettsége. A kéziratban vagy szóbeliségben terjedő, évről évre öröklődő versek lehetővé teszik a variálást, az aktualizálsát, de ugyanakkor a téves olvasatot is. A szöveg védtelenségét, kiszolgáltatottságát, a megírás és az elhangzás közötti átalakító mechanizmust nevezem szövegerózóinak. E folyamat végterméke egy olyan szöveg, amelynek nem célja a művészi hatás, az esztétikai élmény nyújtása. Az érzelmekre kíván hatni: felkorbácsolja és elcsitítja azokat. Az alkalmi vers csak elhangzása idején él. Nem rendelkezik olyan kvalitásokkal, amelyek két ünnepély között is önálló életet biztosítanának neki. Csupán az alkalom kelti újra életre.

Az alkalmi anoním költészetnek olyan pregnáns stílusjegyei vannak, amelyek azonnal felismerhetővé, sajátossá teszik. Ezek a jegyek elhatárolják mind a kizárólagosan a szájhagyományozáson alapuló, kollektív folklórtól, mind a kizárólagosan írásbeliségben élő magasköltészettől. Az alkalmi költészet nem fejlődésében megrekedt kultúra, azonosul önmagával, vállalja, újratermeli önmagát. Stílusjegyeik ezért műfaji kritériumokként kezelhetők, s talán az alkalmi költészet sajátos esztétikájáról is beszélhetünk.

A továbbiakban ennek az esztétikának néhány sajátosságát veszem számba, különböző helységekből származó szövegbázis alapján. Észrvételeimet kizárólagosan tempolomi anyáknapi műsoros szövegből származó idézetekkel szemléltetem.

Az alkalmi költészet nem tud kilépni az alkalom, a beszédhelyzet tartalmi behatároltságából. A versek az alkalomra konecentrálnak, egy véges számú tartalmi elemet variálnak. Az anyáknapi versek szemantikai elemei:

1. anyák napja van;
2. ünnepel az egész viág. A kisgyermekek izgalommal, félelemmel, de annál nagyobb szeretettel, a felfokozott érzelmektől remegő hangon mondanak köszöntő verset az édesanyáknak;
3. az anyák érdemeinek felsorolása: tiszta pólyát adnak gyermeküknek; beszélni, járni, imádkozni tanítják; betegségben ápolják; étellel várják haza;
4. az anyák áldozatot hoznak: betegségben virrasztanak; szükségben megvonják maguktól az utolsó falatot. Költői képpel kifejezve:

Arca szép rózsáit
Mind rád pazarolta.

5. Az anyák halála a legfájóbb veszteség. De az anyák emléke örökké fog élni.
6. Áldáskérés, köszönet az anyákért és az anyáknak; fogadkozás, bocsánatkérés.

Ezekhez a tartalmi egységekhez törvényszerűen társul a nosztalgia, az emlékidézés, az érzelmi túlfűtöttség, a túlzás.

A mondanivaló hiányáért az alkalmi költő közhelyek sorjáztatásával, életképpé díszítésével kárpótolja önmagát és hallgatóit.

Az egyik vers költői kérdéssel indul, de a szerző nem állja meg, hogy ne válaszoljon az amúgyis átlátszó kérdésre:

Mikor kicsi voltam,
Ki vigyázott reám?
Patyolat pólyában
Te tartottál, anyám.

A közhely logikájának érvényesülését, a tartalmi üresjáratot figyelhetjük meg az alábbi sorokban:

Amíg érzi lelkem
Szíved dobogását,
Jóságos arcodnak
Áldott ragyogását,
Addig az én szívem
Tiszta fényben ragyog
Mert értem egy áldott
Anyai szív dobog

A közhelyek gyakran illuzórikus életképbe tömbösödnek:

Ott áll egyszerű, alacsony kis hajlék,
Benn a szobácskában gyenge mécsvilág ég.
Úgy tetszik, a hajlék sivár, elhagyott rég,
Pedig áldott hely az: egy felszentelt templom
Hol az anya ajkán hangzik a hő fohász:
„Én uram, Istenem, gyermekekre vigyázz!"

Az árnyalt gondolat és érzés hiányát az érzelgősség ellensúlyozza. Az érzelgősség stíluseszköze az ellentét, a kérdés, a felkiátás, a megfoghatatlant helyettesítő három pont.

Van-e édesanyád?!
Vagy már eltemetted?
Még a síron túl is
Ő virraszt feletted.
Mikor létre hozott...
Nagy ára volt ennek:
Jaj! – ezen az úton
De sokan elmennek.

A versek megpróbálnak magasztos témákat is magukhoz vonzani. Ezeket azonban az alkalomra kiélezett szöveg csak perifférikusan tűri meg, kidolgozatlanok maradnak, s funckójuk a vallásos, hazafias érzések meglobogtatáss. Például:

A hit vagy a haza, ha ünnepre szólít
Tettekkel fizetjük a hála adóit.

Vagy:

Az Isten áldja meg drága szíveteket.
Köszönjük azt, hogy itt úgy felneveltetek.
Magyar református igazságos szívvel
Megyünk már, az Isten akármerre hív el.

Szintén az érzelmek felszítását szolgálja az élet fölötti elmélkedés. Ennek gyakori eszköze a küzdelemre, a háborgó tengerre, a viharra, az élet és halál harcára, az ezer gondra, bajra, betegségre való hivatkozás. Szemléltetésére csupán két sort idézek:

Tövissel van rakva ez a földi pálya,
Sokszor könnyben úszik két szemünk pillája.

A ki nem érlelt gondolatok és a nyelvi, fogalmazásbeli következetlenségek sokszor értelmetlen, zavaros képbe torkollnak:

Könnyező örömben felmosolygó bánat
Színe több a szívnek, mint a szivárványnak.
Kincses mindenem, mindene a mának,
Mint a nagyvilágért, kamat nem jár érte...
Ez a földi anyák egybe festett képe.

A fogalmazás és a gondolat igénytelenségét érjük tetten a következő két sorban is:

Azóta tovaszállt életem nagy része,
Végigsöpört rajta a sorsnak sok része.

Az anyákat ünneplő közönség szemet huny az ilyen erodált szövegek fölött is, mint:

Törhet már bármi úgysem haltom, hiszünk
Szívünkben Isten segedelmet viszünk.

Vagy:

Sok gondom baj között, míg minket nevelt,
Ajka nem panaszolt, hanem dalt énekelt.

Befejezésül csupán annyit mondanék el, hogy ez a költészet létező igényt elégít ki. Ez az igény életre hívja, alakítja, használja és áthagyományozza. Ez a folyamat teremtő energiákat aktivizál és él fel. Alkotói (művészi) elégtételt nyújt egy olyan rétegnek, amelyik ilyen ambícióit más téren megélni nem tudja. Ez a kultúra szelepet nyit a magaskultúra kiváltotta frusztráltságnak. Pozitív hatása érvényesül továbbá abban is, hogy közérthetőségével, katarzisra törekvésével megélhető kollektív élményt nyújt egy közösségnek, s ilyenképpen a közösség összetartó szálait erősíti.

Az alkalmi költészet gondoskodik önmagáról. Zsenge korában megtanítja a gyereket, hogyan kell megélni eseményeket, élethelyzeteket, hogyan lehet és kell beszélni bizonyos témákról. S ily módon nevelő, világnézetet formáló hatása van.

Az elmondottakból következik, hogy nem maga a templom termeli ezt a költészetet. Azáltal viszont, hogy nyilvánosságot biztosít az ünnepélyek és egyházi lapok, kiadványok által, legitimizálja és hozzájárul fennmaradásához. Ugyanezt a költészetet találjuk meg az emlékverses füzetekben, a vőfélyfüzetekben, a népi költők kéziratos füzeteiben, különböző családi események, évfordulók kulturális gyakorlatában. Az elmúlt években a tömegkommunikáció (vidéki és napilapok) is nagymértékben felkarolta ezt a szemléletmódot és ízlést.

A bevezetőben jeleztem, hogy elfogulatlanul, ítéletmentesen regisztrálom a tényeket. Pozícióm érzékeltetéséhez Lászlóffy Aladár szavait kölcsönzöm:

Mutassátok meg a költőtöket, akiket
olvastok, s megmodom, kik vagytok.

KESZEG VILMOS

A magyar irodalom tanításának – jelenlegi – gondjai Romániában

Az irodalomtanítás kérdésének vizsgálatát tulajdonképpen a magyartanítás egészének keretében kellene elvégeznünk, minderre azonban e rövid írás keretében nem vállalkozhatunk.

Minthogy a jelenlegi romániai oktatási állapotokat kiforratlannak, következésképpen átmenetinek kell tekintenünk, sajátoságos kettősségre kell építenünk: az elmúlt évtizedekből örökölt (valamelyest módosított) tantervekre és tankönyvekre, de ugyanakkor a már alakuló új igényekre és szempontokra is.

Amikor szembe kívánunk nézni az 1990-től kialakult, illetőleg alakuló helyzet új kihívásaival, mindenekelőtt (szomorúan) azt kell megállapítanunk, hogy tanáraink tudásban, hagyományban, történelmi és nemzettudatban, önismeretben megcsonkítva állnak az

idők változása által parancsolt szemléletváltás feladtait előtt. Mindezt még súlyosbítja a magyartanárok igen megfogyatkozott száma, amely nagyrészt a tanárképzés tudatos visszaszorításából ered (a 70-es évektől 15 majd 10 később 7 hallgató végzehetett évenként, de közülük is sokan nem a tanári pályát választották, és számosan elhagyták az országot).

Oktatásunk helyzetére a Szatmár megyei példa általában is jellemző: a 70-es évekbeli másfélszáz magyartanári állás helyett ma 80-at tartunk nyilván, ezek egyharmadát szakképzett (egyetemet végzett) tanárok, másik harmadát (3 éves) pedagógiai főiskolát végzettek látják el, a többit szakképzetlenek (érettségizettek).

A tanárok munkáját megnehezíti az, hogy az érvényes tanterv egyelőre átmeneti jellegű, ilyenek a tankönyvek is, (példányszámuk messze nem fedi a szükségletet); s nem feledkezhetünk meg a sok szemléletbeli torzulásról sem. Tanárainkban benn él a múlt számos nyomasztó ténye (korosztályonként eltérő mértékben); szemléletbeli deformációk, így a felfogás, amely a irodalmat társadalomtörténeti illusztrációnak tekintette, hamis és torz történelemfelfogás szemléltetését célozta, a világnézeti nevelést szolgáló eszköznek tekintette. A tanárnak nem kellett sokat gondolkodnia, pusztán a tankönyvek előregyártott véleményét kellett elfogadtatnia.

Az egykori tantervkészítés és tankönyvírás boszorkánykonyhájának titkaiból – csupán szemléltetésül – elégséges kettőt-hármat megemlíteni: A tantervben szereplő írók-költők száma, sőt műveik száma is meg kellett hogy egyezzen a hasonló, szinten érvényes, román irodalmi tantervvel. De egyeznie kellett a két tankönyv oldalszámának is. A mai olvasó alig akarja elhinni, hogy Petőfi tanításakor ugyanannyi versét ajánlhattuk elemzésre, minta amennyivel *Eminescu* szerepelt a román irodalomkönyvben, avagy (volt idő, amikor) *Babits* és *Kosztolányi* kimaradt a két világháború közti korszakból, mert nem szerepelhetett számbelileg több író-költő, mint a hasonló korszakbeli román irodalmi fejezetben.

Aztán következtek a politikai szempontok. *Kós Károly* egy időben „pozitív" példa volt, hiszen 1919-ben hazatért Erdélybe, Budai Nagy Antal históriája című munkájában pedig a román *Jákob* mócokkal jön a lázadó bábolnai jobbágyok és kisnemesek segítségére. Később azonban *Raoul Sorbán* megtámadta az írót (az emlékét), s ekkor kiderült, hogy nem szereplhet még a neve sem a tankönyvekben. A fenti munkája negatív példa lett, mert nem számarányuk szerint szerepeltette a nemzetiségeket. Művében több a magyar szereplő (!).

Itt vagyunk tehát a mában, amikoris ... Még mindig nincs tanügyi törvény.

Még mindig nem tudni, hogy milyen lesz a törvényhozás által elfogadott iskolarendszer. Hány osztály lesz a kötelező? Az általános iskola nyolc vagy kilenc osztályos lesz-e, a líceum három vagy négy, a tanítóképző négy vagy öt; és a szakközépiskolák?

És csak ezt követően lehet tantervet készíteni.

És csak a tanterv elfogadása után vállalkozhat valaki az új tankönyv(ek) megírására.

A kolozsvári egyetem magyar tanszéke 1992-ben meghirdetett egy tantervpályázatot. *Orbán Gyöngyi* és *Tulit Ilona* sepsiszentgyörgyi tanárok nyerték meg Jámbor szándék című pályamunkájukkal. Ha történetesen el is fogadják ezt a tantervet, legalább két év, amíg valaki megírja és meg is jelenik az erre épülő tankönyv. Addig maradnak a régi könyvek „javított" kiadásai; most majd kimaradnak a proletkultos anyagok, sok jelentéktelen író-költő, és „becsúszhatnak" az egyetemes magyar irodalom valós értékei. (Reméljük.) (Tudnunk kell azt is, hogy tanáraink nem rendelkeznek kellő szakkönyvtárral, hiányzik sok megtárgyalásra javasolt szerző és mű.)

A Jámbor szándék szerzői jól megalapozottan indokolják tantervi felfogásukat, a műközpontú irodalomoktatás mellett szállnak síkra. Hangsúlyozzák az elméleti ismeretek fontosságát, hiszen erre szükség van az irodalmi üzenet dekódolásakor. Vallják: az irodalomtanítás olyan folyamat, amelynek meg kell alapoznia egy olyan olvasói magatartást, amelyre ráépülhet egy élethosszig tartó önművelés. Ez a szemlélet befolyásolja a tanterv anyagának kiválasztását, elrendezését, felépítését egyaránt.

Az átmeneti korszak irodalomtanításának jellegzetessége az is, hogy az általános iskolában a tanulók az irodalomtörténeti folyamatból kiszakított egyes műveket olvasnak és értelmeznek (ezeknek fejezeteit bizonyos tematikai szempontok szerint állították

össze), s ezekhez kapcsolva tanulnak meg bizonyos irodalomelméleti fogalmakat is. A középiskolában viszont megfordul a helyzet: az irodalomtörténet szakad el az irodalmi alkotásoktól.

A szerzők javaslata szerint az új tantervre a koncepció egysége legyen a jellemző. Azt ajánlják, hogy az eddigi tantervek utasításos rendszere helyett az új tanterv tájékoztató legyen arról a szemléletről (esztétikai és pedagógiai meggondolásokról), amely aztán szabályozza a tantervi anyag megtervezését, a tankönyvek megírását.

Úgy vélik, hogy a tanterv szerkezetében egyszerre kell érvényesülnie a linearitásnak is és a koncentrikusság elvének is, hiszen a műelemzések során újabb és újabb előfeltevések épülnek be az olvasói elváráshorizontba, ugyanakkor a minduntalan felbukkanó „régiek" jelentése, jelentősége egyre mélyül, árnyalódik.

Oldani kívánják a magyar- és a világirodalmi művek befogadásának „iskolai különneműségét", az eddiginél sokkal nagyobb arányban kívánják szerepeltetni a XIX. századinál régebbi, illetve a XX. századi modern irodalmat, ugyanis – véleményük szerint – ezeknek az alkotásoknak a „megfejtése" az átlagosnál nagyobb olvasói erőfeszítést igényel, következésképp tágítani fogja az olvasói befogadóképesség spektrumát.

Minthogy a befogadói magatartás tartozéka a művészeti ágak közötti lényegi, közös vonások felismerési képessége, másrészt pedig oktatásunkban nagyon távolinak tűnik a tantárgyak (régóta igényelt) integrációja, szükségesnek tartják több képzőművészeti és filmművészeti, esetenként zenei alkotás elemzését is beépíteni a tantervbe.

Ha ez a tantervi javaslat valósul meg (de ha közben más munkacsoport dolgozna ki és fogadtaná el tantervjavaslatát), igen kemény munka vár a tankönyvek szerzőire, s majd tanárokra is, hiszen valamennyiünknek végig kell járnia a szellemi megújulás hosszú és gyötrelmes útját, le kell vetkőznünk az ideológiai ferdeségeket, pótolnunk kell sok kimaradt ismeretet (alkotói utak, szellemi teljesítmények ismeretét). S a kizárólagosságra hajlamos szemléletmód helyett párbeszédre alkalmassá kell válnunk.

BURA LÁSZLÓ

Lehetőségek vonzásában

A romániai magyar anyanyelvi nevelés esélyei

Az intézményes oktatás-nevelés esélyeit latolgatva világszerte a szemléletváltás szükségességéről beszélnek. Szűkebb régiónkban, ahol naponta szembesülünk azzal a problémahálózattal, amely a megújulás lehetőségének a hitét is szétzilálja, arra kell figyelnünk, hogy a megrontott közoktatásban, az adott helyzet látványos akadályain innen van egy rés, amely mindannyiunk számára adott: a lelki-tudati átalakulás, a belső emberi reform lehetősége. S ha ebből a nézőpontból közelítjük meg a kérdést, a változás, változtatás egyetlen kiindulópontja az önreflexió, az önfejlődés képessége. Az a pedagógusi létforma, amelynek – Németh László-i értelmezésben – természetes velejárója a tapasztalatszerzés során történő, a megértésen alapuló együtt-tanulás, a kísérletezés permanenes vállalása.

Ebben a megközelítésben, az iskolai tanítás-tanulás átsugározhat egymáson, a tanító és a tanuló számára is az emberi élethez tartozó természetes magatartássá, folyamatos tapasztalatszerzéssé minősülhet át. A tanulás kiteljesedési folyamatként történő szemlélete megkérdőjelezi a tudás birtoklásának gesztusával kiválasztott ismeretek puszta „átadásának" sikerességét. Oktatásunk válsága is ahhoz a felismeréshez juttat el, hogy minden olyan ismeret, amelyet nem a problémamegoldás során nyert felismerés, a ta-

pasztaláson alapuló megértés rögzít, hanem felületesen az emlékezetbe épül, legyen az bármily érdekes is, használhatatlanná és életidegenné válik.

Nincs szándékomban azonban a neveléstudomány idevágó újabb elméleteit számbavenni, hanem az alapgondolatból kiindulva szeretném megsejtetni azt az ellentmondásos léthelyzetet és gondolkodásmódot, amelyet részben a kisebbségi lét eredményezett. Ebben a megközelítésben a kiindulópontként szolgáló gondolatsor problémafelvetéssé minősül: van-e esélye annak, hogy a kimondott vagy ki nem mondott felismerés továbbgyűrűzzék a pedagógiai folyamat gyakorlatában? A romániai magyar anyanyelvi nevelés felőli megközelítésben a kérdésfeltevésnek több vetülete lehetséges: milyen torzulások eredményezték a nevelés elmélete és gyakorlata közötti szakadékot, milyen lehetőségei vannak a tantervi-tankönyvi fejlesztésnek, álom-e vagy lehetőség az alternativitás?

A pedagógia mint szaktudomány az állam általi szoros irányítottság, szabályozás és ellenőrzés biztonságában a szocialista politikai törekvések képviselőjévé vált. A gyakorlat permanens visszaigazolása volt annak, hogy a pedagógia ideológiaközvetítő szerepéből fakadó funkciótorzulása révén pusztán formális szólamok, teljesíthetetlen utasítások tárháza, amely nem képvisel húzóerőt a szaktudás számára; nem a pedagógia művészetként történő megélésére késztet, hanem mechanikus mérőlécként szolgál a tanár munkájának, teljesítményének mérésére, ellenőrzésére. Ez a negatív tapasztalatszerzés alakította ki azt a szemléletet, amely az elmélet és a gyakorlat fokozatos eltávolodását eredményezte.

Ez a szakadás/szakítás a leginkább érintett tényezőt, a pedagógust tekintve olyan frusztrált léthelyzetet eredményezett, amelyben az érvényben lévő formális és életidegen elvárásrendszer és a szakmai lelkiismeretesség követelményeinek ambivalenciájával kellett szembesülnie.

Ez a kettősség két jellegzetes magatartásformát alakított ki. A pedagógus az irányítás és ellenőrzés kényszerében, próbált eleget tenni az utasításoknak, a szigorúan meghatározott tananyagnak és beütemezésnek megfelelően tervezte munkáját, lecketervet írt, s ha a rendszerint hasznavehetetlennek bizonyuló papírmuka nem emésztette fel az idejét és lelkiismeretét, saját szaktudására alapozva más szempontok érvényesítésének a lehetőségét is átgondolhatta. Az önállóságigény ebben az esetben egyéni próbálkozások, gyakorlati módszertani megoldások formájában az osztályterem falai közé zárva jelentkezhetett, hisz a másság valódi megélése deviáns magatartásnak minősült. A zártság, a szűk pedagóguscsoportok közötti valódi szakmai kommunikáció hiánya (az úgynevezett „módszertani köröket" és továbbképzéseket kevés kivétellel a fent jelzett álcázott pedagógiai diskurzus uralta) és a pedagógustársadalom biztonságos izoláltsága miatt nem születhettek igazán új, szemléletváltást ígérő elképzelések. Az elméleti alapok lényegessége nem is tudatosult, hisz az egyensúlybomlást látszólag ellensúlyozta az a kimondatlan közmegegyezés, amely az érvényben lévő ideológiát helyettesítette a nemzeti identitás, a kultúra közösségformáló erejébe vetett hit ellen-ideológiájával.

Ezzel párhuzamosan alakultak ki, gyakran a helyi adottságoknak, a szaktanfelügyelő hozzáállásának függvényeként azok a modernizációsnak tekinthető próbálkozások, amelyek az érvényes elmélet, pontosabban a „pedagógiaiaknak álcázott" ideológiai szempontok „félretevését" feltételezték, és ideológiamentes elméleti alapvetést keresve, a gyakorlatban is a szaktudományos szempontokat kívánták érvényesíteni. Annak érzékeltetésére, hogy mit jelentett és mennyire feszültséggel terhes volt ennek a gesztusnak a megélése, érdemes átgondolni a következő sorokat: „Csakhogy – valljuk be – van ebben a félretevési gesztusban egy igen kellemetlen vonás: ez voltaképpen a félretevés kényszerűségéből adódik, mert az egész iskolarendszerünkben uralkodó feudális viszonyokról árulkodik az, hogy valamivel, ami nem kellene, hogy több legyen munkaeszköznél (utalás a tantervre – F. F. R. megj.) olyan heroikus gesztussal muszáj minden pillanatban »elszámolnunk«, mint valami észrevétlenül fölénkbe emelkedő zsarnoki hatalommal." Ez a tanterv „nem a tanítás segédeszköze, hanem egy olyan tanügyi stuktúráé, amelyet a »felülről jövő« utasítások működtetnek". (*Orbán Gyöngyi*: Három kérdés az irodalomtanítás korszerűsítésének lehetőségeiről. Szemtől szembe, 1993).

A zsarnoki hatalom fellazulása lehetővé tette a problémák egyértelművé válását s annak felismerését, hogy az oktatás/nevelés valódi válságának nem egyértelműen az ed-

digi helyzet az oka. Mivel a nyolcvanas években megjelenő új nyelvkönyvek az addigi nyelvtanközpontúság helyett a funkcionális szemlélet jegyében nyelvhasználat-központú fejlesztést vezettek be, élesebben vetődtek fel az irodalomtanítás válságjelenségei a korszerűsítés lehetőségei. Ezek a kérdések nem egyformán érintették és ezért meg is osztották a magyartanárokat. A kétféle hozzáállás különbsége a megújítás és a megújulni akarás jelentéstartalmának különbségével érzékeltethető: a szakmai kérdések tisztázásától idegenkedők ragaszkodnak a régi eszmékhez, ezáltal a változás irányultságát a *mit* és *hogyan tanítsunk* (milyen műveket, milyen gyakorlati módszertani eljárásokkal) problémájára szűkítik, a szemléleti váltást sürgetők pedig az önreflexió gesztusával a szemléleti alap megváltoztatását célzó szempontok átgondolásában és érvényesítésében látják a megoldás lehetőségét. Ennek jegyében formálódtak a problematikusabb kérdéskörök. Az értelmezés és megoldáskeresés során felvetődtek a kultúra egészének, a gondolkodási hagyományrendszer megingásának a kérdései, a pedagógia alapfogalmainak átértelmezése, átértékelése, a *miért*, *hogyan* és *kinek*, *milyen módszerekkel* tanítunk, milyen irodalomfogalom alapján. (Lásd *Bara Katalin*: Az irodalomtanítás szemléleti kérdéseiről. NyIT Lapok, 1993. 5-6. sz.)

A válságjelenségek mélysége jelzi, hogy a megújítás szorosan kötődik a bevezetőben megfogalmazott alapgondolathoz, s olyan folyamatot igényel, amely nem oldható meg, csupán befolyásolható és beindítható a tanterv- és tankönyvfejlesztéssel, az alternativitás, a sokszínűség megteremtésével.

A felismeréstől a megismerésig ívelő út ezen a ponton meg is torpan. Hisz számolni kell azzal a tágabb kontextussal, amelybe a fejlesztési folyamatoknak be kell épülniük. (Pontosítanunk kell azt, hogy a többi tantárgytól függetlenül csak a magyar anyanyelvi, az óvodai és a zenei nevelés tanterveit dolgozhatjuk ki.) Országos viszonylatban nem vált explicitté az útváltás iránya, a változás mélysége, a lehetőségek határai. Meg kell állnunk egy pillanatra ennek, a kívülálló számára talán meghökkentő szókapcsolatnak a valóságtartalmánál. Igen vitatott a Tanügyminisztérium szerepe és hozzáállása a reformtörekvésekhez. Az, hogy az oktatás csúcsszerve „nem nyilatkozik világosan" ezekben a kérdésekben, tökéletes ördögi kört eredményez. Az nyilvánvaló, hogy a fejlesztési kísérletek megvalósíthatósága a szoros irányításnak és szabályozásnak, a minisztérium erősen centralizált jellegének a fellazulását feltételezi, ez viszont az alulról és a belülről fakadó próbálkozások megerősödésének és a szabadabb mozgástér lehetőségének a függvénye. Az, aki átérzi azt a szorongásos léthelyzetet, amelyet szakszerű igazgatással a hatalom kialakított a pedagógustársadalomban, megérti, hogy az egyén csak akkor csatlakozik a másságot célzó törekvésekhez, ha azok a hatalom atyai rábólintásának biztonságában történnek. S itt rejlik az a csapda, amely megismétli a történelmet: nem a szakmai tapasztalatok, a gyermek érdeke határozza meg az újítást, hanem a hatalom jóindulata.

A reform stratégiáját tekintve a Neveléstudományi Intézet curriculum-típusú programokban és alternatív tankönyvekben gondolkodik, a minisztérium kísérleti iskolákat nevezett ki (az idei tanévben ezek számát pénzhiányra hivatkozva sürgősen le is csökkentette) az eszközrendszer kidolgozásának és kipróbálásának céljából.

Az összképet tekintve azonban nem világos az, hogy a minisztérium hogyan viszonyul ezekhez a tervekhez.

A jövőképre vonatkozóan a törvénytervezet idevágó cikkelye a következőket árulja el: *az állam előtérbe állítja a demokratikus oktatás alapelveit, a nevelés pluralizmusának alapján szavatolja a differenciált neveléshez való jogot.* A pluralizmus elvi szinten történő megfogalmazása nagyon egyszerű, de egyelőre semmi jel nem mutat arra, hogy ezt kiegészítené a sokrétű kivitelezési problémák megoldásának *akarása, támogatása* és *képessége*. Másrészt jog és joggyakorlat között, tapasztalataink szerint, igencsak lényeges eltérés szokott lenni.

A szélesebb horizont figyelembevételével magának a reformnak az értelmezése is többféle. Az oktatás fejlesztésére irányuló alig észrevehető módosítgatások eredménytelensége azt az álláspontot erősíti meg, miszerint a közoktatás reformja megvalósíthatatlan átfogó, a társadalom egészét érintő változások nélkül. A radikális reformot sürgetik azok is, akik a magyar anyanyelvű oktatás esélyét az önrendelkezésben látják.

Az ifjúság állapotára és a jelen vészjelzéseire hivatkozók a tartalmi-minőségi megújítást, a szakmai autonómia kiteljesedését, a szemléleti alapok átértékelését szorgalmazzák, s ezeknek a visszahatásában látják a szociális tanulás jövőt formáló erejét.

A fenti kérdéskomplexum világít rá annak a megfogalmazásnak a jogosságára, miszerint az általános műveltség logikájából kiszakítottan/kitaszítottan a magyar anyanyelvi nevelés megújításában autonómiára ítéltettünk.

A szigorú tanterv-tankönyv irányú fejlesztés nem bizonyul hatékonynak. Egyrészt azért nem, mert a tanterv műfajánál fogva, épüljön bár húzóerőt képviselő koncepcióra, nem hat közvetlenül a gyakorlatra. Főként egy olyan közegben nem, ahol a tantervfogalomhoz a fent jelzett torzulások tapadnak. Ezért tűnt járhatóbb útnak a párhuzamos tanterv- és tankönyvfejlesztés, valamint a tanári útmutatók, a jelenlegi vizsgarendszer alapvelveinek (amelyek erősen visszahatnak magára a gyakorlatra) fokozatos megújítását célzó új értékelési rendszer kidolgozása.

Ebből a szempontból határkő értékű azoknak a szakmai tapasztalatoknak a közkinccsé tétele, amelyek eddig is a másságot képviselték. A tantervtervezetek és a kísérleti ábécéskönyvek, valamint a már elkészült két ötödikes irodalomtankönyv kísérleti kipróbálását a következő tanévben szeretnénk elkezdeni.

A tankönyből a tantervre irányuló visszacsatolás útját jelenti az a párhuzamos irodalomtankönyv, amelyet Orbán Gyöngyi írt *Megértő irodalomolvasás* címmel a líceum (gimnázium) IX. (I.) osztálya számára. A tankönyv arra a hermeneutikai koncepcióra épül, amelyet a szerző és *Tulit Ilona* (az egyik ötödikes irodalomkönyv írója) *Jámbor szándék* című tanulmányában részletesen kifejtett. Azt, hogy a tantervi koncepciónak tekinthető szemléleti alapvetést a tankönyv és a tanterv párhuzamos kidolgozása követi, az a meggondolás vezérelte, hogy „sokkal hasznosabbnak mutatkozik, ha fellazítjuk a megkövesült hagyományt, megszüntetjük az általa előidézett szemléleti torzulásokat, egyszóval módszeresen leépítjük az érvényben levő pedagógiai diskurzust, s ezután lefektetjük azt az új szemléleti alapot, amelynek pozitívuma bizonyára nem annyira »újdonságában« fog hatni, hanem abban, hogy nagyon »régi«, de a figyelmen kívül hagyott lehetőségeket meg tudja mutatni." (1.m., 18.p.)

A *Megértő irodalomolvasás* alapvetően a szemléletmódot és nem a tananyagot tekintve újszerű. Ebben a vonatkozásban épp az átmenetiség figyelembevételével a jelenlegi tanterv által meghatározott témakörökhöz és tananyaghoz igazodik. (Az irodalomelméleti fejezet hiánypótló jellegű is, hisz a jelenlegi tanterv meghatározza ugyan az irodalomelméleti ismeretek tanítását, de ennek nincs tankönyvi lefedése.) A hagyományos irodalomtörténeti tankönyvekhez viszonyítva, folyamatközpontúsága révén tankönyvi minőségben is más. Az előbbiek három alapvető szövegtípust tartalmaznak: az ismeretközlő, értelmező és értékelő részt, amelyek esetenként kiegészülnek a többnyire reproduktív jellegű kérdésekkel és feladatokkal. Ezzel szemben a *Megértő irodalomolvasás* az együtt-tanulás nyitottságával többrétegű párbeszéden alapul, egymással összekapcsolódó és egymásra visszacsatoló kérdéskomplexumra épül. A modulokban tervezett és sokszorosított tankönyv első fejezetének szemléltetésére érdemes idéznünk egy tanári visszajelzésből: „Előnyös szerephez jut a tanuló, mert most végre azt kapja, amire szüksége van: nem kinyilatkoztatott végső igazságokat, hanem az önálló mgfigyelés, a gondolkodás lehetőségét, olyan műveleti lépéseket járhat végig, amelyek logikus következtetésekhez vezethetik el. A szakszavak belesimulnak a beszélgetésekbe (nincsenek leckék), az ismétlődések, az egységes és világos fogalomrendszer révén, amelyben működnek, erőltetés nélkül használhatókká válnak. Világos fogalmak kapnak nevet, a szakirodalom is a tanulóhoz szelídül." Az irodalomelméleti fejezet a tanulóval együtt kíván választ adni a fő kérdésre: *Mi az irodalom?* Ebből ágaznak szerte és ide térnek vissza a részletkérdések, ilyen fejezetcímek alatt, mint: *A könyvet mindig ketten alkotják; Az esztétikai magatartásról; A titkos kód; „Költő hazudj, de rajt' ne fogjanak"; Az érzékletes „lényeg"; „Külön világot alkotok magam"; A megértés: hermészi feladat; Az olvasó szerepe; Műelemzési iskolák; A „megértő olvasás" lépései.*

A tankönyvet 10 fős csoport használja a minisztérium által is engedélyezett kísérleti osztályokban. Ezáltal olyan tapasztalatokat szerezhetnek a pedagógusok, amelyek a szemléletváltás gyakorlati megvalósulásának alapjait képezik. A tankönyv nagyon sok

esetben nemcsak a tapasztalatszerzést, hanem a hasonló irányultságú egyéni kísérletezések összegzését, a tapasztalatok megerősítését is jelenti.

Jelentős szokásváltást jelent az, hogy a kísérletek beindításával az új tankönyv bevezetése nem egyszeri mozzanatban realizálódott, hanem fokozatosan történik. Így nem zárja ki más jellegű újító törekvések megvalósulását.

A már elkezdett kísérleteknek a következő tanévben megvalósítható kiszélesítése, amely a tanárok igényétől, választásától és vállalkozásától függ, olyan folyamatot indíthat el, amely az oktatás tartalmának eddigi statikusságával szemben a permanens vagy periodikus átértékelésből fakadó fejlesztés, a gyakorlatra épülő tantervi visszacsatolás nyilvánvaló dinamizmusának a természetessé tételét szolgálja. Ugyanakkor a sokszínűség igényének megalapozásával a tanári szabadságban gyökerező választás lehetőségét kínálja.

A kísérletek aránylag szűkkörű beindítása olyan lehetőséget kíván teremteni, amely alapja lehet a szakmai beszéd, az együtt-gondolkodás megerősödésének. Az eszközegyüttes ismertetése, a kezdeti benyomásoknak, a kipróbálás során felhalmozódó tapasztalatoknak, a teljesítménymérés és értékelés lehetőségeinek nyilvánossá tétele, szemináriumjellegü továbbképzés megszervezése a kipróbálás természetes velejárója.

Ezeknek a munkálatoknak a továbbgyűrűztetése függ a román reformtörekvések haladási ütemétől, amely jelentősen befolyásolhatja a tanárok vállalkozó kedvét. Lehet, hogy puszta véletlen műve az, hogy Erdélyben egyetlen román, kísérletinek kinevezett iskola sincs az országos 10 közül, az információk pedig eléggé szűkkörűek ahhoz, hogy ezeknek a munkálatoknak megnyugtató modellértéke lehessen. Az önállóságigény pedig erőtlen ahhoz, hogy ne az adott helyzet, hanem az alakítható jövőkép váljék meghatározóvá. Ebből a nézőpontból születnek azok a megállapítások, amelyek szerint soha nem lesz pluralizmus, alternativitás az oktatásban, sőt ennek az egyre fogyó magyarságnak fölösleges luxust is jelentene.

A valóság rövid vázolásával és a lehetőségek számbavételével azt a társadalmi és pszichikai összefüggésrendszert szerettem volna a fentiekben érzékeltetni, amelybe beágyazódik a magyar anyanyelvi oktatás múltja és jelene. S bár elég sok kételykeltő vonatkozása van a kérdéskörnek, mégis kiegészíteném: jövője is.

FÓRIS-FERENCZI RITA

A magyar nyelv tanításának új tanterve Romániában

A Collegium Transsylvanicum Alapítvány 1993 óta pályázatok egész sorát hirdeti meg az oktatás különböző szintjein tankönyvek, taneszközök, kézikönyvek készítésére. Megtiszteltetés volt számukra, hogy az Alapítvány és az Oktatásügyi Minisztérium Magyar Nemzetiségi Főosztálya felkérésére elkészíthettük a magyar tannyelvű I-IV. osztályok számára az anyanyelvi nevelés tanterv-tervezetét, amelyet a Román Oktatásügyi Minisztérium – előzetes megvitatás után – az 1994-95-ös tanévtől kezdődően jóváhagyott. A tanterv-tervezetet Péterffy Lenke Júlia, Sántha Csilla és Tánczos Ibolya székelyudvarhelyi tanítónők készítették. A szakmai tanácsadást Toró Jolán. a székelyudvarhelyi Benedek Elek Tanítóképző magyartanára végezte. Az új tanterv nem alternatív, hanem egységesen és általánosan érvényes az I-VI. osztály számára. Alternatív irányultság csak az I. osztályos olvasástechnika alakításában mutatkozik meg: a tanító választhat a hangoztató-elemző-összetevő és a globális módszer között. A tanterv egészére kidolgozandó alternativitás még várat magára.

Lévén, hogy 1989 óta fokozottan figyelemmel kísérhetjük a magyarországi oktatásügy alakulását, fejlődését, eredményeit, a tanterv elkészítésénél egyrészt az 1978 óta érvényben levő általános iskolai nevelés és oktatás tervére, másrészt pedig az 1985 óta

érvényben levő alternatív tantervre, azaz a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programra támaszkodhatunk. Magunkévá tettük azt a korszerű szemléletet, amely elismeri a tanulók nyelvhasználatban megnyilvánuló anyanyelvi tudását, és ezt a meglevő tudást fejleszti tovább oly módon, hogy az iskolai nevelés folyamatában a nyelvről és a nyelvhasználatról szerzett ismeretek, az anyanyelvi tudás szervesen beépüljenek a tanulók mindennapos nyelvhasználatába. Így folyamatosan tudatosul valamennyi gyerek nyelvi tevékenysége, elsősorban élőbeszéde, majd írásos szövegalkotása is.

Igyekeztünk érvényesíteni azt a korszerű törekvést, amely az anyanyelv tanítását a személyiségfejlesztés és a beszédközpontú, nyelvhasználat-központú nyelvi nevelés szolgálatába állítja, anyanyelvi nevelésként körvonalazza. Képességek, készségek, jártasságok kialakításával a leendő felnőttet előkészíti az egyre növekvő szabadidő kulturált eltöltésére, az információáradatban való válogatásra, az írott és elektronikus sajtó kínálta műsorok érdeklődésüknek megfelelő követésére stb.

A program a nyelvhasználat-központúság szem előtt tartásával lehetővé teszi a hátrányos helyzetű kisiskolások felzárkóztatását.

Hogyne volnának kisgyerekeink – főleg a szórványvidékeken – hátrányos helyzetűek? Sokan a családban sem beszélik elfogadható helyességgel az anyanyelvet.

A program abból a tényből indul ki, hogy az anyanyelvét beszélő kisgyerek ösztönösen birtokolja a legtökéletesebb jelrendszert, de beszédének továbbfejlesztése az iskola feladata, a továbbfejlesztés pedig nem a nyelvtani szabályok bemagoltatásával-visszamondatásával, hanem a szókészlet, a beszédtechnika, a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség minél magasabb szintre való emelésével történik.

A nyelvi, irodalmi és kommunikációs program szemlélete, koncepciója bizonyosan segíteni fogja tanítóink továbbfejlesztő tevékenységét, a hátrányos helyzet megszüntetését éppen a személyre, csoportra szabott fejlesztő eljárásokkal. Ugyanakkor a tanterv lehetőséget ad egy másik fontos törekvésnek: a tehetséges gyerekekkel való megkülönböztetettt foglalkozásnak.

A szellemi tevékenység mozgékonysága, a tanulás eredményessége egyenes arányban van az anyanyelvi műveltséggel. Ezért kell – a tanterv szerint is – nagy hangsúlyt fektetnünk a legkülönbözőbb kommunikációs helyzetek létrehozására, felismertetésére, s az ezeknek megfelelő életszerű és helyes szóbeli és írásbeli nyelvhasználat kialakítására. Így válik az anyanyelv a helyes gondolkodást, az élethelyzetnek megfelelő magatartást alakító tényezővé.

Tantervünkben minden osztály tananyaga 3 résztantárgyra osztva jelenik meg: olvasás, anyanyelvismeret, fogalmazás. Az I. osztályban csak két ilyen résztantárgy szerepel: az olvasás és az írás. A beszédművelést, a szóbeli kifejezőképesség fejlesztését nem tüntettük fel külön résztantárgyként, hanem megpróbáltuk beépíteni az anyanyelvi nevelés egészébe. Az egyes tantervi fejezeteknél feltüntettük a célokat, követelményeket. Szándékunk annak a tudatosítása, hogy az olvasás, az anyanyelvismeret és fogalmazás tanítását át kell fognia a beszédművelésnek, az utóbbinak jelen kell lennie minden anyanyelvi órán az I. osztálytól a IV. osztály végéig.

E sorok írói a Collegium Transsylvanicum Alapítvány pályadíjasaiként beszédművelési tanítói kézikönyv írásán dolgoznak, amellyel ezt a szemléletet szeretnék bevinni a tanítói köztudatba, hogy az anyanyelvi résztárgyak korszerű oktatása az anyanyelvi nevelés leginkább úgy valósulhat meg, ha a beszédtechnika és beszédalkotás – a beszédművelés e két fontos összetevője, alkotóeleme – szervesen épül bele a folyamat egészébe.

Tantervünk az I-IV. osztályban folyó anyanyelvi nevelés általános célkitűzéseit, feladatait a következőképpen fogalmazza meg:

Az anyanyelvi nevelés célja az I-IV. osztályban az ösztönös nyelvhasználat tudatosítása, vagyis az anyanyelv működési szabályainak fokozatos megismerése és alkalmazása beszédben és írásban.

Az elsődleges cél a tanulók meglévő nyelvi tudásának tervszerű gyarapítása és továbbfejlesztése során valósul meg.

Az anyanyelvi nevelés fontos feladatai közé tartozik:

1. az olvasásnak-írásnak mint a kommunikáció eszközének készségszintre emelése;
2. nyelvi kifejezőképesség fejlesztése a beszédtartalom árnyaltabb kifejezése céljából;

3. összefüggő beszéd- és írásképesség megalapozása;

4. a közlési helyzetekhez alkalmazkodó, tudatos szóbeli és írásbeli nyelvhasználati képesség fejlesztése;

5. a rendszerlátás képességének megalapozása;

6. a nyelvi normákat követő, beszédhelyzetekhez alkalmazkodó, a beszélő egyéniségének megfelelő megnyilatkozás bátorítása;

7. irodalmi ismeretek megalapozása;

8. az önálló ismeretszerzés módszereinek és technikájának elsajátítása;

9. a tanulók személyiségének alakítása: értelmi, érzelmi és akarati világuk gazdagítása.

E célok, feladatok megvalósítása csak az anyanyelvi nevelés követelményeinek betartásával lehetséges. A tanulók olyan szinten sajátítsák el az olvasást-írást, hogy az ismeretszerzés, az önművelés eszköze lehessen. Az olvasott szöveg elemzése, értelmezése járuljon hozzá a tanulók szövegértési képességének fejlesztéséhez. Ez teszi lehetővé a könyvből való ismeretszerzés technikájának elsajátítását. A tanult szavakat, szókapcsolatokat, kifejezéseket aktív, építő módon alkalmazzák beszédükben és írásbeli tevékenységük során. Fejlődjön a közlési helyzetekhez alkalmazkodó nyelvhasználati képességük. Ismerjék és tudatosan alkalmazzák a magyar nyelv alapvető nyelvtani fogalmait és helyesírási alapelveit. Az anyanyelvi nevelés egyik fontos (nem elhanyagolandó) feladata a gyermek olvasóvá nevelése, a világ képzeletbeli kitágítása, a gyermeki képzetek és a fantázia élményekkel való táplálása.

Az anyanyelvi (és főként az olvasási-irodalmi órák) tegyék lehetővé, hogy a kisiskolás gyermek:

1. váljék nyitottá az élőszóban hallott és olvasott irodalmi élmények befogadására, a játékosságra, a kalandélményre, az irodalmi hősök helyzetének, sorsának, érzelmeinek, gondolatainak átélésére, a világ képzeletbeli átformálására;

2. a kíváncsiság, az élménykeresés és a megértés szándékával közeledjék a szokatlan, új, számára ismeretlen irodalmi jelenségekhez, kifejezésmódhoz, témához;

3. olvasmányai tegyék fogékonnyá a részvétre, az igazságra, az érzések, cselekedetek, gondolatok sokféleségére;

4. váljék képessé a művekben megjelenített erkölcsi tartalmak, magatartások, eszmék, esztétikai értékek személyes értékelésére, a másság elfogadására is;

5. az olvasott művek alapján bátran alkosson véleményt a szereplőkről, helyzetekről (a tetszik-nem tetszik formától az árnyaltabb ítéletig). Véleményét példákkal támassza alá. Legyen képes mások vélemnyét átérezni, átgondolni, saját véleménye mellett kitartani vagy azt módosítani;

6. a kiválasztott, elolvasott, megbeszélt olvasmányok ösztönözzék a gyermeket arra a felismerésre, hogy az olvasásnak minden életkorban egyéni értéke van: a belefeledkezés, a képzelet, az ön- és az emberismeret egyik forrása.

Valamennyi anyanyelvi tevékenység fontos feladata, hogy előmozdítsa a kisiskolás gyermek sokoldalú nevelését: gyarapítsa szókincsét, fejlessze beszédtechnikáját, kifejezőképességét (szóban és írásban egyaránt), szoktassa helyes kiejtésre, hanglejtésre, a nyelv esztétikai elemeinek megértésére és befogadására, szélesítse látókörét, bővítse ismereteit.

Az egyes osztályok tananyagrendszere a következő képpen épül fel: a tanterv megadja a heti és évi órakeretet, résztantárgyakra bontva, majd megfogalmazza az illető résztantárgy tanításának célját, követelményét, tartalmát és az értékelést. Példaként bemutatjuk a – terjedelmében legrövidebb – III. osztályos tantervet.

III. osztály

Heti és évi órakeret

Anyanyelvi nevelés: heti 6 óra; évi 204 óra

– Olvasás: heti 3 óra; évi 102 óra

– Anyanyelvismeret: heti 2 óra; évi 68 óra

– Fogalmazás: heti 1 óra; évi 34 óra

Beszédművelés

Olvasás

Cél: az olvasás és szövegértés képességének fejlesztése; szövegek elsődleges megértése, majd mélyebb tartalmi értékek (szövegelemző műveletek). A szövegben rejlő értékek (igazság-, erkölcsi és esztétikai értékek) felismerése tanítói segítséggel. A természetes beszéd ütemének megfelelő kifejező, folyamatos és szöveghű, hangos olvasási készség fejlesztése. Irodalmi ismeretek megalapozása nép- és műköltészeti alkotások olvasásával, elemzésével és összehasonlításával. A könyvekből tanulás képességének fejlesztése. A szóhasználat fejlesztése (szóban és írásban); szókincs gazdagítása és aktivizálása különböző beszédhelyzetben és szövegösszefüggésben. Az írás eszközi használatának fejlesztése. Az írás legyen a kommunikáció egyik eszköze.

Követelmény: – A tanuló olvasson némán, megszakítás nélkül kb. húsz sor terjedelmű, egyszerű szerkezetű és stílusú szépirodalmi szöveget, és kb. fél oldal terjedelmű ismeretterjesztő szöveget.

– Az olvasottak megértését bizonyítsa a szöveg tartalmához kapcsolódó feladatok megoldásával.

– Legyen képes szépirodalmi szövegek tagolására, lényeges gondolatok kiemelésére.

– Olvasson öt-hat mondatos, tartalmában ismert szöveget, helyes hanglejtéssel, a természetes beszéd ütemében, hangosan.

– Felolvasás közben érzékeltesse helyesen a hangkapcsolati törvényszerűségeket és a hangok időtartamát. Tartsa a kapcsolatot a hallgatósággal.

– Ismerje történelmünk néhány kiemelkedő eseményét és személyiségét az irodalmi szemelvényekből.

Ismerjen néhány fontos részletet a jelentősebb alkotók életpályájáról.

– Általános jellemzőik alapján ismerje fel az olvasott szövegek műfaját.

– Szerezzen versolvasási és versmondási tapasztalatot (legalább öt-hat vers megtanulása könyv nélkül).

– Tájékozódjék a könyvekben tartalomjegyzék segítségével.

– Legyen tagja a könyvtárnak, az olvasás váljon szokásává.

– Írása legyen áttekinthető, rendezett, lendületes.

– Másoljon írástechnikai hiba nélkül (kb. 8-10 sor).

– Írjon tollbamondás után egyszerű és bővített mondatokat.

– Az írás teljesítményének szintje érje el a 25-30 betűt percenként.

– Tudjon emlékezetből leírni rövid szövegeket.

– Alkosson önállóan szöveget kötött vagy szabad témáról (5-7 mondat).

– Használjon szinonimákat a megfelelő helyzetekben.

– Javítsa önállóan írásmunkáját.

Tartalom:

A) Olvasási készség fejlesztése:

– Év eleji felmérések: az olvasási készség szintje, olvasási tempó, olvasásbeszámoló az olvasottakról, az íráskészség szintjének ellenőrzése (másolás, tollbamondás, emlékezetből írás).

1. Olvasástechnika fejlesztése:

– A hangos olvasás gyakorlása változatos eljárásokkal.

– Az olvasási látómező tágítása.

– Az olvasás tempójának szabályozása.

– Olvasásszabályozás dinamikai szempontból (halk, középerős vagy hangos olvasás a mondanivalótól függően). A hanglejtés és hangerőváltás gyakoroltatása hangsorok, mondókák, versek, szövegrészek mondatásával vagy olvastatásával.

2. Szövegértés elmélyítése (elemzés, tagolás, a lényeg kiemelése és megfogalmazása); a köznapi- és irodalmi nyelv egymáshoz való viszonya (hasonlóságok, különbségek).

– Idő- és eseményszerkezet megismerése elbeszélő művekben; a cselekmény, a szereplők, a szerkezet, a bonyodalom, a megoldás.

– Nyelvi kifejezőeszközök felismerése adott művekben; hasonlat, megszemélyesítés, hangutánzó és hangulatfestő szavak, jelzős szerkezetek, játékosság, ismétlés.

a) Foglalkozás műalkotásokkal

Próza – a cím vizsgálata, új szavak, kifejezések értelmezése, az események színhelye, sorrendje, ideje, a szöveg tagolása (felbontás gondolategységekre), a szereplők magatartása, lényeges összefüggések kiemelése (tömörítés, bővítés), a szöveg alapgondolata (a tanuló mondja el vagy idézze), jellegzetes nyelvi kifejezőeszközök.

Vers – a cím vizsgálata, a vers hangulata, alapgondolata, versszakok, verssorok megfigyelése, a vers ritmusa, rímek felismerése, költői kifejezőeszközök.

Helyesejtési normához igazodó versmondás. A versmondás gyakorlása a fő- és mellékhangsúly megtartásával (utánmondás, felolvasás).

b) Foglalkozás népköltészeti alkotásokkal:

– A népköltészeti alkotások keletkezése és terjedése.

– A népköltészeti alkotások (közmondás, találós kérdés, népmese, népmonda, népdal) tartalmi és formai jellegzetességei.

– A népköltészeti és műköltészeti alkotások összehasonlítása (szerző-gyűjtő, nyelvhasználat, eseménysor stb.)

– Párbeszédek rögtönzése (dramatizálás, bábozás).

Könyv- és könyvtárhasználat:

– Irodalmi foglalkozások a könyvtárban.

– Kölcsönzés és tájékozódás a könyvtárban.

– Ismerkedés a szótárakkal, lexikonokkal.

– Adatgyűjtés önállóan meghatározott témához.

– Olvasmányi napló vezetése (cím, író, kiadó, pozitív szereplők, rövid tartalom – 5-6 mondat).

– Szövegtanulás önállóan és reprodukálás könyv nélkül; versek, mondókák, találós kérdések, közmondások: 3-4 mondatos szöveg.

B) Az írástechnikát fejlesztő gyakorlatok:

– Az olvasmányanyaghoz kapcsolódó szavak, szószerkezetek írása adott szempontok szerint csoportosítva.

– Szavak lebontása és építése, szócsaládok gyűjtése.

– Kijelölt szavak helyettesítése szinonimákkal.

– Érdekes kifejezések memorizálása és alkalmazása.

– Tőmondatok bővítése, bővített mondatok szűkítése.

– Befejezetlen mondatok folytatása.

– Mondatok időrendi sorrendbe való állítása.

– Tartalmilag összefüggő mondatok.

– Válasz megfogalmazása adott kérdésre.

– Párbeszédes forma alkalmazása az írásmunkában.

– A szereplők, események, tulajdonságok felsorolása – ellentétes tulajdonságok megkeresése.

– Az írás lendületességének fejlesztése (verssorok, szövegek másolása, tollbamondás utáni írása rövidülő idő alatt).

– Helyesírási normák alkalmazása az írásmunkában.

Értékelés: Folyamatos megfigyelés.

Szempontjai: műfajok felismerése, írástechnika, íráshasználat, nyelvi kifejezőeszközök ismerete, tartalmi összefüggések, olvasástechnika, helyesírás, szövegértés, esztétikai elvek, tájékozódás a könyvekben, pontos fogalmazás.

Anyanyelvismeret

Cél: A közlési helyzetekhez alkalmazkodó nyelvhasználati képesség fejlesztése. Az írásbeli nyelvhasználat tudatosítása. A helyesírás alapelveinek elsajátítása. Mondatfajták beépítése a beszédbe és írásba.

Követelmény: – A tanuló ismerje a beszéd és írás nyelvi elemeit.

– Ismerje fel és nevezze meg a szófaji kategóriákat.

– A tanult nyelvi elemekkel kapcsolatos helyesírási tudnivalókat ismerje és alkalmazza.

– Írásban alkalmazza a magán- és mássalhangzók helyesírásával kapcsolatos tudnivalókat.

– Mondatíráskor alkalmazza a mondatkezdő nagybetűt, a mondatvégi írásjeleket, valamint a vesszőt és kettőspontot.

– Nevezze meg a szótőt és toldalékot (beszédben és írásban).

– Ismerje meg az elválasztás (szótagolás) szabályait és alkalmazza azokat az írástevékenységben.

Tartalom: – Nyelvi ismeretek, nyelvi tapasztalatok felújítása és elmélyítése.

1. Szótan: – Ismerkedés a szófaji kategóriákkal (II. osztályos ismeretekre alapozva).

– A főnév fogalma, fajai és száma, tulajdonnevek helyesírása, a főnevek helyesírása (-ó, -ő, -ú végű főnevek), a -j és -ly helyes használata, a toldalékos főnevek mondatbeli szerepe, toldalékok helyesírása, a névelő használata főnevek előtt, képzett és összetett főnevek megfigyelése.

– Az ige fogalma, az igeidők, az igető személyragjai, igeragozás, múlt idejű igék helyesírása (szóelemző írásmód), igető és toldalékok az -ul, -ül, -ít végű igék helyesírása felszólító módban, az igekötős igék helyesírási esetei.

– A melléknév fogalma, fokozása, helyesírása (fokozott melléknevek, -j és -ly helyes használata). Rokon- és ellentétes értelmű melléknevek, pozitív és negatív tulajdonságokat jelölő melléknevek.

– A számnév fogalma, fajai, helyesírása, a számnevek és a keltezés.

2. Mondattan: A mondat a beszédben és írásban; a közlést kifejező mondatok tartalom szerinti felosztása. Mondatfajták rendszerezése, szereplők értékelése. Gyakorlatok a mondat felismerésére, tartalom szerinti helyes hanglejtésre a mondatvégi írásjeleknek megfelelően. Mondatfajták alkotása és alkalmazása különféle beszédhelyzetekben. A mondat szerkezete; a főrészek felismerése, a tőmondat és a bővített mondat, a bővítmények megismerése és felismerése, tőmondat átalakítása bővített mondattá (kérdések segítségével).

– A toldalékos szavak megfigyelése és helyesírása.

Értékelés: Folyamatos megfigyelés, a tanulói munkák állandó javítása és javíttatása.

Fogalmazás

Cél: Az összefüggő beszéd és írás fejlesztése különböző beszédhelyzetekben. A mondanivaló helyes elrendezése, megszerkesztése a tartalomnak megfelelően. Az írásbeli kifejezőképesség megalapozása önálló szövegalkotási gyakorlatok segítségével. Alkotó gondolkozás, képzelet, figyelem, érzelem művelése, csiszolása. Értelmi képességek mozgósítása, a képzelet aktivizálása. Esztétikai és helyesírási szempontok érvényesítése.

Követelmény: A tanuló ismerje a szerkesztés fontos elemeit, tudatosan alkalmazza a szerkesztés szabályait.

– Fogalmazzon tartalmilag összefüggő mondatokat.

– Szerkesszen kérdéseket a hallottakkal kapcsolatban (azokra vonatkozóan).

– Alkosson egyéni véleményt magatartásokról, jellembeli tulajdonságokról.

– Fogalmazzon (szóban és írásban) hat-hét tartalmilag összefüggő mondatot a megadott témának megfelelően.

– Írjon rövid elbeszélő fogalmazást és tudjon annak címet adni.

– Alkalmazza a téma hangulatának megfelelő nyelvi eszközöket.

– Tudjon tömöríteni megadott szöveget.

– Külső tulajdonságok megfigyelése alapján mutasson be (írjon le személyeket, tárgyakat, állatokat. A nyelvi normát követő, beszédhelyzetekhez alkalmazkodó, a beszélő egyéniségének megfelelő megnyilatkozás alapvető kommunikációs helyzetekben.

Tartalom: 1. Szóbeli kifejezés fejlesztése, szövegalkotás megalapozása:

– A szókincs állandó gazdagítása és aktivizálása különböző beszédhelyzetekben és szóösszefüggésekben. A verbális kommunikáció nyelvi formáinak alkalmazása társas beszédszituációkban. Az illem tanulása: szabadidőben végezhető tevékenységre vonat-

kozóan, a jó megjelenés szabályai, az ajándékozás, telefonbeszélgetés. Mesék, történetek dramatizálása, a párbeszédes helyzetek beépítése. Kötetlen beszélgetés olvasmányokról, mesékről – véleménnyilvánítás.

2. Az írásbeli kifejezés fejlesztése:

– Az anyaggyűjtés, feldolgozás mikéntjének ismerete.

– Szóbeli és írásbeli feladatok megoldása – megállapítások, kérdések, véleménnyilvánítás.

– Szövegalkotás előkészítése mesék, történetek megfigyelésével, vizsgálatával: cím és tartalom kapcsolata, a mondatok tartalmi kapcsolódása, lényeges és lényegtelen gondolatok megkülönböztetése, a befejező mondatok vizsgálata, előzmény, követelmény, következmény, megfogalmazása (írásbeli rögzítése).

– A leírás előkészítése: külső és belső tulajdonságokat jelölő kifejezések gyűjtése és csoportosítása (külső-belső, pozitív-negatív).

3. Fogalmazás, szövegalkotás:

– Szóbeli szövegalkotás gyakorlása – olvasott mese, hallott vagy látott történet, esemény reprodukálása (vázlat alapján).

– Olvasott, látott vagy hallott mese, történet leírása az időrend betartásával.

– Szépirodalmi, népköltészeti vagy ismeretterjesztő szövegek tömörítése, a tételmondat, alapvető gondolat meghatározása.

– Rövid történet, elbeszélés alkotása önállóan.

– Rövid leírás alkotása a külső jegyek (tulajdonságok) megfigyelése alapján (élőlény, tárgy, kép).

Értékelés: Folyamatos megfigyelés, megbeszélés, javítás.

Szempontjai: szókincs, mondatszerkesztés, mondatkapcsolás, tömörítés, lényegkiemelés, a részek aránya, stílus, helyesírás, külalak.

Módszere: a tanulói munka rendszeres javítása és javíttatása.

TÁNCZOS IBOLYA – TORÓ JOLÁN

Horvát irodalmat a horvát gimnáziumokba

A Baranya megyei Pedagógiai Intézet „Naša Škola" (A mi iskolánk) 1992/2. számában megkíséreltem a puszta tények szintjén elemezni a horvát irodalom viszonyát a horvátszerb – ma horvát – tanítási nyelvű gimnázium esetében. Ezt az írást egészítem ki a következőkben.

Figyelembevéve, összegyűjtve azon tényezőket, amelyek nem egyeznek a mai horvát irodalom szellemiségével, eszmeiségével, első lépésként elengedhetetlen a meglévő tankönyvek átdolgozása, adaptálása, második lépésként újak szerkesztése, megírása, kiadása.

Ezzel kapcsolatosan meg kell vizsgálni a világirodalom oktatásának lehetőségét a horvát irodalom tantárgy oktatásának vonatkozásában, amely jelenleg a magyar irodalom tantárgy keretében valósul meg.

Középiskolai horvát irodalom tankönyveink általában követik az irodalomtörténet vezérfonalát egyes nemzetek irodalmát tekintve.

A horvát irodalom, miként minden európai irodalom is, két nagy részre osztható a régebbi korok és az újabb kor irodalmára.

Ez a felosztás tulajdonképpen társadalompolitikai szempontokon alapul.

A XIX. század jellegzetességeként ezeken a területeken kialakul a népek, nemzetek önazonosság-tudata. Az idő szelleme nemzeti újjászületés eszméjével erősíti a nemzettudatot irodalmi vonatkozásban az első nyelvemlékektől, a dubrovniki, dalmát írókon keresztül, az akkori kortárs irodalmárokig. A régebbi horvát irodalom az első nyelvemlékektől (X-XI. század) a XIX. század azon időszakáig terjed, amelyet általában „illír mozgalomnak" hívunk.

Újabbkori horvát irodalom tehát tulajdonképpen az illirizmus mozgalmával a horvát romanticizmus irodalmával kezdődik és napjainkig tart.

A horvát irodalom történetében a következő időszakokat, stílusbeli formációkat, irányzatokat különböztetjük meg.

I. Régebbi kor horvát irodalma
– Középkor irodalma
– Horvát latinisták irodalma
– Népköltészet irodalma
– Reneszánsz horvát irodalma
– XVII. század horvát irodalma, reformáció – ellenreformáció
– Racionalizmus, előromanticizmus irodalma
II. Újabbkori horvát irodalom
– Romanticizmus irodalma (illirizmus)
– „Előrealizmus", realizmus irodalma (Šenoa kora)
– Modernista irodalom
– Két világháború közötti irodalom
– Kortárs irodalom.

Ezt a periodizációt egy sor horvát irodalom történetét feldolgozó kiadvány alapján állítottam össze, így az egyes korszakokra több elnevezést is használtam.

A „népköltészet" kifejezés nem sorolható irodalmi korszakoláshoz, hiszen amióta létezik irodalom, létezik a népköltészet is. Történelmünk során a népköltészet hol nagyobb, hol kisebb intenzitással volt jelen. Még a viccek is ideszámíthatóak lévén, hogy szájhagyomány útján terjednek. A népköltészetet másként kell kezelnünk, mint az „írott irodalmat" kielemezve a kettő közti lényeges különbözőségeket. Tudjuk, hogy sok irodalmár merített a népköltészet gazdag szókincséből. Természetesen a két „műfaj" kölcsönösen hatott egymásra. Sok verset, mesét (különösen régebbi időkben) az irodalomból vett át a népi hagyomány.

Tanulóink a magyar irodalom tantárgy keretében megismerik a magyar népköltészetet és annak alapján felfigyelhetnek a népköltészet nemzetközi karakterére, különösen, ha bemutatjuk az azonos, vagy hasonló motívumokat a horvát és magyar irodalom népköltészeti alkotásaiban (Zidanje Skadra – Szkadar falazása – Kőműves Kelemen).

Népköltészeti alkotások feldolgozásánál nem szabadna figyelmen kívül hagyni a Magyarországon élő horvátok gazdag népköltészeti anyagának oktatását.

Nyelvtanórákon a helyi nyelvi, tájnyelvi szövegek felhasználásával illusztrálhatjuk az irodalmi nyelvi, tájnyelvi alapjait, kimutatván azonosságukat, kontraszjaikat.

A „horvát latinisták" irodalmáról is bővebben kell szólnunk. Horvát latinisták körébe soroljuk azon alkotókat, akik nemzetiségük alapján horvátok, de műveiket latinul, (vagy latinul is) adták közre. Ismeretes, hogy a középkor univerzális nyelve a latin még hosszasan funkcionált hivatalos nyelvként. Sőt a XIX. század húszas éveiben a horvát képviselők a Pozsonyi Országgyűlésen határozottan védték a latin nyelvhasználatot a magyar képviselők agresszív fellépése ellen, akik követelték a magyar nyelv bevezetését a horvát iskolákba.

Egészében véve a horvát latinizmus szervesen épül bele a horvát irodalom fejlődésének folyamatába.

A latin nyelv és azon keresztül a klasszikus irodalmak ismerete, az e nyelven való alkotás megerősítette a horvát irodalmárok tudatában európai kultúrális körhöz való tartozás érzését.

Ha tehát reális és teljes képet szeretnénk kapni a horvát irodalomról különösen a régi korszakokra vonatkoztatva, a latin nyelven megszületett alkotásokat semmiképpen sem szabad figyelmen kívül hagynunk, vagy elhanyagolnunk. Különösképpen követésre méltó azon horvát humanistákkal való foglalatoskodás akik a magyar királyi udvarokban tevékenykedtek. Ők magukkal hozták a reneszánsz eszméjét, szellemiségét és így akaratlanul is a két nép közötti kapocsként éltek, tevékenykedtek és alkottak.

Ez a kettős szerep leginkább Janus Pannonius, (Csezmizei János – Ivan Česmicki) élete és munkássága kapcsán nyilvánul meg, akit tankönyveink sajnos szinte figyelembe sem vesznek.

Olyan alkotók, mint Matija Vlačić, Pavao Ritter Vitezović, Josip Rudjer Bosković, Matija Petar Katančić – hogy csak néhányat említsünk – mindenképpen nagyobb figyelmet érdemelnek.

Mindezek mellett kiemelném a Horvátország északi részén született irodalmat, ugyanis hajlamosak vagyunk a régebbi horvát irodalmat a déli vidékekhez kötni. Tény, hogy a XVII. századig a horvát irodalmi élet a Dubrovniki Köztársaság és Dalmácia vidékére koncentrálódott, viszont Horvátország központjának északra való elmozdulása az irodalmi kultúrális élet egyre inkább e területre integrálódik, hogy a XVIII. század végéig Zagreb egyértelműen Horvátország politikai, kulturális és irodalmi centrumává váljon.

E folyamat bizonyítékaként említhető meg a Zrínyi család sorsa. A horvát irodalom különösképpen Zrínyi Pétert emeli ki, aki magyarról horvát nyelvre „ültette" át – fordította – testvére Zrínyi Miklós eposzát: az Adriai tengernek Syrennáját. (Adrianszkoga mora Syrena). S nem a Szigeti veszedelem az első műve, amely az 1566-os események témáját dolgozza fel. Brne Karnarutić már 1583-ban megjelenteti a „Vazetje sigeta grada" (Szigetvár bevétele) című művét, mindössze 18 évvel a nagy történelmi esemény után. A Szigetvári csata szinte állandóan aktuális témaként szerepel a horvát irodalmi alkotók, művészek körében szinte szimbolikus mítoszi jelentéstartalmat kapva. 1684-ben Pavao Ritter Vitlázović megjelenteti az Odiljenje sigetsko (Szigetvár bevétele) című művét, Ivan Zajc zeneszerző pedig a horvát operairodalom egyik ma is népszerű operáját írja meg Nikola Šubić Zrinski címmel.

Ez az időszak a Kaj nyelvű irodalom és könyvkiadás virágkora. Juraj Habdelič megjelenteti latin-horvát szótárát „Dictionar, ili rechi szlovenszke zvexega ukup zebgrane, u red postaulyene, i diachkemi zlahkotene", amely a horvát „kaj" nyelvjárás szókészletét tartalmazza és amelyhez maga Krleža is visszatért Balade Petrice Kerempuha (Petrica Kerempuch balladái) megalkotásakor.

Szlavónia is bekapcsolódik az irodalmi életbe. Matija Antun Reljković, Antun Kanižlić és mások megérzik az idő szavát, szellemét, Titus Brezovački pedig már kopog az új kor a romanticizmus ajtaján. Drámáival „Mathias grabantzias diak" (Mátyás a garabonciás diák) és Diogenes ili szluga dvah zgublenih bratov (Diogenes, avagy a két elveszett testvér szolgája) aki bizonyosan Marin Držić után a horvát irodalom, egyik legnagyobb drámaírója.

Amikor a régebbi horvát irodalomról szólunk, elkerülhetetlen, hogy foglalkozzunk a nyelv problematikájával. Horvát latinisták esetében ez a probléma nem áll fenn. Műveik ugyanis olvashatók horvát irodalmi nyelven, fordításokban Marulić Juditájának (Judita), Zoranić Hegységek (Planine), vagy Hektorović Halászat és halászati csevegések (Ribanje i ribarsko prigovaranje) eredetiségében való feldolgozása problémát jelent a horvát nyelvet anyanyelvi szinten művelőknek is és ez még inkább érvényes magyarországi horvát tanulókra vonatkoztatva. Ma már viszont léteznek kritikai jellegű antológiák, kiadványok az említett irodalom kapcsán (Rafo Bogišić: Leut i trublja, Antologija starije hrvatske poezije, Školska knjiga, Zagreb 1971 (Vitorlás és kürt, Régebbi horvát költészet antológiája), vagy nemrég megjelent Mihovil Kombol és Slobodan P. Novak: Hrvatska književnost do narodnog preporoda, Drugo dopunjeno izdanje, Škosla knjiga, Zagreb 1992. (Horvát irodalom a horvát nemzeti újjászületésig.)

Ezek a kiadványok értékes szótárakkal rendelkeznek a kevésbé ismert, régies kifejezések vonatkozásában.

Az említett kiadványban Bogišić professzor úr minden irodalmi szöveg után rövid jegyzetekben foglalkozik a kötetben meglévő művekkel és alkotókkal.

Egy ilyen sokoldalú feldolgozás megkönnyíti a művészeti alkotások kommunikációs jelenségét a ma olvasójával.

Ugyanakkor néhány különösen jelentős alkotást lefordítottak, horvát irodalmi nyelvre.

A valóság az, hogy a régebbi horvát irodalom egy része „ča" vagy „kaj" nyelvjárásokon íródott, vagy az említett nyelvek hatása alatt, és ez a jelenség eredményesen használható fel az oktatásban, hogyha megfelelő figyelmet szentelünk a helyi tájnyelveknek, ha

netán a tanulók szűkebb környezetének nyelveként is jelenik meg, és ha előfordul, hogy a tanulók saját környezetükből is hozzák.

Természetesen erről csak akkor beszélhetünk, ha az iskolába járó tanulók valóban beszélik, vagy ismerik szülőföldjük nyelvezetét.

Írásomban megpróbálkoztam néhány helyen felhívni a figyelmet nemcsak kifejezetten irodalmi tényekre, hanem a politikai és kulturális helyzetekre is amelyekben az irodalmi alkotások íródtak.

Vallom és hiszem, hogy nagyon fontos feladat tanulóinkat megismertetni egyes korszakok szellemével, megkísérelni a legmegérthetőbb módon feltárni az akkori idők jellegét, hogy könnyebben értsék meg az irodalmi alkotások természetét, a múlt idők, korok szavát.

Szélesebb nemzeti keretekbe való elhelyezésen túl, elengedhetetlen a nemzeti irodalmat elhelyezni az európai irodalmi folyamatokba. Különösképpen ösztönző és tanulságos lehet összevetése a magyar irodalom folyamataival, irányzataival.

Az újabbkori horvát irodalom problematikája viszont megkövetel egy ehhez hasonló újabb elemzést.

STJEPAN BLAŽETIN ML. IFJÚ BLAZSETIN ISTVÁN

L'Europe et les langues

Maastrichtben ráütötték a pecsétet a nagyjából már előbb kész szerződésre: Európa nyugati fele gazdasági és politikai egységgé alakul. A nyelv azonban nem lép be az egységszervezetbe, a kultúra is csak különjogainak fenntartásával. Sokkal prózaibb, hétköznapibb ellentmondás, mint amilyennek látszik. Az idegen nyelv az ember mindennapi létének tartozékává válik, nélküle nem tud Európa polgáraként élni. Teljesen új „kihívás" a nyelvoktatás számára. Ennek megtárgyalására hívott össze a maastrichti egyezmény közvetlen előkészítésének idején két kongresszust a a francia nyelv didaktikájának művelésére alakult szervezet, az Association de didactique du français langue étrangère (Asdifle). Az első színhelye Párizs, a másodiké Barcelona volt. A tizenkilenc előadás és a zárszó szövegét kiadták nyomtatásban. Az előadók jeles szakemberek voltak, de nevüket Magyarországon csak igen kevesen ismerik, talán Francis Debyser az egyetlen kivétel. Főként franciák, de akad közöttük spanyol és olasz is. Elsősorban a francia nyelvről volt szó, mellette vizsgálták az általános nyelvtanítási feladatokat is.

A kiadványt így jellemezhetnénk összefoglalóan: Maastricht szelleme a nyelvtanításban. Azokat a tennivalókat összegezi, amelyeket Európa nyugati felének gazdasági egybekovácsolása tesz szükségessé, sőt sürgetővé. Az egyén most már a nagy közösségen belül bárhol letelepedhet, munkát vállalhat. Az anyanyelve azonban nem vándorolhat vele; munkába állni, emberként talpon maradni csak akkor tud, ha új környezetének nyelvét érti, kultúráját ismeri. Ez pedig mind a nyelvtanulás, mind a nyelvoktatás-tudomány számára új feladat. Sokkal bonyolultabb, sokkal inkább kívánja a szervezést, mint a régi. Az angol nyelv megtartja ugyan az elsőségét, de nem a többi nyelv kárára: a Belgiumban letelepedő spanyol család csak korlátozottan veheti hasznát az angolnak, az élethez, munkavégzéshez, a gyerekek iskolai tanulásához a környezet nyelvére – a nemzeti vagy a regionális nyelvre – van szükség. Ezzel kapcsolatban Debyser említi a közösség további bővülésének lehetőségét, Kelet- és Közép-Európa befogadását, s hivatkozik Magyarországra is. A feladatokat bonyolítja, hogy némelyik tagország nem egynyelvű, a majdan csatlakozóknak pedig valószínűleg a többsége ilyen lesz.

Az elméleti jellegű előadások – gyakorlati céllal – azt fejtegették, hogy mennyire felel meg az iskolaszervezet, a tanárképzés és a nyelvtudomány az új kívánalmaknak. Az új helyzetre szervezési és módszertani javaslatokat tettek az előadók. Elfogadták azt a véleményt, hogy a nyelvet jól és hitelesen megtanulni csak a nyelvországban lehet. (Régen a magyar társadalomban ez eléggé elterjedt vélemény volt. Magam is osztom félig-meddig a szóbeliségre vonatkozóan; az írásos nyelvhasználatot kellő szorgalommal megtanulhatja bárki a hazájában is.) Szervezni és szorgalmazni kell tehát a diák- és tanárcseréket. Előkerült a mintegy negyedszázaddal előbb szakirodalmi témává, majd pár év múlva elenyészett gondolattá lett funkcionális nyelvtanítás. Az új helyen megtelepedő munkásnak, iparosnak ugyanis nincs ezerkétszáz órányi ideje nyelvtanulásra, és csak annyit akar tudni, amennyi az élethez kell, de azt nagyon hamar. A legtöbb előadó foglalkozott a nyelvország kultúrájának rendszeres és módszeres tanításával is. Ezt nagyon fontosnak tartották. Annyira, hogy szerintük akár a tanuló anyanyelvén is lehet tanítani, ha másként nem megy. Egy másik országba települő család, munkavállaló légüres térbe kerül, ha a környezet kulturális közegében nem tud eligazodni. Nem elég tehát a helyi *nyelv* ismerete.

Az előadások csaknem fele beszámoló jellegű volt: melyik intézmény mit tett, mit fog tenni a tanárképzés megújítása, a tanár- és diákcserék, a kulturális nevelés stb. érdekében, a nemzeti elfogultságok ellen.

...Így készül a nyelvoktatás arra a szerepre, amelyre a soknyelvű, gazdag műveltségű egy-Európában vállalkozni kell.

Claude Oliviéri: L'Europe et les langues. Dimensions européennes dans les pratiques d'enseignement et de formation en langues étrangères. Asdifle, Paris, 1993. 132 p.

BÁN ERVIN

Peremhelyzetben

Alternatív pedagógiai módszerek esélye cigány gyermekek oktatásában

Hazánkban jelenleg a szakemberek kb. 6-800 ezerre becsülik a cigány népesség számát. Köztudomású, hogy a cigányság családalapítási szokásai lényegesen eltérnek a magyarokétól: viszonylag nagy százalékban tizenéves korban házasodnak meg, amit hamar követ a gyermekáldás. Gazdasági, szociális megfontolások csak nagyon ritkán befolyásolják a gyermekek számát. Egy igazi, hagyományos cigány családban sok gyermek (négy-öt vagy ennél is több) a megszokott és kívánatos. Mindezek a körülmények azt eredményezik, hogy a magyar népességnél sokkal gyorsabban nő a számuk.

A cigány lakosság szociális helyzete – bár van egy elég vékony, középosztályba felemelkedett réteg – az ország többi nemzetiségéhez viszonyítva a legproblémásabb. Iskolázottságuk átlaga nagyon alacsony. A gyermekek jelentős része nem végzi el a nyolc osztályt, sokan már az alsó tagozatban „elakadnak". Régen a szocialista munkaviszonyok között, az ipar és mezőgazdaság peremvidékén, a legalacsonyabb képzettséget igénylő munkaterületeken koncentrálódtak. A rendszerváltás után folyamatosan szűntek meg azok a bányák, nagyvállalatok és termelőszövetkezetek, amelyek nagy százalékban cigány munkaerőt alkalmaztak, így a döntően szakképzetlen cigány dolgozók tömegei elvesztették azt a megélhetési forrást, ami őket eddig – bár a társadalom legalsóbb ré-

tegében – mégis stabilizálta. A cigány gyermekek családi háttere most még bizonytalanabbá és sérülékenyebbé vált.

Hagyományos iskolarendszerünk nem tudott megfelelni a magyar gyermekek átlagos műveltségi és iskolaérettségi szintjétől jóval elmaradottabb cigány gyermekek oktatásával járó feladatoknak. Sokak által megfogalmazott és leírt szindróma, hogy az iskola megszilárdítja, tovább élteti a szociális hátrányokat. A nyolcvanas évekig országosan elterjedt „megoldás" volt, hogy a beiskolázáskor a körzeti iskolaérettségi vizsgálat a cigány gyermekeket korrekciós osztályba utalta. Ráadásul erre a vizsgálatra gyakran a szülő tudomása és engedélye nélkül vitték a gyermeket. Ezzel a lépéssel a magyar diákok iskolai környezetébe csak a garantáltan polgárosodott „újmagyarok" kerülhettek be, olyanok, akiknek a családja már „nem cigány módon" élt.

A korrekciós osztályokban aztán az enyhén szellemi fogyatékos gyerekeknek kijáró tudásanyagot próbálták beültetni a fejükbe. Elképzelhető, hogy mennyire volt vonzó az ilyen iskolai elfoglaltság, tanárnak, diáknak egyaránt. Innen pedig már nem nagyon volt „visszaút" a „rendes" osztályokba, a középiskolai továbbtanulásról nem is beszélve. A valójában esetleg jó adottságokkal rendelkező gyerekek zöme is végképp megrekedt a szakképzetlen segédmunkára való alkalmasság szintjén, a társadalom legalacsonyabb kasztjában.

A hagyományos követelményeket támasztó, a magyar családok kulturális, szocializációs hátterével rendelkező, nagyobb részt óvodából kikerülő gyerekekre épülő iskolákban, vegyes osztályokban a cigány gyerekek a legtöbb esetben elkülönülnek.

Lemaradásuk, hátrányuk magyar társaikkal szemben még feltűnőbbé válik. A sorozatos kudarcok közömbössé, vagy a tanulással szemben ellenállóvá teszik őket. Bukdácsolnak, amíg föl nem adják a küzdelmet, vagy le nem morzsolódnak. Az esetek döntő többségében a cigánysággal szemben negatív attitűddel bíró, és/vagy problémáikkal szemben értetlenül álló pedagógusok tanítják őket, akik általában szakmailag sincsenek felkészülve a körülmények igényelte speciális feladatra.

Czeizel Endre (1) kimutatja, hogy a cigányság hátránya nem genetikai adottságokból vezethető le, sokkal inkább a körülményeken, a háttéren múlik.

Megfelelő oktatás nélkül mindinkább fenyeget egy szociálisan állami pártfogásra szoruló, kiszolgáltatott réteg egyre nagyobb arányú újratermelődése, egy lumpenizálódó, balkanizálódó „másik Magyarország" konzerválódása. Nem gondolom, hogy ezt a századok alatt kialakult s a rendszerváltás óta egyre inkább elmérgesedett helyzetet az oktatás egyedül képes lenne megoldani, de a rá eső részt mindenképpen vállalnia kell, mert az elvesztegetett idő újabb elveszett korosztályt jelent.

Cigány osztály

A pedagógiai szakirodalomban a hatvanas és nyolcvanas években több hullámban felújult a vita arról, hogy vajon helyes-e (erkölcsi szempontból) s eredményes-e (hatékonyság szempontjából) homogén cigány osztályokban elkülönített oktatást folytatni. A gyakorlatban a hatvanas évektől állandóan nőtt a cigány osztályokat indító iskolák száma *(2)*, viszont nincsen a cigány gyermekek kultúráját, fejlettségi, nyelvi adottságait, szociális körülményeit, meghatározó személyiségjegyeit figyelembe vevő kidolgozott és alkalmazott pedagógiai módszer a számukra. Igy érthető, hogy a legalaposabb módszerekkel végzett felmérések *(3)* teljes egyértelműséggel mutatták ki, hogy a homogén cigány osztályba járó tanulók teljesítménye jóval alatta maradt a vegyes osztályban tanulókénak.

A hetvenes évektől, néhány helyen, kísérleti jelleggel egy-egy cigány tanító, vagy a cigány gyerekekkel azonosulni képes nem cigány pedagógus vette kezébe a diszkriminált cigány osztályok tanítását. Megpróbálták cigány tanítványaik alapvető elfogadásából kiindulva, érdekeiket felhasználva végezni az oktató-nevelő munkát. *(4)* Munkájuk elsősorban példaértékű volt, megmutatta azt az erkölcsi alapot, amely feltétele egy hátrányos helyzetű kisebbség eredményes iskolázásának.

Az utóbbi években – egyrészt helyi, szülői, másrészt cigány értelmiségi körökben – egyre többször vetődik fel egy újfajta, a cigány etnikum értékeit, kultúráját, azonosság-

tudatát megőrző és fejlesztő iskolai oktatás igénye. Ez – természetesen – az alapfokú iskoláztatásban kezdődne, alapjait ott kellene megteremteni. Módszertani háttere azonban rengeteg problémát vet fel, s idáig nem született egyetlen olyan megoldás sem, amely alternatívaként felmerülhet. Azok az iskolák, amelyek magukat nemzetiséginek deklarálják: középiskolák (Gandhi Gimnázium Pécsett; Kaly Jag Roma Nemzetiségi Szakiskola Budapesten), tehát az elvégzett nyolc általános iskolai osztályra, az ott megszerezhető készségekre építenek. Pedagógiai céljaikat mát ennek függvényében fogalmazzák meg, s elsősorban a szakmai vagy főiskolai, egyetemi továbbtanulást kívánják elősegíteni. *(5)* Sajnos azonban, a cigány tanulóknak csak egy része jut el a nyolcadik osztály befejezéséig. A problémák alapja a megoldatlan általános iskoláztatás.

Miért lenne előnyös – a cigány gyerekek szüleinek kérésére, illetve beleegyezésével, támogatásával – speciális módszerrel működő, homogén cigány osztályok keretében oktatni az általános iskola alsó és felső tagozatában? A cigány gyerekek hátrányai egyes területeken a magyar gyerekekhez viszonyítva igen nagyok. Saját értékeikre ébresztve, nyelvüket, kultúrájukat az oktatásba szervesen beépítve kellene identitástudatukat megalapozni, s ezzel megteremteni a társadalmon és iskolán belüli önértékelésüket.

Néhány gondolat egy alternatív módszerről

A cigány osztályokban alkalmazott pedagógia nem indulhat ki csak abból, hogy mit kíván, mit követel a többségi társadalom a kisebbségtől, mert az az oktatás alanyai számára mindig egy külső kényszer élményét kelti. Az alkalmazkodás nehézségeiből adódó kudarcélmények a diákok tanulási motivációját folyamatosan csökkentik. A hazánkban már egyre ismertebbé váló Waldorf-módszer emberközpontú szemléletével kellene közeledni ehhez a problémához. Egy nagyon széles körű pszichológiai-pedagógiai felmérés megállapíthatná, hogy mik azok a jellegzetességek, képességek, vagy kedvelt elfoglaltságok, amelyek a cigány gyermekek életét meghatározzák. Diósi Ágnes megkérdezett több azonos korú kisiskolás magyar és cigány gyermeket: mi az, ami nélkül nem tudnák elképzelni az életüket? *(6)* Míg a magyar gyerekek anyagi javakat, civilizációs eszközöket soroltak fel, addig a cigány gyerekek egybehangzó válasza az volt, hogy zene és tánc nélkül nem tudnának élni. Miért ne lehetne ezt szervesen alkalmazni az általános iskolában? Miért kell a gyerekeket feltétlenül rögtön belekényszeríteni a padok közé, számukra teljesen idegen szituációba? Olyan alternatív módszert kell kidolgozni, amely a tevékenységeknek nagyon széles skáláját használja fel.

Miért a Waldorf-módszer? A *Rudolf Steiner* által kidolgozott pedagógia elmélete és a gyakorlati tapasztalatok szerint hátrányos helyzetű gyermekek oktatására is alkalmas. A különböző adottságú gyerekek együtt tanulnak és kölcsönösen ösztönzik egymást. Nem az eredmények, a teljesítmények a fontosak, a gyerekeket nem versenyeztetik egymással, nem siettetik az előrehaladásukat. A társadalomban amúgy is peremhelyzetben lévő, a megkülönböztetést állandóan érzékelő cigány gyermekeknek nagy szükségük van egy teljesen másfajta, toleráns, meleg, szeretetteljes környezetre az iskolában. Ennek alapvető tényezője a pedagógus, aki folyamatosan képes figyelni a gyerekekre. Minden egyes gyerek önálló, öntörvényű, egyszeriségében értékes személyiség. Az oktatás a gyerekek haladásához alkalmazkodik. Főleg az első két évben kevés az igazán „iskola-szerű" foglalkozás, azokat is sűrűn váltogatja énekes, táncos, mozgásos, vagy festő, rajzoló, kézműves, játékos esemény. A tanárok a gyerekek koncentrálóképességéhez szabják az egyes tanulási egységek hosszúságát. S ami a legfontosabb, a Waldorf-módszer nem alkalmaz személyes büntetést – sem közvetlenül, sem osztályzással. A gyerekek érdeklődésének fenntartásával, a jó légkör biztosításával, az érdekes és minden napra új felfedezéseket, játékokat igérő jó közösségi együttlétekkel érik el a tanulással és iskolával kapcsolatos minden ellenőrzés kiküszöbölését. A tanárnak kötelessége állandóan figyelemmel kísérni minden egyes gyerek tanulmányi előrehaladását, testi, lelki, szellemi fejlődési stádiumát, családi és szociális körülményeit, társaihoz fűződő kapcsolatát. Egyértelmű, hogy ez mennyire fontos a hátrányos helyzetű cigány gyerekekkel kapcsolatban is. Tehát szükséges egy cigány Waldorf-módszer. A tanárnak a pedagógiai ismereteken,

speciális képzettségen túl ismernie kellene a cigányság történetét, kultúráját, mentalitását. A Waldorf-módszert tovább kellene fejleszteni ebbe az irányba, be kellene építeni a cigány nyelvet és irodalmat az alsóbb osztályok tanulmányaiba, a cigányság történelmét és néprajzát pedig a felsőbb évfolyamoknak kellene megismerniük.

Diósi György egy ideális cigány iskolát vázol fel, és végső következtetése, hogy a cigány gyerekeknek egy minimalizált, egyszerűsített „magyar" tananyagot kell tanítani. Én úgy gondolom, hogy sokkal jobb a Waldorf-pedagógia megközelítési módja, amely arról szól, hogy minden gyermeknek joga van a képességeit sokoldalúan kibontakoztatni, s az iskolának igazi feladata és kötelessége, hogy ehhez segítsen hozzá.

JEGYZET

(1) *Czeizel Endre*: A cigánygyermekek adottságai és az öröklődés. = Köznevelés, 1981. 3. sz. 9.p.
(2) *Csongor Anna*: Szegregáció az általános iskolában. Cigány osztályok Magyarországon. OKI, „Kutatás közben", Budapest, 1991.
(3) *Réger Zita*: Cigányosztály, „vegyes osztály" – a tények tükrébn. Valóság, 1978. 8.sz., 77-88. p.
(4) *Diósi Ágnes*: Cigányút. Budapest, 1988.
(5) *Vajda Imre*: Roma nemzetiségi szakiskola. = Köznevelés, 1994. november 11. 36.sz., 7.p.
Várhegyi György: A nyelvi kísérlet hatása. (Beszélgetés Zsolnai Józseffel). In: Művelődési egyenlőtlenség, V. kötet. Szerk.: *Csongor András*, OKI, Budapest, 1987.
Vég Katalin: Cigány útvesztők 1. Amaro Drom, 1984. november, 14-15.p.
Vég Katalin: Cigány útvesztők 2. Amaro Drom, 1994. december.
Vekerdi Tamás: A Waldorf-iskola első három évének programjáról. Budapest, 1990, 24-25. p.
(6) *Diósi Ágnes*: i. m.
(7) *Diósi György*: Gondolatok egy lehetséges cigány iskola modelljéhez. Phralipe, 1991. 9.sz. 3-6.p.
Forray R. Katalin: A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatásának problémái Magyarországon. In: A határmenti együttműködés és az oktatás. Szerk.: *Forray R. Katalin, Andreas Pritersky*. Budapest, 1992. 30-37.p.
Forray R. Katalin – Hegedűs T. András: A cigánygyerekek iskoláztatásának néhány ellentmondása. Köznevelés, 1987. 19.sz., 3-4.p.

SÁGHY ERNA

Pedagógusok a szülőkkel 1-4.

A tankönyvek többsége – főleg a régebbiek – úgy tárgyalják az iskolai oktatást, nevelést, mint bipoláris folyamatot, melynek egyik végén a pedagógus van, a másikon a tanuló. Egyre inkább nyilvánvaló azonban, hogy valójában tripoláris folyamatról van szó, amely leginkább egy egyenlő oldalú háromszöggel szemléltethető, melynek csúcsai a gyermek, a szülő és a pedagógus helyzetét jelzik a folyamatban. (Nem hiszem, hogy akadna szakember, aki meg tudná – vagy meg merné – mondani, hogy a három közül melyik a fontosabb.)

A szülő szerepére az iskolai neveléssel kapcsolatban a hazai pedagógiai szakirodalom szerzői – néhány kivételtől eltekintve – általában csak másodlagosan, harmadlagosan szoktak utalni. A kivételek közé tartozik Füle Sándor, a neveléstudományok kandidátusa, akinek neve régóta ismerősen cseng a magyar pedagógusok előtt. Dr. Füle tanított a legalsóbb foktól a főiskoláig, de részt vett az országos irányító munkában is. Közben sorra

jelentek meg szakirodalmi munkái, melyek közt a pedagógusoknak és szülőknek szóló időszerű írások éppúgy megtalálhatók voltak, mint a különböző pedagógiai szakkönyvek.

Legutóbbi, 1993-ban megjelent, s négy kis kötetből álló munkája a szülők és az iskola kapcsolatával foglalkozik. Ez a téma mindig kitüntetett helyet foglalt el a szerző munkásságában, aki már régóta ráérzett annak fontosságára. Hogy ezek a kötetek a Család Évében láttak napvilágot, az különleges időszerűséget ad ezeknek a köteteknek, mely megköveteli, hogy – legalább röviden – bemutassuk őket. Lévén hosszú éveken át magam is gyakorló pedagógus, a hozzám legközelebb álló témával, a családlátogatásokkal foglalkozó kötettel kezdem az ismertetést. (Dr. Füle Sándor: A családlátogatásokról. Legyenek, vagy ne legyenek? Budapest, 1993.) Ugyanis én is úgy tapasztaltam, hogy a rendszeres, gyakori családlátogatás, a szülőkkel való jó kapcsolat segítette elő a legjobban az iskolai munkám eredményességét! A szerző mindjárt a bevezetőben leszögezi – és azt hiszem, ez minden gyakorló pedagógus nevében is leírható -: „A szülőkkel való foglalkozásra a pedagógusképzés során nem kaptunk felkészítést...”(3. p.) Majd folytatja: „A családlátogatásokon... olyan információkat kaptam, amelyek alapján más »szemmel« nézhettem tanítványomra... Láttam a szülőkön, hogy ők is jobban kötődnek hozzám, mert jártam otthonukban, megismertem családjukat, játékaikat, kedvenc állataikat...”(4. p)A következő fejezetben a szerző a témában 1980-ig végzett vizsgálati tapasztalatait ismerteti, kiemelve, hogy a jól sikerült családlátogatás kölcsönösen fontos ismereteket közvetíthet mindkét fél számára. Ugyanekkor a gyakorlatban jól hasznosítható szempontokat, tanácsokat ad a szerző a családlátogatások megszervezésével, lebonyolításával kapcsolatban is. Alapvető fontosságának az őszinteséget tartja. Se a szülő, se a pedagógus ne mutasson vagy mondjon mást, mint ami a gyermeket illetően a valóságnak megfelel. Csak így kérhetnek egymástól – és adhatnak egymásnak – konkrét, hatékony segítséget az eredményes iskolai munka érdekében.

A továbbiakban Füle 1986-ban végzett, a kandidátusi értekezése alapját képező vizsgálatainak főbb megállapításai következnek. Különböző, régebbi és újabb nevelési értekezletek jelentéseinek és más szerzők témába vágó megállapításainak közlése után a szerző véleményét a következőkben fogalmazza meg: bár a szülők mindinkább igényelnék a családlátogatásokat, ezekre a pedagógusok elfoglaltsága miatt egyre ritkábban – legtöbször csak a nagyobb problémák esetén – kerül sor: „... a családlátogatások tartós »zsákutcájának« okai a pedagógusok között keresendők.” (30. p.) Legújabb vizsgálatainak eredményei alapján szerzőnk nyomatékosan javasolja a családlátogatások eddigi bevált gyakorlatának további biztosítását, majd konkrét javaslatokat is tesz a családlátogatásokkal és ezek előkészítésével kapcsolatban, miközben határozottan ellenzi a bejelentés nélküli családlátogatásokat.

Különösen a kezdő pedagógusok számára lehetnek rendkívül hasznosak a családlátogatás lebonyolításához adott részletes szempontok, tanácsok, például az utóbbiak közül az, hogy ez alkalomból nem helyes sem uzsonnát, sem vacsorát vagy ajándékot elfogadni. Különösen a gyengébb tanulók családjánál!

Fontos és korszerűnek nevezhető a könyv következő megállapítása is: „... Az iskolának a hagyományok... feladatok mellett... nagyobb mértékben magára kell vállalnia a szocializációs és perszonalizációs feladatokat, folyamatokat. Ez – az ép és a rendeltetését ellátni képes családdal együtt – nagy mértékben elősegítheti a társadalmi beilleszkedési zavarok korai megelőzését, ill. korlátozását.” (62-65. p.) Mindez a szülők fokozott pedagógiai képzését igényli. (Emlékeztetni szeretnék itt az 1940-es években nálunk fokozatosan kibontakozó sikeres „szülők iskolája” mozgalomra, melynek csak a háború utáni állapotok vetettek véget.) Hiszen egyedül csak a szülők pedagógiai kultúrájának folyamatos fejlesztése révén lehet elérni, hogy a „túlzottan liberális” nevelés helyett – ami oly jellemző ma családjaink egy részére – az otthon mindig az életkornak megfelelő, határozott követelményeket tudjon támasztani a gyermekkel szemben! (74. p.)

További hasznos megállapítások, jó tanácsok után a befejező részben a szerző – a saját és mások tapasztalatai alapján – szemléletes és a gyakorlatban jól hasznosítható összeállítást közöl a szülők és a pedagógusok közötti együttműködésben tapasztalható sikerek és kudarcok okairól. Ugyancsak jó segítséget jelenthetnek az ajánlott iroda-

lomban felsorolt munkák, valamint a családi nevelés segítéséhez készített előadásvázlat a füzet végén.

A szóban forgó, a sorozatot záró kis könyvecske avval a pedagógiai szituációval foglalkozik, amikor a pedagógus megy a családhoz. A sorozat másik három darabja (1-3. sz.) olyan esetekben kíván gyakorlati tapasztalatokon (is) alapuló tanácsokat, javaslatokat adni, amikor a szülők mennek be az iskolába, a pedagógushoz.

A legtöbb szülő a szülői értekezletek alkalmából keresi fel gyermeke iskoláját. Feltehetően ezért foglalkozik mindjárt a sorozat első darabja ezzel a témával. (Dr. Füle Sándor: A szülői értekezletekről. A szülők értekezlete? Budapest, 1993.)

A szerző a kötet első részében a szülői értekezletekkel kapcsolatos vizsgálati eredményeit mutatja be. (7-45. p.). Abból indul ki, hogy az esetek többségében a pedagógiai intézmények (óvoda, iskola) nevelő munkájához a család nyújtja a megfelelő hátteret. Ezért a pedagógusok csak a családokkal szorosan együttműködve tudnak eleget tenni korunk újfajta nevelési, oktatási követelményeinek. Enélkül megeshet, hogy a gyermekek és a fiatalok nevelése a szülők és a pedagógusok részéről ellentétes irányú lesz. Ezért szükséges tehát a kölcsönös információk biztosítása mindkét részről. A megfelelő információk átadásának egyik kerete lehet a szülői értekezlet, mely a pedagógusok és szülők együttműködésének alapvető szervezési formája.

A szerző ismerteti egy reprezentatív budapesti vizsgálat eredményét is, mely szerint a szülői értekezletek témájának egy részét általában a tanév eleji, ill. a tanév végi feladatok határozzák meg, és a nevelési kérdések kiemelt helyen szerepelnek.

Mindenképp figyelemreméltó és elgondolkoztató azon témák felsorolása, amelyekről – az említett vizsgálat szerint – a szülők az értekezleteken vitatkoznak, vagy amelyekről előadásokat kértek. Megszívlelendők a szülők kifogásai a szülői értekezletekkel kapcsolatban. (Pl. a szaktanárok gyakran nem vesznek részt rajtuk, tanévenként ritkán kerül sor értekezletekre, a gyermekek konkrét problémái nem vetődnek fel stb.) Pedagógusi (pedagógiai) szempontból viszont nem szabad elfelejteni, hogy a szülők egy része nem látja világosan az értekezletek funkcióját. Ezért passzívak, „csak befogadók" a szülői értekezleteken. Pedig az iskolai élet megújítása csak a szülők maximális bevonásával, aktív együttműködésével érhető el. (Ide tartozik természetesen a szülői értekezleten való tevékeny részvétel is.) Szemléletes mintát ad a pedagógus-szülő együttműködésére a könyvecskében egy németországi iskola ilyen jellegű programjának bemutatása és a dr. Füle által összeállított javaslatok. A szerző egy külön fejezetben részletesen tárgyalja a szülői értekezletek fajtáit, előkészítését és a szervezésükkel kapcsolatos teendőket is. (46-94. p.)

Ezen belül javaslatokat tesz a szülői értekezleti témákra vonatkozóan ez 1. osztálytól a 4. osztályig. Javasolja, hogy a pedagógus megfelelően készüljön fel a szülői értekezletekre. (A felkészüléshez haszonnal forgathatja Thomas Gordon *A tanári hatékonyság fejlesztése* és *A szülői eredményesség tanulása* című könyveit.)

Figyelmet érdemel a következő megjegyzés is: „Több pedagógus véleménye szerint az első szülői értekezlet előtt minden családot fel kellene keresni!" (64. p.)

Tanulságosak a *Pedagógus vélemények a szülői értekezletek szervezéséről*, a *Szülői vélemények a szülői értekezletek szervezéséről*, valamint *A tanulók véleménye a szülői értekezletekről* című fejezetek is. Az utolsó fejezetet (A szülői értekezletek tovább fejlesztésével kapcsolatos tennivalók összegzése) az ajánlott irodalom és két jól használhatónak tűnő kérdőív követi a szülői értekezletekkel kapcsolatban. Az egyik a pedagógusoknak, a másik a szülőknek készült.

A recenzió szűkre szabott lehetőségei miatt a hátralévő két kötetről csak vázlatosan tudunk beszámolni, de az eddig leírtak is jól tükrözik, hogy a szerző mennyire fontosnak tartja a szülői ház és az iskola, a pedagógusok szoros kapcsolatát, kölcsönös együttműködését, mint az eredményes iskolai munka hátterét, biztosítékát. A 2. sz. kis könyv a fogadóórákról szól (Dr. Füle Sándor: A fogadóórákról. Szülőkkel vagy nélkülük? Budapest, 1993), a 3. sz. könyv pedig az iskolai nyílt napokkal foglalkozik. (Dr. Füle Sándor: A nyílt napokról. Vannak? Lesznek?, Budapest, 1993) A fogadóórákról szóló mondanivalóját talán a következő két idézet foglalja össze a legjobban: „... A szülő nem azért jön a fogadóórára, hogy ott a pedagógus »intelmeit« meghallgassa! Fontos, hogy hagyjuk őt beszélni!..." (29. p.) „A fogadóórát legvonzóbbá a pedagógus személyisége teheti! Ha olyan a pedagógus viselkedése, műveltsége, hogy minden szülő számára »pillanatok

alatt« otthonos, fesztelen légkört tud teremteni, akkor a szülők szívesen keresik fel..." (47-48. p.)

Ebben a füzetben is nagyon sok, gyakorlati pedagógiai tapasztalaton alapuló tanácsot talál minden pedagógus, elsősorban a kezdő, de a pályán már évek óta dolgozó is.

A lényegre utal a szerzőnek az a megállapítása is, hogy a fogadóórákon a helyzet feltárása, a diagnózis megállapítása után a pedagógusnak a szülővel együtt kell keresnie a lehetséges megoldásokat az adódó problémák rendezése, ill. a gyermek érdekében. (42. p.)

A 3. sz. füzetben foglaltak tartalmát viszont – mely füzet a nyílt napokról szól – a következő idézetek tükrözik legjobban: „A szülők igénylik, a pedagógusok fontosnak tartják, a gyerekek pedig örülnek a nyílt napoknak" (18. p.) ill. „Az elhangzott javaslatok szerint a nyílt nap tartalmassá tételét azzal lehetne növelni, ha biztosítanák a pedagógusok, a szülők és a gyermekek együttes tevékenységét is." (26. p.) A füzetben foglaltak meggyőzően támasztják alá a nyílt napok fontosságát és azt, hogy a szülők hasznos tapasztalatokhoz juthatnak, ha gyermeküket tanórai helyzetekben is megfigyelhetik.

E két füzet szerkezete, felépítése is hasonló az első részben bemutatottakéhoz. Az 1980-ig, illetve az 1986-ig végzett vizsgálatok főbb megállapításainak ismertetése után a szerző a fogadóórák, ill. nyílt napok előkészítésével és szervezésével foglalkozik, idézi az érintettek véleményét ezekkel kapcsolatban, majd módszertani javaslatokat, tanácsokat ad. A füzeteket – a többihez hasonlóan – a legújabb munkákból összeállított ajánlott irodalom jegyzéke zárja le.

A fentiekben leírtak is jelzik talán, hogy mind a négy kis kötet tartalma a bevezetőben említett „pedagógiai háromszög" harmadik szereplője, a gyemek érdekeit, az ő megfelelő fejlődésük biztosítását kívánja elősegíteni! A kötetek kis formátuma lehetővé teszi, hogy mintegy „pedagógiai breviáriumként" szolgáljanak és azokat a nevelők akár mindig a zsebükben tarthassák s bármikor elővehessék. A jövendő pedagógusnemzedék érdekében is hasznos lenne, ha kötelező olvasmányként szolgálnának a pedagógusképző intézményekben!

Füle Sándor: Pedagógusok a szülőkkel. Budapest, 1993.

SZABÓ PÁL TIVADAR

Néprajzi képeskönyv Erdélyből

Jó ideje tervezgette Kós Károly, hogy a helyszíni néprajzi gyűjtései és múzeumi vizsgálódásai során készített nagyszámú rajzaiból összeállít egy, az egykori népélet egészét átfogó kötetet. A Néprajzi képeskönyv Erdélyből megalkotásával – miként ezt egy 1989 januárjában kelt levelében írta – Comenius nagyhatású könyve, az Orbis Pictus (1658) – a magyarral bővített változat címével: A látható világ (1685) műfaját kívánta felújítani.

Keresve sem lehetne ennél jobb párhuzamot találni a kötet mibenlétének meghatározására. Sárospatak kimagasló pedagógiai érzékű professzora, Comenius ugyanis A látható világ címmel egy, a maga korában példátlanul újszerű tankönyvet hozott létre, hogy abban az addig pusztán szóban előadottak helyett a megismerendőknek szemléletes „leábrázolása" révén hasson. A képekhez csatlakozó szöveg így a látottakat magyarázza; maga a kötet pedig az egész látható világot, mivel Comenius a lehetséges teljességre törekedett, biztosítva az olvasót, hogy „semmi szükséges és derekas dolog abból ki nem hagyattatott". A jelen „képeskönyv"-ben Kós Károly is hasonló teljességében kívánja rajzokban elénk tárni az örökölt hagyományok szerinti erdélyi népéletnek a közelmúltban még általa is látható világát – örömére a szemlélődve tanulni vágyóknak.

Rajzos ábráival tanítva nem utolsó sorban azokat, akik a környezezetükben már mit sem láthattak ebből a valaha volt életből, nem ismerhették tárgyi kellékeit, és jóformán sejtelmük sem lehetett az ezek között leélt napoknak, éveknek sem a nehézségeiről, sem a szépségeiről. Tanítva őket képek által, tudva, hogy ezeknek híján a bármennyire is részletező és pontos leírása sem nyújthat megfelelő kalauzolást az egykori valóság dolgaiban. De Kós Károly képeskönyve azokat is tanítani tudja, akik maguk még a megjelenítettekhez hasonló tárgyaknak a világába születtek bele, és a hagyományok megszabta szokásrendben élték a mindennapokat, ám ma már az ő szemük elől is hovatovább mindenestül és végleg elillan mindez. Az itt fellelt rajzok segíthetik őket pontosítani és nem egy tekintetben értelmezni is az e nélkül csak bizonytalan emlékké homályosuló múltat. Tanítanak mindeközben ezek a rajzok az elődök keze munkájának a megbecsülésére is, azon ősök alkotó tevékenységének a tiszteletére, akik mindvégig ebben a ma már oly régies szabásúnak tűnő világban szolgálták le az életüket. Rajzokkal természetesen gyakran találkozni a különféle néprajzi tanulmányokban. Különösen igénylik a rajzos ábrákat a tárgyi környezet ismertetésének szentelt kiadványos, sőt sok esetben éppen a vonalas rajz a legmegfelelőbb a lényeges részletek kiemelésére – amint erre dr. Kós Károly is rámutat abban a fejezetben, amelyet a rajznak a néprajzkutatásban betöltött szerepéről írt. Mindazonáltal feletteb kevés az olyan néprajzkutató, aki vállalkozik az általa közreadott saját kezű ábrákkal való szemléltetésre. Holott talán mondani sem szükséges, hogy erre a feladatra a rajzilag netán iskolázottabb grafikusművésznél sokkalta hivatottabb maga a néprajzi kutatást végző szakember, az aki az ábrázolandókat, a népi kultúra tárgyi emlékeit hivatásából fakadóan, a saját közvetlen megfigyelései nyomán, szerkezetükben és a használatuk mikéntjét illetően is, mondhatni, kívülről és belülről egyaránt kiválóan ismeri, az akinek a terepen többnyire még arra is alkalma adódott, hogy az éppen közlésre kiválasztott objektumoknak a hagyományos készítésmódját megfigyelhesse, akár el is sajátíthassa.

Kós Károly nem csak alkalmilag vállalkozott egy-egy rajz papírra vetésére. Töretlen következetességgel örökítette meg munkássága során a népi kultúra sok-sok jelenségét. Már a terepen, a gyűjtőmunka idején sem csupán írásban, hanem rajzokkal is „jegyzetelte", rögzítette a látottakat. Páratlan rajzos életművet hozott így létre, amelyből bőségesen meríthetett akkor amikor alkalma nyílt a közlésre. Más néprajzkutatók – valljuk be: a legtöbbünk –, ha tudnak is rajzolni, sokszor sajnálják a pontos-hiteles rajz gondos kivitelezésére fordítandó időt, minthogy úgy érzik ezt tudományos alkotótevékenységükből kell „lecsípni". Kós Károly nem sajnálta az időt és a fáradtságot. Céltudatosan és egy életre szólóan vállalta a nem könnyű feladatot, és alakította ki az ahhoz legalkalmasabbnak érzett ábrázoló stílusát. „Csak én tudom, hogy mennyi munkámba, töprengésembe, megfigyelőképességem fejlesztésébe, kísérletezésembe és gyakorlásomba került, hogy kutatói munkámat-képességemet teljessé tegyem azzal, hogy a szöveg vagy fotó útján nem rögzíthetőt és ábrázolhatót-szemléltethetőt rajz útján örökítsem meg, mutassam be és értelmezzem" – vallotta egy levelében. Majd hozzátette: „Szerintem a néprajzzal (főleg az anyagi kultúrával) foglalkozó kutató számára a megfelelő rajztudás éppoly elengedhetetlen feltétel, mint pl. a zenész számára a kottaismeret, kottázás." Kós Károly egyedi megfogalmazású, lényeglátó és világos rajzaira már eddig is sokan felfigyeltek. Zepeczáner Jenő, a székelyudvarhelyi múzeum igazgatója, az ezekből a rajzokból rendezett kiállítások kezdeményezője, szép cikket is szentelt a méltatásukra, „Kós Károly néprajzi grafikája" címmel (Művelődés 1980.8-9. sz., 58-59.p.) Ahogy lehetőség nyílt rá, és egymást követve kerültek ki a nyomdából dr. Kós Károly önálló kötetei, nemkülönben a munkatársakkal közösen írt művek, az azokat ismertetők közül többen kitértek a rajzok értékeire. Különösen találó Gunda Béla néprajzprofesszor tömör jellemzése: „Kós Károly munkáit egyedülálló rajzok egészítik ki. Kós Károly a néprajzi rajzolás klasszikusa."

(IN: A határainkon kívüli magyar néprajzi kutatások. Szerk.: Máténé Szabó Mária Rózsa. Budapest, 1984. 89.p.) László Gyula régészprofesszor így értékeli „... valamennyi rajzot maga rajzolta, tisztán, félreérthetetlenül, pontosan – és szépen!... Figyelme olyan pontos, mintha ő csinálná azt amit leír (Új írás, 1977. szept., 99-102. p.). Bőven lehetne válogatni még további idézeteket más kutatók jellemzéseiből is, köztük a nyelvész Szabó T. Attiláról, és természetesen néprajzkutatóktól, így Andrásfalvi Bertalantól, Balassa Ivántól, Gazda Klárától, Kósa Lászlótól vagy Nagy Jenőtől. Más-más fogalmazásban, más-más hangsúllyal, de egyaránt a nagyrabecsülés és tiszteletadás hangján szólnak dr. Kós Károly hiteles és művészi kifejezőkészséggel megrajzolt szakmai ábráiról.

Dr. Kós Károly: Néprajzi képeskönyv Erdélyből. Tárogató Kiadó, Budapest, 1994. 224.p.

K. CSILLÉRY KLÁRA

A „jel”-típusú avantgárd újraéledése és alakváltása

Az ötvenes évek kemény (kultúr)politikai diktatúrájától megcsömörlött, szellemileg alkotni vágyó fiatalok közül sokan rajzottak ki az 1956 őszén megnyílt határokon át „a szabad világba”. Néhány hónap után az osztrák „Flüchtlingslager”-ból ki Svájc, ki Belgium, ki München, ki Párizs felé vette az irányt. Már a hatvanas évek elejére összeverődött Párizsban egy kísérletező kedvű ifjakból álló kis kör, amely – függetlenítve magát az emigráns csoportosulások erősen politizáló orgánumaitól – az ideológiamentes „tiszta művészet” mellett tette le voksát.

Az ekkor még liege-i mérnökhallgató *Papp Tibor* 1960/61-ben néhány társával megindítja a Dialogue című lapot, majd 1961 őszén – néhány hetes londoni turistáskodás után – átteszi székhelyét Párizsba, s már 1962 őszén megjelenik a magát minden napi politikai érdekeltségtől elhatároló, az irodalmi „műhelymunkát” előtérbe állító párizsi „Magyar Műhely”. A szerkesztést *Nagy Pál*, Papp Tibor és *Parancs János* közösen végzik, s *Márton László*, a későbbi „reklámszakértő” lesz az egyik főmunkatárs; csatlakozik a körhöz az ekkor még írogató (később más foglalkozást választó) *Czudar D. József* és *Szakáll Imre* is. Az azóta híressé vált képzőművész, *Pátkai Ervin*, aki akkoriban aratta első sikereit a Párizsi Biennálén, szintén hozzájuk kapcsolódik, így kezdettől fogva jelen van a lapban az irodalmi és a képzőművészeti látásmód szintézise. Mindnyájan tanulnak, elsősorban a modern táncművészeti előadásokra járnak be a Sorbonne-ra; Nagy Pál részt vesz a híres Mallarmé-szeminárium munkájában is. A magukat és lapjukat nyomdászként fenntartó fiatalok elsajátítják a tipográfiai művészet legrafináltabb technikai fogásait, s megismerkednek a szövegszerkesztés konzervatív és modern eljárásaival – így a Magyar Műhely külső formáját tekintve kezdettől fogva kirí az emigráns periodikák közül.

A szerkesztők a későbbiekben igyekeznek jó viszonyt létesíteni a hazai irodalmi élet modernebb felfogású képviselőivel, valamint a határokon kívül élő magyarság irodalmi orgánumaival. Az Új Írást a brüsszeli Szemlével, az Újvidéki Híddal együtt hirdetik. A hetvenes évektől fogva pedig meghívják a Magyar Műhely-konferenciákra a legjelentősebb hazai folyóiratok szerkesztőit. Az MTA Irodalomtudományi Intézetében Béládi Miklós és Pomogáts Béla rokonszenvező figyelemmel kíséri munkájukat, s kritikai támogatásukkal előkészítik a honi szellemi életbe való integrálódásukat. Az 1964-ben hazatelepülő Parancs János fokozatosan eltávolodik a lap szellemi-alkotói irányvonalától, de baráti tá-

mogatóként megkönnyíti a Magyar Műhely felé orientálódást az itthoni szellemi életből kirekesztettek számára. A hatvanas évekbeli folyóiratszámok egyértelműen jelzik, hogy a párizsi fiatalok a tradíció mely vonulatához kívánnak csatlakozni: már 1963-ban *Weöres Sándornak* szentelnek egy teljes számot (7-8. sz.) s csakhamar kiadják *Tűzkút* című kötetét is; az 1964. 13. szám pedig *Kassák* „újrafelfedezését" és újraértékelését sürgeti kitűnő tanulmányaival. 1956 traumája után náluk jut szóhoz *Nemes Nagy Ágnes, Lengyel Balázs, Mészöly Miklós, Lator László, Ottlik Géza, Oravecz Imre, Orbán Ottó, Czigány György, Páskándi Géza, Plinszky János, Szentkuthy Miklós, Szentjóby Tamás*, akik majd csak a hetvenes évek folyamán kapják meg a hazai elismerést. A francia költészetben otthonosan mozgó fiatalok már 1968-ban részt vehetnek egy budapesti Nemzetközi Fordító Konferencián (igaz, csak mint „francia" írók!), s a továbbiakban is szorgalmazzák a kölcsönös kapcsolatok kiépítését, hídszerepet töltvén be a két kultúra között. A hatvanas-hetvenes évek fordulóján a Bécsben élő *Bujdosó Alpár* is csatlakozik a „törzsgárdához".

A francia irodalom a hatvanas évek végén a legnagyobb pezsgésben-forrongásban van. A negyvenes évek végén induló lettristák *Isidore Isou* vezetésével ekkor élik virágkorukat; 1974-ben jelenik meg nagy sikert arató antológiájuk *Jean-Paul Curtay* szerkesztésében. A Tel Quel csoport mellett Antonin Artaud, valamint a Wiener Gruppe néhány tagja (elsősorban *Ernst Jandl* és *Gerhard Rühm*) ekkor már hang- és fényeffektusokkal, betűmontázsokkal kísérletezik; vizuális, sőt fónikus verseket is rendszeresen bemutatnak a modern művészeti fesztiválokon. (Az első fónikus verset az ötvennyolc másodperces *Ogenblick*-et *Paul de Vree* készítette 1948-ban, majd 1953-tól *Francois Dufrene* magnetofon segítségével „szériában" komponált hangzós verseket.) A hatvanas években a hanglemezek, kazetták, hangvers-antológiák is szép számban terjedtek; létrejöttek az olasz-francia-svéd-osztrák-brazil-kanadai-egyesült államokbeli (keleti és nyugati parti) költőiskolák. Találkozóikon mind gyakrabban szerepeltek a „magyar műhelyesek" is, és költői performance-aikkal csakhamar a műfaj legismertebb képviselői közé emelkedtek. Papp Tibor és Nagy Pál 1972-ben francia költőbarátaikkal közösen létrehoznak egy vizuális költészeti folyóiratot (d'atelier).

Ezzel párhuzamosan lapjuk orientációja is megváltozik: mindinkább a „kísérleti költészet" irányába tolódik. 1971 novemberében *Kassákné Kárpáti Klára* létrehozza a Kassák Alapítványt, melynek kuratóriumába Schöffer Miklóst, valamint a Műhely „triászát": Bujdosó Alpárt, Nagy Pált és Papp Tibort jelöli; ők hivatottak évente odaítélni a Kassák-díjat a legradikálisabban kísérletező fiatalnak. Az elsők között (1971-74) *Bakucz József*, Szentjóby Tamás, *Jovánovics György, Oravecz Imre, Erdély Miklós* és *Tandori Dezső* kapja meg a díjat, nem utolsósorban azért, mert hazai mellőzöttségük ellenére is hűek az avantgárdista szellemiséghez.

Az 1971. évi 38-39. szám a Műhely körébe tartozó szerzőket antológiaszerűen mutatja be; az 1972. 40. számban pedig a *Kozocsa Sándor* által összeállított *Repertóriumot* teszik közzé, mintegy összegezvén az addig megtett út (10 év!) eredményeit. Ezután éles fordulattal profilt váltanak: a 41-42. szám *Joyce Finnegans wake*-jének részleteit hozza *Bíró Endre* fordításában, az 1974. évi 43-44. számot pedig *Hann Ferenc*, Nagy Pál, Papp Tibor vizuális szövegköltészeti munkái töltik meg. A 45. számot Szentkuthy Miklósnak szentelik (*Hanák Tibor, Kassai György, November Éva, Vermes László* ír a *Prae*-ről). Ettől kezdve rendszeresen jelennek meg vizuális alkotások a lapban. S miután a hazai szellemi életben a hetvenes évek derekán ismét lefejezik a radikalizálódó szellemű, „non-konform" alkotó ifjúság törekvéseit, a Műhely szélesre tárja kapuit az ekkortájt induló „kísérletező" nemzedék előtt, összefogva a magyar ajkú vajdasági-erdélyi-felvidéki alkotókat is. 1972-től rendszeresen szerveznek (egy-két évente) Műhely-találkozót, költészeti bemutatót. Az azóta eltelt két évtized alatt megszaporodtak a Kassák-díjasok. Hogy csak a legismertebbeket említsük: *Beke László, Baránszky László, Molnár Miklós, Sipos Gyula, Hegyi Lóránd, Székely Ákos, Szkárosi Endre, Petőcz András, Mauer Dóra, Ladik Katalin, Szombathy Bálint, Cselényi László* tartozik e társaságba.

1987 óta a Magyar Műhelynek budapesti szerkesztősége is van, és sokkal kiterjedtebb a szerzői gárdája, mint korábban.

A párizsi Műhely három szerkesztője mára már polgárjogot vívott ki magának a magyar költészettörténet lapjain. Közülük Budosó Alpár tűnik a legérzelmibbnek, Nagy Pál a le-

gintellektuálisabbnak, Papp Tibor pedig a legszenzibilisebbnek. Vizuális és akusztikai kísérleteikkel a képzőművészet és a zene irányában tágították a költészet szemantikai határait. A művészet mágikus lehetőségeit kiaknázva, a „láthatóság" és a „hangzósság" elemeivel feldúsított Szöveget sokszorosan szuggesztívebbé tették: síkban, térben, betűformákból, tipográfiai konstrukciókból építkeznek.

Bujdosó Alpár így fogalmazza meg alkotómódszerük lényegét: „...nem képzőművészek, hanem költők vagyunk; de tevékenységünk során felhasználjuk azt a lehetőséget, hogy a szöveg képileg is megjeleníthető. (...) Azt a belső gondolatot, amit nagyon hosszan, körülményesen tudnánk kifejezni, vagy egyáltalán nem – az elrendezéssel, a betűtípusokkal, a készletek megválogatásával fejezzük ki."

1972-ben – a Magyar Műhely gondozásában – megjelent kötete (*Zárt világ*) tipográfiai eszközhasználatával, a betűelhelyezési módok variabilitásával tűnt fel. 1980-ban kiadott kötete (*1 és 2 között az Erzsébet hídon*) már kifejezetten képzőművészeti elvek szerint építkezik. A legkülönfélébb betűtípusokat használja a legkülönbözőbb képi alakzatokban elhelyezve; írógépelt szövegrészeket, tipográfiai jeleket, vonalakkal kirajzolt ábrákat épít be szövegmontázsaiba; fellazítja a grammatikai szervezettséget, a nyelvi konvenciót; idegen (főleg német, latin, olasz) szavakat, mondatfoszlányokat sző gondolatfutamaiba, s egy-egy mondat számtalan variánsát rakosgatja-rendezi szövegépületté. Biblikus emblémákat, görögös utalásokat, filozófikus és metafizikai szimbólumokat montíroz egybe a leghétköznapiasabb valóságszeletekkel; emlékképek és álomrögök villannak tudatába, így tágítja a tér-idő kereteit a konkrét szituációból (első hazatérése 56 után) egy általánosabb, mitológiai valóságdimenzió felé. „Várandós a város veled"; „a nyomok (romok) a múlttal, a város (fáradhatatlan nyomkészítő) a jövővel akar találkozni". Körötte fények cikáznak; mi minden változott! – és semmi sem változott... Az élet itt: börtön; ugyanakkor képzeletében felszabadulnak az emlékek, a Múlt... Még mindig – huszonöt év múltán is! – ehhez a városhoz van a legtöbb köze: a Körút, a Körtér, a Körönd, a Körvasút ismerősen siet felé; „kő kő, emlékező és emlékezet, a kockakő is kőkoráb(b)an, kőkorban – rend és végtelen". A szövegelemekből az olvasó felépítheti a szerző (és a saját) Városát.

A kassáki „romboljatok, hogy építhessetek!" felszólítás vált itt alkotói programmá: „építek-rombolok egyszerre." A Múlt, az emlékek, a valóság lerombolása és képzeletbeli újjáteremtése zajlik szemünk előtt.

1984. évi kötete (*Irreverzibilia Zeneon*) még mélyebbre hatol a felszín látszatvilágának szertefoszlatásában. A kötetet emberi csontváz-röntgenkép nyitja: ez a költő és mi mindannyian, lefoszlatva róluk mindaz, ami „hős" és „izom" – azaz: ami természeti, „állati" valóságunk körébe tartozik. S mi marad belőlünk? – egy szikár váz, és az agy: illékony metafizikai lényegünk. Mint középkori alkimista mester, aprólékos munkával készíti elő az anyagot, amelyre szövegeit felvési: óbabiloni, mezopotámiai agyagtáblákra kódolja rejtjeles „üzeneteit", élménytöredékeit (hősi halottak, kivégzettek, legyilkoltak, elégetettek rajzolata utal a háború, a náci és a vörös diktatúra, valamint 1956 áldozataira). Az ókori kövekkel-szobrokkal egybemontírozott szövegemlékekből árad a szorongás és a félelem: mit hoz a Jövő? – vége lesz-e valaha is a borzalmak, a gyilkosságok, az emberi kiszolgáltatottság korának? A modern (éjszakai) nagyvárost térhatású betűpiramisokból rajzolja ki, megeleveníti a tömbházak – a „hajótörött Idősziget" – lakóinak uniformizált Tömb-életét s a „plakátbirodalom" fényvillanásait – segélykérő S.O.S.-jeleit. A Pi (Π, piramis) csúcsához vezető lépcső itt emberáldozatokkal van kirakva; a lépcsőfokokra kódolt szövegrészletek jelzik: talán lenne még lehetőség a kommunikációra. Azonban a lépcsőkről nyíló tereket-utcákat-ösvényeket patkányok, svábbogarak, egyéb férgek borítják el, „kor(l)átmeghazudtoló gyakorlatokat" végezve: az emberalatti tenyészet lassan megfojt minden emberit.

Nagy Pál voltaképpen a népi írók, *Németh László*, illetve *Bibó István* nyomdokain indult, s első novelláskötete (*Reménység, hosszú évek*, 1964) még az ő „szellemujjuk" jegyeit viseli magán. A formálási módot és az írói szemléletet tekintve már „modernebbnek" hat 1968-ban kiadott regénye, a *Hampsteadi semmittevők*; ennek folytatása, az 1971-es *Monologium* pedig a próza és a vizuális szövegköltészet határán mozog, sok látható nyelvi elemmel fellazítva a szerkezet tömbszerűségét. Az ő munkásságában is bekövetkezik ezután a már jelzett fordulat. Az 1984-ben megjelenő *Journal in-time* című remekbe sza-

bott *költői albuma* az 1974-84 között született szövegköltészeti munkáit tartalmazza. Objektívnek mondható, intellektualizált alkotásmódja, a tárgyi világ pontos (képi) megjelenítésével indít el asszociáció-sorokat bennünk. Mégsem „konkrét irodalom" az, amit csinál: az *általnos szemiotika* felől közelít a modern életproblémákhoz, így – a húszas évekbeli futuristákhoz konstruktivistákhoz hasonlóan – egy értelmen túli metanyelv (zaumnij jazik) megteremtésén fáradozik. Ő a Műhely-triász legteoretikusabb, azaz a problémákat elméletileg is feldolgozó, azokat intellektuális élményanyagként kezelő tagja. Számára az absztrakció az életfeladatok elvégzését megkönnyítő tevékenység: a lényegesnek a lényegtelentől való elválasztása. Ennek megfelelően eszközrendszerét úgy válogatja-alakítja, hogy a befogadást megkönnyítse: az „ne okozzon észlelési, felfoghatósági, nyelvi stb. problémát", s „a mai technika csodái között magát törpének érző, politikai elnyomásnak, vak gazdasági erőknek kiszolgáltatott, szorongó ember *önbizalmát* úgy adja vissza, hogy megtanítja gondolkodni-játszani-alkotni-önmagán uralkodni". Hisz az alkotás létformáló hatásában, a léthierarchia fokozatait átrendezni képes erejében. Hisz abban is, hogy a kor legmagasabb szintű technikai eszközeinek birtokbavétele az ember elemi érdeke: megkönnyíti tájékozódását a világban. Az alkotást a *szellemi ellenállás* legmagasabbrendű formájának tartja, amely megvédi (mind az alkotót, mind a befogadót) mindenféle ideológiai-politikai manipuláció, messianisztikus ábránd roncsoló hatásától.

A *Journal in-time* mint önálló mű-egész könyvészeti megformáltságával is hat. Az oldalak változatos tipográfiai megmunkáltsága, belső harmóniát sugárzó tisztasága, a legvariábilisabb grafikai megoldások (üres fehér mezőben változatos „rendben" lehelyezett vonalak, sorok, szövegtöredékek; behatárolt terek, rácsok, arcok a rácsok között és mögött, egymásra montírozott emberi figurák, fényképek stb.) sugallják: „a szó elfogódott /a szó félrelépett/ a szó szótalan." A végtelen Térben, a Kozmoszban, csillaghullásban (fekete alapon alázuhanó fehér betűk, illetve fehér alapon cikázó-villogó-mozgó fekete ábrák), hegyvidékszerűen feltüremkedő, jelzésekkel teleírt meggyűrt lapokon, labirintus- és sugáralakban elrendezett sorok épületegyütteseiben megbúvik az emberért, az emberi jövőért aggódó félelem. *Az aacheni pályaudvar* éjszakai képe az atomizált élet, az elárvult, magukba forduló arcok döbbent, feloldhatatlan idegenségét, a kapcsolatteremtés lehetetlenségét árasztja magából: „lét-üres tér előregyártott tetemek sír szélén álló fiatalok trehányás bevégeztetett." Lelki halottak és valóságos holttestek, őrtorony, szögesdróttal körülvett kopár terek: ezek mind a 20. század ismerős tájai. A *házkutatás emlékezetemben* című ciklus töredékes képsorokat, emlékrögöket villant elénk a múltból: apja-anyja, a gyermekkor mozaikfoszlányai, pisztolyos ember az ajtó mögött, élelem és ruha nélküli rohanások az óvóhelyre, rémálmok és rém-felriadások, háború, '56 – végül az elhagyott otthon, „és ami mindig hívogat: az elmulasztott utolsó vacsora".

És mégis... Kultikus ábrák, kő-írásjelek, ősi szerszámok, őskori kövületek kelnek itt életre – a múltból, amely „idők mélyébe vesző kaverna, emberszabású barlang-lakók" üzenetét hozza, valami hihetetlen erejű energia árad; minden tárgy, jel az „emberiség-folyamatba" ágyazódva kapja meg értelmét, jelentését. Talán a mi korunk lepusztultsága is magában hordja a diadalmas megújulás ígéretét? – vagy egyre sivárabb lesz minden, mint azt a *táj (hiányzó figurával)* című ciklus mutatja? A záróciklus *(kézről kézre)* mintha mégis jelezne egy kis reményt: a század ugyan „a minden Egész eltörött" élménykörben fogant, a kultúra azonban tovább él, hidat teremt múlt és jövő között, stafétabotszerűen nemzedékről nemzedékre továbbadva a bizonyosságot: „az Ige testté lett." Bibliai szövegrészletek, francia és magyar betűsorok, *Mallarmé-, Maurice Roche-, Ady-,* Kassák-, *József Attila*-idézetek kavarognak-kanyarognak a tenyereken és a háttérben, s bár „kérdésessé válik a felelet", a „négykezes" egymásba fonódó ábrándja sugallja: *talán* még nem veszett el minden. A kötetet záró írói „üzenet" alternatívákat mutat fel: „konzervativizmus-előrehaladás, dogmatizmus-szabad gondolkodás, individualizmus-közösségi tudat, nemtörődömség-felelősségvállalás (és így tovább)." Rajtunk múlik, melyik irányba indulunk: „s bár a helyi adottságok erősen befolyásolják döntéseinket, magatartásunkat, ezekre a világméretű kihívásokra egyetemes érvényű válasz keresendő."

Papp Tibor kevésbé építkezik a múltból – őt a jelen és a jövő (maga a költészet jelene és jövője) érdekli leginkább. Meghódítandó szép leánynak tekinti a Múzsát és magát a Nyelvet is. A hatvanas évek végén – nyilván költői ujjgyakorlatként, no meg azért is, hogy

minél mélyebben behatolhasson a francia nyelv titkaiba – *René Char* rendkívül összetett, intellektualizált költészetének fordításába kezdett. E munka során döbbent rá arra, hogy egy és ugyanazon szöveg sokféleképp értelmezhető. 1971-ben megjelent kötetében (*Vendégszövegek 1*) a Chartól idézőjelesen átemelt, több aspektusból megközelített versrészletek elegyednek a saját fantáziája által teremtett kép-elemekkel, gondolattöredékekkel („szórt szavaim összeállnak íme szöveggé"). Ő is él a látható nyelvi eszközökkel, s a „csend" poétikájával (üresen hagyott féloldalak-oldalak, mozaikosan elszórt betűsorok, különféle tipográfiai jelzések stb.). A „szövegbokrok" úgy hatnak, mint a szabadon széthintett rózsák a pusztán („fájdalom és összeomlás után szigetvilág szavunk epret kínál nektek mit a halál hangafüves mezőiről hoz"). Fonetikai-fonológiai effektusokkal, olykor illogikus szófacsarásokkal és grammatikai inkongurenciákkal dúsított szövegformálás-módja játékos lebegtetéssel szabadítja fel bennünk a nyelvi konvenciók sztrobbantásának örömét. „A versírás egy földöntúli nászvilág meghódítása (...) de még mennyire-nagyon az élethez kötődik."

Kísérletező kedve az évek során még inkább fokozódik. 1984-es kötete (*Vendégszövegek 2,3*) a kreatív képvers-formák rendkívüli variabilitásával tűnik fel. A bevezető – szinte hagyományosan szövegszerű – vers ars poeticaként is értelmezhető: „Te emberközpontú szókártolás (...) nyersen terítem eléd a gyapjút (...) már nem félek attól, hogy nyelvem elfakul." Felbontja-fellazítja a szavakat, újszerű konstellációba (szövedékbe) állítja őket. Maga a „vendégszöveg" kifejezés is (amelynek eredetileg nyelvészeti, szórvány-emlékekkel kapcsolatos jelentése volt) az irodalmi montázs jelölésére az ő szóhasználatában vált ismertté, sőt mára már kodifikálódott. Népdal-reminiszcenciáktól a históriás énekekből átvett stílusfordulatokon át a *Petőfi*-Kassák-József Attila-Weöres-Szentkuthy, illetve az *E. Pound, T.S. Eliot*, René Char alkotásaira visszautaló szövegmontázsokig a legkülönbözőbb elemek „illeszkednek" itt szerves egésszé, egy alkotói koncepció részelemeiként felbontva és újjáteremtve a szövegvilág koherenciáját. A kötetszerkezet spirális ívelésű: a látható nyelvi munkák bújócskaszerűen hol előtérbe, hol háttérbe kerülnek; végül azok lesznek túlsúlyban. Ugyanakkor a szövegnek nála mindvégig önálló funkciója van; gondolati síkját inkább megemelik, mintsem felbontják a dinamikus betűformák, szópiramisok, térkép-részletek (netán bélyegsorok), újság-betétek, számhalmazok, a technikai és a tárgyi világ kellékei (forgótárcsák-lendkerekek-térkonstrukciók s egyéb konstruktivista alakzatok). A verbális és képzőművészeti effektusok összjátékával egyszerre „bombázza" a befogadó egész érzékelési mechanizmusát, a vizualitás végső határáig tágítva a verstestet.

A nyolcvanas évek derekán aztán ismét új utakra indult: a fónikus költészet eszközrendszerének kísérleti meghódítását tűzte célul; majd technikai segédeszközként a számítógépet is a költészet szolgálatába állította. Egyik legújabb kötete (*Múzsával vagy múzsa nélkül?*, 1992) tipográfiailag gondosan megtervezett, látványelemekkel tagolt, képversekkel díszített autonóm műalkotás, ugyanakkor alapos elméleti felkészültségre valló tudományos munka. Szakszerűen veszi számba a vizuális és a fonikus költészet előzményeit, 20. századi felvirágzásának okait, a hazai és a nemzetközi avantgárd által felszínre hozott poétikai vívmányokat (a toposzintaktikus szerkezetek, formai metaforák, ikonikus és egyéb képi módosító szerkezetek, amelyek a beszélt nyelvhez képest többletjelentést hordoznak stb.) Kísérletet tesz a *hangvers* műfaji rendszerezésére, kilenc alaptípust különítve el. A számítógépes költői művek esztétikai értékét abban látja, hogy a többszázezer betáplált variáns közül a gép „itt és most" egy adott megvalósulást hív elő: a vers tehát a születő pillanat csodája, s aztán elenyészik az időben; másodszor már egy egészen más szövegegyüttes jön létre a rendelkezésre álló adatokból. Bepillantást enged a „műhelytitkokba" is, bemutatván, hogyan készülhet el egy ilyen alkotás az ihletett közönség szeme láttára; milyen meglepő és merész képzettársításokra ad lehetőséget a gépi „memória", sokszorosára fokozván a szöveg szemantikai többértelműségét.

A nyolcvanas évek derekától Papp Tibor rendszeresen szerepel számítógépen komponált dinamikus-vizuális, valamint fonetikus verseivel különböző költészeti találkozókon. 1988 tavaszán a szegedi Polyphonix fesztivál keretében bemutatott *Pátkai, Pilinszky és a pincér* című akusztikai művében a hexameteres aláfestéshez használt digitalizált-számítógépes hangfelvételt. 1989-ben a páizsi Pompidou Központban adta elő 17 perces, szá-

tógépen generált hangvers-operáját (*On raconte qu'un vase porte a dessin de hont*), amelynek zenéjét a magyar származású *Yochk'ó Seffer* komponálta. 1991 júniusában a kanadai Quebecben bemutatott performance-on a háttér-szöveget számítógépen generált hang mondta: hol alaetorikusan, hol ismételgetve-késleltetve a szöveget (*rétegzett hangvers*).

1989-ben francia költőbarátaival (*Philippe Bootz, Jean-Marie Dutey, Fréderic de Velay, Claude Maillard*) megalapítja a számítógépre készített irodalmi művek első folyóiratát (alire), amely évente kétszer jelenik meg mágneses lemezen, műanyag tokban, 20-24 oldalas szövegfüzet kíséretében. 1990 végétől a *Jean-Pierre Balpe* szerkesztette *Kaos* című, Párizsban megjelenő folyóirat is kiad egy kinetikus irodalmi műveket tartalmazó mágneses lemezmellékletet. Rögtön az elsőn, két francia költő (Jean-Pierre Balpe, Philippe Bootz) társaságában Papp Tibor is szerepel *Les tres riches heures de l'ordinateur no 5* című kompozíciójával.

1992 nyarán a francia írószövetség beválasztotta Papp Tibort kilenc tagú vezetőségébe. Kétnyelvű írónak tekinti ő is önmagát, olyannak, aki mindkét kultúrában otthonos, és költői életművével, irodalomszervezői tevékenységével szeretné a két kultúra kölcsönhatásának ügyét előmozdítani.

KOMORÓCZY EMŐKE

A kozmikus nevelés pedagógiája

Platón a Phaidrosban Hippokratészről szólva megjegyzi, hogy a lélek természetét nem lehet megismerni a mindenség természetének ismerete nélkül. (1) Lélek, légzés, levegő: társas lény voltunknak kétségbevonhatatlan jele, hogy mindnyájan egy levegőt szívunk. Lelki és szellemi életünkre is hatással van teljes környezetünk, melynek viszonylagos állandóságát a globális folyamatok labilis egyensúlya biztosítja. E környezetet csupán rész szerint érzékeljük.

Ehhez a környezethez a levegőn kívül még egy sor fizikai hatás is hozzá tartozik, melyek ugyanúgy befolyásolják életünket, mint a légkör, de közvetlenül nem érzékeljük jelenlétüket. „Láss szellem-szemekkel", mondja Lucifer *Az ember tragédiája* harmadik színében Ádámnak, aki beleborzad a látványba. „El e látással, mert megőrülök. / Ily harcban állni száz elem között / Az elhagyottság kínos érzetével, / Mi szörnyű, szörnyű!..." De környezetünknek – fizikai környezetünkön túl – része társadalmi környezetünk is.

A levegőnk, az ivóvizünk minőségére újabban nagy gondot fordítunk. Elsődleges célunk ezek tisztaságának megőrzése. Hogy az ebédlőasztalunkon nem tűrjük meg a szennyet, szemetet, természetes. Hogy a lakásunkban sem, az is általános. Közvetlen környezetünkre, az utcákra, terekre már korántsem ügyelünk ennyire. A Föld rohamos elszennyeződése ma már kikényszerítette a környezeti szemléletű gondolkodást. A környezet védelme az ózonlyuk növekedését, az *üvegházhatás* kifejlődését és hasonló globális problémák kialakulását van hivatva megelőzni. A levegő, a víz, a talaj, az élővilág globális védelmén túl szellemi, etikai környezetünket is óvnunk kell.

Magunkat a lehető legáltalánosabb keretben kell elhelyeznünk, és ez az általunk ismert Univerzum, a transzcendensel együttt, a *Kozmosz*.

A kozmikus világképen nem csupán szűken vett természettudományos, elsősorban csillagászati világképet értjük. Kozmikus világképnek a *teljes* világképet nvezzük, amelyen belül minden kérdésre ha nem is kimerítő, de biztos felelet adható. A környezet ugyanis nem csak a természet, hanem benne az ember is. A környezet tehát magában foglalja a természetet és az emberiséget, a környezettudomány pedig a természettudományt és a társaslélektant. Ez utóbbi segít felismernünk azt a tényt, hogy a fejlődő gyermek környezete nem azonos a felnőtt környezetével. Felesleges erőlködés vol-

na kisiskolásoknak az üvegházhatásról szónokolni. De ugyanilyen felesleges a táguló világegyetem fogalmát vagy a Föld gömbölyű voltát magyarázni.

Bartók mikrokozmoszában benne van a zongoramuzsika, úgy, ahogy azt gyermekeknek játszani lehetséges és érdemes. A magyar népmesék világképe kozmikus és történeti.

Az iskola – a társadalom – elodázhatatlan feladata *a teljes emberi kultúra* közvetítése.

Teljes tudományos rendszert kell tanítanunk, melynek részletei a tanítványunk életének részei kell legyenek. Kvarcórája például már az alsósoknak is van. Ám annak működését még az egyetemen sem tanítjuk.

Hogy az ember vetíti ki belső világát a kozmoszra, vagy a kozmosz törvényei érvényesülnek az emberben (a tudatában, a lelkében is, nem csak a testében), azon el lehet töprengeni. Az azonban szembetűnő, hogy az emberről és a kozmoszról alkotott elgondolásaink milyen messzemenő analógiát mutatnak. Ilyen hasonlóság mutatható ki a fizika egyik meglehetősen általános elmélete, a relativitáselmélet bizonyos gondolatai, tételei és a nevelés ugyancsak általános elméleti alapjának, a társas-fejlődéslélektannak bizonyos gondolatai, tételei között. *(2)*

Amikor kozmoszról beszélünk, az általunk szomatikusan érzékelhető tudatosan megismerhető, cselekedeteink célpontjává tehető, hittel elfogadható környezetünkre gondolunk. Említettük már, hogy a fejlődő gyermek környezete nem ugyanaz, mint a felnőtté. *Goethe Erlkönig*je a művészi kifejezése ennek a „relativitásnak". A fejlődő gyermek kozmosza térben, időben tágulva fejldéslélektani fokozatokon keresztül haladva változik. Közoktatásunkból hiányzik egy – a kozmikus világképpel foglalkozó – tantárgy. Ezt nevezhetjük csillagászatnak, ahogyan azt számos külföldi országban teszik, vagy a kozmológiai kultúra reprezentánsának, ahogy azt *Zsolnai József A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programjában* teszi. Mint látni fogjuk, a kozmikus nevelés nem egy tantárgyi objektiváció, hanem egy speciális (történetesen: általános) szemlélet. De akár új tantárgy bevezetésére gondolunk, akár a jelenlegi keretek közt keressük az ismeretanyag helyét, az alábbi rendszerben kell gondolkoznunk:

1. A kozmikus világképünknek, mint önálló műveltségi területnek a létjogosultsága

A Föld-ember környezeti kapcsolatait az újabban térhódító környezeti nevelés kíséri figyelemmel. Ha a lehető legtovább visszük a globalitás elvét, megkerülhetetlenül szembe találjuk magunkat a kozmikus világkép, a kozmikus nevelés problémájával. Az emberi kultúrát igénylő növendékeiknek tudásuk extenzív és intenzív határáig kell eljutnunk. A kozmikus nevelés hozzásegíthet a még meg nem oldott, de megoldható problémák felismeréséhez, a pánikmentes, ugyanakkor felelősségteljes tervezéshez, döntéshozatalhoz. Kozmikus világképünk értékrendünk megváltoztatásával befolyásolja viselkedésünket. A nevelésben, közoktatásban az ember kozmikus lényegének megfelelő kultúrát kell közvetíteni. A kozmikus szemlélet alapját az ökológiai, környezeti szemlélet alkotja, így e nevelés célja megismertetni a világ és az ember eredetére vonatkozó elképzeléseket, a kozmosz törvényeit. A kozmikus ismeretrendszerben való mozgás alapja a kozmosz egységként szemlélése, azaz minden vizsgálati tárgynak a kozmosz szerves részeként történő vizsgálata, stratégiája pedig az élet lehetőségének megvédése érdekében a lehetőségek felmutatása az emberi közösségek által kiválasztott értékek sokféleségének megőrzése érdekében.

2. Tananyag

A kozmikus ismeretanyag összeállításához nem elegendő alapul venni csupán a csillagászati szak- és ismeretterjesztő irodalmat, minthogy az utóbbi az előbbiből deriválódott. A helyes megoldás az igények felállítása, majd az ezekre választ adó források összegyűjtése.

A *Kozmikus világképünk* tantárgy tartalma:
Ember-Kozmosz a természettudományos világképben;
Ember-Kozmosz a népi világképben;
Ember-Kozmosz a filozófiai világképben;
Ember-Kozmosz a gazdasági-politikai világképben;
Ember-Kozmosz a vallási világképben;
Idő-tér, végtelenség-határtalanság a természettudományos világképben;
Idő-tér, végtelenség-határtalanság a népi világképben;

Idő-tér, végtelenség-határtalanság filozófiai világképben;
Idő-tér, végtelenség-határtalanság gazdasági-politikai világképben;
Idő-tér, végtelenség-határtalanság a vallási világképben.
Látható, hogy az ún. csillagászat tananyaga ebből csupán két fejezetet tartalmaz.

3. Módszer

Minden nevelés, oktatás sarkalatos pontja a módszer kérdése. A különböző korosztályoknak ugyanazt a tananyagot különböző módon kell megtanítanunk.

Az első négy osztályban a tanulás örömforrás kell legyen. A tananyag formája itt: mese. A módszer: játék. A gyermekek tevékenysége: utánzás.

Az ötödik-hatodik osztályban a tanulók munkakedvét kell szolgálnia a tanításnak. A tananyag formája itt mitikus, a módszer verseny, vetélkedés. A tanulók tevékenysége gyűjtés, rendszerezés.

A hetedik-nyolcadik osztályban a tanulók saját portékájukat, „remekművüket" készítik el, önállóak, a tananyag saját testük, lelkük fejlődése, a módszer egyben a fiatalok tevékenysége: önálló feldolgozás.

A kilencedik osztálytól néha az egyetemi, főiskolai oktatás végéig is, rituálissá válik a tanulás. A hallgatók tevékenysége saját dogma-rendszerük kialakítása. A módszer: kétségeket ébreszteni, jó szándékkal vitatkozni a hallgatókkal, egyéni tudományuk kialakulása érdekében.

4. Taneszközök

Taneszköznek itt azokat az eszközöket nevezzük, melyek nem ismerethordozók, hanem az ismeretek megszerzéséhez használható segédeszközök. A szemléltető eszközök ebből a szempontból ismerethordozónak minősülnek. A taneszközök használatával a tanulók önállóan szerzik meg tudásukat, a megszerzett ismereteket, tudást maga a taneszköz nem határozza meg egyértelműen. Így egy mikroszkóp, papír, írószer, növényhatározó például taneszköznek minősül, míg a függvénytábla, matematikai példatár ismerethordozónak.

5. A kozmikus világképünk, mint önálló műveltségi terület javasolt követelményrendszere:

I. Én és a többi ember
Családom, barátaim, ismerőseim;
Nemzetem, rokon népeink, az emberiség;
Az idegen, az ismeretlen.
II. Környezetem
Emberi szükségletek;
Közvetlen környezetem;
Lakóhelyem;
Hazánk;
Föld és ég;
Égitestek;
A világegyetem.
III. Ember voltunk
Öröm, bánat, félelem, harag;
Jó, rossz, szép, csúf;
Művészet.
IV. Gondolkodásunk
A természet törvényei;
Múlt és jövő;
Matematika, logika;
Tér-idő távlatok.
V. Társas életünk
Vendégszeretet, idegengyűlölet;
Háború, bűnözés;
Szegénység-gazdagság.
VI. Viszonyunk a transzcendenshez
A holt anyag, az élővilág és ami „felette" van.

JEGYZET

(1) *Platón* összes művei, II. köt. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1984, 788. p.
(2) *Bardócz András*: Reláció és relativitás. Jelentkezünk, BOTF Szombathely, 1990. 1-2. sz., 188-196. p.

BARDÓCZ ANDRÁS

S A T Ö B B I

Ünnepek a bábok világában

Szerte az országban jeles programokkal koronázta meg az elmúlt esztendőt a bábjátékos mozgalom. A Budapest Bábszínház aulájában, a Blattner Géza Galériában *Jókai Anna* írónő nyitotta meg azt a kiállítást, mely a *Mese-bábok, báb-mesék* címet kapta. A kiállításon *Ambrus Imre, Bródy Vera, Koós Iván, Orosz Klaudia, Ország Lili* – a magyar bábszínház klasszikusainak – bábjait tekinthette meg az érdeklődő közönség apraja-nagyja.

Az egri Harlekin Bábszínház *Bohócok a bábszínházban* címmel rendezett új showműsort melynek vendégművésze, szerkesztője, tervezője, rendezője a pécsi Bóbita legendás Jászai-díjas alkotója, *Kós Lajos* volt.

Ugyanebben az időben Kecskeméten megyei bábos találkozót és módszertani műhelyt szerveztek. Itt *Juharos Imréné* életművét összefoglaló kiállítás szolgált látványosságul, s *Bakkay Tibornéról,* a nemes elődök egyikéről tartottak megemlékező előadásokat. Mindemellett módszertani bemutatók, a megyei gyerekcsoportok találkozója valamint a helyi Póka Bábszínház előadásai kínáltak élvezetes programot. A látványos bábos rendezvénysorozat fontos, sikeres eseménye volt az UNIMA rendezte pedagógiai konferencia is. Végezetül: a bábszakma és a gyerekvilág a 70 éves *Kemény Henriket* ünnepelte.

Tehetségvédelem

A tehetségvédelem jegyében rendezte meg éves közgyűlését a Magyar Tehetséggondozó Társaság. Elnökét, *dr. Czeizel Endrét* a közgyűlést megelőzően tüntették ki életművéért Erzsébet-díjjal. A társaság ez alkalomból adta ki a magyar tehetséggondozás nagy úttörőjének, Harsányi Istvánnak *Tehetségvédelem* című könyvét. A szakmai programok színhelye ezúttal a főváros volt. A Géniusz Tehetséggondozó Magániskola színpadán mutatkoztak be az év felfedezettjei, másnap több jeles fővárosi iskola tartott bemutató foglalkozásokat. A Társaság fejlődésében fontos lépés volt, hogy a Fővárosi Pedagógiai Intézet, ill. a debreceni egyetem összehangolt támogatásával lényegében lerakhatták egy tehetséggondozó központ alapjait. Ugyanebben az időben nem messze a fővárostól, Szentendrén az *Agy* (Alkotó gyerekműhely és kulturális iskolaegyesület) nyitott kiállítást a városban az elmúlt év nyarán szervezett nemzetközi tehetséggondozó alkotótábor munkáiból.

Családbarát iskola

A Nemzetközi Családév egyik hazai zárórendezvénye volt az a konferencia amit – igénybevéve a csepeli ÁMK tereit is – a Burattino Iskola szervezett meg. Több szakma képviselői cseréltek eszmét az elsőrendű témáról. A tanácskozás során körvonalazódott, hogy a családbarát iskolában

1. a család egésze válhat a nevelési folyamat részesévé, az iskolaintézmény kollektív használójává;
2. a család az intézmény demokratikus irányítási, érdekegyeztetési fórumain maga is részese lehet az intézményről szóló döntéseknek;
3. gyakori, hogy a családtagok maguk is a nevelési folyamat részesei lesznek, óraadóként, játszóházi programok, kirándulások, táborok aktív résztvevőiként kapcsolódnak be az intézmény munkájába.

Végül a családbarát iskolában mód van arra, hogy a helyi tanterv keretei közt a család mint az oktatás-nevelés sajátos tárgya is képviseltessék. Egy biztos: a családbarát iskolában a szülőket nem állíthatja meg a kapuban a zord portás. A nyitottság szép példája az Oltalom Iskola, ahol a szülők bármelyik órát végighallgathatják.

Diákjogi Charta készült

A magyar diákszervezetek rangos szakértők bevonásával diákjogi konferenciát

hívtak össze, hogy megtárgyalják a diákok iskolai helyzetét, különös tekintettel arra, hogy a kormányprogramban szerepel a Közoktatási Törvény hozzáigazítása a Gyermek Jogairól szóló ENSZ-egyezményhez. A konferencián a szakértők beterjesztették egy Diákjogi Charta tervezetét.

Ezenközben az Igazságügyi Minisztérium tárgyalás nélkül elutasította a Gyermekérdekek Magyarországi Fórumának indítványát, miszerint hazánk is csatlakozzék ahhoz a kezdeményezéshez, amit hazájában a holland királynő személyesen tett, hogy ti. 1995 legyen a Gyermeki Jogok Éve.

Társszakmák üzenete

A Magyar Honvédség Közművelődési és Művészeti Főigazgatósága, valamint a Honvéd Kulturális Egyesület – *Szabó Károly* szerkesztésében – *Közművelődés a társadalmi változásokban 1993* címmel adott ki fontos tanulmánykötetet. A kiadvány ehhez képest teljesen civil! Éppen ez a lényeg: az alakuló civil társadalomban helyét kereső népművelői-népművelődésszervezői szakma jelesei kísérelnek meg benne érvényes meghatározásokat, folyamatelemzéseket adni. *Gelencsér Katalintól Földiák András*on, *Bánlaky Pál*on, *Kamarás István*on át *Vercseg Ilonáig, Sz. Tóth János*ig, *Salamon Hugó*ig, *Lehel László*ig és másokig – szemelhetünk a közművelődés jeles teoretikusainak és innovátorainak álláspontjában.

Tagadhatatlan, hogy egy szakma, egy társadalmi tevékenység strukturálódásának, újrastrukturálásának vagyunk tanúi. Marad-e egységes szakmaképe, szakmaidentitása a népfőiskola „népprofesszorának", a közösségfejlesztőnek, a „művházigazgatónak", a kulturális menedzsernek, a szórakoztató „nagyiparosnak"? A mi szempontunkból ezek a kérdések azért fontosak, hogy a pedagógusszakma is eldönthesse: mennyire egységes társszakmával kell együttműködnie. Talán ezért is hiányolhatjuk a színvonalas kötetből a „szakmahatáron" tevékenykedők álláspontját: az általános művelődési központok szakembereiét és az ún. „gyermekanimátorokét". A pedagógusszakma szempontjából az ő híd-szerepük talán a legfontosabb.

Ám arra, hogy a kötet a népművelői szakma belső vitáinak „fegyverszünete" volt csupán, az a tény is utal, hogy nem sokkal a megjelenése után a Parola és a TIM hasábjain egészen éles, már-már szarajevói stílusú vita lobbant fel két meghatározó személyiség, *Beke Pál* és Földiák András között.

Győzzük hangsúlyozni: a pedagógusszakma „reformerői" a népművelők tagolt, de mégiscsak egységes identitásában érdekeltek, mert csak így tudják felszabadító pedagógiai újításaik közben érvelésre használni szakmai tapasztalataikat.

Tanítóképző főiskolák új kiadványai

Könyvtáros-népművelő és népművelő-előadóművész a szerkesztője annak a gondos irodalmi válogatásnak, melyet *Gyerekek és tanítók* címmel a bajai Eötvös József Tanítóképző Főiskola adott ki. A kötetben elsősorban a magyar irodalomnak az iskolával kapcsolatos rövid írásaiból, verskincséből olvashatunk szemelvényeket, melyek közt találkozhatunk néhány klasszikussal és rábukkanhatunk néhány ritka gyöngyszemre is. Számomra a prózaíró-publicista *Ady,* a költő *Kiss Anna* és a humorista-aforizmáló *Feleki László* kiválasztott írásai voltak ezúttal a legmeglepőbbek. Eddig valahogyan elkerülték a figyelmemet.

A válogatás bizonyára hatékonyan frissítheti fel pedagógusnapi vagy más ünnepi iskolai rendezvényünk műsora is. Persze, olvasni is jó, a kötetet újra végigolvasni s újra elgondolkodni azon, mit is jelentett irodalmunk jeleseinek az iskola, a gyerekkor, a tanítói pálya.

Merészebb vállalkozás a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskoláé. *Világbíró kardunk* címmel *Nanszákné Cserfalvy Ilona* szerkesztett szemelvénygyűjteményt azoknak a tanítójelölteknek, akiket érdekelnek a gyerekmozgalmak. A pluralista demokrácia korszakában ez az első ilyen gyűjtemény, mely immár pedagógiai elkötelezettséggel, ám ideológiai elfogultságoktól mentesen tárgyalja az ifjúsági mozgalmak kérdéskörét. Olyannyira, hogy a szakirodalmi „piacon" fellelhető, meglehetősen heterogén – bár nem nagyszámú – tanulmányokból kom-

mentár nélkül állított egymás mellé írásokat a szerkesztő. Így adódott, hogy a leventemozgalmat is az e tradícióval azonosuló szerző tollából ismerik meg a tanítójelöltek, s az úttörőmozgalomnak is csupán a rendszerváltás utáni szakaszáról olvasható írás. Úgy gondolom, a kezdeményező szerep jelentőségét nem csorbítja ez a hiányérzetem, sőt, egyúttal új, bővített kiadásra is szeretném ösztönözni a szerkesztőt, melyben pontosabb tartalomjegyzék és útbaigazító forrásközlés is lesz majd.

A kötet szerkezetét feltétel nélkül dicsérem: demokráciáról és nevelésről szól a hangsúlyosan *Mérei Ferenc* és *Karácsony Sándor* nevével induló első fejezet, majd *Az ifjúsági mozgalmak tapasztalatai* alcím alatt találhatunk történeti-szociológiai ismertetőket. A következő fejezet gyűjtőcsíme *A társas mező erőtere,* végül a zárófejezeté pedig: *A személyes fejlődés.* Világos beszéd. A gyermek- és ifjúsági mozgalmaknak van közös – ha úgy tetszik: ökumenikus – szakmai gyökere. Érdemes tanulmányozni.

Neveléstörténeti hagyományok – eleven tanulságok

Megelevenedőben az érdeklődés *Karácsony Sándor* iránt. Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum a magyar iskola ezredéves ünnepére készülő sorozatában adta ki *Kontra Györgynek*, a hű tanítványnak életrajzi munkáját. A Karácsony-örökséget gondozó Csökmei Kör gondozásában jelent meg a *Magyar Nyelvtan társaslélektani alapon* című Karácsony-munka reprintje, a Szent Gellért Egyházi Kiadó *Az irodalmi nevelés* című kötet újrakiadását gondozta. A Csökmei Kör adta közre az 1943-as szárszói konferencián elhangzott előadást, a *Magyar nevelést*, a kolozsvári Üzenet a kiadója a *Nyugati világnézetünk felemás igában* című tanulmánynak. Az író *Hivatás és ifjúság* című dolgozatát a református egyház adta ki. Emlékeztetünk arra is, hogy *Nézőpontok* című sorozatában – más ifjúságmozgalmi tanulmányok mellett, 1985-ben az akkori OPI Iskolakutatási Osztálya adta közre (korlátozott példányszámban) a *Demokrácia és cserkészet* című, 1947-ből származó Karácsony-írást. Kiadvánnyal készül a földesi Karácsony Sándor Művelődési Társaság is.

Sztehlo Gábornak, a legendás gyermekmentőnek, népfőiskola-szervezőnek is egyre hozzáférhetőbb a munkássága. Az úttörő kiadvány *Merényi Zsuzsának* az AKG Alapítváy támogatásával megjelenő kötete volt. Az Országos Evangélikus Múzeum most *Koren Emil* tollából adott ki biográfiát. *Sztehlo Gábor élete és szolgálata* címmel. A jeles személyiség nevét viselő Gyermek- és Ifjúságsegítő Alapítvány közreadta Sztehlo Gábor *Isten kezében* című önvallomását. Utóbbi kötettel a nemzetközi szakmát is meg lehet kínálni, hiszen angol nyelven is megjelent.

A magyarországi Janusz Korczak Bizottság lengyel javaslatra új *Korczak*-mű magyar fordítását határozta el: *A gyermek joga a tiszteletre* – ezt az alapművet a magyar szakközönség nem ismeri. A vállalkozáshoz, a kiadáshoz máris támogatást ígért az Iskolapolgár Alapítvány, valamint a Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma.

Orffnak, a nagy alternatív zenepedagógusnak a megismertetéséhez járul hozzá az a kötet, amit a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola adott ki. Temesvári Gábor szerkesztette a Gertrud Orff nevéhez fűződő kötetet, amelynek címe: *Orff zeneterápiájának alapfogalmai.*

(t)

Szakmai szervezetek évada

Az iskolaszerkezet-robbanás szakmai vitái közepette gyarapodtak a pedagógus szakmai szervezetek. Létrejött a Gimnáziumok Országos Szövetsége – a klasszikus intézménytipus érdekeinek védelmére. Az egyesület meghatározó személyisége Doba László, a fővárosi Eötvös Gimnázium igazgatója. Nem sokkal ezután megalakult a „12 Évfolyamos Iskolák Szövetsége" is – megjelenítendő a komprehenziv iskolák érdekeit. Az alapító Loránd Ferenc.

A Magyar Pedagógiai Társaság három új szakosztállyal gyarapodott:a Felsőoktatási Kollégiumok Pedagógiájának szakosztályi elnöke Farkas István, a Közlekedéspedagógiaié Ungváry János, a Gyermek- és Ifjúsági Mozgalmak Pedagógiájának szakosztályát Laurenszky Ernő neve fémjelzi.

Otthonra talált több szakmai szervezet. A budapesti Kossuth Klub fogadta be a Budapesti Pedagógus Kamarát, a Keresztény Pedagóguskamarát, a Szaktanácsadók Országos Egyesületét, a Budapesti Iskolaigazgatók Kamaráját, a Kollégiumi Érdekvédelmi Szervezetet, a Magyar Történelemtanárok Egyletét. A közös infrastruktura egyben lehetőséget ad szakmai együttműködésre is. Így vált ez a szakmailag és világnézetileg különböző szervezet-csokor a nevezetes káposztásmegyeri NAT-konferencia szervezőjévé is.

A kreativitás, a komplexitás progresszív értékeinek védelmére szerveződött meg az Academia Ludi et Artis. Az egyesület az integrált művészeti nevelés országszerte elismert szakembereinek kezdeményezésére jött létre, sikeres klubestet tartottak az Almássy téri Elő-tér Iskola helyiségeiben, Debreczeni Tibor – az elnök – és Kósa Vilma tartottak módszertani bemutatóval átszőtt személyes hangvételű programot. Az Egyesület nyári továbbképző tábort hiredetett, ezen kívül módszertani segítséget ígér mindazon iskoláknak, amelyek a magyar iskola ezeréves ünnepére ünnepélyt, ünnepi szertartásokat szerveznek.

Ifjúsági mozgalmak

A Csökmei-kör készül a júniusi „Ifjúság és hivatás" elnevezésű találkozóra, konferenciára. A rendezvény névadója az ifjúsági mozgalmak nagyhírű teoretikusa és gyakorlati értője Karácsony Sándor, az ő könyvét idézi a program címe.

Folynak az előkészületek egy „ökumenikus" gyermekvezető-képző program beindítására. A gyerekszervezetek és a támogatószervezetek szakértői dolgoznak a kurzus tematikáján, a gyermekmozgalmat mint szakm át, speciális tudást kívánják felmutatni az érdeklődőknek, akik feltehetőleg különböző mozgalmak elkötelezettjei. Segítséget ajánlott a Fényes Szellők Baráti Kör is. A helyszín várhatóan Csillebérc.

Viták után megerősítették a Közoktatáspolitikai Tanács diák-oldalának jelenlegi összetételét és választott magatartását az országos diákszervezetek.

Költők emléke

A Független Magyar Művészeti Alapítvány „Nappali virrasztás József Attila sírjánál" elnevezéssel szervezett zarándoklatot a költő nyughelyéhez április 9-én ‚kilencvenedik születésnapjára emlékezve.

A Nemzeti Alapítvány és köréje szerveződött helyi, regionális alapítványok, egyesületek szervezésében Nagykanizsa májusi helyszíne a II. Csengey Dénes vers- és prózamondó versenynek.

ÁMK és vidéke

Csaknem egyidőben, árpilis végén rendezte 15. születésnapjának ünnepét a debreceni és a pécsi integrált intézmény, az Újvárosi ÁMK illetve az Apáczai Nevelési Központ. A mozgalom két végvárában áttekintették az intézménytipus időszerű szakmai és művelődéspolitikai problémáit. Érdekes fejlemény, hogy Sárospatakon a Waldorfpedagógiát alkalmazó óvoda kívánja létező többfunkciós szolgáltatásait haosnló szervezeben integrálni. A bajai házigazdák kiadásában kötetben jelent meg a „Bajai ősz" elnevezésű szakmai találkozó teljes anyaga.

Emlékkötet

Az egri Nagy Andort 6o. születésnapján méltó ajándékkal lepték meg egykori tanítványai. Emlékkötetbe foglalták a médiapedagógiában , tanárképzésben jeleskedő kortársunk munkásságát. Külön érdekessége a kötetnek, hogy nem csupán a szerző írott munkásságát tekinti életműve részének, hanem megannyi tanítványa életútját is. Évtizedekre visszamenőleg olvashatjuk a Nagy Andorhjoz szakdolgozó egykori hallgatók – nem egy jeles tömegkommunikációs szakember, közéleti férfiú – névsorát, szakdolgozatuk címével együtt.

Iskolajubileum

A békásmegyeri Bárczi Géza Általános Iskola születésnapját köszöntve kiadványban foglalta össze a közösséggé, országszerte ismert pedagógiai műhellyé válás rögös útját.

Konferenciák, szakmai találkozók

Ugyan a tavasz a NAT-viták jegyében teltek országszerte – ennek volt nyilvánossága, ám ezidőben is törődött a szakma a nem napi aktualitású, távlatos kérdésekkel. Legalábbis a rendezvénynaptárak,

megyei pedagógiai intézeti hírmondók ezt tanusitják. Szombathely az V. Országos Nyelvoktatási Konferenciának helyszíne, Tarhos a magyartanárok „Szép Magyar Beszéd" elnevezésű tanfolyamáé, a Nógrádi Pedagógiai Napok témája az „informatizálódó iskola", a főváros a helyszíne a IV. országos óvodai módszertani konferenciának, melynek témája az óvodáskorú gyermekek egészséges nevelése." Ovi konferencia" név alatt a Testnevelési Egyetem az óvodások testneveléséről rendez tanácskozást, Nyiregyháza és Nagykálló a helyszíne az Óvodapedagógiai Egyesülett VI. küldöttgyűlésének.

Debrecenben a Sinai Miklós Ovodában – kapcsolódva a hasonló nevű kötethez és pedagógiai programhoz – „Napról napra – a mi kalendáriumunk" cimmel került sor szakmai napra. A pécsi Nevelési Központban a kábítószer és az ifjúság összefüggéseiről szerveznek ankétot. Folynak az őszi családpedagógiai konferencia előkészületei.

Iskolaszékek

Megjelent és az Iskolafejlesztési Alapítványnál (Bp. V. Dorottya u.8.) díjmentesen megrendelhető az Iskolaszékek Hírlevelének 3. darabja. A periodikában az elmúlt évben megrendezett „Iskolaszékek és helyi társadalom" című konferencia dokumentumai olvashatók.

Jelentés

Az Országos Köznevelési Tanács elkészítette Jelentését a közoktatás 1994. évéről.Ezt a feladatot a Közoktatási Törvény rótta a szakmai testületre. A Jelentés megjelenik. Áttekintő körkép után a Tanács jelentése azokra a kérdésekre tér ki részletes elemzéseiben, melyekkel az elmúlt évben tárgyszerűen foglalkozott, így a közoktatás tartalmi szabályozásáról, a tankönyvhelyzetről, a pedagógusképzésről, a testnevelésről és a sportról valamint a nemzetiségek, etnikumok oktatásának helyzetéről adta közre tapasztalatait.A Jelentés zárófejezetében a Tanács elnöke, Illyés Sándor professzor meditál a testület szerepéről, jövőjéről.

Lapvég

Azon gondolkodom mostanában, miért is nem szeretek élni. Ez persze nem igaz így, mert szeretek én élni, sőt, nagyon is szeretek élni, csak valahogy úgy nem szeretek élni, ahol élek, ahogy élnem kell, ahogy élni kényszerít a sorsom. Még csak nem is a sorsom persze, hanem a sorsomat irányitó külső tényezők. Mondjuk elsősorban azt, hogy én bizony egy eléggé vacak kis országban élek *te is, ha nem tudnád*, amely, ha lehet, egyre vacakabbá válik mostanság. De hát ezt mindenki tudja, mindenkinek rossz a közérzete, illetve majdnem mindenkinek. Példának okáért, ha elballagok a Roosewelt tér kaszinói előtt az Iskolakultúrába dolgozni menet, hát onnan, azokból, nem feltétlenül boldogtalan pofák oldalogna elő, bár néha vesztesek is kijönnek, de nekik meg volt mit, és van mit elveszíteniük. És a közérzetük kimondottan nem rossz. Egyenesen jó.

Szóval, nem is azért nem szeretek én élni, mert vannak nálam gazdagabb emberek, sőt, sokkal gazdagabb emberek is. Hát persze, hogy vannak, nyilván vannak olyanok, akik az évi fizetésemet havonta, hetente, sőt, naponta megkeresik és el is költik, még az is lehet, hogy percenként ketyeg valahol valakinek annyi, amennyit én rendes és rendesen elfárasztó kis oskolai robottal állítok elő, egy teljes esztendő verejtékezésével.Ketyegjen.

Mióta tudom, hoggy én nem gazdag, hanem boldog akarok lenni, azóta förtelmesen megváltozott bennem minden. Minden, ami kifelé irányul. Mert nekem éppen egy olyan világban jutott eszembe boldogságom akarása, ahol nem lehet. Nekem nem. Itt már a pénz a boldogság szinonimája, vgy minimum a jólét. Márpedig én abba a kategóriába tartozom * egyik felemben közhivatalnok vagyok, tanár , amelyik csúszik, szánkázik lefelé megállíthatatlanul – ha nem is a semmibe, de – bele a trutyiba. Nincs rá szebb szó, sőt, ez a szó is szebb egy hangyányival, mint a szar.

Elszegényedünk, ellomposodunk, elszürkülünk, ellumpenprolizálódunk mi tanárok, mi is végül, mert a játék erről szól, és arról, hogy egyre megalázottabb helyzetben kell tanítanunk a gazdag hájfejek és életrevaló csirkefogók, gengszeterek és gátlástalan senkik, hazardőrök és megtollasodó politikusok, ilyen-olyan tanácsadók, adócsalók, pártbuzeránsok elkényeztetett, autón furikázó, kitömött zsebű, magabiztos és pimasz kölykeit.

És még minderre jött a mélypont, a mélypont ünneppe *nem a nemzet nagy ünnepére gondolok , a kormány bátor és büszke – én csak cinikusnak és elbizakodottnak érzem – bejelentése az újabb gazdasági megszorításokról. Ésebből azt éreztem ki, itt lassú, s tanán nem is annyira lassú, de megfontolt pusztulásra itéltek midenkit, aki nem úr, és aki nem bitang. De spongya rá Március van, fel a sz.vekkel barátaim.. Ma, a régiekre kisértetiesen emlékeztető ünnepségeken kétszer is elbömbölték a rútul megzenésített. Nemzeti dalt. Körülbelül még ennyi, ami a nemzueti öntudatunkból megmaradt. Rágógumiba ojtott Petőfi, műanyagkard, papírcsákó, blöff. Mire föl a hőzöngés .. Ott tülekedett ezrével a nép, az istenadta né...

Gyermekkorom óta idén először nem tűztem fel a kokárdámat. Én nem vagyok magyar?

ZALÁN TIBOR

260,- Ft

Körmös

1966-ban ünnepeljük az újkori olimpiák 100. évfordulóját.

Nem kis büszkeséggel tölthet el bennünket az a tény, hogy már a legelső olimpián, Athénban Hajós Alfréd megszerezte az első és a második olimpiai aranyérmünket." A tény engem is büszkeséggel tölt el, az viszont már kevésbé, hogy a Sport plusz foci egyik utóbbi számából idézett rész szerzője sem tudja, hogy az 1896. évi első modernkori „olimpiászon" a győztesek „csak" ezüstérmet kaptak, így Hajós Alfréd is, aki a 100 és 1200 méteres úszás bajnoka lett.

A kétszeres magyar győztesnek átadott érmek így csak jelképesen „aranyosak", bár valamennyiünk szívének kedvesek!

Ps.: Hajós Alfréd „valódi" ezüstérmet is nyert azonban olimpián. A nyári olimpiai játékok műsorán 1948-ig szereplő szellemi versenyeken Laubar Dezsővel közösen készített Nemzeti Stadion terve az építészeti kategóriában ezüstérmet kapott. Hogy mikor? Tessék felütni valamelyik sportlexikont, illenék benne lennie.

